ضُعْفُ أَدَاءِ التَّعْبِيرِ الكِتَابِيّ لَدَى طَلَبَةِ الجَامِعَةِ

-دِرَاسَةٌ مَيْدَانِيَّةٌ بِجَامِعَةِ العَرْبِي بن مهيدي/أَمُّ البواقى-

Poor performance of written expression at university students -Field studyat the University of Al-Arabi Bin Mahidi Oum El-Bouaghi-

ياسمين بلوطار[1]، صابر كنوز[2]

[1] جامعة العربي بن مهيدي/ أمّ البواقى، الجزائر، yasmine.belouettar@univ-oeb.dz

[2] جامعة العربي بن مهيدي/ أمّ البواقى، الجزائر، kennouze.saber@univ-oeb.dz

تاريخ الاستلام: 2022/01/10 تاريخ القبول: 2022/04/17 تاريخ النشر: 2022/12/15

ملخص:

عُنِيتْ هَذِهِ الدّرَاسَةُ بتتبّع مظاهر ضعف التّعبير الكتابيّ لدى طلبة الجامعة بأضربهَا المختلفة الإملائيّة، والنّحويّة، والصّرفيّة، والتّركيبيّة عند عيّنة من طلبة قسم اللّغة والأدب العربيّ بجامعة أمّ البواقى، ومحاولةُ الوصول إلى الأسْبَاب التي أدّت إلى هَذَا الضّعف، لأنَّ الإصلاحَ لا يقوم إلاّ منْ خلال الوعي بجذور المشكلات ومناحي ظهورها. وقد توصّلت الدّراسةُ إلى أنَّ ضعفَ الطّلبة لا يقتصرُ على الجانب النّحويّ فقط، وضُعْفُهم ما هوَ إلاَّ نتيجة لتحصيلٍ دراسيّ ضعيفٍ اكتسبهُ الطّالبُ خلالَ مراحلِ التّعليم مَا قبل الجامعيّ.

كلمات مفتاحية: تّعبير كتابيّ؛ أخطاء لّغويّة؛ طلبة الجامعة.

Abstract:

This study wasin tended to examine the weaknesses of written expression in university students and theirvarious types of spelling, grammatical, verbal and compositional. At a sample of students from the Arabic Language and LiteratureDepartment ofUniversity Al-Arabi Bin Mahidi Oum El-Bouaghi-, And trying to find the reasons for this weakness, Reform exists only throu gha wareness of the root causes of problems and their emergence.The study found that the vulnerability of students is not limited to the grammatical aspect only.Their vulnerabilityis the result of poor academica chievement gained by students duringpre-university education.

Keywords: Written expression; language errors; college students.

المؤلف المرسل: ياسمين بلوطار، **الإيميل**: yasmine.belouettar@univ-oeb.dz

1.مقدمة:

يحكمُ اللّغةَ العربية –كغيرها مِنَ اللُّغاتِ– مَجْمُوعَةٌ مِنَ الضَّوَابِطِ وَالقواعد التي يؤدّي إتقانها إلى أداء لغوي سليم وصحيح، وتتمثّل هذه المهارات في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، هذه الأخيرة التي تعدُّ غَايةَ الغَاياتِ، والمحْصَلَةُ النِّهَائِيَّةُ من تعلّمِ باقي المهارات، والتّحكمُ الجزئيُ فيها يقودنا بالضرورةِ إلى تحكم جزئي في اللّغة. ولهذا كثيرا ما تُرْفَعُ الشِّعَارَاتُ الدَّاعِيَةُ إلى إصلاحِ الضّعف اللّغويّ الذي يظهر بصفة جلّية في كتابات المتعلّمين، والإصلاح لا يكون إلاّ ببحث نواحي المشكلة حتّى يتسنّى وصف العلاج. لذا حاولنا في هذه الورقة البحثيّة الوقوف على مظاهر الضّعف اللّغوي في كتابات طلبة الجامعة وبالتحديد طلبة قسم اللّغة والأدب العربي بجامعة العربي بن مهيدي /أمّ البواقى وتحليلها، والبحث في هذا الموضوع لم يكن من باب التّصويب والتّخطئة، وإنّما لبحث الأسباب التي أدّت إلى الأخطاء اللّغويّة، وتقديم مقترحات علاجها.

وعليه تتحدّد إشكالية الدّراسة في التّساؤلات الآتيّة:

– ماهي تجليّات الضّعف اللّغويّ عند الطّلبة؟.

– هل يقتصر ضعفهم على الجانب النّحويّ أم على جميع الجوانب (الإملائيّة، والصّرفيّة، والتركيبيّة)؟.

– فيما تتمثّل العوامل المؤديّة إلى تدّني مستوى كتاباتهم؟.

– كيف يمكننا علاج الأخطاء اللّغويّة بأضربها المختلفة الواردة في كتاباتهم؟.

2. 1. الإطار النّظريّ:

2. 1.1 ماهية التّعبير الكتابيّ:

إِنَّ أَهَمَّ المصْطَلَحَاتِ، وَأُولاَهَا بِالتَّحْدِيدِ، فِي هَذِهِ الوَرَقَةِ البَحْثِيَّةِ هُوَ مَفْهُومُ التَّعبيرِ الكتابيّ الذِي يَحتلُّ دورًا بارزًا في العمليةِ التّعليميّةِ كونهُ غايةُ الغاياتِ، والنّتيجةُ النّهائيّةُ لتعلّمِ فروعِ اللّغةِ الأخرى، فالتّعبيرُ إجمالاً يمكّنُ الإنسانَ منَ الإفصاحِ عمَّا يجولُ في خاطرِهِ، ويضمنُ لهُ قضاءَ حاجاتِه سيّمَا في علاقتِه معَ الآخرِ، ومنَ النَّاحيةِ اللُّغويّةِ هوَ الإِبَانَةُ والإفصاحُ، يُقَالُ عبَّرَ عمَّا في نَفْسِهِ: أَعْرَبَ وبَيَّنَ، وَعَبَّرَ عَنْ فُلاَن: تَكَلَّمَ عَنْهُ، واللِّسَانُ يُعَبِّرُ عَمَّا فِي الضَمِيرِ(ابن منظور، 1891م، ص. 2782).

أمَّا من النّاحيّة الاصطلاحيّة فقد قُدِّمَتْ لَهُ جَمَلَةٌ مِنَ التَّعَارِيفِ نَسُوقُ بَعْضًا مِنْهَا، حيث عرَّفَهُ عبد العليم بِأَنَّهُ: وَسيلَةُ الاتِّصَالِ بينَ الفردِ وغيرِهِ، مِمَّنْ تفصلهُ عنْهُم المسافاتُ الزَّمانيّةُ أو المكانيّةُ، والحَاجَةُ إليهِ ماسَّةٌ في جميعِ المِهَنِ (عبد العليم، د.ت، ص. 151). وحدّدَهُ مدكور بأنَّهُ تمكينُ التّلاميذِ منَ الإفصاحِ عمَّا يجولُ في خواطرهم في المواقفِ المَنَّوعَةِ في منطقٍ سليمٍ، وفكرٍ منظّم، ولفظ عذبٍ (عبد الهاشمي، 2010م، ص.29).

وعليهِ نجدُ أنَّ التّعبيرَ وسيلةٌ لإخراجِ مَا يَجُولُ فِي ذهنِ الإنسانِ إلى حيّزِ الوجود الفعليّ، ونقل الأفكار إلى الآخرين، وذلك بلغة سليمة تساعدُ ولا تعرقلُ عملية التّواصل. ويكون بحسب الشّكل إمّا تعبيرا شفويّا يعتمد اعتماد كليّا على أعضاء النّطق، وإمّا كتابيّا يلجأ فيه الإنسان إلى ترجمة الواقع الصّوتيّ إلى رموز مكتوبة، ومن حيث الغرض نجده إمَّا تعبيرا وظيفيّا تقتضيه حياة المتعلّم في محيط تعليمه الدّاخليّ (المدرسة) أو الخارجيّ، وإمَّا تعبيرا ابتكاريّا أو إبداعيّا ينقل من خلاله المتعلّمُ ما يدورُ في ذهنِه من أفكارٍ وخواطر ومشاعر إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبيّ متميّز ومشوّق يتّصفُ بالجماليّة، ورقة الأسلوب (الصويركي، 2014م، ص.20).

2. 1. 2. مظاهرُ ضعف التّعبير الكتابيّ:

تتوزّعُ مظاهرُ ضعفِ الطّلبةِ تحتَ تقسيماتٍ مختلفةٍ تتعلّقُ في الأساسِ بقواعدِ اللّغة العربيّة، وتتوزّعُ على الشّكل الآتيّ:

1- ضُعْفٌ مِنَ النَّاحِيَّةِ الفِكْرِيَّةِ:

وتظهر فيه كتابة الطّالب غير مرتّبةِ المعاني، والأفكار مختلّة المعنى والمبنى يسبق آخرها أوّلها، وتعاني من إعياء لا يستطيع قارؤها أن يتبيّنَ المغزى الدّقيق منها، لتبدو كتابته مشوّهة يعوزها الضّبط والتّنظيم.

2- ضُعْفٌ مِنَ النَّاحِيَّةِ النَّحْوِيَّةِ:

يراد به عدمَ قدرةِ الطّالب على التّحكم في الوظائف النّحويّة، ومعرفة الحركات القصيرة والطّويلة للكلمات سيّما تلك التي تضبط أواخر الكلمات، وبالتالي تحدّدُ موقعهَا الإعرابيّ، ويندرجُ ضمن هذا النّوع كلّ ما يتعلّق بضبط الجملة العربيّة وما يطرأ عليها من تغيّرات سواء بالحذف أو الزيادة أو الفصل والوصل

وأيضا تغيّر حركة أواخر الكلمات. وفهم علاقة الكلمات ببعضها البعض يؤدّى بالضرورة إلى ضبط الكتابة وتقويم اللّسان، لأنَّ المتتبعَ للبدايات الأولى لظهور النّحو يجد أنَّه ظهرَ لمعالجة اللّحن الذي بدأَ يتفشّى في الجزيرةِ العربيّةِ آنذاك.

3- ضُعْفٌ مِنَ النَّاحِيَّةِ الصَّرْفِيَّةِ:

يتحدّد الصّرف في ثلاثة أمور هي:

- تحويل بِنْية الكلمة إلى أبنيةٍ مختلفة لضروب من المعاني كالتّصغير.
- تغيّر الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض آخر فيحصر في الزيادة والحذف والإبدال والقلب.
- بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها (زايد، د.ت، ص.176).

ويتجلّى ضعف الطّلبة فيها من خلال عدم قدرتهم على معرفة أحوال تصريف الكلمات ومشتقاتها، والمزيد والمجرّد من الأسماء والأفعال، ومعرفة البناء الصّرفيّ يساعد في معرفة معاني الكلمات داخل الجمل، كما يحدّد الموقع الإعرابي للكلمة التي تليها، وبهذا يتداخل النّحو والصّرف في ضبط قواعد الكتابة العربيّة.

4- ضُعْفٌ مِنَ النَّاحِيَّةِ الإِمْلاَئِيَّةِ:

يقصد بالنّظام الإملائيّ القدرة على تصوير الأصوات المنطوقة تصويرا خطّيّا يتيح إعادة قراءة المكتوب في أي وقت، ويندرج ضمنه الكلمات التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللّين الثّلاثة، وهاء التّأنيث وتاؤه، وعلامات التّرقيم، والمدّ بأنواعه (زايد، د.ت، ص.195). ويعدّ الجانب الإملائيّ مظهرا شائعا، كثير التّفشي بين الطّلبة، ولعلّ مردّ ذلك هو كثرة الاستثناءات التي تحكم النّظام اللّغويّ العربيّ، وتعدُّ الممارسةُ المتكرّرةُ منذُ المراحلِ التّعليميّة الأولى حلاً للتخفيف من حدّةِ المشكل الإملائيّ.

وللكشفِ عن مظاهرِ الضّعفِ عند الطّلبةِ قمنا بدراسةٍ ميدانيّة لقسم اللّغة والأدب العربي متمثّلةً في استبانةٍ موجّهة إلى الأساتذة للوقوف على العوامل التي أدّت لهذَا التّدني، وأيُّ الأخطاءِ أكثرُ شيوعًا بينهُم، ومجموعة من أوراق الطّلبة للتّعرّف على مظاهر الضّعف.

3. الإطار التّطبيقيّ:

3. 1. عيّنة الدّراسة: تتمثّل عيّنة الدّراسة في طلبة الجامعة وبالتحديد طلبة الماستر.

3. 2. حدود الدّراسة: أجريت الدّراسة الميدانيّة بجامعة العربي بن مهيدي/ أمّ البواقى قسم اللّغة والأدب العربيّ.

3. 3. أدوات الدّراسة: جمعنا إنتاجات الطّلبة خلال فترة الامتحانات للسنة الدّراسيّة 2019-2020، واستبانة موجّهة لأساتذة القسم للوقوف على عوامل الضّعف. أمّا الأدوات الإحصائيّة المستعملة فتمثّلت في النّسب المئويّة لمعرفة الأخطاء الأكثر شيوعا.وقد بلغت أوراق الطّلبة التي تمّ الإطلاع عليها مئة ورقة، وكشفت عن جملة من الأخطاء تتوزّع عموما على المستويات اللّغويّة الأربعة (النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة، والأسلوبيّة).

1. الأخطاء الإملائيّة:

صنّفت على النّحو الآتي:

- همزتا الوصل والقطع، التّاء المغلوقة والمبسوطة، الألف المقصورة، زيادة الألف بعد واو الجماعة، الألف اللّينة،وإسقاط (أل التّعريف) الشّمسيّة والقمريّة.

وهو ما نجده ممثّلا في الجدول الآتي:

الجدول 1:نماذج من الأخطاء الإملائيّة.

الخطأ	نوعه	تصحيح الخطأ
– ايجاد. – ابراهيم. – إبن. – لقد إعتنى. – إكتسبها. – احياء. – انشاء. – اشارات. – ايضا.	–همزتا الوصل والقطع	– إيجاد. – إبراهيم. – ابن – لقد اعتنى. – اكتسبها. – إحياء. – إنشاء. – إشارات. – أيضا.
– ومنه شهرة. – اضافت. – ردت فعل – يظمن	– التاء المبسوطة والمغلوقة، وإبدال الظاء بالضاد. – همزة القطع، والتاء المغلوقة. – التاء المبسوطة. – إبدال الضاد بالظاء.	– ومنه ظهرت. – إضافة. – ردة فعل. – يضمن.
– أوصلو. – واضعوا.	– عدم التفريق بين الألف التي تزاد في الأفعال وتحذف مع الأسماء.	– أوصلوا. – واضعو.
– وهذا لتيسير مصطلحات التحوية. – من أحدث المقاربات في تعليم.	– إسقاط أل التعريف القمرية والشمسية.	– وهذا لتيسير المصطلحات التحوية. – من أحدث المقاربات في التعليم.
– دعي	– الألف اللّينة في أواخر الأفعال.	– دعا

الملاحظ من خلال الجدول رقم –1–، ومن خلال أوراق الطّلبة، ورود خلط واضح بين الهمزة التي تكون أوّل الكلمة أي بين الهمزة الوصليّة والقطعيّة بشكل كبير مقارنة ببقية الأخطاء؛ فالهمزة الوصليّة هي همزة تكتب ولا ينطق بها وتكون مجردة من رأس العين (ا)، ولها مواضع محدّدة منها الأسماء السّبعة وهناك من يضيف ثلاثة، وأمر الفعل الثّلاثي، وماضي الفعل الخماسيّ وأمره ومصدره، وماضي الفعل السّداسي

وأمره ومصدره، أمّا الهمزة القطعيّة فهي همزة ينطق بها (أ)، ولها أيضا مواضع محدّدة نذكر من بينها: ماضي الفعل الرّباعيّ وأمره ومصدره، والحروف، والظّروف...إلخ.

كما نجد خلطا بين الألف التي تزاد في الأفعال والأسماء، حيث تزاد الألف للتّفريق بين واو الجماعة وغيرها من الواوات – التي قد تكون أصليّة في الكلمة- وتسمّى الألف الفارقة، ولا تزاد بعد الواو الدّالة على الرفع في جمع المذكر السّالم، أمّا بخصوص الألف اللّينة التي تأتي في أواخر الكلمات فكلّ كلمة أصلها واو ترسم بألف ممدودة مثل دعا- عصا، وترسم ياء مقصورة إذا كان أصلها ياء مثل: مضى.

كما كشفت معظم أوراق الطّلبة عن غياب شبه تام للتّضعيف (ّ)، وعلامات التّرقيم بأضربها المختلفة لتقريب المعاني من الفهم. وأيضا كسر همزة إن في المواضع التي يجب فيها كسرها مثل: حيث إنّه، قال إنّ. والملفت للانتباه تعويض بعض الطّلبة الحروف العربيّة بأرقام تشبه الطّريقة المتداولة في وسائل التّواصل الاجتماعيّ مثل كتابتهم: كانت البداية في القرن ال9 بدل كتابتهم: كانت البداية في القرن التّاسع الأمر الذي يدلّ على توسّع نطاق الكتابة الرّمزيّة التي تستعمل بشكل واسع بين الأفراد ومدى خطورتها من جهة أخرى على الكتابة العربيّة.

2. الأخطاء النّحويّة:

تتعلّق جلّ الأخطاء النّحويّة بالحركة الإعرابيّة في أواخر الكلمات لتحديد موقعها من الجملة، كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول 2: نماذج من الأخطاء النّحويّة.

الخطأ	نوعه	تصحيح الخطأ
– أن تقوم باستثمارها استثمار ناجح.	– نصب المفعول المطلق.	– أن تقوم باستثمارها استثمارا ناجحا.
– إنّ النّحويون.	– عدم تمييز حالة جمع المذكر السّالم في حالة النّصب.	– إنّ النّحويين.
– عدّة دعوات	– الصّفة تأتي بعد الموصوف.	– دعوات عدّة.

نستشف من خلال الجدول أنّ الأخطاء النّحويّة ترتبط بتغيّر الحركة الإعرابيّة أواخر الكلمات، وعدم إدراك الطّلبة للعمل الذي تحدثه، وبصفة عامّة للقواعد التي تحكم اللّغة العربيّة؛ ومثاله الخطأ الوارد في جملة "أن تقوم باستثمارها استثمار ناجح"، وعدم إدراك الطّالب أنّ المفعول المطلق علامته النّصب دائما، ويؤتى به ليؤكّد عامله –كما في الجملة الواردة هنا–، أو ليبيّن نوعه، أو عدده، وأنّ جمع المذكر السّالم **يكون بزيادة واو ونون مفتوحة رفعا، وياء ونون مفتوحة نصبا وجرّا.**

3. الأخطاء التّركيبيّة:

أمّا عن الأخطاء التّركيبيّة فقد تجلّى معظمها في كيفية **اختيار الألفاظ للتّعبير عن الأفكار، وزيادة** "أل" في التّعريف والتّنكير كما هو موضّح في الجدول الآتي.

الجدول 3: نماذج من الأخطاء التّركيبيّة.

4. الأخطاء الصّرفيّة:

إنّ الأخطاءَ **الصّرفيّة أغلبها متعلّق باختيار المفرد أو الجمع الذي يتناسب مع سياق الحديث،**

الخطأ	نوعه	تصحيح الخطأ
– وهذا لتيسير مصطلحات النّحويّة.	– التّعريف والتّنكير.	– وهذا لتيسير المصطلحات النّحويّة.
– من أحدث المقاربات في تعليم.	– التّعريف والتّنكير.	– من أحدث المقاربات في التّعليم.
– من أجل تميزنا بين	– التّعريف والتّنكير.	– من أجل التّمييز بين
– لقيت حظوظا كبيرا ومتزايدا.	– التّعريف والتّنكير.	–لقيت حظوظا كبيرة ومتزايدة.

الأخطاء اللّغويّة	النّسبة المئويّة
الإملائيّة	%29.18
النّحويّة	%25
الصّرفيّة	%16.66
التّركيبيّة	%29.16

والخطأ الشّائع والوارد بكثرة هو اشتقاق لفظ حاجة من حاجيات والصواب هو حاجات، قال اللّيث: الحوجُ من الحاجةِ، تقول أحوجَهُ اللهُ والحَاجُ جَمْعُ الحَاجَةِ، وكذلك الحَوَائِجُ والحَاجَاتُ، وقَال الفَرَّاءُ هي الحَوْجُ للحَاجَاتِ، يقال حَاجَةٌ وَحَاجٌ وَأَخْبَرَنِي عن أبي الهيثم أَنَّهُ قَالَ الحَاجَةُ فِي كَلاَمِ العَرَبِ الأَصْلُ فيهَا حَائِجَةٌ

الخطأ	نوعه	تصحيح الخطأ
– التي تطرقوا إليها. بعض النّحاة.	–استخدام الجمع بدل المفرد.	– التي تطرق إليها بعض النّحاة.
– وقد تناولوا النّحاة القدامى	استخدام الجمع بدل المفرد	–وقد تناول النّحاة القدامى.
– حاجيات.	– الإشتقاق.	– حاجات.

حذفوا منها الياء فلمّا جمعوها ردّوا إليها ما حذفوا منها فقالوا حاجة وحوائج (الأزهري، 1964م، ص134-135).

الجدول 4:نماذج من الأخطاء الصّرفيّة.

نجد من خلال أوراق الطّلبة أنّ الأخطاء الإملائيّة هي الأخطاء الأكثر شيوعا بنسبة 29.18% مقارنة ببقية الأخطاء، وهو ما يكشفه الاستبيان الموجّه للأساتذة للإجابة عن أيّ الأخطاء اللّغويّة التي تغلب في التّعبير الكتابيّ.

الجدول 5:النّسب المئويّة للأخطاء الأكثر شيوعا بين الطّلبة.

والوقوع في الأخطاء اللّغويّة بمستوياتها الأربعة ظهر على مستوى الجملة البسيطة والمركبة على حدّ سواء، بعكس الدّراسة التي أجراها كلّ من Marie Boivin et Reine Pinsonneault على **مجموعة من التّلاميذ في مستويات مختلفة متوصّلين إلى أنّ الأخطاء الإملائيّة والمعجميّة** والنّحويّة تنخفض

كلّما كان المستوى أعلى، وتكون الأخطاء أقلّ على مستوى الجملة البسيطة phrase simple، وتشهد ارتفاعا في الجملة المركبة phrase complexe. والأمر اللافت للانتباه في هذه الدّراسة أنّ الفتيات يرتكبن أخطاء لغويّة أقلّ من الذّكور (En général, les filles font moins d'erreurs que les garçons). (poivin,2018,p.43).

3. 2. عوامل ضعف أداء التّعبير الكتابي:

تختلفُ العواملُ وتتعدّدُ الأسبابُ التي تؤثّرُ في تدنّي مستوى الطّالبِ سيّما من خلال التّعبير الكتابي، والذي تظهرُ فيه كتابتهُ منهكةً لا تخلو من الأخطاءِ اللّغويّةِ كما يعوزها الضّبطُ من ناحيةِ صحّةِ الأفكار وترتيبها والرّبط بينها. وتسهمُ عواملٌ عدّةٌ في هذا التدنّي؛ فمنها ما يعودُ إلى المتعلّمِ، ومنها ما يعود إلى المعلّمِ، وبعضها نتيجةَ ترسّبات زمنيّة طويلة في المراحل التّعليميّةِ التي تسبقُ التّعليمَ الجامعي (المنهاج، وطرق التّدريس، والحجم السّاعي ...إلخ).

3. 2. 1. عَوَامِلٌ مُرْتَبِطَةٌ بِالْمُتَعَلِّمِ:

– إحجام الطّلبة عن المطالعة والقراءة ممّا يفرز حصيلة لغويّة فقيرة من المفردات والمعاني، ولا تسمح لهم بالتّعبير في الموضوعات التي تطرح عليهم. وقد أثبتت الدّراسات الصلة الوثيقة التي تجمع بين القراءة والكتابة، وجودة الكتابة تكون بكثرة القراءة.

– يؤثر في تدنّي مستوى الطّلبة بعض العيوب التي ترتبط بجسمه ونفسيته نذكر منها: عيوب جسديّة كضعف البصر، وضعف النّطق، وضعف السّمع، وعوامل تتعلّق بالجانب النّفسيّ كالخجل، والخوف والإنطواء. كما يؤثّر أيضا فقدان الاتّساق الحركيّ، وانخفاض مستوى الذّكاء. وأتصوّر أنّ الخجل والخوف والإنطواء هي مشاكل يحدثها المحيط الأسريّ منذ نشأة الطّفل؛ وذلك من خلال عدم السّماح لهم بالمشاركة في الأحاديث الأمر الذي يخلق لديهم رهبة وخوفا عند التّعبير بنوعيه مخافة ظهور قصور في تعبيرهم.

– تسهم العوامل المحيطة بالطّلبة منذ البدايات الأولى لتكوّنهم في ضعف أدائهم؛ مثل قلّة اهتمام الوالدين، وطبيعة البيئة الثّقافيّة التي ينشأ فيها، إذ أنّ الطفل الذي يعيش في وسط قليل الحظ من الثّقافة تكون ثقافته في الغالب محدودة. والملاحظ أنّ العوامل المذكورة آنفا جميعها تتعلّق بمراحل سابقة عن التّعليم الجامعيّ أسهمت –مجتمعة أو متفرّقة– في ضعف أداء التّعبير الكتابيّ.

3. 2. 2. عَوَامِلٌ تَرْتَبِطُ بِالمُعَلِّمِ:

– انصراف الأستاذ عن تصحيح كتابات الطّلبة، إذ غالبا ما يتمّ التّساهل معها، ولا يخفى مدى أهمية التّصحيح في تقويم كتاباتهم وألسنتهم، وتساعد عملية التّصحيح على إثارة انتباه الطّالب إلى العناية بالإملاء والتّراكيب اللّغويّة السّليمة، وتطبيق القواعد النّحويّة واختيار الكلمة الملائمة، كما تخلق لديهم رغبة في التّعلم لأنّ معرفة الطّالب بالنتائج تجعل تعلّمه أكثر جودة، وأسرع تقدّما، وأبقى أثرا، وتساعد المعلّم بأن يقف على مستوى كلّ طالب بدقة (عبد الهاشمي، 2010م، ص.95).

– عدم إشراك الطّالب في عملية المحاورة داخل الغرف الصّفيّة، واستئثار الأستاذ بالكلام، اعتقاد منه أنّهم ما يزالون أوعية يصّب فيها الكلام صبّا الأمر الذي يجعلهم دائما في موقف القابلين لا في موقف الفاعلين (عبد العليم، د.ت، ص.176).

– تواصل بعض الأساتذة داخل الحجرات الصّفية باللّغة العامّية بحجة تقريب المفاهيم.

ويضيف بعض الدّارسين أسبابا أخرى تعود إلى طبيعة النّظام الكتابيّ العربيّ مثل: تعدّد صور الحرف الواحد، وتغيّر صورته حسب اتّصاله وانفصاله عن بقية الحروف، ونقط الحروف، وكثرة الاختلاف والاستثناءات في القواعد النّحويّة والإملائيّة، وهو ما تكشفه عناوين مختلف النّدوات والمقالات التي تدعو إلى التّسهيل والتّيسير والإصلاح الأمر الذي ينمّ عن وجود علل في النّظام الكتابي العربي، وأتصوّر أنّه لو تمّ التّعامل مع هذا النّظام والاستثناءات الواردة فيه على أنّها أمر طبيعي يوجد في نظم الكتابة العالميّة –خاصّة مع متعلّمي العربيّة الأصليين–، وتمّ توجيه الجهد المبذول في محاولة الإصلاح واستثمارها في تحسين طرق التّدريس خاصة في المرحلة القاعديّة، وتطوير مناهج تلائم طبيعة الكتابة والتّعليم العربيّ، وتكثيف الدّورات

التّكوينيّة للأساتذة لنقصت مظاهر الضّعف بشكل عام، لأنّ التّحكم الجيّد في أصول الكتابة، وتعلّم النّظام الكتابيّ لأيّ لغة لا يتحقّق إلاّ بكثرة الممارسة والمران.

ومن الأسباب العامّة التي يمكن ذكرها أيضا نذكر:

- تعدّ اللّهجات الموجودة في محيط الطّالب.

الأسباب المؤدّية إلى ضعف أداء التّعبير الكتابيّ	النّسبة المئويّة
- قلّة الثّروة اللّغويّة.	%19.23
- تحكم جزئيّ في قواعد النّحو والصّرف والإملاء.	%26.92
- تأثير اللّهجات.	%19.23
- تعدّد صور الحرف الواحد بحسب موضعه.	%15.38
- تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات.	%19.24

- خلل في التّكوين الذي يتلقاه الطّالب من البداية، حيث أكّد الأساتذة بنسبة 95% أنّ الضّعف الحاصل جاء نتيجة لضعف تراكم خلال مراحل تعليميّة سابقة.

- الحجم السّاعي المخصّص لمادّة التّعبير بشقيه سواء في المستوى الجامعي أم المستويات التّعليمية الثلاثة (الإبتدائي، والمتوسط، والثّانوي) قليل لا يتيح للتلميذ التّعبير شفويّا وكتابيّا بشكل جيّد، كما لا يسمح للأستاذ بتصحيح الأخطاء.

وقد كشفت الدّراسة الميدانيّة التي أجريت في جامعة العربي بن مهيدي والمتمثّلة في الاستبيان أنّ التحكّم الجزئي في قواعد النّحو والصّرف والإملاء سبب رئيسيّ في هذا الضّعف. وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول 6: أسباب ضعف الطّلبة.

وأرى أنّ إصلاح التّحكم الجزئيّ في قواعد النّحو والصّرف والإملاء الّذي له دور رئيسيّ في الضّعف بنسبة 26.92% لا يكون إلاّ من خلال تكثيف عملية المطالعة وتنوعيها بين مختلف مصادر المعرفة، لأنّ الكتابة تجود بكثرة القراءة.

3. 3. مقترحاتُ علاجِ تدنّي مستوى التّعبير الكتابيّ لدى الطّلبة:

انطلاقا من مقولة إذا عرف السّبب بطل العجب، وبعد بيان مظاهر الضّعف وتشخيص الأسباب، يمكننا الحدّ منه من خلال:

– بالنسبة للأمراض العضويّة التي يعاني منها الطّالب تستلزم علاجا طبيّا كوضع النّظارات أو السّماعات، أو علاجا نفسيّا للتخلّص من الرّهبة والخوف والإنطواء.

– تحفيز الطّلاب للتعبير، وتحديد غاية وهدف منه.

– إلزام الطّلبة على القراءة لتنمية محصولهم اللّغويّ والفكريّ.

– الابتعاد عند تدريس القواعد النّحويّة والصرفيّة عن القوالب الجاهزة والمبتورة عن سياق المتعلّم، واختيار أمثلة وتعابير تخصّ محيطه التّعليمي والاجتماعي، وتطوير طرق تدريسها.

– استعمال اللّغة العربيّة عند التّواصل مع الطّلبة، وضرورة إدراك المعلّم والمتعلّم أنّ للغة العربيّة مستويين من التّعبير؛ مستوى الإنقباض يستخدم في الخطابات الرّسميّة، ومستوى أصيب بالتّخفيف يستعمل في المناقشات اليوميّة ولكنّه فصيح (أصطلح عليه بمستوى الأنس)، ومحاولة أحياء المستوى المخفّف والفصيح للتقليل من العاميّة سيّما في الغرف الصّفيّة (الحاج صالح، 1984، ص.73).

– تنويع الموضوعات المقترحة على الطّلبة للتعبير.

– تحديد النتاجات العلميّة المنوي تحقيقها.

– اعتماد معايير واضحة ومناسبة لتقويم مهارات التّعبير، وتعويد الطّلبة على استراتيجيات التقويم الذّاتي (عبد الهاشمي، مُحَمَّد فخري، 2011، ص.80).

4. خاتمة:

نخلص إلى أنّ تقفي الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها طلبة الجامعة في هذه الورقة البحثيّة لم يكن من باب التّصويب والتّخطئة، وإنّما لبحث مكمن المعضلة وتشخيصها للوقوف على العوامل التي أدّت إلى ظاهرة الضّعف اللّغويّ التي طالت جميع المستويات التّعليميّة، للتمكّن بعدها من استخدام العربيّة استخداما صحيحا –محادثة وكتابة–، والتّشخيص للمشكلة ورفع مختلِف الشّعارات الدّاعية للإصلاح، والتّقليل من حدّة الضّعف الذي يعاني منه الطّلبة تبقى في حدود الدّراسات النّظريّة إذا لم يساند الإصلاح العمل الإجرائيّ والميدانيّ، خاصّة في المرحلة القاعديّة التي يكون فيها النّصيب الأوفر من محاولة ترسيخ المقترحات النّظريّة. أضف إلى ذلك، نجد أنّ مشكلة الضّعف إنّما هي مشكلة تتقاسمها أطراف عدّة ولا توجّه فيها أصابع الاتّهام إلى المتعلّم فقط.

ومن النّتائج التي توصّلنا إليها من خلال هذه الدّراسة نذكر:

– تحتلّ الأخطاء الإملائيّة مركز الصّدارة من ناحية الأخطاء الأكثر شيوعا بين الطّلبة سيّما همزة الوصل والقطع، لتليها الأخطاء التّركيبيّة التي ترتبط أساسا في كيفية صياغة الأفكار وحسن تنظيمها خلال الكتابة، ثمّ النّحويّة والصّرفيّة.

– أكّدت الدّراسة أنّ ضعف الطّلبة هو انعكاس لضعف تراكم خلال المراحل التّعليميّة الثّلاثة التي تسبق التّعليم الجامعيّ.

– تتجاذب مشكلة الضّعف أسباب عدّة؛ إذ منها ما يعود إلى المتعلّم كالأمراض العضويّة والنّفسيّة، ونقص الذّكاء، وأسباب تعود إلى المعلم، ومنها ما يعود إلى المحيط الاجتماعيّ، وطرائق التّدريس، والمناهج، وطبيعة المادّة المقدّمة للطّلبة.

– تشكّل الحصيلة اللّغويّة للطّالب دورا مهمّا في طريقة تعبيره عن الأفكار وكيفية صياغتها وترتيبها عند الكتابة، والتي تضيق وتتّسع بكثرة القراءة وتنوّعها.

قائمة المراجع:

– المراجع باللّغة العربيّة:

– ابن منظور، (1891). لسان العرب. (تحقيق عبد الله علي كبير). القاهرة: دار المعارف.

- عبد العليم، إبراهيم. (دت). في طرق التّدريس –الموجّه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، (ط.5). القاهرة: دار المعارف.

- عبد الهاشمي، عبد الرحمن، (2010م). التّعبير فلسفته–واقعه– تدريسه– أساليب تصحيحه، (ط.1). عمان: دار المناهج.

- الأزهري، أبي منصور، (1964م). تهذيب اللّغة. (تحقيق عبد الله درويش). (الجزء 5). القاهرة: الدّار المصريّة.

- الصويركي، مُحَمَّد. (2014م). التّعبير الكتابي "التّحريري" أسسه –مفهومه–أنواعه– طرائق تدريسه، (ط.1). عمان: دار ومكتبة الكندي.

- زايد، فهد خليل. (د.ت). الأخطاء اللّغويّة الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، (ط.1). عمان: دار اليازوري.

- عبد الهاشمي، عبد الرحمن، ومُحَمَّد فخري، فائزة. (2011م). الكتابة الفنيّة –مفهومها –أهميتها– مهاراتها– تطبيقاتها–، (ط.1). عمان: مؤسسة الوراق.

- الحاج صالح، عبد الرحمن، (1984م). الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللّغة العربية، مجلّة المعرفة، العدد 270، جامعة سوريا.

– المراجع باللّغة الأجنبيّة:

-Boivin,M.C,Pinsonneault.R.(2018). les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des éléves québécois en contexte de production écrite. Revue canadienne de linguistique appliquée, Volume 21, Numéro 1, 43-70.