مجلة جامعة البعث

سلسلة الآداب و العلوم الانسانية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 43 . العدد 17

1442 هـ - 2021 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

قيمة العدد الواحد : 100 ل.س داخل القطر العربي السوري

25 دولاراً أمريكياً خارج القطر العربي السوري

قيمة الاشتراك السنوي : 1000 ل.س للعموم

500 ل.س لأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب

250 دولاراً أمريكياً خارج القطر العربي السوري

توجه الطلبات الخاصة بالاشتراك في المجلة إلى العنوان المبين أعلاه.

يرسل المبلغ المطلوب من خارج القطر بالدولارات الأمريكية بموجب شيكات باسم جامعة البعث.

تضاف نسبة 50% إذا كان الاشتراك أكثر من نسخة.

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
وسائل الإعلام والمجال العام عند يورغن هابرماس – دراسة اجتماعية نقدية	د. عزت شاهين سكفان حسين	36-11
قرينة التَّنغيم ودورها في الجملة الإنشائيّة الطلبيّة دراسة في شعر أبي تمّام	محمّد سراج الحنش أ. د. إبراهيم البب د. عبدالحميد وقّاف	70-37
وظيفة اللغة في رواية : "الرجل الذي أراد أن يكون سعيداً	ولاء عبدالله د. جوني يعقوب	94-71
أسبابُ ضعفِ التَّواصلِ بالعربيَّة الفُصْحَى لدَى طُلَّابِ الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في مدينة دمشق من وجهة نظر التَّلاميذ أنفسهم.	ربا الحايك د. حسن الأحمد	138-95

وسائل الإعلام والمجال العام عند يورغن هابرماس – دراسة اجتماعية نقدية

إعداد الطالب: سكفان حسين

إشراف: د. عزت شاهين

كلية الآداب قسم علم الاجتماع جامعة دمشق

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أفكار هابرماس حول المجال العام، وكذلك التعرف إلى مدى صلاحية أفكاره، في ظل التطورات الإعلامية الجديدة. واعتمدت الدراسة المنهج التاريخي؛ للتعرف على الخلفيات والاحداث التاريخية التي انطلق منها هابرماس لتشكيل نظريته في الرأي العام. وكذلك اتبعت التحيل (القر اءة النقدية)؛ لقراءة أفكاره قراءة نقدية في ظل الثورة التقنية الحديثة. وتوصلت الدراسة إلى أن هابرماس يعتبر الوريث الفكري لمدرسة فرانكفورت النقدية، وله رؤية تشاؤمية حول دور وسائل الاعلام في تعزيز المجال العام، إلا أن التطور الذي رافق الجيل الثاني من الويب، والذي ظهرت فيه شبكات التواصل الاجتماعي، نفت أفكار هابرماس وزملائه حول الدور السلبي لوسائل الإعلام في المجال العام.

الكلمات المفتاحية: هابرماس، المجال العام، الديمقراطية، وسائل الإعلام

Summary

The study aims to identify Habermas' ideas about the public domain, as well as to determine the validity of his ideas, in light of the new media developments. The research will rely on the analytical descriptive method, following the historical method, to identify the background and historical events in which Habermas set out to form his theory of public opinion. The critical approach will also be followed to read Habermas' ideas for critical reading under the modern technological revolution. The study found that Habermas was the intellectual heir of Frankfurt's critical school and had a pessimistic view of the role of media in promoting the public domain. However, the development of the second generation of the Web, in which social networks emerged, denied Habermas's ideas about the negative role of media in the public sphere.

Keywords: Habermas, Public Sphere, Democracy

مقدمة:

المجال العام أو المجال الافتراضي، كان ولا يزال السؤال الفلسفي والبحثي الكبير، الذي وجه ولا زال يوجه الكثير من الدراسات والاتجاهات البحثية النظرية والإمبريقية، في مجالات الفلسفة وعلم الاجتماع والسياسة. ومن أبرز من طرح المفهوم، وتناوله بتعقيداته، والعوامل المؤثرة فيه، هو يورغن هابرماس. حيث أعطى هابرماس مساحة واسعة، واهتماما كبيرا بمفهوم المجال العام، وربطه بمفهوم الديمقراطية. حيث يعد المجال العام الركن الأساسي في عملية الدمقرطة برأيه. ويتناول هابرماس في غالبية كتبه وأحاديثه، العوامل التي لعبت دورا في تقويض المجال العام خاصة وسائل الإعلام، ويبرز العوامل التي يمكن خلالها تحسين المجال العام وبالتالي عملية الدمقرطة.

مشكلة البحث:

التطور الحاصل نتيجة الثورة الإعلامية، أدى لتخلص الناس من الرقابة الصارمة للحكومات على آلية نقل وتبادل المعلومات والأخبار، الأمر الذي أتاح للناس

العاديين (العامة) مناقشة القضايا التي تهم حاضرهم ومستقبلهم. حيث أصبحت منتديات أساسية؛ لإجراء الحوار والنقاش وتناول قضايا اجتماعية وسياسية واقتصادية كانت محجوبة عنهم. هذه التغيرات الكبرى في المجال الإعلامي، وبالتالي المجال العام، أعاد للأذهان الأفكار التي طرحها هابرماس، حول تأثيرات الإعلام على المجال العام، وجعلها موضع قراءات جديدة، وانتقادات لاذعة. ومن هنا ينطلق البحث الحالي للإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما مدى قدرة المفهوم الهابرماسي للمجال العام على الصمود أمام التغيرات التي فرضها الاعلام الجديد؟ وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما ماهية المجال العام وطريق التحول نحو الديمقراطية برأي هابرماس؟

2- ما العوامل التي قوضت المجال العام وهو في بدايات نشوءه حسب هابرماس؟

3- ما آليات تحسين المجال العام برأي هابرماس؟

4- ما مصير المفهوم الهابرماسي للمجال العام في ضوء الاعلام الجديد؟

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من أهمية الموضوع نفسه، حيث أصبح المجال العام حديث العلماء والمفكرين، خاصة بعد ظهور الاعلام الجديد وتطبيقاته.

أهداف البحث:

1- التعرف على أفكار هابرماس حول المجال العام.

2- التعرف على مدى صلاحية أفكاره، في ظل التطورات الإعلامية الجديدة.

الإجراءات المنهجية:

يعتمد البحث المنهج التاريخي، للتعرف على الخلفيات والاحداث التاريخية التي انطلق منها هابرماس لتشكيل نظريته في الرأي العام. وكذلك ستتبع المنهج النقدي؛ لقراءة أفكار هابرماس قراءة نقدية في ظل الثورة التقنية الحديثة.

أولا: الأصول الفكرية التي أنطلق منها هابرماس

يعتبر هابرماس الوريث الفكري لمدرسة فرانكفورت النقدية، وأبرز فلاسفة الجيل الثاني لهذه المدرسة. فرانكفورت التي كانت وليدة الوضع المزري الذي واجه أوروبا بشكل عام، وألمانيا على وجه الخصوص بعد الحرب العالمية الأولى. وكذلك

ظهور الحركة الفاشية في ألمانيا وفشل الحركات الاشتراكية في أوربا في تحقيق الثورة ومجابهة الرأسمالية، كانت أبرز أسباب ظهور هذه المدرسة. وساهمت الأفكار السياسية لمدرسة فرانكفورت في خلق رؤية جديدة تجاه العالم والإنسان؛ لإن مفكريها قدموا من خلال أفكارهم السياسية طروحات مثالية ومهمة حول مفاهيم العدالة، والحرية، والمجتمع المدني، والديمقراطية ... وترك مفكرو فرانكفورت تأثيرا واضحا وبارزا في واقع الحياة الإنسانية، ولعبوا دورا مهما في تهيئة فهم الناس وآرائهم تجاه مخاطر الرأسمالية، وجعلوا من الرؤية الثقافية والتحرر من السيطرة الرأسمالية أساساً لنقدهم، تجاه المجتمع العالمي المعاصر.

ورغم وجود افكار مشتركة بين هابرماس وأسلافه من اتباع مدرسة فرانكفورت، إلا إنه اتخذ نهجا جديدا للنقد، فهو يدافع بقوة عن " مشروع الحداثة " وبالأخص عن فكرتي العقل والأخلاق الكليتين؛ وحجته في ذلك هي أن مشروع الحداثة لم يفشل، بل بالأحرى لم يتجسد أبدا، ولذا، فالحداثة لم تنته بعد (كريب، 1999).

ويتجاوز هابرماس أيضا، موضوع هامشية الفرد والاغتراب، وسبل انقاذه، الذي كان موضوع اهتمام النظرية النقدية مع الفلاسفة الأوائل، لإن همه أصبح ينصب على إمكانيات إخضاع ما يشكل لا عقلانية النظام لقوانين العقل الإنساني، ورغبته

في جعل التفكير الفلسفي أكثر التصاقا وأكثر نقدية، في عالم تنتصر فيه الوضعية والذرائعية، ويتم فيه إقصاء كل فكر نقدي، وذلك في تصور جديد للحداثة، وممارسة جديدة للعقلنة، يصبان في نظرية يسميها هابرماس " النظرية الفاعلية التواصلية ". وأراد هابرماس بهذه النظرية، أن يخلق تواصلا بين فريقين مختلفين في الفكر الغربي، أحدهما يقدس أسس الحداثة ومكتسباتها، والآخر ثار ضدها (خريسان، 2006).

ثانيا: ماهية المجال العام عند هابرماس وطريق التحول نحو الديمقراطية

المجال العام عند هابرماس، مرتبط ارتباطا وثيقا بالديمقراطية، التي تفترض مجالا عموميا متعدد، يتيح لأكبر قدر من المواطنين، المساهمة في وضع المعايير التي تنظم مدينتهم؛ لإن الشرعية لا تأتي من أنه صادر عن عملية التشريع بواسطة البرلمان، بقدر ما تأتي من النقاش العام (حمامي، 2015). حيث يعتبر هابرماس الفضاء العمومي، كمضمار خاص للفاعلين الاجتماعيين، الذين يدخلون في نقاشات قاصدة ومؤطره بالقواعد المعيارية، التي تفترضها العقلانية التواصلية. حيث يقومون بتبادل الأطروحات والرؤى حول الشؤون العمومية؛ بغية تحقيق

الصالح العام، وينتج عن هذه العملية في المحصلة الرأي العام الشرعي والممثل لكافة المكونات المجتمعية.

ويرى هابرماس أن المجال العام في المجتمعات الغربية، قد بدأ ينشأ أول الأمر في الصالونات والمقاهي في لندن وباريس، وعدد من المدن الأوربية الأخرى. وكان الناس يلتقون في هذه الأماكن، ويناقشون قضايا الساعة، واكتسبت المناقشات السياسية أهمية خاصة رغم قلة المشاركين فيها، إلا إنها أدت دورا حيويا في نمو الديمقراطية في مراحلها الأولى؛ لأنها اتاحت الفرصة لتداول الآراء وتبادلها، حول القضايا السياسية من خلال النقاش العام (غدنز، 2005).

والمجال العام، برأي هابرماس، شبكة تتيح تبادل الآراء وهو ميدان تواصل المضامين، وفي حضنه تتم عمليات صهر هذه المضامين وغربلتها، لتمثل تيارات فكرية خضعت للتحليل والتكثيف، وتجسدت في المطاف الأخير في صورة ما يعبر عنه (الرأي العام). ويعيد المجال العام إنتاج ذاته بواسطة النشاط التواصلي، كما هو شأن العالم، مستخدما لغة مشتركة ومتعارفا عليها بين الجميع، ويهتم بأن تكون الممارسة التواصلية متاحة للكل (الغيلاني، 2004). وكذلك المجال العام في تصور هابرماس لا يجب أن يخضع لمنطق الفاعلية الاستراتيجية أو الغائية، ولا

يكون تابعا لمساومات أصحاب المال واعتبارات توازنات السلطة، فالمجال العام الديمقراطي فعلا، يجمع بين العقلنة السياسية والمشروعية الديمقراطية. وأن حق النقد يفضي – في تصور هابرماس – إلى عمق المسألة الديمقراطية، والديمقراطية تتوقف على إمكانية نقد التمثلات الاجتماعية، والمعايير الأخلاقية، وأشكال المشروعية السياسية، لأنه بهذه الطريقة يمكن تطويرها من منطق ما نعده صالحا ودقيقا لداخل سياق تفاعلي يفترض الحق في الاختلاف ويشترك بقوة أفضل برهان (آفاية، 1998). فالمجتمع العادل يقوم، وببساطة، بتأمين حرية متساوية للجميع؛ حتى يتسنى لكل واحد أن يطور فهمه الخاص للأخلاق الخاصة به، ولكي يحقق تصوره الشخصي للحياة الصالحة، تبعا لما يستطيع ولما يأمل (هابرماس، 2006).

ويؤكد هابرماس أن المشاركين في مناقشة ما، لا يمكنهم أن يحلموا بإدراك توافق حول ما يمكن أن نسميه القاسم المشترك المتساوي بين الجميع، إلا اذا قام كل واحد منهم بالخضوع ذاتيا إلى ذلك التمرين الذي يمكننا من خلاله تبني وجهة نظر الآخر (هابرماس، 2010). فالنموذج العملي لإنجاح التفاعل، يتمثل في الحصول على اجماع بين مختلف المشاركين، على اعتبار أن هذا الاجماع يتوقف على المواقف الايجابية والسلبية، المتخذة إزاء الادعاءات المعتمدة على الحجج والبراهين

(آفاية*، 1998). اذا فالتشاور والحوار الحر بين الأطراف يعد اساساً للمجتمع المثالي برأي هابرماس. فالتشاور يعطي لكل مشارك في المناقشة حق النقد والإدلاء برأيه في المجال العام، الأمر الذي يؤسس للديمقراطية والتي هي طريق الخلاص برأي هابرماس. والتشاور حسب هابرماس لا يقتصر على المصالح الخاصة، فقوة الديمقراطية تكمن في الدفاع عن المصالح العامة للمجتمع بأكمله، ويتم هذا الدفاع بفضل مشاركة واسعة لأكبر شريحة ممكنة؛ وذلك لتجاوز التصور النخبوي للديمقراطية كما كان متداولا في القرن الثامن عشر (الأشهب، 2012).

وكذلك، المجال العام حسب هابرماس، يقتضي النفاذ الحر إلى المعلومات ومصادرها العامة، وقوانين تحمي التداول الحر للمعلومات، وثقافة الشفافية والانفتاح، ومجتمع مدني يضمن للمواطنين المساءلة والمشاركة في المجال العمومي (حمامي، 2016).

ثالثا: وسائل الإعلام وصناعة الثقافة ودورهما في تقويض المجال العام

يتابع ويحلل هابرماس نشوء المجال العام منذ البدايات الأولى للمرحلة الرأسمالية، ويربط التحول الذي طرأ على المجال العام نتيجة التطور الهائل الذي حدث في وسائل الاعلام. ويرى أن مرحلة الرأسمالية الأولى كانت فيها بدايات تكون "رأي

عام " حقيقي، في الأماكن العامة، في المقاهي، ومن خلال وجود مجموعة كبيرة من الأشخاص، الذين كان باستطاعتهم أن يتناولوا القضايا العامة، التي كانوا على علم مشترك بها بصراحة وبحرية، إلا أن التطور الذي حدث في التكنولوجيا قوض المجال العام.

وتابع هابرماس تأثير التطور في المجال العام ويرى إنها وصلت إلى حد يتم فيه تفويض الكمبيوتر للقيام بعقلنة القرارات العامة بدلا من التنظيمات الاجتماعية الأمر الذي ادى إلى استبعاد تلك القرارات من المناقشة العامة تماما (كريب*س، 1999). ونبه إلى خطورة التطور التقني قائلا " أن التقانة تستحيل بدورها إلى أيديولوجية تشيء العالم وتنمطه. وبالتالي تعيد إحكام تأطيرها للرأي العام، وحصارها للفضاء العمومي، وسدها لأبواب الأمل. الأمر الذي أثار سؤال الجدوى من التراث الأنواري ووضع العقل في قفص الاتهام " (بنعبدلاوي، 2007).

ويرى ممثلو مدرسة فرانكفورت عموما، وليس هابرماس وحده، أن انتشار صناعة الثقافة، بما تنطوي عليه من منتجات سهلة ونموذجية الطابع، من شأنها أن تقوض قدرة الأفراد على التفكير النقدي المستقل، مما أدى إلى اضمحلال الفنون الإبداعية، وحصر انتشارها وتوزيعها في منتجات تجارية يتم فيها المتاجرة بجوانب

منتقاة من التراث الفني (غدنز*، 2005). إذا – وبحسب هابرماس – أوشك النقاش الديمقراطي على الاختناق تحت وطأة صناعة الثقافة، وأدى انتشار وسائل الإعلام إلى تشويه طبيعة المجال العام. الأمر الذي تسبب في أن تكون مناقشة القضايا السياسية مرهونة في البرلمانات وفي وسائل الإعلام، فيما تجذرت سطوة المصالح التجارية والاقتصادية وهيمنت على الصالح العام. ولم يعد "الرأي العام" يتشكل من خلال النقاش العقلاني المفتوح، بل غدا محصلة لعمليات الاستمالة والتلاعب والسيطرة المفروضة عليه (غدنز، 2005).

كما يشاطر الكثير من مفكرو ما بعد الحداثة هابرماس الرأي الذي أبداه حول تأثير تطور وسائل الاعلام في تقويض المجال العام، ومنهم جان بورديار. حيث يرى بورديار أن التلفاز لا يعرض لنا العالم أو يعكسه أو يمثله، بل إنه أصبح بصورة متزايدة يحدد ويعيد تعريف ماهية العالم الذي نعيش فيه. وهذه النظرة التشاؤمية التي أبداها هابرماس حول دور وسائل الإعلام السلبي في المجال العام، جوبه بانتقادات لاذعة من أبرز معاصريه وهو جون تومسون، الذي يرى، أن ما يدخل في نطاق المجال العام، يتزايد بصورة أعظم بكثير مما كان عليه في الماضي، مما يفضي إلى تزايد المناقشات والمساجلات حول القضايا العامة في أغلب الأحيان (غدنز**، 2005).

رابعا: آليات تحسين المجال العام

إن العائق الأساسي أمام المجتمعات غير الديمقراطية – برأي هابرماس – في الوصول إلى تفاهمات، ليس في غياب المجال العام فقط، بل في فجوة الإصلاح الديني ايضا. وفصل الدين عن السياسية هو سبيل الخلاص، لكن هذا لا يعني بالضرورة ازدراء الظاهرة الدينية أو تهميشها، بل الوصول إلى درجة دنيا من الاعتراف المتبادل بين مختلف الفاعلين في المجال العام؛ لتحقيق تواصل فعال فيما بينهم، وهذا التواصل قائم على الحجاج العقلي وبمنأى عن التأثيرات الإيديولوجية. وللفيلسوف دور رائد في هذا الأمر، حيث يرى هابرماس، أن الفلسفة يجب أن تكون في خدمة المجال العام، فالفلسفة بحكم تعدديتها اللغوية، وعلاقتها مع العديد من المباحث المعرفية، بإمكانها أن تطور العديد من تأويلاتها، وأن تساهم في فهم العلاقات الاجتماعية والسياسية. كما أن بإمكانها أن تساهم في تقريب وجهات النظر بين مختلف الثقافات بخصوص القضايا الأساسية المطروحة للنقاش حاليا (الأشهب*، 2007). وفي هذا السياق يقول هابرماس، أن الفلسفة والديمقراطية لا يشتركان فحسب في أصلهما المشترك، ولكن وجودهما ذاته وجود مشترك، بمعنى أن وجود كل منهما مرتبط حتما بوجود الآخر (هابرماس*، 2010). والامكانية السياسية للمجال العمومي، لا تحتاج إلى الضمانات التي

توفرها مؤسسات الدولة فقط، بل تقتضي كذلك، تقاليد وأنظمة من التنشئة الاجتماعية، وثقافة سياسية خاصة بجماعات إنسانية اعتادت ثقافة الحرية (حمامي، 2016). ويحتاج المجال العام إلى مواطنين ملتزمين بقدر من الاخلاقيات، غير خاضعين لسلطة الأحزاب ومتحررين من التنظيمات التقليدية والقهرية والطائفية والاثنية والمذهبية والدينية وقادرين على المشاركة في النقاش حول معايير الصالح العام (حمامي، 2015).

خامسا: قراءة نقدية

موقف فرانكفورت السلبي تجاه مرحلة ما بعد الحداثة، وخاصة نظرتهم لدور وسائل الإعلام في المجال العام، انعكست في كتابات ومقالات هابرماس. هذه السلبية البالغة، غضت الطرف عن الدور الإيجابي الذي يمكن لوسائل الأعلام أن تلعبه في خلق الرأي العام وتطويره.

فوسائل الإعلام تؤثر في الرأي العام على المدى الطويل، وذلك بتقديم مجموعة تعريفات للمصطلحات الرئيسية السياسية ذات الطابع العاطفي، والتي تصبح مقبولة من خلال نقص في وجود تحدٍ ملائم لها. وبالنسبة لتأثيرات وسائل الإعلام قصيرة المدى، فإن التأثير في الرأي العام يشمل عادة تحول الآراء من مواقف أو

اتجاه سابقين، وغالباً ما يتم التأثير بتعزيز الآراء أو تنشيطها (أبو أصبع، 1999).

ووسائل الإعلام فعالة جداً في تزويد المناصرين لفكرة ما، بالآراء المعززة للاختلاف والتبرير الذي يحتاجونه للحفاظ على موقفهم وهذا يعني تعزيز موقفهم. وكذلك هي فعالة في إظهار مواقف الناس الكامنة، وهذا يعني تنشيطها.

وتأثير وسائل الإعلام في الجمهور لا يكون تابعاً مباشرة ومتوافقاً مع قصد المتصل أو مضمون الاتصال، ذلك أن المواقف المسبقة للقارئ أو المستمع لها صلتها العميقة بالموقف ويمكن أن تعمل أو تقف حاجزاً أو تعدل التأثير المقصود أو أن تقوم بأحداث تأثير مدمّره.

ونظرة فرانكفورت هذه تعدنا كمتلقيين سلبيين لرسائل وسائل الاعلام الحديثة، وهذا التقلي السلبي دحضته الأبحاث الاكاديمية في مجالات علم النفس والاجتماع والإعلام منذ ستينات القرن الماضي. فالعملية الاعلامية عملية معقدة، تتشارك فيها العديد من الأطراف والعوامل. وهي متعددة الجوانب، متغيرة لا تتم في فراغ ولا تحدث منفصلة على انفراد بعيدا عن القوى المؤثرة في البيئة المحيطة.

وفي العملية الاعلامية يوجد جانبان رئيسيان لا بد من فهمهما وإدراك أبعادهما: الجانب الأول يمثل ما يحدث داخل الإنسان نفسه من تمثيل للرموز والمعاني وصنعها، والجانب الثاني يمثل ما يحدث لدى تبادل تلك المعاني والرموز مع الآخرين والاتصال سواء ذاتياً أو شخصياً أو جماهيرياً، يتضمن القيام بمجموعة من العمليات المختلفة المتعلقة بالترميز والمعنى والتفكير والمعلومات والإقناع الذي يعني التغير السلوكي (الشريف ومكاوي، 2000).

والمتلقي هو أهم حلقة في عملية الاتصال، فهو هدف الرسالة وغايتها. وهو الذي تصله الرسالة، فيعمل على فك رموزها وتحويلها إلى معنى بقصد تفسيرها وفهمها. ومن المهم أخذ الجمهور بعين الاعتبار؛ لأن الجمهور لا يأخذ نفس المعنى من الرسالة. فالجمهور يعمل على إعادة خلق للمعنى، وهذا ما يسميه علماء الاجتماع بالبناء الاجتماعي للحقيقة أو الواقعة. فبينما يوجد الواقع الحقيقي في الرسالة الإعلامية، يعمل الجمهور على خلق معاني جديد، كلُ حسب ما يشاء. ولا يتأثر المتلقي بكل الرسائل التي يتعرض لها، لكنه يقوم بالاختيار من بين هذه الرسائل، بناءً على الاستعدادات السابقة. فالأفراد يعرضون أنفسهم بشكل عام، لوسائل الإعلام التي تقول شيئاً يتفق مع اتجاهاتهم واهتماماتهم، ويتجنبون بإدراك أو بلا

شعور، المعلومات التي لا تتفق مع آرائهم أو قد ينسونها تماماً ولا يتذكرونها كما يتذكرون المواد التي تتفق مع آرائهم.

وتتعرض الرسائل الإعلامية من قبل المتلقين للعمليات الانتقائية التالية: (العبد ومكاوي، 2006)

أ- التعرض الانتقائي: حيث يبحث الأفراد عن المعلومات التي تتفق مع آرائهم واتجاهاتهم وميولهم، ويعزف الناس عن التعرض لما لا يتوائم مع هذه المواقف.

ب-الإدراك الانتقائي: يتمثل في إدراك الأفراد أو تصورهم أو تفسيرهم للمضمون الذي يتعرضون له وفقاً لمصالحهم واتجاهاتهم، مع التفسير الخاطئ للمعنى المقصود في الرسالة إذا كانت مختلفة مع اتجاهاتهم وقيمهم، بحيث يتعمد الأفراد تحريف الرسالة بما يجعلها تتفق مع آرائهم واتجاهاتهم، فالمضمون محكوم بما يريد أن يتصور الأفراد أو بالفائدة منه.

ت-التذكر الانتقائي: يميل الأفراد إلى تذكر الرسائل التي تتفق مع تصوراتهم واتجاهاتهم السابقة ونسيان ما لا يتفق معها.

إذا وبالرغم أن وسائل الإعلام قد تلعب دوراً في تشويه المجال العام؛ بسبب سيطرة أصحاب المصالح الاقتصادية والسياسية على أغلب شركات الانتاج الإعلامية العالمية، إلا أن وسائل الإعلام يمكن أن تلعب دورا بارزا في تطوير الرأي العام وترقيته، خاصة بعد التطور التقني الهائل لوسائل الإعلام. فالتطور الذي حدث في وسائل الإعلام، والذي نقل الإعلام إلى عصر التفاعلية، يتميز بالانفتاح وإتاحة الفرصة للجمهور مشاركة وتبادل المعلومات مع ندرة وجود حواجز تقيد نشاطه.

والفضاء العام، بمعناه الكلاسيكي كفضاء فيزيقي قد غير شكله، وتلبس بملامح الحقبة الرقمية، إذ أضحت الفضاءات العمومية ترسم حدودها بأسلاك الكترونية، وأمست المقاهي والنوادي أيضا بصيغة رقمية، تتحدد داخل فضاءات اثيرية، لا جمالية، أساسها روابط توجهها كائنات افتراضية تختزل الزمن، وتذيب المسافة، وتجعل الكل يتحرك في عالم افتراضي، لا يخضع لمقاييس المكان (قاوقو، 2018). والدخول الى العالم الافتراضي والتموقع داخل صفحاته السياسية، لا يعني الخروج من الواقع السياسي الفعلي، ولا يعني الانسحاب منه، بقدر ما يفيد التغلغل داخله والانغماس فيه (قاوقو*، 2018) وفضاءات الانترنت الاتصالية، تعد تجسيدا فعليا لما تحدث عنه هابرماس، وبالخصوص فضاء التدوين، الذي ينتعش بالحوارات والنقاشات العديدة، بين عدة طبقات وشرائح في المجتمع، بدءا

من المواطن العادي والصحفي ووصولا إلى السياسي، وهو ما يجعله وفقا لبعض الباحثين الفضاء الأمثل الذي يجسد الفضاء العمومي (حمامي*، 2016)

ويتميز الفضاء العمومي الافتراضي ببعض الخصائص التي تميزه عن الفضاء العمومي التقليدي وفق المستويات التالية: (حمزة، 2015)

1- إعادة تشكيل الحدود بين العام والخاص: مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت تمثل فضاءات لبناء الهوية الفردية ولاستعراض الذات في المجال العمومي يطل الناس من خلالها على العوامل الذاتية للآخرين.

2- أشكال جديدة من الفعل الاجتماعي: سمحت مواقع التواصل الاجتماعي للنخب السياسية المهمشة بتجاوز آليات تغيبها في المجال العمومي التقليدي الذي تسيطر عليه الدولة وشكلت فضاءات يحكمها الانسجام الفكري يتيح مضامين سياسية وثقافية.

3- جماليات جديدة: تتجلى في الفضاء العمومي الافتراضي العوالم الذاتية والآراء والأفكار ذات العلاقة بالشأن العام وتتجلى هذه الجماليات

الجديدة في الطرق التعبيرية للمستخدمين من صور ونصوص وفيديوهات.

4- المستخدم المبتكر: تحول الجمهور في الفضاء العمومي الافتراضي الى جمهور مبتكر للمضامين ولم يعد انتاج الخطابات حكرا على نخبة معينة كما هو الشأن في الفضاء العمومي التقليدي، قد تكون هذه الابداعات أصيلة وقد تكون إعادة تدوين لمضامين وسائل الاعلام التقليدية.

5- نخب جديدة: أفرزت مواقع التواصل الاجتماعي نخبا جديدة تتكون من المدونين ومشرفي الصفحات على الفيس بوك ويسيطرون على النقاش ويديرونه نظرا لشعبيتهم.

فشبكات التواصل الاجتماعي، لم تسهم فقط في إعادة تشكيل المجال العام كما عهدناه من قبل، بل أسهمت أيضا في توسيع نطاقه، وتمديد فضاءه وفعله وتفاعله. ومن ثم، فالمجال العام الواقعي لم يعد محصورا في الأطر الجغرافية أو السياسية أو الثقافية التي كانت ترسم حدوده (اليحياوي، 2015). وعلى هابرماس وتلامذته من الجيل الثالث لفرانكفوت، أن يتداركوا التطور التقني الهائل في وسائل الإعلام، والتغيرات التي حدثت في العالم، بعد ظهور الفيس

بوك واليوتيوب وتوتير وغيرها من شبكات التواصل الاجتماعي. فالمتلقي – الذي كان سلبيا في فلسفة هابرماس واساتذته وزملائه – أصبح صانعا للرسالة الإعلامية وبالتالي مشاركا في رسم السياسة العالمية، وما الحراك المجتمعي عبر شبكات التواصل الاجتماعي في العالم العربي، سوى مثال بسيط على هذا التحول.

المراجع:

1) أبو أصبع، صالح خليل، الاتصال الجماهيري، دار الشروق، عمان، ط1، 1999، ص187.

2) الأشهب*، محمد، مذهب التواصل في الفلسفة النقدية لهابرماس. أطروحة دكتوراه بجامعة سيد محمد بن عبدالله، كلية الآداب، فاس، 2007، ص 12. الأشهب، محمد، يورغن هابرماس ورهان الفلسفة في الفضاء العمومي. مجلة رهانات، العدد 3، مركز الدراسات والأبحاث الإنسانية، الدار البيضاء، 2007، ص242.

3) آفاية، محمد نوالدين، الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة: نموذج هابرماس. ط2، د.د.ن، أفريقيا الشرقية، 1998، ص262.

4) آفاية*، المرجع السابق، ص191.

5) بنعبدلاوي، المختار، هابرماس من الحداثة إلى الديمقراطية. مجلة رهانات، العدد3، مركز الدراسات والأبحاث الإنسانية، الدار البيضاء، 2007، ص4-5.

6) حمامي*، صادق، الميديا والمجال العام: الإحياء والانبعاث. مجلة الإذاعات العربية، اتحاد إذاعات الدول العربية، 2016، 20.

7) حمامي، المرجع السابق، 2016، 16.

8) حمامي، صادق، مواقع الشبكات الاجتماعية ورهانات دراستها في السياق العربي. في: شبكات التواصل الاجتماعي في بيئة إعلامية متغيرة: دروس من العالم العربي، أشغال الملتقى الدولي، معهد الصحافة وعلوم الأخبار والجمعية الأوربية لباحثي الاعلام، تنسيق المعز بن مسعود، تونس 2015، ص53.

9) حمزة، هواري، مواقع التواصل الاجتماعي وإشكالية الفضاء العمومي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 520، 2015، ص228.

10) خريسان، باسم علي، ما بعد الحداثة: دراسة في المشروع الثقافي الغربي. دار الفكر، دمشق، 2006، ص263-264.

11) الشريف، سامي. مكاوي، حسن عماد، نظريات الاعلام. جامعة القاهرة- التعليم المفتوح، القاهرة، القاهرة، 2000، ص21.

12) العبد، عاطف عدلي. مكاوي، عماد حسن، نظريات الاعلام. جامعة القاهرة-التعليم المفتوح، القاهرة، القاهرة، 2006، ص200-203.

13) غدنز، أنتوني، علم الاجتماع. ترجمة: فايز الصباغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005، ص512.

14) غدنز*، المرجع السابق، ص511.

15) غدنز، أنتوني، علم الاجتماع. ترجمة: فايز الصباغ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005، ص512.

16) غدنز**، المرجع السابق، ص517.

17) الغيلاني، محمد، المجتمع المدني: حجمه ومفارقاته ومصائره، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت، 2004، ص262.

18) قاوقو، صبيحة، الفضاء العمومي الالكتروني والتعبئة السياسية الذكية. مجلة الدراسات الإعلامية، العدد1، المركز الديمقراطي العربي، برلين، 2018، ص170.

19) قاوقو**، المرجع السابق، ص177.

20) كريب، أيان، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس. ترجمة: محمد حسن غلوم، سلسلة عالم المعرفة، العدد 244، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1999، ص306.

21) كريب*، المرجع السابق، ص314.

22) هابرماس يورغن، مستقبل الطبيعة الإنسانية. ترجمة: جورج كتورة، المكتبة الشرقية، بيروت، 2006، ص9.

23) هابرماس، يورغن، اتيقا المناقشة ومسألة الحقيقة. ترجمة: محمد مهيبل، الدار العربية ناشرون(بيروت) ومنشورات الاختلاف (الجزائر)، 2010، ص22-23.

24) هابرماس*، المرجع السابق، ص66.

25) اليحياوي، يحيى، الشبكات الاجتماعية والمجال العام بالمغرب: مظاهر التحكم والدمقرطة. مركز الجزيرة للدراسات، قطر، 2015، ص 15.

قرينة التَّنغيم ودورها في الجملة الإنشائيّة الطلبيّة

دراسة في شعر أبي تمّام

محمّد سراج حبيب الحنش *

بإشراف: أ. د. إبراهيم البب **

مشرف مشارك: د. عبدالحميد وقّاف ***

◊ ملـخَّـص ◊

تسعى هذه الدّراسة إلى بيان وظيفة قرينة التّنغيم في الكشف عن المعنى؛ إذ تُعدُّ من الظّواهر الموسيقيّة الخالصة التي تنشأ تبعاً لحال المُخاطَب ومُقتضاه، ويكشف عنها ارتفاع الصّوت وانخفاضه في أثناء الكلام، وهي ظاهرة أكثر ما كشفت عنها اللّسانيّات الحديثة؛ لكنّنا هنا سنحاول إيضاح مفهومها عند علماء النّحو واللّغة في التّطبيق على بعض أشعار أبي تمّام.

جاءت الدّراسة في مقدّمة ومبحثين، كان الأوّل في المهاد النّظريّ؛ إذ حاول الكشف عن مفهوم القرينة والتّنغيم، فوجد تعدّد المعاني المعجميّة لمفهوم القرينة، وإن دلّت

* طالب دكتوراه– قسم اللغة العربية– كلية الآداب– جامعة تشرين–اللاذقية.

** أستاذ في قسم اللغة العربية– كلية الآداب– جامعة تشرين، اللاذقيَّة.

*** مدرّس في قسم اللغة العربية– كلية الآداب– جامعة تشرين–اللاذقية.

فـي بعـض الأحيـان علـى معـانٍ متقاربـةٍ، فنجـدها دالّـة علـى معنـى الجمـع والمُلازمـة والمُصـاحبة. أمَّـا التَّنغيم فهـو إحدى القرائن اللّفظيّـة التـي تصـحب طريقـة الكـلام بارتفـاع الصّـوت أو انخفاضـه، وهـذه القرينـة اللّفظيـة تعبّـر عـن نوعيّـة الصّـوت ارتفاعـاً كـان أم انخفاضاً.

وكـان المبحـث الثّـانيّ فـي إيضـاح أنمـاط التّنغيم فـي شـعر أبـي تمّـام مـن تنغيم الاستفهام الّذي نجده يبدأ بنغمـة صـاعدة ثمّ ينخفض ليبلـغ مستوى منخفضـاً ثم يعود إلـى الارتفـاع؛ أي أنَّـه مُتذبـذب، وتنغيم النّـداء إذ يبـدأ منخفضـاً ثـم يرتفـع تـدريجيّاً ليعـود إلـى الانخفاض مُجدّداً، وتنغيم النّهي الذي يدلُّ علـى خاصيّة ارتفاع الإيقاع الصّوتيّ فـي بداية الجُملة، أمَّا تنغيم الأمر والتعجُّب فنجدهما يخرُجان فيه عن معنييهما اللّذين وُضعا لـه إلـى معنى أخر يقتضيه السّياق.

الكلمـات المفتاحيّـة: قرينـة ، التّنغـيم ، نغمـة، الصّـوت، الإنشـاء، الارتفـاع، الانخفاض، أبو تمّام.

The context of toning and its role in the order construction sentence
A study in the poetry of Abu Tammam

Muhammad Siraj Habib Al-Hanash*
Under the supervision of: Prof. Dr.. Ibrahim Al-Bab**
Associate Supervisor: Dr. Abdul Hamid Waqaf***

Abstract:

This study seeks to clarify the function of the context of intonation in revealing the meaning. As the context of intonation is considered one of the pure musical phenomena that arise according to the state of the addressee and its requirements, and is revealed by the high and low voice during speech, and it is a phenomenon most revealed by modern linguistics. However, here we will try to clarify its concept among grammar and linguists in application to some of Abu Tammam's poems.

The study came in an introduction and two papers, the first in the theoretical framework; As he tried to uncover the concept of qurain and intonation, he found the multiplicity of the lexical meanings of the concept of quraina, and if sometimes it indicated close meanings, then we find it an indication of the meaning of plural, concurrent and accompanying. As for intonation, it is one of the verbal clues that accompany the manner of speaking through the high or low volume of the voice, and this verbal context expresses

* PhD Student - Department of Arabic Language - College of Arts - Tishreen University - Lattakia.
** Professor in the Department of Arabic Language - Faculty of Arts - Tishreen University, Lattakia.
*** Lecturer in the Department of Arabic Language - College of Arts - Tishreen University - Lattakia.

the quality of the voice, whether it is higher or lower.

The second topic was to clarify the toning patterns in Abu Tammam's poetry through toning the interrogation, which we find begins with a rising tone, then decreases to a low level and then returns to rise. That is, it is oscillating, and the call is toned as it starts low and then rises gradually to return to decline again, and the forbidding accentuation which indicates the characteristic of the high rhythm at the beginning of the sentence.

Key words: context, intonation, tone, voice, composition, rise, decline, abu tammam.

مقدّمة:

انشغلت الدّراسات النّحويّة القديمة بنظرية العامل ودورها في الجملة، واقتفاها الكثير من الباحثين اللّغويّين بين مؤيّدٍ ومعارض، ومنهم من أتى بجديدٍ أمثال (تمّام حسّان) الذي اصطلح على نظريّة العامل اسماً آخر، وهو تضافُر القرائن النّحويّة، وقسّمها قسمين: الأوّل في القرائن اللّفظيّة، والثّاني في القرائن المعنويّة، ليلقى هذا التّصنيف إقبالاً واسعاً عند دارسي اللّغة العربيّة في العصر الحديث.

وكان العربيّ منذ قديم الزّمان ميّالاً إلى التّنغيم والأداء الصّوتيّ، فاعتنى بتوزيع الكلمات في الجمل بحسب حاله، وحاول كثير من الباحثين توضيح الجوانب الإيقاعيّة التي كانت من أبرز الدّلائل على المعنى، ويُعدُّ التّنغيم بمنزلة تغيير في الأداء الكلاميّ بارتفاع الصّوت أو انخفاضه في أثناء الكلام العاديّ للدلالة على المعاني المتنوّعة في الجملة الواحدة[1]؛ بمعنى أنَّ التّنغيم هو العنصر اللّفظيّ "الصّوتيّ" المُساعد على التّعبير عن المشاعر بهبوط الصّوت أو ارتقائه.

أهميّة البحث وأهدافه:

لم تحظَ قرينة التّنغيم بما حظيت به القرائن الأخرى من الدّراسة وإن كان لها أثرٌ جليٌّ في الكشف عن المعنى، وخاصّة عند علماء العربيّة قديماً؛ إذ كان جلّ اهتماماتهم مُنصرفاً نحو تقعيد النّحو وبيان مناهجه الفكريّة، ولمَّا كان التّنغيم يحملُ دلالة القرينة النّحويّة، فقد نتوصّل به إلى أمن اللّبس أو ترجيح رأي على آخر.

وسيحاول البحث الكشف عن الصيغة التّنغيميّة لكلّ جملة كشفاً يجلو المعنى النّحويّ؛ لأنَّ الكلام قد لا يأتي على مستوى واحدٍ من التّنغيم، فله معنى يتكشّف بخروجه عن مجراه الأصليّ، وهو ما سيحاول البحث بيانه.

(1) – حسّان، تمّام، 2006م، **مقالات في اللّغة والأدب**، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، ج1، ص333.

الدّراسات السّابقة:

لم نجد في بحثنا عن أبي تمّام دراسة كشفت عن خاصيّة التّنغيم لديه، إنّما كان جلّ الدّراسات في بيان الأثر الإيقاعيّ الذي يُحدثه علم البديع خاصّة، ومن الدّراسات التي نهض بها البحث:

1- بنية الإيقاع في شعر أبي تمّام: زكريا توفيق إسماعيل، رسالة دكتوراه، جامعة الزّقازيق، 2008م: وكانت دراسة موسيقيّة بحته، بحثت في الوزن وأنواعه، وفي بيان الأبحر المستخدمة في شعر أبي تمّام، والقافية، والحروف المجهورة والمهموسة، وهي أقرب ما تكون إلى عمليّة إحصائيّة.

2- ظاهرة التّنغيم في اللّغة العربيّة: آلاء حسين داود الشّرع ودريد عبد الجليل الشّاروط، مجلة القادسيّة، المجلّد 3، العدد 1، 2004م: وهي دراسة تناولت مفهوم التّنغيم في اللّغة والاصطلاح، وآراء الباحثين العرب والغربيين فيها، ودرست التّنغيم صوتيّاً ونحويّاً، وبلاغياً، وتوصّلت إلى أنَّ الجملة العربيّة تقع في صيغ وموازين تنغيميّة، وكلّ جملة من هذه الصّيغ لها نغماتٌ معيّنة من حيث الصّعود والهبوط.

منهج البحث:

حاول البحث اتّباع **المنهج الوصفيّ** في رصدهِ ظاهرة التّنغيم ووصفها، وبيان المعنى الذي يصحب موقف الشّاعر، وذلك بالوقوف عند بعض أشعار أبي تمّام، واقتضت خطّة البحث أن تكون في مقدّمة شملت أهميَّة الموضوع وأهدافه، وسبب اختياره، والدّراسات السّابقة، ومن ثمّ قُسِّم البحث إلى مبحثَين؛ كان الأوّل في جانبٍ نظريٍّ من خلال الكشف عن مفهومي القرينة والتّنغيم في بعض معاجم اللّغة والاصطلاح، وكان الثّاني في جانبٍ تطبيقيّ شمل الوقوف عند بعض دلالات التّنغيم الواردة في أشعار أبي تمّام متمثّلةً في الجملة الإنشائيّة (كالاستفهام والنّداء، والنّهي)، والجملة الخبريّة.

المبحث الأوّل: التّمهيد النّظري:

1- مفهوم القرينة

القرينة لغة:

تباين الأصل الاشتقاقيّ لمادّة (قرن) فكانت من القَرْن وقَرَنْتُ الشّيء أقرنه قرناً؛ أي شددتهُ إلى شيءٍ، والقرنُ: الحبلُ يقرنُ به، وهو القِران أيضاً[1]، فالقرينة يُقصد به الجمع وشدُّ الشَّيء إلى الشَّيء، وأورد ذلك (الخليل 176هـ) في قوله: ((**قَرَنْتُ الشَّيءِ أقرِنُه قَرْنَاً؛ أي شَدَدْتُه إلى شيء**))[2]، وهذا الأمر نجده أيضاً عند (أبي بكر الرَّازي 311هـ) في تعريفه للقرينة، يقول: ((**قَرَنَ الشّيءَ بالشّيءِ وصلَهُ بِهِ... واقترنَ الشَّيءُ بغيره، وقارنتَهُ قراناً صاحبتُهُ، وقرن بين الحجّ والعمرة يقرُنُ بالضمّ والكسر (قراناً)؛ أي جمعَ بينهما.... وقرينةُ الرَّجل امرأتُهُ...**))[3].

وأضاف (ابن فارس 395هـ) معنى آخر لها هو الملازمة، يقول: ((**القاف والرَّاء والنّون أصلان صحيحان أحدهما يدلّ على جمع شيءٍ إلى شيءٍ، والآخر ينتأ بقوّة وشدَّة، والقرينة نفس الإنسان كأنَّهما تقارنا**))[4]، فـ(ابن فارس) لم يبتعد كثيراً عن سابقَيه في بيانهما معنى "قرن"، فالنفس – كما نعلم- تلازم الإنسان وتصحبه ما دام حيّاً.

وقد تكون بمعنى المصاحبة والاقتران، فالقرينُ: صاحبُك الذي يقارنك. وامرأة الرجل: قرينته[5]، فهي هنا جاءت بمعنى المصاحبة، و((**القَرينةُ فَعِيلة بمعنى مفعولة من**

(1) يُنظر: الفراهيديّ، الخليل بن أحمد، د.ت، **العين**، تحقيق: د. مهدي المخزوميّ، ود. إبراهيم السّامرائي، دار ومكتبة الهلال، د. ط، مادّة (قرن).

(2) – المصدر السّابق، مادّة (قرن).

(3) – الرّازيّ، محمّد بن أبي بكر، 1994م، **مختار الصّحاح**، دار الكتاب الحديث، ط1.

(4) – ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، 1979، **معجم مقاييس اللّغة**، تحقيق وضبط: عبد السّلام هارون، دار الفكر، بيروت، د.ط، مادّة (قرن).

(5) – يُنظر: البغداديّ، عبد القادر بن عمر، 1375هـ، **خزانة الأدب ولب لسان العرب**، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، د.ط، ج11، ص89.

الاقتِران وقد اقْتَرَنَ الشّيئان، وتَقارَنا، وجاؤُوا قُرانى؛ أَي مُقْتَرِنِين.. وقارَنَ الشيءُ الشيءَ مُقارَنة وقِراناً اقْتَرَن به وصاحَبَه، واقْتَرَن الشيءُ بغيره، وقارَنْتُه قِراناً صاحَبْته، ومنه قِرانُ الكوكب، وقَرَنْتُ الشيءَ بالشيءِ وصلته، والقَرِينُ المُصاحِبُ))[1].

وقد تأتي بمعنى الملازمة والمصاحبة، نجد ذلك في قول (ابن هشام 761هـ): **((وجمعها قرائن على وزن فعائل، ويَطَّرِدُ في كلّ رباعيّ مؤنَّث ثالثه مدَّة سواءٌ كان تأنيثه بالتّاء كسحابة وصحيفة وحلوبة أو بالمعنى كشمال وعجوز وسعيد علم امرأة))**[2].

وإن كثرت المعاني المُعجميّة التي وردت بها لفظة "قرينة" فإنّنا نجد في أصلها اللّغويّ أنَّها كانت معاني مترادفة دارت حول الجمع والمصاحبة والملازمة.

القرينة اصطلاحاً:

الكلام في اللّغة العربيّة يتوزّع على نمطين أو ضربين: نمطٌ يحتاج إلى قرينة؛ من خلال الموافقة بين الدّلالتين: الظّاهرة والباطنة من غير أيّ احتمال آخر للمعنى، ونمطٌ آخر لا ينكشف عنه الغموض، ولا تتأتَّى دلالته إلا من خلال قرينة توضّحه وتبيّن مقصديّته.[3]

والقرينة اللّفظ الدّالّ على معنى مقصودٍ دون غيره، ولولاه لم يتكشّف المعنى ولم يظهر، وأدرك علماء اللّغة العربيّة هذه الظاهرة مثل إدراكهم قواعد النّحو والصّرف والبلاغة، لكنَّ الأوائل منهم لم يتطرَّقوا إلى اللفظة باسمها الصَّريح، ولمُ فصّلوا القول فيها،

(1) – ابن منظور، جمال بن مكرم: لسان العرب، تحقيق: محمّد أحمد حسب الله، وهاشم الشّاذلي، وعبد الله علي الكبير، دار المعارف، مصر، د.ت، مادَّة (قرن).

(3)– ابن هشام، عبد الله جمال الدّين بن يوسف، د.ت، **أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك** ، ومعه عدّة السّالك إلى تحقيق أوضح المسالك : محمد محيي الدّين عبد الحميد، دار الفكر ، بيروت ، د،ط، ج4، ص321.

(3) – يُنظر: السّامرائي، فاضل صالح، 2000م، **الجملة والعربية والمعنى**، دار ابن حزم، ط1، ص59.

والقرينة هي الدَّليل عند النّحاة الأوائل، نلحظ ذلك في قول (سيبويه 180هـ): ((**ويتعدَّى – يقصد الفعل– إلى الزَّمان، نحو قولك ذَهَبَ؛ لأنَّه بُنيَ لما مضى منه، وما لم يمضِ، فإذا قال ذَهَبَ فهو دليل على أنَّ الحدث فيما مضَى من الزّمان، وإذا قال سَيَذْهَبُ؛ فإنَّه دليلٌ على أنَّه يكون فيما يُستقبَل من الزّمان، ففيه بيانُ ما مضَى، وما لم يمضِ منه كما أنَّ فيه استدلالاً على وقوع الحدث**))[1]، فكلٌّ من الصّيغة والحرف في قوله السَّابق قرينةٌ على زمن وقوع الفعل "الحدث"، وصيغة "فَعَلَ" قرينة يستدلُّ بها على الزَّمن الماضي من الفعل "ذَهَبَ"، وحرفُ السّين في قوله "سيذهب" قرينة يُستدلُّ بها على الزَّمن الدّالّ على الاستقبال.

وعرَّف (تمّام حسّان) القرينة اللفظيَّة بأنَّها ((**عنصر من عناصر الكلام يستدلُّ به على الوظائف النَّحويَّة، فيمكن الاسترشاد بها أن نقول هذا اللّفظ فاعل، وذلك مفعول به أو غير ذلك. ومثل هذه القرائن كمثل معالم الطّريق التي يهتدي بها المرء إلى المكان الذي يقصده**))[2] ، وبيّن (تمّام حسّان) أنواع القرائن اللّفظيّة بـ: العلامة الإعرابيّة والأداة، والنّغمة، والصّيغة، والمطابقة، والتّضام، والرّتبة، والرّبط[3]، وأطلق على القرائن الثّلاث الأخيرات بالقرائن العلائقيّة[4]؛ أي قرائن تتعلّق بالتّركيب وليس باللَّفظ المفرد وحسب، و((**القرينة في اللّغة فعيلة بمعنى الفاعلة مأخوذ من المقارنة، وفي الاصطلاح أمرٌ يُشيرُ إلى مطلوبٍ**))[5]، فنجدها تدلُّ على معنى الإشارة في هذا التّعريف.

(1) – سيبويه، أبو عثمان عمرو بن عثمان بن قنبر، 1988، **الكتاب**، تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، ج1، ص35.

(2) – حسّان، تمّام، 1419هـ/1993م، **البيان في روائع القرآن دراسة لغويَّة وأسلوبيَّة للنصّ القرآنيّ** ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، ص8.

(3) – يُنظر: حسّان، تمّام، 1994م، **اللّغة العربيّة معناها ومبناها**، دار الثّقافة، المغرب، د.ط، ص205.

(4) – يُنظر: قدور، أحمد محمّد، 2008م، **مبادئ اللّسانيات**، دار الفكر، دمشق، ط3، 231.

(5) – الجرجانيّ، علي بن محمّد السّيد، د.ت **معجم التّعريفات**، تحقيق ودراسة: محمّد صديق المنشاويّ، دار

وتأتي القرينة بمعنى أخر عند المحدثين مماثل لما جاء له القدماء، وهو الدّلالة فـ((**هي الدّلالة اللّفظيّة أو المعنويّة التي تمحض المدلول وتصرفه إلى المراد منه مع منع غيره من الدّخول فيه. ومثال هذه القرينة: حذف الحال في قوله تعالى: { وَالمَلاَئِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِم مِن كُلِّ بَابٍ}**[1]**، حيث حذف الحال المقدّرة بقائلين: سلامٌ عليكم. والقرينة كون الحال قولاً أغنى عنه المقول. والقرينة قد تكون لفظيّة كتعيين أل والصّلة لما تدخلان عليه من الأسماء فيجعلانها معرفة، أو معنويَّة**[2] **كما في دلالة الحضور والغيبة على تعريف مسمّياتها**))[3].

وبناءً على ما سبق فالقرينة بمعانيها المترادفة تدلُّ على معنىً مشتركٍ هو المُصاحبة التي خرجت للإشارة أو الدّلالة على مقصود.

2- معنى التّنغيم:

المعنى اللّغويّ للتنغيم:

التّنغيم قرينة لفظيّة، وهو قرينة صوتيّة ترتبط ارتباطاً وثيقاً باللّغة المنطوقة، وهو مصدر الفعل "نغّم"، وممّا جاء في لسان العرب ((**النَّغْمةُ: جَرْسُ الكَلِمَةِ وحُسْن الصَّوْتِ فِي القِرَاءَةِ وَغَيْرِهَا...، والنَّغَم: الكَلَامُ الْخَفِيُّ. والنَّغْمَةُ: الْكَلَامُ الْحَسَنُ، وَقِيلَ: هُوَ الكَلَامُ الْخَفِيُّ...، وَسَكَتَ فُلَانٌ فَمَا نَغَمَ بِحَرْفٍ وَمَا تَنَغَّمَ مِثْلُهُ**))[4]، فالقرينة تتعلّق بحسن الأداء

الفضيلة، القاهرة، د.ط، ص181.

(1) – **سورة الرّعد**، الآية 23.

(2) – يُنظر: الأشمونيّ، علي بن محمّد بن عيسى، 1375هـ، **شرح الأشمونيّ على ألفيّة ابن مالك** المسمّى "منهج السّالك، إلى ألفيّة ابن مالك، حقّقه: محمّد محيي الدّين عبد الحميد ، دار الكتاب العربيّ، بيروت، لبنان، ط1، ج1، ص127.

(3) – اللّبدي، محمّد سمير نجيب، 1985، **معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة**، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط1، ص186.

(4)– **لسان العرب**، مادّة (نغم).

الصّوتيّ.

ويرتبط التّنغيم أيضاً بالتّلوين الصّوتيّ، فهو جرس الكلام[1]، ويُعدُّ ألواناً موسيقيّة تكسو الكلام عند إلقائه، وتظهر هذه القرينة في صورة ارتفاع للصوت أو انخفاضٍ له أو تنويع بين الارتفاع والانخفاض.

إذاً فالتّنغيم في اللغة بما قدّمته المعجم يأخذ مجموعةً من المعاني، منها ما يتعلَّق بحسن الأداء أو التّلوين الصّوتيّ أو الحسّ الطّبيعيّ للصّوت، وقد يذهب إلى معنى ما خفي من الأصوات ولم يبن، كما أنه قد يشير إلى معنى أكثر عموماً، وهو النّطق بصفة عامّة.

المعنى الاصطلاحي للتنغيم:

أشار القدماء إلى هذه الظّاهرة الصّوتيّة من دون أن يستعملوا لها هذا الاصطلاح لفظة "التّنغيم"، فـ(سيبويه 180هـ) تنبّه إلى أهميّة التّنغيم في توجيه الوحدات اللّغويّة في السّياق الأسلوبيّ بين الأبواب النّحوية؛ إذ يؤكّد أنّه قد يستعمل للتفريق بين المعاني المُختلفة للجملة الواحدة، وأوضح ذلك من خلال تبيُّن أثر هذه القرينة اللّفظيّة في تحليل العلاقات الشّكلية بين الوحدات اللّغويّة في السّياق من جهة، وبيَّن وظيفته النّحوية في تغيير دلالات التّراكيب، ويتمّ ذلك بالانتقال من باب نحويّ إلى آخر يؤدّي إلى ارتفاع درجة التّنغيم أو انخفاضها في أثناء نطق الجملة. ومن جهة أخرى فقد بيّن أنّ الكلام ينتقل بواسطة التَّنغيم من أسلوب إلى آخر كالانتقال من النّداء إلى الاستفهام إلى التّعجب.

وأوضح أنّ من صوره الرّبط بين قرينة التّنغيم والقرائن الصّرفية كالعدد والجنس والنّوع، فاستغنى بها عن التّنغيم، ((**يقول الرّجلُ: أتاني رجلٌ، يريد واحداً في العدد لا اثنين، فيُقال: ما أتاك رجلٌ؛ أي أتاك من ذلك، أو يقول أتاني رجلٌ لا امرأةٌ فيقال: ما**

(1) – يُنظر: **معجم الصحاح**، مادّة (نغم).

أتاك رجلٌ؛ أي امرأةٌ أتتْك. ويقول: أتاني اليومَ رجلٌ؛ أي في قوّته ونفاذه، فتقُول: ما أتاك رجلٌ؛ أي أتاك الضُّعفاء))[1]، فيوضّح (سيبويه) أنّ الجملة قد تحتمل الدّلالة على **العدد** إذا كان النّطق بنغمةٍ مستويةٍ في الجملة، و**الجنس** إذا بدأت النَّغمة الصّعود من لفظة "أتاك"؛ لتنخفض في لفظة "رجل"، أمَّا **النّوع** فيكون عندما تبدأ النغمة صاعدة في لفظة "أتاك"، وتنخفض في لفظة "رجل"

ومن المصطلحات التي استعملها (سيبويه) في سياق حديثه عن بعض القضايا النّحويّة التي تندرج في سياق التّنغيم، مصطلح **(التّرنُّم أو مدّ الصّوت أو التّطريب)**؛ إذ قال في كتابه: **((اعلم أنَّ المندوب مدعو، ولكنّه متفجَّع عليه، فإن شئت ألحقتَ في آخر الاسم الألف، لأن النّدبة كأنّهم يترنّمون فيها؛ وإن شئت لم تُلحق كما لم تلحق في النداء. واعلم أنَّ المندوب لابدّ له من أن يكون قبل اسمه "يا" أو "وا"، كما لزم "يا" المستغاثَ به والمتعجَّبَ منه.))**[2]، فالمنهج النّحوي عند سيبويه يعتمد أساساً على تحليل الجملة إلى وحدات خاصّة يتألّف منها نظام الجملة، والقرائن اللّفظيّة أو المعنويّة عنده أشبه بأن تكون نظاماً متحكّماً في العلاقات بين أجزاء التّراكيب النّحويّة.

ولعلّ من أبرز مَن أشار إلى قرينة التَّنغيم لكن بغير لفظها ابن جنّي (392هـ) في باب "**التّطوّع بما لا يلزم**"؛ إذ قال": **((وقد حذفت الصّفة ودلّت الحال عليها. وذلك فيما حكاه صاحب الكتاب من قولهم: سِير عليه ليل، وهم يريدون: ليل طويل**[3]**. وكأنَّ هذا إنّما حذفت فيه الصّفة لِما دلّ من الحال على موضعها. وذلك أنّك تحس في كلام القائل لذلك من التّطويح**[4] **والتّطريح**[5]**،**

(1) – **الكتاب**، ج1، ص55.

(2) – المصدر السّابق، ج2، ص220.

(3) – يُنظر: **الكتاب** ، ج1، ص115.

(4) – التّطويح: تذبذب الصّوت علوّاً واعتدالاً. يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادّة (طوح).

(5) – التّطريح: رفع الصّوت وعلوّه أو طوله وارتفاعه. يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادّة (طرح).

والتّفخيم[1]**، والتّعظيم ما يقوم مقام قوله: طويلٌ أو نحو ذلك. وأنت تحسّ هذا من نفسك إذا تأمّلته، وذلك أن تكون في مدح إنسان والثّناء عليه، فتقول: كان والله رجلًا! فتزيد في قوّة اللّفظ بـ"الله" هذه الكلمة، وتتمكّن في تمطيط اللام وإطالة الصّوت بها وعليها، أي: رجلًا فاضلًا أو شجاعًا أو كريماً أو نحو ذلك...))**[2]، فقد أظهر (ابن جنّي) دور العناصر الصّوتيّة في إظهار المعنى، ووصف تنغيم الجملة بقوله "سير عليه ليل"، فالتّنغيم الحاصل في الأداء اللفظيّ هو ما يدلّ على أنَّ المقصود ليلٌ طويلٌ.

وما ذكره (ابن جنّي) من تطويح الكلام أو التّطريح أو التّفخيم أو التّمطيط ما هي إلا وسائل تنغيميّة تعدّ دليلاً على فهم الصّفة المحذوفة، وهذا ما يؤكّد وعي (ابن جنّي) إلى أهميّة التّنغيم وإشارات الوجه.

واهتمّ **المحدثون** بالتّنغيم على نحو أوسع ممّا لدى القدماء لاطّلاعهم على منجزات الدّرس اللّغويّ الحديث الذي يعدّ المستوى الصّوتيّ من أبرز أركانه ومستوياته، فعرّفه أحدهم بأنّه: **((ظاهرة صوتيّة مرتبطة بالارتفاع والانخفاض في نطق الكلام لدرجة توتر الوترين الصّوتين))**[3]، فيصحب التّنغيم حالات خروج الكلام عن مجراه بغية تأدية الوظائف في سياق معيّن.

ويعدُّ (إبراهيم أنيس) من أشهر من نبّه على دراسة التّنغيم من المحدثين العرب، في كتابه الأصوات اللّغويّة الذي يرى أنَّ التّنغيم هو موسيقا الكلام **((لأنَّ الإنسان حين ينطق بلغته لا يتبع درجةً صوتيّةً واحدةً في النّطق بجميع الأصوات، فالأصوات الّتي يتكوّن منها المقطع الواحد قد تختلف في درجة الصوت، وكذلك الكلمات قد تختلف**

(1) – التّفخيم: منح الصّوت قيمة صوتيّة أكثر مما هو عليه. يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادّة (فخم).

(2) – ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، 1952، **الخصائص**، بتحقيق: محمّد علي النجار، المكتبة العلمية، بيروت، ط1، ج2، ص370–371.

(3) – حجازي، محمود فهمي، د.ت، **مدخل إلى علم اللّغة**، دار قباء، القاهرة، د.ط، ص82.

فيها، ومن اللّغات ما يجعل لاختلاف الصَّوت أهميَّة كبرى؛ إذ تختلف معاني الكلمات تبعاً لاختلاف درجة الصّوت حين النّطق بها))[1].

ولعلّه من نقلٌ عن الدّرس الصّوتيّ العربيّ، والبحث فيه ضئيلٌ؛ لأنَّ معظم أمثلة التّنغيم في اللّغة العربية ولهجاتها تُصنّف من النّوع الذي لا يقوم على تمييز الجملة، وهذا الأمر يعكس إمّا خاصيّة لهجيّة، وإمَّا عادة نطقيّة للأفراد؛ ولذلك فإنّ مسألة تقعيده أمر يكاد يكون مستحيلاً، ويعدّ التنغيم أيضاً من أهمّ الرّكائز في الدّرس الصّوتيّ لما يملكه من صلة باللّغة، وما يقدّمه من الدّلالة والحكم عليها.

المبحث الثّاني: دور قرينة التَّنغيم في المعنى في شعر أبي تمَّام:

تعدُّ النّغمة من قرائن التّعليق اللّفظيّة في سياق التّنغيم، وهي الإطار الصّوتيّ الذي تُقال به الجملة في السّياق، والتّنغيم ظاهرة لا تؤثّر تماماً في البنية التّركيبيّة للجملة، وقرينة الرّتبة والإعراب مثلاً هما مساعدتان لعمليّة التّنغيم، ولقرينة التّنغيم أثر دلاليّ؛ فهي التي تدلّ على المعنى أو توجهه[2]، وهي إحدى الرّكائز الّتي تُفسّر الجملة تفسيراً صحيحاً سليماً، وتنوّع هذه القرينة هو ما يشي بتنوُّع المعاني، فتتغيّر الأساليب من إخبارٍ إلى استفهامٍ إلى تعجُّب...

ولعلَّ الوظيفة الأساس لقرينة التّنغيم نحويّة؛ لأنها تميّز بين أنماط التّركيب، وتؤثّر في تلوّن الأساليب الدّاخلة على النّصّ من التّفريق بين الأساليب النّحويّة.

أنواع النَّغمات في الكلام: تتنوّع النَّغمات من حيث ثباتها أو تغيّرها صعوداً وهبوطاً على النَّحو الآتي:[3]

1- النَّغمة الصَّاعدة: تعني وجودَ درجةٍ مُنخفضةٍ من النَّغمات في مقطع أو أكثر

(1) – أنيس، إبراهيم، 1950م، **الأصوات اللّغويّة**، مكتبة نهضة مصر، ط1، ص176.

(2) – يُنظر: السَّامرائي، فاضل صالح، 2007م، **الجملة العربيّة تأليفها أقسامها**، دار الفكر، الأردن، ط2، 28.

(3)– يُنظر: أيوب، عبد الرحمن: **أصوات اللغة**، ط2، مطبعة الكيانين 1968م، ص153–155.

من الكلام، تليها درجةٌ أكثر علوّاً منها (الانتقال من حالة الهدوء إلى حالة الانفعال). ومن أمثلتها الجملة الاستفهاميَّة التي تقتضي جواباً بـ "نعم" أو "لا"، والجملة المعلّقة؛ ويُقصد بها الكلام غير التَّام لارتباطه بما بعده، ومن أمثلتها الجملة الشَّرطيَّة.

2- النَّغمة الهابطة: تعني وجود درجة عالية من التَّنغيم في مقطع أو أكثر، تليها درجة أكثر انخفاضاً. وسمّيت بذلك لاتّصافها بالهدوء في نهايتها، ومن أمثلتها الجملة الخبريَّة.

3- النَّغمة المستوية: ومعناها أن يكون هنالك عدد من المقاطع ذات درجات محدّدة؛ أي حافظَ الصَّوت على مستوى واحد في حالات الصّعود أو الهبوط تكونُ نغمته مستوية.

4- النّغمة الهابطة الصّاعدة: وتشير إلى درجةٍ عاليةٍ في المقطع أو أكثر تليها درجة أقل منها، ثمَّ درجة عالية.

النّظام النّغميّ للأنماط اللّغويّة:

كان تحليل النّغمة في مختلف أساليب الكلام المستعملة في اللّغة، مثل: الجملة الخبريّة، والجملة الإنشائيّة: أسلوب الأمر، أسلوب النّداء، أسلوب الاستفهام، أسلوب التّعجّب... وقد استعان بعض الباحثين في عملهم بسلّم النّغم المكوَّن من أربع درجات، وذلك على النّحو الآتي:[1]

الرقم 1- يشير إلى درجة منخفضة.

الرقم 2 – يشير إلى درجة متوسطة.

الرقم 3- يشير إلى درجة عالية.

الرقم 4 – يشير إلى درجة عالية جداً.

وبالتَّطبيق على أنواع الكلام السَّابقة يتبيّن ما يأتي:

(1)- يُنظر: المصدر السّابق، ص151-152.

الأسلوب الخبري

1- الجملة الخبريّة (كلّ كلام يخلو من أمر، أو نهي، أو تمنٍّ، أو نداء، أو تعجّب، أو استفهام): النّمط الغالب فيها: 2-2-1

(متوسط + متوسط + منخفض) فإيقاعها متوسّط إلى منخفض، أي إيقاعها يميل إلى الهدوء.

أساليب إنشائية

2- الأمر، النمط الغالب فيه: 2-3-1، متوسط - عالٍ- منخفض← إيقاع مرتفع.

3- الاستفهام، النّمط الغالب فيه: 3-2-1 ← إيقاع مرتفع.

4- النّداء، النّمط الغالب فيه: 2-3-1 ← إيقاع مرتفع.

5- التّعجب، النّمط الغالب فيه: 2-3-1 ← إيقاع مرتفع.

ويتَّضح من هذا التَّحليل تَمَيُّز الجملة الخبريَّة بنمطٍ متوسّطٍ ومنخفضٍ من النَّغمات، فيما يتميّز الأسلوب الإنشائيّ بأنواعه المختلفة "أمر، استفهام، نهي، تمنٍّ، تعجّب، نداء" بأنماط ومستويات عالية من النَّغمات.

بهذا المعنى يمكن وصف التَّنغيم في الشِّعر بأنَّه تلوين الإيقاع بما يناسب الحالة النَّفسيَّة للشاعر، فإذا كان هذا الشَّاعر منفعلاً أو متوتّراً تَكَثَّفَ الإيقاع وارتفع مستواه، أمّا إذا كان هادئاً فالمتوقَّع أن يصاحب لغته مستوى منخفضٌ من النغمات.

وظائف التّنغيم:

ينهض التَّنغيم بدور مهمّ وأساسٍ في قراءة النُّصوص وتحليلها، وفي تلوين الخطاب، وتوليد الدّلالات، مما يجعله من أهمّ العناصر الشّعريّة في النّصّ. ولعلّ من أهمّ وظائف التّنغيم: [1]

1-الوظيفة النّحويّة: يؤدّي التّنغيم دوراً مهماً في تصنيف الجمل إلى أصنافها المختلفة من إخباريّة، استفهاميّة، تعجّبيّة، وغير ذلك؛ فلكلّ من هذه الجمل والأساليب

(1)- يُنظر: إيمان، سلاوي: **التّنغيم وأثره في المعنى اللّغوي "سورة مريم أنموذجاً"**، مشروع تخرّج لنيل شهادة ليسانس في اللغة والأدب العربي، جامعة أكلي محند أولحاج، الجزائر، 2018م، ص22-26.

نمطُه التّنغيميّ الخاصّ به.

2-الوظيفة التّأثيريّة: يلوّن الإنشاء التّعبيريّ الصّوت بحسب المحتوى الفكريّ والعاطفيّ للقصيدة، ويؤدّي هذا النّموذج إلى اختلاف الإنشاء عن الخبر بالتّنغيم.

ويعني ذلك وجوب متابعة أحكام الوقف المختلفة مع مراعاة النّبر والتّنغيم لبيان المقصد المطلوب من تفخيم وزجر واعتراض... فكلّ توجيه للمعنى يقتضي منّا ضرباً من الوقف يُناسبه[1]، وهنالك دلالات يكشف عنها التّنغيم في شعر أبي تمام، ولعلّ أهمّها تنغيم الجملة الإنشائيّة.

وللإنشاء أساليبه الخاصّة، منها الأمر والاستفهام، والنهي والتعجُّب، والنّداء، ولكلّ أسلوب صيغته الخاصّة وأدواته التي تؤدّي المعنى المقصود، لكنَّ هذه المعاني والمقاصد لا تبقى ثابتةً، إنَّما تتحوَّل إلى أغراض مجازيّة تبعاً لحال المخاطب، وقرينة التّنغيم لها دور رئيس في المشاركة في توجيه المعنى.

وللجملة الإنشائيّة نبرتها الخاصّة التي تميل إلى التّأثير في السّامع لتنفيذ الحدث المطلوب والاستجابة له، ومن عناصر تّنغيم الجملة الإنشائيّة الطلبيّة الواردة في شعر أبي تمّام:

أ- تنغيم الاستفهام:

تعدُّ اللّغة معاني مؤثّرة، وعندما تنتظم الجملة بطريقة تنغيميّة معيّنة، فإنَّها تُحدث تأثيراً مُضاعفاً بسبب وجود عاملين: التّنغيم أوّلاً والمعنى ثانياً.

ومن تنغيم الجملة الإنشائيّة يحضر الاستفهام الذي هو **((طلب العلم بشيءٍ لم يكن معلوماً من قبل... ولكنَّ الاستفهام قد يخرج عن معانيه الأصليّة إلى معانٍ**

(1) - يُنظر: قباوة، فخر الدّين، د.ت، **مشكلة العامل النّحويّ ونظريّة الاقتضاء:** دار الفكر، سوريا، د.ط، ص184.

كثيرة))[1]، هذا الخروج يكون للتنغيم دورٌ رئيس فيه.

ويبدأ التّنغيم في الاستفهام بنغمةٍ مرتفعة في المقطع الصّوتيّ الأوَّل للجملة الاستفهاميّة، ثمّ يبدأ بالانخفاض قليلاً، ليعاود الارتفاع في نهاية الجملة، ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل يتعدّاه إلى كون التّنغيم فيصلاً مهمّاً يقف إلى جانب عناصر السّياق والمقام ليميز الأغراض المختلفة التي تؤدّي إليها الجملة الاستفهاميّة، ومن الجدير بالذكر أنَّ البلاغيين قد تتبّعوا الأغراض المجازيّة التي يخرج إليها الاستفهام فوجدوها تزيد على ثلاثين غرضاً مجازيّاً[2]، ومن ذلك قول أبي تمّام:[3]

لله درُّك في الخَوْدِ الّتي طَمَحَتْ ما كان أَرْقَاكَ يا هَذا لِطَامِحِها؟!

يبيّن الشّاعر مدى تعلُّق (فضل بن صالح) بجاريته الّتي تمتاز بالفطنة والأدب، وبدأ ذلك بالتّعجُّب من حاله السّاعية إلى الحصول على قلبها بعد امتناعها وعزوفها عن الزّواج ، ومن ثم جاء الاستفهام بالأداة "ما" التي حملت نغمة مرتفعة بدأ بها جملته، لتبدأ بالانخفاض "كان أرقاكَ"، ويعاود التّنغيم الصّعود في النّداء "يا هذا".

ولنقرأ قوله أيضاً:[4]

فَحْوَاكَ عيْنٌ على نَجْوَاكَ يا مَذِلُ حتَّامَ لا يَتَقَضَّى قَوْلُكَ الخَطِلُ!؟

يمدح الشّاعر المعتصم بالله، ويستخدم فيه الاستفهام بـ"ما"، فالشّاعر لا يجهل معلومة يعتقد أنَّ المخاطب يملك الجواب عنها، بل إنّ هذا الاستفهام يخدم الوظيفة التّواصليّة التي خرجت إلى معنى التّعجّب، وكان ذلك عبر الصّيغة التّنغيميّة التي خالفت

(1) – مطلوب، أحمد و البصير، حسن، **البلاغة والتطبيق**، وزارة التعليم والبحث العلمي، ط2، 1999م، ص134.

(2) – يُنظر: مطلوب، أحمد، **مُعجم المُصطلحات البلاغيّة وتطوّرها**، الدَّار العربيّة للموسوعات، لبنان، ط1، 2006م، ج1، ص18.

(3) – التّبريزيّ، الخطيب، 1951م، **ديوان أبي تمّام**، تحقيق: محمّد عبده عزّام، دار المعارف، مصر، ط5، ج1، ص535. (طمحت: ارتفعت ببصرها إلى السّماء تكبُّراً، طمحت في الشّرف: ارتفعت).

(4) – ديوانه، ج3، ص5. (المَذِل: لا يكتم سرَّه، الخطل: المُضطرب).

توقُّعات المتلقّي، فبدأ الاستفهام بنغمة مرتفعة في قوله "حتّام"، ثم ارتفعت أكثر في الأسلوب الإنشائيّ "لا يتقضّى"، وهذا الخروج عن النّمط المُعتاد هو ما كشف عن معنى التّعجّب.

ويقول أبو تمّام يهجو عيّاشاً:[1]

أَمِنْ نسيمِ الهِجَاءِ انْفَلَّ حَدُّكُمُ فكيفَ لو قَدْ عَلَتْ تلكَ الأعاصِيرُ؟

في استعمال أبي تمّام لهمزة الاستفهام تعبير مجازيّ ينبعث من تعجُّب الشّاعر من ضعف "عيّاش"، ويعضد ذلك باستئناف الكلام بسؤالٍ آخر مُستعملاً الأداة "كيف"، ورغم هذين السّؤالين إلّا أنَّ المُتكلّم لا ينتظر جواباً، وفي التّنغيم الإيقاعيّ المُستخدم نلحظ تنغيماً صاعداً تجلّى في "أمن نسيم الهجاء"، وهذه التّرنيمة كشفت عن معنى السّخرية والاستهزاء، وتهبط النّغمة في الجملة الخبريّة "انفلّ حدّكم" الدّالة على الهدوء، لتعود النّغمة في الارتفاع بالأسلوب الاستفهاميّ الثّاني "كيف" الّتي عادةً ما يُسال بها عن الحال، فحال المهجوّ – تبعاً للنّغمة الصّاعدة– أصبحت في حالٍ يُرثى له، لقد أصبحت عديمة القدرة على التّصدي لنسيم هجاء الشّاعر، لتحضر ترنيمة لغويّة رابعة أفادت هبوطاً في الإيقاع، وهذا ما استوجبه مقام الهجاء عند أبي تمّام.

ويمكن القول إنَّ تنغيم الاستفهام يبدأ عادةً بنغمة مرتفعة ثم ينخفض، ليعود مجدّداً إلى الارتفاع للوصول إلى ترنيمته الأولى، وقد يخالف ذلك حسب مقتضيات حال المُخاطب.

ب– تنغيم النّداء:

والنداء هو التصويت بالمنادى ليقبل من قريبٍ أو بعيدٍ، وفيه طلب إقبال المدعو على الدَّاعي[2]، تنغيم النّداء عادة ما يتصدّر الجملة؛ ولذلك يكتسب النّداء قدرة تعبيرية

(1)– ديوانه ، ج4، ص373.

(2) – يُنظر: مطلوب، أحمد و البصير، حسن، **البلاغة والتطبيق**، ص141.

على التّعبير من خلال الشّحنة الشّعوريّة[1]، أمَّا المقاطع التي تليه فتكون مصحوبة بنغمة أضعف من الأولى.

ولعلَّ أكثر ما يكون النّداء بلا أداة في اسم العلم، غير أنَّ ذلك يأتي أيضاً في مواضع يقتضيها السّياق، ومن ذلك قول أبي تمَّام:(2)

أبَــا جَعْفَــر إنَّ الجَهَالــةَ أُمُّهــا وَلُــودٌ وأُمُّ العلــمِ جَــدَّاءُ حائِــلُ

نجد أبا تمَّام بدأ بيته بنداءٍ حَمل معه نغمة مرتفعة، فهو ينبذ أهل الجهل ويغضب عليهم، والبيت كما نرى يحمل دلالة النّداء، لكنّ استخدام هذا النّداء كان للكشف عن اعتراض أبي تمام على الوزير أبي جعفر الزّيات، فهذا الوزير وسلطته كلٌّ منهما مسؤول عمّا جرى من ترسيخٍ لواقع الجهل.

ولعلَّ تقدير الأداة المحذوفة "يا" أو "أ" ... أو غيرها حسب سياق المتكلّم؛ إذ حذفت الأداة لاستقامة الوزن، وبالنغمة يتبيّن أنَّ الوقوف عند أبي جعفر كان بالنطق بنغمة صاعدة للتّدليل على أنَّها في موقع النداء؛ لأنَّ ما بعد النّداء يحتمل الأمر أو ما في معناه. ومن النّداء بحضور الأداة قوله:(3)

أَيوسفُ جِئْتَ بالعَجَبِ العَجِيْبِ تَرَكْــتَ النَّــاسَ فــي شَــكٍّ مُرِيــبِ

يوظّف أبو تمام تنغيم النّداء؛ إذ ضمنه معنى التّعجب، فانزاح عن المعنى الأساس المراد به إلى معنى آخر يتكشَّف بالتّنغيم الحاصل، إنّه ينادي ولكنّه يهجو (يوسف السّرّاج) الذي تركت أفعاله الحيرة والتُّعجُّب من خلال الإتيان بأمور لم تكن معهودةً من قبل، وفي قوله "أيوسف" نلحظ أنَّ المقطع الصّوتيّ في بداية الجملة كان

(1)– يُنظر: ليلى ، سهل: **التَّنغيم وأثره في اختلاف المعنى ودلالة السياق**، جامعة محمد خيضر، الجزائر، 2010، ص6.

(2) – ديوانه، ج3، ص177. (جدّاء: صغيرة الثّدي، حائل: ذات حمل).

(3) – ديوانه ، ج4، ص315.

بنغمـةٍ متوسّـطةٍ فـي همـزة النّـداء، ثـم تواصـل التّنغيم فـي الارتفـاع تـدريجياً فـي المقطـع الصّـوتيّ الثّـاني من التّركيـب الإنشـائي، لينـخفض علـى نحـو مفـاجئ فـي التّركيـب الثالـث المُتمثّل بالجملة الخبريّة .

يقول في موضع آخر :[1]

يا حَاسِدَ الفضلِ لا أَعْرِفْكَ مُحْتَشِداً لِغَمْـرَةٍ أَنْـتَ عِنْـدِي غَيْـرُ سَـابِحِها

في هذا البيت يمدح الشّاعر الفضلَ بن صالح بن عبد الملك، ويطلب من حاسده أن يكفَّ عن هذا الفعل، فالحاسد لا يملك القدرة على الشّروع في الحسد؛ لأنَّه ليس أهلاً له، بل إنَّ مُجرّد المحاولة تُفضي إلى الغرق في فضائل الممدوح.

نجد في تصريح أبي تمّام بأداة النّداء هنا رصداً لتحولات إيقاعيّة في بنية النّصّ، فـ"يا" هنا تحوَّلت إلى أكثر من أداة نداء، لقد انزاحت عن معنى النّداء إلى معنى النّهي والزّجر والتّوبيخ، فاختلف توزيع النّص في التّنغيم تحليليّاً، وكان قرينةً دالّة على الأداة، فحضر المقطع الصّوتيّ بنغمة متوسّطة من خلال هذه الأداة؛ ليبدأ بالارتفاع في "حاسد الفضل"، لتعود إلى الانخفاض في جواب النّداء "لا أعرفك مُحتشداً لغمرة"، ويبلغ أدنى مستويات الانخفاض في الجملة الخبريّة "أنت عندي غير سابحها" التي خرجت من معنى الإثبات والتّقرير إلى معانٍ مجازيّة كالتّوبيخ والتّقريع، وكان التّنغيم عاملاً مُهمّاً في الكشف عنها.

ج- تنغيم النَّهي:

ويُقصد بالنّهي طلب الكفّ عن الفعل على وجه الاستعلاء والإلزام...[2]، وللنّهي ميزات خاصّة، إذ عادة ما يبدأ بنغمة صاعدة، وهو متذبذبٌ بين ارتفاع وانخفاض؛ إذ يبدأ النّهي بنغمة صاعدة ثم يبدأ بالانخفاض للوصول إلى مستويات متدنّية ثم يرتفع فجأة في

(1) – ديوانه ، ج1، ص351.

(2)- يُنظر: مطلوب، أحمد و البصير، حسن، **البلاغة والتطبيق**، ص130 .

آخر الجملة ليعود للانخفاض الفجائيّ تارة أخرى[1]، ومنه قول أبي تمَّام:[2]

لا تصـرفَنَّ نَـدَاكَ عمَّـنْ لـم يَـدَعْ للقَـوْلِ فيـكَ إلـى سِـوَاكَ تَصَـرُّفا

لا تَـرْضَ ذاكَ فَتُسْـخِطَنَّ أوابـداً هَزَّتْـكَ إلَّا أنْ تُصـيبَكَ مُرْهَفـا

استعمل (أبو تمَّام) النّهي فيما يحمله من أنساق مُضمرة في تصوير قوَّة شعره، فالشّاعر يهدف إلى إظهار حركيّة الصّراع المكتوم الذي يكشف عن علاقة الشّاعر الملتبسة بالسّلطة في عصره، فالشّاعر يهدف إلى إثارة مشاعر الهلع والتّوجُّس التي أوضحتها ترنيمة النّهي من خلال التّذبذُب بين ارتفاع وانخفاض، إذ كان الارتفاع في البداية وما قبل الآخر، والانخفاض في الوسط والنّهاية.

ومثل ذلك قوله:[3]

ولا تَقُـلْ إنَّنـا مِـن نَبْعَـةٍ فلقَـدْ بانَـتْ نَجائِـبُ إبْـلٍ مِـنْ نَواضِـحِها

ينهى (أبو تمام) الحاسدَ ويطلب منه عدم الإتيان بمثل هذا الفعل، فانتساب الحاسد إلى هاشمٍ لا يعني أنَّه أهل لكلّ فعل، وهذا النَّمط من التَّنغيم ارتبط بمتلازماتٍ صوتيّة تختلف عن باقي أغراض الجملة، فبدأ بنغمة متوسّطة دلَّت عليها الأداة "لا"، ليبدأ بالارتفاع قليلاً في المقطع الصَّوتيّ الثّاني "تقل"، ومن ثمّ يعود إلى الانخفاض في الجملة الخبريّة "إنّنا من نبعةٍ"، ويبلغ أدنى مستويات الانخفاض في الجملة الخبريّة الثانية "فلقد بانت نجائبُ".

ومثل ذلك أيضاً قوله:[4]

فَـلا تَبْعُـدَنْ منّـي قَريبـاً فَطالَمـا طُلِبْـتَ فلـمْ تَبْعُـدْ وأنـتَ بَعيـدُ

(1) – ينظر: زلاقي ، رضا، 2008م، **التّنغيم في اللّغة العربيّة**، جامعة بومرداس، الجزائر، ص79.

(2) – ديوانه، ج4، ص476.

(3) – ديوانه ، ج1، ص352.

(4) – ديوانه ، ج1، ص400.

أوردَ النَّهيَ هنا على سبيل الإلزام؛ لأنَّه يورد ما يستدعي ذلك، فأبو تمَّام ينهى عن محاولة إبعاده عن الممدوح (ابن أبي دواد)، فهو قريبٌ إليه رغم بعده، والنَّهي هنا دخل في باب الاعتذار واللّوم، والعتاب، فكان في نغمةٍ متوسّطةٍ تجلّت في الأداة "لا"، ليبدأ ارتفاعاً في فعل النَّهي "تبعد"، وينخفضُ في نون التَّوكيد "نْ"، ويبلغ من الانخفاض مستوياتٍ متدنّيةً في الجملتين الخبريتين التاليتين.

هـ – تنغيم فعل الأمر:

إنَّ صيغة فعل الأمر تستعمل في صور حقيقة؛ أي حصول الفعل على سبيل الاستعلاء، وهذه هي دلالته الأصليّة، وقد تتولّد عنه دلالات تبعاً للقرائن الحالية والسياقيَّة[1]، وقد يكون له دلالات أخرى يكشف عنها التَّنغيم ويؤدّيها، فيتفرَّع كلُّ باب منها فروعاً شتَّى، فقد يؤدّي طلباً محضاً، وقد يكون زجراً أو توبيخاً ... إلخ. ففي قول أبي تمَّام:[(2)]

خُذْها ابنة الفكرِ المهذَّبِ في الدُّجى والليلُ أسودُ رقعة الجلبابِ

نلحظُ في قول (أبي تمَّام) سموَّاً للمعاني ورفعةً، لم يسبقه إلى مثلها شاعرٌ، إذ كان نظم البيت أو القصيدة في الليل؛ أي إنَّه يسهر الليالي في سبيل محبوبته، بدأ بنغمةٍ صاعدةٍ تجلَّت في قوله "خذها"، ثمَّ انخفضت في الجملة الخبريّة "والليلُ أسود رقعة الجلباب"، وهذا ما كشف عن معنى النُّصح والإرشاد.

ومنه قوله أيضاً:[(3)]

فاطلُبْ هدوءاً بالتَّقَلْقُلِ واستَتِر بالعيسِ مِنْ تَحْتِ السُّهادِ هُجُودا

هذا البيت من قصيدةٍ في مدح (خالد بن يزيد الشّيبانيّ)، ويطلبُ منه السّكونَ

(1)– يُنظر: مطلوب، أحمد و البصير، حسن، **البلاغة والتطبيق**، ص125.

(2) – ديوانه: ج1، ص91.

(3) – المصدر السّابق: ج1، ص410.

في الحركةِ في الأسفار، والنَّومَ عندما يكون أرِقاً، وجاء التّنغيم صاعداً في بداية الجملة في فعل الأمر "اطلبْ"، وهذا الفعل يحمل في معناه دلالة الأمر، ألا وهي الطّلب، ولعلَّ هذا ما نمَّ عن نغمةٍ صاعدةٍ، ثمَّ انخفضت في لفظة "هدوءاً"، الدّالة في أحرفها على الهدوء، وهذه اللفظة تحمل مستوًى مُنخفضاً من التَّنغيم، ليعود إلى التوسُّط في لفظة "التَّقَلْقُل".

ويقول أبو تمّام:[1]

قُلْ للأميرِ الَّذي قَدْ نَالَ ما طَلَبا ... وردَّ من سَالِفِ المَعْرُوفِ ما ذَهَبا

يمدح أبو تمّام (إسحاقَ بن إبراهيم بن مصعب) فهو الأمير الذي ينال طالبه مبتغاه، إنَّه صاحب المعروف الفضل.

بدأ التَّنغيم صاعداً في قوله "قل"، وهذا الفعل يحمل في تنغيماته دلالةً طلبيّةً تجلَّت في فعل القول، ليهبط قليلاً في "للأمير"، ويبلغ أدنى مستويات الانخفاض في الجملة الخبريَّة "قد نال ما طلبا"، وهو في ذلك عدل عن الأصل العام لتنغيمة الأمر، لقد انزاح عن مجراها النَّغمي العامّ ليُولّد دلالة أخرى فضلاً عن دلالة الأمر، اقترب في مستواه الإيقاعيّ من دلالة النَّهي.

و- تنغيم التّعجُّب:

ما يذكره بعضهم من خروج بعض التّراكيب إلى أساليبَ مختلفةٍ أو دلالة الأداة على أكثر من معنى، وذلك عائد إلى التَّنغيم، فقد روى البعض أنَّ من أسباب وضع أوليّات النَّحو سماعه ابنته تقول: ما أحسنُ السَّماءِ..؟ للدّلالة على التّعجُّب من حُسن السَّماء، ولكنها أخطأت في التَّشكيل الإعرابيِّ برفع "أحسنُ"، فتحوَّلت الجملة استفهاميّةً[2].

(1) – ديوانه، ج1، ص234.

(2) – يُنظر: الزّبيدي، ابو بكر محمّد بن الحسن، 1973م، **طبقات النّحويين واللغويين**، حقّقه: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، القاهرة، د.ط، ص14. والسّيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله، 1955، **أخبار**

واختلاف التّنغيم يؤدي إلى تحوُّلات في الدّلالة داخل النّصّ، فيخرج الأسلوب عن معناه الحقيقيّ الذي وُضع له إلى معنى آخر، وبذلك يتضافر التّنغيم مع سياق الحال وظروف النّصّ، فيخرج غرض الأسلوب عن المعنى المُراد، يقول أبو تمّام:

ومنه قول الشاعر:[1]

أَحسِنْ بأيَّامِ العَقيقِ وَأَطيبِ وَالعيشِ في أَظلالِهِنَّ المُعْجِبِ

هذا البيت جاء عبى صيغة قياسيّة، فللتعجُّب عبارات كثيرة منها سماعيّة وأخرى قياسيّة؛ إلا أنَّها كانت في معنى واحد هو خفاء السّبب والخروج عن المألوف، وغالباً ما يكون عند مشاهدة ما يُجهل سببه، وهذا البيت من قصيدة في مدح (عمر بن طوق)، بدأها في تذكّر الأيّام التي كانت معه، وقال "أطيب" فصحّح الياء؛ لأنَّ التّعجُّب شأنه ذلك يظهر فيه التّضعيف، ويصحّ المعتلّ إذا بنيته بناء الأمر.

جاء التّنغيم صاعداً في المقطع الصّوتيّ الأوَّل "أحسن"، ثم بدأ بالانخفاض في قوله "أيّام العقيق"، ليعاود الارتفاع في الجملة التنغيمية الثّانية "وأطيب"، وهنا نلحظ أنَّ التنغيم أخرج التّعجُّب إلى معنى المدح.

ويقول أبو تمّام:[2]

ما للفراق تفرَّقت أعضاؤه ما زالَ يعصفُ باللقاء قديما

يصف الشّاعر حدّة شوقه الى أحد أصدقائه بعد فراقه له؛ جاعلاً يوم الفراق يوماً عظيماً في همومه ووحشته، داعياً عليه بعدم السّقي، كونه ترك جسمه سقيماً، كان الأمر متعلّقاً بفراق الأصدقاء، فعندما يفارق الشّاعر شخصاً أو صديقاً قريباً من نفسه، فأنَّه يحسّ بمرارة ذلك الفراق، فضلاً عن الوحشة التي سيحياها بابتعاد صديقه عنه، والفراغ

النَّحويين البصريين، تحقيق: طه محمّد الزّيني، ومحمّد عبد المنعم الخفاجي، مصطفى بابي الحلبي وأولاده، مصر، القاهرة، ط1، ص21.

(1) – ديوانه ،92/1. (العقيق: موضع).

(2) – ديوانه ، 593/4

الذي سيتركه خلفه.

جاء التَّنغيم مُكتسياً مميزات صوتيَّة خاصّة بدأ بنغمة صاعدة في المقطع الصّوتيّ الأوّل من الجملة " ما"، ثم بدأ في الانخفاض حتى بلغ مستويات متدنّية "خطبه" ثم ارتفع فجأة "ما" ليعاود للانخفاض الفجائيّ تارة أخرى "دهاه"، وعليه يمكن الحكم على تنغيم التَّعجُّب على أنَّه متذبذب بين ارتفاع وانخفاض، حيث كان الارتفاع في البداية وما قبل الآخر، وكان الانخفاض في الوسط والنّهاية.

النّتائج والتّوصيات:

1. لكلّ جملة في العربيّة هيكلٌ تنغيميّ خاصّ بها ويميزها من غيرها، فالتّنغيم الحاصل في الجملة الخبريّة يختلف عن التّنغيم الكائن في الجملة الإنشائيّة.
2. تُعدّ النّغمة إحدى قرائن التَّعليق اللّفظيّة التي ترتبط بالسّياق ارتباطاً واضحاً، فاختلاف النّغمة يؤدّي إلى اختلافٍ في المعنى المقصود.
3. قد تسقط القرينة الدّالة على المعنى في موطنٍ ما، وتنوب عنها القرينة الإعرابيّة اللّفظيّة الّتي تكشف عن المحذوف، فالتّضحية بالقرينة الإعرابيّة أهون عند الشّاعر من الإخلال بالوزن.
4. يُمكن أن نُطلق على التّنغيم إعراباً لفظيّاً، فهو يهتمّ بالجانب الصّوتيّ،

كما للقرينة الإعرابيّة دور في التّدليل على الأبواب النّحويّة عند الكثيرين.

5. كان أبو تمّام على عناية كبيرة بالتّنغيم الدّال على المعنى؛ إذ سمحَ لقريحته الشّعريّة أن تظهر مع محاولة الارتباط بقواعد نحويّة ثابتة، و من أهمّ سمات التي امتاز بها الطّبع .

6. يمكن دراسة التّنغيم في مجالات عدّة؛ نحويّة وبلاغيّة، وصوتيّة... وللتنغيم النّحويّ دورٌ كبيرٌ في فهم التّركيب؛ فمن دونها يحدُث فهم التّركيب فهماً مُخالفاً المقصود.

المصادر والمراجع:

*- القرآن الكريم.

1- الأشمونيّ، علي بن محمّد بن عيسى، 1375هـ، **شرح الأشمونيّ على ألفيّة ابن مالك** المسمّى "منهج السّالك، إلى ألفيّة ابن مالك، حقّقه: محمّد محيي الدّين عبد الحميد ، دار الكتاب العربيّ، بيروت، لبنان، ط1.

2- أنيس، إبراهيم، 1950م، **الأصوات اللّغويّة**، مكتبة نهضة مصر، ط1.

3- البغداديّ، عبد القادر بن عمر، 1375هـ، **خزانة الأدب ولب لسان العرب**، تحقيق وشرح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، د.ط.

4- التّبريزيّ، الخطيب، 1951م، **ديوان أبي تمّام**، تحقيق: محمّد عبده عزّام، دار المعارف، مصر، ط5.

5- الجرجانيّ، علي بن محمّد السّيد، د.ت **معجم التّعريفات**، تحقيق ودراسة: محمّد صديق المنشاويّ، دار الفضيلة، القاهرة، د.ط.

6- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، 1952، **الخصائص**، بتحقيق: محمّد علي النجار، المكتبة العلمية، بيروت، ط1.

7- حجازي، محمود فهمي، د.ت، **مدخل إلى علم اللّغة**، دار قباء، القاهرة، د.ط.

8- حسّان، تمّام، 1419هـ/1993م، **البيان في روائع القرآن دراسة لغويَّة وأسلوبيَّة للنصّ القرآنيّ** ، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

9- حسّان، تمّام، 1994م، **اللّغة العربيّة معناها ومبناها**، دار الثّقافة، المغرب، د.ط

10- حسّان، تمّام، 2006م، **مقالات في اللّغة والأدب**، عالم الكتب، القاهرة، د.ط.

11- الرّازيّ، محمّد بن أبي بكر، 1994م، **مختار الصّحاح**، دار الكتاب الحديث، ط1.

12- الزّبيدي، ابو بكر محمّد بن الحسن، 1973م، **طبقات النّحويين واللغويين**،

حقّقه: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، القاهرة، د.ط.

13- زلاقي ، رضا، 2008م، **التّنغيم في اللّغة العربيّة**، جامعة بومرداس، الجزائر.

14- السَّامرائي، فاضل صالح، 2007م، **الجملة العربيّة تأليفها أقسامها**، دار الفكر، الأردن، ط2.

15- السّامرائيّ، فاضل صالح، 2000م، **الجملة والعربية والمعنى**، دار ابن حزم، ط1.

16- سيبويه، أبو عثمان عمرو بن عثمان بن قنبر، 1988، **الكتاب**، تحقيق: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3.

17- السّيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله، 1955، **أخبار النَّحويين البصريين**، تحقيق: طه محمّد الزّيني، ومحمّد عبد المنعم الخفاجي، مصطفى بابي الحلبي وأولاده، مصر، القاهرة، ط1.

18- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، 1979، **معجم مقاييس اللّغة** ، تحقيق وضبط: عبد السّلام هارون ، دار الفكر ، بيروت ، د.ط

19- الفراهيديّ، الخليل بن أحمد، د.ت، **العين**، تحقيق: د. مهدي المخزوميّ، ود. إبراهيم السّامرائي، دار ومكتبة الهلال، د. ط.

20- قباوة، فخر الدّين، د.ت، **مشكلة العامل النّحويّ ونظريّة الاقتضاء**: دار الفكر، سوريا، د.ط.

21- قدور، أحمد محمّد، 2008م، **مبادئ اللّسانيات**، دار الفكر، دمشق، ط3.

22- اللّبدي، محمّد سمير نجيب، 1985، **معجم المصطلحات النّحويّة والصّرفيّة**، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط1.

23- مطلوب، أحمد، 2006، **مُعجم المُصطلحات البلاغيّة وتطوّرها**، الدَّار العربيّة للموسوعات، لبنان، ط1.

24- ابن منظور، جمال بن مكرم: **لسان العرب**، تحقيق: محمّد أحمد حسب الله، وهاشم الشّاذلي، وعبد الله علي الكبير، دار المعارف، مصر، د.ت.

25- ابن هشام، عبد الله جمال الدّين بن يوسف، د.ت، **أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك** ، ومعه عدّة السّالك إلى تحقيق أوضح المسالك : محمد محيي الدّين عبد الحميد، دار الفكر ، بيروت ، د.ط.

Sources and references:

-*The Kareem Quran.

1 -Al-Ashmouni, Ali bin Muhammad bin Isa, 1375 AH, Sharh al-Ashmuni on the millennium of Ibn Malik called "Minhaj al-Salik, to the millennium of Ibn Malik, achieved by: Muhammad Muhyiddin Abd al-Hamid, Dar al-Kitab al-Arabi, Beirut, Lebanon, ed1.

2 -Anis, Ibrahim, 1950 AD, Linguistic Voices, Nahdet Misr Library, 1st Edition.

3 -Al-Baghdadi, Abd al-Qadir bin Omar, 1375 AH, Treasury of Literature and the Heart of the Tongue of the Arabs, investigation and explanation: Abd al-Salam Muhammad Harun, al-Khanji Library, Cairo, d.

4 -Al-Tabrizi, Al-Khatib, 1951AD, Abi Tammam Diwan, edited by: Muhammad Abdo Azzam, Dar Al Ma'arif, Egypt, 5th Edition.

5 -Al-Jarjani, Ali bin Muhammad Al-Sayed, d. Dictionary of definitions, investigation and study: Muhammad Siddiq Al-Minshawi, Dar Al-Fadila, Cairo, d.

6 -Ibn Jinni, Abu Al-Fath Othman, 1952, Al-Characteristics, with an investigation by: Muhammad Ali Al-Najjar, The Scientific Library, Beirut, 1st Edition.

7 -Hegazy, Mahmoud Fahmy, dt, Introduction to Linguistics, Dar Quba, Cairo, Dr. T.

8 -Hassan, Tammam, 1419 AH / 1993 CE, Al-Bayan fi Masterpieces of the Qur'an, a linguistic and stylistic study of the Qur'anic text, The World of Books, Cairo, i 1.

9 -Hassan, Tammam, 1994 AD, The Arabic Language, Its Meaning and Its Structure, House of Culture, Morocco, Dr.

10 -Hassan, Tammam, 2006 AD, Articles on Language and Literature, The World of Books, Cairo, Dr. T.

11 -Al-Razi, Muhammad bin Abi Bakr, 1994 AD, Mukhtar As-

Sahih, Dar Al-Kitab Al-Hadith, ed1.
12 -Al-Zubaidi, Abu Bakr Muhammad bin Al-Hassan, 1973 AD, Tabaqat for grammarians and linguists, edited by: Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, Dar al-Ma'arif, Egypt, Cairo, d.
13 -Zallaki, Reda, 2008, Toning in the Arabic Language, Boumerdes University, Algeria.
14 -Al-Samarrai, Fadel Saleh, 2007 AD, Arabic sentence composed by its sections, Dar Al-Fikr, Jordan, vol 2.
15 -Al-Samarra'i, Fadel Salih, 2000 AD, Al-Juma, Arabic and Meaning, Dar Ibn Hazm, ed. 1.
16 -Sibawayh, Abu Uthman Amr bin Othman bin Qanbar, 1988, the book, edited by: Abd al-Salam Muhammad Haroun, Al-Khanji Library, Cairo, 3rd Edition.
17 -Al-Serafi, Abu Saeed Al-Hassan Bin Abdullah, 1955, News of the Basrian Grammarians, edited by: Taha Muhammad Al-Zaini, and Muhammad Abd Al-Moneim Al-Khafaji, Mustafa Babi Al-Halabi and Sons, Egypt, Cairo, ed. 1.
18 -Ibn Faris, Abu Al Hussein Ahmad Ibn Faris Bin Zakaria, 1979, The Dictionary of Language Standards, edited and controlled by: Abdul Salam Haroun, Dar Al Fikr, Beirut, Dr. Taz
19 -Al-Farahidi, Al-Khalil bin Ahmed, dt, Al-Ain, investigation by: Dr. Mehdi Makhzoumi and d. Ibrahim Al-Samarrai, the Crescent House and Library, Dr. I.
20 -Qabawa, Fakhr al-Din, dt, the problem of the grammatical factor and the theory of imperative: Dar al-Fikr, Syria, dt.
21 -Kaddour, Ahmad Muhammad, 2008 AD, Principles of Linguistics, Dar Al-Fikr, Damascus, 3rd Edition.
22 -Al-Labadi, Muhammad Samir Naguib, 1985, Dictionary of Grammatical and Morphological Terms, The Resala Foundation, Beirut, Lebanon, vol.1.
23 -Matlib, Ahmad, 2006, Glossary of Rhetorical Terms and Their Development, Arab House of Encyclopedias, Lebanon,

Edition 1.

24 -Ibn Manzur, Jamal Ibn Makram: Lisan al-Arab, edited by: Muhammad Ahmad Hassaballah, Hashem al-Shazly, and Abdullah Ali al-Kabir, Dar al-Ma'arif, Egypt, d.

25 -Ibn Hisham, Abdullah Jamal al-Din bin Yusuf, d. D. He explained the paths to the millennium of Ibn Malik, and with him the instrument of the walker to the clearest investigation of the tracts: Muhammad Muhiyy al-Din Abd al-Hamid, Dar al-Fikr, Beirut, d.

وظيفة اللغة في رواية :
"الرجل الذي أراد أن يكون سعيداً"

طالبة ماجستير: ولاء عبدالله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة تشرين
قسم اللغة الفرنسية، اختصاص لغويات
إشراف الدكتور: جوني يعقوب

ملخص

تعالج هذه الدراسة دور اللغة التي تستخدمها الشخصيات الرئيسية المختلفة في رواية "الرجل الذي أراد أن يكون سعيداً" للكاتب لوران غونيل، حيث تتبادل شخصيات الرواية ذات الوضع الاجتماعي المختلف الكثير من الحوارات مع بعضها البعض في منطقة معينة مستخدمين لغة ملائمة لوظيفتهم. لذلك من خلال تحليل الممارسات اللغوية، يمكننا تحديد بعض المعلومات حول هوية الشخصيات والعلاقات التي تجمعهم، ومعرفة إن كانت تشترك في علاقات قريبة أو بعيدة. بالإضافة إلى ذلك، يمكننا أيضاً تحديد الهدف من تنويع استخدام أسلوب بدل آخر، ويعود سبب ذلك بشكل خاص الى أسلوب المؤلف والهدف الذي يريد أن يعبر عنه من خلال شخصياته الحقيقية أو الخيالية، بطريقة جميلة وفعالة.

يركز هذا التحليل على اللغة المستخدمة وفقاً لمختلف السياقات والظروف. سندرس العلاقات القائمة بين السلوكيات اللغوية والعناصر الاجتماعية المتنوعة.

الكلمات المفتاحية □ وظيفة□ لغة□ تغيير□ تواصل□ سياق.

La fonction du langage dans le roman :

L'homme qui voulait être heureux

Résumé

Cette étude aborde la fonction du langage utilisée par les différents personnages principaux dans le roman *L'homme qui voulait être heureux* de Laurent Gounelle. Les personnages du roman qui ont un statut social différent échangent beaucoup de dialogues entre eux dans une région déterminée en utilisant une langue convenable à leur fonction. A partir de l'analyse des pratiques linguistiques, on peut déterminer certaines informations sur l'identité des personnages et les relations qu'ils unissent, c'est-à-dire s'ils partagent des relations d'intimité ou de distance. En plus, on peut également déterminer le but d'utiliser un style à la place d'un autre, ce qui revient particulièrement au style de l'auteur et au message qu'il veut passer à partir de ses personnages réels ou imaginaires, d'une manière esthétique et efficace.

Cette analyse se concentre sur le langage employé selon les différents contextes. Nous allons étudier les relations existantes entre les comportements linguistiques et les différents éléments sociaux.

Mots-clés : fonction, langage, variation, communication, contexte.

The function of language in the novel □

The man who wanted to be happy

Abstract

This study addresses the function of language used by different main characters in the novel "The man who wanted to be happy" by Laurent Gounelle. Characters in the novel who have different social status exchange a lot of dialogue with each other in a specific region using a language suitable for their function, therefore from the analysis of linguistic practices, we can determine some information on the identity of characters and relations they unite, that is to say whether they share relations intimacy or distance. In addition, one can also determine the purpose of using one style instead of another, which particularly comes down to the style of the author and the message he wants to convey from his real or imaginary characters, from an aesthetic and efficient way.

This analysis focuses on the language used according to the various contexts. We are going to investigate the existing relationships between linguistic behaviors and different social elements.

Key words: function, language, variation, communication, context.

Introduction:

La langue est l'outil de communication et de s'exprimer entre les individus de statuts parfois différents. Les locuteurs ont besoin de maîtriser leur système linguistique qui est un ensemble de règles abstraites pour utiliser la langue de bonne façon, mais il faut avoir aussi une compétence communicative pour savoir adapter cette langue selon les interlocuteurs, les situations sociales et l'objet du discours. En plus, cette langue peut nous donner des informations supplémentaires des rapports humains et même certaines particularités des interlocuteurs. Le concept de compétence de communication a été développé par Hymes dès 1972 quand il a insisté sur l'importance du contexte : « Il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social.[1] »

Cette étude est basée sur un corpus écrit qui aborde l'analyse des dialogues faits entre les différents personnages dans le roman *L'homme qui voulait être heureux* de Laurent Gounelle en 2008 à travers l'analyse du langage utilisé par les protagonistes dans des situations sociales différentes « Le fonctionnement de la langue se caractérise par l'énorme diversité de pratiques textuelles qui varient en fonction des buts à atteindre, des situations et des conventions sociales.[2]»

[1] BAYLON CH, 1996- **Sociolinguistique. Société, langue et discours**. Paris, Nathan, p. 35.
[2] DOLZ J, GAGNON R, 2008- Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit **La didactique du français**, pp. 179-198.

Julien, le héros du roman, exerce la fonction d'enseignant français aux Etats-Unis. Il passe ses vacances dans une île indonésienne "Bali". Pendant son séjour à Bali, il rencontre un vieux guérisseur afin de l'aider à être heureux dans sa vie. Le sage à son tour, commence avec Julien plusieurs discussions concernant sa vie, ses rêves et ses contraintes en lui offrant des idées scientifiques, philosophiques et religieuses très importantes dans la vie. Il l'a chargé aussi des missions à accomplir afin de bien comprendre ces idées, et à la fin du roman, on s'aperçoit le changement dans la personnalité de Julien qui est devenu plus compréhensif et plus compatible à la vie.

Notre étude essaie à partir de l'analyse des variations langagières dans l'usage réel de la langue de déterminer certaines caractéristiques personnelles des interlocuteurs concernant leur intention, leur état psychologique et la nature des relations entre eux.

Objectif :

Notre but est de déterminer le langage convenable à chaque situation sociale, c'est-à-dire, le bon choix des formes linguistiques adaptées au statut social des interlocuteurs et leurs rôles dans le roman.

Nous abordons cette problématique en prenant en compte toutes les variations langagières accompagnées de chaque usage par rapport au contexte général de la conversation et aux autres facteurs sociaux qui contribuent à leur tour à faire des différences d'usage langagier comme l'âge et le sexe des interlocuteurs.

Méthodologie :

Cette étude se concentre sur l'analyse des dialogues dans le roman pour savoir les registres utilisés et dans quelles situations, quelles sont les raisons de ces variations ? Et le degré de compatibilité du langage utilisé au sujet élaboré. Donc, nous allons compter sur la méthodologie d'analyse du discours selon D. Maingueneau pour déterminer les situations sociolinguistiques d'utilisation de chaque registre.

La sociolinguistique :

C'est la science qui étudie les différences dans l'usage des formes linguistiques dans une communauté donnée, elle montre que toutes les variations dépendent des facteurs sociaux dont on doit tenir compte dans notre usage personnel, ainsi elle met l'accent sur le côté individuel dans l'emploi du langage en insistant sur l'importance des situations sociales à choisir la bonne langue.

Du fait que chaque personne a sa propre personnalité qui ne ressemble pas aux autres personnes, chaque personne utilise sa langue d'une manière différente des autres, ce qui revient à son milieu social, à son niveau intellectuel et même à son âge ou son sexe, tous ces facteurs constituent les contraintes extralinguistiques de chaque usage langagier qu'on doit tenir compte dans nos échanges linguistiques.

D'ailleurs, on peut dire que la variation qui touche le système linguistique des langues naturelles à travers le temps est un indice de l'évolution et de la vitalité de ces langues, ce qui se considère comme un objet très nécessaire afin de répondre aux attentes du monde en évolution.

Il est important à noter que la langue française fait une grande attention à la manière de parler. En fait, elle se distingue par sa politesse et la diversité des expressions utilisées aux différentes situations par la même personne, ainsi les Français ont deux façons de s'adresser (le vouvoiement et le tutoiement), c'est-à-dire ils utilisent une langue soutenue et respectueuse avec les étrangers et les personnes les plus âgés en leur parlant au pronom "vous" tandis qu'ils emploient un langage plus familier avec les proches en utilisant le pronom "tu", ces diverses variations d'usages linguistiques sont propres au français. Par contre, l'arabe n'a pas ces différences d'usage, au niveau des pronoms d'adresse[3], les Arabes tutoient les étrangers ce qui représente une violation des règles sociales de la parole et jugé négativement par les Français. On peut remarquer deux variétés essentielles à l'arabe, la première est l'arabe classique ou littéraire qui considère le système le plus idéal, celui enseigné aux écoles et l'arabe dialectal qui distingue les groupes sociaux qui vivent dans des régions différentes et appartiennent au même pays autonome en respectant les mêmes normes. Par exemple, les habitants de la ville parlent de manière différente de ceux qui vivent au village.

[3] On peut s'adresser à tout le monde en utilisant le même pronom de singulier "أنت", "tu" sans aucun problème social, mais on peut en même temps ajouter d'autres mots accompagnés pour indiquer notre respect et la distance avec les autres comme par exemple le mot "حضرتك".

Les registres de langue :

L'utilisation langagière particulière de chaque locuteur, de même système linguistique dans une communauté donnée, qui crée des variations aux niveaux de la construction des phrases, l'emploi du lexique et la prononciation des phonèmes conformément à la situation sociale dans laquelle on se trouve. Par exemple en français contemporain, on supprime couramment l'articule "ne" de la négation à l'oral "je sais pas" au lieu de la forme à l'écrit "je ne sais pas".[4] Ces variations qui dépendent de la région, de l'âge et du sexe, du niveau culturel et des circonstances de communication enrichissent le système linguistique par les différentes manières de s'exprimer. En effet, la langue française comporte de multiples formes pour exprimer le même sens, ces formes reviennent aux plusieurs facteurs linguistiques et sociaux, comme par exemple : nous parlons avec les membres de famille d'une manière familière alors que la façon de s'adresser à nos professeurs est plus formelle.

La naissance du terme "registre de langue" a eu lieu dans les années 50 avec le linguiste Reid pour indiquer la variété linguistique adaptable à une situation sociale particulière[5]. Puisque la langue française contient plusieurs variétés pour désigner le même objet ou la même chose, le choix entre ces différents synonymes est conditionné par les situations de communication et le thème de la conversation, par exemple les différents

[4] BOYER H, 2017- **Introduction à la sociolinguistique**. Paris, Dunod, p. 31.
[5] MOREAU M-L, 1997- ***Sociolinguistique, concepts de base***. Bruxelles, Mardaga, p. 238.

synonymes du mot "argent", "monnaie", "fric", et "blé" ou "se lasser", "en avoir assez", "en avoir marre". Donc afin de bien distinguer ces diverses expressions, les linguistes les ont classées la plupart du temps sous quatre catégories dont le soutenu, le courant, le familier et le populaire.[6]

« Il existe, chez un seul et même individu, une grande variété de façons de parler, familières ou publiques, spontanées ou surveillées, simples ou sophistiquées. Mais cette variété dépend des situations de parole et des sujets abordés.[7]» **(Peng et Raymond : 2018)**

Par ailleurs, ces diverses variétés sont évaluées par rapport à la norme linguistique qui est l'ensemble des règles qui régissent notre utilisation de la langue, la langue standard. Cette norme est la garantie de la langue nationale de chaque pays qui est utilisée dans les relations officielles des pays :

« Une communauté linguistique comprend un ensemble de variétés linguistiques : superposées; une de ses variétés est reconnue par l'ensemble des locuteurs comme langue de référence. Cette variété reconnue comme modèle, comme étant la forme « correcte » est appelée langue standard.[8] » **(Boyer : 1996 : p. 74).**

On peut diviser ces variations en deux catégories : les registres (soutenu et courant) qui sont privilégiés à l'écrit, à la classe éducative et supérieure en respectant certaines contraintes linguistiques et les registres

[6] GADET F, Niveaux de langue et variation intrinsèque **Palimpsestes**, p. 17-40.
[7] Yu P, Rocher R, 2018- Troubles du registre de langue, cas de mémoire de fin d'étude, n◦ 13, p. 157-172. Consulté le : 1/8/2020. Sur le site : www.gerflint.fr.
[8] BAYLON Ch, *op. cit.,* p. 74.

(familier et populaire) s'utilisent le plus souvent à l'oral dans les milieux les plus familiers en transgressant les lois de parole par une certaine liberté d'utilisation.

Dans le roman *L'homme qui voulait être heureux*, nous trouvons divers dialogues entre ses personnages dans des lieux différents, mais la plupart de ces dialogues sont entre deux personnages principaux "Julien et le sage" dans la modeste maison du sage.

1. Le registre soutenu :

le registre le plus sublime par rapport à la norme, il est consacré surtout à l'écrit qu'on retrouve dans les œuvres littéraires anciennes comme les romans, il tient compte des règles du bon usage et se distingue par la présence des caractéristiques suivantes :

- Le vouvoiement qui considère comme l'un des traits les plus marqués dans ce registre;
- L'inversion du sujet dans l'interrogation directe;

  Ex : « (1) quand Pierre a-t-il confié à son épouse qu'il ne lui serait guère loisible d'aller au cinéma ?

  (2) quand que c'est que /Pierre/sa bourgeoise/il lui a lâché que/le cinoche/i(l) pourrait pas y aller ? »[9]

Nous remarquons dans cet exemple les différentes formes utilisées pour exprimer le même contenu ou précisément le même sens. D'abord au niveau syntaxique, dans l'exemple (1) nous remarquons l'inversion du

[9] GADET F, *op. cit*.

sujet dans la manière de poser la question et l'utilisation de la négation totale "ne…guère". En ce qui concerne le lexique nous repérons les mots précis et littéraires "épouse, cinéma". Quant à la prononciation, toutes les lettres sont prononcées d'une manière correcte sans supprimer des sons prononcés selon la norme, on peut observer aussi l'ordre des mots qui s'accorde aux règles de bon usage, tous ces indices conforment à une situation formelle ou des relations de distance. Par opposition au deuxième exemple où nous observons la violation de certaines règles linguistiques à travers la négation partielle en supprimant l'adverbe de négation "ne", la prononciation du pronom i(l) en éliminant la lettre L, nous avons aussi l'interrogation par l'intonation et l'emploi de certaines mots familiers "bourgeoise, cinoche" ce qui adapte à une situation familiale.

- Un vocabulaire rare, précis et varié;
- Une syntaxe complexe avec des phrases longues et des concordances des temps;
- Des figures de style recherchées;
- L'emploi de l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif aussi bien que le passé simple et le passé antérieur de l'indicatif et le conditionnel;

  Ex: « Il aurait aimé que ce bonsoir durât plus longtemps ».[10]
- L'inversion du sujet avec l'interrogation directe;

[10] Registres de langue : https://fr.wikipedia.org/wiki/Registres-de-langue-en-français.

- L'inversion du sujet après certains adverbes : aussi, ainsi, peut-être, alors, ensuite…

  Ex: « Ainsi, ai-je dû écouter mes vacances. Pour : Ainsi, j'ai dû écouter mes vacances ».[11]

Nous remarquons des caractéristiques de ce registre à travers le langage utilisé par le sage en s'adressant à son client Julien et voici quelques exemples :

- « Dites-moi : pourquoi n'êtes-vous pas allé à Kuta ? »
- « Euh… en fait, j'étais un peu fatigué hier soir, et j'avais besoin de me reposer. »
- « Si vous mentez aux autres, au moins ne vous mentez pas à vous-même. »
- « Pardon ? »
- « De quoi aviez-vous peur ? »
- « … ? »
- « Qu'est-ce que vous auriez-pu perdre, en y allant ? »
- « Je crois que j'avais envie de conserver intacte mon admiration pour mon actrice préférée. »
- « Vous aviez peur de perdre vos illusions.[12] » […]

A partir de l'analyse de ce dialogue entre ces deux personnages existants dans un lieu habituel "la maison du sage", nous observons que le sage a utilisé le vouvoiement en s'adressant à son client, ce qui exprime sa

[11] *Ipid*.
[12] GOUNELLE L, 2008- **L'homme qui voulait être heureux**. Paris, Editions Anne Carrière, p. 35.

politesse et la distance qu'il a voulu mettre entre eux. En plus, nous remarquons l'utilisation de l'impératif avec le vouvoiement pour lui demander la raison qui le contraint d'aller à Kuta et d'accomplir sa mission, on a aussi l'inversion du sujet avec l'interrogation directe :

" Dites-moi : pourquoi n'êtes-vous pas allé à Kuta ? " Qui devient :

" Dites-moi : pourquoi est-ce que vous n'êtes pas allé à Kuta ? " Au registre courant;

" Dites-moi : pourquoi vous n'êtes pas allé à Kuta ? " Au registre familier.

Or, la manière de poser les questions est l'une des façons les plus remarquables à distinguer les registres, « Ainsi, l'interrogation certes l'un des points les plus sensibles à la variation.[13] » Le conditionnel présent qui exprime sa politesse, la négation totale " ne … pas", tous ces indices marquent le registre soutenu.

Donc, le sage essaie de donner ses conseils d'une bonne langue en respectant les règles de grammaire sans utiliser des mots rares ou de figures de style. En effet, le sage a voulu passer son message de façon compréhensive, claire et accessible à la catégorie visée, en parlant d'une manière formelle, lente et objective.

2. Le registre courant :

Le langage correct dans toutes les circonstances, il est utilisé dans les journaux et à l'école. Il est la marque des relations neutres entre les

[13] GADET F, *op. cit.*

individus. En plus, il est le registre le moins marqué parmi les autres registres.

Il caractérise par les traits suivants :

- Un vocabulaire usuel, neutre et compris par tout le monde;
- Une syntaxe correcte avec des phases quelquefois complexes;
- Les phrases respectent les règles linguistiques sans mettre l'accent sur l'esthétique des manières d'exprimer comme le soutenu. Ex : j'ai visité un beau jardin.

Nous remarquons ce registre dans certaines situations d'approchement où le sage veut parler de la vie privée de Julien, il passe du registre soutenu au courant :

- « Qu'est-ce qui ne va pas dans votre vie ? Vous avez une très bonne santé. Alors, qu'est-ce que c'est ? Le travail ? Les amours ? Votre famille ? »
- « Je ne sais pas, oui, je pourrais être plus heureux, c'est comme tout le monde, quoi. […]»
- « Dans ce cas, pourquoi ne l'êtes-vous pas ? »
- « Je voudrais bien, encore faudrait-il que je plaise à une femme. »
- « Qu'est-ce qui vous en empêche ? »
- « Eh bien, je suis trop maigre.[14] »

Nous remarquons le langage courant dans la manière de poser les questions : "Qu'est-ce qui ne va pas dans votre vie? Vous avez une très

[14] GOUNELLE L, *op. cit.*, p. 7-8.

bonne santé. Alors, qu'est-ce que c'est ? Le travail ? Les amours ? Votre famille ?" et "Qu'est-ce qui vous en empêche ?"

Donc, le sujet de la conversation détermine ici le changement de registre par le sage en utilisant une langue correcte et courante pour rassurer son client.

3. Le registre familier :

Les amis, les proches utilisent un langage spécifique qui conforme à leur relation d'intimité. Ce langage se caractérise par une certaine liberté en exprimant leurs sentiments amicaux qu'ils entretiennent au registre familier. En plus, le registre familier est plus marqué à l'oral à la vie quotidienne, il donne l'impression de la spontanéité et de la réalité s'il est utilisé aux œuvres littéraires surtout dans les romans contemporains. Il est le registre le plus riche des traits remarquables :

- La syntaxe simplifiée avec des phrases courtes, inachevées et nominales;
- L'interrogation directe avec des phrases déclaratives;

Ex : comment tu t'appelles ? Qui devient

"Comment t'appelles-tu ? Au registre soutenu et

"Comment est-ce que tu t'appelles ? Au registre courant.

- Le tutoiement;
- La suppression de "ne" dans la négation;

Ex : "je veux pas de thé" ou lieu de "je ne veux pas de thé".

- Le remplacement de "nous" par le pronom "on";

Ex : nous, on regarde la télé. Au lieu de : nous, nous regardons la télé.

- De nombreuses abréviations non lexicalisées;

Ex : t'es là ?/phone/p'tit dèje/une deuch'… pour : « Tu es là ?/téléphone/petit déjeuner/une deux chevaux … »[15]

- Une prononciation plus rapide et moins soignée des mots;

- Les répétitions et le redoublement du sujet;

Ex : "mon directeur, il m'a conseillé d'être plus patiente" au lieu de "mon directeur m'a conseillé d'être plus patiente."

- Un vocabulaire relâché;
- L'utilisation abusive du présent de l'indicatif, le passé composé et le futur proche;
- Consonnes géminés;
- Assourdissement des consonnes sonores en contact avec des consonnes sourdes.
- L'utilisation fréquente d'expressions idiomatiques;
- Un moins grand nombre de liaisons;
- Concordance des temps non réalisée;
- Etc.

Nous remarquons les diverses caractéristiques de ce registre dans notre corpus[16] le plus souvent dans la parole de Julien en parlant au sage, ce qui

[15] *Op. cit.*
[16] Soulignons que c'est seulement un échantillon de divers exemples dans notre corpus.

s'oppose à la nature de relation qui les unit. Julien est un enseignant, il doit maîtriser sa langue maternelle et les règles de comportement en s'adressant à une personne inconnue et plus âgée.

La justification de cette transgression ici revient à l'état stressé de Julien, il est troublé, timide et insatisfait de son physique donc il parle spontanément et d'une manière accélérée sans le souci de bien s'exprimer, nous remarquons l'hésitation au début avec la secrétaire du sage :

- « Bonjour, que voulez-vous ? »
- « Je viens voir monsieur… euh… maître… Samtyang. »
- « Il va venir.[17] »

- « Ils ont raison ! Quand on se voit moche, les autres nous voient moches. Je suis certain que les femmes vous trouvent trop maigre. »
- « Hou là… »
- « Les autres nous voient comme nous nous voyons nous-mêmes. Quelle est votre actrice préférée ? »
- « Nicole Kidman. »
- « Vous la trouvez comment ? »
- « Excellente actrice, l'une des meilleures de sa génération. Je l'adore. »
- « Non, je veux dire physiquement. »
- « Superbe, magnifique, c'est une bombe.[18] »

[17] GOUNELLE L, *op. cit.,* p. 3.

En observant ces dialogues, nous remarquons que Julien a utilisé le registre familier, à partir des points de suspension, l'utilisation de l'interjection "euh" avec les appellations "monsieur, maître, Samtyang", ce qui indique le trouble et l'hésitation au début, c'est-à-dire l'état fragile de Julien. Il emploie aussi l'onomatopée "hou" qui est une réaction pour faire honte de son apparence physique. Il recourt aux phrases nominales courtes et inachevées "Excellente actrice, l'une des meilleures de sa génération.", "Superbe, magnifique, c'est une bombe".[19] Il exagère de sa description de son actrice préférée, il la voit très belle et sexy en utilisant la figure "c'est une bombe".

On peut déduire que l'auteur nous présente à travers la personnalité troublée de Julien un exemple concret de celui qui souffre réellement d'un problème psychique et qui n'est pas heureux dans la vie parce qu'il n'a pas réalisé son rêve de devenir un photographe, donc l'auteur a fondé deux modèles parfaits afin de transmettre un certain message à travers ces deux personnages contradictoires, l'un qui représente chaque personne malheureuse et incompatible à la vie et l'autre qui incarne la sagesse, le guide qui nous aide à vivre et à comprendre bien la vie à travers les conseils et les idées précieux qu'il a donnés.

4. Le registre populaire :

Le registre populaire est le registre le plus stigmatisé par rapport à la norme, c'est le langage utilisé par les milieux les moins éduqués et

[18] GOUNELLE L, *Ibid*., p. 10.
[19] Https://www.larousse.fr/dictionnaires/français.

surtout par la catégorie des adolescents. On peut observer les mêmes traits de registre familier dans ce langage qu'on peut considérer comme un sous-catégorie de registre familier, or le langage populaire est plus dégradé et condamné par les couches supérieures. Ce registre se caractérise par :

- Des violations des règles linguistiques générales;
- Des termes impropres et péjoratifs;

  Ex (1) : ch'ais pas trop… pour : je (ne) sais pas trop[20].

- Des verbes mal conjugués;
- La suppression de certains pronoms ou voyelles; « L'effacement du pronom sujet *il* dans des constructions impersonnelles… On l'observe essentiellement devant *y a* et *falloir* et dans de plus rares cas devant *suffire* ou *paraître*.[21] »;
- Des mots anglais;

  Ex: l'utilisation du mot "Job" qui est un synonyme de "travail".

- Des mots tronqués;
- Des phrases brisées;
- Etc.

[20] *Op., cit.*

[21] FRANCOISE F, 2010- Le stéréotype de registre de langue populaire dans le roman du second XXe siècle (1966-2006) **Textes et Contextes**, consulté le : 1/7/2020. Https://preo.u-bourgogne.fr/textes et contextes/index.ph?id=255.

Dans notre roman, nous remarquons que le registre populaire n'a pas beaucoup d'espace car il ne conforme pas au sujet du roman et à la catégorie visée des jeunes lecteurs sauf un exemple du jeune homme Dick en parlant à son amie Kate qui porte des vêtements osés et parle des histoires obscènes dans un lieu public (le café au bord de la mer) pour séduire et attirer l'attention de Dick. Ainsi, cette vulgaire manière de parler indique l'origine modeste des deux personnages.

- […] « Y avait des putains de vagues, aujourd'hui, c'était fort. Enfin une journée où on s'emmerde pas. »
- « C'était beau de voir le déchainement des éléments. »
- « C'est vrai. »
- « Oh non ! c'était pénible aujourd'hui. Il y avait deux types qu'on pas arrêté de me draguer. J'en avais marre, ils me lâchaient plus. »
- « T'as qu'à faire du surf. Sur l'eau, les mecs regardent que les vagues.[22] »

Nous remarquons que Dick a utilisé une phrase incorrecte en omettant le sujet avec le verbe impersonnel "y avait des putains de vagues", nous retrouvons aussi la locution " putains de vagues" pour désigner une personne, une chose, une situation qu'on maudit, méprise, qui irrite ou plus rarement que l'on envie.[23]La suppression de "ne" de la négation, et le verbe pronominal " s'emmerde" qui se considère comme un verbe très familier (déranger).

[22] GOUNELLE L, *op. cit*., p. 135-136.
[23] Https://www.larousse.fr/dictionnaires/français.

Conclusion

En bref, chaque usage de la langue présente des variétés par rapport à la différence entre la personnalité des locuteurs et des contextes sociaux auxquels ils se trouvent.

D'une vue générale, il est habituel d'utiliser une langue soutenue dans les œuvres littéraires. Autrement dit, l'une des caractéristiques les plus répandues ses textes écrits est l'utilisation du langage soutenu. En ce qui concerne notre roman, nous remarquons que l'auteur a utilisé les quatre registres (soutenu, courant, familier et populaire) d'une densité différente, mais le registre dominant est le registre soutenu dans les pratiques langagières du sage, ce qui convient à l'objectif général du roman en choisissant un personnage qui suggère la sagesse "un vieil homme", son langage conforme à son rôle et à sa position sociale dans le roman à l'inverse de Julien qui utilise le familier au lieu du soutenu, dans le but de nous présenter un type idéal à traiter avec tous les indices de trouble psychique. « Le locuteur natif peut posséder plusieurs registres de sa langue maternelle.[24]»

Etant donné que le roman a été écrit dans une époque moderne, nous remarquons qu'il y a une certaine liberté dans l'usage de la langue à partir de l'alternance entre les deux registres (soutenu et familier) tout au long

[24] STRATES M, 2008- **Principes linguistiques en pédagogie des langues**. Canada, Laval, p. 95.

du roman avec de petits dialogues au registre courant et un exemple unique au registre populaire.

Par conséquent, le langage utilisé par l'auteur a plusieurs fonctions : esthétique et didactique, il sert également de déterminer l'identité des personnages, leur position dans un lieu déterminé et les relations qui les unissent. La dynamique du langage ici est afin d'attirer l'attention des lecteurs.

Bibliographie:

1- Baylon Ch, 1996- **Sociolinguistique. Société, Langue et Discours**. Paris, Nathan, 281p.

2- Boyer H, 2017- **Introduction à la sociolinguistique.** Paris, Dunod, 95 p.

3- DOLZ J, GAGNON R, 2008- Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit **La didactique du français**, pp. 179-198.

4- Duneton C, 1998- **Le guide du français familier.** Paris, Seuil, 570 p.

5- Maingueneau D, 1976- **Initiations aux méthodes de l'analyse du discours.** Paris, Libraire Hachette, 186 p.

6- MOREAU M-L, 1997- **Sociolinguistique, concepts de base.** Sprimont, Mardaga, 284p.

7- STRATES M, 2008- **Principes linguistiques en pédagogie des langues**. Canada, Laval, 199 p.

Documents électroniques consultés

1- Françoise F, 2010 Le stéréotype de registre de langue populaire dans le roman du second XXe siècle (1966-2006) **Textes et**

Contextes, consulté le : 1/7/2020. Https://preo.u-bourgogne.fr/textes et contextes/index.ph?id=255.

2- Gadet F, 1996 Niveaux de langue et variation intrinsèque **Palimpsestes**,p.17-40. Https://journals.openeditio.org/palimpsestes/1504. Consulté le : 2/3/2020.

3- Https:/fr.m.wikipedia.org/wiki/Registres-de-langue-en-français. Consulté le : 11/1/2019.

4- Https://www.larousse.fr/dictionnaires/français.

5- YU P, Rocher R, 2018 Troubles du registre de langue cas de mémoire de fin d'étude, n◦ 13, p. 157-172. Sur le site : www.gerflint.fr. Consulté le : 4/5/2020.

أسبابُ ضعفِ التَّواصلِ بالعربيَّة الفُصْحَى لدَى طُلَّابِ الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في مدينة دمشق من وجهة نظر التَّلاميذ أنفسهم.

بحث مُصمَّم لاستكمال متطلَّبات الحصول على دكتوراه في تعليم اللُّغة العربيَّةِ.

الباحثة: ربا الحايك

إشراف: د. حسن الأحمد.

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية جامعة دمشق.

2020م

Mobile: 0955688109.

Email: roba_hayek@hotmail.com

roba.alhaiek@gmail.com

ملخَّص البحث باللغة العربيَّة:

يهدفُ البحثُ الحاليّ إلى معرفة أسباب ضعف التَّواصُل بالعربيَّة الفُصْحَى لدى تلاميذ الصَّف الثامن الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر التَّلاميذ أنفسهم، وكذلك تعرُّف الفروق في أسباب هذا الضعف الَّتي تُعْزَى لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي، وقد استخدمتْ الباحثة المنهج الوصفي، وأداتُهُ استبانة ترصد أهمّ أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى لدى طلبة الصَّفّ الثامن الأساسيّ، مقسَّمة إلى أربعة مجالات هي: أسباب تتعلَّق بفهم اللُّغة واستعمالها، وأسباب تتعلَّق بالمنهج التَّعليميّ، وأسباب تتعلَّق بالمدرِّس وطريقته في التَّعليم، وأسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة تتعلَّق بنظرة الطَّالب إلى اللُّغة العربيَّة، وموقفهُ منها،

حيثُ بلغَتْ عيِّنة البحث (747) طالباً وطالبةَ من طلَّاب الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في مدينة دمشق، وتوصَّلَ البحث إلى النتائج الآتية:

1. وردتْ الأسباب العاطفيَّة في مقدِّمةِ الأسباب الَّتي تُعوقُ تواصُلَ الطَّلبة بالعربيَّة الفُصْحَى، تلتْها في المرتبة الثَّانية الأسباب المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، وبعدها الأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها، وأخيراً الأسباب المتعلِّقة بطريقة المدرِّس في تعليم العربيَّة.
2. جاءَتِ الأسباب المتعلِّقة بتعليم اللُّغة العربيَّة وظيفيَّاً في مقدِّمةِ الأسباب الَّتي تُعوقُ التَّواصُلَ بالفُصْحَى عندَ ترتيبِ الأسبابِ في كُلِّ محورٍ تنازُلِيَّاً.
3. تؤثِّرُ أسبابُ ضعفِ التَّواصُل بالفُصْحَى سلباً في اختباراتِ اللُّغة العربيَّة التَّحصيليَّة.
4. لا توجد فروق بين متوسِّطات درجات أفراد عيِّنة البحث على مقياس أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى تُعْزَى لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحيَّة: العربيَّة الفُصْحَى، ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى، اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة، طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ.

The reasons for poor communication in standard Arabic among students of eighth grade junior high in Damascus from the students' own point of view.

Abstract

The current research aims to find out the causes of poor communication in formal Arabic among students of the eighth grade basic in the city of Damascus from the point of view of the students themselves, as well as to identify the differences in the causes of this weakness that are attributed to the gender variable. In the formal class for second-year middle school students, they are divided into four areas: reasons related to the understanding and use of the language, reasons related to the educational curriculum, reasons related to the teacher and his method of teaching, emotional and social reasons related to the student's view of the research, 747 where the language is related to the student's view of it One male and female students of the eighth primary class in Damascus, and the research reached the following results:

1. The emotional reasons were mentioned in the forefront of the reasons that impede student communication in formal Arabic, followed in second place by the reasons related to the educational curriculum, then the reasons related to the understanding and use of the language, and finally the reasons related to the teacher's way of teaching Arabic.
2. The reasons related to teaching the Arabic language functionally came at the forefront of the reasons that hinder communication with the Eloquent when arranging the causes in each axis in a descending order.
3. The causes of poor communication in the formal Arabic language negatively affect the Arabic language achievement tests.
4. There are no differences between the mean scores of the members of the research sample on the scale of the causes of poor communication in the Euphrates due to the gender variable.

Key words: Classical Arabic,poor Communicating in Eloquent, Language Achievement Tests, Students of the Eighth Basic Grade**.**

مقدمة:

اللُّغةُ طريقةُ الإنسان الأولى في التَّعبيرِ عنْ نفسهِ بكلِّ ما يعتمل فيها من رغباتٍ واحتياجاتٍ ومشاعرَ وأفكار، وهي طريقتُهُ المُبتكرَة في التَّواصل مع الحاضر والماضي وربَّما المستقبل، كما أنَّها وسيلتُهُ الَّتي يتواصلُ بها مع العالم من حوله. فكيفَ نستطيعُ أنْ نعبَّرَ التَّعبير الصَّحيح عنْ أنفسنا وما يعتمل فيها، وعالمنا وما يحتويه بلغة هجينةٍ من هُنا وهُناك؟ وخصوصاً بعد أنْ أصبحَ من شروط النَّجاحِ والإبداعِ في هذا العصر إتقانُ أكثرَ من لغةٍ؟ فنحنُ نجدُ أنفسنا مضطرينَ أنْ نتعلَّمَ ونعلِّم أبناءنا لغتين وربَّما أكثر لنحقِّق النجاحَ الَّذي نرغبُهُ في حياتنا، وفي ظلِّ وجود عاميَّات تزاحمُ الفصحى في الاستعمالِ والتَّواصلِ أصبحْنا نجدُ أنفسنا أمامَ نوعٍ منَ التَّداخل اللُّغويّ بين مستوياتٍ ثلاثة (فُصحى، وعاميَّة، ولغة أجنبيَّة أو أكثر) تضعنا أمام لغةٍ هجينةٍ غريبةٍ يستخدمها أبناؤنا في كلِّ مكان، في المدرسة، والبيت، ومواقع التَّواصل الاجتماعي، فلا يميِّزون المكان الصَّحيح للغة التي يستخدمونها، فقد تجدُ في امتحان اللغة العربيَّة كلمات وأساليب عاميَّة، بل وربَّما كلماتٍ بلغةٍ أجنبيَّة وأحرف عربيَّة، في حين تجدُ في امتحان مادَّة اللُّغة الأجنبيَّة كلمات عربيَّة مكتوبةً بأحرف لاتينيَّة! عدا عن الاختلاط العجيب بين المستوياتِ الثَّلاثة السَّابقة في أثناء التَّواصل والتَّفاعل اليوميّ، بل وفي دروس العربيَّة.

ولو سألت الطَّالبَ عنها لوجدتهُ لا يميِّزُ حقيقةً الموقع الصَّحيح لكلِّ كلمة، بل وأكثر من ذلك ستجدُهُ يلتزم الصَّمتَ إذا ما طلبتَ منه الحديث بالفُصحى وحدها، أو بالعاميَّة وحدها، أو بالأجنبيَّة وحدها. عدا عن ذلك؛ فإنَّ الاتِّجاه نحو تعلُّمِ الفُصحَى واستعمالها باتَ أقلَّ أهميَّةً لدى الطَّلبة كما لاحظتِ الباحثة خلال عملها على مدى عقدٍ من الزَّمان، وربَّما يعود ذلك إلى قلَّة انتفاعهم بما يتعلَّمون، فحدود تواصلهم بالفُصحَى ينحصر في المدرسة، وغالباً مع مدرِّس اللُّغةِ العربيَّةِ فقط، ممَّا جعلهم يتساءلون عَنْ جدوى هذا التَّعليم؟ وربَّما كانَ لهم الحقُّ في ذلك ففي مرحلتهم العمريَّة يصعب عليهم معرفة فوائدِ إتقانِ اللُّغةِ الأمّ وفهمِهَا، وأهميةِ اكتسابِهِمْ القدرةَ على استعمالِ مهاراتِ اللُّغةِ الأربع، وفهم الإنتاجِ المكتوبِ بلغةٍ عربيَّةٍ فصيحة.

وليس الحديثُ عن أسباب ضعف التَّواصل بالفصحى بالجديد أبداً، فقدْ تطرَّقَ الباحثون والتَّربويُّون وأساتذة اللُّغة العربيَّة إلى مناقشة أسباب هذا الضعف، واختلفوا في تشخيص الأسباب حيثُ تمَّ إسناد هذا الضَّعف إلى عوامل مختلفة منها ما يتعلُّق بطبيعة اللُّغة وقواعدها، ومنها ما يعود إلى واقع تدريسها، وآخرون قالوا أنَّ سبب هذا الضَّعف هو مزاحمة العاميَّات لها، وتعدُّد المستويات اللغويَّة واللهجات، وترى الباحثة أنَّ ماسبق هو آراء الخبراء في المجال؛ في حينِ أنّ رأي الطَّالب غير حاضرٍ في معظم الدِّراسات السَّابقة، وعليه فقد حاولت الباحثة أن تتعرَّفَ أسباب هذا الضَّعف من وجهة نظر الطَّلبة، وتقيس نسبته لديهم، ومدى تأثيره في اختبارات اللُّغة العربيَّة التَّحصيليَّة، ويتمُّ التَّأكُّدُ منه بطريقة كميَّة (إحصائيَّة) لا كيفيَّة.

وقدْ لا حظتِ الباحثةُ أنَّ اتِّجاهاتِ الطلبةِ نحوَ استخدامِ الفُصحى مختلفةٌ ومتنوعةٌ، كما لاحظت أنَّ أسبابَ ضعفِ التَّواصلِ بالفُصحَى يعودُ لأسبابٍ متنوِّعة لا لسببٍ واحدٍ؛ فمنها ما يعودُ إلى الطَّالبِ واتِّجاهاتهِ نحوَ الفُصحَى، ومنها ما يعودُ إلى المنهجِ المدرسيّ، ومنها ما يعودُ إلى طريقةِ المعلِّم نفسِهَا في التَّدريس، وربَّما كانتِ الأسبابُ عاطفيَّة واجتماعيَّةَ أفرزتها ظروف التَّعليم والتَّعلُّم في العصرِ الحاضرِ، ولا علاقةَ لها بما سبقها. إذن فالبحثُ سيعملُ على معرفة نسب الأسباب السَّابقة من وجهة نظر الطَّلبة، وسينظر في تأثير أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى في نتائج اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة.

2. مشكلة البحث:

كثيراً ما يشتكي الطَّلبة من صعوبةِ اللُّغة العربيَّة، ونستطيعُ أنْ نلحظَ تراجعَ قدرتهم على الحديث والكتابة بلغةٍ سليمةٍ، ويظهر ضعف الطَّلبة جليَّاً عند طلب الحديث بالفُصحَى، ويعودُ ضعفُ تواصلهم بالفُصحى إلى ضعف قدرتهم على فهمها استماعاً، وقراءةً، واستعمالها كتابةً وتحدُّثاً، "يشهد التربويون في مدارس التَّعليم العامّ، ضعفاً ملحوظاً في أوساط الطلاب في اللغة العربية؛ ضعفاً علمياً ووظيفيا: في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم العربية، وفي الإقبال عليها". (النصار، 1429هـ، ص:81).

والشكوى من ضعف تواصل الطَّلبة بالفُصحى ليس أمراً جديداً أبداً فقد انْفِقَ عليه بين الباحثين، والمدرِّسين والمهتمين بالشَّأن التَّربويّ قديماً وحديثاً، كما ذكر (عمار، 1415هـ)، و(النصار، 2012م)، و(حسين،1933م)، و(سعدون 2012م)، و(حوري، 2011م)، والكثير أيضاً ممَّن لا يتَّسعُ المقامُ لذكرهم، وقد اختلفتْ طريقة تعاطيهم مع القضية، فبعضهم عالجها بطريقة نظريَّة إذ عرض الأسباب بعد استقرائها من وجهة نظره، واقترح حلولاً لها، وبعضهم الآخر ممَّا سيتمُّ عرضهُ في الدِّراسات السَّابقة ناقش أسباب الضَّعف من خلال الدِّراسة الميدانيَّة، "فالمتأمل في واقع اللغة العربية هذه الأيام يرى أنها قد أهملت على يد أبنائها، ويصح أن نقول: إن هناك أزمة لغوية وضعفاً..، ولا نستطيع أنْ نناقش هذه المشكلة بمعزل عن عمليات تعليم اللغة العربية". (صالح بلعيد، 2004م، ص:103).

وقدْ ناقش كثيرٌ من الباحثين، والمؤتمرات عامَّةً أسباب هذا الضَّعف؛ فذكروا "اتِّفاق الآراء على ضعف مستوى الطلاب في اللغة لكن الاختلاف يقع في تقدير الأسباب". (عريف، 2017م، ص:192).

وتتَّفقُ الباحثةَ مع الرَّأي القائل بأنَّ أسبابَ هذا الضَّعف تعود في جانبٍ كبيرٍ منها إلى المتعلِّم، ونظرتِهِ إلى العربيَّة، ودوافعه تجاه تعلُّمها: "فتعليم العربية شأنه شأن تعليم موادّ أخرى، يتوقف على عدة عوامل نفسية وتربوية واجتماعية وثقافية، ولعل صعوبة العربية ليست عائدة إلى صعوبة ألفاظها وموادها، بقدر ما قد تكون عائدة إلى ضعف دوافع المتعلمين إلى دراستها". (الرباعي، 2018م، ص: 165_166).

ولذلك فإنَّ أهميَّةَ هذا البحث تكمنُ في محاولته معرفةَ أسبابِ ضعفِ التَّواصُل بالفُصْحَى من وجهة نظر الطُّلَّاب، بعد محاولة جمع الأسباب، وتصنيفها إلى نفسيَّة لدى الطَّالب، وتربويَّة تتعلَّقُ بالمعلِّمِ والمنهج التَّعليمي، إضافةً إلى الأسباب الاجتماعيَّة والعاطفيَّة الَّتي أفرزتها ظروف التَّعليم والتعلُّم الَّذي يتعرَّضُ فيهِ الطَّالِب لثلاثة مستويات لغويَّة؛ وهي فصحى، وعامية، ولغة أجنبية أو أكثر.

وممَّا سبق يحاول البحث الإجابة عن السُّؤال الرَّئيس الآتي: **ما أسباب ضعف التواصل بالعربية الفصحى لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم.**

وينبثق عن السُّؤال السَّابق مجموعة من الأسئلة تُحدَّدُ في البحث الحالي كالآتي:

1. ما أكثر المحاور الّتي سبَّبَتْ خللاً في تواصُل تلاميذ الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ بالفُصْحَى؟
2. ما أبرز أسباب عدمِ تواصُلِ تلاميذ الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ بالعربيَّة الفُصْحى؟
3. ما أثر أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى على نتائج اختبارات اللُّغة التّحصيليَّة؟

3_1. أهميَّةُ البحث: من المتوقَّع أن يستفيد من هذا البحث:

1. مصمِّمي المناهج التَّعليميَّة؛ حيثُ أنَّ معرفة أسباب ضعف التّواصُل بالفُصْحَى، وتصنيفها بين أسباب متعلِّقة باللُّغة، وأسباب متعلِّقة بالمنهج التَّعليمي، تساعد في اختيار موضوعات ذات وظائف لغويَّة تلبِّي حاجاتِ الطَّالب اللغويَّة، وتناسب ميوله واتِّجاهاته لاستخدامها.
2. طلبة الصَّفّ الثّامن الأساسيّ، حيثُ تجعلهُم يحدِّدونَ مشكلاتهم بدقَّة، فيتعرَّفون نقاط ضعفهم، ويعملونَ على معالجتها وردمها.
3. مدرِّسي اللُّغة العربيّة، فاستخدام أداة محكَّمة تحدِّد جوانب الضَّعف تجعل المعلِّم يركِّز على حلِّ المشكلات الَّتي تعوق التَّواصُل بالعربيَّة دون إهدار الوقت في التَّكهُّن بأسباب هذا الضَّعف.
4. إثراء البحث التَّربوي بأداة محكَّمة ترصد أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى من وجهة نظر الطَّلبة.

3_2. أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1. معرفة المحور الأكثر أهميَّة في جعل الطُّلَّاب لا يتواصلونَ بالعربيّة الفُصْحَى.

2. ترتيب أسباب عدم تواصل الطُّلَّاب بالفُصْحَى تنازليَّاً في المحاورِ كلِّها.

3. معرفة أثر أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة.

3_3. فرضيَّات البحث: تفترض الباحثة ما يأتي: اُخْتُبِرَتْ الفرضيَّة عند مستوى دلالة 0.05.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات درجات أفراد عيِّنةِ البحث على استبانة أسباب ضعف التَّواصل بالفُصْحَى تُعْزَى لمُتغيِّر النّوع الاجتماعيّ (ذكور وإناث).

4. حدود البحث:

4_1. الحدود الزَّمانيَّة: تمَّ تطبيق أدوات البحث خلال شهري كانون الأوَّل 2019م، وكانون الثَّاني 2020م.

4_2. الحدود المكانيَّة: تمَّ تطبيق أدوات البحث في المدارس الآتية:

1. مدرسة عمر الأبرش.
2. مدرسة عين جالوت.
3. مدرسة يعقوب الكندي.
4. مدرسة عدنان الطّباع.
5. مدرسة فريز مالك.
6. مدرسة أنور العطار.
7. مدرسة المتفوقين "نذير النبعة"..
8. مدرسة مونتيسوري الدُّوليَّة الخاصَّة.

4_3. الحدود الموضوعيَّة: تتمثَّل في أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى لدى عيِّنة من تلاميذ الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في المدارس التَّابعة لوزارة التَّربيَّة السُّوريَّة_مديريَّة تربية دمشق.

4_4. الحدود البشريَّة: تتمثَّل بعيِّنة عشوائيَّة من طلبة الصَّفّ الثّامن الأساسيّ في عدد من المدارس الحكوميّة والخاصَّة.

4_5. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

اللُّغة العربيَّة الفُصْحَى: هي الفصيحة المُبسَّطة "المعاصرة" كما وردت لدى طعيمة، ويقصد بها: "اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية والكتب والتقارير والخطابات وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام ويتحدث بها المسئولون في لقاءاتهم العامة وتدار بها

الاجتماعات الرسمية وتؤدى بها بعض المسرحيات لاسيَّما المترجم منها وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام" (طعيمة، 1986م، ص: 153).

وتعرفها الباحثة إجرائيَّاً بأنَّها: المستوى الصّحيح قواعديا وصرفياً وصوتياً من اللغة، الَّذي لا يخالف أصول العربيَّة الفصيحة في قواعدها، والمستخدم في الحياة اليوميَّة وظيفيّاً، وعفويّاً بعيداً عن التَّكلُّف، بحيث يفهمه ويستعمله خاصَّةُ النَّاس، وعامَّتُهُم.

ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى: جعل النصار ضعف الطلاب في اللغة العربية يتجلَّى في مظهرين هما (النصار، 1430، ص: 86):

1. العيّ: وهو صفة للمنتج اللغوي (الشفهي والكتابي) حين يكون الطالب ضحل الألفاظ، محدود التراكيب، سطحي الأفكار، رديء البيان، ويقابل العي الطلاقة والبيان.
2. اللحن: وهو صفة للمنتج اللغوي حين يعتريه الخطأ في الألفاظ اللغوية، أو التراكيب النحوية، أو الإعراب، أو الصيغ الصرفية، أو الرسم الإملائي، ويقابل اللحن الصحة اللغوية.

وتعرِّفُه الباحثة بأنَّهُ: ضعف الطُّلَّاب في المهارات الإنتاجيَّة (الكتابة، والتَّحدُّث) من حيث صياغة العبارات، واستخدام المفردات المناسبة للمعنى، والصَّحَّة الإملائيَّة، إضافةً إلى عدم قدرتهم على استيعاب الأفكار، وتلخيصها، وإعادة إنتاجها في المهارات الاستقباليَّة (الاستماع، والقراءة).

اختبارات اللُّغة التَّحْصيليّة: ويقصد بها في البحث: درجة الطَّالب في امتحان مادَّة اللُّغة العربيَّة في الفصل الأوَّل من العام الدِّراسيّ 2019_2020م.

طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ: هم الطُّلَّاب في السّنة الثَّانية من مرحلة التَّعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية)، وتتألَّف من 3 سنوات، تليها المرحلة الثانويَّة.

وقدْ اختارَتْ الباحثة هذه المرحلة تحديداً لأنَّها المرحلة الَّتي يكون الطَّالب قدْ تلقى قسماً جيداً من المهارات اللُّغويَّة الأربع في المراحل السَّابقة، ويميِّز بينها، وقادر على التَّحدُّث أمام زملائه، لأنَّ مهارتي المحادثة والاستماع مطلوبتان منه باستمرار في هذه المرحلة، كما أنَّه يستطيع أن يميِّز بين موضوعات النَّحو الأساسيَّة كالمرفوعات والمنصوبات

والمجرورات، إضافة إلى أنَّهُ قد تعلَّم تذوُّق النَّصوص الأدبيَّة في الصَّفين السَّادس والسَّابع، فهو في مرحلة ينتقل فيها من معرفة الموضوعات الأساسيَّة إلى مرحلة المعرفة التَّفصيليَّة الَّتي تبدأ في الصَّفّ التَّاسع التي يتعلَّم الطُّلَّاب فيها عادةً الأساليب النحوية، وينتقلون إلى مستوى أعلى في تذوُّق النَّصوص الشِّعريَّة.

5. الدِّراسات السابقة والإطار النظري.

5_1. الدِّراسات السَّابقة: لا يكادُ يخلو بحثٌ أو مؤتمرٌ من التَّطرُّق إلى أسباب ضَّعف تواصُل الطلبة بالفصحى، وطرائق علاجه، في المراحل الدِّراسيَّة المختلفة بدءاً من المرحلة الابتدائيَّة، وانتهاءً بالجامعيَّة، بل ويتمّ التَّطرُّقُ إلى ضعف المعلِّمين المُؤهَّلين أكاديميَّاً وتربويَّاً، وستختار الباحثة من هذه الدِّراسات فقط الأبحاث الحديثة (بعد عام2000م)، والَّتي تناولت الموضوع ميدانيَّاً، أيْ قامتْ بدراسة أسباب هذا الضَّعف إمَّا من وجهة نظر الطُّلَّاب، أو من وجهة نظر المعلِّمين، تذكُرُ الباحثة منها:

1. **دراسة بن يامة (2015م) الجزائر.**

هدف الدِّراسة: هدفتْ الدِّراسة إلى تَّعرُّف نسبة التّداخل اللغوي بين الفُصحى والعاميَّة في التَّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في منطقة وادي سوف، وعلى أيِّ مستويات اللغة أكثر تأثيراً، وعلى أسبابها سواءٌ أكانت البيئية أم كفاءة الأستاذ.

المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: 46 تلميذاً وتلميذةً من ثلاث مدارس في منطقة وادي سوف.

أدوات الدِّراسة: مدونة أوراق التعبير الكتابيّ لأفراد العيِّنة+ الملاحظة الشَّخصيَّة للباحث.

أبرز نتائج الدِّراسة: 1. تغلغل ظاهرة التَّداخل بين العامية والفصحى لدى أفراد عيِّنة البحث في مستويات اللغة (الصوتي، التركيبي، المعجمي، الصرفي)، وبنسبة أكبر في المستويين الصّرفي والتّركيبي.

2. إنَّ الإناث أقلّ استعمالاً للعامية من الذكور.

2. دراسة بقادر (2014م) الجزائر.

هدف الدِّراسة: تشخيص وتحليل واقع الممارسة اللغوية في الوسط المدرسي بمنطقة توات (أدرار). المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: (300) تلميذ وتلميذة من صفوف المرحلة المتوسطة الأربعة (أولى| ثانية| ثالثة| رابعة متوسط).

أدوات الدِّراسة: استبانة الطالب+ استبانة المعلم.

أبرز نتائج الدِّراسة: واقع اللغة العربية الفصحى في المدارس المتوسطة لا يبعث على القلق الكبير بقدر ما هو في حاجة ماسة إلى العناية والاهتمام، مع توفير الوسائل الضّرورية التي ترفع من شأن المعلّم والمتعلِّم على حدٍّ سواء. فالمتعلِّمون يحبُّون التَّواصل بالفُصحى، ولكنَّهم يفضِّلون العربية الفُصحى المكتوبة على المشافهة بسبب خجلهم، وسخرية البعض منهم وخصوصاً خارج الوسط المدرسيّ.

3. دراسة دحلان (2013م) مصر.

هدف الدِّراسة: معرفة أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلِّمين، ومديري المدارس في قطاع غزَّة.

المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: (253) من معلمي اللغة العربيَّة من الصف الرابع إلى الصف الحادي عشر، ومدراء المدارس؛ (193) معلِّمة ومعلِّم، و(60) مديرة ومدير.

أدوات الدِّراسة: استبانة.

أبرز نتائج الدِّراسة: احتلَّ محور "الأسباب المتعلِّقة بالتلميذ والظروف الأسرية" المرتبة الأوَّل في استبانة أسباب ضعف الطلبة في التحصيل العام في اللغة العربية، تلاه في المرتبة الثانية محور "الأسباب المتعلقة بالمعلم"، وفي المرتبة الثَّالثة محور "الأسباب المتعلِّقة بطرائق التدريس والوسائل التعليمية"، وفي المرتبة الرابعة محور "الأسباب المتعلقة بالمنهاج والكتاب المقرَّر"، وأخيراً محور "الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسيَّة والإشراف".

4. دراسة سعدون (2012م) الجزائر.

هدف الدِّراسة: هدفتْ هذه الدِّراسة إلى تعرُّف مظاهر الضَّعف اللغوي في المهارات الأربع، وأسبابه لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية أم البواقي، من وجهة نظر المعلّمين والتلاميذ لاقتراح طرق علاج هذا الضّعف.

المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: 20 أستاذاً، و150 تلميذاً.

أدوات الدِّراسة: 1. الملاحظة. 2. استبانة مظاهر الضعف اللغوي "للأساتذة".

3. استبانة أسباب الضعف اللغوي مقسَّمة إلى قسمين: الأوَّل للأساتذة مكوَّن من 14 سؤالاً. والثَّاني للتلاميذ مكوَّن من 12 سؤالاً.

أبرز نتائج الدِّراسة: 1. إنَّ مظاهر الضّعف اللّغوي الأكثر انتشاراً لدى مرحلة التعليم المتوسِّط من وجهة نظر المعلمين، كانت في مجال الكتابة وبأعلى نسبة مئوية، حيث بلغت 95.62%، تلاها مجال المحادثة بنسبة 92.5%، ثمَّ مجال القراءة بنسبة 89.28%، والاستماع أخيراً بنسبة 77.77%. 2. يمكن إرجاع أسباب الضعف اللغوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إلى تداخل العديد من العوامل؛ منها ما يتعلق بالمتعلم لعدم جديّته، ورغبته في إدراك المهارات الأساسية في اللغة العربية، ومنها ما يرتبط بالمعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، ومنها ما يعود إلى المناهج وسوء تصميمها، ومنها ما يرجع إلى الإعلام ووسائله المختلفة.

5. <u>دراسة حوري (2011م) سوريا</u>.

هدف الدِّراسة: الكشف عن مواطن القصور في استخدام اللغة العربية الفصحى عند الناشئة في مواقف الحياة العلمية والعملية، والتوصل إلى توصيات ومقترحات تسهم في ازدهار الفصحى في المجالات كافة.

المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: عيِّنة قصديَّة مكوَّنة من (80) معلِّمة ومعلّم في مدارس مدينة حلب.

أدوات الدِّراسة: استبانة موجَّهة للمعلمين للوقوف على آراء المعلمين في تطبيق تعليم اللغة العربية وتعلمها.

أبرز نتائج الدِّراسة: إنَّ اعتماد طريقة تمثيل الأدوار، وممارسة الأنشطة اللغوية في الحياة العامّة، وتقريب المفاهيم المجرَّدة من الأذهان، وقعت في المرتبة الأولى من بين الطرق

التي يمكن أنْ تساعد في استعمال اللغة العربية في المواقف الدراسية والعملية، وتمَّ التّأكيد على أنَّ تعليم اللغة العربية، وتعلّمها، يجب أنْ ينطلق من استعمال التقانات المعاصرة، لكي نعزِّز مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية.

6. دراسة النصار (2008) الرياض.

هدف الدِّراسة: تحديد درجة ضعف طلاب المرحلتين المتوسِّطة والثّانويّة في مدينة الرّياض في اللّغة العربيّة، وتحديد أهمّ أدوار معلِّمي اللغة العربيّة الَّتي يمكن أنْ يكونَ لها أثرٌ في معالجة ضعف الطُّلّاب في اللغة العربيَّة، ودرجة فعالية تلك الأدوار من وجهة نظر المعلمين، ومدى ممارستهم لتلك الأدوار في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المنهج: الوصفي التَّحليلي.

عيِّنةُ الدِّراسة: (400) من معلِّمي اللّغة العربيَّة في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانويَّة في المدارس الحكومية والأهلية.

أدوات الدِّراسة: استبانة لمعرفة مدى ضعف الطَّلبة في اللُّغة العربيَّة، وتحديد أدوار معلِّمي اللغة العربيّة الَّتي يمكن أنْ يكونَ لها أثرٌ في معالجة ضعف الطُّلّاب في اللغة العربيَّة، ودرجة فعالية تلك الأدوار ومدى ممارستهم لها.

أبرز نتائج الدِّراسة: 1. اتِّفاق (88%) من معلِّمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة على أنَّ طلابهم ضعاف فعلاً في اللّغة العربيَّة.

2. إنَّ أدوار معلمي اللغة العربية فاعلة وإنْ كانت بدرجة متوسِّطة من وجهة نظر المعلِّمين، وأخذت الترتيب الآتي تنازليَّاً: مجال التَّدريس، مجال القدوة والتحفيز، مجال الأنشطة غير الصَّفيَّة، مجال التّواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية.

3. إنَّ معلمي اللغة العربية يمارسون أدوارهم في معالجة الضعف في اللغة العربية في جميع المجالات بدرجة دائمة أو متقطعة أحياناً، ولم يوجدْ أي من المجالات التي لا يمارس فيها المعلمون أدوارهم أبداً.

تعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

إنَّ البحث الحالي يتقاطع مع بعض الدِّراسات السَّابقة في العيِّنة المستهدفة؛ وهي طلَّاب الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ، ويختلف عنها في ربط أسباب ضعف التَّواصل

بالفُصحى بنتائج اختباراتهم التَّحصيليَّة، وفي الأداة المستخدمة الَّتي أعدَّتها الباحثة لرصد أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى وفق أربع محاور تمّ الإشارة إليها سابقاً. وقد أفادت الباحثة من الدِّراسات السَّابقة في تحديد مجالات أسباب ضعف التّواصل بالفصحى، وفي تحديد منهجيَّة البحث أيضاً.

6. الإطار النَّظري:

إنَّ اللُّغة الأمّ أداةُ الإنسانِ الأولى في فهمِ العالم، فهي "تشكِّلُ أهم أداةٍ في تداول المعلومات وتوليد المعارف" (فرح، 2009م، ص:8)، وعليهِ فإنَّ الخوف من ضعف استعمال العربية الفصيحة، وفهمها لدى أبنائنا في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم مُسوَّغٌ؛ فاللغة العربيَّةُ "تيسِّر للطالب العربي العملية التعليمية، وتساعده على سرعة الفهم والتحصيل والاستيعاب". (بشر، 1999م، ص: 225_226).

وقدْ أخذتْ مظاهر ضعف الطَّلبة في التَّواصل باللغة العربيَّة الفصيحة واستعمالها، تتَّسعُ لتظهر في جوانب اللُّغة العربيَّةٍ ومجالاتها المختلفة، فليس إهمال استعمال الفصيحة تحدُّثاً المظهر الوحيدَ من مظاهر ضعف الفُصحى لدى أبنائنا الطَّلبة، بل إنَّ الأمرَ يتجاوز ذلك إلى الضَّعف في قراءتها، وفهم المسموع منها، إضافة إلى ضعف التَّعبير الكتابيّ لديهم "الإبداعي تحديداً"، فإذا بالطَّالب يجدُ نفسهُ _ومن الطَّبيعي مع هذا الضَّعف اللُّغويّ أنْ يحدث ذلك_ عاجزاً عن تذوُّق الجمال في هذه اللُّغة، وفهمها استماعاً وقراءةً، واستعمالها تحدُّثاً وكتابةً، فتجدُ الخطأ اللُّغويّ شائعاً على ألسنتهم وفي كتاباتهم، في الصَّرف، والنَّحو، والإملاء، ويتعدَّاهُ إلى تركيب الجملة، وأسلوب الكتابة الَّذي يخلط بين العاميَّة والأجنبيَّة، عدا عن الأخطاء الصَّوتيَّة الكثيرة بدءاً من الخطأ في لفظ صوت الحرف (كالخلط بين لفظ الحرف ب العربية وP في الإنجليزية، وأصوات المدود العربية القصيرة والطويلة ومثيلاتها بالإنكليزية)، انتهاءً باللَّكنة الَّتي تبتعد في قليلٍ أو كثيرٍ عن اللَّكنة العربيَّة الفصيحة. والسَّببُ الرَّئيسُ في هذا الضَّعف من وجهة نظر الباحثة يعودُ إلى البُعْدِ عن تعليم اللُّغة وظيفيَّاً، فنحن لا نستطيعُ إبرازَ أهميَّة اللَّغة الأمّ وجمالها، ومساعدة الطَّلبة على تذوُّقها مالم يكن استعمالها وفهمها ميسوراً للطالب في حياتهِ اليوميَّة، وملبِّياً لحاجاتهِ في التَّعبير عمَّا يريد: "إنَّ تعليم اللغة العربية يشكو من أزمة حادة

في محتوى المادة التعليمية وفي مناهج التدريس على حد سواء، ولعل من أبرز أعراض هذه الأزمة إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة وعدم تنمية المهارات اللغوية في الحياة العملية والاقتصار على جانب الكتابة دون جانب القراءة في تنمية المهارات الإبداعية".(تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003م، نقلاً عن: دحلان، 2013م، ص: 9).

وفيما يأتي وصفٌ لبعض مظاهر ضعف الطَّلبة في المهارات اللُّغويَّة الأربع:

أوَّلاً: مهارةُ الاستماع: تلخِّص الباحثة مظاهر ضعف التَّلاميذ في مهارة الاستماع فيما يأتي: "ضعفُ قدرة التَّلميذ على تركيز الانتباه، وإبداء الرأي، واستخلاص الفكرة العامة والأفكار الثانوية، وتلخيص ما استمع إليه شفويا أو كتابيا، إضافة إلى ضعف قدرته على الاستنتاج والربط بين الأفكار، كما أنه يجهل معاني كثير من الكلمات في السياق، وقد يحتاج أحيانا إلى التكرار أو إعادة صياغة المعنى بجمل جديدة، أو البطء في الحديث إليه مع الالتزام بمستوى الجملة البسيطة". (سعدون، 2012م، ص: 53).

ثانياً: مهارةُ القراءة: من أبرز مظاهر الضَّعف في القراءة من وجهة نظر الباحثة ضعف القدرة على إظهار النَّبر والتّنغيم الصَّوتي في أثناء القراءة الجهريَّة، وعدم مراعاة أماكن الوقف، والوصل في أثناء القراءة، وضعف القدرة على ربط أفكار النَّصّ مع بعضها ببعض، إضافة إلى ضعف القدرة على فهم معاني الكلمات من خلال السِّياق، وعدم اللفظ الصَّحيح لبعض الأحرف مثل: (ظ، ث، ذ، ض، ب).

ثالثاً: مهارةُ المحادثة: تتجلَّى مظاهر الضَّعف في القراءة من وجهة نظر الباحثة فيما يأتي:

عدم القدرة على استخدام العربية الفصيحة لأكثر من دقائق (أي ما مقداره تكوين خمس أو ستّ جمل على الأكثر). إضافة إلى ضعف القدرة على فهم المستوى غير المباشر في اللُّغة؛ وتوظيفه في الحديث، مثل: الطَّلب، والاعتذار، والنَّقد، والسُّؤال، المدح، والشكوى، والخلط بين المستويات اللغويَّة (العاميَّة والفُصحى)، وبروز ظاهرة التَّداخل بينها وبين اللُّغات الأجنبيّة (على المستوى النَّحوي، والصَّوتي تحديداً).

رابعاً: مهارةُ الكتابة: أورد عثمان وصالح (2013م، ص:20) مظاهر الضَّعف الآتية في الكتابة: "الجهل بقواعد الإملاء ومصطلحاتِهِ، والجهل بالقواعد الصَّرفيَّة وقواعد النَّحو العربيّ، إضافة إلى كثرة الأخطاء اللّغوية الشَّائعة المخالفة للمسموع من اللُّغة وأصولها، وعدم السّلامة في الأسلوب، وتركيب الجمل تركيباً يَنِمّ على التّكلُّف، كما ذُكِر هنا إهمال علامات الترقيم من فاصلة وقاطعة وشارحة وغيرها إهمالاً تامَّاً".

وقد أُضيف إلى ما سبق "الجهل بمعاني الأدوات اللُّغويَّة ووظائفها، بحيثُ تستعمل استعمالاً اعتباطيَّاً لا تُراعَى فيه دقة توظيف الأداة؛ كعدم تفريقهم بين: لم ولمَّا الجازمتين، وحرفي الجواب نعم وبلى". (محمَّد، 2016م، ص: 267).

ووجد السَّيد أنَّ "الفقر في الرصيد الحفظي من الشواهد الشعرية والنثرية". (السيد، 1998م، ص: 594). سبباً من أسباب الضَّعف في مهارة الكتابة.

أمَّا فيما يتعلَّقُ بأسباب هذا الضَّعف المذكور سابقاً فقد أوردت البحوث السَّابقة الكثير من الأسباب؛ منها ما يعودُ إلى طرائق التَّدريس، ومنهجيَّة التَّعليم، ومنها ما يعود إلى بعض عيوب المنهاج التَّعليميّ، وطريقة عرض الموضوعات في الكتاب المدرسيّ، ومنها ما يعود إلى اللُّغة في ذاتها وتعدُّدِ مستوياتها، ومنها ما يعود إلى التَّقصير في توظيف التَّقانة في تعليم العربيّة، ومنها ما يعودُ لأسبابٍ اجتماعيَّة وعاطفيَّة تتعلَّقُ باتِّجاهات الطُّلَّاب نحو العربيَّة وتعلُّمها، ومنها ما يتعلَّقُ بالطَّالب وقدراته الذَّاتيّة، وتكوينه الاجتماعيّ، ومنها ما يعودُ إلى أسباب خارجيَّة، كشيوع استعمال العاميَّة، والاهتمام باللُّغات الأجنبيَّة، "وقد يرجع تدنِّي مستوى الطَّالب في استخدام اللغة العربية الفصحى إلى العديد من العوامل من بينها، طغيان اللغات المحلية وتداولها بكثرة في المؤسسات الرسمية، وانتشار الجهل والأمية في المجتمعات العربية مما أفرز صعوبة في فهم اللغة العربية الفصحى، وسائل الإعلام وما تتضمنه من عدم مراعاة القواعد الصحيحة، وهناك من يرى أنَّ الأسباب الناتجة عن الأسرة والمدرسة من أكثر العوامل تأثيراً، لأن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي يكتسب من خلالها الطفل اللغة الأم، لتليها المؤسسة الثانية وهي المدرسة، ليقابله فارق كبير بين لغة الأسرة ولغة المدرسة". (نزيهة، 2016م، ص: 172).

وقد ردَّ آخرون أسباب ضعف استعمال الفُصحى إلى "انعدام الفاعلية في التعليم، واختلاط جوهر التعليم بأشكاله الظاهرة كعامل نتج عنه انفصال تلقائي بين الفكر وبين العمل، الفجوة بين أهداف تعليم اللغة العربية وبين تأهيل معلميها، وكذلك ضعف اللغة العربية في المنزل والمدرسة والشارع والجامعة مما أدَّى إلى ضعف أداء وتحصيل الطالب تعليمياً في جميع موادّ المنهج المدرسيّ". (سقاف، 1426هـ، ص:191_224).

فيما أورد السيد (1998م، ص: 595_601) مسارين من أسباب هذا الضَّعف؛ تضمَّنَ المسار الأوَّل السَّبب الأوَّلَ والرّئيس في ضعف طلبة العربية؛ وهو المدرِّسَ الَّذي لا يتقنُ لغته، العاميّ في عرضه الدُّروس، والَّذي يتسبَّبُ في نفور الطلبة من لغتهم الأمّ، إضافةً إلى التعقيدات والمماحكات، والمبالغة في التَّأويلات في تعليم النَّحو، والإعراب، والابتعاد عن الوظيفيَّة في الأداء اللغوي، والفصل بين النَّحو وعلم المعاني.

أمَّا المسار الثَّاني فتضمَّنَ عدداً من الأسباب تُوجَزُ فيما يأتي: (السيد،1998م، ص: 601_604).

1. العامية وآثارها السَّلبيَّة في اكتساب المهارات اللغوية.
2. طرائق التَّدريس والأساليب التلقينية التي نتبعها في تدريس اللغة.
3. ضعف إعداد معلمي اللغة.
4. القصور في اختيار المادة اللغوية الملائمة لمراحل النمو العقلي والملبية لاهتمامات الناشئة، وغياب المعايير العلمية الموضوعية في عملية الاختبار.
5. ضآلة المناشط اللغوية غير الصفية.
6. قلة إقبال الناشئة على القراءة الحرة.
7. القصور في أساليب التقويم.
8. ضآلة استخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة وتعلمها.
9. عدم وضوح الأهداف في أذهان نفر من القائمين على تعليم العربية.
10. الكتاب المدرسي.

وأضاف بقادر (2013م، ص:7) أسباباً تتعلَّقُ بالخجل من استعمال العربية الفصحى في الوسط المدرسي والاجتماعي والمنزل وهي:

1. عدم وجود الشريك الذي تمارس معه اللغة العربية الفصحى.
2. الخجل الذي يسيطر على التلميذ المستعمل للغة العربية الفصحى.

7. منهج البحث وإجراءاته:

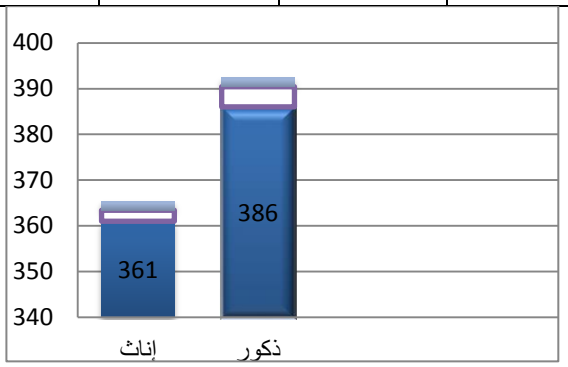
7_1. منهج البحث: اعتمدَ البحثُ المنهجَ الوصفيَّ، وذلكَ لملاءَمتهِ طبيعةَ البحثِ وظروفهِ، فالمنهج الوصفيّ يمكِّنُ الباحثةَ منْ وصفِ الظَّاهرةِ، وتحليلها، من خلالِ جمعِ البيانات والمعلوماتِ، ثمَّ دراستها إحصائيَّاً للتوصُّل من خلالها إلى نتائج كميَّة مدعومة بأرقام توضِّحُ مدى أهميَّة موضوع البحث، ويكثُرُ استخدام المنهج الوصفيّ في الدِّراسات التَّربويَّة والاجتماعيَّة؛ لأنَّ كثيراً من المواقف التَّربويَّة (وهي في هذا البحث أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصحى؛ المقسَّمة إلى أربع مجموعات نفسيَّة تتعلَّق بنظرة الطَّالب للغة، وتربويَّة تتعلَّق بالمنهج التَّعليميّ وطريقة التَّدريس، واجتماعيَّة وعاطفيَّة أيضاً تتعلَّق بالطَّالب) لا يمكن دراستها إلَّا وفقاً لهذا المنهج الَّذي يسهِّلُ وصفها، وتحليل أبعادها.

7_2. المجتمع الأصلي: يتمثَّل المجتمع الأصلي للبحث بطلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ جميعهم في مديريَّة تربية دمشق، والبالغ عددهم (19071) طالباً وطالبةً، وذلك في العام الدِّراسيّ 2019|2020م. إذ تمَّ الحصول على حجم المجتمع الأصلي من مديرية تربية دمشق، دائرة التَّخطيط.

7_3. عيِّنَةُ البحث: تمَّ سحب العيِّنة بالطريقة العشوائية البسيطة، والَّتي تؤدِّي إلى "احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة، فلكل فرد فرصة متساوية لاختياره ضمن العينة، واختيار فرد في العينة لا يؤثر في اختيار أي فرد آخر" (أبو علام، 2004، ص: 159). وقد تمَّ اختيار هذه الطَّريقة في سحب العيِّنة من أجل تعميم النتائج على أفراد المجتمع الأصلي، إذ تمَّ تطبيق الأداة في أثناء الدَّوام المدرسي في الفترة ما بين (5كانون الأوَّل 2019م، إلى 30 كانون الثاني 2020م)، بعدما أنهى الطُّلَّاب امتحانات الفصل الدِّراسيّ الأوَّل، ممَّا مكَّن الباحثة من الحصول على درجاتهم في اختبارات اللغة التَّحصيليَّة للفصل الأوَّل. وعليه فقد تمَّ سحب نسبة (4% تقريباً) من المجتمع الأصلي، حيث بلغ حجم العينة (747) طالباً وطالبةً، منهم (386) ذكور، و(361) إناث، كما هو مبيَّنٌ في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1) يبيِّن توزُّع أفراد عيِّنة البحث.

المتغيِّر	العدد		المجموع
النَّوع الاجتماعيّ	ذكور	386	747
	إناث	361	



الشَّكل رقم (1) يُبيِّن توزُّع أفراد عيِّنة البحث.

8. أدوات البحث:

8_1. استبانة أسباب ضعف التَّواصل بالفصحى لدى طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ:

وصف الاستبانة: تمَّ بناء الاستبانة بناءً على خبرة الباحثة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة لطلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ لمدَّة طويلة تجاوزت (10) سنوات، لاحظتْ من خلالها هذه الأسباب فقامت بجمعها وتصنيفها في أربعة مجالات؛ تضمَّنت (41) فقرة تتمّ الإجابة عنها وفق البدائل: (أوافق بشدَّة، أوافق، إلى حدٍّ ما، لا أوافق، لا أوافق أبداً)، ويتراوح المجموع العامّ للدرجات بين (5) و(1) إذ تشير الدَّرجة المنخفضة إلى عدم وجود مشكلات في أثناء التواصل بالفُصحى، في حين تدلُّ الدَّرجة المرتفعة إلى وجود مشكلات تؤدِّي إلى ضعف التَّواصل بالفُصحى، وقدْ تمَّ تصنيف الفقرات إلى سلبيَّة وإيجابيَّة بحسب دلالتها على جود مشكلة أو عدم وجودها.

8_2. الدِّراسة الاستطلاعيَّة لأدوات البحث:

تمَّ إجراء الدِّراسة الاستطلاعيَّة قبل القيام بالتَّطبيق الميداني لأدوات البحث وكانَ الهدفُ منها:

- التَّأكُّد من وضوح تعليمات أداة البحث وفقراتها، ومصطلحات البحث، وسهولة فهمها من قبل المستجيبين.
- تحديد المدَّة الزَّمنيَّة التي يستغرقها تطبيق أداة البحث "الاستبانة".
- التَّأكُّد من سلامة العبارات ووضوحها.

8_3. العيِّنة الاستطلاعيَّة:

تمَّ تطبيق استبانة البحث الَّتي تمَّ إعدادها لغرض تحديد أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى على عيِّنة من طلَّاب الصَّفّ الثَّاني الإعداديّ بلغ عددهم (47) طالباً وطالبةً، تمَّ اختيارهم بالطَّريقة العشوائية البسيطة، بعد توزيع أدوات البحث على المفحوصين وإعطاء التَّعليمات اللَّازمة، طلبتْ الباحثة البدء بالإجابة عن الأدوات مع تقديم أي استفسارات بخصوص الفقرات، وقد تبيّن أنَّ الفقرات جميعها واضحة، أمَّا بالنِّسبة إلى وقت تطبيق الأدوات فقد تبيَّنَ أنَّ المُدَّة اللَّازمة للإجابة عن المقاييس كانت بحدود (10_15) دقيقة.

8_4. الدِّراسة السيكومترية لاستبانة أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصحَى لدى طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ:

قامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية لمقياس استبانة أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى لدى طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ، تتضمَّن الصِّدْق والثَّبات لعبارات المقياس، من خلال التَّطبيق على عيِّنة استطلاعيَّة بلغ عددُها (90) طالباً وطالبةً، من طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في المدارس التَّابعة لتربية دمشق (مدرسة فريز مالك، وأنور العطَّار للتعليم الأساسيّ) وإعادة الاختبار بعد (15) يوماً ليقومَ (87) طالباً وطالبةُ بالرَّدّ على الاستبانة، وتقوم الباحثة باحتساب الصِّدْق والثَّبات بناءً على العيِّنة الاستطلاعيَّة كما يأتي:

1. **الصِّدْق:** للتحقُّق من صدق الاستبانة تمَّ استخدام الطُّرق الآتية:

آ. صدق المحكِّمين: تمَّ عرض الاستبانة بصورته الأوَّليَّة على (8) محكِّمين من المتخصِّصين في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة لأبنائها؛ من أساتذة وموجِّهين تربويين، إضافة إلى أساتذة في كلية التربية، وذلك بغية التَّأكُّد من صدقه، وأنَّ عباراته تقيس فعلاً ما

وُضِعَت لقياسه، إذ أشارَ السَّادة المحكِّمون إلى بعض المُلاحظات حول حذف بعض العبارات، وإعادة صياغة بعض العبارات لتكونَ أكثر وضوحاً ودقَّةً بالنسبة إلى المفحوصين، وقدْ تمَّ الأخذ بالملاحظات كلِّها، والالتزام بها، ثمَّ عُرِضَت الاستبانة مرَّةً ثانية على المحكِّمين، وأشاروا إلى أنَّهُ أصبحَ جاهزاً للتطبيق، وأنَّهُ يقيس ما وُضِعَ لقياسِهِ.

ب. الصِّدْق البنيوي: ويسمَّى هذا النَّوع من الصِّدْق أيضاً بصدق الاتِّساق أو التَّجانُس الدَّاخليّ، ويتمُّ فيه احتسابُ الاتِّساق الدَّاخليّ باستخدام معامل الارتباط بيرسون بينَ درجة كل مجال من المجالات الأربعة، والدَّرجة الكُلِّيَّة للاستبانة ككُل، والجدول الآتي يوضِحُ ذلك:

الجدول رقم (2) يبيِّن معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والمجالات الأخرى، والدَّرجة الكُليَّة للاستبانة.

المجال		أسباب تتعلَّق بفهم اللُّغة	أسباب تتعلَّق بالمنهج	أسباب تتعلَّق بالمدرس	أسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة	الاستبانة ككُل
أسباب تتعلَّق بفهم اللغة	معامل الارتباط	1	0.432**	0.362**	0.332**	0.710**
	القيمة الاحتمالية	87	0.000	0.001	0.002	0.000
أسباب تتعلَّق بالمنهج	معامل الارتباط	0.432**	1	0.483**	0.426**	0.803**
	القيمة الاحتمالية	0.000	87	0.000	0.000	0.000
أسباب تتعلَّق بالمدرس	معامل الارتباط	0.362**	0.483**	1	0.366**	0.759**
	القيمة الاحتمالية	0.001	0.000	87	0.000	0.000
أسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة	معامل الارتباط	0.332**	0.426**	0.366**	1	0.692**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	87	0.000

الاستبانة كَكُل	القيمة الاحتمالية	**0.710	**0.803	**0.759	**0.692	1
	معامل الارتباط	0.000	0.000	0.000	0.000	87

نستنتج من الجدول السَّابق أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجة جيِّدة من الصِّدق البنيوي لأنَّ الأبعاد مترابطة مع الاستبانة كَكُل بالشَّكل الآتي:

* الأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها ترتبط مع الاستبانة كَكُل بدرجة: 0.71.
* الأسباب المتعلِّقة بالمنهج ترتبط مع الاستبانة كَكُل بدرجة: 0.80.
* الأسباب المتعلِّقة بالمدرِّس ترتبط مع الاستبانة كَكُل بدرجة: 0.75.
* الأسباب العاطفيَّة والاجتماعيَّة ترتبط مع الاستبانة كَكُل: 0.69.

وجميعها دالَّة عند مستوى الدَّلالة 0.01 وهي نسبة جيِّدة إحصائيَّاً.

2. الثَّبات: تمَّ احتساب الثَّبات لاستبانة أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصحى ومجالاتها الأربعة بالطّرائق الموضَّحَة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3) يبيِّن معاملات الثَّبات لدرجات الاستبانة ومجالاتها.

المجال	الإعادة	التَّجْزئة الصفية		ألفا كرونباخ
		سبيرمان- براون	جتمان	
أسباب تتعلَّق بفهم اللغة واستعمالها.	**0.732	0.698	0.697	0.781
أسباب تتعلَّق بالمنهج	**0.680	0.772	0.767	0.707
أسباب تتعلَّق بالمدرس	**0.810	0.725	0.724	0.730
أسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة	**0.748	0.602	0.599	0.563
الاستبانة كَكُل	**0.761	0.515	0.515	0.787

آ. ألفا كرونباخ: بلغَ معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة كَكُل 0.78، وهذا يشير إلى أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجة جيِّدة من الثَّبات.

ب. التَّجزئة النِّصفيَّة: تمَّ احتساب الثَّبات بطريقة التَّجزئة النِّصفيَّة من خلال تجزئة الاستبانة إلى الفقرات الَّتي تحمل الأرقام الفرديَّة، والفقرات الَّتي تحمل الأرقام الزَّوجيَّة،

حيثُ بلغَ معامل ارتباط سبيرمان_ براون 0.51، ومعامل ارتباط جتمان 0.51، وهذا يدلُّ على أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجة مقبولة من الثَّبات.

ج. الإعادة: بلغ معامل الثَّبات للاستبانة كَكُل في الإعادة 0.76، وهي نسبة مقبولة إحصائياً عند مستوى الدَّلالة 0.01.

كما أنَّ معاملات الثَّبات لمجالات الاستبانة الأربعة كلّها مرتفعة، ومقبولة بالطُّرائق الثَّلاث: كرونباخ، والتَّجزئة النِّصفيَّة، والإعادة كما هو موضَّح في الجدول رقم (3).

9. عرض البحث و المناقشة والتحليل:

9_1. الإجابة عن أسئلة البحث:

للإجابة عنْ أسئلة البحث تمَّ تحديد نظام تقدير درجات الاستبانة، إذ تتمُّ الإجابة عنها وفق تدرُّج خماسي (موافق بشدَّة، موافق، إلى حدٍّ ما، غير موافق، غير موافق أبداً)، وتمَّ تحديد طول الفئة باعتمادِ المعادلةِ الآتية: $\frac{\text{الحد الأعلى للبديل}-\text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد البدائل}} = \frac{5-1}{5} =$ **0.80 وهو طول الفئة.**

وبذلك يكون تصنيفُ درجةِ وجود مشكلة في التَّواصُل بالفُصْحَى، أو عدم وجودها وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4) درجة وجود مشكلة في التَّواصل بالفُصْحَى أو عدمه.

مدى المتوسطات	درجة وجود مشكلة، أو عدمه
من 1 إلى 1.80	غير موافق أبداً
من 1.81 إلى 2.60	غير موافق
من 2.61 إلى 3.40	إلى حدٍّ ما
من 3.41 إلى 4.20	موافق
من 4.21 إلى 5.00	موافق بشدَّة

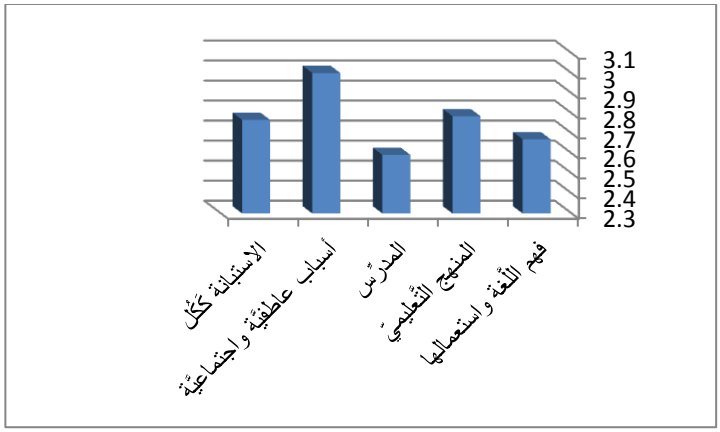
السُّؤال الأوَّل: 1. ما أكثر المحاور الّتي سبَّبَتْ خللاً في تواصُل تلاميذ الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ بالفُصْحَى من وجهة نظر الطُّلَّاب أنفسهم؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ احتساب المتوسِّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لإجابات أفراد عيِّنة البحث، إذ بلغَ المتوسِّط الحسابيّ للاستبانة كَكُل (2.76)، والانحراف المعياريّ (0.45)، ممَّا يعني أنَّ مجالات

أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى لدى طلبة الصَّفّ الثَّاني الإعداديّ في الاستبانة تقع في المُستوى (إلى حدٍّ ما)، والجدول الآتي يوضِّحُ ذلك:

الجدول رقم (5) ترتيب المحاور التي سببتْ خللاً في تواصُل الطَّلبة بالفُصحى.

المجال	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	التَّرتيب
فهم اللُّغة واستعمالها	2.6703	0.5579	إلى حدٍّ ما	3
المنهج التَّعليميّ	2.7855	0.7754	إلى حدٍّ ما	2
المدرِّس	2.5923	0.8125	غير موافق	4
أسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة	3.0012	0.6073	إلى حدٍّ ما	1
الاستبانة ككُل	2.7672	0.4593	إلى حدٍّ ما	

يمكن تفسير النتيجة السَّابقة بأنَّ الطُّلَّاب يجدون مشاكل تمنعهم من التَّواصُل بالفُصحى، ولكن كما هو موضَّح في الجدول فإنَّ ذلك كانَ بدرجة متوسِّطة، أي أنَّ تلك المشكلات لا تمنع الطُّلَّاب من التَّواصُل بالفُصْحَى بشكلٍ كامل، ولكنَّها تُحدث بعض العوائق، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ الطَّلبة يستطيعون التَّواصل بالفُصحَى ولكن ليسَ دائماً، ويعود ذلك بالدَّرجة الأولى إلى الأسباب العاطفيَّة والاجتماعيَّة الَّتي أخذت المرتبة الأولى بين مشكلات التَّواصُل باللُّغة الفُصْحَى، فالطَّالب الَّذي يحاول التَّواصُل بالفُصْحَى؛ وهو قادرٌ على ذلك يقع تحت نوعٍ من الضُّغوط العاطفيَّة تتعلَّق بنظرته إلى اللُّغة الفُصْحى، وسهولة الحديث بالعاميَّة، وطغيان رغبة التَّواصُل باللُّغات الأجنبيَّة، والسُّخريَّة والاستهزاء الَّتي يتعرَّضُ لها عند محاولة الحديث بالفُصْحَى، فالطَّالب إذن لا يجد أنَّ الأسباب المذكورة تمنع تواصله بالفُصحى لأنَّها وقعت في المستوى "إلى حدٍّ ما" أي إنَّهُ يملك الاستعداد والأدوات اللازمة الَّتي تمكِّنُهُ من التَّواصُل بالفُصْحَى، في حينَ أنَّ الأسباب العاطفيَّة والاجتماعيَّة جاءت في مقدِّمة الأسباب التي تمنعه من التَّواصُل بها.



الشكل رقم (2) ترتيب المحاور التي سببتْ خللاً في تواصُل الطَّلبة بالفُصحى.

السُّؤال الثَّاني: ما أبرز أسباب عدمِ تواصُلِ تلاميذ الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ بالعربيَّة الفُصْحى من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ احتساب المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عيِّنة البحث، لترتيب الفقرات تنازليَّاً ضمن كلّ مجال من المجالات الأربعة، وكانت النَّتائج كالآتي:

آ. المجال الأوَّل: الأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها.

الجدول رقم (6) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الأوَّل.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المُستوَى	الترتيب
اللغة العربيَّة صعبة بالنسبة إليّ.	2.7805	1.0159	إلى حدٍّما	4
أجدُ صعوبةً في توظيف قواعد اللغة العربية في المحادثة.	2.8206	1.2020	إلى حدٍّ ما	3
أجدُ صعوبةً في توظيف قواعد اللغة العربية في الكتابة.	2.3896	1.1974	غير موافق	10
أواجه صعوبةً في اختيار المفردات المناسبة للمعنى الذي أريده.	2.7403	1.1690	إلى حدٍّ ما	5
أواجهُ صعوبةً في استعمال التَّعبيرات المناسبة للمعنى الذي أريده.	2.6845	1.2421	إلى حدٍّ ما	7
أواجه صعوبة في معرفة المفردات والتَّراكيب الفصيحة المقابلة لمثيلاتها المُستخدمة في اللَّهجة المحكيَّة.	2.9531	1.2477	إلى حدٍّ ما	1
لا أستطيعُ توظيف المفردات التي أتعلَّمها في الحديث اليوميّ.	2.6506	1.1840	إلى حدٍّ ما	9
لا أستطيع توظيف التَّراكيب الَّتي أتعلَّمُها في الحديث اليوميّ.	2.6519	1.1458	إلى حدٍّ ما	8
لا أستطيع توظيف القواعد التي أتعلمها في الحديث اليوميّ.	2.7323	1.1569	إلى حدٍّ ما	6

لا أمتلك المخزون اللغوي الفصيح لاستعماله في المواقف الحياتيَّة.	2.8233	1.2332	إلى حدٍّ ما	2
لا أفهم جيّداً ما أقرأ بالعربية الفصحى في الكتب والقصص.	2.1312	1.3196	غير موافق	11
لا أفهم جيِّداً ما أقرأ بالعربية الفصحى في الشِّعر.	2.6854	1.1745	إلى حدٍّ ما	7

نالَ المؤشِّر "أواجه صعوبة في معرفة المفردات والتراكيب الفصيحة المقابلة للمفردات والتراكيب المستخدمة في اللهجة المحكية" المرتبة الأولى بين أسباب ضعف التَّواصل بالفُصْحَى لدى طلبة الصَّفّ الثَّاني الإعداديّ، وهي مشكلة شائعة جدَّاً بين أوساط المتعلِّمين، فإيجاد العبارات، والمفردات الفصيحة أمرٌ مهمٌّ جدَّاً فيما لو أراد الطلبة الحديث بالفصحى، وهي مشكلة عامَّة، وأسبابها تعودُ في رأي الباحثة إلى ضعف التَّواصُل مع ما تقرُّهُ المجمعات اللُّغويَّة، كما أنَّ المنهج التَّعليميّ والمدرِّسين عموماً لا يولون هذا الجانب أهميةً كبيرةً، فاعتمادهم في هذه القضية متروكٌ لثقافة الطَّالب واطِّلاعِهِ، وقراءاتهِ، فيما يمكن حلُّ هذه المشكلة ببساطة؛ من خلال تخصيص "5د" في بداية أو نهاية كلّ درس على شكل مسابقة، أو محادثة قصيرة يوجِّه المدرِّس الطُّلبة فيها إلى استخدام المفردات والتراكيب العربية المقابلة لما في اللهجة المحكية، أو اللُّغات الأجنبيَّة. فيما جاء المؤشِّر "لا أمتلك المخزون اللغوي الفصيح لاستعماله في المواقف الحياتيَّة" في المرتبة الثانية من أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى، وهي مشكلةٌ شائعةٌ بينَ طلَّابنا بكثرة، ويعودُ السَّبب في ذلك برأي الباحثة إلى أنَّ المنهج التَّعليميّ عموماً، وطرائق التَّدريس لاتعتمدُ المدخل الوظيفيّ في تعليم اللُّغة وتعلّمها، وعليه فإنَّ الطَّالب يجدُ صعوبةً في التَّواصل بالفُصْحَى محادثةً كنتيجة حتميَّة لعدم الاهتمام بتقديم الموضوعات الوظيفيّة من قبل المعلِّم، والمنهج التَّعليميّ.

أمَّا فيما يتعلَّقُ بالشَّكوى القديمة الحديثة من توظيف قواعد اللُّغة في الاستعمال اللغوي، فقد تراجعت هذه المشكلة أمام المشكلتين السَّابقتين، فعدم القدرة على إيجاد المقابل الفصيح للمفردات والتَّراكيب في اللهجة المحكية، وكثرة استخدام مفردات اللغة الأجنبية وتراكيبها في الحياة اليوميَّة، إضافة إلى الفجوة العميقة بين ما يتعلَّمهُ الطَّالب في المدرسة، وبين المواقف الَّتي يريد التَّعبير فيها عن ذاته ورغباتهِ في المواقف الحياتية

المختلفة؛ أي الابتعاد عن تعليم اللُّغة وظيفيَّاً باتَ المشكلة الَّتي تسبق مشكلة عدم القدرة على توظيف القواعد التي يتعلَّمها، وهذا أمرٌ منطقيّ؛ فلو أتيحَ للطالب معرفة المفردات والتراكيب الفصيحة المقابلة لما يستخدمه في اللهجة، مع تقديم المواضيع الَّتي يمرُّ بها يوميَّاً في حياته لتمكَّن من توظيف القواعد التي يتعلَّمها ببساطةٍ، حتّى وإن أخطأ في المرَّات الأولى فسيكون للممارسة، والاستمرارية في استعمال اللُّغة الدَّور الأبرز في تحويل القواعد إلى مهارة مكتسبة، فيما لو أُحسنَ اختيار الموضوعات الَّتي تهمُّ الطَّلبة في حياتهم اليومية.

وقد جاء المؤشِّر "أجدُ صعوبةً في توظيف قواعد اللغة العربية في الكتابة" في نهاية قائمة مشكلات فهم اللغة واستعمالها، ويعود ذلك إلى اعتماد مدخل التّعليم الوظيفيّ للغة في مهارة الكتابة أكثر بكثير من بقية المهارات في منهاج الصَّفّ الثَّاني الإعداديّ، ممَّا أتاحَ للطلبة القدرة على استعمال قواعد اللغة بسهولة أكبر من استعمالها في المحادثة، ويعود ذلك أيضاً إلى أنَّ التَّعبير الكتابيّ يقرأ ويدقَّق أكثر من مرَّة من قبل الطَّالب ممَّا يُتيحُ لهُ القيام بعمليَّة التَّصويب الذَّاتيّ الأمر الَّذي لا يُتاحُ لهُ في مهارة التَّعبير الشفوي.

وقد حصلَ المؤشِّر "لا أفهم جيِّداً ما أقرأ باللغة الفصحى في الكتب والقصص" على المرتبة الأخيرة بين مشكلات فهم اللُّغة واستعمالها، ولم يجد الطَّلبة مشكلة في هذا المؤشِّر، أيْ أنَّ الطَّلبة لا يعانون مشكلة فهم المقروء، وإنَّما المشكلة في الإقبال على القراءة كما لاحظتْ الباحثة من خلال تجربتها في التَّدريس، ويعود ذلك إلى أنَّ الطَّالب قدْ مرَّ بدرس البحث في المعجم في مرحلة سابقة، ممَّا يمكِّنُهُ من البحث عن معاني المفردات الجديدة.

الشَّكل رقم (3) يُبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الأوَّل.

ب. المجال الثَّاني: الأسباب المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ.

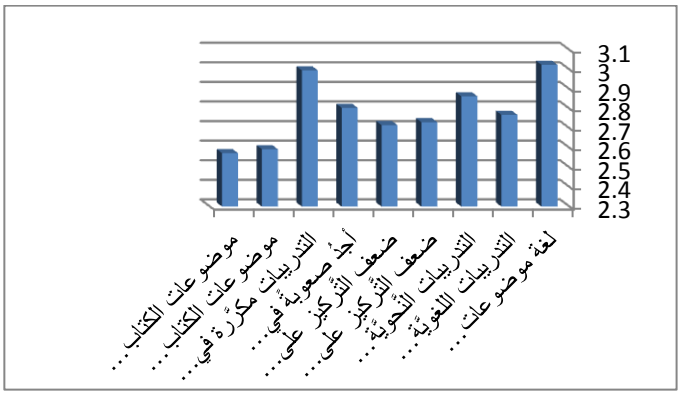
الجدول رقم (7) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الثَّاني.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المُستوَى	الترتيب
لغة موضوعات المنهاج التَّعليمي بعيدة عن لغة الحياة العمليَّة.	3.0241	1.3035	إلى حدٍّ ما	1
التدريبات اللغويَّة في المنهاج لا تدعم المُمارسة اللغويَّة في مواقف الحياة العامَّة.	2.7684	1.2824	إلى حدٍّ ما	5
التدريبات النَّحويَّة في المنهاج غير كافية لضبط المُمَارسة اللغويَّة في مواقف الحياة العامَّة.	2.8635	1.2619	إلى حدٍّ ما	3
ضعف التَّركيز على مهارة التَّعبير الكتابي.	2.7309	1.3810	إلى حدٍّ ما	6
ضعف التَّركيز على مهارة التَّعبير الشّفوي.	2.7162	1.2933	إلى حدٍّ ما	7
أجدُ صعوبةً في تذوُّق النُّصوص الشِّعريَّة.	2.8046	1.2402	إلى حدٍّ ما	4
التدريبات مكرَّرة في الكتاب بما فيها اللغويَّة.	2.9960	1.2698	إلى حدٍّ ما	2
موضوعات الكتاب غير عمليَّة بالنِّسبة إلي.	2.5930	1.3232	غير موافق	8
موضوعات الكتاب غير جذَّابة.	2.5730	1.4482	غير موافق	9

وقعَ المؤشِّر "لغة موضوعات المنهاج التَّعليمي بعيدة عن لغة الحياة العمليَّة" في مقدِّمة أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى لدى الطَّلبة المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، وهذا يتَّفق مع ما وردَ سابقاً من أنَّ المنهج التعليمي لا يدعم الممارسة اللُّغويَّة الوظيفيَّة من وجهة نظر

الطُّلَّاب الَّذين يجدون فجوةً كبيرةً بين ما يتعلَّمونه من لغة، وما يستعملونه منها في حياتهم اليوميَّة، وهذا هو سببُ ما نراهُ من إعراض عن استخدام العربيَّة من قبل أبنائها، وقد أدَّى إلى نفورهم منها عاطفيَّاً كما سيردُ لاحقاً في المجال الأخير، ذلكَ أنَّ موضوعات المنهج التَّعليميّ هي ما يقرِّبهم ويجذبهم إلى استعمال اللغة فيما لو وجدوا ضالَّتهم فيها، أضِفْ إلى ذلك أنَّ كثيراً من حالات الشَّغب والخروج عن نظام الصَّفّ قدْ يعود إلى ملل الطَّلبة ممَّا يُطْرَح عليهم من موضوعاتٍ لا تتصل بحياتهم اليوميّة، وهدفهم من تعلُّم اللُّغة، كما أنَّ "التدريبات المكرَّرة في الكتاب بما فيها اللغويَّة" والَّتي جاءَتْ في المرتبة الثَّانية تؤكِّد سبب الملل والنُّفور العاطفي من دروس اللُّغة العربيَّة، فالتَّدريبات أصبحتْ أقرب إلى القالب المحفوظ الَّذي يوضع عند إجابة الأسئلة الَّتي تتشابهُ في دروس العربيَّة، ممَّا أدَّى إلى ضعف إمكانيَّة استعمال اللُّغة، وتطوير المهارات اللُّغويَّة لتصبحَ لاحقاً مهارة أصيلة لدى الطَّالب الَّذي يفترض أنَّهُ متحدِّثٌ أصليٌّ باللُّغة يتقنُ استعمال لغتهِ الأمّ جيِّداً، وبحماس دون هذا البرود الَّذي نراهُ عند طلب الحديث بالفصحى أمام زملائهم، وانسجاماً مع ما سبق وروده في المجال الأوَّل تأخَّرتْ مشكلة توظيف القواعد إلى المرتبة الثَّالثة من مشكلات ضعف التَّواصُل بالفُصحى المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، ذلك أنَّ المنهج التَّعليمي وضعَ تطبيقات للقواعد اللغويَّة المُتعلَّمة في المنهج، لكنَّها اقتصرت على دروس قواعد اللغُة دون أنْ يُشار إليها، ويكرَّرَ التدريب عليها في المهارات اللُّغويَّة الأخرى. فيما جاءتْ مشكلة "أجدُ صعوبةً في تذوُّق النُّصوص الشِّعريَّة" في المرتبة الرَّابعة بين المشكلات المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، ذلك أنَّ الطَّلبة في رأي الباحثة يفهمون المعاني المباشرة، لكنَّ المشكلة تكمن في فهم المعاني الأعمق، وتمييز جماليات النَّصّ الأدبيّ، فيما وقع المؤشِّران "موضوعات الكتاب غير عمليَّة بالنِّسبة لي " و"موضوعات الكتاب غير جذَّابة" في المراتب الأخيرة بين أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، ولمْ يوافق الطَّلبة على أنَّ هذين المؤشِّرين مشكلة أساساً، ذلك أنَّ الأسباب الأخرى تقدَّمت على عدم جاذبيَّة موضوعات الكتاب، وعدم وظيفيَّة التَّدريبات المطروحة فيه، كما أنَّ مشكلة الطَّالب من وجهة نظر الباحثة ليستْ في موضوعات الكتاب بحدِّ ذاتها فهي موضوعاتٌ لها أهميَّتُها في حياة الطُّلَّاب، لكنَّ

المشكلة في لغة هذه الموضوعات التي تبتعد في كثيرٍ أو قليل عمَّا يحتاجه الطَّلب منها في حياتِه اليوميَّة، إضافة إلى طريقة عرضها وتقديمها.



الشكل رقم (4) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الثَّاني.

ج. المجال الثالث: الأسباب المتعلِّقة بالمُدرِّس.

الجدول رقم (8) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الثَّالث.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	المُسْتوَى	الترتيب
يستعملُ الفُصحى في المدرسة دائماً.	3.1740	1.4271	إلى حدٍّ ما	1
يصحِّح الأغلاط، ولا يقبل باستخدام الطُّلَّاب اللهجات العاميَّة.	2.5462	1.2940	غير موافق	5
يشجِّع على استعمال الفُصْحى وتطويرها لدى الطالب باستمرار.	2.4726	1.3942	غير موافق	7
يوجِّه الطُّلَّاب نحو القراءة الإثرائيَّة في الموضوعات التي تهمّهم.	2.6707	1.2510	إلى حدٍّ ما	3
يعرِّفنا جمال الفصحى، وتطبيقاتها، وأهميتها في حياتنا.	2.4244	1.3324	غير موافق	8
يُشجِّعُ على الكتابة الأدبيَّة السَّليمة.	2.1406	1.2820	غير موافق	9
يستخدمُ الوسائل التَّعليميَّة والتِّقانات في تعليم اللُّغة العربيَّة.	2.6386	1.3632	إلى حدٍّ ما	4
ينمِّي مهارة البحث لدى الطَّلبة بما يخصُّ اللُّغةَ العربيَّة.	2.4900	1.2791	غير موافق	6
يشاركنا نشاطات وفعاليات بالعربيَّة الفُصحى.	2.7738	1.3575	إلى حدٍّ ما	2

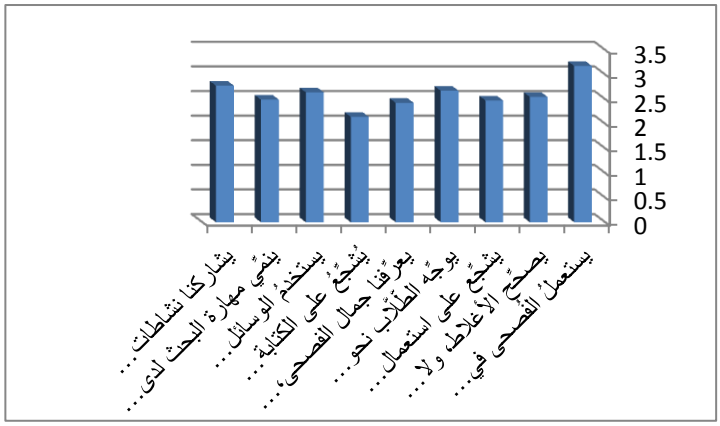
يتحمَّلُ المدرِّسُ المسؤوليَّةَ الأكبر، والدَّور الأبرز في عمليَّةِ تعليم الطَّلبة العربيَّة الفُصْحَى، وإعدادهم لتمكينهم من المهارات اللُّغويَّة اللَّازمة لهم، ومع ذلك فقدْ جاء المؤشِّر "يستعملُ الفُصحى في المدرسة دائماً" في مقدِّمة الأسباب الَّتي تعيق تواصُلَ

الطَّلبة بالفُصْحَى، وإنْ كانت بمستوى إلى حدٍّ ما، فإنَّ الطَّالبَ الَّذي لا يستمعُ إلى الفُصْحَى من معلِّمِهِ بشكلٍ مستمرّ لا يستطيعُ بحالٍ من الأحوال التَّحدُّث بالفُصْحَى، ولا سيَّما أنّه في معظم مدارسنا _بل في مدارسنا كلِّها في الوقت الحالي_ لا نجدُ من يتحدَّثُ الفُصْحَى إلَّا أهل الاختصاص من معلِّمي اللغة العربيَّة، فكيف للطالب الَّذي فقد قدوته في الكلام الفصحيح الصَّحيح أنْ يتحدَّث الفُصحَى الخالية من اللَّحن؟ كما وردَ المؤشِّر "يشاركنا نشاطات وفعاليات باللغة الفُصحى" في المرتبة الثَّانية، أي أنَّ المعلِّمَ يعمدُ إلى إعطاء الدُّروس، ويكتفي بها، متناسياً أنَّ تلك اللُّغة الَّتي تعلَّمها الطَّالب لا يمكن أنْ تظهر في الاستعمال دون القيام بالنَّشاطات التي تُوظِّفُ فيها اللُّغة، وتصبح محبَّبةً ومألوفةً لدى الطَّالب، وقريبة من نفسه ومشاعره دون إتاحة الفرصة لها بالظُّهور في النَّشاطات والفعاليَّات المدرسيَّة المختلفة، من مسرح، وتمثيل أدوار، وإذاعة مدرسيَّة، وعروض تقديميَّة، وألعاب لغويَّة، وغيرها الكثير ممَّا قدْ يساعد مساعدة فعَّالة في ظهور القدرات اللغويَّة المكتسبة لدى الطَّلبة.

فيما جاءَ المؤشِّر "يوجِّه الطُّلَّاب نحو القراءة الإثرائيَّة في الموضوعات التي تهمّهم" في المرتبة الثَّالثة، فعلى الرّغم من الأهميَّة الكبيرة للقراءة الإثرائية في دعم دور المدرسة والمنهج التَّعليميّ وإكمال دور المدرِّس في التَّعليم، وسدّ الثغرات الَّتي قدْ يجدها الطَّالب في استعمال اللُّغة، إلَّا أنَّ الإحجام عن القراءة هو سيِّدُ الموقف في كثيرٍ من المدارس، ولا نلقي اللُّوم في هذا على المدرِّسِ أو الطَّالب وحدَهُ، لأنَّ المشكلة هي ظاهرة عامَّة بين أفراد مجتمعاتنا، وهي وإنْ كانت قدْ جاءت هنا في المرتبة الثَّالثة نظراً إلى وجود أسباب أكثر أهميَّة في ضعف التَّواصُل بالفُصحَى سببها المعلِّم، إلَّا أنَّها مشكلة عامَّة في رأي الباحثة لا بدَّ أنْ يتمَّ العمل بالتَّدريج على حلِّها، وربَّما يكون ذلك من خلال تخصيص جزء من الدَّرجات لقراءات الطَّلبة الإثرائيَّة، وتلخيص ما قاموا بقراءته، وتقديمه أمامَ زملائهم بلغةٍ سليمة.

وقدْ ورد المؤشِّر "يستخدمُ الوسائل التَّعليميَّة والتِّقانات في تعليم اللُّغة العربيَّة " في المرتبة الرَّابعة، ولا يوجدُ شكٌّ في أنَّ استخدام التِّقانات الحديثة يساعدُ في تعليم العربيَّة

ونشرها، وجعلها أكثر قرباً من عقول الطَّلبة وأفهامهم، ذلك أنَّهم نشؤوا على استخدامها، والتَّعامُل معها، حتَّى أضْحَتْ جزءاً من حياتهم، لا يستغنون عنهُ، واستثمار هذه التَّقانات في تعليم العربيَّة أمرٌ ليسَ بحاجةٍ إلى دليلٍ لإثبات أهميَّته، وفاعليته لدى الطَّلبة، ولكنَّ الفجوة بين عمر بعض المعلِّمين، أو قدراتهم على التَّعامُل مع التَّقانات الحديثة، مقارنةً بطلابهم كبيرةٌ جدَّاً ممَّا يجعل استعمالها من قبل المعلِّمين صعباً.



الشكل رقم (5) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الثَّالث.

د. المجال الرَّابع: الأسباب المتعلِّقَة بالجانب الاجتماعي والعاطفي.

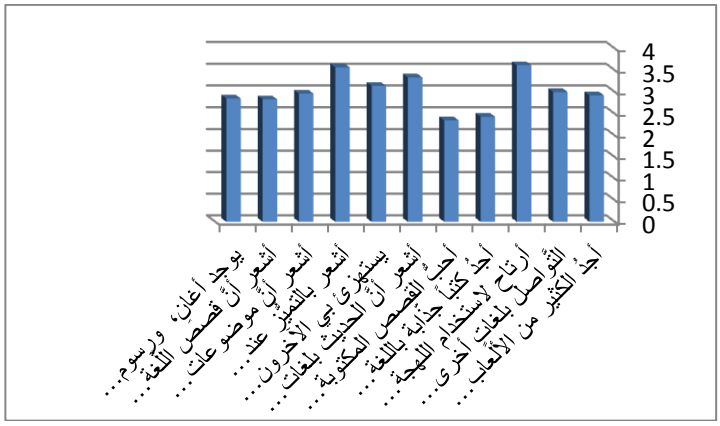
الجدول رقم (9) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الرَّابع.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المُسْتوَى	الترتيب
أجدُ الكثير من الألعاب التي تستخدم اللغة العربيَّة الفُصحى.	2.9237	1.4078	إلى حدٍّ ما	7
التَّواصل بلغاتٍ أخرى (الأجنبيَّة) مع العالم الخارجي أكثر سهولة بالنسبة إليّ.	3.0013	1.4966	إلى حدٍّ ما	5
أرتاح لاستخدام اللهجة العاميَّة، وأشعر بالارتياك عند استخدام الفُصحى.	3.6145	1.3154	موافق	1
أجدُ كتباً جذَّابة باللغة العربيَّة الفُصحى بالنّسبة إليّ.	2.4337	1.3299	غير موافق	10
أحبُّ القصص المكتوبة باللغة العربيَّة الفصحى.	2.3494	1.3511	غير موافق	11
أشعر أنَّ الحديث بلغات أجنبيَّة يكسبني منزلة أعلى، وأكثر أهمية في	3.3347	1.4406	إلى حدٍّ ما	3

المجتمع.				
يستهزئ بي الآخرون عند استخدام الفصحى في التَّواصل اليومي.	3.1406	1.4499	إلى حدٍّ ما	4
أشعر بالتميُّز عند استخدام لغات أخرى.	3.5676	1.3735	موافق	2
أشعر أنَّ موضوعات الكتب العربيَّة مكرَّرة.	2.9639	1.3006	إلى حدٍّ ما	6
أشعر أنَّ قصص اللُّغة العربيَّة مكررة ومحدودة.	2.8327	1.3292	إلى حدٍّ ما	9
يوجد أغانٍ، ورسوم متحركة، ومسلسلات باللغة الفصحى تجذبني.	2.8514	1.5213	إلى حدٍّ ما	8

تأتي الأسباب العاطفيَّة المتعلِّقة بنظرة الطَّالب إلى لغتهِ الأمّ، وموقفه منها، ومن اللغات الأخرى، واللهجة المحكيَّة في مقدِّمة الأسباب الَّتي تعيق استعمال الفُصْحَى لدى الطَّلبة، وقدْ جاء المؤشِّر "أرتاح لاستخدام اللهجة العاميَّة، وأشعر بالارتباك عند استخدام الفُصحى" في مقدِّمة هذه الأسباب، وترى الباحثة أنَّهُ من الطَّبيعيّ أنْ يشعر الإنسانُ بالرَّاحة أكثر عند استخدام العاميَّات الَّتي اعتادها منذ نعومة أظفاره، ولكنْ الأمر السّيّء أنْ يشعر بالارتباك والقلق عند استعمال الفصْحَى، وقدْ يعود ذلك إلى ما يلاقيه من نقدٍ وتصويبٍ مستمرّ في أثناء حديثه، أو استهزاء من الزُّملاء كما ورد في المؤشِّر الَّذي جاء في المرتبة الرَّابعة، ولكنَّ الحلَّ أبسط من أنْ يكون هذا المؤشِّر في مقدِّمة أسباب ضعف الفُصحى لدى أبنائنا، إنَّ تأجيل المدرِّس تصويب الأخطاء إلى نهاية حديث الطَّالب، وتذكيرهم المستمرّ بأنَّها لغتهم الأمّ الَّتي تصلهم بكلِّ أصيلٍ في مجتمعاتهم من علوم ومعارف لا غنى لهم عنها، إضافةً إلى تعريفهم بالميّزات التي يمتلكها الشَّخص القادر على فهم لغتين وأكثر للتَّواصل بها كفيلٌ بأنْ يجعلهم واثقين بأنفسهم عندَ استعمال الفصحى، ومقبلين على تعلّمها واستعمالها بدلاً من حالة القطيعة التي يعيشونها معها، وربَّما كان لإظهار مكانة العربيَّة وأثرها في اللُّغات الأخرى، وتعريف الطَّلبة بمكانتها في العالم، وعدد مستخدميها، وعرض حالات إقبال الأجانب على تعلُّمها في شتَّى العصور أثر في القضاء على حالة "أشعر بالتميُّز عند استخدام لغات أخرى"، و"أشعر أنَّ الحديث بلغات أجنبيَّة يكسبني منزلة أعلى، وأكثر أهمية في المجتمع"، الَّتي جاءتْ في المرتبة الثَّانية والثَّالثة، فعلى الطَّلبة أنْ يفهموا أنَّ اللُّغة أداة تواصل بين النَّاس، وطريقة لنقل العلوم والمعارف، وليستْ أداةً للتمييز الاجتماعي، والتَّفاخُر بين النَّاس، كما عليهم أنْ يكونوا واعين إلى أهمية تعلُّم أكثر من لغة للتواصُل مع العالم، واكتساب المعارف الجديدة

بلغة أهلها، فتعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة وسيلة إلى غاية، وليس غايةً في ذاتهِ، ولابدَّ أنْ يدرك الطَّلبة منزلة اللُّغة العربيَّة، ويتعرَّفون أهميتها، ليتراجع معها أثر الأسباب العاطفيَّة والاجتماعية الَّتي تؤدِّي إلى إحجام الطَّلبة عن التَّواصُل بالفُصْحَى.



الشَّكل رقم (6) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الرَّابع.

السُّؤال الثالث: ما أثر أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى في نتائج اختبارات اللُّغة التّحصيليَّة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ احتساب معامل ارتباط بيرسون بين أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى لدى أفراد عيِّنة البحث، ونتائج اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة في مادَّة اللُّغة العربيَّة في الفصل الأوَّل من العام الدِّراسيّ 2019|2020م، وكانت النَّتائج على النَّحو الآتي :

الجدول رقم (10) أثر أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى في نتائج اختبارات اللُّغة التّحصيليَّة.

المجال	المتغيِّر (النَّوع الاجتماعي)	العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدَّلالة	القرار
فهم اللُّغة واستعمالها	ذكور	386	0.289**_	0.000	دالّ
	إناث	361	0.294**_		
	العينة ككل	747	0.285**_	0.000	دالّ
المنهج التَّعليميّ	ذكور	386	0.184**_	0.000	دالّ

	إناث	361	_**0.222		
	العينة ككل	747	_**0.200	0.000	دالّ
المُدرِّس	ذكور	386	_**0.040	0.436	غير دال
	إناث	361	_**0.167	0.001	دال
	العينة ككل	747	_**0.100	0.000	دالّ
أسباب اجتماعيَّة وعاطفيَّة	ذكور	386	_**0.208	0.000	دال
	إناث	361	_**0.129	0.014	دال
	العينة ككل	747	_**0.172	0.000	دالّ
الاستبانة ككُل	ذكور	386	_**0.289	0.000	دالّ
	إناث	361	_**0.275		
	العينة ككل	747	_**0.263	0.000	دالّ

من الجدول السَّابق نلاحظ أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغتْ (0.263_) وهي قيمة دالَّة وسالبة، وهذا يعني أنَّهُ كلَّما ارتفعتْ نسبة الأسباب الَّتي تُعيق التَّواصُلَ بالفُصْحَى نقصتْ معها معدَّلات نتائج اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة في مادَّة اللُّغة العربيَّة. والعكس صحيح؛ فكلَّما نقصتْ أسباب ضعف التَّواصُل بالفصحى زادتْ معها معدَّلات نتائج اختبارات اللغة التَّحصيليَّة وتحسَّنتْ، وهذا يؤكِّدُ أنَّ الطَّالب لا يمكنُ أنْ يُجيدَ اللُّغة العربيَّة من دون أنْ يتمكَّنَ من التَّواصُل بلغةٍ فصيحةٍ سليمةٍ، محادثةً وكتابةً، وفهماً لما يستمع إليه أو يقرؤه فيها. وليست هذه النَّتيجة مستغربة، فكيف لطالبٍ أنْ يكتب ويتحدَّث ويجيد قواعدَ اللُّغةِ، ويتفاعل مع اختبارات اللُّغة بمختلف مستوياتها، وأنواعها، ويحقِّقَ تحصيلاً جيِّداً فيها وهو عاجزٌ عن الحديث ولو لدقائقَ بلغةٍ سليمة؟

إنَّ الضَّعف في اللُّغة، والنُّفور الظَّاهر منها، سينعكس انعكاساً سلبيّاً على تحصيل الطَّلبة في اللُّغة العربيَّة، وفهمهم لها، وإجادتهم لمهاراتها الأربع، وبالتَّالي لنْ يبدِعَ الطَّالبُ في لغةٍ أخرى طالما أنَّهُ في لغته الأمّ ضعيفاً لايقوى على تشكيل نصٍّ من عشرة أسطر إلَّا خالطه الكثير من شوائب العاميَّات والأكثر من الأخطاء اللغويَّة الَّتي تدلُّ على الاختلاط والتَّهجين الحاصل بين العربيَّة وغيرها، وكيفَ لطالبٍ لا يستطيعُ التَّواصُلَ

بالفُصْحَى، ولا تحصيل مهاراتها والنَّجاح في اختباراتها، أنْ يفهم الموادَّ الأخرى سواءٌ أكانت تقدَّم بلغة عربيَّة، أم بلغة أجنبيَّة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بشر إذ يؤكِّد أنَّ: "اللغة العربيَّة تيسِّر للطالب العملية التعليمية....الخ". (بشر،1999م، ص: 225).

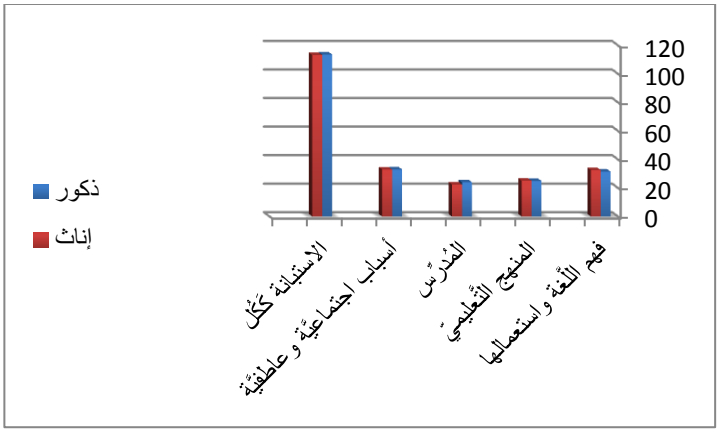
9_2. نتائج اختبار فرضيات البحث:

الفرضيَّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عيِّنةِ البحث على مقياس أسباب ضعف التَّواصل بالفُصْحَى تُعْزَى لمُتغيِّر النَّوع الاجتماعيّ.

(تمَّ اختبار الفرضيَّة من خلال اختبار T Student Test لعينتين مستقلتين).

الجدول رقم (11) يبين الفروق بين درجات أفراد عيِّنة البحث على مقياس أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصحى تبعاً لمتغيِّر النَّوع الاجتماعيّ.

المجال	المتغيِّر (النَّوع الاجتماعي)	العدد	المتوسِّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجات الحريَّة	مستوى الدَّلالة	القرار
فهم اللُّغة واستعمالها	ذكور	386	2.627	0.576	_2.193_	754	0.029	دالّ
	إناث	361	2.716	0.534				
المنهج التَّعليميّ	ذكور	386	2.778	0.799	_0.271_	745	0.786	غير دالّ
	إناث	361	2.793	0.750				
المُدرِّس	ذكور	386	2.675	0.864	2.891	745	0.004	دالّ
	إناث	361	2.503	0.744				
أسباب اجتماعيَّة وعاطفيَّة	ذكور	386	3.004	0.618	0.152	745	0.880	غير دالّ
	إناث	361	2.997	0.595				
الاستبانة كَكُل	ذكور	386	2.772	0.467	0.292	745	0.770	غير دالّ
	إناث	361	2.762	0.451				



الشّكل رقم (7) يبين الفروق بين درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس أسباب ضعف التّواصُل بالفُصحى تبعاً لمتغيِّر النوع الاجتماعي.

من الجدول السَّابق، والشّكل التّوضيحي نستنتج أنَّهُ لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أسباب ضعف التّواصُل بالفُصحى ككُل يعْزَى لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي، ممَّا يدفعنا إلى قبول الفرضية الصِّفريَّة.

وتعزو الباحثة هذه النَّتيجة إلى تساوي فرص التَّعليم بين الذُّكور والإناث، في اللُّغة وغيرها، إضافةً إلى أنَّ ظروف تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها واحدة لدى أفراد عيِّنة البحث، فجميعهم يتلقون تعليمهم من المنهج التَّعليميّ ذاتهِ، ويعانون المشكلات العاطفيَّة والاجتماعيَّة ذاتها، وإنْ كُنَّا نلمسُ بعض الفروق فيما يتعلَّقُ بالأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إنَّ الإناث أكثر خجلاً من الذكور في الحديث أمامَ جمهور، كما أنهنّ أقلُّ جرأةً في السُّؤال عمَّا لا يستوعبونه من لغةٍ أو قواعد أو تدريبات في حين أنَّ هذا لا يحدثُ هذا بالعموم مع الذُّكور الَّذين يكونون أكثر رغبةً في الظُّهور والحديث والتَّفاعل، وأقلَّ خجلاً في السُّؤال عمَّا لمْ يتمّ استيعابُهُ في الدَّرس، وهذا ما يجعل أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى المتعلِّقة بالمدرِّس فيها بعض الفروق بين الذُّكور والإناث لصالح الذُّكور؛ إذْ يميلُ الذُّكور عادةً إلى السُّؤال أكثر، وتوجيه الملاحظات، والانتقادات بصراحة أكبر، وبصورة مباشرة أكثر ممَّا هو موجودٌ لدى الإناث بالعموم، ممَّا يُحدِثُ بعض المشكلات بين المدرِّس وطلبتهِ الذُّكور أكثر من الإناث، وهذا ما يستدعي من مدرِّسِ الذُّكور أنْ يكونَ أكثرَ صبراً، وتفاعلاً في الإجابة

عن استفسارات طلبتهِ، والإجابة عن كلِّ ما يعترضُ طريقهم من صعوبات ودعمهم فيها للوصول إلى النتيجة المرغوبة.

10. نتائج البحث: من خلالِ عرضِ البحثِ، وتحليل البيانات السَّابقة توصَّلَتْ الباحثة إلى ما يأتي:

1. وردتْ الأسباب العاطفيَّة في مقدِّمةِ الأسباب الَّتي تُعيقُ تواصُلَ الطَّلبة بالعربيَّة الفُصْحَى، تلتْها في المرتبة الثَّانية الأسباب المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، وبعدها الأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها، وأخيراً: الأسباب المتعلِّقة بطريقة المدرِّس في تعليم العربيَّة.

2. جاءَتِ الأسباب المتعلِّقة بتعليم اللُّغة العربيَّة وظيفيَّاً في مقدِّمةِ الأسباب الَّتي تُعيقُ التَّواصُلَ بالفُصْحَى عندَ ترتيبِ الأسبابِ في كُلِّ محورٍ تنازُليَّاً.

3. يتحمَّلُ المُدرِّس الَّذي لا يتحدَّثُ العربيَّة الفُصْحَى، ولا يشاركُ طلَّابهُ نشاطاتٍ وفعاليَّاتٍ بالعربيِّةِ الفُصْحَى، ولا يوجِّهُ طلَّابَهُ نحوَ القراءةِ الإثرائيَّة مسؤوليَّةَ تراجع استعمال الطُّلَّاب للعربيَّة الفصيحة في الكتابة والمحادثة، وإنْ كانتِ الأسباب المتعلِّقة بالمدرس أقلَّ من غيرها كما ورد في البحث.

4. يشعرُ الطُّلَّابُ بالارتباك عندَ الحديثِ بالفُصْحَى لأسبابٍ عاطفيَّة واجتماعيَّة، تعودُ إلى شعورهم بالتَّميُّز عندَ تواصُلِهم باللُّغات الأجنبيَّة، إضافةً إلى سُخْرية البعض منهُم عندَ الحديث بالعربيِّةِ الفصْحَى.

5. تؤثِّرُ أسبابُ ضعفِ التَّواصُل بالفُصْحَى سلباً في اختباراتِ اللُّغة العربيَّة التَّحصيليَّة.

6. لا توجد فروق بين درجات أفراد عيِّنة البحث على مقياس أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى تُعْزَى لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي.

11. مقترحات البحث: تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء بحوث تُقارنُ بين درجات الطَّلَّاب في مادتَي اللُّغة العربيَّة، واللُّغة الأجنبيَّة الّتي يدرسونها لمعرفة الفروق في التَّحصيل اللُّغويّ بين المادَّتين، وأثر ذلك في فهم المعارف المُقدَّمة، واكتساب المهارات في الموادّ الدِّراسيَّة الأُخرى.

2. إطلاق مشروع يُتيح تبادُل المحتوى الرَّقميّ، والمشاريع التِّقنيَّة التَّعليميَّة، بين مدرِّسي اللُّغة العربيَّة للتخفيف من عبْء إعداد المحتوى الرَّقمي على مدرِّسي اللُّغة العربيَّة بشكل منْفرد.

3. إجراء استطلاع رأي عام للطُّلَّاب لمعرفة ما يرغبون في قراءته، ومعرفته، وتعلُّمه في المدرسة من خلال المنهج التَّعليميّ لمعرفة حدود الفجوة الَّتي تفصل بين موضوعات الكتاب التَّعليميّ، والموضوعات الَّتي يرغب الطَّلبة في الحديث عنها وتعلُّمها.

4. إقامة نشاطات ومبادرات، ومسابقات لاصفيَّة جماعيَّة يشترك فيها الطَّلبة والمدرِّسون للاحتفاء باللُّغة العربيَّة، ودعمها، من مدارس مختلفة لتعزيز استعمالها في الأوساط الاجتماعيَّة، وإزالة الآثار العاطفيَّة والاجتماعيَّة السَّلبيَّة نحو استعمالها خارج حدود الصَّفّ.

12. توصيات البحث: توصي الباحثة بالآتي:

1. الاعتماد في بناءِ المنهج التَّعليميّ، وتدريس اللُّغة العربيَّة الفصيحة على المدخَل الوظيفيّ.

2. تضمين المنهج التَّعليميّ موضوعات تهمُّ الطَّلبة، وتجذبهم لتعلُّمها.

3. رفع الوعي بأهميَّة القراءة الإثرائيَّة، في دعم مكتسبات الطُّلَّاب اللُّغويَّة، وتحسين مهاراتهم.

4. تنمية الثِّقة والاعتزاز باللُّغة القوميَّة من خلال إبراز أثر اللُّغة العربيَّة في اللُّغات الأخرى، ومكانتها العالميَّة، والتَّعريف بأهميَّة الإرث العلميّ والإبداعيّ المكتوب باللُّغة العربيَّة، ومكانتها عالميَّاً.

5. جذب الطَّلبة عاطفيَّاً إلى اللُّغة العربيَّة من خلال النَّشاطات غير الصَّفيَّة، و التَّركيز إظهار اللُّغة العربيَّة لغة استعمال، وتواصُل في شتَّى المجالات بما فيها: استخدام

الخطوط والأحرف العربيَّة في الزَّخْرفة على الملابس والأواني، والأقلام بدل الأحرف والخطوط الأجنبيَّة، وإدخال الخطوط العربيَّة في ديكور المنازل، واللَّوحات الفنيَّة، وغيرها.....

13. مراجع البحث:

1. بشر، كمال، (1999م): **اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم**، د ط. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

2. بقادر، عبد القادر، (2014م): **واقع اللغة العربية في المدارس التعليمية بولاية أدرار "المتوسطة نموذجاً"**. مجلة الممارسات اللغوية، الإصدار 21، ص: 59_72.

3. بلعيد، صالح، (2004م): **مقاربات منهجية**، ط1. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

4. بن يامة، محمد الصالح، (2015م): **التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية في التعبير الكتابي لدى متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط "اللهجة السوفية أنموذجا"**. رسالة ماجستير، إشراف: د. مسعود غريب، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

5. حوري، عائشة عهد: (2011م): **اللغة العربية واقعاً وتطويراً**. المؤتمر السابع للمجلس العالمي للغة العربية" اللغة العربية بين الازدهار والانحسار". 24مايو، مجمع كلية الدعوة الإسلامية. بيروت.

6. دحلان، عمر علي، (2013م): **أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في قطاع غزة**. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ص: 43_75.

7. الرباعي، عبد القادر، (2018م): **العربية: لغة للحياة وحياة للغة، قراءة في المنشأ والتحضر والاكتساب**. المؤتمر الدولي السابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، ص: 160_167.

8. سعدون، ليلى، (2012م): **الضعف اللغوي عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أسبابه وطرق علاجه**. رسالة ماجستير، إشراف: د. بوحوش مرجانة، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

9. السقاف، خيرية، (1426هـ): **ضعف اللغة العربية الفصحى بين تعدد الأسباب وقصور مناهج البحث علميا بحث في البنائية والنقد التربوي**. مجلة الدراسات اللغوية، المجلد7، العدد2، ص: 191_224.

10. السيد، محمود، (1998م): **الأداء في اللغة العربية أسباب الضعف ووسائل العلاج**. مجمع اللغة العربية، مجلد73، ج3، م6، ص: 585_ 610.

11. السيد، محمود، (2012م): **مشكلات اللغة العربية.** مجمع اللغة العربية، مجلد 87، ج4، ص:943_968.

12. طعيمة، رشدي، (1986م): **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ج1**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، سلسلة دراسات في تعليم العربية.

13. عثمان، نصر الدين عبد القادر. و: صالح، مريم محمد ، (2013م): **إشكاليات اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي _دراسة تطبيقية على عينة من مستخدمي الفيس بوك_ في الفترة من (فبراير 2012| فبراير 2013م)**. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية.

14. عريف، عبد الرحمن، (2017م): **معوقات تعليم اللغة العربية: الازدواج اللغوي في العالم العربيّ (لغة مصر العربيَّة بين الفُصحى والعاميَّة نموذجاً)**. المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات، قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند. ص: 186_196.

15. أبو علام، رجاء محمود، (2004م): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

16. عمار، محمود، (1415هـ): **مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية**. مجلة الفيصل، العدد (218)، شعبان.

17. فرح، منصور، (2009م): **اللغة العربية على الإنترنت منظور إقليمي.** المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي، دمشق.

18. محمد، سيهان عثمان، (2016م): **اللغة العربية الفصحى وتراجع استخدامها**. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16 (1), 261-276.

19. النصار، صالح بن عبد العزيز، (1429هـ): **تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية**. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد العاشر، محرم، ص: 78_137.

20. وهابي، نزيهة، (2016م): **تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي: الأسباب والحلول**. مجلة جيل البحث العلمي| مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل للبحث العلمي، العددين 17_18، الجزائر، ص: 171_184.

14. ملاحق البحث: 13_1. قائمة بأسماء السَّادة محكِّمي أداة البحث:

اسم المحكِّم	مكان عمله
د. فرح المطلق.	جامعة دمشق_ كلية التربية.
د. سوسن العلَّان.	جامعة دمشق_ كلية التربية_ قسم المناهج وطرائق التدريس.
د. عصمت رمضان.	جامعة دمشق_ المعهد العالي للغات.
د. ياسر جاموس.	جامعة دمشق_ كلية التربية_ مركز القياس والتقويم.
د. رانيا رضوان.	وزارة التربية_ قسم القياس التربوي في مركز القياس والتَّقويم.
آ. ندى ربيع.	مدرِّسة في مدرسة الشويفات الدُّوليَّة.
أ. ناصر بحصاص.	منسِّق مادَّة اللُّغة العربيَّة في المركز الوطني لتطوير المناهج التَّربويَّة.
أ. يوسف حسون.	مدقق لغوي وعضو لجان تأليف مناهج اللغة العربية في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.