الجمهوريـــة الجزائرية الديمقراطـــية الشعبيـــة

وزارة التعليم العالـي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تحليل أخطاء الاتساق
في التعبير الكتابي الوظيفي للمستوى الأول الثانوي

دراســـة مقـــارنـــة إلـــى الأخطـــاء الكليـــة

ثانوية الشيخ بيوض ومعهد الحياة الثانوي بالقرارة أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في اللغة والأدب العربي
تتخصص دراسات لسانية تطبيقية

إعداد الطـالـب:
الـعلـوانـي إدريـس بـن عـمـر

إشراف الدكتور:
بن يحيى يـحيـــى بن صالح

لجنة المناقشة :

الـــدكـتـــور :	سـرقـمـة عـاشـور	رئـيـــسـا
الـــدكـتـــور :	يـحيـى بـن يـحيـى	مشرفا ومقررا
الأستاذ الدكتور :	أحـمـد جـعـفـري	عـــضـــوا
الـــدكـتـــور :	مـفـتـاح بـن عـروس	عـــضـــوا
الـــدكـتـــور :	محمد السعيد بن سعد	عـــضـــوا

السنة الجامعية : (1433- 1434 هـ / 2012 – 2013 م)

. . . . . .

الجمهوريـــة الجزائرية الديمقراطـــية الشعبيـــة

وزارة التعليم العالـي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسـم اللغة والأدب العربي

تحليل أخطاء الاتساق
في التعبير الكتابي الوظيفي للمستوى الأول الثانوي

دراســـة مقـــارنـــة إلـــى الأخطـــاء الكلـيـــة

ثانوية الشيخ بيوض ومعهد الحياة الثانوي بالقرارة أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة والأدب العربي
تخصص دراسات لسانية تطبيقية

إعداد الطـالـب: العلواني إدريس بن عمر **إشراف الدكتور:** بن يحيى يـحيـــى بن صالح

لجنة المناقشة :

الـــدكـتـــور :	سـرقمـة عـاشـور	رئـيـــسـا
الـــدكـتـــور :	يـحيـى بـن يـحيـى	مشرفا ومقررا
الأستاذ الدكتور :	أحـمـد جـعـفـري	عـــضـــوا
الـــدكـتـــور :	مفتـاح بـن عـروس	عـــضـــوا
الـــدكـتـــور :	محمد السعيد بن سعد	عـــضـــوا

السنة الجامعية : (1433- 1434 هـ / 2012 – 2013 م)

. . . . . .

تحليل أخطاء الاتساق في التعبير الكتابي الوظيفي للمستوى الأول الثانوي

دراســـة مقـــارنـــة إلـــى الأخطـــاء الكلـيـــة

ثانوية الشيخ بيوض ومعهد الحياة الثانوي بالقرارة أنموذجا

Analyse des érreures de la cohésion dans l'expression écrite fonctionnelle des élèves de la 1AS

Etude comparative par rapport aux érreures globales

Etude de cas du lycée Cheikh bayod et institut El-Hayat à Guerrara

(comme échantillion)

الاختصارات المستعملة في الرسالة

تر/ :	ترجمة	(**د.د**) :	دون دار النشر	**ج** :	الجـــــــــزء
ط :	الطبعة	(**م.ن**) :	المـرجـع نفـسه	[ ] :	إضافة ضمنية
تع:	تعليق	(**د.ت**) :	دون تاريخ النشر	**تح/** :	تـــحـقـيـــق
تق:	تقديم			**مـر/** :	مـــراجـــعـــة

. . . . . .

الإهداء

إلَـــــــى والِـــــــدَيَّ ..... عرفانا

إلـى الـزوجـة الـرفيـقـة ..... تقديرا

إلى أبنائي مجيد أمينة والهادي ..... محبة

إلـــى إخـــوتـــي وأخـــواتـــي .... مودة

إدريس

. . . . . .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية
كلية الآداب واللغات

Université de Ghardaïa
Faculté des Lettres et des Langues

تصريح شرفي

(يتعلق ببراءة الباحث من الانتحال في الأعمال البحثية الأكاديمية)

درجة البحث [1]: ليسانس [ ] ماستر [ ] ماجستير [ ] دكتوراه [ ]

أنا الموقع أدناه:

الاسم :..... اللقب :.....

أشهد بأني قد قمت أنا شخصيا بتحرير هذا العمل البحثي والموسوم بـ :

.....

.....

.....

.....

تحت إشراف الدكتور :.....

وأصرح بشرفي أن جميع صفحاته البالغ عددها ..... صفحة، هي من خالص جهدي الشخصي، وأنّ جميع النصوص والاقتباسات التي هي للغير قد التزمت فيها بأصول المنهجية العلمية من حيث وضعها بين علامتي التنصيص وإحالتها إلى مصادرها الأصلية، كما أصرّح بشرفي أني على علم بأنّ أي نقل دون إحالة صريحة يعد انتحالا وسرقة علمية ، يعاقب عليها القانون التأديبي للجامعة، ويؤدي إلى سحب الشهادة المحضّرة.

غرداية في:.....

توقيع الطالب:

توقيع المشرف

(1) ضع علامة x في الخانة المناسبة

. . . . . .

مُلَخَّصٌ

سَعت هذه الدراسةُ إلى تحليلِ أخطاء الاتساق في التعبير الكتابي الوظيفي بين أفراد عينةٍ عشوائية من تلاميذ الصفِّ الأول الثّانوي في القرارة بالمقارنة إلى الأخطاء الكلية (النحو، الصرف، الإملاء، المعجم) في ضوء متغيراتِ الجنسِ، والشعبةِ، والسن، ومؤسسة الدراسة، واللغة الأم، والمستوى الدراسي لأفراد العيّنة بهدفِ الكشف عن أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها. وخلُصَتِ الدراسةُ إلى تشخيصِ ضعفٍ لغويٍّ عامٍّ يتصدَّرُهُ المستوى الإملائي، ويتوسطُه المستوى الاتساقي، دونَ أن يظهرَ فيهِ أثرٌ معتبرٌ لمعظم المتغيرات المحددة. وأرجعتِ الدراسةُ هذه الأخطاءَ عموماً إلى جهلٍ بقواعد النحو ووظائف الحروفِ بسبب ضعفِ المطالعة، وخللٍ في التوجيه المدرسي وفي محتوى المناهج وعرضها وتدريجها، بالإضافة إلى قصورٍ في الإطار التربوي، ونَقصٍ في المتابعة الأسرية، وتأثيرٍ للتدخُّلِ اللغوي. وبمُساعدة استبيانٍ مُوَزّعٍ على مجموعةٍ من المُدرسين اقترحتِ الدراسةُ عِدَّةَ حلولٍ مناسبةٍ حَسْبَ مُستوياتِ: السياسةِ اللغوية، المُعلِّمِ، الأسرةِ والمحيطِ، ثم المتعلِّمِ.

Résumé

La présente étude a été menue dans deux établissements secondaires à Guerrara, sur un échantillon d'élèves de la première AS. Ils sont sélectionnés au hazard. Selon les variants de sexe, la filière, et d'établissement on a réparti les element de l'échontillion .

L'objectif de cette étude est l'analyse des erreures de la cohésion de l'exprission écrite fonctionnelle par rapport aux fautes globales (les fautes de grammaire, d'orthographe, et de lexique), et découvrir les causes de ces fautes et leurs proposer des solutions.

L'étude a diagnostiqué, chez les élèves, un manque general en langue arabe, En particulier les fautes de l'orthographe et aussi le niveau des fautes de la cohesion, mais Les différents variants cités au-dessus ne se sont pas vraimment montrés dans les résultats.

Selon cette étude, les fautes commises, sont dans l'ensemble, dues à l'ignorance par les élèves des règles grammaticales et orthographiques a causes surtout de la negligence de la lecture, la faiblesse de l'orientation scolaire et des programmes enseignés. L'encadrement éducatif, et le suivi familial, ont aussi leur part de responsabilité. aussi il y a l'influence de l'interférence linguistique, qui entre en jeu.

A l'aide d'un questionnaire distribué sur un groupe d'enseignants, l'étude a proposé plusieurs solutions adéquates selon la politique linguistique, l'enseignant, la famille et l'environnement, et en fin l'apprenant.

الكلمات المفتاحية: « لغة، تحليل الأخطاء، تعبير كتابي، وظيفي، اتساق »

. . . . . .

مُقَدِّمَةٌ

. . . . . .

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد ﷺ، خاتم الأنبياء، وأشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن اقتفى هديه إلى يوم الدين. وبعد:

لماذا نهتم باللغة العربية ؟ عند الإجابة عن هذا التساؤل نكونُ قد وضعنا هذه الدراسةَ في إطار قيمتها الحقيقية المتجليةِ في خدمة اللغة العربية، لا لأنها اللغةُ القومية التي تحفها هالةٌ قُدسيةٌ فحسبُ، بل كذلكَ لما تختصُّ به عمليّاً من مميزاتٍ بين اللغات العالمية عامَّةً، وبين اللغات السامية خاصّة، مثلَ دقة التعبير والإيجاز والنحت والإعراب والترادف والاشتراك اللفظي، وغيرها من المميزات التي تجعلُ منها لغة عظيمة لم تجد من يُجَلِّيهَا ويُبرزُ عظمتَها عملياً بين اللغات الحية في عالم اليوم.

ومن ناحية أخرى فإن اللغةَ العربية بالرغم من مُميزاتها فهي في الإطار العامِّ لا تتجَاوزُ كونها لغةً من اللغاتِ، فهي تحملُ خصائصَ فونولوجيةً وتركيبيةً وحتى دلاليةً مُشتركةً مع بعض اللغات الإنسانية، وهي مثل غيرها من اللغات تنطوي على العديد من المشاكل اللغوية التي لها علاقة وطيدة بالحياة اليومية للأمة العربية.

فعندما تُصبح (الأجْيَالُ) سِلعةً للبيع مفردها "جَلْ" كما ورد في تقرير إحدى أعداد "مجلة الصّريح" التونسية (ينظر العدد: 30 جوان 2008) عن مهازل التعبير الكتابي للتلاميذ نفهمُ لماذا كان الحديثُ كثيراً عن مشكلة الضعف العام في اللغة العربية بين مختلف الفئات والمراحل الدراسية، إذ إنَّ خريج الدراسة الثانوية في الغالب يعجَزُ عن قراءة صفحةٍ واحدة قراءةً صحيحةً، وعن كتابة رسالةٍ قصيرة دونَ أخطاء كثيرة في الإملاء، وفي التراكيب، وفي القواعد الصرفية والنحوية، (ينظر مجلة مُجَمّع اللغة العربية الأردني، العدد الأول، 1982، ص: 215 – 216)

وإذا كان التعبيرُ الكتابي امتلاكاً للقدرة على نقل الأفكار كتابياً بصفة عامة فإن اهتمامي في هذه الدراسة منصبٌّ على التعبير الكتابي الموجه إلى زاوية المثلث الديداكتيكي (المتعلم)، في إطار مجال الدراسات التطبيقية "تعليميةِ اللُّغاتِ" (LADL) التي تتقاطع مع الجانب النفسي والاجتماعي والتربوية اللُّغَـوِي، وتمس جانب محتوى مادة الكتاب المدرسي والمناهج وطرق التدريس على سبيل الاستئناس والتفسير. ويتجلى ذلك التعبير بالنسبة إلى الجانب الوظيفي الذي نهتم به في الأشكال الكتابية المتنوعة حسب المستوى الدراسي، بدأً بتوسعة القول إلى تحرير التراجم، والرسائل، والبرقيات، وتلخيص الفقرات، وتدوين رؤوس الأقلام، وغيرها من أشكال اللغة الوظيفية التواصلية النفعية التي يستوي فيها الدال وتتضح الدلالة.

وإذا صنفنا الدراسة في مجال الدراسات اللغوية التطبيقية المهتمة بتعليمية اللغة العربية المفتوحة على التفسيرات النفسية والاجتماعية اللغوية فإننا إذْ نُحلِّلُ أخطاء الاتساق فإننا نُحدِّدُ مجالَ لسانيات النصِّ في حدود المحاولاتِ الكتابية المدرسية، فنحنُ لا نتعاملُ مع نصوصٍ كاملة لكُتَّابٍ نضِجت عندهم أدواتُ الكتابة بل مع متعلمينَ يتدربون ويكتسبون الخبرة. وتتميزُ الكتاباتُ المدرسيةُ بخصائصَ يكتسبُها التلاميذُ في إطار المدرسة، باعتبارها بيئة تأثيرٍ لغوي مستقلةٍ، تختلفُ عن الشارع والأسرة والإعلام وغيرها من المصادر اللغوية.

إن الضُّعفَ اللغويَّ لدى متعلمي اللغة العربية في العالم العربي –كما يدلُّ على ذلك الاستقراءُ الميداني والدراساتُ السابقة – هو الدافعُ الموضوعيُّ، والأساسُ الإشكاليُّ لهذه الدراسة الوصفية التحليلية التي تعملُ على رصد وتشخيص مظاهر هذا الضعف اللغوي لدى عيّنةٍ من متعلمي المستوى الأول الثانوي في مؤسستي (ثانوية الشيخ بيوض) و(معهد الحياة) بالقرارة، للموسم الدراسي(2012 / 2013)، عن طريق تحليل أخطاء التعبير الكتابي الوظيفي، بالتركيز على أخطاء الاتساق، مقارنةً إلى الأخطاء الكلية، ولا نقصدُ بالأخطاء الكلية هنا التمييز بين ما يعوق الاتصال ويؤثر في التنظيم الكلي للجملة وما يؤثر على مكوناتها الجزئية ولا يعوق الاتصال وإنما المقصود بالكلية ما سوى أخطاء الاتساق من بقية الأصناف الأخرى: (نحو، إملاء، صرف، معجم)، فالدراسة تلاحظ كافة مستويات الأخطاء.

أما دافعي الذاتي فيتمثل في الرغبة في تقديم شيء يفيدُ التلاميذ ويخدُمُ اللغة العربية استفادةً من تجربتي الميدانية المتواضعة في تدريس اللغة العربية، واطلاعي على حال التلاميذ في التعبير الكتابي، زُهاءَ الخمسةَ عشرَ عاماً، منها عشرُ سنوات في التعليم الثانوي.

وتبرزُ أهميةُ هذه الدراسةُ التحليليةُ لأخطاء المتعلمين من النواحي التالية:

أَوَّلاً: من حيثُ أهميةُ مجالها: (التعبير الكتابي)، إذ يُعتبرُ التعبيرُ الكتابي أو فنُّ الكتابة التعبيرية عامة أهمَّ جوانب الأنشطة اللغوية الصَفِّية باعتباره نشاطاً جامعا لكافة القدرات اللغوية الكِفائية لدى المتعلمين في مختلف الأطوار الدراسية، وهو من أهم أدوات التواصل والحوار مع الذات والمحيط الاجتماعي، لأنه يبني ويعزِّزُ شخصية المتعلم العلمية والأدبية، ويُكسبه القدرة على التكيّف النفسي والاجتماعي وتلبية الحاجيات البشرية المختلفة بامتلاك القدرة على التحكم في الإنتاج اللغوي المكتوب. كما أن الكتابة كما يقول أحد الكتاب: « هي البوتقة التي تنصهر فيها علوم اللغة جميعها، نحوها وصرفها وعروضها وأدبها ونقدها وبلاغتها، وينصهر فيها التركيب النحوي في السياق الدلالي وعلم المعاني، ويتقاطع المعجم اللفظي في النص الأدبي مع الاشتقاق الصرفي » (أحمد الزمر، مجلة دراسات يمنية، العدد 80، ص: 52.)

ثانياً: من حيث التركيزُ على أخطاء الاتساق، فقد لاحظتُ أن معظم الدراساتِ السابقةَ اهتمت بلسانيات الجُملة، وتوجّهت في تحليل الأخطاء إلى الأخطاء الصرفية أو الإملائية أو النحوية التركيبية، ولم تعتنِ – فيما قرأته منها – بمستوى النصِّ وما فوقَ الجملة المتمثل في أخطاء الاتساق والانسجام بالرغم مما لهذه الجوانب من دورٍ هامٍّ في عمليةِ الخطاب والتواصلِ.

فبالنظر إلى طبيعة التعبير الكتابي باعتباره عمليةَ إنتاجٍ للنصوص، أرى أنه من الأَوْلَى أن ينصبَّ الاهتمامُ على ما يُحَقِقُ النَّصِّيَّةَ في النصِّ من التلاحم والتماسك والترابط بين أركانه وأجزائه عن طريق عناصرَ لغويةٍ كالضمائر وأدوات الربط والحذف وغيرها، بما يُمَكِّنُ من علاقاتِه الدلالية، ويُيَسِّرُ فهمَ القارئ له، ويُحقِقُ تسلسلَ أفكاره ووضوحها وتدفقها

ثالثًا: من حيثُ اختيارُ التعبير الكتابي الوظيفي، فمن البديهي أن أخطاء الاتساق لا تنحصرُ في التعبير الكتابي الوظيفي، وإنما كان اقتصارُ الدراسة على التعبير الكتابي الوظيفي لاعتبار أن أشكالَ الكتابة الوظيفية – مثلَ الرسالة، والبرقية، والمحضر، وملء الاستمارة، والتلخيص، والشرح، وتدوين رؤوس الأقلام – وسائلُ ضروريةٌ لأي مواطن في الحياة اليومية،

فهي تمثلُ المستوى الأدنى من الخطاب الذي يلجأُ إليه الفردُ في عملية التواصل الكتابي، ولا يمكنه الاستغناء عنها؛ وبالتالي فإننا حينما نحلِّلُ أخطاءَ هذه التعابير الوظيفية فإننا نعالجُ الأخطاء البالغة الأهمية التي لا يمكن تجاوزُها، أو التغاضي عنها، لأنها تمثل الأخطاء الفعلية المتمكنة والراسخة في أقلام المتعلمين فهم يقعون فيها بالرغم من حرصهم على توظيف لغة مباشرة بسيطة، قريبة المآخذ، مُوَفِّيةٍ بالغرض الوظيفي المقصود.

رَابعاً: تهتمُّ هذه الدراسةُ بأخطاء الاتساق و الأخطاء الكلية في مرحلة دقيقة من التعليم، وهي المستوى الأول الثانوي، وهو المستوى الذي يستقبلُ تلاميذَ يحملون مُخْرَجَاتٍ لغويةً تُشكِّلُ حصيلةً كاملةً من المُدخلاتِ خلالَ فترةٍ طويلة من التَّلقي، تمثلُ المرحلةَ الابتدائية والإعدادية.

خَامِساً: تعتبرُ هذه الدراسة كغيرها من الدراسات التطبيقية السابقة دراسةً ميدانية إجرائية في مجال تحليل أخطاء التعبير الكتابي، وهي ترصُدُ ما يقعُ فيه المتعلمون من أخطاء اتساقيةٍ ونحويةٍ وصرفيةٍ ومعجميةٍ لتُصنِّفها بحسب درجةِ شُيوعها في علاقتها مع متغيراتٍ مستقلة متعددة، مثلَ الشُّعبة، والجنس، واللغة الأم، مما يُمَكِّنُنَا من رسم صورة واقعية عن حجم الظاهرة، ويتيحُ لنا قدرةً أكبرَ على تفسيرها، خاصّة مع الاستعانة جُزئياً ببرنامج (SPSS) الإحصائي الحديث.

سَادِساً: تُسهم الدراسة في بناء مناهج مدرسية فعالة متكاملة في مجال التعبير الكتابي وتحسينها ، من خلال حلول تراعي الخصائص العقلية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين، المتحكمة في إنتاجهم اللغوي، لأنها مبنية على نتائج دراسة للحصيلة اللغوية لدى المتعلمين في فترتين تعليميتين.

إن القدرةَ على التعبير السليم عن الخواطر والأفكار ومشاعر النفس ليس حاجةً مدرسية فحسبُ، وإنما هي حاجة بشريةٌ أساسيةٌ مرتبطة بالأداء اللُّغوي للفرد والجماعة؛ ولذلك بات لزاماً على التخطيطات اللغوية والمناهج الدراسية أن تضع تنميةَ القدرة على التعبير الكتابي لدى المتعلمين وعلاج آفاته في صلب اهتماماتها التعليمية بين مختلف العلوم الطبيعية والإنسانية.

وبالرغم من تجاوز أهداف التعبير الكتابي للأغراض اللغوية مثل التحفيز على الابتكار والتعويد على التفكير السليم وترتيب الأفكار وحسن عرضها والإبانة عما في النفس بالتعبير عن العواطف والمشاعر ونقل وجهات النظر إلاّ أن غرضَ تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي يبقى أبرز أهدافه، كما أن تدريس التلاميذِ القواعدَ النحوية والصرفية إنما يهدفُ أساساً إلى تمكينهم من استعمال اللغة بشكلها الوظيفي، أي التعبيري.

سابعاً: تسعى هذه الدراسة إلى الإسهام ولو بجهد بسيط في إثراء الدراسات السابقة التي أجريت في مجال تحليل أخطاء التعبير الكتابي خاصّة، ضمن الجهود الرامية إلى فهم المشاكل اللغوية بصفة عامة، ومحاولة إيجاد الحلول لها.

بالنسبة إلى أهداف هذه الدراسة فقد تقدمت الإشارةُ إلى أن الدراسة تقومُ على تحليل قسمٍ هامٍّ من أصناف الأخطاء الكتابية التعبيرية لدى متعلمي مرحلةٍ دراسيةٍ مِفْصَلِيةٍ لتحقيق نتائجَ ستُسهمُ بالفعل التراكمي مع دراساتٍ أخرى في مراجعة الحيثيات المحيطة بعملية التدريس ونقد وإصلاح المحتوى اللغوي المدرسي الذي يشكُو إما من خللٍ في الأهداف، أو في التطبيق، أو في الوسائل والإطار التربوي، بما يؤدي إلى النهوض بالمستوى اللغوي للمتعلمين بصفة عامة.

وبالإضافة إلى الهدف العامِّ والرئيس لهذه الدراسة فإن هناك أهدافاً ضمنيةً أخرى نستخلصها من النقاط السابقة المذكورة حول أهمية الدراسة، ونوجزها فيما يأتي:

- تثمينُ أهمية التعبير الكتابي في تنمية وتقويم التحصيل اللغوي المدرسي.
- توجيهُ الدراسات اللغوية التحليلية للأخطاء إلى العناية بجانب الاتساق النصي بناء على ما تبين من أهمية هذا الجانب في الإنتاج اللغوي المكتوب.
- التحسيسُ بأهمية الجانب الوظيفي من التعبير الكتابي، خاصّة ضمن منهاج المقاربة بالكفاءات الذي يهدف إلى إدماج المتعلم بقدراته الفعلية في الحياة اليومية ليكون مواكبا للعصر ومتطلباته
- التنبيهُ إلى ضرورة تكامل المناهج التعليمية بين كافة المستويات الدراسية في المحتوى اللغوي، من حيث المادة العلمية والتنظيم والتدريج المناسب.
- إثراءُ وتشجيعُ الدراسات اللغوية التطبيقية حولَ اللغة العربية التي تعتبر قليلة ومحتشمة بالمقارنة إلى اللغات الأخرى

أما الأهداف الإجرائية فيمكن تلخيصها فيما يأتي :

1. التعريف بإطار البحث.
2. استخراج كافة الأخطاء اللغوية.
3. جرد وتصنيف هذه الأخطاء اللغوية وفق المتغيرات المستقلة الداخلية (اللغوية) والخارجية (غير اللغوية) التالية: النحو، الصرف، الرسم والإملاء، المعجم، علامات الترقيم،

الـربط، الإحـــالة، التكـــرار، ثمّ: الشـعبـــة، الجنـــس، اللـغـــة الأم، سنـــة الميـــلاد، المـعـــدل الســابـق، المؤسسة الحاليـة.

4. إحصـاء تكـرارات الأخـطـاء.
5. تحديــدُ النسب المئوية للأخطاء.
6. وصـــــــف الأخـــــطـــــاء.
7. تفسير الأخطاء وفق معاييرَ مفتوحةٍ على ضوء المتغيرات المحددة.

وقد حُدِّدت الأسئلة البحثية للدراسة في يأتي :

1. ما مـفـهـوم التـعبيـر الكتـابي ؟
2. ماهي مجـالاتُه وأساليـبُ تدريسـه ؟
3. فيمَ تتمثلُ مهـاراتُ التعبير الكتابي ؟
4. مـا مـفـهـومُ الخـطـأ والصـواب ؟
5. ما هي منـاهـجُ دراسـة الأخـطاء ؟
6. ما مفهومُ نظرية تحليل الأخطاء ؟ (الخطوات والإطار النظري)
7. ما مفـهـومُ الاتسـاق ؟ ومـاهي أنواعُـه و أشكـالُـه اللفظيـة ؟
8. ما هي منهجيةُ الدراسة التطبيقية ؟ (الأهداف، الفروض، المتغيرات، الأسئلة، الأدوات)
9. فيـمَ تمثّلَت الأخطــاءُ الكليـةُ و أخطاء الاتساق لأفـراد العينـة من المتعلمين ؟ وما طبيعتها ؟
10. كيف تكون نتائج اختبار الفرضيات ؟ وهـل تدخّلت المتغيراتُ في تشكيل الأخطـاء كمّاً ونوعاً ؟
11. ما المـصـادرُ العـامـة والخـاصـة لهـذه الأخـطـاء ؟
12. ما الحلـولُ الممكنـة لمعالجـة هذه الأخطـاء كظـاهـرة ؟

بالنسبة إلى فرضيات الدراسة فإننا بناءً على إشكال الضُّعفَ اللغويَّ لدى متعلمي اللغة العربية والأسئلة البحثية التي ذكرناها سابقا ننطلقُ في الفصل الأول النظري من فرضٍ قاعديٍّ مُوجبٍ سِلبيٍّ يمثلُ أساسَ الدراسة، وتأتي الفروضُ الاختبارية والأسئلةُ الإجرائيةُ المباشرة التي يتم اختبارها وتفسيرها في الفصل الثاني التطبيقي.

أما الفرضُ القاعديُّ فهو كالتالي: كلُّ تعبيرٍ كِتابيٍّ لـمُتعلِّمي فُصولِ المستوى الأول الثانوي في المؤسستين التعليميتين: (ثانوية الشيخ بيوض) و(معهد الحياة الثانوي) يَحْتَمِلُ أن يحتويَ على أخطاءٍ لغويةٍ تعبيرية، وأن تلكَ الأخطاءَ تتجاوزُ النسبةَ المقبولة، وتُعبِّرُ عن حالةِ ضعفٍ لُغويٍّ يعودُ إلى أسبابٍ موضوعية عديدة.

وتتوقع هذه الدراسة أن تكون أخطاءُ متعلمي المستوى الأول الثانوي بحسب رصيدهم اللغوي واستيعابهم للقوانين النحوية الأساسية أخطاءً جُزئيةً من المستوى الذي يتجاوزون فيه الأخطاء الكلية المتعلقة بعدم القدرة على الإفهام إلى مستوى عدم القدرة على تجسيد اللغة الصحيحة، فهي يمكن أن تمس النحو والصرف والإملاء والمعجم والاتساق، لكنها تبقى مفيدة للمعنى، محققة للتواصل؛ فلو قال أحدهم مثلا: (راقَبَ الصَّائمينُ الهلالَ) نجدُ أن الجملة لم يؤد إلى خللٍ في الرسالة بالرغم مما فيها من خطأ ناجمٍ عن الجهل بقاعدة الرفع والنصب في الجمع المذكر السالم.

وقد اعتمدتُ في تحديد الأخطاء على معيار استلزام تمكّن تلاميذِ المستوى الأول الثانوي مما لا يسعهُم أن يعبِّروا عنه بدونه بناءً على قُدراتهم الذهنية، وبناءً على ما حَظُوا به من تكوينٍ لغوي سابقٍ، مثلَ الأعداد، والمعدودات، والإفراد، والتثنية، والجمع، وهمزة القطع والوصل، وما بُني للمعلوم أو المجهول، وغيره من القواعد..

إن تخصيص تحليل الأخطاء بمجال الاتساق دون الانسجام ليس تفضيلاً للأول على الثاني، أو تفضيلا للفظ على المعنى، إذ ليس من السهل التمييز بينهما إذا أردنا تفصيل هذا التميّز، وإنما كان اختيارُ جانب الاتساق اختياراً للمستوى الأدنى من النصِّيةِ باعتبار أن تحقيقَ انسجام النص لا يتجسد دون توظيف المُرسلِ لأدوات تنظيمية متوسطةٍ بين الجملة والنص في شموليته عند إصدار الخِطاب عن طريق التكرير والحذف والإحالة وغيره من الأدوات.

وبالرغم من اهتمام الدراسة بأخطاء الاتساق في التعبير الكتابي إلاّ أنها لا تبحثُ في أخطاء التعبير، وإنما تبحث عن أخطاء الاتساق في التعبير الكتابي، فما التعبيرُ الكتابي إلاّ وعاءٌ لأخطاء الاتساق، فالتعبيرُ الكتابي باعتباره عمليةَ إنشاء نَصٍّ هو ميدانُ البحث عن أشكال الاتساق التي تُكَوِّنُ من النصِّ نَصِّيَتَهُ.

وتعتبرُ هذه الدراسةُ التحليليةُ لأخطاء الاتساق الكتابية في الأداء الإنتاجي لمتعلمي المستوى الأول الثانوي لثانوية الشيخ بيوض ومعهد الحياة الثانوي دراسةً تحليليةً إحصائيةً تقومُ على عدةِ أدوات من أهمها:

الوصف : لوصف وتصنيف الأخطاء: نحوية، صرفية، إملائية، معجمية، اتساقية.
الإحصاء: لحصر الأخطاء وتصنيفها حسب تكراراتها في جداول محددة،
التحليل: لتحليل الأخطاء تمهيداً لتفسيرها وإيجاد حلولها.
المقارنة : للمقارنة بين الأخطاء حسب مستوياتها وتصنيفات المتغيرات المختلفة.
الاستنتاج: لاستنتاج الملاحظات والحلول المختلفة حول الأخطاء ومقارناتها.

وللإجابة عن الأسئلة البحثية السابقة وما تتضمنُ من الإشكالية والفروض قسمتُ خطة البحث إلى مقدمة ومدخل وفصلين وسبعة مباحث، بالإضافة إلى الخلاصة والملاحق.

الفصل الأولُ يمثل الدراسة النظرية، ويتضمن ثلاثة مباحث، المبحث الأول يحمل عنوان: (تعريف التعبير الكتابي)، ويتناول عرضا تعريفيا لكل ما يتعلق بالتعبير الكتابي من المفهوم، والمجالات، والمهارات، وأساليب التدريس، والأسس، والاهداف؛ وقد قدمت فيه عرضا مفصلا لتقنيات التعبير الكتابي الوظيفي دعما لمبحث الحلول حيث سنقترح توسيع أشكال التعبير الكتابي الوظيفي في المنهاج المدرسي. أما المبحث الثاني فكان تحت عنوان: (منهج تحليل الأخطاء)، وتطرقت فيه إلى التعريف بالصواب والخطأ والمناهج المختصة بهذا المجال مركزاً على منهج تحليل الأخطاء، مبينا خطواته العملية. وكان المبحث الثالث تحت عنوان: (مفهوم الاتساق وأدواته)، وقد خُصّص لاستعراض أدوات الاتساق، أنواعها الموضعية، وأشكالها اللفظية.

الفصل الثاني خصصته للدراسة التطبيقية، مقسما إياه إلى ثلاثة مباحث، عَنْوَنْتُ المبحث الأول (منهجية الدراسة التطبيقية وأدواتها)، وذلك باستعراض أهداف الدراسة التطبيقية، وأسئلتها، وفروضها، وتعريف مجتمع البحث، وتحديد العينة، واختيار موضوع الاختبار، وترميز الأخطاء، وتحديد نسبة الشيوع، ومعايير تفسير الأخطاء، وإعداد الاستبانة. وسميتُ المبحث الثاني (تحديد الأخطاء ووصفها)، وقد بدأت فيه الحديث بملاحظات حول عينة الدراسة، وطبيعة الجمل، والمضامين، ثم انتقلتُ إلى خُطوة اختبار الفرضيات، وهي في صميم الفصل التطبيقي، متتبعاً أسئلته، ومحاولا رصد النتائج الهامة، وتسجيل الملاحظات

البارزة. أما المبحث الثالث (تفسير أخطاء الاتساق)، فعقدته لتفسير ما توصلت إليه من النتائج والملاحظات، فحددتُ أولا الأسباب الخاصة لأخطاء الاتساق، ثم الأسباب العامة لكافة أصناف الأخطاء المتعلقة بالسياسة والممارسة التربوية، ودور الأسرة والمحيط الاجتماعي، و كذلك دور المعلم، ثم المتعلم في حدّ ذاته. ثم جاء المبحث الرابع (تقديم الحلول) كثمرة للدراسة، بتقديم الحلول المقترحة حسب التصنيف الذي صنفناه في المبحث السابق.

أما بالنسبة إلى الدراسات السابقة فقد وُجِدَتِ العديدُ من الدراسات العربية التي تدورُ موضوعاتُها حولَ قضايا التعبير عامة، و التعبيرِ الكتابي خاصّة، ثم تحليلِ أخطاء التعبير الكتابي بشكلٍ أخص، مما يدلُّ فعلاً على مدى أهمية معالجة مشاكل المتعلمين اللغوية وغير اللغوية في ميدان التعبير الكتابي.

لقد تنوعت موضوعاتُ البحث في الدراسات المتعلقة بالتعبير الكتابي بصفة عامة، فمنها ما بحثَ في وسائل تنمية مهارات التعبير الكتابي، وفي تعرُّفِ أسس تصحيح موضوعاته، والعوامل التي تعيقُ تعليمَ مهاراته الإبداعية، وأثرِ طريقة تحقيق الذات واستخدام مداخلِ التعلم التعاوني وحلِّ المشكلات في تدريسه؛ ومنها ما بحث في برامجِ تطوير التعبير الكتابي، والعلاقة بين القراءة والكتابة، وغيرها من الموضوعات العديدة..

وإذا جئنا نتحدثُ عن الدراسات السابقة الخاصة بتحليل أخطاء التعبير الكتابي فإنني أودُّ أن أُشير إلى ملحظٍ هامّ، وهو أن دراستَنَا هذه دراسةٌ تطبيقية، وبالتالي فيفترضُ أن لا تكون معنيةً بأية دراسة سابقة حتى لو اتّحَدَت معها في التعريف الموضوعي ما دامت تهتمُّ بمجتمع بحثٍ مختلف عنها، وربما تتطابقُ دراستان تطبيقيتان في منهجية البحث والإطار النظري، وربما تتقاربُ نتائجُهما، إلاّ أنهما لا يمكن أن تتماثلا في عينة البحث، اللّهُمَّ إلاّ إذا توافقت دراستان تطبيقيتان لباحثين مختلفين في الإطار الموضوعي والزماني والمكاني وعينة البحث، وذلك بطبيعة فكرة عبثية لمجرد كونها فكرةً، ناهيك أن تتجسدَ على أرض الواقع.

وللسببِ الذي ذكرتُ فإن الحديث عن الدراسات السابقة لا يعدُو أن يكونَ إلاّ محاولةً للاستئناس بالبُحوث التوائم التي يمكن أن تلقي ضوءً على كيفية المعالجة والتصوّر لفصول الدراسة ومباحثه، إذْ باتَ في حكم اليقين لدينا أنه لم تسبق دراسةٌ تطبيقية قريبةٌ تحملُ نفس العنوان، وتتعلقُ بنفس الإطار "الزَّمَكَانِي" لهذه الدراسة.

تتنوعُ الدراساتُ التطبيقية السابقة حول تحليل أخطاء التعبير الكتابي وتختلفُ فيما بينها في المجال اللغوي ونوعِ الدراسة وعيِّناتها معتمدةً على المنهجين الوصفي والتجريبي للوصول إلى النتائج، ولكنها بالرغم من ذلك فهي لم تشتمل – بحسب اطلاعي– على اختصاصِ هذه الدراسة، وهو جانبُ أخطاء الاتساق، لذلك فهي تختلفُ من حيثُ أهميتُها بالنسبة إلى هذه الدراسة قُرباً وبُعداً.

وبقدر مَا تَوفّرتِ الدراساتُ العامَّةُ حولَ التعبير الشفهي أو الكتابي فإن الدراساتِ التطبيقيةَ المتخصصةَ في تحليل أخطاء التعبير الكتابي أقلُّ منها بكثيرٍ، على الأقل فيما تمكَّنتُ من الاطلاع عليه؛ ولعلَّ ذلك –كما يقول الدكتور عبد الرحمن عبد الهاشمي (مرجع سابق، ص: 123) راجعٌ إلى صعوبةِ الخوض في مسار البحث التجريبي ومستلزماته، بينما نجدُ كثرةً في الدراسات التي أُجريت في ميادين فروع اللغة الأخرى

وقد أحصيتُ في الدراسات التطبيقية لتحليل الأخطاء التعبيرية حوالي 48 دراسة ما بين مؤلفاتٍ منشورة، وبحوث أكاديمية، منها ما هو متوفرٌ بنسخٍ إلكترونية على صيغة (pdf)، وأكثرُها مجرّدُ عناوينَ لمؤلفاتٍ منشورةٍ، أو خلاصاتُ دراساتٍ أكاديمية لجامعات دولية، ومنها ما هو ملحقٌ بمؤلفات نظرية، مثل (الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي) للدكتور محمد أبو الرب، و(طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية – دراسة نقدية للطور الثاني الأساسي–) لجميلة حمودي.

وقد غطّتِ الدراساتُ التحليليةُ للأخطاء مختلفَ الأنواع اللُّغوية: النحوية، والإملائية، والصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، مع التركيز على الأخطاء النحوية والإملائية. غيرَ أن الكثيرَ منها اكتفى بالإشارة إلى تحليل الأخطاء اللغوية أو التعبيرية الشائعة من خلال العناوين من دون تحديدٍ للمجال اللغوي. وأعتقدُ أن الإشارة في العناوين إلى الشيوع في الأخطاء هو من نافلة القول، لأن الشُّيوعَ ضابطٌ أساسي ضمنيّ جرت عليه الدراساتُ التطبيقية، فلا داعي للتنصيص عليه في العناوين.

وتنوعت ميادينُ الدراسات التحليلية للأخطاء كذلك في مستوياتٍ مدرسية مختلفة، واهتماماتمتنوعة: في تلاوة القرآن الكريم، والإذاعة، والمُدَرِّسِينَ، والكِتَابِ المدرسي، والأنترنت، وغيرها، لَكِنَّ المُلاحظَ أن مُعظمَ دراسات تحليل الأخطاء التعبيرية العربية التي اطلعتُ عليها هي عبارةٌ عن رسائلَ جامعيةٍ، أو بحوثٍ أكاديمية غير مطبوعة، وقد نُشِرَ القليلُ منها إلكترونيا،

مما يدلُّ على أن مشوارَ تحليل الأخطاء الكتابية لا يزالُ مُبتدئا في العالم العربي، بل إن البحوثَ اللغوية العربية المعاصرة لا تزالُ مجالاً بكراً للدراسة، ولا تزالُ أقلام الدارسين تُحاولُ أن تُؤسسَ لتجربةِ دراساتٍ لغوية تطبيقية حقيقية في العالم العربي، وفي اللغة العربية.

ومن الملاحظِ كذلك أن معظمَ هذه الدراساتِ تخصُّ تحليلَ أخطاء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها(أو غير الناطقين بها)، وقد تحصلتُ على عناوينها من قائمة مكتبة معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها، التابعة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لجامعة الدول العربية، ومنها ما يعود إلى المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للجامعة الأردنية، أو بحوث للجامعة الوطنية الماليزية (UKM) وجامعات أخرى، وهذا يؤشِّرُ إلى أن معظمَ النشاط التحليلي لأخطاء المتعلمين اللغوية في حقل تعليمية اللغات يصبُّ في غاية تعليم العربية للناطقين بغيرها، وفي الحال أن مجالَ تعليم العربية لأبنائها لا يقلُّ حاجةً إلى مثل هذه الدراسات المعمقة والمتنوعة، على ضوء ما تقدّم ذكرُه من الضعف المرصود في مستوى المتعلمين في العالم العربي.

وبمناسبة ذكر ظاهرة الضعف اللغوي التعبيري لدى المتعلمين في العالم العربي – والتي أشرنا إليها في بداية المقدمة – فإننا لا نكادُ نجد دراسةً لتحليل أخطاء التعبير الكتابي إلاّ وتُشيرُ إلى هذه الظاهرة، حيثُ عقدَ لها الدكتورُ عبد الرحمن عبد الهاشمي حديثا خاصّاً ضمن الفصل الأول من دراسته حول الموضوع تحت عنوان: (ضعف الطلبة في التعبير)، وكذلك تطرق إليها الدكتور عبده الراجحي في الفصل السادس من دراسته المشابهة تحت عنوان (تعليم العربية في الوقت الحاضر)، وغيره من الدارسين.

وبعد هذا العرض الموجزِ لأهمّ الدراسات السابقة ومجالاتِ تقاطعها مع هذه الدراسة أودُّ أن أركز في المقارنة على ثلاث دراسات سبقت الإشارة إليها، أراها الأقربَ إلى دراستنا في جوانبَ عدة نذكرُها بالشكل التالي:

1 – دراسة حدة بن عطا الله وسليمة حبة عينة (2008)، عنوانها: تحليل الأخطاء النحوية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على ضوء الكتاب المدرسي

تعتبرُ هذه الدراسةُ من أقرب الدراسات السابقة إلى دراستنا هذه من الناحية الجغرافية والسكانية، وقد أُجريت على عيّنة تتكون من مجموع 73 مُتعلماً ومُتعلمةٍ من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بين متوسطتي حي "أولاد نايل" بالقرارة، و"الشيخ عبد العزيز

الثميني" ببني يـزقـن، وهـدفت الدراسةُ إلى معرفة أسباب ضعف التلاميذ في النحو، ومحاولة التوصل إلى حلولٍ لذلك، بالاعتماد على منهج تحليل الأخطاء المبني على الوصف والاستقراء والإحصاء والمقارنة.

وبالرغم من اختلافِ هذه الدراسة عن دراستنا في اقتصارها على الأخطاء النحوية إلاّ أنها أعطت نتائجَ مشابهةً لما توصلت إليه دراستُنا فيما يتعلقُ بالأخطاء الكلية. فقد انتهت الدراستان إلى أن الأخطاءَ الإملائية بلغت أعلى النسب التَّكرارية بين النسبتين: متوسط نسبة 46.97 % (دراسة حدّة) و 40.39 % في دراستنا دون أن تُعلِّلَ الدراسةُ الأُولى السببَ العام لهذا الفارق، بينما مثّلتِ الأخطاءُ الصرفيةُ أقلَّ النسب.

وذكرت دراسةُ (حدّة) أن أخطاءَ الهمزات أكثرُ الأخطاء الإملائية، وهي كذلك عندنا، حيث بلغت أعلى النسب بمقدار 61.09 % من الأخطاء الإملائية؛ وكانت أبرزُ أخطاء الهمزات في دراسة (حدّة) إسقاطُ همزة القطع وعدمُ التفريق بينها وبين همزة الوصل، وذلك تماماً ما توصلت إليه دراستُنا، حيثُ بلغَت أخطاءُ إهمال همزة القطع 252 خطأ، بنسبة 62.68 %، وهي أعلى نسبة، وتليها أخطاءُ وصل المقطوع وقطع الموصول بأشكال عديدة، مثلَ قطعِ همزة الأسماء الموصولة، وقطعِ همزة الوصل في مصدر وماضي الخماسي والسداسي، أو وصل همزة القطع في مصدر الرباعي.

وأشارت دراسةُ (حدّة) كذلك كما أشرنا في دراستنا إلى وجودِ خلطٍ كبيرٍ لدى المتعلمين في توظيف حروف المعاني لعدم إدراكهم الوظائفَ التي تؤديها هذه الحروف بسبب نَقصٍ في المحتوى التعليمي، وكذلك أشارت إلى نقص في المحتوى فيما يتعلق بالعطف والإشارة والبدل والأعداد.

وأشارت الدراسة المذكورةُ أيضاً إلى مسألة التدخّل اللغوي المتجسدة في استبدال حرف بحرف آخر، وكذلك أشرنا في دراستنا إلى هذه المشكلة في قلب واستبدال حروف كلمة: (تُوَالِمُ) بدلا من (تُلاَئِمُ).

وقد أشارت الدراسة في مقارنتها بين المتوسطتين اللّتين تمثلان مجتمع البحث إلى أن هناكَ فروقا كَمِّيَّةً في النسب التَكرارية للأخطاء لصالح متوسطة الشيخ عبد العزيز الثميني راجعةً إلى عامل توفّر الوسائل، وقد تطرقتُ إلى أهمية عنصر الوسائل التربوية، حيثُ تعتبرُ العلومُ الإنسانية عامّةً أفقرَ المواد التعليمية حاجةً إلى التطوير من حيثُ اعتمادُ واستغلالُ الوسائل الإعلامية الحديثة.

2. دراسة لُبنى عبد الرحمن و نسيمة حاج عبد الله (2011)، عنوانها: الاتساق النصي وأهميته في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها (دراسة في العبارات الرابطة)

بالرغم من أنّ هذه الدراسة لم تُصَنِّف نفسَهَا دراسةً تحليلية للأخطاء كما هو ظاهر من خلال العنوان حيثُ ركّزت على أهمية الاتساق في التدريس، أي على الجانب التَّعلِيمِي لا الجانب التَّعَلُّمِي، وبالرغم من أنها تدرسُ تعليميّةَ اللغة العربية للطلبة "المَلَوِيِّينَ" باعتبارهم ناطقين بغير العربية، في بيئة جُغرافية واجتماعية مختلفة، إلاّ أن أهميتَها تبرزُ في اهتمامها بالصّنف اللغوي لدراستنا، وهو جانب الاتساق، حيثُ أبرزت الباحثتان في المقدمة أن للاتساق بين عناصر النص أهميةٌ بالغةٌ في إيجاد الاستمرارية والالتحام بين أجزائه مثلَ الضمائر وأدوات الربط والحذف وغيرها. وقد ربطَتَا بين الاتساق والانسجام من خلال مفهوم القُدامى، إذِ الاتساق في النص يؤدي عن طريق الربط بين أجزائه إلى الارتباط الذي يمثل الانسجامَ.

غيرَ أن دراسة الباحثتين ركزت على الاتساق بالعبارات الرّابطة، مثل:(إضافة إلى ذلك- ومع ذلك- وعلى الرغم- لا مناص من الإشارة إلى- لا مُشَاحّة في القول- على ضوء ما تقدّم- وبما أنّ ..) وغيرها..، بينما اعتمدت دراستُنا على الاتساق بحروف المعاني. ومما عَلَّلَتَا به تركيزهما على العبارات الرابطة أن من أسباب وقوع الطلبة في الأخطاء الأسلوبية عجزَهم عن استعمالها، واعتمادَهم على استخدام الفاصلة والنقطة وحرف الواو لعدم إدراكهم دلالاتِها من ناحيةٍ، وتأثرهم بلغتهم الأم من حيثُ الربطُ بين الجمل؛ وكذلك توصلت دراستُنا في نتائجها إلى علة السلوكِ التعويضي ذاتِه لدى المتعلمين، حيثُ تتدخل اللهجة العربيةُ العاميّةُ في الربط بين معظم الجمل المعطوفة عن طريق الواو، إضافةً إلى الجهل بالوظائفِ الدلالية لأدوات الربط الأخرى. ولعلّ تأثيرَ اللغة المَلاوِيّة في التعبير العربي الفصيح للمَلاوِيِّين راجعٌ إلى أنها تستعيرُ الكثير من كلماتها من اللغة العربية، خاصّة بالنسبة للمَلاويّة المكتوبةِ بالعربية.

3. دراسة الدكتور زياد أمين بركات (2008)، عنوانها: دراسةٌ تحليلية مستعرضةٌ للأخطاءِ الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأُولى إلى الخامسة الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين

تختلفُ هذه الدراسةُ عن دراستنا في الإطار الجغرافي والصّنف اللغوي والمستوى الدراسي، حيث تهدفُ إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى عيّنة من تلاميذ الصفوف الأساسية في المدارس

الحكومية لمدينة طولكرم الفلسطينية تمثلُ (292) متعلّما على ضوء متغيرات: الجنس، الصف، والتحصيل.

وبالرغم من أنني أظن أن عينةَ البحث في دراسة (زياد) أقلُّ مما يفترض بالنسبة إلى مجتمع البحث (تلاميذ المدارس الحكومية لمدينة طولكرم) إلاّ أن الشيءَ المهمَّ في هذه الدراسة هو تقاربُ نتائجها مع نتائج دراستنا من حيث شيوعُ أخطاء الهمزات بأشكالها المختلفة – وهي نتيجة مشابهة لدراسة (حدّة) كذلك– وعدمُ وجود فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء، وذلك ما انتهت إليه دراستُنا كذلك، حيث رصدت فارقاً ضئيلا محصوراً بين 0.03 % و 0.21 % لصالح فئة الإناث، لكنه تفوق طفيف للإناث على الذكور في القدرة على توظيف أدوات الاتساق اللغوية، ولاَ يعني شيئاً في الدلالة الإحصائية.

وتختلفُ دراسة (زياد) عن دراستنا في تسجيلها وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائياً في تَكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعاً لمتغير التحصيل المدرسي العام، فكلما حصل المتعلمُ على معدّلٍ مرتفع كلما كانت قدرتُه على الكتابة أفضلَ وقلّتْ أخطاؤُه الإملائية والعكس صحيح، بينما لم تُظهر لنا نتائجُ دراستنا علاقةً مطردة بين المستوى التحصيلي ومستوى أخطاء الاتساق للسنة الأولى الثانوية.

وتعتبرُ نتيجةُ دراسة (زياد) في هذه النقطة الأخيرة منطقيةً وواقعيةً، إذ من المتوقع أن يكون التلاميذُ المتفوقون أكثرَ قدرةً على الكتابة. لكنني بالرغم من ذلك أظن أن الصنف اللغوي (الإملاء/ الاتساق) ربما يشكلُ متغيرا فارقا في تحديد العلاقة بين مستوى التحصيل والأخطاء اللغوية، حيث إنني طبقتُ متغيرَ المستوى التحصيلي للمتعلمين على أخطاء الاتساق دون غيرها. وكذلك قد يؤثّـرُ المحيطُ الاجتماعي في تحديد تلك العلاقة، وذلك عندَ ملاحظة الاختلاف الجغرافي والاجتماعي بين الدراستين. ومما يُؤيـّدُ هذه الاحتمالاتِ التي ذكرتُها أن صاحب الدراسة نفسَه عند استعراضه للدراسات السابقة فإنه نقلَ عنها نتائجَ مُتضَاربةً في إثباتِ نوع العلاقة بين متغير الجنس أو المستوى التحصيلي العام والأخطاء الإملائية.

وفي خلاصة مقارنة دراستنا مع الدراسات السابقة التي تبحثُ في أسباب ظاهرة الضعف في التعبير الكتابي في العالم العربي لم نجد فيما اطلعنا عليه اهتماماً خاصاً بأدوات الاتساق عدا دراسةً واحدةً حول الروابط الاتساقية عن طريق العبارات الرابطة. وقد وجدنا أن معظمَها كانَ يُطبّقُ حولَ متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، إلاّ أننا وجدنا بينها قدراً مشتركاً من النتائج

والحلول المتوصل إليها، بما يدلُّ على وجود نوعٍ من التجانس في المستوى اللغوي العام في العالم العربي. وبالرغم من أن تشابهَ هذه النتائج لا يعني بالضرورة تشابهاً أو تطابقاً في الأسباب التي أفرزتها إلاّ أنها مع ذلك ستسهم لا شكّ في انتهاج سياسةٍ لغوية عربية، فيها الكثيرُ من التعاون والتنسيق وتبادل الخبرات بين وزارات التربية والمهتمين بالتعليم في العالم العربي، في سبيل تحسين التعبير الكتابي لدى المتعلمين، وعلاج آفاته، وإيجاد الحلول لها.

ومن أجل تحرير فصول ومباحث هذه الدراسة عملتُ في البداية على حصر قائمةٍ للمصادر والمراجع المختلفة قبل الانطلاق في التحرير، فاعتمدتُ على مسح فهارس المكاتب المتوفرة، مبتدئا بمكتبة جامعة غرداية، وجامعة قاصدي مرباح بورقلة، ثم المكاتبِ المحلية العامة بغرداية وبني يزجن، مثلَ مكتبة قسم التراث التابعة لمؤسسة الشيخ عمي سعيد، ومكتبة الغفران، والاستقامة، بالإضافة إلى المكاتب البلدية، ومكتبة الفرع المحلي للديوان الوطني للوثائق التربوية.

وبالرغم من قائمة الكتب الورقية التي قيّدتُها فالحقيقة أن معظم المراجع التي استعملتُها في الدراسة كانت مراجعَ إلكترونيةً موثقةً على صيغة (pdf)، وتجدر الإشارة إلى أنني اعتمدت مقالاتٍ منشورةً في مواقع مُجمعات وجامعات عربية، وأساتذة جامعيين.

وقد سعيتُ إلى توفير حُزمةٍ واسعة من المراجع، فكان لي ما أردتُ في الفصل النظري، حيثُ وقعتُ على طائفة من المراجع المهتمة بالتعبير الكتابي، أهميتِه، ومهاراته، وأساليب تدريسه، وأذكرُ من بعض أهم تلك المراجع:

(التعبير الكتابي: فلسفته- واقعه-تدريسه- أساليب تصحيحه) د. عبد الرحمن عبد الهاشمي
(التعبير الكتابي وأساليب تدريسه)، د. أحمد عبد الكريم الخولي
(علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية)، د. عبده الراجحي
(دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي) لوزارة التربية الوطنية

أما في الفصل التطبيقي فقد ذكرتُ سابقاً أن معظمَ الدراسات السابقة توفرت لدينا في شكل عناوين دراساتٍ أكاديمية لجامعات عالمية سوى بعضِها الذي توفر لدينا فِعليا، ورقياً أو بنسخة إلكترونية، ومن أهمِّ تلك المراجع المعتمدة :

(تحليل الأخطاء النحوية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على ضوء الكتاب المدرسي)
مذكرة ليسانس لحدة بن عطا الله و سليمة حبة عينه
(الاتساق النصي وأهميته في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها)
بحث مقدم من طرف لبنى عبد الرحمن و نسيمة حاج عبد الله
(الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي)، د. محمد أبو الرب

وعند الحديث عن صعوبات الدراسة، فإنني أسجِّلُ صعوباتٍ مختلفةً ومتنوعةً بين الذاتية والموضوعية، وربما لا تكادُ الحدودُ بين الذاتيةِ والموضوعية تتعيّن بشكلٍ فاصلٍ، فبالرغم من وجوب سلوك المنهج الوصفي العلمي فإنني مثلاً لا أستطيع أن أصف جُملَ وتراكيبَ بعض المتعلمين إلاّ بالرّكاكةِ، حيثُ لم أهتد إلى وجهٍ من وجوه التفسير والتعليل لها لفرط إبهامها.

وترجعُ أكثرُ الأسبابِ الموضوعيةِ لصعوبات الدراسة في تقديري إلى عامل الزمن، فبالنسبة إلى باحثٍ متوسّط القدراتِ (كما هو مُفترضٌ) في الدراسات العُليا – وبغض النظر عن الأسباب الإدارية لتحديد الفترة البحثية – لا يمكنُ له أن يُنجِزَ دراسةً حقيقيةً في مُستوى سُمعة "الماجستير" في ظرفِ سُداسيين اثنين، مع ما يرتبطُ به الباحث عادةً من الأعباءِ الاجتماعية.

وتتمثلُ أبرز الصعوبات الأخرى للدراسة فيما يأتي:

1. قلة الدراسات التطبيقيةَ العربية المتخصصة في تحليل أخطاء التعبير الكتابي كما ذكرت ذلك سابقا، وصعوبةُ الحصول على مراجعَ ورقيةٍ أو موثقة بصيغة الـ (pdf)، حيثُ إنّ معظمَها مجرد عناوين لمؤلفاتٍ منشورة، أوبحوث أكاديمية.
2. اضطرابُ المراجع في المصطلحات، (مدرس .. معلم)، (تعبير كتابي إنشائي.. أدبي.. تحريري، وظيفي ..تدريبي..)، واختلافُها في تعريف التعبير الكتابي وتصنيف أشكاله وأنواعه ومجالاته، وقد كانت مسألةُ توحيد المصطلحات العربية عامةً مطلباً مُلِحّاً في الدراسات الحديثة، حتى عدها الدكتورُ يوسف عبد الله الجوارنة من كُبرياتِ قضايا اللغة العربية، وأزمةً تستلزمُ توحيدَ الجهود لإيجاد الحلول لها، لحاجة الدارسين المتنامية إليها من جهة، وللتواصل الحضاري بين اللغة العربية وغيرها من جهة ثانية. (ينظر مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج 21، عدد 2، ص: 1- 27، 2013)
3. صعوبةُ تفسير أخطاء المتعلمين اللغوية بدرجة تقربُ من اليقين، لأنها قد ترجعُ إلى معيار القدرة واستراتيجيات الاتصال الداخلية التي يتبعها المتعلم، مثل تداعي الكلمات، استنباط

القواعد، التخمين، التحاشي، الأنماط الجاهزة، وذلك حينما لا تتوفر التعبيرات اللغوية الدقيقة لدى المتعلم في اللغة الهدف عندما يحتاج إليها أثناء التعبير (ينظر محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 101). وقد ترجع الأخطاء إلى معيار طبيعة المادة اللغوية التي تُقدَّمُ له، أو ربما ترجعُ إلى معيار تدخل اللغة الأم.

4. صعوبةُ لَـمِّ شمل المُتعلمينَ البالغِ عددُهم 102 من الطلاب ذكوراً وإناثاً بين الشُّعبتين والمؤسستين، خَارجَ الدوام الرسمي، واضطراري إلى الاعتماد على المتطوعين، أو القوائم الصفية لتكملة غياب بعض التلاميذ، وذلك ما يُخلّ لا شكَّ بمنهجية الاخيار العشوائي لعينة البحـث، لأن المتطوعـين خـاصّة يختلفون عن غير المتطوعـين، فقد تكون دافعيتـهم أعلى و أكثر اهتماما، وبالتالي فإن ذلك يـؤثّـرُ في هامش صدق النتائج، وعينة الدراسة يفترضُ بها أن تكون عينةً عشوائيةً ممثلة فعلا لمجتمع الدراسة من حيث إنها تحمل الخواص الأصلية للمجتمع الأصلي.

وفي الأخير لابدّ لي أن أُؤدي حقَّ النعمة لمن لهمُ الفضلُ علي بعد الله عز وجل، وأنهضَ بواجب الإنعامِ لهم، فأقدِّمُ آياتِ الشّكر والتقدير والامتنان أوّلاً وخاصّةً إلى الدكتور يحي صالح بوتـرديـن على تكرُّمه بالإشراف على هذه الرِّسَالةِ، وعلى ما قدّمَهُ إلي من رعايةٍ علميةٍ، فجزاه الله ﷻ عني أحسن الجزاء، وأقدِّمُ الشكرَ الخالصَ كذلك إلى كلِّ أعضاءِ لجُنة المناقشة على تجشمهم عناء قراءة هذا البحث وتقويمه وتوجيهه إلى ما يجعله أكثر فائدة، وأتوجهُ بالشكر إلى كُلِّ من مدير ثانوية الشيخ بيوض الأستاذ: التونسي بلقاسم، وناظر معهد الحياة الثانوي الأستاذ: الحاج عاشور سليمان، وكذلك مُدَراء المتوسطات التي زرتُها على ما مهَّدُوا لي من السُّبُل، وسخَّرُوا من الإمكاناتِ لإنجاز الفصل التطبيقي، كما أتوجَّهُ إلى الأساتذة الأفاضل شاكراً لهُم تواضعهم وتعاونهم بالملاحظات التي منحوني إياها من خلال الاستبيان، ولا يفوتُني أن أتوجّهَ بالشكر الجزيل أيضاً إلى القائمين على كافّةِ المكتبات التي زرتُها في ربوع المنطقة، وإلى كُلِّ من قدّمَ إلي يد العون وأسعفني بحاجتي من قريب أو بعيد.

إدريس عمر العلواني غرداية في: الخَمِيسْ 16 صَفَرْ 1435
المُوَافِق لـ: 19 ديسَمْبَر 2013
Email: bakirwani@gmail.com

الفصل الأول

الدراسة النظرية

المبحث الأول : **مفاهيم أساسية حول التعبير**

المبحث الثاني : **منهج تحليل الأخطاء**

المبحث الثالث : **مفهوم الاتساق وأدواته**

. . . . . .

المبحث الأوّل

مفاهيم أساسية حول التعبير الكتابي

أوّلاً: مفهوم التعبير الكتـابي الوظيفي وأهميته

1 – التـعـريـف اللغـوي:

تُشتق كلمةُ التعبير من جذر (عَبَرَ)، ففي لسان العرب وردت عدّة معان في الحقل المعجمي لهذه اللفظة. [1] وما يهمنا من هذه التعريفات أن التعبير هو التبيين والإفصاح عما في النفس بعد فهم ونظر وتأمل، وهي مأخوذة من العبور من جانب نهر إلى الجانب الآخر، فكأنّ المعبر عن نفسه كما جاء في تعريف " عابر الرؤيا " يتأمل فيعبر خلال أفكاره ويتنقل بين ضفاف بحر الفكر والمعاني التي تجود بها الخواطر.

أما الكتابة فهي مشتقة من جذر (كتب) مصدره (كتابة)،[2] لكنها تعني في اللغة كذلك عددا من المعاني من بينها: تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتب الشيء كتابة خطه. الجمع والشد والتنظيم، يقال: كتب الكتيبة: جمعها، قال تعالى: ﴿ وَكَتَبْنَا لَهُ فِي ٱلْأَلْوَاحِ مِن كُلِّ شَيْءٍ مَّوْعِظَةً وَتَفْصِيلًا لِّكُلِّ شَيْءٍ ﴾، الأعراف 145 أي جمعنا له. القضاء والإلزام، ومنه: كتب الله الرزق والأجل أي قدّره وقضاه، ومنه كتابة العهود والاتفاقيات بين الأفراد والدول بحيث يكون الكتاب المكتوب ملزما لكليهما. [3]

ويعرّفُ الدكتور صالح الشنطي الكتابة ملخصا كلّ ذلك ومضيفاً بقوله: « الكتابةُ تعني الجمع والشد والتنظيم، ولها في لسان العرب دلالتان أخريان: الاتفاقُ على الحرية من مكاتبة العبد سيدَه، ثم القضاءُ والإلزامُ والإيجابُ. و يبدُو لي المعنى الاصطلاحي يجمعُ هذه الدلالات

---

(1) ينظر : محمد بن مُكرّم ابن منظور، **لسان العرب** ، تح/ عامر أحمد حيدر، مرا/ عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط2، 2009، ج4، ص: 609.

(2) ينظر: محمد بن مُكرّم بن منظور، مصدر سابق، ج 12، ص: 22، جذر: كَتَبَ.

(3) ينظر أحمد الزمر ، **فن الكتابة وبناء النص** (قراءة في الاسس المعرفية والتجليات الابداعية)، (د.د)، (د.ت)، ص: 53- 56 .

المتنوعة، لأن الكتابةَ لا تقومُ إلاّ بالصياغة المحكمة، والصياغةُ في حدِّ ذاتها جمعٌ بين الكلمات وربطٌ لها بعضِها ببعضٍ، أما معنى الحرية فيتمثل في رغبة الإنسان في تحرير ما بداخله من أفكار ومشاعر وأحاسيس، وأما معنى الإلزام فالكلمة تلزم صاحبها، وتعتبر شاهدا على ما قطعه على نفسه »[1]

انطلاقا من التعريفات اللغوية للجذرين: (عبر) و (كتب) يتبين لنا أن اللفظتين جمعتا بين معنى التبيين والإفصاح عمّا في النفس بعد فهم ونظر وتأمل، ومعنى جمع الشيء وشده وتنظيمه عن طريق تصويره لفظا بحروف الهجاء.

2 - **التعريف الاصطلاحي**:

بالرغم من أنّ مفردة "التعبير" لم تكن معروفة عند العرب القدماء بالمعنى الاصطلاحي الذي نشير إليه في مؤسساتنا التربوية باعتباره نشاطا مستقلاً قائما على الإفصاح والبيان باللسان أو القلم، ولا تشير في المعاجم القديمة كما رأينا مباشرة إلى هذا المعنى وإنما تشير إلى بعض دلالات هذه الكلمة، مثل الكشف، والتفسير، والإخبار، والبيان، والتوضيح،[2] إلاّ أنه يظهر بداية أننا عندما نستعرض التعريفات الاصطلاحية للتعبير عامة أو التعبير الكتابي الذي يندرج تحت مفهوم التعبير نجدها غير بعيدة عن التعريفين المعجميين للجذرين (عَبَرَ) والجذر (كَتَبَ) كما رأيناهما في لسان العرب والقاموس المحيط.

فبالجمع بين التعريفين نقول إن التعبير الكتابي ببساطة هو: التبيين والإفصاح عمّا في النفس بعد فهمه وتأمله عن طريق تصويره ألفاظا بحروف الهجاء؛ وإلى ذلك تذهب معظم التعريفات الاصطلاحية للتعبير الكتابي مع ربط ذلك البيان الخطي بحقل تعليمية اللغة، حيث تضيف إلى التعريف الغرض منه والكيفيات أو المهارات التي تساعد عليه.

---

(1) محمد صالح الشنطي، **فنّ التحرير العربي** (ضوابطه وأنماطه) ، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل – السعودية، ط7، 2006، ص: 19.

(2) وجيه المرسي أبولبن، أستاذ مشارك بجامعة طيبة بالمدينة المنورة وجامعة الازهر بجمهورية مصر العربية، مقالة: نبذة عن التعبير وملامح الواقع الحالي لتدريسه، الموقع التربوي للدكتور، رابط النشر: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268367

فالدكتور عبد الرحمن عبد الهاشمي يعرف التعبير الكتابي بأنه : « عند مجموعة من المفكرين هو قدرة الإنسان على أداء ما في عقله ونفسه من معان ومشاعر، والإفصاح عما في نفسه من أفكار وأغراض، بلسانه أو قلمه، بعبارة واضحة سليمة، وفي وضوح وتسلسل، بحيث يتمكن المتلقي أن يصل في يسر إلى ما يريده المعبر، والغرض من تدريسه تعويد التلاميذ حسن التفكير وجودة التعبير وتمكينهم من الإفصاح عما يجول في خواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة داخل المدرسة وخارجها بالأساليب المنوعة في منطق سليم، وفكر منظم، ولفظ مناسب؛ فالتعريف هنا يشير إلى الجانب الاصطلاحي عامة ثم جانب الاستعمال المدرسي في حقل التعليمية ».[1]

خلاصة هذه التعريفات وغيرها للتعبير الكتابي أنه: القالب الكتابي الذي يصب فيه الإنسان أفكاره وأحاسيسه، بلغة سليمة، وتصوير جميل لكي ينقلها إلى الآخرين، في وضوحٍ وتسلسل باستخدام مهارات لغوية معينة بهدف تحقيق التواصل والانسجام النفسي والاجتماعي مع الآخرين؛ وهو الغاية من تعليم اللغة، بل النهر الذي تصب فيه بقية جداول الأنشطة اللغوية الصفية الأخرى؛ لأن فروع اللغة كلها كالنحو والصرف والبلاغة والقراءة ما هي إلاّ وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والكتابي؛ لذلك كان التعبير من أهم ما يجب أن يهتم به معلم اللغة.

3 - تخصيص الاصطلاح:

وإذا عرّفنا التعبير الكتابي بأنه القالب الذي يصبُّ فيه الإنسان أفكاره كان ينبغي أن ينطبق على أي مكتوب شعريا كان أم نثريا، فإنني أجد نفسي بحاجة إلى بيان خصوص الاستعمال لهذا المصطلح في إطار هذه الدراسة.

إنّ كافة أنواع الكتابات الشعرية والنثرية من قصائد وصفية أو غزلية، أو قطع نثرية خطابية أو قصصية، أو رسائل ومقالات أدبية علمية وما إلى ذلك بالتعريف الذي ذكرنا تعابير كتابية، لأنها لا تخلو من التعبير، وهي تندرج حتما تحت مفهوم التعبير الكتابي عامة؛ لكن مصطلح التعبير الكتابي بحسب مقتضى هذه الدراسة ينحصر في أربعة نواح:

---

(1) عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 30 بتصرف

من الناحية الأولى ينحصر مصطلح التعبير الكتابي في القوالب النثرية القصيرة التي يترجم فيها الكاتب غرضا معينا في صفحات محدودة،[1]مثل الخاطرة والرسالة والتقرير والخطبة والتلخيص وكتابة المحاضر والسجلات والمقالات والبحوث العلمية القصيرة التي تختلف عن الفنون النثرية الأخرى من تأليف الروايات والكتب والمقالات المستفيضة في شتى ميادين الفنون والمعارف؛ وقلما يُدرج الشعر ضمن التعبير الكتابي كما فعل الدكتور محمد الصالح الشنطي؛[2]وذلك ما لا يبدو واقعيا لاعتبارات وجيهة .

قد يكون الشعر مرآة للحقائق العصرية وترجمة الأفكار والرؤى الشخصية، غير أن الشعر يبقى وليد الإلهام و الحدس و الانفعال، ويسعى إلى الكشف عن الجمال، والتعبير عن الشعور والتركيز على العاطفة، فهو لغة الشعور والعاطفة، ولغة الإيقاع و الإيجاز والرمز والإيحاء، وحتى شعر الوعظ والتعليم يبقى تصويرا للمُثل ولما ينبغي أن يكون في الواقع.

إن الشعر عملية إبداع محض، وتوظيف راق للغة، يخضع لقدرة خفية وجهد ومعاناة خاصّة لا تتفق مع الغرض من التعبير الكتابي الذي يهدف من خلال أنواعه وأشكاله العديدة إلى تلبية حاجات نفسية واجتماعية قريبة بلغة سهلة واضحة مناسبة لمستوى المتعلمين.

وينحصر مصطلح التعبير الكتابي من الناحية الثانية في المحاولات الكتابية المدرسية لفئة المتعلمين، أي تلك الأشكال الكتابية غير المكتملة، والتي تسعى إلى اكتساب المهارات اللازمة للكتابة من خلال الممارسة والتدريب؛ فنحن لا نسمي مكاتبات المصالح الإدارية ورسائلها ولا تقارير المؤسسات ومقالات الصحافيين ومؤلفي الكتب تعابير كتابية حتى لو كانت في أصلها تعابير كتابية.

أما من الناحية الثالثة فإن التعبير الكتابي في الفرق بينه وبين الأشكال الأدبية والعلمية، كما أشار إلى ذلك الشريف قصار،[3] يختص في الغالب من خلال أنواعه وتقنياته بإبراز المحتوى ، والتركيز على مضمون معين وجانب واحد، مثل العرض والتقرير والرسالة وغيرها، وإذا ما تعلق التعبير بتقنيات البحث أو المقارنة أو النقد مثلا فإن المتعلمين يُوجهون إلى التركيز على

---

(1) ينظر: جورج مارون، **تقنيات التعبير الكتابي بالنصوص الموجهة**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان،2009،ص:13

(2) ينظر : محمد صالح الشنطي، مرجع سابق، ص: 131.

(3) الشريف قصار، **تقنيات التعبير الكتابي والشفوي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، العاصمة-الجزائر، ج1،1988،ص:13.

ما يُظهر مدى القدرة على الفهم والتعبير السليم أكثر من الاهتمام بمجال النقد الأدبي المتعدد الجوانب، أو المجال العلمي البحت، مثل صحّة الاستدلال، وأصالة الأفكار، ودقّة المعلومات والإحالات، وما إلى ذلك من الاعتبارات الأكاديمية.

وتتمثل الناحية الرابعة في أن التعبير الكتابي يتضمن كافة الأشكال ذات الأساس الكتابي سواء ما كان يؤلف لغرض النشر والعرض على القراء كالرسالة والمقالة أو كان لغرض الإلقاء على السامعين كالخطبة والمحاضرة والمناظرة، فقد أصبحت كافة أشكال التواصل اللغوي التي تعتمد اللغة الفصيحة قائمة على أساس كتابي حتى وإن كانت ذات أغراض إلقائية بعد أن فقدت الألسن السليقة العربية وعجزت عن الارتجال الفصيح.

فقد ذكر السيد أحمد الهاشمي المناظرة وهي فن إلقائي ضمن فنون الإنشاء السبعة في جواهر الأدب،[1] كما أدرج محمد الشنطي المحاضرة ضمن الفنون الكتابية في كتابه (فن التحرير العربي)،[2] ولذلك فقد أدرجتُ المحاضرة في قسم مجالات التعبير الكتابي ضمن التقنيات الكتابية كما أدرجها السيد أحمد الهاشمي ولكن بشكلها الوظيفي.

وحتى إذا اعتبرنا الخطبة والمحاضرة والمناظرة مختلفة عن الأشكال الكتابية الأخرى فإنه ليست هناك حتمية للأشكال الإلقائية أن تظل حبيسة المنابر والنوادي والمدرجات الجامعية بل ربما تجد سبيلا إلى النشر فتغدو غرضا كتابيا أي مستعملة لكي تقرأ بالنشر الكتابي لا لكي تسمع بالإلقاء الخطابي فحسب، وخير دليل على ذلك تلك الخطبُ التي تنشر في الكتب لجمهور القراء مثلَ كتاب (خُطَبُ الغزالي)،[3] كما أن الكثيرَ من المراجع التي بين أيدينا في الأصل عبارةٌ عن محاضراتٍ جامعية سابقة مثل الكتاب الشهير: (محاضرات في الألسنية

---

(1) ينظر : السيد أحمد الهاشمي، **جواهر الادب في أدبيات وإنشاء لغة العرب**، تح: جمعة الحسن، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط2، 2007، ج1، 208

(2) ينظر : محمد الشنطي، **فن التحرير الكتابي ضوابطه وأنماطه**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل– السعودية، ط 7، 2006، ص: 262.

(3) ينظر: **خطب الشيخ محمد الغزالي** (في شؤون الدين والحياة)، إعداد: قطب عبد الحميد قطب، مرا/ محمد عاشور، مكتبة رحاب، الجزائر العاصمة– الجزائر، ط 2، 1990.

العامة)[1] الذي يضمُّ محاضراتِ سوسير (Saussaire)،[2] فالذي يهمنا في هذه الأنماط هو كيفية إعدادها في شكلها الكتابي والفنيات اللازمة لذلك أكثرَ من الغرض التي تكتب له .

ويسعى المعلّمون في الحقل التعليمي إلى تزويد المتعلمين بمهارات التعبير الكتابي السليم، على اعتبار أن الكتابة ليست نشاطاً سهلاً أو فطرياً، بل هي نشاط مكتسب قوامه الدراسة والتعلم والدّربة والمران والخبرة، ولعلّ المراجع القديمة كانت تسمي التعبير الكتابي بالإنشاء لهذا السبب، لأن الإنشاء عندها هو بناء الجملة التي تحسن تصوير الفكرة مع الإيجاز والبساطة والتعبير الفطري،[3]وهو ما يتماشى مع جهد المتعلمين، ويتناسب مع قدراتهم.

وتتطلب الكتابة جهداً ذهنيا واعيا وقدرة تعبيرية وفكرية ناضجة، وهي أداة المعلم في تعليم المتعلم، وأداة المتعلم في توضيح ما تعلمه، وإبرازه للآخرين، والكشف عن مدى فهمه له، فضلا عن كونه مجالا لاكتشاف مواهب المتعلمين الأدبية.

ويدلّ مصطلح التعبير الكتابي كذلك على ما يوجّه من نصوص قصيرة نحو هذه الفئة قصد تنمية ملكتها الأسلوبية وتدريبها على حسن اختيار الألفاظ والتأنق في العبارات مثلما نجد في كتاب (ديوان الإنشاء) للسيد أحمد الهاشمي،[4] و(الإنشاء الواضح) لعلي رضا،[5] و(تيسير الإنشاء) لخليل الهنداوي.[6]

---

(1) ينظر: فرديناند دي سوسور، **علم اللغة العام**، تر/ بوئيل يوسف عزيز، مر/ مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، بغداد – العراق، 1985.

(2) فرديناند دي سوسير (1857-1913)، عالم لغوي سويسري ورائد علم اللغة الحديث، ألقى على تلامذته في جامعة جنيف محاضراته الشهيرة بين عامي 1906و 1911 والتي جمعها تلميذاه بالي وسيشهاي عام 1916 بعنوان: (محاضرات في علم اللغة العام). ينظر: فرديناند دي سوسير (الموسوعة العربية).

(3) ينظر: محمد صالح الشنطي، مرجع سابق ، ص: 20.

(4) ينظر كتاب **ديوان الإنشاء** للسيد أحمد الهاشمي، تح: عبد الرحمن مداراتي، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط1، 2005

(5) ينظر: علي رضا، **الإنشاء الواضح**، مكتبة دار الشرق، بيروت – لبنان، ط7، (د.ت)

(6) ينظر: خليل الهنداوي، **تيسير الإنشاء**، مكتبة دار الشرق، بيروت – لبنان، ط10، (د.ت)

4 – عناصر التعبير الكتابي

1. 4 الكلـــمة :

الكلمةُ أو المفردةُ (Monème)، هي اللفظة الموضوعةُ لمعنى مفردٍ، وهي أصغر وحدة جُمَلِيـَّةٍ دالّـــة، والعنصرُ الأساسُ في بناء النص المكتوب والمنطوق، وقد تطلقُ على الجملة التامة، فتُسمى عِبَارةُ: ﴿ **لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ** ﴾ كلمةَ الإخلاص. وقد تطلقُ على البيت، أو القصيدة، أو المقالة، أو الخطبة[1].

وتنقسمُ كلماتُ الجملة بحسب التصنيف النحوي إلى ثلاثة أقسام هي أقسام الكلم: فالاسم كلمةٌ دلّت على معنى في نفسها من غير اقتران بزمان، وتصلح أن تقع مسندا أومسندا إليه؛ والفعل كلمة دلت على معنى في نفسها مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة، وتصلح أن تقع مسندا فقط؛ أما الحرف فهو ما دلّ على معنى في غيره ولم يصلح لأن يقع مسندا ولا مسندا إليه .

الكلمات هي العناصر الأساسية التي تعبر عن أفكارنا عندما نتكلم ونكتب،[2]وتتمثل أبعاد الكلمة في البعد الدلالي والبعد البنائي أو الصرفي ثم البعد الصوتي.

ويعتبر البعدُ الدلالي أو المعنوي وما يكتنفه من معاني متعددة أهمَّ أبعاد الكلمة، فليس للكلمة معنى واحدٌ محددٌ، وإنما طبيعةُ الكلام تكسو الألفاظَ دلالاتٍ وإيحاءات وظلالاً نفسية متعددة، فما الكلماتُ إلاّ رموزا للتصورات الذهنية المتكاثرة، وهي دلالاتٌ يحكمها السياق الرأسي والأفقي، أو الاستبدالي والتعاقبي للجملة، لذلك يجب على الكاتب إحكامُ الربط بينها وبين غيرها من الكلمات لأنه لا يمكن معرفة قيمةِ الكلمات دون أن يكون السبب في ذلك حالٌ لها مع أخواتها المجاورة لها كما تؤكد نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني في كتابه (دلائل الإعجاز).[3]

---

(1) ينظر: **الموسوعة العربية الميسرة**، إشراف محمد شفيق غربال، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة – مصر، 1965، ص: 1473.

(2) ينظر: حمدان بن عطية الزهراني وآخرون، **التحريرُ الكتابي**، مركز النشر العلمي، جدّة– السعودية، ط1، 2008، ص:6.

(3) ينظر: عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز، تع/ محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة – مصر، ط 5، 2004، ص: 55.

و لابد من مراعاة قواعد الاشتقاق، والإلمام كذلك بالفروق الدقيقة للبنى الصرفية للكلمة، لأن دلالات الكلمة تتأثر بتغير مبناها وأوجه تصريفها.

أما البعد الصوتي للكلمة فهو يتكون من توالي المخارج والوحدات الصوتية للحروف والكلمات وما يتولد من تناسقها أو تنافرها من تجاوب نغمي خاص، و إيقاع له علاقة بالدلالة النفسة والوجدانية للكاتب.

وينبغي للكاتب أن يحذر اللبس، ويختار الكلمات المناسبة التي تعبر بدقة عن المعنى المقصود، ويعي جيدا ما يقصد استعماله في الكلمات من وظائف الأفعال والأسماء والصفات والحروف، ومواضع التعريف والتنكير، ويدرك الفروق بين المترادف والمشترك والمتضاد، ويميز الأصيل الشائع من المبتذل المهجور. (1)

2. 4 **الجمـــلة :**

الجملةُ (Phrase) هي الوحدةُ البنيوية الثانية في النص، والخطوةُ الأولى في عملية الإنشاء الكتابي، تختصُّ في علم اللسانيات بالمستوى التركيبي النحوي (Syntax) وهي في الأصل مصطلحٌ نحوي يعرفه النحاة أنها: مركبٌ إسنادي ينتهي بنقطة أو علامة استفهام أو تعجب، يتكونُ من كلمتين أو أكثر، يؤدي الربط بينها إلى أن يكون لكل منها (وظيفة) نحوية خاصّة.

والوظيفة النحوية هي ما تؤديه إحدى الكلمتين بالنسبة إلى الأخرى من معاني النحو، مثل كونها (فعلا) لها، أو (فاعلا)، أو (مفعولا)، أو (مبتدأ)، أو (خبرا)، (حالا)، أو (تمييزا)، أو (مستثنى)، أو (نعتا)، أو(بدلا) أو (مضافا)، أو (مضافا إليه)؛ ولكل وظيفة موقع أصلي معين يجب أن تتخذه يسمى الرتبة.

وإن كان التركيبُ تامَّ الفائدة كـ" قَامَ زَيْدٌ " فهو كلامٌ لوجود الفائدة، وجملةٌ لوجود الإسناد؛ أما إن كان غيرَ مفيدٍ فهو جملةٌ فقط لاقتصاره على الإسناد، كالجملة الشرطية " إنْ قَامَ زَيْدٌ ".

---

(1) ينظر: محمد الشنطي، **فن التحرير الكتابي ضوابطه وأنماطه**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل– السعودية، ط 7، 2006، ص: 45-61.

وتنتظمُ الكلماتُ في الجملة بحسب ترتيب معانيها في النفس، لأن اللفظ تَبَعٌ للمعنى؛ غيرَ أن صحّة النظم بدوره تخضعُ لضابط الرتبة النحوية، فالنظمُ يقوم على الرتبة؛ ويتجهُ نظامُ الرتبة من الأهم إلى الأقلِّ أهميةً، ومن الخاصِّ إلى العامِّ، غيرَ أن أركانَ هذه الرتب غيرُ محفوظةٍ، إذ يدخلُ عليها التقديمُ والتأخيرُ، ما عدا رتبةِ الفاعل مع الفعل، لأن الفاعلَ لا يتقدمُ على فعله إلاّ على شرط الابتداء .

والجملة من حيث التركيب أنواع: اسمية وفعلية، بسيطة ومركبة، ومن حيث المعنى: خبرية متعددة، فيها ما يفيد فائدة الخبر، وفيها ما يفيد لازم الفائدة، وإنشائية متنوعة، منها الطلبية وغير الطلبية، وتتضمن الأمر، والنهي، والاستفهام، والتمني، والنداء، وغيره من أشكال الجملة الخبرية و الإنشائية.

غير أن معرفة الكاتب تعريف الجملة وعناصرها غيرُ كاف لبنائها بناء صحيحا، بل يقتضي ذلك منه أن يدرك العلاقة بين مفرداتها، ويدرك المضمون المراد التعبير عنه في الذهن، ويفهم السياق، ويتقن التصرف في الخيارات التركيبية لعناصر الجملة الاسمية والفعلية من الجواز والوجوب في التقديم والتأخير، والذكر والحذف.

وذلك ليس مسألة نحوية فحسب ولكنه متعلق "بطاقة التوصيل" كما يسميها الدكتور محمد الشنطي؛[1] أي ما يريد الكاتب أن يتركه من أثر في نفس القارئ من خلال طريقة التركيب التي تكوّن المعنى المقصود في سياقه.

3 . 4 **الفِقـــرةُ** :

الفِقرةُ في اللغة: حليةٌ مصاغة على شكل فـَقرة من فقرات الظهر، وفي اصطلاح الكتابة: بناءٌ مبني من مجموعةٍ من الجمل المحددة المترابطة النامية التي تدور حول فكرة واحدة وتعالجها تفصيلا وتطويرا، وتتكون هذه الجمل من جملة رئيسة هي محور الفكرة، تؤازرها جمل متفرعة داعمة أولية وثانوية تفصل وتوسع وتشرح ما جاء فيها وتوضحه وتدلل على صدقه .

---

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 62.

وتتفاوتُ الفِقْرَاتُ في الطول وفقاً للفكرة المطروحة، وهي ترتبط بينها بأدوات الربط والعبارات المساعدة على ترتيب الأفكار وتعليلها، وبيان الأسباب والنتائج، والشرح والتلخيص والزيادة والاستدراك والتوكيد، لتؤدي معا وظائفها المنوطة بها.

ويشترط أن تنسجم الفِقرات وتتناسق مع الأفكار التي تعالجها، وأن تترابط جملها عضويا وفق منهج مقبول، ولا تكون تداعيات إنشائية وتراكمات وإضافات كمية.(1)

ولكتابة الفِقرة شروط شكلية محددة، فهي تبدأ بترك مسافة بادئة في أول السطر بداية كل فقرة جديدة، وتنتهي بنقطة، ويفصل بين الفِقرات بسطر فارغ تسهيلا للفهم والقراءة، كما يُجَبَّذُ أن تكون متناسبة الطول طلبا لتناسق المظهر.

4 . 4 **الأسلوب** :

الأسلوبُ (Style) في اللغة: السّطرُ من النخيل، وكلُّ طريق ممتد، والوجه والمذهب؛(2) ويعرّف (معجم المصطلحات العربية) الأسلوب بأنه تعبير عن الاختيار الذي يقوم به مؤلّف النص من مجموعة محددة من الألفاظ والعبارات والتراكيب الموجودة في اللغة من قبل والمعدة للاستعمال.(3)

ويعرّف علي الجارم ومصطفى أمين في كتاب (البلاغة الواضحة) الأسلوب بأنه المعنى المصوغ في ألفاظ مؤلفة على صورة تكون أقربَ لنيل الغرض المقصود من الكلام، وأفعلَ في نفوس سامعيه، وقسّماه إلى أسلوب علمي يتسم بالمنطق والوضوح وتجنب المجاز والمحسنات، وأسلوب أدبي يتميز بالخيال والتصوير وتلمس أوجه الشبه، وإلباس المعنى ثوب المحسوس، وإظهار المحسوس في صورة المعنوي. وأسلوب خطابي، يتميز بقوة الحجة والتكرار واستعمال المترادفات وضرب الأمثال.(4)

---

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 73.

(2) ينظر: لسان العرب، مصدر سابق، ص: ج1، ص: 549.

(3) ينظر: مجدي وهبة كامل المهندس، **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، مكتبة لبنان، بيروت– لبنان، ط2، 1984، ص: 35.

(4) ينظر: علي الجارم ومصطفى أمين، **البلاغة الواضحة**، دار المعرف بمصر، ط 16، 1963، ص: 13- 17.

ففي الاصطلاح اللساني يُعرّفُ الأسلوب بأنه ما يمثل طريقة الاستعمال الخاصّ للغة الذي يتمثل في اختيارات الكاتب المميزة للأبنية النحوية والصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والقوالب الفنية من أجل التعبير عما يريد الإفصاح عنه بحسب مزاجه وتجربته ورؤيته ومقاصده، بحيث يصبح ذلك الاستعمال بمثابة القالب أو المنوال لديه.

وبقدر ما يكون الكاتبُ قادرا على تمثل أفكاره، والتصرّف فيما لديه من الثروة اللغوية بقدر ما يكون قادرا على الخروج في أسلوبه عن القوالب النمطية السائدة والجاهزة، وتلك سمة لتميزه وتفوقه، ذلك أن الأنماط الأسلوبية الجاهزة أصبحت لا تلائم روح العصر.

غير أن الأسلوب ينبغي أن يتميز بمعايير أساسية، تحقق له الجمال الفني وصفة الفردية والتميز، مثل الوضوح، ومراعاة حال المتلقي، وقوة التراكيب والصور الفنية التي تتأتى بما فيها من الإيجاز وما تختزنه من إيحاءات تعكسها السياقات المختلفة عبر وسائل وتقنيات تختلف باختلاف الأنواع الأدبية.

وينمو الأسلوب لدى الكاتب بتربية ملكة الفهم والتذوق، ثم التقليد والمحاكاة، وبالنقد الذاتي وإطالة التدريب ومشورة الأدباء يكتسب تميزه عن طريق القراءة مما يختاره من أساليب الأدباء الكبار.[1]

5 - ضبط المصطلحات

5 . 1 حول مصطلح التعبير الكتابي :

من أجل ضبط المصطلحات أشرتُ في التعريف الاصطلاحي للتعبير الكتابي إلى تسمية المؤتمر الثقافي العربي الأوّل للجامعة العربية "الإنشاء" بالتعبير، و أشرتُ كذلك في تعريف الكتابة الإبداعية إلى تسمية التعبير الكتابي الإبداعي بالتعبير الحر، وهذا يطرح إشكال تعدد المصطلحات التي تتخبطُ فيه المؤلفاتُ العربيةُ في مجال اللسانيات الحديثة كما أشرت سابقا بما يعيق الدراسة في جانبها التطبيقي،[2] فمن خلال تصفحي للمراجع المختلفة عثرتُ على تسميات عدة في الحقل المعجمي للتعبير بالشكل التالي :

---

(1) ينظر: محمد صالح الشنطي، مرجع سابق، ص: 74-81.

(2) ينظر المقدمة الصفحة: ن .

التعبير (الكتـــابـــي، التـــحريـــــري)
التعبير (الشفهي، الشفهي، الشفاهي)
التعبير الكتابي (الإبـــــداعـــــي، الإنـــشـــائـــي، الحـــــرّ، الفـــــني، الأدبـــــي)
التعبير الكتابي (الوظيفي، الإجرائي، التقريري، النفعي، الموضوعي، الإبلاغي، المقيّد)

بالنسبة للتعبير " الكتابي أو التحريري" فقد فضلت استعمال "التعبير الكتابي"، لأن الكتابة عملية جامعة لكل أنشطة الكتابة، بينما عملية التحرير ما هي إلاّ الخطوة الفصلية الأخيرة في نشاط التعبير الكتابي الذي يمر عبر مراحل الاختيار، والإثراء والتصميم، والكتابة أو التحرير، والتقويم، ثم المتابعة، كما سيأتي تفصيله تحت عنوان " أساليب تدريس التعبير الكتابي"،[1] ونسبة التعبير إلى الكتابة هي إمَا نسبة إلى الكتاب، أو نسبة إلى صناعة الكتابة، وهما لا يتزاحمان، كما أن كليهما يستعمل مصدرا مع فارق بينهما، فقد جاء في لسان العرب : « الكِتابُ اسم لما كُتب مَجْمُوعاً؛ والكِتابُ مصدر؛ والكِتابةُ لِمَنْ تكونُ له صِناعةً، مثل الصِّياغةِ والخِياطةِ ».[2]

أما بالنسبة " للشفهي والشفوي والشفاهي" فالنسبة الصحيحة إلى الشفة: شَفَهِيّ، بإضافة ياء النسبة وكسر الحرف الأخير، وقلب التاء هاء لأن لامها هاء كما في القاموس، فهي أصلية لا تجرّد منها، ولا يقلب الحرف الأخير واواً في "شفهي" لأنه لا يقلب الحرف الأخير في النسبة واوا إلاّ إذا كان ألفاً مقصورةً أو ياءً بين الوجوب والجواز في الأسماء الثلاثية أو الرباعية المقصورة والمنقوصة، وكذلك همزة التأنيث الأصلية أو المنقلبة عن أصل في الأسماء الممدودة في نحو: علويّ، بِنهَويّ، شجويّ، داعويّ ، سماويّ .[3]

و "الشّفاهي" لا صحة فيها، لأنّ النسبة في اللغة إلى المفرد لا إلى الجمع، إلاّ ما قُصد نسبته إلى الجمع، جاء في القاموس: « شفتا الإنسان: طبقا فمه، الواحدة شفة، ويكسر، وبالنسبة للتعبير الكتابي (الإبداعي، الإنشائي، الحر، الفني، الأدبي) فإذا أقصينا لفظتي (الفنّي والأدبي) لما فيهما من الشمولية فإنني أفضل تسمية "التعبير الحرّ" بما أنّه لا

(1) ينظر: الصفحة: 85.
(2) لسان العرب، مصدر سابق، ج1، ص: 820.
(3) ينظر: علي الجارم ومصطفى أمين، **النحو الواضح في قواعد اللغة العربية للتعليم الثانوي**، دار المعارف بمصر، (د.ت)، ج 3، ص: 28- 35.

ولامها هاء،ج: شِفَـاهٌ وشفـوات، والشُّفَـاهِيُّ بالضـم: العظيمـها (...) والحـروف الشفهية: بفمٍ »[1]

يتقيد بموضوع أو قالب نثري معين، ولأن مصطلح الإبداع لا ينحصر في شكل واحد من أشكال التعبير اللغوي، ولا يمتنع عن التعبير الكتابي الوظيفي أو غيره، بل يعمّ كافّة المجالات الإنسانية، فقد وصف تايلور (Tylor) أربعة أنواع من الإبداع، هي الإبداع التعبيري، والإنتاجي، والخلاق، والابتكاري.[2] ومع تفضيلي تسمية "التعبير الكتابي الحرّ" فإنني أظلّ على لفظة "الإبداعي" الأكثر شيوعا دفعا للبس عن القارئ.

أما الإنشاء في اللغة فهو مصدر: أنشَأَ، أي جعله ينشأ نشأةً، والنشأةُ مصدر: نَشَأَ، وهي الحياة والرّباءُ والشبابُ والفتوة والنمو والنهوض والبدء، يقال: أنشأ يحكي، أي جعل، وأنشأ دارا، أي بدأ بناءها، وتنشّأَ الرجل لحاجته، أي نهض ومشى؛[3] وكما يبدو من الدلالة اللغوية للإنشاء فهي لا تقتصر على هذا النوع من التعبير الكتابي لأنها لا تعني إلاّ البدأ والشروع لا معنى الإعراب والإفصاح الحرّ عن مشاعر النفس وخواطرها .

وإذا جئنا إلى التعبير الكتابي (الوظيفي، الإجرائي، التقريري، النفعي، الموضوعي، الإبلاغي، المقيد) فإننا نلاحظ أن الإجرائية التقرير والنفع والموضوعية والإبلاغ والتقييد ماهي إلاّ خصائص متضمنة في التعبير الوظيفي وليست سماته الغالبة، بينما لفظة "الوظيفي" هي أنسب وأدق لهذا النوع من التعبير، لأنه يختص بالأشكال التعبيرية التي تؤدي وظيفة عملية معينة من الوظائف والمهامّ الكتابية التي تقتضيها التعاملات اليومية في الحياة، وهو معنى أقرب إلى الدلالة اللغوية الأصلية للكلمة، ففي لسان العرب: « الوَظِيفةُ من كل شيء: ما يُقدَّر له في كل يوم من رِزق أَو طعام أَو علَف أَو شَراب، وجمعها الوَظائف والوُظُف، ووظَف الشيءَ على نفسه ووَظّفَه توظِيفاً: أَلزمها إياه، وقد وظَّفْتُ له توظِيفاً على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب اللّه عز وجل ».[4]

---

(1) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، مصدر سابق ، ج 4، ص: 300، (شَفَهَهُ)

(2) أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 51، نقلا عن : طاهر علوان، مع التعبير الكتابي طبيعته ومجالاته ومهاراته،(مصر: جامعة عين شمس، 1993)، ص: 3.

(3) ينظر: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، مصدر سابق، ج 1، ص: 39، (نَشَأَ)

(4) لسان العرب، مصدر سابق، ج9، ص: 427.

فالوظيفة إذاً تحمل دلالة الضرورة الملحة من الحاجات اليومية، وهذا بالضبط ما يهدف التعبير الكتابي الوظيفي إلى تلبيته عن طريق الرسائل والتقارير والمحاضر والتلخيصات وغيرها.

2 .5 حول علاقات مفهوم التعبير:

ولـمّا كنتُ بصدد حصر تعريفات التعبير الكتابي لغة واصطلاحا بالعودة إلى المصادر والمراجع المختلفة رأيت أنه لا يمكن أن يتم لنا ضبط أكثر لمفهوم مصطلح التعبير الكتابي إلاّ بشرح الارتباط بينه و بين مصطلحات: اللغة والكتابة، الإنشاء، التحرير، التأليف، الكتابة الفنية، لِما وجدت بينها من علائق متشابكة تحتاج إلى فصل لكي يعاد غزلها في ثوب التعبير الكتابي بشكل أنقى حلة و أجلى مظهرا، ولا شك أن ضبط المصطلحات ضرورة علمية ومنهجية.

بما أنّ اللغة هي مادة الدراسات اللسانية التطبيقية وليس التعبير أو الكتابة الخطية بشكل مباشر، وجب علينا أن نبحث فيما يبدو أنه بديهي بعد أن عرّفنا التعبير الكتابي لغة واصطلاحا وما يستشكل به من الألفاظ الأخرى، وهو علاقة التعبير الكتابي باللغة .

إذا عرّفنا اللغة بأنها وسيلة الاتصال بين البشر في شكل أصوات منظمة[1]، اتضح لدينا أن العلاقة بين التعبير واللغة هي علاقة الغرض بالوسيلة، فاللغة هي السمة الفريدة التي يتميز بها الجنس البشري، والوسيلة الرئيسة للتواصل الذي يتجلى في شكل عملية الكلام بين البشر حتى وإن وُجِدَتْ أشكالٌ أخرى للتعبير والتواصل كالرسم والموسيقى والرقص، فباللغة يتبادل الأفراد الأفكار والمشاعر ويكتسبون الخبرة، ويتطور نمو العقل الذي يميّز الإنسان عن الحيوان،[2] فحتى إذا انفصل التعبير عن اللغة في بعض الأشكال التعبيرية كما رأينا فإن اللغة من ناحيتها لا يمكن أن تنفصل عن التعبير مطلقا لأنه حتما ما وضعت اللغة إلاّ للتعبير.

فإذا كانت اللغة هي الأداةُ الرئيسةُ للتعبير عند الإنسان فما علاقة اللغة بالكتابة ؟ يقول الدكتور أحمد الزمر: « ربما تختلفُ مادة البحث في الكتابة عن مادة البحث في اللغة، بيد أن هناك علاقةٌ وثيقة بين الكتابة واللغة، ذلكَ أن الكتابةَ هي نقلُ الظاهرة الصوتية السمعية إلى ظاهرةٍ كتابية مرئية، في حين أن اللغةَ تعدُّ رموزاً صوتية منطوقة مسموعة، أو هي كما يقولُ

---

(1) ينظر: محمد شفيق غربال، الموسوعة العربية الميسرة ، دار الجيل، مصر 1995، ج 2، 1557.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 1467.

ابن جني" أصوات يعبر بها كل قوم عن اغراضهم "، لذلك نقول: إن كتابة كل لغة هي التعبير المرئي لتلك اللغة أو هي كما يقول علماء اللغة المحدثون نقل اللغة من بعدها المنطوق المسموع إلى بعدها المرئي المنظور ».[1]

وإذا كانت اللغة الأداة الرئيسة للتعبير البشري فإنها تتجلى إما في جانبها الصوتي أو جانبها الكتابي الذي هو تمثيل للرموز الصوتية، أو تحويل للأفكار إلى لغة مكتوبة، وهذا يؤدي بنا إلى التمييز بين التعبير الكتابي والشفهي باعتبارهما قسمين بارزين في التعبير؛ ويرى الدكتور محمد صالح الشنطي بأن الكتابة تتم عبر ثلاث مراحل هي: التدوين، الإنشاء، ثم التأليف، وهي تمثل أيضا أطوار تطور الكتابة العربية.[2]

وتجدر الإشارة إلى أن بعض المراجع تجعل (المُكَاتبةُ) بمعنى المراسلة، يقول نجار محمد عمر في كتابه (الإنشاء العصري) « أما المراسلة أو المكاتبة فهي ترجمة نية الكاتب، ومخاطبة الغائب بلسان القلم؛ فينبغي أن تكون بعبارات سهلة تعرب عن المراد بأجلى بيان، وأحلى تبيان (...) وأما رسائل الأصدقاء والأحباب فهي المضمار الذي تجول فيه قرائح الكتاب وتطلق في مجاله أعنّة فرسان البيان »؛[3] فالمكاتبة مصدر للثلاثي المزيد (كَاتَبَ) على وزن (فَاعَل) الذي يدل على المشاركة، والمراسلة تعني فعل الإرسال والتلقي.

ويلاحظ توظيفُ بعض المراجع القديمة خاصّة لفظة " الإنشاء " للدلالة على التعبير الكتابي، غير أن الأصل في دلالتها اللغوية هو "الابتداء في الكلام " لا الكتابة، ففي لسان العرب: « قال ابن جني في تأْدِيةِ الأمثال على ما وُضِعَت عليه: يُؤَدَّى ذلك في كلِّ موضع على صورته التي أُنْشِئَ في مَبْدَئِه عليها، فاسْتَعْمَلَ الإنشاء في العَرَضِ الذي هو الكلام، وأَنْشَأَ يَحْكِي حديثاً: جَعَل، وأَنْشَأَ يَفْعَلُ كذا ويقول كذا: ابتَدَأَ (...) قال الليثُ: أَنْشَأَ فلان حديثاً أَي ابْتَدأَ حديثاً ورَفَعَه ».[4]

لكن المؤلف نجار محمد عمر يعرّف الإنشاء بقوله : « الإنشاء في الأصل هو الإيجاد، واصطلاحا صناعة يعرّف بها كيفية تركيب الكلام، والتعبير عن الأفكار، واستنباط المعاني

---

(1) أحمد الزمر، مرجع سابق، ص: 53- 56.

(2) ينظر: محمد صالح الشنطي، مرجع سابق ، ص: 21.

(3) نجّار محمد عمر، **الإنشاء العصري** ، المطبعة العصرية ، بيروت – لبنان، ط 3 ، 1910، ص: 7– 9.

(4) لسان العرب، مصدر سابق، ج9، ص: 427.

وتأليفها وسبكها في قالب من الألفاظ تطابق مقتضى الحال، وهو علم كمالي، بل ضروري، يتناول جميع أطراف الكتابة من تأليف الكتب والخطب والرسائل، فمن جهله كان كالأخرس المحروم من النطق، أو كالمقعد الذي لا يقدر أن يقوم بمصالح نفسه، ولا تحصل الملكة فيه إلاّ بمزاولته والوقوف على أساليب التحرير في أنواع المطالب وإلا جاءت عبارة الكاتب نافرة عن النهج المعروف، غير مقيدة بالوضع المألوف »،[1] فهذا التعريف كما يلاحظ قد سمّى التعبير الكتابي إنشاءً في استنباط المعاني وتأليفها وسبكها في قالب من الألفاظ، ثمّ إنه عرّفه بنظرة بلاغية قديمة على أنه صناعة يعرّف بها كيفية تركيب الكلام في قالب من الألفاظ تطابق مقتضى الحال، وهو بالإضافة إلى ذلك جعله عامًّا بمعناه المجرّد ليشمل تأليف الكتب، وذلك ما يختص به الكُتَّابُ ولا يشتركُ فيه المتعلمون وعامّةُ الناس، والحالُ أنّ التعبير الكتابي في الاصطلاح –كما سبق في تعريفه – يختصّ بالأشكال النثرية القصيرة كالرسائل والخلاصات وغيرها.

ولا يمكن التقليل من أهمية مراعاة مقتضى الحال في التعبير الكتابي، وحقيقة أن التعبير عمل تواصلي؛ فقد أشار المؤلف بدر الدين بن تريدي في موضوع كيفية التعبير إلى موضوع وضع التواصل أو (مقتضى الحال)، حيث إن اختيار المفردات والجمل ومستوى الخطاب الكتابي وأهدافه يتوقف على الظرف الذي يقوم فيه الكاتب بإنتاج ذلك الخطاب ومستوى الجمهور الذي يريد مخاطبته سواء أكان خطبة أم كان رسالة أو تقريرا أو وصية، وقد حدد المؤلف ثلاثة مستويات لغوية هي: السِّجل المبتذل، السجِّل المألوف، السجِّل الراقي.

وعلى غرار المؤلف نجار محمد عمر يُلاحظ كذلك استعمال رواد التأليف في بدايات القرن العشرين معنى الإنشاء للتعبير الكتابي وتعميم دلالته بما يعني حسن التركيب وسبك وجمال السبك واختيار العبارات، كما نجده في كتاب السيد أحمد الهاشمي: (ديوان الإنشاء)[2] وكذلك في كتابه الآخر (جواهر الأدب)[3]

وقد استعملت المصادرُ القديمةُ لفظة " الإنشاء" لمعنى الرسائل دون غيرها من أشكال التعبير الكتابي، على غرار ما كان معروفا خلال العصور الإسلامية باسم (ديوان الإنشاء)،

---

(1) نجّار محمد عمر، مرجع سابق ، ص: 5.

(2) ينظر كتاب ديوان الإنشاء للسيد أحمد الهاشمي، مرجع مذكور سابقا.

(3) ينظر فهرس كتاب جواهر الأدب للسيد أحمد الهاشمي، مرجع مذكور سابقا.

أي: مصلحةُ كتابة الرسائل، وهو المصلحةُ الإدارية الخاصّة التي تتولى تحرير مراسلاتِ الخليفة، إلى جانب الدواوين الأخرى، مثل ديوان الجند وبيت المال والختم والتوقيع والفض وغيرها، وقد عُرف عن رسول الله ﷺ أنه اتخذَ من أصحابه عدداً ممن يعرفون الكتابةَ لتدوين الوحي، وكتابة رسائله إلى أمراء الأجناد وأصحاب سراياه من الصحابة.[1]

ويذهب الدكتور محمد صالح الشنطي إلى أن الإنشاء ليس التعبير الكتابي مطلقا، وإنما هو مجرد مرحلة في عملية الكتابة أو التأليف تأتي بعد التدوين، حيث يرى أن الكتابة تنمو في ثلاث مراحل سواء أكان ذلك على مستوى الفرد أم كان على مستوى تطور الكتابة في الأمم والحضارات، أُولاَهَا مرحلةُ التسجيل والتدوين المعتمد على السماع، ثم مرحلة التعبير الذي يتطور من فطري إلى فني ثم بديعي، حيث تبدأ عملية التعبير الذاتي بسيطة جزئية، فتصبح شاملة وكافية في مرحلة التأليف، ثم تأتي مرحلة التأليف المتدرّج حتى يبلغ مرحلة الإبداع والابتكار، وقد يكون التعبير مسايرا لمرحلة التأليف.

والقدرة على التأليف الإبداعي في حياة الأمم تعتبر ثمرةً لتطور العلوم وجمع المصنفات في شتى العلوم.[2] فالكتابةُ إذاً في هذه المرحلة بلغت مستوى راقٍ من القدرة التأليفية، وهي فوقَ مستوى التعبير الكتابي (الإنشائي) لفئة المتعلمين الذي تهتم بها هذه الدراسة.

ويُفضِّلُ الدكتور محمد صالح الشنطي تسميةَ التعبير الكتابي: (التحرير الكتابي)، فللتحرير في اللغة معان ثلاثة :

1. الشدة، ومنه: استحرّ القتل، أي اشتدّ
2. التحرّر من الرقّ، والعِتق من العبودية
3. الكتابة المدققة المضبوطة التي لا شوب فيها

وانطلاقا من هذه المعاني اللغوية يعرّف التحرير الكتابي أنه تحرير الكاتب ما في نفسه من أفكار ومشاعر في سياق مكتوب يتميز بالضبط والدقة والالتزام، وكذلك إصلاح الخطأ وإقامة الاعوجاج، وفق قواعد وأسس مقررة، حيث إنّ عملية التحرير عادة ما تذكر بعد عملية

---

(1) ينظر: أحمد االسيد دراج، **صناعة الكتابة وتطورها في العصور الاسلامية**، سلسلة دعوة الحق، دار الاصفهاني للطباعة، جدّة- المملكة العربية السعودية، (د.ت)، ص: 42.

(2) ينظر: محمد صالح الشنطي، مرجع سابق، ص: 20.

التسويد؛ وبهذا المعنى تُعــرفه الوثيــقة الوطنية المطــورة لمنهج مادة اللغــة العربية الإمــاراتية بأنه: « تصحيح المسوّدة بتصحيح النص نحويا وإملائيا وأسلوبيا، وبتعديله بالحذف والإضافة وإعادة الترتيب، وبتغيير المفردات بحيث تحقق أقوى دلالة ممكنة عن المعاني المقصودة، وهو آخر مرحلة من مراحل عملية الكتابة »؛ [1]وهو بهذا التعريف ألصقُ بالمجال التعليمي الذي يهدف إلى ضبط الكتابة وفق أصول وقواعد متعارف عليها، ولذلك فمن الخطأ –كما ينقل الدكتور – تسمية الكتابة تحريرا والكاتب محررا مطلقا، إلاّ على سبيل التوسع والشيوع في الاستعمال اللغوي الذي يبقى هو الفيصل.[2]

لكن المشكلة القائمة أنه لا توجد في العالم العربي للأسف ما يسمى بقوائم المفردات اللغوية والنحوية الشائعة (Word List) لمعرفة الشيوع اللفظي، وبالتالي تبقى المسألة اجتهادية بين الكتاب والمناهج العربية.

ولعلّ تعريف نجار محمد للإنشاء حينما وصفه بأنه يتناول جميع أطراف الكتابة قريب إلى ما يسميه البعض (بالكتابة الفنية النثرية) لا التعبير الكتابي بمفهومه الحديث، والكتابة الفنية النثرية هي التأليف في موضوع معين ضمن فنّ من الفنون الأدبية مثل الخطبة والقصة والمسرحية والمقالة، وفق مهارات معينة، يحددها فخري خليل النجار فيما يأتي:[3]

- تحديد نوع الفن الأدبي
- تحديد الموضوع الكتابي
- الاطلاع على الفنون الأدبية
- معرفة الضوابط اللغوية
- التنظيم الكتابي
- التنظيم الفكري للكتابي

---

(1) وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة – إدارة المناهج، **الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية** للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، (د.ت)، ص: 41.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 21- 22.

(3) ينظر: فخري خليل النجار، **الأسس الفنية للكتابة والتعبير**، ط 1، 2007، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص: 43.

وفي (جواهر الأدب)[1] عقد السيد أحمد الهاشمي قسما خاصا للأشكال التالية: المكاتبات، المناظرات، الأمثال، الأوصاف، المقامات، الروايات، والتاريخ؛ وسماها: الفنون الإنشائية النثرية السبعة.

ومن المؤلفات التي سارت على هذا النهج كذلك كتاب (الإنشاء الواضح) لعلي رضا حيث يسمي مواضيعَ التعبير الكتابي الإبداعي فنونَ الكتابة، حيث يقول: « هذه هي الطبعة السادسة من الإنشاء الواضح بين يديك، وستجد فيها كلّ فن من فنون الكتابة بأسلوب سهل شيق أهداني إليه طول الممارسة والتدريس المتواصل لمادة الكتابة والانشاء »[2].

إن هذه المقتطفات تدلّ على أن النظرة القديمة إلى مفهوم التعبير كانت أقرب ما تعني الفنون النثرية المعروفة إذا اعتُني فيها بحسن الصياغة على نسق من التعبير الأدبي السلس.

ونظرا لتقلب الاصطلاح بين "التعبير الكتابي" و"الإنشاء" فقد لاحظ المؤتمر الثقافي العربي الأوّل للجامعة العربية الذي عقد في القاهرة عام 1947 أن تسمية "الإنشاء" بالتعبير أفضل لما في هذا من توسيع لمدلوله وخروج من دائرة الشكلية والتكلف إلى نواح من النشاط تساعد على نمو القدرة المعبرة عند التلميذ، ولأن الإنشاء يعني الخلق والإبداع وهذا ليس يؤاتي أي فرد أو يتهيأ لكل إنسان للحاجة إلى التعلم والموهبة والاستعداد، وللتعبير ثلاث درجات يعلو بعضها على بعض فهناك اللغة المفهمة ، واللغة الصحيحة ، واللغة البليغة .

وقد استقرت التربية الحديثة على إيثار لفظة "التعبير" لهذا اللون من النشاط دون غيرها لأنها تشمل ألوانه على اختلافها الشفهي منه والكتابي، الإبداعي والوظيفي.[3]

3.5 بين التعبير الكتابي و الشفهي:

يعتبر الكلام أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار، حيث أوضحت دراسةٌ للمربي الأمريكي (جونسون) لمعرفة مجالات النشاط اللغوي التعبيري في المجتمع الأمريكي أن هناك ثلاثة وسبعين نشاطا لغويا ، وأن غالبية هذه الأنشطة تندرج تحت التعبير الشفهي، كما أكدت البحوث أن الوقت الذي ينفقه الناس في الاتصال اللغوي يوميا يتوزع بنسبة 45 % للاستماع،

---

(1) ينظر: السيد أحمد الهاشمي، **جواهر الادب في أدبيات وإنشاء لغة العرب**، مرجع مذكور سابقا.

(2) علي رضا، مرجع سابق، ينظر صفحة الغلاف.

(3) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 29

30 % للتحدث، 25 % للقراءة والكتابة ، وأن الطفل يتعلم التعبير الشفهي قبل التعبير الكتابي، حيث يشير علماء النفس إلى أهمية الفترة الأولى من حياة الطفل في البيت، وتأثيرها في نموه المستقبلي.(1)

لكن هذه الحقائق العلمية لا تعني أهمية التعبير الشفهي بالنسبة للتعبير الكتابي في الحياة البشرية العامة، بل لم يعد مِن المجدي البحثُ في أسبقية أحدهما على الآخر ، أو الاستطرادُ في أفضليّة أحدهما على الآخر باسم الشموليّة والمصدريّة أو التبعيّة في المقابل، فقد أصبحا ينموان بشكلٍ متكافئ ومتناظر بفعل تأثير عوامل معيّنة كالإعلام الذي يعمل على جسر الهوة بين لغة الكتابة ولغة النطق، وبفعل تكاثر الوسائل التي تمزج بينهما.

وفي الحقيقة لم يعد الفصل في مجال اللغة من الناحية النظرية بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب، أو التعبير الكتابي والشفهي قائما أو ذا معنى إلاّ تقنيا ومنهجيا في المجال التعليمي والبيداغوجي، فهما نمطان تعبيريان متصلان ومتقاربان ومتداخلان، يقتحم أحدهما مجال الآخر في خصوصياته، وينعكس أحدهما على الآخر في علاقة بينية تفاعلية متبادلة، لا يغفل أحدهما عن التواجد قسيما مع الآخر، بحيث ينعتق التعبير من معقلي اللّغة أو الكلام ليصبح نموذجًا مفعّلاً لطاقاتٍ عديدة؛ ونحن نلمس ذلك التداخل عند الكتاب في تجليات متعددةٍ سواء أكانَ في ساحة التعبير الشفهي أم كانَ في ساحة التعبير الكتابي، فطه حسين مثلاً كان يتحدثُ إلى قارئه أكثرَ مما يكتبُ إليه، لأنه لا يعبِّر كتابةً إلاّ وأدخَل عناصِر هي من جنس التعبير الشفهي، فيستدرجُ القارئ إلى فهم معانيه بعباراتٍ تنتمي إلى جنس الكلام بغرض إشراك القارئ في الحضور الحسي، فتأتي أساليبه ملوَّنة بطلب الانتباه وتكرار عبارات تسترعي ذلك الانتباه كما لو أنّه في مقامات المشافهة؛ وكذلك الأمرُ في ساحة التعبير الشفهي حيث نعثر على عبارات قد تعامل على أنها تشبيهاتٍ واستعارات أو كنايات، غير أنها في الحقيقة اقتباساتٌ من الاستعمال الكتابي في الاستعمال الشفهيّ بشكل واضح مثل العبارات: (وضع النقط على الحروف، هذه علامة استفهام لا بدَّ منها، سأقوم بفتح القوسَ هنا، أقولُ بالمعنى الحرفيّ ..) وفي اللغة الفرنسية عبارة: (Point, à la ligne)، فهذه المجموعة الاتصالية بين شِقَّي التعبير اللغوي تدلُّ على أنهما ينتميان إلى عالمٍ واحد لكنها انفصلا فتقمص كلُّ واحدٍ منهما بعض أدوار الآخر.

(1) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 49.

وفي حقل التعليمية فإن التعبير الشفهي كثيرا ما يصلح أن يكون تمهيدا للتعبير الكتابي ما دام يخدم غرضه الأساسي وهو: الفكرة و التعبير، والأغراض التربوية الأخرى، فالتعبير الشفهي لا يختلف عن التعبير الكتابي من الناحية المنهجية إلاّ فيما تقتضيه طبيعة كلّ واحد منهما، فبينما يقتصر الأول على الكلام والحديث، فإنّ الثاني يختم نشاطه بالكتابة.[1]

5. 4 التعبير الكتابي الوظيفي و الإبداعي:

يقول بدر الدين بن تريدي في بيان الفرق بين نوعين من التعبير الكتابي: « عندما نعبر عما يختلج في نفوسنا، أو يدور في أذهاننا نقصد عادة إلى تحقيق نيات محددة؛ فقد تكون نية ممارسة التعبير تبليغ معلومات أو معارف ما، وقد تكون إبداء الرأي في معلومات أو أحكام، وقد تكون الكشف عن المشاعر »،[2] فالكتابة عملية تعبير لغوي عن الأفكار والمعاني، وصوغ لها في قوالب وتراكيب ترتبط فيما بينها بروابط وأدوات لغوية محكمة التنسيق مركبة مؤلفة من عدد من المهارات الأدائية والعقلية [3]

ويتجسد التعبير الكتابي وفقا لطبيعة موضوعه في شكلين:

الشكل الأول: وظيفي إجرائي عملي يؤدي "وظيفة مرجعية" (معرفية وإعلامية)،[4] ويهدف إلى تحقيق أهداف معينة، من جملتها تقرير الحقائق الموضوعية وتسهيل اتصال الناس بعضهم ببعض، وفهم بعضهم بعضا، لقضاء الحاجات المعيشية مثل كتابة الرسائل والتعليمات واللوحات الإشهارية والتقرير الإداري والبحث العلمي، ويتسم بالسمة الاتصالية الاجتماعية الواقعية ، حيث يعبر الكاتب عن رأي أو فكرة أو يدرس حقيقة معينة، أو يصف اكتشافا علميا، أو يحث على عمل معين .

الشكل الثاني: إبداعي فني يحتاج إلى قدرات فطرية مركوزة في النفس وقارة في الوجدان، يؤدي "وظيفة تعبيريَّةً " وتأثيرية،[5] ويهدف إلى توضيح الرؤى والأحاسيس والمشاعر والتعبير

---

(1) ينظر: عابد توفيق الهاشمي، **اللغة العربية والطرق العلمية لتدريسها**، مطبعة الإرشاد، بغداد– العراق، ط1، 1967، ج1، ص: 129.

(2) بدر الدين بن تريدي، **التقنيات الأدبية**، (د.د)، 2002، ص: 7 – 10.

(3) ينظر: أحمد الزمر، مرجع سابق، ص: 53- 56.

(4) ينظر: بدر الدين بن تريدي، مرجع سابق، ص: 10.

(5) ينظر: (م.ن)، ص: 10.

عن الأفكار والخواطِر النفسيّة بطريقة مشوّقة مثيرة تعتمد على اختيار الألفاظ الموحية والتعبيرات المؤثرة في وجدان القارئ، واستخدام الخيال والصور التي تحرك المشاعر وتؤثر في النفوس،[1] ويتميز بالتوحّد والتفرد، مثل كتابة القصص والخواطر والمسرحيات، ووصف المشاهد، ويتسم بالسمة الشخصية في الأصالة والإبداع في الأفكار والقدرة على التخيل والإبداع بأسلوب ولغة جميلة [2]

5 . 5 **التعبير الكتابي الوظيفي** :

(الوظيفية) كما جاء في المعجم التربوي هي: « كلّ ما يتعلّمه المتعلّم داخل المدرسة، وعبر المناهج الدراسية المختلفة، مما يجب أن يُستخدم في المواقف الحياتية التي تواجهه بهدف التواصل والمعايشة مع الآخرين، وتقوم على أساس أنّ التربية هي الحياة وليست الإعداد للحياة »؛[3] ويعرّف الدكتور عبد اللّطيف عبد القادر أبوبكر التعبير الكتابي الوظيفي أنه: « هو الذي يطوّعه الإنسان في حياته الاجتماعية وما تنطوي عليه من مواقف وأحداث متنوعة، بقصد التواصل مع بني جنسه، وتحقيق ما يعنُّ له من حاجات، والوفاءِ بما يعرضُ له من متطلبات كتابة برقيات، مذكرات، تقارير، نشرات »[4]

أمّا الدكتور جورج مارون فإنه يعرّف التعبير الكتابي الوظيفي تعريفا شاملا مانعا بأنه: « طريقة يتم التعبير بها عن مضمون أثر فكري، يتناول فيه الكاتب موضوعا معينا في صفحات محدودة، فيطرح بعض المسائل المتفرعة عنه، وينقلها بدقة وأمانة مبتعدا عن الصفة الفنية والزخارف اللفظية، وقد يعالجها درسا تقويميا مبديا رأيه؛ ومواضع استخدام هذا النوع من الكتابة في الدراسات والبحوث والمقالات العلمية والتقارير على اختلاف أنواعها، واللغة فيها وسيلة لا غاية ، إذ يعنى المرسل بالمحتوى أكثر من الشكل، لذلك يجب أن يتميز بسعة الثقافة والرصانة والتجرّد ، بالإضافة إلى التمرس والحيادية، وغايتها تقديم المعرفة وإيضاح الحقائق وتبسيطها »،[5] ويذكر بدقّة أبرز سمات التعبير الكتابي الوظيفي فيما يأتي: [1]

---

(1) ينظر: الجامعة العربية المفتوحة،**كتاب الأساس والتحرير الكتابي**،قسم اللغة العربية فرع مملكة البحرين،2004،ص:4

(2) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 14.

(3) المركز الوطني للوثائق التربوية لوزارة التربية الوطنية، **المعجم التربوي** (**Lexique pédagogique**)، الجزائر، 2009 ص: 67.

(4) عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مرجع سابق، ص: 107.

(5) جورج مارون، مرجع سابق، ص: 13.

- المباشرة والوضوح، لإيصال المعلومات والحقائق.
- استخدام العقل والمنطق، والبعد عن الانفعالات والعواطف.
- هيمنة الحقل المعجمي المختص بالموضوع.
- الاستناد إلى بعض الوقائع و المواقف و الآراء .
- الاعتماد على الشواهد والأمثلة والبراهين.
- استخدام بعض المصطلحات المرتبطة بالموضوع.
- البساطة في التعبير، و الابتعاد عن التضمين.
- البناء الفني المحكم في عرض الأفكار و تنظيمها.
- الدقة في استعمال المفردات والألفاظ المعبرة عن المعاني.
- اعتماد الأسلوب الخبري في نقل المعلومات.
- غياب المحسنات اللفظية، والصور الإيحائية والرموز.
- استخدام أدوات التفسير والتعارض والتعليل و الاستنتاج.
- وظيفة الكلام مرجعية تركز على الموضوع، وإبلاغية وإقناعية.

5 . 6 التعبير الكتابي الإبداعي:

يضيف الدكتورُ جورج مارون في تعريف التعبير الكتابي الإبداعي: « أما التعبير الكتابي الإبداعي فهو طريقة فنية في التعبير، ينقل الكاتب بها أفكاره وتجاربه، بخيال واسع وعاطفة متدفّقة، فيكشف عن المشاعر بما فيها من أفراح وآلام، و عن الأخيلة بما فيها من تصورات وأحلام، وعن الخواطر التي تمرّ في الأذهان، ووصف الطبيعة انطلاقا من ذات الكاتب، والتعبير عن المشاكل الاجتماعية والإنسانية، فإذا وصف المظاهر الكونية يُدخلها إلى هيكله النفسي، ثم يخرجُها بعد أن يحوّلَ حقائق الأشياء الموضوعية إلى حقائق ذاتية (...)، أمّا مواضع استخدامها فهي النصوص الأدبية شعرا ونثرا، والقصص والوصف، والرسائل الوجدانية، والمقالة الذاتية، والمسرحية، والغاية منها تقديم الثقافة للقارئ، وخلق المتعة الفنية، وإغناء ذوقه الأدبي بالصور الجميلة » [2].

---

(1) (م.ن)، ص: 14.

(2) (م.ن)، ص: 17

وتعتبرُ الكتابةُ الإبداعية أعلى مستويات الكتابة، ففيها يكرّس المعبّرُ شخصيته، ويبرزُ ذاتَه، ويحققُ التوحد والتفرد، [1] لأنّه يوظف اللغة من خلال أحاسيسه ومشاعره، وعالمه الخاص من التأمل الفني والتفكير العميق؛ بل إن العمل الأدبي في أصله تعبير عن تجربة شعورية وحدث وجداني عاطفي يفيض من العقل والحواس وكوامن النفس بصورة موحية؛ والتفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة،[2]ولذلك فهي أنسب للمستوى الثانوي والأطوار المتقدمة من التعليم، وهي ما يمكن أن تجسده الأشكال الفنية كالقصة والمقالة الذاتية والمسرحية وغيرها.

وتُسمّى الكتابة الإبداعية أيضا بالتعبير الحرّ، حيث إنّ المعلّم يمكن أن يترك للتلاميذ الحرية في التعبير فلا يقيده بموضوع محدّد ولا يفرض عليهم عبارة معينة، وقد اهتم بعض الكتاب –كما سبقت الإشارة إلى ذلك – بتأليف كتب تضمّ نماذج لنصوص كتابية تعبيرية قصيرة منوّعة الموضوعات والأساليب، أغلبها إبداعية، مستمدّة من مجالات حياتية متعدّدة، تتيح للمتعلّمين فرصة توسيع الخيال وإثراء المعارف من المحيط والثقافة العامة، مثل محمد غازي التدمري في كتابه (التعبير الفني)[3] الذي تناول فيه مختلف الموضوعات كوصف الجمادات وصور طبائع الأشخاص والحيوانات وموضوعات الطبيعة والصحة والأعياد وغيرها؛ وفي (تيسير الإنشاء)[4] الذي نهج فيه صاحبه لمواضيع عدّة مبتدئا بالوصف والتصوير، ومنتقلا إلى القصة والمسرحية ونثر الشعر والرسالة والتلخيص؛ وكذلك في كتابي (ديوان الإنشاء)، و(جواهر الأدب)[5] الذين ذكرناهما سابقا للسيد أحمد الهاشمي؛ ففي جواهر الأدب أدرج المؤلف مئتين وخمسة وتسعين موضوعا تعبيريا حرّا حول قيم، وأخلاق، وفنون، وشؤون عصرية، وحضارية، وتربوية، واجتماعية، وإنسانية، ووطنية، وتاريخية متنوعة، منها ما يستند إلى أحاديث وأبيات شعرية، ومنها ما جاء في شكل إثارة أسئلة موجّهة.

7 . 5 بين التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي:

رأينا أن هناك فروقا واضحة بين أشكال التعبير الكتابي الوظيفي والتعبير الإبداعي، وهي ليست فروقا قاطعة، ولا حدود فاصلة حاسمة كما سيتبين لنا ذلك، لكن الكثير من الكتاب

---

(1) ينظر: وجيه المرسي أبولبن، مرجع سابق ، نفس المقالة.

(2) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 20.

(3) ينظر كتاب **التعبير الفني** لمحمد غازي التدمري ، دار الإرشاد للنشر، سوريا– حمص، (د.ت)، ص: 315-317.

(4) ينظر فهرس كتاب تيسير الإنشاء لخليل الهنداوي، مرجع سابق .

(5) ينظر فهارس المرجعين للسيد أحمد الهاشمي، مذكوران سابقا.

سجّلُوا مقارنة بينهما عن طريق جداول تسهل فهم هذه الفروق واستيعابها مثل الدكتور حمدان بن عطية الزهراني.[1]

ولعلنا نستفيدُ من هذا الأخير لكي نضع جدولا للمقابلة بين خصائص هذين المجالين المتقاطعين بالشكل التالي:

التعبير الكتابي الوظيفي	التعبير الكتابي الإبداعي
- الطبيعة الإجرائية و الموضوعية - تحقيق الاتصال وتيسير الحاجات - تقديم المعرفة وإيضاح الحقائق وتبسيطها - الحياد والتجرد وغياب شخصية الكاتب - المباشرة و الوضوح - العناية بالمحتوى أكثر من الشكل - الاستناد إلى الحقائق الواقعية والمنطقية - الدقة والبعد عن الخيال والبديع و العاطفة - هيمنة الحقل المعجمي للموضوع - استعمال الأرقام و توظيف المصطلحات - يحتاج إلى الخبرة و الممارسة و التدريب	- الطبيعة الفنية و الأدبية - التعبير عن الأحاسيس و الوجدان - تحقيق التعاطف وإمتاع الذوق والخيال - التوحد والتفرّد و تكريس الشخصية - المبالغة و التهويل - الإجمال و الإيجاز - تعميم المعاني و تفخيمها - اعتماد الخيال والبديع ولغة العاطفة - الاستسلام للخواطر وتدفق العاطفة - اختيار الألفاظ والعبارات القوية الموحية - يحتاج إلى قدرات فطرية نفسية و وجدانية

بالرغم من هذه الخصائص التي تميز بين مجالي التعبير الكتابي فقد رأينا في تعريف الدكتور جورج مارون السابق للتعبير الكتابي الإبداعي أن الكاتب إذا وصف المظاهر الكونية يدمجها في هيكله النفسي، ثم يخرجها بعد أن يحول حقائق الأشياء الموضوعية إلى حقائق ذاتية، وهذا يبين لنا أنه إذا استطعنا التمييز فى مجال تدريس اللغة بين وظيفية التعبير وإبداعيته من حيث أغلب خصائصهما فإنّه من الصعب الفصل بينهما عمليا فصلا تاما كما يرى بعض المتخصصين، فمن الممكن أن يكون هدف التعبير ومضمونه وظيفيا ولكنه من حيث عرضه

(1) ينظر: حمدان بن عطية الزهراني وآخرون، مرجع سابق، ص: 24.

وأسلوبه وطريقة تناوله إبداعيا،[1] يقول الدكتور عبد الرحمن عبد الهاشمي: « وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعبير الوظيفي ليس نقيضا للتعبير الإبداعي، فالموضوعات الوظيفية لا تخلو من جمال العبارة، وبلاغة الصياغة، وكذلك الموضوعات الإبداعية لا تخلو من فكرة يودّ الكاتب إيصالها إلى الآخرين »[2].

أمّا الدكتور عبد اللّطيف عبد القادر أبوبكر فيضيف قائلا: « على أن تقسيم التعبير الكتابي إلى وظيفي وإبداعي ليس تقسيما جامعا مانعا، إذ قد يكون التعبير وظيفيا إبداعيا ، يطوّعه صاحبه للوفاء بحاجاته وإنجاز متطلباته ، وفي الوقت نفسه يلجأ إلى انتقاء ألفاظه، وتزيين جمله وتدبيج تراكيبه من جماليات اللغة المبدعة ».[3]

وقد جسّد الدكتور محمد صالح الشنطي هذا التقارب بين التعبير الوظيفي والإبداعي بتصنيف شكل ثالث من تقنيات التعبير الكتابي أو (فنّ التحرير العربي) –كما يسمّيه– فذكر في فصل ثالث من أنماط التحرير الكتابي نمطا بين الإبداعي والوظيفي.[4]

ولعلّ المقالة هي أكثر أشكال التعبير الكتابي التي وقع الخلاف حول تصنيفها بين التعبير الوظيفي أو الإبداعي كما سيأتي ذلك في موضوع (تقنيات التعبير الكتابي الوظيفي)[5]

وفي الحقيقة فإنّ التداخل والامتزاج ليس ظاهرة في التعبير بين الشفهي والكتابي، أو الوظيفي والإبداعي فحسب، بل هي ظاهرة عامة بين جميع الفنون الأدبية، حيث لا حدود فاصلة بينها فصلا تاما، وتلك ميزة تصنيف العلوم الانسانية التي قد يختلف فيها الجانب النظري عن الجانب الواقعي، ولا يجدان التطابق الفعلي في كثير من الأحيان، حيث لا يغدو ذلك التصنيف ذا جدوى خارج مجال التأليف والتدريس.

6 – أهمية التعبير الكتابي بصفة عامة والوظيفي بصفة خاصّة:

---

(1) ينظر: وجيه المرسي أبولبن، مرجع سابق ، نفس المقالة.

(2) عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 51.

(3) عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مرجع سابق، ص: 107.

(4) محمد صالح الشنطي، مرجع سابق، ص: 245 – 288.

(5) ينظر تعريف المقال الصفحة: 77.

يكتسب التعبير الكتابي أهميته من أهمية اللغة المكتوبة، فهي الفاصل في مراحل العصور البشرية بين ما قبل التدوين وما بعده، وقد حوت حضاراتِ الأمم، وميّزت الإنسان عن الحيوان باستطاعته تسجيلَ تجاربِه لتستفيدَ منها الأجيالُ وتتطوّر البشرية .

إنّ اللّغةَ تتيحُ للإنسان أن يستقبل الخبرات المعرفية، والتأثيرات العاطفية المختلفة من خلال مهارتي الاستماع والقراءة، ويرسلَها إلى الآخرين من خلال مهارتي التحدث والكتابة في تفاعل حيّ متواصل.

والكتابة – أعظمُ ما أنتجه العقل البشري – أهم تلك المهارات اللغوية، وهي البوتقة التي تُصهر فيها جميعا، بل هي غاية فروع اللغة،[1] لأنها ليست أداةً للتسجيل والتبليغ فقط، بل مرآةً تعكسُ لنا صورة صادقة عن شخصية الإنسان الذي يكتب، و وعاءً يصبُّ فيه الفرد أفكاره الخاصّة ومعتقداتِه ومشاعرَه، ليحقِّقَ ذاته ويتفاعل مع الآخرين.

فإتقان التعبير هو إتقان للّغة بمختلف فروعها، وما فروع اللغة إلاّ وسيلة لها، كما أن المعلّم عندما يقوم بتصحيح موضوع في التعبير الكتابي فهو إنما يواجه اللغة كاملة بنحوها، وصرفها، وإملائها، وخطها، ودلالاتها. إن التعبير الكتابي إذاً ضرورة للفرد البشري في تحقيق طبيعته الاجتماعية.

ولذلك فقد أسهب الكتّابُ في ذكر ميزته كأهم وأخطر وسائل التواصل الإنساني الحيوية؛ كيف لا وهو يستمد أهميته من أهمية اللغة ذاتها في حياة الإنسان !

تتجلى أهمية التعبير عند العرب في أنهم أمّةٌ تتأثر بالبيان الرّفيع والإيجاز في الكلام، أمّةٌ معروفة بشغفها بجمال التعبير، واختيار الكلم، وإكساء المعاني الحُلَلَ من الديباجة الفصيحة والتراكيب البليغة؛ لذلك اقتضت حكمةُ الله ﷻ أن تكون معجزةُ النبي ﷺ معجزةً كلامية بلاغية حتى إنه كما جاء في الروايات أن جماعة من زعماء قريش من المشركين كانوا يتسللون في ظلام الليل ليسمعوا القرآن من رسول الله ﷺ لِما للتعبير القرآني من سيطرة على نفوسهم، وتأثيرٍ على قلوبهم، وأنّ عُتْبَةَ بنَ ربيعةَ بنَ عبد شمسٍ لما سمع من رسول الله ﷺ قوله

(1) ينظر: صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان الروضان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**، وزارة التربية والتعليم– المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود(د.د)، (د.ت).، ص: 13 – 14.

تعالى:﴿ فَإِنْ أَعْرَضُوا فَقُلْ أَنذَرْتُكُمْ صَاعِقَةً مِّثْلَ صَاعِقَةِ عَادٍ وَثَمُودَ ﴿١٣﴾ ﴾، فصلت13 قام مذعوراً، فوضع يده على فم رسول الله ﷺ وسلم يقولُ: « أُنشدُكَ اللهَ والرَّحِمَ ! » مخافة أن يقع النذير.(1)

وقد أدرك العربُ في العصور الإسلامية اللاحقة كذلك أهمية الكتابة والتعبير الكتابي، وأشادوا بمكانة وعظم فضل من يتولى رئاسة ديوان الإنشاء، وما كان هؤلاء الكتاب يُختارون في الأساس بطبيعة الحال إلاّ على قدرة التعبير.

ففي العهد الأموي أمست الحاجة ملحّة بعد اتساع الدولة إلى تنظيم أمورها، فاستُحدثت عدةُ وظائفَ كتابيةٍ، مثل كاتب الخراج والجند والشرطة والقاضي، وكان كاتب الرسائل أهمَّ هؤلاء الكتاب في المرتبة وأقدمَهم، وكان يسمى كاتبَ السرّ لأنه يدُ الخليفة ومستودع سره. وفي الفترة الأولى من تاريخ مصر الإسلامية، أي في عصر الولاة، وفي العصر الطولوني كان الكاتب بمثابة الوزير للوالي والأمير الطولوني.

ونظرا لخطورة منصب كاتب الرسائل كان الخلفاء لا يولونه إلاّ أقرباءهم وخاصتهم؛ ولم يكن عبد الرحمن الداخل في دولة بني أمية في الشرق يتخذ له وزيرا، وإنما اتخذ له كتّابا يتولون الكتابة، وكان لكاتب الرسائل منزلة عظيمة عند أهل الأندلس فيخاطبونه في رسائلهم باسم الكاتب، وفيما بعد في عصر الخلفاء بالكاتب الوزير لأنه كان أحد الوزراء.(2)

وليست أهمية التعبير عند العرب نابعة من شغفهم به فحسب بل لتميّز اللغة العربية بسعة التعبير كما يؤكد ذلك علماء فقه اللغة بفعل غِناها بالترادف وتنوع اللهجات وأساليب الاشتقاق وطرائق الاستعمال والنحت وكثرة الأوزان.

ويعلِّلُ الدكتورُ صُبحي الصالح سِرَّ انطواء اللغة العربية على المحصول اللغوي والثراء العظيم الذي لا نظير له في لغات العالم كله فقال: « الاستعمال في اللغة العربية على نوعين: مهجور قد يستعمل، ومستعمل قد يهجر، واحتفاظ علمائنا بالنوع الأول كأنه إرهاص

---

(1) ينظر: إسماعيل بن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، تق/ عبد القادر الأرناؤوط، دار الفيحاء، دمشق – سورية، ودار السلام، الرياض– المملكة العربية السعودية، ط1، 1994، ج4، ص: 115–116. ذكر المفسرُ القصة في حديثٍ عن جابر بن عبد الله نقلاً من مسند الحافظ أبي يعلى الموصلي والإمام عبد بن حميد.

(2) ينظر: أحمد السيد دراج، مرجع سابق، ص: 27-28، 47، 50-51، 160.

لإحيائه، وفي هذا كانت المزية للعربية، إذ لا تحتفظ سائر اللغات إلاّ بالنوع الثاني وهو مهدد بالهجران، معرض لقوانين التغير الصوتي، فإذا أميت بالهجر لم يكن في طبائعها ما تعوض به المهجور الجديد بمهجور قديم فتضطر إلى الاستجداء من لغات أخرى، وأحيانا إلى غصبها والسرقة منها »؛[1] وقد ألّف أبو هلال العسكري قديما كاتبه في فروق اللغة وضمّنه شواهد كثيرة على ثراء اللغة العربية من خلال تحديد الفروق الدلالية الدقيقة بين مترادفات الألفاظ.[2]

ونظرا لما للتعبير الكتابي من الأهمية التي ذكرنا فقد بسط الكتّاب الحديثَ حول التعبير الكتابي في مفاهيمه الاصطلاحية وأنواعه ومستلزماته، وذكروا من شروط الكاتب ضرورة إتقان الأداة، والتمرّس بالأساليب الأدبية الرفيعة، وسعة الفكر، والإلمام بالثقافة العصرية، واختيار ساعة النشاط وهدوء البال، وتخير اللّفظ السلس البسيط، والابتعاد عن التكلّف والتماس الغرابة والتعقيد، وضرورة المناسبة بين المقال والمقام، وبعد الرؤيا، والقدرة على التحليل، وحسن تقدير مواقع الأمور، وتكامل الشخصية.[3]

وقد فهم العرب المسلمون منذ القديم أهمية توفرّ الكفاءة العلمية والمهنية لدى الكاتب، فأفاض الكتّاب في ذكر الشروط والصفات التي يجب أن تتوفر فيمن يتولى رئاسة ديوان الإنشاء وكتابة السرّ، ولاشكّ أنهم يُختارون ممن يحسن التعبير الكتابي ويتمكن من أفانين الكتابة.

يقول الدكتور أحمد السيد دراج: « وقد جاء شرط الكفاءة الأدبية في مقدمة ما ذكروه من شروط. فحيث إن كاتب السر هو المسؤول عن كل ما يصدر من ديوان الإنشاء من مكاتبات على اختلاف أنواعها، وجب أن يملك زمام البلاغة والبراعة الأدبية نثرا ونظما، بل وأن يرقى على أهل هذه الصناعة. وبالإضافة إلى ذلك وجب أن يكون على معرفة تامة بالعلوم الدينية، وأن يكون ملما بتاريخ العرب وتاريخ البلاد المجاورة وسير الملوك الاوائل وما تعرضوا له من أحداث وتجارب. و يا حبذا لو أضاف إلى هذه الألوان من المعرفة معرفة الكتب التي ترد

---

(1) صبحي الصالح، **دراسات في فقه اللغة**، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، ط3، 1968، ص: 293.

(2) ينظر: أبوهلال العسكري، **الفروق اللغوية** ، تح/ محمد إبراهيم سليم، دار المعرفة والثقافة، القاهرة- مصر، (د.ت).

(3) ينظر: محمد صالح الشنطي، مرجع سابق ، ص: 25 – 27.

عليه لملكه، ليتمكن من قراءتها والإجابة عنها من غير اطلاع ترجمان عليها، ففي ذلك صون لأسرار المملكة. »[1]

وليس واجبا على كلّ من يتولى التعبير الكتابي أن يلمّ بأطراف العلوم، ويحفظ التواريخ والسير بطبيعة الحال، وإنما كان اهتمام الحكام العرب بذلك في كُتّاب رسائلهم يدلّ على عظم المسؤولية التي يضطلع بها الكاتب، مسؤولية تتفاوت بين الكتاب بحسب مناصبهم ورتبهم وتكليفاتهم، خاصّة في أشكال التحرير الإداري.

إنّ التعبير الكتابي أداةٌ للتعليم والتعلّم، يُكتسب بالدُّربة والمران، ويتطلّبُ قدرة تعبيرية ناضجة، وقدرا من الخبرة والتجربة في الحياة، وجهدا فكرايا واعيا.

وقد أشار الكتّابُ كثيراً إلى علاقة الترابط بين التفكير والتعبير، لأنّ التفكير والتعبير مظهران لعملية عقليةٍ واحدة، ينمو ويرتقي كلُّ واحدٍ منهما بنموّ وارتقاء الآخر، كما ربطوا بين التعبير الكتابي والاندماج الذي يتحقق بالتحكم في توظيف أدواته وتقنياته في الوسط الاجتماعي، يقول الشريف قصار منوّها بأهمية تقنيات التعبير الكتابي:[2]« تقنيات التعبير تستهدف صناعة التفكير وصناعة التعبير معا، بل تطمح إلى حلّ مشكلة المساواة بين الناس في التفكير والتعبير (...) كما أن المتخرّجين من المعاهد والجامعات والثانويات لا يندمجون بسهولة في الحياة، ذلك أنهم لم يُعِدّوا لهذا العصر الذي نعيش فيه، والذي يتميز بمدنيته العلمية المتمثلة في الاكتشاف والاختراع والاستنباط والتحليل؛ ألم يُلاحظ عجز الكثير من حاملي الشهادات عن تحرير رسالة أو تقرير، أو تحليل وثيقة، فضلا عن اتّخاذ موقف ينمّ عن حصافة من القضايا المتشعبة التي ما فتئ تقدم العلم يطرحها على الإنسان ! فالطالب والإطار والتاجر وغيرهم تعوزهم الوسائل التي تمكّنهم من فهم العالم الذي يعيشون فيه ويعملون، ومن أداء واجبهم على أحسن وجه ».

ويستمد التعبير الكتابي أهميته التربوية من مكانته المتميزة بين المواد الدراسية، لأنه يساعد المعلّم على فهم نفسية التلاميذ من حوافز وميول واتجاهات ومطامح، ويشكّل أساس تفوقهم الدراسي، واستقرارهم النفسي، وإنّ عجزَ كثير من التلاميذ عن التعبير الكتابي سبب كبير لإخفاقهم وفقدانهم الثقة بالنفس، وتأخّر نموهم الاجتماعي والفكري.

---

(1) أحمد السيد دراج، مرجع سابق، ص: 160.

(2) الشريف قصار، مرجع سابق، ص: 6.

وتتجلّى أهمية ممارسة التعبير الكتابي كذلك بالمقارنة مع التعبير الشفهي في أنه يساهم في إثراء وتثبيت وتنمية الحصيلة الفكرية واللّغوية أثناء الكتابة، فالتلميذ يبدأ الكتابة وبداخله فكرةٌ محدّدة، ثم تتولّدُ لديه أفكارٌ أخرى جديدة أثناءَ الكتابة،[1] وتنمُو لديه مهاراتُ اللغة وتتطور بممارسة ذلك التعبير، لأنّ من طبيعة الإنسان أنه يطوّر أداة وظيفته كلّما زاول استعمالها بشكل سلس ومبدع.

ويساهم التعبير الكتابي كذلك في تنمية الحصيلة اللغوية، لأنّ الألفاظَ اللّغوية في المعاجم والأذهان مثلُ العملة المالية كما يقول الدكتور أحمد محمد المعتوق، [2] فهي لا تكتسب قيمتها إلاّ بالتناول والتداول، وبقوة التعامل تصبح هذه الحصيلة جارية سيارة لها نشاطها وقيمتها، غير أنّ ذلك الاستعمال – يضيف المؤلف – لا يتيح للمتصل تداعي الألفاظ في حالة التخاطب الشفهي بسبب السرعة في الكلام، والانتقال بين الأفكار، والمواقف الشعورية، بينما يستطيع أن يطلق العنان لفكره وخياله أثناء الكتابة، فيغوص في طيات الذاكرة ليتذكر، ويستدعي الألفاظ من حصيلته اللغوية بما يبقيها طافية حاضرة في الذهن .

انطلاقا من هذه الأهمية للتعبير الكتابي فقد لقي اهتماما متزايدا في البحوث والدراسات الحديثة،[3] كما في المؤتمرات والندوات التي تعنى بتعليم اللغات، حيث توصّلت إحدى الدراسات إلى وجود علاقة متضامنة بين تعلم اللغة وبين تأكيد الشخصية ونموها، وأشارت دراسة أخرى إلى حاجة الأطفال إلى التعبير عن أنفسهم خاصّة أوقات الشدائد والأزمات، ففي تجربة أجراها بعض المعلمين على الأطفال الذين تعرضوا للقنابل في بريطانيا وجدوا أنهم بحاجة إلى التعبير عن انفسهم أكثر من حاجتهم إلى شيء آخر.[4]

ويمكن تلخيص أهمية التعبير الكتابي فيما يأتي :

- أنه أهمُّ غايات دراسة اللّغات، لأنه وسيلةُ الإفهام، وهو أحدُ جانبي عملية التفاهم
- أنه وسيلةٌ لاتصال الفرد بغيره، وأداةٌ لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد

---

(1) ينظر: وجيه المرسي أبولبن، مرجع سابق

(2) ينظر: أحمد محمد معتوق، **الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1996، ص: 261- 270.

(3) ينظر: صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان الروضان، مرجع سابق، ص: 13– 14.

(4) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 20 – 21 .

- أنه عمادُ الشخص في تحقيق ذاتيته وشخصيته وتفاعله مع غيره
- أن عجز التلاميذ في التعبير الكتابي سببُ إخفاقهم، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري.
- أنه يغطي أهم فنون اللغة الكتابة ، ويعتمد امتلاك زمامها على مهارتي القراءة والسماع

ربما يظن البعض أن المتعلم مادام غير راغب في أن يكون كاتبا أو صحفيا أو محاميا وهو قادر على أن يتدبر أمره بما فيه الكفاية للتعبير الكتابي عن حاجاته بأي شكل من الأشكال مثل قدرته على الكلام البسيط فلا حاجة له إلى تعلم أصول كتابة الرسائل وأنواعها؛ لكن هذا التصور خاطئ ، لأنه ينبغي تعلم التعبير أو الكتابة الجيدة لوظيفتها الفعالة في الحياة الاجتماعية. لأن الفرد المواطن بحاجة إلى كتابة المراسلات الإدارية أو العملية، أو كتابة التقارير والعروض، أو الكتابة عن المشروعات التي تهمه؛ فإذا لم يتعلم كيف يرتب أفكاره، وكيف يقدمها للغير وكيف يدافع عن حججه، فإن ذلك سيؤثر لا محالة على مصالحه ومقاصده.

ثانياً: مجـــالات التعبـــير الكتـــابي الوظيـفي

1 – تعريف تقنيات التعبير الكتابي :

إنّ تقنيات التعبير الكتابي الوظيفي، أو مجالاته، أو أشكاله، أو فنياته على اختلاف المراجع في الاصطلاح، هي تلك النماذج الكتابية التي يتوسل بها الفرد العادي، أو تهمّه في شؤون حياته اليومية، وتعاملاته المختلفة، وتعين التلاميذ في استيعاب الدروس، والتحضير للفروض، من مقالات، ورسائل، وملخصات، ورؤوس أقلام، ومحاضر، وغيرها.

و من شأن هذه التقنيات أن تُسهمَ خاصّة في تكوين التلميذ، وإعداده للحياة، بفضل ما ترشده إليه من طرق وأساليب في ميدان التفكير والتعبير.

و قد أشرت عند تعريف التعبير الكتابي إلى جوانب حصر دلالة مصطلح التعبير الكتابي بحسب مقتضى الدراسة؛[1] وذكرتُ فيما يهم تقنيات التعبير الكتابي الوظيفي مثل العرض والتقرير والرسالة والبحث وتحليل الفقرات وغيرها أنها تختص بمعالجة المحتوى الفكري، أو نقل المضامين، وأن المتعلمين يُدربّون على إظهار القدرة على الفهم والتعبير السليم أكثر من

(1) ينظر: تعريف التعبير الكتابي، ص: 24.

الاهتمام بالجانب العلمي والنقدي البحث، مثلَ صحّة الاستدلال، وأصالة الأفكار، ودقّة المعلومات والإحالات، وما إلى ذلك من الاعتبارات الأكاديمية التي يكتسبها بممارسة البحث.

ويبدو لي أن مصطلح" التِّقْنِيَّةُ " أقربُ دلالةً على المعنى المقصود من "المجالات" و" الأشكال "و"النماذج" و " الفنيات"، وهي اصطلاحٌ حديث، وكلمةٌ أجنبية معربة، لأن" التِّقْنُ "كما في القاموس ولسان العرب تعني (الطبيعَةُ)، ورجلٌ تِقْنٌ وتَقِن مُتْقِنٌ: الحاذِقُ الحاضرُ المنطِق والجواب، ورَسابَةُ الماء في الجَدْوَلِ أو المِسِيلِ، والطِّينُ الذي يذهَبُ عنه الماءُ فيتشقَّقُ، و (التِّقْنةُ) رُسابةُ الماء، وتَقَّنُوا أَرْضَهم أَرْسَلوا فيها الماءَ الخاثرَ لتجُودَ.(1)

فلفظة "التِّقْنِيَّةُ " لغةً ليست مشتقة من الإتقان إذاً، ولا علاقةَ لها بهذا المصدر إلاّ إذا قُصد بها النسبة إلى" التِّقْنُ " أي الرجل الحاضرُ المنطِق والجواب، وهي غير صالحة للمعنى المقصود، لأنها تغدو هُنا نسبةً إلى موصوف لا إلى مصدر كما يراد في المعنى المطلوب.

أصل "التِّقْنِيَّةُ "من الكلمة الإنجليزية: Technic "التِّقَانَةُ"، وهي البراعة الفنية التطبيقية وطريقة الإنجاز العلمية، أما كلمة: Technique "التِّقْنِيَّةُ "فهي مجموعة الطرائق والقواعد التطبيقية لعلم ما.(2)

وجاء في المنجد أن " التِّقْنِيَّةُ " أو (التكنيك) اصطلاح عسكري ذو أصل يوناني، يعني جملة الأساليب أو الطرائق التي تختص بفن أو مهنة.(3)

فلفظة "التِّقْنِيَّةُ "إذاً بمعنى القاعدة والطريقة الفنية والتطبيقية لإنجاز عمل في اختصاص ما أنسب للدلالة على الكيفيات والطرق التطبيقية لمعالجة التعبير الكتابي .

يصعب حصر جميع هذه التقنيات الوظيفية، فهي عديدة ومتنوعة ومتجددة، تجدد حاجات الحياة ومقتضياتها؛ بل إنّ المراجع تختلف في حصرها، ولا تميز بعضها بين ما يخص التعبير الإبداعي وما يخص التعبير الوظيفي، لكنني أحاول أن أركز على الرئيسة منها، تلك المستعملة بشكل متكرر، وأستخلص بعضها الآخر من هذه المراجع على سبيل المثال لا

---

(1) ينظر: القاموس المحيط، مصدر سابق، ج4، ص: 207، مادة: (أتقن).

(2) ينظر: جروان السابق ،**قاموس الكنز إنكليزي – عربي**، دار سابق، بيروت–لبنان، 1974، ص: 760.

(3) لويس معلوف، **المنجد في اللغة والأعلام**، المطبعة الكاثوليكية، بيراوت – لبنان، ط 17، (د.ت)، ص: 63.

الحصر، ثم أعرضها في تصنيف مقبول، وبغض النظر عن ما يُعتمد منها في المنهاج المدرسي مما لا يتعدّى الأشكال الرئيسة.

2 - إشكال تصنيف تقنيات التعبير الكتابي :

إنّ التقنيات الكتابية فنونٌ تعبيرية متباينة في طرق الأداء والإعداد وطبيعة المادة،[1] ولذلك فإنني في محاولتي لحصر تقنيات التعبير الكتابي الوظيفي وتصنيفها واجهتني إشكال الاختلافات بين الكتاب في تصنيف تلك التقنيات وحصرها، وفي ضبط اصطلاحاتها، وتحديد مدلولاتها.

فقد جاء في هذه الدراسة تعريف مهارات التعبير الكتابي بأنها مجموعة من المعارف والقدرات الدّائمة و المهارات المكتسبة الفكرية واللغوية التي تقود إلى إنجاز نصوص مختلفة الأنماط، بشكل سليم، خال من الأخطاء، أما التقنيات الكتابية فهي النماذج الكتابية التي يتوسل بها الفرد العادي، أو تهمّه في شؤون حياته اليومية، وتعاملاته المختلفة، وتعين التلاميذ في استيعاب الدروس، والتحضير للفروض.[2]

غير أن المراجع مختلفة في تسمية وتصنيف بعض هذه الآليات من التعبير الكتابي بين التقنيات و المهارات، فبينما يذكر كتاب (الأساس والتحرير الكتابي)[3] للجامعة البحرينية المفتوحة التلخيص إلى جانب تقنيات التعبير عن الحقائق والآراء وتنظيم الأحداث وغيرها تحت مسمى (نماذج الكتابة) فإننا نجد المؤلف بدر الدين بن تريدي يذكر في كتابه (التقنيات الأدبية)[4] ثلاثة وعشرين آلية كتابية من ضمنها الشرح والتوسع وبطاقة المطالعة والمقال تحت مسمى التقنيات الأدبية.

وفي الحقيقة فإن الحدود الفاصلة بين جانب التقنيات والمهارات تبقى نسبية ومتوقفة على طريقة الاستعمال، ذلك أن معظم تقنيات التعبير الكتابي التي أوردناها مثل التلخيص والنقد والشرح والتعليق والخبر يمكن أن ترد ضمنية بمثابة قدرات كتابية في ثنايا نص تعبيري؛ فنحن من

---

(1) ينظر: محمد الصالح الشنطي، مرجع سابق، ص: 262.

(2) ينظر: عرض التقنيات الكتابية الوظيفية، ص: 65.

(3) الجامعة العربية المفتوحة، **كتاب الأساس والتحرير الكتابي**، قسم اللغة العربية، فرع مملكة البحرين، 2004، ص: 28-52.

(4) ينظر كتاب **التقنيات الأدبية** لبدر الدين بن تريدي، (د.د)، 2002، ص: 25 - 234.

ناحية أُولى نحتاج أثناء الكتابة إلى الشرح وتلخيص الأفكار وإيراد الأخبار والتعاليق وما إلى ذلك من الأشكال الكتابية باعتبارها مهارات كتابية، كما أن معظم المهارات الكتابية الفكرية من ناحية أخرى صالحة بأن تستغل في شكل تقنيات كتابية في حالة ما إذا خصصت بنص منفرد حيث يحرر الكاتب تعبيرا كتابيا في إعادة صياغة نص أو استخلاص نتائجه أو تصويب لأفكاره.

ومن الطبيعي أن تكون قائمةُ المهارات الكتابية أوسع من قائمة التقنيات الكتابية لأنها تعتبر القاسم المشترك بين كافة الأشكال الكتابية الوظيفية سواء أكان ضمن التعبير الكتابي أم كان ضمن التحليل والنقد الأدبي؛ ويظل حدس المعلم وخبرته الكفيل الحقيقي في التمييز بين هذه الآليات الكتابية والإضافة إليها بحسب طبيعة الاستعمال والهدف منه.

ولعلّ الاختلافاتِ بين الكتّاب في تصنيف تقنيات التعبير الكتابي واقعيةٌ إلى حد بعيد في مسألة التفريق بين أشكال التعبير الوظيفي من ناحية، وأشكال التعبير الإبداعي من ناحية أخرى، حيث إنه –كما تقدم – يمكننا استعمال أي شكل من أشكال التعبير الكتابي الوظيفي استعمالا إبداعيا، تطغى عليه النزعة الذاتية، ويطفحُ بالخيال والعاطفة، فينتجُ لدينا الرسائلُ الإخوانية، والمقالة الذاتية، وكتابة السيرة الفنية، وغيرُها..، لكن الإشكالَ يتعلقُ بتحديد أشكال التعبير الكتابي الوظيفي في حدّ ذاته.

3 - تحديد تقنيات التعبير الكتابي :

بينما نجدُ الدكتورَ أحمد عبد الكريم الخولي[1] متوسعا في تقنيات التعبير الوظيفي مثل السجلات وملء الاستمارات واستخدام المراجع وبطاقات الدعوات والتهاني نجده لا يذكر تقنية التلخيص بالرغم من أهميتها، ويصنفُ الخطبة والقصة والوصف – وهي أشكال إبداعية – مع التقرير والرسالة والمقالة دون تمييز بينها، أمّا الدكتور مارون عبود[2] فهو يولي اهتماماً خاصّاً بالتعبير الصِّحَفِي مُعَدِّداً أشكاله من المقالة الصحفية، والمقابلة، والتحقيق، والتصريح، وغيرِها..، لكنهما كليهما لا يشيران إلى تقنية التقليص مطلقاً، بالرغم من أنها تقترنُ عادةً بعملية التلخيص، وتشتركُ معها في الهدف، ولا تختلف عنها إلاّ في الإجراء.

---

(1) ينظر في فهرس كتاب أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق .

(2) ينظر: جورج مارون، مرجع سابق، ينظر الصفحة: 73.

وقد أضاف المؤلف الشريف قصار تصنيفا آخر لتقنيات التعبير الكتابي الوظيفي يقومُ على أساس خمسة مظاهرَ من العمليات العقلية هي: التحليل، والتركيب، والنقد، والجدل، والمقابلة؛ ويُعَـلِّلُ لأهمية اختياره هذا التصنيف فيقولُ: « أُولى هذه العمليات التحليلُ، وهو عبارةٌ عن نشاطٍ ذهني يمارسه الفكرُ بشكل مستمر قصد تبسيط المعقد وتفكيك ما يعرض عليه أو له ورده إلى عناصره البسيطة. أما التركيب فهو الحركة التي يعيد بفضلها الفكر بناء نص مثلا انطلاقا من الأفكار الأساسية التي ينطوي عليها النص. أما الجدلية فلا يراد بها إلاّ تأرجح الفكر بين محاكمة ونقيضها، وعزمه على إيجاد حلول لتناقضات ما فتئت تتجدد. أما العملية الرابعة فهي الجهد الذي يبذله الفكر قصد إنشاء نظرية ينفرد بها قصد تنظيم أحكامه القيمية الخاصة وتنضيدها إنها النقد. العملية الخامسة هي المقابلة، فكثيرا ما نضطر إلى إجراء مقارنة بين فكرتين (...)شريطة أن يكون الموضوع واحدا ».[1]

وهذه العمليات العقلية هي عمليات تقتضي وجودَ نصٍّ يستند إليه التعبير، ولذلك فهي لا تنطبق إلاّ على أشكال معينة من أشكال التعابير، مثل التلخيص وتوسيع الفكرة والتعقيب والشرح، فهي التقنيات التي تتضمن عمليات التحليل والتركيب؛ غير أن الشريف قصار يخصّ تحليل النص باعتباره تقنية تعبيرية كتابية وظيفية مستقلة في شكل تحليل فقرة معينة أو التعبير عن فكرة عامّة[2] في مقابل عملية التركيب المتمثلة في التلخيص والتقليص فيقول: « وللفكر نشاط آخر يتمثل في تلك الحركة التي يعيد بفضلها بناء النص انطلاقا من الأفكار الأساسية التي ينطوي عليها النص. تسمى التركيب أو التلخيص أو التقليص، والتركيب عكس التحليل »؛[3] غير أنه يميز بين التحليل والنقد باعتبارهما تقنيتين تعبيريتين كتابيتين وبين التحليل والنقد الأدبيين، يقول: « والتحليل كتقنية للتعبير يختلف عن التحليل الأدبي أو الشرح الأدبي، ذلك أن التحليل الأدبي يهدف إلى إبراز مضمون نص معين قلبا وقالبا، معنى ومبنى، بينما التحليل بمفهومه الحديث [التعبيري] يهدف إلى إبراز الأفكار الأساسية مع ملاحظة أهميتها النسبية، فعملية إبراز الأفكار ثانوية بالنسبة للأول وأساسية بالنسبة للثاني، إنها وسيلة بالنسبة للتحليل الأدبي، وغاية بالنسبة للتحليل كتقنية للتعبير »،[4] ويقول كذلك: « للعقل نشاط لا

---

(1) الشريف قصار، مرجع سابق، ص: 7-8.

(2) (م.ن)، ص: 51.

(3) (م.ن)، ص: 127 .

(4) (م.ن)، ص: 13- 20.

يقل عن التحليل والتركيب هو الحركة والجهد الذي يبذله قصد إنشاء نظرية ينفرد بها إزاء أفكار يتعين عليه أن يتخذ موقفا إزاءها .. وفق رأيه بحرية ، والنقد هنا يختلف عن النقد الأدبي، فهو عملية منطقية بينما النقد الأدبي تتحكم فيه لغة العاطفة ».[1] فالكاتب يهتم بنوع التعبير الكتابي الذي يتيح استخدام آفاق واسعة من مقاربات البحث والتفكير المنطقي مثل الاستقراء والاستنتاج والتحليل والتركيب ، وذلك ضمن الخصائص اللّغويّة لتلك الأشكال التعبيريّة من آليات الوصف والسرد والتفسير والحجاج والحوار، موضحا تصنيفه بأمثلة من النصوص التطبيقية.

إن العمليات العقلية التي خصها الشريف قصار بأشكال تعبيرية مستقلة هي في الحقيقة موجودة ضمنيا بشكل ثانوي في أنشطة صفية لغوية أخرى –كما أشار إلى ذلك بنفسه – مثل نشاط تحليل النصوص، والمشاريع، والبحوث الأدبية واللغوية.

وقد أشار الشريف قصار في الاقتباس الأول كذلك إلى الفرق بين التحليل التعبيري من ناحية وتقنية الشرح والتلخيص من ناحية ثانية؛ وهي إشارة مهمة لما يوجد من الالتباس والتشابه بينها، فالشرح هو توضيح وتقريب لمعاني النص، والتلخيص فهو إيجاز واختصار، أما التحليل فهو كذلك مثل التلخيص عملية حوصلة لمحتوى النص غير أنه –كما يبين- يهدف إلى إبراز الأفكار الأساسية مع ملاحظة أهميتها النسبية.

ويمكن أن ندرج تحت مصطلح " التحرير الإداري "، تقنيات: الرسالة الإدارية، البرقية، التقرير، المحضر؛ ملء الاستمارة، السيرة الذاتية، السجل؛ وهي التي يجري التعامل بها في العلاقات الإدارية من نقل للمعلومات وإيصال للحقائق إلى الأشخاص سواء أكان ذلك بين مصالح الإدارة أم كان بين المواطن والإدارة أم كان داخل الجمعيات والمؤسسات الخاصة؛ ويتوقف نجاح أي تنظيم إداري على مراعاة قواعد تحريرها، واحترام التسلسل الإداري، والمسؤولية، والحذر، و واجب المحافظة على سر المهنة؛ وتكمن أهميتها في أن الوثائق الإدارية أوراق رسمية، والكتابة هي أقوى الأدلة في إثبات هوية صاحبها وكفاءته.

ويضيف الدكتور محمد صالح الشنطي تصنيفا آخر يخص فيه جملة من التقنيات المشتركة بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، وهي: المقالة، المحاضرة، إدارة الندوة، التعليق، البحث، تحليل النصوص؛ ويعلل الدكتور سبب هذا التصنيف في تعريف المقالة بقوله: « اختلف

(1) (م.ن)، ص: 305.

الكتاب والباحثون في تعريف المقالة، فمنهم من يرى أنها عبارة عن مجموعة من الخواطر والتأملات لا تجري على نسق معين، وليس لها نظام خاص، بل يمارس الكاتب حريته كاملة في الطريقة التي يصوغ فيها أفكاره وتأملاته، حيث يعرفها الدكتور جونسون أحد كتاب المقالة في أطوارها المبكرة بأنها نزوة عقلية لا ينبغي أن يكون لها ضابط من نظام، وهي قطعة لا تجري على نسق معلوم، ولم يهضمها في نفس كاتبها؛ (...) ولهذا نجد كاتبا عربيا متخصصا في هذا الميدان [د.إبراهيم إمام] يعرّف المقالة بأنها "وثبة عقلية لا ينبغي أن يكون لها نظام " »[1]

وقد صنفت دراسة حديثة لمجموعة من الدكاترة المقال ضمن أنواع الكتابة الفنية، وعقدت لتقنيتي البحث والتلخيص تصنيفا ثالثا ضمن وحدة الكتابة والبحث.[2]

وخلاصة القول فإن هذه المراجع التي استعرضتها وإن اختلفت في تصنيف تقنيات التعبير الكتابي الوظيفي ومصطلحاته فهي تتكامل فيما بينها، وتعطينا تصنيفا متقاربا لأغلب هذه التقنيات، بالرغم من أنها لم تذكر بعضا منها وإن كانت قد لمّحت إليها مثل الشرح وتوسيع الفكرة.

4 - عرض تقنيات التعبير الكتابي الوظيفي :

وبفعل تكامل المراجع المهتمة بتقنيات التعبير الكتابي الوظيفي فإنني أستعرض ما تفرق بينها، مع إضافة ما عرض لي منها، ثم ترتيبها حسب الأهمية وكثرة الاستعمال، وقد قسمتها إلى أربعة أصناف هي:

1- تقنيات التحرير الإداري
2- تقنيات معالجة النصوص
3- تقنيات التعبير الصحفي
4- تقنيات التعبير الإلقائي

---

(1) محمد الشنطي، مرجع سابق، ص: 245

(2) ينظر: حمدان بن عطية الزهراني و آخرون، **التحرير الكتابي**، مركز النشر العلمي، جدّة– السعودية، ط 1، 2008، ص:127.

1 . 4 تقنيات التحرير الإداري

1.1.4 الرسالة الإدارية :

الرسالة عامة هي نوع من التواصل الكتابي، يقوم على توجيه نص مكتوب من مرسل إلى مرسل إليه، يشرح فيه الكاتب موقفه، أو يعبر عن عاطفته وشعوره، ولها خصائص عديدة مثل توخي البساطة في الأسلوب، وجلاء المعاني، والإيجاز، والملاءمة، وجودة العبارة وسلامة اللفظ، وتجنب التكرار.[1]

وتنقسم الرسالة إلى نوعين: [2]

1. الرسائل الديوانية أو الإدارية : وهي تختص بتصريف شؤون الدولة، تمتاز بالوضوح والجمال الفني، كما أنه لابد لكاتبها أن يلم إلماما كبيرا بأنواع من المعارف اللسانية والفقه، بالإضافة إلى براعته البلاغية .
2. الرسائل الإخوانية أو الشخصية : وهي التي تعرب عن مشاعر الكتاب وأحاسيسهم، من مدح وهجاء، واعتذار وعتاب، ورثاء، وتهاني، ورجاء وشكر، وتعزي وتأبين، ولابد لكاتبها من أن يكون على جانب مهم من الثقافة، وأن يضمن رسالته طريف المعني، وبديع الصيغ.

وتخضع الرسالة الإدارية لتنظيم معين وفقا لخطة معينة مثل : الترويسة، اسم الجهة أو الشخص الموجهة إليه الرسالة، الاستهلال، متن الرسالة، التحية الختامية، التوقيع، التاريخ.[3]

وأرى أن يضاف إلى النوعين من الرسالتين نوعين آخرين، وهما:

3. الرسائل الإدارية ذات الطابع الشخصي
4. الرسائل الشخصية ذات الطابع الإداري

وهما تمثلان الرسائل التي تصدر عن الإدارة موجهة إلى أشخاص عاديين أو أجهزة غير رسمية كالجمعيات والمؤسسات الخاصة ، أو الرسائل التي تصدر من أشخاص وجمعيات وهيئات

---

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 33- 34

(2) ينظر: مجدي وهبة كامل المهندس، مرجع سابق، ص: 178.

(3) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 57.

غير رسمية إلى الإدارة، وتحمل كافة العناصر الشكلية التي تحملها الرسالة الإدارية بالإضافة إلى صيغة المخاطبة والنداء، مثل: سيدي المدير، سيدي الرئيس، سيدي، سيدتي، وصيغ المجاملة في النهاية، مثل: تقبلوا تحياتي الخالصة، لكم أسمى عبارات التقدير.

2.1.4 **البـــرقـيـــــة** :

البرقيــة (Telegramme): رســالــة يبــعث بهـا بــواسـطـــة البــرق أو التــلغــراف (Telegraphe)، وأبـــرق: أرســل برقيــة، و(المِبرَقَــة): [1]جهاز يستعمل لإرسال البرقية في دائرة البريد والبرق عن طريق نظام التلغراف في بعض البلاد التي يوجد فيها خطوط البرق، حيث يتوجه المرسل إلى مكتب البرق العام ويكتب رسالته على نموذج برقية ذات حد أدنى وثابت من الكلمات المسعّرة، و ما زاد عليه يكون بأجرة زائدة لكل كلمة إضافية، ثم يقوم العامل المختص بتبليغ الرسالة عن طريق آلة المبرقة التي تحوّل الرسالة إلى نبضات كهربائية مشفرة تنتقل عبر أسلاك الهاتف أو الكابلات والألياف الضوئية إلى أقرب مكتب بريد إلى المرسل إليه أين يُفك مضمون الرسالة ويبلغ إليه هاتفيًا أو كتابيا.

وعمومًا فإن المبرقة نادرًا ما تُستخدم حاليًا، إلاّ أن مصطلح برقية يطلق على عدد كبير من وسائل الاتصال التي يتم تبادل الرسائل فيها بشكل ورقي.[2]

وتستعمل البرقية لإيجاز إخبار فرد أو هيئة كتابية بشيء مهم على وجه السرعة، وتستخدم في أغراض حيوية مختلفة، ولها نماذج مطبوعة في مكتب البريد.

وتشتمل البرقية على العناصر التالية:

- كتابة البيانات الشخصية للمرسل إليه وعنوانه كاملاً في المكان المخصص لذلك
- كتابة موضوع البرقية في إيجاز ووضوح، بحيث تعبر الكلمات القليلة عن المعاني المراد التعبير عنها دون لبس أو غموض.
- كتابة اسم المرسل، وعنوانه في أسفل البرقية.[3]

---

(1) ينظر: **المنجد في اللغة والأعلام**، دار المشرق، بيروت – لبنان، ط 39، ص: 35.

(2) ينظر: أحمد الشويخات رئيس مجلس الإدارة ورئيس التحرير، القرص المدمج: **الموسوعة العربية العالمية**، (الاتصالات)

(3) ينظر: الجامعة العربية المفتوحة، مرجع سابق، ص: 11.

3.1.4 **المـحـضـر** :

هو شكل من أشكال الكتابة الإدارية، المعتمدة في المجالس والاجتماعات ذات الطابع الرسمي، يتضمن محصلة ما جرى في جلسة معينة مؤرخة في زمان ومكان محددين، وكل ما دار فيها من المناقشات وتبادل للآراء والمرافعات والتحفظات، والامتناع عن التصويت أو الرفض، وخلاصة القرارات والتوصيات.

وفي النظام الداخلي للمؤسسات الرسمية والخاصة يجب أن تضبط المداولات في كل اجتماع جدي، وتدون بدقة وأمانة، وبدون تحريف، وذلك في محضر منظم ومكتوب، ويكون بمثابة وثيقة خطية ذات صفة قانونية، تبنى عليها القضايا الإدارية والمالية . ويكتب المحضر بلغة إبلاغية تقريرية مباشرة خالية من التفنن البلاغي، والتعابير المجازية، بعيدة عن الذاتية والانفعالية.[1]

ويشمل محضر الجلسة الجوانب الآتية :[2]

1. مكان الاجتماع وموعده، بالساعة واليوم والشهر و السنة
2. اسم رئيس الاجتماع
3. أسماء الحاضرين والمعتذرين و الغائبين
4. إثبات صحة الاجتماع بتوفر العدد القانوني حسب نظام المؤسسة
5. النص الكامل لجدول الاعمال
6. المسائل التي بحثت، والنقاش بصدد كل موضوع، وما قُدِّمَ بشأنها من اقتراحات

4.1.4 **التـقـريـر** :

هو عرض علمي للحقائق الخاصة بموضوع معين عرضا تحليليا، بطريقة متسلسلة بسيطة، للكشف عن مسألة ما بجمع ما تفرق عنها هنا وهناك في صفحات منظمة، مع بيان الاقتراحات التي تتفق والنتائج التي تم التوصل إليها بالبحث والتحليل؛ وهو من أهم وسائل الاتصال داخل المؤسسات.

---

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 155، نقلا عن: سجيع الجبيلي، تقنيات التعبير في اللغة العربية، طرابلس، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط 1، 2008، ص: 169.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 54.

والتقـارير أنـواع، منهـا الإخبـاري الصـحفي والتحليلـي والسـنوي والمـالي والإشـرافي والإحصـائي والإداري والتفسيري والرسمي والفـردي والجمعي غيرهـا، ويراعـى في التقرير جانـب التسلسـل المنطقـي، وسـلامة المعلومـات، والاسـتناد إلى النظريـات العلميـة، والبعـد عـن النزعـة الشخصية، وتجنب الطابع القطعي.

ويتبع التقرير الخطوات الآتية : [1]

1. تصنيف المادة
2. تصميم الترتيب الذي يقدم فيه التقرير
3. كتابة المسودة الأولى
4. مراجعة التقرير بعد كتابته

والتقرير نوعـان : النـوع الأول إداري، يهـدف إلى إطلاع الجهـة المسؤولة على معلومـات صـحيحة ودقيقـة، يشـتمل علـى ابحيثيـات والوقـائع ثم الحلـول والمقترحـات بأسـلوب مباشـر وموضـوعية وتسلسـل منطقـي والدقـة في اسـتعمال الصـيغ والمصـطلحات، أمـا النـوع الثـاني فهـو تقرير البحـث، وهـو العرض الـذي يجريه الباحـث لإعلام الآخرين بالعمـل الـذي أنجزه، والنتـائج الـتي توصـل إليهـا، والمنـهج الـذي اعتمـده، والادلـة الـتي اسـتند إليهـا، ويتميـز بالدقـة والوضـوح والموضوعية .[2]

5.1.4 **ملء الاستمارة :**

الاسـتمارات مسـتندات سـابقة الإعـداد، تتطلـب بيانـات ومعلومـات تسـجّل في أمـاكن محـددة منهـا، مثل الوكـالات، وعقـود الزواج، والميلاد، وجـوازات السـفر، وغيرهـا من استمارات الحالة المدنية وغيرها.

ويتطلب ملء الاستمارة مراعاة ما يلي :

- فهـم تعليمـات الاستمـارة ومصطلحـاتها
- الالتـــزام بالمعـــلومـــات المطلـــوبة

---

(1) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 52– 53.

(2) ينظر: جورج مارون، مرجع سابق ، ص: 57 – 59.

- تحري الصـدق والـدقـة في البيـانات[1]

6.1.4 السيرة الذاتية CV :

السيرة الذاتية هي بيان أو تقرير شخصي يكون بمثابة صفحة تسويقية، وبطاقة تعارف تستعرض بعض المعلومات الشخصية المعينة التي تخص طالب الحصول على عمل معين بحسب مواصفات الوظيفة المعروضة، من حيث مؤهلاته الأكاديمية، والخبرة الوظيفية، والدورات التدريبية، والأنشطة والهوايات والمهارات المختلفة التي يتمتع بها، دون التفصيل في الأحداث أو التواريخ التي لا تخدم جهة العمل الذي يتقدم إليها، فهي من إستراتيجيات إيجاد العمل التي تهدف بالأساس إلى الحصول على مقابلة شخصية مع متخذ قرار التوظيف في هذه الجهة، وعادة ما تخصّص للسيرة الذاتية (CV) نماذج جاهزة للوظيفة المطلوبة، تكيفها كلّ جهة حسب طبيعة نشاطها.

ولابد أن تتضمن السيرة الذاتية المعلومات الشخصية الصحيحة، وتتحلى بالصدق والوضوح، والواقعية والدقة، والإيجاز والتنظيم، والترتيب الزمني، والشكل الجذاب، وتتجنب الأخطاء اللغوية، وتستخدم أسلوب النقاط والمختصر المفيد، في ورق جيد أبيض اللون لأنها البوابة التي تفتح فرص العمل والتوظيف لدى المؤسسات والشركات.

7.1.4 السـجـلّ :

كتابة السجلّ هو جمع دقيق للمعلومات الواضحة، أو الحقائق الجلية من مصادرها، حول موضوع معين، أو ظاهرة ما، وتصنيفها بأيّة كيفية من كيفيات جمع المعلومات كالاستفتاءات والاستبيانات والمسوح والقياسات، ثم تصنيف هذه المعلومات والحقائق، وتسجيلها في عبارات من صياغة الكاتب.[2]

---

(1) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 56.

(2) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 55، نقلا عن طاهر علي علوان، مع التعبير الكتابي طبيعته ومجالاته ومهاراته، مصر –جامعة عين شمس، 1993، ص: 9

2 . 4 تقنيات معالجة النصوص

1.2.4 التـــــلخيـــــص :

التلخيص لغة من: لخّص الكلام: اختصره، بيّنه وقرّبه، وهو مأخوذ من اللّخص كأنه اللّحم الخالص إذا أبرز، يقال: لخِّصْ لي خبرك، أي بيّنه لي شيئا بعد شيء.[1]

أمّا في الاصطلاح فالتلخيص عملية اختصار موضوعية لنص معين في أسطر محددة، مع الحفاظ على أبرز ما ورد فيه من أفكار رئيسة، وإعادة صياغتها بلغة واضحة، وأسلوب شخصي مغاير يبرز المحتوى بجلاء وأمانة ودقّة؛ فهو إيجاز لمحتوى النص بالاستغناء عما يمكن الاستغناء عنه من فضول الكلام المكتوب، والاحتفاظ بالضروري المهم.[2]

ولابأس للملخص أن يحتفظ ببعض العبارات المفتاحية الأصلية الوجيزة للنص الملخّص إذا رأى أنها من الأهمية بحيث لا يحسنُ الاستغناء عنها، بل ربما يعجز عن ذلك.

ويقوم التلخيص على مراحل منهجية معينة تتمثل في القراءة الأولية الواعية، و تذليل صعوبات النص بشرح الألفاظ والعبارات الصعبة، واستخراج الفكرة الرئيسة والعامة، ثم تحرير الخلاصة بلسان المؤلف بأسلوب مغاير للنص، مع الاحتفاظ ببنية الأفكار الرئيسة، وعدم تقويل الكاتب ما لم يقل.

ويهدف التلخيص إلى استيعاب مضمون النص، واختصار الجهد والوقت للقارئ، وتعويد التلميذ مهارة التركيز، واكتساب البضاعة اللغوية .

2.2.4 التـــقـــليـــــص :

التقليص هو عملية حذف الأسطر أو العبارات أو الفقرات الثانوية التي تمثل إمّا شروحات في النص، أو استطرادات، أو أمثلة، ثمّ ضمّ بقية النص ليشكل في النهاية نصّا مقلّصا بحيث يحتفظ بنسق مقبول من انسجام الجمل والعبارات، وتسلسل الأفكار.

---

(1) ينظر: المنجد في اللغة والأعلام، مرجع سابق، ص: 718، (لخص)

(2) ينظر: جورج مارون، مرجع سابق، ص: 123.

فالتقليص يختلف عن التلخيص في أنّ المقلّص ينحصر دوره في حذف فضول الكلام من النص الأصلي دون تدخّل بإعادة الصياغة الأسلوبية، أي أنه يحتفظ بالنصّ الأصلي للكاتب فكرة وأسلوبا على خلاف التلخيص الذي يعيد فيه الملخص صياغة أفكار النص بأسلوبه الخاص ولا يحتفظ إلاّ بالأفكار الرئيسة.

وكثيرا ما يخفق التلاميذ في تحقيق الغرض من التلخيص، فتراهم يسمّون التقليص تلخيصا، أو يزاوجون بين عملية التلخيص والتقليص بحيث يحتفظون بمعظم عبارات النص الأصلي.

3.2.4 توسيع الفكرة :

تعتمد تقنية توسيع الفكرة عمليا على عكس تقنية التلخيص، وهي تختلف قطعا عن الشرح والتعقيب، فإذا كان التلخيص يعني الإيجاز والاختصار فإن توسيع الفكرة هو الزيادة والتمديد، كما تنداح دائرة الماء.

توسيع الفكرة هو إثراء فكرة معينة أو مقولة أو حكمة أو مثل أو فقرة مقتطفة لمؤلِّف معين، حيث يتم إغناؤها، وتزويدها بالأفكار المكملة، والأمثلة الإضافية، والأدلة المناسبة، بغية الوصول بالقارئ إلى فهم أعمق واستيعاب أشمل لمضمون النص المطلوب؛ وذلك بطبيعة الحال يقتضي من الموسِّع الإلمام بفكرة النص الرئيسة ، وفهم لفحواه، وإدراك لمغزاه، ولا يتم ذلك إلاّ بالقراءة الواعية المتأنية لما بين السطور.

4.2.4 تدوين رؤوس الأقلام :

هي تقنية تعتمد على تسجيل الأفكار الرئيسة لمحاضرة، أو مقابلة، أو شرح، أو درس، أو حديث إذاعي، أو قراءة وثيقة أو نص مكتوب، وتسجَّل هذه الافكار بعبارات وعناوين وجيزة، على شكل كلمات مفاتيح، بغرض توظيفها في عرض شفهي أو صياغة تقرير.

وتتم تقنية تدوين رؤوس الأقلام بطريقة التسلسل المتدرّج، أو التبويب العمودي، وتتطلّب شحذ الانتباه في النص المسموع ، والتركيز البصري في النص المقروء ، وفي الحالتين لابد من الحضور الذهني، وسرعة الفهم، والدقة في تسجيل النقاط، واكتشاف عناصر النص وبنيته ومفاصله.

ويفيد تدوين رؤوس الأقلام المتعلم بتنمية قدرته على التركيز السمعي والبصري[1]، وترتيب الأفكار، والتمييز بينها، والفهم والاستيعاب السريع، خاصّة بتوظيف تقنية الرسم البياني المشجّر، أو ما يسمى بالاصطلاح الحديث بالخارطة الذهنية.[2]

5.2.4 شـــرح النـــص :

الشرح في اللغة هو تفهيم الكلام و كشف غامض المسألة وبيانها،[3] وفي تقنيات التعبير الكتابي يعني توضيح كلام نص ذي موضوع غير شائع يتوقع أن القارئ لا يفهمه ببيان معانيه وتذليل صعوباته اللغوية والفكرية وإعطاء المعلومات التي تساعد القارئ على فهم مضمونه دون الخروج عن أفكاره بشكل يجعل ماهو غامض واضحا ميسورا استجابة لسؤال السائل: إنني لا أفهم ! هل يمكن أن تشرح لي ؟ [4]

6.2.4 إعداد قائمة المراجع :

إنّ استخدام قوائم المراجع من التقنيات المهمة التي يتطلبها التعبير الكتابي والبحوث والدراسات والتأليفات، لذلك فمن الواجب على الكاتب الباحث أن يحسن التعامل مع قائمة المراجع التي يمكن الاستعانة بها في كتابة موضوع تعبيري، أو قائمة بالمراجع التي تمّ الاعتماد عليها فعلا.

إن إعداد قائمة بالمصادر والمراجع يتطلب تقنيات معينة تتمثل في تدوين اسم المؤلف، واسم الكتاب، واسم الناشر، ومكان النّشر، وسنة النّشر، والصفحات التي اقتبست منها المعلومات والحقائق، كما يتطلب التفريق بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الاقتباس والتلخيص، والترتيب الهجائي لقائمة المراجع.[5]

---

(1) ينظر: جورج مارون، مرجع سابق، ص: 103

(2) ينظر: توني بوزان، كيف ترسم خريطة العقل (How to mind map)، ترجمة مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ط4، 2007

(3) ينظر: بدر الدين بن تريدي، مرجع سابق، ص: 381

(4) ينظر: (م.ن)، ص: 101 / 104

(5) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 57.

7.2.4 **البـحث العلـمـي** :

البحث تقرير متكامل منبن على خطة تفصيلية، وإطار هيكل متماسك، يقدمه باحث عن عمل أتمه، على أن يشمل التقرير كل المراحل التي مرّ بها الباحث في دراسته منذ اختباره للموضوع حتى النتائج التي توصل إليها في تسلسل منطقي مدعم بالأدلة والبراهين وموثق بالمصادر والمراجع حتى يؤتي البحث ثماره المرجوة.

ويمر البحث عبر خطوات اختيار الموضوع في مجال التخصص بحسب جدّته والحاجة الملحة إليه والهدف الذي يرمي إليه. ويراعى في كتابته تتبع الخطوات المنهجية في البحوث من العنوان الواضح المختصر والمقدمة التمهيدية المناسبة التي تشتمل على تحديد المشكلة وأهمية الدراسة والأهداف والصعوبات، والدراسات السابقة، وإشكالية البحث، والمنهج المتبع، ثم يأتي العرض المبوب والمفصل، ثم الخاتمة والخلاصة التي تتضمن فكرة عامة موجزة عن البحث ثم الفهرس وقائمة المراجع.[1]

غير أن البحوث المدرسية في مجال التعبير الكتابي تراعي الإيجاز في المعلومات والاختصار في العرض بحسب مستوى التلاميذ وقدراتهم على البحث والتأليف، إذ الغرض من البحث تدريب التلاميذ على البحث وتعريفهم أبجدياته .

8.2.4 **بـيـان المطـالعـة** :

كتب المطالعة باختلاف مواضيعها ذات نفع كبير للمتعلم، وحتى يجني ثمارها لابد أن يتدرّب على إعداد بيان للمطالعة بهدف التفاعل مع مضمون الكتاب وأسلوبه توثيقا وفهما وتحليلا، وبيان المطالعة استمارة موجهة، يملؤها التلميذ بعد مطالعة أي نوع من الكتب، وهي ذات تنظيم معين مشترك لابد من التزامه، وتتضمن الاستمارة توثيق معلومات الأثر بذكر العنوان والمؤلف والمصمم والناشر وتاريخ النشر وعدد الصفحات، وبيان مدى فهم وتحليل مضمونه بذكر النوع والموضوع وأساليب وأشكال التعبير، ثم تلخيص المضمون وبيان المغزى، ثم تقييمه بإظهار سلبياته وإيجابياته، ووجهة نظر التلميذ، وانطباعه الشخصي حول الأثر.[(2)]

---

(1) ينظر: محمد الصالح الشنطي، مرجع سابق، ص: 277- 282 .

(2) ينظر: مارون عبود، مرجع سابق، ص: 169- 173.

9.2.4 تـصمـيـم النــص :

هو التنظيم الشامل الذي يخطط لأي عمل فكري بشكل تفصيلي تسجل فيه النقاط الرئيسة في الموضوع المعالج، وما يتفرع فيها من أفكار ثانوية، فهو بمثابة البناء الذي عليه النص

وسواء أكان الشكل المصمّمُ لنص مسموع أم مكتوب، فهو في الحالتين يهدف إلى اكتشاف الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية، والعلاقات القائمة بينها، وترتيبها في نسق متدرج يلتزم مفاصل النص؛ وقد يكون خارطة لمسألة ينوي الباحث معالجتها، فالبناء الجميل يجب أن يسبق برسم هندسي مفصّل، تحدد فيه الأقسام والأجزاء. كذلك الأمر في الكتابة، فالنص المكتوب لا يكون مهيكلا ودقيقا إذا لم يسبق بخطة العمل، وقد يعدّل بعض التفصيل فيها، ولكن ضمن إطار الهدف للتصميم. فالتصميم إذن هو التصور المسبق لجزئيات الموضوع ترابطا وترتيبا، هو تمهيد لإنتاج ذهني واع ومنظم.[1]

10.2.4 تـحـلـيـل النــص :

عادة ما يثنّى على التحليل بالشرح والتعقيب، لكنه يختلف عنهما، ويختلف عن التحليل الفني للنصوص أو الشرح الأدبي كما يسميه البعض، لأن التحليل الأدبي يتعلق بالقالب والمضمون بينما يهدف التحليل التعبيري إلى إظهار خفايا النص، و إبراز أفكاره الرئيسة، وأبعادها العميقة، مع ملاحظة أهميتها النسبية دون المساس بالجانب الفني الذي يبقى من اختصاص التحليل الأدبي؛ فالتحليل التعبيري ما هو إلاّ جزء في التحليل الأدبي، وهما يشتركان في نفس المهارات الكتابية من القدرة على استيفاء عناصر الموضوع وتوليد الأفكار وترتيبها واستخلاص النتائج وسلامة اللغة ودقة الألفاظ ووضوح الصيغ وغيرها.[2]

ويضيف الشريف قصار خطوات التحليل التعبيري كما يلي:

خطوات التحليل التعبيري:

1. قراءة النص بفهم ونظر دون أخطاء التأويل لفهم الأفكار واستخراجها
2. التحليل التمهيدي بالبحث عن الأفكار الرئيسة والثانوية وتسلسلها وترابطها

---

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 141.

(2) ينظر : مهارات التعبير الكتابي، ص:99.

3. تحرير التحليل الذي يختلف عن التعليقا و التلخيصا بأسلوب مختلف [1]

وينصرف التحليل التعبيري باعتباره تدريبا على تفكيك البنى الفكرية للنص إلى ما يمثل نصا قصيرا محدودا، ولذلك فضلت استعمال مصطلح الفقرة بدلال من النص.

11.2.4 الموازنة بين نصين: (المقارنة)

تتم عملية المقارنة بين نصين، أو وثيقتين، أو فكرتين، أو خبرين يسعى كل واحد منهما إلى الإقناع لقارئه وذلك من أجل الوصول إلى أحكام مبنية على موازنة وصفية دقيقة تتعلق بقيمة الأفكار، وطريقة عرضها، وحسن توزيعها وتنظيمها، وقدرة كل واحد منهما على أداء المعاني، وهي أحكام تقديرية، لا تخلو من المعيارية، شريطة أن يكون الموضوع واحدا بين الفقرتين.

وتتم عملية المقارنة عبر الخطوات الآتية : [2]

1. التحليل: وذلك باستخراج الأفكار الرئيسة والعامة للفقرتين، ومحاولة التعمّق في ثناياها
2. المقـــارنة: وهي المقابلة بين الفقرتين لاستخراج الأفكار المتشابهة والمتباينة والتي لم ترد إلاّ في نص دون آخر.
3. المحاكمة: تكون المحاكمة بين الفقرتين بإصدار الاحكام حولهما لتكوين فكرة دقيقة عن كل واحد منهما فنلاحظ أن أحدهما مثلا لم يأت بوجهة نظر جزئية حول مشكلة طرحت كلية وأن الأول لم يهتم إلاّ بالآفاق العامة
4. التركيب: وذلك بإبراز الرأي الخاص حول الفقرتين اللتين تتباينان كلية أو جزئيا، والخروج بفكرة شاملة من عملية المقارنة ، وإظهار أغراض الكاتبين، ومواضع التفاضل بينهما.

12.2.4 نـقـــد النـــص :

النقد في اللغة مأخوذ من نقد الدراهم، وهو النظر فيها لتمييز جيدها من رديئها، ونقد الكلام: أظهر ما به من العيوب أو المحاسن؛[3] والنقد من الأنشطة العقلية التي لا تقل أهمية

---

(1) ينظر: الشريف قصار، مرجع سابق، ص: 13– 20.

(2) ينظر: الشريف قصار، مرجع سابق، ص: 363.

(3) ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، مرجع سابق، ص: 830.

عن التحليل والتركيب؛ وفي التقنيات الكتابية هو اتخاذ الناقد موقفا إزاء مضمون نص معين، وإصدار حكم حوله مبني على إظهار ما به من المحاسن وتثمينها وإبراز ما به من النقائص وتصحيحها وفق رأي شخصي مبني على الحجة والدليل، والنقد هنا يختلف عن النقد الأدبي، فهو عملية منطقية متوجهة إلى المحتوى، بينما النقد الأدبي يتوجه إلى المبنى والمعنى، وتتحكم فيه لغة العاطفة [1]

4 . 3 تقنيات التعبير الصحفي

1.3.4 تعريف المقالة :

المقال أو المقالة فن من فنون التأليف النثرية العصرية المرتبط بتاريخ الصحافة، ويطرح أفكار المؤلف ومشاعره في أي موضوع من موضوعات الحياة السياسية والأدبية والدينية والاجتماعية، ويختلف المقال عن البحث أو الرسالة في كونه موضوعيا بدرجة اقل، وشخصيا بدرجة أكبر،[2] وتعرف دائرة المعارف البريطانية المقالة بأنها قطعة أدبية مؤلفة، متوسطة الطول، تنشر بأسلوب يمتاز بالسهولة والاستطراد، وتعالج موضوعا من الموضوعات، ولكنها تعالجه من ناحية تأثر الكاتب به،[3] ومن خصائصها أنها محدودة الطول، تعتمد على وضوح الأفكار و والبنية المحكمة، وتستند إلى الأدلة المقنعة، والبراهين العقلية والنقلية في عرض أفكار الكاتب ورؤاه الخاصة، وللصحافة تأثير كبير على اللغة، فهي التي حررت النثر العربي من عقال الزخرفة اللفظية، واستبدلت الأسلوب المرسل السريع بالأسلوب المسجوع المتكلف.

والمقالة نوعان أساسيان : ذاتية وموضوعية؛ وتتخذ أشكالا عديدة مثل: المقال الأساسي أو الافتتاحي، العمود الصحفي، اليوميات الصحفية، أما أهم أنواع المقالة فهي[4] :

---

(1) ينظر: الشريف قصار، مرجع سابق، ص: 305.

(2) ينظر: محمد شفيق غربال، الموسوعة العربية الميسرة، مرجع سابق ، ص: 1729.

(3) ينظر: احمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 59، نقلا عن :محمد الربيع ، التعبير الوظيفي، عمان، دار الفكر، 1990، ص: 155.

(4) ينظر: جورج مارون، مرجع سابق ، ص: 73– 84.

2.3.4 **المـقـال الافتـتـاحـي** :

المقال الافتتاحي هو مقال صحفي يمثل الرأي اليومي للصحيفة، ويحتل مكانا ثابتا في الصفحة الأولى منها، يكتبه رئيس التحرير، فيقوم بتقديم قراءة ووصف وتحليل وتفسير لمختلف القضايا والأحداث الجارية ذات الأهمية بالنسبة للرأي العام والتعليق عليها ضمن إطار التعبير عن سياسة الصحيفة واتجاهاتها من تلك القضايا والأحداث دون التوقيع باسمه في المقالة لأنها لسان حال الصحيفة، وما يكتبه يمثل رأي الصحيفة بأكملها وليس مجرد رأي الكاتب ولو كان رئيس التحرير.

ويتولى رئيس التحرير كتابة المقال الافتتاحي بنفسه أو يختار من يكتبها ممن يثق فيهم من كبار الكتاب ممن يتحلون بالشجاعة، ويمتلكون حسا نقديا، وقدرة على التحليل وتذوق الأحداث، ويتميزون بالثقافة الواسعة، ويستطيعون التمييز بين رأي الجريدة وآرائهم الشخصية

وتختلف وظيفة المقال الافتتاحي حسب طبيعة المجتمع الذي تصدر فيه هذه الصحيفة، فهو يصدر عن رئيس التحرير الذي يمثل مالك الصحيفة سواء أكان جماعة أو حزبا معينا، أو يمثل الدولة والحزب الحاكم فيها، حيث يؤدي المقال الافتتاحي دور الدعاية السياسة للدولة.[1]

3.3.4 **العمـود الصحـفي** :

العمود الصحفي فن صحفي يمثل مقالة صحفية تحمل توقيع الكاتب، ذات مساحة محدودة ومكان محدد، ولها أشكال متعددة، وتصدر بشكل دوري أو يومي أو أسبوعي.

تغطي مقالة العمود الصحفي مجالا متسعا من القضايا، منها الحوار والشؤون العامة والأحداث الجارية والخواطر والتأملات ورسائل القراء واليوميات، و منها مقالة العمود المتخصص والساخر.

ولا يكتب العمود الصحفي إلاّ شخص أو عدة أشخاص ذوي خبرة ومعرفة بفنون الصحافة وتجربة في الحياة؛ ويسمى كاتب العمود الصحفي في اللغة الإنكليزية: Columnist، وهي مأخوذة من لفظة عمود: Column، وهو لقب لا يوهب إلاّ للصحفيين المبدعين.

---

(1) ينظر: حبيب كركوكي، **فنون التحرير الصحفي**، مؤسسة موكرياني للبحوث والنشر، (د.ت.ن)، ص: 167-169

ويهدف العمود الصحفي إلى عرض وجهة نظر كاتبها بشكل صريح وواقعي وذاتي، بأسلوب الحديث اليومي المنطوي على كثير من السخرية والجدل حيث يعطي نصائحه في ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية، ويروي من ذكرياته وخبراته، ويعبر عن مكنونات نفسه في شكل حوار نفسي (مونولوج) أو خارجي.[1]

4.3.4 المقابلة الصحفية :

هي مقابلة فكرية مباشرة بين الصحفي والشخص المستضاف، وتهدف إلى التعريف بشخصية بارزة بغرض التعمق في معرفتها (فنان، كاتب، سياسي، رجل دين، مفكر، أو علم) عن طريق الأسئلة والأجوبة التي تنقل المعلومات الدقيقةّ إلى القراء.

5.3.4 الاستطلاع الصحفي :

الاستطلاع هو أحد أنواع التحرير الصحفي، وهو عملية جمع وعرض لمختلف آراء عينة محددة من المواطنين حول قضية سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية أو رياضية مستجدة، لمعرفة نسبة المؤيدين لها ونسبة المعارضين، واختيار آراء عدد محدد من أشخاص العينة لاستعراضها في الاستطلاع.

ويقوم بالاستطلاع صحفيٌّ بشكل حيادي بناء على دراسة مستفيضة لواقع الرأي العام ومتطلباته بهدف تعريف القرّاء بالرأي العام بخصوص القضية المطروحة، أو إطلاع السلطة السياسية بالقضايا التي تشغل الشارع، و ردود الأفعال حول مشاريعها وخططها وسياساتها، وتزويدها بمعلومات عن هذه الآراء وأسباب تشكلها.[2]

6.3.4 التحقيق الصحفي :

هو عمل صحفي يعتمد على لغة التقرير والتفسير والوصف، و يتناول حدثا معينا أو قضية في زمن وبيئة وتاريخ محدد بهدف نقل المعلومات وعرض الوقائع والحقائق المتعلقة به،

---

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 171- 176.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 111-113.

ويقتضي ذلك الإحاطة بالموضوع، والإلمام بالتفاصيل والجزئيات، والاستناد إلى الصور و الوثائق التي تعرض الحقائق بجلاء.[1]

7.3.4 التصريح الصحفي :

وهو نقل كلام علني صريح وواضح يدلي به احد المسؤولين أو المعنيين بصفة مباشرة في وزارة أو قطاع أو مجال ما ، في موضوع يحتمل النقاش ، فيعبر عن رأيه وموقفه تجاه قضية معينة بمسؤولية، مع الاستعداد للمناقشة والرد والنقاش، ويتميز بصفة الجزم تأكيدا أو نفيا، وتنقل الصحيفة التصريح نقلا أمينا مع الاحتفاظ بحق الرد للجميع في الصحيفة ذاتها.[2]

8.3.4 الإعلان الصحفي :

الإعلان عبارة شديدة الإيجاز والتركيز، تتسم بالجاذبية والتأثير بغرض الحث على أمر ما أو الترويج له. وكتابة الإعلانات واللافتات مجال من مجالات التعبير الوظيفي في الحياة العامة والمدارس، فهناك المعرض والانشطة المدرسية، والانتخابات الطالبية، والملصقات، وهي نشاطات تحتاج إعلانات ولافتات. [3]

وتهدف الإعلانات إلى التعريف بموقف والدعاية له، أو مشروع صناعي أو تجاري، أو الترويج للسلع، فقد بات لزاما على السلعة أن تسعى إلى المستهلك بعد أن كان المستهلك يسعى إليها في ضل التطور التكنولوجي والتطور العلمي، ويرتبط الإعلان بتطور المقومات التي تتكون منها، وأهمها: الرسم، التجارة، المواصلات، الإعلام الآلي، ويكون الإعلان مؤثرا بقدر ما يحسن تحديد الفئة العمرية والجنس والمستوى الثقافي الذي يتوجه إليها.

ويكتب الإعلان بجمل واضحة تناسب الهدف، كتابة تمكن العين العادية من قراءته، ويراعى فيه الإيجاز في العبارات، و التنظيم الجذاب المؤثر.

---

(1) ينظر: جورج مارون، مرجع سابق ، ص: 78.

(2) ينظر: (م.ن) والصفحة.

(3) ينظر: جورج مارون، مرجع سابق ، ص: 78.

وأنواع الإعلان كثيرة منها :

- الإعـــلان المـقـــــروء : ينشر في الصحف، مثل البيع والشراء، وطلب الوظائف، وغيره
- الإعـــلان المسـمـــوع : ويكون عن طريـق الإذاعـة أو بواسطـــة مكبـرات الصـوت
- الإعلان المرئي المسموع : يعرض في التلفـاز، ويجمـع بين الصـورة والصـوت والكتـابة
- الإعـــــلان المـصـــور: وهو الملصق الإعلاني، يستعمل فن التصوير وتصميم الشعارات

9.3.4 **النـشـرة الصحـفيـة :**

النشرة هي أخبار أو تعليمات موجزة مختصرة، وخاصة بشريحة مقصودة، تهتم بتفصيلات معينة، و تهدف إلى الإعلام بأحداث جارية، أو تقديم توجيهات وتعليمات محددة في مجال معيّن عبر الصحافة المكتوبة، مثل نشرة الأحوال الجوية، أو نشرة قائمة الفائزين في مسابقة معينة، أو نشرات الجرائد الرسمية المتعددة المضامين.

وتستثمر النشرات في المجال المدرسي في عرض أخبار وأحداث المدرسة الجارية مثل المسابقات الثقافية والرياضية والفنية والدراسية، ؛ وهي تحتاج إلى مهارات الإيجاز مع الدقة والوضوح.[1]

10.3.4 **التعليـق الصحـفي :**

التعليق لغة هو التعقيب، وذلك من قول المُحدثين: عقّب على كلامه تعقيبا، أي علّق عليه، فإما أن ينقضه أو يرد عليه أو يؤيده.[2]

وفي الاصطلاح فالتعليق الصحفي عبارة عن نص نثري موجز لا يتجاوز الأسطر القليلة، يتضمن وجهة نظر معينة إما بالرضى و الثناء أو بالنفور والغضب والاستنكار حول موقف معين، أو حدث، أو مشكلة، أو قضية تكتسي طابع الجدل والنقاش، أو طلب مقدم، أو خبر طريف، أو صورة منشورة في إحدى زوايا الصحف.

---

(1) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 56.

(2) ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، مرجع سابق، ص: 518.

ويقتضي نشر التعليق الصحفي إلماما عميقا بما يلابس المعلومات التي يستند إليها؛ ولعل التوقيعات أقرب شكل في النثر العربي القديم لتقنية التعليق.[1]

11.3.4 الخبـر الصحـفي :

تعتنى الصحف عادة بالأخبار، فتنقلها يوميا عن المسؤولين وشهود الحدث والصحافيين ووكالات الأخبار، وتكوّن هذه الأخبار حيزا في أعمدة صفحاتها، وتُدرج وفق توزيع العناوين والموضوعات المختلفة، كالسياسة والاقتصاد والثقافة والعلوم والرياضة والاجتماع، ويشترط في الخبر أن يكون صريحا، ينقل بدقة وصدق وموضوعية، وأن يبقى الصحفي بعيدا عن المحتوى ولا يشارك فيه بتزييف أو مبالغة أو تهوين أو تهويل.

ويحتوي الخبر الصحفي عادة على الإجابة عن الأسئلة الستة الآتية : من ؟، ماذا ؟، متى ؟، أين ؟، لماذا ؟، كيف ؟

4 . 4 تقنيات التعبير الإلقائي

1.4.4 إعـــداد المحـــاضـــرة :

المحاضرة من الفنون القديمة التي عرفتها الأمم القديمة عند اليونان والرومان والعرب، وهي في اللغة تحمل معنى استعمال المرء ما يحضر له من الجواب والحجة في مسابقة الآخرين في الخطاب ومغالبتهم على حقه، فحاضر الرجلَ على حقه أي سابقه وغالبه.[2]

و في الاصطلاح الوظيفي فالمحاضرة بحثٌ في موضوعٍ معين يلقيه المحاضر في محضر من الناس مباشرة لمدة لا تقل عن الخمس دقائق ولا تزيد عن الساعتين دون انقطاع،[3] فالمحاضرة ذات طبيعة إلقائية مستندة إلى نص مكتوب يحتاج إلى إعداد علمي وفني، وتقدم بأساليب متعددة ومتباينة تختلف باختلاف مادتها.

---

(1) ينظر: محمد الصالح الشنطي، مرجع سابق، ص: 274، بتصرف

(2) ينظر: جرجي شاهين عطية، **المعتمد**، قاموس عربي- عربي، تح/ محمد عبد الله قاسم، دار صادر، دمشق – سورية، 2000، ص: 116.

(3) ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، مرجع سابق، ص: 139.

وترتبط المحاضرة بداهةً بالمدرجات الجامعية حيث يقف المحاضر في مقدمة الفصل المزدحم بالطلبة، ويتكلم بصوت عالٍ باستمرار في منظومة أفكار وقضايا وحقائق وأفكار وآراء علمية في موضوع من الموضوعات المتعلقة بالمعرفة وفق تصور معين في إطار منهج دراسي محدد، أو يقرأ من مذكرات، وأحيانًا يكتب على السبورة،[1] وتلك هي المحاضرة الجامعية، غير أن لها أنواعا عديدة أخرى، فقد تكون كذلك للعامة تهدف إلى التوعية والتثقيف، أو متخصصة للمؤتمرات وحلقات البحث.

للمحاضرة منهجيةٌ وتنظيم معين، فهي تتكون من تمهيد وعرض وخاتمة، وتبدأ بالإعداد النفسي والفكري والفني، ثم التنفيد، ثم التقييم الذي يهتم بدراسة مدى استجابة الجمهور ووضوح الاهداف وتوفر الوسائل المعينة ومدى التنظيم.

أما أنواع المحاضرة فهي :

هـــرميـــة : وهي أكثرها شيوعا، حيث تعرض حقائق هامة تتدرج تحتها أخرى فرعية تفصيلية.
متسلسلة : وهي سلسلة أفكار تعتمد كل منها على سابقتها في المعنى والنتائج.
مـــركـبـــة : وهي المحاضرة التي تتناول قضايا ذات طبيعة معقدة بالمقارنة والموازنة، وتستعمل كافة أشكال المحاضرات [2]

2.4.4 **إعـــداد الـمنـــاظـــرة :**

المناظرة لغة من ناظر الشيء بالشيء أي جعله مقابلا له،[3] وفي اصطلاح التعبير الكتابي هي نقاش مكتوب بين طرفين حول قضية مطروحة يبدي كل طرف حججه وبراهينه مؤيدا موقفه منها ومفندا الرأي الآخر المخالف له.

---

(1) ينظر: الموسوعة العربية العالمية، مرجع سابق (محاضرة).

(2) ينظر: محمد صالح الشنطي، مرجع سابق، ص: 265– 266

(3) ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، مرجع سابق ، ص: 817.

وللمناظرة حسب السيد أحمد الهاشمي ثلاثة شروط هي: [1]

الأول: أن يجمع بين خصمين متضادين، أو متباينين في صفاتهما، بحيث تظهر خواصهما كالربيع، والخريف والصيف، والشتاء

الثاني : أن يأتي كل من الخصمين في نصرته لنفسه، وتفنيد مزاعم قِرنه بأدلة من شأنها أن ترفع قدره، وتحط من مقام الخصم بحيث يميل بالسامع منه إليه

الثالث: أن تصاغ المعاني والمراجعات صوغا حسنا، وترتب على سياق محكم ليزيد بذلك نشاط السامع، وتنمى فيه الرغبة في حل المشاكل

و لكن المناظرة لها استعمالات وظيفية غير ما يتعلق بخواص الربيع والخريف والصيف والشتاء، أو الرفع من قدر الخصم والحط من مكانته، ويمكن تدريب التلاميذ من خلال المناظرات على توظيف الحِجاج والجدل المكتوب حول قضايا تهمه في محيطه الاجتماعي والمدرسي.

وتبدأ المناظرة بطرح مشكلة معينة على بساط البحث، ثم محاولة اقتراح الحلول لهذه المشكلة بين مؤيد لطرح معين ومعارض له، فيتعاقب المؤيد والمعارض في النقاش حول القضية المطروحة باستعراض سلسلة من الحُجج والبراهين التي تعكس مواقف كل طرف وتبرهن على ما يذهب إليه من آراء ومقترحات و تؤيدها وتثبت صحتها، وتعارض ما يذهب إليه الطرف الآخر وتثبت خطأه، وتكون فرصة الرد متاحة لكل طرف من طرفي المناظرة

ويراعى في المناظرة أن تتم صياغة كلماتها بدقة ووضوح، وأن يلم كل طرف إلماما تاما بالموضوع المطروح، ويحيط بحُجج الطرف الآخر، وأن تكون اقتراحات الحلول ملائمة للقضية، عاكسة لآراء متباينة، و قابلة للنقاش، ومدعمة بالبراهين والأدلة لكيلا يصبح الحوار جدالاً عقيما.

3.4.4 إعـــداد النـــــدوة : [2]

الندوة لغة: الجماعة، وندوتُ القوم: جمعتهم في النادي، وبه سميت دار الندوة بمكة. وفي الاصطلاح فالندوة هي لقاء مجموعة من المشاركين من بين الأعلام البارزين و ذوي الاختصاص

---

(1) ينظر: السيد أحمد الهاشمي، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، مرجع سابق، ج1، ص: 208.

(2) ينظر في التعريف لهذه التقنية محمد الصالح الشنطي، مرجع سابق ، ص: 271.

المعروفين الذين يتم استدعاؤهم من قبل جهة علمية مختصة في حوار يدور حول موضوع أو قضية تشغل أفراد المجتمع أو تهم مجموعة من المختصين في مجال معين للإسهام في حل قضية علمية أو طبية أو إشكال فلسفية أو أدبية أو نقدية أو سياسية ذات أهمية خاصّة؛ وعادة ما تعقد الندوة بمحضر طائفة من الجمهور، أو تبث عبر وسائل الإعلام.

وتقوم الندوة على محورين رئيسيين هما: المحاضرة والمحاورة، حيث يتحدث في البداية كل مشارك حول جانب من جوانب القضية التي يدور حولها النقاش، فيطرح وجهة نظره المؤيدة أو المعارضة مدعمة بالأدلة والبراهين، ثم يليها مناقشة وحوار يتولى إدارته شخص ممن عندهم إلمام بموضوع الندوة، وتتوفر فيهم مهارة إدارة الحوار عن طريق أسئلة محكمة يشارك فيها الجمهور، و توجه إلى أعضاء الندوة حسب اختصاصهم أو الجوانب التي تحدثوا فيها.

وبالرغم من الطابع الشفهي الواضح للندوة عدا كونه بحوثا متفرقة إلاّ أنه يمكن للمعلم أن يحث التلاميذ على تقديم ندوة في شكل حوار كتابي مقروء بين المشاركين تدريبا لهم على التحكم في أساسيات إدارة الندوة المعتمدة على القدرة على الحوار والنقد وتبادل الآراء.

ثالثاً: أساليب تدريس التعبير الكتابي

1 - مدخل نظري :

عند الانتقال إلى تصنيف أساليب و طرائق تدريس التعبير الكتابي الحديثة فإننا نتحدث عنها ضمن الجوانب الأساسية التي تواجه المدرس في خطوات إعداد الدرس وتنفيذه وتقويمه، فهي مراحل متظافرة مترابطة في إطار تصور شامل للعملية التدريسية وليست مجرد طريقة متبعة في تقديم التعبير الكتابي، تصور يقوم على نظرة المناهج الحديثة للغة الوظيفية في المجالين المتفاعلين النفسي والمعرفي،[1] حيث إنّ ما ينبغي أن تقدمه التربية ليس إلاّ نتيجة استمرار للتفاعل بين حاجات المتعلّم و حاجات المجتمع، كما هو الحال في نموذج فان جلدر Van Gelder وفرانك Frank [2] وهي نماذج تساعد المدرس على تحديد كيفية تدريس التعبير الكتابي و رسم مراحله عن طريق إثارة التساؤلات الآتية :

(1) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 60.

(2) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي ، مرجع سابق، ص: 64.

مـاذا نـــدرس ؟ (المحتوى)
لمـن نـــدرس ؟ (البيئة السيكولوجية للمتعلم)
لماذا نـــدرس ؟ (الأهداف)
كيف نـدرس ؟ (وضعية العملية التدريسية)
بأي الوسائل ؟ (الوسائل)
بـأي واسـطة ؟ (البيئة الاجتماعية)
مـن أيـــن ينبـغـــي أن نبـــدأ ؟ (وضعية الانطلاق)
ما طرائق التدريس المستعملة ؟ (المنهج)
ما نتـــائج التعلـــم المنجـــز ؟ (التقويم)

والجدير بالملاحظة أنّ طرائق تقديم التعبير الكتابي تتميز بالمرونة، بحيث يمكن أن تختلف بين التعبير الكتابي الوظيفي و الإبداعي، وتتكيف حسب طبيعة النشاط الكتابي.

وبالعودة إلى المراجع المختلفة فإن طرائق تدريس التعبير الكتابي تتجه إلى تحديد الخطوات التي يتبعها المدرس في تنفيذ الدرس داخل الفصل، وهي تبدو أكثر مناسبة للتعبير الكتابي الإبداعي منها للتعبير الكتابي الوظيفي الذي تحكمه في مرحلة اختيار الموضوع قوالب معينة يتبعها التلميذ ويجري تدريبه على منوالها في نسج أفكاره وبناء فقراته.

2 - طرائق تدريس التعبير الكتابي

يميز التربويون بين طريقتين متباينتين لتدريس التعبير الكتابي :

2 . 1 الطـريـقـة التـقليـــديـة :

وهي الطريقة القديمة الكلاسيكية غير الوظيفية لتسيير نشاط التعبير الكتابي، حيث يمثّل المعلم محور العملية التعليمية، والتلميذ يعتمد على ما يقوله المعلم من الأفكار ثم يعيد تمثيلها كتابيا؛ فالمعلم يحدّد موضوعا معينا اختاره سلفا في دفتر التحضير، ربّما يكون بعيدا عن اهتمامات التلاميذ وحياتهم اليومية، ثم يقوم بكتابة عنوان الموضوع المختار وتسجيل عناصره على السبورة، ثم يقوم بإثراء الموضوع والحديث عنه بنفسه مع مشاركة من بعض التلاميذ إلى أن تنتهي الحصة، ثم يطلب منهم الكتابة عنه في المنزل، وإحضاره جاهزا في الحصة القادمة، ثم

يجمع الكراريس لينحصر دوره في تصحيح ما تيسر منها وفق معاييره الخاصة؛[1] وربما يركز المعلم على نوع التعبير الإنشائي الحر، ولا يُنظر إلى منتوج التلاميذ على أنه عملية تعليمية مستمرة بل حصيلة نهائية تؤدي إلى تقييم مستوى التلاميذ بحكم معياري وشكل نهائي.

وقد ذكر عابد توفيق الهاشمي في كتابه (اللغة العربية، الطرق العملية لتدريسها) الذي ألّفه في ستينات القرن الماضي إلى نقطة اختيار التلاميذ لمواضيع التعبير الكتابي وكذلك نقطة إفادة التلاميذ من تجاربهم السابقة، لكنه أشار إليها مجرّد إشارات عابرة في معرض الحديث عن خطوات تدريس (الإنشاء التحريري) غير مركّز عليها باعتبارها استراتيجيات للتعبير الكتابي، ومعتمدا على الدور الأساسي المتأنّق للمعلم، مقلّلا من أهمية عنصر الحوار والمناقشة أو (حديث الطلاب) كما أسماه، رغم اعترافه بأهمية اشتراك حاسة الكلام مع حاسة السمع فيقول : « فإن كان المدرس هو الذي يختار الموضوع الإنشائي، فعليه أن يستعد له، ويعنى بحسن العرض وبلاغة الحديث، وجميل القصص، وطرافة الاستشهاد، وقوة الدليل، وسحر الإلقاء التعبيري المؤثر (...) وإن كان الطالب هو الذي سيختاره فعلى المدرس أن يرشده إلى ما يجب اتباعه من النقاط الرئيسية في الموضوع، وحسن البدء والختام، ومناسبة الجمل للمعاني، (...) وحديث الطلاب ليس خطوة إلزامية كما في الإنشاء الشفهي، ولكنها تعين على فهم الموضوع واستيعابه، لتسهيل الكتابة فيه. وإن الموضوع الذي تشترك فيه حاسة الكلام مع حاسة السمع يكون ألصق بالذاكرة، وأوضح للمعنى »[2].

وبالرغم من قصور المناهج القديمة في بلورة فكرة التعبير الكتابي بمفهومه الحديث فإنني أُرَجِّحُ أن تردي مستوى ممارسة نشاط التعبير الكتابي لدى بعض المعلمين عائد في كثير من الأحيان إلى تقصير في التكوين والإعداد، وغياب للرغبة في التجديد والتطوير أكثر مما هو قصور في المناهج الدراسية.

2 . 2 **الطريقة الحديثة :**

وهي طريقة حدثت بالانتقال من الموضوعات التقليدية إلى الموضوعات الوظيفية النشطة التي تدور حول المواقف والمشكلات الاجتماعية، والبيئة المحيطة بالتلاميذ وحياتهم اليومية، وتسعى إلى تحقيق الذات، لأنها توفر للتلاميذ حرية اختيار الموضوعات والتفكير فيها والتعبير

---

(1) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 82

(2) عابد توفيق الهاشمي، مرجع سابق، ص: 129-131، بتصرف

عنها والبحث عن المعرفة في مصادرها ومناقشتها، وهي طريقة تنظر إلى التعبير الكتابي على أنه عملية تعليمية تعلّمية مستمرة، لأن التلاميذ يتعلمون من أخطائهم، والكتابة عملية تتطلب إتقان مهارات محددة تتعلق باختيار الألفاظ، وإحكام التراكيب، وسلامة المعاني، وتوظيف علامات الترقيم وغيرها من المهارات، وهي مهارات يكتسبها التلاميذ بالممارسة، وليس ما يقعون فيه من الأخطاء سوى أجزاء مكملة لعملية تعلم اللغة، ونتيجة حتمية لضمان التعليم السليم.(1)

ويلاحظ أنّ الطرائق تختلف أكثر ما تختلف في خطوات تسيير درس التعبير الكتابي أكثر مما تختلف في الأهداف التي تتميز بالعمومية والنسبية في أكثر الأحيان مثل تزويد التلاميذ بالثروة اللفظية والأفكار المفيدة في واقع حياتهم، وتدريبهم على تنظيم عرض الأفكار، وصياغتها بأسلوب فصيح، وعبارات دقيقة واضحة، والتعبير الدقيق، والتدرّج في الحديث، وكذلك تربية الذوق الأدبي، وحاسة الجمال، وتنمية الخيال، فيما يخص الجانب الفنّي والإبداعي.(2)

3 - مراحل تسيير درس التعبير الكتابي

1.3 مـــدخـــل نـــظـــري :

جرت العادة أن يسير درس التعبير في المدارس حسب الممارسات التقليدية المنبنية على الاجتهادات الفردية والطريقة القديمة النمطية التي تفتقر إلى تحفيز الطلاب على الإبداع والتجديد كما سبقت الإشارة إلى ذلك، وقد أفرزت هذه الطريقة ظاهرة ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي ونفورهم منه –كما أشارت إلى ذلك عدة دراسات تتصل بمشكلات تدريس التعبير الكتابي[3] – بشكل يدعو إلى الجزع من هذه الظاهرة المخيفة كما وصفها أحدهم، والذي يتجلى في كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، وافتقار كتاباتهم إلى المبادئ والمهارات الأساسية التي يستند إليها التعبير الجيد، وتميزها بالتفكك والحشو والتطويل إضافة إلى السطحية

---

(1) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق ، ص: 62.

(2) ينظر: عابد توفيق الهاشمي، مرجع سابق، ص: 117

(3) من هذه الدراسات :
- أحمد عبد الكريم الخولي ، مرجع سابق ، ص: 91.
- عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 23.
- ريم نصوح الخياط، الإيجاز في التعبير والإنشاء، دار المكتبي ، سورية – دمشق ، ط02، 2009، ص: 5.
- محمد غازي التدمري ، التعبير الفني، دار الإرشاد للنشر ، سوريا– حمص، ص: 3 .

في الأفكار والتشتت في عرضها، مما بات يؤرق الجهات المعنية بالعملية التربوية، وبالأخص المعلم الذي أصبح درس التعبير يشكل حملاً ثقيلاً على عاتقه، وحصة مملة للتلاميذ، فالطريقة القديمة تعاني من مشكلات عديدة تتعلق بالمحتوى وطرائق التدريس .

انطلاقا من هذه الحقيقة وسعيا إلى تصحيح هذا الواقع فإن الطرائق الحديثة لتسيير درس التعبير الكتابي تقوم على اعتبار أنّ التربية ليست إلاّ نتيجة استمرار للتفاعل بين حاجات المتعلّم وحاجات المجتمع كما سبقت الإشارة إليه، بحيث تغدو المدرسة مماثلة للحياة الحقيقية المحيطة بالمتعلّم، يمارس فيها نشاطه ويحقق ذاته، فالتعليم ليس مجرد عملية تلقين وتحفيظ وبالتالي فليس منتوج التلاميذ الكتابي وثيقة نهائية ترسم ملامح مستواه اللغوي وقدراته التعبيرية بل هو مجرد خطوة بسيطة في طريق التعلم الذي ينخرط فيه المتعلّم بمساعدة المعلم في علاقة أخذ ورد وتفاعل مستمر يستثمر فيه المتعلّم النشاط الذاتي لبناء شخصيته العلمية الكتابية، وقد اتجهت الاستراتيجيات الحديثة في إدارة الصف إلى التركيز على أهمية الأنشطة الذاتية داخل الفصول في تمكين فاعلية التلقي لدى المتعلّم واكتساب المهارات وترسيخ المعلومات، وبينت أنّ أنجع طريقة للإدارة الفعالة للفصل هي تلك الطريقة التي تتجاوب فيه العلاقات بشكل ثلاثي بين المعلم والمتعلّمين من ناحية ثم بين المتعلّمين أنفسهم من ناحية موازية .[1]

وانطلاقا مما سبق فإنّ الدراسات الحديثة ترى أنّ التعبير الكتابي ينبغي أن تتوفر فيه أربعة عناصر أساسية هي :

- الحرية : حرية المتعلّمين في اختيار موضوعات التعبير والتفكير فيها والتعبير عنها
- الوظيفية : أي أن الموضوعات ينبغي أن تدور حول المواقف والمشكلات الاجتماعية ذات الصلة بالمتعلّمين
- تمكين المتعلّمين من البحث عن المعرفة في مصادرها ومناقشتها قبل تدوينها
- تقويم التعابير وفق معايير موضوعية يتفق عليها المدرس مع تلاميذه.[2]

---

(1) ينظر: محمد حميدان العبادي، **استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه**، مكتبة الضامري، السيب- عُمان، ط1، 2005.

(2) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 62.

وقد ذكر أحمد عبد الكريم الخولي عدة طرائق حديثة لتدريس التعبير الكتابي[1] غير أنّ المقام ليس مقام تفصيلٍ لها، إنما يمكن تلخيصُها إجمالا في مراحل مشتركة مستنبطة، ترتكز على المبادئ الأربعة السابقة، والتي يتمّ تكييفها حسب التوقيت الزمني للمنهاج، وهي :

3 . 2 مرحلة الاختيار :

01. إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاختيار موضوعات إبداعية مختلفة حسب ما يتناسب مع قدراتهم الإدراكية ومستواهم المعرفي، ويتفق مع ميولهم ورغباتهم، مع مراعاة المعلم للتنويع في الموضوعات والأشكال، والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد. أما بالنسبة للتعابير الكتابية الوظيفية: (تلخيص، رسالة، تقرير ..) فلا شك أن المعلم هو الذي يختار التقنية المعنية، ويبقى على التلاميذ اختيار جوانبها المتعلقة بها، مثلَ موضوع الرسالة، وطبيعة المرسل والمرسل إليه.

02. تسجيلُ الموضوعات المقترحة على السبورة في شكل رؤوس أقلام.

03. اختيار التلاميذ بالأغلبية موضوعا وعنوانا واحدا مناسبا من الموضوعات المسجّلة على السبورة بما يتفق مع ميولهم ورغباتهم وبمساعدة المعلم، أو يختار كلّ تلميذ موضوعه الخاص بشكل فردي حسْبَ اختيار المعلم وتخطيطه لطبيعة التعبير الكتابي.

3 . 3 مرحلة الإثراء والتصميم :

01. قيام المعلم في البداية بإعداد أذهان التلاميذ حول الموضوع المتفق عليه وتهيئتهم نفسيا ووضعهم في جو الموضوع بمقدمة ملائمة.

---

(1) ينظر هذه الطرائق في: أحمد عبد الكريم الخولي، مصدر سابق، ص: 66، نقلا عن : =

- محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر المعاصر – بيروت ، (ب ت)، ص: 231.
- علي الجنبلاطي ، أبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، دار نهضة مصر، القاهرة – مصر، 1981، ط3، ص: 231.
- محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، دار الأنجلو المصرية – مصر، 1986، ص: 484. =
- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ط1، (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية 1986)،ص: 242-246.
- وزارة التربية والتعليم، منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، ط2 ، (الأردن : المديرية العامة للمناهج 1991) ص: 124-126

02. توجيه الأسئلة إلى التلاميذ، وتحفيزهم بالمناقشة الشفهية على استدعاء خبراتهم من الأفكار والشواهد، والأدلة والتجارب، من أجل استنباط واقتراح عناصر الموضوع الأساسية والجزئية بمشاركة المعلم، وتسجيل بعضها على السبورة في شكل جمل وجيزة واضحة وفق التصميم المناسب للموضوع من المقدمة والعرض والخاتمة، والتأشير على الكلمات والعبارات المفتاحية، والتعليق عليها مع ملاحظة ما يلي :

- التدرج في المناقشة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد
- التركيز على البعد الوظيفي والابتكاري وتجنب الرتابة والتكرار والسطحية
- التركيز في المناقشة على الأفكار المتصلة بالفكرة المعينة وتجنب الاستطراد
- تشجيع التلاميذ على تقديم وجهات النظر الخاصة بهم وتقبل محاولاتهم
- إمكانية الإثراء المعرفي بالتوجه إلى مكتبة المدرسة لتصفح المراجع والاستفادة من الوسائط التعليمية المتعددة وبرامج العُروض التي يتمّ تشغيلها بالحاسب الآلي، والتي أثبتت التجارب فاعليتها ونجاحها وتفوقها في مردودها التعليمي والتربوي على الوسائل التعليمية التقليدية بكثير، وذلك لما تتميز به من التفاعلية والإثارة والتشويق، مثلَ برامج: البوربوينت، وأفلام الفيديو، والأقراص المدمجة، والأنترنت وغيرها المقدمة عن طريق عارض الصور.

3 . 4 مرحلة الكتابة :

تكليف التلاميذ بتحرير عناصر الموضوع بالشكل الذي اقترحوه بصورة نهائية مع مراعاة الملاحظات المقدّمة في المناقشة الشفوية، مع تحديد حجم الفقرات المطلوبة، والأجل المحدد للإنجاز. ويفضل تحريرُ عناصر الموضوع داخل الفصل لا في المنزل تفاديا للتسويف والتواكل والاعتماد على الغير، ورغبةً في استغلال حضور المعلم أثناء التحرير بالتنقل بين التلاميذ من أجل الإرشاد والتوجيه ومراقبتهم في مراعاة الاقتباس والاستشهاد وعلامات الترقيم وتنظيم النص وغيرها من الجوانب الفنية والتنظيمية.

3 . 5 مرحلة التقويم :

01. اصطحاب المعلم وثائق التلاميذ لتصحيحها خارج القسم.

02. تقويم الأخطاء الشائعة وفق معيار يتّفق عليه المعلم مع التلاميذ، ويتميزُ بالصدق والثبات، ويشملُ الإملاء والنحو والأسلوب والأفكار، والجانب اللغوي والفكري والتنظيمي، وتسجيلها في دفتر خاص. ويركز في تلك المعايير مثلا على:

- المقـــدمـــة المنـــاسبـــة
- التـــقيـــد بالمـــوضـــوع
- الإلمـــام بعنـاصر الموضـوع
- صحـــة المـــعلـــومـــات
- ترابـط الأفكـار وتسلسلـها
- تماسـك التـراكيب النحـوية
- سلامة الألفاظ صرفا وإملاءً

03. وضعُ خطوطٍ تحت الكلمات والعبارات التي بها أخطاء، وتسجيلُ رموز عليها تشيرُ إلى أنواع تلك الأخطاء حتى يقوم التلميذ باكتشاف الخطأ وإصلاحه بنفسه قدر المستطاع.

04. تصحيحُ الأخطاء داخل الفصل بطريقتين يمكن إدماجهما معا بالشكل التالي:

أ . التصحيح الذاتي، حيث يتعاونُ التلاميذ في تقويم أخطاءهم بأنفسهم بتبادل أوراقهم ومناقشتها إما بشكل ثنائي أو فوجي .

ب. التصحيح الجماعي الذي يكون بالشكل التالي :

1. كتابة الكلمة أو العبارة التي بها خطأ نحوي أو صرفي أو إملائي أو تعبيري في السبورة.
2. تعيينُ الخطأ وذكرُ السبب مع الرجوع إلى القاعدة، ثم محوه وتسجيلُ الصواب ثم تقييدُ التلاميذ له في دفاترهم .
3. تقديرُ الوثائق بعلامات معينة مع إضافة ملاحظاتٍ كتابيةً تشجيعية تتضمنُ الإشارة إلى النقائص المرتبكة.

ج . قراءة أحسن موضوع من موضوعات التلاميذ لتشجيعهم، وإثارة التنافس بينهم، وحثهم على الاقتداء بالنماذج الممتازة من التعابير الكتابية.

تمثل هذه الطريقة أبرز الطرق الحديثة في تصحيح التعبير الكتابي، وفي الحقيقة فإن للتصحيح فلسفةً قائمة، وأساليبَ عديدةً، يستطيعُ المعلم أن يختار منها، أو يجمع بينها بما يوافق قدراته ويناسب تلاميذه، منها: التصحيح المباشر، التصحيح المفصل، التصحيح المرمّز،

التصحيح الإشاري، تصحيح الأقران، تصحيح الأنموذج، المناقشة الجماعية.[1]

وفي بعض الكتب المدرسية يرفقُ موضوع التعبير الكتابي بشبكة من الأسئلة المحددة التي تمكن التلميذ من تقييم تعبيره الكتابي، والقيام بعملية التقويم والتصحيح الذاتي.[2]

6 . 3 مرحلة المتابعة :

وتتمثل هذه المرحلة في متابعة تقويم الأخطاء الشائعة في سائر الأنشطة اللغوية الأخرى مثل القراءة والقواعد والبلاغة بشكل يدفع التلاميذ إلى الاهتمام بتصحيحها ويرسخ القواعد المتعلقة بها بشكل عملي.

تبدو هذه الطريقة في تسيير نشاط التعبير الكتابي أكثر نجاعة في تمكين التلاميذ من مهارات التعبير الكتابي المختلف عن الحديث الشفهي، لأنها تتماشى مع طبيعة الكتابة التي تتميز بالتخطيط والتنقيح، و تمرّ عبر سلسلة مراحل يختارها الكاتب بعناية من عمليات متجدِّدة و مكررة من التفكير والتأليف و إعادة التفكير والتنقيح المستمر؛ فهناك مرحلة التفكير التي تسبق الكتابة، ثم مرحلة التسويد (الصياغة الأولية)، ثم مرحلة التنقيح والمراجعة، ثم مرحلة الإخراج والنشر؛ وهي مراحل تتمّ في الأنسب عبر ثلاث حصص زمنية، الحصة الأولى للاختيار والإثراء والتصميم، والحصة الثانية للتحرير داخل الفصل، ثمّ الحصة الثالثة التي تخصّص للتصحيح والتقويم، حيث يجد التلاميذ في الفترة ما بين الحصة الأولى والثانية وقتا كافيا للعودة إلى المصادر المختلفة للمعلومات، واستغلال الإمكانات المتوفرة، والوسائط المتعددة، من أجل إثراء عناصر الموضوع؛ أمّا مرحلة المتابعة فهي مستمرّة خلال السنة الدراسية، وضمن الأنشطة الأخرى للمادة كما سبقت الإشارة إليه.

ومن الدراسات الحديثة التي قامت على هذه الفلسفة في مراعة طبيعة الكتابة من أجل تطوير درس التعبير الكتابي دراسة الدكتور: صالح بن عبد العزيز النصار، و الأستاذ: عبد الكريم بن روضان الروضان، تحت عنوان: (أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية

---

(1) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 106-108.

(2) ينظر: كتاب وزارة التربية الوطنية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات في اللغة العربية وآدابها، تأليف مجموعة من الباحثين بإشراف شريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص:27.

القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصفّ الثاني المتوسط)[1] في كلية التربية لجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، حيث قـرّرت بناء عملية تسيير نشاط التعبير الكتابي وفق استراتيجية المراحل الخمس للكتابة التي جرى تجريبها على مجموعتين من التلاميذ، فكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست التعبير الكتابي وفقاً لهذه الاستراتيجية بما يدل على أنّها ذات أثر إيجابي في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى التلاميذ مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، و هذه المراحل الخمس هي :

1- مـرحلـة مـا قبـل الكتـابـة (Prewriting).
2- مرحلة الكتـابـة الأوليـة (المسودة) (Drafting).
3- مـرحـلـة المـراجـعـة (Revising).
4- مـرحلـة التـصـحيـح (Editing).
5- مـرحـلـة النـشـر (Publishing).

فقد بنت هذه الدراسة مراحل تسيير التعبير الكتابي على تحويل الاهتمام عن الناتج النهائي للتعبير الكتابي إلى الاهتمام بالسلوكيات التي يؤديها الطلبة، و الطريقة التي يفكّرون بها أثناء انهماكهم في الكتابة، والعمليات العقلية التي ينتقلون عبرها بشكل متسلسل ومتكرّر، حيث إنّ الصورة النهائية للنصّ الطبيعي المكتوب في الحقيقة لا تظهر من أوّل محاولة للكتابة وإنما بعد عدد من المحاولات والمراحل التي يصعب تحديدها و فصلها فصلا كليا على خلاف الاتّجاه الذي يركز على الكتابة باعتبارها منتجا نهائيا، فهو يقسِرُ التلاميذ على التعجّل في الكتابة دون قدر كاف من التفكير.

وقد خلصت الدراسة إلى أنّ الاستراتيجيات الأساسية التي ساعدت في تقدّم التلاميذ في التعبير الكتابي تتمثل في :

1- التـدرج في الكتـابـة عبـر خمـس مراحـل وعمليـات متنوعـة
2- الحرية في التعبيـر عن الأفكـار واختيـار الموضوعات الـتي يرغب فيهـا
3- التركيـز في البدايـة على تنقيـح الأفكـار دون قلق من أخطاء اللغـة
4- تقمـص شخصية الكـاتب الحقيقي الـذي يتـابع إنجـاز موضوعـه
5- تنـوع الأنشـطـة والتـدريبـات المصـاحبة لكل عمليـة من العمليـات

(1) ينظر الدراسة لصالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان الروضان، مرجع سابق.

6- ممارسة نقد ذاتي ونقد للآخر في مراجعة و تقويم المنتج الكتابي
7- تحول دور المعلم من التلقين المباشر إلى الإرشاد والتوجيه
8- الشعور بمسؤولية الكتابة وقدرة تحليل المضامين واكتشاف الأخطاء

وهي استراتيجيات تتفق مع الدّراسات الحديثة السابقة في أهم عناصرها وهي:" الحرّية " و" الوظيفية "، وقد سعت بعضُ الدراسات إلى الوقوف على أثر تدريس الموضوعات الوظيفية في تحسين التعبير لدى التلاميذ فأظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي كتبت في موضوعات وظيفيّة،[1] كما أكّدت النتائجُ أن العوامل النفسية والاجتماعية المتصلة بالموضوعات الوظيفية جعلت تلاميذَ المجموعة التجريبية يتعلّمون بسرعة أكبرَ من المجموعة الضابطة.[2] وهذا لا يعني عدم أهمية الموضوعات الإبداعية في التعبير الكتابي وإنما المشكلة تتعلق بضرورة الموازنة بينهما، وعدم التركيز على شكل واحد من التعبيرين.

إنّ التلاميذَ وهم يتعلّمون كيف يُعدُّون العدة لكتاباتهم، ويخططون لها، ويتأملونها، وينقحونها، وينقدونها، و ينقُدُون كتاباتِ الآخرين، ويكررون ذلكَ، يصبحون كُتّابًا أفضلَ، قادرين على صياغة أساليب اتصالهم، و التعبير عن مكنون أنفسهم بوضوحٍ مما يؤكدُ على ضرورة الأخذ بالطرق والوسائل والاستراتيجيات الحديثة في تدريس التعبير الكتابي .

ومن أجل ضبط أكثرَ لحدود التعبير الكتابي في الإطار النظري من الدراسة تجدرُ الإشارةُ إلى أنه من الأساليب المتبعة عادةً في بعض المدارس فيما يخصُّ محتوى التعبير طريقةُ طرح موضوعاتٍ معينة على المتعلمين تدورُ حولَ الأخلاق، والاجتماعيات، والوصف، والرسائل، والطبيعة، وغيرها من الموضوعات في شكل نصوصِ أبياتٍ أو مقطوعاتٍ شعرية أو فقراتٍ نثريةٍ أو مقولاتٍ من حكمٍ وأمثالٍ، ثم الطلبُ من التلاميذ القيامَ باستخراج عناصرِ هذه النصوص وأفكارها الرئيسةِ ومُناقشتها لتحرير الموضوع، يقولُ أحمد عكاش:

---

(1) منها دراسة ذكرها الدكتور أحمد عبد الكريم الخولي (مرجع سابق، ص: 119) لمحمد عبد القادر أحمد (1983) تحت عنوان: أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

(2) ينظر: صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان الروضان، مرجع سابق، ص: 21.

« إذا طلب إلينا معالجة موضوع تعبير، يستحسن أن نتبع ما يلي :

1. نقرأ الموضوع بتمعن وتأن غير مرة، ونحدد الفكرة العامة التي يعرض لها الموضوع، والتي يجب أن تتجه العناصر الجزئية إلى خدمتها وتوضيحها
2. نستخلص من الموضوع الذي أعطيناه العناصر الجزئية التي يتضمنها، وإذا كان الموضوع من القصر والإيجاز بحيث يتعذر علينا استخلاص هذه العناصر منه، يمكن أن نعمد حينها إلى ذكرها واستكمالها اعتمادا على ثقافتنا، فنضع للموضوع أفكار جزئية تستكمل جوانبه وتحيط به إحاطة شاملة سابغة .
3. ثم نناقش هذه العناصر واحدا بعد الآخر ، ونعطي كل عنصر حقه من المناقشة والتوضيح، بالقدر الذي يتلاءم مع أهمية العنصر، ويتوجب الحذر من أن يطغى عنصر على آخر، ولا ضير في أن نولي العناصر الأساسية الهامة عناية أظهر من العناصر الثانوية المكملة ، ولكن باعتدال، فلا إفراط ولا تفريط، لا إطالة مملة ولا إيجاز مخل .
4. يجب أن نولي المقدمة والخاتمة اهتماما كبيرا، فالسطران أو ثلاثة الأسطر الأولى في مستهل الموضوع أو في خاتمته هامة جدا، فالمقدمة (عنوان الرسالة) أو (طبق فتح الشهية) والخاتمة هي (الحلوى) أو (الفاكهة) التي يتفكه بها الطاعم قبل أن تنقطع علائقه بوجبة الطعام، وليبقى طعمها في فمه وبين أسنانه (كما يقال) قبل أن يدلي بحكمه الأخير على ما أكل.

يتوجب أن لا يفوتنا – ونحن نكتب – أننا إزاء موضوع تعبير، فيجدر بنا أن نسعى حريصين إلى تجميل ما نكتب بالمفردات الجديدة، والأفكار المبتكرة، والأسلوب الشائق الممتع. » [1]

بالنظر إلى المفردات التي وظفها الكاتب في تعريف هذه الطريقة مثل القراءة وتحديد الفكرة العامة، واستكمال جوانب الموضوع، واستخلاص العناصر، فإننا نلاحظ أنه خرج من مجال التعبير الكتابي بمفهومه العام وحصره في مجال ضيق بالتركيز على تحليل أفكار النصوص و توسعة القول التي لا تعتبر إلاّ أشكال منطلقات للتعبير الكتابي، فالتعبير الكتابي يتجهّ إلى بناء العناصر وإنشائها لا إلى مجرّد تحديدها واستخلاصها، حيث إنه يتيح للمتعلم مساحة أكبر للتخيل واستدعاء الخبرات وتوظيف مخزون المفردات والعبارات بحرية واستقلالية و دون الاعتماد

(1) أحمد عكاش، **فن التعبير للمتفوقين** ، دار الإرشاد، حمص – سورية ط2، 2002.

على سند نصي جاهز يستدعي آليات أخرى غير آليات نشاط التعبير بصفة عامة، خاصّة إذا كان النص قطعة نثرية طويلة؛ ونلاحظ كذلك اقتضاء الكتاب بأن تكون لغة التعبير مجمّلة بالمفردات الجديدة دون تمييز بين التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي، بين ما يقتضي لغة العقل والمنطق وما يقتضي لغة القلب والعاطفة ، فلابد إذاً من ضبط منهج التعبير الكتابي، وحصر اختصاصه، من أجل التحليل الدقيق في الجانب التطبيقي، والخروج بالأحكام الصادقة، والحلول الناجعة.

رابعاً: مرتكزات التعبير الكتابي

1 - مـــدخـــل نـظـــري :

إنّ التعبير الكتابي باعتباره نشاطا لغويا هاما يقوم على نظام فني و هيكلي وفكري داخلي متبع اصطلحت المراجع المختلفة على تسميتها بالمهارات الكتابية، وأسس لغوية ونفسية واجتماعية، و أهداف ينتهي إليها ذلك التنظيم الداخلي وتلك الأسس، وحتى إن كانت تلك المراجع غير متفقة في تحديد تلك الأسس والأهداف إلاّ أنها في الإجمال يمكن أن تقدم لنا تصورا واضحا حول نشاط التعبير الكتابي بما يساعدنا على فهم طبيعته وبالتالي القدرة على رصد ما يمكن أن يكون مفارقا بصفة عامة لتلك الطبيعة فيما يتجلى في الأخطاء التعبيرية الكتابية لدى الطلبة.

2 - ركـــنـــا التـــعـبـيـــر:

يقوم التعبير الكتابي على ركنين أساسيين هما :

الأول: الركن المعنوي : وهو الجانب الفكري الذي يكتسبه الإنسان من محيطه من المعاني والمدركات التي يريد التعبير عنها، ويستلهم التلميذ في المدرسة أفكاره من تجاربه ومطالعاته ومحيطه المدرسي والاجتماعي .

الثاني: الركن اللغوي : وهو المظهر الذي يتجلى من خلال الكلمات والجمل والتراكيب و والأساليب التي يعبر بها التلميذ عن المعاني والأفكار، و يكتسب التلميذ هذه العبارات والأساليب مع مرور الزمن بالقراءة والاستماع والممارسة .

إن هذين الركنين مرتبطان ببعضهما، حيث إنه كلما كانت الأفكار واضحة جلية في النفس سهل التعبير عنها ، وكلما كانت غامضة مستغلقة صعب التعبير عنها وحصل لدى

التلميذ حبسة كتابية تمنعه عن التعبير الواضح الجلي بحيث يكون نتاجه لغوا، وعباراته ركيكة، لا روعة ولا تأثير فيها؛ والحديث عن ركني التعبير الكتابي يحيلنا إلى جدل قديم أثير في المفاضلة أو التسوية بين اللفظ والمعنى، أو الصورة والمضمون، أو الشكل والمحتوى على نحو ما يفهم من قول الجاحظ: « والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والقروي والبدوي، وإنما الشأن إقامةُ الوزن وتخير اللفظ، وسهولة المخرج، وصحةُ الطبع وجودةُ السبك، وإنما الشعرُ صياغةٌ وضرب من التصوير »[1] أو قول ابن خلدون: « اعلم أن صناعة الكلام نظما أو نثرا إنما هي في الألفاظ لا المعاني »،[2] على خلاف ما ذهب إليه ابن جني و ابن الاثير من أنصار تقديم المعنى على اللفظ.[3]

وقد فرغت اللسانيات الحديثة من هذا الجدل منذ ظهور نظريات سوسير حيثُ لم تعد تفصلُ بين اللفظ والمعنى، بل ترى بأن اللغةَ نظامٌ من العناصر الثنائية التي تعتمدُ، على العلاقاتِ الداخلية البنيوية، وهو ما تفطن إليه ابنُ رشيق قديماً في اعتباره أن اللفظَ جسمٌ روحه المعنى، يضعفُ ويقوى بقوته،[4] وتنبهت إليه خاصّة عبقرية الجرجاني من خلال كتابه دلائل الإعجاز في نظرية النظم حيث اهتدى إلى أنّ الشكل والمضمون في النص وجهان لعملة واحدة، لا تكاد تميز حدود الشكل عن المضمون، ولا تفرق تفريقا جوهريا بين الدلالة المعجمية والدلالة الصرفية، ولا بين التركيب النحوي و التركيب البلاغي حيث يقول: « ليس النظم سوى تعليق الكلم بعضه ببعض، وجعل بعضها سبب من بعض »،[5] ويقول: « إن الألفاظ تثبت لها الفضيلة وخلافها في ملاءمة معنى اللفظة التي تليها أو أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ ».[6]

---

(1) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، **الحيوان**، تح/ عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت – لبنان، 1996، ج3، ص: 131-132.

(2) عبد الرحمن بن خلدون، **المقدمة**، تح/ عبد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون بيت الفنون والعلوم والآداب، الدار البيضاء، ط1، 2005، ج1، ص: ، ج 3، ص: 250.

(3) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 43.

(4) ينظر: الحسن بن رشيق القيرواني، العمدة (في محاسن الشعر وآدابه ونقده)، تح/ محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة – مصر، ط2، 1955، ص: 124.

(5) دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص: 4.

(6) (م.ن)، ص: 16.

ومن أجل إتقان التلاميذ التصرف في هذين الركنين فإن المدرسةَ تتيحُ لهم التدرب على صياغة الأفكار بأسلوبٍ فصيح جذاب، والتعود على التدرج في تنظيم الافكار وعرضها، والتزود بالثروة اللغوية المعينة على التعبير عن الأفكار والمشاعر وتنمية الذوق الأدبي وتوسيع الخيال، مع مراعاة عنصر انتقاء الألفاظ وملاءمتها للسياق وعلاقتها بالمعنى لأنه لا قيمة للألفاظ منسلخة عن معانيها وليس للمعاني قوام من دون هيكل الألفاظ.

وبالرغم من أهمية الركن المعنوي واللغوي إلاّ أنهما بحاجة إلى عامل آخر هو الغاية والحافز، أو الحاجة والباعث إلى التعبير عن موقف فيه استثارة ورغبة كما يؤكد الدكتور عبد الرحمن الهاشمي،[1] فقد أكد علماء النفس أهمية الدوافع التي تحرك السلوك البشري مما ينبغي أن يكون محط اهتمام المدرسين في تعاطيهم مع نشاط التعبير الكتابي بتحفيز المثيرات الحافزة التي ينتقيها المدرس بمهارة من محيط التلميذ المدرسي والاجتماعي، ولعل ذلك ما يسعى نشاط الوضعية الإدماجية الذي يعتبر نشاطا تعبيريا كتابيا في إطار المقاربة بالكفاءات –كما سيأتي في فصل لاحق – [2]حين يضعُ التلميذَ في وضعية دالة أمام إشكال محفزة منتزعة من محيطه الاجتماعي والمدرسي اليومي، وتستجيب لدافع من دوافع سلوك الفرد وحاجاته الشخصية والاجتماعية والعقلية التي تتعمق خاصّة في مرحلة المراهقة والتي صنفها (أبرهام ماسلو) تصنيفا هرميا في خمسة مستويات هي:

1. الحاجات الفسيولوجية
2. حاجات الأمان
3. الحاجات الاجتماعية
4. الحاجة للتقدير
5. الحاجة لتحقيق الذات

وتتجلى أهمية التعبير هنا أنه كلما امتلك التلميذ القدرة على التعبير الجيد واستطاع الإفصاح عن هذه الحاجات كلما كان أكثر استقرارا وانسجاما مع محيطه العام .

---

(1) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 41.

(2) ينظر الصفحة: 271 / 293، ضمن الحلول المقترحة .

3 - مهارات التعبير الكتابي

3 . 1 تـــقـــــديـــم :

لا يقتصر التعبير الكتابي على القدرات اللغوية المحضة، وإنما يحتاج أيضا إلى مهارات غير لغوية عديدة، جاء في إحدى الوثائق الوطنية لمنهج مادة اللغة العربية : « تعتمد الكتابة الناجحة على إجراءات محددة تأتي سابقة للتطبيق الكتابي ولاحقة به، وهي إجراءات تعين المتعلم على تنظيم أفكاره والتركيز على موضوع الكتابة، والتخطيط له تخطيطا ناجحا مبدعا، كما تعمل على تنمية الإحساس بقيمة الكتابة ودورها العميق في حياته من خلال تطبيقات منوعة تختلف في أغراضها وبنيتها ومتلقيها. »[1]

ويعبّرُ عن التقنية في التعبير في الكثير من الأحيان بالمهارات أو الكفاءات، و الكفاءة هي مجموعة من المعارف و القدرات الدّائمة و المهارات المكتسبة الفكرية واللغوية التي تقود إلى إنجاز نصوص مختلفة الأنماط، بشكل سليم، خال من الأخطاء؛ والمهاراتُ اللّغويةُ والعقليةُ الرئيسة الّتي تُسهِم في صقل هذه الكفاءة هي: الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة.[2]

تُعرّفُ المهارةُ بأنها : " أيُّ شيء تعلّمه الفرد ليؤديه بسهولةٍ ودقة " وبشكل عام هي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال , وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم.[3] وهناك مهارات كتابية أساسية يتوصل التلميذ من خلالها إلى التعبير الصحيح، وتتمثل اصطلاحا في مجموعة الأداءات التي يقوم بها التلاميذ أثناء الكتابة لتكون كتاباتهم دقيقة وصحيحة ومترابطة , وهذا يعني المحافظة على اكتمال أركان الجملة , وعلامات الترقيم , وأدوات الربط وإتباع نظام الفقرة، وهي ليست مهارات تنظيمية لغوية أسلوبية فحسب بل تشمل الجانب الفكري أيضا أي أن لها علاقة بجانب الشكل والمحتوى وتؤدي إلى انسيابية التعبير وإحكام كافة جوانبه المتعددة، وتتمثل المهارة الأساسية المشتركة بين مجالات التعبير الكتابي في العناصر الأساسية الثلاثة التي ينبغي أن يتوزع عليها الموضوع وهي :

---

(1) الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية لوزارة التربية والتعليم الإماراتية، مرجع سابق، ص: 30.

(2) تصحيح نموذجي لامتحان تقنية التعبير لسمير زياني، ماجستير لغة عربية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، رابط النشر: مدونة الأستاذ سمير زياني http://zianisamir.blogspot.com/2012/06/blog-post_08.html

(3) ينظر: وجيه المرسي أبولبن، مقالة: مهارات الكتابة ، الموقع التربوي للدكتور، رابط النشر: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/561410

1. المقدمة introduction
2. العرض discussion
3. الخـاتمة conclusion

ولكل عنصر من هذه العناصر وظائفه ومهاراته في بناء لحمة النص الكتابي وإحكام أجزائه، فالمقدمة لتأكيد الانطباع الأولي للكتاب فيما يخص الموضوع، وتشويق القارئ، وتوضيح التصميم الذي كان وراء اختيار الموضوع وتناوله .

أما العرض وهو بيت القصيد فهو لمناقشة الموضوع واستيفاء أجزائه من زوايا متعددة بتركيب عدد من الفقرات المترابطة حيث تعد الفقرة الوحدة الأساسية للموضوع أين تتآلف مجموعة من الجمل التي تسهم في تطوير وتنمية فكرة رئيسة؛ ولابد للفقرة الجيدة أن تتميز بوحدة الموضوع، وتسلسل الأفكار، ووضوحها، واستيفاء الغرض، وسلامة اللغة، وتحري الصواب والحقائق العلمية السليمة، و كذلك صحة الإخراج التي تتضمن حسن توظيف علامات الترقيم بين الكلمات والجمل، ولا يخفى على أحدٍ ما لعلامات الترقيم من ميزة وأهمية في المادة المكتوبة للغة العربية حيث ساهمت خاصّة في التغلب على عيوب الكتابة القديمة التي كثر فيها تراص الكلمات وتداخل أجزاء الجمل مع بعضها البعض بما ينعكس سلبا على وضوح المعنى، فعلامات الترقيم تساعد القارئ أساسا على فهم المعنى بسهولة ويسر وجس نبض الكاتب وأحاسيسه وانفعالاته وذلك بمعرفة مواضع الوصل والفصل والوقف والابتداء، والتمييز بين أجزاء الكلام وتحقيق التناسق والانسجام بينها، وتنويع نبرة الصوت عند القراءة.

أما الخاتمةُ فهي نهاية المطاف في عرض الموضوع التي ينبغي أن تتضمن زبدة الأفكار وخلاصة القول، وتكمن أهمية الخاتمة في أنها تمثل إغلاقا للموضوع بطريقة تلخص رأي الكاتب بوضوح وتجيب عن تطلعات القارئ بشكل مرض ومريح، وهي الفرصة الأخيرة التي ينبغي أن يحسن الكاتب استغلالها في نهاية الموضوع لغرس الانطباع المقصود والأثر المرغوب من وراء العرض.[1]

و قد بين الدكتور (وجيه المرسي أبولبن) في مقالته السابقة [2] من خلال تتبع البحوث والدراسات السابقة أن هناك تصنيفات متعددةً لمهارات التعبير الكتابى ، منها دراسة

(1) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 28- 32.

(2) ينظر: وجيه المرسي أبولبن، مرجع سابق .

(الحسيني العجمى،1988م) التى هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الوظيفى في المدراس الثانوية الصناعية ، وانتهى فيها إلى أن هناك مهارات ترتبط بكل مجال من مجالات التعبير الكتابى على حدة ، فكتابة القصة تتطلب مهارات معينة مثل الحوار وعرض الشخصيات الأساسية والثانوية والحبكة و العقدة و الصراع وتسلسل الأحداث، وهي تختلف عن مهارات كتابة الخطاب أو البرقية التي تتطلب مهارات مثل : البسملة ، والتحية ، والمقدمة ، التوقيع ، تاريخ كتابة الخطاب؛ أما دراسة (طاهر علوان، 1988م) فقد استهدفت تقديم منهج مقترح لتعليم التعبير الكتابى بالتعليم العام ، و صنفت هذه الدراسة مهارات التعبير الكتابى إلى مهارات خاصّة بهيكلة النص وتشمل : البناء العام ، وتنظيم المحتوى ، ومهارات خاصّة بالمعجمية وتشمل الملاءمة والتنوع ، ومهارات خاصّة بالنحو، ثم مهارات خاصّة بالتهجى وعلامات الترقيم ، وأصالة المحتوى ودراسة (فتحى يونس ،2000م) التي أشار فيها إلى أن للكتابة مهارات من أهمها : مراعاة القواعد الهجائية، ومراعاة قواعد الشكل في الكتابة ، بالإضافة إلى مهارات تنظيم الكتابة .

ويخلصُ الدكتور إلى تصنيف مهارات الكتابة إلى ثلاثة أقسام: المهارات الفكرية والمهارات الأسلوبية اللغوية والمهارات التنظيمية، ولكنني طعّمتها بعناصر أخرى لمؤلفين آخرين[1] بالشكل التالي:

3 . 2 **المحور الفكرى** :

ويضم المهارات الفرعية التالية:

- التزام الموضوعية
- استيفاء العناصر الأساسية للموضوع
- سلامة الأفكار و التعبير عنها بوضوح ودقة
- تأييد الأفكار و إجلاء المجردات بالشروح الأمثلة و الشواهد

---

(1) المراجع المعتمدة :

- كتاب الأساس والتحرير الكتابي، مرجع سابق، ص: 28- 53.
- بدر الدين بن تريدي، **التقنيات الأدبية**، (د.د)، 2002، ص: 25 – 234.
- د .أحمد عبد الكريم الخولي، مرجع سابق، ص: 24 .

- استيفاء الأفكار و التمييز بين الخاص والعام في الفقرة
- توليد الأفكار وتفريعها
- مراعاة وضع التواصل ومقتضى حال المخاطب
- التعبير عن الحقائق والآراء والتمييز بينهما
- الصـدق في تصـوير المشـاعر
- عدمُ التحيّز إلى كاتب معين
- سوقُ الأدلة المتنوعة لتدعيم الأفكار
- التعبير عن العلة و السبب و النتيجة
- التعبير عن الشرط والفَرْضِيَّةِ
- الجدل والنقاش والحوار
- الـدحــض والتـفنيــد
- مناقضة أسلوب الفقرة
- ذكر المميزات والعيوب
- إعـادة صيـاغة الفقـرة
- تصويب الفقرة بتصحيح الأخطاء واستبدال الألفاظ وتغيير طفيف في الأسلوب
- استخلاص النتائج.
- تقديم الحلول و المقترحات إذا تطلب الأمر.

3 . 3 **المحور اللغوي** :

ويشتمل على المهارات التالية:

- شرح الألفاظ والعبارات وإدراك مضامينها وإيحاءاتها
- التعبير بكلمات محددة الدلالة وتجنب التكرار بصورة متقاربة
- الانسياب في التعبير
- الخلو من أخطاء النحو والصرف والإملاء
- استخدام الكلمات المناسبة للسياق
- استخدام أدوات الربط بدقة
- استخدام جمل متماسكة ومكتملة وصحيحة في تراكيبها
- وضوح الصيغ الفنية في العبارات والتراكيب

- استخدام أنماط متنوعة للجمل
- استخدام جمل تعبر عن المعنى
- توظيف الصور البلاغية خدمة للمعنى
- الإبانة اللغوية [1]

3 . 4 **المحور التنظيمي** :

ويتكون من المهارات الآتية :

- استهلال الموضوع بمقدمه مشوقة
- اختيار الجملة الرئيسة الأولى في الفقرة
- اختيار الجملة النهائية في الفقرة
- تحديد عناصر الفقرة
- تنظيم الأحداث
- ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا أو زمنيا
- إعادة ترتيب الأفكار
- الكتابة بخط واضح و مقروء
- مراعاة قواعد التهجي
- تقسيم الموضوع إلى فقرات و تخصيص فقرة لكل فكرة
- التعبير عن كل فكرة في فقرة
- استخدام علامات الترقيم
- إبراز كتابة العناوين الفرعية إذا تطلب الأمر
- مراعاة الهوامش المناسبة

وهذه العناصر بالرغم مما يبدو بينها من الشبه إلاّ أنها تشير إلى فروق دقيقة ينبغي اعتبارها في تقدير مهارات التعبير الكتابي مثل الفرق بين وضوح الفكرة ودقتها وسلامتها

---

(1) يُعرِّف بدر الدين بن تريدي (مرجع سابق، ص: 201 - 203) الإبانة اللغوية بأنها استجابة اللغة لوضعٍ من أوضاع التواصل اللغوي بإظهار عناصر الإبانة اللغوية التي تتمثل في المتكلم، وهو صاحب الإبانة، والمخاطب الذي هو المرسل إليه، ثم الحيز المكاني والزماني للإبانة اللغوية.

وتمامها وترتيبها وترابطها وتفريعها، وبين صحة العبارات واكتمال أركانها وتماسكها ووضوح الصيغ الفنية فيها.

4 - ضبط المصطلحات :

وبمناسبة الحديث عن التراكيب والجمل أجد نفسي مضطرا من أجل ضبط مصطلحات هذه الدراسة إلى تحديد الفرق الذي يظهر بين مصطلحات "الجملة" و "التركيب" و "العبارة "، أما من حيث الدلالة الفعلية فكلها تتضمن معنى تركيب وتأليف مجموعة من الألفاظ لتكون معنى تاما من المسند والمسند إليه، وهما الركنان اللازمان في أي شكل من أشكال الجمل وفي حدها الأدنى، فقد جاء في القاموس المحيط: « والجُمْلَةُ، بالضم: جَماعَةُ الشيءِ ».[1]وفي لسان العرب: « قال الأَزهري: كأَن الحَبْل الغليظ سمي جِمَالة لأَنها قُوىً كثيرة جُمِعت فأُجْمِلَت جُمْلة، ولعل الجُمْلة اشتقت من جُمْلة الحَبْل ».[2]

غير أنه لا يلزم أن يكون كل تركيب جملةً، لأن الجملة يشترط فيها تمام المعنى، بينما التركيب قد يكون من مسند ومسند إليه لا يفيدان معنى تاما مثل الجملة الشرطية التي لم تستوفي جوابها، ولهاذا يمكن القول إن كل جملة تركيب وليس كل تركيب جملة.

ويشير معنى التراكيب كذلك – في الاستعمال الشائع – إلى ما ورثناه من الجمل الجاهزة على لسان الكُتّابِ في التراث العربي وما جرت عليه ألسنة العرب في القديم من الكنايات والأمثال والحكم مما دُوِّنَ بعضُه خاصّة في كتاب (الألفَاظُ الكتابيَّةُ) لعبد الرحمن بن عيسى الهمذاني في مترادفات الكلام،[3] وكتاب (كتاب الألفاظ) لابن مرزبان الباحث،[4] أو ما تفرق في أمثال كتاب فقه اللغة للثعالبي أو مقامات الحريري والهمذاني وكتب الأمثال والحكم .

---

(1) القاموس المحيط، مصدر سابق، ج3، ص: 362.

(2) لسان العرب، مصدر سابق، ج11، ص: 148.

(3) ينظر: عبد الرحمن بن عيسى الهمذاني، **كتابُ الألفاظ الكتابية**، تح/ الأب لويس شيخو اليسوعي، مطبعة الآباء اليسوعيين، بيروت – لبنان، 1913.

(4) ينظر: ابن مرزبان الباحث، **كتاب الألفاظ**، تح: حامد صادق قنيبي، دار البشير، عمّان – الأردن، 1991، ط1، ينظر الفهرس

أما مصطلح "العِبَارَةُ "فهي مصدر "عَبَّر" من تعبير اللسان عمّا في النفس والضمير،[1] ولعل الألفاظ سميت عباراتٍ لأنها تعرب عما في النفس من المعاني، فهي التركيب المكون من مجموعة من الألفاظ التي تؤلِّف جملة صغيرة أو جزءًا من جملة أو أكثر والتي تفصح عمّا في ذهن المتكلم وتدلُّ على ما في نفسه من أفكار ومعان.

فالعبارة المشتقة من معنى التعبير تستعمل إذاً للدلالة على تركيب جملي يقصد التنويه إلى محتواه الدلالي المعني في سياق معين، ولذلك عادة ما تقترن لفظة "العبارة "بوصف دالٍّ يعقبها فنقولُ: عبارات مجاملة، أو عبارة تحية ، أو وصف وشرح، ولعل ذلك ما حدى بمعجم الغني إلى تعريف عبارة النَّصِّ بما يلي: « النظم المعنوي المسوقُ له الكلامُ ».[2]

5 أسس التعبير الكتابي

1.5 تـــعـــريـــف :

في إطار حدود الدراسة الموضوعية لتحليل أخطاء الاتساق في التعبير الكتابي الوظيفي من المهم التطرق في تعريف التعبير الكتـابي إلى جانبين أساسين في وضع الإطار المعـرفي وهما: " أسس التعبير الكتابي" و "أهدافه ".

أسس التعبير الكتابي هي المبادئ والحقائق النفسية والاجتماعية والتربوية واللغوية التي يقوم عليها تدريس التعبير الكتابي في كافة المراحل التعليمية و الجديرة بالاهتمام من ناحية التربويين واللغويين؛ وتفيد هذه الدراسة خاصّة في معرفة الأسس التي ينبغي مراعاتها عند اختيار موضوع الاختبار الكتابي الذي يطرح على التلاميذ لإعداد مدونة الدراسة لتحليل الأخطاء؛ أما الأهداف فهي تفيد الدراسة خاصّة في مرحلة التصويب و محاولة اقتراح الحلول المناسبة على ضوء الأهداف العامة للتعبير الكتابي والخاصة في إطار المقاربة المطروحة في المنهاج التربوي.

فالفرق بين الأسس والأهداف هو الفرق بين ما هو مفترض أن يتوفر في مقاييس مادة التعبير الكتـابي ممـا يتماشـى مـع الخصـائص النفسـية والاجتماعيـة والتربويـة للشـريحة الطلابيـة

---

(1) ينظر: لسان العرب، مصدر سابق، ج4، ص: 609 .

(2) عبد الغني أبو العزم، **معجم الغني**، نسخة إلكترونية من موقع معاجم صخر مفهرسة ومبوبة بصيغة الشاملة، مادة: (عبارة).

المستهدفة فهو من فروض الدراسة وبين ماهو مطلوب أن يتحقق من وراء نشاط التعبير الكتابي فهو من أهداف الدراسة.

ويمكن إجمال أسس التعبير الكتابي كما يذكرها الدكتور عبد الرحمن عبد الهاشمي[1] بالشكل التالي:

2.5 الأساس اللغوي :

بالرغم من تخصيص المرحلة الابتدائية والمتوسطة للتعبير الوظيفي أكثرَ إلاّ أن حاجة التلميذ إلى التعبير الإبداعي كحاجته إلى التعبير الوظيفي، والحقيقةُ أن أشكالَ التعبير الكتابي الوظيفي مثلَ الرسائل والتقارير والمحاضر والسجلات والاستمارات لا تخلو دائما من عنصر الخيال، كما أنه هناك من الأشعار والقصص ما هو خال من الخيال والإبداع، وهذا ما يحيلُنا إلى أنه لا وجودَ لحدودٍ فاصلة بشكل مُطلقٍ بين الفنون و الأجناس الأدبية و لا يمكنُ الفصل بشكل كلي بين لغة التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي، وهذا يؤدي بالمدرس إلى أن لا يفرض قيودا صارمة على لغة المتعلم في توظيف بضاعته اللغوية والاسلوبية، وأن يزاوج في تدريب التلاميذ بين التعبير الكتابي الوظيفي و الإبداعي خاصّة في المراحل المتقدمة من التعليم؛ وفي مسألة تدريب التلاميذ على التعبير الكتابي فأنه من المؤكد أن التلاميذَ في الأصل يكتسبون رصيدهم اللغوي بالمطالعة والاستماع والحفظ لكن المربين مختلفون حول ضرورة إمداد التلاميذ بالمفردات والتراكيب التي يحتاجونها للتعبير عن المعاني بين مؤيد ومعارض، لكن الرأي الأرجح هو الرأي الثالث الذي يرى أنه لا يتخلى عن التلميذ الضعيف ولا يفرض على التلميذ المتفوق وإنما تكون مساعدة المدرس على حسب حاجة المتعلم ومستواه اللغوي مخافة نفور المتعلمين وانصرافهم عن التعبير.

3.5 الأساس التربوي :

يقوم التعبير الكتابي على قيم تربوية هامة ينبغي أن تتوفر فيه، فهو نشاط لغوي مستمر بأشكال متعددة في سائر الأنشطة الصفية وغير مقتصر على الحصة الرسمية للتعبير الكتابي، يكرس فيه التلميذ حرية التفكير وإبداء الرأي، ويُظهر فيه حسّه الفني وذوقه الجمالي بنوعية الخط وطريقة عرض الفقرات وترتيبها، و هو يتطلبُ منه قدراً كبيرا من التنظيم والتخطيط

(2) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق ، ص: 54 – 49.

الدقيق في تحديد الأفكار وتسلسلها وترابطها وحسن الابتداء، وحسن الختام؛ كما أنّ التعبير الكتابي يربطُ التلميذ بمحيطه عند اختيار الموضوعات التي لها اتصال بأذهانهم؛ ولذلك كله فإن عملية تقويم التعبير الكتابي لابد أن تتجاوز التصحيح السطحي إلى إصلاح سلوك الطالب وطريقة تفكيره.

4. 5 الأساس النفسي الاجتماعي:

أثناء التعبير يقوم الذهن بعمليات ذهنية عديدة مثل التفكير والانتباه والتركيز والتذكر والتخيل والاستدلال والتصميم والنقد[1] وكذلك عملية التحليل باختيار الألفاظ من مخزون الذاكرة ثم التركيب بتأليفها في جمل مفيدة، وهذه العملية تحتاج إلى دربة وتمرين، لذلك ينبغي على المربي أن يراعي في التلاميذ قلة زادهم اللغوي وما قد يعانون منه خاصّة الازدواج اللغوي المستفحل بشكل حاد في البلاد العربية مما يعيق تعلم اللغة العربية الفصيحة بشكل سليم؛ ولن يكون المدرّس ناجحا في استقطاب طاقات التلاميذ الكتابية ما لم يراعي الخصائص النفسية والاجتماعية للتلاميذ حيث إن المحيط الاجتماعي يؤدي دورا هاما في اكتساب الفرد للغته ولدى التلاميذ استعداد فطري وقدرة كامنة لاكتساب هذه اللغة عن طريق التقليد والمحاكاة بسرعة وسهولة .[2]

لذلك ينبغي على المدرس أن لا يكون حريصا على سلامة لغته فحسب بل أن يكون قادرا على غرس هذه اللغة في التلاميذ تعليما باستغلال تلك ذلك الاستعداد الكامن بسعة الثقافة، والتدريب اللازم ، والتمكن من المادة، وتوظيف طرائق التدريس الناجحة من أجل بناء الرصيد اللغوي الأسلوبي لدى المتمدرس وتحبيب اللغة إليه خاصّة بإثارة عامل الحوافز أو الدوافع والحاجات الفطرية الكامنة [3]وتوجيهها نحو إنجاز التعابير الكتابية بشغف وشوق وتطلع عن طريق اختيار الموضوعات ذات الصلة بالمحيط والاهتمامات اليومية للشريحة العمرية للتلاميذ .

5.5 أهداف التعبير الكتابي :

---

(1) ينظر: داود بن عيسى بورقيبة ، **مدخل إلى علوم التربية** ، المطبعة العربية ، غرداية / الجزائر، ط 2005/1 ، ص: 30.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 28.

(3) ينظر: (م.ن)، ص: 29.

يُعرّفُ الهدفُ لغةً بأنه كلُّ شيءٍ عظيم مرتفع ومُشرفٍ، و(أهدفَ على التلّ) أي أشرف عليها،[1] أما في الاصطلاح فهو الغاية التي تصف شيئا خارجيا يجب تحقيقه، وتوجّه السلوك الإرادي إلى إنجازه؛ ولاشكّ أن الهدف الأساسي للإنسان من ممارسة التعبير الكتابي بحسب تعريفه اللغوي والاصطلاحي بشكل عام هو التمكن من الإعراب و الإفصاح بالقلم عما في النفس من مشاعر و أغراض و أداء وبيان ما في العقل من معان وأفكار، بحيث يتمكن القارئ من الوصول في يسر إلى ما يريده المعبر.

غير أنه ليس هناك اتفاق بين المراجع في تحديد مجمل الأهداف التي تصب في هذا الغرض الذي ذكرت،[2] فهي تنظر إليها من زوايا مختلفة و وجهات نظر متعددة. والحق أنه عندما يتعلق الأمر بالأهداف البعيدة أو الغايات فإنه عادة ما تختلف الآراء و تتضارب، وتتشعب المرامي وتختلف بحسب المبادئ التربوية والخلفيات الاجتماعية والثقافية ، وذلك لابأس به إذا لم يؤد إلى المبالغة و التعميم ، لكن مشكلة هذه المراجع — بحسب اعتقادي – هي عدم تمييزها بين مهارات التعبير الكتابي و أهدافه، أو بين الأهداف الإجرائية القريبة والغايات البعيدة، حيث نجد تضاربا بينها في تصنيف بعض العناصر بين هذه وتلك.

في الحقيقة إن مهارات التعبير الكتابي مثل ترتيب الأفكار، و استيفاء عناصر الموضوع، واستعمال الأدلة، ودقة الألفاظ، وصحة الجمل، وسلامة الخط، ومراعاة علامات الترقيم وغيرها هي بالضرورة أهداف، لكنها أهداف في ذات التعبير الكتابي لأنها تتعلق بأدوات إنجازه ، فهي أهداف تدريسية محضة و مرحلية، أما أهدافه التي نعني بها الغايات والمرامي التي يمكن أن يقصد إليها المتعلم – بالإضافة إلى الهدف الرئيسي– من وراء امتلاك تلك المهارات مثل تحقيق

---

(1) ينظر: لسان العرب، مصدر سابق، ج9، ص: 413.

(2) ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، مصدر سابق، ص: 22، نقلا عن :

- محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية،ط 1، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة مصر، 1986، ص: 213.
- فتحي علي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة مصر، ص: 276.
- وزارة التربية والتعليم ، منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الاساسي، ط2، المدرسة العامة للمناهج، الأردن ، 1991، ص: 19.
- عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مرجع سابق، 2003.

استقلالية الفكر وقوة الملاحظة والفهم والإبداع فهي امتدادا للأهداف التدريسية إلاّ أنها تختلف عنها اختلافا بينا لأنها تقع خارج التعبير الكتابي وهي أكثر عمومية و أقل تشعبا منها.

وبما أننا نتحدث عن التعبير الكتابي بالنسبة للتلاميذ المتعلمين فمن الضروري إذاً التمييز بين الهدف الرئيسي من التعبير الكتابي و الأهداف التدريسية ، فالهدف الأساسي القصدي للتعبير الكتابي هو الإفصاح عن الذات أما الأهداف الأخرى فهي إما أهداف كتابية تدريسية مرحلية في ذات التعبير الكتابي متمثلة في اكتساب مهاراته ، أو أهدافا تدريسية خارجية تمثل مكتسبات عامة تساعد الفرد على التكيف في الحياة وتتجاوز الجانب الكتابي ، و كلها فوائد عرضية بالنسبة للهدف الرئيسي للتعبير الكتابي .

و يمكن أن نوجز بعضَ أهمِّ الأهداف العامة للتعبير الكتابي فيما يل :

- الفهم الواضح والملاحظة السليمة
- تنظيم عملية التفكير والإفصاح عن المشاعر
- استيعاب الأفكار واستقصاؤها بتعمق يتناسب مع مستوى النمو اللغوي
- التعود على السرعة في التفكير و التعبير
- التعبير المنطقي الصحيح والسليم عن الأفكار و المشاعر
- القدرة على النّقد والملاحظة
- الاستقلال الفكري والقدرة على إبداء الرأي
- اكتساب مجموعة من القيم والمعرف والأفكار والاتجاهات
- التفوق المدرسي بالقدرة على التلخيص وإجلاء الأفكار و وتسجيل رؤوس الأقلام وتوسيع القول والتعليق والتعقيب ووضوح الخط
- الاستجابة للمواقف الاجتماعية الملحة بإتقان الأشكال التعبيرية الضرورية في الحياة العملية مثل كتابة التقارير والرسائل والمحاضر والاستمارات
- تقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بالتواصل مع الغير
- تحقيق التوازن النفسي بالتعبير عما يجول في الخاطر ويختلج في النفس
- تكريس الذّات وتنمية الشخصية
- الإبداع والابتكار الفكري اللغوي
- توثيق الأفكار والخبرات والتصورات

المبحثُ الثّاني

منـــهـــج تحليـــل الأخـــطـــاء

1 تعريف الصواب والخطأ :

الصواب اللغوي هو الكلام المتفق مع ما يتطلبه العرفُ اللغوي للجماعة الأصلية لتلك اللغة، أما الخطأ اللغوي (Error) فهو ما خالفَ ذلك العرف الاجتماعي على مستوى النحو والصرف والمعجم والدلالة؛[1] فتعريف الصواب والخطأ اللغويين وتحديدهما يرتبطان بالجانب المعياري للغة، أي بما ينبغي أن يقال لأنه الصواب، وما لا ينبغي أن يقال لأنه الخطأ، بل إنه حتى الدراسة الوصفية التي ترمي إلى وصف التعبير اللغوي دون التساؤل عن صحته اللغوية تعتمدُ في الحقيقة على المعيارية، لأنها تستقرئ وتفتش الاستعمال اللغوي لأغلبية أفراد المجتمع اللغوي السائد على استعمالات الأفراد لتصل إلى وصفِ حقائقَ لغويةٍ تمثلُ المعيار الذي يهتدي به المتكلم الراغب في تعلم تلك اللغة،[2] ولذلك يمكن القول بأن الدراسات الوصفية تصيب الغرض الوصفي للمتخصصين والغرض المعياري للمتعلمين.[3]

وبالرغم من كون المعيار مُقيدا بعرف الجماعة اللغوية وقوانينها الثابتة والمحدودة فإن ذلك لا يعني سلطة علوية يخضع لها الأفراد في نشاطهم اللغوي لأن ما تفرضه الجماعة من اصطلاح لغوي ناتج في الحقيقة عن النشاط اللغوي للفرد نفسه، أي أن تقرير المعيار محتكم إلى الاستعمال اللغوي لمجموع المتكلمين، ولم يوجد معيار سابق على الاستعمال.

فتحديدُ الخطأ إذاً يتم أولا بالاحتكام إلى معيار استعمال المتحدثين الأصليين العادي للغة الهدف أي على المستوى الظاهر المتمثل في المعجم والقواعد الصرفية والنحوية التركيبية، لا بالاحتكام إلى معيار الإفهام على مستوى الخطاب وحده أو اللفظ الأفصح أو السياق والدلالة وغيرها من المعايير، لأن الإفهام يتحقق حتى مع وجود الخطأ اللغوي مثل: (حَصَدَ الفلاحينَ القمحُ)، إذ المعروف أن رتبة الفاعل الأولى وتليها رتبة المفعول به، ناهيك عن أن القمح لا

---

(1) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 126.

(2) ينظر: تمام حسان، **اللغة بين المعيارية والوصفية**، عالم الكتاب، القاهرة– مصر، ط4، 2000، ص: 12.

(3) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 66.

يحصد الفلاحين وإنما الفلاحون هم الذين يحصدون القمح. وهذا لا يعني الاستغناء عن المستوى الخِطابي، لأنه قد يكون التركيب النحوي صحيحا لكنه خاطئ على مستوى الخطاب والاتساق بين الجمل، مثل قول أحد المتعلمين مثلا: (سأحضرُ غداً) جوابا على السؤال: (متى حضرت ؟)

وبالرغم من تقريرنا لحقيقة أن تحديد الصواب والخطأ لا يعتمد على المعيارية المطلقة، لأن تلك المعيارية إنما هي مستمدة من الاستعمال الفعلي لجماعة المتكلمين وليست مسلطة عليهم بشكل سابق فإن الدراسات اللغوية العربية القديمة قد ابتدأت وصفية وانتهت معيارية بحتة، وذلك لغياب المتحدث الأصلي باللغة العربية الفصيحة المنقرض في زمن الاستشهاد،[1] ولذلك فإن معيارية الصواب والخطأ في اللغة العربية الفصحى مستندة إلى السماع من المعاجم القديمة وأشعار الأقدمين والقياس عليها أكثر مما هي مستندة إلى الشائع والمولد في الاستعمال الفعلي الحالي المحدود للغة العربية الفصحى.

و يصف اللغويون الأخطاء عموما كما يبينها براون في ثلاثة أشكال: أخطاء الزيادة، أخطاء الحذف، أخطاء الاستبدال، أخطاء الرتبة.[2] ويفرقون بين صنفين من الأخطاء، أخطاء الكفاية: وهي اللحن كما عرفه القدماء على مستوى النحو والإعراب،[3] وهي النوع الذي يهتمُّ به محللوا الأخطاء، ويبحثون عن مصادره، ويحاولون إيجاد الحلول له، لأنه يمثل الأخطاء النظامية المتكررة التي تُظهر الكفاية اللغوية للمتعلم على المستوى الصوتي والنحوي والصرفي والمعجمي والدلالي والاتساقي، وتعكس هذه الأخطاء لغة المتعلم الوسيطة المرحلية في البنية الخاصة لجمله اللغوية.[4] أما أخطاء التنفيذ: أو الزلل والغلط، فهي الأخطاءُ غيرُ المتكررة التي تحدث بسبب عوامل خارجية غير لغوية مثل التسرع، والانفعال، والإرهاق، والتوتر، والشك، والسهو، أو عدم الاكتراث، مما يقع فيه الأصليون وغير الأصليين، وهي أخطاء سهلة الاكتشاف من طرف المتعلم نفسه، وليست من اختصاص محللي الأخطاء.[5]

---

(1) ينظر: تمام حسان، مرجع سابق، ص: 12/ محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 87.

(2) ينظر: دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، تر/ عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، 1994، ص: 208.

(3) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 43.

(4) ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية** (تعليمها وتعلمها)، عالم المعرفة، 1978، ص: 98.

(5) ينظر: جاسم علي جاسم، **تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية**، جامعة القصيم، المجلد(5)، العدد (1)، ص:93

2 مناهج دراســة الأخطاء

1.2 المنهج التقليدي :

يعتمد المنهج القديم في دراسة الأخطاء اللغوية على الإشارة إلى الخطأ كمخالفة لغوية دون الاستفادة منه لغرض الحفاظ على اللغة وسلامتها، وتخليصها من لحن العامة مفتقر إلى الأسس النظرية والمنهجية المعجمية، مثل كتاب (لحن العوام) لأبي بكر الزبيدي، وكتاب (ما تلحن فيه العامة) للكسائي، و(البيان والتبيين) للجاحظ، و(أدب الكاتب) لابن قتيبة، و(نظرات في اللغة والادب) لمصطفى الغلاييني[1]

2.2 المنهج التقـابلي: (Contrastive Analysis)

يهدف التحليل التقابلي إلى التنبؤ بالأخطاء اللغوية لدى متعلم اللغة بناء على فرضية تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية أو اللغة الأدنى (العامية) في الأعلى (الفصحى) بفعل تأثير المكتسبات القبلية في المكتسبات البعدية؛ ويقوم على منهجية الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية للتنبؤ بالصعوبات التي يمكن للمتعلم الوقوع فيها بناء على ثلاث خطوات،[2] أولا: الوصف العلمي الواضح للغتين، ثانيا: اختيار مستوى معين في اللغتين للمقارنة بينهما، ثالثا: المقارنة بين المستويين اللغويين لجوانب الاتفاق والاختلاف، رابعا: ترتيب الأخطاء المحتملة بفعل التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية، وهي التي تمثل من 50 % إلى 60 % من الأخطاء الفعلية.[3]

وتقوم تلك الصعوبات المتوقعة في التحليل التقابلي على فرضية أن المتعلم ينقل قوانين لغته الأُمِّ إلى اللغة الثانية أو الأعلى، فإذا كانت قوانين اللغة الهدف مشابهةً لقوانين لغته الأم حدث النقل الإيجابي وسهلت عملية التعلم، أما إذا كانت قوانين اللغة الهدف مختلفة عن قوانين اللغة الأم حدث الخطأ في النقل السلبي أو (التدخل اللغوي) حيث يطبق المتعلم قواعد لغته الأم على اللغة الثانية المختلفة عن لغته؛ غير أنه قد ثبت بالتجاربة أن الأخطاء اللغوية لا تعود كلها إلى التدخل اللغوي، كما أن هناك أخطاء يقع فيها متعلم اللغة الثانية من غير أن

---

(1) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 131.

(2) ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 46.

(3) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 184.

يتمكن التحليل التقابلي من التنبؤ بها، كما أنه وجد أنه قد يقع متعلمون للغة الثانية من ذوي اللغات الأصلية المختلفة في نفس الأخطاء.[1]

3.3 **المنهج التحليلي**: (Error Analysis)

تتنوعُ مناهج التحليل اللغوي بين تحليل الخطاب وتحليل الأخطاء اللغوية وتحليل الأخطاء القِرائية، ويقومُ منهجُ تحليل الأخطاء على نظرية (تشومسكي)[2] المعرفية لاكتساب اللغة وفق مفهوم النظرية التوليدية التحويلية، حيث إن فطرة الطفل ليست صفحة بيضاء تملأ عن طريق المحيط باللغة كما كان الاعتقاد سائدا وفق نظرية (بلوم فيلد) الوصفية، بل إن الطفل له استعداد لا شعوري و"مَلَكَـةُ لِسَانٍ" -كما سماها ابن خلدون[3]- تؤهله لاكتساب لغة يتصرف في بناها التركيبية بعد سماع جمل محيطه لينتج بنفسه بصورة خلاقة جملا جديدة بعدد لا متناه على غير مثال سابق بالاستناد إلى حدس فطري ومعرفة ضمنية في شكل أنساق دماغية وقواعد لغوية كلية.[4]

ويقاس الانحراف في اللغة المرحلية للطفل خاصة بدرجة بعد هذه اللغة عن المعنى المقصود وليس بدرجة بعدها عن لغة الاستعمال الشائعة لأن الطفل لا يصدر في لغته المرحلية عن أمثلة جمل سابقة وإنما يصدر عن أنوية جمل فطرية مركوزة في ذهنه، ولذلك فإن ما نعتبره أخطاء تدخل ليس في الحقيقة — حسب هذه النظرية- سوى فرضيات مبتكرة وقواعد خاصّة تتطور مع النمو الإدراكي للطفل في تقدمه التدريجي نحو استكمال تحصيله اللغوي.[5] وفي بحثنا هذا نعتمد على الدراسة التكاملية للأخطاء اللغوية بالاستفادة من كافة النظريات التي تقدم تفسيرات مقبولة للأخطاء اللغوية.

---

(1) ينظر: جاسم علي جاسم/ زيدان علي جاسم، مقالة: **نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي**، مجلة الآداب الأجنبية، (د.ت)، ص: 19.

(2) (**Noam Chomsky**):(1928-) أستاذ الألسنة ومفكر أمريكي، مؤلف كتاب (البُنى التركيبية)، وصاحبُ النظرية التوليدية التحويلية: GGT (Grammair Générative et Transformationelle)، درّس اللغات في جامعات أمريكية عديدة، وله آراء سياسية، ومقالات عديدة. ينظر: موسوعة السياسة، ج1، ص: 747.

(3) ينظر: عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص: 220.

(4) ينظر: ميشال زكرياء، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية** (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ط1، 1982، ص: 12.

(5) ينظر: ميشال زكرياء، مرجع سابق، ص: 62.

3 - خطوات تحليل الأخطاء

3.1 وصـــــف الأخــطـــــاء :

لا يمكن تقييم وتقويم الأخطاء من دون إجراء وصف علمي لها من أجل القدرة على الاستفادة منها في توجيه المتعلم وفهم نشاطه اللغوي. فبعد تعرف المحلل على الأخطاء وفق التعريف الذي ذكرناه نحاول الإجابة عن السؤال: كيف حدثت هذه الأخطاء ؟ فنقوم بتشخيص طبيعة هذه الأخطاء بوصف ما خالف منها مستوى اللغة الصحيحة العرفية على مستوى قواعد النحو والتراكيب الظاهرة أو على مستوى الاتصال والسياق وفق استعمال المجتمع كما بينا سابقا.

غير أنه يصعب اكتشاف أخطاء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، لأن لغته غير مستقرة، فهي تمثل لغة المتعلم المرحلية الوسيطة أثناء تعلمه للغة الهدف كما أشرنا سابقا، ولاكتشاف هذه الأخطاء – خاصّة ما تعلق منها بجانب الاتساق – يعمد بعض المحللين بناء على نموذج كوردر[1] لتحديد الأخطاء إلى إعادة صياغة جملة المتعلم الخاطئة وفق سياق اللغة الهدف حسب تقديرهم، لمعرفة ما في الكلام من أخطاء على مستوى النحو والصرف والمعجم، زيادة أو حذف أو استبدال أو رتبة أو غيرها من أصناف الأخطاء، وكذا على مستوى الإفهام في الخطاب والتعالق بين الجمل[2] سواء أكانت لغةُ الهدف اللغةَ الأولى أم كانت اللغةَ الثانيةَ، ثم المقارنة بين الجملة التي صاغها المتعلم والجملة الصحيحة المفترضة في اللغة الهدف، فإذا لم يُعرف نوع الخطأ رغم ذلك ولم يتضح مقصود المتعلم اعتبرت الجملة مغلقة، وغير قابلة للوصف والتصويب.

بـيَّـنـَّا سابقا أن للأخطاء اللغوية نوعين: الأخطاء النظامية الكفائية، والأخطاء الأدائية العشوائية؛ ونضيف كذلك أن للأخطاء اللغوية أشكالا ومستويات.

فمن الناحية الشكلية يوصف الخطأ اللغوي بحسب صنفه اللغوي مثل: نصب المرفوع، أو رفع المنصوب، أو صرف ما لا ينصرف، وغيره. ويوصف كذلك من حيث الاستبدال، أو الترتيب الخاطئ، أو الزيادة، أو حذف أدوات الربط والمعيِّنات وغيره من الصور. ولا يقع

---

(1) ينظر: هـ.دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها**، تر/ تح/ عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ط1، 1994، ص: 209.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 210-211 .

المتكلمون الأصليون للغة إلا في أخطاء محدودة من قبيل أخطاء السياق والإشارة والاستعمال الخاص وما له طبيعة اجتماعية.[1]

أما من حيث مستوى الأخطاء فإن الأخطاء تَتَصَنَّفُ بحسب النمو الذهني للمتعلم وارتقائه في تطويع اللغة؛ فمن الأخطاء ما يعوق الفهم والاتصال بسبب الخلط في التراكيب والجمل والسياق في مرحلة ما قبل النظام، ومنها ما يتعلق بالمستوى النحوي الجزئي الذي لا يعوق الاتصال في مرحلة النشوء، حيث يستوعب المتعلم بعض القوانين اللغوية ويتحاشى بعضها، ومنها ما ينشأ في مراحل الانتظام والاستقرار على مستوى سهولة اللغة ورقتها، وباعتبار الأساليب والتعابير، حيث يصبح المتعلم قادرا على إنتاج اللغة الهدف متجاوزا مرحلة الإفهام إلى مرحلة طلب سلامة الأساليب والتعابير البليغة.[2]

3.2 تفسير وتعليـل الأخطـــاء :

يُمَكِّنُنَا تفسيرُ الأخطاء من معرفة العلاقة المعرفية والوجدانية للذات بالنظام اللغوي وإحراز فهم متكامل لعملية اكتساب اللغة الأولى أو الثانية. وترجع أسبابها إلى مصادر متنوعة وعامة تفسر اللغة الوسيطة للمتعلم، ونقتصر على أخطاء الأداء الإنتاجي الكتابي.

فمن الأخطاء الأدائية ما يرجع إلى أسباب لغوية كِفائية تطورية ومرحلية (Error)، باعتبار أن اللغة تنمو وتتطور باستمرار كلما زاد اتصال الفرد بالآخرين،[3]مثل صعوبات داخل اللغة، والجهل بالقاعدة أو قيودها، والافتراضات الخاطئة، وتطبيق استراتيجيات الاتصال أو السلوك التعويضي للجهل بالقواعد مثل التحاشي وتوظيف الأنماط الجاهزة والتحول إلى لغة أخرى. ومنها ما يرجع إلى أشكال الاستدعاء اللغوي مثل النقل السلبي أو التدخل، والتعميم المفرط والخاطئ، وكذا القياس الخاطئ والمبالغة في التصويب.[4]

ومن أخطاء الأداء ما يرجع إلى أسباب غير لغوية، مثل المنهاج بكل ما يمثله من نوع محتوى الكتاب المدرسي وتدريجه وتوزيعه وعرضه، ومنها ما يرجع إلى المعلم وطرائق التدريس،

---

(1) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 60

(2) ينظر: اللغة بين المعيارية والوصفية، مرجع سابق، ص: 64.

(3) ينظر: تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية ، مرجع سابق، ص: 117.

(4) ينظر: مقالة: نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي ، مرجع سابق، ص: 18.

ومنها ما يرجع إلى المتعلم ذاته ونموه اللغوي، ومنها ما يرجع إلى الأسرة والمجتمع والمحيط، وهنا تبرز نظريات النقل والتدخل اللغوية الخارجي التي تفسر تأثير الخبرة اللغوية السابقة في عملية تعلم اللغة.

و مهما تعددت أسباب الأخطاء فإن الحلول التي يتخذها المتعلم لتلافي ما تسببه له من نقص لغوي يرجع معظمها إلى عمليات نفسية لا شعورية في شكل سلوك تعويضي فيما يسمى بـ (استراتيجيات الاتصال)، وبالتالي فإن تحليل هذا النوع من السلوك يغدو من مجالات علم النفس، غير أن هناك نوعا من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون تعتبر أخطاء من الوجهة النفسية المحضة، وهي الأغلاط أو أخطاء التنفيذ التي ذكرناها سابقا (Mistak)، والتي تكون بسبب التردد، والتصحيح المباشر، والتهيؤ، والإتباع، والمزج، والاستبدال.[1]

3.3 تـقــويـــمُ الأخـطـــــاء :

بعد عملية التعرف على الخطأ ووصفه علميا وبيان أسبابه لابد أن نطرح السؤال: كيف يمكن معالجة أو حلُّ أو مُداواةُ أو تقويمُ أخطاء المتعلم ؟ والمعالجةُ عمليةٌ مركبةٌ، منها ما هو آنِيٌّ عاجلٌ يتكفّلُ بها المعلمُ ويساهم فيها المتعلمُ بنفسه، ومنها ما هو عميقٌ مُستدام يبدأُ به المعلم داخلَ الفصل وتتدخّلُ فيه عدةُ أطرافٍ في العملية التربوية.

إن أوّلَ خطوة في عملية معالجة الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين تتمثل في التقويم الصحيح لمدى خطورة الأخطاء المعنية بالمعالجة، وقد عرفت إحدى الوثائق التربوية الوزارية التقويم بأنه: « عمليةُ إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلّبُ استخدام المعايير أو المِحكَّاتِ لتقدير هذ القيمة، كما يتضمّنُ أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام »[2]

فمصطلح "التـّقويـم" يعني إذاً عملية التقدير والإصلاح معا، و في القاموس: « قَوَّمْتُ السِّلْعَةَ واسْتَقَمْتُه: ثَمَّنْتُه. وقَوَّمْتُه: عَدَّلْتُه فهو قَويمٌ ومُسْتَقِيمٌ ».[3] غير أنني أفضل الفصل بين

---

(1) ينظر: داود عبده، **دراسات في علم اللغة النفسي**، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1984، ص: 47-49 .

(2) وزارة التربية والتعليم لسلطنة عمان، **وثيقة تقويم تعلم الطلبة مادة اللغة العربية للصفين** (11- 12)، (د.د)، 2012 ، ص: 05.

(3) محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، مصدر سابق، ج4، ص: 170.

المعنيين لفظيا باستعمال مصطلح "التَّـقْيِـيم" لمعنى التقدير والتثمين كما أقره مجمع اللغة العربية في المعجم الوسيط، بينما "التَّـقويـم" لمعنى التعديل وإزالة الاعوجاج، ففي هذا المعجم: « قَـيَّـمَ الشيء تقييما: قدّر قيمته ».[1] لأنه قبل الإصلاح والتقويم لابد من التقدير والتقييم، وهما وإن كانا شيئين مختلفين إلاّ أنهما متظافران ومتكاملان، ويؤديان غاية واحدة.

والتقييم عملية منظمة تهدف إلى قياس كفاية المتعلم اللغوية ومدى تقدمه في امتلاك اللغة الهدف ومعرفة نسبة نجاح المعلم والبرامج والمناهج والوسائل المستعملة من خلال مقارنة مستوى المتعلم اللغوي إلى الأهداف المسطرة له من تعلم اللغة الهدف بصفة خاصّة من أجل إصلاح تلك الأخطاء وإعادة توجيه المتعلم وتحفيزه.[2]

ويتم قياس درجة الخطورة للأخطاء بصفة عامة عن طريق معرفة مستوى التقبل والانزعاج لدى الناطق الأصلي للغة الهدف ثم بحسب تصنيف تلك الأخطاء بين أخطاء الكفاية والتنفيذ، وبقدر ما فيها من العمومية والشيوع، وكذلك بحسب أسبابها، وبحسب اعتبار الهدف من تعليم اللغة، هل هو بهدف تحقيق الفهم فحسب ؟ أم بهدف تحقيق إتقان الأداء ؟ وغيرها من المقاييس، غير أن المقياس الأساسي لخطورة الأخطاء هو معرفة مدى تأثيرها في عملية الاتصال والتواصل والاستيعاب لدى المتلقي الأصلي أو المتمكن من اللغة الهدف.[3]

وتتجه الخطوة الثانية في عملية معالجة الأخطاء إلى المتعلمين داخل الفصل بعد معرفة مستوى خطورة أخطائهم التعبيرية الكتابية لكي يكشف لهم المعلم محل أخطاءهم ويظهر لهم مستواهم الحقيقي ومستوى كفايتهم اللغوية حتى يعملوا على تعديل سلوكاتهم وتدارك أخطائهم.

والتصحيح المباشر للأخطاء الكتابية لدى المتعلمين يعزز اللغة السليمة لديهم ويمنع عملية التحجر اللغوي الجزئي (Language_fossilization) لأخطاء المتعلمين داخل لغتهم الأولى،[4] كما أن التغذية المعرفية المبالغ فيها أيضا تثبط عزيمة المتعلم، لذلك ينبغي أن يتفادى

---

(1) مُجمّع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص: 771.

(2) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 104.

(3) ينظر: هكتر هامرلي، **النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**، تر/ راشد بن عبد الرحمن الدويش، مر/ سعود بن حميد السبيعي، جامعة الملك سعود، 1994، ص: 154- 155.

(4) عبد العزيز بن إبراهيم العصلي، مقالة: **التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج 17، ع 33، 2004، ص: 303.

المعلم تسويد وجوه متعلميه بالدفاتر الدامية بالقلم الأحمر، وأن يتدرج في عملية التصحيح بحسب طبيعة الخطأ وأهميته، حيث يمكن له أن يركز مرحليا على مستوى لغوي محدد كالنحو مثلا أو الصرف، ويتغاضى عن الأخطاء المبكرة، وأغلاط التنفيذ، والأخطاء الجزئية التي لا تعيق التواصل ريثما يخصص لها وقتا آخر.

ولابد أساسا في تصويب الأخطاء للمتعلم عدم الاكتفاء بالتصويب الظاهري مثل: (قل كريات بيض، ولا تقل كريات بيضاء)، بل لابد من التصويب المعياري كذلك ببيان معيار الخطأ للمتعلم، لأن ذلك أرسخ في ذهنه من التصحيح الظاهري الذي يشبه الأسبرين يعالج المشكلة ظاهريا وبشكل مؤقت

ولن تتم عملية المعالجة للأخطاء بالتصحيحات اللغوية بطبيعة الحال، لأن الاكتفاء بتصحيح الأخطاء دون البحث عن جذورها ما هو في الحقيقة إلاّ معالجة آنية ظرفية لتلك الأخطاء بالرغم من أهميتها بالنسبة إلى المتعلمين، فتصحيح الأخطاء دون معالجة الأسباب يعمل مثل مساحات زجاج السيارة عنما يترشش عليها رذاذ المطر، فهي لا تعمل إلاّ مؤقتا، ولن ينقطع الرذاذ عن الزجاج إلاّ بانقطاع المطر، فالمعالجة إذاً لن تتم إلاّ بمنع وقوع المتعلمين في نفس الأخطاء مرة ثانية للمدى البعيد بالبحث عن حلول لها بحسب مصادرها وأسبابها القريبة والبعيدة التي أدت إلى حدوثها.

* * *

المبحثُ الثّالث
مـــفـــهـــوم الاتســـاق وأدواتـــه

1 - **التــعريــف اللغــوي :**

الاتساق لغة من الجذر: (وسق)، ويدل على مفهوم الاكتمال والتمام، جاء في لسان العرب : « وسقت النخلة إذا حملت، فإذا كثر حملها قيل أوسقت أي حملت وسقا (...) والوُسُوقُ ما دخل فيه الليل وما ضم، وقد وسق الليل واتسق، والطريق يتَّسِقُ أي ينضم (...) واتِّسَاقُ القمر: امتلاؤه واجتماعه واستواؤه ليلة ثلاثة عشرة (...) واسْتَوسَقَتِ الإبلُ:اجتمعت، والاتساق:الانتظام »[1]

وفي القـاموس المحـيط: « وَسَـقَهُ يَسُـقُهُ جمعـه وحملـه، ومنـه: ﴿ وَٱلَّيۡلِ وَمَا وَسَقَ ﴿١٧﴾ ﴾ الانشقاق: ١٧، واستوسقت الإبل: اجتمعت، واتَّسَقَ: انتظم »؛[2] ومعنى الاجتماع والانتظام والاكتمال لا يبعد عن المعنى الذي يدور في كتب الاختصاص في لسانيات النص.[3]

2 - **التعريف الاصطلاحي :**

يرتبط موضوع الاتساق والانسجام ارتباطا وثيقا بموضوع النص وبنيته المتماسكة، حيث يقول دومينيك مانغونو: « إن دراسة اتساق وانسجام النص تشكل موضوع اللسانيات النصية التي تدرس الكيفية التي بمقتضاها تشكل سلسلة من الجمل وحدة نصية »،[4] وتضيف وثيقة مناهج لوزارة التربية: « يقوم مفهوم الاتساق على اعتبار أن النص ليس مجرد مجموعة من الجمل التي لا رابط بينها، وإنما هو بنية متسقة تقوم على نظام داخلي متين، أساسه علاقات دلالية، نحوية، معجمية، منطقية تربط بين أجزاء النص ومقاطعه »؛[5] لذلك يمكن تعريف الاتساق

---

(1) لسان العرب ، مصدر سابق، ج10، ص: 456 - 458.

(2) القاموس المحيط، مصدر سابق، ج 3، ص: 289.

(3) ينظر: **دراسات أدبية**،(دورية فصلية محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية)، دارُ الخلدونية للنشر والتوزيع، العدد 4، الجزائر 2009، ص: 82.

(4) دومينيك مانغونو، مرجع سابق، ص: 18.

(5) وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة للمناهج** (السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها) ، الديوان الوطني للمطبوعات، (ب.ت.)، ص: 11.

بأنه الكيفية التي يتماسك بها نص متجانس منظم الوحدات، ذلك التماسك المحكم الذي يتحقق عن طريق خصائص و روابط لغوية شكلية[1] تُحيل إلى علاقات داخلية تصل بين الجمل المكونة للنص أو جزء منه؛ فهو من مصطلحات لسانيات النص. ويبين محمد خطابي الفرق بين العلاقات النصية والجملية قائلاً: « والعلاقات التي تتم على مستوى الجملة غير مهمة من حيث الاتساق، ذلك لأن العلاقة بين طرفي الجملة علاقة بنيوية لا يقوم فيها الحذف [وسائر العلاقات الاتساقية الأخرى] بأي دور اتساقي، وبناء عليه (...) ينبغي البحث عنها بين الجمل وليس داخل الجملة الواحدة »[(2)]. ويؤكد جبار سويس على أهمية الاتساق في البناء اللغوي مضيفاً: « الاتّساق هو جزء من نظام أيّة لغة، وتكمن إمكانيّته في الوسائل النظاميّة للإحالة والحذف وسواهما مما هو مبني في تضاعيف اللغة نفسها ».[(3)]

وتتحقق علاقات الاتساق بين متتاليات من الجمل داخل النص اللغوي كاشفة عن روابط نحوية/ معجمية/ دلالية / تركيبية، مثل الإحالة والاستبدال والحذف والترابط والتضام والتكرير وما تتضمنها من الوسائل.

ويُعبِّرُ الاتساقُ في الكتابة التعبيرية عن نظام تشفير تراتبي، يتألف من مستويات لغوية ثلاثة، هي: الدلالة (المعاني) / النحو- المعجم (الأشكال) / الصوت- الكتابة (التعبير)،[(4)] أي أَنَّ المعنى يُعبَّر عنه بالكلمات، والتعبير بالكلمات يوضع في صوت أو كتابة.

إن آلية الاتساق تحقق الترابط بين الجمل النص عبر كافة المستويات اللغوية، ويبين جبار سويس سبب ذلك الالتحام بين المستويات اللغوية قائلاً: « ليس هناك انفصال كبير بين المفردات والنحو، فالمبدأ في اللغة هو أَنَّ المعاني الأكثر عموميَّة يعبَّر عنها بالنحو، والمعاني الأكثر خصوصيَّة يعبَّر عنها بالمفردات، إذ إِنَّ بعض المعاني العموميَّة تحتاج إلى أكثر من مفردة معجميَّة – جملة أو أكثر- لإيضاحها، ومن ثم تحتاج إلى العلاقة النحوية التي تحكم مفرداتها، أما المعاني الأكثر خصوصيَّة فقد لا تتجاوز نطاق المفردة المعجميَّة الواحدة وبذا لا تحتاج إلى

---

(1) ينظر: دراسات أدبية، مرجع سابق، ص: 85، نقلا عن صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، ج1، ص:21.

(2) محمد خطابي، **لسانيات النص** (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط2، 2006، ص: 22.

(3) جبار سويس حنيحن الذهبي، **الاتساق في العربية**، (دراسة في ضوء علم اللغة الحديث)، رسالة ماجستير غير منشورة، في كلية الآداب للجامعة المسنصرية، بغداد – العراق، بإشراف: نهاد فليح حسن العاني، 2005 ،ص: 21

(4) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق ص: 15.

علاقة نحويةً ما، لهذا فإنَّ الاتّساق بوصفه علاقة دلاليَّة –وهو مثل كل مكونات النظام الدلاليّ – يتحقَّق بالنظام النحوي–المعجميّ، وهنا يمكن استخلاص حدود الفرق بين ما هو نحويّ وما هو معجميّ، حين تتحقَّق بعض أشكال الاتّساق من خلال النحو، وتتحقَّق أشكال أخرى منه من خلال المفردات »[1]

وبالرغم من تعدد جوانب الاتساق فإن مفهوم الاتساق دلالي تركيبي بالأساس لأن معظم وسائل الاتساق تدور حول ظواهر التطابق الذي تُسهِم فيه البنية النحوية والمعجمية، وتمثل الإحالة أبرز وجوهه، وهي علاقة دلالية تتحقق بين العنصر المحيل في جملة معينة والعنصر المحال إليه في جملة أخرى بعلاقة قبلية أو علاقة بعدية، بحيث لا يتم تأويل العنصر المحيل وفكّ شفرته على نحو فاعل إلاّ بالتماس العون من العنصر المحال إليه حيث تنشأ بينهما علاقة اتساق بالشكل التالي :

أ ←——— ب علاقة بعدية

أ ———→ ب علاقة قبليـة

ففي حالة الإحالة بالضمائر مثلا فإن الاتّساق الدلالي يتحقق من دون تكرار الأسماء، لأنها تربط الجمل دلاليًا، إذ إنَّ الضمائر تقوم على ربط الدلالات المتناثرة.

وبالرغم من أن الاتساق يحيلُ إلى العلاقات الدلالية الشاملة للنص إلاّ أنه لا علاقة له بالوحدة البنيوية له، فالاتساق لا يقومُ على مفهوم الوحدة البنيوية التي تجعل من النص نسيجا داخليا موحداً من الجمل المترابطة على نحو واضح محدد المعالم والسياق بحيث يمثل كل عنصر فيها جزءً في هيكل النص الذي لا يقبلُ الخرق والإقحام الذي يخرجه عن وحدته البنيوية، وإنما يعتمدُ الاتساق على علاقاتٍ تشكلُ النصَّ لا يمكن تفسيرها في ضوء البنية، وإنَّما يتمُّ تفسيرُها عن طريق علاقاته الدلاليَّة، لأنَّ النصَّ –كما سبق– وحدة دلاليَّة.[2]

ومن أجل توضيح الفرق بين مفهوم النصية ومفهوم الوحدة البنيوية يورد محمد خطابي نقلا عن هالداي و رقية حسن في كتابهما: الاتساق في الانكليزية (Cohesion in English) المثال التالي: « ولكن ما أريد معرفته هو – نعم من فضلك شيئا من الثلج– ما تظنُّ هذه

(1) جبار سويس حنيحن الذهبي، مرجع سابق، ص: 21.

(2) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 16.

الحكومة أنهَّا فاعلة حين تبذّر كلَّ هذه الأموال في بناء مدارس جديدة ؟ ما الذي يعيب المدارس القديمة ؟ »، فالخلل –كما ينقل محمد خطابي – تسرب إلى البنية النصية لهذه الفقرة عندما أُقحِم طلب الثلج من النادل، لكن هذه الجملة المقحمة في البنية لم تخُرج النصَّ عن كونه نصًّا، و العلاقات الاتّساقيَّة قادرة على أن تؤدي دورها في الربط بين أجزاء هذه الفقرة وتحقيق النصية فيها.[1]

3 - الاتساق و الانسجام :

الاتِّساقُ (Cohesio) صفةٌ من صفاتِ النّصّ المتَماسِكِ التي تحقق له نصيّته من حيثُ الصّياغة اللّفظية، أو مظهرٌ من مظاهرِ "نحويّة النّصّ" أمّا الانسجام (Cohérence)[2] فهو تماسُك النّصّ وانسجامُه من حيثُ نقلُ المعلومات والمضامين، وإطارٌ لعالَم النّصّ الدّاخليّ وما يُحيلُ عليه من مراجع، أو هو مظهر من مظاهر "مقبولية النّصّ".

يعتبر مفهوم الانسجام أعمّ وأشملَ من مفهوم الاتساق وأعمقَ منه، لأن الاتساق يتجلى في الروابط النحوية المعجمية بين الجمل على مستوى سطح النص بما يعني أن النص متسقٌ بذاته لا يحتاجُ إلى تأويلِ القارئ بل مجردَ توضيحٍ لروابطه التي تحقق له التماسك،[3] أما الانسجام فيخص الآليات الذهنية، والعلاقات الأساسية للبنية الكلية للنص، وأبنيته التجريدية الدلالية المحورية الكبرى و العميقة المتحكمة في توليد النص، يقول جبار سويس: « لا تقتصر وحدة النصّ والخاصّيّة النصّيّة فيه على العلاقات النحويةّ الرابطة له، وإنّما يشمل العلاقات المعنويةّ التي لا تظهر على البنية السطحيّة للنصّ، بل يستدلّ عليها من خلال الموقف والاتصال، أو من خلال ما يتصل بالتجربة الإنسانيّة أو بتفاعل المعلومات التي يعرضها النصّ مع المعرفة السابقة بالعالم »،[4] حيث إن الإنجازَ اللُغويّ المكتوبَ لا يسلكُ دائما سبيل التماسك الواضح بين الأجزاء المشكلة له بل يمكن أن يتألف من جمل لا روابط تقليدية بينها (التلغراف، الإعلانات، الحوار، المناقشات، الشعر الإبداعي..) ولا يمكن إدراك تماسكها دون مساعدة خصائص الانسجام النصي والعلاقات الخفية الكامنة التي هي بمثابة حلقات مفقودة لا يعبّر عنها في الخطاب، ولكن يمكن أن يُعاد تركيبُها بواسطة قوانين الاستدلال التي تُحَدَّدُ

---

(1) ينظر: (م.ن) ، نفس الصفحة.

(2) ينظر: دومينيك مانغونو، مرجع سابق، ص: 18.

(3) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 25.

(4) جبار سويس حنيحن الذهبي، مرجع سابق، ص: 19.

على مستوى التداوليّة،[1] وتؤولُ إلى الرابطة الإنجازيّة الحاصلة بين المنطوقات والتقاليد والأعراف المرتبطة بنوع الخطاب.

ويحدد دليل الأستاذ لوزارة التربية الوطنية سر الاختلاف الجوهري بين ظواهر الاتساق وظواهر الانسجام موضحا صعوبة التمييز والفصل بينهما في نفس الوقت، حيث يقول: « إن التمييز بين الظواهر التي هي من قبيل الانسجام وتلك التي هي من قبيل الاتساق ليست بالأمر السهل إذا أردنا تفصيل هذا التمييز، غير أن هذا التمييز أساسي حيث يعتقد البعض أن الاتساق ينتج عن تسلسل الجمل وخطية النص، في حين أن الانسجام يعتمد على الاتساق غير أنه يقحم قيودا عامة غير خطية، أي أن الاتساق يتعلق فقط بالعلاقات التي تقيمها أدوات الربط والوصل بين الجمل، أي البنى الفوقية التي تُسهِم في البناء المعماري للنص وتناميه وتناسله (...) غير أن النص قد يُجَلّي مؤشرات الاتساق التام من دون أن يكون مع ذلك منسجما؛ ولكي يكون النص منسجما يجب ربطه بقصد شامل، أي إلى غاية إنشائية محايثة لنوع النص ولنمط معين إخباري سردي وصفي (...) إن المتلفظ المشارك هو الذي يتولى بناء النص، فالحكم الذي يقضي بأن النص منسجم أو غير منسجم قد يتغير وفق الأفراد، ووفق معرفتهم بالسياق والحجة التي يخولونها للمتلفظ »،[2] وترتبط تلك القيود العامة التي يقحمها الانسجام بآليات التأويل والفهم المحلي، والقياس، والسياق، والتشابه، وموضوع الخطاب، والتّغريض، والخلفية المعرفية والتنظيمية، والبنية الكلية، وغيرها.[3]

4 الاتساق و النصية :

يتجاوزُ الاتساقُ مستوى الجملة ويتعلَّقُ بلسانيات النصِّ مرتبطاً ارتباطا مباشرا بمفهوم النصية لأن وسائل الاتساق تحقق الترابط والنصية في آن معا،[4] وذلك على خلاف ما تقف عنده المدرسة اللسانية الوصفية التشكيلية التي -كما يقول نايف خرما-: « تعتبر الوحدة الصوتية أصغر وحدة لغوية ومنها تنطلق إلى الكلمات التي تؤلف تلك الأصوات، ومن ثم تصل إلى الوحدة الأكبر التي تتألف من هذه الكلمات وهي الجملة وتوقفت في بحثها عندها ».[5]

---

(1) ينظر: (م.ن) والصفحة .

(2) **دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي جميع الشعب**، وزارة التربية الوطنية، (ب.ت)، ص: 7.

(3) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 6/5

(4) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 14.

(5) نايف خرما، **أضواءٌ على الدراسات اللغوية المعاصرة**، عالم المعرفة، الكويت، 1978، ص: 97.

وتميزُ أشكالُ الاتساق ما يمثلُ نصّاً يتألفُ من متتالية جملٍ وفقراتٍ مترابطة مما يتألفُ من جمل غير مترابطة ولا يشكل نصا، لذلك فإن البحث عن أشكال الاتساق هو بحث في الوقت ننفسه عن الخصائص التي تجعل من عينة لغوية ما نصا؛ ولذلك تدرج ألسنية النص والخطاب وكذلك قطعاً نحوُ النص وتحليلُ الخطاب مصطلح الاتساق النصي في العديد من بحوثها الأساسية.

وتعتبرُ مسألةُ تحديد النصّية و اللانصّية مسألة نسبية، وهي من مسؤوليَّة القارئ الذي يقرّر ما إذا كانت مجموعة من الجمل تكوّن مقطعا يكون كلاّ موحدا، أو أنها مجرد مجموعة من الجمل غير المترابطة، فالاختلاف بين النصّ ومجموعة الجمل غير المترابطة قد يتعين بأشكال الاتساق النصية السطحية، لكن هذه الأشكال قد تصبح عسيرة التمييز فيلتجئ القارئ إلى تلمس النصية في البنية العميقة والكلية للنص عن طريق الفهم والتأويل ومراعاة موضوع الخطاب والبنية الكلية والسياق والمعرفة الخلفية وغيرها من أشكال الانسجام الخفية.

إن النص قد يتشكلُ في حدِّه الأدنى من جملتين بينهما شكل من أشكال الاتساق مثل الإحالة والاستبدال والحذف، مثل قوله تعالى: ﴿ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ ﴾ البقرة: من الآية ٢١٦، حيث نجد في الجملة الثانية العنصر الاتساقي (هو) الذي يمثل إحالة ضميرية قبلية إلى عنصر (القتال) الذي يمثل المحال إليه في الجملة الأولى، إلاّ أن مفهوم النص ليس مجرد تركيب من متتاليات جمل، وإنما يمثل كيانا مستقلا ومختلفا عنها، لأنه يكوّن وحدة دلالية خاصّة بالعلاقات القائمة بين عناصر الاتساق في حال تعالقها لا بمجرد وجود أحد العناصر الجملية في أحد الطرفين أو وجودها معا.[1]

فقوام النص ليس مبنيا بالضرورة على ما تؤلفه الجمل كوحدات صغرى من المعاني النحوية التي تشترط تمام الإسناد واقتضاء الفاعل والمفعول ووظائف الضمائر والمفردات اللغوية وغيرها ، وإنما النص هو وحدة لغوية دلالية شاملة حالة الاستعمال تؤلفها الوحدات الدلالية الجزئية المنبثقة من العلاقات الاتساقية بين الجمل التي تتحقق بالإحالة أو التكرار أو الحذف أو الاستبدال أو غيرها من الأشكال بغض النظر عن الشكل المحدد لمادة هذه العلاقات من حيث البنى النحوية واللغوية إذ المهم هو حضور العلاقات الدلالية بين مفرداتها.

---

(1) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 13 .

5 - رصد أشكال الاتساق :

و يتجسد الاتساق في خَطِّيَّةِ النص وتركيبه –كما ذُكر سابقا –، حيثُ إن الكلمات يأخذُ بعضها بأعناق بعض حسبَ التعبير القديم،[1] ومن أجل ذلك فإن المحلل يسلك في وصف اتساق النص طريقةً خطية متدرجا غالبا من الجملة الثانية في بداية الخطاب حتى نهايته راصدا الضمائر والإشارات المحلية، والإحالات القبلية والبعدية، ووسائل الربط المتنوعة مثل العطف والاستبدال والحذف والمقارنة والاستدراك من أجل االبرهنة على أن النص أو المعطى اللغوي يشكل كلا متآخذا.[2]

6 - الاتساق، نظرة تاريخية :

يترجم مصطلح الاتساق إلى (السبك)، و(الربط)، و(التماسك) وهو من المصطلحات التي وردت في تراثنا النقدي والبلاغي، حيث كان للبلاغيين العرب القدامى كشأن المعاصرين اهتمام بالغ بموضوع الاتساق المتمثل في الترابط القائم بين سلسلة الأقوال المؤلفة لفقرة نص أو مجموعة أجزائه، والتي يكون فيها لآخر الفصل بأول الفصل الذي يتلوه علاقة من جهة أو غرض، وارتباط من جهة العبارة[3]، خاصّة في باب الدراسات القرآنية، حيث انصبت عنايتهم على النص القرآني الذي رأوه سبيكة واحدة من الكلام المحبوك الذي تأخذ آياته وسوره بعضها برقاب بعض من أوله إلى آخره كما يرى أسامة بن المنقذ في كتابه (البديع في نقد الشعر)، [4] ولا يوجد بين أجزائه تفكك ولا ضعف.

وقد حفلت مؤلفات هؤلاء البلاغيين بكثير من الأفكار في باب الاتساق، حيث اهتم حازم القرطاجني بالعلاقات الترابطية لأجزاء القصيدة،[5] وأبدع عبد القاهر الجرجاني في نظرية النظم والنظر إلى القرآن الكريم نظرة كلية باعتباره نصا واحدا، كما اهتموا بعلم المناسبة بين

---

(1) ينظر استعمال العبارة مثلا في كتاب: **المنصف للسارق والمسروق منه** (في إظهار سرقات المتنبي)، للحسن بن علي بن وكيع، ج1، ص: 68 . (المكتبة الشاملة)

(2) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 5.

(3) ينظر: دراسات أدبية، مرجع سابق، ص: 17، نقلا عن حازم القرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص: 290.

(4) ينظر: دراسات أدبية، مرجع سابق،ص: 83، عن جميل عبد المجيد، البديع في البلاغة العربية واللسانيات النصية، ص:78.

(5) ينظر: (م.ن)، ص: 82، نقلا عن د إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ص: 185.

سور القرآن وآياته وجمله وترتيبها، فاعتبره السيوطي علما شريفا قل اعتناء المفسرين به لدقته، ورأى فخر الدين الرازي أن أكثر لطائف القرآن مودعة في الترتيبات والروابط.

وكان (هارفنج) أول من وصف التنظيم الداخلي للنصوص في اللسانيات الحديثة من خلال بعض علاقاتها مثل الإحالة والاستبدال والتكرار والحذف والترادف والعطف في إطار سعي المختصين الذين تعددت مدارسهم في تحديد مفهوم الاتساق والانسجام أو السبك والترابط الداخلي للنص، ومن أشهر الذين يرجع إليهم في ميدان لسانيات النص الحديثة في باب الاتساق والانسجام الثنائي هالداي ورقية حسن في كتابهما (الاتساق في الانكليزية).

7 - عرض أشكال الاتساق

أ- **الإحـــالـــــة** Reference :

الإحالة كما يعرفها الدكتور محمد خطابي « هي عدم اكتفاء عناصر النص كيفما كان نوعها بذاتها من حيث التأويل، حيث ترتبط بما تشير إليه من عناصر سابقة أو لاحقة، وهي علاقة دلالية، لا تخضع للقيود النحوية غير وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه ».[1] وهي تنقسم إلى أشكال عديدة نوجزها فيما يأتي:

أ-1 أنواعها الموضعية

أ.1.1 إحالة مقامية Exophora :

وهي كما تعرفها دورية "دراسات أدبية" المحكمة: « الإحالة التي يحيلُ فيها المتحدث إلى شيء غير موجود في النص، ويمكن تسميتها بالإحالة لغير مذكور، أو لمرجع متصيد (...) ويعين السياق على تفسيرها »،[2] وهي لا تعمل على اتساق النص بشكل مباشر،[3] ولكنها تُسهِم في خلق النص، وانفتاحه على مستويات التأويل والقراءة المتعددة، اعتمادا على سياق المقام، والخلفية المعرفية للقارئ، و من أهم الوسائل التي تتحقق بها الإحالة المقامية ضمائر

(1) محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 17.

(2) دراسات أدبية، مرجع سابق، ص: 86.

(3) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص17، نقلا عن هالداي و رقية حسن، Cohesion in English، 1976، ص:37.

المتكلم والمخاطب [1]. مثال: أنا أرى أنّ التعليم عصب التقدم، فضمير المتكلم "أنا" ولفظة "التعليم" يحيلان إحالة مقامية إلى خارج النص.

أ.2.1 **إحالة نصية** Endophora :

وهي الإحالة إلى العناصر اللغوية الملفوظة الواردة داخل النص، وهي تنقسم إلى نوعين

أولا: من حيث سبق المرجع

1. إحالة على سابق Anaphora : اتصال الكلام بعنصر سابق من النص، مثل: المطالعة مفيدة، هي تغذي العقل. فالضمير "هي" يحيل إلى المطالعة
2. إحالة على لاحق Cataphora: اتصال الكلام بعنصر لاحق من النص، مثل: إنها بديعة، تلك اللوحة. فقد احال الضمير "ها" على "اللوحة" اللاحقة في النص

ثانيا: من حيث المدى

1. إحالة قريبة : وهي التي ينحصر عنصرا المحال والمحال عليه داخل الجملة الكبرى، مثل: الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب، حيث أحال الاسم الموصول "الذي" إلى "الشديد" في نفس الجملة .
2. إحالة بعيدة : وهي التي يتواجد المحال عليه في غير الجملة التي يوجد فيها المحيل، وتقدر درجة التباعد بقدر ما يفصل بين العنصرين من الألفاظ، مثل: انتشرت الأزمة الاقتصادية، لقد ساهمت في انتشار البطالة. فالضمير المستتر في " ساهمت" للجملة الثانية يحيل إلى عنصر" الأزمة الاقتصادية " في الجملة الأولى.

أ. 2 **أشكالها اللفظية :**

أ. 1.2 **الكنايات:**

1- الضمائر :

وهي أكثر أشكال الاتساق توترا في الكلام، ولا تستعمل إلاّ في مقام الإحالة؛ وتنقسم إلى فرعين، وجودية هي: ضمائر الحضور (المتكلم والمخاطب: أنا، نحن، أنت، أنتما، أنتم، أنتنّ)، وضمائر الغياب (هو، هي، هما، هم، هنّ)، وضمائر الملكية مثل: دفتري، دفترك،

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 18.

دفاترهم؛[1] وما يتعلق بضمائر الرفع المنفصلة ينطبق كذلك على باقي أنواع الضمائر، أي ضمائر النصب المنفصلة، والأسماء الموصولة، والضمائر المتصلة والمستترة.

وتعتبر ضمائر المتكلم والمخاطب (أدوار الكلام) من حيث وظيفةُ الاتساق إحالاتٍ مقاميةً، خارجَ نصية (Exophori) إلاّ في الكلام المستشهد به،[2] لأن المتكلمين يستعملون الضمائرَ في الإشارة إلى أنفسهم أو إلى الشخص المخاطب من دون ذكر الأسماء، على خلاف ضمائر الشخص الثالث (ضمائر الغيبة)، التي تمتلكُ وظيفة الإحالة الشخصيَّة (Personal reference).

« و يعتبر الربط بالضمير هو الأصل في الربط، أما ما دونه من وسائل الربط الأخرى فهي وسائلُ مساعدةٌ، أو إضافية استعانت بها اللغة إلى جانب الربط بالضمير.

وإذا كانت الأدوات الرابطة في الغالب رتبتها الصدارة، ولا تحتاج إلى مرجع لها فإن الأصل في الضمير أن يتأخر ويتقدم مرجعه لفظا ورتبة، واللغة العربية تعلق على رتبة الضمير ومرجعه اهتماما كبيرا لارتباط هذا الأمر بأمن اللبس [3]

1. **أسماء الإشارة :**

اسم الإشارة هو الاسم المبهمُ الموضوع للمشار إليه إشارة حسية بأحد الأعضاء، وهو أحد المعارف السبعة مثلما يعرفه النحاة،[4] وهي للتذكير والتأنيث، ترد مفردة ومثناة وجمعا، للقريب والمتوسط والبعيد (هذا، ذاك، ذلك / هذه، تيك، تلك)، ومنها أسماء الإشارة الظرفية المكانية التي تخص المكان (هنا، هناك، هنالك، ثمّ، ثمّة،)[5]، يمكن أن تشمل دلالة الإشارة ما يدل على الظرفية الزمانية (الآن، غداً)، وكذلك الألف واللام العهدية (ال)؛[6]وتسهم أسماء الإشارة في اتساق النص مثل الضمائر، فهي تحدد الإشارة عن طريق ربطها بما تشير إليه

---

(1) ينظر: دراسات أدبية، مرجع سابق، ص: 88.

(2) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 18.

(3) ينظر: وثيقة وزارة التربية المرفقة للمناهج، مرجع سابق، ص: 12

(4) ينظر: د محمد سمير نجيب اللبدي، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، مؤسسة الرسالة /دار الفرقان، عمان– الأردن، ط1، 1985، ص: 120.

(5) ينظر: أنطوان الدحداح، **معجم قواعد اللغة العربي في جداول ولوحات**، مكتبة لبنان، (د.ت)، ص: 96.

(6) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 19

بالإحالة القبلية التي تربط عنصرا لاحقا بعنصر سابق؛ ويتميز اسم الإشارة المفرد "بالإحالة الموسعة "وهي إمكانية الإحالة إلى جملة بأكملها أو متتالية من الجمل.[1]

أ.2.2 **أدوات المقارنة** Comparative reference: [2]

تمثل أدوات المقارنة وسائل الربط المنطقي بين الجمل وأجزاء النص، وهي تدل على الكمية مثل: أكثر و أطول، والكيفية مثل : أفضل، أجمل؛ وتتجسد في ثلاثة أشكال هي :

التشابه : (كأنّ، مثل، يشابه، الكاف)
التطابق : (نفس، عين، ذات، مساوٍ، يماثل)
الاختلاف : (خلاف، مخالف، ضدّ، من جهة أخرى)

ب- **الاستبدال**: Supstitusion

الاستبدال علاقة اتساق نحوي، تتم داخل النص، وهي مصدر أساسي من مصادر اتساق النصوص، « وركيزة مهمة في بناء أي نص على المستوى اللساني » مثلما تضيف دورية الدراسات الأدبية،[3] وتتمثل تلك العلاقة في استبدال لفظ بلفظ آخر له نفس الدلالة من غير ترادف، أو تطابق في المدلول، لأن العلاقة علاقة استبدال لا تطابق أو تكرير مثلما هو الشأن في العلاقات الاتساقية الأخرى.

ومعظم علاقات الاستبدال قبلية، بين عنصر سابق في النص وعنصر لاحق، مثل: تَسَاقَطَت أوراقُ الشجَرِ الباليةُ فأنبتت أوراقاً أخرَى، فقد حلت لفظة " أخرى " اللاحقة محل لفظة "أوراق الشجر" السابقة، حيث نلاحظ أن اللفظة الثانية هي استمرار للفظة الثانية، ولكنه استمرار في محيط التقابل، لأن لفظة "أخرى" وإن دلت على الأوراق فهي لا تدل على نفس لفظة "أوراق" الأولى بل تدل على معنى مستبدل لا يفهم إلاّ بالعودة إلى المستبدل منه الذي يتعلق به في علاقة اتساق تقابلي تقتضي إعادة التحديد للفظة "أوراق" واستبعاد صفة "البالية" واستبدالها "بأخرى".

---

(1) ينظر في تعريف أدوات المقارنة : (م.ن) ، ص: 19.
(2) ينظر: (م.ن) والصفحة
(3) دراسات أدبية ، مرجع سابق، ص: 92.

ولا ينحصر الاستبدال بين الألفاظ ذات المعنى الواحد، ولكن يمكن الاستبدال كذلك بين الألفاظ المختلفة الدالة على شيئين مختلفين، فكما نقول: نَجَحَ اِبني في الاِمتِحَانِ، فقلت له: يا محمدُ سأعطيكَ جائزةً، باستبدال كلمة "ابني" بكلمة "محمد" التي لها ذات المدلول يمكن أن نقول كذلك مثلا: هذا كتاب قرأته، لابد أن أشتري واحدا آخر، باستبدال كلمة "كتاب" بكلمة تدلعلى ذات مختلفة وهي: "واحد" [1]

وينقسم الاستبدال إلى ثلاثة أنواع:[2]

1. استبدال اسمي : ويتم باستبدال اسم باسم آخر، سواء أكان بين معجميتين أو بين معجمية ونحوية، كما في المثال السابق .
2. استبدال فعلي : باستبدال فعل بفعل، مثل: المؤمنُ من وعدَ بأن يُحسِنَ فَعَلَ
3. استبدال قولي : باستبدال لفظة بجملة أو قول بأكمله، مثل: الأيامُ تتقلَّبُ، واللبيبُ يستعدُّ لذلِكَ .

ج – **الحـــذف** (الإضمار) Ellipsis :

الحذفُ علاقةُ اتساقٍ نحويٍّ، وهو علاقةٌ نصية تتمُّ داخلَ النص، بحيثُ يوجدُ العنصر المفترض بعد حذفه في النص السابق بما يشكلُ ترابطا دلاليا يُحدثُ علاقةَ اتساق ما بين أجزاء النص، وهذا يعني أن الحذفَ عادةً علاقةٌ قبلية،[3] ويضيف عبد القاهر الجرجاني في بيان فائدة الحذف: « فإنك ترى فيه تركَ الذكر أفصحَ من الذكر، والصمتَ عن الإفادة أزيدَ للإفادة، وتجدك أنطقَ ما تكونُ إذا لم تنطق، وأتم بيانا إذا لم تُبن »[4]، وهو يساعد منشئ النص على طلب الاختصار وعدم الإطالة بذكر المعلومات الفائضة .

---

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 92.

(2) ينظر في بيان أنواع الاستبدال محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 20.

(3) (م.ن)، ص:21، نقلا عن هالداي و رقية حسن، Cohésion in English، 1976، ص: 144.

(4) عبد القاهر الجرجاني، مرجع سابق، ص: 146

وينقسمُ الحذفُ مثلَ الاستبدال إلى ثلاثةِ أنواعٍ هي:

الحذف الاسمي: بحذف اسم داخل الجملة، مثل: ﴿ أُكُلُهَا دَآئِمٌ وَظِلُّهَا ﴾ الرعد: من الآية ٣٥، أي: وظلُّها دائمٌ، ونُدرج ضمن هذا النوع من الحذف الضمائر المستترة.(1)

الحذف الفعلي : حيث يكون المحذوف عنصرا فعليا، مثل: قرأ أحمدُ جريدة، و سعادُ قصّة.

الحذف الجُملي : بحذف جملة بأكملها، مثل: هل فهمت المسألة ؟ نعم، أي نعم فهمت المسألة

يمثل الحذف في حقيقته شكلا من أشكال الاستبدال، ولا يختلف عنه إلاّ من حيث الكيف؛ فالحذف استبدال بالصفر، حيث لا يترك المحذوف أثرا ولا يستبدل به شيء، لكن النص يعطي للقارئ مادة يستطيع من خلالها إدراك العنصر المفترض المحذوف، وسد الفراغ البنيوي، بالعودة إلى مؤشر العنصر السابق الذي يؤول به.(2)

ويقع الحذف في الحركة والحرف والمفرد والجملة، ويهدف في كل مواضعه إلى التخفيف، وهو ظاهرة شائعة في لغة العرب؛(3) لكن الذي يهمنا ما كان منه في علاقة اتساق بين الجمل فحسب .

د – **التـــرابـــط** Conjunction :

د – 1 **تـــقـــديـــــم** :

يُقصد بالترابط ما ينبغي أن يُصنع في الجمل من عطف بعضها على بعض أو ترك العطف، وكذلك وسائلُ ذلك العطف وأشكالُه وشروطه، غير أن تعريف ترابط الجمل خاضعٌ لتسمياتٍ اصطلاحية متعددة (ترابط، عطف، وصل وفصل) بين المفهوم النحوي البلاغي للوصل والفصل الذي يركز على الجانب الشكلي والمفهوم الذي يركز على العلاقات الخاصة بين الجمل والطرق التي تترابط بها؛ ويتمحورُ هذا الاختلاف بين المفهومين في مدى التركيز على شروط تعاطف الجمل أو أشكاله وأدواته.

---

(1) ينظر: دومينيك مانغونو، مرجع سابق، ص: 128.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 93.

(3) ينظر: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مرجع سابق، ص:72.

د – 2 **التعريف القديم:**

إن الاهتمام بعطف الجمل في الكلام وإيلائه ما يستحق من العناية تحت مسمى "الفصل والوصل" تقليد عريق في التراث العربي اللغوي، أملاه تنظيم الدولة، وتعقد مهامها، واتساع أطرافها، وترامي الأمصار الداخلة تحت سلطتها؛[1] ويعتبر أصعبَ وأدقَّ مبحثٍ في البلاغة، حيثُ كان يعتبرُ مِلاكُ البلاغة إتقانَ الفصلِ والوصلِ، والبلاغةُ بدون فصلٍ ووصل كاللآلئ بدون نظم.[2]

وقد اهتدى البلاغيون القدامى مثل الجاحظ والسكاكي وأبي هلال العسكري وعبد القاهر الجرجاني مبكرا إلى المواطن التي ينبغي أن يُفصل فيها كلام عن كلام أو أن يوصل والداعي إلى الفصل والوصل، وسارت على نهجهم كتبُ البلاغة المتأخرة.[3]

يقولُ السكاكي في بيان أهمية ارتباط الجمل تحت باب "الفن الرابع": « وإنها لمِحَكُّ البلاغة ومنتقَدُ البصيرة، ومضمارُ النُظّار، ومُتَفاضلُ الأنظار، ومعيارُ قدرِ الفهم، ومِسبارُ غور الخاطرِ، ومنجمُ صوابه وخطئه، ومعجمُ جلائه وصدئه، وهي التي إذا طبقتَ فيها المفصلَ شهدُوا لكَ من البلاغة بالقدَحِ المعلَّى وأن لكَ في إبداعِ وَشْيِهَا اليدُ الطُولَى »[4]

والفصلُ لغةً كما جاء في لسان العرب: « بونُ ما بين الشيئين، والفصلُ من الجسد موضع المفصل، والفصل الحاجز بين الشيئين، والوصل خلاف الفصل، وصل الشيء بالشيء يصله وصْلاً وصِلةً وصُلةً، واتصل الشيءُ بالشيء: لم ينقطع عنه »،[5] وفي البلاغة الواضحة: « الوصلُ عطف جملة على أخرى بالواو، والفصل ترك هذا العطف، ولكل من الفصل والوصل مواضعُ خاصّة »[6].

---

(1) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص:99

(2) ينظر: (م.ن)، ص:98

(3) ينظر: د أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها**، مكتبة لبنان، بيروت– لبنان، 2000، ص:549.

(4) يوسف بن أبي بكر السكاكي، **كتاب مفتاح العلوم**، المطبعة اليمنية، مصر، (د.ت)، ص:144

(5) لسان العرب، مصدر سابق، ص: 621، 868، ج11.

(6) البلاغة الواضحة، مرجع سابق، ص:230.

ويتمثل الفصل في خمسة مواضع :

أولاً : بأن يكون بين الجملة الأولى والثانية تمام التآلف والاتحاد والاتصال، حين تكون الجملة الثانية بمعنى الأولى أو بمنزلة الجزء منها، وهذا يقتضي وجوبَ الفصل بينهما وترك العطف – أي إثباتِ الواو–، لأن الشيء لا يُعطف على نفسه، والجزء لا يعطف على الكل؛[1] ويتجسد كمال الاتصال بين الجملتين في أن تكون الثانية :[(2)]

توكيداً للأولى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ سَوَآءٌ عَلَيۡهِمۡ ءَأَنذَرۡتَهُمۡ أَمۡ لَمۡ تُنذِرۡهُمۡ لَا يُؤۡمِنُونَ ٦ ﴾البقرة:٦

بيانا للأولى: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ ٣ إِنۡ هُوَ إِلَّا وَحۡيٞ يُوحَىٰ ٤ ﴾ النجم: ٣ / ٤

بدلاً من الأولى: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱلَّذِيٓ أَمَدَّكُم بِمَا تَعۡلَمُونَ ١٣٢ أَمَدَّكُم بِأَنۡعَٰمٖ وَبَنِينَ ١٣٣ ﴾ الشعراء: ١٣٢/١٣٣

ثانياً: أن يكون بين الجملتين منتهى التباين والانقطاع، وغاية التباعد وعدم المناسبة بما يقتضي الفصل كذلك بترك العطف بالواو، لأن العطف لا يكون إلا للربط والجمع بين الشيئين، وذلك لا يكون في المعنيين إذا كان بينهما غايةُ التباين. [(3)]

ويتجسدُ كمال الانقطاع بين الجملتين في أن تكون الجملتان:

مختلفتان خبراً وإنشاءً:

قال أبو العلاء المعري:

فَيَا مَوْتُ زُرْ/ إِنَّ الحَيَاةَ ذَمِيمَةٌ وَيَا نَفْسُ جِدِّي/ إِنَّ دَهْرَكِ هَازِلُ [(4)]

○ ليس بينهما مناسبةٌ:

قال شاعر:

وَإِنَّمَا المَرءُ بأَصْغَرَيهِ / كُلُّ امرِئٍ رَهْنٌ بِمَا لَدَيهِ [(1)]

---

(1) ينظر: عبد القاهر الجرجاني، مرجع سابق، ص:243. البلاغة الواضحة، مرجع سابق، الحاشية ص:229.

(2) ملاحظة : الأمثلة الآتية مأخوذة من كتاب البلاغة الواضحة ومعجم المصطلحات البلاغية وتطورها، يعني أنها يفترض أن تكون أمثلةً نموذجية لمفهوم الفصل والوصل من وجهة النظر البلاغية، وقد قصدتُ إلى الفصل بين الجملة المعطوفة والجملة المعطف عليها بفاصلٍ زيادة في التوضيح.

(3) ينظر: البلاغة الواضحة، مرجع سابق، الحاشية ص: 229.

(4) أبو العلاء المعري، سقط الزند، دار بيروت ودار صادر، بيروت – لبنان، 1957، ص: 195.

ثالثاً: أن يكون بين الجملتين شَبَهُ كمال الاتصال أو الاستئناف بأن تكون الجملةُ الثانية جواباً عن سؤال يفهم من الأولى فتنزل منزلته، مثل قوله تعالى: ﴿ وَمَآ أُبَرِّئُ نَفۡسِيٓۚ /إِنَّ ٱلنَّفۡسَ لَأَمَّارَةُۢ بِٱلسُّوٓءِ ﴾ يوسف: من الآية ٥٣[2]

رابعاً: أن يكون بين الجملتين شَبَهُ كمال الانقطاع، بأن تكون الجملةُ الثانية معطوفة على الأولى في الأصلِ والمعنى المقصُودِ، لكنها تحتملُ كذلك العطفَ على جملةٍ أخرى غير مقصودة، وإجراءُ العطف بالواو يُوهِمُ عطفَها على الجملة غير المقصودة، لذلك يُترك الوصلُ إلى الفصل، مثلَ قول شاعر:

وَتَظُنُّ سَلْمَى أَنَّنِي أَبغِي بِهَا بدَلاً / أَرَاهَا فِي الضَّلاَلِ تَهِيمُ [3]

فلم تُعطف الجملة (أَرَاهَا فِي الضَّلاَلِ تَهِيمُ) بالواو على الجملة (تظُنُّ سلمَى أَنَّنِي أبغِي بِهَا بدَلاً) مخافة الوهم بأنه يقصد عطفها على الجملة (أبغِي بِهَا بدَلاً) مما ليس مقصوداً.[4]

خامسا: أن يكون بين الجملتين اتصالٌ، غيرَ أن إجراء العطف بالواو ربما يُلحقُ الثانية بالأولى في حكم لم يُقصد إعطاؤه للثانية، مثل قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا خَلَوۡاْ إِلَىٰ شَيَٰطِينِهِمۡ قَالُوٓاْ إِنَّا مَعَكُمۡ إِنَّمَا نَحۡنُ مُسۡتَهۡزِءُونَ ١٤/ ٱللَّهُ يَسۡتَهۡزِئُ بِهِمۡ ﴾ البقرة: من الآيتين ١٤/ ١٥، فلو عُقد عطف الجملة (ٱللَّهُ يَسۡتَهۡزِئُ بِهِمۡ) بالواو على الجملة (قَالُوٓاْ إِنَّا مَعَكُمۡ إِنَّمَا نَحۡنُ مُسۡتَهۡزِءُونَ) للزم اختصاصُ استهزاء الله ﷻ بالمنافقين بزمن جملة جواب الشرط السابقة وكانت من مقول المنافقين، وذلك ليس مقصُوداً، فعُدِلَ عن الوصل إلى الفصل.[5]

---

(1) هذا الشاهد ذكره المتأخرون أمثال السيد أحمد الهاشمي وعلي الجارم ومصطفى أمين، انظر: البلاغة الواضحة، مرجع سابق، ص: 227. الأصغران: القلب واللسان، ورهن بما لديه: يجازى بما عمل.

(2) محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 551.

(3) ورد هذا الشاهد في كتاب المفتاح، ينظر: يوسف بن أبي بكر السكاكي، مصدر سابق، ص: 114

(4) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية، مرجع سابق، ص:552.

(5) ينظر: (م.ن) والصفحة

أما مواضعُ الوصل فتتمثلُ في ثلاثة أضرب:

أولاً: إذا قُصد إشراك الجملة الثانية في الحكم الإعرابي للجملة الأولى التي لها محل من الإعراب كما يعطف المفرد على المفرد حيث لا يكون للجملة محل من الإعراب حتى تكون واقعة موقع المفرد، مع اشتراط حصول مناسبة بين الجملتين،[1] وتقع الجمل التابعة للجمل التي لها محل من الإعراب بعد ستة مواضع منها هي:[2]

1) الجملة الخبرية: الزهرةُ رائحتُها ذكيّةٌ / و/ ألوانُها زَاهيةٌ
2) جملة المفعول به: قال المتَّهمُ: إنّي بريءٌ / و/ وعِرضي نظيفٌ
3) الجملة الحالية: حطّ الطيار و هو مستبشر/ و/ قد أدّى مهمّتَه
4) الجملة المضاف إليها: أقمنا حيثُ طابَ الهواءُ / و/ وعذُبَ الماءُ
5) جملة جواب الشرط الجازم المقترنة بالفاء: إن ظلمتَ فستَندمُ/ و/ يخيبُ سَعيُكَ
6) جملة النعت: لنَا دارٌ حديقتُها فسيحةٌ / و/ أسوارُهَا عَاليةٌ

ثانياً: إذا اتفقت الجملتان خبرا وإنشاء لفظا ومعنا أو معنا لا لفظا،[3] وكانت بينهما مناسبة تامة، ولم يكن هناك سبب يقتضي الفصل بينهما،[4] مثل قوله تعالى: « إِنّ الأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ / و/ إِنَّ الفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ »

ثالثاً: إذا اختلفت الجملتان فكانت إحداهما خبرية والأخرى إنشائية، أي كان بينهما كمال انقطاع يوجب الفصل، لكن الفصل يوهم عكس المقصود من عطف الجملتين، فيعدل عن الفصل إلى الوصل، مثل: لاَ وَ بَارَكَ اللهُ فيكَ، فحرف (لاَ) أصله جملة خبرية بتقدير (لاَ حَاجةَ لي)، أما (بَارَكَ اللهُ فيكَ) فهي جملة خبرية لفظا إنشائية معنى، والعبرة بالمعنى؛ فلو قيل: (لاَ بَارَكَ اللهُ فيكَ) بالفصل حسب الأصل لتوهم السامع الدعوة عليه بدل الدعوة له.[5]

(1) ينظر: (م.ن)، ص:553.
(2) ينظر: النحو الواضح، مرجع سابق، ج3 ثانوي، ص:100.
(3) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية، مرجع سابق، ص: 553.
(4) ينظر: البلاغة الواضحة، مرجع سابق، ص: 233.
(5) ينظر: (م.ن)، ص: 232.

يحدث الفصل الذي يُسقط الواو من بين الجملتين في الحالتين النقيضتين لتعاقبهما، أي إما في حالة كمال الاتصال وشبه كمال الاتصال أين يُستغنى عن الواو بداعي عدم الحاجة إليها عند التوكيد والبدل والبيان والجواب على استفهام متضمّن، أو في حالة كمال الانقطاع، أي عند انعدام المناسبة بينهما لعدم اشتراكهما في حكم نحوي أو اختلافهما في شكل الجمل من حيث الخبر والإنشاء.

ويحدث الوصل الذي يُوجب إثبات الواو بين الجملتين اللتين تُقدَّرُ علاقتهما في موقع وسط بين كمال الاتصال وكمال الانقطاع أو التوسط بين الكمالين – مثلما يقول أهل البلاغة – حين تشتركان في الحكم الإعرابي أو شكل الجملة من حيث الخبر والإنشاء مع توفر المناسبة الجامعة بينهما.

د – 3 مستويات العطف بين الجمل عند القدامى

يقتصر تناول البلاغيين القدامى مسألة العطف بين الجمل في مستوى ثلاثة مجالات متضمنة، هي: المستوى النحوي، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي.

د.1.3 المستوى النحوي :

يمثل المستوى النحوي الجانب المعياري الأساسي الذي يندرج ضمن شروط الصحة اللغوية في العطف بين الجمل، ويقوم على جانبين اثنين هما:

1. معرفة مواضع العطف بالواو

1.1 مسألة الفصل والوصل :

تدور معرفة مواضع العطف بالواو حول مسألة الفصل والوصل، فيكون الفصل كما تقدم في التعريف السابق بحذف الواو في المواضع التي تتبع فيه الجملة الثانية الجملة الأولى بحيث تكون الجملة الثانية إما بمثابة عين الجملة الأولى في حالة التوكيد والبيان أو تكون بمثابة المستبدلة بالأولى في حالة البدل، أو في حالة اختلاف الجملتين في أفعال الكلام أي خبرا وإنشاء حتى لو اتفقتا في الإسناد، مع اختلاف بين النحاة في هذه المسألة، فقد مُنعت الواو مثلا بين ﴿ بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝١ ﴾ الفاتحة:١ و(صلى الله على سيدنا محمد) لأن الأولى

خبرية، والثانية طلبية، وجوّزه ابن الطراوة[1] لأنهما يجتمعان في التبرك.[2] يقولُ الدكتور صبّاح عبيد دراز: « والواقع أن ما اختلفت فيه الجملُ خبراً وإنشاءً: الأصلُ فيه في أساليبه الفصل، ومن غير الغالب: هناك أساليبُ قرآنية عطف فيها الخبر على الإنشاء أو العكس ظاهرا، وكانت موضع أخذ ورد بين العلماء منذ سيبويه، ذلك أن العطف بين الجمل التي لها محل من الإعراب جائز لا خلاف فيه بين العلماء، كقوله تعالى: ﴿ وَقَالُوا۟ حَسْبُنَا ٱللَّهُ /وَنِعْمَ ٱلْوَكِيلُ ﴿١٧٣﴾ ﴾ آل عمران: ١٧٣ (...) أما عطفُ ما اختلف خبراً وإنشاء، في الجمل التي لا محل لها [من الإعراب] فقد كان موطن خلاف أجازه كثير من النحاة كالصفار وجماعة؛ ونقل أبو حيان عن سيبويه جواز عطف المختلفين باستفهام والخبر في نحو: هذا زيد، فمن عمرو ؟ ومنعه كثير من البلاغيين وبعض النحاة كابن ملك وابن عصفون »،[3] ومن أمثلة القرآن على الجمع بين الجملة الخبرية والطلبية أو الإنشائية مثل قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَأْكُلُوا۟ مِمَّا لَمْ يُذْكَرِ ٱسْمُ ٱللَّهِ عَلَيْهِ /وَإِنَّهُۥ لَفِسْقٌ ﴿١٢١﴾ ﴾، الأنعام: و﴿ لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا۟ ٱلنِّسَآءَ كَرْهًا /وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا۟ بِبَعْضِ مَآ ءَاتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّآ أَن يَأْتِينَ بِفَٰحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ ﴾، النساء: من الآية ١٩ و ﴿ قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنْ ءَالِهَتِى يَٰٓإِبْرَٰهِيمُ لَئِن لَّمْ تَنتَهِ لَأَرْجُمَنَّكَ /وَٱهْجُرْنِى مَلِيًّا ﴿٤٦﴾ ﴾ مريم: ٤٦

وكذلك تحذف الواو في حالة انكسار بنية الخطاب والانقطاع التام بين الجملتين حينما تفتقدان المناسبة بينهما حتى لو اتفقتا في أفعال الكلام، وكذا إذا اشتملت الثانية على سؤال متضمن في الجملة الأولى.

وتُحذف الواوُ في هذه المواضع باعتبار أن الجملة الثانية امتداد للأولى أو لأن الثانية منقطعة كلية عن الأولى، وفي الحالتين ينتفي دور الواو، أي أن الفصل يتم في إحدى الحالتين:

---

(1) **ابن الطراوة** (528 هـ) أبو الحسين سليمان بن محمد بن عبدالله ، أديب نحويّ من كتّاب الرسائل، له شعر، وله آراء في النحو تفرّد بها. تجوّل كثيرًا في بلاد الأندلس معلما يقبل عليه الطلاب من كل فجّ. من مصنَّفاته في النحو: كتاب الترشيح مُختصَر، المقدمات على كتاب سيبويه، ومقالة في الاسم والمسمَّى. ينظر: الموسوعة العربية العالمية Global arabic encyclopidia. (مرجع سابق)

(2) ينظر: بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، دار إحياء الكتب العربية، تح/ محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، 1957، ج1، ص: 104.

(3) صبّاح عبيد دراز، **أسرار الفصل والوصل في البلاغة القرآنية**، مطبعة الأمانة، مصر، ط1، 1986، ص: 82.

- اتحادٌ تام في المعنى فلا ضرورة للعطف بالواو لأنه زائد عن الحاجة كما لا يتوسط بين الشجرة واللحاء فاصل مثل: الفأر يأكل كلّ شيء إذا اعترضه شيء قضمه
- انقطاعٌ تام في المعنى مع اختلاف في المناسبة اللفظية فلا يعطف بالواو لأنه لا علاقة بينهما كما لا يجمع بين الخف والكتاب جامع مثل: حلّ فصل الخريف، القمر كوكب.

ويكونُ الوصلُ بذكر الواو في المواضع التي تتبع فيه الجملة الثانية الجملة الأولى بحيث تشترك الجملة الثانية مع الأولى إما في الإعراب لاشتراكهما في الحكم النحوي، أو لاشتراكهما في أفعال الكلام مع توفر المناسبة بينهما، وتذكر الواو في هذه المواضع للأمن من اللبس في فهم الوصل بين الجملتين باعتبار أن لهذه الحالات موقع وسط بين تمام الانفصال وتمام الانقطاع، أي أن الوصل يتم في إحدى الحالتين:

- اشتراك في حكم نحوي، فيعطف بين المعنيين بالواو مخافة اللبس في فهم الاتصال وتوهم الانقطاع بينهما مثل: حط الطائرُ يرفرفُ بجناحه و يحملُ غصناً.
- اتفاق في أفعال الكلام مع توفر المناسبة اللفظية فيعطف بين المعنيين بالواو مخافة اللبس في فهم الاتصال وتوهم الانقطاع، مثل: اطحن القمح و اعجن الخبز.

وقد ذكر البلاغيون موضعين للفصل والوصل خلاف الأصل على سبيل الاستثناء، فأما الموضع الأول فهو الوصل في حالة اختلاف الجملتين خبرا وإنشاء لتعذر الفصل، وذلك في عبارة: لا بارك الله فيك، إذ الأصل فيها: لا (تفعل) بارك الله فيك، ولما حذفت الجملة الثانية وقع اللبس حتما بفهم ما هو مناقض للمقصود، وذلك بالدعاء بعدم البركة، فوجب الوصل بأن نقول: لا وبارك الله فيك.

وأما الموضعُ الثاني فهو الفصل في موضع الوصل عند الوقوع بالعطف فيما هو مناقض للمقصود، مثل قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا لَقُوا۟ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْا۟ إِلَىٰ شَيَٰطِينِهِمْ قَالُوٓا۟ إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِءُونَ ﴿١٤﴾ ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ ﴾، البقرة: من الآيتين ١٥/ ١٤ فجملةُ: ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ لم تعطف على إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِءُونَ لأنها ليست من قولهم. أي أن ذكر الواو أو حذفها في الموضعين كان مخافة فهم التناقض في المعنى وتوهم الاتصال على خلاف الأصل أو العكس.

2.1 خلاصةُ مواضعِ العطفِ بالواو :

ويُلخِّصُ عبدُ القاهر الجرجاني حالاتِ الفصل والوصل قائلا: « فتركُ العطف يكونُ إمّا للاتصال إلى الغاية، أو الانفصال إلى الغاية، والعطف لما هو واسطة بين الأمرين، وكانَ له حالٌ بين الحالين ».[1] أما السكاكي في مفتاح العلوم فيقول: « ليس يمتنع بين مفهومي جملتين اتحاد بحكم التآخي وارتباطٍ لأحدهما بالآخر مستحكم الأواخي، ولا أن يباين أحدهما الآخر مباينة الأجانب لانقطاع الوشايح بينهما من كل جانب، ولا أن يكونا بينَ بينَ لآصرة رحم ما هنالك فيتوسط حالهما بين الأولى والثانية، ومدار الوصل والفصل، وهو ترك العاطف وذكره على هذه الجهات »[2]

3.1 قصرُ الاهتمام بالعطف على بالواو :

وقد قصر البلاغيون جُلَّ اهتمامهم في عطف الجمل على مواضع إثبات الواو أو حذفها دون غيرها، فمدارُ الفصل والوصل ترك العاطف وذكره كما يقول السكاكي،[3] لأنه كما يقول صبّاح عبيد دراز: « حروفَ العطف غيرَ الواو، مثلَ: الفاء، ثُـمَّ، حَتَّى، لاَ، بَلْ، لها معانٍ خاصّة كالترتيب والتعقيب والترتيب والتراخي والغاية والاستدراك والنفي والإضراب، وهذه الحروف بمعانيها التي تقتضيها المقامات وسائل ربط أمرها بيِّنٌ غير مشكل؛ أما الواو التي لا تفيد ترتيبا ولا تعقيبا بل هي لمطلق الجمع أو مطلق التشريك في الحكم فهي تحتاج دقة وصعوبة وذكاء بشريا يعرف أسرار الكلام ومتى يقتضي ذكر الواو أو حذفها »،[4]ويضيف السكاكي في كتابه مفتاح العلوم : « قصر بعض أيمة علم المعاني البلاغة على معرفة الفصل والوصل، (...) لا لأن الأمر كذلك وإنما [حاولوا] بذلك التنبيه على مزيد غموض هذا الفن، وأن أحدا لا يتجاوز هذه العقبة من البلاغة إلاّ إذا كان خلّف سائر عقباتها خلفه »[5].

---

(1) عبد القاهر الجرجاني، مصدر سابق، ص: 243.

(2) يوسف بن أبي بكر السكاكي ، مصدر سابق، ص: 144.

(3) ينظر: (م.ن)، ص: 144.

(4) صبّاح عبيد دراز، مرجع سابق، ص: 17.

(5) يوسف بن أبي بكر السكاكي، مصدر سابق، ص: 109.

4.1 مفهوم المناسبة بين الجملتين :

ويُقصد بالمناسبة بين الجملتين تماثل الجملتين في المسند أو المسند إليه مثلما جاء في كتاب البلاغة الواضحة : « يراد بالتناسب أن يكون بين الجملتين رابطة تجمع بينهما كأن يكون المسند إليه في الأول له تعلق بالمسند في الثانية، وكأن يكون المسند في الأولى مماثلا للمسند في الثانية أو مضادا له »[1]

4.1 طبيعة العطف اللغوية :

من خلال ملاحظة حالات الفصل والوصل التي حددها البلاغيون بمثابة شروط نحوية لصحة العطف بين الجمل يتضح لنا أن الجمل في الأصل لا يعطف بينها بقصد إلحاق بعضها ببعض إلاّ إذا حققت صلة وثيقة بينها دونما حاجة بالضرورة إلى روابط لفظية، ولا تلجأ العربية إلى أدوات الربط اللفظية إلاّ عند الدلالة على معنى علاقة خاصّة كالسببية والاستدراك والتفصيل وغيرها باستعمال حروف العطف غير الواو (الفاء، ثم، بل، لكن ..) أو عند الخوف من حصول اللبس في فهم الانفصال بين المعنيين أو حصول اللبس في فهم الارتباط بين المعنيين باستعمال حرف العطف الواو. فالربط بالواو أو "الوصل" هو الحلقة الوسطى بين الارتباط التام والانفصال التام.

وفي الحالة الاستثنائية فإنه إذا أدى العطف بين الجملتين بالواو إلى غير المعنى المقصود أو أدى إلى المعنى المقصود بصورة رديئة وجب حذف الواو، وكذلك إذا أدى الاستئناف والفصل أي عدم العطف بالواو إلى الإيهام بغير المقصود أو فقدان المنطقية والرشاقة في الأسلوب وجب العطف بالواو، لذلك يقول منير سلطان: « لذا لم يبعد من رأى أن البلاغة في معرفة الفصل من الوصل، فالبلاغة معرفة كيف نصوغ ما يدور في أنفسنا من معان بألفاظ لا تحتمل اللبس، موصوفة بالصفاء مزدانة بالجمال والخصوبة، لأنها وصلت فيما بينها وكان يجب أن توصل، وفصلت فيما بينها وكان يجب أن تفصل »[2]

---

(1) علي الجارم ومصطفى أمين، مرجع سابق، ص: 227.

(2) منير سلطان، الفصل والوصل في القرآن الكريم (دراسة في الأسلوب)، منشأة المعارف، الإسكندرية – مصر، ط2، 2000، ص: 169.

1. معرفة فائدة العطف بكافة حروف العطف :

تتم معرفة فائدة العطف بمعرفة معاني كافة حروفه لا بالاقتصار على حرف الواو فحسب، لأنه لا غنى عن توظيفها في التعبير الكتابي، لذا يجب معرفة معانيها النحوية من أجل حسن الربط بين الجمل. وتختلف حروف العطف عامة بينها في المعاني المخصوصة التي يفيدها كلُّ حرفٍ في استعماله اللغوي بالشكل التالي:[1]

ثـــمّ	الترتيب الزمني مع التراخي
الفاء	الترتيب الزمني مع التعقيب والنتيجة و التعليل والتدليل
حتى	انتهاء الغاية الزمانية أو المكانية
أو	التخيير، الإباحة، الشك، التفصيل
أم	طلب التعيين
بـــل	الإضراب أو الاستدراك
لكـنْ	الاستـــــــدراك
أي	التفسير والشرح
إذا	التفسير والشرح
الـلام	التفسير والشرح

فهذه الحروفُ إذاً تفيدُ اشتراك الجملتين في علاقةٍ مخصوصة مع توفر المناسبة اللفظية والاتفاقِ في أفعال الكلام، فيعطفُ بين المعنيين بحرفٍ يناسبُ العلاقةَ المخصوصة.

أما حرفُ الواو خاصّة، فأما إن كان للجملة المعطوف عليها محل من الإعراب فهو يحمل الوظيفة النحوية لعطف المفرد على المفرد، حيث تفيد الواو تحصيل مشاركة الجملة الثانية للأولى في الإعراب، ليعلم أنها مثلها في الحكم النحوي من الفاعلية أو المفعولية مما تقدمت الإشارة إليه، نحو: مررت برجل خلقه حسن وخلقه قبيح، وأما إن كان لا محل لها من الإعراب، نحو: زيد أخوك وعمرو صاحبك، ففائدة العطف الاشتراك في مقتضى الحرف العاطف، وهنا نرتقي إلى المستوى الدلالي والتداولي الذي سيأتي الحديث عنه.

---

(1) ينظر: إميل بديع يعقوب، **معجم الإعراب والإملاء**، دار الشريفة، (د.ت).

د-3-2 **المستوى الدلالي** :

اللافت للنظر في اهتمام القدماء بالعطف بين الجمل وما وضعوه له من شروط رغم دقتها اهتمامُهم بالفصل أكثر من الوصل، واشتراطُهم توفرَ المناسبة بين الجملتين المتعاقبتين في الاتحاد في المسند أو المسند إليه، وكذا الاشتراك في الحكم النحوي أو شكل الجمل من حيث الخبر والإنشاء، مثل: يكتب زيد ويشعر (زيد).

غير أن حالاتِ الفصل والوصل قواعدُ نحويةٌ معيارية تركيبية ثنائية ومحدودة، تهدف إلى إنشاء العطف الصحيح بين الجمل، لكنها قواعدُ غير كافية في جميع الحالات ليكون العطف مقبولا، فهي تبين الجامع الأساسي والضروري المطلوب بين الجملتين لا القدرَ الكافي ليكون العطف مقبولا، لأن ذلك يشترط مراعاة مستويات أخرى وأعلى في العطف بين الجمل تتمثل في المستوى الدلالي والمستوى التداولي.

فقواعد الفصل والوصل تحقق المستوى القاعدي الأصلي والأدنى لعطف الجمل، لكنها لا تُغني بالضرورة عن مراعاة المستويات الأعلى من أجل تحقيق العطف المقبول، يعني أن العطف المقبول بين الجمل يقتضي أولاً توفر شروط الصحة النحوية، ثم توفر الجانب الدلالي والتداولي؛ يقول الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف عن أهمية المستوى النحوي وتكامل المستويات اللغوية في الجملة: « هناك تفاعل قائم مستمر بين الوظيفة النحوية والدلالة المعجمية للمفرد الذي يشغل هذه الوظيفة، ويشكل هذا التفاعل بينهما مع الموقف المعين المعنى الدلالي للجملة كلها. والجملة هي الغاية الأولى لكل نظام نحوي، إذ يعمل على كشف تركيبها، ويحاول أن يربط بين الصورة الصوتية المنطوقة لها والمعنى المراد منها من خلال النظام العقلي الذي يحكمها. والنحو من اللغة مثلُ القلب من الجسد الإنساني- كما يقول تشومسكي- وإذا كان القلب يمد الجسم الإنساني بالدم الذي يكفل له الحياة فإن النحو يمد الجملة بمعناها الأساسي الذي يكفل لها الصحة، ويحدد لها عناصر هذا المعنى »[1]

إن البحث عن مواضع الفصل والوصل مسألة نحوية بحتة لأن الترابط الفعلي بين الجمل لا يتوقف على وجود حروف الربط العاطفة كما أن عدم وجودها لا يعني عدم الترابط؛ يعني أنه ليس كل موضع وصل يؤدي إلى عطف مقبول مؤد للمعنى التام بين الجملتين كما أنه ليس

(1) محمد حماسة عبد اللطيف، **النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي- الدلالي**، دار الشروق- القاهرة، ط1، 2000، ص: 19-20.

كل موضع فصل يدل على انقطاع تام بين الجملتين؛ ويشير إلى هذه الملاحظة الدكتور صباح عبيد دراز فيقول: « إن مصطلح الفصل لا يعني قطع العلائق بين الأساليب، بل الفصلُ والوصل وسائل للتعبير يصطنعها الأديب ليترجم بها عما يشاء من مكنونات فؤاده، وقد يتجاوران في نسق واحد، وتتلاحم الجمل وتتداخل، وتتدفق المعاني وتتشابك »؛[1] ويقول محمد خطابي: « لابد من البحث عن علاقات الترابط بين الجمل في المستوى الدلالي، لأن الجملة مقولة تركيبية، والترابط علاقة دلالية ».[2]

فارتباط الجملتين باتحادهما في المسند أو المسند إليه برابط اتساقي ليس شرطا دائما في حصول الترابط المعنوي بينهما، فقد يتحققُ الترابط بإدراك الجهة الجامعة والاشتراك في موضوع الخطاب من غير اتحاد في المسند أو المسند إليه مثل: زيدٌ طويلٌ وعمرُ قصيرٌ، هذا جزاءُ فعلك كلُّ إنسانٍ يحصدُ زرعَه. وكذلك يمكن أن تتحد الجملتان في المسند أو المسند إليه دون حصول الارتباط المعنوي، مثال:

قال المتهم إني بريء / و/ اسمي جمالُ
الزهرة ألوانها زاهيةٌ / و/ جارُ صاحبها أحمدُ

فجملُ المثالين غير مترابطة لأنها تفقد إلى موضوع خطاب مشترك بالرغم من توفر التطابق الإحالي الضميري القبلي بينها.

إن التعاطف أو التعاقب المقبول بين الجمل لا يتحقق إلاّ باستكمال تعالق الوقائع بموضوع الخطاب كما يسميه فان دايك،[3] أو المعاني التي تقتضيها المقامات مثلما سماها صبّاح عبيد دراز،[4] أو الجهة الجامعة كما يسميها السكاكي،[5] حيث إن النص كما يقول دومينيك مانغونو: « قد يُجلِّي مؤشرات الاتساق التام دون أن يكون مع ذلك منسجما، لكي يكون النص منسجما يجب ربطه بقصد شامل أي إلى (غاية إنشائية) مُحايثةٍ لنوع خطابها »[6] مثلَ

---

(1) أسرار الفصل والوصل في البلاغة القرآنية، مرجع سابق، ص: 70.

(2) محمد خطابي، مرجع سابق، ص:31.

(3) ينظر: (م.ن)، ص: 32، نقلا عن فان دايك، النص والسياق (Text and context)، ص: 48.

(4) ينظر: صبّاح عبيد دراز، مرجع سابق، ص: 17.

(5) ينظر: يوسف بن أبي بكر السكاكي، مصدر سابق، ص: 109.

(6) دومينيك مانغونو، مرجع سابق، ص: 149.

دفع التوهم، وزيادة التفصيل، والترتيب الزمني، والسبب والنتيجة، والنشاط المتماثل، والتضام العقلي والنفسي وغيرها، وهي المعاني التي تكمن وراء أشكال الاتساق الشكلي. وفهم الترابط الحقيقي بين الجمل لا يعني استبعاد العلاقات الاتساقية الحرفية وإنما المقصودُ أنه لا يقتصر عليها دون استكمالها بتلك المقامات الخاصة التي يقتضيها توالي الجمل بحيث تتحدد دلالة مصطلح الترابط بين الجمل بمقبولية العطف التي تجمع المستوى النحوي والدلالي والتداولي دون الاقتصار على مستوى واحد مع اعتبار أن المستوى النحوي أساسي وضروري لأنه يمثل شرط الصحة اللغوية بشكل عام.

بناء على ما تقدم يتضح سبب تخصيص طرفٍ من الحديث حولَ غاية الانسجام النصي بالرغم من اختصاص الدراسة بأدوات الاتساق إذْ ينبغي عدمُ قصرِ الاهتمام على أدوات الاتساق ومسوغات العطف بالواو أو ترك العطف به باعتبارها أشكالا ميكانيكيةَ تدورُ حولَ الأسس النحوية التركيبية مثل الاشتراك في الحكم النحوي أو الاتفاق في الخبر والإنشاء أو الاختلاف فيها والاهتمامُ أكثرَ بأنواع العلاقات المسوغة للعطف بين الجمل باعتبار إضافة جملة إلى جملة بشكل مقبول سواء أكانت الإضافة بحروف العطف أو غيرها وسواء أكانت حروفا أم أسماء لا مجرد جواز إثبات الواو أو حذفها.

وقد استعمل السكاكي لفظة "القصد"و" المقبولية " في باب الوصل والفصل بما يدلُّ على تعليقها بتوفر المناسبة العامة بين طرفي الجملة في المسند والمسند إليه أو الاتحاد في الخبر أو المخبر عنه أو في قيد من قيودهما بتوفر ما يجمعهما جمعا في القوة المفكرة -كما يقول – من حيث التماثل أو التشابه أو التضاد، أو من جهة ما يسميه بالجامع العقلي والوهمي والخيالي؛ يقول: « الوصل عطفُ الجمل بعضِها على بعض، والفصلُ تركه، فإن كان للجملة الأولى محلٌّ من الإعراب وقُصد تشريكُ الثانية لها في الحكم عُطفت عليها للمناسبة بينهما، نحو: زيدٌ يكتبُ ويشعر، وإن لم يُقصد فُصلت نحو: (اللّهُ يَسْتَهْزِئُ) لم يعطف على (إِنَّا مَعَكُمْ) لأنه ليس من مقولهم »[1].

(1) نفس المصدر، ص: 144.

ويقول السكاكي كذلك في موضع آخر: « إن العطفَ في باب البلاغة يعتمدُ معرفة أصول ثلاثة، أحدُها الموضعُ الصالح له من حيث الوضع، وثانيها فائدته، وثالثها وجه كونه مقبولا (...) وشرط كون العطف بالواو مقبولا هو أن يكون بين المعطوف والمعطوف عليه جهة جامعة مثل ما ترى في نحو الشمس والقمر والسماء والأرض والجن والإنس »؛[1] فالمقبولية تتعلق إذاً بالمناسبة العقلية العامة بين هذه العناصر المذكورة.

وقد صنف السكاكي العلاقات المُجزيةَ للوصل بين الجملتين في ما يجمعهما إلى ما يمكن أن يصنف عليه ضمن العلاقات الدلالية والعلاقات التداولية ،[2] أما العلاقات الدلالية فهي الجامع العقلي والجامع الوهمي، وأما العلاقات التداولية فهي الجامع الخيالي، وهو ما سأتناوله في العنوان التالي " المستوى التداولي ".

فالجامع العقلي أو التضام العقلي هو اعتبار علاقة ما في كل ما يكون سببا في جمع العقل بين المسند أو المسند إليه بين طرفي الجملتين كالاتحاد أو التماثل أو العلة والمعلول والسبب والنتيجة في نحو: الكتاب، القلم، التفكير، التدريس وغيره، مثل:[3]

العلمُ حسنٌ والجهلُ قبيحٌ
العدلُ محمودٌ والظلمُ مذمومٌ
الاجتهادُ حسنٌ والكسلُ قبيحٌ

أما الجامع الوهمي فهو مثل التضاد، كصداقة زيد وعداوة عمرو، والسواد والبياض، والهمس والجهر، والطيب والنتن، وغيره .. وشبه التضاد كالذي بين السماء والأرض، والسفح والجبل، والأول والثاني، وشبه التماثل كما بين لون بياض ولون صفرة، إذ بينها تباينٌ باعتبار، وتشابه باعتبار آخر، حيث جعلها كالتضاد وهي ليست كذلك.[4]

---

(1) نفس المصدر، ص: 108 / 109.

(2) ينظر: نفس المصدر، ص: 110.

(3) الأمثلة مقتبسة، ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق ، ص: 104.

(4) ينظر: (م.ن)، ص: 120، نقلا عن السكاكي (كتاب مفتاح العلوم، ص: 110)

د.3.3 المستوى التداولي :

يقصد بالتداولية سياق الموقف والحال أو المقام الذي عبر عنه القدماء بقولهم (لكل مقام مقال)، وهي ما يفسر اختيار لفظ معين في تأدية غرض معين في حال خطاب معينة،[1] فهي تُعنى بالبحث في العلاقات القائمة بين اللغة ومتداوليها؛[2] ويقصد بالمستوى التداولي هنا ذلك التقارن السابق في الخيال أو التضام النفسي الذي يؤدي إلى الجمع بين معنيي الجملتين بشكل يختلف من شخص لآخر حسب اختلاف خزانة الصور كما يسميها السكاكي: « فكم من صور تتعانق في الخيال وهي لآخر لا تتراءى وكم صورة لا تكاد تلوح في خيال وهي في غيره نار على علم »،[3] حيث إن إنتاج الخطاب أو تلقيه يرتبط على نحو مخصوص بنوعية النشاط الذي يمارسه الإنسان في حياته اليومية، مثل البدر يراه الجندي ترسا والصائغ سبيكة من الإبريز وصاحب البقر جبنا والمعلم رغيفا أبيض يصل إليه من بيت ذي مروءة، وكالجمع بين السماء والإبل والجبال والأرض بالنسبة لأهل الوبر في قوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾ ﴾ الغاشية: ٢٠/١٧، لأن جُلَّ انتفاعهم واحتكاكهم بها،[4] وكمثل: عمرٌو قَائمٌ / و/ زيدٌ قاعد، فبالإضافة إلى علاقة التضاد بين "قائم" و" قاعد" فالشخصان في ذهن المتلقي لا يفترقان حتى إذا عرف حال أحدهما تاق المتلقي إلى معرفة حال الآخر.

د.4.3 مستوى سياق النص :

سبقت الإشارة إلى أن الترابط بين الجمل لا يتحقق على المستوى النحوي فقط إذ لابد من التكامل بين المستوى النحوي – الدلالي– التداولي، ونضيف إليه هاهنا مستوى السياق

---

(1) ينظر: صلاح الدين زرال، مقالة: **إرهاصات التداولية في التراث اللغوي العربي**، مجلة الأثر (عدد خاص بأشغال الملتقى الدولي الرابع في تحليل الخطاب)، (د.د)، (د.ت)، ص: 1 .

(2) ينظر: فردناند هالين، مقال: التداولية ، تر/ زياد عز الدين العوف، مجلة الآداب العالمية، (د.د)، (د.ت)، ص:67.

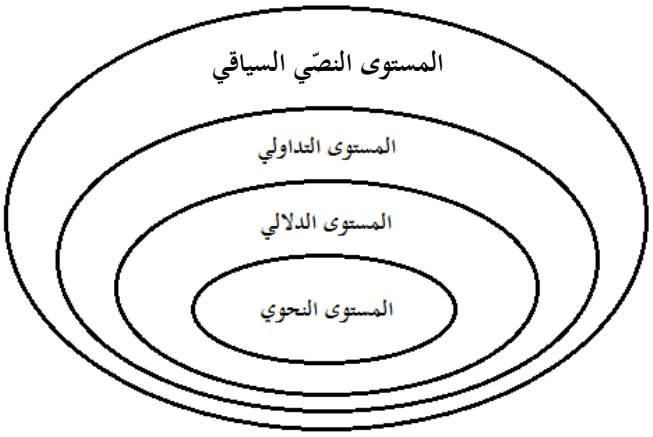
(3) الإيضاح في علوم البلاغة ج 3، ص: 138 (قرص مدمج)

(4) يوسف بن أبي بكر السكاكي، مصدر سابق، ص: 112.

النصي، لتندمج هذه المستويات الأربع وتتكامل معا لإتاحة القدرة على فهم واستساغة كافة مظاهر العطف بين الجمل.

يحتلُّ السياقُ مكانةً هامة في الإنتاج اللغوي، فوظيفةُ المرجعية في عنصر السياق وسيلةٌ لفك رموز الرسالة في دورة التواصل كما هو معروف في نظرية جاكبسون،[1] والسياقُ متعدد المساقات، من سياق الموقف والتاريخ والأدب والمكان والزمان والجغرافيا إلى السياقات اللغوية (النحوية والصرفية والمعجمية والصوتية)،[2] غير أن الاهتمام هنا ينصب على سياق النص الذي يتضمن السياقات الأخرى: الكاتب /القارئ/المقام (الزمان والمكان)/ الموضوع (مدار الحدث الكلامي) /النظام (اللغة والأسلوب المستعمل)/شكل الرسالة (دردشة، عظة، خرافة، رسالة ..)/ الغرض، وغيره..؛ والمثال التالي لمحمد خطابي يتضمن دور السياق النصي في التأويل المحلي لعلاقات الجمل: « جلس رجلٌ وامرأةٌ في غرفة الجلوس العائلية، سئم الرجل(الذي جلس إلى المرأة) فاتجه إلى النافذة (نافذة الغرفة السابقة)، ونظر إلى الخارج، خرج وذهب إلى نادٍ(موجود في نفس المدينة التي يوجد فيها الرجل)، تناول مشروبا (في نفس النادي) وتحدث مع الساقي (ساقي النادي) .. ».[3]

ويمكن تجسيد المستويات الأربع للعلاقات بين الجمل بالشكل التالي :



(1) ينظر: عبد العزيز بن ردة الطلحي، **مصطلح السياق The context** (النشأة والمفهوم والتطور، قراءة في الفكر اللغوي المعاصر)، بحث مقدم في مؤتمر المصطلح اللساني الحديث عند علماء اللغة المعاصرين، جامعة مؤتة – المملكة الأردنية الهاشمية، 2008، ص: 10 (ملف PowerPoint).

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 8.

(3) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 56.

ويتأتّى الاتساق النصي بالربط بين مجموعة متواليات جمل النص لا بين الجملتين فحسب، بحيث « لا نؤول الجمل والقضايا بمعزل عن الجمل والقضايا السابقة عليها »،[1] فعلى سبيل المثال حينما يستقبل متلقٍ هاتين الجملتين: نام خالد وغيرت الحرباء لون جلدها، فمع جواز الربط من حيث أفعال الكلام بينهما يبقى الربط الدلالي بين الجملتين ما يزال ملتبساً، ولا يمكن الربط بين القضيتين إلاّ في إطار سياق النص الذي يتضمن الإطار النحوي – الدلالي– التداولي بصفة تكاملية، لعدم قدرة الربط النحوي وحده على إيضاح العلاقة بين الجملتين، ولا تتضح العلاقة بين الجملتين إلاّ ضمن نص بالشكل التالي: نام خالد وغيرت الحرباء لون جلدها، بعد أن كُسِر فرع الشجرة التي نام عليها خالد، ففزع خالد لما استيقظ وأبصر تلك الحرباء. فهنا قد اتضح الارتباط بين الجملتين من خلال سياق جمل أخرى تضعهما في البنية الدلالية الصحيحة؛ يقول محمد خطابي: « .. على أن إرجاع هذه الأزواج [من الألفاظ المرتبطة ضميميا] إلى علاقة واضحة تحكمها ليس دائما أمرا هيّناً، هذا إذا كان ممكنا، (...) لكن القارئ يتجاوز هذه الصعوبة بخلق سياق تترابط فيه العناصر المعجمية معتمدا على حدسه اللغوي وعلى معرفته بمعاني الكلمات وغير ذلك ».[2]

والسياق لا يفسر دواعي الوصل بين الجمل فحسبُ إنما يمكن أن يفسر داعي الفصل كذلك، ففي الآية التي أشار إليها السكاكي والتي سبق الاستشهاد بها، وهي قوله تعالى:

﴿ وَإِذَا لَقُوا۟ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْا۟ إِلَىٰ شَيَٰطِينِهِمْ قَالُوٓا۟ إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِءُونَ ﴿١٤﴾ ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِى طُغْيَٰنِهِمْ يَعْمَهُونَ ﴿١٥﴾ ﴾ البقرة: ١٤/١٥، نجدُ أن موجب الفصل بين (إِنَّا مَعَكُمْ) و(ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ) ليس اختلاف المسند والمسند إليه بين الجملتين فحسب وإنما كان بسياق ما تقدم من الآية: (وَإِذَا لَقُوا۟ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْا۟ إِلَىٰ شَيَٰطِينِهِمْ) فمنه عرفنا أن جملة (ٱللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ) ليست من قول المنافقين.

إن الدراسات اللغوية العربية القديمة مثل دراسات عبد القاهر الجرجاني والسكاكي وحازم القرطاجني قد تناولت الروابط تناولاً عاماً في بحوث الجملة لكنها لم تخصها بنظرة منهجية

(1) (م.ن)، ص: 34.

(2) (م.ن)، ص: 25.

مستقلة تحلل أثرها في الترابط النصي أو التماسك العام للنص، لذلك فقد اقتصر شرحهم لكيفة الترابط بين الجمل على المستوى لنحوي – الدلالي– التداولي، وضلوا على مسافة خطوة واحدة للوصول إلى النصية.

ولعلنا نؤيدُ ما ذهب إليه (فان دايك) من وجوب اعتناء النحو بالمعنى ولا يكتفي بوصف البنى المجردة، يضيف محمد خطابي: « يهتم النحو بصياغة "البنيات المجردة للأقوال" صوتيا وتركيبيا ومورفولوجيا، أي أن مستويات الوصف لا تتعدى هذه المذكورة، وما لم يهتم النحو بالمعنى يظل ناقصا، ولتجاوز هذا النقص يقتضي الأمر أن يحدد النحو "بنية المعنى المرتبطة بهذه الأشكال"، وذلك رغم أن المعنى ليس جزءً من بنية الأقوال »،[1] خاصّة وأن مناهج النحو ومناهج الدلالة تتجه إلى الالتقاء في البحث اللغوي المعاصر، بحيث صار يجمعهما في بعض الاتجاهات العلمية منهج واحد.[2]

د – 4 **علاقة مستويات العطف بتحليل الأخطاء** :

ونخلص في النهاية إلى أن مستويات اهتمام الدراسات القديمة لعلاقات العطف النحوية والدلالية والتداولية بين الجمل غير كاف لتفسير كافة أشكال العطف بين الجمل كما أن تحقق مستوى السياق والنص وحده غير ممكن دون الصلات بين الجمل ما لم تسر وفق قواعد الفصل والوصل النحوية، فلابد إذاً من تظافر المستويات كلها.

فالمستوى الأول "النحوي" مفيدٌ معيارياً لتحديد بنية الخطاب المفيد بصفة عامة لكنه غير كاف وصفيا لتحليل أخطاء التلاميذ إذ يجب على التلاميذ كذلك اكتساب مهارة التوظيف الدلالي /التداولي و السياقي الفعلي للجمل داخل بنية النص.

فأهمية التركيز على تكامل مستويات العطف بين الجمل في تحليل أخطاء التلاميذ في التعبير الكتابي تكمن في تفسير الأخطاء التي لا ترجع إلى المستوى النحوي وإنما إلى العلاقات الدلالية والتداولية والسياقية الجامعة بما يمكن أن يدل على قصور لدى التلاميذ في إدراك

---

(1) (م.ن)، ص: 28، نقلا عن فان ديك: (Text and context، 1977، ص: 2)

(2) ينظر: محمد حماسة عبد اللطيف، مرجع سابق، ص: 19

المستويات "ما فوق النحوية" الكامنة في العلاقات بين الجمل، وبالتالي تبرز حاجتهم إلى المطالعة وممارسة الكتابة لاكتساب مهارة الربط بين القاعدة النحوية والمستويات الأعلى، لأن معرفتهم مواضع الفصل والوصل النحوية وحدها حتما لن تخلق عندهم القدرة على التعبير السليم.

د- 5 **أدوات العطف بين الجمل** :

تعتبرُ حروفُ العطف أو الألفاظُ النائبة عنها الأدوات الأساسية للربط بين الجمل، غير أن هناك مجموعةَ أدواتٍ اتساقية عديدة تربط بين الجمل وتساعد على فهم العلاقات القائمة بينها في وضعها الآني؛ وهي أشكالٌ لفظيةٌ مثلَ التكرير، أو دلاليةٌ مثلَ الإحالة والتضام المعجمي والعلاقة بين معاني الألفاظ، أو نحويةٌ مثلَ الاستبدال والحذف والتوكيد والبدل والاشتراك في الحكم النحوي؛ وربما تبدو الجملتان المعطوفتان برابط اتساقي خاليتين من أية علاقة جامعة، بحيث تكون تلك العلاقةُ تداولية خالصة مثل بيت أبي تمام :

لاَ تُنكِرِي عطلَ الكَرِيمِ مِنَ الغِنَى فَالسَّيلُ حَرْبٌ للمَكَانِ العَالِي

حيثُ نجدُ بين الجملتين المعطوفتين بالفاء السببية بالرغم من اختلافهما في أفعال الكلام حالة من النشاط المتماثل، أو ما يسميه البلاغيون في البيان: التشبيه الضمني.

و بالرغم من أنه- كما أعتقدُ- في تحليل الخطاب لا يمكنُ الفصل التام بين أدوات الاتساق وأدوات الانسجام، فهي متداخلة حيث تُسهِم أدوات الاتساق ذاتُها في تحقيق الانسجام النصي، لكننا - على أية حال- حينما نتحدث عن المعاني المقتضية و تعالق الوقائع بين الجمل لا نقصد الحديث عن الانسجام وأشكاله لأن الانسجام لا ينحصر في الترابط الجُملي وعلاقاته، وإنما يشمل العلاقات العامة الظاهرة والخفية والأبنية الدلالية المحورية الكبرى المتعلقة بالبنية الكلية للنص.

د- 6 جدول الروابط ومستويات العلاقات الجُملية

د. 1.6 جدول الروابط والعلاقات النحوية :

علاقات العطف بين الجمل		وسائط العطف	
		حروف	ألفاظ
العلاقات النحوية شروط الصحة	الاشتراك في الحكم الإعرابي	و	كذلك/ أيضا/ بالإضافة إلى أن
	الاتفاق في أفعال الكلام		كذلك/ أيضا/ بالإضافة إلى أن
	التزامن في الحدث		بينما/حينما/عندما/ فيما/ وفي الوقت نفسه
	الترتيب الزمني مع التراخي	ثـمّ	بعد أن / قبل أن
	الترتيب الزمني مع التعقيب	الفاء	مباشرة / فجاة / بغتة
	التلازم السببي		لذلك /لهذا /بسبب أن/ بفضل أن /ومن ثم/ نتيجة أن
	انتهاء الغاية الزمانية أو المكانية	حتى	إلى أن
	التخيير	أو	
	الإباحة		
	الشك		
	التفصيل		
	طلب التعيين	أم	
	الإضراب	بل	بالأحرى
	الاستدراك		إنما
		لكنْ	مع ذلك
	التفسير والشرح	أي	فقد/حيث إن/ في حقيقة الأمر/ أعني
		إذا	
		اللام	
	الإضافة		بالإضافة إلى أن/إلى جانب/ كذلك/ كما أن/ أيضاً
	النقيض		وبالنقيض/ وبالمقارنة/ وعلى العكس/ غير أن
	البدلية لنقصان المعنى في الجملة الأولى	محذوفة	
	التبعية (بيان/ توكيد)		
	تضمن الإجابة عن سؤال ضمني		

د. 6. 2 **جدول الروابط والعلاقات غير النحوية :**[1]

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="8" rowspan="2">علاقات العطف بين الجمل</td><td colspan="2">وسائط العطف</td></tr>
<tr><td>حروف</td><td>ألفاظ</td></tr>
<tr><td rowspan="11">العلاقات الدلالية</td><td rowspan="11">شروط المقبولية</td><td rowspan="11">معنى جهة الجمع</td><td rowspan="11">الدلالي</td><td rowspan="11">الجامع العقلي</td><td rowspan="2">التضام العقلي</td><td colspan="2">ا الشبيه</td><td rowspan="11">و
ف</td><td>مثل، يشبه</td></tr>
<tr><td colspan="2">ا المثيل والنظير</td><td>بينما، يقابله أن، من جهة أخرى</td></tr>
<tr><td rowspan="5">التضايف</td><td rowspan="4">منطقي</td><td>عام/ خاص</td><td>غير أن، باستثناء أن</td></tr>
<tr><td>إجمال / تفصيل</td><td>تحديدا</td></tr>
<tr><td>متضمِّن/متضمَّن</td><td>ضمنيا</td></tr>
<tr><td>سبب/ نتيجة</td><td>لذلك، من ثم</td></tr>
<tr><td>علة / معلول ..</td><td>لأنه، بسبب أنه</td></tr>
<tr><td>جهوي</td><td>اعلى/ اسفل داخل / خارج..</td><td rowspan="2">كذلك، أيضا، بالإضافة إلى أن</td></tr>
<tr><td>كمي</td><td>قليل / كثير ..</td></tr>
<tr><td rowspan="3">الجمع الوهمي</td><td colspan="2">شبه تماثل</td></tr>
<tr><td colspan="2">تضـــــاد</td><td>على العكس، بالنقيض</td></tr>
<tr><td colspan="2">شبه تضاد</td></tr>
<tr><td>العلاقات التداولية</td><td>التداولي</td><td colspan="3">الجامع الخيالي (التضام النفسي/ تداولي فردي)</td><td>و كذلك، و أيضا</td></tr>
<tr><td>العلاقات النصية</td><td colspan="6">الترابط الحاصل بين مجموعة متواليات الجمل في إطار النص</td></tr>
</table>

هـ - **التَّكـــرارُ** Reiteration

هـ-1 **حدود المصطلح :**

التكرار أو التكرير من مظاهر الاتساق المعجمي في النص، وهو من الظواهر التي تتسم بها اللغات عامة واللغة العربية خاصّة، والتي نجدها في الألفاظ والتراكيب والمعاني لتحقيق البلاغة في التعبير ولتأكيد الكلام والجمال في الأداء اللغوي.[2]

والتكرار في اللغة إعادة ذكر الشيء مرّة بعد مرّة، لدواعٍ وأغراض معينة،[1] ففي لسان العرب: « كَـــرَّرَ الشيء وكَرْكَـــرَهُ: أَعاده مرة بعد أُخـــرى، والكـــرّةُ: المَـــرَّةُ، والجمع

(1) استفادة من كتاب مفتاح العلوم ليوسف بن أبي بكر السكاكي، ينظر الكتاب ص: 110 (مرجع سابق)

(2) ينظر: محمود سليمان ياقوت، **علم الجمال اللغوي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1995، ص: 449 .

الكَــرَّاتٌ، ويقـال: كَرَّرْتُ عليه الحديث وكَرْكَرْتُه إذا ردّدته عليه، والكَرُّ: الرجوع على الشيء، ومنه التَّكْرارُ »،[2] وقـد وردت الكلمـة بلفظ "التَّكرير" في القاموس المحيـط، حيث جاء فيه: « وكَرَّرَهُ تَكْريراً وتَكْراراً وتَكِرَّةً، كتَحِلَّةٍ، وكَرْكَرَهُ: أعادَهُ مَرَّةً بعدَ أُخْرَى ».[3]

و يلجأ المخاطبُ إلى التَّكرار لأغراض يقتضيها المقام وموضوع الخطاب والسياق، وقد ذكر البلاغيون في فن البديع أوجُها عديدة لدواعي وأغراض التّكرار، وضربوا لها الأمثلة، وذكروا منهـا: توكيـدُ المعنى وتقريـرُه في النفس، طـولُ الفصـل أو الكـلام، قصـدُ الاستيعاب، الاستمالةُ والترغيـبُ، التلـذّذُ بـذكر الـمُكرر، التنويـهُ بشـأن المخاطـب، وكـذلك التحسـرُ والفخـرُ والمـدحُ والإرشـادُ والإنـذارُ وأمـنُ اللبس وإنعـاشُ الـذاكرة وغيرُهـا مـن الأغـراض الـتي تـؤدي إلى تحقيـق التَّماسك النصي بين عناصر النص المتباعدة، ومثّلوا بقول عنترة بن شداد مفتخرا:[4]

يَدْعُـونَ عنتــرَ والـرِّمَـاحُ كـَأنّهَا أَشْطَـانُ بئـرٍ في لَبَـانِ الأَدْهَـمِ
يَدْعُونَ عَنْتَرَ والسُّيُـوفُ كَأَنّهَا لمعُ البوارقِ في سَحَابٍ مُظْلِمِ

وقد صنف السيد أحمد الهاشمي التّكـرار ضـمن المعـاني من علـم البلاغـة تحت مبحـث "الإطناب"، وعرّف الإطناب بأنه: « زيادة اللفظ على المعنى لفائدة، أو هو تأدية المعنى بعبارة زائدة عن متعارف الأوساط لفائدة تقويته وتوكيده، ».[5]

وفرّق الهاشمي من حيث جدوى التكرار وقيمته بين نوعين من التكرار، التكرار المفيد والتكرار غير المفيد، أما التكرار المفيد فهو ما تضمن أغراضا معينة، وكان فيه زيادة فائدة من قبيل ما ذكرنا للدلالة عموما على العناية بالشيء الذي تكرر فيه الكلام، أما التكرار غير المفيد فهو ما كان فيه زيادة لغير فائدة، وهو تفريق مهم، لأن التكرار غير المفيد قد يشتبه بالمرادف

---

(1) محمد سعيد إسبر جنيدي، **معجم الشامل في علوم اللغة العربية ومصطلحاتها**، دار العودة، بيروت، ط2، 1985،ص: 322.

(2) لسان العرب، مصدر سابق، ج 5، ص: 160.

(3) القاموس المحيط، مصدر سابق، ج 2، ص: 125 (كَرَّ)

(4) ينظر: السيد أحمد الهاشمي، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، ضبط د: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، (ب.ت)، ص: 202- 203 / معجم محمد سعيد إسبر جنيدي، مرجع سابق، ص: 352- 353

(5) جواهر البلاغة للسيد أحمد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 202- 203.

بينما هو ليس منه في شيء، فأما إن كانت الزيادة غير المفيدة غير متعينة فهو تطويل، كما بين "الكذب" و"المين" في قول عُدي العبادي في جذيمة الأبرش:[1]

وَقَـدَّتِ الأَدِيـمَ لِـرَاهِـشَيْـهِ وَلَفَـى قَـولهَـا كَـذِباً ومَيْـنَـا

وأما الحشوُ، فهو ما كان فيه زيادةٌ متعينة، كما بين "الأمسِ" و "قبلَهُ" في قول زهير بن أبي سلمى: [2]

وَأَعلَمُ عِلمَ اليَومِ وَالأَمسِ قَبلَه وَلَكنّني عن عِلمِ مَا في غَدٍ عَمِ

والتكرار من ضروب الإحالة إلى سابق "الإحالة التكرارية"، حيث إن الثاني منهما يحيل إلى الأول، ولذلك يشترط في التكرار وحدة الإحالة أو ما ينوب عن الإحالة في شكل ضميمة معينة، مثل الإحالة المقارنة، أو إحالة التضمن والاحتواء، ومن أمثلة الإحالة قوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشۡكَوٰةٖ فِيهَا مِصۡبَاحٌۖ ٱلۡمِصۡبَاحُ فِي زُجَاجَةٍۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوۡكَبٞ دُرِّيّٞ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٖ مُّبَٰرَكَةٖ ﴾ النور: من الآية ٣٥، حيث تُحيل كلمتا: "المصباح" و"الزجاجة" المُتَكَرِّرتين إلى نفس ما تدلّ عليه الكلمتان المُكَرَّرَتين وإلا كان تكريرا لا فائدة منه، يجعل القارئ/المستمع يتيه في غمرة البحث عن المرجع.[3]

هـ- 2 أشكال التّكرار

يشتمل التكرار من الناحية الصورية على أشكال عديدة بحسب ما تذكره التعريفات الحديثة، فالتكرار: إعادة لفظٍ أو عبارةٍ أو جملةٍ أو فقرةٍ في النص، ويتكرر العنصر المعجمي بلفظه أو مرادفٍ له أو شبه مرادف، أو اسم مطلق، أو اسم عام، أو بالضمير، بالشكل الآتي:

هـ. 1.2 التكرار باللّفظ ذاته :

وهو التكرار المحض الصريح، بإعادة الكلمة ذاتها لفظا ومعنى، إما كاملا مثل تكرار كلمة " رئيس البلاد" تامة، أو تكرارا ناقصا، بأن تتكرر كلمة "الرئيس" دون "البلاد"؛ ويمثل

(1) ينظر: جواهر البلاغة للسيد أحمد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 201 / 202.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 201.

(3) ينظر: دراسات أدبية، مرجع سابق، ص: ، ص: 88.

التكرار باللفظ في المثال السابق كلمة " الصعود "، فهي إعادة لنفس الكلمة الواردة في الجملة الأولى.

هـ. 2.2 **التكـرار بـالمـــرادف** :

وهو الإعـادة الجزئية غير الصريحة، بإعـادة الكلمة بعنـــاها دون لفظها، ويمثلـه كلمة " التسلق"، وقد يكون التكرار بشبه المرادف مثل : أطعني ولا تعصني، حيث لم يتكرر المعنى بمفردة معجمية وإنما بدخول حرف النفي على ضد الكلمة. ويقصد بالتكرار الجزئي تكرار عنصر سبق استخدامه، ولكن في أشكال وفئات مختلفة.

هـ. 2. 3 **التكـرار بالاسـم العـام** : (Superordinaire)

الأسماء العامة مجموعة صغيرة من الأسماء لها إحالة معممة مثل: الناس، الشخص، الرجل، المرأة، الطفل، الولد، البنت، وهو ما يسمى باسم الجنس في مقابل اسم العلم ، فإذا كان اسم العلم هو ما دلّ على مسماه بذاته دون قرينة خارجة عن لفظه مثل: محمد، بغداد سامُرّاء، فإن اسم الجنس هو ما لا يختص بمعين من أفراد جنسه و يصدق على القليل و الكثير منها مثل: رجلٌ،كتابٌ، ماءٌ، غلامٌ، امرأةٌ، شجرةٌ، وهو في المثال كلمة" العمل".[1]

هـ. 2. 4 **التكرار بالاسم المطلق** :

الأسماء المطلقة، هي الأسماء غير المقيدة بدلالة شيء مخصوص، إنما تتميز بعمومية أوسع من أسماء الجنس، مثل: ذات، مجموعة، جوهر، وهو في المثال كلمة: "شيء".

هـ. 2. 5 **التكـــرار بـالضـميـــر** :

يمثل الضمير تكرارا للاسم الذي يحيل إليه بشكل خاص، بالإضافة إلى كونه إحالة ضميرية قبلية، فالوظيفتان لا تتعارضان، وهناك من يدرجه في خانة التكرار بالمرادف، وهو في المثال السابق كلمة :" هو".

---

(1) ينظر: معجم الشامل، مرجع سابق، ص: 410

والمثال التالي يوضح أشكال الإحالات التّكرارية : [1]

شَرَعْتُ في الصُّعودِ إلَى القِمَّةِ ← الصعود / التسلق / العملُ / الشيءُ / هـــوَ ← سهلٌ للغَايَةِ .

و- **التّــضَــامُّ** Collocation :

التّضَامُّ من مظاهر الاتساق المعجمي في النص مثل التَّكرار، وقد مر بنا دورُه في العطف بين الجمل، لغةً مأخوذة من "الضَّمّ"، وهو قبضُ الشيء إلى الشيء، أما التّضَامُّ فهو مبالغة في عملية الضَّمِّ حين يكون حاصلا من الضامِّ والمضمُوم، حيث جاء على وزن الثلاثي المزيد" تفَاعَلَ" بزيادة التاء في أوله والألف ثالثا، الدّال هنا على الاشتراك الحاصل بالتبادل؛[2] وفي لسان العرب: « الضَّمُّ: ضَمُّكَ الشيءَ إلى الشيء، وقيل: قَبْضُ الشيء إلى الشيء، وضَمَّه إليه يَضُمُّه ضَمّاً فانضمَّ وتَضامَّ، (...) وضامَّ الشيءُ الشيءَ: انْضَمَّ معه، وتَضامَّ القومُ إذا انضَمَّ بعضُهم إلى بعض ».[3]

وفي الاصطلاح اللساني، التَّضَامُّ: تقارنُ زوجٍ من الكلمات في خطاب، مرتبطةٍ بحُكم علاقة غير منضوية في تصنيفات محصورة، لكنها تنتمي إلى صنف من أصناف الموجودات أو المعقولات بصفة عامة، وقد لا تتعين إلاّ بالسياق النصي.

والتضام الذي يعنينا في مجال الاتساق ما يكون نصياّ بين الجمل، غير أنه كذلك تنبني عليه علاقات نحوية وصور بيانية على مستوى المفردات والجمل، حيث نجده بين المضاف والمضاف إليه، والصفة والموصوف، مثل قوله تعالى: ﴿ وَسْـَٔلِ ٱلْقَرْيَةَ ٱلَّتِى كُنَّا فِيهَا وَٱلْعِيرَ ٱلَّتِىٓ أَقْبَلْنَا فِيهَا ۖ وَإِنَّا لَصَٰدِقُونَ ﴿٨٢﴾ ﴾ يوسف: ٨٢، حيث نجد مجازا مرسلا في لفظة "القَريَةَ"

(1) ينظر: محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 24- 25.

(2) عبد الوهاب بكير وآخرون، **الصرف العربي لتلامذة الثانوي**، الشركة التونسية لفنون الرسم، 1962، ص: 88.

(3) لسان العرب، مصدر سابق، ج 12، ص: 416.

و"العِيرَ"حدث في ضميمة الحالّية بين المضاف والمضاف إليه في: "أهل القرية" و" أصحاب العير"؛ ونقول: صلّيتُ في الجامع، أي: في المسجد الجامع، حيث قام "الجامع" مقام "المسجد" لِما بين الكلمتين من ضميمة الصفة والموصوف.

ومن العلاقات النسقية التَّضَامِّيَّة : السببية (نكتة/ضحك)، التعارض (ولد/بنت، جلس/وقف، أحب/كره)، كلّ- جزء (بستان/زهرة)، جزء- جزء (أنف/عين)، مملكة الحيوان (قط/خروف)، علاقات كمية (كثير/قليل)، علاقة مكانية (قبل/بعد)، الترتيب في العدد (واحد/اثنان)، الترتيب الإداري (الناظر/المدير)، علاقة مهنية (مرض/طبيب).. إلى ما هنالك من العلاقات اللامتناهية التي يصعب تمييزها وتصنيفها؛ يقول محمد خطابي في هذا الصدد: « إن إرجاع هذه الأزواج إلى علاقات واضحة تحكمها ليس أمرا هينا، هذا إذا كان ممكنا (...) لكن القارئ يتجاوز هذه الصعوبة بخلق سياق تترابط فيه العناصر معتمدا على حدسه اللغوي، وعلى معرفته بمعاني الكلمات وغير ذلك، وهذا يعني أننا لا نتوفر على مقياس آلي صارم يجعلنا نعتبر هذه الكلمة أقربَ إلى هذه المجموعة أو تلك، بل نقول: هذه الكلمةُ أشدُّ ارتباطاً بهذه المجموعة من تلك ».[1]

* * *

(1) محمد خطابي، مرجع سابق، ص: 25

الفصل الثاني

الدراسة التطبيقية

المبحث الأول : منهجية الدراسة التطبيقية وأدواتها

المبحث الثاني : عرض الإحصاءات وتسجيل الملاحظات

المبحث الثالث : تفسير الأخطاء

المبحث الرابع : تقديم الحلول

.....

المبحث الأول

منهجية الدراســة التطبيـقيــة وأدواتــها

1- أهداف الدراسة التطبيقية :

تستند الدراسة التطبيقية إلى إشكال كثرة الأخطاء الكتابية في تعابير المتعلمين بصفة عامة بما يستدعي البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة، وبالتالي فإن هدف الدراسة التطبيقية يتمثل فيما يأتي : قياس مدى اكتساب المتعلمين في المستوى الأول الثانوي للغة تعبيرية وظيفية في مجال قواعد الاتساق مقارنة إلى الأخطاء الكلية بالنظر إلى المستوى اللغوي المفترض من خلال دروس قواعد السنوات الماضية على ضوء بعض من المتغيرات المحددة وهي: المؤسسة الحالية والشعبة والجنس واللغة الأم والمعدل السابق والسن، عن طريق منهج تحليل الأخطاء اللغوية (Error Analysis) الذي يقوم بتحليل لغة المتعلم الوسيطة لمعرفة مستوى كفايته اللغوية وتصحيح فرضياته نحو قوانين اللغة الهدف،[1] وهو منهج يقوم على تحديد الأخطاء في المُخرج اللغوي وتصنيفها وتفسير سبب حدوثها ثم تصحيحها.

2- أسئلة الدراسة :

من أجل تفسير أخطاء التلاميذ تعتمد الدراسة على اختبار فرضيات مستَمدة من الممارسة الميدانية للباحث في مجال التدريس ومن نتائج الدراسات السابقة، وهي فروض تحاول الإجابة عن بعض الأسئلة المعينة، فالفروض لا تجيب عن كل الأسئلة بقدر ما تحاول الإجابة عن أبرزها مما يتاح للدراسة أن تتنبأ به بناء على بعض المعطيات السابقة، وتبقى الأسئلة بالرغم من ذلك المحطة الهامة الأولى التي توجه مسار ومنهجية الدراسة التطبيقية.

يمكن أن نطرح في مقدمة الدراسة التطبيقية أسئلة بحثية تبحث في طبيعة و علل أخطاء الاتساق المحتملة، ونسبها إلى الأخطاء الكلية، وهي تختلف في أدواتها، منها ما يركز على إحصاء الأخطاء، ومنها ما يركز على إحصاء المفردات، لكننا نصدرها بسؤال يتعلق بالأخطاء

---

(1) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 52.

الكلية بمثابة مدخل إلى الدراسة بالشكل التالي:

س1 ما حجم الأخطاء الكلية لدى المتعلمين وما طبيعتها ؟ وهل تشتمل على أخطاء اتساق؟ وهل تختلف نسبها التكرارية ؟ ولماذا ؟

س2 ما أصناف أخطاء الاتساق في تعابير الطلبة ؟ وهل تختلف نسبها التكرارية ؟ ولماذا ؟

س3 هل تؤثر المتغيرات المختلفة في اختلاف نسب أخطاء الاتساق التكرارية إجمالا وتفصيلا ؟ لماذا ؟

س4 ما الحلول الممكن التي يمكن إيجادها لمعالجة أخطاء الاتساق ؟

3 - فروض الدراسة :

تتمثل فروض هذه الدراسة التطبيقية التي يتم صياغة بعضها في شكل فروض أحادية، قاعدية وتصنيفية، وأخرى في شكل ثنائيات متغيرات محددة، وتبدو بعضها بديهية، لكنها تحاول بالأساس الإجابة عن بعض الأسئلة السابقة، فهي بمثابة توقعات محتملة تفسر أسباب الأخطاء التي سيتم تحديدها وتصنيفها.

والجدير بالملاحظة أن الفروض لا تبحث في الفروق ذات الدلالة الإحصائية الكمية فحسب وإنما تبحث في الفروق الكيفية كذلك، فقد لا يتوفر لدينا في متغير الجنس مثلا فارق إحصائي كبير بين نسبة أخطاء الذكور ونسبة أخطاء الإناث لكننا استقرينا أصناف الأخطاء و أنواعها بين الجنسين فإننا سنحصل لا شك على مؤشرات عديدة ذات دلالات إحصائية كيفية.

يتم اختبار فرضيات السؤال الأول والثاني والثالث ضمن مبحثي الوصف والتفسير، بينما يبقى السؤال الرابع عاريا من الفرضية، ويتم الإجابة عنه في مبحث الحلول.

تتمثل متغيرات الفروض الثنائية في نوعين، الأولى متغيرات مستقلة نوعية (Variables Qualitative Independe)، منها ما هو موجه مثل الجنس واللغة وصنف الخطأ؛ أي أن جهة المتغير موجهة نحو وجهة محددة، فنقول مثلا إن الشُعب الأدبية أقل أخطاء من الشعب العلمية وفق معطيات منطقية معقولة معينة، ومنها ما هو غير موجه لصالح طرف معين مثل أن نقول بأن هناك فروقا إحصائية في نوع وكمية الأخطاء يتحكم فيها نوع الجنس والمؤسسة التي ينتمي إليها المتعلمون.

أما المتغيرات الثانية فهي متغيرات تابعة (Dependent Variables) تتمثل حصريا في اختلاف الأخطاء وفق ما تقتضيه المتغيرات الأولى كمّا وكيفا.

وتعتبر هذه الفروض فروضا بحثية إيجابية بديلة قابلة للإثبات أو النقض من خلال نتائج تحليل تلك الأخطاء ضمن الاختبار الكتابي، ويمكن أن تطول قائمة هذه الفروض التي تستند إلى متغيرات لا حصر لها، مثل الذكاء وحجم الأسرة والترتيب الميلادي،[1] غير أن الدراسة اكتفت بصياغة الفروض الآتية :[2]

ف1 إن الأخطاء الكلية للمتعلمين (نحو، صرف، إملاء، معجم، اتساق) تفوق الحد المقبول لمستوى متعلمي الأولى الثانوي، بالنظر إلى التجربة الخاصة في مجال التدريس الثانوي، وبعض الدراسات السابقة، وذلك ما يتشخص عموما في ضعف قاعدي له أسباب عديدة غير متبينة ربما تتكشف بتحليل نتائج الاختبار الكتابي وبمساعدة الاستبانة الموزعة على المدرسين[3]، وهي تشتمل حتما على أخطاء الاتساق لأن ذلك ما يقتضيه الربط بين الجمل، لكن نسبتها تقل عن نسب الأخطاء الأخرى، لأنها تتعلق بالعلاقات الجُملية، والجمل أقل عددا من المفردات.

ف2 تشتمل أخطاء المتعلمين على كافة أصناف أخطاء الاتساق : الإحالة، الاستبدال، الحذف، الترابط، التكرار، التضام ، لكنها بنسب متفاوتة: لأن الحاجة إليها تختلف بحسب المقامات التداولية المختلفة داخل النص في الخطاب التواصلي. وتعتبر نسبة أخطاء الإحالة أكثر من نسب أخطاء الاتساق الأخرى، لأنها تشتمل على الضمائر وأسماء الإشارة، وهي الأدوات التي يقتضيها الربط المستمر لسياق الكلام بمواضيع وأفكار النص.

ف3 هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء كَمّاً وكيفا بين مؤسسة ثانوية الشيخ بيوض ومؤسسة معهد الحياة الثانوي، وذلك راجع إلى الفروق الجوهرية في التسيير والتنظيم والانضباط والتوجه الفكري من قبل الإدارة والرقابة، بالرغم من أن

---

(1) ينظر: معمر نواف الهوارنة، **دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول ، 2012.

(2) ملاحظة : الفرضيات: 3، 4، 5، 6، 7، 8. تتعلق بالسؤال البحثي الثالث.

(3) ملاحظة : تختص الدراسة التحليلية المفصلة بأخطاء الاتساق، بينما يُكتفى في غيرها بنظرة عامة تضعنا على المستوى العام للمتعلمين لكي تتم مقارنة أخطاء الاتساق إليها.

محتوى المناهج لا يختلف .

ف4 هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية لصالح الشعبة الأدبية؛ فأخطاء متعلمي الشعبة الأدبية أقل من الشعبة العلمية بسبب أن متعلمي الشعب الأدبية يُوَجَّهُون وفق ملامح وقدرات أكثر مناسبة للجانب اللغوي الأدبي بالمقارنة مع متعلمي الشعب العلمية.

ف5 هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية بين المتعلمين الذين انتقلوا من مستوى الرابعة متوسط إلى المستوى الأولى متوسط بمعدلات سنوية مرتفعة و المتعلمين الذين انتقلوا بمعدلات متدنية لصالح الفئة الأولى، لأن المتعلمين الذين تحصلوا على معدلات عُليا سابقة يفترض أن قدراتهم الذهنية العلمية تساعدهم على أن تكون أخطاؤهم اللغوية أقل من الشريحة الثانية، وأن يحافظوا على معدلاتهم في المستوى الأول الثانوي.

ف6 هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء كَمّاً وكيفا بين المتعلمين حسب سنة الميلاد لصالح التلاميذ الأكبر سنا، حيث يفترض أن يكون المتعلمون الأكبر سنا الأقدر على التصرف في الكتابة وتفادي أخطاء الاتساق بحكم التجربة والممارسة .

ف7 هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء بين جنس المتعلمين الذكور وجنس المتعلمين الإناث لصالح الإناث حسبما تؤكد بعض الدراسات السيكولوجية اللغوية التي تهتم بالنمو اللغوي بين الذكور والإناث. (1)

ف8 هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء بين المتعلمين بحسب اللغة الأم، ويساهم التدخل اللغوي في تشكيل الكثير من أخطاء الاتساق .

4 – تعريف مجتمع البحث وتحديد وحداته :

يتمثل مجتمع البحث الفئة المستهدفة لهذه الدراسة أو الوسط الذي نحصل منه على البيانات اللازمة في مجموع (تلاميذ المستوى الأول الثانوي)، فهو مجتمع محدود ومتاح، مما يوفر وقتاً وجهداً في سبيل الدراسة، ووحدته أو "مفردته" هي (المتعلم) الذي يحمل خصائص متجانسة إلى حد ما داخل مجموعة عينة البحث، أي أن قدراتهم متقاربة في الكفاية اللغوية

---

(1) ينظر: أحمد عزت راجح، **أصول علم النفس**، دار الكاتب العربي، القاهرة – مصر، ط7، 1968، و زياد أمين بركات، مرجع سابق، ص:18.

والأداء اللغوي؛ وهو التجانس الذي يوفر معيار الشيوع في الأخطاء الكتابية.

وبما أن دلالات النتائج التي تتوصل إليها الدراسة تقتصر على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث، وعلى مجتمعات مماثلة في متغيراتها للمجتمع الأصلي فلابد إذاً من التعريف بمجتمعنا وخصائصه تعريفا دقيقا.

تتمثل عناصر مجتمع البحث لهذه الدراسة فيما يأتي :

- المجال الجغرافي : مدينة القرارة.
- المؤسسة : ثانوية الشيخ بيوض، ومعهد الحياة الثانوي
- المستوى الدراسي : الأول الثانوي مختلف الشعب
- الفترة الزمنية : الموسم الدراسي 2012 / 2013
- خصائص التلاميذ : سن متقاربة، ومستوى ثقافي وعلمي متجانس، مع متغيراتٍ أصلية مثل اختلاف الجنس واللغة الأم.
- إطار اختيار العينة : قوائم المؤسسة، وهي قوائم كاملة، منظمة، موثوقة، محيّنة، وغير مُكررة، تحتوي على جميع وحدات مجتمع البحث الأصلي الذي تشمله الدراسة بأرقام متسلسلة، بالإضافة إلى كافة البيانات الدقيقة المتعلقة بالوحدات، والمجموعات الفرعية الطبقية التي ترغب الدراسة في ضمان تمثيلها على نحو مناسب عدا متغير اللغة الأم، وهي المتغيرات التي تعتقد الدراسة أنها أساسية، ويتضمن متغير المؤسسة الحالية بقية المتغيرات الطبقية بالشكل التالي: المؤسسة > الشعبة > الجنس > السن .

وتتضمن قوائم مجتمع البحث البيانات والمتغيرات التي تهم الدراسة، والمتمثلة فيما يأتي: الجنس(ذكر/أنثى)، الشعبة (علمي/ أدبي)، المؤسسة الحالية (الثانوية/المعهد)، اللغة الأم (عربية / ميزابية)، سنة الميلاد (1995/ 1996 /1997)، المعدل السنوي السابق للمجال: (08 – 8.99 ⟵ 17 – 17.99)، وهي تضاف إلى متغيرات لغوية أخرى يتم إدخالها في الإحصاء بعد تقويم تعابير المتعلمين، وتتعلق بأنواع الأخطاء وأصنافها، حيث يتم التحول في مرحلة الإحصاء من وحدة المتعلم إلى وحدة الخطأ باعتباره مؤشراً على المستوى اللغوي للمتعلمين .

5 – تحديد العينة واختيار نسبتها :

لقد تم ضبط نسبة العينة ب: 14.79 % من مجموع مجتمع البحث، أي 100 مُتعلمٍ من

668 مُتعلماً، و تـمَّ تـطبيقُ نفـس النسـبة في اختيـار عينـة المجموعـات الطبقيـة الفـرعيـة بالترتيب التالي: (ثانوية الشيخ بيوض/معهد الحياة)، (شعبة علمية / شعبة أدبية)، (إناث / ذكور) لأن عدد الذكور والإناث وباقي عناصر المتغيرات الثنائية الأخرى غير متساوٍ، ولا يفترض أن تكون متساويةً بالضرورة داخل العينة، فنحنُ نقوم بدراسة ميدانية تُحَلِّلُ ما هو موجودٌ في واقع المجتمع الأصلي لا ما نختاره ونرغبُ أن يتحقق؛ وقد اقتضى ذلك إعادةُ تحديد حجم العينات الممكنة الكلية والفرعية بجبر الكسور، حيث أصبحت العينةُ الكلية: 102 مُتعلمٍ عوضا عن 100 مُتعلمٍ.

وقد حُددت نسبة العينة بشكل يضمن الحد الأدنى لما هو مطلوب من مجتمع البحث، وبالرغم من أنه كلما زاد حجم العينة زادت دقة الدراسة وأمكن تعميمها إلاّ أن نسبة العينة في هذه الدراسة ليست عالية بالنظر إلى اعتبارات عديدة.

من الاعتبارات المأخوذة في تحديد نسبة العينة تجانس مجتمع الدراسة بالرغم من التقسيم الفرعي الطبقي، فكلما زاد التجانس بين الأفراد وقل التباين كلما قل حجم العينة، حيث نلاحظ أن أفراد مجتمع البحث (المتعلمين) يمثلون أعمارا متقاربة، كما أنهم يتمتعون بقدر متساو من فرص التعليم والتكوين مما يفترض أن يوفر لديهم كذلك ولو من الناحية النظرية مستوى علميا وثقافيا متقاربا.

ومن الاعتبارات كذلك أن متغيرات الدراسة ليست معقدة، ثم إنها في المتناول، وتحت السيطرة، بالرغم أنها لا تتوقع فروقا ضئيلة لفروض البحث.

ومن الاعتبارات محدودية إطار مجتمع البحث، وطبيعة الدراسة التجريبية التي لا تتطلب حجما كبيرا للعينة بالمقارنة مع الدراسات الوصفية المسحية، ثم لاعتبارات غير فنية تتعلق بمحدودية الإمكانات المادية المتوفرة للبحث والوقت المحدد لجمع البيانات.

أما بالنسبة لطريقة اختيار العينة فقد اعتمدت الدراسة على الاختيار العشوائي الطبقي البسيط (Simple random sampling)، عن طريق الاستعانة ببرنامج Exel بحسب ما تقتضيه النسبة المحددة للعينة في كل مجموعة فرعية (طبقية)، كما تم بيانه سابقا، وهي ست مجموعات: علميون ثانويون ذكور/علميون ثانويون إناث / أدبيون ثانويون ذكور/ أدبيون ثانوين إناث / علميون معهديون ذكور/ أدبيون معهديون ذكور.

إن طريقة الاختيار العشوائي الطبقي هي الأنسب لهذه الدراسة لأن أفراد مجتمع البحث يتجمعون في منطقة صغيرة واحدة تمثل حرم المؤسسة .

6- التفصيل الإحصائي لمجتمع البحث والعينات :

الجدول رقم (1)

الأصول و الفروع				العدد الإحصائي	العينة المطلوبة	العينة الممكنة
ثانوية الشيخ بيوض العدد 551 العينة 84		شعبة علمية العدد 387 العينة 59	ذكور	259	38,77	39
			إناث	128	19.16	20
		شعبة أدبية العدد 164 العينة 25	ذكور	92	13.77	14
			إناث	72	10.77	11
معهد الحياة الثانوي العدد 117 العينة 18		شعبة علمية	ذكور	59	8.83	9
		شعبة أدبية	ذكور	58	8.68	9
الإحصاء الكلي				668	99.98	102

7- اختيار الموضوع وإجراء الاختبار :

اختيرت أداة الاختبار في شكل رسالة إدارية ذات طابع شخصي في موضوع طلب عمل في مؤسسة البريد، وتم التحقق من صدق الأداة بعرض الموضوع على المشرف والمصادقة عليه، والمقصود بالطابع الشخصي الرسالةُ التي تتوجه من المواطن نحو الإدارة سواءً أكانت جهةً رسمية أو كانت مؤسسةً أو شركةً خاصّة؛ وقد رُوعي في اختيار جنس الكتابة ومادته أن يكون وظيفياً ملائما لجميع فئات العيِّنة، وقادراً على إثارة أكبر قدر من الأخطاء (Error Provoking)،[1] ليس من حيث صعوبتُه وإنما من حيث إثارته لدافع الكتابة لدى المتعلم من ناحية، ومن ناحية أخرى تغطيته مختلف أنماط الكتابة وأزمنة الأفعال من سردٍ ووصفٍ وحوارٍ وحِجاجٍ وتفسيرٍ، فجنس الرسالة الإدارية من الأجناس الوظيفية من حيث كونها الأكثر تواترا وحاجة للأفراد إليها في الحياة اليومية؛ أما بالنسبة لتغطيتها للأنماط الكتابية فقد روعي ذلك في صياغة محتوى المطلوب الذي جاء مشتملا على الألفاظ: طلبُ الاستفادة من

(1) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 216.

الوظيفة.. وصف لمؤهلك العلمي..سردٌ لمحاولاتك السابقة..التأكيد والإلحاح في قبول الملف.[1]

لقد رأيتُ أنه من المهم قياسُ ثبات أداة الموضوع الكتابي قبل تطبيقه عن طريق اختبار استطلاعي قبلي على عينة غير عشوائية بلغت 30 تلميذاً لقسم من الأقسام النظامية بغرض أخذِ صورةٍ واقعية عن مدى قابلية تجسيده للأخطاء المطلوبة واستدراكِ العيوب والهفوات التي يمكنُ أن تعتوره.

وقبل انطلاق حصة الاختبار داخل الفصل قُدِّم للمتعلمين توضيحٌ بسيط يتعلق بمضمون التعبير والغرض من الاختبار، ولم تُقدم عدَا ذلك أيَّةُ توجيهاتٍ تذكيرية تتعلق بوضوح الخط أو علامات الترقيم والسلامة اللغوية أو تقنية كتابة الرسالة الإدارية، كما أن الاختبارَ غيرُ متقيدٍ بتوقيت محدد أو مراقبة صارمة، مع العلم أن حضورهم كان طوعيا بالكامل حرصا على مصداقية النتائج التي ينبغي أن تعكس المستوى الحقيقي لكفاياتهم اللغوية .

8- **ترميزُ الأخطاء وإحصاؤُها واستخراج نسبها** :

بعد إجراء الاختبار الكتابي تمَّ إعدادُ شبكة رموز اختصارية لكافة أنواع الأخطاء الكتابية المحتملة (النحو، الإملاء والرسم، الصرف، المعجم، الاتساق، علامات الترقيم)، وكذلك أنواع الجمل الاسمية والفعلية والمركبة والبسيطة، وقد حددنا مقياس الصواب والخطأ –كما هو شائع – بما استقر من قواعد الإملاء في العصر الحديث، مع غض النظر عن الاختلافات النحوية والصرفية والإملائية بين النحاة،[2] وقد تمَّ تقييدُ هذه الرموز وفق الملاحظات التالية:

- تمييز الجمل الاسمية من الفعلية، والمركبة الكبرى من البسيطة أو الفرعية، من أجل معرفة مستوى الاستعمال لهذه المركبات النحوية الأساسية لدى المتعلمين بمختلف متغيراتهم و تفرعاتهم الطبقية؛ غير أنني لم ألتفت إلى أنواع الجمل الفعلية التي تحذف فيها الأفعال سماعيا مثل فعل النداء: يا (أنادي) سيدي المدير، و المفعول المطلق: (ينظر) نظرا لحالتي الاقتصادية المزرية فإنني أكتب هذا الطلب، وإن كان الراجح لدي أن المنصوب فيها مفعول لأجله لا مفعول مطلق.

---

(1) ينظر الملاحق ص: 300.

(2) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 217.

- إذا كان النحو كما يعرفه اللغويون[1] هو العلم الذي يقيد الكلام بقوانين وأحكام خاصّة، فيحدد العلاقة بين الكلمات في التراكيب اللغوية، ويبين وظائفها الدلالية مثل معرفة الفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، ويفرق بين معانيها المتداخلة بما يتجاوز الصناعة اللفظية إلى انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره مثل التثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب والتركيب، كما يقول بن جنّي[2] فإن الدراسة لم تكتف بتتبع أخطاء الإعراب المتجسدة في الحركات التي هي أعلام لتبيان المعاني النحوية فحسب بل تعدت ذلك إلى مراعاة ما يتعلق بوظائف الكلمات وخصائص التراكيب، مثل التذكير، والتأنيث، والإفراد، والتثنية، والجمع، وإهمال المسند أو المسند إليه، وجملة جواب الشرط، وأحرف المضارعة، وتنوين غير المنون، وفتح همزة أنّ، وعدم التناسب بين المضاف والمضاف إليه أو المعطوف والمعطوف عليه، والتصرف في العدد والمعدود، وغيرها من الظواهر اللغوية .

- الاقتصار على مصطلح (الخطأ / Errors)، وهو الانحراف عن قواعد اللغة الهدف في الأداء اللغوي الإنتاجي الكتابي مع التركيز على الأخطاء التي تكتسب صفة الشيوع (Frequent Errors) سواءً أكانت أخطاءَ كفايةٍ (Competence Errors) ناتجةً عن قصور في كفاية المتعلم اللغوية، أو مشكلاتٍ في المعالجة تمنع الدارس من إيصال معلوماته عن طريق قواعد اللغة المستهدفة،[3] أم كانت أغلاطَ أداءٍ عرضي Mistake (Performance Errors)، فكلاهما يؤثر في مقدرة الطالب على تقديم اللغة بالشكل المطلوب. وقد تم تجاوز خطأ عدم كتابة الشدة، لكثرة ورودها وإغفالها في المطابع إلاّ ما يغير في المعنى.

- الإشارة في الترميز إلى نوع الأخطاء الشائعة بين المتكلمين، واعتبارها أخطاء نظامية كغيرها من الأخطاء وذلك بالرغم ممن يعتبر أن الخطأ الشائع يترك أحيانا على تحريفه على اعتبار أنه لا فرق بين الخطأ الشائع المستعمل والصواب المهجور غير المستعمل، وربما يكون الخطأ الشائع أفضل منه على رأي المثل القائل: خطأ مشهور خير من صواب مهجور.[4]

---

(1) ينظر: محمد مليابي، **علم النحو وأهميته في صناعة المعاجم**، مجلة إنسانيات، رقم 1-18،ماي – ديسمبر 2002، ص: 8.

(2) ينظر: أبو الفتح عثمان بن جنّي، **الخصائص**، تح/ محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت – لبنان، (د.ت)، باب القول على النحو، ج1، ص: 34. (المكتبة الشاملة)

(3) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 237.

(4) ينظر: صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 200، ص: 133.

- عدم الاهتمام بأخطاء التعبير، والأساليب، مثل الاستفهام والنفي والنداء والتعجب والقسم والمدح والذم والتقديم والتأخير، لأن هدف الدراسة رصد اللغة الصحيحة في المستوى الأدنى المؤدي للمعنى، لا اللغة الأصيلة البليغة، فمثلا: استعمال العبارة الركيكة: (بسبب ظروف المعيشة التي تكون في الديون التي على عاتقي)، أو عبارة: (في المؤسسة خاصتكم) بدلا من (في مؤسستكم) يعتبر أخطاء تجافي اللغة السليمة والتعبير اللغوي العربي الأصيل من حيث الأسلوب، لكنها تظل مع ذلك جملا صحيحة لغويا أو أصولية كما يسميها الدكتور ميشال زكرياء[1]، فهي تؤدي المعنى ولا تخالف قوانين النحو الأساسية.
- بالنسبة إلى الجانب المعجمي فقد تم اعتبار حذف حرف من الكلمة أو استبدال حرف بحرف خطأ معجميا ، أما يتعلق بالتاء أو الهمزة أو المدود فهي أخطاء إملائية ، وقد يجتمع خطآن في كلمة واحدة، مثال: بي سبب (بسبب) المتمثل في إشباع الحركة بحرف زائد، و فصل حرف الجر المتصل عن الاسم.
- أما ما يتعلق بالجانب الصوتي مثل أخطاء الإعلال والإدغام والإبدال و استبدال حرفين من مخرج صوتي واحد مثل: (سيف، صيف) فقد أدرجت في الأخطاء الإملائية والمعجمية ولم يفرد لها تصنيف خاص.
- فيما يخص أخطاء الاتساق، فبالنسبة للترابط يراعى أولا الأخطاء التي تخل بشروط صحة العطف بالحروف المختلفة مثل الاشتراك في الحكم الإعرابي، والاتفاق في أفعال الكلام عند العطف بالواو، ثم الأخطاء التي تخل بمقبولية العطف مثل عدم توفر حالة من التفصيل أو العلة أو السببية وما إلى ذلك من الجهات الجامعة، أما بالنسبة للإحالة فقد تم اعتبار الضمير المستتر إحالة إشارية ضميرية قبلية .
- بما أن مدونة الاختبار (Curpus) تحتوي كذلك على أخطاء علامات الترقيم فقد تم إحصاء أخطاء الترقيم لكنها لم تعتبر ضمن نتائج الإحصاء الكلي لنسب تكرارات الأخطاء لأنها لا تحسب من الكلمات، مع عدم اعتبار الأخطاء المتعلقة بترك المسافة أول الفقرة ومسافة بين الفقرات.
-

---

(1) ينظر: ميشال زكرياء، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية** (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ط1، 1983، ص: 8.

بعد ترميز الأخطاء مع التأشير بعلامة الاستفهام (؟) على الكلمات والعبارات غير المفهومة تم تصحيح الأوراق واستخراج الأخطاء، ثم إحصاؤها كافة بتكراراتها التي تحمل دلالة الأخطاء النظامية أو إفراداتها التي يمكن أن تتضمن الأغلاط التنفيذية .

و بإحصاء الأخطاء تم التحول من مفردة (المتعلم) كوحدة إحصائية إلى مفردة (الخطأ)، وبما أن الخطأ يستند إلى متغيرات متعددة فقد تم إحصاء العدد الكلي لمفردات المدونة ومفردات المجموعات الطبقية الفرعية للمتغيرات المختلفة (جنس، شعبة، مؤسسات سابقة..) من أجل تحديد نسبة الأخطاء الكلية ونسبة كل متغير إلى عدد مفرداته، و كذلك تحديد نسبة أخطاء كل متغير بالمقارنة إلى أخطاء المتغيرات الأخرى؛ ويتم حساب نسب أخطاء المتغيرات إلى عدد مفرداتها باستخدام قاعدة النسبة المئوية: ن = $\frac{ت}{م}$ × 100 ، بحيث: ن = النسبة المئوية، ت = تكرار الخطأ، م = مجموع المفردات، لأن عدد المتعلمين ليس متساويا بين هذه المتغيرات الفرعية بما يعني أن عدد أخطاء كل فرع ربما يكون كثيرا أو قليلا تبعا لقلة أو كثرة (مفردات/ أفراد) تلك المجموعة، لا تبعا لقصور لغوي لديهم،

فإذا كانت المقارنة بين الأخطاء قائمة على أساس متغيرات خارجية كالشعبة والجنس فلابد أن يستند ذلك على نسب الأخطاء إلى عدد مفردات المتغيرات، أما إذا كانت المقارنة بين الأخطاء قائمة على أساس متغيرات لغوية كالإحالة والربط والتكرار والنحو والصرف والإملاء فإن ذلك يتم على أساس نسب الأخطاء إلى العدد الكلي للأخطاء فحسب .

وبعدإحصاء تكرارات جميع الأخطاء بما فيها أخطاء الترقيم عن طريق برنامج exel تم استخراج نسبها ضمن كافة المتغيرات والمجموعات الطبقية، ثم جردها في جداول مفصلة. وقد تم إنجاز جداول أخطاء الاتساق بنسبها وتقاطعاتها مع المتغيرات المحددة (الخطأ، الصنف، الشعبة، الجنس، المؤسسة الحالية، اللغة الأم، الجنس) بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية SPSS، وهو برنامج إحصائي يتيحُ استخراجَ تَكراراتِ الأخطاء ضمن أيِّ مُتغيرٍ أو متغيراتٍ عديدة في جداولَ إحصائية مفصلة بما يساعد على فهم واقعي ودقيق لأسبابها، والجدير بالملاحظة أن هذه الجداول الإحصائية تحمل كافة نتائج إحصاء تكرارات الأخطاء، بينما نركز في عملية الوصف والتعليل على ما بلغ نسبة الشيوع منها فحسب.

ويمكن اختصار خطوات استخراج الأخطاء وتصنيفها بالشكل التالي:

1. حساب العدد الكلي للألفاظ المكتوبة في المدونة أي كل كلمة منفصلة
2. تصحيح أوراق المتعلمين بعد ترميز الأخطاء
3. استخراج كافة الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون بما فيها أخطاء الاتساق
4. تصنيف الأخطاء وفق أنواعها وفروعها
5. حساب تكرارات الأخطاء ونسبها المئوية إجمالا وتفصيلا

9 - **إعداد الاستبانة** :

من أجل المساعدة على قراءة وفهم نتائج الإحصاءات الأولية للدراسة تمت الاستفادة من خبرة الأساتذة والمعلمين في مجال تدريس اللغة العربية باستطلاع آرائهم وحلولهم المقترحة حول بعض النتائج الأولية للدراسة التطبيقية عن طريق أداة استبيان شبه مفتوح تم التحقق من صدقها بعرضها على أساتذة مختصين والمصادقة عليها من طرف المشرف، و يتضمن الاستبيان قسمين.

القسم الأول يخصُّ الأسباب، وفيه استفسارات حول مدى ما تعكسه الأخطاء من الضعف في التعبير الكتابي عامة وجانب الاتساق خاصّة ضمن كافة متغيراتها وتفرعاتها الطبقية و الأسباب العامة لذلك الضعف عن طريق مجموعة من الأسئلة المحددة التي صيغت بحسب أسئلة وفروض الدراسة التطبيقية؛ وقد تضمنت الأسئلة سؤالا يحمل خيارات محددة للتأشير عليها حول الأسباب العامة اللغوية وغير اللغوية لشيوع أخطاء التعبير الكتابي، و تتضمن سؤالا آخر مفتوحاً يتيح للمشترك ذكر أسباب أخرى لم يتم التطرق إليها .

أما القسم الثاني من الاستبيان فهو مخصص لطرح الحلول والاقتراحات الممكنة لعلاج هذه الظاهرة عامة بشكل مفتوح، دون تحديد بأسئلة معينة .[1]

* * *

(1) ينظر الاستبيان في الملحق، ص: 302.

المبحث الثاني

تحديـــد الأخطـــاء ووصفـــها

1 - تمهيـــد :

يهتم هذا المبحث بوصف أخطاء الاستعمال اللغوي في الأداء الإنتاجي الكتابي لدى المتعلمين، ويشتمل بالأساس على محاولة الإجابة عن أسئلة الدراسة التطبيقية واختبار فروضها بالاستناد إلى جداول إحصائية مُرقّمة، ومن الملاحظ أن بعض هذه الجداول تتجه من اليسار إلى اليمين لأنها أُنجزت بإعدادات برنامج SPSS الإحصائي كما سبقت الإشارة.

لقد اتجهت عدةُ دراسات في تحليل الأخطاء إلى تصنيف الأخطاء اللغوية الكلية المؤثرة في عملية التواصل إلى: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح، أو تعميم الشائع على الاستثناءات،[1] غير أن المفردةَ الواحدة قد تشتمل على خطأ معين، لكنه يمكن أن يوصف من زوايا متعددة، ففي العبارة الآتية من تعبير المتعلمين: « أرجو العمل من أجل الاهتمام بمهنة المذكورة » نجد تنكيرا لما حقه التعريف في "مهنة المذكورة" عوضا عن" المهنة المذكورة"، وهو تنكير راجع إلى إهمال الإحالة النصية القبلية بالألف واللام؛ وقد يجتمع خطآن في موضع واحد مثل: « أتقدم إلى السيد المدير بطلب الاستفادة من منصب عمل في مؤسستكم لما أتمتع من مؤهلات » عوضا عن" أتمتع به من مؤهلات" حيث نجد خطأين نحويين هما: إسقاط حرف الجر، وإهمال الإحالة الضميرية النصية القبلية.

فبالنظر إلى ما قد يكتنف الخطأ من ملامح متعددة فإن عملية وصف وتصنيف وشرح الأخطاء كما هو الشأن بالنسبة إلى تصويبها وتفسيرها لا تخلو من صعوبات، يقول الدكتور عبده الراجحي: « من الواضح أن تصويب الأخطاء لا يتم إلاّ بعد معرفة أسبابها، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين، لأنها قد ترجع إلى الاستراتيجيات الداخلية التي يتبعها المتعلم، وقد ترجع إلى طبيعة المادة اللغوية التي تقدم له، وقد ترجع إلى

---

(1) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 61.

تدخل اللغة الأم ».[1] وإن ما ألحقته من الأخطاء ضمن الجداول التصنيفية خاصّة الفرعية منها ما هو إلاّ اجتهاد وترجيح؛ ولذلك فإنني أعتبر مستوى الثقة في نتائج الدراسة يساوي 95 %، أي بهامش خطأ مقدر بـ 5 %.

وكثيرا ما يتدخل السياق في وصف الخطأ الذي يتضح بمخالفة اللفظة لمقصود المتعلم، مثل العبارة التالية: « أستطيع وضع أجهزة داخل الحاسوب مثل جهاز تعقب »، إذ الواضح هنا أن المقصود "جهاز التعقب"، وليس "جهاز تعقب". أي استطاعة وضع أي جهاز من جنس أجهزة التعقب، وليس وضع جهاز تعقب معين، فالخطأ في تنكير كلمة " التعقب" له علاقة بفهم وظيفة ألف ولام العهد أو الجنس.

وبما أن الفرضية هي محاولة تنبُّئيّة للإجابة عن أسئلة الدراسة التي تستفسر عن طبيعة الخطأ وكمه ونسبته التكرارية وأسبابه وفق متغيرات مطروحة فإن وصف الخطأ يقوم بقراءة الجداول المحتوية على نتائج استقصاء الأخطاء وإحصائها و تصنيفها ونسبها التكرارية لمحاولة إثبات أو نقض الفروض مع بيان طبيعة تلك الأخطاء من حيث تنوعاتها الفرعية وتفاوت نسبها التكرارية و استعراض نماذج حية من تلك الأخطاء. وتجدر الإشارة إلى أن الجداول الإحصائية تحتوي على كافة أنواع الأخطاء ولا تقتصر على أخطاء الاتساق، وذلك لأن الدراسة تهدف إلى مقارنة أخطاء الاتساق إلى الأخطاء الكلية على ضوء افتراض وجود خلل عام يتمثل في الضعف اللغوي لدى المتعلمين، وشيوع الأخطاء بنسب غير محددة ، تسعى الدراسة إلى استخلاصها ودراستها وإيجاد حلولها.

لقد اعتبرت الدراسةُ أن مستوى خطورة الخطأ يكمنُ فيما بلغ 20 % أو أكثر بالنسبة إلى مجموع أخطاء الصنف الذي ينتمي إليه، بينما تعتبر الأخطاء التي بلغت نسبها التكرارية تحت 05 % غير مهمة ولا تعكس أية خطورة أو خلل في الكفاية اللغوية للمتعلمين؛ وكلما كان الخطأُ مهما أو كانت نسبته التكرارية أكبر عددت من الأمثلة لتوضيح الخطأ بصورة أفضل؛ وقد حرصت على نقل أمثلة الأخطاء بأمانة مع ما يقتضي من بعض الاختصار والتعديل بغيةَ التركيز على محلِّ الشاهد من الخطأ.

(1) عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 56-57.

أما بالنسبة لتفسير الأخطاء فإن ما وافق التعليل في الفرضية عند استعراض النتائج فإن ذلك التعليل يثمن ويؤكد عليه، أما ما خالف فإن هذا المبحث يكتفي بتفسير ما تعلق بأخطاء النحو والصرف والمعجم والإملاء في موضعه وإرجاء تفسير أخطاء الاتساق مع متغيراتها إلى مبحث تفسر الأخطاء. وبالرغم من أن أخطاء الصنف الواحد يمكن أن تؤول إلى سبب مشترك غير أنه قد يستقل بعضها بأسباب خاصّة وجيهة تقتضي الملاحظة والإشادة الخاصة، ولا يمكن بطبيعة الحال تغطية كافة الأخطاء واستقصاء كل ما كان ذا شأن منها.

نعتمد في تفسير الأخطاء مبدئيا على نظرية تحليل الأخطاء التي تهدفّ إلى كشف أخطاء اللغة الهدف نفسها التي يحاول المتعلم إنتاجها بغض النظر عما إذا اشتملت على أخطاء النقل السلبي أو ما يسمى بالتدخل، ولكن بما أن الأخطاء المفسرة للغة الوسيطة للمتعلم متعددة ومصادرها متنوعة وعامة، وهي تمكننا من معرفة العلاقة المعرفية والوجدانية للمتعلمين من أفراد العينة بالنظام اللغوي الاتساقي فإننا لا نقتصر في تفسير الأخطاء على نظرية واحدة من نظريات تعلم اللغة الثانية وإنما نتلمس ذلك من منطلقات متعددة؛ ولذلك فسنستفيد أيضا من فرضية التدخل اللغوي الخارجي التي تعتمد عليها نظرية التقابل اللغوي فنختبر هذا النوع من الأخطاء الهامة وهي أخطاء التدخل.

فإذا كان لأخطاء الاتساق جانب معرفي يتمثل في الجهل بالقواعد أو جهل بقيودها أو تطبيق ناقص لها أو افتراضات خاطئة وربما بسبب إشكالات داخل اللغة نفسها وغيرها من الأسباب المباشرة فإن هذه الصعوبات تؤدي كذلك إلى سلوكاتٍ أو استراتيجيات نفسية تعويضية مثل التداعي والتحاشي والأنماط الجاهزة وغيرها؛ وبالتالي فإن عملية شرح الأخطاء هي أيضا عملية لغوية نفسية كما يقول Stephen Pit Corder،[1] بل إن سهولةَ التعلم اللغوي أو صعوبته ما هو في الحقيقة إلاّ انعكاساتٌ نفسية مثلما يقول عبده الراجحي.[2]

وبما أننا عزمنا على تشخيص كافة أنواع الأخطاء ومصادرها المتنوعة فإننا سنختبرُ أيضا نوعا آخر من الأخطاء المباشرة على سبيل الاستغراق في البحث، وهي أخطاء التنفيذ اللغوية ذات الطبيعة النفسية السيكولوجية البحتة، حتى وإن كانت غير نظامية وربما تفتقر إلى التكرار،

---

(1) ينظر: جاسم علي جاسم، **نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**، معهد تعليم اللغة العربية المدينة المنورة، ص:151.

(2) ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 47.

وهي ما يسمى بالأغلاط (Mistak) مثلَ التهيؤ والإتباع والمزج والقلب والاستبدال وغيرها.[1]

ولئن أضفنا إلىعوامل أخطاء الاتساق أسبابا تطورية مباشرة محتملة متعلقة بالمتعلم أساساً فإن هناك كذلكَ العديد من الأسباب البعيدة الأخرى غير اللغوية التي قد تقف وراء الأسباب المباشرة وتتدخل في تشكيل الخطأ الاتساقي،[2] وهي تتعلق بالكتاب المدرسي بما ينضوي فيه من اختيار للمحتوى تنظيمه، والمعلمين، وطرائق التدريس، والنمو اللغوي.

ولا يمكن لنا عند تحليل الأخطاء أن نجزم في إرجاعها إلى سببٍ واحد من الأسباب المذكورة لأنها قد تعزى إلى أسباب متعددة ويبقى ترجيح السبب الأكثر مناسبة محض اجتهاد.[3]

وبالإضافة إلى اختبار فروض الدراسة فإن هذا المبحث يشتمل أيضا على ملاحظات تتعلق بعينة الدراسة وطبيعة الجمل، ومضامين التعابير الكتابية وأساليبها.

2 - حول عينة الدراسة :

من خلال الجدول رقم (1) الذي أُثبت سابقاً يتبينُ لنا أنا العدد الإجمالي لأفراد مجتمع البحث العينة 668 متعلما، بينما كانت العينة الممكنة هي 102، وقد وضحت المقصود بالعينة الممكنة وكيفية استخراج العينات الضمنية من المجموعات الطبقية الفرعية بنفس النسبة العامة للعينة الكلية من مجتمع البحث في المبحث السابق.

ويعتبر عددُ المتعلمين للمستوى الأول الثانوي الأكبرَ في مجتمع البحث بالنسبة للمستويات الأخرى، وذلك أمر طبيعي لأن المتعلمين يتناقصون عند الانتقال إلى المستويات الأعلى إما بالتوجيه أو الإعادة، لكن النظر في هذا الجدول الإحصائي يعطينا الملاحظات التالية، وهي ملاحظات لاشك أنها ستلقي بظلالها على نوعية الأخطاء كَمّاً وكيفا ونتائج تحليلاتها؛ وتتمثل تلك الملاحظات فيما يأتي :

---

(1) ينظر: داود عبده، مرجع سابق، ص: 48.

(2) ينظر: تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 116.

(3) ينظر: (م.ن) والصفحة

أولا: إن عدد متعلمي عينة ثانوية الشيخ إبراهيم بيوض أكبر من عدد متعلمي عينة معهد الحياة، وذلك له علاقة باختلاف القدرة المادية للاستيعاب بين المؤسستين، ثم إن معهد الحياة يستقطب في الغالب أبناء المجتمع الميزابي ممن لديهم ميولٌ إلى مراعاة جانب التربية الوطنية الدينية والخلقية والتمكن في اللغة العربية الفصحى.[1]

ثانيا: عدد متعلمي العينة من الشعبة العلمية ذكورا وإناثا في ثانوية الشيخ بيوض أكبر من الشعبة الأدبية، على حين أنهما متساويان بفارق متعلم واحد في معهد الحياة، وهذا يدل على أن الاهتمام بالشعبة العلمية والعزوف عن الشعبة الأدبية في ثانوية الشيخ بيوض أكبر من معهد الحياة، وهذا لا يعود في تقديري إلى مراعاة موجه الملمح العلمي عند المتعلمين فحسب وإنما يعود كذلك إلى تأثير البيئة الاقتصادية والنظرة الاجتماعية نحو التخصصات الأدبية التي تعتبرها أقل فرصا ومردودية مادية في عالم الشغل؛ بينما ربما فرضت الطبيعة الدينية لمعهد الحياة نوعا من التقارب بين الشعبتين.

ثالثا : عدد متعلمي العينة الإناث معدوم في معهد الحياة بينما بلغ عدد الإناث في ثانوية الشيخ بيوض 200 متعلمة بين الشعبة العلمية والأدبية، وعدد المتعلمين الإناث في ثانوية الشيخ بيوض أقل بفارق 151 متعلما عن المتعلمين الذكور؛ إن هذه المعطيات تعكس طبيعة المجتمع القراري المحافظ، حيثُ لا تزالُ البنت في معترك السعي من أجل أن تَحظى بالتقبل والاهتمام في مجال التعليم وفق المناهج والمقررات الرسمية؛ ولعله من بين الحوائل المعترضة دون ذلك مسألةُ الاختلاط في المدارس الرسمية، ثم النظرةُ الدينية التي تقصر مهمة تعليم البنت على تقوية الجوانب الروحية والأخلاقية فيها وإعدادها لتكون زوجة صالحة و ربّة بيت حاذقة.[2]

وقد حاولت مؤسساتٌ تربوية حرة في القرارة أن تجد البديلَ ضمن منحى التكييف والتوافق،[3] فتُزاوجَ بين التربية الخُلقية الدينية والتكوين العلمي المناسب المؤهل للشهادات

---

(1) ينظر: مقالة لمحمد صالح ناصر تحت عنوان: القيم الإسلامية في نظام التعليم بوادي ميزاب (معهد الحياة نموذجا)، دورية الحياة، المطبعة العربية، غرداية – الجزائر، 1998، عدد: 1، ص: 70 / محمد علي دبوز، **نهضة الجزائر الحديثة وثورتها المباركة**، المطبعة العربية– الجزائر، ط1، 1969، ج3، ص: 95.

(2) ينظر: بشير بن عمر مرموري، **الفتاة في ميزاب** (تنشئتها وتعليمها بين الثابت والمتحول)، المطبعة العربية، غرداية – الجزائر، ط1، 2005، ص: 190– 193.

(3) ينظر: (م.ن)، ص: 191.

الحكومية،[1] لكن المؤسسةَ التربوية العرفية المهيمنة في القرارة والمنضوية تحت جعية الحياة لا تزالُ تخطُو في ذلك خطواتٍ حثيثةً.

3- حول طبيعة الجمل :

الجدول رقم (2)

الإحصاء الكلي للجمل : 1510				
فعلية 1054/ 69.80 %		اسمية 456 / 30.19 %		الجمل / الجنس
% 67.30 / 317		% 32.69 / 154		
بسيطة	مركبة	بسيطة	مركبة	إنـــاث 471
315	2	47	107	% 31.19
% 66.87	% 0.42	% 9.97	% 22.71	
% 70.93 / 737		% 29.06 / 302		ذكـــور 1039
732	5	97	205	% 68.80
% 70.45	% 0.48	% 9.33	% 19.73	
1191		319		
% 78.87		% 21.12		

يتضمن الجدولُ رقم (2) إحصاءً مقارنا لعدد الجمل وأنواعها وفقَ متغير الجنس، وهو من أبرز المكونات التي بُنيت عليه الفروضُ في أفراد عينة البحث. وقد بلغ عددُ الجمل 1510 جملةً، حيثُ نلاحظ أن الجملَ الفعلية عموماً أكثرُ من الجمل الاسمية بفارق 598 جملة، وهو فارقٌ معتبر، فما سبب ميل المتعلمين إلى التعبير بالجمل الفعلية أكثرَ من الجمل الاسمية ؟

صحيحٌ أن العرب يعولون في كلامهم على الفعل كما يقول الشيخ علي الجارم؛[2] إلاّ أنه يبدو لي أن السبب المباشر لكثرة الجمل الفعلية في تعابير المتعلمين يعود إلى توظيفها في

---

(1) وهذه المؤسسات هي :

- مدرسة الحاج عمر بن الحاج مسعود، وهي ابتدائية ومتوسطة، تهتمُّ خاصّة بتدريس البنات وفق المنهاج الرسمي بالإضافة إلى التربية الدينية الخلقية، مع المشاركة في امتحانات الشهادات الرسمية.
- فرع كلية المنار للدراسات الإنسانية، تهتم بتوسيع الآفاق العلمية لبنات مستوى ما بعد الثانوي.

وصف التأهيل العلمي والحاجة الاجتماعية مثلما توظفُ الجمل الاسمية، بالرغم من أنه قد جاء في المطلوب عبارة " وصف لمؤهلك العلمي وخبرتك المهنية، ووصف لحاجتك الاجتماعية الملحة للوظيفة "، مثل: « ومؤهلاتي في هذا المجال هي أنني أستطيع تصليح الأجهزة، وأستطيع تنفيذ أي برنامج في الإعلام الآلي / وقد تطورت ودرست الاتصالات حتى تخرجتُ بشهادة تقني سامي/ أخذت شهادة الإعلام الآلي واكتسبت الخبرة من خلال تكويني / وقد عشت أيام الفقر، فتراكمت علي الديون/ أنا أُعيِّشُ أبويّ وعائلتي »؛ وذلك لأن الجملَ الفعلية أقدر على إبراز القدرات العملية وهي ما فهمه المتعلمون من عبارة " خبرتك المهنية ".

ونلاحظُ كذلك أن الجملَ البسيطة أكثرُ من الجمل المركبة حيث بلغ عددُ الجمل البسيطة 1191 بنسبة 78.47 % أما الجمل المركبة فقد بلغ 319 بنسبة 21.12%، بفارق 872 جملة.

من البديهي أن تفوق الجمل البسيطة الجمل المركبة كثرة، فهي الأصلُ في الكلام، وما الجملُ المركبة إلاّ تفرع داخلي في الجمل البسيطة؛ لكن طبيعة الموضوع أيضا ساهمت في تحديد طبيعة الجمل، إذ لم تكن للمتعلمين حاجة إلى تفريع الجمل، فما هو إلاّ طلب ووصف وسرد.

ومن الملاحظ أيضا أن معظم الجمل المركبة الاسمية والفعلية قد استعملت إما لوصف التأهيل العلمي أو لعرض الحالة الاجتماعية، فمن الجمل الاسمية المركبة: « خيبة أمل أصابتني / إنني أطلب منكم أن تستمعوا الطلب/ مؤهلاتي هي أنني أستطيع تصليح الأجهزة / السبب هو حاجتي الاجتماعية / إني أتقدم في إيجاد مقعد في مؤسستكم/ أنا بحاجة ماسة إلى الوظيفة / لأن فيه ما يفيدكم / لدي ديون لابد أن أسددها..»، ومن الجمل الفعلية المركبة: « كنت أحاول العمل في مؤسسة دولية / أظن أن لي خبرة / تعلمون أن عملي من أجل نفقات المعيشة..».

وبالرغم من استعمال الجمل المركبة إلاّ أنها لا تحتوي في معظمها على كثير من الصيغ وأساليب التصرف في الجمل إلاّ ما جاء في سياقه الطبيعي، مثل حذف الخبر في: « أنا بحاجة ماسة إلى الوظيفة »، أو تقديم الظرف، مثل: « لأن فيه ما يفيدكم »، أو صيغ التعجب،

---

(2) ينظر: مقالة لصلاح الدين الزعبلاوي تحت عنوان: الجملة الفعلية والجملة الاسمية، مجلة التراث العربي (مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب، دمشق- سورية)، العدد 42 و 43 - السنة 11- جانفي وأفريل 1991.

مثل: « كم أحتاج الوظيفة لديكم، وما أحوجني إليها .»، أو النداء الذي اقتصر على صدر الرسالة، مثل: « أيها السيد المدير »

ومما هو جدير بالملاحظة في شأن الجمل الاسمية والفعلية أن الجمل الفعلية المركبة على عكس الجمل الفعلية البسيطة أقل بكثير من الجمل الاسمية المركبة، حيث لم تسجل سوى سبع جمل فعلية مركبة؛ ويبدو لي أن سببه ملاءمةُ الجملة الاسمية المركبة للوصف، فهي تبدأ بالمسند إليه الذي يمثل المتعلم المتكلم ثم المسندُ الجُمليُّ الذي يعرض الحالة الاجتماعية للمتعلم ومؤهلاته المهنية كما يظهر من خلال الأمثلة السابقة.

4- حول المضامين :

بالنسبة إلى مضامين التعابير الكتابية فإن أغلب المتعلمين استطاع أن يغطي معظم عناصر الموضوع مع قلة من التقديم والتأخير أو الخلط بينها.

ومن أبرز الملاحظات اكتفاء بعض المتعلمين باستنساخ شبه تام لعبارات واردة في عناصر الموضوع دون توضيح، مما يدل على خيال محدود وعدم قدرة على تمثيل تلك العناصر في وضعية حقيقية، مثل: « أتقدم إلى المدير بطلب الاستفادة من منصب عمل في مؤسستكم لما أتمتع به من مؤهلات وكفاءة وخبرة في المجال المطلوب »، دون بيان لتلك الخبرة والكفاءة.

ومن العبارات الواردة في التعابير: « أما بالنسبة إلى معيشتي فهي متدهورة / ومؤهلاتي في هذا المجال هي..»، وكأن مدير مؤسسة البريد هو الذي طلب منهم كتابة الرسالة بشكل خاص وحدد لهم عناصر الموضوع.

ومن الملاحظات المتعلقة بالمضامين كذلك فهم المتعلمين ضمنيا أن عنصر وصف الحالة الاجتماعية الملحة للوظيفة إنما يوظف لغرض استعطاف المدير من أجل قبول التوظيف، ولذلك نجد استعمالا لعبارات وجمل تنتمي إلى الحقل المعجمي لاستجداء المدير واستدرار عطفه وحنانه، ومنهم من صدّر بها الرسالة بوصف غير مباشر لضعف الحالة الاقتصادية، مثل: « وأنتم تعرفون هذا الزمن / أولاً، تعلمون أن هذه الدنيا تزداد تعقيدا وغرابة في هذا العصر الحديث والسريع/ أرجو منكم منصب عمل في الإعلام الآلي بعدما تقطعت بي السبل.. »

5 – اختبار الفرضيات

1.5 الفـرضيـة الأولى: حول طبيعة الأخطاء الكلية

1.1.5 الســـــــــؤال:

ما حجم وما طبيعة الأخطاء الكلية لدى المتعلمين ؟ وهل تشتمل على أخطاء اتساق ؟ وهل تتفاوت النسب التكرارية بين أصناف الأخطاء الكلية ؟ و لماذا ؟

2.1.5 الفـــــرضيـــــة :

إن الأخطاء الكلية للمتعلمين (نحو، صرف، إملاء، معجم، اتساق) تفوق الحد المقبول لمستوى متعلمي الأولى الثانوي، بالنظر إلى التجربة الخاصة في مجال التدريس الثانوي، وبعض الدراسات السابقة، وذلك ما يُشَخَّصُ عموما بالضعف القاعدي و يعزى إلى أسباب عديدة غير متعينة تقف وراء ذلك الضعف تتكشف بتحليل نتائج الاختبار الكتابي[1]، وهي تشتمل حتما على أخطاء الاتساق لأن ذلك ما يقتضيه الربط بين الجمل، لكن نسبتها تقل عن نسب الأخطاء الأخرى، لأنها غالبا ما تتعلق بالعلاقات الجُملية، والجمل أقل عددا من المفردات.

3.1.5 الاختبار والتفسير

1.3.1.5 معاينة جدول الأخطاء الكلية :

الجدول رقم (3)

معطيات الدراسة		العدد	النسبة
المفردات الكلية		12514	
متوسط عدد مفـــردات الوثيقة		122.68	
عدد أنــواع الأخطــاء الكليـة		148	
عدد تكرارات الأخطاء الكليـة		1629	% 13.01
العـــدد الكلـــي للجمـــل		1510	
متوسط عدد الأخطاء في الجملة		1.07	
نسـب أخطـاء الأصـناف إلى مجمـوع الأخطـــاء	الإملاء والرسم	658	%40.39
	النحو	592	%36.34
	الاتساق	313	%19.21
	المعجم	49	%3.00
	الصرف	17	%1.04

(1) ملاحظة: تقتصر الدراسة التحليلية المفصلة على أخطاء الاتساق، بينما يكتفى في غيرها بنظرة عامة تضعنا على المستوى العام للمتعلمين لكي تتم مقارنة أخطاء الاتساق إليها.

على هامش الإحصاء الكلي		
عدد أنواع الأخطـاء مـع علامـات الترقيم	165	
عدد تكرارات الأخطاء مع علامات الترقيم	2119	
علامات الترقيم	490	% 23.12

للإجابة عن السؤال الأول والتحقق من فرضيته لنلاحظ الجدول الإحصائي رقم (3) الذي يلخصُ نتائجَ هذه الدراسة بعد معاينة التعابير الكتابية لمتعلمي العينة المختارة من مجتمع بحث الأولى الثانوي وحصر أخطائهم وتصنيفها بالطريقة الإحصائية المبينة في المبحث السابق، ففي هذا الجدول رتبتُ المعطيات كما هو مبين، حيثُ قُسِّم عددُ مفردات مدونة المتعلمين على عدد أفرادهم لكي يعطينا متوسط عدد المفردات في الوثيقة الواحدة، وهو 122.68 مُفردةً، بمتوسط حوالي 14 سطرا، ويبدو حجما متوسطا ومناسبا لموضوع التعبير الكتابي المحدد.

وكذلك استُخرجت نسبة الأخطاء الكلية من العدد الكلي للمفردات، كما قسمت عدد الأخطاء الكلية على عدد الجمل لنستخرج متوسط الأخطاء في كل جملة. أما تفاصيل الأخطاء فقد تم حسابها باستخراج نسب أخطاء كل تصنيف فرعي إلى العدد الكلي لأخطاء كل صنف أعلى، مع ملاحظة أن إحصاء أخطاء علامات الترقيم تم على هامش إحصاء الأخطاء الكلية لأنها غير مرتبطة بالمفردات، وبالتالي فهي لا تندرج ضمن الأصناف الأخرى. وقد أسفر الجدول عن النتائج الآتية :

2.3.1.5 اختبار فرضية كثرة الأخطاء والضعف اللغوي العام :

نلاحظ أن عدد الأخطاء الكلية دون علامات الترقيم بلغ 148 نوعا، بعدد تكراري بلغ 1629 خطأ بنسبة 13.01% من عدد المفردات، وتبدو نسبةُ أخطاء المتعلمين من عدد المفردات ضئيلةً، وذلك أمرٌ طبيعي إذا علمنا أن عددَ المفردات كما هو مُبَيّنٌ في الجدول بلغ 12514 خطأ، لكنها نسبة لا تعكس المستوى الحقيقي لمتعلمي صفوف الأولى الثانوي، حيث لا يقاس مستوى المتعلمين بإحصاء نسبة الأخطاء من عدد المفردات إذ المفروض أن يكون المتعلمون قد انتقلوا في المهارات الكتابية إلى مستوى أعلى من المفردات، وهو مستوى تركيب وإنشاء الجملة؛ وهنا حينما نتأمل الجدول نلاحظ أن متوسط أخطاء المتعلمين في كل جملة بلغت 1.07، أي أكثر من خطأ واحد في كل جملة، وهي نسبة عالية تحقق الفرض المتعلق بهذه النقطة لأنها فعلا تفوق الحد المقبول لمستوى متعلمي الأولى الثانوي.

3.2.1.5 تفسير فرضية الضعف اللغوي العام :

في الاستبيان الموزع على 31 أستاذا ومعلما[1] موزعين على عشر مؤسسات تربوية [2] رأى غالبية المدرسين، وهم 80.64 % أن نسبة الأخطاء في الثانويتين تعكس ضُعفاً فادحا في التلاميذ بينما رأى 19.35 % أنها لا تعكسُ ذلك؛ وقد حدد الفريقُ الأول المستوى الثانوي عتبة قصوى لقدرة التلاميذ على إنشاء جمل صحيحة بعد اجتيازهم مراحل التعليم الأساسي، ووافقوا على تشخيص المرض في الضعف القاعدي ونقص الرصيد اللغوي والتركيز والاستيعاب لدى المتعلمين،[3] ثم ذكرُوا عواملَ عديدةً لذلك الضعف؛ فمنهم من أرجعه إلى المناهج من عدم توافق في المحتوى وعدم وجود تدريج مناسب وكثافة في البرامج واعتماد على التلقين المباشر، ومنهم من عزاه إلى قلة في تكوين الأساتذة وضعف في المقروئية عند التلاميذ. ولا يمكن الوقوف مطولا في هذا الموضع في استعراض تفسيرات هذه الفرضية لأنها فرضية عامة، وستأتي تفاصيل تسلط الضوء عليها عند الإجابة على الفرضيات الآتية وتفسيرها.

4.2.1.5 اختبار فرضية حصول أخطاء الاتساق ونسبتها :

نلاحظ بالعودة دائما إلى الجدول رقم (3) أن الأخطاء الكلية تشتملُ على أخطاء الاتساق، وهي تَقِلُّ عن النسبة التَكرارية لأخطاء النحو والإملاء والرسم، لكنها أكبر من النسبة التكرارية لأخطاء المعجم والصرف، فقد بلغت أخطاء الإملاء والرسم 658 خطأ بنسبة تكرارية بلغت 40.39%، وبلغت أخطاء النحو 592 بنسبة تكرارية بلغت 36.34%، أما أخطاء الاتساق فبلغت 313 بنسبة 19.21 % بينما بلغت أخطاء المعجم 49 بنسبة 3.00 % وأخطاء الصرف 17 بنسبة 1.04 %.

---

(1) لاطلاع على الاستبيان ينظر في الملحق ص: 302 .

(2) المؤسسات التربوية المقصودة هي كالتالي: ثانوية الشيخ بيوض/ متقن القرارة / ثانوية الصحن الجديدة / متوسطة ومعهد الحياة الثانوي/ متوسطة ابن خلدون / متوسطة الشيخ محمد علي دبوز/ متوسطة أولاد نايل القديمة / متوسطة أولاد نايل الجديدة /متوسطة الصحن/ متوسطة سيدي بلخير.

(3) تجدر الملاحظة إلى أن الضعف القاعدي ما هو إلا تشخيص للحالة لا تعليل لها، بينما ترجع الأسباب إلى عوامل عميقة تتعلق بطبيعة اللغة أو المحتوى والمناهج وغيره.

5.2.1.5 تفسير فرضية حصول أخطاء الاتساق ونسبتها :

بناء على الإحصاءات المبينة يتضحُ أن الأخطاء الكلية تشتملُ فعلا على أخطاء الاتساق لما يقتضيه الربط بين الجمل، وأنها حينما تقارن إلى الأخطاء الكلية كانت فعلا أقل من أهم الأخطاء اللغوية، وهي أخطاء النحو والإملاء، وذلك ما يؤكد التعليل الشكلي المذكور، وهو أن أكثر أخطاء الاتساق متعلقة بالجمل، وهي أقل بطبيعة الحال من المفردات التي هي مقياس حساب نسب أخطاء النحو والأملاء والصرف والمعجم؛ غير أن بعضاً من المعلمين والأساتذة في الاستبيان أضافوا أسبابا أخرى، فذكروا أن توظيفَ الأشكال الاتساقية أسهل اكتسابا من القواعد النحوية التي تقتضي الفهم والحفظ، وهي كثيرة التداول في الاستعمال، كما أن التلاميذ يميلون إلى الأشكال الاتساقية البسيطة ويتجنبون التعقيد.

6.2.1.5 اختبار وتفسير طبيعة الأخطاء الكلية :

بتأمل الجدول رقم (3) نجد أن أخطاء الإملاء والرسم قد تجاوزت نسبة 40% بمجموع 658 خطأ، محتلة الصدارة ومتجاوزة أخطاء النحو والصرف. ويبدو لي أن هذا الفارق بين هذه الأصناف من الأخطاء طبيعي، حيث إن الإملاء والرسم يتعلق بالجانب الخطي من الكتابة أكثر مما يتعلق بالسياق اللغوي والنحوي، وهو ما يقتضي من المتعلّم تدريباً يعتمدُ على الحفظ والتعوّد أكثر مما يتعلق بالفهم والإدراك؛ وإذا قارنا أخطاء المعجم والصرف مع أخطاء النحو والإملاء والرسم وجدناها أقل منها بالرغم من أنها مثلُ أخطاء النحو والإملاء متعلقةٌ بالمفردات لا بالجمل، ويمكن تفسيرُ قلة أخطاء المعجم والصرف بأن طبيعة الموضوع التعبيري والذي كان رسالة إدارية ذات طابع شخصي قد اقتضت حاجةً أقلَّ إلى الرصيد المعجمي والاشتقاقي والصرفي، إذْ لم يكن المتعلمُ يُعَبِّرُ عن أغراضٍ معقدة أو يحتاج إلى حِجَاجٍ واستدلالٍ عقلي ومنطقي.

7.2.1.5 اختبار وتصويب وتفسير طبيعة الأخطاء الكلية حسب أصنافها :

أما عن طبيعة الأخطاء الكلية فبالنظر إلى الجداول الإحصائية الآتية التي تتضمن جرداً لكافة أصناف الأخطاء فإننا نستعرض تنازليا أبرز الأخطاء و الملاحظات المتعلقة بها بشكل مجملٍ دون استقراء كلي، وذلك حتى تتسنى لنا مقارنةُ أخطاء الاتساق إلى طبيعة الأخطاء الكلية بالشكل التالي:

أ–أخطاء الإملاء والرسم :

الجدول رقم (4)

	الإملاء والرسم				
العدد	الأشكال	المجموع الكلي: 658		النسبة الكلية : 40.39%	
		التكرارات		الأصناف ونسبها	
99	إهمال همزة القطع مطلقا	252			
100	قطع همزة الوصل في مصدر الخماسي	51			
101	كتابة المدة (آ) همزة قطع	20			
102	إهمال المدة (آ)	19			
103	كتابة الهمزة المفتوحة بعد أحرف المضارعة المضمومة على الألف (أُأَكدُ)	12			
104	قطع همزة الموصول في ماضي الخماسي (إقتحم) والسداسي (إستقبل)	6			
105	قطع همزة الوصل في الأسماء السماعية وغيرها	5			
106	وصل همزة القطع في مصدر الرباعي (الاقبال)	4			
107	رسم همزة حرف المضارعة (أ) مدة (آ)	4			
108	رسم همزة القطع أو الوصل في الأسماء مدة (آ)	4			
109	وصل همزة القطع في (إنْ) و (أنْ)	3			
110	رسم همزة (أنّ) (آنّ)	3			
110	وصل همزة القطع في حرف المضارعة (أ)	2			
111	وصل الهمزة المقطوعة في حرف العطف (أو)	2			
112	استعمال المدة (آ) بدلا من همزة الوصل	2			
113	وصل همزة القطع في الأسماء	2			
114	كتابة الهمزة المفتوحة المتوسطة عرضا بعد الضمة على الألف	2	402	كتابة الهمزة	61.09%
115	كتابة الهمزة المضمومة المتوسطة عرضا بعد فتح على السطر	2			
116	كتابة الهمزة المتوسطة المفتوحة بعد فتح على الواو	1			
117	رسم الهمزة المتوسطة المفتوحة بعد فتح على النبرة	1			
118	رسم الهمزة المتوسطة المفتوحة بعد مد على النبرة	1			
119	رسم كرسي الهمزة (و) بدون همزة (لأُومِّنَ)	1			
120	وصل الهمزة المقطوعة في (إلى)	1			

121	رسم الهمزة الساكنة المتوسطة بعد فتح على الواو	1			
122	كتابة الهمزة المتطرفة بعد ساكن على النبرة	1			
123	عدم الضبط في رسم الحروف بشكل عام	113			
124	الفصل خطيا بين حروف الكلمة	26			
125	عدم إعجام المعجم في الحروف	21			
126	إشباع حركة بمد زائد من دونما حاجة	7			
127	إعجام غير المعجم في الحروف	3			
128	إثبات نون التنوين الملفوظة كتابة	2	181	رسم الحروف والكلمات	27.50%
129	إهمال ألف التعريف (ال) عند اتصال حرف الجر بها(بلحياة)	2			
130	استعمال (ال) التعريف بدلا من (لام الأمر)	1			
131	رسم (ال) التعريف همزة على الألف (أ)	1			
132	الوصل خطيا بين (إنْ) الشرطية و(شاء) : (إنشاء)	1			
133	المباعدة بين حروف الكلمة الواحدة (أ جْلِ)	1			
134	الوصل بين ألف التعريف ولامها المقترنتين بحرف جر (بللغة / باللغة)	1			
135	رسم تنوين العوض (حينئذٍ) نونا (حينئذن)	1			
136	الفصل بين (حين) و(إذ) في (حينئذٍ)	1			
137	إهمال ألف النصب	21	46	كتابة حروف العلة والألف الممدودة والمقصورة	%2.82
138	قصر الممدود في أسماء الإشارة (ذى)	4			
139	رسم الألف المقصورة للفعل المضارع ياء	4			
140	مدّ المقصور في الأسماء والأفعال	3			
141	رسم الالف المقصورة بصورة الياء في حرف الجر (على)	2			
142	إظهار سكون الألف (أْ)	2			
143	استعمال ألف فرق واو الجماعة بعد واو أصلية (ترجوا)	2			
144	إثبات ألف (لكن)	2			
145	إهمال ألف واو الجماعة (ألف الفرق)	1			
146	إهمال ألف اسم الإشارة (هذا)	1			
147	رسم الألف المقصورة في الأسماء ياء (مستوى/ مستوي)	1			
148	رسم الألف المقصورة في (إلى) ياء (إلي)	1			
149	مد ألف (ما) في الاستفهام(لما ؟) بدل حذفها (لم ؟)	1			
150	عدم حذف حرف العلة من الفعل الماضي المثال بعد أحرف المضارعة (أوجدُ)	1			
151	ربط تاء الفعل (تشبّهَ)	10	22	كتابة التاء المربوطة والمفتوحة	%3.34
152	رسم تاء التأنيث أو المصدر المربوطة مفتوحة	8			

153	رسم الألف المتطرفة في الاسم تاء مربوطة	2			
154	رسم التاء المتطرفة بعد المد في الأسماء مربوطة (قُوةٌ)	2			
155	تفكيك الحرف المدغم دون ضرورة	3	7	كتابة الشدة والتضعيف	%1.06
156	إهمال الشدة الواجبة	2			
128	عدم فك المدغم في الماضي المصرف مع ضمير المتكلم	2			

ذكرنا سابقا من خلال الجدول رقم (2) أن تصدُّرَ أخطاء الإملاء والرسم للأخطاء الكلية راجع إلى تعلقها بالجانب الخطي من الكتابة أكثر من تعلقها بالسياق اللغوي والنحوي، وهذا ما يعكسه الجدول الإحصائي رقم (3) لتكرارات أخطاء الإملاء والرسم بشكل منطقي، حيث نجدُها مُتنوعةً بين كتابة الهمزة، ورسم الحروف والكلمات، وكتابة حروف العلة والألف الممدودة والمقصورة، وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة، وكتابة الشدة والتضعيف؛ غير أن أكثر هذه الأخطاء متعلقة بكتابة الهمزة.

إن كتابة الهمزة من أعقد المسائل الإملائية التي يتعرض لها المتعلمون، ويتعثر فيها حتى بعض الكتاب الممارسين؛ فقد بلغت أخطاء كتابة الهمزة لوحدها 402 خطأ، بنسبة 61.09 %؛ وأخطاء الهمزات متنوعة بين قطع الموصول، ووصل المقطوع، و مد المقطوع، أو مد الموصول، والقلب، وإهمال المدة.

وتأتي أخطاء الهمزة المبتدئة في مقدمة أخطاء الهمزات حيث بلغ مجموعها 123 خطأ متركزة في الأساس حول قطع الموصول بأشكال عديدة، بمجموع 62 خطأ، أبرزها قطع همزة الوصل في مصدر الخماسي والسداسي وماضيه بـ 51 خطأ، مثل:(الإجتماعية، الإحترام، إطّلاعي، الإستقرار، إقتحمَ، إستقبلَ..)، بينما جاءت أخطاء قطع الموصول في غير المصادر من الأسماء السماعية والحروف المختلفة بشكل أقل حيث بلغت 14 خطأ، مثل (الإسم، إبني، اِنْ، اَنْ، اِلى ..) وذلك شيء طبيعي لكثرة تردد المصادر في الاستعمال.

ويمكن تفسير الخطأ في كتابة همزة الوصل بسببين:

أما الأول فقلة التدريبات التي تهدف إلى اكتساب مهارة نطق وكتابة همزة الوصل بالشكل الصحيح، ذلك أن همزة الوصل بالرغم من أنها يؤتى بها في الأصل في مبتدأ الكلمة الساكنة الأول للتوصل إلى النطق بها والتخلص من البدء بالساكن سعيا إلى التسهيل إلاّ أن المتعلمين يجدون صعوبة في الوصل بين حركة الحرف السابق وهمزة الوصل وما يقتضيه من

حذف وتحوير، في مثل: مِنْ اسمٍ، هذا الاستقلال، قبلَ الامتحان، كمْ اجتهدَ !، هذا احتيالٌ ..؛ لذلك فإن المتعلمين يلجؤون آليا إلى النطق بالهمزة همزة قطع مطلقا تحاشيا من لما يجدونه تعقيداً.

أما السبب الثاني الذي أراه في أخطاء كتابة همزة الوصل فهو الخطأ الشائع الذي يقع فيه عامة المتكلمين بالفصحى في نطق همزة الوصل المبتدئة، فهمزة الوصل غير محققة، وتنطق بنفس الطريقة سواء أكانت مبتدئة أم متوسطة بفارق ضئيل بينهما، حيث لا تنعقد في الحلق، فلا ينطق"اِسْمٌ" كما ينطق "إِسْمٌ "، وهذا الخطأ النطقي ينجر على الجانب الكتابي بتحقيق همزة الوصل خطيا في كافة أشكالها .

وإذا تحدثنا عن قلة التدريبات التي تهدفُ إلى اكتساب مهارة نطق وكتابة همزة الوصل بالشكل الصحيح فنحنُ نسجل أن منهاجَ المستوى المتوسط قد ركز في جانب قواعد اللغة على الصرف والصيغ والأساليب من تقديمٍ وتأخيرٍ وتصغيرٍ وتفضيلٍ وإغراءٍ وتحذيرٍ، ولم يتطرق إلى قواعد كتابة الهمزة بشكلٍ مستقلٍّ سوى الحديثِ عن إسناد المهموز إلى الضمائر، ومصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية.[1] ولم يتطرق المنهاجُ إلى قواعد كتابة الهمزة إلاّ في درسٍ مُقتضب في كتاب السنة الثالثة الابتدائية تحت عنوان: الهمزة في أول/ في وسط/ في آخر الكلمة،[2] بالاقتصار على همزة القطع المفتوحة المسبوقة بفتح، وقد أدرج درساً وحيداً يتعلق بهمزة الوصل في كتاب السنة الرابعة الابتدائية تحت عنوان: همزة الوصل في بداية الكلام؛[3] والملاحظ في نص القاعدة الواردة في الكتاب الأخير تعريف همزة الوصل أنها ترد في الأفعال المزيدة ومصادرها، مثل: اِستقبلَ، استعدادٌ، وهذا تعريف ناقص، لأن الفعل: "أخرجَ إخراجا" فعلٌ مزيد لكن همزتَه همزةُ قطعٍ لا همزةَ وصل؛ والقاعدةُ المعروفة أن همزةَ الوصل تكونُ في الماضي الخماسي، والسُّداسي، وأمرهما، ومصدرهما، وأمرِ الثلاثي.[4]

---

(1) ينظر: فهارس كتب وزارة التربية الوطنية للتعليم المتوسط في اللغة العربية، تأليف مجموعة من الباحثين تحت تنسيق وإشراف الشريف مريبعي .

(2) ينظر: **كتابي في اللغة العربية**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تأليفُ مجموعة من الباحثين لوزارة التربية الوطنية تحت إشراف شريفة غطاس، ص: 82- 93.

(3) ينظر: **كتابي في اللغة العربية**، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، (نفس إحالة كتاب السنة الثالثة)، ص: 169.

(4) ينظر: علي الجارم ومصطفى أمين، النحو الواضح في قواعد اللغة العربية لمدارس المرحلة الأولى، مرجع سابق، ج3، ص:61.

ومن الأخطاء الأخرى البارزة في الهمزة المبتدئة كتابةُ الهمزة الممدودة همزةَ قطعٍ، حيث بلغت 20 خطأ مثل (الإعلام الألي)، وهي اللفظة الشائعة في تعابير المتعلمين، ويبدو أن سبب الوقوع في خطأ قطع المدة هو عدم إدراك المتعلمين ما في المدة من إعلال وإدغام، حيث يُقدّم درس الهمزة دون تفصيل وتوضيح لهذه الآلية في كتابة المدة، وهو قصور أو تقصير يعود في النهاية إلى المعلم؛ فالمَدَّةُ هي همزة مفتوحة على مرتكز الألف لكنها تدغم مع الحرف الذي يليها وتلفظ (أا) وتكتب: (آ) طلبا للتخفيف في النطق و طلبا لجمال الكتابة في مواضع عدة، منها مجيء الألف بعدها كما هو الحال في المثال السابق، فأصل لفظة (آلي) هو:(أالي) بإدغام الألف في الهمزة لتصير مدا.[1]

وبالمقارنة مع كتابة الهمزة المبتدئة فإن أخطاء الهمزة المتوسطة بلغت 9 أخطاء، لكنها أكثر تنوعا، وهي تعبر كما هو واضح من خلال نفس الجدول رقم (6) عن تخبط المتعلمين في معرفة محل رسم الهمزة بحسب ما يسبقها من حركات، فمنهم من يرسم الهمزة المفتوحة بعد فتح على الواو، أو على النبرة، أو يرسمها إذا جاءت مفتوحة بعد مد على النبرة، أو الساكنة بعد فتح على الواو.

لكن أعقدَ الهمزات المتوسطة بالنسبة لأفراد العينة يتعلقُ بالهمزة المتوسطة عرضاً، وهي التي تتصلُ بها في الأفعال واو الجماعة، نون النسوة، ياء المخاطبة، "نا" الفاعلين، كاف المخاطبة، هاء الغائب، ياء المتكلم؛ وفي الأسماء هي التي يتصل بها: "نا" الفاعلين، كاف المخاطبة، هاء الغائب، ياء المتكلم، ياء التثنية؛ والهمزة تُعامل في هذه الحالة معاملة الهمزة المتوسطة على خلاف بين النحويين؛[2] لكن المتعلم قد يشكُلُ عليه الأمرُ فيعاملُها معاملةَ الهمزة المبتدئة، مثل: (أقرأُهَا) بدلا من: (أقرؤُهَا)، وهي كلها أخطاء ترجع إلى صعوبة في اللغة بالإضافة إلى نقص في التدريب وإبداع في التدريس، وربما أحيانا قصور وتقصير من طرف المعلمين.

بالرغم من الأخطاء الكثيرة التي وقع فيها المتعلمون من حيث قطع الموصول أو وصل المقطوع في الهمزة المبتدئة إلاّ أن اللافت للنظر أن أخطاء إهمال همزة القطع والهمزة الممدودة

---

(1) ينظر: عبد المجيد الحر، **موسوعية الإملاء**، دار الفكر العربي، بيروت – لبنان، 2001، ط1، ص: 134.

(2) ينظر: ناصيف يمّين، **المعجم المفصل في الإملاء** (قواعد ونصوص)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1999، ط 4 ، ص: 156.

قد بلغت 271 خطأ، بنسبة 67.41% من أخطاء كتابة الهمزة، وهي أكثر أخطاء الهمزات، فأنت تجد الكثير مثل (اريدُ، سبق لي انْ، لانني، احدَى، الانترنت، انشاء، انَا، اكسِبَ، اعمَلَ، اقرَبُ، اقوم، اتوكّل،..) بشكل مستفحل لا تكاد تخلو منه ورقة، وهذا يطرح علامة استفهام ! فما الذي يمنع المتعلم من إثبات همزة القطع وهي أخص أصوات اللغة العربية مخرجا مما يسمعه وينطق به ؟

إنني لا أجد سببا لخطأ إهمال همزة القطع من جهل أو ما شاكله سوى الإهمال المتعمد الذي أصبح عادة بُغية التخفّف أثناء الكتابة من عبء إثبات الهمزة، وهي الحرف الذي لا يرسم إلاّ منفردا (ء)، فكأنها تعيق الكاتب وهو يتدفق في التدوين من الاسترسال والإبحار بالقلم على صفحات الدفاتر، وذلك على شاكلة ما جرى عليه الكتاب من إهمال كتابة الشدة في الغالب خاصّة في الحروف الشمسية، مع الفارق الشاسع بين الهمزة والشدة، لأن الشدة ماهي إلاّ تضعيف للحرف، أما الهمزة فحرف مستقل، ألا يرى المتعلم أنه لو كتب: (يا إخواني ! ارجو من الله أن يتقبل أعمالنا.) لم يفهم من كلامه أقصد المفرد المتكلم بصيغة المضارع (أنا أَرجُو) ؟ أم قصد الجمع المخاطب بصيغة الأمر (أنتم اُرْجُوا) ؟ حيث ينقص الأول همزة القطع، وينقص الثاني ألف الفرق.

ومن الأخطاء الإملائية الشائعة كذلك حسب نفس الجدول نجدُ الأخطاء المتعلقة برسم الحروف والكلمات، حيث بلغت 181 خطأ بنسبة 27.50 %، وابرزها أخطاء عدم ضبط رسم الحروف التي بلغت 113 خطأ، وهي بالشكل التالي :

عدم إشالة (ظ)، أو إضافة الإشالة إلى (ض)
عدم إعجام (ظ)، أو إعجام (ط)
رسم (ض) أو (ص) المتوسطتين دون سن
رسم (ف) المتطرفة بصورة (ق) المتطرفة، أي بعراقة القاف، أو العكس
رسم (ص) بصورة (س)
عدم تنقيط الياء الثانية في مثل: (تَحْيِينْ)
وصل ألف (ال) التعريف بلامها
عدم ضبط كتابة (ط) و (ف) المتوسطتين

تذييل واو العطف والحروف المتطرفة الآتية : / ت / ي / وفي: إلى
كتابة النقطتين (..) برسم فتحة (ـَ)
رسم الراء المتطرفة (ـر) بصورة أقرب إلى اللام (ـل)

ربما يُتصور أن طريقة الكتابة مسألة تتعلق بالذوق و اللمسات الشخصية، ولكن ذلك غير صحيح، لأن الانحراف الخطي يؤدي حتما إلى تغير الدلالة، وبالتالي يؤدي إلى الإبهام والغموض، خاصّة إهمالَ الإعجام و الإشالة، مثل الفرق بين (خَـطَـرٌ / حَضَرٌ).

وقد لا يشكل نوع آخر من الأخطاء في رسم الحروف أي فارق في الدلالة اللغوية مثل كتابة حروف (ـضـ) أو (ـصـ) المتوسطتين دون سنّ، أو رسم (ف) المتطرفة بصورة (ق) المتطرفة أو العكس، لكن المشكلة تظهر في حال إهمال التنقيط، فالعراقة والسنّ ربما كانا بمثابة علامات أصلية لتمييز الفاء المتطرفة من القاف، و الصاد والضاد من الطاء والظاء قبل أن تعجم الحروف في اللغة العربية.

ويبدو لي أن سبب وقوع المتعلمين في الخلط بين بعض الحروف المُشالة والمُعجمة يعود إلى تقاربها في المخارج أو الصفات، فالضاد والظاء مختلفان في المخرج: شجري وبين أسناني، لكنهما متفقان في معظم الصفات، وهي الاستعلاء والإطباق والرخاوة والجهر، أما الطاء والظاء فيتقاربان في المخرج: نطعي و بين أسناني، ويشتركان في صفات ثلاث: الاستعلاء والإطباق والجهر، أما الصاد والضاد فأسلي وشجري، يتفقان في ثلاث صفات ويختلفان في أربع، والصاد والسين أسليين يتفقان في ثلاث صفات ويختلفان في اثنتين.

ومن أخطاء رسم الحروف كذلك ما يرجع إلى خلط بعض المتعلمين بين أنواع الخطوط في تدوين المتون، بين خط النسخ والرقعة مثلما يظهر جليا في كتابة نقطتي الحروف (..) برسم شرطة (–).

ب – **أخـطــاء النــحــو :**

الجدول رقم (5)

النـــحو					
العدد	الأشكال	المجموع الكلي: 592		النسبة الكلية : 36.34%	
		التكرارات		الأصناف ونسبها	
1	استعمال حرف جر بدلا من الآخر	110	188	توظيـــف حـــروف المعـــاني (الجـــر)	%31.75
2	توظيف حرف جر زائد	48			
3	إسقاط حرف الجر	20			
4	استعمال حرف الجر بدلا من الظرف	5			
5	استعمال (إلى) الجارة بدلا من (إلاّ) الاستثنائية	3			
6	استعمال الظرف بدلا من حرف الجر	1			
7	استعمال الظرف (مع) بمعنى (عند)	1			
8	إدراج اللام قبل لام التعليل (ولتوفير..)	1			
9	تنكير ما حقه التتعريف ب(ال) أو الإضافة	101	139	التعيين	%23.47
10	اجتماع التعريف ب(ال) والإضافة	17			
11	تعريف ما حقه التنكير	10			
12	توالي المعرفين بالألف واللام	7			
13	التعريف ب(ال) بدلا من الإضافة إلى ياء المتكلم	3			
14	تنكير المعرف وتعريف المنكر في (الغير مستقرة)	1			
15	عدم تطابق النعت الحقيقي و منعوته	55	73	التـوابـع (النعـت)	%12.33
16	إهمال نعت موضح بعد اسم معرف ب(ال)	7			
17	إسقاط نعت واجب بعد نكرة عامة تقتضي التخصيص	3			
18	الخلط بين النعت والمضاف	2			
19	الخلط بين النعت وظرف الزمان	1			
20	الفصل بين النعت الموصول والمنعوت بظرف	1			
21	استعمال (لام) النسبة بدلا من النعت	1			
22	استعمال نعت زائد بعد معرف ب(ال) أو الضمائر	1			
23	سبق النعت للمنعوت (جدّ محتاج)	1			
24	عدم تطابق النعت السببي تأنيثا مع ما بعده	1			
25	عدم تناسب المعطوف والمعطوف عليه تعريفا وتنكيرا	9			
26	عدم تناسب المعطوف مع المعطوف عليه	4			

	(عطف مصدر على فعل)				
27	إهمال حرف العطف بين متعلقات الجملة الواحدة	4	35	توظيف حروف المعاني (العطف) والتصرف في المعطوف والمعطوف عليه	%5.91
28	عدم تناسب المعطوف والمعطوف عليه من حيث العدد	3			
29	الفصل بحرف العطف (و) بين (الحال / المفعول لأجله / الظرف) وجملته	3			
30	عدم تطابق المعطوف والمعطوف عليه إعرابا	2			
31	استعمال حرف عطف في غير محله	2			
32	إلزام واو العطف قبل (لا) العاطفة	1			
33	عدم تناسب المعطوف والمعطوف عليه (نعت على اسم)	1			
34	الفصل بين الحال (أو المفعول لأجله) والجملة بالفاء السببية (فنظراً)	1			
35	العطف على معطوف عليه بعد طول فصل دون تكرار للمعطوف عليه	1			
36	إلزام العطف (و) بالظرف (مع)	1			
37	استعمال حرف العطف بين (إلاّ) و(أنّ)	1			
38	إلزام حرف العطف (و) بين الفعل المتعدي بحرف الجر ومتعلقه (أتمنى و بكل إلحاح)	1			
39	استعمال حرف عطف (و) بدلا من حرف الجر (في)	1			
40	إهمال المسند إليه (المبتدأ)	11	34	توظيف الإسناد	%5.74
41	إهمال المسند (الفعل) المتعدي بنفسه أو بحرف الجر	10			
42	إهمال المسند (الخبر)	10			
43	عدم التطابق بين المسند والمسند إليه (المبتدأ والخبر)	2			
44	إهمال المسند إليه (الفاعل)	1			
45	إهمال المضاف إليه	26	33	التصرف في المضاف والمضاف إليه	%5.57
46	استعمال إضافة زائدة (المضاف إليه)	2			
47	عدم تناسب المضاف مع المضاف في التذكير والتأنيث	2			
48	نصب المضاف إليه	1			
49	الفصل بين المضاف والمضاف إليه بفاصل	1			
50	عدم التناسب بين المضاف والمضاف إليه (مفرد على جملة)	1			
51	استعمال الأرقام أعدادا في المركبات البسيطة	26	29	التصرف في العدد والمعدود	%4.89
52	الخطأ في إجراء العدد والمعدود	2			
53	استعمال العدد الوصفي بدلا من العدد الترتيبي (لأنه ثلاثُ طلبٍ)	1			
54	إهمال (أن) المصدرية الناصبة للفعل المضارع	5			
55	فتح همزة (إنّ)	2			

56	إهمال (أنّ) المصدرية قبل الجملة الاسمية	2	19	التصرف في النواسخ	%2.70
57	إغفال الفعل الناقص (كان) قبل المضارع الدال على استمرار الفعل في الماضي	1			
58	إهمال خبر (كان)	1			
59	كسر همزة (أنّ)	1			
60	إهمال (أن) المصدرية مع الفعل	1			
61	إدخال حرف النصب المصدري (أن) على المصدر بدلا من إدخاله على الفعل (أن كتابة..)	1			
62	رفع خبر كان	1			
63	إهمال متعلق الفعل المتعدي بحرف الجر (تقدّم إلى)	4	11	إعمال الفعل	%1.85
64	تعدية الفعل اللازم أو ما يتعدى بحرف الجر تعدية مباشرة	3			
65	تعدية فعل متعد بنفسه بحرف الجر (يشرف لي)	1			
66	تعدية الفعل المتعدي لواحد إلى اثنين	1			
67	عدم حذف حرف العلة في المضارع المجزوم	1			
68	إلحاق التاء المتحركة بالفعل المضارع (أرغبتُ)	1			
69	إثبات (ن) الأفعال الخمسة في المضارع المجزوم أو المنصوب، وإهمال ألف واو الجماعة	4	9	الأفعال المضارعة	%1.52
70	إهمال حروف المضارعة	4			
71	حذف النون في مضارع الأفعال الخمسة المرفوعة	1			
72	إهمال تاء التأنيث في الأسماء	7	8	توظيف تاء التأنيث	%1.35
73	إهمال تاء التأنيث في الأفعال	1			
74	إهمال المفعول به	2	6	المفعول به	%1.01
75	عدم تكرار عامل المفعول به المعطوف على مفعول به قبله رغم طول الفصل بينهما	2			
76	رفع المفعول به بعد للمصدر (بصفتي طالبٌ)	1			
77	رفع المفعول به الثاني للفعل المتعدي إلى مفعولين	1			
78	نسبة غير المنسوب (خطأ مشهور) بدل الإضافة	5	5	النسبة	%0.84
79	إهمال بدل واجب	1	3	توابع المفاعيل	%0.50
80	إبدال الضمير من الضمير	1			
81	رفع تمييز الجملة	1			
82	إهمال جملة جواب الشرط أو ما شابهه مما له تعلق بما قبله بين الجمل (فلما / بعد أن..)	2	2	التراكيب	%0.33
83	تنوين غير المنون	1	1	التنوين	%0.16

وبالنسبة إلى النحو فإننا نجد الأخطاء متنوعة كما هو مبين في الجدول رقم (4)، موزعة بين حروف المعاني، التعيين، التوابع، الإسناد، والإضافة، والنواسخ، وغيرها، حيث بلغت أخطاء توظيف حروف المعاني أعلى النسب التكرارية بـ 37.66%، أبرزها: استعمال حرف جر زائد بدلا من الآخر مثل: « أنا صابر مع الله/ لقد تخرجت من الجامعة /أؤكد منكم رفع طلبي والقبول منه »، وتوظيف حرف جر زائد مثل: « أريد عن منصب عمل / أعاني مشاكل اجتماعية تخص في الديون ومؤونة العيش/ حاولت سابقا للحصول على عمل ».

وفي حروف المعاني كذلك نجد عدة أشكال لعدم التناسب بين المعطوف والمعطوف عليه كما هو مبين في الجدول، أبرزها عدم التناسب من حيث التعريف والتنكير، أو عطف مصدر على فعل، أو من حيث العدد، مثل: « لجأت إليكم حسب خبرتي في الإعلام الآلي وبرمجيات الجديد، لأسباب عديدة والمقنعة / أريد الحصول على الوظيفة لكي أسد باب البطالة وتسديد النفقات / تحصلت على شهادة الباكالوريا في التسيير و اقتصاد..».

ويبدو لي أن أخطاء حروف المعاني – بما فيها الأخطاء الشائعة، مثل: « تخرجت من الجامعة »، إذ الصواب: تخرجت في الجامعة، لأن التخرج هنا بمعنى التعلم لا الخروج–[1] تعود إلى قصور للمتعلمين في إدراك الوظائف المختلفة لها؛ وهذا ما انتهت إليه دراسة سابقة مشابهة أكدت أن المتعلمين لا يعُون وظائفَ الحروف، مما يُؤدي إلى الاستعمال الخاطئ لها، أو إلى استبدال بعضها ببعض من غير وجه بلاغي؛[2] وهذا يعود بالأساس إلى إهمال مناهج وزارة التربية للتعليم المتوسط التطرق إلى وظائف ومعاني حروف المعاني واستعمالاتها المختلفة بالرغم من تواترها في التعبير الكتابي، ولم يُدرج إلاّ في مستوى الثالثة ثانوي للشعب الأدبية تحت عنوان "معاني حروف العطف والجر".[3]

وتأتي أخطاء التعيين في الدرجة الثانية أقل من أخطاء توظيف حروف المعاني، حيث بلغت نسبتها التكرارية 23.47% بـ 139 خطأ، وكانت أبرز نماذجه تنكير ما حقه التعريف بـ (ال) أو الإضافة بأشكال متعددة، مثل: « أبحث عن منصب عمل هو تسيير و

---

(1) ينظر: ناصر لوحيشي، **صحِّح لُغتك**، دار ريحانة، الجزائر العاصمة – الجزائر، ط 2، 2000، ص: 26.

(2) ينظر: حدة بن عطا الله و سليمة حبه عينه، مرجع سابق ، ص: 52، 53.

(3) ينظر: **كتاب وزارة التربية الوطنية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات في اللغة العربية وآدابها**، تأليف مجموعة من الباحثين بإشراف شريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2008،ص: 34.

الاقتصاد... » حيث إن المتعلم إما نكّر كلمة" التسيير " أو عرف كلمة " اقتصاد" ،أو عبارات : « عندي مؤهلات التي عملت بها .. أتقدم بطلب عمل المنشور في الجريدة » عوضا عن " المؤهلات" و " العمل المنشور"؛ ومن أخطاء التعيين كذلك اجتماع التعريف ب(ال) والإضافة، مثل: « أحييكم بالتحية الإسلام / وقد كتبت طلبا للمؤسسة نفطال ».

ويعود في نظري هذا النوع من الأخطاء أخطاء التعيين إلى أسباب متعددة، ففي المثال الأخير نجد الخلط بين المضاف والبدل بسبب تقارب في الوظيفة الدلالية بينهما، حيث لا يكاد المتعلم يميز بين معنى الإضافة: " مؤسسة نفطال" ومعنى البدلية " المؤسسة نفطال".

وقد مثلت أخطاء توظيف حروف المعاني والتعيين نسبة 61.13% من الأخطاء النحوية بينما كانت بقية الأنواع الأخرى من الأخطاء أقل أهمية تكرارية، خاصّة تلك التي بلغت نسبتها أقل من 05% ، مثل التصرف في العدد والمعدود، والنواسخ، وإعمال الفعل.

ويبدو أن المتعلمين يعانون كثيرا في المطابقة بين النعت والمنعوت في مجال التوابع، حيثُ بلغ خطأ عدم المطابقة بين النعت الحقيقي ومنعوته 55 خطأ، مثل: « أطلب من سيادتكم الكرام / لدي خبرة كبير في استعمال الأدوات التقنية / عن طريق الأنترنت بمواقع خاص لها ».

وكذلك يجد المتعلمون صعوبة في كتابة الأرقام وتحويلها إلى حروف بحسب قواعدها بالرغم من بلوغ أخطاء التصرف في العدد والمعدود نسبة 4.89% فقط من الأخطاء النحوية، حيث نلاحظ تهرب المتعلمين من كتابة الأرقام حروفا واستعمال الأرقام أعدادا حتى في الأعداد المفردة و المركبات البسيطة، مثل: « عملت بها حوالي 5 سنوات /..لعائلة تتكون من 8 أشخاص ».

إن باب العدد في اللغة العربية الفصحى من أكثر المسائل النحوية تفصيلا وتعقيدا لذلك فإن صعوبات السيطرة على قواعد كتابة العدد المتشابكة وما فيها من متفق ومختلف مع المعدود في التذكير والتأنيث، والتمييز مُشكلةٌ يعانيها الناطقون بالعربية وغير الناطقين بها على السواء بناء على دراسة سابقة ذكرت مصادر متعددة لهذه الأخطاء،[1] لكنني أُرَجِّحُ أن

(1) ينظر: تحليل أخطاء العدد في اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 85-125.

عجز واضطراب المتعلمين في استيعاب قواعد كتابة الأعداد لا يعود إلى صعوبات داخل اللغة العربية بقدر ما يعود بالأساس إلى نقص في التمرين والتدريب المستمر.

وبالرغم من معالجة منهاج المستوى المتوسط لقواعد كتابة الأعداد في كتاب السنة الثانية عن طريق المقاربة النصية إلاّ أن المنظومة التربوية ينقصها إبداعُ وسائل كفيلة أكثر بتبسيط تلك القواعد بدل الاكتفاء بالحفظ وإنجاز التمارين المحدودة في الكتاب المدرسي.

ج - **أخطـاء المـعـجـم** :

الجدول رقم (6)

المعجم					
العدد	النوع	العدد الكلي: 49		النسبة الكلية : 3.00%	
		التكرارات		الأصناف ونسبها	
129	إسقاط حروف من الكلمة	18	26	التصرف في حروف الكلمة بالزيادة أو الحذف أو التقديم والتأخير	%53.06
130	إضافة حرف زائد في الاسم	6			
131	التقديم والتأخير بين حروف الكلمة يؤثر في دلالتها	2			
132	إضافة حرف زائد في الفعل	1			
133	استعمال مرادف غير صحيح أو غير دقيق	10	19	الدلالات اللغوية للألفاظ	%38.77
134	استعمال اسم أو فعل في غير معناه اللغوي من غير مجاز	3			
135	الخطأ في استعمال لفظة اصطلاحية	2			
136	استعمال فعل في غير معناه اللغوي من غير مجاز	2			
137	استعمال (شيء) بمعنى (أحد) الدالة على العاقل في غير محله	1			
138	عدم ضبط حركات الكلمة	4	4	حركات الكلمة	%8.16

وإذا جئنا إلى الجانب المعجمي من خلال الجدول رقم (6) وجدنا الأخطاء على نوعين: الجانب الشكلي والجانب الدلالي، فأما الجانب الشكلي فهو يخص إما التصرف في حروف الكلمة بالزيادة أو النقصان والتقديم أو التأخير، وإما التصرف في الكلمة من حيث الحركات؛ وقد فرقتُ بين ما يخص الإملاء وما يخص المعجم بالاقتصار في جانب الإملاء على ما يتعلق برسم الحروف من التاء والهمزة والألف الممدودة والمقصورة، أما الجانب المعجمي فركزت فيه

على التصرف في جذر الكلمة من غير الحروف المذكورة، ولم أعتبر نقصان الشدة من الكلمة خطأ معجميا إلاّ حيث يؤدي ذلك إلى نقصان أو تحريف الدلالة اللغوية.

أما الجانب الدلالي، فأقصد به الدلالة اللغوية للألفاظ لا دلالة السياق والموقف، وهو ما له علاقة بالجانب الوضعي للغة، ويظهر فيه مدى تمكن المتعلم من توظيف حقل معجمي سليم من الألفاظ اللغوية؛ ولم ألجأ إلى السياق لفهم الخطأ الحاصل في الكلمة إلاّ إذا كان الخطأ لا يصرف الكلمة عن وجه من الأوجه الوضعية للكلمة، فيساعد السياق على فهم مقصود المتعلم من الكلمة، وبالتالي الوجه الصحيح الذي وجب عليه أن يسلكه.

وبالعودة إلى الجدول السابق نجد أن أخطاء التصرف في حروف الكلمة بالزيادة أو النقصان أو التقديم و التأخير قد بلغت 26 خطأ بنسبة 53.06 %، وهي أعلى النسب التكرارية، وأبرز هذه الأخطاء مثلما هو مبين في الجدول يتمثل في إسقاط حرف من حروف الكلمة وإضافة حرف زائد، فقد بلغ مجموع أخطاء إسقاط حرف من الكلمة 18 خطأً، مثل: « أَدَعْتُ، حَجَاتِي، البقا في منصبي ، أطلبُ من سيدتكم..من سادتكم، أنَ موطن يحتاج إلى عمل، الإمكانيات اللزِمَة.. »

أما أخطاء إضافة حرف زائد فقد بلغ مجموعها سبعة أخطاء، مثل: (مُلْحاقَاتِي، العمل المهاني، تَظاخَمَتْ، أرجو من حَضَارَتِكُمْ، أُورِيدُ، الإمكانياتُ، لَدَيَّا نفقات معيشية، لكي أُسعِدَى به عائلتي، ظروفي لا تسمحولي.. »؛ ومن الأخطاء الواردة في هذا الباب ما كان فيه زيادة ونقصان في نفس الكلمة، مثل: « لا تُجَادُ وظيفة »، أي: لا توجد .

وتقل أخطاء التقديم والتأخير بين حروف الكلمة بما يغير المعنى المقصود أو يلغي الدلالة بخطأين اثنين هما: « ظروفي لم تُوَالِمْ هذا العمل، محاولاتي آبَتْ بالفشل ».

وفي تفسير الأخطاء المعجمية فإنه يبدو لي أن تبوّء أخطاء التصرف في حروف الكلمات بالزيادة والحذف، أو التقديم والتأخير مرتبةَ الصدارة يعودُ إلى أسباب مختلفة، ففي كلمة (أَدَعْتُ) يبدو جليا التخبط الحاصل لدى المتعلمين في الأفعال المعتلة التي تحذف فيها حروف العلة في حالات خاصّة، فالكلمة الصحيحة (أَوْدَعْتُ) من أَوْدَعَ يُودِعُ أَوْدِعْ إيدَاعاً،[1] وهو ثلاثي مزيد بالهمز، مجرّده: وَدَعَ يَدَعُ دَعْ وَدْعاً بمعنى "تَرَكَ"- و إن شذَّ

(1) ينظر: يوسف خليل مارون، **قاموس التحليل الصرفي**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طابلس-لبنان، (د.ت)، ص:76.

استعمالها في الماضي والمضارع-،[1] فليس في الفعل الماضي" أوْدَعَ "المسند إلى المفرد المتكلم حذف لفائه المعلولة، وإنما اختلط على المتعلم الماضي المزيد بالمضارع المجرد، إذ نقول في المضارع المجرد: أنا أدع، بحذف الواو، بينما لا يحذف في المزيد، سواءً أكان ماضيا أم كان مضارعا: أنا أوْدَعْتُ، أنا أُودِعُ.

أما في كلمة (البقا)، فالخطأُ يتمثل في إسقاط حرف الهمزة الذي يحدثُ في باب مدِّ المقصور، وهو جائزٌ، لكنه جوازٌ خاصٌّ بالشعر لا النثر، وأصلُها "البقاءُ" من بَقِيَ الشيءُ يَبْقَى بَقاءً ضدّ الفَناء، وفي لغة بعض العرب "بقَا" و "بقَى" لكن على سبيل الفعل وليسَ المصدر؛[2] وقد يكونُ الطالبُ تأثر بالقراءة الشعرية في خطئه، لكنني أظن أن أخطاء المتعلمين فيما يخص الفرق بين الأسماء المقصورة والممدودة شائع، ولذلك سعى بعضُ اللغويين إلى تدارك هذه المشكلة عند الكُتَّابِ من خلال بعضِ المؤلفات مثلَ كتاب: (ما يحتاجُ إليه الكاتبُ من مهموزٍ ومقصورٍ وممدودٍ) لابن جنِّي.[3]

باستثناء هذه الأخطاء وما ذكرته لها من الأسباب، تبقى معظم أخطاء إسقاط الحروف كما أُرَجِّحُ هي من قبيل الأغلاط لا الأخطاء، كما أن معظم أخطاء الحذف يتعلق بالمدود، وذلك يعود ربما إلى السرعة وقلة التركيز.

أما بالنسبة إلى أخطاء إضافة حروف زائدة فالملاحظ – مثلما هو مبين في الجدول – أن معظمَها إن لم يكن كلُّها وقعَ في الأسماء، ثم هي لا تبدُو إلاّ أخطاءً حاصلةً بسبب الإشباع الزائد في الحركات، وذلك ظاهرٌ خاصّة في: "أُوريدُ"، و"المِهَاني"، وغيرها، وهو كما أظن إشباع اكتسبه المتعلمون متسربا إلى أقلامهم من عادة بعض المتحدثين خاصّة من خلال وسائل الإعلام.

ومن الأخطاءِ المُعجمية ما هو من صنفِ الأخطاء المشهورة، كما في كلمة (الإمكانيات)، إذ الصواب: الإمكاناتُ، لأن الياء للنسبة، والحديث هنا عما هو ممكن، لا

---

(1) ينظر: لسان العرب، مصدر سابق، ج8، ص: 456.

(2) ينظر: لسان العرب، مصدر سابق، ج14، ص: 98.

(3) ينظر: أبو الفتح عثمان بن جني، **ما يحتاجُ إليه الكاتبُ من مهموزٍ ومقصورٍ وممدودٍ** (مما يكتب بالألف والياء على حروف المعجم)، تح/ عبد الباقي الخزرجي، دار الشهاب، باتنة – الجزائر، 1986.

عما هو منسوبٌ إلى الممكن؛ ولا تبدُو الألف الزائدة في كلمة (لَدَيَّا) ألفَ ترنيمٍ، لأنها كما سبق الحديثُ عن قصر الممدود جوازٌ خاصٌّ بالشعر لا النثر.

ولا تتجاوزُ أخطاء التقديم والتأخير بين حروف الكلمة خطأين، يظهر فيهما أثر التدخّل اللغوي جليا:

ففي الكلمة الأولى (تُوَالِمْ) حدث قلب بين حروف الكلمة (تُلاَئِمُ) مع إعلال الهمزة واوا، وهو ما يجري على الألسنة في التعبير العامي، فهو تدخل لغوي خارجي، حيث تدخلت خبرة لغوية سابقة أكثر استقرارا في الأداء اللغوي للتعبير العامي لتشكيل كلمة خاطئة – أو مرحلية بينية على رأي التوليديين – في التعبير الفصيح، حدث فيها تحوير لحروف كلمة أخرى تتفق مع اللفظة العامية في الدلالة المعجمية ونوع الحروف وتختلف معها في الترتيب، بين (لاَءَمَ) و (وَالَمَ).

أما الكلمة الثانية (آبَتْ)، فيظهر فيها تدخل لغوي داخلي، بين "بَاءَتْ "من: بَاءَ إلى الشيء يَبُوءُ بَوْءً، بمعنى رجع،[1] و"آبَتْ" من: آبَ يَؤُوبُ أَوْباً وإِياباً وأَوْبَةً، بمعنى رجع كذلك؛[2] ولئن كانت الكلمتان تؤولان إلى نفس الدلالة المعجمية غيرَ أنني أُرَجِّحُ أن "البَوْءَ" أنسبُ للمعمول الذي استعملهُ المتعلمُ (الفشل)، لأنه قد جرى عند الكُتَّابِ استعمالُها لما فيه معنى سيءٌ، وكذلك جاءت في القرآن الكريم، مقترنةً بالسُّخط والغضب والإثم،[3] ولعل السببَ الكامنَ ورا ء هذا الاستبدال بين الكلمتين هو حرف المد للهمزة الممدودة الذي جعل النُّطقَ بهما متقارباً في السماع، فاحتلّت عند المتعلم أصوات لفظة " أَابَ" مكان لفظة " بَاءَ"، وقد يكون خطأً ساهم فيه الجانبُ النفسي لأنه حدث في التنفيذ باستبدال الكلمة غير المقصودة بالكلمة المقصودة لعلاقة شكلية بينهما.

وتأتي أخطاء الدلالة اللغوية للألفاظ في المرتبة الدنيا الثانية بعد أخطاء الزيادة والنقصان في الحروف، حيث بلغت 19 خطأ، بنسبة 38.77%.

---

(1) ينظر: لسان العرب، مصدر سابق، ج1، ص: 42.

(2) ينظر: (م.ن)، ج1، ص: 258.

(3) ينظر الآيات: 61،90 البقرة، 162 آل عمران، 29 المائدة، 16 الأنفال .

وأبرز أخطاء الدلالة اللغوية استعمال مرادف لفظي غير صحيح أو غير دقيق، مثلما هو مبين في الأمثلة التالية، حيثُ وضعتُ الكلمة الصحيحةَ المفترضةَ بين قوسين: « أنا قادر على دراسة اللغتين (دراسة/ فهم)، أنتم آخرُ دقيقة في طلبي هذا (دقيقة /فرصة)، مديرُ البريد حلّ شفرة عائلةٍ تسعى للعيش (شفرة /مشكلة)، لا نملكُ ولداً يصرفُ علينا (ليس لنا ابنٌ راشدٌ..)، أنا متحصلٌ على شهادة ليسانس من طرف جامعة سطيف التي أقطن فيها (أقطن/ أدرس)، أتمتع بمؤهلات تتمثلُ في أخذ شهادة الماجستير..أخذتُ خبرة في هذا المجال (أَخْذِ، أخَذتُ، /نَيْلِ، نِلْتُ) »

ومن الأخطاء المعجمية الدلالية الأُخرى: استعمال اسم أو فعل في غير معناه اللغوي من غير قصد انزياح إلى مجاز أو كناية لغوية مما ليس متواتراً في التعبير الكتابي الوظيفي، وفي الغالب ما تكون أمثالُ هذه الأخطاء ضمنَ عبارات مهلهلةٍ ركيكةٍ تدلُّ على خللٍ في القدرة على تركيب الجمل عند بعض المتعلمين، مثل: « إنّي سَأكونُ في حسن الحظ في العمل، يا مديرُ..من فضلك الخلاص الجدير في الجدوى، وقد باتت محاولاتي سدى ».

ومن الأخطاء الأخرى – مثلما هو موضح في الجدول – استعمالُ (شيء) بمعنى (أحد) الدالة على العاقل في غير محله، والخطأ في استعمال لفظة اصطلاحية (الإكترونية، البلكلوريا، ليسونس)، واستعمال اسم في المعنى النقيض للمعنى المراد، مثل: « تقبلوا مني أحر التعازي ».

وفي تعليل أخطاء الدلالات اللغوية يبدو لي أن خطأ استعمال مرادف لفظي غير صحيح أو غير دقيق يعود إلى عدم قدرة المتعلمين على إيجاد اللفظة المناسبة للسياق، مثل استعمال لفظة "دراسة" بدلا من "فهم"، أو "دقيقة" بدلا من "فرصة"؛ وبشكل دقيق فإن المتعلمين تنقصهم مهارة اختيار ألفاظ في المحور الاستبدالي السنتاكمي Syntagmatique بما يتلاءم مع المحور التعاقبي الإيحائي Associative،[1] لأن اختيار لفظة من المحور الاستبدالي لا يتم إلا بمقتضى ما يمليه المحور التعاقبي الخطي، ولا يمكن كذلك إضافة كلمة في المحور التعاقبي من دون قدرة على الاختيار من حزمة ألفاظ استبدالية ذات مجال إيحائي مشترك، وليس ذلك غالبا أو بالضرورة عائدا إلى فقر معجمي فحسب، وإنما يعود في رأيي إلى ضعف ملكة

(1) انظر مفهوم العلاقات السانتاكمية والإيحائية عند فرديناند دي سوسور، مرجع سابق، ص: 142.

السيطرة على سيرورة الأفكار وحبل اللغة، ولعل ذلك ما يفسر اضطراب الجمل التي وردت فيها هذه الألفاظ بما يمكن أن يصفه المصحح بالركاكة في التعبير.

ففي عبارة (مدير البريد حلّ شفرة عائلة تسعى للعيش) مثلاً نلمس الخطأَ في عدم الدقة المتمثل في استعمال لفظة اصطلاحية مُعَرّبةٍ "شِفْرَةٌ" للدلالة على معنى "المُشكِلة"، وكأنه يقصد المشكلةَ الغامضةَ المعقدة؛ لكنه أخفقَ في اختيار اللفظة التي تجمع بين معنى المُشكِلة ومعنى الشيء الغامض المعقّد فاستعمل كلمة "شِفْرَةٌ"؛ ويشبهُ ذلك ما جاءَ في عبارة « أنا متحصلٌ على شهادة ليسانس من طرف جامعة سطيف التي أقطن فيها »، فكأنه حصل لدى المتعلم مشاكلةٌ بين الجامعة والحي الجامعي بعامل القرب بينهما أو اقتضاء أحدهما للآخر، فاستعمل "قطنَ" بمعنى "درسَ".

وفي عبارة (لا نملك ولدا يصرف علينا) نجد أن المتعلم اشتقَّ من مصدر "المُلك" بدلا من توظيف "العِنْدِيّة" الظرفية، فقد أغار المعنى الأول على الثاني وأُسقط عليه؛ والحالُ أن العِندِيَّةَ يمكنُ أن تُستعمل للمُلكِ، فتقولُ: عندي مالٌ وفير، ولكنك لا تستطيع أن تستعمل المُلك للعِندِيّة فتقولُ: (نملكُ مديراً مُنصِفاً)، وهذا الخطأ يعودُ في نظري إلى الجهلِ بقيود الدلالة المعجمية للفظ.

ويؤدي عنصر التدخل اللغوي مرة أخرى دورا بارزا في تشكيل أخطاء المعجم الدلالية من اللغة الأم[1] نحو اللغة المتعلَّمة، وذلك في استعمال "أخذَ" بدلا من " نالَ " في العبارة: « أتمتع بمؤهلات تتمثل في أخذ شهادة الماجستير..أخذتُ خبرة في هذا المجال »، وكذلك في العبارة: « من فضلك الخلاص الجدير في الجدوى »، حيث استعمل لفظة " الخلاص" بدل "الأجرة".

لكن الخطأ اللافت للنظر من بين هذه الأخطاء الأخيرة استعمال اسم في المعنى النقيض للمعنى المراد، في العبارة « تقبلوا مني أحر التعازي »، مما أعزوه إلى انسياق المتعلم وراء منوال العبارة الكتابية الجاهزة المألوفة دون التدقيق في الدلالة اللغوية لألفاظها، لأنها على منوال (تقبلوا مني أحر التهاني)؛ وقد يكون الخطأ من نوع الأخطاء التنفيذية باستبدال الكلمة غير المقصودة بالكلمة المقصودة لعلاقة دلالية بينهما، وهي ارتباط الدلالة اللغوية للفظة بدلالة

(1) ملاحظة: استعملت في الدراسة مصطلحي: (اللغة الأم) و (اللهجة) لنفس الدلالة .

النقيض في لفظة أخرى، وهي بين التعازي والتهاني، فحيثما ذُكر الأول تبادر إلى الذهن الثاني، وإن كان الموقف في الحقيقة ليس لا موقف تعازي ولا تهاني وإنما هو موقف تحية وسلام.

وتبقى أخطاء عدم ضبط حركة الكلمات غير ذات قيمة إحصائية حيث بلغت 4 أخطاء بنسبة 08.16% مثل: (مُؤسسةِ الأَعلاَم، أُعَالِجُ أَبْنِي)، حيث أرجع الخطأ الأول إلى تدخل داخلي بحدوث الاستبدال بين لفظتين ذاتَيْ علاقة شكلية، بين "الإعلام" و الأعلام"، أما الخطأ في لفظة " أَبْنِي"، فأظن أنه تدخل خارجي من العامية حيث تعود الناطقون فتح همزة الوصل فيها.

د - **أخطاء الصرف** :

الجدول رقم (7)

الصرف				
العدد	الشكل	المجموع الكلي: 7	النسبة الكلية: 1.04%	
		التكرارات	الأصناف ونسبها	
84	استعمال المصدر الصريح بدلا من المصدر المؤول	2	12	الميزان الصرفي 70.58%
85	استعمال مصدر (إفعال) بدلا من (مفاعلة)	1		
86	استعمال وزن الفعل المزيد (تفعل) بدلا من المجرد(فعل)	1		
87	وزن اسم فاعل ثلاثي (فاعل) بدلا من غير ثلاثي (مفتعل)	1		
88	استعمال وزن المصدر(تفعّل) بدلا من وزن المصدر(فُعول)	1		
89	إسقاط التاء الثانية في صيغة (يتفعلُ)	1		
90	استعمال اسم المفعول بدلا من اسم الفاعل	1		
91	استعمال وزن الفعل (فعّل) بدلا من (تفعّل)	1		
92	استعمال (أفعل) المزيد بدلا من (فعّل) المجرد	1		
93	إسقاط التاء المربوطة (ة) من صيغة جموع القلة (أفعِلة)	1		
94	استعمال وزن الفعل المبني للمعلوم بدلا من المبني للمجهول	1		
95	استعمال المصدر بدلا من اسم الفاعل	2	5	الاشتقاق 29.4%
96	استعمال المصدر بدلا من الفعل	1		
97	استعمال اسم الفاعل بدلا المصدر	1		
98	استعمال المصدر بدلا من اسم المفعول	1		

أما بالنسبة إلى الأخطاء الصرفية فإنها أقل كمّا وتنوعاً من الأخطاء النحوية والإملائية والمعجمية مثلما هو واضح في الجدول رقم (5)، فهي لا تتجاوز 17 خطأ بنسبة 1.04 كما ذُكر سابقا، وهي متعلقة بالميزان الصرفي بنسبة 70.58%، والاشتقاق بنسبة 29.41%، فأخطاء الميزان الصرفي كما هو ظاهر قد احتلت أعلى النسب، ولم يكن بينها أخطاء بارزة، وهي أخطاء مفردة تفتقد التكرار، وكذلك الشأن بالنسبة إلى أخطاء الاشتقاق.

ويمكن تعليل قلة الأخطاء الصرفية إلى طبيعة الموضوع الذي لا يقتضي حقلا صرفيا واسعا، فمعظم الأخطاء تعلقت باستعمال المصادر واسم الفاعل والمفعول وأوزان الأفعال، مثل استعمال المصدر بدلا من اسم المفعول في المثال التالي: « أقدم تحياتي طالباً أن أكون وظيفاً تقنيا »، أما عدمُ تَكرار الأخطاء الصرفية فلكثرة الموازين الصرفية وصيغ الاشتقاق، إذْ لم تحظَ مُعظمها بتَكرارٍ يُذكرُ.

هـ – أخطاء علامات الترقيم :

الجدول رقم (8)

	علامات الترقيم				
العدد	الشكل	العدد الكلي: 490		النسبة من العدد الإجمالي 30.47 %	
		التكرارات		الأصناف ونسبها	
149	إهمال الفاصلة بين الجملتين المتعالقتين	213	247	الفاصلة	%50.40
150	استعمال فاصلة في غير محلها	24			
151	استعمال فاصلة بدلا من النقطة	9			
152	إهمال الفاصلة بعد ألفاظ التقديم والترتيب (أولا...ثانيا)	1			
153	إهمال النقطة في آخر الجملة المنتهية	183	191	النقطة	%38.97
154	استعمال النقطة بدلا من الفاصلة	6			
155	استعمال نقطة في غير محلها بعد ألفاظ التقديم والترتيب	1			
156	الجمع بين النقطة والفاصلة في موضع واحد (. ،)	1			
157	عدم العودة إلى السطر في بداية موضوع جديد	26	35	الرجوع إلى السطر	%7.14
158	العودة إلى السطر بدل استئناف الجملة السابقة بعد الفاصلة	9			
159	استعمال علامة الحذف (...) دون دلالة على الحذف	8	9	علامات الحذف	%1.83
160	استعمال علامة "إلى آخره" (إلخ..) في غير محلها	1			

161	استعمال الشرطة (-) بدلا من الفاصلة	3	4	الشرطة	%0.81
162	استعمال الشرطة (-) في بداية الفقرة	1			
163	استعمال النقطتين المتراكبتين (:) بدلا من (.)	2	3	النقطتان المتراكبتان	% 0.61
164	إهمال علامة النقطتين المتراكبتين (:) بعد القول	1			
165	إهمال علامة تحييد الكلمة " " في اللغة الواصفة métalangage	1	1	علامة التحييد	%0.20

أما علامات الترقيم، فإن هناك من يصنفها ضمن الأخطاء التركيبية التي تعني الخروج عن النظام التركيبي العام للعبارات والجمل،[1] ولستُ أراها كذلك، بل تتعلق بما فوق الجملة، على مستوى النص.

وأيّاً ما كان الأمرُ في تصنيف علاماتِ الترقيم فإنني لم أدرج الأرقامَ الإحصائية لعلامات الترقيم ضمن النسب العامة واستنتاجاتها كما بينتُ ذلك سابقا، وإنما غطيت هذا الجانب لاستكمال الصورة حول طبيعة الأخطاء الكتابية العامة لدى متعلمي العينة.

وتتعلقُ أخطاء علامات الترقيم بالزيادة أو الإهمال أو الاستعمال في غير الموضع الصحيح، مع عدم اعتبار الأخطاء المتعلقة بترك المسافة أوّلَ الفقرة وترك مسافةٍ ما بينَ الفقرات.

وبالعودة إلى الجدول رقم (8) فقد بلغت نسبةُ أخطاء علامات الترقيم 30.47% بمجموع 490 خطأ، أبرزها أخطاء الفاصلة والنقطة، وأقل منها أخطاء الرجوع إلى السطر، وعلامات الحذف، والشرطة، والنقطتان المتراكبتان، وعلامة التحييد.

بلغت أخطاء الفاصلة نسبة 50.40% بمجموع 247 خطأ، بينما بلغت نسبة أخطاء النقطة 38.97 بمجموع 191 خطأ. وأبرز هذه الأخطاء: إهمال الفاصلة بين الجملتين المتعالقتين، مثل « أستطيع تنفيذ برامج إعلام آلي وأستطيع اكتشاف قراصنة الحاسوب/ سيدي الكريم أرسل لك طلب الاستفادة من الوظيفة »، واستعمال فاصلة في غير محلها، مثل « بعد النظر إلى المنشورة الإعلامية وشروطها، أتقدم بطلب توظيف في المؤسسة/ أتقدم

(1) ينظر: عوني صبحي الفاعوري، **أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها**، لطلبة السنة الرابعة قسم اللغة العربية في جامعة جين جي تايون، الجامعة الأردنية، (د.د)، (د.ت)، ص: 4.

لسيادتكم الموقرة بطلب تعييني كتقني في الإعلام الآلي، نظرا للمؤهلات التي أتميز بها/ يشرفني أن أطلب من سيادة مدير البريد، أن أقدم طلب استفادة من وظيفة.)، وكذلك إهمال النقطة في آخر الجملة المنتهية المعنى، مثل: « وفي الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام و التقدير »، واستعمال الفاصلة بدلا من النقطة، مثل: « كتبت هذه الكلمات لطلب الاستفادة من الوظيفة في الإعلام الآلي، وبالنسبة لمؤهلاتي العلمية فهي على أحسن حال/ أتمنى توظيفي في أحد مناصب المؤسسة، وكنت في السابق أبحث عن عمل.»، أو استعمال النقطة بدلا من الفاصلة، مثل: « الإعلان الذي نشرته سيادتكم أكدت أنه يلزمني كثيرا. وأنني في أمس الحاجة إليه/ أرسل تحياتي إلى مدير البريد طلبا لفرصة توظيف في الإعلام الآلي لما أتمتع به من مؤهلات وكفاءة . كما أضمن الاستفادة من الوظيفة في الإعلان المنشور »

ويبدو لي أن إهمال المتعلمين علامات الترقيم يعود من ناحية أولى إلى عدم إدراكهم أهميتها، واعتبارِهم إياها كأنها مجردُ علاماتِ تزيينٍ، وعدمُ إدراكهم دورَها المِفصلي في صياغة الأفكار وتحديد معالم الجمل خاصّة في استعمال الفاصلة بدلا من النقطة والنقطة بدلا من الفاصلة؛ ومن ناحيةٍ ثانية يعودُ السببُ إلى عدم قدرتهم على تمييزِ الجملة المبتدئة المعنى من الجملة اللاحقة، والجملة الجزئية داخل جملة كبرى من الجملة المتعلقة بما قبلها.

ففي المثال الأول: « أستطيع تنفيذ برامج إعلام آلي وأستطيع اكتشاف قراصنة الحاسوب » لم تكن العبارة جملة واحدة وإنما جملتان متعالقتان، يجمع بينهما الضمير المتكلم وفعل الاستطاعة، وذلك التعالق ما تعبر عنه الواو، وكذلك تدل عليه الفاصلة.

وفي الجملة التالية: « بعد النظر إلى المنشورة الإعلامية وشروطها، أتقدمُ بطلب توظيفٍ في المؤسسة » نجد أن المتعلم فصل بين الجملة الفعلية " أتقدم " وظرفها المتقدم عليها "بعدَ"،[1] كمن يفصل بين الفعل والظرف بفاصلة في مثل قوله: وقع الطائرُ، فوقَ الغُصنِ.

وعلى غرار الفصل بين الفعل وظرفه نجدُ في المثال: « أتقدمُ لسيادتكم الموقرة بطلب تعييني كتقنيٍّ في الإعلام الآلي، نظراً للمؤهلات التي أتميزُ بها » فصلاً بين الفعل:" أتقدمُ" والمفعول لأجله أو له:" نَظراً ".

(1) ينظر ظرفيّة (بَعْدَ) في: معجم الإعراب والإملاء، مرجع سابق، ص: 128.

وفي الجملة « يشرفني أن أطلب من سيادة مديرَ البريد، أن أقدم طلب استفادة من وظيفة الأخيرة » يبدُو جلياً عدمُ قدرة المتعلم على تأويل المفعول به من المصدر المؤول:" أن أُقـدِّمَ" بمصدرٍ صريحٍ:" تـَقديـمَ" فجاءت الفاصلةُ في أغرب ما تكون من المواضع.

وفي خلاصة تعليل أخطاء النحو والصرف والإملاء والمعجم وعلامات الترقيم نقولُ إنه لا شك أن وقوعَ المتعلمين في كثير من الأخطاء بشتى أصنافها وأشكالها يمثل ضعفاً في الكفاية اللغوية؛ وفي تقديري – وأنا ألمسُ في معظم المتعلمين من المستوى الأول الثانوي إحجاما عن النقاش وخمولا في إثراء و تقصي أبعاد الأفكار التي يطرحها الأستاذ أثناء حصص تحليل النصوص والمطالعة – أن سبب ذلك الضعف يعود إلى قلة المطالعة والإقبال على الكتب، ثم انعدام الاستعمال التداولي للغة الفصيحة خارج مقاعد الدراسة مما أثرا سلباً على اكتسابها وظهر في ضعف ملكة الاستيعاب والتنظيم للأفكار، وعدم القدرة على ترتيب الكلمات وتنسيق الجمل و إيجاد اللفظة المناسبة للسياق، أو تفريق الجمل المبتدئة المعنى من الجمل اللاحقة، وغيره مما سبق تشخيصه من العوارض.

هذا بالنسبة لاقتراف الأخطاء، أما بالنسبة إلى اختلاف النسب التَكرارية بين أصناف وأشكال الأخطاء فذلك أعزُوهُ إلى عامل اختلاف الحاجة إلى توظيف المفردات وِفقَ أصنافها وأشكالها المختلفة؛ لذلك فإنني أرى أن الترتيبَ التنازلي لهذه الأصناف من الأخطاء منطقيا ومقبولا، ففي الجانب النحوي مثلا فإن حروف المعاني وأدوات التعيين هي أكثرُ ما يعرضُ للمتعلم في تعبيراته الكتابية، بينما تعترضُه الأعداد والنواسخ والنسب بشكل أقل، وكذلك الأمرُ بالنسبة لأخطاءِ الصرف والأملاء والمعجم وعلاماتِ الترقيم.

2.5 **الفرضية الثانية :** حول أصناف أخطاء الاتساق وطبيعتها

1.2.5 **السؤال :**

ما أصناف أخطاء الاتساق ؟ وهل تختلف نسبُها التَكراريةُ ؟ وما طبيعتها ؟

1.2.5 **الفرضية :**

تشتملُ أخطاء المتعلمين على كافة أصناف أخطاء الاتساق : الإحالة، الاستبدال، الحذف، الترابط، التكرار، التضام، لكنها بنسب متفاوتة، لأنه بصفة عامة فإن الحاجة إليها تتفاوتُ بحسب المقامات التداولية المختلفة داخل النص في الخطاب التواصلي. وتعتبر نسبةُ

أخطاء الإحالة أكثرَ من نسب أخطاء الاتساق الأخرى، لأنها تشتملُ على الضمائر وأسماء الإشارة، وهي الأدواتُ التي يقتضيها الربطُ المستمرُّ لسياق الكلام بمواضيع وأفكار النص.

3.2.5 **الاختبار والتفسير**

1. 3.2.5 **معاينة جدول أخطاء الاتساق :**

الجدول رقم (9)

الأصناف الاتساقية	التكرار	النسبة
الـــربـــط	218	% 69.6
الإحـالـــة	86	% 27.5
التكـــــرار	9	% 02.9
الاستبدال	0	/
الحـــذف	0	/
التـضـــام	0	/
المجموع	313	100.0

لاختبار الفرضية الثانية والإجابة عن سؤالها لنلاحظ الجدول الإحصائي رقم (9) الذي يضم إحصاء لأخطاء الاتساق وفق أصنافه حيث بلغ مجموع الأخطاء 313 خطأً مرتبة كالتالي: أخطاء الربط ثم الإحالة ثم التكرار بنسب مرتبة على هذا النحو، ومنه نسجل النتائج التالية:

2.3.2.5 **اختبار فرضية استيفاء الأصناف الاتساقية و تفاوت نسبها :**

تَظهر أخطاءُ الاتساق المجدولة حسب تصنيفها فعلاً بنسبٍ متفاوتة لخضوع كل منها إلى نوع الحاجة المقتضية لها، لكننا على عكس الفرضية نلاحظ عدم وجود أخطاء الاستبدال والحذف والتضام، وكذلك أن أخطاء الربط قد تبوأت مركز الصدارة بنسبة 69.6 %، وتليها أخطاء الإحالة بنسبة 27.5 %، أما أخطاء التكرار فلم تتجاوز نسبة 2.9 %، وذلك على عكس توقع الفرضية بأن الصدارة تكون لأخطاء الإحالة.

3.3.2.5 اختبار وتصويب أخطاء الاتساق حسب تصنيفها :

الجدول رقم (10)

أخطاء الاتساق				
التصنيف	النوع	العدد	التكرار	النسبة
الربط	الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية.	139	57	18.2
	إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها	140	74	23.6
	إهمال الفاء السببية.	141	22	7.0
	الخطأ في توظيف (حتى) الغاية	142	1	.3
	الربط بواوالعطف (و) بين جملتين غير متفقتين في أفعال الكلام	143	2	.6
	العطف بالواو(و) بين جملتين لم يتضح معنى جهة الجمع بينهما	144	3	1.0
	استعمال العطف بالواو بدلا من ظرف الزمان	145	3	1.0
	العطف بواو العطف (و) بدلا من حرف الجر	146	1	.3
	استعمال واو العطف(و) بدلا من حرف الاستدراك (لكن)	147	3	1.0
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من (لكن) الاستدراكية أو (رغم)	148	2	.6
	استعمال (ف) الواقعة في جواب بـ (أمّا) الشرطية التفصيلية قبلها	149	1	.3
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من واو العطف (و)	150	12	3.8
	إسقاط رابط الاستدراك (لكن)	151	2	.6
	استعمال رابط التلازم (ف) أو ما ينوبها من الألفاظ في بداية جملة مبتدئة	152	8	2.6
	الربط بالواو (و) بدلا من لفظ النقيض (رغم)	153	2	.6
	إهمال الربط بواو (و) الإضافة	154	14	4.5
	الربط بالواو بين جملة (بعد) وجوابها	155	1	.3
	الربط بالفاء السببية (ف) بدلا من الظرف الزمني (إذ / حيث)	139	1	.3
	إثبات الواو (و) قبل الفاعل مصدرا مؤولا (سبق وأن قلت)	140	1	.3
	استعمال واو العطف (و) الإضافة بدلا من (لذلك) التعليل	141	5	1.6
	إهمال رابط الظرف الزمني (إذْ)	142	1	.3
	استعمال (أن) المصدرية بدلا من (كي) الغاية	143	1	.3
الإحالة	استعمال إحالة إشارية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	144	4	1.3
	إهمال الإحالة الضميرية القبلية	145	7	2.2
	توظيف إحالة ضميرية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	146	5	1.6
	توظيف إحالة إشارية قبلية بدلا من إحالة ضميرية قبلية	147	2	.6
	استعمال إحالة ضميرة نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	148	4	1.3
	استعمال إحالة بالألف واللام (ال) العهدية مفتقدة إلى العائد إليه	149	8	2.6
	استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	150	18	5.8
	استعمال إحالة مقامية خاطئة (الجمع للدلالة على على المفرد)	151	1	.3

	استعمال إحالة إشارية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	152	2	.6
	إهمال إحالة إحالة إشارية مقامية	153	1	.3
	إهمال إحالة ضميرية مقامية	154	14	4.5
	استعمال إحالة ضميرية مقامية خاطئة من حيث العائد إليه	155	1	.3
	إهمال إحالة نصية قبلية أو بعدية بالألف واللام	139	5	1.6
	استتعمال إحالة إشارية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	140	3	1.0
	إهمال إحالة ضميرية مقامية (ضمير الشأن)	141	1	.3
	إهمال إحالة مقامية بالألف واللام (ال)	142	6	1.9
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	143	2	.6
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب غير موضحة بخطاب سابق	144	2	.6
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب خاطئة من حيث العائد إليه	145	1	.3
التكرار	الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع	146	4	1.3
	تكرار الربط اللفظي لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى	147	4	1.3
	الربط بتكرار لفظ مرادف غير دقيق	148	1	.3
المجموع			313	100.0

وإذا ألقينا نظرة على النسب التكرارية لأخطاء كل صنف من خلال الجدول رقم (10) نسجل أبرز الأخطاء مع إثبات الصواب بين قوسين :

بالنسبة إلى الربط نجد أبرز الأخطاء: إثبات الواو في بداية جملة منقطعة عما قبلها، مثل: « عملت محاسبا للعمال لكن دون جدوى ومن فضلك يا مدير أريد منصب عمل ». الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أو ما ينوبها (لذلك، إذن ..)، مثل: « أنا بحاجة إلى الوظيفة لأنقذ حالتي الاجتماعية المزرية وأطلب من سيادتكم أن تقبلوا هذا الطلب (فأطلب) ... قررت أن أعمل عندكم وأرجو أن تقبلوا ملف عملي(فأرجو) ». وعكسها: العطف بالفاء السببية بدلا من واو العطف أو ما ينوبها من الروابط: « على الرغم من مؤهلي العلمي لم أستطع الحصول على عمل مستقر فحالتي الاجتماعية هي أنني رب أسرة بسيطة (وحالتي الاجتماعية، أو: بالرغم من أن حالتي الاجتماعية) »

أما بقية الأخطاء فلم تتجاوز نسبة 7.0% ، وهي متفاوتة بشكل غير حاد، منها: إهمال الفاء السببية: « من فضلكم ومع كامل احتراماتكم أرجو منكم منصب عمل في الإعلام الآلي، بعد ما تقطعت علي السبل وانقلبت الموازين ضدي شكرت الله أني وجدت نداء منكم (فبعدما) ». إهمال الربط بواو الإضافة: « إنني قادر على دراسة اللغتين الإنجليزية والفرنسية بسهولة أترجم في بعض الأحيان (وأترجم) ».

أما بالنسبة إلى أخطاء الإحالة فهي بين نوعين، إما استعمال إحالة خاطئة أو إهمال إحالة؛ والإحالة الخاطئة إما أن تكون خاطئة من حيث المرجع أو العائد إليه[1] أو مفتقدة إلى العائد إليه؛ والإحالة الخاطئة من حيث العائد إليه إما أن تكون إحالة خاطئة نصية قبلية أو بعدية، أو تكون إحالة خاطئة مقامية؛ والمقصود بالإحالة المقامية استعمال ضمائر المخاطب أو المتكلم. ولم نرصد جانب القرب و البعد في الإحالة .

ويمكن رصد أبرز أخطاء الإحالة وفق التصنيف السابق كالتالي:

بالنسبة إلى الإحالة الضميرية النصية القبلية الخاطئة من حيث العائد إليه فإما أن تكون الإحالة خاطئة معنويا، فمثل: « أرجو من مدير بريد الجزائر أن يستفيد من وظيفة معينة / أُلِحُّ في قبول طلبي لأني في أمس الحاجة إليه » فالخطأ يتمثلُ في أن الاستفادة ينبغي أن تُحال إلى المتعلم لا المدير، كما أن الحاجة ماسة إلى الوظيفة لا إلى الطلب؛ أو أن تكون الإحالة خاطئة لفظيا مثل: « أطلب أن أعمل في منصب الإعلام الآلي لأنني أخذت عليها شهادة »، والصواب" أخذت عليه" بالتذكير لا التأنيث. وأما بالنسبة للإحالة الضميرية المقامية الخاطئة من حيث العائد إليه فمثل: « أقدم تحياتي إلى مدير البريد طالبا منك أن أكون موظفا تقنيا في الإعلام الآلي » فالخطأ هنا إما أن نقول: أقدم تحياتي إليك سيدي المدير أو نقول: ..طالبا منه، لأن الكاف وهو ضمير للخطاب لا يرجع إلى المدير الذي استعمل على سبيل الغائب.

أما الإحالة القبلية المفتقدة إلى العائد إليه فهي لا تكون إلاّ نصية، أي من غير ضمائر المتكلم والمخاطب، لأن ضمائر المتكلم والخطاب يستحيل أن تفقد عائدها بطبيعة الحال لأنها تقتضي الحضور. من أمثلتها: «سبقت محاولاتي لإيجاد منصب عمل فلم أتلق منهم إلاّ الرفض / تحياتي إلى مدير المؤسسة .. أقدم لك هذا الطلب وأتمنى أن تمنحني هذا المنصب ». ففي هذا المثال الأول نجد إحالة ضميرية قبلية فُقد فيها العائد، تتمثل في ضمير الجمع المذكر الغائب"منهم" مع العلم أن الجملة متصدرة للخطاب؛ أما الجملة الآتية فنجد إحالة قبلية عن طريق الألف واللام العهدية " المؤسسة" و" المنصب"، لكن الإحالة مفقودة في اللفظتين المعرفتين لأن الجملتين كشأن الجملة السابقة متصدرتين للخطاب.

(1) يقصد بالعائد إليه المرجع السابق الذي يعود إليه الضمير مثل قولنا: الرجل قابلته، الهاء: ضمير يعود إلى الرجل، والرجلُ عائد إليه، ينظر: معجم المصطلحات النحوية والصرفية للدكتور محمد سمير نجيب اللبدي، ص: 162.

أما بالنسبة إلى إهمال الإحالة فهي كذلك إما إهمال لإحالة نصية أو مقامية :

فمن أمثلة إهمال الإحالة النصية: « إن هذا الطلب الفرصة الأخيرة لأن منذ مدة طويلة أبحث عن هذه الوظيفة / بناء على الذي وضحته من الأسباب/ أعبر عن مشكلاتي الاجتماعية والوقت الصعب فرض نفسه/ أرجو العمل من أجل الاهتمام بمهنة المذكورة »، ففي المثال الأول أهمل المتعلم ضمير المتكلم أو ضمير الشأن في "لأن" عوضا عن "لأنني" أو "لأنه"، أما في المثال الثاني ففيه إهمال للاسم الموصول في" بناء على وضحته" عوضا عن" بناء على ما وضحته"، وفي المثال التالي إهمال للاسم الموصول (الذي) في " الوقت الصعب فرض نفسه" بدلا من " الوقت الصعب الذي فرض نفسه"، أما في المثال الرابع فنجد إهمالا للألف والام العهدية في "بمهنة المذكورة" بدلا من"المهنة المذكورة"، حيث أغفل المتعلم الإحالة العهدية بالألف واللام؛ أما إهمال الإحالة المقامية ففي العبارة الأمثلة التالية: « مع كل احترامات لكم.. عند مؤهلات جيدة في مجال إعلام الآلي/ بعض الناس لا يتحدثون اللغة الإسبانية وأنا أقوم بترجمة له »، حيث نجد إهمالا في المثال لإحالة مقامية بياء المتكلم "احترامات" بدلا من"احتراماتي"، و"عند" بدلا من"عندي، أما المثال الثاني فنجد فيه إهمالا لإحالة مقامية بالألف واللام، في "لأقوم بترجمة له" بدلا من"أقوم بالترجمة له" لأن الترجمة أنها تتعلق حسب السياق بالحديث المعلوم الذي يطلب ترجمته وليس ترجمة أي كلام آخر.

ولم تسجل من أخطاء التكرار سوى ثلاثة مظاهر تمثلت في:

الخطأ الأول الربط بإظهار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع، مثل: « أرجو من مؤسسة بريد الجزائر أن تسعى لتوظيفي لدى المؤسسة .. تقدمت بطلبي إلى مؤسسة سونلغاز ورفضوا طلبي.. أتضرع بهذا الطلب إليكم، وأرجو منكم قبول هذا الطلب »، حيث نجد إظهارا بدلا من الإضمار بالشكل التالي: لديها، ورفضوه، قبوله.

الخطأ الثاني تمثل في: الربط بتكرار اللفظ لغير داع، مثل: « سيدي المدير، لكم كل التقدير والعرفان لكم أن تقبلوني »، فـ" لكم " الثانية مكررة، بالرغم من أن لفظة "العرفان" تتضمنها لأنها معطوفة على "كل التقدير" وخبرها المقدم "لكم".

أما الخطأ الثالث فهو: الربط بتكرار لفظ مرادف غير دقيق، مثل: « تعلمون أن نفقات المعيشة تُلِحُّ إلي تكرار الطلب ومعاودة نفس المشروع »، حيث استعمل "المشروع" مرادفا لـ" الطلب"، لكنه يبدو مرادفا غير دقيق فيما لو كتب" نفس الأمر" مثلا.

4.3.2.5 تفسير طبيعة أخطاء الاتساق إجمالاً وتفصيلاً :

ذكرتُ في التعليل السابق ضمن الفرضية أن أخطاء الاتساق تتفاوت في نسبها لأنها عموما تتفاوتُ بحسب المقامات التداولية المختلفة داخل النص في الخطاب التواصلي. وفي الاستبيان الموزع سُئل المدرسون عن سبب ارتفاع نسب أخطاء الربط والإحالة خاصّة الربط بالواو والإحالة بالضمائر، فذكروا أن ذلك راجع إلى ما ذكرته سابقا عند تفسير أسباب أخطاء حروف المعاني في باب النحو،[1] وهو جهل التلاميذ وظائف حروف المعاني من أدوات الربط، فلا يميزون بين الترتيب والاشتراك والمصاحبة وغيرها، بالرغم من تعرضها لهم كثيرا في تعبيراتهم الكتابية، لذلك فهم يقتصرون في الربط بين الجمل على أداة حرف الواو لسهولتها واعتقادهم أنها مجزية لجميع حالات الربط الجُملية. وكذلك بالنسبة إلى أدوات الإحالة فلا يميز المتعلمون بين وظائف أسماء الإشارة والضمائر المنفصلة والموصولة وغيرها. ويعود سبب هذا القصور مثلما ذكره المدرسون وذكرته سابقا إلى إهمال المناهج تدريس الوظائف النصية لحروف المعاني والضمائر وأسماء الإشارة واستعمالاتها المختلفة والتركيز في العطف على المفردات. ويبدو لي أن عدم وجود أخطاء الاستبدال والحذف والتضام لا يرجع إلى كفاية لغوية لدى أفراد العيّنة وإنما يرجع إلى طبيعة الموضوع الذي لا يقتضي توسعا في أنماط تأليف وحدات التركيب اللغوي من ناحية، ومن ناحية أخرى يرجع إلى فقرٍ في أساسيات اللغة وأنماط استعمالها حسب ما أثبتته نتائج الفرضية الأولى من الضعف اللغوي العام.

3. 5 **الفرضية الثالثة** : حول متغيرات الدراسة

1.3.5 تقديم :

إن هذه الفرضية مثلما هو مُبيّنٌ في المبحث السابق تتعلقُ بمتغيراتٍ عدة هي: الجنس، واللغة الأم ،والشعبة، والمستوى الدراسي، ثم المؤسسة الحالية؛ ولذلك فإن الإجابة عن هذا السؤال يغطي ست فرضيات تحاول التحقق من دور العواملِ غير اللغوية المحيطة بالمتعلم في تشكيل مقدار الخطأ وماهيته مُرقمةً بدايةً من الفرضية الثالثة في المبحث السابق.

ولاختبار فرضيات السؤال الثالث لدينا الجداولُ المرفقةُ، والتي تحتوي على فروقِ نسب الأخطاء لكافة المتغيرات إجمالاً وتفصيلاً، وهي النسبُ التي استُخرجت بناءً على معطياتِ

---

(1) ينظر الصفحة: 192 ضمن معاينة وتفسير الأخطاء النحوية.

عـدد المفـردات وعـدد الأخطـاء لكُـلِّ طبقـةٍ وفروعهـا، بالإضـافة إلى عـدد المتعلمـين ومتوسـط مفـردات الوثيقـة لكـل منهـا. وقـراءةُ هـذه الجـداول الإحصـائية تتعلقُ بنسـب الأخطـاء ومتوسِّـط مفـردات الوثـائق مقارنـةً بـين ثنائيـات أو متعـددات كـل متغير. ومـن هـذه الجـداول استُخرجت المعلومـات الإحصـائية الخاصـة بكـل فرضـية، بينمـا أُرجـئَ تفسيرُهـا إلى المبحـث التـالي (تفسـير الأخطاء).

2.3.5 السـؤال العـام :

هل تؤثر المتغيراتُ المحددة في اختلاف نسب أخطاء الاتِّساق إجمالاً وتفصيلاً ؟ و لماذا ؟

3.3.5 الفـرضـيـات :

1. 3.3.5 الفرضيـة الأولى: (متغير المؤسسة الحالية)

هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء كَمّاً وكيفا بين مؤسسة ثانوية الشيخ بيوض ومؤسسة معهد الحياة الثانوي لصالح مؤسسة معهد الحياة، وذلك راجع عموما ومبدئيا إلى الفرق في التسيير والتنظيم والانضباط والتوجه الذي تولى به المؤسسات الخاصة أو شبه الخاصة من قبل أجهزتها الرقابية والإدارية، بالرغم من أن المحتوى الرئيسي للمناهج لا يختلف.

1) الجداول الإحصائية

1- إحصاء نسب الأخطاء الكلية لمتغير المؤسسة الحالية :

المجموعات الطبقية / الأعداد والنسب		عدد المفردات	عدد التلاميذ	متوسط مفردات الفرد	عدد الأخطاء	نسب الأخطاء من المفردات
المؤسسات الحالية	ثانوية الشيخ بيوض	10202	84	121.45	260	2.54
	معهد الحيـــاة	2312	18	127.88	53	2.29

2- نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير المؤسسة الحالية :

المتغيرات / الأصناف		نسب أخطاء كل صنف من مفردات كل متغير			نسب كافة أخطاء الاتساق من مفردات كل متغير
		الربط	الإحالة	التكرار	
المؤسسة الحالية	ثانوية الشيخ بيوض	1.80	0.65	0.08	2.54
	معهد الحياة	1.47	0.82	0	2.29

3- تفصيل نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير المؤسسة الحالية :

الصنف الاتساقي للخطأ	نوع الخطأ المرصود	المؤسسة الحالية		المجموع
		ثانوية الشيخ بيوض	معهد الحياة الثانوي	
الربط	الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية.	49	8	57
	إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها	62	12	74
	إهمال الفاء السببية.	22	0	22
	الخطأ في توظيف (حتى) الغاية	1	0	1
	الربط بواوالعطف (و) بين جملتين غير متفقتين في أفعال الكلام	2	0	2
	العطف بالواو(و) بين جملتين لم يتضح معنى جهة الجمع بينهما	3	0	3
	استعمال العطف بالواو بدلا من ظرف الزمان	3	0	3
	العطف بواو العطف (و) بدلا من حرف الجر	1	0	1
	استعمال واو العطف(و) بدلا من حرف الاستدراك (لكن)	3	0	3
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من (لكن) الاستدراكية أو (رغم)	2	0	2
	استعمال (ف) الواقعة في جواب بـ (أمّا) الشرطية التفصيلية قبلها	1	0	1
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من واو العطف (و)	6	6	12
	إسقاط رابط الاستدراك (لكن)	2	0	2
	استعمال رابط التلازم (ف) أو ما ينوبها من الألفاظ في بداية جملة مبتدئة	6	2	8
	الربط بالواو (و) بدلا من لفظ النقيض (رغم)	1	1	2
	إهمال الربط بواو (و) الإضافة	9	5	14
	الربط بالواو بين جملة (بعد) وجوابها	1	0	1
	الربط بالفاء السببية (ف) بدلا من الظرف الزمني (إذ / حيث)	1	0	1
	إثبات الواو (و) قبل الفاعل مصدرا مؤولا (سبق وأن قلت)	1	0	1
	استعمال واو العطف (و) الإضافة بدلا من (لذلك) التعليل	5	0	5
	إهمال رابط الظرف الزمني (إذْ)	1	0	1
	استعمال (أن) المصدرية بدلا من (كي) الغاية	1	0	1
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	1	0	1
المجموع		184	34	218
الإحالة	استعمال إحالة إشارية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	4	0	4
	إهمال الإحالة الضميرية القبلية	2	5	7
	توظيف إحالة ضميرية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	5	0	5
	توظيف إحالة إشارية قبلية بدلا من إحالة ضميرية قبلية	2	0	2
	استعمال إحالة ضميرة نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	2	2	4
	استعمال إحالة بالألف واللام (ال) العهدية مفتقدة إلى العائد إليه	6	2	8
	استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	13	5	18
	استعمال إحالة مقامية خاطئة (الجمع للدلالة على على المفرد)	1	0	1
	استعمال إحالة إشارية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	2	0	2
	إهمال إحالة إحالة إشارية مقامية	1	0	1
	إهمال إحالة ضميرية مقامية	12	2	14

	استعمال إحالة ضميرية مقامية خاطئة من حيث العائد إليه	1	0	1
	إهمال إحالة نصية قبلية أو بعدية بالألف واللام	4	1	5
	استتعمال إحالة إشارية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	1	2	3
	إهمال إحالة ضميرية مقامية (ضمير الشأن)	1	0	1
	إهمال إحالة مقامية بالألف واللام (ال)	6	0	6
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	1	0	1
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب غير موضحة بخطاب سابق	2	0	2
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب خاطئة من حيث العائد إليه	1	0	1
المجموع		67	19	86
التكرار	الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع	4		4
	تكرار الربط اللفظي لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى	4		4
	الربط بتكرار لفظ مرادف غير دقيق	1		1
المجموع		9		9

2) اختبار الفرضية

أ- الفروق الكمية :

تقتضي الفرضية الأولى أن لنوع المؤسسة التي ينتمي إليها المتعلم دورا في سلوك الخطأ، وللتحقق من هذه الفرضية لنلاحظ الجداول الثلاث السابقة، وهي جداول متكررة بنفس الطريقة في الفرضيات التالية، لذلك لا أعيد شرحها عدا ما قد يطرأ عليها من اختلاف.

فالجدول الأول (إحصاء نسب الأخطاء الكلية لمتغير المؤسسة الحالية) يتضمن إحصاء أفقيا مقارنا بين ثانوية الشيخ بيوض ومعهد الحياة لعدد المفردات وعدد التلاميذ وعدد الأخطاء، ثم بيانا لنسب الأخطاء الكلية من عدد مفردات كل مؤسسة، بالإضافة إلى متوسط عدد مفرداتها للمتعلم الواحد. أما الجدول الثاني (نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير المؤسسة الحالية) الذي يحتوي مقارنة عمودية لنسب أخطاء الأصناف الاتساقية داخل متغير المؤسسة الحالية بين المؤسستين، وهي أخطاء نجد تفاصيلها في الجدول الثالث (تفصيل نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير المؤسسة الحالية) الذي يمثل قاعدة بيانات تتيح لنا معرفة دقيقة لأبرز الفروق الكيفية للمتغير في مستوى الأخطاء التفصيلية.

إن متغير المؤسسة الحالية قائم على اعتبار أن مؤسسة معهد الحياة تحتوي فئة من المتعلمين مضبوطة بخصائص نظام مميز يتميز بالصرامة والانضباط والتوجيه الديني والخلقي، وبالتالي هل لهذه الخصائص أثر إحصائي ذي دلالة في كمية وكيفية الأخطاء ؟ من منطلق هذا التساؤل فإن مؤسسة الشيخ بيوض وهي مؤسسة عامة مفتوحة تعتبر بمثابة المؤشر الضابط.

من خلال الجدول الأول نلاحظ فروقا كمية بين مؤسستي الشيخ بيوض و معهد الحياة، إذ إن نسبة الأخطاء في ثانوية الشيخ بيوض أكبر من معهد الحياة حيث بلغ عدد أخطاء الثانوية 260 خطأ كليا بنسبة 2.54 من عدد المفردات، أما معهد الحياة فبلغ عدد الأخطاء 53 خطأ بنسبة 2.29 من عدد المفردات؛ و نلاحظ أن متوسط عدد المفردات في معهد الحياة أكبر من الثانوية بفارق 6.43 مفردة؛ ويظهر أن هذه الفوارق بين المؤسستين ضئيل جدا، ولا يبدو لها دلالة إحصائية إذ لا يتجاوز الفرق في نسب الأخطاء 0.25 خطأ، كما أن الفارق في متوسط عدد المفردات لا يتجاوز ثلث السطر الواحد تقريباً.

وبالرغم من حقيقة أن مؤشر نسبة الأخطاء بين ثانوية الشيخ بيوض ومعهد الحياة لا يعطي دلالة إحصائية ذات قيمة ففي الاستبيان الموزع أبدى 32.25 % من المُستبينين فقط اعتقادهم أن النسبة فعلا لا تشكل دلالة، ورأوا أنها تحمل فارقا طفيفا طبيعيا لا يشكل شيئا هاما، و يدل على تقارب في المستوى؛ لكن نسبة 51.61 % من المُستبينين فقط قالوا بأن النسب تعطي فارقا ذي دلالة.

و أُرَجِّحُ أن ارتفاع عدد المعلمين الذين يرون أن فارق نسبة الأخطاء بين المؤسستين يعطي دلالة يعود إلى ترسخ حكم ذاتي مسبق في الوسط التربوي القراري عبر السنوات بأن متعلمي معهد الحياة متفوقون في الجانب اللغوي بفعل تحفيظ القرآن بالدرجة الأولى، ثم العناية بالجانب اللغوي والأدبي من نحو وصرف وإنشاء للجمعيات الأدبية، بالإضافة إلى الانتقائية في اختيار الأساتذة الأَكْفَاءِ وقبول التلاميذ الأفضل معدلات في الآونة الأخيرة بالرغم من أن المؤسسة لا تشترط الشهادات الرسمية لدى المعلمين؛ يقول أحدهم: « لا مجال للمقارنة بين معهد الحياة كإشعاع وكيان علمي قائم بذاته وله صدى كبير ».

ويلاحظ أنه حتى بالنسبة لبعض المُستبينين الذين نفوا أن يكون للفارق النسبي دلالة إحصائية فقد أظهروا تعاطفا مع معهد الحياة يُبرز بعض التناقض وغياب للموضوعية، يقولون: « لا يوجد تباين، لكن الحمد لله مدرسة الحياة تكوينها جيد في اللغة / فارق طبيعي لا يشكل أية دلالة، اللهم إلاّ إن كان الانضباط والاهتمام / فرق غير كبير، أما السبب ميل المعهد إلى التكوين الأدبي الديني ».

بعد هذا التحليل الإحصائي لنسب الأخطاء بين المؤسستين يبدو لنا أنه قد وجدت لدينا فروق إحصائية كمية لصالح مؤسسة معهد الحياة، لكنها على عكس ما توقعت الفرضية

فهي فروق بسيطة لا تحمل دلالات فارقة وجوهرية؛ وعدم وجود فارق ذي دلالة إحصائية لا يعني عدم وجود الفارق مطلقا، فهو فارق موجود بطبيعة الحال وقد تكون له أسباب ظاهرة أو خفية، لكنه فارق ضئيل لا يرقى إلى أن يدل على تفاوت حاسم؛ فإذا دلت نسبة الفارق مثلا في عدد المفردات على شيء فربما تدل على ميل إلى الإطناب عند بعض المتعلمين لا غير، لكن السؤال المطروح هل وُجد اختلاف فعلي بين المؤسستين في التسيير والتنظيم والانضباط من قبل الإدارة والرقابة ؟ وإذا وجد فهل كان له أثر فعال في التحصيل اللغوي للمتعلمين ؟ أم كان أثره محصورا في جوانب أخرى ؟

ب- **الفروق الكيفية** :

وإذا جئنا إلى رصد الفروق الكيفية للأخطاء ننتقل إلى الجدول الثاني الذي يبرز نسب الأخطاء الصنفية إلى عدد المفردات لكل قسيم متغير. فنلاحظ أن أخطاء الربط تشكل أعلى النسب التكرارية بين المؤسستين بفارق 1.8 عن أخطاء الإحالة، وفارق 1.72 عن أخطاء التكرار؛ و أن أصناف الأخطاء تتالى تناقصيا بنفس الترتيب بينهما: الربط > الإحالة > التكرار > بين المؤسستين؛ ونلاحظ أن أخطاء الربط في ثانوية الشيخ بيوض أعلى من معهد الحياة بفارق 0.33، بينما أخطاء الإحالة في معهد الحياة أعلى من ثانوية الشيخ بيوض بفارق 0.17، وهما فارقان ضئيلان لا يعطيان أية دلالة إحصائية؛ لكن الملاحظة الأبرز هي انعدام أخطاء التكرار بالنسبة إلى متعلمي معهد الحياة .

ومن خلال الجدول الثالث نجد تشابها بين المؤسستين في أبرز أخطاء الربط، وهي تتعلق بتوظيف حرف العطف "الواو" بالشكل التالي مع ضرب الأمثلة من كلا المؤسستين وإدراج الصواب بين شرطتين:

إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها، مثل: « أعانكم الله في مسيرتكم وسدد خطاكم، وتقبلوا مني فائق التقدير والإجلال- تقبلوا مني- ». الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية، مثل: « أنا بأمس الحاجة لتلك الوظيفة من أجل نفقات المعيشة وأنتم تعرفون هذا الزمان-فأنتم-/ أعلمكم أنني اتجهت إلى مؤسسات خارج بلدتي لكن دون جدوى فالمناصب لا تحتاج إلى تخصصي، وأرجو قبولكم فأنا بحاجة ملحة إلى تغطية نفقات المعيشة – لذلك أرجو..- » إهمال الفاء السببية، مثل: « أتقدم إليكم بطلب الوظيفة المعينة للاستفادة من خبرتي في تقنية الإعلام الآلي، لدي خبرة ثلاث سنوات ممارسة – فلديّ خبرة ثلاث

سنوات –»، العطف بالفاء السببية بدلا من واو العطف، مثل: « أرجو منك أيها المدير أن تحن لما أنا فيه من متاعب، فأرجو منك ثانية أن تقبلني موظفا عندك – وأرجو..– ».

وكذلك بالنسبة إلى أخطاء الإحالة نجد تشابها في أبرز الأخطاء، تتعلق بالإحالة الضميرية القبلية سواء أكان الضمير بارزا أم مستترا، وهي: استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه، مثل: « أطلب أن أعمل في الإعلام الآلي لأنني أخذت عليها شهادة – عليه – / قررت أن أبحث عن منصب شغل أستثمر فيها الجهد »، إهمال إحالة ضميرية مقامية، مثل: « لدي شهادة الماجستير وخريج جامعة وهران – وأنا خريج –/تقبلوا من تحياتي– مني تحياتي »

أما بالنسبة لأخطاء التكرار نجد الخطأين الأبرز عند متعلمي ثانوية الشيخ بيوض يتعلقان بتكرار الألفاظ، و هما: الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع، مثل: « أستطيع اكتشاف بعض قراصنة الحاسوب، ووضع أجهزة داخل الحاسوب – داخله– »، تكرار الربط اللفظي لغير داع مع سبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى، مثل: « أسأل الله أن يثبت أقدامكم، ويجزيكم الله خيرا – ويجزيكم خيرا– / أرجو من مؤسسة الإعلام الآلي أن تحقق أحلامي، وتسعى لتوظيفي لدى المؤسسة – توظيفي – لديها– ».

2.2.3.5 **الفرضية الثانية** : (متغير الشعبة)

هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية؛ فأخطاء متعلمي الشعبة الأدبية أقل من الشعبة العلمية بسبب أن متعلمي الشعب الأدبية يُوَجَّهُون وفق ملامح أكثر مناسبة للجانب اللغوي الأدبي بالمقارنة مع متعلمي الشعب العلمية.

1) الجداول الإحصائية

1- إحصاء نسب الأخطاء الكلية لمتغير الشعبة :

المجموعات الطبقية / الأعداد والنسب		عدد المفردات	عدد التلاميذ	متوسط مفردات الفرد	عدد الأخطاء	نسب الأخطاء من المفردات
الشعب	الشعب العلمية	7856	68	115.52	209	2.66
	الشعب الأدبية	4658	34	137	104	2.23
شعب الثانوية	شعبة علمية	6855	59	116.18	188	2.74
	شعبة أدبية	3347	25	133.88	72	2.15
شعب المعهد	شعبة علمية	1001	9	111.22	21	2.09
	شعبة أدبية	1311	9	145.66	32	2.44

2- نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير الشعبة :

المتغيرات / الأصناف		نسب أخطاء كل صنف من مفردات كل متغير			نسب كافة أخطاء الاتساق من مفردات كل متغير
		الربط	الإحالة	التكرار	
الشعب	الشعب العلمية	1.74	0.81	0.10	2.66
	الشعب الأدبية	1.73	0.47	0.02	2.23
	شعبة علمية	1.85	0.77	0.11	2.74
	شعبة أدبية	1.70	0.41	0.02	2.15
المعهد	شعبة علمية	0.99	1.09	0	2.09
	شعبة أدبية	1.83	0.61	0	2.44

3- تفصيل نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير الشعبة :

المجموع	الشعبة		نوع الخطأ المرصود	الصنف الاتساقي للخطأ
	شعبة أدبية	شعبة علمية		
57	21	36	الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أو: لذلك، إذن	الربط
74	31	43	إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها	
22	6	16	إهمال الفاء السببية.	
1	0	1	الخطأ في توظيف (حتى) الغاية	
2	0	2	الربط بواوالعطف (و) بين جملتين غير متفقتين في أفعال الكلام	
3	0	3	العطف بالواو(و) بين جملتين لم يتضح معنى جهة الجمع بينهما	
3	1	2	استعمال العطف بالواو بدلا من ظرف الزمان	
1	0	1	العطف بواو العطف (و) بدلا من حرف الجر	
3	0	3	استعمال واو العطف(و) بدلا من حرف الاستدراك (لكن)	

	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من (لكن) الاستدراكية أو (رغم)	2	0	2
	استعمال (ف) الواقعة في جواب بـ (أمّا) الشرطية التفصيلية قبلها	1	0	1
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من واو العطف (و)	7	5	12
	إسقاط رابط الاستدراك (لكن)	2	0	2
	استعمال رابط التلازم (ف) أو ما ينوبها من الألفاظ في بداية جملة مبتدئة	7	1	8
	الربط بالواو (و) بدلا من لفظ النقيض (رغم)	0	2	2
	إهمال الربط بواو (و) الإضافة	6	8	14
	الربط بالواو بين جملة (بعد) وجوابها	0	1	1
	الربط بالفاء السببية (ف) بدلا من الظرف الزمني (إذ / حيث)	1	0	1
	إثبات الواو (و) قبل الفاعل مصدرا مؤولا (سبق وأن قلت)	0	1	1
	استعمال واو العطف (و) الإضافة بدلا من (لذلك) التعليل	4	1	5
	إهمال رابط الظرف الزمني (إذْ)	0	1	1
	استعمال (أن) المصدرية بدلا من (كي) الغاية	0	1	1
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	0	1	1
المجموع		137	81	218
الإحالة	استعمال إحالة إشارية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	3	1	4
	إهمال الإحالة الضميرية القبلية	5	2	7
	توظيف إحالة ضميرية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	2	3	5
	توظيف إحالة إشارية قبلية بدلا من إحالة ضميرية قبلية	2	0	2
	استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	4	0	4
	استعمال إحالة بالألف واللام (ال) العهدية مفتقدة إلى العائد إليه	3	5	8
	استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	14	4	18
	استعمال إحالة مقامية خاطئة (الجمع للدلالة على على المفرد)	1	0	1
	استعمال إحالة إشارية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	2	0	2
	إهمال إحالة إحالة إشارية مقامية	1	0	1
	إهمال إحالة ضميرية مقامية	11	3	14
	استعمال إحالة ضميرية مقامية خاطئة من حيث العائد إليه	1	0	1
	إهمال إحالة نصية قبلية أو بعدية بالألف واللام	2	3	5
	استعمال إحالة إشارية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	3	0	3
	إهمال إحالة ضميرية مقامية (ضمير الشأن)	1	0	1
	إهمال إحالة مقامية بالألف واللام (ال)	5	1	6
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	1	0	1
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب غير موضحة بخطاب سابق	2	0	2
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب خاطئة من حيث العائد إليه	1	0	1
المجموع		64	22	86
التكرار	الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع	4	0	4
	تكرار الربط اللفظي لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى	3	1	4
	الربط بتكرار لفظ مرادف غير دقيق	1	0	1
المجموع		8	1	9

1) اختبـــار الفـــرضيـــة

أ- **الفـــروق الكمـيـــة :**

أما الفرضية الثانية فتقتضي أن لنوع الشعبة التي ينتمي إليها المتعلم، شعبة علمية أو شعبة أدبية أثرا في سلوك الخطأ، وللتحقق من هذه الفرضية لنلاحظ الجداول الثلاث السابقة:

يتضمن الجدول الأول (إحصاء نسب الأخطاء الكلية لمتغير الشعبة) مقارنة عامة بين الشعبة الأدبية والعلمية، ثم مقارنة داخلية بين الشعبتين على مستوى المؤسستين بغرض التحقق من تحقق معطيات الحالة العامة مع الحالة الخاصة؛ فمن خلال هذا الجدول نلاحظ فروقا كمية بين مؤسستي الشيخ بيوض ومعهد الحياة، حيث بلغ عدد أخطاء الشعبة العلمية 209 خطأ بنسبة 2.66 % من عدد المفردات، أما الشعبة الأدبية فبلغ عدد الأخطاء 104 خطأ بنسبة 2.23 % من عدد المفردات.

فنسبة الأخطاء في الشعبة العلمية أكبر من الشعبة الأدبية باستثناء النسبة الفرعية لمعهد الحياة حيث كانت نسبة الأخطاء للشعبة الأدبية أكبر من الشعبة الأدبية بفارق 0.43 خطأ.

بعد هذا التحليل الإحصائي لنسب الأخطاء بين الشعبة الأدبية والشعبة العلمية يتبين لنا وجود فروق إحصائية كمية لصالح الشعبة الأدبية، وقد يبدو هذا الفارق في النسبة العامة للأخطاء بين الشعبتين معقولا إلاّ أنه في الحقيقة و على عكس التوقع فهي فروق ضئيلة كما وُجد في الفرضية السابقة لا تحمل دلالات جوهرية فارقة

وعلى عكس فارق النسب العامة للأخطاء بين الشعبتين نلاحظ أن المتوسط العام لعدد المفردات للمتعلمين لدى الشعبة الأدبية أكبر بفارق 21.48 مفردة، بما يساوي السطرين تقريبا إذا علمنا أن متوسط عدد مفردات السطر بين المتعلمين 10 مفردات، فلا شك أن الفارق يحمل دلالة معينة .

ب- **الفـــروق الكيـفيـــة :**

ولرصد الفروق الكيفية للأخطاء نلاحظ في الجدول الثاني أن أخطاء الربط لا تزال تشكل أعلى النسب التكرارية بين الشعبتين بفارق 2.19 عن أخطاء الإحالة، وفارق 3.35 عن أخطاء التكرار، وتتالى تناقصيا كذلك بنفس الترتيب بينهما: الربط > الإحالة > التكرار >

بين الشعبتين.

وفي المقارنة بين الشعبتين في تفاصيل الأخطاء وفق أصنافها من خلال الجدول الثالث لا نكاد نجاوز ما وجدناه في نتائج اختبار الفرضية الأولى بين المؤسستين بالنسبة إلى أخطاء الربط من حصول التقارب بين الشعبتين في أبرز الأخطاء فيما يخص حرف العطف "الواو" و الفاء، وذلك بإثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها، والربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أو ما ينوبها، بالإضافة إلى إهمال الفاء السببية، وقد ضربت امثلة عليها في اختبار الفرضية السابقة وهي متشابهة فلا داعي لإضافة أمثلة أخرى.[1]

أما بالنسبة إلى أخطاء الإحالة نجد تباينا طفيفا في أبرز الأخطاء لكنها تتعلق بالإحالة الضميرية القبلية، فأبرز أخطاء العلميين استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه، ثم إهمال إحالة ضميرية مقامية، أما الأدبيين فأبرز أخطائهم استعمال إحالة بالألف واللام العهدية مفتقدة إلى العائد إليه، مثل: « مدير المؤسسة ! أطلب من سيادتكم الاستفادة من توظيفي في إحدى المناصب / أطلب الاستفادة من الوظيفة المعينة في الإعلان المنشور من طرف المؤسسة » أين تم استعمال تعريفا بالألف واللام العهدية " المناصب"، " المؤسسة" من غير ذكر سابق لما تحيل إليه، ثم استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه.

أما بالنسبة لأخطاء التكرار فنجد تسعة أخطاء للعلميين عدا خطأ واحد للأدبيين، وأبرزها: الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع، وتكرار الربط اللفظي لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى، وقد مرت أمثلة عليها. (ينظر: ص: 38)

3.2.3.5 **الفرضية الثالثة** : (متغير المعدل السنوي السابق)

هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية بين المتعلمين الذين انتقلوا من مستوى الرابعة متوسط إلى المستوى الأولى متوسط بمعدلات سنوية مرتفعة و المتعلمين الذين انتقلوا بمعدلات متدنية لصالح الفئة الأولى، لأن المتعلمين الذين تحصلوا على معدلات عُليا سابقة يفترض أن قدراتهم الذهنية العلمية تساعدهم على أن تكون أخطاؤهم اللغوية أقل من الشريحة الثانية، وأن يحافظوا على معدلاتهم في المستوى الأول الثانوي.

---

(1) ينظر الصفحة: 236، ضمن اختبار وتفسير أخطاء الاتساق وفق أصنافها.

1- الجداول الإحصائية

1) إحصاء نسب الأخطاء الكلية لمتغير المعدلات السابقة :

المجموعات الطبقية	الأعداد والنسب	عدد المفردات	عدد التلاميذ	متوسط مفردات الفرد	عدد الأخطاء	نسب الأخطاء من المفردات
المعدلات السابقة	8.99 - 08	78	1	78,00	2	2,56
	9.99 - 09	473	4	118,25	25	5,29
	10.99 - 10	3263	26	125,50	97	2,97
	11.99 - 11	2444	18	135,78	42	1,72
	12.99 - 12	1954	17	114,94	51	2,61
	13.99 - 13	683	6	113,83	12	1,76
	14.99 - 14	747	7	106,71	13	1,74
	15.99 - 15	381	3	127,00	9	2,36
	16.99 - 16	322	2	161,00	7	2,17
	17.99 - 17	255	2	127,50	3	1,18

2- نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير الشعبة :

المتغيرات	الأصناف	نسب أخطاء كل صنف من مفردات كل متغير			نسب كافة أخطاء الاتساق من مفردات كل متغير
		الربط	الإحاله	التكرار	
المعدلات السابقة	8.99 - 08	2.56	0	0	2,56
	9.99 - 09	3.38	1.90	0	5,29
	10.99 - 10	2.23	0.61	0.12	2,97
	11.99 - 11	1.06	0.61	0.04	1,72
	12.99 - 12	1.89	0.56	0.15	2,61
	13.99 - 13	1.31	0.43	0	1,76
	14.99 - 14	1.07	0.66	0	1,74
	15.99 - 15	2.09	0.26	0	2,36
	16.99 - 16	1.86	0.31	0	2,17
	17.99 - 17	0.78	0.39	0	1,18

3 – تفصيل نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير المعدلات السابقة :

نمالصنف الاتساقي للخطأ	نوع الخطأ	المعدل السابق										المجموع
		دون المستوى	تحت المتوسط	متوسط	فوق المتوسط	حسن	جيد	جيد جدا	ممتاز	ممتاز جدا	متفوق	
الربط	الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية.	0	3	17	9	9	1	3	4	2	1	49
	إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها	0	6	26	4	15	3	2	3	0	0	59
	إهمال الفاء السببية.	0	2	9	4	4	0	0	0	1	0	20
	الخطأ في توظيف (حتى) الغاية	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	الربط بواوالعطف (و) بين جملتين غير متفقتين في أفعال الكلام	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
	العطف بالواو(و) بين جملتين لم يتضح معنى جهة الجمع بينهما	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	3
	استعمال العطف بالواو بدلا من ظرف الزمان	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3
	العطف بواو العطف (و) بدلا من حرف الجر	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	استعمال واو العطف(و) بدلا من حرف الاستدراك (لكن)	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من (لكن) الاستدراكية أو (رغم)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	استعمال (ف) الواقعة في جواب بـ (أمّا) الشرطية التفصيلية قبلها	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من واو العطف (و)	1	0	3	2	3	1	1	0	0	0	11
	إسقاط رابط الاستدراك (لكن)	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	استعمال رابط التلازم (ف) أو ما ينوبها من الألفاظ في بداية جملة مبتدئة	0	0	2	1	2	1	0	0	2	0	8
	الربط بالواو (و) بدلا من لفظ النقيض (رغم)	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
	إهمال الربط بواو (و) الإضافة	0	0	4	4	1	1	0	0	0	1	11
	الربط بالفاء السببية (ف) بدلا من الظرف الزمني (إذ / حيث)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	إثبات الواو (و) قبل الفاعل مصدرا مؤولا (سبق وأن قلت)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	استعمال واو العطف (و) الإضافة بدلا من (لذلك) التعليل	0	1	1	0	2	0	0	0	1	0	5
	إهمال رابط الظرف الزمني (إذْ)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	استعمال (أن) المصدرية بدلا من (كي) الغاية	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	المجموع	2	16	73	26	37	9	8	8	6	2	187

	استعمال إحالة إشارية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها		0	1	3	0	0	0	0	0	0	4
	إهمال الإحالة الضميرية القبلية		0	2	1	0	0	2	0	0	0	5
	توظيف إحالة ضميرية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها		1	3	1	0	0	0	0	0	0	5
	توظيف إحالة إشارية قبلية بدلا من إحالة ضميرية قبلية		0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
	استعمال إحالة ضميرة نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه		0	0	2	2	0	0	0	0	0	4
	استعمال إحالة بالألف واللام (ال) العهدية مفتقدة إلى العائد إليه		1	5	1	0	0	0	0	0	0	7
	استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه		2	3	2	1	1	1	1	0	0	11
	استعمال إحالة مقامية خاطئة (الجمع للدلالة على على المفرد)		1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
الإحالة	استعمال إحالة إشارية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه		2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	إهمال إحالة إحالة إشارية مقامية		0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	إهمال إحالة ضميرية مقامية		1	2	2	6	0	1	0	1	0	13
	إهمال إحالة نصية قبلية أو بعدية بالألف واللام		1	2	0	0	1	0	0	0	0	4
	استتعمال إحالة إشارية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه		0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	إهمال إحالة مقامية بالألف واللام (ال)		0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)		0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب غير موضحة بخطاب سابق		0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب خاطئة من حيث العائد إليه		0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	المجموع		9	20	15	11	3	5	1	1	1	66
	الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع			1	1	1						3
	الربط بتكرار اللفظ لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى			3	0	1						4
التكرار	الربط بتكرار لفظ مرادف غير دقيق			0	0	1						1
	المجموع			4	1	3						8

1) اختبـار الفـرضيـة :

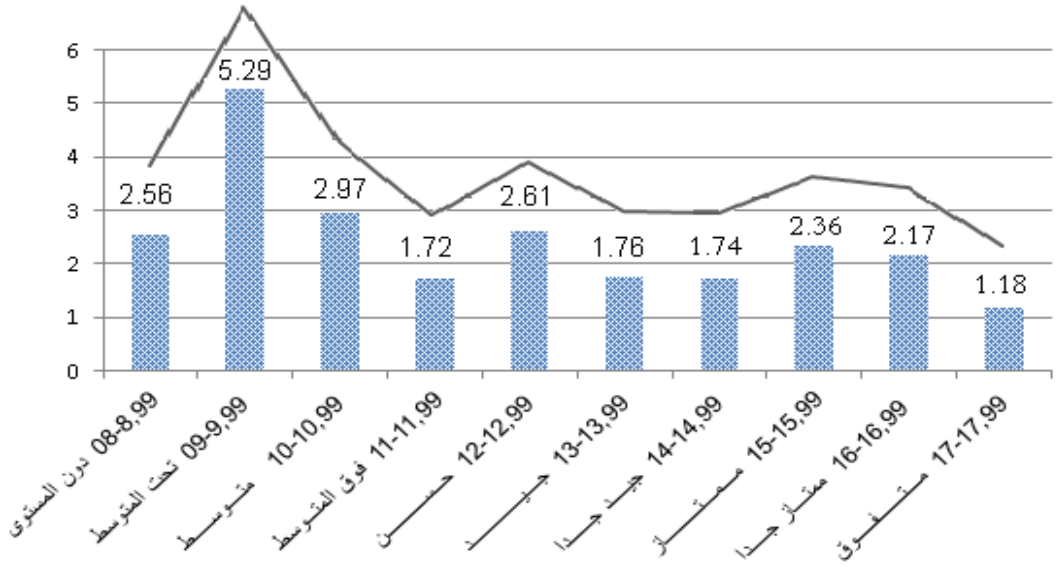
أ- الفـروق الكميـة :

تتعلـق الفرضـية الثالثـة بمتغـير المعـدلات السـنوية السـابقة، فينبغـي أن يكـون لمسـتوى التحصيل اللغوي علاقة بالمستوى العام للمتعلم، بمعنى أنه يتوقع أن يتحصل المتعلمون الأعلى معدلا على أقل أخطاء الاتساق ، ويتحصل المتعلمون الأقل معدلا على أكثر أخطاء الاتساق تبعا للقدرات الذهنية والقدرة على الاستيعاب والظروف الملابسة .

تشتمل الجداول الإحصائية الثلاثة السابقة على ما يتعلق بمجالات المعدلات السنوية السابقة (الرابعة متوسط) لعناصر العينة من بيانات إحصائية محصورة بين مجال المعدل الأدنى 08- 8.99 إلى مجال المعدل الأعلى 17-17.99.

بالعودة إلى الجدول الأول نجد أن هناك فعلا فروقا كمية في نسب أخطاء الاتساق ومتوسط عدد المفردات للفرد بين المتعلمين الحاصلين على معدلات سنوية سابقة مختلفة.

بالنسبة إلى متوسط عدد المفردات للفرد فإننا لا نلاحظ تفاوتا متباينا بين الفئات أقلها عند فئة المعدل 08-8.99. ونلاحظ أن أكبر النسب في الأخطاء تتعلق بفئة مجال المعدل السنوي 09- 9.99، وأقلها يتعلق بفئة مجال المعدل السنوي 17-17.99، فهي محصورة حسب تصنيف الدراسة بين تقدير "ما دون المتوسط" و تقدير "متفوق"؛ وليس فيها ما يستحق تقدير"سيئ جدا"، أي ما دون الخمس درجات كما هو موضح في المخطط الخطي العمودي التالي:



عند قراءة المخطط السابق يفترض أن تحوز فئة المعدل الأقل على النسبة الأعلى من الأخطاء بينما تحوز فئة المعدل الأكبر على النسبة الأقل من الأخطاء، يعني أن نسب الأخطاء يفترض أن تتناقص من المعدل الأضعف إلى المعدل الأعلى؛ لكننا نلاحظ أن ذلك لا ينطبق إلاّ على 60% من المعدلات، وهي المجالات: 09 / 10 / 12 / 15 / 16 / 17، بينما لم ينطبق على نسب الأخطاء لبقية المعدلات، حيث حدثت انخفاضات غير مطردة في مجالات المعدلات: 08 / 11 / 13 / 14؛ فبينما حازت فئة مجال المعدل 17-17.99 على أقل النسب في الأخطاء – وهو المعقول– فقد حازت فئة مجال المعدل 08-8.99 نسبة متقاربة وأقل من فئة 09- 9.99 و فئة 10- 10.99 بل حتى فئة 12 – 12.99، كما حازت فئة المعدل 11 نسبة أقل من فئة المعدل 12، وفئة المعدلين 13 و 14 نسبة أقل من فئة المعدل 15.

والشيء اللافت للنظر في المخطط الإحصائي هو تجاوز فئة مجال المعدل 09-99 نسبة 5 %بفارق 2.32% عن أقرب معدل إليه، بينما لا يتجاوز الفارق بين أعلى وأقل معدل 1.79% بين المعدلات الأخرى، و يمكن اعتبار نسب أخطاء ومفردات فئة المجال 09- 9.99 غير ذات قيمة إحصائية لأنها في الحقيقة لا تمثل سوى مفردة واحدة من عينة البحث، أي متعلم واحد فقط.

بناء على النتائج الإحصائية السابقة يتبين لنا أن هناك فعلا فروقاً إحصائية في نسب أخطاء المتعلمين في العينة حسب فئات المعدلات السابقة، لكن هذه النتائج لم تظهر علاقة مطردة بين المعدل السنوي للسنة الرابعة المتوسطة و مستوى أخطاء الاتساق للسنة الأولى الثانوية بنسبة 40%، بما يعني أن الفرضية لم تتحقق بشكل قاطع، أي – عكس المفترض – ليس بالضرورة أن نسبة أخطاء فئة المتعلمين الذين انتقلوا بمعدلات متدنية أعلى من نسبة أخطاء المتعلمين المنتقلين بمعدلات أعلى، فليس للمستوى العلمي العام ولا القدرات الذهنية للمتعلمين من أفراد العينة دور حاسم ومطرد في زيادة أو تحجيم نسبة الأخطاء الاتساقية.

ولعلنا نُدلِّلُ على الحكم السابق بهذا الاقتباس لمتعلمةٍ من الشعبة العلمية: « أتقدَّمُ بهذه الرسالة إلى المدير غاية منها أن تدعمني للوظيفة ..المنشور في الجريد من طرف مؤسستكم إلاّ أنها زادة في شوق لطلب هذه الوظيفة منك ». ففي البداية نلاحظ ركاكة تتجلى في طريقة رصف الكلمات و تنسيق الجمل بصفة عامة، بالإضافة إلى إسقاط الإحالة الضميرية، فقالت: « زادت في شوق » عوضا عن: (شوقي)؛ لكن المثير للانتباه أن هذه المتعلمة بالرغم من أنها تتمتعُ بمستوى دراسي فوق المتوسط بمعدلٍ سابق بلغ 10.87، ومعدل بلغ

11.69 في الفصل الأول من المستوى الأول الثانوي إلا أنها تعاني من مستوى لغوي ضحل.

ونستطيعُ أن نأتي بأمثلة تعبيرية أكثرَ بنقلٍ حرفيٍّ يوضِّحُ ضُعفاً تعبيريا فادِحاً لدى الشُعبتين على جميع المستويات وبكل المقاييس، تتجاوزُ الأشكالَ الاتساقية، لكنها دليل قوي على الضعف اللغوي الموجود لدى المتعلمين في المستوى الأول الثانوي بغض النظر عن المستوى الدراسي العام، وحتى لو قلنا بأنها أخطاء استراتيجية مرحلية بينية طبيعية في لغة المتعلمين للغة أخرى، فالظاهر أن المتعلمين في هذه الحالة يعيشون نوعا من التأخر في التعلم اللغوي.

المثال الأول: المعدل السابق : 13.08، معدل الفصل الأول : 17.13، شعبة علمية.

« عند ذهبتُ إلى مركز الإعلام الآلي وتقديم هواية لعمل جيد ودرستُ في معهد وبدأت في الدراسة وبعد التخرج من المعهد سمعت إعلان عن التوظيف عن تقنيين إعلاميين وتحصلت على عمل مستقر والحاجات الإجتماعية كل شهر نصب المبلغ يكون للعائلة وفيه إقامة في القمة في الأكل والشرب والنوم وحاجياته نحوي بعدما ألححني المدير في القبول هذا الملف بسبب الدراست والخبرات المكتسبة واالسلام عليكم ورحمة الله وبركاته . »

المثال الثاني: المعدل السابق : 10.22، معدل الفصل الأول : 10.36، شعبة أدبية.

« أطلب الاستفادة من الوظيفة المعينة في الإعلان المنشور من طرف المؤسسة بناء على ما قرأته في جريدة الشروق اليومي بأحد أعرفهم يعملون في ذلك المؤسسة أن أكون طالبا في الجامعة وأن أخذ معدلآ أكثر جيدة وممتازة في الإعلام الآلي وشهادات وأنا درست في الجامعة ولدي خبرة مهنية في تقني سامي للإعلام الآلي وأنا من قبل قمت بمحاولات سابقة للحصول على عمل مستقر ولكن دون جدوى على أن اتصلت بأحد يعمل هناك أعرفه وبدوره اتصل بمدير المؤسسة مع أنني رب أسرة لا أستطيع تغطية نفقات المعيشة ولدي ديون وآكدت على الطلب في ملفي وقد ألحت في قبول الملف وقال هذا الذي أعرفه يعمل هناك لمدير المؤسسة بأنه على حق لا يستطيع تغطية نفقات المعيشة وبهذا قبل الملف »

وفي الاستبيان الموزع وافقَ 65.62 % من الأساتذة والمعلمين على أن المستوى اللغوي للمتعلم لا علاقة تأثيرٍ له على مستواه الدراسي العام بشكل حتميٍّ، ورأوا بأن نتائج الدراسة التي رصدت تناقضا بين المستوى الدراسي من خلال المعدلات والمستوى اللغوي طبيعية تعكس

الواقع، وقالوا بالتالي إن المستوى اللغوي الجيد لا يدلُّ دائما على كفاءة المستوى الدراسي وكذلك العكس، وذكروا أسبابا عديدة لذلك، بينما رأى 28.12% منهم أن علاقة التأثير مؤكدة بين المستوى الدراسي والمستوى اللغوي حين ربطوا بين القدرة على الفهم والاستيعاب وبين التمكن اللغوي، لأن من يكن متفوقا في الدراسة لابد له من امتلاك قدرة لغوية فائقة لمسايرة تحصيله العلمي – وذلك ما افترضناه –، و بالضرورة كلما تقدم المتعلم في مستواه الدراسي زاد مستواه اللغوي تحسنا إذ تصبح اللغة عند المتعلم مسايرة لكفاياته العلمية.

وهناك من المستبيَنين من لم يفرِّق بين سلامة اللغة وسلامة وجمال الخط، فقال بأن العلاقة بين المستوى الدراسي واللغوي مؤكدة فما أكثر الخطاطين المفصولين !

ب- **الفروق الكيفية** :

وعندما ننتقل إلى الجدول رقم (2) نلاحظ تشابها بين فئات المتعلمين حسب معدلاتهم السابقة في أبرز أخطاء الربط عدا فئة دون المتوسط وفئة المتفوق، حيث اقتصرتا على خطأين لم يكتسبا صفة التكرار، وذلك لقلة عدد المتعلمين من هذه الفئتين.

وأبرز أخطاء الربط التي اشتركت فيها الفئات مثلما هو مبين في الجدول هي: إثبات الواو في بداية جملة منقطعة عما قبلها، الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أو ما ينوبها، العطف بالفاء السببية بدلا من واو العطف أو ما ينوبها من الروابط؛ وهي نفس الأخطاء التي تم رصدها في تحليل طبيعة أخطاء الاتساق وضربت عليها الأمثلة.[1]

أما بالنسبة إلى أخطاء الإحالة فأبرزها كما تم رصدها سابقا تتعلق باستعمال إحالة خاطئة أو إهمال إحالة،[2] غير أن هذه الأخطاء لم ترد بنفس الدرجة من الأهمية بين فئات المعدلات المختلفة؛ وكذلك الأمر بالنسبة إلى أخطاء التكرار، حيث لم تسجل مؤشرات هامة عدا خطأ الربط بتكرار اللفظ لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى الذي تميزت به فئة المتوسطين أصحاب المعدل السابق 10-10.99.

(1) ينظر: اختبار وتصويب أخطاء الاتساق حسب تصنيفها، ص: 206.

(2) ينظر: نفس الصفحة

4.2.3.5 **الفرضيـة الرابعـة** : (متغير سنة الميلاد)

هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء بين المتعلمين حسب سنة الميلاد، حيث يفترض أن يكون المتعلمون الأكبر سنا الأقدر على التصرف في الكتابة وتفادي أخطاء الاتساق بحكم التجربة والممارسة .

1) الجداول الإحصائية

1- إحصاء نسب الأخطـاء الكليـة لمتغير سنة الميلاد :

المجموعات الطبقية / الأعداد والنسب		عدد المفردات	عدد التلاميذ	متوسط مفردات الفرد	عدد الأخطاء	نسب الأخطاء من المفردات
الميلاد	1998	279	2	139,50	3	1,08
	1997	4159	34	122,32	97	2,33
	1996	3876	31	125,03	113	2,92
	1995	1520	13	116,92	35	2,30
	1994	1435	12	119,58	34	2,37
	1993	942	7	134,57	12	1,27
	1992	119	2	59,50	6	5,04
	1991	157	1	157,00	13	8,28

2- نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير سنة الميلاد :

المتغيرات / الأصناف		نسب أخطاء كل صنف من مفردات كل متغير			نسب كافة أخطاء الاتساق من مفردات كل متغير
		الربط	الإحاله	التكرار	
سنة الميلاد	1998	1.07	0	0	1,08
	1997	1.68	0.60	0.04	2,33
	1996	1.96	0.85	0.10	2,92
	1995	1.90	0.26	0.13	2,30
	1994	1.74	0.55	0.06	2,37
	1993	0.53	0.74	0	1,27
	1992	2.52	2.52	0	5,04
	1991	4.45	3.82	0	8,28

3- تفصيل نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير سنة الميلاد :

نوع الخطأ المرصود	الصنف الاتساقي للخطأ	سنة الميلاد								المجموع
		1998	1997	1996	1995	1994	1993	1992	1991	
	الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أو: لذلك، إذن	2	20	17	8	6	2	0	2	57
	إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها	0	16	34	8	9	1	3	3	74
	إهمال الفاء السببية	0	9	9	1	2	0	0	1	22
	الخطأ في توظيف (حتى) الغاية	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	الربط بواوالعطف (و) بين جملتين غير متفقتين في أفعال الكلام	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	العطف بالواو(و) بين جملتين لم يتضح معنى جهة الجمع بينهما	0	2	1	0	0	0	0	0	3
	استعمال العطف بالواو بدلا من ظرف الزمان	0	1	0	0	2	0	0	0	3
	العطف بواو العطف (و) بدلا من حرف الجر	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	استعمال واو العطف(و) بدلا من حرف الاستدراك (لكن)	0	1	1	0	1	0	0	0	3
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من (لكن) الاستدراكية أو (رغم)	0	1	0	1	0	0	0	0	2
	استعمال (ف) الواقعة في جواب بـ (أمّا) الشرطية التفصيلية قبلها	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من واو العطف (و)	1	5	2	1	3	0	0	0	12
	إسقاط رابط الاستدراك (لكن)	0	0	2	0	0	0	0	0	2
	استعمال رابط التلازم (ف) أو ما ينوبها من الألفاظ في بداية جملة مبتدئة	0	4	2	1	1	0	0	0	8
	الربط بالواو (و) بدلا من لفظ النقيض (رغم)	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	إهمال الربط بواو (و) الإضافة	0	6	3	2	0	2	0	1	14
	الربط بالواو بين جملة (بعد) وجوابها	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	الربط بالفاء السببية (ف) بدلا من الظرف الزمني (إذ / حيث)	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	إثبات الواو (و) قبل الفاعل مصدرا مؤولا (سبق وأن قلت)	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	استعمال واو العطف (و) الإضافة بدلا من (لذلك) التعليل	0	2	2	1	0	0	0	0	5
	إهمال رابط الظرف الزمني (إذْ)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	استعمال (أن) المصدرية بدلا من (كي) الغاية	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	0	0	0	1	0	0	0	0	1
المجموع		3	70	76	29	25	5	3	7	218
	استعمال إحالة إشارية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها		2	1	0	1	0	0	0	4
	إهمال الإحالة الضميرية القبلية		1	3	0	1	1	1	0	7
	توظيف إحالة ضميرية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها		3	2	0	0	0	0	0	5
	توظيف إحالة إشارية قبلية بدلا من إحالة ضميرية قبلية		2	0	0	0	0	0	0	2

	استعمال إحالة ضميرة نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه		4	0	0	0	0	0	0	4
	استعمال إحالة بالألف واللام (ال) العهدية مفتقدة إلى العائد إليه		0	5	0	0	1	1	1	8
	استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه		6	4	3	1	2	0	2	18
	استعمال إحالة مقامية خاطئة (الجمع للدلالة على على المفرد)		0	1	0	0	0	0	0	1
	استعمال إحالة إشارية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه		0	2	0	0	0	0	0	2
	إهمال إحالة إحالة إشارية مقامية		0	1	0	0	0	0	0	1
	إهمال إحالة ضميرية مقامية		1	10	1	0	2	0	0	14
	استعمال إحالة ضميرية مقامية خاطئة من حيث العائد إليه		0	0	0	1	0	0	0	1
	إهمال إحالة نصية قبلية أو بعدية بالألف واللام		2	1	0	0	1	0	1	5
	استتعمال إحالة إشارية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه		1	1	0	0	0	1	0	3
	إهمال إحالة ضميرية مقامية (ضمير الشأن)		0	0	0	0	0	0	1	1
	إهمال إحالة مقامية بالألف واللام (ال)		0	1	0	4	0	0	1	6
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)		1	0	0	0	0	0	0	1
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب غير موضحة بخطاب سابق		1	1	0	0	0	0	0	2
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب خاطئة من حيث العائد إليه		1	0	0	0	0	0	0	1
المجموع			25	33	4	8	7	3	6	86
	الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع		1	2	1	0				4
	تكرار الربط اللفظي لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى		1	1	1	1				4
	الربط بتكرار لفظ مرادف غير دقيق		0	1	0	0				1
المجموع			2	4	2	1				9

1) **اختبـار الفـرضيـة :**

أ- **الفــروق الكميــة :**

تقتضي الفرضية الرابعة أن للسن العمري أو مستوى النمو الحسي الحركي لدى المتعلمين علاقةٌ بالأخطاء كَمّاً وكيفا، يقول زياد أمين بركات: « لا شك أن للصف الدراسي تأثيرا مهما في كمية الأخطاء وشيوعها لدى المتعلمين، وأن هذه الأخطاء تقل تدريجيا مع ارتقاء المتعلمين من صف لآخر »[1]، ويُفترض أن يكون المتعلمون الأكبر سنا الأقدر على التصرف في الكتابة وتفادي أخطاء الاتساق بحكم التجربة والممارسة. ولَإن كان الأمرُ يتعلق في الفرضية بمتغير

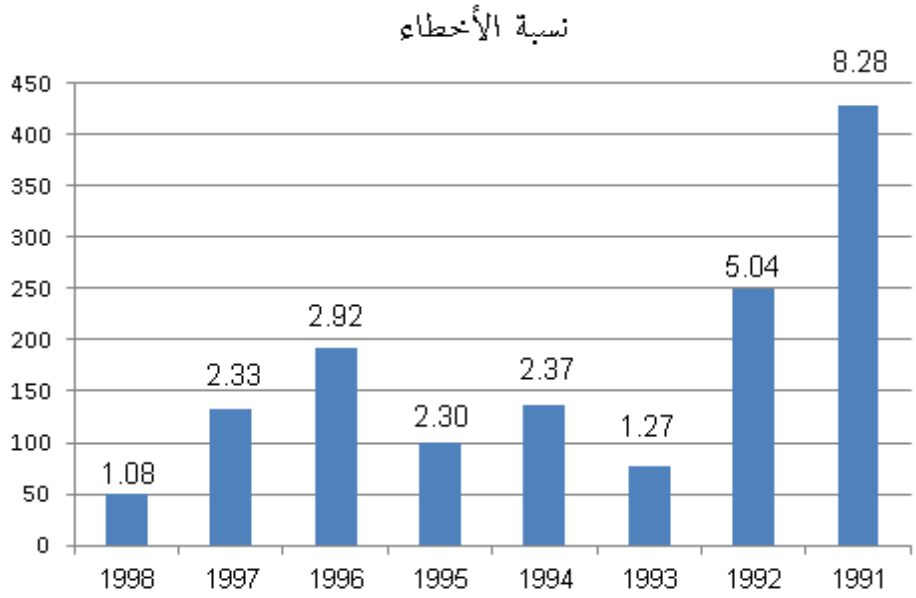
(1) زياد أمين بركات، مرجع سابق، ص: 20 – 21، بتصرف.

الفارق العمري لا الفارق الصَّفِّي فإنني أُرَجِّحُ أن غالبية المتعلمين الذين تفوق أعمارهم مستوى الصف الذي ينتمون إليه تأخروا عن أقرانهم بسبب إعادة السنة، وذلك ما يمثل إلى حد ما تراكما خبريا في اللغة، بالإضافة إلى القدرة النمائية لديهم. ولما اتّـُخِذت سنةُ الميلادِ مُؤشِّراً وُجِدت الأعمارُ محصورةً حسب الجدول السابق بين سنة 1991، وهي الفئة الكبرى، و سنة 1998، وهي الفئة الصغرى، وكانت نتائج الإحصاءات مسجلة في الجداول الثلاثة السابقة.

من خلال الجدول الأول نلاحظ فروقا كمية بين فئات الأعمار المختلفة :

فمن حيث متوسط عدد المفردات فإننا لا نجد تفاوتا كبيرا عدا فئة 1992 حيث قل متوسط عدد المفردات عن مئة مفردة بحجم 59.50 مفردة.

أما من حيث الأخطاء فإننا نجد تباينا عاليا بين فئات الأعمار، فنسبة الأخطاء في فئة 1991 الأعلى حيث بلغت 8.28%، بينما نسبة الأخطاء في فئة 1998 الأقل إذ بلغت 1.08% كما هو مبين في المخطط العمودي التالي:



يتبين لنا من خلال هذا المخطط أن هناك فعلا تباينا إحصائيا كميا ذي دلالة في نسب الأخطاء بين الفئات العمرية من متعلمي العينة حسب سنة الميلاد، غير أن هذه النتائج جاءت عكس المتوقع في الفرضية إذ إن فئة المتعلمين لسنة الميلاد 1991 الأكبر سنا حازوا على أعلى نسب الأخطاء بينما حازت فئة المتعلمين لسنة الميلاد 1998 أقل نسب الأخطاء، وبالتالي فإن عامل التجربة والممارسة غير حاصل أو غير فعال في تفادي الأخطاء الاتساق،

ولابد أن هناك أسبابا من العوائق الموضوعية في التي حالت دون تحقيق النتائج المتوقعة .

ويبين الجدول الثاني الفروق في نسب أصناف أخطاء الاتساق حسب فئات متغير سنة الميلاد، فنلاحظ أن أخطاء الربط تشكل أعلى النسب التكرارية بين الفئات العمرية بالمقارنة إلى أخطاء الإحالة والتكرار، وبلغت أعلاها مقارنة بين الفئات عند فئة 1991، كما نلاحظ انعداما لأخطاء الإحالة والتكرار عند فئة 1998. هي نتائج منسجمة مع النسب العامة للأخطاء.

ب- **الفـــروق الكيـفيـــة** :

ومن خلال الجدول الثالث نجد أن أبرز أخطاء الربط متعلقة بحرف العطف "الواو"، إما بإثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها، أو الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أو ما ينوبها.

أما أخطاء الإحالة فأبرزها: استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه، و إهمال إحالة ضميرية مقامية. وتميزت فئة 1997 بخطأ استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه، وفئة 1996 باستعمال إحالة بالألف واللام (ال) العهدية مفتقدة إلى العائد إليه، أما فئة 1994 فتميزت بإهمال إحالة مقامية بالألف واللام (ال).

أما بالنسبة لأخطاء التكرار فلم يكن هناك خطأ بارز عدا تكرار الربط اللفظي لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى الذي تميزت به فئة 1996.[1]

5.2.3.5 **الفرضية الخامسة:** (متغير الجنس)

هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء بين جنس المتعلمين الذكور وجنس المتعلمين الإناث لصالح الإناث حسبما تؤكد بعض الدراسات السيكولوجية اللغوية التي تهتم بالنمو اللغوي بين الذكور والإناث.

(1) ينظر نماذج الأخطاء ضمن اختبار وتصويب أخطاء الاتساق حسب تصنيفها، ص:210.

1) **الجداول الإحصائية :**

1 - إحصاء نسب الأخطاء الكلية لمتغير الجنس :

المجموعات الطبقية / الأعداد والنسب			عدد المفردات	عدد التلاميذ	متوسط مفردات الفرد	عدد الأخطاء	نسب الأخطاء
الجنس	كل الذكور		8363	71	117.88	211	2.52
	كل الإناث		4151	31	133.90	102	2.45
	الثانوية	الذكور	6051	53	114.16	158	2.61
		الإناث	4151	31	133.90	102	2.45
		علوم ذكور	4319	39	110.74	119	2.75
		علوم إناث	2536	20	126.8	69	2.72
		آداب ذكور	1732	14	123.17	39	2.25
		آداب إناث	1615	11	146.81	33	2.04

1- نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير لمتغير الجنس :

المتغيرات / الأصناف			نسب أخطاء كل صنف من مفردات كل متغير: الربط	الإحالة	التكرار	نسب كافة أخطاء الاتساق من مفردات كل متغير
الجنس	كل الذكور		1.74	0.66	0.10	2.52
	كل الإناث		1.73	0.72	0	2.45
	الثانوية	الذكور	1.85	0.61	0.14	2.61
		الإناث	1.73	0.72	0	2.45
		علوم ذكور	1.80	0.76	0.18	2.75
		علوم إناث	1.91	0.78	0	2.72
		آداب ذكور	1.96	0.23	0.05	2.25
		آداب إناث	1.42	0.61	0.00	2.04

2- تفصيل نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير الجنس:

الصنف الاتساقي للخطأ	نوع الخطأ المرصود	الجنس: ذكر	الجنس: أنثى	المجموع
الربط	الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أو: لذلك، إذن	35	22	57
	إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها	49	25	74
	إهمال الفاء السببية	13	9	22
	الخطأ في توظيف (حتى) الغاية	1	0	1
	الربط بواوالعطف (و) بين جملتين غير متفقتين في أفعال الكلام	2	0	2
	العطف بالواو(و) بين جملتين لم يتضح معنى جهة الجمع بينهما	2	1	3
	استعمال العطف بالواو بدلا من ظرف الزمان	2	1	3
	العطف بواو العطف (و) بدلا من حرف الجر	1	0	1
	استعمال واو العطف(و) بدلا من حرف الاستدراك (لكن)	2	1	3

	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من (لكن) الاستدراكية أو (رغم)	2	0	2
	استعمال (ف) الواقعة في جواب بـ (أمّا) الشرطية التفصيلية قبلها	1	0	1
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من واو العطف (و)	11	1	12
	إسقاط رابط الاستدراك (لكن)	1	1	2
	استعمال رابط التلازم (ف) أو ما ينوبها من الألفاظ في بداية جملة مبتدئة	5	3	8
	الربط بالواو (و) بدلا من لفظ النقيض (رغم)	2	0	2
	إهمال الربط بواو (و) الإضافة	11	3	14
	الربط بالواو بين جملة (بعد) وجوابها	1	0	1
	الربط بالفاء السببية (ف) بدلا من الظرف الزمني (إذ / حيث)	1	0	1
	إثبات الواو (و) قبل الفاعل مصدرا مؤولا (سبق وأن قلت)	1	0	1
	استعمال واو العطف (و) الإضافة بدلا من (لذلك) التعليل	1	4	5
	إهمال رابط الظرف الزمني (إذْ)	1	0	1
	استعمال (أن) المصدرية بدلا من (كي) الغاية	0	1	1
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	1	0	1
المجموع		146	72	218
الإحالة	استعمال إحالة إشارية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	3	1	4
	إهمال الإحالة الضميرية القبلية	6	1	7
	توظيف إحالة ضميرية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	2	3	5
	توظيف إحالة إشارية قبلية بدلا من إحالة ضميرية قبلية	2	0	2
	استعمال إحالة ضميرة نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	4	0	4
	استعمال إحالة بالألف واللام (ال) العهدية مفتقدة إلى العائد إليه	4	4	8
	استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	11	7	18
	استعمال إحالة مقامية خاطئة (الجمع للدلالة على على المفرد)	1	0	1
	استعمال إحالة إشارية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	2	0	2
	إهمال إحالة إحالة إشارية مقامية	1	0	1
	إهمال إحالة ضميرية مقامية	13	1	14
	استعمال إحالة ضميرية مقامية خاطئة من حيث العائد إليه	1	0	1
	إهمال إحالة نصية قبلية أو بعدية بالألف واللام	3	2	5
	استتعمال إحالة إشارية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	3	0	3
	إهمال إحالة ضميرية مقامية (ضمير الشأن)	0	1	1
	إهمال إحالة مقامية بالألف واللام (ال)	0	6	6
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	0	1	1
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب غير موضحة بخطاب سابق	0	2	2
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب خاطئة من حيث العائد إليه	0	1	1
المجموع		56	30	86
التكرار	الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع	4		4
	تكرار الربط اللفظي لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى	4		4
	الربط بتكرار لفظ مرادف غير دقيق	1		1
المجموع		9		9

2) **اختبـــار الفـــرضيـــة :**

أ - **الـفـــروق الكـــمـيـــة :**

تقتضي هذه الفرضية أن نسبةَ الأخطاء عند الإناث أقلُّ من نسبتها عند الذكور، ذلك أن هناك فروقا سيكو- لغوية طبيعية بين الذكور والإناث حسبما تبيِّنُ بعضُ الدراسات السيكولوجية اللغوية المهتمة بالنمو اللغوي بين الجنسين والتي تؤكد تفوق الإناث على الذكور في القدرة اللغوية،وذلك ما أثبتته كذلك بعض الدراسات اللسانية التطبيقية، منها دراسة مشابهة انتهت إلى أن نسبة الأخطاء عند الذكور بلغت 22.68 %، أما الإناث فبلغت: 31.36% [1].

وللتحقق من الفرضية نبدأ بالجدول الأول، وقد أحصيت فيه نسب الأخطاء ومتوسط عدد المفردات للذكور والإناث إحصاء عاما بالإضافة إلى الإحصاء المتضمن لثانوية الشيخ بيوض، فهي المؤسسة الوحيدة من بين المؤسستين التي تحتوي على عنصر الإناث، وفائدة الإحصاء المتضمن هو التأكد من صدق النتيجة الكلية ومدى مطابقتها للنتيجة الفرعية المتضمنة.

نلاحظ من خلال الجدول الأول أن هناك فعلا فروقا كمية بين الجنسين لصالح الإناث سواء أكان في التصنيف العام أو كان في التصنيفات الفرعية الضمنية، فهي فوارق مطردة لكنها ضئيلة ومحصورة بين 0.03 % و 0.21 % بما يدل على تفوق طفيف للإناث على الذكور في القدرة على توظيف أدوات الاتساق اللغوية.

ب- **الـفـــروق الكيـفيـــة :**

ولدراسة طبيعة الفوارق اللغوية الاتساقية بين الجنسين من أفراد العينة ننتقل إلى الجدول الثاني والثالث، فمن خلال الجدول الثاني نلاحظ كما في النتائج السابقة أن أكثر أخطاء الاتساق كانت أخطاء الربط لكنها بمتوسط فارق بسيط عن أخطاء الإحالة يقدر بـ 1.31، ونلاحظ كذلك أن إناث الثانوية حُزْنَ على نسبة أعلى من الذكور في أخطاء الإحالة بفارق 0.11، كما أنا إناث شعبة العلوم حزن أيضا نسبة أخطاء أكبر من الذكور في أخطاء الربط والإحالة بمتوسط فارق حوالي 0.4، وهي كما يبدو فوارق مهملة لا يمكن أن تؤشر على دلالة معينة.

---

(1) ينظر: حدة بن عطا الله و سليمان حبة عينه، مرجع سابق، ص: 52.

بالنسبة إلى الربط نجد أبرز الأخطاء بين الجنسين كما هو مبين في الجدول (3)متعلقة بحروف الربط الواو و الفاء، وهي نفس أنواع الأخطاء المرصودة في السؤال الأول المتعلق باستقصاء طبيعة أخطاء الاتساق ، ومع ذلك فسوف نقصد إلى الاستشهاد ثانية لكل خطأ من تعابير المتعلمين، مكتفين بأخطاء الربط على سبيل المثال، الخطأ الأول للذكور، والثاني للإناث مع تصويبها كما يلي: أولاً: إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها، مثل « أنا رب عائلة محتاج للعمل كي أسد به نفقات العائلة. وفي الأخير أرجو أن توافق على طلبي – في الأخير- / مهما كان مستواي الدراسي لم تستقبلني ولا مؤسسة وأرجو من المدير أن يتقبل مني الطلب »؛ ثانيا: الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أوما ينوبها، مثل: « أطلب أن أستفيد من وظيفة الإعلام الآلي، عندي ما يكفي من الزاد لهذه المهنة، و أنا متخرج من الجامعة بشهادة – فأنا متخرج-/ أنا متأكدة أنكم ستستفيدون مني كثيرا، ولن أخيب ظنكم – فلن أخيب- »، ثالثا: إهمال الفاء السببية، مثل: « أظن أن لي خبرة مؤهلة في هذا المجال أرجو من مدير البريد أن يستفيد من وظيفتي – فأرجو -/ نحن خمس بنات لا نملك ولد يخدم علينا أنا المسؤولة عنهم – فأنا المسؤولة - ».

ونلاحظ قلة في أخطاء الإحالة الأبرز المشتركة بين الجنسين، حيث نجد بينهما تكرارات بارزة في استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه، بينما ينفرد الذكور بتكرار عال في إهمال إحالة ضميرية مقامية يقدر ب 13 خطأ مثل:(أرجو منكم قبول هذا الطلب مع أنني طلب ولم تستجيبوا – طلبتُ - »، بينما لم تحز الإناث إلاّ على خطأ واحد: « أتقدم بهذه الرسالة إلى المدير غاية منها أن تدعمني للوظيفة ..المنشور في الجريد من طرف مؤسستكم إلاّ أنها زادة في شوق لئطلب هذه الوظيفة منك – زادت في شوقي -».

ونلاحظ انعداما لأخطاء التكرار عند الإناث، بينما بلغ مجموعها عند الذكور 9 أخطاء، أبرزها: تكرار الربط باللفظ لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى، و الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع.

إذا كانت نسب أخطاء الاتساق بين الجنسين غير ذات فارق كبير فإن الملاحظ أن هناك تباينا واضحا بينهما بالنسبة إلى متوسط مفردات الفرد ؛ فبالعودة إلى الجدول الأول نجد فارقا في الإحصاء العام لمتوسط المفردات لصالح الإناث يقدر بـ 16.02 مفردة، ويلاحظ أن الفارق في الشعبة الأدبية لثانوية الشيخ بيوض أكبر من فارق الشعبة العلمية، حيث بلغ الفارق عند العلميين 19.74 مفردة، وبلغ عند الأدبيين 23.64 مفردة، بما يساوي السطرين تقريبا، وهي

مساحة كافية لإنشاء فكرة جديدة ومستقلة.

بعد هذا التحليل الإحصائي لنسب الأخطاء بين الجنسين يظهر لنا أنه قد وُجِدَت فعلا فروق إحصائية كمية لصالح الإناث ، لكنها على عكس ما توقعت الفرضية فروقا بسيطة لا تحمل دلالات فارقة ؛ لكن الاختلاف بين الجنسين في توظيف المفردات كان فارقا لصالح الإناث بما يمكن أن يحمل دلالة تفسيرية.

6.2.3.5 **الفرضية السادسة** : (متغير اللغة الأم)

هناك فروق إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء بين المتعلمين بحسب اللغة الأم لصالح فئة الناطقين باللغة الأم العربية الدارجة؛ ويساهم التدخل اللغوي للغة الأم في تشكيل الكثير من أخطاء الاتساق .

1) الثنائية والازدواجية والتدخل اللغوي في القرارة :

نرصدُ في المجتمع القراري لُغَتين أساسيتين من اللغات الأم، وهما: العربية الدارجة و الميزابية الأمازيغية، بالإضافة إلى متعلمين ناطقين بالقبائلية الأمازيغية، أو ذوي تنشئة فرنكفونية ينتمون إلى أسر وافدة من بعض مناطق الشمال أو متأثرة بها، ولا شك أن الشريحتين الأخيرتين قليلتان نسبيا بهذه المنطقة.

تتجسدُ عند فئة الناطقين باللغة الأم العربية الدارجة من أفراد العينة حالة الازدواجية اللغوية (Diglossia)[1] تجاه العربية الفصحى، لأن الاختلافَ بالنسبة إليهم اختلافُ درجةٍ يتجلى في التنويع داخل نفس اللغة بين ضربين من الاستعمال اللغوي: المستوى الأدنى أو التنوع الوضيع (Varéit basse) المتمثل في اللهجة العربية العامية المحكية المولدة المختصة بوظيفة الاتصال اليومي والمواقف الأقل رسمية والأكثرِ أُلفةً، والمستوى الأعلى أو التنوع الرفيع (Varéité haute) المتمثلِ في العربية النموذجية المعاصرة المقروءة المكتوبة **(** Modern Standard Arabic **)** المُحصلةِ بالتعليم الرسمي، و المختصةِ بالأغراض الأدبية والثقافية والمواقف الأكثر رسمية وتحفظاً.

---

(1) ينظر مفهوم المصطلح عند: لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي** (La sociolinguistique)، ترجمة محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، حيدرة – الجزائر، 2006، ص: 46 .

أما فئة الناطقين باللغة الأم الميزابية الأمازيغية من أفراد العينة فتتجسدُ عندهم حالتان لغويتان، الأولى: حالةُ الثنائية اللغوية (Bilinguisme)[1] تجاه اللهجة العربية العامية، وهي استعمالُ لغتين من نظامين لغويين مختلفين سواءً أكان فرديا أم كان جماعيا. وتعيشُ اللهجة الميزابيةُ حالة اقتراضٍ واسع من اللهجة العربية الدارجة؛ أما الثانية: فحالة (ثنائية – ازدواجية) بين الميزابية و العربية الفصحى، حيثُ نلاحظ أن المجتمع الميزابي على خلافِ أكثر المجتمعات الأمازيغية الجزائرية الأخرى يوظف العربية الفصحى بدلاً من الميزابية الرفيعة في كثير من المواقف الرسمية و الأغراض الأدبية والثقافية ويعتزُّ بها، وخاصةً في المجال الديني؛ بينما تنحصرُ الميزابية الرفيعةُ في الأناشيد و الكتابات الأدبية عند فئة قليلةٍ من الأدباء.

واجتماعُ الثنائية والازدواجية في مجتمع لغوي واحد ليس مُستغربا، فقد قسم فيشمان (Fishman)[2] الجماعات اللغوية إلى أربعة أنواع وفق الجدول التالي:[3]

		ازدواجية لغوية	
		+	–
ثنائية لغوية	+	1 – ازدواجية وثنائية	2 – ثنائية دون ازدواجية
	–	3 – ازدواجية دون ثنائية	4 – لا ازدواجية ولا ثنائية

فنوعٌ تنتشرُ فيه الثنائية والازدواجية معا، ونوع تنتشر فيه الثنائية بدون الازدواجية، ونوع ثالث تنتشر فيه الازدواجية دون الثنائية، والنوع الرابع هو الذي لا تكون فيه ازدواجية ولا ثنائية، وهو نادر الوجود، أو يكاد يكون مستحيلا.

إن علاقة اللغة الأم بتعلم لغة أخرى لا ينحصر في مدى توفير الاستعداد وقابلية الاكتساب وإنما تؤثر اللغة الأم في اللغة المتعلمة كذلك عن طريق التدخل اللغوي كما تؤكده

---

(1) ينظر مفهوم المصطلح عند: مجدي وهبة كامل المهندس، مرجع سابق، ص: 131.

(2) **Joshua Aaron Fishman** (1926 -)، لغوي أمريكي، كتب عدة مقالات حول التخطيط اللغوي وتعدد اللغات وتعليم ثنائيي اللغة، وهو صاحب فكرة علم الاجتماع اللغوي، ومؤسس مجلتها الدولية.

(3) لويس جان كالفي، **حرب اللغات والسياسة اللغوية**، تر/ حسن حمزة، مر/ سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت– لبنان ط1، 2008، ص: 80

العديدُ من الدراسات اللغوية،[1] وهو تحوير سلبي داخلي للبنى اللغوية ضمن اللغة الواحدة بين المستوى الأدنى والمستوى الأعلى وخارجي بين لغتين مختلفتين بسبب نقل عناصر أجنبية على مستوى الفرد،[2] بما يعني أن التدخل اللغوي يحصل في حالة الازدواج اللغوي وحالة الثنائية اللغوية معا.

وبناء على ما ذكرنا فإن اللغةَ الأم لأفراد العينة بالتالي تؤثر في تعلم المستوى الأعلى لها أو تعلم اللغة الثانية، لذلك نفترضُ حصولَ أشكالٍ من التدخل اللغوي عند أفراد العينة من الفئتين العربية و الميزابية. وبما أن اللهجة العربية العامية أقربُ إلى العربية الفصحى من الميزابية باعتبار أن العامية فرع عن الفصحى فيفترضُ أن تكون نسبة أخطاء الاتساق التدخُّلِيَّةِ عندَ فئة الناطقين بالعربية الدارجة أقلَّ من نسبة الأخطاء عند الناطقين بالميزابية، وذلك بفعل الاستعداد المبدئي عند الفئة الأولى لتقبل العربية الفصحى وعامل التشابه في البنى اللغوية بين العربية العامية والفصحى.[3] فالفرضية تقوم على جانبين هما :

أولا : هناك تباين في نسبة أخطاء الاتساق لصالح فئة العربية الدارجة

ثانيا: تتدخل اللغة الأم في تعلم العربية الفصحى عند الفئتين العربية والميزابية لكن التدخل عند فئة اللهجة العربية بنسبة أقل من الفئة الميزابية.

وللتذكير فقد تعرضتُ لآثار التدخل في الأخطاء المتعلقة بالنحو والصرف والمعجم، لكنني الآن بصدد التعرف على ما يمكن أن يكون من التدخل في أخطاء الاتساق حصريا.

2) الجداول الإحصائية

1- إحصاء نسب الأخطاء الكلية لمتغير اللغة الأم :

الأصناف / المتغيرات		نسب أخطاء كل صنف من مفردات كل متغير			نسب كافة أخطاء الاتساق من مفردات كل متغير
		الربط	الإحالة	التكرار	
اللغة الأولى	دارجة	1.74	0.74	0.08	2,57
	ميزابية	1.73	0.64	0.05	2,44

(1) من هذه الدراسات ما نشر في مجلة جامعة أم القرى، ينظر المجلة، ج 5، ص: 111.

(2) لويس جان كالفي، مرجع سابق، ص: 27.

(3) عمر يوسف عكاشة، **النحو الغائب** (دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت–لبنان، ط1، ص: 85.

2- نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير اللغة الأم :

المتغيرات / الأصناف		نسب أخطاء كل صنف من مفردات كل متغير			نسب كافة أخطاء الاتساق من مفردات كل متغير
		الربط	الإحالة	التكرار	
اللغة الأولى	دارجة	1.74	0.74	0.08	2,57
	ميزابية	1.73	0.64	0.05	2,44

3- تفصيل نسب أخطاء الأصناف الاتساقية لمتغير اللغة الأم :

الصنف الاتساقي للخطأ	نوع الخطأ المرصود	اللغة		المجموع
		دارجة	ميزابية	
الربط	الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية	26	31	57
	إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها	34	40	74
	إهمال الفاء السببية	10	12	22
	الخطأ في توظيف (حتى) الغاية	0	1	1
	الربط بواوالعطف (و) بين جملتين غير متفقتين في أفعال الكلام	1	1	2
	العطف بالواو(و) بين جملتين لم يتضح معنى جهة الجمع بينهما	3	0	3
	استعمال العطف بالواو بدلا من ظرف الزمان	2	1	3
	العطف بواو العطف (و) بدلا من حرف الجر	1	0	1
	استعمال واو العطف(و) بدلا من حرف الاستدراك (لكن)	2	1	3
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من (لكن) الاستدراكية أو (رغم)	0	2	2
	استعمال (ف) الواقعة في جواب بـ (أمّا) الشرطية التفصيلية قبلها	1	0	1
	العطف بـ (ف) التلازم بدلا من واو العطف (و)	2	10	12
	إسقاط رابط الاستدراك (لكن)	2	0	2
	استعمال رابط التلازم (ف) أو ما ينوبها من الألفاظ في بداية جملة مبتدئة	2	6	8
	الربط بالواو (و) بدلا من لفظ النقيض (رغم)	1	1	2
	إهمال الربط بواو (و) الإضافة	4	10	14
	الربط بالواو بين جملة (بعد) وجوابها	0	1	1
	الربط بالفاء السببية (ف) بدلا من الظرف الزمني (إذ / حيث)	0	1	1
	إثبات الواو (و) قبل الفاعل مصدرا مؤولا (سبق وأن قلت)	1	0	1
	استعمال واو العطف (و) الإضافة بدلا من (لذلك) التعليل	4	1	5
	إهمال رابط الظرف الزمني (إذْ)	1	0	1
	استعمال (أن) المصدرية بدلا من (كي) الغاية	1	0	1
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	1	0	1
المجموع		99	119	218
	استعمال إحالة إشارية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	3	1	4
	إهمال الإحالة الضميرية القبلية	2	5	7
	توظيف إحالة ضميرية زائدة سبق أو لحق ما يكفيها	4	1	5

	توظيف إحالة إشارية قبلية بدلا من إحالة ضميرية قبلية	1	1	2
	استعمال إحالة ضميرة نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	1	3	4
	استعمال إحالة بالألف واللام (ال) العهدية مفتقدة إلى العائد إليه	2	6	8
	استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	8	10	18
	استعمال إحالة مقامية خاطئة (الجمع للدلالة على على المفرد)	1	0	1
	استعمال إحالة إشارية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه	2	0	2
	إهمال إحالة إحالة إشارية مقامية	1	0	1
	إهمال إحالة ضميرية مقامية	6	8	14
	استعمال إحالة ضميرية مقامية خاطئة من حيث العائد إليه	0	1	1
	إهمال إحالة نصية قبلية أو بعدية بالألف واللام	2	3	5
	استتعمال إحالة إشارية نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه	1	2	3
	إهمال إحالة ضميرية مقامية (ضمير الشأن)	0	1	1
	إهمال إحالة مقامية بالألف واللام (ال)	4	2	6
	إهمال إحالة إشارية مقامية في عبارة (ها أنا ذا)	1	0	1
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب غير موضحة بخطاب سابق	2	0	2
	استعمال إحالة ضميرية للمخاطب خاطئة من حيث العائد إليه	1	0	1
المجموع		42	44	86
	الربط بتكرار اللفظ بدلا من الإضمار لغير داع	2	2	4
	تكرار الربط اللفظي لغير داع لسبق الربط بالإحالة أو أداة أخرى	3	1	4
	الربط بتكرار لفظ مرادف غير دقيق	0	1	1
المجموع		5	4	9

3) **اختبـار الفـرضيـات :**

1.3 **اختبـــار فرضية تباين الأخطاء لصالح فئة العربية الدارجة :**

للإجابة عن السؤال الأول: هل كان هناك تباين في نسبة الأخطاء لصالح فئة العربية الدارجة ؟ لدينا في الجدول رقم (1) إحصاء لنسب الأخطاء الكلية لمتغير اللغة الأولى بين فئة اللغة العربية الدارجة وفئة اللغة الميزابية الأمازيغية بالإضافة إلى متوسط عدد المفردات لكل منهما، ومن خلاله نلاحظ فرقا كميا في نسب أخطاء الفئتين، إلاّ أنه على عكس الفرضية، فهو لصالح فئة الميزابية لكنه بفارق طفيف يقدر بـ 0.13 %، ولا نكاد كذلك نجد فوارق في نسب أخطاء الأصناف بين الفئتين من خلال الجدول رقم (2).

يتبين لنا إذن من خلال النتائج وعلى عكس الفرضية أن أخطاء الاتساق لدى فئة العربية الدارجة لم تكن أقل بالمقارنة إلى الميزابية وبالتالي فإن قرب العربية الدارجة والاستعداد القاعدي لم يكن عاملا مساعدا على تعلم العربية الفصحى بشكل أفضل وتقليص نسبة أخطاء الاتساق .

وإذا انتقلنا إلى تفصيل نسب أخطاء الأصناف الاتساقية من خلال الجدول رقم (3) وجدنا أن أبرز الأخطاء مشتركة بين الفئتين، ففي الربط نجد: إثبات الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها، الربط بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية أو ما ينوبها، إهمال الفاء السببية. وفي الإحالة نجد: استعمال إحالة ضميرية نصية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه، إهمال إحالة ضميرية مقامية.

2.3 اختبار فرضية حصول التدخل اللغوي في الفئتين :

وللإجابة عن السؤال الثاني: (هل حصل تدخل لغوي في الفئتين ؟) قمت برصد مظاهر التدخل اللغوي الاتساقي عند الفئتين باستخراج كافة الجمل التي فيها أخطاء اتساقية مقتصرا على أبرز أنواعها وهي المذكورة في الفقرة السابقة.

بالنسبة إلى خطأ إثبات حرف العطف الواو بدلا من الفاء السببية من أخطاء الربط أحصيت فيه مثلما هو مبين في الجدول 57 خطأ، ولمعاينة أثر التدخل في هذا النوع من الأخطاء نستعرض المثال التالي من أخطاء أفراد العيِّنة :

« قررت أن أعمل عندكم، و أرجو أن تقبلوا ملف عملي »

أصلُ العبارة:" فأرجو"، حيث أُسقطت الفاء السببية، والفاء هنا من حروف المعاني في اللغة العربية الفصحى، وهي تفيد في الاستعمال الجُملي إلى جانب السببية معنى العطف والترتيب والتعقيب، مثل: خرج الإمامُ فخطبَ، و السببية الضمنية (لذلك / نتيجة ذلك) مثل: اجتهد فتنجحَ، ﴿ فَوَكَزَهُۥ مُوسَىٰ فَقَضَىٰ عَلَيْهِ ۖ ﴿١٥﴾ ﴾ القصص:١٥، و تفيد كذلك معنى التعليل الضمني: (لأن / بسبب أن)، مثل: تواضع لغيرك فالناس سواسية،[1] وقد تفيد معنى الاستدراك (لكن)، مثل: ذهبت إلى السباحة فكان البحر هائجا؛ وقد توفرت جميع هذه المعاني في تعابير المتعلمين، لكنها وظفت حرف الواو بدلال من الفاء.

لكي نبين سبب إسقاط الفاء السببية في مثال الخطأ السابق وتعويضها بالواو فإننا نبحث عن جذور المشكلة في اللهجتين العربية الدارجة والميزابية.

---

(1) ينظر: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص: 295.

نوضحُ بدايةً أن في اللهجة الميزابية الكثيرُ من الروابط الجُملية المقترضَة من العربية الدارجة مثلما وضحت ذلك سابقا، و يستعملُ الناس في اللهجتين روابط لفظية وتركيبية عديدة للدلالة على السببية والعلّية الصريحة، مثل: (على هاديك، أسْوَامّنِّي) و (عْلَى خَـاطرْ، أخَـاطَرْ)، و تقتصرُ العربية الدارجة بصورة خاصّة على استعمال أداة الربط" الواو الساكنة " لأداء وظيفة الفاء الفصيحة الدالة على السببية والعلّية الضمنية أو الاستدراك، نحو: راني معوّل نخدم معاكُمْ، وْ مَادَا بيّ تْقَبْلُوا المِلَفْ نْتاعِي (لذلك)/ نَتْقَدّم ليك سِيَادة المديرْ بْطَلَبْ اتْوظّفْنِي، وْ رَاني لْقيت روحي قادرْ نخْدَمْ مْعَاكُمْ (لأنني)/ قدّمْتْ مِلَفْ لْشَرِكَة تجارية وْ مَا شَافُوشْ بْجِدِّية فَلْملفْ (لكن)؛ لذلك أُرَجِّحُ أن إسقاط الفاء السببية واستبدالها بالواو الساكنة في عبارة « قررتُ أن أعمل عندكم، و أرجو أن تقبلوا ملف عملي » كان بسبب تدخل لغوي اتساقي من اللهجة المحكية العربية الدارجة

وعلى غرار الخطأ المسجل في المثال المدروس نجد العديدَ من الأمثلة الأخرى لخطأ إثبات حرف العطف الواو بدلا من الفاء السببية في التعبير الفصيح عند كلا الفئتين بحيث غدت تعبيراً عن السببية والعلّية الضمنية كما في العامية وكأنها الفاء مما تنطبق عليه علة التدخل اللغوي، ومن هذه الأمثلة : « أنا بكر العائلة يجب أن أوفر لهم كل شيء، و أرجو من سيدي المحترم أن يمنحني هذه الفرصة ... لي رصيد علمي كبير يمكنني من الظفر بالوظيفة، و أنا أستاذ سابق في مادة الإعلام الآلي ... إنني متحصل على عدة شهادات في هذا المجال، و أرجوا أنكم لن تخيبوا ظني بكم .. لقد حاولتُ جاهدا الحصول على عمل مستقر دون جدوى، وأنا رب عائلة . »

ومن صُـور العطـف السبـبي التي وظفـها المتعلمون عن طريق واو العطف ما لا يفهم إلاّ بالسيـاق، مثل كتابة أحد أفراد العينة واصفا نفسه: « أتيحت لي فرصة في مؤسسة صغيرة فقبلت العرض وبدأت العمل فيها، وكنت أول من يدخل المؤسسة وآخر من يخرج منها »، والصحيح: (فكنتُ..) بالفاء السببية العلّيّة، ومقتضى السببية يدل عليه سياق الكلام الموجهّ إلى المدير؛ فبعد أن عرض المتعلم عمله في مؤسسة صغيرة على المدير الذي يبحث عن موظف كفء فكأن المدير أجاب بلسان الحال: وماذا يهمني من ذلك ؟ فتأتي الفاء في محلها رابطا سببيا جوابا على استفسار المدير، وكأن المتعلم يجيب: « ذكرت لك عملي في مؤسسة صغيرة لأثبت لك كفاءتي لأنني كنت أول من يدخل المؤسسة وآخر من يخرج منها »، فلو كان الموقف موقف مجرد حكاية لكانت الواو في محلها.

بالنسبة إلى خطأ إهمال الفاء السببية والعلّية من أخطاء الربط فقد أحصيت فيه مثلما هو مبين في الجدول 22 خطأ، وللبحث عن أثر التدخل في هذا النوع من الأخطاء نستعرض الأمثلة التالية:

« إنني أعرف نفسي، لدي خبرة في مجال الإعلام الآلي.
لا يمكنني العيش بدون عمل، أرجو منكم أن تقبلوا هذا الطلب.
أنا في نعمة لأنني رأيت هذا الطلب، ركضت إليكم.
اجعلني مؤهلا لهذا الطلب، أنا عندي خبرة ثلاث سنوات في هذا المجال .. »

ففي المثال الأول أصل العبارة:" فلدي خبرة .."، حيث أهملت الفاء السببية؛ وقد عالجت سابقا مسألة استبدال الواو الساكنة بالفاء، وعرفت وظائف الفاء بالأمثلة، لكننا هنا نتحدث عن إهمالها بدلا من استبدال الواو بها.

ننبه أولا إلى أن اللهجتين العربية الدارجة والميزابية لا تستعملان الفاء إطلاقا، وليس لها بديل حرفي آخر يدل على السببية والعلية الضمنية غير الواو الساكنة في العربية الدارجة مثلما بينت سابقا، وفيما عدا ذلك يبقى العطف السببي- العِلِّيُّ "الضمني" مفتقرا إلى روابط حرفية في اللهجتين، ولا يُفهم إلاّ من السياق، مثل بالدارجة العربية: (رَانِي مْعَوَّل نَخْدَمْ مْعَاكُمْ، مَادَا بِيّ تْقَبْلُوا المِلَفْ نْتاعِي) ؛ أو بالميزابية: (لاَكِيغْ عَوْلَغْ أدْخَدمغْ مْعَاوَمْ، لُوكَانْ وُفِيغْ أَيْتْقَبْلَمْ لْمِلَفِّيكُْ)؛ لذلك فأُرَجِّحُ أن مصدر خطأ إهمال الفاء في المثال السابق كان بسبب تدخل لغوي اتساقي من اللهجتين المحكيتين العربية الدارجة والميزابية.

يتبينُ لنا بعد استعراض الأمثلة السابقة أنه فعلا قد حصل تدخل لغوي في أخطاء الاتساق لتعابير المتعلمين، وهي نتيجة إيجابية لاختبار الفرضية

ومن خلال استطلاع آراء المعلمين والأساتذة في الاستبيان فيما إذا كانوا يعتقدون بتأثير اللغة الأم في التعبير الكتابي على ضوء الفارق الضئيل المسجل في أخطاء الاتساق وفق متغير اللهجة الأم، رأى فريق يمثل 24.13% منهم أنها تتدخل فعلا في تعلم العربية الفصحى، لأن اللغة الأم أو لغة الشارع – مثلما أسموها – تعتبرُ القاعدة المتمكنة في ألسنة التلاميذ بل حتى المدرسين، حيث إن الصعوبة تحدث في الترجمة اللاشعورية للأفكار إلى التعبير الفصيح.

وعلى خلاف الفريق الأول نفى 51.72 % من المعلمين والأساتذة نفيا مطلقا أن يكون للغة الأم تدخلا في العربية الفصحى، ومنهم من رأى أن لها تدخلا محدوداً؛ بينما أحجم سبعة منهم عن الإجابة.

وقد ذكر النافون لتدخل اللغة الأم في التعبير الفصيح عدة أسباب، فقالوا لأن اللغة العربية الفصحى لغة التفكير لدى المتعلمين، وأن اللهجة العربية ليست بعيدة عن الفصحى، وأن العبرة في المستوى اللغوي للمتعلمين ينبغي أن يكون باعتبار مسارهم التعليمي برمته.

وفي الحقيقة فإنه بالرغم من تعقيد مسألة علاقة اللغة بالتفكير والإدراك إلاّ أنني أعتقد أن اللغة العربية الفصحى ليست لغة التفكير الأصلية عند المتعلمين، فالمتعلم حينما يستعمل أية لغة متعلمة، تظل لغة التفكير التلقائية الأولى هي اللغة الأم المكتسبة التي نشأ وترعرع عليها في المهد[1] حتى لو كان يتقن اللغة المتعلمة إتقانا تاما. وبالنسبة إلى كون اللهجة العربية بمثابة اللغة أم ليست بعيدة عن الفصحى فإن ذلك قد يكون صحيحا من حيث الألفاظ، ولكننا لا ينبغي أن ننسى الاختلاف بينهما على مستوى النظام اللغوي من التعابير والتراكيب وأشكال الاتساق، ولا ينبغي أن ننسى أيضا تدخل ومساهمة اللغة الأم الميزابية في تشكيل نسبة من الأخطاء لأفراد العينة عامة. أما بالنسبة لضرورة مراعاة المسار التكويني للمتعلم بأكمله فلا ينبغي أن ننسى ببساطة أن المستوى الأول الثانوي بل أي مستوى دراسي إنما هو حصيلة لغوية ومعرفية للمستويات السابقة، وبالتالي فإن دراسة التعابير الكتابية للمتعلمين في المستوى الأول الثانوي يعطينا الصورة الفعلية الحالية لوضعهم اللغوي.

وفي الأخير فإن نتيجة اختبار الفرضية السادسة تؤكدُ حصولَ قدرٍ مُعتبرٍ من التدخُّلِ اللغويِّ باعتباره مصدراً من مصادر الأخطاء الاتساقية في التعبير الفصيح لأفراد العيِّنة من اللهجتين يمثلُ على الأقل: 25.23% من النسبة الكلية اعتمادا على إحصاء مجموع التكرارات الواردة لنوع الأخطاء التي حصل فيها التدخل، وهي نسبةٌ معتبرة تؤكد الفرضية وتدل على مدى تفاعل لغة المنشأ لدى المتعلم في اكتسابه اللغة الوطنية، وهي اللغة العربية الفصحى المعاصرة.

---

(1) ينظر: نجلاء نصير بشور، **اللغة الأم في التعليم المبكر**، ملف Power Point، ص: 6.

لكن في مقابل ذلك لم يكن هناك دور لعامل القرب اللغوي في رجحان نسبة الأخطاء لصالح العربية الدارجة على عكس ما اقتضت الفرضية .

4.5 حول الأغلاط والأخطاء الكلية :

ذكرتُ سابقا في المقدمة عند التعليق على الفرض القاعدي أن الدراسة تتوقع أن تكون أخطاءُ أفراد العينة أخطاءً جُزئيةً لا تُخِلُّ بالتواصل وتتجاوز الأخطاء الكلية المتعلقة بمستوى القدرة على الإفهام، وقد ذكروا من الأخطاء الكلية الترتيب الخاطئ للكلمات، والحذف أو الزيادة في أدوات الربط والمعيِّنات، وتعميم الشائع على المستثنى من القواعد. غير أنني لا أحصرها في أشكال معينة أو مستوى محدد، وإنما الأخطاء الكلية هي كلُّ ما أخلَّ بالتواصل وأفقد المعنى المراد، ونحن نلمسها في اشكال عديدة على المستوى النحوي والمعجمي والاتساقي.

وبمعاينة تعابير أفراد العينة يتبين لنا أن التوقع لم يكن صادقاً، فقد ضربنا سابقا أمثلة تعبيرية توضِّحُ ضعفا في القدرة التعبيرية التواصلية لدى الشُعبتين على جميع المستويات اللغوية بغض النظر عن المستوى الدراسي العام، والمزيد من الأمثلة توضح هذه الحقيقة، حيث نقتبس عيّنتين في الأسطر الآتية بنقل حرفيٍّ مع التصرف الطفيف: « من بين الأخبار التقطت عينايا خبرا عن التوظيف في مجال الإعلام الآلي بمؤسسة البريد الجزائري فقد كان هذا الإعلان من بين أعمالي وتخصصاتي الخاصة بي فقد انتقلت إلى ما كان ينبغي لي أن أكوّن مطلوبكم وأستخيب لدعوتكم وبعد اِكمالي على المطلوب فقد توجّهت اِلى مؤسّسة خاصّة لتعليم الإعلام الآلي الذي كان تخصصي لأزيد وأنمي معلوماتي ... أتمنى من صميم قلبي وأطلب منكم سيادتي المحترم أن أكون بجنبكم وتوظيفي في أحد مناصبي للمؤسسة بما أنني اتمتع من مؤهلات عقلية وأن أكون صديق وزميلا لكم .. »، فبعد قراءة هذين النموذجين لا شك أن خالِيَ الذهن من مناسبة الموضوع سيعاني كدًّا ذهنيا من أجل فهم الدلالات الجزئية لهذه العبارات والجمل.

ويمكن كذلك رصد بعض من أشكال الأخطاء الكلية لدى أفراد العينة على مستوى النحو والمعجم والاتساق من خلال جمل يتضح فيها خلل تواصلي بالشكل التالي:

- توظيف حرف جر زائد:

« حاولت مرارا وتكرارا على طلب فرصة توظيف في الشركة التي نشرت خبره »

- توظيف حرف جر بدلا من الآخر:

« أؤكد يا مدير عن [على] الحرص والحضور في الوقت »

- إهـــمـــــال حـــــرف الجـــــر:

« ألح على قبولي للوظيفة لحاجاتي الاجتماعية إليها بما فيها [من] أسباب كنت قد ذكرتها »

- إهمـال المسنـــد إليـــه (المبتدأ):

« أرجو من سيادتكم قبول توظيفي نظرا إلى حاجياتي، [فأنا] أمٌّ لخمسة أولاد »

- إهـــمـــالُ المـــسنـــــد (الخبر):

« إن حالنا لا تسمح لي أن أبقى بدون عمل لأني أملك طفلين، وكذلك أمي [تقع مسؤوليتها على عاتقي] ».

- إهمال المسند (الفعل) المتعدي بنفسه أو بحرف الجر:

« [أريدُ] أن أطلب منكم إستفادة وظيفة في الإعلام الآلي »

- استعمال فعل في غير معناه اللغوي من غير مجاز:

« وفي الأخير أقدر [أُقدِّمُ] لكم فائق احتراماتي وتقديري لكم »

- الربط بواو العطف بدل الفاء السببية :

« لا تفوتني الفرصة لأعبر عن مشكلاتي الإجتماعية، و[فـ] الوقت الحاضر فرض نفسه »

- استعمال إحالة ضميرية قبلية خاطئة من حيث العائد إليه:

« أُلِحُّ في قبول طلبي لأني في أمس الحاجة إليه »، فالحاجة ليست إلى الطلب بل للعمل !

- استعمال إحالة بالألف واللام العهدية مفتقدة إلى العائد إليه :

« نفقات المعيشة السيئة تُلحُّ علي لزوم تكرار الطلب ومعاودة نفس المشروع »، المشروع غير مذكور من قبل !

وذكرتُ في المبحث الأول ضمن منهجية الدراسة التطبيقية سابقا أنه إلى جانب كشف أخطاء الكفاية فإن الدراسة في اقتصارها على مصطلح " الخطأ " تهتم أيضا بكشف أخطاء التنفيذ أو الأداء العرضي، وهي الأغلاط (Mistak) التي تتميز بأنها غيرُ نظامية وتفتقرُ إلى التكرار؛ وتحدث في شكل حذف أو استبدال كلمة بكلمة، أو تقديم وتأخير بسبب التردد، والتصحيح المباشر، والتهيؤ، والمزج، أو بسبب الإرهاق والسرعة والسهو وعدم الاكتراث؛[1] غير أنني وجدتُ أن الأغلاطَ في تعابير أفراد العينة أوسعُ من ذلك، فهي تتجسد في الأخطاء المفردة ما خالف منها أبسط القواعد النحوية والإملائية بفعل السهو وعدم التركيز، مثل

(1) ينظر: جاسم علي جاسم، مرجع سابق، ص: 93.

نصب المضاف إليه، وإهمال خبر كان أو رفعه، وإهمال المفعول به وتاء التأنيث في بعض الأفعال والأسماء، أو عدم ضبط حركات الكلمة، بالإضافة إلى حذف بعض المدود، وإهمال الكثيرمن المسندات أو المسندات إليها: المبتدأ، الخبر، الفعل، الفاعل.

وبالرغم من أن الأغلاطَ أخطاءٌ غير نظامية وتفتقرُ إلى التكرار – مثلما سبق – فإنه لا يمكن اعتبارُ كافة الأخطاء المفردة في الجداول الإحصائية السابقة أغلاطا، لأنها لا تفسر بأي سبب من أسباب التسرع أوالتهيُّء أو التردد كما يبدو، وإنما وردت قليلةً تبعا لحظها من الاستعمال اللغوي و حجم المدونة التي جرى عليها البحث، مثلَ إهمال البدل، واستعمال (شيء) بمعنى (أحد)، وعدم حذف حرف العلة في المضارع المجزوم، والوصل خطيا بين (إنْ) الشرطية و(شاء): (إنشاء)، وتعدية فعل متعد بنفسه بحرف الجر: (يشرف لي)، وغيرها من الأخطاء. وأعتقد أن التعرض اللغوي المبكر للغة العربية الفصحى – مثلما سيأتي ذكره في قسم الحلول – كفيلٌ بالتخفيف من الأغلاط أو الأخطاء التنفيذية.[1]

* * *

(1) ينظر تجربة عبد الله الدنان، ص: 286.

المبحث الثالث

تـفسيــر أخطــاء الاتســاق

1. تــمــهــيـــــد :

نحـاولُ في هـذا المبحـث أن نكشـف عـن أسـباب ومصـادر أخطـاء الاتسـاق المتعلقـة بـالمتغيرات الخارجيـة، والـتي فشـل التشـخيص في إثبـات فرضـياتها، وتنـدرج ضـمن أخطـاء الأداء الإنتـاجي الكتـابيPerformance Errors، ذات الطبيعـة الكفائيـة النظاميـة المتكـررة؛ وقـد كـان يفـترض أن تُستخلص هـذه الأخطـاء مـن مـادة تعبـير كتـابي اتصـالي حـر صـالح أن يكـون بيئـة للأخطاء النظامية لأفراد العينة، غير أننا حينما قيدنا التعبير الكتابي بوظيفة الرسالة الإدارية فإننا قصدنا الكشف تحديدا عن الأخطاء الوظيفية في وضعية اتصالية محددة، وهي وضعية لابد أن تكشـف عـن أنـواع أخطـاء الاتسـاق الخاصـة بهـا، لـذلك فإنـه لا يسـتبعد في تحليـل الأخطـاء تصميم نماذج معينة تفي بالهدف المقصود.

نبـدأ بتفسـير أخطـاء الاتسـاق المباشـرة الـواردة في المبحـث السـابق حـول السـؤال الثالـث حسب الفرضيات، لكننا بداية نقسم مصادر الأخطاء إلى مصادر خاصّة ومصادر عامة، أما المصادر الخاصة مثلما أشرنا سابقا هي التي تخص الأسباب القريبة المباشرة، أما المصادر العامة فتتعلق بالأسباب البعيدة غير المباشرة، والمصادر الخاصة تؤول إلى المصادر العامة.

2. مصادر الأخطاء

1.2. المصادر الخـاصـة

1.1.2 تفسيرُ نتائج الفـرضيـة الأولى حول متغير المؤسسة الحالية :

بينـت نتـائج الإحصـاءات أنـه لا يوجـد فـرق معتـبر في نسـب الأخطـاء ومتوسـط عـدد المفردات بين مؤسسة ثانوية الشيخ بيوض ومؤسسة معهد الحياة بالرغم من اختلاف المؤسستين

---

(1) ينظر تجربة عبد الله الدنان، ص: 286.

في التوجه وطريقة التسيير، وذلك راجع في اعتقادي إلى أن مؤسسة معهد الحياة لا توجه جهودها التربوية إلى تحسين التحصيل اللغوي بشكل أكبر، وربما كانت تلك الجهود موجهة أكثر إلى الجانب الديني والأخلاقي والاجتماعي، وكمؤشر على ذلك إذا ألقينا نظرة خاطفة على مجموعة أعداد عشوائية من مجلة داخلية الحياة[1] لم نجد توازناً في موضوعات الطلبة بين الجوانب المكونة لشخصية الطالب لتشملَ الاهتماماتِ اللغويةَ، بل نجدُ أن جُلَّ الموضوعات تدورُ حولَ الجوانب التاريخية والأخلاقية والدينية والخلقية والاجتماعية، ولا شك بأن المجلةَ بالإضافة إلى أنها فضاءٌ حرٌّ للإبداعات الكتابية لشريحة من طلبةِ معهد الحياة فهي تعكسُ توجُّهاً لدى إدارة المؤسسة من خلال التوجيه والانتقاء. ونتيجةً لذلك فإن الحظوظَ بالنسبة إلى توظيف أدوات الاتساق وفُرصَ توظيفها متساوٍ بين المؤسستين إلى حدٍّ كبير.

تشكل أخطاء الربط أعلى النسب التكرارية بين المؤسستين بفوارق مهملة خاصّة الربط بالواو، وذلك راجع – مثلما ذكرنا عند التعرض إلى طبيعة أخطاء الاتساق وتفسيرها – إلى جهل التلاميذ وظائف حروف المعاني من أدوات الربط، واقتصارهم في الربط بين الجمل على أداة حرف الواو. وهي أخطاء مشتركة في نسبها وعلتها بين المؤسستين نظرا لما استنتجنا كذلك سابقا من التقارب في المستوى اللغوي بين المؤسستين.

2.1.2 تفسير نتائج الفرضية الثانية حول متغير الشعبة :

لاحظنا أن نسبةَ الأخطاء بين الشعبة العلمية والأدبية متفاوتةٌ لصالح الشعبة العلمية لكنْ بفارقٍ ضئيل لا يُعدُّ مؤشراً لدلالة مُعينة بالرغم من افتراض أن الشعبةَ الأدبيّةَ سوف تكونُ أقلَّ أخطاءً بسبب التخصص في الأدب واللغة، ونستثني من ذلك المتوسط العام لعدد المفردات، حيث كان الفارق بـ 21.48 مفردة لصالح الشعبة الأدبية بما يساوي السطرين تقريبا.

وتفسيرا لسر التقارب بين الشعبة العلمية والشعبة الأدبية رأى 77.41 % من الأساتذة في الاستبيان بأن الفارق في نسب الأخطاء بين الشعبتين طبيعيٌّ وذكرُوا عِدّةَ عواملَ؛ منها: تقارب المستوى وتشابه الدروس بين الشعبتين، وكثافة المقرر عند الأدبيين، والتفكير المنطقي عند العلميين؛ وهي عوامل قد تكون جانبية، لكنهم ذكروا سببا آخر، وهو السبب الأرجح في

(1) مجلة داخلية الحياة، مجلة دورية يصدرها طلبة معهد الحياة المتمتعون بالنظام الداخلي، الأعداد: 24، 27، 39.

نظري، وهو أن التلاميذ المنتقلين من التاسعة أساسي إلى الثانوية يوجهون إلى مختلف شعب التعليم الثانوي العام حسب قدراتهم الفعلية وملامحهم المقيدة في بطاقات التوجيه بالإضافة إلى تلبية رغبات التلاميذ النجباء بصفة خاصّة كلما كان ذلك ممكنا،[1] ولكنه في الحقيقة كما يبدو ليس توجيها عادلا، وذلك أن المتعلمين الذين يحققون ملامح علمية يوجه إلى الشعبة العلمية، ويوجه المتعلمون الذين يحققون ملامح أدبية إلى الشعبة الأدبية، بينما لا توجد صيغة لوجهة ثالثة تشمل المتعلمين الذين لا يحققون أي ملمح من الملمحين في مستوى ما بعد الرابعة متوسط حيث يوجهون آليا إلى الشعبة الأدبية بمجرد نجاحهم في امتحانات شهادة الأهلية، وكأن الشعبة الأدبية تؤدي وظيفةَ استقبال الفائض الذي كان ينبغي أن يجد سبيلاً آخرَ من التكوين المناسب لملكاتهم وقدراتهم في مجالات الحياة الأخرى؛ والمشكلةُ أن هذا النوعَ من التوجيه الخاطئ يتكرّرُ عند التوجيه إلى التخصصات العلمية والأدبية في السنة الثانية الثانوية.

إنَّ الخللَ في التوجيه المدرسي في نظري نتيجةٌ غيرُ مباشرةٍ وغيرُ مقصودةٍ للسياسة التربوية في الجزائر المعتمدة على مجّانية وإجبارية التعليم الأساسي – بغضِّ النظر عن محاسنها – مما يؤدي إلى أن الكثير من المتعلمين يدفعون إلى مواصلة الدراسة، وأولياؤُهم لا يجدون غضاضةً من مواصلة أبنائهم التقدم الهشَّ في السنوات الدراسية مع ما يصاحبُهم من التململ وقلة الاهتمام آخذين نصب أعينهم هدفَ التحصل على مستوى الثالثة ثانوي الذي ربما يؤهلهم إلى بعض التخصصات المهنية المرغوبة.

من أبرز اخطاء الأدبيين مثلما رأينا استعمال إحالة بالألف واللام العهدية مفتقدة إلى العائد إليه، مثل: « مدير المؤسسة! أطلب من سيادتكم الاستفادة من توظيفي في إحدى المناصب » أين تم استعمال تعريف بالألف واللام العهدية " المناصب"، من غير ذكر سابق لما تحيل إليه. ويعود سبب هذا الخطأ في تقديري إلى الجهل بقيود القاعدة، حيث استعمل المتعلمون الألف واللام للاسم المعروف عندهم وهو مناصب الشغل التي اطلعُوا عليها في الجريدة، لكنهم جهِلُوا أن الألفَ واللام تستعمل مثلَ استعمال الضمائر لتُحيل إلى مذكورٍ سابق في النص ما لم يكن معرفة عامة.

وبالعودة إلى درس الألف واللام في الكتاب المدرسي لا نجدُ إلاّ تعريفا يركز على الناحية

---

(1) ينظر: عبد الرحمن بن سالم، **المرجع في التشريع المدرسي** (لمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية)، المكتبة الوطنية، ط3، 2000، ص: 182– 183.

الصوتية من حيث "الشمسيةُ" و"القمريةُ" وما ينطقُ ولا ينطقُ، أو من حيث أقسام اسم المعرفة،[1] لكننا لا نجد إشارة إلى الألف واللام العهدية والجنسية وما لهما من دور في الاتساق والتماسك النصي.

3.1.2 تفسير نتائج الفرضية الثالثة حول متغير المعدل السنوي السابق :

اقتضت هذه الفرضية أن هناك فروقاً إحصائية ذاتَ دلالة كمية وكيفية بين المتعلمين الذين انتقلوا من مستوى الرابعة متوسط إلى المستوى الأولى متوسط بمعدلات سنوية مرتفعة و المتعلمين الذين انتقلوا بمعدلات متدنية لصالح فئة المنتقلين بمعدلات سنوية مرتفعة، لكن الفرضية لم تتحقق بشكل قاطع، لأننا وجدنا أنه ليس بالضرورة أن نسبة أخطاء فئة المتعلمين الذين انتقلوا بمعدلات عالية أقل من نسبة أخطاء المتعلمين المنتقلين بمعدلات أدنى، وبالتالي فليس للمستوى العلمي العام ولا القدرات الذهنية للمتعلمين من أفراد العينة دور حاسم في زيادة أو تحجيم نسبة الأخطاء.

يرى 65.62 % من الأساتذة و المعلمين في الاستبيان أن عدم اطراد المستوى اللغوي للمتعلمين مع المستوى الدراسي أمر طبيعي لأسباب عديدة، فمنهم من ذكر أن المعدل السنوي ونتائج الاختبارات للمتعلمين لا تعكس مستواهم الحقيقي، فربما تتدخل عوامل لها علاقة بنظام التنقيط وظروف غير دراسية في تعيين ذلك المعدل، كما ذكروا أن المتعلمين قد يهتمون بمواد أخرى تُسهِم في رفع معدلاتهم غير مادة اللغة العربية لأن المعدل السنوي يعكس مستوى المتعلمين في كافة المواد، وذكروا أن المستوى اللغوي خاضع للقدرة اللغوية لدى المتعلم خاصّة لا للمستوى الدراسي العام.

ويبدو لي أن هذه الأسباب غير موضوعية لأن مسألة مصداقية المعدل السنوي مسألة نسبية ومحدودة بينما تبقى أغلب المعدلات تعكس حقيقة المستوى الدراسي للمتعلمين، كما أننا حينما نتحدثُ عن المستوى اللغوي فنحنُ لا نقصدُ المستوى في مادة اللغةِ والأدبِ العربي بما تتضَمَّنُه من حفظٍ وتحليلِ نصوصٍ وإعرابٍ إلى جانب الفيزياء والفلسفة والعلوم الطبيعية وغيرها من المواد الدراسية، ولا نقصد القدرة اللغوية بمفهوم الشَّاعرية والتأنق الأدبي كذلك، وإنما

---

(1) ينظر: وزارة التربية الوطنية، **رياض النصوص للثالثة ابتدائي**، ص: 13 / **كتاب اللغة العربية** للأولى متوسط، ص: 258. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2008.

نقصد بالمستوى اللغوي لغةَ الاستعمال المدرسي في عملية التواصل الكتابي، حيث تمثّلُ مهاراتُ الفهم والتعبير باللغة العربية – باعتباره وعاءً لتلقي وتداول المعرفة بكافة أشكالها – وسائلَ ضروريةً لتعلم مختلف المواد.

أُرَجِّحُ أن تكون – رُبّما !– الآلياتُ الذهنية لتعلم اللغة مختلفةً عن آليات الفهم والتحليل والتركيب التي تقتضيها العلوم المعرفيةُ الأخرى، لكنني أرى أن عدم اطِّراد المستوى اللغوي مع المستوى الدراسي يعود إلى الأسباب التالية:

أولاً: اقتصارُ المواد العلمية على الجمل المختصرة و المعادلات والرموز والصيغ الجاهزة بحيث كانت حاجة المتعلم إلى لغة كتابية سليمة غير ضرورية لتوصيل أو تلقي المعلومات.

ثانياً: تقصيرُ المعلمين والأساتذة في غير مادة اللغة العربية بعدم محاسبة التلاميذ وتنبيههم إلى أخطاء الاتساق الكتابية والتركيز على المادة العلمية، باعتبار أن الأمر لا يعنيهم بحكم التخصص.

ثالثاً: القصور اللغوي لبعض المعلمين والأساتذة أنفسهم أثناء التقديم الكتابي لموادهم العلمية، ولجوئهم إلى استعمال اللهجة الدارجة على الأقل في المستوى الشفهي.

4.1.2 تفسير نتائج الفرضية الرابعة حول متغير سنة الميلاد :

تقتضي هذه الفرضيةُ أن هناك فروقاً إحصائيةً ذاتَ دلالةٍ كمّية وكيفية في نسب الأخطاء بين المتعلمين حسبَ سنة الميلاد، حيثُ يفترض أن يكون المتعلمونَ الأكبرُ سنّاً الأقدرَ على التصرف في الكتابة وتفادي أخطاء الاتساق بحكم التجربة والممارسة، غير أن نتائج الدراسة جاءت عكس المتوقع، إذ إن فئة المتعلمين لسنة الميلاد 1991 الأكبر سنا حازوا على أعلى نسب الأخطاء بينما حازت فئة المتعلمين لسنة الميلاد 1998 أقل نسب الأخطاء، وبالتالي فإن عامل التجربة والممارسة غير حاصل أو غير فعال في تفادي الأخطاء الاتساق.

يرى معظم المُستبينينَ من المعلمين والأساتذة أن هؤلاء الذين نالُوا أعلى النسب من أخطاء الاتساق ما دامُوا متقدمين في السنِّ بالنسبة إلى أقرانهم فلا شكَّ أنهم من المعيدين في أغلب الأحوال، ولابدَّ أنهم يعانون ضُعفاً قاعدياً من جميع النواحي، و يشملُ المستوى اللغوي، وذلك بالرغم مما تبيَّنَ لنا في الدراسة سابقاً من أن المستوى الدراسي العام ليس مطردا مع المستوى اللغوي.

وقد يكون ضعف هؤلاء المتقدمين في السن الدراسية بسبب عواملَ عديدةٍ لا تتعلقُ

بجانب الملكات الذهنية فحسبُ، وإنما تتدخلُ فيها جوانبُ اجتماعيةٍ و فزيولوجية وغيرَها..، لكن –مثلما يرَى المستبينُون – فإن هنالك سبباً آخرَ يتمثلُ في العامل النفسي، ذلك أن الفشل الذي عانوه أول الأمر أوهن عزائمهم، وأفرز لديهم الإحباطَ والانهزامَ النفسي الذي كرس فيهم حالة من الاستسلام جعلتهم يقعُون في نفس الأخطاء ولا يستطيعون تجاوزها، مع افتقارهم إلى مرافقة فعالة تخرجهم من دائرة الشعور بالنقص، مما أفرز لديهم بالتالي و بمرور الزمن ميولا خارج مجال الدراسة.

وفي تفاصيل الأخطاء وجدنا أن فئة 1991 حازت أعلى أخطاءِ الربط بالمقارنة مع الفئات الأخرى، وذلك متماشٍ مع نتائج النسب العامة، كما تميزت فئةُ 1997 بخطأِ استعمال إحالةٍ ضميريةٍ نصيةٍ قبليةٍ مفتقدة إلى العائد إليه، وقد تبين لنا سابقاً أن سبب هذه الأخطاء يعودُ إلى عدم معرفتهم وظائفَ أسماءِ الإشارة والضمائر المنفصلة والموصولة وغيرها والتمييز بينها، أي التطبيقِ الناقص لقواعد وظائف الأسماء والحروف.(1)

ولنضرب مثالا آخر لخطأِ استعمال إحالةٍ نصية قبلية مفتقدة إلى العائد إليه الذي تميزت به فئة 1997: « أما بعد: بعد قراءتي لهذا الإعلان وجدت أنني توفرت لي شروط الانضمام في هذه المؤسسة. و تعلم أيها المدير أن لي أسرة كبيرة، فواجب علي نفقاتهم، ويشترط لي الانضمام فيها حسب الشروط الممكنة »، هنا نجد توظيفا لأسماء الإشارة والضمائر من غير توفية لحقها من الإحالة مما يدلُّ على فهم ناقص وتطبيق قاصر لوظائف هذه الأسماء، حيث نجد عائدا مفقودا في اسم الإشارة (هذه المؤسسة)، وإحالة مفقودة أو خاطئة في (ويشترط لي الانضمام فيها) حيث يفترض أن تعود الهاء إلى المؤسسة المذكورة، لكنها بحسب قاعدة العائد يجب يحال إلى أقرب مذكور، وبالتالي فإن الهاء تنصرف هنا إلى الأسرة لا المؤسسة.

5.1.2 تفسير نتائج الفرضية الخامسة حول متغير الجنس :

تقتضي هذه الفرضية أن هناك فروقاً إحصائيةً ذاتَ دلالةٍ كمية وكيفية في نسب الأخطاء بين جنس المتعلمين الذكور وجنس المتعلمين الإناث لصالح الإناث؛ لكن بعد التحليل الإحصائي لنسب الأخطاء بين الجنسين تبين لنا أنه وجدت فعلا فروق إحصائية كمية لصالح الإناث، لكنها على عكس الفرضية، فهي فروق بسيطة لا تحمل دلالات فارقة؛ بينما وجدنا اختلافا واضحا في توظيف المفردات لصالح الإناث.

---

(1) ينظر الصفحة: 1914 ضمن معاينة وتفسير الأخطاء النحوية.

إن هذه النتيجة بالإضافة إلى دراسات تطبيقية أخرى أعطت نتائجَ متضاربةً[1] تُبينُ أن عامل الاختلاف السيكولوجي اللغوي بين الجنسين الذي يميلُ لصالح الإناث – وبالرغم من حقيقته – هو عاملٌ غير كاف دائما في تحديد طبيعة الفوارق في الأداء اللغوي في مجموعة معينة عكس الاعتقاد السائد، فقد يكون الفارق متقاربا بين الجنسين أو لصالح الذكور.

ويمكنُ إرجاعُ أسباب هذا التقارب في الفروق بين الجنسين كما في دراسة الدكتور زياد أمين إلى تشابهِ الظروف التربوية والأساليب والمناهج والتكوين المشترك الذي يقللُ من آثار الاختلافات النفسية اللغوية بين الذكور والإناث لدى أفراد العينة،[2] لكننا نرى ذلك الاختلاف جليا في متوسط عدد المفردات الذي كان لصالح الإناث بفارق يصل إلى 23.64 مفردة، بما يساوي السطرين تقريبا، حيث يؤكدُ المختصون أن الفصَّ الأيسرَ من الدماغ الخاصِّ بالتعبير والنشاط اللفظي والعمليات اللغوية أكثرُ فعاليةً عند الإناث بالمقارنة إلى الذكور.[3]

أما بالنسبة إلى تفاصيل الأخطاء فلا تخرجُ عن الأنواع السابقة: إثباتُ الواو في بداية الجملة المنفصلة عما قبلها، الربطُ بحرف العطف الواو بدل الفاء السببية، والإحالات الخاطئة، وقد ضربنا عليها أمثلة في المبحث السابق وذكرنا أن منها ما يعود إلى التدخل اللغوي خاصّة في استعمال واو العطف بدلا من الفاء السببية، لكن جُلَّها يعودُ إلى جهلٍ وتطبيقٍ ناقص لقواعد أدوات الربط، فلا يميز المتعلمون بين وظائف حروف العطف وأسماء الإشارة والضمائر المنفصلة والموصولة وغيرها.

6.1.2 تفسير نتائج الفرضية السادسة حول متغير اللغة الأم :

تقتضي الفرضية السادسةُ أن هناك فروقاً إحصائية ذات دلالة كمية وكيفية في نسب الأخطاء بين المتعلمين بحسب اللغة الأم لصالح فئة الناطقين باللغة الأم العربية الدارجة؛ ويساهمُ التدخلُ اللغويُّ في تشكيل الكثير من أخطاء الاتساق .

وقد تبين لنا أنه فعلا حصل تدخل لغوي في أخطاء الاتساق لتعابير المتعلمين، وهي نتيجة إيجابية لاختبار الفرضية، مع ملاحظة أن التدخلَ في الأشكال الاتساقية يبقى أقلَّ من

---

(1) هذه الدراسات ذكرها الدكتور زياد أمين بركات، مرجع سابق، ص: 18.

(2) (م.ن) والصفحة

(3) للاستئناس ينظر: شاكر عبد الحميد، مقال: **إبداع الرجل وإبداع المرأة**، مجلة العربي (البيت العربي)، وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد 488 – 3 / 1996.

التدخل في جانب النحو والصرف والإملاء والمعجم تبعاً لحجم حضور كل جانب من هذه الجوانب في التعبير الكتابي، وذلكَ ما أشار إليه أحدُ المدرسين في الاستبيان من أن التدخلَ حاصلٌ خاصّة في جانب المفردات.

وبالرغم من النتيجة الإيجابية للفرضية المتعلقة بالتدخل اللغوي إلاّ أننا لاحظنا من خلال الأمثلة التي أوردناها لطبيعة العطف السببي بين الجمل في تعَابير أفرادِ العيِّنة أنها تدلُّ على صورةٍ من التدخل الذي ينشأ عن العربية الدارجة، لكنه تدخّلٌ حدثَ في تعابير أفراد فِئة العربية الدارجة وأفراد فِئة اللهجة المِيزابيّة كِليهما ! ولذلك نطرح السؤال التالي: لماذا تدخلت اللهجةُ العربيةُ الدارجة في التعبير العربي الفصيح لأفراد فئة اللهجة الميزابية كما تدخّلت في أفراد فِئة العربية الدارجة بالرغم من أنها ليست اللغة الأم لهم ؟

إن الباحثين يُفَـرِّقُون بين اللغة باعتبارها لغةً ثانية (Second language) واللغة باعتبارها لغة أجنبية (Foreign language)، ويُقصدُ باللغة الثانية تلك اللغة المختلفة التي يجري تعلمها مع استخدامها في بيئة التعلم إلى جانب اللغة الأم، كتعليم الإنكليزية في الهند والفلبين؛ أما الغة الأجنبية فنعني بها تلك اللغة المختلفة التي تعلم في بيئةٍ لا تُستعملُ فيها، كتعليم الإنكليزية في العالم العربي.[1] غيرَ أن اللهجةَ العربيةَ الدارجة بالنسبة للميزابيّينَ – في تقديري – ليست لا لغةً أجنبيةً ولا لغةَ ثانيةً بالمفاهيم السابقة، لأنها بحُكم كونها اللغةَ الناقلة المشتركة (Véhiculaire)[2] للتواصل في القرارة و المجتمعات الجزائرية عامّةً، و بفعل استعمالها اليومي والاحتكاك الوثيق بها عندَ الكثير من الميزابيين أصبحت أقرب ما تكون إلى لغة أولى موازية، ربما أقلُّ مرتبةً من اللغة الأمِّ بقليلٍ، لكنها لا تؤخذُ بالتعلم وإنما بالاكتساب، ولها نفسُ القدرة على التدخل في التعبير الفصيح عند الميزابيين، فالثنائيةُ اللغوية (ميزابية أمازيغية — عربية دارجة) عند فئة الميزابيين وثيقةُ الصلة بما يصل إلى مستوى ظاهرة المزج اللُّغوي داخلَ بعض الأسر الميزابية ذاتِ التنشئة الخاصَّة أو الأبوين المختلِطَين.

وعلى خلاف فرضية التدخل فقد تبين من خلال النتائج – وعلى عكس الفرضية – أن أخطاء الاتساق لدى أفراد فئة العربية الدارجة لم تكن أقلَّ بالمقارنة إلى أفراد فئة اللهجة

---

(1) ينظر: محمود كامل الناقة، **أساسيات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ضمن: تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، اتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، فبراير 1976، ص: 485–486.

(2) ينظر: لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي**، مصدر سابق، ص: 42 .

الميزابية، وبالتالي فإن السؤال المطروح: إذا كان يُفترضُ أن يكونَ الاستعدادُ اللغوي لأفراد فئة اللهجة العربية الدارجة سبباً لتعلُّم اللغة العربية الفصحى أحسنَ من أفراد فئة اللهجة الميزابية فلماذا تقلّصَ فارقُ الأخطاء بينهما ؟ بل لماذا كان لصالح أفراد فئة اللهجة الميزابية ؟ وإن كان بفارق طفيف.

للإجابة على هذا التساؤل نشيرُ إلى أن العربيةَ العامية –بمثابة لهجةٍ محكيةٍ– تحتلُّ المكانة الأخيرة في ترتيبها الطبيعي بالنسبة للفصحى ضمنَ التدَرُّجِ التالي: الفُصحى الكتابية / الفصحى الشفهية / العاميةُ الوطنيةُ الشفهيةُ / اللهجةُ المَحكيّةُ؛ ولهذا فهي في الحقيقة مُفارِقةٌ نوعاً ما للعربية الفُصحى المعاصرة بالرغم من تفرُّعِهَا عنها، والدليلُ على ذلك أننا نلاحظُ أنهما تمثلان حالةً من الازدواجية اللغوية الحادّة في الألفاظ والصيغ والأساليب، ازدواجيةٍ تظهرُ آثارُها لدى المبتدئين في تعلم العربية من غير العرب الذين تعتريهم خيبةُ الأمل حينما يتوجهون إلى أفراد المجتمع المحلي خاصة في بلدان المغرب العربي فيجدون أنفسهم أمام لغة أخرى غير التي سمعوا مفرداتها في الفصل.

إن هناك فعلاً قدرٌ مشتركٌ بين اللغة العربية الفُصحى واللهجةِ العربية المحكية ينتظمُ المستوياتِ اللغويةَ المختلفة، لكنهُ قدرٌ لا يمكّنُ العربيَّ العاميَّ المعاصرَ سوى من مهارة فهمِ العربية الفصحى سماعاً وقراءةً، بينما يبقى مُفتقراً إلى مهارة الإفهام بها عن طريق المحادثة والكتابة.[1] فكيفَ يستطيعُ التحدُّثَ بالعربية الفصحى وهو بعدما تعوّدَ سماع اللهجةِ العامية والحديث بها في البيت والشارع يجد أمامه في المدرسة فجأةً لغةً أُخرى مختلفةً وجديدةً عليه، يبدأُ في تعلمها وكأنها لغةً أجنبية يترجمُ إليها أفكاره ! [2]

وبناء على ما تقدم يبدو لي أن أفراد فئة اللهجة العربية الدارجة وأفراد فئة اللهجة الميزابية يلتقيان في مستوى واحد في علاقتهما بالعربية الفصحى، فلا يتفاضل أحدهما على الآخر، وذلك ما تعكسُه النتائجُ الإحصائية من حيثُ ضآلةُ الفارق في نسبة أخطاء الاتساق بينهُما.

(1) ينظر: عمر يوسف عكاشة، مرجع سابق، ص: 86.
(2) ينظر: مجلة مُجَمّع اللغة العربية الأردني، مرجع سابق، ص: 215.

2.2 المصـادر العـامــة :

من خلال الاستبيان الموزع على المعلمين والأساتذة طُلب منهم ذكرُ بعض الأسباب اللغوية الخاصة وغير اللغوية العامة للضعف الكتابي الاتساقي لدى المتعلمين فذكرُوا مستوياتٍ لمصادر ذلك الضعف مرتبةً حسب أهميتها بالشكل التالي: السياسة، الممارسة التربوية، الأسرة والمحيط الاجتماعي، المعلـم، المتعلـم.

1.2.2 السياسة والممارسة التربويـة :

أُرَجِّحُ أن مسألة عدم استقرار المناهج التربوية الجزائرية من حيث المحتوى وطريقة العرض والترتيب والتقديم أهم الأسباب العامة للضعف اللغوي لدى المتعلمين وتتضمن كيفية تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، حيث غدى المتعلم حقلا لرؤى ومناهج غير مكيفة منذ الاستقلال عبر ثلاث طرق ضمن سلسلة من الإصلاحات وهي: التدريس بالمعارف، التدريس بالأهداف، التدريس بالكفاءات.

وقد تناول العديدُ من النقاد تطورَ وسيرورة هذه الإصلاحات التربوية وما فيها من فوائد ونقائص،[1] لكنهم أجمعوا أن النتائج التي تحصلنا عليها من خلال تدريس أنشطة اللغة العربية حسب المناهج المستعملة لم تعط النتائج الكافية [2] بسبب مشاكل عديدة يعانيها المنهاج المدرسي مثل كثافة المقررات، وطغيان الجانب النظري، وعدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة، وانفصال المنهاج عن البيئة المحيطة بالتلميذ بالرغم مما تقتضيه منهجيةُ التدريس بالكفاءات من وضعٍ للمتعلم على اتصال مباشر بالواقع الذي يعيشه و يتعامل معه ويتكيف مع معطياته استنادا إلى ما تعلمه.[3]

---

(1) من هذه الدراسات: تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين، لخضر عواريب و محمد الساسي الشايب / تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، لطفي حمدان / مقالة تحت عنوان: إصلاح المنظومة التربوية (أسباب الفشل)، بقلم ج. مسعودي، عضو في نقابة الكنابست.

(2) ينظر: لطفي حمدان، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2007، ص: 86.

(3) ينظر: وثيقة وزارة التربية المرفقة للمناهج، مرجع سابق، ص:3/ لخضر غواريب ومحمد الساسي الشايب، **تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، ص: 445- 446.

وقد أضاف المدرسون في الاستبيان أسباباً وجيهة أخرى تتعلق بجانب السياسة التربوية وممارساتها، منها:

- عدم استيفاء البرامج لحصص كافية للتعبير الكتابي من التدريبات والتصحيحات النموذجية
- غياب نشاط المحادثة في الأطوار الأولى من التعليم الابتدائي وضعف الاهتمام بالتعبير الشفهي الذي له انعكاس على التعبير الكتابي باعتبار أن اللغة في الأصل شفوية واكتسابها يكون أولا بالممارسة الشفوية خاصّة في جانب الاتساق والانسجام
- غياب عنصر تحفيظ النصوص الأدبية من المنظومة التربوية
- نقص التحفيز مما يؤدي إلى نقص في العزيمة والإرادة لدى المتعلمين
- نقص الأنشطة المدرسية الموازية التي تتيح البروز للمواهب التعبيرية الكتابية
- نقص في إطار التوجيه والتأطير المدرسي
- نقص الدراسات الميدانية الجادة التي تهدف إلى إعداد المناهج التربوية الملائمة

2.2.2 **الأسرة والمحيط الاجتماعي** :

اعتبر المدرسون أن المحيط الاجتماعي غير مشجع على اكتساب اللغة العربية الفصحى السليمة، وأبرز مظاهره أنه لا توجد بيئة لغوية ناطقة بالفصحى حول التلاميذ، وقد سبق وأن تحدثنا عن الازدواجية الحادة بين العربية الدارجة والعربية الفصحى، حيث إن العامي لا يفهم العربية الفصحى إلاّ سماعا وقراءة، بينما يبقى مفتقرا إلى مهارة الإفهام بالمحادثة والكتابة بها.

وذكر المدرسون كذلك أسبابا وجيهة أخرى تتمثل في ضعف المتابعة الأسرية، والعزوف عن التعليم الكتاتيبي القرآني للأبناء، و تأثير الإعلام السمعي البصري والوسائط المتعددة.

3.2.2 الـمعـلـم :

بالرغم من أن المعلم يعتبر الطرف المهم في تنفيذ أية عملية تربوية هادفة إلاّ أن الكثير من المعلمين يعانون ضعفا في المستوى اللغوي، يتجلى في عدم الممارسة السليمة للفصحى، وطغيان اللهجة العامية العربية على لغتهم، وهم لا يعانون من الضعف اللغوي فحسب وإنما يعانون

أيضا من نقص في الجانب التربوي والبيداغوجي، وذلك ببساطة لأنهم يواجهون في كل مرة تغييرات وإصلاحات لم يتلقوا فيها أي تكوين مناسب من طرف مشرفين تربويين لا يقومون بمهامهم التوجيهية والتخطيطية والتقويمية للرفع من الكفاية التدريسية للمعلمين على أكمل وجه،[1] وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين يصبحون مجرد منفذين لمخططات تربوية، وغير قادرين على مواكبة التغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية.[2]

وإلى جانب سوء التكوين والتوجيه التربوي للمعلمين نضيف عوامل أخرى تتعلق بالمعلمين وتُسهم في الضعف اللغوي لدى المتعلمين مثلما ذكرها المدرسون منها:

- تسامح بعض المدرسين في تصحيح أخطاء المتعلمين.
- اقتصار جل المعلمين لغير مادة اللغة العربية بالاهتمام بالجانب المعرفي دون اللغوي.
- النظرة إلى التعليم باعتباره مُجَرَّدَ وظيفة لكسب القوت دون أبعادها الحقيقية.
- تدخل المعارف في توظيف المدرسين في سلك التربية بدل الكفاءة والقدرة.

4.2.2 المتعلم :

حينما نتوجه إلى المتعلم فإنه يصعب أن نتحدث عن أسباب للضعف اللغوي يقترفها المتعلم في حق نفسه، مثل قلة المطالعة، والاعتماد في البحوث على المادة الجاهزة (Copé - coller)، وغيرها من الأشكال التي ذكرها المدرسون في الاستبيان.. ، بل أرى من الظلم بمكان أن نكيلَ التهم بالضعف العلمي والركاكة اللغوية والضحالة في مستوى التفكير إلى المتعلمين وحدهم وكأنهم هم ثمرةُ أنفسهم متناسين كلّ ما كان سبباً في إفراز هذه النماذج البشرية من تأثيرات للمحيط الخارجي والإعلام المفتوح والتطور التكنولوجي والظروف الاقتصادية والاجتماعية المتغيرة، بالإضافة إلى نظام تربوي فشلَ أن يتلاءَم مع هذه الظروف المتغيرة العامة والخاصة، أو بيئة تربوية فشلت أن تُنَجِّحَ النظام التربوي الملائم، وربما اجتمع نظامٌ تربوي فاشلٌ وبيئةٌ تربوية فاشلةٌ معاً، وتلك هي قاصمةُ الظهر.

---

(1) ينظر: تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين، مرجع سابق، ص: 448.

(2) ينظر: (م.ن)، ص: 444.

فإذا قلنا مثلا بأن الوسائل التكنولوجية الحديثة جمّدت عقولَ التلاميذ وكأننا نتحدثُ عن مساوئ الحضارة الحديثة فإننا نتناسى أن المنظومةَ التربوية فشلت هي الأخرى في مواكبة التطور بتسخير هذه الوسائل نفسها لإنجاز الفعل التربوي بشكل فعالٍ مثلما نراه في الدول المتقدمة.

وبناءً على ذلك فإنني أرى أن كلَّ ما يمكنُ أن يقال عن المتعلمين من مظاهرَ للضعف اللغوي ما هي في الحقيقة إلاّ نتائجُ مباشرةٌ أو غيرُ مباشرةٍ لكلِّ ما أسلفنا الحديثَ عنه من عوامل السياسة التربوية والأسرة والمحيط والمعلم، بل إن كثيرا من عناصر هذه العوامل هي أيضا مؤثرة ومتأثرة فيما بينها، بين السبب والنتيجة في آن معا.

لكننا إذا شئنا أن نتحدث عن السبب التشخيصي القريب لوقوع المتعلمين في كثيرٍ من الأخطاء بشتى أصنافها وأشكالها فحسبُنا أن نُرجع أغلبَ تلك الأخطاء إلى ضعفٍ في الكفاية اللُّغوية، بينما تبقى الأغلاطُ أو أخطاءُ التنفيذ (Mistak) الأقلَّ نسبياً.

وربما يبقى سببُ عدم الإقبال على المطالعة خارجَ مقاعد الدراسة أبرز الأسباب في ضعف اللغة وملكة الاستيعاب والتنظيم للأفكار وعدم القدرة على ترتيب الكلمات وتنسيق الجمل و إيجاد اللفظة المناسبة للسياق، أو تمييزِ الجمل المبتدئة المعنى من الجمل اللاحقة، وغيره مما سبق تشخيصه من العوارض.

* * *

المبحث الرابع

تـــقـــديـــم الحـــلـــول

1- تـــمـــهـيـــد :

نجيبُ في هذا المبحث عن السؤال الرابع من الأسئلة البحثية في مقدمة المبحث الأول من الدراسة التطبيقية، وهو: ما الحلولُ التي يمكن إيجادها لمعالجة أخطاء الاتساق ؟[1] ونبحثُ عن حلولٍ للأخطاء عامة وأخطاء الاتساق بشكل خاص، وهي الأخطاء التي تم تحديدُها ووصفُها وتصويبُها وتفسيرُها في الدراسة، حلولٌ قابلة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة أو كانَ ينبغي تطبيقُها و ينبغي أن تُطَبَّقَ في الحال لتفادي تَكرار ظاهرة الضعف اللغوي في المستقبل.

والحلولُ المقترحةُ سواءً أكانت حُلولاً لغوية أم كانت حلولا غير لغوية تركز على الجانب الكتابي لكنها قد تشملُ الجانب الشفهي كذلك، باعتبار أن المهارات اللغوية متعدية فيما بينها.

وتعتبرُ خطوةُ تقديم الحلول من أهم خطوات منهجية تحليل الأخطاء، لأنها المقصدُ النهائي من العملية، فماذا بعد الوصف والشرح والتعليل سوى إيجاد الحلول ! وأي تحليل وتفسير خلا من إيجاد الحلول فهو عمل أبتر؛ وإن تقديم الحلول كما يقول عبده الراجحي: « لا يتمُّ بأن نُعيد تقديم المادة مرة أخرى، مثلما هو حادث مثلا فيما يعرف بدروس التقوية في المدارس العربية، وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ في تقديم المادة الملائمة »،[2] وهذه الحلول لا تنطبق على المستوى الثانوي خاصّة فحسب بل تنطبق على كافة المستويات الدراسة باعتبار أن المستوى الثانوي ما هو إلاّ نتيجة مرحلية للمستوى الابتدائي والمتوسط (الإعدادي).

لا شك أن الخطأ اللغوي ليس ظاهرةً بسيطة لما قد يكتنفه من التعقيد والتشابك، حيث لا تخلو عملية الوصف والتصنيف والشرح والتصويب والتفسير من صعوبات بما يقلص من مستوى الثقة في نتائج الدراسة كما بيّنّا سابقا.[3]وقد وجدتُنِي عند معالجتي أسباب وحلول

---

(1) ينظر أسئلة البحث في مقدمة الدراسة .

(2) عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 56-57.

(3) ينظر الصفحة: 173.

الضعف في التعبير الكتابي المركز على الجانب الاتساقي أتوسع في الأسباب والحلول اللغوية وغير اللغوية بصفة عامة تماما مثلما نقول بأن تداعي أركان البناية لا يعود إلى طبيعة مادة البناء مثل الرمل والإسمنت والحجارة وحدها وإنما يرجع إلى عوامل عديدة لها علاقة بمقادير المواد الأولية المستعملة ونوعية التربة والمناخ السائد إضافة إلى خبرة البناء والقياسات المأخوذة وغيره من العوامل المتعددة المتداخلة.

وانطلاقاً من حقيقة التعقيد والتشابك في الأخطاء –كما أشرنا سابقاً– فإننا لا نتوقعُ أن تكون الحلولُ كذلك إلاّ في مجموعةً من الوسائل اللغوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية والعلمية والبيداغوجية والتقنية المتشابكة التي يتضمنُ بعضُها بعضاً ويتجزأُ بعضُها في بعضٍ .

2- **استقراء الاستبيان :**

بمساعدة المعلمين والأساتذة من خلال سؤالٍ في الاستبيان الموزع عليهم حولَ الحلول التي يرونها كفيلةً بمعالجة أخطاء الاتساق والأخطاء اللغوية عامة في التعبير الكتابي نحاولُ أن نُلِمَّ ببعضٍ من الحلول لتلك الأخطاء تبعاً للأسباب المذكورة في تفسير نتائج الفرضيات المطروحة. وقد اقترح معظمهم حلولاً تُظهر ترتيبَهم لأولويات الإصلاح ابتداءً بالسياسة التربوية وممارساتها، ثم المعلم، ثم الأسرة والمجتمع، وأخيراً المتعلم.

ويمكن تلخيصُ مجمل اقتراحاتهم فيما يأتي:

1- البدايةُ بإصلاح المنهاج التربوي ومحتويات البرامج وطريقة العرض والترتيب لأن" العُكَازَ مُعْـوَجٌّ أعْـلاَهُ" –كما يقول أحدهم– بإعادة الاعتبار لمادة اللغة العربية في الوسط المدرسي عن طريق رفع معاملها، وترسيخ نشاط الوضعيات الإدماجية، وتخصيص حصة كاملة لتصحيح التعبير الكتابي، وتفعيله منذ المستوى الابتدائي، والتركيز على تدريس مبادئ النحو التعليمي لا النحو العلمي خاصّة في المرحلة الابتدائية والإعدادية، بالإضافة إلى إعادة فتح المعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة قبل التدريس.

2- التكاملُ بين أطراف المؤسسة والإطار التربوي لإنجاح عملية التكوين اللغوي للمتعلمين.

3- العمل على تقليل عدد التلاميذ في الأقسام المكتظة بعدد ملائم لقدرة المعلمين على التوجيه، وقدرة المتعلمين على الاستيعاب.

4- تخفيف الحجم الساعي على التلاميذ من أجل توظيف المكتبة لمطالعة نصوص مختارة داخل المؤسسة، وحثهم على حفظ القرآن وبعض الآثار الأدبية، مثل مقتطفات قصيرة من الشعر العربي الفصيح لفحول الشعراء، وبعض الفقرات النثرية.
5- تفعيلُ دور الأسرة داخلَ المنزل لتنمية القدرات اللغوية والتفكيرية للأبناء المتعلمين.
6- تشجيع الأنشطة المدرسية الثقافية المساعدة على تعزيز اللغة كالإذاعة والنوادي الأدبية.
7- حثُّ المعلمين كافة على استعمال العربية الفصحى في الأقسام، والتصحيح الفوري للأخطاء، والتشكيل التام للأمثلة، والاهتمامِ بمهارات التعبير الكتابي وعدمِ الاقتصار على تصحيح الجانب اللغوي، وتفعيلٍ أكثرَ للوضعياتِ الإدماجية التي تربطُ التعبير الكتابي بكافة فروع اللغة والمواد الدراسية الأخرى.
8- تشجيعُ المتعلم على أن يكتشف أخطاءه بنفسه مما يرسخها في ذهنه، وتعويدُه الاعتمادَ على الكتب في كتابة البحوث وتقليلَ اللجوء إلى الأنترنت إلاّ بتلخيصها.

3. عـرض الحلـول :

وفيما يلي تفصيلٌ وإثراء للمحاور السابقة بحلولٍ أخرى مُقترحة. ونشير إلى أن الحلول المتعلقة بالمتعلم – مثلما سبق أن أشرنا في المبحث السابق- لا تستقلُّ عن صلاتٍ تربطُها بالمنظومة أو الإطار والممارسة التربوية. كما أن الحلول المتعلقة بصعوبات طبيعة اللغة تذكر ضمن جانب إهمال المنهاج تفصيل وتعزيز بعض الجوانب اللغوية التي يعاني فيها المتعلمون صعوبات، واقتصاره على جوانب أخرى.

1.3 من حيث السياسةُ اللغوية والممارسةُ التربوية

1.1.3 تمـهيـد :

من أجل نجاح العملية التربوية عامة لابد من إعادة النظر في مرتكزاتها الأساسية، وهي: الأهداف التربوية، المناهج التعليمية، طرائق التدريس، نظام التقويم، لكننا نركز بطبيعة الحال على المنهج فيما يخص اختيار محتوياته والتخطيط لها وانتقائها وعرضها وترتيبها وتدريجها وتوزيعها وتنفيذها وتعزيزها ماديا ومعنويا، وفق المفهوم الحديث الذي صار يهتم بالناحية

السلوكية إضافة إلى النواحي المعرفية والجسمية والوجدانية،[1] مع الإفادة من نتائج البحوث التي أُجريت في مجال اللسانيات وعلم تدريس اللغات في تمييز الوظيفي من غير الوظيفي، والأساسي من الثانوي، والأصلي من الفرعي، والعناصر النحوية ذات الانتشار الواسع من الظواهر النحوية ذات المردود الضعيف، ويتجلى خلل المنهاج التربوي في مظاهر عديدة، ويعود إلى أسباب كثيرة ذكرنا بعضها في المبحث السابق.

ويبدو لي أن مشكلة المناهج ليست في أنها لا تبحث عن التغيير والإصلاح، ولا تسعى إلى الجديد، ولكن المشكلة هي في العثور على الحل المناسب ووضعه في المكان المناسب، ذلك أن المنهاجَ التربوي الجزائري قد تقلب منذ الاستقلال بين مقارباتٍ متعددة، من المحتوى إلى الأهداف ثم الكفاءات.[2] فأين هي الحكمةُ وقد ضاعت في خضم المعرفة، وأين المعرفة وقد ضاعت في خضم الإنفجار المعلوماتي الذي يغرق فيه عالم اليوم؛ ولأجل ذلك فإن إصلاح المنظومة التربوية من جميع جوانبها في شقها اللغوي ينبغي أن يكون في النظرة الشاملة، لأن إيجاد حلول أية مشكلاتٍ لا يتمُّ بالاعتماد على التأملات المكتبية القاصرة، وإنما لابد لها أن تعتمد على نتائج الدراسات التطبيقية والحقائق الموضوعية.[3]

إن الإصلاح الذي نعنيه للمنظومة التربوية يتمثل في تيسير تعليم اللغة العربية بما يساعدُ على تلافي أخطاء التعبير الكتابي الوظيفي باعتباره أولى الأشكال التعبيرية بممارسة المتعلمين على المستويات اللغوية عامة وعلى مستوى الروابط الاتساقية خاصّة باعتبار أن الدراسة تهتم بأخطاء الاتساق مقارنة إلى الأخطاء الكلية.

وإن تيسير تعليم اللغة العربية يتم بإعادة تبسيط وتدريج وعرض بعض الجوانب اللغوية التي يندرج ضمنها ما يمثل صعوبات داخل اللغة بالنسبة للمتعلمين، علما بأن جوهر مشكلة

---

(1) ينظر: محمد بن حمودة، **الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية** (دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية)، دار العلوم، عنابة – الجزائر، 2007، ص: 42.

(2) ينظر: مختار مراح وكمال رأس العين، **مقاربة الكفاءات**، (د.د)، (د.ت)، ص: 7-17

(3) ينظر: محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص: 33.

النحو التعليمي ليس في النحو ذاته وإنما في الطريقة التي يعرض بها النحو على المتعلمين. فلغتنا العربية غير مخدومة تربويا، وطرائق تدريسها متخلفة جدا.[1]

يمثل موضوعُ الدرس النحوي الجُمْلَةَ وما يعرض لأجزائها في أثناء الاستعمال من معان إعرابية، مثل الفاعلية والمفعولية، والتقديم والتأخير والإظهار والإضمار وظروف القول وعلاقة للمتكلم بالسامعين أو المخاطبين في سياق ما توظف له أدوات التعبير من النفي أو الاستفهام أو التوكيد وغيرها من صور الكلام،[2] لذلك فلابد إذن من تجاوز النظرة القديمة إلى النحو المتأثرة بفلسفة فكرة العامل الدخيلة من كونه علما بأصولٍ يُتوصلُ بها إلى معرفة أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء،[3] وقد كان ابن مضاء قديما من أشد المناقضين لكثير من المفاهيم النحوية الرتيبة، يقول شوقي ضيف في مقدمة كتاب الرد على النحاة: « ابن مضاء يدعو إلى الرد على النحاة وما أصّلوا وفرّعوا في النحو العربي، وسدد سهام دعوته إلى نظرية العامل التي لا تفسر إلاّ فروضا للنحاة وظنونا مبهمة، والتي أحالت كثيرا من جوانب كتاب النحو العربي إلى عقد صعبة الحل »[4]

ولابد من الخروج بالنحو من الدائرة الضيقة لمواضيعه وطريقة عرضها وتدريجها وترتيبها إلى دائرة النحو التعليمي الوظيفي الواضح البسيط الميسر الملائم لطبيعة العصر، والذي يستجيب لاهتمامات المتعلم وحاجاته اللغوية من خلال عرض مجموعة من القواعد الهادفة إلى سلامة اللسان والقلم من الأخطاء الكتابية بضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل[5] من غير تعقيد ولا تشابك يثقل الذهن ويرهق الحافظة بكثرة القوانين والتفصيلات وعدم التدريج المناسب.[6] وقد أشار الجاحظ قديما إلى الوجه السليم في تعليم الصبيان النحو حيث يقول: « وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه. وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو

---

(1) ينظر: شريف بوشحدان، **لغة وظيفية أم تعليم وظيفي**، مجلة العلوم الإنسانية- جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 03، ص:98.

(2) مهدي المخزومي، **في النحو العربي** (نقد وتوجيه)، منشورات المكتبة العصرية،بيروت-لبنان، ط1،1964، ص:17.

(3) عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، **حاشية الأجرومية**، (د.د)، ط 4، 1988، ص: 7 .

(4) ابن مضاء القرطبي، **كتاب الرد على النحاة**، تح/ شوقي ضيف، دار المعارف، أول نشر 1947، ص: 7.

(5) ينظر: عبد العليم إبراهيم، **النحو الوظيفي**، دار المعارف – مصر، ط3، (د.ت)، ص: 5.

(6) ينظر: أولاد سعيد حدود ولشهب سعاد،**القواعد النحوية في مقررات التعليم الثانوي بالجزائر** (السنة الثالثة، شعبة آداب أنموذجا)،رسالة ليسانس غير منشورة بإشراف الأستاذ بالحسن محمد فؤاد، جامعة غرداية- الجزائر،2011.

أولى به، ومذهل عما هو أردُّ عليه منه من رواية المثل والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع. »،[1] ويتم ذلك في إطار إصلاح شامل لمنهج الدرس النحوي لا مجرد الاقتصار على الاختصارات والحذف والشروح والتعليقات؛ ويشتمل هذا الإصلاح على الحلول التي نقترحها في جزئيات الجوانب التالية:

2.1.3 عناصر الحلول المقترحة :

- إعادة صياغة القواعد النحوية المحتاجة إلى التفصيل والتوضيح :

رأينا في المبحث السابق كيف وقع المتعلمون في 20 خطأ مكرر في كتابة الهمزة الممدودة، وكيف أهملوا علامات الترقيم، وكيف بلغت نسب أخطاء الربط و الإحالة أكثر من 60 %، بسبب عدم تعديل بعض القواعد البحتة للنحو والصرف بما يزيلُ عنها الغموضَ في لغة التعريفات لتكون قادرةً على إكساب المتعلمين الملكة اللغوية. [2]

فلابدَّ إذاً من تعديلٍ للدرس النحوي بما يتلافى التقديمَ الناقص للقواعد، ويضمن شرحا وافيا لأسماء الإشارة والضمائر المنفصلة والموصولة وأدوات الإحالة والربط ووظائفها المختلفة من ترتيب واشتراك ومصاحبة وغيرها، حتى لا يقع المتعلمون في استبدال بعضها من بعض، أو الاكتفاء بالربط عن طريق الواو لجميع حالات العطف الجملية. وكذلك ينبغي تقديم درس المدّة في باب الهمزة بتوضيح ما فيها من إعلال وإدغام، والتفصيل فيما يتعلق بالتفريق في علامات الترقيم بين الجملة المبتدئة المعنى من الجملة اللاحقة، والجملة الجزئية داخل جملة كبرى من الجملة المتعلقة بما قبلها.

ومن الجوانب التي كشفنا عنها في المباحث السابقة مما يمثلُ صعوباتٍ داخلَ اللغة بالنسبة للمتعلمين والتي تحتاجُ كذلك إلى تفصيلٍ وتوضيحٍ: التقاربُ في الوظيفة الدلالية لأشكال الحروف والأسماء والأفعال مثل الخلط بين الإضافة والبدلية، والمطابقات اللغوية، خاصّة المطابقةَ

---

(1) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، **رسائل الجاحظ**، تح/ عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت– لبنان، ط1، 1991، ج2، ص: 38.

(2) ينظر: مقالة منشورة لمحمد الصاري تحت عنوان **تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات**، جامعة عنابة– الجزائر، (د.ت)، ص: 5.

بين العدد والمعدود والمضاف و المضاف إليه، والتقاربُ في مخارج الأصوات وصفاتها الذي يحدثُ بالخلط في رسم بعض الكلمات والحروف المُشالة والمُعجمة.

وهناك أخطاء تعود إلى الطبيعة الخطية للغة، ومن أجل مساعدة المتعلمين على التمييز في كيفية خط الحروف وتفادي كثير من الخلط في طبيعتها يبدو لي أنهم ينبغي أن يتمرنوا في المستويات المتقدمة على الكتابة بخط الرقعة، بالرغم من أن خط النسخ هو الخط القاعدي الذي يتدرب عليه التلاميذ وتحرر به المطبوعات إلاّ أن الرقعة من الخطوط الطبيعية المناسبة للتحرير اليدوي، المستعملة في الدواوين والمراسلات والمكاتبات والمعاملات لما فيه من الاختصار والسهولة والسرعة في الأداء والامتداد مع خط سير القلم.[1]

- إعادة النظر في عرض وتدريج وتوزيع وتنفيذ وتعزيز بعض القواعد بالمقترحات الآتية :

- تبين لنا في المبحث السابق أن المتعلمين يجدون صعوباتٍ في كتابة الهمزة تتجسد في قطع الموصول، ووصل المقطوع، ومدِّ المقطوع، أومدِّ الموصول، والقلب، وإهمالِ المدة المتوسطة أو شبه المتوسطة عَرَضاً، وفي الوصل بين حركة الحرف السابق وهمزة الوصل وما يقتضيه من حذفٍ وتحوير، وكذلك في كتابة الأعداد، فبلغت أخطاءُ كتابة الهمزة لوحدها 402 خطأ، بنسبة 61.09 %، وكذلك في مواضع حذف حروف العلة، كما في الفعل: أدعتُ (أودعتُ). وقد رأينا أن المشكلة تعلقت بالاختيار والعرض، حيث كان التركيز في المرحلة الإعدادية على الصرف والصيغ والأساليب من تقديم وتأخير وتصغير وتفضيل وإغراء وتحذير، بينما لم يتمَّ التطرقُ إلى قواعد كتابة الهمزة بشكل مستقلٍّ ومتدرج وواضح، فلابدَّ إذاً من إعادة النظر في تقديم هذه القواعد بعرضٍ مناسب وتدريجٍ ملائم، فيقدمُ درس الهمزة مثلا وفق الترتيب التالي: أولا من حيث الموقع: مبتدئة، متوسطة، متطرفة؛ ثانيا من حيث النوع: القطع والوصل؛ ثالثا من حيث الحالة: الأصلية والعرضية، والصحيحة والمعللة، والمذكورة والمحذوفة؛[2] فلو تم اعتماد منهجية واضحة في العرض المتدرج لتمكن المتعلمون من ترويض الهمزة بدلا من منحى التساهل

---

(1) ينظر: مهدي السيد محمود، **علم نفسك الخطوط العربية** (نسخ، رقعة، فارسي، ثلث، ديواني)، مكتبة ابن سينا، (د.ت)، ص: 80

(2) ينظر: العلواني إدريس، **بيان كتابة الهمزة في جداول مبسطة**، غرداية– الجزائر، 2011، بحث غير منشور، ينظر الرابط: http://www.waleman.com/upcenter/do.php?down=19

التقويضي الذي انتهجه البعض فيما سماه بالهمزة المستقلة: (ءَءِمَّةٌ، بِءْرٌ، هَيْءَةٌ، يَءِنُّ..)؛[1] وكذلك لاستطاعوا تحويل الأعداد البسيطة والمركبة إلى أسماء بسهولة ويسر.

- يلاحظ الكثير من الدارسين اللغويين في الميدان التربوي التعليمي مثل الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح ومحمد الصاري أنه قد تم اختيار محتوى النحو والصرف لمقررات الشعب الأدبية في صورتيهما النظرية البحتة المتميزتين بكثافة الموضوعات وغزارة المفاهيم والمصطلحات النحوية لا تساهم في إكساب المتعلمين الملكة اللغوية ؛[2] ففي منهاج الأولى الثانوي آداب نجد أربعة عناوين في القواعد النحوية مدرجة في الأربعة أسابيع الأولى بالشكل التالي: (أدوات جزم فعلين ومعانيها) (رفع المضارع ونصبه) (المبتدأ والخبر وأنواعهما) (كان وأخواتها) خلال مدة ست ساعات أسبوعيا، مع ما يتضمنه المنهاج خلال هذه الفترة من النصوص الأدبية والتواصلية، وقواعد البلاغة والعروض، والنقد الأدبي، والمطالعة، والتعبير الكتابي، وطرح للمشروع بما يساوي 1.55 درسا في اليوم الواحد، هذا من دون اعتبار حصة تحرير التعبير الكتابي والفرض الأول وتطبيقات قواعد النحو والبلاغة والعروض؛ فلذلك ينبغي تخفيف كثافة محتوى المقررات اللغوية عند الأدبيين بمراعاة قدراتهم الذهنية العمرية على استيعاب وتمثل ذلك المحتوى، إذ كيف يمكن لهم التعامل مع برنامج كثيف دون أن يفرز لديهم إعاقة الملل والسآمة، وبالتالي كثرة الأخطاء التعبيرية الكتابية، وتدني المستوى اللغوي !
- ينبغي أن تكون كافةُ القواعد اللغوية المعتمدةُ في المقرر السنوي مُدرجةً في الكتاب المدرسي ضمن المقاربة النصية للمنهاج الحالي، لأننا لاحظنا وجود قوعد معتمدة في منهاج المستوى الأول الثانوي آداب لكنها مفقودة في الكتاب المدرسي، وهي: (الأحرف المشبهة بالفعل، كاد وأخواتها، المفعول به، المنادى، المفعول المطلق، العدد الأصلي والترتيبي، التمييز، الفعل ودلالته الزمنية)، وسواء أكانت هذه القواعد ساقطة من الكتاب أم كانت زائدة في المنهاج فإن وجود القاعدة اللغوية ضمن الكتاب المدرسي ضروري للمتعلم، إذ يفترض أن يكون منطلقه الأول في استيعاب معارفه وترسيخها.
- اختيار توزيع حصة التعبير الكتابي في التوقيت الملائم من الأسبوع، وربما تكون الحصة الأولى من اليوم الأخير من الأسبوع أنسب للمتعلمين، حيث يفرغون من سائر الدروس، ويتأهبون

---

(1) ينظر المقالة: مشكلة الهمزة وراء الخطأ في الاملاء وخلف انزلاق المعنى، للكاتب محمود سعيد، منشورةً بجريدة الزمان – طبعة لندن – الصادرة بتاريخ: 02/10/2008.

(2) ينظر: محمد الصاري، مرجع سابق، ص: 5.

للعطلة الأسبوعية بما يعطيهم نوعا من راحة البال والاستعداد النفسي للتأليف والتعبير. ومهما يكن من البرنامج المسطر في المنهاج فإن للمعلم القدرة على التصرف في التوزيع الزمني لأنشطة مادته بما يراه مناسبا لتحفيز تلاميذه على النشاط الذهني.

ومن أجل ترسيخ المهارات اللغوية وإحكامها لدى المتعلمين، لابد كذلك من العناية المنهجية البالغة بالتمارين اللغوية بصفة عامة، والتمرينات النحوية بصفة خاصّة، يقول شريف بوشحدان: « إن التمرين النحوي تقنية تربوية تتجاوز حدود الترف والموضة، لا تستغني عنها أية طريقة أو منهاج تعليمي مهما كانت توجهاته اللسانية والمنهجية. وبالتالي يجب أن يرتكز تعليم النحو على مجموعة كبيرة من التمرينات المتنوعة والمكثفة التي تساعد على وهيهات أن ينجح تدريس النحو دون تطبيق وتدريب (...) و ينبغي أن يصاغ النحو بالكيفية التي يستجيب فيها لاحتياجات المتعلمين، وأن يوزع حسب تصنيف أفعال الكلام لا إلى أبوابٍ مثلما هو الحال في البرامج الأخرى، وإن كان ينبغي أن يؤخذ التدرج النحوي الصرفي بعين الاعتبار »[1]

- تحقيق التوازن بين محتويات المنهاج المدرسي من ناحية وبين المنهاج والمتعلمين من ناحية ثانية، ثم تحقيق التكامل بين المنهاج وعناصر الإطار التربوي.

من أجل ضمان تحقيق الأهداف المسطرة للمنهاج المدرسي لابد من تحقيق التكامل والتوازن بين محتويات المنهاج اللغوي المدرسي من جهة وبين أفراد وجهات المؤسسة التربوية من جهة ثانية، ومن المقترحات التي نراها في تحقيق هاتين الغايتين ما يلي:

- العمل على تحقيق التكامل بين نشاطات مادة اللغة التي تصب في التعبير الكتابي: قراءة، إملاء، خط، أدب، بلاغة، مطالعة، تعبير، من دون الفصل بينها لأن فنون: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، متكاملة بطبيعتها، والنحو هو القاسم المشترك بينها؛[2] ولتحقيق ذلك التكامل ينبغي تفعيل أكثر للوضعيات الإدماجية التي تربط بين كافة فروع اللغة والمواد الدراسية الأخرى في تطبيق التعبير الكتابي.

---

(1) شريف بوشحدان، مرجع سابق، ص: 11.

(2) ينظر: عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مرجع سابق، ص: 22- 23.

ولتحقيق التكامل بين أنشطة اللغة العربية كذلك ينبغي إعادة تفعيل التعبير الشفهي إلى المستوى الثانوي والمستويات الأخرى فهو رافد للتعبير الكتابي، لأن تعلم اللغة العربية لا يتحقق بمادة القواعد وحدها دون تظافر مجموعة من الأنشطة الشفاهية والكتابية الهادفة إلى إكساب المتعلم العناصر والمهارات اللغوية وترسيخها. لذلك فإن تغييب نشاط المحادثة والتعبير الشفهي من أطوار التعليم له انعكاس على التعبير الكتابي، باعتبار أن اللغة في الأصل شفوية، واكتسابها يكون بالممارسة الشفوية أولا، خاصّة على مستوى ما فوق الجملة الذي يتضمن أشكال الاتساق والانسجام حيث لا يزال المتعلمون بحاجة ماسة إلى إحكام وتوطيد البناء النصي في تعابيرهم الكتابية المهلهلة.

- التكامل بين أطراف المؤسسة والإطار التربوي لإنجاح عملية التكوين اللغوي للمتعلمين ابتداء من لجنة وضع المنهاج وصياغته، ثم الوزارة، ومديريات التربية، ومدراء المؤسسات، انتهاء إلى الأستاذ، وإن المنهاج التي يحضر دون تنسيق فعلي مع الإطار الممارس في الميدان، أو الاستفادة من الكوادر العلمية المتمرسة لهو منهاج مختضر الثمار قاصر عن تأدية مهامه على أكمل وجه، ثم إن المنهاج الذي لا تتظافر الجهود لتحقيقه في الميدان لمثل القطار المعطوب العربات، لن يبرح مكانه إلاّ بسير وتعرج يحيد به عن السكة ويورده المهالك. والتكامل يتمثل في رص الجهود، أما التوازن فيتمثل في إعطاء كل ذي حق حقه المطلوب، فلا يطغى جانب على آخر.

- الاهتمام بالتعبير الوظيفي ذي الأنشطة المختلفة مثل النسخ والتلخيص والتحويل والوصف في كافة المستويات التعليمية على غرار الاهتمام بالتعبير الحر الإبداعي، فكما يهيء المتعلم ليكون قادرا على استدعاء خياله الوثاب، وعاطفته فلا بد أن يهيئهم كذلك للتكيف مع متطلبات المواطنة ومستلزماتها، وحقوقها وواجباتها.[1]

- مراعاة اختلاف المتعلمين بينهم في صفات السن واللغة الأصلية و الجنس والقدرات الذهنية عند وضع المحتوى اللغوي، ففي المنهجية الوظيفية الهادفة إلى تمكين المتعلم من ممارسة لغة سليمة واقعية في الفهم والتعبير لا تحدد المادة العلمية إلاّ بعد معرفة المتعلمين حتى لا يكون التدرج واحدا لكافة المتعلمين، و يطوع البرنامج بالشكل الذي يفي بجميع الاحتياجات

(1) ينظر: عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مرجع سابق، ص: 109 - 110 .

للمستويات المختلفة. وتكون الدروس في البرنامج الوظيفي خاضعة للتغيير والتعديل المستمرين في إطار تعليم وظيفي لا لغة وظيفية فحسب.[1]

وأخَصُّ الاختلافات التي أراها جديرة بالمراعاة في تكييف المحتوى اللغوي للمناهج المتغير الجنسي بين الذكور والإناث، والمتغير الذهني؛ فمن الهدر للخصائص النفسية اللغوية لكل جنس أن يكون المنهاج واحدا ونسب الأخطاء متقاربة بينهما، فلماذا لا تستغل الخصائص الذهنية لدى كل جنس من الجنسين لإعداد مناهج مختلفة، تنمي المؤهلات الفطرية، وتؤهل المتعلمين للتفوق والأبداع، ولو توفرت كذلك عندنا مدارس حقيقية للنخبة مثلما خُطط لها[2] لساهمت في إفراز فئة الكتاب المتميزين في مختلف الفنون الكتابية.

- التوازن في الاهتمام بين بين الجانب الديني الأخلاقي الاجتماعي وجانب التحصيل اللغوي للمتعلمين خاصّة بالنسبة للمؤسسات الخاصة أو شبه الخاصة التي تنفذ المنهاج الرسمي مثل المعاهد الثانوية الحرة في ولاية غرداية، حيث لاحظنا تقاربا في نسب الأخطاء ومتوسط عدد المفردات بين مؤسسة ثانوية الشيخ بيوض ومؤسسة معهد الحياة بالرغم من اختلاف المؤسستين في التوجه وطريقة التسيير مما جعلنا نرجح أن المجهودات الضافية ربما كانت راجحة إلى جانب ضبط السلوك والاستقامة الخلقية وتفعيل الروح الاجتماعية على حساب تعزيز أكثر للتعلم اللغوي.
  - إلغاء ما لا حاجة إليه من القواعد والعناوين:

بهدف الاقتصار في الدرس النحوي على المادة الوظيفية الواضحة في إطار المقاربة بالكفاءات في المنهاج المدرسي الحالي فإننا ندعو إلى التخلص من الظواهر النحوية ذات المردود الضعيف، والتي لا نحتاج إليها في تصحيح نطقنا وتقويم ألسنتنا ولكنها تدرس باسم المحافظة على التراث النحوي، وقد أصبح ما لا نحتاج إليه في كتاب النحو يزيد أضعافا مضاعفة على ما نحتاج إليه ما جعل الخليل فيما نقله عنه الجاحظ يقول بأنه لا يصل أحد من علم النحو إلى ما يحتاج إليه حتى يتعلم ما لا يحتاج إليه.[3]

---

(1) ينظر: شريف بوشحدان، مرجع سابق، ص: 7- 9.

(2) حسب تصريح لوزير التعليم العالي رشيد حراوبية، نُشر في جريدة الشعب يوم: 19 - 09 - 2012 .

(3) ينظر: ابن مضاء القرطبي، مرجع سابق، ص: 8 .

وبالرغم من أن الناس يعبّرون دائمًا عما يقصدونه بشكل واضح حتى وإن اتبعوا قواعد مختلفة[1] فنحن لا نقصد إلى تقديم المعنى والمضمون على القواعد النحوية والتقليل من أهميتها مثما يدعو البعض، ولكننا ندعو إلى طي صفحة ما هو غير لصيق ببيئتنا وواقعنا من الاستعمالات اللغوية، فكثير من القواعد النحوية المعيارلية المسطرة في كتب التلاميذ باتت لا تعكس الاستخدام الفعلي للغة العربية في أرض الواقع. وهذه بعض الحلول المقترحة :

أولا: إلغاء الأبواب النحوية واللغوية التي تخشى في عقول المتعلمين رغم تعقيدها وعدم أهميتها وسقوطها من مجال الاستعمال، مثل الترخيم والاستغاثة والندبة والتفجع، وغيرها من القواعد التي مازالت الكتب المدرسية تتشبث بها لتبقى على قيد الحياة بالرغم من موتها "سريريا" بسقوطها من قاموس الاستعمال.

ثانيا: اختصار بعض القواعد النحوية ضمن غيرها مما يتضمنها من العناوين، مثل بعض المنصوبات التي أُفرد لكلٍّ منها درس خاصٌّ به مثل المنادى، والاختصاص، والاستثناء، والإغراء والتحذير، بينما يفترض أن تدرج في باب أقسام المفعول به ما دامت مفاعيلا لأفعال محذوفة مقدرة، فالمنادى منصوبٌ بفعل محذوفٍ تقديره (أنادي) والمستثنى منصوبٌ بفعلِ (أستثني) والمنصوب على الاختصاص بفعل (أخص).

ثالثا: إلغاءُ المفاهيم المترتبة على فكرة العامل وما كان يبنى عليه من تقديرات متكلفة، مثلَ التنازع والاشتغال والقول بإعمال "ليس" وأخواتها النافيات أعمال الكينونة، وبحمل "إن" وأخواتها على الفعل في الإعمال نصبا ورفعا، والتزامِ الحدود المنطقية والأحكام العقلية المتكلفة في الدرس النحوي، والتي يصر النحاة على أن تكون جامعة مانعة، وهي لا تنطبق بحال على أصول اللغة ،[2]وقد راجعهاالأقدمون والمحدثون[3]بغرض تخفيف الدرس النحوي التعليمي على المتعلمين ولكنها لم تجد صدى في الكتاب المدرسي، فظلت على طريقة النهج القديم الموروث، يقول الدكتور مهدي المخزوم: « النحو عارضة لغوية تخضع لما تخضع له اللغة من عوامل الحياة

---

(1) ينظر: الموسوعة العربية العالمية، مرجع سابق، (اللغة / علم).

(2) ينظر: مهدي المخزومي، مرجع سابق، ص: 15- 16.

(3) ينظر: كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبي، مرجع سابق .

والتطور، فالنحو متطور أبدا لأن اللغة متطورة أبدا، والنحوي الحق هو ذلك الذي يجري وراء اللغة يتتبع مسيرتها، ويفقه أساليبها ».[1]

ففـي منهـاج المستـوى الأول الثـانـوي آداب نجد قـاعـدة إنّ وأخـواتها تحت عنـوان: (الأحرف المشبهة بالفعل)،[2] أما قواعد الاستغاثة والندبة والترخيم والاشتغال والتنازع فقد التأمَت وألتمَّت على منهاج الثانية ثانوي آداب،[3] وفي منهاج الثالثة ثانوي نجد (إذْ) و(إذَا)[4] وما يتعلق بهما من تعقيد إعرابي.

ولئن كانت مصادر الأخطاء لمستويي الثانية والثالثة الثانويين في الحقيقة لا تخص تلاميذ عينة هذه الدراسة إلاّ أنني أطرحها من باب أن الحلول ستشمل لا محالة كافة مستويات التعليم الثانوي في إطار المعالجة الشاملة، والحلول المقترحة هي من باب الأمثلة على ما يمكن سلوكه من الحلول.

ففي باب تنازع العاملين للمعمول الواحد، فيم يختلف (صَاحَبَني وصَاحبتُ زيدٌ) عن (صَاحَبَني زيدٌ وصَاحبتُه) في المعنى ؟ وما فائدة تكلف العبارة الأولى ؟ ولماذا يسد محمد الفاعلُ مسدَّ الخبر في (مَا كَاتِبٌ مُحَمَّدٌ دَرْسَهُ) بدل أن يكون مبتدأ مؤخراً لخبر مقدم ؟ وما ضرورة تقدير عامل الاسم الوارد بعد (إذا) الظرفية تقديرا بدل إعرابه مبتدأ ؟ وما أهمية الإضافة بأن فاعل فعل التعجب ضمير مستتر وجوبا خلافا للأصل ؟ ولماذا لا يستثنى الاستثناء المفرغ من الاستثناء ؟ ولماذا لا يؤتى بالمستثنى منصوبا أبدا في الاستثناء التام المثبت سواء أكان متصلا أم منقطعا في مثل: (دَخَلَ التلاميذُ إلاّ تلميذاً) أو (دَخَلَ التلاميذُ إلاّ كتبَهُمْ) بدل الوجوب والجواز ؟ مادامت هذه الاختلافات الإعرابية لا تؤثر في المعنى الأصلي للجملة سوى التنبيه إلى ما لا خطر فيه من الملاحظ

---

(1) مهدي المخزومي، مرجع سابق، 1964،ص:19.

(2) ينظر: كتاب وزارة التربية الوطنية: **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**، للسنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، تأليف لجنة بإشراف حسين شلوف، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص: 60.

(3) ينظر: الاستغاثة والندبة ص: 135، الترخيم ص: 144، الاشتغال ص: 119، التنازع ص: 106 .

(4) ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة الثانوية آداب وفلسفة ولغات، مرجع سابق، ص: 75 / رياضيات وعلوم تجريبية وتسيير واقتصاد وتقني رياضي، ص: 50. (نفس المعلومات الإحالية)

- تصحيح بعض المصطلحات النحوية والأخطاء المعرفية واللغوية في الكتاب المدرسي من أجل تفادي الشروخ التي قد تحدث في المبادئ اللغوية للمتعلمين لابد من معالجة ما يلي:

أولا: تصحيح الأخطاء اللغوية في الكتاب المدرسي سواء أكانت في نص القواعد، أو كانت في مادة الصياغة ذاتها، مثل الخطأ الذي أشرنا إليه في كتاب السنة الثالثة الابتدائية الذي عرف همزة الوصل أنها ترد في الأفعال المزيدة ومصادرها، والحال في القاعدة المعروفة أنها ترد في ماضي ومصدر الأفعال الخماسية والسداسية؛ وتتمثل خطورة هذه الأخطاء أنها ستمثلُ قناعاتٍ راسخةً لدى المتعلمين بحكم التسليم القطعي بصحة المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي.

ثانيا: توحيد وتصحيح بعض المصطلحات النحوية في الكتاب المدرسي، فبينما نجد مثلا عنوان (نسخ الجملة الاسمية بإنَّ وأخواتها)[1] في كتاب مستوى الأولى متوسط نجد نفس الدرس تحت عنوان (الأحرف المشبهة بالفعل)[2] في كتاب المستوى الأول الثانوي آداب بدل الاقتصار على عنوان واحد أو تضمين العنوانين معا في تسمية واحدة، وحتى إن قصد المنهاج ترقية معرفة التلميذ حول هذه الحروف بمفاهيم جديدة في المستوى الثانوي فإن تلك المفاهيم ينبغي أن تطرح في عنوان جانبي وتبقى التسمية الاصطلاحية واحدة لا تتغير.

ونلاحظُ كذلك استعمال مصطلحي: (الظواهر اللغوية) في منهاج المستوى المتوسط و(قواعد اللغة) في منهاج المستوى الثانوي، فهما من ناحية أولى مختلفان بالرغم من استعمالهما لنفس الدلالة، وهي: القواعد اللغوية المعيارية التعليمية، ثم إذا نظرنا من ناحية أخرى إلى بنية اللغة التي يعنى النحو التعليمي وجدناها تتكون من المستويات التالية: [3]

أ و لا: الأصـــــــــــــــــوات Phonetic
ثانيا: بنـــاء الكلـمـة (الصـــرف) Morphology
ثالثـا: بنـــاء الجمـلـة (النحـــو) Grammar / Syntax

---

(1) ينظر: **كتاب وزارة التربية في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط**، الشريف مريبعي وآخرون، 2008، ص: 232.

(2) ينظر: **كتاب الأدب والنصوص والمطالعة للسنة الأولى من التعليم الثانوي آداب**،حسين شلوف وآخرون، 2008، ص:60.

(3) ينظر: حاتم صالح الضامن، **علم اللغة**، مطبعة التعليم العالي، الموصل- العراق، ص: 30.

رابعـا: المفردات ودلالاتها (علم المعنى) Semantic

خامساً: السـيـاق Context

سادساً: الاسـتـعـمـال التـداولـي Pragmatic

لكننا إذا ألقينا نظرة على مناهج اللغة العربية للمستوى المتوسط والثانوي فلا نجدُ الاهتمام إلاّ بتصريف الأفعال وإسنادها وموازينها، واسم الفاعل والمفعول، والمصادر، وعناصر الجمل، والنواسخ، والضمائر، وأسماء الإشارة، وبعض الصيغ اللغوية مثل الإغراء والتحذير والمدح والذم، وما إلى ذلك من المسائل النحوية والصرفية، بينما لا نجدُ اهتماماً مباشرا بالجانب الصوتي و الدلالي ماعدا ربما درسَ الإدغام في كتاب الرابعة متوسط الذي يمس الجانبَ الصوتي ضمنيا؛[1] ونتيجة لذلك نجدُ مُعظمَ التلاميذ لا يعرفُون أو لا يُفـرِّقُـون بين الصوامت والصوائت ناهيك عن مخارج الحروف وصفاتها وما يتعلقُ بالفونيمات والمقاطع الصوتية والنبر والتنغيم، خاصّة معَ ما تتميزُ به اللغة العربيةُ من أثرٍ للقوانين الصوتية في بناءِ مقاطعها ومُفرداتها؛ ففي درس الأمر من الثلاثي المجرد مثلاً: ضَرَبَ، نقولُ "اِضْرِبْ"، وبما أن الأمر مأخوذ من المضارع فإن الصيغة الأصلية لفعل الأمر هي "ضْرِبْ" drib، بعد إسقاط حرف المضارعة،[2] وقد أضيفت همزة الوصل لاتقاء البدء بالساكن لأن اللغة العربية لا تبتدئ بالساكن. فهذه الحقيقة الصوتية كان ينبغي أن تُدرَّسَ التلاميذَ ما دامت تتمَّةً لفهم القاعدة، ولا شكّ أن هذا الشرحَ أرسخُ في الفهم من التلقين المجرد للقاعدة.

- إعادة النظر في مقاييس القبول والإعادة والتوجيه المدرسي

إن كثيرا من المؤسسات التربوية تعاني خللا في طريقة توزيع المتعلمين على المستويات الدراسية وطبيعة المناهج التي يدرسونها وسير العملية التعليمية،[3] لكن المشكلة التي يمكن اعتبارها خللاً تسييريا محضا يتمثل في طريقة توجيه التلاميذ نحو الشعب المختلفة. فقد رأينا في المبحث السابق كيف يوجه فائض التلاميذ الذين يفتقدون الملامح الدراسية آليا إلى الشعبة الأدبية؛ ولا أتصور حلا ناجعا لهذه المشكلة إلاّ بتوفير بديل فضاء مهني مبكر يُدمج كثيرا من

---

(1) ينظر: كتاب وزارة التربية في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الشريف مريبعي وآخرون، 2008، ص:159.

(2) ينظر: فوزي الشايب، **أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة**، عالم الكتاب الحديث، أربد- الأردن، ط1، 2004، ص: 103.

(3) ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 216-217.

هـؤلاء المتعلمـين في تخصصـات حرفيـة متعـددة في إطـار خطـة شـاملة بـين مؤسسـتي التربيـة و ومؤسسـة التمهـين، خاصّـة وأن الميـدان يعـاني نقصـا مـن حيـث اليـد العاملـة المحترفـة التـي تـوازن النظـام الاقتصـادي للـبلاد وتلـبي حاجاتـه في المجـالات المختلفـة.[1] يقـول الـدكتور أحمـد زكـي صـالح: « لا يقصد بالتوجيه التعليمي إطلاقا إملاء نوع من التعليم على مجموعة من المراهقين إملاءً عشوائيا، أو وفق الهوى، أو وفقا لمنزلة اجتماعية معينة أو مستوى اقتصادي خاص. إنما يقصد بالتوجيه التعليمي عملية إرشاد للناشئين. وتبنى هذه العملية على أسس علمية معينة كي يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وميوله المهنية الرئيسة. »[2]

إن مراكـز التكـوين المِهْنِـيِّ تسـتقبلُ فعـلا الحاصـلين علـى مسـتويات مـا دون شـهادة الباكالوريا، ولكنه لا توجد آلية توجيه مخطط لذلك انطلاقا من المؤسسة التربوية وبالتنسيق مع قطاع التكوين المهني.

- العناية بتوفير وتحديث الوسائل التربوية

لقـد أجريـت عـدة دراسـات تؤكـد نجاعـة الوسـائل الحديثـة في تعلـيم اللغـة العربيـة، لكننـا حينمـا نتحـدث عـن العنايـة بالوسـائل التربويـة اللغويـة فـإن ذلـك لا يعـدو فيمـا نقصـده بالدرجـة الأُولَى حسنَ استعمال المرافق الموجودة أصلاً في مُعظم المؤسسات التربوية واستغلالها الاستغلال الأمثل من المكتبة والخرائط ووسائل الإعلام الآلي والعرض، بل حتى المساطر والسبورة والألوان، لأن المشكلة تتمثل أكثر الأحيان في إهمال الوسائل البسيطة المتاحة وسوء استعمالها أكثر مما يتعلق بعدم توفرها أو نقصانها، فمكاتب المؤسسات التعليمية تحتاج أن تُزود بكتب المطالعة المشوقة ويفعل دورها، ووسائل الإعلام الآلي والعرض ينبغي أن يعمم استعمالها على مادة اللغة العربية من أجل تقريب القواعد إلى أفهام التلاميذ وتعويدهم على ممارسة اللغة السليمة.

ومـن الإمكانـات المتاحـة تـوفرُ مـادة رقميـة لغويـة في شـكل فيـديوهات لغويـة وفلاشَـاتٍ وخرائطَ معرفيةٍ يتيحُ جهازُ الحاسوب استغلالَـها إمَّا بواسطة الأقراص المدمجة أو التحميلِ عـن

(1) ينظر: محمد بن حمودة، مرجع سابق، ص: 56.

(2) أحمد زكي صالح، **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة – مصر، ط1، 1969، ص: 541– 552.

طريق الأنترنت.[1] وهنا يبرزُ دور المعلم المتفتح في استغلال هذه الإمكانات والوسائل الحديثة بما يخدمُ مصلحة المتعلمين، وهي في الحقيقة وسائلُ لم تعد شيئا جديدا، بل أصبح الفرق بين استعمالها وعدم استعمالها مثلَ الفرق بين الأُمِّية ومعرفةِ القراءة في عالمٍ يضجُّ بالانفجار المعلوماتي والتطور المتسارع.

- إعداد قوائم الألفاظ الأكثر شيوعا في اللغة العربية
- من أجل تقريب لغة الكتاب المدرسي إلى المتعلمين خاصّة في مادة اللغة العربية ينبغي أولاً أن يكون هناكَ عملٌ مُحَيَّنٌ وجادٌّ على تحضير قائمةٍ إحصائية عامة للمفردات الجارية في الاستعمال العام والأكثر شيوعاً في اللغة العربية (Most common words) التي تؤخذ من الروايات الأدبية والمذكرات والرحلات ومؤلفات التاريخ والتربية والاقتصاد والاجتماع والسياسة والفلسفة والمجلات الصحفية و الجرائد اليومية والكتب المدرسية والنشرات، وحتى غرف الدردشة ورسائل البريد الإلكتروني والمدونات في المجتمع الجزائري،[2] وإلى جانب هذه القائمة تؤلفُ قواميسُ من المفردات المخصصة لكل مستوى دراسي، والتي توضعُ بمعرفةٍ تربوية ونفسية لمقدرة المتعلمين، وتؤخذُ من خلال الكتب المدرسية وأحاديث التلاميذ بهدف تزويد المشتغلين بتصميم وتقنين المناهج التربوية وإعداد وتنظيم المواد التعليمية بالقدر المعجمي اللازم من المفردات الأساسية التي تختصر الاتساع المعجمي لكلِّ مستوى دراسي وتحصرُه في المفردات الأكثر تردُّداً وسهولةً في التعلم مثلما هو جارٍ في البلدان الغربية.[3]

وتكمن أهمية تحديد قواميس المفردات الأكثر شيوعا للمتعلمين كما أشار داود عبده إلى أنها تنفع في تسهيل القراءة وترسيخ قاعدة تعبيرية كتابية من المفردات اللغوية القريبة المأخذ،

---

(1) من الجهات المهتمة بهذا المجال (أكاديميةُ التحرير) التابعةُ إلى (مؤسسة نبضات أهلية)، حيثُ أنتجت ما يربو على 120 فيديو تعليمي في مختلف العلوم الطبيعية والإنسانية متضمنةً النحوَ واللغةَ العربية بالاعتماد على فريق عملٍ مُحترفٍ ومجموعة من المتطوعين الذين يساهمون في تحضير المحتوى وعرضه. ينظر الموقع: www.TahrirAcademy.com

(2) ظهرت في اللغة العربية الفصحى في أقطار عربية مختلفة عدةُ قوائمَ للألفاظ الشائعة معتمِدةً على إحصاء المفردات في عدة مدوناتٍ كالنثر الأدبي وكتب القراءة الابتدائية والصحف اليومية، وقد أحصى بعضُها أكثر من 200.000 مفردةً، ومن هذه القوائم: بريل 1940، بيلي 1950، لاندو 1959، داود عبده 1957، وغيرها..، ينظر: ريما سعد الجرف، المفردات الشائعة في اللغة العربية، ص: 1- 2.

(3) ينظر: مجلة مُجَمّع اللغة العربية الأردني، مرجع سابق، ص: 216.

تقول ريما سعد الجرف: « فمن ضياع الجهد إدخال مفردات لا يقابلها الدارس بعد الانتهاء من كتاب القراءة فيكونُ الكثير مما عاناه في تعلمها قد ضاع هباءً ».[1]

- الاهتمام بتأليف كتب دعم في نصوص وقواعد اللغة العربية

لابد من الحث على تأليف عناوين كتب داعمة لمقرر المنهاج المدرسي في نصوص وقواعد اللغة العربية بالشروحات الضافية والتمارين الوافية وفق برنامج وزارة التربية المدرسية لجميع المستويات الثانوية، وعدم الاقتصار على مستوى الثالثة ثانوي من أجل شهادة الباكالوريا، باعتبار أن دعم المتعلمين في المستويات النهائية لن يكون ذا فائدة أجدى ما لم يتم التكفل بهم منذ المستوى الأول، لأن المعرفة اللغوية تراكمية.

فالقائمة الآتية لعناوين تُثبتُ اهتمامَ معظم الأساتذة المؤلفين بأقسام الشهادة، سواءً أكان ذلك في المنهاج القديم أم كان في المنهاج الحديث، وهي بعضٌ مما هو موجود، وتمكنتُ من الاطلاع عليه :

المؤلف	الكتاب	دار النشر	السنة
رابحي حميد واعلي نور الدين	النفيس في اللغة العربية 3 ثانوي آداب و فلسفة و لغات	الصفحة الذهبية للنشر والتوزيع	2010
محفوظ بوقروة	الأعمال التطبيقية لأقسام النهائي قواعد بلاغة عروض دروس تطبيقات	منشورات بغدادي	2004
أ.جيلي	الجديد في الأدب للسنة الثالثة من التعليم الثانوي جميع الشعب قواعد بلاغة عروض	دار شريفة	2007
علاوي عيسى عبد العزيز	النُهى في اللغة العربية وآدابها 36 درسا تطبيقيا في النحو والبلاغة والعروض،3 ثانوي	دار التحدي	2010
الحسين بن الشيخ آت ملويا	الكافي في الأدب، العصر القديم والوسيط الثالثة ثانوي	دار الريحانة للكتاب	2003

(1) ريما سعد الجرف، **المفردات الشائعة في اللغة العربية**، كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، نشر الجمعية الدولية للمترجمين العرب، ص: 2.

جمال تريكي	الحديث في اللغة والأدب العربي لأقسام الباكالوريا جميع الشعب	دار الحديث	2010
بشير شعلال	الامتياز في اللغة العربية للثالثة ثانوي جميع الشعب	دار الخلدونية	2010
؟؟	المنار في اللغة العربية و آدابها لطلاب الباكالوريا جميع الشعب	دار العلوم	2007
محفوظ كحول	الأنيس في الأعمال التطبيقية BAC جميع الشعب	دار الطليعة	2004

- تكييف الحجم الساعي الأسبوعي للمتعلمين من أجل المطالعة، وإدراج فترة في النشاط الموجه ضمن حصة المطالعة والتعبير الكتابي لزيارة المكتبة واستغلالها أحسن استغلال.

- تأليف كتب مرافقة لنصوص مختارة للمطالعة

السعي إلى تأليف كتب لنصوص مختارة في المطالعة الأدبية لكافة المستويات مرافقة لكتاب النصوص والقواعد مثلما كان ساريا في المنهاج السابق.[1] وكان المنهاج السابق قد خصص حتى لمادة قواعد النحو والبلاغة كتابا مستقلا عن كتاب النصوص الأدبية،[2] حيث تنطلق كل قاعدة نحوية من نص خاص مختار لأبرز المؤلفين والكتاب القدماء والمحدثين.

ولكننا نقترح أن تشتمل كتبُ نصوص المطالعة المختارة نفسُها على مقاربة للقواعد النحوية المقررة في الكتاب المدرسي ضمن خيار المقاربة النصية التي تجعل من النصوص الأدبية والتواصلية بمختلف أنواعها مدارا للأنشطة اللغوية الأخرى لتستثمر في بتحليل معطياتها ومضامينها وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروضية النواحي البنائية والمعجمية.[3]

(1) ينظر: النصوص المطولة المختارة للمطالعة الأدبية، للسنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، مديرية التعليم، وزارة التربية الوطنية الثانوي، 1992

(2) ينظر: المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى الثانوية، تأليف عبد الله بن كريد و أحمد حساني لوزارة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني، 2003

(3) وثيقة وزارة التربية المرفقة للمناهج ، مرجع سابق، ص: 2 / كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة الثانوية آداب وفلسفة ولغات، مرجع سابق، ص: 3.

- تحديث الإعداد والتدريب الجدي للمعلمين والأساتذة

تبعا للرؤى المنهجية الجديدة والإصلاحات والتعديلات التي تتضمنها في الجانب اللغوي فإننا نقترح الإجراءات التالية:

- ضرورة إعداد المدرسين الإعداد الحقيقي الذي يتناسب مع المناهج الموضوعة بدلا من الاكتفاء بالملتقيات (التكوينية !) المبتسرة، والاكتفاء بالمناشير والتعليمات الإدارية التي تزحف نحو التطبيق الفعلي بخطى وئيدة متعثرة إن لم تبقى حبرا على ورق، جاء في الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام: « وجب أن تعالج مسألة إعداد المدرسين بالجدية اللازمة، في منظور بعيد المدى لا مجال فيه للحلول المرتجلة أو التخطيط التقريبي، وإلا ما الفائدة من تصميم مناهج حديثة جدا في شكلها وفي محتواها إذا كان المعلم الذي سيكلف بتوصيلها وبتوجيه التلاميذ نحو اكتشاف مضامينها عاجزا عن التعامل معها، يفتقر إلى التأهيل العلمي والبيداغوجي. »[1]
- تحدثنا في عنصر سابق عن ضرورة العناية بالوسائل التربوية وتحديثها في المؤسسات التعليمية، غير أن توفير هذه الوسائل وخاصة التقنيات التكنولوجية الإعلامية التعليمية الحديثة لن يكون ذا جدوى دون تدريب المعلمين على استخدامها، غير أنه وللأسف فإنه لا يوجد تخطيط جدي لتحقيق هذا الهدف، يقول إيمان أحمد شيهوب: « معظم الدول لا تولي اهتماما إلى موضوع التدريب، فهي [ربما قد] تصبُّ جهودها في توفير أجهزة التكنولوجيا الحديثة فضلا عما يتعلق بها من برامج، وآخر ما تعنى به هو تدريب المعلمين الذين هم الطاقة البشرية التي تستطيع تشغيل الأجهزة وإدارة البرامج »[2] بالرغم مما أشرنا إليه سابقا من توفر مادة رقمية لغوية على شبكة الأنترنت وفي الأقراص المدمجة.

يحتاج المعلمون إلى التخفيف من أعبائهم التعليمية لحضور دورات تدريبية دورية في إطار برامج إعداد للتكوين والتدريب الجاد على استخدام التقنيات التربوية وتكنولوجيا المعلومات

---

(1) محمد الصاري، مرجع سابق، ص: 9

(2) إيمان أحمد شيهوب الواحدي.نيك محمد رحيمي نيك يوسف. قمر الزمان عبد الغني، **أهمية التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة ودورها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية**، الجامعة الوطنية Kebangsaan، ماليزيا، ص:106

والأجهزة التعليمية واكتساب مهارات توظيفها بدرجة من الإتقان من أجل التكوين الذاتي، واقتصاد المال والوقت والجهد، وتحقيق الجودة في التعليم بالمؤثرات الخاصة والبرامج المتميزة.[1]

- تدريب معلمي اللغة العربية على المداخل الحديثة و المعايير الموضوعية المتكاملة في تقويم التعبير الكتابي مع تجنب الذاتية، والاعتناء بالجانب الاتساقي مثل الاعتناء بالجوانب النحوية والصرفية والإملائية لإقالة المتعلمين من عثراتها.

2.3 مـــن حيـث المعـلـم :

إن الخلل التعبيري لدى المتعلمين الذي يتحمل مسؤوليته المعلمون نقصد به الأخطاء التطبيقية العائدة إلى العامل الشخصي من القصور الذاتي أو التقصير أكثر مما يعود إلى الظروف الملابسة الأخرى التي تحدثنا عنها مثلَ المناهج والوسائل وغيرها. وبما أن التعبير الكتابي هو استعمال للغة فإن تلك المسؤولية قد يشترك فيها كافة المعلمين من مختلف المواد، ولا تقتصر على معلمي اللغة العربية وحدهم.

ومن المقترحات الممكنة لعلاج أخطاء المعلمين ما يلي:

- لإنجاح المناهج اللغوية في الرفع من المستوى اللغوي للمتعلمين لابد للمعلم أن تتوفر فيه شخصية المعلم الباحث (L'enseignant chercheur) الذي يستخلص طريقة تقديم المادة اللغوية للمتعلم بنفسه، ويتحكمُ فيها بصياغته الشخصية في إطار مقاربة المنهاج المقرر، والذي لا ينظر إلى التدريس على أنه مجرد وظيفة لكسب القوت، بل ينظر إليه على أنه علم وفن في الوقت نفسه، فيضيف إلى طلبته سعة التفكير والقدرة على المناقشة وإبداء الرأي، وهي البيئة التي تنمو فيه القدرة اللغوية على التبليغ الشفهي والكتابي.

فتوافر المدرس الحاذق ضرورة أولى في عملية التدريس؛ ذلك أن اختيار المحتوى النحوي وترتيبه بناء على مقاييس علمية ولغوية صارمة لا يعني شيئا إذا لم يسند إلى معلمين قادرين على فهم مقاربات المنهاج ومراميه، مستعدين للسهر على تطبيقه في الميدان.[2]

---

(1) ينظر: (م.ن)، ص: 8.4.2.1

(2) ينظر: محمد الصاري، مرجع سابق، ص:9

و بطبيعة الحال، لابد أن يتكامل دور المعلم مع الظروف الإدارية والاجتماعية والاقتصادية المناسبة، وكذا المنهاج الملائم، لأن كثافة حصص التعبير الكتابي والإرهاق بسبب كثرة التلاميذ وتصحيح أوراقهم حتما لن يساعد على إفراز فئة من المعلمين الباحثين !

- ضرورة أن يهتم المعلمون بتحقيق الكفاءة المهنية والبيداغوجية المتكاملة في جوانب شخصياتهم، وأخص هذه الجوانب الاهتمام بسلامة التأليف اللغوي أثناء التقديم الكتابي أو الشفهي لموادهم العلمية، وذلك يعني المعلمين كافة ومعلمي اللغة العربية خاصّة، فهؤلاء قدوة ونماذج حية لتلاميذهم، وكذلك عدم اللجوء إلى استعمال اللهجة الدارجة إلاّ بالقدر الذي ينفون به التكلف عن جو الفصل، ويحققون به قدرا من الحميمية مع التلاميذ.

إن اللهجة العربية الدارجة وإن كانت تمثل التدرج الأدنى للغة فهي في النهاية لغة الاستعمال اليومي للتلاميذ، والمعلم البارع في نظري هو الذي يستجيب لمقتضى هذا الواقع فيستعين بلهجة المتعلمين على المستوى الشفهي من حين لآخر بما يمكنه من إيناس اللغة الفصحى إليهم- مثلما جاء في بعض المواثيق التربوية العربية-[1]، ولا يغرق في استعمال الفصيح مع المتعلمين الذين تجاوزوا مرحلة الاكتساب اللغوي وبات من الضروري أن تقدم إليهم الفصحى وتحبب بمُقبلات من اللهجة التي يفكرون ويتخاطبون بها.

فأغلب المتعلمين في المستوى الثانوي وإن كانوا قادرين على فهم الفصيح سماعا وقراءة إلاّ أنهم لا زالوا بحاجة إلى إحكام القدرة على الإفهام بارتجال المحادثة الفصيحة، أو كتابة جمل صحيحة محكمة الروابط والأركان، فكيف يمكن أن يطلب المعلم منهم أداء فصيحا دون أن يستدرجهم بلغتهم الأم من حين لآخر.

وإذا قلنا بأنه ينبغي على المعلمين كافة الحرصُ على سلامة التأليف اللغوي أثناء التقديم الكتابي أو الشفهي لموادهم العلمية فإن من واجبهم كذلك أن ينبهوا المتعلمين على الأقل شفهيا إلى أخطاء اللغة و أخطاء الاتساق البارزة التي يقعون فيها بدل الاكتفاء بتنفيذ مقررات موادهم العلمية وكأن مسألة اللغة لا تعنيهم، وليست من اختصاصهم.

---

(1) ينظر: **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، المملكة المغربية، (د.د)، 1999، ص: 9.

ومما يتمم الكفاءة اللغوية للمعلم اختيارُ الموضوع المناسب لحصة التعبير الكتابي والتحضير الجيد لها، ثم الإحاطة بأنجع طرائق تقديمها وفق استراتيجية تحرير واضحة، مع مراقبة التلاميذ وهم يحررون داخل الصف بدل تكليفهم الكتابة في المنزل فربما يقعون في التسويف والاعتماد على الغير.

- لابد من مراجعة طريقة تصحيح التعبير الكتابي من طرف المعلمين، واستدراك الأخطاء المتعلقة بالتقويم، حيث ينبغي توسيع شبكة تصحيح الأخطاء، وعدم الاكتفاء بتصحيح النحو والصرف والإملاء دون أخطاء الاتساق وتقنيات التعبير و ومهاراته الأخرى، لأن الملاحظ أن كثيرا من المعلمين يهملون تصويب الجمل لكثرة أخطائها وصعوبة استقصائها، خاصّة في المرحلة الابتدائية والإعدادية حيث إن الأساتذة في المرحلة الثانوية يتجهون إلى مراعاة منهجية الكتابة أكثر من مراعاة الجوانب اللغوية.

وأعتقد أنه من الخطأ بمكان أن يُضرِبَ المعلم عن تقويم الأخطاء اللغوية تماما ويكتفي بالتوقيع على الهامش بعبارة (شوهد) تحت حجة التركيز على المنهجية والتقنية المدروسة أو تحت أية حجة كانت، فينبغي على المعلم تصحيح أكبر قدر من الأخطاء، بل والتعليق حتى على جمالية العبارة تشجيعا للتلميذ، أما إذا لم تكن هناك طاقة على تصحيح كافة أوراق التلاميذ لكثرتهم فلابأس أن يقتصر المصحح على أبرز الأخطاء التي يقع فيها مجموع التلاميذ إما بالتركيز على صنف من الأخطاء، أو بالاقتصار على مجموعة محددة من أوراق التلاميذ بالتناوب بين الأصناف اللغوية ومجموعات التلاميذ في كل مرة .

وينبغي كذلك مراعاة المهارات الكتابية في التصحيح إلى جانب القدرات اللغوية لأن تدريب المتعلمين على سلامة النص الكتابي من حيث استيفاء العناصر الأساسية وسلامة الأفكار ومراعاة حال المخاطب والتعبير عن العلة والشرط والفرضية والنتيجة والتعبير بكلمات وجمل محددة وتنظيم المقدمة والعرض والخاتمة وغيرها المهارات[1] لا شك أنه يساعد في اكتساب القدرة على إحكام بناء الجمل وتوظيف الروابط الاتساقية النصية.

- ضرورة معالجة الأخطاء اللغوية الكتابية في التعابير بحكمة والكف عن التعزيز السلبي حينما يحاول المعلم اصطياد أخطاء المتعلمين اللغوية الكتابية والشفهية أو يبالغ في تصويبها أثناء التعبير والقراءة. وليس المهم أن يسجل المعلم على أوراق المتعلمين علامات رقمية محسوبة

(1) ينظر العنوان: مهارات التعبير الكتابي، ص: 99.

أو تقديرات مثل: (حسن، ممتاز، جيد جدا..)، إنما المهم أن يذكر مواطن القوة ومناحي الضعف، سواء أكان ذلك تفصيلا لكل متعلم أم كان إجمالا لمجموع التلاميذ؛ لكن على المعلم أن يحذر تسجيل العبارات المثبطة مثل: (ضعيف، ركيك، دون المستوى..)، فالأولى من ذلك بالنسبة للمعلم المكلف بمعالجة ضعف التلاميذ أن يكون عمليا تجاه المتعلمين فيبصرهم بمواضع أخطائهم، ويساعدهم على تجاوزها بتبسيط القواعد وتنويع التمارين.

3.3 من حيثُ المجتمعُ والأسرة والمحيط :

يعتبر المجتمع والمحيط البيئة الطبيعية التي يكتسب فيها المتعلمون لغتهم، ويتعرضون في نفس الوقت إلى التأثيرات اللغوية المختلفة المرغوبة أو غير المرغوبة، وفي المبحث السابق رأينا أشكالا عديدة للتأثيرات الاجتماعية اللغوية السلبية في لغة المتعلمين، وفيما يلي بعضا من الحلول المقترحة لعلاج هذه التأثيرات مصنفة حسب طبيعتها.

- العمل على تخفيف آثار الازدواجية والتدخل اللغوي

رأينا في المبحث السابق كيف أن نسبة معتبرة من الأخطاء لدى المتعلمين ناجمة عن تدخُّل للعربية الدارجة في التعبير الفصيح على مختلف المستويات اللغوية، مثل قلب حروف (تُلاَئِمُ) بإعلال الهمزة واوا لتصبح (تُوَالِمْ) وغيره ..، وهي نتيجة للازدواجية الحادة بين الفصحى والدارجة (المستوى الأعلى للعربية والمستوى الأدنى)، فلا توجد للمتعلمين بيئة لغوية ناطقة بالفصحى.

وبما أن هذا النوع من الأخطاء ناجم عن وضعية اجتماعية أصيلة لا مشكلة طارئة فإن لها علاقة بعلم الاجتماع اللغوي، وهي من اختصاص التخطيطات والسياسات اللغوية الكبرى والشاملة للدولة التي لا تستطيع التخلص من ظاهرة التدخل اللغوي بطبيعة الحال، وإنما ينبغي أن تتجه جهودها إلى تخفيف آثاره بحلولٍ مختلفة يشتركُ فيها النظام التربوي والأسرة والمحيط.

وحتى إن كان واقعُ الازدواجية اللغوية مثبّطًا لمحاولة غرس ملكة التعبير الفصيح في ألسنة المتعلمين –مثلما يظهرُ للوهلة الأولى– فإننا لن نُعدمَ وسيلةً في سبيل توفير أشكال من الأنشطة اللغوية التي تعمق المهارة باللغة العربية الفصيحة، ولَوْ بتجاوز بيئة المدرسة وقاعة الدرس، فقاعة الصفّ والكتاب المدرسي ليسا إلاّ المنطلق لتعلم اللغة، والنجاح في تعليم اللغة الفصيحة يتم بالتكامل بين المعلم والمكتبة وجماعة النشاط اللغوي، والرفاق، و وسائل الإعلام، وبرامج

الحاسوب، وشبكة المعلومات.[1]

ولأجل تحقيق غاية التقريب عمليا بين العامية لغة الشارع والفصحى المعرفة بما يساهم في التخفيف من حدة التدخل نشير إلى الحلول الآتية :

- ينبغي على المنهاج التربوي أن يعمل أكثر على استغلال العلائق الإيجابية بين الفصحى والعامية بالاستئناس في مضمون الكتاب المدرسي لنشاط الكتابة والقراءة بالمفردات الفصيحة في اللغة الأم، أو تفصيح الفصيح من مفردات الدارجات العربية وتركيباتها، كما يقول الدكتور عبد الكريم الأشتر،[2] الذي يضيف معلقا على ذلك: « على نحو ما كان كاتبُنا حسيب كيّالي يفعلُ في مقالاتِه ورواياته وقصصه، فيبدُو تعبيرُه ذا طعم خاص لا يخلو من نكهة تقرّبه من ذوق الواقع وتقويّ الإحساس به، وتُولّد فيه شِحنات دلالية تقوي طاقته التعبيرية »،[3] ويمكن كذلك تفصيح ما في اللهجات الأمازيغية من اقتراض فصيح على أن يُخلّ كلُّ ذلك بطبيعة الفصحى من حيث الموازين الصرفية والتراكيب والتصرفات الجُمَلية.

وإن الاستمداد في الفصحى من العامية لا يضيرُها، لأنه كما يقول سليمان بن إبراهيم العايد: « إن العامية هي المنطلقُ الذي بسببه نتذوق الفُصحى، واللغة بدون ذوقٍ ثقيلة، فمن تكلم العامية استطاع تذوق ألفاظها، وتراكيبها، ومعانيها، وأحس بجرسها وإيقاعها، ومرد هذا أن الفصحى والعامية في أصلهما شيء واحد. »[4]

- إن الدراسة الصريحة الواعية للقوانين النحوية ليست شرطا كافيا لتعلم اللغة بالرغم من أهمية عنصر الانتباه في مؤازرة التعلم وتحقيقه، فلا يمكن الفصل في التعليم بين القواعد اللغوية ومقامات استعمالها، و لن تتحقق الغايةُ المثلى من تعليم اللغة إلاّ بالتكامل بين الأسلوب الصريح والأسلوب الضمني إذا أريد لهذه للقواعد اللغوية النظرية أن تجدَ سبيلها إلى الاستعمال الفعلي لدى المتعلمين.

---

(1) ينظر: محمد الصاري، مرجع سابق، ص: 16

(2) ينظر: عبد الكريم الأشتر، **فواصل صغيرة في قضايا الفكر والثقافة العربية**، دار طلاس للدراسات والنشر، 2002،ص:19

(3) (م.ن)، ص: 20

(4) سليمان بن إبراهيم العايد، **العلائق الإيجابية بين الفصحى والعامية**، (د.د)، (د.ت)، ص: 30.

فكما أن القاعدة اللغوية استُخلصت سماعاً من استعمال العرب في زمن الاستشهاد، وقد نطقت على سجيتها وطباعها، وعرفت مواقع كلامها، وقام في عقولها عللُه كما يقول أبو القاسم الزجاجي،[1] فلابد إذن لهذه القواعد أن تعودَ مرة ثانيةً عند تدريسها للمتعلمين إلى مكانها الطبيعي وهو السجيةُ والاستعمالُ المباشر قبلَ التعليل والتقنين، وذلك بالاصطناع أو المحاكاة الضيقة لعصر السماع والاستشهاد الذي دونت فيه اللغة. وقد تحدّث الأقدمُون والمعاصرون عن ملكة اللغة بالمحاكاة والاستعمال وضرورة التركيز على اكتساب اللغة وتنمية مهاراتها منذ ابن خلدون إلى بياجي وشومسكي. [2]

ومن أبرع التجارب المبنيةِ على دراسةٍ علميَّة دقيقةٍ، ونظرةٍ متأمِّلة عميقَة لعلاج مشكلة تدنِّي مستوى الأداء بالعربية الفصحى لدى المتعلمين وجعلِ اللغة العربية الفصحى لغةَ اكتسابٍ التجربةُ الرائدة للدكتور عبد الله الدنان صاحبِ نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة[3].

فقد بدأ الدكتور عبد الله الدنان تجربته على ابنه باسل من مواليد 1977، فبدأ يحدِّثُه بالفصحى منذ أن كان عمره ستةَ أشهرٍ، وعندما بلغ الثالثةَ من عمره صار يتحدَّثُ مع والده بالفصحى محافظًا على الحركات الإعرابية دونما أيِّ خطأٍ، وكرَّرَ التجربةَ على ابنته لونة من مواليد 1981 فنجحت أيضًا نجاحًا باهرًا.

ثم بدأ الدنان بتطبيق نظريته "تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة" والتي تركز على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بالعربية الفصحى لتلاميذ مستوى ما قبل سنِّ الدراسة الروضة والتحضيري بتجربة ناجحة، حيثُ افتتح أوّلَ مؤسسة تربوية تطبقُ تلك النظرية، وهي دار الحضانة العربية في الكويت سنة 1988، ثم تبنى التجربةَ مناهجُ عدةِ وزاراتٍ عربية،[4] وانتشرت بعد ذلك باسم طريقة الدنان (Méthode Dannan).

---

(1) ينظر: أبو القاسم الزجاجي، **الإيضاح في علل النحو**، تح/ مازن مبارك، دار النفائس،بيروت–لبنان، ط3،1979،ص:66.

(2) ينظر: بيان محمد علي الطنطاوي، **نظرية اكتساب اللغة بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه (تجربة الدكتور عبد الله الدنان مثالا)**، الجامعة الوطنية Kebangsaan، (د.د)،(د.ت) ماليزيا

(3) ينظر: عبد الله الدنان، **نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة** (تطبيقها وتقويمها وانتشارها)، دار البشائر للطباعة والنشر، ط1، 2010

(4) منها: برنامج التحدث بالفصحى للمديرية العامة السعودية لتطوير المناهج (مناهج العلوم الإنسانية /قسم تطوير مناهج اللغة العربية)، (د.د)،(د.ت).

تقومُ تجربة الدنان على ما يشبه فكرة الحمّام اللغوي (Bain linguistique)[1] من مصطلحات تعليم اللغة الثانية، ويعني المصطلح العرضَ المكثَّفَ للغة الثانية على المبتدئين في فترةٍ محدودة بهدف مساعدتهم على تعزيز اكتسابهم لمهارات اللغة الهدف بشكل سريع، لكن الدنان قام بتطبيق المبدأ على المتعلمين في مرحلة الاكتساب اللغوي بعرض مستديم للمستوى الأعلى للغة المتعلم نفسها، وهي اللغة العربية الفصحى.

فنقترح تطبيق تجربة الدنان في المدرسة الجزائرية لفترة الروضة والتحضيري، ولابأس أن تُطبّق على متعلمي المستويات الابتدائية والمتوسطة بشكل حميمي حتى خارج الوسط المدرسي باستغلال النوادي العلمية ومجموعات دروس الدعم والتنظيمات المؤطرة مثل الكشافة والفرق الرياضية والفنية وغيرها، بل حت داخلَ الأسر القادرة على استعمال العربية الفصيحة القياسية.

وإذا كانت بعض المدارس اللغوية الخاصة قد بادرت إلى تطبيق تجربة الحمام اللغوي في مادة اللغة الفرنسية فلاقت نجاحا فإن تطبيقها على العربية الفصحى أَوْلَى في اعتقادي.

لقد تبين لنا سابقا أن فئتي العربية الدارجة و الميزابية تلتقيان في موضع وسط في علاقتهما بالعربية الفصحى، فلا يتفاضل أحدهما على الآخر من حيث تدخل العربية الدارجة في التعبير الفصيح لهما، حيث إن أخطاء الاتساق لدى فئة اللهجة العربية الدارجة لم تكن أقل بالمقارنة إلى فئة اللهجة الميزابية بالرغم من قربها إلى العربية الفصحى بسبب الازدواجية الحادة، وذلك يعني تسهيلا لعلاج مشكلة التدخل اللغوي بتوحيد الحلول المذكورة سابقا وغيرها لمعظم المجتمعات اللغوية المحلية الجزائرية، باستثناء ربما بعض التجمعات اللغوية الأمازيغية المعزولة في أطراف الجنوب والمرتفعات الجبلية الشمالية.

- معالجة التأثيرات السلبية للمجتمع والمحيط على لغة المتعلمين

إن أسباب أخطاء التعبير الكتابي التي لها علاقة بالجانب الاجتماعي والتي تناولناها في المبحث السابق صنفان، فأما ما كان له صبغة لغوية فيعالج معالجة لغوية، وأما ما كان له صبغة عادات وقرارات سياسية فيعالج معالجة اجتماعية سياسية من خلال آليات مختلفة.

---

(1) ينظر: **Le francais intensif au canada** Revue canadienne des langues vivantes, sou la direction de J. Netten et C. Germain, Vol. 60, no 3, p. 373-391.

فالعادات النُّطقيةُ الكتابية الخاطئة بين أوساط المستعملين للغة العربية الفصحى عامة والتلاميذ خاصّة مثل تحقيق همزة الوصل المبتدئة، والتخفف من همزة القطع و الهمزة الممدودة، والإشباع الزائد للحروف، والانسياق وراء منوال العبارة الكتابية الجاهزة، هذه الأخطاء تعالج بمحاولة حصرها ثم العمل على تصحيحها لدى التلاميذ عن طريق تعديل المحتوى اللغوي بحيث ينبه إلى ما في لغة المتعلمين من الأخطاء الشائعة ويعرض تصويباتها ويعززها بالتمرينات المناسبة.

أما ما يتعلق بعوامل المجتمع والمحيط وتأثير الإعلام السمعي البصري ونظرة الناس إلى معلم اللغة العربية الفصحى ومن يتكلم بها في الشارع، وعلاقة اللغة العربية بسياسة الدولة وتوجهاتها الحقيقية المجردة من الشعارات، فذلك يعالج بإعادة نظرة جدية إلى اللغة الوطنية ضمن ثوابت وقيم الهوية الوطنية للرفع من مستواها والاهتمام بمشاكلها في المستوى المدرسي، وذلك بتحليل تعابير التلاميذ في شتى مستويات التعليم لمعرفة الموضوعات الشائعة في الكتابية، بغرض معرفة صعوبات التلاميذ اللغوية و ما يكثر فيه الخطأ من الموضوعات،[1] وكذا تسخير الإعلام للتحسيس بقيمتها وترسيخها وتصحيح النظرة نحوها في الأوساط الشعبية .

- تفعيل دور الأسرة في معالجة الأخطاء اللغوية للمتعلمين

يعتبر دور الأسرة في إيجاد الحلول للضعف اللغوي لدى المتعلمين جزء من العامل الاجتماعي لكنني أفردتُ الأسرة بالحديث لما لهذا العنصر من الأهمية البالغة.

بالرغم من أن المستوى الاقتصادي الصعب للأسرة وكذا المستوى الثقافي الضحل لهما دورٌ في التدني الدراسي واللغوي للأبناء المتمدرسين إلاّ أن معظم الحلول الأسرية لذلك الضعف لا تشترط سوى إظهار قدر ولو ضئيل من الاهتمام العاطفي للأبناء، والمتابعة لإنجاز تمارينهم ومراجعة دروسهم، والاطلاع على تعابيرهم اللغوية، فالواقع يدل على أن الأسباب الأسرية الحقيقية لتدنِّي التحصيل الدراسي واللغوي للتلاميذ إنما يتمثل إما في الإهمال التام للمتابعة الدراسية من طرف الأولياء، أو بعرقلة نموهم اللغوي بإباحة التلفاز في كل وقت، وزجرهم عن الكلام وإبداء الرأي والمناقشة، والتخلص منهم في الشارع طلبا للراحة وقضاء الحوائج.

---

(1) ينظر: محمد الصاري، مرجع سابق، ص: 9 .

ولتحقيق تفاعل الأسرة مع المدرسة في الرفع من المستوى اللغوي للمتعلمين نقترح الحلول الآتية :

- إطلاع أولياء الأمور على أخطاء أبنائهم اللغوية المكتوبة، وحثهم على متابعة كتاباتهم.
- دعم ممارسة المطالعة الأسرية لتنمية القدرات اللغوية والتفكيرية للأبناء المتمدرسين.
- تفعيل التعليم الكتاتيبي القرآني، فالقرآن صاقل للغة العربية، ودافع إلى الاعتزاز والعناية بها.
- تطبيق نظرية عبد الله الدنان في اكتساب العربية الفصحى على أطفال ما قبل المدرسة، داخل الأسر قدر المستطاع، خاصّة أسر المتعلمين القادرين على توظيف الفصحى بسهولة.

4.3 **من حيثُ المتعلم** :

تتنوع الحلول المطروحة للأخطاء التي ترجع إلى المتعلم في ذاته بحسب مصدر تلك الأخطاء، فمنها ما يرجع إلى التسرع وقلة التركيز، ومنها ما يرجع إلى ضآلة المحصول اللغوي والافتقار إلى المهارات الكتابية وضمور الخبرات، ومنها ما يرجع إلى نقص الدافع والتحفيز، دون أن نتحدث عن الحالات المتعلقة بالتكوين الذهني والملكات الفطرية الخاصة المختلفة من فرد لآخر. وتتمثل الحلول التي نراها مناسبة فيما يأتي.

- تحفيز المتعلمين على المطالعة المستمرة للنصوص الأصيلة والثرية التي تزخرُ بها اللغة العربية وآدابها، والتي هي بمثابة مصدر أصلي ورافد حيٍّ لوعي القواعد اللغوية، سواء أكانت للأعلام القدماء، مثل مؤلفات الجاحظ، ورسائل ابن العميد، والمبرد، وغيرهم ..؛ أم كانت لمؤلفين لامعين معاصرين، مثل الرافعي، والعقاد، والبشير الإبراهيمي، وغيرهم .. وقد نبه القدماء في مجال دراسة اللغة إلى ضرورة القياس إلى المسموع من كلام العرب لا البناء على العلل التي جعلت من الدرس النحوي غاية يقف الطالب عندها، يقول الدكتور مهدي مخزومي: « يجب أن يتبع في دراسة اللغة القياس القائم على أساس من المشابهة ومحاكاة المسموع والمعروف من كلام العرب وأساليبهم كما كان الخليل بن أحمد يفعل، وكما كان الفراء يفعل أيضا في تناولهم مسائل النحو ».[1]

(1) مهدي المخزومي، مرجع سابق، ص: 22 - 65 - 66 .

وفعلا فقد توصلت دراسة للدكتور (عبد الرحمن كامل) إلى أن تعليم القواعد النحوية من نصوص أدبية مكتوبة يُكسب الطالب المهارة في توظيفها بنجاح في أساليب لغوية مشابهة.[1]

والمطالعة المستمرةُ لا تزوِّدُ المتعلمَ بالبضاعة اللغوية فحسبُ، ولكنها تُفَعِّلُ فيه أيضا عِدّةَ قدراتٍ ومهارات، فهي تُنمِّي القدرةَ على توظيف الألفاظ والمرادفات الدقيقة حسب دلالاتها المعجمية والنحوية والتركيبية والصرفية والإملائية المناسبة ضمن محور الاستبدال والتعاقب وفي إطار السياق النصي، بالإضافة إلى إثراء الجوانب المعرفية والفكرية، يقول نجار محمد عمر: « صناعة الإنشاء مادتها العلم وحفظ المسميات التي يتسع بها النطق، ويتفسح بها مجال المقال، وتحصل منها ملكة الإفصاح عما في الضمير (...) فلا بُدَّ من الوقوف على تفنُّنِ الكتاب في التعبير وأساليبهم في التحرير ليتوصّلَ المُنشِئُ إلى اختراع صور الألفاظ وحوكها على حسب الأماني وتفصيلها على قُدود المعاني، وتحريرها بمِقراض البيان بعد إخراجها من خزائن الخيال »،[2] ويضيف الشريف قصار: « وصناعةُ التفكير إنما تكتسب بمزاولة الاستنباط ومناقشة تفكير السالفين العظام، وبالنظر في المؤلفات التي تغذي الفكر وتنمي العقل »،[3]

وقد ساهم بعضُ الكتاب على إثارة الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الناشئة المتعلمين بتأليف كتب تُيَسِّرُ مداخلَ الإنشاء الفكرية والأسلوبية من خلال مختارات نثرية أدبية، ونماذج تعبيرية حية ومتنوعة،[4]ومنها ما يرشد إلى مصادر الأدب في المكتبة العربية، وتمثل هذه المؤلفات موردا مهما للمتعلمين ونماذج حية في تحرير موضوعات تعبيرية عديدة بأقلام كتاب مرموقين شُهد لهم بالتفوق والتميز.[5]

---

(1) ينظر: عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، **تنمية الأدب كمدخل لتعليم اللغة العربية**، كلية التربية في الفيوم – جامعة القاهرة، 2002، ص: 25.

(2) نجار محمد عمر، **الإنشاء العصري**، المطبعة العصرية، بيروت– لبنان، ط03، 1910، ص: 05.

(3) الشريف قصار، **تقنيات التعبير الكتابي والشفوي**، المؤسسة الوطنية للكتاب العاص:مة– الجزائر، ج1، 1988 ص:8

(4) من هذه المؤلفات: ريم نصوح الخياط (الإيجاز في التعبير والإنشاء). علي رضا (الإنشاء الواضح)/ خليل الهنداوي (تيسير الإنشاء)/ السيد أحمد الهاشمي (جواهر الأدب) و (ديوان الإنشاء)/ مجموعة من الأدباء المؤلفين (سلسلة نوابغ الفكر العربي، مثل أبي العلاء المعري، والبحتري، والجاحظ، وبشار بن برد)/ الدكتور عبد اللطيف الصولي (مصادر الأدب في المكتبة العربية).

(5) ينظر: ريم نصوح الخياط، **الإيجاز في التعبير والإنشاء**، دار المكتبي، سورية–دمشق، ط 02، 2009، ص: 05

- من أجل معالجة مشكلة ضمور الخبرات، والمساعدة على تفتيق الأذهان بالأفكار التي هي أساس الصياغة اللغوية يمكن تعويد المتعلمين من حين لآخر على عملية العصف الذهني وتحفيز الأفكار من خلال عمل الأفواج في التعبير الكتابي.

- تأليف وتعريف المتعلمين بالكتب الداعمة المهتمة ببيان مكانة وأهمية اللغة العربية وتصحيح أغلاط المتعلمين، والمزودة لهم بما يحتاجون إليه من أساسيات اللغة بطريقة مشوقة ومنهجية سهلة تحببها إليهم، ويستحسن أن تدمج تصويبات الأخطاء الشائعة كذلك في كتب المطالعة حتى تكون أكثر جدوى للمتعلمين.[1]
- اختصار تقديم القواعد اللغوية بشكل يساعد على ترسيخها في الذهن، وتجنب النصوص المُسهبة التي يصعب على المتعلمين استرجاعها، وأحسن طرق تحصيل النحو النظري هي التي تُقدمُ معلوماتِهِ وقوانينَه ملخصة على شكل جداول بيانية،[2] وقد وظفت بعض الكتب اللغوية فعلا جداول بيانية في تقديم المادة اللغوية أهمها (معجم قواعد اللغة العربية في جداول ولوحات) للعقيد الركن أنطوان الدحداح.[3]

وهناك برامج حاسوبية يستطيع المعلم أن يستغلها لتحضير مذكراته اللغوية وفق مفهوم الخريط الذهنية (Mind map)،[4] وهي وسيلة تساعد على تنظيم التفكير والتذكر، بإعطاء صورة شاملة دقيقة ومختصرة عن موضوع الدراسة في صفحة واحدة، باستخدام الفروع والصور والألوان بدلا من الاقتصار على الكلمات، وتعتبر طريقة ناجحة ومناسبة لمذاكرة التلاميذ لأنها

---

(1) من هذه الكتب على سبيل المثال:
- ما يحتاج إليه الكاتب من مهموز ومقصور وممدود، أبو الفتح عثمان بن جني، مرجع سابق.
- قصة الإعراب (أسماء، أفعال، أدوات)، أحمد الخوص، دار الهدى- عين مليلة، 1986.
- قصة الإعراب (أسماء، أفعال، أدوات)، إبراهيم قلاتي، دار الهدى- عين مليلة.
- صحح لغتك، ناصر لوحيشي، دار ريحانة- الجزائر، ط2، 2000.
- عظمة اللغة العربية وتهاون العرب، زبدة بلقاسم رضا، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1995.
- صوى الإملاء، محمود صافي، دار الهدى- عين مليلة، ط1، 1991.
- كيف تكون فصيحا، أبو مالك سامح عبد الحميد، دار الإيمان- الإسكندرية، 1999.

(2) ينظر: محمد الصاري، مرجع سابق، ص: 9/8.

(3) ينظر مايلي: - معجم قواعد اللغة العربية في جداول ولوحات، العقيد الركن أنطوان الدحداح، مكتبة لبنان
- الأنيس في الأعمال التطبيقية BAC جميع الشعب، محفوظ كحول، دار الطليعة، 2004.
- ملخص قواعد اللغة العربية بالأمثلة والجداول، فؤاد نعمة، المكتب العلمي للتأليف والترجمة.

(4) ينظر: توني بوزان، **كيف ترسم خريطة العقل** (How to mind map)، تر/مكتبة جرير- السعودية، ط7، 2009.

مشابهة تماما لطريقة عمل العقل البشري، فهي تساعدهم على توفير الوقت وتوضيح الصورة وتسهيل وتسريع الفهم وتنظيم الأفكار.

- استغلال الوسائل الإعلامية التكنولوجية الحديثة في تمكين المتعلمين من اكتساب اللغة الفصحى اكتساباً، فقد تحدثنا عن أهمية هذه الوسائل، وضرورة تأهيل المعلمين وتشجيعهم على توظيفها، ولكن، ما هي القيمة المضافة لهذه الوسائل في سبيل تعلم اللغة ؟ تتمثل أبرز تلك الإضافات فيما يأتي:[1]

  - إثراء الأرصدة والتجارب اللغوية بالمؤثرات الخاصة والبرامج متميزة
  - تكوين مفاهيم لغوية سليمة، وترسيخها وتعميقها بإشراك جميع الحواس
  - ترتيب واستمرار الأفكار، وتحاشي الوقوع في اللفظية الزائدة
  - تنمية القدرة على التأمل ودقة الملاحظة والاستعداد للتعلم
  - تنويع أساليب التعزيز المؤدية إلى تثبيت الاستجابات الصحيحية
  - تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية

- يعاني كثير من المتعلمين عموما حالة العزوف عن الأنشطة اللغوية بعدم استذكار دروس القواعد، وتدني المطالعة، والاعتماد على الغير في إنجاز واجبات التعبير الكتابي، وغيرها من المظاهر، فهم بحاجة إلى تنمية الدوافع لديهم بتجديد طرق تقديم هذه الأنشطة؛ ومن أجل دفع المتعلمين إلى التفاعل مع نشاط التعبير الكتابي نذكر المقترحات فيما يأتي:

- عرض موضوعات كثيرة، متنوعة، وغير مكررة، وترك حرية اختيارهم للموضوع والعناصر والطريقة التي يكتبون بها.[2]
- اختيار الموضوعات الوظيفية ذات الاهتمام المشترك للمتعلمين، فهي لا يشترط أن تكون من المناسبات العامة والأعياد الوطنية والدينية أو غيرها من الموضوعات المألوفة، ولكن يمكن استغلال مواقف عرضية وأحداث يومية وقضايا ومواضيع مختلفة تتفق مع ميول المتعلمين وتفي بأغراضهم واحتياجاتهم لتحسيسهم بجدوى إجادة التعبير الكتابي، وأن ما يوظفونه فيها من القواعد اللغوية يخدمهم بشكل مباشر وقريب.[3]

---

(1) ينظر: إيمان أحمد شيهوب الواحدي وآخرون، مرجع سابق، ص: 1،2،4،8.

(2) ينظر: عبد الرحمن عبد الهاشمي، مرجع سابق، ص: 83 .

(3) ينظر: شريف بوشحدان، مرجع سابق، ص: 7- 9 / عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، مرجع سابق، ص: 22- 23

- تشجيع التلاميذ على التراسل بينهم بوضع صندوق للرسائل في القسم.
- عرض صورة كاريكاتيرية، والمطالبة بكتابة تعليق حول أحداثها أو المغزى منها.
- اختيار التوقيت الأسبوعي الأنسب للتعبير الكتابي من حيث الحيوية والنشاط والإقبال.
- اعتماد استراتيجية التعليم بالألعاب اللغوية الخفيفة المناسبة للمستوى الدراسي والمتماشية مع نفس الدروس والموضوعات اللغوية للمنهاج المدرسي في إطار مغاير لجو المدرسة والقسم،[1] يشعر المتعلم بالراحة أثناء العمل. ففي مجال طرائق التدريس تعتبرُ "المباريات التعليمية" (Compétitions éducatives) أسلوبا تعليميا مهما، يقول المعجم التربوي لوزارة التربية الوطنية: « يمكن استخدام المباريات التعليمية أسلوبا من أساليب التعلم في تنشيط المواد الدراسية المختلفة، تُسهِم في النهوض بمستوى التلاميذ، وتحقق لهم المتعة والراحة في عملية التعليم، وتثري المادة الدراسية، وتنمي لديهم كثيرا من المهارات وروح المحبة والتعاون، وتتم بطريقة مخططة ومقصودة ومحددة الأهداف والمحتوى والمعايير »،[2] ويضيف علي بن تقي القبطان: « يقوم التلميذُ عن طريق الكلمات المتقاطعة والألعاب اللغوية بعدة خطوات معتمدا على المعلومات المتوافرة لديه، ويسعى من خلال ذلك إلى إيجاد حلول للمشكلة في جو تنافسي يغمره المرح وحب المعرفة »[3]، فالتسلية التربوية وسيطٌ تربوي له دورٌ فعال في تنظيم التعلم واكتساب المعرفة وتشكيل مهارات التوصل كما أثبتت الدراسات التربوية.[4]
  - تفعيلُ نظام المرافقة التربوية للتلاميذ الضعاف المستوى خاصّة، وهو نظام معمولٌ به في ثانويات ناجحة، بتعيين مُرافِقِين لمجموعات من التلاميذ (من 05 إلى 10) يقومون بتوطيد العلاقة معهم، ومساعدتهم على استيعاب الدروس، وضمان تواصلهم مع الفريق التربوي.[5]

---

(1) ينظر:الأستاذ علي عالية، **ألعب وأتعلم العربية**، منشورات الشهاب، 2000، المقدمة.

(2) فريدة شنان و مصطفى هجرسي لوزارة التربية الوطنية، **المعجم التربوي** (Lexique pédagogique)، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص: 27– 28.

(3) علي بن تقي القبطان ، **استراتيجية التعلم باللعب**، وزارة التربية والتعليم العمانية، 2005، ص: 41

(4) ينظر: جهينة المصري، **بحث في التعلم باللعب**، إشراف عبد الغني عماد، 2009، ص: 1

(5) توصيات الندوة الوطنية لتقويم مسار التكفل بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، في ثانوية حسيبة بن بوعلي، القبة– الجزائر، من 04 إلى 06 فيفري 2007.

. . . . . .

خَاتِمَة

.....

خَاتِمَة

وفي النهاية، وبعد ما عرضناهُ في إطار الدراسة حولَ مفاهيم التعبير الكتابي وأدوات الاتساق وتحليل الأخطاء ومنهجية الدراسة المعتمدة في البحث، وكذلك بعد ما ناقشناه من وصفٍ لطبيعة النسب التكرارية لأخطاء الاتساق المسجلة مقارنةً إلى الأخطاء الكلية، ورصدٍ لأسبابها في تعابير أفراد العينة المختارة من مؤسستَي ثانوية الشيخ بيوض ومعهد الحياة بالقرارة بما تضمنته من متغيراتِ الجنس والشعبةِ والمستوى الدراسي واللغة الأم نستطيعُ أن نُبلوِرَ بإيجازٍ أبرزَ النتائج التي تشكّلت بسيرورة فصولِ ومباحث الدراسة ومحاولة التحقق من فُرُوضِها والإجابةِ عن أسئلتها، في النقاط الآتية :

01. تـَدَنِّي المستـوى اللـغـوي العـامُّ للمتعلميـن بنسبـة 1.07 خطـأً في الجملـة الـواحــدة.
02. غلبة استعمال الجمل الفعلية والبسيطة، وقِـلّـةٌ في توظيف صيغ وأساليب التصرف المختلفة في الجمل إلاّ ما جاء في سياقه الطبيعي، مثلَ حذف الخبر، أو التعجب، أو النداء الذي كان مقتصراً على صدر الرسالة، واكتفاءُ البعضِ بالنسخ شبه التامِّ للعبارات الواردة في نص المطلوب.
03. تَصَدُّرُ أخطاء الإملاء والرسم نِسبَ الأخطاء الكلية بمقدار 40 % بينما بلغت أخطاء الاتساق نسبة 19.21 % ، ولم تتجاوز الأخطاء الصرفية نسبة 1.04%.
04. بلوغ أخطاء كتابة الهمزة أعلى النسب التكرارية بين الأخطاء الإملائية بمقدار 61.09 %.
05. بلوغ أخطاء توظيف حروف المعاني أعلى النسب بين الأخطاء النحوية بنسبة 37.66%.
06. وجود صعوبة لدى المتعلمين في كتابة الأرقام وتحويلها إلى أسماء بحسب قواعدها.
07. وجود صعوبة لدى المتعلمين في المطابقة بين النعت والمنعوت في مجال التوابع.
08. بلوغ أخطاء الربط أعلى النسب بين أخطاء الاتساق بمقدار 69.6 % خاصّة الربطَ بالواو.
09. وقوع المتعلمين في كثير من أخطاء الإحالة، إما بإحالة خاطئة أو مفتقدة إلى العائد إليه.
10. بلوغ أخطاء التصرف في حروف الكلمة أعلى نسب الأخطاء المعجمية بمقدار 53.06 % وذلك مثل التقديم والتأخير بين الحروف والإشباع الزائد في الحركات.
11. تمثّلت أبرزُ أخطاء الدلالات المعجمية في استعمال مرادفٍ لفظي غير صحيح أو غير دقيق،

وتوظيف ألفاظ في المعنى النقيض للمعنى المراد، وعدم الدقة في استعمال بعض الألفاظ الاصطلاحية المعرّبة.

12. إهمال المتعلمين كثيراً من علامات الترقيم خاصّة فيما يتعلق بالفواصل.
13. عدم وجود فروق معتبرة في نسب الأخطاء ومتوسط عدد المفردات بين مؤسسة ثانوية الشيخ بيوض ومؤسسة معهد الحياة
14. لم تكن نسبُ أخطاء أفراد فئة الشعبة الأدبية أقلَّ من نسب أخطاء الشعبة العلمية، بل كان التفاوتُ لصالح الشعبة العلمية لكنْ بفارقٍ ضئيل.
15. لم تكن نسبة أخطاء فئة المتعلمين الذين انتقلوا بمعدلات عالية أقلَّ بالضرورة من نسبة أخطاء المتعلمين المنتقلين بمعدلات أدنى، وبالتالي فلم يكن للمستوى العلمي العام ولا القدرات الذهنية للمتعلمين من أفراد العينة دورٌ حاسم في زيادة أو تحجيم نسبة الأخطاء.
16. حاز أفراد فئة المتعلمين لسنة الميلاد 1991 الأكبرِ سنا أعلى نسب الأخطاء، بينما حازت فئة المتعلمين لسنة الميلاد 1998 أقل نسب الأخطاء، وبالتالي فإن عامل التجربة والممارسة غيرُ حاصل أو غير فعال في تفادي أخطاء الاتساق .
17. وجودُ فروقٍ إحصائية كمية فعلا لصالح الإناث، لكنها على عكس الفرضية، فهي فروق بسيطة لا تحمل دلالاتٍ فارقةً.
18. لم تكن نسبةُ أخطاء الاتساق لدى أفراد فئة اللهجة العربية الدارجة أقلَّ بالمقارنة إلى أفراد فئة اللهجة الميزابية، بل كان التفاوتُ لصالح أفراد فئة اللهجة الميزابية وإن كان بفارق طفيفٍ.
19. تدخّلُ اللهجة العربية الدارجة في تعابير أفراد فئة اللهجة الأمازيغية كما تدخّلت في أفراد فِئة العربية الدارجة بالرغم من أنها ليست اللغةَ الأمَّ لهم.

وقد فسّرت الدراسةُ هذه الأخطاء عموماً بجهل المتعلمين قيودَ القواعد ووظائفَ الحروفِ ودلالاتِ الألفاظ، وتَدْخُلُ عِدَّةُ أسبابٍ في ذلك، أبرزُها: ضعفُ المقروئية لدَى المتعلمين، والخللِ في التوجيه المدرسي وفي تدريجِ المحتوى وكثافته وتنظيمه وعرضه وتنفيذه، خاصّة بالنسبة للمحتوى الذي يحمل صعوبات في طبيعة اللغة، ومن الأسباب ما يعود إلى قصور أو ربما تقصير من طرف بعضِ المعلِّمين في المستوى اللغوي والبيداغوجي، ومنها ما يعودُ إلى ضُعفِ المتابعة الأسرية، وتأثيرِ التدخُّلِ اللغوي.

وبمساعدة الاستبيانِ المُوزّعِ على مجموعةٍ من المعلمين والأساتذة اقترحت الدراسةُ عِدَّةَ حلولٍ مناسبةٍ حَسْبَ مُستوياتِ: السياسةِ اللغوية، المُعلِّمِ، الأسرةِ والمحيطِ، ثم المتعلِّمِ، نحاول أن نوجزها ونعرضها في شكل توصيات بالشكل التالي:

أوّلاً : العمل على مستوى اللجنة الوطنية للمناهج على إعادة النظر في انتقاء محتوى منهاج اللغة العربية لكافة الأطوار المدرسية وتدريجه بمراعاة الجوانب التالية:

01. تغطية أساسيات اللغة الوظيفية والاستجابة الفعلية لاحتياجات المتعلمين.
02. إلغاء ما لا حاجةَ إليه من القواعد التي سقطت من قاموس الاستعمال ولفّهَا التعقيدُ.
03. تذليلُ الصعوبات ذات الطبيعة اللغوية، بتبسيطها وحسنِ تدريجها وعرضها.
04. استكمالُ جوانب بعض المسائل النحوية، وتجنب التقديم الناقص للقواعد.
05. علاجُ آثار التدخُّلِ اللغوي بسبب الثنائية والازدواجية اللغوية في طبيعة المجتمعات الجزائرية.
06. استغلالُ العلائق الإيجابية بين الفصحى والعامية، وذلك بالاستئناس بالمفردات الفصيحة في العامية في مضامين الكتاب المدرسي لنشاط القراءة والكتابة.
07. استغلالُ الطرق الحديثة في تقديم درس القواعد اللغوية، خاصّة بالاعتماد على الجداول البيانية والخرائط الذهنية وفلاشات الفيديو التعليمية.
08. الإفادة من نتائج البحوث التي أُجريت في مجال تعليمية اللغة العربية وتحليل الأخطاء علماً بأن جوهرَ مشكلة النحو التعليمي ليس في النحو ذاته، وإنما في الطريقة التي يُعرضُ بها النحوُ على المتعلمين.
09. الاهتمام بكافة أشكال التعبير الكتابي الوظيفي في كافة المستويات التعليمية خاصّة ما تعلق منها بإعداد شخصية المتعلم العلمية وتأهيله للحياة العامة مثل: ملء الاستمارات وتصميم البحوث.
10. العملُ على تحقيق التكامل الفعلي بين أنشطة مادة اللغة الرافدة للتعبير الكتابي.
11. العملُ على إدراجٍ فعال لمادة المطالعة في المنهاج، والحث على تأليف كتب مرافقةٍ لنصوص في المطالعة تواكب مقرر قواعد النحو في المنهاج الرسمي
12. العنايةُ البالغة بصياغة التمارين اللغوية بصفة عامة، والتمرينات النحوية بصفة خاصّة.
13. العمل على تخفيف كثافة محتوى المقررات اللغوية عند الأدبيين بمراعاة قدراتهم الذهنية العمرية على استيعاب وتمثل ذلك المحتوى.
14. الاستجابةُ قدر المستطاع والإمكان لأبرز الاختلافات الأصلية بين المتعلمين في متغيرات السن واللغة الأمِّ و الجنس والقدرات الذهنية عند وضع المحتوى اللغوي بطريقة تضمن الاستغلال الأمثل للقدرات الذاتية لدى المتعلمين.

ثانياً : العمل عن طريق مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية و المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية بالإضافة إلى مديرياتِ التربية والمؤسسات التعليمية على المستوى الوطني بتجسيد النقاط التالية:

01. إعادة النظر في مقاييس القبول و الإعادة والتوجيه المدرسي إلى الشعب الأدبية.
02. تحقيق التكامل والتوازن بين محتويات المنهاج المدرسي وعناصر الإطار التربوي، وتسخيرُ الوسائل الحديثة.
03. العمل على تحقيق التوازن في الاهتمام بين الجانب الديني الأخلاقي الاجتماعي وجانب التحصيل اللغوي للمتعلمين خاصّة بالنسبة للمؤسسات الخاصة أو شبه الخاصة.
04. العمل من أجل الإعداد والتدريب الجدي لمعلمي وأساتذة اللغة العربية وتحيين مستواهم العلمي والبيداغوجي مع مستجدات الإصلاح التربوي، وحثهم على تحفيز المتعلمين على المطالعة المستمرة للنصوص الأصيلة والثرية.
05. استغلال الوسائل الإعلامية التكنولوجية الحديثة الكفيلة بترقية الدرس اللغوي وتفعيله في تمكين المتعلمين من تعلم أمثل للغة العربية.

* * *

مَلاحِقُ

……

الملـحـق رقـــم (1)

مـعـهـد الحيـاة الثـانـوي (القرارة) **المـوسـم الـدراسـي: 2013/2012**

الأولى ثانوي جذع مشترك (آداب - سب) **الاسم واللقب :** X (ذكر)

تاريخ الميلاد: 1993/12/10م

تعبير كتابي

الموضوع: بعدما قرأت إعلانا عن فرصة توظيف تقنيين في الإعلام الآلي بمؤسسة بريد الجزائر بناء على دراسة الملفات، اكتب رسالة إلى مدير البريد تطلب فيها توظيفك في إحدى تلك المناصب نظرا لما تتمتع به من مؤهلات و كفاءة وخبرة في المجال المطلوب، متضمنة العناصر التالية :

العنـاصر:
- طلب الاستفـادة من الوظيفـة المعينـة في الإعـلان المنشور من طرف المؤسسـة
- وصـف لمؤهـلك العلمـي و خبـرتـك المهنيـة المنـاسبـة للشـروط المحـددة
- سـرد لمحـاولاتك السـابقـة للحصـول على عمـل مستقـر دون جـدوى
- وصف لحاجتك الاجتماعية الملحة للوظيفة من أجل تغطية نفقات المعيشة
- التأكيد على الطلب، والإلحاح في قبول الملف بناء على ما وضحته من الأسباب المقنعة

- بعدما قرأت و سمعت الإعلان المنشور في الجرائد و التلفزة عن فرصة توظيف تقنيين في الإعلام الآلي بمؤسستكم بريد الجزائر، أطلب من سيادتكم المدير و طاقمه (ة) بتوظيفي في مؤسستكم هذه كما سبق لي أن تخرجت بشهادة ليسونس محاسبة و تعديل و أني سأكون عند حسن الظن في العمل و ما سمعته من طلبكم الملح على الموظفين ف أظن أني لن أجد مكان آخر أو منصب آخر إلا عندكم و أني سأقرت و جاهدت من أجل أن أجد ما قرأته أي شهادتي التي سأعمل بها وهي مستقلي فلم أترك مكان إلا و ذهبت إليه و مؤسسة إلا و قدمت بها و لكن دون جدوى فالكثير كلها هجوزة من طرف موظفين آخرين و تأثرت بالبدء لوحدي أي لفتح مكتب لوحدي لكن دون جدوى رغم الكفاءة و العلم الذي أكسبه، و لا تنسو أني أعمل عائلة فوق رتبتي و هذا يعني كل شيء علمي و اسيا في النفقة و كسب لقمة العيش و كسوة الحياة فبدون عمل يساوي دمار العائلي و مستقبل أولادي، فأرجوا أني قد وصفت (لكل) لكم كل ما تحتاجونه من معلومات و بينت لكم ما أنا عليه و كما يقولون الشباب هم مستقبل البلاد و ازدهاره، فأرجوا و أتمنى أن تعطوا ظني في طلبي هذا و أتمنى أن أكون في حسن الظن و أنا أنتظر منكم الرد في أقرب وقت لكي أكون في أمتلائكم و أعيد ما أتمنى أن أكون موضع ثقتكم و شكرا.

الملـحـق رقـــم (2)

... استبيان ...

الأفاضل /معلمي اللغة العربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....وبعد:

أتشرف بأن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان شبه المفتوح المتعلق بدراسة أقوم بها في إطار الإعداد لشهادة الماجستير بعنوان: (تحليل أخطاء الاتساق في التعبير الكتابي الوظيفي **للمستوى الأول الثانوي، دراسة مقارنة إلى الأخطاء الكلية – ثانوية الشيخ بيوض ومعهد الحياة الثاتوي أنموذجا.**

تهتم هذه الدراسة بتفسير ظاهرة شيوع الأخطاء الكتابية (النحو، الإملاء، الصرف، المعجم) في التعبير الكتابي الوظيفي لدى التلاميذ، وإيجاد الحلول لها، مع التركيز على أخطاء الاتساق (الضمائر، أسماء الإشارة، أدوات التشبيه والمطابقة والاختلاف، الاستبدال، الحذف، التكرار ، الربط بين الجمل).

فبعد إجراء الاختبار الكتابي على عينة تتكون من 102 طالبا بلغت نسبة الأخطاء: 13.01 % من عدد المفردات، وهي تتعلق بمختلف الظواهر اللغوية، كتوظيف حروف المعاني، والتعريف، والتنكير، والتوابع، والإسناد، والتصرف في الأعداد، والإضافة، والنواسخ، والأفعال، والموازين الصرفية، والهمزات، ورسم الحروف، والربط بحروف العطف، والإحالة، والتكرار، وغيرها.

إن الاستبيان يهدف إلى الاستفادة من خبرتكم في مجال تدريس مادة اللغة العربية، باستطلاع آرائكم وحلولكم المقترحة حول بعض النتائج الأولية لهذه الدراسة، فأرجو منكم التكرم بوضع الإجابات وفقا لآرائكم بعبارات موجزة.

مع وافر الاحترام والتقدير

الباحث: العلواني إدريس بن عمر

معلومات شخصية من قبل المجيب على هذه الاستبيان :

الشهـــادة العلمية ليسانس + شهادة الكفاءة.... المستوى المدرس ...الثانية + الرابعة.....

الخبرة في التدريس: عدد السنوات ....22 عاما... اسم المؤسسة ...متوسطة حي أولاد بابا... القديمة

4/1

أولا الأسباب:

1. بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في الثانويتين 13.01 % بالنسبة إلى عدد المفردات، ما يعادل 1.07 خطأ في الجملة، أي بنسبة أكثر من خطأ واحد في كل جملة، فهل تعكس هذه النسبة فعلا ضعفا فادحا في التلاميذ ؟ ولماذا هي تعكس أو لا تعكس ؟

.....
.....

2. بلغت نسبة أخطاء الاتساق 19.21 %من الأخطاء الكلية، وهي نسبة أقل بالمقارنة إلى أخطاء النحو والإملاء، فإلام تعزو ذلك في نظرك ؟

.....
.....

3. بلغت أخطاء الربط بين الجمل خاصة بالواو نسبة 69.6 % من أخطاء الاتساق، أما أخطاء الإحالة (الضمائر، أسماء الإشارة ..) فبلغت نسبة 27.5 %، خاصة الإحالة بالضمائر، فما سبب ارتفاع نسب هذه الأخطاء ؟

.....
.....

4. بلغت أخطاء الاتساق لثانوية الشيخ بيوض نسبة 2.54%، أما معهد الحياة فبلغت نسبة 2.29 %، فهل تعتقد أن هذا الفارق في النسب يشكل دلالة ما ؟ إلام ترجع السبب في الفارق ؟

.....
.....

5. بلغت أخطاء الاتساق للشُعب العلمية نسبة 2.66 % بالنسبة لعدد مفردات مدونتها، أما الشعب الأدبية فبلغت أخطاؤهم نسبة 2.23 %، أي بفارق ضئيل بينهما، مع العلم أن أخطاء الشعبة الأدبية في المعهد كانت أكبر من الشعبة العلمية بفارق 35 جزء من النقطة، فهل تجد هذه الوضعية من التقارب في المستوى طبيعية ؟ وما السبب ؟

.....
.....

6. لم تظهر نتائج الدراسة أية علاقة مطردة بين مستوى المعدل السنوي للسنة الرابعة متوسط ومستوى الأخطاء الكتابية في الأولى ثانوي، حيث نجد المستوى متقاربا بين الذين حصلوا على المعدل: (11.00- 11.99) والذين تحصلوا على المعدل (17.00-17.99) بين 1.72 % و 1.18%، باستثناء المتحصلين على المعدل: (9.00-9.99) حيث بلغت نسبة أخطائهم 5.29 %، فهل ترى فعلا أن المستوى اللغوي للمتعلم لا علاقة له بمستواه الدراسي العام؟ ولماذا ؟

4/2

نعم المستوى اللغوي للمتعلم لا علاقة له بمستواه الدراسي العام خاصة إذا كانت
المواد الأخرى غير اللغة يركزون على المادة العلمية ولا يهتمون على الأخطاء اللغوية وتصحيحها

7. من الملاحظ حسب نتائج الدراسة أن نسب أخطاء الاتساق للمتعلمين المعيدين أكبر من غيرهم، إذ بلغت 2,66%، كما يلاحظ أيضا أن المتعلمين من مواليد 1991 - وهم الأكبر سنا- بلغت نسبة أخطائهم 8.28 %، بينما بلغت نسبة أخطاء مواليد 1998 نسبة 1.08 %. فإلام يعود سبب هذه المفارقة في نظرك ؟

قد يعود سبب هذه المفارقة إلى أن المعيدين المتعلمين المعيدين فقدوا الرغبة والاهتمام

8. اختلفت أخطاء الاتساق بين المتعلمين باختلاف اللهجة الأم بين نسبة 2,57% و 2,44 %، فهل تعتقد أن للغة الأم تأثيرا في الأخطاء الكتابية ؟ ولماذا ؟

لا أعتقد أن للغة الأم أثرا كبيرا في الأخطاء الكتابية إلا إذا كان المتعلم يفكر بلغة الأم ثم يترجم باللغة العربية

9. ما هي الأسباب العامة التي تراها لشيوع أخطاء التعبير الكتابي ؟ حدد واحدا أو أكثر من الأسباب التالية :

- ☒ ضعف المناهج من حيث المحتوى وطريقة العرض والترتيب والتقديم
- ☐ ضعف التأطير التربوي والبيداغوجي للمعلم
- ☒ ضعف التكوين العلمي للمعلم
- ☐ تأثير اللغة الأم للمتعلم
- ☒ ضعف المتابعة الأسرية وتأثير المحيط الاجتماعي غير المشجع على اكتساب اللغة السليمة
- ☒ تأثير الإعلام السمعي البصري والوسائط المتعددة
- ☐ أسباب أخرى (لغوية وغير لغوية)، أذكرها :

* اعتماد الطلبة في إنجاز بحوثهم وتشابهها على المادة الموجودة على الإنترنت (عملية قص ولصق ثم طباعة)
وسائل تكنولوجيا الحديثة جعلت عقول المتعلمين

ثانيا: الحلول والمقترحات:

برأيكم ما هي الحلول والمقترحات لعلاج ظاهرة شيوع الأخطاء في التعبير الكتابي لدى المتعلمين ؟

.....

- تدريب المدرسين (المعلمين) على أساليب الإبداع .....
- تحفيز المتعلمين على المطالعة الجادة ، والزامية تلخيص المقروء .....
- حث المتعلمين على حفظ النصوص (النثرية أو الشعرية) .....
- تكثيف التطبيقات اللغوية والنحوية لتجاوز الأخطاء .....
- الاعتماد على الكتب في إنجاز البحوث والمشاريع .....
- فإذا كان ولابد للمتعلم من استعمال الانترنت فعليه .....
أن يطالع المحتوى ويلخصه بأسلوبه الخاص ثم يحرره بخط يده .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملاحظة : في حالة ما إذا كانت مساحة الإجابة عن أي سؤال محدودة يمكن لأي مشارك التوسع في الإجابة عنه خلف أوراق الاستبيان مع ترقيم الإجابة حسب السؤال.

4/4

* * *

.....

فَهَارِسُ

.....

فـهـرس المـراجــع [1]

1- قائمة المصادر

1. محمد بن مُكرّم ابن منظور، **لسان العرب**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 2، 1992
2. مجدُ الدين الفيروز آبَادي، **القاموس المحيـط**، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط1، 1995
3. عبد الرحمن الهمذاني، **كتـابُ الألفـاظ الكتابية**، مطبعة الآباء اليسوعيين، بيروت ، 1913
4. عبـد الرحمـن بن خلـدون، **المقدمـة**، خـزانة ابن خلـدون، الـدار البيضـاء، ط1، 2005
5. يوسـف بن أبي بكر السكـاكي، **كتاب مفتـاح العلـوم**، المطبعة اليمنية، مصر، (د.ت)
6. أبو الفتح عثمان بن جني، **ما يحتاجُ إليه الكاتبُ من مهموزٍ ومقصورٍ وممدودٍ**، دار الشهاب، باتنة – الجزائر، 1986.

2 – قائمة المراجع

2-1 كتب ورسائل ودوريـات

1. حدة بن عطا الله و سليمة حبه عينه، **تحليل الأخطاء النحوية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط على ضوء الكتاب المدرسي**، (دراسة ميدانية بالقرارة وبني يزقن نموذجا)، مذكرة لنيل شهادة الليسانس لغة عربية وآدابها، جامعة غرداية، 2008.
2. د. عـوني صبحي الفـاعوري، **أخطـاء الكتابـة لـدى متعلمـي العربيـة النـاطقين بغيرهـا لطلبـة السـنة الرابعة قسم اللغة العربية في جامعة جين جي تايون**، الجامعة الأردنية، (د.د)، (د.ت).
3. د. محمد أبو الرب، **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي**، دار وائل، عمّان ، 2005.
4. رحاب يسن قرشي، **تحليل الأخطاء الصوتية في تلاوة القرآن الكريم لدى طالبات معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية**، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها (د.د)، (د.ت).
5. ياسمين مصباح صادق الدويك، **تحليل الأخطاء اللغوية الواردة في الكتب الرسمية الصادرة من دواوين عمادات جامعة مؤتة عام** (2008 / 2009)، جامعة مؤتة، (د.د)، 2010.
6. د. عبد الحسن عبد الأمير، **معرفة نسبة الأخطاء اللفظية النحوية عند مدرسي قسم اللغة العربية واستعمالهم للعامية أثناء التدريس**، مجلة بحوث ميسان، المجلد 07، العدد 13، 2010.
7. وزارة التربية والتعليم الأردنية، **الأخطاء الشائعة في إجابات الطلبة في امتحان القبول للمرحلة الثانوية في التعبير الكتابي**، (د.د)، 1987.

---

(1) ملاحظة: لم أرتب المصادر والمراجع ترتيبا هجائيا، وإنما رتبتها بحسب أهميتها للدراسة، الأهم ثم المهم، بداية بما يتعلق بتحليل الأخطاء، ثم التعبير الكتابي وتقنياته، ثم طرق تدريس التعبير الكتابي، ثم بقية المجالات الأخرى.

8. د. زياد أمين بركات، **دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأولى إلى الخامسة الأساسية في مدينة طول كرم بفلسطين**، جامعة القدس المفتوحة، (د.د)، 2008.
9. د. زياد أمين بركات، **دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأولى إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين**، جامعة القدس المفتوحة، 2008.
10. هنية عريف، **أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية**، مذكرة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية لجامعة قاصدي مرباح – ورقلة، 2006.
11. د. جاسم علي جاسم، **نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي**، معهد تعليم اللغة العربية المدينة المنورة (د.ت).
12. لبنى عبد الرحمن و نسيمة حاج عبد الله ، **الاتساق النصي وأهميته في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها** (دراسة في العبارات الرابطة)، جامعة Kebangsaan الوطنية، ماليزيا، (د.د)، ضمن مجموعة أوراق بحوث المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية بماليزيا والصين 2011.
13. جبار سويس حنيحن الذهبي، **الاتساق في العربية**، (دراسة في ضوء علم اللغة الحديث)، رسالة ماجستير في كلية الآداب للجامعة المسنصرية، بغداد– العراق، بإشراف: د. نهاد فليح حسن العاني، 2005.
14. محمد خطابي، **لسانيات النص** (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – المغرب، ط2، 2006.
15. د. عبده الراجحي، **تعليم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995.
16. د.أحمد عبد الكريم الخولي، **التعبير الكتابي وأساليب تدريسه**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2004.
17. د. عبد الرحمن عبد الهاشمي، **التعبير الكتابي واقعه تدريسه أساليب تصحيحه**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمَّان، ط 1، 2005.
18. د. أحمد الزمر ، **فن الكتابة وبناء النص** (قراءة في الاسس المعرفية والتجليات الابداعية)،(د.د)، (د.ت)
19. د. محمد صالح الشنطي، **فنّ التحرير العربي** (ضوابطه وأنماطه) ، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل – السعودية، ط7، 2006.
20. الشريف قصار، **تقنيات التعبير الكتابي والشفوي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر العاصمة، ج1، 1988.
21. د. حمدان بن عطية الزهراني و آخرون، **التحرير الكتابي**، مركز النشر العلمي، جدّة، ط1، 2008.
22. نجّار محمد عمر، **الإنشاء العصري** ، المطبعة العصرية ، بيروت، ط 3 ، 1910.
23. د. أحمد االسيد دراج، **صناعة الكتابة وتطورها في العصور الاسلامية**، دار الاصفهاني، جدّة، (د.ت).

24. فخري خليل النجار، **الأسس الفنية للكتابة والتعبير**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1،2007.
25. الجامعة العربية المفتوحة، **كتاب الأساس والتحرير الكتابي**، قسم اللغة العربية فرع مملكة البحرين، (د.د)، 2004.
26. محمد غازي التدمري، **التعبير الفني**، دار الإرشاد للنشر، حمص – سوريا، (د.ت)، (د.ت).
27. بدر الدين بن تريدي، **التقنيات الأدبية**، (د.د)، 2002.
28. د. محمد الشنطي، **فن التحرير الكتابي ضوابطه وأنماطه**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل– السعودية، ط 7، 2006.
29. د. صالح بن عبد العزيز النصار وعبد الكريم بن روضان الروضان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**، وزارة التربية والتعليم– المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود(د.د)، (د.ت).
30. د. محمد بن يحيى زكرياء ود. عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، دراسة معدة لوزارة التربية الوطنية بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (د.د)، 2006.
31. د. عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، **تعليم اللغة العربية** (الأطر والإجراءات)، مكتبة الضامري، السيب– سلطنة عمان، ط1، 2003.
32. عابد توفيق الهاشمي، **اللغة العربية والطرق العلمية لتدريسها**، مطبعة الإرشاد، بغداد، ط1،1967.
33. هـ. دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1994.
34. وزارة التربية والتعليم لسلطنة عمان، **وثيقة تقويم تعلم الطلبة مادة اللغة العربية للصفين** (11– 12)، (د.د)، 2012.
35. هكتر هامرلي،**النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية**،جامعة الملك سعود، 1994.
36. د.عبد العزيز بن إبراهيم العصلي، مقالة: **التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها**، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج 17، ع 33، 2004.
37. نجلاء نصير بشور، **اللغة الأم في التعليم المبكر**، ملف Power Point.
38. محمود كامل الناقة، **أساسيات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، ضمن: تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، اتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، فبراير 1976.
39. د. أحمد مختار عمر، **محاضرات في علم اللغة الحديث**، عالم الكتب، 1995.
40. د صبحي الصالح، **دراسات في فقه اللغة**، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، ط3، 1968.
41. د. أحمد محمد معتوق، **الحصيلة اللغوية** (أهميتها مصادرها وسائل تنميتها)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1996.
42. د. تمام حسان، **اللغة بين المعيارية والوصفية**، عالم الكتاب، القاهرة– مصر، ط4، 2000.

43. لويس جان كالفي، **حرب اللغات والسياسة اللغوية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008.
44. د.نايف خرما ود.علي حجاج، **اللغات الأجنبية** (تعليمها وتعلمها)، عالم المعرفة، 1978.
45. د.نايف خرما، **أضواءٌ على الدراسات اللغوية المعاصرة**، عالم المعرفة، الكويت، 1978.
46. داود عبده، **دراسات في علم اللغة النفسي**، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1984.
47. ناصر لوحيشي، **صحِّح لُغتك**، دار ريحانة، الجزائر العاصمة ، ط 2، 2000.
48. محمود سليمان ياقوت، **علم الجمال اللغوي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1995.
49. شريف بوشحدان، **لغة وظيفية أم تعليم وظيفي**، مجلة العلوم الإنسانية- جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 03 (د.ت).
50. لويس جان كالفي، **علم الاجتماع اللغوي** (La sociolinguistique)، دار القصبة للنشر، حيدرة - الجزائر، 2006.
51. **مجلة مُجَمّع اللغة العربية الأردني**، العدد الأول (د.ت).
52. د. ميشال زكرياء، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية** (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط2، 1986.
53. د. ميشال زكرياء، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية** (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1982.
54. د.صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 200.
55. أ.صلاح الدين زرال، **إرهاصات التداولية في التراث اللغوي العربي**، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر(د.ت).
56. علي الجارم ومصطفى أمين، **النحو الواضح في قواعد اللغة العربية للتعليم الثانوي**، دار المعرف بمصر، (د.ت).
57. محمد حماسة عبد اللطيف، **النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي - الدلالي**، دار الشروق، القاهرة، ط1، 2000.
58. محمد ملياني، **علم النحو واهميته في صناعة المعاجم**، مجلة إنسانيات، رقم 17- 18، 2002.
59. علي الجارم ومصطفى أمين، **النحو الواضح في قواعد اللغة العربية لمدارس المرحلة الأولى**، دار المعارف بمصر، ج3 (د.ت).
60. يوسف خليل مارو عمر يوسف عكاشة، **النحو الغائب**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1 (د.ت)
61. عبد الوهاب بكير وآخرون، **الصرف العربي لتلامذة الثانوي**، الشركة التونسية لفنون الرسم،1962.
62. د. عبد المجيد الحر، **موسوعية الإملاء**، دار الفكر العربي، بيروت ، ط1، 2001.
63. السيد أحمد الهاشمي، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، (ب.ت)

64. علي الجارم ومصطفى أمين، **البلاغة الواضحة**، دار المعرف بمصر، ط 16، 1963.
65. السيد أحمد الهاشمي، **جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب**، دار المعرفة، بيروت، ط2، 2007.
66. **دراسات أدبية**،(دورية فصلية محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية)، دارُ الخلدونية للنشر والتوزيع، العدد 4، الجزائر 2009.
67. د. داود بن عيسى بورقيبة ، **مدخل إلى علوم التربية** ، المطبعة العربية ، غرداية / الجزائر، ط1، 2005.
68. محمد حميدان العبادي، **استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه**، مكتبة الضامري، السيب – عُمان، ط1، 2005.
69. د. لخضر غواريب ود. محمد الساسي الشايب، **تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة.
70. توني بوزان، **كيف ترسم خريطة العقل** (How to mind map)، ترجمة مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ط4.

2-2 قواميس وموسوعات

71. دومينيك مانغونو، **المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب**، الدار العربية للعلوم، الجزائر العاصمة، ط1، 2008.
72. مجدي وهبة كامل المهندس، **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.
73. د محمد سمير نجيب اللبدي، **معجم المصطلحات النحوية والصرفية**، مؤسسة الرسالة ، عمّان، ط1، 1985.
74. د أحمد مطلوب، **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها**، مكتبة لبنان، بيروت، 2000.
75. إشراف محمد شفيق غربال، **الموسوعة العربية الميسرة**، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، 1965.
76. أحمد الشويخات رئيس مجلس الإدارة ورئيس التحرير، القرص المدمج: **الموسوعة العربية العالمية**.
77. لويس معلوف، **المنجد في اللغة والأعلام**، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط 17، (د.ت)
78. يوسف مارون، **قاموس التحليل الصرفي**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طابلس– لبنان، (د.ت).

2- 3 مراجع وزارية

79. كتب وزارة التربية الوطنية الجزائرية للتعليم المتوسط والثانوي في اللغة العربية.
80. وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرفقة للمناهج** (السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها) ، الديوان الوطني للمطبوعات، (ب.ت).

81. المركز الوطني للوثائق التربوية لوزارة التربية الوطنية، **المعجم التربوي** Lexique pédagogique، (عربي فرنسي)، الجزائر، 2009.
82. **الوثيقة الوطنية المطورة** لمنهج مادة اللغة العربية للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة – إدارة المناهج، (د.ت)

2-4 محاضرات ومقالات

80. مقالة حول **مهازل التعبير الكتابي** لإلياس القرقوري، مجلة الصريح التونسية، مكتب صفاقس، 30 جوان 2008.
81. عبد العزيز بن ردة الطلحي، **مصطلح السياق** The context (النشأة والمفهوم والتطور، قراءة في الفكر اللغوي المعاصر)، بحث مقدم في مؤتمر المصطلح اللساني الحديث عند علماء اللغة المعاصرين، جامعة مؤتة – المملكة الأردنية الهاشمية، 2008.
82. د. أحمد الزمر، مقالة: **فن الكتابة وبناء النص** (قراءة في الأسس المعرفية والتجليات الإبداعية)، مجلة دراسات يمنية، العدد 80، (د.د)، (د.ت).
83. عبد الكريم الأشتر، محاضرة: **فن التعبير الكتابي ودوره في المراكز الوظيفية في الحياة العامة**، جامعة حلب– سورية، (د.د)، 2004.
84. د. جورج مارون، **تقنيات التعبير الكتابي بالنصوص الموجهة**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس–لبنان، 2009.
85. . وجيه المرسي أبولبن، أستاذ مشارك بجامعة طيبة بالمدينة المنورة وجامعة الازهر بجمهورية مصر العربية، مقالة: **نبذة عن التعبير وملامح الواقع الحالي لتدريسه**، الموقع التربوي للدكتور، رابط النشر: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268367
86. تصحيح نموذجي لامتحان تقنية التعبير لسمير زياني، ماجستير لغة عربية مساعد في جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان، رابط النشر، مدونة الأستاذ سمير زياني: http://zianisamir.blogspot.com/2012/06/blog-post_08.html
87. د. حمزة بن قبلان المزيني، مقال: **مكانة اللغة العربية في الدراسات اللسانية المعاصرة**، جامعة الملك سعود، قسم اللغة العربية، الرياض – المملكة العربية السعودية.
88. د. جاسم علي جاسم ود. زيدان علي جاسم، مقال: **نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي**، مجلة الآداب الأجنبية، (د.ت)، ص: 19.
89. معمر نواف الهوارنة، مقال: **دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول ، 2012.
90. د. يوسف عبد الله الجوارنة، مقال: **أزمة توحيد المصطلحات العلمية العربية**، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، مج 21، عدد 2 (د.ت)

91. محمد خليفة التونسي، **بين العدد والمعدود**، مجلة العربي(جمال العربية)- العدد 361 ديسمبر 1988.
92. شاكر عبد الحميد، مقال: **إبداع الرجل وإبداع المرأة**، مجلة العربي (البيت العربي)، وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد 488-3/1996.
93. د. وجيه المرسي أبولبن، مقالة: **مهارات الكتابة**، الموقع التربوي للدكتور: رابط النشر: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/561410

* * *

فهرس المحتويات

إهـــــــــداء ..... أ

ملخص البحث ..... ج

مقـــــدمـــة ..... هـ

الفصـــل الأول

الدراسة النظرية

المبحث الأول: حول التعبير الكتابي

أوّلاً: مفهـوم التعبير الكتـابي الوظيفي وأهميته

1. **التـعـــريـف اللغـــوي** 23

2. **التعريف الاصـطـلاحي** 24

3. **تخصيص الاصطـــلاح** 25

4. **عناصر التعبـير الكتابي**

1-4 الكلـمـة 29

2-4 الجـمـــلة 30

3-4 الفِـقـــرة 31

4-4 الأسلوب 32

5 . **ضبـط المصطلحـات**

5- 1 حـــول مصطلـح التعبير الكتـــابي 33

5- 2 حول عـــلاقات مفهـوم التعبـــير 36

5- 3 بيـن التـعبـير الكتـابي و الشفـهي 41

5- 4 التعبير الكتابي الوظيفي و الإبداعي 43

5- 5 التـــعبـــير الكتـــابي الـــوظيـــفي 44

5-6 التعبير الكتابي الإبداعي 45
5-7 بين التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي 47
6 . **أهمية التعبير الكتابي عامة والوظيفي خاصّة** 49

ثانياً: مجالات التعبير الكتابي الوظيفي

1. **تعريف تقنيات التعبير الكتابي** 54
2. **إشكال تصنيف تقنيات التعبير الكتابي** 56
3. **تحديد تقنيات التعبير الكتابي** 57
4. **عرض تقنيات التعبير الكتابي الوظيفي** 60
1.4 تقنيات التحرير الإداري
1.1.4 الرسالة الإدارية 61
2.1.4 البرقية 62
3.1.4 المحضر 63
4.1.4 التقرير 63
5.1.4 ملء الاستمارة 64
6.1.4 السيرة الذاتية CV 65
7.1.4 السجلّ 65

2.4 تقنيات معالجة النصوص

1.2.4 التلخيص 66
2.2.4 التقليص 66
3.2.4 توسيع الفكرة 67
4.2.4 تدوين رؤوس الأقلام 67
5.2.4 شرح النص 68
6.2.4 إعداد قائمة المراجع 68
7.2.4 البحث العلمي 69

8.2.4 بيـــان المطـــالـعـة 69
9.2.4 تصـــميـــم النـــص 70
10.2.4 تحـليـــل الـنـــص 70
11.2.4 الموازنـة بيـن نصـين 71
12.2.4 نـقـــد الـنـــص 71

3.4 تقنيات التعبيـر الصحـفي

1.3.4 تـعريـف المـقـالـة 72
2.3.4 المقـال الافـتـتـاحي 73
3.3.4 العمـود الصحـفي 73
4.3.4 المقـابلة الصحـفيـة 74
5.3.4 الاستطلاع الصحفي 74
6.3.4 التحقيق الصحـــفي 74
7.3.4 التصريح الصحـفي 75
8.3.4 الإعلان الصحـفي 75
9.3.4 النشـرة الصحـفيـة 76
10.3.4 التعليـق الصـحـفي 76
11.3.4 الخـبـر الصـحـفي 77

4.4 تقنيـات التعبيـر الإلقـائي

1.4.4 إعداد المحاضرة 77
2.4.4 إعداد المنـاظرة 78
3.4.4 إعـداد النـدوة 79

ثالثاً: أسـاليـب تدريـــس التعبيـــر الكتـــابي

1. **مـــــدخـــــل نـــظـــــري** 80
2. **طـرائـق تـدريـس التعبيـر الكتـابي**

1.2 الطـريـقـة التـقـليـديـة 81

2.2 الطـريـقـــة الحـــديثـــة 82

3. مراحل تسيير درس التعبير الكتابي

1.3 مـــدخـــل نـظـــري 83
2.3 مرحـلـــة الاختـيـــار 85
3.3 مرحلة الإثراء والتصميـم 85
4.3 مرحـلـــة الكتـــابـــة 86
5.3 مـرحـلـة التـــقـــويـــم 86
6.3 مـــرحـلـة المتـــابـعـــة 88

رابعا: مـــرتـــكـــزات التـــعـبـيـــر الكـــتـــابـــي

1. مـــدخـــل نـظـــري 92
2. ركـنـــا التـــعـبـــيـــر 92
3. مهارات التعبير الكتابي

1.3 تـــقـــــديـــم 95
2.3 المحـــور الفـكري 97
3.3 المحـــور اللغـوي 98
4.3 المحور التنظيمي 99

4. ضبـط المصطـلحـــات 100

5. أســس التعبير الكتـابي

1.5 تـــعـــــريـــــف 101
2.5 الأساس اللغوي 102
3.5 الأساس التربوي 102
4.5 الأساس النفسي الاجتماعي 103
5.5 أهـــداف التعبـير الكتـــابي 104

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء

1. **تعريف الصواب والخطأ** 106
2. **مناهج دراسة الأخطاء**

1.2 المنهج التقليدي 108

2.2 المنهج التقابلي 108

3.2 المنهج التحليلي 109

3 .**خطوات تحليل الأخطاء**

1.3 وصف الأخطاء 110

2.3 تفسير وتعليل الأخطاء 111

3. 3 تقويم الأخطاء 112

المبحث الثالث : مفهوم الاتساق وأدواته

1. **التعريف اللغوي** 115
2. **التعريف الاصطلاحي** 115
3. **الاتساق و الانسجام** 118
4. **الاتساق و النصية** 119
5. **رصد أشكال الاتساق** 121
6. **الاتساق، نظرة تاريخية** 121
7. **عرض أشكال الاتساق**

أ- الإحالة Reference 122

أ-1 أنواعها الموضعية

أ-1.1 إحالة مقامية Exophora 122

أ-2.1 إحالة نصية Endophora 123

أ-2 أشكالها اللفظية

أ-1.2 الكنـــايـــات

1. الضـمـــائـر 123
2. أسماء الإشارة 124

أ-2.2 أدوات المقـارنـة Comparative reference 125

ب- الاستبدال Supstitusion 125

ج - الحـــذف (الإضمار) Ellipsis..... 126

د - التـرابـط Conjunction

د -1 تـــقـــديـــم 127

د- 2 التعريف القـديم 128

د- 3 مـستـويات العطـف بـين الجـمـل عند القدامى

د-3-1 المـستـوى النـحـــوي 132

1. معرفة مواضع العطف بالواو

1.1 مـسـألـة الفـصـــل والـوصـــل 132
2.1 خلاصـةُ مواضـعِ العطـفِ بـالـواو 135
3.1 قصر الاهتمام على العطف بالواو 135
4.1 مفـهـوم المنـاسبـة بيـن الجملتيـن 136
5.1 طبيـعـــة العطـــف اللغـــويـة 136

2. معرفة فائدة العطف بكافة حروف العطف 137

د-3-2 المـستـــوى الـــدلالي 138

د-3- 3 المستـــوى التـداولي 142

د-3- 4 مستوى سياق النص 142

د- 4 علاقة مستويات العطف بتحليل الأخطاء 145
د- 5 أدوات العطف بين الجمل 146
د- 6 جداول الروابط و مستويات العلاقات الجُملية
د- 6- 1 جدول الروابط و العلاقات النحوية 147
د- 6- 2 جدول الروابط والعلاقات غير النحوية 148
هـ - التَّكرارُ Reiteration
هـ - 1 حدود المصطلح 148
هـ - 2 أشكال التَّكرار 150
هـ - 2- 1 التكرار باللّفظ ذاته 150
هـ - 2- 2 التكرار بالمرادف 151
هـ - 2- 3 التكرار بالاسم العام (Superordinaire) 151
هـ - 2- 4 التكرار بالاسم المطلق 151
هـ - 2- 5 التكرار بالضمير 151
و - التّضَامُّ : Collocation 152

الفصل الثاني

الدراسة التطبيقية

المبحث الأول : منهجية الدراسة التطبيقية وأدواتها

1. **أهداف الدراسة التطبيقية** 156
2. **أسئلة الدراسة** 156
3. **فروض الدراسة** 158

4. **تعريف مجتمع البحث وتحديد وحداته** 159
5. **تحديد العينة واختيار نسبتها** 161
6. **التفصيل الإحصائي لمجتمع البحث والعينات** الجدول رقم (1) 162
7. **اختيار الموضوع وإجراء الاختبار** 162
8. **ترميز الأخطاء وإحصاؤها واستخراج نسبها** 163
9. **إعداد الاستبانة** 167

المبحث الثـاني : تحديد الأخطاء ووصفها

168
1. **تـــمـــهـــيـــــد** .....
2. **حول عينة الدراسة** 171
3. **حول طبيعة الجمل** 173
4. **حول المضـــامـيـن** 175
5. **اختبار الفـــرضيات**

1.5 **الفرضيـة الأولـى** : حول طبيعة الأخطاء الكلية

1.1.5 **الســـــــــؤال** 176
2.1.5 **الفـــرضـيـــــة** 176
3.1.5 **الاختبار والتفسير**

1.3.1.5 معاينة الجدول رقم (3) للأخطاء الكلية 176
2.3.1.5 اختبار فرضيـة الضعف اللغـوي العام 177
3.3.1.5 تفسير فرضيـة الضعف اللغـوي العام 178
4.3.1.5 اختبار فرضية أخطاء الاتساق ونسبتها 178
5.3.1.5 تفسير فرضية أخطـاء الاتساق ونسبتها 179
6.3.1.5 اختبار وتفسـير طبيعة الأخطـاء الكلية 179

7.3.1.5 اختبار وتفسير طبيعة الأخطاء الكلية حسب أصنافها 179

أ – أخطاء الإملاء والرسم (الجدول- 4 -) 180

ب– أخـــطـــاء النـحـــو (الجدول - 5-) 187

ج – أخـــطـــاء المعـــجـــم (الجدول - 6-) 192

د – أخـطـــاء الصـــرف (الجدول - 7-) 198

هـ– أخطاء علامات الترقيم (الجدول - 8 -) 199

2.5 **الفرضية الثـــانية** : حول أصناف أخطاء الاتساق وطبيعتها

1.2.5 الســـــــــؤال 202

2.2.5 الفـــــرضـيـــــة 202

3.2.5 الاختبار والتفسير

1.3.2.5 معـاينة الجـــدول رقم (9) لأخطـــاء الاتســاق 203

2.3.2.5 اختبار فرضية استيفـــاء الأصناف وتفاوت نسبها 203

3.3.2.5 اختبار وتصويب أخطاء الاتساق حسب تصنيفها (الجدول 10)..... 204

4.3.2.5 تفسير طبيعة أخطـاء الاتســاق إجمالاً وتفصيــلاً 208

3.5 **الفرضية الثـالثــة** : حول متغيرات الدراسة

1.3.5 تـــقـــديـــــــم 208

2.3.5 الســؤال العـــام 209

3.3.5 الفـــــرضـيـــات

1.3.3.5 **الفـرضيــة الأولى** (متغير المؤسسة الحالية) 209

1. الجداول الإحصائية 209

2. اختبـــار الفـــرضيـــة

أ – الفروق الكمية 211
ب– الفروق الكيفية 213
2.2.3.5 **الفرضية الثانية** (متغير الشعبة) 214
1. الجداول الإحصائية 215
2. اختبـــار الفـــرضيـــة
أ – الفروق الكمية 217
ب– الفروق الكيفية 217
3.2.3.5 **الفرضية الثالثة** (متغير المعدل السنوي السابق)..... 218
1. الجداول الإحصائية 219
2. اختبـــار الفـــرضيـــة
أ – الفروق الكمية 222
ب– الفروق الكيفية 225
4.2.3.5 **الفرضية الرابعة** (متغير سنة الميلاد). 226
1. الجداول الإحصائية 226
2. اختبـــار الفـــرضيـــة
أ – الفروق الكمية 228
ب– الفروق الكيفية 230
5.2.3.5 **الفرضية الخامسة** (متغير الجنس) 230
1. الجداول الإحصائية 231
2. اختبـــار الفـــرضيـــة

أ – الفروق الكمية 233
ب– الفروق الكيفية 233

6.2.3.5 **الفرضية السادسة** (متغير اللغة الأم) 235

1. الثنائية والازدواجية والتدخل اللغوي في القرارة 235
2. الجداول الإحصائية 237
3. اختبـــار الفـرضيـــة

1.3 اختبـــار فرضية تباين الأخطاء لصالح فئة العربية الدارجة 239

2.3 اختبار فرضية حصول التدخل اللغوي في الفئتين 240

4.5 **حول الأغلاط والأخطاء الكلية** 244

المبحث الثالث : تفسير أخطاء الاتساق

1. **تـــمـــهـــيـــد** 247
2. **مصادر الأخطاء**

1.2 **المصادر الخاصة**

1.1.2 تفسير نتائج الفرضية الأولى حول متغير المؤسسة الحالية 247

2.1.2 تفســـير نتـــائج الفرضيـــة الثانية حول متغـــير الشعبـــة 248

3.1.2 تفسير نتائج الفرضية الثالثة حول متغير المعدل السنوي السابق 250

4.1.2 تفسير نتـائج الفرضية الرابعة حـول متغير سنة الميلاد 251

5.1.2 تفسير نتائـج الفرضيـة الخامسة حـول متغير الجنس 252

6.1.2 تفسير نتائج الفرضية السادسة حول متغير اللغة الأم 253

2.2 **المصـادر العـامة** 257

1.2.2 السياسة و الممارسة التربوية 256

2.2.2 الأسرة والمحيـط الاجتماعي 257
3.2.2 المعلـم 257
4.2.2 المتعلم 258

المبحث الرابع : تقديم الحلول

1. **تـــمـــهـيـــــد** 260
2. **استقراء الاستبيان** 261
3. **عـرضُ الحلـول** 262

1.3 من حيث السياسة اللغوية والممارسة التربوية

3 1 1 تمـهيـــد 262
3 2.1 عناصر الحلول المقترحة 265

2.3 من حيث المعلم 280
3.3 من حيث المجتمع والأسرة والمحيط 283
4.3 من حيث المتعلم 288

الخـاتمـة 296

الملاحـق

الملحق رقم (1): نص موضوع التعبير الكتابي 302
الملحق رقم (2): نص الاستبيان الموزع على المعلمين والأساتذة 303

الفهارس

فهـرس المـراجـــع 310
فـهـرس المحتـويـات 317