وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة – يحيى فارس – المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

التّرادف ودوره في تنمية مهارة التّعبير الشّفهي لدى المتعلّم

– السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي أنموذجا –

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: – تعليمية اللغات –

إعـــداد الطالبتين:

طيب حليمة

بوذيبة حليمة

إشـــراف الأستـــاذة:

بوشريط وهيبة

السنة الجامعية:

1443-1444هـ / 2021-2022م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

الحمد لله الّذي بشكره تدوم النّعم و تزداد، فلك الشكر ربّي و لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك .

بعد رحلة بحث و جهد و اجتهاد تكلّلت بإنجاز هذا البحث و إعداده الّذي كان نتيجة تظافر عدّة مجهودات تتعاون جميعها في إنجاز هذا العمل ليظهر في أحسن صورة، نحمد الله سبحانه عزّ و جلّ على نعمه الّتي منّ بها علينا في تمام بحثنا.

وعليه نتقدّم بالشّكر الجزيل للأستاذة " بوشريط وهيبة " لقبولها الإشراف على هذه المذكّرة ولما أبدته من حسن تعامل و لما قدّمته من إرشادات و ملحوظات كان لها الأثر الجليّ في إخراج هذه المذكّرة على هذه الصورة فلها كلّ الاحترام والتّقدير.

و لا يفوتنا أن نتقدّم بفائق الاحترام و جميل العرفان لكل من درّسنا من أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي.

إهداء

الحمد لله الّذي ما تمّ جهد و لا خُتم سعي إلّا بفضله، وما تخطّى العبد من عقبات وصعوبات إلّا بتوفيقه ...

إلى من سعى و شقى لأنعم بالرّاحة و الهناء، إلى الّذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النّجاح ... إلى **أبي** حفظه الله

إلى الّذي يعجز اللّسان عن شكرها وتعجز العبارات عن وصفها، ينبوع الأمان والرّاحة ... إلى **أمّي** حفظها الله

إلى من شغلاني بحبّهما وكان حلمي حلمهما، إلى من دعماني وساندني طيلة حياتهما ... إلى **جدّي** و **جدّتي** رحمهما الله ، وفي الفردوس الأعلى لقاءنا بإذن الله

إلى أجمل ما وهبني والداي، إلى سندي في هذه الحياة ... إلى **أخي** " **علي** "

إلى بهجة المنزل ونوره ... إلى الكتكوت الصّغير " **بشير** "

إلى من عشت و تقاسمت معهم روعة الحياة، حبيبات قلبي أخواتي الغاليات " **مسعودة** ، **حبيبة**، **مريم** "

إلى اللّواتي تربّعن على عرش قلبي ... إلى **صديقاتي** وأروع من عرفت بالجامعة زميلتي " **حليمة** "

إلى كل من وسعهم قلبي ولم يسعهم قلمي ... أهدي ثمرة جهدي

حليمة بوذيبة.

إهداء

إلى من كلّله الله بالهيبة و الوقار، إلى من علّمني العطاء دون انتظار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... إلى **أبي**

إلى من جعلت للحياة معنى، و زرعت في القلب بسمة، وبعثت في الفؤاد بهجة...

إلى **أمّي**.

إلى من كانوا لي سندا في الحياة، نورها، سرورها وبهجتها ... إلى **إخوتي**

" **بلال، سفيان، عبد الرحمن، سعاد، سميّة** "

أقول لهم: دمتم سالمين

إلى كتاكيتي الصغار : " **حاتم، عبد الباري، شعيب، معاذ** "

إلى من آنسوني في مشواري الجامعي ... إلى **صديقاتي**

إلى التي رافقتني طيلة أيّامي الجامعيّة، إلى من حفظت الودّ، هديّة الجامعة و رفيقتي في المذكّرة ... إلى صديقتي **حليمة**

إلى كل من يحمل قلبي و ذاكرتي حبّا له و يحمل قلبه و ذاكرته حبّا لي

أهدي ثمرة جهدي

حليمة طيب

مقدّمة

مقدّمة:

بسم اللّه الواحد الأحد، الفرد الصّمد، الموصوف بالجلال والجمال، المُنفرد بالخلق والكمال ربّ العالمين، مُنزّل القرءان بلسان عربي مبين، وصلاة ربّي وسلامه على أفصح من نطق بالضّاد، رسوله محمّد النّور المبين.

تزخر اللّغة العربيّة بخصائص فنيّة متعدّدة، جعلتها من أسمى اللّغات وأرقاها، فتميّزت بذلك عن اللّغات الأخرى، فكانت لها الصّدارة كونها لغة القرءان الكريم. ومن الظّواهر اللّغويّة الّتي تميزّت بها: المشترك اللّغوي، التّضاد، التّرادف، وهذا الأخير والّذي هو موضوع بحثنا أكسب اللّغة العربيّة رصيدا هائلا من المفردات، أسهم في قدرة الفرد على التّعبير بتعابير متنوعة.

شغلت هذه الظّاهرة اللّغويّة العلماء قديما وحديثا، فاهتمّوا بتحليلها، والبحث فيها، فاختلفت آراؤهم فيها فالمثبتون لها جزموا أنّ التّرادف أضفى للّغة العربيّة مزايا عدّة، أبرزها توسيع آفاق التّعبير والتّواصل، لذا ارتأينا أن يكون عنوان مذكّرة تخرّجنا "التّرادف ودوره في تنمية مهارة التّعبير الشّفهي".

وتكمن أهميّة الدّراسة في هذا الموضوع في كون التّرادف مهمّا في جعل المتعلّم فصيحا قادرا على إيصال أفكاره وما يصبو إليه بمفردات متنوّعة .

ونهدف من خلال بحثنا إلى الكشف عن إسهام التّرادف في تطوير مهارة التّعبير الشّفهي لدى المتعلّمين، وقد اخترنا السّنة الرّابعة ابتدائي كأنموذج للبحث للوصول إلى مدى استعمال المتعلّمين للتّرادف وحسن توظيف المرادف في تعبيرهم الشّفهي.

الإشكاليّة:

للتّرادف أهميّة بالغة لكونه مرجعا مهمّا في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي، فإنّ إشكاليّة بحثنا تمثّلت في ما إن كان للتّرادف دور في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي أم لا؟.

وقد سعينا من خلال هذه الدّراسة إلى الإجابة عن بعض التّساؤلات الّتي تبلورت في أذهاننا فيما يتعلّق بالموضوع على النّحو التّالي:

1/ ما التّرادف؟ وما موقف العلماء منه؟.

2/ ما أهداف التّعبير الشّفهي التّربويّة؟ وما علاقته بنشاطات اللّغة الأخرى؟.

3/ إلى أيّ مدى يمكن اعتبار اكتساب رصيد لغوي عن طريق التّرادف مؤثّرا على قدرة المتعلّمين على التّعبير الشّفهي؟.

الفرضيّة:

للإجابة عن الإشكاليّة المطروحة فإنّنا نفترض أنّ للتّرادف دورا جليّا في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي.

أسباب اختيار الموضوع:

إنّ ما حذا بنا إلى اختيار هذا الموضوع، والمُعنوَن ب: **(التّرادف ودوره في تنمية مهارة التّعبير الشّفهي):**

أسباب موضوعيّة:

1/ معرفة دور التّرادف في تنمية مهارة التّعبير الشّفهي.

2/ قلّة البحوث حول الموضوع.

3/ تحفيز المشرف لنا لاعتماده كمذكّرة تخرج لنا.

أسباب ذاتية:

1/ ميولنا إلى مجال التّعليم، كوننا نطمح إليه مستقبلا.

2/ أهميّة الموضوع وحيويّته، وتقاطعه مع التّخصص الّذي ننتمي إليه.

خطّة البحث:

استندنا على خطّة قد انتظمت في مقدّمة وفصلين وكلاهما في مبحثين، فالفصل الأول والمُعنوَن ب:"التّرادف وأهميّته في التّعبير الشّفهي"، يتألّف من مبحثين، المبحث الأوّل

والموسوم ب:"التّرادف في اللّغة"، والمبحث الثّاني والّذي كان تحت عنوان: "التّعبير الشّفهيّ في المراحل التّعليميّة الأولى ".

أمّا الفصل الثّاني والّذي كان تطبيقيّا قمنا فيه بإعداد استبانة مخصّصة لمعلّمي المرحلة الابتدائيّة كأنموذج، حيث عنونّاه "الدّراسة الميدانيّة للبحث" تضمّن هذا الفصل مبحثين، المبحث الأوّل ذكرنا فيه الإجراءات المنهجيّة للدّراسة، والمبحث الثّاني تطرّقنا فيه إلى تحليل الاستبانة والتّعليق عليها، وأخيرا عرض نتائجها.

وأنهينا بحثنا بخاتمة تضمّنت أهمّ النّتائج المُتوَصّل إليها وهي: أنّ التّرادف ظاهرة لغويّة من الظّواهر الّتي شهدت دراسة واسعة كان الهدف منها التّعبير عن قدرة المتكّلم في استيعاب ألفاظ اللّغة، لنخرج بمجموعة من التّوصيات والاقتراحات.

المنهج المُتّبَع:

وقد اعتمدنا في دراستنا لهذا الموضوع على المنهج الوصفي التّحليلي، الّذي يتلاءم وطبيعة البحث حيث يصف موضوع البحث ويحلّله، أمّا الجانب التّطبيقي فقد اعتمدنا على المنهجين السّابقين، إضافة إلى المنهج الإحصائي في دراسة الاستبانة.

الدّراسات السّابقة:

ولقد اعتمد البحث على مجموعة من الدّراسات السّابقة والّتي كانت عونا للإحاطة بأهم جوانبه: [(ظاهرة التّرادف في كتاب الفروق اللّغويّة لأبي هلال العسكري)، نجوى حفصة ووسيلة وسطاني، مذكّرة لنيل شهادة الماستر، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2019/2018].

وأخرى بعنوان: [(مشكلات تدريس نشاط التّعبير الشّفوي في المدرسة الجزائريّة السّنة الثالثة ابتدائي أنموذجا)، بدر الدّين سميّة، دادة سميّة، مذكّرة لنيل شهادة الماستر، جامعة حمّة لخضر، الوادي، 2018/2017].

الصّعوبات والعراقيل:

ولما كان أي شيء لا يخلو من الصّعوبة، كان موضوع بحثنا كذلك، فمن بين العوائق الّتي واجهتنا كثرة المراجع خصوصا في ظاهرة التّرادف، مما صعّب علينا عملية الإلمام بالمعلومات المُتمركزة في الموضوع، وكذلك تشعّب الموضوع واتّساعه وكثرة الخلاف فيه سواء عند القدامى أو المحدثين، فهذه الظّاهرة لا زالت محلّ خلاف إلى يومنا هذا.

ومن العوائق الّتي واجهتنا في دراستنا الميدانيّة ضيق الوقت المُخصّص لنشاط التّعبير الشّفهي، كونه لا يُدّرّس إلاّ مرّة في الأسبوع.

رموز مُستَعْمَلَة:

(د ط): دون طبعة.

(د ت): دون تاريخ.

(تح): تحقيق.

(مر): مراجعة.

(ش): شفهي.

وفي آخر المطاف نتقدّم بالشّكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة الّتي لم تبخل علينا بتوصياتها وتوجيهاتها، والّتي أسهمت بشكل جليّ في إنجاز هذا العمل.

ونرجو في الأخير أن تكون هذه الدّراسة قد عالجت جزءا بسيطا من الموضوع، وأن يكون هذا البحث بادرة خير لدراسة لغويّة جديدة ومعمّقة.

الفصل الأول: التّرادف وأهميّته في التّعبير الشّفهي.

المبحث الأول: التّرادف في اللّغة.

المبحث الثّاني: التّعبير الشّفهي في المراحل التّعليميّة الأولى.

تمهيد :

تميّزت اللّغة العربيّة بخصائص عديدة اكتسبتها من القرءان الكريم، و من بين هذه الظواهر الّتي جعلت اللّغة العربيّة ذات ميزة عن اللّغات الأخرى ظاهرة الاشتراك اللّفظي، التّرادف، التّضاد.

فاللّغة العربيّة غنيّة بمفرداتها و ألفاظها لذا يعدّ التّرادف من أهمّ الخصائص الّتي ميّزت اللّغة العربيّة عن سائر اللّغات، و هو تعدّد الألفاظ لمعنى واحد، يعتبر عنصرا جوهريا وأساس للثّروة اللّغوية و الفكرية، وهو ما يزيد من مقدار الثروة اللّغويّة وهذا ما يؤدّي إلى توسع آفاق التعبير و التّواصل.

حيث كثر حوله الكلام والنّقاش بين العلماء و اللّغويين قديما و حديثا، بحيث اختلفوا في وجود التّرادف في اللّغة فانقسموا بذلك إلى فريقين مثبّتين ومنكرين فهناك من أنكروا التّرادف الكامل، و قالوا يقع بشروط إذا توافرت يكون هناك ترادف .

المبحث الأول: التّرادف في اللّغة:

المطلب الأوّل: مفهوم التّرادف وأسباب وقوعه:

تتميّز اللّغة العربيّة عن باقي اللّغات أنها غنيّة بمفرداتها وألفاظها، وتُعدّ ظاهرة التّرادف من بين الظّواهر اللّغويّة الّتي تدلّ على سعة اللّغة وغناها وثراء مفرداتها. فما هو التّرادف؟ وما هي أسباب وقوعه ؟.

1/مفهوم التّرادف:

لغة: جاء في "لسان العرب" الرَّدْفُ ما تبع الشّيء، وكلّ شيء تبع شيئا فهو ردفُهُ، وإذا تتابع الشّيء خلف الشّيء فهو التّرادف، والجمع الرّدافى.[1]

وجاء في "الصّحاح" أيضا: الرّدف: المُرْتَدِفْ وهو الذي يركب خلف الرّاكب، وأرْدَفْتُهُ أنا: إذا أَرْكَبْتَهُ معك، وذلك الموضع الذي يركبه رِدَاف، وكلّ شيء تبع شيئا فهو ردفه.[2]

التّرادف في اللّغة هو ركوب أحد خلف آخر، يقال ردف الرّجل وأردفه أي ركب خلفه، وارتدفه خلفه على الدَّابة.

قال "الجوهري" الرّدف: المرتدف وهو الذي يركب خلف الرّاكب.[3]

إذا التّرادف مشتق من الفعل رَدِفَ، ومصدره ترادف، ويُقال عن اللّيل والنّهار ردفان، لأنّهما متتابعان. فكلّ شّيء تبع شيئا فهو ردفه، فالتّرادف هو التّتابع.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج9، نشر أدب الحوزة، إيران، 1405هـ، ص114 .

[2] أبونصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، مر: محمّد محمّد تامر وآخرون، د ط، دار الحديث، القاهرة، 2009، ص437

[3] حاكم مالك الزيادي، الترادف في اللغة، دار الحرية للطباعة والنشر، بغداد، 1980، ص21

اصطلاحا:" هو الألفاظ المفردة الدّالة على شيء باعتبار واحد"، هكذا عرّفه الإمام "الرّازي"، وعرّفه آخرون بأنّه دلالة ألفاظ على معنى واحد، أو دلالة الألفاظ المختلفة على المعنى الواحد.[1]

هو دلالة الألفاظ المختلفة على المعنى الواحد، مثل: المسكن والمنزل والدار والبيت. ومثل: ذهب، ومضى، وانطلق، وغدا.[2]

كما عرّفه "الجرجاني" ما كان معناه واحدا وأسماؤه كثيرة، وعرّفه بتعريف آخر فقال: التّرادف هو عبارة عن الاتّحاد في المفهوم وقيل توالي الألفاظ المفردة الدّالة على شيء باعتبار واحد.[3]

والمرادف ما كان مُسمّاه واحدا وأسماؤه كثيرة، وهو خلاف المشترك.[4]

ومن خلال التّعريفات السّابقة نستنتج أنّ التّرادف هو الألفاظ المفردة التي تدلّ على معنى واحد، وهو عكس المشترك اللّفظي الذي هو اتّحاد الكلمات لفظا واختلاف المعنى. إذا فالتّرادف هو كلمات اختلفت لفظا واتفقت معنًى، أي أنّ الكلمات تتعدّد والمعنى غير متعدد.

2/أسباب وقوع التّرادف:

هناك عديد من العوامل الّتي أدّت إلى وقوع التّرادف والّتي أسهمت في إثراء اللّغة العربيّة بهذا الكمّ الهائل من المترادفات من بين هذه العوامل نذكر ما يلي:

---

[1] أبو الحسن علي بن عيسى الرماني، الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى، تح: فتح اللّه صالح علي المصري، ط1، دار الوفاء، المنصورة،1987، ص8.

[2] محمد الأنطاكي، دراسات في فقه اللغة، ط4، دار الشرق العربي، بيروت، د ت، ص314.

[3] محمد بن إبراهيم الحمد، فقه اللغة مفهومه موضوعه قضاياه، ط 1، دار بن خزيمة، الرّياض، 2005، ص197.

[4] علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمّد صدّيق المنشاوى، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004، ص175.

أ/ تعدد اللّهجات:

استعارة كلمات من لهجة من اللّهجات، أو من لغة من اللّغات بسبب الغزو أو الهجرات أو الاحتكاك بين القبائل، فيصبح للمعنى الواحد أكثر من كلمة واحدة... وقد أجمع الرّواة على أنّ قريشا كانت تتخيّر من كلمات القبائل في مواسم الحج والأسواق ما خفّ على اللّسان وحسن في السّمع، حتّى لطفت لهجتهم وجاد أسلوبهم. كالحرير من السّندس والإستبرق وكاليمّ مع البحر، وقد ذكر صاحب شفاء الغليل أنّ الأسطول بمعنى سفن القتال، مما استعارته العرب وقد وقع في أشعارهم بعد العصر الأول.[1]

كما يقول الأصوليّون: إنّ من أسباب التّرادف «أن تضع إحدى القبيلتين أحد الاسمين والأخرى الاسم الآخر للمُسمّى الواحد، من غير أن تشعر إحداهما بالأخرى، ثمّ يشهر الوضعان؛ ويخفى الواضعان، أو يلتبس وضع أحدها بوضع الآخر»[2].

فاختلاف اللّهجات وتعدّدها من بين أبرز الأسباب الّتي أدّت إلى ظهور التّرادف، فاختلاف اللهجات شارك في تكوين مفردات اللّغة العربيّة.

وهذا الاختلاف جعل العرب يطلقون على الشّيء أسماء متعدّدة، فكلّ قبيلة تطلق على شيء اسم مختلف على الاسم الّذي أطلقته القبيلة الأخرى.

ب/المجازات المنسيّة:

قد تولد نوعا من التّرادف في الكلمات فقد تستعمل بعض الكلمات استعمالا مجازيا يطول العهد عليه فيصبح حقيقة، وهنا نرى كلمات مستعملة بمعانيها الأصلية الحقيقية جنبا إلى جنب مع تلك الّتي أخذت معانيها عن طريق المجاز[3].

قالوا من قبل إنّ للّغة سلسلة من المجازات فالكلمة عند أصل وضعها تحمل معنى ما، ثمّ يتغيّر هذا المعنى عن طريق المجاز ويصير لفترة من الزمن مجازيا، حتّى إذا كثر

---

[1] إبراهيم أنيس، في اللهجات العربية، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2003، ص157،158.

[2] رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، ط6، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1999، ص318.

[3] ابراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مرجع سابق، ص159.

استعماله في المجاز صار حقيقيّا، ثم ينتقل إلى معنى ثالث مجازي ثم لا يلبث هذا المعنى المجازي أن يتحول إلى معنى حقيقي لكثرة الاستعمال وهكذا.

إنّ هذه العملية ينشأ عنها نوع من التّرادف عندما يتحوّل معنى الكلمة إلى معنى مجازي، فيوافق بذلك معنى كلمة أخرى[1].

ينشأ التّرادف من خلال استعمال بعض الكلمات استعمالا مجازيا، حيث تصبح هذه الكلمات شائعة مع مرور الزّمن، لا يمكننا التّفريق بين المعنى الحقيقي والمجازي فهنا ينشأ لدينا التّرادف.

ج/ التّطوّر اللّغوي:

في اللّفظة الواحدة قد تتطوّر بعض أصوات الكلمة الواحدة على ألسنة النّاس، فتنشأ صور أخرى للكلمة وعندئذ يُعدّها اللّغويون العرب مترادفات لمسمّى واحد.

ومن ذلك قول "ابن جني":[ومن ذلك قولهم: هتلت السّماء وهتنت: هما أصلان، ألا تراهما متساويين في التصرف، يقولون: هتنت السماء تهتن تهتانا وهتلت تهتل تهتالا، وهنّ سحائب هتن وهتل][2].

فالتّطور اللّغوي واحد من أسباب كثرة التّرادف في اللّغة العربيّة الفصحى، فقد تتطوّر أصوات بعض الكلمات لتتّخذ صورا متعدّدة لكلمة واحدة، في الأصل من ذلك تلك الحكاية المشهورة التي وردت في "المزهر" عن الاختلاف حول صّحة <الصّقر> أو<السّقر> إذا ظهر أنّ هناك من يقول <الزّقر> ومن ذلك ما ينتج عن القلب المكاني[3].

وقد يقع إبدال أو تعاقب في الكلمة فيتغيّر اللّفظ دون المعنى، أو قد يعقبه اختلاف في الدّلالة ومثال ذلك: مدَّ يمُدُّ مدّاً، مطَّ يمُطُّ مطًّا، متَّ يمُتُّ متًّا، المتّ كالمدّ.

---

[1] محمد سعد محمد، في علم الدلالة، ط2، مكتبة زرقاء الشرق، القاهرة، 2007، ص200، 201.

[2] رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، مرجع سابق، ص319.

[3] أحمد محمد قدور، مدخل إلى فقه اللغة العربية، ط 2، دار الفكر، دمشق، ص299.

مدَّ الحبل وغيّره إلّا أنّ المتّ يوصل بقرابة، ودالة يمتّ بها والماتة الحرمة والوسيلة من رحم ومودة وجمعها موات، ومتّ في السّير كمد وبين متّ ومطّ تعاقب واضح.[1]

فالتّطور اللّغوي هو تطوّر أصوات بعض الكلمات بحيث اتّخذت صورا متعدّدة لكلمة واحدة، بحيث يختلف اللّفظ ويبقى نفس المعنى.

د/ التّطوّر الدّلالي:

إنّ دراسة الألفاظ المترادفة على أساس تطوّر الدّلالة وملاحظة استعمالاتها من النّاحية التّاريخيّة يثبت لنا أنّ التّطور هو سبب ترادف كثير من الألفاظ لا سيما تلك الألفاظ المتقاربة في المعنى الّتي أشرنا إليها.

ففي اللّغة كثير من الأمثلة الّتي لا تعدُّ ولا تُحصر ومن ذلك أنّ أصل الورد هو إتيان الماء، ثم صار إتيان كل شيء وردا، وقد جاءت الكلمة في القرءان الكريم بهذا المعنى الأخير في قوله تعالى:(... فَأَورَدَهمُ النَّار)سورة هودالآية.98.[2]

"... إنّ أصل "البشم" في اللّغة هو التّخمة للبهائم خاصّة، ثمّ كثر حتى استعمل في النّاس أيضا، وبذلك أصبحت الكلمتان مترادفتين نتيجة هذا التوسُّع في الدَّلالة الّذي جرى على سبيل تعميم الخاصّ، وهذا واحد من مظاهر التّطور الدّلالي في الألفاظ".[3]

كما تؤدي سبل التَّطور الدَّلالي المعروفة في التَّخصيص والتَّعميم والنَّقل إلى إيجاد مترادفات جديدة، من ذلك أن تخصُّص كلمات ‹إسكاف› بالدَّلالة على صانع الخفاف أي الخرّاز جعلها مرادفة للخفاف، والخرّاز على حين أنها أصلاً تدلّ على كل صانع.[4]

نستنتج أنّ للتّطور الدّلالي دور في تنشئة التّرادف، وذلك من خلال تعميم الدّلالة للألفاظ المتقاربة المعنى.

---

[1] محمود عكاشة، الدلالة اللفظية، د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، د ت، ص57.

[2] حاكم مالك الزبادي، الترادف في اللغة، مرجع سابق، ص82.

[3] المرجع نفسه، ص84

[4] أحمد محمد قدور، مدخل إلى فقه اللغة، مرجع سابق، ص300

هـ/الاقتراض اللّغوي:

ومن بين الأسباب التي أدَّت إلى ظهور التّرادف نجد الاقتراض من اللّغات الأجنبية، وهو مما قيل أيضا لاختلاف الوضع التي تجاور العربيّة لاسيما الفارسيّة، ويحدث ذلك حين يستعير الشّعراء المفردات الأعجمية استطرافا لها مع علمهم بأنّ في العربيّة ما يماثلها، كما يحدث حين دخول جماعات لغوية أجنبيَّة في محيط عربي، فتشيع المفردات الأجنبية وتستعمل إلى جانب المفردات العربية[1].

ومن بين الكلمات المترادفة التي رويت لنا، الكثير من الألفاظ المستعارة من الفارسية وغيرها، كالدمقس والاستبرق للحرير، والزرجون والاسفنط والباذق والدرياقة للخمر، والمسؤول عن دخول هذه الألفاظ إلى العربية واستخدامها إلى جانب الألفاظ الأصلية في اللُّغة هم الشّعراء أمثال: "الأعشى" وغيره[2].

لقد عرفت ظاهرة الاقتراض في الدّراسات العربيَّة القديمة مصطلحات متعدّدة، كالدّخيل والمعرّب والمولّد والأعجمي، فالمعرّب هو لفظ استعاره العرب الخلّص في عصر الاحتجاج من أُمّة أخرى، واستعملوه في لسانهم مثل السندس والزنجبيل والسراط والإبريق، والدّخيل هو لفظ أخذته العربيّة في مرحلة متأخّرة عن عصر الاحتجاج، وتأتي الكلمة الدّخيلة كما هي أو بتعريف طفيف في النّطق[3].

والّذي يعنينا من أمر المعرّب والدخيل تلك الألفاظ التي اقتبستها العربيّة من اللّغات الأعجميّة ولها نظائر عند العرب من حيث الدّلالة ومن هنا كان المعرب والدّخيل من أسباب وقوع الترادف في العربية[4].

---

[1] أحمد محمد قدور، مدخل إلى فقه اللغة، مرجع سابق، 298

[2] عبد التواب رمضان، فصول في فقه اللغة، مرجع سابق، ص321

[3] أحمد محمد قدور، مدخل إلى فقه اللغة، مرجع سابق، ص299.

[4] حاكم مالك الزيادي، الترادف في اللغة، مرجع سابق، ص167.

إنّ اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات اقتبست ألفاظا كثيرة من اللّغات الأجنبية وهي تملك نظائر هذه الألفاظ وهذا ما نعني به بالمعرّب والدّخيل فالاقتراض وسيلة من وسائل نمو الثّروة اللّفظيّة للّغة.

المطلب الثّاني: شروط التّرادف وأنواعه:

1/ شروط التّرادف:

قبل القول بأنّ اللفظتين مترادفتين يجب أن تتحقّق شروط، ومن بين الّذين قالوا بوجود التّرادف "إبراهيم أنيس" الذي وضع شروطا من بينها:

أ/الاتّفاق في المعنى بين الكلمتين:

على الأقلّ في ذهن الكثرة الغالبة لأفراد البيئة الواحدة، ويكتفي اللّغوي الحديث بالفهم العادي لمتوسطي النّاس حين النّظر إلى مثل هذه الكلمات، فإذا تبيّن لنا بديل قوي أنّ العربيّ كان حقا يفهم من كلمة "جلس" شيئا لا يستفيده من كلمة "قعد" قلنا حينئذ ليس بينهما ترادف.[1]

وهذا الشرط يجب أن يكون اتّحاد بين اللّفظتين في المفهوم والمعنى، وإذا كان هناك فرق ولو بسيط خرجنا عن التّرادف.

ب/الاتّحاد في البيئة اللغوية:

أي أن تكون الكلمتان تنتميان إلى لهجة واحدة أو مجموعة منسجمة من اللهجات، ولذلك أُعْجبنا برأي "الأصفهاني" الّذي أشرنا إليه آنفا، يجب إذًا ألّا نلتمس التّرادف من لهجات العرب المتباينة، فالتّرادف بمعناه الدّقيق هو أن يكون للرّجل الواحد في البيئة الواحدة الحريّة في استعمال كلمتين أو أكثر في معنى واحد يختار هذا حينا ويختار تلك حينا آخر.[2]

وهذا بمعنى أنّ التّرادف لا يكون في لهجات العرب المختلفة، يجب أن تكون الكلمتان تنتميان إلى لهجة واحدة أو مجموعة منسجمة من لهجات بيئة واحدة.

---

[1] ابراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مرجع سابق، ص154.

[2] المرجع نفسه، ص154،155 .

ج/ الاتّحاد في العصر:

فالمحدّثون حين ينظرون إلى المترادفات ينظرون إليها في عهد خاص وزمن معين، فإذا بحثنا عن التّرادف يجب ألَّا نلتمسه في شعر شاعر من الجاهليّين، ثمّ نقيس كلماته بكلمات وردت في نقش قديم يرجع إلى العهود المسيحيّة مثلا[1].أي أن تكون اللفظتين في زمن معيّن وعهد خاص.

هـ/ ألا يكون أحد اللّفظين نتيجة تطوّر صوتي للفظ آخر:

إذا قارنا بين "الجثل والجفل" بمعنى النّمل نلحظ أنّ إحدى الكلمتين يمكن أن تعتبر أصلا والأخرى تطور لها ...، فالجثل والجفل ليست في الحقيقة إلّا كلمة واحدة، وهكذا يتبيَّن لنا مغالاة أولئك الذين اعتبروا مثل هذه الكلمات من المترادفات[2].

2/ أنواع الترادف:

يميّز كثير من المحدثين بين أنواع مختلفة من التَّرادف وأشباه التَّرادف على النّحو التالّي:

أ/ التّرادف الكامل:

"... وذلك حين يتطابق اللَّفظان تمام المطابقة ولا يشعر أبناء اللّغة بأي فرق بينهما ولذا يبادلون بحرية بينهما في كل السياقات[3] . ويؤّكد بعض المحدثين أنّ هناك كلمتان متطابقتان بحيث لا يمكننا التَّفريق بينهما وهذا ما يسمُّونه بالتَّرادف الكامل".

ب/ شبه الترادف:

"...أو التَّشابه أو التَّقارب أو التَّداخل وذلك حين يتقارب اللَّفظين تقاربا شديدا لدرجة يصعب معها – بالنسبة لغير المتخصّص – التّفريق بينهما، ولذا يستعملها الكثيرون دون

---

[1] ابراهيم أنيس، في اللهجات العربية، مرجع سابق، ص155.

[2] المرجع نفسه، ص155.

[3] أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص220.

تحفظ مع إغفال هذا الفرق، ويمكن التَّمثيل لهذا النّوع في العربيَّة بكلمات مثل: عام، سنة، حول... وثلاثتها قد وردت في مستوى واحد من اللّغة وهو القرءان الكريم.[1]

وذلك في التّشابه الدَّلالي الواضح بين كلمتين أو أكثر سواءً في المعنى الأصلي أو في الدَّلالات المرتبطة أو المتضمنة في الكلمة، ولكن هناك خلاف في الدَّلالة فيما أطلق عليه علماء المعاجم "درجة التَّطابق"، وذلك حينما تستعمل الكلمة في سياق معين ولا تصلح الأخرى في السياق نفسه وكلاهما بمعنى واحد، فأيُّ اختلاف يؤدي إلى شبه التَّرادف.[2]

فهنا يصعب على غير المختصّين التّفريق بين الكلمتين إذا كانت متقاربة أو متشابهة.

ج/ التقارب الدلالي:

"... يتحقق ذلك حين تتقارب المعاني لكن يختلف كلّ لفظ عن الآخر بملمح هام واحد على الأقلّ، ويمكن التّمثيل لهذا النّوع بكلمات لكلّ حقل دلالي على حدّة، ...كما يمكن التّمثيل له من العربيّة بكلمتي «حلم» و«رؤيا» وهما من الكلمات القرءانيّة".[3]

وهذا النوع يقصد أن يكون المعنى واحدا، أمّا اللّفظين مختلفين، يعني أن يكون تقارب في المعنى بحيث يوجد تلميح للّفظ .

د/ الاستلزام:

هو قضيةّ التّرتّبَ على... ويمكن أن يعرف كما يأتي= س1 يستلزم س2، إذا كان في كلّ المواقف الممكنة الّتي يصدق فيها س1 يصدق وكذلك س2، وعلى سبيل المثال=إذا قلنا: قام محمد من فراشه السَّاعة العاشرة فإنَّ هذا يستلزم: كان محمد في فراشه قبل العاشرة مباشرة.[4] بمعنى أمر يستلزم أمر آخر ويشترط التّتابع في الوقت.

---

[1]أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق، ص220.

[2]حلمي خليل، مقدمة لدراسة فقه اللغة، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، 1992، ص172،173.

[3]أحمد مختار عمر، علم الدلالة، مرجع سابق، ص221.

[4]المرجع نفسه، ص221.

هـ/ استخدام التّعبير المماثل: "أو الجمل المترادفة وذلك حين تملك جملتان نفس المعنى في اللغة الواحدة، وقد قسّم هذا النوع أقساما منها: Nislen

1/ التحويلي = دخل محمد الحجرة ببطء/ببطء دخل محمد الحجرة / الحجرة دخلها محمد ببطء.

2/ التبديلي أو العكس = اشتريت من محمد آلة كاتبة بمبلغ 100 دينار/ باع محمد آلة كاتبة بمبلغ 100 دينار.

3/ الاندماج المعجمي =هو التّعبير عن التجمع (cevered with) بكلمة واحدة وهي coment".[1]

فهذا النّوع يجب أن تكون للجملتين نفس المعنى ونفس الكلمات ولكنهما مختلفتين في ترتيب كلماتهما.

و/ التّرجمة: من لغة إلى لغة واحدة، كأن تترجم نصّا شعريّا إلى نثر أو نصّا علميا إلى اللّغة الشّائعة.

ز/ التّفسير: أن تكون الكلمات الموجودة في الجملة الثانية مثلا: مفسّرة للكلمات الموجودة في الجملة الأولى[2].

[1] أبو الحسن علي بن عيسى الرماني ، الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى، مرجع سابق، ص25.

[2] المرجع نفسه، ص 25.

المطلب الثّالث: التّرادف بين القدماء والمحدثين العرب:

تعدّ ظاهرة التّرادف من الظّواهر اللّغويّة الّتي كثُر الحديث عنها من قبَل علماء اللّغة العرب القدامى منهم والمحدثين، واختلفوا حول هذه الظّاهرة اختلافا كثيرا، حتّى غدا اختلافهم يُدَرّس وتُكتَبُ حوله المُؤلّفات.

انقسّم علماء اللّغة العربيّة في دراستهم للتّرادف إلى فريقين: فريق مقرّ بوقوعه وفريق منكر لهذا الوقوع.

1/ التّرادف بين الإثبات والإنكار عند القدامى:

كان العلماء في القرن الثّاني هجري من رواة اللّغة وجامعيها يرون التّرادف سمة من سمّات اللّغة العربيّة دالّة على اتّساعها في الكلاّم، وكانوا لا يجدون حرجا في جمع الألفاظ الدّالة على معنى واحد.[1]

بعد القرن الثّاني تشعبت آراء العرب حول الموضوع وتباينت اتّجاهاتهم بين مثبت ومنكر، فظهر فريق مثبت لوقوعه في اللّغة بل يعدّه من أبرز خصائصها، ومن هؤلاء:

أ/ سيبويه(ت 180هـ): يقول في باب "اللّفظ للمعاني": [اعلم أنّ من كلامهم اختلاف اللّفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللّفظين والمعنى واحد، واتّفاق اللّفظين واختلاف المعنيين].[2]

[إنّ هذا النّص من النّصوص اللّغويّة الّتي أشارت إلى فكرة التّرادف في اللّغة من غير تحديد، وأصبح من الشّهرة بمكان في كتب اللّغة اللاّحقة، إذ تناقل تقسيم "سيبويه" هذا كثير من العلماء والدّارسين من بعده، وهذا بشيء من التّصرّف والزيادة والشّرح].[3]

---

[1] أبو الحسن عليّ بن عيسى الرّمانيّ، الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى، مرجع سابق، ص 11.

[2] أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر(سيبويه)، الكتاب، ج1، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988، ص 24.

[3] حاكم مالك الزّيادي، التّرادف في اللّغة، مرجع سابق، ص 35.

ب/ الأصمعي(ت 216هـ): يظهر الأصمعيّ مثبتا للتّرادف من خلال كتابه الّذي سمّاه: "ما اختلفت ألفاظه واتّفقت معانيه" فهو بذلك أحد المؤلّفين فيه، وهذا دليل واضح على موقفه في المسألة.

رُويَ أنّ "الرّشيد" سأله عن شعر "لابن حزام العكلي" ففسّره، فقال: يا أصمعيّ: إنّ الغريب عندك لغير غريب، قال: يا أمير المؤمنين، ألا أكون كذلك وقد حفظت للحجر سبعين اسما.[1]

ج/ ابن جنّي(ت392هـ): ذهب "ابن جنّي" إلى القول بالتّرادف في باب: "في إيراد المعنى المُراد بغير القول المُعتاد" يقول:[وهذا ونحوه –عندنا– هو الّذي أدّى إلينا أشعارهم وحكاياتهم بألفاظ مختلفة على معان متفقّة، وكان أحدهم إذا أورد المعنى المقصود بغير لفظه المعهود، كأنّه لم يأت إلاّ به ولا عدل عنه إلى غيره].[2] يظهر لنا جليّا إثبات "ابن جني" للتّرادف واعتباره ميزة من مميّزات اللّغة، ومسهما في إثرائها، حيث لا ضير عنده في التّعبير عن معنى واحد بأكثر من لفظ.

ويبدو لنا إثبات بعض العلماء من خلال مُؤلفاتهم في الموضوع:

ومن مثبتي ظاهرة التّرادف كذلك: "ابن خالويه"(ت370هـ)، فقد ألّف "ابن خالويه" كتابا في أسماء الأسد وكتابا آخر في أسماء الحيّة، كما ألّف العلاّمة "مجد الدّين الفيروز آبادي" صاحب القاموس كتابا سمّاه: "الرّوض المسلوف فيما له اسمان إلى ألوف"، وكتابا آخر سماه : "ترقيق الأسل لتصفيق العسل"، ذكر فيه للعسل ثمانين اسما، ومع ذلك لم يستوفها كلّها، كما يقول السّيوطي.[3]

---

[1] محمّد ريّاض كريم، المُقتضب في لهجات العرب، التركى للكمبيوتر وطباعة الأوفيست، طنطا، 1996، ص 192.

[2] أبو الفتح عثمان ابن جنّي، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، ج2، دار الكتب المصريّة، 2000، ص 468.

[3] محمّد الأنطاكي، دراسات في فقه اللّغة، مرجع سابق، ص 314.

كان "للرّماني" نفس الاتّجاه، فهو من ألّف كتابا بعنوان "الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى"، وتبعه في ذلك "عبيد بن سلاّم" حيث تمثّلت فكرة التّرادف عنده من خلال كتابه: الغريب المُصنّف" في فصل سمّاه:" كتاب الأسماء المختلفة للشّيء الواحد"، فعدّد فيه الألفاظ المتفقّة اللّفظ المختلفة المعنى.

ولا يخفى علينا أنّ هناك علاقة بين اللّغة وعلم الأصول، وبذلك كان للأصوليّين نظرة حول التّرادف وكانوا من أنصاره، فهم يرون أنّ التّرادف لا يمتنع عقلا ولاشكّ في جواز وقوعه، إمّا في لغتين كالعربيّة والفارسية، فهو عندهم معلوم بالضّرورة، أو من لغة واحدة كالحنطة والبُّر والقمح، ولذلك ردّوا على المنكرين له فيما احتجّوا به، وانحوا باللائمة عليهم، وقالوا ببطلان آرائهم وبفسادها، وبأنّ تعسّفات الاشتقاقيّين في إنكاره لا يشهد لها شبهة فضلا عن حجّة.[1]

سار المناطقة على نفس النّهج وناصروا التّرادف، حيث أكدّوا على أنّ المُرادف قد أُستُخدم ليرمُز بدقّة للمعرَّف، بحيث يمكن استبدال أحدهما بالآخر، فهما متكافئان ومتساويان منطقا ودلالة، ولا فرق بينهما إلاّ من جهة كون المرادف أشهر وأوضح.[2]

يظهر لنا جليّا تأييد علماء الأصول والمناطقة لظاهرة التّرادف واعتبارها ضرورة لازمة في اللّغة، ولامجال للشّك في وجودها.

ويبدو أنّ مثبتي التّرادف كانوا فريقين؛ ففريق وسّع في مفهومه ولم يُقيّد حدوثه بأيّ قيود، وفريق آخر كان يُقيّد حدوث التّرادف ويضع له شروطا تحدّ من كثرة وقوعه، ومن الأخيرين "الرّازي" الّذي كان يرى قصر التّرادف على ما يتطابق فيه المعنيان بدون أدنى تفاوت، فليس من التّرادف عنده 'السّيف والصّارم'، لأنّ الثّانية زيادة في المعنى، ومنهم

[1] حاكم مالك الزّيادي، التّرادف في اللّغة، مرجع سابق، ص 55.

[2] المرجع نفسه، ص 61.

"الأصفهاني" الّذي كان يرى أنّ التّرادف الحقيقيّ هو ما يوجد في اللّهجة الواحدة، أمّا ما كان في لهجتين فليس من التّرادف.[1]

استقطب التّرادف اهتمام هؤلاء العلماء، فعُنوا بدراسته واهتمّوا بإثباته، وكان لهم إشارات جليلة بُنيت عليها معظم الدّراسات فيما بعد.

أنكر التّرادف ثلّة من العلّماء وتعارضوا مع هذا الاتّجاه، أمثال:

أ/ ابن الأعرابي(ت 231هـ): أنكر هذا الأخير التّرادف قائلا: [كلّ حرفين أوقعتهما العرب على معنى واحد، في كلّ واحد منهما معنى ليس في صاحبه، ربّما عرفناه فأخبرنا به، وربّما غمُض علينا فلم نُلزم العرب جهله].[2]

عنى "ابن الأعرابيّ" بقوله أنّ لكلّ لفظ معنى، وكلّ معنى له لفظ يختصّ به لا يشاركه غيره، حتّى وإن لم نفهمه.

ب/ ابن درستويه(ت 347هـ): يقول:[لا يجوز أن يكون لفظان مختلفان لمعنى واحد، إلاّ أن يجيء أحدهما في لغة قوم والآخر في لغة غيرهم، كما يجيء في لغة العرب والعجم أو في لغة روميّة ولغة هنديّة].[3]

يرى "ابن درستويه" استحالة دلالة لفظين على معنى واحد، إلاّ أن يكون في لغتين مختلفتين فالتّرادف في هذه الحالة عنده جائز.

ج/ أبو هلال العسكري(ت 395هـ): عقد "العسكريّ" في كتابه بابا سمّاه: **"**في الإبّانة عن كون اختلاف العبّارات والأسماء موجبا لاختلاف المعاني في كلّ لغة، والقول في الدّلالة على الفروق بينها**"**: [الشّاهد على أنّ اختلاف العبّارات والأسماء يُوجب اختلاف

[1] أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، مرجع سابق، 218.

[2] حلمي خليل، مقدّمة لدراسة فقه اللّغة، مرجع سابق، ص 169، نقلا عن السيوطي.

[3] محمّد ريّاض كريم، المُقتضَب في لهجات العرب، مرجع سابق، ص 191.

المعاني، أنّ الاسم كلمة تدلّ على معنى دلالة الإشارة، وإذا أُشير إلى الشّيء مرّة واحدة فعُرف، فالإشارة إليه ثانيّة وثالثة غير مفيدة، وواضع اللّغة حكيم لا يأتي بما لا يفيد].[1]

نفى "العسكريّ" أن يكون للفظين مختلفين معنىً واحد، فاختلاف اللّفظ حسبَه يؤول بالضّرورة إلى اختلاف المعنى، ويستدلّ بذلك أنّ اللّه عزّ وجلّ لا يأتي بما لا يفيد، فكلّ مفردة في كتابه عزّ وجلّ لها معنى مغاير، وتأليفه لهذا الكتاب دليل ثابت على موقفه في المسألة.

ويقول "أبو عليّ الفارسي" في كتابه: "المسائل المشكلة المعروفة بالبغداديات": [اعلم أنّ اختلاف اللّفظين لاختلاف المعنيين هو الوجه والقياس الّذي يجب أن تكون عليه الألفاظ، لأنّ كلّ معنى يختّص فيه بلفظ لا يشركه فيه لفظ آخر، فتنفصل المعاني بألفاظها ولا تلتبس].[2]

أورد "محمّد رياض كريم" هذا القول مستشهدا أنّ "أبا عليّ الفارسي" قائل بالتّرادف يقول: [ويكاد يُجمع الباحثون على أنّ "أبا عليّ الفارسي" من منكري التّرادف، بل جعلوه من أشهر القائلين بإنكاره، ولكن هذا ليس بصحيح، "فأبو عليّ" من القائلين بوقوع التّرادف اللّغة، وليس من منكريه، وقد ظهر لنا هذا ممّا جاء في كتابه].[3]

ونظنّ أنّ هذا الأخير استشكل عليه فهم "أبو عليّ الفارسي"، فهذا القول دليل على إنكاره للتّرادف.

---

[1] أبو هلال العسكريّ، الفروق في اللّغة، تح: لجنة إحياء التّراث العربيّ، ط4، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1980م، ص 13.

[2] محمّد رياض كريم، المُقتضَب في لهجات العرب، مرجع سابق، ص 193.

[3] محمّد رياض كريم، المُقتضب في لهجات العرب، مرجع سابق، ص 193.

2/ ظاهرة التّرادف بين الإثبات والإنكار عند المحدثين:

ولما كان للعرب القدامى من توجّهات وآراء حول هذه الظّاهرة، كان للمُحدَثين وجهة نظر كذلك، فشغلوا أنفسهم بالتّقصّي والبحث، وكانت لهم محاولات صادقة في هذا الموضوع.

[لا خلاف بين اللّغويّين المعاصرين في وجود الأنواع السّتة (من رقم2–7) السّابق ذكرها تحت عنوان "أنواع التّرادف وأشباه التّرادف"، أمّا الخلاف في الحقيقة فيتعلّق بالتّرادف الكامل أو التّماثل].[1]

يشير الباحث اللّغويّ أنّه لا يوجد خلاف بين علماء اللّغة المعاصرين حول أنواع التّرادف: شبه التّرادف، التّقارب الدّلالي، الاستلزام، استخدام التّعبير المماثل، الجمل المترادفة، التّرجمة والتّفسير، وإنّما كلّ الخلاف واقع فيما يُسمّى التّرادف الكامل الّذي أُختلف بشأنه فأثبته علماء وأنكره آخرون.

أثبت فريق من علماء اللّغة المُحدثين التّرادف الكامل ومن بينهم:

أ/ حاكم مالك الزّيادي: كان هذا الأخير من المثبتين، حيث قال في كتابه: [إنّ التّرادف واقع في العربيّة لا سبيل لإنكاره، و هو موضوع ينمّيه التّطور، ويدعمه الاستعمال، و يشهد به الواقع اللّغويّ، أمّا هذه الكثرة فلا صحّة لها بالمعنى الدّقيق للتّرادف، و التّرادف حالة تُعرَض لألفاظَ من اللّغة في أثناء حياتها و تطورها، ومن الجائز أن يكون ما كان مُترادفا في مرحلة ما متباينا في مرحلة أخرى، والعكس صحيح أيضا، ما دامت ألفاظ اللّغة جميعا عُرضة للتّطور الدّلالي].[2]

أكدّ "الزيّادي" أنْ لا سبيل لإنكار هذه الظّاهرة اللّغويّة، ورغم تأييده إلاّ أنّه وضع شرطا يحصُر به كثرة المُترادفات، وهو التّطور الدّلاليّ الّذي يجعل الألفاظ مترادفة في مرحلة ما، ومختلفة في أخرى.

---

[1] أ حمد مختار عمر، علم الدّلالة، مرجع سابق، ص 224.

[2] حاكم مالك الزّيادي، التّرادف في اللّغة، مرجع سابق، ص 306.

ب/ صبحي الصّالح(ت 1986م): أرجع الدّكتور الفضل لكثرة المترادفات في اللّغة إلى القرآن الكريم، الّذي هيّأ الظّروف للّغة العربيّة، ووسّع في استعمال المفردات، فكان لها محصول لغويّ منقطع النّظير إذا ما قارنّاها بلغات العالم الأخرى.

يقول في كتابه في فصل "اتّساع اللّغة في التّعبير":[ولكنّ بعض العلماء القدامى ينكرون وقوع التّرادف في العربيّة، وفي إنكارهم معنى أخطر كثيرا ممّا يتصورّه أيّ باحث من المُحدثين، فلا سبيل معه إلى القول بانفراد العربيّة بكثرة المفردات وسعة التّعبير].[1]

أنكر "صبحي الصّالح" رأي القدامى المنكرين للتّرادف، وعدّه خطرا على اللّغة العربيّة، وهو بذلك دليل على إثباته له.

ج/ إبراهيم أنيس(ت 1977م): قطع في كتابه "دلالات الألفاظ" بوجود التّرادف في العربيّة، فلم يلمح فرقا أيَّ فرق بين أن تقول مثلا: لم يسمع، وفي أذنيه صمم، وفي أذنيه وقر، وذكر الآية الكريمة:{ وإذا تُتلى عليه آياتنا ولّى مستكبرا كأن لم يسمعها كأنّ في أذنيه وقرا } سورة لقمان-07-.[2]

آثر "إبراهيم أنيس" الاستدلال بآية من آيات القرءان الحكيم للتّأكيد على إمكانيّة تعدّد الألفاظ للمعنى الواحد.

ويقول "محمّد شاهين" في كتابه "المُشترك اللّغوي":[وليست العربيّة بدعا في ذلك بين لغات البشر، فكثير من اللّغات تعرف هذا التّرادف، وتعبّر عن المعنى الواحد بأكثرَ من لفظة، كما في الإنجليزيّة مثلا].[3]

---

[1] صبحي الصّالح، دراسات في فقه اللّغة، ط3، دار العلم للملايّين للتّأليف والتّرجمة والنّشر، بيروت-لبنان، 2014م، ص 295.

[2] عائشة عبد الرّحمان بنت الشّاطئ، الإعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق، دار المعارف، مصر، 1971م، ص 198.

[3] توفيق محمّد شاهين، المشترك اللّغويّ نظريّة وتطبيقا، ط1، مطبعة الدّعوة الإسلاميّة، القاهرة، 1980م، ص 233.

فيرى بذلك أنّ التّرادف حاصل في كلّ اللّغات، وليس بدعا وحكرا على اللّغة العربيّة، فهو عام ومطلق.

وبذلك لم يكتفِ العلماء المُحدثون بما وصل إلينا من علم القدامى، وحاولوا إثبات هذه الظّاهرة بالحجج الّتي يرونها منطقيّة.

عارض بعض المُحدثين وجود التّرادف الكامل، واعتبروه خطرا على اللّغة العربيّة، أمثال:

أ/ محمّد المبارك(ت 1982م): أنكر التّرادف حيثُ قال:[لم يبق التّرادف في ذلك العصر مزيّة من مزايا العربيّة، بل مرضا من أمراضها الوافدة المنتشرة، وغلب على النّاس استعمال الألفاظ في معانيها العامّة، فضاعت من اللّغة، بل من التّفكير...وأصبحت عالما مستقّلا يعيش النّاس في جوّه بدلا من أن يعيشوا في الحيّاة ومعانيها].[1]

نفى "محمّد مبارك" ظاهرة التّرادف، واعتبرها مرضا من أمراض من أمراض اللّغة العربيّة، كونه أفقد الألفاظ دقتّها وجعلها غامضة، كما قتل الخصائص الفنيّة للّغة حسبه.

ب/ أحمد عمر مختار(ت2003): أنكر هذا الأخير التّرادف التّام حيث يقول في كتابه "علم الدّلالة":[إذا أردنا التّطابق التّام الّذي يسمح بالتّبادل بين اللّفظين في جميع السّياقات دون أن يوجد فرق بين اللّفظين في جميع أشكال المعنى(الأساسي والإضافي، الأسلوبي، النّفسي، الإيحائي). ونظرنا إلى اللّفظين في داخل اللّغة الواحدة، وفي مستوى لغويّ واحد، وخلال فترة زمنيّة واحدة، وبين أبناء الجماعة اللّغويّة الواحدة، فالتّرادف غير موجود على الإطلاق].[2]

برّر "أحمد مختار" إنكاره إلى استحالة التّبادل بين اللّفظين في جميع السّياقات دون تغيّر المعنى.

---

[1] محمّد المبارك، فقه اللّغة وخصائص العربيّة، ط2، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، د ت، ص 234.

[2] أحمد عمر مختار، علم الدّلالة، مرجع سابق، ص 228.

وهذا الرّأي الّذي نذهب إليه، فالتّطابق التّام للألفاظ غير قابل للتّحقّق في نظرنا، فالألفاظ غير قابلة للتّبادل بينها في بعض السّياقات، كما يبدو لنا أنّ هناك فروقا بين الألفاظ، فكلّ لفظ متباين عن الآخر، حتّى وإن لم يظهر لنا.

اختلف مفهوم التّرادف بمرور الزّمن نتيجة توفّر العلماء على التّأمل في الظّاهرة، وبسبب تباين مناهجهم ومذاهبهم في النّظر إليها فقد شارك في هذا كثير من علماء اللّغة والأصول والفقه والمنطق قدامى ومُحدثين، فما فتئ العلماء منذ مُلاحظتهم هذه الظّاهرة دائبين على البحث فيها، والتّنقير عنها بُغيَة الوصول إلى مفهوم دقيق لها، مدلّلين بأقوالهم ووجْهات نظرهم المتفاوتة، الّتي جعلت هذه الفكرة تختلف ضيقا واتّساعا لديهم، وما زال الحال على هذا النّحو حتّى وصل الأمر إلى المُحدَثين من علماء اللّغة، الّذين حدّوا التّرادف وقيّدوه بصورة أكثر ضبطا وصوابا ممّا نجده عند من سبقهم.[1]

سيظل التّرادف موضوعا شائكا يختلف فيه اللّغويّون عبر العصور، فهو مازال يحتاج لكثير من الدّراسة لفكّ رموزه وخدمة لغة القرءان.

[1] حاكم مالك الزّيادي، التّرادف في اللّغة، مرجع سابق، ص 48.

المطلب الرّابع: التّرادف في الدّراسات الغربيّة:

لم تقتصر الدّراسة حول التّرادف على العرب فحسب، فحتّى الأجانب شغلهم البحث حول الموضوع، فعُنوا بدراسته والبحث في خباياه، فهو ميزة في لغات العالم قاطبة.

كحال العرب المُحدثين، انقسم العلماء الغربيّون بين مثبت ومنكر للتّرادف التّام، فمن المثبتين:

أ/ ستيفن أولمان(ت 1976م): يعتقد هذا الأخير بوجود التّرادف التّام مع كثير من التّحفظ، يقول:[وفي نهاية المطاف سوف يتأكّد لنا أنّ هذه الألفاظ لا يمكن التّبادل بينها، إلاّ في حدود ضيّقة فقط].[1]

فهو بذلك يرى أنّ التّرادف التّام نادر الوقوع، لا يمكن أن يكون إلاّ قليلا، فهو نوع من الكماليّات الّتي يَصعُب أن تتحقّق.

ب/ جون ليونز(ت 2020): فرّق "ليونز" بين الترادف التّام والمُطلق، يقول:[وإذا عُرِّف التّرادف بتطابق المعنى، فإنّ المفردات لا يمكن أن نقول أنّها مفردات تامّة (في إطار محدّد من السّياقات)، إلاّ إذا كانت لها المعاني الوصفيّة والتّعبيريّة و الاجتماعيّة ذاتها، ولا يمكن القول بأنّها مترادفات مُطلَقة إلاّ إذا كان لها التّوزيع ذاته، وكانت مترادفات تامّة في كلّ معانيها، وفي كل سيّاقات ذكرها. ومن المعروف بصفة عامّة أنّ التّرادف التّام للمفردات نادر نسبيّا في اللّغات الطبيعيّة، وأنّ التّرادف المُطلق –كما عرفناه هنا– غير موجود مُطلَقا].[2]

[1] ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال محمّد بشير، دط، مكتبة الشّباب، المنيرة، د ت، ص 98.

[2] جون ليونز، اللّغة وعلم اللّغة، تر: مصطفى التّوني، ج1، ط1، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1987، ص 202.

يعتقد "ليونز" أنّ التّرادف المُطلق والّذي هو إمكانيّة تبادل المفردات في جميع السّياقات غير موجود كليّا، أماّ التّرادف التّام والّذي في نظره هو تبادل المفردات بينها في بعض السّياقات دون أخرى لا يكون إلاّ في سياقات نادرة.

أنكر معظم اللّغويّين الغربيّين التّرادف التّام، أمثال:

ا/ **كلود جرمان، وريمون لوبلون:** ذهب العالمان اللّغويّان إلى إنكار التّرادف التّام، فهو حسبهما زيادة في اللّفظ دون المعنى:[والتّرادف التّام ليس مهمّا في حدّ ذاته، فهو يتعلّق بترف لغويّ لا جدوى من معالجته لأنّه يسير عكس قوانين الاقتصاد اللّغويّ].[1]

يمكننا أن نتصوّر الحالة الّتي يمكن أن يُحدثها وجود كلمتين مترادفتين ترادفا تامّا، وهذا ينطبق على كلمتيْ أريكة (divan)، وأريكة (sofa)، في استعمالهما الحاليّ في "كيباك"، إنّ أحد الاستعمالين مهدّد بالزوال.[2]

ينكر اللّغويّان وجود التّرادف مُطلقا، ويَعدّانه تهديدا بانقراض أحد من اللّفظين المترادفين.

ب/ جون روبرت فيرث(ت1960م): يذكر "أولمان في كتابه أنّ "فيرث" لا يعترف بالتّرادف يقول:[وعدم اعتراف "فيرث" بالتّرادف يتماشى مع مذهبه الخاصّ بالمعنى اللّغوي. فالمعنى اللّغويّ عنده عبارة عن مجموعة من الخصائص والمميّزات اللّغويّة للكلمة أو العبارة أو الجملة].[3]

يرى "فيرث" أنّ المعنى اللّغويّ لكّل كلمة كفيل بإثبات انعدام التّرادف، فكلّ مفردة أو جملة لها معنى لغويّ متمايز عن الآخر وكلّ له خصائصه.

---

[1]كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدّلالة، تر: نور الهدى لوشن، ط1، جامعة قان يونس، بنغازي، 1997، ص 64.

[2]المرجع نفسه، ص 64.

[3]ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، مرجع سابق، ص 109.

كما أنكر التّرادف "جودمان":[لا يوجد لفظان يمكن أن يحُلّ أحدهما مكان الآخر دون تغيّر الدّلالة الحقيقيّة، وعلى هذا فلو ادّعينا ترادف كلمتين فإنّ عدم إمكانيّة تبادلهما في بعض السّياقات، يمكن أن يقدّم الدّليل على أنّ الكلمتين لا تحملان نفس المعنى].[1]

ويقول "لابان":[إذا اشترطنا في التّرادف أنّ أيّ تعبيرين مترادفين يكونان قابلين للتّبادل في كلّ السّياقات، فمن السّهل إثبات أنّه لا يوجد تعبيران في أيّ لغة يمكن أن يكونا مترادفين].[2]

يذهب العالمان إلى نفس الرّأي، وهو اختلاف معاني الكلمات، حين توظيفها في سيّاقات مختلفة.

ويرى "ستورك":[كلّ الكلمات تملك تأثيرا عاطفيّا، كما تملك تأثيرا إشاريّا، ولهذا فمن المستحيل أن تجد مترادفات كاملة].[3] لا وجود للتّرادف التّام حسبَه، فكلّ مفردة تحمل في طيّاتها تأثيرا خاصّا.

يكاد يجمع اللّغويّون الغربيّون على جعل السّياق سببا لإنكارهم للتّرادف التّام، ذلك أنّ الألفاظ لا يمكن التّبادل فيما بينها في جميع السّياقات، فالسّياق يحدّد الفروق اللّغويّة بين الألفاظ الّتي قيل بترادفها.

ترى النّظريّات الغربيّة أنّ التّرادف يتحقّق بشروط:

_ يتحقّق التّرادف عند أصحاب النّظريّة التّصوريّة، إذا كان التّعبيران يدلاّن على نفس الفكرة الفعليّة أو الصّورة.

_ يتحقّق التّرادف عند أصحاب النّظريّة الإشاريّة، إذا كان التّعبيران يُستعمَلان مع نفس الشّيء بنفس الكيفيّة.

---

[1] أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، مرجع سابق، ص 225.

[2] أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، مرجع سابق، ص 225.

[3] المرجع نفسه.

_ يتحقّق التّرادف عند أصحاب النّظريّة السّلوكيّة، إذا كان التّعبيران متماثلين، عن طريق اتّصال كلّ منهما بنفس المُثير والاستجابة.[1]

_ يتحقّق التّرادف عند أصحاب النظريّة التّحليليّة، يتحقّق إذا كانت الشّجرة التّفريعيّة لإحدى الكلمتين تملك نفس التّركيب التّفريعي للأخرى، أو إذا اشترك اللّفظان في مجموع الصّفات التّمييزيّة.[2]

وكانت نظريّة الحقول الّدلاليّة قد أقرّت بالتّرادف، فهي من جعلت علاقة التّرادف ضمن العلاقات الممكن وجودها في حقل واحد.

[فمن أمثلة علاقة التّرادف في الحقل الدّلالي الخاصّ بالقرابة مثلا: "ابن ونجل، أم ووالدة"، "زوجة وحليلة وعقيلة"، وهذا من باب التّرادف التّام الّذي يتساوى فيه معنيا الكلمتين تماما].[3]

وقد حاول الغربيّون البحث في هذه الظّاهرة اللّغويّة، فهم كانوا حريصين على لغتهم كما كان حال العرب، كما أنّ بحثهم كان علميّا محضا، قائما على الاستدلال والمنطق، يمكن تطبيق نتائجه على اللّغة العربيّة لتشابه الخصائص بين اللّغات.

[1] عبد الواحد حسن الشّيخ، العلاقات الدّلاليّة والتّراث البلاغي العربي(دراسة تطبيقيّة)، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنيّة، 1999م، ص 46.

[2] المرجع نفسه، ص 46.

[3] محمّد سعد محمّد، في علم الدّلالة، مرجع سابق، ص 49.

تمهيد:

يعدّ التّعبير الشّفهيّ من أهمّ النّشاطات الّتي تعوّل عليها المؤسّسات التّعليميّة للنّهوض بالمتعلّم، فهو اللبنة الأولى لبناء شخصيّة المتعلّم من جهة، وتقويم لسانه من جهة أخرى، فهو مرآة لصاحبه به تظهر خطابته، فهو مؤشّر للعمق الفكري للمتعلّم فهو يُظهر شخصيّته، وقدرته على العرض والتّفسير وسرد الوقائع... إلى أنّ جلّ المؤسّسات تعاني من ضعف مستوى متعلّميها في أداء هذا النّشاط.

ونظرا للأهميّة الّتي يحتلّها التّعبير الشّفهي ضمن المنظومة التّربويّة، سعت هذه الأخيرة إلى وضع برنامج دراسي لهذا النّشاط، ملائم للمستوى العقلي والعمري للمتعلّم وكذا ملائم لعادات وتقاليد المجتمع، باعتماد طرق تدريس مناسبة لموضوع التّعبير فكلّ موضوع له طريقة خاصّة به يعتمدها المعلّم في قيامه بهذا النّشاط.

المبحث الثّاني: التّعبير الشّفهي في المراحل التعليميّة الأولى:

المطلب الأوّل: مفهوم مهارة التّعبير الشّفهيّ وأهدافه:

ضبط المصطلحات:

مفهوم المهارة skill : لغة: عرّفها "ابن منظور:[والمهارة: الحذق في الشّيء، والماهر: الحاذق بكلّ عمل، وأكثر ما يُوصف به السّابح المُجيد، والجمع مهَرة].[1]

وعن "السيّدة عائشة رضي الله عنها"، قالت: قال رسول اللّه صلّى اللّه عليه وسلّم:

[الماهر بالقرآن مع السّفرة الكرام البررة].[2]

ويتفقّ علماء اللّغة على أنّ المهارة في اللّغة: البراعة في الشّيء، والإحاطة به، فكلّ التّعريفات مرتبطة بهذا المفهوم.

اصطلاحا: تُعرّف المهارة في الاصطلاح على أنّها:[الحذق والإتقان: أداء ووقتا وجهدا، أي: هي الأداء المُتقن الّذي يقدّم العمل في صورة تامّة، لا يعتريه نقص في الشّكل أو في المضمون].[3] فالمهارة في هذا السّياق، صفة منهجيّة وعلميّة، بحيث يكون الفرد متقنا للعمل في كفاءة تامّة وبجهد أقل.

مفهوم التّعبير expression : لغة: جاء في معجم "الصّحاح":[وعبّرت الرؤيا تعبيرا: فسّرتها، وعبّرت عن فلان أيضا إذا تكلّمت عنه، واللّسان يعبّر عمّا في الضّمير].[4]

وفي "المنجد الأبجدي":[عبّر عمّا في نفسه: بيّن وأعرب].[5]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ص 4286.

[2] أبو الحسين مسلم بن الحجّاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، تح : محمّد فؤاد عبد الباقي، ط1، دار الكتب العلميّة للتّوزيع، بيروت–لبنان، 1991م، ص 550.

[3] عبد الرّزاق حسين، مهارات الاتّصال اللّغوي، ط1، مكتبة العبيكان، الرّياض، 2010م، ص 21.

[4] أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، مرجع سابق، ص 726.

[5] المنجد الأبجدي، ط5، دار المشرق، بيروت–لبنان، 1967م، ص 683.

اصطلاحا: التّعبير في مفهومه العام:[نشاط أدبيّ واجتماعي، فهو الطّريقة الّتي يصُوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته، بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يُطلَب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون].[1]

فالتّعبير تبيان الإنسان عمّا يجول في خاطره من أحاسيس، وما يخالجه من شعور وما يحتويه عقله من معلومات وأفكار بواسطة الكلام أو التّدوين.

1/ مفهوم التّعبير الشّفهي oral expression : لم يختلف العلماء حول مفهوم التّعبير الشّفهي، وأجمعوا على فكر واحد، فكلّ التّعاريف تدور حول مفهوم الإفصاح عمّا في نفس المرء بالتّدوين دون الكتابة.

[ذلك الكلام المنطوق الّذي يعبّر به المتكلّم عمّا في نفسه من خواطر، وما يجول بخاطره من مشاعر وما يزخر به عقله من رأي وفكر، وما يريد أن يزوّد به غيره من معلومات أو نحوُ ذلك، في طلاقة وانسياب وسلامة في الأداء].[2]

2/ الأهداف التّربويّة للتّعبير الشّفهي:

ولما كان للتّعبير من أهميّة بالغة، أطرّت المؤسسات التّعليميّة أهدافا تطمح لتحقيقها:

_ إنّ الهدف من مادّة التّعبير والغاية الّتي يجب مراعاتها في تعليمه، هي تمرين الطّالب (المتعلّم) ليصبح قادرا على التّعبير عماّ يجيش في نفسه ويجول في فؤاده، ويقع تحت حواسّه، بأسلوب سليم وتذوق جميل. وكذلك تمكين الطّالب (المتعلّم) من استخدام الألفاظ والمفردات والعناية بتنميّة ذوقه، وتوسيع مداركه وتركيز ذهنه، وجعله قادرا على التّعبير بطريقة واضحة وأسلوب بليغ، ومعنى صحيح، وفكر مُنَسّق مُنَظّم.[3] فالغاية من تدريس

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، 2007م، ص 197.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة(تعبير، تحرير، لغويّات، تدريبات)، دار المعرفة الجامعيّة، 2009م، ص 14.

[3] عبد اللّه بن حمد الحقيل، المفيد في الإنشاء، ط2، 1972، ص 05.

هذا النّشاط إقدار المتعلّمين على التّعبير بالكلام، عن كل ما يجول في خاطرهم بأسلوب جيّد وتراكيب منظّمة.

_ القدرة على إعطاء التّعليمات والتّوجيهات.[1] فالهدف من هذا النشاط تكوين شخصيّات قياديّة تقود الأجيال.

_ القدرة على التّعليق على الأخبار والأحداث والمُدخلات.[2] فالتّعبير يُنمّي روح النّقد والتّفسير، والملاحظة للمتعلّمين، ويجعلهم بذلك شخصيّات ناقدة، تميّز الجيّد من الرّديء.

_ تدريبهم على الخَطابة ودفعهم إلى الارتجال والتّحدّث أمام الآخرين، وهذه المواقف تتطلّب الإفصاح عمّا في سرائرهم من آراء وأفكار بوضوح وجلاء وحريّة، والاشتراك في المناظرات العلميّة، والنّدوات الأدبيّة بلغة سليمة.[3]

فالتّعبير الشّفهي يسري بالمتعلّم لأن يكون خطيبا، ذو كفاءة لغويّة، حسن الأداء في اللّغة وتمثيل المعاني، وطلاقة اللّسان في التّعبير عن آرائه.

_ تدريب الطّلبة على التّعبير الصّوتي المعبِّر عن المعنى.[4] فنبرات الصّوت وتمويجه تبعا للمواقف يؤثّر في وجدان السّامع ومشاعره.

_ إتاحة الفرص أمام الطّلبة (المتعلّمين) كي يستخدموا محصولهم اللّغويّ في سياق تطبيقي لجميع فروع اللّغة العربيّة في إطار متكامل، فإنّ حصيلتهم في موضوعات النّحو والبلاغة والنّصوص يجد طريقه مجموعا في درس التّعبير الشّفهي.[5]

---

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1991، ص 115.

[2] المرجع نفسه، ص 115.

[3] محمّد علي الصّويركي، التّعبير الشّفوي(حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، ط1، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمّان_ الأردن، 2014، ص 26.

[4] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، رام اللّه، 2006م، ص 207.

[5] محمّد علي الصّويركي، التّعبير الشّفهي، مرجع سابق، ص 26.

_ الكشف عن مواهب الطّلبة (المتعلّمين) الأدبيّة والقدرات اللّغويّة وإظهارها، وتعهّدها بالرّعاية والصّقل والتّنميّة.

فبعض المتعلّمين لهم قدرات مميّزة في التّعبير، وهم يحتاجون للاهتمام والرّعاية لإنماء موهبتهم وتطويرها.

_ أن يتعوّد الطّلبة (المتعلّمون) آداب الحديث والإصغاء، واحترام أقوال النّاس الّذين يتحدّثون إليهم بلغة رقيقة جذّابة، وتعبيرات مرغوبة اجتماعيّا، وحسن عرض وجهة نظرهم واحترام آراء الآخرين، وبالتّالي تُمكّنه من التّكيّف الاجتماعي.[1]

_ اكتساب اللّغة لأنّ اللّغة تُكتسب بالسّماع إلى الآخرين، وأنّ اللّغة يُنظَر إليها عن طريق الفم والأذن وليس عن طريق العين والقلم.[2] فالاستماع إلى تعبير الآخرين يُكسب اللّغة، من تخزين مفردات جديدة تتلقّاها الأذن لأول مرّة، أو تركيب وأسلوب جديدين.

_ تمكين التّلاميذ (المتعلّمين) من إتقان فنون التّعبير الوظيفيّ على اختلاف أشكالها، واستخدام هذه الفنون داخل المدرسة وخارجها، وفي مواقف تتطلّب منهم المحادثة والمناقشة.[3]

_ تدريب المتعلّمين على مجاوزة التّعبير المباشر إلى التّعبير الفنّي المجازي.[4]

_ تدريب الطّلبة (المتعلّمين) على مواجهة الآخرين، وقتل الخجل في نفوسهم.[5]

إنّ تحقيق ما رمت إليه المؤسسات التّربويّة من خلال هذا النّشاط، يُضفي بنا إلى تكوين جيل متمكّن من أداء لغته ناجح في تسيير حياته، محقّق لأهدافه العلميّة والعمليّة.

---

[1] المرجع نفسه، ص 27.

[2] المرجع نفسه، ص 27.

[3] محمّد علي الصّويركي، التّعبير الكتابي(أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه)، ط1، دار مكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمّان–الأردن، 2014م، ص 12.

[4] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، رام اللّه، 2004، ص 94.

[5] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 207.

المطلب الثّاني: أسس التّعبير الشّفهيّ وموضوعاته:

1/ الأسس الّتي يستند عليها التّعبير الشّفهيّ: يقوم التّعبير الشّفهيّ على مجموعة من الأسس، ينبغي على المعلّم أن لا يغُضّ الطّرف عنها، فهي ركائز أساسيّة في نشاط التّعبير وتتمثّل في:

أ/ الأسس النّفسيّة:

_ حكاية المتدرّب على الكلام على نفسه وتجاربه وبعض مشاهداته: وهذا يتفقّ وطبيعة الإنسان مع ميله للتّحدّث مع الآخرين عمّا رأى وشاهد من مواقف وأحداث خلال يومه، ولا يخفى ما يكون وراء ذلك من محاولة للتّدريب على الكلام ومهارته.[1]

فالمتعلّمون يحبّون الحديث عن ما مرّوا به في يومهم مع زملائهم، فالمعلّم الجيّد يستثمر في هذا الجانب لدفع المتعلّمين على الإنتاج الشّفهي.

_ المحاكاة وتقليد الآخرين: فالإنسان بطبعه محبّ لتقليد الآخرين والتّأثّر بهم، خاصّة فيما يشعر بأنّ ما صدر عنهم قد نال إعجابه، وأثّر في كيانه، لذا على المعلّم أن يحاول اغتنام الفرصة في تعويد المتعلّمين على تقليد الآخرين، من ذوي التّميّز في الخطابة أو الإلقاء، كما ينبغي أن يكون المعلّم ذاته من المتميّزين في هذا الجانب.[2]

يميل المتعلّمون إلى تقليد من يرونه أكثر تميّزا عنهم، وعلى المعلّم بذلك أن يكون قدوة والمثل الأعلى الّذي يطمح المتعلّمون أن يكونوا مثله، وذلك في فصاحته وسلامة لغته وأسلوبه.

_ تشجيع الخجولين على التكلّم والتّحدّث أمام الآخرين: فمن الطّلبة (المتعلّمين) من هو خجول بطبعه ويخشى التّحدّث بصوت مسموع أمام غيره، لذا على المعلّم ضرورة

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة(الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة)، وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعيّة، 2008م، ص 71.

[2] المرجع نفسه، ص71.

النّظر في مثل هذه الحالات، ومحاولة تشجيع هؤلاء على التّعبير أمام الآخرين، على أن يكون ذلك بشيء من اللّين والإغراء حتّى يتمكّن من إخراجهم من هذه الحالة.[1]

من المتعلّمين من يتسمّ بالخجل والخوف من زملائه والمعلّم والجوّ المدرسي، فعلى المعلّم مراعاتهم وتشجيعهم على المشاركة البسيطة في التّعبير بالتّحفيز والتّشجيع.

ـ اختيار الموضوعات المناسبة: يسهم التّلميذ(المتعلّم) في التّعبير وتشتدّ حماسته إذا وجد الحافز والدّافع الّذي يُحفزّه على التّعبير، ولذا كان على المعلّم أن يُوفرّ الموضوعات التّعبيريّة الّتي تقود التّلميذ(المتعلّم) إلى التأثّر والانفعال بها، وتدفعهم للحديث عنها.[2]

فالمتعلّم بطبعه ميّال للحديث وهناك عديد من الموضوعات الواضح رغبة المتعلّم الحديث عنها، وعلى المعلّم استثمار ذلك.

ب/الأسس التّربويّة:

ـ توفير الحريّة الكاملة للتّلميذ(المتعلّم) لاختيار الموضوع الّذي يعرض فيه أفكاره، ويبيّن فيه عباراته.[3] فالمتعلّم له الحقّ في التّعبير عمّا يتأثّر به ويجذبه.

ـ أن يجعل المعلّم حصص اللّغة العربيّة مجالا خصبا للتّعبير.[4]

فكلّ الأنشطة مرتبطة بالتّعبير الشّفهي، فهو يفتح آفاقا للمناقشة وتبادل الأفكار في كلّ نشاط.

---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، مرجع سابق، ص 71.

[2] حسين أبو عمشة، التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ في ضوء علم اللّغة التّدريسي، د ط، شبكة الألوكة، د ت، ص 10.

[3] سعدون محمود السّاموك وهدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنّشر، عمّان، 2005، ص 239.

[4] المرجع نفسه، ص 239.

_ أن يكون التّلميذ(المعلّم) عارفا بالموضوعات الّتي يختارها له المعلّم، والابتعاد عن الموضوعات المبهمة الصعبة، لأنّ معرفة الطّالب(المتعلّم) بالموضوع يساعده على التّعبير الجيّد.[1]

فالمعلّم المتمكّن يختار للتّعبير الموضوعات حسب المستوى العقلي للمتعلّم، وبذلك يبتعد عن الموضوعات التّي لا خبرة للمتعلّم بها، فيكون التّعبير ممكنا.

ج/ الأسس اللّغويّة:

_ المحصول اللّغويّ لدى المتكلّمين: وجب زيادة ونمو وإثراء محصولهم اللّغويّ، وذلك بكثرة القراءة والاستماع، وعلى أن يتنوّع ذلك في ميادين متعدّدة، من مثل النّدوات والمحاضرات، فضلا عن الحثّ على قراءة القصص والمقالات الأدبيّة ذات الأسلوب الرّفيع المتميِّز.[2] فالقصّص والقصائد تزيد من ثروة المتعلّم اللّفظيّة، وبذلك يتمكّن من التّعبير بانسياب.

_ مراعاة اختيار الألفاظ والتّعبيرات: فعلى المتعلّم اختيار الألفاظ الّتي يستخدمها في تعبيراته ومعانيه أثناء عمليّة التّكلّم.[3]

_ التّخطيط للموضوع: فعلى المتعلّم أن يولي موضوعه الّذي سيتكلّم فيه مزيدا من الاهتمام، المتمثّل في الإعداد له والتّخطيط لجميع عناصره وجوانبه، من حيث الألفاظ والتّعبيرات والصّور والأخيلة وسبك العبارات.[4]

فهذا الأساس متعلّق بالدّرجة الأولى بمفردات اللّغة، من تحصيل لها وحسن توظيفها في تعبير راق يمثّل فكر المتعلّم وحسن تعليمه.

---

[1] سعدون محمود السّاموك وهدى علي جواد الشّمري، مرجع سابق، ص 239.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، مرجع سابق، ص 73.

[3] المرجع نفسه، ص 73.

[4] المرجع نفسه، ص 73.

د/ الأسس الاجتماعيّة: التّعبير وسيلة اتّصال بين الفرد والآخرين وأداة لتقويّة الرّوابط الاجتماعيّة، ومن هنا يجدر بالمعلّمين مراعاة الدّور الاجتماعيّ للتّعبير، وجعله منبَرا للتّحدّث والتّعبير عن المناسبات المختلفة، وعن انفعالات الطّلبة(المتعلّمين) ومشاعرهم، وتوجيه التّعبير ليكون حافظا لتراث الأمّة ناقلا لمشاعرها.[1]

على المعلّم مراعاة أن يكون التّعبير وسيلة لإحياء المناسبات الوطنيّة والاجتماعيّة، حافظا لعادات وتقاليد الأمّة، لما للتّعبير من مزايا تحقّق التّواصل الاجتماعي.

2/ موضوعات التّعبير الشّفهي: تنوّعت ألوان التّعبير الشّفهي لكثرة استعماله في الحياة اليوميّة والوظيفيّة، كما وُظّفت في المؤسسات التّربويّة، حتّى غدا استعمالها ضرورة في العمليّة التّعليميّة:

أ/ القصّة: [عُرّفت القصّة بأنّها مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة أو حوادث عدّة تتعلّق بشخصيّات إنسانيّة، تتباين أساليب عيشها وتصرّفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة النّاس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصّة متفاوتا من حيث التّأثّر والتأثير].[2]

وفي مجال التّعليم تكون القصص المبرمجة حسب الأهداف المسطرّة، وتتنوّع القصّص بتنوع القيم والمغزى المُراد إيصاله للمُتعلّم.

ـ قصص الأخلاق والمُثل العليا: وهي ذلك النّوع من القصص الّذي يرمي إلى غرس المثل العُليا، والفضائل في النّفوس، والتّحلّي بالأخلاق الحميدة.

ـ القصّص الاجتماعيّة: وتهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائح الاجتماعيّة الّتي تعيش في مجتمع التّلميذ(المتعلّم)، بقصد التّعرّف على الطّرائق المختلفة للتّعامل مع المجتمع.[3]

---

[1] حسين أبو عمشة، التّعبير الشّفهيّ والكتابيّ في ضوء علم اللّغة التّدريسي، مرجع سابق، ص 11.

[2] راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 203.

[3] حسين أبو عمشة، التّعبير الشّفهي والكتابي في علم اللّغة التّدريسي، مرجع سابق، ص22.

ـ القصّص التّاريخية: وهي تلك القصّص الّتي تأخذ مادّتها من حقائق التّاريخ ووقائعه في فترة زمنيّة محدّدة، وتقّدم سير الرّموز البشريّة المشهورة في الأمّة وتهدف إلى إحياء هؤلاء الأبطال في نفوس النّاشئة، بقصد تخليدهم والتّخلّق بصفاتهم.

ـ قصّص البطولة والمغامرة: وتتناول حياة بعض الرّحالة والمكتشفين، وتهدف إلى إشباع غريزة حبّ الاستطلاع عند الطّلبة (المتعلّمين)، وإشباع ميولهم في المغامرة والبطولة.[1]

فالقصّة فن أدبيّ نثري الأسلوب تحرّكه شخصيّة أو عدّة شخصيّات، تتنوّع مضامينها بتنوّع أهدافها، وميل الأطفال لها يجعلها مجالا خصبا للتّعبير بتنميّة مُخيّلة المتعلّم وشحذ همّته للاقتداء بأبطالها.

ب/ الوصف: يُعرّف الوصف بأنّه نقل صورة العالم الخارجي أو العالم الدّاخلي، من خلال الألفاظ والعبارات والتّشبيهات.[2]

ويُشجّع المعلّم تلاميذه(متعلّميه) على وصف ما يشاهدونه وما يكسبونه وما يتذوّقونه، كما يصفون مناظر الطّبيعة وأنواع الحيوانات وأشكالها، ويصفون الآداب العامّة والحياة اليوميّة لأصحاب المهن والحرف المختلفة، وغيرها من الموضوعات الّتي يراها المعلّم مناسبة لمستويات التّلاميذ(المتعلّمين).[3]

---

[1] خالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشّفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي، مرجع سابق، ص 22.

[2] محمّد علي الصّويركي، التّعبير الشّفوي، مرجع سابق، ص 104.

[3] زكرياء إسماعيل أبو الضّبعات، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2007، ص 177.

ج/ التّمثيل: يمكن اعتبار مجال التّمثيل نشاطا تعبيريّا شفويّا عند الطّلبة(المتعلّمين)، وهو ينبثق من لعبهم ورغبتهم في الاستماع لسرد القصص، وعلى المعلّم توجيه الاهتمام في التّمثيل منطلقا من أنّ الطّلبة في سن مبكّرة يحبّون الحركة ويرغبون في التّعبير عن شخصيّة من يدعون إلى تقليده، حيث يعمد الطّلاب إلى تمثيل الأدوار المسندة إليهم.[1]

فالتّمثيل هو تجسيد للقصّة المحكيّة حيث تُجسّد على أرض الواقع من قبَل المتعلّمين، فهو بذلك مجال مهمّ من مجالات التّعبير الشّفهي، فيمثّل المتعلّمون القصّة بلغة سليمة، وأسلوب فذ وطريقة مسليّة يستمتعون بها.

د/ المُحادثة: هي مهارة نقل الأفكار والمعاني بين شخصين أو أكثر، في طلاقة وانسياب، مع صحّة في التّعبير وسلامة في الأداء.[2]

عناصر المُحادَثة:

1/ وُجود دافع للكلام مع تقدير أهميّة هذا الدّافع فإذا أُسيء تقديره صار بلا قيمة.

2/ التّفكير: وينبغي أن يكون تلقائيا وسريعا وغير ملحوظ، وتكون مهمّته الأساسيّة تقدير الموقف وربط المعاني، واختيار مدى مُلائمتها للموقف.

3/ صياغة الجمل والعبارات الّتي من شأنها نقل الأفكار وهي مرتبطة بالتّفكير، إذ لا يمكن الفصل بين مرحلة الصّياغة اللّغويّة والتّفكير.

4/ الأداء الصوتي: فلا بدّ أن يكون الجهاز الصّوتي سليما، وأن تؤدي المخارج عملها.[3]

فتحقيق الغاية من المُحادثة ليس يسيرا، فبدون هذه العناصر تكون المُحادثة غير صالحة للمرامي المَرجُوَة.

---

[1] محمّد علي الصّويركي، التّعبير الشّفوي، مرجع سابق، ص 104– 105.

[2] محمّد السّامعي، اللّغة العربيّة (مهارات، نحو، إملاء، أدب، بلاغة)، مر: فاطمة المصباحي، د ط، كليّة الجزيرة للعلوم الصحيّة، د ت، ص09.

[3] المرجع نفسه، ص 09.

موضوعات التّعبير الشّفهيّ لا تعدّ ولا تُحصى تشمل: التّعبير عن الصّور، المناقشة، الإلقاء، الحوار، المقابلات، الخطابة والمناظرة...، فبذلك هو بحر لا ينضب ومجالاته لا تعدّ ولا تُحصى فلكلّ موضوع مزايا ومواقف يُستعمَل فيها، وعلى المنظومة التّربويّة استغلال هذا الثّراء في تقديم هذا النّشاط.

المطلب الثّالث: واقع التّعبير الشّفهي في المؤسّسات التّعليميّة وطرائق تدريسه:

1/ واقع التّعبير في المؤسّسات:

".... يشير غالبيّة المختصّين والمهتمين باللّغة العربيّة أنّها اليوم تعاني ضعفا شديدا على ألسنة أبنائها وعلى أقلامهم في مختلف مراحل التّعليم، وهذا الضّعف تمثّل في هبوط مستوى قدراتهم ومهاراتهم اللّغويّة فتلمس في فكرهم ضعفا وفي أسلوبهم التواء فضلا عمّا بينهم وبين المسلك النّحوي الصّحيح من بون شاسع، حتّى ذهب بعضهم إلى القول أنّنا لا نكاد نجد طالبا من بين مائة طالب قادرا على الوقوف أمام الجمهور يتحدّث بثقة وتمكّن، وذلك بسبب ما يعتريهم من خجل ونقصان الثّقة بالنّفس وبالأدوات التّعبيريّة، وضعف ثروته اللّغويّة، والتّوقّف والانقطاع عن الحديث ومخالفة النّطق لقوانين اللّغة والنّحو".

وقد تحدّث الكثير من الباحثين عن وجود ضعف عام في مجال إتقان مهارات التّعبير الشّفوي لدى غالبيّة الطّلبة في مختلف المراحل التّعليميّة، وممّا يؤكّد هذا الأمر ما ورد في العديد من الدّراسات الّتي جرت في كلّ من لبنان ومصر وسلطنة عمان والأردن، وقد أجمعت على وجود ضعف عام لدى المعلّمين في مهارات التّعبير الشّفويّ، وإنّ هناك إهمال في تدريسه في المدارس والمعاهد والجامعات.

ففي لبنان مثلا أشارت دراسة "الشعراني"(1981) إلى وجود ضعف عام في مهارات التّعبير الشّفوي، وإنّ مهاراته شبه مهملة ونتيجة لذلك سبّب لهم مشاكل اجتماعيّة ونفسيّة عديدة، مثل تأخّرهم في النّمو الفكري والاجتماعي واضطراب شخصيّتهم وفقدان الثّقة بالنّفس.[1]

وفي مصر أشارت دراسة عبد الحميد (1986) إلى وجود ضعف في التّعبير الشّفويّ لدى طلبة المرحلة الإعداديّة، وأعاد أسبابها إلى القصور في خطّة الدّراسة وعدم استخدام الطّريقة المناسبة في تعليم التّعبير.[2]

[1] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي، مرجع سابق، ص 37

[2] المرجع نفسه، ص 38.

وفي سوريا أشار الباحث "عمّار"(1980) إلى ضعف الطّلبة في التّعبير الشّفوي وارتياحهم إلى استخدام اللّهجة العاميّة بدل اللّغة الفصحى، وفي سلطنة عمّان أشارت الباحثة "الكلباني" (1997) إلى تدنّي مستوى طالبات المرحلة الإعداديّة في المهارات النّوعية الخاصّة بمجالات التّعبير الشّفوي، وضعفهم في امتلاكهنّ لهذه المهارات وقلّة الثّروة اللّغوية والفكريّة لهم.

"... كما يقول "مجاور" (1983) أنّ التّعليم اللّغوي العربيّ لا يعنى بتدريس التّعبير الشّفوي والمحادثة في حصص مستقلة، وإنّما يكتفي فيها بافتراض أنَّ الأطفال متحدثون بفطرتهم".[1]

أمّا واقع التَّعبير الشّفهي في الجزائر لحظنا وجود ضعف كبير في التَّعبير وذلك من خلال زيارات ميدانيّة قمنا بها واستبانات وزَّعناها على أهل الاختصاص، فالمتعلّمون في مرحلة الرَّابعة ابتدائي مستواهم متدن وضعيف جدا في التَّعبير الشَّفهي، وذلك راجع إلى عدم ممارسة اللُّغة، واستخدام المعلِّم اللَّهجة العاميَّة، وذلك بسبب عدم فهم المتعلّمين له لقلَّة الرَّصيد اللُّغوي لديهم، كما أنّ السَّبب يعود إلى ضيق الوقت فالوقت غير كافٍ لتدريس نشاط التّعبير، وهذا بسبب الوباء المنتشر في الآونة الأخيرة.

وما نخلص إليه في الأخير أنّ واقع التَّعبير الشَّفهي في المؤسَّسات التَّعليمية ضعيف جدا ومتدن لدى معظم المتعلّمين، وهذا راجع إلى الازدواجية اللُّغويّة، وكذلك الخجل والاضطراب الّذي ينتاب بعض المتعلّمين، وهذه من أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في حصَّة التَّعبير، وقد تسهم في شكل كبير في تدنِّي مستواه التّعليمي.

2/ طرائق تدريس التَّعبير الشَّفهي:

"... ولإعطاء الكلام نصيبا من التّدريس يتلاءم ودوره في الاتّصال اللّغوي نشدِّد على وجوب إعطاء هذا النّوع من التّعبير النّصيب الأكبر، لا من خلال الحصَّة المخصَّصة له

[1] محمّد علي الصويركي، التعبير الشفوي، مرجع سابق، ص38.

وإنّما من خلال ممارسته في فروع اللُّغة الأخرى، ويصمّم درس التَّعبير الشّفهي على وفق ما يأتي":

أ/ إعداد خطة الدّرس:

إنَّ درس التَّعبير الشَّفهي ليس درسا للرّاحة، إنما له أهدافه وأهميَّته في تمكين المتعلِّم من استخدام اللُّغة في المواقف الّتي تواجهه في حياته اليوميّة، لذا يتوجَّب على المعلِّم أن يُعِدَّ الدَّرس مسبّقا[1].

وتكون باختيار الموضوع المناسب للمتعلّمين وتحديد فوائده وكذلك يُجَهِّز المعلِّم الأسئلة التي سيقوم بتقديمها للمتعلِّمين ومناقشتها معهم، وهذه الطريقة مهمَّة جدا بالنِّسبة للمعلِّم بحيث يكون قد جهَّز الموضوع والأسئلة وهذه الطريقة توفرّ الوقت للمتعلّمين.

ب/ اختيار الموضوع:

إنّ اختيار عنوان الموضوع يعدّ خطوة أساسيّة يترتّب عليها نجاح الدّرس، لذا يجب أن يكون الموضوع الّذي يتمّ اختياره من الموضوعات الّتي تثير الطلّبة وتحفز دافعيتهم على التّحدث فيه[2].

كما يجب على المعلِّم أن يختار موضوعات في متناول المتعلِّمين يعني على حسب قدراتهم وتكون موضوعات متداولة، أي أنَّ المتعلِّم لديه فكرة على الموضوع لكي يستطيع التَّعبير عنه شفهيّا، وهذه الطَّريقة يعتمدها المعلِّم لمعرفة الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين وأحيانا يقدِّم لهم عدَّة موضوعات وعلى المتعلِّمين اختيار الموضوع الذي يناسبهم.

.. وهناك أكثر من أسلوب لاختيار الموضوع منها:

ـ يطرح المدرِّس عددا من الموضوعات ويعطي الطَّلبة فكرة موجزة عن كلّ موضوع.

ـ يطرح المدرِّس عددا من الموضوعات مع إعطاء فكرة عن كلٍّ منها وإعطاء الخيار لكل طالب لاختيار أي منها والتَّحدث فيه.

---

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص208 ،207.

[2] المرجع نفسه، ص208.

ـ يطرح الطَّلبة جملة مواضيع وتتمُّ مناقشتها فيتمُّ اختيار أحدها للتَّحدث فيه.

ـ يعطي لكل طالب حرية اختيار الموضوع الذي يرغب فيه فيتحدّث عنه وهذا يعدّ الأسلوب الأفضل لما يوفره للطّالب من حرية اختيار الموضوع، ويجعله أكثر قدرة على الاسترسال فيه والدفاع عنه[1].

نرى من الأحسن أن يترك المعلّم المتعلّمين اختيار الموضوع بأنفسهم بحيث يكون المتعلّمين أحرارا في اختيار الموضوعات الّتي يتحدّثون فيها، ومعظم المتعلّمين يميلون إلى القصص.

ج/ المقدمة:

قبل البدء في اختيار الموضوع يتمّ التّقديم للدَّرس ويشدِّد على أهدافه، وما يمكن أن يحقِّقه ويذكِّر المدرِّس بقواعد التّحدُّث والاسترسال وكيفية الإلقاء وانشراح النَّفس وعدم الارتباك ومراعاة القواعد النَّحوية ومستوى الصّوت...، وإذا كان الموضوع المختار من المدرِّس فيكون التَّقديم حول الموضوع وأهميته ...، وإذا كان الموضوع من اختيار الطالب فالطَّالب يُقدِّم له بما يلفت انتباه الآخرين ويُحفِّزهم على سماع حديثه[2].

فالمقدمة عبارة عن تمهيد وتقديم للموضوع بهدف الوصول إلى الغاية أو الهدف منه، مع حرص المعلم على تهيئة المتعلم نفسيّا وذلك بتذكيره بالقواعد ويكون التّمهيد عبارة عن سؤال مطروح حول الموضوع.

د/ تحديد عناصر الموضوع الذي يتحدَّث فيه الطالب مع الطالب ومعاونة المدرِّس:

ثم يبدأ حديث الطالب عن تلك العناصر بأسلوب أدبي ...، ويكون دور الطَّلبة الإصغاء وتسجيل الملاحظات وفهم الأفكار[3].

---

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص208.

[2] المرجع نفسه، 208.

[3] المرجع نفسه، ص209.

هنا يجب على المتعلّمين الإصغاء الجيّد، لكي يسجّلوا الأفكار المهمّة والملاحظات الّتي تحتاج إلى المناقشة.

هـ/ المناقشة:

بعد انتهاء الطالب من التّحدّث في الموضوع تبدأ مناقشة الطلبة له، ويتولّى المدرّس إدارة المناقشة، وجعلها هادفة بنّاءة لا تخرج عن أهداف الدّرس، ويعطى الفرصة للطّالب للدّفاع عن آرائه دفاعا مبنيّا على الحجّة والمنطق[1].

وتكون المناقشة بين المتعلِّم الّذي كان يعرض في أفكاره، وبين زملائه وذلك بمعيَّة المعلِّم بحيث عند انتهاء المتعلِّم من التحدّث تبدأ مناقشة أفكاره، هناك من ينتقده وهناك من يضيف له معلومات وهناك من يطلب منه التَّوضيح وشرح الفكرة مرَّة أخرى، وإذا استصعب الأمر على المتعلّم المتحدِّث يقوم المعلِّم بالشَّرح وفي الأخير يقدِّم المعلِّم لهم حوصلة عن الموضوع.

و/ التَّقويم:

وهنا تقدم الآراء النهائيّة حول الموضوع، وطريقة معالجته وأفكاره ومدى الاستفادة منه ويتم ذلك من الطَّلبة والمدرِّس[2].

وهذا يكون بتصحيح المعلِّم للأخطاء اللُّغويّة والفكريَّة واستفادة بقيَّة المتعلِّمين من تصحيح الأخطاء لكي لا يقعوا فيها مرَّة أخرى.

وما نخلص إليه في الأخير أنّ طرائق التَّدريس تختلف من معلم لآخر، من خلال الزِّيارات الميدانيّة لحظنا أنّ المعلِّم في نشاط التَّعبير الشَّفهي يمهِّد للموضوع، وذلك من خلال الصورة المقدّمة في الكتاب، والّتي يطلب من المتعلّمين مشاهدتها، ثمّ يطرح عليهم سؤال ماذا تمثِّل الصُّورة؟ وهذه الصُّورة تعتبر وضعية الانطلاق أي أنَّها تمهيد للموضوع.

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص209.

[2] المرجع نفسه، ص209.

ثم يطلب منهم التمعّن في الصّورة، ومن ثَمّ يبدأ المعلّم بقراءة نص على مسامع المتعلمين، ويقوم المتعلّمون بالإصغاء بعد الانتهاء من القراءة، يبدأ بطرح الأسئلة عليهم وهنا تبدأ المناقشة، وهناك أسئلة لا يستطيعون الإجابة عنها يقوم المعلّم بقراءة ثانيّة ومن ثمّ يقدم لهم صورا تمثل أو تعبر عن موضوع يطلب منهم التّعبير عنها شفهيّا.

المطلب الرّابع: أسباب ضعف التّلاميذ في التّعبير الشّفهي وطرق العلاج :

1/ أسباب ضعف التلاميذ في التّعبير الشّفهي:

ممّا سبق لحظنا أنّ واقع التّعبير الشّفهي في المؤسسات يعاني ضعفا شديدا، أي أنّ المتعلّمين مستواهم متدن في مهارة التّعبير الشّفهي وهذا راجع إلى عدة أسباب سنذكرها في ما يلي:

_ ضعف الذّخيرة اللّغويّة لدى الطّلبة لقلّة مطالعتهم الخارجيّة.

_ قلّة اطلاع المدرّسين على أهداف مادة التّعبير، وجهل الطّلبة بها وبأهميّة التّعبير في نواحي الحياة المختلفة.

_ الازدواج اللُّغوي الفصحى والعاميَّة يفسد على الطّالب ما اكتسبه من مهارات لغويّة.

_ مسؤولية المجتمع تجاه اللّغة ونظرته الخاطئة إلى استعمال النّاس للفصحى، ما أمكنهم ذلك بل إن كثيرا من المثقَّفين وأغلب مدرسي المواد الأخرى لا يبالون بالأخطاء اللّغويّة، ظنا منهم أنّ ذلك خاص بالمتخصِّصين في اللّغة العربيَّة، وهذه الظّاهرة تعكس أثارها السيئة على دارسي اللُّغة عامّة[1].

"... وعلى الرغم من كثرة العوامل والأسباب الّتي تؤدي إلى الضّعف البيّن في التّعبير فإنّه يمكن أن نأخذ هذه الأسباب على محورين أساسيين هما: محور المعلّم، ومحور الطّالب، والى جانب هذين المحورين تقف أسباب أخرى كثيرة تعمل على تأخُّر الطّالب في التَّعبير، فبالنسبة للمعلّم فإنّ أولى سلبياته تكون في فرضه الموضوعات التّقليديّة الّتي لا تمثل تفكير الطالب أو اختياره..."

إنّ حسن اختيار الموضوع الّذي يتماشى وميول الطّلبة ورغباتهم سيؤدي إلى إقبال الطّلبة عليه ورغبتهم في التّعبير عنه، أمّا إذا أسيء اختيار الموضوع فإنّ الطّلبة

[1] عبد الرحمان عبد الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي ، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق وطرائق تدريسها، عمان مؤسسة الوراق، 2006، ص326،325.

بطبيعتهم لا يُقبلون عليه وربما يهربون منه، وإذا أجبروا على ذلك فإنّ كلامهم أو كتابتهم تأتي ركيكة مهلهلة لا روح فيها ولا إجادة.

...ومن الأسباب التي تؤدي إلى الضّعف في التَّعبير هو أنّ قِسما من المعلّمين يتحدثون أمام طلبتهم باللَّهجة العاميّة ....، وكان من الضّروري أن تكون لغة المعلّمين والمدرسين في الصّف سليمة فصيحة، وهنا ينبغي أن يكون الحديث باللّغة العربيَّة الصّحيحة الّتي يتداولها التّلاميذ وتكون مألوفة لديهم وشائعة في أحاديثهم.[1]

ومن الأسباب الأخرى التي تتعلَّق بالمعلّم هي عدم قدرة المعلم على استغلال فرص التّدريب في فروع اللُّغة العربيَّة الأخرى...، فالمعلِّم النّاجح يجد في القراءة فرصة للتّدريب على التّعبير، وفي درس النّصوص فرصة مواتية للتَّدريب على التعبير[2].

أمّا الأسباب المتعلقة بالطَّلبة فهي كثيرة منها ما يتصل بعدم رغبة معظم الطلبة في المطالعات الخارجيّة.

...ومن الأسباب المهمَّة الأخرى هي قلّة كتابة الموضوعات، ومن المعروف أنّ المداومة على الكتابة تطوِّع الأساليب وتنمِّي الثروة الفكريّة واللّغويَّة.

...ويؤدي المنزل أخيرا دورا خطيرا في إضعاف الطَّلبة في التَّعبير، وتبدأ هذه المشكلة منذ أن يبدأ الطفل في اكتساب لغته من محيط أسرته، فالطّفل يلجأ إلى الكبار مستوضحا ومن واجب الأسرة هنا أن تشجعه على الكلام، وتنمي رغبته في سرد الحوادث والقصص.[3]

ومن بين الأسباب كذلك عدم متابعة المعلّمين لأعمال التّلاميذ التّعبيرية، وخاصّة إهمال بعضهم تقويم موضوعات التّلاميذ الكتابيّة، والاكتفاء بالنّظر إليها أو وضع إشارة معيّنة

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، مرجع سابق، ص 84، 85.

[2] المرجع نفسه، ص84 ،85.

[3] المرجع نفسه، ص86،87.

على الموضوعات..، ولعلّ عدد التّلاميذ الكبير في الصف وعدد الحصص الكثيرة الملقى على عاتق المعلِّم يحدّان من قدرة المعلّم على القيام بواجبه في دروس التَّعبير وغيرها.
كذلك طرق التّدريس المتبّعة والّتي تجعل المعلّم يستأثر بالحديث ولا يعطي الطَّالب حظا من المشاركة، الأمر الّذي ينعكس على الطَّالب وقدرته على المشاركة في المواقف المختلفة.[1]

نستنتج في الأخير أنّ من أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف المتعلّمين في التَّعبير الشَّفهي قلّة المطالعة وامتناع المتعلّمين من قراءة القصص، فالمطالعة لها دور كبير في إثراء الرّصيد اللّغوي، ومن بين الأسباب كذلك غياب التّركيز داخل القسم، فالمعلّم يقوم بقراءة النّص نلحظ أنّ أغلبيّة المتعلّمين لا يستمعون له.

كذلك الخوف والخجل وعدم ممارسة اللغة في المجتمع والمدرسة، حيث نلحظ أنّ المعلّم يستعمل اللَّهجة العاميَّة في الشَّرح، وكذلك فرض الموضوعات على المتعلّمين من بين الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى المتعلّمين في التّعبير، كما أنّ الحجم الساعي لا يكفي لتدريس نشاط التّعبير الشّفهي فهو يحتاج إلى وقت.

2ـ طرق العلاج:

بناءً على الأسباب السابقة هناك عدّة حلول لمعالجة مشكل ضعف المتعلّمين في التّعبير الشّفهي من بينها:

_ أنّ تتغيّر نظرة المدرسين إلى مادة التّعبير وأن يتجلّى أثر ذلك في الامتحانات الشفويّة والكتابيّة، من حيث تحديد الدرجات له وتقدير الدرجات التي ينالها الطالب في الإجابة ورسوب الطّالب به إن لم يحصل على مستوى النجاح الذي يحّدد له وأن يمنحه الوقت الكافي لممارسته والتدريب عليه بحيث لا تطغى عليه فروع اللّغة والمواد الدراسيّة الأخرى.

[1] ينظر راتب قاسم عاشور، محمد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، 2003، ص210.

ـ أن يثير المدرّس في طلابه دافعيّة التعلم للتعبير والإقبال عليه والدوافع كثيرة منها اهتمام المعلّم بإعداد درسه والتّخطيط له واختيار الطريقة الملائمة واللّغة المناسبة والموضوع الملائم.

ـ أن تكون اللُّغة العربيَّة الفصيحة لغة التَّعليم.

ـ العناية بمكتبات المدارس وتشجيع الطلبة ومعلميهم على الإفادة منها.[1]

ومن الحلول كذلك نجد:

ـ إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة وخلق الدافع للتّعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث.

ـ ربط موضوعات التَّعبير بفروع اللُّغة وبالمواد الدراسيَّة الأخرى مع إفساح المجال أمام التلاميذ ومنذ الصف الأوَّل الابتدائي للتّدريب على مواقف التَّعبير الشَّفوي المختلفة مثل الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم.

...وقصّ القصص والاستماع إليها وغير ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات التَّعبير الشَّفوي المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتّعبير الشّفوي حول ما تتضمّنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة.

ـ مراعاة معلمي اللّغة للأسس النّفسية والتربويّة واللّغويّة التي تؤثّر إيجاباً في تعبير التَّلاميذ.

ـ تصحيح الأخطاء وتقويم الأسلوب والارتقاء به وتكوين الثّروة اللّغوية واغناؤها.[2]

---

[1] عبد الرحمان عبد الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص327،328.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، مرجع سابق، ص87،88.

المطلب الخامس: العلاقة بين التَّعبير الشَّفهي وبين فنون اللُّغة:

من المعروف أن فنون اللّغة هي أربعة: الاستماع، التّحدث، القراءة، الكتابة وينبغي أن تدرس هذه الفنون متَّصلة غير منفصلة..... ،ويمكن توضيح العلاقة بين التَّعبير الشّفهي ومتون اللّغة الأخرى كالآتي:

أـ الاستماع و التّعبير الشّفهي:

يحتل الاستماع مكانة مهمَّة بين فنون اللُّغة ومهاراتها ذلك أنَّ أوَّل اتِّصال للطِّفل مع اللُّغة يتم من خلال الاستماع... ويعدُّ الاستماع اللَّبنات الأولى، التي تبنى عليها مهارات التَّعبير الشَّفهي، حيث يُعدُ كل منها وجهان لعملة واحدة هي التّواصل الشَّفه حيث يصعب الفصل بينهما في الواقع، فالتواصل الشَّفهي يتبادل الأدوار بين الاستماع والتَّعبير الشَّفهي في الموقع الواحد.[1]

وهنا علاقة الاستماع بالتّعبير الشّفهي علاقة متبادلة فمن دون الاستماع لا يكون التّعبير الشفهي لأن الإنصات والإصغاء الجيِّد للمتحدث ينمِّي هذه المهارة، فالمتعلِّم الذي يحسن الإصغاء يستطيع التعبير شفويًّا، فالمتحدِّث الجيّد هو في الأصل مستمع جيد والعكس صحيح، وذلك لأنَّ مهارة الاستماع تُكسب المتعلِّم عدَّة ألفاظ ومفردات تمكِّنه من التَّحدُّث.

ب ـ القراءة والتعبير الشفهي:

لقد أثبتت معظم الدّراسات أن الخطوة الأولى لتعليم القراءة والكتابة تتم من خلال الحديث وأن الحديث أمر أساسي بالنِّسبة للأطفال لبناء ثروة كبيرة من الأفكار والمفردات قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة.

كما ثبت أنَّ الطفل إذا بدأ في تعلُّم القراءة قبل حصوله على خبرات تزوده بخلفية كافية في اللُّغة المتكلِّمة فإنّ القراءة سوف تفقد أهميَّتها ودلالتها وفائدتها بالنسبة له، فمن الأمور

[1] أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، تح: محمود عوض الله سالم، د ط، ص 96

الثابتة أن الفقر في مفردات الكلام من عوامل عدم القدرة على القراءة، ولذا فمن الخطأ إجبار الأطفال على القراءة قبل أن تنمو مفرداتهم في التعبير عن أفكارهم الخاصة بوضوح أثناء الكلام أو الحديث...، إلاَّ أنَّ مهارات النطق والأداء الصوتي تعد مطلبا أساسياً لممارسة كل منها....، فيؤدي الضعف في التعبير الشفهي إلى ضعف في القدرة على القراءة الجهريَّة وبالتالي على الكتابة[1]

"...والقراءة نشاط تابع لمادة المحادثة والتَّعبير ومرتبط بهما أشدَّ الارتباط، فالتّعبير والمحادثة يعتبران المادة الأوليّة التي تغذي القراءة بالقوالب والصّيغ المختلفة والمنهاج الجديد، وهو يتأسَّس على أصول تربويّة ونفسيّة من الواقع اللّغوي للجزائر وبيئة الطفل ومكتسباته وحاجاته النفسيَّة والمعرفيَّة راعى هذه الظُّروف المجتمعة واتَّخذ من اللّغة الشفويّة أداة لتأليف نصوص القراءة، كما اتَّخذت وسيلة الموضوعات، المحادثة والتّعبير".[2]

وفي الأخير نستنتج أنَّ علاقة التَّعبير الشَّفهي بالقراءة علاقة تكاملية، فالقراءة تساعد المتعلِّم على التَّعبير شفهيًّا، وهي من أهم المهارات التي تستخدم أو تكون وسيلة لعلاج ضعف المتعلِّمين في التَّعبير الشّفهي، كما أنَّها تمكِّن المتعلّم من تركيب الجمل وتثريِ رصيده اللُّغوي، وتساعده على نطق الكلمات، فالتَّعبير الشَّفهي والقراءة كلامها يؤثِّر في الآخر.

ج ـ الكتابة والتَّعبير الشَّفهي:

تتمثَّل العلاقة بين التَّعبير الشَّفهي والكتابة في أنَّ كلاًّ منهما يعتمد على إنشاء الرِّسالة أفكاراً ولغة، فالمتحدِّث والكاتب إنما ينقلان رسالةً يتطلّب تكوينها للقدرة على التفكير والرَّبط بين الكلمات والجمل والفقرات وإدراك العلاقات بينهما وتنظيمها والإلمام بقواعد الاستعمال اللغوي، كما أنَّ الكتابة الجيّدة أساسها التحدث الجيِّد حيث يعتمد المتحدث

[1] أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهي، مرجع سابق، ص 99

[2] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، 1999، ص 108

على قدرته في إنتاج جمل صحيحة فضلاً على أنَّ كلّا من المتحدِّث والكاتب يَعمَد إلى اختيار الكلمات المناسبة وتنظيمها بشكل يؤدي إلى فاعلية التَّعبير ويتطلَّب كل منهما ثروة كبيرة من المفردات والقدرة على استدعاء التحدث أو الكتابة وتعتمد كل منهما على المحتوى من مفردات وتراكيب تكونت لديه من خلال القراءة والاستماع.[1]

إنَّ الكلمات والكلام يجب أن يأتي قبل الكتابة والإنشاء، كما أنَّ المعاني والأفكار يجب أن تهيَّأ قبل الكلمات والكلام[2].

نستنتج أن التعبير الشفهي أسبق من الكتابة وأكثر استعمالا في الحياة، فالكتابة تعتمد على التّعبير الشّفهي أي المحادثة، وهذه الأخيرة تُكسب المتعلّم وتدرّبه على النطق الصحيح للكلمات، كما تكون لديه ثروة لفظيّة تمكنه من الكتابة، فالعلاقة بينهما علاقة تكاملية لأنّ التّعبير الشّفهي هو الأساس الذي تبنى عليه الكتابة.

إنّ الغرض من مهارتي (الحديث والكتابة) هو أن تعدّ إنسانا قادرا على أن يُعبّر عمّا يواجهه من مواقف الحياة تعبيرا واضح الفكرة صافي اللّغة وسليم الأداء، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فيفهمه ويتبين مقاصده إن ظاهر في غزارة المادة اللغوية وغزارة الألفاظ أدتا إلى أن تتبنى مشروعا أسمته الرّصيد اللّغوي ولخصت هدفه بضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربيّة الفصيحة الجارية على مقياس كلام العرب، والتي يحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى لهم التعبير عن الأغراض والمعاني، التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلميّة التي يجب أن يتعلمها الطالب في هذه المرحلة من التعلم من ناحية أخرى[3].

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سابق، ص 33

[2] محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2001، ص 11.

[3] سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سابق، ص33

وما نخلص إليه في الأخير أن للتعبير الشفهي علاقة مع بقية المهارات الأخرى فكل مهارة تكمل أخرى وكل مهارة ضرورية لقيام مهارة أخرى .

الفصل الثّاني: دراسة ميدانيّة للبحث.

المبحث الأول: الأدوات المنهجيّة للدّراسة.

المبحث الثّاني: تحليل الاستبانة والتّعليق عليها.

تمهيد:

أسهم التّرادف في تنمية مهارة التّعبير الشّفهي بشكل جلي، لما له من دور فعّال في توسيع آفاق التّعبير، خاصّة وأنّ الحديث عنه في الموقع التّعليميّ يجرّنا إلى التّمسّك به، باعتباره الوسيلة الأكثر استخداما بين المعلّم والمتعلّم في كلّ المواقف التّعليميّة، لذا عمدنا إلى تقديم استبانة موجّهة إلى معلّمي بعض المدارس الابتدائيّة، آخذين بعين الاعتبار كلّ الآراء الّتي أدْلوا بها من أجل معرفة وجهة نظرهم حول موضوع البحث.

أولا: الإجراءات المنهجيّة للدّراسة:

1/ أدوات الدّراسة: تعدّدت أدوات البحث العلميّ من مقابلة وملاحظة واستبانة، فلكلّ بحث أداة دراسة ملائمة له، ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على الاستبانة والّتي هي: [أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، للحصول على الحقائق، والتوصُّل إلى وقائع، والتّعرُّف على الظّروف والأحوال، ودراسة المواقف والاتّجاهات والآراء].[1]

2/ عيّنة الدّراسة: والعيّنة هي:[فئة تُمثّل مجتمع البحث، وجمهور البحث، أي: جميع مفردات الظّاهرة الّتي يدرسها الباحث].[2]

وتمّ اختيار المعلّمين بطريقة عشوائيّة، فلم يقتصر توزيع الاستبانة على معلّمي السّنة الرّابعة ابتدائي فقط، بل تعدّاها إلى كلّ معلّمي المرحلة الابتدائيّة.

3/ مكان البحث:

ولقد أجرينا الدّراسة الميدانيّة على مستوى أربع مدارس في مدّة لم تتجاوز الأسبوعين:

1. ابتدائيّة محمّد بن تركي. "المديّة".
2. ابتدائيّة محمود العلجي. "المديّة".
3. ابتدائيّة بوخلخال الماحي. "المديّة".

---

[1] رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارسته العلميّة، ط1، دار الفكر، دمشق، 2000م، ص 329.

[2] المرجع نفسُه، ص 305.

4. ابتدائيّة الأخوين طرفاوي. "المديّة".

اسم الابتدائيّة	الاستمارات المُوزّعة	الاستمارات المُعادة	النّسبة المئويّة
محمّد بن تركي	06	06	100%
محمود العلجي	05	05	100%
بوخلخال الماحي	05	05	100%
الأخوين طرفاوي	02	02	100%
المجموع	**18**	**18**	**100%**

قمنا بتوزيع 18 استمارة على عدّة مؤسّسات كما ذكرنا سابقا، وبعد استرجاعنا لها، قمنا بإلغاء اثنتين منها، وذلك لعدم إجابة بعض المعلّمين على الأسئلة وكذلك لعدم استيفاء بعض الأجوبة على التّفاسير المطلوبة.

الاستمارات المُوزّعة	الاستمارات المُعادة	الاستمارات المُلغاة	الاستمارات المحلّلة
18	18	02	16

وسنقوم بعرض وتحليل وتفسير النّتائج الّتي تحصّلنا عليها من الاستبانة.

ثانيا: تحليل الاستبانة والتّعليق عليها:

1/ تحليل أسئلة المدخل العام:

أ/ يمثّل جنس أفراد العيّنة:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	06	37.5%
أنثى	10	62.5%
المجموع	**16**	**100%**

يبيّن الجدول أعلاه عدد الذّكور والإناث الّذين تمّت عليهم عمليّة توزيع الاستبانة، فقد سجّلنا نسبة 62.5% من الإناث، وهي نسبة تُمثّل ميل الإناث إلى التّعليم على عكس جنس الذّكور والّذين بلغت نسبتهم 37.5%.

ب/ يمثّل المستوى التّعليمي لأفراد العيّنة:

المستوى التّعليمي	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	10	62.5%
ماستر	03	18.75%
خريجو المعاهد	03	18.75%
المجموع	**16**	**100%**

يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة المعلّمين المتحصلّين على شهادة الليسانس تُقدّر نسبتهم 62.5%، وهي أعلى نسبة، ثمّ تليها نسبة 18.75% موزّعة بين المعلّمين المتحصلّين على الماستر وخرّيجي المعاهد.

يعود ارتفاع نسبة التّوظيف على أساس شهادة اللّيسانس كونها المطلوبة في الوظيف العمومي أكثر من الشّهادات الأخرى.

ج/ يمثّل تخصّص المعلّمين:

التّخصّص	التّكرار	النسبة المئويّة
أدب عربي	08	50%
علوم الاقتصاد والتّسيير	04	25%
إعلام واتّصال	02	12.5%
علم النّفس	01	6.25%
كيمياء	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

يمثّل المعلّمون المتخصّصون في الأدب العربيّ نسبة 50%، وتبلغ نسبة المُتخصّصين في علوم التّسيير والاقتصاد25% ، أمّا تخصّص الإعلام والاتّصال فبلغت نسبته 12.5%، وانقسمت نسبة% 6.25 بين تخصّص علم النّفس والكيمياء، لأنّ التّخصّص في ميدان الأدب العربي هو الأنسب للتّعليم الابتدائي ولأنّ اللّغة العربيّة هي المادّة الّتي يتمّ بها التعليم والتّركيز اكثر على تعلّمها.

د/ يمثّل الخبرة والأقدميّة في العمل:

مدّة العمل	التّكرار	النّسبة المئويّة
من سنتين إلى أربع سنوات	09	56.25%
من أربع سنوات إلى ست	06	37.5%
أكثر من ستّ سنوات	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

تشير النّسب الظّاهرة في الجدول إلى أنّ أغلب فئة العيّنة موظّفون في هذا القطاع منذ أكثر من ستّ سنوات ويرجع ذلك إلى طول مدّة التّشغيل وتأخّر الإحالة إلى التّقاعد.

2/ تحليل الاستبانة:

الفرضيّة: للتّرادف دور جليّ في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي.

جدول رقم 01: التّرادف ودوره في فهم النّص.

فهم النّص	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	16	100%
لا	00	00%
المجموع	**16**	**100%**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ كلّ أفراد العيّنة والّذين تمثّل نسبتهم 100% يرون أنّ التّرادف مهمّ وضروري في استيعاب مضمون النّص.

نرى أنّ جميع المعلّمين قد أجمعوا على أنّ التّرادف له دور في فهم النّص، ويرجع ذلك إلى عجز المتعلّمين في هذه المرحلة على فهم النّص دون شرح المفردات، وذلك لقلّة الرّصيد اللّغوي لديهم، وصعوبة الألفاظ الموجودة في النّص.

جدول رقم 02: إمكانيّة الاستغناء عن شرح المفردات.

إمكانيّة الاستغناء	التّكرار	النّسبة المئويّة
لا يمكن	15	93.75%
يمكن	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

نلاحظ من الجدول أنّ أغلبيّة المعلّمين بنسبة 93.75% أكّدوا على استحالة الاستغناء عن شرح مفردات النّص في هذه المرحلة. بينما نسبة 6.25% رأوا أنّه يمكن الاستغناء عن ذلك.

يمكننا تأويل نتائج التّحليل إلى أنّ من قالوا لا يمكن الاستغناء يُرجعون ذلك إلى نقص استيعاب المتعلّمين للنّصوص دون شرح بعض الألفاظ، وكذلك للمستوى الدّراسي، ففي هذه المرحلة الدّراسيّة قلّة الرّصيد اللّغوي يحدّ من فهم النّص.

بينما من أجابوا أنّه يمكن الاستغناء عن شرح مفردات النّص، ربّما يُرجعون ذلك إلى أنّ المرادفات ليست السّبيل الوحيد لفهم النّص، فيمكن تعويضها بالتّضاد، الإيحاء، التّبسيط...، وكيفيّة إيصال المعنى للمتعلّمين بجهد المعلّم الخاصّ وخبرته.

جدول رقم 03: دور التّرادف في إثراء الرّصيد اللّغوي.

إثراء الرّصيد اللّغوي	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	16	100%
لا	0	00%
المجموع	**16**	**100%**

نلاحظ أنّ نسبة 100% من المعلّمين أجابوا أنّ للتّرادف دور جليّ في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم.

إن دلّت هذه النتائج على شيء فإنّها تدلّ على أنّ التّرادف ينمّي الثّروة اللّفظيّة للمتعلّم، وذلك من خلال التّنويع في الألفاظ للمعنى الواحد.

جدول رقم 04: إسهام التّرادف في فهم المعنى.

فهم المعنى بالتّرادف	التّكرار	النّسبة المئويّة
المعلّم والمتعلّم	06	37.5%
فهم الأفكار المطروحة	05	31.25%
المتعلّم فقط	03	18.75%
توظيف المهارات اللّغويّة	02	12.5%
المجموع	**16**	**100%**

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ نسبة 37.5% من أفراد العيّنة أجابوا بأنّ التّرادف يسهم في فهم المعنى وإزالة الغموض للمتعلّم بل وكذلك للمعلّم. أمّا نسبة 18.75% من المعلّمين أجابوا أنّه يزيل الغموض لدى المتعلّم فقط. كما نرى نسبة 31.25% تقول أنّ التّرادف يسهم في فهم الأفكار المطروحة، وتوجد نسبة 12.5% قالوا أنّه يسهم في توظيف المهارات اللّغويّة.

يعود رأي أصحاب الفئة الأولى الّتي قالت إنّ التّرادف يزيل الغموض ويُسهم في فهم المعنى للمتعلّم وكذلك المعلّم، إلى كونهم يحتاجون كذلك إلى شرح المفردات الصّعبة لكي يقدّموا الدّرس بشكل جيّد، فهناك ألفاظ صعبة حتّى على المعلّم. أمّا من قالوا للمتعلّم فقط فقد يرجع إلى أنّهم معلّمون أكفاء ذوو خبرة ومستوىً عال.

جدول رقم 05: طرائق تدريس التّعبير الشّفهي.

طرائق التّدريس	التّكرار	النّسبة المئويّة
كلّها	04	25%
التّمثيل والحوار	04	25%
القصّة والتّمثيل	03	18.75%
التّمثيل	02	12.5%
القصّة	02	12.5%
الحوار	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

تُبيّن النّسب الظّاهرة في الجدول أنّ نسبة 25% من المعلّمين يعتمدون على الطّرائق كلّها في التّدريس، ومن المعلّمين بالنسبة ذاتها يعتمدون على طريقتيْ التّمثيل والحوار. بينما هناك بنسبة 18.75% يعتمدون في تلقينهم للتّعبير الشّفهيّ على القصّة والتّمثيل معا. وانقسم المعلّمون بنسبة 12.5% بين من يقدّم درسه بطريقة القصّة، وهناك من يستعين بالتّمثيل، وآخرون يعتمدون على الحوار فقط.

دلّت هذه النّتائج على أنّ لكلّ معلّم طريقة يعتمدها في تدريس نشاط التّعبير الشّفهي، فهناك من يعتمد كلّ الطّرائق ويضيف أخرى: كالتّلخيص، توظيف المشاهد، والإيحاء. وهذا راجع إلى مدى استجابة المتعلّمين للطّريقة الّتي يختارها المعلّم، والّتي يراها الأنسب لنجاح هذا النّشاط، فلكلّ طريقة إيجابيات والأفضل التّنويع دون التزام طريقة واحدة، فالتّنويع وفق ما يحقّق الفهم ويوصل الفكرة.

جدول رقم 06: أهميّة التّرادف في مرحلة الرّابعة ابتدائي.

أهميّة التّرادف	التّكرار	النّسبة المئويّة
إثراء الرّصيد اللّغوي	08	50%
فهم النّص	04	25%
التّنويع في المفردات	02	12.5%
الطّلاقة في اللّسان	02	12.5%
المجموع	**16**	**100%**

من الجدول أعلاه يتضّح لنا أنّ نسبة كبيرة تُقدّر بنسبة 50% أجابت بأنّ التّركيز على التّرادف في هذه المرحلة يُنمّي الرّصيد اللّغويّ للمتعلّمين، بينما نسبة25% يرون أنّ التّرادف مساعد في فهم النّص، بينما نسبة 12.5% تكرّرت في إجابتين متباينتين بين التّنويع في المفردات، وطلاقة اللّسان.

يركّز المعلّمون في هذه المرحلة على التّرادف إثراءً للرّصيد اللّغوي، وذلك من خلال إكساب المتعلّم ثروة لفظيّة تساعده على التّعبير والتّواصل.

يرى بعض المعلّمين أنّ للتّرادف دورا مهمّا في فهم النّص، فالمتعلّم لا يستوعب النّصوص إلا بشرح الألفاظ الصّعبة عليه، وهناك من قالوا أنّه مهمّ للتّنويع في المفردات فيستطيع بذلك المتعلّم التّعبير على الشّيء الواحد بأكثرَ من صيغة، وكذلك مهمّ لطلاقة لسان المتعلّم، فالّذين قالوا أنّ التّرادف للتّعبير على الشّيء الواحد بأكثر من صيغة فهم يُقرّون بالتّرادف المُطلق، لكن الّذي نراه وفق ما تحدّث فيه علماء اللّغة أنّ التّرادف وسيلة للشّرح وتقريب المعنى، ولا ينبغي أن تحلّ الألفاظ محلّ بعضها على الإطلاق إنّما على التّقريب فكلّ لفظة لها معنى مخصوص لا يتوافر في غيرها.

جدول رقم 07: أسباب ضعف المتعلّمين في التّعبير الشّفهي.

أسباب الضّعف	التّكرار	النّسبة المئويّة
ضعف الرّصيد اللّغوي	05	31.25%
عدم المطالعة	05	31.25%
قلّة الممارسة اللّغويّة	02	12.5%
عدم الثّقة في النّفس	02	12.5%
نقص الإمكانيّات	01	6.25%
ضيق الوقت	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

ممّا هو موضّح في الجدول، يُرجع بعض المعلّمين ضعف المتعلّمين في التّعبير الشفهي إلى قلّة الرّصيد اللّغوي، وهذه الفئة تُقدّر نسبتها ب: 31.25%، ويرجع ذلك إلى أنّ كثرة المرادفات تنمّي مهارة التّعبير الشّفهي، وهذا ما ينقُص المتعلّمين.

ونفس النّسبة ترى أنّ عدم المطالعة هو سبب ضعفهم، وهذا راجع إلى إهمال المتعلّمين مطالعة القصص والكتب المناسبة لسنّهم، لعدم تحفيزهم من قبل المعلّمين والأولياء.

وهذا ما رأيناه في الجانب النّظريِّ، في قول "سعاد الوائلي":[أمّا الأسباب المتعلّقة بالطّلبة(المتعلّمين) فهي كثيرة، منها ما يتصّل بعدم رغبة معظم الطّلبة في المطالعات الخارجيّة].

وتوجد نسبة 12.5% تتوزّع إجابتها على فئة قالت أنّ من بين الأسباب قلّة الممارسة اللّغويّة في المجتمع، وهذا راجع إلى طغيان العاميّة في الوسط الاجتماعي، فالتّعوّد على العاميّة يؤدّي إلى صعوبة المتعلّم على ممارسة الفصحى، أمّا الفئة الثّانيّة ترى أنّ عدم الثّقة في النّفس من بين الأسباب، وهذا راجع إلى التّنشئة الأسريّة للمتعلّم، كما أنّ للمعلّمين دورا في هذا الجانب، فالتّفريق بين المتعلّمين يقلّل من ثقة المتعلّم بنفسه.

كما أنّ نقص الإمكانيّات في المؤسسات، وضيق الوقت من أسباب الضّعف، وهذا يعود إلى اعتماد المؤسسات التّعليميّة على الوسائل التّقليديّة في هذا النّشاط، أمّا ضيق الوقت فنؤوّله إلى الوباء المنتشر في الآونة الأخيرة.

جدول رقم 08: توسيع آفاق التّعبير الشّفهي عن طريق التّرادف.

توسيع آفاق التّعبير(ش)	التّكرار	النّسبة المئويّة
امتلاك رصيد مفرداتي	10	62.5%
تنويع استعمال الألفاظ	02	12.5%
توسيع مخيّلة المتعلّم	02	12.5%
دون إجابة	02	12.5
المجموع	**16**	**100%**

نستنتج من خلال الجدول أنّ للتّرادف دورا في توسيع آفاق التّعبير والتّواصل، وذلك من خلال امتلاك رصيد كاف من المفردات للتّواصل، وقُدّرت نسبة الإجابة بهذه الفكرة 62.5%، ويعود هذا إلى أنّ هذه العيّنة ترى أنّ امتلاك رصيد لغوي وافر، يؤدي إلى التّوسيع من آفاق التّعبير والتّواصل، فكثرة المُرادفات تؤدي إلى إمكانيّة التّعبير المُسترسل، وحسن الأداء اللّغوي في التّواصل. أمّا نسبة 12.5% تذهب للقائلين بأنّ التّنويع في استعمال الألفاظ يُوسّع من آفاق التّعبير والتّواصل، فالمتعلّم الجيّد هو الّذي يستطيع التّنويع في الألفاظ، وبذلك تتوسّع ملكته في التّعبير الشّفهي.

ونفس النّسبة من العيّنة يرون أنّ للتّرادف دورا في توسيع مُخيّلة المتعلّم الفكريّة والّتي تؤدي إلى تعبير واسع الآفاق.

ونلاحظ بنفس النّسبة عددا من المعلّمين آثروا عدم الإجابة، وذلك يعود من جهة لعدم فهم السّؤال، أو أنّهم في غير الاختصاص.

جدول رقم 09: تقييم اختيار المرادف المناسب في الكتاب.

التّقييم.	التّكرار.	النّسبة المئويّة.
يحتاج لإعادة نظر	08	50%
جيّد	05	31.25%
دون إجابة	02	12.5%
ضعيف	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

تُبيّن النّسب الظّاهرة في الجدول أنّ أغلب المعلّمين بنسبة 50% كان تقييمهم أنّ اختيار المرادف المناسب في الكتاب بحاجة إلى إعادة النّظر فيه، ونؤوّل تقييمهم أنّهم يرون بعض المفردات المشروحة في الكتاب بحاجة إلى شرح، وهذا راجع إلى واضعي الكتب، لم يضعوا في حسبانهم المستوى العقلي للمتعلّم، وذلك بعدم ضبط المصطلحات الدّقيقة المناسبة للمفردات المشروحة.

وبنسبة 31.25% رأى بعض المعلّمين أنّ توظيف المرادف في الكتاب جيّد، وهذا يمكن تأويله إلى التّفاعل الجيّد للمتعلّمين مع النّص.

ونسبة 12.5% من العيّنة لم يجيبوا على السؤال، وهذا لانحيازهم وعدم رغبتهم في التّقييم. وتعود نسبة 6.25% للقائلين أنّ توظيف المرادف ضعيف، ويمكن إرجاع هذا القول لخبرتهم الواسعة، فهم يرون أنّ الكلمة المشروحة لا توافق المعنى المراد.

جدول رقم 10: المفردات المشروحة في الكتاب.

مفردات الكتاب	التّكرار	النّسبة المئويّة
غير كافيّة	14	87.5%
كافيّة	02	12.5%
المجموع	**16**	**100%**

إنّ المفردات المشروحة في الكتاب غير كافيّة، وهذا ما أجابت عليه نسبة 87.5% من العيّنة، ويعود ذلك إلى عدم فهم المتعلّمين للنّص، فالمعلّم يضطّر إلى شرح بعض المفردات بجهده الخاص. أمّا 12.5% من العيّنة أجابوا أنّ المفردات كافيّة، ويعود ذلك إلى المستوى الجيّد للمتعلمين في صفوفهم.

جدول رقم 11: دور الثّروة اللّغويّة في إمكانيّة التّعبير الشّفهي.

أهميّة الثّروة اللّغويّة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	81.25%
لا	03	18.75%
المجموع	16	**100%**

نرى من خلال الجدول ذهاب أغلب المعلّمين إلى أنّ المتعلّم يحتاج رصيدا من المرادفات حتّى يُعبّر شفهيا، وتُقدّر نسبتهم ب 81.25%. بينما يرى آخرون أنّه ليس من الضّروريِّ كثرة المرادفات حتّى يتمكّن المتعلّم من التّعبير وتقدّر نسبتهم 18.75%.

يرجع الرّأي الأول إلى أنّ التّرادف يُنمّي مهارة التّعبير الشّفهي، وذلك من خلال التّنويع في المفردات، وبالتّالي رُقيّ التّعبير اللّغوي للمتعلّم. بينما الرّأي الثّاني والّتي كانت نسبتهم أقلّ من الفريق الأول رأوا أنّ المتعلّم يستطيع التّعبير دون الحاجة إلى رصيد لغويّ كبير، حتّى ولو بعبارات بسيطة، ونحن نرى أنّ الثروة اللّغويّة مهمّة في هذه المرحلة كون المتعلّم متهيء للحفظ لامتلاكه آليات ذلك، فقد يُتقن أربع لغات وهو في المراحل الأولى من تعليمه.

جدول رقم 12: التّرادف ينمّي عدّة مهارات لغويّة.

تنميّة التّرادف للمهارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
لا	16	100%
نعم	00	00%
المجموع	**16**	**100%**

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ كلّ العيّنة أجابت أنّ التّرادف لا ينمّي مهارة التّعبير الشّفهيّ فحسب، بل يتعدّاها إلى عدّة مهارات أخرى، كالتّعبير الكتابي، والتّأليف والتّواصل، فإذا كان التّرادف ينمّي مهارة التّعبير الشّفهي فهو بالتّالي ينمّي مهارة التّعبير الكتابي. وهذا ما يتوافق مع قول "سعاد الوائلي":[أنّ كُلاّ من المتحدّث والكاتب يعمَد إلى اختيار الكلمات المناسبة وتنظيمها، بشكل يؤدّي إلى فاعليّة التّعبير، ويتطلّب كلّ منهما ثروة كبيرة من المفردات، والقدرة على استدعاء الكلمات المطلوبة، وتوظيفها في التّعبير]، وما نراه هو أنّ التّرادف من ضمن العلاقات الدّلاليّة المهمّة لكلّ المراحل خاصّة المراحل الأولى من التّعليم الّتي تُركّز على آليّة الحفظ لتيسير التّعلّم والتّواصل والتّعبير بنوعيه.

جدول رقم 13: توظيف المتعلّمين للمرادفات في التّعبير الشّفهي.

توظيف التّرادف في التّعبير	التّكرار	النّسبة المئويّة
حسن	11	68.75%
جيّد	03	18.75%
ضعيف	02	12.5%
المجموع	**16**	**100%**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم المعلّمين يرون أنّ مستوى المتعلّمين في توظيف المرادف في التّعبير الشّفهي حسن، حيث تُقدّر نسبتهم 68.75%. بينما نسبة 18.75% تذهب إلى من قالوا أنّ مستوى المتعلّمين في توظيف المرادف جيّد. بينما توجد نسبة 12.5% من أفراد العيّنة يرون أنّ المتعلّمين مستواهم ضعيف في استعمال المرادفات.

يعود الاختلاف في الآراء إلى وجود الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

أمّا عن أصحاب الرّأي الأول الّذين يرون أنّ توظيف المتعلّمين للمرادفات في التّعبير الشّفهي حسنة، لا هي بالجيّدة ولا بالضّعيفة، أي أنّها مقبولة. بينما هناك من قال أنّ مستواهم في التّوظيف جيّد، وهذا أمر يُحسَب للمتعلّمين، والسّبب في هذا اكتساب رصيد لغويّ في المراحل السّابقة، وحسن توظيفه في نشاط التّعبير الشّفهي.

وهناك عدّة أسباب تقول بضعف المتعلّمين في توظيف المرادفات، كإهمالهم لنشاط فهم المنطوق والمكتوب، وذلك لعدم تركيزهم على شرح المفردات.

جدول رقم 14: الجوانب المستفادة من التّعبير الشّفهي.

المُستفاد من التّعبير(ش)	التّكرار	النّسبة المئويّة
التّواصل والحوار	09	56.25%
تأليف القصص	03	18.75%
الجانب الفكري التّصوّري	02	12.5%
بناء الشّخصيّة	01	6.25%
استخلاص القيم	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة 56.25% من المعلّمين قالوا بأنّ المُستفاد من التّعبير الشّفهي هو التّواصل والحوار، وهذا راجع إلى أنّ التّعبير الشّفهي وسيلة للتّواصل بين أفراد المجتمع، بحيث يُمكّنه من الحوار مع الغير بكلّ طلاقة، وبلغة سليمة ومسترسلة. كما يُسهم التّعبير الشّفهيّ في تأليف القصص وهذا ما أكّده نسبة 18.75% من العيّنة، وهذا يعود إلى أنّ التّعبير الشّفهي له القدرة على تنميّة الفكر والخيال.

بينما يُرجّح آخرون بنسبة 12.5% أنّ للتّعبير الشّفهي تأثيرا على الجانب الفكري والتّصوّري للمتعلّم، وذلك من خلال قدرة المتعلّم على إدراك المعاني والتّصّور الذّهني للأفكار والمعارف التّي يتلقّاها. بينما نرى نسبة 6.25% تكرّرت في إجابتين، أوّلها أنّ للتّعبير الشّفهي دورا في بناء شخصيّة المتعلّم، ويمكن أنْ نُؤوّل رأيهم أنّ القدرة

على التّعبير شفهيّا، تُكسب المتعلّم الثّقة بالنّفس، حيث يستطيع بذلك الحوار والتّواصل مع الغير دون ارتباك وخوف. ثانيها استخلاص القيم، فبعض موضوعات نشاط التّعبير الشّفهي ذات قيم أخلاقيّة تُغيّر من سلوك المتعلّم، والّذي نرجوه هو أن يُحقّق التّرادف كلّ تلك الاستفادات التي ترقى بالمتعلّم وتحقق الفهم العميق والتّكوين الجيّد، لأنّ هدف المسلم فهم كتاب اللّه للوصول إلى رضى اللّه.

جدول رقم 15: تنميّة مهارة التّعبير الشّفهيّ بطرق أخرى.

طرق تنميّة مهارة التّعبير	التّكرار	النّسبة المئويّة
كثرة المطالعة	05	31.25%
توفير المشاهد	03	18.75%
توظيف الصّيغ	02	12.5%
التّضاد	02	12.5%
الخطابة واللّغة السليمة	02	12.5%
القرآن الكريم	01	6.25%
دون إجابة	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

يمثّل الجدول رقم "15" طُرقا غير التّرادف لتنميّة مهارة التّعبير الشّفهي، وذلك من خلال الإجابات المختلفة لأفراد العيّنة، فمنهم من رأى أنّ كثرة المطالعة هي السّبيل في تنمية هذه المهارة، ونسبتهم 31.25%، فالمطالعة تجعل المتعلّم ذو كفاءة لغويّة. أمّا نسبة 18.75% من العيّنة يرون أنّ توفير المشاهد للمتعلّمين يُسهم في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي، وذلك لأنّ الصّورة أبلغ من الكلام.

كما أنّ نسبة 12.5% من المعلّمين يرون أنّ توظيف الصّيغ والتّضاد واللّغة السّليمة يُسهمون في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي. وهناك نسبة 6.25% من العيّنة قالوا بأنّ القرءان الكريم ينمّي مهارة التّعبير الشّفهي، وهذا لأنّ معظم من يقرؤون القرءان الكريم فصحاء، ومتمكّنون من اللّغة. وبنفس النّسبة فضّل بعضهم عدم الإجابة لنقص خبرتهم في هذا النّشاط، وحبّذا لو تجتمع كلّ هذه الطّرائق لتحقّق متعلّما ناجحا متقنا للّغة الضّاد.

جدول رقم 16: تأثير التّعبير الشّفهي على شخصيّة المتعلّم.

أثر التّعبير في المتعلّم	التّكرار	النّسبة المئويّة
القدرة على المناقشة	09	56.25%
بناء شخصيّة المتعلم	04	25%
استعمال اللّغة	01	6.25%
خدمة الجانب المستقبلي	01	6.25%
دون إجابة	01	6.25%
المجموع	**16**	**100%**

للتّعبير الشّفهيّ أثر على شخصيّة المتعلّم، وذلك من خلال إجابة بعض المعلّمين، فذهب الأغلبيّة بنسبة 56.25% أنّ له القدرة على المناقشة والحوار، فيكسبه جرأة على إبداء رأيه. ونرى نسبة 25% من العيّنة قالوا أنّ له أثرا في بناء شخصيّة المتعلّم، أي تجعل له شخصيّة قويّة تُمكّنه من فرض وجوده.

كما يذهب بعض المعلّمين إلى أنّ التّعبير الشّفهي يمكنّ المتعلّم من استعمال اللّغة بمختلَف ظواهرها، وكذلك يخدُم الجانب المستقبلي للمتعلّم، فالمتعلّم الّذي يتقن مهارة التّعبير الشّفهي لا يجد مستقبلا صعوبة في الجانب الوظيفي (مسابقات، مقابلات، تعليم...).

أمّا بالنّسبة للفئة الّتي لم تُجب، وكانت بنسبة 6.25% يرجع ذلك ربّما لعدم فهم السّؤال، أو لتخصّصهم في غير اللّغة العربيّة، ونحن نرى أنّ التّرادف يحقّق كلّ ذلك لأنّه من العلاقات الدّلاليّة التي لا تستغني عنها اللّغة.

نتائج الدّراسة:

نتائج الدّراسة:

من خلال دراسة هذه الاستبانة تبيّن لنا:

_ التّرادف له دور كبير في فهم معاني النّص، فهو يزيل الغموض الّذي يعتري بعض الألفاظ الصّعبة للمتعلّمين، فتُستبدَل بأخرى بسيطة مناسبة للمستوى العقلي للمتعلّم، فتتّضح معالم النّص له.

_ هناك اختلاف في طريقة تدريس التّعبير الشّفهي، نظرا للامتيازات الّتي تتمتّع بها كلّ طريقة، وكذا لطبيعة الموضوع، وإلى كلّ معلّم ورؤيته للطّريقة المناسبة.

_ الأهميّة الكبيرة للرّصيد اللّغوي في قدرة المتعلّم على التّعبير شفهيّا، فالمتعلّم ذو الثّروة اللّفظيّة يقدر على التّعبير أكثر من غيره.

_ للتّرادف دور جليّ في الطّلاقة التّعبيريّة للمتعلّم.

_ قدرة المتعلّمين على توظيف المرادفات في تعبيرهم نسبيّة في هذه المرحلة، للمستوى العقلي والعمري للمتعلّم

_ معاناة بعض المتعلّمين من مشاكل نفسيّة، تحدّ من قدراتهم على التّعبير.

_ توّصلنا إلى أنّه لا يمكن الاستغناء عن الألفاظ المترادفة في شرح النّص، فالمتعلّم في هذه المرحلة يكون بحاجة إلى شرح المفردات الصّعبة، وبالتّالي يمكّنه من استيعاب النّص، فلا يمكن الاستغناء عن شرح المفردات في هذه المرحلة.

_ التّرادف يسهم كثيرا في الإثراء اللّغوي، لأنّ المتعلّم من خلال التّرادف يكتسب رصيدا لغويّا إضافيّا، يمنحه فرصا لتوظيف مصطلحات أكثر سهولة وتداولا، ويمكّنه من التّعبير عن أفكاره.

_ كذلك إنّ للتّرادف دورا في توسيع آفاق التّعبير والتّواصل، وذلك من خلال إبداع المتعلّم في التّعبير بألفاظَ مختلفة، ويساعده على التّواصل والتّعبير المسترسَل، والطّلاقة في اللّسان.

_ يستفيد المتعلّم من التّعبير الشّفهي، القدرة على مواجهة الآخرين، إبداء الرّأي والإقناع.

_ العلم بالمترادفات لا ينمّي مهارة التّعبير الشّفهي فقط، بل ينمّي عدّة مهارات.

_ هناك عدّة طرق تنمّي مهارة التّعبير الشّفهي، من بينها القرءان الكريم، كثرة المطالعة، وكذلك التّضاد.

_ مستوى المتعلّمين متدن في التّعبير الشّفهي، وذلك راجع إلى عدّة أسباب من بينها ازدواجية اللّغة، وقلّة المطالعة، وكثرة المواد وكثافة البرنامج...

خـاتـمـة

خاتمة:

الحمد للّه الّذي بنعمته تتمّ الصّالحات، وصلّى الله على محمّد الّذي أرسله اللّه رحمة للعالمين، فشرح به الصّدور وأنار به العقول صلّى الله عليه وسلّم إلى يوم الدّين.

أمّا بعد فقد حططنا رحالنا واردين من حيث صدرنا، وقد أتينا بما ألزمنا به أنفسنا من الكتابة حول ما اخترناه موضوع شهادة تخرّج لنا.

حاولنا أن نقف من خلال بحثنا عند أهميّة التّرادف في تنمية مهارة التّعبير الشّفهيّ لدى متعلّمي السّنة الرّابعة ابتدائي، فهو الأساس الّذي يكوّن رصيدا لغويّا للمتعلّم، بحيث يجعله قادرا على التّعبير والتّواصل بسلاسة.

وبعد أن قطعنا هذا البحر الزّاخر أثمرت دراستنا عن النّتائج التاليّة:

1/ ازدواجيّة اللّغة في شرح الدّرس تعيق المتعلّمين من اكتساب ثروة لغويّة، وبالتّالي عجزهم عن التّعبير الشّفهي.

2/ بُعد المتعلّمين عن المطالعة الّتي تُعدّ أساسا في التّحصيل اللّغوي.

3/ اختلاف وجهات النّظر حول ظاهرة التّرادف قديما وحديثا، فالقدامى كانت لهم إشارات فقط حول الظّاهرة، بينما أصّل المُحدثون لها وجعلوها علما قائما بذاته.

4/ ظاهرة التّرادف تشمل جميع اللّغات، وليست متوقّفة على اللّغة العربيّة.

5/ يعدّ التّرادف ظاهرة لغويّة من الظّواهر اللّغويّة الّتي شهدت دراسة واسعة، كان الهدف منها التّعبير عن قدرة المتكلّم في استيعاب ألفاظ اللّغة.

6/ إهمال نشاط التّعبير الشّفهيّ في المؤسسات التّربويّة.

7/ من أهم المشاكل والصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في أدائه لنشاط التّعبير الشّفهي، افتقاره إلى حصيلة لغويّة كافيّة.

توصيات:

من خلال دراستنا للموضوع والدّراسة الميدانيّة الّتي قمنا بها، اقترحنا مجموعة من الحلول والتّوصيات وتتمثّل في:

_ توفير الوسائل التّعليميّة كالصّور، جهاز عرض البيانات...، لتقريب الموضوع للمتعلّمين.

_ دعم نشاط التّعبير الشّفهيّ بحصص إضافيّة.

_ أن يُراعي واضعو الكتب المدرسيّة المفردات المشروحة في الكتب، بحيث تلائم المستوى العمري والعقلي للمتعلّم.

_ اعتماد اللّغة العربيّة دون العاميّة لتقويم لسان المتعلّمين.

_ تحفيز المتعلّمين على المطالعة بإنشاء مكتبات في المؤسسات.

_ اعتماد المتعلّمين على قواميس لشرح كلّ المفردات الصّعبة.

_التّنويع في طرق تدريس التّعبير الشّفهي، حسب طبيعة الدّرس كالتّمثيل والمسرحيات...

ونأمل في الأخير أنّنا قد وُفقْنا ولو بشكل بسيط في تسليط الضوء على خفايا البحث فإن أصبنا فهذا ما ابتغيناه وإن أخطأنا فما نحن إلاّ بشر نصيب ونخطئ، ونسأل اللّه التّوفيق والسّداد.

مصادر ومراجع

مصادر ومراجع:

1/ إبراهيم أنيس، في اللّهجات العربيّة، ط3، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 2003م.

2/ أبو الحسن عليّ بن عيسى الرّماني، الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى، تح: فتح الله صالح علي المصري، ط1، دار الوفاء، المنصورة،1987م.

3/ أبو الحسين مسلم بن الحجّاج القشيري النّيسابوري، صحيح مسلم، تح: محمّد فؤاد عبد الباقي، ط1، دار الكتب العلميّة للتّوزيع، بيروت، لبنان، 1991م.

4/ أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، ج2، د ط، دار الكتب المصريّة، 2000م.

5/ أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، ج1، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1988م.

6/ أبو هلال العسكري، الفروق في اللّغة، تح: لجنة إحياء التّراث العربي، ط4، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1980م.

7/ أحمد محمّد قدور، مدخل إلى فقه اللّغة العربيّة، ط2، دار الفكر، دمشق، د ت.

8/ أحمد مختار عمر، علم الدّلالة، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1998م.

9/ أمل عبد المُحسن زكي، صعوبات التّعبير الشّفهي (التّشخيص والعلاج)، تح: محمود عوض الله، د ط، دت.

10/ توفيق محمّد شاهين، المُشترك اللّغويّ نظريّة وتطبيقا، ط1، مطبعة الدّعوة الإسلاميّة، القاهرة، 1980م.

11/ حاكم مالك الزّيادي، التّرادف في اللّغة، د ط، دار الحريّة للطّباعة والنّشر، بغداد، 1980م.

12/ حسين أبو عمشة، التّعبير الشّفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي، د ط، شبكة الألوكة، د ت.

13/ حلمي خليل، مقدّمة لدراسة فقه اللّغة، د ط، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 1992م.

14/ خير الدّين هنّي، تقنيات التّدريس، ط1، 1999م.

15/ راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، ط2، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، 2007م.

16/ رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارسته العلميّة، ط1، دار الفكر، دمشق، 2000.

17/ رمضان عبد التّواب، فصول في فقه العربيّة، ط6، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م.

18/ زكريا إسماعيل أبو الضّبعات، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمان، 2007م.

19/ زين كامل الخُوَيْسكي، المهارات اللّغويّة (تعبير، تحرير، لغويّات، تدريبات)، د ط، دار المعرفة الجامعيّة، 2009م.

20/ زين كامل الخُويسكي، المهارات اللّغويّة(الاستماع، التّحدّث، القراءة والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، د ط، دار المعرفة الجامعيّة، 2008م.

21/ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، رام الله، 2004م.

22/ سعدون محمود السّاموك وهدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ط1، دار وائل للنّشر، عمان، 2005م.

23/ صبحي الصّالح، دراسات في فقه اللّغة، ط3، دار العلم للملايّين للتّأليف والتّرجمة والنّشر، بيروت، لبنان، 2014م.

24/ عائشة عبد الرّحمان بنت الشاطئ، الإعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق، د ط، دار المعارف، مصر، 1971م.

25/ عبد الرّحمان عبد علي الهاشمي وفائزة محمّد فخري العزّاوي، دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، د ط، مؤسّسة الورّاق، عمان، 2006م.

26/ عبد الرّزاق حسين، مهارات الاتّصال اللّغوي، ط1، مكتبة العبيكان، الرّياض، 2010م.

27/ عبد اللّه بن حَمَد الحقيل، المفيد في الإنشاء، ط2، 1972م.

28/ عبد الواحد حسن الشّيخ، العلاقات الدّلاليّة والتّراث البلاغي العربي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنيّة، 1999م.

29/ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، د ط، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1991م.

30/ محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ط1، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، رام الله، 2006.

31/ محمّد الأنطاكي، دراسات في فقه اللّغة، ط 4، دار الشّرق العربي، بيروت، د ت.

32/ محمّد السّامعي، اللّغة العربيّة (مهارات، نحو، إملاء، أدب، بلاغة)، مر: فاطمة المصباحي، د ط، كليّة الجزيرة للعلوم الصّحيّة، د ت.

33/ محمّد الصّويركي، التّعبير الكتابي(أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه)، ط1، دار مكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2014م.

34/ محمّد أولحاج، ديداكتيك التّعبير تقنيات ومناهج، ط1، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء، 2001م.

35/ محمّد بن إبراهيم الحَمَد، فقه اللغة (مفهومه، موضوعه، قضاياه)، ط1، دار بن خزيمة، الرّياض، 2005م.

36/ محمّد رياض كريم، المُقتضَب في لهجات العرب، د ط، التّركى للكمبيوتر وطباعة الأوفيست، طنطا، 1996م.

37/ محمّد سعد محمّد، في علم الدّلالة، ط2، مكتبة زرقاء الشّرق، القاهرة، 2007م.

38/ محمّد علي الصّويركي، التّعبير الشّفوي(حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، ط1، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، د ت.

39/ محمّد مبارك، فقه اللّغة وخصائص العربيّة، ط2، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، د ت.

40/ محمود عكاشة، الدّلالة اللّفظيّة، د ط، مكتبة الأنجلو المصريّة، د ت.

المراجع المترجمة:

1/ جون ليونز، اللّغة وعلم اللّغة، تر: مصطفى التّوني، ج1، ط 1، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، 1987م.

2/ ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، تر: كمال محمّد بشير، د ط، مكتبة الشّباب، المنيرة، د ت.

3/ كلود جرمان وريمون لوبلون، علم الدّلالة، تر: نور الهدى لوشن، ط1، جامعة قان يونس، بنغازي، 1997م.

المعاجم:

1/ ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، د ت.

2/ ابن منظور، لسان العرب، ج9، نشر أدب الحوزة، إيران، 1405هـ.

3/ أبو نصر إسماعيل علي بن حمّاد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، مر: محمّد محمّد تامر وآخرون، د ط، دار الحديث، القاهرة، 2009م.

4/ علي بن محمّد السّيد الشّريف الجرجاني، معجم التّعريفات، تح: محمّد صديق المنشاوى، دار الفضيلة للنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2004م.

5/ مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط.

6/ المنجد الأبجدي، دار المشرق، ط5، بيروت، لبنان، 1967م.

ملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة يحيى فارس _ المدية _

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية و آدابها

تخصص : تعليمية اللّغات

مذكرة لنيل شهادة الماستر

رقم الاستمارة : .....

الترادف ودوره في تنمية مهارة التعبير الشفهي

_ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا

إعداد :

_ حليمة بوذيبة / _ حليمة طيب

إشراف :

_ أ (ة) / وهيبة بوشريط

ملاحظة :

يشرّفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبي هذا المتمثل في ملء هذه الاستمارة وذلك بوضع علامة (*) في الخانة المناسبة ، والإجابة على الأسئلة المطروحة .

مع العلم أن معلومات هذه الاستمارة لا تستخدم إلاّ لأغراض علمية بحتة ، وهي مساهمة في إنجاز هذا البحث العلمي ، وفي النّهاية لكم منّا كلّ الشكر والتقدير .

السنة الجامعية : 2021 _ 2022م / 1443 _ 1444 هـ

التّرادف ودوره في تنميّة مهارة التّعبير الشّفهي

ـ السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي أنموذجا

أسئلة المدخل العام :

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي :

خرّيجو المعاهد ☐

ليسانس ☐

ماستر ☐

التّخصّص .....

الأقدميّة والخبرة في العمل :

ـ من سنتين إلى أربع سنوات ☐

ـ من أربع سنوات إلى ست سنوات ☐

ـ أكثر من ست سنوات ☐

الفرضيّة :

للتّرادف دور هام في تنمية مهارة التّعبير الشّفهي .

أسئلة الفرضيّة :

1_ هل التّرادف يساعد المتعلّم على فهم النّص ؟

نعم ☐ لا ☐

2_ هل يمكن الاستغناء عن الألفاظ المترادفة في شرح النّص ؟

.....

3_ هل يسهم التّرادف في الإثراء اللّغوي ؟

نعم ☐ لا ☐

_ كيف ذلك ؟ .....

4_ هل تسهم المترادفات في فهم المعنى وإزالة الغموض لدى المتعلّم فقط ؟

.....

5_ ما هي الطّريقة الّتي تعتمدها في تقديمك لنشاط التّعبير الشّفهي ؟

القصّة ☐ التّمثيل ☐ الحوار ☐

_ أخرى .....

6_ لماذا يركّز المعلّم في هذه المرحلة على التّرادف ؟

.....

7_ أسباب ضعف المتعلّمين في مادّة التّعبير الشّفهي ؟

.....

8_ للتّرادف دور في توسيع آفاق التّعبير والتّواصل ؟ كيف ذلك ؟

.....

9_ ما هو تقييمك لاختيار المرادف المناسب في الكتاب ؟

جيد ☐ ضعيف ☐ يحتاج لإعادة نظر ☐

10_ هل المفردات المشروحة في الكتاب عموما كافية للمتعلّم ؟

.....

11_ هل يحتاج المتعلّم رصيدا كثيرا من المترادفات حتى يستطيع التّعبير شفهيا ؟

نعم ☐ لا ☐

12_ هل العلم بالمترادفات ينمّي مهارة التّعبير الشّفهي فقط ؟ علّل ؟

.....

13_ ما هو تقييمك لتوظيف المترادفات الّتي يتعلّمها المتعلّم في التّعبير الشّفهي ؟

جيد ☐ حسن ☐ ضعيف ☐

14_ ما هي أكثر الجوانب الّتي يستفيد منها المتعلّم من التّعبير الشّفهي ؟

.....

15_ بخلاف التّرادف ما الّذي يسهم في تنمية مهارة التّعبير الشّفهي ؟

.....

16_ إلى أي مدى يمكن اعتبار اكتساب مهارة التّعبير الشّفهي مؤثّرة على شخصيّة المتعلّم ؟

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المدية بتاريخ :

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها أن الطالب (ة): جليحة بودبية .....

المولود(ة) بتاريخ 24/07/1998 بـ تمرالنايغ ولاية المدية .....

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 171736051832

بصدد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة: البنى الأدبية في مدونة مختارة من التعبير التعبيري السنة الرابعة من التعليم المتوسط -

المؤسسة المستقبلة: المدرسة الجزائرية .....

رئيس القسم

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
هاشمي محمد

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المدية بتاريخ :

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها أن الطالب (ة): جليبة لبيب .....

المولود(ة) بتاريخ 21/ 04/ 1999 بـ خولة ولاية بسكرة .....

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 171732040823

بصدد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة: البنى الدلالية في تجربة جماعة الخمسة الشعرية - السنة الرابعة من التعليم الابتدائي- المؤسسة المستقبلة: المدرسة الابتدائية .....

رئيس القسم

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
قسم اللغة والأدب العربي

هاشمي محمد

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

- شكر وعرفان.
- إهداء.
- مقدّمة.....أ–د.
- **الفصل الأول:** التّرادف وأهميّته في التّعبير الشّفهي.
- **المبحث الأول:** التّرادف في اللّغة.
- **تمهيد**.....6

1. مفهوم التّرادف وأسباب وقوعه.....7–13
2. شروط الترادف وأنواعه.....14–17
3. التّرادف بين القدامى والمُحدَثين العرب.....18–26
4. التّرادف في الدّراسات الغربيّة.....27–30

- **المبحث الثّاني:** التّعبير الشّفهيّ في المراحل التّعليميّة الأولى.
- **تمهيد**.....31

1. مفهوم التّعبير الشّفهي وأهدافه التّربويّة.....32–36
2. أسس التّعبير الشّفهيّ وموضوعاته.....37–43
3. واقع التّعبير الشّفهيّ في المؤسسات التّعليميّة وطرائق تدريسه.....44–49
4. أسباب ضعف المُتعلّمين في التّعبير الشّفهيّ وطرق العلاج.....50–53
5. العلاقة بين التّعبير الشّفهيّ وفنون اللّغة الأخرى.....54–57

- **الفصل الثّاني:** دراسة ميدانيّة للبحث.
- **تمهيد**.....59
- **المبحث الأول:** الإجراءات المنهجيّة للدّراسة.

1. أدوات الدّراسة.....59
2. عيّنة الدّراسة.....59

3. مكان الدّراسة.....59–60

- **المبحث الثّاني:** تحليل الاستبانة والتّعليق عليها.

1. تفريغ أسئلة الاستبانة.....61–80

2. النتائج العامّة للدّراسة.....81–82

- **خاتمة**.....84
- **مصادر ومراجع**.....86
- **ملاحق**
- **فهرس الموضوعات**.....99

ملخّص:

التّرادف هو ما اختلفت ألفاظه واتّفقّت معانيه، حيث يُعتبر سببا من أسباب غنى اللّغة بالمفردات والألفاظ المتعدّدة.

وكأيّ ظاهرة من الظّواهر اللّغويّة فقد حَظي التّرادف باهتمام اللّغويّين والدّارسين، فاختلفت آراؤهم فيه، وتباينت اتّجاهاتهم حوله من مثبت له ومنكر.

كما أسهم التّرادف في مهارة التّعبير الشّفهيّ إسهاما فعّالا في تنميّة الكفاءة التّواصليّة، والطّلاقة التّعبيريّة للمتعلّم.

الكلمات المفتاحيّة:

التّرادف، مُثبث، مُنكر، مهارة التّعبير الشّفهي، المؤسّسات التّعليميّة.

Summary;

Synonymy is what the words differed and the meanings agreed upon, as it is considered one of the reasons for Language's richness in different words and vocabulary.
Like any linguistic phenomenon, the synonymy has attracted the attention of linguists and scholars, so their opinions differed about it, and their attitudes to it varied including confirming and denying it.

Synonymy also made an effective contribution to the skill of oral expression in developing the communicative competence of the learner.

Key words;

Synonymy, confirming, denying, oral expression skill, educational institutions.