



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف -
قسم اللغة العربية وآدابها



الأخطاء اللغوية في مذكرات الماستر

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

الفرع: أدب عربي

التخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة

بوزيان فتيحة

إشراف الأستاذ:

عبد اللطيف عطروش

لجنة المناقشة

الصفة	الرتبة	الأستاذ
رئيسا	أستاذ محاضر - أ -	حسان عجمي
مشرفا ومقررا	أستاذ مساعد - ب -	عبد اللطيف عطروش
عضوا	أستاذ محاضر - أ -	عبد الحق سوداني

السنة الجامعية: 2017/2016.

شكر وتقدير

نتوجه بالشكر لمن تفرد بالبقاء ... و وجب له الثناء

الحمد لله الملك الحنان المنان الذي خلق الإنسان وعلمه البيان
ومنّ عليه بالعقل والإيمان
نتوجه بالشكر للأستاذ القدوة ورمز العطاء
عبد اللطيف عطروش
فلك ألف..... ألف شكر
كما نتوجه بالشكر لكل من أمدنا بيد العون خاصة الأستاذ سحالية
والأستاذة هدى زيام
فلكم ألف شكر

إهداء

أفضل صلاة وأزكى سلام على رسول الله الكريم
أهدي عملي المتواضع الذي تم بحمد الله : إلى نور دربي أبي
العزیز إسماعيل
إلى أجمل من في الوجود أُمي الغالية منيرة
إلى زوجي علاء الذين

إلى إخوتي وأخواتي عليمة ، بلال ، محمد أمين ، الصادق ، والتوأم
سامي وسامية

إلى عماتي سعيدة ، زهيرة ، وزوجها و أبنائها.

إلى خالتي و أخوالي وأبنائهم

إلى رفيقات دربي هاجر ، فاطمة ، حياة.

إلى كل من ساعدني على إنجاز بحثي من قريب أو بعيد.

المقدمة

لاحظت في الكثير من مناقشات الماستر أن الأساتذة يركزون في نقدهم على الأخطاء اللغوية والمنهجية التي يقع فيها الطلبة، وهي حقا كثيرة ومشينة للبحث خاصة إذا علمنا أن الطالب ينتمي لقسم اللغة العربية وآدابها، فما هي أسباب هذه الأخطاء؟ وانطلاقا من هذه الإشكالية بدا لي أن يكون عنوان بحثي الأخطاء اللغوية في مذكرات الماستر، لأنني كطالبة جامعية معرضة للوقوع فيها أولا، ولأن معظم الدراسات التي سبقتني وقعت في نفس الخطأ.

وقد اخترنا الأخطاء اللغوية في مذكرات الماستر عنوانا لبحثنا واخترنا من هذا كله مذكرات الماستر قسم اللغة العربية وآدابها الشعبة اللغوية التخصص لسانيات تطبيقية. وجاء بحثنا في فصلين يتقدمها مدخل ومقدمة وتتلوها خاتمة أجملنا فيها النتائج التي توصلنا إليها.

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

-الفصل الثاني تطبيقي: بحثنا فيه الأخطاء التي وقعت في مذكرات الماستر.

-خاتمة: بينا فيها أهم النتائج المتوصل إليها.

وقد طبقنا المنهج الوصفي في هذه الدراسة لأنه أصلح المناهج اللغوية الحديثة والذي يقتصر على رصد الأخطاء ، كما استعنا بالإحصاء .

وقد اعتمدنا مجموعة من المراجع منها ما هو قديم وما هو حديث وركزنا أغلب جهدنا في بحث الأخطاء الموجودة فعلا في مذكرات الماستر وقد واجهتنا أثناء بحثنا جملة من المصاعب من بينها ضيق الوقت وقلة المراجع ... إلخ .

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر إلى الأستاذ المشرف واللجنة المناقشة.

المدخل

الأخطاء اللغوية

تعريف الخطأ:

أ- لغة: (خطأ: الخطأ و الخطاء: ضد الصواب) إذا سلك الخطأ عمدا و سهوا، و يقال : لمن أراد فعل غيره، أو فعل غير الصواب: أخطأ¹

ب- إصطلاحا: الخطأ اللغوي في حقيقة أمره، انحراف عن النظام اللساني، بكل مستوياته: الصوتية و التركيبية و الدلالية.

- " و هو إذن ذاك الذي يعكس بوضوح ضعف المتعلم، و عدم قدرته، على امتلاك النظام القوا عدي للغة معينة"²

- الأخطاء النحوية و التركيبية: يقوم الطالب بإنتاج عبارات غير مطابقة لقواعد نحوية، ومميزات الخطأ نحوي هي، تقليل و تبسيط البنيات التركيبية.

- و هذا ما يتجلى في غياب أدوات الربط و استعمال الأفعال بدون صرف، و فيما يخص الخطأ التركيبي يكون السرد الشفوي عاديا، و عدد البنيات التركيبية لا يختلف لكن استعمالها يكون مشوها³

أ/ في الجملة: غالبا ما تنتج الأخطاء عند الشذوذ عن القاعدة النحوية، فنظم الجملة العربية يتطلب تأليفا معينا، فهناك جمل تتطلب حروف جر معينة و لا تقبل غيرها، و هناك أخطاء أخرى موروثة في الجمل و الأساليب

- مثل قولنا " (أثر عليه (خطأ) و الصواب: أثر به، أو أثر فيه)

- لن يتعدى الفعل أثر بحرف الجر (في) أو (الياء) مصدره تأثر " ⁴

ب/ في الكلمة: كثيرا ما نستخدم كلمات في غير موضعها الصحيح، و أحيانا يكون الخطأ ناتجا عن كلام التعرف على الأصل اللغوي للكلمة، لأن أصل الكلمة يؤثر في اشتقاقات الكلمة و تركيبها من حيث الشكل و المعنى كقولنا:

(1) الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003 م، مادة (خ. ط. أ.)

(2) أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات) ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (ط2)، 2009 م، ص147.

(3) ينظر محمد خولة، الأرطوني، علم اضطرابات اللغة و الكلام و الصوت، دار هومة للنشر و التوزيع الجزائر، (د ط)، 2007م، ص 39.

(4) أحمد عبد العال الطهطاوي، اللغة العربية بين الخطأ و الصواب، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، د ط، 2008، ص11.

- مؤخرة العين بالتونيت للفتحة المؤخرة، و قولنا: مؤخر العين (دون تاء) فالمؤخر و المؤخرة (تسكين الهمزة و كسر الخاء) هي، طرف العين الذي يلي الصدغ و الجمع مأخر، فنقول: "نظر بمؤخر عينه"¹

ج/ في الحركات: و تظهر الأخطاء في الحركات مجملة في (الضمة، الفتحة، الكسرة، السكون) نحو: إربا ننطقها بالفتح، و الأصل فيها بالسكون أي إربا. و قولنا: تأكل الحديد بمد الهمزة و الصواب تأكل الحديد و المقصود منه، هو أن يأكل الشيء الواحد بعضه بعضاً²

❖ أسباب الضعف في القواعد اللغوية: ترجع أسباب الضعف في القواعد اللغوية إلى:

أولاً: كثرة القواعد النحوية و الصرفية و تشعبها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها.

ثانياً: الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريبها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفاً وظيفياً في حياة التلاميذ.

ثالثاً: الاختصار في التدريس للقواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، و عدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.

رابعاً: و أسباب أخرى ترجع إلى البيئة المحيطة بالطالب التي يعيش فيها فيتأثر بها و يؤثر فيها، فما إن خرج عن صفه و ترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق و لا استخدام لما درسه، و بذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب و بين ما هو مطبق على أرض الواقع.

خامساً: المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو و قواعده و تعميق مفاهيمه تعميقاً متدرجاً، بل إن الكثير منها لا يفهم بالتفاصيل المهمة التي توضح القاعدة، و تساعد على فهمها.

سادساً: ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية و استخدام العامية في التدريس لتلك المواد.³

(1) المرجع نفسه، ص 11.

(2) المرجع السابق، ص 11.

(3) راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، الأردن، (د.ط) 2003م، ص 103.

الإملاء و أنواعه:

إملاء Dictée:

■ الإملاء: " تمرين مدرسي يهدف إلى تدريب التلاميذ على رسم الحروف و الكلمات رسماً صحيحاً مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ"¹ كالهزمة بأنواعها المختلفة سواء كانت منفردة أو على أحد حروف اللين الثلاثة: الألف اللينة، و علامات الترقيم..... الخ

أنواع الإملاء:

■ للإملاء أنواع كثيرة نذكر منها:

(1) الإملاء المنقول: يقوم التلاميذ بنقل القطعة من كتابهم أو عن اللوح أو عن السبورة بعد أن قاموا بقراءتها أكثر من مرة و تهجئتها ليكون فهماً صحيحاً من خلال النظر و القراءة.
(2) الإملاء المنظور: يقوم المعلم بكتابة القطعة على السبورة و اللوح أو يقوم التلاميذ بقراءة القطعة من الكتاب أو غيره، ثم يقوم المعلم بإخفاء أو مسح القطعة من على السبورة، ثم يقوم بإملائها عليهم.

و هناك أنواع أخرى للإملاء نذكر منها:

1/ الإملاء الاستماعي.

2/ الإملاء الاختباري الخ²

الخطأ الإملائي:

- تعريفه: " (هو تشويه للكتابة، يحول دون فهمها فهماً صائباً، و هو ظاهر غير خاف، و يلحق ضرراً بالتلميذ الضعيف في الهجاء حتى في حياته العملية خاصة في إيجاد وظيفة، فالتخلف في الإملاء تخلف في جميع المواد الدراسية)"³
أهم الأخطاء الإملائية و أسبابها:

(1) زيادة حرف أو نقصه، و ذلك راجع لربط بعض الطلاب بين كتابة الكلمة و نطقها، مثل (لاكن) في (لكن)، و (هاذين) في (هذين)..... الخ
(2) الأخطاء في الهزمة المتطرفة، و هي تتعلق بالقواعد النحوية، فنظراً إلى عدم الإلمام بالقواعد النحوية نجد الطالب يقع في الخطأ⁴

(1) بشير إبرير و آخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، مختبر اللسانيات جامعة عنابة، الجزائر، د ط 2007، ص 15.

(2) راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص 138.

(3) المرجع نفسه، ص 230.

(4) مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها، ص 229.

مثل: الإنسان يعلم أبنائه على الصفات الحميدة خطأ و الأصح:
يعلم الإنسان أبنائه الصفات الحميدة.

(3) الجهل بالقواعد الإملائية. مثل بابا papa.

(4) الخطأ في إبدال حرف بآخر مثل: الثوم فيقول: التوم، و نال و نام.....الخ
أسباب الخطأ الإملائي:

أ- بعض الطلاب لا يميز بين حرف و آخر، و خصوصا الحروف المتشابهة، فالضاد تلتبس بالطاء، مثل (ظئيل، ضئيل)، و (ضفدع و ظفدع)،....الخ كذلك التاء بالتاء في لفظة (الثوم، التوم)، (الثاني، الثاني)، (الثعلب، الثعلب) و السين و الصاد في: (سفر، صفر)، (سقر، صقر).....الخ.

ب- بعض الطلاب لا يفرق بين معنى الكلمات فتلتبس عليه الكلمة و ما يقاربها في النطق
مثل: أحضر لي أبي ثوبا جميلا.
و أحضر لي أبي ثوبا جميلا.

ج- بعض الطلاب لا يدركون بعض جوانب النطق، بإخراج اللسان في التاء دون السين و الذل و دون الزاي.

د- بعض يعطون لأنفسهم تميزا خاصا وسط زملائهم و ذلك باستخدام بعض الكلمات المرفقة فيجرهم ذلك الى الوقوع في الخطأ الإملائي مثل صقر، فيقول هذا سقر، و (صغير، سغير).....الخ

هـ- وقد يدعم بعض نجوم المجمع في وسائل الإعلام هذا الاتجاه لدى الشباب، الشبابات.

و- بعض المعلمين لا يهتمون بإخراج الحروف من مخارجها حتى إن من يلاحظ ذلك من الطلاب ينظر إليه بدهشته و استغراب.

ز- خطأ الهمزة المتوسطة و همزة الوصل التي تمثل نسبة كبيرة بالفعل حتى عند المتخصصين.¹

علامات الوقف و التعبير Punctuation:

- تعريفها: " (هي نظام من العلامات المكتوبة، و هي جزء من الاملاء، تساعد² على فهم المقصود من النص المكتوب و إدراكه بتحديد مواضع الوقف الطويل و القصير و الاستفهام و التعجب....الخ)"

- و علامات الوقف و التعبير في اللغة العربية تضم ما يلي:

(1) المرجع السابق، ص141.

(2) راتب قاسم عاشور، أساليب اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص141.

- (1) **النقطة (.)**: و توضع في نهاية الكلام المفيد، مثل:
 - الأيام دول، رأس الحكمة مخافة الله.
- (2) **الفاصلة (،)**: و توضع في الحالات الآتية:
 - 1- بعد لفظ المنادى مثل: يا علي، راجع دروسك.
 - 2- بين الجملتين المرتبطتين في المعنى و الإعراب: مثل خير الكلام ما قل و دل، و لم يطل فيمل.
 - 3- بين الشرط و جوابه، و بين القسم و الجواب، و إذا طالت جملة الشرط أو القسم، مثل: إن انكر الحر من غيره ما لا ينكر من نفسه، فهو أحمق.
 - 4- بين المفردات المعطوفة: إذا تعلق بها ما يطيل المسافة بينهما فيجعلها شبيهة بالجملة في طولها، مثل: ما خاب تاجر أمين، و لا تلميذ عامل بنصائح والديه و معلميه.
- (3) **الفاصلة المنقوطة (؛)**: و توضع فيما يلي:
 - 1- بعد جملة ما بعدها سبب فيها، مثل محمد من خير الطلاب في قريته لأنه حسن الصلة بأساتذته و زملائه.
 - 2- بين العدد و المحدود: إذا كان في أول السطر مثل:

أولاً:	أ/:	1-
ثانياً:		2-
ثالثاً:		3-
- (4) **الشرطتان (-.....-)**: و توضع الشرطتان لفصل جملة أو كلمة معترضة، فيتصل ما قبلها بما بعدها كقولنا: آفة العلم – من دون شك- التهاون.
- (5) **القوسان ()**: و يوضع بينهما عبارات التفسير و الدعاء القصير مثل كان عمر (رضي الله عنه) مثال الخليفة العادل.¹
- (6) **القوسان المركان []**: و توضع بينهما الاضافات التي قد يدخلها الشخص في جملة إقتبسها.
- (7) **علامة الحذف (.....)** و هي نقط أفقية أقلها ثلاثة توضع مكان المحذوف من كلام اقتبس الكاتب.²
- (8) **النقطتان (:)** : و توضعان في المواضع الآتية:³
 - أ- بين اللفظ و الكلام: مثل:

(1) المرجع السابق، ص142.

(2) المرجع نفسه، ص143.

(3) المرجع نفسه، ص144.

قال الشاعر (:): دع الأيام تفعل ما تشاء و طب نفسا إذا حكم القضاء.

ب- بين الشئ و أقسامه و أنواعه، مثل:
اثنان لا يشبعان (:): طالب العلم و طالب المال

ج- قبل الأمثلة مثل: بعد كلمة نحو (:):

- علامة الاستفهام (?): توضع آخر جملة الاستفهام.

- علامة التعجب (!) و توضع في آخر الجملة المعبرة عن انفعال مثل: ما ألطف الجو! و ما أجمل الصدق!

د- الشرطة و تأتي في:

أول السطر في حال المحاوره بين اثنين: إذا استغنى عن تكرار اسميهما مثل: قال عمر لخالد:

- إلي أين ذهبت اليوم.

- كنت أود أن أصطحبك في نزهة إلى البحر.

- لكنك كالعادة غائب.

طرائق تصحيح الإملاء:

من الطرائق المعمول بها في تصحيح الخطأ الإملائي:

(1) تصحيح المعلم الخطأ بنفسه في الصف (في المرحلة الابتدائية): و من خلالها يقوم المعلم باكتشاف مواقع الخطأ، و مستوى كل متعلم و مدى تقدمه في مساره الدراسي.

(2) تصحيح الدفاتر خارج الصف: و في هذه الطريقة يقوم المعلم بتصحيح الدفاتر خارج القسم و تقييمه للمتعلمين من خلالها لاكتشاف نقاط الضعف و القوة لديهم.

(3) قيام التلميذ بتصحيح الخطأ بنفسه: و فيها يصحح التلميذ دفتره بنفسه فإذا كانت القطعة موجودة في الكتاب، يخرج الكتاب، و يقارن بين كتابته و بين ما ورد في الكتاب، و يضع خطأ تحت أخطائه و يدون عددها¹

(4) تبادل الدفاتر: يقوم المتعلمون بتبادل دفاترهم بطريقة نظامية، فيصححون أخطاء بعضهم البعض.

(1) المرجع السابق، ص 141.

الأفصل النظري

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 في هذه التطورات، حيث شهد هذا القرن ميلاد علم اللسانيات مع فدريناند دي سويسر، و اللسانيات ذات شقين أحدهما نظري و الآخر تطبيقي و هو مجال بحثنا و دراستنا، فما هي اللسانيات التطبيقية؟

علم اللغة التطبيقي: أو اللسانيات التطبيقية: هو 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 تمثيلها 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 اللغة التطبيقي في مواقف التعلم اللغوي المختلفة، لأن موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة و نتائج الدراسات في هذا المجال، و من ثمة تطبيق ذلك في مواقف التعلم اللغوي.¹

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

- 1-مناهج و طرائق تعلم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ.
- 2-مناهج و طرائق تعلم اللغات الأجنبية الأولى و الثانية و الثالثة.... الخ التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته التعليمية الأولى.

و تعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبطا بتدريس اللغات، حيث أن منطلقاتها هي اللسانيات العامة، و بالأخص الدراسات البنيوية و اللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعلم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية و السمعية البصرية، و التمارين اللغوية.²

و تجدر الإشارة هنا أن مصطلح اللسانيات التطبيقية هو علم يهدف إلى " دراسة الجوانب التطبيقية للغة في مساراتها التقابلية و المقابلة، و التعليمية و الترجمة، و صناعة المعاجم، و تنمية المهارات، و تعلم اللغة الثانية للصغار و الكبار و تعلم النطق قبل التدوين"³

و منه فاللسانيات التطبيقية هي تطبيق و توظيف ما توصلت إليه اللسانيات العامة أو النظرية من نتائج و تطبيق أسسها المعرفية في الجانب الميداني، كما أنها تتقاطع منهجيا و علميا مع التعليمية، حيث اكتسبت الطابع العلمي البيداغوجي.

(1) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط السادسة 2011، ص11.

(2) المرجع السابق ص12.

(3) عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفا، ط 1 2000، ص 106.

أهم خصائص علم اللغة التطبيقي:

1. البرجماتية: لأنها مرتبطة بحاجات المتعلم، و كل ما يحرك المنتج من معتقدات و ظنون.¹
هذا المنطلق تشمل البرجماتية في التعليم الثلاثة ، المعلم والمتعلم والمنهج
 2. الانتقائية: حيث يختار الباحث ما يراه ملائماً للتعليم و التعلم.²
تختص الانتقائية بمادة التعليم أو بمفهوم الآخر المنهج المتبع + المادة ولا تعتنى بالمعلم والمتعلم.
 3. الفعالية: لأنه بحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم و اللغات الأجنبية.³
تهتم الفعالية بالمنهج المتبع لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة.
 4. دراسة التدخلات بين اللغات الأم و اللغات الأجنبية: دراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغوي، و دراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي.
 5. التخطيط اللغوي.
 6. لغة الإعلام.
 7. كتابة المعاجم.
 8. الإعلان التجاري و كيفية التأثير باللغة.
 9. هندسة الاتصال.
 10. كتابة المعاجم.
 11. تصميم النظم الكتابية.
 12. محاربة الأمية.
 13. النقد الأدبي و التدقيق.
 14. التحليل النفسي.
 15. علاج العيوب النطقية.
 16. جغرافية اللهجات
 17. برامج الحاسوب الالكتروني⁴
- فهو أيضا : علم متعدد المصادر و الروافد يستمد منها مادته لحل المشكلة التي يضطلع بها، و إذا كان الواجب ألا نحصر هذه المصادر في علوم بذاتها، لأن اللغة الإنسانية لها اتصال

(1) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

(2) المرجع نفسه، ص12.

(3) المرجع السابق، ص12.

(4) المرجع السابق، ص13.

وثيق بالنشاط المعرفي للإنسان، فإن ثمة اتفاق على أن علوما أربعة بمثل المصادر الأساسية لعلم اللغة التطبيقي هي علم اللغة / علم اللغة النفسي / علم اللغة الاجتماعي / علم التربية.¹ اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغات: إن الجانب التطبيقي للعلم يظهر في حالتين: (1) في وضع القوانين العلمية موضع الاختبار و التجريب. (2) في استعمال تلك القوانين و النظريات في ميادين أخرى قصد الاستفادة منها.

و بناء على ذلك فإن اللسانيات التطبيقية هي استعمال فعلي لمعطيات النظرية اللسانية للبحث في التطبيقات الوظيفية للعلمية البيداغوجية و التربية للغة من أجل تطوير طرائق تعليمها للناطقين بها و لغير الناطقين بها.²

تعليمية اللغات: إن التعليمية عامة و تعليمية اللغة خاصة أصبحت في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها المجال المتوخى لتطبيق الحويلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستغلال النتائج العلمية و المعرفية للنظرية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات الناطقين و لغير الناطقين بها.

يعود مصطلح التعليمية (Didactique) في الفكر اللساني المعاصر إلى مكاي Mf Makey الذي بعث من جديد المصطلح القديم Didactique الحديث عن المنوال التعليمي.³

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 Frisès و روبات لادو Robert Lado حيث أصدر هذا المعهد مجلة بعنوان " تعلم اللغة" و مجلة Robert Lado سنة 1958.⁴

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 التطبيقية (Association Internationale Belinguistique)، و في هذا الصدد يعرف

(1) عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1995، الاسكندرية، ص17.

(2) بكار أمحمد، محاضرات في اللسانيات، العدد الأول، جامعة بوزريعة، ص16.

(3) بكار أمحمد، اللسانيات التطبيقية، و تعليم اللغات (محاضرات في اللسانيات التطبيقية)، المدرسة العليا للأساتذة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، العدد الثالث بوزريعة، الجزائر، 2006م، ص1-2.

(4) نسيمه سعيدي، تعليمية اللغة العربية للكبار القراءة أنموذجا، رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، بتلمسان، الجزائر، 2005-2006، ص9.

Konder اللسانيات التطبيقية " إنما استعمال لما توافر لدينا من طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه".¹

مفهوم التعليمية:

و قد عرف بشير ابرير بقوله " التعليمية عملية خصبة، لأن هذا التخصص على أهميته في العملية التربوية يكاد يكون مجهولا في منظومتنا التربوية بما ذلك الجامعة الجزائرية إذ ما زال فيها يعاني كثيرا من العناء و الغين"²

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 و دينامية تتضمن:

- تأملا و تفكيرا في طبيعة المادة الدراسية و كذا في طبيعة و غايات تدريسها.
 - إعداد لفرضيتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة و المتنوعة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجية و علم الاجتماع....الخ
 - دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.
- نستنتج من هذا التعريف أن التعليمية علم مستقل بنفسه له علاقة³ تكامل و انسجام وطيدة بعلوم أخرى، و هو يدرس التعليم من حيث محتوياته و نظرياته و طرائقه دراسة علمية، و هو في ميدان تعليم اللغة .

و ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات قد تطور بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين، على اختلاف توجهاتهم العلمية و تباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية على ترقية الاداءات الإجرائية في حقل التعليمية، لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة و علم النفس من جهة أخرى.⁴

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

(1) المرجع نفسه، ص9.

(2) بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن ط1، 2007، ص7.

(3) المرجع السابق، ص9.

(4) احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص130.

(1) المتعلم: يعد المتعلم من العناصر الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، "يملك قدرات و عادات و اهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه و الاستيعاب، و دور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته و تعزيزها ليتم تقدمه و ارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعدادده للتعلم"¹

(2) المعلم: هو أيضاً مهياً للقيام بهذا العمل الشاق و ذلك عن طريق التكوين العلمي و البيداغوجي، و عن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن يحضر في التكوين اللساني و النفسي و التربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقلل على أن يبذل جهداً إضافياً خاصاً يجعل معلوماته و معارفه حاضرة حضوراً يومياً في الميدان و لا يتحقق إلا بالتكوين المستمر.² و ما يمكننا قوله أن لكل من المعلم و المتعلم دور فعال في إنجاح العملية التعليمية فعلى المعلم أن يوجه تعليمه حسب استعدادات و ميولات المتعلم، و على المتعلم أن يقوم باستغلال و توظيف طاقاته النفسية و العقلية في تعلمه حتى يكون دوره نشط و فعال في الاكتساب.

(3) الطريقة: هي الوسيلة التواصلية و التبعية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، و لذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور و الارتقاء.³

وعندما نتحدث عن التعليمية لا بد أن نشير إلى مفهوم التعليم الذي يختلف عن مفهوم التعلم، و أن هناك فرق بين هذين المصطلحين.

■ **التعليم:** يعتبر من أنبل المهن المقدسة في حياة الإنسان، فلا يمكن لأي حضارة بشرية أن تستغني عن التعليم مهما بلغت من تطور و تقدم فهو الذي يساعد على تعلم الآخرين و ذلك بتبادل المعارف و المعلومات. و من هنا عرف التعليم على أنه "نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم أو أنه معلومات تلقى و معارف تكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات، أو مهارات و إيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة"⁴

■ **التعلم:** نشاط إنساني شائع بين مختلف الأجناس و يعتبر من المقومات الأساسية للحياة، و ذلك أن الإنسان يتعلم في سائر أيام حياته.

(1) المرجع السابق ، ص142.

(2) المرجع نفسه ، ص142.

(3) المرجع نفسه، ص142.

(4) محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص55.

و من هنا فالتعلم: تغير المرء في آليات السلوك تتضمن مثيرات خاصة و استجابات نتجت عن الخبرة السابقة بتلك المثيرات أو الاستجابات و ما شابهها"¹

■ إذن فالتعليم و التعلم مترابطان متلازمان فأينما ذكر التعليم كان سببا لظهور التعلم و المتعلم، فلا يمكن الاستغناء عن أحدهما، فالعلاقة بينهما حيوية ديناميكية.

الفرق بين التعليم و التعلم:

إن التعليم هو العملية و الإجراءات التي تمارس، بينما التعلم هو نتاج تلك العملية فالتعلم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة و الممارسة، كإكتساب الاتجاهات و الميول و المدركات و المهارات الاجتماعية و الحركية و العقلية، أما التعليم فهو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث أو نفعل أو نلاحظ.²

الوسائل التعليمية:

إن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم و ترقيتها، و ذلك بتدريب المتعلمين على إكتساب المهارات المختلفة و إكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية.³

و على العموم فإن الوسائل التعليمية هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديدانكتيكية المتوخاة و التي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي.⁴

- و ما يمكن قوله هنا الوسائل التعليمية تلعب دورا هاما في النظام التعليمي أما أنواع هذه الوسائل، فيمكن الإشارة إلى: السبورة / الوثائق / الأشرطة / التسجيلات / الخرائط / الكتب / الرسوم / الفيديو / التلفاز / الحاسوب / المسلط العاكس / الرسوم البيانية / الجداول.⁵

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

(1) رجاء محمد أبو علام، التعلم أسسه و تطبيقاته، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ص24.

(2) المرجع السابق، ص55.

(3) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليم اللغات، ص152.

(4) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص107.

(5) المرجع نفسه، ص107.

أهمية الوسائل التعليمية: و تتمثل أهمية الوسائل التعليمية فيما يلي:¹

1. تعمل الوسائل التعليمية على إثارة دافعية الطلاب نحو الدرس، و تضيف على الدرس حيوية، مما يجعل الطلاب مهتمين في الموقف التعليمي.
2. تسهل على الطلاب فهم المعاني المجردة، و تعمل على تعميم المفاهيم.
3. تقدم الوسائل التعليمية للطلاب ما حدث في الماضي من خبرات، حيث يمكن استعادتها في الحاضر باستخدام تلك الوسائل التعليمية.
4. تساعد الوسائل التعليمية الطلاب على تنمية قدرة الملاحظة و النقد و المقارنة و التحليل و الوصف و التفسير للأشياء و المواقف.

العوامل اللغوية و غير اللغوية في تعليم اللغات

تعليمية اللغات و إجراءاتها العملية: تقتضي تعليمية اللغات في إجراءاتها العملية العوامل البيداغوجية التالية:

1/ الإجراء اللساني: إن أستاذ اللغة لا يكون في غنى عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، و اكتسابه لهذه المعرفة ستسمح له على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بصدد تعليمه، و سنفيده على إدراك حقيقة الظاهرة اللغوية إدراكا عميقا، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة تعليم وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة و تعلمها.²

2/ اختيار المادة اللغوية: في تعليم اللغات، ليس معنى تدريس اللغة هو تدريس النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، و إنما تعليم لغة معينة، يهدف إلى اكتساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى اللغوية الأساسية، و يجب أن تراعي في تعليم اللغات تلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية، و مستوى المتعلم (العقلي و اللغوي) و اهتماماته و الوقت المخصص للمادة و عليه.³

1. فليست كل ألفاظ اللغة و تراكيبيها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي.

(1) باسم الصرايرة، و آخرون، استراتيجيات التعلم و التعليم، النظرية و التطبيق، دار الكتاب العالمي للنشر و التوزيع، اربد 2003، ص27.

(2) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليم اللغات، ص142.

(3) المرجع السابق، ص143.

2. فليس بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى كل مكونات اللغة للتعبير عن أغراضه و اهتماماته و إنما قد تكيفه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العادية التي يحتاجها في التواصل مع غيره.

3. قد يعسر على المتعلم استيعاب جد أقصى من الألفاظ و التراكيب في مرحلة من مراحل تعلمه، فالمرحلة اللغوية التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي الذي قد ينفره مع مواصلة تعلمه اللغة.¹

و بناء على ما ذكرناه فإن اختيار المادة اللغوية لا يستقيم له أمر إلا إذا أنبنى على رافدين اثنين.

أحدهما: دور المربي و وعيه العميق بأهميته إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، و السعي من أجل تحديدها تحديدا علميا دقيقا، و قد يعزز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة باهتمامات الطفل المتعلم في مرحلة زمنية من عمره و المفاهيم التي تقدم له بالفعل في البرنامج التعليمي المجسد فليس الكتاب المدرسي و النصوص و الوثائق المدعمة لعملية التحصيل.

و الآخر: دور المربي و اللساني معا، و يظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المقدمة بالفعل و المقررة في برنامج الدراسة ثم الإضافات أو التعديلات التي يمكن لها أن تقترح لإثراء البرنامج الدراسي أو تقويمه وفق معايير لسانية و نفسية.²

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

3/ التدرج في تعليم اللغة: يعد التدرج في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه، و لذلك لا بد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية:

أ- السهولة: التدرج من السهل إلى الأقل سهولة أمر طبيعي و ضروري في عملية التعلم، إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر التي يسهل عليه استيعابه و استعمالها

(1) عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، السنة 1973، ص44.

(2) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص145.

إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجه أكثر، و يجب الارتكاز هنا على ما يقدمه علم النفس اللساني، و علم الاجتماع اللساني، و الدراسات اللسانية بعامة.¹

لا بد في كل عملية تعليم مراعاة التدرج لأن العقل لا يستوعب جملة واحدة و يظهر ذلك جليا في مراحل التعليم الأولى الخاصة بالأطفال و يبقى التدرج ملازما للمتعلم حتى و إن بلغ درجات متقدمة، و ليس الطالب الجامعي بمعزل من التدرج، فلا يمكن مثلا أن نبدأ في تعليم النحو بالمسائل الخلافية المعقدة و إنما نبدأ بباب تقسيم الكلام و نجد هذا المنهج واضح و بين حتى تصنيف الكتب فكتاب سيبويه يبدأ بباب الكلام و أقسامه و ألفية ابن مالك تبدأ بباب الكلام و ما يتفرع منه.

ب- الانتقال من العام إلى الخاص: تقتضى العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ و تطبيقه في أي عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة، فيجب أن تدرس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة التي ترتبط بإجراءات تحويلية معينة، و يجب أن تدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، و يجب أن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.²

ت- 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، و هي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية. و لذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة لاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة.³

4/ عرض المادة اللغوية: الأمر المؤكد لدى جميع المهتمين بالتعليمية هو أن لعرض المادة دورا مركزيا في إنجاح العملية التعليمية، و أستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأول لإتقان العرض و التقديم، و لتحقيق 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 و المدلول لدى المتعلم؟

د- هل تختلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر؟

(1) المرجع نفسه، ص145.

(2) المرجع السابق، ص145.

(3) المرجع نفسه، ص145.

تشكل الإجابة عن هذه التساؤلات وعيا عميقا لدى معلم اللغة في وضع إستراتيجية لعرض مادته و تقديمها، و لذلك 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 و لا نقاش فيها لان كما ذكرنا سابقا هناك أركان نراعيها كالانتقائية و البراجماتية و الفعالية... و غيرها.

5/ التمرين اللغوي: يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، و ذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه.

و من ثمة فإن اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني و التربوي تتصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين، و تحديد أهدافه البيداغوجية، و ضبط إجراءاته المختلفة لتدليل الصعوبات التي تعترض المتعلم، و تفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغة بعامة و اللغة الأجنبية بخاصة.²

يطرح صالح بلعيد مجموعة من التساؤلات التي يراها مفيدة في التعليمية إن كانت كذلك فلا يمكن اعتبارها يقينية و لا نقاش فيها لأن كما ذكرنا سابقا هناك أركان نراعيها كالانتقائية و البرجماتية و الفعالية....و غيرها

نظريات تعليم اللغات:

(1) النظرية السلوكية: كان مفهوم السلوك "Behavior" في هذه النظرية يدور حول مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي طبيعيا كان أو اجتماعيا ، و من هنا تعرف السلوكية بأنها : نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكلوجية المعاصرة، حيث أن هناك سلوك يبني على تعزيزات أي هناك ما يسمى بـ: الإجراء و الاشرط الإجرائي و التعزيز و العقاب. علما أن المثير و الاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) حيث رأى نورندايك أن التعلم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه، و الأعصاب الحركية التي تنبه العضلات، فتعطى بذلك استجابة الحركة باعتماد قانون المرات

(1) المرجع السابق، ص146.

(2) المرجع نفسه، ص147.

و قانون الأثر. و من ذلك أعلن واطسن زعيم هذه النظرية سنة 1912 قائلا: "لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللامحسوسات و الأشياء الغامضة و قد صمموا إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يجيله علما طبيعيا"¹

و منه ترى هذه النظرية بأن سلوك الإنسان عبارة عن مجموعة من العادات يكتسبها الفرد أثناء مراحل نموه، و من بين مرتكزات هذه النظرية التمرکز حول مفهوم السلوك و بالتالي هنا تتضح تلك العلاقة التي تربطها بعلم النفس بالخضوع للملاحظة الموضوعية.

من الأساليب و الألفاظ بقدر بسيط من الأصوات.

(2) النظرية المعرفية: كان الأساس العلمي لتعليم اللغات حتى السنوات الماضية ذا طابع سلوكي، يقوم على فكرة أن فكرة أن تعلم اللغة في المقام الأول قضية اكتساب مجموعة من العادات اللغوية، فليس صحيحا ما قامت به المدرسة السلوكية في علم النفس و المدارس اللغوية الوصفية من أن اللغة مجرد استجابات لمؤثرات فالعبارات الجاهزة التي ينطبق عليها هذا الأمر محدودة جدا، و الكفاءة اللغوية ابعده مدى من هذه الرؤية.² بدأ مع النظرية المعرفية نقد النظرية السلوكية سواء في منهاجها أم في أفكارها.

اللغة في ضوء النظرية التوليدية التحويلية تتجاوز القارة السلوكية، في المثير و الاستجابة، الذي يتم اكتسابها بالتمرين، فالنظام اللغوي كامن في العقل ، و يرتبط عرضا بالسياق الموقفي المحدد للجمل، و اللغة في الحقيقة افتعال حيثيات تنبعث بموجبها لدى الطفل حاجة ظرفية ماسة.

تستحثه على المحاورة، لأنها مجموعة من العناصر تنطبق عليها عملية الموالة التي يترتب عنها إنتاج متواليات لغوية.³

يظهر من القول أن تشومسكي غير مفهوم اللغة تماما حيث رآها مجموعة من الجمل وحددها في ركنين أساسيين هما : القدرة والكفاءة

و أما في الوظيفية: فقد حصلت كثافة المناوبة التواصلية، برفع نسب التواتر في مداومة العبارة إلى حدها الأقصى و إثارة الرؤية لاستيعاب الوصف الواعي و زرع بذور الملكة من خلال فيض التداول و كثافة التلقي.¹

(1) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص22.

(2) المرجع السابق، ص24.

(3) المرجع نفسه، ص24.

أما أندري مارتن فيري اللغة أيضا من زاوية مغايرة ويحصرها في الوظيفية وقامت الدراسة عنده على محورين إثنين هما الشكل والوظيفة أو ما عرف بالمحور العمودي والمحور الأفقي.

و أما في التوزيعية: فيقع التركيز على توفير ظروف ملائمة لحصول المهارة اللغوية، و من تقنيات هذه الأخيرة:

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

و لقد كان التركيز على مبادئ السلوكية في تفسيرهم لعملية التعلم و هذا قبل الثمانينات من هذا القرن، حيث كانت نظرة التربويين السلوكيين طاغية في عملية الاكتساب عن طريق الاستجابات، و الآن أصبح التركيز على المدرسة الإدراكية.

هذه المدرسة لها نظرتها الخاصة التي بدأت تتضح بدءا من الثمانينات معتمدة على الاستراتيجيات التالية:

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

جعلت المدرسة التوزيعية من اللغة عملية رياضية تتوزع فيها الوحدات كما تتوزع الأعداد في الدوال الرياضية، و بهذا أفرغت اللغة من المعنى.

مناهج تعليم اللغات:

إن مناهج تعليم اللغات عديدة و متنوعة، فلكل منها منهجها الخاصة في التبليغ و هذا راجع إلى تلك المنطلقات الكبيرة التي تحددها كل السياسات اللغوية المرتكز عليها في البلاد، بل أصبحت تلك السياسات متصلة بأمور لها علاقة.

انسجام و تواصل مع النظام السياسي و الاجتماعي و الاقتصادي، و هذا شئ طبيعي و يعني هذا أن مسألة تعليم اللغات خاضعة لنفس الشروط مع تلك المعطيات التي تفرزها هذه

السياسة، و اعتبارا لذلك فإن تقدم الأداء التربوي يتصل أشد الاتصال بحسن المنهج الذي يعتمد عليه في تعليم اللغة الوطنية أو الأجنبية و من هنا تسعى الأمم حاليا و تتسابق لتشجيع و تدعيم لغاتها بأفضل الطرائق العلمية المعاصرة التي أكدت فعاليتها في الجانب التطبيقي.

و هكذا تفرض علينا التطورات و التغيرات الحالية الأخذ في الحسبان لكل ما يتعلق بتشجيع الاتصال الشفاهي و الكتابي، و ذلك بتسهيل نقل المعارف و الخبرات من اللغة العربية إلى الأجنبية و إعطاء الأولوية للجانب النحوي و الصرفي لضمان الاتساق و الانسجام بين المواد، و هذا كلّه لا يمكن تحقيقه إلا باعتماد المناهج المناسبة التي تخدم اللغة العربية في المقام الأول مع الحرص على تطبيق ذلك النهج في وسط المتعلمين مع مراعاة المستويات و الفروقات الفردية.¹

(1) المنهج التقليدي: إن المنهج العتيق الذي يقع الاعتماد فيه على العلم (السيد) باعتباره أساس عملية التعلم، و المتعلم وعاء تصب فيه المعلومات لا غير، فالطريقة التقليدية تركز على أن المالك الوحيد للمعرفة هو المدرس، في حين أن التلميذ الفارغ الشرير يحتاج إلى ترشيد خشن، و لذا يعامل معاملة قاسية كي يستفيد من علم المعلم و تجاربه الرادعة في مجال حدّد المعلومات و هكذا 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 و مرشد التلميذ وعاء شديد ينبغي ملؤه و ردعه.
4. مضمون ما يقدم معرفي وجداني أخلاقي.²
5. العلاقة التواصلية علاقة إعطاء الأوامر و انتصار 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 و غير 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، و على المتعلم أن يكون إيجابيا يستوعب جيدا.

(1) المرجع السابق، ص 29 (يتصرف)

(2) صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 30.

و منه فالمنهج التقليدي يشيد بمهام المعلم اتجاه المتعلم، فالمعلم هو الأداة الأساسية في حدوث العملية التعليمية بينما التلميذ هو الوعاء الذي تصب فيه مختلف المعارف و الإرشادات، ففي نظر هذا الأخير فإن التلميذ مجرد آلة تستقبل كل ما يمليه المعلم الذي يعتبر هو المالك الوحيد للمعرفة و التلميذ الفرد الجاهل لها.

و لقد اعتمدت المناهج القديمة وسائل تعتمد الطريقة الجزئية في التدريب و خاصة القراءة، كما وقع التركيز على ذاكرة التلميذ لتكون خزاناً تصب فيه المعلومات أضف إلى ذلك ما يدرس من مواد دون مناقشة و فهم، مع ما يصاحب ذلك من فك للرموز..... دون أن ننسى أن التمارين فيها ميكانيكية لا رابط بينها و بين الواقع مع ثبات النصوص، و تعقدها و كثرتها، و أمّا التقويم فيها يقع في الامتحان الذي هو صراط عظيم و فيه تتجسد المقولة عند الامتحان يكرم التلميذ أو يهان.¹

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

و أمام هذه الوضعية التي سار عليها هذا المنهج منذ قرون، ظهرت مناهج و طرائق تنتقد استبدادية المدرس للتلميذ، و تعطى الحق للمتمدرس من التواصل الفعال باعتباره يملك آليات التفكير الغريزية، و ترى هذه الطرائق أن على المتعلم أن يكون ايجابيا و فعالا، فهو يملك المؤهلات الذاتية للتطور إذا أعطيت له الحرية و إذا ما توفر المناخ لتفجير الطاقات المتوفرة للفرد، و هكذا تحد المناهج من حرية المعلم تجاه المتعلم و المساعدة إذا أبدى التلميذ رغبة في ذلك.²

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

(2) المنهج البنوي: إن البنوية مدرسة تمتلك جملة من الخصائص القومية و المعطيات التاريخية التي تختلف باختلاف البلدان، و هو منهج سببه التطور الثقافي في النصف الثاني

(1) المرجع السابق، ص 30.

(2) المرجع السابق، ص 31.

من القرن العشرين، و وضع أسس هذا المنهج هو العالم فردينارد دوسوسير Ferdinand Do Soussure .

إن البنيوية مذهب علمي يستند على وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية و الإنسانية بتحليلها و إعادة تركيبها، حيث يستهدف بالبحث مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات و تقاليد باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية، و لقد جاء كرد فعل على المناهج اللغوية و بخاصة (طريقة تعليم النحو و الترجمة) التي كان همّها مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوروبية، ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها، و دراسة تاريخ هذه اللغات.¹

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

1. المدرسة السوسيرية: التي انقسمت إلى:

• حلقة موسكو.

• حلقة فازان.

2. مدرسة براغ: التي وقع اهتمامها بال fonologie: و نظرت إلى اللغة على أساس أن فونيمات، و الخط ثانوي، و أن التفكير في اللغة يرتبط بالعودة إلى المادة الصوتية كما أن الوحدات الخطية فرع لا غير، و تشتغل بالأساس كدوال على مدلولات تمثلها الفونيمات.

3. مدرسة كوبنهاغن: و هي مدرسة شكلية ترى أن اللغة شكل و ليس مادة تتواجد اللغة و الكتابة دون أولية أحدهما عن الأخرى، و إن إمكانية اللغة و الكتابة كتعبيريين متلازمين بنفس اللغة الواحدة.

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

5. التوزيعية: التي اهتمت بتوزيع الكلمات في السياق اللغوي، و تصف اللغة ناظرة إليها على أساس أنها مجرد عادة اجتماعية سلوكية تتعلم عن طريق الخطأ و الصواب، وهدف النحو عندها هو حصر التراكيب الرئيسية في لغة ما حسب الاستعمال و تصنيفها و سنجد النواحي النفسية و الفكرية في تحديد نشاط الإثبات كما لا تعترف بالخطأ و كل ما يتكلمه الإنسان صحيح نحويًا.²

لأن اللغة في نظرهم ليست غير الكلام المسموع من قبل المتلفظ به و ينظرون إلى ظاهرة اللغة المنجز فعلا دون النظر إلى العوامل المتحركة في تنظيم اللغة لتكون جملا مفهومة. ذو

(1) المرجع نفسه، ص 32.

(2) المرجع السابق، ص 33.

الذي يهمننا من هذا المنهج هي الصيغة العلمية التي اتصف بها، و خاصة فيما يتعلق بالتمارين البنوية التي أرادت الوقوف عنها.

(3) المنهج التواصلية: ارتبط المنهج التواصلية في نشأته بتغير استراتيجي شمل: النظرة غلى اللغة ذاتها و الطريقة التي تصفها بها أولا، أساليب التعليم و الأسس التي تحكمها ثانيا، و محتوى التعليم و التعلم ثالثا.

و كان لنظرية تشومسكي في النحو التوليدي أثر بالغ في تطور مناهج تعليم اللغات الأجنبية، أقر هايمز Hymes هذه النظرية، و أكد أنها صحيحة غير أن نقصها الوحيد هي أنها تعزل اللغة عن السياقات الاجتماعية اللغة في المقام الأول أداة للتخاطب و التواصل و التعبير عن حاجات الأفراد و المجتمع، لذلك فإن استخدام التراكيب اللغوية المختلفة مرتبطة بوظيفة اللغة و بعلاقتها الاجتماعية، و التي يمكن تلخيصها في العبارة التالية: من يتحدث؟ مع من؟ و متى؟ و أين؟ و ما دور المتحدثين؟ هذه العلاقة تعني أن هناك قواعد اجتماعية إلى جانب القواعد اللغوية، و التي تحكم استخدام الأفراد للغة في المواقف المختلفة.¹ قامت النظرية التواصلية على جملة من القواعد نلخصها:

1. يقوم المنهج التواصلية من الناحية النظرية على النظريات المعرفية لأن اكتساب اللغة عملية معقدة تتم من خلال عمليات داخلية لدى المتعلم، فالإنسان كما يرى هوانج Hvang كائن منظم لذاته بطبعه و ليس واقعا على الدوام تحت رحمة العوامل و المثيرات الخارجية.
2. ملكة التواصل باللغة الأجنبية هي ملكة لغوية اجتماعية.
3. عرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلية بحيث لا يصبح السؤال: ما هي القواعد اللغوية التي ينبغي تعلمها للتلاميذ؟ حتى يتمكنوا من استخدام اللغة في الحياة؟² و معنى أن تدرج المادة اللغوية أصبح وثيق الصلة بأهداف التعليم.
4. اختيار المادة اللغوية لم يعد كما هو الشأن في المنهج التقليدي و المنهج البنوي، مرتبطا بالقواعد اللغوية، بل أصبح قائما على تدرج الوظائف التواصلية و المواقف الاجتماعية.
5. التركيز على المواقف اللغوية والتعليمية و الاجتماعية التي تحفز المتعلم ثقافيا و معرفيا في استخدام اللغة الأجنبية لتعلم شيئا ما.
6. الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية لاستخدام اللغة مثل: توجيه الأسئلة، أو تسجيل المعلومات، أو تبادل الأفكار، أو التعبير عن المشاعر... و بعبارة أخرى جعل المباراة في زمام المتعلم.

(1) لطفي بوقرية، مكلف بالدروس معهد الآداب و اللغة، جامعة بشار، الجزائر، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص 33.

(2) المرجع السابق، ص 34.

7. استعمال الوسائل السمعية البصرية المتعددة كالأشرطة و الصور.....¹

عرف المنهج التواصلّي، شأنه شأن المنهج البنيوي ظهور طرائق: الطريقة الصامتة، الطريقة الطبيعية، و طريقة الاستجابة بالإيحاء و طريقة 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 التحدث بلغتهم الأصلية ثم يجلسون في دائرة و يجلس المدرس خارج هذه الدائرة، و عندما يرغب أحد الدارسين أن يقول شئ 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 دوراً أكثر فاعلية في التوجيه و الإرشاد و الشرح و المناقشة...."²

و يمكننا القول أن المنهج التواصلّي 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"

و بالتالي اللغة ضرورية لكل مجتمع شأنها شأن الأكل و الشراب و الهواء....الخ

(1) المرجع نفسه، ص 35.

(2) المرجع السابق ، ص 35.

الفصل الثاني

تمهيد:

ننتقل في هذا الفصل إلى العمل التطبيقي مباشرة، وهو انتقاء لمجموعة من مذكرات الماستر في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الشاذلي بن جديد بالطارف، والنظر فيها وما تحتويه من أخطاء لغوية أي تركيبية ونحوية واتباعنا في هذه الدراسة منهج الوصف القانع على الإحصاء والتحليل لمثل هذه الدراسات، فتقوم بإحصاء كل جانب على حدي ثم نحاول أن نبرر الأسباب الدافعة لارتكابها ثم نضع بعض الحلول للطلبة حتى لا يقعوا فيها مجدداً، وتكون العملية انتقائية وذلك بعدم تحديد أي اسم أو عينة محل الدراسة.

مذكرة رقم 01:

الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطلبة سارة بوخاري،
عنوان المذكرة: ألفاظ الحضارة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي-دراسة دلالية
معجمية

تاريخ المناقشة: جوان 2015.

1/ ص 2:

لقد مرت مدلولات التعليمية بفترات مختلفة كان الباحثون و المؤلفون المشتغلون بقضايا
التعليم يستعملونها في سياق خطأ تركيبية.

كان من الأحسن و الأفضل أن تعبّر الطالبة بالقول: مرّ التعليميّة بعدّة مدلولات عبر التاريخ حيث نجده في كل فترة يستعمل بمفهوم محدد مغاير لما عرف به في القرن 19م.

2/ ص3: " رد عن العلم في القرآن الكريم ما يلي " خطأ تركيبى.

من الأفضل القول: ذكرت كلمة العلم و مشتقاته في القرآن الكريم كثيرا نذكر من ذلك:

3/ ص4: قد صبت مجمل اهتمامها إلى المضامين الحضارية و العلمية و الاجتماعية: خطأ نحوي.

من الأفضل القول: قد صبت مجمل اهتمامها على المضامين.....

4/ ص4: من وسائل تعليمية حديثة، مضطعا على كل ما يستجد من جديد.....

الأصح: أن تدعم الضاد مع الطاء فنقول: مُطَّلَعًا لأنها وردت في كلام العرب كله. هكذا أي: مُطَّلَعًا.

5/ ص5:و تمكينها من تلبية حاجات الأمة و المجتمع من إعداد للجيل: خطأ تركيبى.

و الأصح: تحسين العملية التعليمية يساعد في إعداد جيل مُتَمَكِّن.

ص6: ...حيث صار المتعلم : خطأ تركيبى.

من الأفضل أن نحذف حيث. فنقول: صار المتعلم.

6/ ص8: نستشف من هذا التعريف اللغوي أن مصطلح الثقافة كان متداولاً بين قدماء العربية. خطأ تركيبى.

و الأفضل: نستشف من هذا التعريف أن مصطلح الثقافة استعمله علماء اللغة العربية القدماء.

7/ ص9:التي ترتبط في معظمها بعملية الاكتساب: خطأ تركيبى.

من الأفضل و الأصح القول: التي ترتبط بعملية الاكتساب.

8/ ص10:

....لان التركيز على أحدهما و إهمال الآخر: خطأ نحوي.

و الأصح: لأن بهمزة القطع و أحدهما أيضا تكتب بهمزة قطع.

9/ ص11: و يتّضح لنا جليا من هذين التعريفين، إن الثقافة أوسع من الحضارة: خطأ نحوي.
و الأصح: أن الثقافة أوسع من الحضارة.

10/ ص16: ... و الواقع أن نشأة المعنى الاصطلاحي للحضارة أنها تعود إلى الدراسات الأوروبية: خطأ تركيبى.

من الأفضل القول: ان نشأة مصطلح الحضارة يعود للدراسات الأوروبية.

11/ ص16: ...و ذلك لعدة قرون خلت و ذلك من خلال استخدام العبارة: خطأ تركيبى و تكرار مغل بالمعنى.

من الأفضل القول: استخدام الاروبيون مصطلح الحضارة منذ القديم.

12/ ص17: يهيمنون في العالم فكريا و سياسيا: خطأ تركيبى.

من الأصح: يهيمنون علي العالم

13/ ص16: و لكن هذا المعنى أخذ يتغير بعد قليل: خطأ تركيبى.

و الأصح: تغيّر معنى مصطلح الحضارة عبر العصور.

14/ ص17: ليس هناك حضارة واحدة و إنما هناك طرز من الحضارات: خطأ لغوي و تركيبى.

و الأصح: لا توجد حضارة واحدة حيث عرف العالم مجموعة من الحضارات عبر التاريخ.
ص17:

15/ إلا أن المفكرين و الكتاب الاروبيين: خطأ نحوي.

و الأصح إلا إن المفكرين و الكتاب الاروبيون لانه خبر أنّ يكون مرفوعا.

16/ ص19: نفهم من هذا التعريف أنّ حين تذكر كلمة الحضارة في اللغة....خطأ تركيبى و نحوي.

و الأصح: نفهم من هذا التعريف أنّ كلمة الحضارة في اللغة.....

17/ ص 19: فالحضارة مفهوم شامل لجميع أنواع التقدم و الرقي الإنسانيين.... خطأ تركيبى و لغوي.

و الأصح: فالحضارة مفهوم شامل لجميع أنواع التقدم و الرقي الإنساني نسبة إلى الإنسان فلا داعي للتنشئة.

18/ ص 20: استعمل النحاة (اللفظ) اصطلاحاً بمعنى اسم المفعول: خطأ علمي.

و الأصح: لأن اللفظ استعمل عدد النحاة مرادفاً للكلام.

حيث ورد عن ابن مالك قوله: كلامنا لفظ مفيد.

19/ ص 23: و هذا يعني أن بريال و أحمد مختار عمر ذهباً إلى نفس الاتجاه من التعريف: خطأ تركيبى و لغوي.

و الأصح: إن بريال و أحمد مختار عمر يتفقان في تعريف علم الدلالة.

20/ ص 24: بين الباحثين ومن بين تعريفها في كتاب التعريفات الجرجاني حيث قال: خطأ تركيبى و لغوي و نحوي.

و الأصح: عرّف الجرجاني كتابه التعريفات علم الدلالة بقوله:....

21/ ص 25: نلاحظ من خلال التعريفين السابقين: خطأ تركيبى.

و الأصح: نلاحظ من التعريفين السابقين.

22/ ص 26: و يتفق أصحاب هذه النظرية إلى جانب ذلك على جملة مبادئ منها: خطأ تركيبى.

و الأصح: يتفق أصحاب هذه النظرية على جملة من المبادئ نذكر منها.

23/ ص 27 : و تشمل مجموعات الكلمات التي تُرابط عن طريق الاستعمال: خطأ تركيبى.

و الأصح: تشمل الكلمات التي تترابط لغوياً في الاستعمال.

24/ ص 33: و ثمة اختلاف بين علماء اللغة و المشتغلين بها في النظرة إلى التضاد: خطأ تركيبى و لغوي.

و الأصح: عرف التضاد اختلافاً بين علماء اللغة.

25/ ص 39: به صور توحى لنا هذه الصور: خطأ تركيبى و تكرار.

و الأصح: به صور توحى لنا.

26/ ص 40: و مستواهم الفكر و الذهني: خطأ لغوي أو مطبعي.

و الأصح: و مستواهم الفكري و الذهني.

27/ ص 67: من خلال البحث شد بصري إلى طبيعة الصور و الرسومات الموجودة في الكتاب: خطأ تركيبى.

و الأحسن: من البحث لاحظت تلاؤم الصور و النصوص الموجودة في الكتاب.

الأخطاء اللغوية التركيبية	الأخطاء النحوية	المجموع
21	06	27
%77.77	%22.22	%49.99

يظهر من المذكرة رقم "1": بعنوان ألفاظ الحضارة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، أن الأخطاء جاءت على النحو التالي:

الأخطاء التركيبية بلغت %77.77 أمّا الأخطاء النحوية بلغت %22.22، و بالتالي فالأخطاء التركيبية أكثر من الأخطاء النحوية في هذه المذكرة.

مذكرة رقم 02:

الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة بوعشية سهام،
عنوان المذكرة: البنية اللغوية في اللافتات التجارية بولاية الطارف -دراسة وصفية-
تاريخ المناقشة: جوان 2015.

1/ ص 11: يتكون الجمهور (أو المتلقي المتواصل) من الزبناء المستهدفين: خطأ لغوي.

و الأصح:من الزبائن المستهدفين.

2/ ص 11: و هو خاص بالمظهر الإخباري للإشهار: خطأ لغوي.

و الأصح: بالمظهر الإخباري للإشهار.

3/ ص 11: بل يسعى أساسا إلى إقناع الجمهور المستهدف و حفزه على الشراء: خطأ لغوي.

و الأصح: بل يسعى أساسا إلى إقناع الجمهور المستهدف و تحفيزه على الشراء.

4/ ص 12: أي أن النص الاشهاري مادة لغوية تهدف إلى إقناع المستهلك بخلق سلوك
شرائي لديه: خطأ تركيبى.

من الأحسن: إلى إقناع المستهلك و محاولة التأثير عليه لكسبه.

5/ ص 12: هذه هي العناصر الأساسية التي يبنى عليها النص الاشهاري و التي تتوزع في
مساحة النص الاشهاري: خطأ تركيبى.

من الأحسن: هذه هي العناصر التي يبنى عليها النص الاشهاري.

6/ ص 14: البنيوية اللغوية بوصفها مذهباً متميزاً يقوم على الاعتقاد بأن الوحدات المفردات
لأي نسق لا يكون لها معنى.....: خطأ تركيبى.

من الأحسن: يعتقد أصحاب النزعة البنيوية أن الوحدات المفردة لأي نسق لا يكون لها
معنى.....

7/ ص 14: و قد بدأت البنيوية عن يد فردينا رد دي سوسير: خطأ تركيبى.

من الأحسن: بدأت البنيوية مع فردينا رد دي سوسير

8/ ص14: و هذه الوحدات تتركب بعضها على بعض بكيفية خاصة تؤدي المعنى بين الخطاب بكيفية خاصة: خطأ تركيبى.

من الأحسن: يحذف التكرار

9/ ص16: دراسة اللغة على مرتبة الصوت علم قائم بذاته: خطأ تركيبى.

من الأحسن: تصنف دراسة الأصوات ، في كل لغة من اللغات ضمن علم اسمه علم الأصوات(فونيتك).

10/ ص19: و هذا ما يشار عليه علماء العربية في القديم: خطأ تركيبى.

من الأحسن: و هذا ما أقره علماء العربية قديماً.

11/ ص19: ما ذكرناه يشير بوضوح إلى المخارج أو مواضع النطق احد عشر: خطأ تركيبى.

من الأحسن: ما ذكرناه يبيّن مخارج الحروف التي وضعها علماء اللغة المحدثون.

12/ ص19: أمّا علماء العربية في القديم فأكثرهم قالوا أنها ستة عشر مخرجا: خطأ لغوي.

من الأحسن: قالوا إنّها ستة عشر مخرجا.

13/ ص19: أمّا مخارج الأصوات العربية كما ذكرها ابن جني كما يلي: خطأ تركيبى.

من الأحسن: مخارج الأصوات عند ابن جني هي.

14/ ص24: وعده من اجل ذلك علما عما مساعددا لعلم اللغة: خطأ تركيبى.

من الأحسن:علما عما مساعددا لعلم اللغة.

15/ ص26: و هو أصغر وحدة الإيقاعية في تشكيل موسيقاه: خطأ تركيبى.

من الأحسن : و هو أصغر وحدة لغوية وإيقاعية في بناء النص.

16/ ص28: فهو خطاب عليه قول الكثير في قليل من الزمن و المكان: خطأ تركيبى.

من الأحسن: الخطاب الاشهاري يحوي كلمات قليلة و لكنها ذات مدلولات كثيرة.

- 17/ ص 30: الأصل في الماضي أن يكون مفتوحاً: خطأ علمي.
من الأحسن: الأصل في الماضي أن يكون مبنياً.
- 18/ ص 35: ضاق مجال البحث البلاغي لدى كثير من البالغين: خطأ تركيبى.
من الأحسن: لم يعتني البلاغيون بالتركيب كثيراً.
- 19/ ص 35: حتى يكاد ينحصر في مستوى الألفاظ المنفردة: خطأ تركيبى.
من الأحسن: أكثر البلاغيون من دراسة الألفاظ المنفردة.
- 20/ ص 35: عبد القاهر الجرجاني أحدث نقلة نوعية للدارس البلاغي من خلال وضع نظرية النظم: خطأ تركيبى.
من الأحسن: أحدث عبد القاهر الجرجاني بنظرية النظم نقلة نوعية للدارس البلاغي.
- 21/ ص 35: يركز المضمون ومحور الإشهار على التراكيب الأكثر بلاغة: خطأ تركيبى.
من الأحسن: يركز الخطاب الإشهاري على المضمون.
- 22/ ص 35: و من هذه المسائل دراسة أطول و قصرها: خطأ تركيبى.
من الأحسن: يدرس علم التركيب الجمل القصيرة و الطويلة.
- 23/ ص 53: و ترى كثير من المؤلفين العرب يربطون في مؤلفاتهم بين الألفاظ و محلولاتها ربط وثيقاً يكاد يشبه الصلة الطبيعية: خطأ نحوي.
و الأصح: و مدلولاته ربطاً وثيقاً يكاد يشبه الصلة الطبيعية المفعول به مطلق يكون منصوباً.
- 24/ ص 57: تحليل الخطاب له بعض سماته و جب أن تستحضر ما تتميز تعقيداته على أكثر من مستوى: خطأ تركيبى.
من الأحسن: له بعض سماته و يجب على المحلل أن يميز مستويات التحليل.
- 25/ ص 87: كما يسعى صاحب المنتج للشهرة بالنوعية الرفيعة و بالتالي أنواع الخبز المختلفة من خلال تسمية المخبزة بـ.....: خطأ تركيبى.

من الأحسن: يسعى صاحب المنتج لكسب الشهرة بصنع أنواع جيدة من الخبز.

الأخطاء اللغوية التركيبية	الأخطاء النحوية	المجموع
19	01	20
%86.36	%4.54	%88.63

يظهر من المذكرة رقم "2": البنية اللغوية في اللافتات التجارية بولاية الطارف ، أن الأخطاء جاءت على النحو التالي:

الأخطاء التركيبية بلغت %86.36 أما الأخطاء النحوية بلغت %4.54، و بالتالي فالأخطاء التركيبية أكثر من الأخطاء النحوية.

مذكرة رقم 03:

الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة سعاد بلخيري
عنوان المذكرة: تعليمية النص الأدبي النثري في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى
في التعليم الثانوي جذع مشترك آداب-أنموذجا-
تاريخ المناقشة: جوان 2015.

1/ ص4: حيث تتفاوت هذه المصطلحات من حيث لأي سبب في مفهوم المصطلح: خطأ
تركيبية.

و الأصح: عرف المصطلح اللساني إشكالات كبيرة في الثقافة العربية.
2/ ص4: نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس و علم التعليم و باحثين آخرين قلائل يشملون مصطلح تعليمات: خطأ تركيبى و لغوي.

و الأصح: استعمل اللغويون العرب مصطلح التعليمية استعمالات مختلفة فهناك من يفضل مصطلح علم التدريس و هناك من استعمل علم التعليم و آخرون فضلوا مصطلح التعليمات.

3/ ص5: و كيفية تنفيذها و مراقبتها: خطأ إملائي.

و الأصح: كيفية تنفيذها و مراقبتها.

4/ ص12: يعيد صياغة فرضياته من جديد، و استغلاله قدراته.....: خطأ تركيبى.

و الأصح: يعيد صياغة فرضياته من جديد، و استغلال قدراته.....

5/ ص21: فقد يكون مقصود و ظاهرا بوضوح: خطأ تركيبى و نحوي.

و الأصح: فقد يكون مقصود و ظاهرا بوضوح.

6/ ص26: فهي ترمي إلى تهذيب الوجدان: خطأ إملائي.

و الأصح: فهي ترمي إلى تهذيب الوجدان.

7/ ص51: النظر الجزئي الموضوعي لا الكلي الشامل لان المثل لا يستدعي إحاطة بالعمل: خطأ نحوي.

و الأصح: لأن تكتب بهمزة القطع.

8/ ص20: معنى ذلك أن كل كاتب نص ما يسعى إلى تحقيق قصده من خلال بناء نصه بطريقة معينة: خطأ تركيبى.

و الأصح: إن كل كاتب يسعى إلى تحقيق المقصدية بأسلوبه الخاص.

9/ ص60: تمهيد موجز حول موضوع الرسالة، و الظروف المحيطة و في ذلك العصر: خطأ تركيبى.

و الأصح: و هي عبارة عن تمهيد موجز للرسالة و الظروف المحيطة بها في ذلك العصر.

10/ ص61: و يبدو من خلال المخطط السابق: خطأ لغوي و منهجي.

و الأصح: يبدو من المخطط.

11/ ص62: سواء أكانت نصوص أدبية أو تواصلية: خطأ لغوي تركيبى.

و الأصح: سواء كانت نصوص أدبية أم تواصلية.
12/ ص 62: لم يتعرضوا لمثل هذه النماذج من النصوص في المرحلة التعليم المتوسط: خطأ تركيبى.

و الأصح: لم يتعرضوا لمثل هذه النماذج في المرحلة التعليم المتوسط.
13/ ص 65: يقوم التدريس في المقاربة بالكفاءات على استراتيجيات متنوعة: خطأ تركيبى.
و الأصح: إن المقاربة بالكفاءات لها استراتيجيات متنوعة.

الأخطاء التركيبية	الأخطاء النحوية	المجموع
09	02	11
%81.81	%18.18	%90.9

يظهر من المذكرة رقم "3": تعليمية النص الأدبي النثري في ضوء المقاربة بالكفاءات.
السنة الأولى في التعليم الثانوي، أن الأخطاء جاءت على النحو التالي:
الأخطاء التركيبية بلغت 81.81% أما الأخطاء النحوية بلغت 18.18%، و بالتالي فالأخطاء التركيبية أكثر من الأخطاء النحوية في هذه المذكرة.

مذكرة رقم 04:
الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة سهيلة شنوقة،
عنوان المذكرة: الحقول الدلالية في كتاب السنة الخامسة ابتدائي -دراسة وصفية تحليلية-
تاريخ المناقشة: جوان 2015.

- 1/ ص أ: و يعود أسباب الاختيار لهذا الموضوع: خطأ تركيبى.
- و الأصح: لاختيار هذا الموضوع أسباب نذكر منها.
- 2/ ص ب: أما فيما يخص الهدف من هذا الموضوع هو: خطأ تركيبى.
- و الأصح: نرجو أن نحقق من هذه الدراسات مجموعة من الأهداف، نذكر منها.
- 3/ ص ب: كما تمت الاستعانة بجملة من المصادر و المراجع الحديثة و القديمة أهمها: خطأ تركيبى.
- و الأصح: استعنا في بحثنا بمجموعة من المصادر و المراجع منها ما هو قيم و ما هو حديث.
- 4/ ص 19: و هو المعروف دلاليا بانزلاق المعنى ثم عبارة لعلاقة هذه تكون العلاقة: خطأ تركيبى.
- و الأصح: و هو المعروف دلاليا بانزلاق المعنى ثم عبارة لعلاقة تكون مطلقة فيكون مرسلا.
- 5/ ص 29: سأحاول بعد الحديث عن علم الدلالة و أهمية الحقول الدلالية في هذا الفصل التطبيقي، دراسة دلالات الألفاظ للكتاب معتمدة في دراستي على منهجي الإحصاء و التحليل: خطأ تركيبى.
- و الأصح: (بعد الحديث عن علم الدلالة و أهمية الحقول الدلالية في الفصل الأول فإننا سننتقل في هذا الفصل التطبيقي إلى دراسة دلالات الألفاظ)
- خطأ علي: (معتمدة في دراستي على منهجي الإحصاء و التحليل).
- الإحصاء و التحليل ليسا منهجين و إنما هما إجراءات مساعدان.

الأخطاء التركيبية	الأخطاء النحوية	المجموع
05	00	05
%100	%00	%100

يظهر من المذكرة رقم "2": الحقول الدلالية في كتاب السنة الخامسة ابتدائي ، أن الأخطاء جاءت على النحو التالي:

الأخطاء التركيبية بلغت 100% أما الأخطاء النحوية فبلغت 00%، و بالتالي الطالبة لديها مشكلة كبيرة مع التعبير أو لنقل الأسلوب .

مذكرة رقم 05:

الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة حنان نصر،
عنوان المذكرة: محتوى الدرس البلاغي في برنامج التعليم الثانوي من خلال كتاب السنة
الأولى أدبي -دراسة وصفية تحليلية-
تاريخ المناقشة: جوان 2015.

1/ ص2: يتميز التعليم الثانوي عما سبقه من المراحل التعليمية باختلاف أساسي: خطأ
تركيبي.

من الأحسن : تتميز مرحلة التعليم الثانوي عن غيرها من مراحل التعليم.

2/ ص7: إن توسيع مفهوم البلاغة لعلومها الثلاثة البيان و المعاني و البديع من المفهوم
المدرسي التقليدي: خطأ تركيب.

من الأحسن: إن تدريس البلاغة بفروعها (البيان المعاني و البديع) في المرحلة الثانوية لا
زال يعتمد على المنهج التقليدي.

3/ ص15: و قسم البلاغة إلى ثلاثة أقسام فكان ما يحترز به عن أخطا علم المعاني: خطأ
تركيب.

من الأحسن: يرى القزويني أن علم المعاني يحترز به عن الخطأ.

4/ ص16: المعاني المتصورة في عقول الناس المتصلة لخطورهم: خطأ لغوي.

من الأحسن:المتصلة بخواطرم.

5/ ص16: أفضت بنا هذه الدراسة التي حاولنا من خلالها الكشف عن محتوى الدرس
البلاغي في برامج التعليم الثانوي: خطأ تركيب.

من الأحسن: حاولنا في هذه البحث الكشف عن محتوى الدرس البلاغي في برامج التعليم
الثانوي.

الأخطاء اللغوية التركيبية	الأخطاء النحوية	المجموع
04	00	2004
%100	%00	%100

يظهر من المذكرة رقم "2": محتوى الدرس البلاغي في برنامج التعليم الثانوي ، أن الأخطاء جاءت على النحو التالي:

الأخطاء التركيبية بلغت نسبة 100% أمّا الأخطاء النحوية بلغت 00%، و بالتالي فالأخطاء التركيبية هي العائق الأكبر الذي وقع فيه الطالب .

الخالمة

يظهر من الفصل التطبيقي أن الأخطاء اللغوية الواقعة في مذكرات الماستر أغلبها تركيبي ،ويمكن أن نرجعها للأسباب الآتية :

- ضعف التكوين اللغوي لدى الطفل الجزائري في البيت ثم في الشارع ثم في الأطوار الدراسية الأولى (الابتدائي ، الإكمالي ، الثانوي) .
 - الانفصام بين ما يتعلمه الطفل من لغة عربية فصيحة عبر مختلف الأطوار وما يستعمله من كلام في حياته اليومية .
 - ضعف منهج تعليم اللغة العربية في الجزائر ، حيث لا نحرص على تعليم الأطفال المتون والقرآن الكريم و الكلام العربي الفصيح من شعر ونثر في الصغر ، كما هو الحال في كثير من الدول العربية الأخرى.
 - عدم تركيز المعلمين على تنمية مهارة الحديث والحوار باللغة العربية الفصيحة ، وقد يحدث هذا حتى داخل الجامعة وبقسم اللغة العربية بالذات ،حيث يستعمل الكثير من الأساتذة و الطلبة أثناء الحصص الدراسية اللغة اليومية .
 - ضعف المطالعة لدى الطلبة ، واكتفائهم بما يقدم لهم من محاضرات من الأساتذة ما يجعلهم غير قادرين على المحاكاة وتوليد جمل وتراكيب جديدة .
 - ضعف النظام القواعدي في ذهن الطلبة وهذا يرجع كما ذكرنا لعدم حفظه المتون ، ما يشكل عائق أمامه إذا ما أراد أن يتكلم حيث يخاف الوقوع في الخطأ فيمسك عن الكلام وهذا ما لاحظناه أثناء بحثنا حينما ينتقل الطالب من الكلام إلى الكتابة.
- هكذا نكون قد عرضنا بعض الأسباب المسببة للأخطاء اللغوية وليس كلها فنرجو من القائمين على وضع البرامج التعليمية النظر الجدي في هذه الظاهرة الخطيرة ، ووضع الحلول الكفيلة بتجاوز هذه الأزمة .

قائمة

المصادر والأمر الجع

1. أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات) ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (ط2)، 2009 م.
2. أحمد عبد العال الطهطاوي، اللغة العربية بين الخطأ و الصواب، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، د ط، 2008.
3. باسم الصرايرة، و آخرون، استراتيجيات التعلم و التعليم، النظرية و التطبيق، دار الكتاب العالمي للنشر و التوزيع، اربد 2003.
4. بشير إبرير و آخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث و الدراسات اللسانية الحديثة، مختبر اللسانيات جامعة عنابة، الجزائر، د ط 2007.
5. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، الاردن ط1، 2007.
6. بكار أمحمد، اللسانيات التطبيقية، و تعليم اللغات (محاضرات في اللسانيات التطبيقية)، المدرسة العليا للأساتذة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، العدد الثالث بوزريعة، الجزائر، 2006م.
7. الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003 م.
8. راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار الميسرة للنشر و التوزيع، الأردن، (د.ط) 2003م.
9. رجاء محمد أبو علام، التعلم أسسه و تطبيقاته، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
10. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، ط السادسة 2011.
11. عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1995، الاسكندرية.
12. عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، السنة 1973.

13. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفا، ط1 2000.
14. لطفي بوقرية، مكلف بالدروس معهد الآداب و اللغة، جامعة بشار، الجزائر، محاضرات في اللسانيات التطبيقية.
15. محسن علي عطية، الكافي في تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2006.
16. محمد خولة، الأرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة و الكلام و الصوت، دار هومة للنشر و التوزيع الجزائر، (د ط)، 2007م.
17. مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها.
18. نسيمه سعدي، تعليمية اللغة العربية للكبار القراءة أنموذجا، رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية، بتلمسان، الجزائر، 2005-2006.

الفارس

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة.....أ

الأخطاء اللغوية.....3

تعريف الخطأ:.....3

أ-لغة.....3

ب-اصطلاحا:.....3

-الأخطاء النحوية و التركيبية:.....3

أ/ في الجملة:.....3

ب/ في الكلمة:.....3

ج/ في الحركات.....4

الإملاء و أنواعه:.....5

إملاء Dictée:.....5

أنواع الإملاء:.....5

(1) الإملاء المنقول:.....5

(2) الإملاء المنظور:.....5

الخطأ الإملائي:.....5

-تعريفه:.....5

أهم الأخطاء الإملائية و أسبابها:.....5

أسباب الخطأ الإملائي:.....6

علامات الوقف و التعبير Punctuation:.....6

6.....	-تعريفها:
8.....	طرائق تصحيح الإملاء:
10.....	علم اللغة التطبيقي: أو اللسانيات التطبيقية:
11.....	أهم خصائص علم اللغة التطبيقي:
12.....	اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغات:
12.....	تعليمية اللغات:
13.....	مفهوم التعليمية:
13.....	عناصر العملية التعليمية:
14.....	(1)المتعلم:
14.....	(2)المعلم:
14.....	(3)الطريقة:
14.....	■التعليم:..
14.....	■التعلم:..
15.....	الفرق بين التعليم و التعلم:
15.....	الوسائل التعليمية:
16.....	أهمية الوسائل التعليمية:
16.....	العوامل اللغوية و غير اللغوية في تعليم اللغات
16.....	تعليمية اللغات و إجراءاتها العملية
16.....	1/الإجراء اللساني
16.....	2/ اختيار المادة اللغوية:
17.....	3/ التدرج في تعليم اللغة:

أ- السهولة:	17
ب- الانتقال من العام إلى الخاص:	18
ت- تواتر المفردات:	18
4/ عرض المادة اللغوية:	18
5/ التمرين اللغوي:	19
نظريات تعليم اللغات:	19
(1) النظرية السلوكية:	19
(2) النظرية المعرفية:	20
مناهج تعليم اللغات:	21
(1) المنهج التقليدي:	22
(2) المنهج البنوي:	23
(3) المنهج التواصلية:	25
تمهيد:	28
مذكرة رقم 01: الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة سارة بوخاري،	28
مذكرة رقم 02: الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة بوعشية سهام،	33
مذكرة رقم 03: الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة سعاد بلخير،	36
مذكرة رقم 04: الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة سهيلة شنوقة،	38
مذكرة رقم 05: الأخطاء اللغوية والنحوية في مذكرة الماستر للطالبة حنان نصر،	41
خاتمة	44
قائمة المصادر والمراجع	46

