



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجلفة



قسم اللغة و الأدب العربي

كلية الآداب واللغات والفنون

مطبوعة دروس خاصة بمقياس: اللسانيات التطبيقية

دروس في اللسانيات التطبيقية

دروس موجهة إلى طلبة الأولى ماستر

تخصص: اللسانيات العربية

السداسي: الثاني

إعداد :

الدكتور نورالدين فقي

السنة الجامعية:

1445هـ / 1446هـ / 2024م / 2025م

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين و على آله و صحبه و من تبعه إلى يوم الدين، أما بعد:

فهذه جملة من الدروس في مقياس "اللسانيات التطبيقية" أوجهها لطلبتى الأعراف طلبة السنة أولى ماستر تخصص اللسانيات العربية ضمننتها جملة من المعارف المعمقة لتكون عوناً لهم في استكمال مادتهم العلمية التي كانوا قد أفادوها في مرحلة الليسانس، و بادرة لهم للولوج في البحث العلمي و التخصص الأكاديمي.

و قد اعتمدت فيها على ما جاء في البرنامج المقرر من قبل اللجنة البيداغوجية للوزارة الوصية، و التزمت بالتوسّع في مفردات الدروس التي دعنتي ضرورة البحث أن أتوسّع فيها لإعطائها حقها من الشرح و التوضيح، و من العناية العلمية الجادة التي يتطلّبها مستوى الطالب الجامعي في هذه المرحلة.

و لإعطاء الطلبة صورة متكاملة في هذا الحقل المعرفي البيني؛ فقد اعتمدت في تحرير هذه الدروس على جملة صالحة من المصادر و المراجع و بعض المقالات العلمية و البحوث الجادة ليرجع إليها المكتفي و يتوسّع فيها المستزيد. و حسبنا أن اللسانيات التطبيقية في الدرس اللساني العربي لا ينبغي أن تبقى حبيسة فرع واحد من البحوث العلمية إذ تكاد تقتصر على موضوع تعليم اللغات و تعلّمها، و من جهة ثانية؛ فقد أضحي من الضرورة بمكان أن يفكر الباحثون و العلماء العرب بجديّة في ضرورة إرساء دعائم اللسانيات

التطبيقيّة العربيّة لمعالجة المشكلات التي تخصّ العربيّة و مناقشة القضايا المتعلقة بها.

و أحمد الله تعالى على ما منّ به من التّوفيق في إتمام جمع هاته المادّة العلميّة و تنسيقها على هذا الوجه، و أسأله سبحانه أن تكون مشاركة علميّة بيداغوجيّة تلقى الرّضا و القبول و الاستحسان، و كما أسأله سبحانه التّجاوز عن القصور و النّقصير.

الدكتور: نورالدين قفي

الأحد 01 جمادى الأولى 1446هـ

الموافق ل: 30 نوفمبر 2024م

مدخل إلى اللسانيات التطبيقية

اللسانيات التطبيقية النشأة و التطور:

يعتبر مصطلح اللسانيات التطبيقية من المصطلحات التي أفرزت عنها الدراسات اللسانية الغربية الحديثة، و قد استخدم أول مرة سنة 1946م في جامعة متشقان بالولايات المتحدة الأمريكية إذ كان يُدرّس بها مادّة مستقلة، و كان لمجلة (تعليم اللغة) language : a journal of applied linguistics (learning) التي تصدر عن هذه الجامعة مساهمة بارزة في تطوير اللسانيات التطبيقية في المنتصف الثاني من القرن 19، و لعلّها بذلك المجلة الأولى التي تحمل مصطلح اللسانيات التطبيقية منذ عام 1948م، و قد ورد المصطلح أيضا في إحدى المقالات الصادرة عن جامعة جورج تاون الأمريكية مجال اللسانيات العامة عام 1954م، و التي تحمل عنوان "اللسانيات التطبيقية في تدريس اللغة". و يمكن أن يضاف إلى ذلك أنّ هذا المصطلح - اللسانيات التطبيقية - كان عنوانا لأحد الأقسام العلمية في المؤتمر العالمي الثامن لللسانيات العامة في أوصلو سنة 1957م.¹

و قد كان لمدرسة اللسانيات التطبيقية في جامعة أدنبره التي أسست عام 1956م، و مركز اللسانيات التطبيقية في واشنطن الذي تأسس عام 1957م؛ كان لهما أثر كبير في انتشار هذا المصطلح و اكتسابه أهمية علمية و مكانة أكاديمية.²

¹ . صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، ط1، مركز الملك عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض . السعودية، 1438هـ، 9 و ما بعدها.

² . المرجع نفسه، 10.

ثمّ توالى بعد ذلك افتتاح مراكز و أقسام خاصّة باللّسانيات التّطبيقية في أوروبا و أمريكا غير أنّه كان في الأولى أكثر انتشارا منها في الثانية؛ حيث تمّ افتتاح أقسام للسانيات التّطبيقية في ثلاث جامعات بريطانية - بعد أدنبره طبعا - و هي : بانقور، ليدز و لندن في بداية السّتينيات، ثم تبعتها جامعات أخرى ريدنق و أسكس، و إن لم يستخدم بعضها المصطلح نفسه.¹

و قد كان الدّافع لذلك تدريب المعلمين الأجنبيّين تدريبا مكثّفا في تعليم اللّغة الإنجليزيّة خاصّة، و في المجالات الأخرى المتعلّقة بتدريس اللّغات.²

و استمرت اللّسانيات التّطبيقية في الانتشار و التّوسّع إلى أن صارت علما أكاديميا يدرس في أغلب جامعات العالم.

¹ . المرجع السابق، 10.

² . نفسه، 10.

المفاهيم الأساسية في اللسانيات التطبيقية

لا يوجد اتفاق بين الدارسين على تعريف بعينه للسانيات التطبيقية، و ذلك راجع إلى أمرين:

الأول: مجالاتها، و يوضحه كثر المؤتمرات التي عقدت بهذا الاسم - أي: اللسانيات التطبيقية - و التي تضمّ عددا كبير من المجالات مثل: "تعلّم اللّغة الأولى و تعليمها، تعليم اللّغة الأجنبيّة، التّعدّد اللّغوي، التّخطيط اللّغوي، علم اللّغة الاجتماعي، علم اللّغة النّفسي، علاج أمراض الكلام، التّرجمة، المعجم، علم اللّغة النّقابلي، علم اللّغة الحاسبي أنظمة الكتابة...".¹

و بالرغم من كثرة هاته المجالات التي تحتضنها مؤتمرات اللسانيات التطبيقية، إلا أنّ القاسم المشترك بينها جميعا هو "تعليم اللّغة" سواء كانت لغة أولى أم أجنبيّة و إن كانت تتجه في الغالب إلى الأجنبيّة، مع كونها - أي : المجالات - فروعاً علميّة مستقلّة.²

و قد دعا كثير من الباحثين إلى استبدال تسمية اللسانيات التطبيقية بمسميات أكثر اتّصالاً بالقاسم المشترك بين مجالاتها المختلفة "تعليم اللّغة"، فاقترح ولكنز Wilkns تسميته: "الدراسة العلميّة لتعليم اللّغة"، و اقترح ماكاي Mackey "علم تعليم اللّغة"، كما دعا سبولسكي Solsky إلى تسميته: "علم اللّغة التّعليمي"، و قد انتشرت لدى الباحثين الألمان تسمية أخرى هي تعليم اللّغة و بحث التّعلّم.³

1 . عبده الزّاجحي، علم اللّغة التّطبيقيّ و تعليم العربيّة، (د ، ط)، دار المعرفة، الإسكندرية . مصر، 1995م، 9.

2 . المرجع نفسه، 10.

3 . المرجع السابق ، 10.

غير أنّ هذه المصطلحات جميعاً لم يكتب لأحد منها أن يحل محل تسمية اللسانيات التطبيقية الذي فرض سلطانه على كل جامعات العالم.

الأمر الثاني: وهو المصطلح الذي استقرّ عليه هذا العلم، إذ لا يوجد اتفاق في تحديد مضمونه . كما سبق ذكره . ، و هو يؤدي إلى الاختلاف في تحديد المقصود؛ لأنّ الكثير يعتقدون بأنّه تطبيق للسانيات، و هذا اعتقاد غير صائب.¹

و على الرّغم من كونه مصطلحاً يفرضي إلى عدم الاتفاق في ضبط مفهوم اللسانيات التطبيقية، فإنّ هذا الأمر لم يكن مانعاً في انتشاره انتشاراً واسعاً في أرجاء العالم كلّها.

و مهما يكن من أمر؛ فسنحاول انتقاء جملة من المفاهيم لدى بعض الجمعيات الدولية و لدى بعض كبار الباحثين علّها تقترب من تحديد مفهوم يمكن أن يكون محلّ اتفاق:

1. تعريف الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية:

"إنّ اللسانيات التطبيقية حقل معرفي بين- تخصصي في البحث و الممارسة، يعمل على معالجة مشاكل اللغة و التّواصل، من خلال تحديدها و تحليلها و حلّها بواسطة تطبيق النظريات و الطرائق و النّتائج التي تتيحها اللسانيات، و كذا عبر وضع أطر لسانية و منهجية جديدة، و على العموم

¹ . نفسه، 10.

تختلف عن اللسانيات بتوجّها الصّريح نحو المشاكل العلميّة اليوميّة المتعلّقة بالّلغة و الاتّصال.¹

2- تعريف الجمعيّة الأمريكيّة للسانيات التّطبيقية:

تعتبر الجمعيّة الأمريكيّة للسانيات التّطبيقية هذا العلم نشاطا بين-تخصّصيا يهدف إلى فهم الدّور الذي تؤدّيه اللّغة في حياة الأفراد، و السياقات و الشّروط الاجتماعيّة التي توطّرها. و بذلك تعمل اللسانيات التّطبيقية من خلال الانزياح الشّمولي إلى قياس مدى تطويرها لمعارفها الخاصّة بالّلغة و مستخدميها و استخداماتها، و كذا الشّروط الاجتماعيّة و المادية الكامنة فيها.²

3. تعريف الجمعيّة البريطانيّة للسانيات التّطبيقية:

اللسانيات التّطبيقية في منظور الجمعيّة البريطانيّة للسانيات التّطبيقية مقارنة تهدف إلى فهم المشاكل الحقيقيّة للعالم، وذلك بواسطة الارتكاز على تأطير لساني نظري، و تحليل إمبريقي، وترى أنّها ميدان بين-تخصّصي يعمل على الرّبط و التّوليف ما بين اللسانيات و المناهج و التّوجّهات المستقاة من تخصّصات أخرى.^{3*}

3. تعريف الجمعيّة الألمانيّة للسانيات التّطبيقية:

¹ . ينظر محاضرات في اللسانيات التّطبيقية للأستاذ محمّد خاين، مطبوعة معدّة لطلبة الدّكتوراة في إطار نشاطات مختبر اللّغة و التّواصل التّابع للمركز الجامعي غيليزان. 4.

² www.gal.de

*يدلّ مصطلح إمبريقي على كلّ ما يتعلّق بدراسة المجتمع الإنسانيّ بالاحتكام إلى الواقع المحسوس سواء في اختيار و جمع الحقائق أو تصنيف البيانات و تحليلها.

³ www.aal.org.

تعتبر لجمعية الألمانية للسانيات التطبيقية أنها واحد من أهم الاتجاهات في حقل اللغويات، و ذلك باضطلاعها باختبار الفعل اللساني و التواصلي في كل ميادين الممارسة الاجتماعية، وهي تعمل على تطبيق النتائج المتوصل إليها في اللسانيات ممارسة كالتكفل بكل أشكال الاستشارات و أنماط التكوين.¹

4. تعريف جون ديبيو Jeane Dubois للسانيات التطبيقية:

يرى ديبيو أن اللسانيات التطبيقية هي مجموع الأبحاث التي تتبع الإجراءات اللسانية المحضة لأجل الخوض في بعض المسائل المرتبطة بالحياة اليومية و المهنية، و التي لها صلة باللغة، كما تعمل على حل المشاكل اللغوية التي تطرحها التخصصات العلمية الأخرى، و تشكل تطبيقات اللسانيات في الأبحاث البيداغوجية ميدانا أساسيا.²

5. تعريف جورج مونايل G.Mounin للسانيات التطبيقية:

تعني اللسانيات التطبيقية بالنسبة لجورج مونايل استخدام التقنيات و المعارف اللسانية في ميادين مختلفة، كالبيداغوجيا اللسانية، و علم النفس العيادي، و تعريف لغات البرمجة و التخطيط اللغوي...³

6. تعريف عبده الراجحي للسانيات التطبيقية:

¹ . www.gal-ev.de

² Jean dubois et auter,dictionnaire de linguistique et sciences de langage, Ed, Paris,1999, 45.

³ George mounin, dictionnaire de linguistique, Ed, PUF, 4^{ED},Paris,2004, 37.

يعرّف عبده الرّاجحي اللّسانيّات التّطبيقية بأنّها "ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدّى لمعالجة اللّغة الإنسانيّة، و هو علم ذو أنظمة علميّة متعدّدة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللّغويّة، و في وضع الحلول لها. و إذا كان علم اللّغة لا يمثّل العنصر الوحيد في ميداننا، لأنّه يستقي من علوم أخرى، فلا شكّ أنّه يمثّل أهم عنصر فيه.¹

و خلاصة القول في هذه القضية . مفهوم اللّسانيّات التّطبيقية . أنّها علم يستثمر معطيات اللّسانيّات في كل الفروع المعرفية الأخرى لإيجاد الحلول المناسبة ذات الصّلة الوثيقة باللّغة، و هي بذلك علم بينيّ مستقل بذاته.

فروع اللّسانيّات التّطبيقية:

1. اللّسانيّات التّعليميّة: من مسمّيات هذا العلم "التّعليميّة"، و "اللّسانيّات التّربويّة". و هو علم يولي عناية بالغة للطّرائق و الوسائل التي تمكّن المتعلّم من اكتساب هذا اللّغة و المعلّم من تعليمها، فيضطلع بوضع البرامج و الخطط التي تعين المعلّم في أداء مهمّته في تعليم المهارات اللّغويّة مثل : النّطق و القراءة و الاستماع، و غالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النّظريّات اللّغويّة كالاستغرافيّة، و التّوليديّة التّحويليّة، و النّظريّة السلوكيّة و غيرها...، هذا بالإضافة إلى وضع المقرّرات التّعليميّة و تصميمها من حيث مادّتها و طرائق تدريسها.²

2. اللّسانيّات النّفسيّة: و يهتمّ هذا العلم بالسلوك اللّغويّ و خاصة من حيث اكتساب اللّغة و استخدامها في الواقع، و هو نتاج علماء النّفس و علماء اللّغة

¹ . عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقيّ و تعليم العربيّة، 12 و ما بعدها.

² . حلمي خليل، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية، ط1، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1995م،

في محاولة الوصول إلى نظرية علمية حول اكتساب اللغة و خاصة عند الأطفال.¹

و من أبرز القضايا التي تهتمّ بها²:

*كيفية تحليل المستمع لسلسلة الأصوات المتوالية التي تصل جهازه السمعّي و تحويلها إلى وحدات بغية الوصول إلى المعاني التي يريدّها المتكلّم.

* كيفية تعلّم الطّفل للغته الأمّ، و يبدأ ذلك بالتعرّف 10على كيفية اكتسابه للمفردات، و طريقة بناء الكلمة و تكوين الجملة، و العلاقة بين النّمّو اللّغويّ للطّفل و نموّه الإدراكيّ، و كيفية اكتسابه للغة.

*دراسة الأمراض اللّغويّة و الاضطرابات النّطقيّة و عيوب الكلام، و مختلف الظواهر ذات الصّلة باللّغة المنطوقة كالحبشة و تأخّر الكلام و غيرها و غيرها...

3. اللّسانيّات الاجتماعيّة: يطلق عليها "علم اللّغة الاجتماعيّ"، تدرس اللّغة الإنسانية من حيث هي ظاهرة اجتماعية، أي: تدرس كافة نواحي العلاقة بين اللّغة و المجتمع مثل الهوية اللّغويّة بين الجماعات و الميول الاجتماعيّة نحو المجتمع و الأشكال اللّغويّة النّمودجيّة، و نماذج استعمال اللّغة القوميّة و

¹ . عبده الرّاجحي، علم اللّغة النّطبيقي و تعليم العربيّة، 21.

² . محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللّغويّ، ط1، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النّشر، دمشق، 1997م، 180 و ما بعدها.

أغراضها و التّنوّعات الاجتماعيّة للّغة و مستوياتها و الأسس
الاجتماعيّة للتعدّدية اللّغويّة.¹

4. اللّسانيّات العصبية: و تتكفّل بالجوانب المتعلّقة باللّغة من حيث
الفيزيولوجيا العصبية، و التي تتضمّن معالجة إشارات الكلام و السّمع و
تحديد مناطق توليد الكلام و فهمه داخل الدّماغ و علاقة ذلك بالجهاز
الحركيّ فيما يتعلّق بالنّطق من حيث تحريك الشّفاة و اهتزاز الأحبال الصّوتية
و التّحكّم في عضلات الوجه، و تدرس التّنظيم العصبيّ للقدرات اللّغويّة
الخاصّة بتوليد اللّغة و فهمها و القيود الفيزيولوجية المتعلّقة بذلك مثل: أقصى
طول للجمل، و أعلى مستوى من درجات تعقّده التركيبيّ يمكن الدّهن تحمّله.²

5. اللّسانيّات الجغرافيّة: تدرس اللّغات و اللّهجات و تصنّفها وفقا للمواقع
الجغرافيّة انطلاقا من خصائصها الصّوتية و الصّرفية و النّحوية و الدّلالية
التي تميّز لغة عن لغة أو لهجة عن لهجة، و تنتهي هذه الدّراسة بوضع
الأطالس اللّغويّة حيث توزّع التّنوّعات اللّغويّة عن طريق رموز خاصّة توضّح
موقعها و خصائصها الجغرافيّة.³

6. اللّسانيّات الحاسوبية: و هو علم يقوم على تصوّر نظريّ يعتبر
الحاسوب عقلا إنسانياّ محاولة لاستكناه العمليّات العقليّة و النّفسية التي يقوم
بها العقل البشريّ لإنتاج اللّغة و فهمها و إدراكها.

¹. محمود حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، (د ، ط)، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2000م، 91.

². نبيل عليّ، تكنولوجيا المعلومات و تطوّر اللّغة، ط1، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة 2005م، 33.

³. حلمي خليل، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقية، 77.

و هو علم بين . تخصصي من أحدث و أبرز فروع اللسانيات التطبيقية إذ ينتسب شقّ منه إلى اللغة، و شقّ حاسوبيّ يقوم بترجمة اللغة إلى رموز يفهمها الحاسوب؛ فيؤدّي بذلك كثيرا من الأنشطة اللغوية مع اقتصاد في الزمن و الكلفة.¹

7. اللسانيات التقابلية: يحاول هذا العلم إيجاد الفروق الدقيقة بين اللغة الفصيحة و اللغة الأجنبية في مختلف مظاهر النظام الصوتية و الصرفية و الدلالية؛ و ذلك لفائدتها العظيمة في تذليل الصعوبات التعليمية التي يجب مراعاتها في إعداد البرامج الخاصة في تعليم اللغات و الترجمة.²

8. تعليم اللغات: و هذا الفرع الذي يعتبر من أبرز فروع اللسانيات التطبيقية ممّا سنفرده بدرس مستقلّ؛ فنحاول التّعرّض إليه في أوانه.

¹ . وليد أحمد العنّاتي، اللسانيات الحاسوبية . المفهوم، التطبيقات، الجدوى . مجلّة الرّقاء للبحوث و الدراسات، مج: 7، العدد: 2، 2005م، 62.

² . محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، (د ، ط)، مكتبة غريب، القاهرة، 1996م، 121.

اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة

اللغة كما يعرفها العلامة أبو الفتح عثمان بن جني (ت:392هـ): "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."¹، و ظاهر بأدنى تأمل في هذا التعريف أنه يركّز على الجانب النطقي للغة انطلاقاً من لفظة (أصوات)، و لم يشر إلى الجانب الكتابي منها، و لا عجب في ذلك إذ أنّ اللغة المنطوقة أسبق في الوجود من اللغة المكتوبة.

و هذه الأصوات تتألف من كلمات بعد تركيبها ترمز إلى معان في النفس، و قد هيا الله تعالى الإنسان للفظ بها بما خلق فيه من أعضاء لها القدرة على إصدار أصوات معينة، و وهبه القدرة على التحكم فيها على وجه ما صطلح عليه مع غيره للتواصل، و وهبه كذلك القدرة على تطويرها و الزيادة فيها، وهي تختلف من حيث صفاتها المميزة بينها في توزيعها و كمها، و في أدائها في اللغات المختلفة.²

و مهما يكن من أمر ؛ فإنّ الالتفات إلى اللغة المنطوقة و اعتبارها موضوعاً للدراسة كان في بداية الستينيات حيث انتشر البحث بين اللغويين في اللغة المنطوقة و مقارنتها باللغة المكتوبة في الجوانب النظرية و التطبيقية.³

مراحل البحث في اللغة المنطوقة:

¹ . أبو الفتح بن جني، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النّجار، (د ، ط)، دار الكتب العلميّة، 1952م، 33/1.

² . محمود عكاشة، علم اللغة . مدخل نظري في اللغة العربيّة . ، 202.

³ . محمود العبد، اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة . بحث في النظرية . ، ط1، دار الفكر، 1990م، 14.

لقد مرّ هذا البحث بمراحل دعت إليها أهداف علميّة و أكاديميّة،
و يمكننا أن نوجز الحديث عنها في النّقاط الآتية¹:

المرحلة الأولى: و فيها تمّ توجيه النّظر في أواخر القرن الماضي إلى دراسة
اللّهجات و جمعها و بيان خصائصها و مقارنتها باللّغة الأدبيّة أو
المعياريّة، و قد أدّى ذلك دورا بارزا في ظهور علم اللّهجات، و هو ما يبيّن
أنّ اللّغة المنطوقة في هذه المرحلة قد فهمت على أنّ المقصود منها اللّهجة أو
اللّغة العاميّة أو اللّغة الدّارجة.

المرحلة الثّانية: نهضة البحث في الطّبقات اللّغويّة التي ارتبط البحث فيها
بموضوعات رئيسيّة في اللّغة الدّارجة في الخمسينيّات من القرن الماضي. و
قد صنّف البحث في مجال الطّبقات اللّغويّة اللّغات إلى ثلاثة أصناف:
مكتوبة، و دارجة و لهجة، غير أنّ البحث النّحويّ قد أيدّ تصنيف اللّغات إلى
منطوقة و مكتوبة، و في ضوء ذلك يمكن اعتبار البحث في اللّغة المنطوقة
الذي بدأ في السّتينيّات كان نتاجا للبحث النّحويّ.

المرحلة الثّالثة: تغيّر منهج البحث في اللّغة من المنهج التّاريخي إلى
المنهج الوصفيّ مع دي سوسير و البنيويّة الأمريكيّة الذي جعل البحث في
اللّغة المنطوقة من الأسس المهمّة في البحث اللّغويّ، و ذلك لأنّ البنيويين
ينظرون إلى اللّغة المكتوبة على أنّها تسجيل للّغة المنطوقة بواسطة إشارات و
رموز مرئيّة.

المرحلة الرّابعة: جهود أحد اتّجاهات علم الاجتماع الأمريكي، و هو الاتّجاه
الإثنوميتودولوجي الذي أعطى اهتماما بالغا لدراسة التّفاعل اللّغويّ اليوميّ، و

¹ . المرجع السّابق، 15 . 23 . (بتصرّف).

ذلك بجعله كلام الأفراد الواقعيّ جانباً أساسياً من جوانب التّفاعل الاجتماعيّ اليوميّ لفهمهم من الدّاخل عبر التّصوّرات العقلانيّة التي يكوّنونها خلال علاقات التّفاعل مع الآخرين و من خلال المعاني الدّاتيّة التي يصفونها على أفعالهم؛ فكان ذلك أدعى في اعتماد الإثنوميتودولوجيا على لغة الحياة اليوميّة و اعتبارها عاملاً رئيسياً في تشكيل النّظام في المجتمع.

المرحلة الخامسة: يعتبر تقدّم اللّسانيّات الاجتماعيّة أو علم اللّغة الاجتماعيّ النهضة الكبرى التي شهدتها دراسة اللّغة المنطوقة . و إذا كان علم اللّهجات مركز الثّقل في هذه الدّراسة؛ فإنّ اللّسانيّات الاجتماعيّة لها أهمّيّتها الكبرى في بحث الاستخدام اللّغويّ الشّفهيّ.

و تجدر الإشارة إلى أنّ البحث في اللّغة المنطوقة له قواسم مشتركة مع علم اللّهجات و اللّسانيّات الاجتماعيّة تتمثّل أساساً في موضوعات البحث و المناهج المطبّقة في دراستها.

و إذا كان لا بدّ من وجود فروق بينها ؛ فإنّ علم اللّهجات يهتم بالاختلافات الإقليميّة في اللّغة، و تهتمّ اللّسانيّات الاجتماعيّة بأثر الاختلافات الاجتماعيّة ، بينما يهتم البحث في اللّغة المنطوقة بالاختلافات اللّغويّة المشروطة بالموقف و المرتبطة به.

و ممّا يمكن بيانه في هذا المقام أنّ دراسة اللّغة المنطوقة كان له دور كبير في اللّسانيّات، فقد أضفت عليها بعداً تجريبياً و علاقة بمناهج البحث التجريبيّة الحديثة بعد أن خيم عليها سلطان الحدس و الافتراض العقلينيّ.

بين اللّغة المنطوقة و اللّغة المكتوبة:

يمكننا تسجيل الموازنة بين اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة في النقاط التالية:

*الكلام المنطوق موجات صوتية تصل إلى الأذن يتعارف أبناء مجتمع واحد أو عدة مجتمعات ذات أصل واحد و لغة مشتركة، و الكتابة رموز لغوية للأصوات المسموعة ترتبط فيها الوحدة الخطية Graphème بوحدة صوتية Phonème على اعتبار أنها التعبير الرمزي لها.¹

*العلامة اللغوية ممتدة في الزمان نطقا و في المكان كتابة، فهي تشغل حيزا من المكان و مدة من الزمان، فالنطق بالكتابة يستمر بضع ثوان، و كتابتها تحتل مكانا على الورق، و الباحث في اللغة يجد أن اللغات العالمية كلها ذات طبيعة صوتية ، و الكتابة عاجزة على تسجيل الاختلافات الصوتية لدى أهل اللذغة الواحدة.²

*كانت اللغة المكتوبة تتمتع بصفة البقاء و صفة التثقل عبر المسافات البعيدة، و ذلك ما لا نجده عند اللغة المنطوقة، غير أنها صارت تنافسها في هاتين الصفتين، إذ أن التسجيلات و الأشرطة و غيرها من أشكال المحفوظة قد حققت لها ميزة الاستمرار و الانتقال إلى آحاد بعيدة بما لا نجده في اللغة المكتوبة.³

*تنتج اللغة المنطوقة بميزات تفننر إليها اللغة المكتوبة، إذ يمكن للإنسان ممارسة الكلام في الوقت الذي يباشر فيه عملا آخر يدويا كما يمكنه

1 . حلمي خليل، العربية و الغموض . دراسة في دلالة المبنى على المعنى . ، (د ، ط)، دار المعرفة الجامعية، 1988م، 135.

2 . نوال محمّد عطية، علم النفس اللغويّ، ط3، المكتبة الأكاديمية، 1995م، 26.

3 . محمّد العبد، اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة، 29 و ما بعدها.

التحدّث في الظلام و في أماكن تغيب فيها إمكانيّة الكتابة، بالإضافة إلى اتّساعها لكلّ مجالات الحياة الإنسانيّة و نشاطاتها بما فيها من دقائق الحياة اليوميّة.¹

*تعجز اللّغة المكتوبة أن تكون تمثيلاً دقيقاً للكلام، فبالإضافة إلى عجزها عن نقل صورة أمينة للّغة المنطوقة من النّاحية الفونولوجيّة تظنّ أيضاً عاجزة عن امتلاك أدوات تسجيل الجوانب الموضوعيّة في الحديث التّبليغيّ غير الكلاميّ أثناء عمليّة التّكلم مثل حركات اليد، و تعبيرات الوجه، و إيماءات الرّأس، و الذّراعين و الرّجلين أحياناً و إشارات الجسم الدّالة لغويّاً و اجتماعيّاً بوجه عامّ.²

علم تعليم اللّغات

يعتبر التّعليم من أبرز الدّعائم التي تقوم عليها المجتمعات و الحضارات الإنسانيّة، و لذلك فقد شغل مساحات عريضة من اهتمامات العلماء قديماً و حديثاً، ويأتي تعليم اللّغات في صدارة تلك الاهتمامات لما للغة من دور

¹. المرجع نفسه، 30.

². نفسه، 30 و ما بعدها.

بارز في اكتساب مختلف العلوم، فبالإضافة إلى كونها علما جديرا بالاكتساب و التّعلم؛ تعدّ الوسيلة المثلى و الأداة الفاعلة في تحصيل العلوم الأخرى.

و قد تعاظم الاهتمام بتعليم اللّغات بعدما برزت بعض العلوم التي أعطت دفعا قويا لترقيته و وجهات مخالفة لما جرت عليه العادة في تعلّمه و اكتسابه، و من هذه العلوم: اللّسانيات، و اللّسانيات التّطبيقية، و اللّسانيات التّعليمية.

و من ههنا ندرك أنّ تعليميّة اللّغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الفكر اللّساني المعاصر، و ما يوفّره هذا الفكر من نظريات و إجراءات تطبيقية مؤهّلة سلفا لإيجاد التّفكير الكافي لكلّ القضايا التي تتعلّق بكلّ جوانب الظّاهرة اللّغوية.¹

و علم تعليم اللّغات من أبرز فروع اللّسانيات التّطبيقية و أهمّها، و قد رأينا . فيما تقدّم . أنّ أهميته جعلت بعض العلماء يعتبر مرادفا للّسانيات التّطبيقية، وهو مجال يعتني بكلّ ما له صلة بتعليم اللّغة من النّاحية النّفسيّة و الاجتماعيّة و التّربويّة، بالإضافة إلى الاتّجاهات و الطّرائق المختلفة و الوسائل من إعداد للمناهج التّعليمية والمقرّرات الدّراسية و الإشراف عليها.²

علم تعليم اللّغات نشأته و تطوّره:

ارتبطت نشأة علم تعليم اللّغات بنشأة اللّسانيات التّطبيقية؛ لأنّ تعليم اللّغات كان المحفّز الأوّل لظهور اللّسانيات التّطبيقية. و قد ذكرنا - سابقا - أنّ

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليميّة اللّغات، ط2: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م، 2.

² . توفيق محمّد شاهين، علم اللّغة العام، ط2: مؤسسة الرّسالة، بيروت . لبنان، 1985م، 32.

مصطلح اللسانيات التطبيقية كان قد ظهر بعد الحرب العالمية الثانية في الو
م أ، في جامعة ميتشغان في برامج تعليم اللغة، و كان لمجلة language
learning الصادرة عنها أثرها البارز في حقل تعليمية اللغة، فكانت أغلب
مواضيعها تدور حول الفروق بين أصوات اللغة الإنجليزية و اللغات
الأخرى، و أهمية اللغة الأم في تعليم أصوات و تراكيب اللغات الأخرى، و
الممارسة الشفهية، و التدارس اللغوي، و استعمال المعجم... و غيرها، و
قد كان تطوير تدريس التراكيب اللغوية لمتعلمي اللغة هو الاهتمام الرئيسي في
ذلك الوقت، و قد كان يعتقد أنّ تحليل اللغة الهدف و لغة المتعلمين و
تحديد الفروق بينها ربّما يساعد في تفهم الصعوبات التي تواجه متعلمي
اللغة.¹

و على كلّ، فإنّ الاعتقاد الذي كان سائدا لدى الباحثين سواء في الو م أ
أو في أوروبا و أستراليا هو أنّ إيجاد الحلول لمشكلات تعلم اللغة لا يكون إلا
عن طريق استثمار معطيات اللسانيات العامة و تطبيق الطرق المستخدمة
فيها، و ذلك نابع من وجهة النظر التي تنصّ على أنّ الفرد يحتاج إلى دراسة
اللسانيات أولاً قبل أن يشتغل على اللسانيات التطبيقية، كما أنّ النشاط
الرئيسي لللسانيات التطبيقية كان محوره التراكيب النظامية للغة الهدف و
مقارنتها بلغة المتعلمين قصد التنبؤ بالصعوبات التي قد تحدث في عملية
التعلم و محاولة إيجاد وسائل للتغلب عليها.²

أمّا عن مصطلح اللسانيات و بروزه مصطلحا دالا على علم تعليم اللغات؛
فقد اعتبر بعض الباحثين أنّ أول ظهور له بهذه الدلالة كان على يد

¹ . صالح ناصر الشويرخ، قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية، 23.

² . المرجع السابق، 23.

سبولسكي Spolsky Bernard و ذلك لأنه لاحظ التخليط بين مصطلح اللسانيات التطبيقية و اللسانيات التعليمية، فالأولى لا تقتصر على تعليم اللغة؛ فإنها لا تفي بالعرض لتعليم اللغات خصوصا إذا تعلق الأمر باللغات الأجنبية كونها ذات اختصاص متفرع و شامل يتضمن كثيرا من الاهتمامات، و من جهة ثانية لاحظ أن النهج الذي انتهجته اللسانيات التطبيقية نهج غير طبيعي في مجال تعليم اللغات، و لذلك يدرك الباحث أنه - أي: سبولسكي - يحاول التأسيس إلى علم مستقل خاص بتعليم اللغات، ويكون ذا علاقة وطيدة بتعليم اللغة في ذاتها ومنهجيات تعليمها و وسائل تدريسها، و لا ينبغي لهذا العلم أن يكون مجرد حلول للمشكلات التي ترد في مجال تعليم اللغة الثانية، و على ذلك فإنه حين يسعى إلى التأسيس للسانيات التعليمية إلى إحداث فرع علمي متخصص في تعليم اللغات باستثمار معطيات اللسانيات شريطة الاختصاص بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية¹.

و قد اعتبر بعض الباحثين أن الإرهاصات الأولى للسانيات التعليمية كانت في بداية خمسينيات القرن الماضي ثم اتسعت في سبعينياته، و كان أول من أطلق هذا المصطلح - حسب هذا الرأي - فرونسا كلوسيت Francois Closet في كتابه "تعليم اللغات الحية" Didactics of modern languages².

و إذا اعتبرنا أن موضوع اللسانيات التعليمية هو تعلم اللغة؛ فإن تعليم اللغات مركب إضافي يتكوّن من كلمة تعليم وهي مضاف، ومن كلمة اللغات،

¹ . إيمان محمد سعيد حسين الحلاق، المنهج التواصلي في تعليم اللغات . اللغة العربية أنموذجا . رسالة ماجستير، كلية الآداب و العلوم . جامعة قطر، 2017م، 12.

² . المرجع السابق، 13.

و هي مضاف عليه؛ و لذلك سنحاول الوقوف عند هذا المركب بشقيه وصولاً إلى المفهوم الدقيق.

سنبدأ أولاً بالتطرق إلى مفهوم التعلیمیة باعتباره الشق الأول و التعرض بإيجاز إلى بعض مفاهيمها¹:

(1) التعلیمیة علم مساعد للبيداغوجيا التي تسند إليه وظائف تربویة عامّة قصد إنجاز بعض جزئياتها و تفاصيلها، و ذلك بغية إكساب المعلم فكرة او عملیة او تقنیة معینة.

(2) التعلیمیة شقّ من البيداغوجيا موضوعه التدريس.

(3) التعلیمیة هي التفكير في المادّة الدّراسیة قصد تدريسها.

(4) التعلیمیة هي الدّراسة العلمیة لتنظيم الوضعیات التعلیمیة التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو حسی أو وجداني، و تتطلب هذه الدّراسة الالتزام بالمنهج العلمي.

أمّا تعلیمیة اللغات؛ فتعتبر علما حديث النشأة اقترن ظهوره باللّسانيات التّطبيقیة . كما سبقت الإشارة . ، يهتم بطرق تعليم اللّغات، ثمّ اتّسعت مجالات اهتمامه فأصبح يهتم بمتغيرات العملية التعلیمیة التعلیمیة، فينظر في المحتويات، فينتقيها وينظّمها لتتماشى مع الأهداف الموضوعية لها، ثمّ يحدد الطرائق والوسائل التي تكفل نجاح العملية التعلیمیة التعلیمیة

و على ذلك؛ فتعلیمیة اللّغات ميدان تتجسّد فيه ثمرة تكامل وتعاون جهود الإنسان في كثير من المجالات المعرفیة باختلاف اتّجاهاتها وتخصّصاتها، فطبيعة الموضوع الذي تعالجه وهو كیفیة تعليم وتعلّم اللّغة، يتطلب منها هذا

¹ . عبد اللّطيف الفارابي، محمّد آیت يحي و آخرون، معجم علوم التّربية . مصطلحات البيداغوجيا و الذّيداكتيك، سلسلة علوم التّربية، 256.

الارتباط الوثيق بينها وبين حقول معرفية مختلفة، ولذا فالمشتغل في حقل
التعليمية، لا يكتفي بمعطيات حقل معرفي دون آخر فلكل ميدانه الخاص
به.¹ لأنها . أي: تعليمية اللغات . بوصفها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم
قصد اكتساب المهارات اللغوية و استعمالها بكيفية وظيفية؛ تقتضي الإفادة
المتواصلة من التجارب و الخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة و ملازمة في
ذاتها بالجوانب الفكرية و العضوية و النفسية و الاجتماعية للأداء
الفعلي للكلام عند الإنسان.²

و لذلك نجدها تستعين بجملة من الفروع و التخصصات من أجل
أداء الوظيفة المنوطة بها، نذكر من ذلك³:

* علم اللغة (اللسانيات).

* علم النفس اللغوي.

* علم اجتماع اللغة.

* علم التربية.

و من الجدير بيانه أنّ هذه الفروع قد يكون كلّ فرع منها أهم من غير
عند الحاجة إليه؛ فعند اختيار المادّة اللغوية في مقرّر ما نحتاج إلى
اللسانيات أكثر من غيرها، و عند اختيار المهارات المطلوبة نحتاج إلى

¹ . إبراهيم حمروش، التعليميّة: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق إلي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية،
الجزائر، 1995م، وزارة التربية الوطنية، العدد2، 69.

² . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، 1.

³ . عبده الزجاجي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، 17.

اللّسانيات الاجتماعيّة، وعند تحديد المواقف التّواصلية التي توضع فيها
المادة اللّغويّة نحتاج إلى اللّسانيات الاجتماعيّة.¹

و من الجدير - أيضا - أن نؤكّد على أنّ العمل في تعليم اللّغة لا
يمكن أن يكون فرديا، و لا يمكن أن يكون جزئيا، و لا يمكن أن يكون
مشتقا، فلا يمكن أن نتخيّل عالما من علماء هذه الفروع يعمل بمفرده، ثمّ
نطلب كلا منهم وضع مقرّر تعليمي للّغة العربيّة مثلا، فلا شك أنّ العمل
لا بدّ أن يكون متكاملًا، و لعلّ هذه الغاية هي ما تتوخّاه اللّسانيات
التّطبيقية.²

و بالرّغم من ذلك تعتبر اللّسانيات أكثر هذه الفروع و التّخصّصات
صلة بتعليميّة اللّغة التي لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرّصيد
المعرفي للفكر اللساني المعاصر و ما يوفّره هذا الفكر من نظريات و
إجراءات تطبيقية مؤهّلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكلّ القضايا التي
تتعلّق بكل جوانب الظّاهرة اللّغويّة الصّوتية و الدّلالية، و منها ما يقع بين
ذلك من حيث التّركيب و التّأليف بين العناصر اللّسانية في سياقها
المألوف.³

يقول الدكتور أحمد حساني في هذا السّياق: "إنّ الأمر لا يغرب عن
أحد أنّ التّعليميّة بعامة، و تعليميّة اللّغة بخاصّة أضحت مركز استقطاب
بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث إنّها الميدان المتوحّي
لتطبيق الحصيلا المعرفيّة للنّظرية اللّسانية، و ذلك باستثمار النّتائج

¹ . عبده الرّجحي، علم اللّغة التّطبيقي و تعليم العربيّة، 30.

² . المرجع نفسه، 33.

³ . أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية - حقل تعليميّة اللّغات، 2.

المحقّقة في مجال البحث اللّساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللّغات
للناطقين بها و لغير الناطقين.¹

الوسائل التعليمية

أضحى تعليم اللّغات في عصرنا سواء كان للناطقين بغيرها أو للناطقين
بها علما ذا أهميّة بالغة في حياة الأمم و بالخصوص الأمم المتطورة التي ما
فنتت تبحث في هذا المجال حتى غدا علما يقوم على أصول و ضوابط علميّة
دقيقة. و من الواضح أن هذا الأمر لم يكن إلا لتيسير تعليم لغاتها لأبنائها
بالدرجة الأولى ثمّ لنشر لغاتها في أرجاء العالم. و لا شك أنّ الإقبال على

¹ - المرجع نفسه، 130.

عمل كهذا لا بدّ أن يمرّ بجهود مضنية؛ و لذلك لم تدّخر هاته الأمم في تسخير كلّ القدرات الممكنة من أجل نجاح هاته العملية.

و تعتبر الوسائل التعليمية المختلفة أبرز الأمور التي استغلّت في تعليم اللّغات و التي أثبتت نجاعتها في التّحصيل اللّغوي، بل إنّنا لا نكون مبالغين إذا قلنا: إنّّه كلما كانت الوسائل التعليمية أكثر تطوّراً، كان التّحصيل اللّغوي أعلى، بل إنّ نجاح الطّرائق التّعليمية مرهون بها كذلك، و هذا ما لا يقدر على إنكاره أحد.

مفهوم الوسائل التعليمية:

قبل أن نحدّد مفهوم الوسائل التعليمية ينبغي أن نتعرّض أولاً للمصطلحات التي أطلقت عليها في حقل التّربية و التّعليم، و ذلك لما له من أثر دقيق في ضبط المفهوم.

ورد مصطلح الوسائل التعليمية بمصطلحات كثيرة منها: وسائل الإيضاح، الوسائل المعينة، الوسائل السمعية، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية و البصرية، التقنيات التربوية. و تعتبر تكنولوجيا التّعليم أشهر تسمية لهذا المصطلح و أحدثها، و التي تشكّل الوسائل التعليمية من أجهزة و أدوات و مواد جزءاً منها و مرحلة من مراحل تطوّر المفهوم.¹ و لقد أدّى التطوّر التكنولوجي إلى تنوع هذه الوسائل و تطوّرها في الوقت نفسه فنتج عن ذلك ظهور أدوات مساعدة يمكنها تحقيق الهدف المتوخى من العملية التعليمية.²

¹ . سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى علم التّدرّيس، 225.

² . أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية . حقل تعليمية اللّغات ، 152.

و على ذلك؛ فالوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم و التعلم، و توضيح المعاني و الأفكار، أو التدريب على المهارات، أو تعويد التلاميذ على العادات الصالحة، أو تنمية الاتجاهات، و غرس القيم المرغوب فيها، دون أن يعتمد المعلم أساسا على الألفاظ و الرموز و الأرقام¹ ، و يمكن القول بتعبير آخر إنّها جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقائق أو الأفكار أو المعاني للتلاميذ لجعل درسه أكثر إثارة و تشويقا، و لجعل الخبرة التربوية خبرة حية و هادفة و مباشرة في نفس الوقت.²

و قد تبنت التربية الحديثة استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغات بغية تقريب المفاهيم إلى الأذهان خاصة في الأطوار الأولى للتعليم، وذلك لأنها تبعث الحيوية و النشاط في أجواء الدرس، وترسخ المعلومات و الحقائق في الأذهان بإشراكها في الحواس في الوصول إلى هذه الحقائق.³

إنّ للوسائل التعليمية أهمية كبرى في تدريس مختلف المقررات و المواد الدراسية على اختلاف مراحل الدراسة، و تنبثق أهميتها من و الآثار القيمة من نواتج الاستخدام في تثبيت الأفكار و المعلومات و المعارف في أذهان المتعلمين و مقاومة النسيان.⁴

و يمكن الإشارة إلى أن استخدام الوسائل التعليمية لا يمكنه الانفصال عن استراتيجيات التدريس، بل يعتبر حلقة مهمة من سلسلة تتابع إجراءات

1 . جابر عبد الحميد جابر، مهارات التدريس، (د،ط): دار النهضة العربية، القاهرة، 2006م،

2 . محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال و السيطرة على المنهج الدراسي، ط1: دار
دجلة، الأردن، 2015م، 129.

3 . العلي فيصل حسين، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، (د،ط)، القاهرة، (د،ت)، 331.

4 . سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى علم التدريس، 225.

و أساليب التدريس الخاضعة للتخطيط و التنفيذ و التقييم في مدى تحقيق أهداف التدريس المحددة مسبقاً بدقة.¹

دور الوسائل التعليمية: أشرنا قبل قليل إلى قيمة الوسائل التعليمية إجمالاً، ويمكن تلخيص الدور المنوط بها في النقاط الآتية ذكرها²:

1. تقليل الجهد و اختصار الوقت من المتعلم و المعلم.
2. تغلب على اللفظية و عيوبها.
3. تساعد في نقل المعرفة، و توضيح الجوانب المبهمة، و تثبيت عملية الإدراك.
4. تثير اهتمام و انتباه الدارسين و تنمي فيهم دقة الملاحظة.
5. تثبت المعلومات و تزيد من حفظ الطالب و تضاعف استيعابه.
6. تنمي الاستمرار في الفكر.
7. تقوم معلومات الطالب و تقيس مدى ما استوعبه من الدرس.
8. تسهل عملية التعليم على المدرس، و التعلم على الطالب.
9. تعلم بمفردها كالتفاز و الرحلات و المتاحف.
10. توضيح بعض المفاهيم المعينة للتعليم.
11. تساعد على إبراز الفروق الفردية بين الطلاب في المجالات اللغوية المختلفة، و خاصة في مجال التعبير الشفوي.

¹ . المرجع نفسه، 226.

² . محمد عيسى أبو السمور، مهارات التدريس الصفي، 130 و ما بعدها.

12. تساعد الطلاب على التزوّد بالمعلومات العلميّة، و بألفاظ الحضارة الحديثة الدّالة عليها.

13. تتيح للمتعلّمين فرصاً متعدّدة للمتعة و تحقيق الذات.

14. تساعد على إبقاء الخبرة التّعليميّة حيّة لأطول فترة ممكنة مع التّلاميذ.

15. تعلّم المهارات و تنمّي الاتّجاهات، و تربيّ الذّوق، و تعدّل السلوك.

شروط اختيار الوسائل التّعليميّة:

حدّد العلماء المهتمّون بحقل التّدريس جملة من الشّروط التي يجب توفّرها

في الوسيلة التّعليميّة حتّى تؤدّي دورها على أكمل وجه¹:

1. أن تتناسب الوسيلة مع أهداف الدّرس.

2. دقّة المادّة العلميّة و مناسبتها للدّرس.

3. أن تتناسب الطلاب من حيث خبراتهم السّابقة.

4. ينبغي ألاّ تحتوي الوسيلة على معلومات خاطئة، أو قديمة، أو ناقصة، أو متحيّزة، أو مشوّهة، أو هازلة، و إنّما يجب أن تساعد على تكوين صورة كلّية واقعيّة سليمة صادقة حديثة أمينة متّزنة.

5. أن تعبّر تعبيراً صادقاً عن الرّسالة التي يرغب المعلّم في توصيلها إل المتعلّمين.

6. أن يكون للوسيلة موضوع واحد محدّد و متجانس و منسجم مع موضوع الدّرس ليسهل على الدّارسين إدراكه و تتبّعه.

¹. محمّد عيسى أبو السّمور، مهارات التّدريس الصّفي، 131 و ما بعدها.

7. أن يتناسب حجمها أو مساحتها مع عدد الطلاب.

8. أن تساعد على اتباع الطريقة العلمية في التفكير و الدقة و الملاحظة.

9. توافر المواد الخام لصنعها مع رخص تكاليفها.

10. أن تتناسب ما يبذل في استعمالها من جهد و وقت و مال.

11. أن تتناسب و مدارك الدارسين بحيث يسهل الاستفادة منها.

12. أن يكون استعمالها ممكنا و سهلا.

13. أن يشترك المدرس و الطلاب في اختيار الوسيلة التي تؤدي الغرض.

هذا ما يمكن التنبه إليه في مجال التدريس عموما و مجال تدريس اللغة بصفة خاصة، و تعليم اللغة و إن كان يختلف عن بقية المجالات التعليمية ، إلا أن اللغة تبقى مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى، من الممكن دراسة تراكيبها و استجلاء خصائصها و استكشاف أسرارها من جهة، و تعليمها من جهة أخرى على اعتبار أنها سلوك إنساني.

التداخل اللغوي

تعريف التداخل اللغوي:

1- لغة:

جاء في لسان العرب: "التداخلُ هو الالتباسُ و التَّشابهُ، و هو دخولُ الأشياءِ بعضها في بعض".¹، و ورد في معجم الوسيط: "تداخلتِ الأشياءُ مداخلةً و إدخالاً: دخلَ بعضها في بعضٍ، و تداخلتِ الأشياءُ و الأمورُ:

¹ . ابن منظور جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، (د ، ط)، دار الجيل، بيروت - لبنان، 1988م،
957/1.

التبسُّ و تشابهت.¹، و ذكر السيّد الشّريف الجرجاني (ت: 816هـ) إنّه
:"دخولُ شيءٍ في شيءٍ آخرَ بلا زيادةٍ حجمٍ و مقدارٍ".²

و على ذلك؛ فالْتَدَاخُلُ: الإِخْتِلَاطُ والِاشْتِبَاكُ، يقال: تداخلت الأشياء
تتداخل تداخلا فهي متداخلة، أي: اختلطت وتشابك بعضها في بعض.
وأصله: دخول الشيء في الشيء، ويأتي بمعنى الإشتباه والالتباس، ومنه:
تداخل الأمور، أي: تشابهها والتباسها.

و هذه المعاني اللغوية المذكورة هي ما تكاد تتفق حولها المعجم العربية في
شرح كلمة "التداخل".

2. اصطلاحا:

يعرّفه لويس جان كاليفي بأنّه: "تحويل للبنى ناتج عن إدخال عناصر
أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناء مثل مجموع النّظام الفونولوجي، و
جزء كبير من الصّرف و التّركيب، و بعض مجالات المفردات (القراءة، اللّون،
الرّمن)".³، و يعرّفه برترولد و باتوروكز بأنّه: "انتقال عناصر من لغة إلى لغة
أخرى على مختلف المستويات بما في ذلك الصّوتية و النّحوية و
المعجمية و الإملائية".⁴، كما يعرّفه أوريال وينرش بأنّه: "إدخال عناصر لغوية
ما من لغة إلى لغة أخرى بحيث تكون هذه العناصر دخيلة على البنية العليا

¹ . مجمع اللغة العربيّة، معجم الوسيط، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1985م، 1/275.

² . الجرجاني السيّد الشّريف، التّعريفات، التعريفات، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2000م، 56.

³ . لويس جان كاليفي، علم الاجتماع اللّغوي، ترجمة: محمّد يحياتن، ط، دار القصة، الجزائر، 2006،
27.

⁴ . هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصوّر مقترح قائم على أشكال التّداخل اللّغوي لبناء برامج تعليم اللّغة
العربية للأوروبيين، المؤتمر الدّولي للغة العربية، 26.

اللغة.¹ و يعرفه عبد العزيز العصيلي بأنه: "نقل المتعلم أنماط لغته الأم إلى اللغة الثانية التي يتعلمها، أي: تدخل أنظمة اللغة الأم في أنظمة اللغة الهدف".²

و يعرفه . أيضا . هداية إبراهيم بأنه: "تشويش تعلم اللغة الثانية الناتج عن نقل المتعلم لأنماط عادات لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات وأنماط اللغة الهدف بسبب صعوبتها و اختلافها أو عدم وجودها في اللغة الأم".³

و لا شك أن هذه التعريفات التي انتقيناها لظاهرة التداخل اللغوي تتفق في مجموعها في أنه تأثير لغة في لغة ما في بنيتها الصوتية أو الصرفية أو المعجمية أو التركيبية أثناء عملية التعلم، و محاولة نقل بعض العادات و الأنماط اللغوية إليها، و ذلك عند العجز عن الأداء الكلامي، و قد أشار الجاحظ إلى ذلك فقال: "... و اللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كل واحدة منهما الضيم على صاحبها".⁴ و لذلك نجده يشترط كثرة الدربة و المران و الحرص على إجادة اللغة و التمكن من ناصيتها. و لذلك كان كثير التنبه إلى الفصح من لغة العرب و إلى ما تسرب إليها من لغات الأمم المجاورة. و قد أفرد ابن جنّي بابا أطلق علي "تركيب اللغات"، أشار فيه إلى

1 . هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصوّر مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربيّة لأوروبيين، المؤتمر الدولي للغة العربيّة، 26.

2 . عبد العزيز العصيلي، النظريات اللغوية و النفسية و تعليم اللغة العربيّة، مطبوعات جامعة الإمام، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2010م، 101.

3 . هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصوّر مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربيّة لأوروبيين، المؤتمر الدولي للغة العربيّة، 26.

4 . الجاحظ، البيان و التبيين، تحقيق: محمّد عبد السلام هارون، (د ، ط) مكتبة الخانجي، القاهرة، (د ، ت)، 1/ 272 و ما بعدها.

ضعف نظر بعضهم في العربية فاعتبروا كثيرا ممّا هو شاذّ أصلا من أصول العربية، و ذكرا أمثلة لا يتسع المقام لحصرها، و عقّب عليه بقوله: "و اعلم أنّ أكثر ذلك و عامته إنّما هو لغات تداخلت فتركّبت".¹

أسباب التداخل اللغوي:

يمكننا أن نتحدّث عن جملة من النقاط التي يصحّ اعتبارها أسبابا لظاهرة التداخل اللغوي أوردها الأستاذ هداية إبراهيم الشّيخ علي إجمالا²، و سنتعرّض إليها بشيء من التفصيل:

1. التّأثر بغياب بعض الأشكال اللغويّة في اللّغة الأمّ. و ينشأ ذلك من اعتقاد المتعلّم أنّ لكلّ شكل لغويّ في اللّغة الأمّ ما يقابله في اللّغة الهدف، و هذا ممّا يجب أن يتنبّه إليه واضعو البرامج و المقرّرات التعليميّة و المعلّمون باعتبار المنفّذ المباشر و القائم على تجسيدها في الواقع التعليمي.

2. التّأثر باللّغة الأمّ في الصّيغة الصّرفيّة و اختلافها عن أنظمة اللّغة الهدف، و هذه النّقطة كذلك ممّا ينبغي التّنبّه إليه، فكلّ لغة نظامها الصّرفي، و يلجأ بعض المتعلّمين إلى الاستئناس ببعض الصّيغ الصّرفيّة للّغة الأمّ اعتقادا منهم بأنّ الصّيغ الصّرفيّة للّغة الهدف تشبهها، و يمكننا أن نمثّل لذلك بالصّيغ الفعلية في العربية و دلالتها على الزّمن، إذا نجد أنّ التّنوع الزّمني في العربية لا يتعلّق بالصّيغة فنجد مثلا صيغة "فعل" الماضي تعبّر أحيانا عن الماضي، و أحيانا أخرى عن المستقبل كما في قوله تعالى: "أتى أمر الله فلا تستعجلوه." [النحل:1] ، و كذلك صيغة المضارع "يفعل" تعبّر أحيانا عن

¹ . ابن جنّي، الخصائص، 374/1.

² . هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصوّر مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللّغة العربية للأوروبيين، المؤتمر الدّولي للغة العربية، 28 و ما بعدها.

الحال و أحيانا عن الاستقبال، و أحيانا أخرى عن الماضي إذا سبقت بالجازم "لم"، فدلالة الزمن في العربية يرشحا السياق و القرائن التي تؤدي وظيفة الموجّهات الزمنية، و ذلك بخلاف الفرنسية و الإنجليزية، فلكل زمن صيغته الخاصة التي تدلّ عليه.

3. تعميم بعض الظواهر في اللغة الأمّ على اللغة الهدف، و ذلك ينجم من اعتقاد بعض المتعلّمين تتطابق في الظواهر اللغوية فياجأون إلى تعميمها على اللغة الهدف، و اللغات الطبيعيّة و إن كانت تتشابه في بعض الظواهر إلى أنّها تختلف في كثير مناه، بل و تختصّ أكثر اللغات بخصائص لا تشركها فيها أية لغة، و هنا يأتي دور المختصّين في مجال اللسانيات التّقابليّة لقدرتهم على تلمّس وجوه الشّبه و التقارب و الاشتراك بين اللغات في بعض الظواهر اللغويّة.

4. التّأثر بنمط اللغة الأمّ عند التّعامل باللّغة الهدف في أساليب التّعبير، و قد أشرنا قبل قليل أنّ هذا الأمر من أبرز أسباب الوقوع في التّدخل اللّغويّ إذ يحاول المتعلّم نقل أنظمة اللغة الأمّ إلى اللغة الهدف.

5. طبيعة اللغة الهدف؛ إذ أنّ كثيرا من مواطن التّدخل تكون من الظواهر التي تتميّز بها اللغة الهدف عن اللغات الأخرى، و هذا ممّا سبقت الإشارة إليه في شرح النّقطة الثالثة.

6. البرامج الدّراسيّة غير المناسبة حيث إنّ من الأولى أن يركّز واضعو البرامج التّعليميّة على المواطن التي قد تحدث لبسا و تداخلا لدى متعلّمي اللغة العربيّة لغة ثانية، و هذا من عمق المنهج الذي يجب التّسلح به إذ يعتبر سدا للذريعة أو وصفا للدواء قبل حدوث الدّاء.

7. طرائق التدريس التي تعتمد على الترجمة، و التي لا تراعي اختلافا في المعاني و التركيب بين اللغة العربيّة و غيرها من اللّغات الأخرى، و التي تحدث لدى المتعلّم تشويشا و تداخلا، و تعدّ هذه الظاهرة من أبرز المعوّقات التي يعاني منها تعلّم اللّغات و تعليمها

8. التأثير بالنّظام النّحوي للغة الأمّ عند التّعامل باللّغة الهدف، و يؤدّي ذلك إلى التشويش على اللّغتين سواء اللغة الأمّ أو اللّغة الهدف لأنّ النّظام النّحوي أساس يقوم عليه التّمكّن اللّغويّ للجماعة اللّغويّة، و هو موجود بالقوّة في أدمغة النّاطقين باللسان الواحد، و إذا كان كذلك، فلا بد أن يكون لكلّ جماعة لغويّة نظامها الخاص، و إذا أراد المتكلم فرض نظام لغته الأمّ على اللّغة الهدف وقع في التشويش و التداخل.

9. استراتيجيات التّعلّم اللّغوي التي يستخدمها المتعلّم، فبعض المتعلّمين يستخدم استراتيجية التّرجمة من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف، كما أنّ بعضهم يعمّم بعض الظواهر اللّغويّة الموجودة في لغته الأمّ على اللّغة الهدف ممّا يتسبّب في إحداث الكثير من أشكال التّداخل اللّغويّ.

10. ضعف القابليّة اللّغويّة أو الاستعداد اللّغوي language aptitude لدى المتعلّم في اكتساب اللّغة الثّانية و تعلّمها، و يتعلّق هذا السّبب بالخصائص الذاتيّة أو الصّفات النّفسيّة للمتعلّم إذ تختلف قابليّة تعلّم اللّغات من فرد لآخر، فنجد بعضهم ليس له قدرة على الاستمرار في تعلم اللّغة و بالتالي يضعف لديه وازع التّغلب على مظاهر التّداخل اللّغوي و التّدرج من أجل تصحيح أخطائه، و منهم من ينقطع عن ذلك بصفة كليّة.

11. قناعات و اعتقادات متعلّمي اللّغة الثّانية beliefs التي تؤثر بشكل كبير في عمليّة التّعلّم فهي إمّا أن تدفع عمليّة التّعلّم و تساعد في المتعلّم اكتساب اللّغة و تعلّمها و تخطّي أشكال التّداخل اللّغويّ، و إمّا تشكّل عقبة في سبيل اكتساب اللّغة و تعلّمها ممّا يبرز في أشكال تداخل لغويّ متعدّد. و هذه الظاهرة تشبه ما ذكرنا في النّقطة السّالفة الذّكر، و هي مثبّطات نفسية كمثل من تشكّلت له قناعة أنّه لا ضرورة من تعلم لغة ما أو لا فائدة منها، فتزيد حدّة التّداخل اللّغويّ لديه، و العكس فيمن اعتبر أن تعلّم اللّغات من الصّورات العصريّة فتزيد همّته و طلبه و تتضاءل ظاهرة التّداخل اللّغويّ لديه، بل و تتعدم كلما زادت همّته و شغفه في تعلّم اللّغة.

أشكال التّداخل اللّغويّ:

استطاع العلماء المتخصّصون في اللّسانيات التّطبيقيّة حصر أشكال متنوّعة لظاهرة التّداخل اللّغويّ، و يمكننا الإشارة إليها في العناصر الآتية:

1. بين التّداخل اللّغويّ و التّدخل اللّغويّ:

يظهر الفرق بين هذين المصطلحين لمنعم النّظر بأدنى تأمل، و الصّيغتان الصّرفيّتان " التفاعل " و " التّفعل " كفيلتان ببيان ذلك، إذ تقتضي الأولى التّشارك في الفعل، و تقتضي الثّانية التّكلف و المطاوعة، فالتّداخل على ذلك "تأثير متبادل بين لغتين بمعنى أنّه يسير في اتجاهين: لغة الأم تتدخّل في

لغة الهدف و لغة الهدف تتدخل في لغة الأم¹، أما التّدخل "اتجاه الفرد إلى استعمال لفظة من لغة الأمّ و إدخالها في لغة الهدف بشرط وجود اللّغتين في عقل المتكلمّ بإنتاج إحداها إمّا نطقاً و إمّا كتابة²، و هذا يوافق معنى الصيغتين، فالتّدخل للمشاركة في الفعل، و التّفعل للمطووعة أي يلجأ المتكلم إلى تطويع لفظة من ألفاظ لغته الأم في اللّغة الهدف. و كذلك معنى التّكلف إذ يلجأ المتكلم إلى التّكلف في إيجاد اللفظ المناسب للموقف الكلامي في اللّغة الهدف في محاولة "نقل لأنظمة لغته الأمّ و قواعدها إلى اللّغة الثّانية في الكلام أو الكتابة، نقلاً سلبياً يعيق عمليّة تعلّم اللّغة الثّانية كأن يقدّم متعلّم العربيّة الناطق بالإنجليزيّة الصّفة على الموصوف أو المضاف إليه على المضاف إليه متأثراً بلغته الأم³."

2. بين التّدخل اللّغويّ و التّحوّل اللّغوي:

التّحوّل اللّغويّ code-switching ظاهرة لغويّة شائعة بين المتكلمين بلغتين أو لهجتين عندما يتحوّل المتكلم فجأة، و يستعمل عبارة أو جملة أو أكثر بلغة أو بلهجة أخرى⁴.

و يلجأ المتكلم إلى التّحوّل اللّغويّ أحياناً لإبداء المهارات اللّغويّة و لييري سامعيه بأنّه يتقن أكثر من لغة، او للتّعبير عن مفهوم ليس له القدرة على الكلام به بلغته الأمّ، أو ليقتبس معنى أو حكمة من لغة أخرى، أو للتأثير في سامعيه أو لإيهامهم بالانتماء إلى أقلّيّة خاصّة و الاشتراك في لغة واحد، و

1 . محمّد علي الخولي، الحياة مع لغتين، (د، ط)، دار الفلاح - الأردن، 2002م، 35.

2 . المرجع نفسه، 35.

3 . عبد العزيز العصيلي، النظريّات اللّغويّة و التّفسرية و تعليم اللّغة العربيّة، 248.

4 . محمّد عفيف الدّين دميّاطي، مدخل إلى علم اللّغة الاجتماعي، ط2، مكتبة لسان عربيّ، جاويّ الشّرقية . أندونيسيا، 2017م، 76.

قد يبدي متكلم السريّة فيتحوّل مع سامع من نفس لغته لئلا يفهم مقصوده سامع ثان من لغته لا يتقن لغة الخطاب.¹ و إذا كان لابدّ من فرق بين التحوّل اللغويّ و التداخل اللغويّ؛ فالأول يكون بصفة مقصودة، و يكون الثاني بصفة مقصودة، أي أنّ المتكلم لا يشعر بأنّه وقع في التداخل بين لغته الأم و اللّغة الهدف.

3. الاقتراض اللغويّ:

الاقتراض اللغويّ إدخال عناصر من لغة ما إلى لغة أخرى أو من لهجة أخرى سواء أكانت تلك العناصر كلماتٍ أو أصواتاً أو صيغاً.² و قد اصطلح العلماء في الدلالة عليه اصطلاحات كثيرة منها: الإدخال كما هو موضح في المفهوم السابق، و منها الاستعارة و التجديد و النقل، و منها التعريب عند العرب.³ و هو ظاهرة تنشأ نتيجة للتلاقح الثقافي بين الأمم، و هو من أبرز وسائل النمو في اللغات الإنسانيّة. كما أنّه من أبرز الوسائل المفضية إلى التداخل اللغويّ، فعلاقات التأثير و التآثر بين اللغات الإنسانيّة التي تنتج من السماع و كثرة الاستعمال و الامتداد عبر الزمان و المكان من شأنها أن تؤدّي إلى التداخل اللغوي الذي تتمخض عنه ظاهرة الاقتراض اللغويّ سواء من الناحية الإفراديّة أو التركيبيّة، و تحاول كلّ لغة إنسانيّة حينئذ أن تجد مناعة داخلية للحفاظ على نظامها النحويّ الخاص الذي تتفرد به عن غيرها

1. المرجع نفسه، 78.

2. رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللغويّة، إنجليزي - عربي، (د ، ط)، مكتبة لبنان ، بيروت، 1997م، 75.

3. سميح أبو مغلي، الكلام المعرّب في قواميس العرب، (د ، ط)، دار الفكر، بيروت - لبنان، 1998م،

من اللّغات إذا كانت ظاهرة الاقتراض أمرا محتوما على الأفراد و الجماعات و الهيئات العلميّة و المؤسّسات الأكاديميّة و المجامع اللّغويّة.

أنواع التّداخل اللّغويّ:

ينقسم التّداخل اللّغويّ إلى ثلاثة أقسام¹:

1. التّداخل اللّغويّ الإيجابيّ:

يحدث التّداخل الإيجابيّ عندما تتشابه اللّغة الأمّ مع اللّغة الهدف المراد تعلّمها، فيسهل على المتعلّم المهارة التي يمكنه من خلالها نقل الخبرة من لغته الأمّ إلى اللّغة الهدف، و يمكن التّمثيل لذلك بمتعلّم اللّغة العربيّ من النّاطقين باللّغة الإنجليزيّة الذي يمكنه بيسر تعلم حرف (د)؛ لأنّه يتمثل في حرف يشبهه هو (d)، و يمكنه كذلك تعلّم الجملة الاسميّة في العربيّة لأنّها موجودة في نظامه اللّغويّ، و كذلك من يتحدّثون لغة (الأوردو) من أهل باكستان الذين يكون تعلّم العربيّة بالنّسبة لهم أيسر من غيرهم لأنّ لغتهم تشبه العربيّة أكثر من غيرها...

2. التّداخل اللّغويّ السّلبّيّ:

يصعب على المتعلّم تعلّم مهارة لغويّة ما إذا كانت اللّغة الأمّ تختلف عن اللّغة الهدف لأنّه لم يمرّ بموقف لغويّ يشبهها في لغته الأمّ، و يجد نفسه مجبرا على نقل عادات و أنماط لغته الأمّ إلى اللّغة الهدف أو تقريبها إلى ما يشبهها منها، فمثال النّقل من متعلّم العربيّة من النّاطقين بالإنجليزيّة أن يقدّم

¹ . هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصوّر مقترح قائم على أشكال التّداخل اللّغويّ لبناء برامج تعليم اللّغة العربيّة للأوروبيين، المؤتمر الدّولي للغة العربيّة، 28 (بتصرّف).

العدد على المعدود، فيقول: هذا واحد كتاب، و ليس كتابا واحدا، لأنه يقول في لغته الأم: one book .

3. التداخل اللغوي المحايد (ظاهرة التحاشي):

يلجأ متعلم اللغة الثانية إلى تحاشي مواطن الضعف و القصور في الأداء اللغوي عند الكتابة أو النطق باللغة الأجنبية، فعندما يكتب باللغة العربية التي يدرسه لغة ثانية، فإنه سيركز في الغالب على ما يعرفه من تراكيب مستعينا بما يعرفه من مفردات تاركا ما لا يعرفه، و هذا القسم من أقسام التداخل اللغوي يعرف بظاهرة التحاشي، و هو شائع كثيرا لدى متعلمي اللغة الثانية.

الأخطاء الشائعة

لا شك أن التعليم البشري أمر يقتضي الوقوع في الخطأ؛ فالأغلاط و التقديرات الخاطئة و الحسابات غير المناسبة و الافتراضات غير الصحيحة تشكل جانبا مهما في اكتساب أية لغة أو تعلم أية مهارة أو الحصول على أية معلومة. و كل مهارة تنطوي كلها على عملية يتوقف النجاح فيها على الإفادة من أخطائه التي يقوم بتصحيحها بعد محاولاته المتكررة حتى تتضاءل و يقترب من تصحيحها كليا.

إنّ تعلّم اللّغة ينطبق عليه حال أيّ تعلّم بشريّ آخر، فالأطفال يقعون في أخطاء لا حصر لها إذا قورنت بلغة الكبار التي تبدو صحيحة من الجهة التركيبيّة النحويّة، لكنهم يحاولون القضاء عليها شيئاً فشيئاً بالتّغذية الرّاجعة . كما ذكرنا سابقاً . ، و إذا التفتنا إلى اللّغة الثّانية ، فإنّنا سنجد أنّ هذا الأمر لا مفرّ منه إذ يقوم اكتسابها على المحاولة و الخطأ أي أنّ أهمّ شيء الاستفادة من تصحيح الأخطاء .

بين الغلط و الخطأ:

لا بدّ من التّفريق بين "الغلط" و "الخطأ"، و ذلك ممّا تقتضيه طبيعة المنهج في تحليل الأخطاء، و لكي ننطلق في التّحليل الصّحيح ينبغي أنّ يفرّق بينهما منذ البداية لأنّهما ظاهرتان مختلفتان من النّاحية الفنيّة، و يشير مصطلح "الغلط" إلى خطأ في الأداء، قد يكون تخميناً عشوائياً أو هفوة تدلّ على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدّث معرفة صحيحة، و هو أمر يقع فيه جميع النّاس سواء في لغتهم الأمّ أو أثناء تعلّم اللّغة الثّانية، و معرفة هذه الأغلط و تصحيحها أمر في مقدور أصحابها.¹ أمّا الخطأ فقد مرّ بنا أنّه انحراف عما هو مقبول في عرف الجماعة اللّغويّة من مقاييس، و هو بذلك صيغة لغويّة تصدر من المتكلّم بشكل لا يوافق عليه النّاطقون بتلك اللّغة لمخالفة قواعدها .

و يجب أن ينبّه عليه ضرورة التّفريق بين الأخطاء في حدّ ذاتها، فهناك أخطاء شائعة بين متعلمي اللّغة، و هناك أخطاء ينفرد بها أحدهم، و هنالك

¹ . دوجلاس براون، أسس تعليم اللّغة و تعلّمها، ترجمة: عبده الرّاجحي و علي علي أحمد شعبان، (د ، ط)، دار النّهضة العربيّة. بيروت، 1994م، 204.

أخطاء لا يؤبه إليها أخطاء خطيرة لا بدّ من الوقوف عندها، و هناك فرق بين الخطأ الذي يؤثر في فهم السّامع و الخطأ الذي لا يؤثر في فهمه.

إنّ منهج تحليل الأخطاء عندما يدرس هذه الأخطاء يركّز على ما يصدر عن منها عن الجماعة اللّغويّة المتجانسة، أي: الأخطاء الشّائعة، و ليست الأخطاء التي تصدر عن الفرد، و كلّ ذلك قد سبق تقريره في الدّرس السّابق.

إنّ الوصف الدّقيق للأخطاء إلى التي يمكن أن تصدر من متعلم اللّغة أو حتّى من يتكلّمها تفضي إلى أنّ الأخطاء منها ما يتعلّق بما يمكن أن يحدث شروخا و تصدّعات في النّظام اللّغويّ الذي تواضعت عليه الجماعة اللّغويّة، و هو ما يطلق عليه العلماء "الخطأ النّظامي"، و منها ما هو حالة عادية لا تتعلّق بالنّظام اللّغوي المتواضع عليه اصطلاح على تسميته "الأخطاء غير النّظاميّة" أو "الأخطاء الشّائعة" ، و اصطلاح عليها بذلك لأنّها سطحيّة لا تمسّ النّظام اللّغوي و لا تؤدّي إلى اختلالات تمسّ الصّواب الأساسيّة فيه.¹ و إذ تقرّر هذا أدركنا أنّ هذه الأخطاء ينبغي تدرج ضمن ما اصطلاحنا عليه بـ "الغلط"، كونها عبارة عن انحرافات في الجانب الأدائي للّغة لا في نظامها اللّغوي.

و نوّد أن نقف عند الأسباب و المصادر الموضوعيّة للأخطاء في ضوء منهج تحليل الأخطاء في العنصر اللاحق.

مصادر الأخطاء اللّغويّة في ضوء منهج تحليل الأخطاء²:

¹ . صالح بلعيد، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقية، 131 و ما بعدها.

² . دوجلاس براون، أسس تعليم اللّغة و تعلّمها، 214 . 227 (بتصرّف)

تعرّض دوجلاس براون في كتابه "أسس تعلّم اللّغة و تعليمها" بالتّفصيل، و رأى بأنّها متنوّعة، منها الأخطاء اللّغويّة المرحليّة التي تتبع من تدخّل (interference) اللّغة الأم، ومنها ما ينبع من السّياق اللّغويّ الاجتماعيّ لعملية التّواصل، و منها الأخطاء التي تتبع من اللّغة الهدف، و منها أخطاء تنتج عن الاستراتيجيّات النّفسيّة اللّغويّة أو المعرفيّة للمتعلم.

1. النقل عن لغة أخرى: وهي أخطاء مرحليّة ناتجة من تدخّل اللّغة الأمّ وهي التي تحدث لمتعلّم اللّغة الثّانية، وهذا النّوع من الأخطاء مرده إلى النّقل السّلبّي من لغة إلى أخرى، ومنها النّقل من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف، إذ يسقط المتعلّم نظام لغته الأم على نظام اللّغة الهدف، و على ذلك فمعرفة المعلّم الجيّدة للغة المتعلّم الأمّ تعينه على رصد مثل هذه الأخطاء وتحليلها والتّعرف على مصدرها.

2. النّقل داخل اللّغة الواحدة: وهي أخطاء مصدرها اللّغة الهدف، والتي تحدث نتيجة المبالغة في التّعميم، فعندما يكتسب المتعلّم قدرا معيّنا من النّظام اللّغويّ الجديد و لم تتحصّل له فيه كفاءة مكتملة؛ تبدأ ظاهرة النّقل داخل اللّغة الواحدة تحدث نتيجة لتعميم القاعدة.

3. بيئة التّعلّم : يشير مصطلح بيئة إلى محاور مهمّة في العمليّة التّعليميّة هي "الفصل الدّراسي"، "مادّة التّعلّم" و"المعلّم" في حالة التّعلّم المدرسي أو إلى الموقف الاجتماعيّ في حالة التّعلّم الذاتي ، و نظرا لأهميّتها؛ فهي من المصادر الكبرى إذ تؤدّي بالمتعلّم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللّغة بسبب أخطاء يقع فيها المدرّس أثناء شرحه للدّرس، أو المتعلّم أثناء محاولة فهم درس عند قراءته من المقرّر الذي يحتوي على بعض الأخطاء، أي عند

التعلّم الذاتي، و يطلق عل هذه الافتراضات "المفاهيم الخاطئة" أو "أخطاء الاستقراء".

4 استراتيجيات الاتصال: تحتوي استراتيجيات الاتصال عل عمليات النقل من لغة إلى أخرى و النقل داخل اللغة و على سياق التعلّم حينما يحاول المتعلّم أن ينقل رسالة إلى المستمع أو القارئ، و تتطوي على التوظيف الواعي للعمليات الشفوية و غير الشفوية لتوصيل فكرة ما حين لا تتوفر التعبيرات اللغوية الدقيقة لدى المتعلّم في هذه اللحظة من الاتصال، و هذا يعني أنّها تخطيط واع لحلّ ما يبدو له مشكلة تعترض وصوله إلى هدف اتّصالي. و يمكن حصر هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

* **إعادة التعبير:** و ذلك عندما يستخدم المتعلّم كلمة أو تركيباً من اللغة المراد تعلّمها، و هو يعلم أنّ استخدامه خاطئ، إلا أنّه يحمل بعض الملامح الدلالية للمعنى الذي يريد المتحدّث التعبير عنه. أو عندما يحاول أو صوغ كلمات جديدة لتقريب المعنى الذي يريده، أو الدوران حول المعنى، مثل وصف المتعلم خصائص شيء أو حدث ما بدل تسميته المفردة المعبرة عنه مباشرة .

* **الاقتراض borrowing :** سبقت الإشارة إليه و رأينا أنّ المتعلّم يلجأ فيه إل الترجمة الحرفية من لغته الأم، والانتقال من لغة إلى أخرى، كاستخدام المتعلّم كلمة أو تركيب من لغته الأم في اللغة الهدف دون القصد إل الترجمة.

* **طلب المساعدة:** ويحدث عندما يسأل المتعلّم عن التركيب الصحيح، ما هذا؟ ما تسميته؟

* **التَّمثِيل الصَّامِت:** ويلجأ فيه المتعلّم إلى التّعبير بحركات غير لغويّة بدلا من الكلمة للتّعبير عن المعنى المراد.

* **استراتيجيّة التّحاشي أو (التّجنّب):** و قد سبقت الإشارة إليه. في المحاضرة السّابقة.

الأنماط الجاهزة patterns prefabricated: وهي مخزون من التراكيب و العبارات التي يلجأ المتعلّم إل حفظها للاستعانة بها في المقامات اللّغويّة المناسبة عند الحاجة، تقدم هذه الأنماط الجاهزة في كتيبات الجيب المعروفة بلغتين أو أكثر تحوي مئات من الجمل التي اختيرت خصيصا لتناسب مختلف المواقف الاجتماعيّة في الحياة لتسهيل الاتّصال، مثل: ما ثمن هذا؟، أين تقع الجامعة، و ترد الأخطاء اللّغويّة نتيجة هذا التّخزين للجمل الجاهزة لأنّ المتكلّم بها يجهل القواعد التّركيبية التي صيغت وفقها تلك الجمل.

اللّجوء إلى المصدر الأصلي: و يقصد بهذه الاستراتيجيّة لجوء المتعلّم إلى المصدر الأصليّ للغة الهدف، أي: المتحدّث الذي تمثّل اللغة المراد تعلّمها لغة أمّا، كأن يسأل المتحدّث الأصليّ للغة الهدف كيف تقول ...؟

لغة الصّحافة و شيوع الخطأ:

تعدّ لغة الصّحافة و الإعلام حصيلة المستويات اللّغويّة المختلفة، و حصيلة التّفاعل بين الفصحى و العاميّة، إضافة إلى ما ينجم عن البيئة و ما فيها من مستحدثات مادّية و معنويّة في كلّ الجوانب، و هي لغة تمتاز بتأثرها بالواقع لما لها من الاسترسال الجامع بين فصحى التّراث، و اللّغة

العصريّة الحاملة للوصف غير المنفصل عن الواقع.¹ و أسلوبها . الصحافة .
في التعبير هو القاسم المشترك الذي يجتمع الناس على فهمه و محاكاته
عند الحديث أو الكتابة و قد وجد هذا الأسلوب طريقه إلى الوطن العربيّ
بأسره إذ لم يقتصر على قطر أو جهة معيّنة بل صار الأسلوب الذي يجتمع
العرب على فهمه و محاكاته.²

و بديهيّ أنّ تشيع الأخطاء في لغة الصحافة اليومية إذا كانت كلّ
المستويات لشرائح المجتمع المختلفة تتفق في جانبها الأدائي على أنماط
معيّنة من التعبير و باستعمال أوجه مختلفة له دون النظر إلى سلامتها. و قد
لا يسلم النظام اللغويّ في حدّ ذاته من بعض الرّواسب التي يجهل المتكلم
أسباب حدوثها، فيعتقد أنها من عمقه و ليست كذلك.

إنّنا نفتقد غالباً من له علم بالعربيّة الفصحى من بين صحفينا، و كان
الأولى أن يؤخذ هذا الأمر في الاستراتيجية اللغوية بعين الاعتبار؛ لأنّ تمكّن
الصحفي من لغته فيه نوع من حماية نظامها و مستواها الأدائي، فهو يقلل
بقدر كبير من حدوث الأخطاء في المستوى الأدائي، و ذلك اعتباراً من أنّها
لغة التّواصل اليومي، إذ أنّ انحصار توظيف الفصحى في المدارس و
المعاهد و الجامعات . إن صحّ هذا الحكم . أدى بالمتلقّي إلى الاستقبال
المطلق دون عرضه على قواعد النّظام و الاستعمال اللّغويين إلا عند
المختصّين في العربيّة.

أسباب شيوع الخطأ³:

¹ . صالح بلعيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، 134.

² . المرجع نفسه، 135.

³ . المرجع السابق، 141.

يرجع شيوع الخطأ في اللغة إلى جملة من الأسباب منها:

1. ما تدرّه مدرسة الشارح من تحريفات و تعابير قريبة من اللغة.
2. التسامح اللغويّ الذي يحدث نتيجة الاحتكاكات، و تحدث في البداية على نطاق ضيق، ثم تستقل.
3. الإعلام و ما يدره من أخطاء لغويّة في التغطيات الصحفية و الندوات التلفازيّة.
4. عدم تكامل البناء اللغويّ بين المدرّسين، فأحدهم يبني القواعد، و آخر يهدمها بدافع الفهم (المهم... الفهم).
5. القصور في الاستيعاب.
6. قلة الاستعمال و التّطبيق.
7. عدم مراعاة النطق السليم للحروف.
8. عدم إجراء تصويبات إملائيّة (حصص التّصحيح).

**صور من الأخطاء الشائعة و أسبابها لدى متعلّمي العربية الناطقين
بغيرها:**

كفانا جهد التّمثيل لها الباحث الطّيب نسالي في بحث قيم له بعنوان: " جدوى التحليل التقابلي في تلافي أخطاء الناطقين بغير العربية" نشرته مجلّة

"أقلام الهند" في موقعها على الشبكة العنكبوتية.¹ و قد اكتفينا بما يناسبنا منه من دون العودة إلى مظانّه، فمن أراد التفصيل فيها فليراجع إلى موقع المجلة.

1. أخطاء المطابقة:

ينضوي تحت هذا الباب عدّة فروع ومسائل يكثر فيها الخطأ لدى متعلّمي العربيّة الناطقين بغيرها، وقد يشكّل بعضها عبئاً حتى على أبناء اللّغة العربيّة.

1. أخطاء المطابقة في التذكير والتأنيث:

وهي ظاهرة تشيع بشكل ملفت للنظر بين متعلّمي العربيّة الناطقين بغيرها، ولعلّ السبب في ذلك يكمن في أنّ جلّ لغات العالم لا تفرّق بين المذكّر والمؤنّث إذا أسند إليهما الفعل، أو الضمائر، أو أسماء الإشارة، أو الأسماء الموصولة، يقول الفرنسي مثلاً:

– هو يكتب Il écrit وهي يكتب (بدل تكتب)، لأنّ المقابل في لغته

Elle écrit

– أنت تكتب وأنت تكتب (بدل تكتبين)، لأنّ المقابل في لغته ضمير واحد

Tu écris

ويمكن تفسير هذه الأخطاء مبدئياً بظاهرة التداخل أو نقل الخبرة من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف، فيغلب على المتعلّم استعمال نظام لغته الذي تعود عليه كما في هذا المثال: إلزام الفعل المسند إلى ضمير مذكّر أو مؤنّث صيغة واحدة، حيث لا تطابق بين أنظمتي اللّغتين الفرنسيّة والعربيّة، وإن كان من تشابه فهو جزئي لا يمكن تعميمه، وقد يكون سبب هذه الأخطاء (تذكير المؤنّث: هي يكتب) المبالغة في التصويب إذ تؤدّي عناية المتعلّم الزائدة بمسألة تقادي

¹ . الطيب نسالي، جدوى التحليل التقابلي في تلافي أخطاء الناطقين بغير العربيّة، أقلام الهند، مجلة إلكترونيّة، العدد: 03، سبتمبر، 2019م. و انظر موقعها الإلكتروني:

<https://www.aqlamalhind.com> (بتصرّف)

الخطأ في باب التذكير والتأنيث إلى الوقوع فيه، وهذا يحدث عنده في الغالب في مرحلة التطور اللغوي وهي مرحلة انتقالية يعدل فيها سلوكه شيئاً فشيئاً. ولا يُستبعد أن يكون لهذه الأخطاء أسباب متعلقة بخصوصية اللغة العربية، من حيث تميزها بقواعد وخصائص لا توجد في لغات المتعلمين، وهذا ما يسمّى بتداخل اللغة نفسها ولتفادي مثل هذه الأخطاء يجب أن توضع تدريبات لكل حالة على حدة، وأن يُركّز على ما اختصت به العربية دون لغات المتعلمين ليعقلوا هذا التمايز.

1.2. الخطأ في التعريف والتذكير:

تكشف الدراسات الميدانية التي أجريت على الطلاب الأجانب متعلمي العربية أن الخطأ في جانب التعريف والتذكير يشكّل مشكلة حقيقية لديهم، فهو يتردد بين العموم والانتظام بالنسبة للطلاب الواحد، أو على نحو عام يشمل جميع الطلبة، فيعرفون ما حقّه التذكير، وينكرون ما حقّه التعريف، أو لا يطابقون بين الصفة والموصوف، ونحوها من الأخطاء الواردة في هذا الباب. ولعلّ من أهم الأسباب المؤدية إلى شيوع أخطاء الطلاب في جانب التعريف والتذكير أنّ بعض اللغات كالفارسية والأندونيسية والبنغالية لا تفرّق بين المضاف والموصوف، وبعضها لا يطرد فيه أداة التعريف، كما أنّ بعضها الآخر يكتفي بقرائن غير لفظية ويستغني عن أدوات التعريف والتذكير، وفي اللغة اليابانية باب التعريف والتذكير أصلاً غير موجود، وفي لغات أخرى نجد أنّ الصفة تسبق الموصوف كما في الإنجليزية مثلاً فإذا أراد الإنجليزي التعبير عن قوله: You are gentleman بالعربية، فقد يجري كلامه كما في لغته على النحو التالي: "أنت طيب رجل".

ربما يكون لما يسمّى بالتّعليم المتخّم للبنية دخلٌ في عموم الظّاهرة (الخطأ) يرجع أساسا إلى بعض أساليب التّدريس غير المناسبة، فتزيد من شيوع ظاهرة التّعميم فيظهر في أداء الطّلاب بنيات هجينة في صورة خليط لبعض ما هو موروث من لغاتهم الأصليّة، وبعض ما يتعلّمونه من نظام العربيّة المختلف عنها في كثير من الأحيان.

1.3. أخطاء المطابقة في النوع والعدد:

إنّ تداخل بعض الأبواب النّحوية وتفرّعها يشكّل صعوبة حتى على أبناء اللّغة العربيّة أنفسهم، كما نجده في باب العدد والمعدود، الذي يراعى فيه عدّة ظواهر نحويّة فيما يتعلّق بظاهرة التّذكير والتّأنيث، والتّعريف والتّكثير، ومنها ما يتّصل بالإفراد والتّثنية والجمع، حيث معظم اللّغات لا تحتوي إلّا على الإفراد والجمع، وبعضها يُلزم تمييز العدد الإفراد دائما، فيقولون مثلا: خمسة كتاب، وعشرة كتاب، فمن المتوقّع جدّا وقوع النّاطقين بهذه اللّغات في أخطاء التّثنية وأخطاء المطابقة بين العدد و معدوده، وما يتعلّق بهذا الباب من تغيّرات إعرابيّة واستثناءات خارجة عن القاعدة العامّة.

يمكننا أن نفسّر أسباب بعض الأخطاء المرتكبة في هذا الباب بظاهرة المبالغة في التّعميم وهي تعني تطبيق القاعدة على جميع الحالات المتشابهة دون استثناء أو قيد، كأن يتعلّم الطّالب قاعدة وجوب المطابقة في النّوع تذكيرا وتأنيثا، ثمّ يعمّمها على جميع الحالات التي يصادفها فيأتي إلى الأعداد من ثلاثة إلى عشرة فيطابقها مع معدوداتها من حيث لا تتنطبق، فيقول مثلا: ثلاث رجال وخمسة نساء، فيحدث الخطأ إذا من توسيع قاعدة اللّغة الهدف إلى أسيقة وتراكيب لا تناسبها، يكون ذلك أحيانا بسبب ميل المتعلّمين نحو

الأسهل من حيث نقل المعرفة المسبقة لإنتاج أنماط جديدة في أسيقة مختلفة قد لا تجيزها أعراف اللّغة.

قد يساهم بعض المدرّسين في تقرير بعض هذه الأخطاء من خلال منهجيتهم الخاطئة، إمّا باستخدام المبالغة في التّعميم دون التّنبية على قيود القاعدة، وإمّا باعتماد التّرجمة الحرفيّة من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف، أو استعمال العاميّة إلى جانب الفصحى من أجل التّبسيط، أو غير ذلك من الأساليب غير السّليمة في تعليم اللّغة التي تزيد من ظاهرة شيوع الخطأ أو تحجّر لغة المتعلّم بدل تحسين أدائه.

1.4. أخطاء المطابقة في زمن الفعل:

إن تقسيم الأفعال في العربيّة إلى ماض ومضارع وأمر، واختصاص بعض الأدوات بالدخول على زمن دون زمن، يشكّل صعوبة حقيقيّة عند متعلّمي العربيّة، فقد يستخدمون الزّمن الماضي دون المضارع بالتعبير عن حدث مستقبل، أو يفعلون عكسه، وقد يدخلون بعض الأدوات الخاصّة بالمضارع كأدوات الجزم على الماضي، فيقولون مثلاً: لم كنت حاضراً، يريدون به نفي الفعل في الماضي، وغير ذلك من الأخطاء الشّائعة في هذا الباب.

ولعلّ منشأ الخطأ يرجع إلى تفاعل عوامل لغويّة متعدّدة، من أهمّها التّأثر بعادات لغة المنشأ إذ ليس غريباً الافتراض بأنّ الكثير من الأخطاء التي يقع فيها دارسو اللّغة العربيّة من النّاطقين باللّغات الأخرى ناتج عن تأثرهم بضوابط وقواعد لغاتهم الأصليّة، كون أنّ أزمنة الأفعال واستعمالاتها تختلف من لغة إلى أخرى، فاللّغة الأندونيسية مثلاً ليس فيها زمن خاص بالماضي ولا بالمضارع ولا بالأمر ولا اسم الفاعل، واللّغة البنغالية لا توجد بها سوى ما يماثل صيغة الماضي المطلق في العربيّة، إضافة إلى تأثير اللّغة الأمّ هناك

عامل تداخل اللّغة العربيّة نفسها (Interlingual)، يظهر بوضوح من خلال الصّعوبات التي يجدها النّاطق الأصليّ نفسه في إدراك أسس التّمييز، التي اختصّت بها بعض أبوابها النّحويّة.

ومن العوامل المسبّبة لأخطاء المتعلّمين في أزمنة الفعل ظاهرة المبالغة في التّعميم أو التّطبيق النّاقص للقاعدة، فيتوهّمون مثلا أنّ صيغة المضارع لا تدلّ إلّا على ما يُستقبل من الزّمن مهما دخلت عليها العوامل، فيقعون بسبب هذا التّوهم في اضطرابات كثيرة في الأداء تكشف عن أخطاء ابتدائيّة وتطوريّة متنوّعة على نحو هذا الشكل: لم كنتُ موجودا بدل من لم أكن، يريد المتعلّم نفي الماضي ولا يعلم أنّ "لم" أداة جزم ونفي وقلب لا تدخل إلّا على الفعل المضارع وتقلب زمنه إلى الماضي.

2. الخطأ في استعمال حروف الجرّ:

إنّ كثرة حروف الجرّ وتعدّد معانيها ووظائفها تشكّل صعوبة لدى متعلّمي العربيّة النّاطقين بها وبغيرها على حدّ سواء، من حيث كفيّة استعمالها أو من حيث إدراك وظائفها في الجملة، فينتج عن هذه الصّعوبات مشكلات وأخطاء منها:

- استعمال حرف مكان حرف آخر.
 - وضع حرف في موضع لا حاجة إليه، أو إهماله في موضع يتطلّبه.
 - الخطأ في تعدية الأفعال بالحروف.
 - الخطأ في استعمال الحروف في أسيقتها المناسبة.
- يقولون في الفرنسية مثلا: la viande de Il mange (هو يأكل اللحم).
Il boit du lait (هو يشرب الحليب).

لا يمكن الاستغناء عن أداة التبعيض (de) L'article partitif بخلاف العربية، ومنه لا نستبعد من هؤلاء إنتاج جمل في العربية تحاكي لغتهم نحو: "هو يأكل شيئاً (أو بعضاً) من اللحم"، "هو يشرب قليلاً (من) الماء. وعليه يترتب أنّ البحث التقابلي أحد الوسائل المهمّة في الكشف عن الأخطاء الابتدائية أو المرحلية التي لا بدّ من التعامل معها، لأنّ المتعلّم قد يظنّ أنّ ما يقوله صحيح، أو لا يعرف الشكل الصحيح، أو حتّى إذا كان يعلم ما ينبغي أن يكون عليه الجواب الصحيح فإنّه لا يستطيع الحصول عليه بطريقة صحيحة، ويمكن تصويب مثل هذه الأخطاء المتعلقة بحروف الجرّ عن طريق تلقين الطالب النماذج الصحيحة، وذلك باستعمال هذه الحروف في جمل تكون ممثلة لمختلف الأسىقة اللغوية، وتدريبه عليها في شكل محادثات وحوارات يمارسها مع زملائه ويتعلّم بعضهم من بعض.

3. الخطأ في العلامات الإعرابية:

الإعراب من سمة العربية وأهمّ باب من أبوابها النحويّة، وقد أولاه النّحاة عناية بالغة، حتى لا تكاد تُصرف جهود بعض المتأخرين إلى سواه، لما لتوقّف استقامة المعنى عليه، ويعدّ الخطأ في العلامة الإعرابية في زمننا الحاضر مشكلة عامّة، هي قسيم مشترك بين الناطقين بالعربية والناطقين بغيرها على حدّ سواء، و إنّ وراء شيوع الظاهرة أسباباً لغويّة مختلفة، تؤدّي إلى ارتكاب المتعلّمين أخطاءً ابتدائيةً أو مرحليةً كثيرة لعلّ من أهمّها: رسوخ العادات اللغويّة الأصليّة (التدخّل اللغوي) خاصّة عند الناطقين بلغات غير معربة كاللغات الأوروبيّة، التي تكتفي في تصريف الفعل بإضافة لواحق منتظمة أو شبه منتظمة في آخره، وقد تحتاج إلى بعض الأفعال المساعدة في بعض الأزمنة كما هو في حال الفرنسيّة.

وغالبا ما تكثر أخطاء التطبيق الناقص للقاعدة في لغة المتعلم المرحلية، لأنه يستحيل تعلم أنظمة اللغة جميعا دفعة واحدة، فطبيعي أن يقع المتعلمون في هذه المرحلة في أخطاء مثل: صرف الممنوع من الصرف، أو أخطاء المطابقة بين العدد والمعدود، وغيرها من الأخطاء التي قد تتدرج ضمن تداخل اللغة نفسها، لأنها ترجع إلى طبيعة العربية وخصوصيتها، التي تشكل أحيانا مواطن صعوبة حتى على أبنائها.

ومهما يكن من أمر فإنه ليس من الممكن القضاء نهائيا على تلك الأخطاء، ولكن يمكننا الحد منها عن طريق تكوين القدوة اللغوية الحسنة، بإعداد المعلمين والأساتذة الأكفاء وكل ما يغذي أسماع المتلقي من إعلاميين وصحفيين ونحوهم .

ويتعين كذلك على المختصين إعداد البرامج التعليمية والمناهج أن يعدوا برامج خاصة لغير الناطقين بالعربية، تقتصر على أغراضهم الوظيفية، وتتقي الأنماط والقوالب التي تغطي جوانب النقص والصعوبة عندهم، وتقديمها بطريقة علمية مبنية على التدرج، وتمرينهم عليها حسب مواقفها اللسانية المختلفة بما يناسب كل مرحلة.

هذه أغلب الأشكال و الصور التي تنشأ بسببها الأخطاء الشائعة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها، و الواقع يثبت أن طلاب اللغة العربية سواء كانوا من أبنائها أو من غيرهم ممن يقبلون على تعلمها يعانون في تعلمها و اكتسابها، و لا يحتاج هذا الأمر منّا بحوثا ميدانية لإثبات ذلك. و عليه يتوجب على القائمين على حقل تعليمية اللغات من أهل العربية تقديم بحوث جادة تستثمر فيها كل معطيات المناهج العلمية الحديثة لإيجاد طرق ناجعة لتعليمها و تعلمها لأبنائها و لغيرهم. كما يجب عليهم محاولة التوصل إلى

كلّ أسباب المناعة الداخليّة للعربيّة لحماية نفسها من الأخطاء النظاميّة و
غير النظاميّة.

تحليل الأخطاء

تعريف الخطأ:

الخطأ انحراف عما هو مقبول في عرف الجماعة اللغويّة من مقاييس،
و هو بذلك صيغة لغويّة تصدر من المتكلّم بشكل لا يوافق عليه الناطقون
بتلك اللّغة لمخالفة قواعدها.¹

1. محمّد عفيف الدّين دميّطي، مدخل إلى علم اللّغة الاجتماعي، 84.

تحليل الأخطاء و التحليل التّقابلي:

تثار فكرة "تحليل الأخطاء" أو "تصويب الأخطاء" في التحليل التّقابلي باعتباره فرعاً من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة؛ عند الحديث عن اكتساب اللّغة الأمّ و اكتساب اللّغة الثّانية، و يطلق على هذه الظّاهرة "التّغذية السّلبية الرّاجعة" (Négative Feedbak) في الحديث الشّفهي، و يطلق عليه أحياناً الدّليل السّلبّي (Négative Evidence). و تتلخّص هذه القضيّة في أنّ الطّفل لا يتلقّى التّصويبات اللّغويّة من بيئته إلا نادراً، و إن حصل شيء من ذلك فإنّه لا يعيره اهتماماً و لا يستفيد منه لأنّها لا تغيّر المسار الطّبيعي لاكتساب اللّغة الأمّ. و ذلك بخلاف متعلّم اللّغة الثّانية الذي يكون دائماً التّصويب لأخطائه من مدرّسيه أو زملائه أو أخطائه، بل يسعى غالباً لتصحيحها بنفسه.¹

و قد ظهر التحليل التّقابلي حتى لا يترك لكلّ متكلّم هذه المهمّة؛ لأنّه قد لا ينجح في اكتشاف أخطائه، و قد يتوهّم تشابهاً بين بعض الظّواهر في اللّغة الهدف و لغته الأمّ، و هو في الحقيقة تشابه غير حقيقي، و هو ما يصطلح العلماء على تسميته "النّظائر المخادعة" (Faux-amais)، و يتبيّن من خلال ذلك أنّ التحليل التّقابلي يختصّ بالبحث في أوجه التّشابه و الاختلاف بين اللّغة الأولى و اللّغة الأجنبيّة المراد تعلّمها.²

ثمّ إنّ التّشابه بين لغتين لا يعني سهولة التّعلّم، كما أنّ الاختلاف بينهما لا يعني صعوبته لأنّ التّشابه و الاختلاف مسألة لغويّة، بينما السّهولة و الصّعوبة مسألة نفسيّة. و إذا كان وجود الوجوه المشتركة بين كلّ اللّغات

1. عبد العزيز العصيلي، النّظريّات اللّغويّة و النفسيّة و تعليم اللّغة العربيّة، 375.

2. عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي، 46.

من الحقائق المقررة و هو ما يعرف بالكليات اللغوية، فإن الاختلاف بين اللغات في مستويات البنية اللغوية كذلك من الحقائق المقررة.¹

و تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن منهج تحليل الأخطاء أخص من التحليل التقابلي، لأن تحليل الأخطاء يقوم على تصحيح هفوات التحليل التقابلي التي يرتكبها متعلمو اللغة، فهو تحليل بعدي لما يمكن أن يقع فيه المتعلم بعد الإنتاج اللغوي، و ذلك بخلاف التحليل التقابلي الذي يعتمد رصد الأخطاء و تصحيحها قبل الأداء الكلامي للغة.²

و يهتم منهج تحليل الأخطاء بتصنيف الأخطاء نحوية أو صرفية أو إملائية أو معجمية أو دلالية أو صوتية، و تصنيف أسبابها خطأ سببه اللغة الأم و خطأ سببه اللغة الهدف و خطأ عارض يقع فيه المتعلم مصادفة. و لا يقف عند ذلك فحسب، بل يلجأ إلى تفسير تلك الأخطاء.

إن اللغة الأم ليست هي السبب الوحيد لوقوع متعلمي اللغات الثانية في الأخطاء فحسب، و لكن قد يحدث من اللغة الهدف، و قد يحدث من التعميم المبالغ فيه أو بسبب الجهل بالقواعد اللغوية و قيودها أو التطبيق القاصر لها أو الافتراضات الخاطئة.³

¹ . المرجع نفسه، 47.

² . محمّد عفيف الدين دمياطي، مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي، 84.

³ . المرجع السابق، 85.

و ليس القصد من تحليل الأخطاء أن تعرف الأخطاء لتصويبها فقط أو معاقبة المتعلم و توبيخه، و إنما لرصدها و تحليلها لمعرفة أسبابها و تفاديها أثناء التعبير.¹

و ممّا يجب أن ينبّه عليه ضرورة التّفريق بين الأخطاء في حدّ ذاتها، فهناك أخطاء شائعة بين متعلمي اللّغة، و هناك أخطاء ينفرد بها أحدهم، و هنالك أخطاء لا يؤبّه إليها أخطاء خطيرة لا بدّ من الوقوف عندها، و هناك فرق بين الخطأ الذي يؤثّر في فهم السّامع و الخطأ الذي لا يؤثّر في فهمه.²

منهج تحليل الأخطاء:

سبق أن تعرّضنا قبل قليل إلى الخطوات الأساسيّة في هذا المنهج إجمالاً، و سنتعرّض إليها فيما يلي بشيء من التّفصيل، و سنكتفي في ذلك بالاعتماد على ما قرّره الدّكتور عبده الرّاجحي في سفره القيم "علم اللّغة التّطبيقي"³ الذي نحا فيه منحى الضّبط و التّبسيط و الإيجاز:

أولاً: تحديد الأخطاء و وصفها:

يتّبع منهج تحليل الأخطاء في هذه النّقطة القواعد المنهجية التّالية:

1. إنّ وضع المقرّرات التّعليمية يقوم في بعده المنهجي على معايير تتناسب الجماعة اللّغوية كالعمر و المستوى و المعرفة اللّغوية و اللّغة الأولى أحياناً،

1 . أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التّطبيقي بحوث و دراسات، (د ، ط)، دار الأصدقاء . المنصورة، 2006م، 5.

2 . المرجع نفسه، 5.

3 . عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي، 50 - 57 (بتصرّف).

و هذا يوضّح أنّنا في تحليل الأخطاء عندما ندرس هذه الأخطاء التي تصدر عن هذه الجماعة المتجانسة، أي: الأخطاء الشائعة، و ليست الأخطاء التي تصدر عن الفرد.

2. لا بدّ أن يكون الوصف اللغوي للأخطاء انطلاقاً من طبيعتها النظامية، و هذا نابع من أنّ السمة الأولى للغة أنها نظام، و الأخطاء التي تتّصف بذلك هي التي تكون مجالاً للدرس. و ذلك لأنّ الواقع يثبت أنّ هنالك جملاً مقبولة ينتجها المتعلّم بالصدفة و الصدفة ليست نظاماً، و يعني ذلك أنّ الخطأ و الصواب ليس في الشيء ذاته، و إنّما هو دليل على نظام صحيح و نظام خاطئ.

3. يكاد يتفق اللسانيون أنّ الأخطاء نوعان، أخطاء قدرة (Competence)، و أخطاء أداء (Cerformance)، و يتأكّد وصف أخطاء القدرة لأهميته خاصّة في اللغة الأولى. غير أنّ الملاحظ أنّ أكثر الجهد ينصب في وصف أخطاء الأداء، و ينقسم الأداء إلى قسمين، أداء إنتاجي، و أداء استقبالي. و يصعب رصد أخطاء الأداء الاستقبالي، لأنّ المتعلّم قد يتلقّى كلاماً فتكون استجابته إيماء أو حركة أو صمتاً، و يصعب معرفة استقباله أكان صحيحاً أم خاطئاً إلا إذا أنتج كلاماً، و حينئذ نستطيع الكشف عن طبيعة التلقّي عند المتعلّم، و هذا ما يوضّح أهمية تحليل الأخطاء في الأداء الإنتاجي لأنّنا لانستطيع تحليل الأخطاء إلا عندما يصبح المتكلّ منتجاً للكلام.

و ينبغي أن نشير إلى أنّ تحليل الأخطاء لا بدّ أن يكون في مقام تواصلية إذ أنّ سلوك المتعلّم في الفصل الدراسي ليس إنتاجياً كلّها، بل يكون استقبالياً في كثير من الأحيان، و لذلك وجب تحليل الأخطاء فيما ينتجها المتعلم تلقائياً كالتعبير و القصّة و المقال و الحوار الشفويّ الحرّ و غيرها...

4. ينبغي أن يكون وصف الأخطاء في كلّ مستويات الأداء: الكتابة، الأصوات، النحو، و الدلالة، و سبقت الإشارة إل أنّ وصف الخطأ يجب أن يتمّ في إطار نظام اللّغة لأنّ أيّ خطأ في هذه المستويات إنّما يدلّ على فقدان قاعة في النّظام اللّغويّ، و ذلك مثل من لا يفرّق بين التّاء المربوطة و الهاء أثناء الكتابة مثلاً.

5. يتّجه وصف الأخطاء في الغالب إلى حذف عنصر أو زيادة عنصر أو اختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح، و ذلك بحكم ما أثبتته الدّراسات التي أجريت في تحليل الأخطاء.

ثانياً: تفسير الأخطاء:

سنركز في هذا العنصر على المعايير المعتمدة في التّفسير، و إن لم يكن ما يدعو إلى أنّها معايير وقع اتفاق العلماء عليها، و يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. معيار التّعليم:

معيار التّعليم أقرب معايير التّفسير إلى الاتّفاق، ؛ فالمتعلّم يتلقّى ما يتعلّمه من اللّغة من عيّنات معيّنة مختارة من هذه اللّغة، وقد تتجم هذه الأخطاء بسبب طبيعة هذه العيّنات، وتصنيفها، وطريقة تقديمها. و هذا من الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربيّة لأبنائها. ثمّ إنّ تعليم اللّغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنّما يجري على فترات زمنية، وهذا أمر لا مناص منه، فتنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللّغة، واللّغة كما نعرف نظام داخليّ مستقلّ مكتف بذاته، أي إنّ أجزاءه كلّها مرتبطة ارتباطاً داخليّاً، أو إنّها نظام من أنظمة، ومعنى ذلك أن أيّ شيء لا يمكن أن نتعلّمه كاملاً إلّا بعد أن نكون

قد تعلّمنا كلّ شيءٍ كاملاً. هذا هو المعيار الذي قد لا نختلف عليه، والذي يمكن معالجة أسبابه بوسائل مختلفة.

2. معيار القدرة المعرفية عند المتكلم (Cognitive):

إنّ كلاً منا يتّبع استراتيجية معيّنة في التعلّم؛ في هذه الاستراتيجية ما هو كلّيّ مشترك بين البشر، ومنها ما هو خاص بكلّ متعلّم. أمّا الكلّي فقد دارت عليه دراسات نافعة لكنّها لا تزال جزئية، وأمّا الخاص فليس من السهل الوصول إليه، هذا إلى أن ما يجري في أعماق المتعلّم من عمليّات لا يزال العلم يطمح إلى الكشف عنه يوماً ما.

3. معيار التّدخل (Interference):

معيار التّدخل هو المعيار الذي يتمسّك به الباحثون لأنه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقاً فضلاً عن أنّه يمدّنا ببعض النتائج الملموسة، وتدور فكرته على المبدأ الآتي: إنّنا نتعلّم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلّمناها قبلاً. ومعنى ذلك أنّه لا بدّ أن يحدث تّدخلٌ ما بين المهارتين عند التعلّم، وهذا التّدخل يكون نتيجة التّقل Transfer ، والنّقل قد يكون أماًياً بأن تؤثر المهارة الموجودة على المهارة الجديدة، وقد يكون العكس، وهو ما يُسمّى ارتجاعياً وكلّ منهما قد يكون إيجابياً أو سلبياً. أمّا الإيجابي فهو تيسير تعلّم مهارة جديدة بسبب التشابه بين المهارتين، وأمّا السّلبّي فهو إعاقة تعلّم مهارة جديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين. وإذا طبقنا هذا المبدأ العام عن المهارات على تعلّم اللّغة قلنا: إنّ كلّ متعلّم يميل ميلاً طبيعياً إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللّغة الأجنبيّة التي يتعلّمها، ومن هنا تنشأ المقولة النظريّة: "إننا نستطيع أن نتنبأ بمشكلات تعلّم اللّغة الأجنبيّة على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين

اللغة الأم. ونستطيع أن نفسر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف هذه. ومن الواضح أن هذه المقولة تستند إلى الافتراض الآتي:

إنّ فرصة حدوث مشكلات في تعلّم اللغة الأجنبية تزيد نسبياً مع الاختلاف اللغوي بينها وبين اللغة الأم، وتقلّ هذه الفرصة بقلة هذا الاختلاف أو غيابه. وحدثت المشكلات هو ما يعرف بالتدخل، وعدم حدوثها يعرف بالتيسير.

إنّ الاختلافات بين اللغتين لا تؤديّ آلياً إلى مشكلات في تعلّم اللغة الأجنبية، بل إنّها قد تقلّل هذه المشكلات، وقد لوحظ أنّ التدخل بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل على مستويات الصوت والكلمة والجملة والمعجم تم رصدها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية والألمانية مثلاً، منها الأمثلة الخاصة بالتناظر المخادعة، وهي لا توجد عادة بين اللغات المتباعدة، وكثير من هذه المشكلات لم تُرصد مثلاً بين متعلّمي الإنجليزية من أبناء العربية. ومع ذلك فإنّ مبدأ التدخل لا يزال معياراً صالحاً لتفسير كثير من الأخطاء إلى أنّ يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليّات التعلّم الداخليّة التي يجريها المتعلّمون عند تلقيهم اللغة.

ثالثاً: تصويب الأخطاء:

من الواضح أنّ كلّ شيء في علم اللغة التّطبيقيّ يُدرّس للإسهام في حلّ مشكلة عمليّة، وعلى ذلك فإنّ الأخطاء لا تدرس لذاتها، صحيح أنّها تفيد إفادة محقّقة في الكشف عن طبيعة التعلّم، لكن ما يهّمنا هنا هو كيف نواجه الأخطاء، وكيف نتلافها؟ ومن الواضح أيضاً أنّ تصويب الأخطاء لا يتمّ إلّا

بعد معرفة أسبابها، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين؛ لأنها قد ترجع إلى الاستراتيجية الداخليّة التي يتّبعها المتعلّم، وقد ترجع إلى طبيعة المادّة اللّغوية التي تقدّم له، وقد ترجع إلى تدخّل اللّغة الأمّ.

وما نوّد أن نلفت إليه أنّ تصويب الأخطاء لا يتمّ بأن نعيد تقديم المادّة مرّة أخرى، كما هو حادث مثلاً فيما يعرف بدروس التّقوية في المدارس العربيّة، وإنّما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثمّ تقديم المادّة الملائمة. ومهما يكن من أمر فإنّ تحليل الأخطاء له فوائد نظريّة وأخرى عمليّة؛ فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء نظريّة علم اللّغة النّفسيّ في تأثير النّقل من اللّغة الأمّ، فيثبت صحّتها أو خطأها، وهو يعدّ عنصراً مهمّاً في دراسة تعلّم اللّغة، ثمّ إنّ تحليل الأخطاء يقدم إسهاماً طيّباً عن الخصائص الكليّة المشتركة في تعلّم اللّغة الأجنبيّة، وهو يكشف عن كثير من الكليات اللّغويّة.

وعلى الجانب العملي يعدّ تحليل الأخطاء عملاً مهمّاً جدّاً للمدرّس، وهو عمل متواصل، يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادّة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه. لكنّ أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التّخطيط للمقرّرات الدّراسيّة، والمقرّرات العلاجيّة، وإعادة التّعليم، وتدريب المعلّمين في أثناء العمل.

الاختبارات

إذا أمعنا النظر في أيّة معرفة إنسانية أدركنا أنّ الاختبار ضروريّ في معرفة مدى استحكامها في ذهن المتعلّم، و لا نكون مبالغين إذا عمّمنا هذا الحكم، فالضرورة الدّاعية إليه ملحة في الحياة كلّها. و إذا كان كذلك؛ فإنّ أهميّته في العلوم و المعارف التي نبتغي من ورائها قياس كفاءة معيّنة لعينة معيّنة بصفة مقصودة تكاد تكون أوكد، و تعليم اللّغات أحد تلك العلوم التي نتوخى في تعليمها التّفوق و النّجاح في عينة الدراسة التي يطلب قياس مدى

كفاءتها في هذا الحقل، فيلجأ المتعلم إلى اختبار الصور اللغوية و الصيغ التعبيرية في محاولة منه لإصدار جملة من الأحكام المتعلقة بها وفق التغذية الراجعة، أما المعلم، فإن فكرة الاختبار لا تفارقه أثناء الدرس أبداً إذ تكون ملازمة لكل فكرة يطرحها أو إشكالية يعترضها أو مهارة يبتغي من تلاميذه اكتسابه.

تعريف الاختبار

الاختبار . بناء على ما تقدّم . : "طريقة لقياس الأفراد و معارفهم في مجال معيّن".¹، أو "أداة قياس يتم إعدادها بطريقة منظمة من عدّة خطوات، تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط و قواعد محدّدة. هدفها قياس قدرات معيّنة خلال الإجابة عن عيّنة تمثّل القدرة المرغوب في قياسه".²

و الاختبار اللغويّ في ضوء ذلك أداة قياس . أيضا . ، و هو "مجموعة من الأسئلة التي تقدّم للدارس لقياس مهارة معيّنة و ما مدى تقدّمه فيها؟ و ما مستواه مقارنة ببقية الدارسين؟".³

إنّ هذه التعريفات للاختبار عموماً و اختبار اللغة خصوصاً تقتضي أن يتكوّن الاختبار طريقة، أي أنّ له وسائل و إجراءات و عناصر تشكّل أداة من نوع ما، و الطريقة تقتضي جهداً من المختبر و المختبر كليهما. و قد تكون حدسيّة عفويّة كما يحدث حين نحكم على أداء شخص ما في نطقه، و قد

1. دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة و تعلّمها، 265.

2. أشواق عوض حامد، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي مجالاته و تطبيقاته في حقل تعليم اللغات، ط1، دار العالمية، مصر، 2013م، 163.

3. المرجع السابق، 163.

تكون مباشرة مرتّبة، و ذلك في مثل تدريبات الاختيار من متعدّد حيث ترتّب الإجابات الصّحيحة مسبقا بطريقة موضوعيّة.¹

أهداف الاختبار:

أشرنا قبل قليل إلى أنّ الغاية من الاختبار هي القياس، و علينا أن نشير هنا إلى أنّ القياس قد يكون غير دقيق إذا اکتفى بالأحكام الحدسيّة التي نصدرها يوميّا دون أن يكون لها كم أو درجة كحديثنا عن أداء لاعب ما أو ممثّل ما، و يطلق على ذلك الاختبار غير الشكلي ، أمّا الاختبار الذي يعدّ بطريقة دقيقة سلفا وفق خطوات شكلية مضبوطة، فإنّ القياس وفقه سيكون دقيقا لا محالة، و لذلك أطلق عليه العلماء الاختبار الشكلي.²

و قد يهدف الاختبار إلى قياس قدرات الأفراد و معارفهم، و حينئذ يجب أن يهتمّ بمن هم موضع الاختبار و مدى ملاءمته لهم و كيف تفسّر الدّرجات التي يحصل عليها كلّ فرد منهم.³

و يركّز الاختبار على القدرات و المعارف، و يجري القياس فيه عن الأداء ليكشف عن قدرة معيّنة، و نفس الهدف يتوخّاه الاختبار حين ينصبّ على عينة معيّنة من السلوك اللّغويّ الذي يجب أن يعكس القدرة العامّة في اللّغة.⁴ و قد يهدف الاختبار قياس قدرة الفرد في مجال معيّن كالنطق أو الكتابة أو أيّة مهارة أخرى بصفة خاصّة، و قد يكون هدفه قياس التّمكّن العام في اللّغة.⁵

1 . دوجلاس براون، أسس تعليم اللّغة و تعلّمها، 265.

2 . المرجع نفسه ، 266.

3 . نفسه، 266.

4 . المرجع السّابق، 266.

5 . نفسه، 267.

و يمكن أن نستنتج مما تقدّم أنّ أن الاختبارات تهدف في عمومها إلى التحقّق من مدى استيعاب المتعلّم لموضوع ما، أو تحديد مواطن القوّة و الضّعف فيه، أو تحديد درجات المتعلّمين و قياس مدى تقدّمهم.

القياس والتّقييم و التّقييم:

يشيع بين المختصّين في اللسانيّات التّطبيقية و المختصّين في علوم التّربية و البيداغوجيا توظيف هذه المصطلحات الثلاثة، و يتوجّب علينا أن نضبط الفروق الدّقيقة بينها و نحدّد السّياق المناسب لكلّ منها.

القياس أداة لمعرفة خصائص الأفراد من حيث ذكاؤهم و استعدادهم و قدراتهم باعتماد اختبارات قياسية، و مثيرات تكون في صورة أسئلة شفوية أو مكتوبة، أو في سلسلة من الأعداد و الأشكال الأخرى، و هو بتعبير آخر إعطاء قيمة كميّة للخاصية المراد قياسها لدى المتعلّم، و يترتّب عليها الحكم و درجة التّحكّم في العمل المنجز باعتماد عملية إحصائية في مجال التّربية و باستغلال الاختبارات أو الرّوائز، و يستند في التّقيط على مقاييس و سلالم قياسية، و تعمل هذه العملية على وصف المعطيات النّفسية و التّربوية بواسطة الأرقام، أو إعطاء الأرقام للأشياء وفق قواعد معيّنة، و يشترط في القياس الموضوعية و الدّقة.¹

و التّقييم عملية الفعل التّربويّ من أجل تأمين النّتائج المرجوة؛ يستهدف التّعرف على مدى تطوّر تعلم التّلميذ و على نوع الصّعوبات التي تعترضه، و هو بذلك جزء من المنظور العامّ للعمليات الإجرائية التي نجدها في الفعل التّربويّ، و الذي يتداخل في مجموعة أنظمة تربوية، و قد يكون التّقييم من جملة متعلّقات تلك العملية مثل: الأهداف، المحتوى، الطّريقة، المتعلّم،

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيّات التّطبيقية، 168.

المتعلّم، الوسائل التّعليميّة. و التّقويم بذلك أشمل من القياس؛ لأنّ القياس جزئيّ يتناول بعض الخصائص الموجودة لدى الفرد كالقدرات العقلية مثلا. أمّا التّقويم فهو يعمل على إعطاء صورة صادقة عن جميع المعلومات التي لها علاقة بتقدّم التلميذ لتحقيق الأهداف.¹

أمّا التّقييم، فهو إعطاء قيمة للسلوكات و الأشياء، أو إصدار حكم معنويّ و نوعيّ بخصوص الأفراد و الأشياء و الأحداث بناء على نتائج التّقويم الذي اعتمد درجات القياس، و يمكننا توضيحه بتعبير آخر بأنّه تقدير مجهود ما مقابل نقطة مثيلة له أو تشجيع ما، و هو نتيجة الحكم الصادر عن التّقويم الذي يستهدف إخبار التلميذ أو المعلّم عن درجة التّحكّم في التعلّم و اكتشاف موطن صعوبات التعلّم لديه و الاستراتيجيات التي تمكّنه من التطوّر. و يقوم التّقييم على دعامتين: موضوع التّقييم، و من سيقمّ بالإضافة إلى المتغيّرات التي تدور في زمن التّقييم و مكانه و وضعيته و شكله. و يدخل ذلك ضمن النّقائص التي تسجّل في الامتحانات التي تؤدّي إلى التّعثر الدّراسي إذ يلاحظ أحيانا الانفصال بين أسئلة الامتحانات و التعلّم، و خضوع عمليّة التّصحيح إلى اعتبارات ذاتيّة.²

خصائص الاختبار:

ينبغي أن يتوفّر في الاختبار ثلاثة معايير تمكّنا من الحكم بأنّه مبنيّ على أسس علميّة تربويّة:

الأول: سهولة التّطبيق:

يقصد بسهولة التّطبيق ألاّ يكون مكلفا من جهة النّفقات الماليّة، و ألاّ يجاوز الوقت المحدّد، و أن يتيسّر فيه تحديد درجات الإجابة، و أن يتيح

¹ . المرجع نفسه، 169.

² . المرجع السابق، 169 و ما بعدها.

للطالب فرصة لإظهار قدراته، و كل ما خرج عن هذه الاعتبارات من الاختبارات لا يكون عملياً. و تكمن القيمة العلميّة للاختبار في كونه ذا قيمة تعليميّة أي أن نستثمره في رفع قدرات المتعلّمين لأنّ التّعليم و الاختبار مترابطان، و الاختبار العمليّ هو الذي يمكّن من تحليل بياناته تحليلاً صحيحاً يجعله أكثر فهماً لتلاميذه و أقدر على تحسين قدراتهم.¹

الثاني: معيار الثّبات:

يقصد بمعيار الثّبات إمكانيّة الاعتماد للاختبار لصياغته على أسس مطّردة، و قد يفقد الاختبار هذه الصّفة لصياغته ذاتها أو نتيجة لتقدير الدّرجات، و يضرب دوغلاس لذلك مثالا فيقول: "إذا أجرينا اختباراً للتّزلّج على الجليد مرّة على ثلج خشن، و أخرى على ثلج ناعم؛ فإنّ ثبات الاختبار يكون مشكوكاً فيه، و هذا ما يحدث أحيانا في اختبارات السّماع اللّغويّ حين لا تكون الطّروف مهنيّة للاستماع الجيّد كأن يكون هناك ضجيج خارج غرفة الاختبار."²

و ينبغي ألا يكون هناك فرصة للتّقدير الذاتيّ في طريقة تقدير الدّرجات، و لا بدّ أن تكون هناك إرشادات واضحة و دقيقة حتى تكون النّتائج موثوقاً بها.³

الثالث: معيار الصّدق:

يعدّ معيار الصّدق من أشدّ المعايير تعقيداً؛ لأنّه يعني أنّ الاختبار نجح في قياس ما يهدف إلى قياسه، فالاختبار الصّادق في قياس القدرة على القراءة هو الذي يقيس فعلاً القدرة على القراءة لا القدرة على رؤية المكتوب، و

¹. دوغلاس براون، أسس تعليم اللّغة و تعلّمها، 267.

². المرجع السّابق، 267.

³. نفسه، 268.

لا ما يتّصل بالموضوع من معلومات. و لا يلزم من توفّر المعيارين السّابقين توفّر معيار الصدق، و لما كان هذا المعيار صعب التّحديد؛ اهتدى الباحثون إلى ما يمكن أن نقرب من خلاله إلى معرفة توفّره، و رأوا أنّ صدق المحتوى قد يكون مقياساً لتوفّر معيار الصدق، و نعني به اختبار المواقف، و ذلك بتحديد الإنجاز الذي يراد اختباره، فإذا أردنا اختبار شخص في رياضة التّنس، و طلبنا منه أن يجري مائة متر، فهذا الاختبار يفتقر إلى صدق المحتوى كون الجري صفة مشتركة بين رياضات متعدّدة. و يرتبط مفهوم صدق المحتوى بما يعرف بالصدق الظّاهريّ إذ لا بدّ أن يقتنع المتعلّمون أنّ الاختبار يمكنه فعلاً أن يقيس قدراتهم، و لذلك يغضب بعض المتعلّمين حينما لا يكون الاختبار مقنعا لهم بإمكانية قياس قدراتهم. و تكفي في اختبارات اللّغة ملاحظات المعلّمين و الأقران التي تدعّم صدق الاختبار إذا كانت الدّرجات التي حصل عليها الطّالب تكشف فعلاً عن تمكّنه اللّغويّ، و كذلك إذا اتّفقت الدّرجات مع سلوكه اللّغويّ او مع مقاييس الاتّصال الأخرى.¹

و يمكن أن يكون البناء النظريّ للاختبار مؤشّر صدق كذلك، و يقصد به أن يكون الاختبار متّسقا مع الأسس النظريّة التي بني عليها، فالتمكّن اللّغويّ مثلا و القدرة الاتّصاليّة، و احترام الذات و غيرها... ليست إلّا أسسا نظريّة يتوخّى قياسها عن طريق الاختبار الذي يمثّل تعريفا عمليّا لها.²

أنواع الاختبارات اللّغويّة:

أولا: اختبارات التّمكّن: و هي نوع من الاختبارات يهدف إلى قياس القدرة الإجماليّة في لغة ما، و لا تقتصر على قياس التّحصيل في دورة لغويّة واحدة، أو مقرّر واحد، و لا يقيس مهارة لغويّة واحدة، تصاغ من عناصر

¹. دوجلاس براون، أسس تعليم اللّغة و تعلّمها، 268 و ما بعدها.

². المرجع نفسه، 269.

معياريّة يجب عنها بالاختيار من متعدّد في النّحو و المفردات و فهم المقروء و فهم المسموع، و يشتمل أحيانا على نماذج من الكتابة، و يتّسم هذا النّوع من الاختبارات غالبا بالضعف لما يشوبه من خلط بين التّمكّن الشّفويّ و المهارات الكتابيّة أو الخلط بين المعرفة عن اللّغة و القدرة عن استخدام اللّغة، و تنقسم إلى ثلاثة أقسام: فهم المسموع، التعبير التّحرير و التّراكيب، المفردات و فهم المقروء.¹

ثانيا: الاختبارات التّشخيصيّة: و تهدف إلى تشخيص جانب معيّن من جوانب لغة معيّنة، فاختبار تشخيص النّطق قد يهدف إلى تحديد الملامح الصّوتيّة التي تشكّل صعوبة للمتعلم. و قد ينتقي المعلم فقرات قصيرة يقرأها المتعلم، يسجلها و يقارنها بقائمة من أخطاء النّطق، و ذلك يساعد في تشخيص مشكلات نطقية معيّنة. إنّ اختبارات التّمكّن يمكنها تأدية هذا الدور كما يمكنها مصحوبة بالاختبارات التّشخيصيّة تأدية وظيفة اختبار التّصنيف الذي يحدّد من خلاله المستوى الدّراسي الذي يلتحق به المتعلم.²

ثالثا: اختبارات التّحصيل: و تقتصر على الدّروس أو الوحدات التي تقدّم في حجرة الدّرس، أو على المقرّر كلّه.³

رابعا: اختبارات الاستعداد: هذا النّوع من الاختبارات يوجّه إلى المتعلم قبل أن يبدأ تعلم اللّغة الثّانية بهدف قياس مدى تقدّمه في تعلم اللّغة في المستقبل من حيث قدراته العامّة و قدراته في تعلم اللّغة الأجنبيّة.⁴

1. نفسه، 270 و ما بعدها.

2. دوجلاس براون، أسس تعليم اللّغة و تعلّمها، 271.

3. المرجع نفسه، 271.

4. نفسه، 272.

و نخلص إلى أنه من المهم أن نتبين أهمية تنوع هذه الاختبارات التي يركز كلّ منه على جانب معيّن من جوانب تعليم اللّغة؛ و على المعلم أن يكون على علم بها إذ تقتضيه الحاجة التّعليميّة إلى الاستفادة منها أو من بعض جوانبها.

أمراض الكلام وطرائق علاجها

يعتبر مجال أمراض اللّغة و الكلام مجالا مشتركة بين فروع علميّة متعدّدة، إذ لكلّ من الطبيب النفسي، و العالم اللّغويّ بحث في التّصنيف و التّشخيص و وصف العلاج.

و العمل في هذا المجال يدور في إطارين: يعرف الأوّل منهما: **Speech pathology** أي دراسة العيوب و الاضطرابات التي تعوق فعالية الاتّصالات التي يقوم بها المتكلم، و تهدف هذه الدّراسة إلى اكتشاف أسباب عضويّة أو نفسيّة أو بيئيّة، و يعرف ثانيهما بـ **Speech therapy** أي: علاج يهدف إلى التّخلّص من الاضطرابات الكلاميّة و اللّغويّة أو التّخلّص من آثارهما.¹

¹ . أشواق عوض حامد، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي مجالاته و تطبيقاته في حقل تعليم اللّغات،

تعريف اضطرابات التّواصل:

المرض الكلامي هو كلّ اضطراب طويل المدى في إنتاج الكلام أو في إدراكه.¹ و هو انحراف عن المدى المقبول في بيئة الفرد، و يحكم عن الكلام بأنّه مضطرب إذا صعب سماعه، أو كان غير واضح، أو كانت له خصائص صوتيّة بصرية غير مناسبة، أو برزت فيه صعوبات في إنتاج أصوات معيّنة أو أجهاد في إنتاج الأصوات، أو عيوب في الإيقاع و النّبر الكلامي، أو عيوب لغويّة، أو كان غير مناسب للعمر و الجنس و النّمّو الجسمي.²

الفرق بين اضطرابات الكلام و اضطرابات اللّغة:

ينبغي أن نشير منذ البداية إلى الفرق بين اضطرابات التّواصل، فاضطرابات الكلام Speech disorder هي الأمراض التي تصيب الصّوت أو النّطق أو الطّلاقة. أمّا اضطرابات اللّغة language disorder، فهي إعاقة أو انحراف يؤثّر على فهم أو استعمال اللّغة المنطوقة أو المكتوبة أو نظام التّواصل الرّمزي اللفظي الآخر، و قد تحدث الإعاقة اللّغويّة مصحوبة ببقية الإعاقات كالصّم أو التّخلف العقلي أو الإعاقة الحركة، و قد تكون منعزلة عنها.³

و كان من الضّروري أن ننتيّن الفرق بين الظّاهرتين لأن كلا منهما له أسبابه الخاصّة و يتطلّب تدخّلات علاجية تختلف عن الآخر.

1 . جمعة سيّد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب، القاهرة، ط2. 1997م، 151.

2 . إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام و اللّغة . التّشخيص و العلاج . ، ط1، دار الفكر، عمان . الأردن، 2005م، 22.

3 . المرجع نفسه، 21.

أسباب اضطرابات الكلام:

تنتج اضطرابات الكلام عن ظروف متعدّدة كإصابة الدماغ و الاختلال الوظيفي لميكانيكية الكلام أو التنفس و تشوهات أعضاء النطق، و يخطئ بعض الأطفال بالنطق مثلا لعدم القيام بالاستجابة الحركية الصحيحة لتكوين الأصوات بشكل صحيح، فهم يقعون في الأخطاء بسبب استعمالهم الخاطئ لميكانيكية الكلام المشتملة على اللسان و الشفاه و الأسنان و سقف الحلق و يصعب تكوين الأصوات الكلامية أو اللغوية. فقد تكون المشكلة عضوية كما هو الحال في الشفة المشقوقة. و يمكن أن تنتج التأتأة عن الضغط النفسي خصوصا عندما يكون الموقف صعبا أو معقدا أو غير مناسب. و مشكلات الصوت أقل انتشارا بين أطفال المدارس، و يمكن أن تكون أعراضها طبيّة كالتي تتداخل مع النشاط العضلي، أو قد تحدث نتيجة استخدام الصوت أو الصراخ أو تلف الأوتار الصوتية.¹

أسباب اضطرابات اللغة:

تنتج اضطرابات اللغة عن أسباب مختلفة، فقد تؤدي إصابات الدماغ إلى الحبسة الكلامية Aphasia و التي تتداخل مع إنتاج اللغة، كما قد تؤدي التهابات الأذن الوسطى المزمنة و إصابات الأذن الوسطى إلى فقدان السمع و هو ما يؤثر بالضرورة على اكتساب اللغة، و مع أنّ الوراثة لا تفسر كلّ الاضطرابات اللغوية؛ فإنّها عامل مهم في أساسيّ منها. و يضاف إلى تلك العوامل عامل آخر هو نوعيّة و مقدار المدخلات الذي له تأثير واضح على تطوّر المفردات و تطوّر اللغة، فالبيئة غير الغنيّة بالمثيرات قد تؤدي إلى

¹ . المرجع السابق، 27.

ضعف في تطوّر اللّغة و نقص في الخبرات المثيرة اللّازمة لتطوّر القدرات المعرفيّة و تعلّم اللّغة.¹

أنواع اضطرابات التّواصل:

1. اضطرابات النّطق:

حدّد العلماء أربعة ظواهر من اضطرابات النّطق هي:

1 . 1. الإبدال: يعدّ هذا النّوع من أكثر اضطرابات النّطق انتشارا بين الأطفال وخاصة الذين تتراوح أعمارهم (5 - 7)، وهي مرحلة تبديل الأسنان، و هو يشكّل 80 % تقريبا من حالات عيوب النّطق، وهناك نوعان من الإبدال أولهما: **الإبدال الجزئي** إذ يستبدل الطّفل صوتا مكان صوت. و **الثاني:** الإبدال الكلّي إذ تبدل كلمة مكان كلمة أخرى.²

ويكمن السّبب في هذا المظهر من مظاهر اضطراب النّطق في أنّ الطّفل لا يستطيع التّمييز بين صوتين متشابهين، أو أنّه لا يدرك الفرق بينهما، أو أنّه لا يستطيع أن ينتج هذا الصّوت بالكلّيّة.³

2 . 1. الحذف: أي أن يحذف الطّفل صوتا أو أكثر من الأصوات التي تتضمّنهما الكلمة، كأن يقول حرف بدل خروف، و يعدّ هذا العيب مقبولا حتى سن

¹ . نفسه، 27 و ما بعدها.

² . فرح عبد القادر طه، شاكر عطية قنديل و آخرون، معجم علم النّفس و التّحليل النّفسي، (د ، ط)، دار التّهضة العربيّة، بيروت . لبنان، (د ، ت)، 11.

³ . نازك ابراهيم عبد الفتّاح، مشكلات اللّغة و التّخاطب في ضوء علم اللّغة النّفسيّ، (د ، ط)، دار قباء، القاهرة، 2002م، 201.

دخول المدرسة.¹ و قد يتضمّن الحذف أصواتا متعدّدة وبشكل ثابت؛ فيصبح كلام الطفل في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق.²

3 . 1. الإضافة: و هو اضطرابٍ نطقيّ يشير إلى زيادة صوت إضافي على أصوات الكلمة بعد كلّ مقطع.³ مثلا لعبات بدل لعبة، ويظل هذا العيب أقلّ عيوب النطق انتشارا.⁴

4 - 1. التحريف: عبارة عن تحريف نطق الأصوات، أو نطقها بطريقة خاطئة لكن لا يصل التحريف إلى مستوى الخلط أي أنه لا يزال يُسمع على أنه الصوت نفسه⁵، كأن يبعد الطفل الصوت عن مكان النطق الصحيح، أو يستخدم طريقة غير سليمة في إخراج التيار الهوائي اللازم لإنتاج ذلك الصوت. فالصوت الجديد يظل قريبا من الصوت المرغوب فيه، مثلا: يضع الطفل نولق اللسان بالجهة الداخلية للثنية فيظهر الصوت هافتا لأن اللسان في هذه الحالة يسد مجرى الهواء، أو أن يخرج الهواء من كلا الجانبين عند النطق بصوت الصاد...⁶

2. اضطرابات الكلام:

وتشمل هذه الاضطرابات . كما سبقت الإشارة إليه إجمالا . مجرى الحديث وانسيابه ومحتواه ودلالته ومعناه وشكله وسياقه وترابطه مع أفكار الفرد

¹. لطفى بوقرية، محاضرات في اللسانيّات التّطبيقية، 51 و ما بعدها.

². إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ط 4، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، (د ، ت)، 222.

³. لطفى بوقرية، محاضرات في اللسانيّات التّطبيقية، 52.

⁴. المرجع نفسه، 52.

⁵. المرجع السابق، 52.

⁶. سهير محمود أمين، اللّججة أسبابها و علاجها، ط1، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2000م، 16.

وأهدافه، ومدى فهم الآخرين له¹، وطريقة الحديث، والألفاظ المستخدمة، وسرعة الكلام أو بطئه²، ويمكننا أن نذكر منها الاضطرابات الآتية:

1. التأتأة: اضطراب في النطق يقطع سيل الكلمات فيجهد الطفل حتى يبدأ الكلمة، ومن الطبيعي عند طفل يتعلم الكلام أن يتخبط فيه عندما يشعر بالإثارة وتحقق عنده الأفكار، فيفتقر إلى القدرة على تركيب الجمل بسهولة، وأغلب الأطفال يتجاوزون هذه المرحلة عندما يبلغون مرحلة المدرسة³ كون الطفل في هذه المرحلة يملك ثروة لفظية محدودة؛ مما يجعله يتحدث بكلمات متقطعة وجمل قصيرة، هذا لكون الأفكار تسبق الكلمات.

ومن أعراض هذا العيب تكرار أحد الحروف وإضافة صوت دخيل على الكلمة، وفتح الفم أحيانا، مع العجز عن التلّفظ، ويرافق هذا كلّ اختلال في حركتي الشهيق والزفير كانحباس النفس أولاً ثم انطلاقه بطريقة تشنجية، كما أنّ المصاب بها يقوم بحركات زائدة عما يتطلبه التلّفظ، وتظهر في اللسان والشفتين والوجه⁴.

2. الثأأة تمسّ الأصوات الصغيرية، وتتخذ عدّة وجوه بعضها أهون من بعض، منها:

¹. جلالى سمىة، أمراض الكلام فى الاتصال اللغوى "الماهىة والأنواع والأسباب، مجلة اللغة والاتصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد 7، 2010، ص 73.

². المرجع نفسه، ص 78.

³. مبرىام ستوبارد، الدليل الطبى للطفل، ترجمة: هلا فلاح الخشا، أكادىمىا أنترناشوىنال، لبنان، 1994م، 86.

⁴. حنفى بى عىسى، محاضرات فى علم النفس اللغوى، دىوان المطبوعات الجامعىة، الجزائر، ط2، 1980م، 304 و ما بعدها.

* **إبدال السين ثاء:** ويعرف هذا النوع باسم: «interbentalis sigmatism» أي تمسك سيني بين أسناني، والسبب بروز طرف اللسان خارج الفم متّخذا طريقه بين الأسنان الأمامية.¹

* **إبدال السين شينا:** هو يعرف باسم «Lateral sigmatism» أي تمسك سيني أسناني، والسبب يرجع إلى تيار الهواء الذي يمر في تجويف ضيق بين اللسان وسقف الحنك في حالة نطق السين، وهو الوضع الطبيعي فينتشر تيار الهواء على جانبي اللسان؛ إمّا لعدم القدرة على التحكم في حركات اللسان أو الناحية التشريحية في تكوين هذا العضو²

* **إبدال السين دالا:** وهو يعرف أي تمسك سيني لأسناني ، وقد يستعين المصاب بالتجاويف الأنفية في إخراج السين، وهي تعرف ب: nasal sigmatism أي تمسك سيني أنفي.³

اضطرابات اللّغة:

والمقصود بها . كما تقدّم . الاضطرابات المتعلقة باللّغة ذاتها، من حيث زمن ظهورها أو تأخيرها، أو سوء تركيبها، من حيث معناها وقواعدها أو صعوبة قراءتها أو كتابتها.⁴ و من أبرز هذه الاضطرابات:

* **الحُبسة (Aphasia):**¹ وهي فقدان في اللّغة أو عجز فيها، ناتج عن تلف أو عطب في المخّ، و هي تعني بتعبير آخر فقدان القدرة على

¹. مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط5، مكتبة مصر، القاهرة، 1975م، 159.

². مصطفى فهمي، أمراض الكلام، 159.

³. المرجع نفسه، 160.

⁴. نفسه، ص 63.

الاتصال بالرموز، ممّا يؤدي إلى عرقلة الكلام والتّعبير، وبهذا يصبح المريض عاجزاً عن أداء اللّغة كلاماً وكتابةً. وهي أنواع منها:

* **الحبسة التّعبيريّة أو الحركيّة:** ويطلق عليه كذلك الحبسة اللفظيّة أو أفازيا بروكا، لأنّ مكان الإصابة هي منطقة بروكا، ويعاني المصاب بها من عدم القدرة على التّعبير الحركي الكلامي دون وجود سبب مرضيّ آخر، فيكون تعبيره اللّغويّ فقيراً، إذ يصل إلى حدّ اقتصار تعبيره على لفظة واحدة لا تتغيّر مهما تنوّعت الأسئلة أو الأحاديث الموجهة إليه.

وتعرف هذه الحبسة أيضاً بأفيميا Aphemia، أي عدم القدرة على الكلام رغم وجود الكلمة في ذهن المريض.

* **الحبسة الحسيّة:** أو الاستقبالية، وتعرف أيضاً بـ أفازيا فيرنيك "Wernicke" أو الأفازيا السمعية، وهي تحدث بسبب حدوث تلف في المركز السمعي، الذي يؤدي إلى تلف الخلايا المسؤولة عن تكوين الصور السمعية للكلمات، مما ينتج عنه العمى السمعي أو الصمم الكلامي، ومعناه عدم القدرة على تمييز الأصوات المسموعة وفهمها ومعرفة دلالتها اللغوية.

والمريض بالحبسة الحسية يكون كلامه أكثر طلاقة من كلام المصاب بالحبسة التعبيرية، وهذا الأمر يتوقّف على حجم الإصابة.

* **حبسة تسمية الأشياء:** وتعرف بـ "الأفازيا النسيانية"، حيث يجد المريض صعوبة في تسمية الأشياء؛ بحيث إذا طلب منه تسمية شيء ما، فإنه إمّا يلوذ بالصمت وهذا في الحالات الشديدة، أمّا في الحالات البسيطة،

¹ . جمعة سيّد يوسف، سيكولوجيا المرض العقلي، (د ، ط)، عالم المعرفة، الكويت، 1990م، 178 - 182 (بتصرّف).

فإنه يستطيع تسمية الأشياء المألوفة لديه، بينما يعجز عن تسمية ما هو غير مألوف.

* **الحبسة الكلية:** وفيها يعاني المريض من احتباس في الكلام، بالإضافة إلى اضطراب في فهم الكلمات المنطوقة والمكتوبة، وسببها هو انسداد الأوعية الدموية المغذية للمخ وللألياف العصبية.

علاج أمراض التّواصل اللّغويّ:

ينبغي أن نكون على وعي بأنّ علاج اضطرابات التّواصل اللّغويّ تخضع لمعرفة أسباب الاضطرابات في حدّ ذاتها، و عليه يمكننا تصنيف طرق علاجها كالآتي:

1. علاج الاضطرابات التّواصلية الناتجة عن حالات عضويّة:

يتطلّب النّقص أو الاختلال في الجهاز العصبي المركزي أو الاضطراب العصبي الناتج عن الأعصاب المتحكّمة في النّطق عند الطّفل، و كذلك تعرّض أو إصابة المراكز الكلاميّة في المخّ مثل التّلف أو التّزيف أو الإصابة أو الورم الدّماغي أو مرض عضويّ دماغيّ آخر، يتطلّب تدخّلا جراحيا عصبيّا من قبل طبيب جراحة المخّ.¹

¹ . عبد المجيد الخليدي و كمال حسن وهبي، الأمراض النّفسيّة و العقليّة و الاضطرابات السلوكيّة عند الأطفال، ط1، دار الفكر، بيروت، 1997م، 143.

و يتطلب كذلك و جود عيوب بجهاز الكلام لدى الطّفل في اللّسان أو الفم أو الشّفتين أو الأسنان أو أحد الفكّين علاجا جراحيا من قبل طبيب جراحة الفم و الأسنان و تجميل الوجه.¹

و يتوجّب علاج الجهاز السّمعّي للطّفل فحصا دقيقا من قبل طبيب الأذن و الأنف و الحنجرة لتحديد السّبب أوّلا و ووصف العلاج إمّا جراحيا و بغير جراحة.²

و لا يحتاج علاج الكتابة في باليد اليسرى لتدخّل أحد ، و يكفي ان ندع الطّفل يستخدم اليد التي تريحه أثناء ممارسة الكتابة لأنّ مركز الكتابة في المخّ مغير مكانه م اليسار إلى اليمين، و لذلك لا داعي لإرغام الطّفل على الكتابة باليمنى، و لا داعي للقلق من هذه النّاحية.³

2. علاج الاضطرابات التّواصلية الناتجة عن حالات نفسيّة:

ينبغي أن نزرع الثّقة في نفس الطّفل و أن ننمّي شخصيّته و أن نساعده كي يتغلّب على خجله و شعوره بالنّقص، و يتوجّب كذلك تدريبه و تشجيعه على التّعامل الاجتماعي و الأخذ و العطاء مع زملائه و أهله بدون سيطرة أو تكليف أو قهر و كذلك تشجيعه على الاختلاط بالآخرين و عدم تركه لذاته مكتئبا منطويا منعزلا متردّدا خجولا متردّدا فاقد شخصيّته محقّرا لذاته.⁴

يعتمد العلاج النّفسي على تعاون الآباء فيما بينهم و بين الطّفل و على تفهم بقية أفراد الأسرة لواقع حال المرض عند الطّفل و الهدف من العلاج له

1 . المرجع نفسه، 143.

2 . نفسه، 143.

3 . المرجع السّابق، 143.

4 . نفسه، 143، و انظر: أمراض الكلام، 91.

و تشجيعه على أن يكون عضوا في الجماعة، و تقوية العلاقة بين الفرد و الأسرة و الجماعة.¹

و لا بدّ أن يفهم الآباء و يدركوا أنّ حالة الطّفل قد تكون نتيجة لحالة أبويّة، و لذلك لا بد من استعدادهم لإبداء التّعاون من أجله؛ لأنّ درجة الصّحة النّفسيّة للطّفل تعتمد أولاً على درجة الصّحة النّفسيّة للآباء و الأمهات، و إذا لم تتغيّر معاملة الأبوين يكون هنالك تحسّن لحالته، و لذلك فمسؤوليّة الأب و الأم هي أن يجعلوا الطّفل يعتمد على نفسه أساسا و يعمل على خلق النّقة بذاته و تقوية روحه المعنويّة و جعله يشعر بالاتزان العاطفيّ و الانفعاليّ و الاجتماعيّ. هذا و قد يكون من الضّروريّ في بعض الأحيان مصاحبة العلاج الكيماوي لأنّ العلاج النّفسي لا يكفي وحده في بعض الأحيان.²

3 . العلاج الكلامي:

هو جزء مكمّل للعلاج النّفسي و ملازم له في أغلب الحالات العلاجيّة النّفسيّة، و يقوم على تدريب المصاب بالاضطراب الكلاميّ على النّطق السّليم بعد الاسترخاء التامّ الذي يجعله ينطق بالكلمات مرتّبة متناسقة مع الاعتماد على البداية من السّهل ثم الصّعب.³

4 . العلاج البيئي:

يتطلّب هذا النوع من العلاج أن يترك الطّفل الذي يعاني من اضطراب الكلام ليمارس نشاطه الاجتماعيّ بالتّدرّج و ذلك ما يساعده على الأخذ

¹ . عبد المجيد الخليدي و كمال حسن وهبي، الأمراض النّفسيّة، 144. و انظر: أمراض الكلام، 192.

² . المرجع السّابق، 144. و انظر: أمراض الكلام، 192.

³ . نفسه، 144.

و العطاء مع أقرانه و يتيح له الفرصة لتنمية شخصيته و التغلب على خجله و انطوائيته، و إثبات انسجامه عبر اللعب و الأنشطة الاجتماعية الأخرى. و يضاف إلى ذلك وجوب نصح الآباء و الأمهات بعدم القلق أمام الطفل و الانفعال عليه و عدم إجباره على نطق شيء لا يقدر على نطقه.¹

اللغة والإعلان والإشهار

1. المداخل المفاهيم:

1.1 . اللغة:

اللغة نظام خاص من العلامات يمكن أفراد جماعة لغوية ما من التواصل فيما بينهم، و هي أداة الاتصال في المجتمع الإنساني؛ لأنها الوسيلة الأكثر فعالية في تمكين الفرد الدخول في علاقات و تفاعلات اجتماعية مختلفة.² و ينبغي في هذا المقام الوقوف عند نقطة مهمة في هذا المفهوم، و هي قضية "الاتصال" الذي يتأثر بعادات اللغة فتصبح اللغة جزءا من العملية التفاعلية بين المرسل و المستقبل في مضامين اجتماعية معينة يتم فيها نقل الأفكار حسب الرسالة التي يريد أن ينقلها إلى المشاهد أو المعلن عنه مستعملا الصحافة و المطبوعات و التلفاز و السينما و المعارض و الندوات و الاتصال الشخصي و الاتصال الآلي، و يستخدم الاتصال عدة أشكال كالإعلام و الإعلان و الدعاية و التعليم و العلاقات العامة و الإمتاع الفني.³

1 . عبد المجيد الخليدي و كمال حسن وهبي، الأمراض النفسية ، 144 و ما بعدها.

2 . صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، 182.

3 . المرجع نفسه، 182.

2. 1. الإعلان:

الإعلان أداة اتصال غير مباشرة، يهدف إلى إعلام المواطن و زيادة وعيه و إخباره، و يعتمد وسائل خاصّة للتأثير على المشاهد أو القارئ بواسطة رسالة إقناعيّة تستهدف جذب الاهتمام و استثارة الرغبات و الإقناع بالمعلن عنه.¹

3. 1. الإشهار:

درج الباحثون إلى تعريفات متعدّدة للإشهار ركّز كلّ منها على نواحي معيّنة، و من أشهرها ما اعتبر أنّه: "رسالة مخصّصة للإعلان عن بيع منتج، أو هيئة وجدت لتحريض الجماهير لاقتناء منتج أو استعماله."²، و الظاهر أنّ هذا التعريف يركّز على الصبغة التجاريّة للإشهار لأنّ الإشهار ليس من غاياته التجارة فحسب، و إنّما قد يشمل غايات متنوّعة، و لذلك؛ فهذا التعريف غير كاف . في تقديرنا .، و يعدّ تعريف غراو والتر أشمل التعاريف، يقول: "هو فنّ إغراء الأفراد على السلوك بطريقة معيّنة."³، و لا شك أنّ ذلك يشمل مناحي مختلفة على ما سيأتي بيانه و لا يقتصر على التجارة فقط بل إنّهُ يتضمّن حتى الأفكار و الإيديولوجيات.

و على ذلك، فالإشهار فنّ إعلاميّ يستند إلى مؤشّرات مرئيّة مثل العناوين في كتابتها و مضامينها و أنواع الطّباعة و الصّورة و غيرها، و تؤسّس من خلاله علاقات التعارف بين المرسل و المرسل إليه أو بين المنتج و المستهلك، فهدفه الأساسيّ تبليغ رسالة إلى المخاطب بالدرجة الأولى، و

1. نفسه، 186.

2. بلقاسم دقة، اللّغة العربيّة و الخطاب الإشهاري بين النّظريّة و النّطبيق . دراسة سيميائيّة .، مجلة الموقف الأدبيّ، العدد: 517، 2014م، 50.

3. المرجع نفسه، 50.

لذلك لا بدّ أن تكون أفكاره واصفة، و يستعمل وسائل متنوّعة و متناسقة
يسخّرها لتحقيق أهدافه.¹

2. بين الإعلان و الإشهار:

وضّحنا فيما سبق المفهوم الدقيق للمصطلحين، و الذي يظهر من التّمعن
في مضمونهما أنّ الإعلان أعمّ من الإشهار، و لا تطابق بينهما إلّا في مجال
التّجارة، و لأنّ أغلب الباحثين نظروا إليه من هذه الزّاوية، يتوهّم القارئ أنّ
لهما دلالة واحدة، و كما هو مبين في تعريف الإعلان، فإنّ من غاياته
الإخبار و زيادة الوعي، و يقوم على وسائل التأثير على المتلقّي برسالة
إقناعيّة تتضمّن مختلف الوسائل الممكنة للإغراء للمعلن عنه، و هو و إن
كان يشترك مع الإشهار في هذه الصّفة إلا أنّه في كثير من الأحيان لا يركّز
على العوائد الماليّة إذ قد يكتفي بمجرد الإخبار و الإعلام، و هذه الصّفة لا
تتناسب مع مفهوم الإشهار خاصّة في بعده التجاريّ.

3. أنواع الإشهار:

تختلف أنواع الإشهار باختلاف مناحي النّظر إليه في حدّ ذاته، و نحاول
فيما يلي الوقف عند أبرز أنواعه وفق تلك المناحي:

1 . 3 . 1. الإشهار و الوسيلة الإشهارية:

ينقسم وفق الوسيلة المستعملة في فيه إلى أربعة أنواع:

1 . 3 . 1. الإشهار المسموع:

و النّدوات و غيرها...، و الكلمة المسموعة من أقدم الوسائل التي استعملها

¹ . بشير ابرير، بلاغة الصّورة و فاعليّة التأثير في الخطاب الإشهاريّ . نظرة سيميائيّة تداوليّة .
محاضرات الملتقى الوطني الثّاني (السيمياء و النّص الأدبي: 16/15 أفريل 2020م)، جامعة محمّد
خير، بسكرة . الجزائر، دار الهدى، عين مليلة، 63.

الإنسان في الإشهار، تميّزها طريقة الأداء، و الصّوت لما له من قدرة على التأثير لما له من خصوصيّات في التّغيم والإيقاع و الجهر و الهمس.¹

2 . 3 . 1. الإشهار المكتوب: ينشر في الصّحف و المجلات و

الملصقات و الكتلوجات و الكتيّبات، و إعلانات البريد و إعلانات الإنترنت.²

3 . 3 . 1. الإشهار السّميّ البصريّ: و تتمثّل في إعلانات التّلفزيون،

إعلانات السينما، إعلانات الفيديو، و إعلانات اللّوحات الإلكترونيّة.³

4 . 3 . 1. الإشهار الإلكتروني: و يتمثّل أساسا في الإشهار على شبكة

الإنترنت، و قد زادت أهمّيّته بازدياد شبكة المعلومات العالميّة كوسيط إعلامي،

و قد تطوّرت إعلاناته بشكل هائل حتى وصلت إلى ما هي عليه اليوم، هذا

بالإضافة إلى الإعلانات على شاشات الهواتف النّقالة بعد أن تزايد عدد

مستخدميه في العالم.⁴

2 . 3 . الإشهار و طبيعة الرّسالة الإشهارية:

ينقسم بحسب طبيعة الرّسالة أو مضمونها إلى ثلاثة أنواع⁵:

1 . 3 . 2. الإشهار التجاري: يرتبط هذا النوع من الإشهار بالاستثمار،

و لذلك فاستراتيجيّاته تتعلّق مباشرة بالتّسويق.

2 . 3 . 2. الإشهار السّياسي: و يرتبط بالتّعبير عن الأفكار و الآراء

المختلفة، و محاولة التّأثير على الرّأي العامّ، و ذلك بتقديم الإشهار في كلّ

¹ . النّور دفع الله أحمد، الإعلان الأسس و المبادئ، (د ، ط)، دار الكتاب الجامعيّ، العين، 2005م، 22 و ما بعدها.

² . زهير عبد اللّطيف عابد، مبادئ الإعلان، (د ، ط)، اليازوري، الأردن، (د ، ت)، 33.

³ . المرجع نفسه، 33.

⁴ . هناء عبد الحليم سعيد، الإعلان، (د ، ط)، الشّركة العربيّ للنّشر، القاهرة . مصر، 1997م، 80.

⁵ . النّور دفع الله أحمد، الإعلان الأسس و المبادئ، 35.

صورة تبرز أهميّة الرّأي و مكانته و أفضليّته عن الآراء الأخرى مثلما يحدث تماما في الحملات الانتخابيّة.

3 . 3 . 3 . الإشهار الاجتماعي: و يهدف إلى تقديم خدمة أ منفعة عامّة للمجتمع، كالإشهار عن مواعيد تلقيح الأطفال أو الدّعوة إلى الوقاية من أمراض أو أوبئة معيّنة أو حوادث المرور .

3 . 3 . الإشهار و الغاية الإشهارية:

و ينقسم بحسب الغاية منه إلى الأقسام التّالية:

3 . 3 . 1 . الإشهار التّعليمي: و يتعلّق بتسويق السّلع التي لم يسبق لها أن وجدت في السّوق، أو السّلع القديمة التي ظهرت لها استعمالات جديدة لم تكن معروفة، و الغاية منه التّعريف بالسّلع و طرق استعمالها و مميّزاتها.¹

3 . 3 . 2 . الإشهار الإرشادي: يهدف إلى التّعريف بالسّلع و الإرشاد إلى أماكن تواجدها، و توفير المعلومات الكافية التي تسهّل الحصول عليها بأقلّ تكلفة، و كميّة إشباع حاجاته.²

3 . 3 . 3 . الإشهار التنافسي: يهدف إلى إبراز مميّزات السّلع التي تفضّلها عمّا يشبهها في السّوق، و يحثّ على اقتنائها بدلا منها.³

¹ . الثّور دفع الله أحمد، الإعلان الأسس و المبادئ، 38.

² . نفسه، 38.

³ . نفسه 38.

4 . 3 . 3 . الإشهار التذكيري: يسعى إلى تذكير المستهلك باقتناء السلعة و استخدامها و الإشارة إلى أماكن تواجدها بقصد التغلب على عادة النسيان لدى الجمهور.¹

5 . 3 . 3 . الإشهار التثويقي: يأتي في صورة تثير التثويق في نفس المستهلك، و لا يفصح فيه عما يقّمه إلا في نهاية الأمر بغرض زيادة الرغبة في التعامل معه حتى و لو كان من باب الفضول.²

6 . 3 . 3 . الإشهار المناسباتي: و يهدف إلى الترويج لسلعة أو موسم معيّن أو مناسبة ما.³

7 . 3 . 3 . الإشهار الإخباري: يقدم على صورة أخبار دون أن يوضّح للجمهور حقيقته الإشهارية.⁴

4 . 3 . الإشهار و جمهور الرسالة الإشهارية:

4 . 3 . 1 . الإشهار الاستهلاكي: يوجّه المستهلك الأخير للسلعة أو خدمة ما كالإشهار عن المواد الغذائية أ و المنظّفات و غيرها ... و قد يوجّه فئة من المستهلكين كالنساء أو الأطفال مثلاً.⁵

¹ . زهير عبد اللّطيف عابد، مبادئ الإعلان، 34.

² . المرجع نفسه، 34.

³ . نفسه، 34.

⁴ . نفسه، 35.

⁵ . أنطوان النّاشف، الإعلانات و المعاملات التّجارية بين القانون و الاجتهاد، (د ، ت)، منشورات الجليّ الحقوقية، بيروت . لبنان، 1999م. 30.

4 . 3 . 2 . الإشهار الصناعيّ: يوجّه منتج السّلع و الصّانعين، و يتعلّق بالسّلع الصناعيّة التي تباع لمنتجين آخرين لاستخدامها في عمليّة الإنتاج أو في عمليات البيع و العمليّات الإداريّة.¹

4 . 3 . 3 . الإشهار المهنيّ: يتعلّق بتزويد أصحاب مهن معيّنة و مختصّين في مجالات معيّنة بمعلومات تتعلّق بسلع يستخدمونها أو يستفسرون عنها، يستعان في ذلك أحيانا ببعض الوسائل التي تعين المستهلكين كالمجالات و البريد و غيرها...²

5 . 3 . الإشهار و المجال الجغرافيّ:

ينقسم الإشهار بحسب المجال الجغرافيّ الذي تغطّيه الرّسالة الإعلانيّة إلى أربعة أقسام:

5 . 3 . 1 . الإشهار المحليّ: و الإشهار الذي يوجد داخل منطقة محلّيّة في دولة ما كالإعلان في المحافظات مثلا.³

5 . 3 . 2 . الإشهار الإقليميّ: و هو الذي يغطّي منطقة جغرافيّة معيّنة تضمّ مجموعة من الدّول ذات الخصائص المشتركة كالإشهار لدول الخليج فقط.⁴

5 . 3 . 3 . الإشهار الدّوليّ: و هو الإشهار الموجّه لأكثر من دولة على مستوى العالم، و يستخدم في التّصدير، و يعتمد على وسائل نشر الإعلانات

¹. المرجع السابق، 30.

². نفسه، 30.

³. زهير عبد اللّطيف عابد، مبادئ الإعلان، 36.

⁴. المرجع نفسه، 35.

المختلفة في هذه الدّول، و تقوم به غالبا الشّركات متعدّدة الجنسيّات ذات الأنشطة في العديد من الدّول.¹

5. 3 . 4 . الإشهار القوميّ: يوجّه لدولة واحدة، و يعتمد على استخدام وسائل الإعلام المحليّة لنشر الإعلانات كالصحف القوميّة و محطات الإذاعة و قنوات التلفزيون التي يغطّي إرسالها أراضي هاته الدّولة.² و نخلص في آخر هذا الدّرس إلى أنّ أهمّ و أخطر ما في قضية الإشهار و الإعلان الوظيفة الإقناعيّة للغة، و يكمن ذلك في محاولة التأثير في المتلقّي من طريق اللّغة و ترجمة شعوره بالافتناع إلى أفعال منجزة تعود على أصحاب الإشهار بالغاية النّفعيّة التي يتوخّونها منه مهما كانت طبيعتها باستعمال الوسائل الحجاجيّة المختلفة التي أرسى دعائمها الدّرس اللّغويّ الحديث و علم النّفس و علم اللّغة الاجتماعي ... و غيرها من العلوم المعاصرة.

إنّ خطورة الوظيفة الإقناعيّة في هذا العصر تبرز في مظهرين أساسيين: ظاهرة الإعلان و الإشهار . التي كنا بصدد دراستها . ، و يبرز تأثيرها في الجانب الاقتصادي، و ظاهرة الدّعاية الإعلاميّة التي تكمن خطورتها من النّاحية السّياسيّة.

الترجمة الآليّة

¹ . المرجع السّابق، 35 و ما بعدها.

² . نفسه، 36.

تعريف الترجمة الآلية:

الترجمة الآلية عملية تحويل نص مكتوب أو منطوق من لغة إلى أخرى باستخدام تقنيات متطورة عن طريق أجهزة إلكترونية و حواسيب دون الاستعانة بالعنصر البشري.¹ و ينبغي الانتباه إلى أنّ أكثر اهتمامها يتّجه إلى اللّغة المكتوبة²؛ لأنها تتعامل مع نصوص خاصّة لأهداف خاصّة.

إنّ الترجمة الآلية تدخّل الذكاء الاصطناعيّ عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللّغويّة و المعرفيّة المخزّنة بفعل تراكيب و مصطلحات يسترجعها في مقابل اللّغة التي يترجم منها.³ إنّها تتضوي ضمن ما يعرف بالعلاج الآلي للّغة أحد فروع اللّسانيّات الحاسوبية الذي يجمع بين علمين: معطيات اللّسانيّات الذي يدرس "اللّغات الطّبيعيّة"، و معطيات علم الحاسوب .

الحاجة إلى الترجمة:

لا شك أنّ الترجمة الآلية حاجة العصر الذي نعيش فيه، حيث اتّسع مجال الاتّصالات بين الشعوب، وتبع هذا تبادل المنافع بينهم عن طريق الترجمة، ومن هنا يمكن أن تكون منشطاً ثقافياً وفكرياً هادفاً، استدعاه العصر للتعرّف

¹ . علي يحي السرحاني، الترجمة الآلية، ضمن كتاب المؤتمر لأعمال "الندوة الدّولية الأولى للّغة العربيّة و آدابها نظرة معاصرة"، ترافاندرم . كيرالا . الهند، 2015م، 164.

² . المرجع نفسه، 164.

³ . صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، 202.

على ما لدى الآخرين، وتعريف الآخرين بما عندك¹، يقول الأستاذ صالح بلعيد: "إنّ تعلم لغة أجنبية يجعلك تطلع على أسرار لغتك عن طريق المقارنة بين لغتك الأساسيّة واللّغة الأجنبيّة التي اكتسبتها عن طريق التّعليم، كما تترك الفعل الحضاريّ للنقل اللّغويّ من لغة إلى أخرى، وكيف تتوالد الفوارق وتحصل الأعمال التّفانيّة عن طريق الجسر الواصل بين التّفافات؛ الذي غالبا ما يأتي عن طريق التّرجمة الذي هو فعل وحوار حضاري بين لغتين أو ثقافتين".²

و إنّ الحاجة شديدة جدا للتّرجمة الآليّة، إنّنا ببساطة إذا علّمنا شخصا بلغته فقد نقلنا العالم إلى تلك اللّغة، أمّا إذا علّمناه بلغة أخرى فإنّنا لم نفعل شيئا سوى أن نقلنا ذلك الشّخص إليها، و لم نعد ننتج في بلادنا إلا القليل من المعرفة، و ينتج الكثير خارج أرضنا و بلغات غيرنا!³

الإنسان و أساليب التّرجمة الآليّة:

لا يمكن للحاسوب أن يقدّم ترجمة دقيقة دون تدخّل الإنسان، لأنّه: "ذلك الجهاز الغبيّ المعقّد الذي يحتاج إلى أدقّ التّفاصيل لكي يفهم ما نريد، و لكي ينفذ ما يطلب منه، و مع غبائه فهو وسيلة جيّدة لتقديم معظم مهارات اللّغات و عناصرها المختلفة سرعة و ترتيبا و إحصاء و تصحيحا".⁴ و

1. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص 200.

2. المرجع نفسه، 2003، ص 200.

3. علي يحي السّرحاني، التّرجمة الآليّة، 167.

4. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التّطبيقية، 202.

لذلك اشتهرت بين المترجمين هذه الأساليب من أجل الصياغة النهائية للنص
المترجم¹:

1. الترجمة الآلية مع تحرير لاحق: أي مراجعة بشرية بعد الترجمة الآلية، فالترجمة الآلية البدائية التي تعتمد ترجمة معاني الكلمات وصياغة الترجمة بلغة ركيكة يمكن أن تكون بداية للمترجم لكي يقوم بإعادة صياغة الجمل وتنقيح المعاني.

2. الترجمة مع التحرير السابق: معنى هذا أن المترجم يبسط الجمل المعقدة ويعدّل النص المراد ترجمته بحيث يستطيع أن يفهمه الحاسوب.

3. الترجمة التحويلية: وهي مثال للتعاون بين الحاسوب وبين المترجم البشري، وذلك بأن يكون برنامج الترجمة ذا إمكانيّة حوارية؛ بأن يعطي الترجمة جملة جملة ويتوقع من المترجم أن يوافق أو يعدّل على بعض أجزائها لكي يصل إلى الترجمة المقبولة.

أنواع الترجمة:

يحدّد المتخصّصون ثلاثة أنواع من الترجمة²:

1. الترجمة الحرفية: وفيها يعتمد المترجم على نقل الكلمات من لغة المصدر إلى لغة الهدف، كلمة كلمة، دون الاهتمام إلى الاختلافات الدلالية بينهما.

¹ . محمود إسماعيل الصيني، الترجمة الآلية . التطورات الجديدة . ، من وقائع ندوة التعريب والحاسوب، الجمعية السورية للمعلوماتية، دمشق 1996، 151

² . حفيظة بلقاسمي، إشكالية الترجمة التقنية " أدلة الاستعمال . دراسة تطبيقية . رسالة دكتوراه في الترجمة، جامعة السّانّيا، وهران . الجزائر، 2008م/2009م، 112 و ما بعدها.

2. **والتّرجمة المعنويّة:** وفيها يعتمد المترجم إلى فهم نصّ المصدر ثمّ ينقله إلى لغة الهدف بالمعنى الذي فهمه. ولهذا نجد اختلافات في ترجمة النصّ، كبيرة أو صغيرة اعتماداً على ما فهمه المترجم.

3. **التّرجمة الاتّصاليّة:** وفيها يتعرف المترجم إلى هدف المؤلّف، فيعبر عنه بأسلوب مماثل في لغة الهدف.

وبالنسبة إلى القائم على التّرجمة، فالتّرجمة ثلاثة أنواع¹:

1. **ترجمة بشريّة:** وهي التي يقوم بها شخص أو أكثر.

2. **ترجمة آليّة:** باستخدام الحاسوب، عن طريق برامج حاسوبية خاصّة، أو أجهزة معدّة لذلك.

3. **ترجمة هجينة:** فيها برامج حاسوبية وتدخّل بشريّ مهم.

مشاكل التّرجمة الآليّة:

يمكننا عرض بعض المشاكل التي تعترض التّرجمة الآليّة في النّقاط

الآتيّة²:

1. صعوبة ترجمة النّصوص المتعلّقة بالعلوم الإنسانيّة.

2. العجز التّامّ عن ترجمة النّصوص الأدبيّة و الدّينيّة.

3. تعدّد المعاني و الدّلالات لكثير من المفردات.

4. كثرة المترادفات في معظم اللّغات، و هي مشكلة تستعصي حتى على

المترجم البشريّ.

1. حفيظة بلقاسمي، إشكالية الترجمة التقنية " أدلة الاستعمال . دراسة تطبيقية . ، 113.

2. أشواق عوض حامد، مدخل إلى علم اللغة التطبيقي مجالاته و تطبيقاته في حقل تعليم اللّغات، 189 و ما بعدها.

5. الشحنة الدلالية لبعض المفردات التي تحمل عادات و أنماط خاصة
بمجتمع معيّن، و هو ما يجعلها صعبة النقل لخصوصيّتها.
6. صعوبة ترجمة الألفاظ الدالة على المعاني المجردة والعواطف و
المشاعر و المعتقدات.
7. مشكلة القواعد النحويّة و الصرفيّة التي تعد العقبة الرئيسيّة في طريق
تطوير الترجمة الآليّة.

اللغات الاصطناعيّة

الحديث عن اللّغة الاصطناعيّة ليس بمعزل عن الحديث اللّغة الطّبيعيّة
التي تعتبر بلا شكّ الأساس الذي قام عليه التّفكير بمحاولة إيجاد بديل عنها،
و لا بدّ من التّفريق بينهما على اعتبار أنّ اللّغة الطّبيعيّة هي التي تقوم على

النطق الفطري، و أنّ اللّغة الاصطناعيّة و اللّغة الصناعيّة تقوم على مبدأ تدخّل الإنسان تصنيعها.

1. اللّغة الطّبيعيّة:

يقول أبو الفتح عثمان بن جني: "اللّغة أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم".¹، و يتضمّن هذا التعريف فكرة مفادها أنّ اللّغة الطّبيعيّة نظام يقوم على رموز قابلة للتّركيب و الإنتاج. و تستطيع من خلاله التّعبير عن قانونها و أحكامها الرّمزيّة الخاصّة بها، و يحيل أيضا . أي: التّعريف . إلى القدرة المشتركة بين البشر جميعا تنمو و تتطور بالاستعمال.

و أهمّ ميزة في اللّغة الطّبيعيّة أنها فطريّة لا مجال للإنسان في إحداث نظامها. و إذا كانت قائمة على التّواضع؛ فهذا لا يعني أن يتدخّل الإنسان في تغيير أو تبديل النّظام اللّسانيّ الموجود بالقوّة في أدمغة النّاطقين باللسان الواحد.

2. اللّغة الصّناعيّة:

و هي لغة الحاسوب، و تكون منطوقة أو مكتوبة باستعمال الحاسوب، و كانت من نتاج تعاون الأخصائيّين في اللّغة و علم الحاسوب و الهندسة و التّربيّة الخاصّة، و تحمل نظاما حاسوبيا مصمّما بما يشبه اللّغة العاديّة الطّبيعيّة و التي تتمثّل في اللّغة المنطوقة أو المكتوبة، كما تهدف إلى تطوير نظام صوتيّ بديل عن النّظام الصّوتيّ الطّبيعيّ الإنسانيّ ليساعد الأفراد و ذوي المشكلات و ذوي المشكلات اللّغويّة و الاتّصال بالمكفوفين و الصّم البكم، أو المصابين بالشّلل الدّماغي و ذوي المشكلات اللّغويّة في

¹ . ابن جني، الخصائص، 33/1.

التعبير عن أنفسهم من خلال هذا النظام الصوتي البديل القائم على توظيف الحاسوب.¹

3. اللغة الاصطناعية:

لغات مخترعة نشأت بدافع الحاجة، و غرضها التّواصل، بعضها خضع للتطوّر و بعضها تعرّض للانقراض، و قد تقترض بعض البيئات لغة مساعدة لظروف كالتجارة و البحارة و غيره...² و من خصائصها أنها³:

1. لغات مفبركة تستمد في الواقع العامّ المشترك.
2. بعض اللّغات الاصطناعية ناطقة و بعضها تعتمد الكتابة أو الرّموز.
3. النظام اللّغويّ في كثير من اللّغات غير معقّد، و ليست سهلة بنفس الدرجة لجميع أبناء اللّغات.
4. تتدخّل الآلة أحيانا في توظيف رموز هذه اللّغات.

أشكال اللّغات الاصطناعية:

تنقسم اللّغات الاصطناعية إلى قسمين: الأوّل اللّغات الاصطناعية التي لا تعتمد على أيّ من اللّغات الإنسانيّة، و لا تهدف إلى أن تكون بديلا عنها أو تكون لغة ثانية بعدها كالموسيقى و إشارات المرور و الكيمياء. و الثّاني فيرتبط باللّغات الاصطناعية التي سعى أصحابها إلى أن تكون على غرار

¹ . صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقية، 2014.

² . المرجع نفسه، 215.

³ . نفسه، 215.

اللغات الإنسانية سواء اعتمدت عليها أم لم تعتمد عليها أصلاً، و سواء أرام أصحابها أن تكون بديلاً عن تلك اللغات الإنسانية أم لغة ثانية.¹

أمثلة عن اللغات الاصطناعية:

1. الفولابيك:

هي أول لغة مصطنعة ابتكرها القس الألماني جوهان مارتن شيلر 1879م، و تعتبر أقدم لغة مساعدة دولية، كما تعتبر البداية الفعلية لحركة اللغات المساعدة، صممت كي تستخدم و سيلة اتصال بين الأشخاص ذوي اللغات الأصلية المختلفة، و قد هدف مصممها إلى إنتاج لغة قادرة على التعبير عن الأفكار و المقاصد بكل وضوح ودقة، و جعل اكتسابها أسهل مما يمكن لأكثر عدد من البشر.

و تتكوّن من 27 حرفاً (8 حركات و 19 حرفاً ساكناً)، و هي مزيج من اللغات: الفرنسية، الألمانية و اللاتينية بشكل رئيسي، و معجمها مشتقّ من هذه اللغات بطريق منتظمة و أخرى عشوائية، و على سبيل المثال: **vola** من الإنجليزية **world**، و **puk** من **speak**... إلخ²

الإسبرانتو:

و هي لغة مصطنعة ابتكرها رجل أطلق على نفسه (دكتور إسبرانتو)، و تعتبر مزيجاً بين اللغات الإسبانية و الإيطالية و الفرنسية و الإنجليزية. تتوفر

1 . محمد عبد الله أبو الرب، اللغات الاصطناعية الإسبرانتو مثالا، مجلة الباحث، المجلد: 12 العدد: 40، الأردن، 2020م، 65.

2 . مريّة تونسي، حنفي بن ناصر، اللغات الاصطناعية بين النظرية و التعلّم، مجلة الموروث، المجلد: 6، العدد: 1، 2018م، 39.

على 56 صوتا جامعا لمعظم أدوات اللغات البشرية، و تتألف 900 كلمة و 16 قاعدة نحوية.¹

الأنترلينغوا:

و هي أيضا لغة مساعدة دولية مخصصة لتسهيل التواصل العالمي، استلهمت مفرداتها من الألفاظ الشهيرة في اللغة الإسبانية/البرتغالية، الإنجليزية، الإيطالية و الفرنسية، تتميز قواعدها بالبساطة الشديدة، و هي أقرب شبا لقواعد اللغة الإنجليزية من قواعد اللغات اللاتينية الجديدة.²

هل نجحت اللغات الاصطناعية:

لقد فشلت اللغات الاصطناعية جميعها، بل إن الإسبرانتو الي كان يتوقع لها نجاح باهر أقل نجمها مع الحرب العالمية الثانية، و معظم هذه اللغات لم تتجاوز أصحابها الذين اخترعوها لكون تعلمها متعبا و مملا. و يرجع فشلها إلى الأسباب الآتية:³

أولا: خطأ الفكرة التي قامت عليها اللغات الاصطناعية أصلا، و هي السعي لأن تكون لغة عالمية بصورة غير طبيعية، و حتى و لو كانت لغة إنسانية أرادت أن تحل مكان لغة أخرى كلغة الاستعمار مثلا، و اللغات الاصطناعية ما أرادت ذلك إلا بعد أن تأجج الصراع و انعدم الاتصال. فأنى يكون لها ما عجزت عنه اللغات الطبيعية.

1 . عامر العظم، الإسبرانتو أوسع اللغات الاصطناعية انتشار، جريدة عكاظ، 27مارس1995م، 34.

2 . مريّة تونسي، حنفي بن ناصر، اللغات الاصطناعية بين النظرية و التّعلم، 40.

3 . محمّد عبد الله أبو الرب، اللغات الاصطناعية الإسبرانتو مثلا 69 . 71 (بتصرّف)

ثانيا: إنّها لغة اصطناعيّة، فما من طفل يكتسبها بصورة طبيعيّة لعدم ارتباطها بأيّ من المجتمعات الإنسانيّة أصلا. فالكفاية اللغويّة في أيّ لغة خاصّة إنسانيّة طبيعيّة.

ثالثا: الاعتقاد الخاطيء بأنّ اللغات الاصطناعيّة شأنها شأن اللغات الطبيعيّة التي تشتمل على قواعد قليلة؛ لأنّ اللغات الإنسانيّة التي تتحدّثها أقلّ الشعوب تقدّما و أقصاها بعدا عنّا جغرافيا تشتمل على كمّ هائل من القواعد النحويّة.

آفاق اللسانيات التطبيقية

سنركّز في هذا الدرس على أفق انتظار اللساني العربي اللسانيات التطبيقية، إذ لا بدّ من أن تكون له نظرة مستقبلية يتصوّر بها الحالة التي يجب أن يكون عليها هذا العلم من التطوّر و الرقي، فلا يمكن أن يبقى على الحالة التي ظهر بها، و لا بدّ أن يتكيّف مع معطيات الدرس اللساني العربي و خصائصه منها و موضوعا.

نتصوّر أن يعمل القائمون في هذا الميدان البيئي التخصصي على "التأسيس لمجالات لسانية تطبيقية تخصنا نحن و لا تأتي من خارج واقعنا اللغوي. و لن يتأتى ذلك إلا بمعاينة واقعنا اللغوي. و لن يتأتى ذلك إلا بالمعاينة الدقيقة للميادين التي تغصّ بمشكلات التّواصل اللغوي، و ضبط قائمة بها، لا ندعي اتصافها بالشمولية النهائية، فهذا ما لم يحدث إلى اليوم في البيئة العربية، رغم النضج الذي وصلت إليه الأبحاث هناك، و إنّما نتحدث عن قائمة أولية متّسمة بالانفتاح و المرونة و قابلية الاحتواء لأيّ مشكل لغويّ يتجسّد في فضاء اللغة العربية. و تمتلك القدرة على استشارة اهتمام الباحثين، و المؤسّسات العلميّة، و تغري بالغوص في قضاياها".¹

و ينبغي كذلك العمل على توعية القائمين على المؤسّسات العموميّة و الأهلية بأهميّة هذا الفرع المعرفي ، و قيمة ما يقدّمه من خدمات، و ذلك للاستعانة باستشاراته العلميّة وخدماته و تمويل بحوثه و تبنّيها، و استثمار نتائجها في ترقية الأداء اللغويّ اجتماعيا و مهنيا.²

¹ . محمّد خاين، اللسانيات التطبيقية و سؤال التّخصّص، مجلّة اللسانيات العربية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، السعوديّة، العدد: 7، يوليو 2018م، 203 و ما بعدها

² . المرجع نفسه، 204.

و لا بدّ أن يكون لهذا العلم الصّفة المؤسّساتيّة إذ لا بدّ من أن يتمّ إنشاء هيئات علميّة و جمعيات مهنيّة عربيّة على غرار الجمعيات الوطنيّة المنضوية تحت لواء الجمعية الدّوليّة للسانيات العربيّة. و لا ينبغي الاكتفاء به مساقا دراسيّاً أو ما مسلكا يعبره الطّالب ثم ينتهي أمره.¹

و تجدر الإشارة إلى ضرورة لفت انتباه الباحثين إلى ضرورة تغلغل هذا الميدان المعرفي في الوسط الجامعي و الاجتماعي العربي، و ذلك بمعالجة القضايا اللّغويّة ذات البعد العربيّ المحض و عدم الاقتصار على تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة للناطقين بها و غيرها، وفق خلط منهجيّ بين، و ضبابيّة مفاهيميّة تعود إلى غياب المتخصّصين في هذا الميدان. و الذي يجب أن ينبّه عليه أنّ هذا الموضوع ليس إلا واحدا من مواضيع متعدّدة فيه.²

و إذا كان لا بدّ من الانفتاح على موضوعات متنوّعة لهذا التّخصّص، فإنّه لا بدّ أن تكون اللّغة موضوعها الأساسيّ، و من ذلك قضية الازدواجيّة اللّغويّة (عاميّة/ فصحي)، و الثّنائيّة اللّغويّة (عربيّة/ لغات أجنبيّة)، و مزاحمة اللّغات الأجنبيّة و هيمنتها في البيئة العربيّة، و ظاهرة الإعلام الجديد، و ظاهرة تكريس الكتابة بالحرف اللّاتيني في العربيّة، و سيادة الخطاب اللّهجيّ في الإعلام العربيّ و لغات الشّعوب الأصليّة في البيئة العربيّة (الأمازيغيّة، النوبيّة، الكرديّة، البلوشية)، و ترشيد الفضاء اللّغويّ العربيّ (السياسة و التخطيط اللّغويّان)، و أثر التّرجمة في اللّغة العربيّة، و ترقية اللّغة العربيّة داخل تنظيمات المجتمع المدنيّ... ، و معالجة فوضى المصطلح و اضطراب المفاهيم بوصفه نتيجة حتمية للتّعدّد المصطلحي.

¹ . المرجع السّابق، 204.

² . نفسه، 204.

و تحيين المعجم العربي، و جعله مسائرا لتطور اللغة داخل المجتمع، و اعتماد الدراسات الميدانية (الجمع، الإحصاء، التوبيخ، النشر، التنظيم، المتابعة...)، و عدم الاكتفاء باستنساخ المعاجم التراثية، و معالجة مشكلات الاقتراض اللغوي و الحد منه إلا ما دعت الضرورة إليه. و دراسة قضية تعليم العربية بوصفها مكونا أساسيا في الشخصية العربية الإسلامية، و تعليم العربية لأبناء الجاليات خصوصا الجاليات المغاربية التي تتجه إلى فقدان لسانها خاصة في أوروبا.¹

و مهما يكن من أمر، فالآفاق المنوطة باللسانيات التطبيقية كثيرة جدًا، غير أن ما يجب أن يكون عليه حال اللسانيات التطبيقية العربية أن تقوم على العمل الجماعي المتكامل المنسجم الموضوعي الذي تتضافر فيه كل الجهود من أجل التأسيس الفعلي.

¹ . المرجع السابق، 205.

ملحق: يتضمّن برنامج مقياس اللسانيّات التّطبيقية المقرّر اللّجنة البيداغوجية

السداسي: 2

اسم الوحدة: وحدة التعليم الأساسية

اسم المادة: اللسانيّات التطبيقية

الرصيد: 05

المعامل: 03

أهداف التعليم:

أن يكون الطالب عارفا بأنواع بما يدعو إليه الدرس الحديث في اللسانيّات.

المعارف المسبقة المطلوبة :

المعارف السابقة في سنوات التعليم السابقة للطالب.

محتوى المادة

مفردات المحاضرة	مفردات التطبيق
1. مدخل: 2. المفاهيم العامة في اللسانيّات التطبيقية. 3. اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة. 4. علم تعليم اللغات. 5. الوسائل التعليمية. 6. التداخل اللغوي. 7. الأخطاء الشائعة. 8. تحليل الأخطاء. 9. الاختبارات. 10. أمراض الكلام وطرائق علاجها. 11. اللغة والإعلان والإشهار. 12. الترجمة الآلية. 13. اللغات الاصطناعية. 14. آفاق اللسانيّات التطبيقية	1. مفاهيم عامة. 2. شرح بعض المفاهيم الأساسية. 3. الفرق بين المكتوب والشفهي. 4. مرتكزات تعليم اللغات. 5. بعض وسائل تعليمية اللغات. 6. مشكل التداخل اللغوي. 7. كيفية تحليل الأخطاء. 8. كيف تتم الاختبارات. 9. أهم أمراض الكلام. 10. لغة الأشهار. 11. نماذج عن الترجمة الآلية. 12. بعض اللغات الاصطناعية. 13. الغرض من اللسانيّات التطبيقية. 14. اللسانيّات إلى أين؟

فهرس المصادر و المراجع

1. المراجع العربية

- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ط 4، مكتبة الإنجلو مصرية، القاهرة، (د ، ت)، 222.
- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام و اللغة . التشخيص و العلاج . ، ط1، دار الفكر، عمان . الأردن، 2005م.
- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م.
- أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقية بحوث و دراسات، (د ، ط)، دار الأصدقاء. المنصورة، 2006م.
- أشواق عوض حامد، مدخل إلى علم اللغة التطبيقية مجالاته و تطبيقاته في حقل تعليم اللغات، ط1، دار العالمية، مصر، 2013م.
- أنطوان الناشف، الإعلانات و المعاملات التجارية بين القانون و الاجتهاد، (د ، ت)، منشورات الجلي الحقوقية، بيروت . لبنان، 1999م.
- بشير ابرير، بلاغة الصورة و فاعلية التأثير في الخطاب الإشهاري . نظرة سيميائية تداولية . محاضرات الملتقى الوطني الثاني (السيما و النص الأدبي: 16/15 أبريل 2020م)، جامعة محمد خيضر، بسكرة . الجزائر، دار الهدى، عين مليلة.
- توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، ط2: مؤسسة الرسالة، بيروت . لبنان، 1985م.
- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م.

- حلمي خليل، العربية و الغموض . دراسة في دلالة المبنى على المعنى ، (د ، ط)، دار المعرفة الجامعية، 1988م.
- حنفي بي عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1980م.
- الجاحظ، البيان و التبيين، .
- جابر عبد الحميد جابر، مهارات التدريس، (د،ط): دار النهضة العربية، القاهرة، 2006م.
- الجرجاني السيد الشريف، التعريفات، التعريفات، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2000م.
- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، دار غريب، القاهرة، ط2. 1997م.
- ابن جنّي أبو الفتح ، الخصائص، تحقيق: محمّد علي النّجار، (د ، ط)، دار الكتب العلميّة، 1952م.
- دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة و تعلّمها، ترجمة: عبده الرّاجحي و علي زهير عبد اللّطيف عابد، مبادئ الإعلان، (د ، ط)، اليازوري، الأردن، (د ، ت).
- علي أحمد شعبان، (د ، ط)، دار النهضة العربية. بيروت، 1994م.
- رمزي منير بعلبكي، معجم المصطلحات اللّغويّة، إنجليزي - عربي، (د ، ط)، مكتبة لبنان ، بيروت، 1997م.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003م.
- صالح ناصر الشّويرخ، قضايا معاصرة في اللّسانيات التّطبيقية، ط1، مركز الملك عبد العزيز الدّوليّ لخدمة اللّغة العربيّة، الرياض . السّعوديّة، 1438هـ.

عبد الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقيّ و تعليم العربيّة، (د ، ط)، دار المعرفة، الإسكندريّة . مصر، 1995م.

عبد العزيز العصيلي، النّظريّات اللّغويّة و النّفسيّة و تعليم اللّغة العربيّة، مطبوعات جامعة الإمام، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2010م.

عبد اللّطيف الفارابي، محمّد آيت يحي و آخرون، معجم علوم التّربية . مصطلحات البيداغوجيا و الدّيداكتيك، سلسلة علوم التّربية.

عبد المجيد الخليدي و كمال حسن وهبي، الأمراض النّفسيّة و العقليّة و الاضطرابات السلوكيّة عند الأطفال، ط1، دار الفكر، بيروت، 1997م.

علي فيصل حسين، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربيّة، (د، ط)، القاهرة، (د، ت).

علي يحي السّرحاني، التّرجمة الآليّة، ضمن كتاب المؤتمر لأعمال "الندوة الدّوليّة الأولى للّغة العربيّة و آدابها نظرة معاصرة"، ترفاندرم . كيرالا . الهند، 2015م.

سميح أبو مغلي، الكلام المعرّب في قواميس العرب، (د ، ط)، دار الفكر، بيروت . لبنان، 1998م.

سهير محمود أمين، اللّججة أسبابها و علاجها، ط1، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2000م.

سهيلة محسن كاظم، المدخل إلى علم التّدريس.

مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1985م.

محمّد خاين، اللّسانيّات التّطبيقيّة و سؤال التّخصّص، مجلّة اللّسانيّات العربيّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، السّعوديّة، العدد: 7، يوليو 2018م.

محمّد خاين، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة مطبوعة معدّة لطلبة الدّكتوراة في إطار نشاطات مختبر اللّغة و التّواصل التّابع للمركز الجامعي غيليزان.

- محمّد علي الخولي، الحياة مع لغتين، (د، ط)، دار الفلاح - الأردن، 2002م.
- محمّد عفيف الدّين دميّاطي، مدخل إلى علم اللّغة الاجتماعي، ط2، مكتبة لسان عربيّ، جاوى الشّرقية - أندونيسيا، 2017م.
- محمّد عيسى أبو سمور، مهارات التّدريس الصّفيّ الفعّال و السّيّطرة على المنهج الدّراسي، ط1: دار دجلة، الأردن، 2015م.
- محمود إسماعيل الصّيني، التّرجمة الآليّة . التّطورات الجديدة . ، من وقائع ندوة التعريب والحاسوب، الجمعية السورية للمعلوماتية، دمشق 1996م.
- محمود حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، (د ، ط)، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2000م.
- محمود العبد، اللّغة المكتوبة و اللّغة المنطوقة . بحث في النّظريّة .، ط1، دار الفكر، 1990م.
- محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللّغويّ، ط1، دار طلاس للدراسات و التّرجمة و النّشر، دمشق، 1997م.
- محمود عكّاشة، علم اللّغة . مدخل نظريّ في اللّغة العربيّة . .
- محمود فهمي حجازي، البحث اللّغويّ، (د ، ط)، مكتبة غريب، القاهرة، 1996م.
- مصطفى فهمي، أمراض الكلام، ط5، مكتبة مصر، القاهرة، 1975م، 159.
- ميريّام ستوبارد، الدّليل الطّبيّ للطفّل، ترجمة: هلا فلاح الخشا، أكاديميا أنترناشيونال، لبنان، 1994م.
- لطفّي بوقربة، محاضرات في اللّسانيّات التّطبيقيّة.
- ابن منظور جمال الدّين بن مكرم، لسان العرب، (د ، ط)، دار الجيل، بيروت - لبنان، 1988م.

لويس جان كاليڤي، علم الاجتماع اللغوي، ترجمة: محمّد يحياتن، ط، دار القصبّة، الجزائر، 2006.

نازك ابراهيم عبد الفتّاح، مشكلات اللّغة و التّخاطب في ضوء علم اللّغة النّفسيّ، (د ، ط)، دار قباء، القاهرة، 2002م.

نبيل علي، تكنولوجيا المعلومات و تطوّر اللّغة، ط1، المكتبة الأكاديميّة، القاهرة 2005م، 33.

نوال محمّد عطية، علم النّفس اللّغويّ، ط3، المكتبة الأكاديميّة، 1995م.
النّور دفع الله أحمد، الإعلان الأسس و المبادئ، (د ، ط)، دار الكتاب الجامعيّ، العين، 2005م.

فرح عبد القادر طه، شاكر عطية قنديل و آخرون، معجم علم النّفس و التّحليل النّفسي، (د ، ط)، دار النهضة العربيّة، بيروت . لبنان، (د ، ت).

هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصوّر مقترح قائم على أشكال التّدخل اللّغوي لبناء برامج تعليم اللّغة العربيّة للأوروبيين، المؤتمر الدّولي للغة العربيّة، .
هنا غبد الحليم سعيد، الإعلان، (د ، ط)، الشركة العربيّ للنّشر، القاهرة .
مصر، 1997م.

المراجع الأجنبيّة:

. Jean dubois et auter, dictionnaire de linguistique et sciences de langage, Ed, Paris, 1999.

.George mounin, dictionnaire de linguistique, Ed, PUF, 4^{ED}, Paris, 2004.

الرسائل الجامعية:

إيمان محمّد سعيد حسين الحلاق، المنهج التّواصلي في تعليم اللّغات . اللّغة العربيّة أنموذجاً . ، رسالة ماجستير، كليّة الآداب و العلوم . جامعة قطر، 2017م.

حفيفة بلقاسمي، إشكالية الترجمة التقنية " أدلة الاستعمال . دراسة تطبيقية . رسالة دكتوراه في التّرجمة، جامعة السّانّيا، وهران . الجزائر .

المجلات و الدّوريات:

إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق إلي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، 1995م، وزارة التربية الوطنية، العدد 2.

بلقاسم دقة، اللّغة العربيّة و الخطاب الإشهاري بين النّظريّة و التّطبيق . دراسة سيميائية .، مجلة الموقف الأدبي، العدد: 517، 2014م.

جلالي سمية، أمراض الكلام في الاتصال اللغوي "الماهية والأنواع والأسباب، مجلة اللّغة والاتّصال، جامعة وهران، الجزائر، العدد 7، 2010.

الطيب نسالي، جدوى التحليل التقابلي في تلافي أخطاء الناطقين بغير العربية، أقلام الهند، مجلّة إلكترونيّة، العدد: 03، سبتمبر، 2019م.

مريّة تونسي، حنفي بن ناصر، اللّغات الاصطناعيّة بين النّظريّة و التّعلم، مجلّة الموروث، المجلد: 6، العدد: 1، 2018م.

محمّد عبد الله أبو الرب، اللّغات الاصطناعيّة الإسبرانتو مثالا، مجلة الباحث، المجلّد: 12 العدد: 40، الأردن، 2020م.

عامر العظم، الإسبرانتو أوسع اللّغات الاصطناعيّة انتشار، جريدة عكاظ، 27مارس1995م

وليد أحمد العنّاتي، اللّسانيّات الحاسوبيّة . المفهوم، التّطبيقات، الجدوى . مجلّة الزّرقاء للبحوث و الدّراسات، مج: 7، العدد: 2، 2005م.

المواقع الإلكترونيّة:

www.gal.de

www.aaal.org.

www.gal-ev.de

www.aqlamalhind.com

فهرس الموضوعات

- مقدمة.....(2. 1)
1. مدخل إلى اللسانيات التطبيقية.....(4. 3)
2. المفاهيم الأساسية في اللسانيات التطبيقية.....(12 . 5)
3. اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة.....(17 . 13)
4. علم تعليم اللغات.....(24 . 18)
5. الوسائل التعليمية.....(30 . 25)
6. التداخل اللغوي.....(40 . 31)
7. الأخطاء الشائعة.....(55 . 41)
8. تحليل الأخطاء.....(64 . 56)
9. الاختبارات.....(72 . 65)
10. أمراض الكلام وطرائق علاجها.....(83 . 73)
11. اللغة والإعلان والإشهار.....(91 . 84)
12. الترجمة الآلية.....(96 . 92)
13. اللغات الاصطناعية.....(101 . 97)
14. آفاق اللسانيات التطبيقية.....(104. 102)
- ملحق.....(105)
- فهرس المصادر و المراجع.....(112 . 106)
- فهرس الموضوعات.....(113)
