الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وأدابها

تخصص: لسانيات تطبيقية

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

الأخطاء اللغوية في الفروض والاختبارات لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مدرسة عنون جغمومة أنموذجا

إعداد الطالبتين:

- **أميمة رضاضعة**
- **فطيمة الزهرة رجاتي**

تحت إشراف: الدكتور عبد اللطيف عطروش

اللجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الصفة
عبد اللطيف عطروش	أستاذ مساعد – أ–	مشرفا ومقررا
حليم رشيد	أستاذ التعليم العلي	رئيسا
عبد الحق سوداني	أستاذ محاضر–أ–	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023/2022

إهداء

ربنا لك الحمد حتى ترضى، ولك الشكر إذا رضيت، ولك الحمد والشكر بعد الرضا.

قال الله تعالى: ﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾.

إلى ينبوع العطاء والقلب الحنون التي بفضل دعواتها بلغت مبلغي أمي الغالية قرة عيني أطال الله عمرها.

إلى رمز الأبوة ومفخرة عزتي إلى والدي الغالي أطال الله في عمره وأدامه سند لنا.

إلى أعز ما أملك إخوتي: رحمة، عبد النور.

إلى صـــديقتي الفلســـطينية الغالية: أمل ورفيقات المشـــوار: فطيمة الزهرة، غدير، مـــروة ونور.

ومع أحلى إهداء إلى الكتاكيت الصـــغار وشـــموع المســـتقبل: أويس، رســـيم، إياد، فيراس، أنس، حمزة، إسماعيل، يوسف، روفان، أمينة، لينا وأريام...

إلى جنة الله على الأرض " فلسطين "، واخواننا المقاومين صوب الله رميهم وثبت الأرض تحت أقدامهم.

أميمة

إهداء

الحمد لله الذي ما تم جهد ولا ختم ســـعي إلا بفضـــله، وما تخطيت هذه العقبات والصعوبات إلا بتوفيقه

أهدي ثمرة جهدي إلى رمز الحنان والحب والتضـــحية إلى من كانت دعواتها الصادقة سر نجاحي "أمي الغالية".

إلى قدوتي ومثلي الأعلى دوما " أبي الغالي ".

حفظهم الله وأطال في عمرهم

إلى اخوتي وسندي: خليل، إياد، نريمان، شمس الأصيل، وصال، أماني سهى.

إلى صديقاتي ورفيقات دربي أميمة، غدير، مريم، شفاء، عفيفة، زهرة ومروة

إلى التي لا تغيب عن قلوبنا روميساء رحمها الله وجعلها في الفردوس الأعلى.

شكر وعرفان

يسعدنا أن نتقدم بجزيل الشكر والامتنان والعرفان بالجميل للأستاذ الفاضل عبد اللطيف عطروش الذي لم يبخل علينا بإرشاداته وتوجيهاته ومراعاته لميولاتنا فجزاه الله عنا كل خير.

كما نتوجه بالشكر إلى من ساعدنا من الأساتذة لإنجاز هذا البحث ولو بالكلمة الطيبة

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى كافة الأساتذة والعاملين بجامعة الشاذلي بن جديد من إداريين وبيداغوجيين

وشكرا

المقدمة

إنّ إشـــكالية اللحن في اللغة العربية كانت منطلقا حاســـما للتأليف في مجالات النحو والصرف والأصوات والبلاغة ...وغيرها، وإذا كان العربي الأول قد استطاع تجاوز هذه الأزمة بالتخطيط المثالي والعمل المتقن، فإنّ الأزمة اليوم أعمق وأكبر من أن تدرس في مذكرة ماستر أو رسالة ماجستير أو رسالة دكتوراه. ومهما كان الأمر صعبا والبحث فيه مهما بلغ من اجتهاد لن يبلغ المُنَى إلاّ أنّه أثار فينا الرغبة في الحفر والبحث في الأسباب التي تجعل التلاميذ يقعون في نفس الأخطاء كل مرة، وانطلاقا منه فهل المشكل في المنهاج؟ أو في المنهج المستعمل في تعليمية اللغة العربية؟ أو في التلميذ؟ أو في المعلم؟

وانطلاقا من هذه الإشكالية تأسّس مشروعنا – بحثنا– الذي وسمناه بـــ:(الأخطاء اللغوية في فروض وامتحانات تلاميذ الســـنة الخامســـة ابتدائي مدرســـة عنون جغمومة بالشـــيحاني أنموذجا).

ولم يكن هذا الاختيار وليد الصـــــدفة بل كان مزيج نوعين من الدوافع منها ما هو ذاتي، ويكمن فيحبنا لهذا النوع من البحث، ومنها ما هو علمي وهو تطوير مهارتنا ومعارفنا سـواء في الجوانب النظرية للسانيات التطبيقية أو للجوانب العملية الإجرائية منها.

ونسـعى في هذا البحث لرصـد الأخطاء اللغوية من أوراق التلاميذ مباشـرة ومن ثمّ البحث عن أسباب هذه الأخطاء، لنحاول أن نسهم ولو في التقليل منها فيما هو آت.

وقد جاء بحثنا في فصـلين تتقدمها مقدمة وتتلوهما خاتمة أجملنا فيها أهم النتائج التي توصـلنا إليها.

-**الفصل الأول نظري**: بحثنا فيه ماهية اللسانيات التطبيقية ثم عرفنا بالتعليمية.

-**الفصـــل الثاني تطبيقي**: بحثنا فيه الأخطاء التي وقعت في أوراق الفروض والامتحانات للتلاميذ.

-**خاتمة**: بينا فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

ووفقا لمقتضيات البحث فقد طبّقنا المنهج الوصفي التحليلي مع الاستعانة بالإحصاء. وقد اعتمدنا مجموعة من المراجع منها ما هو قديم وما هو حديث وركزنا أغلب جهدنا في بحث الأخطاء الموجودة فعلا في المدوّنة المدروســـة وقد واجهتنا أثناء بحثنا جملة من المصـــاعب يضيق الوقت للكلام عنها

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل لمدير المدرسة، وللمعلمين والتلاميذ الذين أجابوا على استبياناتنا، كما لا ننسى أن نشكر الأستاذ المشرف واللجنة التي أخذت من وقتها وقرأت هذا العمل لتكمل ما كنا منّا من نقض أو تقصير أو نسيان، فلكم منّا جميعا فائق الاحترام والتقدير وشكرا.

الفصل النظري

تمهيد:

انتقلت العلوم في القرن العشرين من التخمين و النظر إلى التجربة و الاستنتاج، و لا ينكر عاقل فضل النظريات الرياضية و الفلسفية التي جاء بها ديكارت و التي كانت منطلق لثورة علمية شملت جميع الحقول و الميادين، و لم تكن اللغة في منأى عن هذه التطورات، فقد شهد هذا القرن ميلاد علم جديد أُطلق عليه اسم "اللسانيات" ،واللسانيات هي الدراسة العلمية للغة، أي العلم الذي يهتم بدراسة اللغة بكل جوانبها الظاهرية والداخلية ولا يقتصر على لغة واحدة بل يدرس الظاهرة اللغوية، أي لغة سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة.يقول عبد السلام المسدي:" فاللسانيات اليوم موكول لها مقود الحركة التأسيسية في المعرفة الإنسانية لا من حيث تأطير المناهج وتنظير طرق إخصابها فحسب، ولكن أيضا من حيث أنّها تعكف على دراسة اللسان فتتخذ اللغة مادة لها وموضوعا."[1]

والملاحظ أنّ اللسانيات لم تتوقف عند الحدود النظرية، بل تعدت للبحث في الجوانب التطبيقية للغة، ويظهر ذلك في التعليمية والترجمة وصناعة المعاجم ...وغيرها، وانطلاقا منه يمكن القول: ما هي اللسانيات التطبيقية؟

اللسانيات التطبيقية:

«حقل من حقول اللسانيات، ظهر سنة 1946، في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية، أو نظرية علمية يتم تمثلها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، و ذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط و ترسيخ المفاهيم التي يتم فيها نقل النتائج و النظرية إلى مستوى تطبيقي يدرس اللغة بغرض الحصول صيغتها في ذاتها و من أجل ذاتها و يفيد علم

[1]. عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للنشر، مصر، د ت، ص 9.

اللغة التطبيقي في مواقف التعلم اللغوي المختلفة، لأن موضـــوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة و نتائج الدراسات في هذا المجال، ومن ثمة تطبيق ذلك في مواقف التعلم اللغوي»[1].

كما يميز بين نوعين مختلفين من المناهج والطرائق التي يقترحها في تعلم اللغات

1- مناهج وطرائق تعلم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ.

2- مناهج وطرائق تعلم اللغات الأجنبية الأولى والثانية والثالثة..... الخ التي لم ينشا عليها الطفل في بيئته التعليمية الأولى.

فمن الصـعوبة إعطاء تعريف دقيق وشـامل وموحد للسـانيات التطبيقية وذلك لتنوع موضـــوعاته وتعدد مجالاته وتداخل العلوم الإنســـانية، إضـــافة إلى حداثة المصطلح واتساع هذا الحقل ليشمل لكل القضايا التي تقتضيها اللغة، فمنذ أن ظهر علم اللغة التطبيقي لم يتفق الباحثون وعلماء اللغات على ضبط مفهوم محدد وواضح لهذا العلم. «يرى بعضهم أنه علم "مستقل " في ذاته، لع إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من " داخله " ومن ثم فهو في حاجة إلى " نظرية" مســـتقلة عن العلوم الأخرى. ومعنى ذلك أن علم اللغة التطبيقي ليس ســـلســـلة من " الأســـاليب " و "الإجراءات "و "العمليات " [2]

«واللسانيات التطبيقية من مجالاتها تدريس اللغات، فقد انطلقت من اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعلم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية.»[3]

---

[1]. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط السادسة 2011، ص11.

[2]. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1955، ص 11_ 12.

[3] . المرجع السابق ص12.

وتجدر الإشارة هنا أن مصطلح اللسانيات التطبيقية هو علم يهدف إلى «دراسة الجوانب التطبيقية للغة في مساراتها التقابلية والمقابلة، والتعلمية والترجمة، وصناعة المعاجم، وتنمية المهارات، وتعلم اللغة الثانية للصغار والكبار وتعلم النطق قبل التدوين»[1]

ومنه فاللسانيات التطبيقية هي تطبيق وتوظيف ما توصلت إليه اللسانيات العامة أو النظرية من نتائج وتطبيق أسسها المعرفية في الجانب الميداني، كما أنها تتقاطع منهجيا وعلميا مع التعليمية، حيث اكتسبت الطابع العلمي البيداغوجي.

وخلاصة القول: «إنّ الدارسون يجمعون على أن المهمة الرئيسية للسانيات التطبيقية هي التكفل بحل المسائل والقضايا ذات الطبيعية اللغوية في شتى ميادين النشاط الإنساني ومن ثمة نظر إليها على أنها الأبحاث التي تتخذ من الإجراءات سبيلا لمعالجة القضايا الموصولة بالحياة اليومية والمهنية التي تحضر فيها اللغة وهو ما يعني ضمنا عملها على إيجاد الحلول المشكلات اللغوية التي تستجد في مختلف مناحي الحياة العلمية والعملية ».[2]

خصائص علم اللغة التطبيقي:

1.البرجماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون.[3]

هذا المنطلق تشمل البرجماتية في التعليم الثلاثة، المعلم والمتعلم والمنهج

---

[1]. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفا، ط1 2000، ص 106.

[2]. اللسانيات العربية، مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 1439-2018، ص 180.

[3] . صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

2.الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم والتعلم.[1]

تختص الانتقائية بمادة التعليم أو بمفهوم الأخر المنهج المتبع + المادة ولا تعتني بالمعلم والمتعلم.

3.الفعالية: لأنه بحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية.[2]

تهتم الفعالية بالمنهج المتبع لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة.

4.دراسة التدخلات بين اللغات الأم واللغات الأجنبية: دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغوي، ودراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي.

5.التخطيط اللغوي:

فسّره ميشال زكرياء بأنّه «النشاط الذي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجية لتوجيه الكتّاب والمتكلمين في مجتمع لغوي غير متماسك وفي هذا التطبيق العلمي لهذه المعرفة الألسنية، يتعدى عملنا إطار الألسنية الوصفية ليشمل مجالا يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختيارات بين الأشكال اللغوية المتوافرة.»[3]

يعد التخطيط اللغوي مجالا من مجالات اللسانيات التطبيقية «ويتفق أكثر المختصين على اعتباره تغيير متعمد في اللغة، أي أنه تغيير في بنية اللغة أو أصواتها أو في وظائفها أو في كليهما معا. كما تقترح منظمات تم إنشاؤها لهذا الغرض، وبالتالي يتمحور حول إيجاد حلول للمشكلات اللغوية ويتصف بصياغة وتقسيم البدائل لحل مشكلات اللغة وتوفير أفضل الخيارات المحتملة وأكثرها فعالية."[4]

---

[1]. المرجع نفسه، ص12.

[2] . المرجع السابق، ص12.

[3]. ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط 1993،1، ص10.

[4]. روبرت كوير، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة ابوبكر الاسود ص69.

يعرفه وينشـاتن Weinstein بأنه " الجهود المسـتمرة الطويلة الأجل التي تخونها الدولة بهدف تغير لغة ما، أو بهدف تغيير وظائف تلك اللغة في المجتمع، من أجل إيجاد حلول للمشاكل المتعلقة بالاتصال والتفاهم بين أفراد المجتمع."[1]

أما كارم karm: فإنه يحدّه بقوله:" تدل مصـطلحات التخطيط التي تمت مراجعتها على الأنشـطة الهادفة إلى إيجاد حلول لمشـاكل لغة ما، وعادة ما يكون ذلك النشـاط على المسـتوى القومي وينصـب على قواعد اللغة وبنيتها، أو على وظائفها أو على الاثنين معا."[2]

التخطيط اللغوي (من عمل المجامع، و تخطيط السياسـة التعلمية): « و التخطيط يعني به أن تكون هناك سـياسـة مبنية على مجموعة من التدابير التي تتخذ من أجل تنفيذ هدف معين ، و هذا يعني أن مفهوم الخطة يحددها عنصـران : أولهما وجود هدف أو غاية نريد الوصـول إليها و ثانيها وضـع التدابير محددة و وسـائل مرسـومة من أجل بلوغ هذا الهدف »[3]

بمعني وجود سـياسـة مبنية لتنفيذ غاية محددة انطلاقا من خطة للوصـول إلى تلك الغاية.

6. الترجمة:

تعرف الترجمة بأنها تحويل نص أو جملة أو كلمة في لغة ما إلى ما يناظرها في لغة أخرى ويعرفها رومان ياكبسون (R. jakbson) بأنها: «استبدال رموز لغوية في لغة ما برموز لغوية في لغة أخرى»[4] فالترجمة إذن تعتمد على وجود لغتين أحدهما اللغة المصدر والأخرى لغة الهدف.

---

[1]. المرجع نفسه، ص.70

[2]. المرجع نفسه، ص70.

[3]. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

[4]. المرجع نفسه، ص43.

الترجمة من أكثر مجالات اللســـانيات شـــمولا وتشـــعبا، إذ نجدها في جميع المجالات التطبيقية الأخرى لا سـيما تعليم اللغات. «ويمكن أن نذكر شـيئا من فوائد الترجمة في تعليم اللغات:

1-استخدام الترجمة مقياس لاختبار كفاءة المتعلم في تحصيل اللغة الأجنبية ومن هذه الاختبارات، اختبار التهجئة، واختبار صعوبة البنى اللغوية، واختبار الاستيعاب، واســـتخدامها لاختبار كفاءة الترجمة ذاتها، واختبار مشـــكلات لغوية معينة في اللغة الأجنبية.

2-اســـتخدام الترجمة أســـاســـا في إحدى طرائق تعليم اللغات، وهي طريقة النحو والترجمة.

1/إنشاء المعاجم ثنائية اللغة (Bilingual Dictionarg)

2/يســـــتفاد من الترجمة في الدراســـــات التقابلية، ذلك لأن معرفة البنى التركيبية والنظم اللغوية للغتين، تمثل شرطا أساسيا لإتقان فن الترجمة وممارسته»[1]

7. كتابة المعاجم:

يعرف المعجم بأنه: «مرجع لغوي، فيه شـروح، وقد يكون تاريخيا أو وصـفيا أو معياريا، عاما أو مختصا، أحادي اللغة، أو ثنائيا أو متعددا»[2]

يطلق المعجمي محمد رشاد الحمزاوي علي" صناعة المعجم " اسم " المَعجمية " بفتح الميم ويعرفها بأنها «مقاربة تســـمى من خلال رؤى نظرية وتطبيقهِ إلى أن تتصـــور بنية أو بنى المعجم والتطبيق لها»[3].ثم عرفها بقوله: «االمَعجمية نعني بها صـــناعة المعجم من حيث مادته وجمع محتواه ووضـــع مداخله وترتيبها وضـــبط

---

[1]. المرجع نفسه، ص44.

[2] . المرجع نفسه، ص 51.

[3] . الأستاذ جيلالي بوعافية، باحث في مرحلة الدكتوراه، علم "صناعة المعاجم " مفهومه وقضاياه، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة تلمسان، العدد 16، ص 55.

نصوصه ومحتوياته وتوضيح وظيفته العلمية والتطبيقية، أداة ووسيلة يستعان بها في الميادين التربوية والتلقينية والثقافية والحضارية، الاقتصادية والاجتماعية[1]»

أما حلمي خليل فيطلق عليه " فن صـناعة المعجم " أو" علم المعاجم التطبيقي" «ويرى بأنه يقوم بعدة عمليات تمهيدا لإخراج المعجم ونشره»[2]

ويزداد وضوح اللسانيات في الصناعة المعجمية «في صناعة معاجم ثنائية اللغة (Bilingual Dietionary) التي تســتخدم لغة للشــرح (أي اللغة التي توضــح بها المعاني المفردات) ولغة المتن (اللغة الأصــلية التي تكتب بها المفردات، مثل معجم المورد فلغة المتن هي الإنجليزية ولغة الشــرح هي العربية) والهدف الأســاســي لهذه المعاجم أن توضـــع في خدمة غير الناطقين بلغة المتن لذلك المعجم، و ينبغي أن يستند هذا المعجم إلى أسس واضحة تحاول تقديم القدر الأكبر من التحصيل اللغوي للطالب الأجنبي» [3]

8. أمراض الكلام:

تعرف بأنها: «مشـكلات يواجهها الطفل في الإنتاج الشـفوي للغة سـواء النطق أو في الطلاقة أو في الصـوت. والأطفال ذو الاضـطراب الكلامي هم أولئك الذين يعيق كلامهم تواصلهم مع الآخرين»[4]

– وهي: «اضـــطرابات تتعلق بمجرى الكلام، أو الحديث، ومحتواه، ومدلوله أو معناه، وشكله، وسياقه، وترابط الأفكار والأهداف ومدى فهمه مع الآخرين»[5]

---

[1]. المرجع نفسه، ص55.

[2] . المرجع نفسه، ص55.

[3] . وليد أحمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص52.

[4] . أسامة فاروق مصطفى سالم، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، 2014، ص 101.

[5]. المرجع نفسه، ص101.

– إذا أمراض الكلام عبارة عن قصـور الفرد وعدم قدرته على اسـتقبال أو ارسـال المفاهيم مع الآخرين وهي اضطراب في الأداء السليم لأعضاء النطق لا سيما إنتاج اللغة.

– هناك مظاهر متعددة لعيوب الكلام منها:

– النقص في الثروة اللغوية للطفل، مقارنة بغيره من الأطفال الذين يســـاوونه في العمر.

– النقص في أســلوب الأداء من حيث طريقة نطق الأصــوات المفردة، فقد يلفظ صوت "السين " ثاء أو صوت " الراء " لاما.

– النقص في سرعة نطق الكلمة، كأن يتلجلج اللسـان على صـوت من الأصـوات فيلفظه أكثر من مرة.

1/إخراج بعض الأصوات من غير مخارجها.

2/النقص في طلاقة اللغوية» [1]

ومن الأشكال التي تتخذها هذه العيوب:

«1– التـأخر في قـدرة الأطفـال على الكلام، ويعود ذلـك إلى نقص في القـدرة العقلية أو إلى عيب في الحدة السـمعية، أو نتيجة للإصـابة ما مثل تثقف الحلق وقد يكون أسبابه عقلية تتصل بإصابة مراكز الكلام في الدماغ.

2– احتباس الكلام أو فقد القدرة على التعبير هي تشـمل مجموعة من الأمراض الكلامية تعرف بالحبسة (aphasia).

3– العيوب الابدالية، وهي عيوب تتصـل بطريقة نطق الحروف وتشـكيلها حيث يقوم حرف مكان حرف أخر وينطق حرف بدلا من آخر. مثال ذلك أن كلمة الخامس تنطق الخامث .

[1]. وليد أحمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص 55–56.

4- الكلام الطفلي.

5- الكلام التشنجي.

6- العيوب الصوتية.

7- العيوب التي تتصـــل بطلاقة اللســـان أو انســـيابيته في التعبير ومن أهم أشكالها، اللجلجة Stnttoring والتلعثم Stammaring.

8- عيوب النطق الناتجة من نقص القدرة السمعية أو القدرة العقلية.»

_ ومن نماذج الأمراض الكلامية:

• الحبســـة Aphasia: «تعرف بأنها فقدان القدرة اللغوية جزئيا أو كليا، وهي تتضمن مجموعة الإصابات المتصلة بفقدان القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة.»

• اللجة Stuttering: «وهي تعني إعاقة فالكلام، إذ تعيق الكلام بالتردد وبتكرار سريع لعناصر الكلام، وبتشنجات عضلات التنفس أو النطق.»

• اللعثمة Stammaring: «وتعني اضـطراب في الكلام يتميز بوقفات تشـنجية أو تردد في النطق»

- أما عن كيفية استثمار اللسانيات في علاج عيوب الكلام «فتتمثل بالإفادة من نتائج علمي الصـوتيات النظري والتجريبي، وما توصـلا إليه من اسـتخدام الوسـائل التقنية في الكشف عن عيوب الكلام ومحاولة علاجها.»

- يمكن معالجة عيوب الكلام بوسائل متعددة منها:

«1- الاســـترخاء الكلامي، التمرينات الإيقاعية، وتعلم اللغة من جديد، والتدرج الكلامي من الســـهل إلى الأصـــعب وتدريب المصـــاب على تنظيم ســـرعة الكلام، وتمرينات الحروف الســـاكنة والحروف المتحركة والطريقة الموســـيقية في تعليم الكلام والألحان.

2- معالجة العيوب والاضـــطرابات الناتجة من أســـباب عضـــوية تشـــريحية بالعمليات الجراحية.»[1]

9. **الإعلان التجاري وكيفية التأثير باللغة.**
10. **هندسة الاتصال.**
11. **كتابة المعاجم.**
12. **تصميم النظم الكتابية.**
13. **محاربة الأمية.**
14. **النقد الأدبي والتذوق.**
15. **التحليل النفسي.**
16. **جغرافية اللهجات.**
17. **برامج الحاسوب الالكتروني**[2]

فهو أيضـا: علم متعدد المصـادر والروافد يستمد منها مادته لحل المشكلة التي يضـطلع بها، وإذا كان الواجب ألا نحصـر هذه المصـادر في علوم بذاتها، لأن اللغة الإنسـانية لها اتصـال وثيق بالنشـاط المعرفي للإنسـان، فإن ثمة اتفاق على أن علوما أربعة تمثل المصـــادر الأســـاســـية لعلم اللغة التطبيقي هي علم اللغة / علم اللغة النفسي/ علم اللغة الاجتماعي/ علم التربية.[3]

اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات:

ويعد هذا المجال من أهم المجالات والتي تأخذ حصـــة الأســـد في اللســـانيات التطبيقية، فأكثر بحوث اللســـانيات التطبيقية تولي اهتمام كبير لتعليم اللغات، لدرجة

---

[1]. وليد أحمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص 55،56،57،58،59.

[2] . المرجع السابق، ص13.

[3] . عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1995، الاسكندرية، ص17.

أن أغلب الباحثين لم يفصـــلوا بينهما «ولأهمية هذا الفرع من الناحية التطبيقية لم يحاول بعضـــهم التفريق بين" تعليم اللغات" و "علم اللغة التطبيقي " في الدلالة والمفهوم، ويأخذ المصـــطلحين كما لو كان مترادفين يطلقان على مفهوم واحد»[1]وهذا ما يدل على الصلة القائمة بينهما.

يعتبر تعليم اللغة – ســـواء أكانت الأم أم الأجنبية – أهم مجالات اللســـانيات التطبيقية ومن أكثرها تقبلا لتطبيق المبادئ النظرية علميا، مما دفع البعض إلى المطابقة بينهما»[2]

إن الجانب التطبيقي للعلم يظهر في حالتين:

1/ في وضع القوانين العلمية موضع الاختبار والتجريب.

2/ في استعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الاستفادة منها.

وبناء على ذلك فإن اللســانيات التطبيقية هي اســتعمال فعلي لمعطيات النظرية اللســـــانية للبحث في التطبيقات الوظيفية للعلمية البيداغوجية والتربية للغة من أجل تطوير طرائق تعليمها للناطقين بها ولغير الناطقين بها.[3]

تعليمية اللغات:

إن التعليمية عامة وتعليمية اللغة خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها المجال المتوخى لتطبيق الحصـــيلة المعرفية للنظرية اللســـــانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية والمعرفية للنظرية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات الناطقين ولغير الناطقين بها.

---

[1] . كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار الغريب، القاهرة، 2005، ص 208.

[2] . وليد احمد محمود العناتي، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات نيل درجة الماجيستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، اذار ،1997، ص 31

[3]. بكار أمحمد، محاضرات في اللسانيات، العدد الأول، جامعة بوزريعة، ص16.

يعود مصـــطلح التعليمية (Didactique) في الفكر اللســـاني المعاصـــر إلى مكاي Mf Makey الذي بعث من جديد المصـــطلح القديم Didactique الحديث عن المنوال التعليمي.[1]

و يعود أول استعمال لهذا المصطلح إلى سنة 1964 من قبل معهد لتعليم اللغة الانجليزية تابع لجامعة Mitchijam بأمريكا على يد كل من شارل فريز Charles frises

وروبارت لادو Robert Lado حيث أصـــدر هذا المعهد مجلة بعنوان " تعلم اللغة" ومجلة Robert Lado سنة 1958.[2]

كما استعمل المصطلح اسما لمدرسة متخصصة في مدرسة اللسانيات التطبيقية تأسست في جامعة Edenberg أما على المستوى العالمي فقد تأسست سنة 1964 في اللسانيات التطبيقية جمعية متخصصة. تحمل هذا المصطلح عنوانا هو الاتحاد الدولي لسانيات التطبيقي Association International Belinguistique)، وفي هذا الصدد يعرف Konder اللسانيات التطبيقية " إنما استعمال لما توافر لدينا من طبيعة اللغة من اجل تحسين كفاءة عمل ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه".[3]

« إن البحث العلمي في حقل التعليمية (Didactique) بعامة، و تعليمية اللغات بخاصة ، تستدعي وعيا عميقا بالأهداف العلمية و البيداغوجية التي ترمي التعليمية إلى تحقيقها في الوسط البيداغوجي ؛ وقد يعسر على الدارس امتلاك هذا الوعي

---

[1] . بكار أمحمد، اللسانيات التطبيقية، وتعليم اللغات (محاضرات في اللسانيات التطبيقية)، المدرسة العليا للأساتذة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد الثالث بوزريعة، الجزائر، 2006م، ص1-2.

[2] . نسيمه سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار القراءة أنموذجا، رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بتلمسان، الجزائر، 2005-2006، ص9.

[3] . المرجع نفسه، ص9.

العلمي العميق ، بمعزل عن المخاض المعرفي الذي نشأت في رحابه تعليمية اللغات (Didactique des lamgues) منذ اكتسابها الشرعية المنهجية في الفكر الإنساني المعاصر »[1] و من ثمة فإن « تعليمية اللغات ، بوصفها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارة اللغوية و استعمالها بكيفية وظيفية ، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب و الخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة و ملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية و العضوية و النفسية و الاجتماعية للأداء الفعلي للكلام عند للإنسان »[2]

مفهوم التعليمية:

عرفها بشير ابرير بقوله " التعليمية عملية خصبة، لأن هذا التخصص على أهميته في العملية التربوية يكاد يكون مجهولا في منظوميتنا التربوية بما ذلك الجامعة الجزائرية إذ ما زال فيها يعاني كثيرا من العناء والغبن"[3]

أما جان كلود غاينون (J. C. Gagnon) في دراسة لها اصدرها سنة بعنوان ديداكتيك مادة (la Didactique d'une discipline) عرف التعليمية كما يلي:

إشكالية إجمالية ودينامية تتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعداد لفرضيتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع.... الخ
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

---

[1] . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ص1.

[2]. المرجع نفسه ص1.

[3] . بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن ط1، 2007، ص7.

نســـتنتج من هذا التعريف أن التعليمية علم مســـتقل بنفســـه له علاقة[1] تكامل وانسـجام وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللغة.

وما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمة اللغات قد تطور بشـكل كبير في السـنوات الأخيرة، حيث انصـرفت الأذهان لدى الدارسـين، على اختلاف توجهاتهم العلمية وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية غلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، لتصـــبح فرعا من مباحث اللســـانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى.[2]

والمثير للاهتمام في هذا الحقل المعرفي تعدد مسـميات هذا العلم في اللغة العربية مقارنة المصطلح الغربي Didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة مصطلحات وهي: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك.[3]

نعني بالديداكتيك طريقة التدريس أو ما يســـمى بالعملية التعليمية العلمية وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسين هما المعلم والمتعلم.[4]

عرفها ســـتولفي وديفلاي هي العلم أو المجال التربوي الذي يدرس التفاعلات التي تربط بين كل من المدرسة والمتعلم والمعرفة.[5]

---

[1] . المرجع السابق، ص9.

[2] . احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130.

[3] . فاضل حسين عزيز، التربية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع، ص25.

[4] . جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، المكتبة الشاملة الذهبية، ط1- م2010ص10.

[5]. رياض الجوادي، مدخل إلى علم تدريس المواد، ط 2 دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة 1441هـ/2020م، ص11.

ويعرفها أحمد الفاسي بأنها: الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته وكذا نشاط كل من المدرس والمتعلمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة.[1]

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وقد استخدمه لالاند كمرادف للبيداغوجيا أو التعليم.[2]

من خلال هذه التعريفات نلاحظ أن مفهوم التعليمية يتمحور حول النقاط التالية:

- التعليمية لها عدة تسميات: علم التدريس، أو التعليمية أو علم التعليم ....؛
- التعليمية تركز على المعلم والمتعلم؛
- تبنى التعليمية على ثلاثة أقطاب المعلم والمتعلم والمعرفة بحيث تؤدي إلى ايصال المعلومات من المعلم إلى المتعلم قصد اكتساب المعرفة؛
- تهدف التعليمية إلى تطوير طرق التدريس وفق عدة استراتيجيات قصد تعليم جيد.

أنواع التعليمية [الديداكتيك]

تنقسم التعليمية إلى قسمين رئيسين هما:

الديداكتيك العامة والديداكتيك الخاصة

أولا: الديداكتيك العامة la Didactique general

- التي تعنى بالدروس والممارسة الصفية والاهتمام بالأنشطة الدراسة الفردية والجماعية وتبيان الكيفية التي يوظف بها المتعلم المقرر الدراسي والكتاب المدرسي، أي تهتم الديداكتيك العامة بطرائق التدريس بصفة عامة.[3]

---

[1]. أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص2

[2] . فاضل حسين عزيز، التربية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع، ص26.

[3] . جميل حمداوي، العملية التعليمية التعلمية [التخطيط التدبير التقويم] منشورات مركز المتوسطي للدراسات والأبحاث سلسلة ملفات تربوية تكوينية رقم 74 الناظور، طنجة المغرب ط3، ص 108.

- أي أن الديداكتك العامة تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.[1]

وعليه يمكن القول بأن الديداكتيك العامة شاملة ومتعلقة بجميع المواد وطرق التدريس.

تنقسم الديداكتيك العامة إلى ثلاثة مراحل أساسية

[مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم]

أولا: مرحلة التخطيط:

يعرف التخطيط بأنه العملية المتصلة المنتظمة التي تضمن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذو أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديد تاما وأن يمكّن كل فرد من الحصول على فرصة ينمي بها قدرته وأن يسهم اسهاما فعالا بكل ما يستطيع في تقدم البلاد في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.[2]

يتضح منه أن التخطيط هو عملية يقوم بها المدرس قبل تقديمه للدرس، فالمدرس لابد أن يفكر ويدبر ويخطط المعلومات والمحتويات قبل توصيلها للمتعلمين.

يتم التخطيط وفقا لمستويات نذكر منها:

التخطيط بعيد المدى:

مثل (الخطط السنوية والفصلية) هي خطة دراسية طويلة الأمد، قد تكون لمادة دراسية خلال سنة دراسية، أو مادة دراسية لفصل دراسي واحد. وعلى المدرس أن

---

[1] - نورالدين احمد قائد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية مجلة الواحات للبحوث والدراسات جامعة غرداية العدد، 2010، ص37

[2] . هدى علي جواد الشمري، طرق تدريس التربية الاسلامية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط العربية الاولى، ص 103.

يراعي شموليتها للمادة الدراسية، وأن تكون مكتوبة، وعناصرها (أشهر السنة الدراسية، ومحتويات الكتاب، والطرائق التدريسية المناسبة، والأنشطة التدريسية، وأساليب التقويم وعدد الحصص).

التخطيط قصير المدى:

مثل (التخطيط لحصة دراسية، أو لأسبوع دراسي أو لوحدة دراسية). وهي خطة دراسية قصيرة الأمد، وهي أعم وأشمل من الخطة السنوية وتتعلق بموضوع دراسي واحد خلال حصة دراسية واحدة، وعلى المعلم أن يراعي الوضوح والدقة العلمية واللغوية في الخطة الدراسية، وأن تكون الخطة مكتوبة أيضا.[1]

مرحلة التنفيذ:

يندرج أيضا تحتها عدة مهارات فرعية منها مهارة عرض الدرس، إثارة الدافعية والتعزيز وغيرها.[2]

تعد هذه المرحلة هي ترجمة لما أعده المدرس خلال التخطيط، فهو مجموعة الأفعال التي يتصورها المدرس فينظمها ويعرضها على المتعلمين قصد دعمهم وتوجيههم وتطوير مهاراتهم.

مرحلة التقويم:

عملية التقويم عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف، واتخاذ القرارات المناسبة شأنها.[3]

---

[1]. نضال مزاحم رشيد العزاوي، بوصلة التدريس في اللغة العربية، دار غيداء للنشر والتوزيع 2016، ص59.

[2] . المرجع السابق ص59.

[3] . راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،2009، ط1، ص408.

كما يعرف بأنه عملية تشخيصية علاجية ووقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل وإصلاحها أو تحاشيها، ومواطن القوة للعمل وإثرائها، بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة [1]

نستخلص من التعريف السابق أن التقويم يهدف إلى معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المتعلم والعمل على خطط لعلاجها وتعديلها.

الديداكتيك الخاصة: la Didactique special

التي تتعلق بمادة تدريسية على حدة أو مستوى دراسي معين.[2]

هي التي تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، أي التفكير في الأهداف التربوية للمادة وبناء استراتيجيات لتدريسها، كأن نقول ديداكتيك الرياضيات أو ديداكتيك الفيزياء، أو ديداكتيك التاريخ .....[3]

يظهر أن الديداكتيك الخاصة تهتم بمادة دراسية معينة من حيث الوسائل والطرائق والاستراتيجيات الخاصة بكل مادة.

عناصر العملية التعليمية:

تتكون العملية التعليمية من عناصر أساسية تشكل فيما بينها علاقات التي تؤدي إلى بلورة هذه العملية وتمثل هذه العناصر في: (المتعلم، المعلم، الطريقة).

1/المتعلم:

يعد المتعلم من العناصر الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، "يملك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة

---

[1] . عبد الرحمان عبد الهاشمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط2008ط1، ص22.

[2]. جميل حمداوي، العملية التعليمية التعلمية [التخطيط التدبير التقويم] منشورات مركز المتوسطي للدراسات والأبحاث سلسلة ملفات تربوية تكوينية رقم 74 الناظور، طنجة المغرب ط3، ص 108

[3] . أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص2 فاضل حسين عزيز، التربية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع، ص2،3

الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المســـتمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم"[1]

2/المعلم:

هو أيضـــا مهيأ للقيام بهذا العمل الشـــاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي، وعن طريق التحســـين المســـتمر الذي يجب أن يحضـــر في التكوين اللســـاني والنفســـي والتربوي، بطريقة تجعل الأســـتاذ نفســـه يقيل على أن يبذل جهدا إضـافيا خاصـا يجعل معلوماته ومعارفه حاضـرة حضـورا يوميا في الميدان ولا يتحقق إلا بالتكوين المستمر.[2]

ومـا يمكننـا قولـه إن لكـل من المعلم والمتعلم دور فعـال في إنجـاح العمليـة التعليمية فعلى المعلم أن يوجه تعليمه حســـب اســـتعدادات ميولات المتعلم، وعلى المتعلم أن يقوم باستغلال وتوظيف طاقاته النفسية والعقلية في تعلمه حتى يكون دوره نشط وفعال في الاكتساب.

3/الطريقة:

هي الوسـيلة التواصـلية والتبعية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العملي الذي يســـاعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمة قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء.[3] وعندما نتحدث عن التعليمية لا بد أن نشـير إلى مفهوم التعليم الذي يختلف عن مفهوم التعلُّم، وأن هناك فرق بين هذين المصطلحين.

([1]) المرجع السابق، ص142.

([2]) المرجع نفسه، ص142.

([3]) المرجع نفسه، ص142.

4/التعليم:

يعتبر من أنبل المهن المقدسة في حياة الإنسان، فلا يمكن لأي حضارة بشرية أن تستغني عن التعليم مهما بلغت من تطور وتقدم فهو الذي يساعد على تعلم الآخرين ولك بتبادل المعارف والمعلومات. ومن هنا عرف التعليم على أنه" نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم أو أنه معلومات تلقي ومعارف تكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات، أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة"[1]

- **التعلم:**
- نشاط إنساني شائع بين مختلف الأجناس ويعتبر من المقومات الأساسية للحياة، وذلك أن الإنسان يتعلم في سائر أيام حياته.

ومن هنا فالتعلم: تغير المرء في آليات السلوك تتضمن مثيرات خاصة واستجابات نتجت عن الخبرة السابقة بتلك المثيرات أو الاستجابات ما شابهها"[2]

- إذن فالتعليم والتعلم مترابطان متلازمان فأينما ذكر التعليم كان سببا لظهور التعلم والمتعلم، فلا يمكن الاستغناء عن أحدهما، فالعلاقة بينهما حيوية ديناميكية.

الفرق بين التعليم والتعلم:

«ما التعلم؟ وما التعليم؟ وكيف يتفاعلان؟

لننظر –أيضا– فيما ورد من تعريفات تقليدية في المعاجم المعاصرة، "التعلُّم أن تحصّل أو تكسب معرفة عن موضوع، أو مهارة، عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو التعليم". أمّا العريف المتخصص فينص على أنّ "التعلم تغير مستمر –نسبيا– في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معززة.

---

[1] . محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص55.

[2] . رجاء محمد أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص24.

أمّا التعليم فقد ورد عنه في المعاجم أنّه: «مساعدة شخص ما على أن يتعلّم كيف يؤدي شيئا ما" أو "تقديم تعليمات" أو "التوجيه في دراسة شيء ما" أو "التزويد بالمعرفة" أو "الدفع إلى الفهم والمعرفة".[1]

إنّ التعليم هو العملية والإجراءات التي تمارس، بينما التعلم هو نتاج تلك العملية فالتعلم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات و المهارات الاجتماعية و الحركية و العقلية، أما التعليم فهو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث أو نفعل أو نلاحظ.[2]

المبادئ الأساسية للسانيات التطبيقية في ميدان تعليم اللغات:

من خلال العلاقة الوطيدة الموجودة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، فإنّ الحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات يقتضي بالضرورة المنهجية الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم، وهي:

«**المبدأ الأول:**

يبتدئ هذا المبدأ بخاصة في الأولوية التي تعطي للجانب المنطوق من اللغة وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم على وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة. وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة، ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان».[3]

---

[1]. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1994،1.

[2] . المرجع السابق، ص55.

[3]. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 131.

ذلك لأنّ «الكفاية اللغوية تتبدى في مهارتين اثنتين: إحداهما: مهارة شـــفوية، تعول أساسا على الأداء المنطوق. والأخرى: مهارة كتابية، تعو على العادات الكتابية للغة معينة. ولهذا فإن فضـــل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تســـهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، حينما نبدأ بالمنطوق يعني ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مســـارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة»[1] .

«المبدأ الثاني:

يتمثل في الدور الذي تقوم به اللغة بوصـفها وسـيلة اتصـال يسـتخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللغة يسـهل عليه اكتسـاب المهارة اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توفرها لتحقيق النجاح المستوفي من تعليم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.»[2]

«المبدأ الثالث:

يتعلق هذا المبدأ بشـــمولية الأداء الفعلي للكلام وإذ أن جميع مظاهر الجســـم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارســـة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك ما هو مؤكد لدى جميع الدارسـين اللسـانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم. المستمع، فمن الناحية الفيزيولوجية، مثلا، فإن حاسـة السـمع وحاسـة النطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية –بصرية.»[3]

---

[1]. المرجع نفسه، ص 131.

[2]. المرجع نفسه، ص132.

[3]. المرجع السابق، ص132.

«المبدأ الرابع:

يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاســـتقلالي لكل نظام لســـاني وفق الاعتباطية المتميزة التي تجعله ينفرد بخصـائص صـوتية وتركيبية ودلالية تمتاز بها من سـائر الأنظمة اللســانية الأخرى. ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضــي إدماج المتعلم مباشـرة في الوسـط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشـديد على عدم اتخاذ لغة الأم وســـيطا لتعلم اللغة الأجنبية، حتى وإن كانت اللغتان متقاربتان جدا، لأن ذلك ســـوف يؤدي إلى الإحباط والفشـــل في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية.»[1]

الوسائل التعليمية:

إن الوســائل التعليمية هي كل أداة يســتخدمها الأســتاذ لتحســين عملية التعلم وترقيتها، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتســاب المهارات المختلفة واكتســاب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية.[2]

وعلى العموم فإن الوسائل التعليمية هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكة المتوخاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي.[3]

- وما يمكن قوله هنا الوسائل التعليمية تلعب دورا هاما في النظام التعليمي

أما أنواع هذه الوســائل، فيمكن الإشــارة إلى: الســبورة / الوثائق/ الأشــرطة / التسـجيلات/ الخرائط/ الكتب/ الرسـوم/ الفيديو/ التلفاز/ الحاسـوب/ المسـلط العاكس/ الرسوم البيانية/ الجداول.[4]

---

[1]. المرجع نفسه ص،132.

[2]. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللغات، ص152.

[3]. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص107.

[4]. المرجع نفسه، ص107.

- فكلما استخدمت هذه الوسائل بشكل صحيح ووفق معايير علمية صحيحة، كلما كان لها دور جوهريا في إثراء العملية التعليمية.

أهمية الوسائل التعليمية:

وتتمثل أهمية الوسائل التعليمية فيما يلي:[1]

1. تعمل الوسائل التعليمية على إثارة دافعية الطلاب نحو الدرس، وتضفي على الدرس حيوية، مما يجعل الطلاب مهتمين في الموقف التعليمي.
2. تسهل على الطلاب فهم المعاني المجردة، وتعمل على تعميم المفاهيم.
3. تقدم الوسائل التعليمية للطالب ما حدث في الماضي من خبرات، حيث يمكن استعادتها في الحاضر باستخدام تلك الوسائل التعليمية.
4. تساعد الوسائل التعليمية الطلاب على تنمية قدرة الملاحظة والنقد والمقارنة والتحليل والوصف والتفسير للأشياء والمواقف.

العوامل اللغوية وغير اللغوية في تعليم اللغات

1/تعليمية اللغات وإجراءاتها العملية:

تقتضي تعليمية اللغات في إجراءاتها العملية العوامل البيداغوجية التالية:

أ/ الإجراء اللساني:

إن أستاذ اللغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، واكتسابه لهذه المعرفة ستسمح له على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، وسنفيده على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة تعليم وفق الأرضية النظرية التي يوفرها

[1]. باسم الصرايرة، وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، اربد 2003، ص27.

تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعلمها.[1]

ب/ اختيار المادة اللغوية:

في تعليم اللغات، ليس معنى تدريس اللغة هو تدريس النظام اللســـاني بكل شـــموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معينة، يهدف إلى اكتســـاب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية، ويجب أن تراعي في تعليم اللغات تلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية، ومســـتوى المتعلم (العقلي واللغوي) واهتماماته والوقت المخصص للمادة وعليه.[2]

1. فليســـت كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي.
2. فليس بالضـــرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى كل مكونات اللغة للتعبير عن أغراضه واهتماماته وإنما قد تكيفه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العادية التي يحتاجها في التواصل مع غيره.
3. قد يعسـر على المتعلم اسـتيعاب جد أقصـى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة من مراحل تعلمه، فالمرحلة اللغوية التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا مع مراعاة الطاقة الاســـتيعابية لدى المتعلم حتى لا يصـــاب بالإرهاق الإدراكي الذي قد ينفره مع مواصلة تعلمه اللغة.[3]

وبناء على ما ذكرناه فإن اختيار المادة اللغوية لا يســتقيم له أمر إلا إذا أنبنى على رافدين اثنين.

---

[1] . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللغات، ص142.

[2] . المرجع السابق، ص143.

[3] . عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، السنة 1973، ص44.

أحدهما: دور المربي ووعيه العميق بأهميته إحصـــاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، والســـعي من أجل تحديدها تحديدا علميا دقيقا، وقد يعزز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة باهتمامات الطفل المتعلم في مرحلة زمنية من عمره والمفاهيم التي تقدم له بالفعل في البرنامج التعليمي المجســـد فليس الكتاب المدرســـي والنصـــوص والوثائق المدعمة لعملية التحصيل.

والآخر: دور المربي واللساني معا، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضـــبط صـــلاحية الألفاظ المقدمة بالفعل والمقررة في برنامج الدراسة ثم الإضافات أو التعديلات التي يمكن لها أن تقترح لإثراء البرنامج الدراسي أو تقويمه وفق معايير لسانية ونفسية.[1]

إن للعملية شروط ملازمة خاصة في المعلم فلا بد أن يكون كفئ وعليه الإحاطة بجميع قواعد اللغة وإن لم يكن كذلك فلا نرجو نتائج من هذه التعليم فكما قيل: فاقد الشيء لا يعطيه.

ج/ التدرج في تعليم اللغة:

يعد التدرج في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشـــى مع طبيعة الاكتســـاب اللغوي نفسه، ولذلك لا بد من أخد هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية:

1/السهولة:

التدرج من السهل إلى الأقل سهولة أمر طبيعي وضروري في عملية التعلم، إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر التي يسهل عليه استيعابه

[1]. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللغات، ص145.

واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجه أكثر، ويجب الارتكاز هنا على ما يقدمه علم النفس اللساني، وعلم الاجتماع اللساني، والدراسات اللسانية بعامة.[1]

لا بد في كل عملية تعليم مراعاة التدرج لأن العقل لا يستوعب جملة واحدة ويظهر ذلك جليا في مراحل التعليم الأولى الخاصة بالأطفال ويبقى التدرج ملازما للمتعلم حتى وإن بلغ درجات متقدمة، وليس الطالب الجامعي بمعزل من التدرج، فلا يمكن مثلا أن نبدأ في تعليم النحو بالمسائل الخلافية المعقدة وإنما نبدأ بباب تقسيم الكلام ونجد هذا المنهج واضح وبين حتى تصنيف الكتب فكتاب سيبويه يبدأ بباب الكلام وأقسامه وألفية ابن مالك تبدأ بباب الكلام وما يتفرع منه.

2/الانتقال من العام إلى الخاص:

تقتضي العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أي عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة، فيجب أن تدرس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة التي ترتبط بإجراءات تحويلية معينة، ويجب أن تدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، ويجب أن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.[2]

د/تواتر المفردات:

مما لا ريب فيه هو أن الألفاظ التي تشكل القائمة المعجمية في لغة ما تختلف بينهما من حيث درجة تواترها، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية. ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة لاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة.[3]

---

[1] . المرجع نفسه، ص145.

[2] . المرجع السابق، ص145.

[3] . المرجع نفسه، ص145.

و/ عرض المادة اللغوية:

الأمر المؤكد لدى جميع المهتمين بالتعليمية هو أن لعرض المادة دورا مركزيا في إنجاح العملية التعليمية، وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأول لإتقان العرض والتقديم، ولتحقيق ذلك لا بد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

أ- ما هي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي، التسجيلات الأفلام...)؟

ب-ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة؟

ج -كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال ولمدلول لدى المتعلم؟

د- هل تختلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر؟

تشكل الإجابة عن هذه التساؤلات وعيا عميقا لدى معلم اللغة في وضع استراتيجية لعرض مادته وتقديمها، ولذلك يجب التركيز على أساس الخبرة أو المهارة المراد تعليمها للمتعلم من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة.[1]

يطرح صالح بلعيد مجموعة من التساؤلات التي يراها مفيدة في التعليمية إن كانت كذلك فلا يمكن اعتبارها يقينية ولا نقاش فيها لان كما ذكرنا سابقا هناك أركان نراعيها كالانتقائية والبراغماتية والفعالية... وغيرها.

هـ/ التمرين اللغوي:

يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعلميه.

ومن ثمة فإن اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني والتربوي تتصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين، وتحديد أهدافه البيداغوجية،

[1] . المرجع السابق، ص146.

وضـــبط إجراءاته المختلفة لتدليل الصـــعوبات التي تعترض المتعلم، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشـكل عائقا أمام العملية التحصـيلية في مجال تعلم اللغة بعامة واللغة الأجنبية بخاصة.[1]

يطرح صـــالح بلعيد مجموعة من التســـاؤلات التي يراها مفيدة في التعليمية إن كانت كذلك فلا يمكن اعتبارها يقينية ولا نقاش فيها لأن كما ذكرنا سـابقا هناك أركان نراعيها كالانتقائية والبرجماتية والفعالية.... وغيرها

نظريات تعليم اللغات:

1)النظرية السلوكية:

كـان مفهوم الســـلوك "Behavior" في هـذه النظريـة يـدور حول مجموعـة من الاسـتجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا، ومن هنا تعرف السلوكية بأنها: نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة، حيث أن هناك سلوك يبنى على تعزيزات أي هناك ما يسمى بـــــ: الإجراء والاشراط الإجرائي والتعزيز والعقاب. علما أن المثير والاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضـــاء) حيث رأى نورندايك أن التعلم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشـــاء روابط أو علاقات في الجهاز العصـــبي بين الأعصـــاب الداخلية التي يثيرها المنبه، والأعصـــاب الحركية التي تنبه العضـــلات، فتعطى بذلك اســـتجابة الحركة باعتماد قانون المرات وقانون الأثر. ومن ذلك أعلن واطســن زعيم هذه النظرية ســنة 1912 قـائلا: «لقـد انتهى الســـلوكيون إلى أنـه لا يمكن أن يقتنعوا بـالعمـل في اللامحسوسات والأشياء الغامضة وقد صمموا إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يجيله علما طبيعيا"[2]

---

[1]. المرجع نفسه، ص147.

[2] . صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص22.

ومنه ترى هذه النظرية بأن ســـلوك الإنســـان عبارة عن مجموعة من العادات يكتسـبها الفرد أثناء مراحل نموه، ومن بين مرتكزات هذه النظرية التمركز حول مفهوم السلوك وبالتالي هنا تتضح تلك العلاقة التي تربطها بعلم النفس بالخضوع للملاحظة الموضوعية.

من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات.

2)النظرية المعرفية:

كان الأسـاس العلمي لتعليم اللغات حتى السـنوات الماضـية ذا طابع سـلوكي، يقوم على فكرة أن فكرة أن تعلم اللغة في المقام الأول قضــية اكتســاب مجموعة من العادات اللغوية، فليس صـــحيحا ما قامت به المدرســـة الســـلوكية في علم النفس والمدارس اللغوية الوصـفية من أن اللغة مجرد اسـتجابات لمؤثرات فالعبارات الجاهزة التي ينطبق عليها هذا الأمر محدودة جدا، والكفاءة اللغوية ابعد مدى من هذه الرؤية.[1]

بدأ مع النظرية المعرفية نقد النظرية السلوكية سواء في منهاجها أم في أفكارها.

اللغة في ضـــوء النظرية التوليدية التحويلية تتجاوز القارة الســـلوكية، في المثير والاســـتجابة، الذي يتم اكتســـابها بالتمرين، فالنظام اللغوي كامن في العقل، ويرتبط عرضـــا بالســـياق الموقفى المحدد للجمل، واللغة في الحقيقة افتعال حيثيات تنبعث بموجبها لدى الطفل حاجة ظرفية ماسة.

تستحثه على المحاورة، لأنها مجموعة من العناصر تنطبق عليها عملية الموالاة التي يترتب عنها إنتاج متواليات لغوية.[2]

---

[1] . المرجع السابق، ص24.

[2] . المرجع نفسه، ص24.

يظهر من القول إن تشـومسـكي غير مفهوم اللغة تماما حيث رآها مجموعة من الجمل وحددها في ركنين أساسيين هما: القدرة والكفاءة.

وأما في الوظيفية: فقد حصلت كثافة المناوبة التواصلية، برفع نسب التواتر في مداومة العبارة إلى حدها الأقصى وإثارة الرؤية لاستيعاب الوصف الواعي وزرع بذور الملكة من خلال فيض التداول وكثافة التلقي.[1]

أما أندري مارتني فيري اللغة أيضـــا من زاوية مغايرة ويحصـــرها في الوظيفية وقامت الدراســة عنده على محورين إثنين هما الشــكل والوظيفة أو ما عرف بالمحور العمودي والمحور الأفقي.

وأمّا في التوزيعية: فيقع التركيز على توفير ظروف ملائمة لحصـــول المهارة اللغوية، ومن تقنيات هذه الأخيرة:

- الإلحاح على سرد القوالب التركيبية.
- معارضة مستمرة لكل عنصر من عناصر سلسلة الكلام.

ولقد كان التركيز على مبادئ الســـلوكية في تفســـيرهم لعملية التعلم وهذا قبل الثمانينات من هذا القرن، حيث كانت نظرة التربويين الســـلوكيين طاغية في عملية الاكتساب عن طريق الاستجابات، والآن أصبح التركيز على المدرسة الإدراكية.

هذه المدرسـة لها نظرتها الخاصـة التي بدّأت تتضـح بدءا من الثمانينات معتمدة على الاستراتيجيات التالية:

- خزن المعلومات في الذاكرة.
- اعتماد استراتيجيات الإدراك البعيدة.
- العمل على الاستيعاب التراثي.
- العمل على حل المشكلات.

---

[1] . المرجع السابق، ص24.

جعلت المدرســـة التوزيعية من اللغة عملية رياضـــية تتوزع فيها الوحدات كما تتوزع الأعداد في الدوال الرياضية، وبهذا أفرغت اللغة من المعنى.

مناهج تعليم اللغات:

إن مناهج تعليم اللغات عديدة ومتنوعة، فلكل منها منهجها الخاصة في التبليغ وهذا راجع إلى تلك المنطلقات الكبيرة التي تحددّها كل الســياســـات اللغوية المرتكز عليها في البلاد، بل أصبحت تلك السياسات متصلة بأمور لها علاقة.

انسـجام وتواصـل مع النظام السـياسـي والاجتماعي والاقتصـادي، وهذا شـيء طبيعي ويعني هذا أن مسألة تعليم اللغات خاضـعة لنفس الشروط مع تلك المعطيات التي تفرزها هذه السياسة، واعتبارا لذلك فإن تقدم الأداء التربوي يتصل أشد الاتصال بحســن المنهج الذي يعتمد عليه في تعليم اللغة الوطنية أو الأجنبية ومن هنا تســعى الأمم حاليا وتتسـابق لتشـجيع وتدعيم لغاتها بأفضـل الطرائق العلمية المعاصـرة التي أكدت فعاليتها في الجانب التطبيقي.

وهكذا تفرض علينا التطورات والتغيرات الحالية الأخذ في الحســـبان لكل ما يتعلق بتشـجيع الاتصـال الشـفهي والكتابي، وذلك بتسـهيل نقل المعارف والخبرات من اللغة العربية إلى الأجنبية وإعطاء الأولوية للجانب النحوي والصرفي لضمان الاتساق والانســـجام بين المواد، وهذا كلّ هذا لا يمكن تحقيقه إلا باعتماد المناهج المناســـبة التي تخـدم اللغـة العربيـة في المقـام الأول مع الحرص على تطبيق ذلـك النهج في وسط المتعلمين مع مراعاة المستويات والفروقات الفردية.[1]

1) المنـهج التقليدي:

إن المنهج العتيق الذي يقع الاعتماد فيه على العلم (السـيد) باعتباره أســاس عملية التعلم، والمتعلم وعاء تصب فيه المعلومات لا غير، فالطريقة التقليدية ترتكز على أن

[1]. المرجع السابق، ص 29 (يتصرف)

المالك الوحيد للمعرفة هو المدرس، في حين أن التلميذ الفارغ الشـــرير يحتاج إلى ترشـيد خشـن، ولذا يعامل معاملة قاسـية كي يسـتفيد من علم المعلم وتجاربه الرادعة في مجال حدّد المعلومات وهكذا يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التالية:

1.المعلم مالك المعرفة التلميذ مستقبل سلبي

2.المعلم مرسل على الدوام التلميذ مستقبل على الدوام

3.المعلم مهذب ومرشد التلميذ وعاء شديد ينبغي ملؤه وردعه.

4.مضمون ما يقدم معرفي وجداني أخلاقي.[1]

5.العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر وانتصار الردود.

6.لا يسمح في أغلب الأحيان بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات.

7.لا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم للمتعلم.

8.التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية.

9.التواصل على المستوى الأفقي نادرة، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المتعلمين إلا في حالات معلومة.

10. التركيز على المتعلم على العلم.

11. الطريقة المعتمدة في انتقاء المدرس، وعلى المتعلم أن يكون إيجابيا يستوعب جيدا.

ومنـه فـالمنهج التقليـدي يشـــيـد بمهـام المعلم اتجـاه المتعلم، فـالمعلم هو الأداة الأساسية في حدوث العملية التعليمية بينما التلميذ هو الوعاء الذي تصب فيه مختلف المعارف والإرشـــادات، ففي نظر هذا الأخير فإن التلميذ مجرد آلة تســـتقبل كل ما يمليه المعلم الذي يعتبر هو المالك الوحيد للمعرفة والتلميذ الفرد الجاهل لها.

---

[1] . صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص30.

ولقد اعتمدت المناهج القديمة وسائل تعمد الطريقة الجزئية في التدريب وخاصة القراءة، كما وقع التركيز على ذاكرة التلميذ لتكون خزّانا تصب فيه المعلومات أضف إلى ذلك ما يدرس من مواد دون مناقشـــة وفهم، مع ما يصـــاحب ذلك من فك للرموز..... دون أن ننســـى أن التمارين فيها ميكانيكية لا رابط بينها وبين الواقع مع ثبات النصوص، وتعقدها وكثرتها، وأمّا التقويم فيها يقع في الامتحان الذي هو صراط عظيم وفيه تتجسد المقولة عند الامتحان يكرم التلميذ أو يهان.[1]

فالمناهج القديمة يقع تركيزها في أغلبية الأمور على ذاكرة التلميذ الذي تعتبر خزانا يستقبل مختلف المعلومات، ويظهر أن التلميذ قد فهم المعلومات التي استقبلها من خلال التقويم أو الامتحان من خلال إجاباته التي قد تكون صحيحة أو خاطئة.

وأمام هذه الوضـــعية التي ســـار عليها هذا المنهج منذ قرون، ظهرت مناهج وطرائق تنتقد استبدادية المدرس للتلميذ، وتعطى الحق للمتمدرس من التواصل الفعال باعتباره يملك آليات التفكير الغريزية، وترى هذه الطرائق أن على المتعلم أن يكون ايجابيا وفعالا، فهو يملك المؤهلات الذاتية للتطور إذا أعطيت له الحرية وإذا ما توفر المناخ لتفجير الطاقات المتوفرة للفرد، وهكذا تحد المناهج من حرية المعلم تجاه المتعلم والمساعدة إذا أبدى التلميذ رغبة في ذلك.[2]

هكذا نال هذا المنهج ردود فعل كثيرة تنكر الخطة التي يتبعها في تلقين الدروس ومن ذلك ظهرت مناهج أكثر تطور وتماشيا مع التغيرات الجديدة التي تجعل التلميذ له وعيه وأفكاره التي يجب أن تحترم.

---

[1] . المرجع السابق، ص 30.

[2]. المرجع السابق، ص 31.

2) المنهج البنيوي:

إن البنيوية مدرسة تمتلك جملة من الخصائص القومية والمعطيات التاريخية التي تختلف باختلاف البلدان، وهو منهج سببه التطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين، ووضع أسس هذا المنهج هو العالم فرديناردد دوسوسير Ferdinand Do Soussure.

إن البنيوية مذهب علمي يستند على وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها، حيث يستهدف بالبحث مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات وتقاليد باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية، ولقد جاء كرد فعل على المناهج اللغوية وبخاصة (طريقة تعليم النحو والترجمة) التي كان همّها مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوربية، ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها، ودراسة تاريخ هذه اللغات.[1]

لقد انبثقت عن البنيوية آراء أو اتجاهات ما بعد سوسير أخذت صفة المدارس وهي:

1. المدرسة السوسرية: التي انقسمت إلى:
   - حلقة موسكو.
   - حلقة فازان.
2. مدرسة براغ: التي وقع اهتمامها بالفنولوجيا: ونظرت إلى اللغة على أساس أن فونيمات، والخط ثانوي، وأن التفكير في اللغة يرتبط بالعودة إلى المادة الصوتية كما أن الوحدات الخطية فرع لا غير، وتشتغل بالأساس كدوال على مدلولات تمثلها الفونيمات.

[1] . المرجع نفسه، ص 32.

3. مدرسة كوبنهاغن: وهي مدرسة شكلية ترى أن اللغة شكل وليس مادة تتواجد اللغة والكتابة دون أولية أحداهما عن الأخرى، وإن إمكانية اللغة والكتابة كتعبيريين متلازمين بنفس اللغة الواحدة.

4. المدرسة الوظيفية: التي اهتمت بعلم الأصوات الوظيفي وهي مدرسة أندري مارتيني André Martnet المشهورة الآن في فرنسا.

5. التوزيعية: التي اهتمت بتوزيع الكلمات في السياق اللغوي، وتصف اللغة ناظرة إليها على أساس أنها مجرد عادة اجتماعية سلوكية تتعلم عن طريق الخطأ والصواب، وهدف النحو عندها هو حصر التراكيب الرئيسية في لغة ما حسب الاستعمال وتصنيفها وسنجد النواحي النفسية والفكرية في تحديد نشاط الإثبات كما لا تعترف بالخطأ وكل ما يتكلمه الإنسان صحيح نحويا.[1]

لأن اللغة في نظرهم ليست غير الكلام المسموع من قبل المتلفظ به وينظرون إلى ظاهرة اللغة المنجز فعلا دون النظر إلى العوامل المتحكمة في تنظيم اللغة لتكون جملا مفهومة. ذو الذي يهمنا من هذا المنهج هي الصيغة العلمية التي اتصف بها، وخاصة فيما يتعلق بالتمارين البنيوية التي أرادت الوقوف عنها.

3) المنهج التواصلي:

ارتبط المنهج التواصلي في نشأته بتغير استراتيجي شمل: النظرة غلى اللغة ذاتها والطريقة التي تصفها بها أولا، أساليب التعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، ومحتوى التعليم والتعلم ثالثا.

وكان لنظرية تشومسكي في النحو التوليدي أثر بالغ في تطور مناهج تعليم اللغات الأجنبية، أقر هايمز Hymes هذه النظرية، وأكد أنها صحيحة غير أن نقصها الوحيد هي أنها تعزل اللغة عن السياقات الاجتماعية اللغة في المقام الأول

[1] . المرجع السابق، ص 33.

أداة للتخاطب والتواصـــل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، لذلك فإن اســـتخدام التراكيب اللغوية المختلفة مرتبطة بوظيفة اللغة وبعلاقتها الاجتماعية، والتي يمكن تلخيصـها في العبارة التالية: من يتحدث؟ مع من؟ ومتى؟ وأين؟ وما دور المتحدثين؟ هذه العلاقة تعني أن هناك قواعد اجتماعية إلى جانب القواعد اللغوية، والتي تحكم استخدام الأفراد للغة في المواقف المختلفة.[1]

قامت النظرية التواصلية على جملة من القواعد نلخصها:

1.يقوم المنهج التواصـــلي من الناحية النظرية على النظريات المعرفية لأن اكتســـاب اللغة عملية معقدة تتم من خلال عمليات داخلية لدى المتعلم، فالإنســـــان كما يرى هوانج Hvang كائن منظم لذاته بطبعه وليس واقعا على الدوام تحت رحمة العوامل ولمثيرات الخارجية.

2.ملكة التواصل باللغة الأجنبية هي ملكة لغوية اجتماعية.

3.عرض المادة اللغوية على أســـاس التدرج الوظيفي التواصـــلي بحيث لا يصـــبح السؤال: ما هي القواعد اللغوية التي ينبغي تعلمها للتلاميذ؟ حتى يتمكنوا من استخدام اللغة في الحياة؟[2] وعنى أن تدرج المادة اللغوية أصبح وثيق الصلة بأهداف التعليم.

4.اختيار المادة اللغوية لم يعدّ كما هو الشـــأن في المنهج التقليدي والمنهج البنوي، مرتبطا بالقواعد اللغوية، بل أصـــبح قائما على تدرج الوظائف التواصـــلية والمواقف الاجتماعية.

5.التركيز على المواقف اللغويـة والتعليميـة والاجتمـاعيـة التي تحفز المتعلم ثقـافيـا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية لتعلم شيئا ما.

---

[1] . لطفي بوقرية، مكلف بالدروس معهد الآداب واللغة، جامعة بشار، الجزائر، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 33.

[2] . المرجع السابق، ص 34.

6.الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية لاستخدام للغة مثل: توجيه الأسئلة، أو تسجيل المعلومات، أو تبادل الأفكار، أو التعبير عن المشاعر... وبعبارة أخرى جعل المبادرة في زمام المتعلم.

7.استعمال الوسائل السمعية البصرية المتعددة كالأشرطة والصور.....[1]

عرف المنهج التواصلي، شأنه شأن المنهج البنيوي ظهور طرائق: الطريقة الصامتة، الطريقة الطبيعية، وطريقة الاستجابة بالإيحاء وطريقة تعلم اللغة في المجتمع.

يقول براون Brown في وصف طريقة تعلم اللغة في المجتمع " يقوم أفراد مجموعة الدارسين بالتعرف على بعضهم بعض، و توثق العلاقات الودية بينهم من خلال التحادث بلغتهم الأصلية ثم يجلسون في دائرة و يجلس المدرس خارج هذه الدائرة، و عندما يرغب أحد الدارسين أن يقول شيء يقوله بلغته الأصلية فيترجمه المدرس باللغة الأجنبية، و يعيد الطالب الثاني ما قاله المدرس باللغة الأجنبية؛ و هكذا استمر الحوار و يمكن تسجيل الحوار على شريط يستمع إليه الدارسون زيادة في التعلم و يمكن للمدرس أن يأخذ دورا أكثر فاعلية في التوجيه و الإرشاد و الشرح و المناقشة...."[2]

ويمكننا القول إن المنهج التواصلي يري اللغة أساس التواصل فهي الملكة الإنسانية التي يحقق الفرد من خلالها الاتصال في المحيط الذي يعيش فيه مع غيره من الأفراد كما يقول ابن جني " حدّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"

وبالتالي اللغة ضرورية لكل مجتمع شأنها شأن الأكل والشراب والهواء.... الخ

---

[1] . المرجع نفسه، ص 35.

[2]. المرجع السابق، ص 35.

مفهوم الأخطاء اللغوية:

تمهيد:

حظيت اللغة العربية باهتمام الباحثين والمفكرين منذ العصـــور الأولى، وذلك لما تتميز به من اتســـاع جعلها غنية وثرية من ناحية مفرداتها وتراكيبها، ولايزال هذا الاهتمام قائما إلى يومنا هذا.

اللغة العربية معلم من معالم الأمة فهي تعتبر من أرقى اللغات الســامية معنى و مبنى، و هي الأكثر انتشارا مقارنة باللغات السامية، إذ تعد لغة مقدسة و المتتبع لها يدرك مدى اعتزاز العرب بها و مدى حرصهم عليها فهي من أفضل لغات العالم كيف لا و هي لغة القرآن الكريم لقوله تعالى ﴿**إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ** ﴾ [1] سورة يوسف الآية 2 ، و القرآن الكريم بدوره حافظ على اللغة العربية لقوله تعالى: ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ **(9)**[2]سورة الحجر الآية 9.

أتقن العرب قديما هذه اللغة اتقانا لا يوجد له مثيل، ومع مجيء الإســـلام ودخول الناس في دين الله أفواجا ظهر ما يعرف بظاهرة اللحن، ومردّ ذلك اختلاط العرب بالعجم، ولم يكن اللحن في غير العرب فقط؛ بل دخل بيوت الفصـــحاء والبلغاء، وكانت هذه الظاهرة سببا في نشأة علوم لم تكن معروفة من قبل كعلم النحو وعلم الصرف...وغيرها.

إن ظاهرة الخطأ اللغوي أحد أهم القضـــايا التي شـــغلت العلماء وأثارت جدلا واســـعا في القديم والحديث وكان شـــيوع اللحن والخطأ ســـببا في إثارة العلماء

---

[1]. سورة يوسف الأية 2

[2]. سورة الحجر الأية 9

والباحثين الغيورين على لغتهم ولقد تعددت المصـــطلحات والمفاهيم حول الأخطاء وكان أشهرها اللحن والغلط والزلة.

مفهوم الخطأ

أ/لغة

جاء في لســـان العرب لابن منظور في مادة: خ، ط، أ الخطأ والخطاء: ضـــد الصـواب...، وأخطأ الطريق: عدل عنه وأخطأ الرامي الغرض: لم يصـبه...، والخطأ ما لم يتعمد، والخطأ: ما تعمد.[1]

ورد في معجم الوســـيط {أخطأ خطئ وغلط (حاد عن الصـــواب) والخطاء ما لم يتعمد من الفعل وضد الصواب. (ج) أخطئة } *[2]

وفي معجم العين: "خطـأ "، خطئ، الرجـل خطئـا فهو خـاطئ والخطيئـة أرض يخطئها المطر ويصيب غيرها، وأخطأ إذا لم يصب الصـــواب، والخطأ ما لم يتعمد ولكن يخطأ، وخطأته تخطئة.[3]

. أما في معجم اللغة العربية": خطأ (مفرد): ج أخطاء (الغير المصـدر): مصـدر خطأ، التجربة والخطأ مبدأ للتواصـل إلى الحل الصـحيح والنتيجة المقتنعة عن طريق اسـتخدام الوسـائل أو النظريات حتى تعليل الخطأ أو تصـحيحه، ارتكاب ذنب بغير تعمد، عكس صواب: خطأ.[4]

---

[1]. ابن منظور لسان العرب، مادة خ، ط، أ دار المعارف، ص

[2] . المعلم الوسيط، مادة الخطأ مجمع اللغة العربية، ط4،مكتبة الشروق الدولية،2004م، ص242

[3] . الخليل ابن أحمد الفراهيدي، العين، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ،ط1 2003م،ج1،ص418

[4] . أحمد نختار عمر معجم اللغة العربية المعاصرة: عالم الكتب القاهرة، ط1، ،2008م، ص659

إذن فالخطأ ضد الصواب ونقيضه أي الخروج عن الصحيح المعتاد، ففي قوله تعالى ﴿**وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَٰكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ ۚ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا**﴾ سورة الأحزاب الآية **5**.[1]

ب/اصطلاحا:

يرى عبده الراجحي أن مفهوم الخطأ "انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار[2]

ويعرفه "سيرفرت" cirvert بأنه " استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة أو الجهل بالشواذ(الاستثناءات) من القواعد ما ينتج عنه ظهور أخطاء، وتتمثل في الحذف أو الإضافة أو الإبدال، وكذلك في تغيير أماكن الحروف، فالخطأ في التهجي أو الكتابة فربما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة الذي يحدث بانتظام عبر الكتابة اللغة وقواعدها.[3]

أنواع الأخطاء اللغوية وأسبابها

1/الأخطاء الإملائية:

أ/الإملاء:

هو «تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي إلى حروف توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة واستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد»[4]

عرف الإملاء على أنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة

---

[1]. سورة الأحزاب الأية 5 رواية

[2] . عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،1995، ص50.

[3] . رشيد أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر الغربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص307

[4] . علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 2010م، ص28.

اللفظ وظهور المعنى المراد. ويعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلمهم.[1]

ب/الخطأ الإملائي:

عرف محمد رجب فضـل الله أن الخطأ الإملائي هو «ذلك الخطأ المسـبب في قلب المعنى، وغموض الفكرة، والذي يقع دائما في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف للحروف وقلـب من مبنى الكلمـات وفي التفخيم وإبـدال الحروف وقلـب الحركـات القصـار إلى طوال، لذا فهو يعيق المتعلم عن متابعة دراسته والانتقال من مرحلة إلى أخرى»[2]

عرفها هجرس «تلك الأخطاء الناتجة عن عدم قدرة التلاميذ على كتابة كلمات القطعة المعدة لاختبارهم على وفق الإجراءات الموصوفة كتابـــة صحيحة ورسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع رسمها في القطعة الإملائية المعدة للاختبار سواء أكان الخطأ في شكل الكلمة ككل أم في أي جزء منها.

أما قاضي فعرفها بأنها «أخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود وتسبب قصور الطلاب في التعبير الكتابي.[3]

2/الأخطاء النحوية:

أ/النحو:

عرف النحو قديما بأنه العلم الذي يعرف به ضبط أواخر الكلمات ومعرفة حالتها إعرابا وبناء وتركيب الجملة.

---

[1] . راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،2009، ط1، ص154

[2] . فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1 ،1997م، ص71.

[3] . هيثم صالح مسلط، الاخطاء الإملائية الشائعة، دار الدجلة، عمان، الاردن، ص 31.

والنحو علم يبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء. ولا شك أن أفضل تعريف لمفهوم النحو هو تعريف ابن جني وهو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها (الخصائص)[1]

ب/الخطأ النحوي:

قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.

أسباب الأخطاء اللغوية:

1- أسباب الخطأ النحوي والصرفي:

«كره التلاميذ مادة اللغة العربية لما يلاقونه من صعوبة في دراستهم للقواعد النحوية والصرفية ومحاولاتهم فهمها وتطبيقها، ولقد أدرك القدماء صعوبة النحو وجفاف قواعده» [2]

وتعود صعوبة مادة النحو إلى عوامل منها:

- «اعتمادها على القوانين المجردة والتحليل والتقسيم والاستبدال مما يتطلب جهودا فكرية قد يعجز كثير من التلاميذ عن الوصول إليها.
- كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، والتعاريف المتعددة، والشواهد والنوادر والمصطلحات مما يثقل كاهل التلميذ ويجهد ذهنه، ويستنفذ وقته، ويضطر إلى حفظ التعريفات.

---

[1] . راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،2009، ط1، ص2.

[2]. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي، عمان، الأردن، دط، 2006، ص 87

• عدم وجود صـــلة بين النحو والصـــرف وحياة التلميذ واهتماماته وميوله ولا تحرك في نفسه أي مشاعر أو عواطف.

• فرض القواعد بترتيبها الحالي على التلاميذ الصغار دون تجربتها مسبقا[1]

و من أهم الأســـباب التي أدت إلى ضـــعف التلاميذ في القواعد النحوية والصـرفية وانصـرافهم عندها:« عدم مراعاة الوظيفة في اختيار المباحث النحوية ، إذ أن اختيار هذه الموضـــوعات النحوية في فهم اللغة العربية في مدارس وكالة الفوت الدولية لا تتم على أساس علمي أو موضوعي ، فهي لا تراعي حاجة التلاميذ، و في توزيعها تجزئة لا ترســـخ في ذهن التلميذ بصـــورة شـــاملة ، و فيها إغفال لبعض المباحث التي يكثر فيها الخطأ، كما أنها تتوسـع على حسـاب مباحث أهم ، هذا كله يؤدي إلى نفور التلاميذ من هذه المادة و عدم إقبالهم على دراستها لأنها تحرك لديهم أي دافع للتعلم » [2]

2/أسباب الخطأ الإملائي والكتابي:

أسباب تربوية:

ويمكن تلخيصها كالتالي:

«كأن يكون المعلم سـريع النطق أو خافت الصـوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية ومعالجة الضـــعاف أو المبطئين أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضـــيح الحروف توضـــيحا يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينه، وبخاصـــة الحروف المتقاربة في أصـواتها أو مخارجها، أو تهاونه في تنمية القدرة على الاسـتماع الدقيق، أو التسـامح في تمرين عضـــلات اليد عند الكتابة مع الســـرعة الملائمة، أضـــف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ»[3]

---

[1]. المرجع نفسه ص88.

[2] . المرجع نفسه ص89.

[3] . المرجع السابق ص75.

أسباب ترجع إلى الكتابة العربية:

نوجزها في النقاط الآتية:

«عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، والذي يتكون من صوت الرمز والحركة المرافقة، حيث يغلب في اللغة العربية الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطق بالعكس، إلا أن هذه القاعدة غير مطردة حيث توجد حالات خاصـــة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة، ومن الأحرف التي تنطق ولا تكتب الألف في (ذلك، لكن، طه، هذا)، ومن أمثلة الأحرف التي تكتب ولا تنطق الواو في كلمة (عمرو)» [1]

– تعدد قواعد الإملاء والاستثناء فيها «من المشكلات التي تسبب صعوبة في الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناء فيها حتى أصبح الكبار لا يأمنون الخطأ فما بالنا بالصغار. فالهمزة المتوسطة مثلا فهي إما متوسطة بالأصالة وإما متوسطة تأويلا، ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة، والمتحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، والساكن إما صحيح، وإما معتلا، والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكســـور. ولكل حاجة من هذه الإحالات قاعدة والكل قاعدة –غالبا– استثناء.»[2]

– «تشـــابه الكلمات في شـــكلها ولكن تختلف في معناها مثل: عَلَم– عِلْم – عَلِمَ»[3]

– «ارتباط قواعد الإملاء بقواعد الصـــرف: أدى ربط الإملاء بعلمي النحو والصرف إلى تعقيد أمره، وإثقاله بكثير من العلل النحوية والصرفية، فساعد على فتح

---

[1] . المرجع نفسه ص 76

[2] . خاطر محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دط، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1984، ص 279–280

[3]. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي، عمان، الأردن، دط، 2006، ص 87.

باب فســـيح للتأويل وتعارض الآراء. وتتجلى هذه الصـــعوبة في كتابة الألف حرف ثالث في نهاية الكلمة، فإذا كانت ثالثة وأصـــلها الواو رســـمت ألف كما في (ســـما، دعا)، وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رســـمت ياء كما في (بشـــرى، كبرى)، فأن كانت قبل الألف ياء رسمت الألف اللينة ألفا مثل (ثريا، خطايا)، إلا إذا كانت الكلمة علنا فترسم الألف ياء كاسم (يحيي) للتفرقة بينهما وبين الفعل يحيا[1]

– «تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه»[2]

– اختلاف القراءة والكتابة لاختلاف علامات الترقيم «يؤدي اختلاف الترقيم إلى اختلاف واضح في الفهم والإعراب، فالترقيم مرتبط بحالات الوصل والفصل، ويؤدي إلى اختلاف الإعراب، واختلاف الإعراب يؤدي إلى اختلاف الفهم، وهذه العبارة الأخيرة تصلح أن تكون معادلة صحيحة ذات اتجاهين نحو: مرض سعيد وأخوه في سفر، ومرض سعيد، وأخوه في سفر» [3]

[1]. هد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص76.

[2]. المرجع نفسه ص 77.

[3] . المرجع نفسه ص 79.

الفصل التطبيقي

تمهيد:

اخترنا عن قصـــد ابتدائية عنون جغمومة بشـــيحاني ولاية الطارف وذلك لقرب المدرســة من مســكننا وامتيازها بأســلوب واســتراتيجية خاصــة، وقد لاحظنا أنّ كل المسؤولين عن هذه المدرسة يسعون إلى تحسين مستوى التلاميذ، وتطوير قدراتهم سواء منهم المتميزين أم الضعفاء. فقد تمّ تخصيص أقسام خاصة للتلاميذ لمساعدتهم وتشجيعهم والدفع بهم لأعلى مستوى ممكن.

اخترنا تلاميذ السـنة الخامسـة ابتدائي لتكون عيّنة البحث والدراسـة، بالمدرسـة المذكورة سابقاً للعام الدراسي:2023/2022.

تتكوّن العيّنة من قســـمين، وقد اخترنا ركّزنا في بحثنا على أوراق الفروض والاختبارات، ثم عمدنا إلى استخراج الأخطاء اللغوية وتصنيفها وتصويبها ثم تفسيرها وذلك في جداول لرصد الأخطاء بأنواعها المختلفة.

اولا: الاطلاع على أوراق الفروض والاختبارات (العينة المدروسة):

العينة المدروسة	أوراق الفروض والاختبارات
المستوى	سنة الخامسة ابتدائي
مدرسة	عنون جغمومة
عدد الإناث	49
عدد الذكور	33
مجموع عدد التلاميذ	82
التحديد الزمني	2023/2022

ثانيا: استخراج الأخطاء اللغوية الشائعة

1- الأخطاء الإملائية:

تتمثل الأخطاء التي تم استخراجها حسب المستوى الإملائي فيما يلي:

رقم الخطأ	الأخطاء الإملائية	الصواب
1	-بهاذا -هاكذا	بهذا هكذا
2	-لهاذا -لنسعد	لهذا لنساعد
3	-الشجيراة -رأية	الشجيرات رأيت
4	-الحيات - ثمار كثيرت	الحياة كثيرة
5	-إقتلعوا	اقتلعوا
8	-فواءد	فوائد
9	-جائهم	جاءهم
10	-يظيع وقته -مظارع	يضيع مضارع
11	-نستضل بضلها -النضافة -رغم كل الضروف	نستظل بظلها النظافة الظروف

12	–يصرني –وصط	يسرني وسط
13	–التقسير	التقصير
14	–معلومته –فقد الشيء لا يعطيه	معلوماته فاقد
14	–أصبح لهو –تقدم اليهي	له إليه
15	–أيضن –دائمن	أيضا دائما
16	–اللذي	الذي
17	–لذالك	لذلك

2-1 تصنيف الأخطاء الإملائية:

أ_ الخطأ في الصوائت: تنقسم الصوائت إلى طويلة وقصيرة:

• **الصوائت القصيرة:** نعني بها الحركات الثلاثة: فتحة، كسرة، ضمة.

وقد تمثلت أخطاء التلاميذ في إطالة الصوائت القصيرة كما يلي:

- أصبح **لهو** والصواب أصبح **له**
- تقدم **إليهي** والصواب تقدم **إليه**

• **الصوائت الطويلة:** ونعني بها حركة زائد حرف المد (الواو، الألف، الياء).

ومن الأخطاء الشائعة عند التلاميذ المتمثلة في قصر الصوائت الطويلة نجد:

- أن يرتب الإنسان **معلومته** والصواب **معلوماته**
- **فقد** الشيء لا يعطيه والصواب **فاقد**

ب_ الأخطاء المتعلقة بالمدود:

المد هو الزياد وهو إطالة الصوت بحرف من حروف المد عند وجود سبب، وهو ثلاثة حروف: الألف، الواو، الياء. ومن الأخطاء التي وجدناها في أوراق التلاميذ:

• زيادة حرف المد: مثل: – **هاكذا** والصواب **هكذا**

– **بهاذا** والصواب **بهذا**

• حذف حرف المد: مثل: –**لنسعد** والصواب لنساعد (حذف ألف المد أدى إلى تغيير المعنى).

ج_ الخطأ في همزة الوصل وهمزة القطع:

•همزة الوصل (ا): همزة يُؤتَى بها في أول الكلمة المبدوءة بحرف ساكن للتوصّل إلى نطق ذلك الساكن، ولا تنطق هذه الهمزة إذا اتصلت الكلمة بما قبلها.

• همزة القطع: تأتي في أول الكلمة ثابتة منطوقة دائما سواء اتصلت الكلمة بما قبلها أو انفصلت عنه.

ومن هذه الأخطاء نجد:

- إبدال همزة الوصل بهمزة القطع مثل: **إلتزم** والصواب **التزم**

أضبط والصواب **اضبط**

إستعان والصواب **استعان**

- ابدال همزة القطع بهمزة الوصل مثل: **اسرعت** والصواب **أسرعت**

اعطاء والصواب **إعطاء**

اتمنى والصواب **أتمنى**

د_ الخطأ في إبدال الحروف بعضها ببعض:

• إبدال الضاد ظاء والظاء ضاد مثل: – **نستضل بضلها** والصواب **نستظل بظلها**

– **النضافة** والصواب **النظافة**

– **يظيع وقته** والصواب **يضيع وقته**

– **مظارع** والصواب **مضارع**

• إبدال السين صاد والصاد سين مثل: – **وصط** والصواب **وسط**

- **التقسير** والصواب **التقصير**

هـ_ الأخطاء المتعلقة برسم التاء

• التاء المربوطة مثل: – **الحيات** والصواب **الحياة**

–**كثيرت** والصواب **كثيرة**

• التاء المفتوحة مثل: – **الشجيراة** والصواب **الشجيرات**

– **أعطة** له الخشب والصواب **أعطت** له الخشب

– **الغاباة** والصواب **الغابات**

و_الأخطاء المتعلقة برسم الهمزة:

• على الواو: إذا كانت مضمومة وما قبلها ساكن مثل: هو شعور الإنسان **بمسأولية** والصواب **بمسؤولية**.

• على النبرة: إذا كانت مكسورة وما قبلها ساكن مثل: **فواعد** والصواب **فوائد**.

•على السطر: إذا كانت مفتوحة بعد ألف مثل: **جائهم** والصواب **جاءهم**.

ي_ الأخطاء المتعلقة بالتنوين:

التنوين يأتي في آخر الكلمة ولا يأتي في الكلمة التي تبدأ بالألف والام وهو (فتحتان، ضمتان، كسرتان) مثل:

-**<u>دائمن</u>** والصواب **<u>دائما</u>**

-**<u>أيضن</u>** والصواب **<u>أيضا</u>**.

1-3-التعليق على الأخطاء الإملائية:

نلاحظ من خلال الجدول الخاص بالأخطاء الإملائية أن التلميذ يقع في عدة أخطاء بصفة متكررة فمثلا نجده يهمل كتابة همزة الوصل وهمزة القطع (**إستمع** بدل **استمع** في همزة القطع **واسرعت** بدل **أسرعت** في همزة الوصل) وذلك قد يكون راجع لعدم التفريق بينهما، كما لا يفرقون في مخارج الحروف. كالحروف المتشابهة (السين والصاد مثل **يصرني** بدل **يسرني**) والظاء والضاد مثل (**ضل** بدل **ظل**).

2-الأخطاء التركيبية: ومن بين هذه الأخطاء نجد:

رقم الخطأ	الأخطاء التركيبية	الصواب
1	ثمار الكثيرة التي تأكلها	ثمار كثيرة التي نأكلها
2	بالقرآن تصفى القلب	بالقرآن تصفى القلوب
3	السبب الأول لإصابة بالأمراض	السبب الأول للإصابة بالامراض
4	الذي يريدان أن يرتميا	اللذان يريدان أن يرتميا
5	أن نكون مقتصـــرون في خدمة الطبيعة	أن لا نكون مقصـــرين في خدمة الطبيعة
6	تمد ثمارها للذي يعتني بها ولا تمد شيأ للذي يهملها	تعطي ثمارها للذي يعتني بها ولا تقدم شيء للذي يهملها

7	في الحديقتنا تخلص هواء	في حديقتنا تخلص الهواء
8	وثم نسقيها	ثم نسقيها
9	في الأحد الأماكن	في أحد الأماكن
10	الخلاصة القول	خلاصة القول
11	أتمنى رسالتي وصولها لكم	أتمنى أن تصل لكم رسالتي
12	بما يضر بتنفس الإنسان	ما يضر تنفس الإنسان

2-2 تصنيف الأخطاء التركيبية:

أ_ أخطاء اختيار الألفاظ: إدخال الكلمات العامية وعدم اختيار الألفاظ المناســـبة مثل: - تمد ثمارها للذي يعتني بها ولا **تمد شيأ** للذي يهملها والصواب **تعطي** ثمارها للذي يعتني بها ولا **تقدم شيء** للذي يهملها.

ب_ أخطاء التعريف والتنكير: تتمثل في كتابة الألف واللام في غير موضـــعها أو حذفها عند وجوب كتابتها مثل:

- في **الحديقتنا** والصواب في **حديقتنا**
- تخلص **هواء** والصواب تخلص **الهواء**
- **الخلاصة القول** الصواب **خلاصة القول**

ج_أخطاء الربط: الخلط في استعمال ادوات الربط والخلط في ربط الجمل

مثل: - **أتمنى رسالتي وصولها لكم** والصواب **أتمنى أن تصل لكم رسالتي**

- **بالقرآن تصفى القلب** والصواب **بالقرآن تصفى القلوب**

د- أخطاء استخدام حروف الجر: تتمثل في حذف او زيادة او خلط في استخدامها فالمكان المناسب.

مثل: بما **يضر بتنفس الإنسان** والصواب **ما يضر تنفس الإنسان**

2-3- تعليق على جدول الأخطاء التركيبية:

بين الجدول أن التلاميذ يقعون في الأخطاء على المستوى التركيبي خاصة في ربط الجمل ببعضـــها وترتيب الكلمات داخل الجملة مثل (في **الأحد** الأماكن بدل في **أحد** الأماكن) كما نجد استعمال كلمات عامية والخلط في توظيف حروف الجر لربط بين الجمل واستعمال ال التعريف والتنكير في غير موضعها مثل (**الخلاصة القول** بدل **خلاصة القول**).

3-الأخطاء النحوية:

رقم الخطأ	الأخطاء النحوية	الصواب
1	ان الحديقة رائعةَ	ان الحديقة رائعةُ
2	فالأرضِ خضراء	الأرضُ خضراء
3	إن المكانُ	ان المكانَ
4	كان الشارعَ جميلُ	كان الشارعُ جميلَ
5	كان منظر الحديقةُ جميلُ	كان منظر الحديقةَ جميلاً
6	الشجر مفيدة لتصفية الهواء	الشجرة مفيدة لتصفية الهواء

3-2 تصنيف الأخطاء النحوية:

الجمل المنسوخة (بأن واخواتها- كان واخواتها):

•الخبر: ان الحديقة رائعةَ والصـــواب رائعةُ (حكمها الرفع وليس النصـــب لأنها خبر إن).

•المبتدأ: فالأرضِ خضـراء والصـواب الأرضُ (لان كلمة الأرضُ تأتي مرفوعة لأنها مبتدأ).

•اسم إن: إن المكانُ والصواب المكانَ فهي منصوبة وليست مرفوعة لأنها اسم إن.

•خبر كان: كان منظر الحديقةُ جميل والصواب كان منظر الحديقةَ جميلاً.

•**الجمل الفعلية:** مثل طلب مني المزارعِ والصواب طلب مني المزارعَ.

•**الجمل الاسمية:** الشجر مفيدة والصواب الشجرة مفيدة.

3-3-التعليق على جدول الأخطاء النحوية:

ان الأخطاء النحوية الموجودة في أوراق التلاميذ تظهر في عدم اتقان التلاميذ لعمل النواسخ والخلط بين الرفع والنصب وهي أخطاء تصيب اواخر الكلمات نتيجة عدم اعطائها العلامة الاعرابية المناسبة وعدم إدراك التغيرات التي تقع على الكلمة.

الاستبيانات:

أولا البيانات الشخصية الخاصة بالمعلمين:

نسبة المعلمين حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
أنثى	7	%87,5
ذكر	1	%12,5
المجموع	**8**	**%100**

نلاحظ في الجدول أن نسبة الإناث مرتفعة حيث بلغت 87,5%مقارنة بنسبة الذكور والتي تبلغ 12,5 %.

الدرجة العلمية لأفراد العينة:

الفئة	التكرار	النسبة
ليسانس	4	%50
ماستر	4	%50
المجموع	**8**	**%100**

يوضح الجدول أعلاه الدرجة العلمية للأساتذة الذين أجابوا عن الاستبيان، وكانت كما هو مبيّن في الجدول:

الخبرة:

السنوات	التكرار	النسبة
5 سنوات	3	%37،5
10 سنوات	2	%25
أكثر من 10 سنوات	3	%37،5
المجموع	**8**	**%100**

تبيّن من الجدول أن أغلبية الأساتذة لهم خبرة كبيرة تقدر بنسبة 62,5%، وذلك لأهمية الخبرة في العملية التعليمية ودورها في إيصـــال المعلومة للتلميذ بأدوات وأساليب ناجعة وفعالة.

هل تتحدث باللغة العربية الفصحى أو العامية أثناء شرح الدرس؟

الإجابة	التكرار	النسبة
الفصحى	6	%75
العامية	2	25%
المجموع	**8**	**%100**

نلاحظ من الجدول أن نسـبة اللغة الأكثر اسـتخداما للمعلم داخل القسـم هي الفصـحى وقدرت ب 75%، وهذا نتيجة لوعي المعلمين باعتبارها لغة التعلم والتعليم وأيضـا ليتعلم التلاميذ النطق الصـحيح لمخارج الحروف، في حين قدّرت نسـبة استعمال العامية ب 25%، وهذا من أجل إيصال المعلومة بسهولة للتلميذ.

ماهي الأخطاء اللغوية الشائعة عند التلاميذ؟

نوع الخطأ	التكرار	النسبة
إملائي	4	%50
نحوي	2	%25
تركيبي	2	%25
المجموع	**8**	**%100**

يتبين لنا من الجدول أن أكثر الأخطاء شـــيوعاً حســـب المعلم هي الأخطاء الإملائية بنســـبة 50% فالمتعلم في هذه المرحلة غير قادر على التمييز بين مخارج الحروف، أما نسبة الأخطاء النحوية قدرت ب 25%وذلك يعود إلى كثرة موضوعات النحو والأوجه الإعرابية وهذا يدفع المتعلم الى عدم المبالاة بها، ثم تليها الأخطاء التركيبية بنسبة 25%.

أثناء تصحيحك لأوراق للاختبارات والفروض هل ترتكز على الأخطاء الإملائية أو على المضمون؟

الاجابة	التكرار	النسبة
الأخطاء الإملائية	4	%50
المضمون	4	%50
المجموع	**8**	**%100**

يتضـــح من الجدول أن المعلم أثناء تصـــحيح أوراق التلميذ يركز على الأخطاء الإملائية والمضمون على حد سواء بنسبة 50% لكل واحد منهما.

ماهي أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء اللغوية؟

الاقتراحات	التكرار	النسبة
المعلم	3	%37,5
المتعلم	2	%25
طريقة التدريس	3	%37,5
المجموع	**8**	**%100**

يظهر من الجدول أن أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء راجع إلى المعلم وطريقة التدريس وعددهم 3 لكل واحد منهما وقدرت بنسبة 37,5% فبعض المعلمين لا يهمهم مدى استيعاب التلميذ للدرس يقدر ما يهمه إنهاء البرنامج في الوقت المحدد. ثم يأتي المتعلم بنسبة 25% وهذا راجع إلى إهمال المتعلم وعدم تركيزه أثناء الدرس وقد تكون أيضا أسباب نفسية أو عضوية.

ما هي الطريقة التي تعتمدها في التدريس؟

أعتمد في تدريس الظواهر النحوية والصرفية والإملائية على التعرف البصري (المعاينة) التطبيق والتدريب التأسيس والتحصيل، التوظيف السليم معنى وإعرابا.

هل أسلوب التدريس يؤثر نسب الأخطاء اللغوية؟

نعم، حسب قدرة وشخصية المعلم.

ما هو سب تكرار الأخطاء اللغوية لدى التلميذ؟

قلة المطالعة وعدم استعمال اللغة العربية الفصحى خارج الصف.

نظرا للدروس المكثفة خاصـــــة وأن التلميذ في الطور الأول يدرس حرفان في الأســـبوع مثل حرف "الألف والباء"، يجب أن يتمكن من قراءته وكتابته مع جميع الحركات القصيرة والطويلة والتنوين مع معرفة موقع الحرف في الكلمة.

ما هي الحالات الأكثر تكرار؟

الحالات الأكثر تكرارا هي الاخطاء الكتابية (التاء المربوطة، والتاء المفتوحة، الهمزة المتوسطة والمتطرفة) إضافة إلى الأخطاء الشفوية.

هل يمكن وضع منهج للتخلص من هذه الظاهرة؟

نعم، وذلك امن خلال أراء الأساتذة حول وضع منهج للحد من ظاهرة الأخطاء اللغوية أنه يمكن ذلك من خلال تسطير برامج ونشاطات تربوية، وإضافة حصص لمعالجتها.

ما هي العوامل التي تؤدي الي الوقوع في هذه الأخطاء اللغوية وهل هي مشـــتركة بين الجميع؟

- **من العوامل:**

– غلبة العامية على الفصحى والتعود على الكلمات العامية.

–ضعف الرصيد اللغوي للتلاميذ.

–نسيان القاعدة الإملائية الضابطة أثناء الكتابة.

–قلة التدريبات المصاحبة لكل درس.

–نقص التطبيقات على الكتابة خاصـــــة في باب الهمزة (همزة القطع، همزة الوصل).

–نعم، هذه الظاهرة مشتركة بين جميع التلاميذ ولكن بنسب متفاوتة.

حسب رأيك ما هو اقتراحك للقضاء على الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ.

تنوعت الإجابات من معلم إلى آخر، وجاءت بعضها كالآتي:

-تطوير عملية التواصل باللغة العربية الفصحى وجعلها ممارسة يومية اعتيادية سواء من المعلمين أو المتعلمين.

- وجب على التلميذ المطالعة المستمرة وقراءة الكتب وتلخيصها.
- التدريب المكثف والتلقين الجيد.
- المعالجة الآنية للأخطاء.
- الرسم الصحيح للحروف والقراءة السليمة.
- استعمال الفصحى مشافهة وكتابة.
- المطالعة الذاتية واستثمار القصص بالتلخيص.
- تشجيع وتحفيز التلميذ على إعداد الأنشطة المتنوعة كالمجلات المدرسية لتنمية المهارات اللغوية لديه كالقراءة والإملاء.
- على أولياء التلاميذ الاهتمام بأبنائهم في الجانب الدراسي والمتابعة المستمرة في تعليمهم وحثهم على المطالعة لكي يتمكنوا من معرفة أكبر عدد من الكلمات وكيفية كتابتها.

<u>نتائج استبيانات الخاصة بالأساتذة:</u>

نستخلص من الإجابات التي تحصلنا عليها من الأساتذة ما يأتي:

- يجتهد المعلمين في استعمال اللغة العربية الفصحى مع التلاميذ لغرض التلقين والتعليم، لأنّ اللغة كما حدها ابن جنّي أصوات، ويستعينون بالعامية في بعض الحالات لتقريب المعرفة من التلاميذ، لأنّ العامية هي لغة الاستعمال اليومي في البيت وفي المجتمع.

- الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعا في أوراق امتحانات التلاميذ تتنوع فمنها الإملائية والنحوية والتركيبية، ويجمع المعلمون أنّ التلاميذ تقل أخطاؤهم أثناء التعبير الشفهي، وتكثر في التعبير الكتابي، ويمكن التخلص من هذه المشكلة بالتدرب والكتابة المستمرة.
- يركز المعلمون على تصـــحيح الأخطاء الإملائية في كل مرة ويولونها اهتماما كبيرا، لأنّ المقرر المدرسي المفروض على التلاميذ في هذه السنة فيه عدة مواضيع تعالج هذه الأخطاء مثل باب الهمزة، وباب التاء المفتوحة والتاء المربوطة...وغيرها.
- يربط المعلمون هذه الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ بكثافة البرنامج الدراســي الذي يؤثر ســلبا على ذهن التلميذ، ويشــتت انتباهه، ويقلل تركيزه، وكذلك الاكتفاء بالحصص المدرسية التي يقدمها المعلم داخل القاعة، فأغلب التلاميذ لا يطبقون ما يقدّم لهم في البيت.
- الاســتغناء عن حصـــة الإملاء في برنامج الأطوار الابتدائية الأولى، وفرضـــها في الســـنوات الأخيرة. فالتلميذ الذي لا يتعلم الكتابة في المراحل العمرية الأولى يصـــعب عليه الإملاء فيما بعد، فبعض التلاميذ يحســـن نقل الكلمات من السبورة ولا يحسن كتابتها إملائيا.

<u>استبيان خاص بالتلاميذ</u>

قمنا بتوزيع عشرين استبيانا على قسم السنة الخامسة ابتدائي، 10من الإناث و10 من الذكور، ويحتوي الاستبيان على كل ما يخص تعلم اللغة العربية وتعليمها، ويركّز على أهم الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، يتكون الاستبيان من تسعة أسئلة إضافة إلى سؤال يخص [الجنس].

الجنس:

الجنس	لعدد	النسبة
أنثى	10	%62,5
ذكر	10	%37,5
المجموع	**20**	**%100**

نلاحظ في الجدول أن نسبة الإناث تقدر بـــ: 62,5%مقارنة بنسبة الذكور التي تقدر بنسبة 37,5%، ما يبين ارتفاع نسبة الإناث وانخفاض نسبة الذكور.

ماهي الوسائل المستعملة لتعلم اللغة العربية؟

الاجابة	العدد	النسبة
الكتاب المدرسي فقط	2	%10
هل تستعين ببعض المراجع المساعدة	18	%90
المجموع	**20**	**%100**

يتبين لنا من الجدول أن نسـبة كبيرة من التلاميذ تسـتعين بالمراجع المسـاعدة لتعلم اللغة العربية، إذ بلغت نسـبة هذه الفئة 90%، أما الفئة الأخرى التي تكتفي بالكتاب المدرسي فبل غت10% فقط.

هل أنت مهتم بقراءة ومطالعة الكتب لتعلم اللغة العربية؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	8	%40
أطالع أحيانا	10	%50
لا أطالع أبدا	2	%10

نلاحظ من الجدول أن نســـبة كبيرة من التلاميذ لا يطالعون إلا أحيانا وقدرت نسبتهم ب 50%، في حين التلاميذ الذين يطالعون بلغت نسبتهم بـــــ: 40%، أما نسبة التلاميذ الذين لا يطالعون أبدا فبلغت 10%، فالمطالعة تساعد على التحصيل اللغوي الجيد وذلك بالتعرف على الكلمات والمفردات الجديدة، وللقراءة دور مهم في تقويم لسان التلاميذ وتدريبهم على النطق السليم والتمكن من اللغة العربية.

هل تجد في نفسك حبا لتعلم اللغة العربية؟ إذا كان نعم لماذا؟ إذا كان لا لماذا؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	20	%100
لا	0	0
المجموع	**20**	**%100**

يتضـح من الجدول أن نسبة 100% من التلاميذ أجابوا بأن لديهم حبا في تعلم اللغة العربية، وبرروا إجاباتهم كالآتي:

- لأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم.
- لغتنا الأم وهويتنا.
- اللغة العربية وسيلة التعامل والثقافة.
- حب اللغة العربية من الإيمان.
- وكل هذه التبريرات اكتســبها التلاميذ من المقرّر المدرســي ســواء من كتاب اللغة العربية أو كتاب التربية الإسلامية.

هل يوجد في حياتك الخاصة من يشجعك على تعلم اللغة العربية؟ إذا كان الجواب نعم أذكره وبين مدى تأثيره؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	17	%85
لا	3	%15
المجموع	**20**	**%100**

تظهر النتائج أنّ أكثر التلاميذ لديهم من يشـــجعهم على تعلم اللغة العربية، إذ بلغت نسبة هذه الفئة 85%، أما بالنسبة للتلاميذ الذين أجابوا بـــ: لا فبلغت نسبتهم 15%. وجاءت إجاباتهم متنوعة كالآتي:

- أمي تشـــجعني دائما على تعلم اللغة العربية وتنصـــحني بمطالعة القصص والكتب ووجدت نفسي في مستوى جيد.
- والدي هو الذي يشجعني على حفظ القرآن الكريم، ويحفزني على قراءة قصـص الأنبياء وحفظ ما أمكن من أحاديث وحكم، وكل هذا يسـاعدني على تعلّم اللغة العربية تعلما سليما.
- معلمتي التي درســتني من التحضــيري إلى الســنة الخامســة دائما تشجعني على تعلم اللغة العربية وقراءة ومطالعة الكتب لكي أتمكن من القراءة المسترسلة ومعرفة المزيد من الكلمات.

ونسـتنتج من هذا أن الاكتسـاب اللغوي السـليم تشـترك فيه الأسـرة والمدرسـة والمجتمع، فالأسـرة هي المنشـأ الأول للطفل ولها دور رئيسـي وهام في تنشـئة التلميذ تنشئة لغوية ومعرفية جيدة، ثمّ يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي يتعرّف عليه الطفل قبل دخوله للمدرسـة، ثمّ يأتي دور المدرسـة، وللمعلم دور رئيسـي في تكوين التلميذ تكوينا صحيحا.

هل ترى ان تعلم اللغة العربية شـيء مهم سـواء في حياتك الخاصـة أو في حياتك العلمية؟ برر إجابتك

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	12	%60
لا	8	%40
المجموع	**20**	**%100**

يتضـح من الجدول أن نسبة 60%من التلاميذ أجابوا ب نعم فتعلم اللغة العربية شيء مهم في حياتهم الخاصة والعلمية، في حين 40% أجابوا بـ: لا.

واختلفت الإجابة من تلميذ لأخر وكانت إجاباتهم كالآتي:

- لأن اللغة العربية لغتي الرسـمية، أحاور بها في المجتمع وأسـتغلها في تحصيل معارفي.
- لأن التعليم يتم بواسطة اللغة العربية.
- لأنها لغة والقرآن الكريم.
- تساعدني على التعبير عن مختلف احتياجاتي وتعلمني الفصاحة.

هل تفهم الأستاذ جيدا وهو يتحدث اللغة العربية؟

الإجابة	العدد	نسبة
نعم	14	%70
لا	6	%30
المجموع	**20**	**%100**

نلاحظ من الجدول أن نسبة التلاميذ الذين يفهمون الاستاذ جيدا وهو يتحدث اللغة العربية الفصحى وصلت إلى70%، أما نسبة 30% أجابوا بـــ: لا. وهذا ما يجعلنا نقول مادام التلاميذ لا يفهمون الأستاذ وهو يتحدث اللغة العربية الفصحى فلابد للتلميذ أن يجتهد في تعلمها.

هل ترى ان المعلم مسؤول في وقوعك في الأخطاء؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	2	%10
لا	18	%90
المجموع	**20**	**%100**

يتبين من الجدول أن المعلم ليس المسؤول الوحيد عن أخطاء التلاميذ، وذلك بالنظر إلى نسبة الإجابة بـــ: لا التي تقدر ب 90% بالمقارنة مع نسبة الإجابة ب نعم والتي بلغت 10%.

وهذا يدل على أن الاستعدادات الفطرية والميولات الشخصية للطفل لها دور كبير في عملية التحصيل والاكتساب، ويظهر ذلك في دور المعلّم في المناهج الحديثة إذ أصبح لا يتعدّى دوره التوجيه.

عند ارتكابك للخطأ كيف يكون رد فعل المعلم؟

الاختيارات	العدد	النسبة
ينبهك للخطأ فقط	3	%15
يصحح الخطأ ويصوبه	15	%75
يتجاهل خطأك	2	%10
المجموع	**20**	**%100**

نسبة 75%من التلاميذ أجابوا بأن المعلم يصحح الخطأ ويصوبه، أما 15% الأخرى فأجابوا بأن المعلم يكتفي بالتنبيه للخطأ فقط دون تصويبه، في حين نسبة 10%من التلاميذ أجابوا بأن المعلم يتجاهل الخطأ ولا يبالي بتصحيحه وتصويبه.

هل تبذل جهدا لتفادي الأخطاء اللغوية؟ وماهي الوسائل المساعدة؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	18	%90
لا	2	%10
المجموع	**20**	**%100**

يتضح من إجابات التلاميذ أن أغلبهم يعملون على تفادي الأخطاء اللغوية حيث قدرت نسبتها ب 90%، مقارنة بالفئة الغير مبالية والتي قدّرت بـ 10%.

وهذا يدل على حرص المعلم والتلاميذ على تجاوز هذه الإشكالية وتحسين مستواهم، والتخلص من الأخطاء.

ويرى التلاميذ أنّ الوسائل التي تساعد على تجنب الأخطاء اللغوية تتمثل في:

- قراءة القرآن.

- قراءة القصص.
- مشاهدة الرسوم المتحركة باللغة العربية.
- التعبير عن الصور وعن المناظر الطبيعية.
- سماع القصص والحكايات.

نتائج استبيانات الخاصة بالتلاميذ:

- معظم التلاميذ يهتمون بالقراءة لتنمية رصيدهم اللغوي.
- تدريب التلاميذ على التحدث باللغة العربية الفصحى داخل القسم.
- دعم الأسـرة التلميذ بوسـائل تحفيزية مثل القراءة، المطالعة، مشـاهدة الأفلام الكرتونية وهذه كلها وسائل مساعدة على تنمية الرصيد اللغوي.
- تشجيع التلميذ على حفظ القرآن الكريم وسماعه.
- يجب على التلميذ أن يركز مع المعلم من أجل الفهم والاستيعاب.
- على التلميذ أن ينتبه مع المعلم أثناء تصـحيحه للأخطاء اللغوية حتى لا يقع فيها مرة ثانية.
- بالرغم من كثرة هذه الأخطاء لدى التلاميذ إلا أنهم يعملون بجهد على تفاديها التحسين من مستواهم الدراسي.

الخاتمة

الخاتمة:

يمكن رصد أهم النتائج التي خلصنا إليها في النقاط الآتية:

1. اللسانيات التطبيقية أفادت من نتائج الدرس اللساني النظري، واستثمرت هذه النتائج في: تعليم اللغات وصناعة المعاجم والترجمة وعلم أمراض الكلام...وغيرها.
2. تهدف التعليمية إلى تطوير طرق التدريس وفق عدة استراتيجيات قصد تعليم جيد.
3. التدريس هو قدرة المعلم على استخدام الأساليب والتقنيات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف الممكنة.
4. يزاوج المعلم بين اللغة الفصحى والعامية.
5. الأخطاء اللغوية هي انحراف المتعلمين عن قواعد اللغة العربية والضوابط السليمة.
6. شيوع الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ بكل أنواعها خاصة الإملائية.
7. تصحيح أخطاء المتعلمين في القسم، للقضاء على هذه الظاهرة.
8. سبب تكرار التلاميذ لهذه الأخطاء يرجع لعدة أسباب، منها ما هو متعلق بالمعلم في تقويمه لهذه الأخطاء واستعمال العامية، ومنه ما هو متعلق بالتلاميذ كقلة ذكاءه أو أسباب نفسية كالقلق والخوف أو أسباب جسمية كضعف في السمع أو البصر وأيضا قلة الوسائل التعليمية كمطالعة الكتب والقصص.
9. هناك العديد من الطرق لعلاج هذه الظاهرة –الأخطاء اللغوية– فإما عن طريق المعلم في القسم أو عن طريق الأولياء خارج القسم.
10. المنهاج اللغوي الواحد قد تختلف نتائجه تبعا لتفاوت في الاستعداد الفطري وما أنبنى عليه، بحيث يكون له مردود جيّد إذا نفّذه شخص يشعر بالارتياح وهو

في قاعة الدّرس، ويكون المردود مقبول نسـبي إذا تولاّه مدرس يعتبر التعليم مهنة كسائر المهن.

قائمة المصادر و المراجع

القرآن الكريم:

- سورة يوسف الأية 2.
- سورة الحجر الأية 9.
- سورة الأحزاب الأية 5.

المراجع

- **الجوادي رياض**، مدخل إلى علم تدريس المواد، ط 2 دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة 1441هـ/2020م.
- **الفاسي أحمد**، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة عبد المالك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان.
- **المسدي عبد السلام**، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للنشر، مصر، د.
- **الصرايرة باسم**، وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، اربد 2003
- **الراجحي عبد**، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1995، الاسكندرية.
- **الثمري هدى علي جواد**، طرق تدريس التربية الاسلامية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط العربية الاولى.
- **بشر كمال**، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، دار الغريب، القاهرة، 2005.
- **بلعيد صالح**، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط السادسة 2011.
- **براون دوجلاس**، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط-1، 1994.
- **بوقرية لطفي**، مكلف بالدروس معهد الآداب واللغة، جامعة بشار، الجزائر، محاضرات في اللسانيات التطبيقية

- **حمداوي جميل**، مكونات العملية التعليمية التعلمية، المكتبة الشاملة الذهبية، ط1– 2010م.
- **عبد الجليل عبد القادر**، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفا، ط1 2000
اللسانيات العربية، مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، 1439–2018.
- **زكرياء ميشال**، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط1 1993.
- **كوير روبرت**، التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي، تر: خليفة ابوبكر الاسود
- **سالم أسامة فاروق مصطفى**، اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، ط1، 2014.
- **شدي خاطر محمود** وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دط، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1984.
- **عزيز فاضل حسين**، التربية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع.
– **مزاحم نضال، العزاوي رشيد**، بوصلة التدريس في اللغة العربية، دار غيداء للنشر والتوزيع 2016.
– **عاشور راتب قاسم**، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،2009، ط1.
- **عبد الهاشمي عبد الرحمان**، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، 2008.
- **حمداوي جميل**، العملية التعليمية التعلمية [التخطيط التدبير التقويم] منشورات مركز المتوسطي للدراسات والأبحاث سلسلة ملفات تربوية تكوينية رقم 74 الناظور، طنجة المغرب ط3.
- **عزيز فاضل حسين**، التربية الحديثة، الجنادرية للنشر والتوزيع.
- **محسن علي عطية**، الكافي في تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006

- **محمد أبو علام رجاء**، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- **مسلط هيثم صالح**، الاخطاء الإملائية الشائعة، دار الدجلة، عمان، الاردن.
- **طعيمة رواية رشيد أحمد**، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر الغربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

– **علوي عبد الله طاهر**، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 2010م.

– **عاشور راتب قاسم**، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،2009، ط1.

- **رجب فضل الله محمد**، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1 ،1997م.

– **زايد فهد خليل**، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي، عمان، الأردن، دط، 2006.

الأطروحات

- **العناتي وليد احمد محمود**، تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات نيل درجة الماجيستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، اذار ،1997.
- **بو عافية جيلالي**، باحث في مرحلة الدكتورة، علم "صناعة المعاجم " مفهومه وقضاياه، مخبر المعالجة الآلية للغة العربية، جامعة تلمسان، العدد 16.
- **سعيدي نسيمه**، تعليمية اللغة العربية للكبار القراءة أنموذجا، رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية.

المحاضرات

- **بكار أمحمد**، اللسانيات التطبيقية، وتعليم اللغات (محاضرات في اللسانيات التطبيقية)، المدرسة العليا للأساتذة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد الثالث بوزريعة، الجزائر، 2006.

المجلات

- **نور الدين احمد قائد وحكيمة سبيعي**، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية مجلة الواحات للبحوث والدراسات جامعة غرداية العدد 8 ،2010.
- **صالح عبد الرحمان الحاج**، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، السنة 1973.

القواميس والمعاجم

- **ابن منظور لسان العرب**، مادة خ، ط، أ دار المعارف، ص
- **المعلم الوسيط**، مادة، أخطأ مجمع اللغة العربية، ط،4، مكتبة الشروق الدولية،2004.
- **عمر أحمد نختار**، معجم اللغة العربية المعاصرة: عالم الكتب القاهرة، ط1، 2008م.
- **الفراهيدي الخليل ابن أحمد**، العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1م، ج1.

الملاحق

ملحق

الاستبيان المعتمد في الدراسة

استبيان خاص بالأساتذة

يعد هذا الاستبيان محاولة لفهم بعض المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلميذ، وليس الغرض من تقديم هذه الأسئلة التدخل في الشأن الخاص، وعليه نرجو من سيادتكم الموافقة على الإجابة عن بعض الأسئلة للغرض السالف الذكر.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير وشكرا.

أولا :البيانات الشخصية

1-الجنس:

ذكر ☐

أنثى ☐

2-الشهادة الجامعية المتحصل عليها:

ليسانس ☐

ماستر ☐

3-التخصص:

علمي ☐

أدبي ☐

4-الخبرة:

5 سنوات ☐

10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

ثانيا :الأخطاء اللغوية

هل تتحدث باللغة العربية الفصحى او العامية أثناء شرح الدرس؟

نعم ☐

لا ☐

1. ماهي الاخطاء اللغوية الشائعة عند التلاميذ؟

إملائية ☐

تركيبية ☐

نحوية ☐

2. أثناء تصحيحك لأوراق التلاميذ في الاختبار هل تركز على:

الأخطاء الإملائية □

على المضمون □

3. ما هي الطريقة التي تعتمدها في التدريس؟ ولماذا؟

.....

.....

.....

.....

.....

4. هل اسلوب التدريس يؤثر في نسب الأخطاء اللغوية؟

.....

.....

.....

.....

5. ماهي الحالات الأكثر تكرارا؟

.....

.....

.....

6. هل يمكن وضع منهج للتخلص من هذه الظاهرة؟

.....

.....

.....

7. هل هذه الظاهرة مشتركة بين جميع التلاميذ؟

.....

.....

8. ماهي العوامل التي تؤدي إلى الوقوع في الاخطاء اللغوية؟

.....

.....

.....

9. حسب رأيكم ما هو اقتراحكم للقضاء على الاخطاء اللغوية لدى التلاميذ؟

.....

.....

.....

إستبيان خاص بالتلاميذ:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. هذا الاستبيان موجه لتلاميذ السنة ..... مدرسة .....، السنة الدراسية .....

هذا ونتعهد لكم بأن الأجوبة التي سنتلقاها لن تكون إلا جزء من بحث علمي للوصول إلى بعض المشكلات التي يعانيها متعلم اللغة العربية لذا نرجو أن تكون الإجابات حقيقية وواقعية وجادة وفي الأخير لكم منا فائق الاحترام والتقدير والشكر

أولا: بيانات شخصية

الجنس

ذكر ☐

أنثى ☐

العنوان الكامل:

ثانيا: مقدمات عامة: أجب بنعم أو لا.

1.1- ما هي الوسائل المستعملة لتعلم اللغة العربية؟

الكتاب المدرسي فقط ☐

هل تستعين ببعض المراجع المساعدة ☐

هل أنت مهتم بقراءة ومطالعة الكتب لتعلم اللغة العربية؟

1.2 – ما هي الطرائق المستعملة لتعلم اللغة العربية؟

هل تستعين ببعض المراجع المساعدة.

ثالثا: دور العامل النفسي والاجتماعي في تعلم اللغة العربية

هل تجد في نفسك حبا لتعلم اللغة العربية؟ إذا كان نعم لماذا، وإذا كان لا لماذا؟

نعم ☐

لا ☐

هل يوجد في حياتك الخاصة من يشجعك على تعلم اللغة العربية؟ إذا كان الجواب نعم أذكره.

وبين مدى تأثيره.

نعم ☐

لا ☐

هل ترى أن تعلم اللغة العربية شيء مهم سواء في حياتك الخاصة أو في حياتك العلمية؟

نعم ☐

لا ☐

هل تفهم الأستاذ جيدا وهو يتحدث اللغة العربية؟

نعم

لا

هل ترى ان المعلم مسؤول في وقوعك في الأخطاء؟

نعم

لا

عند ارتكابك للخطأ كيف يكون رد فعل المعلم؟

ينبهك للخطأ فقط

يصحح الخطأ ويصوبه

يتجاهل خطأك

فهرس المحتويات

العنـــــــــوان	رقم الصفحة
الإهداء	ب – ج
شكر وعرفان	د
مقدمة	و– ز
الفصل النظري	
تمهيد	09
اللسانيات التطبيقية	21-09
التعليمية	37-21
نظريات تعليم اللغات	46-37
الأخطاء اللغوية	54-47
الفصل التطبيقي	
تمهيد	56
الاطلاع على أوراق الفروض والاختبارات	57
استخراج وتصنيف الأخطاء اللغوية الشائعة	66-58
الاستبيانات	80-67
الخاتمة	83-82
قائمة المصادر والمراجع	88-85
الملاحق	95-90
فهرس المحتويات	97