Analyzing Cohesion Errors in Written Discourse of Iranian Arabic Learners (Case Study: Kashan University)

Sedighe Jafarnezhad*
Maryam Jalaei**
Abbas Zaree Tajare***
Ali Najafi Eivaki****

Abstract:

Writing is usually the last skill to develop among the four language skills. This is an advanced level in which the second language learner must be able to produce a text conforming to the principles of text construction in the target language. Since coherence is one of the basic features of every text, the present study attempted to investigate errors that caused text incoherence. To be coherent and cohesive, every text should contain linguistic forms which create links among sentences. These forms include elements of grammatical coherence, lexical coherence, and conjunctions categorized by Halliday and Hassan who consider them as guarantees for the link among sentences. Using a descriptive-analytic method as well as the theoretical model, the present study attempted to analyze, classify and interpret errors in texts written by Persian-speaking learners' of Arabic. Considering the purposes of the study and the accessibility of the participants, the targeted population included all the forth-year female undergraduate learners studying Arabic at the University of Kashan in 2017 and 2018. Writing samples were collected from all members and the sample was, therefore, equal in size to the population. The instruments included the error identification checklist and the sample compositions on three descriptive tasks. The results of the analysis, following Halliday's and Hassan' categories, indicated that failure to use coherence-related linguistic forms and their incorrect application can lead to text weakness and incoherence. It was also found that an important indicator of writing quality for Arabic learners is their mastery of these linguistic elements. This is to say that learners who used the elements more frequently, produced texts of a better quality.

Keywords: Teaching Arabic Language in Iran, Writing Errors, Written Conversation, Coherence, Cohesion.

* Ph. D. Student of Arabic Language and Literature, Universityof Kashan, Kashan, Iran s.jafarimotarjem2014@gmail.com
** Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Universityof Kashan, Kashan, Iran (Responsible author) maryamjalaei@gmail.com
*** Associate Professor of Arabic Language and Literature, Universityof Kashan, Kashan, Iran zare-ee72@kashanu.ac.ir
**** Associate Professor of Arabic Language and Literature, Universityof Kashan, Kashan, Iran najafi.ivaki@yahoo.com
Received: 29/07/2018 Accepted: 12/02/2019
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

References in Arabic

- Estestieh, Sh. (2004). Competencies and problems in second language acquisition (Ektesab al-Loqhah al-Saniah al Kefayat val-Moshkelat). *Jouzoor Journal*, 8, 133-176.
- Brown, D. (1994), *Principles of language learning and teaching* (Abdo Al-Rajhi & Ali Ali Ahmad Shaaban, Trans.) Beirut: Dar Al-Nehdah al-Arabiya.
- Papi, A. Khaqani Isfahani, M. (2018). An analysis of the errors of subject-predicate agreement made by Arabic language students at the universities of Tehran. *Studies in Arabic Teaching and Learning*, 2(4), 57-78.
- Al-Tawabiyya, M. A. (2015). *Written discourse problems by Learners of Arabic*. Unpublished Master's Thesis, Petra University Arabic Language department.
- Taftazani, S. (2009). *Mokhtasar al Ma'ani* (9th Ed), Qom: Dar al-Fikr.
- Jalaie, M. (2008). *A study of the written errors of undergraduate Learners of Arabic in Kashan University and Isfahan University*. Unpublished Master's Thesis, Isfahan, University of Isfahan, Department of Arabic Language and Literature
- Khatabi, M. (1991). *Text linguistics: An introduction to cohesion* (Lesaniyat al-Nass). Beirut: Arabic Cultural Center.
- Al-Khafaji, R. (2014). Towards Modern Linguistic Studies for Arabic Speech: The Study of Lexical Cohesion as an Example. Dirasat: *Human and Social Sciences*, 48(2), 764-866.
- Khalil, I. M. (2011). *A collection of papers on contemporary linguistics and criticism*. Oman: Dar Majdlawi Publishing.
- Khalil, I. M. (2009). *Linguistics and text syntax* (fi al-lesaniat va nahv al-nass, 2nd ed.). Oman Dar- al-Maysareh Publishing.
- Al-Zonnad, A. (1993). *Text structure* (Nasij al-Nass), Beirut: Arab Cultural Center.
- Ta'ima Roshdy, A. (2004). *Linguistic skills and levels of teaching difficulties* (Al-Maharat al-Loghaviah…). Cairo. Dar al-Fikr Al-Arabi.
- Abaabna, Y. & Amna Saleh, A. (2013). Elements of Textual Coherence and Cohesion, An Analytical Text Reading in a Song for the Month of Ayyer by Ahmed Abd Al-Muti Al-Hejazi. *Damascus University Journal*, 29(1), 501-550.
- Abdulrahman, H. (2016). *A Text Linguistics Study of Aqqad's papers*. Alexandria: International Horus Foundation.
- Akkasheh, O. Y. (2003). *The hidden Grammar: An invitation for a new reading of Arabic syntax* (al-Nahv al-Ghayeb…). Beirut: Al-Arabbiyah Institute.
- Al-Annati, V. (2010). Discourse analysis for teaching non-native speakers (Tahili al-Khatab va Ta'lim Mofradat). *Al-Basa'er Journal*, 13(2), 91-126.
- Al-Annati, V. (2012). Discourse analysis for teaching Foreign languages (Tahili al-Khatab va Ta'lim al-loghat al-ajnabiyyah). *Jordan Journal* of Arabic Language, 13(3), 90-126.

- Al-Annati, V. (2010). Discourse analysis for teaching writing to non-native speakers of Arabic (Tahili al-Khatab va Ta'lim al-ensha). *Umm al-qora University Journal of linguistics*, 9, 115-156.
- Fadhel, A. (2015). Semantic Cohesion in 'al-Asha' al-Akhir'. *Journal of Kufa Research Center*. 36, 117-142).
- Fadl, S. (1996). *Discourse eloquence and text linguistics*. Cairo: The Egyptian International Publishing Longman.
- Fairclaugh, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research* (Talal Vahbeh, Trans). Beirut: The Arab Organization for Translation.
- Wolfgang, H. & Dieter F. (2009). *Introduction to Textual Linguistics* (Faleh Bin Shbayh Al Ajmi Trans.) Riyadh: King Saud University Press.
- Maliz, S. (2004). *Discourse* (Yusef Bagul, Trans). Translation Laboratory in Literature, Montauri University.
- Naous, Ben Yahia, T. (2014); *Analysis of the Qur'anic Discourse in the Light of the Text linguistics: An Applied Study of Surah Al-Baqarah*. Cairo: Arabic Ghods Publishing.
- Al-Hashemi, A. & Mahmood A. (2012). Arabic Language Learning Strategies of Arabic Language Learners at the University of Islamic Sciences in Malaysia and their Beliefs. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 8(2), 105-117.

References in Persian

- Alavi Salwa M. (2016). *Contextual Relationships in the Quran: Relationship of Cohesion and Structure* (Jalili. Seyyed Akbar, Translator). Tehran: Nevise parsi Publishing.
- Babaei, R. (2015). *Write better; writing, simple writing, cutie writing*; 3rd ed, Qom: Adyan publication.
- Hossein-Phnahi Tazeabad, M. & Varzandeh, O. (2012). Comparative Study of Writing Errors of Iranian Students in English and Arabic Languages, *Persian Language and Literature Quarterly*, 9(3), 64-43.
- Rostambeik, A. et. al. (2017). A Study and analysis of the development of lexical cohesion in the written discourse of Farsi language students. *Language Related Research*, 36, 179-205.
- Shokiba, A. & Asadzadeh, H. (2013). The Effect of Text Coherence on the Micro and Macro Levels on Improving the Quality of Understanding, *Research and Writing of Academic Books*, 17(30), 50-66.
- Azizi, N. & Kahzadi, M. (2014). Analysis of writing errors of Bilingual Students in Fifth grade students in Sanandaj, *Teaching Research Journal*, 2, 32-19.
- Mohammadi, A. (2017). *Pragmatics and Discourse Analysis*, Tehran: Ravesh-shenasan Publishing.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (Mohsen Nobakht, Trans.) Tehran: Sinjarood Publications.

English Reference

- Crossley, S. A., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2016). The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgments of essay quality. *Journal of Second Language Writing*, *32*, 1-16.

بحوث في اللغة العربية: نصف سنوية علمية محكمة لكلية اللغات الأجنبية بجامعة إصفهان
العدد ٢٢ (ربيع وصيف ١٤٤١هـ. ق/ ١٣٩٩ هـ. ش)، ص ٦٠ ـ ٣٣

دراسة عثرات عناصر الاتساق في الخطاب المكتوب لدى متعلّمي العربية الإيرانيين
جامعة كاشان نموذجاً [١]

صديقة جعفر نژاد ❖
مريم جلائي ❖❖
عباس زارعي تجره ❖❖❖
علي نجفي إيوكي ❖❖❖❖

الملخّص

إنّ الكتابة هي المرحلة الأخيرة من مهارات اللغة الأربع في تعليم أيّ لغة ؛ المرحلة المتقدّمة التي يجب أن ينتج المتعلّم نصّاً أو خطاباً يراعي فيه مقوّمات النصوص والخطابات للغة الهدف. بما أن التماسك من مقومات الخطاب وجزءاً رئيساً في أيّ نصّ فتناولت هذه الدراسة العثرات التي تحجب على اتساق الخطاب المكتوب. هناك مظاهر صورية تعمل على تحقيق التماسك النصّي وتعالق الجمل بعضها ببعض. فقد أولى هاليداي وحسن الاهتمام بهذه المظاهر واعتبراها ضامنة للترابط بين الجمل في أيّ نص. هذه المظاهر هي الاتساق النحوي، والاتساق المعجمي وآليات الربط. من هذا المنطلق، ينوي هذا البحث بمنهجه الوصفي ـ التحليلي، تحليل العثرات الاتساقية للكتابة عند متعلّمي العربية من الإيرانيين. تكوّن مجتمع الدراسة من ٥٠ طالبةً دارسةً في الفصل السابع من مرحلة البكالوريوس بجامعة كاشان الحكومية في العامَين الدراسيَين ٢٠١٦ـ٢٠١٧ م و٢٠١٧ -٢٠١٨ م، وكانت أداة الدراسة ما جمعنا من وظائفهن الكتابية في ثلاثة موضوعات وصفية. ظهر من خلال هذه الدراسة أنّ عدم استثمار الطالبات لمظاهر الاتّساق وتوظيفها الخاطئ قد أدّى إلى التشتّت النصي والتعبير التحريري الرديء الضعيف واستنبط أنّ إحدى المؤشّرات الهامّة التي تحدّد نوعيّة الكتابة باللغة العربية هي كيفية توظيف مظاهر التماسك النّصي وإجادتها، حيث كلّما استخدم المتعلّم آليات الربط أكثر أنجح في نوعيّة الكتابة أكثر.

المفردات الرئيسية: تعليم اللغة العربية لمتعلّميها الإيرانيين، الأخطاء الكتابية، الخطاب المكتوب، التماسك، الاتساق
رمز تصنيف أصفهان: ٣٢ج

١ـ تاريخ التسلم: ١٣٩٧/٥/٧هـ. ش ؛ تاريخ القبول: ١٣٩٧/١١/٢٣هـ. ش.

❖ طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان Email: s.jafarimotarjem2014@gmail.com
❖❖ أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان (الكاتبة المسؤولة) Email: maryamjalaei@gmail.com
❖❖❖ أستاذ مشارك في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة كاشان Email: zare-ee72@kashanu.ac.ir
❖❖❖❖ أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان Email: najafi.ivaki@yahoo.com

١ـ المقدمة

يفترض في من يتعلّم لغة أن يكون قادراً على تنسيق أفكاره وترتيبها عند ممارسة الحديث بتلك اللغة شفهياً أو كتابياً. والتنسيق يعني القدرة على تنظيم الأفكار، بحيث يكون ورودها على صورة مخصوصة تجعل كل جملة من جمل الخطاب لبنة متماسكة مع سائر الجمل ومتّسقة معها في أداء ما يريد المتكلّم أن يوصله إلى المخاطب (استيتية، ٢٠٠٤ م، ص ١٤٦).

إنّ التماسك والاتساق من المظاهر الهامة التي شغل بال غير قليل من الباحثين اللغويين في مجال علم اللسانيات. فالباحثان هاليدي ورقية حسن قد زاولا التماسك في اللغة الانجليزيه في كتابهما *الاتساق في اللغة الإنجليزية*[1]. وتقول رقية حسن في الجزء الثاني من كتابهما المعنون *باللغة، السياق والنّص*: إنّ إحدى الأبعاد الهامّة في التعليم إنتاج خطاب متّسق، حيث يستخدم المتعلّمون موضوعات مرتبطة ذات علاقة مع البعض (هاليدي وحسن، ١٣٩٣ هـ.ش، ص ٢٠٧)، ويعتقدان أنّه لا يمكن الاتساق دون استخدام آلياته ولا يمكن الربط دون تركيبين أو عضوين كما لا يمكن ربط الأعضاء ببعض إلا إذا كان بينها ترابط. إنّهما تناولا عوامل التماسك النصّي في أدوات كالآتي: الإحالة[2]، والحذف والاستبدال[3]، والوصل[4]، والاتّساق المعجمي[5] (المصدر نفسه، ص ١٢٦). إنّ توظيف المنسّقات يجعل النص أكثر مرونة ويتأثّر في نوعيته؛ إذ توجد مقاربة بين الجمل والعبارات وتجاور للمفردات بواسطة المنسقات كما أنّ هناك علاقة بين الفقر إثر تكرار الفكرة بواسطة دوال (Crossley، ٢٠١٦ م، ص ٥ ـ ٤).

فالاتساق يظهر عند وجود أو عدم وجود الدوال اللغوية التي تجعل المتلقّي قادراً على إيجاد العلاقة بين بنية النص والفكرة المسيطرة عليه (المصدر نفسه، ص ٢). ومن هذا المنطلق، يحاول البحث تسليط الضوء على تطبيق هذه الدوال اللغوية في الخطابات الكتابية للطلبة الإيرانيين من متعلّمي العربية ويسعى إلى الكشف عن العثرات التي تجعل النص اللانص ويوصي بضرورة علاجها في إطار النظريات اللسانية في النص بما فيها من الآراء التي قدمها كل من رقيه حسن وهاليدي حول النص وتماسكه. فإن الاستناد إلى النظريات وتقديم النماذج الاتصالية للنص لا يجديان شيئاً على حدّه، فتسعى الدراسة إجراءها على الواقع الميداني. إذن أوردنا موضوعات وصفية مختلفة للتعبير لكي نختبر الكفاءة النسقية الكتابية والتعرف على صورة الأداء النسقي عند المتعلّمين ونعثر على أخطائهم في كيفية ربط الجمل والعبارات والتماسك في خطابهم.

فهما يكن من أمر، فتهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

ـ ما هي العثرات الاتساقية الأكثر شيوعاً في الخطاب المكتوب لدى متعلمي العربية الإيرانيين؟

ـ ما هي بواعث الأخطاء الاتساقية في كتاباتهم؟

– ما هي الحلول المقترحة لإزالة هذه الأخطاء؟

1 .Cohesion in English
2 .Reference
3 .Substitution and Ellipsis
4 .Conjunction
5 .Lexical

٢ـ منهج البحث

اتخذنا في هذا البحث المنهج الوصفي ـ التحليلي. تكوّن مجتمع الدراسة من ٥٠ طالبة دارسة في الفصل السابع من مرحلة البكالوريوس من طلاب العربية بجامعة كاشان في العامَين الدراسيَين ٢٠١٦ ـ٢٠١٧ م (الموافق لـ ١٣٩٥ -١٣٩٦ هـ.ش) و٢٠١٧ -٢٠١٨م (الموافق لـ ١٣٩٦ -١٣٩٧ هـ.ش)، حيث قد قمن خلال ثلاثة أسابيع بكتابة نصوص وصفية تحت عناوين: "قومي بوصف مدينة زرتها" و"صفي الطبخ والمطاعم والمأكولات في إيران" و"ما هي خططك للحياة بعد التخرّج من الجامعة؟" فيما لا يقلّ عن ١٠ أسطر؛ فكانت أداة جمع المعلومات تعابيرهن التحريرية. وأمّا اختيار المجتمع فكان هادفاً؛ حيث أن طالبات الفصل السابع قد درسن مادة الإنشاء الأول والثاني في الفصول الماضية وفي الفصل السابع تدرسن في جامعة كاشان مادّة الانشاء الثالث. إذن يتوقع من الطالبة إنتاج تعابير شفهية أو تحريرية ذات صفة النصانية التي تتبلور في المنسقات.

في تحليل معطيات البحث تم التركيز على الأخطاء التي كان لها أثر مباشر وجليّ في اتساق النص. بعبارة أوضح، جعلنا تبويب الأخطاء وتصنيفها على أساس المظاهر الصورية للاتساق في رأي هاليدي وحسن. ففي الخطوة الأولى، تم استخراج عناصر الاتساق وتعاريفها في قائمة مراجعة على أساس الإطار النظري المستخدَم، ثم قام الباحثون بإعادة النظر فيها لإزالة الغموضات المحتملة؛ ففي الخطوة التالية، للتأكد من صحة تحديد الأخطاء وعدّها، قام باحثان بصورة مستقلة بتحديد العثرات الاتساقية وفق القائمة وترميز البيانات في عدد من كتابات العينة. نظراً للتناسق التام (مئة بالمئة) بين الباحثَين في تحديد الأخطاء وتصنيفها على أساس قائمة المراجعة، ابتدأت معالجة البيانات التعبيرية كلها. استخدمنا عدد مرات تكرار الأخطاء في كتابات الطالبات ونسبتها المئوية معياراً لشيوعها. وينبغي الذكر أننا أتينا بنماذج من العثرات المجموعة في البحث الحالي.

٣ـ خلفية البحث

هناك بحوث عديدة في مجال تحليل الأخطاء الكتابية، ومنها التماسكية في إيران وخارجها؛ سنتطرق إلى أبرزها فيما يلي بشيء من التفصيل. فمريم جلائي سنة ١٣٨٧ هـ.ش في دراستها ـ وهي من المبادرات الأولى في مجال تحليل الأخطاء اللغوية العربية عند متعلميها الإيرانيين ـ قد عالجت الأخطاء التحريرية لديهم في كتاباتهم بالعربية ووصلت من دراسة الأخطاء التعبيرية الشائعة للطلاب بإجراء الإحصاءات أن الأخطاء النحوية من أكثر أخطائهم شيوعاً فتأتي الأخطاء الدلالية ثم الأخطاء الصرفية ثم الأخطاء الإملائية وانتهت نتائج تصنيف الأخطاء وتفسيرها إلى أن التداخل اللغوي وتداخل العربية نفسها من أهم الأسباب الكامنة وراء الأخطاء وبإجراء المقارنة بين أخطاء طلبة الفصلَين الأول والسابع وصلت إلى أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية بينهم ولكنه قليل جداً. وأبو القاسم شكيبا وحسن أسد زاده سنة ١٣٩٢ هـ.ش قاما بدراسة أثر انسجام النص على مستوى البنية الكبرى والصغرى في تطوير كيفية فهم تلاميذ الثانوية من النصوص.

ونعمت الله عزيزي ومحمد كهزادي (١٣٩٣ هـ.ش) تناولا التعرّف على الأخطاء الكتابية وتحليلها في تعابير تلامذة الصف الخامس وأداة الاختبار كانت الاختبار النهائي المدرسي ومجتمع الدراسة كان متكوناً من ١٠٠ تلميذ من متلكلّمي اللغة الكردية والفارسية. وصلت الدراسة إلى أنّ الأخطاء النحوية أكثر من المعجمية والأغلبية الساحقة للأخطاء تعود إلى أخطاء ما بين اللغات. مهدي حسين‌بناهي وأميد ورزنده (١٣٩٦ هـ.ش) تناولا الأخطاء التعبيرية التحريرية عند الطلبة الإيرانيين من متعلّمي العربية والإنجليزية في جامعتي كردستان و فرهنكيان ووصلت الدراسة إلى أنّ الأخطاء الزمنية شائعة في كلا الفريقين وأمّا الأخطاء

الكتابية لدى متعلّمي العربية فأكثر من متعلّمي الإنجليزية من ناحية التطابق بين الفعل والفاعل، وذلك يعود إلى الاختلاف الكبير بين الفارسية والعربية في مجال الأنظمة الصوتية. كما أنّ الأخطاء المتعلّقة ببنية الجملة أكثر شيوعاً عند متعلّمي العربية. وآتوسا رستم‌بيك تفرشي وزملاؤها (١٣٩٦ هـ.ش) تناولوا توسيع آليات الاتساق المعجمي أي التكرار، والتضام، والترادف، والشمول وتطورها في كتابات ٤٠ تلميذ في الصف الرابع والخامس والسادس للمرحلة الابتدائية في مدينة طهران على أساس نموذج هاليدي وميتسن. ووصلت الدراسة إلى أنّ التكرار والتضامّ من أكثر الآليات استخداماً في التعابير الكتابية لعينة البحث وكلما تقدم التلميذ إلى سنة دراسية أعلى تطوّرت آليات الانسجام لديه؛ حيث يوظّف آليات أكثر تعقيداً في خطابه. وعلي بابي ومحمد خاقاني (١٣٩٧هـ.ش) تناولا المطابقة بين المسند والمسند إليه في كتابات متعلمي العربية من الإيرانيين ووصلا إلى أنّ أكثر الأخطاء شيوعاً يعود إلى عدم المطابقة من ناحية التذكير والتأنيث والأسباب الرئيسة تعود إلى تداخل العربية نفسها بنسبة أكثر من تداخل اللغتين.

وأما في خارج البلد فقام العناتي (٢٠١٠ م) بتحليل العلاقات الدلالية ومحتوى الخطاب في دراسته وأشار في دراسته إلى الحقول الدلالية والترابط النصي وأثر المفردات في تماسك النص. وقام محمد الثوابية (٢٠١٥ م) في بحثه بوصف عثرات الخطاب المكتوب لدى الطلبة الآلمان الدارسين في الأردن بمستوياتها المعجمية والتركيبية والدلالية، وتحليل تلك العثرات وصولاً إلى بيان أثرها في انعدام تحقيق التماسك النصي والانسجام الخطابي. وتوصلت الدراسة إلى أن خطابات الطلبة الآلمان تترهل بالعثرات المعجمية والعثرات التركيبية والعثرات الدلالية المنطقية، وهذا الترهل أفقد خطاباتهم التماسك والانسجا مما أسهم بإيجاد الأثر السلبي على قدرة المتلقي على فهم تلك الخطابات وقرائتها وتحليلها؛ لأنها لا تصل حدود النصية ومرتبتها.

فإنّ هذه الدراسات ولو كانت مفيدة في نوعها، ولكنّها ما تناولت تقنيات الاتساق وأخطاءها في كتابة الطلبة الناطقين بالفارسية من متعلّمي العربية. تأسيسا هلى هذا، تهدف الدراسة الراهنة سدّ الفراغ في هذا المجال.

٤ـ الإطار النظرى للبحث

٤ـ١ـ الخطأ اللغوي

إنّ تعلّم أي لغة أجنبية يحتاج إلى مراعاة أنماط تلك اللغة. ما من شك أن الوقوع في الخطأ أمر لا مفرَّ منه في عملية تعلّم اللغة. ويبدو أنه جزء أساسي منها لاسيما في المراحل الأولى من التعلّم. وهناك اختلاف بين الأخطاء والأغلاط في علم اللغة التطبيقي؛ أمّا الأخطاء فـ«**تحدث عند مخالفة المتحدّث أو الكاتب قواعد اللغة**» (طعيمة،٢٠٠٤ م، ص ٣٠٦)، ويسمّى Error حسب رأى "كوردر". ويرجع الخطأ إلى نقص في معرفة الدارس بطبيعة اللغة وقواعدها؛ بعبارة أوضح، إن الأخطاء تعكس الكفاءة اللغوية[1] عند الدارسين.

وأمّا الأغلاط فهي الناتجة عن إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف (المصدر نفسه، ص ٣٠٧). وما يهمّنا في هذا البحث، هي الأخطاء التي تكشف عن مستوى قدرة الدارس في اللغة الهدف وتجعل المتعلّم تنحرف انحرافاً ملحوظاً عن القواعد (براون، ١٩٩٤ م، ص ٢٠٤). يمكن تقسيم الأخطاء إلى نوعين: الأول منهما هو أخطاء ما بين اللغات، تلك الأخطاء نتيجة نقل الخبرة من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف (طعيمة،٢٠٠٤ م، ص ٣٠٩)؛ والثاني الأخطاء التطوّرية أو أخطاء داخل اللغة ذاتها؛ ويكون الخطأ

1 .Linguistic Competence

ناتجاً عن عجز الدارس عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معيّنة من تعلّمه هذه اللغة ويعزى إلى الجهل بقواعد اللغة الجديدة (المصدر نفسه).

٤ـ٢ـ تحليل الأخطاء

لا بدّ إذا أن يخطئ المتعلّم أخطاء يمكن ملاحظتها وتحليلها وتصنيفها للكشف عن النظام اللغوي الذي وقر في ذهن المتعلّم. فتلك حقيقة أفضت إلى موجة من الدراسة لأخطاء المتعلّمين أطلق عليها "تحليل الأخطاء" (براون، ١٩٩٤ م، ص ٢٠٥). دراسة الأخطاء تمرّ بثلاث مراحل: الأولى تعريف الخطأ؛ ويعني بذلك تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح ؛ والثانية توصيف الخطأ ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة ؛ والثالثة تفسير الخطأ ويقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يعزى إليها (طعيمة،٢٠٠٤ م، ص ٣٠٩ ـ ٣٠٨). فبناء على ذلك، إنّ تحليل الأخطاء منهج صالح للمعاونة في استكشاف أخطاء الدارسين (المصدر نفسه، ص ٣١٠). والأخطاء الكتابية تعدّ من العوامل التي تشير إلى ضعف الطلاب في مقدرتهم اللغوية.

٤ـ٣ـ الاتّساق

إنّ الاتّساق من مادة "وسق" أي جمع ؛ وسقت الشيء: جمعته وحملته (ناعوس، ٢٠١٤ م، ص ٢٠٨ ؛ نقلاً عن الجوهري). فعلى هذا الأساس، إنّ الاتّساق بمعنى الجمع والضمّ وكذلك إلصاق شيء بشيء آخر بالشكل الذي يشكلان وحدة. فالاتّساق يعني شدّة الالتحام وتثبيت أجزاء الشيء الواحد بعضها ببعض (المصدر نفسه).

وإنّ الاتساق من ميزات بارزة لأيّ نص وجزء لا يتجزّأ منه، وبواسطته يتميّز النص عن اللانص. إنّ رقية حسن تسمّي كل قطعة من اللغة مكتوبة كانت أم محكية، نصّاً بشرط أن يكون لها طول معيّن وتؤلف وحدة متكاملة (خليل، ٢٠٠٩ م، ص ١٩٢). تأسيساً على ذلك، لا يشترط في الخطاب طول معيّن ؛ ولكنّه اتّصال لغوي يحصل عند إتقان الكفاءة الإنشائية. والكفاءة الإنشائية تعني «**الاقتدار على إنشاء خطاب مترابط مستقيم في معناه ومبناه دالّ على موضوع الخطاب وغرضه في سياق وظيفيّ**» (العناتي، ٢٠١٢ م، ص ٢٢). فالخطاب المترابط يتكوّن من الجمل المتتالية شريطة أن يكون بينها التماسك والاتساق.

فعلى أي متعلم كلّ لغة استطاعة تقديم خطاب منطوقاً أو مكتوباً متماسك بتلك اللغة بعد تعلّمه المهارات اللغوية الثلاث. إنّ التعابير المتتالية والجمل المتوالية تعدّ من مكوّنات أي نصّ. ولا بد للنص أن يحظى بالاتساق وأن يتجنّب من التشتّت. و«**يقصد عادة بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة للنّص ويهتمّ فيه بالوسائل اللغوية الشكلية التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمّته**» (خطابي، ١٩٩١ م، ص ٥). فتتعلّق بنية أي خطاب باتساق ينشئه آليات ربط صريحة ظاهرية. ومن هذا المنطلق، يجب أن يكون النص المكتوب متلاحماً متّسقاً وأن تتعالق الجمل بعضها ببعض.

٥ـ عرض البيانات وتحليلها

١.٥. الاتساق النحوي

يتضمّن الاتّساق النحوى الإحالة أو الإرجاع والحذف، والاستبدال؛ فندرسها بشيء من التفصيل فيما يلي ضمن إطار تعابير الطالبات عينة البحث.

الجدول رقم ٥ـ ١ : نماذج من أخطاء الروابط الإحالية

رقم النموذج	أخطاء الروابط الإحاليه	نوع الخطأ في الإحالة	تصويب الخطأ
١	يوم الخميس رحلت مع صديقتي إلى صحراء مرنجاب كانت مملوءة بالجاذبية هي أغرتني للدخول بها للاستفادة من الصمت والهدوء والتمتّع بتلك لانّه كان بعيد عن الاضطراب والانفجار.	إحالة ضمير "هي" و "هـ" واسم إشارة "تلك"	يوم الخميس رحلت مع صديقتي إلى صحراء مرنجاب كانت مملوءة بالجاذبية. صديقتي/تلك الجاذبية أغرتني ... والتمتّع بذلك / تلك الجاذبية لأنّها ... .
٢	سفرنا مع الباص إلى مدينة اصفهان من طريق رحلة جامعة. يرافقنا مرشد مضى الأيام السعيدة مع صديقاتي	إحالة الضمير في "مضى"	... مضينا أياماً سعيدة . . . .
٣	عندما أذكرها أضحك بصوت عال كنّا في السفر نشرب نسكافة في وعاء.	الضمير دون المرجع	كنّا في السفر نشرب القهوة في المقبس/ الطاسة فعندما أذكره أضحك بصوت عالٍ.
٤	سافرت مع زملائي لزيارة سى و سه بل اصفهان وسجلت ذكرياتي في سفرٍ.	إقامة التنكير مقام التعريف	... في السفر.
٥	للسفر الفوائد الكثيرة.	إقامة التعريف مقام التنكير	للسفر فوائد كثيرة.
٦	ذات يوم عزمنا إلى السفر إلى شيراز ومضينا الأيام السعيدة.	إقامة التعريف مقام التنكير	... ومضينا أيّاماً سعيدة.
٧	برأيي السفر إلى الصحراء أجمل لتفكر بمبدأ الجمال	التوظيف الخاطئ لأدوات المقارنة	برأيي السفر إلى الصحراء أجمل من السفر إلى الغابة/ البحر و... .
٨	بعض أسماء المطاعم في اصفهان مثل ياسمين، آتابارو و ... وأنا اقترح تجرّب هذه المطاعم في	انعدام الضمير	... أنا أقترح تجرّب هذه المطاعم. إنّها نظيفة جدّاً.

	أصفهان. مطاعم أصفهان نظيفة جدّا.		
٩	أريد أن اشتغل في الترجمه واكتسب المال والشهرة في حقل الترجمه ولا اتّجه إلى الأعمال الكاذبة.	انعدام اسم الإشارة	... في هذا الحقل.
١٠	إن شاء الله أتزوّج من الشخص الصالح والعالم والرؤوف	إقامة التعريف مكان التنكير	إن شاء الله اتزوّج من شخصٍ صالحٍ عالمٍ رؤوفٍ.

٥ـ١ـ١ـ الروابط الإحالية

روابط تلحق اللاحق بالسابق، وهي عناصر بينها علاقة وهذه العلاقة بين المحيل والمحال إليه من نوع التطابق (المصدر نفسه، ص ٢١). هذه الروابط تجعل النص متماسكاً ؛ بعبارة أخرى، كلمات تلتقي في موضوع التعيين وتوجيه الانتباه إلى الموضوع المشار إليه. ووظيفتها داخل النص ربط اللاحق بالسابق أو العكس (خليل، ٢٠١١ م، ص ٤١). إنّ هاليدي وحسن صنفا الإحالات في الضمير والإشارة والتعريف وأدوات المقارنة. وفي اللغة العربية يوجد نوع آخر من الإحالة بسبب ربط اللاحق بالسابق. ومن ثمّ التساهم في تماسك النّص وهو الموصول فندرسها ضمن تعابير الطالبات. فيما يلي عرض لبعض الأخطاء الإحالية التي أبعدت كتابات الطالبات مدار البحث عن التماسك.

٥.١.١.١. تفسير الأخطاء

النموذج ١ : لو نظرنا إلى ما يربط ضمير "هي" بما يحيل عليه لوجدنا أنّه يوجد مرجعان يمكن إحالة ضمير "هي" إلى أيّ منهما. هنا لا يعرف القارئ من أغراها. أأغرته الصحراء أم صديقته؟ فلذلك يجب تحديد المرجع لتنسيق الكلام. كما أنّ اسم إشارة "تلك" أوتى دون المحال إليه. فلا بدّ من الإحالة إلى ما تشير إليه لكي يمكن التأويل إليه. تقصد الطالبة هنا إمّا التمتّع بخلابة الصحراء فلذا عليها ذكر العنصر المحال إليه وإمّا التمتّع بالصمت في الصحراء فعليها ذكر اسم إشارة "ذلك" (عائد إلى الصمت) لتنسيق أدائها وفكرتها. والخطأ الآخر في هذا المثال ضمير "هـ" في إنّه ؛ يجد القارئ أنّ مرجع الضمير هنا كلمة الصمت والهدوء فيراه لا يتلاءم والسياق ؛ لأنّ الطالبة دخلت مع صديقتها إلى الصحراء ورأتها يسودها الصمت لبعدها عن الضوضاء فلا يمكنها أن تحيل الضمير إلى الصمت وتقول: لأنّ الصمت بعيد عن الضوضاء فيجب عودة الضمير إلى الصحراء لتنظيم ما تنويه. وإنّ الضمير إمّا يعود على شيء موجود في الواقع وهذا ما يعرف بالإحالة الخارجية وإمّا يعود على عنصر لغوي وسمّي ذلك بالإحالة الداخلية (ناعوس، ٢٠١٤ م، ص ٢٦٢). فالعنصر اللغوي هنا موجود وهو الصحراء.

النموذج ٢ : يبدو من سياق الخطاب أن الطالبة قد ذهبت مع صديقاتها إلى مدينة. ولكنّها ذكرت ضميراً لا يتلاءم ونصّها ؛ إنّ الضمير في "مضى" يعود إلى المرشد السياحي معهن. وإنّ الطالبة تقصد أنها مضت أياماً سعيدة مع صديقاتها. طبعا أنّها لا تقصد أنّ المرشد مضى أياماً سعيدة مع صديقاته. فالخطأ في عدم تعيين مرجع الضمير جعل العبارة معقدة غامضة، حيث جعل القارئ يبحث عن المرجع ؛ فحدث خلل في المعنى المراد.

النموذج ٣ : المتعلّمة وصفت ذكرى في خلال إنشائها وأبدته بضمير لا مرجع له سابقاً عنه. إذن كان عليها أن تجيء بالذكرى أوّلاً، ثم القول "عندما أذكرها" لتنسيق كلامها.

النموذج ٤ : كان ينبغي على الطالبة استخدام «أل» التعريف لكلمة سفر ؛ ذلك بأنها تكلّمت عن الرحلة والسفر قبل ذلك ؛ إذ إنّ أدات التعريف تشير إلى المعلومات السابقة، بينما تعدّ أداة التنكير إشارة إلى معلومات لاحقة (فولفانج، ١٤١٩ هـ.ق، ص ٢٩). فيجب إتيانه معرفة، لأنّها أوردت معلومات سابقة عن السفر.

النموذج ٥ : قامت المتعلّمة بتعريف المبتدأ، بينما أنّها ما تكلّمت سابقاً عن فوائده. يجب عليها الأخذ بعين الاعتبار أنه إذا كان الخبر شبه الجملة والمبتدأ مؤخّراً فلا يكون المبتدأ معرفة. فالطالبة كتبت هذه العبارة في خطابها دون التحدث منه مسبقاً أو قل دون الإشارة إلى أي نوع من الفوائد.

النموذج ٦ : في هذا الخطاب، لا يتلقّى القارئ شيئاً دالاً على معرفة مرجع «الـ التعريف» وليس هناك شيء من المعرفة المشتركة بين القاريء والكاتبة في الذهن. فالصحيح أن تقول: مضينا أياماً سعيدة.

النموذج ٧ : وأمّا النوع الأخير من الإحالة فهو المقارنة. وتنقسم إلى عامّة يتفرع منها التطابق ويتم بعناصر مثل same (سويّ) وsimilar (المشبه، شبيه) والاختلاف بعناصر مثل other ,otherwise (على العكس، وإلا، فيما عدا ذلك) وإلى خاصّة تتفرّع إلى كميّة مثل: أكثر، أقلّ و... وكيفيّة مثل ؛ أجمل من، جميل مثل و... (خطابي،١٩٩٩ م، ص ١٩). فوظّفت الطالبة الأداة بصورة خاطئة ؛ حيث تركت العنصر الذي قارنته بالصحراء. فلا بدّ لأدوات المقارنة ذكر الشيئين ومقارنة أحد بالآخر. فذكرت الطالبة جزءاً وتركت الآخر فوقع اللبس في مرادها، حيث لا يعرف القارئ أنّ الصحراء قورنت مع أي شيء ؛ البحر أم الغابة وغيرها من المناظر . . .؟ فإذا ننظر إلى الجملة من زاوية الاتّساق نراها مفككة بسبب حذف أحد طرفي المقارنة.

النموذج ٨ : قامت المتعلّمة بتكرار تعبير «المطاعم في أصفهان» مرّتين في عبارات متتالية رغم أنّها كانت تستطيع استخدام الضمير للتفادي من التكرار المملّ. فإنّها غفلت عن توظيف الضمير مكان الاسم المتكرر. إذا قدم التكرار فائدة في الكلام وتوسيع معنى أصبح عاملاً مهماً (فاضل، ٢٠١٥ م، ص ١١٨)، وإلا فقد يكون مجرّد ثرثرة وحشو.

النموذج ٩ : كانت الطالبة تستطيع ذكر اسم الإشارة، حيث تحلّ «هذا الحقل» محلّ «حقل الترجمة»، فالعلاقة بين المشار والمشار إليه تعدّ من أمور تحقّق العلاقة بين وحدات الخطاب.

النموذج ١٠ : جاءت الطالبة بمفردة «شخص» معرفة في هذه العبارة دون أن تشير إلى معلومات سابقه عن الشخص. فتكلّمت عنه لأول مرّة في إنشاءها فلا ينبغي إتيانه معرفة.

إنّ الناطق بغير العربية ما اكتسب اللغة في طفولته. فمن الضروري عند التعلّم أن يقوم بترسيخ القواعد الصحيحة في ذهنه. وما شاهدنا في هذه العيّنات من الأخطاء في الإحالات لا يمكن أن نطلق عليها هفوات أو زلّة بل إنّها من الأخطاء التطورية ؛ لأنّها جاءت متواترةً في غير مكان من الخطابات و**«الخطأ في الكتابة هو الذي يحدث بانتظام عبر الكتابة»** (عكاشة،٢٠٠٣ م، ص ٣٠٦). من خلال إحصاء الإحالات في تعابير الطالبات لاحظنا أنّهن استخدمن جميعهن الإحالات في كتابتهن ؛ حيث وجدنا ٥٢١ ضميراً. كان ٣٦ منه دون مرجع و١٥١ منه ذو مرجع خاطئ، وقد وظّفن ٢٧١ ضميراً صحيحاً. وأمّا في استثمار الإحالة بالاسم الموصول فعثرنا على ١٧٤ اسماً موصولاً كان في ٢٣ عدداً منه عدم مطابقة الموصول مع مرجعه وفي ٤٨ عدداً منه الإتيان بعد النكرة وكان في التعابير ٣٢ جملاً تحتاج إلى الاسم الموصول لربط اللاحق بالسابق. وفي توظيف "الـ" يوجد ٧٩٦ اسماً ذاللام. في ٢٨٩ عدداً منه أقامت المعرفة مكان النكرة، وفي ١٦٢ منه أقامت النكرة مقام المعرفة ومن إجمالي تواجد "الـ" في التعابير، ٤٥١ منه

استخدمت بصورة صحيحة. وفي الإحالة باسم الإشارة أحصينا ٩٢ اسم الإشارة ؛ ٣٢ منه دون المشارإليه و١٨ منه كانت المطابقة فيها منعدمة بين المشار والمشارإليه و٤٢ منه استخدمت صحيحة.

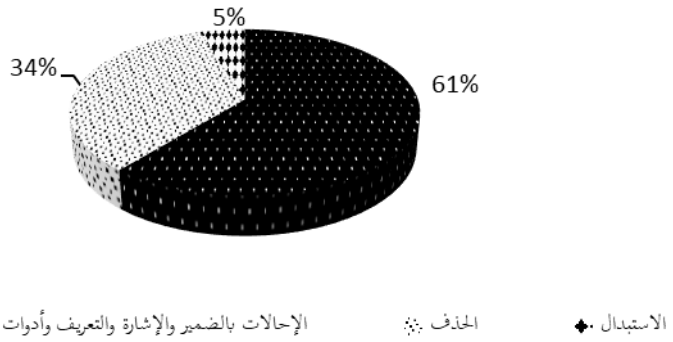
وأمّا التماسك بواسطة آليات المقارنة فهذا النوع من الاتّساق كان أقلّ استخداماً في التعابير، حيث ما استخدمته إلا طالبتان ؛ واحدة منهما وظّفت عنصراً من نوع التشابه وبصورة صحيحة. وطالبة أخرى استثمرت نوعاً واحداً من الأدوات الخاصّة من نوع الكيفيّة فأغضضنا عن ذكر النسبة المئوية له بسبب قلتهما. حريّ بالتأكيد أنّ الأخطاء في الإحالات تعود إلى الجهل بقواعد اللغة وعدم القدرة الكافية بتطبيق القواعد النحوية فتعدّ الأخطاء من نوع الأخطاء التطوريّة. في الجدول التالي يمكننا مشاهدة عدد مرات أخطاء العينة في استخدام أدوات الاتساق النحوي ونسبتها المئوية.

الجدول رقم ٥ـ ٢ : قائمة مراجعة أخطاء العينة في استخدام أدوات الاتساق النحوي

الرقم	آليات الاتساق النحوي			عدد مرّات استخدامها عند العينة استخداماً خاطئاً	النسبة المئوية
١	الإحالات بالضمير والإشارة والتعريف وأدوات المقارنة	الإحالة بالضمير	دون المرجع	٣٦	٪١٩/٢٥
			استخدام المرجع الخاطئ	١٥١	٪٧٥/٨٠
			المجموع	١٨٧	٪١٠٠
		الإحالة بالموصول	عدم مطابقة الموصول مع مرجعه	٢٣	٪٤/٢٢
			إتيان الموصول بعد النكرة	٤٨	٪٤٦/٦
			انعدام اسم الموصول	٣٢	٪٣١
			المجموع	١٠٣	٪١٠٠
		الإحالة بـ"الـ " التعريف	إقامة المعرفة مقام النكرة	٢٨٩	٪٦٤/١
			إقامة النكرة مقام المعرفة	١٦٢	٪٣٥/٩
			المجموع	٤٥١	٪١٠٠

		بدون المشارإلية	الإحالة بالإشارة	٣٢	٦٤٪
		انعدام المطابقة بين المشار والمشار إليه		١٨	٣٦٪
		المجموع		٥٠	١٠٠٪
٢	الحذف	إتيان العنصر الزائد دون الحذف		٣٨٠	٨٥/٨٪
		حذف العمدة		٦٣	١٤/٢٪
		المجموع		٤٤٣	١٠٠٪
٣	الاستبدال	الاستبدال الخاطئ		٣٧	٥٩/٧٪
		انعدام العنصر الاستبدالي		٢٥	٤٠/٣٪
		المجموع		٦٢	١٠٠٪

يتضح في الرسم البياني رقم ٥ـ ١ الذي قمنا فيه بمقارنة أنواع أخطاء العينة في الاتساق النحوي، أن أكثر أخطائها يرجع إلى أخطاء الإحالات بالضمير والإشارة والتعريف وأدوات المقارنة (٦١٪) وأقلها يرجع إلى الاستبدال (٥٪).



الرسم البياني رقم ٥ـ١ : النسبة المئوية لأخطاء أدوات الاتساق النحوي

ومن خلال دراستنا لهذه التعابير، تبيّن لنا أنّ الطالبات وقعن في الأخطاء الإحالية بالضمير والإشارة والموصول والتعريف؛ ولكنّهن أكثرن من استخدام هذا النوع مقارنة مع الإحالة بأدوات المقارنة. ونراهن وظّفن الكثير من الإحالات بصورة صحيحة. والأمر يعود إلى أنّهن درسن وحدات نحوية عدّة في الجامعة فتمكنّ من استثمارها إلى حدّما؛ ولكنّهن ما درسن أدوات المقارنة من

منظور لساني في النحو، حيث تكون وظيفته ربط العنصرين في الجملة. فيجب الإلمام بهذه القضايا في تدريس الإنشاء وعدم الاكتفاء بالقواعد، بل يجب على المعلّم الاهتمام بالجانب اللساني وتوضيح كيفية الربط بين العناصر بهذه الأدوات.

٥ـ١ـ٢ـ الاستبدال

والاستبدال يعني تعويض عنصر بالآخر فعلي أو اسمي أو قولي. وهناك علاقة بين المستبدِل والمستبدَل، وهي علاقة قبلية بين عنصر سابق في النص وبين عنصر لاحق فيه. وعلى هذا الأساس، يساهم الاستبدال في اتساق النص (خطابي، ١٩٩١ م، ص ٢٠ ـ ١٩). في الاستبدال الاسمي، يوظف عنصر اسمي مثل "آخر، آخرون، نفس، عين، كلا، كلتا، عامّة و . . ." نيابة عن لفظة تتكرر. وفي الاستبدال الفعلي، يستخدم فعل تعويضاً عن جملة أو عبارة أو مفردة. وفي الاستبدال القولي، يتم استخدام "لا، نعم و . . ." يعني كلمة واحدة تنوب عن قول كامل. نذكر نماذج من استخدام العناصر الاستبدالية لنرَ كيف يؤثر الخطأ في المعنى ويجعله مبهماً وغير مناسب لمراد المتكلّم.

الجدول رقم ٥ـ ٣ : نماذج من أخطاء الاستبدال

رقم النموذج	أخطاء الاستبدال	نوع الخطأ	تصويب الخطأ
١١	في ايران غالباً النساء يطبخن الطعام ودائما الأسرة تأكلون الطعام الطازج.	انعدام العنصر الاستبدالي	... يطبخن الطعام بأنفسهن ؛ لذلك تأكل الأسرة دائماً طعاماً طازجاً.
١٢	لكلّ إنسان هدف في حياته وأنا طبعاً لي أهداف بعد التخرج من الجامعه ؛ تعليم اللغة الإنجليزية والزواج مع زوج صالح ورؤوف وثري ؛ زوج مثقف و زوج أنيق.	انعدام العنصر الاستبدالي	... والزواج من شخصٍ صالح رؤوف ثريّ. إنسان مثقّف أنيق/ رجل أنيق.
١٣	رغم البطالة مشكلة عامة في البلد ولكنني أخطط في حياتي بعد التخرج من الجامعة أحارب مع البطالة وأشارك في صفوف الفن وأتعلّم مهارات التصوير. لأن البطالة يسبب الاكتئاب وأنا اكره البطالة.	انعدام العنصر الاستبدالي	... أحارب الظاهرة هذه . . . لأنّها / هذه الأزمة / المشكلة ... أكرهها.

٥ـ١ـ٢ـ١ـ تفسير الأخطاء

النموذج ١١ : هنا توجد جملتان، فيجب كون الجملة الثانية مرتبطة بالأولى، بينما نشاهد الجملتين متفككتين بسبب عدم توظيف العنصر الاستبدالي. فعندما تقول الطالبة: النساء يطبخن الطعام، يحسب المتلقّي أن المتكلّم يشير إلى دور النساء في الطبخ دون الرجال. ولكنها تقصد أن النساء يطبخن الطعام بأنفسهن، ولذلك السبب، الأسرة تأكل دائماً طعاماً طازجاً ولا تحتاج إلى توفيرها من المطاعم. فيتّضح جليّاً أنّ العنصر الاستبدالي (بأنفسهن) يعمل على تحقيق التماسك النصّي وإيضاح الفكرة.

النموذج ١٢ : في هذه العبارة، نجد أنّ الطالبة قامت بتكرار كلمة "زوج" مرّتين، بينما كانت تستطيع أن يحلّ محل الكلمة المكرّرة كلمات مثل: رجل، شخص، إنسان؛ لأنّ العناصر الاستبدالية تجيء نيابة عن لفظة تتكرّر عدّة مرّات. هذا وإنّه تستطيع أن تأتي بالنعت بوحده ولا تذكر المنعوت. إنّ النعت في النحو يمكن أن يحلّ محلّ المنعوت. فمن الأفضل أن تقول: والزواج من رجل صالح رؤوف مثقف ثريّ.

النموذج ١٣ : في هذه الفقرة، نشاهد أنّ الطالبة قامت بتكرار لفظة "بطالة" ثلاث مرّات. ولكنّه كانت بإمكانها إقامة كلمات مثل: الأزمة، والمشكلة، وعدم الانشغال مقام اللفظة المكرّرة. ففي ضوء ما تقدّم، يمكن أن نخلص إلى أنّ الاستبدال يمثّل شكلاً من أشكال العلاقات النصانية القبلية. فالعنصر المتأخّر يكون بديلاً لعنصر متقدّم مما يفضي إلى تماسك النّص واتّساقه (المصدر نفسه: ٢٠).

في دراستنا للتعابير الكتابية، وجدنا أنّ الاستبدال لم توظفه كل العينة، بل وظّفته ١٧ طالبة. وأمّا من إجمالي العناصر الموظّفة فكان ٣٧ استبدالاً خاطئاً و١٣ استبدالاً صحيحاً. ومن خلال دراستنا لكلّ التعابير، وجدنا أنّه يوجد ٢٥ موضعاً يحتاج إلى العنصر الاستبدالي. وضعفت الطالبة في استخدامها فأنتجت تعبيراً متكرّرا متعباً. وأمّا الاستبدال الموظّف فكان من نوع الاسمي والفعلي ولم يوظفن الاستبدال القولي. فهذا الخطأ يعود إلى ضعفهن في النظام اللغوي للغة الهدف مما يعدّ من الأخطاء التطوريّة. والرسم التالي رقم ٥ـ ٦ يشير إلى مدى توظيف هذه الآلية.

٥ـ١ـ٣ـ الحذف

الحذف يعني عدم ذكر عناصر من الكلام بقرائن لفظية أو معنوية وهو **«آلية تنشّط خيال المتلقّي وتقوي العلاقة بين النص والمتلقين»** (عبابنة،٢٠١٣ م، ص ٥٢٥). الحذف نوع من الاقتصار والاختزال في اللغة. وبما أنّه ينشّط ذهن المتلقّي للبحث وراء العنصر المحذوف فيحقّق استمرارية في النص.

الجدول رقم ٥ـ ٤: نماذج من أخطاء الحذف

رقم النموذج	أخطاء الحذف	نوع الخطأ	تصويب الخطأ
١٤	أنا بعد التخرج من الجامعة أحبّ المشاركة في المدارس و أدرّس العربية إلى التلاميذ.	عدم الحذف	... وادرّس العربية.
١٥	من الأطعمة الرائجة في إيران طعام قورمه سبزى وطعام كشك بادمجان.	عدم الحذف	من الأطعمة الرائجة في إيران؛ قورمه سبزى وكشك بادمجان.
١٦	لي خاطرة مزعجة في سفري مع أبي و أمي إلى مشهد كنّا في الضريح في حال العبادة قال لي أختي فقدت وبسرعة بحثنا وجدناها كانت تبكي جنب حارس.	حذف العمدة (الفاعل)	. . . حتي قالت لي أمّي إنّ أختي غيرموجودة فبسرعة بحثنا عنها ثمّ وجدناها باكية عند حارسٍ.

٥ـ١ـ٣ـ١ـ تفسير الأخطاء

النموذج ١٤ : إنّ فعل "أدرّس" له مفعولان ؛ والمفعول الأول لفظة "العربية" والمفعول الثاني "التلامذة". حريّ بالتأكيد أنّ الفعل جاء بعد "المدارس"، فهذا يعني أنّ الطالبة تريد التدريس في المدرسة. ففي ضوء ذلك، يستنبط أنّ المتعلّمين في المدرسة هم التلامذة على حسب القرينة المعنوية فلاحاجة إلى ذكرها.

النموذج ١٥ : إنّ كلمة "طعام" لا حاجة إلى ذكرها ؛ لأنّ "الأطعمة الرائجة" المذكورة سابقاً تدلّ على ذلك.

النموذج ١٦ : حذفت الطالبة العمدة (الفاعل) في تعبيرها وأثّر ذلك الأمر في عدم تحقيق التماسكة ؛ إذ إنّ حذف الركن الأصلي محلّ لأداء المعنى.

من خلال التعابير، تبيّن لنا أنّ المتعلّمات ما استثمرن تقنية الحذف في أدائهم النّسقي، حيث قمن بإتيان ٣٨٠ عنصراً زائداً و٦٣ عنصراً محذوفاً للعمدة فاختلّت تأدية المعنى. بناءاً عليه، فيجب على المدرّس توضيح النعصر وفاعليته في الاقتصار والاختزال والتفادي من التكرار. إن الرسم البياني رقم ٥ـ ٧ يوضح النسبة المئوية لأخطاء الحذف في تعابير الطالبات.

٥ـ٢ـ الاتّساق المعجمي

إنّ المفردات تعدّ الحجر الأساس لإنتاج اللغة، حيث أنّ هاليدي وحسن يشيران إلى أنّ الاتساق النحوي يُدعَم بواسطة الاتّساق المعجمي الذي يحقّق بواسطة آليات منها ؛ التكرار والترادف والمصاحبة[1] (١٣٩٣ هـ.ش، ص ١٨٥). فهذا الاتّساق يختلف عن الإحالات وعن الأشكال النحوية ؛ بل يجعل النص متماسكاً بواسطة آليات معجمية تتبلور في مفردتين أو في عدة من المفردات في عبارة واحدة. فإنّ علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى هي التي تحدد معناها.

٥ـ٢ـ١ـ الترادف

الإتيان بالترادف ظاهرة جميلة في طبيعتها، حيث أنه يتفادى من التكرار وأحياناً يستعمل لتوكيد المفهوم. هذا وإنّ استخدامه الصحيح يدل على الثروة اللفظية والغناء المعجمي. ولكن قد يلاحظ أنّ المتعلّم يوظّفه بصورة خاطئة. فيما يأتي نماذج من أخطاء عينة البحث في هذا المجال.

الجدول رقم ٥ـ ٥ : نماذج من أخطاء الترادف

رقم النموذج	أخطاء الترادف	نوع الخطأ	تصويب الخطأ
١٧	أنا بمرافقة صديقتي اخترنا كرمان للسفر وتعرفنا على ناسه وهم يحبّون الضيوف وسمعنا شارع كرمان شارع مضياف.	المرادف الخاطئ	... وسمعنا أن الكرمانيّين/ أهالي مدينة كرمان أناس مضيافون/ كرماء.
	كانت لمدينة كاشان دور مهم في السابق الماضي.	المرادف الزائد	كانت لمدينة كاشان دور مهم في

1 .Collocation

١٨			الماضي البعيد/ الأزمان البعيدة.
١٩	بعد التخرّج من الجامعة أهدف إلى السفر إلى المناطق المختلفة لإيران والسفر يجيء للانسان الطاقات الإيجابي. وأنشط ونشاط العمل يحتاج إلي طاقات إيجابي. وزواج من رجل أحبّه وأعيش معه حتي الموت. وخدمة إلى المجتمع والناس والميل إلى الغيرية.	انعدام المرادف	بعد التخرج من الجامعة ... وأسعى إلى النشاط في العمل ... وأتمنى الزواج من رجل ... آملة إلى (راجية إلى) خدمة المجتمع ... .
٢٠	أريد أن اشتغل في الترجمه واكتسب المال والشهرة في حقل الترجمه ولا أتّجه إلى الأعمال الكاذبة.	المرادف الخاطئ	.... ولا أتّجه إلى الأعمال الوهميّة.
٢١	فرع اللغة العربية لديها مستقبل مهنيّ مثل العمل في دار الترجمة ومترجم في آنٍ واحد ومذيع الأخبار العربيه.	المرادف الخاطئ	... ومترجم فوري و... .

٥ـ٢ـ١ـ١ـ تفسير الأخطاء

النموذج ١٧ : لقد حسبت الطالبة أنّ الشارع مرادف للناس ويمكن استخدامه في مثل هذا السياق، بينما لفظة الشارع بوحدها ليست بمعنى الناس، بل الشارع في التركيب الوصفي المعرفي يكون بمعنى الشعب أو الناس. مثلاً الشارع الإيراني = الشعب الإيراني. فيلاحظ كيف يؤثر المرادف الخاطىء على عملية التواصل بين المتلكم والمخاطب، لأنّه لا يوجد تطابق بين "شارع" وما توحى إلى الذهن. فالخطأ هنا ناجم عن تداخل اللغة الهدف نفسها.

النموذج ١٨ : تكرار المرادف هنا لا يفيد أي زيادة في المعنى، بل زائد حشو في الجملة. فذِكر كلمة "السابق" يغني عن الإتيان بـ"الماضي". هذا وإنّ الترادف يساعد على إظهار قدرة الكاتب في إيجاد كلمات لها نفس المعنى على مسافات محدّدة داخل النص الواحد (عبد الرحمن، ٢٠١٦ م، ص ٢٣١). فالطالبة جاءت بمرادفين دون أي مسافة محدّدة؛ بينما هاتان الكلمتان يمكن استخدامهما دون الآخر فلا واحدة منهما تطغي على الأخرى في انتقال المفهوم.

النموذج ١٩ : نرى في هذه الجملة أنّ للطالبة عدة أمور تتمنّى إنجازها بعد التخرّج من الجامعة من السفر، والزواج، وخدمة المجتمع، والنظر إلى مصلحة المجتمع في ميله إلى الغيرية. وتوجد جمل مختلفة تعبّر عن نوايا شتّى فيجب كون الجمل متناسقة. وأما الطالبة فما كانت ناجحةً في الترابط بين الجمل بسبب غفلتها عن استثمار مترادفات في بداية الجملات اللاحقة ووصلها بالسابقة. فالإتيان بأفعال مرادفة أو شبه مرادفة لفعل "أهدف إلى" يسهم في استمراريّة التعبير حول ما تتمنّاه الطالبة بعد التخرّج.

النموذج ٢٠ : المتعلّمة هنا أبدعت مرادفاً خاطئاً "الأعمال الكاذبة" لـ"الوظائف الوهمية". فالإتيان بالمرادف الخاطىء يؤدّي إلى تراكيب غير متّسقة مع بعض فيخلخل في عمليّة التواصل بين القارىء والمتكلّم؛ ذلك أنّ المرادف الخاطئ لا ينتقل فكرة المتكلّم كما هي بسبب كونه منقولاً من الفارسية.

النموذج ٢١ : قد وظّفت المتعلّمة كلمة "آن واحد" مرادفاً لـ"فوري" ظنّاً منها أنّه يصلح لأن يكون "آن واحد" مرادف لـ"فوريّ". ولكن السياق يحتم على عدم استخدامها "آن واحد" هنا؛ لأنّ هذه الكلمة نقلت من اللغة الأمّ وليست تعبيراً مستعملاً لهذا

السياق في العربية. فمن الواضح أنّ المرادف الخاطئ أثّر أثراً سلبياً في عمليّة الاتّصال بسبب عدم فهم المتلقّي للسياق. هذا النوع من الأخطاء ناتجة عن التأثّر باللغة الأمّ فيعدّ من أخطاء داخل اللغات.

من خلال دراستنا تبين أنه وظّفت ٣٦ طالبة المرادف في كتاباتهن. فمن إجماليّ المرادفات الموظّفة وجدنا ٢٧ مرادفاً خاطئاً و٣٩ مرادفاً زائداً. وأمّا المرادفات الخاطئة فأكثرها تعود إلى النقل السلبي من اللغة الأمّ والضعف في الثراء المعجمي. ووجدنا ١٨ موضعاً كان يجب الإتيان بمرادفٍ لجعل المفاهيم مترابطة بعضها ببعض فترك ذلك وصارت النتيجة سلسلة من الجمل المتواترة المتكرّرة. إنّ الافتقار اللغوي سبّب في إنتاج تعابير تفتقر إلى الثراء المعجمي. فعلى المتعلّم قراءة نصوص عدّة في مواضع عدّة لتعليم كيفية توظيف المفردات في السياق وألا يكتفي بحفظ المصطلحات خارج التركيب. يمكن ملاحظة النسبة المئوية لتوظيف المرادفات في الرسم البياني رقم ٥ـ ٨.

٥ـ٢ـ٢ـ التكرار

التكرار هو إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادفه أو شبه مرادفه (خطابي، ١٩٩١ م، ص ٢٤). فهو مما يمكن من توصيل الرؤية التي يحملها النص، لأنّه يربط الماضي النصّي بلاحقه أو العكس، وبهذا يحاول أن يقضي على التشتّت النصي (عبابنة،٢٠١٣ م، ص ٥٤٠). وظيفة التكرار داخل النص هي ربط النص بعضه ببعض عن طريق إشعار القارئ أنّ الكاتب أو المتحدّث لايزال يتحدّث عن الشيء نفسه رغم انتقال النص إلى الأمام. وكذلك من وظائف العناصر المتكررة هو انفتاح النص وحركته إلى الأمام عن طريق تكوينها هي نفسها خلفيّة وقاعدة لانطلاق العناصر الجديدة (الخفاجي،٢٠١٤ م، ص ٧٦٥). ومن الأخطاء الموجودة في تعابير الطالبات في استخدامهن التكرار ما يلي:

الجدول رقم ٥ـ ٦ : نماذج من أخطاء التكرار

رقم النموذج	أخطاء التكرار	نوع الخطأ	تصويب الخطأ
٢٢	رحلت إلى هذه المدينة للتحصيل. سفرت بها واحداً وما رافقني أحد وسفرت واحداً لأنني قد عرفت هذه المدينة من قبل.	تكرار زائد	... سافرت وحيدة، لأنني كنت أعرف ... .
٢٣	أنا اعتقد فرع اللغة العربية هي فرع جيّد وأنا أحاول أن أنجح في هذا الفرع وأحب أن اشتغل في هذا الفرع.	تكرار زائد	... أحاول أن أنجح وأشتغل فيه/ كما أنّني أحبّ أن اشتغل في مجال هذا التخصّص.
٢٤	طبخ الطعام في إيران يرجع إلى الأزمنة القديمة حتى في الأيّام الماضي عامّة الناس يهتم بطبخ الطعام وربما سوابق كثيرة من الطعام في هذا العصر يرجع إلى العصر الماضي.	تكرار زائد	طبخ الطعام في إيران يرجع إلى أزمنة قديمة، حيث كان يهتمّ الناس عامّة بالطهى.

٥ـ٢ـ١ـ٢ـ تفسير الأخطاء

النموذج ٢٢ : قامت الطالبة بالتكرار المملّ لـ"سفرت وحيداً" وتكرار المفهوم أيضاً في "مارافقني أحد". لا فائدة هنا للتكرار؛ إذ إنّ التكرار "يجيء لتوسيع معنى ما" (فاضل، ٢٠١٥ م، ص ١١٩) فتوسيع المعنى يجعل بنية النص مرتبطة ببعض.

النموذج ٢٣ : لقد قامت المتعلّمة بتكرار الفرع ثلاث مرّات دون الحاجة إليه. جدير بالذكر أنّ تكرار الفرع في الجملة الثانية مفيد، لأن الطالبة تلحّ على فكرتها من خلال التكرار وتوكيد قصدها. فهذا التكرار يؤدّي دوراً كبيراً في عملية الرّبط. وأمّا التكرار في الجملتين الأخيرتين فلا يستدعيه السياق؛ إذ إنّ السياق يستدعي التكرار بأغراض منها: أنّه إذا طال المقام وموضوع التحاور ويخشى نسيان الأوّل فيعيده مرّة ويجدّده وكذلك يستخدم للتأكيد والاستلذاذ بالكلام وتعظيم الأمر وتهويله وزيادة التنبيه (عبد الرحمن، ٢٠١٦ م، ص ٢١٢). وبالتالي، فإنّ التكرار في الجملتين الأخيرتين لايحظى بأيّ غرض من الأغراض المذكورة فيعدّ مجرد حشو يتعب القارئ.

النموذج ٢٤ : يدور الخطاب هنا بين تكرار الماضي والزمن القديم وتكرار الطبخ. وهذا ينطلق من عدم امتلاك الطالب قدرة معجمية، لأنّ الكتابة ليست مجرّد تحرير الكلمات والعبارات بل الكتابة عملية إنتاج. فللكفاية الكتابية على المتعلّم امتلاك الكفاية المعجمية (العناتي، ٢٠١٢ م، ص ٢٢). إنّ الافتقار المعجمي وعدم امتلاك الثروة اللفظية يجعل النصّ خاملاً ذابلاً. فالثروة اللفظية رهينة بتنوّع المفردات غير التكرارية وغير المترقّبة في التعبير (بابايى، ١٣٩٤ هـ.ش، ص ٢٠٣). يمكن هنا استثمار شبه مرادف "طهي" لكمة الطبخ تفادياً من التكرار. كلّ الطالبات قد وظّفن التكرار في تعابيرهن؛ فمن إجمالي العناصر المتكرّرة عثرنا على ٤٠٨ تكرارات زوائد و٩٢ تكراراً صحيحاً. فهذه النسبة تشير إلى أنّ الطالبات لا يملكن المقدرة الكتابية بسبب غياب التّنوع المعجمي والثراء اللغوي لديهن. فالتكرار من الأخطاء الأكثر شيوعاً لديهن في الاتساق المعجمي. وإنّ ضعف الطالب في مقدرته المعجمية ينجم عن مفردات وتعابير متكررة وأمثلة ثابتة تدور في فلك التكرار المملّ الذي لا يلعب دوراً في توسيع معنىً ما. وفيما يلي عرض للنسبة المئوية لعناصر التكرار في كتابات العينة.

٥ـ٢ـ٣ـ المصاحبة المعجمية

إنّ إحدى مظاهر التماسك هو المصاحبة المعجمية، وهي توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوّة نظراً لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك. وتعادل المصاحبة مصطلحات متعدّدة، منها التلازم، والاقتران اللفظي والتضام (عبد الرحمن، ٢٠١٦ م، ص ٢٤٥ ـ ٢٤٤)، حيث تجاور الكلمات تحقّق العلاقة بين وحدات الخطاب بواسطة الائتلاف مع جاراتها. على سبيل المثال، نجد في مثال "لا ناقة لنا فيه ولا جمل" تناسباً بين الجمل والناقة من سنخ الحيوان (المذكر والمؤنث). إنّ إرجاع الكلمات المتصاحبة إلى علاقة تربطها معتمدٌ على الحدس اللغوي للقارئ وخلفيته المعرفية بها (المصدر نفسه، ص ٢٤٨).

فإذا استطاع المتلقّي أن يعثر على علاقة بين المفردات في الخطاب في العالم الواقع أو في الذهن يعتبر ذلك الخطاب سليماً صحيحاً من ناحية التعالق فيما بينها. تكون العلاقة بين الكلمات علاقة التناسب، والتضاد، والعام والخاص (الشمول[1])، حيث تلائم فيه المفردات مع البعض. وتلاؤم المفردات يعني ملىء الجمل بمفردات تكون بينها قرابة صريحة أو خفيّة (بابايى، ١٣٩٤

1 .Hyponymy

هـ.ش، ص ١٨٩). فيجب أن تكون المفردات متلائمة ومتّفقة في الخطاب. هناك عرض لعلاقات المصاحبة وذكر نماذج من التعابير الكتابية المدروسة وتحليل أخطاء المصاحبة فيها.

الجدول رقم ٥ـ ٧ : نماذج من أخطاء المصاحبة المعجمية

رقم النموذج	أخطاء المصاحبة المعجمية	نوع الخطأ	تصويب الخطأ
٢٥	من الأطعمة الرّائجة واللذيذة في إيران طعام فسنجون ويطبخ في جميع المدن وأمّي يطبخ فسنجون حامض لأننا نحبّ الحامض.	التضاد ؛ ذكر أحد الضدّين وترك الآخر	من الأطعمة الرائجة واللذيذة في إيران "فسنجان". يوجد نوعان من هذا الطعام: الحلو والحامض. وأمّي تطبخ الحامض منه.
٢٦	من مطاعم أصفهان مطعم شب‌نشين و آتشكاه. في جنوب إيران رائج السمك المقلية. في كاشان الطعام الرائج لحم مع فاصوليا . . . المأكولات الرائج في ايران كان آش رشته.	عدم ترتيب العموم والخصوص	هناك مطاعم معروفة في إيران منها مطعم شب نشين وآتشكاه في أصفهان . . . ومن المأكولات الرائجة في ايران آش رشته ولكل مدينة طعام شعبي على سبيل المثال ؛ الطعام الرائج في كاشان اللحم مع الفاصوليا وفي الجنوب السمك المشويّ رائج.
٢٧	سافرت إلى كربلاء. أنا أحبّ الكربلاء واللغة العربية!	عدم التناسب	سافرت إلى الكربلاء بسببن ؛ أولاً حبّي للحسين (ع) وثانياً لأنني أحب اللغة العربية ففضّلت السفر إلى بلد عربي، لأنني أريد أن اتعلّم اللغة من أهلها.
٢٨	السفر بمدن خارجيه ثقيلة وأنا أقوم بالتفرج في المدن الايرانيه ورجحت أصفهان.	عدم التناسب	تكاليف السفر إلى المدن الخارجية باهظة ...
٢٩	خططي في حياتي بعد الجامعة أريد أن اكون مترجماً قويا.	عدم التناسب	أريد أن أكون مترجمة باهرة.
٣٠	أنا أريد بعد التخرج من الجامعة أصبح شخص ثري وأفتح دكانات وأشتغل أطفال العمل والأفراد دون	عدم التناسب	... صلب للعمل.

	البضاعة المالية لأن أحترق قلبي حينما أري يدهم الصغيرة قسيّ للعمل.		
٣١	انتخبتُ اللغة العربية وبعد ذلك عيّنتُ مستقبلي معها المستقبل الذي ذاهب إلى أفق أبني مبانيه إن خرب و أسقي شجره إن عطش و أعبّد طريقه و أنظّف شاطئه.	ترك التضاد	.... وأعبّد الطريق إن وعر وأنظّف شاطئه إن وسخ.
٣٢	بعد التخرج من الجامعة أريد ذهبت إلى آكاديمي اللغة الإنجليزية وتعلّم الغنا والموسيقي والويولون!	الربط الخاطئ بين العام والخاص	... تعلمّ الموسيقي خاصّة الويولون.

٥ـ٢ـ٣ـ١ـ تفسير الأخطاء

النموذج ٢٥ : الطالبة وصفت في هذه الفقرة من كتابتها طعاماً إيرانياً اسمه "فسنجان" ثمّ أشارت إلى أنّ أمّها تطبخ النوع الحامض منه. فيتوقّع القارئ ذكر النوع المقابل منه أيضاً ويخمن أنّه يوجد طعم آخر ونوع آخر منه ما ذكرته الكاتبة فيبحث عنه. إنّ ذكر النوع الحامض يستدعي وجود النوع الحلو، ولكنّه لا يوجد في النّص فأفقد النص ما يتوقّع أن يُذكر. فيسهم التضاد دوراً هامّاً في تحقيق تماسك الخطاب وترابط الكلمات مع البعض من خلال الربط بين الضدين ؛ لأن ذكر أحد اللفظين يستدعي وجود الآخر ويثير ذهن المتلقّي للطلب عن الضدّ.

النموذج ٢٦ : إن علاقة الجزء بالكل تجعل ذهن المتلقّي يعود مرّة أخرى فيذكر الكلّ عند رؤية الجزء. ومن ثمّ فقد أسهمت في إحداث استمرارية على مستوى النص (عبد الرحمن، ٢٠١٦ م، ص ٢٥٢). العينة المستخرجة أعلاها بداية نص إحدى الطالبات. إنّ النظر في هذا النص يقفنا على أنّه مبعثر في التركيب، حيث ما قام بذكر الكلّ (من المأكولات الرائجة في إيران، آش رشته)، بل إنّه بدأ من المدن (الجزء) ثم دخل إلى العموم (المأكولات الرائجة...). والصحيح أن تبدأ خطابها من إيران عموماً وبعد ذلك تدخل إلى الجزئيات والمدن الأخرى. فبناء على ذلك، ما نجحت الطالبة في تحقيق التلاحم بين العام والخاص، حيث نراها قفزت من الخاص إلى العام وكرّرت ذلك فأفقد النص ترابطه.

النموذج ٢٧ : لا يدري القارئ ما هي علاقة الكربلاء باللغة العربية وما هو الجامع المشترك والتناسب بينهما ولا يتصور إشراك بين شيئين حتى يكون هناك معنى يقع ذلك الإشراك فيه (خطابي، ١٩٩١م، ص ٢٥٩). ويقع الإشراك بجامع التضاد أو التناسب (تفتازاني، ١٣٨٨ هـ.ش، ص ١٤٥). والتناسب هو **«أن يجمع في الكلام بين أمر وما يناسبه»** (عبد الرحمن، ٢٠١٦ م، ص ٢٤٧). إنّ ائتلاف الكلمات مع البعض والتوفيق فيما بينها يسهم في ترابط النص. فلا تناسب بين الكلمات المجاورة هناك ؛ الواحدة منهما مدينة والأخرى لغة، بينما يجب كونهما متناسبَين من سنخ واحد أو يكون بينهما علاقة. جدير بالذكر أنّ النص بنية شاملة تتمثّل معناه بالتكييف الدلالي للأجزاء في ضوء البنية الكلية الشاملة للنص (فضل، ١٩٩٦ م، ص ١٣٧).

فعدم التناسب مع البنية الشاملة يختلّ المعنى المراد. هذا المثال جزء من إنشاء طالبة كانت قد وصفت مدينة زارتها. فإنّ كتابتها تدور حول وصف الكربلاء فتبرز حبّها لتلك المدينة. فعندما تقول: أنا أحبّ الكربلاء، هكذا يتوقّع أنّها تحبّ العتبات والأماكن الروحانية والبقع المقدّسة ولكن فجأة يلاحظ أنّها أبرزت حبّها عن اللغة العربية فجاءت بتعبير يختلف عمّا يتداعى إلى الذهن من

الحرم الشريف وغيره. ففشلت الطالبة في انتقال فكرتها بسبب عدم تعرّفها على الدوال اللغوية التي تجعل القارئ قادراً في العثور على العلاقة بين الفكرة والنص. كان بإمكانها إتيان دال لغويّ يشير إلى فكرتها. النماذج ٢٨ و ٢٩ و٣٠: هي أخطاء أخرى في تعابير المتعلّمات من حيث عدم المناسبة بين الكلمتين بالنسبة للسياق.

النموذج ٢٨ : تقصد الطالبة أنّ تكاليف السفر إلى الخارج باهظة. إنّ لفظة "باهظ" تتلاءم مع التكليف و"ثقيل" تتلاءم مع شيء ما. وفي النموذج ٢٩ تقصد الطالبة من "قوي"، "الباهر"؛ لأنّ كلمة "قويّ" لا تتّفق مع كلمة "مترجم"، بل تتّفق مع كلمة أخرى؛ مثل الجسم وغيره. المتعمّن في النموذج ٣٠ يجد أنّ لفظة "قسيّ" لا ترتبط باليد؛ إذ إنها جار للقلب ومناسب له وليس لليد. فالشائع المستعمل هو قسيّ القلب وصلب اليد. فالأول يبادر إلى الذهن رذيلة مذمومة والثاني يبادر فضيلة محموده إثر العمل الجادّ.

النموذج ٣١ : أرادت الطالبة أن تصف جهدها للوصول إلى نواها. فذكرت التضاد بين أمور (بناء/ خراب)، (سقى/عطش). فهنا تترابط الكلمات مع البعض من خلال الربط بين الشيء وضدّه. فيعمل ذلك على شكل سلاسل متّصلة بين الجمل، تؤكد شمولية المعنى (عبد الرحمن، ٢٠١٦ م، ص ٢٤٩)، بحيث توضّح الطالبة مدى حضورها في تصليح المستقبل. فيمكن القول أنّها نجحت في توظيف الآلية، ولكنّها أغمضت عن الإتيان بالكلمات المتضادة للجملتين الأخيرتين (وعر مضادّ للتعبيد)، (وسخ مضادّ للنظيف).

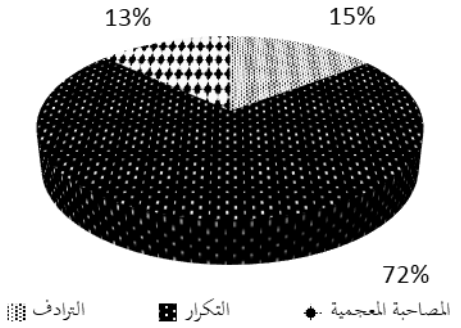
النموذج ٣٢ : إنّ علاقة الخاص بالعام تمثّل من مقوّمات التماسك النصي. فالعلاقة بين الموسيقي والويولون من نوع الشمول. حري بالبيان أنّ علاقة الخاص والعام لا تحتاج إلى ذكر العاطف (الواو) مباشرة بينهما؛ إذ إنّ العام (الموسيقى) يشمل على ويولون «**فعطف الخاص إلى العام عطف خاطىء يجعل المخاطب حائراً والنصّ مبعثراً**» (بابايي، ١٣٩٤ هـ.ش، ص ١١٩). فيحدث التشتّت في الكلمات المتصاحبة إثر انعدام مراعاة علاقة الجزء بالكل.

من خلال دراستنا لتعابير العينة، وجدنا أنّ توارد زوج من الكلمات في التعابير قليل الاستخدام، حيث وظّفه فقط ١٧ طالبة ومن إجمالي العناصر المتضادة في التعابير كانت ٨ عناصر من التّضاد صحيحاً و١٢ منها ذُكر فيها أحد الضدّين وترك الآخر. وأمّا الشمول فما وظّفته الأغلبية السّاحقة فوظّفته ٩ طالبات فقط. فمن إجمالي عناصر الشمول، عثرنا على تسعة أنواع من عدم ترتيب العام والخاص وسبعة أنواع من الربط الخاطئ بين العام والخاصّ. وأمّا التناسب في التعابير فاستخدمته الطالبات جميعاً؛ ولكن من إجمالي هذا العنصر عثرنا على ٤٧ نوعاً من عدم التناسب بين الأزواج المتضامّة و٣١ تناسباً صحيحاً. في حين أنّ اختيار أنسب الكلمات للدلالة على المعنى المراد يساعد المتعلّم في تجنّب الأخطاء.

فمن الأفضل للمتعلّم الوقت الذي يقضيه في حفظ الكلمات يصرفه في سبيل معرفة الطرق التي يتلاحم بها الكلام، لأنّ اللغة ليست كلمات، بل اللغة تتمثّل في التعابير السليمة المتلائمة. والأخطاء الاتساقية المعجمية تعود إلى ضعف الثراء المعجمي والنقل السلبي من اللغة الأم. وفيما والأخطاء الاتّساقية المعجمية تعود إلى ضعف الثراء المعجمي والنقل السلبي من اللغة الأمّ. في الجدول التالي نلاحظ عدد مرات أخطاء العينة في استخدام أدوات الاتساق المعجمي ونسبتها المئوية. يتضح في الرسم البياني رقم ٥ -٨ الذي قمنا فيه بمقارنة أنواع أخطاء العينة في الاتساق المعجمي، أن أكثر أخطائها يقع ضمن أخطاء التكرار (٧٢٪) وأقلها يرجع إلى المصاحبة المعجمية (١٣٪).

الجدول رقم ٥ـ٨: قائمة مراجعة أخطاء العينة في استخدام أدوات الاتساق المعجمي

الرقم	آليات الاتساق	القسم		عدد مرات استخدامها عند العينة استخداماً خاطئاً	النسبة المئوية
١	الترادف	إتيان المرادف الخاطئ		٢٧	٪٣٢/٢
		إتيان المرادف الزائد		٣٩	٪٤٦/٤
		انعدام المرادف		١٨	٪٢١/٤
		المجموع		٨٤	٪١٠٠
٢	التكرار	إتيان التكرار الزائد		٤٠٨	٪١٠٠
٣	المصاحبة المعجمة	التضاد (ذكر أحد الضدين وترك الآخر)		١٢	٪١٠٠
		المجموع		١٢	٪١٠٠
		عدم ترتيب الخاص والعام	الشمول	٩	٪٥٦/٢
		الربط الخاطئ بين العام والخاص		٧	٪٤٣/٨
		المجموع		١٦	٪١٠٠
		التناسب (إتيان التناسب الخاطئ)		٤٧	٪١٠٠
		المجموع		٤٧	٪١٠٠



الرسم البياني رقم ٥ـ٢: النسبة المئوية لأخطاء أدوات الاتساق المعجمي

٥ـ٣ـ آليات الوصل

تعدّ الجملة وحدة هامة للنص. والنّص مركب بسيط من جمل تقوم بينها علاقات تناسق. ومن أهمّ خصائص النصوص هي تعاقب الجمل. فربط الجمل شرط لإيضاح إجراءات إنتاج النص (فولفانج، ١٤١٩ ه.ق، ص ٢٥). وربط الجمل يتم بواسطة أدوات منطقية تكون علامات على أنواع العلاقات القائمة بين الجمل وبها تتماسك الجمل وتبين مفاصل النظام الذي يقوم عليه النص

(الزناد، ١٩٩٣ م، ص ٣٧). وتنقسم أداة الوصل إلى أنواع: النوع الإضافي[1]، والنوع العكسي[2]، والنوع السببي أو العلّي[3]، والنوع الزماني والمكاني[4] (محمدي،١٣٩٦ هـ.ش، ص ٢٢٣). الوصل الإضافي مثل: "و، وأو، وأم، وإضافة إلى ذلك، وبعبارة أخرى، وأو قل، وكما، وهذا وإنّ، وكذلك، ومما، وعلى سبيل المثال، ومثل، ومثلما، وشأن، ونحو، وأي، وأقصد و..."، والوصل العكسي نحو: "بل، ولكن، ورغم، واللهم إلا، وغير أنّ، وخلافاً لما و..."، والوصل السببي كـ "لذا، وإذن، وف، ومن هذا المنطلق، وانطلاقا من، ومن ثمّ، وإذ، وإذ إنّ، وذلك أنّ، وذلك بأنّ و ... "، والوصل الزماني والمكاني نحو" "ثم، وف ، وبعد، وفي الختام و..."، وفيما يلي أمثلة من آليات الاتصال في التعابير المدورسة.

الجدول رقم ٥ـ ٩ : نماذج من أخطاء آليات الوصل

رقم النموذج	أخطاء آليات الوصل	نوع الخطأ	تصويب الخطأ
٣٣	بعد ساعات جاء الباص وركبنا الباص وانطلق الباص ونمت في الباص.	عدم توظيف آليات ربط مناسبة (توظيف الواو دون الأدوات الأخرى)	جاء الباص فركبناه ثمّ انطلق. بعد ذلك نمت فيه.
٣٤	اللذة من الطبيعة تتأثّر في الجسم أو روحنا.	استخدام الوصل الإضافي الخاطئ (أو مكان الواو)	... في الجسم والرّوح
٣٥	التفكر بمبدأ جمال البحر أفضل العبادة أو أمدح	استخدام الوصل الإضافي الخاطئ (أو مكان الواو)	التفكر بمبدأ جمال البحر من أفضل العبادات و أنسبها.
٣٦	لا يمكن سفر إلى جزيرة قشم في الصيف صعب حارّ وفي الشتاء السفر لذيذ.	عدم توظيف الربط	السفر إلى جزيرة قشم صعب بسبب الحرارة غير أنّ/ إلّا أنّ السّفر إليها في الشتاء مبهج لاعتدال جوّه.
٣٧	من المطاعم المشهورة في إيران مطعم برج ميلاد ومطعم خانه رز في كاشان لكن عنوانه في شارع أميركبير.	التوظيف الخاطئ للربط العكسي	... وذلك يقع في شارع أميركبير.

1 .Addition
2 .Adversative
3 .Causal
4 .Temporal

٣٨	بعد التخرج من الجامعة أريد ذهبت إلى آكاديمي اللغة الإنجليزية وتعلّم الغنا والموسيقي والويولون واشتريت الفرس وثم خرج من بلد ايران إلى تركية لشغل الوكالة أساعد الأتباع الإيراني وثم ذهبت لى الدول الغربية والتعرف مع الآداب والسنن وشعوبهم هناك وثم رجع إلى ايران و بدأ لإحداث المدرسة.	توظيف الآليتين معاً	حذف الواو وإبقاء "ثم"
٣٩	بعد التخرّج من الجامعة أهدف إلى السفر إلى المناطق المختلفة لإيران والسفر يجيء للإنسان الطاقات الإيجابي.	التوظيف الخاطئ للواو الرابطة مكان الوصل السببي	... لأنّ / إذ إنّ/ ذلك أنّ السفر يجلب للإنسان الطاقات الإيجابية.

٥ـ٣ـ١ـ تفسير الأخطاء

النموذج ٣٣ : لا يوجد تناسب في استخدام حروف الربط ؛ إذ جاء الربط بالواو فقط ولم تستعمل آليات الوصل الزماني مثل حرف "ثم" و اسم زمان "بعد".

النموذجان ٣٤ و٣٥ : استخدمت الطالبة في نموذج ٣٤ حرف "أو" لمجرد الربط، بينما هذا الحرف ربط إضافي للتخيير والإباحة. ولا تقصد الطالبة ذلك، بل تتكلّم عن تأثير الطبيعة في كلا الجسم والروح. حدثت الظاهرة في مثال ٣٥، حيث تصف الطالبة سفرها إلى البحر وتعتقد أنّ التفكر بمبدأ جمال البحر من أفضل العبادات وأنسبها فوظّفت "أو" لغرضها فتوتّر تنظيم فكرتها.

النموذج ٣٦ : تصف الطالبة هنا سفرها إلى جزيرة قشم. فتوجد جملتان متناثرتان كان يمكن استخدام الربط العكسي والسببي لضمّ الجملتين. على المتعلّم اللجوء إلى صرف وقته في كيفية تنسيق أدائه بواسطة آليات وصل متعدّدة وليس اللجوء إلى آليات محدّدة. فلاستخدام جميع الأدوات المؤدية إلى الالتحام عليه استخراج الآليات واحداً واحداً في التعابير المتعددة في النّصوص واستعمالها بكثرة عند الإنشاء لترسخ تلك الآليات في الذاكرة وتصبح جزءاً من المخزون اللغوي حتى يستطيع أن ينتج نصّاً ذات صفة النصّانية.

النموذج ٣٧ : حري بالتأكيد على أنّ "لكن" حرف عكسي يتوقع عكس ما جرى قبلها وأنها حرف ينصرف عن السابق إلى اللاحق. فيحسب القارئ عند رؤية ذلك الحرف أن الجملة التالية تريد إدلاء عبارة تعبّر عن كون المطعم خارج المدينة أو أنّه هناك مطاعم أخرى بنفس الإسم في مدن أخرى. بينما استخدمته الطالبة لمجرد الربط فعليها استخدام الواو.

النموذج ٣٨ : إنّ "ثم" وصل زماني **«خطّي يقوم على الجمع ولكنه يدخل معنى آخر يتعيّن به نوع العلاقة بين الجملة والأخرى حتى تربط وتعبّر عن علاقة منطقية بين العنصرين المربوطين»** (الزناد، ١٩٩٣ م، ص ٣٧). لقد وظفت الطالبة حرف ثم مع الواو وهذا خطأ ؛ إذ إنّ ذكر "ثمّ" يكفي عن وجود "الواو".

النموذج ٣٩ : لا توجد علاقة منطقية بين الجملتين بسبب التوظيف الخاطيء لحرف الواو الرابطة. الطالبة هنا تهدف إلى السفر، لأنها ترى أن السفر يجلب لها الطاقات الإيجابية. فينبغي لها توظيف الوصل السببي بدلاً من الوصل الإضافي، لأن الوصل الإضافي يجمع بين السابقة واللاحقة أو يعطي بعده عبارة توضيحية مكمّلة متمّمة للسابق.

بالتمعّن في خطابات الطالبات مدار البحث، وجدنا أنّ الواو من أكثر الحروف استخداماً. وهذا أمر طبيعي، لأنّ الواو لمطلق العطف ويمكن أن تقتضي الترتيب أو لا تقتضي. فجاءت ٥٧٨ مرّة بصورة صحيحة و٧٠٤ مرّة بصورة خاطئة. والخطأ يعود إلى إقامتها مقام الأدوات الأخرى للوصل وإيراده بين أمرين لا إشراك بينهما درسناه في قسم التناسب. وأمّا عند النظر إلى استخدام "أو"، نجد أنّ جميع الطالبات ما استثمرنه والبعض أوردته في ١٤ موضعاً مكان الواو رغم أن الحرف للتخيير والإباحة. وجاء في ٥ مواضع بصورة صحيحة. وفي توظيف حرف ربط "كذلك" وجدنا أن الحرف قلّ استخدامه جدّاً، حيث وظّفه أربع طالبات فقط وفي خلال تعابيرهنّ عثرنا على ٨ مواضع تحتاج إلى هذا الربط لشرح ما قيل سابقاً.

وأما حول توظيف عبارة "على سبيل المثال" وكلمة "مثل" فرأينا أن هاتين الآليتين قليل توظيفهما فجاءت طالبتان بهما في موضعين اثنين معاً أي جاء كلمة "مثل" بعد عبارة "على سبيل المثال". فهذا زائد حشو. ووجدنا ٨ مواضع يمكن توظيف أي منهما للعدّ والتوضيح فأهملا. وأمّا بقية أدوات الوصل الإضافي فما استعملت فأدّت إلى عدم ضمّ الجمل والعبارات ببعض. وأمّا النسبة المئوية لآليات الوصل الإضافي فهي كما تأتي:

إنّ المتعلّمات استعملن من أدوات الوصل العكسي حرفَي "بل ولكن" دون بقية الحروف. ونسبة الاستعمال الخاطئ أكثر من الصحيح. هذا وإنّ جميع الطالبات ما استخدمن آليتين. فمن بين الطالبات اللاتي وظّفن الحرفين وجدنا ١٤ توظيفاً خاطئاً لـ "لكن" و ٩ صحيحاً و توظيفين صحيحين لـ "بل" و٩ خاطئاً. وأمّا النسبة المئوية لاستثمار أدوات الوصل العكسي في تعابير الطلبة فهي كما تشاهد في الرسوم البيانية التالية:

ومن آليات الوصل السببي المستعملة في تعابير المتعلّمات، وجدنا أنّ "لذا" هو الحرف الوحيد المستخدم وأورد في إنشاء بعض العينة ومن إجمالي الربط بـ "لذا" عثرنا على ١١ توظيفاً خاطئاً و ٨ صحيحاً. وبقية الأدوات أهملت فأفقدت النّص العلاقات المنطقية بين الجمل. والنسبة المئوية لاستخدام آليات الوصل السّببي كما يأتي:

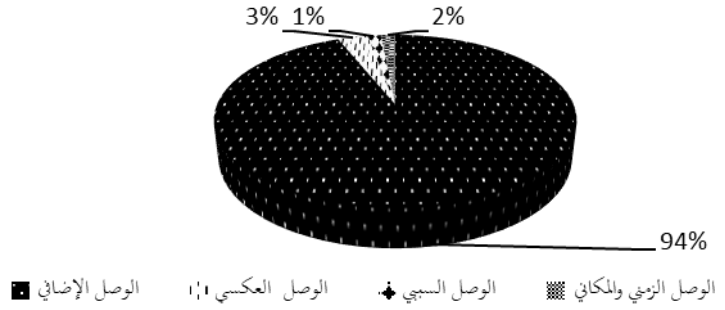
ووجدنا أنّ من بين أدوات الوصل الزمني استخدم "ثمّ" و"بعد" رغم أنّه توجد حروف أخرى تعمل على التتابع الزمنى ودلالة المكان فأهملت وأفقد الخطاب الائتلاف بين العنصرين. فمن الأخطاء الأكثر تداولاً تتجلّى في عدم توظيف آليات الوصل. فإنّ الطالبات أكثرن من توظيف آلية ربط الواو في مواضع عدّة من كتابتهنّ، حيث استبدلت حرف الواو بحروف أخرى وأثّر ذلك في إعاقة فهم القارئ التعبير. وفي غير موضع وردت الواو مع ربط آخر. وما وظّف الوصل الإضافي إلا نادراً وكذلك بقيّة آليات الوصل من العكسي والسببي والزمني والمكاني قلّ استخدامها أو قلّما استخدمت. فجعل التوظيف الخاطئ وعدم توظيف آليات الربط، الخطابات غير متلاحمة مما دفع إلى التلعثم في الأداء.

وأمّا الأخطاء فتعود إلى الضعف في كيفية توظيف هذه الآليات في اللغة العربية. فعند النظر إلى آليات الوصل المستخدمة يظهر أنّ الأدوات التي وظّفت في الكتابة كانت من أدوات الربط التي درسه الطالب في حصص النحو. وتداوله أكثر مقارنةً مع الأدوات الأخرى مثل: "اللهم إلا، طالما، هذا وإنّ، وعليه، و... ". فلإتقان أدوات من هذا القسم يجب الاهتمام بالجانب اللساني لهذه الآليات ودورها في تحقيق التماسك بين الجمل عبر قراءتها في النصوص العربية وعدم الاكتفاء بوصل واحد وتعليم الأدوات المختلفة لاستعمالها في مواضع عدّة. في الجدول رقم ٥ -١٠ يمكننا ملاحظة عدد مرات أخطاء العينة في استخدام أدوات الوصل ونسبتها المئوية.

الجدول رقم ٥ـ ١٠ : قائمة مراجعة أخطاء العينة في استخدام أدوات الوصل

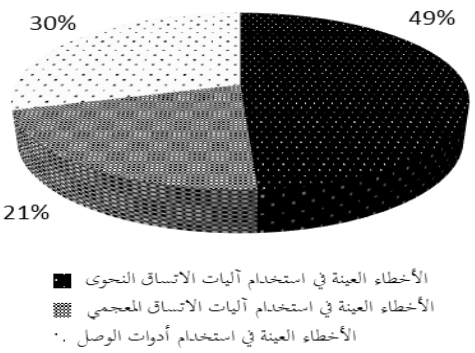
قائمة أدوات الوصل عند هاليدى وحسن وعدد توظيفها في كتابات عينة البحث				
الرقم	آليات الوصل	القسم	عدد مرات استخدامها عند العينة استخداماً خاطئاً	النسبة المئوية
١	الوصل الإضافي	الواو	٧٠٤	٪٩٥/٩
		أو	١٤	٪١/٩
		كذلك	٨	٪١/١
		على سبيل المثال / مثل	٨	٪١/١
		المجموع	٧٣٤	٪١٠٠
٢	الوصل العكسي	لكن	١٤	٪٥٦
		بل	١١	٪٤٤
		المجموع	٢٥	٪١٠٠
٣	الوصل السببي	لذا	١١	٪١٠٠
		المجموع	١١	٪١٠٠
٤	الوصل الزمني والمكاني	ثم	١٢	٪١٠٠
		المجموع	١٢	٪١٠٠

وفي الرسم البياني رقم ٥ -٣ نشاهد النسبة المئوية لأخطاء العينة في استخدام أدوات الوصل. نلاحظ أن أكثر الأخطاء في هذا المجال يرجع إلى أخطاء الوصل الإضافي (٩٤٪) وأقلها إلى الوصل السببي (١٪).



الرسم البياني رقم ٥ـ٣ : النسبة المئوية لأخطاء أدوات الوصل

وفي الرسم البياني رقم ٥ -٤ قمنا بمقارنة الأخطاء الثلاثة (الاتساق النحوي والمعجمي وأدوات الوصل). ونلاحظ أن الأخطاء حسب عدد مرات تكرارها يترتب على النحو التالي: الاتساق النحوي (٤٩٪)، والاتساق المعجمي (٣٠٪)، وأخطاء أدوات الوصل (٢١٪).



الرسم البياني رقم ٥ـ٤ : النسبة المئوية لأخطاء الاتساق في كتابات عينة البحث

الخاتمة

إنّ الوسائل اللغوية الشكلية تسهم في وضع الجمل بعضها جوار البعض و التعالق فيما بينها. فالتماسك يتجسّد في آليات الاتساق النحوي والمعجمي وآليات الوصل. وأمّا التماسك النحوي بدوره يشتمل على الإحالة، والاستبدال، والحذف. بدراستنا لهذه العناصر في خطابات الطالبات المكتوبة، وصلنا إلى أنهن قد وقعن في الأخطاء الإحالية غير القليلة بالضمير، والإشارة، والموصول، والتعريف. وبالنسبة للاستبدال ـ مع أنه كان قليل الاستخدام في كتاباتهن بصورة ملحوظة ـ فرأينا أنهن وظفن الاستبدال الاسمي والفعلي مع أنهن لم يسلمن الأخطاء اللغوية ولم يستخدمن القولي منه أبداً كما تبين لنا أن تقنية الحذف منعدمة على الأساس في أدائهن النسقي. وأما بدراسة التماسك المعجمي الذي يتمثل في الترادف والتكرار والمصاحبة المعجمية فوصلنا إلى أن عثرات العينة تتجسد في استخدام المرادف الخاطئ والمرادف الزائد. وبالنسبة للتكرار فجمعنا عدداً غير قليل من تكرار زائد، وهذا يدل على ضعف التنوع المعجمي عندهن. وأما في المصاحبة المعجمية فشاهدنا العثرات تتمثل في الاستخدام الخاطئ للعناصر المتضادة وعدم استخدامها والشمول والتناسب في التعابير. وبإحصاء آليات الوصل المتوفرة في خطابات الطالبات اتضح أن "الواو" أكثر الحروف استخداماً فيها مع أن معظم مواضع استخدامها كان خاطئاً.

إن انعدام العناصر الاتساقية في كتابات عينة البحث أدى إلى عدم تحقيق الترابط بين الجمل، حيث تواترت جمل لا علاقة بينها وفشل الطالبات في تنسيق أدائهن اللغوي ومن ثمّ إيصال الفكرة للقارئ. ويمكننا القول إن سبب العثرات الاتساقية لديهن يرجع إلى عدم استثمار علم اللسانيات في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية وعدم تعرّف المتعلّمين على المقولات اللسانية حول الاتساق إضافة إلى التداخل اللغوي بين العربية والفارسية وتداخل العربية نفسها الذَين يعَدان السببين الأساسيين لأخطاء الطلاب اللغوية.

فلإزالة المشكلة وإنتاج نصّ متلاحم الأجزاء يجب على المدرّس توضيح كيفية تنسيق الكلام وتبيانه عبر النظريات اللسانية حول الاتّساق وتطبيقها على الكتابة. فعلى المدرّس الإلمام بالعناصر الشكلية الثلاثة في اتساق الكلام. وكذلك على المتعلّمين بذل جهودهم في كيفية ربط الجملات بعضها ببعض وعدم الاكتفاء بحفظ الكلمات.

بمقارنة هذا البحث مع البحوث السابقة، يمكننا القول إن معظمها ما درست عناصر الاتساق في الكتابة لدى متعلمي العربية من الإيرانيين وما أشارت إلى كيفيّة تعالق الجمل ببعض بواسطة المنسّقات. وبعضها عالجت التماسك في إنشاء التلامذة في لغتهم الأم (الكردية أو الفارسية) وذلك في توسيع الاتساق المعجمي فقط. أما بالنسبة لدراسة الثوابية (٢٠١٥) وهي توصلت إلى أن خطابات الطلبة الآلمان تترهل بالعثرات المعجمية والعثرات التركيبية والعثرات الدلالية المنطقية. وهذا الترهل أفقد خطاباتهم التماسك والانسجام، فهي توافق نتائج البحث الراهن لحد كبير في دراسة المظاهر الصورية للغة (المعجمية والتركيبية) رغم أن مجتمعه الأصلي كان متكوناً من الطلّاب الآلمان المقيمين في الأردن.

التوصيات

إنّ التلاحم جزء لا يتجزّأ من أي نصّ. وأسباب التلاحم قد فصّل في بعض كتب فقه اللغة تفصيلاً. فعلى متعلّم اللغة الأجنبية الإلمام بهذه الكتب كما ينبغي لمدرّس الإنشاء أخذ هذه المظاهر بعين الإعتبار في تعليمه. فيوصي البحث بضرورة تقديم أنماط لإنتاج خطاب متّسم بصحّة التراكيب والبنية. من هذه الأنماط:

ـ تقديم نص عربي بحت للدارسين في جلسة والطلب منهم حفظ هذا النص لترسيخ بنية الخطاب والنص في أذهانهم. ويوضّح المدرّس في أثنائه آليات الاتساق ويبيّن الأسباب التي جعلت النصّ متميّزة بصفة النصّانيّة. وفي الجلسة الثانية يطلب من الدارس أن يلقي خطابه حول هذا النّص معتمداً على محفوظاته. ويستمرّ المدرّس هذا النهج بنصوص شتّي في عدّة جلسات وفي النهاية يطلب منهم أن يكتبوا على الورقة حول نصّ من هذه النصوص التي اختاره المدرّس.

ـ تدريس آليّات الاتساق والطلب من الدارسين كتابة نص حول موضوع حدّده المدرّس؛ على سبيل المثال "البطالة" مراعين آليات الاتساق فيه ثمّ أخذ الأوراق وتصحيها ثمّ مقارنة كتاباتهم بكتابة نص عربي مكتوب في هذا المجال واستخراج آليات الاتساق منه. هكذا يكشف المتعلّم عن أخطائه ثمّ برؤيته نص متماسك يوسّع علمه في هذا المجال.

❁❁❁

المصادر والمراجع

أ ـ العربية

١. استيتية، شريف. (٢٠٠٤ م). «اكتساب اللغة الثانية الكفايات والمشكلات». ***مجلّة جذور***. المجلد ٨. صص ١٣٣ ١٧٦ ـ ١٣٣.

٢. براون، داكلاس. (١٩٩٤ م). ***أسس تعلّم اللغة وتعليمها***. (ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان). بيروت: دار النهضة العربية.

٣. بابي، علي؛ ومحمد خاقاني أصفهاني. (١٣٩٧هـ.ش). «تحليل أخطاء المطابقة في التركيب الإسنادي في كتابات طلّاب اللغة العربية بجامعة طهران». ***مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها***. العدد ٤. صص ٧٨ ـ ٥٧.

٤. الثوابية، محمد عطاالله. (٢٠١٥ م). ***عثرات الخطاب المكتوب لدى الناطقين بغير العربية***. رسالة ماجستير. جامعة البترا. قسم اللغة العربية.

٥. تفتازاني، سعد الدين. (١٣٨٨ هـ.ش). ***مختصرالمعاني***. (ط ٩). قم: دار الفكر.

٦. جلائي، مريم. (١٣٨٧هـ.ش). ***دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتي أصفهان وكاشان***. رسالة ماجستير. جامعة أصفهان: كلية اللغات. قسم اللغة العربية وآدابها.

٧. خطابي، محمد. (١٩٩١ م). ***لسانيات النص (مدخل إلي انسجام الخطاب)***. بيروت: المركز الثقافي العربي.

٨. الخفاجي، رسول. (٢٠١٤ م).«نحو دراسات لسانية حديثة للخطاب العربي؛ دراسة التماسك المعجمي نموذجا». ***دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية***. المجلد ٤. ملحق ٢. صص ٧٧٦ ـ ٧٦٤.

٩. خليل، إبراهيم محمود. (٢٠١١ م). ***أوراق لسانية و نقدية معاصرة (بحوث و متابعات)***. عمان: دار مجد لاوي للنشر.

١٠. ـــــــــــــــ . (٢٠٠٩ م). ***في اللسانيات ونحو النّص***. (ط ٢). عمان: دار المسيرة.

١١. الزنّاد، الأزهر. (١٩٩٣ م). ***نسيج النص (بحث فيما يكون به الملفوظ نصّاً)***. بيروت: المركز الثقافي العربي.

١٢. طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤ م). ***المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها***. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣. عبابنة، يحيى؛ وآمنة صالح الزعبي. (٢٠١٣ م). "عناصر الاتّساق والانسجام النصي، قراءة نصّية تحليلية في قصيدة أغنية لشهر أيار لأحمد عبد المعطي الحجازي». ***مجلّة جامعة دمشق***. المجلد ٢٩. العدد (١+٢). صص ٥٥٠ ـ ٥٠١.

١٤. عبد الرحمن، هبة. (٢٠١٦ م). ***مقالات العقاد دراسة في علم اللغة النصّي***. الإسكندرية: مؤسسة الحورس الدولية.

١٥. عكاشة، عمر يوسف. (٢٠٠٣ م). ***النحو الغائب: دعوة إلى توصيف جديد لنحو العربية في مقتضي تعليمها لغيرالناطقين بها***. بيروت: المؤسّسة العربية للدراسات والنشر.

١٦. العنّاتي، وليد. (٢٠١٠ م). «تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها». ***مجلة البصائر***. المجلد ١٣. العدد ٢. صص ١٢٦ ـ ٩١.

١٧. ـــــــــــــــ . (٢٠١٢ م). «تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية». ***المجلّة الأردنية في اللغة العربية***. المجلد ١٣. العدد ٣. صص ١٢٦ -٩١.

١٨. ـــــــــــــــ . (٢٠١٢ م). «تحليل الخطاب وتعليم الإنشاء للناطقين بغير العربية». ***مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها***. العدد التاسع. صص ١١٥ -١٥٦.

١٩. فاضل، عباس. (٢٠١٥ م). «الاتّساق الدلالي في قصيدة العشاء الأخير». ***مجلّة مركز دراسات الكوفة***. العدد ٣٦. صص ١٤٢ ـ ١١٧.

٢٠. فضل، صلاح. (١٩٩٦ م). ***بلاغة الخطاب وعلم النص***. قاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر ـ لونجمان.

٢١. فولفانج، هاينه من وديتير فيهفيجر. (١٤١٩هـ.ق). ***مدخل إلى علم اللغة النصّي***: (ترجمة فالح بن شبيه العجمي). رياض: جامعة الملك سعود.

٢٢. ناعوس، بن يحيى طاهر. (٢٠١٤ م). ***تحليل الخطاب القرآني في ضوء لسانيات النّص دراسة تطبيقية في سورة البقرة***. القاهرة: دار القدس العربي.

ب ـ الفارسية

۲۳. بابایی، رضا. (۱۳۹۴ هـ.ش). بهتر بنویسیم درسنامه درست‌نویسی، ساده‌نویسی، زیبانویسی. (چ سوم). قم: ادیان.

۲۴. حسین‌پناهی تازه‌آباد، مهدی؛ و امید ورزنده. (۱۳۹۶ هـ.ش). «بررسی تطبیقی خطاهای نگارشی دانشجویان ایرانی زبان‌های انگلیسی و عربی». فصلنامه زبان و ادبیات فارسی. د ۹. ش ۳. صص ۶۴ ـ ۴۳.

۲۵. رستم‌بیك، آتوسا؛ و همکاران. (۱۳۹۶ هـ.ش). «بررسی و تحلیل رشد ابزار انسجام واژگانی در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان". جستارهای زبانی. ۸۵. ش ۱. صص ۲۰۵ ـ ۱۷۹.

۲۶. شکیبا، ابوالقاسم؛ و حسن اسد زاده. (۱۳۹۲ هـ.ش). «بررسی تأثیر انسجام متن در سطح خرد و کلان بر بهبود کیفیت درك مطلب». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. دوره ۱۷. ش ۳۰. صص ۶۶ ـ ۵۰.

۲۷. عزیزی، نعمت الله؛ و محمد کهزادی. (۱۳۹۳ هـ.ش). "تحلیل خطاهای انشایی دانش‌آموزان دو زبانه پایه پنجم ابتدایی شهر سنندج». مجله تدریس‌پژوهی. س ۲. ش ۱. صص ۳۲ ـ ۱۹.

۲۸. محمدی، عادل. (۱۳۹۶ هـ.ش). منظورشناسی زبان و تحلیل گفتمان. تهران: روش‌شناسان.

۲۹. هالیدی، مایکل؛ و رقیه حسن. (۱۳۹۳ هـ.ش). زبان، بافت و متن: ابعاد زبان از منظر نشانه‌شناسی اجتماعی. (ترجمه محسن نوبخت). تهران: سیاهرود.

ج ـ الإنجليزية

30. Crossley, S. A., et al. (2016). "The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgments of essay quality." ***Journal of Second Language Writing***.