الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصّص: لسانيات.

المـــــوضـــوع:

نظريّة تحليل الأخطاء وتطبيقاتها على التّعبير الشفهي

-السنة أولى متوسط أنموذجا-

إعداد الطالب (ة):
أمينة شيبوب فلاح

إشـــراف:
أ.د/عمر ديدوح

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	محمد نور ياقوته	رئيسا
أ.الدكتورة	ليلى حوماني	ممتحنا
أ.الدكتور	عمر ديدوح.	مشرفا مقررا

العام الجامعي : 1438-1439هـ/2016-2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدّمة

بسم اللّه وكفى والصّلاة والسّلام على المصطفى وعلى آله الأمجاد وصحابته الذين فتحوا البلاد، والحمد للّه الذي جعل العلم فريضة وجعل العربيّة أشرف لسان، فهي لغة القرآن المحكم المحفوظ في الصّدور، أمّا بعد:

إنّ اللّغة تتطوّر تطوّرا مستمرّا في مستوياتها الأربعة: (المستوى الصّوتي والصّرفي والنّحوي والدّلالي)، إذ أنّ لها شأن كبير وقيمة أعظم في حياة الأمّة العربيّة، فهي من الوسائل التي تحقّق التّواصل والتّفاهم بين أفراد المجتمع، وبواسطتها تتمّ عمليّة التعلّم والتّعليم، فقد ضبطت بقوانين للمحافظة عليها والتحكّم فيها شفهيّا أو كتابيا.

ونظرا لأهميّة التّعبير المتمثّلة في قدرة الإنسان على الإفصاح عمّا في نفسه بواسطة لسانه أو يَراعه وتعبيره لهما عن أفكاره وانطباعاته، أردنا أن نخلص إلى القول بأنّ: تحليل أخطاء التلميذ في التّعبير الشفهي تعيننا على معرفة بعض أسباب ارتكابها.

وتعدّ عمليّة معالجة أخطاء التلاميذ جزءا من عمليّة التعليم والتعلّم، إذ أنّ هذه الأخطاء تعتبر مصدرا من المصادر المهمّة في تعديل مسار التّعليم والتعلّم بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم، فماهي نظريّة تحليل الأخطاء ؟ وما تطبيقاتها على التّعبير الشفهي؟ وماهي العوامل التي أدّت إلى ضعف التلاميذ في التّعبير الشفهي؟

انطلاقا من هذه الإشكالية كان موضوع بحثنا موسوما ب: " نظريّة تحليل الأخطاء وتطبيقاتها على التعبير الشفهي – السّنةأولى متوسّط أنموذجا–" حيث تكمن أهميّة الموضوع في تنمية عمليّة التّفكير والتركيز على إثراء الفكر والتّعبير عنه بدقّة.

فمن بين الدراسات السّابقة التي أشارت إلى الموضوع:

- الأخطاء اللّغويّة لدى تلاميذ سلكي التّعليم الثّانوي(دراسة ميدانية)، لصاحبتها بشرى بوخدّو، إشراف حسني خالدي.

- تحليل أخطاء التعبير الكتابي – السنة الثالثة أنموذجا-، لصاحبتها زوليخة لغمارطي، إشراف الدكتور عمر ديدوح.
- تعليمية التعبير الشفهي في ضوع المقاربة بالكفاءات – الشعبة الأدبيّة من التعليم الثانوي أنموذجا-، لصاحبتها فاطمة زايدي، إشراف عز الدّين صحراوي.
- تقويم مادّة التعبير الشفوي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات –المرحلة المتوسّطة أنموذجا- لصاحبتها فاطمة سعدي، إشراف الدكتور عمر ديدوح .

ومن أسباب اختياري للموضوع: أسباب ذاتية وأخرى موضوعية.

أمّا الأساب الموضوعية فتتمثّل في: حاجة المتعلِّم إلى معرفة أخطائه قصد تجنّبها.

بينما الذّاتية فتتمثّل في: ميولي إلى الجانب التّعليمي التّربوي.

وفيما يخصّ الخطّة المتّبعة فكانت متمثّلة في مقدّمة يليها مدخل ثمّ فصل نظري والثاني تطبيقي ثمّ الخاتمة.أمّا المدخل فعنونته "مفاهيم أساسية" حيث وقفنا فيه عند مصطلحي التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، وذلك بتناولنا لمفهومهما؛ وبعدها تطرّقنا إلى التمييز بين الخطأ والمرض اللّغوي. أمّا الفصل الأوّل فوسمته "أساسيات تحليل الأخطاء" إذ عرّفنا فيه نظريّة تحليل الأخطاء ووظيفتها، وبيّنّا منهجها وخطواتها وأهدافها. أمّا الفصل الثاني فخُصّص ل" أثر الخطأ اللّغوي في عملية التعبير الشفهي" فهذا الفصل كان تطبيقيّا محضا، حيث طبّقنا فيه ما تطرّقنا إليه في الجانب النّظري على التعبير الشفهي، فعرّفنا بالتعبير الشفهي أوّلا ثمّ ميّزنا بينه وبين التعبير الكتابي، وأمّا الخاتمة فأجملنا فيها ماتوصّل إليه البحث من نتائج.

كما استعنّا في بحثنا هذا بمجموعة من المصادر والمراجع أهمّها:

- ❖ أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتطبيق لمحمّد فؤاد الحوامدة.
- ❖ التّقابل اللغوي وتحليل الأخطاء لمحمود اسماعيل صيني واسحاق محمّد الأمين.

❖ علم اللغة التّقابلي (دراسة تطبيقية) لأحمد سليمان ياقوت.

❖ مدخل إلى علم اللغة لمحمود فهمي حجازي .

وكان المنهج المتّبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي باستعمال نظريّة تحليل الأخطاء .

كما لا أزعم أنّي قد استوفيت الموضوع حقّه وذلك لحداثة عهدي بالبحث، فمازال الطّريق بأوّله، وليس هذا العمل سوى خطوة في طريق البحث العلمي الذي أتمنّى أن تنيره ملاحظات أساتذتي الأجلّاء، فإن كنت أصبت فذلك هو الهدف المأمول، وإن قصّرت في بعض جزيآته فإنّما شاقه العجز إليّ.

ولا يفوتني في الختام أن أتوجّه بشكري وتقديري إلى أستاذي المشرف الأستاذ عمر ديدوح فجزاه اللّه عنّي خير الجزاء وبارك اللّه في عمله، وجعله موسوعة للعلم تُرشد الظالين ومنارة يأخذ بأيديهم نحو الطّريق المستقيم في طلب العلم، ثمّ أُسدي شكري لأعظاء لجنة المناقشة لقراءتهم هذا البحث وتصويبه، والحمد للّه أوّلا وأخيرا وعلى اللّه قصد السّبيل .

أمينة شـيبوب فلاّح

تلمسان يوم: 26 رجب 1438هـ.

الموافق لـــ: 24 أبريل 2017م.

المدخل

مفاهيم أساسية.

1. التّحليل التّقابلي وتحليل الأخطاء.
2. التّمييز بين الخطأ والمرض اللّغوي.

أوّلا– التّحليل التّقابلي وتحليل الأخطاء:

إنّ علم اللّغة التّقابلي وتحليل الأخطاء فرعان من دراسة تعليم اللغات التي هي العلوم اللغوية الحديثة تدرس تحت ضوء علم اللغة التطبيقي.

فالتحليل التقابلي هو فرع من فروع علم اللغة التطبيقي، وهو يقوم بالمقارنة بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة بهدف تيسير المشكلات التي تنشأ عند اِلتقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية[1].

يتبيّن لنا ممّا سبق أنّ علم اللغة التطبيقي مجال تتفرّع منه عدّة حقول منها: التحليل التقابلي الذي يهدف إلى تسهيل أو تبسيط بعض المشكلات العمليّة.

ويفضل علم اللغة التطبيقي مصطلح التحليل التقابلي بدلا من علم اللّغة التقابلي، إذْ المقصود هنا تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم واللغة الأولى للمتعلِّم.

والتحليل التقابلي يختصّ بالبحث في أوجه التشابه والاِختلاف بين اللّغة الأولى للمتعلِّم واللغة الأجنبيّة التي يتعلّمها[2].

بناء على ماسبق نجد أنّ علم اللغة التطبيقي يرى أنّ مصطلح « التحليل التقابلي » أنسب من تسميته ب « علم اللغة التقابلي »، إذ أنّه يختصّ بدراسة أوجه التطابق و الاِختلاف بين اللّغة المصدر واللّغة الثّانية المكتسبة.

[1] ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية – عبده الراجحي– دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د/ط، 1995م، ص45.

[2] ينظر: المرجع نفسه– ص45-46. وينظر: في علم اللّغة التقابلي (دراسة تطبيقية)- أحمد سليمان ياقوت- دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة ، د/ط، 1985، ص07. وينظر: اتّجاهات معاصرة في علم اللّغة التقابلي– أحمد مصطفى أبو الخير–كليّة التربيّة بدمياط الجديدة، د/ط، 1423هـ-2002م، ص03 .

لا يقتصر البحث اللّغوي بين لغتين اثنين فقط، فيمكن أن يكون أيضا بين لهجة محليّة واللّغة الفصيحة المنشوذة [1].

وعليه فقد اتّسع مجال البحث اللّغوي التّقابلي في دراسة الفروق بين لهجة محلّية واللغة الفصيحة، فلم يعد محصورا في دراسة الفروق بين لغتين فقط.

ولقد علّق جاسم أنّ مايُقصد بعلم اللّغة التقابلي أو التحليل التقابل، هو مقارنة النظام اللّغوي بين لهجتين مختلفتين[2].

نستنتج من قول جاسم أنّ المقارنة بين لغتين مختلفتين هي أساس التحليل التقابلي.

يستند التحليل التقابلي على الفرضيّات الآتية:

1-إنّ الصعوبات الرئيسيّة في تعلّم لغة جديدة سببها التدخّل أو النّقل من اللّغة الاولى، والنقل نوعان: إيجابي وسلبي.

النّقل الإيجابي: يجعل التعلّم أسهل، وهو نقل قاعدة لغوية من اللّغة الأم إلى اللّغة الهدف، ويمكن أن تكون اللّغة الأم واللغة الهدف تشتركان في القاعدة نفسها.

والنّقل السّلبي: يُعرف عادة بالتدخّل، وهو استخدام قاعدة في اللّغة الأم تؤدّي إلى خطأ أو شكل غير ملائم في اللّغة الهدف.

2-هذه الصعوبات يمكن أن تتنبّأ بهذا التحليل التقابلي.

3- يمكن استعمال المواد التعليميّة في التحليل التقابلي لتقليل آثار التدخّل[3].

[1] ينظر: مدخل إلى علم اللّغة– محمود فهمي حجازي– دار قباء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، د/ط، د/ت، ص 25 .

[2] نظرية علم اللّغة التقابلي في التراث العربي– جاسم علي جاسم وزيدان علي جاسم– دمشق، العدد 83-84، 1422هـ-2001م، ص243.

[3] المرجع نفسه– ص 243 .

معنى ذلك أنّ هناك فرضيّات يُعتمد عليها في عمليّة التحليل التقابلي، فسبب الصّعوبات الرّئيسيّة إمّا أن يكون التدخّل وإمّا أن يكون النّقل، وهذا الأخير نوعان: إيجابي وسلبي، كما نجد أنّ هذه الصعوبات هي التي يمكنها التنبّؤ بالتحليل التقابلي.

كما يهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف:

1. فحص أوجه الاختلاف والتّشابه بين اللّغات.
2. التّنبّؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبيّة، ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
3. الإسهام في تطوير مواد دراسيّة لتعليم اللّغة الأجنبيّة [1].

يمكن تلخيص أهداف التحليل التقابلي في دراسة أوجه التّطابق والإِختلاف بين اللغات، ومحاولة تفسير الصّعوبات النّاتجة عن تعليم لغة جديدة، والمشاركة في إيجاد طرق دراسية أخرى لتسهيل تعلُّم اللّغات الأجنبيّة.

منذ ظهور التحليل التقابلي في شكل منظّم بنشر كتاب "روبيرت لادو" في كتابه "علم اللغة عبر الثقافات" سنة 1957م، والآراء الصادرة عن "شارلس فريز" أصبحت هذه الدراسة مجالا للبحث ويتّضح هذا بشكل خاص في المشروعات الجمعيّة والأعمال الفرديّة التي تَمّ القيام بها أو نشرها خلال الستّينيّات وأوائل السّبعينيات [2].

نستنتج ممّا سبق أنّ الدراسات والأبحاث في هذا العلم، توسّعت بفضل المشروعات الجمعيّة والاجتهادات الفرديّة التي نُشرت في أواخر الستّينيّات وأوائل السّبعينيّات.

وبصورة عامّة يبدو أنّ النّغمة الجازمة التي ظهرت في أراء "فريز" و"لادو" حول قيمة التحليل التقابلي، وبخاصّة في إعداد المواد التعليميّة، قد خفّف منها الباحثون على مرّ السّنين، ومانزال إلى

[1] -علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة– عبده الراجحي، ص 47 – 48.

[2] -ينظر: التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء– محمود اسماعيل صيني واسحاق محمّد الأمين – عمادة شؤون المكتبات، الرّياض، المملكة العربيّة السعوديّة، الطبعة الأولى، 1403هـ-1982م، ص97.

اليوم نجد الدّراسات التّقابليّة تُستعمل للتنبّؤ بالصعوبات التي تواجه الدّارس وبأخطائه، وأيضا لتفسير تلك الصعوبات والأخطاء، وإن كان ذلك يتمّ بحماس أقل[1].

يمكن القول أنّ للتحليل التقابلي أهميّة كبيرة في الكشف عن المشاكل التي تعترض الدّارس.

أمّا تحليل الأخطاء مصطلح آخر يستخدمه علم اللّغة التّطبيقي في تعليم اللّغة، وهو الخطوّة التاليّة للتحليل التقابلي، ولعلّه ثمرة من ثمراته، لكنّه يختلف عنه وعن المقارنة الدّاخليّة في أنّهما يدرسان اللّغة، أما هو فيدرس لغة المتعلِّم نفسه، لا نقصد لغته الأولى، وإنّما لغته التي ينتجها وهو يتعلّم[2].

معنى ذلك أنّ تحليل الأخطاء هو الفرع الثاني لتعليميّة اللّغات بعد التحليل التقابلي، فهو علم يدرس اللّغة التي ينتجها المتعلِّم أثناء تعلّمِه.

يرى علماء اللّغة في أمريكا وأروبا أنّ هذه النّظريّة ظهرت وتأسّست في نهاية القرن العشرين، وأنّ أوّل مؤسّسها هو العالم اللّغوي الأمريكي "كوردر" في كتاباته عن تحليل الأخطاء [3].

ظهرت هذه النّظريّة لتعارض نظريّة التّحليل التقابلي، التي ترى أنّ سبب الأخطاء هو: التدخّل والنّقل من اللّغة الأم إلى اللّغة الهدف، لكن كوردر وآخرون عارضوا هذا الاتجاه وقالوا : «إنّ سبب الأخطاء ليس التدخّل من اللّة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللّغة الهدف، وهذه الأسباب تطوريّة . مثل: أسلوب التعلّم، والتعميم، والسهولة، والتجنّب، والإفتراض الخاطئ وغيرها. كل هذه العوامل لها أثرهما فيما يواجه الدّارسون من مشكلات. وذلك بصرف النّظر عن أوجه التّشابه والإختلاف بين لغة الدّارسين، واللغة الثانية التي يتعلّمونها في غالب الأحيان »[4].

[1]-ينظر: التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء– محمود اسماعيل صيني واسحاق محمّد الأمين – ص 98.

[2]-ينظر: علم الّغة التطبيقي وتعليم العربيّ – عبده الرّاجحي– ص 49.

[3]-ينظر: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء– جاسم علي جاسم– الجامعة الإسلاميّة ، المدينة المنوّرة، السعوديّة، ص 153.

[4]-المرجع نفسه، ص 153-154 .

يرى دعاة نظريّة تحليل الأخطاء أنّه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع التعرّف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدّارسين أثناء تعلّمِهم للّغة، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرّف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها[1].

نستنتج ممّا سبق أنّ نظريّة تحليل الأخطاء هي الطّريق الوحيد الذي يمكن من خلاله التعرّف على أسباب الوقوع في الخطأ .

إنّ مقاربة تحليل الأخطاء حسب «كوردر» لها هدفان أساسيان، أحدهما نظري وثانيهما تطبيقي:

1-الهدف الأوّل نظري: يساعد على الفهم الجديد لعمليّات التعلّم للّغة الثانيّة، وأسس الدراسات حول تعلّمها، وحول اللّغة الوسيطة.

2-الهدف الثاني تطبيقي: وهو تطوير التعلّم عن طريق المعلومات التي تقدّمها لتوظَّف في إعداد وسائل التعلّم وتنظيم المناهج وتحضير تمارين الاستدراك ووضع تقنيّات للتّصحيح اليومي للأخطاء داخل القسم.

كل منهما يتركّز على الآخر، فالفهم الجيّد لعمليّات التعلّم يساهم في تطوّر المبادئ والتطبيقات الأكثر ملائمة، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى فإنّ دراسة التعلمات في سياق تعليمي، تشكّل أرضيّة للبحث من أجل نظريّة في تعلّم اللغات.

وبفضل تحليل الأخطاء نستطيع الإِطّلاع على المراحل التي يمرّ عليها المتعلِّم في التحكّم في اللّغة الهدف، وكذا إِكتشاف الصعوبات و الاجراءات أو الحلول التي يستعملها لمواجهتها .

[1] ينظر: التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، محمود اسماعيل صيني واسحاق محمّد الأمين، ص "و" .

وبالتالي «كوردر» يرفض مبدأ المقاربة بين نظام اللّغتين كما يفعله اللغويّون التقابليين، الذين يعتبرون صعوبة التعلّم في نقاط الإِختلاف بين نظامي اللّعتين الأولى والثانيّة[1].

حسب «كوردر » نرى أنّ مقاربة تحليل الأخطاء لها هدفين اثنين: أوّلهما نظري وثانيهما تطبيقي، وكل منهما مكمّل للآخر؛ أمّا من جهة أخرى نجد أنّ دراسة التعلّمات في حيّز تعليمي هي قاعدة أساسية في البحث.

كما يمكننا الكشف عن المراحل التي يمرّ عليها المتعلّم للتحكّم في اللّغة الهدف، والإطّلاع على العوائق ومن ثَمّ اتّخاذ الإجراءات والحلول المناسبة.

في آخر هذا العنصر يمكننا القول أنّ: علم اللّغة التقابلي وتحليل الأخطاء من علم اللّغة التطبيقي، من حيث أنّهما دخلا في من تعليم اللّغات، ومن الممكن أن يُستخدما في تعليم اللّغة الأجنبيّة للنّاطقن بغيرها، وأنّ التقابل اللّغوي ينطلق من المقارنة بين لغتين، ويتنبّأ بِاحتمال وقوع في خطأ أو بصعوبة التعلّم.

أمّا تحليل الأخطاء فينطلق من واقع العمليّة التعليميّة بما أنّه يدرس مدوّنة الأخطاء ليستنبط منها مشكلات تعليم اللّغات.

[1] دور اللّغة الأم في تعلّم اللغة الفصحى في المرحلة الإبتدائيّة بالدرسة الجامعيّة– خالد عبد السّلام– إشراف علي تعوينات، رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة سطيف، كليّة العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة، قسم علم النّفس وعلوم التربيّة والأرطفونيا، 2011م-2012م، ص 202.

ثانيا– التمييز بين الخطأ والمرض اللّغوي :

كثيرة هي الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء تعبيرهم الشفوي، وقد تكون ناتجة عن احدى السببين :

1:الخطأ اللّغوي :

تشير نتائج الدراسات اللّغويّة في مختلف التخصّصات، مدى الذّيوع الهائل لظاهرة الخطأ اللّغوي في الوسط المدرسي العربي و الغربي على حدٍّ سواء بصورة منقطعة النّظير، لم تعهد على ظهورها بهذا النّحو في الماضي التّعليمي القديم ، ممّا أثار ذلك انتباها وقلقا وسؤالا في وسط الأسرة العلميّة والبحثيّة، أنجز عنه حثّ كبير على تناول الخطأ بكلّ أنواعه بالدّراسة العميقة من قِبل العلماء منذ العقدين الأخيرين من هذا القرن في مختلف التّخصّصات فتعدّى البحث في الميدان اللّساني، ليشمل ميادين أخرى منها: علم النّفس وعلم الاجتماع التّربوي وعلوم التّربية وعلم النّفس اللّغوي واللّسانيّات التّطبيقيّة، إلى أن اختصّت تعليميّة اللّغات في الخمسينيات بدراسته والبحث فيه، كلّ هذا من أجل إيجاد حل لمرض العصر الذي صار يُكنّى بـ**الخطأ اللّغوي**[1].

مفهوم الخطأ اللّغوي :

أ –لغة: حدّد لسان العرب في جزئه الخامس، الخطأ لغة: مصدر (خطأ) الخطأ والخِطاء ضدّ الصواب. أخطأ الطريق: عدل عنه، وأخطأ الرّامي الغرض: لم يُصبه.

والخطأ: ما لم يتعمّد، والخِطء: ما تُعُمِّد.

وأخطأ، يخطئُ: إذا سلك سبيل الخطأ عمدا أو سهوا.

[1] ينظر: الخطأ اللّغوي في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة (مشكلاته وحلوله) – نسيمة ربيعة جعفري– ديوان المطبوعات الجزائريّة، الجزائر ، د/ط، د/ت، ص 15-16.

وقيل خَطِئَ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم بتعمّد. وقال بعضهم المخطئُ من أراد الصّواب فصار إلى غيره، والخاطئُ ما تعمِّد مالا ينبغي[1].

ب– اصطلاحا: يقال أنّ: " بالأضداد تُعرف الأشياء ". فالخطأ هو مقابل الصدق والصواب والحق والعلم واليقين.... والخطأ عائق ابستيمولوجي يحول دون تقدّم المعرفة العلميّة، وبناء اليقين المنطقي الصحيح ، ولا سيما إذا بُني الخطأ على الظّن، والوهم ، والافتراض، والاحتمال، والاعتقاد، دون الاحتكام إلى مقاييس التّجربة العلميّة الصّحيحة [2].

انطلاقا من المقولة السابقة " الأشياء تُعرف بأضدادها " نستنتج أنّ الخطأ يمنع تقدّم المعرفة، خاصة إذا كان مبنيّا على ظنّ أو وهم أو معطيات خاطئة من الأساس، ولم يخضع إلى تجربة علميّة تؤكّد صحّة هذه المعارف.

وينقسم الخطأ الى نوعين:

أ–خطأ نظامي : وهو الخطأ الناتج عن عدم القدرة أو عن الملكة اللّغوية، ويتكرّر حدوثه عند المتعلّمين في مستويات اللّغة المختلفة يسبب جهل المتعلّم إمّا للقاعدة، وإمّا بسبب التداخل اللغوي، أو مع علم المتعلّم للقاعدة، أم أنّه أغابها.

ب–خطأ غير نظامي: وهو الخطأ الناتج عن عدم الأداء اللّغوي، ولا يحدث نتيجة لضعفهم اللّغوي أو جهلهم بالقاعدة، وإنّما هو هفوة من الهفوات، أو زلّت اللّسان، أو قلم بسبب تعب أو ظروف نفسيّة طارئة، ويمكن أن يزول بزوال مسبّباته أو بواسطة المتعلِّم نفسه[3].

[1] لسان العرب– ابن منظور ، دار صادر، بيروت، 2003م، 5/ 96 –،97 مادّة (خطأ).

[2] ينظر: بيداغوجيا الأخطاء– جميل حمداوي– حقوق الطبع محفرظة للمؤلّف، المغرب، ط 1، 2005م، ص09.

[3] ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية– صالح بلعيد– دار هومة الجزائر، د/ط، د/ت، ص 132-133.

نستخلص أنّ الخطأ نوعان: خطأ نظامي، وخطأ غير نظامي، أمّا الأوّل فيكون نتيجة ضعف القدرة لدى التلميذ وقلّة مكتسباته، خاصة في دروس القواعد. وأمّا الثاني فيكون نتيجة سهوة أو غفوة أو بسبب ظروف نفسيّة .

تنظر التربية التّقليديّة إلى الخطأ نظرة سلبيّة، على أساس أنّ الخطأ غلط مزدول، وفعل سيّئ وسلوك مشين، إذ تحاسب المتعلّم حسابا عسيرا على زلاّته وعثراته، ومن ثَمّ كان النظر إلى الأخطاء على أنّها اختلالات وظيفيّة ديداكتيكيّة حيث يمكن تجنّبها إذا ما أصغى التّلميذ للنّصائح والتنبيهات[1].

معنى ذلك قد يُعَدّ الخطأ نظرة سلبية حسب التّربية التّقليدية، وهذا راجع لقلّة انتباه التّلميذ لنصائح الأستاذ.

في حين تنظر التّربية الحديثة والمعاصرة إلى الخطأ نظرة إيجابية، فهي تعتقد أنّ الخطأ لا مجال، وما هو إلاّ نتيجة من نتائج القياس الخاطئ على قاعدة سابقة، أو التطبيق الخاطئ لها.[2] وهو في نظرها ضروري لعملية التعلّم، بِاعتباره خطوة لتقدّم المعرفة، واكتساب المعارف اللغوية، والكشف عن صعوبات المتعلِّم[3].

يمكننا القول أنّ الخطأ يُمكن أن يكون خطوة إيجابية حسب ماتنظر إلية التربية الحديثة، حيث يتعلّم التلميذ من أخطائه المرتكَبة سابقا.

لقد أوضح «كوردر» ثلاثة أنواع من الأخطاء هي:

[1]-ينظر : بيداغوجيا الأخطاء– جميل حمداوي– ص 11 .

[2]-ينظر : الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية (مشكلاته وحلوله) – نسيمة ربيعة الجعفري– ص 17.

[3] -ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص 158 .

1-زلّة لسان: هي الأخطاء الناتجة عن تردّد المتكلّم وعدم انتباهه، كأن يصدر عن عربي وهو يتمتّع بكل مداركه العقليّة "عبد الكريم تلميذة"، ولو صدرت هذه الجملة عن أجنبي لِاعتبرنا ذلك خطأ وجهلا بالقاعدة [1].

2-الغلطة: تنتج عن إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف كأن يقول المتعلّم الأجنبي "زوجتي عندها اجتماع" والحال أنّ لها لقاء أو احتفال، أو أن يستعمل دراسة عربيّ Bulle الألمانيّة بمعنى شرطيّ بمعنى أنّ هذه الكلمة تدلّ على الثور وتُطلق على الشرطةعندما يداهمون مظاهرة مثلهم.

ويكمن الغلط في استعمال المفردات في مواقف دراسيّة، والحال أنّها تستعمل استعمالا شعبيّا[2] .

3-اللّحن: يعرّف ابن سيده اللّحن بأنّه: "خلاف الصواب في الكلام والقراءة والنّشيد "[3].

ينتج اللّحن عن مخالفة المتحدّث أو الكاتب قواعد اللّغة عدّة مرّات إلى حدّ لا يُعدّ زلّة لسان، ومثال ذلك أن يوافق الدّارس بين الصفة والموصوف من حيث العدد فيقول مثلا: "النجوم السيّارات" والحال أنّه يجب أن يقول "النّجوم السيّارة "، أو يعرّف المضاف قياسا على لغته فيقول " المكتب المدير" على نسق مايقال في الفرنسيّة Le bureau de directeur بدلا من مكتب المدير[4].

خلاصة القول نجد أنّ "كوردر" قَسّم الخطأ إلى ثلاثة أنواع:

- زلّة لسان: تكون نتيجة عدم انتباه المتكلّم لكلامه.

---

[1]- بنظر: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات– رضا الطيّب الكشّو– مجمع اللّغة العربيّة على الشبكة العالميّة ، مكّة المكرّمة، د/ط، 1436هـ، ص 204 .

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص 204 .

[3]-المخصّص– ابن سيده– ج 2 المكتب التّجاري، بيروت، د/ط، د/ت، ص127 .

[4]-ينظر: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات– رضا الطيّب الكشّو– ص 204-205. وينظر: معجم علوم اللّغة العربيّة– محمّد سليمان عبد اللّه الأشقر، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط1، 1415هـ-1995م، ص 352-353. وينظر: الأخطاء اللّغوية الشائعة في الصحافة العربيّة– خالد الخولي، الدار الذهبيّة، القاهرة، د/ط، 1999م ص37 .

- الغلطة: تكون نتيجة كلام غير مناسب للموقف.
- اللّحن: يكون نتيجة مخالفة المتعلّم لقواعد اللّغة.

ومن هذه التعريفات تتّضح عدّة مواصفات للاستجابة اللّغويّة حتّى تعتبر خطأ منها:

- مخالفة للإستجابة اللّغويّة الصّادرة من الطالب لما ينبغي أن تكون عليه هذه الاستجابة.
- عدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف.
- تكرار صدور هذه الاستجابات، فما يصدر مرّة واحدة لا يعتبر خطأ وإنّما يُعتبر زلّة أو هفوة.[1]

انطلاقا من أنواع الأخطاء التي حدّدها"كوردر" اتّضحت لنا بعض المواصفات التي يتوصّل بفضلها إلى وصف الأخطاء التي يقع فيها التلميذ.

[1] -المرجع السابق ، ص 307 .

2- المرض اللّغوي :

يقصد بالأمراض اللّغويّة هي الاضطرابات الوظيفية في جهاز السّمع أو الكلام أو الاضطرابات العصبيّة، أو النفسيّة التي تسبّب انقطاعا في عمليّة التواصل؛ وترجع إلى حدوث إصابة في المخ، تكون عادة في القسم الأيسر منه، ما يؤدي تاليا إلى فقدان اللّغة أي فقدان المقدرة على التعبير، والصعوبة في فهم الكلمات، أو الصعوبة في القراءة، أو الكتابة، أو التعذّر في إيجاد الأسماء للمسمّيات[1].

نستنتج بأنّ الأمراض اللّغويّة هي اضطرابات في جهاز السمع والكلام، ممّا يفقد المتحدّث القدرة على التعبير والتواصل مع الآخرين.

لقد شرح الجاحظ(ت 255هـ) الأمراض اللّغويّة وأسبابها وطرق علاجها بشكل مفصّل، ومن هذه الأمراض التي تحدّث عنها مايلي :

العيّ والحصر* " وقديما ما تعوّذوا باللّه من شرّها ، وتضرّعوا إلى اللّه في السلامة منهما ".

قال بشّار الأعمى :

وعِيُّ الفَعالِ كعِيِّ المقال وفي الصّمت عِيٌّ كعِيِّ الكَلِمْ"

" ولأنّهم يجعلون العجز و العيَّ من الحُرَقْ، كان في الجوارح أم في الألسنة.

يقول زيّان بن سيار :

ولسنا كأقوام أجدّوا رياســـــــةً يُرى مالُها ولا يُحسُّ فَعالهــا

يريغون في الخِصْبَ الأمورَ ونفعهم قليل إذا الأموالُ طال هُزالها

[1]- ينظر: أضواء على الألسنة– هيام كريديّة– جميع الحقوق محفوظة، بيروت، لبنان، ط1، 1429هـ – 2008م، ص 152.

* العيّ: العجز عن التعبير اللّفيظي بما يفيد المعنى المقصود.

* الحصر: ضيق الصدر، وعَيّ منطقه ولم يقدر على الكلام .

وقلتا بلا عيٍّ وسْسّنا بطاقةٍ إذا النارُ الحربِ طال اشتعالها "

وقالو في الصّمت كقولهم في المنطق، قال أُحَيْحَة بن الجُلاح :

والصّمت أجملَ بالفتى ما لم يكن عيٌّ يشينه

والقول ذو خطَل إذا ما لم يكن لبٌّ يعينه [1]

خلاصة ماسبق نجد أنّ الجاحظ تطرّق إلى بعض الأمراض اللّغويّة التي تصيب الشّخص، والتي تكون سببا في ارتكابه لبعض الأخطاء، منها: العيّ والحصر.

كما نجد أنّ النّويري (ت 733هـ) تحدّث عن أمراض الكلام وعيوب اللّسان؛ منها :

العُقلة : وهي اِلتواء اللّسان عند الكلام؛ والحبسة تعذّر النّطق ....؛ والرُّتّة: اتّصال بعض الكلام ببعض دون إفادة؛ والطمطمة: أن يكون الكلام شبيها بكلام العجم ....؛ واللّكنة: إدخال بعض الحروف في حروف العجم ،وهي ابدال الهاء حاء وانقلاب العين همزة؛ والتّرخيم: حذف بعض الكلمة لتعذّر النّطق بها؛ واللّثغة: إبدال ستّة حروف بغيرها، وهي الهمزة والرّاء والسّين والقاف والكاف واللّام ....إلخ[2].

نرى بصمة النّويري واضحة في هذا المجال، حيث أنّه أضاف بعض الأمراض اللّغويّة التي تجعل المتعلّم يُخطئ، منها: العقلة،والحبسة، والرتّة،والمطمطة ،واللّكنة، والترخيم، واللّثغة .

ومن الأمراض اللّغويّة التي تحدّث عنها ابن سيده: "التّهتهة" التواء في اللّسان؛ والثغثغة: رتّة في اللّسان وثقل، المقمقة: المقامق، المتكلّم بأقصى حلقه[3].

لقد تحدّث ابن سيده (ت 458هـ) عن بعض الأمراض اللّغويّة، وهي: التّهتهة والثغثغة والمقمقة .

---

[1]- البيان والتبي – الجاحظ– تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخناجي، القاهرة، ط 7، 1998م، ص3-4 .

[2]- ينظر: نهاية الأرب في فنون الأدب – النويري – تحقيق مفيد قميحة وحسن نور الدّين، دار الكتب العلميّة ، بيروت، ط1، د/ت، 3/ ص ص 349-352 .

[3] - ينظر: المخصّص –ابن سيده ، دار الكتب العلمية، بيروت، د/ط، د/ت، 2/ص ص 112-148، باب الفصاحة.

وأشار الثعالبي إلى بعض العيوب الكلاميّة منها: اللّكنة والحكلة:عقدة في اللّسان وعُجمة في الكلام، الفأفأة: أن بتردّد في الفاء، التّمتمة أن يتردّد في التّاء،اللّجلجة: أن يكون فيه عيٌّ و إدخال بعض الكلام في بعض، الخنخنة: أن يتكلّم من لدن أنفه[1].

وهناك أسباب عضويّة تجعل التلميذ لاينطق الحروف صحيحة منها:

سقوط بعض الأسنان: يذكر الجاحظ أنّ سقوط بعض الأسنان يؤدي إلى الخطأ، وأنّ سلامة اللّفظ من سلامة الأسنان.

كخلاصة نقول: إنّ الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ منها مايكون ناتجا عن جهله للقواعد التي تضبط اللّغة، ومنها مايكون ناتجا عن أمراض لغوية تصيب الإنسان كالحبسة،واللّثغة.....الخ.

[1]- فقه اللّغة وسر العربيّة– الثعالبي– تحقيق فائز محمّد، دار الكتاب العربيّ، بيروت ،ط 1، 1999م، ص 110-111. وينظر : نيوروسيكولوجيا – معالجة اللّغة و اضطرابات التخاطب، حمدي علي الفرماوي، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط1، 2006م، ص165. وينظر: الاضطرابات اللّغويّة وعلاجها – صادق يوسف الدبّاس، جامعة فلسطين الأهليّة، فلسطين، د/ط، 2013م، ص 204 .

الفصل الأوّل

أساسيات تحليل الأخطاء.

1- مفهوم نظريّة تحليل الأخطاء.

2- وظيفة تحليل الأخطاء.

3- منهج تحليل الأخطاء.

4 – خطوات تحليل الأخطاء.

5- أهداف تحليل الأخطاء.

أوّلا – مفهوم نظريّة تحليل الأخطاء:

إنّ نظرية تحليل الأخطاء فرع من فروع علم اللّغة التّطبيقي[1]، وانقسم هذا المصطلح إلى قسمين: التّحليل والأخطاء؛ أمّا التّحليل فهو قدرة المتعلّم على الفحص الدّقيق للمحتوى العلمي والمعرفي وتحديد عناصره[2]، والأخطاء هي ذلك النّوع من الأخطاء التّي تخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللّغة. ويضيف "براون" أنّ الخطأ هو: "انحراف عن القواعد النّحوية التّي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم"[3].

نستنتج أنّ علم اللّغة التّطبيقي هو علم عام يتفرّع منه علم تحليل الأخطاء الذّي ينقسم إلى جزأين هما: التّحليل والأخطاء.

وقد ميّز الدّكتور عبده الرّاجحي الخطأ بين استعماله في اللّغة الأولى واللّغة الثّانية، فالخطأ في اللّغة الأولى هو انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللّغة كما يستعملها الكبار، وأمّا الخطأ في اللّغة الثّانية فهو انحراف متعلّم اللّغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللّغة[4].

نجد أنّ عبده الراجحي فرّق بين الخطأ المستعمل في اللّغة الأم، وبين الخطأ الوارد في اللّغة الهدف.

ومن ذلك، يقصد بتحليل الأخطاء دراسة أخطاء الطلّاب في الاختبارات والواجبات لتحليلها وتصنيفها والتعرّف على أسبابها تمهيدا للوقاية أو معالجتها[5].

---

[1]-ينظر: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية- عبده الراجحي- ص49.

[2]-ينظر: علم كتابة اللّغة العربية والإملاء (الأصول والقواعد والصّرف)- حسني عبد الجليل يوسف- دار السّلام ، القاهرة، ط1، 1427هـ-2007م، ص242.

[3]-أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، براون.هـ. دوغلاس- ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان- دار النّهضة العربية، د/ط،1994م، ص204.

[4]-ينظر: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربية- عبده الرّاجحي- ص50.

[5]-ينظر: تعليم اللّغة العربية لغير العرب- عارف كرخي أبو خضيري- دار الثّقافة ، القاهرة، مصر، 1414هـ-1994م، ص48.

كما يمكن التعرّف على الصّعوبات التي تواجه المتعلّمين عن طريق أخطائهم التي يرتكبونها[1].

معنى ذلك أنّ الاختبارات والواجبات هي الوسيلة التي يمكن للمدرّس أن يكتشف من خلالها المتمدرسين لتحليلها والوقاية منها.

وقال الدكتور علي الخولي: "إنّ تحليل الأخطاء هو دراسة تحليلية للأخطاء اللّغوية التي يرتكبها فرد أو مجتمعة أفراد أثناء إنتاج اللّغة الأولى أو الثّانية كلاما أو كتابا"[2].

معنى ذلك أنّ تحليل الأخطاء هو دراسة دقيقة للأخطاء المرتكبة أثناء التكلّم أو الكتابة .

يعدّ تحليل الأخطاء مبحثا من المباحث اللغوية الحديثة، حيث اهتمّ به علم اللغة، بوصفه قضيّة مهمّة. لكنّه لم يكن يفسّره، الّا أنّ اللسانيات التطبيقية بدءاً من سنة 1960م تصوّر المشكلات اللغوية التي تطرحها الأخطاء، وخاصّة في مجال تعليم اللغات، ومنذ ذلك الوقت أصبح يهتمّ به حتّى جعله فرعا مهمّا من فروعه [3].

ومنه فقد اهتمّ علم اللغة بظاهرة تحليل الأخطاء حيث جعله فرعا من فروعه إلّا أنّه لم يوضّحه بشكل جلي، عكس اللّسانيات التي كانت تصوّر المشكلات اللغوية المتعلّقة بالأخطاء حتّى أصبح تحليل الأخطاء فرعا منه.

بينما عرّف بعض الباحثين تحليل الأخطاء كالآتي:

أ-عند سريدار (1985م) : "إنّ تحليل الأخطاء هو إجراءات عمليّة بخطوات معيّنة تحتوي على جمع الأخطاء، تصنيف الأخطاء، وشرح تكرار الأخطاء، وتحديد هويّة مواضع الأخطاء ".

[1] -ينظر: دروس في اللّسانيات التّطبيقية- صالح بلعيد- دار هومة، الجزائر، ص143.

[2] - الحياة مع لغتين (الثنائية اللغوية) – محمّد علي الخولي – جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988م، ص97.

[3] -ينظر : دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص 158.

ب-عند آليس (1986م) : "إنّ تحليل الأخطاء هو الاجراءات العمليّة التي يستخدمها الباحثون ومدرّسوا اللّغة، وتحتوي على جمع بيانات الأخطاء، وتحديد هويّتها وشرحها، وتصنيفها أساسا على سببها وتقويمها " [1].

نستنتج من هذين التعريفين أنّ ظاهرة تحليل الأخطاء تمرّ عبر مراحل: جمع الأخطاء النّاتجة عن التلاميذ وتفسيرها لمعرفة سببها وتقويمها.

ثانيا- وظيفة تحليل الأخطاء :

يَعُدُّ اللغويون المعاصرون تحليل الأخطاء فرعا من نشاطات علم اللغة التطبيقي، ويحدّدون له وظيفتين متكاملتين : إحداهما **نظريّة** والثانية **عمليّة** .

فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء نظريّة علم اللّغة النفسي في تأثير النّقل من اللّغة الأم فيثبّت صحّتها أو خطأها، وهو يُعدُّ عنصرا مهمّا في دراسة تعلّم اللغة. ثمّ إنّ تحليل الأخطاء يقدّم إسهاما طيّبا عن الخصائص الكليّة المشتركة في تعليم اللغة الأجنبيّة، وهو يكشف عن كثير من الكليّات اللّغويّة [2].

يمكنا القول بأنّ الجانب النّظري لتحديد الأخطاء، يعتبر جزءا من منهج البحث في عمليّة التعليم، وذلك بتحديد الأخطاء وتمييزها لإدراك جوانب القصور فيها.

أمّا الجانب العملي، فيوظّف لتحديد وتخطيط عمليّة العلاج[3]، لتجاوز الأخطاء بسهولة دون حرج أو انقباض، وذلك ما يمكّن المخطئ من تصحيح الخطأ مرّة أو مرّات عدّة [4].

بناء على ذلك يمكننا القول أنّ الجانب العملي هو طريقة لوضع العلاج للوقاية من الأخطاء.

[1] -مجلّة استخدام تحليل الأخطاء في تعليم اللغة العربيّة – محمّد جافار شوديك – فبراير 2011م.

[2] -ينظر: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة – عبده الراجحي– ص 57.

[3]- تعليم اللغة العربيّة لغير العرب- عارف كرخي أبو خضيري– ص 48.

[4]-دروس في اللسانيات التطبيقية –صالح بلعيد – ص 159.

إنّ تحليل الأخطاء ليس غاية في حد ذاته بل هو مجرّد وسيلة يقتدي بها الدّارسون اللغويون للوصول إلى غاية تعليمية أبعد وأجل، وهي منع ظهور الأخطاء اللغوية المحتملة، أو التصدّي لعلاجها عند وقوعها[1].

نستنتج بأنّ تحليل الأخطاء ليس هدفا بحدّ ذاته، وإنّما هو طريقة لمنع الوقوع في الخطأ، أو تصحيحه عند الوقوع فيه.

ولأجل ذلك يُعَدُّ تحليل الأخطاء إسهاما عظيما من اسهامات اللّسانيات التّطبيقية، حيث أُعطيت له أهميّة كبرى في العمليّة التعليمية[2]،والذي بفضله يمكن أن تكون طريقة التدريس المثلى كفيلة بعدم حدوث الأخطاء، وهكذا تهتمّ اللسانيات التّطبيقية بتلك الأخطاء[3].

معنى ذلك أنّ لتحليل الأخطاء أهميّة بالغة في العمليّة التّعليمية.

ويركّز تحليل الأخطاء على شكل اللّغة لا على وظيفتها[4]، وهو ما ينبثق من نظريّة تشومسكي، التي لا تتعامل مع ظاهرة الجملة إلّا كآخر مظهر من مظاهرها، ذلك أنّ أصحاب هذه المدرسة قد ركّزوا جلّ اهتمامهم على باطنها، أي على الملكة اللّغويّة، وعلى القواعد التي تتحكّم قي قدرة الإنسان على خلق أو توليد جميع الجمل الصّحيحة في لغة ما، لا على الكلام الفعلي للّغة، ولذلك فهُمْ لا يتعرّضون للمظهر الخارجي للّغة، أي المظهر الصّوتي عند تحليلهم للأخطاء اللّغويّة[5].

ومن جهة أخرى يمكن القول أنّ لتحليل الأخطاء غرضا تربويّا ذا شقّين: احداهما وقائي والآخر علاجي.

أ-وقائي: وذلك للاحتراز عن الأخطاء التي تحتمل أن يقع فيها التّلميذ.

---

[1]- دروس في اللسانيات التّطبيقيّة- صالح بلعيد- ص 49.

[2] -ينظر: تعليم اللغة العربيّة لغير العرب- عارف كرخي أبو خضيري- ص50.

[3] -ينظر: دروس في اللسانيات التّطبيقيّة- صالح بلعيد- ص 159.

[4]- اللغات الأجنبيّة (تعليمها وتعلّمها) – نايف خرما وعلي حجّاج – سلسلة عالم المعرفة ،الكويت،د/ط، 1988م ، ص100.

[5] -ينظر المرجع نفسه- ص 100-101.

ب- علاجي: لمقاومة هذه الأخطاء عند ظهورها على ألسِنة التّلاميذ أو كتابهم أو فيها جميعا.

نستنبط أنّ كلا الأمرين بذرة من بذور تحليل الأخطاء الذي يتوجّب على المعلِّم اختيار نظام معيّن يزوّد من خلاله التّلاميذ بالمفردات اللّغويّة المختلفة.

ثالثا- منهج تحليل الأخطاء:

برز منهج تحليل الأخطاء في سياق مجموعة من الاعتراضات النّظريّة، والتّجريبية على التحليل التقابلي التنبّئي الذي يدخل ضمن ميادين علم اللّغة التطبيقي، وهو جانب نظري للدّراسات اللّغويّة التّقابلية، التي تقوم على تحديد الفروق بين اللّغة الهدف واللّغة الأولى للمتعلِّم والتنبّؤ بالأخطاء والصعوبات التي يمكن أن تعترض السيرورة التّعليمية[1].

ومن هنا ظهر هذا المنهج لكونه يتفادى منزلقات التنبّؤ بالأخطاء، بل يحلّيلها بعد وقوعها اعتمادا على منهج دقيق ومنظّم يمر عبر مراحل:

1-مرحلة التعرّف على الخطأ: ويقصد به تحديد المَواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلّاب عن مقاييس الاستخدام اللّغوي الصّحيح[2] .

معنى ذلك يقوم المعلِّم بالنّظر إلى الانتاج اللّغوي للطّالب ويحدّد مكان الخطأ.

تحلّل الأخطاء بالتعرّف عليها طبق المعايير التّالية:

أ-نظام اللّغة الأجنبية.

ب-مدى الإلمام باللّغة المتعلمة.

[1] -الأخطاء اللّغويّة الشّائعة لدى تلاميذ سِلكَيْ التعليم الثانوي(دراسة ميدانية)- بوخدّو بشرى،السحاب يمينة- اشراف خاليد حسني، بحث لنيل شهادة الإجازةفي الدراسات العربيّة، جامعة محمّد الأوّل، الكليّة المتعدّدة التخصّصات الناظور، قسم اللسانيات، 2014-2015م، ص35.

[2] -المهارات اللغويّة (مستوياتها-تدريسها-صعوباتها)- رشدي أحمد طعيمة- دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1425هـ-2004م، ص308.

ج-ما استوعبه المتعلِّم من القواعد النّحويّة من مرحلة معيّنة وحسب تطوّره[1].

تكتشف أخطاء الدّارس عندما يخالف نظام اللّغة فيما يقوله أو ما يكتبه، لكنّه قد يلحن أيضا حتّى وإن ساق جملة حسنة الصياغة ووجه الخطأ في هذه الحالة أنّه لم يُعبِّر عن قصده.

لهذا لا يقتصر في تجميع الأخطاء على مظهر منها، إنّما يتتبّع المدرّس خاصّة مدى ملاءمة إجابات الدّارس للمقام فإذا تبيّن صحّة الأداء في الإجابة مع عدم مطابقتها سجّل الخطأ،وإن لم يتأكّد من زعمه يطرح استفسارات على الدّارس ليتأكّد من حدوث الخطأ [2].

يتبيّن ممّا سبق أنّ منهج تحليل الاخطاء يقوم على دراسة الفروق بين اللّغة المصدر واللّغة الهدف، ويكون ذلك من خلال الوقوف على الأخطاء والصعوبات التي تعرقل العمليّة التّعليمية؛ والهدف من هذا المنهج هو تحليل هذه الاخطاء.

ويتّبع هذا المنهج في تحديد الأخطاء الدّلالية وأخطاء الفهم. فقد يقول الدّارس في محادثة شفويّة مثلا(أشتريها)، ويبدو هذه الجملة سليمة من حيث الأداء اللّغوي، لكنّ خطأها سرعان ما سيظهر إذا تبيّنا أنّ الضّمير (ها) يعود على (أمّي) حيث كان على الدّارس أن يقول (أشتري لها) بدلا من أشتريها[3] .

فلمعالجة هذا الخطأ يجب أن نتعرّف عليه ونحدّده، وذلك بإتّباع المعايير المذكورة سابقا.

2- مرحلة وصف الخطأ: ويقصد به بيان اوجه الإنحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللّغويّة [4]. أي اكتشاف الأخطاء اللّغويّة المرتكبة كالحذف،والإضافة،والإبدال.....

[1] توظيف اللسانيات في تعليم اللغات- رضا الطيّب الكشّو- ص206.

[2] - المرجع نفسه- ص 206.

[3] -المرجع نفسه- ص206 .

[4] المهارات اللغويّة (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها)- رشدي أحمد طعيمة- ص308.وينظر دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد- ص141.

يرتبط وصف الخطأ بالمنهج المتّبع في تحليل الأخطاء، فالمذهب البنيوي يركّز على سلامة اللّغة، ويتتبّع مدى اتّباع المتعلِّم الأجنبي عن اللّغة الهدف، كما يصنّف الأخطاء إلى صوتيّة، تركيبيّة، دلاليّة.

أمّا الاتّجاه التّواصلي فلا يركّز على بنية اللّغة، وينظر إلى الخطأ نظرة مختلفةأساسا مدى تحقّق الإبلاغ.

فقد يُخطئ المتعلِّم أحيانا أخطاء عديدة لكنّها لا تمنع المخاطب من أن يفهم المعنى، ممّا يجعل المحلّل يرى أنّ تلك الأخطاء نتيجة لعدم الإلمام الكافي من المتعلِّم بنظام اللّغة الهدف.

وفي المقابل فقد يحدث أن يقع المتعلّم في خطإ واحد يؤدّي إلى تعطيل كامل لوظيفة الإبلاغ، ممّا يؤكّد خطورة ذلك الخطأ زضرورة العمل على معالجتها[1].

معنى ذلك أنّ هذه المرحلة تعمل على تصنيف الخطأ إلى أنواع مختلفة، بعد أن تعرّفت عليه ي المرحلة الأولى.

لقد أوجد محلّلوا الاخطاء أربع فئات لوصف الخطأ، وهي: الحذف، الإضافة، الإبدال،وسوء الترتيب. ويقصد بالحذف أن نحذف حرفا أو أكثر من كلمة؛ أو كلمة أو أكثر من جملة. ونعني بالإضافة هي أن نصنّف حرفا أو أكثر إلى الجملة.ويعني الإبدال هو أن نغيّر حرفا مكان آخر؛ أو كلمة مكان أخرى. أمّا سوء الترتيب فنقصد به أن تُرتَّب حروف الكلمة خطأ في الجملة، وذلك بالتّقديم والتّأخير وغيرها.

لقد تحدّث ابن الجوزي عن وصف الخطأ قائلا: "واعلم أنّ غلط العامّة يتنوّع: فتارة يضمّن المكسور، وتارة يكسرون المضموم، وتارة يمدّون المقصور، وتارة يُقصرون الممدود، وتارة يشدّدون المخفّف، وتارة يخفّفون المشدّد، وتارة يزيدون في الكلمة وتارة ينقصون منها وتارة يضونها في غير موضعها إلى غير ذلك من الأقسام، وإن وجد لشيء ممّا نهيتُ عنه وجه فهو بعيد، وإن كان لغة فهي

[1]- ينظر: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات- رضا الطيّب الكشّو- ص206-207.

مهجورة وقد قال الفرّاء: "وكثير ممّا أنهاك عنه قد سمعته، ولو تجوّزت لرخّصت لك أن تقول: رأيت رجلان" في لهجة من يلزم المثنّى الألف. ولقلت:"أردت أن تقول ذلك ". إلى عنعنة تميم أي قلب الهمزة المبدوء بها عينا"[1] .

معنى ذلك أنّ الخطأ فئات: فهي الحذف، الإضافة، الابدال، وسوء التّرتيب، وقد ذكر ابن الجوزي بعض الأخطاء التي يقع فيها العامّة من النّاس، وذلك لعدّة أسباب: إمّا تلقائيا، أو أنّها لغة مهجورة، أو أنّ المتكلّم ينتمي إلى قبيلة معيّنةفيقلب بعض الحروف كقلب العين ألف .

ويجري وصف الخطأ على كل مستويات الأداء في النحو والصرف والأصوات والبلاغة والأسلوب:

1-الأخطاء النّحويّة: يقصد بها الأخطاء التي تتناول موضوعات النّحو، كالتذكير والتأنيث، والافراد، والجمع وغيرها.

فمثلا كلمة قميص يقولون قميص جديدة، وقديمة.

الصواب: التذكير قال تعالى: ﴿اذهبوا بقميصي هذا فألقوه على وجه أبي﴾[سورة يوسف: 93]

2-الأخطاء الصّرفيّة: هي الاخطاء التي تتناول موضوعات الصّرف، كالتصغير، والنسبة، وغيرها[2].

مثلا: يقولون في تصغير مُهر: مُهَيْرٌ. وفي تصغير طفل: طُفَيْلٌ.

3-الأخطاء الصّوتيّة:هي الأخطاء التي تقع في أصوات اللغة العربيّة وحركاتها، وما يعتبرها من حذف وإضافة، وإبدال،وغيرها.

4-الأخطاء البلاغية:هي الاخطاء التي تتعلّق بموضوعات البلاغة، كالجناس والطباق، وغيرها .

[1] ينظر: تقويم اللسان- ابن الجوزي، حقّقه وقدّم له: عبد العزيز مطر، دار المعرفة، القاهرة، ط1، 1966، ص ص74-76.

[2] تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان-ان مكّي الصقلّي- قدّم له وقابل مخطوطاته وضبطه مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1410هـ-1990م، ص 148-149.

5-الأخطاء الأسلوبيّة: يقصد بها أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خاطئ.

خلاصة القول: يمكن تصنيف الأخطاء إلى نحويّة أو صرفيّة أو صوتيّة أو بلاغيّة أو أسلوبيّة، وهي مستويات الدّرس اللّغوي (الصّوت، الصّرف، النّحو، الدّلالة) التي يجب احترامها وتطبيقها في الكلام لإنتاج جمل أو فقرات مفهومة وصحيحة.

ج- مرحلة تفسير الخطأ: في هذه المرحلة يبحث المحلّل عن أسباب الخطأ وكيفيّة وقوعه، وكذلك عن أسباب رسوخ بعض الأخطاء. وتعود تلك الأخطاء إلى اختلاف النّظام اللّغوي للّغة الأم واللّغة الهدف، وكذلك إلى عوامل أخرى منها المبالغة في التّعميم أو التطبيق النّاقص للقواعد[1].

معنى ذلك أنّ الهدف الأساسي وراء هذه المرحلة هو البحث عن أسباب وقوع الخطأ.

ويجب أن يؤدّي تصنيف الأخطاء وتشخيصها إلى استنتاجات وفوارق يمكن ملاحظتها بوضوح، والإجماع حول تفسيرها[2] .

وحتّى إذا أتينا إلى تطبيق منهج اللّسانيات التقابليّة فإنّنا نجد ضرورة المرور على المراحل التّالية للوصول إلى الوصف الدّقيق للخطأ[3] .

وعليه فإنّ محتوى اللسانيات التّطبيقية ينحصر في :

1-القيام بدراسة للأخطاء التي يقع فيها الدّارس، وذلك بمراقبة الطّالب مراقبة دقيقة، والقيام بالتّجارب المناسبة التي تبيّن الأخطاء التي يقع فيها.

2- يجب القيّام بهذه الاختبارات على فترات معيّنة، كمعرفة الأخطاء ومدى تكرارها وإمكان ردّها إلى أسباب المرحلة السّابقة لها بذاتها.

[1] -ينظر: توظيف اللسانيات في تعليم اللغات- را الطيّب الكشّو- ص207.

[2] -ينظر: دروس في اللسانيات التّطبيقيّة- صالح بلعيد- ص142.

[3] -ينظر المرجع نفسه- ص142.

3- تجميع هذه الأخطاء وتصنيفها تصنيفا دقيقا حسب تكرارها في المراحل المتعدّدة، ومن ثمّ ترتيب حسب صعوبتها وشيوعها [1].

معنى ذلك أنّ هذه المرحلة تقوم بالبحث عن أسباب وكيفية الوقوع في الخطأ، وذلك نظرا للاختلافات القائمة بين اللغة المصدر واللغة الهدف.

وهناك مدخلان لتفسير الأخطاء: الأوّل ويهتمّ بمصادر الخطأ. وهناك مصدران أساسيان للأخطاء الشّائعة، فالخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية. وهذا النّوع من الأخطاء يسمّى بأخطاء مابين اللغات، وقد يكون الخطأ ناتجا عن عجز الدّارس عن الاستخدام اللغوي الصّحيح في مرحلة معيّنة من تعلّمه هذه اللّغة، وهذا النّوع من الأخطاء يسمّى بالأخطاء التطوريّة أو الأخطاء داخل اللغة ذاتها.

أمّا المدخل الثاني فيهتم بتأثير الخطأ؛ ويقصد بالتأثير هنا دور الخطا في تشويه الرسالة التي يريد المرسل إبلاغها.

فعلى المستوى الصّوتي على سبيل المثال، يفرّق الباحثون بين نوعين من الخطأ: الخطأ الفونيمي وهو الذي يغيّر محتوى الرّسالة. والنوع الثاني ويسمّى بالخطأ الصوتي الفوناتيكي وهو الذي لا يغيّر محتوى الرسالة كان ينطق الدّارس اللّم مفخّخة أو مرقّقة عند نطق لفظ الجلالة (اللّه)[2].

[1] -ينظر: اللسانيات من خلال النصوص- عبد السلام المسدّي- دار التونسيّة، تونس، د/ط، 1984، ص1960-1961 .

[2] -ينظرك المهارات اللغويّة (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها) – رشدي احمد طعيمة، ص309.

رابعا- خطوات تحليل الأخطاء:

هناك علماء اللّغة يحلِّلون الأخطاء حسب الخطوات التي تشمل ما يلي:

1-جمع المادّة: هذه الخطوة تتعلّق بمنهجيّة البحث، وكيفيّة جمع المادّةاللغويّة،وعدد المتعلِّمين، وغيرها من المعلومات المفيدة، وقبل الوصول إلى جمع المادّة، لابدّ أن وُضِعت مقرّرات تعليمية كجماعات أو لأفراد لا لفرد. والمفرو أن تكون هذه الجماعات متجانسة في معايير العمر، والمستوى، والمعرفة اللغوية، واللغة الأولى أحيانا. ومن ثَمّ فإنّنا ندرس الأخطاء التي تصدر عن جماعات متجانسة أيضا، أي الأخطاء التي لها صفة الشيوع في هذه الجماعات[1].

فمثلا ابن مكّي يحدّثنا عن جمع المادّة اللغويّة قائلا:

ولقد وقفت على كتاب بخطّ رجل من خاصّة النّاس وأفاضلهم فيه، وأحبّ أن تشهد لي في كذا وكذا بالشين يريد تجتهد.ورأيت بخطّ آخر أكبر منه وأعلى منزلةً. بيت شعر على ظهر كتابْ، وهو قول الشاعر:

زوامل للأسفارِ لاعِلْم عندهم بجيِّدها إلّا كعلم الأباعل

كتبه للأصفار بالصّاد، وأكثر الرواية فيه للأشعار.

وكتب آخر من أعلم العلم رقعه فيها: وقد عزمت على الإتيان إليك، بزيادة ياء.

وشهدت يوما رجلا قِبَلَهُ تخصّص وفقه، وحِفظ للأخبار والأشعار، وقد سمع كلاما قيه ذكر الشدق، فلمّا سمعه بالدّال غير المعجمع نكره، وتعجّب من أن يجوز ذلك، وليس يجوز سواه، ثمّ سألني، ورغّب إليَّ أن أجمع له ممّا يصحف النّاس في ألفاظهم، وما يغلط فيه أهل الفقه، وما قدرت على جمعه.

[1]- ينظر: علم اللّغة التّطبيقي – عبده الرّاجحي- ص51.

فأجبته إلى ما سأل، وأضفت على ذلك غيره من الأغاليط التي سمعتها من النّاس، على اختلاف طبقاتهم، ممّا لا يوجد في كتب المتقدّمين التنبيه على أكثره...

فجمعت من غلط أهل بلدنا ما سمعته من أفواههم، ممّا لا يجوز في لسان العرب، أو ممّا غيرُه أفصح منه وهم لا يعرفون سواه، ونبهت على جواز ما أنكر قوم جوازه، وإن كان غيره أفصح منه، لأنّ إنكار الجائز غلط[1].

فمن خلال هذه النّصوص نلاحظ أنّ ابن مكّي جمعَ المادّة اللّغويّة من عامّة النّاس وخاصّتهم، شفويّة وكتابيّة.

وعليه فإنّ جمع المادّة هي الخطوة الأولى من خطوات تحليل الأخطاء اللّغويّة، فهي تخضع إلى بعض المعايير منها: أن يتّحد أفراد الجماعة الواحدة في السّن والمستوى الدّراسي والمعارف اللّغويّة المكتسبة.

2- تحديد الخطأ: إنّ عمليّة تحليل الأخطاء ليس بالأمر السّهل، ولذلك يجب على الباحث في تحليل الأخطاء أن يكون عالِما باللّغة التي يبحث فيها، ويدرسها جيّدا لكي لا يُخطِّئ الصّواب، ويصوِّبَ الخطأ[2] .

وحدّد عبده الرّاجحي في اختيار المادّة المناسبة لدرس الاخطاء، وهو يقول أنّ السلوك اللّغوي داخل قاعة الدّرس ليس كلُّه سلوكا اتّصاليا. ومن ثمّ لا يصلح أن يكون مادّة لدرس الأخطاء، وذلك كالتّدريبات التي تتّصف في كثير من الأحيان بالآلية، ولهذا لابدّ من مادّة لغويّة ينتجها المتعلّم تلقائيّا كالتّعبير الحرّ، وكتابة المقال والقصص، والحوار الشّفوي الحرّ، وإن كان ذلك لا يعني استبعاد تصميم نماذج لِاستخلاص الأخطاء[3] .

[1] -تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان- ابن مكّي- ص ص16-18 .

[2] -ينظر: المقارنة بين علم اللّغة التقابلي وتحليل الأخطاء- يوكي سوريادراما- ص8-9.

[3]- ينظر: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة- عبده الرّاجحي- ص52 .

يتبيّن من قول "عبده الرّاجحي" أنّه لابدّ على المتعلِّم أن يكون مُلِمّا باللّغة التّي يبحث فيها حتّى يتفادى الوقوع في الخطأ.

3- شرح الأخطاء: إنّ شرح الأخطاء عمليّة لغويّة نفسيّة بِامتياز، ولذلك يجب علينا أن نشرح هنا لمذا وكيف وقعت الأخطاء، ونحاول أن نجد لها سببا مقبولا قدر المستطاع. ويقصد بتحليل الأخطاء أن نبيّن أسبابها ما أمكن. هل هي بسبب اللّغة الأم؟ أم بسبب اللّغة الثّانية التي يكتسبها الطّالب؟ أم هناك أسباب أخرى يمكن ذكرها .

لقد تناولت هذه القضيّة العلماء العرب القدامى، وأوْلَوْها اهتماما كبيرا في مؤلّفاتهم اللّغويّة. فمثلا الجاحظ (ت255هـ) تحدّث في فصل من كتابه" البيان والتّبين" عن بعض أسباب الأخطاء الهامّة جدّا لتي يرتكبها المتعلِّمون للّغة.

وقبل الحديث عن أسباب هذه الاخطاء لا بدّ من مناقشة استراتيجيتين مهمّتين من استراتيجية التعلّم في اللّغة المرحليّة أو اللّغة الوسطى في تحليل الأخطاء، هما استراتيجية السّهولة والتحجّر.

أ- إستراتيجيّة السّهولة: لقد تحدّث علماء اللّغة في أروبا وأمريكا عن استراتيجية التعلّم، التي تعني أنّ المتعلّم يحاول جاهدا أن يحسّن لغته ويطوّرها مع مرور الزّمن، ولذلك يكوّن جملا جديدة في اللّغة الهدف، وقد تكون هذه الجمل غير صحيحة في اللّغة الهدف وذلك بحذف بعض الحروف أو العناصر من الكلمة، إستسهالا منه وظنّا أنّها معروفة ومفهومة من قِبل الآخرين[1].

نستنتج أنّ المتعلّمين يميلون إلى حذف بعض الحروف في اللّغة الأم أو التي يتعلّمونها، ويعتقدون أنّ هذه الحروف أو العناصر اللّغويّة التي حذفت، حذفت من الكلمة المفهومة.

لقد شرح الجاحظ هذه الاستراتيجية، ومثّل لها بشكل جيّد في بحثه عن اللّثغة؛ فقال: ".....فأمّا التي على الغين فهي أيسرهنّ، ويقال إنّ صاحبها لَوْ حَهَدّ نفسَه جهْدَه، وأحدّ لسانه، وتكلّف مخرج

[1] -ينظر: نظريّة تحليل الأخطاء في التّراث العربي- جاسم علي جاسم- معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، السّعوديّة ، ص185.

الرّاء على حقِّها والإفصاح بها. لم يك كبعيدا من أن تجيبه الطّبيعة، ويؤثّر فيها ذلك التعهّد أثرا حسنا"[1].

معنى ذلك أنّ المتعلِّم قد يلجأ إلى حذف بعض الحروف من الكلمات أو بعض الكلمات من الجمل في اللّغة الهدف، إعتقادا منه أنّ هذه الكلمات معروفة لدى الآخرين .

ب- إستراتيجيّة التحجّر: تحدّث "سلنكر" عن هذه الإستراتيجية في بحوثه المهمّة عن اللّغة الوسطى أو المرحلية، وهو يشير إلى القواعد والصّيغ الغير صحيحة نحويّا؛ التي تحدُث في كلام متعلّم اللّغة الثّانية بشكل دائم، ويمكن أن تكون هذه الظّاهرة دائمة وثابتة في كفاءة متعلّمي اللّغة الثّانية [2].

لقد ناقش الجاحظ هذه الاستراتيجية عند المتعلّمين الأجانب قديما، وقال إنّ الكبير لا يستطيع أن يكتسب اللغة بشكل صحيح مهما حاول ذلك ولهذا تراه يقول: "فأمّا حروف الكلام فإنّ حكمَها إذا تمكّنت في الألسنة خلافُ هذا الحكم. ألا ترى أنّ السّنديَ إذا جُلبَ كبيرا فإنّه لا يستطيع إلّا أن يجعل الجيم زايا، ولو أقام في عُلْيا تميم، وفي سفلى قيس، وبين عَجُز هرزان، خمسين عاما"[3].

خلاصة القول: نرى أنّ خطوة "شرح الأخطاء" تقوم بالبحث عن كيفية وقوع الخطأ، والبحث عن حلول له إن أمكن، وذلك بعد إن حُدّد الخطأ في المرحلة الثّانية.

إنّ أسباب الخطأ كثيرة، ويمكن أن تعود إلى عدّة أسباب: لغويّة، إجتماعية، ونفسيّة، وعضويّة.

من الأسباب اللّغويّة:

أخذ العلم من الصّحف: يقول العسكري، إنّه كان يقال قديما:لا تأخذوا القرآن من مُصحفيّ، ولا العلم من صَحفي .

[1] البيان والتبيين- الجاحظ- ص36 .

[2] نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي- جاسم علي جاسم- ص186 .

[3] البيان والتبيين- الجاحظ- ص70-71.

وروى الكوفيون أنّ حمّادا الراوية كان قد حفظ القرآن الكريم من المصحف، فكان يُصحِف نَيِّفا وثلاثين حرفا .

ويروي أعداء حمزة الزيّات*، أنّه كان يتعلّم القرآن من المصحف، فقرأ يوما وأبوه يسمع: آ لم، ذلك الكتاب لا زيت فيه** ، فقال له أبوه دع المصحف وتلقّن من أفواه الرّجال[1].

لذلك نرى أنّ السبب الأوّل للوقوع في الخطأ هو الاعتماد الكلّي على المكتوب، وعدم الرجوع إلى الرواية أو المشافهة كما كان يفعل علماء البصرة والكوفة عند جمعهم للّغة.

كذلك هناك أسباب اجتماعية مثل: الصّمت والوحدة، وأسباب نفسيّة وهي إبدال الصّوت بصوت آخر نتيجة لخروجه من مخرج غير مخرجه الصّحيح، وأسباب عضويّة مثل سقوط بعض الأسنان ممّا يؤدّي إلى خطأ في الكلام .

والآن ننتقل إلى الخطوة الأخيرة من تحليل الأخطاء وهي:

4- التّطبيق العملي: هو التطبيق على الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون، ويعدّ تحليل الأخطاء عملا مهمّا جدّا للمدرّس، من حيث أنّه يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادّة أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه، ولكنّ أهميّته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التّخطيط في المقرّرات الدّراسيّة والمقرّرات العلاجيّة، وإعادة التعليم وتدريب المعلّمين أثناء العمل[2].

وبالتّالي فإنّه يهتمّ بمراقبة المتعلّمين أثناء العمليّة التّعليميّة ومراقبة الأخطاء عن قرب وهذا يسمح للمعلّم بتعديلها وتصويبها.

---

[1] ينظر: شرح مايقع فيه التصحيف والتّحريف-أبي أحمد الحسن بن عبد اللّه بن سعيد العسكري- تحقيق عبد العزيز أحمد، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1، 1383هـ-1963م، ص ص 10-12 .

* **حمزة الزيّات**: هو حمزة بن حسب لبن عمارة بن اسماعيل الإمام أبو عمارة التيمى المعروف بالزّيّات لأنّه كان يجلب الزيت من الكوفة إلى حلوان بالعراق، توفي156هـ.

** الآية الكريمة ﴿ آ لم، ذلك الكتاب لا ريب فيه﴾.

[2] ينظر: علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة- عبده الرّاجحي- ص 57 .

خامسا– أهداف تحليل الأخطاء:

إنّ تحليل الأخطاء يهدف إلى تحليل الأخطاء اللّغويّة التي عملها معلّموا اللّغة الثّانية، ومن الواقع أنّ نتائج هذا التّحليل لمساعدة المعلّمين من حيث تحديد تسلسل المواد التّعليميّة، مع التّركيز على التّحديد والتّوضيح والممارسة حسب الحاجة، وتوفي العلاج والتّمارين، وعناصر تحديد الكفاءة اللّغويّة الثّانية تجربة للمتعلّمين[1].

وقال "كوردر" أنّ الهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغويّا ونفسيّا بهدف مساعدة الدّارس على التعلّم، وذلك بعد تصنيف الأخطاء لديهم من حيث يبيّن مجالات اختلاف قواعد التّحقيق في اللّغة الهدف عنها في لهجة الدّارس[2].

ومن أهداف تحليل الأخطاء كذلك:

1. تعيين ترتيب عناصر المواد الدّراسيّة والكتاب المدرسين مثل: الترتيب من السّهل إلى الصّعب.
2. تعيين ترتيب الوزن النّسبي لعناصر المواد الدّراسيّة المتعلّمة.
3. تخطيط التدريب والتّأهيل لذوي القدرة المحدودة.
4. إختبار عناصر مهارات الطلّاب[3].

خلاصة القول: بعد التعرّف على الخطأ وتحديده جملة وتفصيلا، والبحث عن أسباب وقوعه نتوصّل إلى مجموعة من الأهداف التي تهدف لها عمليّة تحليل الأخطاء، نجملها في النّقاط التّالية:

- ❖ تفسير الخطأ لغويّا واجتماعيا ونفسيّاوعضويّا.
- ❖ التدرّج في العمليّة التّعليميّة من البسيط إلى المعقّد.

[1] المقارنة بين علم اللّغة التّقابلي وتحليل الأخطاء– يوكي سوريا دراما– ص71 .

[2] ينظر: التقابل اللّغوي وتحليل الاخطاء– اسماعيل صيني و إسحاق محمّد الامين ، ص146.

[3] استخدام تحليل الأخطاء في تعليم اللّغة العربيّة– محمّد جافا شوديك– فبراير 2011 .

- ❖ إكتساب المعلومات بشكل متسلسل وتدريجي خطوة بخطوة.
- ❖ تلاءم الموضوعات ومستويات الطلّاب، أي مراعات ذوي القدرة المحدودة(التّلاميذ الذين تكون معلوماتهم أوكفاءاتهم متوسّطة).

الفصل الثّاني

أثر الخطأ اللّغوي في عمليّة التّعبير الشّفهي.

1. مفهوم التّعبير.
2. بين التّعبير الشّفهي والكتابي.
3. نموذج أخطاء التّعبير الشّفهي للسّنة أولى متوسّط.
4. الاستبانة.
5. تحليل نتائج الاستبانة.

تُعدّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة اهتدى إليها الإنسان عندما شعر بحاجته إلى التواصل، والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية، والمجتمعات الأخرى من ناحية ثانية، ولعلّ أساس هذه الظاهرة مبني على الفهم والإفهام، بمعنى أنّها وسيلة من وسائل إقدار الفرد على ترجمة ما يجول بخاطره من مشاعر وأحاسيس بلسانه أو بقلمه[1] .

وتنظر مداخل تعليم اللغات الآن إلى اللّغة بإعتبارها مجموعة من الفنون والمهارات، حيت بدأ المهتمّون بتعليم اللغة العربيّة يؤكّدون تعليمها من خلال أربع مهارات هي: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، مهارة الكتابة[2] .

وإنّه لا بدّ للفرد أن يمتلك هذه المهارات مترابطة متماسكة، تحمل كلّ مهارة أختها وتحقّق مع الأخريات الغاية من تعلّم الإنسان اللّغة.

ولعلّ أدنى تأمّل لمهارات اللّغة الكبرى يكشف على أنّ التعبير أهمّ أغراض الدّراسة اللّغويّة، وإتقانه يُعدّ غاية في حدّ ذاته، وإن كان فرعاً من فروع اللّغة، إلاّ أنّه الثّمرة، والمحصلة النّهائيّة لها[3].

مجمل القول: إنّ اللّغة من الفنون الأساسيّة في حياة الفرد، فبواسطتها يتمكّن من التّواصل مع بني جنسه، وتعليمها يتطلّب أربع مهارات لابدّ أن تتوفّر في المتعلّم متماسكة حتى يتسنى له أن يعبّر عن كلّ ما يلجّ بخاطره .

أوّلا– مفهوم التّعبير:

أ–لغة: للوقوف على المعنى اللغوي للفظة التّعبير اطّلع الباحثون على عدد من المعاجم اللّغويّة، ووجدوا عدّة تعريفات أثبت منها ما يأتي :

[1] -أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا) – عبد الفتّح حسن البجّة – دار للطباعة، ط1، 1999م، ص 281.
[2] -الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة – رشدي طعيمة – دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، ط2 ، 1421هـ / 2000م ، ص96.
[3] - المرجع السابق، ص 281.

❖ جاء في معجم لسان العرب لابن منظور: عبّر الرّؤيا يعبرها عبراً وعبارة أي فسّرها، وأخبر بما يؤول إليها أمرها، وفي التّنزيل العزيز: ﴿إن كنتم للرؤيا تعبرون ﴾ [1].

❖ وقد ذُكر في معجم مقاييس اللّغة لابن فارس (ت 395هـ): ومن الباب عبر الرؤيا يَعبرها عبرا وعبارة، ويُعبّرها تعبيرا، إذاً فسّرها .

ووجه القيّاس في هذا عبور النّهر؛ لأنّه يصير من عَيْر إلى عبر. كذلك مفسّر الرؤيا يأخذ بها من وجه إلى وجه [2] .

وقال الخليل(ت 175هـ) في معجمه العين: عبّرت عن فلان تعبيرا إذا عيّ بحجّته فتكلّمتُ بها عنه [3] .

وورد في معجم الوسيط في مادّة (ع بّ ر) " عمّا في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام . وبه الأمر: اشتدّ عليه؛ وبفلان شقّ عليه. وأهلكه. والرّؤيا، فسّرها. وفلاناً: أبكاه. ويقال عبّر عينه: أبكاها "[4] .

يتّضح من خلال هذه التعريفات اللغويّة أنّ مادّة (ع ب ر) تدلّ على معنى واحد وهو: التّفسير.

[1] ينظر : لسان العرب– ابن منظور– دار صادر،بيروت، لبنان، 4/ 529 ، مادة (عبر).

[2] مقاييس اللّغة– ابن فارس– تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر، القاهرة ، 1399 هـ- 1979م، 4/ 209 ، مادّة (عبر).

[3] العين– الخليل ابن أحمد الفراهيدي– ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ-2005م ، 25/3.

[4] معجم الوسيط – مجمع اللغة العربية – مكتبة الشروق الدولية ، مصر ، ط4 ، 1425هـ- 2004م ، ص58.

ب–اصطلاحا: يأخذ مفهوم التّعبير صفاته من اللّفظ نفسه، فعبّر عن الشّيء أي أفصح عنه وبيّنه ووضّحه، ويكون هذا التّبيان أو الإيضاح باللّفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه رالرّسم والحركة بأنواعها التمثيليّة والواقعيّة، أي الاستجابة لمثيرات خارجيّة كالخوف أو الهروب من الخطر وغير ذلك، كما تكون بالكتابة[1] .

نستنتج من هذا التعريف أنّ هناك عدّة طرق للتّعبير: منها ما يكون شفهيا أي بالكلام فقط، ومنعا ما يكون كتابة، ومنها ما يكون من خلال عبارات الوجه.

ولكن مفهومنا للتّعبير في ضوء طرق التدريس هو:

1–الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللّغويّة وخاصّة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التّعبير يمكن الكشف عن شّخصيّة المتحدّث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله [2] .

معنى ذلك أنّه يمكن التعرّف على شخصيّة المتكلّم من خلال كتاباته أو تعابيره.

2–العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشلعره وأحاسيسه وخبراته الحياتيّة شفهيا وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن[3].

فالتعبير هو طريقة لترجمة أحاسيس المتكلّم ومشاعره وأفكاره المختلفة.

---

[1] مهارات التعبير الكتابي ودورها في تعليم اللغة العربيّة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي– أسماء عبة – اشراف دليلة مزوز، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر، جامعة بسكرة، كليّة الآداب واللّغات، قسم الآداب واللّغة العربيّة، 2014م –2015م، ص 13.

[2] أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق– محمّد فؤاد الحوامدة – دار المسيرة ، عمّان ، ط1، 2003م، ص 199. وينظر : طرق تدريس اللّغة العربيّة – زكريا اسماعيل – دار المعرفة الجامعيّة ، مصر، د/ط ، 2005م، ص 179 .

[3] طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التنظير والتطبيق – سعلد عبد الكريم وعبّاس الوائلي – دار الشروق، عمّان، الأردن، د/ط، 2004م ، ص77. وينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة – أحمد صومان – زهران للنشر، د/ط، 2012م ، ص 163 .

3-تدفّق الكلام على المتكلّم، أو قلم الكاتب، فيصوّر ما يحسّ به أو ما يفكّر فيه أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه [1].والتعبير إطار يَكْتَنِف خلاصة المقروء من فروع اللّغة وآدابها والعارف المختلفة [2].

والتعبير على الصّعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقررا في درس التعبير، بل إنّه يمتد إلى جميع فروع مادّو اللّغة داخل الصف أو خارجه، وكذلك يمتد إلى المواد الدراسيّة الأخرى. ففي فروع اللّغة نجد أنّ إجابة الطّالب عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التّعبير، والمهارة فيه لا تتحقّق إلاّ بالممارسة المستمرّة والتدريب المتواصل [3] .

يمكننا القول أنّ التلميذ لا يعبّر إلاّ في حصّة التعبير المبرمجة له، بل يعبّر كل أيام الأسبوع من خلال التواصل بينه وبين الأستاذ مثلا، أو من خلال الإجابة بعض عن الأسئلة .

إنّ الغرض من التعبير هو أن نُعِدَّ إنسانا قادرا على أن يعبِر عمّا يواجهه من مواقف الحياة تعبيرا واضح الفكرة، صافي اللّغة، سليم الأداء، يتلقّاه عنه السامع أو القارء فيفهمه ويتبيّن مقاصده [4].

والتعبير بصفة عامّة هو وسيلة التّفاهم بين النّاس ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم وهو ما تهدف إليه فنون اللّغة العربيّة جميعها وتسعى لتحديده، ويقصد به أيضا قدرة الإنسان على التحدّث بطلاقة ووضوح، والكتابة بدقّة وحسن عرض، أو التّعبير عمّا في النّفس من موضوعات تلقى عليه، أو عمّا يَحسّ بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثّرات في المجتمع أو في الطّبيعة [5].

---

[1] ينظر : مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها – سعدون محمّد الساموك وهدى علي الجوّاد الشمري – دار وائل، الأردن، د/ط ، 2005م، ص 234 .

[2] مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة – سميح أبومغلي – دار البداية ، عمّان ، الأردن ، ط1 ، 1431ه / 2010 ، ص 79.

[3] أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مادة التّعبير من وجهة نظر معلّمي المادّة ومعلماتها— نجم عبد الله الموسوي ورجاء سعدون زبّون– المجلّد التّاسع ، العدد السابع عشر، كانون الأوّل 2010م ، ص 52 .

[4] الشامل في تدريس اللّغة العربيّة – النعيمي علي – دار أسامة، عمّان، الأردن، ط1، 2004م ، ص 134-135 .

[5] ينظر :فنون اللّغة (المفهوم ، الأهميّة ، المعوّقات ، البرامج التعليميّة) – فراس السليتي، جدار للكتاب العالمي ، عمّان، الأردن، ط1، 1429ه/2008م ، ص77. وينظر : الكتابة فنونها وأفنانها – فهد خليل زايد – دار يافا العلميّة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م ، ص 07 .

ثانيا – بين التعبير الشفوي والكتابي :

2-1التعبير الشفوي :

أ– لغة : شفه، مشافهة الواحدة شفة، والشفة أصلها شفهة، والحروف الشّفهية: الباى، الفاء، الميم، والمشافهة المخاطبة من فيك إلى فيه [1].

ب– اصطلاحا : التعبير الشفوي هو الافصاح عن المشاعر والأفكار بالكلام أو بالحديث، وذلك بِاستعمال العبارات السّليمة والأفكار المرتّبة المنسّقة .

ويُعدّ التعبير الشفوي المعبَر الرئيسي والتمهيد الضروري للتعبير الكتابي، ويكاد المربّون يجمعون على أنّ الغرض الأهم من تعلّم اللّغة هو اقتدار التلاميذ على التّعبير والحديث الجيّد الصّحيح، إذ أنّ القدرة على هذا النّوع من التّعبير والتفوّق فيه يعدّان أعلى رتبة من رتبة التميّز والارتقاء في فروع اللّغة الأخرى لأنّ هذه الفروع روافد له وقنوات تتوافد لتشكيل بنيانه ومحتواه[2].

نستنتج ممّا سبق أنّ التّعبير الشفهي نِتاج تعلّم اللّغة، وهو خطوة أساسيّة يخطوها المتعلّم للوصول إلى التّعبير الكتابي.

ويعرّفه محمّد رجب فضل اللّه بقوله: «التعبير الشفوي فن لنقل الأفكار، والمعتقدات والآراء، والمعلومات إلى الآخرين، بصوت»[3]، قصد ايصالها إلى المتلقّي (الأستاذ، التلميذ) بلغة فصيحة خالية من الأخطاء، ويتضمّن هذا الفن أربعة عناصر هي: الصوت، واللّغة، والتفكير، والأداء.

يتبيّن من كلام محمّد رجب فضل اللّه أنّ عناصر التّعبير الشفهي هي: الصوت، اللّغة، التفكير، الأداء .

---

[1] تقويم مادّة التّعبير الشفوي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات – فاطمة سعدي – اشراف ديدوح عمر – مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستر، جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان، كليّة الآداب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2012م / 2013م، ص 09 .

[2] ينظر: أصول تدريس اللغة العربية بين النظريّة والممارسة– عبد الفتّاح حسن البجّة، ص 293.

[3] الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة – محمّد رجب فضل اللّه، عالم الكتب، القاهرة، د/ط، د/ت، ص 49 .

أمّا مفهومه في المنظومة التّربوية؛ فهونشاط لغوي مقرّر تتاح فيه الفرصة للتّلاميذ بالتّعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم وعواطفهم وتجاربهم. بل يتشجّعون فيه على تكوين آرائهم بأنفسهم، واستخدام اللّغة استخداما سليما، كما تساعدهم الإيماءات، والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه ، والنبرة في الصوت [1].

يمكننا القول أن: تعريف التّعبير الشفوي لايختلف في المنظومة اللّغويّة عن باقي التّعريفات، إلّا في شيء واحد فقط حيث أنّه يكون حافزا لهم يشجّعهم على تكوين آرائهم وشخصياتهم .

يقول ابن خلدون (ت1406م): « .... هو عبارة المتكلّم بارة فعل لساني، فلا بدّ أن تصير ملكة مقرّرة في العضو الفاعل لها: وهو اللّسان»[2].

معنى ذلك أنّ مفهوم التّعبير الشفهي عند ابن خلدون هو فعل لساني، ذلك لأنّ اللسان هو العضو الأساسي في الفعل (التّعبير الشفهي) .

2-1-1 مجالات التّعبير الشفوي:

مجالات هذا النّوع من التّعبير منعدّدة إلاّ أنّها على الرّغم من تنوّعها تقوم على إبراز شخصية المتحدّث وصقلها والاعتناء بقدراتها اللّغويّة، منها:

- الحوار والمناقشات: موضوعاتها كثيرة لها صلة بحياة التلاميذ اليوميّة وظروفهم، أو تلك التي تهمّ المجتمع في جميع جوانبه السّياسيّة والاقتصادية والثّقافية والفكريّة... حيث تفتح قنوات عديدة للاتّصال، يكون الحوار بين المعلّم والتّلميذ أو بين المعلّم وعدد محدود من التلاميذ، وقد تتّسع دائرة الحوار والمناقشات وهذا حسب إدارة المعلّم لصفّه.

[1] ينظر: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة – فهد خليل زايد، دار البازوري العلميّة، عمّان، الأردن، د/ط، د/ت، ص141.
[2] المقدّمة– ابن خلدون– تحقيق حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال ، بيروت، د/ط، 1991م، ص 339.

ومن الموضوعات التي يتجسّد فيها الحوار: التّمثيل المسرحي حيث يؤلّف التلاميذ مسرحيّات تعالج قضايا خاصّة، مع العلم أنّ تلميذ هذه المرحلة يكون أكثر وعيا وإلماما بما يدور حوله. ومن ثَمَّ فهو عادة يميل إلى المناقشة والحوار رغبة منه في التزوّد بالمعلومات والحقائق وإبداء الرّأي، ويغلب على روح النّقاش في هذه المرحلة كثرة الأسئلة التي يوجهها التلاميذ إلى أستاذهم وتتعلّق غالبا بالمشاكل السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة التي يمرّ بها الوطن. كما يسأل التلاميذ عن الحلول المناسبة لهذه المشكلة [1].

ولإدارة هذه المناقشات وهذا الحوار على المعلّم أن يوجّه التّلاميذ إلى الحديث باللّغة العربيّة الفصحى التي يستخدمها هو كذلك وأن تكون للمتحدّث أو المناقش:

1– الثّروة اللّغويّة التي تعينه على إبراز أفكاره وآرائه.

2–أن يكون ملمّا بآداب الحوار والحديث، فلا يُخرج من الالفاظ إلاّ ما يتّفق وشعور الآخرين.

3–أن تكون له القدرة على فهم الطرف الآخر(من يخاطبه).

4–كما تكون له القدرة على تنوّع الحديث وتشبّعه.

5–بالإضافة إلى القدرة على عرض أفكاره وتسلسلها والاستدلال عليها.

6–أن تكون لديه سرعة البديهة.

7–عدم الخروج عن موضوع المناقشة والحوار.

8–أن يستمع إلى آراء الآخرين كما يجب أن يستمعوا إلى آرائه [2].

[1] طرق تدريس اللّغة العربيّة – زكريا إبراهيم، دار المعارف الجامعيّة، الشاطبي، مصر، د/ط، 1999م، ص 191.

[2] ينظر: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانويّة– محمّد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، د/ط، 2000م، ص 257–258 .

نستنتج ممّا سبق أنّ الحوار والمناقشة عاملان أساسيان يساعدان التلميذ على التعبير الشفهي، فمن خلالهما أن يتّخذ المعلّم قدوة له في التعبير الشفهي، وذلك بمراعاته للّغة السّليمة والأفكار المعبّرة المرتّبة، مع ضرورة مراعاته لمشاعر الآخرين.

- التّعبير الحر: فيه تُعطى الحريّة للتّلميذ كي يتحدّث عن موضوع يختاره، وفي هذه الحالة يكون دور المعلّم توجيهيّا، وذلك برسم الخطوط العريضة للموضوعات المسموح لها والمستمدّة من القصص التّربويّة والرحلات الاستكشافيّة، أو من التجارب التي مرّت بالتلميذ. وقد لوحظ أنّ التلاميذ ينشطون ويقبلون عليه (التعبير الحر) لأنّهم أحرار في اختيار الموضوعات التي يتحدّثون عنها. ويعدّ هذا النّوع من التعبير مِقياسا لصلة التلميذ بالحياة ومدى اطّلاعه في مختلف المراحل التّعليميّة [1].

وعليه نجد أنّ التلميذ في هذه المرحلة تكون له الحريّة في اختيار موضوع معيّن والتّعبير عنه كما يشاء، أمّا دور المعلّم فيتلخّص في تقديم بعض النّصائح والانتقادات البنّاءة.

- الخطب وإلقاء الكلمات التي تتعلّق بالمناسبات المختلفة: وهي أنماط أخرى للتعبير الشفهي، حيث يتطلّب من التلميذ الاستعداد والقدرة على مواجهة المواقف دون خجل واضطراب. والنشاط الخطابي من مستلزمات المجتمع ومن ضروريات التعامل في أيّة مؤسّسة ديمقراطية، ولهذا كان لابدّ من إعداد أجيال تتولّى القيام بمِثل هذه الأعمال [2].

معنى ذلك أنّ هذا النّمط يتطلّب الاستعداد الكلّي للتلميذ، وقدرته على التكلّم دون ارتباك.

2-1-2 أهداف تدريس التعبير الشفوي:

تناولت معظم الكتب أهداف التعبير الشفوي التي أُلّفت حول تدريس اللغة العربية، وتتجلّى هذه الأهداف في نوعين:

[1] طرق تدريس اللغة العربية– جودت الرّكّابي –دار الفكر، دمشق، سورية، ط10، 2005، ص122.

[2] تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانويّة – محمّد صلاح الدّين مجاور – ص 262 .

أ–الأهداف النّفسية: يعتبر التعبير الشفوي وسيلة من وسائل الاتصال الذي يسمح للتلميذ بالتعبير عمّا يجيش في نفسه من أفكار وعواطف وأحاسيس، ويسعى إلى تبليغها فيشعر بالراحة، وهدوء البال كلّما تحقّق له ذلك، فينمّي القدرة للتلميذ على الإبداع والتخيّل والابتكار.

وبذلك يكشف امكاناته وتنمو لديه الثّقة في النفس، ويقوى تعلّقه بهذا النشاط متجاوزا كل الأزمات، والعقد النفسّية التي يعاني منها[1]: كالخوف والخجل، والانطواء، والتردّد، ويكسبه الجرأة من خلال دمجه في المناقشة المستمرّة، وإتاحة الفرصة أمامه للتعبير وتوكيد الذات، فتصل أفكاره إلى غيره في وضوح وترتيب وتسلسل [2].

وعليه يمكن القول أنّ التلميذ يستطيع التّعبير عن كل ما يحسّ يه داخليا فيكون قد تخلّص من عدّة مشاكل نفسيّة ممّا يجعله يُحسّ بالطمأنينة وتقوى ثقته بنفسه، وبذلك يكون قد حوّل كل تلك الاضطرابات النفسية إلى جرأة تجعله يوسّع من دائرة خياله ويبدع في عدّة مجالات .

ب–الأهداف اللغوية: التّعبير الشفوي مثله مثل التّعبيرات الأخرى التي تزوّد التلاميذ بما يعوزهم من مفردات وتراكيب، من خلال المنافسة الفعّالة داخل القسم، بحيث يعمل على تحريك الذهن، وترجمة أفكاره وترتيبها وتنظيمها في كل متكامل وتدريب المتعلّم على كيفية اِنتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني، والصّيغ المتداولة التي يحتاجونها في حياتهم اللّغوية، وتدريبهم على استعمالها دون الاخلال بقواعد اللغة النّحويّة والتركيبيّة، وهذا يكون مقرونا بالنصح والإرشاد والتوجيه من طرف المعلِّم[3].

بناء على ذلك ينمّي التّلميذ رصيده اللّغوي، حيث يعمل على اختيار بعض المصطلحات التي تساعده على ترجمة أفكاره من أجل تبليغها في قالب متكامل يفهمها المتلقّي بكلّ سهولة ويُسر.

[1] ينظ: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة– فهذ خليل زايد، ص142 .

[2] ينظر : تعلّم اللغة العربيّة بين التنظير والتطبيق– حسن شحاتة– الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 1996م، ص 223 .

[3] طرق تدريس الأدب والتعبير، والبلاغة بين التنظير والتطبيق– سعاد الوائلي– ص 80.

كما أنّ التعبير الشفوي يهدف إلى تدريب التلاميذ على استخدام قواعد اللّغة ومفرداتها استخداما صحيحا ناجحا في مواقف الحياة التّعليميّة والعلميّة[1].

معنى ذلك أنّ العبير الشفهي يهدف إلى تمرّن التلاميذ على توظيف قواعد اللّغة توظيفا سليما، خاليا من الأخطاء .

2-2-التعبير الكتابي :

هو الكلام المكتوب الذي يُصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبِل قراءة. ويُستخدم غالبا في مواقف التّباعد بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا، فعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا أو مكانا يتمّ التّواصل من خلال التعبير المكتوب [2].

إنّ التّعبير الكتابي يعتمد بالدّرجة الأولى على ثقافة التّلميذ، وكثرة اطّلاعه وقراءاته المتنوّعة، كما يعتمد التّعبير الجيّد على تدريبه على الكتابة والإملاء الصحيح، وتوظيف مكتسباته من نحو وصرف وبلاغة. على ألاّ يُترك التلميذ دون توجيه، فعلى المعلّم أن يدرك أنّ الإنسان يتكلّم أكثر ممّا يكتب، ومن ثَمّ فالكلمة المنطوقة أكثر من المكتوب، وهذا لايعني أنّ الكلام يغني عن الكتابة وإن كان أساسا لها أو يسدّها، ذلك أنّ الإنسان لم يصطنع له رموز يكتب بها إلاّ لشعوره بالحاجة العظيمة إلى أداة تفصح عمّا في نفسه ومشاعره وأحاسيسه لأفراد ليس بمقدوره أن يشافههم، وأن يعرف الفروق الجوهريّة بين اللغة الجوهريّة واللغة المكتوبة [3].

إذا كان التعبير الشفهي هو الافصاح عمّا في نفس المتكلِّم بصفة عامّة والمتعلّم على وجه الخصوص من مشاعر وأحاسيس وأفكار بطرق مختلفة مع تفادي الخوف والاضطراب والخجل، فإنّ

[1] بنظر: تدريس الأدب والتعبير، والبلاغة بين النظرية والتطبيق– سعاد الوائلي – ص 80 .

[2] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة – محسن علي عطيّة – دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 1427هـ- 2007م، ص227 .

[3] ينظر: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة– عبد الفتاح حسن البجّة – ص314.

التّعبير الكتابي يعتمد على تدريب التلميذ المسبق على الكتابة والإملاء ...وذلك لعدم قدرته على المشافهة بين الطرفين (المتكلّم، المستقبِل).

2-2-1 مجالات التعبير الكتابي :

مجالات التعبير الكتابي كثيرة، ومن الصعوبة بمكان الاتيان على كل المجالات فنذكر منها:

- التلخيص: يندرج ضمن التّعبير الوظيفي ويرتبط ارتباطا وثيقا بالقراءة سواء كانت قراءة نصوص داخل القسم، أو قراءة حرّة لكتب ونصوص ومقالات خارج المقرّر. يتمّ التلخيص بالتركيز على العناصر الأساسيّة للنص المطلوب تلخيصه، ثمّ إعادة عرضها من جديد بإيجاز مع مراعات ترابط الأفكار وتسلسل المعاني وذلك بعد الاستعاب الدّقيق لمضمون الموضوع. إنّ أي موضوع للتلخيص يخضع إلى شروط هي:

-أن يتّبع التّلميذ المعايير المطلوبة للتلخيص ويلتزم بها.

-أن يكون مجالها المواد الدراسيّة أو القراءات الخارجيّة.

-أن يميّز الطلاّب بين التلخيص والنقل [1].

يتبيّن أنّ التلخيص من مجالات التعبير الكتابي، وهو وصف لمضمون النّص يشمل أهمّ أفكاره مع الحفاظ على ترتيبها، مع مراعات بعض شروطه.

- التّقارير: تكون وصفا لعمل أو مشروعات أو حدث بأسلوب منظّم وتعبير واضح. يحدّد فيه الزمان والمكان والأشخاص والموضوع، تعدد كتابة التقارير من أنواع التعبير الوظيفي [2].

[1] ينظر: طرق تدريس اللغة العربية– سيد عبد العال عبد المنعم– دار غريب، القاهرة، د/ط، د/ت، ص 285.

[2] تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات (الشعبة الأدبيّة من التعليم الثانوي أنموذجا)- فاطمة زايدي– إشراف عز الدّين صحراوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر، جامعة بسكرة، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، 2008م/2009م، ص 98.

وعليه فالتّقارير تعمل على وصف حدث ما بأسلوب وتعبير واضحين، مع تبيان أهم العناصر (الزمان . المكان ، الأشخاص والموضوع).

- البرقيات والرّسائل: تعتمد كتابة البرقيات على الدّقة والاختصار، إذ أنّها تقوم مقام التوقيعات قديما تحتوي من الكلام ماقلّ ودل.

الرسالة: نشاط كتابي اجتماعي يتداوله الأشخاص، تكون وديّة (إخوانية) تدور حول القضايا الخاصّة والأمور الشّخصية، أو تكون إداريّة تتَداول بين الأفراد والجهات الرسميّة (الدوائر والدواوين الرسميّة). يدرّب عليها التلاميذ بدقّة من الغلاف إلى المضمون، حيث ترسم منهجيّتها وتوضّح مع كتابة نماذج منها داخل القسم بمعيّة المعلّم [1].

وهناك مجالات كثيرة كتحضير كلمة افتتاحية، إعداد فهرس، توثيق، تعليق، هوامش، كلّها تنطوي تحت التّعبير الكتابي الوظيفي.

أمّا التّعبير الكتابي الإبداعي فيكون في تأليف قصّة أو مسرحيّة، أو خاطرة.... وغير هذه الأنواع كثيرة.

يمكننا القول أنّ البرقيات تعتمد الدّقة والوضوح، أمّا الرسائل نوعان: إمّا أن تكون اخوانية تتناول العلاقات الإنسانيّة بين الأفراد وتصوّر عواطفهم، وإمّا أن تكون إداريّة تُبعث بين الأفراد والجهات الرسميّة.

2-2-2 أهداف تدريس التّعبير الكتابي:

إن موضوعات التعبير الكتابي قد لاتختلف عن موضوعات التعبير الشفهي، ماعدا أنّه يكتب وفق قواعد التنظيم والعناية بالترقيم وقواعد الإملاء، لذلك فإنّ أهداف التعبير الكتابي هي أهداف التعبير الشفهي ويضاف إليها:

[1] المرجع السابق، ص 98.

1-تدريب التّلاميذ على الكتابة بوضوح وتركيز.

2-هو وسيلة اتّصال بمن يفصّلنا عنهم الزّمان والمكان.

3-الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم والقواعد الإملائية.

4-تنمية قدرة المتعلّم على التّعبير الوظيفي والتّعبير الابداعي [1].

5-تنمية ميولهم إلى المطالعة وقراءة النصوص الأدبيّة من شعر ونثر، وتدريبهم على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى [2].

تظهر أهداف التعبير الكتابي في احترام المتعلّم قواعد التنظيم والاهتمام بالترقيم، وتدريبه على الكتابة، ممّا قد يكون حافزا له يجعله يتشجّع ويبدع في كتابة القصص أو الروايات ... .

[1] مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها – سعدون محمود الساموك، وهدى جواد الشمري – ص 238 .

[2] الأسس العامّة لمناهج تعلم اللغة العربية – رشدي طعيمة- ص130 .

الدّراسة التّطبيقية

قمنا بإجراء دراسة ميدانية في متوسّطة ياغمراسن التي تقع في ولاية تلمسان، على عيّنة من تلاميذ السّنة أولى متوسّط أثناء حصّة التعبير الشفهي، وذلك من أجل البحث عن الأخطاء التي يرتكبها التلميذ، وتحليلها والتعرّف على نوعيتها وأسباب الوقوع فيها

ثالثا– نموذج أخطاء التّعبيرالشفهي للسّنة أولى متوسّط:

النشاط:فهم المنطوق وإنتاجه . **السّاعة:** 30: 13 -14:30.

المحتوى المعرفي:التّجريب على الحيوان والأخلاق. **المؤسّسة:**ياغمراسن.

نموذج لمذكّرة الأستاذ:

المقطع: 05.

المحور:العلم والاكتشافات العلميّة.

الميدان:فهم المنطوق.

الموضوع:التّجريب على الحيوان والأخلاق.

الكفاءة المستهدفة: -يتعرّف على مووع النّص ويحدّده حملة وتفصيلا.

-يقف على مواطن التّأثير والتأثّر.

- يبرز القيم الأخلاقية للتّجريب على الحيوان والأخلاق، والتمسّك بها.

- يوظّف السّرد والوصف والمصطلحات العلميّة أثناء إلقاء العرض الشّفوي.

الوسائل:دليل الأستاذ ص 123، السبّورة.

المراحل	الأهداف التّعليمية	التعلّمات	الأهميّة
وضعية الانطلاق.	استرجاع المكتسبات السّابقة.	-إكتشف عالِم جزائري مؤخّرا دواء لعلاج السكّري. -علام جرّبه في البداية؟	5د
وضعيّة بناء التعلّم.	التّدريب على الإصغاء. أن يثري قاموسه اللّغوي. أن يستخلص الفكرة العامّة للنّص. أن يصوغ العبرة من النّص.	-قراءة النّص المنطوق من طرف الأستاذ وأثناء ذلك يجب المحافظة على التّواصل البصري بينه وبين متعلّميه، مع الاستعانة بالأداء الحسّي والحركي. شرح المفردات: مذا تعني المفردات التّالية: تتقوّض: تنهدم. مستساغ:سهل. س1: كيف تحقّق التقدّم العلمي في القرن العشرين؟ س2: من هم هؤلاء الضّحايا؟ س3: ما السّبب في موت الكثير من حيوانات التجارب؟ س4: هل تؤدّي تلك التجارب التي تجري على الحيوانات إلى موتها دائما؟ س5: ماهي التجارب التي تجري على الحيوانات المعرّضة للموت في معامِل الأبحاث؟ الفكرة العامّة: ما الفكرة العامّة للنّص؟ -استغلال الإنسان الحيوانات التي لاحول لها ولا قوّة في مجال البحث العلمي. القيمة التّربوية: نهانا الإسلام عن إلحاق الضّرر بالحيوان، حيث قال رسول اللّه صلّى اللّه عليه	10د 5د 10د 3د 5د

		وسلّم: "إنّ اللّه كتب الإحسان على كلّ شيء، فإذا قتلتم فأحسنوا القتل، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذّبح". -قراءة ثانية للنّص المنطوق من طرف الأستاذ. -يكلّف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج الموضوع شفويا بلغة سليمة مستعينين بما سجّلوا من رؤوس أقلام، حيث يُدلي السّامعون للعرو بآرائهم . -يعقّب الأستاذ على كل مادار بين المتعلّمين، مؤيّدا ومصوّبا من حيث المعارف والمعلومات.	15د
وضعيّة الختامية.	يثبت التّلميذ مكتسباته ويدعّمها.	س1-كم عدد الضّحايا التي تقتل سنويّا؟ س2-لمذا يجري الإنسان تجاربه على الحيوان؟ س3-هل تلك الإصابات التي يتعرّض لها الحيوان معتمدة من المجرِّب؟ س4-ماهو الطّابع الذي تأخذه معظم تجارب الأدويّة وتلك المستحضرات؟ -وظِّفوا الكلمات المشروحة في جمل مفيدة.	7د

وفيما يلي بعض الملاحظات التي توصّلنا إليها في دراستنا الميدانية عن التعبير الشفهي، واكتشاف العيوب والأخطاء التي يقع فيها التلميذ:

المستوى الصّوتي: تظهر عيوب الكلام لدى التلميذ في عدم النطق الصحيح لبعض مخارج الحروف، ومردّ ذلك إلى البيئة التي يعيشون فيها، كنطق القاف همزة أو كاف، ونطق حرف التّاء طاء، والذّال دال، والثّاء تاء، وذلك راجع إلى تقارب المخارج، ومن أمثلة ذلك:

التأدّم – التقدّم.

المدهل – المذهل.

الجتت – الجثث.

مستساغ– مستصاغ.

وتكمن الصّعوبة خاصّة في بعض الكلمات صعبة النّطق، ممّا يجعلهم يقلبون حروفها؛ لذلك يجب على الأستاذ أن يراعي مثل هذه الحالات ومحاولة علاجها حتّى لا تستمرّ مع المتعلّم وتمثّل له فيما بعد مشكلات عند التحدّث أو القراءة.

وهناك عيوب أخرى تظهر من خلال تعبيرات التلاميذ الشفويّة وهي:

التباطؤ في الكلام، حيث أنّ التّلميذ يجد صعوبة في نطق الكلام، ولذلك يجب على الأستاذ أن يتدخّل ويشجّعه على المشاركة ويعيد له الثّقة بالنّفس ويبيّن له أنّه قادر على التعبير السليم ويتقبّل إجاباته كيفما كانت وبذلك يكون قد أخرجه من دائرة التهميش.

وما لامسناه أيضا في التلميذ أنّه لا يستعمل نبرات معيّنة من أجل التعبير عن الأساليب والصيغ المختلفة، كالإستفهام – التعجّب – النّفي ....إلخ.

المستوى النّحوي:يوجد في هذا المستوى اضطراب في الحديث نابع عن عدم استخدام التلاميذ قواعد النّحو استخداما صحيحا، خاصّة عند السنة أولى متوسّط، وهذا راجع إلى ضعف قاعدي بسبب المنظومة التربويّة، وبحكم أنّ التلاميذ ثَمَّ نقلهم من السّنة الخامسة إلى السّنة أولى متوسّط.

نحو: من جرّاءَ : والصّواب، من جرّاءِ.

على ملايينَ السّنينِ: الصّواب، على ملايينِ السّنينِ.

استعمل التلاميذ هذه الكلمات في حالة النّصب، بدلا من حالة الجر، وهكذا فقد فشلوا في القواعد النّحويّة المتعلّقة بالاِسم المجرور.

وتقول القاعدة: حروف الجر: من – إلى- عن- على- في – الباء- الكاف.... والاسم الذي يأتي بعدها يكون دائما مجرورا بالكسرة.[5]

وهناك من استعمل بعض الكلمات من حالة الجر إلى حالة الرّفع، مثلا:

-في نظر الكثيرون بدلا من في نظر الكثيرين (لأنّها تعرب مضاف إليه ، والمضاف إليه دائما يأتي مجروا، وهنا يُجرّ بالياء والنّون لأنّه جمع المذكّر السّالم).

-في المعملُ بدلا من في المعملِ.

-بين الأدويةُ بدلا من الأدويةِ (الاِسم الواقع بعذ ظرف مكان يعرب مفعول لأجله ،وهذا الأخير يكون دائما مجرورا).

وفي مثال آخر نلاحظ أنّ التلميذ أخطأ في الاسم المجرور، فلم يجعله لا منصوبا ولا مرفوعا، وإنّما وضع سكون في آخر الكلمة بدلا من الكسرة نحو:

في جسمْ الحيوانْ بدلا من في جسمِ الحيوانِ.

لِابتلاعْ بدلا من لِابتلاعِ.

لمحاكاةْ بدلا من لمحاكاةِ.

كما أخطأ بعض التلاميذ في تطبيق القاعدة النّحويّة المتعلّقة بالفاعل والتي تقول: الفاعل مرفوع ولا غنى عنه بعد الفعل، وإذا لم نجده، فإنّنا نقدّره تقديرا[6].

[5]- قواعد اللّغة لعربيّة- عارف أحمد الحجاوي- دار الشروق، عمّان، ط1، 2001، ص232.

[6]- قواعد اللّغة العربيّة للمبتدئين- خليل ابراهيم – الأهليّةللنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2001، ص61.

وإليكم الجمل الخاطئة التّالية:

-أن تتقوّض دعائمَ، والصّواب: أن تتقوّض دعائمُ.

-أن يتّخذ الإنسانَ، والصّواب: أن يتّخذ الإنسانُ.

-واتّفقت الآراءَ، والصّواب: واتّفقت الآراءُ.

-أن تحكمها معاييرَ، والصّواب: معاييرُ.

نلاحظ أنّ هذه الكلمات وقعت منصوبة ، وهذا خطأ لأنّها وقعت فاعلا، والفاعل لا يكون إلّا مرفوعا.

وقد أخطأ بعض التلاميذ في تطبيق قاعدة المفعول به، فمنهم من جعله مجرورا وبعضهم الآخر مرفوعا. ومن أمثلة ذلك:

جعل حياةِ ⟵ بدلامن جعل حياةَ.

بنى صرحُهُ ⟵ بدلامن بنى صرحَهُ.

تأخذ الطابعُ ⟵ بدلا من تأخذ الطابعَ.

المستوى الصّرفي: من الأخطاء الصّرفيّة التي لاحظناها لدى بعض التلاميذ هي:

أخطاء(ال) التّعريف:

نحو: تَمَّ تجارب على الحيوان ⟵ بدلا من تَمَّ التجارب على الحيوان.

حياة إنسان متوقّفة على ما يجرّب على الحيوان⟵ حياة الإنسان متوقّفة على مايجرّب على الحيوان

وهناك أخطاء ارتكبها التّلميذ حول مسألة التذكير والتّأنيث، هذا ما نلاحظه في الأمثلة التّالية:

عُقد ندوات ⟵ الأصل عقدت ندوات (كلمة ندوات مؤنّث) .

تثور الجدل ⟵ الأصل يثور الجدل (كلمة الجدل مذكّر) .

المستوى الدّلالي: قد لا يتوصّل التلاميذ إلى تركيب جمل مفيدة، وذلك راجع إلى عدم احتراهم لنظام التسلسل وترتيب الأفكار، إضافة إلى اعتمادهم على الكلمات الموظّفة في النّص فقط، ومردّ ذلك ضعف رصيدهم اللّغوي الذي سببه نقص المطالعة. ففي هذه الحالة قد يضظر الأستاذ إلى التّصحيح والتّوجيه.

إضافة إلى ذلك قد يتعذّر على جل التلاميذ فهم بعض الكلمات الصّعبة التي تتطلّب شرحا من الأستاذ، من أمثلة هذه الكلمات: تتقوّضُ بمعنى تنهدم، تقنّنُ بمعنى توضع لها قوانين، مستساغ يعنى سهل، تلقى حتفها بمعنى تموت.

ولاحظنا أنّ كلامهم غير سوي وناقص، بسبب التقطّع في حديثهم، مثال:

لقد تطوّر العلم ....ف...ف..فأصبح مذهلا.

ما لمسناه أيضا اشتراك معظم المتعلّمين في صفات نفسيّة وقفت حاجزا عند معظمهم وتمثّلت في صفة: الخجل كالتّأتأة، الخوف، القلق، احمرار الوجه.....

ما لاحظناه كذلك أنّ التلاميذ لايملكون القدرة على التحكّم في النّفس أي أنّهم يتكلّمون بصورة دائمة ماينتج عنه السرعة في الكلام، أو يقطعون الكلام بشكل كبير ممّا يؤدّي إلى ضجر المستمع أي الزملاء، هذا كلّه يعود إلى عدم احترام التلميذ لعلامات الوقف.

واستعمال بعض الألفاظ العاميّة مثل: ساهلة بمعنى يسيرة – في كل بلاصة بمعنى في كلّ مكان – نهدر بمعنى أتكلّم – تْكْمْلْ بمعنى تنتهي – الدخّان بمعنى التّبغ- مليح بمعنى هائل .

بالرّغم من ضعف بعض التلاميذ في التّعبير، إلّا أنّنا لاحظنا فيهم حب المشاركة والتنافس بينهم.

خلاصة القول :اتّضح لنا من خلال دراستنا التّحليليّة أنّ التلاميذ يعانون الانتشار الواسع للأخطاء النّحويّة، والصّرفيّة والدّلالية، والأخطاء النّاتجة عن التّداخل اللّغوي.

الاستبانة:

مجال الدّراسة: تمّت الدراسة الاستطلاعية في المدارس المتوسّطة لولاية تلمسان، وهذه المتوسّطات هي: متوسّطة ياغمراسن، عويشة حاج سليمان، ابن خلدون، ومتوسّطة دار الحديث.

عيّنة الدّراسة: اعتمدنا في هذه الدّراسة على عيّنة من الأساتذة من التعليم المتوسّط، تتكوّن من عشرين أستاذ، هم أساتذة مادّة اللّغة العربيّة ،بغرض دراسة صدق وثبات الأدلّة المتمثّلة في الاستبانة.

أدوات الدّراسة: الاستبانة هي أحد أدوات جمع البيانات الميدانية، وتتكوّن من مجموعة من الأسئلة توجّه لأفراد مخصّصين يقومون بالإجابة عليها وهذا للحصول على معلومات حول الموضوع.

ولقد اعتمدنا في هذا الاستبيان على عشرة أسئلة، والتي تتمحور حول نشاط التعبير الشفهي في المرحلة المتوسّطة، وقد اعتمدنا في طريقة بناء الاستبانة على الرتب الثلاثي المغلق وكان كالآتي:

السؤال / الدرجة	دائما	أحيانا	أبدا
السؤال الأوّل			

نتائج الدّراسة: من أجل إعطاء المصداقيّة اللّازمة للاستبانة، ولنؤكّد من أنّها في متناول العيّنة.

ثبات الاستمارة: قمنا بتوزيع استمارة الاستبانة على 20أستاذ، وبعد جمعها والقيام بعمليّة الإحصاء كانت النتيجة كما هو مبيّن في الجدول:

الخاصية كالجنس	**الأقدميّة**	**عدد الأفراد**	**النسبة المئويّة**
أستاذ	بين3سنوات إلى 15سنة	5	%25
أستاذة	بين3سنوات إلى 15سنة	3	%15

أستاذ	بين15سنة إلى 32سنة	8	%40
أستاذة	بين15سنة إلى 32سنة	4	%20
المجموع		20	%100

من خلال عمليّة التّصنيف التي أجريناها على العيّنة المدروسة وانطلاقا من المعلومات التي أوردها أصحابها في بطاقة المعلومات (الاستبانة)، تحصّلنا على نسبة 5أَساتذة ذكور تتراوح أقدميتهم مابين ثلاث سنوات وخمسة عشر سنة كما هو مبيّن في الجدول أعلاه، وهو ما يمثّل نسبة 25% من أفراد العيّنة. وتحصّلنا على 3أستاذات تتراوح أقدميتهن مابين ثلاث سنوات وخمسة عشر سنة، وهو مايمثّل نسبة 15% من أفراد العيّنة.

أمّا عدد الأساتذة الذكور الذين تتراوح أقدميتهم مابين خمسة عشر سنة فأكثر، فكان عددهم 8 أَساتذة ويمثّلون 40% من أفراد العيّنة، أمّا عدد الأساتذة من جنس الإناث اللّاتي تتعدّى أقدميتهم خمسة عشر سنة فهم أربعة أساتذة ويمثّلون 20%من أفراد العيّنة الاجمالية.

وبِاعتبار أنّنا قرّرنا اعتماد على (20) أستاذ، 60%منهم من الجنسيين تفوق أقدميتهم 20 سنة، و40%من الجنسيين كذلك تتراوح أقدميتهم مابين ثماني سنوات و خمسة عشر سنة، وبالتّالي اعتمدنا على 20فرد مقسّمين إلى نصفين: النصف الثاني من ذوي الخبرة المتوسّطة، والنصف الأوّل من ذوي الخبرة الواسعة .

وعليه أصبح 20 أستاذ مصدرا للحصول على العيّنات التي نحن بحاجة إليها للقيام بالمعالجة الإحصائية ، الهادفة إلى التأكّد من الفرضيات المطروحة للدّراسة حول التعبير الشفهي، وهكذا توصّلنا إلى تحديد وضبط نهائي لعدد أفراد كل عيّنة الجدول التالي:

بين نسبة أفراد العيّنة المدروسة على أساس خاصيتي الأقدميّة المتوسّطة والطّويلة:

الخاصيّة	**عدد الأفراد**	**النسبة المئويّة**
أَساتذة ذو أقدميّة متوسّطة	08	%40

أَساتذة ذو أقدميّة طويلة	12	%60
المجموع	20	%100

تصميم الدّراسة: لإجراء هذه الدّراسة قمنا ببناء استبانة موجّهة للسّادة أساتذة التعليم المتوسّط مادة اللّغة العربيّة من الجنسين والذين تتوفّر فيهم خبرة معتبرة في التعليم، فنسبة 60% منهم ذو أقدميّة طويلة، وهذه الاستبانة لم تخطّط تخطيطا اعتباطيا، بل مرتّ بمراحل واستغرقت وقتا تمهيديّا قبل تكوينهه للوصول إلى الشكل النهائي، حيث أصبحت قابلة للتّطبيق من خلال توفّرها على مواصفات الأداة التي تجمع بيانات يمكن على أساس معالجتها إحصائيّا للوصول إلى نتائج صادقة.

مبرّرات استعمال الاستبانة كأداة لجمع البيانات : يجدر بنا أن نبيّن الأسباب التي جعلتنا نستعمل الاستبانة كأداة لجمع البيانات في هذه الدّراسة، وهي أسباب فرضها المنهج المستعمل، وهو المنهج الوصفي لأنّ "البيانات الوصفيّة غالبا مايتمّ جمعها خلال الاستبانة والملاحظات وأساليب المشاهدة"[7] وكذلك كون الاستبانة تُعتبر وسيلة من بين وسائل جمع البيانات .

"فهي أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، وتستعمل بكثرة للحصول على الحقائق والتعرّف على الظّروف ودراسة المواقف والاتّجاهات والآراء"[8].

وهكذا فالدّراسة الوصفيّة تنطلق من دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، فتهتم بوصفها وصفا دقيقا و"تعبّر عنه تعبيرا كميّا وكيفيّا، ويكتسب هذا المنهج أهميّة خاصّة في الدراسة التربوية، لأنّ أغلبية الدراسات التّربويّة تنتمي إلى هذا النّوع من البحث"[9].

فالمنهج هام وضروري في الدراسات التربويّة وبالأخصّ المنهج الوصفي ذو الإجراءات التّحليليّة.

[7] أساليب البحث التربوي- عبد الرّحمن عدس- دار الفرقان، د/ط، 1993م، ص110.

[8] أسس البحث العلمي في العلوم السلوكيّة- فاخر عاقل – دار العلم، بيروت، ط2، 1982م، ص125.

[9] الموسوعة العربيّة- هيئة الموسوعة العربيّة – دمشق ،ط1 ، 2001م ، 726/4.

رابعا- تحليل نتائج الاستبانة:

ممّا يلي يبرز الجدول الآتي نسب وعدد الأساتذة الذين أجابوا على السّؤال الأوّل من الاستبانة وهو كالآتي:

السّؤال الأوّل: هل يتأثّر نشاط التعبير الشفهي بِاستطاعة التكلّم بدون خجل أو تردّد؟

الإجابة / العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النسبة المئويّة
دائما	11	%55
أحيانا	09	%45
أبدا	00	%00

يتبن من خلال الجدول أنّ نسبة 55% من المستجوبين تقرّ بأنّ التعبير الشفهي دائما يتأثر بقدرة التلاميذ علة التكلّم بدون خجل أو تردّد، أمّا فيما يخصّ الخانة الثانية فكان عددها 09أساتذة الّذين أجابوا بأحيانا أي بنسبة 45% فهي نسبة متوسّطة مقارنة بالخانة الثالثة التي تقدّر ب 00% أي أنّ التعبير الشفهي لا يتأثّر بقدرة التلاميذ على التكلّم بدون خجل أو تردّد لأنّه عندما يتكلّم فهو يثبت المعلومة ويفهم ويتعمّق ويمتلك ثروة لغويّة ورصيد وفير لذا يكون تعبيره جيّد.

السّؤال الثاني: هل يتأثّر نشاط التعبير الشفهي بترتيب الأفكار ترتيبا منطقيّا يتلاءم والموضوع ؟

الإجابة / العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النسبة المئويّة
دائما	12	%60
أحيانا	08	%40
أبدا	00	%00

من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة 60% من المستوجبين ترى أنّ التعبير الشفهي دائما يتأثّر بترتيب الافكار ترتيبا منطقيّا يتلاءم والموضوع، فهي نسبة مرتفعة مقارنة بالخانة الثانية التي ترى أنّ التعبير الشفهي أحيانا ما يتأثّر بترتيب الأفكار ترتيبا منطقيّا يتلاءم والموضوع والتي قدّرت ب40%.

السؤال الثالث:هل يتأثّر التعبير الشفهي بنطق التلاميذ لنقاط الحروف نطقا صحيحا؟

الإجابة / العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النسبة المئويّة
دائما	12	%60
احيانا	07	%35
أبدا	1	%5

من خلال تحليل نتائج الجدول المتعلّق بالسؤال الثالث الموجود في الاستبيان يتبيّن أنّ نسبة 35% تصرّح بأنّ التعبير الشفهي أحيانا مايتأثّر بنطق التلاميذ لنقاط الحروف نطقا صحيحا، لأنّ هناك حالات خاصّة لديهم عيب في النطق، ويرى بعض الأساتذة المستجوبون بأنّ التعبير الشفهي دائما يتأثّر بنطق التلاميذ لأصوات الحروف نطقا صحيحا والتي قدّرت نسبتها ب 60% وأستاذ واحد يقرّ بأنّ التعبير الشفهي لا يتأثّر أبدا بنطق التلاميذ لأصوات الحروف نطقا صحيحا والتي قدرت نسبتها 5% .

السؤال الرّابع: هل ترى أنّ نشاط التّعبير الشفهي يتأثّر بالتنوّع في نبرات الصّوت؟

الإجابة / العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النسبة المئويّة
دائما	7	%35
أحيانا	13	%65
أبدا	00	%00

يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة 35% من المستوجبين تقرّ بأنّ التعبير الشفهي دائما يتأثّر بالتنوّع في نبرات الصّوت، أمّا الفئة الثانية فتقدّر ب65% ترى بأنّ التعبير الشفهي أحيانا ما يتأثّر بالتنوّع في نبرات الصّوت لأنهم من خلاله يفهمون النقاط المهمّة من النقاط غير المهمّة كما يساعدهم على تثبيت المعلومات وفهم علامات الترقيم.

السّؤال الخامس: هل ترى أنّ نشاط التعبير الشفهي يتأثّر بوقفة التلاميذ بدون اضطراب؟

الإجابة العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النسبة المئويّة
دائما	12	%60
أحيانا	8	**%40**
أبدا	**00**	**%00**

من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة 60% من المستجوبين تعدّ التعبير الشفهي دائما يتأثّر بوقفة التلاميذ دون اضطراب، لأنّ عندما يقفون دون اضطراب تكون لديهم الثّقة بالنّفس والطّلاقة في اللّسان، هذا يعني أنّهم يحتكمون على اللّغة ممّا يجعل تعبيرهم جيّد.

أمّا فيما يخصّ الخانة الثانية فكان عددهم 08 أي بنسبة40% والتّي ترى أنّ التعبير الشفهي أحيانا مايتأثّر بوقفة التلاميذ من دون اضطراب، لأنّه يوجد تلاميذ لا يستطعون الوقوف برصانة إلّا أنّ تعبيرهم جيّد.

السّؤال السّادس: هل ترى أنّ نشاط التعبيسر الشفهي يتأثّر بقلّة مطالعة التلاميذ الخارجيّة؟

الإجابة العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النسبة المئويّة
دائما	12	%60
أحيانا	7	%35
أبدا	1	%5

يتبيّن من خلال الجدول أنّ 12 أستاذ يقرّون بأنّ نشاط التعبير الشفهي يتأثّر بقلّة المطالعة الخارجيّة أي بنسبة60% فينتج عنه ضعف الخزين الثقافي واللّغوي للتلميذ، في حين 35% من المستجوبين ترى أنّ التعبير الشفهي أحيانا ما يتأثّر بالمطالعة الخارجيّة للتلميذ، وبنسبة 05% ترى أنّ التعبير الشفهي لا يتأثّر أبدا بقلّة مطالعة التلميذ وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع النسب الأخرى.

السّؤال السّابع:هل يتأثّر انشاط التعبير الشفهي بتذكير التلاميذ النّقاط المسموعة؟

الإجابة / العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النّسبة المئويّة
دائما	07	%35
أحيانا	13	%65
أبدا	01	%5

من خلال نتائج الجدول رقم 07 المتعلّق بالسّؤال السّابع يتبيّن أنّ نسبة 65% ترى بأنّ التّعبير الشفهي أحيانا مايتأثّر بالنّقاط المسموعة، فهناك من يتذكّر وهناك من لايتذكّر حسب قدرات التلميذ، وهناك فئة أخرى تقدّر بنسبة 33% تعتبر أنّ التعبير الشفهي دائما يتأثّر بتذكير التّلاميذ للنّقاط المسموعة، فالتذكير للنّقاط المسموعة من ضروريات تفعيل التعبير الشفهي لكن تبرز في مراحل متقدّمة من التّعليم.

السّؤال الثّامن: هل يتأثّر التعبير الشفهي بقدرة التلاميذ عن التعبير عن أفكارهم بتسلسل وتتابع واسترسال؟

الإجابة / العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النّسبة المئويّة
دائما	06	%30
أحيانا	13	%65
أبدا	01	%5

يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة 65% ترى بأنّ التعبير الشفهي أحيانا مايتأثّر بقدرة التلاميذ على التّعبير عن أفكارهم بتسلسل وتتابع واسترسال فمعظم التّلاميذ لايعبّرون باسترسال، وترى فئة أخرى التي تقدّر ب30% أنّ التعبير الشفهي دائما يتأثّر بقدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم بتسلسل

وتتابع واسترسال، أمّا 05% ترى أنّ التعبير الشفهي لا يتأثّر أبدا بقدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم بتسلسل وتتابع واسترسال.

السّؤال التّاسع: هل يتأثّر التعبير الشفهي بغلبيّة العاميّة على الفصحى أثناء تعبيرهم الشفهي؟

الإجابة / العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النّسبة المئويّة
دائما	06	%30
أحيانا	12	%60
أبدا	2	%10

من خلال النتائج الممنوحة يتبيّن أنّ اللهجة العاميّة أحيانا ماتؤثّر على نشاط التعبير الشفهي وذلك ماتؤكّده النسبة60%، أمّا بنسبة 30% تقرّ أنّ نشاط التعبير الشفهي دائما يتأثّر باللّهجة العاميّة، وبنسبة10% يقولون أنّ نشاط التعبير الشفهي لا يتأثّر باللّهجة العاميّة وهي نسبة ضئيلة.

السّؤال العاشر: هل يتأثّر التعبير الشفهي بقدرة التلاميذ على ربط الأفكار الفرعيّة بالفكرة العامّة؟

الإجابة / العدد والنسبة	عدد الأساتذة	النسبة المئويّة
دائما	09	%45
أحيانا	11	%55
أبدا	00	%00

من خلال الجدول يتبيّن أنّ نسبة 45% تَعدّ التعبير الشفهي يتأثّر دائما بربط الأفكار الفرعيّة بالفكرة العامّة هذا مايقصد بمنطقيّة الموضوع، في حين تمنح الخانة الثّانية معدّل 55% التي ترى أنّ التعبير الشفهي يتأثّر أحيانا بربط الأفكار الفرعيّة بالفكرة العامّة، هذا يعني أنّ الفكرة العامّة تكون خاصّة فالأفكار الفرعيّة تكون عامّة أي واسعة فيها التحليل.

بعدما قمنا بإجراء دراسة ميدانية على أخطاء التّعبير الشفهي لتلاميذ السّنة أولى متوسّط، فاستنتجنا من هذه الدّراسة التّحليلية أنّ التّلاميذ يعانون الانتشار الواسع للأخطاء النّحوية والصّرفية،

والأخطاء النّاتجة عن التّداخل اللّغوي، حيث أظهرت الدّراسة أنّ الأخطاء النّحوية أوّلها مرتبة، وتلتها الأخطاء الصّرفية، ثمّ الأخطاء النّاتجة عن التّداخل اللّغوي.

ففي الأخطاء النّحوية على سبيل المثال وجدنا أنّها تدور حول عدّة مواضيع نذكر منها مايلي:

- ❖ أخطاء في بناء أو إعراب المرفوعات (الفعل).
- ❖ أخطاء في بناء أو إعراب المنصوبات (المفعول به....).
- ❖ أخطاء في بناء أو إعراب المجرورات (حروف الجر، والاسم المجرور).

بينما صنّفت الأخطاء الصّرفية ضمن الأبواب التّالية:

1-ال التّعريف.

2-التّذكير والتّأنيث.

وإنّ الأمثلة على مثل هذه الأخطاء كثيرة جدّا، يلحظها المعلّم كلّ يوم، وقد اخترنا بع هذه الأمثلة للتّدليل على هذا النّوع من الأخطاء.

الخاتمة

بعد هذا الجهد المتواضع الذي قمنا به في دراستنا لموضوع نظرية تحليل الأخطاء وتطبيقاتها على التّعبير الشّفهي –السّنة أولى متوسّط أنموذجا– توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج تتمثّل فيما يلي:

إنّ نظريّة تحليل الأخطاء تُدرَج ضمن علم اللّغة التّطبيقي وهي الخطوة التّالية للتّحليل التّقابلي.

تتطرّق التّعليمية إلى دراسة الأخطاء اللّغوية التي تُعيق عمليّة التّواصل اللّغوي، والبحث في الأسباب التي تؤدّي إلى ذلك، وهذه الأخطاء ليست دائما ترجع لأسباب لغوية محضة بل هناك عوامل نفسية وتربوية، كدوافع المتعلّم والمادّة التعليمية وطريقة التّدريس.

دراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى يستكشف من خلالها أسباب ضعف الدّارسين.

إنّ معرفة أخطاء التّلاميذ وتحليلها يمكن أن تُعيننا على معرفة بعض أسباب ارتكابها، وهو أمر لابدّ منه، إلّا أنّنا ينبغي أن لا نضع ذلك فقط نصب أعيننا، بل يجب الاهتمام بالآداء الجيّد للتّلاميذ والتّركيز عليه والتّشجيع على مواصلته.

يهدف التّعبير الشّفهي إلى تنمية المتعلّم لرصيده اللّغوي من مفردات وتراكيب ومعارف وأفكار.

التّعبير الشّفهي يدرّب التّلميذ على الإنتاج الإبداعي، ويمرّنه على ملاحظة الأشياء ووصفها بدقّة، فهو ضرورة حيوية في حياة الفرد والمجتمع.

وختاما يبقى هذا العمل جهدا بشريا تتخلّله الكثير من النّقائص التي سأجد في أعضاء اللّجنة الموقّرة من النّصائح والتّصويبات ما يسدّ هذا النّقص، وسأتلقّى ذلك برحابة صدر، فرحم الله من أهدى إليّ عيوبي.

الملاحق

استمارة الاستبانة:

نظرية تحليل الأخطاء وتطبيقاتها على التعبير الشفوي

– السّنة أولى متوسّط انموذجا –

دراسة ميدانية في ضوء آراء أساتذة متوسطة ياغمراسن، عويشة حاج سليمان، ابن خلدون، متوسّطة دار الحديث – تلمسان.

استمارة موجهة لأساتذة التعليم المتوسّط لولاية تلمسان بهدف اعداد مذكّرة لنيل شهادة الماستر أدب عربي تخصّص لسانيات .

الرجاء الاجابة على هذه الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة مع ضرورة الاجابة على جميع أسئلة الاستمارة ونحيطكم علما بأنّ المعلومات التي ستدلون بها ستبقى في كنف السريّة ولن تستغل إلّا لأغراض علميّة ولكم منّا فائق التقدير والاحترام .

البيانات الشخصيّة:

المؤهلات العلميّة :.....

الخبرة المهنيّة:.....

هل ترى أنّ نشاط التعبير الشفوي يتأثّر ب:	دائما	أحيانا	أبدا
استطاعة التلاميذ التكلّم بدون خجل أو تردّد.			
ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيّا يتلاءم والموضوع.			
نطق التلاميذ لنقاط الحروف نطقا صحيحا.			
التنوّع في نبرات الصّوت.			
وقفة التلاميذ بدون اضطراب.			
قلّة مطالعة التلاميذ الخارجيّة.			
تذكّر التلاميذ النقاط المسموعة.			
قدرة التلاميذ عن التعبير عن أفكارهم بتسلسل وتتابع واسترسال.			
غلبيّة العاميّة على الفصحى أثناء تعبيرهم الشفهي.			
قدرة التلاميذ على ربط الأفكار الفرعيّة بالفكرة العامّة.			

الفهارس

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تذريس اللّغة العربيّة، محمّد رجب فضل اللّه: علم الكتب، القاهرة، د/ط، د/ت.
2. إتّجاهات معاصرة في علم اللّغة التّقابلي، أحمد مصطفى أبو الخير: كليّة التّربية، ديماط الجديدة، د/ط، 1423هـ- 2002م.
3. الأخطاء الشّائعة في الصّحافة العربيّة، خالد الخولي: الدّار الذّهبيّة، القاهرة، د/ط، 1999م.
4. أساليب البحث التّربوي، عبد الرّحمن عدس: دار الفرقان، د/ط، 1993م.
5. أساليب تدريس اللّغة العربيّة، أحمد صومان: زهران للنّشر، د/ط، 2012م.
6. أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، فهد خليل زايد: دار البازوري العلميّة، عمّان، الأردن، د/ط، د/ت.
7. أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، محمّد فؤاد الحوامدة: دار المسيرة، عمّان، ط1، 2003م،
8. أسس البحث العلمي في العلوم السّلوكية، فاخر عاقل: دار العلم، بيروت، ط2، 1982م.
9. أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، براون هـ.دوغلاس: ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، د/ط، 1994هـ.
10. الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، رشدي طعيمة: دار الفكر العربي، القاهرة،مصر، ط2، 1421هـ-2000م.
11. أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، عبد الفتّاح حسن البجّة: دار الطّباعة، ط1، 1999م.
12. الاضطرابات اللّغويّة وعلاجها، صادق يوسف الدبّاس: جامعة فلسطين، الأهلين، د/ط، 2013م.

13. أضواء على الألسنة، هيام كريديّة: جميع الحقوق محفوظة، لبنان،ط1429،1هـ- 2008م.
14. البيان والتّبيين، الجاحظ: تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخفاجي، القاهرة، ط7، 1998، ج1.
15. بيداغوجيا الأخطاء، جميل حمداوي: خقوق الطّبع محفوظة للمؤلّف، المغرب، ط1، 2005م.
16. تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان، ابن مكّي السقلّي: قدّم له وقابل مخطوطاته وضبطه مصطفى عبد القادر عطا، دار الكنتب العلميّة،بيروت، لبنان، ط1، 1410هـ-1990م.
17. تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطيّة: دار المناهج، عمّان، الأردن، ط1، 1427هـ-2007م.
18. تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، محمّد صلاح الدّين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، د/ط، 2000م.
19. تعليم اللّغة العربيّة بين التنظير والتّطبيق، حسن شحّاتة: الدّار المصريّة اللّبنانية، القاهرة، ط3، 1996م.
20. تعليم اللّغة العربيّة لغير العرب، عارف كرخي أبو خضيري: دار الثّقافة، مصر، 1414هـ-1994م.
21. التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، محمود اسماعيل صيني وإسحاق محمّد الأمين: عمادة شؤن المكتبات، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1، 1403هـ-1982م.
22. تقويم اللّسان، ابن الجوزي: حقّقه وقدّم له عبد العزيز مطر، دارالمعرفة، القاهرة، ط1966،1م
23. توظيف اللّسانيات في تعليم اللّغات، رضا الطيّب الكشّو: مجمع اللّغة العربيّة على الشّبكة العالميّة، مكّة المكرّمة، د/ط،1436هـ.
24. الحياة مع لغتين(الثّنائية اللّغويّة) ، محمّد علي الخولي: جامعة الملك سعود، الرّياض، ط1، 1988م.

25. الخطأ اللّغوي في المدرسة الأساسية الجزائريّة (مشكلاته وحلوله)، نسيمة ربيعة الجعفري، ديوان المطبوعات الجزائريّة، الجزائر، د/ط، د/ت.
26. دروس في اللّسانيات التّطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، د/ط، د/ت.
27. الشامل في تدريس اللّغة العربيّة، النعيمي علي، دار أسامة، عمّان ، الأردن، ط1، 2004م.
28. شرح مايقع فيه التّصحيح والتّحريف، أبي الحسن بن عبد اللّه بن سعيد العسكري: تحقيق عبد العزيز أحمد، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1، 1383هـ-1963م.
29. طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التنظير والتّطبيق، سعاد عبد الكريم وعبّاس الوائلي: دار الشروق، عمّان، الأردن، د/ط، 2004م.
30. طرق تدريس اللّغة العربيّة، جودت الرّكابي: دمشق، سوريّة، ط10، 2005م.
31. طرق تدريس اللّغة العربيّة، زكريا ابراهيم، دار المعارف الجامعيّة، الشّاطبي، مصر، د/ط، د/ت.
32. طرق تدريس اللّغة العربيّة، زكريا اسماعيل: دار المعرفة، مصر، د/ط، 2005م.
33. طرق تدريس اللّغة العربيّة، سيد عبد العال عبد المنعم: دار غريب، القاهرة، د/ط، د/ت.
34. علم كتابة اللّغة العربيّة والإملاء(الأصول والقواعد والصّرف)، حسني عبد الجليل يوسف، دار السّلام، القاهرة، ط1، 1427هـ- 2007م.
35. علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، عبده الرّاجحي: دار المعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، د/ط، 1995م.
36. العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي: ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ-2005م، ج5.
37. فقه اللّغة وسرّ العربيّة، الثّعالبي: تحقيق فائز محمّد، دار الكتاب العربي، بيروت،ط1،1999م.
38. فنون اللّغة (المفهوم- الأهميّة- المعوّقات- البرامج التّعليمية)، فراس السليتي، جدار الكتاب العالمي، عمّان، الأردن، ط1، 1429هـ-2008م.
39. في المناهج اللّغويّة وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد: دار هومة، بوزريعة، الجزائر، د/ط، 2005م.

40. في علم اللّغة التّقابلي(دراسة تطبيقية)، أحمد سليمان ياقوت: دارالمعرفة الجامعيّة، الاسكندريّة، د/ط، 1985م.
41. قواعد اللّغة العربيّة، عارف أحمد الحجاوي، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.
42. قواعد اللّغة العربيّة للمبتدئين، خليل إبراهيم، الأهليّة للنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.
43. الكتابة فنونها وأفنانها، فهد خليل زايد: دار يافا العلميّة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.
44. لسان العرب، ابن منظور: دار صادر، بيروت، لبنان، د/ط، 2003م، ج4.
45. لسان العرب، ابن منظور: دار صادر، بيروت، لبنان، د/ط، 2003م، ج5.
46. اللّسانيات من خلال النّصوص، عبد السّلام المسدّي: دار التّونسيّة، د/ط، 1984.
47. اللّغات الأجنبيّة(تعليمها وتعلّمها)، نايف خرما وعلي حجّاج: سللسة عالم المعرفة، الكويت، د/ط، 1988م.
48. المخصّص، ابن سيده: المكتب التّجاري، بيروت، د/ط، د/ت، ج2.
49. مدخل إلى تدريس مهارت اللّغة العربيّة، سميح أبو مغلي: دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 1431هـ-2010م.
50. مدخل إلى للّغة، محمود فهمي حجازي، دارقبّاء، القاهرة، د/ط، د/ت.
51. معجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة: مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، ط4، 1425هـ-2004م.
52. معجم علوم اللّغة العربيّة، محمّد سليمان عبد اللّه الأشقر: مؤسّسة لبرّسالة، بيروت، ط1، 1415هـ-1995م.
53. مقاييس اللّغة، ابن فارس: تحقيق عبد السّلام هارون، دار الفكر، القاهرة، د/ط، 1399هـ-1979م،ج4.
54. المقدّمة، ابن خلدون: تحقيق حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، د/ط، 1991م.
55. مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، سعدون محمّد الساموك وهدى علي جوّاد الشمري: دار وائل، الأردن، د/ط، 2005م.

56. منهجيّة البحث العلمي، محمّد خان: منشورات مخبر أبحاث في اللّغة والآداب، الجزائر، ط1، 2011م.
57. المهارات اللّغويّة (مستوياتها- تدريسها- صعوباتها)، رشدي أحمد طعيمة: دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1425هـ-2004م.
58. الموسوعة العربيّة، هيأة الموسوعة العربيّة: دمشق، ط1، 2001م.
59. نيروسيكولوجيا(معالجة اللّغة واطراب التّخاطب)، حمدي علي الفرماوي: مكتبة الأنجلو المصريّة، ط1، 2006م.

الرّسائل الجامعيّة:

1. الأخطاء اللّغويّة لدى تلاميذ سلكي التّعليم الثّانوي(دراسة ميدانية)، بوخدّ بشرى، لسحاب يمينة، إشراف خاليد حسني: بحث لنيل شهادة الإجازة في الدّراسات العربيّة، جامعة محمّد الأوّل، الكليّة المتعدّدة التخصّصات، قسم اللّسانيات، 2014م-2015م.
2. تعليميّة مادّة التّعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات(الشّعبة الأدبيّة من التّعليم الثّانوي أنموذجا)، فاطمة زايدي، إشراف عز الدّين صحراوي: مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستر، جامعة بسكرة، كليّة الآداب واللّغات، قسم الأدب العربي، 2008م-2009م.
3. تقويم مادّة التّعبير الشفوي في ضوء المقاربة بالكفاءات(المرحلة المتوسّطة أنموذجا)، فاطمة سعدي، إشراف عمر ديدوح: مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستر، جامعة أبي بكر بلقايد(تلمسان)، كليّة الأدب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2012م-2013م.
4. دور اللّغة الأمفي تعلّم اللّغة الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجامعيّة، خالد عبد السّلام، إشراف علي تعوينات: رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة سطيف، كليّة العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطفونيا، 2011م-2012م.

5. مهارات التّعبير الكتابي ودورها في تعليم اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الخامسة إبتدائي أسماء عبّة، إشراف دليلة مزور: مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر، جامعة بسكرة، كليّة الآداب واللّغات، قسم الآداب واللّغة العربيّة، 2014م-2015م.

المجلّات والمنتديات:

1. أسباب ضعف تحصيل التّلاميذ المرحلة الابتدائية في مادّة التّعبير من وجهة نظر معلّمي المادّة ومعلّماتها، نجم عبد اللّه الموسمي ورجاء سعدون زبّون، المجلّد التّاسع، العدد السّابع عشر، كانون الأوّل 2010م.
2. التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، جاسم علي جاسم، المدينة المنوّرة، السّعوديّة.
3. علم اللّغة التقابلي في التّراث العربي، جاسم علي جاسم وزيدان علي جاسم، دمشق، العدد83-84، 1422هـ-2001م.
4. مجلّة استخدام تحليل الأخطاء في تعليم اللّغة العربيّة، محمّد جافار شويدك، فبراير2011م.
5. المقارنة بين علم اللّغة التّقابلي وتحليل الأخطاء، يوكي سوريا دراما.
6. نظريّة تحليل الأخطاء في التّراث العربي، جاسم علي جاسم، معهد تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، السّعوديّة.

فهرس الموضوعات

المقدّمة.....أ

المدخل: مفاهيم أساسية.....1

1-التّحليل التّقابلي وتحليل الأخطاء.....2

2-التّمييز بين الخطأ والمرض اللّغوي.....3

الفصل الأوّل: أساسيات تحليل الأخطاء.....16

1-مفهوم نظريّة تحليل الأخطاء.....17

2-وظيفة تحليل الأخطاء.....19

3-منهج تحليل الأخطاء.....21

4-خطوات تحليل الأخطاء.....27

5-أهداف تحليل الأخطاء.....32

الفصل الثّاني: أثر الخطأ اللّغوي في عمليّة التّعبير الشّفهي.....34

1-مفهوم التّعبير.....35

2-بين التّعبير الشّفهي والكتابي.....37

3-نموذج أخطاء التّعبير الشّفهي للسّنة أولى متوسّط.....46

4-الاستبانة.....53

5-تحليل نتائج الاستبانة.....56

الخاتمة.....63

الملاحق.....65

الفهارس.....67

قائمة المصادر والمراجع.....68

فهرس الموضوعات.....74

ملخّص:

يتناول البحث دراسة موضوع **نظريّة تحليل الأخطاء** وتطبيقاتها على **التّعبير الشفهي- السّنة أولى متوسّط** أنموذجا- مع الإشارة إلى أسباب الوقوع في الخطأ واستخلاص طائفة من **النّتائج**.

الكلمات المفتاحية: نظريّة تحليل الأخطاء- التّعبير الشفوي- السّنةأولى متوسّط- النّتائج.

Résumé :

Lapèrent étude a traité les applications de **l'analyse des erreurs** à **l'expression orale** pour les classes du **premier année moyenn**e comme échantillon. Elle sert a illustré les cause, et concluè par des **résultats**.

Mot clés : l'analyse des erreurs- l'expression oral- première années moyenne- résultats.

Summary:

This study deals with the application of "**Error Analysis approach**" to the **oral expression** for the **first year middle school** as a model (pattern).

It interds to shed light upon the causes of committing errors and tries to deduce a set of **results**.

Key words: error analysis approach- oral expression- first year middle school- results.