

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية

الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية (دراسة تحليلية)

رسالة تقدمت بها

رغد سلمان علوان الجبوري

إلى مجلس كلية التربية في جامعة بابل وهي
جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
محسن علي عطية

تموز ٢٠٠٢ م

ربيع الثاني ١٤٢٣ هـ

Z

﴿ يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا
الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

سورة المجادلة - الآية - ١١

الإهداء

إلى الحاضر الذي لا يغيب أبداً عني ...

أبي

إلى ملاذي الأول والأخير ...

أمي

إلى من أعطى للأخوة معناها ...

صديقي وأخي عقيل

إلى من ساندتني في السراء والضراء ...

صديقتي وأختي أنصاف

إلى نوارس المحبة والبسمة الدائمة ...

أخواتي نغم وسماهر ونوسة

رغد

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية) التي تقدمت بها الطالبة (رغد سلمان علوان الجبوري) جرى تحت إشرافي في جامعة بابل – كلية التربية وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

المشرف

الأستاذ المساعد الدكتور
محسن علي عطية

بناء على التوصيات ارشح هذه الرسالة للمناقشة

الأستاذ الدكتور

علي ناصر غالب

رئيس قسم اللغة العربية

٢٠٠٢ / /

ملخص البحث

اللغة العربية أعظم مقومات القومية العربية وهي وعاء التراث الحضاري المزدهر للأمة العربية وإنها المادة الحبة التي يتم بها الاتصال والتفاهم وتبادل الأفكار ، والعربية تسمو بطبيعتها لأنها مثلت دوما تاريخ أمة من فكر وعلم وأدب ، وقد شكل اقتران العربية بالقرآن الكريم مزية عظيمة زادت أهميتها دينية وإعجازاً لغوياً.

وعماد العربية ألفاظها التي تعبر بها عن معانيها ، فمن مزاياها التعبير بألفاظها عن أدق المعاني ، لذلك فإن سلامة اللغة العربية مرهونة بسلامة ألفاظها وصحة النطق بها ومدرس العربية هو الحارس الأمين على هذه الألفاظ من الخطأ أو اللحن من خلال استخدامه لها استخداماً صحيحاً ومن خلال الحرص على سلامتها عندما يستخدمها الطلبة .

وتتجلى أهمية مدرس العربية في دوره الرائد في الحفاظ على اللغة العربية سليمة فصيحة لكونه يضطلع بمهمة تدريسها وتمكين الطلبة منها ، ولكونه الحارس على سلامتها والمسؤول عن تدريسها وإيصال المادة إلى المتعلمين .

وبما إن المدرس أحد أهم أركان العملية التدريسية وعلى عاتقه تقع مسؤولية تدريسها فإن عدم كفايته في استخدام اللغة العربية يؤثر في تدريسها حتى أن هناك من عزا أسباب الضعف في اللغة العربية إلى ندرة المدرس الجيد .

والمعيار الأساس لمدرس العربية ليس مقدار ما يملكه من معلومات أو قدرته على إعطاء قاعدة نحوية أو صرفية صحيحة ، وإنما هو قدرته على توظيف هذه القواعد في أثناء حديثه في الصف .

فالحديث من أبرز المهارات اللغوية التي يمارسها المدرّس في إيصال مادته إلى المتعلمين وأحداث الأثر المطلوب فيهم ، وان دائرة الحديث أوسع من دائرة الكتابة لان مواقف الحياة اليومية التي تقتضي أن يكون فيها الإنسان متحدثاً أكثر من تلك التي يكون فيها قارئاً أو كاتباً.

والمعروف إن الحديث له أثر قد يفوق فيه أثر المهارات الأخرى كالكتابة والقراءة لما يصاحبه من فعل لعوامل الاتصال غير اللفظي ومنها نبرات الصوت وتقاسيم الوجه والإشارة والوقف والوصل والاستفهام والتعجب وغير ذلك مما توفره المواجهة في الحديث وقد لا توفره الكتابة بالمستوى نفسه .

وعلى هذا الأساس فإن لحديث المدرس أثراً قد لا يرقى إليه أثر الكتابة في تقويم نطق الطالب وإكسابه قدرة على الاستخدام اللفظي الصحيح عن طريق المحاكاة ، وإذا أدركنا هذه الأهمية لحديث المدرس ، أدركنا أثر الأخطاء اللفظية التي يمكن أن يقع فيها مدرس العربية في التدريس .

زيادة على ذلك فإن جميع الدراسات السابقة شددت على وجود حالة الضعف في العربية لدى الطلبة واتجهت إلى البحث في هذا الضعف وأسبابه ولكنها لم تتجه إلى حديث المدرس ما قد يتخلله من أخطاء لفظية .

وقد تنبّهت الباحثة على ارتكاب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أخطاءً لفظية في أثناء حديثهم في الصف مما جعلها تشعر بضرورة إجراء دراسة تشخيصية تحليلية للأخطاء اللفظية التي يقع فيها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في أثناء حديثهم أمام طلبتهم .

أهداف البحث

يرمي البحث الحالي إلى تشخيص الأخطاء اللفظية التي يقع فيها مدرسو اللغة العربية عند حديثهم في أثناء تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة وتحليلها حسب مجالاتها وموضوعاتها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما هي الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها مدرسو اللغة العربية في حديثهم لطلبتهم في المدارس المتوسطة والثانوية .
٢. ما هي المواضيع الصرفية التي يخطئ فيها مدرسو اللغة العربية في حديثهم لطلبتهم في المدارس المتوسطة والثانوية .
٣. ما هي نسبة المخطئين من مدرسي اللغة العربية في الموضوعات النحوية .
٤. ما هي نسبة المخطئين من مدرسي اللغة العربية في المواضيع الصرفية .
٥. ما هي نسبة الذين يستخدمون مفردات عامية في تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١. مدرّسي اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية فقط في محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢ .
٢. الأخطاء اللفظية التي يقع فيها المدرّسون المذكورون في أثناء تدريسهم فروع اللغة العربية المختلفة في العام المذكور .

إجراءات البحث

مجتمع البحث

شمل مجتمع البحث مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها الذين يدرّسون اللغة العربية في محافظة بابل في المدارس المتوسطة والثانوية للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ البالغ عددهم (٩٦٧) مدرساً ومدرسة . ضمن (١٥٣) مدرسة متوسطة وثانوية موزعة بين أربعة أفضية هي قضاء الحلة الذي بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية فيه (٥٨) مدرسة ، وقضاء المحاويل الذي بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية فيه (٢٦) مدرسة ، وقضاء المسيب الذي بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية فيه (٣٥) مدرسة ، وقضاء الهاشمية الذي بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية فيه (٣٤) مدرسة .

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٣١) مدرسة متوسطة وثانوية وقامت الباحثة باتباع الأسلوب الطبقي العشوائي في سحبها ، وقد حددت نسبة (٢٠ %) من مجموع المدارس لتكون عينة ممثلة للمجتمع الأصلي فأصبحت المدارس المسحوبة في قضاء الحلة (١٢) مدرسة متوسطة وثانوية وفي قضاء المحاويل (٥) مدارس متوسطة وثانوية ، وفي قضاء المسيب (٧) مدارس متوسطة وثانوية ، وفي قضاء الهاشمية (٧) مدارس متوسطة وثانوية ، وقد مثل مدرسو اللغة العربية الذين يمارسون تدريس اللغة العربية في المدارس المسحوبة جميعهم عينة المدرسين وكان عددهم (١٠٤) مدرسين ومدرسات موزعين بين الأفضية المذكورة على الشكل الآتي :

(٣٨) مدرساً ومدرسة في قضاء الحلة ، (١٨) مدرساً ومدرسة في قضاء المحاويل ، (٢٢) مدرساً ومدرسة في قضاء المسيب ، (٢٦) مدرساً ومدرسة في قضاء الهاشمية .

أداة البحث

بما أن البحث يرمي إلى تشخيص الأخطاء اللفظية التي ترد في حديث مدرسي اللغة العربية في أثناء التدريس وجدت الباحثة أن التسجيل الصوتي خير أداة لرصد هذه الأخطاء وتشخيصها وتحليلها لكون هذه الأداة دقيقة وملائمة لطبيعة البحث ، وبعد التأكد من صلاحية استخدام الأداة ، وطريقة تسجيل أحاديث المدرسين طبقت على عينة البحث الأساسية ، إذ قامت الباحثة بالتسجيل الصوتي لحديث المدرسين على أشرطة تسجيل ، ثم قامت بتحويل الحديث المسجل صوتياً على الأشرطة إلى حديث مكتوب وذلك بكتابته على ورق اعد لهذا الغرض ، ثم تشخيص الأخطاء النحوية والصرفية والعامية وفرزها حسب مجالاتها .

نتائج البحث

توصل البحث إلى أن المدرسين جميعهم وقعوا بأخطاء لفظية كما يأتي :

١. إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها انحصرت أخطاءهم في الحديث في (١٩) موضوعاً نحويّاً احتل موضوع المجرور بالإضافة المرتبة الأولى في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٢٤٠) خطأً ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢١.٦٨٠ %) من مجموع تكرارات الأخطاء البالغ (١١٠٧) أخطاءً ، فيما احتل موضوع فعل الأمر المرتبة الأخيرة من مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه تكراراً واحداً ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٠٩٠ %) .

٢. أخطأ مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في لفظ حركة كل حرف من أحرف بنية الكلمة ، وقد احتلت عين الكلمة أعلى مرتبة في مجموع تكرارات الأخطاء البالغ (٨٠٨) أخطاءً ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيها (٥٠٦) أخطاءً ، ويشكل هذا العدد

نسبة مقدارها (٦٢.٦٢٤ %) ، فيما احتلت أحرف الزيادة المرتبة الأخيرة ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيها (٨٥) خطأً ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٠.٥١٠ %) .

٣. فيما يخص نسبة المخطئين فقد ظهر ما يأتي :

أ. أخطأ مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في (١٩) موضوعاً نحويّاً ، وقد احتل موضوع المفعول به على مرتبة في نسبة المخطئين إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٨١) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٤) مدرسين ومدرسات ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٧٧.٨٨٤ %) ، فيما احتل موضوع فعل الأمر أدنى مرتبة في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه مدرساً واحداً من مجموع أفراد العينة مشكلاً نسبة مقدارها (٠.٩٦١ %) .

ب. أخطأ مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في لفظ حركة جميع مواضع بنية الكلمة بنسب متفاوتة إذ احتلت عين الكلمة أعلى مرتبة في نسبة المخطئين إذ بلغ عدد المخطئين فيها (١٠٢) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٤) مدرسين ومدرسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٩٨.٧٦٩ %) ، فيما احتلت أحرف الزيادة أدنى مرتبة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيها (٧٥) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة مشكلاً نسبة مقدارها (٧٢.١١٥ %) .

٤. إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها تلفظوا بـ (٤٥) كلمة عامية بنسب متفاوتة تتدرج بين نسبة عليا احتلتها كلمة [منو] إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٥٧) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٤) مدرسين ومدرسات ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٥٤.٨٠٧ %) ، فيما احتلت الكلمات الآتية [انطوكمياها ، كلش ، شكذ ، درخ ، أني ، شريد ، بس ، دني] المرتبة الأخيرة إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها مدرساً واحداً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٩٦١ %) . وقد قامت الباحثة بتصنيف الكلمات العامية التي تلفظ فيها مدرسو اللغة العربية إلى مجموعتين . الأولى ماله اصل في العربية ، إذ كان عدد الكلمات العامية التي لها

اصل في العربية (٣٨) كلمة والمجموعة الثانية ضمت الكلمات العامية التي ليس لها اصل في العربية وكان عددها (٧) كلمات عامية .

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ، استنتجت الباحثة أن المدرسين يقعون بأخطاء لفظية لا تليق بمستواهم ولا بالمهمة التي يكلفون القيام بها ، وهي تدريس اللغة العربية ، وانهم غير قادرين على توظيف القواعد النحوية والصرفية في أثناء الحديث ، واستنتجت ابتعاد لغة المدرسين عن العربية الفصيحة وعدم توشي المدرسين الحيلة والحذر من استخدام العامية في تدريس اللغة .

وأوصت الباحثة بالتشديد على الموضوعات النحوية التي وقع فيها المدرسون بأخطاء نحوية ، وإعطاء الصرف اهتماماً أكبر من الدراسة والشرح ، والإكثار من التطبيقات العملية ، والتمرينات في الدرس ، واستخدام اللغة العربية الفصيحة في الدرس ، والاهتمام بدروس التعبير والمطالعة وتدريس التعبير بفرعيه الشفهي والتحريري في أقسام اللغة العربية ، واعتماد الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في أثناء الخدمة لتساعدتهم على تطوير ذخيرتهم اللغوية ومتابعة المشرفين المتخصصين لمدرسي اللغة العربية وضرورة اختيار طلبة أقسام اللغة العربية على وفق معايير محدودة .

واقترحت الباحثة إجراء عدد من الدراسات استكمالاً للبحث .

فهرست المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	ملخص البحث
د	فهرست المحتويات
ر	فهرست الجداول
ز	فهرست الملاحق

٢٢ - ١	الفصل الأول : التعريف بالبحث
١	أهمية البحث والحاجة إليه
٢١	أهداف البحث
٢١	حدود البحث
٢٢	تحديد المصطلحات
٥١-٢٣	الفصل الثاني : دراسات سابقة ومؤشراتها
٢٣	أولاً : دراسات عربية
٤٨	ثانياً : دراسات أجنبية
٥١	ثالثاً : مناقشة الدراسات السابقة
٧١-٥٥	الفصل الثالث : إجراءات البحث
٥٥	أولاً : مجتمع البحث
٥٨	عينة البحث
٦٤	ثانياً : أداة البحث
٦٥	التطبيق الاستطلاعي للأداة
٦٦	التطبيق النهائي للأداة
٦٧	تحويل الحديث المسموع إلى حديث مكتوب
٦٧	ثبات تحويل الحديث المسموع إلى حديث مكتوب
٦٨	تصحيح الأخطاء
الصفحة	الموضوع
٦٨	ثبات التصحيح
٦٩	فرز الأخطاء
٧٠	ثبات فرز الأخطاء
٧١	ثالثاً : الوسائل الإحصائية
١٠٨-٧٢	الفصل الرابع : عرض النتائج وتحليلها
٧٣	عرض النتائج وتحليلها في ضوء أهداف البحث
١١٥-١٠٩	الفصل الخامس
١٠٩	أولاً : الاستنتاجات
١١١	ثانياً : التوصيات
١١٥	ثالثاً : المقترحات
١١٦	المصادر
١٢٥	الملاحق
A - B	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية

فهرست الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
١	أعداد المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة بابل	٥٦
٢	أعداد المدارس المتوسطة في المحافظة بحسب الأفضية	٥٧
٣	أسماء المدارس المتوسطة والثانوية المسحوبة من كل قضاء في المحافظة التي شكلت عينة البحث وجنسها ومواقعها وأعدادها	٦٠
٤	أعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في كل مدرسة شملتها عينة البحث	٦٣
٥	الموضوعات النحوية التي أخطأ فيها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها ومجموع تكرارات الأخطاء فيها ونسبتها المئوية	٧٤
٦	مواضع الأخطاء اللفظية في بنية الكلمة وتكراراتها ونسبتها المئوية	٧٨
٧	الموضوعات النحوية وأعداد المخطئين فيها ونسبتهم المئوية	٨٠
٨	مواضع الأخطاء اللفظية في بنية الكلمة وأعداد المخطئين فيها ونسبتهم المئوية	٩٥
٩	الكلمات العامية وأعداد المدرسين الذين تلفظوا بها ونسبتهم المئوية	٩٩
١٠	الكلمات العامية المنحوتة عن أصل عربي	١٠٥
١١	الكلمات العامية الموضوعة التي ليس لها جذور عربية فصيحة	١٠٨

فهرست الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة لتربية محافظة بابل إلى المدارس المتوسطة والثانوية في المحافظة	١٢٥

١٢٦	الموضوعات النحوية وتكرارات الأخطاء اللفظية في كل موضوع نحوي	٢
١٢٧	المواضع الصرفية وتكرارات الأخطاء اللفظية في كل موضع من بنية الكلمة	٣
١٢٨	الألفاظ العامية ونسبة المتحدثين بها من المدرسين	٤

Ministry of Higher Education
And Scientific Research
Babylon University
Education College

**The Utterance's Mistakes What is Talking by the
Arabic Language's Teachers in the Intermediate
and Secondary Schools (An Analyzing Study)**

A Thesis

Submitted to the Council of Education College, University of
Babylon as a Partial Fulfillment of the Requirements for the
Degree of Master in Education / Methodical of Arabic Teaching

By:

Raghad Salman Alwan

Supervised by:

*Assistant Prof.
Mohsin Ali Ateyyah*

٢٠٠٢

١٤٢٣

ABSTRACT

The Arabic language is a great fundamental of Arab Nationality; it is a container of a flourishing civilization heritage of Arab Nation. It is a survive material by which it could be communication, understanding and exchanging ideas; Arabic language is elevation by its nature because it always represented a nation's history from thinking and science and literature. As well the connection the Arabic with Holly Qura'n formed a significance feature it made the Arabic language has a most importance religious and linguistics' inimitability.

The Arabic's basic is its utterances which are expressed on its meanings, from its characteristics is expressing on it's utters by accurate meanings. The soundness of Arabic language dependent on the soundness of its utterances, the sound of utter of it and the Arabic's teacher is a honest guard on these utterances from wrong or melody by he was used it a sound usage and by to observe of its soundness when it used by students.

The importance of Arabic's teacher appeared in his pioneer role to keeping on the Arabic language sound and frank, because he was a guard on its soundness and he was responsible for teaching it to communicate to the learners.

Though the teacher is the one of the most important of teaching operation fundamentals, he is responsible for its teaching. If he was unable to use Arabic language it affected in its teaching until they were attributed this weakness in the Arabic language to the rarity of good teacher.

The basic criterion to the Arabic's teacher was not what he has information or his ability to give a base grammar or inflection correctly, but it was his ability to employ these bases within his speech in the class.

The speech is one of most important linguistics' skills, which practiced by the teacher to communicating his material to the learners and affected of them. The speech's circle is a greater than writing's circle, because the life daily position required from human being to be speaker more than reader or writer.

It is well known that speech has effected might be predominated the effect of other skills like writing and reading, because of the factors of unutterances' communication. One of them the voice's intonation, face's expressions, signs, pause, relative, interrogative and exclamation and others what are provided by confrontation in the speech and the writing might not be provided at the same level.

Because of this the teacher's speech has effected might be the writing's effected has not the same effect in the evaluation of student's utterance and made him acquired the ability to use the correct utterance by imitation. If we are realizing this importance of the teacher's speech, we should realize the effecting of utterances' errors, which were made by Arabic's teacher in the teaching.

Moreover, the all previous studies insisted on the existence of weakness state in the Arabic for the students. It went toward to this weakness and its reasons, but it was not go toward the teacher's speech and his utterance errors.

The researcher perceived to errors' utterances, which made by the female and male teachers of Arabic language within their speech in the class. So the she felt it is necessary to make analytical studies to diagnose the utterances errors which made by the teachers of Arabic language within their speech with the students.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد المرسلين وآله
الطيبين الطاهرين وبعد :

إن الشكر من تمام النعم قال جلّ وعلا في محكم كتابه ﴿لَيْنْ شَكَرْتُمْ
لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾* ، فله الشكر والحمد على ما أعطاني من قدرة لإتمام بحثي
المتواضع هذا ، حمداً يعجز لساني عن ترديده ، وشكراً تفيض جوارحي به .
وتود الباحثة أن تتوجه بالشكر والتقدير إلى رئيس قسم اللغة العربية الأستاذ
الدكتور الفاضل علي ناصر لما أبداه من عون للباحثة .

ومن تمام النعم أن تتوجه الباحثة بالشكر والتقدير إلى كل من تفضل عليها
بالكلمة الطيبة والنصيحة ، ولم يبخل عليها بعلم جليل وبرأي سديد ، ومن ذلك يتجلى
أمام ناظري أستاذي الدكتور محسن علي عطية الذي أفنى الساعات الطويلة والليالي
متابعاً علمي خطوة خطوة ، ومحاولاً إخراج البحث على الصورة التي أتمنى أن تنال
رضا قارئها ، ولم يبخل لا بآرائه العلمية ولا بنصائحه الأبوية التي أغنت البحث فله
مني كل الشكر والتقدير .

ويسر الباحثة أن تتوجه بالشكر إلى الأستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم
الجبوري الذي كان مواكبا البحث طيلة مدة كتابته وكان خير ناصح وخير موجه ،
ومن دواعي سرور الباحثة أن تتوجه بالشكر للأستاذ المساعد الدكتور صباح سالم
والدكتور محسن حسين لما قدماه من جهد أعان الباحثة في عملها .

* . سورة إبراهيم / آية (٧) .

وتود الباحثة أن تتوجه بالشكر والتقدير إلى أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية ، ولاسيما الدكتور فاهم الطريحي والدكتور حسين ربيع للنصائح والآراء العلمية التي أغنت البحث . وتتوجه الباحثة بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المساعد الدكتور عبد الستار مهدي أستاذ اللغة في كلية المعلمين لآرائه العلمية التي أعانت الباحثة .

ولا يفوت الباحثة أن تتوجه بالشكر والتقدير إلى إدارات المدارس المتوسطة والثانوية في المديرية العامة لتربية محافظة بابل التي مثلت عينة البحث لما قدمت من جهود سهلت عمل الباحثة .

ويسر الباحثة أن تتوجه بالشكر والتقدير إلى كل الموظفين في المكتبة المركزية التابعة لجامعة بابل وإلى موظفات مكتبة كلية التربية لما بذلن من جهود استثنائية ساعدت الباحثة كثيراً .

وأخيراً تتوجه الباحثة بالشكر والامتنان إلى العائلة الكريمة ولاسيما الوالدة التي كانت السفينة التي رست بالباحثة إلى بر الأمان ، والبسمة التي هونت عناء العمل ، والكلمة الطيبة التي بددت السحاب ، فلها مني جليل الشكر والتقدير ، وأتوجه بالشكر إلى أخي عقيل وأختي أنصاف اللذين كانا خير من ساندني في رحلتي ، وهون عليّ عناء العمل ، فلهما مني جزيل الشكر والتقدير .

والله ولي التوفيق .

رغد

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرسو اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية – دراسة تحليلية –) وقد ناقشنا الطالبة (رغد سلمان علوان) في محتوياتها وفيما له علاقة بها . ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير تربية / طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير () .

عضو	عضو
الاسم : أ.م.د. جمعة رشيد كضاض	الاسم : أ.م.د. عمران جاسم الجبوري
التاريخ : ٢٠٠٢ / /	التاريخ : ٢٠٠٢ / /

المشرف	رئيس لجنة المناقشة
الاسم : أ.م.د. محسن علي عطية	الاسم : أ.م.د. سالم عيدان الطائي
التاريخ : ٢٠٠٢ / /	التاريخ : ٢٠٠٢ / /

صقت هذه الرسالة من مجلس كلية التربية بتاريخ / / ٢٠٠٢ م

العميد
أ.د. عباس إبراهيم الجبوري
التاريخ : ٢٠٠٢ / /

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- أهمية البحث والحاجة إليه

- أهداف البحث

- حدود البحث

- تحديد المصطلحات

أهمية البحث والحاجة إليه

التربية وسيلة بها يتحقق بناء المجتمع واستمراره ، فهي تُعنى بتعليم أفراد المجتمع من الجيل الجديد كيف يسلكون في المواقف الاجتماعية المختلفة على أساس ما يتوقعه منهم المجتمع الذي ينشؤون فيه ، وهي معنية بالسلوك الإنساني وتنميته وتطويره (٧٥ : ص ٦) .

فالتربية تنمي الخلق والشخصية ، وهدفها النهائي هو تحقيق أهداف الجماعة التي يستطيع الفرد في نظامها أن يحقق كل استعداداته وفيها يجد المعنى المحسوس لحياته ، وتتحقق بذلك منتهى سعادته ، ويتمكن من تقديم أقصى إسهاماته في تقدم المجتمع ، فتتم المنجزات وتحل المشكلات (١٥ : ص ١٢٧) .

وهي ظاهرة طبيعية في الجنس البشري رافقت الإنسان منذ نشوئه ، فهي له ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها لأنها تعنى بالحياة ، بل هي الحياة نفسها (٨٣ : ص ٩) .

والتربية الصحيحة ذات هدف راقٍ ، إذ تسعى لتقويم الفرد ليصبح عضوا صالحا في مجتمعه ، وهي لا تفرق بين الفرد والمجتمع ، بل ترى أن الفرد كالأجرة في البناء ، إذ تتوقف سلامة المجتمع على سلامة أفراده ، مثلما تتوقف سلامة البناء على سلامة كل أجرة فيه (٤٣ : ص ٧) .

وينظر إليها أنها أداة من أدوات البناء الحضاري ، إذ تكون في خدمة المجتمع تعمل فيه وله وبهذا تصبح واضحة المعالم ، إذ أن نوعية المواطنين تتوقف إلى حد كبير على نوعية التربية التي يتلقونها ويمارسونها (١٤ : ص ٤٦) .

وتأسيساً على أهمية التربية احتلت مكانة رفيعة في الإسلام ، إذ ضرب لنا القرآن أروع الأمثلة عن أهمية التربية تجلت في آياته البينات إذ يقول جلَّ وعلا في محكم كتابه " وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ " * .

وضرب لنا رسولنا الكريم محمد (ص) مثلاً أعلى في تشجيعه التربية والتعليم والاعتراف بفضل مهنة التعليم ، فقد نقل عنه (ﷺ) " انه دخل ذات يوم المسجد فرأى مجلسين : أحدهما فيه قوم يدعون إلى الله عز وجل ويرغبون إليه ، وفي الآخر جماعة يعلمون الناس فقال (ص) : أما هؤلاء فيسألون الله فان شاء أعطاهم ، وان شاء منعهم ، وأما هؤلاء فيعلمون الناس وإنما بعثت معلماً " (٣ : ص ١١) .

لذلك تبوأ التربية في عالمنا المعاصر مكانة رفيعة ومنزلة عظيمة فاقت أية مرحلة من مراحل التطور الحضاري للجنس البشري ، نظراً لتطور العصر واختلافه عن العصور السابقة فهو عصر التكنولوجيا والتغير المعرفي ، إذ تحتاج روح العصر والتغيرات الحاصلة فيه إلى تربية تلائمها ، مشتقة من ظروفها (٣٢ : ص ١١٣) .

ونظراً لأهمية التربية في خلق الإنسان وتكيفه باتجاه أهداف المجتمع ، اتخذت الدول المختلفة ومنها قطرنا العزيز من التربية أداة فعالة لتحقيق التفوق العلمي وأداة لإعداد النشء والشبيبة إعداداً وطنياً وقومياً (٧١ : ص ٩-١٠) . ولما كانت التربية هي العملية التي يتم بها أحداث التبدل المنشود في المجتمع بحيث لا يبقى مجرد نظرية لما نرغب به ونبغيه ، أصبحت التربية عملية مقصودة (٧٣ : ص ٥٦٥) .

* . سورة القلم / آية ٤ .

وقد اعتنت دوماً بتدريب المتعلمين على أن يكونوا في سلوكهم وأعمالهم منسجمين متوازنين مع مصالح أنفسهم من جهة ، ومع مثلهم العليا ومصالح مجتمعهم من جهة أخرى (٦٥ : ص ٣) .

وبذلك تصبح لها مكانة أساسية في تطوير المجتمع ورسم مستقبله ، فهي تزوده بالطاقة الحيوية متمثلة في شباب مفكر مستنير يحسن استغلال إمكانياته وبناء مجتمعه (٤ : ص ٤٢٤) .

فهي نشاط إنساني صنعته ظروف الحياة ، وصنعه معها أولئك الذين يعيشون ظروف هذه الحياة ، والتفاعل بين الظروف والناس هو سبب أي نظام يقوم في أي زمان أو مكان وفي أية مرحلة من المراحل ، لذلك أصبحت المجتمعات المتقدمة تنظر إلى العملية التربوية على أنها عملية استثمارية ، ولها من العائدات الكبيرة ما يفوق أنماط الاستثمار وصوره الأخرى (٦٩ : ص ٢) .

ولما كانت التربية عملية اجتماعية فقد اهتمت بالمجتمع وتنميته وتغييره ، أي أن هدفها هو نقل المهارات والمعتقدات والاتجاهات والقيم وأنماط السلوك الأخرى إلى أفراد الجيل الجديد لكي تجعل منهم مواطنين صالحين في مجتمعهم (٧٥ : ص ٦) .

زيادة على ما تقدم فإن التربية عملية تعليم وتعلم في الوقت نفسه ، وبما أن أحوال الحياة العصرية تحتم على كل إنسان أن يتعلم كل يوم أصبحت التربية والتعليم ضرورة لا بد منها ، فهما بداية وانفتاح ، وبمثابة تلقح يجعل من الزهور التي تمثلها الأجيال الناشئة ثمرات يانعة تنضج بمرور الزمن (٤٢ : ص ٣٩) .

لذلك أصبحت العملية التربوية هي العملية التي يُعنى بها المجتمع ويهدف إليها ويستعين بها بما شاء من تعليم أو تدريب ، وبما أن التعليم جزء لا يتجزأ من التربية ووسيلتها فقد أصبح أدواتها المهمة لتحقيق أغراضها (٥٧ : ص ٥١) .

والتعليم ذراع التربية في تنفيذ ما تسعى إليه ، فهو يعكس أهدافها ويترجم منطلقاتها بما يمتلكه من مؤسسات تربوية تغذي المتعلم بالتفكير السليم ليصبح قادراً على التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ويحيط نفسه بجانب من العلوم والمعارف . فهو المرتكز الأساس للتربية في تحقيق أهدافها ، إذ ليست الغاية في إن يتعلم الطالب فحسب ، وإنما المقصد الأساس هو كيف يُكون التعلم من المتعلم شخصاً له خصائص تغاير خصائصه التي كان عليها قبل التعلم (٢٧ : ص ٢) ، وقد ازداد الاهتمام بالتعليم ورفع مستواه وأصبح شرطاً مهماً لتقدم الأمم وتطورها . فالتعليم وخاصة في المراحل الأولى للنمو الاقتصادي للمجتمع أداة فعالة لزيادة الإنتاج وتحسينه في جميع مجالاته وخلق أساس لتطوير مستمر ، فكل تطور يبدأ ويستمر بالعامل الإنساني فهو مبدع كل شيء جديد وخالق والمسؤول عن تنمية نفسه وأسرته ووطنه وتطويرها (٧٥ : ص ٢٣٨) .

وإن الحاجة إلى التعليم ارتبطت منذ البدء بكيان المجتمعات واستمرارها وتطورها ، وهو ضرورة أوجدها تقدم البشرية في المعرفة ، والحاجة الملحة للتعليم فقد اتفقت المجتمعات جميعها على ضرورته واعتمدت شتى الوسائل في سبيل تحقيقه (٥٠ : ص ٣) .

ومع القفزات العلمية التي حدثت ، وازدياد كمية المعلومات بشكل مطرد ، ظهرت الحاجة إلى ترتيب هذه المعلومات وتنسيقها ، وكان التعليم هو الموكل للقيام بهذه العملية ، فأصبحت الحاجة إليه ماسة ولاسيما أن الحاجة إليه لا تقتصر على مرحلة معينة بل هي حاجة متواصلة في كل المراحل (٢١ : ص ٩) .

وقد أدى الاهتمام بالتعليم إلى الاهتمام بالمناهج الدراسية لأنها عنصر أساس في تحقيق التربية والتعليم ، وهي من مقتضيات عملية التعليم ، فتحديد الغرض من التعليم هو الأساس الأول للمناهج الدراسية ، فالمناهج الناجحة هي التي تشتق من حاجات المجتمع وتخدم أغراضه في المواقف الحياتية المختلفة .

فالمنهج هو لبّ التربية وأساسها الذي تركز عليه ، وهو النقطة الحيوية التي توصل الطالب بالعالم المحيط به ، وهو الوسيلة الفعالة التي يصل بها الطالب إلى ما يبتغيه من أهداف وآمال (٦٠ : ص ١٤٧) .

والمنهج الدراسي نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة ، فالتربية العسكرية والتربية الزراعية والصناعية تستوجب أنواعاً من المناهج تحقق غاياتها ، وهي أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى (٤ : ص ٣٥) .

إن التفكير في المنهج بوصفه وسيلة للتأثير في نمو الطلبة وسلوكهم غير موجه لاختيار المحتوى المناسب ، فالمنهج ليس مجرد شيء يتعلمه الطالب ، وليس مجرد اكتساب خبرات ، وأنه ليس ذا قيمة في ذاته ، بل هو وسيلة وليس غاية ، فالمنهج لا يمكن أن يخطط إلا في ضوء القوى التي تؤثر في نمو الطلبة (٤٨ : ص ١٢ - ١٤) .

إن أهمية المنهج تتمثل في التخطيط الموزون لما يقدمه للطلاب من خبرات ، فهو لا يقتصر على العناية بالنمو العقلي بل يتحداه إلى كافة جوانب الشخصية الأخرى ، ويقوم بتدريب طلابه على التخطيط لمشاريعهم المدرسية بدقة وجهد قليل (١٨ : ص ١٧) .

ولما للمنهج من أهمية في بناء الطالب من الناحية العقلية والجسمية ، فقد ارتبط بالسياسة التعليمية العليا التي ترسمها الدولة وبظروف المجتمع وحاجاته ، ومما تتطلبه الحياة من إعداد خاص للقوى البشرية وحاجات الأفراد أنفسهم (٤٧ : ص ١٧) .

وانطلاقاً من الأهمية التي تمثلها المناهج في حياة الشعوب ، وجب علينا الاهتمام بأكثر المناهج علاقة بوعي الإنسان وتفكيره ، والتعبير عن أحاسيسه ، ولما

كانت اللغة اكثر الوسائل التي تعمل على تحقيق الوعي ، والقدرة على التفكير لدى الإنسان ، لذا أصبحت مناهجها من اكثر المناهج أهمية وقدرة على ترجمة أهدافه .

فباللغة من بين المواد التي نالت مناهجها عناية المربين ، فهي من الأسس المهمة في تنظيم الحياة الاجتماعية للأفراد ، وتوطيد العلاقات التي تربط بعضهم ببعض ، وهي تمثيل لحضارة الأمة ونظمها وعاداتها وتقاليدها وعقائدها ، ومظاهر نشاطها العملي والعقلي (٥١ : ص ١٦) .

واللغة وسيلة اتصال الفرد بغيره ، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته وإنها وسيلته في التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه ، والترجمة عما يخالج النفس من الميول والانفعالات والخواطر ، وهذا يُعد من أبرز الفوارق التي ميزت الإنسان من غيره من المخلوقات (٤ : ص ٤٣) .

واللغة تصوير لما يخطر في الفكر من المعاني ، إذ تجعل المعاني محفوظة باقية ، إذ يقول أحد الفلاسفة : " الأفكار التي لا تودع في الألفاظ كالشرارات التي لا تبرق إلا لثموت " (٣٠ : ص ١٢ - ١٣) .

واللغة أداة التفكير ، والصلة بين اللغة والفكر صلة وثيقة ، فنحن لا نفكر من دون لغة نترجم أفكارنا إلى ألفاظ ومعاني تعبر عن هذا التفكير ، وأننا لا نتكلم إلا بما فكرنا به مسبقا ، فكل ما يكتب أو يقرأ هو نتاج التفكير .

واللغة تساعد على التفكير في المستقبل ورسم الأهداف ، وعن طريقها تستمر الحضارة وتنتقل من جيل إلى آخر ، فهي وسيلة الأمة لاستمرار الثقافة ، بل هي أكثر من ذلك تساعد على خلق الثقافة والحضارة (٢٨ : ص ١٧) .

وأيضا يوجد مجتمع توجد لغة ، فلو لا اجتماع الأفراد وحاجتهم إلى التعاون والتفاهم وتبادل الأفكار والتعبير عما يجول في الخواطر من معاني ومدركات ، ما وجدت لغة ولا تعبير إرادي (٨٠ : ص ٨٨) .

فلا غرابة أن عُدَّت اللغة الوطن النفسي الذي يأوي إليه من حرم وطنه على الأرض (٧٠ : ص ١٥) ، لذا فهي نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها المجتمع لتعبر عن معتقداته ونظمه (٥٤ : ٢٧) .

والأمم تتمايز فيما بينها بلغاتها لأنها مصدر الثقافة والعلم والفنون ، ومما أبقى حضارات العالم القديمة إلى اليوم هي لغاتها فهي ناقل لحضارات الأمم وتراثها من عصر إلى آخر (٣١ : ص ٥) ، إذ أن هذا الربط الذي يربط الماضي بالحاضر هو الذي يوثق استمرارية اللغة وديموميتها .

إن اللغة تبلور الخبرات البشرية وتجارب الأمم في كلام مفهوم ممكن أن يستفيد منه الآخرون ، وتدون التراث الثقافي وتحفظ به جيلاً بعد جيل ، وأنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم والمجتمع فهي تزوده بالعبارات المناسبة لكل مقام (٥٥ : ص ١٣٣) .

وهي من الوسائل التي يستخدمها الإنسان للوصول إلى أهدافه ، وهي ليست هدفا بذاتها وإنما وسيلة لبلوغ غاياته ، ولا يمكن أن تؤدي وظيفتها هذه إلا إذا تحولت إلى مهارة (٧٢ : ص ٣٨) .

واللغة هي الوسيلة التعليمية الأولى ، وكل وسيلة توجيهية سواها محتاجة إليها لجلائها وإبراز مفهومها (٥٠ : ص ٨٧) .

وهي أداة من أدوات الحياة العامة وإنها لا تقوم بواجبها ما لم تؤدِّ غرضها فيها ، ولا تبلغ منزلتها الحقيقية لدى أهلها ما لم تفهم فيما هم فيه وعليه (٥٦ : ص ٧) .

لذلك أصبحت اللغة منهل اهتمام المربين لضرورتها الاجتماعية والتربوية والسياسية فوحدة اللغة توجد نوعاً من وحدة الشعور ، إذ يرتبط الأفراد من خلالها بسلسلة من الروابط الفكرية والعاطفية ، ولهذا حثّ السياسيون الوطنيون أقوامهم على استخدام لغتهم الأصلية (٦١ : ص ١٢٥) .

واللغة مقياس دقيق يعرف به مدى ما وصلت إليه الأمة من تطور وارتقاء ، فإذا كانت اللغة حية نامية كاللغة العربية ، رحيبة الآفاق ، متسعة لمظاهر الحضارة المدنية ، دلّ على أن الأمة التي تتكلمها أمة راقية ، ذات حضارة نامية ومتقدمة (٤٤ : ص ١٦) .

وإذا كانت أية لغة جديرة بالعناية والبحث واهتمام المربين بها لأنها الهوية لأية قومية صار لزاماً علينا البحث في رحاب لغتنا الواسعة والتبحر في معانيها فهي اجدر بالعناية والتقدير إذ كرمها الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز إذ قال ﴿إِنَّا

فَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾* ، وحفظ القرآن الكريم يفضي إلى حفظ العربية والعربية هي إحدى اللغات اليعربية (الجزرية) المشهورة ، وأرسلها أصالة وأقواها مدلولاً وأرحبها اتساعاً للاشتقاق ، وأثراها إمكاناً لقبول المجاز وتأدية له ، وانك لتأخذ اللفظة الواحدة والأصل الواحد فتجد فيه من أنواع التصاريف وألوان الاستعمال بالقلب والإبدال والنحت والتقريب والتوليد ما يعجزك إيجاد مثله في باقي اللغات الحية على ما يمكن ان تتصف به من مرونة وقابلية وفرتها لها الحضارة المعاصرة ، إذ اقتضت متطلبات العصر التعبير عن الأشياء وعن معانيها باللفظة المفهومة والمعنى المناسب ليقع الإبلاغ ويحصل الفهم ويتم الاتصال (٧٦ : ص ٩٢) .

وهي لغة العروبة والإسلام نزل بحروفها القرآن الكريم إذ قال تعالى : ﴿وَإِنَّهُ لَشَرِّدٌ لِّرَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾** ، فزاد حبها في قلب نبينا الكريم محمد الأمين (ﷺ) فعندما سأله رجل قائلاً : يا رسول الله ما أفصحك ؟ ما رأينا الذي أعرب منك ، قال : حقّ لي فإنما انزل القرآن عليّ بلسان عربي مبين (٥٢ : ص ٣٥) .
ولاً أدلّ على مكانة اللغة العربية من أن القرآن الكريم كان معجزاً بلغته من حيث الفصاحة والبلاغة ، وأن نبينا الكـريم محمد (ﷺ) قال : " أوتيت جوامع الكلم " والمراد به انه (صلى الله عليه وآله وسلم) أوتي الكلم الجوامع للمعاني (٥ : ص ٤٩) .

وهي أعظم مقومات القومية العربية ، وهي لغة حية قوية ، عاشت دهرها في تطور ونماء ، واتسع صدرها لكثير من الألفاظ ، إذ كانت المؤلفات العربية في

*. سورة الحجر / آية (٩) .

** . سورة الشعراء / الآيات (١٩٢ - ١٩٥) .

القرون الوسطى مراجع للأوربيين كالفلسفة والطب والعلوم والرياضية
(٤ : ص ١٤٨ - ١٤٩) .

وتتّبه علماء العربية على أهميتها ومكانتها ، فراحوا يدافعون عنها لما لها من
جمال أسلوب وروعة بيان ، حتى قال ابن جني : " إنني إذا تأملت حال هذه اللغة
الشريفة ، الكريمة اللطيفة ، وجدت فيها من الحكمة والدقة والإرهاف والركة ما يملك
عليّ جانب الفكر " (٧ : ص ٤٧) .

وهذا ابن فارس يؤكد روعة اللغة العربية وفضلها على سائر اللغات فيقول:
" وان أردت أن سائر اللغات تبين إبانة اللغة العربية فهذا غلط ، لأنّا لو احتجنا أن
نعبر عن السيف وأوصافه باللغة الفارسية لما أمكننا ذلك إلاّ باسم واحد ، ونحن نذكر
للسيف بالعربية صفات كثيرة وكذلك الأسد والفرس وغيرها من الأشياء المسماة ،
وأين لسائر اللغات من السعة ما للغة العرب ، هذا ما لا خفاء فيه على ذي نُهيّة " (٩
: ص ٤٠ - ٤١) .

وفيما ميزت به اللغة العربية عن غيرها ، يقول الفرّاء : " وجدنا للغة العرب
فضلاً عن لغة جميع الأمم اختصاصاً من الله تعالى وكرامة أكرمهم الله بها ، ومن
خصائصها انه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات " (٤٥ :
ص ١١٠) .

وفي فضل العربية يقول الثعالبي : " ومن هداه الله للإسلام ، وشرح صدره
للإيمان واتاه حسن سريرة منه ، اعتقد أن محمداً (صلّى الله عليه وآله وسلم) خير
الرسل ، والإسلام خير الملل ، والعرب خير الأمم ، والعربية خير اللغات " (٢٠ :
ص ٢) .

ويرى جمال الدين الأفغاني أن اللغة العربية توحّد العرب وغاياتهم ، وتبّد
فرقتهم ، وكان من رأيه إن كل إصلاح في الأمة العربية ينبغي أن يبدأ بالإصلاح

اللغوي ، والإصلاح اللغوي يؤدي غرضه بإصلاح النفوس والعقول لإنشاء جيل من المفكرين العرب (٢٨ : ص ٤٢٧) .

وكان من وراء انتشار اللغة العربية في كل بقاع العالم ، وجمال أسلوبها وبراعة تركيبها ، إن راح كثير من العرب غير المتعصبين يهتمون بدراساتها والبحث في أسرارها ، وإطلاق العبارات الرنانة والجميلة في حقها ، فقد قال المستشرق سخاو : " لئن أهدى بالعربية خير من أمدح بغيرها " (١١ : ص ٦) . واعترف (ماسنيون) بأصالتها وعنفوانها فقال : " أن العربية تذهب إلى الغرض المقصود مباشرة ، بينما اللغات الأوربية لا تصل إلى ذلك إلا تدريجياً ، وأنها تبرز المعنى المراد في أقل ما يمكن من ألفاظ ، أما اللغات الأخرى فتعجز عن أن تجاريها " (١٧ : ص ١١٥) .

ويرجح (ريتشارد كونهيل) مكانة اللغة العربية على غيرها من اللغات فيقول : " لا يعقل أن اللغة الفرنسية والإنجليزية تحل محل اللغة العربية ، وإن شعباً له آداب غنية كالآداب العربية ولغة مرنة ولينة ذات مادة لا تكاد تفتنى لا يخون ماضيه ، ولا ينبذ إراثاً اتصل إليه بعد قرون طويلة عن طريق آبائه وأجداده " (٢٩ : ص ٢٧) .

وفي سعة اللغة العربية وغناها وشمولها قال أحد العلماء : " إن لسان العرب أوسع الألسنة وأكثرها ألفاظاً ، ولا يستطيع أن يحيط به إنسان غير نبي " (٢ : ص ١٢٣) .

وفيما يدل على إعجاب المستشرقين بالعربية ودهشتهم من أسرار جمالها ، يقول المستشرق (ارنست رينان) في كتابه اللغات السامية : " من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري عند أمة من الرحل ، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام أبنيتها

، ولا نعلم شبيهاً لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج وبقيت محافظة على كيانها من كل شائبة " (٣٠ : ص ١٩) .

وان في العربية حياة وجمالاً ، وان فيها أدباً وفكراً وتراث أمة ودين أجناس ، ولا أدل على ذلك من عمرها المديد وصمودها إزاء كل أنواع المحن التي تعرضت لها على مر التاريخ وأنواع الغزو التي حاولت طمس معالمها (٥٦ : ص ١٢) .

وقد أدرك الاستعمار الحديث ما تمثله اللغة العربية لأهلها فهي أكثر من مجرد لغة يتكلمون بها ، لأنها تمثل رمز بقائهم وارتباطهم القومي لذلك استعمل إضعافها سلاحاً لإضعاف العرب ، إذ شعر المستعمرون أنهم يستطيعون ان يضعفوا هذه الأمة متى ما استطاعوا إضعاف لغتها ، فعملوا على إضعاف اللغة العربية في السنة الناطقين بها كما لجأوا إلى إحياء العامية وترك الفصيحة والدعوة إلى استعمال الحرف اللاتيني بدل العربي (٨١ : ص ٤٤) .

فاللغة عامل خطير تعتمد عليه نهضة الأمة وقيام الحكم ونصرة الوطن ، ولهذا كانت اللغة العربية هي الخطوة الأولى في كفاح العرب ، فهي عنوان وجودهم وانتمائهم القومي ، إذ تعالت الدعوات للحفاظ عليها فصيحة سليمة من أي لحن ، لأن اختلاف اللسان يُوقع اختلاف الفهم ويُبعد عن الميراث القومي (٤١ : ص ٣٢) .

لذا دعا أهل اللغة والحريصون عليها إلى محاربة اللحن منذ زمن بعيد حتى غَدَّ اللحن ضلالة ، إذ قال رسول الله (ﷺ) حين لحن رجل بحضرته " ارشدوا أخاكم فقد ضلَّ " (٤٤ : ص ١٢٤) .

وقد استهجن العرب اللحن لإخلاله بالمعنى وإفساده جمال اللفظ ، فعمر بن عبد العزيز يقول : " أن الرجل ليكلمني في الحاجة يستوجبها فيُلحن فأرده منها ،

وكأنني اقضم حبَّ الرمان الحامض لبعض اللحن ، ويكلمني آخر في الحاجة لا يستوجبها فيعرب فاجبه إليها التذاذاً لما اسمع من كلامه " (٦ : ص ٢٤٤-٢٤٥).

وأكد ابن خلدون في مقدمته أن اللحن فساد لملكة اللسان فيقول : " انه لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب واستنبطت القوانين لحفظها كما قلناه ثم استمر ذلك الفساد بملايسة العجم ومخالطتهم حتى تأتى الفساد إلى موضوعات الألفاظ فاستعمل كثير من كلام العرب في غير موضعه عندهم " (٨ : ص ٥٤٨) .

وتنبه على اللحن الجاحظ في البيان والتبيين إذ يقول : (قال أبو الحسن ، أوفد زياد ، عبيد الله بن زياد إلى معاوية ، فكتب إليه معاوية " إِنَّ ابْنَكَ كما وصفتَ ولكن قوم من لسانه " وكانت في عبيد الله لُكنة لأنه كان قد نشأ في الأساورة مع أمه مرجانة) (٢٣ : ص ٢١٠) .

وفي الدعوة إلى مجافاة اللحن والتزام الفصحى يقول الجاحظ في كتابه البخلاء : " أن وجدتم في هذا الكتاب لحناً أو كلاماً غير معرّب ولفظاً معدولاً عن جهته فأعلموا إننا تركنا ذلك لأن الأعراب ييغض هذا الباب ويخرجه عن حده إلا أن احكي كلاماً من كلام متعاملي البخلاء وأشحاء العلماء كسهل بن هارون وأشباهه " (٢٤ : ص ٣٢) .

وعلى الرغم من ذلك كله ومن خطر اللحن في العربية ، كان من شيوع اللحن والابتعاد عن الفصحى في الحديث وفي التدريس ، أن انتشرت العامية وهي مجموعة ألفاظ تحرفت وتصفحت عن اللغة فتكررت لأصلها وتباعدت عن بعضها واختلطت فيها ألفاظ أجنبية دخيلة فأضافت إلى الكلام عبئاً على عبء ، حتى خُيِّل للغربيين إننا نكتب غير ما نقرأ أو نتكلم بغير ما نكتب (٤١ : ص ٢٠) .

فبقاء العربية التي هي لغة القرآن مرهون بالمحافظة عليها فصيحة لا تدخلها العامية ولا تشوبها اللهجات ، لأن الفصاحة ركن من أركان اللغة العربية (٥١ : ص ٩٦) .

ومن هنا كثرت الصيحات حول تدني القدرة لدى المتعلمين على استخدام العربية في الدرس استخداماً صحيحاً ، وزادت الدعوات إلى إصلاح تعليم العربية على السنة المتكلمين بها ، خصوصاً أن النداءات تكررت من المتخصصين والمشرفين على اللغة العربية ، ويرى بعض المتخصصين أننا أصبحنا ندرس اللغة العربية ونُدرّسها كأنها لغة أجنبية بعيدة عنا .

ولما كان جانب عظيم من مستقبل الأمة رهن بإجادة تعليم العربية لكونها لغة الوطن وأداة التهذيب فخير تعليم لها هو ما كان فيه المدرّس موجهاً ومرشداً لطلابه في تحصيل لغتهم (٢ : ص ٤٢ - ٤٣) .

وعلى هذا الأساس عُدَّ تعليم اللغة العربية والعناية بها والدفاع عنها بالنسبة للعربي غير المسلم واجباً وطنياً ، ودينياً وحضارياً للعربي المسلم (١١ : ص ١٧) .

فتعليم اللغة العربية للمواطن الصالح إنما هو تسليح له تسليحاً ثقافياً يجعله اعرف بدينه واكثر انتفاعاً بتجارب من سبقه ، فيصبح راقياً في سلوكه ، دقيقاً في تفكيره ، قوياً في عقله ، حسن التصرف في حياته ، عظيم التقدير لمسؤولياته ، ومعرفة حقوقه وواجباته ، ولا تستطيع مادة أخرى من المواد الدراسية مهما بلغ شأنها أن يكون لها مثل ما للغة العربية من الأهمية والمنزلة (٥١ : ص ٥٢) .

لذ تبوأَت اللغة العربية مكان الصدارة في الميدان التعليمي ، وصار النجاح فيها أساساً للنجاح في باقي الدروس ، فهي لغة الدرس والتحصيل المدرسي مما يدفعنا إلى العناية بها وتعليمها لأنها سبيل نجاح الطالب في تحصيل العلم والمعرفة للارتقاء به نحو الأحسن (٤ : ص ٥٠) .

والتعليم السليم للغة العربية هو التعليم الوظيفي ، أي تحقيق القدرات اللغوية عند الطالب ، بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية والعلمية ممارسة صحيحة ، ويثمر تعليم اللغة عندما يتجه نحو تحقيق الغايات الأربع وهي فهم المسموع وفهم المقروء ، ثم التعبير الدقيق السليم بكلام منطوق او مكتوب (٦٣ : ص ٥ - ٦) .

والهدف من تعليم اللغة العربية هو الوصول بالطلاب إلى مستوى يستطيعون معه التعبير عما يخالج نفوسهم ويحيط بهم تعبيراً واضحاً عن طريق الحديث أو الكتابة وفهم ما يقرؤونه وما يسمعونهم فهماً صحيحاً والتجاوب مع أعمال الفكر لإدراك ما حولهم بقدر ما تسمح به سنهم ومواهبهم (٥١ : ص ٣٥) .

وتحديد وظيفة اللغة العربية في الحياة بدقة هو مسؤولية مدرسيها وذلك لمكانتها الثقافية والاجتماعية ، إذ أن المدرّس يحتل مكان الصدارة بين العناصر التربوية الرئيسة التي يعتمد عليها في نجاح العملية التربوية وفي بلوغ أهدافها (٥٩ : ص ٤٠١) .

والمدرّس عنصر مهم في الجهاز التعليمي ، إذ يتمثل فيه النضج العقلي والخبرات الفنية والقدرة على التوجيه المهني وعلى أعمال التخطيط والمتابعة في الإطار الفني لمادة تخصصه ، وفي الميدان الإداري بمدرسته ، وهو بهذا كله يعد من أهم المقومات لتحسين العملية التعليمية (٤ : ص ٤٢٧) ، وهو من أهم أركان العملية التعليمية ، فعلى كفاءته ومدى فاعليته تعتمد اعتماداً كبيراً مخرجات النظام التربوي ، فالمدرس ليس ناقلاً للمعلومات والمعارف فقط ، وإنما تقع عليه مهمة تربية الجيل تربية عقلية وجسمية وخلقية وترجمة أهداف التعليم إلى واقع ملموس (٣٤ : ص ٥) .

إن الدور الحيوي الذي يؤديه المدرّس في حياة الأمة وإعداد الجيل كبير ، وإن المدرّس بما تهيأ له من إعداد سليم وبما توفر له من خصائص عقلية وخلقية وجسمية هو الدعامة التي تبني مجد الأمة وتشيد صرح رقيها (١٩ : ص ١١٣) .

وإدراكاً لأهمية المدرّس حفل تراثنا الإسلامي بما يؤكد دوره في إعداد الجيل وبناء المجتمع ، فقد عني العرب بالمدرس عناية كبرى واهتموا بتلقي العلم من المدرسين اهتماماً ملحوظاً (٥٨ : ص ١٦٥) .

والمدرّس الجيد هو الذي يقف على أصول مادته ويدرسها بإتقان ويعرف أغراضها ومراميها ويدرك أن لمادته أصولاً وقواعد ، كما يقف على موضوعه كل الوقوف ويكثر من المطالعة والدرس ، ويكون له اتصال دائم بأحدث الكتب الخاصة بمادته ، ويقف على كتب علم النفس وأساليب التربية الحديثة (٣٤ : ص ٣) .

وبما إن التدريس علم وفن في الوقت نفسه ، فالمدرس يتخذ العلم مهنة في واقع الأمر ولكنه فنان يرسم الطريق ويهيئ اللوحة بأجمل الألوان وأزهى الأشكال ، ويضيف إلى طلابه سعة في التفكير وقدرة على المناقشة وإبداء الرأي (٤١ : ص ٣٩) . فتوفر المدرّس الحاذق ضرورة أولى في عملية التدريس ، لأنه يكون قادراً على توفير الشروط الأساسية للتعليم (٨٢ : ص ٨٠) .

إن نجاح المدرّس في تأدية رسالته التعليمية يتوقف إلى حد كبير على مقدار فهمه الدقيق الواضح وإحاطته التامة بالوظيفة العملية للمادة التي يقوم بتدريسها وبالغرض من تدريسها ، فعلى أكتاف المدرس تقع مسؤولية تحديد الوظيفة الدقيقة لمادته في الحياة (٢٨ : ص ١٧ - ١٨) .

وإن كانت أهمية أي مدرّس تنبع من أهمية مادته وخصوصيتها في الحياة ، فإن لمدرس العربية من الخصوصية والأهمية ما تجعله يحتل مكان الصدارة في الميدان التعليمي ، فهو يدرس لغة القرآن والتنزيل ، وانه يضطلع بمهمة تعليمها

للطالبة ، وهو الحارس للحفاظ على سلامتها والمسؤول عن إيصال المادة للمتعلمين ، ودرس العربية هو المفتاح لباقي الدروس ، وفهمه هو بداية لفهم باقي المواد ، لأن هذه المواد تُدرّس بلغة عربية فصيحة ، ولكي يوصل باقي المدرسين مادتهم إلى الطلبة فلا بد مسبقاً من أن يؤدي مدرّس اللغة العربية دوره ، فعلى قدرته في إيصال مادته وإتقان طلبته لمهارات لغتهم يتوقف سعي باقي المدرسين في إيصال مادتهم إلى الطلاب ، ولا يمكن أن يبلغ مدرّس آخر مهما بلغ شأنه أو شأن مادته ما يبلغه مدرّس العربية من الأهمية والمنزلة .

ومن أهم العوامل التي تساعد مدرّس العربية في نجاح مهنته هو عامل القدرة العلمية ، أما عبقريته وقدرته على تكييف نفسه وبعد النظر والخيال والبصيرة وحسن المظهر ، ورخامة الصوت وقوة شخصيته ومهارته في إيصال معلوماته إلى أذهان الطلاب ، فهذه صفات لا بد من توفرها في مدرّس العربية (٥٩ : ص ٤٩١ - ٤٩٢) .

ومدرس العربية يدرس مادته على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة ، وهو الذي يهتم بتدريس طلابه على الاستعمال اللغوي السليم ، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف وصبها في قوالب جامدة ، كما يهتم بحسن اختيار الأمثلة (٤ : ص ٤٦) .

ويجب أن تكون له آفاق واسعة في اختصاصه العلمي ، فهو يُقَوِّم الألسنة بتدريسه ، مما يدعوهم إلى ضبط حركات كل حرف وسكناته وأواخر الكلمات حسب قواعد اللغة العربية الواسعة جداً في نحوها وصرفها وأوائل الكلمات وأواسطها حسب قواعد الاشتقاق والتصريف . وهو يُعْنَى بجودة النطق مما يقتضي معرفة قواعد النطق الصحيحة ومخارج الحروف والممدود وأنواعها ، و يُعْنَى برسم الحروف بصورة صحيحة وجيدة على قواعد دقيقة مما يلزمه بحسن الخط وإتقان قواعد الإملاء (٧٧ : ص ١١ - ١٢) .

إن مدرّس العربية الناجح هو الذي يضع نصب عينيه أن يكون من أهدافه وغاياته تمكين طلابه في الدرس من لغتهم القومية فيما يقول وفيما يملّي وفيما يتحدثون به ، فانه بذلك يقوي فيهم النزعة إلى النطق الصحيح والتفكير السليم ، والقدرة على الإفهام الصحيح (٥١ : ص ٢) .

ويقول بديع شريف عن ذلك : " إذا درج الطالب في مدرسة فيها مدرّس موهوب ولا يتكلم مدرّسوها إلا بكلام عربي فصيح وجد عشه الطبيعي الذي ينتقل منه حيث المرانة الدائبة بممارسة المختار المصفى من أقوال البلغاء ومدارسة مما أثر عنه مصاقع الخطباء وفحول الشعراء (٥٣ : ص ٩) . فمدرس العربية يحتاج إلى اكتساب مهاراتها الأساسية كلاماً وكتابة وقراءة واستماعاً حتى يستطيع التفاعل مع طلبته بنجاح (٥٦ : ص ٣) .

ومدرس العربية ليس باحثاً لغوياً يُعنى بدراسة الظواهر اللغوية ، بل يتعامل مع اللغة على أنها وسيلة اتصال يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ، وعندما يقوم بتدريس لغته فانه يدرّبهم على عملية الاتصال ، وعلى مهارات اللغة ، كما يعلمهم كيفية ترتيب أفكارهم وحسن التعبير عنها (١٣ : ص ١١٩) .

وهو قدوة في عمله وأقل ما يعني هذا جده فيما هو فيه ووصل أعماله بأقواله ، أي أن يلتزم الفصيحة في كلامه عند كل درس ، لان جانباً من أساسيات تعليم اللغة يعتمد على المحاكاة ، أي أن الطالب يتعلم اللغة بمحاكاة مدرّسه .

فالمثل المطلوب محاكاته في أغلب الأحيان هو المدرّس ، لأنه عندما يتحدث يكون مثلاً للطلاب ، فالحديث من أبرز المهارات اللغوية التي يستقطب منها الطالب مفرداته ، وهو من أكثر مهارات اللغة التي يعتمد عليها مدرّس العربية في إيصال مادته ، إذ يكون فيه المدرّس باتصال مباشر مع الطالب يحاوره وينقل إليه المعلومات ، فالحديث ميدان خصب للمناقشة وطرح مادة الدرس ، والطالب فيه كله أذان

صاغية للمدرس يسمع منه الكلمات فتنتطبع في مخيلته ، فإذا لحن مدرّس العربية في أثناء حديثه تبعه الطالب في ذلك ، فما نطقه أمام طلبته مرفوعا اعتبره الطلبة مرفوعا وما نطقه منصوبا اعتبره الطلبة منصوبا وان استخدم مفردات عامية شاعت هذه المفردات بين الطلبة وكثر استخدامها ، فالمدرس ومن دون أن يشعر فانه ينقل ضعفه هذا إلى طلبته ، ففاقد الشيء لا يعطيه ، إذ أن ضعف التأهيل الوظيفي لمدرس العربية يؤثر سلبا في طلبته .

ولا مبرر لقبول مدرّس لا يتقن لغته ، فمدرس العربية يجب أن يمتلك استعداداً علمياً لتدريس اللغة العربية وقدرة على توظيف ما يمتلكه من مادة بما يُقَوِّم به نطق الطالب ويصحح من نطقه إذا لحن . فإذا كان هذا المدرّس يلحن في كلامه ويستخدم العامية فيه ولا يضبط حركات بنية الكلمات فانه يكون قد ابتعد عن تحقيق الهدف من وراء تدريس مادته .

لذلك فان ضبط لغة المدرس تعد من أدق المهمات التي تقع على عاتقه لان لغة المدرّس هي الأساس الذي يبني عليه درسه ويتمكن عن طريقها من تقديم مادته بشكل صحيح وتحقيق الهدف من وراء تدريسها .

والملاحظة الميدانية تشير إلى أن هناك عددا ممن يقومون بتدريس العربية لا يتقنون القواعد النحوية ولا الصرفية ولا يشكلون أواخر الكلمات ويبتعدون عن اللغة الفصيحة إلى عامية سقيمة .

وتأسيسا على أهمية مدرّس العربية ودوره في تعليمها رد بعض المعنيين باللغة العربية حالة الضعف لدى المتكلمين بالعربية إلى مدرّس العربية وكونه وراء ضعف الطلبة في اللغة العربية هذا الضعف الذي أكدته الكثير من الدراسات التي أجريت حول الطلبة ، مثل دراسة (الهيتي ١٩٨٠) ، ودراسة (الدليمي ١٩٨٣) ، ودراسة (الجبوري ١٩٩٥) ، ودراسة (علوان ١٩٩٨) ، ودراسة (الازيرجاوي ١٩٩٩) ، ودراسة (الحمراني ٢٠٠٠) .

واتجه قسم من الدراسات نحو تقويم أداء المدرّس في التدريس إلا أن أيا من تلك الدراسات لم تتطرق إلى لغته وما يتحدث به داخل الصف أمام طلبته ، لذا وجدت الباحثة الحاجة ماسة للقيام بدراسة تشخص الأخطاء اللفظية التي ترد على السنة مدرسي اللغة العربية في أثناء التدريس ، وذلك لما يترتب على تلك الأخطاء من فرص تتسرب بها إلى لغة المتعلمين وعندها يكون المدرّس ناقلا للخطأ اللفظي واللعن بدلا من أن يكون مرشدا ومنبها على ذلك الخطأ .

فالمدرّس هو رائد العملية التدريسية واليه يرجع التقصير أو الانخفاض في مستوى استيعاب طلبته لمادتهم ، وان أكدت الدراسات السابقة على شيء فإنما أكدت على مسؤولية مدرّس العربية وانخفاض مستواه مما انعكس سلبا على طلبته وعلى مستوى اكتسابهم للغة والتمكن من قواعدها، فلا يمكن أن يخرج المدرّس الضعيف طلاب جيدين .

ولأهمية مهارة الحديث بوصفها أرضية جيدة لتعلم العربية فالأجدى أن تؤخذ بنظر الاعتبار عند البحث عن أسباب الضعف في العربية .

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث في ما يأتي:

١. أهمية اللغة العربية وما لها علينا من واجب العناية بها وخدمتها والحفاظ عليها .
٢. تأثير حالة الضعف في العربية لدى المتعلمين .
٣. أهمية مدرّس العربية ودوره في التأثير في المتعلمين وتوجيههم وبناء قدراتهم.
٤. أهمية الحديث بوصفه من ابرز مهارات الاتصال اللغوي وأكثرها اتساعا في الاستعمال .
٥. إمكانية أن يكون حديث المدرّس وسطا ناقلا للحن إلى الطلبة عبر المحاكاة ، والتوهم بان كل ما ينطقه المدرّس يعد صحيحا يحتج به .
٦. ندرة الدراسات التي بحثت في تقويم حديث مدرّس العربية في التدريس أو انعدامها على حد علم الباحثة .
٧. وجود ملاحظات ميدانية حول استخدام مدرّس اللغة العربية مفردات عامية في التدريس وان حديثهم لا يخلو من أخطاء لفظية .

ومن هنا قصدت الباحثة تشخيص الخطأ اللفظي لدى المدرّس في أثناء الحديث ، وعند تشخيصها تأمل أن تسهم نتائج الدراسة في وضع المعالجات اللازمة لتفادي تلك الأخطاء ، وتأمل أن تستفيد كليات التربية ووزارة التربية من خلال تشخيص الأخطاء في وضع برنامج لرفع مستوى مدرّس العربية والارتقاء به نحو الأحسن ، وإذا ما تحسن أداؤه فان ذلك سوف ينتقل بالتأكيد لطلبته ، ويمكن أن يعاد النظر في المناهج التي تُدرّس لطلبة قسم اللغة العربية بطريقة تجعلها أكثر فائدة في الحياة العملية عند تخرجهم .

أهداف البحث

يرمي البحث الحالي إلى تشخيص الأخطاء اللفظية التي يقع فيها مدرسو اللغة العربية عند حديثهم في أثناء تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما هي الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها مدرسو اللغة العربية في حديثهم أمام طلبتهم في المدارس المتوسطة والثانوية ؟
٢. ما هي المواضع الصرفية التي يخطئ فيها مدرسو اللغة العربية في حديثهم لطلبته في المدارس المتوسطة والثانوية ؟
٣. ما هي نسبة المخطئين من مدرسي اللغة العربية في الموضوعات النحوية؟
٤. ما هي نسبة المخطئين من مدرسي اللغة العربية في المواضع الصرفية .
٥. ما هي نسبة الذين يستخدمون مفردات عامية في تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية ؟

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١. مدرسي اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية فقط في محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ م .
٢. الأخطاء اللفظية التي يقع فيها المدرسون المذكورون في أثناء تدريسهم فروع اللغة العربية المختلفة في العام المذكور .

تحديد المصطلحات

١. الخطأ لغةً : وردت كلمة (الخطأ) في لسان العرب لابن منظور على أنها الخطأ والخطأ : ضد الصواب . وقد أخطأ .
وفي التنزيل : " وليس عليكم جناح فيما أخطأتم به " (١٠ : ص ٦٥) .
٢. اللفظ لغة : وردت كلمة (لفظ) في لسان العرب لابن منظور على أنه : لَفْظٌ .
اللفظ : أن ترمي بشيء كان في فيك ، والفعل لَفَظَ الشيء .
يقال : لَفَظَ ثُ الشيء من فمي الفظه لَفَظاً ، رميته ، وذلك الشيء لفاظة (١٠ : ص ٤٦١) .
٣. الخطأ اللفظي : وردت عدة تعريفات للخطأ اللفظي ومنها .
 - عرّف (Jones) الخطأ اللفظي بأنه : الأداء الذي ينحرف عن النمط الصوتي الفعلي المتبع من الناطقين الأصليين باللغة (٨٦ : ص ١٢) .
 - وجاء تعريفه في منشور لمعهد الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بأنه : انحراف الأداء اللفظي عما هو مقبول في اللغة بحسب المقاييس التي يتبعها الناطقون الأصليون بها (٢٥ : ص ١) .

التعريف الإجرائي

الخطأ اللفظي : هو كل خطأ يحصل في بنية الكلمة على غير القاعدة الصرفية الصحيحة أو في آخر الكلمة على غير القاعدة النحوية الصحيحة أو استخدام مفردات عامية .

الفصل الثاني

دراسات سابقة ومؤشراتها

أولاً : دراسات عربية

١. دراسة الحماش ١٩٧٩
٢. دراسة الهيبي ١٩٨٠
٣. دراسة الدليمي وآخرين ١٩٨٣
٤. دراسة هلال ١٩٨٧
٥. دراسة السامرائي ١٩٨٩
٦. دراسة الجبوري ١٩٩٥
٧. دراسة الحيالي ١٩٩٧
٨. دراسة علوان ١٩٩٨
٩. دراسة الأزييرجاوي ١٩٩٩
١٠. دراسة الحمرائي ٢٠٠٠
١١. دراسة آل سعيد ٢٠٠٠
١٢. دراسة الدليمي ٢٠٠٠
١٣. دراسة السعدي ٢٠٠١

ثانياً : دراسات أجنبية

١. دراسة بيرد ١٩٦٣
٢. دراسة سنتستروم ١٩٧٥

ثالثاً : مناقشة الدراسات السابقة

الفصل الثاني

يتضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً للدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية من حيث الموضوع والأداة والعينة والوسائل الإحصائية ، وقد صنفت تلك الدراسات إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وقد اعتمدت الباحثة التسلسل الزمني في عرضها كما يأتي :

أولاً : دراسات عربية

١. دراسة الحماش ١٩٧٩

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد - سنة ١٩٧٩ . وكانت تهدف إلى معرفة الأخطاء اللفظية لدى معلمي اللغة الإنكليزية مع تقديم برنامج لإعداد معلمين كفوئين في كل مجالات اللغة الإنكليزية .

اختار الباحث عينة عشوائية بلغت (٦٠) معلماً من معلمي اللغة الإنكليزية في المرحلة الابتدائية في بغداد . وقام بإعداد استمارة ملاحظة تثبت من صدقها وثباتها ولاحظ أداء المعلمين في ضوئها ، واستخدم مربع كاي والنسبة المئوية لمعالجة البيانات التي توصل إليها إحصائياً ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:

١. إن أكثر أخطاء العينة كان في تلفظ أصوات العلة المركبة .
٢. إن أصعب الأصوات في تلفظ أفراد العينة كان في الأصوات (Z, S, J) .
٣. إن أكثر الأخطاء اللفظية التي ارتكبها أفراد العينة كان سببها التداخل اللغوي بين لغتهم الأم واللغة التي يعلمونها .
٤. التشديد الذي يشكل مصدر المشكلة هو التشديد على المقطع الثاني للكلمات وهو أكبر مشكلة من تلك التي تشدد على المقطع الأول .

(٣٣ : ص ٥٢٣)

٢. دراسة الهيئي ١٩٨٠

أجريت هذه الدراسة في جامعة عين شمس - كلية التربية - ١٩٨٠ ، وكانت تهدف في جانب منها إلى معرفة أخطاء طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في الموضوعات النحوية والصرفية التي تمت دراستها خلال السنوات الثلاث السابقة وتقويم برنامج إعداد مدرسي اللغة العربية في النحو والصرف .

تكونت عينة البحث من طلاب الصف الرابع في قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة بغداد ، البالغ عددهم (٢٢٥) طالباً وطالبة منهم (١٢٢) طالباً و (١٠٣) طالبات ، موزعين بين خمسة شعب وكان عدد طلابها بين (٢٩) و (٥٢) طالباً وطالبة ومتوسط عدد الشعبة (٤٥) طالباً وطالبة ، وكل هؤلاء الطلبة عراقيون ينتمون إلى مختلف محافظات العراق . استخدم الباحث عدة أدوات شملت الاستبانة ، والاختبار ، والمقابلات الشخصية ، والدرجات السنوية .

وقد صممت الاستبانة لتقويم برنامج إعداد مدرسي اللغة العربية في النحو والصرف بكلية التربية . جامعة بغداد . وأعد الباحث هذه الاستبانة بقصد الوقوف على آراء الطلاب في برنامج إعدادهم ، ولمعرفة المشكلات التي تعترضهم في أثناء هذا الإعداد ، ولتحديد المقترحات التي يعتقدون أنها تسهم في تطوير هذا البرنامج وتحسينه . وقد ضمت هذه الإستبانة (٣٠) سؤالاً منها (١٣) سؤالاً مقيداً و (٥) أسئلة مفتوحة ، و (١٢) سؤالاً جمع بين الصيغتين .

وصمم الباحث اختباراً موضوعياً شمل أبواب النحو والصرف التي درسها طلاب الصف الرابع بقسم اللغة العربية في كلية التربية خلال السنوات السابقة بهدف معرفة ما درسوه من قبل . وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار عن طريق المحكمين ، وتحقق من ثباته عن طريق موازنة نصفي الاختبار ، إذ تبين أن معامل الثبات (٨٨ %) وحسب متوسطات درجات الطلبة في هذا الاختبار بجمع الدرجات وتقسيمها على عدد الطلبة فكان المتوسط (٥٢ %) ، علماً بأنه طبق الاختبار

الموضوعي على الطلبة الذين بلغ عددهم عند تطبيق الاختبار (١٩٤) طالباً وطالبة بنسبة مقدارها (٨٦ %) من مجموع الطلبة ، وقد تعيَّب الطلبة الباقون .

وقد استخدم الباحث النسبة المئوية ومعامل الارتباط بين (الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية) ومعادلة سبيرمان ، وسائل إحصائية لمعالجة البيانات إحصائياً ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

إن الطلبة يعانون من ضعف واضح في قواعد النحو والصرف فهماً وتطبيقاً ، وإن مستواهم من الضعف بدرجة لا تليق بمستوى دراسة اللغة العربية وتدريسها ، إذ أن متوسط درجات الطلبة في الاختبار كان أعلى من درجة النجاح (٥٠) بشيء قليل كما مرّ .

وأوضحت الدراسة أن من أسباب الضعف ما يعود إلى طبيعة المادة واختلاف الآراء والتشعب والشواذ فيها والانخفاض في مستوى كفاية التدريسيين وعدم تمكنهم من المادة ، وقلة حماسهم في عملهم وازدحام المنهج بالمواد الدراسية وازدحام الصف بالطلبة .

وأوصى الباحث بتوصيات عديدة منها :

١. أن يكون قبول طلاب قسم اللغة العربية مؤسسا على الرغبة في دراسة اللغة وتدريسها .

٢. الاهتمام بالجوانب التطبيقية في دراسة النحو والصرف .

٣. تنويع طرق التدريس لتمثل المحاضرة والمناقشة والشرح والحوار .

(٧٩ : ص ٨-١١١)

دراسة الدليمي ١٩٨٣

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد سنة ١٩٨٣ ، وكانت تهدف إلى الموازنة بين الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة العامين الدراسي ١٩٨٣ - ١٩٨٤ و ١٩٨٤ - ١٩٨٥ من خلال ما يأتي :

١. تحديد الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة العامين الدراسي المذكورين آنفا .

٢. الموازنة بين أخطاء الطلاب وأخطاء الطالبات في كلا العامين .

٣. الموازنة بين أخطاء طلبة العام الدراسي ١٩٨٣ - ١٩٨٤ وأخطاء طلبة العام الدراسي ١٩٨٤ - ١٩٨٥ .

وشملت عينة الدراسة طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة بغداد للعامين الدراسي ١٩٨٣ - ١٩٨٤ و ١٩٨٤ - ١٩٨٥ البالغ عددهم (١٠٦) طلاب وطالبات في السنة الأولى و (١٦٢) طالباً وطالبة في السنة الثانية ، وهم يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة .

اختار الباحثون موضوعاً إنشائياً واحداً عنوانه (شيء في ذاكرتي اسمه الحبيب) أداة لبحثهم ، وطلبوا من الطلبة أن يضبطوا أواخر الكلمات بالشكل واعتمدوا على معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي ، والنسب المئوية وسائل إحصائية في تعاملهم مع البيانات .

وقد توصلوا إلى النتائج الآتية :

١. إن عدد الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها طلبة العام الدراسي ١٩٨٣ - ١٩٨٤ كانت (٢٨) موضوعاً نحوياً ، في حين أخطأ طلبة العام الدراسي ١٩٨٤ - ١٩٨٥ في (٢٦) موضوعاً نحوياً .

٢. أ - إن أخطاء طالبات العام الدراسي ١٩٨٣-١٩٨٤ أكثر من أخطاء الطلاب

للعام نفسه ، بفارق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

ب- إن أخطاء طلاب العام الدراسي ١٩٨٤-١٩٨٥ مع كونها أكثر من أخطاء

طالبات العام نفسه ، فإن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة إحصائية .

ج- إن أخطاء طلبة العام الدراسي ١٩٨٣-١٩٨٤ مع كونها أكثر من أخطاء طلبة

العام الدراسي ١٩٨٤-١٩٨٥ ، غير إن الفرق بينهما لم يكن ذا دلالة

إحصائية أيضا .

وتشير النتائج التي توصل إليها الباحثون إلى أن مستوى طلبة الصف الرابع في

قسم اللغة العربية في كلية التربية - جامعة بغداد منخفض في مادة النحو ، وانهم

يقعون في أخطاء نحوية قد لا يقع فيها حتى طلبة المرحلة الثانوية ، ولهذا كانوا غير

مؤهلين لتدريس اللغة العربية ، وإن التوابع والمجرورات هي الموضوعات التي

اخطأ فيها الطلبة بشكل واضح أكثر من غيرها .

أما التوصيات التي تقدموا بها فكانت : الاهتمام بتأهيل مدرسي اللغة العربية بما

يضمن تأدية رسالتهم بشكل أفضل وذلك من خلال إعادة النظر في مناهج القسم

الدراسية وضرورة إيجاد العلاقة بينها وبين موضوعات المرحلة الثانوية ، وإعادة

النظر في أساليب القبول في قسم اللغة العربية باعتماد رغبة المقبولين وقدرتهم

اللغوية المتميزة واعتماد برامج تدريبية في أثناء الخدمة لسد النقص الحاصل في

تأهيلهم .

(٣٩ : ص ٢٠٢ - ٢١٥)

٤. دراسة هلال ١٩٨٧

أجريت هذه الدراسة في البحرين سنة ١٩٨٧ ، وكانت تهدف إلى الإجابة عما يأتي :

١. ما الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي ؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الأدبي ؟

٣. ما أسباب الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي ومقترحات علاجها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية وموجهيها التربويين في تلك الصفوف ؟

استخدم الباحث نوعين من الأدوات ، النوع الأول هو اختبار تحصيلي موضوعي طبقه على عينة من الطلبة بلغت (٤٤٨) طالباً وطالبة ، والنوع الثاني استبانة تألفت من (٢١) فقرة لمعرفة أسباب الأخطاء النحوية و (١٩) فقرة للمقترحات ، طبقه على عينة بلغت (٥٠) مدرساً وموجهاً .

ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ، والنسبة المئوية ، ومعادلة (Z.S CORS) .

ومن بين ما توصلت إليه الدراسة .

١. إن الطلبة أخطأوا في كل الموضوعات النحوية المقررة عليهم التي تضمنها الاختبار المطبق .

٢. هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الأدبي عند مستوى (٠.٠٠١) ، إذ أن طلبة القسم العلمي أقل أخطاء من طلبة القسم الأدبي .

أما الأسباب التي أدت بالطلبة إلى الأخطاء النحوية من وجهة نظر المدرسين والموجهين فقد تمثلت بما يأتي :

- أ. استخدام مدرسي اللغة العربية ومعظم مدرسي المواد الأخرى اللهجة العامية استخداماً يطغى على اللغة الفصيحة .
- ب. قلة اهتمام مدرسي اللغة العربية بإرشاد الطالب وتوجيهه وتنبيهه على مواطن الخطأ النحوي في فروع اللغة جميعها .
- ج. تدني كفاية بعض مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة القواعد النحوية .
- د. قلة مراعاة الوظيفية في اختيار موضوعات القواعد النحوية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة .
- هـ. نفور الطالب من مادة القواعد النحوية وإحساسه بجفافها .

أما بشأن المقترحات لعلاج ضعف الطلبة في القواعد النحوية فاقترحت الدراسة :

١. ضرورة توجيه مدرسي اللغة العربية طلبتهم وتنبيههم على أخطائهم النحوية.
٢. رفع كفاية مدرس اللغة العربية أكاديمياً وبخاصة في المرحلة الإعدادية .
٣. تنظيم دورات مكثفة لمدرسي اللغة العربية في المراحل التعليمية جميعها والتشديد على مادة القواعد النحوية وطرائق تدريسها.

(٧٨ : ص ١١ - ٥٧)

٥. دراسة السامرائي ١٩٨٩

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد - سنة ١٩٨٩ ، وكانت تهدف إلى معرفة مستوى طلبة أقسام اللغة العربية – المرحلة الرابعة ، في كليات التربية في جامعات العراق في قواعد اللغة العربية وتقصي معوقات التحصيل كما يراها الطلبة والتدريسيون وسبل تطوير تدريس القواعد بما يحقق الغاية من تدريسها في الأقسام المعنية .

ضمت عينة الدراسة مجموعتين : الأولى عينة الطلبة وعددها (٢٣٠) طالباً وطالبة يشكلون ما نسبته (٥٠ %) من مجتمع الطلبة الأصلي ، والمجموعة الثانية هي عينة التدريسيين وعددها (١٣) تدريسياً يمثلون تدريسي قواعد اللغة العربية جميعهم بعد استبعاد العينة الاستطلاعية منهم .

اعتمد الباحث أداتين في الوصول إلى ما يهدف إليه بحثه الأولى : اختبار تحصيلي موضوعي في قواعد اللغة العربية تضمن (٥٠) سؤالاً من نوع الاختبار من متعدد ، قَدِّم إلى عينة الطلبة ، والثانية : استبانتان قدمت إحداها إلى عينة التدريسيين ، وقدمت الأخرى إلى عينة الطلبة . استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ، والوسط المرجح ، والنسبة المئوية وسائل إحصائية في تحليل بيانات بحثه .

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فكانت : ضعف مستوى الطلبة في قواعد اللغة العربية إذ بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار التحصيلي (٤٩.٩٤٦) وهو يقل عن درجة النجاح الصغرى (٥٠ %) بقليل وعن المستوى المطلوب الذي حددته لجنة من المتخصصين باللغة العربية بكثير ، وهذا المستوى لا يتناسب وتقويم الطلبة أنفسهم لمستواهم في قواعد اللغة العربية ومع تقويم التدريسيين لهم .

أما أهم المعوقات التي تعيق تحصيل قواعد اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة التي بلغت أعلى درجة حدة في مجال الطلبة فهي :

- أ. قلة مطالعات الطلبة في قواعد اللغة العربية .
- ب. معظم الطلبة يحفظون قواعد اللغة العربية لاجتياز الامتحان .
- ج. قلة مشاركة الطلبة في مناقشة المسائل النحوية في داخل الصف .

وقد أوصى الباحث بعدة توصيات منها :

١. اعتماد صيغة جديدة في قبول الطلبة في أقسام اللغة العربية تتلاءم وأهمية اللغة العربية .
٢. إجراء اختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية للطلبة المتقدمين لدراساتها.
٣. إلزام تدريسي المواد الأخرى في قسم اللغة العربية التحدث بالفصحى عند التدريس .

(٤٦ : ص ٨ - ١١٥)

٦. دراسة الجبوري ١٩٩٥

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد - سنة ١٩٩٥ ، وكانت تهدف إلى تحديد الأخطاء الإعرابية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية ووضع تدريبات لعلاج تلك الأخطاء .

ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي موضوعي في الإعراب يتكون من أربعة مجالات تضمنت (٨٠) فقرة غطت الموضوعات النحوية التي شملها الاختبار ، وبعد التثبت من صدق الاختبار وثباته وقوة تمييز فقراته ، طبق على طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية - ابن رشد ، ثم فحصت إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار وشخصت أخطاؤهم الإعرابية .

وتبين من إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار أن الطلبة أخطأوا في إعراب كل الموضوعات النحوية المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الإعدادية البالغة (٣٢) موضوعاً بنسب متفاوتة انحصرت بين اقل نسبة مقدارها (٢٨ %) في موضوع الحال ، وأعلى نسبة مقدارها (٨٣ %) في موضوع ما ينوب عن الظرف ، وتبين أن الطلاب أقل أخطاءً من الطالبات ، ولتجاوز الأخطاء الإعرابية ، ورفع قدرة الطلبة في الإعراب أعد الباحث عدداً من التدريبات لكل موضوع على حدة وللموضوعات بشكل عام ، وثبتت من صدقها وصلاحياتها لعلاج تلك الأخطاء الإعرابية التي كشفت عنها نتائج الاختبار ، ورفع كفاية الطلبة في الإعراب .

وتوصل الباحث إلى أن واقع اللغة العربية بشكل عام ، والنحو بشكل خاص واقع مؤلم يعكسه ضعف الطلبة في السيطرة على المهارات اللغوية وبخاصة الإعراب .

وخلص الباحث إلى عدد من التوصيات منها :

١. اعتماد التطبيقات والتمرينات أساساً في تدريس النحو والإكثار منها .
٢. ضبط الكتب المدرسية ولاسيما كتب اللغة العربية .
٣. حسن اختيار الطلبة في أقسام اللغة العربية .
٤. ضرورة التزام المدرسين عامة ومدرسي اللغة العربية خاصة العربية الفصيحة
٥. اعتماد نجاح الطالب في مادة النحو أساساً في نجاحه في اللغة العربية .
٦. تأكيد جانب الفهم والاستيعاب في تدريس مادة النحو .
٧. توشي وسائل الإعلام وأجهزتها المختلفة استعمال اللغة العربية الفصيحة .
٨. إجراء امتحان شامل في مادة النحو للطلبة المتخرجين في أقسام اللغة العربية واعتماد نتيجته في تعيينهم مدرسي لغة عربية .

(٢٦ : ص ٢٩ – ٧٠)

٧. دراسة الحياتي ١٩٩٧

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد - ١٩٩٧ ،
وقد اقتصر على طلبة الصف الرابع غير الناطقين باللغة الكردية في قسم اللغة
الكردية للعام الدراسي ١٩٩٥ - ١٩٩٦ .

وهدفت إلى ما يأتي :

١. تشخيص الأخطاء اللفظية الشائعة لدى طلبة الصف الرابع غير الناطقين باللغة
الكردية في قسم اللغة الكردية - كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد .
٢. اقتراح برنامج علاجي لتجاوز الأخطاء اللفظية الشائعة لدى الطلبة المذكورين.

أجري البحث على مجتمعه البالغ (٢٨) طالباً وطالبة من غير الناطقين
باللغة الكردية بقصد تشخيص أخطائهم اللفظية ، وقد أعدت الباحثة قائمة احتوت
على (٥٠) نمطاً لفظياً يحتمل أن يخطأ فيها متعلمو اللغة الكردية من غير الناطقين
بها ، وتم استخراج الصدق الظاهري لها .

أعدت الباحثة اختباراً تشخيصياً في ضوء قائمة تصنيف الأنماط اللفظية
احتوى على (٢٥٤) نمطاً لفظياً في ضوء قائمة التصنيف المذكورة ، استخرجت
صدقه من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء ، وكذلك ثباته عن طريق إعادة
تطبيقه وقد بلغ معاملته (٨٧%) .

وللتحقق من ثبات تصنيف الاختبار ، اعتمدت الباحثة أسلوب
(الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن) ، وأسلوب (الاتفاق بين الباحث ومصحح
آخر) .

وبعد تصحيح الاختبار ، واستعمال الوسائل الإحصائية الآتية :

١. مربع كاي لاستخراج قائمة تصنيف الأنماط اللفظية وصدق الاختبار .
٢. معادلة كوبر لاستخراج ثبات تصحيح الاختبار .
٣. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاختبار .
٤. النسبة المئوية لتحديد نسبة شيوع الأخطاء في المجالات والأنماط الفرعية المتضمنة في قائمة تصنيف الأنماط اللفظية .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١. إن أعلى متوسط لنسب المخطئين المئوية في مجال العناصر فوق الصوتية بلغ (٩٢ %) .
٢. إن أعلى متوسط لنسب المخطئين المئوية في مجال النبر بلغ (٩٥ %) .
٣. بلغ متوسط نسب الأخطاء اللفظية في الأنماط التي تضمنتها القائمة التي وقع فيها الطلبة بأخطاء (٦٠ %) .
٤. إن عدد الأنماط اللفظية التي كانت أخطاء العينة فيها أخطاء شائعة موازنة بمعيار الشيوخ الذي تبنته الباحثة الذي هو (٣٣ %) فأكثر بلغ (٢٨) نمطا من مجموع الأنماط الخمسين المتضمنة في قائمة تصنيفها .

وتحقيقا للهدف الثاني ، اقترحت الباحثة برنامجاً لمعالجة الأخطاء اللفظية الشائعة وأخضعت إعداداته لإجراءات عديدة واستخرجت صدقه من خلال عرضه على نخبة من المتخصصين .

واستنتجت الدراسة استنتاجات عديدة مفادها هناك ضعف واضح في كفايات الطلبة في تلفظ اللغة الكردية. وقدمت الدراسة توصيات واقترحت بحوثاً لإجرائها.

(٣٧ : ص ٧ - ٨٠)

٨. دراسة علوان ١٩٩٨

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد – سنة ١٩٩٨ . وكانت تهدف إلى معرفة الأخطاء الصرفية التي يقع فيها طلبة أقسام اللغة العربية والتطبيقات والتمرينات التي تسهم في معالجة الأخطاء الصرفية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما الأخطاء الصرفية التي يقع فيها طلبة أقسام اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الثانوية ؟

٢. ما التطبيقات المحولة والتمرينات التي تسهم في معالجة الأخطاء الصرفية التي يقع فيها الطلبة .

وقد اقتصرَت الدراسة على ما يأتي :

أ. طلبة الصفوف الثالثة في أقسام اللغة العربية للعام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ ، في أربع جامعات عراقية لكليات التربية الآتية :

- كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد – كلية التربية – جامعة الموصل .

- كلية التربية – جامعة البصرة – كلية التربية – جامعة بابل .

ب. الموضوعات الصرفية المقررة للمرحلة الثانوية في العراق للعام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ .

وتكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي شمل الموضوعات الصرفية المقررة للمرحلة الثانوية ، وبعد أن تحقق من صدقه وثباته وقوة فقراته وتمييزها، طبقه على أقسام اللغة العربية في كليات التربية ثم فحصت إجاباتهم وشخصت أخطاؤهم الصرفية . وقد استخدم الباحث معادلة (كود – ريتشاردسون) ومعادلة معامل الصعوبة وقوة التمييز والنسبة المئوية ، وسائل إحصائية لتفسير نتائج بحثه .

وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الطلبة أخطأوا في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالموضوعات الصرفية كلها بنسب كانت بين (٥١.٧٦٤ %) في موضوع أسم الآلة و (٨٤.١١٧ %) في موضوع النسب ، وان النسبة الكلية للمخطئين بلغت (٧٠.٨٠٣ %) من مجموع الطلبة ، وهي تمثل انخفاضاً كبيراً في مستوى الطلبة . وسعيًا لعلاج هذه الأخطاء ورفع مستوى الطلبة في مادة الصرف أَعَدَّ الباحث تطبيقات محلولة لكل موضوع ، واتبعها بتمارينات لتحفيز الطلبة على الجد والمتابعة .

وتوصل الباحث إلى حقيقة مؤداها أن الضعف واضح في مستوى الطلبة في مادة الصرف بما لا يؤهلهم لتدريسها بصورة فعالة .

وأوصى الباحث بتوصيات عديدة منها توجيه طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للإفادة من التطبيقات والتمارينات التي قدمها ، واعتماد الاختبارات الموضوعية عند وضع أسئلة الصرف لحث الطلبة على المذاكرة بدقة وأناة ، وأكد وجوب الاستعانة بالقرآن الكريم والمأثور الديني والأدبي وتطبيقه ، ودعا إلى اعتماد كتاب (المذهب في علم التصريف) المقرر تدريسه في كلية التربية - ابن رشد - كتاباً منهجياً لأقسام اللغة العربية في كليات التربية ، والى رفد مكاتب أقسام اللغة العربية في الكليات المعنية بالمصادر الميسرة التي تبتعد عن المغالاة .

وأكد الباحث ضرورة جعل حصص تدريس الصرف موازية ل حصص النحو على مدى سنوات الدراسة الجامعية .

(٦٤ : ص ٢٢ - ١٢٥)

٩. دراسة الازيرجاوي ١٩٩٩

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد – سنة ١٩٩٨ ، وكانت تهدف إلى المقارنة بين الأخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كلية التربية (ابن رشد) والآداب – جامعة بغداد .

واقصر البحث على طلبة المرحلة الرابعة للعام الدراسي ١٩٩٨ – ١٩٩٩ ، وقد حددت الباحثة أهدافها بما يأتي :

١. معرفة الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.
٢. معرفة الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب.
٣. موازنة الأخطاء النحوية لدى طلبة القسمين في الكليتين .
٤. موازنة الأخطاء النحوية لدى طالبات القسمين في الكليتين .
٥. موازنة الأخطاء النحوية لدى طلاب القسمين في الكليتين .

أما عينة البحث فقد تشكلت من (١٦٠) طالباً وطالبة من كلا الكليتين ، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي البالغ (٣٢٠) طالباً وطالبة . قامت الباحثة باستخدام أداتين الأولى اختبار تحصيلي يتكون من (٣٥) فقرة ، شمل الموضوعات النحوية المقررة دراستها من طلبة القسمين وكان الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ، والثانية الكتابة في موضوع تعبير ، وبعد تطبيق الأداتين وتصحيح الإجابات من الباحثة ، وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي والنسبة المئوية وسائل إحصائية للتعامل مع بياناتها .

أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

١. إن الطلبة أخطأوا في جميع الموضوعات النحوية بنسب متفاوتة وانهم وقعوا في أخطاء لا تليق بمرحلتهم .

٢. بلغت نسبة المخطئين من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية (٦٩.٠٤٧ %) في موضوع النداء ، في حين كان الحد الأدنى لنسبة المخطئين في موضوع الحال إذ بلغت (٣.٥٧١ %) .

٣. بلغت نسبة المخطئين من طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب (٨٦.١٥٣ %) في موضوع العدد ، في حين كان الحد الأدنى من نسبة المخطئين في موضوع الحال إذ بلغت (٣.٠٧٦ %) .

٤. لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخطاء النحوية لطلبات كلية التربية والأخطاء النحوية لطلبات كلية الآداب ، إذ كان متوسط أخطاء طابات كلية التربية (١٠.٥) ، في حين كان متوسط أخطاء طابات كلية الآداب (١٣.٢٣٥) .

٥. لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥ %) بين الأخطاء النحوية لكلية لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية وطلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب .

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة ، أوصت بالاهتمام بتدريس الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها الطلبة والاهتمام بتدريس التطبيقات النحوية والأخذ بما هو ضروري في آراء النحويين في المسألة اللغوية الواحدة والتشديد على ما هو وظيفي في الموضوعات النحوية .

(١٦ : ص ١٠ - ٥٦)

١٠. دراسة الحراني ٢٠٠٠

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد – سنة ٢٠٠٠ ، وكانت تهدف إلى معرفة الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

وحددت الباحثة أهدافها بما يأتي :

١. معرفة الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في الاختبار التحصيلي .
٢. معرفة الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة التعبير .
٣. الموازنة بين أخطاء الطلاب وأخطاء الطالبات النحوية في الاختبار التحصيلي .
٤. الموازنة بين أخطاء الطلاب وأخطاء الطالبات النحوية في مادة التعبير .

ضمت عينة البحث (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية للعام الدراسي (١٩٩٩-٢٠٠٠) . وقد ضمت العينة الأساسية (٥) مدارس للبنين و (٥) مدارس للبنات ، ووجدت الباحثة أن مدارس البنين تضم (٧) شعب للصف الثاني متوسط ، وفيها (١٦٨) طالباً ، وان مدارس البنات تضم (١٠) شعب وفيها (٢٣٢) طالبة ، وقد اختيرت العينة من مدارس بغداد بطريقة عشوائية .

واستخدمت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف بحثها ، كانت الأولى اختباراً تحصيلياً أعدته ، والثانية كانت موضوعاً تعبيرياً اختارته من بين (٦) موضوعات مأخوذة من المحاور المقررة التي تدرس للمرحلة المتوسطة . وبعد تطبيق الاختبار على الطلبة (عينة البحث) قامت الباحثة بتصحيح الإجابات والموضوع التعبيري .

وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، والنسبة المئوية ، ومربع كاي وسائل إحصائية للتعامل مع بياناتها . فتوصلت إلى أن الطلبة أخطأوا في الموضوعات النحوية جميعها بنسب كانت بين (٤٥.٥ %) و (٨ %) من مجموع أفراد العينة ، وجاء موضوع نائب الفاعل في المرتبة الأولى في نسبة المخطئين ، إذ أخطأ فيه (١٨٢) طالباً وطالبة من عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة، في حين جاء موضوع المثنى بالمرتبة الأخيرة في نسبة المخطئين وقد بلغ عدد المخطئين فيه (٣٢) طالباً وطالبة .

أما الأداة الثانية التي طبقتها الباحثة (الموضوع التعبيري) فإن عدد الذين أخطأوا فيه أكثر من الذين أخطأوا في الاختبار التحصيلي ، وكان أكثر الموضوعات في عدد المخطئين هو موضوع (نائب الفاعل) ، إذ احتل المرتبة الأولى ، وقد بلغ عدد المخطئين فيه (٢٧٦) طالباً وطالبة بنسبة مقدارها (٦٨ %) ، في حين جاء موضوع جمع المذكر السالم في المرتبة الأخيرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٢١) طالباً وطالبة بنسبة مقدارها (٥.٢٥ %) .

وقد أوصت الباحثة بالتشديد على الموضوعات التي أخطأ فيها الطلبة والاهتمام بدرس التعبير بوصفه مجالاً لتطبيق القواعد النحوية وتتبع الأخطاء فيها ، والتشديد على ظاهرة الأخطاء النحوية لدى الطلبة في المراحل المختلفة .

(٣٥ : ص ٢ - ٥٦)

١١ . دراسة آل سعيد ٢٠٠٠

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد ، سنة ٢٠٠٠ ، وكانت تهدف إلى ما يأتي :

١. تشخيص الأخطاء اللفظية الشائعة عند مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها من غير الناطقين بها في المرحلة الإعدادية .

٢. تقديم مقترحات لعلاج الأخطاء اللفظية الشائعة عند مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها من غير الناطقين بها من وجهة نظر تدريسيي قسم اللغة الكردية.

واقترنت الدراسة على ما يأتي :

١. مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها من غير الناطقين بها في المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠ .

٢. مركز مدينة بغداد / جانبي الرصافة والكرخ .

أجري البحث على مجتمعه البالغ (٣٧) مدرساً ومدرسة من غير الناطقين باللغة الكردية ، وبقصد تشخيص أخطائهم اللفظية أعدت الباحثة قائمة احتوت على (٥٠) نمطاً لفظياً يحتمل أن يخطأ فيها مدرسو اللغة الكردية من غير الناطقين بها وتم استخراج الصدق الظاهري لها .

أعدت الباحثة اختباراً تشخيصياً في ضوء قائمة تصنيف الأنماط اللفظية احتوى على (١٣٩) نمطاً لفظياً ، واستخرجت صدقه من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء ، وكذلك ثباته عن طريق أعادت تطبيقه فبلغ (٨٤%) ، وللتحقق من ثبات تصحيح الاختبار اعتمدت الباحثة أسلوب (الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن) وأسلوب (الاتفاق بين الباحث ومصحح آخر) .

وقد اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

١. مربع كاي .
٢. معادلة جي كوبر .

٣. معامل ارتباط بيرسون .
٤. النسبة المئوية .

فتوصلت إلى النتائج الآتية :

١. بلغ متوسط نسب الأخطاء اللفظية في الأنماط المتضمنة في قائمة تصنيفها جميعا (٤٥ %) .

٢. إن أعلى متوسط لنسب المخطئين المئوية في مجال العناصر فوق الصوتية بلغ (٨٦ %) .

٣. وإن أعلى متوسط لنسب المخطئين المئوية في مجال النبر بلغ (٩١ %) .

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتوصيات عديدة منها :

١. إشراك مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها في دورات تدريبية يقيمها معهد التطوير التربوي في وزارة التربية لتنمية قدراتهم في مهارات اللغة الكردية وضرورة معالجة الأخطاء اللفظية المشخصة في هذه الدراسة في أثناء فتح هذه الدورات .
٢. اهتمام المشرفين الاختصاصيين بمتابعة اللغة الكردية بشكل مستمر في أثناء العام الدراسي .

٣. زيادة عدد الساعات المقررة أسبوعياً لتدريس المادة .

(١ : ص ١٨ - ٦٥)

١٢ . دراسة الدليمي ٢٠٠٠

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد
سنة ٢٠٠٠ ، وكانت تهدف إلى ما يأتي :

١. تحديد الأخطاء اللفظية الشائعة في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي
من غير الناطقين بها .

٢. معرفة الدلالة الإحصائية للفروق في الأخطاء اللفظية الشائعة عند طلبة الصف
الرابع الإعدادي من غير الناطقين باللغة الكردية حسب متغير الجنس .

٣. معرفة مقترحات مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها لمعالجة الأخطاء اللفظية
الشائعة في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها

وقد اقتصرَت الدراسة على طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين
باللغة الكردية للعام الدراسي (١٩٩٩ - ٢٠٠٠) في مركز مدينة بغداد ، ومدرسي
اللغة الكردية للمرحلة الإعدادية للعام الدراسي نفسه في مركز مدينة بغداد ، أجري
البحث على عينة بلغت (٢٠٠) طالباً وطالبة من غير الناطقين باللغة الكردية ،
بقصد تشخيص أخطائهم اللفظية ، وقد اعد الباحث قائمة احتوت على (٤٢) نمطاً
لفظياً يحتمل أن يخطأ فيها متعلمو اللغة الكردية من غير الناطقين بها ، وتم التأكد من
الصدق الظاهري لها .

واعد الباحث اختباراً تشخيصياً في ضوء قائمة تصنيف الأنماط اللفظية
احتوى على (١٤٨) فقرة في ضوء قائمة الأنماط اللفظية ، وتم التأكد من صدقه
الظاهري عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء ، وتمّ حساب معامل ثباته من
خلال إعادة تطبيقه إذ بلغ (٠.٨٤) .

وللتحقق من ثبات تصحيح الاختبار اعتمد الباحث أسلوب (الاتفاق بين
الباحث ونفسه عبر الزمن) وأسلوب (الاتفاق بين الباحث ومصحح آخر) ، وبعد

تصحيح الاختبار استخدم الباحث مربع كاي ، ومعادلة جي كوبر ، ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية للتعامل مع بياناته .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أولاً :

١. إن أعلى متوسط لنسب المخطئين المئوية في مجال الإدغام بلغ (٩١ %) .
٢. وإن أعلى متوسط لنسب المخطئين المئوية في العناصر فوق الصوتية بلغ (٨٤ %) .
٣. بلغ متوسط نسب الأخطاء اللفظية في الأنماط المتضمنة في قائمة تصنيفها جميعاً (٥٢ %) .
٤. إن عدد الأنماط اللفظية التي كانت أخطاء العينة فيها أخطاء شائعة موازنة بمعيار الشيوخ الذي تبناه الباحث الذي بلغ (٢٥ %) فاكثر بلغ (٢٤) نمطا من مجموع الأنماط في قائمة تصنيفها .

ثانياً :

إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب .

ثالثاً :

أما أهم مقترحات مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها لمعالجة الأخطاء اللفظية الشائعة فهي كما يأتي :

١. إقرار تدريس مادة اللغة الكردية لمرحلة لاحقة بعد الصف الرابع الإعدادي .
٢. زيادة عدد الساعات المنهجية المقررة لتدريس مادة اللغة الكردية للمرحلة الإعدادية من ساعتين أسبوعياً إلى (٤) ساعات في الأسبوع .

(٤٠ : ص ١١ - ٥٠)

١٣ . دراسة السعدي ٢٠٠١

أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل – كلية التربية سنة ٢٠٠١ ، وكانت تهدف إلى معرفة الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة أقسام اللغة العربية في أثناء القراءة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما هي الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية عند قراءاتهم للنص الذي سيحدده الباحث قراءة صائبة .

٢. ما هي نسبة المخطئين من طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في كل موضوع نحوي من الموضوعات التي يتضمنها النص الذي سيحدده الباحث .

وقد اقتصرَت الدراسة على طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠٠٠- ٢٠٠١) في أربع جامعات عراقية لكليات التربية الآتية:

- كلية التربية في جامعة البصرة وعدد الطلبة فيها (١٨٥) طالباً وطالبة .
- كلية التربية في جامعة بابل وعدد الطلبة فيها (١١٦) طالباً وطالبة .
- كلية التربية (ابن رشد) في جامعة بغداد وعدد الطلبة فيها (١٩٦) طالباً وطالبة .
- كلية التربية في جامعة الموصل وعدد الطلبة فيها (٨٥) طالباً وطالبة .

وحدد الباحث نسبة (٢٥ %) من العدد الكلي لطلبة كل قسم من أقسام اللغة العربية في الكليات المسحوبة لتمثل عينة البحث ، فكان عدد أفراد عينة البحث (١٤٤) طالباً وطالبة .

جعل الباحث أداة بحثه نصاً قرآنياً اختاره ، وبعد أن تأكد من صدق الأداة وثباتها ، طبقها على عينة البحث عن طريق تسجيل قراءات الطلبة ، ثم أفرغ

الحركات التي نطق بها الطلبة على النسخ التي أعدها الباحث لهذا الغرض من أجل تشخيص الخطأ النحوي في قراءاتهم ، وبعد استخراج الموضوعات النحوية التي تضمنتها الأداة واستخدام النسبة المئوية ، ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية للتعامل مع بياناته وجد الباحث أن الطلبة أخطأوا في عشرين موضوعاً نحوياً ، جاء موضوع المفعول به في المرتبة الأولى في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء (٩٤٧) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (١٨.٧٨٩ %) من مجموع التكرارات ، في حين حصل موضوع المفعول معه على المرتبة الأخيرة من تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت (١٨) تكراراً بنسبة مئوية مقدارها (٠.٣٥٧ %) . وكان هذا فيما يخص الهدف الأول ، أما فيما يخص الهدف الثاني ، فقد وجد الباحث أن أعلى نسبة للمخطئين جاءت في موضوع الفعل المضارع المرفوع إذ بلغت (٩٩.٣٠٥ %) وكان عدد المخطئين فيه (١٤٣) طالباً وطالبة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (١٤٤) طالباً وطالبة ، وكانت أقل نسبة للمخطئين في موضوع المفعول به إذ بلغت (١٢.٥٠٠ %) ، وكان عدد المخطئين فيه (١٨) طالباً وطالبة .

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة استنتج الباحث أن الطلبة يقعون بأخطاء نحوية بشكل لا يليق بمرحلتهم وإنهم غير قادرين على توظيف القواعد النحوية الصحيحة في أثناء قراءاتهم .

وأوصى بضرورة التشديد على الموضوعات النحوية التي أخطأ فيها الطلبة وتدريب اللغة على أساس الوضع والاستعمال .

(٤٩ : ص ٢٠ - ٨٠)

ثانياً : دراسات أجنبية

١. دراسة بيرد ١٩٦٣

أجريت هذه الدراسة في أمريكا سنة ١٩٦٣ ، واستهدفت معرفة الأخطاء التي يقع فيها طلاب الصف الخامس الثانوي في أثناء كتابتهم موضوعات تعبيرية، ومعرفة مدى انخفاض عدد هذه الأخطاء أو كثرتها خلال السنة الدراسية .

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية (١٩٥٨ - ١٩٥٩) رمز إليها بالمجموعة (أ) ، وطلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية (١٩٥٩ - ١٩٦٠) ورمز إليها بالرمز (ب) ، بواقع (٣١) طالباً للمجموعة (أ) و (٢٨) طالباً للمجموعة (ب) ، وكان الطلاب في المجموعتين متماثلين في المستوى الدراسي المتقدم ودرجات تحصيلهم متقاربة .

كتب طلاب المجموعة (أ) (٢١) مقالة في التعبير ، وكتب طلاب المجموعة (ب) (٢٥) مقالة .

حلل الباحث (١٣) مقالة في الموضوع نفسه ، فوجد أن أخطاء كل من المجموعتين متشابهة ، وبعد أن حلل الباحث هذه المقالات وحدد الأخطاء ، أعادها إلى الطلاب لملاحظة أخطائهم التي وقعوا فيها ، بعدها درس الباحث الموضوعات التي اخطأوا فيها بطرائق تدريس متشابهة ، وبعد مدة من الزمن حلل كتاباتهم فكانت النتائج كالآتي :

١. نسبة أخطاء الطلاب في الترقيم قبل الدراسة عند المجموعة (أ) كانت (٩٠ %) وبعد الدراسة ارتفعت إلى (١٠٠ %) ، وفي المجموعة (ب) كانت نسبتها قبل الدراسة (١٠٠ %) ، وبقيت على حالها بعد الدراسة .

٢. في موضوع الأفعال كانت نسبة الأخطاء عند المجموعة (أ) (٦٨%) قبل الدراسة ، وأصبحت (٧٤%) بعد الدراسة ، ونسبة المجموعة (ب) كانت (٨٦%) قبل الدراسة أصبحت (٩٣%) بعدها .
٣. أما في الضمائر فإن نسبة الأخطاء عند المجموعة (أ) قبل الدراسة كانت (٨١%) وبعدها أصبحت (٧١%) ، وعند المجموعة (ب) قبل الدراسة (٩٣%) ، وبعدها (٧٩%) .
٤. وفي الإملاء كانت أخطاء طلاب المجموعتين بعد الدراسة أكثر منها قبل الدراسة .

واستنتج الباحث ما يأتي :

١. إن التطبيقات والتمرينات تسهم كثيراً في فهم الطالب للمادة النحوية ، إذ أن دراسة أساسيات النحو تكون أكثر نجاحاً عن طريق التمرينات .
٢. ليس لعدد الموضوعات الإنشائية تأثير في تحسين الكتابة لدى الطلاب .
٣. لا يكتب الطلاب كتابة صحيحة إلا إذا فكروا أولاً .

(٨٤ : ص ٢٢٨ – ٢٣٥)

٢. دراسة سنتستروم ١٩٧٥

أجريت هذه الدراسة في السويد بجامعة لوند سنة ١٩٧٥ ، واستهدفت تعرف الأخطاء النحوية في كتابات المعلمين المتدربين .

تكونت عينة الدراسة من (٤٢) معلماً متدرباً ، طلب من كل متدرب في العينة كتابة مختصرين في اللغة الإنكليزية ، أحدهما من كتاب القراءة ، والآخر لشريط تسجيل مدته (٤٠) دقيقة ، وذلك بعد قراءة الكتاب وسماع شريط التسجيل وتلخيصها ، وجعل ذلك التلخيص بمنزلة اختبار له في الفهم .

بعد أن صحح الباحث الملخصات ، وحدد أنماط الأخطاء النحوية التي وقع فيها أفراد العينة ، طلب من مواطن إنكليزي تقويم الأخطاء .

توصل الباحث إلى أن أخطاء عينة الدراسة كانت في الموضوعات الآتية: العبارة الاسمية ، والعبارة الفعلية ، وحروف الجر ، والتطابق ، والضمائر وترتيب الكلمات ، وربط العبارات ، والصفات والظروف والتكلمة ، والإعداد ، ومعظم الأخطاء كانت في العبارات الفعلية ، والعبارات الاسمية ، وحروف الجر ، والتطابق .

(٨٧ : ص ٩١)

ثالثاً : مناقشة الدراسات السابقة

فيما يأتي موازنة الدراسات السابقة أهدافاً ومنهجيةً وعينات ووسائل إحصائية ، ومدى صلتها بالدراسة الحالية :

١. تباينت أهداف الدراسات السابقة ، فمنها ما سعى إلى تحديد الأخطاء النحوية كدراسة الدليمي ١٩٨٣ ، ودراسة هلال ١٩٨٧ ، ودراسة الجبوري ١٩٩٥ ودراسة الازيرجاوي ١٩٩٩ ، ودراسة الحراني ٢٠٠٠ ، ودراسة السعدي ٢٠٠١ ، ودراسة بيرد ١٩٦٣ ، ودراسة سنتستروم ١٩٧٥ ، ومنها ما شخص الأخطاء النحوية والصرفية معاً كدراسة الهيتي ١٩٨٠ ، ودراسة السامرائي ١٩٨٩ ، بينما شخّصت دراسة علوان ١٩٩٨ الأخطاء الصرفية ، واتجهت الدراسة الحالية إلى تشخيص الأخطاء النحوية والبنية الصرفية في حديث المدرسين ، وسعت بعض الدراسات إلى تشخيص الأخطاء اللفظية في اللغة الكردية كدراسة الحياي ١٩٩٧ ، ودراسة آل سعيد ٢٠٠٠ ، ودراسة الدليمي ٢٠٠٠ ، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي تبنت الخطأ اللفظي في اللغة الكردية ، ولكنها انفردت عنها في أنها شخّصت الخطأ اللفظي في اللغة العربية ، وبذلك تعد الدراسة الحالية الدراسة الوحيدة التي شخّصت الأخطاء اللفظية في اللغة العربية ، ومن المعروف أن الخطأ اللفظي يشمل الخطأ النحوي والخطأ الصرفي واستخدام ألفاظ عامية ، ولم تتناول أي من الدراسات السابقة الخطأ اللفظي ، وبذلك تكون الدراسة الحالية أكثر شمولاً من حيث احتوائها على تشخيص الأخطاء النحوية والصرفية واستخدام مفردات عامية في حديث المدرسين .

٢. كان مجتمع البحث لأغلب الدراسات هو الطلبة في مراحل دراسية مختلفة ، مثل دراسة الهيئي ١٩٨٠ ، والدليمي ١٩٨٣ ، والسامرائي ١٩٨٩ ، ودراسة الجبوري ١٩٩٥ ، ودراسة الازيرجاوي ١٩٩٩ ، ودراسة السعدي ٢٠٠١ ، إذ تكوّن مجتمع هذه الدراسات من طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية في الكليات المتخصصة التي تعد هؤلاء الطلبة ليكونوا مؤهلين لتدريس اللغة العربية وحمل لوائها وحراس أمناء على ألفاظها من الخطأ ، وقد اقتصرت دراسة علوان ١٩٩٨ على طلاب المرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية ، وتكوّن مجتمع البحث لبعض الدراسات من طلبة المرحلة المتوسطة كدراسة الحمراني ٢٠٠٠ ، ومن طلبة الثالث الثانوي بفرعية العلمي والأدبي كدراسة هلال ١٩٨٧ ، واقتصر مجتمع البحث للدراسات التي شخّصت الخطأ اللفظي في قسم اللغة الكردية على طلبة المرحلة الرابعة من القسم المذكور كدراسة الحياي ١٩٩٧ ، بينما شخّصت دراسة الدليمي ٢٠٠٠ ، الخطأ اللفظي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي ، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجتمع البحث ، ولكنها اتفقت مع دراسة آل سعيد ٢٠٠٠ التي تكون مجتمعها من المدرسين الذين يدرسون اللغة الكردية ، فتناولت من يقوم بتدريس العربية في أثناء التدريس وليس وهو طالب . وربما فات الباحثين المعنيين باللغة العربية ما يشكله حديث المدرس من أهمية في تعليم اللغة العربية بوصفها النموذج الذي يقتدي به الطالب ، لذا فإن الدراسة الحالية تنفرد عن تلك الدراسات بتناول اللغة العربية ، ومادة الحديث بالذات باعتبارها تطبيقاً عملياً لقواعد اللغة والصرف ، وإذا كانت هناك دراسات هدفت إلى تقويم أداء مدرسي اللغة العربية كدراسة السامرائي ١٩٨٩ ، فإنها لم ترصد الأخطاء اللفظية التي يقع فيها مدرس اللغة العربية في أثناء التدريس ، وإن رصد هذه الأخطاء من خلال تشخيصها وتحليلها يمكن أن يكشف لنا جانباً من أسباب ضعف مستوى طلبة اللغة العربية ، وهذا ما أشارت إليه الدراسات

السابقة ، ذلك أن الطالب يحاكي حديث مدرسه ويعده مثلاً أعلى ، وان كل ما يقوله يعدّه صحيحاً ولا خطأ فيه ويحتج به .

٣. تباينت الدراسات السابقة من حيث طبيعة أدواتها ، فبعضها استخدم الاستبانة والاختبار ، كدراسة الهيتي ١٩٨٠ ، ودراسة هلال ١٩٨٧ ، ودراسة السامرائي ١٩٨٩ ومنها ما اعتمد على الاختبار حصراً كدراسة سنتستروم ١٩٧٥ ، ودراسة الجبوري ١٩٩٥ ، واعتمدت دراسة علوان ١٩٩٨ على الاختبار التحصيلي ، بينما اعتمدت بعض الدراسات اختباراً تشخيصياً كدراسة الحياي ١٩٩٧ ، ودراسة آل سعيد ٢٠٠٠ ، ودراسة الدليمي ٢٠٠٠ ، بينما اتخذت دراسة الازيرجاوي ١٩٩٩ ، والحراني ٢٠٠٠ أداتين في بحثهما ، هما الاختبار التحصيلي والموضوع التعبيري ، بينما اقتصرت دراسة الدليمي ١٩٨٣ على الموضوع التعبيري فقط ، واتخذت دراسة السعدي ٢٠٠١ نصاً قرانياً أداة لبحثها ، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت التسجيل الصوتي لما يمكن أن يؤديه من دقة في تسجيل كل ما يتحدث به المدرسون في أثناء التدريس ، مما يمكّن الباحثة من رصد جميع الأخطاء التي ترد فعلاً في حديث المدرسين.

٤. تباينت الوسائل الإحصائية للدراسات السابقة كل حسب أهدافها التي حددتها ، فاستخدمت دراسة بيرد النسبة المئوية ، واستخدمت دراسة الدليمي ١٩٨٣ معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي والنسبة المئوية ، واستخدمت دراسة هلال ١٩٨٧ ودراسة الجبوري ١٩٩٥ الاختبار التائي والنسبة المئوية ، واستخدمت دراسة السامرائي ١٩٨٩ معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والنسبة المئوية ، بينما استخدمت دراسة الحماش ١٩٧٩ ، والازيرجاوي ١٩٩٩ ، والحراني ٢٠٠٠ ، النسبة المئوية ومربع كأي ، وتعاملت دراسة الحياي ١٩٩٧ ، مع النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة جي كوبر وسائل إحصائية لتحليل نتائجها ، واعتمدت دراسة علوان ١٩٩٨ ، معادلة كود

ريتشاردسون ومعادلة معامل الصعوبة وقوة التمييز والنسبة المئوية ، وقد استخدمت دراسة آل سعيد ٢٠٠٠ ، ودراسة الدليمي ٢٠٠٠ مربع كاي ومعادلة جي كوبر ومعامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية ، واعتمدت دراسة السعدي ٢٠٠١ لتحليل بياناتها النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ، واستخدمت الدراسة الحالية النسبة المئوية لتحديد نسبة المخطئين ولتشخيص الأخطاء التي ترد في أثناء حديث المدرس وتحليلها ، ومعادلة كوبر لإيجاد ثبات تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب ، وثبات تصحيح الأخطاء اللفظية ، وثبات فرز الأخطاء حسب مجالاتها .

٥. بحثت أغلب الدراسات السابقة في تشخيص الخطأ النحوي أو الخطأ الصرفي أو الخطأ اللفظي في الكتابة ، وشخصت دراسة السعدي ٢٠٠١ الخطأ النحوي في القراءة ، ولم تستهدف أي من الدراسات السابقة الخطأ اللفظي في الحديث، بينما سعت الدراسة الحالية إلى تشخيص الخطأ اللفظي في أثناء الحديث ، ومن المعروف أن دائرة الحديث أوسع من دائرة الكتابة ، وإن مهارة الحديث مسوغاتها أكثر من الكتابة ، وإن هذا ممكن أن يعطي الدراسة الحالية ميزة الخوض في الكثير من المواضيع النحوية والصرفية ، فتكون نتائجها أهم وأشمل.

٦. الأمر الذي تنفرد به الدراسة الحالية عن سابقتها هو أن نتائج الدراسات السابقة قد يكون خلفها أو خلف بعضها الأدوات التي استخدمتها لقياس تلك النتائج فقد يكون في الاختبار مثلاً شيء من الصعوبة قياساً بمستوى المقاسين وعندها يكون سبب الضعف مؤشراً لتلك الأداة ، أما الدراسة الحالية فإن الأخطاء التي يقع فيها المدرسون هي أخطاء وقع المدرس فيها من دون أن يكون مدفوعاً للوقوع فيها ، لذا فإن وقوعه في أخطاء يدل تماماً على جهله بقواعد النحو أو الصرف أو عدم قدرته على وضع القواعد التي درسها موضع التطبيق في الكلام ، وهذا ما يعطي الدراسة صدقاً في أدواتها ودقة في نتائجها .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً : مجتمع البحث
عينة البحث

ثانياً : أداة البحث

التطبيق الاستطلاعي للأداة
التطبيق النهائي للأداة
تحويل الحديث الصوتي إلى حديث
مكتوب
ثبات تحويل الحديث الصوتي إلى حديث
مكتوب

تصحيح الأخطاء
ثبات التصحيح
فرز الأخطاء
ثبات الفرز

ثالثاً : الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل إجراءات المنهج المتبع في البحث ، وهو ما اتخذ لتحديد المجتمع الأصلي وعينته ، وأداة البحث ، والتطبيق الاستطلاعي للأداة والتطبيق النهائي لها ، وطريقة تحويل الحديث الصوتي المسجل إلى حديث مكتوب وتشخيص الأخطاء اللفظية واستخراج ثبات تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب ، وفرز الأخطاء وثبات فرز الأخطاء والوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث ، كما يأتي :

أولاً : مجتمع البحث

لغرض تحديد مجتمع البحث قامت الباحثة بزيارة إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل لمعرفة عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة لمحافظة بابل وموقعها الجغرافي ومعرفة إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ممن يُدرسون مادة اللغة العربية في هذه المدارس للعام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) ، فوجدت أن عدد المدارس المتوسطة والثانوية (١٥٣) * مدرسة ، موزعة بين عموم المحافظة . والجدول (١) يبين إعداد المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة بابل .

* . حسب سجلات شعبة الإحصاء في مديرية تربية محافظة بابل بتاريخ ٢٦ / ٩ / ٢٠٠١ .

الجدول (١)

أعداد المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة بابل ونسبتها المئوية

المدارس	العدد	النسبة المئوية
المتوسطة	٩٥	٦٢.٠٩%
الثانوية	٥٨	٣٧.٩١%
المجموع	١٥٣	١٠٠%

ويظهر الجدول (١) أن عدد المدارس المتوسطة بلغت (٩٥) مدرسة شكلت نسبة مقدارها (٦٢.٠٩ %) من مجموع المدارس المعنية بالدراسة . وقد بلغ عدد المدارس الثانوية (٥٨) مدرسة ، شكلت نسبة مقدارها (٣٧.٩١ %) من مجموع المدارس المعنية بالدراسة .

وقد توزع المجتمع الأصلي للمدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل بين أربعة مناطق جغرافية شملت الاقضية والنواحي بحسب الوحدات الإدارية للمحافظة .

والجدول (٢) يبين إعداد تلك المدارس ، موزعة بين الوحدات الإدارية حسب الأقضية ونسبتها المئوية .

الجدول (٢)

أعداد المدارس المتوسطة والثانوية في المحافظة حسب الأقضية ونسبها المئوية

النسبة المئوية	المجموع	عدد المدارس الثانوية	عدد المدارس المتوسطة	القضاء
٣٧.٩٠٨%	٥٨	٢٠	٣٨	١. قضاء الحلة
١٦.٩٩٣%	٢٦	١٠	١٦	٢. قضاء المحاويل
٢٢.٨٧٥%	٣٥	١٥	٢٠	٣. قضاء المسيب
٢٢.٢٢٢%	٣٤	١٣	٢١	٤. قضاء الهاشمية
	١٥٣	٥٨	٩٥	المجموع

ويتبين من الجدول (٢) أن المدارس المتوسطة والثانوية تتوزع بين أربعة أقضية ، وهي كما يأتي :

١. قضاء الحلة (المركز)

بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية فيه (٥٨) مدرسة متوسطة وثانوية، شكلت نسبة مقدارها (٣٧.٩٠٨ %) من مجتمع البحث الأصلي .

٢. قضاء المحاويل :

بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية فيه (٢٦) مدرسة متوسطة وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (١٦.٩٩٣ %) من مجتمع البحث الأصلي .

٣. قضاء المسيب

بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية فيه (٣٥) ، مدرسة متوسطة وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٢.٨٧٥ %) من مجتمع البحث الأصلي .

٤. قضاء الهاشمية

بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية فيه (٣٤) مدرسة متوسطة وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٢.٢٢٢ %) من مجتمع البحث الأصلي .

عينة البحث

أ. عينة المدارس

يُظهر التوزيع الجغرافي للمدارس المتوسطة والثانوية إنها تتوزع بين أقضية المحافظة جميعها ، وبناء على ذلك رأت الباحثة أن تستخدم أسلوب الاختيار الطبقي العشوائي في سحب العينة . ذلك لأن استخدام هذا الأسلوب يُمكن الباحثة من الحصول على عينة أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي (٦٨ : ص ٤٢٨).

ويُوفر اتباع هذا الأسلوب في البحوث المسحية زيادة في دقة النتائج (٣٦ : ص ٤٤) ، وبعبارة أخرى أن العينة تسحب بمقاييس إحصائية مطابقة للمجتمع الأصلي فتعكس ميزاته الأساسية ، وتمكن الباحثة من تحديد عينات صغيرة جزئية يكون حجمها متناسباً ومجموع مفردات المجتمع الأصلي . ومن مميزات هذا الأسلوب انه يستخدم في حالة عدم تجانس المجتمع كما هو واضح في مجتمع البحث الأصلي (٣٨ : ص ٧٩ ، ٢٢ : ص ٢٣٩) . إذ يحتمل وجود تباين بين مدرّسي المدارس ضمن مركز المحافظة ومدرّسي المدارس ضمن الأقضية والنواحي لعوامل كثيرة قد يكون من بينها مدة الخدمة .

ونظراً لكثرة أعداد المدارس المتوسطة والثانوية في المحافظة ، فقد رأت الباحثة انه بالإمكان الاكتفاء بسحب (٢٠ %) من المجتمع الأصلي للمدارس لتكون

عينة البحث ، وتُعد هذا النسبة مقبولة لتمثيل المجتمع المدروس ، وبذلك أصبح عدد المدارس المتوسطة والثانوية المسحوبة عشوائياً هو (٣١) مدرسة منها (١٢) مدرسة في قضاء الحلة ، و (٥) مدارس في قضاء المحاويل ، و (٧) مدارس في قضاء المسيب ، و (٧) مدارس في قضاء الهاشمية .

والجدول (٣) يبين أسماء المدارس المتوسطة والثانوية المسحوبة من كل قضاء في محافظة بابل ، بنسبة (٢٠ %) من مجموع المدارس المعنية بالدراسة وجنسها ومواقعها وأعدادها التي شكلت عينة البحث بصورتها النهائية .

جدول (٣)

أسماء المدارس المتوسطة والثانوية المسحوبة من كل قضاء في المحافظة بنسبة (٢٠ %) وجنسها ومواقعها وأعدادها التي شكلت عينة البحث

القضاء	اسم المدرسة المسحوبة	جنسها	موقعها	مجموع المدارس المسحوبة
١. قضاء مركز الحلة	م. المروج م. الجنين م. المركزية م. الرياض م. النضال ث. الزرقاء ث. صدام ث. بابل التطبيقية ث. التحرير م. المتوكل ث. الكفل ث. البيان	بنات بنات بنون بنون بنات بنات بنات بنون بنات مختلطة بنون	مركز المحافظة / حي الثورة مركز المحافظة / حي الثورة مركز المحافظة / حي الكراد مركز المحافظة / حي الشهداء مركز المحافظة / حي المحاربين مركز المحافظة / حي شبر مركز المحافظة / حي بابل مركز المحافظة / حي الجمهوري مركز المحافظة / حي القادسية مركز المحافظة / حي النصر ناحية الكفل / المركز ناحية أبو غرق / حي السلام	١٢ مدرسة
٢. قضاء المحاويل	ث. النداء م. المشروع ث. الفاو ث. البكر ث. عبد المحسن الكاظمي	بنات بنون بنات مختلطة مختلطة	مركز المحاويل / حي العسكري ناحية جبلة / حي التحدي ناحية الإمام / حي ٧ نيسان قرية القادسية / حي القادسية قرية البوعلوان	٥ مدارس

القضاء	اسم المدرسة	جنسها	موقعها	مجموع المدارس
--------	-------------	-------	--------	---------------

المسحوبة			المسحوبة	
٧ مدارس	مركز المسيب / حي الثورة مركز المسيب / الحي الضاعي مركز المسيب / حي الفرات ناحية الحصوة / حي النصر ناحية الحصوة / حي النصر ناحية الإسكندرية / حي ١٧ تموز ناحية الإسكندرية / حي القصبة القديمة	بنون بنات بنات بنات بنون بنون بنات	٣. قضاء المسيب م. المسيب م. المعرفة ث. المسيب م. خولة بنت الأزور م. الخوارزمي ث. الإسكندرية ث. الإسكندرية	
٧ مدارس	مركز الهاشمية / حي الجمعية ناحية القاسم / حي كامل ناحية القاسم / حي البعث ناحية صدام / حي القادسية ناحية صدام / حي القادسية ناحية صدام / حي الجمهوري ناحية الشوملي / حي النصر والسلام	بنات بنات بنون بنون بنات بنون مختلطة	٤. قضاء الهاشمية ث. بلقيس ث. الزهراء ث. القاسم م. عدنان خير الله م. ميسلون م. الحمزة ث. الشوملي	
٣١ مدرسة	المجموع			

ب. عينة المدرّسين

بعد إن حددت الباحثة أسماء المدارس المتوسطة والثانوية المسحوبة عشوائياً لأغراض البحث وأعدادها ومواقعها ، قامت بجولة أولية سجلت من خلالها عدد مدرّسي اللغة العربية ومدرّستها الذين يُدرّسون فعلاً في هذه المدارس، مستعينة بكتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة لتربية بابل (ملحق ١) فوجدت أن عددهم بلغ (١٠٤) مدرّسين ومدرّسات هم الذين شكلوا عينة البحث ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٠.٧٥ %) من مجموع مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في المحافظة البالغ عددهم (٩٦٧) مدرّساً ومدرّسة* .

والجدول (٤) يبين أعداد مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في كل مدرسة شملتها عينة البحث .

*. حسب سجلات شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل .

جدول (٤)

أعداد مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في كل مدرسة شملتها عينة البحث

ت	المدارس	أعداد المدرّسين والمدرّسات	ت	المدارس	أعداد المدرّسين والمدرّسات
	١. قضاء الحلة			٣. قضاء المسيب	
١	م. المروج للبنات	٣	١	م. المسيب للبنين	٤
٢	م. الجنين للبنات	٣	٢	م. المعرفة للبنات	٤
٣	م. المركزية للبنين	٥	٣	ث. المسيب للبنات	٣
٤	م. الرياض للبنين	٢	٤	م.خولة بنت الازور للبنات	٣
٥	م. النضال للبنات	٤			
٦	ث. الزرقاء للبنات	٢	٥	م.الخوارزمي للبنين	٢
٧	ث. صدام للبنات	٢	٦	ث.الإسكندرية للبنين	٤
٨	ث. بابل التطبيقية للبنين	٣	٧	ث.الإسكندرية للبنات	٢
٩	ث. التحرير للبنات	٣		٤.قضاء الهاشمية	
١٠	م. المتوكل للبنات	٣	١	ث. بلقيس للبنات	٥
١١	ث. الكفل المختلطة	٥	٢	ث. الزهراء للبنات	٤
١٢	ث. البيان للبنين	٣	٣	ث. القاسم للبنين	٤
	٢.قضاء المحاويل		٤	م. عدنان خير الله للبنين	٣
١	ث. النداء للبنات	٤			
٢	م. المشروع للبنين	٣	٥	م. ميسلون للبنات	٤
٣	ث. الفاو للبنات	٤	٦	م. الحمزة للبنين	٣
٤	ث. البكر المختلطة	٤	٧	ث. الشوملي المختلطة	٣
٥	ث. عبد المحسن الكاظمي المختلطة	٣			
المجموع			١٠٤ مدرّساً ومدرّسة		

ثانياً : أداة البحث

بما أن البحث يرمي إلى تشخيص الأخطاء اللفظية فيما يتحدث به مدرّسو اللغة العربية ومدرّساتها ، فإن أفضل وسيلة لرصد تلك الأخطاء هي التسجيل الصوتي لما يتحدثون به . وعلى الرغم من قلة استخدام هذه الأداة في البحوث بسبب صعوبتها ، وعدم تقبلها بسهولة من المبحوثين ، إلا أنها أداة دقيقة وملائمة لطبيعة البحث ، إذ تركز الباحثة على حديث مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في داخل الصف في أثناء تدريسهم مختلف مواد اللغة العربية . ذلك لأن الحديث يُعدّ من المهارات اللغوية التي يستخدمها المدرّس لنقل ما لديه من أفكار ، وما عنده من معلومات (٧٢ : ص ١٣٩) .

وانه الوسيلة التي يستطيع من خلالها المدرّس أن يتواصل مع الطالب مشافهة باستخدام اللغة المنطوقة (٦٧ : ص ١١ - ١٢) . ولكون غرض الباحثة هو رصد الأخطاء اللفظية التي ترد في هذا الحديث ، كان التسجيل الصوتي هو خير أداة لرصد هذه الأخطاء وتشخيصها حسب مواضعها ، فعملية التسجيل الصوتي هي عملية وثائقية تمكّن الباحثة من ضبط حركات الكلمات التي ينطق بها المدرّس أو المدرّسة في أثناء الحديث في داخل الصف ، وهي تمكّن الباحثة من الرجوع إليها كلما أرادت ذلك للتأكد من ضبط حركات بنية الكلمات ، ويمكن اعتبارها أكثر صدقاً من غيرها ، لأنها ترصد الأخطاء الواردة في حديث المدرّسين كما هي من دون تعريضهم إلى مواقف قد لا يمرّون بها في أثناء التدريس ، فالمواقف التي يتحدث فيها المدرّسون أمام الطلبة هي مواقف حقيقية ، وإن الأخطاء الواردة في الحديث هي أخطاء تنمّ عن حالة ضعفٍ حقيقي لم يكن حاصلاً عن صعوبة الأداة التي تقيس تلك الأخطاء ، زيادة على ذلك فإن الباحثة استعانت بآراء عدد من المعنيين باللغة العربية حول صلاحية استخدام طريقة التسجيل الصوتي لمتطلبات بحثها ، فأكد الجميع على

أن التسجيل الصوتي يُعد أكثر دقة في رصد الأخطاء ويُمكن الباحثة من أن تتأكد بشكل كبير من أي خطأ لفظي يرد في حديث المدرسين وتحدد نوعه ، لذا فإن تسجيل الحديث الصوتي عُد أداة صادقة لقياس ما استخدمت من أجله في هذا البحث وهو تشخيص الأخطاء اللفظية .

التطبيق الاستطلاعي للأداة

قبل القيام بتطبيق الأداة بشكل نهائي ، قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) مدرّساً ومدرّسة* ، سُحبوا من بين مدرّسي المدارس المشمولة بالدراسة ، موزعين بين خمسة مدارس اختارتهم الباحثة عشوائياً من مركز محافظة بابل ، وان حجم العينة الصغيرة مقبول في العينة الاستطلاعية (١٢ : ص ١٥٩) ، وكان الغرض من التطبيق الاستطلاعي هو معرفة صعوبات التسجيل الصوتي لحديث المدرّسين ، ومعرفة مدى استعداد المدرّس أو المدرّسة وتقبله لطبيعة الأداة ، وما قد يحصل من معوقات ، والتأكد من عملية التسجيل الصوتي ومقتضياتها ، والتأكد من درجة وضوح الصوت المسجّل للمدرّسين والمدرّسات ، وكذلك التأكد من إمكانية تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب ، وإمكانية تشخيص الأخطاء اللفظية التي ترد في الحديث وتحليلها حسب مواضعها .

* . أسماء المدارس التي شكلت العينة الاستطلاعية للبحث وجنسها ومواقعها وإعداد المدرّسين فيها :

ت	اسم المدرسة	الجنس	الموقع الجغرافي	أعداد المدرّسين والمدرّسات
١	ث. صلاح الدين الايوبي	بنات	الحي العسكري	٤
٢	ث. الفارس	بنين	الحي العسكري	٤
٣	م. النصر	بنات	حي الإسكان	٤
٤	م. البحتري	بنين	حي الثورة	٥
٥	م. التأميم	بنات	حي نادر	٣
			المجموع	٢٠ مدرّساً ومدرّسة

وفي ضوء التطبيق الاستطلاعي للأداة ، وجدت الباحثة انه لا توجد معوقات تعرقل تطبيق الأداة ، ووجدت أن جهاز التسجيل كان صالحاً ، وان أصوات المدرّسين والمدرّسات كانت واضحة وحركات بنية الكلمات وأواخرها يُمكن سماعها بوضوح ، وبناءً على ذلك أصبحت الأداة صالحة وجاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية ، وقد تمّ استبعاد المدارس المسحوبة لأغراض العينة الاستطلاعية عند سحب العينة الأساسية .

التطبيق النهائي للأداة

طبقت الباحثة أدواتها على عينة البحث الأساسية البالغة (١٠٤) مدرّساً ومدرّسة ، من مدرّسي اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للعام الدراسي (٢٠٠١ - ٢٠٠٢) ، خلال المدة المحصورة بين (٢٤/١٠/٢٠٠١ و ١٠/١٢/٢٠٠٢) بعد استقرار الدوام ومباشرة المدرّسين والمدرّسات بالتدريس الفعلي ، وقد قامت الباحثة بزيارة واحدة لكل مدرّس أو مدرسة لمدة درس واحد فقط ، وقد سجلت الباحثة حديث المدرّسين والمدرّسات في أثناء تدريسهم مختلف مواد اللغة العربية ، وقد استبعدت التمرينات فقط بسبب أن دور المدرّس يقلّ فيها والدور الأكبر يكون للطالب ، لان المدرّس في التمرينات يكون مصححاً وموجهاً أكثر مما هو متحدثاً ، مما يقلل من نسبة الاستفادة من رصد أخطائه ، وبهذه الطريقة تمّ تطبيق أداة البحث على جميع أفراد العينة .

تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب

بعد الانتهاء من تطبيق الأداة على عينة البحث البالغ عددها (١٠٤) مدرّسين ومدرّسات ، قامت الباحثة بتحويل الحديث الصوتي المسجل لمدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها إلى حديث مكتوب ، وحرصت على ضبط حركات بنية الكلمات وأواخرها كما وردت منطوقة من المدرّس أو المدرّسة ، والانتباه على الكلمات العامية التي ترد في الحديث وكتابتها كما لفظها المدرّسون ، وكانت الباحثة تقوم بإعادة سماع التسجيل ثلاث مرات لكل درس ، مرة من أجل تحويل الكلمات المسموعة إلى مكتوبة ، ومرة ثانية من أجل تحريك الكلمات حسبما ترد منطوقة ، ومرة ثالثة من أجل تدقيق ضبط حركات الكلمات .

ثبات تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب

وللتحقق من ثبات تحويل الحديث الصوتي إلى حديث مكتوب ، قامت الباحثة باختيار حديث (٢٠) مدرّساً ومدرّسة بصورة عشوائية ، من أحاديث عينة البحث الأساسية ، كانت الباحثة قد قامت بتحويل حديثهم الصوتي إلى حديث مكتوب وضبط حركات بنية الكلمات وأواخرها ، وطلبت من باحث آخر * تحويل الحديث الصوتي المسجل لنفس العينة إلى حديث مكتوب وضبط حركات بنية الكلمات وأواخرها . وبعد الانتهاء من عملية التحويل ، قامت الباحثة باستخراج نسبة الاتفاق بينها وبين الباحث الآخر باستخدام معادلة كوبر ** لاستخراج ثبات التحليل ، فوجدت ان معامل الاتفاق كان (١٠٠ %) ، مما يدل على أن عملية تحويل التسجيل الصوتي إلى حديث مكتوب كانت دقيقة وثابتة .

*. الباحث هو طالب الماجستير حمزة هاشم محميد ، طرائق تدريس اللغة العربية ، كلية التربية ، جامعة بابل .

** . معادلة
$$P = \frac{NP}{NP + NNP}$$
 Copper ، إذ أن NP = تعني عدد مرات الاتفاق و NNP = عدد مرات عدم الاتفاق ، P = نسبة الاتفاق .

تصحيح الأخطاء

قامت الباحثة بتصحيح الأخطاء الواردة في حديث المدرّسين والمدرّسات ، بوضع خطّ تحت الخطأ النحوي الذي يخالف القاعدة النحوية الصحيحة ، وعلامة دائرة فوق الخطأ الصرفي الذي يخالف القاعدة الصرفية الصحيحة ، وخطّ مائل تحت الكلمة التي تتضمن خطأ صرفياً وآخر نحوياً ، وخطين تحت الكلمة العامية المخالفة للغة العربية الفصحى .

ثبات التصحيح

لغرض التأكد من ثبات تصحيح الأخطاء اللفظية التي وردت في حديث مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها ، قامت الباحثة باختيار حديث (٢٠) مدرّساً ومدرّسةً من عينة البحث الأساسية ، اختارتهم الباحثة بصور عشوائية ، وكانت قد قامت بتصحيح الأخطاء اللفظية التي وردت في حديثهم ، وطلبت من خبير آخر (*) تصحيح أحاديثهم المسجلة نفسها المحولة إلى حديث مكتوب ، بوضع العلامات نفسها تحت كل خطأ لفظي معني بالدراسة .

وبعد انتهاء الباحث من عملية التصحيح ، قامت الباحثة باستخراج نسبة الاتفاق بينها وبين الباحث الآخر باستخدام معادلة كوبر ، وقد وجدت أن معامل الاتفاق كان (١٠٠ %) ، مما يدل على أن عملية التصحيح كانت دقيقة وثابتة .

*. الخبير أ.م.د. عبد الستار مهدي الشمري ، تخصص لغة عربية ، كلية المعلمين ، جامعة بابل.

فرز الأخطاء

لغرض فرز الأخطاء اللفظية التي وردت في حديث مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها ، فرزت الباحثة الأخطاء اللفظية في ثلاثة مجالات هي الأخطاء النحوية ، والأخطاء الصرفية ، والألفاظ العامية ، التي وردت في أثناء الحديث ، والتي ليست لها جذور فصيحة في القاموس العربي ، ولهذا الغرض قامت الباحثة بالآتي :

١. أعدت جدولاً ضمنته الموضوعات النحوية التي وقع فيها مدرّسو اللغة العربية ومدرّساتها بأخطاء نحوية (ملحق ٢) ، وقامت بفرز هذه الأخطاء وذلك بوضع تكرار لكل خطأ تحت الموضوع النحوي الذي أخطأ فيه المدرّسون والمدرّسات وقد وضعت لكل فرد من أفراد العينة تسلسلاً خاصاً في الجدول المعد لهذا الغرض . وبهذه الطريقة قامت بفرز الأخطاء النحوية لجميع أفراد العينة ، ولغرض تحديد نسبة المخطئين ، أعطت الباحثة مجموع الأخطاء في الموضوع الواحد تكراراً واحداً ، لأن المقصود معرفة عدد المخطئين في كل موضوع ، وهكذا اتبعت الطريقة نفسها لغرض حساب نسبة المخطئين في بنية الكلمة ، ومستخدمي المفردات العامية .

٢. أما فيما يخص فرز الأخطاء الصرفية ، فإن الباحثة وزعت الأخطاء الصرفية بين ثلاثة مجالات ، الأول الخطأ في حركة فاء الكلمة ، والثاني الخطأ في حركة عين الكلمة ، والثالث الخطأ في أحرف الزيادة (ملحق ٣) ، وذلك لأن الصرف يختص في بنية الكلمة ، أما فيما يخص حركة لام الكلمة ، فإنها لم تدرجها ضمن الأخطاء الصرفية لأنها معنية بالحركات النحوية . وقد قامت الباحثة بفرز الأخطاء ، وذلك بوضع تكرار عن كل خطأ تحت كل حرف في البنية الصرفية التي أخطأ فيها المدرّس أو المدرّسة ، وقد وضعت الباحثة لكل فرد من أفراد العينة تسلسلاً خاصاً في الجدول المعد لهذا الغرض ، وبهذه الطريقة قامت بفرز الأخطاء الصرفية لجميع أفراد العينة .

٣. ولغرض تحديد الألفاظ العامية التي ترد في أثناء حديث مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها ، قامت الباحثة بإعداد جدول ضمّنته الألفاظ العامية المخالفة للغة العربية الفصيحة (ملحق ٤) ، وقد وضعت الباحثة تكراراً لكل كلمة عامية ترد في الحديث ، ووضعت لكل فرد من أفراد العينة تسلسلاً خاصاً في الجدول المعد لهذا الغرض ، وبهذه الطريقة قامت بفرز الكلمات العامية لجميع أفراد العينة .

ثبات فرز الأخطاء

لغرض التأكد من ثبات فرز الأخطاء اللفظية التي وردت في حديث مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها ، قامت الباحثة باختيار حديث (٢٠) مدرّساً ومدرّسةً من عينة البحث الأساسية ، اختارتهما بصورة عشوائية ، وكانت قد قامت بفرز الأخطاء اللفظية التي وردت في حديثهم حسب مجالاتها الثلاثة النحوية والصرفية والعامية ، وطلبت من باحث آخر * القيام بفرز الأخطاء اللفظية للعينة نفسها حسب مجالاتها الثلاث ، وبعد انتهاء الباحث من عملية الفرز ، قامت باستخراج نسبة الاتفاق بينها وبين الباحث الآخر باستخدام معادلة كوبر ، فوجدت أن معامل الاتفاق كان (١٠٠ %) ، مما يدل على أن عملية الفرز كانت دقيقة وثابتة .

*. الباحث هو طالب الماجستير حمزة هاشم محميد ، طرائق تدريس اللغة العربية ، كلية التربية ، جامعة بابل .

ثالثاً : الوسائل الإحصائية

١. النسبة المئوية = $\frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}} \times 100$ (٦٦ : ص ١١١)

٢. معادلة كوبر Cooper لإيجاد الثبات

(٨٥ : ص ٢٧)

$$P = \frac{NP}{NP + NNP}$$

إذ أن : NP = عدد مرات الاتفاق .

NNP = عدد مرات عدم الاتفاق .

P = معامل الاتفاق (نسبة الاتفاق) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتحليلها في
ضوء أهداف البحث

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتحليلاً لنتائج البحث في ضوء أهدافه .

ويتضمن أيضاً تفسيراً لما توصلت إليه الباحثة من نتائج في ضوء تلك الأهداف وقد اتبعت في ذلك ما يأتي :

١. تحديد الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في أثناء حديثهم لطلبتهم وتحديد تكرارات الأخطاء في كل موضوع ونسبتها المئوية إلى مجموع الأخطاء النحوية في الموضوعات التي وقعت بها أخطاء لفظية .

٢. تحديد مواضع الأخطاء الصرفية التي ارتكبتها المدرسون والمدرسات لفظاً فيما تحدثوا به لطلبتهم عند تدريس العربية في المدارس المتوسطة والثانوية ونسبة الأخطاء في كل موضع ، وقد ضمت مواضع الأخطاء الصرفية ما يأتي :

أ. أخطاء في لفظ فاء الكلمة ونسبتها المئوية قياساً بمجموع الأخطاء الصرفية .

ب. أخطاء في لفظ عين الكلمة ونسبتها المئوية قياساً بمجموع الأخطاء الصرفية .

ج. أخطاء في لفظ أحرف الزيادة ونسبتها المئوية قياساً بمجموع الأخطاء الصرفية .

٣. تحديد نسبة المخطئين من المدرسين في كل موضوع نحوي وردت فيه أخطاء وتفسيرها .

٤. تحديد نسبة المخطئين من المدرسين في كل موضع صرفي وردت فيه الأخطاء وتفسيرها .

٥. تحديد نسبة المدرسين الذين استخدموا مفردات عامية وتفسيرها .

عرض النتائج وتحليلها في ضوء أهداف البحث

أولاً : الموضوعات النحوية التي وردت فيها أخطاء وتكرارات الأخطاء ونسبتها المئوية

قامت الباحثة بفرز الأخطاء النحوية الواردة في حديث مدرسي اللغة العربية ومدرساتها حسب الموضوعات النحوية التي وردت فيها الأخطاء ، وذلك بوضع تكرار يمثل الخطأ النحوي الواحد تحت كل موضوع نحوي يرد فيه ذلك الخطأ ، ثم جمعت التكرارات التي مثلت الأخطاء النحوية الواردة في كل موضوع نحوي . وفي ضوء نتائج فرز الأخطاء ظهر ما يأتي :

أ. إن مجموع تكرارات الأخطاء النحوية التي وقع فيها أفراد العينة كان (١١٠٧) خطأً ، وبناءً على ذلك كان متوسط أخطاء المدرسين والمدرسات (١٠.٦٤٤) .

ب. إن أكثر أفراد العينة أخطاءً في الموضوعات النحوية كان مجموع تكرارات أخطائه (٢٩) خطأً ، وقل أفراد العينة في تلك الموضوعات كان مجموع أخطائه (٢) خطأً .

ج. إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها انحصرت أخطاؤهم في الحديث في (١٩) موضوعاً نحوياً ، احتل موضوع المجرور بالإضافة المرتبة الأولى في مجموع تكرارات الأخطاء ، فيما احتل موضوع فعل الأمر المرتبة الأخيرة .

والجدول (٥) يبين الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها وتكرارات الأخطاء ونسبتها المئوية في كل موضوع نحوي مرتبة تنازلياً

الجدول (٥)

الموضوعات النحوية التي أخطأ فيها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها
ومجموع تكرارات الأخطاء فيها ونسبتها المئوية

ت	الموضوعات النحوية	تكرارات الأخطاء	نسبة الأخطاء المئوية
١	المجرور بالإضافة	٢٤٠	٢١.٦٨٠%
٢	المجرور بحرف الجر	١٦٣	١٤.٧٢٤
٣	الفعل المضارع المرفوع	١٥٤	١٣.٩١١
٤	المفعول به	١٤٥	١٣.٠٩٨
٥	المبتدأ	٩٠	٨.١٣٠
٦	الفاعل	٧٥	٦.٧٧٥
٧	الخبر	٦٧	٦.٠٥٢
٨	العطف	٤٤	٣.٩٧٤
٩	اسم إنَّ	٣٤	٣.٠٧١
١٠	نائب الفاعل	٢٣	٢.٠٧٧
١١	المفعول فيه	١٨	١.٦٢٦
١٢	اسم كان	١٤	١.٢٦٤
١٣	الفعل الماضي	١٠	٠.٩٠٣
١٤	خبر إنَّ	٩	٠.٨١٣
١٥	الصفة	٨	٠.٧٢٢
١٦	العدد	٥	٠.٤٥١
١٧	اسم لا النافية للجنس	٤	٠.٣٦١
١٨	خبر كان	٣	٠.٢٧١
١٩	فعل الأمر	١	٠.٠٩٠
المجموع		١١٠٧	

ويتبين من الجدول (٥) ، أن موضوع المجرور بالإضافة احتل المرتبة الأولى في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٢٤٠) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢١.٦٨٠ %) من مجموع تكرارات

الأخطاء البالغ (١١٠٧) خطأً ، فيما احتل موضوع المجرور بحرف الجر المرتبة الثانية في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (١٦٣) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٤.٧٠٤ %) ، واحتل موضوع رفع الفعل المضارع المرتبة الثالثة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (١٥٤) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٣.٩١١ %) ، واحتل موضوع المفعول به المرتبة الرابعة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (١٤٥) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٣.٠٩٨ %) ، واحتل موضوع المبتدأ المرتبة الخامسة في مجموع تكرارات الأخطاء إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٩٠) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقداره (٨.٩٣٧ %) ، فيما احتل موضوع الفاعل المرتبة السادسة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٧٥) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٦.٧٧٥ %) ، واحتل موضوع الخبر المرتبة السابعة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٦٧) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٦.٠٥٢ %) . واحتل موضوع العطف المرتبة الثامنة في مجموعة تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٤٤) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (٣.٩٧٤ %) ، واحتل موضوع اسم أن المرتبة التاسعة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٣٤) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٣.٠٧١ %) واحتل موضوع نائب الفاعل المرتبة العاشرة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٢٣) خطأً ، ويشكل كل هذا العدد نسبة مقدارها (٢.٠٧٧ %) ، واحتل موضوع المفعول فيه المرتبة الحادية عشرة في مجموع تكرارات الأخطاء فيه إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (١٨) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (١.٦٢٦ %) ، واحتل موضوع اسم كان المرتبة الثانية عشرة ،

إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (١٤) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١.٢٦٤%) ، فيما احتل موضوع الفعل الماضي المرتبة الثالثة عشرة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (١٠) أخطاء ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٩٠٣%) ، واحتل موضوع خبر إنَّ المرتبة الرابعة عشرة ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٩) أخطاء ، ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (٠.٨١٣ %) ، فيما احتل موضوع الصفة المرتبة الخامسة عشرة ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٨) أخطاء ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٧٢٢ %) ، واحتل موضوع العدد المرتبة السادسة عشرة ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٥) أخطاء ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٤٥١%) ، فيما احتل موضوع اسم لا النافية للجنس المرتبة السابعة عشرة ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٤) أخطاء ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٣٦١%) ، واحتل موضوع خبر كان المرتبة الثامنة عشرة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه (٣) أخطاء ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٢٧١%) ، وأخيراً احتل موضوع فعل الأمر المرتبة التاسعة عشرة في مجموع تكرارات الأخطاء ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيه خطأً واحداً ، ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (٠.٠٩٠ %) .

ثانياً : تحديد المواضع الصرفية التي أخطأ المدرسون فيها لفظاً وتكرار الأخطاء اللفظية فيها ونسبتها المئوية

تحقيقاً للهدف الثاني من أهداف البحث قامت الباحثة بتصنيف الخطأ الصرفي بحسب بنية الكلمة ، لأن الصرف هو حركة بنية الكلمة من الحرف الأول إلى الحرف ما قبل الأخير (٧٤ : ص ٢٠) . وقد قامت الباحثة بفرز الأخطاء الصرفية الواردة في حديث مدرسي اللغة العربية ومدرساتها حسب المواضيع الصرفية التي وردت فيها الأخطاء ، وذلك بوضع تكرار يمثل الخطأ الصرفي الواحد تحت موضع كل حرف في بنية الكلمة يرد فيه ذلك الخطأ ، ثم جمعت التكرارات التي مثلت الأخطاء الصرفية الواردة في موضع كل حرف من بنية الكلمة وفي ضوء نتائج فرز الأخطاء ظهر ما يأتي :

أ- إن مجموع تكرارات الأخطاء الصرفية التي وقع فيها أفراد العينة كان (٨٠٨) أخطاء صرفية ، فيكون متوسط أخطاء المدرسين والمدرسات في لفظ بنية الكلمة (٧.٧٧٠) .

ب- إن أكثر أفراد العينة خطأً لفظياً في بنية الكلمة كان مجموع تكرارات أخطائه (٢٠) خطأً ، وأقل أفراد العينة خطأً لفظياً في بنية الكلمة كان مجموع أخطائه (٣) أخطاء .

ج- أخطأ مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في لفظ حركة كل حرف من أحرف بنية الكلمة ، وقد احتلت عين الكلمة أعلى مرتبة في مجموع تكرارات الأخطاء ، فيما احتلت أحرف الزيادة أدنى مرتبة .

والجدول (٦) يبين أحرف بنية الكلمة التي أخطأ فيها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها وتكرارات الأخطاء ونسبتها المئوية في كل موضع من مواضع بنية الكلمة .

جدول (٦)

مواضع الأخطاء اللفظية في بنية الكلمة وتكراراتها ونسبتها المئوية

ت	أحرف بنية الكلمة	تكرارات الأخطاء	نسبة الأخطاء المئوية
١	عين الكلمة	٥٠٦	٦٢.٦٢٤
٢	فاء الكلمة	٢١٧	٢٦.٨٥٦
٣	أحرف الزيادة	٨٥	١٠.٥١٠
	المجموع	٨٠٨	

يُظهر الجدول (٦) ، أن أفراد العينة وقعوا بأخطاء لفظية في مختلف مواضع بنية الكلمة ، وقد جاءت عين الكلمة في المرتبة الأولى في مجموع تكرارات الأخطاء اللفظية ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيها (٥٠٦) ، ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (٦٢.٦٢٤ %) ، فيما احتلت فاء الكلمة المرتبة الثانية في مجموع تكرارات الأخطاء اللفظية ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيها (٢١٧) خطأً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢٦.٨٥٦ %) ، وقد احتلت أحرف الزيادة المرتبة الثالثة في مجموع تكرارات الأخطاء اللفظية ، إذ بلغت تكرارات الأخطاء فيها (٨٥) خطأً ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٠.٥١٠ %) .

ثالثاً : تحديد نسبة المخطئين من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

في الموضوعات النحوية

لغرض تحديد نسبة المخطئين من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في الموضوعات النحوية تلبيبة لمقتضيات الهدف الثالث من أهداف البحث قامت الباحثة

بإعطاء جميع الأخطاء الواردة من المدرس الواحد في الموضوع النحوي الواحد تكراراً واحداً ثم حسبت نسبة المخطئين ، فاحتل موضوع المفعول به أعلى مرتبة في نسبة المخطئين إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٨١) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٤) مدرسين ومدرسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مئوية مقدارها (٧٧.٨٨٤ %) ، واحتل موضوع فعل الأمر أدنى مرتبة في نسبة المخطئين إذ بلغ عدد المخطئين فيه مدرساً واحداً من مجموع أفراد العينة مشكلاً نسبة مئوية مقدارها (٠.٩٦١ %) ، والجدول (٧) يبين الموضوعات النحوية وأعداد الذين وقعوا بأخطاء نحوية فيها ونسبتهم المئوية مرتبة ترتيباً تنازلياً .

جدول (٧)

الموضوعات النحوية وأعداد المخطئين فيها ونسبتهم المئوية

ت	الموضوعات النحوية	أعداد المخطئين	نسبة المخطئين المئوية
١	المفعول به	٨١	٧٧.٨٨٤
٢	المجرور بالإضافة	٧٦	٧٣.٠٧٦
٣	الفعل المضارع المرفوع	٧٥	٧٢.١١٥
٤	المجرور بحرف الجر	٧٤	٧١.١٥٣
٥	المبتدأ	٥٠	٤٨.٠٧٦
٦	الفاعل	٤٦	٤٤.٢٣٠
٧	الخبر	٤٤	٤٢.٣٠٧
٨	العطف	٢٧	٢٥.٩٦١
٩	اسم إنَّ	١٧	١٦.٣٤٦
١٠	المفعول فيه	١٥	١٤.٤٢٣
١١	نائب الفاعل	١٣	١٢.٥
١٢	اسم كان	١٢	١١.٥٣٨
١٣	خبر إنَّ	٩	٨.٦٥٣
١٤	الفعل الماضي	٨	٧.٦٩٢
١٥	الصفة	٥	٤.٨٠٧
١٦	خبر كان	٤	٣.٨٤٦
١٧	العدد	٣	٢.٨٨٤
١٨	اسم لا النافية للجنس	٢	١.٩٢٣
١٩	فعل الأمر	١	٠.٩٦١

يُظهر الجدول (٧) ، أن المدرسين أخطأوا في (١٩) موضوعاً نحوياً بنسب متفاوتة تتدرج بين نسبة عليا مقدارها (٧٧.٨٤٤ %) احتلها المفعول به ، ونسبة دنيا مقدارها (٠.٩٦١ %) احتلها فعل الأمر كما يأتي :

١. المفعول به

احتل هذا الموضوع أعلى نسبة مئوية في عدد المخطئين إذ أخطأ فيه (٨١) مدرساً ومدرسة من مجموع عينة البحث البالغ عددها (١٠٤) مدرسين ومدرسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٧٧.٨٨٤ %) ، وتُعد هذه النسبة عالية جداً ، وتدل على وجود خلل كبير لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في استيعاب أركان الجملة الفعلية ، إذ يمثل المفعول به الركن الثالث من أركان الجملة الفعلية بعد الفعل والفاعل (المسند والمسند إليه) ، إذ أن أركان الجملة العربية هي المسند والمسند إليه وأحياناً الفضلة والمفعول به هو الفضلة ، والفضلة لا تعني الزيادة التي يمكن الاستغناء عنها ، بل يمكن أن تكون مما لا يُستغنى عنه في تركيب الجملة العربية . وترى الباحثة أن ذلك قد يعود إلى ضعف قدرة المدرس على التحليل السريع للجملة الفعلية ، وعلى الرغم من أن موضوع المفعول به من المواضيع التي تتم دراستها في أكثر من مرحلة دراسية حسب علم الباحثة ، وهو من المواضيع الكثيرة الاستعمال ، إلا أن كثرة أخطاء المدرسين فيه يدل على أن حفظ القاعدة النحوية لا يعني بالضرورة القدرة على توظيفها في أثناء الحديث مما يزيد من أهمية تدريب الطلبة خلال سنوات الدراسة على الحديث لفترة طويلة بكلمات مشكلة ، فمدرس العربية الذي يقول لطلبته أن المفعول به هو اسم منصوب يلفظ كلمة (التعقيد) في جملة (تجنبوا التعقيد) بالضم بدلاً من الفتح فيقول [تجنبوا التعقيد] ، ويلفظ مدرس آخر كلمة (الآية) في جملة (نكمل الآية) بالضم بدلاً من الفتح فيقول [

نكمل الآيئة] ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدليمي ١٩٨٣) التي أظهرت أن الطلبة وقعوا بأخطاء نحوية كثيرة في هذا الموضوع ، إذ بلغت النسبة المئوية لتكرارات الأخطاء فيه لدى طلبة العام الدراسي ١٩٨٣ - ١٩٨٤ (٨.٠٢٢ %) ، وعند طلبة العام الدراسي ١٩٨٤ - ١٩٨٥ ، فكانت (٩.٦٢٧ %) .

٢. المجرور بالإضافة

احتل هذا الموضوع المرتبة الثانية في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٧٦) مدرساً ومدرسة من مجموع عينة البحث ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٧٣.٠٧٦ %) ، وتعتبر هذه النسبة عالية وتعبّر عن ضعف مدرسي اللغة العربية في إدراك العلاقة بين المضاف والمضاف إليه ، وإن وجود علاقة معنوية مرتبطة بالحركة الإعرابية ، وضعف انتباه المدرس على تلك الحركة دليل على غياب ارتباط المعنى في ذهن المدرس فيلفظ الحركة ، فنحن نشكل الكلمات لكي يتضح معناها . فمثلاً يلفظ مدرس كلمة (الشاعر) في جملة (نلخص حياة الشاعر) ، ولفظ (نلخص حياة الشاعر) بالفتح بدلاً من الكسر فيقول [نلخص حياة الشاعر] ، ولفظ مدرس عربية آخر كلمة (واضح) في جملة (غير واضح) بتنوين الضم بدلاً من تنوين الكسر فيقول [غير واضح] وهو تطبيق نحوي خاطئ ، فمن المعروف حسب القاعدة النحوية أن غير تجرّ الاسم الذي يأتي بعدها بوصفها مضافة إلى ما بعدها ويكون ما بعدها مضافاً إليه ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الازيرجاوي ١٩٩٩) التي أظهرت أن الطلبة وقعوا بأخطاء نحوية كثيرة في المجرور بالإضافة ، إذ بلغت نسبة المخطئين فيه (٩.٠٤٧ %) .

٣. الفعل المضارع المرفوع

احتل هذا الموضوع المرتبة الثالثة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٧٥) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٧٢.١١٥ %) . وتنتم هذه النسبة العالية من الأخطاء عن عدم قدرة مدرسي المادة على توظيف القاعدة النحوية للفعل المضارع المرفوع في أثناء الحديث ، وربما يعود ذلك لكثرة مجيء الفعل المضارع في أكثر من صيغة فهو يرد في صيغة الأفعال الخمسة ، كما انه يأتي منصوباً إذا سبق بأداة نصب ويأتي مجزوماً إذا سبق بأداة جزم ويأتي مبنياً ، وقد يحصل لبس بين الفعل المضارع والفعل الماضي ، فبعض الأفعال المضارعة تشبه الماضية في صيغتها فيلغظها المدرس بالفتح بدلاً من الضم فمثلاً يلغظ مدرس اللغة العربية في أثناء حديثه كلمة (أحبُّ) في جملة (لا أحبُّ المتقاعس) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [لا احبَّ المتقاعسُ] ، ويلغظ مدرس آخر كلمة (يحبُّ) في جملة (المؤمن يحبُّ الخيرَ للجميع) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [المؤمن يحبُّ الخيرَ للجميع] وهو تطبيق نحوي خاطئ ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الازيرجاوي ١٩٩٩) إذ أظهرت هذه الدراسة أن الطلبة وقعوا بأخطاء نحوية كثيرة في هذا الموضوع إذ بلغت نسبة المخطئين فيه (١٠.٧١٤ %) .

٤. المجرور بحرف الجر

احتل هذا الموضوع المرتبة الرابعة إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٧٤) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها

(٧١.١٥٣ %) من مجموع المدرسين ، وتتم هذه النسبة العالية عن ضعف واضح في قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على تحليل القاعدة النحوية واستلهاها وتطبيقها في أثناء الكلام ، وان قلة التطبيقات النحوية التي تُعطى للطلاب في أثناء سنوات الدراسة وخاصة في المرحلة الجامعية ، إذ يتهيا فيها الطلبة في قسم اللغة العربية ليكونوا مدرسي لغة ، تنعكس سلباً على حياتهم العملية في أثناء التدريس إذ يفصل المدرس بين القاعدة حتى ولو كانت قاعدة نحوية بسيطة وبين توظيف هذه القاعدة لخدمة حديثه وخاصة أن الاسم المجرور لا يحتاج إلى عناية كبيرة لمعرفة الحركة التي ينطق بها ، وقد يكون لكثرة حروف الجر في العربية واختلاف معانيها ، ما يجعل من الصعوبة على المدرس التمييز بين حروف الجر وغيرها من الحروف فمثلاً يلفظ مدرس العربية كلمة (أنواع) في جملة (والخبرُ على أنواع) بتتوين الضم بدلاً من تتوين الكسر فيقول [والخبر على أنواع] ، ويلفظ مدرس آخر كلمة (للشاعر) في جملة (للشاعر علي الشرقي مزايا كثيرة) بالفتح بدلاً من الكسر فيقول [للشاعر علي الشرقي مزايا كثيرة] ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السعدي ٢٠٠١) التي أظهرت أن الطلبة يعانون ضعفاً واضحاً في هذا الموضوع ، إذ بلغت نسبة المخطئين فيه (٨٤.٠٢٧ %) .

٥. المبتدأ

احتل هذا الموضوع المرتبة الخامسة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٥٠) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٤٨.٠٧٦ %) ، وتعتبر هذه النسبة عالية جداً في مثل هذا الموضوع ، إذ يعتبر المبتدأ ركناً من أركان الجملة الاسمية ، ويبدو أن القصور في هذا الموضوع يعود

إلى عدم إدراك المبتدأ في أثناء وروده في سياق الكلام ، مما لا يعطي المدرس المتحدث فرصة نطق الحركة الإعرابية الصحيحة للكلمة ، فمثلاً يلفظ مدرس كلمة (الجوّ) في جملة (الجوّ هواؤه نقي) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [الجوّ هواؤه نقي] ، ويلفظ مدرس آخر كلمة (الجنة) في جملة (الجنة تحت أقدام الأمهات) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [الجنة تحت أقدام الأمهات] ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) التي أظهرت أن الطلبة يخطئون بنسبة عالية في هذا الموضوع ، إذ بلغت النسبة المئوية لتكرارات الأخطاء فيه (٥٥.٨ %) .

٦. الفاعل

احتل هذا الموضوع المرتبة السادسة في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٤٦) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٤٤.٢٣٠ %) من مجموع المدرسين ، وتُعد هذه النسبة عالية ، وتعكس ضعف تركيز مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أركان الجملة الفعلية ، وضبط حركة الفاعل في أثناء وروده في الحديث ، وتعكس هذه النتيجة ضعف العلاقة بين إدراك المدرس متطلبات الفاعل الإعرابية وكونه اسماً مرفوعاً ، وبين التطبيق العملي لها في أثناء الحديث أمام الطلبة ، فمثلاً يلفظ مدرس كلمة (الشاعر) في جملة (بالغ الشاعر) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [بالغ الشاعر] ، ويلفظ مدرس آخر كلمة (تأثيرها) في جملة (يقع تأثيرها) بالكسر بدلاً من الضم فيقول [يقع تأثيرها] ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هلال ١٩٨٧) التي أظهرت أن الطلبة وقعوا بأخطاء لا تليق بمرحلتهم ، وكانت نسبة تكرارات الأخطاء في هذا الموضوع (٥٥.٢١ %) .

٧. الخبر

احتل هذا الموضوع المرتبة السابعة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٤٤)
مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها
(٤٢.٣٠٧ %) من مجموع المدرسين ، وتعد هذه النسبة عاليةً في موضوع كثير
الاستعمال ، وجزء مهم من أركان الجملة الاسمية كموضوع الخبر ، وتعكس هذه
النسبة انخفاض مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وضعف القدرة على
إدراك العلاقة المعنوية بين أركان الجملة الاسمية ، مما يؤدي إلى عدم إدراك
الحركات الإعرابية اللازمة لتلك العلاقة ، وربما يكون لسعة موضوع الخبر
وتفرعه ووروده في أكثر من صيغة سبباً للوقوع فيه بأخطاء نحوية ، فالخبر يرد
مفرداً ويرد جملة اسمية أو فعلية أو شبه جملة ، وكذلك ما يقع في الخبر من تقديم
وتأخير وتعدد الخبر ، مما يصعب تمييزه وضبط حركته ، مثلاً يلفظ مدرس
العربية كلمة (مهذبةً) في جملة (الفتاة مهذبةً) بتتوين الفتح بدلاً من تتوين الضم
فيقول [الفتاة مهذبةً] . ويلفظ مدرس آخر كلمة (عاشقٌ) في جملة (النهرُ عاشقٌ
(بتتوين الكسر بدلاً من تتوين الضم فيقول [النهرُ عاشقٌ] ، وتتفق هذه النتيجة
مع دراسة (الازيرجاوي ١٩٩٩) التي أظهرت كثرة أخطاء الطلبة في موضوع
الخبر ، إذ بلغت نسبة الأخطاء فيه (٣٦.٩٠٤ %) .

٨. العطف

احتل هذا الموضوع المرتبة الثامنة في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين
فيه (٢٧) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة
مقدارها (٢٥.٩٦١ %) ، وترى الباحثة أن هذه النسبة من الأخطاء قد ترجع إلى
عدم إعطاء التوابع ، وخاصة موضوع العطف الاهتمام الكافي من الشرح
والدراسة ، فلذلك تغيب القاعدة النحوية الصحيحة عن ذهن المدرس ، وإن العلاقة

بين التابع والمتبوع أي المعطوف والمعطوف عليه التي هي علاقة معنوية تدل عليها الحركة الإعرابية وتبدو غائبة عن ذهن المدرس ، وربما عدم إدراك الحركة الإعرابية الصحيحة للمعطوف عليه تجعل المدرس يخطئ في نطق الحركة الإعرابية الصحيحة للاسم المعطوف ، ومثال ذلك أن يلفظ مدرس كلمة (العلم) في جملة (تناولنا الضميرَ والعلمَ) بالضم بدلاً من الفتح فيقول [تناولنا الضميرَ والعلمُ] ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدليمي ١٩٨٣) التي أظهرت أن الطلبة يقعون بأخطاء كثيرة في هذا الموضوع ، إذ بلغت النسبة المئوية لتكرارات الأخطاء لطلبة العام الدراسي ١٩٨٣ - ١٩٨٤ (٩.٠٤٩ %) ، وطلبة العام الدراسي ١٩٨٤ - ١٩٨٥ (٨.٠٥٥ %) .

٩. اسم إنَّ

احتل هذا الموضوع المرتبة التاسعة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (١٧) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويحتل هذا العدد نسبة مقدارها (١٦.٣٤٦ %) من مجموع المدرسين ، وتعد هذه النسبة عالية وخاصة في مثل هذا الموضوع الذي يتم تدريسه في المراحل الأولى من الدراسة ، ويتكرر في أكثر من مرحلة دراسية ، لذا فإن الخطأ فيه يعني عدم استيعاب المتحدث لأركان الجملة الاسمية ، وعدم الانتباه على تغير الحركات الإعرابية عند دخول الأحرف المشبهة بالفعل على الجملة الاسمية مما يعني عدم وجود ربط بين المواضيع النحوية في ذهن المدرس ، فالقاعدة النحوية غالباً ما تغيب عن ذهن المدرس في أثناء الحديث أو الشرح ، فيعطي الحركة الإعرابية للكلمات كيفما اتفق وليس حسب القاعدة النحوية الصحيحة ، وأن الاستعمالات المتعددة لـ (أن) لم تأخذ ما يكفي من اهتمام المدرس ، فمثلاً يلفظ مدرس العربية كلمة (

القصيْدَة) في جملة (إِنَّ القَصِيْدَة طَوِيْلَةٌ) بالضم بدلاً من الفتح فيقول [إِنَّ القَصِيْدَة طَوِيْلَةٌ] ، ويلفظ مدرس آخر كلمة (الأدب) في جملة (إِنَّ الأدب نوعان) بالكسر بدلاً من الفتح فيقول [إِنَّ الأدب نوعان] ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجبوري ١٩٩٥) التي أظهرت ضعف مستوى الطلبة في هذا الموضوع ، إذ بلغت نسبة تكرارات الأخطاء فيه (٤٤.٢٢٢ %) .

١٠. المفعول فيه

احتل هذا الموضوع المرتبة العاشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (١٥) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٤.٤٢٣ %) ، وتعكس هذه النسبة انخفاض مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وخاصة في موضوع سهل الاستيعاب كهذا الموضوع ، فمدرس العربية الذي يحاول أن يملأ ذهن طلابه بالقواعد النحوية غير قادر على استرجاعها في ذهنه وتطبيقها عند الحديث ، ولعل هذا يعود حسب رأي الباحثة إلى تراكم القواعد النحوية خلال سنوات الدراسة من دون التركيز على الدربة والتمرين الذي يرسخ القاعدة النحوية في ذهن الطالب ، ويبدو أن هذا الموضوع لم يعطَ القدر المطلوب من الشرح والدراسة ، فمثلاً يلفظ مدرس العربية كلمة (فوق) في جملة (الطير فوق الشجرة) بالضم بدلاً من الفتح فيقول [الطير فوق الشجرة] ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحراني ٢٠٠٠) ، إذ بلغت النسبة المئوية لتكرارات أخطاء الطلبة في هذا الموضوع (٣٧ %) .

١١. نائب الفاعل

احتل هذا الموضوع المرتبة الحادية عشرة في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (١٣) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٢.٥ %) من مجموع المدرسين ، وتعكس هذه النسبة عدم قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على وضع القاعدة الخاصة بنائب الفاعل موضع التطبيق في الحديث ، علماً بأن هذا الموضوع يجمع بين ركنين أساسيين من أركان الجملة الفعلية هما الفاعل والمفعول به ، فعندما يشرح مدرس العربية هذا الموضوع لطلابه ، فإنه لابد وأن يتطرق لموضوع الفاعل الذي يحذف ويحل محله المفعول به الذي يأخذ بدوره الحكم الإعرابي للفاعل ، ويسمى عندئذ نائب الفاعل ، وأنه يركز أيضاً على تغيير حركة الفعل الماضي والمضارع ، وعندما تغيب كل هذه القواعد عن ذهن المدرس في أثناء حديثه أو شرحه في الصف ، فإنها تعكس الهوة الكبيرة بين شرح قاعدة ما وبين توظيفها في موقف يستدعي استرجاعها ، فمثلاً يلفظ مدرس كلمة (المفضل) في جملة (حُفَّت المفضل) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [حُفَّت المفضل] ، ولعل غياب بعض القواعد النحوية المتعلقة بنائب الفاعل تجعل المدرس يخطئ في نطق حركته ، فمثلاً يلفظ مدرس كلمة (الحقل) في جملة (ما محروث الحقل) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [ما محروث الحقل] مخالفاً القاعدة النحوية التي تقول أن اسم المفعول يعمل عمل فعله المتعدي ويرفع نائب فاعل لأنه مشتق من فعل مبني للمجهول ومسبوق بما النافية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحمراني ٢٠٠٠) التي أظهرت أن الطلبة أخطأوا بنسبة عالية في موضوع نائب الفاعل ، إذ احتل المرتبة الأولى في عدد المخطئين بنسبة مقدارها (٦٨ %) .

١٢ . اسم كان

احتل هذا الموضوع المرتبة الثانية عشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (١٢) مدرساً ومدرسة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١١.٥٣٨ %) ، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء في موضوع شائع الاستعمال كهذا الموضوع ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على توظيف القواعد النحوية في الحديث ، كذلك قلة التمرينات والتطبيقات النحوية خلال سنوات الدراسة التي تعود مدرس اللغة على ضبط قواعد اللغة والنطق بصورة سليمة ، زيادة على عدم اعتماد المعنى أساساً في ضبط حركة الكلمة ، فنحن نتحدث لكي نوصل المعنى الذي نريده للآخرين ، ومن دون ضبط لحركات كلامنا يبقى الحديث غامضاً وغير مفهوم ، فيلغظ مدرس العربية مثلاً كلمة (الجؤ) في جملة (كَانَ الجؤ معتدلاً) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [كَانَ الجؤ معتدلاً] .

١٣. خبر إنَّ

احتل هذا الموضوع المرتبة الثالثة عشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٩) مدرسين ومدرسات من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٨.٦٥٣ %) ، وتتم هذه النسبة عن ضعف القدرة لدى بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في توظيف القواعد النحوية في أثناء الحديث وعند التطبيق العملي لها ، وترى الباحثة أن ذلك وخاصة في موضوع بسيط كهذا الموضوع يعود إلى أن القواعد النحوية التي درسها المدرس أو المدرسة كانت تدرس على إنها غاية وليست وسيلة نحوية يستخدمها المدرس لصحة النطق وتوصيل المعنى الذي يريد ، فمثلاً يلفظ مدرس كلمة (عَظِيمٌ) في جملة (إِنَّ شَعْبَكَ عَظِيمٌ) بتنوين الفتح بدلاً من تنوين الضم فيقول [إِنَّ شَعْبَكَ عَظِيماً] ، وقد تخلق مسألة اتصال الضمائر بالأحرف المشبهة نوعاً من الالتباس لدى مدرس العربية فيصعب عليه تمييز خبر إنَّ . فنجد

مثلاً أن مدرساً لفظ كلمة (مشتق) في جملة (لأنه مشتق) بتتوين الفتح بدلاً من تنوين الضم فيقول [لأنه مشتقاً] ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحمراني ٢٠٠٠) التي أظهرت أن الطلبة وقعوا بأخطاء في موضوع خبر إن ، إذ بلغت النسبة المئوية لتكرارات الأخطاء فيه (٣٥.٧٥ %) .

١٤ . الفعل الماضي

احتل هذا الموضوع المرتبة الرابعة عشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٨) مدرسين ومدرسات من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٧.٦٩٢ %) ، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء ضعف الإدراك الفعلي لأركان الجملة الفعلية على الرغم من وضوحها وسهولتها ، فالمدرس عندما يتحدث أمام طلابه لا يربط بين القاعدة النحوية للفعل الماضي وبين تحريك الكلمة التي يلفظها ، ولعل كثرة اتصال الضمائر بالفعل الماضي تربك مدرس العربية وتضيع عليه نطق الحركة الصحيحة للفعل الماضي ، فمثلاً يلفظ مدرس العربية الفعل (قرأَ ن) في جملة (الطالبات قرأَ نَ الدرس) بفتح الهمزة وتشديد نون النسوة فيقول [الطالبات قرأَ نَ الدرس] ، وهو تطبيق نحوي خاطئ للقاعدة النحوية التي تبني الفعل الماضي على السكون عند اتصاله بنون النسوة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحمراني ٢٠٠٠) التي أظهرت أن الطلبة وقعوا بأخطاء في هذا الموضوع ، إذ بلغت النسبة المئوية لتكرارات الأخطاء في هذا الموضوع (٣٩.٧٥ %) .

١٥ . الصفة

احتل هذا الموضوع المرتبة الخامسة عشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٥) مدرسين ومدرسات من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها

(٤.٨٠٧ %) ، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء في موضوع يعتبر من أكثر أنواع التوابع شيوعاً واستعمالاً ضعف قدرة بعض مدرسي العربية ومدرساتها على إدراك العلاقة بين الصفة والموصوف ، فالعلاقة المعنوية بينهما توجب بالضرورة علاقة مادية قائمة على التبعية أي تبعية حركة الصفة لحركة الموصوف الإعرابية ، وقد يكون لقلة التمرينات والتطبيقات النحوية الخاصة بهذا الموضوع دور للوقوع في أخطاء فيه ، كذلك قد يكون لمسألة اللبس القائمة غالباً بين الصفة وموضوع المضاف إليه ما تجعل المدرس يخطئ في نطق الحركة الصحيحة وينطق الكسر دائماً ، فنجد مثلاً أن مدرساً لفظ كلمة (كريم) في جملة (المطعم ضيفه كريم) بتنوين الكسر بدلاً من تنوين الضم فيقول [المطعم ضيفه كريم] ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الازيرجاوي ١٩٩٩) ، إذ أظهرت هذه الدراسة أن الطلبة وقعوا بأخطاء كثيرة في هذا الموضوع ، إذ بلغت نسبة المخطئين (٤٢.٨٥٧ %) في موضوع الصفة .

١٦. خبر كان

احتل هذا الموضوع المرتبة السادسة عشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٤) مدرسين ومدرسات من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٤.٨٤٦ %) من مجموع المدرسين ، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء غياب القاعدة النحوية عن أذهان بعض المدرسين في أثناء الحديث ، وإن التقارب في العمل بين كان وأخواتها والأحرف المشبهة بالفعل من حيث دخولها على الجملة الاسمية سبب في إرباك المدرس ونطق الحركة الصحيحة ، فمثلاً نجد أن مدرساً لفظ كلمة (نكرة) في جملة (كان هو نكرة) بتنوين الضم بدلاً من تنوين الفتح فيقول [كان هو نكرة] ، وقد يتقدم خبر كان في بعض الأحكام على اسمها مما يوقع مدرس العربية

في لبس ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحراني ٢٠٠٠) ، إذ أظهرت هذه الدراسة أن الطلبة وقعوا بأخطاء كثيرة في هذا الموضوع ، إذ بلغت نسبة تكرارات الأخطاء فيه (٢٨ %) .

١٧. العدد

احتل هذا الموضوع المرتبة السابعة عشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٣) مدرسين ومدرسات من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢.٨٨٤ %) ، وترجع هذه النسبة من الأخطاء في هذا الموضوع إلى انه لم يأخذ الاهتمام الكافي من الشرح والدراسة ، وان قلة استخدام الأعداد في أثناء الحديث تجعل من الصعوبة على مدرس العربية أن يتذكر القاعدة النحوية الخاصة بالأعداد وتطبيقها في الحديث ، كذلك إن كثرة الأعداد قد تربك المدرس في تمييز القاعدة النحوية الصحيحة الخاصة بالعدد ، فمثلاً يلفظ مدرس العربية كلمة (ثلاثة) في جملة (توجد ثلاثة أركان) بالفتح بدلاً من الضم فيقول [توجد ثلاثة أركان] ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الازيرجاوي ١٩٩٩) ، إذ أظهرت هذه الدراسة أن الطلبة وقعوا بأخطاء كثيرة في هذا الموضوع .

١٨. اسم لا النافية للجنس

احتل هذا الموضوع المرتبة الثامنة عشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه (٢) مدرساً ومدرسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٩٢٣،١ %) ، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء ضعف إيفاء هذا الموضوع من الدراسة والشرح ما يتناسب وأهميته من بعض المدرسين والمدرسات ، وقد يكون لتعدد أنواع (لا) ما يوقع المدرس في حالة من الالتباس والخطأ ، فقد يخلط المدرس

بين (لا) العاملة التي تعمل عمل إنَّ و (لا) غير العاملة والتي ليس لها حكم إعرابي سوى النفي ، فمثلاً يلفظ مدرس العربية كلمة (كاتماً) في جملة (لا كاتماً للسر مخذول) بتنوين الضم بدلاً من تنوين الفتح فيقول [لا كاتم للسر مخذول] ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الازيرجاوي ١٩٩٩) ، إذ أظهرت هذه الدراسة إن نسبة المخطئين بلغت (٢٠.٢٣٨ %) في هذا الموضوع .

١٩ . فعل الأمر

احتل هذا الموضوع المرتبة التاسعة عشرة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيه مدرساً واحداً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٩٦١ %) ، وتعكس هذه النسبة من الأخطاء عدم وضوح حالات بناء فعل الأمر عند بعض مدرسي اللغة العربية ، وقد يكون السبب في ذلك هو تعدد حالات بنائه ، كما قد يكون لاتصال الضمائر بفعل الأمر سبباً في الوقوع بأخطاء في نطق الحركة الصحيحة على آخر فعل الأمر ، ومع قلة المخطئين في هذا الموضوع تبقى هناك حاجة إلى التخلص من الخطأ فيه ، إذ من الضعف أن ينطق المدرس كلمة (دافع) في جملة (يا فتيات دافعن عن الوطن) بالفتح بدلاً من السكون فيقول [يا فتيات دافعن عن الوطن] ، وذلك لأن المدرس لم يدرك الفرق بين نون النسوة ونون التوكيد فتوهم بنطق نون النسوة على أنها نون توكيد فأوقعه ذلك خطأ في لفظ حركة الفعل فجعلها الفتح بدلاً من السكون ، ويلفظ مدرس آخر الفعل (ارم) في جملة (ارم الكرة) بالفتح بدلاً من الكسرة فيقول [ارم الكرة] خلافاً للقاعدة النحوية التي تجعل الحركة المنطوقة هي الكسر تحت الميم دلالة على الياء المحذوفة لأن الكسرة تجانس الياء .

ومن خلال استعراض نسبة المخطئين في الموضوعات النحوية التي أخطأ فيها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها ، ترى الباحثة إن هذه النسبة العالية من الأخطاء مؤشر على ضعف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وانهم دون المستوى المطلوب ، وتشير إلى ضعف تمكنهم من المادة ، إذ لم يوجد أحد من المدرسين لم

يرتكب خطأً نحوياً ، وهذا تأكيد لما ذهبت إليه دراستنا (الهيتي ١٩٨٠ و هلال ١٩٨٧) إذ أوضحنا أن من أسباب ضعف الطلبة في النحو هو انخفاض كفاية التدريسيين وعدم تمكنهم من المادة ، وتوصلت كل من دراسة (الدليمي ١٩٨٣ والسامرائي ١٩٨٩ والجبوري ١٩٩٥ والسعدي ٢٠٠١) إلى أن مستوى طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية منخفض في مادة النحو ، وانهم غير مؤهلين لتدريس اللغة العربية ، وإن كان هؤلاء الطلبة هم الذين سيتولون تدريس العربية فان ضعفهم هذا سوف يلزمهم حين يُدرّسون العربية ، وبالتالي سوف ينعكس سلباً على طلبتهم ، وقد جاءت الدراسة الحالية لتؤكد ما ذهبت إليه هذه الدراسات .

رابعاً : نسبة المخطئين من مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في البنية الصرفية

تحقيقاً للهدف الرابع الذي يتضمن تحديد نسبة المخطئين من مدرّسي اللغة العربية في البنية الصرفية للكلمة ، قامت الباحثة بإعطاء جميع الأخطاء الواردة من المدرّس أو المدرّسة الواحدة في حركة أحد أحرف بنية الكلمة الواحدة تكراراً واحداً ، ثم حسبت مجموع المخطئين ونسبتهم في حركة كل موضع من بنية الكلمة ، ورتبت أحرف بنية الكلمة تنازلياً حسب نسبة المخطئين ، فاحتلت عين الكلمة أعلى مرتبة في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين فيها (١٠٢) مدرّساً ومدرّسةً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٩٨.٠٧٦ %) ، واحتلت أحرف الزيادة أدنى مرتبة في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين فيها (٧٥) مدرّساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة مشكلاً نسبة مقدارها (٧٢.١١٥ %) ، والجدول (٨) يبين أحرف بنية الكلمة وأعداد الذين وقعوا بأخطاء لفظية ونسبتهم المئوية مرتبةً ترتيباً تنازلياً .

جدول (٨)

مواضع الأخطاء اللفظية في بنية الكلمة وأعداد المخطئين فيها ونسبتهم المئوية

ت	أحرف بنية الكلمة	أعداد المخطئين	نسبة المخطئين المئوية
١	عين الكلمة	١٠٢	٩٨.٠٧٦
٢	فاء الكلمة	٩٣	٨٩.٤٢٣
٣	أحرف الزيادة	٧٥	٧٢.١١٥

ويتبين من الجدول (٨) ، أن المدرسين أخطأوا في تلفظ حركة جميع مواضع بنية الكلمة ، وقد جاءت في (٣) مواضع ، بنسب متفاوتة تتدرج بين نسبة عليا مقدارها (٩٨.٠٧٦ %) احتلتها عين الكلمة ، ونسبة دنيا مقدارها (٧٢.١١٥ %) احتلتها أحرف الزيادة كما يأتي :

١. عين الكلمة

احتلت عين الكلمة أعلى مرتبة في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين فيها (١٠٢) مدرساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٤) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٩٨.٠٧٦ %) ، وتُعد هذه النسبة عاليةً جداً وتعكس ضعفاً واضحاً لدى مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في لفظ عين الكلمة بصورة صحيحة ، وترى الباحثة أن ذلك قد يعود إلى قلة الاهتمام بالميزان الصرفي بصورة عامة ، وتدرّسه على نطاق ضيق خلال سنوات الدراسة الجامعية للمدرّس ، وأن أكثر الاهتمام ينصب على حركة آخر الكلمة ، وهو ما يختص به النحو على أساس إن المهم هو حركة آخر الكلمة وليس وسطها ، لذلك نجد أغلب مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها عند حديثهم في الصف لا يعيرون اهتماماً لحركة عين الكلمة ،

فيضعون الحركات كيفما اتفق ، ويركزون على حركة آخر الكلمة ، فنجد مثلاً أن مدرّس العربية يلفظ كلمة (الفِعل) في جملة (والفِعل هو ما دلّ على الحدث) بكسر العين بـــــــــــــــــدلاً مــــــــــــــــن ســـــــــــــــــكونها فيقول [والفِعل هو ما دلّ على الحدث] ، ويلفظ مدرّس آخر كلمة (يُعْهَدُ) في جملة (وهو كل اسم لم يُعْهَدْ له جمع في العربية) بكسر الهاء بدلاً من فتحها فيقول [هو كل اسم لم يُعْهَدْ له جمع في العربية] .

٢. فاء الكلمة :

احتلت فاء الكلمة المرتبة الثانية في نسبة المخطئين ، إذ بلغ عدد المخطئين فيها (٩٣) مدرّساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٨٩.٤٢٣ %) من مجموع أفراد العينة ، وتُعد هذه النسبة عاليةً جداً ، وتنمّ عن ضعفٍ واضحٍ في مستوى مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها وعدم القدرة على نطق حركة أول الكلمة ، وقد يعود السبب إلى عدم إعطاء بنية الكلمة ، وخاصة فاء الكلمة الاهتمام الكافي من الشرح والدراسة ، وعدم الاهتمام بالتطبيقات الصرفية والتمرينات التي تعود اللسان على النطق الصحيح من خلال الدربة والممارسة ، فنحن نجد مثلاً أن مدرّس العربية يلفظ كلمة (سَمَاعِيَّة) في جملة (هناك أوزان سَمَاعِيَّة) بضم السين بدلاً من فتحها فيقول [هناك أوزان سَمَاعِيَّة] ، ويلفظ مدرّس آخر كلمة (يُعْرَبَان) في جملة (يُعْرَبَان إعراب المثني) بفتح الياء بدلاً من ضمها ، فيقول [يُعْرَبَان إعراب المثني] .

٣. أحرف الزيادة

احتلت أحرف الزيادة المرتبة الثالثة ، إذ بلغ عدد المخطئين فيها (٧٥) مدرساً ومدرّسة من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٧٢.١١٥ %) ، وتُعد هذه النسبة عالية ، وتعكس عدم قدرة مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها على نطق الحروف التي ترد زائدة على الأحرف الأصلية للكلمة (أي على فاء الكلمة وعينها ولامها) ، وهذا يعود بالطبع إلى عدم تعود اللسان على الحديث بحركات مضبوطة بسبب قلة الدربة والممارسة على النطق الصحيح ، فمثلاً يلفظ مدرّس العربية كلمة (اسْتَغْفَرَ) في جملة (اسْتَغْفَرَ فعل سداسي) بضم التاء بدلاً من فتحها ، فيقول [اسْتَغْفَرَ فعل سداسي] ، والواضح انهم يضعون الحركات اعتباطاً حسبما ترد على ألسنتهم من دون اعتماد قاعدة صرفية صحيحة ، إذ أن اللسان لا يقوم إلاّ بكثرة المواقف التي توجب الحديث والقراءة ، الأمر الذي تفتقر إليه مناهج العربية وطرائق تدريسها .

وتعكس هذه النسبة العالية من المخطئين في نطق حركة أحرف الكلمة ضعف القدرة لدى مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها في نطق أحرف بنية الكلمة ، وان مستواهم من الضعف بما لا يؤهلهم لتدريس اللغة العربية بصورة فعالة ، ووضع قواعد الصرف موضع التطبيق ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الهيّتي ١٩٨٠ ، وعلوان ١٩٩٨) ، إذ أوضحنا أن طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية يعانون من ضعف واضح في قواعد الصرف فهماً وتطبيقاً ، وأن مستواهم من الضعف بدرجة لا تليق بمستوى دراسة اللغة العربية وتدريسها ، ولا يؤهلهم لتدريسها بصورة فعالة . وبما أن هؤلاء الطلبة هم الذين سيتولون تدريس الصرف ، فإن هذه النسبة العالية من الأخطاء تعكس لنا جانباً من أسباب ضعف مدرّسي اللغة العربية في لفظ حركة بنية الكلمة ، إذ أن الضعف الذي لازمهم في المرحلة الجامعية قد استمر معهم في ميدان التدريس .

خامساً : تحديد نسبة الذين يستخدمون مفردات عامية من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

تحقيقاً للهدف الخامس من البحث ، قامت الباحثة بإعطاء جميع التكرارات التي ترد من المدرّس الواحد في الكلمة العامية الواحدة تكراراً واحداً ، ثم حسبت مجموع الذين يستخدمون كلمات عامية ونسبتهم في كل كلمة عامية ، ثم رتبت الكلمات تنازلياً حسب نسبة المستخدمين ، فاحتلت كلمة (منو) أعلى مرتبة في الكلمات العامية المستخدمة ، إذ بلغ عدد المتكلمين بهذه الكلمة (٥٧) مدرساً ومدرّسة من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٤) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٥٤.٨٠٧ %) ، فيما احتلت الكلمات الآتية [انطوكمياه ، كلش ، شكذ ، درخ ، آني ، شريد ، بس ، ذّني] المرتبة الأخيرة في نسبة المتكلمين ، إذ بلغ عدد المتكلمين بها مدرساً واحداً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٩٦١ %) .

والجدول (٩) يبين الكلمات العامية التي استخدمها مدرّسو اللغة العربية ومدرّساتها ، وأعداد المتكلمين بها ونسبتهم المئوية مرتبة تنازلياً .

الجدول (٩)

الكلمات العامية وأعداد المدرسين الذين تلفظوا بها
ونسبتهم المئوية وترتيبها حسب نسبة المخطئين

المرتبة	الكلمات	أعداد المتكلمين بها	نسبتهم المئوية	المرتبة	الكلمات	أعداد المتكلمين بها	نسبتهم المئوية
١	منو	٥٧	٥٤.٨٠٧	١٧	اللي	٣	٢.٨٨٤

٢	يله	٣١	٢٩.٨٠٧	١٧	عفية	٣	٢.٨٨٤
٣	هسه	٣٠	٢٨.٨٤٦	١٧	منين	٣	٢.٨٨٤
٤	عدنه	٢٧	٢٥.٩٦١	١٧	ها	٣	٢.٨٨٤
٥	ينطيني	٢٣	٢٢.١١٥	١٧	شويه	٣	٢.٨٨٤
٦	مثليش	٢١	٢٠.١٩٢	١٧	بعدين	٣	٢.٨٨٤
٧	شنعربه	١٧	١٦.٣٤٦	١٨	ويانه	٢	١.٩٢٣
٨	شنهو	١٥	١٤.٤٢٣	١٨	كلنا	٢	١.٩٢٣
٩	تحلون	١٢	١١.٥٣٨	١٨	خلصنه	٢	١.٩٢٣
المرتبة	الكلمات	أعداد المتكلمين بها	نسبتهم المئوية	المرتبة	الكلمات	أعداد المتكلمين بها	نسبتهم المئوية
١٠	شنو	١١	١٠.٥٧٦	١٨	شنسمي	٢	١.٩٢٣
١١	هاي	١٠	٩.٦١٥	١٨	يكلي	٢	١.٩٢٣
١٢	شبيهه	٩	٨.٦٥٣	١٨	ما جاييه	٢	١.٩٢٣
١٢	مو	٩	٨.٦٥٣	١٨	شو	٢	١.٩٢٣
١٢	شلون	٩	٨.٦٥٣	١٨	شيكول	٢	١.٩٢٣
١٣	شيصير	٧	٦.٧٣٠	١٩	انطوكمياه	١	٠.٩٦١
١٤	ليش	٦	٥.٧٦٩	١٩	كلش	١	٠.٩٦١
١٥	بيمن	٥	٤.٨٠٧	١٩	شكد	١	٠.٩٦١
١٦	احنه	٤	٣.٨٤٦	١٩	درخ	١	٠.٩٦١
١٦	اكو	٤	٣.٨٤٦	١٩	آني	١	٠.٩٦١
١٦	المن	٤	٣.٨٤٦	١٩	شريد	١	٠.٩٦١
١٦	وين	٤	٣.٨٤٦	١٩	بس	١	٠.٩٦١

١٧	عليمن	٣	٢.٨٨٤	١٩	ذني	١	٠.٩٦١
١٧	اشكلنه	٣	٢.٨٨٤				

ويتبين من الجدول (٩) ، أن مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها تلفظوا بـ (٤٥) كلمة عامية بنسب متفاوتة ، تتدرج بين نسبة عليا مقدارها (٥٤.٨٠٧) احتلتها كلمة (منو) ، ونسبة دنيا مقدارها (٠.٩٦١ %) احتلتها الكلمات الآتية (انطوكمياه ، كلش ، شكذ ، درخ ، أني ، شريد ، بس ، ذني) ، كما يأتي :

١. [منو] : احتلت كلمة [منو] المرتبة الأولى في نسبة الذين تلفظوا كلمات عامية ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٥٧) مدرّساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٤) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٥٤.٨٠٧ %) .

٢. [يله] : احتلت كلمة [يله] المرتبة الثانية ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٣١) مدرّساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢٩.٨٠٧ %) .

٣. [هسه] : احتلت كلمة [هسه] المرتبة الثالثة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٣٠) مدرّساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢٨.٨٤٦ %) .

٤. [عدنه] : احتلت كلمة عدنه المرتبة الرابعة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٢٧) مدرّساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢٥.٩٦١ %) .

٥. [ينطيني] : احتلت كلمة [ينطيني] المرتبة الخامسة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٢٣) مدرّساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢٢.١١٥ %) .

٦. [مثليش] : احتلت كلمة [مثليش] المرتبة السادسة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٢١) مدرساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٩.٢٣٠ %) .
٧. [شنعر به] : احتلت كلمة [شنعر به] المرتبة السابعة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (١٧) مدرساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٦.٣٤٦ %) .
٨. [شنهو] : احتلت كلمة [شنهو] المرتبة الثامنة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (١٥) مدرساً ومدرّسةً من مجموع أفراد العينة ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٤.٤٢٣ %) .
٩. [تحلون] : احتلت كلمة [تحلون] المرتبة التاسعة ، وبلغ عدد الذين تلفظوا بها (١٢) مدرساً ومدرّسةً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١١.٥٣٨ %) .
١٠. [شنو] : احتلت كلمة [شنو] المرتبة العاشرة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (١١) مدرساً ومدرّسةً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٠.٥٧٦ %) .
١١. [هاي] : احتلت [هاي] المرتبة الحادية عشرة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (١٠) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٩.٦١٥ %) .
١٢. جاءت في المرتبة الثانية عشر الكلمات الآتية : [شبيهه ، مو ، شلون] ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٩) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٨.٦٥٣ %) .

١٣. [شيصير] : احتلت كلمة [شيصير] المرتبة الثالثة عشر ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٧) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٦.٧٣٠ %) .
١٤. [ليش] : احتلت كلمة [ليش] المرتبة الرابعة عشرة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٦) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٥.٧٦٩ %) .
١٥. [بيمن] : احتلت كلمة [بيمن] المرتبة الخامسة عشرة ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٥) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٤.٨٠٧ %) .
١٦. جاءت في المرتبة السادسة عشرة الكلمات الآتية : [احنه ، اكو ، المن ، وين] ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٤) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٣.٨٤٦ %) .
١٧. جاءت في المرتبة السابعة عشرة الكلمات الآتية : [عليمن ، اشكلنه ، اللي ، عفيه ، ها ، شويه ، منين ، بعدين] ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها (٣) مدرّسين ومدرّسات ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٢.٨٨٤ %) .
١٨. جاءت في المرتبة الثامنة عشرة الكلمات الآتية : [ويانه ، كلنا ، خلصنه ، شنسمي ، يكلي ، ماجاييه ، شو ، شيكون] ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها مدرّسين اثنين ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١.٩٢٣ %) .
١٩. جاءت في المرتبة التاسعة عشرة الكلمات الآتية : [أنطوكمياه ، كلش ، شكذ ، درخ ، اني ، شريد ، بس ، ذني] ، إذ بلغ عدد الذين تلفظوا بها مدرّساً واحداً ، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (٠.٩٦١ %) .

وتعكس هذه النسبة العالية من الكلمات العامية غياب اللغة الفصيحة عن حديث مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها وتمكّن العامية منه ، وإنها تنمّ عن ضعف واضح يهدد فصاحة العربية ، وتوضح مدى انتشار العامية في مدارسنا ، فالمدرسة هي المكان الرحب الذي ينهل منه الطلبة روافد لغتهم ، وفي ضوء هذه النتائج ، يبدو إنها تحولت إلى مكان يُقضى فيه على لغتنا واستبدالها بكلمات هجينة على لغتنا تضعفها وتهدد مكانتها ، وربما يعود ذلك إلى شيوع اللحن في اللغة العربية مما أدى إلى دخول كلمات ذات جذور غير عربية في لغتنا ، ولعلّ استخدام العامية في باقي الدروس العلمية والأدبية التي تُعطى للطلبة ، سبب في انحسار اللغة الفصيحة ، وشيوع العامية في الدروس ، وخاصة في درس اللغة العربية . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (هلال ١٩٨٧) ، إذ أظهرت هذه الدراسة كثرة استخدام مدرّسي اللغة العربية ، ومعظم مدرّسي المواد الأخرى اللهجية العامية استخداماً يطغى على اللغة الفصيحة .

ولغرض إعطاء صورة أكثر وضوحاً لتوزيع الكلمات العامية ، قامت الباحثة بتوزيع الكلمات العامية في جدولين ، يتضمن الأول (جدول ١٠) الكلمات العامية المنحوتة من أصل عربي ، ويتضمن الثاني (جدول ١١) الكلمات العامية الموضوعية التي ليس لها أصل في العربية الفصيحة ، وقد استعانت الباحثة في هذا المجال بالعودة إلى معاجم اللغة وخبير متخصص في اللغة العربية لتحديد الكلمات التي لها أصل في العربية ، والتي ليس لها أصل في العربية كما يأتي * :

*. الأستاذ المساعد الدكتور صباح السالم - تخصص لغة في قسم اللغة العربية - كلية التربية جامعة بابل .

جدول (١٠)

الكلمات العامية المنحوتة عن أصل عربي

ت	الكلمات العامية	أصلها في العربية
١	منو	منحوتة من كلمة (منم ومنا) في اللغة الاكدية ثم حذفت منها الميم الأخيرة فصارت منو .
٢	يله	منحوتة من (يا الله) وهو نداء استغاثة ثم صارت للتهيؤ والحث.
٣	هسهه	منحوتة من (هذه الساعة) وبعضهم ينطقها ههه بفتح الهاء .
٤	مثليش	منحوتة من ثلاث كلمات وهي (مثل أي شيء) .
٥	ينطيني	" يتوهم بعض الباحثين أن أصلها يعطيني ثم قلبت العين نونا فصارت ينطيني وقد سمي اللغويون القدماء هذه اللهجة (الاستنطاء) ونسبوها إلى تميم ، والحقيقة ان الفعل نطى وَيَنْطِي وأنطى وَيُنطِي فعل من مادة مستقلة عن أعطى وليس منقلباً عنه، وهو موجود حالياً (أي انطى) في لغتين جزيريتين عدا عربية القرآن هما السريانية والعبرانية بالعبرية و نطا بالسريانية).
٦	شنهو	منحوتة من (أي شيء هو) .
٧	شنعربه	منحوتة من (أي شيء نعربها) .
٨	شيصير	منحوتة من (أي شيء يصير) .
٩	شنو	منحوتة من (أي شيء هو) .
١٠	شلون	منحوتة من (أي شيء لونه) ، وليس المقصود السؤال عن اللون وإنما الحال .
١١	شبيهه	منحوتة من (أي شيء بها) .
١٢	هاي	منحوتة من (هذه) .
ت	الكلمات العامية	أصلها في العربية
١٣	تحلون	جاءت بسبب تحميل الواجب معنى المسألة كأن الواجب مسألة ، فعبروا عن حل الواجب بحل المسائل فبدلاً من قول اعمل الواجب

		قالوا حلّ الواجب .
١٤	ليش	منحوتة من (لأي شيء) .
١٥	وين	منحوتة من (أين) ، فأصلها أين ثم قلبت الهمزة واواً .
١٦	عليمن	منحوتة من (على من) لكنها انتقلت الى معنى آخر وقلبتم الهمزة ياءً وأصبحت تعني لأي سبب ويقابلها في الفصيحة (علام) .
١٧	آني	منحوتة بمعنى (أنا) ، ولها مقابل في اللهجات العربية القديمة (في اليمن) وهي أصل قديم لـ (أنا ، وأنه) .
١٨	شيكون	منحوتة من (أي شيء يكون) .
١٩	ويانه	منحوتة من (وإيانا) .
٢٠	كلش	منحوتة من (كل شيء) ، وهي تعني المبالغة في العامية وليس العموم والجميع .
٢١	شكد	منحوتة من (أي شيء قده) ، والقده هو المثل يقال : يفصل على قده أي على ما يناسبه .
٢٢	شريد	منحوتة (من أي شيء أريد) .
٢٣	المن	منحوتة من كلمة (إلى من) .
٢٤	اشكلنه	منحوتة من (أي شيء قلناه) .
٢٥	بيمن	منحوتة من (يمين) ، ثم زادت الياء بعد الباء وتستعمل للعاقل وغير العاقل .
٢٦	احنه	منحوتة من (نحن) وهي أصل قديم لنحن وفي القديم احن أو احنه .
٢٧	منين	منحوتة من (من أين) .
ت	الكلمات العامية	أصلها في العربية
٢٨	ذني	منحوتة من اسم الإشارة الأول الذي أصله واحد في كل اللغات السامية ، لكن اشتقاقه هذا فيه شذوذ .
٢٩	شنسمي	منحوتة من (أي شيء نسّميه) .
٣٠	كلنا	أصلها كَلَّا ، ثم أزيل تشديد اللام وتسكينها فصارت كَلَّا ، ثم قلبت اللام نوناً وأدغمت في نون الضمير نا ، فصارت كلنا .
٣١	انطوكمياه	منحوتة من الفعل انطي وليس أعطى ، وانطى أقدم من الفعل أعطى .
٣٢	مو	منحوتة من كلمة (أما) التي كان استعمالها أما فعلت هذا ؟ ، ثم أصبحت (أمو) ثم حذفت الهمزة فأصبحت (مو) .
٣٣	عفيه	وهي كلمة استحسان ومنحوتة من العافية .
٣٤	ها	هو صوت موجود في كل اللغات ويستخدم للتنبيه .
٣٥	بعدين	منحوتة من كلمة (أينن) أي قليلاً ، الأين : القليل .
٣٦	خلصنه	غير منحوتة ، ولكن الذي اختلف هو معناها ، خلصنه في القديم بمعنى عزلنا وفصلنا ، ولكن الآن بالعامية تعني انتهينا .

٣٧	ماجايبهه	منحوتة من كلمة (ما جاء به) وأصلها جائي على وزن فاعلاً ، ثم صارت جاء وحذفت الهمزة بالعامية وقلبت ياءً فصارت جاي ، ثم أدغمت معها به أصبحت ما جايبهه ويقال للأنثى ما جايبتهه .
٣٨	يكلي	منحوتة من كلمتين هما (يقول لي) ثم ادغمت الكلمتين وقلبت القاف كافاً في الاستعمال .

جدول (١١)

الكلمات العامية الموضوعة التي ليس لها جذور عربية فصيحة

ت	الكلمات العامية	معناها في العربية
١	عدنه	ليس لها أصل في القاموس ، وهي تعني (عندنا) .
٢	درخ	ليس لها جذور ، وهي تعني الحفظ عن ظهر قلب ، وفي العربية درخه أي هرسه .
٣	بس	لا يوجد لها مقابل في العربية ، وهي تعني كفى وهي كلمة فارسية .
٤	شويه	لا يوجد لها جذور في العربية الفصيحة ، وهي تعني قليلاً .
٥	أكو	لا يوجد لها جذور في العربية الفصيحة ، وهي كلمة سومرية تعني هل يوجد .
٦	اللي	لا يوجد لها جذور في العربية الفصيحة ، وهي تعني الذي ، وتأتي للمذكر والمؤنث .

٧	شو	لا يوجد لها جذور في العربية الفصيحة ، وهي تعني اسمحلي .
---	----	---

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

ثانياً: التوصيات

ثالثاً: المقترحات

الفصل الخامس

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج يمكن أن تقدم عددا من الاستنتاجات وعددا من التوصيات وعددا من المقترحات كما يأتي :

أولاً : الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث تستنتج الباحثة ما يأتي :

١. ضعف مستوى مدرسي اللغة العربية في الحديث ، إذ انهم يقعون بأخطاء لفظية لا تليق بمستواهم ، ولا بالمهمة التي يكلفون بالقيام بها وهي تدريس اللغة العربية .
٢. قلة تركيز مناهج اللغة العربية خلال سنوات الدراسة المختلفة على التطبيقات والتمرينات التي يستطيع من خلالها الطالب أن يتعود صحة النطق ويجد أمامه مكاناً رحباً لممارسة صحيح الكلام ، مما يؤهله لكي يكون مدرس لغة عربية ناجحاً .
٣. الاعتماد على إعطاء الطالب قواعد نحوية وصرفية جاهزة بقوالب جامدة من دون تعريضه إلى المواقف الحياتية التي يستطيع من خلالها أن يُطبق ما أُعطي له ، وتجعله قادراً على الربط بين ما تعلمه من قواعد نحوية وصرفية وبين أهميتها في تغيير معنى الجملة في الممارسة الفعلية .
٤. ضعف الإعداد العملي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في الجامعات ، فالمناهج التي تُعطى لطلبة قسم اللغة العربية لمدة أربع سنوات غير قادرة على إعداد مدرس لغة ناجح قادر على التكلم بلغة عربية فصيحة وسليمة من أي خطأ نحوي أو صرفي ، إذ أن هناك قصوراً في البرنامج العملي الذي يمارس فيه المتعلم القواعد النظرية ويضعها موضع التطبيق .

٥. عدم الموازنة بين فروع اللغة العربية المختلفة في التدريس ، والتشديد على مادة القواعد في كل المراحل الدراسية ، مما يجعل من النحو غاية وليس وسيلة للفهم والإفهام ، وهذا يخالف ما يتطلبه علم اللغة الذي يشدد على أن اللغة وضع واستعمال وكلما ازداد الاهتمام بالوضع من دون الاستعمال قلت الفائدة العملية من القاعدة .

ثانياً : التوصيات

وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :

١. التشديد على الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها وتدريسها على أساس أهميتها الوظيفية ، أي جعل القاعدة النحوية التي يتعلمها الطالب حاضرة في ذهنه عند الاستعمال وتوظيفها في مواقف يحتاجها ، والتشديد على الموضوعات النحوية التي وقع فيها اكبر عدد من المدرسين في أخطاء نحوية كما يأتي :

أ. المفعول به

الاهتمام بتدريس المفعول به في اكثر من مرحلة دراسية وشرحه على أساس أهميته في معنى الجملة ، وليس على أساس حركته الإعرابية فقط ، وربط التطبيق العملي للموضوع بمادته النظرية .

ب. المجرور بالإضافة

الإكثار من التمرينات والتطبيقات النحوية للمجرور بالإضافة ، وتدريس الموضوع على أساس أهميته المعنوية التي توضح الحركة الإعرابية للمضاف إليه ، فمن خلال الربط بين المضاف والمضاف إليه في المعنى تُحدد الحركة ويتبين أثرها في الجملة .

ج. الفعل المضارع المرفوع

الاعتماد على توضيح الصيغ الزمنية للأفعال في ذهن الطالب وتمييزها من بعضها البعض ، وإعطاء الصيغ التي يأتي عليها الفعل المضارع المرفوع اهتماماً أكبر من الشرح والتفصيل .

د. المجرور بحرف الجر

الاهتمام بتوضيح معاني الحروف في العربية وأثرها في الجملة وتمييز حروف الجر من باقي الحروف من خلال المعنى الذي تؤديه حروف الجر ، وتعرض المتعلمين إلى مواقف يستخدمون فيها هذه الحروف في الكلام والكتابة .

هـ. المبتدأ

إعطاء الجملة الاسمية اهتماماً أكبر من الشرح والدراسة ، والإكثار من التمرينات والتطبيقات ، والتركيز على التمرينات التي توضح المبتدأ في أثناء وروده في سياق الكلام وليس في بداية الكلام فقط .

و. الفاعل

التشديد على أركان الجملة الفعلية ، وعلى دور الفاعل في معنى الجملة وأهميته ، والإكثار من الأمثلة التي توضح معنى الفاعل ، وأثره في الجملة وليس على الحركة الإعرابية فقط .

ي. الخبر

الإكثار من التمرينات والتطبيقات التي تشدد على أهمية الخبر في تكملة معنى الجملة الاسمية وإعطاء شرح الموضوع اهتماماً أكبر يوازي أهميته وتفرعه.

٢. إعطاء الصرف اهتماماً أكبر من الدرس والشرح ، فأهميته توازي أهمية النحو ، وذلك من خلال تنويع المصادر التي تتناول الصرف وتدرسه في أكثر من مرحلة دراسية في قسم اللغة العربية ، واعتماد قاموس صرفي مثل (الوسيط أو الرائد) بحيث يرجع إليه الطالب كلما احتاج إلى معرفة حركة أحد أحرف بنية الكلمة ، ويشدد مدرس العربية على استعماله من الطالب داخل الصف ، ذلك لأن استعمال قاموس صرفي من المدرس والطالب معاً يعزز من الحصيلة اللغوية للثنين ، ويتعلم كل من المدرس والطالب صحة النطق وضبط الكلمات .

٣. التشديد على استعمال اللغة العربية الفصيحة داخل الصف وخارجه وإحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة فلا يسمع سوى الفصحى من الكلام ولا يتكلم إلا بلغة سليمة ، والتشديد على استعمال اللغة الفصيحة من وسائل الأعلام بما فيها التلفزيون والصحافة وتحفيز الطلبة للإقبال على المطالعة الخارجية وقراءة المجالات والكتب المشكلة بحركات مضبوطة وتخصيص جزء من درس المطالعة لقراءة القرآن واعتماد نسخ منه لكي يتسنى للطالب نطق الكلمات بصورة صحيحة .

٤. إعطاء التطبيقات والتمرينات في النحو والصرف اهتماماً أوسع وخاصة في المرحلة الجامعية ، لكي يتمكن مدرس العربية من توظيف القواعد النحوية والصرفية في أثناء حديثه في الصف .

٥. الاهتمام بدروس التعبير والمطالعة والحرص على تدريسها وعدم استغلالها لدروس القواعد لأنها مجال خصب لكي يطور مدرس اللغة العربية حصيلته اللغوية ويعود لسانه على النطق الصحيح .

٦. تدريس التعبير بفرعيه الشفهي والتحريري في أقسام اللغة العربية لانه مجال واسع لتطبيق القواعد النحوية والصرفية في الكلام ، ويتفق هذا المقترح مع ما اقترحته دراسة (الحمراني ٢٠٠٠) التي أوصت بالاهتمام بدرس التعبير بوصفه مجالاً لتطبيق القواعد النحوية وتتبع الأخطاء فيها .
٧. زيادة ساعات تدريس الكتاب القديم في قسم اللغة العربية وذلك لتدريب الطلبة على لفظ الكلمات بشكل صحيح من خلال القراءة .
٨. اعتماد الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية في أثناء الخدمة لتساعدهم على تحسين ذخيرتهم اللغوية وتطويرها .
٩. متابعة المشرفين المتخصصين لمدرسي اللغة العربية واهتمامهم بضرورة بذل جهود مزادة لتحسين مستواهم اللغوي وتطويره .
١٠. ضرورة اختيار طلبة أقسام اللغة العربية ممن يرغبون فعلاً في دراسة اللغة العربية وليس على أساس المعدل ، ومن المهم أن تؤخذ القدرة اللغوية والموهبة معياراً للقبول ممن يتقدم للدراسة في قسم اللغة العربية وأن يتعرض المتقدمون لاختبار يثبتون فيه مدى استعدادهم وقدرتهم لكي يكونوا مدرسي لغة عربية ناجحين .

ثالثاً : المقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث واستكمالاً للجوانب التي لم يتناولها البحث ، تقترح الباحثة ما يأتي :

١. إجراء دراسة تقييمية للمادة العلمية التي يلقيها مدرس اللغة العربية أمام طلابه في الصف .
٢. إجراء دراسة تتبعية للأخطاء اللفظية التي يقع فيها الطلبة من المرحلة المتوسطة حتى الجامعية .
٣. إجراء دراسة تقييمية لأداء مدرسي العربية في تصحيح أخطاء طلبتهم اللفظية.
٤. إجراء دراسة حول العلاقة بين أخطاء المدرسين وأخطاء طلبتهم اللفظية في المدارس المتوسطة والثانوية .

المصادر

* القرآن الكريم .

١. آل سعيد ، كوثر جاسم عبيد ، الأخطاء اللفظية الشائعة عند مدرسي اللغة الكردية من غير الناطقين بها (تشخيصها ومقترحات علاجها) ، رسالة (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٠م.
٢. الأبراشي ، محمد عطية ، لغة العرب وكيف ننهض بها ، ط ١ ، مصر ، دار الكتاب العربي ، ١٩٤٧ .
٣. ——— ، الاتجاهات الحديثة في التربية ، ط ٦ ، دار أحياء الكتاب العربي ، ١٩٧٦م.
٤. إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ٤ ، مصر دار المعارف ، ١٩٦٨م .
٥. ابن الأثير ، أبو الفتح ضياء الدين نصر الله بن محمد بن عبد الكريم (٦٣٧هـ) ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد، مصر ، مطبعة البابي الحلبي ، ١٩٣٩م .
٦. ابن الأنباري ، محمد بن القاسم (٣٢٧هـ) ، كتاب الأضداد ، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ، الكويت ، دائرة المطبوعات والنشر ، ١٩٦٠م .
٧. ابن جني ، أبو الفتح عثمان (٣٩٢هـ) ، الخصائص ، تحقيق: محمد علي النجار، ط٢، بيروت، دار الهدى للطباعة والنشر، د.ت.

٨. ابن خلدون ، عبد الرحمن محمد بن محمد (٨٠٨ هـ) ، مقدمة ابن خلدون ، ج ١ ، ط ٤ ، بيروت ، دار أحياء التراث العربي ، د.ت .
٩. ابن فارس ، أبو الحسن احمد (٣٩٥ هـ) ، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها ، تحقيق : مصطفى السويحي ، بيروت ، مؤسسة بدران للطباعة والنشر ، ١٩٦٣ م.
١٠. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٧١١ هـ) ، لسان العرب ، مج ١ ، بيروت - دار صادر - د.ت.
١١. أبو صالح ، محمد بدر الدين ، المدخل إلى العربية ، (أبحاث توجيهية في اللغة العربية) ، ط ١ ، حلب ، مكتبة الشرق ، ١٩٦٣ .
١٢. أبو علام ، جابر محمود ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط ٢ ، دار الحر للجامعات ، مصر ، ١٩٩٩ م.
١٣. أبو مغلي ، سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار محمد لاوي للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ١٩٨٦ م.
١٤. احمد ، سعد مرسي ، تطور الفكر التربوي ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٦ م .
١٥. ——— ، التربية والتقدم ، القاهرة ، عالم الكتب ، د.ت.
١٦. الازيرجاوي ، شهلة حسن ، الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية ، ابن رشد والآداب - جامعة بغداد (دراسة مقارنة) ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد - كلية التربية - ابن رشد ، ١٩٩٩ م.
١٧. أمين ، عثمان ، فلسفة اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٥ م.
١٨. بحري ، منى يوسف ، المنهج والكتاب المدرسي ، بغداد ، مطبعة جامعة بابل ، ١٩٨٥ م.

١٩. بدوي ، محمد عبد الخالق ، التربية وطرق التدريس ، ط٢ ، بغداد ، مكتبة العلوم والآداب للطباعة والنشر ، د. ت .
٢٠. الثعالبي ، أبي منصور عبد الملك بن محمد (٤٢٩هـ) ، فقه اللغة وأسرار العربية ، مصر مطبعة مصطفى محمد ، ١٩٣٦م.
٢١. جابر ، جابر عبد الحميد ، أساسيات التدريس ، ط١ ، بغداد ، مطبعة العاني ، ١٩٦٧ .
٢٢. ——— ، وآخرون ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، مصر ، دار النهضة العربية ، د. ت .
٢٣. الجاحظ ، أبو عثمان عمرو بن بحر (٢٥٥هـ) ، البيان والتبيين ، تحقيق: محمد عبد السلام هارون ، ج ٢ ، ط ٥ ، القاهرة ، مكتبة الخانجي ، ١٩٨٥ م .
٢٤. ——— ، كتاب البخلاء ، ج ١ ، أشرف على ضبط غوامضه الأستاذ محمد علي الزعبي ، بغداد ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ١٩٩١ .
٢٥. جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، معهد الخرطوم لإعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية غير الناطقين بها ، تحليل الأخطاء اللغوية ، د. ت .
٢٦. الجبوري ، عمران جاسم ، الأخطاء الإعرابية لدى طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية (تشخيصها وعلاجها) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ١٩٩٥م.

٢٧. الجسماني ، عبد علي ، خصائص التعليم والتعلم الفعالين ، بغداد ، مطبعة
وزارة التربية ، مطبوع بالروبنو ، ١٩٨٤ م .
٢٨. الجمبلاطي، علي ، الأصول الحديثة للتدريس اللغة العربية والتربية الدينية،
ط٢، مصر ، القاهرة ، دار النهضة ، ١٩٧٥ م.
٢٩. الجندي ، أنور ، اللغة العربية بين حمايتها وخصومها ، مصر ، مطبعة
الرسالة ، د. ت .
٣٠. حسين ، محمد الخضر ، دراسات في العربية وتاريخها ، ط٢، دار الرائد
العربي ، ١٩٨٣ م .
٣١. الحصري ، ساطع ، دروس في أصول التدريس – أصول تدريس اللغة
العربية ، ج ٢ ، بيروت ، دار غندور للطباعة والنشر
، ١٩٦٢ .
٣٢. الحلبي ، احمد حقي ، مبادئ التربية ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٦ م.
٣٣. الحماش ، خليل ، تشخيص الأخطاء اللفظية لدى معلمي اللغة الإنكليزية في
العراق ، بغداد ، (محور بحث تعليمي) ، ١٩٧٩ م .
٣٤. حمدون ، غانم وآخرون ، تحليل عمل المعلم في مدارس بغداد الابتدائية ،
الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٧٥ م .
٣٥. الحراني ، انتصار جواد كاظم ، الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة
المتوسطة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة
بغداد ، كلية التربية ، ٢٠٠٠ م.
٣٦. حويج ، مروان ، البحث التربوي المعاصر ، ط١ ، دار اليازوري العلمية
للنشر والتوزيع ، الأردن - عمان ، ٢٠٠١ م.
٣٧. الحيايي ، شذى عادل فرمان ، تشخيص الأخطاء اللفظية الشائعة لدى طلبة
قسم اللغة الكردية واقتراح برنامج لعلاجها ،

- (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد -
كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٧م.
٣٨. داؤد ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن ، مناهج البحث التربوي ،
مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م.
٣٩. الدليمي ، طه وآخرون ، دراسة مقارنة في الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم
اللغة العربية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ،
الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ع ١٥ ،
السنة السادسة عشر ، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م .
٤٠. الدليمي ، ناصر خضير سكران ، الأخطاء اللفظية الشائعة في اللغة الكردية
عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين
بها (تشخيصها ومقترحات علاجها) ، رسالة
ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية
التربية - ابن رشد ، ٢٠٠٠م.
٤١. الدهان ، سامي ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، دمشق ، مكتبة أطلس،
١٩٦٣م.
٤٢. دوترانس ، روبير ، التربية والتعليم ، ترجمة : هاشم نشابه وآخرون ، بيروت
، الناشر مكتبة لبنان ، ١٩٦٦.
٤٣. الرحيم ، احمد حسن ، الطرق العامة في تدريس اللغة العربية ، النجف ،
مطبعة الآداب ، ١٩٦٥م.
٤٤. زين العابدين ، محمد الهاشمي ، في التدريس الأصيل ، ط ٦ ، تونس ، الشركة
التونسية للتوزيع ، ١٩٧٨م .

٤٥. السامرائي ، إبراهيم ، فقه اللغة المقارن ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٦٨م.

٤٦. السامرائي ، حاتم طه ، تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٧م.

٤٧. سرحان ، الدمرداش ، المناهج ، ط ٣ ، بغداد ، ١٩٧٣م.

٤٨. سرحان ، فكري ، المناهج الدراسية ، بغداد ، ١٩٧٢م.

٤٩. السعدي ، احمد حسين حسن ، الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بابل ، كلية التربية ، ٢٠٠١م.

٥٠. سمعان ، وهيب ، ورشدي لبيب ، دراسات في المناهج ، ط ٤ ، مصر ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٥م.

٥١. سمك ، محمد صالح ، فن التدريس الأصل للغة العربية والتربية الدينية ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٩م.

٥٢. السيوطي ، عبد الرحمن جلال الدين (٩١١ هـ) ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ، ج ١ ، تحقيق : محمد احمد جاد المولى وآخرون ، ط ١ ، القاهرة ، دار أحياء الكتب المصرية ، د. ت .

٥٣. شريف ، بديع ، أصول تدريس اللغة العربية ، بغداد ، مطبعة الصباح ، د. ت

٥٤. الشيبان ، عبد الرحمن ، وآخرون ، المختار في الأدب والنصوص والبلاغة ، الجزائر ، مطبعة مصلحة الطباعة ، ١٩٧١م.

٥٥. الضامن ، حاتم صالح ، علم اللغة ، الموصل ، مطبعة التعليم العالي ، ١٩٨٩م.
٥٦. الطاهر ، علي جواد ، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية ، ط ١ ، النجف ، مطبعة النعمان ، ١٩٦٩م.
٥٧. عاقل ، فاخر ، معالم التربية ، ط ٢ ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٦٨م.
٥٨. عبد الدائم ، عبد الله ، التربية عبر التاريخ (من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين) ، ط ٣ ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٨م.
٥٩. عبد العزيز ، صالح ، التربية الحديثة مادتها ، مبادئها ، تطبيقاتها العملية ، الإسكندرية ، مطبعة الإسكندرية ، ١٩٥٦م.
٦٠. ——— ، التربية وطرق التدريس ، ج ٢ ، ط ٦ ، مصر ، دار المعارف ، ١٩٦٦م.
٦١. عبد القادر حامد ، في طرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية ، ط ٢ ، القاهرة ، ١٩٦١ .
٦٢. عرفات ، عبد العزيز سليمان ، المعلم والتربية (دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة) ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٢م.
٦٣. العزاوي ، نعمة رحيم ، التعليم الوظيفي للغة العربية ، العراق ، مكتبة المنتصر للطباعة ، ١٩٩١م .
٦٤. علوان ، مراد يوسف ، الأخطاء الصرفية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق في الموضوعات المقررة للمرحلة الثانوية ، (تشخيصها وعلاجها) ، رسالة

- دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، ١٩٩٨ م.
٦٥. عمر ، جابر ، المدخل في التربية ، ط ١ ، بغداد ، دار المعارف ، ١٩٥٣ م.
٦٦. عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ م.
٦٧. فارح ، شحدة ، وآخرون ، مقدمة في اللغويات المعاصرة ، ط ١ ، دار الحر للجامعات ، مصر ، ١٩٩٩ م.
٦٨. فان دالين ، ديوبولد - ب ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، مطبعة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٩ .
٦٩. كومبز ، فيليب ، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر ، ترجمة : أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧١ م.
٧٠. المبارك ، زكي ، النحو العربي ، (العلة النحوية - نشأتها وتطورها) ، دار دمشق ، ١٩٦٥ م.
٧١. محمد ، داود ماهر ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، الموصل ، مكتبة التربية ، جامعة الموصل ، ١٩٩١ م.
٧٢. مصطفى ، عبد الله علي ، مهارات اللغة العربية ، ط ١ ، دبي ، أرام للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٩٤ م.
٧٣. ناصر ، محمد ، قراءات في الفكر التربوي ، ط ٢ ، الكويت ، ١٩٧٧ م.
٧٤. النائلة ، عبد الجبار علوان ، الصرف الواضح ، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨٨ م.
٧٥. النجيحي ، محمد لبيب ، التربية أصولها ونظرياتها العلمية ، ط ٥ ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٤ .

٧٦. الهاشمي ، عابد توفيق ، اللغة العربية والطرق العلية لتدريسها ، بغداد ، مطبعة الرشاد ، ١٩٦٣ م .
٧٧. ——— ، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية ، بغداد مطبعة الرشاد ، ١٩٧٢ م .
٧٨. هلال ، علي احمد ، الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين - أساليبها ومقترحات علاجها ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٧ م .
٧٩. الهيتي ، عماد عبد الواحد ، تقويم برنامج إعداد مدرسي اللغة العربية في النحو والصرف في المرحلة الثانوية في العراق ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، القاهرة ، ١٩٨٠ م .
٨٠. وافي ، علي عبد الواحد ، علم اللغة ، طه ، مصر ، مكتبة نهضة مصر (مطبعة لجنة البيان العربي) ، ١٩٦٢ م .
٨١. وزارة الثقافة والفنون ، الجمهورية العراقية ، نحو لغة عربية سليمة ، بغداد ، دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٨ م .
٨٢. وزارة الثقافة والفنون ، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرقي ، تحقيق : عبد الأمير شمس الدين ، ط٢ ، بيروت ، دار اقرأ للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦ م .
٨٣. يوسف ، عبد القادر ، التربية والمجتمع ، الكويت ، مطبعة المعارف ، ١٩٦٤ م .

84. Baird, Rath Gates, "Assure of Errors in Compositions",
the Journal of Education Research, Vol., 56, No. 5,
1963.
85. Cooper, John, "Measurement and Analysis of Behavioral
Techniques", Ohio, Charles & Merrill Columbus, 1974.
86. Jones, Doniec, "Anomttine of English Phonetics",
Cambridge University Press, 1972.
87. Sentistrom, Anna-Brita, "Grammatical Errors in Teacher
Trainers Written Work", in Resources in Education
(Eric), Vol. 13, No. 39, March, 1978.

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة

ملحق (٢)
الموضوعات النحوية وتكرارات الأخطاء اللفظية في كل موضوع نحوي

ت	منصوبات الأسماء								مرفوعات الأسماء				مجرورات الأسماء		التوابع		الأفعال		
المرجع	المفعول ل به	المفعول ل فيه	اسم لا	اسم أن	خبر	الفاعل	المبتدأ	الخبر	اسم	خبر	نائب	المجرور بحرف	المجرور بالإضافة	الصفة	العدد	العطف	الفعل الماضي	الفعل الأمر	فعل
	تكرارا	تكرارا	لجنس	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا	تكرارا
	ت	ت	تكرارات	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت	ت
	الأخطا	الأخطا	الأخطاء	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا	الأخطا
	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع	ع
١																			
٢																			
٣																			
٤																			
٥																			
٦																			
٧																			
٨																			
٩																			
١٠																			
١١																			
١٢																			
١٣																			
١٤																			
١٥																			

																		۱۶
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

ملحق (٣)

المواضع الصرفية وتكرارات الأخطاء اللفظية في كل موضع من بنية الكلمة

أحرف الزيادة	عين الكلمة	فاء الكلمة	تسلسل المدرسين
			١
			٢
			٣
			٤
			٥
			٦
			٧
			٨
			٩
			١٠
			١١
			١٢
			١٣
			١٤
			١٥
			١٦
			١٧
			١٨
			١٩
			٢٠

ملحق (٤)
الألفاظ العامية ونسبة المتحدثين بها

تسلسل المدرسين	يَلَّه	شِنْهُو	هَسَّة	مِنْو	إِلْمَنْ	عِفَّه	زَيْنْ	هَاي	غَيْمَنْ	تَعِيدَه	مِثْلِيشْ	رَاح	سِدَّوَا	وَيَّانَه	كَفِي	كَلْنَه	أَكُو	إِخْنَه	مُو
١																			
٢																			
٣																			
٤																			
٥																			
٦																			
٧																			
٨																			
٩																			
١٠																			
١١																			
١٢																			
١٣																			
١٤																			
١٥																			
١٦																			
١٧																			
١٨																			