

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى

د. إياد إبراهيم عبد الجواد *

المخلص

هدفت الدراسة إلى تعرّف الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى، والكشف عن الفروق في هذه الأخطاء التي تعزى لمتغير النوع (طالبات- وطلاب)، ومتغير التخصص (تدريس اللغة العربية- وتدريس تخصصات أخرى). وأجرى الباحث دراسته في الفصل الأول للعام الجامعي 2017- 2018م، واستخدم المنهجين الوصفي والتحليلي، واختار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (337) طالباً وطالبة، وقام ببناء قائمة بالأخطاء اللغوية الشائعة بلغت (46) خطأ، ثم بنى اختباراً موضوعياً في ضوء القائمة أداة للدراسة.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ فقرتين من فقرات الاختبار لم تشكلا خطأ شائعاً لدى أفراد العينة، حيث كانت النسبة المئوية لهما أقل من النسبة التي اعتمدها الباحث لشيوع الخطأ، بناء على ما أقرته الدراسات السابقة، وهي (25%) فأكثر، فقد حصلت الفقرة (38) من الاختبار على نسبة خطأ (19.3%)، وحصلت الفقرة (39) على نسبة خطأ (23.7%). وأن باقي فقرات الاختبار شكّلت أخطاء شائعة، حيث تراوحت نسب شيوع الخطأ فيها ما بين (26.1%) إلى (81.1%)، أما نسبة شيوع الأخطاء في فقرات الاختبار ككلّ فبلغت (53%).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطالبات والطلاب في الأخطاء اللغوية الشائعة، وتوجد فروق دالة إحصائية في الأخطاء اللغوية الشائعة، بين تخصص تدريس اللغة العربية وتدريس التخصصات الأخرى، مثل: تعليم المرحلة الأساسية، وتدريس الاجتماعيات، وتدريس العلوم، وتدريس الرياضيات، لصالح التخصصات الأخرى، أي أنّ المتوسط الحسابي للأخطاء الشائعة لدى التخصصات الأخرى (22.69) أعلى من المتوسط الحسابي لتخصص تدريس اللغة العربية (20.57).

الكلمات المفتاحية: الأخطاء اللغوية الشائعة- وقسم المناهج والتدريس- وجامعة الأقصى.

* قسم أساليب التدريس - كلية التربية - جامعة الأقصى - غزة - فلسطين.

**Common Linguistic Errors among the Department of Curriculum
and Instruction Students at the Faculty of Education, Al-Aqsa
University**
ABSTRACT

The study aimed to identify the common linguistic errors among the students of the Department of Curriculum and instruction at the Faculty of Education, Al-Aqsa University in addition to detecting differences in these errors attributed to the sex (male students - female students), and specialization (teaching Arabic language - teaching other disciplines).

The researcher conducted his study in the first semester of the academic year 2017-2018. He used the analytical descriptive method. He chose a random sample consisting of 337 male and female students. He constructed a list comprising of 46 common linguistic errors. He then built an objective test in the light of the list as the study tool.

One of the findings of the study is that two items of the test did not constitute common errors in the sample as the percentage was less than the percentage adopted by the researcher for considering an error as common based on the previous studies (25% and more). Item no (38) in the test and item Number(39) got (19.3%) and (23.7%) respectively. The rest of the test items constituted common errors as the prevalence of error ranged between (26.1%) to (81.1%), and the prevalence of errors in the items of the test as a whole reached (53%).

There were no statistically significant differences between male students' mean scores and that of female ones in common linguistic errors. There were statistically significant differences in the common linguistic errors attributable to specialization and in favor of students majoring in other disciplines such as basic stage education, social studies, science teaching since the mean of errors in other disciplines was (22.69) which is higher than the arithmetic mean of the specialization of Arabic language teaching which was (20.57).

Keywords: Common Linguistic Errors - Department of Curriculum and Instruction- Al-Aqsa University

أدبيات الدراسة:

إن أمجاد الأمم لا تقاس - فقط - بسيادتها العسكرية، ولا بنفوذها السيادي السياسي، ولا بكثرة أرقام أرسدها البنكيّة، بل - إضافة إلى ذلك - بقوّتها اللغويّة، فالمجد اللغوي ليس أقلّ قيمة من السياسيّ، والاقتصاديّ، والعسكريّ، خاصة لأمة عربيّة، سادت الأمم حين كانت لغتها قويّة، وأصبحت خارجة عن مقاييس التصنيفات العالميّة في الكثير من المجالات. فهل أن الأوان لهذه الأمة أن تصحو من سباتها؟

هل أن الأوان لهذه الأمة أن تصحو من نومها؛ لتحطّم بعض السهام، التي يصوّبها أعداء العروبة إلى قلب الضاد؛ لتتال من شموخها، وتحطّم أمال الخصوم المستعمرين، الذين يخيل إليهم أنهم نجحوا في مؤامراتهم على اللّغة العربيّة، التي ستوحّد - غداً - قلوب العرب كافّة، كما وحدت أسنتهم منذ مئات السنين، في هذا الوقت الذي يُجنّد فيه أساطين الاستعمار، ويبدل الجبار المتواصل لتتغير الشّعب العربيّ من لغته الحيّة، وإيهامه أنّها ليست من اللّغات العالميّة الخالدة، لتصبح لهم لقمة سائغة (العدناني، 1983: 6).

وقد أورد (سلطان، 2010: 15) ما قاله عثمان أمين: من لم ينشأ على حبّ لغته، استخفّ بتراث أمته، واستهان بخصائص قوميّته، ومن لم يبذل الجهد في بلوغ درجة الإتقان في أموره الجوهريّة، اتّسمت حياته بنبؤد الشّعور، وانحلال الشخصية، والقعود عن العمل، وأصبح ديدنه التّهاون والسّطحيّة في سائر الأمور.

كما أورد (الخرماني، 2011: 3) ما قاله ابن كثير في تفسير قوله تعالى: ﴿حم* تنزيل من الرّحمن الرّحيم* كتاب فصلّت آياته قرآناً عربيّاً لقوم يعلمون﴾. (فصلت: 1- 3)، حيث قال: إنّ لغة العرب أفصح اللّغات وأبينها، وأوسعها تأدية للمعاني التي تقوم بالنفوس؛ لهذا أنزل أشرف الكتب بأشرف اللّغات، فأضحت هذه اللّغة لسان الدّين الحنيف كما هي لغة كتابه، كما أورد الباحث عن شيخ الإسلام ابن تيمية قوله: إن نفس اللّغة من الدّين، ومعرفتها فرض واجب؛ ففهم الكتاب والسنة فرض لا يفهم إلا بالعربيّة؛ وما لا يتمّ الواجب إلّا به فهو واجب.

فاللّغة العربيّة لها نظام لغويّ خاصّ تعرف به، يتمثّل في مجموعة من القوانين والأحكام التي تحكمها، وتخضع لها ألفاظها وعباراتها، يلتزم بها أبناؤها التزاماً يعينهم على النّفاهم وتبادل الخبرات

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

والمعلومات، وتشكل هذه القوانين والقواعد أنظمة فرعية للغة: كالصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، والكتابي (زايد، 2006: 11).

وعلى الرغم من هذه المكانة للغة العربية، إلا أن أكثر الأخطار التي تصيها، شيوخ الأخطاء اللغوية بين أصحابها، فقد انتشرت هذه الظاهرة وتفشت بين طلاب العربية، حتى أصبحت جديرة بالاهتمام والدراسة، وإعداد العدة لمعالجتها، فقد تعددت الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلبة، ومنها: النحوية، والصرفية، والإملائية، وأخطاء الضبط بالشكل، وأخطاء دلالات الألفاظ في الاستخدامات اللغوية (مسعود وصالح والقاضي، 2015: 4). وقد تبين من دراسة (سلطان، 2009: 7) أن الأخطاء اللغوية الشائعة قد تصيب ستة أنظمة (أنساق) للغة العربية، وهي: النسق الصوتي: الذي يختص بكيفية نطق الكلمات، والنسق الصرفي: الذي يختص ببنية الكلمة، والنسق النحوي: الذي يختص بترتيب كلمات الجمل، وترتيب الجمل نفسها، والنسق الدلالي (المعجمي والسياقي): الذي يختص بمجموع المفردات اللغوية المتاحة؛ للتعبير عن المعاني، ويهتم الدلالي بدلالات الكلمات والجمل من خلال السياقات، والنسق التداولي: الذي يرشد إلى كيفية استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، وأخيراً نسق الرسم والتحرير الكتابي: ويهتم بمدى تطابق الرموز المكتوبة مع الأصوات التي تمثلها.

فالخطأ اللغوي كما ورد عند (حسين ورسلان ويونس، 2014: 3) هو الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية، حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بها. أو هو الانحراف الملحوظ في الأداء اللغوي عن قواعد النظم العربي الفصح، الخاصة بالمتحدث الأصلي، المتفق عليها علماء اللغة القدماء والمحدثون، في جانب من جوانب اللغة الصوتية أو الصرفية أو النحوية، ويتحدد الخطأ اللغوي بمواصفات منها: مخالفة الاستجابة اللغوية الصادرة لما ينبغي أن تكون عليه الاستجابة وفقاً لقواعد اللغة العربية، وعدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف اللغوية، وتكرار صدور هذه الاستجابة، فما يصدر مرة واحدة لا يعد خطأ لغوياً شائعاً.

وميزت دراسة (أحمد وأحمد، 2012: 9) بين زلة اللسان، والغلط، والخطأ، حيث أظهرت أن المقصود بزلة اللسان: الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، أما المقصود بالأغلاط: هي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما الأخطاء: فهي ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها الإنسان قواعد اللغة، أي أن الخطأ هو انحراف عن القواعد اللغوية.

فالأخطأ اللغويّ - على اختلاف تسمياته - يمثل همّاً لغويّاً في حياتنا التعلّميّة والعامّة، يكاد يستوي فيه الضّعفاء من طلبة المدراس والمتفوّقون فيها، بل إنّه يمتدّ إلى الكثير من المشتغلين بالعربيّة والمتخصّصين فيها. فالخطأ مرادف (اللحن) قديماً، وهو موازٍ للقول فيما كانت تلحّن فيه العامّة والخاصّة (زايد، 2006: 67-71).

وقد كانت البداية الأولى لتصحيح الأخطاء اللغويّة الشائعة عند إمام أهل الكوفة: الكسائي (ت 189هـ) بكتابه الذي كان الأوّل من نوعه في ذلك الوقت (ما تلحّن فيه العامّة)، ثم بعد ذلك انبري علماء أجلاء يدافعون عن العربيّة منهم: ابن السكّيت (ت 244هـ)، والخطابي البستي (ت 388هـ)، وابن الجوزي (ت 597هـ)، وصولاً إلى العصر الحديث كإبراهيم اليازجي، وشوقي ضيف وغيرهم (العبري، 2006: 12).

إن عملية حصر الأخطاء اللغويّة الشائعة ليست باليسيرة، فلها متطلّبات وتحتاج إلى جملة من المقوّمات، حتّى نصل إلى صفة الشبوع في الأخطاء منها: أن تكون هذه الأخطاء متكرّرة لدى العامّة والخاصّة، وأن تشكّل عبئاً على أفراد المجتمع؛ ليتصدّى لها نفرٌ من الباحثين في الدراسة والتّحليل وصولاً إلى النتائج (زايد، 2006: 122).

أمّا عن المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء الشائعة، فمنها الاختبارات التّحصيليّة أو التشخيصيّة، بعد تصحيحها وتحليل نتائجها، ودراستها وتصنيفها، ثم حصر الأخطاء، اعتماداً على نسبة شبوع الخطأ، وهي أكثر من (25%) من مجموع الطلبة الذين خضعوا للاختبار. ومن هذه العوامل الاطلاع على مجموعة كبيرة من كراسات الطلبة ودراستها، ورصد الأخطاء المتكرّرة عند طلبة المرحلة المطلوبة، ولحصر الأخطاء اللغويّة الشائعة ثم إجراء مقابلات مع المعلمين والمديرين والمشرفين الذين يتعاملون مع الفئة المستهدفة، وسؤالهم من خلال المقابلة عن الأخطاء اللغويّة الشائعة لدى هذه العينة (زايد، 2006: 73-74).

فالضعف اللغويّ لدى الطلبة، يعود إلى انخفاض كفاءة المنهجية المتبعة في بناء مناهج اللّغة العربيّة، وتأليف الكتب المدرسيّة، وقصور طرق التّدرّيس المتبعة، فمناهج اللّغة العربيّة اتّجهت إلى تجزئة اللّغة إلى أفرع، حيث صار كلُّ فرع معزولاً عن الآخر، وأصبح كلُّ فرع غاية في حدّ ذاته، فأضحت القواعد والمصطلحات تقصد لذاتها، ولا يُنظر إليها على أنّها وسائل تخدم بعضها في إطار

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

وحدة اللغة وتكاملها (زايد، 2006: 98). وهذا الأمر أكده (الأحول، 2015: 9) إذ يرى أنّ مناهجنا التعليمية الحالية هي مناهج مفككة الأوصال، قائمة على عزل جوانب الأداء اللغوي، وهذا لن يصل بأهل اللغة إلى برّ الأمان، ذلك أنّ تعليم اللغة العربية في ظلّ الموادّ الدّراسية المنفصلة عن بعضها: أهدافاً، وأداءً، وكتّاباً، وتقويماً، يتعارض مع طبيعة اللغة العربية باعتبارها وحدة متكاملة، كما يتعارض مع طبيعة نمو المتعلّمين التي تسير في اتجاه متوازن ومتكامل.

فالأخطاء اللغوية الشائعة- بحسب الدّراسات النّظرية- قد تعود إلى وجود اللّهجات المتعدّدة وأثرها على النّظم الصّوتية، والصّرفية، والنّحوية، والدّلالية، وتناقض القدامى واختلاف المحدثين، وازدواجية الفصحى والعامية في العربية، فضلاً عن توهم أصالة الحرف، مثل: التقييم وهو تقدير القيمة إلى مادة (قوّم)، وهناك جملة من الأخطاء اللغوية الشائعة مردّها إلى التّقدير الشكليّ (التّقديم والتّأخير)، وأخطاء يفسرها العُروف عن تقصير أبنية الكلمة واختزالها، مثل عدم حذف حرف العلة من آخر المضارع المجزوم المعتلّ الآخر، وأخطاء الرّسم النّاجمة عن محاكاة المنطوق، كما يعدّ عدم الاستقرار الانفعاليّ والعقليّ والجسديّ عند الطّلبة من أبرز عوامل الخطأ الشائع (زايد، 2006: 118).

ويرى (المعاينة، 2009: 97-98) أنّ الأخطاء اللغوية الشائعة طالت الكثير من مجالات الاستخدام اللغويّ، ودلّل على ذلك بقولنا: حيرة بكسر الحاء والصّواب فتحها، وخطة بكسر الخاء والصّواب ضمّها، ونقول: مأزق بفتح الزّاي والصّواب كسرهما، ونقول: يمنا ويسرة بضمّ الباء والصّواب فتحها، ونقول: (بالرفاه والبنين) بفتح الرّاء وختم الكلمة بالهاء، والصّواب بكسر الرّاء وختم الكلمة بالهمزة بدلاً من الهاء، ونقول: تعرّفت على فلان في مناسبة كذا، والصّواب تعرّفت فلاناً أو تعرّفت إلى فلان، ونقول: حاز فلان على الجائزة لكنّ الصّواب حاز فلان الجائزة.

وعلى صعيد الرّبط بين الأخطاء اللغوية الشائعة ووسائل التكنولوجيا الحديثة، باعتبارها من العوامل التي تزيد من هذه الأخطاء، فتمنّل خطراً على مستقبل اللغة العربية، يرى (الأحول، 2015: 7) أنّه من التّعسف وعدم الإنصاف أن تلصق زيادة الأخطاء اللغوية الشائعة بالأجهزة التكنولوجية الحديثة التي يكثر انتشارها كأدوات للتّواصل الاجتماعيّ، ويدلّل على ذلك بقوله: حين يُخطئ القلم في الكتابة، فلا يعني ذلك أنّ هناك عيباً في القلم، ولكنّ العيب فيمن يمسك القلم، وهذا يعني أنّ المنتج الفنيّ أو التقنيّ لا علاقة له بما يحدث في مجتمعاتنا من شيوع الأخطاء، وتداول رموز

ومختصرات تُسيء إلى لغتنا العربية، فالحاسوب أو الهاتف المحمول من الأجهزة التي تستقبل ما يودع فيها، فالعبء الأكبر يقع على من يستعملها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مع كل ما حظيت به اللغة العربية من أهمية؛ إلا أننا نجد جيلاً جديداً من أبناء هذه اللغة، لا يقيمونها لها وزناً، فلا يطربون لبيانها، ولا يهتزون لجمالها، بل لا يرفعون بذلك رأساً، فإن كتبوا بها أخطأوا، وإذا نطقوا بها لحنوا، وأصابهم العي، فجعلوا العامية لهم شعاراً، والعجمي لهم فخاراً (الخرماني، 2011: 4).

وقد انقسم الناس أمام منهج محاربة الأخطاء اللغوية الشائعة وتصحيحها إلى ثلاثة آراء: الأول يرى أنه لا داعي لهذه الضجة الكبرى، فهذا تطوّر طبيعيّ للغة، ولا بأس بتوسيع المعاني، وإضافة بعض المعاني إلى كلمات لم تحملها من قبل، ويرون أنه لا يُحكّم بالخطأ إلا على من خرج على قاعدة نحوية أو صرفية معروفة. والثاني يرى أن الأمر قد استنقل وتفاقم، وأننا صرنا أمام صدع لا يُرجى رأبه، فليُنزك الأمر على حاله؛ فاللغة قادرة على أن تحمي نفسها، ومما يروونه (خطأ مشهور خير من صواب مهجور). أما الثالث فيرى أنه من واجب العربيّ الغيور على لغته، أن يتحرّى في كلامه الصواب، وأن لا يجد في نفسه غضاضة أن يعود إلى الصواب (العبري، 2006: 12).

لقد افتقدنا في أيامنا هذه المهندس اللغويّ، والطبيب الشاعر، والمعلم المتدوّق للشعر، وصارت حجّتنا في تربية أنفسنا التخصّص، فهذا محامٍ وليس لغويّاً، وذلك موظف وليس من أهل الصرف، فإن كنّا لا ننكر ما للتخصّص من أهمية في إتقان العلوم والتبحر فيها، ولكن ما لا يُدرِك جُلّه لا يُنرِك كلّه، فإنّ اتقان العربية قاعدة تبنى عليها بقية العلوم، فعلى العربيّ أن يُلمّ بالقواعد العامة للغة العربية، من مجرورات، ومنصوبات، ومرفوعات، وأن يتعلّم من لغته ما يستطيع أن يميّز به بين كلامه وكلام الأعاجم، وما يعينه على تلاوة القرآن الكريم وتدبر معانيه، وما يسعفه إلى فهم ما يقرأه من كلام الرّسول الكريم، ومن شعر العرب (العبري، 2006: 13).

ويرى الباحث ما راه الفريق الثالث من أنه يجب على العربيّ أن يتحرى في كلامه الصواب؛ لأنّ هذا منبعه العقيدة الخالصة، والعروبة الصادقة، في عصر كثر فيه اللّحن، فأصبح أصحاب اللغة وأهلها يتحرّجون من النطق بها، ليس في الحياة العامة، بل في المؤسسات الأكاديمية الخاصة، وهذا

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

ما لاحظته الباحث- من خلال عمله في قسم المناهج والتدريس- من شيوع الأخطاء اللغوية لدى الطلبة، وأحياناً كثيرة لدى المحاضرين، الأمر الذي حفّزه لإجراء هذه الدراسة، التي جاءت لتجيب عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى؟
- 2- هل توجد فروق دالة في الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير النوع (طالبات- طلاب)؟
- 3- هل توجد فروق دالة في الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير التخصص (تدريس اللغة العربية- وتدريس تخصصات أخرى)؟

فروض الدراسة:

للإجابة عن السؤالين: الثاني والثالث، صاغ الباحث الفرضين الآتيين:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \geq \alpha$. في الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير النوع (طالبات- وطلاب).
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \geq \alpha$. في الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير التخصص (تدريس اللغة العربية- وتدريس تخصصات أخرى).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى التي تعزى لمتغير النوع (طالبات- وطلاب).
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى التي تعزى لمتغير التخصص (تدريس اللغة العربية- وتدريس تخصصات أخرى).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

-تقدّم هذه الدراسة قائمة بأخطاء لغوية شائعة قد يستفيد منها من يطلع عليها.
-توقف نتائج الدراسة طلبية قسم المناهج والتدريس- الذين سيكونون معلّمي المستقبل- على مدى شيوخ هذه الأخطاء لديهم، ممّا يعطيهم رؤية صادقة عن أبعاد المشكلة.
-قدّمت الدراسة اختباراً قد يساعد المعنّيين من المعلّمين أو الباحثين في تشخيص الأخطاء الشائعة.
-لم تجر أية دراسة- كما يعتقد الباحث- لمعرفة الأخطاء اللغوية الشائعة بين طلبة الجامعات الفلسطينية، سوى دراسة (حماد والغلبان، 2008) التي درست الأخطاء الإملائية في مقرّر دراسي جامعي، لذلك فالدراسة الحالية سابقة لغيرها في البيئة الفلسطينية.
-تبصّر المعنّيين في الجامعات الفلسطينية، خاصّة أقسام اللّغة العربيّة بهذه المشكلة الخطيرة، وتعطيهم دافعاً لمحاولة طرح أفكار أو خطط للتخلّص منها.

حدود الدراسة:

الحد الأكاديمي:

اهتمّ الباحث في هذه الدراسة بالأخطاء اللغوية في المستوى النحويّ، أي الأخطاء التي تخالف القواعد النحويّة، والمستوى الصّرفيّ، أي مخالفة القواعد الصّرفيّة، والمستوى الدلاليّ، أي الأخطاء التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح، أو أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خطأ، إضافة إلى الأخطاء المعجميّة، التي هي استعمال معنى الكلمة بصورة خطأ في الجملة. وبذلك يستثني الباحث من دراسته الأخطاء الكتابيّة، أو الإملائيّة. لذلك اقتصرّت الدراسة على قائمة الأخطاء اللغوية الشائعة وعددها (46) خطأً.

الحدّ الزمنيّ:

أجريت الدراسة في الفصل الدراسيّ الأوّل للعام الجامعيّ 2017-2018م.

الحدّ المكانيّ:

جامعة الأقصى- غزة- فلسطين.

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

مصطلحات الدراسة:

الأخطاء اللغوية الشائعة:

أوردت دراسة (مسعود وصالح، 2015: 15) تعريفاً للأخطاء اللغوية الشائعة، حيث عرّفها حسن شحاتة بأنها أخطاء تنتشر في أساليب الطلاب، فتذهب جمالها، وتغير معناها. أما دراسة (سلطان، 2009: 5) فعرّفت الأخطاء اللغوية بأنها: استخدام ألفاظ أو تراكيب معينة في غير ما وضعت له، إملاء أو إعراباً أو استعمالاً خاطئاً. أما في دراسة (الخرماني، 2011: 8) فالخطأ اللغوي الشائع هو الخطأ الذي يتكرر بين كثير من التلاميذ ويشيع بينهم، وليس من الضروري أن يتكرر لدى التلاميذ جميعهم، وأوردت الدراسة نفسها اختلاف الباحثين حول نسبة شيوع الخطأ وهي (17% - 20% - 25%). أما دراسة (زايد، 2006) ودراسة (محبوب، 2001) ودراسة (محمد، 2005) فعدت الخطأ شائعاً، إذا تكرّر بنسبة مئوية (25%) أو أكثر بين الطلبة.

التعريف الإجرائي: قصد الباحث في هذه الدراسة بالأخطاء اللغوية الشائعة بأنها تلك الأخطاء التي يقع فيها أفراد العينة بعد تطبيق اختبار الأخطاء اللغوية الشائعة المعد، والتي شاعت عند أفراد العينة بنسبة مئوية (25%) أو أكثر في المستوى النحوي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، إضافة إلى الأخطاء المعجمية.

قسم المناهج والتدريس: إجرائياً: هو أحد أقسام كلية التربية الست بجامعة الأقصى وهي: قسم المناهج والتدريس، وقسم المرحلة الأساسية الدنيا، وقسم علم النفس، وقسم الإشراف التربوي، وقسم أصول التربية والإدارة التربوية، وقسم التربية التكنولوجية. يسهم القسم في التأهيل الأكاديمي والتربوي والمهني لمعلمي المجال في المواد الدراسية المختلفة في مرحلة التعليم الأساسية العليا والمرحلة الثانوية في التخصصات التالية: اللغة العربية، والتربية الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات.

الدراسات السابقة:

حاول الباحث تصفح المواقع الإلكترونية للمجلات التربوية، فحصل على مجموعة من الدراسات تتحدث عن الأخطاء الشائعة، التي ركز بعضها على الأخطاء النحوية، أو الإملائية، أو أخطاء الكتابة، وبعضها اهتم بدراسة الأخطاء اللغوية الشائعة التي ترتبط بأكثر من مستوى لغوي، ومن هذه الدراسات:

وجاءت دراسة مسعود وآخران (2015) هادفة إلى تعرّف أثر توظيف نمط التفاعل في محرّرات الويب التشاركيّة لعلاج الأخطاء اللغويّة الشائعة لدى طُلاب المرحلة الثانويّة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبيّ، أمّا أداتا الدراسة فهما: اختبار تشخيصيّ لتحديد الأخطاء اللغويّة النحويّة، الأكثر تكرارًا في كتابات طُلاب الصّف الثّاني الثّانويّ، واختبار إلكترونيّ للأداء الكتابيّ؛ لقياس قدرة الطُلاب على الكتابة بأسلوب صحيح نحويًّا، وتكوّنت عيّنة الدراسة الأساسيّة من (72) طالبًا وطالبة من طُلاب الصّف الثّاني الثّانويّ بإدارة جهينة التعليميّة بمحافظة سوهاج، قسّمت إلى مجموعتين تجريبيتين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالّة بين متوسط درجات طُلاب المجموعة التجريبية الأولى (التفاعل بين المتعلّمين) في التطبيق القبليّ والبعديّ للاختبار لصالح البعديّ.

في حين هدفت دراسة أحمد وأحمد (2012) إلى تعرّف الأخطاء اللغويّة الشائعة في كتابات طُلاب وطالبات كليّة اللّغة العربيّة بالجامعة الإسلاميّة العالميّة بإسلام آباد، في المستويات: النحويّ، والدلاليّ، والإملائيّ، والمهارات المتعلّقة بالشكل الكتابيّ، كما هدفت إلى تعرّف أثر عامل الجنس في كمّ الأخطاء اللغويّة المكتوبة، واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفيّ والتحليليّ، وتكونت عيّنة الدراسة من (16) طالبًا وطالبة، أمّا عيّنة الموضوعات الكتابية فبلغت ثلاثة موضوعات، فيما تمثّلت أداة الدراسة في استمارة تحليل الأخطاء الكتابية، وبيّنت نتائج الدراسة أن الأخطاء كانت أكثر شيوعًا في المستوى النحويّ، ثمّ الإملائيّ، ثمّ الدلاليّ، ثمّ المهارات الشكلية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالّة بين الطُلاب والطالبات في الأخطاء اللغويّة الشائعة في المستويات الأربعة.

كما هدفت دراسة (Al Shammari, 2012) إلى تعرّف الأخطاء اللغويّة الشائعة التي يقع فيها طُلاب كليّة العلوم الاجتماعيّة بجامعة الكويت عند الإجابة عن الأسئلة النحويّة في امتحانات اللّغة الإنجليزيّة، واقتراح حلول لهذه المشكلة، واستخدم الباحث المنهج التحليليّ، حيث قام بجمع (100) ورقة امتحانية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت النتائج شيوع الأخطاء اللغويّة في إجابات الطُلاب ممّا يمثّل مشكلة خطيرة، خاصّة فيما يتعلق بقدرتهم على تصوّر العلاقات الزمانيّة، وأشارت النتائج إلى أنّ هذه الأخطاء الشائعة تضمّنت بناء الجملة النحويّة والصرفيّة، وأنّ ثلث أخطاء الطُلبة يعود إلى سوء الترجمة من اللّغة الأمّ وهي اللّغة العربيّة، وعزت الدراسة سبب شيوع الأخطاء إلى أنّ الطُلاب يتعلّمون قواعد اللّغة الإنجليزيّة كهدف في حدّ ذاته، مع عدم قدرتهم على توظيفها.

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

أما دراسة الخرماني (2011) فهدفت إلى تحديد معايير للتعبير الشفوي مناسبة للصف الثالث المتوسط، وتحديد الأخطاء الشائعة المتعلقة بالفكرة والأسلوب وحسن الأداء، التي يقع فيها التلاميذ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمحافظة جدة للعام الدراسي 1432هـ، أما عينة الدراسة فتكونت من (50) تلميذاً اختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث بطاقتين: بطاقة استنارة، أي الموضوعات التي تحدث فيها التلميذ، وبطاقة تحليل المحتوى، التي رصدت من خلالها أخطاء أفراد العينة في التعبير الشفوي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأخطاء شيوعاً في مستوى الفكرة، حيث بلغ متوسط شيوعها (53.6%). وهناك دراسة البكر والوهبي (2009) التي هدفت إلى تعرف الأخطاء الشائعة في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (225) طالبة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية متعددة المراحل، كما اشتملت عينة الدراسة على (125) معلمة، و(63) مشرفة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية التطبيقية. وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة، بلغت (50) خطأ، وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً (78%).

أما دراسة (Mansour, 2009) فهدفت إلى تعرف الأخطاء الشائعة لدى طلبة السنة الثالثة في قسم اللغة الإنجليزية، في استخدام التراكيب المبنية للمجهول في اللغة الإنجليزية، واستخدم الباحث اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد تكون من أربعة عشر بنداً، كأداة للدراسة بعد أن تحقق من صدقه وثباته، وقد تم تصميمه لتقييم تحصيل الطلاب في هذا المجال من قواعد اللغة الإنجليزية، الذي تشيع فيه أخطاء الطلبة.

وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة العرب الدارسين للغة الإنجليزية، تشيع عندهم استخدامات التراكيب المبنية للمجهول بنسبة كبيرة، وفسر الباحث ذلك بأن الاختلافات التركيبية والصرفية بين اللغة العربية والإنجليزية، قد تشكل سبباً في هذه الأخطاء، خاصة ما يتعلق باستخدام الفعل المساعد، إضافة إلى أسباب أخرى كطريقة تدريس المادة اللغوية في المناهج التعليمية.

كما هدفت دراسة (AL Ghazo, 2008) إلى تعرف الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طالبات المرحلة الثانوية الأردنية، من خلال تحليل هذه الأخطاء التي يقعن فيها في كتاباتهن، فأجريت الدراسة على طالبات الصف العاشر في مدرسة أروى الثانوية في الكرك، حيث طلب من الطالبات كتابة مقال باللغة الإنجليزية، قامت الباحثة بقراءة المقالات وإعادة قراءتها، وبعد تحديد

الأخطاء الشائعة، ومن خلال نتائجها تبين للباحثة أن الاختلافات بين اللغتين العربية والإنجليزية هي من أسباب وقوع الطالبات في الأخطاء، كما قدمت الدراسة توصية للمعلمين، بموجبها يقوم المعلم بشرح المهارات اللغوية للطالبات، مع إعطاء أمثلة تطبيقية مرة بعد أخرى، وعدم الاكتفاء بالعرض مرة واحدة، لأن ذلك لا يساعد الطالبة على التطبيق اللغوي للمهارات اللغوية المتعلمة.

أما دراسة (NAAMA, 2008) فهدفت إلى تعرف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها طلبة الجامعة اليمينيين، في مجال القواعد النحوية للترجمة من العربية إلى الإنجليزية، حيث استخدم في الدراسة المنهج التحليلي، ومن خلاله حلّ الباحث (30) جملة، ترجمها من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية (50) طالبًا من المستوى الثاني في كلية التربية بجامعة الحديدة.

وتوصل الباحث إلى مجموعة من الأخطاء اللغوية الإنجليزية، وقع فيها الطلبة عند ترجمة الجمل من العربية، ومن الأسباب التي توصلت إليها الدراسة، والتي قد تكون سببًا لشيوع هذه الأخطاء، أن محاكمة أخطاء الطلاب تتم في ضوء اللغة العربية القياسية، في ظل استخدام الطلبة للغة الحياتية (اللهجات المحلية) ولغة الصحافة والإذاعة والتلفاز. وفي ذلك إشارة إلى الازدواجية في الاستخدام بين اللغة العربية واللهجات المحلية مقارنة باللغة الأخرى وهي اللغة الإنجليزية.

وأخيرًا هدفت دراسة محجوب (2001) إلى حصر الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض في ضوء القواعد المقررة عليهن، والوقوف على الأسباب التي تسهم في وقوع التلميذات في هذه الأخطاء، وذلك من خلال استطلاع آراء المعلمات والموجهات والخبراء في هذا المجال، واستخدمت الدراسة اختبارًا في الإملاء لتلميذات الصف الخامس بمدينة الرياض، تضمن القواعد الإملائية المقررة، كما استخدمت استبانة لاستطلاع آراء المعلمات والمشرفات التربويات، والمتخصصين بهدف تعرف أسباب الأخطاء الإملائية، وقامت الباحثة باختيار (10) مدارس ابتدائية من مجموع (58) مدرسة اختياريًا عشوائيًا، تم إملاء الاختبار الإملائي على أحد فصول الصف الخامس بكل مدرسة، حيث بلغ عدد التلميذات اللواتي طبق الاختبار عليهن (258) تلميذة. وكشفت نتائج الدراسة أن (25%) من عينة التلميذات حصلن على تقدير ضعيف، أي دون مستوى النجاح. أما عن أسباب الأخطاء، فدلّت النتائج إلى أن من أهم الأسباب ضعف مستوى معلمة الإملاء نفسها، وكذلك طرائق تدريس الإملاء.

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

تعقيب على الدراسات السابقة:

رغم أن الدراسات السابقة جميعها تناولت موضوع الأخطاء اللغوية الشائعة، إلا أنها اختلفت في اختيار مجال هذه الأخطاء، لذلك تباينت مجالاتها تبعاً للمستويات اللغوية، فبعض الدراسات اهتمت بدراسة الأخطاء الإملائية كدراسة (البكر والوهيبي، 2009)، والبعض الآخر اهتم بدراسة الأخطاء النحوية كدراسة (مسعود وآخرون، 2015)، ودراسة (Al Shammari, 2012)، في حين اهتمت دراسات أخرى بدراسة الأخطاء اللغوية في عدة مستويات لغوية: إملائية، وصرفية، ودلالية، وتركيبية كدراسة (أحمد وأحمد، 2012). أما دراسة (الخرماني، 2011) فاهتمت بدراسة الأخطاء اللغوية المتعلقة بالفكرة والأداء والأسلوب، وجاءت دراسة (AL Ghazo, 2008) لتدرس الأخطاء الكتابية، أما الدراسة الحالية فاهتمت بالأخطاء اللغوية في المستوى النحوي، أي الأخطاء التي تخالف القواعد النحوية، والمستوى الصرفي، أي مخالفة القواعد الصرفية، والمستوى الدلالي، أي الأخطاء التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح، أو أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خطأ، إضافة إلى الأخطاء المعجمية، التي هي استعمال معنى الكلمة بصورة خطأ في الجملة.

تتنوع الأماكن، والمراحل الدراسية التي أجريت الدراسات السابقة عليها يظهر مدى شيوع الظاهرة، وأهمية تناولها، كدراسة (مسعود وآخرون، 2015)، التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية في محافظة سوهاج، ومن الدراسات التي أجريت على الطلبة الجامعيين دراسة (أحمد وأحمد، 2012) التي أجريت على طلاب الجامعة الإسلامية بإسلام آباد، وكذلك دراسة (Al Shammari, 2012) التي أجريت على طلاب جامعة الكويت، وأما في الدراسة الحالية فاختار الباحث عينته من طلبة قسم المناهج والتدريس بجامعة الأقصى.

أكثر الدراسات السابقة التي عرضها الباحث استخدمت المنهج الوصفي والتحليلي؛ وذلك لمناسبته لأهدافها، مثل: دراسة (NAAMA, 2008) ودراسة (AL Ghazo, 2008) ودراسة (Mansour, 2009) ودراسة (الخرماني، 2011) ودراسة (Al Shammari, 2012) ودراسة (أحمد وأحمد، 2012)، ولكن بعضها استخدم المنهج التجريبي كدراسة (مسعود وآخرون، 2015) وبناء على ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي منهجاً لدراسته.

من الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة، أداة تحليل الكتابة كدراسة (أحمد وأحمد، 2012) إلا أن الباحث اختار الاختبار أداة لدراسته، وشجعه على ذلك استخدام بعض الدراسات له، ومنها:

د. إياد عبد الجواد، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الثالث، يوليو 2018

دراسة (صوالحة، 2016) ودراسة (مسعود وآخران، 2015) ودراسة (محبوب، 2001)، ويرجع الباحث تنوع الأدوات إلى تنوع مجالات الأخطاء التي اهتمت بها الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى، حيث بلغ عدد الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الأول 2017-2018 (3935) طالبًا وطالبة.

عيّنة الدراسة: اختار الباحث عيّنة طبقية عشوائية بلغت (337) طالبًا وطالبة بنسبة مئوية (8.56%) من طلبة قسم المناهج والتدريس، منهم (209) طالبات، و(128) طالبًا، أما التخصص فبلغ عدد طلبة تخصص تدريس اللغة العربية الذين طبّق الباحث الاختبار عليهم (172) طالبًا وطالبة، أما التخصصات الأخرى فبلغ عدد طلبتها (165) طالبًا وطالبة.

قائمة الأخطاء اللغوية الشائعة: توصل الباحث إليها متبعًا الخطوات الآتية:

- اطّلع الباحث على مجموعة من المراجع والدراسات التي اهتمت بالأخطاء اللغوية الشائعة منها: (صوالحة، 2016) (صافار، 2016) (العجرمي وبيدس، 2015) (حسين وآخران، 2014) (المعاينة، 2009) (سلطان، 2009)، وأعد من خلالها قائمة بالأخطاء اللغوية الشائعة التي تكرّر ذكرها في هذه المراجع، حيث بلغت (60) مفردة.

- عرض الباحث القائمة على (8) أساتذة في أقسام اللغة العربية بكلّيات الآداب في الجامعات الفلسطينية، وطلب إليهم إبداء رأيهم في القائمة على اعتبار أنّ ما ورد فيها يمثل خطأ لغويًا شائعًا، فاعتمد الباحث الأخطاء التي حظيت بنسبة موافقة من المختصين (70%) فأكثر، فأصبحت القائمة مشتملة على (46) مفردة.

أداة الدراسة:

اختبار الأخطاء اللغوية الشائعة:

- في ضوء قائمة الأخطاء اللغوية الشائعة، أعد الباحث اختبارًا موضوعيًا اشتمل على (46) بندًا اختبريًا من نوع الاختيار من متعدد.

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

صدق المحكمين: عرض الباحث الاختبار بصورته الأولى على أساندة من المختصين في المناهج وطرق التدريس، حيث أفاد جميعهم بصلاحيّة الاختبار لما وضع له، كما أفادوا بصدق مضمونه.

معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز:

بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قدرها (30) طالبًا وطالبة، تم حساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار، وقد حدد الباحث معيارًا يحدد معاملات صعوبة تتراوح بين 20 % إلى 80 %، بحيث تكون الفقرات التي تحصل على معامل صعوبة خارج هذا المدى غير مقبولة. وقد تبين أنّ معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (31.8 % - 77.2 %)، كما تمّ حساب معاملات التمييز للفقرات، وقد اعتمد الباحث نسبة (20%) كحد أدنى لقبول معامل التمييز للفقرة، بحيث تكون الفقرات الحاصلة على نسبة تمييز أقلّ من 20 % غير مقبولة، وقد تراوحت معاملات التمييز بين (36.3% - 72.7%)، وبالتالي فإنّ معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات جميعها مقبولة ضمن المدى الذي حدده الباحث.

صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient بين كلّ فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية له، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط الناتج، حيث اتضح أنّ معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عند مستوى (0.01) مما يدلّ على قوة الاتساق الداخلي للاختبار، والجدول الآتي يوضّح ذلك.

الجدول (1) معاملات الارتباط وقيم sig لكلّ فقرة من فقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	قيمة sig	رقم السؤال	معامل الارتباط	قيمة sig
a1	.865**	0.00	a24	.470**	0.01
a2	.764**	0.00	a25	.584**	0.00
a3	.677**	0.00	a26	.656**	0.00
a4	.711**	0.00	a27	.532**	0.00
a5	.573**	0.00	a28	.659**	0.00
a6	.599**	0.00	a29	.633**	0.00
a7	.701**	0.00	a30	.734**	0.00

د. إِيَاد عبد الجواد، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الثالث، يوليو 2018

رقم السؤال	معامل الارتباط	قيمة sig	رقم السؤال	معامل الارتباط	قيمة sig
a8	.697**	0.00	a31	.508**	0.00
a9	.894**	0.00	a32	.641**	0.00
a10	.693**	0.00	a33	.903**	0.00
a11	.539**	0.00	a34	.706**	0.00
a12	.658**	0.00	a35	.838**	0.00
a13	.540**	0.00	a36	.523**	0.00
a14	.681**	0.00	a37	.573**	0.00
a15	.589**	0.00	a38	.787**	0.00
a16	.487**	0.00	a39	.778**	0.00
a17	.823**	0.00	a40	.608**	0.00
a18	.579**	0.00	a41	.876**	0.00
a19	.646**	0.00	a42	.630**	0.00
a20	.640**	0.00	a43	.602**	0.00
a21	.772**	0.00	a44	.672**	0.00
a22	.677**	0.00	a45	.862**	0.00
a23	.852**	0.00	a46	.549**	0.00

ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة معادلة كودر- ريتشاردسون 20 والجدول رقم (2) يوضّح ذلك:

الجدول (2) قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة كودر ريتشاردسون 20

معامل ريتشاردسون 20	م	ع	ك	
0.951	204.012	204.012	46	المجموع

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل كودر ريتشاردسون 20 للاختبار ككل كانت (0.951) وهي قيمة عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عيّنة الدراسة.

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

-المتوسّطات الحسابية والنسب المئوية.

-معامل كودر ريتشاردسون 20

-معامل ارتباط بيرسون-

-اختبار t.test

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّ على: "ما الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتّدرّيس في كليّة التربية بجامعة الأقصى؟ طبّق الباحث اختبار الأخطاء اللغوية الشائعة على عيّنة الدراسة من طلبة قسم المناهج والتّدرّيس، ثمّ صحّح الاختبار، وحسب عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات الخاطئة، ليتوصّل إلى النسب المئوية للأخطاء التي وقع فيها الطلبة، ومقارنتها بالنسبة الافتراضية لشيوع الخطأ التي أكّدها الدراسات السابقة، واعتمدها الباحث في دراسته، وهي (25%)، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (3) يوضّح عدد الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية للأخطاء الشائعة (ن=237).

ترتيب شيوع الأخطاء	النسب المئوية للإجابات الخاطئة	عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة	عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة	رقم السؤال	ترتيب شيوع الأخطاء	النسب المئوية للإجابات الخاطئة	عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة	عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة	رقم السؤال
33	34.4	116	221	24	3	76.3	257	80	1
22	45.1	152	185	25	1	81.6	275	62	2
40	30.0	101	236	26	2	77.7	262	75	3
17	50.7	171	166	27	32	36.5	123	214	4
30	37.4	126	211	28	23	43.9	148	189	5
16	51.0	172	165	29	10	59.1	199	138	6
12	55.5	187	150	30	9	62.0	209	128	7
8	63.5	214	123	31	26	40.7	137	200	8
27	39.5	133	204	32	36	32.9	111	226	9
25	42.1	142	195	33	6	67.1	226	111	10

د. إياد عبد الجواد، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الثالث، يوليو 2018

ترتيب شروع الأخطاء	النسب المئوية للإجابات الخاطئة	عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة	عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة	رقم السؤال	ترتيب شروع الأخطاء	النسب المئوية للإجابات الخاطئة	عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة	عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة	رقم السؤال
43	29.4	99	238	34	4	70.6	238	99	11
28	38.3	129	208	35	5	70.3	237	100	12
42	29.7	100	237	36	11	55.5	187	150	13
31	36.8	124	213	37	29	37.7	127	210	14
46	19.3	65	272	38	13	55.2	186	151	15
45	23.7	80	257	39	39	31.2	105	232	16
41	30.0	101	236	40	35	33.5	113	224	17
19	46.6	157	180	41	38	32.6	110	227	18
20	46.3	156	181	42	24	43.0	145	192	19
37	32.9	111	226	43	14	54.6	184	153	20
18	48.1	162	175	44	15	53.7	181	156	21
34	34.4	116	221	45	7	66.5	224	113	22
44	26.1	88	249	46	21	45.4	153	184	23
	%53	8220	7282	الاختبار ككل					

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق ما يأتي:

أ- أن فقرتين من فقرات الاختبار لم تشكلا خطأ شائعاً لدى أفراد العينة، حيث كانت النسبتان المئويتان لهما أقل من النسبة التي اعتمدها الباحث لشيوع الخطأ، بناء على ما أقرته الدراسات السابقة، وهي (25%) فأكثر، فقد حصلت الفقرة (38) من الاختبار على نسبة خطأ (19.3%)، وحصلت الفقرة (39) على نسبة خطأ (23.7%).

ب- أن باقي فقرات الاختبار شكّلت أخطاء شائعة، حيث تراوحت نسب شيوع الخطأ فيها ما بين (26.1%) إلى (81.1%)، أما نسبة شيوع الأخطاء في فقرات الاختبار ككل، فبلغت (53%). وقد تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البكر والوهبي (2009) التي أشارت نتائجها إلى أن الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً بلغت (78%)، ومع دراسة الخرمان (2011) التي أشارت

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

نتائجها إلى أنّ الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً في مستوى الفكرة بلغت (53.6%)، وكذلك مع دراسة (Al Shammari, 2012) التي أظهرت نتائجها شيوع الأخطاء اللغوية في إجابات الطلاب. ويرى الباحث أنّ هذه النسب من شيوع الأخطاء قد تعود لعدة أسباب منها ما رآه (الأحول، 2015) من أنّ مناهجنا التعليمية هي مناهج مفككة الأوصال، قائمة على عزل جوانب الأداء اللغوي، وهذا لن يصل بأهل اللغة إلى بر الأمان، ذلك أنّ تعليم اللغة العربية في ظلّ الموادّ الدراسيّة المنفصلة بعضها عن بعض: أهدافاً، وأداءً، وكتباً، وتقويماً، يتعارض مع طبيعة اللغة العربيّة باعتبارها وحدة متكاملة، كما يتعارض مع طبيعة نمو المتعلّمين التي تسير في اتجاه متوازن ومتكامل، كما أرجع (زايد، 2006) شيوع الأخطاء إلى عدم الاستقرار الانفعاليّ والعقليّ والجسديّ عند الطّلبة. كما ترى دراسة (NAAMA, 2008) أنّ من الأسباب التي قد تكون سبباً لشيوع هذه الأخطاء، هي أنّ محاكاة أخطاء الطلاب تتمّ في ضوء اللغة العربيّة القياسيّة، في ظلّ استخدام الطّلبة للغة الحياتيّة (اللهجات المحليّة) ولغة الصحافة والإذاعة والتلفاز. وفي ذلك إشارة إلى الازدواجيّة في الاستخدام بين اللغة العربيّة واللهجات المحليّة.

وفي اتجاه آخر يرى الباحث أنّ وسائل التكنولوجيا الحديثة، خاصّة شبكات التواصل الاجتماعيّ تسهم في زيادة الأخطاء الشائعة لدى الطّلبة، وهذا الرأي خالف فيه الباحث (الأحول، 2015: 7) الذي رأى أنّه من التعسّف وعدم الإنصاف أن تلصق زيادة الأخطاء اللغوية الشائعة بالأجهزة التكنولوجيّة الحديثة التي يكثر انتشارها كأدوات للتواصل الاجتماعيّ.

ث- يوجد تفاوت بين نسب شيوع الأخطاء التي تقيسها البنود الاختباريّة، فقد حصل (17) بنداً على نسب شيوع للأخطاء أعلى من (50%) وهي مرتبة تنازلياً كما يلي: بند (2) ونسبته (81.6%) الذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا "اللهم استبدل أهل الفساد بأهل الصلاح" فمع الفعل (بدل- استبدل) تتصل الباء بالمتروك، ثمّ البند (3) ونسبته (77.7%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "بين أونة وأخرى". والصحيح، بين أوان وأخر، ثمّ البند (1) ونسبته (76.3%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "تتابع الأمر عن كذب" والصحيح، نتابع الأمر من كذب، فالكذب هو القرب، ثمّ البند (11) ونسبته (70.6%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "مدينة مومباسا هي ثاني أكبر مدينة في كينيا" والصحيح، "مدينة مومباسا هي الثانية بعد أكبر مدينة في كينيا"، ثمّ البند (12) ونسبته (70.3%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "تعرف على كذا"، والصحيح

"تعرف إلى كذا" لأن تعرف على أصبح عريفاً عليه، ثم البند (10) ونسبته (67.1%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "ينبغي على كل مسلم أن يفعل الخير"، والصحيح، ينبغي لكل مسلم أن يفعل الخير. قال تعالى: ﴿لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ﴾. (يس:40)، ثم البند (22) ونسبته (66.5%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "لم يرسل المغترب رسالة لأهله في الثلاث سنوات الأخيرة، والصحيح، لم يرسل إلينا رسالة في ثلاث السنوات الأخيرة. لأنه إذا كان العدد مضافاً وأردت تعريفه، عرفت المضاف إليه، فيصير الأول مضافاً إلى معرفة، ثم البند (31) ونسبته (63.5%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "فلان عاطل عن العمل"، والصحيح، "فلان عاطل من العمل" معناها: خالٍ، ومثاله قول أبي تمام: (أبو تمام، ب ت: 246).

لا تتكري عطل الكريم من الغنى فالسيلُ حربٌ للمكانِ العاليِ

ثم البند (7) ونسبته (62.0%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "اعتبرت زيداً صديقاً" والصحيح، "عددت زيداً صديقاً" لأن اعتبرت: اتخذته عيرة وعظة. كقوله تعالى في سورة ص: ﴿وَقَالُوا مَا لَنَا لَا نَرَىٰ رِجَالًا كَمَا نَعُدُّهُمْ مِنَ الْأَشْرَارِ﴾. (ص: 62)، ثم البند (6) ونسبته (59.1%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "هذا الأمر الغير صحيح" والصحيح، هذا الأمر غير الصحيح، ثم البند (13) ونسبته (55.5%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا عمّن انصرف قبل قليل: "غادر فلان قبل برهة"، والصحيح، غادر فلان قبل هنيهة. لأن البرهة: الحين الطويل من الدهر، ثم البند (30) ونسبته (55.5%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "جاءوا من كل صَوْبٍ وَحَدْبٍ"، والصحيح، جاءوا من كل صَوْبٍ وَحَدْبٍ، وهو الغليظ المرتفع من الأرض، ثم البند (15) ونسبته (55.2%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "لدينا إمكانيات لعمل مشاريع بحثية تخدم بلدنا" والصحيح، لدينا إمكانيات لعمل مشاريع بحثية تخدم بلدنا، ثم البند (20)، ونسبته (54.6%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "حدثته حين وقف أمامي"، والصحيح، حدثته حين وقف تجاهي. وقف أمامي: أي مديراً ظهره، ثم البند (21) ونسبته (53.7%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "انضموا إلى بعضهم البعض"، والصحيح، انضم بعضهم إلى بعض، ثم البند (29) ونسبته (51.0%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "أصغى المصلون للخطيب" والصحيح، أصغى المصلون إلى الخطيب، قال تعالى: ﴿وَلْتَصْغِي إِلَيْهِ أَفئدة الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ﴾.

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

(الأنعام: 113)، ثم البند (27) ونسبته (50.7%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "أضاع الطالب مُسَوِّدَةً كتابه" والصحيح، أضاع الطالب مُسَوِّدَةً كتابه. أما البنود الاختبارية التي حصلت على نسبة شيوع خطأ أقل من (50%) فهي بالترتيب التنازلي: البند (44) ونسبته (48.1%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع كقول المعلم لطلابه: "علمت أن خطأ ورد في الامتحان، لذلك لزم التنويه". والصحيح، أن يقول المعلم لطلابه: علمت أن خطأ ورد في الامتحان، لذلك لزم التنويه. نوّه بالشيء، رفع ذكره وشهرته، قال صفّي الدين الحلّي: (صفّي الدين الحلّي، 2009: 305).

فكيف أروم أن أجزيك صنعا وأيسرُ صنعك التنويه باسمي

ثم البند (41) ونسبته (46.6%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "كلا الرجلين ذهباً" و"كلتا المرأتين صامتا" والصحيح، كلا الرجلين ذهب. كلتا المرأتين صامت. لأن (كلا- كلتا) اسمان مفردان وُضعا لتأكيد الاثنين، ولا يدلان في ذاتهما على التثنية. قال تعالى: ﴿كلتا الجنين آتت أكلفها﴾. (الكهف: 33)، ثم البند (42) ونسبته (46.3%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "تأسفُ لهذا العطلِ الفني" والصحيح، تأسفُ على هذا العطلِ الفني، قال تعالى: ﴿وقال يا أسفَى على يوسف﴾. (يوسف: 84)، ثم البند (23) ونسبته (45.4%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "أجاب الطالب على السؤال" والصحيح، أجب الطالب السؤال/ عن السؤال، ثم البند (25) ونسبته (45.1%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "احتجّ على قوله" والصحيح، استنكر قوله، لأن (احتجّ) أتى بالحجّة، ثم البند (5) ونسبته (43.9%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "أثر فلان على فلان"، والصحيح، أثر فلان في فلان أو به، ثم البند (19) ونسبته (43.0%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "استأذن منه"، والصحيح، استأذنه. قال تعالى: ﴿استأذنك أولو الطول منهم﴾. (التوبة: 86)، ثم البند (33) ونسبته (42.1%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "اقتبس الكاتب عن فلان بعض آرائه". والصحيح، اقتبس الكاتب من فلان بعض آرائه. فالفعل (اقتبس) يتعدى بـ"من" لا بـ"عن" ف(من) هنا للتبويض. قال تعالى: ﴿انظرونا نقتبس من نوركم﴾. (الحديد: 13)، ثم البند (8) ونسبته (40.7%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "دوّنت الملاحظات من قبل اللجنة"، والصحيح، دَوَّنتِ اللجنة الملاحظات، ثم البند (32) ونسبته (39.5%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "اختلف الشركاء على تقسيم الرّيح"،

والصحيح، اختلف الشركاء في تقسيم الريح، فمعنى (في) السببية أو التعليل. قال تعالى: ﴿وَإِنَّ الَّذِينَ اختلفوا فيه لفي شك منه﴾. (النساء: 157)، ثم البند (35) ونسبته (38.3%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "يتسابق عماد مع عصام في المطارحة الشعرية" والصحيح، يتسابق عماد وعصام في المطارحة الشعرية. فصيغة (تفاعل) من صيغ المشاركة تقتضي تعديد الفاعل، فإذا كان الفاعل مفرداً في اللفظ، وجبت بعده الواو. ثم البند (14) ونسبته (37.7%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "يجب أن نتأكد من حدوث كذا" والصحيح، يجب أن نتحقق أو نتيقن من حدوث كذا، ثم البند (28) ونسبته (37.4%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "سوّلت له نفسه بالسفر" والصحيح، سوّلت له نفسه السفر. ثم البند (37) ونسبته (36.8%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "حرم الرجل ابنته من حقها" والصحيح، حرم الرجل ابنته حقها. فالفعل هنا يتعدى من غير الحاجة إلى حرف جر. قال جرير: (جرير، 1986: 476).

إِنَّ الَّذِي حَرَّمَ الْمَكَارِمَ تَغْلِيًّا جعل النبوة والخلافة فينا

ثم البند (4) ونسبته (36.5%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "فشل في دراسته" والصحيح، أخفق في دراسته. لأنّ الفشل الضعف والترخي، قال تعالى: ﴿وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحَكُمْ﴾. (الأنفال: 46)، ثم البند (24) ونسبته (34.4%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "جاءه في طلب الدين" والصحيح، جاءه يطالبه بالدين، ثم البند (45) ونسبته (34.4%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "قارن بين أسماء الشرط المبنية والمعربة" والصحيح، وازن بين أسماء الشرط المبنية والمعربة؛ لأنّ المقارنة لا تعني إلا المشابهة والمصاحبة والملاصقة. قال طرفة بن العبد (طرفة بن العبد، 2002: 32).

عن المرء لا تسأل وسل عن قرينه فكلّ قرين بالمقارن يقتدي

ثم البند (17) ونسبته (33.5%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "لم أدر أجراء وسيم أم تميم" والصحيح، لم أدر أوسيم جاء أم تميم. فالهمزة لإدراك التعيين، والتعيين بين وسيم وتميم. ثم البند (9) ونسبته (32.9%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع: "تحسباً من كل طارئ" والصحيح، تحسباً لكل طارئ؛ لأنّ معنى تحسباً: استعداداً ل. ثم البند (43) ونسبته (32.9%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "ليس من شيم العربيّ التّصنُّتُ على كلام جيرانه" والصحيح، ليس من شيم العربيّ التّصنُّتُ على كلام جيرانه. ثم البند (18) ونسبته (32.6%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا:

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

"ما زرتَه أبداً" والصحيح، ما زرتَه قَطُّ؛ لأن أبداً ظرف زمان للمستقبل. لن أزره أبداً. قال تعالى: ﴿ولن يتمنوه أبداً بما قدمت أيديهم﴾. (البقرة: 95). ثم البند (16) ونسبته (31.2%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "فلان أمين عام المؤسسة، وفلان نائب أمين عام المؤسسة" والصحيح، فلان أمين المؤسسة العام. نائب الأمين العام للمؤسسة؛ فلا يجوز الفصل بين المضاف والمضاف إليه في النعت، ثم البند (26) ونسبته (30.0%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "مشى طويلاً ثم جلس ليرتاح" والصحيح، مشى طويلاً ثم جلس ليستريح. ارتاح بمعنى أحبّ ومال. ثم البند (40) ونسبته (30.0%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "أوصيتُ والدك عليك خيراً" والصحيح، أوصيتُ/وصيتُ والدك بك خيراً. لأنّ الفعل لا يستعمل معه إلا حرف الباء. قال تعالى: ﴿ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون﴾. (الأنعام: 153). ثم البند (36) ونسبته (29.7%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "قلّما نجد خلوّ مجتمع ما من آفة الغيبة"، والصحيح، قلّما يخلو مجتمع ما من آفة الغيبة؛ فلسنا بحاجة في هذا السياق إلى فعل مساعد. ثم البند (34) ونسبته (29.4%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "إنّ الوالد عندما يضرب ولده، لا يظلمه، إنما يحافظ عليه" والصحيح، إنّ الوالد عندما يضرب ولده لا يظلمه، بل يحافظ عليه؛ لأنّ (بل) للإضراب، و(إنّما) للقصر. وأخيراً البند (46) ونسبته (26.1%)، والذي يرتبط بالخطأ الشائع في قولنا: "بسبب ضيق الوقت، سألقي في الحفل كلمة موجزة؛ فالمقتضب: الكلام الذي ألقى من دون رويّة، أو المرتجل.

وتمت الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق دالة في مستوى الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كليات التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير النوع (طالبات- وطلاب)؟ باختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $05 \geq \alpha$. في الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كليات التربية تعزى لمتغير النوع (طالبات- وطلاب). حيث حسب الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتوصّل إلى قيمة (t) بين مجموعتي الطالبات والطلاب والجدول الآتي يوضّح ذلك:

الجدول (4) نتائج اختبار (T-test) في الأخطاء اللغوية الشائعة بين مجموعتين مستقلتين حسب متغير النوع

الاختبار	الحالة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة sig	مستوى الدلالة
	طالبات	209	21.56	4.97	-0.24	0.81	غير دالة إحصائياً
	طلاب	128	21.69	4.41			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطالبات والطلاب في الأخطاء اللغوية الشائعة، وقد تشابهت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (بركات، 2009) و(أحمد وأحمد، 2012) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الشائعة لديهم. لكنها اختلفت مع دراسة (صوالحة، 2016) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في تكرارات الأخطاء الشائعة بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

ويرجع الباحث عدم وجود فروق بين الطالبات والطلاب إلى أنهم جميعهم يملكون الظروف نفسها، سواء أكانت الحياتية أم التعليمية أم الأسرية الثقافية، إضافة إلى أن البرامج التعليمية التي تقدم للطلاب هي نفسها التي تقدم للطالبات، وقد وافق هذا الرأي (زايد، 2006)، الذي أكد على عدم وجود فروق بين الجنسين للسبب نفسه.

وتمت الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّ على: هل توجد فروق دالة في مستوى الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى تعزى لمتغير التخصص (تدريس اللغة العربية- وتدريس تخصصات أخرى)؟ باختبار صحة الفرض الثاني الذي نصّ على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$. في الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة قسم المناهج والتدريس في كلية التربية تعزى لمتغير التخصص (تدريس اللغة العربية- وتدريس تخصصات أخرى). حيث حسب الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتوصل إلى قيمة (t) بين المجموعتين والجدول الآتي يوضح ذلك:

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

الجدول (5): نتائج اختبار (T-test) في الأخطاء اللغوية الشائعة بين مجموعتين مستقلتين

حسب التخصص

مستوى الدلالة	قيمة sig	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	الاختبار
دالة إحصائية	0.00	4.19	3.89	20.57	172	تدريس اللغة العربية	
			5.32	22.69	165	تدريس تخصصات أخرى	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية في الأخطاء اللغوية الشائعة بين تخصص تدريس اللغة العربية وتدريس التخصصات الأخرى: تعليم المرحلة الأساسية، وتدريس الاجتماعيات، وتدريس العلوم، وتدريس الرياضيات، لصالح التخصصات الأخرى، أي أن المتوسط الحسابي للأخطاء الشائعة لدى التخصصات الأخرى (22.69) أعلى من المتوسط الحسابي لتخصص تدريس اللغة العربية (20.57). ويرجع الباحث ذلك إلى أن طلبة تخصص اللغة العربية قد يكونون أكثر اهتمامًا باللغة لأنها تخصصهم، أو لأنهم يهتمون بها حرصًا على اجتياز اختبارات، أو بسبب دراسة مساقات لغوية لا يدرسها طلبة التخصصات الأخرى، كما يرجع الباحث ذلك إلى أن الطلبة في التخصصات الأخرى يعدون أنفسهم في حلّ من الالتزام بالقواعد اللغوية.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بالآتي:

- اهتمام محاضري اللغة العربية في الجامعة بتبصير الطلبة بالأخطاء الشائعة، وتعديلها.
- التزام محاضري الجامعة خاصة في قسم اللغة العربية بالتحدث باللغة العربية الفصيحة.
- إخضاع طلبة تخصص تدريس اللغة العربية لاختبارات كفاءة لغوية كشرط لالتحاقهم بالتخصص.
- إخضاع المحاضرين الراغبين في العمل في الجامعة لمقابلات شفوية تضمن امتلاكهم للحد الأدنى من التحدث باللغة العربية.
- عقد دورات تدريبية للمحاضرين والطلبة تتناول الأخطاء اللغوية الشائعة، وكيفية تجنبها.
- عقد اجتماعات وورش عمل لبيان خطورة شيوع الأخطاء اللغوية لدى طلبة الجامعة.
- رصد الجامعة لمكافآت تشجيعية لمن يمتلك مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة من الطلبة.
- تخصيص مساق (متطلب جامعة) في الخطة الجديدة حول الأخطاء الشائعة، يدرسه الطلبة جميعهم وفي كل التخصصات.

د. إياد عبد الجواد، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الثالث، يوليو 2018

- إنشاء إذاعة مسموعة في الجامعة هدفها الارتقاء باللّغة العربيّة، وكيفيّة توظيفها.
- إنشاء مختبرات لغويّة لطلبة تخصص اللّغة العربيّة، وطلبة التخصصات الأخرى.
- زيادة عدد ساعات مساقات اللّغة العربيّة، ليصبح كل مساق له جانبان: نظريّ، وعمليّ تطبيقيّ.
- ضرورة التزام الطّلبة خاصّة تخصص اللّغة العربيّة بمهارات اللّغة العربيّة في الاختبارات الجامعيّة.
- عرض الاختبارات الجامعيّة على مختصّين لغويّين لتصحيح الأخطاء الشّائعة فيها قبل توزيعها على الطّلبة.

مقترحات الدّراسة:

يقترح الباحث إجراء الدّراسات الآتية:

- إجراء دراسة تريبويّة لرصد أسباب شيوع الأخطاء الشّائعة لدى طلبة الجامعات، وتضع تصوراً للقضاء عليها.
- إعداد برامج لغويّة لتنمية الأداء اللغويّ لدى طلبة الجامعات.
- إجراء دراسة تكشف فاعليّة المنحى التكامليّ في تدريس مساقات اللّغة العربيّة لطلبة الجامعة على اكتسابهم لمهاراتها.

مراجع الدّراسة:

- أحمد، نصر الدّين وأحمد، ظهير (2012) "الأخطاء الشّائعة في كتابات طلاب وطالبات اللّغة العربيّة بالجامعة الإسلاميّة العالميّة بإسلام آباد: الأسباب ومقترحات العلاج" مجلة التّربية (جامعة الأزهر)- مصر، ع (151) ج (3)، 457-509.
- الأحول، أحمد (2015) "أثر التّكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى طّلاب كليّة التّربية بجامعة الجوف بالمملكة العربيّة السعوديّة في استخدامهم وسائل الاتّصال الحديثة" مجلة كليّة التّربية (جامعة أسيوط)، (31)، (3)، 1-61.
- البكر، فهد والوهبيّ، منيرة (2009) "الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى طالبات الصّفّ الثالث المتوسّط: تشخيصها وأسبابها" مجلة جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة- العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، (8) 70-111.
- الحليّ، صفّي الدين (2009) "ديوان صفّي الدين الحليّ"، دار صابر- بيروت.

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

- الخرماني، عابد (2011) "تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في محافظة جده في ضوء بعض معايير الفكرة والأسلوب وحسن الأداء" مجلة عالم التربية - مصر، ع (35)، 267-316.
- الخطفي، جرير بن عطية (1986) "ديوان جرير" دار بيروت للطباعة والنشر.
- الطائي، حبيب بن أوس (1998) "ديوان الحماسة" دار الكتب العلمية، ط1.
- العبري، خالد بن هلال (2006) "أخطاء لغوية شائعة" مكتبة الجيل الواعد، مسقط، عمان، ط1.
- العجمي، منى وبيدس، هالة (2015) "تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية" مجلة دراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية (الأردن)، مج (42)، ملحق (1)، 1087-1108.
- العدناني، محمد (1983) "معجم الأخطاء الشائعة" مكتبة لبنان- بيروت، ط2.
- المعاينة، إيمان (2009) "بعض الأخطاء الشائعة في اللغة العربية" رسالة المعلم- الأردن، المجلد (48)، العدد (2)، ص 97-101.
- بركات، زياد (2009) "دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين" مجلة دراسات- العلوم التربوية- (الأردن)، مج (36) ملحق، 1-16.
- بن العبد، طرفة (2002) "ديوان طرفة بن العبد"، دار الكتب العلمية، ط3.
- حسين، أحمد ورسلان، مصطفى ويونس، فتحي (2014) "تحليل الأخطاء كمدخل لعلاج الصعوبات والأخطاء اللغوية الشائعة في تعليم اللغات الأجنبية" مجلة القراءة والمعرفة، ع (148)، 257-280.
- حماد، شريف والغلبان، سليمان (2008) "الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة/ منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية (1)" مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات- (فلسطين)، ع (14)، 145-168.
- زايد، فهد (2006) "الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية" دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

د. إياد عبد الجواد، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الثالث، يوليو 2018

- سلطان، سلوى (2010) "أخطاء التلاميذ الشائعة في الكتابة والإملاء" مجلة التطوير التربوي- (سلطنة عمان)، مج (9)، ع (60)، 15- 17.
- سلطان، صفاء (2009) "الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة: تشخيصها ومقترحات علاجها" مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس- (السعودية)، مج (3)، ع (1)، 243- 270.
- صافار، صالح (2016) "الدلالة في كتب الأخطاء الشائعة: العربية الصحيحة لأحمد مختار عمر أنموذجاً" مجلة التربوي- كلية التربية بالخمس- (جامعة المرقب) ع (9)، 31- 57.
- صوالحة، عونية (2016) "الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تشخيصية" مجلة التربية (جامعة الأزهر)- مصر، مج (1)، ع (167)، 279- 313.
- عبد المجيد، عواطف والعوفي، مها (2015) "فاعلية استراتيجية لعب الأدوار في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية" مجلة العلوم التربوية (جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا)، ع (2)، 86- 106.
- عمر، أحمد مختار (1993) "أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين" عالم الكتب، القاهرة، ط2.
- محجوب، ثريا (2001) "الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي: تشخيصها وعلاجها" مجلة كلية التربية (جامعة طنطا)، ع (30)، مج (1)، 128- 163.
- محمد، عوض (2005) "أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الدويم: أسبابها وطرق علاجها" مجلة دراسات تربوية (السودان)، مج (6)، ع (12)، 2- 33.
- مسعود، محمد وصالح، إيمان والقاضي، رضا (2015) "أثر توظيف نمط التفاعل في محرّرات الويب التشاركية لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلاب المرحلة الثانوية" مجلة دراسات تربوية واجتماعية (مصر)، مج (21)، ع (3)، 1011- 1058.

المراجع الأجنبية:

- Mansour, Mohammed Salman(2009) " Errors in the Use of English Passive Construction" Magazine of the university(AI- JAMEAI) – Libya, No.17, pp91- 112.

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلبة...

- Naama, Abbas N(2008)" Analysis Of Errors Made By Yemeni University Students In The Area Of Grammatica Translation Of Sentences". Edu Search, No(9), Pp 43- 62.

-AL Ghazo,Manal(2008)" Interlingual Errors In The Writings of Arabic Speaking Students learning English AS A Foreign Language". Journal of Faculty of Education - Ain Shams - Egypt –No.(32), part (1), PP. 1-26.

-Al Shammari, Abbas(2012)" College Students common Errors in English Grammar" Journal of Faculty of Education - Al-Azhar University, No.150, part(1), pp775- 801.