وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ـ يحيى فارس ـ المدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الأخطاء اللغوية الشائعة في نشاط التعبير الشفهي لدى متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط

ـ متوسطة لالة فاطمة نسومر بالعزيزية أنموذجا ـ

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر أدب عربي

تخصص: ـتعليمية اللغات ـ

إعـــداد الطالبة:
ـ فاطمة زيان

إشـــراف الأستـــاذ:
ـ د. عائشة جمعي

السنة الجامعية: 2019- 2020


بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــر وتقديـــر

اللّهم لك الحمد حتى الرضى، ولك الحمد إذا رضيت،

ولك الحمد بعد الرضى

وإقتداء بقوله صلى الله عليه وسلّم:

<<من لم يشكر النّاس لم يشكر الله>>

يُسعدني أن أتقدّم بجزيل الشكر والإمتنان والعرفان بالجميل إلى الدكتورة:**عائشة جمعي** لما قدّمته لي من نصائح قيّمة وتوجيهاتها البنّاءة التي لم تبخلها عليَّ يوما طوال فترة البحث فجزاها الله كل خير

كما لا يفوتني أن أتوجّه بجزيل الشكر إلى من ساعدني من زميلات وأساتذة وأخص بالذكر الأساتذة: **رشيد رافع، كريمو عبيد، ناصر عبادة، أحمد صيفي**وإلى كل من قدّم لي نصيحة أو ملاحظة أو خدمة من قريب أو بعيد

إهـــداء

أهدي هذا العمل إلى:

من حمل قلبي على أكفّ السّعادة

إلى أبي

كم رسمت ضحكة الصّباح على شفتي

كم أسقيتني من حنانك وفيض عطائك حتى وقفت على قدمي

رحمك الله يا أبي وأسكنك فسيح جناته

إلى التي سقتني في صغري وروتني في كبري

إلى النعمة التي أنارت دربي والتي تعذّبت لتنشاني أنا وإخوتي

إلى أمي وسر وجودي

إلى أعزّ ما أملك بعد الوالدين إلى جدّي وجدّتي حفظهما الله وأطال في عمرهما

إلى إخوتي أصحاب العزّة والشّهامة:محمد، خالد، علي

إلى كل أفراد العائلة صغيرها وكبيرها

من ساعدني في إتمام هذا العمل من قريب أو بعيد

فاطمـــة

مقدّمـــــة

مقدّمة

المتتبّع للغة العربيّة يُدرك مدى اِعتزاز العرب بها ومدى حرصهم عليها، فقد أولوها اِهتماما كبيرا، فاللّغة ظاهرة تسير وفقا لنظام شامل تراعي أصوله وتلتزم به، وهي مجموعة من العلاقات والرّموز يُعبّر عنها بأصوات يُحدثها جهاز النّطق وتدركها الأذن وتحفظها اليد بالكتابة.

اللّغة وسيلة للتّواصل والتّعليم والتّعلّم، تُعدّ أكثر اللّغات تحدّثا ونطقا واِنتشارا في العالم باِعتبارها لغة القرآن الكريم، وذلك من حيث غزارة مادّتها اللّغويّة، حيث تعتبر اللغة المنطوقة الأصل في هذا التّواصل الّذي ينهل منها الإنسان، فالجانب المنطوق يُمثّل جانبا مهما لا يقل أهميّة عن الجانب المكتوب، حيث يعتبر هذا الجانب من أهم ما تتميّز به اللّغة العربيّة .

وعلى الرّغم من أهميته فإنّ ممارسة هذا النّوع من التّعبير يجعل المتعلّمين يقعون في أخطاء كثيرة قد تكون صوتيّة، أو صرفيّة، نحويّة، أو تركيبيّة، ... إلخ.

وقد كان شيوع اللّحن والخطأ سببا في إثارة العلماء والباحثين الغيورين على لغتهم قديما وحديثا.

وما شدّني إلى اِختيار موضوع الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في نشاط التّعبير الشّفهي لدى متعلّمي السنة الرّابعة متوسّط هو تنامي هذه الظاهرة، وكذلك التنبيه لمدى خطورة هذه الظاهرة على تعليم اللّغة العربيّة، فالأخطاء الشفوية أصبحت شائعة في مدارسنا

بكثرة، خاصة في الطور المتوسط وهذا ما اِكتشفته أثناء قيامي بالدراسة الميدانية لمتوسطة لالة فاطمة نسومر بالعزيزية بأنّ أغلب المتعلّمين يقومون بعدّة أخطاء أثناء المشافهة، وعلى هذا الأساس رأيت بأنّ هذه المشكلة تستحق الدّراسة الوصفيّة التّحليليّة.

ومن أهم الدّوافع أو الأسباب التي جعلتني أدخل غمار هذا الموضوع والخوض فيه هو: التّأثر السلبي للغة العربيّة من هذه الظاهرة وتزايد الضعف اللّغوي في اللّغة العربيّة بمستوياتها المختلفة.

وعلى هذه الأساس اِخترت الطور المتوسط السنة الرابعة متوسط تحديدا لأنهم مقبلون على اِجتياز شهادة التّعليم المتوسط وهذا لتصحيح بعض الأخطاء التي يقع فيها معظمهم و لتحقيق المستوى المرجو منهم، وهذا ما جعلني أطرح الإشكالية التالية: ما هي الأخطاء الشفوية الأكثر تواترا عند المتعلّمين في الطور المتوسط ؟.

ويندرج تحت هذا السؤال عدة أسئلة فرعية منها:

-ما هي أسباب شيوع هذه الأخطاء واِنتشارها عند المتعلّمين؟،

-ما هي أنواع الأخطاء اللّغوية المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء؟،

-ما الحلول المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء؟.

ويستمدّ هذا البحث أهميته من كونه يكشف لنا عن الأخطاء الموجودة عند تلاميذ الرابعة متوسط وتأثيرها على مستواهم اللّغوي، إضافة إلى كون هذه السنة هي المرحلة

التي لابد للتلاميذ فيها أن يتشبعوا باللّغة العربيّة من حيث قواعدها ومهاراتها فهي بوابة العبور للمرحلة الثانوية.

وللإجابة على الإشكالية اِعتمدت خطة تضمنت مقدّمة وفصلين،حيث اِنطوى الفصل الأول على ثلاثة مباحث، أما الفصل الثاني فقد اِنطوى على مبحثين.

فالفصل الأول كان بعنوان الأخطاء اللّغويّة، وقد تطرّقت فيه إلى مفهوم اللّحن والخطأ والغلط والزّلّة، والفرق بين الأغلاط والأخطاء اللّغوية، وكذلك تحليل الأخطاء، كما تناولت فيه الكفاية اللّغوية والتواصليّة.

أما الفصل الثاني وهو الفصل التطبيقي ويُمثل الدراسة الميدانية ففي المبحث الأول وصفت الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط، أما المبحث الثاني فتناولت فيه تحليل الأخطاء من خلال إستفراغ ما سجلته في شكل كتابي ومن ثم قمت بتحديد الأخطاء وتصنيفها وتصويبها.

وأخيرا ذيّلت بحثي بخاتمة تحدّثت فيها عن أهم النتائج المتوصل إليها.

ولإثراء الموضوع اِعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع التي كانت عبارة عن ركائز مهمة له، ونذكر منها: المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها لرشدي أحمد طعيمة، ولحن العامة والتطور اللّغوي لرمضان عبد التواب.

ومن الصعوبات التي واجهتنا خلال اِنجاز هذا البحث نذكر:

-صعوبة الحصول على المراجع وذلك بسبب الجائحة النى ألمّت بالعالم كله والتي تسببت في توقف كل شيء وخاصة الجامعات والمكتبات الخارجية.

-عدم القدرة على سماع التسجيلات بشكل واضح بسبب الفوضى داخل القسم وأثناء الدرس.

وفوق كلّ ذي علم عليم

الفصل الأول:الأخطاء اللّغويّة

المبحث الأول: الأخطاء اللّغويّة

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء

المبحث الثالث: التّعبير الشّفهي

المبحث الأول: الأخطاء اللّغويّة

تمهيد

1-مفهوم اللّحن لغة واصطلاحا:

2_ مفهوم الغلط لغة واصطلاحا

3- مفهوم الزّلّة لغة واصطلاحا

4- مفهوم الأخطاء لغة واصطلاحا

5-الأغلاط والأخطاء اللّغويّة والفرق بينهما :

5-1: مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين

تمهيد:

لم يعد مفهوم اللّغة مقتصراً على أنّها مجموعة من الأصوات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم، واللّغة قسمين قسم منطوق وقسم مكتوب، غير أن اللّغة المنطوق بها تتبوأ المكانة الأولى بين اللّغات الأخرى (الإشارات، الإيماءات،...)، فالإنسان تعلّم الكلام قبل الكتابة، والطفل يتكلّم قبل أن يكتب، وما اللّغة المكتوبة سوى لغة منطوق بها دُونت في نظام مكتوب مصطلح ومتعارف عليه.[1]

غير أنّ اللّغة بشقّيها لم تسلم من الخطأ واللّحن، خاصة اللّغة المنطوقة فهي الأخرى لم تسلم من الأخطاء الشفهيّة التي عرقلت عمليّة التّواصل بين أفراد المجتمع عامة والمتعلّمين خاصة.

وعلى هذا الأساس درس الباحثون الخطأ فعدّوه:"مخالفة قاعدة أو نظام كان من الواجب اِحترامه، ويتضمّن اللّفظ في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الذي لم يحترم صوابه."[2]

فالخطأ في هذا التعريف يتّضح لنا بأنّه العدول عن القواعد الأساسيّة والثّابتة في اللّغة وعدم اِحترامها.

[1] محمود أحمد السيّد:اللّغة العربيّة وتحدّيات العصر، 1428هـ، 2008م، ص 10.

[2] فريدة شنّان، مصطفى هجرسي:المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيدة الجهويّة، تصحيح وتنقيح:عثمان آيت مهدي،ص 63.

1-مفهوم اللّحن لغة واصطلاحا:

1-1: مفهوم اللّحن لغة :

من الأصوات المصوغة الموضوعة، وجمعه ألحان ولحون، لحّن في قراءته إذا غرّد وطرّب فيها بألحان، واللّحْنُ واللّحَنُ واللَّحَانِيّة:ترك الصواب في القراءة والنّشيد ونحو ذلك.[1]

واللّحن أيضا هو: الخطأ في الإعراب وبابه قَطَعَ ويُقال:فلان لَحَّان، ولَحَّانَة أيضا أي يُخطئ.[2]

ومن هنا يتضح لنا أن: اللّحن هو عبارة عن الخطأ في القراءة و النشيد والإعراب...إلخ.

1-2:مفهوم اللّحن اِصطلاحاً :

لا شكّ في أنّ الذي نقصده هنا بكلمة اللّحن هو: مخالفة العربيّة الفصحى في الأصوات، أو في الصّيغ أو في تّركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ، وهذا هو ما كان يعنيه كل من ألّف في لحن العامّة من القدامى والمحدثين، ويظهر ذلك بوضوح من الأمثلة التي عالجوها في كتبهم.

[1] ابن منظور:لسان العرب،ج13، دار صادر بيروت، ص79.

[2] محمد بن بكر عبد القادر الرّازي: مختار الصّحاح، مطبعة بولاق المصريّة 1865م، ط1، ص248.

وتطلق كلمة اللّحن في العربيّة على عدة معاني جمعها "اِبن بري" (ت 731هـ) في قوله:<< للّحن ستة معان: الخطأ في الإعراب، واللّغة، والغناء، والفطنة، والتعريض، والمعنى>>[1].

فمن خلال تعريف "ابن بري ت 731هـ" نجد أنّ: اللّحن مُكوَّن من ستّة معانٍ وهي: الخطأ في الإعراب ونعني به العدول عن الصّواب ومجانبته، أمّا المعنى الثّاني فهي اللّغة وتعني أنّ الفرد يتكلّم بلغته الفصيحة والأصليّة ولا يعدل عنها إلى غيرها بل يعدُل عن غيرها إليها، أمّا معنى الغناء فهو الترجيع بالصّوت الحسن ومن هنا جاء المصطلح الشّائع ألحان وشباب في إعلامنا فكأنّ هذا يُراد به الميل عن الصّوت المألوف العادي إلى الصّوت التّطريبي الخاص بموسيقى صوتيّة منسجمة وترجيع حسن للمقاطع الصّوتيّة و الكلمات التّركيبيّة، أمّا المعنى الرّابع فهو الفطنة والّتي جاءت بمعنى لَحَنَ، يَلْحَنُ، لَحْناً: أي الفَطْنَةَ ومصدره بفتح الحاء، وماضيه بالكسرة مثل: فَطِنَ، أمّا قوله التّعريض فهو العدول عن ظاهره من الصّريح إلى التّعريض والإبهام، أمّا المعنى الأخير وهو المعنى ويُقصد به معنى ومضمون الكلام وهو قليل بالنّسبة لغيره في الاِستعمال.[2]

[1] رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللّغوي، مكتبة زهراء الشّرق الأوسط 2000م، دار المعارف 1967، ط1، ص13.

[2] عبد القادر رزق الرأس، محمد حاج هنّي، اللّحن في اللّغة العربيّة أسبابه، آثاره ومُصنّفاته، ص 35.

ويُعرّفه "ابن فارس ت 395هـ "بقوله: << فأمّا اللَّحْنُ بسكون الحاء، فإمالة الكلام من جهته الصّحيحة في العربيّة يُقال: لَحَنَ، لَحْناً وهذا عندنا من الكلام المُوَلَّد لأنَ اللّحن مُحْدث لم يكن في العرب العاربة الّذين تكلّموا بطباعهم السّليمة>>.[1]

يقصد ابن فارس (ت 395) في تعريفه هذا: مُخالفة الصّواب في الكلام، وكلمة اللّحن كلمة حديثة لم تكن عند العرب القدماء الّذين اشتهروا بالسّليقة والفصاحة فقد ظهرت مُؤخرا وذلك بسبب اِختلاط العرب مع الأعاجم فتولّدت كلمة اللّحن.

ويُعرّفه الخوارزمي(232هـ): << اللّحن إسقاط الإعراب، والفهم والفطنة...، ومعنى القول، والإيماء، واللّغة... وترجيع الصّوت>>.[2]

فالخوارزمي من خلال تعريفه هذا يتّبع ما جاء به ابن بري في قوله:<< اللّحن ستّ معانٍ...>>، ومنه نستنتج أنّ اللّحن في نظر الخوارزمي (232هـ) هو: الخروج عن المألوف والإعراض أو العدول عن الصّواب.

2_ مفهوم الغلط لغة واصطلاحا :

2_1 مفهوم الغلط لغة:

الغَلَطُ محركة: أن تَعْيَا بالشيء فلا تعرف وجه الصّواب فيه، وقد غَلَطَ،كفَرَحَ، في الحساب أو غيره، أو خاص بالمنطق، غلت بالتّاء، في الحساب، والغَلُوطَة، كصَبُّورة،

[1] إميل يعقوب، معجم الخطأ والصّواب في اللّغة، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط 1، 1983، ص 14.

[2] المرجع السابق، رمضان عبد التّواب، لحن العامّة والتّطور اللّغوي، ط1، ص13.

والأُغْلُوطَـة، بالضّـم والمَغْلَطَـة: الكـلام يَغْلَـطُ فيـه، ويُغَـالط بـه، والمِغْـلاَطُ بالكسـر: الكثيـر الغَلَطِ، والتَّغْليط: أن تقول له غَلِطْتَ، وغَالَطَهُ مُغَالَطَة وغِلاَطاً.[1]

وفـي تعريـف آخـر: الغين واللّام والطّـاء كلمـة واحـدة: وهـي الغَلَـط: خـلاف الإصـابة، يُقال غَلِطَ يَغْلِطُ غَلْطاً، وبينهم أُغْلُوطَة: أي شيء يُغَالِط به بعضهم بعضاً.[2]

ونجد ابن منظور يعرف الغلط: فيقول: أنّ يعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصّواب فيه، وقد غلط في الأمر يَغْلِطُ غَلْطاً وأغلطه غيره، والعرب تقول: غَلِطَ في منطقه، وغَلِتَ في الحساب غَلْطاً وغَلْتاً، وبعضهم يجعلهما لغتين بمعنًى. قال: والغلط في الحساب وكلّ شيء، والغَلْتُ لا يكون إلاّ في الحساب، قال ابن سيّده: ورأيت ابن جنّي قد جمعه على غِلاطٍ، قال ولا أدري وجه ذلك. وقال اللّيث: الغَلَطُ كل شيء يَعْيَا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمّد، وقد غالطه مُغالطة.[3]

2-2: مفهوم الغلط اصطلاحاً :

الغلط هو خطأ أدائي، قد يكون تخميناً عشوائياً، أو<<هفوة>> تدل على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة، والنّاس جميعا يقعون في أغلاط، في

[1] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، قاموس المحيط، تحقيق: مكتب التّراث في مؤسسة الرسالة، ط 8: 1462هـ /2005م، ص 680.

[2] أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللّغة ج4، تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص 390.

[3] ابن منظور: لسان العرب، ج 13، دار صادر بيروت، ص 363.

لغتهم الأم أو في اللّغة الثانية، وصاحب اللّغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزّلاّت وتصحيحها، إذ لا تنتج عن قصور في القدرة، بل عن نقصان عارض يصوّر عمليّة إنتاج الكلام، وذلك كالتردّد، أو زلّة اللّسانّ، أو العبارات العشوائية الخاطئة نحوياً، أو غيرها من هفوات الأداء اللّغوي، وهي تقع من المتحدث في اللّغة الأم، وتقع في اللّغة الثّانية كذلك.[1]

ومن خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ: الغلط عبارة عن خطأ في الأداء اللّغوي، فهو ليس ناتج عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلّم بنظام لغته بل ناتج عن نقصان عارض يتخلل عملية إنتاج الكلام مثل: التردد،...إلخ، أو بعبارة أخرى هو تلك الإِنحرافات الناتجة عن إتيان المتكلم غير مناسب.

وفي تعريف آخر: الغلط هو إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف كأن يقول المتعلّم الأجنبي"زوجتي عندها اِجتماع" والحال أنّ لها لقاء أو احتفالاً، أو أن يستعمل دارس عربيّ "Bulle" الألمانية بمعنى شرطيّ في حين أنّ هذه الكلمة تدلّ على الثّور وتُطلق على الشّرطة عندما يُداهمون مظاهرة مثلهم مثل الثيران الّتي تُداهم النّاس في مصارعة الثيران في إسبانيا،ويكمن الغلط في اِستعمال في مواقف دراسية ولاسيّما في تعبير كتابيّ، والحال أنّها تُستعمل استعمالا شعبيّاً.[2]

[1] دوجلاس براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة: عبده الرّاجحي، علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية، بيروت 1994م، ص 204.

[2] رضا الطّيب الكشو: توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، مجمع اللّغة العربية على الشبكة العالميّة، 1436هـ، ص 205

من خلال هذا التّعريف يتّضح لنا أن الغلط ينتج عن الفهم الخطأ للكلمة الأجنبيّة خصوصا عند ترجمتها من قبل الدّارسين العرب، أو حتى الأجانب، فالغلط يكمن في اِستعمال مثل هذه المفردات في التّعبير الكتابي أكثر من المواقف الدّراسيّة الأخرى، فهي تُستعمل بكثرة بحيث أصبحت شائعة وأصبحت تُستعمل اِستعمالا شعبيّاً.

3- مفهوم الزّلّة لغة واصطلاحا :

3-1: مفهوم الزّلّة لغة:

زَلَلَ، زلّ السّهم عن الدّرع، والإنسان عن الصّخرة يَزِلُّ ويَزَلُّ زَلّاً، وزَليلاً ومَزَلَّةً: زَلِقَ، وأَزَلَّهُ عنها. وزَلَلْتَ يا فلان تَزِلُّ، زَليلاً إذا زَلَّ في طين أو منطق، وقال الفرّاء: زَلِلْتُ بالكسرة، تَزَلُّ، زَلَلاً، والاِسم الزَّلَّة والزَّليلى. وزَلَّ في الطّين زَلاًّ وزَليلاً وزَلولاً، هذه الثّلاثة عن اللِّحْيانِيِّ، وزَلَّتْ قدمه قيل زَلَّ، وإذا زَلَّ في مقالٍ أو نحوه قيل زَلَّ، زَلَّةً، وفي الخطيئة ونحوها.

وزَلَّ في رأيه ودينه يَزَلُّ زَلاًّ وزَلَلاً وزَلولاً وزَلّيلى،تُمَدُّ وتُقصَرُ، عن اللِّحيانِيِّ، وأَزَلَّه هو واسْتَزَلَّه غيره، وكذلك زَلَّ في المَزَلَّة [المَزِلَّة] وأَزَلَّ فلان فلانا عن مكانه إِزْلاَلاً وأَزَلَّهُ.[1]

3-1: اصطلاحا :

قال أبو هلال العسكري (ت 395هـ): "إنّ اللّسان الذي لا يزال يسقط السّقطة، ولا يريدها ولكن تجري على لسانه"[2]

[1] ابن منظور: لسان العرب، ج 13، دار صادر بيروت، لبنان، ص 306.

[2] محمد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، دار وائل للنّشر، عمان 2005، ط 1، ص 37.

ومعنى القول أنّ: الشخص الذي يتعثّر في كلامه ولكنّه لا يريد هذه الهفوة، غير أنّه يسقط فيها فتجري على لسانه الخطأ فتعتبر هفوة أو عثرة وقع فيها هذا الشّخص.

وقد عرّف إبراهيم أنيس الزّلّة: "بأنها انحراف العربي عن طريق أداء سليقته اللّغوية مُرجعا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب، وبيّن أنّ صاحب السّليقة اللّغوية إذا زَلَّ لسانه فإنّه يُحسُّ بذلك الإِنحراف فيصححه عكس الّذي لا يُتقن اللّغة فإذا أخطأ أو لحن لا يكاد يشعر بذلك."

من خلال تعريف إبراهيم أنيس يتبيّن لنا أنّ الزّلّة عبارة عن عمليّة اِنحراف عن السّليقة اللّغويّة وأرجع ذلك لعدّة عوامل تؤدي بالشّخص يتعثّر عن سليقته وهي الأمر الطّارئ أو الموقف الرّهيب أو ساعة الغضب تحصل الهفوة أو الزّلّة وعلى الرّغم من كلّ هذا إلاّ أنّ صاحب السّليقة يتفطّن لذلك الإِنحراف الّذي يقع فيه فيصححه بسرعة وهذا على عكس من لا يُتقن اللّغة فإذا اِنحرف عن الصّواب لا يشعر به

وقد قسّم كوردر(CORDER.P)" الأخطاء اللّغوية قسمين: الأول أسماه الأخطاء التنظيميّة والثّاني أسماه الأخطاء العشوائية (غير التّنظيميّة) وعدّها أيضا أخطاء ذات طبيعة تنظيميّة."[1]

4- مفهوم الأخطاء لغة واصطلاحا :

4-1: مفهوم الأخطاء لغة :

[1] محمد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، ط 1، ص 38.

خطِئ الرّجل خِطْئاً فهو خاطئ. والخطيئة: أرض يُخْطِئها المطر ويصيب غيرها. وأخطأ إذا لم يُصب الصّواب. وخطايا أصلها خطائئ ففرّوا بها إلى يتامى، وكرهوا أن يُترك على إحدى الهمزتين فيكون مثل قولك: جائئ، لأنّ تلك الهمزة زائدة وهذه أصليّة، ووجدوا له في الأسماء الصّحيحة نظيرا ففرّوا منها إلى ذلك، وذهبوا به إلى فَعَالَى مثل طَاهِرْ [وطَاهِرَة] وطهارى والواحدة خطيئة. والخطأ: ما لم يُتعمّد ولكن يُخْطَأُ، خَطَأَ، وخَطَّأْتُه تَخْطِئَة.[1]

4-2:مفهوم الأخطاء اصطلاحا :

عرّف كوردر (CORDER.P) الخطأ في كتابه "الفرق بين زلّة اللّسان والأغلاط والأخطاء" بقوله: << فزلّة اللّسان lapse معناها الأخطاء النّاتجة عن تردد المتكلّم وما شابه ذلك، أمّا الأغلاطMistakes فهي النّاتجة عن إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف أمّا Error أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النّوع من الأخطاء الّتي يُخالف فيها المُتحدّث أو الكاتب قواعد اللّغة>>.[2]

[1] الخليل ابن أحمد الفراهيدي: معجم العين، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط 1: 1424هـ-2003م، ج 1، ص 418.

[2] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط 1، ص 306.

وقد عرّف كريستال (CRISTALE) الخطأ اللّغوي في ضوء اللّغويات التّطبيقيّة بأنّه:<< اِستخدام متعلّمي اللّغة الهدف المادة اللّغويّة فيها بصورة مخالفة لقوانينها، لأنّ معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة>>.[1]

<<الخطأ يستعمل الصّواب في مقابلة الخطأ، والخطأ الصّواب يستعملان في المجتهدات، والخطأ إصابة خلاف ما هو مقصود، وقد يكون في القول والفعل>>.[2]

فمن خلال التّعريفات يتّضح لنا أنّ الخطأ يتمحور حول خرق القاعدة المتواضع عليها في مجال مُعيّن، وثمّة من يعتبر الخطأ والغلط بمعنى واحد، إلاّ أنّ أغلب اللّغويين ميّزوا بين المفهومين.

5-الأغلاط والأخطاء اللّغويّة والفرق بينهما :

من المهم جدا كي نحلّل أخطاء الدّارس بطريقة صحيحة أن نميّز بين الأغلاط والأخطاء إذ هما ظاهرتان مختلفتان اِختلافا كاملا من النّاحية الفنيّة، فمصطلح الغلط يشير إلى خطأ أدائي قد يكون تخمينا عشوائيا أو هفوة تدلّ على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدّث معرفة صحيحة والنّاس جميعا يقعون في أغلاط في لغتهم الأم أو في اللّغة الثّانية وصاحب اللّغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزّلاّت وتصحيحها إذ لا

[1] محمد أبو الرّب: الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، دار وائل للنّشر، ط 1، عمان 2005، ص 43.

[2] أبو هلال العسكري: الفروق اللّغويّة، تعليق: محمد باسل عيون السود، ط 1، بيروت لبنان، 2006، دار الكتب العلميّة، ص 67.

تنتج عن قصور في القدرة بل على نقصان عارض في عمليّة إنتاج الكلام كالتّردد أو زلّة اللّسان أو العبارات العشوائية الخاطئة.

في حين نجد الخطأ يُشير إلى اِنحراف ملحوظ عن القواعد النّحويّة التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم، إذ ينبغي أن نفرق بين هذه الأغلاط عند متعلّم اللّغة الثّانية فالأخطاء بُنًى خاصة في لغة المتعلّم المرحليّة تُعد علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلّم في وقت ما.[1]

ومن خلال هذا الفرق بين الغلط والخطأ اللّغوي نستنتج أنّ الغلط هو: عبارة عن تخمين أو هفوة يقع فيها المتعلّم فإذا كان من أصحاب اللّغة يستطيع أن يصحح غلطه، فالغلط ناتج عن التردد، في حين نجد الخطأ هو اِنحراف عن القواعد النحويّة في اللّغة، فهو عبارة عن خرق للقاعدة المتواضع عليها.

ويرى بعضهم أنّ التّمييز بين الأخطاء والأغلاط يتماشى مع المقابلة التي وضعها تشومسكي بين *الكفاية اللّسانية* و*الأداء الكلامي* أو الإيجاز، فالأغلاط ناتجة عن الأداء، والأخطاء ناتجة عن الكفاية. فالاِنحرافات التي تُلاحظ في تعليم اللّغة الأم هي

[1] أحمد حساني: اللّسانيات التّقابلية والنّصية في ترقية تعليمية اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها –مقاربة بينيّة – ص 17– 18.

أغلاط وليست أخطاء، والإخفاقات التي تطرأ في مسار تعلّم لغة اللّغة، أي القدرة على تمثّل النّسق اللّغوي الجديد.[1]

فمن خلال هذا التّعريف نلاحظ أنّ اللّسانيات قد درست جانبا من الأخطاء ومن بين هذا الجانب أنّها ميّزت بين الأغلاط و الأخطاء، فالغلط ناتج عن الأداء الكلامي للمتعلّم، أي يُعدّ زلّة أو هفوة يقع فيها المتعلّم عند تعلّمه اللّغة الأم، أمّا الأخطاء فهي ناتجة عن الكفاية اللّسانيّة فهي عبارة عن طُفيليات يُمكن لها أن تُعرقل التّعلّم، أو أعراض تظهر في مسار التّعلّم، فهي مجرّد إخفاقات يقع فيها المتعلّم عند محاولة تعلّمه للّغة الأجنبيّة، وهذا راجع إلى أنّها متعلّقة بِامتلاك كفاية لسانية ثانيّة.

5-1: مسألة الخطأ عند القدامى والمحدثين :

5-1-1 : مسألة الخطأ عند القدامى :

يُعدّ الخروج عن السُّنن المألوف في اللّغة العربيّة عند اللّغويين القدامى خطأً لغوياً أطلقوا عليه اِسم اللّحن، إذ وصفوه بأنّه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيهما، وهذا ما دعا

الكفاية اللّسانيّة: القدرة على إصدار جمل مطابقة لقواعد اللّغة وعلى تمييز الجمل الصحيحة عن غيرها. يُنظر: قاموس التربية الحديث عربي- انجليزي- فرنسي، بدر الدّين بن تريدي، منشورات المجلس 2010م،ص 266.

الأداء الكلامي: هو قدرة الفرد على الأداء اللّغوي الصحيح قراءة وكتابة وتحدّثا وتعبيرا. يُنظر: المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهويّة، إثراء: فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ص .102

1أحمد حساني: أثر اللّسانيات التقابلية والنّصيّة في ترقية تعليمية اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها –بنية تركيبيّة – ص 17، 18

إلى نشوء مبدأ تنقية اللّغة العربيّة. وعندما اِقتضت الحاجة أن يضع علماء اللّغة العربيّة القواعد النحويّة والصرفيّة و اللّغويّة، ويُؤلفوا فيها تأليفهم، وأشدّ بروزا، لذلك سار التأليف في التّنبيه على الأخطاء اللّغويّة جنبا إلى جنب مع التّأليف في العلوم اللّغويّة عامّة، ومن أشهر الكتب عند القدامى نذكر:

- ✓ ما تلحن فيه العوام للكسائي،
- ✓ ما يلحن فيه العوام للأصمعي،
- ✓ إصلاح المنطق لِابن السِّكّيت.

ولقد نشّطت حركة التّصحيح اللّغوي عند القدماء مع دخول الأعاجم الإسلام إذ لم يعد الخروج عن القاعدة اللّغويّة (اللّحن) ناتجا من التّطور اللّغوي الطّبيعي للّغة، بل أصبح مرتبطا بعامل آخر هو اِختلاط الألسنة غير العربيّة باللّسان العربي، وقد تطلّب هذا الأمر من علماء اللّغة العربيّة أن يزداد نشاطهم في التّنبيه على الأخطاء اللّغويّة الّتي بدأت بالشّيوع على ألسنة الخاصّة فضلا عن شيوعها على ألسنة العامّة.[1]

5-1-2: مسألة الخطأ عند المحدثين :

لم يتوقّف اللّغويّون العرب عن التّصحيح اللّغوي الذي بدأ منذ القدم، كما اِستفاد علماء العصر الحديث كثيرا مما قدّمه القدماء، فتجنّبوا بذلك تقصيرهم ونقائصهم وفي نفس

[1] فهد خليل زايد: الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائية، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، الأردن عمّان، ص 68.

الوقت حذوا حذوهم وعملوا بإرشاداتهم، وكان كل هذا الجهد لأجل الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التحريف من جهة، ومن جهة ثانيّة تحديد الأخطاء بالمادة اللّغويّة الّتي جُمعت من المصادر اللّغويّة الموثوق بها.

وممّا تجدر الإشارة إليه في هذا المقام أنّ نَفَرا من اللّغويّون المحدثين قد اِتخذوا المجلات والصّحف وسائل لنّشر مقالاتهم في التّصحيح اللّغوي، وهذه المقالات كثيرة، منها ما جمعه أصحابه في كتب ذاع صيتها مثل كتاب "لغة الجرائد لإبراهيم اليازجي"، وكتاب "تذكرة الكاتب لأسعد داغر"، ومن المؤلّفين من كان هدفه فضلا عن تتبّع الأخطاء اللّغويّة وتصويبها التّنبيه على ما قد يقع فيه الكاتب من أخطاء والمساهمة في نقلها.

ومن المُؤلّفات التي درست ظاهرة الأخطاء اللّغويّة بمختلف أنواعها نذكر:

- ✓ الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقي ل: محمد أبو الرّب،
- ✓ العربيّة الصحيحة ل: أحمد مختار عمر،
- ✓ معجم الخطأ والصّواب في اللّغة ل: إميل يعقوب.[1]

وفي الأخير نجد أنّ كل هذه الدّراسات والكتب وغيرها كثير ممّا ألّف في هذا المجال كان الغرض منها واضحا وهو تنقية وتطهير اللّغة العربيّة من الأخطاء الّتي تشوبها.

[1] فهد خليل زايد: الأخطاء اللّغويّة الشّائعة النّحوية والصّرفية والإملائية، ص 70.

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء

1- مفهوم تحليل الأخطاء:

1-1: مراحل دراسة الأخطاء

1-2: أنواع الأخطاء اللّغويّة

1-3: تصويب الأخطاء اللّغويّة للمتعلّم

1-مفهوم تحليل الأخطاء :

هو دراسة اللّغة التي ينتجها المتعلّم وهو يتعلّم اللّغة أي أنها تتعامل مع الإنجازات الفعليّة للمتعلّم لتحديد الأخطاء الّتي يقع فيها والقيام بتصنيفها وتحليلها وتعرف مصادرها وأسبابها والوقوف عند درجات تطورها والبحث عن الطّرق الملائمة لمواجهة هذه التّطور.[1]

ونرى من خلال هذا التّعريف أنّ منهج تحليل الأخطاء يقوم على الدّراسة الفعليّة للإنجازات التي يقوم بها المتعلّم وتقوم على الوقوف على مدى تطورها وتبحث عن الطرق المناسبة لمواجهة هذا التطور.

وفي تعريف آخر لمفهوم تحليل الأخطاء فهو: الاعتماد على الواقع، أي على أخطاء فعليّة حدثت فهو بذلك يتولى إنتاج الدّارس في المرحلتين الكتابيّة والشّفويّة، ويُحلّله، ولعلّه يتعرّف على حالات التّداخل اللّغوي، ونزعة الدّارس إلى التّعميم، والتّطبيق النّاقص لقاعدة نحويّة. وقد يكتشف من هذه الأخطاء نظام اِكتساب لغة أجنبيّة، ومراحل تعلّمها. ويعتمد تحليل الأخطاء على نتائج التّحليل التّقابلي في تحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها.[2]

فمن منطلق هذا المفهوم نستنتج أنّ: تحليل الأخطاء ينطلق من الواقع في عمليّة دراسته للأخطاء، فهو يتولى دراسة ما أنتجه الباحث في المرحلتين الكتابيّة والشّفويّة ويقوم بعمليّة تحليله وفق مراحل تقوم على تحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها.

[1] حسن مالك: اللّسانيّات التّطبيقيّة وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط 1، 2013م، ص 91.

[2] رضا الطّيب الكشو: توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، مجمع اللّغة العربيّة على الشّبكة العالميّة، 1436هـ، ص 203.

1-1: مراحل دراسة الأخطاء :

عند دراستنا للأخطاء لابدّ من المرور بثلاث مراحل وهي كالتّالي: تعريف الخطأ، مرحلة توصيف الخطأ وأخيرا مرحلة تفسير الخطأ.

- **تعريف الخطأ:** ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها اِستجابات الطّلاب عن مقاييس الاِستخدام اللّغوي الصّحيح.[1]

وهو أيضا حصر الأخطاء الثابتة في لغة المتعلّم شفوياً أو كتابياً في فترة زمنيّة محدّدة.[2]

- **توصيف الأخطاء:** ويُقصد به بيان أوجه الاِنحراف عن القاعدة وتصنيفه للفئة الّتي ينتمي إليها، تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللّغويّة.[3]

وفي تعريف آخرك هو ذلك الخطأ الذي خرق القاعدة اللّغويّة للّغة الثانية، ثم تصنيفه حسب نوعه، فقد يكون صوتيا أو صرفيا أو نحويا أو إملائيا أو دلاليا، أي تصنيفه للفئة التي ينتمي إليها.[4]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، ط 1، ص 308.

[2] منى العجرمي، هالة حسني بيدس: تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللّغة العربيّة للمستوى الرّابع من الطّلبة الكوريين في مركز اللّغات/ الجامعة الأردنية، دراسات العلوم الإنسانية والاِجتماعيّة، المجلّد: 42، ملحق 1، 2015، ص 1091.

[3] رشدي أحمد طعيمة: المرجع السابق: ص 308.

[4] منى العجرمي، هالة حسني بيدس: المرجع السّابق: ص 1091.

- **تفسير الأخطاء:** ويُقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يُعزى إليها، وهناك مدخلان لتفسير الأخطاء:

الأول: ويهتم بمصادر الأخطاء، وهناك مصدران أساسيان للأخطاء الشّائعة. فالخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية وهذا النّوع من الأخطاء يسمى بأخطاء ما بين اللّغات.[1]

إذ تمثل اللّغة الأولى لدى المتعلّم في المراحل المبكرة من دراسته قبل أن يألف نظام اللّغة الثّانية، النّظام الذي يستطيع أن يصدر عنه.[2]

وقد يكون الخطأ ناتجا عن عجز الدارس عن الإِستخدام اللّغوي الصّحيح في مرحلة معيّنة من تعلّمه هذه اللّغة، أي أنّ الخطأ لا يُعزى إلى عمليّات النّقل من لغة إلى أخرى قدر ما يُعزى إلى الجهل بقواعد اللّغة الجديدة، أو التّداخل بينهما في حقل الدّارس في مرحلة ما، وهذا النّوع من الأخطاء يُسمى بالأخطاء التّطورية أو أخطاء داخل اللّغة ذاتها، أمّا المدخل الثّاني لتفسير الأخطاء فيهتم بتأثير الخطأ، ويقصد بالأثير هنا دور الخطأ في تسوية الرّسالة التي يريد المرسل إبلاغها، فعلى المستوى الصّوتي على سبيل المثال، يفرّق الباحثون بين نوعين من الخطأ: الخطأ الفونيمي وهو الذي يغير محتوى الرّسالة كأن ينطق الدّارس كلمة طين بدلا من تين، والنّوع الثّاني ويُسمى بالخطأ الصّوتي

[1] رشدي أحمد طُعيمة: المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص 308.

[2] منى العجرمي، هالة حسني بيدس: تحليل الأخطاء اللّغويّة، ص 1091.

الفوناتيكي وهو الذي لايغير محتوى الرّسالة كأن ينطق الدّارس اللّام مُفخّمة أو مُرقّقة عند نطق لفظ الجلالة (اللّه).[1]

وفي تعريف آخر لتفسير الخطأ: هو عمليّة شرح العوامل التي أدّت إلى وقوع الأخطاء، وبيان المصادر التي تُعزى إليها، ثم ذكر الصّواب.[2]

فمن خلال دراستنا لمراحل دراسة الأخطاء الثلاثة نستنتج أنّ هذه المراحل تلعب دورا هامّا وفعّالا في عملية دراسة الأخطاء، فبداية نقوم بالتّعرّف على الخطأ وتحديده عند المتعلّمين وهذه الأخطاء قد تكون شفويّة أو كتابية، ثم تأتي عمليّة توصيف الأخطاء أي تحديد الأخطاء ووصفها حسب المستوى الذي ينتمي إليهن قد تكون صوتيّة، أو صرفية، أو دلاليّة، أو تركيبيّة،... إلخ، بعد ذلك نقوم بعمليّة تفسير لظاهرة الأخطاء وتحديد العوامل التي أدّت إلى الوقوع في الخطأ.

وهناك من عدّها ستُّ مراحل وهي: جمع المادة، إحصاء الأخطاء، تحديدها، تصنيفها، ثم وصفها، فتفسيرها.[3]

ومن هنا يتّضح لنا أنّ مراحل دراسة الأخطاء قد تغيّرت من باحث إلى آخر أو من دارس إلى آخر منهم من رآها أنّها تمرّ بثلاث مراحل ومنهم من قال بأنها ستّ مراحل أمّا المراحل السّت فهي: عمليّة جمع المادّة وتتعلّق بمنهجيّة البحث، وكيفية جمع المادة

[1] دوجلاس براون: ترجمة عبده الرّاجحي، علي أحمد شعبان، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 107- 109.

[2] منى العجرمي، هالة حسني بيدس: تحليل الأخطاء اللّغوية، ص، 1091.

[3] المرجع نفسه، ص 1090- 1091.

اللّغوية، ثمّ تليها عمليّة إحصاء الأخطاء وتقوم على الحرص على صحّة المادة المدروسة والتّنبيه إلى أهميّتها، أمّا مرحلة تحديد الأخطاء فيجب على الباحث أن يكون عارفا ب اللّغة التي يدرسها من أجل أن لا يُخطئ الصّواب ويُصوّب الخطأ، أما مرحلة تصنيف الأخطاء فهي عمليّة تقوم على وضع الخطأ في الفئة التي ينتمي إليها من مثل: الأخطاء النحويّة، الصّوفيّة، الصوتيّة،...، تأتي بعدها مرحلة وصف الأخطاء وتقوم على: الحذف، الإضافة، والإبدال، وسوء التّرتيب، وأخيرا مرحلة تفسير الأخطاء فتقوم على: معرفة الأسباب وتصنيفها إلى لغويّة كعدم النَّقْط، و*الإعجام*[1]، و*التّصحيف*، وغير اللّغويّة: كالنّفسيّة، ومنها *اللّثغة*، أو العضويّة: كسقوط الأسنان.

1-2: أنواع الأخطاء اللّغويّة :

لقد ميّز الباحثون في اللّسانيّات التّطبيقيّة وقضايا تعليم اللّغات الأجنبيّة بين أنواع مختلفة من الأخطاء اللّغويّة، وقاموا باقتراح تصفيات مختلفة ومتعدّدة لهذه الأخطاء إلى

الإعجام:هو نقط بعض الحروف العربية دون البعض الآخر. يُنظر: معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، مجدي وهيبة، كامل المهندس، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصّلح بيروت، ط 2، 1984، ص 50.

التّصحيف:هو إجراء تغيير في ترتيب حروف الكلمات لتغطي معنى أو معان مختلفة. يُنظر: معجم المصطلحات التربويّة والنّفسيّة، عربي انجليزي، انجليزي عربي: حسن شحاتة، زينب النّجار، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 1424هـ، 2003م، ص 103.

اللّثغة:تحول اللّسان من حرف إلى حرف آخر، كقلب السّين ثاء والرّاء غينا. يُنظر: معجم الوسيط: مجمع اللّغة العربيّة، ص 815.

حدٍّ يكاد كل باحث ينفرد بتصنيف خاص به حسب تصوّره لمفهوم الخطأ وطبيعة المبادئ والأسس النّظريّة والمنهجيّة التي يرتكز عليها ومن بين هذه الأنواع نذكر منها الأكثر تداولا والتي اقترحها باحثون أمثال: "كوردر (CORDER.S.P) و"ريشاردز "(RICHARDS.J .C) ،و "بيرت"(BURT. M) .

يُعدّ "كوردر (CORDER.S.P)من أوائل الباحثين الذين اتّخذوا موقفا إيجابيا من الخطأ اللّغوي، وبناء على موقفه هذا فقد ميّز في الأخطاء بين نوعين أساسيين وهما:

- **أخطاء مخالفة قواعد اللّغة أي الأخطاء النّسقيّة:** وهي الإنحرافات الصّوتيّة، التّركيبيّة، والدّلاليّة، التي تجعل الجمل المنجزة (المنطوقة أو المكتوبة) سيّئة الصّياغة الشّكليّة، ممّا يجعلها مخالفة لشروط الإستعمال النّحوي، الصّرفي والصّوتي السّليم.
- **أخطاء الإستعمال غير المناسب أي الأخطاء غير النّسقيّة:** وتتمثّل في إتيان متعلّم اللّغة بعبارات سليمة الصّياغة، لكنّها غير مناسبة من حيث المقام أو السيّاق أو الموقف، مثل عبارة " أنا بخير شكرا" صحيحة نحويا على مستوى الجملة ولكنّها خاطئة إذا قبلت ردّاً على السّؤال: من أنت؟.

أما "ريشاردز" فقد ميّز بدوره بين نوعين أساسيين من الأخطاء وهما:

- **أخطاء داخل اللّغة:** وهي الأخطاء التي تعكس الخصائص العامّة لتعلّم القاعدة مثل: التّعميم الزّائد، والتّطبيق النّاقص للقواعد، والجهل بقيود القاعدة، أو عدم معرفة السّياقات التي تنطبق عليها القوانين.

- **الأخطاء التّطوريّة:** تدلّ على محاولة المتعلّم بناء افتراضات حول اللّغة المتعلّمة اِنطلاقا من تجربته المحدودة بها في قاعة الدّرس أو الكتاب المقرر.

أمّا بخصوص الباحثة "بيرت" فقد ميّزت بين ما سمّته:

- **الأخطاء الكليّة الشّاملة:** وهي جملة الأخطاء التي تؤثر على التّنظيم الكلّي للجملة ومن بينها التّرتيب الخاطئ للكلمات داخل بنية الجملة، ...إلخ، وبالتّالي فهذا النّوع من الأخطاء يُعرقل عمليّة التّواصل بين المتكلّم والمخاطب، وتقف عائقا في فهم مضمون الرّسالة المنقولة.
- **الأخطاء الجزئية:** وهي الأخطاء التي تُرتكب في جزء واحد من أجزاء الجملة، كأن يخطئ المتعلّم في تصريف الفعل،... إلخ، فمن خلال تحريف الجملة الجزئي تتعرقل عمليّة التّواصل بين المتكلّم والمخاطب.[1]

فمن خلال كل هذه الأنواع يتّضح لنا أنّها عبارة عن تحريف للجمل والخروج عن القواعد المضبوطة التي وضعن للّغة والتي تقوم عليها، فهذه الأخطاء عبارة عن عرقلة لعمليّة التّواصل بين المتكلّم والمخاطب من خلال جملة التّحريفات والخروقات التي تطرأ على الجملة.

1-3: تصويب الأخطاء اللّغوية للمتعلّم :

من الواضح أنّ الأخطاء اللّغويّة هي من أسباب تطوّر اللّغة المتّفق عليها فهي عندما تقع أوّل مرّة تُواجَه بالرّفض ومحاولات الإصلاح، لكن بعضها ممّا أهمل أو صحّح في

[1] حسن مالك: اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات،ط 1، 2013، ص 93.

حينه يشيع. وينبغي أن نحمل طلاب اللّغة على أن يُدركوا الأخطاء وأهميّتها، فإنّهم إن لم يعتبروا الأخطاء مهمة فسوف يُهملونها أو يمتعضون من تصحيحها ممّا يُؤدي إلى العجز اللّغوي، وإن أنسب موقف للطالب اِتجاه الأخطاء يمكن بناؤه أثناء التّهيئة في بداية البرنامج، وتكون أفضل وسيلة هي أن يقوم المُدرّس ومن خلال الفكاهة بإشارة إلى تجربته هو الشخصيّة مع الأخطاء أثناء تعلّمه اللّغة، وينبغي الإشارة إلى نقطة مهمّة حول ضرورة تصحيح الأخطاء، فإذا تكررت غير مُصححة لمدّة معيّنة فسوف تستعصي على التّصحيح حين تُصبح القواعد المغلوطة التي تقوم عليها تلك الأخطاء عادات أي " متحجّرة"، لذلك ينبغي تصحيحها باِستمرار للتثبّت من بناء العادات اللّغويّة الصّحيحة ويبدو أنّ أفضل سياسة بشأن تصويب الأخطاء تكمن في:

أ- إهمال الأغلاط: وهي تجميع الأخطاء غير المنتظمة مثل زلّات اللّسان.

ب-تصويب جميع الاِنحرافات: وهي الأخطاء المنتظمة المتعلّقة بما تمّ تدريسه في مادّة ما.

ج-الإصرار على جعل الطّلاب يُعبّرون عن أنفسهم في حدود ما يعرفون فقط ممّا يمنعهم من اِرتكاب أخطاء مبكّرة.[1]

وينبغي في عمليّة تصويب الأخطاء إشراك المتعلّم إشراكا واعيا في عمليّة تصويب الأخطاء وهناك طريقة جيّدة هي: أن تستشير الطّالب لكي يُصوّب ذاته من خلال تزويده بتلميحات تعينه على أن يكتشف من جديد الاِفتراضات المسبقة اللّازمة للأداء الصّحيح.[1]

[1] محمد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، ص 70.

فمن خلال دراستنا لعمليّة تصويب الأخطاء اللّغويّة للمتعلّم تُيسّن لنا أنّ الأخطاء لها أهميّة كبيرة في تعلّم اللّغة فإذا لم يُدركها الطلّاب فإنّهم سوف يُهملونها، فنجد أنّ الأخطاء اللّغويّة قد أخذت حيّزا واسعا من الدّراسات لأجل تصويبها فاعتبروها ظاهرة تستحق الدّراسة لأنّها تُلقي الضّوء بكلّ سهولة على أسباب الأخطاء، وعلى هذا الأساس بُنيت عمليّة تصويب الأخطاء على إهمال الأغلاط وتصويب جميع الإنحرافات التي يقع فيها الطلاب والمتعلّمين. فالأغلاط هي مكونات أساسيّة وضروريّة لمسار اِكتساب اللّغات فهي عبارة عن سلسلة من المحاولات والخطأ، وقواعد عبور أو قواعد اِنتقال من الخطأ إلى الصّواب.

[1] هامرليهكتر، ترجمة: راشد بن عبد الرحمان الدرويش، النّظريّة التّكامليّة في تدريس اللّغات ونتائجها العلميّة، ص 122- 123.

المبحث الثالث: التّعبير الشّفهي

تمهيد:

أ- التعبير الشفوي:

1- مفهوم التعبير لغة واِصطلاحا

2- الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة

3- أسباب ضعف الطلبة في التعبير

4- تصحيح أخطاء التعبير الشفوي

ب- المقاربة بالكفاءات:

1- مفهوم المقاربة

2- مفهوم الكفاءة لغة واِصطلاحا

3- مفهوم الكفاية لغة واِصطلاحا

4- تقييم المقاربة بالكفاءات

5- الكفايات اللّغوية الأساسية

تمهيد:

التّعبير هو: أداة التواصل بين أفراد المجتمع الواحد، لأنّه يجعل الشّخص يعبّر عن أفكاره ومشاعره بكل حريّة، ولهذا كان للتّعبير أهميّة بالغة مما أدى إلى إدراجه في المنظومة التربوية وأصبح يُدرَّس في المدارس كحصة في الأسبوع ممّا يتيح للتّلميذ التعبير عن كل ما يدور في نفسه من أفكار، ومنها تُقاس كفاءة المتعلّم في التعبير.

وقد درست في هذا المبحث أهمية التعبير الشفوي، كما تناولت أيضا المقاربة بالكفاءات والتي تبنى على أساس المكتسبات القبلية، والتي تنحصر في الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصليّة وهما جزء لا يتجزأ من التعبير.

أ- التعبير الشفوي:

1-مفهوم التعبير لغة واصطلاحا :

1-1-مفهوم التّعبير لغة :

عَبَّرَ به الأمر تعبيرا: اِشتدّ عليه، وعَبَّرْتُ به: أَهْلَكْتُه. وقوس مُعَبَّرَة: تامّة.[1] ويأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللّفظ نفسه، فَعَبَّرَ عن الشيء أي أفصح عنه وبيّنه وأوضحه، ويكون البيان أو الإيضاح باللّفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه، بالرسم والحركة بأنواعها التّمثيليّة والواقعيّة، أي الاِستجابة لمثيرات خارجيّة كالخوف أو الهروب من الخطر وغير ذلك، كما تكون بالكتابة.[2]

1-2: مفهوم التّعبير اِصطلاحا:

هو الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطّرق السّابقة وخصوصا اللّفظ (المحادثة) أو الكتابة.[3]

وفي تعريف آخر: التّعبير هو: أن يتحدّث الإنسان أو يُعبّر عمّا في نفسه من موضوعات تُلقى عليه، أو عمّا يُحسُّ هو بالحاجة إلى الحديث عنه اِستجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطّبيعة.[1]

---

[1] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي: قاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، ط8: 1426هـ، 2005م، لبنان، ص 235.

[2] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية2005م، ص 179.

[3] المرجع نفسه: ص 179.

من خلال التّعريفين السّابقين يتوضّح لنا: أنّ التّعبير هو عمليّة إخراج كل ما في نفس الإنسان من أفكار و مشاعر، ويكون الإفصاح بإحدى الطّريقتين أي الحديث أو الكتابة، أو عمليّة اِستجابة لمثيرات خارجيّة، فالتّعبير يُمثل وظيفة التّواصل بين أفراد المجتمع الواحد.

1-3: مفهوم التّعبير الشفهي :

هو أن يتكلّم طالب من طلبة صفّه في موضوع يُقترح عليه، أو يقترحه هو مُبيّنا آراءه وشعوره بلغة سليمة يشترط فيها حسن الأداء إلى ضبط القواعد وحسن تركيب الجمل.[2]

فمن خلال هذا التّعريف يتّضح لنا أن التعبير الشّفهي يعتمد أساسا إعطاء الحرية الكافية للطالب إذ انه عندما يشعر بحريته في التّعبير فإنّه يستطيع اِختيار المفردات المناسبة واِستحضار الأفكار، وصياغة الجمل والتراكيب صياغة صحيحة.[3]

وفي تعريف آخر نجد: الحديث هو نقل الاِعتقادات والعواطف والاِتجاهات، والأفكار من المتحدّث إلى الآخرين.[4]

---

[1] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي بيروت، لبنان: 1404هـ، 1984م، ط 1-النجف 1965، ط2 1984، ص 38.

[2] علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية (صدر في طبعته الأولى باِسم: تدريس اللغة العربية)، دار الرائد العربي، بيروتن لبنان، 1404هـ، 1984م، ط1:النجف 1960، ط2 1984،ص53.

[3] يُنظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرائق التدريس: الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، الشروق، 2004م،ط1، ص 89.

[4] عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: طرق تدريس اللغة العربية ،2004، 2005، ص 226.

ومن هنا نستنتج بأنّ التّعبير الشّفهي هو كل ما يشعر به المتكلّم من مشاعر وأفكار إلى الآخرين.

1-4: أهميّة التّعبير الشّفهي :

1. يُعتبر التّعبير الشّفوي مدخلا من المداخل المنطقيّة لتعلّم اللّغة لفظا ومعنى وفكراً، فالتّعبير الشّفوي أساس النمو اللّغوي في المدرسة.
2. إنّ أي إنتاج مكتوب يعتمد على الطلاقة في الكلام.
3. يعتبر التّعبير الشّفوي أكثر أشكال اللغة العربية اِستخداما في حياة الإنسان، فنحن نسمع ونتحدّث أكثر ممّا نكتب، وعن طريق الكلام يتّصل الإنسان بغيره معبّرا عن أفكاره، وميوله...إلخ.
4. تعدّد أغراضه في الحياة الحديثة لما تقتضيه من مؤتمرات، ومناقشات... إلخ.[1]

1-5: أقسام التّعبير وموضوعاته :

لقد قسّم المنهاج بعد مداولات واِقتراحات دروس التّعبير إلى قسمين وهما:

1-1-5: التّعبير الوظيفي

وهو:

1. المناقشة.

[1] المرجع نفسه: ص 226.

2. تنظيم شؤون الحياة.

3. إلقاء الخطب والكلمات.

4. إعطاء التّعليمات والإرشادات.

5. كتابة التّقارير والمذكرات والنّشرات والإعلانات.

1-2-5: التّعبير الإنشائي والإبداعي

وهو يعبّر عن المشاعر والأفكار، مثلا: نظم الشّعر، كتابة المقالة، تأليف القصّة، والتّمثيليّة، واليوميات، والمذكرات الشّخصية، والتّراجم.

فالقسم الأول من التّعبير يساعد على الوفاء بمطالب الحياة الماديّة والإجتماعيّة، والثّاني يُمكّنه من التّعبير عمّا يراه حوله من أحداث أو أشخاص، وأشياء، تعبيرا دقيقا شخصيّا يعكس ذاتيته وشخصيته.[1]

1-3-5: أهداف تعليم الكلام (التّعبير الشّفوي) :

من أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المنهج بما فيه المدرّس على تحقيقها هي:

1. تطوير وعي الطفل بالكلمات الشّفوية كوحدات لغويّة.

2. إثراء ثروته اللّفظيّة الشّفهيّة.

3. تقويم روابط المعنى عند الطالب.

[1] سامي الدهان: المرجع في تدريس اللّغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، دمشق 1962، 1963م، ص 162.

4. تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
5. تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
6. تحسين هجائه وتطقه.
7. اِستخدامه للتّعبير القصصي المسلي.[1]

من خلال هذه الأهداف نستنتج أنّ التّعبير الشّفوي له أهميّة بالغة في تطوير مهارة الكلام وإثراء الرصيد اللّغوي لدى التّلاميذ وتحسين النّطق وعمليّة الهجاء لديهم.

1-4-5:خطوات تدريس التّعبير الشّفوي :

خطوات التّعبير الشّفوي تتحدّد فيما يلي:

1. التّمهيد بتهيئة التّلاميذ، واِستثارتهم لعرض ما يشغل بالهم من موضوعات.
2. أن يُحدّد التّلاميذ الموضوع الذي يشغل بالهم أكثر من غيره.
3. أن يصيغ التّلاميذ عنوان الموضوع صياغة سليمة.
4. أن يُقسِّم التّلاميذ الموضوع إلى أفكار.
5. أن يُرتِّب التّلاميذ أفكار الموضوع.
6. أن يتحدّث التّلاميذ في الموضوع عنصرا بعد عنصر.
7. أن يتكلّم التّلاميذ في الموضوع ككل ودور المُدرِّس في الخطوات السّابقة هو دور المرشد والموجّه.[1]

[1] علي أحمد مدكور: فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر، 1424هـ، 2006م، ص 117.

2- الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة :

وهي طائفة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير الطلبة وتؤثر فيه، وتفهّم هذه المبادئ، وهي ثلاثة أسس: أسس نفسيّة، أسس تربوية، أسس لغويّة.

2-1: الأسس النّفسيّة :

1. ميل الأطفال إلى التعبير عمّا في نفوسهم، والتّحدّث مع والديهم وإخوتهم، وأصدقائهم، ويبدو هذا الميل في حرص الطّفل على أن يُحدّث أباه فيما شاهداه معا في السوق... إلخ.

2. ميل الأطفال إلى المحسّات، ونفورهم من المعنويات، ومراعاة هذا المبدأ يفيد في تغير الموضوعات الملائمة للطلبة في المراحل المختلفة، وفي الإستعانة بالصور والنماذج في أثناء الدّرس.

3. ينشط الطلبة إلى التعبير إذا وُجد لديهم الدّافع والحافز، وكانوا في موقف يتوافر فيه التأثر والإنفعال.

4. في أثناء محاولة التّعبير يقوم الذّهن بعدّة عمليّات عقليّة، فيها كثير من العسر والتّعقيد، وهذه العمليّات على كثرتها- تؤول إلى عمليتين هما: عمليّة التّحليل، وعمليّة التّركيب. ويُقصد بعمليّة التّحليل: وجوع الطّالب إلى ثروته اللّغوية، ويُقصد بعمليّة التّركيب: تأليف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ، فهاتان العمليّتان تتمّان معا.

[1]عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص 235.

5. غلبة الخجل والتّهيّب على بعض الطلبة، ومثل هؤلاء ينبغي تشجيعهم، وأخذهم باللّين والصبر.

6. المحاكاة والتّقليد: يعتمد في تعلّم اللّغة على المحاكاة والتّقليد، والطفل لم يفهم لغة والديه إلاّ بطريقة المحاكاة والتّقليد.

2-2: الأسس التّربويّة :

1. الحريّة: فهي من مبادئ الأديان السّماوية ومن مقوّمات الحياة الدّيمقراطيّة مادامت لا تتعارض مع النّظام المطلوب، أو مع حقوق الغير.

2. ليس للتّعبير زمن معيّن، ولا حصّة محدّدة، بل هو نشاط لغوي مستمر يجب على المُدرّس أن ينتهز له كل فرصة، وأن يُهيئ له نصيبا من كل حصّة.

3. الطفل لا يمكنه التّعبير عن شيء إلاّ إذا كان له علم سابق بهذا الشّيء، ولهذا يضيّق الطلبة ببعض الموضوعات ويصفونها بأنها مقفلة، أو ضيّقة أو مظلمة، ولهذا يجب نختار الموضوعات المتّصلة بأذهان الطلبة وحاجاتهم.

2-3: الأسس اللّغويّة :

1. قلة المحصول اللّغوي لدى الطلبة، وهذا يستوجب العمل على إنماء هذا المحصول بالطريقة الطبيعيّة كالقراءة والإِستماع.

2. التّعبير الشّفوي أسبق من التّعبير الكتابي.

3. مزاحمة اللّغة العاميّة، ويمكن الإستعانة بالأغاني والأناشيد الرّفيعة والقصص في تزويد الطالب باللّغة الفصيحة، بالإضافة إلى القراءة والإستماع.[1]

3- أسباب ضعف الطّلبة في التّعبير :

يمكن أخذ هذه الأسباب على محورين أساسين هما: محور المعلم، ومحور الطالب، وإلى جانب هذين المحورين تقف أسباب أخرى تعمل على تأخر الطالب في التّعبير، فمنها ما يتعلّق بالتّربية المنزليّة، ومنها ما يتعلّق بخطة الدراسة وقصورها...إلخ.

3-1: بالنّسبة للمعلّم :

1. فرضه الموضوعات التّقليدية التي لا تُمثل تفكير الطالب أو إختياره، فقد يفتقر الطالب إلى الخبرة الشّخصيّة في ذلك الموضوع.

2. حسن إختيار الموضوع الذي يتماشى وميول الطلبة ورغباتهم سيؤدي إلى إقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه.

3. سوء إختيار الموضوع يجعل من الطلبة لا يقبلون عليه ويهربون منه، وإذا جُبروا على ذلك فإنّ كلامهم أو كتابتهم تأتي ركيكة مهلهلة لا روح فيها ولا إجادة.

[1] أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 1، 1435هـ، 2014م، ص 158.

4. صعوبة اِختيار الموضوع تكمن فيما بين الطلبة من فروق في الرّغبات والاِهتمامات والميول، ولذا قيل من أحسن الموضوعات التي يهبر فيها الطالب هي الموضوعات التي يختارها بنفسه.

5. من الأسباب التي تؤدي إلى الضعف في التّعبير هو أنّ قسما من المعلّمين يتحدّثون أمام طلبتهم باللّهجة العامية، ولا يخفى ما للعاميّة من أثر سيّء في اِكتساب الطالب للغته.

6. عدم قدرة المعلم على اِستغلال فرص التّدريب من فروع اللّغة الأخرى، وعدم إفادته كذلك من الفرص المتاحة له في المواد الدّراسيّة الأخرى بل في مواقف الحياة المختلفة، فالمدرّس النّاجح يجد في القراءة فرصة للتدريب على التّعبير.

7. عدم اِستطاعة المعلّمين توليد الدّافع لدى الطالب للتّعبير عن موضوع معيّن.[1]

3-2: بالنّسبة للطّلبة :

1. وجود أفكار سلبيّة على مستوى التلاميذ في التّعبير وقدراتهم في الأداء الشّفوي ممّا تنعكس هذه التّصورات على أشكال التّعامل مع الأطفال في الصفوف الأولى من المرحلة الاِبتدائية.

2. ما يتّصل بالتّلاميذ واِنصرافهم عن التّعبير لأسباب نفسيّة مثل التّهيُّب والخجل وقلّة المحصول اللّغوي.

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق التدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة العربية الأولى: الإصدار الأول، 2004م، ص 86.

3. عقم طرائق التّدريس وجفافها وإزدحام الفصول بالتّلاميذ بالشّكل الذي لا يسمح بالحوار وقلّة الوقت المخصّص للتّعبير.

4. ضعف أساليب التّقويم التي يتّبعها المعلّمون عند تقويم التّعبير.

5. القلق الذي ينتابهم عند إنتقائهم الألفاظ نتيجة تعايشهم بين لغتين: لغة المجتمع بما فيه البيت(العاميّة) ولغة المدرسة (الفصحى).

4- تصحيح أخطاء التّعبير الشّفوي :

1. أفضل طريقة لتعليم التّعبير هي التّعبير نفسه، أي بمعنى مداومة التّحدّث والإسترسال في التّعبير الشّفوي دون عوائق.

2. ينبغي أن يدرك المعلّمون أن التلاميذ في الصّفوف الأولى من المرحلة الأولى لا يمكن لهم إلاّ أن يُخطئوا في تعبيرهم أو على الأقل إفتراض أن تسيطر عليهم العاميّة التي إنحدروا منها ممّا يبتعد كثيرا أو قليلا عن اللّغة الفصيحة السّهلة.

3. لا تقاس كفاءة المعلّم في حصة التّعبير بهيمنته على الحصة وتوجيه التّلاميذ مطلقا في حديثهم، بل تقاس بمقدرته على التّسيير للتّلاميذ فرص مواصلة الحديث.

4. أفضل طريقة لعلاج الأخطاء الشّفويّة هي التّركيز في الأنماط الصحيحة للّغة ودعوة التّلاميذ إلى محاكاة هذه الأنماط وترديدها بشكل مستمر من أجل أن ترسّخ لديهم ويتعرّفون من خلال المقارنة على أخطائهم.

5. يفضل أن يسجل المعلم الأخطاء الشّائعة بين التّلاميذ ويجعل لذلك سجلّا، ثم يصنّفها ويخصص حصصا علاجيّة لها.

6. ينبغي أن بتّسع مفهوم الخطأ عند المعلّم فلا يقتصر هذا المفهوم على أخطاء النّطق والتّراكيب أو اِستعمال المفردات، وإنّما ينظر للأداء الشّفوي كاملا من حيث صحّة المعلومات ودقّة المفاهيم وترتيب الأفكار.

7. يفضل أن يدرب التّلاميذ على معالجة أخطائهم بأنفسهم على سبيل التّصحيح الذّاتي فيتعوّدون تمييز الصّواب من الخطأ ويصححون بأنفسهم ما يبدر منهم من خطأ.

8. أن يهتم المعلّم بصحّة الوقائع وحسن الذوق والاِرتقاء به ودقّة التّنظيم وتسلسل الأفكار وترتيبها ومعرفة الأصلي منها والفرعي.[1]

كل هذه الطرق المستعملة في عمليّة تصحيح أخطاء التّعبير الشّفوي هي: طرق تؤدي إلى ترقية التّعبير وتمكين المتعلّمين من التّعبير بكل بساطة وفصاحة ودون خوف أو خجل عن كل ما يدور بأنفسهم وعن كل ميولاتهم.

4-1- الغرض من التّعبير :

1. تمكين التّلاميذ من التّعبير عمّا يدور في نفوسهم أو عمّا يشاهدونه بعبارة سليمة صحيحة.

[1] عدي راشد محمد القلمجي: بناء معيار لقياس التعبير الشفوي لدى تلامذة المرحلة الاِبتدائية، جامعة بغداد، كليّة التّربية للبنات، قسم اللّغة العربية، العدد (48) 2016، ص 299.

2. توسيع دائرة أفكارهم وقد يظنّ بعض المدرسين إنّ الغرض يصعب تحقيقه في حصة التّعبير على نطاق واسع بحجة أنّ الأفكار إنّما يكتسبها التّلاميذ بالقراءة المتّصلة والإطلاع المستمر والخبرات المتجددة في المجالات المختلفة.

3. تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية.

4. تعويدهم التّفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.

5. إعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلّب فصاحة اللّسان والقدرة على الإرتجال.

6. التّعبير الشّفهي عن موضوع معيّن في مدّة زمنيّة مناسبة لا تقلّ عن خمس دقائق.[1]

إنّ الغرض من التّعبير هو تمكين التّعبير هو تمكين المتعلّمين من التّعبير عمّا يجول بأنفسهم، وإكتساب مهارة الكلام، وفصاحة اللّسان والإبتعاد عن الخوف والخجل وتكون لديهم قدرة على الإرتجال والتّعبير مشافهة دون خوف من الأخطاء أو من المدرس أو من زملائه.

2- المقاربة بالكفايات :

تبنّت الجزائر المقاربة بالكفاءات منذ سنة 2003 وهي – المقاربة بالكفايات – تتمركز حول المتعلّم وتهتمّ بتمثّلاته الفكريّة عبر سيرورات ذهنه في إتباع المعرفة

[1] إيناس عبد المجسد لطيف، ميساء محمد كريم أحمد: ضعف كتابة التّعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلّمات (البياع- المحمودية)، معهد إعداد المعلّمات الصباحي في المحمودية/ الكرخ2، العدد الثاني عشر، تشرين الأول 2010، ص 185.

وتحصيل المتعلّمات وحل مجموعة من الوضعيات، كما يتّجه إلى فلسفة التكوين لتحقيق النّجاعة في التّربية والتكوين.[1]

ومن خلال هذا نستنتج بعض المفاهيم الرئيسيّة ومن بينها: المقاربة، الكفاءة، الكفاية.

1 مفهوم المقاربة :

<<هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدّارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يقدّم بها في الشيء>>.

نلاحظ من خلال التعريف أنّ: المقاربة هي المنهج المعتمد في تقديم الموضوع أو الدرس للتّلاميذ والذي يختاره المدرّس بنفسه، ولتكون الطريقة ناجحة وغير متعبة، وأيضا ليستطيع إيصال الفكرة للتّلاميذ.

<<المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي>>.

نستنتج من خلال هذا التعريف أنّ: البرامج الدراسية أصبحت تقوم على مبادئ المقاربة.

[1] مليكة بوراوي: الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل قراءة في منهاج اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط) قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة (الجزائر)، العدد 23/ ديسمبر 2015، ص 98.

وفي تعريف آخر نجد أنّ:<< المقاربة تحيل في الوقت الرّاهن على التّخطيط التّربوي والطّلب على التّربيّة من أجل كذا... وعلى الإقتصاد التّربوي، وهنا نستحضر الحاجة الوظائفيّة بالإنطلاق من حاجات المقاولة أو الإقتصاد أو الفئات العمرية أو التّنافسيّة أو الحاجات الوطنية والإنتاجيّة... وما يلاحظ أنّ كل مقاربة تطرح مشاكل منها مشكل مشروعيتها كمقاربة>>.[1]

2:الكفاءة لغة :

كفأ، والكفئ: النّظير، وكذلك: الكفء والكفؤ، ونقول لا كفاءة له بالكسرة: لا نظير له، والكفء: النظير والمساواة.[2]

فمن خلال هذا التعريف اللغوي يتوضح لنا أنّ: الكفاءة هي المماثلة والمساواة.

2-1: الكفاءة إصطلاحا :

مادام مصطلح الكفاءة قد يعتبر حديث التداول داخل الحقل التربوي، تتعدد تعاريفه حسب المرجعيّة المؤسسة له والإطار المستخدم فيه، وسوف نحاول التّعرض لبعض التعاريف ونخلص من خلالها إلى تعريف تام مستخلص من جملة التّعاريف المقدمة.

- **تعريف ديسو DUSSAUL :**

[1] حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تعليمية اللغة العربية جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر 2009/ 2010، ص 84.

[2] إبن منظور: لسان العرب، دار صادر بيروت، مجلد 1، ص 139.

<<الكفاءة قدرة مكتسبة يبرهن عليها الشخص، تتضمن جزء كامن هو مجموعة مدمجة من المعارف والمدركات، المواقف والمهارات، وكذا جزء إجرائي أي إنجاز مهمة أو نشاط من خلال اِندماج كل المعارف والمهارات والمواقف>>.

نلاحظ من خلال تعريف ديسو أنّ: الكفاءة أشمل من القدرة بِاعتبار أنّ الكفاءة تتشكل من خلال جمعها واِتخاذها مع القدرة فنرى أنّ صاحب هذا التعريف يميز بين الكفاءة والقدرة.

- **تعريف : LOUIS D'HAINANT**

<<الكفاءة مجموعة من السلوكيات الإجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية والجسدية والحركية التي تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة، أو نشاط بشكل فعّال>>.

يوضح هذا التعريف أنّ الكفاءة تشتمل على مجموعة من المهارات التي تسمح بممارسة الوظائف أو الأنشطة بشكل فعّال.

- **تعريف رومانفيل: ROMAINVILLE**

<< الكفاءة تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف،ونتعلّم لنعمل، ونتعلّم لنكون في المستقبل، بحيث أنّ الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات ، فإنّ الكفاءة تمكنه من التّكيف، ومن حلّ المشكلات، كما تمكنّه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل>>.[1]

[1]العطوي آسيا: صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلّمي التّعليم الإبتدائي، دراسة ميدانية بولاية سطيف، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص إدارة الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر)، السنة الجامعية: 2009/ 2010، ص 19.

نلاحظ من خلال تعريف رومانفيل أنّ: الكفاءة تفيد الإدماج وهذا الأخير يعتبر جوهر الكفاءات، كما أنّه يركز على منفعة المعارف،فنحن لا نتعلّم لمجرّد تحصيل المعرفة وإنّما لنعمل بهذه المعارف في حياتنا اليوميّة وحل المشكلات التي تواجهنا، كما أنّنا نصل لمرحلة التّكيف مع واقعنا وهذه هي الغاية المرجوة من الكفاءة.

3: الكفاية لغة :

كفي: اللّيث، كفى يكفي كِفاية، إذا قام بالأمر، اِستكفيته أمرا فكفانيه، ويقال كِفاك هذا الأمر أي: حسبك، وكفاك هذا الشيء.[1]

نلاحظ من خلال التعريف اللّغوي لمصطلح الكفاية أنّها تعني التوقف عن فعل الشيء، والكفاية منه.

3-1: الكفاية اِصطلاحا :

يرى جود(1973)GOODأنّ الكفاية هي:<<القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اِقتصاد في الجهد والوقت والنفقات>>.

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ: تحقيق الكفاية لا يتطلّب جهدا ووقتا طويلا .

[1] اِبن منظور: لسان العرب، دار صادر بيروت، مجلد 15، ص 225.

وفي تعريف آخر يرى ديقيل درة (1988):<< تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والإتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو عمليّة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية>>.

نستنتج من خلال التعريف أنّ: الكفاية تشتمل على جميع المهارات التي تساعد على نجاح المهام المحددة، فالكفاية هي قدرة متكاملة، فالعلاقة بينهما هي علاقة تكاملية.

وفي تعريف آخر يقول الفتلاوي (1995) الكفاية إجرائيا بأنّها: << قدرات نعبّر عنها بعبارات سلوكيّة تشتمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النّهائي المتوقّع إنجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعاليّة، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة>>.

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ الكفاية عبارة عن قدرات نعبّر عنها بسلوكيات قد تكون معرفية أو مهارية أو وجدانية، بحيث نراها بالعين المجردة أو بمختلف الوسائل الأخرى، لأنّها قابلة للملاحظة.

ومن خلال التّعريفات السّابقة لمفهومي الكفاءة والكفاية (لغة وإصطلاحا) يتّضح لنا أنّ الكفاية أبلغ وأشمل وأوضح من مصطلح الكفاءة في مجال العمليّة التّعلّمية التعليمية، حيث أنّ الكفاية تعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقلّ جهد، وتعني في نفس

الوقت النسبة بين مُدخلات ومُخرجات التّعلّم، فهي بذلك تعني الجانب الكمّي والجانب الكيفي معا وفي نفس الوقت.[1]

4: تقييم المقاربة بالكفاءات:

أ/ الإيجابيات :

- **من حيث المبادئ الأساسية**

- إعطاء معنى للتّعلّمات بربطها بالواقع المعيشي ومشاكل المتعلّم.
- أن يعيش المتعلّم داخل إطاره التّعليمي حياته العمليّة.
- أن يطور مهارته اِنطلاقا مما يقوم به من عمل.
- الحرص على تمكين الجميع من فرص النّجاح بنفسه.
- تطوير قدرات المتعلّم الذهنيّة وتحسين إمكانياته المهاريّة.

-من حيث العلاقات وأدوات العمل

- اِنخراط كل الأطراف(سلطة الإشراف، إطار الإشراف، إطار التدريس...).
- اِعتماد برنامج دراسي يكتفي بالخطوط الكبرى ولا يدقق في التفاصيل ويحرص على بناء الكفايات الأوليّة المطلقة.
- العمل بمبدأ الاِحتراف، المُدرّس ليس مجرّد قناة للأفكار.

[1] محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، السنة 2006، ص 69-70.

- الكتب المدرسية تكون على شكل مراجع يستفاد منها في ضبط الوضعيات.
- بناء الكفايات وليس المعلومات وِاعتماد المسارات المنهجية والوضعيات الحقيقية.

ب/ بعض الإشكالات التي طرحها نظام التعليم بالكفايات:

- التّعليم ليس لِاكتساب مهارات فقط: مسألة التّعليم والتّعلّم بصورة عامة أسهل من أن تختزلها في مجرّد تعليم كفايات، لأنّ تعليم الكفايات القائم على مقولة "معارف أقل ومهارات أكثر" هو تجسيم ملموس لعولمة التّعليم لتحقيق الهيمنة على حاضر ومستقبل مجتمعنا وبلادنا.
- اِعتبار المهارات أرقى من المعرفة: المعرفة أداة سلطة وسلاح للتّحكّم في الحاضر والمستقبل.
- ضبط الكفايات: إنّ مسألة من يضبط الكفاية(الكفايات) موضوع يطرح في الجوهر مشكلة المحتويات والغايات (محتويات برامج التّعليم وغاياته) وهي مسألة تثير بشدّة الأسئلة التّالية: هل يحق لطرف واحد أن يحدّد ماذا نتعلّم؟ ولماذا نتعلّم؟ وبالتّالي صياغة فكر وشخصيّة المتعلّمين.[1]

[1]نور الدين بوخنوفة: دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللّغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر–باتنة– السنة الجامعية 2010/ 2011م، ص 65.

ج- مفهوم الكفاءة اللّغويّة:

تعـدّدت مسـميّات الكفـاءة اللّغويّـة، وتتّفـق جميعهـا فـي المضـمون والمعنـى، فمـن مسمّياتها: الكفاءة في اللّغة، والعضويّة اللّغوية، والقدرة اللّغويّة العليا، والتّمايز بين القدرات والقوة في اللّغة.

أما بالنّسبة لمصطلح الكفاءة اللّغويّة فيقصد بـه:<< اِمتلاك الفرد للمهارات اللّغويّة والقدرات المعرفيّة الذّهنية التي تضبط اللّغة وتفيد الاِتصال الفعّال، والتي يمكن اِستخدامها في مواقف اِجتماعيّة محدّدة لاِنجاز أعمال خاصة، كما تعني السيطرة على الكلام سيطرة كاملة مع الاِستخدام الوظيفي للقواعد التي تضبط وتحكم اللّغة>>.[1]

من خلال هذا التعريف نستنتج أنّ: الكفاءة اللّغوية تتمثل في مجموع المهارات اللغوية (القراءة، الكتابة، الاِستماع، التّحدّث)، كما أنّها تفيد الاِتصال بين أفراد المجتمع وتستخدم في مواقف اِجتماعيّة محدّدة.

وفي تعريف آخر للكفاءة اللّغويّة من منطلقين:

المنطلق الأول:<< تعني من جهة، إستدخال قواعد اللّغة العربيّة في نظامها الصّوتي وأنساقها الصرفيّة، وأنماط نُظُمها الجملي، وأنحاء أعاريبها، ودلالات ألفاظها ووجوه

[1] بليغ حمدي إسماعيل: اِستراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات علمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى: 1432هـ، 2011م، ص 68-69.

اِستعمالها،وأساليبها في البيان، وأحكام رسمها الكتابي، وهي تعني من جهة أخرى: القدرة على تركيب غير محدود من الجمل بالعربيّة وفقا لتلك القواعد>>.

المنطلق الثاني:<< أنّها قدرة تواصليّة تتجلّى في وجوه الأداء الوظيفي للّغة، وتتمظهر في القراءة بالعربيّة قراءة جهريّة، جارية وفق القواعد المتقدمة، شفافة عن متباينات المعاني، تتأتى عن الرّتابة، وتتبيّن في قراءة صامتة لمّاحة، واِستماع متيقّظ، وتعبير شفوي رشيق طبيعي عفوي مقنع، وتعبير كتابي موافق للمقام مستقيم على قواعد العربيّة جميعا>>.[1]

يوضح لنا هذا التعريف أنّ: الكفاءة اللّغويّة تحقق الكفاءة التواصلية من خلال مجموع القواعد الأساسية والمهارات اللّغوية التي تسعى لتحقيق الوظيفة الاِتصالية للّغة.

5: الكفايات اللّغويّة الأساسية :

أجرى مكتب الشؤون الأكاديميةThe Office Of AcademicAffeirsالتابع لمجلس الكليّات The CollegeBoordبالولايات المتحدة الأمريكية، دراسة حول الإعداد الأكاديمي لطلاب الكليات، وقد طبقت في هذه الدراسة مجموعة من أدوات البحث المختلفة مثل: الاِستبيان، والملاحظات، والمقابلات، وقد اِنتهت الدراسة باِقتراح مجموعة من الكفايات العامة التي ينبغي أن يتّصف بها طالب الجامعة حتى يستطيع دراسة موادها.

[1] خالد بسندي: مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد 5، العدد2، ربيع الثاني:1430هـ/ نيسان 2009م، ص 42.

وتنقسم هذه الدراسة إلى خمسة أقسام: الأول ويختص بأساليب تحديد نواتج العملية التعليمية، والثاني يختص بالكفايات الأكاديمية الأساسية، والثالث يختص بالكفايات الخاصة بالحاسب الآلي، والرابع يختص بالكفايات اللازمة لكل مادة دراسية، أما الخامس والأخير فيختص بإجراءات تنفيذ مقترحات هذه الدراسة.

وقد اِقتصرت هذه الورقة على ترجمة القسم الثاني من هذه الدراسة والخاص بالكفايات الأكاديمية العامة للنجاح في التعليم الجامعي.

5-1: تعريف مصطلح الكفايات الأكاديمية الأساسية :

<< مجموع المهارات العقلية العامة التي تعتبر أساسية لإنجاح العمل، وفعاليّته في كافة التّخصصات بالدراسة الجامعيّة. إنّها تمثل همزة الوصل بين هذه التخصصات المختلفة بالرغم من أنّها لا تنتمي إلى ميدان محدّد أو تخصّص بعينه>>.

5-2:تصنيف الكفايات :

تمّ تصنيف الكفايات اللّغويّة تحت ثلاث أقسام وهي: القراءة الكتابة، والكلام والاِستماع معا. [1]

يواجه الناطقون باللّغة العربية في الوقت الحالي تحدّيات كبرى في ظلّ عصر المعلومات، وتدفّق المعرفة عبر الوسائط التّكنولوجيّة المعاصرة، ممّا يتطلّب التّمكّن من

[1] رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعلّم اللغة العربية، إعدادها تطورها تقويمها، دار الفكر اللغوي، القاهرة، 1425هـ/ 2004م، ص 66- 67.

مهارة الأداء الشفهي، يساعد التلميذ على التّقدّم في المجالات الأخرى التي يتعلّمها، وليس هناك من جهد يبذل في اللّغة الشّفهيّة يمكن أن يضيع هباءً.

ويتمثّل الأداء الشّفهي للّغة في مهارات الكتابة ومهارات التّحدّث، ومهارات القراءة الجهريّة من جانب إتباع اللّغة، وتقع مهارات الإِستماع في الجانب الآخر (جانب التلقي).[1]

د: المهارات اللّغويّة

1: مهارة القراءة :

فمهارة القراءة تعتبر فن من الفنون الأساسية في تعليم وتعلّم اللّغة، تُعدّ الأساس الذي تُبنى عليه سائر فروع النّشاط اللّغوي الأخرى، من حديث وإستماع وكتابة، ولا شكّ في أنّ القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يمتلكها الفرد، إذ أنّه لا سبيل له إلى تفهم الإرشادات والتوجيهات، والتعرف على الأخبار بطريقة ميسرة إلاّ إذا كان قارئا جيّدا، فالقارئ الجيّد يملك الوسيلة التي يوسّع بها آفاقه العقليّة، حيث ترتبط القراءة وطرائق تعلّمها بهدف أساسي ومهم ألا وهو تكوين حصيلة لغويّة تساعد الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره، والقراءة من حيث الأداء نوعان:

[1] منى عبد الباسط إمام الجمل: فاعلية إستراتيجية قائمة على الملكة اللسانية لِابن خلدون في تنمية بعض مهارات الأداء الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإِبتدائية، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية، تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1433هـ- 2016م، ص 2.

أ/ **القراءة الجهرية:** وهي قراءة تتطلّب التعرّف على الرموز المكتوبة وإدراك عقلي لها لمعرفة معانيها، فضلا عن التعبير عنها بنطقها بصوت جهري مسموع وتستعمل هذه القراءة عادة في جميع مراحل التّعليم ولها ثلاثة أهداف رئيسيّة: تشخيصيّة، نفسيّة، واِجتماعيّة.

ب/ القراءة الصامتة: وعي قراءة بالعينين فقط، ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشّفتين وتستعمل في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة ومن مزايا هذا النوع من القراءة أنّها تُعدّ الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة.[1]

2: مهارات التّحدّث :

يحتاج الإنسان إلى التّحدّث ليتصل بغيره ليس من أجل مشاركتهم فحسب، وإنّما ليتزوّد منهم بالمعلومات والمهارات، والأفكار التي تعينه على تمثل العمليات لثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه. ثم إنّ رغبته في بناء علاقات اِجتماعيّة تشكل عاملا قويا في محاولة إتقان مهارات التّحدّث، وكلّما تنوّعت الخبرة اِزداد معها النمو اللّغوي، وكلّما اِزداد الاِحتكاك والتعامل مع الأشياء والنّاس، فهم العالم من حوله وأصبح لديه الكثير ليتحدّث عنه.

[1] أحمد عوض، زياد بركات: المهارات اللغوية لدى الطلبة الجامعيين المتخصصين في اللغة الإنجليزية في ضوء نظام التعليم في الجامعة والجنس والتحصيل الأكاديمي ، السنة الدراسية: 2010، ص 9.

وفي أثناء التّحدّث يقوم المتعلّم بتحويل الخبرات التي تمر به ويمر بها إلى رموز لغوية مفهومة، تحمل رسالته من حوله إلى حوله، فهو يتحدّث للأفراد عمّا يعرف وعمّا يشعر به، ولذلك يمثل الحديث الجانب الإيجابي في التواصل اللّغوي حيث يأتي الحديث مقابل الإستماع.

3: مهارات تدريس التّحدّث :

تتحدّد مهارات تدريس التّحدّث في:

- التخطيط وتحديد الأهداف.
- إختيار الموضوع.
- إختيار أسلوب التّدريس.
- إستخدام الوسائل التّعليميّة.
- تصحيح الأخطاء وتقديم التّغذية الرّاجعة.[1]

4: مهارة الإستماع :

الإستماع لغة: مشتقة من كلمة السمع، يعني حسن الأذن، والإستماع بمعنى الإصغاء.

ومفهوم هذه المهارة هو: تلقي الأصوات بقصد، وإرادة فهم وتحليل، وقد ينقطع لعامل ما.

[1] أحمد سيد إبراهيم: برنامج تنمية المهارات اللغوية، هذا الموديول أحد موديولات كتاب كفايات التربية العلمية، الصادر عن مشروع تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية، جامعة أسيوط، 2006م، ص 261.

5: أنواع الإِستماع :

ويمكن أن تجمل أقسام الإِستماع إلى ما يلي:

- **الإِستماع غير المركز (الإِستماع الهامشي):** ويعني هذا النوع من الإِستماع بمعرفة الخطوط العريضة لما يُقال دون الخوض في التفاصيل، ودون الحكم عليه، كما يشوبه خلل في الفهم والنقل، ومعظم إِستماع صغار السّن من هذا النوع.
- **الإِستماع الإِستماعي:** وهو الإِستماع الذي يهدف المرء من ورائه إلى المتعة النّفسية والروحيّة، ولا يخلو من فهم وتحليل وتفسير...، إلاّ أنّ المتعة تغلب عليه وذلك مثل: الإِستماع إلى من يلقي الشّعر...إلخ.
- **الإِستماع اليقظ:** وهو الإِستماع الذي يهدف المرء من ورائه إلى المادة المسموعة نفسها، بقصد فهمها وتحليلها وتفسيرها، وذلك غالبا ما يكون في المحاضرات والنّدوات وقاعات الدّروس.
- **الإِستماع النّقدي:** وهو الإِستماع الذي لا يقف المرء من ورائه على الفهم والتّحليل والتفسير، بل يتعدّى ذلك بمقارنة ما سمعه بما يراه ويعتقده من خلال الأسس والمبادئ الكامنة فيه، ثم يصدر الحكم له أو عليه، وقد يكون بعد المقارنة أو المناقشة.[1]

[1] دوني أحمد رمضان: مهارة الإِستماع والكلام (دراسة علم اللغة النفسي)، بحث مقدم لإِستيفاء بعض شروط الدراسة بقسم تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، كلية الدراسات العليا، قسم تعليم اللغة العربية، ص 3.

6: مهارة الكتابة :

وهي وسيلة اِتصال بين الفكر البشري وهي مهارة حركية تتضافر فيها الآليات الحركية مع القدرة العقلية وهي تتطلب تدريبات نوعية خاصة تتناسب مع اِستعدادات تعلم هذه المهارة، وهي عوامل عامة مرتبطة بالكتابة من مثل: النضج العقلي والإدراك الحسي والبصري والنضج الوجداني وإثارة دوافع الكاتب، أما العوامل الخاصة تتمثل في: النضج الحركي والتوافق بين العين واليد، والاِتجاه السائد في اِستخدام الفرد ليديه اليمنى أو اليسرى والوضع الجسمي والتصور المكاني.[1]

ولكي يكون الطفل مستعدا لتنمية هذه المهارة فيجب تدريبه على ذلك كالتالي:

- ملاحظة الطفل للكلمة ونطقها.
- إغماض الطفل عينيه والتفكير كيف تبدو الكلمة يعني رسم صورة عقلية لها.
- النظر إلى الكلمة من الذاكرة، مع اِستمرار التفكير في شكلها.
- مراجعة هجاء الكلمة بعد كتابتها.
- كتابة الكلمة مرة ثانية بطريقة صحيحة.[2]

---

[1] أحمد عوض، زياد بركات: المهارات اللغوية لدى طلبة الجامعيين التخصصين في اللغة الانجليزية في ضوء نظام التعليم في الجامعة والجنس والتحصيل الأكاديمي، ص 9.

[2] غنيمة منصوري: تنمية المهارات اللّغوية من خلال برنامج التواصل اللغوي ماكتون(MAKATON) لدى الطفل المعاق سمعيا في مرحلة ما قبل الدراسة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم أمراض الكلام، كلية الآداب واللغات، قسم علوم اللسان، جامعة الجزائر(2)، السنة الجامعية 2012/2011م، ص 34.

وفي الأخير نستنتج أنّ كل هذه المهارات المندرجة تحت الكفاءة اللغوية هي مهارات تلعب دورا هاما في عملية التحصيل اللّغوي عند التلاميذ، وتمثل كذلك محور التواصل فيما بينهم.

7: الوظائف اللّغويّة :

تمثل الوظائف اللّغويّة مكوّنا مهمّا من مكوّنات الكفاءة اللّغويّة، وتركز هذه الوظائف على جانبين من اللّغة: الجانب العقلي والجانب الإجتماعي، فالفرد يستخدم اللّغة أحيانا لكي يعبّر عن نفسه ومشاعره وأفكاره، ويستخدمها في الوقت نفسه بهدف التواصل مع غيره من أفراد مجتمعه، كما أنّ إستخدام الفرد للّغة لا يكون فقط لحل مشكلة معيّنة بل تُعدّ وسيلة من وسائل الرّاحة، وتقليل الإضطراب وكسر حاجز الإقتراب بين الفرد وبين من يشاركه الحديث.

ومن الوظائف اللّغويّة كمكون من مكونات الكفاءة اللّغويّة:

- تيسير دقّة الأمور.
- تصريف شؤون المجتمع الإنساني، ومن أنصار هذا الإتجاه الأنثروبولوجي مالينوفيسكي الذي يؤكّد على هذه الوظيفة للّغة، وهي الجانب الإجتماعي الإتصالي لها، ويرى أنّها وسيلة لتنفيذ الأعمال وقضاء حاجات الإنسان.

ويشير فتحي يونس إلى أنّ الكفاءة اللّغويّة وظيفة تؤدّيها تتركز في تسهيل عمليّة التّواصل ونقل الفكر والتّعبير عن النفس، وتترتّب على هذه النّظريّة إعطاء أهميّة كبيرة

لقدرة الفرد على التّعبير عن نفسه بوضوح ودقّة، وقدرته على فهم نوع تفكير الآخرين من بني جنسه، وقدرته على إصدار أحكام دقيقة على ما يقوله الآخرون.[1]

قال تعالى:<< يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ>>.[2]

لا يتحقق التّعارف إلاّ من خلال الكفاية التّواصل ولا يكون التواصل إلاّ بكفاية اللّغة، واللّغة شطران مكتوب ومنطوق، ولما كان أكثر الكلام المتواصل به منطوقا عمدنا إلى دراسة فهم المنطوق في ظل الملكتين اللّغويّة والتّواصلية.

هـ: الكفاءة التّواصليّة :

1: التّواصل لغة

وَصَلَ، وَصَلْتُ الشيء من باب وعد وَصِلَةٌ أيضا، وَصَلَ إليه يَصِلُ وُصُولاً أي بلغ، ووَصَلَ بمعنى اِتَّصَلَ أي دعا دعوى الجاهليّة، والوَصْلُ ضد الهجران، والوَصْلُ أيضا وَصْلُ الثوب والخف، وبينهما وُصْلَة أس اِتّصال وذريعة، وكلّ شيء اِتّصل بشيء فما بينهما وُصْلَة والجمع وُصَلٌ.[3]

[1] بليغ حمدي إسماعيل: اِستراتيجيات تدريس اللّغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عمليّة، ص 68.
[2] سورة الحجرات الآية 13.
[3] محمد بن بكر بن عبد القادر الرّازي: مختار الصحاح، طبعة مكتبة لبنان، ص 302.

اِتّصل فلان دعا دعوى الجاهليّة، وهو أن يقول: يا لفلانٍ، تَوَصَّلَ إليه: اِنتهى إليه وبلغه، وتلطّف حتى وصل إليه، تَوَصَّلَ إليه يوصله أو سبب.[1]

2: التّواصل اِصطلاحا :

<< يتحدّد مفهوم التّواصل في كلّ العمليّات التي يقوم يتم فيها التفاعل وتبادل المعارف والآراء والأفكار بطريقة لفظيّة ترتكز على التّعبير الصّوتي أو الحركي، أو بالقراءة والكتابة في إطار علاقات بين المرسل يوجّه الرسالة إلى المرسل إليه بقصد التأثير في مواقفه وسلوكاته>>.[2]

فمن خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ التّواصل هو عمليّة نقل الأفكار بين شخصين أو أكثر من خلال مجموعة الطرق التي يتم من خلالها إيصال الفكرة أو المعلومات.

التّواصل حسب كولي (COOLEY): <<هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، إنّه يتضمّن كل رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان، ويتضمّن ذلك كذلك تعابير الوجه والحركات ونبرة الصوت والكلمات...، ويستلزم ذلك النّقل من جهة: وجود شفرة، ومن جهة ثانية: تحقيق عمليتين اِثنين: ترميز المعلومات، وفك التّرميز مع ضرورة الأخذ بعين الإِعتبار طبيعة التّفاعلات التي تحدث أثناء عمليّة التّواصل، وكذا الإِستجابة للرّسالة والسّياق الذي يحدث فيه التّواصل>>.

[1] مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، ص 1027.

[2] علي إدعلي: تقنيات التّواصل والتّنشيط، ص 2.

فمن خلال تعريف كولي(COOLEY) يتّضح لنا أنّ التّواصل موجود منذ القدم فيه تتكون العلاقات الإنسانية وتتطور، فالتواصل يتضمن كل الأشكال التي تعبر عن مدى الإِستجابة للرّسالة من تعابير الوجه وغيرها...إلخ.

أما التواصل التربوي:<< فهو العمليّة التي يتم من خلالها تجاوب وتفاهم بين المدرس والمتعلّم فيستطيع الأول نقل معرفة أو مهارة أو إِستراتيجية معيّنة معتمدا على التّرميز المناسب لقدرات الإِستجابة لدى المتعلم ومراعيا القناة الملائمة لتبليغ الرسالة>>.[1]

ومن هنا نستنتج أنّ الإِتصال أو التّواصل التربوي يقوم بين المدرس والمتعلّم ومدى التّجاوب بينهما من خلال نقل المعلومات من المدرس إلى المتعلم ومدى إِستجابة هذا الأخير لهذه المعلومات.

3: الكفاءة التّواصليّة :

<< هي الوضعيّة التي يوضع بها المتعلّم داخل حُجرة الصّف ويخطط لها من قِبل المعلّم، حيث يُتيح جو تواصلي تستخدم فيه مختلف الطرائق والوسائل لتحقيق ما يسمى بالكفاءة التواصلية الهادفة إلى إِكتساب كفاءة لغويّة معيّنة >>.[2]

[1] محمد الدريج وآخرون: معجم المصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، السنة الجامعية 2011م، ص 51.

[2] حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الأول–مقاربة تواصلية– مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: تعليمية اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإِجتماعية، جامعة فرحات عباس– سطيف الجزائر– السنة الجامعية: 2010/2009م، ص 90.

ويشير المصطلح في نظر هايمز (DELL HYMES):<<القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معيّن، والجمع بكفاية بين معرفة القواعد اللّغويّة وبين القواعد الاِجتماعية في عمليّة التفاعل بين الأفراد >>.[1]

فمن خلال التّعريفين يتّضح لنا أنّ: الكفاءة التّواصليّة تهدف إلى تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم، فهي تتمثّل في مختلف دروس التواصل فتحقق بذلك مختلف الأهداف المتعلّقة بالتواصل من خلال معرفة القواعد اللّغويّة.

4: العلاقة بين الكفاية والتواصل :

ترتكز نصوص الكفايات في صياغتها على البعد التواصلي، كما تشترط في الوضعية التواصلية أن تكون حاملة لدلالات حتى يكون لها معنى فعلي وحقيقي لا اِصطناعي لدى المتعلم.

1. جاء في منهاج اللّغة العربيّة (السنة الثالثة من التعليم الثانوي) ما يلي: << في مقام تواصلي دال يكون المتعلم قادرا على تسخير موارده القبليّة لإنتاج مشافهة وكتابة أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف>>.

لقد اِستفتحت الكفاية بعبارة (في مقام تواصلي دال) مما يدل على أهمية البعد التواصلي في الكفاية الذي ينفتح من خلاله المتعلم على المحيط والتفاعل معه.

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر، الطبعة الأولى: 1425هـ- 2004م، ص 172.

2. إذا كان المتعلّم في المقاربة بالكفايات يتعامل مع مركب: معارف، قدرات، مهارات، ومواقف فإنّه أيضا يتعامل مع مركب من الجانب التّواصلي: قواعد لغويّة، قواعد تخاطبيّة تداوليّة وموروثات وأخرى اِجتماعيّة وشعبيّة.

ويمكن إدماج هذين النوعين من القواعد فيما يعرف بالكفاية التّواصليّة.[1]

وفي الأخير نستنتج أنّ العلاقة القائمة بين الكفاية والتّواصل هي علاقة تكامليّة فكل منهما مكمّل للآخر ولا يمكن الاِستغناء عن أحدهما في العمليّة التّعليميّة.

5: مهارات الكفاية التّواصليّة :

- اِستعمال الأساليب اللّغوية المختلفة.
- التعويل على السياق.
- مخاطبة المتلقي وفقا للعلاقة الرابطة بين المرسل والمخاطَب.
- اِنتقاء العبارات الدّالة في المواقف المتباينة، وهي معرفة اِجتماعية باِستعمال اللّغة في الموقف المناسب ومع الشّخص المناسب.[2]

5-6: عناصر الكفاية التّواصليّة

[1] مليكة بوراوي: الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل قراءة في منهاج اللّغة العربية (السنة الرابعة متوسط)، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة (الجزائر)، العدد 23/ ديسمبر 215، ص 98.

[2] عبد الرزاق المجدوب: ديداكتيك التواصل/ التعبير الشفهي باللغة العربية، حدود الممارسة وآفاق التطوير، جامعة قاضي عياض، مراكش (المغرب)، ص 146.

1. الغائيّة: وهي القدرة على الإنجاز.

2. التّعلّم: حيث تحصل الكفاية بالتّعليم.

3. القدرة على الإنجاز: اِنطلاقا من معارف إجرائيّة تحقق الهدف.

4. التّنظيم: حيث ينظم الكفاية في وحدات متناسقة.

5. التّحقق: حيث لا تظهر الكفاية إلاّ من خلال تمظهراتها.[1]

5-7: خصائص الكفاية التواصليّة

1. إنّ الكفاية التواصلية مفهوم متحرك وليس ساكنا، إنّه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنّها إذن علاقة شخصيّة بين طرفين أو أكثر من أن تكون اِتصالا ذاتيا أي حوارا بين الفرد ونفسه.

2. إنّ الكفاية التّواصليّة تنطبق على كل من اللّغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

3. إنّ الكفاية التّواصليّة محدّدة بالسّياق، إنّ الاِتصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حدّ لها، إنّها تتطلّب القدرة على الاِختيار المناسب للّغة والأسلوب في ضوء مواقف الاِتّصال والأطراف المشتركة.

[1] إيدي رولي: ترجمة: أحمد عزوز: تعليم الكفاية التواصلية، العدد السادس، ص 117.

4. إنّ هناك فرقا بين الكفاية والأداء، الكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، أمّا الأداء فهو: التوضيح الظاهر أو المكشوف لهذه القدرة، إنّ الكفاية هي ما تعرف أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوئه تتحدّد الكفاية وتنميتها وتقويمها.

5. إنّ الكفاية الإِتصالية نسبيّة وليست مطلقة، من هنا يمكن التّحدّث عن درجات للكفاية الإِتّصاليّة.[1]

6: أنواع الكفاية التّواصليّة :

يري صوفي مروان SOPHIE MOIRQNDأنّ الكفاية اللّغويّة تتكوّن من:

1. المكـوّن اللّسـاني: وهو معرفة القواعد التركيبية والدلالية ومعرفة كيفية إِستعمالها (تداوليّة اللّغة)، وهو ما يعرف بسنن التّواصل عند ونداوسون WINDDOWSAN.

2. المكوّن الخطابي : وهو معرفة أشكال الخطابات وتنظيمها وتشكيلها وفق الوضعيات التّواصليّة التي تنتج فيها وتُؤول.

3. المكـوّن المرجعـي: معرفة مختلف مجالات التجربة الإنسانية وموجودات العالم والعلاقات القائمة بينهما.

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغويّة مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص 173.

4. المكـوّن السوسـيوثقافي: معرفـة وإمـتلاك القواعـد الإجتماعيّـة ومعـايير التفاعـل بـين الأفـراد والمؤسسـات، ومعرفـة التـاريخ الثقـافي والحضـاري والعلاقـات بـين المواضـيع الإجتماعية ومعرفة كيفيّة إستعمالها.

ويرى كل من كنا وسوين ALECN ET SWAINأنّ الكفاية التّواصليّة تتكوّن من:

1. الكفاية النّحويّة: وتتمثل في الألفاظ والمصطلحات والنطق والبنيات النّحويّة.

2. الكفاية السوسيولسانية: وتتمثل في معرفة قواعد الإستعمال الملائم للّغة.

3. الكفاية الخطابيّة: وتتمثل في إنسجام وإتساق النصوص والملفوظات.

4. الكفايـة الإستراتيجية: وتتمثل فـي إستراتيجيات التّواصـل اللّفظيّـة وغيـر اللّفظيـة التـي يمكن أن تستعمل لسدّ الثّغرة ونقص في المخزون اللّغوي.[1]

إختلفت أشكال ومكونات الكفاية التواصلية من باحث إلى آخر، الأمر الذي يطرح مشكل المصطلح من جديد، إلاّ أنّ الكفايات وعلى إختلاف مصطلحاتها لا تخرج عن كونها كفاية ثقافية إجتماعيّة.

[1] فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان العربي، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر –بسكرة– السنة الجامعية: 2009/2008م، ص 71.

9: الفرق بين الكفاية اللّغويّة والإِتّصاليّة :

يستعرض جينغ هن أهن(Jung Hun Ahn) الفروق بين الكفاية اللّغويّ والإِتّصاليّة من خلال عدّة زوايا نجملها فيما يلي:

1. **من حيث المعرفة:** تشمل الكفاية اللّغويّة على المعرفة الضّمنيّة أو الكامنة الخاصّة بالتراكيب اللّغويّة، بينما تشتمل الكفاية الإِتّصاليّة على المعرفة الضّمنيّة أو الكامنة الخاصّة بإِستعمال اللّغة في مواقف إِجتماعيّة ثقافيّة.

2. **من حيث القواعد الحاكمة:** الكفاية اللّغويّة تحكمها قواعد معيّنة، وهي القواعد اللّغويّة بينما تحكم الكفاية التّواصليّة قواعد أخرى خاصة بالعلاقة بين الأشخاص والتّنظيمات الإِجتماعيّة والضوابط الثّقافية.

3. **من حيث إنتاج اللّغة:** إنّ الكفاية اللّغوية تزوّد الدّارس بإمكانات التّعميم لعدد غير محدود من الجمل، بينما تزوّد الكفاءة الإِتّصاليّة الدّارس بالقدرة على تعميم أشكال السلوك الإِتّصالي المناسبة لعدد غير محدود من المواقف الإِجتماعيّة.

4. **من حيث النحو:** تهتم الكفاية اللّغويّة بالنّسبة للنحو بمدى إِلتزام الجمل والقواعد النحوية المحدّدة، إنّ الشكلالنّحوي للجملة هي ما تختص به الكفاية اللّغويّة، بينما تختص الكفاية التّواصليّة بمدى مناسبة الجمل لسياقات محدّدة، الجانب الإِجتماعي هو ما يشغل الكفاية الإِتصاليّة وليس مجرد البنية النّحويّة للجمل.

5. من حيث اِكتساب اللّغة: يستند اِكتساب الكفاية اللّغويّة على عوامل وراثية فطريّة، بينما تستند الكفاية الاِتّصالية إلى عوامل ثقافيّة يوجّهها الفرد خلال تعلّمه.

6. من حيث الأداء: لا تنعكس الكفاية اللّغويّة بدقّة على الأداء اللّغوي، كما نجد الكفاية الاِتّصاليّة لا تنعكس بدقّة على الأداء الاِتصالي يتأثر أيضا بمجموعة من العوامل التي تتخطى حدود الاِتّصال نفسهم مثل: القلق.

7. من حيث البنية: تتكون الكفاية اللّغويّة من بنية سطحيّة وبنية متعمّقة بالإضافة إلى القواعد التحويليّة، بينما يصعب الحديث عن هاتين البنيتين في الكفاية الاِتصالية حيث لم تقطع الدراسات بمثل هذا الشيء الآن.[1]

من خلال كل هذه الفروقات نستنتج أنّ كل من الكفاية اللّغويّة والتّواصليّة يختلفان اِختلافا تاما والعلاقة بينهما هي علاقة اِختلاف.

خلاصة القول:

اللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات لها قواعد وضوابط تحكمها، ويُؤدي الإخلال بهذه القواعد إلى مجموعة من الأخطاء الّغويّة، الّتي تُشكل ظاهرة من أهم الظّواهر الّتي شغلت العلماء وأثارت جدلا واسعا سواءً في القديم أو في الحديث حيث أنّ هذه الأخطاء تمسّ الكفاية اللغويّة والكفاية التّواصليّة لدى المتعلّمين، حيث نستنتج ممّا تناولناه ما يلي:

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغويّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 176.

- الأخطاء اللّغوية تُعدّ خرقا للقواعد اللّغويّة المتواضع عليها.
- يُعتبر الغلط لحنا والعكس غير صحيح أي أنّه ليس كلّ لحن غلط.
- الفرق بين الغلط والخطأ حيث أنّ الغلط هو هفوة يقع فيها المتعلّم أما الخطأ فهو خرق للقواعد المتواضع عليها.
- أخذ الخطأ نصيبه من الدراسة قديما واستكملت الدراسة حديثا.
- تمرّ عمليّة دراسة الأخطاء عبر ثلاث مراحل وهي: التّعريف بالأخطاء، توصيف الخطأ، تفسير الخطأ.
- تُعتبر الكفاية مجموعة القدرات والمعارف التي يستحضرها المتعلّم.
- العلاقة بين الكفاية والتواصل هي علاقة تكامل وترابط أي أنّ الكفاية ملازمة لعمليّة التّواصل.

وفي الأخير تقول بأنّ: كل هذه الأخطاء هي مفيدة للتعلّم حيث أنّ المتعلّم عندما يقع في خطأ ما ويُصوّبه لا يقع فيه مرّة أخرى

الفصل الثّاني:التّعبير الشّفهي

المبحث الأول: الكتاب المدرسي

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء

المبحث الأول: الكتاب المدرسي

تمهيد

1- تعريف الكتاب المدرسي

2- أهداف الكتاب المدرسي

3- تحليل الكتاب المدرسي

تمهيد

يتعلّم الإنسان الكلام قبل الكتابة، حيث أنّه يتواصل مع غيره عن طريق المشافهة، فالتّعبير الشّفهي هو عبارة عن الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار وكشاعر وأحاسيس فهو يكشف عن شخصيّة الفرد ومواهبه وقدراته.

ولهذا فقد درست في هذا الفصل مبحثين: المبحث الأول تناولت فيه الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط فهو يعتبر من أكثر الكتب التعليميّة اِستخداماً، وكذلك تناولت فيه دراسة وصفيّة للكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة متوسّط، أما المبحث الثّاني فقد تناولت فيه الجانب التّطبيقي وهو عمليّة تحليل للأخطاء التي اِستجمعتها من خلال التّربّص الّذي قمت به بالمؤسّسة التّربويّة (متوسطة لالة فاطمة نسومر بالعزيزية).

1: تعريف الكتاب المدرسي :

هو من أكثر التّعليميّة استخداما في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدّراسيّة في مختلف مراحل العليم فهو الوسيلة الأساسيّة من وسائل التّعليم، ولقد تعدّدت تعريفات الكتاب المدرسي ولعلّ أبسطها هو: "الوعاء الذي يحوي معارف ومفاهيم يُراد إيصالها إلى المُتلقي (التلميذ)". وقد وصفه أبو عثمان الجاحظ بقوله:"الكتاب وعاء مُلئ علمان وظرف حُشي ظرفا، وغناء شُحن مُزاحا وجداً".[1]

فمن خلال هذا التعريف نستنتج أنّ: الكتاب المدرسي عبارة عن وعاء يجمع كلّ المعلومات المهمّة التي تخصّ المتلقي أو التلاميذ والتي تكون موافقة للبرنامج الوزاري أو المنهاج الذي يتّبعه الأستاذ، فالكتاب المدرسي هو المحور الأساسي في عمليّة التّعليم.

1-2: وظائف الكتاب المدرسي التربويّة :

1. نقل المعارف والمعلومات والمعطيات والتّعليم والتّكوين.
2. تعزيز وتقويّة المكتسبات السّابقة وبناء اللّاحقة ودعمها وتقويمها.
3. تنظيم واِكتساب التّعلّمات من خلال وضعيات ضمن مسار هادف.
4. تحقيق التّدرّج والنّمو المعرفي من خلال مقاربات منهجيّة وبيداغوجيّة.

1-3: وظائف الكتاب المدرسي الإِجتماعيّة :

[1] داود درويش حلس: معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدّنيا، بحث مقدّم لمؤتمر جودة التعليم العام- الجامعة الإسلامية- كلية التربية، في الفترة 30، 31 أكتوبر 2007، ص 6.

1. يُمثّل الحلقة الوسط بين الثّقافة المدرسيّة والثّقافة الإِجتماعيّة المجتمعيّة.
2. ترسيخ قيم وثقافة المجتمع.
3. وسيلة لوضع الغايات الكبرى للمنهاج الدّراسي من خلال وضعيّات تعلّميّة حقيقيّة.
4. صورة لقيم المجتمع على المستوى الفني والأخلاقي.[1]

1-4: وظائف الكتاب المدرسي الإِجتماعيّة و الثّقافيّة :

1. الكتاب المدرسي هو الحامل للقيم الوطنيّة والدّينيّة والحضاريّة.
2. الكتاب المدرسي هو المُروج للثّقافة المدنيّة والمجتمعيّة المبنيّة على مبادئ المواطنة وحقوق الإنسان العالميّة.
3. أداة للتّنشئة الإِجتماعيّة تسهل إدماج المتعلّم في مجتمعه ثقافيّا واِجتماعيّا.
4. مظهر من مظاهر تقدّم المناهج التربوية ورقيّها وإِعداداً وطباعةً ونشرًا.

1-5: وظيفة الكتاب المدرسي بإِعتبار المؤسّسة المدرسيّة :

1. الكتاب المدرسي هو المسؤول عن التّربيّة المجتمعيّة، حيث يُمثل غاية الفلسفة التّربويّة من خلال تغطيته لبرامج ومقرّرات محددة.
2. تحقيق أكبر قدر ممكن من التّوافق مع مُكون البرامج والمقرّرات بشكل خاص، ومع باقي مكونات المنهاج بشكل عام.[1]

[1] نيمور عبد القادر: إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر: دراسة ببيليومتريّة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم المكتبات والعلوم الوثائقيّة، السنة الجامعية: 2018-2019، ص 61.

فمن خلال كل هذه الوظائف نستنتج أنّ: الكتاب المدرسي له دور فعّال في المؤسّسات التّربويّة من خلال نقل المعارف وإكساب المتعلم للمعارف المختلفة، كما أنّه يُمثل دور في نقل ثقافة المجتمعات إلى المتعلّم، كما أنّه مسؤول عن نقل التّربيّة المجتمعيّة داخل المؤسّسة التّعليميّة.

2: أهداف الكتاب المدرسي :

يهدف الكتاب المدرسي إلى:

1. أن يكون أداة تساهم إلى جانب عناصر أخرى، في تحقيق جودة التّربيّة والتّكوين.
2. أن يرمي إلى تنمية كفايات التعلم الذاتي المستديم.
3. أن يعمل على تعزيز التمكن من الكفايات الأساسية.
4. أن يُسهم في تنمية مختلف جوانب الذكاء لدى المتعلّم.
5. أن يُساهم في تحقيق التّفاعل بين التّعلّمات وبين محيطها السوسيوثقافي والإقتصادي.[2]

3: تحليل الكتاب المدرسي :

3-1: من حيث الشّكل :

3-1-1: معلومات عن الكتاب:

[1]المرجع السابق: نيمور عبد القادر، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر، دراسة ببيليو متريّة، ص 62.

[2] عبد اللّه لويزي: معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي، دفاتر التّربيّة والتّكوين، ص 14.

عنوان الكتاب	اللّغة العربيّة
السّنة	السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط
المؤلّفون	حسين شلوف، أحسن العبيد، بوبكر خيشان، أحسن طعيوج، أحمد زوبير، سليمان بوزنان
الجيل	الثّاني
الإيداع القانوني	فيفري 2019م
دار النّشر	منشورات شهاب، 10 نهج إبراهيم غرافة باب الواد– الجزائر، 16009
مكان الطّبع	أنجز طبعه على مطابع chihabprint– باتنة – الجزائر
بلد النّشر	الجزائر
عدد الصّفحات	166 صفحة
حجم الكتاب	28 سم
إشراف وتنسيق	محمد أمير لعرابي
تركيب الكتاب	فاتح قينو، محمد أمين زواتي
الغلاف التصميم	ناصرية سي عبد الرحمان

3-2: من حيث المحتوى :

قُسّم الكتاب إلى ثمانيّة مقاطع تعليميّة تتطابق عدديّا مع المحاور الثّقافيّة كما وردت في المناهج، وقد تهيكل كلّ مقطع على حسب عدد أسابيع الشّهر، ثلاثة أسابيع للتّعلّمات وأسبوع للإدماج والتّقويم، حيث يبدأ المقطع بصفحة يتم فيها تقديم الموارد المستهدفة وينتهي بصفحة الإدماج والتّقويم.[1]

ومن هنا نستنتج بأنّ: كلّ مقطع له عدّة ميادين وكلّ ميدان تندرج تحته عدّة محتويات معرفيّة، ويظهر ذلك من خلال مايلي:

المقاطع التّعليميّة	خطابات فهم المنطوق	نصوص فهم المكتوب	الظّواهر اللّغويّة	الإنتاج الكتابي	إدماج التّعلّمات وتقييمها
1.قضايا اِجتماعيّة	ثريُّ الحرب	ذكرى وندم	عطف النّسق	كتابة نص قصصي يغلب عليه نمط الوصف	إنجاز قصّة
		الضّحيّة والمحتال	عطف البيان		
		سائل	البدل		
2.الإعلام والمجتمع	ثقافة الصورة	الصّحافة والأمة	العدد وأحواله	كتابة مقال يغلب عليه	إدارة حلقة نقاش

[1] حسين شلوف وآخرون: اللّغة العربيّة دليل اِستعمال الكتاب المدرسي، السنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب 2019م، ص 5.

		أســـــــرى الشّاشات	الإستثناء	نمط التفسير	
		تلك الصحافة	التمييز		
3.التضامن الإنساني	الإنســـــانية ومشكلاتها	وكالة الأونروا	الممنـوع مـن الصرف	كتابـة نـص تفســـيري وصفي	إنجـاز شـريط فيـديو يتضـمن خطابـــــا للتحسيس بذوي الإحتياجـــات الخاصة
		فـي مواجهـة الكوارث	التوكيد		
		من يُجير فؤاد الصغير؟	الجملـــــة البســـيطة والجملـــــة المركبة		
4.شعوب العالم	مفـــــاخر الأجناس	مـن معتقـدات الهنود	الجملة الواقعة مفعولا به	كتابـة مقـال يغلـب عليـه نمطالوصف	إلقـاء خطـاب فـي مـؤتمر دولـي حـول التواصـل مـع الشعوب
		الشـــــعب الياباني	الجملة الواقعة نعتا		
		أنا الإفريقي	الجملة الواقعة نعتا		
5.العلـــم والتقـــدم التكنولوجي	اللّغـة العربيّـة وتحـــديّات	الأنترنيت	الجملـــــة الخبرية	كتابـة نـص تفسيري	إنجـاز بحـث عـن أسـباب

	التّقدّم العلمي والتكنولوجي	التقدم العلمي والأخلاقي	الجملة الفعلية الواقعة خبرا		الاِحتفال بيوم العلم
		فضل العلم	الجملة الاِسمية الواقعة خبرا		
6.التلوث البيئي	تلوث البيئة	هو في عقر دارنا!	الجملة الواقعة مضافا إليه	كتابة نص وصفي	إنجاز شريط وثائقي حول المحافظة على البيئة ومخاطر التّلوث
		التوازن البيئي ومكافحة التلوث	الجملة الفعلية الواقعة مضافا إليه		
		مظاهر تلوث البيئة	الجملة الاِسمية الواقعة مضافا إليه		

7.الصّناعات التّقليديّة	معـــــرض غرداية	سجّاد أمي	الجملة الواقعة خبرا لكان أو إحدى أخواتها	كتابة نص وصفي	اِنحاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة
		آنية الفخار	الجملة الواقعة خبرا لأنّ أو إحدى أخواتها		
		قصّة الفخّار	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشيوع والرّجاء والمقاربة		
8.الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة	هجرة الكفاءات	مُهجّرون ولا عودة	الجملة الواقعة جوابا لشرط	كتابة نص تفسيري حجاجي	اِنجاز تحقيق بصري متبوع بنقاش عن

		سلاما أيّتها الجزائر البيضاء	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم		الهجرة السّرّيّة
		شوق وحنين إلى الوطن	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم		

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح لنا أهم ما يتضمّنه الكتاب المدرسي (اللّغة العربيّة، السّنة الرّبعة من التّعليم المتوسّط): أنّ الكتاب يتضمّن ثمانية مقاطع وكلّ مقطع يحتوي على ميادين وكل ميدان يحتوي على محتويات معرفيّة مثل:

المقطع الخامس: العلم والتّقدّم العلمي.

الميدان: فهم المنطوق.

المحتوى المعرفي: اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم التكنولوجي.

فهو بهذا يكون مُقسّم حسب البرنامج المُعتمد للسّنة الدّراسيّة من طرف الوزارة الوصيّة، كما نلاحظ أيضا أنّ الكتاب متعدد الألوان ويحتوي على رسومات وصور تساعد المتعلّمين على فهم النّصوص المقروءة بحيث تكون هذه الصور والرسومات في أعلى الصّفحة ونجدها بكثرة في ميدان أفهم ما أقرأ وأناقش، كذلك نجد في هذا الميدان التّعريف بكاتب النّص مصحوب بصورة له ويكون هذا التّعريف على الجانب الأيمن من الصّفحة

إلى نهاية الصفحة ويكون ملوّنا باللّون الأخضر، أمّا أرقام الصّفحات فهي موزّعة بين اليمين واليسار وتأتي في أسفل الصفحة.

نلاحظ أنّ ألوان المقاطع باللّون البنفسجي وهي مصحوبة برسومات توحي إلى اِسم المقطع المتناول.

لغة الكتاب سهلة الأسلوب وملائمة لمستوى المتعلّمين في تعابيره، ومتنوع الغرض والاِتّجاه في موضوعاته.

اعتنى الكتاب في أسلوبه ولغته بتبسيط المفاهيم والمصطلحات غير المفهومة، فهو يُحاول تفسيرها بما يتّفق مع مستويات التّلاميذ العقليّة، والثّقافيّة، واللّغويّة.؟

المبحث الثّاني: تحليل الأخطاء.

تمهيد

أ- لمحة عن التّربّص:

1- ماهية التّربّص

2- أهمية التّربّص

3- أهداف التّربّص

ب- تقديم مكان التّربّص:

1-سير التّربّص

2- طريقة سير التّربّص

ج- تحليل الأخطاء:

1- الحصة الأولى

2- الحصة الثانية

3- الحصة الثالثة

4- الحصة الرابعة

تمهيد:

التّربّص الميداني: هو عبارة عن تدريب للطّالب، كما يعتبر الوتر الحسّاس الذي من شأنه الحكم على مدى التّمكّن من مهنة معيّنة، وعلى هذا الأساس فقد تطلّب مني موضوع مذكرتي (الأخطاء اللّغوية الشّائعة في التّعبير الشّفهي لدى متعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط) القيام بتربص ميداني لإحصاء أخطاء التلاميذ الشفهية وتحديدها والقيام بتحليلها وتصحيحها، وفي هذا المبحث تناولت الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في حصص فهم المنطوق (التعبير الشفهي)، هذا التربص كان في متوسطة لالة فاطمة نسومر بالعزيزية مع تلاميذ السمة الرابعة من التعليم المتوسط والذي بلغ عددهم حوالي 60 تلميذا بأجناس مختلطة (بنات وذكور).

أ- لمحة عن التّربص:

1:ماهية التّربّص :

هو عبارة عن تمرّن وتدريب مهني للطّالب، يُساعده في الرّبط بين الدّراسة والتّكوين النّظري وعالم الشّغل والوسط المهني.

أو هو عبارة عن تمرّن مهني للطّالب يساعده في الرّبط والتّقارب بين النّظري والتّطبيقي ليكون مستعدّا للإدماج في الشّغل عند حصوله على الشّهادة الجامعيّة.

2: أهميّة التّربّص :

للتّربّص أهميّة كبيرة للطّالب بحيث تسمح له ب:

1. اِكتساب الخبرة الممهدة لطريق الطّالب المستقبلي.
2. اِكتشاف عالم الشّغل وتعلّم الإدماج في جماعة عمل وبناء علاقات إنسانية خارج محيط الدّراسة.
3. التّخلّص من الخوف والقلق من مواجهة الميدان.
4. الإطلاع على تنظيمات العمل السّارية المفعول.

3: أهداف التّربّص :

3-1: أهداف شخصيّة :

1. اِكتساب مهارات عمليّة وشخصيّة ومهنيّة.
2. تحمّل المسؤوليّة.
3. اِكتساب بعض القيم مثل حفظ أسرار المهنة.

3-2: أهداف بيداغوجيّة :

1. التّعرّف على الهيكل التّنظيمي للمؤسّسة التّربويّة.
2. التّعرّف على مهنة التّدريس عن قرب.
3. التّعرّف على دور المؤسّسة التّربويّة في عمليّة التّعليم.

3-3: أهداف مهنيّة :

1. اِكتساب المهنة.
2. التأقلم وتخطّي الصّعوبات كالخوف، والخجل.
3. اِكتشاف دور الأستاذ في التّعليم.
4. الاِحتكاك بالتّلاميذ والتّعرف عليهم عن قرب.

ب: تقديم مكان التّربّص :

تقع متوسّطة لالّة فاطمة نسومر بالعزيزيّة، تمثّل هيكلا ضخما، تبلغ مساحتها 5هكتار، أنشأت عام 1982م، تحتوي على 20 قاعة و 650 تلميذ و33 أستاذ، كما تحتوي على مدرّج للتّظاهرات وإقامة للمفتّشين ومعرض ضخم للصّور، إضافة إلى ذلك توجد قاعة رياضة، بلغت نسبة النّجاح في العام الماضي في شهادة التّعليم المتوسّط84%.

1: سير التّربّص :

خلال فترة التّربّص في المؤسّسة التّربويّة "لالّة فاطمة نسومر" بالعزيزيّة قمت بإجراء أربعة حصص، حصّتين في كل أسبوع لمدّة أسبوعين (15 يوم)، بداية من 9 فيفري 2020م إلى غاية 20 فيفري 2020م، هذه الحصص كانت ثريّة وغاية في الأهميّة وهذا نظرا للمعلومات المكتسبة والمقدّمة من طرف الأستاذ الذي كان خير دليل.

فبداية التّربّص كانت بالتّعرّف على المؤسّسة وإطاراتها وأساتذتها، كذلك التّكلّم مع الأستاذ حول التّربّص والذي سمح لي بالقيام بالتّربّص عنده، أما الحصص الأخرى فكانت دائما داخل القسم، أين كان الإحتكاك مع التّلاميذ والتّحدث معهم، حيث قمت خلال هذه الأيام بتسجيل ملاحظات وأخطاء التّلاميذ الشّفويّة في حصّة فهم المنطوق.

2: طريقة سير الدّرس :

2-1: خطوات الدّرس :

1. قراءة الخطاب الموجود في كتاب دليل الأستاذ للّغة العربيّة.
2. عمليّة المناقشة وذلك لِإستنتاج الفكرة العامّة التي يدور حولها الخطاب.
3. إعادة قراءة الخطاب مرة ثانيّة من قِبل الأستاذ.
4. الإجابة على الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي.
5. كتابة الِإستنتاجات الموجودة في الكتاب المدرسي.

2-3: صعوبات التّربّص :

1. ضيق الوقت.
2. كثرة الفوضى داخل القسم.

2-4: التّوصيّات المقترحة :

1. زيادة حصص ومدّة التّربّص نظراً لأهميّته.
2. فتح قسم خاص بالمتربّصين والِإهتمام بهم.

ج- تحليل الأخطاء :

أخذن هذه الأخطاء من المناقشة التي كانت تجري بين الأستاذ والمتعلّمين، حيث أنّ الأستاذ يلقي عليهم نص من كتاب دليل الأستاذ، ويقوم المتعلمون بالإستماع وتسجيل رؤوس أقلام ومن ثم تكون المناقشة بين الأستاذ والمتعلّمين عبارة عن أسئلة وأجوبة.

1 الحصّة الأولى :

الخطأ	نوعه	تصحيحه
حتى تتطوّرَ اللّغةْ يجب الأمّةِ العربيةِ تُكَوِّنَ حضارةْ.	نحويّة	حتى تتطوّرَ اللّغةَ يجبُ على الأمّةِ العربيّةِ أنْ تكونَ حضارةْ.
حتّى تتطوّرْ اللّغةْ يجب اِستعمالْ اللّغةَ في جميعِ المجالاتِ.	نحويّة	حتى تتطوّرَ اللّغةَ يجبُ اِستعمالُ اللّغةَ في جميعِ المجالاتْ.
التّكلّمْ فيها في البلدانْ.	نحويّة	التّكلّمُ بها في البلدانْ.
نُوَظِّفْ اللّغةْ الفصحى.	نحويّة	نُوَظِّفُ اللُّغةَ الفصحى.
اِزدهارْ اللّغةْ العربيّةْ يجبُ تطويرْ الفكرْ في جميعْ المجالاتْ.	نحويّة	لِازدهارِ اللّغةَ العربيّةَ يجبُ تطويرُ الفكرِ في جميعِ المجالاتْ.
لأنّ جميعَ العلومْ بدأتْ من العربْ وانتقلتْ لجميعِ الدّولْ، أمريكا، أوروبا.	نحويّة	لأنّ جميعَ العلومِ بدأتْ عند العربِ وانتقلتْ إلى جميعِ الدّول كأمريكا، وأوروبا.
النّقطتين	صرفيّة	النقطتان
العارضتين	صرفيّة	العارضتان

نُلْهِمُ	صرفيّة	نُلِمُّ

نستنتج من خلال تحليلنا للحصّة الأولى من ميدان فهم المنطوق المأخوذ من المقطع الخامس الموسوم بالعلم والتّقدّم التّكنولوجي من المحتوى المعرفي: اللّغة العربيّة وتحدّيّات التّقدّم العلمي والتّكنولوجي أنّ: معظم الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلّمين كانت نحويّة بحيث أنهم لا ينطقون الحركات الإعرابيّة للكلمات، هذا ما أدى إلى وجود إخلال في المعنى المقصود، وكذلك بعض الأخطاء الصرفيّة التّي تُخلُّ بالمعنى .

ومن هنا يتضّح لنا أنّ: جلَّ أخطاء المتعلّمين كانت نحويّة.

2: الحصّة الثّانية :

الأخطاء	**نوعها**	**تصحيحها**
اللّغةْ الإنجليزيّةْ	نحويّة	اللّغةُ الإنجليزيّةْ.
لأنّ معظمْ دولْ العالمْ لغتُهُم الرّئيسيّةْ هذه اللّغةْ	نحويّة	لأنّ معظمَ دولِ العالمِ لغتُهُم الرّئيسيّةُ هي هذه اللّغةْ.
لأنّ معظمْ دولْ العالمْ يتكلّمون اللّغةْ العربيّةْ.	نحويّة	لأنّ معظمَ دولِ العالمِ يتكلّمون اللّغةَ العربيّةْ.
لا لأنّ كلْ دولةْ لها لغتَها الرّئيسيّةْ.	نحويّة	لا لأنّ كلَّ دولةٍ لها لغتُها الرّئيسيّةْ.
لأنّها لغةَ التّواصل.	نحويّة	لأنّها لغةُ التّواصلْ.

لا عندما تلتقي بأحد سكان الجزائر العاصمة يتكلّم معك فقط باللّغة الفرنسيّة ويستحيل أن يتكلّم فقط باللّغة العربيّة.	تركيب + نحو	لا لأنّك عندما تلتقي بأحدِ سكّانِ الجزائرِ العاصمةِ يتكلّمُ معك باللّغةِ الفرنسيّةِ فقط، ويستحيلُ أن يتكلّمَ معك باللّغةِ العربيّةِ فقط.
لا يُمكنْ للّغةِ العربيّةِ أن تكونَ لغةَ علمْ لأنّ يوجد عيبٌ في اللّغةْ.	نحويّة	لا يُمكنُ للّغةِ العربيّةِ أن تكونَ لغةُ علمٍ لأنّه يوجدُ عيبٌ في اللّغةْ.
لا لا يُمكنْ للّغةْ العربيّةْ أن تُصبح لغةَ علمٍ وتطوّرْ لأنّ معظمْ الدّولْ العربيّةْ هي متخلّفةْ.	نحويّة	لا لا يُمكنُ للّغةِ العربيّةِ أن تُصبح لغةُ علمٍ وتطوّرٍ لأنّ معظمَ الدّولِ العربيّةِ هي دولٌ متخلّفةْ.
يُمكنُ للّغةْ العربيةْ أن تُصبح لغةَ علمْ ومعرفةْ حيثإنّ العلماءْ العربْ يصبحون كلٌ يَكتشف له دورْ في اللّغةْ العربيةْ.	نحويّة +تركيبيّة	يُمكنُ للّغةِ العربيّةِ أن تُصبح لغةُ علمٍ ومعرفةٍ، حيث إنّ العلماءَ العربِ يُصبح لكلٍّ منهم دورٌ في اللّغةِ العربيّةْ.
نعم يمكنُ للغةِ العربيّةِ أن تُصبح لغةَ علمْ وتطوّرْ لأنّ عندما يُصبح العربْ والمسلمون لديهم حضارةْ سوف يأتي لها الأجانبْ كما هو الحالْ في القديمْ	نحويّة +تركيبيّة	نعم يُمكنُ للّغةِ العربيّةِ أن تُصبح لغةَ علمٍ وتطوّرٍ لأنّه عندما يُصبحُ العربُ والمسلمون لديهُم حضارةٌ فسوف يأتي لهم الأجانبُ كما كان الحالُ في القديمْ.
نعم يُمكنْ للّغةْ العربيّةْ أن تكون	نحويّـــــــة +	نع"م يُمكنُ للّغةِ العربيّةِ أن تكونَ

لغةَ تقدّمْ وتطوّرْ لأنّ كانت في القديمْ لدينا حضارةْ يمكن الدّولْ الإفريقيّةْ والإسلاميّةْ التّعاملْ باللّغةْ العربيّةْ ونزلَ القرآنْ باللّغةْ العربيّةْ.	تركيبيّة	لغةَ تقدّمٍ وتطوّرٍ لأنّه كان لدينا في القديمِ حضارةٌ يُمكنُ للدّولِ الإفريقيّةِ والإسلاميّةِ التّعاملَ باللّغةِ العربيّةِ وقد نزل القرآنُ باللّغةِ العربيّةْ.
يُمكنُ للّغةِ العربيّةِ أن تُصبح لغةَ علمْ لو تطوّرْ أهلْ اللّغةْ العربيّةْ.	نحويّة	يُمكنُ للّغةِ العربيّةِ أن تُصبح لغةَ علمٍ لو تطوّرَ أهلُ اللّغةِ العربيّةْ.
اللّغةْ العربيّةْ	نحويّة	اللّغةُ العربيّةْ.
لأنّ اللّغةْ الفرنسيّةْ كانت هي اللّغةْ الرّسميّةْ بين الدّولْ	نحويّة	لأنّ اللّغةَ الفرنسيّةَ كانت هي اللّغةَ الرّسميّةَ بين الدّولْ.
لأنّ العلومْ كلُّها باللّغةْ الفرنسيّةْ والآن أصبحت بالإنجليزيّة.	نحويّة	لأنّ العلومَ كانت كلَّها باللّغةِ الفرنسيّةِ والآن أصبحت بالإنجليزيّةْ.
لأنّ اللّغةْ الإنجليزيّةْ غلبتْ اللّغةْ الفرنسيّةْ.	نحويّة	لأنّ اللغةَ الإنجليزيّةَ غلبت اللّغةَ الفرنسيّةْ.
هناك اللّغةْ الإنجليزيّةْ أصبحت تحدّتْ اللّغةْ الفرنسيّةْ لأنّ اللّغةْ الإنجليزيّةْ أصبحت تشملُ كلَّ المجالاتْ.	تركيبيّة + نحويّة	اللّغةُ الإنجليزيّةُ تحدّت اللغةَ الفرنسيّةَ لأنّ اللّغةَ الإنجليزيّةَ أصبحت تشملُ كلَّ المجالاتْ.

لأنّ اللّغــةْ الفرنســيّةْ لــيس لهــا مصطلحاتْ لهذا التّقدّمْ.	نحويّة	لأنّ اللّغــةَ الفرنســيّةَ ليســت لهــا مصطلحاتٌ لهذا التّقدّمْ.
لأنّ الشّــعبْ الّــذي يــتكلّمْ اللّغــةْ الفرنســيّةْ أصــبح يــتكلّمْ باللّغــةْ الإنجليزيّةْ.	نحويّة	لأنّ الشّــعبَ الّــذي يــتكلّمُ باللّغــةِ الفرنســيّةِ أصــبح يــتكلّمُ باللّغــةِ الإنجليزيّةْ.
لها إنتــاجْ ضــئيلْ حيــثُ أنّ اللّغــةَ الإنجليزيّــةْ ســيطرت علــى كــلْ مجالاتْ العلمْ.	نحويّة	لهــا إنتــاجٌ ضــئيلٌ حيــث أنّ اللّغــةَ الإنجليزيّــةَ ســيطرت علــى كــلِّ مجالاتِ العلمْ.
فلا نلوم أنفسِنا.	نحويّة	فلا نلومُ أنفسَنا.
اللّغةْ ليس فيها أيُّ عيبْ.	نحويّة	اللّغةُ ليس فيها أيُّ عيبْ.

من خلال تحليل جملة الأخطاء المرتكبة من طرف التّلاميذ حصّة فهم المنطوق نستنتج أنّ: أغلبيّة الأخطاء كانت نحويّة يتخلّلها بعض الأخطاء التّركيبيّة فيما يخص تركيب الجمل، كما أنّ الأخطاء النّحويّة كانت معظمها عدم نطق التلاميذ للحركات الإعرابيّة، والتي أدّت إلى حدوث في المعنى المقصود.

ومن هنا فإنّ كل هذه الأخطاء هي أخطاء تؤدّي إلى الإخلال بالمعنى الأصلي.

3: الحصّة الثّالثة :

الأخطاء	**نوعها**	**تصحيحها**
الصّحفيْ يُريد أن يعرفَ من الحاج	نحويّة	الصّحفيُّ يُريدُ أن يعرفَ من الحاج

صالح طبيعةْ العلاقةْ بين اللّغةِ والهويّةِ.		صالح طبيعةَ العلاقةِ بين اللّغةِ والهوّيّةْ.
يُريدُ أن يعرفْ طبيعةْ العلاقةْ بين الهوّيّةْ ولغتِهم من خلالْ تجربتِهِ.	نحويّة	يُريد أن يعرفَ طبيعةَ العلاقةِ بين الهويّةِ ولغتِهِم من خلالِ تجربتِهْ.
يريدُ أن يعرفْ الصّحفيُّ طبيعةْ العلاقةْ بين اللّغةْ الهويّةْ من خلال تجربتِهِ.	نحويّة	يريد أن يعرفَ الصّحفيُّ طبيعةَ العلاقةِ بين اللّغةِ والهويّةِ من خلالِ تجربتِهْ.
يريد الكاتب معرفةَ رؤيةَ الدّكتور لطبيعةْ العلاقةْ الموجودة بين اللّغةْ والهويّةْ.	نحويّة	يُريد الكاتبُ معرفةَ رؤيةَ الدّكتور لطبيعةِ العلاقةِ الموجودةِ بين اللّغةِ والهويّةْ.
المعلومات (اللّي عطاها) الحاج صالح...	الدّارجة	المعلوماتُ الّتي أعطاها الحاج صالح...
المعلومات التي أعطاها الدّكتور الحاج صالح إلى الصّحفيْ هي: الإنسانْ الذي يتكلّمْ اللّغةَ ليلَ نهارْ هو من أهلِها أيًا كان والذي يستعملها وقت الحاجةْ فهو ليس من أهلِها.	نحويّة	المعلومات التي أعطاها الدّكتور الحاج صالح هي: الإنسانُ الذي يتكلّمُ اللّغةَ ليلَ نهارَ هو من أهلِها أيًّا كان والذي يتكلّمُها وقتَ الحاجةِ فهو ليس من أهلِها.
رأيي مُخالف لهذه الفكرةْ لأنّ قال تعلّمْ اللّغاتْ كالتمسكْ بالهويّةْ، فالذي يتمسّكُ بهويتِه لا يُغيّرُ لغتِهِ بل يبقى	نحويّة	رأيي مخالفٌ لهذه الفكرةِ لأنّه قال: تعلّمُ اللّغاتِ كالتّمسّكِ بالهويّةِ، فالّذي يتمسّكُ بهويّتِهِ لا يُغيِرُ لغتَه بل يبقى

يتكلّمُ بلغتِه فقط.		يتكلّم بلغتِهِ فقط.
لأنّه إذا ذهب في زيارةٌ لبلدٍ ما يعرفُ لغتَهم ويُصبح مثقّفًا.	نحويّة	لأنّه إذا ذهب في زيارةٍ لبلدٍ ما يعرفُ لغتَهُم ويُصبحُمثقفاَ.
لأنّ العلمْ أصبح باللّغاتْ الأجنبيّةْ.	نحويّة	لأنّ العلمَ أصبح باللّغاتِ الأجنبيّةْ.
عندما يكونُ الشّخصْ يتكلّمْ باللّغةْ العربيّةْ يحتاجْ إلى التّكلّمْ باللّغةْ الفرنسيّةْ.	نحويّة	عندما يكونُ الشّخصُ يتكلّمُ باللّغةِ العربيّةِ يحتاجُ إلى التّكلّمِ باللّغةِ الفرنسيّةْ.

يتوضّح لنا من خلال تحليل الأخطاء التي ارتكبها المتعلّمون في حصّة فهم المنطوق أنّ: الأخطاء النحويّة أخذت نسبةً عالية أي أنّ أغلبيّة الأخطاء المرتكبة كانت نحويّة تخلّلتها بعض الأخطاء التركيبيّة والصّرفيّة، فكلّ هذه الأخطاء تؤدّي إلى الإخلال بالمعنى المقصود ولهذا توجّب تصحيحها.

4: الحصّة الرّابعة :

الأخطاء	نوعها	تصحيحها
إن ضرورةْ معرفةْ اللّغاتْ الأجنبيّةْ	نحويّة + تركيبيّة	إنّ ضرورةَ معرفةَ اللّغاتِ الأجنبيّةِ

مثـلَ التّمسّـكِ بالهويّـة ربّمـا، وقـد أصبح ضرورةْ ماديّةْ من مستلزماتِ العصـرْ، اللّغـةْ العربيّـةْ ليست فيها أيُّ عيبْ بل العيبُ في أهلها.		قد يكون مثلَ التّمسّكِ بالهويّةِ ربّما، حيـثُ أصـبح ضـرورةٌ ماديّـةٌ مـن مستلزماتِ العصرِ، فاللّغـةُ العربيّـةُ ليس فيها أيُّ عيبٍ بل العيبُ في أهلِها.
الدكتور الحاج صالح يبيّنُ لنا وأنّ النّـاس الّـذين يتكلّمـون اللّغـة ليـلَ نهارْ فإنّ تلك اللّغةَ هي لغتُهم لكن من يتكلّمون لغةْ فقط لوقت الحاجة فهم ليسوا من أهلها.	نحويّة + تركيبيّة	الدّكتور الحاج صالح يبيّنُ لنا أنّ النّـاسَ الّـذين يتكلّمـون لغـةً ليـلَ نهـارَ، فـإنّ تلـك اللّغـةَ هـي لغـتُهُم لكـن مـن يتكلّمـونَ لغـةً فقـط وقـتَ الحاجةِ فهم ليسوا من أهلِها.
مـن خـلالْ ردْ الحـاج صـالح علـى الصّـحفيّْ بقولـهْ: أنّ الإنسـانْ يـتكلّمْ اللّغـةَ ليـلَ نهـارْ هـو مـن أهلِهـا أيّـاً كان وسواءَ كان أصلُه من جماعةٍ أخـرى أو ديـن آخـر، أمّـا الّـذين يتكلّمـون لغـاتْ أخـرى عـدا اللّغـاتْ الأصـليّة فينطـقْ بهـا عنـد الحاجـةِ	نحويّة	مـن خـلالِ ردِّ الحـاج صـالح علـى الصُّـحفيِّ بقولِـه: أنّ الإنسـانَ الّـذي يتكلّمُ لغـةً ليلَ نهـارَ هو من أهلِها أيّـاً كـان، وسـواءٌ كـان أصـلُه مـن جماعـةٍ أخـرى أو ديـنٍ آخـر، أمّـا الّـذين يتكلّمـون لغاتًـا أخـرى عـدا اللّغـاتِ الأصـليّةِ فينطـقُ بهـا عنـد

فهو ليس من أهلِها.		الحاجةِ فهو ليس من أهلِها.
تمثّل في الجزائريّون الّذين يعملون...	نحويّة	تمثّلَ في الجزائريينَ الّذينَ يعملون...
لأنّها لغةْ العالمْ.	نحويّة	لأنّها لغةُ العالمْ.
تعلّمْ لغةْ جديدةْ.	نحويّة	تعلّمُ لغةٌ جديدةْ.
إنّ ضرورةْ معرفةْ اللّغاتْ الأجنبيّةْ ضرورةْ ماديّةْ.	نحويّة	إنّ ضرورةَ معرفةَ اللّغاتِ الأجنبيّةِ أصبح ضرورةٌ ماديّةْ.
لأنّ تعلّمْ اللّغةْ حضارةْ.	نحويّة	لأنّ تعلّمُ اللّغةَ حضارة.
لأنّها ضروريّةْ في حياةْ الإنسانْ.	نحويّة	لأنّها ضروريّةٌ في حياةِ الإنسانْ.

نستنتج من خلال هذا الجدول الّذي يوضّح لنا أهم الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلّمين وأنواعها، فيظهر لنا من خلاله أنّ أغلب هذه الأخطاء كانت نحويّة يتخلّلها بعض الأخطاء التركيبيّة، أمّا فيما يخصّ الأخطاء النّحويّة فكانت تتمثّل أكثرها في عدم نطق المتعلّمين للحركات الإعرابيّة ممّا جعلها تأخذ حيّزًا أكبر، أما الأخطاء التّركيبيّة فتمثّلت في حذف بعض الكلمات أو الحروف وكذلك التّقديم والتّأخير في الجمل، هذا ما أدى إلى الإخلال بالمعنى أو الفكرة المقصودة، كل هذه الأخطاء كان سببها عدم مراقبة

الأساتذة للمتعلمين أثناء تقديم الدرس، كذلك تحدّث بعض الأساتذة باللهجة العاميّة، كل هذه الأخطاء وأسبابها يمكن علاجها بمراقبة الأساتذة للمتعلّمين أثناء المناقشة، كذلك يجب على الأساتذة التحدّث باللّغة العربيّة الفصحى...إلخ.

خلاصة القول :

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التي تساعد المتعلّم على التعلّم وهذا ممّا ساعده على اِكتساب قدرة عالية عي عمليّة التّواصل سواء كان هذا التّواصل شفاهة أو كتابة، كما أنّ عمليّة التّواصل الشّفهيّة لا تخلو من الأخطاء وعلى هذا الأساس قمت بجمع الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمين من خلال التربّص الّذي قمت به في متوسّطة لالّة فاطمة نسومر فخلصت إلى ما يلي:

- الكتاب المدرسي أساس التعليم .
- الكتاب المدرسي له وظائف متعدّدة منها التّربويّة، الاِجتماعيّة، الثّقافيّة...
- التعبير الشفهي لا يخلو هو الآخر من الأخطاء.

- أغلب الأخطاء التي وقع فيها المتعلّمون كانت نحويّة.
- إجابة المتعلمين تتخلّلها العاميّة.
- إجابات متسرّعة من طرف المتعلّمين.
- إهمال الإعراب.

خاتمــة

خاتمة

اِنطلاقا من النتائج المتوصّل إليها ميدانيّا حول الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في نشاط التّعبير الشّفهي لدى متعلّمي السّنة الرّابعة متوسّط، وجدنا أنّ أغلبها كانت أخطاء نحويّة، في حين هناك تراجع في نسبة الأخطاء الصّرفية والتركيبيّة.

وفي طيّات بحثنا هذا نرى أنّ الخطأ اللّغوي قد أخذ نصيبه من الاِهتمام من طرف اللّغويين من القديم إلى يومنا هذا، فقد اِنشغل كل هؤلاء على العمل على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الباحثون وذلك بغية الحفاظ على اللّغة العربية من اللّحن، فقد عمل علماء اللّغة العربيّة القدماء على وضع القواعد النّحويّة والصرفيّة واللّغوية وقد أتمّ علماء اللّغة العربية المحدثين السير على خطى القدماء ووضع القواعد الأساسيّة للّغة وذلك للحفاظ عليها من اللّحن.

ومن المراحل التي اِتخذها علماء اللّغة في عملية تصحيح أخطاء اللّغة العربيّة مرحلة تحليل الأخطاء: وهي عبارة عن دراسة ينتجها المتعلّم وهو يتعلّم اللّغة، أي يتعامل مع الاِنجازات الفعليّة للمتعلّم لتحديد الأخطاء التي يقع غيها وتتمل هذه المراحل فيما يلي:

1. تعريف الخطأ: ورأينا أنّه عبارة عن تحديد مواطن الخطأ النّي يقع فيها الطّلاب.

2. توصيف الأخطاء: وهو بيان أوجه الاِنحراف وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها.

3. تفسير الأخطاء: وهو عبارة عن بيان العوامل التي أدّت لهذا الخطأ.

كما نرى اِختلاف كبير حول تصنيف الأخطاء بين علماء اللّغة حيث ينفرد كل عالم بتصنيف خاص به ومن بين هؤلاء نجد: كوردر (Corder.S.P) وريشاردز (Richards.J.C) وبيرت(Burt.M).

كما رأينا أيضا بأن التّعبير الشّفهي لا يتحقق إلا من خلال الكفاية اللّغويّة والكفاية التّواصليّة، فالكفاية اللّغويّة تتحقق من خلال مجموع المهارات وهي أساس كل هذه الأنشطة وهي: مهارتي القراءة والكتابة ومهارة الكلام والإِستماع معا.

أمّا الكفاية التّواصليّة فهدفها تنميّة كفاءة التّواصل لدى المتعلّمين خلال مختلف دروس التّواصل.

هناك اِختلاف كبير بين الكفاية اللّغويّة والتّواصليّة يظهر من خلال: من حيث النحو، والأداء، من حيث اِكتساب اللّغة، من حيث البنية... إلخ.

من خلال الدّراسة الميدانيّة تبيّن لي أنّ أغلب التّلاميذ يتحدّثون باللّغة العاميّة (الدّارجة) على حساب اللّغة الأم (الفصحى) ومن بين التوصيّات التي يمكن أن نفيد بها التلاميذ ما يلي:

1. الإِهتمام بأساتذة اللّغة العربيّة باِعتبارهم المُعوّل عليهم لرفع مستوى التّلاميذ من خلال تقديم تكوينات أكاديميّة وتدريبات للأساتذة.

2. إلزام التّلاميذ داخل المدارس بالتكلّم باللّغة العربيّة الفصحى.

3. لا بدّ للأساتذة الذين يدرسون اللّغة العربيّة , أي الإلتزام باللّغة العربيّة الفصحى أثناء تقديم الدروس وعند التّعامل مع التّلاميذ سواء داخل القسم أو خارجه.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

❖ **القرآن الكريم.**

❖ **المصادر والمراجع:**

1-أبو هلال العسكري: الفروق اللّغويّة، تع: محمد باسل العيون السود، ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، 2006م.

2- أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، ط1، دار المعرفة للنشر والتوزيع الأردن، عمان، 1435هـ/2014م.

3- أحمد حساني: اللّسانيات التقابليّة والنّصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها- مقاربة بينية-.

4- بليغ حمدي إسماعيل: إستراتيجيات تدريس اللّغة العربية أطر نظرية وتطبيقات علميّة، ط1، دار المناهج للنشر عمان، 1432هـ/2011م.

5- حسن مالك: اللسانيات التطبيقية وقضايا تعلّم اللّغات، ط1، .2013

6- حسين شلوف وآخرون: اللّغة العربية دليل إستعمال الكتاب المدرسي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، منشورات الشهاب 2019م.

7- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي.

8- رضا الطيب الكشو: توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، مجمع اللّغة العربية على الشبكة العالمية، 1436هـ.

9- رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللّغوي، ط1، دار المعارف 1967م.

10- زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية 2005م.

11- سامي الدهان: المرجع في تدريس اللغة العربية للمدارس الإعدادية والثانوية، دمشق 1962، 1963م.

12- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرائق التدريس: الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط1، الشروق 2004م

13- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود: طرق تدريس اللّغة العربية، 2004 ،2005م.

14- عبد القادر رزق الله، محمد حاج هنّي: اللّحن في اللّغة العربيّة أسبابه، آثاره، ومصنفاته.

15- علي أحمد مدكور: فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر، 1424هـ، 2006م.

16- علي جواد الطّاهر: أصول تدريس اللّغة العربيّة، ط1، النجف1965، ط2 1984، دار الرّائد العربي بيروت 1404هـ/ 1982م.

17- فهد خليل زايد: الأخطاء الشّائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، الأردن، عمان.

18- محمد أبو الرّب: الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ط1، دار وائل للنشر عمان، .2005

19- محمد بن يحي زكريا، عباس مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006.

❖ **المراجع المترجمة:**

20- دوجلاس براون: أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية بيروت، 1994م.

21- هامرليهكتر: تر: راشد بن عبد الرحمان الدرويش: النظرية التكاملية في تدريس اللّغات ونتائجها العلمية.

❖ **المذكرات:**

22- أحمد عوض، زياد بركات: المهارات اللغوية لدى الطلبة الجامعيين المتخصصين في اللغة الإِنجليزية في ضوء نظام التعليم في الجامعة والجنس والتحصيل الأكاديمي، 2010م.

23- حياة طكوك: نشاط القراءة في الطور الأول مقاربة تواصليّة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تعليمية اللّغة العربية جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر)، 2010/2009م.

24- العطوي آسيا: صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلّمي التّعليم الإبتدائي، دراسة ميدانية بولاية سطيف، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص إدارة الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر)، 2009/ 2010م.

25- غنيمة منصوري: تنمية المهارات اللغوية من خلال برنامج التواصل اللغوي ماكتون لدى الطفل المعاق سمعيّا في مرحلة ما قبل الدراسة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم أمراض الكلام، كلية الآداب واللّغات، قسم علوم اللّسان، جامعة الجزائر2، 2012/2011م.

26- فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر- بسكرة- 2009/2008م.

27- منى عبد الباسط إمام الجمل: فاعليّة إستراتيجية قائمة على الملكة اللسانية لإبن خلدون في تنمية بعض مهارات الأداء الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، رسالة

للحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية، تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 1433هـ/2016م.

28- نور الدين بوخنوفة: دور المقاربة بالكفاية في تثبيت الملكة اللّغويّة لدى طلبة المرحلة الثانوية قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر(باتنة)، 2010، 2011.

29- نيمور عبد القادر: إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر: دراسة ببليومترية، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم المكتبات والعلوم الوثائقية، 2019/2018م.

❖ **المقالات والمجلاّت:**

30- أحمد السيد إبراهيم: برنامج تنمية المهارات اللغوية، هذا المديول أحد مديولات كتاب كفايات التربية العلمية (الصادر عن مشروع تطوير برنامج التربية العلمية بكلية التربية، جامعة أسيوط .2006

31- إيدي رولي: ترجمة: أحمد عزوز: تعليم الكفاية التواصلية، العدد .6

32- إيناس عبد المجسد، ميساء محمد كريم أحمد: ضعف كتابة التعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلّمات (البياع المحمودية)، معهد إعداد المعلمات الصباحي في المحمودية/ الكرخ2، العدد الثاني عشر، تشرين الأول 2010م.

33- خالد بسندي: مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللّسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد5، العدد2، ربيع الثاني 1430هـ/2009م.

34- داود درويش حلس: معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام- الجامعة الإسلامية- كلية التربية في الفترة 31/30 أكتوبر 2007م.

35- عبد الرزاق المجدوب: ديداكتيك التواصل/ التعبير الشفهي باللغة العربية، حدود الممارسة وآفاق التطوير، جامعة قاضي عياض، مراكش (المغرب).

36- عبد الله لويزي: معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي، دفاتر التربية والتكوين.

37- عدّي راشد محمد القلمجي: بناء معيار التعبير الشفوي لدى تلامذة المرحلة الإبتدائية، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، قسم اللغة العربية، العدد 48، 2016.

38- علي إدعلي: تقنيات التواصل والتنشيط.

39- مليكة بوراوي: الشفوي والكتابي من التعبير إلى التواصل قراءة في منهاج اللغة العربية (السنة الرابعة متوسط) قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار عنابة (الجزائر) العدد 23/ ديسمبر .2015

40- منى العجرمي، هالة حسني بيدس: تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللّغات، مجلّد42، ملحق1، الجامعة الأردنية، دراسات العلوم الإنسانية والإجتماعيّة، 2015م.

❖ **المعاجم:**

41- إبن منظور: لسان العرب، ج13، دار صادر بيروت.

42- أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللّغة، ج4، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة.

43- إميل يعقوب: معجم الخطأ والصواب في اللّغة، ط1، دار العلم للملايين بيروت، لبنان.

44- بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث-عربي- إنجليزي- إنجليزي- فرنسي، منشورات المجلس، 2010.

45- حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربي- إنجليزي، إنجليزي-عربي، ط1، الدار المصرية اللبنانية 1424هـ/ 2003م.

46- الخليل بن أحمد الفراهيدي: معجم العين، تح: عبد الحميد هنداوي، ط1،ج1، دار الكتب العلمية بيروت 1424هـ/2003م.

47- فريدة شنان، مصطفى هجرسي: المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، نصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي.

48- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي: قاموس المحيط، تح: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، ط8، 1426هـ/2005م.

49- مجدي وهيبة، كامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب، ط2، مكتبة لبنان، 1984م.

50- مجمع اللّغة العربيّة: معجم الوسيط.

51- محمد الدريج وآخرون: معجم المصطلحات والمناهج وطرق التدريس،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011م.

52- محمد بن بكري عبد القادر الرازي: مختار الصّحاح، ط1، مطبعة بولاق المصرية 1865م.

الملاحـــق

الملاحق:

نماذج من أخطاء التلاميذ:

- حتى تتطورْ اللّغةْ يجبُ الأمّةِ العربيّةِ تُكوّنْ حضارةْ.
- اِزدهارْ اللّغةْ العربيّةْ يجبُ تطويرْ الفكرْ في جميعْ المجالاتْ.
- اللّغةْ الاِنجليزيّةِ.
- لأنّ معظمْ دولْ العالمْ لغتُهُم الرّئيسيّةِ هذه اللّغةْ.
- لأنّ معظمْ دولْ يتكلّمونَ اللّغةْ العربيّةْ.
- لا لأنّ كلْ دولةْ لها لغتَها الرّئيسيّةْ.
- لأنها لغةَ التّواصلْ.
- يمكنُ للّغةْ العربيّةْ أن تُصبح لغةَ علمْ ومعرفةْ حيثُ أنّ العلماءْ العربْ يُصبحونَ كلٌ يكتشفُ له دوْ في اللّغةْ العربيّةْ.
- لأنّ معظمْ دولْ العالمْ يتكلمونَ اللّغةْ العربيّةَ.
- لأنّها لغةَ التّواصلْ.
- لأنّ اللّغةْ الفرنسيّةْ ليس لها مصطلحاتْ لهذا التّقدّمْ.
- لأنّ اللّغةْ الفرنسيّةْ كانت هي اللّغةْ الرّسميّةْ بين الدّولْ.
- يريدُ أن يعرفْ طبيعةْ العلاقةْ بين الهويّةْ ولغتِهِم من خلالْ تجربتِهِ.
- عندما يكونُ الشّخصْ يتكلّمْ باللّغةْ العربيّةْ يحتاجُ إلى التّكلّمْ باللّغةْ الفربسيّةْ.
- لأنّها لغةْ العالمْ.
- تعلّمْ لغةْ جديدةْ.
- إنّ ضرورةَ معرفةْ اللّغاتْ الأجنبيّةْ ضرورةْ ماديّةْ.
- لأنَّ تعلّمْ اللّغةْ حضارةْ.
- لأنّها ضروريةْ في حياةْ الإنسانْ.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة دكتور يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

المدية بتاريخ : 01/12/2024

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها أن الطالب (ة): عاشة زياني .....

المولود(ة) بتاريخ 27/11/1994 بالعزيزية ولاية المدية .....

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 19163062399

قد أعد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

عنوان المذكرة: الأخطاء اللغوية الشائعة وبشاعة التعليم الشفهي لدى طلبة السنة الرابعة متوسط

آفاق المستقبلة: متوسطة الإمام محمد بالعزيزية .....

رئيس القسم

قسم اللغة والأدب العربي

المدير

ثاني سعيد

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

5-1 تقييم المتربصة:

تاريخ بداية التّربّص: 9فيفري 2020.

تاريخ نهاية التّربّص: 20 فيفري 2020.

إحترام أوقات العمل(الدخول و الخروج): نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

المثابرة والجديّة في العمل: نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

المواظبة: نعم [X] لا [ ] أحيانا [ ]

علاقة المتربّصة بالأساتذة داخل المؤسّسة: جيّدة [X] متوسّطة [ ]

مضطربة [ ]

علاقة المتربّصة بالتّلاميذ داخل القسم: جيّدة [X] متوسّطة [ ]

مضطربة [ ]

علاقة المتربّصة بالعاملين داخل المؤسّسة: جيّدة [X] متوسّطة [ ]

مضطربة [ ]

2-5 بطاقة متابعة المتربصة:

الأسابيع	الحضور (ح/غ)	التّاريخ	الأعمال المنجزة خلال حصّة التّربّص	إمضاء المؤطّر
الأسبوع الأول	حاضرة	9 فيفري 2020	الحصّة الأولى: 1- قراءة الخطاب بالنسبة للأستاذ 2- المناقشة بين الأستاذ والتّلاميذ حول الفكرة العامّة التي يدور حولها الخطاب (الفكرة العامّة). 3- الإجابة على أسئلة	

			الكتاب من خلال فهم التلاميذ للخطاب. 4- كتابة الاستنتاجات. **الحصة الثانية:** المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي. الميدان: فهم المنطوق. المحتوى المعرفي:اللغة العربية وتحدّيات التقدّم	

			العلمي و التكنولوجي. 1- أستمع وأسجل. 2-مناقشة الخطاب واستنتاج الفكرة العامة منه. 3- الإجابة على أسئلة الخطاب.	
الأسبوع الثاني	حاضرة	19فيفري 2020	المقطع الخامس:العلم والتقدم التكنولوجي. الميدان: فهم المنطوق	

			(الحصة 3). المحتـــــــوى المعرفي:اللّغــة العربيّـــــــة وتحدّيات التّقدّم العلمـــــــي والتّكنولوجي. 1- أســـــتمع وأسجّل. 2- أحلل بنيـة الخطاب. 3- أحـــــدد العلاقـــة بـــين أنماط النّص. 4- استنتج.	

الأسبوع الثاني	حاضرة	20 فيفري 2020	المقطع الخامس: العلم والتقدم التكنولوجي. الميدان: فهم المنطوق (الحصة 3). المحتوى المعرفي: اللغة العربية وتحديات التقدم العلمي والتكنولوجي. 1- أحلل بنية الخطاب. 2- أحدد العلاقة بين	

			أنماط الخطاب. 3- أستنتج. 4- أصنف قيم الخطاب. 5- عـــــرض نمـــــــوذجي للتلاميذ (مقابلـة صحفيّة).	

6- ملاحظة وتقييم المؤطر:

- الطالبة زيان نائلة لديها حب العلم و نتمنى أن تتبع الأحسن والأفضل في هذا العمل الذي شاءت به. و قد كانت فرصة على أن تتبع كل ما يتوجب به الالتزام في الحصص ان شاء الله فحضورها: و في نظري أنها شاءت به على أكمل صورة - و أتمنى لها النجاح في مشاريعها الذي تختارها مستقبلا .

إمضاء المؤطر:

إمضاء الطالبة:

تقييم الأستاذ: 17/20

الفهرس

الفهرس

شكـر وتقديـر .....أ

إهـــداء .....ب

مقدّمـــة .....ج

الفصل الأول:الأخطاء اللّغويّة.....1

المبحث الأول: الأخطاء اللّغويّة.....1

تمهيد 1

1-مفهوم اللّحن لغة واصطلاحا: 1

تمهيد:.....2

1-مفهوم اللّحن لغة واصطلاحا: 3

2_ مفهوم الغلط لغة واصطلاحا :.....5

3- مفهوم الزّلّة لغة واصطلاحا :.....8

4- مفهوم الأخطاء لغة واصطلاحا :.....10

5-الأغلاط والأخطاء اللّغويّة والفرق بينهما :.....11

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء 16

1-مفهوم تحليل الأخطاء :.....17

المبحث الثالث: التّعبير الشّفهي 26

1-مفهوم التعبير لغة واصطلاحا :..28

1-1-مفهوم التّعبير لغة :.....28

1-5: أقسام التّعبير وموضوعاته :.....30

1-3-5: أهداف تعليم الكلام (التّعبير الشّفوي) :.....31

1-4-5: خطوات تدريس التّعبير الشّفوي :.....32

2- الأسس التي تؤثر في تعبير الطلبة :.....33

3- أسباب ضعف الطّلبة في التّعبير :.....35

4- تصحيح أخطاء التّعبير الشّفوي :.....37

4-1- الغرض من التّعبير :.....38

2- المقاربة بالكفايات :.....39

1 مفهوم المقاربة :.....40

2: الكفاءة لغة :.....41

2-1: الكفاءة اِصطلاحا :.....41

3: الكفاية لغة :.....43

3-1: الكفاية اِصطلاحا :.....43

4: تقييم المقاربة بالكفاءات:.....45

ج- مفهوم الكفاءة اللّغويّة:.....47

5: الكفايات اللّغويّة الأساسية :.....48

5-1: تعريف مصطلح الكفايات الأكاديمية الأساسية :.....49

5-2:تصنيف الكفايات :.....49

د: المهارات اللّغويّة.....50

1: مهارة القراءة :.....50

2: مهارات التّحدّث :.....51

3: مهارات تدريس التّحدّث : 52
4: مهارة الإِستماع : 52
5: أنواع الإِستماع : 53
6: مهارة الكتابة : 54
7: الوظائف اللّغويّة : 55
هـ: الكفاءة التّواصليّة : 56
1: التّواصل لغة 56
2: التّواصل إِصطلاحا : 57
3: الكفاءة التّواصليّة : 58
4: العلاقة بين الكفاية والتواصل : 59
5: مهارات الكفاية التّواصليّة : 60
6: أنواع الكفاية التّواصليّة : 62
9: الفرق بين الكفاية اللّغويّة والإِتّصاليّة : 64
خلاصة القول: 65
الفصل الثّاني:التّعبير الشّفهي 67
تمهيد 69
1: تعريف الكتاب المدرسي : 70
2: أهداف الكتاب المدرسي : 72
3: تحليل الكتاب المدرسي : 72
المبحث الثّاني: تحليل الأخطاء. 80

أ- لمحة عن التّربص :.....82

1:ماهية التّربّص :.....82

2: أهميّة التّربّص :.....82

3: أهداف التّربّص :.....83

ب: تقديم مكان التّربّص :.....84

1: سير التّربّص :.....84

2: طريقة سير الدّرس :.....85

ج- تحليل الأخطاء :.....86

1 الحصّة الأولى :.....86

2: الحصّة الثّانية :.....87

3: الحصّة الثّالثة :.....90

4: الحصّة الرّابعة :.....92

خاتمة.....96

قائمة المصادر والمراجع.....98

الملاحق.....101

الفهرس.....107

الملخّص.....110

الملخّص

تسعى هذه الدّراسة للكشف عن الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في نشاط التّعبير الشّفهي لدى التلاميذ، وقد ركزت على تلاميذ الرابعة متوسط كأنموذج لها وذلك من خلال إحصاء ووصف وتحليل الأخطاء الشفوية المرتكبة من طرفهم وإعطاء بعض التّوصيات والإقتراحات من أجل الحدّ من شيوعها، وأيضا الحفاظ على سلامة اللّغة العربيّة، لأنها لغة القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء اللغويّة، التّعبير الشفهي.