

ظاهرة تواتر الأخطاء النحوية عند الطلبة الجامعيين في الجامعة الجزائرية

The phenomenon of grammatical errors common among university students at Algerian University

الدكتور: حسن العايب

جامعة قسنطينة

hssan2133gmail.com

تاريخ النشر: 2021/03/30

تاريخ القبول: 2021/09/20

تاريخ الاستلام: 2021/06/22

الملخص:

تتناول هذه الورقة البحثية ظاهرة شيوع الأخطاء النحوية، والتركيبية عند الطلبة الجامعيين الجزائريين، وقد قصرت البحث في هذه الورقة على طلبة قسم الآداب واللغة العربية، لأنهم يمثلون النموذج لطلبة الفروع الأخرى، وقُسم البحث إلى مدخل يُعرف فيه مفهوم الخطأ وبيداغوجية الخطأ، والفروق بينه وبين الغلط، ثم يتناول أسباب الخطأ وعوامله عند الطلبة الجامعيين مع ذكر نماذج من هذه الأخطاء.

وفي الأخير يقترح البحث جملة من الحلول التي من شأنها أن تعالج ظاهرة الخطأ بالرفع من كفاءة الطالب الجامعي في استعمال اللغة العربية التي هي مجال تخصصه.

الكلمات المفتاحية: الخطأ – بيداغوجية الخطأ – الغلط – الطلبة الجامعيين – النحو.

Abstract:

This research paper deals with the phenomenon of grammatical errors prevalence among Algerian students. The research is limited for department of literature and Arabic language's students, because they represent as a model for students of the other branches. This research divided into: introduction; which defined the concept of error and error pedagogy, and the difference between both error and mistake. Then, it deals with causes of error and its factors for university students, as examples of these errors.

At the end, the research proposes a set of solutions that could address the phenomenon of error, and raise the university student's efficiency in his use of the Arabic language which is his field of specialization.

Key Words : Error – pedagogy error- mistake- university students – grammar.

مقدمة:

كان الخطأ ولا يزال يورق بال المعلمين، والمتعلمين، والباحثين، لذلك أضحى التصدي له ومعالجته لسانيا، وبيداغوجيا أمرا ضروريا، وحاجة ملحة لتفادي سلبياته وآثاره.

ويعد موضوع الخطأ من صميم الدراسة اللسانية التطبيقية، لذلك راح كثير من اللسانيين يتناولونه في بحوثهم، وينقبون عن أسبابه، ويقترحون حلولاً لتفادي الوقوع فيه، خاصة عند الطلبة الجامعيين.

واختلفت البيداغوجيات الكلاسيكية، والبيداغوجيات الحديثة في شأن الخطأ ودوره في العملية التعليمية التعلمية، وقبل الخوض في تفصيل هذه المسائل وتفريعاتها أجد نفسي مضطرا منهجيا، لشرح مدلول الخطأ لغويا واصطلاحيا توضيح الفرق بينه وبين الغلط.

1- معنى الخطأ لغويا:

في اللسان: "(خطأ) الخطأ والخطأ ضد الصواب"⁽¹⁾ ثم ذكر: "الخطأ ما لم يُتَعَمَّد، والخطأ: ما تُعَمَّد"⁽²⁾، و"المخطيء" من أراد الصواب، فصار إلى غيره، والخاطئ: من تعمد ما لا ينبغي"⁽³⁾ والمعنى نفسه تقريبا جاء به صاحب مختار الصحاح⁽⁴⁾ إذ قال: "(خ ط أ) الخطأ ضد الصواب وقد يُمدَّ المخطئ من أراد الصواب فصار إلى غيره، والخاطئ من تعمد ما لا ينبغي، وتخطأ له في المسألة خطأ"⁽⁵⁾. إذ يلاحظ على النصين، نص ابن منظور ونص الرازي تطابق بينهما لأن الأقوال كانت تنقل عن السابقين من قبل اللاحقين، ولم يبتعد المعجم الوسيط عن المعجمين السابقين في شرحه لمادة (خطيء) إذ جاء فيه: "(خطيء)، خطأ، وخطئا: أذنب، أو تعمد الذنب،... و(أخطأ): خطيء، وغلط (حاد عن الصواب). وفي

الحديث: "من اجتهد فأخطأ فله أجر... و(الخطأ): ما لم يُتعمد من الفعل... و(الخطأ): الخطأ"⁽⁶⁾.

ويستنتج من أقوال أصحاب المعاجم السابقة أن معنى الخطأ قد اتخذ بعدا ذهنيا منطقيا، فهو بمعنى الوهم والكذب، ويقابله الصواب، كما اتخذ بعدا أخلاقيا فهو يدل على أفعال مشينة كارتكاب ذنب بقصد أو بغير قصد⁽⁷⁾. كما تبين الشواهد المساقاة في شرح الخطأ في الإسلام أنه يتضمن ما هو جائز إذا كان غير متعمد، وغير جائز إذا كان متعمدا، ويجازى صاحب النوع الأول إذا كان يدخل في باب الاجتهاد.

2- معنى الخطأ اصطلاحا:

تعددت الآراء المعرفة للخطأ تبعا للمشارب الفلسفية والمدارس الفكرية التي نبع منها كل رأي. فقد عرفه دوجلاس براون بقوله: "الخطأ انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم"⁽⁸⁾. وعرفه عبده الراجحي بقوله: "هو انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة التي يستعملها الكبار"⁽⁹⁾. وعرفه حميميد محمد فرحات بقوله: "الخطأ كل جواب شفهي أو كتابي يختلف عن معيار محدد"⁽¹⁰⁾، بحيث اشتركت التعاريف الثلاثة في كون الخطأ هو الخروج عن القواعد اللغوية المتعارف عليها في المجتمع اللغوي.

وارتبط الخطأ عند الدارسين العرب القدامى باللحن وهذا ما أشار إليه الخوارزمي في قوله: "اللحن إسقاط الإعراب، والفهم والفتنة ... ومعنى القول، والإيماء، واللغة ... وترجيح الصوت"⁽¹¹⁾، فيظهر أن "اللحن" بالمعنى الأول هو الخطأ في الإعراب ومخالفة الفصحى بوجه من الوجوه.

وأقدم نص وردت فيه كلمة "لحن" بمعنى الخطأ في الكلام ما روي عن الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان في قوله: "اللحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب والجزري في الوجه"⁽¹²⁾ مما يبين الموقف الصارم للقدامى تجاه اللحن الذي بمعنى الخطأ، لذلك انبروا في وضع مصنفات بهذا العنوان مثل:

1- ما تلحن فيه العامة للكسائي (ت 189 هـ)

2- لحن العامة للسجستاني (ت 255 هـ)

3- لحن العامة للزبيدي (ت 379 هـ) وغيرها...، وما زالت هذه الحركة اللغوية متواصلة إلى عصرنا الحديث.

وفرق بعض الدارسين بين الخطأ والغلط، ومن بينهم جميل حمداوي، فالخطأ "ما يتعلق بما هو معرفي وبيداغوجي، لكن الغلط يتعلق بما هو أخلاقي، وقانوني وتشريعي"⁽¹³⁾ لكن الأصح كما ذهب إلى ذلك دوجلاس براون هو أن الغلط: "يشير إلى خطأ أدائي، قد يكون تخميناً عشوائياً، (هفوة) تدل على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة، والناس جميعاً يقعون في أغلاط، في لغتهم الأم أو في اللغة الثانية، وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلات وتصحيحها إذ لا تنتج عن قصور في القدرة بل عن نقصان عارض يعتور عملية إنتاج الكلام، وذلك كالتردد أو زلة اللسان، أو العبارات العشوائية الخاطئة نحويًا وغيرها من هفوات الأداء اللغوي"⁽¹⁴⁾.

وأما الخطأ حسب رأي دوجلاس براون فهو الذي لا يتطلب لوماً عليه، لأنه بتعبير آخر انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم، ويشير إلى القدرة المرحلية لدى الدارس⁽¹⁵⁾. ويبقى أنه تجب الإشارة إلى صعوبة التفريق في بعض الأحيان بين ما هو غلط وما هو خطأ في الأداء اللغوي للمتعلم.

3- الموقف من الخطأ بين القدماء والمحدثين:

اختلفت آراء الدارسين حول الخطأ قديماً وحديثاً، فهناك من رأى أنه عمل معيب، ومشين يستحق صاحبه العقاب، وهناك من رأى أنه عمل طبيعي وهو حق معترف به لكل تلميذ هو بصدد اكتساب تعلمات جديدة⁽¹⁶⁾.

لقد كانت نظرة القدماء إلى الخطأ نظرة تحقير، لأن صاحبه خرج عن السنن المتعارف عليها، ولم يمثل لها، وهكذا نظرت الفلسفة الأفلاطونية، والفلسفة المنطقية إلى الخطأ على أنه من فعل المتعلم لأنه لم ينتبه جيداً لشرح معلمه لذلك وجب معاقبته حتى لا تنتقل عدوى الخطأ إلى متعلمين آخرين⁽¹⁷⁾.

وكان من أتباع هذا الرأي بعض المفكرين التربويين في التاريخ الإسلامي، ومنهم محمد بن سحنون في كتابه آداب المعلمين الذي يستشف من كلامه جواز معاقبة الصبي إذا أخطأ من قبل المعلم⁽¹⁸⁾ بالرغم أن الإسلام في توجهاته العامة لا يجرم، ولا يعاقب المخطئ إذا لم يكن متعمداً، وإذا كان ذلك في باب الاجتهاد، فقد جاء في الحديث النبوي الذي رواه البخاري: "إذا حكم حاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم حاكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر"⁽¹⁹⁾، بمعنى أن الإسلام قد أعذر المخطئ المجتهد في بابه وعلمه، لأنه لا يوجد عمل بشري بدون أخطاء في مجال العمل أو العلم أو غيرهما، وبهذا فالإسلام دين معرفة، وقد سبق الفيلسوف الفرنسي "جاستون باشلار Gaston Bachelard" بقرون، الذي قال أن العلم لا يتقدم إلا باكتساب الأخطاء وتصحيحها وتجاوزها نحو بناء معارف علمية جديدة والاستفادة من الأخطاء السابقة⁽²⁰⁾. لكن البيداغوجيات الحديثة اختلفت عن البيداغوجيات الكلاسيكية، بحيث نظرت إلى الخطأ نظرة إيجابية، واستمدت هذه النظرة من مبادئ علم النفس التكويني، ومباحث ابستمولوجية باشلار⁽²¹⁾ إذ لم يعد خطأ التلميذ عيباً يعاقب عليه أو يسخر منه، بل صار الخطأ منطلقاً ومحركاً لعمليات التعليم والتعلم، فنحن لا نتعلم إلا بتصحيح أخطائنا، إذ "ليست هناك معرفة دون خطأ مصحح"⁽²²⁾ كما يقول جاستون باشلار، وكما يقول إدغار موران: "إن كل معرفة معرضة للخطأ والوهم ومن واجب التربية مواجهة هذا المشكل المعرفي المزدوج"⁽²³⁾، "إنه من الصعب بمكان الكشف عن الخطأ والوهم بسبب كونهما لا يتقدمان أبداً إلى المعرفة بوصفهما كذلك"⁽²⁴⁾.

إذا، أي معرفة معرضة للخطأ، وتاريخ العلم هو تاريخ أخطائه لأنه عن طريق الخطأ نتعلم معارف جديدة، ونستدرك النقائص التي كنا نظنها مسلمات. لقد أضحت بيداغوجية الخطأ جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي التعليمي الحديث، وأصبح ينظر إلى الخطأ نظرة إيجابية لأنه يساعد المتعلم عند تصحيحه على اكتشاف الحقيقة، مما يؤدي إلى ارتقاء في أدائه الفكري واستعماله اللغوي. ومن خلال

هذا المعطى راح الباحثون التربيون يبحثون عن مصادر الخطأ عند المتعلمين، قصد تصحيحه، والقضاء على مسبباته.

4- الموقف من الخطأ في المنظومة التربوية الجزائرية:

جاء في المرجعية العامة للمناهج الصادرة بتاريخ 23 يناير 2008 ما يلي: "وفي هذا الإطار يجب أن يفهم الخطأ على أنه إشارة تكشف عن الاستراتيجيات الفردية في مسار التحكم في الكفاءات. يجب أن يكون محل تفكير تستمد منه أقصى ما يمكن من المعلومات التي تستغل في عملية المعالجة، وذلك بالقضاء على الأسباب العميقة التي أنتجته، لأن بناء كفاءات التلميذ يتم من خلال تجاربه الخاصة، أو من خلال تجارب أقرانه.

ومن الأهمية بمكان - في مجال التعليمية- استغلال الأخطاء التي يرتكبها التلميذ (خاصة في استعراض مساره) في حصر الأسباب التي أدت إلى هذه الوضعية، يجب أن يعترف للتلميذ بحقه في الخطأ حتى لا يخاف من العقاب الذي يقضي على مبادرة منه أو المغامرة"⁽²⁵⁾.

وهذا الاعتراف بخطأ التلميذ، راجع إلى الاختيارات البيداغوجية القائمة على المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية التي تقوم على قدرة المتعلم وجعله محور العملية التربوية، لذلك وجب تحذيره من خوفه الوقوع في الخطأ، لأنه الخطأ ما هو إلا مرحلة من مراحل اكتساب المعرفة، ولا يستطيع التلميذ التقدم في تحصيل هذه المعرفة دون المحاولة والخطأ، فالخطأ استراتيجية للتعلم.

وكان لهذا التوجه من لجنة المناهج صداه لدى رجال التربية من مفتشين وباحثين الذين أولوا الخطأ قيمة تربوية، فعوض عقاب المتعلم يجب البحث عن أسباب هذا الخطأ وتحليله وعلاجه، لأن مصادره متعددة قد يكون المعلم أحد هذه المصادر.

لقد ألقى علي أوحيدة، مفتش سابق، باللوم على المعلمين الذين مازالوا ينظرون إلى أخطاء تلاميذهم نظرة احتقار ويعاقبونهم على ارتكابها: "لقد كان ومازال المدرس ينظر إلى الخطأ نظرة سلبية ينبغي إزالتها وتصحيحه من جهة، وتأديب من ارتكبه تأديبا معنويا أو ماديا من جهة ثانية، نظرة تجعل التلميذ يشعر بالذنب والضعف والهوان، لذلك

يستحق التوبيخ والزجر والتهديد والنظرة الدونية من المدرس، ومن هذه النظرة تبدأ بوادر الكره للدرس والمدرس، وعلامات الانحراف التي تتجلى في عدم الاهتمام بذاته، وبهندامه وبأدواته، والغياب عن المدرسة، والسرقعة، والكذب، والغش، ويتطور هذا الانحراف إلى التمرد على المدرس ونظام المدرسة كبداية للتمرد على المجتمع في المستقبل⁽²⁶⁾.

لكن ما يلاحظ على كلام علي أوحيدة المبالغة في رد كل تلك الانحرافات السلوكية إلى عدم اعتراف المعلمين بأخطاء تلاميذهم ومعالجتها معالجة بيداغوجية، لأن كثيرا من تلك الانحرافات مردّها إلى عوامل أسرية، واجتماعية تتجاوز حدود المدرسة.

وأرجع علي أوحيدة سبب نظرة المعلمين والأساتذة إلى الخطأ إلى كونهم لم يفكروا في مصادر هذا الخطأ أو ذاك "ولم يحاولوا معالجته معالجة تربوية، ولم يوظفوه كمنطق لإعادة تأكيد عمليات التعليم والتعلم، عمليات كانوا ولا زالوا هم السبب المباشر في حدوثها، لأن الخطأ لدى المتعلم يدل على قصور في فهم واستيعاب ما قدمه المعلمون والأساتذة"⁽²⁷⁾.

إن اعتراف المنظومة التربوية الجزائرية بحق التلميذ في الخطأ يدخل ضمن مسار تطور البحوث البيداغوجية والتعليمية العالمية، لأن نتائج تلك البحوث تؤكد على أن تحسين مستوى التلميذ المعرفي مقترن باجتهاده، واعتماده على نفسه، وهذا يمر حتما عبر وقوعه في الأخطاء ومحاولة تجاوزها وتصحيحها ليصل إلى الحقيقة العلمية، لذا لا (يعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملا سلبيا، بل يكون منطلقا للبيداغوجيا العلاجية التي توظف الخطأ إيجابيا وتعتبر دليلا وأداة كشف عن بليات التفكير عند المتعلم، وهكذا يتم ضبط الخطأ وتحديد مصدره وعلاجه بتبصر من لدن المتعلم)⁽²⁸⁾.

5- مصادر الخطأ:

للخطأ التعليمي التعليمي عدة مصادر تساعد على وقوع المتعلم فيه، وقد لخصّها

الباحثون في:

1-5 مصدر نمائي: ذلك أن المتعلم الذي وقع في الخطأ قد طالبناه بمجهود فكري يتعدى حدود طاقته الذهنية.

2-5- مصدر ابستمولوجي: قد تكون صعوبة المفهوم في حد ذاته هي التي أدت إلى الإرباك لدى المتعلم فوقع في الخطأ.

3-5- مصدر تعاقدى: كأن يقع لبس فيما هو مطلوب من المتعلم للإجابة عليه الأمر الذي يؤدي به إلى الخطأ.

4-5- مصدر استراتيجي: وهو الكيفية التي يتبعها المتعلم في تعلماته وإنجازاته.

5-5- مصدر ديداكتيكي (تعليمي): ويقصد به أن الخطأ مرتبط بطبيعة محتويات البرامج، ونوع طرائق التدريس التي تقدم بها الدروس، والوسائل الموظفة في ذلك، واللغة التي يستعملها المعلمون، وكذا تكوين هؤلاء الأساتذة، وهو ما أطلق عليه دوجلاس براون "بيئة التعلم" وهي الحاضنة البيداغوجية للتلميذ إذا كانت غير ملائمة تساهم في وقوع أخطاء التلميذ⁽²⁹⁾.

ومحصلة القول إن الخطأ يرجع إما إلى المتعلم نفسه، أو إلى المعلم، أو إلى المحتوى التعليمي وطرق تقديمه.

6- أنواع الأخطاء:

أنواع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ والطلاب متنوعة كتنوع المصادر، وتتلخص في الأنواع الآتية:

1-6- الأخطاء ذات المصدر العضوي: وهي تلك الأخطاء المرتبطة بأعطاب عضوية كالتلعثم وفقدان الأسنان، أو آفة في جهاز التنفس مما يؤدي إلى صعوبة نطق بعض الحروف. :

2-6- الأخطاء ذات المصدر التقابلي: وهي تلك الأخطاء التي لها علاقة ببعض الظواهر اللغوية كالازدواجية اللغوية، والتعددية النحوية لدى التلميذ مما يؤدي به إلى استعمال كلمات أو تعابير في إجاباته ظنا منه أنها فصيحة.

3-6- الأخطاء ذات المصدر البسيكولوجي: وهي تلك الأخطاء التي لها علاقة بالاضطرابات النفسية مثل: الأفازيا.

4-6- الأخطاء ذات المصدر الخرافي: وهي الأخطاء المرتبطة بالخرافات، والشعوذة، والسحر، والمعتقدات الضالة.

5-6- الأخطاء ذات المصدر التربوي: وهي الأخطاء التي لها علاقة وطيدة بما هو تربوي وتعليمي، مثل: الأخطاء الصوتية، والأخطاء الصرفية، والأخطاء النحوية، والأخطاء التعبيرية وغيرها....

6-6- الأخطاء ذات البعد الرقمي: وهي تلك الأخطاء الرقمية المأخوذة من الحاسوب، عبر الشبكة التي تكون مشوشة وناقصة، وغير منسوبة إلى صاحبها تودي بالمتعلم إلى الخطأ⁽³⁰⁾.

وقسم "إدغار موران" الأخطاء إلى أخطاء نابعة من الخارج الثقافي والاجتماعي، والتي تعرقل تجسيد الاستقلال للفكر، وتعيق البحث عن الحقيقة، وأخطاء نابعة من الداخل وقابعة في أدواتنا المعرفية، والتي تجعل العقول منخدعة حول نفسها بنفسها⁽³¹⁾.

7-6- الأخطاء النحوية عند الطلبة الجامعيين الجزائريين:

أضحى الخطأ اللغوي عموما، والخطأ النحوي خصوصا همّا يؤرق بال الطلبة والأساتذة، والباحثين بصفة عامة، بحيث صار التخلص منه معضلة مستعصية، وعقبة كؤود في سبيل الأداء اللغوي السليم، والكتابة العربية بأسلوب صحيح.

لقد صار الطالب الذي أمضى سنوات طويلة في دراسته لا يقوى على كتابة مقال قصير خال من الأخطاء الإملائية، والصرفية، والنحوية، والأسلوبية، ناهيك عن استعمال الألفاظ العامية والدخيلة ظنا منه أنها عربية أصيلة، ومرد هذا المشكل اللغوي إلى عوامل متعددة متداخلة منها ما يعود إلى الطالب نفسه ومنها ما يعود إلى الأستاذ المدرس، ومنها ما يعود إلى برامج التكوين، وطرائق العرض، ومنها ما يعود إلى عوامل اجتماعية وثقافية وسياسية، وظاهرة تواتر الأخطاء وشيوعها عند الطلبة ليس مقتصرًا على الجامعة الجزائرية بل هو ظاهرة عامة في الجامعات العربية.

يقول نهاد موسى عن حالة اللغة العربية عند طلبة الجامعة الأردنية: "ولعل الجامعات وخاصة أقسام اللغة العربية، وقد ظلت إلى عهد قريب تعد هذه المسألة مسألة مدرسية تلقى فيها المسؤولية على المراحل التعليمية التي تسبق الجامعة، ويرى أن الجامعة تمثل مستوى آخر في تحصيل المعرفة بالعربية على أنحاء منهجية متعمقة، وأنه ليس من

وظيفتها أن تشغل باستدراك ما تخلف في الطلبة من آثار مدرسية، وهل يليق بالأستاذ الجامعي أن يرتد إلى تعليم الطلبة أوليات النحو والإملاء حين يجدهم يلحنون ويخطئون في تلك المبادئ؟

ولكن هذا الضعف قد أصبح ظاهرة جامعية، ولم تجد الجامعات بدا من التصدي له، ذلك أنه أصبح يمثل أمرا واقعا يعتبر فيه الأساتذة منطقيا أن تأخذ الطالب الذي يتعثّر في معرفة مبادئ النحو- على المستوى النظري والتطبيقي- (...) بأن يتصدى لقراءته قراءة نقدية تمثل إضافة جديدة إليه⁽³²⁾

إذا، ضعف الطلبة في اللغة العربية من خلال الأخطاء الفاحشة التي يرتكبونها، ويقعون فيها لا تتعلق بجامعة دون أخرى ولا ببلد دون آخر، وللتصدي لهذا المشكل لا بد من تجاوز حالة التأسف، والامتعاظ إلى البحث عن الأسباب العميقة، والحلول الجذرية لهذه المشكلة اللسانية، والمعضلة اللغوية.

وتنحصر أسباب الأخطاء اللغوية عند الطلبة الجزائريين في أقسام اللغة العربية في:

1- سوء التوجيه:

يعد سوء توجيه الطلبة إلى أقسام اللغة العربية بالجامعة أحد الأسباب المسؤولة عن شيوع الأخطاء النحوية وكثرتها عند الطلبة، لأن هؤلاء الطلبة هم من أضعف الناجحين في البكالوريا، وأقلهم تحكما في اللغة الفصحى، فأغلب الطلبة المتفوقين يوجهون أو يختارون الفروع العلمية والاقتصادية التي تضمن لهم مناصب شغل بعد التخرج، وإن الطلبة الذين انتقلوا إلى الجامعة ضعافا سيلازمهم هذا الضعف في دراساتهم الجامعية، لأن الجامعة لا يمكن لها أن تقضي على ذلك الضعف في فترة قصيرة.

2- توالي الإصلاحات غير المدروسة:

إن الإصلاحات التي عرفتها وزارة التربية الوطنية منذ التسعينيات لم تحقق النجاح المنشود، الذي كان ينتظره منها المجتمع، فكان للقرارات الارتجالية آثار سلبية على المنظومة التربوية. فعلاوة على عدم تطابق محتوى البرامج مع واقع المجتمع الجزائري وتطلعاته، ظهرت خلال هذه الإصلاحات انحرافات تربوية، وبيداغوجية كالغش في الامتحانات

وتضخيم النقاط، وكثرة إنقاذ التلاميذ الراسيين، كل ذلك أدى إلى تدهور المستوى العلمي للتلاميذ، في مختلف المواد وخاصة مادة اللغة العربية، مما أثر بعد ذلك على مستوى طلبة الجامعة.

3- ضعف مستوى المعلمين والأساتذة:

يعد ضعف الأساتذة والمعلمين علميا وبيداغوجيا من أسباب تدني المستوى العلمي والتربوي العام للتلاميذ، بسبب التوظيف المباشر لسنوات طويلة، وغلق معاهد تكوين المعلمين والأساتذة، وعدم قدرة المدارس العليا على سد حاجات وزارة التربية من المعلمين والأساتذة المؤهلين. لقد وجد أن كثيرا من المعلمين والأساتذة الذين وظفوا بالطريقة المباشرة دون المرور على فترات التكوين البيداغوجي والتربوي قد ساهموا في تراجع مستوى المنظومة التربوية الجزائرية بسبب جهلهم للطرق البيداغوجية، والثقافة النفسية للمتعلمين.

4- سوء تطبيق نظام الأمدى (L.M.D) في الجامعة:

لقد أخفق نظام (الأمدى) في تحقيق أهدافه، لعدم توفر الشروط الموضوعية لتطبيقه، بحيث أن كثرة المواد، وطول البرامج المقترحة، وضيق الوقت حال كل ذلك من التكوين الجيد للطلاب الجامعي وخاصة في المواد الأساسية كالنحو، والصرف بالنسبة لطلاب أقسام اللغة العربية.

5- ضعف طرق التدريس وغياب التنسيق بين الأساتذة في الجامعة:

يقسم تدريس المادة في الجامعة بين النظري والتطبيقي، وقد لا يكون الأستاذ هو نفسه في تدريس القسمين، وقد أدى اختلاف الأساتذة في النظري والتطبيقي وعدم التنسيق بينهم إلى تشتت جهود الطالب وقلل من فهمه للمادة المدرّسة، هذا بالنسبة للطلاب الجاد الذي يتابع دروس النظري، أما بقية الطلبة الذين لا يحضرون هذه الدروس وهم الأغلبية للأسف، فمشكلتهم أعمق، فالطالب الذي لا يحضر دروس النظري في النحو، والصرف لا يتحسن مستواه اللغوي ويبقى يكرر الأخطاء نفسها وربما تكون أخطاء شنيعة، وغير مقبولة.

5- ضعف المحاضرات من حيث المحتوى والأداء:

يميل بعض الأساتذة في محاضرات النحو والصرف إلى الاختصار المخل بحجة ضيق الوقت وطول البرنامج، خاصة إذا لم يحسن الأستاذ التركيز على الموضوعات الأساسية التي تفيد الطالب في ممارسته اللغوية، إضافة إلى اعتماد ثلة من أساتذة النحو والصرف على الطرق التقليدية في إعداد محاضراتهم وتقديمها، والتقيد بالشروح القديمة للألفية، والدخول في الخلافات النحوية التي تجعل ذهن الطالب يتيه في تفاصيلها ولا يركز على فهم القاعدة النحوية التي هي الهدف.

6- تأثير وسائل الاتصال على لغة الطالب الجامعي:

تتميز لغة وسائل الاتصال في عمومها بالضعف، وتغلب عليها العامية وتتخللها الكلمات الدخيلة، وقد أثرت على لغة الطلبة، ولغة المجتمع بصفة عامة، فتعودت السنة هؤلاء الطلبة وأقلامهم على هذه اللغة الركيكة التي لا تحترم قواعد اللغة الفصيحة فكثرت أخطاؤهم، وتعددت زلاتهم، فنجد في أوراق الامتحانات من يكتب "يدعوا" عوض "يدعو" و"أولوا الأمر" عوض "أولو الأمر" وهكذا...

7- إهمال الإعراب في الكلام العادي وتأثيره على اللغة المكتوبة:

يلاحظ أن إهمال الإعراب في الكلام العادي والوقف على السكون قد أثر بشكل سلبي على اللغة المكتوبة عند طلبة الجامعة، فصار الطالب كما سيذكر ذلك في أنواع الأخطاء، يهمل حركات الإعراب مثل إهمال نصب التمييز بعد افعال التفضيل: مثل: كان محمد أكثر حظ منك، عوض "أكثر حظا"، وكذلك إهمال النصب في المفعول به مثل: استعرت كتاب مفيد من مكتبة الجامعة، عوض "كتابا مفيدا".

8- تأثير الترجمة:

تعد الترجمة، أيضا، من العوامل الرئيسية في شيوع الأخطاء التركيبية التي يقع فيها الطلبة، لأن الترجمة المتأثرين بالأساليب اللغوية الأجنبية لا يراعون في ترجماتهم للروايات، والقصص، والأعمال الفكرية أساليب نظام العربية المختلفة عن أساليب ونظام اللغات الأخرى، وخاصة اللغات الهندوأوروبية مثل قولهم: "ومن جهته نقل فلان الكتاب من اللغة

الفرنسية إلى اللغة العربية" وهو خطأ بيّن، لأن الضمير في اللغة العربية يعود على الاسم الظاهر الذي قبله، ولا يعود على ما بعده، وهي ترجمة حرفية للعبارة الفرنسية: "De son côté".

7- أنواع الأخطاء النحوية عند الطلبة الجامعيين:

الأخطاء النحوية التي يقع فيها الطلبة في أقسام الآداب واللغة العربية كثيرة، ومتنوعة من الصعب حصرها تحت عناوين محددة ومع ذلك حاولت في هذا البحث أن أضبطها في عناوين حسب شيوعتها، واعتمدت في هذه المدونة على إجابات طلبة السنة الثانية ليسانس من العام الجامعي 2019-2020، مقياس اللسانيات العامة.

1-7 الأخطاء المتواترة في الجملة الاسمية:

تكثر أخطاء الطلبة الجامعيين في باب الجملة الاسمية المنسوخة، فيرفعون ما محله النصب، وينصبون ما محله الرفع بسبب العوامل التي سبق ذكرها.

1-1-7 الأخطاء في الجملة الاسمية المنسوخة: تكثر الأخطاء في هذا النوع من الجمل عند الطلبة، بشكل لافت للانتباه مثل قولهم:

أ- "كلامه يكون مبني تقريبا على شفتاه" بحيث رفع خبر كان المتمثل في "مبني" عوض "مبنيا" كما رفع المثنى المجرور "شفتاه" عوض "شفتيه"، لأنه مسبوق بحرف الجر "على"، ويلاحظ أن الطالب الذي وقع في مثل هذه الأخطاء كان متأثرا باللغة العامية الخالية من الإعراب.

ب- "إن الطفل يصبح قادر على التكلم" عوض "قادرا" لأنه خبر "أصبح" التي هي من أخوات كان الناسخة.

ج- "حيث أنه يستطيع نطقها بمفرده" بفتح همزة "إن" بعد حيث، ومن المعلوم في عرف النحاة أن كسر همزة "إن" يكون وجوبا ومحددا في عشر حالات منها بعد حيث، وبعد إذ، وبعد القول، ويلاحظ من خلال تصحيح أوراق الامتحانات، ومناقشة مذكرات تخرج الطلبة يخطئون كثيرا في كتابة همزة "إن" و"أن" والفرق بينهما أن "إن" لا تؤول هي وما

بعدها بمصدر عكس "أن" فإنها تؤول هي وما بعدها بمصدر، والذي ثبتت هذه الأخطاء في أذهان الطلبة هو الإعلام ولغة الصحافة التي تشيع فيها هذه الأخطاء.

2-7- الأخطاء في الجملة الفعلية: كما تعددت الأخطاء في الجملة الاسمية تعددت الأخطاء أيضا في الجملة الفعلية وتتمثل في قولهم:

أ- "اقتبس اليونانيون من عند الفينيقيين أبجدية اللغة"، ومثل قولهم: "لقد قسم اللسانيين مرحلة الكلام عند الإنسان إلى فترتين" حيث نصب الطالب جمع المذكر السالم "الفينيقيين"، و"اللسانيين" الواقع فاعلا في الكلمتين، وهو خطأ شنيع يقع فيه عدد كبير من الطلبة لعدم انتباههم وتركيزهم وربما لجهمهم بالقاعدة.

ب- "حيث حاولوا العلماء إيجاد حلول للغة الطفل"، خطأ الطالب في مطابقة الفعل "حاولوا" لفاعله "العلماء" وهو يخالف القاعدة النحوية التي مفادها عدم مطابقة الفعل للفاعل في حالة الجمع والصحيح هو "... حاول العلماء..." ويرى بعض النحاة أن هذا ليس بخطأ، وهو على لغة "أكلوني البراغيث" المعروفة لتي تجيز المطابقة بين الفعل وفاعله في حالة الجمع.

ج- "وقد قال جموع اللغويون أن "اللغة أصوات"" و"يرى بعض اللغويين أن التقليد في لغة الطفل ضروري"، يكمن خطأ الطالب في الجملتين في رفع كلمة "اللغويون" مع أنه مضاف إليه والصحيح "جموع اللغويين"، و"بعض اللغويين" لأن علامة جر جمع المذكر السالم هي بالياء والنون نيابة عن الكسرة.

د- "يعد كلام الطفل أكثر انتظام في فترة "اللغة المشتركة"" يتمثل خطأ الطالب في: "أكثر انتظام" والصحيح "أكثر انتظاما" لأنه تمييز، إذ ينصب كل اسم بعد أفعل التفضيل على أنه تمييز، ومصدر هذا الخطأ هو طغيان لغة العوام التي يغيب فيها الإعراب على لغة الطلبة.

هـ- "أجرى العلماء تجاربا على لغة الحيوان" يكمن خطأ الطالب في قوله: "تجاربا" حيث صرف مالا ينصرف لأن "تجارب" على صيغة منتهى الجموع الممنوعة من الصرف فلا تنون ولا تجر.

و- "تمر عملية الاتصال بثلاثة مراحل..." بحيث تمت مطابقة العدد والمعدود في حالة التأنيث وهو خطأ بين، لأن العدد من ثلاثة إلى عشرة يذكر مع المؤنث ويؤنث مع المذكر، وكان على الطالب أن يقول: "...ثلاث مراحل..."

ز- "يقع الطفل في أخطاء، ولا يعطيها أهمية في تصحيحها" و"اللغة ملكة اجتماعية يتشارك فيها الناس فيما بينهم"، وقع الطالب في أخطاء في العبارتين فكان عليه أن يقول في العبارة الأولى: "يقع الطفل في أخطاء ولا يعطي أهمية لتصحيحها" لأن (ها) في يعطي زائدة ولا فائدة من ذكرها، وكان عليه أن يقول في العبارة الثانية: "اللغة ملكة اجتماعية يشترك فيها الناس بينهم"، ويلاحظ أن قول الطالب "يتشارك بها" هو تأثيره بالتعابير العامة.

ك- "تميزة هذه الفترة عند الطفل بمحاكاة لغة الكبار"، "يدعوا المؤذن الناس إلى الصلاة"، تمثّل الخطأ في كلمتي: "تميزة"، و"يدعوا" ففي الأولى كتابة تاء التأنيث مربوطة عوض فتحها، والثانية وضع ألف التفريق بعد الواو، وهي حرف علة وليست واو الجماعة، فرغم أن الخطأين إملائيان إلا أنهما يرتبطان بالجانب النحوي، لأن تاء التأنيث المفتوحة تقترن بالأفعال وتاء التأنيث المربوطة تقترن بالأسماء، وواو التفريق تقترن بواو الجماعة ولا تقترن بواو العلة، وهذه الأخطاء للأسف مكررة بكثرة فقد وجدت أن تاء التأنيث المربوطة قد كتبت أربع مرات، في إجابة واحدة مما يبين أن الخطأ معرّف وليس هفوة. وهذا يرجع إلى التكوين القاعدي في المراحل الدراسية السابقة للجامعة.

ويستنتج من خلال الأخطاء المذكورة أن مصادرها متنوعة بتنوع هذه الأخطاء، وهي عينة بسيطة من أخطاء كثيرة إملائية، وصرفية، ونحوية، ودلالية، وليس العيب في الأخطاء في حد ذاتها بل في عدم البحث عن حلول لهذه الأخطاء وتركها دون علاج.

إن الطالب الذي يدرس خمس سنوات في الابتدائي، وأربع سنوات في المتوسط، وثلاث سنوات في الثانوي، وثلاث سنوات حتى الليسانس باللغة العربية ثم نجد هذا الطالب لا يستطيع "أن يعبر عن نفسه كتابة أو شفاهاً، بلغة سليمة، وخالية من الأخطاء الفاحشة"⁽³³⁾ فهذا الوضع اللغوي الشاذ في أعلى مؤسسة علمية لا يتحملة الطالب وحده، بل يتحملة النظام التعليمي، والثقافي، والاجتماعي في الجزائر.

ولوضع حلول علمية وبيداغوجية لكثرة الأخطاء النحوية عند الطلبة لا بدّ من التقريب بين الفصحى، والعامية ضمن مشروع ثقافي، ومخطط لغوي وطني، وتشجيع وسائل الإعلام المرئية، والمسموعة، والمقروءة على استعمال اللغة الفصحى دون أخطاء، لتأثير الإعلام على المستوى اللغوي للمجتمع، ثم تحسين مضمون الكتاب المدرسي، وإسناد تأليفه إلى ذوى الخبرة من متخصصين في اللسانيات والبيداغوجيا، والرفع من مستوى التأهيل العلمي والبيداغوجي لأساتذة اللغة العربية ومعلميها، واختيار الطرائق البيداغوجية المناسبة لتقديم دروس اللغة وتشجيع الطلبة والتلاميذ على القراءة والمطالعة، وحفظ القرآن الكريم، وحفظ أشعار العرب، ومعالجة سوء توجيه التلاميذ إلى الشعب الأدبية الذي نتج عنه ضعف وتراجع في مستوى هذه الشعب، وبصفة عامة معالجة كل مصادر الأخطاء النحوية التي سبق ذكرها حتى نرفع من مستوى طلابنا لغوياً وبيداغوجياً.

خاتمة:

- بعد هذا العرض التحليلي لظاهرة تواتر الأخطاء النحوية عند الطلبة في الجامعة الجزائرية، انتهت هذه الورقة البحثية إلى جملة من النتائج هي:
- 1- اختلفت البيداغوجيات الكلاسيكية عن البيداغوجيات الحديثة، فالأولى ترى أن الخطأ ذنب يجب أن يعاقب عليه المتعلم، والثانية ترى أن الخطأ حق من حقوق المتعلم وهو استراتيجية للتعليم.
 - 2- الخطأ جائز في نظر الفكر الإسلامي إذا كان من باب الاجتهاد.
 - 3- كانت الفلسفات القديمة تدعو إلى عقاب المتعلم إذا أخطأ حتى لا تنتقل عدوى الخطأ إلى المتعلمين الآخرين، ومن هذه الفلسفات الفلسفة الأفلاطونية.
 - 4- ارتبط الخطأ عند الدارسين العرب القدامى باللحن، وهذا ما يتجلى في مؤلفاتهم تحت هذا العنوان.
 - 5- استمدت البيداغوجيات الحديثة موقفها الإيجابي من الخطأ من مبادئ علم النفس التكويني، وابستمولوجيا جاستون باشلار.

6- اعترفت المنظومة التربوية الجزائرية بحق المتعلم في الخطأ بعد الإصلاحات التربوية الجديدة.

7- تعددت مصادر أخطاء المتعلمين وتنوعت وقد ذكر منها في هذا البحث خمسة مصادر.

8- تعدد أنواع الأخطاء واختلف في شأنها، وذكر منها في هذا البحث ستة أنواع، وهذا التعدد مرتبط بتعدد المصادر.

9- لشيوخ الأخطاء النحوية وتواترها عند طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعة الجزائرية، أسباب كثيرة منها سوء التوجيه، وتوالي الإصلاحات غير المدروسة، وسوء تطبيق نظام الأملدي (L.M.D)، وتأثير وسائل الاتصال الحديثة.

10- تختلف الأخطاء النحوية عند الطلبة الجامعيين بين الأخطاء الشنيعة التي مصدرها معرفي راجع إلى ضعف التكوين القاعدي، وأخطاء بسيطة راجعة إلى الازدواج اللغوي (فصحى – عامية)، وكذا تأثير لغة وسائل الاتصال الحديثة.

قائمة الإحالات:

¹ - ابن منظور، لسان العرب، تصحيح نخبة من الأساتذة المتخصصين، (د.ط)، دار الحديث، القاهرة 2003، م3، ص: 134، مادة (خطأ).

² - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - هو محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، توفي سنة 666 هـ.

⁵ - الرازي، مختصر الصحاح، (د.ط)، مكتبة لبنان، لبنان 1985، ص: 76، مادة (خ ط أ).

⁶ - مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، ط2، دار المعارف، مصر 1972، ج1، ص: 242، مادة (خطئ).

⁷ - جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ط1، مكتبة المثقف، المغرب 2015، ص: 09.

⁸ - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة، بيروت 1994، ص: 204.

⁹ - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة، دار المعرفة الجامعية، 1995، ص: 56.

¹⁰ - حميميد محمد فرحات، استراتيجيات التدريس، (ط)، دار جيطلي، الجزائر 2017، ص: 96.

¹² - المرجع نفسه، ص: 14، نقلا عن العقد الفريد لابن عبد ربه 479/2.

¹³ - جميل حمداوي، بيداغوجية الخطأ، ص: 12.

- 14 - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 204.
- 15 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 16 - وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، الجزائر 2006، ص: 29.
- 17 - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسر النشر، الجزائر 2016، ص 237.
- 18 - محمد بن سحنون، كتاب آداب المعلمين، تحقيق: محمود عبد المتولي، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1981، ص: 95.
- 19 - رواه البخاري في صحيحه.
- 20 - جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص: 10.
- 21 - موقع: <http://www.Taalin press.info>
- 22 - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 221.
- 23 - إدغار موران، تربية المستقبل، المعارف السبعة الضرورية لتربية المستقبل- ترجمة: عزيز لزرقي الحجوجي، ط 1، دار توبقال للنشر بالاشتراك مع اليونسكو، المغرب 2002، ص: 19.
- 24 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 25 - وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص: 29.
- 26 - علي أوحيدة فن التعليم بالكفاءات للمعلمين والأساتذة، ط 1، دار التلميذ للنشر، الجزائر 2017، ص: 10.
- 27 - المرجع نفسه، ص: 11.
- 28 - وزارة التربية الوطنية المغربية، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، أفريل 2006، ص: 11.
- 29 - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص: 220. ومن علي أوحيدة، التعليم بالكفاءات، ص: 12، والمقاربة بالكفاءات وبيداغوجية الخطأ، ص: 41 موقع: <http://dspace.uni-djelfa.dz> ، وعبد الله ضيف، بيداغوجية الخطأ وتصحيح التعليمات، موقع: oujdacity.net/nation
- 30 - جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص: 61.
- 31 - إدغار موران، تربية المستقبل، ص: 32.
- 32 - نهاد الموسى، اللغة العربية وأبنائها، أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية، (د.ط)، دار المسيرة، الأردن (د.ت)، ص: 01.
- 33 - عبد الكريم خليفة، تيسير العربية بين القديم والحديث، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ط1، عمان - الأردن 1986، ص: 06.