

مستوى استخدام طلبة السنة الثالثة معلّم صفّ لعلامات التّقييم في الكتابة دراسة ميدانيّة في كليّة التربية بجامعة تشرين

الدكتورة عبير حاتم*

مصطفى ابو شاهين**

(تاريخ الإيداع 3 / 5 / 2016. قبل للنشر في 3 / 8 / 2016)

□ ملخّص □

هدف هذا البحث إلى كشف مستوى استخدام طلبة السنة الثالثة معلّم صفّ في جامعة تشرين لعلامات التّقييم في الكتابة. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بإعداد مقطع اختباريّ، خالٍ من علامات التّقييم؛ ليقوم المفحوصون بتعبئته بعلامات التّقييم التي يرونها مناسبة. وقد طبّقت الأداة على عيّنة عشوائيّة تتألف من 160 طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة معلّم صفّ، والمسجّلين للعام الدراسي 2016/2015. كشفت النتائج عن مستوى متوسط في استخدام علامات التّقييم، حيث كانت أعلى نسبة خطأ بالفاصلة المنقوطة (94.37%)، وأقلّ نسبة خطأ بعلامة الاستفهام (8.75%)؛ كما بيّنت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من حملة الشهادة الثّانويّة الفرع الأدبيّ، وزملائهم في الفرع العلميّ في استخدام علامات التّقييم في الكتابة، وذلك لصالح الفرع العلميّ؛ بالإضافة إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الذّكور والإناث في استخدام علامات التّقييم في الكتابة، وذلك لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحيّة: علامات التّقييم، الكتابة، معلّم الصفّ

*مدرّس - قسم الإرشاد النّفسيّ - كليّة التربية - جامعة تشرين - سورية .

**طالب دراسات عليا (ماجستير) - قسم تربية الطّفل - جامعة تشرين - سورية.

The Level of Punctuation Usage in Writing among Third Year Pre-service Class Teachers Field study at Education faculty, Tishreen University

Dr. Abir Hatem^{*}
Mostafa AbuShaheen^{}**

(Received 3 / 5 / 2016. Accepted 3 / 8 / 2016)

□ ABSTRACT □

This research aimed to explore the level of punctuation usage in writing among third year pre-service class teacher at Tishreen University. Thus, the researcher set an unpunctuated text for the student to punctuate it. Then, the tool was administered to 160 pre-service class teachers, registered in 2015/2016 academic year. Findings showed a medium level in using punctuation among the participants; the highest error ratio went to semicolon (94.37%), while the lowest error ratio went to question mark (8.75%). Findings also showed significant differences between students with literary Baccalauréat, and their scientific peers in using punctuation. Moreover, significant differences were found between males and females.

Keywords: Punctuation, writing, pre-service class teacher

^{*}Professor, Psychological Counselling Department, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.

^{**}Postgraduate student, Child Education Department, Faculty of Education, Tishreen University, Syria.

مقدمة:

لم يكن ظهور التّقيط والتّرقيم في صيرورة اللّغات حدثاً عارضاً. فالكتابات الأولى كشفت عن قصور واضح في نقل المعنى، وتحقيق الإفهام؛ وهذا ما قاد المدوّنين - في مرحلة معيّنة - إلى طرح أنظمة للتّقيط والتّرقيم، وإن كان ذلك بتدرّج. ويمكن ملاحظة ذلك في الأشكال الأولى للكتابة العربيّة (كالنسخ الأولى من القرآن الكريم)، متخذةً من الكتابة السريانيّة قدوة (فريدريش، 2004، ص 137). لقد استمرّ الاهتمام بهذه الضّروية على امتداد العصور وصولاً إلى وقتنا الحاضر؛ إذ سجّل التّاريخ عام 1890 قيام حسن حسني باشا الطّويرانيّ بنشر رسالة بعنوان كتاب خطّ الإشارات جعل فيه علامات التّرقيم نقاطاً وألفات وما يشبهها؛ هذا إلى جانب التّجربة المهمّة لسكريتر مجلس النّظار المصريّ، أحمد زكي، في التّأسيس لعلامات التّرقيم بصورتها الحاليّة، من خلال قيامه بوضع كتيّب يوضّح فيه مواضع علامات التّرقيم (عشر علامات) في الكتابة، مع أمثلة توضيحيّة، وذلك بالاعتماد على بعض المخطوطات والمطبوعات العثمانيّة، وعدد من أمّات الكتب في هذا الموضوع، ونشره في عام 1911، وهو الكتيّب الذي أقرّه مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة لاحقاً عام 1932 (قباوة، 2007، ص 52-53).

إنّ علامات التّرقيم على بساطة شكلها، مليئة بالدلالات والتّفاصيل التي تساعد على تشكيل المعنى في ذهن القارئ؛ فهي تبين مواضع التّأكيد والتّشديد، تفصل فكرة عن أخرى أو تربط فكرة بأخرى، إلى جانب خلقها إيقاعاً معيّناً في أذن القارئ (Feigelson, 2008, p.2). بالتّالي، تلعب علامات التّرقيم دوراً حيويّاً في تشكيل البنية اللّغويّة السليمة والكتابة الصّحيحة؛ من حيث أنّها تساعد الكاتب في تحديد الطّريقة التي يقرأ القارئ بها النّصّ، بما يساعد على إيصال فكرة الكاتب وأحاسيسه ومشاعره بشكل واضح (عبد الباري، 2010). بالمقابل، سيؤدّي الاستخدام الخاطي لعلامات التّرقيم إلى فهم خاطي. فاختلاف علامات التّرقيم -إدّاً- يعني اختلافاً في الفهم والإعراب. من هنا نشأت الحاجة إلى وضع ضوابط لاستخدام هذه العلامات، ونقلها إلى الأفراد من خلال عمليّات التّعلّم والتّعليم، بما يساهم في تعزيز القدرة على التّعبير لديهم من جهة، وعلى تحصين اللغة ذاتها من جهة أخرى. إنّ هذه المسؤوليّة لا تقع على عاتق اللّغويين وحدهم، بل هي -أيضاً- مسؤوليّة المربّين على اختلافهم أيضاً؛ وهذا ما يتطلب وعي كلّ طرف بمسؤوليّة في هذه الناحية. هذا البحث، في استكشافه لمعرفة طلبة معلم الصّفّ في مجال استخدام علامات التّرقيم في كتاباتهم، إنّما يستكشف هذه القدرة عند المعلّمين المستقبليين، الذين تقع على عواتقهم حصّة مهمّة في صون اللغة وتقويمها.

مشكلة البحث

يتطلّب صون اللّغة وتقويمها، في أحد جوانبه، وجود أمناء عليها، وهؤلاء الأمناء ليسوا اللّغويين وحدهم، بل هم أبناء اللّغة والمتحدّثين بها أيضاً. وقد أدّى شيوع الأخطاء الإملائيّة على اختلاف ضروبها، إلى التّوقّف عندها ودراستها؛ فهي لم تقف عند حدود الصّغار والمتعلّمين، بل امتدّت إلى الكبار والمعلّمين، بما فيهم بعض المتّقين. فيما يخصّ علامات التّرقيم، لاحظ الباحث خلال تعليمه لتلامذة الحلقة الأولى، وعبر مروره على عدد من المنشورات، وجود أخطاء واضحة في علامات التّرقيم، وهذه الأخطاء في المنشورات هي ما يؤكّدها (قباوة، 2007، ص 6) -في مؤلّفه علامات التّرقيم في اللّغة العربيّة - من خلال تدقيقه للعديد من الأعمال. هذا إلى جانب ما بيّنته دراسات (إبراهيم، 2014)، (جعفر ومحمد، 2014)، (محمد، 2006)، و(العوادي، 2009) على المستوى العربيّ من وجود ضعف في استعمال علامات التّرقيم لدى أفراد العيّنات، على اختلاف مستوياتهم التّعليميّة.

لما كان الحلّ الأفضل لأيّ مشكلة هو الحلّ الذي يستقصي جذور المشكلة ويعمد إلى علاجها، فقد رأى الباحث أنّ دراسة استخدام علامات التّرقيم لدى المعلّمين الذين يتولّون تعليم اللغة هو جزء مهمّ على طريق علاج مشكلات

علامات التّرقيم عند المتعلّمين، لا سيّما الصّغار منهم؛ منها يدرس البحث البحث الحالي مستوى استخدام طلبة معلّم الصّفّ لعلامات التّرقيم في الكتابة، بما يساعد على استكشاف معرفتهم باستخدام هذه العلامات وتوظيفها، وهم الذين سيدخلون الميدان التّربويّ في مدارس الحلقة الأولى، بما تشكّله هذه المرحلة من خطورة في بناء الطّفل وإعداده للحياة عموماً، وتنمية قدراته اللغويّة خصوصاً. وقد فضّل الباحث تناول طلبة السنة الثالثة في بحثه هذا؛ وهم الذين درسوا اللغة العربيّة في مناهج إعدادهم لسنواتٍ ثلاث نظريّاً وعمليّاً، بما يؤسّس لافتراض بقدرتهم الجيدة على استخدام علامات التّرقيم في الكتابة. وعليه، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما مستوى استخدام طلبة السنة الثالثة معلّم صفّ في كلفة التّربية بجامعة تشرين لعلامات التّرقيم في الكتابة؟

أهمية البحث وأهدافه:

- يهدف هذا البحث إلى تعرّف مستوى استخدام طلبة السنة الثالثة، قسم معلّم الصّفّ في كلفة التّربية بجامعة تشرين، لعلامات التّرقيم في الكتابة؛ مع دراسة الفروق في استخدام علامات التّرقيم بين الطلبة تبعاً لمتغيّري فرع الثانويّة العامّة والنّوع. من هنا يمكن تحديد أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:
- 1 توجيه أنظار التّربويين إلى أهميّة علامات التّرقيم في التّعليم بصورة عامّة، وفي إعداد معلّمي الصّفّ بصورة خاصّة.
 - 2 تشكّل نتائج البحث تغذية راجعة مفيدة للعمليّة التّعليميّة الموجهة لهؤلاء الطّلبة المعلّمين.
 - 3 يساهم البحث الحالي في سدّ فجوة الأبحاث المتمحورة حول علامات التّرقيم، لا سيّما على المستوى الوطني.

4 - مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائيّة

علامات التّرقيم Punctuation marks

يُعرّف أحمد زكي التّرقيم في مؤلفه "التّرقيم وعلاماته في اللّغة العربيّة" بأنّه: "وضع رموز مخصوصة، في أثناء الكتابة، لتعيين مواقع الفصل والوقف والابتداء وأنواع النّبرات الصّوتيّة والأغراض الكلاميّة، في أثناء القراءة". (زكي، 2013، ص 12). ويصرّح (ميرعلم والحسن، 2012، ص 27) أنّ علامات التّرقيم هي: "رموز اصطلاحية تُوضّع في أثناء الكتابة لتعيين مواضع الفصل والوصل، والوقف والابتداء، وتوزيع الكلام، وتفصيله، وبيان أجزائه، وتحديد أغراضه ومراميّه، وتنوع وجوه الأداء الصّوتيّة، وتحقيق الدّقة في الإفهام للكاتب، وفي الفهم للقارئ". في إطار هذا البحث، يعرف الباحث علامات التّرقيم بأنّها: رموز اصطلاحية، تستخدم في الكتابة لتوضيح مدلول كلام الكاتب من جهة، ولمساعدة القارئ على تعرّف مواضع الوقف والتّنعيم عند القراءة من جهة أخرى. وهي في هذا البحث: النّقطة، الفاصلة، علامة التّعجب، علامة الاستفهام، النّقطتان الرّأسيّتان، الفاصلة المنقوطة.

فرضيّات البحث

إلى جانب حساب نسب الخطأ في استخدام علامات التّرقيم والمقارنة بينها، يختبر البحث الحالي الفرضيّتين الآتيتين عند مستوى دلالة 5%:

- 1 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات حملة شهادة الثانويّة (الفرع الأدبي) من طلبة السنة الثالثة معلّم صفّ، ومتوسّط درجات حملة شهادة الثانويّة (الفرع العلمي) على القطعة الاختباريّة لاستخدام علامات التّرقيم في الكتابة.

2 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور من طلبة السنة الثالثة معلّم صفّ، ومتوسط درجات الإناث على القطعة الاختبارية لاستخدام علامات التّرقيم في الكتابة.

منهجية البحث

1 منهج البحث: يستخدم الباحث في بحثه هذا المنهج الوصفيّ الذي يتضمّن جمع وتسجيل البيانات، ثمّ تحليلها وتفسيرها. وبالتالي فهو، وفق أكوينو Aquino (كما ورد في Ariola, 2006, p.45)، أداة للوصول إلى الحقيقة بالاعتماد على التفسير المناسب للبيانات المجمّعة.

2 مجتمع البحث وعيّنته: يتألّف مجتمع البحث من طلبة السنة الثالثة، معلّم صفّ، في كلية التربية بجامعة تشرين، المسجلين للعام الدّراسي 2016 / 2015 والبالغ عددهم (700) طالباً وطالبة. تمّ تطبيق الاختبار الخاصّ بالبحث على عيّنة عشوائية بسيطة حجمها (160) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (22.85%) من المجتمع الأصلي. يوضّح الجدول (1) عيّنة البحث تبعاً لمتغيريّ فرع الدّراسة الثّانوية والنّوع.

جدول (1): عيّنة البحث

العيّنة			
أدبي	علمي	ذكور	إناث
109	51	30	130

3 حدود البحث:

حدود زمانية: تمّ إجراء البحث في الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدّراسي 2016/2015
 حدود مكانية: كلية التربية، جامعة تشرين.
 حدود بشرية: طلبة السنة الثالثة، معلّم صفّ، المسجلين للعام الدّراسي 2016/2015.
 حدود موضوعية: علامات التّرقيم: النّقطة، الفاصلة، الفاصلة المنقوطة، النّقطتان الرّاسيتان، علامة التّعجب، وعلامة الاستفهام.

4 أداة البحث: هي عبارة عن قطعة اختبارية مستقي من إحدى المجموعات القصصية لنجيب كيالي (منشورات اتحاد الكتاب العرب)، قام الباحث بتلخيصها، ثمّ إفراغها من علامات التّرقيم، فيما أبقى على مربّعات خالية مكانها؛ ليقوم الطّالب بتسجيل علامة التّرقيم التي يراها مناسبة (ملحق 1). راعى الباحث في اختيار القطعة اشتغالها على علامات التّرقيم موضوع البحث، وملاءمة ألفاظها. وهذه القطعة هي قطعة بديلة عن قطعة سابقة (زكي، 2013، ص28) جرى استبدالها؛ لتعقيد ألفاظها وتراكيبها. يوضّح الجدول (2) تكرار كلّ علامة ترقيم في المقطع الاختباري.

جدول (2): تكرارات علامات التّرقيم في المقطع الاختباري

علامة التّرقيم	تكرارها
الفاصلة (،)	11
النّقطة (.)	9

2	الفاصلة المنقوطة (؛)
4	النقطتان الرأسيتان (:)
2	علامة التّعجب (!)
2	علامة الاستفهام (?)
30	المجموع

4-1 المدة الزمنية اللازمة للاختبار: بعد تعيين زمن انتهاء أول وآخر طالب من المقطع الاختباري، جرى

حساب المدة الزمنية اللازمة وفق الآتي:

$$\text{زمن أول طالب} + \text{زمن آخر طالب} = \frac{18+10}{2} = 14 \text{ دقيقة}$$

4-2 طريقة تصحيح القطعة الاختبارية: لاقى الباحث صعوبة في تصحيح الاختبار بشكل عامّ، وفي تحديد

نسب الخطأ الدقيقة لكل علامة بشكل خاصّ، بما ينطوي عليه ذلك من حساسية وصعوبة تقرير كون الطالب مخطئاً أو مصيباً في استخدامه لإحدى علامات التّرقيم موضوع البحث؛ ذلك أنّ الدّراسات السابقة لم تتطّرق إلى طريقة تصحيح اختباراتهما، بالإضافة إلى خضوع علامات التّرقيم في جانب منها لشخصية الكاتب، وما تتميز به هذه العلامات من ارتباط وثيق ببعضها البعض؛ فالمفحوص الذي يستخدم النقطتين الرأسيتين مكان علامة الاستفهام، يعتبر -عملياً- مخطئاً في استخدام العلامتين، وليس إحداها دون الأخرى. من هنا كان لا يمكن إخضاع علامات التّرقيم لمفتاح تصحيح لا يتّسم بالمرونة، بل إنّ ما يتطلّبه تصحيح علامات التّرقيم هو مفتاح تصحيح مرّن، يأخذ الموقف الشّامل لاستخدام هذه العلامات بالحسبان. وقد حاول الباحث في بحثه هذا توحّي حدود المنطق في حساب النتائج، ولو كان ذلك على حساب طبيعة علامات التّرقيم في بعض المواضع.

خُصّصت درجة واحدة لكل علامة ترقيم صحيحة، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار 30 درجة. وقد تمّ اعتبار النّقاط الآتية عند تصحيح كلّ ورقة وحساب درجتها الكلية:

يُعامل المربّع الفارغ معاملة الإجابة الخاطئة.

يُعامل الرّسم الملتبس لعلامة التّرقيم معاملة الإجابة الخاطئة.

تُحسب درجة لصالح الطالب في استخدامه لإحدى العلامات، حتّى لو استخدمها في غير الموضع المنصوص عليه في مفتاح النّصح، شريطة أن يكون موضعاً محتملاً لاستخدام هذه العلامة. وهذا أكثر ما ينطبق على علامة التّعجب.

أمّا في حساب نسبة الخطأ في كلّ علامة ترقيم، يورد الباحث فيما يأتي أهمّ أسس النّصح التي اعتمدها:

يُعتبر الطالب مصيباً في استخدامه لإحدى علامات التّرقيم موضوع البحث إذا تجاوز عدد إجاباته الصحيحة على هذه العلامة نصف العدد الكليّ لمزات ورودها.

في حالة العلامات التي ترد لمزتين فقط في الاختبار (علامة التّعجب، علامة الاستفهام، والفاصلة المنقوطة)، يُعتبر الطالب مصيباً في استخدامه للعلامة، إذا استخدمها بشكل صحيح لمرة واحدة، شريطة ألا يرد استخدام خاطئ لذات العلامة في موضع آخر في المقطع الاختباري.

يعتبر الطالب مخطئاً في استخدامه لعلامتي ترقيم، إذا أخطأ خطأ فاضحاً في استخدامه لإحدى العلامات مكان العلامة الأخرى (الصحيحة)، كاستخدام الفاصلة في نهاية المقطع، أو النقطتين الرأسيتين بعد الجملة المعبرة عن سؤال، شريطة أن يتجاوز تكرار ذلك المرة الواحدة.

3-4 صدق الأداة: جرى التحقق من صدق الأداة باستخدام "صدق المحكمين"، وذلك بعرضها على مجموعة من المختصين باللغة العربية، القياس والتقييم، والتربية (ملحق 2). وجرى تعديل الأداة (القطعة الاختبارية) في ضوء الملاحظات المقدمة.

4-4 ثبات الأداة: جرى التحقق من ثبات الأداة بطريقة الإعادة، حيث جرى تطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من 30 طالب وطالبة بتاريخ 12 نيسان 2016، ثم إعادة التطبيق بعد أسبوعين، وحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيقين، حيث بلغ معامل الارتباط قيمة 0.719، وهو ما يعتبر ارتباطاً عالياً وفق تصنيف هنكل وزملاتنه (كما ورد في النجار، 2007، ص166).

5 الأساليب الإحصائية: جرى تحليل بيانات البحث باستخدام برنامج SPSS.

الإطار النظري

1- مفهوم علامات الترقيم

تُسمى أيضاً "علامات الكتابة" أو "علامات التنقيط" (الصوفي، 2007، ص192). وفي الأصل اللغوي، الترقيم هو مصدر للفعل الثلاثي المزيد بالتضعيف (رَقَمَ) مبالغة الفعل (رَقَمَ)، رَقَمَ: كَتَبَ، وَرَقَمَ: تَوَبَّ: خَطَّطَهُ. والترقيم والترقين: علامة لأهل ديوان الخراج، تُجعل على الرِّقَاعِ والتَّوْقِيعَاتِ والحسبانَات، لئلا يُتَوَهَّم أَنَّهُ يُبَيِّضُ كِي لا يقع فيه حساب ("رَقَمَ"، 1995)، وكتابٌ مرقومٌ: أي بُيِّنَتْ حروفه بعلاماتها من التنقيط ("رَقَمَ"، 1997)، والترقيم في المعجم المدرسي هو: علامات اصطلاحية توضع في أثناء الكلام أو آخره ("ترقيم"، 2007)، و في معجم وبستر Webster، الترقيم هو علامات (مثل النقطة والفاصلة) توضع في قطعة مكتوبة تجعل معناها أكثر وضوحاً، وتقسمها إلى جمل وعبارات ("Punctuation", n.d.).

اصطلاحاً، يذكر (قباوة، 2007، ص55) أن الترقيم، في مفهومه القديم، اشتقَّ من "الترقين" وهو يشير إلى بقعة سوداء كان يضعها أهل ديوان الخراج على الرِّقَاعِ والتَّوْقِيعَاتِ والحسابات لتدلَّ على أنها لم تبيّض (لم تُؤخذ بالحسبان). وقد عرّف أحمد زكي الترقيم في مؤلفه *الترقيم وعلاماته في اللغة العربية* بأنه: "وضع رموز مخصوصة، في أثناء الكتابة، لتعيين مواقع الفصل والوقف والابتداء وأنواع النبرات الصوتية والأغراض الكلامية، في أثناء القراءة". (زكي، 2013، ص12). أمّا حديثاً، فيعرّف (أحمد، 2003، ص5) علامات الترقيم بأنها: "هي مجموعة من الرموز والعلامات التي تعدّ جزءاً أساسياً من الكتابة، حيث تساعد على بيان العلاقات المنطقية بين أجزاء الجملة من ناحية، وبين الجمل وبعضها بعضاً من ناحية أخرى، إذ تقوم بدور المحطات في قراءة النصّ، فتسهّل قراءته وفهمه، كما تؤدي من خلال دورها البارز في الإسهام بترتيب الأفكار ومنع اختلاطها وتزاحمها". ويعرّف (الشنطي، 2006، ص138) علامات الترقيم على أنها: "إشارات وعلامات كتابية تُعين على تبيين مواضع الوقف، طريقة الأداء، ومنهج القراءة؛ وتساعد على توضيح وضع الجملة في الكلام، وعلاقتها به، بما يزيل اللبس عن موقع العبارة في السياق". ويضع (ميرعلم والحسن، 2012، ص27) تعريفاً شاملاً لعلامات الترقيم بتصريحهما أنها: "رموز اصطلاحية تُوضع في أثناء الكتابة لتعيين مواضع الفصل والوصل، والوقف والابتداء، وتوزيع الكلام، وتفصيله، وبيان أجزائه، وتحديد أغراضه

ومراميه، وتنوع وجوه الأداء الصوتية، وتحقيق الدقة في الإفهام للكاتب، وفي الفهم للقارئ". وقد أقرّ مجمع اللغة العربية بالقاهرة بأنّ علامات الترقيم هي: "علامات اصطلاحية توضع في أثناء الكتابة أو آخرها، كالفاصلة والنقطة وعلامتي التعجب والاستفهام؛ لتمييز بعض الكلام من بعض، أو لتنظيم الصوت عند القراءة. وقد أضيفت كلمة "علامات" إلى كلمة "ترقيم" لتمييز المفهوم الاصطلاحي الحديث عن نظيره القديم (قباوة، 2007، ص56).

2 - خصائص علامات الترقيم

- يُورد الباحث فيما يأتي عدّة خصائص تميّز علامات الترقيم، استقرأها من غير مرجع:
- أ- علامات الترقيم في طبيعتها هي رموز. وبالتالي إنّ لها دلالة معينة متفق عليها بين جمهور المستخدمين، وهذا ما نعنيه بقولنا "اصطلاحية".
- ب- علامات الترقيم هي علامات مستخدمة في الكتابة، لكنّها أيضاً تساعد القارئ على قراءة النصّ بشكل مضبوط يخدم المعنى (Kirkman, 2010, p.11). كما يمكن أن تكون مفيدة في اللغة الشعرية لخلق إيقاع، أو مزاج معيّن، أو ظلال من المعاني في النصّ (Feigelson, 2008, p.3).
- ج- لعلامات الترقيم القدرة على نقل معلومات تركيبية Linguistic وفوق تركيبية Paralinguistic (Patt, 2013, p.67).

- د- معظم اللغات تعتمد نظاماً للترقيم، لكن علامات الترقيم قد تختلف من لغة إلى أخرى.
- هـ- تعمل علامات الترقيم ضمن نظام لغويّ متكامل، وهذا يعني أن علامات الترقيم تلعب دوراً جزئياً محدداً في تحقيق وظائف اللغة؛ لذا لا نتوقع من علامات الترقيم وحدها أن "تنقذ المعنى من اللامعنى" على حدّ تعبير لوخمان (Lauchman, 2010, p.21).
- و- إنّ قواعد استخدام علامات الترقيم ليست قواعد مطلقة (Carrol & Wilson, 1993, p.186; LeClercq, 2010, p.149)؛ فهي وإن كانت ثابتة في معظمها (كوضع النقطة في نهاية جملة تامة المعنى)، إلا أنّها أيضاً تعتمد على أسلوب الكاتب، والمعنى المقصود (كوضع علامة تعجب للإشارة إلى تعجب الكاتب في موضع معيّن).

a. أهمية علامات الترقيم

تكمّن أهمية علامات الترقيم عموماً في مساهمتها في تحقيق الوظيفة التواصلية للغة بالشكل الأمثل؛ فالاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم يساعد في إزالة الغموض عن المعنى الذي يرغب الكاتب بإيصاله، كون هذه العلامات تبين للقارئ العلاقات التي تربط أجزاء الكلام ببعضها البعض (زكي، 2013، ص24). ولفهم موقع علامات الترقيم في تحقيق التواصل الفعّال، لا بدّ من التوقّف أولاً عند تقسيم اللغة إلى مظاهر تركيبية وأخرى غير تركيبية. لا تعتمد اللغة في أداء وظائفها على الجانب التركيبي (الكلمات والتراكيب) فحسب، بل إنّها تعتمد في إيصال المعنى على المظاهر فوق تركيبية أيضاً، من قبيل: التنعيم والنبر. في هذا المجال، يؤكّد العديد من الباحثين أنّ المظاهر فوق التركيبية تلعب دوراً مهماً في نقل المعنى وتحقيق التواصل الفعّال، حيث ذهب إسبوسيتو (Esposito, 2007, p.85) للتأكيد -بناءً على عدد من الدراسات التي استطلعتها- أنّ ما يزيد عن 90% من المعنى ينتقل بشكل غير لفظي؛ فما يتلقاه السامع المواجه للمتكلّم من حركات وتقلّصات وانفعالات وغيرها تساعده على تلقّف المعنى الصحيح كما أراده المتكلّم (قباوة، 2007، ص14). ومع ظهور الكتابة وتباين أساليبها، برزت إلى السطح مشكلة قصورها عن نقل المعنى المقصود؛ فالقارئ والسامع يكونان في أشدّ الحاجة إلى علامات مكتوبة تقابل نظيرتها الصوتية، بما يساعد على إتمام

المعنى، وتسهيل إدراكه (زكي، 2013، ص7). فكما يلجأ المتحدث إلى تغيير قسّمات وجهه، نبرات صوته، واستخدام إشارات يديه لتوضيح مقصده، يستخدم الكاتب علامات الترقيم لتحلّ محلّ هذه القسّمات، النبرات، والإشارات لتوضيح مقصده (إبراهيم، 1975، الباب الثامن: علامات الترقيم). "الكتابة شيء صامت، لكن يمكنك منحه "صوت" عندها قد يُسمع - لا بالأذن، بل بالعقل - عندما يُقرأ" (Ng, 2008, p.252).

إنّ علامات الترقيم هي إحدى مهارات الكتابة الجيدة. فالكتاب يستخدمون علامات الترقيم لتحديد الطريقة التي يقرأ بها القارئ كتاباتهم، كونها تساعد في توضيح أفكار الكاتب، أحاسيسه، ومشاعره (عبد الباري، 2010). وعلامات الترقيم مليئة بالدلالات والتفاصيل التي تساعد على تشكيل المعنى في ذهن القارئ؛ إنها تبين مواضع التأكيد والتشديد، فتجعل المقطع أو الكلمات تبدو أكثر أهمية؛ وتفصل فكرة عن أخرى، كما تربط فكرة بأخرى؛ وهي أيضاً تخلق إيقاعاً معيناً في أذن القارئ (Feigelson, 2008, p.3). لهذا، وفي الجانب القرائي، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم يساعد القارئ على تنويع صوته بما يخدم كل مقام من مقامات الفصل والوصل والابتداء وغيرها. لكن كما أسلفنا في الخصائص، علامات الترقيم لا تنقذ الكتابة الرديئة، بل إنها ستضيف الجمال، الشخصية، والوضوح إلى الكتابة الجيدة (Angelillo, 2002, p.13).

b. قواعد استخدام علامات الترقيم

1-4 الفاصلة: وهي علامة الوقف الناقص، ويقف القارئ عندها وقفاً قصيراً، لا يسمح له بالتنفّس. وفيما يأتي أبرز مواضعها:

- أ- بين المفردات المعطوفة، إذا قصرت عبارتها وأفادت تقسيماً أو تنويعاً. ومثال ذلك:
العطلة ثلاثة أيام: خميس، جمعة، وسبت.
- ب- بين الجمل المعطوفة، إذا تعلّق بها ما يطيل عبارتها. ومثالها: يجب التأكيد على التلاميذ بالجلوس جلسة صحيحة، وإمسك القلم بالشكل الصحيح، والاهتمام بالخطّ الجيد.
- ت- بين الجمل المعطوفة القصيرة، ولو كان كلّ منها لغرض مستقلّ. ومثال ذلك قول الإمام عليّ كرم الله وجهه: "المعروف قروض، والآيام دول، ومن توانى عن نفسه ضاع، ومن قاهر الحقّ قهر".
- ث- بين جمل الشرط والجزاء. نحو: إن سألَكَ عني، فأخبره بذهابي إلى حلب.
- ج- بين القسم وجوابه، ونحو ذلك. ومثال ذلك: لئن التقيتُ بمؤلفِ هذا الكتاب، لقبلتُ يديه ورأسه.
- ح- قبل ألفاظ البدل، حينما يُراد لفت الانتباه إليها. والمثال على ذلك: في تلك المعركة، معركةٌ ميسلون، سطرنا أروع قصص البطولة.

- خ- قبل الجملة الوصفية. نحو: اقترب منه الشرطي، وكانت تبدو عليه علامات الإرهاق بوضوح.
- د- قبل الجملة الحالية. نحو: رأيتُ صديقك البارحة، تبدو عليه علائم السرور.
- ذ- حصر الجمل المعترضة. كما في القول الآتي لامرؤ القيس:
ولو أنّ ما أسعى لأدنى معيشة كفاني، ولم أطلب، قليل من المال
- ر- بعد حروف الجواب. من مثل: بلى، نعم، لا، كلا. ومثاله: نعم، إنّ التفوّق لمطلوب (النجار، 2008، ص34).

2-4 الفاصلة المنقوطة: وهي علامة الوقف الكافي، حيث يقف القارئ عندها وقفاً يحسن معه التنفّس، أطول

من الوقوف على الفاصلة بقليل (إبراهيم، 1975، الفصل المنقوطة). تقع الفاصلة المنقوطة بين كلّ عبارتين فأكثر،

يكون بينها ارتباط في المعنى لا في الإعراب، وتكون إحداها سبباً للأخرى؛ وكذلك في أحوال التقسيم والتفصيل التي يطول فيها الكلام، قليلاً أو كثيراً (زكي، 2013، ص16) من أمثلتها:
أَمْضَى أَيَّامِهِ فِي اللَّعْبِ وَاللَّهْوِ؛ فَرَسَبَ فِي امْتِحَانِ نَهَائِهِ الْعَامِ.
فِي الصَّيْفِ، تَكُونُ الْحَرَارَةُ مَرْتَفَعَةً، وَالنَّهَارُ طَوِيلًا، وَاللَّيْلُ قَصِيرًا؛ وَفِي الشِّتَاءِ، تَنْخَفِضُ الْحَرَارَةُ، وَيَقْصُرُ النَّهَارُ، وَيَطُولُ اللَّيْلُ.

4-3 النقطة: وهي علامة الوقف التام، وتوضع بعد الجملة التي أتمت معناها، واستوفت أركانها. ويقف القارئ عندها زمناً يسمح له بالتفكير. مثالها: زرتُ حمصاً، وتجوّلتُ في أسواقها. يا لها من مدينةٍ جميلةٍ!
4-4 النقطتان الرأسيتان: توضع هذه العلامة قبل الكلام المقول، أو المنقول، أو المقسم، أو المجمل بعد تفصيل، أو المفصل بعد إجمال. ويُطلق عليها البعض اسم "علامة التوضيح"، لأنها تسبق عبارة تكون توضيحاً لما قبلها (الدحداح، 1990، ص18). ومن أمثلتها:
قال الولد لأُمّه: سأخرجُ وألعبُ مع رفاقي.

السبت، الأحد الاثنين، الثلاثاء، الأربعاء، الخميس، والجمعة: هي أيامُ الأسبوع.

4-5 علامة الاستفهام: توضع هذه العلامة في نهاية الجملة الاستفهامية، سواء أكانت مبدوءة بحرف من حروف الاستفهام أم لا. وهنا تلعب النغمة دوراً كبيراً في تبيان الغرض، خصوصاً في الحالات التي تغيب فيها حروف الاستفهام؛ لذا تقع على عاتق القارئ مسؤولية قراءة علامة الاستفهام بشكل يُظهر هذه الدلالة. مثال: هل زرتَ جدّتك اليوم؟

إلا أنّ علامة الاستفهام هذه لا توضع في الحالات التي يكون فيها الاستفهام معلّقاً أو معمولاً لعامل نحويّ

(زكي، 2013، ص19). من مثل: سألني والدي كيف حصلتُ على هذه العلامة المرتفعة.

4-6 علامة التعجب: تستخدم هذه العلامة في آخر الجملة للدلالة على تأثّر قائلها وتهيج مشاعره. وهنا لا بدّ للقارئ من إبداء نغمة التعجب في صوته، مع ما يرافقها من تعبيرات في الوجه تساعد على إيصال المعنى بشكله الكامل. وهي تكون في المواضع الآتية:

أ- التعجب: ما أجملَ السَّمَاء!

ب- التحذير: إيّاك والكسل!

ت- الإغراء: الجدُّ الجدُّ!

ث- الفرح: يا فرحتاه!

ج- الحزن: وأسفاه!

ح- الاستغاثة: إلى الغريق أيّها النّاس!

خ- الدّعاء: تعساً للمجرم! ("علامة التعجب"، 1987).

د- المدح: نعم الأخ محمد!

ذ- الذم: بسّ السّائقين المتهور!

ر- النمّي: ليت الزّمان يرجع قليلاً! (أمين، 2013، ص264).

إنّ ما ينبغي الإشارة إليه هنا، أنّ استخدام علامات الترقيم يخضع في جانب منه لأسلوب الكاتب ومهارته، وهذا ما يعلّل مشاهدة كاتبين يرقمان النصّ ذاته بطريقة مختلفة اختلافاً بسيطاً (Peck & Coyle, 2012, p.67)، لكن تمّ

وضع هذه القواعد كإرشادات عامة تمنع وضع علامات التّرقيم بشكل يسيء لتركيب الكلام؛ كوضع الفاصلة بين الفعل والفاعل، أو فصل القسم وجوابه بنقطة، ومن ثمّ الإساءة للمعنى المقصود.

الدراسات السابقة

1-العوّادي (2009)

عنوان الدراسة: مدى تمكّن طلبة قسم اللغة العربيّة كليّة التربية الأساسيّة من استعمال علامات التّرقيم في الكتابة.

هَدَفَت الدراسة إلى معرفة مدى تمكّن طلبة قسم اللغة العربيّة في كليّة التربية الأساسيّة (جامعة بابل) من استعمال علامات التّرقيم في الكتابة. تألّفت عيّنة البحث من (50) طالب وطالبة. استخدم الباحث في دراسته اختباراً تحصيليّاً مؤلفاً من ثلاثة أسئلة، ويُعْطَى عشرة علامات ترقيم. من أهمّ النتائج ما يلي: أخطأ الطلبة في (10) علامات من علامات التّرقيم التي تضمّنها الاختبار المقدّم للطلّبة. إنّ المتوسط الحسابي للدرجات كان (39,48) وهي أقلّ من درجة النّجاح (50) وهذا يشير إلى الضّعف الواضح لدى الطلبة. إنّ أكثر علامات التّرقيم تكراراً من حيث الأخطاء كانت علامة (النقطة)، إذ بلغت فيه (344) تكراراً؛ وأقلّها كانت علامة (القوسان المستديران) إذ بلغت فيه التكرارات (9) تكرارات.

2-أمين (2013)

عنوان الدراسة: مستوى استعمال علامات التّرقيم عند التّدرّسيّ الجامعيّ.

هَدَفَت الدراسة إلى تعرّف مستوى استعمال عشر علامات ترقيم عند التّدرّسيّ الجامعيّ. وقد تألّفت العيّنة من (553) تدرّسيّاً وتدرّسيّة من جامعات بغداد، بابل، وديالى. استخدمت الباحثة في دراستها هذه اختباراً تحصيليّاً قامت ببنائه؛ لتعرّف على الأخطاء الشائعة في استعمال علامات التّرقيم. كشفت النتائج عن مستوى متدنٍ في استعمال علامات التّرقيم لدى التّدرّسيين؛ حيث بلغ عدد الأخطاء الكلّي للإجابات مجتمعة (953) خطأً من مجموع (1500)، بما نسبته (63.5%). وجاءت نسب الخطأ في علامات التّرقيم موضوع البحث على النّحو الآتي: فاصلة منقوطة (88%)، علامة الحذف (84.6%)، الشّرطة (77.3%)، علامة التّعجب (69.3%)، القوسان الصّغيران أو إشارتنا التّنصيص (65.3%)، الاستفهام (62%)، النقطتان الرّأسيّتان (60%)، القوسان الكبيران (48.6%)، الفاصلة (44%)، النقطة (36.5%).

3-إبراهيم (2014)

عنوان الدراسة: مستوى استعمال علامات التّرقيم عند طلبة كليّة اللغات.

هَدَفَت الدراسة إلى تعرّف مستوى استعمال علامات التّرقيم عند طلبة كليّة اللغات. وقد تألّفت العيّنة من طلبة المرحلة الثالثة في كليّة اللغات، من أقسام اللغات الفرنسيّة، الألمانيّة، والرّوسيّة؛ بواقع (20) طالباً من كلّ قسم. استخدمت الباحثة اختباراً تحصيليّاً، عبارة عن قطعة نصّ؛ لتحقيق هدف بحثها. كشفت النتائج عن مستوى متدنٍ في استعمال علامات التّرقيم لدى أفراد العيّنة؛ حيث بلغ عدد الأخطاء الكلّي للإجابات مجتمعة (402) خطأً من مجموع (600)، بما نسبته (67%). وجاءت نسب الخطأ التفصيليّة لعلامات التّرقيم موضوع البحث على النّحو الآتي: فاصلة منقوطة (88%)، علامة الحذف (88%)، الشّرطة (87%)، علامة التّعجب (80%)، القوسان الصّغيران أو إشارتنا

التّصنيف (73%)، الاستفهام (70%)، النّقطتان الرّاسيّتان (62%)، القوسان الكبيران (55%)، الفاصلة (40%)، النّقطة (22%).

4- جعفر ومحمد (2014)

عنوان الدّراسة: تقويم مستوى طالبات المرحلة الإعداديّة في استعمال علامات التّرقيم. هدّفت الدّراسة إلى معرفة مستوى طالبات المرحلة الإعداديّة في استعمال علامات التّرقيم. وفي هذا السّبيل، قام الباحثان بعرض نصّ أدبيّ لتقييمه بعشر علامات ترقيم (النّقطة، الفاصلة، الشّارحتان، علامة الحذف، علامة الاستفهام، علامة التّعجب، الفارزة المنقوطة، علامة التّصنيف، الفارزة، القوسان الهلاليّان) على أفراد العيّنة. وقد تألّفت العيّنة من (221) طالبة من الصّفّ السّادس العلميّ من إعداديّة الخنساء للبنات في محافظة بابل، العراق. أظهرت النّتائج ضعف طالبات الصّفّ السّادس العلميّ في استعمال علامات التّرقيم، إلى جانب عدم قدرتهم على التّمييز بين استعمال هذه العلامات. كما أورد الباحثان في نتائج بحثهما عدم اهتمام مدرّسات اللّغة العربيّة بالقواعد الخاصّة لعلامات التّرقيم، وضعف الاهتمام بها في المدارس.

النّتائج والمناقشة

1 دراسة مستوى استخدام طلبة السنة الثالثة، قسم معلّم الصفّ في كليّة التّربية بجامعة تشرين، لعلامات التّرقيم في الكتابة

تراوحت درجات الطّلبة بين حدّ أدنى مقداره 1 درجة، وحدّ أعلى مقداره 24 درجة (من أصل 30 درجة)، بمتوسّط قدره 17.87، وبلغ مجموع الأخطاء في علامات التّرقيم موضوع الدّراسة ككلّ 1941 خطأ (2859 إجابة صحيحة) من أصل 4800 إجابة؛ وهو ما يضع الأداء العام للطلبة بمستوى وسط. ويبين الجدول (4) عدد الطلبة المخطئين في استخدام كلّ علامة مع النّسبة المئويّة المقابلة له.

الجدول (4): نسب الخطأ في كلّ علامة ترقيم

علامة التّرقيم	عدد الطلبة المخطئين	النّسبة المئويّة للطلبة المخطئين
الفاصلة المنقوطة	151	94.37%
النّقطة	130	81.25%
علامة التّعجب	96	60%
الفاصلة	31	18.75%
النّقطتان الرّاسيّتان	19	11.87%
علامة الاستفهام	14	8.75%

يمكن مناقشة النّتائج، وفق علامة التّرقيم، على الشّكل الآتي:

أ الفاصلة المنقوطة (؛)

أخطأ غالبية الطلبة، من أفراد العيّنة (94.37%)، باستخدامهم للفاصلة المنقوطة، وهو ما يتّفق مع نتائج الدّراسات العربيّة (إبراهيم، 2014؛ أمين، 2013)، التي تصدّرت فيهما الفاصلة المنقوطة باقي علامات التّرقيم في نسبة الخطأ (88% للدّراستين). يرى الباحث أنّ نسبة الخطأ في علامة التّرقيم هذه يمكن نسبها لقلة دراية الطّلبة

باستخداماتها، والخلط بينها وبين باقي علامات الوقف: الفاصلة والنقطة؛ وهذا ما يتبين بنسبة الخطأ المرتفعة في استخدام النقطة (81.25%)، ولجوء بعض الطلبة إلى استخدام الفاصلة المنقوطة مكان النقطة.

ب النقطة (.)

أخطأ 81.25% من أفراد العينة في استخدامهم للنقطة، وهو ما يتفق مع دراسة (العوادي، 2009) التي تصدرت فيها النقطة باقي علامات الترقيم بنسبة الخطأ. وهذا يعود أيضاً، بنظر الباحث، إلى الخلط بين علامات الترقيم الخاصة بالوقف. إن غالبية أخطاء استخدام النقطة في هذا البحث نجمت عن استخدام الفاصلة مكان النقطة. كما لاحظ الباحث، أثناء عملية التصحيح، أن الاستخدام الأكثر شيوعاً للنقطة -من قبل الطلبة- كان بوضعها في نهاية النص فقط.

ت الفاصلة (،)

يرى الباحث أن نسبة الخطأ المتدنية في استخدام هذه العلامة (18.75%) تتطوي على مشكلة أعمق في استخدام علامات الترقيم بشكل عام، وعلامات الترقيم الخاصة بالوقف بشكل خاص؛ فالطالب يعتمد إلى استخدام الفاصلة في كامل المقطع على حساب علامتي الفاصلة المنقوطة والنقطة، وهذا ما يرتبط مباشرة بنسب الخطأ المرتفعة في العلامتين المذكورتين آنفاً.

ث علامة التعجب (!)

بلغت نسبة المخطئين في استخدام هذه العلامة 60%، وهذا يتفق مع دراسات (إبراهيم، 2014؛ أمين، 2013؛ العوادي، 2009) التي بلغت فيها نسب الخطأ بعلامة التعجب 80%، 69%، 98.49% على التوالي. ويرى الباحث أن هذه النتيجة مفاجئة، وتتم عن ضعف في استخدام علامة ترقيم تتميز بوضوح قواعدها مقارنةً بأخواتها، لكنه يرى بالمقابل أن هذه النسبة المرتفعة للخطأ إنما تنجم عن خضوع هذه العلامة في جانب مهم منها لاعتبارات الكاتب وشخصيته.

ج النقطتان الرأسيتان (:)

تعد نسبة الخطأ في استخدام هذه العلامة (11.87%) نسبة متدنية، تقع ضمن حدود المتوقع؛ ذلك أن علامة الترقيم هذه تمتلك قواعد واضحة، تضمن هذا البحث بعض أبسط أشكالها. لقد لاحظ الباحث، خلال عملية التصحيح، أن غالبية أفراد العينة، ممن استخدموا النقطتين الرأسيتين بشكل صحيح، طبقوا قاعدة استخدام هذه العلامة بعد القول متمثلاً بلفظ "قال"، لكن وبالمقابل، فشل 72 طالباً وطالبة (بنسبة 45%) في استخدام النقطتين الرأسيتين بعد عبارة القول المتمثلة في لفظ "همس". من هنا كان ينبغي أخذ هذه المشكلة بالحسبان عند دراسة الأخطاء في استخدام النقطتين الرأسيتين.

ح علامة الاستفهام (?)

حقق أفراد العينة أدنى نسبة خطأ (8.75%)، من بين النسب الأخرى، في استخدامهم لعلامة الاستفهام. وهذا يرجع، في رأي الباحث، إلى وضوح حالات استخدام هذه العلامة، وشيوع استخدامها. وما نسبة الخطأ السابقة سوى نتيجة لحالات الاستخدام العشوائي لعلامات الترقيم.

يرى الباحث بعد استعراض هذه النتائج أن جزءاً كبيراً من هذه الأخطاء يمكن عزوها إلى قلة دراية الطلبة بأهمية علامات الترقيم في بناء المعنى، بالإضافة إلى قلة اهتمام المعلمين والمدرسين بهذه العلامات، واعتبارها أمراً ثانوياً لا يُعيب النص غيابها، ومن ثم عدم المحاسبة على أخطائها.

2- اختبار الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات حملة شهادة الثانوية (الفرع الأدبي) من طلبة السنة الثالثة معلّم صفّ، ومتوسط درجات حملة شهادة الثانوية (الفرع العلمي) على القطعة الاختبارية لاستخدام علامات التّرقيم في الكتابة.

جرى استخدام اختبار ت (T-Test) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في كلّ من فرعي الدراسة الثانوية (الأدبي والعلمي) في استخدام علامات التّرقيم في الكتابة. وبعد تطبيق اختبار ليفين لتساوي التباينات، تبين أنّ مستوى دلالة اختبار ف تساوي 0.657 وهي أكبر من 0.05 وبالتالي تمّ اعتماد اختبار ت في حالة افتراض تساوي التباينات.

جدول (5): نتيجة اختبار ت لدلالة الفروق بين درجات الطلبة تبعاً لمتغير فرع الثانوية العامة

المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
أدبي	3.54	2.227	158	0.027	دالّ عند 0.05
علمي	2.80				

من الجدول السابق، يتبين أنّ قيمة ت تساوي 2.227، بمستوى دلالة 0.027، ودرجات حرية 158، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، ممّا يدلّ على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات حملة شهادة الثانوية (الفرع الأدبي)، ومتوسط درجات زملائهم حملة شهادة الثانوية (الفرع العلمي)، لصالح الفرع العلمي. يرى الباحث أنّ هذه النتيجة تستحقّ التأمّل جيّداً؛ كون التّوقع بالاستخدام الجيد لعلامات التّرقيم يميل اتجاه طلبة الفرع الأدبي، الذي تشكّل اللغة العربية جزءاً مهماً من مقرّراته. مع ذلك، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عاملين: الأوّل هو وجود اهتمام وتأكيد كبيرين على اللغة العربية في مناهج التّعليم في الجمهورية العربية السورية، وينمط متواصل على طول السّلم التّعليمي، بصرف الاهتمام عن التّشعّبات والتّخصّصات في هذا السّلم؛ حيث يندرج تعزيز اللغة العربية ضمن الأهداف العامّة لمناهج التّعليم العام ما قبل الجامعي (سعد، الحصري، الخطيب، المحمد، غالول، بدور، 2006، ص 11). أمّا العامل الثّاني، فهو تحقيق طلبة الفرع العلمي لنسب نجاح أعلى، وفق نتائج امتحانات شهادة الثانوية العامة، مقارنة بزملائهم في الفرع الأدبي، وهو ما تؤكّده النتائج الصّادرة عن وزارة التّربية السّورية، أقلّه لثلاث سنوات متتالية: 2014، 2015، 2016 (وزارة التربية، د.ت).

3- اختبار الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذّكور من طلبة السنة الثالثة معلّم صفّ، ومتوسط درجات الإناث على القطعة الاختبارية لاستخدام علامات التّرقيم في الكتابة. جرى استخدام اختبار ت (T-Test) للعينات المستقلة لدراسة الفروق بين متوسطي درجات الذّكور والإناث في استخدام علامات التّرقيم في الكتابة. وبعد تطبيق اختبار ليفين لتساوي التباينات، تبين أنّ مستوى دلالة اختبار ف تساوي 0.000 وهي أصغر من 0.05 وبالتالي تمّ اعتماد اختبار ت في حالة عدم افتراض تساوي التباينات.

جدول (6): نتيجة اختبارات لدلالة الفروق بين درجات الطلبة تبعاً لمتغير النوع

القرار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	
دالّ عند 0.05	0.000	32.565	4.931-	4.65	14.37	ذكور
				2.37	18.68	إناث

من الجدول السابق، يتبين أنّ قيمة ت تساوي - 4.931، بمستوى دلالة 0.000، ودرجات حرية 32.565، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية، ممّا يدلّ على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطيّ درجات الذكور والإناث في استخدام علامات التّرقيم في الكتابة، لصالح الإناث.

يرى الباحث أنّ هذه النتيجة تسير الدّراسات المجراة في علم النفس؛ فدراسة (Voyer & Voyer, 2014) تؤكد وجود فروق ذات دلالة بين الذّكور والإناث في التّحصيل الأكاديمي، لا سيّما في اللغة، لصالح الإناث؛ وفروق مماثلة في تنظيم الذات (Magat, 2013)، والتّفكير الإبداعي العام (Brat, Hokanson, Sahin & Abdelsamea, 2015).

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

كشفت النتائج عن مستوى متوسط في استخدام علامات التّرقيم في الكتابة لدى طلبة السّنة الثّالثة، معلّم صفّ. وقد بلغت نسب الخطأ في كلّ علامة ترقيم وفق الآتي، على التّرتيب: الفاصلة المنقوطة (94.37%)، النقطة (81.25%)، علامة التعجّب (60%)، الفاصلة (18.75%)، النقطتان الرّاسيتان (11.87%)، وعلامة الاستفهام (8.75%). كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين معلّمي الصّفّ من حملة الشّهادة الثّانوية الفرع الأدبي، وزملائهم من حملة شهادة الثّانوية الفرع العلمي في استخدام علامات التّرقيم في الكتابة، وذلك لصالح الفرع العلمي؛ بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذّكور والإناث في استخدام علامات التّرقيم في الكتابة، وذلك لصالح الإناث.

التوصيات

أ - إجراء دراسات لغويّة ونفس-لغويّة تتناول علامات التّرقيم نظرياً وعملياً على المستوى الوطني، تتناول شرائح مختلفة من تلامذة وطلبة، ومعلّمين ومدرّسين.
ب - تعزيز مكانة علامات التّرقيم في مقرّرات اللغة العربيّة الدّاخلية في عمليّة إعداد معلّمي الصّفّ.
ت - التّأكيد على أهميّة علامات التّرقيم ودورها في اللغة بدءاً من مرحلة التّعليم الأساسيّ.

المراجع

إبراهيم، شفاء. مستوى استعمال علامات التّرقيم عند طلبة كلية اللغات. مجلة الفتح العراق، العدد الثّامن والخمسون، 2014، 56-73. استرجع في 4 أيار 2015 من: <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=96589>

- إبراهيم، عبد العليم. *الإملاء والتّرفيم في الكتابة العربيّة*. مكتبة غريب، القاهرة، 1975، 127.
- أحمد، جمال. *الكافي في الإملاء والتّرفيم*. جامعة القاهرة، القاهرة، 2003، 89.
- أمين، إسراء. *مستوى استعمال علامات التّرفيم عند التدريسي الجامعي*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية العراقية، المجلد الأول، العدد الرابع عشر، 2013، 257-275. استرجع في 4 أيار 2015 من: <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aid=90159>
- جعفر، جاسم ومحمد، عباس. *تقويم مستوى طالبات المرحلة الإعدادية في استعمال علامات التّرفيم*. دراسات تربويّة العراق، العدد الخامس والعشرون، 2014، 11-40. استرجع في 6 نيسان 2016 من: <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=96491>
- الدحاح، أنطوان. *معجم قواعد العربيّة العالميّة*. ط1، مكتبة لبنان، لبنان، 1990، 249.
- رقم. في *قاموس المحيط*. ط1، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1995.
- رقم. في *لسان العرب*. ط6، دار الصادر، بيروت، 1997.
- رقم. في *المعجم المدرسي*. ط2، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسيّة، دمشق، 2007.
- زكي، أحمد. *التّرفيم وعلاماته في اللغة العربيّة*. مؤسسة هنداوي، مصر، 2013، 39.
- الشنطي، محمد. *فن التحرير العربي: ضوابطه وأنماطه*. ط7، دار الأندلس، المملكة العربية السعودية، 2006، 312.
- الصوفي، عبد اللطيف. *فن الكتابة: أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة*. دار الفكر، دمشق، 2007، 288.
- عبد الباري، شعبان. *المهارات الكتابيّة من النشأة إلى التدريس*. دار المسيرة، عمّان، 2010، 352.
- علامة التّعجب. في *قاموس المصطلحات اللغويّة والأدبيّة*. ط1، دار العلم للملايين، بيروت، 1987.
- سعد، علي؛ الحصري، علي؛ الخطيب، سليمان؛ المحمد، محمد؛ غالول، فؤاد؛ بدور، مجيدة. مدخل إلى *المعايير الوطنيّة لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي*. مجلة المعلم العربيّ سورية، العددان الأوّل والثاني، 11-26.
- العوادي، هاشم. مدى تمكّن طلبة قسم اللغة العربية كلية التربية الأساسية من استعمال علامات التّرفيم في *الكتابة*. مجلة العلوم الإنسانية العراقية، المجلّد الأوّل، العدد الرابع، 2009، 233-244. استرجع في 17 تشرين الأوّل 2014 من: <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=73854>
- فريدريش، يوهانس. *تاريخ الكتابة* (ت: سليمان الضاهر). وزارة الثقافة، دمشق، 2004، 520.
- قباوة، فخر الدين. *علامات التّرفيم في اللغة العربيّة*. ط1، دار الملتقى، حلب، 2007، 72.
- محمد، البشري أحمد البشري (2006). *تحليل أخطاء علامات التّرفيم لدارسي اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية بالمرحلة الثانوية بالسودان* (رسالة ماجستير). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- مكّن. في *المعجم المدرسي*. ط2، مديريّة المطبوعات والكتب المدرسيّة، دمشق، 2007.
- مير علم، يحيى والحسن، رشيد. *قواعد الإملاء*. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، 2012، 33.
- النجار، نبيل. *الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات SPSS*. دار الحامد، عمّان، 2007، 368.
- النجار، فهمي قطب الدين. *قواعد الإملاء في عشرة دروس سهلة*. ط4، مكتبة الكوثر، الرياض، 2008، 43.
- وزارة التربية. *النتائج الامتحانيّة*. استرجع في 16 تموز 2016 من النتائج-
<http://moed.gov.sy/site/الامتحانية>

ANGELILLO, JANET. *A Fresh Approach to Teaching Punctuation: Helping Young Writers Use Conventions with Precision and Purpose. In Theory and practice*. Scholastic, USA, 2002, 144.

ARIOLA, MARIANO. *Principles and Methods of Research*. Rex Book Store, Philippine, 2006, 282.

BART, WILLIAM; HOKANSON, BRAD; SAHIN, ICLAL & ABDELSAMEA, MOHAMMED. *An Investigation of The Gender Differences in Creative Thinking Abilities Among 8th and 11th Grade Students*. Thinking Skills and Creativity USA, Vol.17, 2015, 17-24. Retrieved 16 July 2016 from http://hokanson.design.umn.edu/publications/2015BartHokansonEtAl_GenderDifferences.pdf

CARROLL, JOYCE A. & WILSON, EDWARD E. *Acts of Teaching: How to Teach Writing: a Text, a Reader, a Narrative*. Teacher Ideas Press, USA, 1993, 546.

ESPOSITO, ANNA. *Fundamentals of Verbal and Nonverbal Communication and the Biometric Issue*. IOS Press, Amsterdam, 2007, 357.

FEIGELSON, DAN. *Practical punctuation*. Heinemann, Portsmouth, 2008, 210.

KIRKMAN, JOHN. *Punctuation Matters: Advice on Punctuation for Scientific and Technical Writing*. Routledge, USA, 2006, 160.

LAUCHMAN, RICHARD. *Punctuation at Work: Simple Principles for Achieving Clarity and Good Style*. Amacom, USA, 2010, 224.

LECLERCQ, TERRI. *Expert Legal Writing*. University of Texas Press, USA, 2010, 212.

MAGAT, JORDAN (2013). *Looking at Gender Differences in Preschoolers' Self-Regulation Through Multiple Lenses* (Bachelor Thesis). University of Michigan, USA. Retrieved 16 July 2016 from <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/98915/jsmagat.pdf?sequence=1>

NG, PEDRO P. *Effective Writing: A Guide for Social Science Students*. The Chinese University Press, Hong Kong, 2008, 446.

PATT, SEBASTIAN. *Punctuation as a Means of Medium-dependent Presentation Structure in English: Exploring the Guide Functions of Punctuation*. Narr Verlag, Germany, 2013, 299.

PECK, JOHN & COYLE, MARTIN. *The Student's Guide to Writing: Spelling, and Grammar*. 3rd ed., Palgrave MacMillan, China, 2012, 184.

Punctuation. In *Merriam-Webster Dictionary*. N.d, Retrieved 25 April 2016 from: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/punctuation>

VOYER, DANIEL & VOYER, SUSAN. *Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis*. Psychological Bulletin USA, Vol.140, No.4, 2014, 1174-1204. Retrieved 16 July 2016 from <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-a0036620.pdf>