جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

اللغة الإنتقالية

بين الاكتساب و التعلُم

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعدادالطالبتين:

- مريم عايد
- ليلى أكبوش

إشراف الأستاذة:

- تسعديت لحول

السنة الجامعية: 2015/2014

كلمة الشكر

نشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه وإعانته لنا في إنجاز هذا العمل المتواضع.

بعد إنهائنا لبحثنا لنا الشرف العظيم أن نتقدم فائق التقدير، وجزيل الشكر إلى أستاذتنا المشرفة "تسعديت لحول" التي تفضلت بالإشراف على هذا البحث والتي كانت لأتعابها وتوجيهاتها الأثر الواضح في هذا البحث.

كما نشكر أيضا كل الأساتذة الذين ساعدون في مشوارنا الدراسي

إلى الأساتذة الذين استقبلونا في كل من المدرستي تيزي الواد القديمة وابتدائية ثمانية ماي خمسة وأربعون.

إلى كل الاصدقاء والصديقات الذين ساعدونا وشجعونا للمضي قدما في هذا البحث إلى نهايته.

الإهداء

إلى من رباني وعلمني، إلى من أعطاني فرصًا في هذه الحياة وعلمني كيف أكافح وأدافع عن نفسي إلى أبي الغالي والمتفهم.

إلى من أنجبتني وربتني وعلمتني كيف أتعامل مع الخير وزرعت في نفسي وقلبي بذرة الأخلاق والحنان إليك أنت يا أمي العزيزة والحنونة.

إلى أخي الوحيد والغالي"محمد".

إلى أختي الوسطى "صارة" والصغرى الشقية "سعيدة".

إلى من قاسمني البحث إليك يا "ليلى" وكل العائلة.

إلى صديقاتي في الدرب : فوزية، سلمى، حليمة.

إلى كل الصديقات اللواتي تعرّفت عليهن في الجامعة خاصة:نصيرة، لامية، أميرة، رحيمة، نبيلة، غانية، سلوى، سعيدة،كريمة، فوزية.

إلى كل من ساعدني في انجاز هذا البحث خاصة:عقيلة،الأستاذة "تغريبيت مليكة" من كلية الحقوق، الأستاذة "نعيمةبوشلاون"من إبتدائية تيزي الواد القديمة،و"مونية"الصغيرة.

إلى كل الأساتذة الذين ساعدوني في مشواري الدراسي خاصة الأستاذ "نورالدين خيار"و "خثير تكركارت".

إلى كل أعمامي وأخوالي.

إلى كل من يعرف "مريم عايد" ويتمنى لها الخير والسعادة في حياتها من كل أعماق قلبه.

مريـــم

الإهداء

إلى من حقّت فيهم الطاعة بعد الله ورسوله، إلى أنبل رابطة في الوجود إلى أمي الحنونة وأبي العزيز والكريم.

إلى أخي الغالي "جمال"وأولاده وزوجته.

إلى إخوتي العزيزات عياشة، زكية، ربيحة، فريجة، عقيلة.

إلى زوج أختي ربيحة "جمال" وأولاده، وزوج فريجة "عبد النور".

إلى التي قاسمتني هذا البحث إليك "مريم" وكل عائلتك.

إلى صديقاتي في الدرب:مريم، نسيمة، ليندة، فوزية.

وإلى كل الصديقات اللواتي تعرفت عليهن في الجامعة خاصة:نصيرة، لامية، أميرة،فوزية،سلمى،خديجة،صارة،غانية، حليمة، سعاد،طاوس.

إلى كل من مد لي المساعدة في إنجاز البحث المتواضع:أختي عقيلة،وصديقتي لامية.

إلى كل الأساتذة الذين ساعدوني في مشواري الدراسي خاصة الأستاذ "نور الدين خيار" والأستاذة "تسعديت لحول".

ليـــــــلى

مقدمة

تعتبر اللغة ظاهرة سلوكية للإنسان ظهرت وتطورت معه عبر العصور، الى أن أصبحت خاصية إنسانية يتميز بها عن غيره من الكائنات الأخرى، وقد ساهمة في إنتاج الحضارة والثقافة، كما ساهم الإنسان أيضا على الحفاظ عليها ونقلها من جيل إلى جيل، وذلك بدراستها وجعلها مقننة .

إن اللغة أداة تفاعل بين أفراد المجتمع، وهي الحوض الذي يجمع فيه التراث وخبرات الأجيال، وأهم وسيلة من وسائلها في الحفاظ على تراثها وحضارتها، فهي ليست مجرد وسيلة من وسائل التعبير بل تتعدى ذلك لكونه مرآة تفكير الأمة والأسلوب الذي يستخدمه الإنسان للتعبير عن أغراضه وما يدور في ذهنه من أفكار قصد التطوُر والازدهار، فبدونها يغيب التواصل بين الأفراد وهذا ما يخلق غياب التطوُر لكون الإنسان من المستحيل أن يحدث تطورا لوحده بل يجب أن يكون هناك تواصل واتحاد بين افراد المجتمع الواحد .

ومن الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع لكونه موضعا جديد لم يتم التطرق اليه من قبل .

والهدف من بحثنا هذا هو الوقوف عند مشكلة اللغة الإنتقالية بين الإكتساب والتعلم، محاولين التعمق فيه والمساهمة في التعرف على اللغة الإنتقالية واللسانيات التقابلية مع إبراز الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ .

نتساءل هنا ماذا نعني باللسانيات التقابلية ؟ وما هي العلاقة التي تربط بينها و بين اللسانيات التطبيقية ؟.

كيف ينظر القدماء و المحدثين لأسلوب التقابل ؟.

على أي أساس تقوم اللغة الإنتقالية ؟.

كيف يتم تعلم اللغة من المنظور التقابلي ؟.

ماذا نعني بالأخطاء اللغوية ؟ وماهي عواملها ؟ وأشكالها ؟.

كيف يتم تصنيف الأخطاء اللغوية ؟ وما هي المعايير المعتمدة عليها في علم اللغة التقابلي ؟

واعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي ، وذلك بالإعتماد على التحليل من خلال الوقوف عند إحدى الظواهر وتحلياها على صورتها التي تظهر بها، وعلى المنهج الإحصائي الذي أفادنا في حصر النماذج التقابلية التي تنحصر فيها أخطاء التلاميذ في تعلم اللغة و انتقالها بين الأجيال.

وبالتالي فقد قسمنا بحثنا إلى ثلاثة فصول: فالفصل الأوَل والثاني نظري، أما الثالث فهو تطبيقي.

تناولنا في الفصل الأوّل مفهوم التقابل لغويا و اصطلاحا وأسلوب التقابل عند القدماء والمحدثين والدراسات الدلالية، ثم بعد ذلك تطرقنا إلى تعريف منهج التحليل التقابلي في علم اللسانيات مع ذكر أنواعه و أهدافه وعلاقة اللسانيات التقابلية باللسانيات التطبيقية، ثم إبراز الفرق الجوهري بين المنهج التقابلي والمنهج المقارن.

وفي آخر الستينات والسَبعينات ظهر اتجاه مضاد لهذه النظرية المبنية على التقابل اللّغوي وهو أنّه مبني على افتراض خاطئ والمتمثل في التداخل اللغوي الذي من خلاله نتعرف على مشكلات لغوية تواجه الدارسين لم تكن في الحسبان أثناء التحليل التقابلي فهدفه إيجاد أوجه التشابه والإختلاف بين لغتين، هذه الأخيرة أدت إلى ظهور ما يعرف بلغة الإنتقالية وهي مرغوب فيها، فالانتقال اللغوي يثري اللغة ومتصلا اتصالا وثيقا برقي الفك، وفي آخر الفصل تطرقنا الى مكانة اللّغة العربية الفصيحة في المجتمع الجزائري. أمّا الفصل الثاني فقد تحدثنا عن تحليل الاخطاء اللغوية،حيث بدأنا بتعريف الخطأ لغة واصطلاحا، ثم تعرفنا على الخطأ عند القدامى والمحدثين، كما تعرفنا أيضا على مفهوم الخطأ الإملائي والنحوي والصرفي وعوامله وهذا ما دفعنا إلى أن نبحث عن قواعد اللغة ثم في الأخير بحثنا عن أشكال الأخطاء. أمّا الفصل الثالث فقد كان تطبيقي حيث قمنا بتصنيف الأخطاء إلى مستوياتها وهي: المستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي(التركيبي)،والإملائي، والدلالي.

انطلاقا من هذه المستويات قمنا باستخراج مجموعة من الأخطاء وذلك من خلال تعابير تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي مع إبراز أنواعها ومحاولة تصحيحها، وبعد ذلك قمنا بتسجيل هذه الأخطاء على شكل نسب مئوية مع التعليق عليها، ثم تطرقنا إلى تصنيف المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي. وفي الأخير ختمنا بحثنا هذا بخاتمة كخلاصة لما أنجزناه من بداية البحث حتى النهاية مع اتباعه بمجموعة من الملاحق والمتمثلة في تعابير تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي .ومن أهم المراجع التي اعتمدنا عليها نجد " عبد القادر عبد الجليل " في كتابه" علم اللسانيات الحديثة "، "ونصر الدين بوحساين" في"مجلة التّبيين"، و"فهد خليل زايد" في كتابه "الأخطاء الشائعة النحوية"، و"محمد أبوالرب" في كتابه "الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي".

و من بين الصعوبات التي واجهتنا في إنجاز هذا البحث:

1/ قلة المصادر والمراجع.

2/ ضيق الوقت المخصص لإنجاز المذكرة بسبب الإضراب.

وفي الأخير نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل المتواضع، ولكم منا جميعا أسمى وأجمل عبارات الامتنان والشكر.

الفـــصل الأول

1-مفهوم التقابل

أ- اللغوي.

ب- الإصطلاحي

2-أسلوب التقابل عند القدماء والمحدثين.

3-التقابل في الدراسات الدلالية.

4-تعريف منهج التحليل التقابلي في علم اللسانيات.

5-أنواعه.

6-أهدافه.

7-علاقة اللسانيات التقابلية باللسانيات التطبيقية .

8-الفرق بين المنهج التقابلي والمنهج المقارن.

9-اللغة الإنتقالية.

10-مكانة اللغة العربية الفصحى في الجزائر.

1. مفهوم ا لتقابل:

تعددت تعاريف مصطلح التقابل لدى الدارسون القدامى، والمحدثين، وعلماء البلاغة في الجانب اللغوي، والإصطلاحي، ونحاول من خلالهم اختيار بعض التعاريف وهي كالتالي:

أ- لغة:

- يقول الخليل بن أحمد الفراهيدي: « والقبل: الطاقة، تقول: لا قبل لهم، وفي معنى آخر هو التقاء، تقول: لقيته قبلا أي مواجهة.»[1]

- جاء في مختار الصحاح: «المقابلة: المواجهة والتقابل مثله».[2]

- جاء في معجم المقاييس في اللغة لابن فارس:« القاف والباء واللام أصل واحد صحيح تدل كلمه كلها على مواجهة الشيء للشيء، يتفرع بعد ذلك.»[3]

- جاء في المحكم والمحيط الأعظم في اللغة إذ يقول ابن سيدة: « وقابل الشيء بالشيء مقابلة، وقبالا:عارضه...وتقابل القوم: استقبل بعضهم بعض. »[4]

-جاء في أسس البلاغة الزمخرشري:« ...والمقابلة قبلا وقبلا وقبلا: مواجهة وعيان.»[5]

- جاء في لسان العرب: «المقابلة: المواجهة، والتقابل مثله. هو قبالك أي تجاهك.»[6]

---

[1] - أبو عبد الرحمان ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي الخزومي وابراهيم السلمرائي، دار ومكتبة الهلال،د.ط، د.ت،ج5، ص:166.

[2]- محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ضبط وتخريج وتعليق: د.مصطفى ديب البغا،دار الهدى،عين مليلة، الجزائر،ط: 04، 1990م،ص332.

[3]- أبو الحسن أحمد بن فارس، معجم المقاييس في اللغة، حققه، شهاب الدين أبوعمرو، دار الفكر، بيروت، د.ط، د.ت، ص 872.

[4]- أبو الحسن علي ابن اسماعيل ابن سيدة المرسي، المحكم والمحيط الأعظم تحقيق الأستاذ عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت،د,ط،ج6، 2000م،ص429.

[5]- محمود جار الله الزمغشري، أساس البلاغة، تحقيق الأستاذ عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت، د.ط، د.ت، ص353.

[6]- أبو الفضل جمال الدين ابن محمد ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط6،ج1، 1417ه، 1997م ص 540.

– وفي القاموس المحيط: « قابله واجهه... وتقابلا تواجها.»[1]

– وفي منجد اللغة والأعلام: "قابله: واجهه، وقابل الشيئ بالشيئ: عارضه به ليرى وجه التماثل أو التخالف بينهما،... تقابل الرجلان: تواجها. »[2]

ومما سبق عرضه لمصطلح"التقابل" في المعاجم السابقة يتبين بأن هذا المعنى تقريبا لم يخرج عن حيز "المواجهة. "

ب – إصطلاحا:

المقابلة في اصطلاح علماء البلاغة هي أن يؤتي في الأسلوب بمعنيين أو أكثر، ثم يؤتي بما يقابل ذلكن كما يقول يحي بن معطي:

« هناك وفي ذكر المقابل استمع طباقا حوته فارتقب منه آتيـــا.

قـــتى ثم فيه ما يسر صديقه على أن فيه ما يسؤ الأعادي.»[3]

إن طلاقا من هذا البيت تبرز لنا المقابلة في البيت الثاني في قوله :« يسر صديقه "وقوله:"يسؤ الأعادي." كما يضيف أيضا السيوطي في قوله: "ومنه نوع يسمى المقابلة وهي أن يذكر لفظا فأكثر ثم أضداد هما على الترتيب»[4].

ومن هنا نلاحظ التنوع في استخدام مصطلح التقابل وهي أن يؤتى لفظ أو أكثر ثم يتبع بأضداده على الترتيب.

[1]-مجد الدين محمد ابن يعقوب الفيروزآبادي ـالقاموس المحيط،تحقيق:مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة،بيروت،ط 05،1416هـ/1996م،ص1351

[2]-المنجد في اللغة والأعلام،دار المشرق،بيروت،ط28،1986م،ص540.

[3]- يحيى ابن معطي،البديع في علم البديع،تدقيق ودراسة الدكتور:محمد مصطفى أبو شارب،دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر،الإسكندرية،ط1،2003 م،ص113.

[4]-جلال الدين السيوطي،الاتقان في علوم القرآن،حققه:طه عبد الرؤوف سعيد،المكتبة التوفيقية،القاهرة،د.ط،ج03،د.ت،ص626.

2- أسلوب التقابل عند القدماء والمحدثين:

أ- **عند القدماء:** لقد اهتم الدارسون القدامى بأسلوب التقابل من حيث الدراسة والتحليل وذلك مما أدى اختلاف وجهات نظرهم حيث هناك فريق ركز على الدراسة الشكلية التي تعتمد على أسلوب الإحصاء مثلا: كأن يكون اثنين إثنين، وفريق آخر ركز في الدراسة المتكاملة ولتي تحدد فيها مفهوم التقابل.

ونذكر بعض اعلام البلاغة الذين تناولوه منهم أبو العباس عبد الله ابن المعتز الذي ألف كتاب "كتاب البلاغة" إذ استخدم بعض الشواهد من القرآن الكريم يقول الله تعالى: «ولكم في القصاص حياة يا أولى الالباب لعلكم تتقون»[1] ويتضح من خلال ذلك أنه قد قابل بين معنى "القصاص"والذي هو الموت والحياة.

ومن الحديث النبوي الشريف قول الرسول صلى الله عليه وسلم للأنصار:« إنكم لتكثرون عند الفزع وتقلون عند الطمع»[2] ومن هذا الحديث نجد أن الرسول صلى الله عليه وسلم قد قابل"تكثرون عند الفزع" من جهة، "وتقلون عند الطمع"من جهة أخرى.

ونجد أيضا قدامى ابن جعفر والذي يعتبر من الأوائل الذين تكلموا عن المقابلة، حيث يربط صحة المعاني وفسادها بصحة المقابلة وفسادها، وبالتالي فإن المقابلة تقوم على أساس مراعاة المناسبة بين الكلمات وذلك قصد تكوين جمل سليمة وصحيحة.

ب- **عند المحدثين:** بعدما تم عرض الدارسين القدماء لمفهوم التقابل والذي كان ينحصر عندهم على الطباق والمقابلة، جاء بعدهم الدارسون المحدثون الذين اعتمدوا

[1]-البقرة ،الآية:178.

[2]-عبد الله ابن المعتز،كتاب البديع،المتنبي بنشره وتعليق المقدمة والفهارس:أغناطيوس،كرانشيتوفسكي،دار المسيرة،بيروت،ط.03،1402هـ ،1982 م،ص34.

بدورهم على ماهو قديم كقاعدة أساسية محاولين العمل عليه وتطويره، اذ انقسموا إلى إتجاهين وهما فيما يلي:

الإتجاه الأول:

يعتبر أصحاب هذا الإتجاه كمقلدين للقدامى،فهم لم يأتوا بأي جديد إذ أن:" فكرة التحسين والمحسن البديعي هي المسيطرة على بحث أصحاب هذه الوجهة للطباق، أو التضاد،فقد إكتفى كثير من الدارسين بترداد نصوص القدماء، وإعادة ملاحظاتهم،دون تعليق أو تجديد يذكر" [1] ومن هنا نقول بأن أصحاب هذا الإتجاه الأول كانوا يقومون بتكرار العبارات وإعادة ذكر الشواهد، وبذلك فهم لم يخرجوا عن إطار الطباق و المقابلة، لم يضيفوا أي جديد ومن بينهم نجد كل من:أحمد إبراهيم موسى في كتابه" الصيغ البديعي في اللغة العربية"، وأيضا أحمد المراغي في "علوم البلاغة"، وعبد العزيز عتيق في" علم البديع" .

الإتجاه الثاني:

كان إهتمام هذا الاتجاه يدور حول فكرة المحسنات البديعية خارج دائرة التحسين، إذ تشير منى علي سليمان الساحلي إلى فئة من الدارسين في هذا المجال وترى أنهم يمثلون هذا الاتجاه كل من "رجاء عيد" يقول: "...تقسيم البلاغين لما عرف بالمحسنات إلى لفظية ومعنوية، تقسيم مردود، والاصطلاح نفسه "محسنات" لانطمئن إليه... "[2] ، رفض فكرة المحسنات البديعية إذ اعتبر تقسيم البلاغين إلى محسنات لفظية ومحسنات معنوية هو تقسيم مردود.

ونجد أيضا "فايز عارف القرعان" في كتابه "التقابل في القرآن الكريم" والذي يحدد دراسته التقابلية في أنها "تقوم على الكشف عن علاقتها التجاورية الخاصة

[1]- منى علي سليمان الساحلي،التضاد في النقد الأدبي، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، د.ط، 1996م ص: 236.
[2]- رجاء عيد، فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ط، د.ت، ص: 216

والعامة في السياق، وذلك لاضهار قيمها الجمالية والتعبيرية، واضهار مدى اسهامها في تشكيل المعنى ضمن الصياغة الكلية للجملة والنص»[1]

وهذا يعني أن من خلال دراسة لغة النص دراسة تقابلية يمكن لنا الكشف عن المعنى الخاص والعام إنطلاقا من السياق المعتمد عليه وذلك لإضهار قيمها الجمالية والتعبيرية التي تساهم في تشكيل المعنى للنص أو الجملة.

3- التقابل في الدراسات الدلالية:

ظهر التقابل في علم الدلالة عند العرب على يد "أحمد نصيف الجنابي" في كتابه "ظاهرة التقابل في علم البلاغة" إذ يقول: "بعد قراءة في كتب الدلالة العربية القديمة والحديثة لم أجد أبدا بحث في ظاهرة التقابل في أي كتاب من الكتب الدلالية. وأستطيع أن أقول مطمئنا: أن مصطلح التقابل هو من وضعي..."[2]، ونعني بالتقابل في علم الدلالة وجود لفظتين متعاكستين مثلا: البارد والساخن، الجميل والقبيح،القو والضعيف،السعيد والحزين...إلخ.

إذ يقول أحمد نصيف الجنابي أن التقابل هو"وجود لفضتين تحمل كل منهما عكس المعنى الذي تحمله الأخرى»[3] وهذا يعني انه يستحيل وجود كلمة دون ضدها، وفي هذا الصدد يقول المتنبي عن التقابل:

«إذا أنت أكرمت الكـريم ملكتــه إن أنت أكرمت اللئيــم تمـردا»[4]

والتقابل هنا يكمن في كلمة "الكريم واللئيم" وكلمة "ملكته وتمردا".

[1]- فايز عارف القرعان، التقابل والتماثل في القرآن الكريم عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، ط1،ص:1.
[2]- أحمد نصيف الجنابي، ظاهرة التقابل في علم الدلالة، كلية الأدب ، الجامعة المستنصرية، د.ط، د.ت، ص:12.
[3]- المرجع نفسه، ص:12
[4]-المرجع نفسه، ص:19

إضافتا إلي هذا يمكن القول بأن التقابل هو "سمة من سمات الأشياء المادية والمعنوية، والمحسوسة. وهو ظاهرة كامنة في حقيقته الأشياء وبارزة على سطوحها. وهذه الظاهرة من سمات الكون والحياة والإنسان: نفسه وجسمه وعقله كما أنها سمة دلالية من سمات اللغة المتصلة بالفكر، فلا غرابة–بعد ذلك– أن يدركها العقل الإنساني بسهولة أو صعوبة حسب إختلاف المدارك... "[1] ومن هنا نستخلص أن التقابل قد يكون مادي أو معنوي ويظهر ذلك في الحب والكره، وهي صفة إنسانية، والمحسوس وغير المحسوس مثل: التشاؤم والتفاؤل وهي صفة نفسية، ويظهر أيضا أن التقابل مرتبط بظاهرة الكون والحياة والإنسان مثل: الحياة والموت وهي صفة وجود الإنسان في الواقع.

ومن كل هذا نتوصل إلى أن التقابل موجود في كل المواضيع سواءا اللغوية أو في الحياة اليومية والمواقف التي نتعرض لها.

4– تعريف منهج التحليل التقابلي في علم اللسانيات:

يعتبر المنهج التقابلي من أحدث مناهج الدراسات اللسانية التطبيقية الحديثة، كما يعتبر حديثا بالمقارنة مع المناهج الأخرى في علم اللسانيات، فقد نشأ خلال الحرب العالمية الثانية سنة 1939م /1945م في الولايات المتحدة الأمريكية، حينما استجدت الحاجة الملحة آنذاك لتعلم وتعليم اللغات الاخرى ومواجهة الصعوبات في ميدان تعلم اللغات الأجنبية، ومن هنا نشأة الحاجة إلى تعلم وتعليم تلك اللغات من خلال تحليلها ومقارنتها باللغة الإنجليزية باتباع منهج التحليل التقابلي.

[1]-أحمد نصيف الجنابي، ظاهرة التقابل في علم الدلالة، ...المرجع السابق، ص:21

يرى بعض الباحثين أن التقابل يكون لغتين ليستا من أسرة واحدة، كالعربية والإنجليزية، بينما يرى فريق ثاني العكس، وذلك أن التقابل لا يكون الأبين لغتين من فصيلة واحدة.

ومن الحقائق المقررة أن اللغات تختلف فيما بينها من حيث البنية والجملة، والمرجع، أي المستويات اللغوية جميعا، فالتحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى، ولذلك فإن التقابل الصوتي مهم في تعليم اللغة، وهدفه تطبيقي يتمثل في تعلم اللغات، وتدريس طرقها في الاكتساب

5- أنـــواعه: ينقسم التحليل التقابلي إلى ثلاثة أقسام وهـي:

أولا:

دراسات قائمة على منهج التحليل التقابلي والبحث: ويتمثل ذلك بمقارنة لغة بلغة أخرى، أو لهجة بلهجة أخرى من لغة واحدة.

إذ يركز المنهج التقابلي على بيانات النظام اللغوي للغة الأم، واللغة المراد تعلمها: أي اللغة الثانية. كما قورنت اللغات الأخرى باللغة الإنجليزية كالعربية والفرنسية.

ثانيا:

دراسات نتجت عن تحليل الأخطاء اللغوية: ويتم ذلك بتعلم لغة ما او ترجمة منها وإليها-الترجمة الحرفية- إذ أن الباحثون اهتموا برصد الأخطاء وتحديدها عند المتعلم التي تظهر في العربية في المقابلات مثل: سال، نال، زال، أي الكلمات التي تختلف فيما بينها بفونيم واحد فقط. ولمعرفة هذه الأخطاء اتخذ التحليل التقابلي منهجا لها.

ثالثا:

دراسات لغوية وصفية: وهي الدراسات التي ركزت على وصف الأخطاء، وايضاحها عند المتعلم، وذلك بالإفادة من الدراسات التاريخية، والمقارنة، والوصفية لنظامين لغويين، عن طريق التجزئة إلى العناصر الصغرى.

6- أهداف المنهـــج التقابـــلي:

يسعى المنهج التقابلي إلى الوصول إلى مجموعة من الأهداف نذكر منها مايلي:

- تقوم اللسانيات التقابلية على أساس هدف، وهو ايجاد أوجه التشابه، والإختلاف بين لغتين.

- يهدف المنهج التقابلي إلى: « التعرف على الظواهر الصوتية، والصرفية، والنظمية، والدلالية، والعروضية، والبلاغية، عن طريق عناصرها، ومكوناتها التركيبية، وإصدار البيانات القيمية لها في النظامين، أعني نظام اللغة الأم واللغة المراد تعلمها، ويعتمد المتخصصون في ميدان تدريس اللغات الأجنبية على هذا المنهج، عند إجراء بحوثهم ودراساتهم»[1] يعني هذا ان المنهج التقابلي يقوم بالتعرف على أهم المستويات اللغوية، وذلك بإبراز عناصرها، ومكوناتها التركيبية، وإصدار البيانات الجوهرية لكل من نظام اللغة الأم واللغة الهدف.

- من خلال أهداف المنهج التقابلي ميز الباحثون في هذا الميدان بين مفهومين أساسيين في مجال تعلم اللغة، فالأولى تتمثل في « اكتساب اللغة»، والتي يعني بها أنها عملية لاشعورية عند الأفراد، فالطفل يولد وهو مزود باستعداد لغوي فطري يساعد على إكتساب اللغة دون تدخل مباشر من الوالدين أو المعلمين، أما الثانية فتمثل في « تعلم اللغة» فهي عملية قصدية يحتاج فيها الفرد إلى المعلم والوسائل

[1]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، نظم التحكم وقواعد البيانات، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2002، ص:136

التعليمية التي تمكنه من التعلم، والتالي فإن العملية الأولى هي عملية لا قصدية، أما الثانية فهي قصدية.

- ساعد هذا المنهج في القيام بعملية تصنيف لغات العالم المختلفة إلى عائلات لغوية متعددة.

- يهدف أيضا هذا المنهج إلى تجنب متعلمي اللغة من الوقوع في الاخطاء اللغوية المتعلقة بتأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية وذلك بدراسة الاخطاء اللغوية وتحليلها قصد محاولة تجنبها.

- ساعد منهج التحليل التقابلي دارسوا علم الترجمة من خلال الإلمام بأوجه التشابه والإختلاف بين اللغة الاجنبية واللغة المترجم إليها، إذ تمكنه من تجنب الاخطاء الناجمة من خلال الترجمة الحرفية للغة.

7- علاقة اللسانيات التقابلية باللسانيات التطبيقية:

إذا تأملنا في مصطلح اللسانيات التطبيقية نجده ينقسم إلى قسمين وهما: اللسانيات والتطبيق.

فاللسانيات التطبيقية تحوي عناصر أخرى غير اللسانيات العامة فهي وسيط يربط بين العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الانساني كعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية.

فاللسانيات التطبيقية علم ذو أنظمة علمية متعددة تستثمر نتائجه في تحديده للمشكلات اللغوية، وفي إيجاد حلول لها. وبذلك فإنّ ميدان اللسانيات التقابلية تسعى للوصول إلى هدف تطبيقي، إذ يعتبرالمنهج التقابلي من أحدث مناهج الدراسات اللسانيات التطبيقية الحديثة.

" إنّ التقابل في الاصلي قد أنشأ من أجل فعل تعليمي، وهدفه تطبيقي، يتمثل في تعلم اللغات وتدريس طرقها في الإكتساب، عن طريق رصد المعويقات والصعوبات، أو

التداخلات اللغوية، التي تطفوا على السطح، حيث الشروع بعملية التعلم لذا لاخير في استخدام مصطلح التقابل(Contrastive) في عموم ميادين تعلم اللغات، سواءا كانت من فصيلة واحدة أو فصائل لغوية عدة وفي كافة مستوياتها اللغوية».[1]

يجتمع المنهج التقابلي مع اللسانيات التطبيقية أثناء إنجاز مهماته مع المنهج السمعي النطقي، الذي يعني بها صد درجات الاستماع، قبل القراءة والكتابة وهنا نجد الإختلاف الموجود بين متعلم وآخر، وعليه أن يتجنب استعمال اللغة الأم أثناء التعلم، أو في القسم حتى لا ينتج خليط لغوي.

8- الفرق بين المنهج التقابلي والمنهج المقارن:

من خلال دراساتنا للسانيات التقابلية توصلنا إلى نتيجة وهي أنّ هناك فرق بين المنهج التقابلي والمنهج المقارن ولذلك يقول عبد القادر عبد الجليل: « يختلف هذا المنهج عن المنهج المقارن، من جانب عدم اهتمامه بالقضايا التاريخية، التي تبحث في أصل اللغات، وعلاقتها مع بعضها في ميادين التراكيب، الظواهر الصوتية، والصرفية، وتسجيل القواعد المعيارية ورسم الحدود النظمية، في حين يركز المنهج التقابلي على بيانات النظام اللغوي للغة الأم.»[2]

ومن هنا يظهر الاختلاف الموجود بينهما، في أنّ المنهج التقابلي ليس له علاقة بالاهتمامات التاريخية، ويعود ذلك إلى دراساته ذات هدف تطبيقي في تعليم اللغات، لذلك فهو يقابل بين لغتين من أسرة واحدة أو من أسرتين مختلفتين، وليست غايته التعرف على أصل اللغات، وإنما التعرف على الاختلافات الموجودة في الظواهر الصرفية والنوحية والصوتية والمعجمية بينهما.

[1]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة...المصدر سابق ص136 ،137
[2]- عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة...المصدر سابق ص:136

إضافتا إلى هذا نجد أن الأستاذ" اسماعيل أحمد عمايرة" يقول بأنه «يختلف المنهج التاريخي المقارن عن المنهج التقابلي الذي يعتني أيضا بالموازنة بين اللغات، ولكن الفرق الجوهري بين المنهجين، أنّ الأول يوازن بين اللغات بقصد التأصيل والوقوف على جوانب التطور، والثاني بقصد التعليم ومعرفة المشكلات التي يعاني منها الدارس الذي يرغب في اللغة الجديدة »[1] ؛ومن هنا يتضح لنا بأنّ المنهج المقارن يختلف عن المنهج التقابلي، إذ نجد الأول> يقارن بين اللغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة ويهتم بدراسة أصول اللغات، من أجل الوصول إلى اللغة التي انحدرت منها جميع اللغات فهدفه تاريخي، بينما الثاني هدفه تعليمي ومواجهة الصعوبات والمعويقات التي يواجهها متعلّم اللغة الجديدة.

مما سبق وجدنا بأن التقابل في الاصل أنشأ من أجل فعل تعليمي، إذّ يساعد متعلم اللغة الجديدة على مواجهة الصعوبات من أجل تعلم نظام اللغة الثانية أي اللغة الهدف.

ومن المعروف أن المتعلم له لغة أولى وهي اللغة العامية أي اللغة العربية أو اللغة الأمازيغية –لغة الأم– إذ تعتبر القاعدة التي ينطلق منها للوصول إلى اللغة الفصيحة–اللغة الهدف– وما بينهما يسمى باللغة الإنتقالية.

فما هي اللغة الانتقالية؟ وما هي الأسس التي تقوم عليها؟

[1]- اسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغوية، دار وائل للطباعة والنشر،ط3،الاردن،2002، ص:41

9- اللغة الإنتقالية:

أ- مفـــــهومها:

عرف علم تعليم اللغات تطوّرا عميقا إبتداءا من منتصف القرن العشرين، وهذا ما ساعد على ظهور ما يعرف باللغة الإنتقالية إذ يقول "نصر الدين بوحساين" في هذا الصدد"استعمل مفهوم اللغة الانتقالية خلال فترة السبعينات والثمانينات من القرن العشرين، نتيجة التطور المستمر الذي عرفه علم النفس وعلم النفس اللغوي، وكذا اللسانيات ومناهج تعليم اللغة "[1]

تحاول هذه الدراسة على ايجاد مجموعة من المناهج التي يستعين بها المتعلم عند تعلّمه لغة من اللغات، وبالتالي فاللغة الإنتقالية تعتبر نظام يتطوّر بالتدرج في ذهن متعلّم اللغة الجديدة، فهي جملة من المستويات التي تقوم عليها ليعاد استعمالها في مرحلة الإنتاج اللغوي، وقد ارتبطت ارتباطا وثيقا بعلم اللغات ومشكلاتها.

كما يضيف أيضا "نصر الدين بوحساين" بقوله: "تعتني كل من مناهج تعليم اللغات وتحليل اللغة الانتقالية بعمليات الاكتساب والانتاج اللغويين، وجملة العوارض التي تعتري مسارهما، إضافة إلى اهتمامها بالأخطاء ودراستها من وجهات مختلفة لغوية بحت ونفسية لغوية "[2] ؛تعود أهمية اللغة الإنتقالية بكونها بناء ذهني يتنامى داخل المتعلّم بحيث يمكن اعتبارها نموذجا نظريا يتعدى حدود التحليل التقابلي، أو دراسة الأخطاء.

[1]- نصر الدين بوحساين، مفهوم اللغة الإنتقالية في تعليمية اللغة، مجلة التبين، مؤسسة الفنون المطبعية، ع 24،2005، ص:41
[2]- نصر الدين بوحساين ، المصدر نفسه ص:42

ب- أسس اللغة الانتقالية: تبنى اللغة الإنتقالية على جملة من المبادئ أساسها المتعلّم والمتمثلة في الاكتساب اللغوي والاستعمال.

أوّلا: الاكتساب اللغوي:

أ- مفهوم الاكتساب:

لغة:«هو من كسب"ك،س،ب" طلب الرزق وأصله الجمع وبابه ضرب"واكتساب": بمعنى طيب الكسب والمكسبة: بكسر الكاف كلّه بمعنى "وكسبة" أهلي "والكواسب" االجوارح تكتسب :تكلف الكسب والكسب بالضّم عصارة الذهن.»[1]

إصطلاحا: لا يتحقق التعلّم إلاّ إذا توفر المتعلّم من حيث إكتساب اللغة الهدف من الوسط التعليمي، وما يفترضه من عملية ذهنية بالدرجة الأولى، إذ يلعب كل من الإدراك والفهم دورا هاما حيث يستخدمها المتعلّم في بناء معلوماته.

"يفترض تشومسكي أنّ اللغة هي بمثابة استعداد فطري أي أنها تخصصية بشرية، يولد الافراد وهم مزوّدون بالإستعداد القبلي لاكتساب اللغة وإنتاجها بالشكل الذي يتحدثون فيه»[2]؛ إقترح كل من تشومسكي وفودر مسألتين هامتين وهما: مسألة اكتساب اللغة، ومسألة فهم اللغة، فالاولى يعني بها بأنّ اللغة تكتسب وفق أسس تعلم خاصة، أمّا الثانية فيعني بها بأنّ عملية الفهم تحدث باستخدام العمليات المعرفية العامة أو بمعزل عنها.

[1]- محمد أبي بكر الرازي، مختار الصحاح...المصدر السابق ص:362

[2]-نصر الدين الزغفول، وآخرون، علم النفس المعرغي، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1، الاردن،2003، ص:250

ب-المدخل:

يمثل هذا المبدأ أساس النظرية المعرفية " والتي ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين

كإحتجاج على النظريات على النظريات السلوكية. تركز النظريات المعرفية إهتمامها على سكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة، والإدراك، والشخصية»[1]

إن مصطلح المدخل يقوم بمعالجة المعطيات اللغوية بالظواهر الغير اللغوية؛ إذ تتدخل فيه مجموعة من العناصر الاجتماعية والنفسية، وعلى المتعلّم أن يكون على دراية بها، من أجل اسمباط المثل العام والقواعد الباطنية، التي تساعده على تشكيل معلومات جديدة وفق معلوماته القبلية.

ومن بين العوامل التي يتأثر بها المدخل نجد العوامل المعرفية والإدراكية المخزنة في ذهن المتعلّم والتي تساعده على تعلّم اللغة الهدف، إذ تعتبر الرغبات والدوافع المخزنة في نفس المتعلّم آلية من الآليات التي تساعده على التحليل اللغوي، والفهم وهذا الاخير يعتبر عنصر جوهري في النظرية المعرفية في مختلف إتجاهاتها، وتطبيقاتها في مجال تعليم اللغات.

يتناول الفهم مجموعة من المظاهر والوجوه باعتباره سيرورة متأججة تساعد المتعلّم على حصر سلاسل البنى السطحية، التي تتمثل في العبارات والكلمات التي يتكون منها النص، والمستويات اللغوية الصوتية، والصرفية والمعجمية التي توصلنا إلى البنية العميقة، والمتمثلة في الدلالة ومضمون النص أو المعنى الجوهري الذي تطرحه الكلمات، وعلى المتعلّم أن يقوم بربطها بالسياق حتى يتمكن من الفهم، ويبين هذا الاخير على أساس العلاقة الرابطة بين كل من المدخل والتركيب المعرفي للمتعلّم.

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، د.ط،د.ت،ص:19

ج- المتعلّم:

يعتبر المتعلّم أحد الاطراف الاساسية في العملية التعليمية، وهو كائن شديد التعقيد، إذ يكتسب من خلال العملية التعليمية معارف نظرية.

فالتعلّم هو نشاط ذهني يقوم به المتعلّم لتنظيم المعلومات وفهمها، وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها مع ربطها بالمعلومات القبلية. ومن أهم الخصائص المرتبطة بالمتعلّمنجد كل من الخصائص النفسية والعقلية، والاجتماعية وما لديه من رغبة ودوافع للتعلّم، فعلى أساس خصائصهم يتم اختيار البرامج التعليمية.

د- اللغة الأولى(لغة المتعلّم)

تعتبر اللغة الأولى عند المتعلّم القاعدة الأساسية لتكوين المعرفة العلمية لديه، وعلى هذا الاساس يطرح "نور الدين بوحساين" فكرة أنه :« بمجرد اكتسابه للغة الأولى تتشكل في التكوين المعرفي للمتعلّم هوية إجتماعية ورصيد لغوي يضاف إليه مجموعة من المثل النحوية، والمعاني الخاصة وكذا جملة من الأساليب، والحيل المستغلة حال التعلّم استنباطها عندما احتك بلغة الأولى فإذا ما شرع في تعلّم لغة ثانية كان لابد عليه-في المرحلة الاولى على الاقل- من الخضوع للتأثيرات التي تباشرها العناصر المشكلة للغة الاولى وما يرتبط بها من مركبات معرفية عامة، حينما يحاول معالجة عناصر المدخل وترصد وحداته المختلفة (لغوية، فوق المقطعية، علامات) أو يرنو إلى إعادة استعمالها فكلما أحس بالنقص يعوتر لغته الإنتقالية تلبية لحاجاته التبليغية فإنه سيستنجد لا محالة بما استودعته ذاكرته من بنى وتراكيب وصيغ من لغة الاولى ليسد بها الثغرات ويحافظ على دورة التخاطب»[1]

[1]- نصر الدين بوحساين، المرجع نفسه، ص:48

إنطلاقا من هذا القول نستخلص الدور الجوهري الذي تلعبه اللغة الأولى والمتمثلة في كونها تشكل شخصية الفرد في المجتمع، وتجعل له رصيد لغوي، وقواعد نحوية، وأسلوب خاص في التعبير علما أن الأسلوب يعتبر ظاهرة فردية فكل فرد إلا ولديه أسلوب خاص به واللغة الأولى تساهم في ذلك، كما أنها تجعل أيضا المتعلّم يمتلك القدرة على التفريق بين السياقات، إذ أن الكلمة الواحدة قد تحمل عدة معاني والسياق هو الذي يعطي لها قيمتها الخاصة ومعناها المراد، كما يمكن لنا أن نظيف فكرة أنّ المتعلّم يكتسب كيفية تعلم اللغة الثانية إنطلاقا من تجربته أثناء تعلّمه للغة الأولى، فهذه الأخيرة هي التي تساعد على سد الثغرات، وهي القاعدة الأساسية لتشكيل اللغة الانتقالية، وهي تحافظ على عملية الخطاب وضمان سيرورتها.

ثانيا: الإستعــمال:

كثير ما يلجأ المتعلّم عند استعماله اللغة الهدف؛ أي اللغة التي يريد تعلّمها، إلى مجموعة من المعلومات التي خزنتها ذاكرته إضافة إلى مختلف تجاربه السابقة والمحيط الذي يتأثر به وذلك ما أدى:« بالمتعلّم الذي يريد استعمال اللغة الهدف إلى جملة المعارف التي حوتها ذاكرته إضافة إلى محصلة تجاربه النابعة من تفاعله والمحيط الذي يتفاعل داخله»[1] ؛ ومن خلال هذه التجارب نستنتج مختلف القواعد والقوانين التي تساعد المتعلّم بالتعرف على النماذج والتجارب بأنواعها، وهي قدرات معرفية عامة كالتعميم والتجريد، والتفاضل، والتكامل والقياس، والتصنيف ثم نقوم بترتيبها في الذاكرة.

ومن منظور اللغة الإنتقالية فإنّ مرحلة الإستعمال تكمن في فهم معاني النصوص، والروابط المعنوية التي تجمع بين مختلف الوحدات المشكلة لها والتي تقوم

[1]- نصر الدين بوحساين،المرجع السابق، ص:48

وفق قواعد النظام الذي يتكون من المستوى النحوي، والقواعد غير اللغوية، التي تقوم بدورها بتنظيم المعاني اللغوية، والقاعد المعرفية التي تقوم بالتحليل والتفكيك وإعادة تركيبها من أجل إنتاج لغة إنتقالية.

يقوم الإستعمال في اللغة الإنتقالية على أساس عنصرين هامين وهما: معارف المتعلّم، والإنتاج.

أ-معـارف المتعلّم:

تخضع عملية التخزين داخل الذاكرة إلى مجموعة من الأدوات المجردة التي تساعد على تحويل المعطيات المعالجة إلى معلومات نستخدمها في الإنتاج اللغوي، وغير اللغوي.

إنّ مكوّنات الذاكرة لا تقوم على الصيغ المفهومية المنطقية؛ أي هي مجموعة من المعارف التي بصدد المتعلّم على تعلمها زائد تلك التصوّرات غير اللغوية المشكلة في ذهن المتعلّم، مع مختلف التجارب التي عاشها الفرد ومن خلال تأثره بالواقع المحيط به وتفاعله معه، والمتعلّم يستعين باللغة الإنتقالية للوصول إلى لغة الهدف.

فإذا غابة هذه الاساسيات يستحيل إنتاج أي خطاب لغوي أو محاولة معالجته وفهمه، فهي تعتبر معارف عامة كوّنها الفرد في حياته، إذ يستعملها عند الضرورة، وفي هذا الصدد نقول بأنّ المتكلم يتمكن من الوصول إلى لغة الهدف إنطلاقا من تكوين لغته الإنتقالية، إذ تعتبر السبيل إلى لغة الهدف.

إضافة إلى المعارف الإجرائية والمتمثلة في الوسائل التي تساعد المتعلّم على التأليف، والنظم وأيضا المعارف العامة كالإستنتاج، التعميم...إلخ.

وبالتالي هذه المعارف الكلية تساعد على تكيف المعارف التقريرية مما يسمح بتعويض النقص اللغوي الذي يبرز أثناء تحليل النصوص، إذ يظهر في المستوى الشفهي على شكل أمراض الكلام: كاللجلجة، والفأفأة، والتأتأة...الخ. كما يظهر أيضا في المستولى الكتابي والمتمثل في الأخطاء الإملائية، والصرفية، وتكريب الجمل بطريقة عشوائية.

« ينجر عما سبق ذكره وجود استقلال بين المعارف العامة والمعارف اللغوية، بما يسمح بتواصل اللغة الإنتقالية بالمعارف العامة دون المرور بالمعارف اللغوية في اللغة الأولى، فهما كيانان مستقلان لكنهما متتاملين، يعملان تناسقا تنظمهما آليات ذهنية عليا، فالمعارف المرتبطة باللغة الإنتقالية تخضع للمبادئ الفكرية العامة المتحكمة في بناء الرصدة داخل الذاكرة، ونحن نعني بذلك أنها نفس المبادئ التي نظمت المعارف اللغوية في اللغة الأولى، وكذا المعارف غير اللغوية فتأثير المعارف العامة اللغوية أمر لا محيد عنه تعلّم لغة ثانية، يتجلى هذا التأثير في نظام مزجي يتجلى فيه التشويق ببروز الاخطاء وارتفاع فتوات التزحر وزيادة تردد التلعثم، والتباطؤ ينتقل شيئا فشيئا إلى نظام توفيقي ينقص فيه التشويق وتتراجع عمليات النقل»[1] بالاضافة إلى ما قلناه سابقا عن معارف المتعلم وعما هو موجود بينما يتضح لنا بأنه على الرغم من الاستقلال الموجود بين كل من المعارف العامة، والمعارف اللغوية في اللغة الاولى إلاّ أن اللغة الانتقالية تتشكل إنطلاقا من المعارف العامة للوصول إلى المعارف اللغوية في اللغة الاولى، وبالتالي فاللغة الانتقالية تخضع للمعارف الفكرية العامة، وهي تلك العمليات الذهنية المخزنة في الذاكرة مرورا إلى المعارف اللغوية في اللغة الأولى.

[1]- نصر الدين بوحساين، المرجع السابق ص: 49

ت-الإنتـــاج:

من أجل الوصول إلى الانتاج على المتعلّم استعمال مجموعة من المعارف التي خزنتها ذاكرته قصد الانتاج اللغوي وبالتالي فالإنتاج هو:« تحصيل المعارف اللغوية الانتقالية يتجه دوما نحو معايير ومثل اللغة الانتقالية وفقا لجملة من المتغيرات الوسطية التي ترتبط بدورها بالمتكلّم ذاته وبطبيعة ونوعية المعارف الراسخة في ذهنه وذاكرته، ثم بطبيعة اللغة المتعامل معها (لغة الهدف)، ثم إمتثله ذهنه من معارف لغوية وغير لغوية مرتبطة بلغته الأولى»[1]

من خلال معايير ومثل اللغة الانتقالية يتم تحصيل المعارف اللغوية وذلك إنطلاقا من مجموعة المتغيرات المرتبطة بالمتعلّم، ونوعية المعلومات القبلية المخزنة في ذهنه ومعارف لغوية وغير لغوية.

نظام اللغة الانتقالية يظهر في بداية مراحل التعلّم إذ يركز المتعلّم على القواعد اللغوية والمعارف العامة التي لها علاقة باللغة الهدف، وبالتالي فإن خاصية هذه تتمثل في التركيز قبل الكلام فإذا غاب هذا الأخير كثيرا ما يقع المتعلّم في أخطاء وتلعثم وتكرار وتباطؤ.

«فالعبرة لا ترتبط بمدى تأثير اللغة الأولى ولا بالظواهر غير النظامية الأخطاء التي تعتري اللغة الانتقالية بل ترتبط بدرجة التعميم والتجريد اللذين يتعلقان باللغة الهدف فبناء نظام اللغة الهدف، وفي هذا المقام تبدو أهمية فرضية اللغة الانتقالية التي لا يعني فها بالاخطاء التي تمثل ظاهرة عرضية قدر ما يهتم فيها بجوانب قل الاهتمام بها كالآلية والنظامية والحيل التي يتخذها المتعلم حين التواصل والتعبير عن

[1]- نصر الدين بوحساين، المرجع نفسه ص: 50

أغراضه»[1] ؛ويعني بهذا بأن التعميم والتجريد عنصران مرتبطان باللغة الهدف،واللذان يتطابقان مع نظامها ومن خلال ذلك يتضح لما أهمية اللغة الانتقال والتي لا تهتم بدورها بالأخطاء فقط، بل تهتم أيضا بالآليات المعتمدة في التعليم، والنظام المتبع والطرق التي يستعين بها المتعلم أثناء التعلّم.

10- مكانة اللغة العربية الفصحى في الجزائر:

شهدت اللغة العربية الفصحى في الجزائر أثناء فترة الاستعمار الفرنسي ضعفا، إذ كان يعمل جاهدا بالقضاء عليها وإدخال اللغة الفرنسية واعتبارها لغة رسمية، لكن بعد خروجه قررت السلطات الجزائرية إعادة الاعتبار للغة العربية الفصحى وتعميمها ونشرها في مختلف المجالات بدءا بميدان التعليم، وبذلك اتخذت بعض القرارات والإجراءات لصالح العربية الفصحى ابتداءا من سنة 1962 وهي سنة استقلال الجزائر.

أ- في التعليم الابتدائي:

في البداية كان يتمّ التعليم باللغة الفرنسية ثم بعد الاستقلال قررت السلطات الجزائرية استبدال اللغة الفرنسية باللغة العربية، وإعادة الاعتبار لها، فلو أخذنا بعين الاعتبار البرنامج الجديد المقرر من طرف وزارة التعليم نجد بأن السنة الأولى والثانية إبتدائي يتم التدريس باللغة العربية فقط، أما السنة الثالثة والرابعة والخامسة تم إدخال اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى.

[1]- نصر الدين بوحساين المرجع نفسه، ص:50

ب–في التعليم المتوسط والثانوي:

بعد التعليم الابتدائي يليه التعليم المتوسط ثم الثانوي حيث نجد فيهما أنّ كل المواد تدرس باللغة العربية الفصحى،إلاّ ان هناك بعض الرموز تكتب باللغة الفرنسية حيث نجدها في المواد العلمية كالرياضيات، والعلوم الطبيعية والفزياء.

ج–في التعليم العالي:

لم تكن اللغة العربية الفصحى مستعملة استعمالا واسعا في التعليم العالي مقارنة بالتعليم الابتدائي والمتوسط، والثانوي وهذا يعود إلى عدم تمكن الطالب من الفصحى بسبب ميوله إلى اللهجة العامية واللغات الاجنبية خاصة الفرنسية بالدرجة الاولى.

خلاصة القول هذا ما أدى إلى ظهور ما يعرف "بالخطأ" وانتشارها إنتشارا واسعا، فمذا نعني بالخطأ؟ وما هي أنواعه؟ وأسبابه؟ وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل الثاني من البحث.

الفـــــصل الثانـــي

1-تحليل الأخطاء اللغوية.

أ-تعريف الخطأ.

ب-الخطأ عند القدامى.

ج-الخطأ عند المحدثين.

2-مفهوم الخطأ الإملائي.

3-مفهوم الخطأ النحوي.

4-عوامل الخطأ الإملائي والنحوي والصرفي.

5-قواعد اللغة.

6-أشكال الأخطاء اللغوية.

1- تحليل الأخطاء اللغوية:

كثرت وتعددت تعاريف الخطأ لدى الكثير من المتخصصين في اللغة وهذا ما دفع بهم إلى التعمق والتجذر في هذا الموضوع ومن بين التعاريف نجد الكسائي أبو الحسن، أبي بكر الرازي، علي بن هادية المنجد في اللغة والأعلام صيني والأمين، براون.

أ-تعريف الخطأ:

لغة: يقول أبي بكر الرازي:« خ-ط-أ(الخطأ) ضد الصواب وقد يمدّ، وقرئ بهما قوله تعالى:«إلا خطأً» و(أخطأ) و(تخطأ) بمعنى ولا تقلْ أخْطيْت وبعضهم يقوله. و(الخطءُ) الذّنب وهو مصدر (خطئَ) بمعنى بالكسر والإسْم (الخطيئة) ويجوز تشديدها والجمع(الخطايا). أبو عبيدة (خطئَ)و(أخطأ) بمعنى ومنه المَثَلُ: مع (الخواطئ) سهمٌ صائبٌ، الأمويُّ (المخطئُ) منّ أراد الصّواب فصار ألى غيره و(الخاطئُ) منّ تعتمّد ما لا ينبغي وَ (تخطّأ)له في المسألة أخطأ»[1] .

كما جاء أيضا في القاموس الجديد للطلاب:« خطأٌ: الخطأُ، والخطأ هو ما لم يتعمّد من الفعل-ضدّه الصواب (ج) أخطئةٌ، قال تعالى: «ومن قتل مؤمناً خطأً فتحرير رقبة مؤمنة وديةٌ مسلمةٌ إلى أهله»[2]

ب-عند القدامى:يختلف مفهوم الخطأ عند القدامى والمحدثين وبذلك نجد مفهوم القدامى للخطأ يتمثل فيما يلي:

« يعد الخروج عن السنن المألوف في اللغة العربية عند اللغويين القدامى خطأ لغويا أطلقوا عليه اسم اللحن، إذ وصفوه بأنه عيب وقبيح ينبغي عدم الوقوع فيهما، وهذا ما

[1]-محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، المصدر السابق، ص:85

[2]- علي بن هادية، بلحسن البليش، الجيلاني بن الحاج يحي، القاموس الجديد للطلاب،تقديم محمود المسعدي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 7، 1991م، 1411ه ، ص:313.

دَعاَ إلى نشوء مبدأ تنقية اللغة العربية»[1] ؛ وذاك أن الخطأ عند اللغويين القدامى هو ما يعرف باللحن وهو الخروج عن الشفرة المعروفة في اللغة العربية.

وهذا ما أدى بعلماء اللغة العربية إلى وضع القواعد النحوية والصرفية واللغوية، والاعتماد عليها في مؤلفاتهم وذلك ما أدى إلى استمرارية التطور اللغوي، وأصبح الخروج التي وضعوها أكثر إتضاحاً، وأشد بروزاً. لذلك على المؤلف أن يكون حرصاً من الوقوع في الخطأ، ولقد سار التدوين في اللّحن مع تدوين قواعد اللغة العربية وقوانينها ومن بين المؤلفين أو اللغويين الذين ساروا على هذا المنهج نجد الكساني (189هـ- 805م) كتاب" ما تلحن فيه العامة" والسكيت كتاب "إصلاح المنطق"

وقد تطورت حركة التصحيح اللغوي عند القدامى مع ظهور الأعاجم الإسلامية، وأصبح الخطأ مرتبطاً بعامل آخر وهو إختلاط اللسان العربي باللسان غير العربي، وهذا ما أدى بعلماء اللغة بمضاعفة نشاطهم العملي والتنبيه إلى هذا الخطر لكونه يفقد السلامة اللغوية والفصاحة.

ج-عند المحدثين:

واصل اللغويون المحدثون على نفس نهج اللغويين القدامى في التنبيه على الأخطاء اللغوية، وكأن أوّل من ألّف في التصحيح اللغوي في العصر الحديث هو أبا الثناء الألوسي في كتابه "كشف عن العزة".

ولقد تطوّرت حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة العربية، إذ كان هدفهم الجوهري هو التأليف في التصحيح اللغوي على المستوى المكتوب، لا على مستوى لغة العامة، لغة الصحافيين، والإذاعيين والمعلمين والمتعلّمين، وفي هذا المقام هناك من اللغويين المحدثين اتخذوا المجلات والصحف وسائل لنشر مقالاتهم في التصحيح اللغوي.

[1]- يوهان فك، اللغة العربية دراسات في اللغة واللهجات والاساليب، ترجمة رمضان عبد التواب،د.ط، مصر: مكتبة الخاقجي1980،ص:36

« ولم يكن المؤلّفون الذين كتبوا في التصحيح اللغوي على درجة واحدة من الاتصال بعلوم اللغة العربية، فقد كان منهم علماء متضلّعون في اللغة العربية، منهم الشيخ "إبراهيم اليازجي" الذي كان من كبار اللغويين المحدثين وقد توفي سنة 1906م، وكان معنياً كلّ العناية بتفتيح لغة العصر وتهذيبها والإبانة عن الريف فيها فكان الجهيذ الناقد القبير»[1] ؛ إذ أنّ هناك من المؤلفين الذين كانت لديهم فرصة الإضطلاع بالعلوم اللغوية، وهذا ما ساعدهم على الإجتهاد في التصحيح اللغوي، إذ نجد من بينهم إبراهيم اليازجي الذي كان يعتبر من كبار اللغويين المحدثين.

2-مفهوم الخطأ الإملائي: يعتبر الخطأ الإملائي من أشهر الأخطاء التي يقع فيها التلميذ وفي هذا الصدد يعرف على أنه:« يعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصورة الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصورة الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها»[2]. ونستخلص من هذا أن الخطأ الإملائي هو عجز التلميذ عن المطابقة بين الصورة الصوتية والصورة الذهنية للحرف أو الكلمة، وهذا يعود إلى عدم تمكنه من قواعد الكتابة الإملائية التي من المفروض أن يكون عارفا بها.

[1]- مصطفى جواد، محاظرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة نقلا عن كتاب الأفهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،د.ط،الأردن،2006، ص:70

[2]-فهد خليل زايد،الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية الملرجع السابق،ص: 71

3-مفهوم الخطأ النحوي: إضافة للأخطاء الإملائية هناك ما يعرف بالخطأ النحوي والذي يعني به:« قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة، والإهتمام بنوع الكلمة دون اعرابها في جملة»[1].

ونستخلص من هذا التعريف أن ضعف التلميذ في القواعد النحوية والإعرابية كثيرا ما يجعله يهتم بنوع الكلمة متفاديا الإعراب وهذا عامل يجعله يقع في الأخطاء النحوية ولا يتمكن من القواعد.

4-عوامل الخطأ الإملائي والنحوي والصرفي:

إن معيقات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة، وهذا ما أدى إلى ظهور أخطاء لغوية سواءًا في المستوى الإملائي والمستوى النحوي والصرفي، وهي ظاهرة تستحق أن تأخذ بعين الاعتبار والتوقف عندها قصد التعرف على أبعادها لتحديد أسبابها واقتراح حلولاً لها.

أ-عوامل الخطأ الإملائي:

أولا: أسباب عضوية: ويظهر ذلك على المستوى البصري والسمعي، ففي المستوى البصري نجد ضعف المتعلم في التقاطه لصور الكلمة التقاطاً مشوها حيث بكتابتها حسب تصوره لها إذ يقدم أو يؤخر بين أحرف الكلمة.

أما في المستوى السمعي يظهر ذلك في الخلط بين الأحرف المتشابهة في النطق.

ثانيا: أسباب تربوية: يعود السبب الأول والجوهري إلى المعّلم،في كونه لا يأخذ بعين الإعتبار صوته أثناءإلقائه للدرس إذ نجد التلميذ يعتبر معلمه كقدوة حيث يتعلم منه كل ماهو خاطئ،فقد يكون ذلك المعلم سريع النطق أو خافت الصوت أوغير مهتم بمراعاة الفروق الفردية، وعدم توضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينها مثلا: (الضاد والضاء)،(السين والصاد).أو تهاونه في تنمية القدرة على الإستماع

[1]-المرجع نفسه، ص:71

الدقيق،أوالتسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة،أضف إلى ذلك نجد بعض المعلمين لايأخذ بعين الإعتبار الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ.

ثالثُا:أسباب ترجع إلى الكتابة العربية ،والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1-عدم المطابقة بين الفونيم وصوته،إذ لكل مونيم صوت خاص به،وغالبا ما نجد في اللغة العربية مطابقة بين نطق حروف الكلمة وكتابتها؛أي كل ما ينطق يكتب أو العكس،ولكن هناك حالات خاصة إذ نجد مونيمات تحتوي على فونيمات تكتب ولا تنطق مثل:(عمروا،جلسوا) كما نجد أيضا مونيمات تحتوي على فونيمات تنطق ولا تكتب ومثال ذلك نجد: (هذا،طه،لكن،ذلك،هؤلاء).

2-وجود كلمات تتشابه في الشكل ولكنها تختلف في المعنى ومثال ذلك نجد:(قتل،قُتِل)، (ظلمُ،ظلِم)، (مُخاطبْ،مُخاطِبْ).

3-وجود ارتباط بين قواعد الإملاء وقواعد النحو والصرف و الذي ولّد بدوره تعقيد،إذ يظهر من خلال ما يلي:

كتابة حرف الألف في الأخير وذلك في الكلمة التي تتكون من ثلاثة أحرف،فإذا كانت ثالثة وأصلها «الواو» كتبت ألف مثل:دعو=دعا،وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف كتبت «ياء» كما في(صغرى)،وإذا كانت قبل الألف « ياء » كتبت الألف اللينة ألفًا كما في (ثريا).

4- تفرع قواعد الإملاء الذي ولّد كثرة الإختلاف و الإستثناء فيها،و هذا ما جعل كتابة الحروف يعيق عملية تعليم وتعلّم الإملاء مثلا:إختلاف كتابة الهمزة على الألف في كلمة (يقرأون)،فقد تكتب على السطر(يقرءُون) وقد تكتب على الواو مثل:(يقرؤون) وتعتبر هذه الكتابات كلها صحيحة.

5- وجود بعض الكلمات في اللغة العربية يجب وصل حروفها بعضها بغيرها حتى تعطي لنا المعنى المراد مثل:(جلس،سمع،كتب)،وأخرى يجب فصلها عن بعضها البعض مثل:(زار ،قال،قرّر ،إلتزم،

ندم). كما نجد أيضا عدم إتصال الكلمات بما يسبقها من ظروف مثل:(حين ئذ،

يوم ئذ).

6- الإعجام،والذي يعنى به نقط الحروف، إذ يختلف عدد النقط باختلاف صور حروف الهجاء المنطوقة،حيث يعتبر من أهم المعيقات التي تعاني منها الكتابة العربية،إذ نجد أحرف تتشابه لكنها تختلف أثناء وضع النقط
مثل:(ب،ت،ث)،(ح،ج،خ)،(ط،ظ)،(ض،ص)،(ع،غ)،(ف،ق).

7- عدم التمييز بين قصار الحركات وطوالها، وهذا ما أدى بالتلميذ إلى الوقوع في الخطأ، وعدم التفرقة بينها مثل:(سمع،سمعَا) و إشباع صوت الضمة إذ تبدو كصوت حرف مثلا:(منه،منهو).

وأيضا كتابة التنوين على شكل حرفين مثلا:(جالسةٌ،جالستن)، وتفكيك الشدة مثل:(الشّمس،الشْشَمس).

8- مواجهة بعض التلاميذ صعوبة واختلاف أثناء تهجين القرآن الكريم، والهجاء العادي، وذلك في عدة مواضع هي:الزيادة، والحذف، ومد الناء، والفصل والوصل مثلا:قال الله تعالى:« وإنّ من أهل الكتاب لمن يؤمن بالله وما أنزل إليكم وما أنزل إليهم خاشعين لله لا يشترون بآيات الله ثمنا قليلا أولائك لهم أجرهم عند ربّهم إنّ الله سريع الحساب»199 [1] الآية من سورة آل عمران.

9- إختلاف الإعراب باختلاف شكل الحرف وذلك حسب موقعه في الجملة مثل:جاء زملاؤُنا، فإعراب الفاعل هنا مرفوع وبالتالي كتبت الهمزة على الواو،أمّا في مثال:مررت

[1]-القرآن الكريم:الآية 199 من سورة آل عمران.

بزملائِنا كتبت الهمزة على النبرة لأنها سبقت بحرف الجر، فالهمزة تختلف طريقة كتابتها، وذلك حسب موقعها في الجملة.

10- تأثير الكتابة على القراءة،و بالتالي فإنه كلّما إختلفت الكتابة تختلف القراءة كوقوع الهمزة في وسط الكلمة مثل:نقرؤه، لتقرأه، سنقرئك. ففي كلمة «نقرؤه» كتبت على الواو لأنها فعل مضارع،والهاء تعود على الضمير المنفصل «نحن»، وكلمة «لتقرأه» كتبت على النبرة وذلك لكونها وقعت فعل مضارع متعدّ بالهمزة. ومعناه أنه شخص آخر يجعله يقرأ، أي أنه لا يقرأ بإرادته.

رابعا:أسباب خاصة بالتلميذ:

من أسباب الأخطاء الإملائية الخاصة بالتلميذ نذكر جملة منها والمتمثلة في:

1- النواحي النفسية كالخجل،التردد،الخوف،الإنطواء.

2- إنخفاظ مستوى الذكاء.

3- فقدان الإتساق الحركي.

4- العيوب الجسدية كضعف البصر،ضعف النطق،ضعف السّمع.

وتعتبر هذه الأسباب من أهم المعيقات التي تساهم في عرقلة التعليم وتدني مستواه التعليمي، إضافة إلى أن المحيط الأسري الذي يعيش عليه التلميذ قد ينعكس عليه سلبا مثلا:عدم تلقي المساعدة من طرف الوالدين، وعدم المحاسبة وذلك ما يولد إزدياد نسبة الغياب عن الحصص،وانخفاض نسبة الدافعية لدى التلميذ.

ب- عوامل الخطأ النّحوي والصّرفي:

من بين الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة أخطاء نحوية و صرفية و ذلك راجع إلى صعوبة مادة النحو وجفافها إلى ظهور« كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة و التعاريف المتعددة والشواهد و النوادر، والمصطلحات مما يثقل كاهل التلميذ ويجمد ذهنه،و يستنفذ وقته،ويضطره إلى حفظ تعريفات.»[1] و بالتالي هذا ما أدى إلى تفرع

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية،المرجع السابق، ص88.

عناصره و تعددت تعاريفه و هذا ما يجعل التلميذ يبذل جهدًا عقليا من أجل الوصول إلى الإعراب الصحيح،إلاّ أن أغلبيتهم ليسوا متمكنين منه إذ يضطر إلى حفظ التعريفات من أجل التمييز بين كل ما يراد إعرابه مثلا:التمييز بين الفعل والإسم، والفعل اللازم والفعل المتعدي.

وكما يظهر أيضا عدم وجود أي صلة بين النحو والصرف والحياة الشخصية للمتعلم واعتبار الإعراب مادة جافة لاتحرّك أحاسيسه.

إضافة إلى ذلك أنّ مادة القواعد تدرّس في سن مبكر بالنسبة للتلميذ،إذ نجد عقله لا يخزن تلك المعلومات بسهولة وهذا ما يؤدي به إلى الخلط بين المعلومات ونسيانها.

5- قواعد اللغة: تبنى اللغة على أساس مجموعة من القواعد التي تساعدها على الثبات لتشكيل مجتمع يتواصل فيما بينهم بلغة واحدة. وعلى هذا فإنّ قواعد اللغة هي:« ... وهي القواعد التي تصنف الكيفية التي من خلالها تترابط المفردات معا لتكوين جمل و عبارات ذات معنى. فمثل هذه القواعد تمكننا من إبراز العلاقات بين المفاهيم المختلفة أو مكوّنات الجملة التي نعبّر عنها لفظيا. وتتيح لنا هذه القواعد إنتاج عدد لانهائي العبارات والجمل الجديدة؛ فهي تمكننا من إبراز العلاقات المكانية كما هو الحال في عبارة « يجلس الكلب بجانب الباب »، أو العلاقات الزمانية مثل: «حضر خالد في الصباح الباكر» ،أو علاقات التفاعل «خالد يتحدث مع محمد... » أو بيان خصائص الأشياء «علي طويل القامة »، أو الإعلان عن الأشياء أو الحال «الكلب ينبح» أو طرح الأسئلة «هل تحب التفاح؟» ، أو إصدار الأوامر استمع جيّدا لما أقوله لك وإلى غير ذلك.»[1] ؛ ومن كل هذا نستخلص أنّ قواعد اللغة تساعدنا على تكوين الجمل، و العبارات التي تحمل معنى،وإنتاج عدد لامتناهي من الجمل الجديدة إنطلاقا من عدد محدود من الكلمات.

إنّ القواعد تساعدنا على إبراز العلاقات الزمانية والمكانية، و التي من خلالها يمكن لنا تحديد المفاهيم التي لها علاقة بالزمان التي:اليوم، أمس، غدا،

[1]-رافع نصير الزغول،عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي،دار الشروق شر وتوزيع،ط1،الأردن،2003م،ص237 .

الأسبوع المقبل،...الخ. و المكان مثل:فوق، تحت، أمام...الخ ، كما أنها تبرز لنا علاقة التفاعل بين طرفي الحديث وهما الملقي و المتلقي من أجل التواصل، وبيان خصائص الأشياء كأن نقول: طويل، قصير، جميل، قبيح، سمين، نحيف،...الخ وبيان حالة الأشياء أو الفرد مثل:فرح، يبكي، مريض، متعب، حزين،...الخ.

أو طرح الأسئلة مثل:هل...؟، كيف...؟، لماذا...؟، أوإصدار الأوامر التي تقوم على أساس فعل الأمر مثل:أكتب...، إجتهد...الخ.

6- أشكال الأخطاء اللغوية: تنقسم الأخطاء اللغوية إلى قسمين و المتمثلة في أخطاء الكفاية أو القدرة، وأخطاء الآداء.

« إن وصفنا للمخالفات اللغوية بأنّها أخطاء آداء و أخطاء كفاية سيكون عند ئذ وصفا سليما لا لبس فيه»[1].ومن خلال المخالفات اللغوية يتضح لنا هناك قسمين من الأخطاء فالقسم الأول يعني به بأخطاء كفاية أما القسم الثاني فيعني به أخطاء آداء.

أولا: أخطاء كفاية:(القدرة): هو شكل من أشكال الأخطاء اللغوية والذي عرفه أبو الرب بقوله: «خطأ الكفاية ناتج عن نقص أو قصور في الكفاية أو القدرة اللغوية»[2] ؛ بمعنى هي أخطاء ناتجة عن النقص في القدرة اللغوية إذ يجهل مستعمل اللغة سواءًا كان متكلّم أو كاتب قواعد اللغة، ما يجعله يقع دائما في الخطأ، وهذا النوع من الأخطاء يعكس المستوى اللغوي لدى الشخص من ناحية قدرته ومعرفته للقواعد اللغوية.

إذ تعتبر الكفاية اللغوية عند تشومسكي هي الانتقال من مرحلة الاستيعاب إلى مرحلة الإبداع أو التجسيد الفعلي للغة من خلال الكتابة والملفوظ والحد الفاصل بين المكتوب والمنطوق بعدما يسمح شيئ يمكن له أن يولد عدد غير محدود من الجمل والتحويل.

ثانيا: أخطاء آداء: إنّ ما يعرف بالآداء هو التحقق الفعلي للقدرة اللغوية الفطرية عند المتكلمين من خلال ما يقولونه فعلاً، وهذه الأقوال غالبا ما تقع في الأخطاء وهذا ما يسمى بخطأ الآداء وفي هذا الصدد يقول محمد أبو الرب في كتابه " الأخطاء اللغوية

[1]- محمد أبو الرب : الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط.1،دار وائل، عمان، 2005م، ص:53
[2]- المرجع نفسه، ص:54.

في ضوء علم اللغة التطبيقي" بأن« خطأ الآداء ليس ناتج عن نقص في الكفاية اللغوية سواءًا كانت زلة لغوية، أم بداية خاطئة، أم تغيرات في التفكير، أم غلطًا مرجعيا»[1] هذا النوع من الخطأ يظهر أثناء الحديث كزلة اللسان الناتجة عن التردد أو الخوف عند الاجابة عن الأسئلة، وبذلك فإن الآداء هو تطبيق للقدرة اللغوية التي يمتلكها الفرد ورغم تمكنه ومعرفته لقواعد اللغة إلاّ أنّه قد يقع في الخطأ، وسرعان ما يقوم بتصحيحها وكما يضيف أيضا بأن: « الآداء اللغوي هو الإستعمال الآني للغة في سياق معين»[2]

بمعنى أنّ الآداء اللغوي وهو ذلك الإستعمال الفوري للغة، والتعبير عن الأفكار المخزنة في الذهن، وبذلك فهو تطبيق لمعارف الفرد اللغوية.

[1]- محمد أبو الرب: المرجع السابق، ص53,
[2]- المرجع نفسه ، ص: 59

الفصـــل الثالث

1-تصنيف الأخطاء ومستوياتها.

2-المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي.

1- تصنيف الأخطاء ومستوياتها:

كثيرًا ما يقع التلاميذ في الأخطاء سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، وذلك ما يستدعي دراسة مستويات الأخطاء، وهي مقسمة إلى أربعة مستويات وهي:

أ- **المستوى الصوتي:** يعتبر الكلام نشاط إنساني يختلف باختلاف الظروف المحيطة بالمتكلم سواء كانت إجتماعية أو إقتصادية أو ثقافية أو علمية، وبذلك فإن للغة دور في ربط مضامين الفكر الإنساني بالأصوات التي ينتجها أثناء النشاط الكلامي وبالتالي فطبيعة المستوى الصوتي يظهر من خلال مايلي:« إنّ المستوى الصوتي للغة هو الذي درس طبيعة الصوت وطرائق النطق به، وعُني بتأليف الأصوات بعضها مع بعض لتكون ألفاظا خاصة ذات مدلولات محددة وأرسى قواعد العلائق الخاصة بين هذه الأصوات»[1] .

ونستخلص من هذا أن المستوى الصوتي هو الذي يكشف لنا طبيعة الصوت أي معرفة طريقة نطق الحرف إذا كان مهموس أو مجهور، ولكل حرف صوت ودلالة خاصة به من أجل تكوين كلمات وجمل مقننة.

وهناك عدّة أسباب تجعل التلميذ يقع في الأخطاء والتي تكون مرتبطة بالمستوى الصوتي مثل: اللهجة التي لها أثر واضح في وقوع التلميذ في حيرة حين تمتزج اللغة الفصيحة بصوت يقلب شكل الحرف ومعناه ونحو ذلك: إستيقظ= إستقيذ الضمير

(أنتَ، أنت).

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، النحوية والصرفية الإملائية،ص:158

حيث نجد في بعض المناطق يستخدمون الضمير "أنت" للمذكر والضمير "أنتَ" للمؤنث، وكما نجد أيضا أن المعلم له تأثير سلبي يوقع التلميذ في خطأ مثلا: عند إلقائه للدرس نجده لا يفرق بين الأصوات خاصة حرف الضاد والظاد.

ب–المستوى الصرفي: يعتبر هذا المستوى من أحد المستويات التي يقع التلميذ فيها في أخطاء ونقدم تعريفا لغويا واصطلاحيا له.

1- «لغة: هو التغيير في أحوال والتقليب من حال إلى حال»[1]

2- « إصتلاحاً: هو التغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول، وصيغة المبالغة...إلخ»[2]

ومن خلال هذا نستنتج بأن الصرف يعني به النظر في طبيعة الكلمة وتحويلها من حال إلى أخرى مثلا: إذا كانت الكلمة في الجمع أو المؤنث تحول إلى المفرد أو المذكر ويختص التصريف بالأفعال مثل: إستعدّ= إستعدت – استعدوا– استعدْنَ.

والأسماء المعربة: بنت=بنات.

ولا يختص في الحروف مثل: في، الباء، إلى،على،...إلخ.

والأسماء المبنية مثل: إمرأة= نساء.

والأفعال الجامدة مثل: بئْس، يَعْمَ.

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية،...المرجع السابق، ص:176.
[2]- الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية ، المرجع السابق، وزارة التعليم العالي،ط4 ،عمان،1992م. ص12

وهذا يعني أن المستوى الصرفي يقوم بدراسة التغيرات التي تحدث على الكلمات لإنتاج معنى جديد، كما أن الوحدة الصرفية قد تكون حركة واحدة كالضمة والفتحة والكسرة والتنوين.

ج- **المستوى النحوي**(التركيبي): يعود سبب ظهور النحو إلى شيوع اللحن في اللغة العربية، وهذا راجع إلى الإختلاط بين المجتمعات العربية، والنحو هو عملية فهم للمركبات المشكلة للجملة، إذ نجد أن إعراب الكلمة يتحدد بالنظر إلى علاقتها بما قبلها وما بعدها، فالمتعلم لا يمكن أن تخلو كتابته أو قراءته من الأخطاء إذا لم يتطرق إلى القواعد النحوية ولم يدرسها بالتدقيق لكونها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.

د- **المستوى الإملائي:** يقوم المستوى الإملائي على أساس يعدان أساسيان هما: البعد البصري والبعد السمعي.

فالبعد البصري يعني به النظر إلى الكلمة التي يتعلمها التلميذ ثم يثبتها في ذهنه ويستعيدها عندما يريد استعمالها، أما البعد السمعي للإملاء يسعى إلى القضاء على الخطأ الذي يظهر عند كتابة الكلمة أو نطقها.

ومن هذا يمكن القول بأن الجمع بين البعدين يؤدي إلى تعلم الإملاء والسرعة في الكتابة والتقليل من الأخطاء والتفريق بين المنطوق والمكتوب وهذا يبرز في الأشياء المنطوقة ولكنها لا تكتب، والأشياء المكتوبة ولكنها لا تنطق.

و- **المستوى الدلالي:** هو العلم الذي يدرس الدلالة اللغوية، أي يهتم بدراسة المدلول وهو علم حديث النشأة إذا ما قورن بالعلوم اللسانية الأخرى، وكما يعرف "علم الدلالة على أنه دراسة المعنى، وقد ظهر هذا المصطلح بهذا المفهوم في

نهاية القرن التاسع عشر على يد الفرنسي ميشال بريال وذلك في سنة 1883م قاصدا به علم المعنى»[1]

ومن ذلك فإن موضوع علم الدلالة هو دراسة المعنى اللغوي والذي ينطلق من معنى المفرد أي الكلمة والتي نجدها في المعجم إذن فإن المعنى اللغوي ينطلق من خلال:« متابعة التطورات الدلالية والتغيرات التي تأخذها الكلمة في السياقات المختلفة إذ يصعب تحديد دلالة الكلمة، لأن الكلمة لا تحمل في ذاتها دلالة مطلقة، وإنما السياق هو الذي يحدد لها دلالتها الحقيقية»[2] .

ومن خلال التطورات الدلالية استخلص اللغويون بأن الكلمة الواحدة تأخذ عدّة معاني ويستحيل التعرف على معناها خارج السياق الذي تندرج فيه، والكلمة بدورها تقوم ببناء الجملة مثال:كلمة"قص" قد تحمل معنى قص بالمقص، أو قطع شيئًا بالمقص، وقد تحمل معنى آخر مثل: قص أقصوصة أي حكى حكاية.

نأتي الآن إلى تبيين مجموعة من الأخطاء اللغوية التي وقع فيها تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي انطلاقا من مجموعة من التعابير مع ابراز أنواعها ومحاولة تصحيحها، وذلك من خلال الجدول التـالي:

[1]- كلود جرمان، ريمون لوبلون، ترجمة: نور الهدى لوشن، علم الدلالة، المكتب الجامعي الحديث،د.ط، الإسكندرية،2006م، ص:7

[2]- المرجع نفسه،ص:8

الخطأ مع الجملة	نوعه	تصحيحه
تستعد عئلتك للقيام بحفل كبير أنتقال أقسام	إملائي	تستعد عائلتك للقيام بحفل إنتقال أقسام
أتقرب إليقي يا صديقتي يفرح	إملائي	أتقرب إليك يا صديقتي بفرح وليس بحزن
وليس بحزن إليكي	إملائي	إليك
سأقدم إليكي هذه الرسالة	إملائي	سأقدم إليك هذه الرسالة
ياقريبة العزيزة فرحة عندما رأيتكي أصبحة الأولة في	صرفي	يا قريبتي العزيزة فرحة عندما رأيتك أصبحت الأولى في القسم
القسم لأنكي لأول مرة	إملائي	لأنك لأول مرة تصبحين الأول فرحة
تصبحين الأولة فرحة لكي كثيرًا	إملائي	لك كثيرًا.
في يوم ما سأئتي مع أصدقائي إلى منزلك وتفاجئك ونشتري لكي كتب لكي تقرئي بهم.	إملائي، تركيبي	في يَوم ما سآتي مع أصدقائي إلى منزلك وأفاجئك وأشتري لك كتب لكي تقرئي بهم
أتمنى أن تتجهي في دراستك بصحة وعافية	تركيبي	أتمنى لك أن تنجحي في دراستك وأن تكوني بصحة وعافية
أراك مبتسمة وليست حزين	إملائي صرفي	أراك مبتسمة وليست حزينة

رسالة إلى صديقة سليا	إملائي	رسالة إلى صديقتي سيليا
ولا أنسك أبدًا طول حياة	إملائي	ولا أنساك أبدًا طول حياتي
أتمنى أن تنجحين في إختبار الفحص	إملائي	أتمنى أن تنجحي في اختبار الفحص
أقول لك لا تتعباين والله معك إنشاء الله أن تنحين	إملائي	أقول لك لا تتعبي والله معك إنشاء الله تنجحي
وإذا نجْحتي أنا أيضا سأقدم لك هدية كبيرة	إملائي	وإذا نجحت أنا أيضا سأقدم لك هدية كبيرة
إلى سدق أدم أنا أد عكا إلى الحفل عرس أوختا	إملائي تركيبي	إلى صديقي آدم أنا أدعوك إلى عرس أخّتي
ستقم	إملائي	ستقيم
سأقول لك صديقي نزيم	صرفي	سأقول لكَ يا صديقي نزيم
هل سيأتي عيد ميلادي ويعطيني هدية جميلة	صرفي	هل ستأتي إلى عيد ميلادي وتعطيني هدية جميلة
وهو يكون فارحا معي	إملائي	وهو سيكون فرحًا معي
وأنا أيضا أعطيني الحلويات	صرفي	وأنا أعطيك الحلويات
أشكرك جيد يا صديقي	تركيبي	أشكرك كثيرا يا صديقي
وهذه هي عيد ميلادي	صرفي	وهذا هو عيد ميلادي

أنل كنت مبتسما وفرحا في عيد ميلادي	تركيبي	أنا كنت فرحًا جدًا في عيد ميلادي
أشكرك يا عبد الله عند أتيت بمعدل ضخم	إملائي ،تركيبي	أهنئك يا عبد الله عندما تحصلت على معدل جيد
وأعطو لك هدية	صرفي	وأعطوا لك هدية
...ووالديك	إملائي	...ووالديك
وهي كبيرة عليه	صرفي	وهي كبيرة عليكَ
ثم حزنا عبد الله كثيرًا	إملائي	ثم حزن عبد الله كثيرًا
أريد أن أهنأك	إملائي	أريد أن أهنئك
أتمنى لك أن تكبري وتصيري طبيبة	تركيبي	أتمنى لك أن تكبري وتصبحي طبيبة
وأريد أن تجحي في الفحص	إملائي	وأريد أن تنجحي في الفحص
يا صديقي محمد أتمن المعفية والصحة	إملائي ، تركيبي	يا صديقي محمد أتمنى لك المعفية والصحة
أن تربح الفحص	تركيبي	أن تنجح في الفحص
بنتأج	إملائي	بنتائج
والصح	إملائي	والصحة
بناتك ج جيدة	إملائي، صرفي	بنتائج جيدة

أهل صديقتي ياسمين	تركيبي	مرحبا بك يا صديقتي ياسمين
كتابة لكي رسالة	إملائي	كتبت لك رسالة
وساأبعثها	إملائي	وسأبعثها
مع سعيد البرد	إملائي	مع ساعي البريد
سأت	إملائي	سآتي
وخيرنا	إملائي	وإخترنا
ميلا سً	إملائي	ملابس
ومساء الغد ذهبنا إلى الجنوب وحوّسنا في شاطئ البحر وتسلينا كثير	تركيبي	وفي المساء سنذهب إلى البحر وستنجوّل ونتسلى كثيرًا
اللقئ	إملائي	إلى اللقاء
بنجاحك	إملائي	بناجاحك
أتمى لك	إملائي	وأتمنا له
تنجح دراستك	تركيبي	تنجح في دراستك
وتسبح تطبيقا	إملائي	وتصبح طبيبا
ول تقرء	إملائي	ولنقرأ
فقرأة تأتي	إملائي	فالقراءة تؤدي
ولديك	إملائي	والديك

أسعر	إملائي	أشعر
أني	إملائي	أنني
يشربون المخدرات	تركيبي	يتعاطون المخدرات
أتمنى لك أيامًا سعيد	صرفي	أتمنى لك أيامًا سعيدة
أحبك من كل قلبي وأنتي كأختي	إملائي	أحبك من كل قلبي وأنت كأختي
بمناسبة عدوملا يك أقدم لكي هذه الرسالة المتودعة	إملائي	بمناسبة عيد ميلادي أقدم لك هذه الرسالة المتواضعة
عبد مبارك	إملائي	عيد مبارك
أتمى لك اللعمر	إملائي	أتمنى لك العمر
الطول كول سنة	إملائي	الطويل كل سنة
وأهنئلك	إملائي	وأهنئك
وأقول لكي أنا سعيد بعد ملادكي	إملائي	وأقول لك أنا سعيد بعيد ميلادك
أقول لك أنا أحبوك من كول الأعماق	إملائي	أقول لك أحبك من كل الأعماق
وأتمى لك النجح وصحا وعافي إللقاء	إملائي	أتمنى لك النجاح والصحة والعافية إلى اللقاء
بمناسبة عيد ملادها	إملائي	بمناسبة عيد ميلادها

البيته	إملائي	البيت
ستنجاحين	إملائي	ستنجحين
السنة الخامس	صرفي	السنة الخامسة
لمذا	إملائي	لماذا
أنا أحبك كثيرًا إلى السنة الخامسة إبتدائي	تركيبي	أنا أحبك كثيرًا وأتمنى لك أن تنتقل إلى السنة الخامسة إبتدائي
وأطلب من الحضور	إملائي	أطلب منك الحضور
فإذا تقرأ هذه الكلمات لأني سأفرح كثيرًا	تركيبي	فإذا قرأت هذه الكلمات سأفرح كثيرًا
إذ أتيت	إملائي	إذا أتيت
سأكون فارحا جدًا	إملائي	سأكون فرحًا جدًا
وأوريد أن تأتي	إملائي	وأريد أن تأتي

إنّ النماذج التي تشكلت في إطارها الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، يمكن تمثيل مجموعها ونسبها بالجدول التالي:

النموذج	المجموع	النسبة
الأخطاء الإملائية	57	% 68,67
الأخطاء التركيبية(النحوية)	15	% 18,08
الأخطاء الصرفية	11	% 13,25
المجموع	83	%100

التعـــــليق:

إن ما سجلناه من خلال هذا الجدول بالنسبة لوقوع التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في الأخطاء اللغوية المتحصل عليها إنطلاقًا من مجموعة من المعايير هو إرتفاع نسبة الأخطاء الإملائية إذ تحصلنا على سبعة وخمسين خطأ والذي يقابله

ثمانية وستين فاصل سبعة وستين بالمئة وهذا يعود إلى عدة أسباب نذكر من بينها فيما يلي:

– كتابة الهمزة في غير موضعها الأصلي وهذا يعود إلى كونهم لا يعرفون متلى يكتبون الهمزة على النبرة أو على الواو أو على الألف أو على السطر مثل كلمة:"أهنئك" كتبت على الشكل التالي:"أهنأك".

– عدم التفريق بين الحروف التي تنطق ولكنها لا تكتب مثل كلمة: "إليك"كتبت "إليكي"،"لماذا"كتبت"لمذا"،"إذا أتيتُ" كتبت "إذ أتيت".

–عدم التفريق بين الحروف المتقاربة في النطق مثل: حرف السين والصاد في الكلمة: "صديقي" كتبت"سديقي"، "تصبح" كتبت"تسبح"

كما سجلنا أيضا من خلال هذا الجدول ارتفاع نسبة الأخطاء التركيبية (النحوية)، إذ تحصلنا على خمسة عشر خطأ، والذي يقابله ثمانية عشر فاصل صفر ثمانية بالمئة، وهذا يعود إلى مواجهتهم لبعض الصعوبات من بينها نذكر:

- عدم تمكنهم من ربط الكلمات فيما بينها، ووضعها في جملة لها دلالة وسياق صحيح ومنظم مثل جملة:" أتمنى لك أن تنجحي في دراستك وأن تكوني بصحة وعافية" كتبت على الشكل:" أتمنى أن تنجحي في دراستك بصحة وعافية".
- عدم تمكنهم من التفريق بين الكلمات التي تكتب متصلة أو منفصلة مثل كلمة: "يشربون"كتبت في نهاية السطر" يشر" ثم أكملها في بداية السطر الثاني على الشكل التالي:" بون"

وفي الأخير قمنا من خلال الجدول تسجيل الأخطاء الصرفية حيث تحصلنا على إحدى عشر خطأ ما يقابله بنسبة ثلاثة عشر فاصل خمسة وعشرين بالمئة، إذ تبرز هذه الأخطاء فيما يلي:

-عدم التفريق بين المذكر والمؤنث مثل: " وهذا هو عيد ميلادي" كتبت على الشكل التالي:"وهذه هي عيد ميلادي".

وكما نجد أيضا في جملة:" سأقول لك صديقي يا نزيم" عوض أن يقول" لكَ" للمذكر فهو وظف ضمير المؤنث"لك".

كما نجد أيضا جملة:"أتمنى لكَ أيامًا سعيدة" كتبت على الشكل التالي: "أتمنى لكَ أياما سعيد"،وأيضا "السنة الخامسة" كتبت "السنة الخامس".

-عدم التفريق بين الضمير الغائب "هو" والضمير المخاطب "أنت"في جملة: "وهي كبيرة عليكَ" كتبت على الشكل " وهي كبيرة عليه"

2-المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء لدى تلاميذ المستوى الخامسة:

-التعبير الكتابي الذي أجري على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في نهاية العام الدراسي (2014م-2015م) والذي بلغ فيه مجموع الأخطاء ثلاثة وثمانين خطأ من طرف ثلاثة وعشرين تلميذًا.

-بعد أن قمنا بتصحيح التعابير جميعًا وتحليلها واستخراج الأخطاء الإملائية والصرفية والنحوية وتصنيفها وتصحيحها معتمدًا على الأخطاء الشائعة في كتاباتهم حيث توصلنا إلى نسبة 68,67% من الأخطاء الإملائية، و18,08% من الأخطاء التركيبية (النحوية)، والأخطاء الصرفية 13,25% وذلك من مجموع التلاميذ الذين أنجزوا التعبير.

-حضور الحصص مع المعلمين والتلاميذ في مادة التعبير الكتابي والشفاهي ورصد الأخطاء المتكررة في كتابات التلاميذ.

-الزيارات الصفية التي قمنا بها خلال العام الدراسي(2014م-2015م) للصف الخامس للتعرف عن قرب على كتابات التلاميذ، وتحديد ما يرتكبونه من الأخطاء ونسبة شيوعها.

-المشاهدات والملاحظات التي جمعناها من خلال قراءاتهم للتعبير الشفاهي حيث لا حظنا بأنهم يخلطون بين اللغة العربية الفصحى واللهجة وحتى اللغة الأمازيغية وترددهم في الإجابة عن الأسئلة .

-دراسة المناهج وبيان جوانب الضعف والقوة فيه، حيث أنّ ملمح التخرج لم يتحقق وهذا يرجع إلى تغيير الأقسام من أستاذ لآخر، وبالتالي التوصل إلى نتيجة تتميز بالسلب إذ نجد التلميذ ضعيف في القراءة والتعبير والعمليات الحسابية الأربعة.

خاتمة :

بعد إنهائنا لهذا البحث توصلنا في الأخير إلى مجموعة من النتائج والمتمثلة فيما يلي:

1/ اتفاق اصحاب المعاجم العربية على أنَ معنى التقابل لا يخرج في إطاره العام عن "المواجهة".

2/ يرى الدارسون القدامى انَ مفهوم التقابل ركز على الدراسة الشكلية بينما المحدثين فقد انقسموا إلى قسمين، إذ نجد أنَ أصحاب القسم الأوَل لم يأتوا بجديد، أما أصحاب القسم الثاني فقد اهتموا بالمحسنات البديعية خارج دائرة التحسين.

3/ يظهر في الدراسات الدلالية على أنَ اللغة مبنية على أساس وجود لفظتين متعاكستين، ويستحيل وجود كلمتين دون ضدهما.

4/ إنَ العلاقة الجوهرية الرابطة بين اللسانيات التقابلية و اللسانيات التطبيقية تتمثل في التعليم، و ذلك بالبحث عن إيجاد الحلول لمختلف الصعوبات و التداخلات اللغوية التي تواجه متعلم اللغة.

5/ الفرق الجوهري بين المنهج التقابلي و المنهج المقارن يكمن في أنَ المنهج التقابلي هدفه تعليمي، أمَا المنهج المقارن فهدفه هو المقارنة بين اللغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة.

6/ تشكل مناهج تعلُم اللغات أحد المكونات الجوهرية لتعليمية اللغة، فاللغة الإنتقالية هي نظام يتطوَر بالتدرج في ذهن متعلم اللغة الجديدة.

7/ هناك الكثير من الأخطاء التي يقع فيها متعلموا اللغة و المتمثلة في الأخطاء الإملائية، والنحوية، والصرفية، ولتفادي هذه الأخطاء يجب أن تبنى اللغة على أساس مجموعة من القواعد.

8/ كما يظهر لنا أنَ هناك نوعين من أشكال الأخطاء وهما: أخطاء الأداء و أخطاء الكفاية.

9/ لدراسة الأخطاء يجب على المتعلم تصنيفها حسب مستوياتها: الصوتية، والصرفية، والدلالية.

10/ انطلاقا من جدول الأخطاء والنسب المئوية لاحظنا أنَ أغلبية الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ هي أخطاء هي أخطاء إملائية بنسبة ثمانية و ستون فاصل سبعة وستون بالمئة، ثم تليه الأخطاء التركيبية (النحوية) بنسبة ثمانية عشر فاصل صفر ثمانية بالمئة، وفي الأخير الأخطاء الصرفية بنسبة ثلاثة عشر فاصل خمسة وعشرون بالمئة، وهذا يعود إلى مستواهم الضعيف في مادة القواعد.

11/ من أجل تحديد الأخطاء لدى التلاميذ يجب على الباحث أن يلتزم بمجموعة من المعايير ومن أهمها:

_ حضور الحصص مع المعلمين و التلاميذ، وإعطاءهم واجبات منزلية متمثلة في كتابة التعابير، و مطالبتهم بقراءتها بصوت مرتفع في القسم لتسهيل استخراج الأخطاء الصوتية، والإملائية، والصرفية، والتركيبية.

و في النهاية نقترح بعض الحلول لتفادي الأخطاء من بينها:

_ محاولة المعلم تقديم الدرس بطريقة بسيطة.

_ تشجيع التلاميذ على حبهم لمادة التعبير و ذلك باقتراح مواضيع تلفت انتباههم.

_ مطالبة التلاميذ بمطالعة القصص من أجل تمرن أحبالهم الصوتية على القراءة السليمة للحروف، وفض عليهم الحصص الإملائية وتصحيحها في القسم.

ملاحق

قائمة المصادر و المراجع

القران الكريم، برواية ورش عن نافع المدني، دار الطائف للنشر والطباعة، القاهرة، ط:01،2006م.

أوَلا:المصادر:

1/ ابن سيدة (ابو الحسن علي بن إسماعيل المرسي) ، المحكم و المحيط الاعظم ، تحقيق : عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، د. ط ، 2006م.

2/ ابن فارس (ابو الحسن احمد) ، معجم المقاييس في اللغة ، حققه: شها الدين أبو عمرو، دار الفكر، بيروت ، د. ط ، د. ت.

3/ ابن المعتز (عبد الله)، كتاب البديع، اعتنى بنشره وتعليق المقدمة والفهارس: أغناطيوس كراتشوفسكي، دار المسيرة، بيروت، ط:1 0،1402ه/1982 م.

4/ ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن،محمد)، لسان العرب، دار صادر، بيروت،ط:60، 1417ه/ 1997م .

5/ الرازي (محمدأبي بكر) ، مختار الصحاح ، ضبط و تخريج و تعليق : مصطفى البغا ،

دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، ط :4 0، 1990م .

6/ الزمخشري (أبو القاسم جار الله محمد بن عمر) أساس البلاغة ، تحقيق: الأستاذ عبد الرحيم محمود ، دار المعرفة ، بيروت ، د.ط ، د.ت .

7/ السيوطي (جلال الدين)، الإتقان في علوم القرآن ، حققه : طه عبد الرؤوف سعيد، المكتبة التوفيقية ، القاهرة ، د.ط ، د.ت .

8/ الفراهيدي(أبو عبد الرحمان الخليل ابن أحمد)، كتاب العين، تحقيق : مهدي المخزومي و إبراهيم السامرائي، دار و مكتبة الهلال، د.ط، د.ت.

9/ الفيروز آبادي (مجد الدين محمد ابن يعقوب) ، القاموس المحيط ،تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط :05 ، 1461ه/ 1996م.

10/ عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة ، نظم التحكم و قواعد البيانات، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط:01،2002م.

ثانيا: المراجع:

11/ المنجد في اللغة و الأعلام، دار المشرق،بيروت، ط: 28، 1986م.

12/ أحمد نصيف الجنابي، ظاهرة التقابل في علم الدلالة، كلية الأدب، الجامعة المستنصرية، د . ط ، د .ت .

13/ إسماعيل أحمد عمايرية ، المستشرقون و المناهج اللغوية ، دار وائل للطباعة و النشر، ط :30، الأردن ، 2002م .

14/ براون، ه دوغلاس، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة : عبده الراجحي ور علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، د. ط ، بيروت، 1994م .

15/ رافع نصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط:01 ، الأردن، 2003م .

16/ رجاء عبد، فلسفة البلاغة بين التقنية والتطوُر منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ط، د.ت .

17/ الروسان، مبادئ الثقافة العامة في اللغة العربية، وزارة الثقافة العامة في اللغة العربية، وزارة التعليم العالي ، ط:04 ، عمان، 1992م .

18/ علي بن هادية بلحسن البليش، الجيلاني بن الحاج بن يحيى، القاموس الجديد للطلاب، تقديم: محمود المسعدي، المؤسسة الوطنية للكتب ، الجزائر ، ط:7 0، 1411ه/ 1991م.

19/ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،د.ط، الأردن ،2006م .

20/ فايز عارف القرعان، التقابل والتماثل في القرآن الكريم ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، ط:10، د.ت .

21/ كلود جرمان ، ريمون لوبلون ، ترجمة : نور الهدى لوشن ، علم الدلالة ، المكتب الجامعي الحديث ، د.ط ، الإسكندرية ، 2006م .

22/ لطفي بوقربة ، محاضرات في اللسانيات التطبيقية ، جامعة بشار ، الجزائر ، د.ط ، د.ت .

23/ مصطفى جواد، محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة، نقلا عن فهد خليل زايد.

24/ محمد أبو الرَب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، ط:01،عمان، 2005م.

25/ محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمود الأمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ،عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط:1 ، الملكة العربية السعودية ، 1982م.

26/ منى علي سليمان الساحلي، التضاد في النقد الأدبي، منشورات جامعة قار يونس، بن غازي،د.ط ، 1996 م .

27/ نصر الدين الزغلول، وآخرون، علم النفس المعرفي، دار الشوق للنشر والتوزيع، ط:1 ، الأردن ، 2003م .

28/ يحي ابن معطي، البديع في علم البديع ، تدقيق و دراسة الدكتور: مصطفى أبو سارب، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، الإسكندرية ، ط:1 0، 2003م .

ثالثا: المجلات:

29/ نصر الدين بوحساين، مفهوم اللغة الانتقالية في تعليمية اللغة ، مجلة التبيين، مؤسسة الفنون المطبعية، ع 24 ، 2005م.

الفهرس

عنوان المذكرة: اللغة الإنتقالية بين الإكتساب و التعلّم.

خطـــة البحث:

مقدمة.....أ.ب.ت

الفصل الأوّل:اللسانيات التقابلية

1-مفهوم التقابل.....05

أ-لغة.....05

ب-الإصطلاحي.....06

2-أسلوب التقابل عند القدامى والمحدثين.....07

3-التقابل في الدراسات الدلالية.....09

4-تعريف منهج التحليل التقابلي في علم اللسانيات.....10

5-أنواعه.....11

6-أهداف المنهج التقابلي.....12

7-علاقة اللسانيات التقابلية باللسانيات التطبيقية.....13

8-الفرق بين المنهج التقابلي والمنهج المقارن.....14

9-اللغة الانتقالية.....16

10-مكانة اللغة العربية الفصحى في الجزائر.....24

الفصل الثاني: الاخطاء اللغوية

1-تحليل الاخطاء اللغوية 27

أ-تعريف الخطأ.....27

ب-عند القدامى.....27

ج-عند المحدثين 28

2-مفهوم الخطأالاملائي.....29

3-مفهوم الخطأالنحوي.....30

4-عوامل الخطأالاملائي والنحوي والصرفي.....30

5-قواعد اللغة.....34

6-أشكال الاخطاء اللغوية.....35

الفصل الثالث: تصنيف الاخطاء

1-تصنيف الاخطاء ومستوياتها.....39

2-المعايير المعتمدة في تحديد الاخطاء لدى تلاميذ المستوى السنة الخامسة إبتدائي.....51

خاتمة.....53

قائمة المصادر والمراجع.....56

الملاحق.....60