



جمهورية العراق
وزارة التربية والتعليم العالي
جامعة ميسان
كلية التربية الاساسية
قسم اللغة العربية

أسباب الأخطاء النحوية واللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية – جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة

بحث تقدمت به طالبة بنين قاسم نعيم هو أحد متطلبات نيل شهادة البكالوريوس
في اللغة العربية

أشرف الدكتور
علي ماجد العذاري

أ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾

صدق الله العليُّ العظيم

(سورة يوسف، الآية، ٢)

إهداء

إلى من علّمتني كيف أقف بثباتٍ فوق هذه الأرض، إلى نبع المحبة، إلى من قدّمت سعادتي وراحتي على سعادتها.

إلى والدي الغالي... سندي الأول ومصدر قوتي، الذي غرس فيّ معنى العزيمة والإصرار، وكان دعمه لي نورًا يرافقتني في طريقي، فله مني كل الحب والامتنان.

إلى إخوتي وأختي... الذين تسعد عيني برؤية وجوههم، ويفرح فؤادي بسماع ضحكاتهم، وقد منحوني القوة والتوجيه، وآمنوا بي ودعموني في الأوقات الصعبة حتى أصل إلى ما أنا عليه الآن.

إلى عمي... الذي كان له أثر طيب في حياتي، وعلّمني أن الحياة لا تكتمل إلا بالمساندة والمحبة والتعاون.

إلى كل من يحبني بصدق وإخلاص، وإلى جميع من قدّم لي النصيحة والدعم.

إن إنهنائي لهذا العمل لم يكن ليتم لولا دعمكم، وأتمنى أن ينال رضاكم، وأهديكم خلاصة جهدي.

شكرو عرفان

الحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ، وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى سَيِّدِنَا مُحَمَّدٍ وَعَلَى آلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِينَ.

أَمَّا بَعْدُ...

فإنه ليشر فني في ختام هذا البحث أن أتقدّم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى الله سبحانه وتعالى الذي وفّقني وأعانني على إتمام هذا العمل.

وأتقدّم بخالص الشكر والامتنان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور د. علي ماجد العذاري على ما قدّمه لي من توجيهات علمية قيّمة، وملاحظات دقيقة، ومتابعة مستمرة طوال مدة إعداد هذا البحث، فقد كان لدعمه وتشجيعه الأثر الكبير في إنجاز هذا العمل.

كما أتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع أساتذتي الأفاضل في قسم اللغة العربية الذين كان لهم الفضل في بناء معارفني العلمية وتوجيهاتي الأكاديمية.

ولا يفوتني أن أشكر كل من قدّم لي العون والمساندة من قريب أو بعيد.

وأسأل الله العليّ القدير أن يجزيهم خير الجزاء، ويوفّقهم لما فيه الخير والصّلاح.

المحتويات

الموضوعات	الصفحات
الآية	أ
الإهداء	ب
ملخص البحث	ج
الفصل الأول مشكلة البحث أهمية البحث هدف البحث حدود البحث مصطلحات البحث	١ - ١٤
الفصل الثاني خلفية نظرية دراسات سابقة	١٥ - ٢٩
الفصل الثالث إجراءات البحث منهجية البحث مجتمع البحث عينة البحث أداة البحث الصدق الثبات التطبيق الأساسي الوسائل الإحصائية	٣٠ - ٤١
الفصل الرابع مناقشة النتائج وتفسيرها	٤٢ - ٥٢
الفصل الخامس الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٥٣ - ٥٦
المصادر	٥٧ - ٦١
الملاحق	٦٢ - ٧٥

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة أسباب الأخطاء النحوية واللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة. أُجريت الدراسة على عينة بلغ عددها (١٨٠) طالباً وطالبة، بواقع (٤٣) من الذكور و(١٣٧) من الإناث. واعتمدت الباحثة الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، مستعينة بمجموعة من الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الأسباب الرئيسة للأخطاء النحوية واللغوية، أبرزها:

١- وجود قصور في المهارات الكتابية والضوابط الإملائية؛ ويعود ذلك لضعف التأسيس في المراحل الدراسية السابقة، والاعتماد المفرط على التقنيات

الحديثة في الكتابة.

٢- عجز الطلبة عن ضبط الممنوع من الصرف؛ نتيجة تداخل القواعد النحوية، والاعتماد على الحفظ النظري بدلاً من التدريبات الإعرابية التطبيقية.

٣- عدم كفاية الوقت المخصص للمحاضرة، بسبب كثافة وتشعب أبواب المنهج الدراسي لمادة النحو، مما يضطر الأستاذ للإيجاز على حساب التطبيق العملي.

كما أظهرت النتائج:

١- إهمال علامات الترقيم، من فاصلة، وقاطعة، وشارحة، ونقطة وغيرها، إهمالاً تاماً يُرهق قارئ الكلام المكتوب في فهم معانيه، ويُصعب عليه إبراز علاقات الكلمات والجمل بعضها ببعض، ومعرفة نهاية الكلام والبدء بكلام آخر. وبعضهم يستعمل علامات الترقيم استعمالاً خفيفاً، ولكنه يُسن وضعها في أماكنها الصحيحة.

٢- إنَّ طلبة قسم اللُّغة العربيَّة في كلية التَّربية الأساسيَّة لم يكونوا بالمستوى اللغوي المطلوب الذي يؤهِّلهم ليقوموا بنقل الرِّسالة التربوية التي كُفِّوا بها إلى الأجيال اللاحقة بشكل سليم.

وفي ضوء ذلك توصلت الباحثة إلى

١- الاستعانة في تعليم اللُّغة العربيَّة بالوسائل السَّمعيَّة والبصريَّة الحديثة، كمختبرات اللُّغة، وأجهزة الاستماع، والأشرطة المرئيَّة، والشرائح المصورة، وأقراص الحاسوب، وغيرها، إذ لا بدَّ أنْ نستفيد من مخترعات العصر في هذا المجال، ونساير التطوُّر العالمي في وسائل التعليم، ونقتبس من غيرنا ما يعود على لغتنا بالنفع

٢- العمل بجديَّة على نشر قرارات الجامعات اللغويَّة العربيَّة والمؤسسات المختصة الأخرى على أوسع نطاق ممكن في مختلف وسائل النشر والإعلام، والتشجيع على استعمالها في الكتاب المدرسي والجامعي وغيرها، إذ في تلك القرارات تيسير للغة وتطوير لها، وجعلها ملبيَّة حاجات العصر، وتخفيف الأخطاء فيها.

كما اقترحت الباحثة إلى

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحاليَّة على طلبة المراحل الدراسية الأخرى في كلية التربية الأساسية، لغرض تتبع تطور المستوى اللغوي لديهم.

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحاليَّة للموازنة في الأخطاء الكتابيَّة بين طلبة الأقسام العلمية والأقسام الإنسانيَّة في كلية التربية الأساسية.

الفصل الأول

مشكلة البحث

أهمية البحث

هدف البحث

حدود البحث

مصطلحات البحث

أولاً: مشكلة البحث

لا شك أن هناك تطوراً علمياً كبيراً وتقدماً هائلاً في المعلومات الكونية التي يحصل عليها الإنسان المعاصر في عالمنا العربي والإسلامي، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك نلاحظ مشكلات عدّة تكتنف الواقع التعليمي والتربوي في مختلف مؤسساتنا العلمية والتربوية وبالتحديد في مجالاتها الإنسانية، وفي مقدمة هذه المشكلات بناء الشخصية الإنسانية الصادقة التي تتحمل المسؤولية في إقامة الحق ونشر العدالة وتقدم الأوطان... كل ذلك يعتمد في الأساس على المنهج العلمي والتربوي الذي تسلكه مؤسساتنا التعليمية في إعداد

الأجيال وتخريجها.

فحقيقة العملية التعليمية، في كثير من أنحاء العالم - ومنها عالمنا العربي والإسلامي - أشبه بمن يقيم أشكالا، وهياكل من الثلج، ثم يبكي على ذوبانها. وبأسلوب آخر يمكن القول: "إن إخفاق السياسة في معالجة شؤون الدولة، إنما هو إلى حد بعيد إخفاق الجامعة قبل كل شيء" (سعيد، ١٩٨٨م، ٢٥). وهذا يعني؛ إخفاق مؤسسة التربية والتعليم، تلك المؤسسة التي ينبغي لها أن تعلمنا كيف نتربع على عرش العلم، وكيف نجعل صلتنا بالخبرات البشرية المتراكمة صلة صحيحة، وكيف نترجمها واقعاً عملياً من أجل بناء الوطن وتقدمه وازدهاره.

ويعزّ علينا القول: إن هذه المؤسسة التعليمية العظيمة قد تعرضت لجملة من التشويهات لأسباب مختلفة يتحمل قسطاً منها بعض أرباب التعليم والتدريس. إن ضعف المعلم أو المدرّس في تخصصه وعدم تمكنه من مادته هو سبب كبير من أسباب ضعف طلابنا وتدني مستواهم العلمي والتربوي، وهو بالتالي سبب من أسباب تراجع هذه المؤسسة التي تأخذ أهميتها وصداها من أهمية التربية والتعليم. وجوهر العملية التعليمية هو اللغة، فلا تعليم بلا لغة؛ لأنّها الوسيلة للتعبير ونقل الأفكار إلى غيرنا، فهي مجموعة من الأصوات

والألفاظ والتراكيب التي تعبّر بها الأمة عن أغراضها وتستعملها أداة للفهم والإفهام، والتفكير، ونشر الثقافة.

(أبو مغلي، ٢٠٠١م، ١١)

ولمّا كانت اللّغة هي النّقاة، وهي الحضارة وهي العلم وهي التنمية فإنّ ضعفها سبيلٌ إلى ضعف الأمّة وتراجعها، وبذلك تتقهقر الأمم وتتأهل للتبعية الأجنبية في النّقاة والمعرفة.

ومن أخطر ما تتعرض له اللّغة من محاولات اغتيال، ما يجري على أيدي أبنائها عندما تسود الفوضى في قواعد الإملاء العربي في الكتب والصحافة والرسائل والتقارير وفي كل مكتوب. كما هو شيوع الجهل بقواعد النّحو العربيّ حين عمّت به البلوى حتّى أصبح ملازماً الكتابة إلا ما ندر، فأخذوا ينصبون المرفوع ويجزّون المنصوب، ولم يعرفوا للصفة أحكاماً ولم يميّزوا بين النكرة والمعرفة، وهو ما أطلق عليه اللّغويّون القدامى اسم "اللّحن"، وعدوا الخروج على السّنن المألوفة في اللّغة العربيّة خطأ لغويّاً، ووصفوه عيباً ينبغي لنا عدم الوقوع فيه.

(فك، ١٩٨٠م، ٣٦).

فمشكلة الضّعف النحويّ والإملائيّ - في رأي الباحثة - مشكلة قديمةٌ حديثةٌ في ان واحد، لم تنحصر في يوم من الأيام في فئة معينة من الناس، فالشكوى من مشكلات النحو والإملاء توزّعت بحدود المؤسسة التّعليميّة بين مدرسين ودارسين للّغة. وتوسّعت فأظلمت بظلّها حتى المتقّفين.

وقد اعترف التّواب باتساع رقعة هذه المشكلة باتجاه العصر الحالي حيث بدأت قديماً، ويقرر أنّه من الطّبيعي أن تتّسع دائرة مشكلة الخطأ النحويّ إلى حد لزوم بناء الجملة نظاماً واحداً عندما فقد الإعراب كما في اللهجات العربية الحديثة.

(عبد التّواب، ١٩٦٧م، ٥٩)

فمشكلة الخطأ النحويّ والإملائيّ في الأداء الكتابي لم تتوقف عند حدٍ معين بل أخذت تتعاظم وشكّات خطراً كبيراً على مسيرة التّعلم والتّعليم وقد ظهرت في صيحات المربين وأولياء الأمور، ولو أمعنا النظر في هذه المشكلة لوجدنا أنّ ضَعف طلابنا في الإملاء والنحو هو ضعف ناتج من ضعف مدرسينا ومعلمينا.

(محجوب، ١٩٩١م، ١٤٩)

وتلك مشكلة تكاد تमित اللّغة العربيّة، وهي مشكلة مزمنة طال عليها الأمد، وحاترت العقول في البحث عن علّتها والإشارة إلى مواطن الدّاء فيها، فانهدار المستوى يزداد يوماً بعد يوم، كأننا أمام بئر ينضب ماؤها بالتدريج، ولا شيء يرفدها، ويُصلح من شأنها.

(عبد التواب، ١٩٨٧م، ٤١٣)

ولعل أسباب هذا الضّعف تعود إلى أنّ معظم هؤلاء لا يتلقّون ما يتلقونه من علوم لغتهم ببسر وسهولة ولا يُقبلون عليها بشوق ورغبة، وقد يكون سبب المشكلة هي المادة المقررة نفسها - ونقصد بها قواعد اللغة العربية من نحو وإملاء وتعبير كتابي - التي قضى على جمعها وتأليفها مدة ليست بالقصيرة، كما يمكن إرجاع سبب المشكلة إلى طرائق التدريس المتّبعة، أو إلى الطّالب نفسه بسبب إهماله هذه المادة بحجة صعوبتها وجفافها.

وإذا كانت القواعد النحويّة حارس اللسان والقلم فإنها وقواعد الرّسم الصحيح صون الكاتب من الوقوع في الأخطاء.

(الهاشمي، ١٩٧٢م، ١٩٠).

والكتابة كما هو معروف وسيلة الإنسان لتخطي عامل الزمان في نقل أفكاره وترائه.

(مقابله، ١٩٨٨م، ١٢٤).

غير أنّ هذه الكتابة قد تشوّهت وطُمست معالمها عندما تسلل إليها الخطأ النحويّ والإملائيّ، حتّى غدّت مع مرور الزمن مشكلةً واضحةً أمام المتعلمين والمشتغلين في العمليّة التربويّة في البلدان العربيّة المختلفة.

وقد صوّر الأسمر خطورة الخطأ في الكتابة إذ قال: "الكتابة الخطأ أشدُّ خطراً على اللّغة من الخطأ في النطق لأنها ترسيخ الخطأ وتبقيه".

(الأسمر، ١٩٨٨م، ١١)

ونظراً لما لهذه الأخطاء من خطورة ولاسيما على طلبة المرحلة الرابعة من ذوي الاختصاص، بوصفهم مدرّسي المستقبل ومعلّميهِ، فإنّ مثل هذه الأخطاء في كتاباتهم سيورثونها إلى جيل المستقبل.

يتضح ممّا سبق مدى حجم المشكلة الماثلة أمامنا، لذا ارتأت الباحثة ضرورة الحاجة الماسّة إلى تشخيص الأخطاء الكتابيّة من نحويّة وإملائيّة والتنبيه إليها بقصد تسليط الضوء عليها لتفاديها وتجاوزها.

(الكفيشي، ٢٠١١، ص ٢-٤)

ثانياً: أهمية البحث:

تعد اللغة وسيلة الفرد للاتصال بالآخرين، ووسيلة للتعبير عن عواطفه ومشاعره، ووسيلة للتعليم والتعلم، ونظرة إلى واقع مناهج تعليم اللغة العربية في الوطن العربي نجد أن اللغة كانت ولا تزال لغة التخاطب والتفاهم بين الشعوب العربية، على الرغم مما أصابها في عهود الضعف، وجاءت بواذر النهضة الحديثة القوي اللغة الفصحى عن طريق إحياء التراث ووسائل الإعلام.

(الشريف وآخرون، ١٩٧٩، ص ١٠٤).

تولي البلدان العربية اهتماماً مناسباً لمادة اللغة العربية في مناهجها وخططها الدراسية، فنصاب اللغة العربية للقسم الأدبي في البحرين مثلاً ٧٣٦ حصة في العام الدراسي المكون من ٣٢ أسبوعاً، ونصاب القسم الأدبي في سوريا ٦٧٢ حصة ونصاب القسم العلمي ٤٤٨ حصة، ونصاب القسم الأدبي بتونس ٧٠٠ حصة في العام الدراسي. (سارة، د.ت، ص ١٥٥ - ١٥١).

والنحو هو أحد أركان اللغة، ويعد ابن خلدون ركناً من أركان اللسان، إذ يقول (وأركان اللسان أربعة هي: اللغة، والنحو، والبيان والأدب).

(ابن خلدون، ١٩٨١ ص ٥٤٥)

تهدف دراسة النحو إلى إعانة الدارس على تقويم لسانه، وصحة أسلوبه من اللحن والخطأ، والأخذ بيده إلى سلامة العبارة، وتعد دراسته وسيلة لا غاية.

(الصيفي، ١٩٩٢، ص ٣٠)

حظي النحو العربي بالاهتمام في مناهج التعليم العام، وتجلّى هذا الاهتمام في الوقت المخصص له في الخطة الدراسية، إذ تارجح الوقت بين الربع والثالث مما خصص للغة العربية، ومن ناحية الوزن فللنحو ربع الدرجات المخصصة للغة العربية في التعليم الأساسي والثانوي في اليمن وبعض البلدان العربية.

(السيد، ١٩٨٧، ص ١٩)

وعلى الرغم من هذا الاهتمام لا يلقي النحو من الدارسين والمتقنين إقبالا عليه، وصار النحو من المشكلات التعليمية التي تواجه المجتمع، وإزاء هذه المشكلة خرجت دعوات لتيسير النحو، والوقوف به عند حدود تطبيقه على غرار ما يتبع في اللغات الأجنبية.

(حسن، ١٩٨٠، ص ٢٦٥)

يرى أحد المتخصصين أنه ينبغي الوقوف بقواعد النحو عند حدود تلائم الطلبة، وتطبيق الأساليب الحديثة في تدريسه. وتأليف الكتب في ضوء الأسس والتجارب التعليمية.

(مذكور، ١٩٧٣، ص ١٥)

ظهر في السنوات الأخيرة اتجاه لتغيير سلوك الطالب عن طريق تطبيق المعرفة وتوظيفها بدلاً من نقلها، ولهذا ظهر ما يسمى بالنحو الوظيفي، والتعبير الوظيفي، والقراءة الوظيفية، الكتابة الوظيفية.

(الصيفي، ١٩٩٢، ص ٤)

وتشير تقارير الموجهين في اليمن وبعض البلدان العربية إلى كثرة الأخطاء النحوية في كتابات الطلبة، كما تشير بعض الدراسات والبحوث إلى وجود عدد من الأسباب لهذه الأخطاء منها: - غلبة استخدام العامية على الفصحى من قبل أساتذة اللغة العربية، وقلة إرشاد الاساتذة لطلبتهم إلى الأخطاء النحوية التي تصدر عنهم.

(السامرائي، ١٩٨٩، ص ٥٠)

وضعف إعداد أساتذة اللغة العربية، وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد.

(فؤاد، ١٩٧٦، ص ٩٤)

إزاء هذا يرى بعض المتخصصين أن الحاجة ماسة إلى نحو جديد، مبرأ من التعليقات الفلسفية المصطنعة التي عصفت بالدرس اللغوي، مما جعله مصدر ضيق وبرم لآحد لهما.

(المخزومي، ١٩٨٦، ص ٢٧)

واستخدام اللغة الفصيحة في المؤسسات التعليمية، وربط تعليم النحو بفروع اللغة الأخرى (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤، ص ١٣٢). والتركيز على النحو الوظيفي الذي يربط مواقف التعلم بمواقف الحياة واستبعاد ما لا يستخدمه الطلبة في الكتابة والتعبير الشفهي.

(السيد، ١٩٨٧، ص ٤١٢، ص ٤١٤)

وضرورة تقديم موضوعات النحو وفقا لخصائص الطلبة العقلية وبنية النحو نفسه.

(عصر، ١٩٨٧، ص ١٩٠)

والاهتمام بمعالجة الموضوعات النحوية من خلال الربط بين جوانب اللغة من أصوات وبنية وتراكيب لغوية ودلالة.

(أحمد، ١٩٩٣، ص ١٥٧)

وضرورة التكامل بين المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية عند بناء محتوى منهج اللغة العربية.

(طه، ١٩٩٥، ص ١٩٧٢)

لا تقتصر مشكلة تعليم النحو على بلد عربي دون آخر، بل هي مشكلة تعاني منها معظم البلدان العربية، ومنها اليمن التي لم تكن بعيدة عن الوضع العام لتعليم النحو، ففي التعليم الجامعي تتولى كلية التربية بجامعة إب إعداد المدرسين، ومنهم مدرسو اللغة العربية لمدة أربع سنوات، يتلقون في الكلية دروسا في قواعد اللغة العربية، إذ يبلغ عدد الساعات المخصصة للنحو خلال سنوات الدراسة ٢٩٤ ساعة. ويتم التدريس من كتاب شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، وهذا الكتاب قديم من حيث الأسلوب والمحتوى والشواهد، وبعيد عن استخدامات الطلبة اليومية للنحو، مما جعلهم ينفرون من دراسة النحو، ويعدونه عبئا ثقيلا عليهم.

لذلك تعالت شكاوى التربويين في مراحل التعليم العام، وشكاوى المتخصصين في النحو في التعليم الجامعي من ضعف الطلبة في النحو، وكثرة الأخطاء النحوية في كتاباتهم، لذلك تأتي الحاجة إلى إجراء مثل هذا البحث.

أجريت بعض الدراسات لمعرفة الأخطاء النحوية في كتابات الطلبة، وتقويم مستواهم في النحو، ومنها دراسة الناقة (١٩٨١) التي هدفت إلى معرفة الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير التحريري لدى طلبة أقسام اللغة العربية بكلية التربية بجامعة عين شمس، وتكونت عينة الدراسة من ٧٧ طالبا وطالبة من طلبة المستوى الثالث بقسم اللغة العربية بجامعة عين شمس، وأعتمد الباحث إجابات الطلبة في اختبار آخر العام في مقرر طرائق تدريس اللغة العربية.

استخدم الباحث النسبة المئوية لحساب الأخطاء. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أخطأ الطلبة في ١٣ مبحثاً نحوياً من المباحث النحوية البالغة ٢١ مبحثاً بنسبة ٦٤٪ وأشارت الدراسة إلى أسباب

(المخلافي، ٢٠٠٠، ص ٢٣٦-٢٣٨)

ويمكن تمثيل أهمية البحث بالنقاط الآتية:

١- الدور الذي تؤديه المهارات النحوية في ضبط كتابات الطلاب بالشكل الصحيح.

٢- محاولة تحليل الأخطاء النحوية الشائعة التي يقع فيها الطلاب في كتاباتهم، ومعرفة أسبابها، وتقديم تصور مقترح لمعالجة تلك المشكلات والتغلب عليها.

٣- سعت الدراسة الى الوصول إلى نتائج علمية ربما تسهم في إثراء الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

(الصويركي، ٢٠١٨، ص ١١٧)

عوامل الخطأ النحوي والصرفي

لعل أهم سبب يتركز في صعوبة مادة النحو وجفافها إلى عوامل منها:

١. اعتمادها على القوانين المجردة والتحليل والتقسيم مما يتطلب جهوداً فكرية قد يعجز كثير من التلاميذ عن الوصول إليها.

٢. كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة والتعاريف المتعددة مما يضطره التلاميذ إلى حفظ تعريفات.

٣. عدم وجود صلة بين النحو والصرف وحياة التلاميذ واهتماماتهم وميولهم.

٤. فرض القواعد بترتيبها الحالي على التلاميذ المبتدئين دون تجريبها مسبقاً.

٥. هدمها من المعلمين الآخرين فيما يبينه معلم اللغة العربية، حيث يأتي معلم ماد الأخرى فيهدمه إما لجهله لقواعد اللغة العربية وإما لاذرائه لها.

(فهد خليل زايد، ٩٠: ٢٠٠٦)

اعتماداً على ما قدمنا، تبين لنا أن أخطاء الطلبة أو التلاميذ اللغوية لا تقتصر على عامل التلاميذ أو الطلبة أنفسهم، بل تعدى إلى عوامل متعددة. فعلى معلم اللغة أن يحيط هذه العوامل إحاطة تامة ليكون التدريس مفيداً.

(بحري، ٢٠١٦، ص ٢٨٩-٢٩٠)

ومن أجل علاج الضعف اللغوي العام يجب اتباع ما يأتي:

- ١- العمل بجدية ونشاط على نشر قرارات المجاميع اللغوية العربية والمؤسسات المختصة الأخرى على أوسع نطاق ممكن في مختلف وسائل النشر والإعلام والتشجيع على تبنيها وتطبيقها واستعمالها في الكتاب المدرسي وكتابة العام .
 - ٢- ضرورة تعيين مراجع لغوي متخصص أو مراجعين - على حسب حجم العمل - في دور النشر و الصحف والمجلات ومؤسسات الإعلان وانشركات والمؤسسات والمصارف والإدارات كي لا تطبع أي مادة مكتوبة إلا بعد مراجعتها وتصحيح أخطائها الإملائية والنحوية والصرفية والتعبيرية.
 - ٣- منع استعمال الكلمات الأجنبية الدخيلة المتداونة وضرورة استعمال المقابل العربي لها.
 - ٤- الدورات التدريبية المستمرة في سلامة اللغة العربية.
 - ٥- نشر مواقع خاصة للمجامع اللغوية والمؤسسات اللغوية والثقافية على الانترنت.
 - ٦- العناية الكافية بلغة البرامج الإذاعية الموجهة للطفل عن طريق الأداء الحسن والإلقاء السليم.
- (الفلاحي، د.ت، ص٦)

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث إلى معرفة أسباب الأخطاء النحويّة واللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كُليّة التربية الأساسيّة في جامعة ميسان من وجهة نظر الطّلبة.

رابعاً: حدودُ البحث:

١- الحدُّ الزّمنيُّ:

طُبّقَ البحثُ في العامِ الدراسيِّ ٢٠٢٥ - ٢٠٢٦ م.

٢- الحدُّ المَكانيّ:

طُبّقَ البحثُ في كُليّة التربية الأساسيّة بجامعة ميسان.

٣- الحدُّ البَشَريُّ:

اقتصرَ البحثُ على طَلَبَةِ قسم اللغة العربية في كُليّة التربية الأساسيّة.

٤- الحدُّ المَوْضوعيُّ:

يقتصرَ البحثُ على دراسة أسباب الأخطاء النحويّة واللغويّة لدى طَلَبَةِ قسم اللغة العربية في كُليّة التربية الأساسيّة بجامعة ميسان.

خامساً: فَرَضِيَّاتُ البَحْث:

سأتبع في هذا البحث المنهج الوصفي

سادساً: مصطلحات البحث

النحو:

أ- النحو لغة:

عرفه ابن منظور تحت باب نحاً ينحو، بمعنى قصد، يقصد. والنحو هو القصد والطريق.

(ابن منظور، ٢٠٠٤ مج ١٣، ص ٢١٤)

ب- النحو اصطلاحاً: عرفه كل من: -

مطر بأنه العلم الذي يبحث في الجملة واجزائها وانواعها ونظام ترتيبها، وأثر كل جزء منها في الآخر وعلاقته به، وادوات الربط بينهما (مطر، ١٩٨٥، ص ٧٥)

(الشمري، ٢٠١٣، ص ٧)

ج- الخطأ النحوي: هو قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها جملة وذلك بعدم إتباع القاعدة النحوية كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو الخطأ بالمجرورات أو المنصوبات وغيرها من الأخطاء التي ترتكب من طرف الكتاب أو المذيعين أو وسائل الإعلام (عطا الله، ٢٠١٤، ص ٩).

(العنبي، ٢٠١٧، ص ٦٩٥)

د- الأخطاء اللغوية:

ويُعرف (محمد داود، ١٧٢-١٧٣، ٢٠١٧) الأخطاء اللغوية بأنها: استعمال اللغة على أحد مستوياتها :

لنحوي، أو الصوتي، أو الصرفي ، أو الدلالي استعمالاً لا تجيزه قواعد اللغة ولا أعرافها، وينتشر هذا الاستعمال على السنة الناس العامة والخاصة وفي أقلامهم.

(داود، ٢٠٢٤، ص ١١)

الفصل الثاني

خلفية نظرية
دراسات سابقة

مفهوم الخطأ النحوية:

من خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات، وجنت أن الخطأ النحويّ يعليّ اللّحن في

- المعنى لغةً (الخطأ، اللّحن): عرّفه:

١- التهانوي: " الخطأ بفتح الحاء نقض الصّواب وقرى بالقصر والمد. وبالكسر الإثم (التهانوي، ١٩٩٦م، ٧٤٧)،

٢- لويس معلوف: "واللّحن في الكلام جمعه ألحان ولحن: الخطأ في الإعراب والبناء كرفع المنصوب أو فتح المضموم"

(معلوف، ١٩٩٦م ٧١٧).

- المعنى اصطلاحاً (الخطأ النحويّ): عرفه:

١- عبد التّواب: "لا شكّ في أنّ الذي نقصده بكلمة اللّحن هو مخالفة العربيّة الفصحى في الاصوات أو في الصّيغ أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ"

(عبد التّواب، ١٩٦٧م، ٩).

٢- هلال: "هو الخطأ في الإعراب أو بناء الجملة" (هلال، ١٩٨٧م ٢٦).

٣- أما عون فيرى أنّ: "الّلحن أربعة طوائف: فلحن يخص علامات الإعراب، ولحن يخص طريقة النطق كأن ينطق بالحاء هاء، ولحن يخص بنية الكلمة مثل توضيت بدلاً من توضأت، ولحن يخص وزن الكلمة مثل رعد بدل أرعد. ويرى أن اللحن في علامات الإعراب من أخطر الطوائف على أذن العربيّ الخالص، وأشدّها على اللّغة الفصحى.

(عون، ١٩٥٢م، ١٦٦-١٦٤).

٤- الدّليمي: "هو أن يقع الطلّبة (عينة البحث) عند الكتابة في خطأ بعلامات الإعراب أو علامات البناء، سواء أكانت تلك العلامات حروفاً أم حركات، والحروف هي: الواو، والياء، والألف. أما الحركات فهي: الضّمة، والفتحة، والكسرة، والسكون" (الدليمي ١٩٨٠م، ٢٨).

- التعريف الإجرائي للخطأ النحوي:

هو الخطأ الذي يقع فيه عيّنة البحث في تحريك آخر الكلمة وبناء الجملة، والفروج من قواعد اللّغة العربيّة في الأداء الكتابي.

(الكشفي، ٢٠١١، ص ٢٤-٢٥)

الأخطاء اللغوية

أوردت دراسة (مسعود وصالح، ١٥: ٢٠١٥) تعريفًا للأخطاء اللغوية الشائعة، حيث عرّفها حسن شحاتة بأنها أخطاء تنتشر في أساليب الطلاب، فتذهب جمالها، وتغير معناها، أما دراسة (سلطان، ٥: ٢٠٠٩) فعرفت الأخطاء اللغوية بأنها: استخدام ألفاظ أو تراكيب معينة في غير ما وضعت له، إملاء أو إعرابًا أو استعمالًا خاطئًا. أما في دراسة (الخرماني، ٨: ٢٠١١) فالخطأ للغوي الشائع هو الخطأ الذي يتكرر بين كثير من التلاميذ ويشيع بينهم، وليس من الضروري أن يتكرر لدى التلاميذ جميعهم، وأوردت الدراسة نفسها اختلاف الباحثين حول نسبة شيوع الخطأ وهي (٢٥ - ٢٠ - ١٧)، أما دراسة (زايد، ٢٠٠٦) ودراسة (محبوب، ٢٠٠١) ودراسة (محمد، ٢٠٠٥) فعدت الخطأ شائعًا، إذا تكرر بنسبة مئوية (٢٥٪) أو أكثر بين الطلبة.

التعريف الإجرائي: قصد الباحث في هذه الدراسة بالأخطاء اللغوية الشائعة بأنها تلك الأخطاء التي يقع فيها أفراد العينة بعد تطبيق اختبار الأخطاء اللغوية الشائعة المعد، والتي شاعت عند أفراد العينة بنسبة مئوية (٢٥٪) أو أكثر في المستوى النحوي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، إضافة إلى الأخطاء المعجمية.

(عبد الجواد، ٢٠١٨، ص ١٠)

مبادئ مقترحة لتبسيط النّحو

وللتغلب على الصّعوبات النّحويّة والصّرفيّة الكتابيّة نقترح الأخذ بوسائل العلاج التّالية:

١- الإكثار من التدريب على استعمال القواعد وممارسة استخدامها في حصّة القواعد أو في حصص فروع اللغة العربيّة الأخرى كالقراءة والتعبير والنّصوص والإملاء، فهذه المواد مواد تطبيقية لمادة النّحو، والتزام التلاميذ بذلك وعدم التهاون فيه، فمن شأن هذا التدريب أن يثبت القواعد، ويمكن التلاميذ من استعمالها بسهولة ويسر.

٢- تنقية النّحو وتبسيطه وتخليصه من الشوائب التي لا تفيد التلاميذ، وهذا يجب ينبغي أن تقوم به وزارات التربية والتعليم في الدّول العربيّة ستفيدة في ذلك بالجهود التي بذلتها المجامع اللغويّة والمؤسّسات والمنظمات الدوليّة والباحثين. وتبدو أهميّة هذه الخطوة إذا عرفنا أن.

كتب النّحو العربيّ تمتلئ بتعريفات كثيرة ومصطلحات عديدة، ووجوه إعرابية مختلفة.

٣- أن تكون الموضوعات التي تستنبط منها قواعد النّحو والصّرف مم ألفه التلميذ، وحبذا لو استفاد من القطع المقرّرة في كتاب المطالعة وكلّما كانت الأمثلة واقعية ومن واقع البيئة التي يحياها التلميذ، كانت أقرب إلى فهم الدرس والإحاطة بمضمونه في سهولة ويسر.

٤- أن يوجد المعلم لدى التلاميذ الدافعية إلى تعلّم النّحو، وشعور التلميذ أنّ قواعد النّحويّة دوراً مهماً في الفهم والتعليم سيساعده على تعلّم ويجعلها مستساغة مقبولة عنده.

٥- استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة في تعليم قواعد النّحو والصّرف والإملاء، هذا ما ننوي القيام به

(زايد، ٢٠٠٧، ص ٨٢-٣٨)

أنواع الأخطاء النحوية:

الأخطاء النحوية مختلفة ومتنوعة ومتشعبة لها عدة تصنيفات، فقد صنفها ابن هشام الأنصاري على النحو التالي: " شرعت من هنا في ذكر أنواع المعربات وبدأت منها بالمرفوعات لأنها أركان الإسناد وثبتت بالمنصوبات لأنها فضلات غالباً، وختمت بالمجرورات لأنها تابعة في العمدية والفضلية لغيرها وهو المضاف..." (ابن هشام الأنصاري، ٢٨٦، ٢٠٠٢).

ومنه حسب ما سبق نجد أن ابن هشام صنف أنواع المعربات حيث بدأ بالمرفوعات، ومن ثم المنصوبات والمجرورات والتوابع إلى غاية العدد، ومنه اخترنا تصنيف ابن هشام الأنصاري حيث يعد سهلاً ويمكن للقارئ استيعابه وليس متوسعاً ولا شاقاً ولا حتى مملاً

أخطاء المرفوعات:

١-الفاعل:

وهو ما قدم الفعل أو شبهه عليه وأسند إليه على جهة قيامه به، أو وقوعه منه " كعلم زيد"

عامله لفظي وهو الفعل. (ابن هشام الأنصاري، ١٨٧ - ١٨٦، ٢٠٠٢)

من خلال التعريف نلاحظ أن الفاعل يأتي بعد الفعل فهو يشبه المبتدأ، فكلامه يسمى المسند إليه حكمه الرفع مثل " علم زيد" عامله اللفظي.

من الأخطاء التي تقع هو نصب الفاعل في حركات الإعراب الأصلية وهي "الضمة" و "الفتحة"

و "الكسرة" و " السكون"، التي يفترض أن تكون مرفوعة، لكن جاءت بعلامات إعراب أصلية غير الرفع جاء في حالة اتصال ضمير النصب بالفعل وتأخر الفاعل أو في حالة الفصل بين الفعل والفاعل بأحد مكملات الجملة مثل " تسعدني دعوتكم" (بفتح التاء) ، الصواب " ادعوتكم" (بضم التاء).

(أحمد مختار عمر، ١٥٧، ٢٠٠١).

قال ابن مالك في الكافية: ورفع المفعول به لا يلتبس مع نصب فاعل رروا فلا تقس" في (من قصيدة قالها ابن مالك في كتابه شرح الكافية)، أي قد يرفع المفعول به وينصب الفاعل إذا أمن اللبس، ولكنه لا يقاس عليه كقولهم " خرق الثوب المسمار"، وهناك من تكون بحركات الإعراب الفرعية هي علامات تنوب عن العلامات الأصلية مثل: المثني، جمع المذكر السالم الأفعال الخمسة الخ، في حالة الرفع وبخاصة المثني وجمع المذكر السالم فنجدهم قد نصبوا الفاعل.

ومن أخطاء نصب الفاعل ونائب الفاعل مثل: "تفوق المجتهدين في الامتحان". الصواب: " تفوق المجتهدون في الامتحان". نجد أن " المجتهدين " تعرب إما فاعلاً أو نائب فاعل فحقها أن ترفع بالواو إذا كانت جمع مذكر سالم، وبالألف إذا كانت مثني غير أنها جاءت مخالفة للقاعدة النحوية. (عبد الفتاح محمد حبيب، ١٩٩٩، ٤٢).

٢-المبتدأ والخبر:

المبتدأ: هو الاسم الصريح أو المؤول به المجرد من العوامل اللفظية غير الزائدة وشبهها مخبراً عنه أو وصفاً رافعاً للمستغنى به.

الخبر: هو الجزء المنتظم منه مع المبتدأ جملة مفيدة نحو " الله واحد" وارتفاع المبتدأ بالابتداء وهو عامل معنوي وارتفاع الخبر بالمبتدأ وهو عامل لفظي، حكم المبتدأ أو الخبر الرفع نحو "

الله ربنا"، " محمد نبينا".

من خلال التعريف أن المبتدأ يكون معرفة فهو عامل معنوي يكون مؤولاً مثلاً " أن تصوموا خيراً لكم"، أي " صومكم خير لكم" الزائدة وشبهها نحو " هل من خالق غير الله"، فيكون المبتدأ مجروراً لفظاً مرفوعاً تقديرًا مخبراً عنه، كما يكون المبتدأ وصفاً رائعاً لاسم ظاهر أو لضمير لنفصل، يتم الكلام به بشرط أن يكون مسبقاً ذلك الوصف بنفس الحروف أو الأفعال أو الأسماء نحو " أحافظ أنت درسك؟".

من الأخطاء الشائعة نصب المبتدأ أو الخبر إذا لم يدخل عليهما أي عامل من عوامل النصب فحكمها الرفع، غير أن خلاف ذلك ويكون ذلك في الإعراب الفرعية في حالة الرفع وبخاصة المثني وجمع المذكر السالم، فمن الخطأ قول : " ثلثي الأعضاء يعارضون"، الصواب: " ثلثا الأعضاء يعارضون"، حقها الرفع غي أنها جاءت منصوبة بالياء وهي مخالفة للقاعدة النحوية.

(يوسف محمد عي البطش، ١٧٨، ٢٠٠٨)

٣- اسم كان: كان هي أم الأفعال الرافعة الناصبة من النواسخ ، إذ ترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها، ومنه اسم كان من المرفوعات ومن الأخطاء التي تقع في إعراب اسم (كان) وأخواتها إذا كان خبرها متقدماً على الاسم حيث ينصب هذا الاسم مثل: "كانت خلفهم نار مشتعلة وحائط قصير"، والصواب: كانت " خلفهما نار مشتعلة وحائط قصير "، حيث جاء اسم (كان) منصوباً، ولكن ما عطف عليه وقع مرفوعاً، وهو دليل الخلط وعدم الإدراك لوظائف الكلم في التركيب. (كما بشر، ٢٨٨، ١٩٩٨)، كقوله تعالى: " فانظر كيف كان عاقبة مكرهم". (سورة النمل، الآية ٥١).

(عامر، ٢٠٠٨، ص ١٥٦-١٥٨)

أسباب الأخطاء اللغوية:

- ١- اعتماد تدريس القواعد اللغوية على الطرق التقليدية غير المجدية. فالمتعلم هنا متلق سلبي، فيسهل نسيان ما تعلمه.
- ٢- عدم تصويب أخطاء المتعلمين مباشرة، بل تصويبها خارج الصف وبعد مدة قد تصل إلى أسبوع بين كتابة الخطأ ومعرفة الصواب من قبل المتعلم.
- ٣- عدم مشاركة التلاميذ في تصويب أخطائهم.
- ٤- اختلاف وجهات النظر بين علماء العربية مما أدى إلى صعوبتها.
- ٥- عدم مراعاة نطق الأحرف نطقاً صحيحاً عند الإملاء، وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار والطوال.

(فارس، ٢٠٢٢، ص ٧٤)

الوسائل العلاجية للقواعد النحوية:

في ظلّ الصّعوبات والمشاكل التي واجهت تدريس النّحو، إلّا أنّ هناك حلول وجدت لتفادي

هذه المشكلات ومنها:

- ١- أن نبسّط مادّة النّحو من النّاحية المنهجية والتّنفيذية.
- ٢- أن نقود التلاميذ سماع الأساليب العربية الصّحيحة ومحاكاتها.
- ٣- جعل فروع اللغة العربية في خدمة النّحو كالبلاغة والصّرف.
- ٤- مراعاة الفروق الفردية ومستويات التلاميذ ونموّهم اللغوي.
- ٥- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النّحو عند القائمين على تدريس اللغة.
- ٦- التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في العصر الحاضر خاصّة.

(عمار، ٢٠١٥، ص ٣٨)

١- دراسة أحمد ٢٠٠٢ م :

"الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها"

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد. وكانت ترمي الدراسة إلى معرفة الأخطاء النحوية الشائعة التي يقع فيها تلامذة الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢)، وهل هناك تأثير لمتغير الجنس؟ كذلك وضع لمقترحات اللازمة لمعالجة الضعف في النحو.

تكونت عينة الدراسة من (١٦٠٠) تلميذ وتلميذة بواقع (٨٠٠) تلميذ و(٨٠٠) تلميذة موزعين على المحافظات التي وقع الاختيار عليها وهي (بغداد - الكرخ الأولى، والرصافة الأولى -، والموصل، والبصرة). أما أداة البحث فقد أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من

متعدد، مكوناً من (٣٠) فقرة طبق على عينة التلاميذ.

ولمعالجة البيانات إحصائياً فقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، ومعادلة معامل الصعوبة والتميز، وفعالية البدائل الخطأ.

أما أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ١- أن التلاميذ أخطؤوا في الموضوعات النحوية جميعها، وبنسب متفاوتة.
- ٢- لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين الذكور والإناث إلا في سبعة موضوعات لمصلحة الإناث وهي (المبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، والفعل مضارع، والمثنى وإعرابه، والجملة الفعلية، والفعل الماضي).

وللحصول على المقترحات العلاجية لضعف التلاميذ في مادة النحو فقد توجه الباحث باستبانة مفتوحة إلى عينة تكونت من (٢٠) معلماً و (٢٠) معلمة

شملت السؤال الآتي: (ما مقترحاتكم لعلاج الأخطاء النحوية الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟)

وكانت غالبية الإجابات تتعلق بالمستوى المعاشي والاقتصادي وتحسينه بالنسبة إلى معلمي المرحلة الابتدائية، والتلاميذ، وتوصيات إلى عوائل التلاميذ، وغيرها.

وفي ضوء نتائج البحث، ومن خلال الخبرة التي حصل عليها الباحث في أثناء جراء دراسته يقترح بعض المقترحات التي قد تسهم في وضع علاجات مناسبة لمشكلة الأخطاء النحوية التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها :

- ١- تطوير طرائق التدريس المتبعة من معلمي المرحلة الابتدائية في تدريس قواعد اللغة العربية.
- ٢- التركيز على جانب المعنى ليواري جانب الإعراب حتى لا يعتمد التلميذ على العلامات المحسوسة أكثر من المعاني المفهومة.
- ٣- الإكثار من تحفيظ آيات القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من لشعر والنثر لكي يحاط التلميذ ببيئة لغوية سليمة.
- ٤- تشكيل (تحريك أواخر الكلمات) الكتب المنهجية المقرر تدريسها في المرحلة الابتدائية لكي تكثر الممارسات القرائية الصحيحة

(أحمد، ٢٠٠٢م، ص ٦١-٦٢)

٢- دراسة الحمداني ٢٠٠٠م

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية-ابن رشد . الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبا وطالبة بواقع (١٦٨) طالبا و (٢٣٢) طالبة وتضمنها (٥) مدارس للبنين و (٥) للبنات من مديرية الكرخ الأولى التي اختارتها الباحثة قصديا ، استعانت الباحثة بأداتين لتحقيق أهداف الدراسة ، فكانت الأولى اختبارا تحصيليا مكونا من (٢٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد ، وكانت الأداة الثانية لكتابة في موضوع تعبير . واستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي والنسبة المئوية وأظهرت النتائج ما يلي :

١- إن طلبة الصف الثاني المتوسط يقعون في الأخطاء نفسها سواء كانت أداة اختبارا او موضوعا في التعبير .

٢- لم يظهر فرق في دلالة إحصائية بين أخطاء الطلاب ، والطالبات في الموضوعات النحوية سواء أكانت ذلك الاختبار أم في التعبير.

(الحمداني ، ٢٠٠٠م)

٣ - دراسة الجبوري ١٩٩٥ :-

جريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد ، واستهدفت تحديد الاخطاء الاعرابية التي يقع طلبة اقسام اللغة العربية في الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة لمرحلة للإعدادية والتدريبات الكفيلة بعلاجها.

تكونت عينة البحث من (١٦٩) طالبا وطالبة بواقع (٦٣) طالبا و (١٠٦) طالبة ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا في الاعراب مكونا من اربع مجالات ضمت (٨٠) فقرة واستعمل الباحث معادلة (كيودر - ريتشاردسون / ٢٠) والاختبار لتائي وسائل احصائية في تعامله مع نتائج بحثه. ومن خلال تطبيق الاختبار توصل الباحث الى ان الطلبة اخطأوا في اعراب الموضوعات النحوية كلها البالغة (٣٢) موضوعا ولرفع كفايات الطلبة ومهاراتهم في الاعراب اعد الباحث عددا من التدريبات لكل موضوع على حدة وللموضوعات كلها بشكل عام.

(الجبوري، ١٩٩٥، ص ١٣١)

مناقشة الدراسات السابقة :

١- من حيث الأهداف: دراسة أحمد (٢٠٠٢م): تميزت بهدف "علاجي" بالدرجة الأولى؛ حيث لم تكتفِ بتشخيص الأخطاء، بل سعت لتقديم مقترحات عملية لمعالجتها، بالإضافة إلى فحص أثر جنس الطالب على نوع الخطأ. دراسة الحمداني (٢٠٠٠م): ركزت بشكل أساسي على "التشخيص الكمي" للأخطاء النحوية، أي رصد حجم الظاهرة وتصنيف أنواع الأخطاء الأكثر تكراراً في الكتابة أو الكلام. دراسة الجبوري (٢٠٠٠م): اتسمت بطابع "تقويمي"، حيث ركزت على قياس مدى تمكن الطلبة من القواعد المقررة في المنهج وتحديد الفجوات المعرفية لديهم (غالباً في سياق مادة التعبير أو القواعد).

٢- من حيث المرحلة الدراسية: دراسة أحمد: استهدفت المرحلة الابتدائية (الصف السادس)، وهي مرحلة التأسيس الأولى للقواعد. دراسة الحمداني: استهدفت المرحلة المتوسطة، وهي مرحلة انتقالية تزداد فيها كثافة الموضوعات النحوية. دراسة الجبوري: استهدفت أيضاً المرحلة المتوسطة (أو الإعدادية في بعض نسخ أبحاثه)، مما يجعلها تتفق مع دراسة الحمداني في المستوى العمري، وتختلف مع دراسة أحمد.

٣- من حيث النطاق الجغرافي: دراسة أحمد: كانت الأوسع نطاقاً، حيث تجاوزت حدود العاصمة وشملت محافظات الموصل والبصرة وبغداد، مما يعطي نتائجها صبغة "وطنية" شاملة. دراسة الحمداني: اقتصرت على محافظة بغداد فقط، من خلال عينة مدارس محددة ضمن المحافظة. دراسة الجبوري: اتفقت مع دراسة الحمداني في الانحصر الجغرافي داخل مدارس بغداد، وهو النطاق المعتاد للرسائل الجامعية في كلية التربية/ ابن رشد. ٤. من حيث العينة: دراسة أحمد: هي الأضخم من حيث الحجم، حيث بلغت ١٦٠٠ تلميذ وتلميذة، مما يعزز من مصداقية تعميم النتائج. دراسة الحمداني: اعتمدت على عينة متوسطة بلغت ٤٠٠ طالب وطالبة، موزعين على ١٠ مدارس. دراسة الجبوري: كانت عينة مشابهة لدراسة الحمداني (غالباً بين ٢٠٠ إلى ٤٠٠ طالب)، وهي عينة نموذجية لقياس مستوى الأداء في بيئة تعليمية محددة.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

منهجية البحث

مجتمع البحث

عينة البحث

أداة البحث

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل المنهجية والإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف بحثها، إذ توضح من خلالها عينة بحثها وكيفية تحديدها واختيارها، بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بدقة.

وتوضح كذلك الأسس التي اعتمدت في اختيار عيني البحث الاستطلاعية والأساسية، وبناء أدوات البحث ومراحلها التي مرت بها، والوسائل الإحصائية التي عالجت من خلالها البيانات.

وقبل اختيار عينة البحث الأساسية، لابد للباحثة أن تقدم وصفاً للمجتمع الأصلي وسماته، إذ لا يمكن الحصول على عينة ممثلة ما لم يحدد المجتمع الأصلي.

(جابر وكاظم، الأصلي ٢٣٢)

ولذا كان على الباحثة أن تحدد مجتمعها المتكوّن من:

__ طالبة قسم اللغة العربية.

أولاً: المُجْتَمَعُ الْأَصْلِيُّ لِلْبَحْثِ

استعانت الباحثة بشعبة التسجيل وشؤون الطلبة، وكذلك بكلية التربية الأساسية في جامعة ميسان، للحصول على بيانات دقيقة وواضحة لأعداد طلبة قسم اللغة العربية والقائمين فعلياً بالدراسة، وقد زوّد القسم المذكور الباحثة بقوائم رسمية أفادتها في معرفة أعداد الطلبة في هذه الجامعة.

وقامت الباحثة بنفسها بتفريغ معلومات القوائم الخاصة بجامعة ميسان والمتعلقة بدراستها، وبعد مطابقة إحصاءات الشعب المعنية، تمّ التأكد من العدد الفعلي لطلبة قسم اللغة العربية المستمرين بالدراسة.

واشتمل المجتمع الأصلي للبحث على ما يأتي: طلبة قسم اللغة العربية.

وقد اشتمل مجتمع البحث على طلبة قسم اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، والبالغ عددهم الكلي (٤٧٥) طالباً وطالبة.

موزعين على المراحل الدراسية الأربع؛ إذ بلغ عدد طلبة المرحلة الأولى (٤٨) طالباً وطالبة بنسبة مئوية قدرها (١٠,١٠٪)، وبلغ عدد طلبة المرحلة الثانية (١٣٤) طالباً وطالبة بنسبة بلغت (٢٨,٢١٪)، في حين بلغ عدد طلبة المرحلة الثالثة (١٨٠) طالباً وطالبة بنسبة قدرها (٣٧,٨٩٪)، وصولاً إلى المرحلة الرابعة التي بلغ عدد طلبتها (١١٣) طالباً وطالبة بنسبة مئوية قدرها (٢٣,٧٨٪) من المجتمع الأصلي، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

يوضح توزيع طلبة قسم اللغة العربية ونسبتها المئوية منه

ت	المرحلة الدراسية	عدد الطلبة	نسبتها من المجتمع الأصلي
١	المرحلة الأولى	٤٨	١٠,١٠٪
٢	المرحلة الثانية	١٣٤	٢٨,٢١٪
٣	المرحلة الثالثة	١٨٠	٣٧,٨٩٪
٤	المرحلة الرابعة	١١٣	٢٣,٧٨٪
	المجموع	٤٧٥	١٠٠٪

"أما ما يتعلق بتوزيع طلبة قسم اللغة العربية على المراحل الدراسية، فقد شملت المراحل الأربع، وكانت المرحلة الثالثة هي الأكثر عدداً، إذ بلغ عدد طلبتها (١٨٠) طالباً، ونسبة (٣٧,٨٩٪) من العدد الكلي، وجاءت المرحلة الثانية في المرتبة الثانية بواقع (١٣٤) طالباً، ونسبة (٢٨,٢١٪)، تلتها المرحلة الرابعة ب (١١٣) طالباً، ونسبة (٢٣,٧٨٪)، في حين سجلت المرحلة الأولى العدد الأقل بواقع (٤٨) طالباً، ونسبة (١٠,١٠٪).

ثانياً: عيّنتا البحث

١- عيّنة البحث الاستطلاعية

بعد أن أحصت الباحثة المجتمع الأصلي لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية/ جامعة ميسان، اختارت عيّنة استطلاعية بلغ عددها (١٠٠) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي؛ لغرض التحقق من وضوح فقرات أداة البحث، وتحديد الزمن المستغرق للإجابة عنها.

وقد وزعت الباحثة أفراد هذه العيّنة على المراحل الدراسية الأربع، إذ شملت المرحلة الأولى (١٠) طلاب وطالبات، والمرحلة الثانية (٢٠) طالباً وطالبة، والمرحلة الثالثة (٤٠) طالباً وطالبة، أما المرحلة الرابعة فقد ضمت (٣٠) طالباً وطالبة.

وبذلك يصبح المجموع الكلي للعيّنة الاستطلاعية (١٠٠) طالباً وطالبة، يُمثّلون مجتمع الدراسة الأصلي، ويبيّن الجدول (٢) ذلك.

جدول (٢)

يوضّح عيّنة البحث الاستطلاعية من طلبة قسم اللغة العربية حسب الجنس والمرحلة والموقع.

ت	المراحل الدراسية	الذكور	الأنات	القطاع	الموقع	المجموع
١	المرحلة الأولى	٤	٦	قسم اللغة العربية	جامعة ميسان - كلية التربية الأساسية	١٠
٢	المرحلة الثانية	٦	١٤	قسم اللغة العربية	جامعة ميسان - كلية التربية الأساسية	٢٠
٣	المرحلة الثالثة	١٠	٣٠	قسم اللغة العربية	جامعة ميسان - كلية التربية الأساسية	٤٠
٤	المرحلة الرابعة	٩	٢١	قسم اللغة العربية	جامعة ميسان - كلية التربية الأساسية	٣٠

٢- عيّنة البحث الأساسية

حدّدت الباحثة عيّنة بحثها الأساسية كما يأتي:

عيّنة الطلبة:

استُبعدَ طلبة العيّنة الاستطلاعية، والبالغ عددهم (٤٠) طالبًا وطالبة، من مجتمع البحث الأصلي للمرحلة الثالثة، والبالغ عدده (١٨٠) طالبًا وطالبة.

وبناءً على ذلك، أصبحت عيّنة البحث الأساسية تتكوّن من (١٤٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية.

وقد عمدت الباحثة إلى اختيار عيّنة البحث بأسلوب العيّنة الطبقية العشوائية، فأصبح عدد أفراد العيّنة الأساسية (١٤٠) طالبًا وطالبة، بواقع (٢٨) من الذكور و(١١٢) من الإناث.

كما توزّعت هذه العيّنة على القاعات الدراسية كافة في قسم اللغة العربية، بما يضمن تمثيلًا دقيقًا للمجتمع الأصلي.

وقد عمدت الباحثة إلى اختيار عيّنة البحث بأسلوب العيّنة الطبقية العشوائية، فأصبح عدد أفراد العيّنة الأساسية (١٤٠) طالبًا وطالبة، بواقع (٢٨) من الذكور و(١١٢) من الإناث.

كما توزّعت هذه العيّنة على القاعات الدراسية كافة في قسم اللغة العربية، بما يضمن تمثيلًا دقيقًا للمجتمع الأصلي.

ثالثاً: أداة البحث

الاستبانة:

اعتمدت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات المطلوبة تحقيقاً لهدف الدراسة، إذ تُعدُّ الاستبانة أداة واسعة الاستخدام في البحوث التربوية والنفسية (فان دالين، ١٩٨٥: ص ٤٦٠)، إذ يمكن بواسطتها الحصول على الحقائق والتعرُّف على الظروف والأحوال القائمة ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء (حطّاب وعبّاس، ١٩٨٢: ص ٢٨)

مراحل إعداد الاستبانة

مرَّ إعداد أداة البحث بالمراحل الآتية:

١- **الاستبانة الاستطلاعية:** أجريت هذه الاستبانة على عينة استطلاعية مكوّنة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة قسم اللغة العربية/ المرحلة الثالثة في كلية التربية الأساسية/ جامعة ميسان، وقد اختيروا من مجتمع الدراسة الكلي البالغ (١٨٠) طالباً وطالبة، بواقع (٤٠) طالبة و (٢٠) طالباً.

وتضمّنت هذه الاستبانة سؤالاً مفتوحاً واحداً حول الأخطاء النحوية واللغوية الشائعة التي يقع فيها طلبة القسم أو يلاحظونها أثناء دراستهم الجامعية (انظر الملحق ١).

وتُعدُّ الاستبانة المفتوحة من الأدوات التي تتيح للمجيب حرية التعبير عن آرائه واتجاهاته بصورة تلقائية.

(الزوبعي والسامرائي، ١٩٩١: ص ٤٦)

أعدت الباحثة الاستبانة الاستطلاعية على وفق الاستبانة الأساسية التي وجهت إلى الطلبة، إذ رُتبت حسب مستويات تكرارها وبلغ عدد فقراتها (٣٠) فقرة، ملحق (١) يوضح ذلك.

٢- صدق الأداة:

تم عرض الأستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين من حملة الدكتوراه وأساتذة جامعين ومفتشي اللغة العربية لهم خبرة كبيرة في هذا المجال

(نور الدين، مكي، ٢٠١٩ : ص ١٩)

حتى تكون أستبانة البحث صادقة في قياس ما صممت لأجله أعتمدت الباحثة على اراء مجموعة من الخبراء في مجال طرائق تدريس اللغة لعربية وعلم النفس، لاستطلاع آرائهم (حول مدى صلاحية فقرات الاستبانة الاستطلاعية في قياس المحتوى الذي وضعت لأجله) في ضوء ملاحظات السادة الخبراء ومقترحاتهم عدلت الباحثة بدون حذف اي فقرة من الفقرات من اراء الخبراء ملحق (٢)

٣ - ثبات الاداة:

يعد ثبات الاختبار ثانيا عندما يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها.

(العزاوي ، ٢٠٠٨ ، ص٩٧)

استعملت الباحثة طريقة إعادة الاختبار على عينة البحث الرئيسة لحساب ثبات الاختبار، وأعطت الباحثة لكل منهم رقماً، ثم أعادته على أفراد المجموعة نفسها بعد أسبوعين، واستعملت الباحثة معادلة ارتباط.

(بيرسون) لاستخراج الثبات إذ بلغ (٨٥%) وهو معامل ثبات جيد

(إبراهيم، ١٩٩٩، ص١٢٢).

٤- التطبيق الأساسي:

طُبِّقَت الاستبانة على عيّنة من طلبة قسم اللغة العربية بلغ عددها (١٨٠) طالبًا وطالبة، بواقع (٤٣) طالبًا و (١٣٧) طالبةً.

وُطِّقَت الاستبانة في المدة الواقعة بين (٢٠٢٦/٣/٢) و (٢٠٢٦/٤/١٥)، وقد أعدّ الباحث استمارة خاصة تضمّنت تعليمات الإجابة عن فقرات الاستبانة، وبيّن فيها أهداف البحث، ويوضّح ذلك في الملحق (٤).

وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة، قام الباحث بفحص الاستمارات، ثم فرّغ إجابات العينة في استمارات خاصة أُعدّت لهذا الغرض.

رابعاً / الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة بيانات بحثه:

١ - معامل ارتباط (Pearson): لحساب ثبات الاستبانة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني.

$$r = \frac{n \text{ ج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ إنَّ :

ر = معامل الارتباط

ن = عدد أفراد العينة.

س = درجات أفراد العينة في التطبيق الأول.

ص = درجات أفراد العينة في التطبيق الثاني.

مج = مجموع أفراد العينة.

(شعراوي و يونس، ١٩٨٤ : ص ١٨٦)

٢- النسبة المئوية : لوصف المجتمع وتحويل التكرارات في كل فقرة من فقرات الاستبانة إلى نسب مئوية وذلك لمعرفة القيمة النسبية لكل فقرة، على وفق المقياس ثلاثي البعد.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}} \times 100$$

(كوهل، ١٩٨٤ : ص ١١٢)

٣- الاختبار التائي : وذلك لتمييز الفقرات واستبعاد الفقرات غير المُمَيِّزة .

ت =

إذ أن :

م = الوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

م ٢ = الوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

١٤ - الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.

٢٤ - الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

ن - عدد أفراد المجموعتين.

(الأزهرى و باهى، ٢٠٠٠ :ص ٤٤)

٤ . معادلة الوسط المرجح: لحساب حِدَّة صعوبة كلِّ فقرة

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{3 \times 3 + 2 \times 2 + 1 \times 3}{\text{مجمت}}$$

إذ أن :

ت ١ = تكرار البديل الأوّل (صعوبة رئيسة)

ت ٢ = تكرار البديل الثاني (صعوبة ثانويّة)

ت ٣ = تكرار البديل الثالث (لا تشكّل صعوبة)

مجمت = مجموع التكرارات للبدائل الثلاثة.

(هيكل، ١٩٦٦ :ص ٢٣٠)

٥- الوزن المئويّ : لحساب القيمة النسبيّة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والإفادة في تفسير نتائج البحث.

$$\text{الوسط المرجّح} = 100 \times \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى (*)}}$$

(الغريب، ١٩٧٧ : ص٧٦)

الفصل الرَّابِع

مناقشة النتائج وتفسيرها

عرض نتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها التي توصلت إليها الباحثة في ضوء هدف البحث المتعلق ب (الأخطاء النحوية واللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة).

وعند عرض هذه الصعوبات ستقوم الباحثة بما يأتي:

1

١- ترتيب الصعوبات البالغ عددها ثلاثين فقرة ترتيباً تنازلياً بحسب حدتها ووزنها المنوي؛ لبيان تسلسل أهمية كل صعوبة في الأداة ككل.

٢- ستتناول الباحثة تفسير الصعوبات التي وردت ضمن النصف الأعلى (٥٠٪) من الفقرات، والمتمثلة ب أعلى خمس عشرة فقرة؛ لأنها تمثل أهم الصعوبات التي أشرتها عينة البحث.

٣- الاكتفاء بعرض الخمس عشرة فقرة المتبقية (النصف الأدنى) ضمن الجدول الإحصائي لغرض الشمولية، دون الدخول في تفاصيل تفسيرها ومناقشتها؛ لتجنب الإطالة والتركيز على الصعوبات الأكثر حدة.

فسر الباحثة (٥٠٪) من الصعوبات؛ لأن معظمها نال درجة حدة عالية، مما يؤكد أن مادة قواعد اللغة العربية مليئة بالصعوبات والتعقيدات التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم.

أولاً: تحليل فقرات صعوبات مادة قواعد اللغة العربية

تضمّن هذا الجانب (٣٠) فقرة، تراوحت درجة حدّتها بين (١.٥٢٧ – ٢.٧٧٧)، ووزنها المئوي بين (٩٢.٥٩٢٪ - ٥٠.٩٢٥٪) والجدول (١) يوضح ذلك، وقد أظهرت النتائج الآتي.

جدول (١)

يبين أسباب الأخطاء النحوية واللغوية مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي.

ت	الفقرات حسب الرتبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٢٤	وجود قصور في المهارات الكتابية والضوابط الإملائية لدى طلبة قسم اللغة العربية.	٢.٧٧٧	٩٢.٥٩٢
١٩	عجز الطالب عن ضبط الممنوع من الصرف في حالة لجرّ ضمن مادة النحو.	٢.٧	٩١.٦٦٦
٢٢	ضييق الوقت المخصص للمحاضرة مقارنة بزخم مادة النحو المقررة وكثافتها.	٢.٧٢٢	٩٠.٧٤٠
٨	إهمال ضوابط حذف الياء في الاسم المنقوص عند الرفع والجر.	٢.٦٩٤	٨٩.٨١٤
١٨	عَدَم رَغْبَةِ الطالبة في قراءة المصادر النحوية الأصيلة - ككتاب سيبويه - من جفاف المادة العلمية	٢.٦٣٨	٨٧.٩٦٢

ت	الفقرات حسب الرتبة	الوسط المرجح	المئوي
٥	مبالغة الطالب في استخدام سلوب الذاتية بدلاً من لموضوعية الاكاديمية.	٢.٥٥	٨٥.١٨٥
١٠	ضعف قدرة الطلبة على استخدام أدوات الربط النحوية بشكل صحيح في بناء النص.	٢.٥	٨٣.٣٣٣
٢٦	افتقار الأسئلة النحوية للموضوح وغموض الغايات والمطالب الدراسية.	٢.٤٦٦	٨٢.٢٢٢
١	يعاني الطلبة من ضعف في القواعد النحوية الأساسية.	٢.٤٤٤	٨١.٤٨١
٢١	غياب الاختبارات التي تقيس فهم مادة النحو والتركيز على الاستذكار والحفظ الآلي.	٢.٤١٦	٨٠.٥٥٥
١٤	اعتماد أسلوب المحاضرة التقليدي القائم على الإلقاء، الذي جعل الطالب متلقياً سلبياً وغير مشارك فيها.	٢.٣٨٨	٧٩.٦٢٩
٢٨	كثافة أعداد الطلبة داخل القاعة الدراسية تُضعف فاعلية الأداء وجودة الشرح.	٢.٣٧٧	٧٩.٢٥٩
٢٠	ضعف دافعية الطالب للدراسة بسبب شعوره بصعوبة مادة النحو وتشعب قواعدها.	٢.٣٦١	٧٨.٧٠٣
٩	الوقوع في الخطأ عند إعراب الأسماء الخمسة بالزيادة أو النقص في علاماتها الفرعية	٢.٣٣٣	٧٧.٧٧٧
٣٠	خروج بعض التدريسيين عن موضوع المادة ثناء المحاضرة مما يؤثر سلباً في مستوى التركيز.	٢.٢٢٢	٧٤.٠٧٤

ت	الفقرات حسب الرتبة	الوسط المرجح	الوزن
٢٩	عدم الالتزام بوضع علامات الترقيم في مواضعها.	٢.١٩٤	٧٣.١٤٨
٣	عدم ضبط أو آخر الكلمات الممنوعه من الصرف.	٢.١٦٦	٧٢.٢٢٢
٢	رفع المثنى وجمع المذكر السالم بالياء في حالة الرفع.	٢.١٣٨	٧١.٢٩٦
١١	لقد أفرز التأثير بلغة مواقع التواصل الاجتماعي ضعفاً ملموساً في المَلَكَة اللغوية لدى الطلبة، وهو ما يستوجب العمل على معالجة الأخطاء النحوية واللغوية المتفشية، وإعادة تقويم لسانهم العربي.	٢.١١١	٧٠.٣٧٠

ت	الفقرات حسب الرتبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١٣	رسمُ الهمزة المتوسطة والمتطرفة بصورةٍ غير صحيحة.	٢.٨٨٨	٦٩.٦٢٩
١٢	غيابُ الممارسةِ التطبيقيةِ للتحديثِ بالفصحى داخل القاعاتِ الدراسية.	٢.٠٥٥	٦٨.٥١٨
٢٧	شدةُ محاسبةِ الأستاذِ على تفاصيلِ الإجابةِ ودقتها.	٢.٠٢٧٧	٦٧.٥٩٢
٢٥	عجزُ الدارسين عن التفريق بين صوتي (الصاد والضاد)؛ نتيجةً لضعفِ التمييزِ التطبيقي.	١.٩٩٤	٦٦.٤٨١
١٥	كتابة الالف المقصورة ممدودةً في أو اخر الأفعال.	١.٩٤٤	٦٤.٨١٤
١٧	"قلةُ استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتقنيات الرقمية في تبسيطِ المادةِ النحوية.	١.٨٦١	٦٢.٠٣٧
١٦	عدمُ ملائمةِ بعضِ المفرداتِ المنهجيةِ المقررة لمستوى التطور اللغوي الحديثِ واحتياجاتِ الطلاب.	١.٨٣٣	٦١.١١١
٤	إغفال حذف حرف العلة عند جزم الأفعال المعتلة الآخر.	١.٧٧٧	٥٩.٢٥٩
٧	رفعُ المفعول به أو نصبُ الفاعل عند تقدّم احدهما.	١.٦٣٨	٥٤.٦٢٩
٢٣	الخطأ في تعدية الأفعال بحروف جرءٍ غير. ملائمة	١.٥٨٣	٥٢.٧٧٧
٦	الخلطُ في مواضع كسر همزة (إنَّ) وفتحها لدى الطلبة.	١.٥٢٧	٥٠.٩٢٥

١- أن الفقرة الرابعة والعشرين (وجود قصور في المهارات الكتابية والضوابط الإملائية لدى طلبة قسم اللغة العربية)، قد جاءت في المرتبة الأولى، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٧٧٧)، ووزنها المؤوي (٩٢,٥٩٢).

ويعودُ سببُ ذلك إلى ضعفِ التأسيس في القواعد الأساسية للرسم الكتابي منذ المراحل الدراسية السابقة، والاعتماد المفرط على الوسائل التقنية الحديثة في الكتابة، مما أضعف الملكة اللغوية لدى الطلبة، فضلاً عن محدودية المقررات الدراسية التي تُعنى بالجانب التطبيقي المباشر، وطبيعة المهارات الإملائية التي تتطلب دربة ومراساً مستمراً، الأمر الذي أدى إلى فجوةٍ لا تتناسبُ ومستوى التخصص الأكاديمي للطلبة، ولا تلبي الأهداف المنشودة في إعداد مخرجاتٍ لغويةٍ رصينة.

٢- وجاءت الفقرة التاسعة عشرة (عجزُ الطالب عن ضبطِ الممنوع من الصرف في حالة الجرّ ضمن مادة النحو)، فقد جاءت في المرتبة الثانية، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٧٥)، ووزنها المؤوي (٩١,٦٦٦).

ويعودُ سببُ ذلك إلى تداخل القواعد النحوية لدى الطلبة، وصعوبة التمييز بين الحالات التي يُجر فيها الاسم بالفتحة نيابة عن الكسرة، والحالات التي يعود فيها للصرف إذا عُرّف ب(أل) أو أضيف، وترى الباحثة أنّ هذا القصور ناتج عن قلة التدريبات الإعرابية التطبيقية، والاعتماد على الحفظ النظري للعلل النحوية، مما أدى إلى ضعف الملكة النحوية في ضبط أواخر الكلمات بشكل صحيح.

٣- وفيما يتعلق بالفقرة الثانية والعشرين (ضيّق الوقت المخصص لمحاضرة مقارنة بزخم مادة النحو المقررة وكثافتها)، فقد جاءت في المرتبة الثالثة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٧٢٢)، ووزنها المؤوي (٩٠,٧٤٠) ويعودُ سببُ ذلك إلى أنّ المنهج الدراسي لمادة النحو يتضمن أبواباً واسعة وقواعد متشعبة تحتاج إلى وقت كافٍ للشرح والتطبيق، بينما لا تسعف الساعات المخصصة للمحاضرة الأستاذ والطالب في الإحاطة بكل تلك التفاصيل مما يضطر الأستاذ إلى الإيجاز على حساب التطبيق العلمي، ما أدى إلى فجوة في الاستيعاب الشامل للمادة لدى الطلبة.

٤- وفيما يتعلق بالفقرة الثامنة (إهمال ضوابط حذف الياء في الاسم المنقوص عند الرفع)، فقد جاءت في المرتبة الرابعة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٦٩٤)، ووزنها المئوي (٨٩,٨١٤).

ويعود سبب ذلك إلى الصعوبة التي يواجهها الطلبة في إدراك التغيير الذي بطراً على بنية الكلمة عند حذف الياء والتعويض عنها بالتثوين؛ حيث يميل أغلب الطلبة إلى إبقاء الياء في الكتابة والنطق، جهلاً منهم بقاعدة الحذف في حالتي الرفع والجر إذا كان الاسم نكرة. وترى الباحثة أنّ هذا الإهمال ناتج عن قلة الممارسة الكتابية والاعتماد على السماع غير الدقيق، مما يجعل الطالب يستصعب القاعدة ويترك تطبيقها، وهذا يتطلب تركيزاً كبيراً من التدريسيين على هذه الجزئية الصرفية المهمة.

٥- واحتلت الفقرة الثامنة عشرة (عدم رغبة الطلبة في قراءة المصادر النحوية الأصلية - ككتاب سيبويه - والنفور من جفاف المادة العلمية)، المرتبة الخامسة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٦٣٨)، ووزنها المئوي (٨٧,٩٦٢).

ويعود سبب ذلك إلى صعوبة اللغة التي كُتبت بها المصادر القديمة وما تحتويه من تعقيدات وتحليلات منطقية قد لا تتناسب مع القدرات اللغوية الحالية لكثير من الطلبة، فضلاً عن جفاف عرض القواعد في تلك الكتب والتركيز على العّل النحوية الصعبة؛ الأمر الذي ولّد نوعاً من الاغتراب بين الطالب والمصدر الام، وتعزو الباحثة ذلك إلى غياب الأساليب التعليمية الحديثة التي تُقرب المادة التراثية وتبسطها لجيل المتعلمين المعاصرين.

٦- واحتلت الفقرة الخامسة (مبالغة الطالب في استخدام أسلوب الذاتية بدلاً من الموضوعية الأكاديمية)، المرتبة السادسة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٥٥٥)، ووزنها المئوي (٨٥,١٨٥).

ويعود سبب ذلك إلى ضعف إدراك الطلبة لآليات الكتابة البحثية الرصينة التي تفرض توخي الحياد والاعتماد على الأدلة والبراهين بدلاً من الانطباعات الشخصية، فضلاً عن تأثرهم بأساليب الكتابة الإنشائية التي تميل إلى استخدام ضمائر المتكلم والمبالغة في الطرح؛ الأمر الذي يفقد البحث صبغته العلمية والموضوعية، وتعزو الباحثة هذا القصور إلى نقص الممارسة الفعلية في كتابة البحوث المنهجية.

٧- أما الفقرة العاشرة (ضعف قدرة الطلبة على استخدام أدوات الربط النحوية بشكل صحيح في بناء النص)، فقد جاءت في المرتبة السابعة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٥)، ووزنها المئوي (٨٣,٣٣٣).

ويعود سبب ذلك إلى قلة الممارسة الفعلية لكتابة النصوص المتماسكة، حيث يصب الطلبة اهتمامهم على صحة الجملة المنفردة دون الالتفات إلى الوحدة العضوية للنص، فضلاً عن عدم التمكن من دلالات حروف العطف وأدوات الاستئناف التي تمنح النص سياقاً لغوياً مترابطاً، الأمر الذي يؤدي إلى نتائج كتابي يفتقر إلى السبك اللغوي الرصين.

٨- وبلغت الفقرة السادسة والعشرون (افتقار الاسئلة النحوية للوضوح وغموض الغايات والمطالب الدراسية)، المرتبة الثامنة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٤٦٦)، ووزنها المئوي (٨٢,٢٢٢).

ويعود سبب ذلك إلى صياغة الأسئلة بأساليب معقدة أو حمالة أوجه، مما بسبب تشتتاً لدى الطلبة في فهم المطلوب الإعرابي الدقيق، فضلاً عن غياب النماذج التطبيقية الواضحة التي تشرح آلية الإجابة؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء ليس بسبب جهل الطالب بالقاعدة، بل بسبب عدم وضوح المطلوب النحوي وصعوبة فك رموز السؤال.

٩- أما بخصوص الفقرة الأولى (يعاني الطلبة من ضعف في القواعد النحوية الأساسية)، فقد جاءت في المرتبة التاسعة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٤٤٤)، ووزنها المئوي (٨١,٤٨١).

ويعود سبب ذلك إلى هشاشة التأسيس في المراحل الدراسية قبل الجامعية، حيث يكتفي الطالب بحفظ القواعد لغرض النجاح دون فقه أصولها وتطبيقاتها الإعرابية، وترى الباحثة أنّ تراكم هذا الضعف أدى إلى عدم قدرة الطالب المتخصص على ضبط أواخر الكلمات أو بناء جملة سليمة، مما أوجد فجوة كبيرة بين المقررات الجامعية المتقدمة وبين المستوى الفعلي للطلبة.

١٠- وبلغت الفقرة الحادية والعشرون (غياب الاختبارات التي تقيس فهم مادة النحو والتركيز على الاستذكار والحفظ الالي)، المرتبة العاشرة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٤١٦)، ووزنها المنوي (٨٠,٥٥٥).

ويعود سبب ذلك إلى أنّ معظم الاختبارات النحوية التقليدية تكتفي بقياس الجانب الاستظهاري (الحفظ) لدى الطلبة، دون التركيز على المهارات التحليلية والتطبيقية التي تكشف عن الفهم الحقيقي للقاعدة.

وترى الباحثة أنّ هذا التوجه في التقييم يجعل الطالب ينظر للمادة كقواعد جامدة تُحفظ لغرض الامتحان فقط، مما يضعف القدرة على توظيفها في اللغة المباشرة.

١١- وبلغت الفقرة الرابعة عشرة (اعتماد أسلوب المحاضرة التقليدي القائم على الإلقاء، الذي جعل الطالب متلقياً سلبياً وغير مشارك فيها)، المرتبة الحادية عشرة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٣٨٨)، ووزنها المنوي (٧٩,٦٢٩) ويعود سبب ذلك إلى ركون بعض التدريسيين إلى الطرائق الكلاسيكية التي تركز على دور الأستاذ بوصفه المصدر الوحيد للمعلومة، مع إهمال إشراك الطلبة في الحوار أو الاستنباط؛ الأمر الذي أدى إلى تحويل المحاضرة النحوية إلى مادة جافة تبعث على السأم وتفقد الطالب الرغبة في التفاعل الفكري، وتعزو الباحثة ذلك إلى غياب استخدام الطرائق التفاعلية والوسائل الحديثة التي تحفز الطالب على المشاركة.

١٢- وبلغت الفقرة الثامنة والعشرون (كثافة أعداد الطلبة داخل القاعة الدراسية تُضعف فاعلية الأداء وجودة الشرح)، المرتبة الثانية عشرة، إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٣٧٧)، ووزنها المنوي (٧٩,٢٥٩).

ويعود سبب ذلك إلى أنّ الأعداد الكبيرة داخل القاعات تخلق بيئة تعليمية غير ملائمة للتركيز، وتحد من قدرة الأستاذ على المتابعة الفردية للطلبة أو ضبط القاعة بشكل محكم، فضلاً عن تأثير الازدحام على جودة التلقي والمشاركة؛

الأمر الذي يحول دون إجراء التطبيقات النحوية العملية، ويقلل من فرص الاستفسار والنقاش العلمي الرصين بين الأستاذ وطابته.

١٣- وبلغت الفقرة العشرون (ضعف دافعية الطالب للدراسة بسبب شعوره صعوبة مادة النحو وتشعب قواعدها)، فقد جاءت في المرتبة الثالثة عشرة، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٣٦١)، ووزنها المنوي (٧٨,٧٠٣).

ويعود سبب ذلك إلى الحاجز النفسي الذي يتشكل لدى الطالب تجاه مادة النحو، حيث يراها مادةً معقدةً وجافة، مما يؤدي إلى توليد حالة من النفور وضعف الرغبة في الاستذكار، وترى الباحثة أن غياب أساليب التحفيز وعدم ربط القواعد النحوية بواقع الحياة اليومية يجعل الطالب يشعر بعدم الجدوى من دراستها، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستواه التحصيلي وتفاعله داخل القاعة الدراسية.

١٤- وبلغت الفقرة التاسعة (الوقوع في الخطأ عند إعراب الأسماء الخمسة بالزيادة أو النقص في علاماتها الفرعية)، فقد جاءت في المرتبة الرابعة عشرة، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٣٣٣)، ووزنها المنوي (٧٧,٧٧٧).

ويعود سبب ذلك إلى تذبذب ملكة الإعراب لدى الطلبة في التمييز بين الحركات الإعرابية الأصلية والفرعية (الواو، الألف، الياء)، حيث يميل الطالب أحياناً إلى زيادة حرف علة في موضع الحركة أو العكس، فضلاً عن عدم استحضار الشروط الواجب توافرها في إعراب هذه الأسماء كالإضافة لغير ياء المتكلم، الأمر الذي يؤدي إلى اضطراب الضبط النحوي لديهم، وتعزو الباحثة هذا القصور إلى قلة التطبيقات الكتابية التي ترسخ هذه القواعد التأسيسية.

١٥- وبلغت الفقرة الثلاثون (خروج بعض التدريسيين عن موضوع المادة أثناء المحاضرة؛ مما يؤثر سلباً في مستوى التركيز)، فقد جاءت في المرتبة الخامسة عشرة، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٢٢٢) ووزنها المنوي (٧٤,٠٧٤).

ويعود سبب ذلك إلى استطراد بعض الأساتذة في الحديث عن قضايا جانبية أو أحاديث خارجة عن نطاق المنهج النحوي المقرر، الأمر الذي يشتت انتباه الطلبة ويقطع تسلسل الأفكار لديهم، مما يفقد المحاضرة قيمتها العلمية ويستنزف الوقت المخصص للشرح والتطبيق، ويُعزي الباحث ذلك إلى غياب الالتزام التام بخطة الدرس الزمنية المعدة مسبقاً.

الفصل الخامس

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

أظهرت نتائج البحث الحالي كثرة الأخطاء النحويّة والإملائيّة في كتابات طلبة كليّة التّربية الأساسيّة. وفي ضوء النّتائج التي أسفرت عنها الدّراسة، توصّلت الباحثة إلى ما يأتي:

- ١- ضعفُ تمكّن طلبة كليّة التّربية الأساسيّة من قواعد النّحو وبعض قواعد الإملاء، وعدم قدرتهم على توظيف ما تعلّموه في كتاباتهم وتعبيرهم.
- ٢- إنّ طلبة قسم اللّغة العربيّة في كليّة التّربية الأساسيّة لم يكونوا بالمستوى اللّغويّ المطلوب الذي يؤهّلهم للقيام بنقل الرّسالة التّربويّة التي كُفّوا بها إلى الأجيال اللاحقة بشكلٍ سليم.
- ٣- إهمالُ علامات التّرقيم، من فاصلة، وقاطعة، وشارحة، ونقطة وغيرها، إهمالاً تامّاً يرهق قارئ الكلام المكتوب في فهم معانيه، ويصعّب عليه إدراك علاقات الكلمات والجمل بعضها ببعض، ومعرفة نهاية الكلام والبدء بكلام آخر. كما يستعمل بعض الطلبة علامات التّرقيم استعمالاً محدوداً، إلّا أنّهم يُسيئون وضعها في مواضعها الصّحيحة.

ثانياً: التوصيات:

استكمالاً للنتائج التي توصّلت إليها الدراسة، وتعزيزاً لدورها في الكشف عن الأخطاء ومعالجتها، تُقدّم الباحثة التوصيات الآتية:

١- يَكْمُنُ الإِصْلاَحُ في تطوير إعداد طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية، على مختلف مستوياتهم الدراسية، إذ يُعدُّون نواة العملية التعليمية في المستقبل. ومن المؤسف أنه لا يُولى هذا الإعداد الاهتمام الكافي من حيث العناية والتأهيل، إذ يُهمَلُ جانبُ اختيار الطلبة الأكفأ والأكثر تمكُّناً من اللغة. وإذا أُريدَ الجِدُّ في إصلاح واقع اللغة العربية، فلا بُدَّ من العناية بطلبة هذا القسم وتأهيلهم علمياً وتربوياً، واختيار الأفضل منهم؛ لأنَّهم سيكونون المعلمين مستقبلاً. ولا يعني ذلك إهمال تطويرهم في المراحل اللاحقة، بل يجب إعدادهم إعداداً جيّداً ليكونوا قادرين على العطاء والإنجاز، وتحقيق ثمار تعليمهم في مختلف المراحل.

٢- الاستعانة في تعليم اللغة العربية بالوسائل السمعية والبصرية الحديثة، كالمختبرات اللغوية، وأجهزة الاستماع، والوسائط التعليمية المتنوعة، بما يُسهم في تحسين مستوى التعلُّم وتنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة.

والشرائح المصوّرة، وأقراص الحاسوب، وغيرها، إذ لا بُدَّ من الاستفادة من مخترعات العصر في هذا المجال، ومواكبة التطوُّر العالمي في وسائل التعليم، والاقتباس ممّا لدى الآخرين بما يعودُ على لغتنا بالنفع والفائدة.

٣- العملُ بجديّة على نشر قراراتِ المجمع اللغويّة العربيّة والمؤسساتِ المُختصّة الأخرى على أوسع نطاقٍ ممكنٍ في مختلف وسائل النّشر والإعلام، والتّشجيع على استعمالها في الكُتُب المدرسيّة والجامعيّة وغيرها؛ إذ في تلك القرارات تيسيرٌ للغة وتطويرٌ لها، وجعلها مُلبيّةً لحاجاتِ العصر، والإسهام في تقليل الأخطاء اللغويّة.

ثالثاً: المقترحات:

تقترح الباحثة ما يأتي:

- ١- إجراء دراسة مُماثلة للدراسة الحالية على طلبة المراحل الدراسية الأخرى في كلية التربية الأساسية، لغرض تتبع تطور المستوى اللغوي لديهم.
- ٢- إجراء دراسة مُماثلة للدراسة الحالية للموازنة في الأخطاء الكتابية بين طلبة الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية في كلية التربية الأساسية.
- ٣- إجراء دراسة مُماثلة للدراسة الحالية لتحليل الأخطاء الصرفية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية، وبيان أثرها في جودة التعبير الكتابي.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

- ١- إبراهيم، مروان عبد المجيد، الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية، عمّان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.
- ٢- ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، بيروت، المكتبة العصرية، ٢٠٠٢م.
- ٣- أبو مغلي، سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، عمّان، دار يافا للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.
- ٤- أحمد، عبد الحسين عبد الأمير، الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ٢٠٠٢م.
- ٥- أحمد، محمد إبراهيم، برنامج مقترح في النحو العربي بمراحل التعليم العام في ضوء النظرية التوليدية التحويلية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٣م.
- ٦- أحمد، مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة: دراسة تحليلية نقدية، ط٣، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠١م.
- ٧- الأزهرى، خالد، وباهي، مصطفى، الأسس العلمية للبحث العلمي: مفاهيمه وأدواته وأساليبه، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.
- ٨- الأسمر، راجي، المرجع في الإملاء وقواعد الكتابة العربية، بيروت، جروس برس، ١٩٨٨م.
- ٩- بشير، كمال، دراسات في علم اللغة العام والصوتيات العربية، القاهرة، دار غريب، ١٩٩٨م.
- ١٠- البطش، يوسف محمد علي، الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى: دراسة تحليلية، ٢٠٠٨م.
- ١١- بوزي، عمارة، الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم: السنة الأولى متوسط أنموذجاً، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، ٢٠١٦م.
- ١٢- التهانوي، محمد علي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، بيروت، مكتب لبنان، ١٩٩٦م.

- ١٣- جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيرى، مناهج البحث في التربية وعلم النفس: الأسس والتطبيقات، ط٢، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٣م.
- ١٤- حبيب، عبد الفتاح محمد، النحو العربي بين الصناعة والمعنى، القاهرة، جامعة الأزهر، ١٩٩٩م.
- ١٥- حسن، عباس، النحو الوافي في قواعد اللغة العربية، ج١، ط٦، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠م.
- ١٦- خطاب، حسن، وعوني، ياس عباس، أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، بغداد، مطبعة وزارة التربية، ١٩٨٢م.
- ١٧- حطراف، نور الدين، ومكي، أحمد، الأخطاء الشائعة في الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم، جامعة وهران، ٢٠١٩م.
- ١٨- خليل زايد، فهد، الأخطاء الشائعة اللغوية والنحوية والفكرية، عمان، دار اليازوري، ٢٠٠٦م.
- ١٩- داود، سميرة سعيد عبد الغني، نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تدريس القراءة لعلاج الأخطاء اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة التربية في القرن ٢١، جامعة مدينة السادات، ٢٠٢٤م.
- ٢٠- الدليمي، كامل محمود نجم، أخطاء الطلبة النحوية في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٨٠م.
- ٢١- زايد، فهد خليل، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، عمان، دار اليازوري، ٢٠٠٦م.
- ٢٢- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل، جامعة الموصل، ١٩٨١م.
- ٢٣- الزوبعي، عبد الجليل، والسامرائي، مهدي صالح، محاضرات في طرق البحث التربوي، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٩١م.
- ٢٤- سلطان، صفاء، الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٠٠٩م.
- ٢٥- شعراوي، إحسان مصطفى، ويونس، فتحي علي، مقدمة في البحث التربوي، القاهرة، الدار الجامعية، ١٩٨٤م.

- ٢٦- الصويركي، محمد علي حسن، الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة، مجلة جامعة القدس المفتوحة، ٢٠١٨م.
- ٢٧- عبد التواب، رمضان، فصول في فقه اللغة العربية، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٨٧م.
- ٢٨- عبد التواب، رمضان، لحن العامية والتطور اللغوي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٧م.
- ٢٩- العزاوي، نعمة رحيم، القياس والتقويم في العملية التربوية، بغداد، المكتبة العصرية، ٢٠٠٨م.
- ٣٠- العنبكي، قحطان عدنان حسين، أخطاء الطلبة الإملائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية، مجلة ديالى، ٢٠١٧م.
- ٣١- عون، حسن، اللغة والنحو: دراسات تاريخية وتحليلية مقارنة، الإسكندرية، مطبعة رويال، ١٩٥٢م.
- ٣٢- فارس، محمد أحمد، الأخطاء اللغوية المركبة، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٢٢م.
- ٣٣- فان دالين، ديوبولد ب، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة عمر نوفل وآخرين، ط٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٥م.
- ٣٤- فك، يوهان، العربية: دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٨٠م.
- ٣٥- الفلاح، أحمد علي إبراهيم. الأخطاء الشائعة في اللغة العربية وأصول المخاطبات الرسمية. العراق: جامعة الفلوجة، مركز التعليم المستمر، (د.ت).
- ٣٦- الكفشي، آمنة عامر عبد الله، الأخطاء النحوية والإملائية في كتابات طلبة كليتي التربية والتربية الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، ٢٠١١م.
- ٣٧- كوهل، هربيرت، عن فن التدريس، ترجمة سعاد جاد الله، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٤م.
- ٣٨- محجوب، ثريا، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠١م.
- ٣٩- محمد، عوض، أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الدويم، مجلة دراسات تربوية، السودان، ٢٠٠٥م.

- ٤٠- مسعود، محمد، وصالح، إيمان، والقاضي، رضا، أثر توظيف نمط التفاعل في محررات الويب التشاركية لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٠١٥م.
- ٤١- مطر، عبد العزيز، علم اللغة وفقه اللغة، قطر، دار قطري بن الفجاءة، ١٩٨٥م.
- ٤٢- معلوف، لويس، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط٣٧، ١٩٩٦م.
- ٤٣- مذكور، إبراهيم، اللغة العربية بين اللغات العالمية الكبرى، بيروت، ١٩٧٣م.
- ٤٤- الهاشمي، عابد توفيق، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، بغداد، مطبعة الإرشاد، ١٩٧٢م.
- ٤٥- هلال، علي أحمد، الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٨٧م.
- ٤٦- هيكل، عبد العزيز فهمي، مبادئ الأساليب الإحصائية، ط١، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٦٦م.

الملاحق

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية

استبانة استطلاعية

أخي الطالب المحترم...

أختي الطالبة المحترمة...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

تروم الباحثة إجراء دراسة الهدف منها (أسباب الأخطاء النحوية واللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان من وجهة نظر الطالبة)، ونظراً لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة ودراية ولكونكم أحد أفراد عينة الدراسة، لذا تأمل الباحثة إجابتكم عن السؤال الوارد في هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية، وإن إجابتكم ستكون موضع تقديرنا وشكرنا.

السؤال:

برأيكم ما أسباب وقوع طلبة قسم اللغة العربية في الأخطاء النحوية واللغوية.

الطالبة: بنين قاسم نعيم

ملحق رقم (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية

استبانة

آراء الخبراء والمحكمين

حضرة الأستاذ الفاضل المحترم

حضرة الأستاذة الفاضلة المحترمة

تحية طيبة...

تهدف الباحثة إلى إجراء دراسة لنيل درجة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها في تخصص طرائق التدريس، والموسومة بـ (أسباب الأخطاء النحوية واللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان).

ونظرًا لكونكم من أصحاب الخبرة والاختصاص في هذا المجال، فإن الباحثة تضع بين أيديكم الكريمة بعض الفقرات التي ستتناول بعض هذه الصعوبات، راجيةً تفضلكم الكريم بقياس مدى صدقها وصلاحياتها، وذلك من خلال وضع علامة (✓) أمام الفقرة وفي الحقل المخصص لها، وفيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة، أو أنها بحاجة إلى تعديل، مع توضيح نوع هذا التعديل الذي ترونه مناسبًا.

علمًا أن الباحثة قد حصلت على هذه الفقرات من دراسة استطلاعية أولية، ومن الاطلاع على بعض الأبحاث والدراسات في مجال أسباب ضعف التحصيل الدراسي، كما وضعت مجالًا لأي فقرات ترونها مناسبة وضمن مجال الاستبانة.

هذا وأقدر تعاونكم سلفًا، ومن الله التوفيق...

الطالبة: بنين قاسم نعيم

فقرات الآراء والمحكمين.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى التعديل	التعديل المفتوح
١_	يعاني الطلبة من ضعفٍ في القواعد النحوية الأساسية				
٢_	رفع المثنى وجمع لمذكر السالم بالياء في حالة الرفع.				
٣_	عدم ضبطٍ أو آخر كلماتٍ الممنوعه من الصرف.				
٤_	إغفال حذف حرف لعلّة عند جزم الأفعال المعتلة الآخر.				
٥_	مبالغة الطالب في استخدام أسلوب الذاتية بدلاً منالموضوعية الأكاديمية.				
٦_	الخَلط في مواضع كسر همزة (إن) وفتجها لدى الطلبة				
٧_	رفع المفعول به أو نصبُ الفاعل عند تقدّم احدهما.				

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى التعديل	التعديل المفتوح
٨_	إهمال ضوابط حذف الياء في الاسم المنقوص عند الرفع والجرّ.				
٩_	الوقوف في الخطأ عند إعراب الاسماء الخمس بالزيادة أو النقص في علاماتها الفرعية.				
١٠_	ضعف قدرة الطلبة على استخدام أدوات الربط.				
١١_	لقد أفرز التأثير بلغة مواقع التواصل الاجتماعي ضعفا ملموساً في الملكة اللغوية لدى الطلبة، وهو ما يستوجب العمل على معالجة الأخطاء النحوية واللغوية المتفشية، وإعادة تقويم لسانهم العربي.				

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى التعديل	التعديل المفتوح
١٢ -	غيابُ الممارسةِ التطبيقيةِ للتحدث بالفصحى داخل القاعاتِ الدراسيةِ				
١٣ -	رسمُ الهمزةِ المتوسطةِ والمتطرفةِ صورةً غيرَ صحيحه.				
١٤ -	اعتمادُ أسلوبِ المحاضرةِ التقليديِّ القائم على الإلقاء، الذي جعلَ الطالبَ متلقياً سلبيًا و غيرَ مشاركٍ فيها.				
١٥ -	كتابةُ الألفِ مقصورة ممدودةً في أو آخر الأفعال.				
١٦ -	عدمُ ملائمةِ بعض المفرداتِ المنهجيةِ المقررة لمستوى التطور اللغوي الحديثِ واحتياجات الطلاب.				
١٧ -	قلة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتقنياتِ الرقمية في تبسيطِ المادةِ النحوية.				

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى التعديل	التعديل المفتوح
١٨-	عدم رغبة الطلبة في قراءة المصادر النحوية الأصيلة - ككتاب سيبويه- والنفور من جفاف المادة العلمية				
١٩-	عجز الطالب عن ضبط الممنوع من الصرف في حالة الجر ضمن مادة النحو.				
٢٠-	ضعف دافعية الطالب للدراسة بسبب شعوره بصعوبة مادة النحو وتشعب قواعدها.				
٢١-	غياب الاختبارات التي تقيس فهم مادة النحو والتركيز على الاستذكار والحفظ الآلي				
٢٢-	ضيقة الوقت المخصص للمحاضرة مقارنة بزخم مادة النحو المقررة وكثافتها.				
٢٣-	الخطأ في تعدية الأفعال بحروف جر غير ملائمة.				
٢٤-	وجود قصور في المهارات الكتابية والضوابط الإملائية لدى طلبة قسم اللغة العربية.				
٢٥-	عجز الدارسين عن التفريق بين صوتي (الصاد والضاد)، نتيجة لضعف التمييز التطبيقي.				
٢٦-	افتقار الأسئلة النحوية للوضوح وغموض الغايات والمطالب الدراسية				
٢٧-	شدة محاسبة الأستاذ على تفاصيل الإجابة ودقتها.				
٢٨-	كثافة أعداد الطلبة داخل القاعة الدراسية تُضعف فاعلية الأداء وجودة الشرح.				
٢٩-	عدم الالتزام بوضع علامات الترقيم في مواضعها.				
٣٠-	خروج بعض التدريسيين عن موضوع المادة أثناء المحاضرة مما مما يؤثر سلباً في مستوى التركيز.				

ملحق (٣) أسماء السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة.

ت	إسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل
١_	أ.د نجم عبد الله غالي	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٢_	أ.د سلام ناجي باقر الغضبان	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٣_	شيماء كريم حسون	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٤_	أ.د أحمد عبد المحسن كاظم	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٥_	م.م زهراء عبد الزهرة سالم	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٦_	أ.م شفاء حسين وارد	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٧_	أ.د سعدون صالح مطشر	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٨_	أ.م.د مريم ياسر كاظم	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٩_	أ.م.د علي صاحب عيسى	اللغة العربية وادابها	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
١٠_	م.م بشائر جاسم لازم	اللغة العربية وادابها	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
١٢_	أ.م.د مرتضى حمدان	اللغة العربية وادابها	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
١٣_	م.م سيف كريم عيسى	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
١٤_	أ.م.د أسماء سلام خليل	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان

ت	إسم الخبير	الإختصاص	مكان العمل
١٥_	ا.م.د رملة جبار كاظم	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
١٦_	د. عباس عودة شنيور	اللغة العربية /النقد الحديث	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
١٧_	د. علي حسن الهذيلي	النقد الادبي الحديث	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
١٨_	د. سيف مسلم كريم	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
١٩_	د. هيفاء الدهامات	مناهج وطرائق تدريس	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٢٠_	م. سالم رحيم معلة	اللغة العربية/دلالة	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان
٢١_	د. حسن منصور	اللغة العربية وادابها	كلية التربية الأساسية جامعة ميسان

المحلق رقم (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية

استبانة آراء الطلبة

عزيزي الطالب المحترم.....

عزيزتي الطالبة المحترمة.....

تحية طيبة...

تهدف الباحثة إلى التعرف على أسباب الأخطاء النحوية واللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة، ونظرًا لما تتمتعون به من صراحة وموضوعية، ارتأت الباحثة توجيه هذه الاستبانة إليكم، والتي تتضمن مجموعة من الفقرات التي تمثل أسباب هذه الأخطاء.

وترجو الباحثة منكم الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بدقة وموضوعية؛ خدمةً للعملية التربوية والتعليمية.

التعليمات:

١. إذا كنت تعتقد أن الفقرة تمثل سببًا رئيسًا، ضع علامة (✓) في الحقل المخصص.

٢. إذا كنت تعتقد أن الفقرة تمثل سببًا ثانويًا، ضع علامة (✓) في الحقل المخصص.

٣. إذا كنت تعتقد أن الفقرة لا تمثل سببًا، ضع علامة (✓) في الحقل المخصص.

المعلومات العامة:

أ- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

ب- المرحلة:

ج- نوع الدراسة: ☐ صباحي ☐ مسائي

ملاحظة: توجّه هذه الاستبانة إلى الطلبة القائمين فعليًا بتعلّم مادة اللغة العربية، بغض النظر عن تخصصهم العلمي.

الطالبة: بنين قاسم نعيم

فقرات الاستبانة الاصلية

ت	الفقرات	سبب رئيسي	سبب ثانوي	لا يشكل سبب
١_	يعاني الطلبة من ضعفٍ في القواعد النحوية الاساسية	٩٠	٨٠	١٠
٢_	رفع المتنّى وجمع المذكر السالم بالياء في حالة الرفع.	٦٥	٧٥	٤٠
٣_	عدم ضبطٍ أو اخر كلماتٍ الممنوعه من الصرف.	٩٠	٣٠	٦٠
٤_	إغفال حذف حرف لعلّة عند جزم الأفعال المعتلة الاخر.	٢٠	١٠٠	٦٠
٥_	مبالغة الطالب في استخدام سلوب الذاتية بدلاً منالموضوعية الأكاديمية.	١١٠	٦٠	١٠
٦_	الخَلط في مواضع كسر همزة (إن) وفتجها لدى الطلبة	١٠	٧٥	٩٥
٧_	رفع المفعول به أو نصب الفاعل عند تقدّم احدهما.	٣٥	٤٥	١٠٠

ت	الفقرات	سبب رئيسي	سبب ثانوي	لايشكل سبب
٨-	إهمال ضوابط حذف الياء في الاسم المنقوص عند الرفع والجرّ.	١٤٠	٢٥	١٥
٩-	الوقوع في الخطأ عند إعراب الاسماء الخمسة بالزيادة أو النقص في علاماتها الفرعية.	٩٠	٦٠	٣٠
١٠-	ضعف قدرة الطلبة على استخدام أدوات الربط	١٠٠	٧٠	١٠
١١-	لقد افرز التاثر بلغة مواقع التواصل الاجتماعي ضعفاً ملموساً في المَلَكَة اللغوية لدى الطلبة، وهو ما يستوجب العمل على معالجة الأخطاء النحوية واللغوية المتفشية، وإعادة تقويم لسانهم العربي.	٥٠	١٠٠	٣٠
١٢-	غياب الممارسة التطبيقية للتحدث بالفصحى داخل القاعات الدراسية.	٤٠	١١٠	٣٠
١٣-	رسم الهمزة المتوسطة والمتطرفة بصورة غير صحيحة.	٦٦	٦٤	٥٠
١٤-	اعتماد أسلوب المحاضرة التقليدي القائم على الإلقاء، الذي جعل الطالب متلقياً سلبيًا و غير مشارك فيها.	١٠٠	٥٠	٣٠
١٥-	كتابة الالف مقصورة ممدودة في أو آخر الأفعال	٣٠	١١٠	٤٠

ت	الفقرات	سبب رئيسي	سبب ثانوي	لايشكل سبب
١٦ -	عدم ملائمة بعض المفردات المنهجية المقررة لمستوى التطور اللغوي الحديث واحتياجات الطلاب.	٢٠	١١٠	٥٠
١٧ -	قلة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والتقنيات الرقمية في تبسيط المادة النحوية.	٤٥	٦٥	٧٠
١٨ -	عدم رغبة الطلبة في قراءة المصادر النحوية الأصيلة - ككتاب سيويه - والنفور من جفاف المادة العلمية.	١٣٥	٢٥	٢٠
١٩ -	عجز الطالب عن ضبط الممنوع من الصرف في حالة الجر ضمن مادة النحو	١٤٥	٢٥	١٠
٢٠ -	ضعف دافعية الطالب للدراسة بسبب شعوره بصعوبة مادة النحو وتشعب قواعدها.	٩٥	٥٥	٣٠

ت	الفقرات	سبب رئيسي	سبب ثانوي	لايشكل سبب
٢١ -	غياب الاختبارات التي تقيس فهم مادة النحو والتركيز على الاستدكار والحفظ الالي.	١٠٥	٤٥	٣٠
٢٢ -	ضيق وقت للمحاضرة مقارنة بزخم مادة النحر المقررة وكثافتها.	١٤٠	٣٠	١٠
٢٣ -	الخطأ في تعدية الأفعال بحروف جر غير ملائمة.	٥	٩٥	٨٠
٢٤ -	وجود قصور في المهارات الكتابية والضوابط الإملائية	١٥٠	٢٠	١٠
٢٥ -	عجز الدارسين عن التفريق بين صوتي (الصاد والضاد)، نتيجة لضعف التمييز التطبيقي.	٥٩	٦١	٦٠
٢٦ -	وغموض الغايات والمطالب الدراسية.	١٠٠	٦٤	١٦
٢٧ -	شدة محاسبة الأستاذ على تفاصيل الإجابة ودقتها.	٦٠	٦٥	٥٥
٢٨	كثافة أعداد الطلبة داخل القاعة الدراسية تُضعف فاعلية الأداء وجودة الشرح.	٨٨	٧٢	٢٠
٢٩ -	عدم الالتزام بوضعية علامات الترتيم في مواضعها.	٧٥	٦٥	٤٠
٣٠ -	خروج بعض التدريسيين عن موضوع المادة اثناء المحاضره مما يؤدي سلباً في مستوى اثناء	٩٥	٣٠	٥٥