الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات

سلمان إسماعيل وزو*

(الإيداع: 10 حزيران 2024، القبول: 18 آيلول 2024)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرُّف الأخطاء اللُّغويَّة الكتابيّة (الإملائيَّة والنحويَّة) لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات. لتحقيق هدف البحث؛ اعتُمد المنهج الوصفيّ التحليليّ، وبُنيت قائمة بالأخطاء اللُّغويَّة (الإملائيَّة والنحويَّة) تكوّنت من (71) خطأ لغويًّا، بواقع (29) خطأ نحويًّا، و(42) خطأ إملائيًّا، وفي ضوء هذه القائمة قام الباحث بتحليل (150) ورقة من الأوراق الامتحانية لطلبة السنة الرابعة في كلية التربية بدير الزور والرقة المتقدّمين إلى الامتحان العمليّ لمادة اللُّغة العربيَّة في العام الدراسيّ 2022–2023. وأظهرت نتائج التحليل أنّ الأخطاء اللُّغويَّة التي بلغت درجة الشيوع المقدرة بنسبة (25%)، هي (17) خطًا نحويًا و(24) خطأ إملائيًا. كما ظهر أنَّ أعلى الأخطاء النحويَّة تكرارًا وشيوعًا لدى الطلبة هو: عدم مناسبة علامة الإعراب الفرعية للموقع الإعرابيّ للاسم بنسبة شيوع (98.67%)، أمّا أعلى الأخطاء الإملائيَّة تكرارًا وشيوعًا لدى الطلبة فهو: إهمال إثبات الشدّة أو إثباتها في موضع غير صحيح بنسبة شيوع (100%). كما أنَّ نسبة الأخطاء الإملائيَّة لدى طلبة كلية التربية بلغت (66%) وهي أكثر شيوعًا من الأخطاء النحويَّة التي بلغت (34%) من مجموع الأخطاء اللُّغويَّة. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة شيوع الأخطاء اللغويَّة لدى طلبة كلية التربية تبعًا لاختلاف الكلية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة، طلبة كلية التربية، تحليل محتوى.

*عضو هيئة تدريسيّة (مدرّس) في كلية التربية، جامعة الفرات.

Common Linguistic Errors among Education College Students at Al-Furat University

Salman Ismail Wazzo*

(Received: 10 June 2024, Accepted: 18 September 2024)

Abstract

The research aimed to identify written linguistic errors (spelling and grammatical) among students of the College of Education at Al-Furat University. To achieve the research objective; The researcher adopted the descriptive analytical method, The researcher compiled a list of linguistic errors (spelling and grammatical) consisting of (71) linguistic errors, including (29) grammatical errors, and (42) spelling errors. With this list, the researcher analyzed (150) exam papers for fourth-year students at the College of Education in Deir ez-Zor and Raqqa who took the practical exam for the Arabic language subject in the year 2022-2023. The results of the analysis showed that the linguistic errors, which were common at a rate of (25%), were (17) grammatical errors and (24) spelling errors. It also appears that the most frequent grammatical errors among students are: The sub-grammatical mark does not fit the grammatical position of the noun at a rate of (98.67%). The most frequent spelling errors among students are: Do not write the stress or add it in a wrong place (100%).Also, the percentage of spelling errors among College of Education students is (66%), which is more common than grammatical errors, which amounted to (34%) of the total linguistic errors.The results also showed that there were no differences in the degree of prevalence of linguistic errors among students of the College of Education depending on the college.

Keywords: common linguistic errors, students of the College of Education, content analysis.

*Faculty member (teacher) at the College of Education, Al-Furat University.

1. مقدمة

تقوم اللُّغة على أربع مهارات متكاملة تقع إمّا في جانب الإرسال (التكلّم والكتابة)، وإمّا في جانب الاستقبال (الاستماع والقراءة). ومن خلال هذه المهارات تؤدي اللُّغة وظيفتها في الاتّصال. وعلى الصعيد التعليمي تزداد أهمية اكتساب المتعلِّم هذه المهارات، فهي عنصرٌ أساس في التعليم والتعلُّم، وتعلُّم كل منها يؤدي إلى الارتقاء في تعلُّم الأخرى؛ فهي «تتآلف وتتآزر معًا لتشكّل الوجه العمليّ للكفاءة اللُّغويَّة التي يطمح تعليم اللغات ضمن أفضل الشروط إلى تحقيقها» (عمار، 2002، 151). وكلّما برع المتعلّم فيها تشكّلت شخصيته واتسعت مداركه، وصار أقدر على فهم النصوص، والتواصل الفعّال، والتعبير عن فكره وإدارة معاملاته اليومية، وأجدر بفهم تعبيرات الآخرين.

وبما أنَّ اللُّغة وسيلة التعبير والتفاهم، فإنّ إتقان لغةٍ ما يقتضي التمكُّن من استعمالها على الصعيدين الشفويّ والكتابيّ. ومهارة التكلُّم في ضرورة التمكُّن أسبق من مهارة الكتابة؛ لأنَّ اللُّغة عُرفت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، والمواقف الحياتية التي يستعمل فيها الفرد التعبير عن حاجاته مشافهةً أكثر من تلك التي يستعمل فيها التعبير الكتابيّ. إلا أنّ مهارة الكتابة أصبحت بقدرتها على تجاوز قيود الزمان والمكان، أكثر ديمومة وأوسع مدى وأبعد تأثيرًا وأغنى مضمونًا من مهارة التعبير الشفويّ، فهي حافظة تراث الأمم، وناقلة حضاراتها عبر القرون، ولغة المراسلات، وترجمان المشاعر. وإن كان المُرسِل في الكلام المباشر يستعين في الفهم والإفهام بلغة الجسد وبالوجود المادي للأشياء المحيطة بالمتخاطِبَينِ، يقع على عاتق الكاتب مهمة تحويل الموقف الخطابيّ بكلِّ معطياته إلى نظام الترميز اللغويّ بشكله الخطيّ، ما يضطره إلى أن يضع في حسبانه ردود فعل القارئ حول مضمون رسالته المكتوبة، واحتمالات تأويلها، فيجتهد في تشذيبها وتنقيتها من كلِّ ما يؤدي إلى الغموض واللبس، كالأخطاء النحويَّة والصرفيَّة والإملائيَّة.

وللّغة العربيَّة نظام لغويّ يميزها من غيرها من اللغات، يتمثَّل في مجموعة من القوانين والأحكام الصوتيّة والصرفيّة والنحويَّة والدلاليّة والكتابيّة التي تحكمها، وتخضع لها ألفاظها وعباراتها المنطوقة والمكتوبة، فتُعين المتخاطِبِينَ على التَّفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات (زايد، 2006، 11). ولكن! على ما في أحكام اللُّغة العربيَّة من إحكام؛ عانت من أخطر الظواهر التي تهدّدها وجودًا وحضارة وثقافة، فقد شاع اللحن على الألسن، وكثُر الانحراف عن الصحّة اللُّغويَّة، وتفشّت ظاهرة الضعف في الأداء اللغويّ –قولًا وكتابةً– بين المتعلّمين عمومًا، والجامعيين منهم على وجه الخصوص.

ويعنى هذا البحث بالأخطاء النحويَّة والإملائيَّة التي طالت إحدى المهارات اللُّغويَّة الأربع، وهي مهارة الكتابة التي يجب فيها أن يراعى الرسم الصحيح للكلمات وفقًا للقواعد اللُّغويَّة مراعاةً تجعلها سهلة القراءة ممكنة الفهم. ودراسة الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة على قدر كبير من الأهمية؛ فهي تلقي الضوء على أسباب الظاهرة، فإن كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من المفحوصين دلّ ذلك على وجود سبب مشترك تُعزى إليه الأخطاء، ومن ثم بذل الجهد لبناء مناهج وبرامج على أساسها لتكون سبيلًا مستقيمًا لعلاجها (طعيمة والشعيبي، 2006، 122).

تأسيسًا على ما سبق، وانطلاقًا من تفشي ظاهرة الضعف اللغويّ في كتابات طلبة كلية التربية في جامعة الفرات، رأى الباحث أن يقدّم في هذا البحث تصوّرًا عن الأخطاء اللُّغويَّة الكتابيّة الأكثر شيوعًا لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات؛ ليصار إلى معرفة أسبابها ومعالجتها في أبحاث لاحقة.

2. مشكلة البحث

على الرّغم من أهمية إتقان المتعلّمين الجامعيّين مهارات اللُّغة العربيَّة، ولا سيما مهارتي التكلُّم والكتابة الأكثر استعمالًا في العملية التعليمية والحياة العملية؛ لاحظ الباحث من خلال عمله بمجال التعليم الجامعيّ ضعفًا كبيرًا لدى طلبة كلية التربية في الأداء اللغويّ، فيرتبك أحدهم في التعبير الشفويّ إذا ما طُلب إليه أن يعبّر عن فكرته بلغة فصيحة، ويتعثر في قول جملة سليمة، ولا يستطيع في التعبير الكتابيّ أن يكتب عبارتينِ متتاليتينِ خاليتينِ من الأخطاء الإملائيَّة. وقد برز هذا الضعف جليًّا في أوراق إجابات الطلبة عن أسئلة الامتحانات النظريّة والعمليّة؛ إذ تشيع الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة في

كتاباتهم، والغريب أكثر أنّ بعضهم شارف على إنهاء المرحلة الجامعية، وهم على أبواب ممارسة مهنة التدريس، ومن المفترض أن يكونوا متمكنين من مهارات اللُّغة؛ لأنهم معلّمو المستقبل، والقدوة التي سيتعلّم منها الجيل قواعد لغته، ولعلّ من المسلّمات أنّ من لا يملك إحدى مهارات اللُّغة لا يستطيع إعطاءها لغيره.

وفي إطارٍ تشخيصيّ لواقع الأخطاء اللُّغويَّة لدى المتعلّمين؛ أجريت دراسات عربيّة عدّة منها دراسة حماد والغلبان (2008)، ورحيمة وحمد (2013)، وإبراهيم (2013)، وعبد الجواد (2018)، وكاف (2021). وأظهرت النتائج أنّ العينات المستهدفة في البحث تعاني من تدنٍ واضحٍ في درجة امتلاكها لمهارة التعبير الكتابيّ والشفويّ. وتعد هذه النتائج غير مُرْضية على الإطلاق، وخطرة على مستقبل اللُّغة إذا ما وضعنا في الحسبان أنّ ثمة علاقة وطيدة بين صحّة الكتابة والاستيعاب القرائيّ، فلكي يُفهم المكتوب يجب أن تكون كتابته خالية من الأخطاء النحويَّة والصرفيَّة والإملائيَّة (عاشور والحوامدة، 2003، 127)، وأنّ الخطأ في استخدام القواعد النحويَّة والإملائيَّة ينتج عنه إفساد المعنى وغموضه، وتعذُّر الفهم والإفهام (إبراهيم، 2013، 573).

وما سبق كلّه يعدّ دليلًا على وجود مُشكلة تنطلق أساسًا من ضعف الأداء اللغويّ لدى المتعلّمين الجامعيّين، وهذه المشكلة باتت ظاهرة تستحق التوقُّف عندها، والنظر في أبعادها تمهيدًا لتحديد أسبابها، والوصول إلى الحلول المناسبة لها؛ ما حدا بالباحث إلى محاولة **تعرُّف الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات.**

3. **أهمية البحث:** تكمن أهمية هذا البحث في أنّ من المأمول منه أن:

1. يقدّم مدخلًا تشخيصيًّا لأخطاء المتعلمين اللُّغويَّة، ويصنّفها؛ مما يساعد على علاجها بصورة موضوعيّة علميّة.
2. يبصّر المختصين ومخطِّطي المناهج الجامعيّة ومنفذيها بأخطاء المتعلِّمين النحويَّة والإملائيَّة، ليصار إلى مراعاتها عند التخطيط للموقف التعليميّ أو تنفيذه.
3. يُعرِّف المتعلّمين أنفسهم بأخطائهم اللُّغويَّة، ومدى شيوعها لديهم، ممّا يعطيهم رؤية صادقة عن أبعاد المشكلة.
4. يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدّراسات حول مستوى الأداء اللغويّ للمتعلّمين تشخيصًا وتبويبًا وعلاجًا.

4. **أهداف البحث:** سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بناء قائمة بالأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين.
2. تعرُّف درجة شيوع الأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات.
3. الكشف عن الفروق في درجة شيوع الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى الطلبة تبعًا لاختلاف الكلية؟

5. **أسئلة البحث:** سعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين؟
2. ما درجة شيوع الأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى طلبة كلية التربية في جامعة الفرات؟
3. هل هناك فروق في درجة شيوع الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى الطلبة تبعًا لاختلاف الكلية؟

6. **حدود البحث:** اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

بناء قائمة بالأخطاء اللُّغويَّة الكتابية الشائعة، وتحليل الأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في أوراق امتحان العمليّ لمئة وخمسين طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الفرات.

7. **مصطلحات البحث**

1. **الخطأ اللغويّ:** المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغويّ الصحيح. ويكون تصنيف الخطأ ببيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موطن الأخطاء من المباحث اللُّغويَّة (طعيمة، 2004، 308). أمّا **إجرائيًّا** فيُعرِّفه الباحث بأنَّه مجموعة الأخطاء الكتابيّة التي وقع فيها طلبة كلية التربية بجامعة الفرات في أوراق امتحانهم العمليّ، سواء أكانت نحويَّة، أو إملائيَّة. وتقاس هذه الأخطاء بالنسبة المئوية لتكراراتها على بطاقة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

2. **الخطأ الإملائيّ:** قصور المتعلِّم عن المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصور الصوتيّة أو الذهنيّة للحروف، والكلمات مدار الكتابة الإملائيّة مع الصور الخطيّة لها وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المتعارف عليها. أمّا **الخطأ النحويّ** فهو قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة؛ والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة (زايد، 2006، 71).

أمّا **إجرائيًّا** فيُعرِّفه الباحث **الخطأ الإملائيّ والنحويّ** بأنَّه عدم قدرة طلبة كلية التربية بجامعة الفرات على توظيف القواعد الإملائيَّة أو النحويَّة توظيفًا صحيحًا في أوراق امتحانهم العمليّ. وتقاس هذه الأخطاء بالنسبة المئوية لتكراراتها على بطاقة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

3. **كلية التربية:** هي إحدى كليات الجامعات السورية، يُقبل بإحدى تخصصاتها الطلبة الحاصلون على شهادة الثالث الثانوي العلميّ، ويقضون فيها أربع سنوات تعليمية، ليتخرجوا فيها معلّمين مؤهلين للتعليم في رياض الأطفال أو الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ.

8. دراسات سابقة، وتعقيبٌ عليها

عمد الباحث إلى إدراج بعض الدّراسات العربيَّة والأجنبيّة السّابقة التي لها صلّة ببحثه الحالي، والطريقة المتّبعة في عرض هذه الدّراسات اتباع التسلسل التّاريخيّ لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث. يلي ذلك التعقيب عليها، كما يأتي:

فقد أجرى كلٌّ من **رحيمة وحمد (2013)** بحثًا في العراق هدف إلى **تعرُّف الأخطاءَ الإملائيَّة الشائعةَ لدى طلبةِ كلياتِ التربيةِ في الجامعاتِ العراقية (تشخيصٌ وعلاجٌ)**، ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحثان المنهج الوصفيّ التحليليّ، واختارا عينة عشوائية للطلبة من أربع كليات من كليات التربية في الجامعات العراقية، وبلغ العينة المسحوبة منها (194) طالبًا وطالبة، ثمّ طلب الباحثان من عينة البحث كتابة موضوع تعبيري حرّ، ثم استخرجا الأخطاء الإملائيَّة الشائعة التي وقع فيها الطلبة، ومن أهمها: الخطأ بالهمزة الأولية بنسبة (83.5%)، والخطأ بكتابة الألف اللينة بنسبة (67.52%)، وكتابة الضاد ظاءً أو العكس بنسبة (47.42%)، وأعدا في ضوء هذه الأخطاء تمرينات لعلاجها.

وأجرى **ياني وآخرون (Yani et al, 2014)** دراسة في ماليزيا هدفت إلى **تحليل الأخطاء النحويَّة الشائعة في الخطاب الكلامي العربي**، والتحقيق في أسباب الأخطاء التي تعوق تطور طلبة اللُّغة العربيَّة لبرنامج البكالوريوس في الاتصال الدولي في أثناء تطبيق القواعد النحويَّة للغة العربيَّة خلال مقرر الكلام الإقناعيّ العمليّ. تم اختيار عينة قصدية من بين 23 طالبًا كانوا يأخذون هذه الدورة العملية في فصل دراسي أكاديمي في السنة الأولى من دراستهم. وجُمعت البيانات من عروض الطلاب التي طُلب إليهم تقديمها حول موضوع محدد، كما حُلّل الخطاب العمليّ للعينة. وأظهرت النتائج وجود أخطاء نحويَّة كبيرة، أكثرها شيوعاً الخطأ في تطبيق الإعراب التصريفيّ في أثناء الحديث للإقناع لدى الطلاب بلغت نسبتها (22.07%)، وأقلها شيوعاً حذف الفاء الرابطة لجواب أمّا الشرطيَّة بنسبة (1.5%).

وأعدّت **بوعروج (2013)** رسالة ماجستير في الجزائر هدفت إلى تعرُّف **الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة عند الطلبة الجامعيين (طلبة السنة الأولى من الأدب العربي أنموذجًا)**. ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفيّ التحليليّ، وبنت استبانتين وجّهت إحداهما إلى (15) أستاذًا من أساتذة الأدب العربيّ في جامعة العربي بن مهيدي (أم البواقي)، والأخرى إلى (20) طالبًا من طلبة السنة الأولى في هذه الجامعة. وكان من أهم النتائج أنّ أكثر الأخطاء شيوعًا بين طلبة هذه العينة إملائيَّة بالدرجة الأولى تليها النحويَّة ثم الصرفية؛ إذ بلغت نسبة الأخطاء الإملائيَّة (53.22%)، في حين كانت نسبة الأخطاء النحويَّة (31.64%)، أما نسبة الأخطاء الصرفية فبلغت (16.12%) من مجموع الأخطاء.

كما أجرى **الأحول (2015)** بحثًا في السعودية هدف إلى معرفة **أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائيَّة الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربيَّة السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة.** ولتحقيق هدف البحث؛ اتّبع الباحث المنهج التجريبي، وبنى قائمة بالأخطاء الشائعة لتحليل أخطاء الطلاب الكتابية في مواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكترونيّ ومحادثات الهواتف النقالة، واختبار الأخطاء الإملائيَّة، وبرنامجًا

قائمًا على التكامل بين النحو والإملاء، ودليل معلم للاسترشاد في تدريس المعالجة المقترحة. واختار (64) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الجوف، وقسّمهما عيّنتَينِ إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وتوصّلت الدراسة في نتائجها إلى فاعلية المعالجة المقدمة في تحسين مستوى الطلاب في المهارات الإملائيَّة، وتجنُّبهم الكثير من الأخطاء التي كانوا يقعون فيها قبل تدريس البرنامج لهم.

وقام **الصويركي (2018)** ببحث في جدة سعى فيه إلى **تحليل الأخطاء الكتابية النحويَّة لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة** ممن أنهوا مقرر المهارات اللُّغويَّة، ومعرفة أنواعها، وتكرارها، ومحاولة دراسة أسبابها، وتقويمها، واقتراح التوصيات اللازمة للتغلب عليها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث. وقام بتحليل الأخطاء النحويَّة في تعبيرات كتابية لتسعين طالبًا. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الأداء لدى أفراد العينة في المهارات النحويَّة كانت مقبولة، إذ بلغت الأخطاء النحويَّة والأخطاء التركيبية (18) نوعًا، ومجموعهما (190) خطًا، وبنسبة قدرها (1.73%) من مجموع الكلمات التي كتبتها العينة التي بلغت (10926) كلمة.

وأعدَّ **عبدالجواد (2018)** بحثًا في غزّة بدولة فلسطين العربيَّة هدف إلى تعرّف **الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة لدى طلبة قسم المناهج والتّدريس في كلّيّة التّربية بجامعة الأقصى**. وتحقيقًا لهدف البحث؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، واختار عيّنة عشوائيَّة بلغت (337) طالبًا وطالبة من طلبة قسم المناهج بكلية التربية بغزة، وبنى قائمة بالأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة بلغت (46) خطأ، ثمّ بنى اختبارًا موضوعيًّا في ضوء القائمة أداة للبحث. ومن النّتائج الّتي توصّل إليها البحث أنّ فقرتين من فقرات الاختبار لم تشكلا خطأً شائعًا لدى أفراد العينة، إذ كانت النّسبة المئويّة لهما أقلّ من النّسبة الّتي اعتمدها الباحث لشيوع الخطأ، بناء على ما أقرّته الدّراسات السّابقة، وهي (25%) فأكثر، وأنّ باقي فقرات الاختبار شكّلت أخطاء شائعة، حيث تراوحت نسب شيوع الخطأ فيها ما بين (26.1%) إلى (81.1%)، أمّا نسبة شيوع الأخطاء في الاختبار ككلّ فبلغت (53%). كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مجموعتي الطّالبات والطلّاب في الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة، وتوجد فروق دالّة إحصائيًا في الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة، بين تخصّص تدريس اللُّغة العربيَّة وتدريس التّخصّصات الأخرى، لصالح التخصّصات الأخرى.

وأجرت **ساري (Sari, 2020)** دراسة هدفت إلى **تعرُّف الأخطاء القواعدية النحويَّة في مهارات التحدث لدى طلاب المدرسة الثانوية الحكومية العليا 12 بيكانبارو**. لتحقيق هدف البحث؛ استخدمت الباحثة أسلوب التحليل الوصفي، واختارت عينة عشوائية من طلبة الصف العاشر بيكانبارو تكوّنت من (214) مستجيبًا، طُبِّق عليهم اختبار التحدُّث، ثم حُسبت نسبة تكرار كلّ نوع من الأخطاء النحويَّة التي يرتكبها الطلاب. وبناء على تحليل البيانات وجد أن إجمالي عدد الأخطاء التي ارتكبها الطلاب هو (125) خطأً؛ (8%) منها أخطاء سوء ترتيب، و(15%) أخطاء في الإضافة، و(18%) منها أخطاء سهو، و(58%) أخطاء في تشوه النطق.

وتناولت دراسة **إسماعيل وآخرين (Ismail et al, 2021)** استخدام النحو العربي في نظام اللُّغة العربيَّة، **وتعرُّف أنواع الأخطاء الموجودة في كتابات طلاب اللُّغة العربيَّة بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية**. اتبع الباحثون المنهج الوصفيّ وحلّلوا الأخطاء وفق نظرية الخطأ لكوردر التي تصنفها إلى أربعة أبعاد، بعد أن طبّقوا اختبارًا كتابيًّا على (25) طالبًا من المدارس والمؤسسات الدينية على مستوى البلاد التحقوا للتو بالجامعة. وهؤلاء الطلاب قد تعلّموا اللُّغة العربيَّة منذ المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية قبل الالتحاق بالمؤسسات العليا. لكن الطلاب ما زالوا يخطئون عند استخدام اللُّغة العربيَّة في كتاباتهم. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن معظم الطلاب ارتكبوا أخطاءً في قواعد الإملاء والمعجم والنحو وبنية الجملة، والأخطاء النحويّة هي الأكثر شيوعًا لدى الطلاب.

أمّا **محمود ومرغني وعلي (2022)** فأجروا بحثًا في جمهورية مصر هدف إلى وضع **تصور مقترح لعلاج الأخطاء الإملائيَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام أنشطة القرائيّة الصفيّة واللاصفيّة**. واعتمد الباحثون المنهج الوصفيّ،

وأعدوا قائمة بالمهارات الإملائيَّة اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغت (10) مهارات رئيسة، و(22) مهارة فرعية، واختبارًا تشخيصيًّا لهذه المهارات، وفي ضوء الاختبار التشخيصي حُصرتِ الأخطاء الإملائيَّة لدى التلاميذ، ثم وضِع التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائيَّة باستخدام أنشطة القرائية الصفية واللاصفية، من خلال إعداد قائمة بالأنشطة الصفية بلغت (3) مجالات رئيسة، و(4) مجالات فرعية، وقائمة بالأنشطة اللاصفية بلغت (3) مجالات رئيسة، و(8) مجالات فرعية، ثم أعدوا التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائيَّة في ضوء هاتين القائمتين.

8-1- تعقيب على الدّراسات السّابقة

توصّل الباحث من خلال استعراضه للدّراسات العربيَّة السّابقة إلى أنّ الدّراسات السّابقة أجريت في فترات زمنية متباينة، وشمل مجتمعها نطاقًا واسعًا من البلدان العربيَّة والأجنبيَّة، وتعدّدت مجالات دراسة أخطاء المتعلِّمين، وهذا يدلّ على أهمية الموضوع الذي حظي باهتمام الباحثين منذ فترة طويلة. وهدفت الدّراسات السّابقة كلُّها إلى تعرُّف الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى عينة البحث، وأضافت بعضها بناء تصور مقترح كدراسة (محمود ومرغني وعلي، 2022)، أو استخدام استراتيجية لعلاج الأخطاء مثل دراسة (الأحول، 2015). واستخدمت الدراسات جميعها المنهج الوصفيّ التحليليّ، ماعدا دراسة (الأحول، 2015) التي استخدمت المنهج التجريبي، وكانت عينة البحث في أغلب الدراسات من طلبة الجامعة، ما عدا دراسة (محمود ومرغني وعلي، 2022) التي طُبِّقت على تلاميذ المرحلة الإعداديّة، ودراسة ساري (Sari, 2020) التي طُبِّقت على طلاب المرحلة الثانويَّة. كما أنَّ أغلب الدّراسات السّابقة أظهرت في نتائجها ضعف الطلاب في القواعد النحويَّة والإملائيَّة وشيوع الأخطاء اللُّغويَّة في كتاباتهم.

يتفق البحث الحالي مع الدّراسات السّابقة في سعيه إلى تعرُّف الأخطاء الكتابية لدى طلبة كلية التربية، إلاّ أنّه يختلف عن أغلبها في تناوله الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة معًا دون الاقتصار على واحدة منها، وفي تطبيقه على بيئة جديدة تختلف عن غيرها في ظروفها وبرامجها وطلابها. وبذلك تعدّ هذه الدراسة، في حدود اطّلاع الباحث، فاتحة الدّراسات المحليّة التي تستقصي درجة شيوع الأخطاء اللُّغويَّة في كتابات طلبة الجامعة. وقد تمت الإفادة من الدّراسات السّابقة في الجانب النظريّ وبناء مشكلة البحث، وتعرُّف قوائم الأخطاء الشائعة.

9. الإطار النظريّ للبحث

يعدُّ مصطلح الكتابة مصطلحًا معقدًا في مجالي تعليم وتعلُّم اللغات؛ فهي ليست عملية آلية تعتمد على رسم الرموز الكتابية رسمًا هجائيًا صحيحًا فقط، بل هي عملية مركبة تتضمن إنشاء المعاني والتعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى القارئ. إنّها تبدأ عند الكاتب من وجود أفكار في عقله، ثم تظهر للقارئ في صورة كلمات وجمل وفقرات مكتوبة، وعند مراجعتها وتقويمها تتم من الشكل الخارجي ثم المضمون؛ لذا، فهي عملية معقّدة تتطلّب مهارات حركية لرسم الحروف والكلمات (الخط)، كما تتطلّب مهارات عقلية للتعبير عن المشاعر والمعاني بكلمات وجمل وفقرات مكتوبة (هجائيًا) كتابة صحيحة. وبهذا، فإن الكتابة بمعناها العام تتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة يُكمل بعضُها بعضًا حتى تؤدي المعنى صحيحًا إلى القارئ، وهذه الأبعاد هي: الخط، الكتابة الهجائيّة، التعبير التحريريّ (إبراهيم، 2013، 573).

تأسيسًا على ما سبق، يمكن القول إنّ الكتابة ترجمة الأصوات المنطوقة أو الذهنية إلى رموز خطية، مكتوبة بطريقة منظمة صحيحة، ولها معنى واضح. وبذلك يعدّ كلُّ ما يخل بالكتابة خطًا ومعنًى من الأخطاء اللُّغويَّة التي يدرسها هذا البحث.

9-1- مفهوم الخطأ اللغويّ

كانت بدايات الوقوف على الأخطاء اللُّغويَّة بالدراسة عند الكسائيُّ (ت 189هـ) بكتابه (ما تَلْحَنُ فيه العامَّة)، ثمّ بعد ذلك انبرى علماء أجلّاء للذود عن العربيَّة، منهم: ابن السِّكِّيت (ت 244 هـ)، والخطابيُّ البستيُّ (ت 388 هـ)، وابن الجوزيِّ (ت 597 هـ)، وصولًا إلى العصر الحديث كإبراهيم اليازجيّ، وشوقي ضيف وغيرهم (العبري، 2006، 12).

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الأخطاء اللُّغويَّة تشخيصًا وعلاجًا؛ شاعت في عصرنا الأخطاء على لسان العرب وفي كتاباتهم شيوعًا مرعبًا يكاد يقضي على استمرارية اللُّغة لولا أنّ الذكر المحفوظ نزل بها.

ومع شيوع هذه الأخطاء تعدّدت تعريفاتها بتعدُّد المجالات التي تقع فيها. وكلُّ التعريفات تتفق في جوهرها حول فكرة واحدة، وهي الميل في الأصوات اللُّغويَّة المنطوقة أو المكتوبة عن الوجه الصحيح، ومن هذه التعريفات:

1) الخطأ اللغويّ مرادف (اللّحن) قديمًا، وهو موازٍ للقول فيما كانت تَلْحَنُ فيه العامَّة والخاصَّة (زايد، 2006، 71).

2) عيب لساني يقوم على تحريف الكلام في اللُّغة، أو قواعد الإعراب، أو القراءة أو تركيب الجملة، ويتمثل اللحن باستخدام كلمة في غير محلها، أو تبديل في نطق بعض الحروف، أو خطأ في نطق عين الفعل، أو في ضبط حركة الإعراب أو في استخدام حروف الجر في غير محلها (التونجي، 2003، 357).

3) الانحراف عمّا هو مقبول في اللُّغة العربيَّة، حسب المقاييس الّتي يتَّبعها النَّاطقون بها. أو الانحراف في الأداء اللغويّ عن قواعد النَّظم العربيّ الفصيح، الخاصَّة بالمتحدِّث الأصليّ، المتّفق عليها، في جانب من جوانب اللُّغة الصَّوتيَّة أو الصَّرفيَّة أو النحويَّة، ويتحدّد الخطأ اللغويّ بمواصفات منها: مخالفة الاستجابة اللُّغويَّة الصَّادرة لما ينبغي أن تكون عليه الاستجابة وفقًا لقواعد اللُّغة العربيَّة، وعدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف اللُّغويَّة، وتكرار صدور هذه الاستجابة، فما يصدر مرة واحدة لا يعدُّ خطأً لغويّا شائعًا (حسين ورسلان ويونس، 2014، 3).

4) الزيادة في حروف الكلمة المقصودة أو نقصانها، أو استبدالها بغيرها أو رسمها بصورة غير صحيحة مما يبطل قراءتها، ويسبب تحريف الكلمة أو تعطيل معناها مما يترتب عليه الغموض (شحاتة، 2004، 323).

5) أخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود، وتسبّب قصور في التعبير الكتابي عما يريد (عطية، 2008، ص181).

6) قصور المتعلمين عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائيَّة مع الصور الخطية لها على وفق قواعد الكتابة الإملائيَّة المحددة أو المتعارف عليها (الجشعمي، 2012، 316).

7) والخطأ اللغويّ عند أبي خضيري المشار إليه في بوعروج هو الخروج عن قواعد اللُّغة الفصحى من حيث القواعد النحويَّة، كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو حروف الجر أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربيَّة، أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة استخدامًا لا يقبله الاستعمال العربي المعروف (بوعروج، 2013، 10).

من استقراء التعريفات السابقة، يمكن القول إن بعضها جعل الخطأ اللغويّ مرادفًا لما سمّاه العرب باللحن (زايد والتويجي)، وجعله بعضهم مقصورًا على الجانب النحويّ (أبو حضيري)، ومنهم من قصره على الجانب الإملائيّ (عطية والجشعمي). ولعل أدق التعريفات هو تعريف (حسين ورسلان ويونس) الذي شمل الخطأ اللغويّ من جوانبه كافة.

9-2- أنواع الأخطاء اللُّغويَّة

تعدَّدت تصنيفات الباحثين للأخطاء اللُّغويَّة بتعدُّدها لدى الطّلبة، ومنها: النحويَّة، والصّرفيَّة، والإملائيَّة، وأخطاء الضَّبط بالشَّكل، وأخطاء دلالات الألفاظ في الاستخدامات اللُّغويَّة (مسعود وصالح والقاضي، 2015، 4). ورأى (سلطان، 2009، 7) أنَّ الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة قد تصيب ستَّة أنظمة (أنساق) للُّغة العربيَّة، وهي: النَّسق الصَّوتيّ: الّذي يختصُّ بكيفيَّة نطق الكلمات، والنَّسق الصَّرفيّ: الّذي يختصُّ ببنية الكلمة، والنَّسق النحويّ: الّذي يختصُّ بترتيب كلمات الجمل، وترتيب الجمل نفسها، والنَّسق الدّلاليّ (المعجميّ والسِّياقيّ): الّذي يختصُّ بمجموع المفردات اللُّغويَّة المتاحة؛ للتَّعبير عن المعاني، ويهتم الدّلاليُّ بدلالات الكلمات والجمل من خلال السّياقات، والنَّسق التَّداوليُّ: الّذي يرشد إلى كيفيَّة استخدام اللُّغة في المواقف الاجتماعيّة، وأخيرًا نسق الرَّسم والتَّحرير الكتابيّ: ويهتمُّ بمدى تطابق الرُّموز المكتوبة مع الأصوات الّتي تمثلها.

أمّا كوردر المذكور في (صيني والأمين، 2000، 150) فيقسّم الأخطاء اللُّغويَّة بطريقة مختلفة إلى: **أخطاء في الأداء الكلامي**، وهي أخطاء غير نظامية (أغلاط) تنتج في أغلب الأحيان عن حالات فيزيولوجية مثل: التوتر والتردد والإرهاق، ويمكن لأي إنسان أن يقع فيها سواء في اللُّغة الأم أو اللُّغة الهدف. **وأخطاء في القدرة اللُّغويَّة**، وهي أخطاء نظامية تنتج

عن جهل المتعلم بالقاعدة اللُّغويَّة، أو التطبيق الناقص لها، وهذه الأخطاء هي الأكثر خطورة من سابقتها؛ لأنها تدل على اختلالات في البنية النسقية للنظام اللغويّ الذي اكتسبه المتعلم.

ويرى الباحث أن من الأخطاء ما يصيب معنى الجملة بالخلل، كالأخطاء النحويَّة والدلالية، ومنها ما يصيب شكل الجملة من دون أن يتأثر المعنى كثيرًا بهذا الخلل الشكلي، كالأخطاء الصرفية والإملائيَّة. ويمكن تعريف هذه الأخطاء على أنّها الاستخدام الخاطئ لقواعد النحو كعدم مراعاة علامة الإعراب الأصلية أو الفرعية في الرفع والنصب والجر، والخطأ الصرفي: هو عدم استعمال القاعدة الصرفية بشكل صحيح كتذكير المؤنث مثلًا، والخطأ الدلالي: هو استعمال كلمة أو تركيب في سياق خاطئ، ويفهم هذا الخطأ من السياق. والخطأ الإملائيّ: هو استعمال خاطئ للقاعدة الإملائيَّة ومنها كتابة الهمزة بإشكالها وزيادة ألف التفريق في غير مكانها.

9-3- خطوات تحليل الأخطاء اللُّغويَّة

بالرجوع إلى ما ذكره عدد من الباحثين (براون، 1994، 56-57؛ والراجحي، 2004، 57؛ وطعيمة، 2004، 308-309؛ وبوعروج، 2013، 33؛ وعبدالجواد، 2018، 6)، فإن تحليل الأخطاء اللُّغويَّة يمرّ بثلاث خطوات رئيسة، تُوجز بالآتي:

1) **تحديد الأخطاء:** عند تحديد الأخطاء، ينبغي تحليل بنية الكلمات والجمل التي ينتجها المتعلّم، كما يجب التفريق بين نوعين من الأخطاء: أولهما الأخطاء الظاهرة التي لا تتفق والقواعد النحويَّة أو الصرفية أو الإملائيَّة، وثانيهما الأخطاء الباطنة غير الظاهرة، وهي تراكيب صحيحة من الناحية النحويَّة لكنها في سياق خاطئ؛ فعبارة "الحمد لله على نعمه الكثيرة" صحيحة نحويّا على مستوى الجملة، ولكنها عبارة خاطئة إذا قيلت ردًّا على السؤال: ما اسمك؟

2) **وصف الأخطاء وتصنيفها:** يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء اللغويّ: الكتابية والصوتية والصرفية والنحويَّة والدلالية. ووصف الخطأ يتم في إطار نظام اللُّغة ككل، فأي خطأ يقع فيه المتعلم في أي مستوى من هذه المستويات يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلا ليست خطأ في حرف من حروف الهجاء فحسب، بل قد تكون مؤشّرًا على فقدان المتعلِّم قاعدة في نظام اللُّغة، فهو حين يكتب كلمة "خطابة" مصدر "خطبَ" بهاء "خطابه" إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغويّ؛ لأنه لا يفرق بين التاء المربوطة الدالة على التأنيث، و الهاء التي هي ضمير. كما أنَّ وصف الأخطاء إجرائيًا يتجه في الأغلب إلى بيان أوجه الانحراف عن القاعدة (حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبًا غير صحيح..). ثم تصنيف هذا الخطأ للفئة التي ينتمي إليها من المباحث اللُّغويَّة.

3) **تفسير الأخطاء:** تأتي خطوة تفسير الأخطاء بترتيب منطقي بعد تحديدها ووصفها وتصنيفها، وهي الهدف الأساس من التحليل، وتُردُّ فيها الأخطاء إلى مصادرها وبيان الأسباب التي أدت إلى وقوعها حتى يتم تفاديها مستقبلًا. ويُعزى الأخطاء إلى أسباب عدة، منها ما يتعلق بتداخل اللغات، وما يرافقه من نقل سلبي من لغة إلى أخرى؛ ومنها ما يعود للجهل بالقاعدة اللُّغويَّة؛ ومنها ما يرجع إلى التعميم والقياس الخاطئ، وهذا يتأثر بطريقة كل متعلّم في تعلُّم المعرفة الجديدة؛ ومن الأخطاء ما يكون سببه بيئة التعلُّم، كالمدرسة أو الجامعة، والكتاب التعليميّ، والمعلّم، والموقف الاجتماعيّ؛ ومنها ما يعود إلى تعدُّد اللهجات، وازدواجيّة الفصحى والعامية، وعدم الاستقرار الانفعاليّ والعقليّ والجسديّ لدى المتعلِّم.

ويضيف الباحث إلى هذه الخطوات المنهجية خطوتين أخريين تتعلّق أولاهما بالخطوة الأولى ويفترض أن تسبقها، وهي تحديد مادة الأخطاء، وهذه المادة قد تتأتّى من الاختبارات التحصيلية التشخيصية، بعد تحليلها ودراسة نتائجها، أو من تكليف عينة البحث كتابة موضوع تعبير حرّ أو مقيّد، والخطوة الثانية تتعلّق بتفسير الأخطاء، وهي تحديد درجة شيوع الخطأ من خلال حساب مدى تكراره، فليس كلُّ خطأ يحتاج إلى تفسير، إنّما هي الأخطاء الشائعة والمتواترة من تحتاج إلى البحث في مسبّباتها. وقد حدّدت الدراسات المذكورة أعلاه أن الخطأ الشائع هو الذي يتكرّر عند ما نسبته (25%) من مجموع العينة.

10.منهج البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ في تحديد مشكلة البحث والإجابة عن أسئلته. وهذا المنهج يلائم طبيعة البحث؛ فهو «منهج واسع الانتشار في العلوم الإنسانيّة، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الرّاهن، وصفًا دقيقًا، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والاختبارات)، ويقدّم لها وصفًا كميًا أو نوعيًا» (الدريج وآخرون، 2020، 30). ولتحديد الأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في كتابات طلبة كلية التربية في جامعة الفرات، اتبع الباحث **أسلوب تحليل المحتوى**، وفق مجموعة من الخطوات المنهجية الموضَّحة أدناه.

11.أداة البحث (بطاقة تحليل محتوى): لتحليل كتابات الطلبة في ضوء أخطائهم اللُّغويَّة؛ اتبع الباحث الخطواتِ الآتية:

11–1– بناء قائمة التحليل لبناء قائمة بالأخطاء النحويَّة والإملائيَّة الشائعة في كتابات الطلبة الجامعيين، أُتّبعت الخطواتِ الآتية:

1. مراجعة الأدب النظريّ: راجع الباحث الأدب التربويّ والبحوث والدراسات السّابقة ذات الصلّة بالأخطاء اللُّغويَّة وتصنيفها (بوعروج، 2013؛ ورحيمة وحمد، 2013؛ والجراح، 2013؛ والصويركي، 2018؛ وفضيلة، 2018؛ وعبد الجواد، 2018؛ وأحمد وإقبال، 2019). وأجرى مقارنة بين قوائم الباحثين وتصنيفاتهم للأخطاء اللُّغويَّة. وقد أسفرت عملية المقارنة والفرز بين تصنيفات الباحثين عن قائمة أوليّة بأهم الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة مرتَّبة بحسب تكراراتها في القوائم السابقة، تكوّنت من (63) خطأ لغويًّا، بواقع (38) خطأ نحويًّا، و(25) خطأ إملائيًّا.

2. تحكيم قائمة الأخطاء اللُّغويَّة: عرض الباحث قائمة الأخطاء اللُّغويَّة على مجموعة من السّادة المحكّمين؛ لإبداء آرائهم حول قائمة الأخطاء من حيث صحّة اتساق كل خطأ فرعي مع المجال الذي ينتمي إليه، وسلامة صياغته اللغويّ، والمقترحاتُ التي يرونها مُناسِبة لتحسين القائمة من حذف أو إضافة أو تعديل. وقد أبدى المحكّمون آراءهم ومقترحاتهم التي تتلخّص في: حذف بعض الأخطاء؛ لتضمُّنها في غيرها أو لعدم دقّتها ومناسبتها. وتعديل بعض العبارات تعديلًا لغويًّا طفيفًا. وقد أخذ الباحث بهذه الآراء، ولبّى جميع الملاحظات، فكانت قائمة الأخطاء اللُّغويَّة في صورتها النهائيّة مكوّنة من مجالين رئيسين: نحويّ وإملائيّ، و(71) خطأ لغويًّا [الملحق (1)].

3. بعد أن استقرت قائمة التحليل، استخدمها الباحث بطاقة تحليل محتوى، لرصد تكرارات الأخطاء اللُّغويَّة في أوراق امتحان العمليّ لطلبة السنة الرابعة في ضوء وحدات التحليل وفئاته أدناه.

11–2–تحديد فئات التحليل ووحداته: يُقصد **بفئة التحليل** العناصر الرئيسة والثانويَّة التي تُوضع فيها وحدات التحليل، والتي يمكن وضع كلّ صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنّف على أساسها (طعيمة، 2004، 272). وفي هذه الدّراسة، تتمثّل فئات التحليل في العناصر المدرجة في كلّ مجال من مجالات الأخطاء اللُّغويَّة. أمّا **وحدات التحليل** فقد تعدّدت لتغطي مجالَي الأخطاء اللُّغويَّة المعتمدة، فشملت الكلمة، والجملة. واستخدامُ أكثر من وحدة تحليل جائز؛ إذ يمكن لبحث أن يستخدم وحدتين أو ثلاث أو أكثر في ضوء أهداف البحث (المطلق والعمّارين، 2014، 183).

11–3– تحديد عينة التحليل: شمل مجتمع البحث الأوراق الامتحانية لجميع طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بدير الزور والرقة المتقدّمين إلى الامتحان العمليّ لمادة اللُّغة العربيَّة في العام الدراسيّ 2021–2022، والبالغ عددهم (326) طالبًا وطالبة. وما اختار الباحث السنة الرابعة إلا لأنهم على أبواب التخرُّج، ويُفترض أن يكونوا قد تعلّموا مهارات الكتابة الصحيحة. أمّا عينة البحث فقد اعتمد الباحث على جدول معادلة كريجسي ومرجان (Krejcie & Morgan) في تحديد العدد الواجب سحبه من مجتمع البحث، فتبيّن أن العدد المناسب للعينة هو (150) ورقة امتحانية. وقد سُحبت العينة بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، والجدول الآتي يبيّن توزّع أفراد العينة على متغيّرات الدراسة، كما يبين عدد وحدات التحليل في العينة:

الجدول رقم (1): توزّع العينة على متغيّرات الدراسة

خصائص العينة		القسم		المجموع	النسبة المئوية	عدد وحدات التحليل
		معلم صف	رياض أطفال			
الفرع	دير الزور	33	71	104	%69.33	20696
	الرقة	8	38	46	%30.67	9154
المجموع		**41**	**109**	**150**	**%100**	**29850**

11–4–محدّدات عملية التحليل: شملت عملية التحليل كل الكلمات المذكورة في الأوراق الامتحانية لعينة البحث، واقتصرت على عدّ الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة المدرجة في قائمة التحليل من دون الالتفات للأخطاء الصرفيَّة والدلاليَّة والأسلوبيَّة. وفي الحكم على درجة شيوع الخطأ؛ اتبع الباحث المعيار الثلاثي العالميّ الآتي المعتمد في الدراسات المذكورة في فقرة (خطوات تحليل الأخطاء اللُّغويَّة) من هذا البحث:

الجدول رقم (2): معيار شيوع الخطأ

النسبة المئوية لتكرار الخطأ	%24–%1	%75–%25	%100–%76
شيوع الخطأ	نادر	شائع	عام

11–5–صدق عملية التحليل: عُرضت بطاقة التحليل مرفقةً مع عشر من الأوراق الامتحانية المحللة على بعض السادة المحكّمين المختصين باللُّغة العربيَّة، وطلب الباحث منهم التكرُّم بالتحقّق من شموليّة التحليل، والتحقّق من اتفاق وحدات التحليل المسجّلة مع فئات التحليل. وقد اتفقَ المُحكِّمون على تغطية التحليل المرفق للأخطاء اللُّغويَّة، وعلى تناسب الوحدات المُحلَّلة مع فئاتها التحليليّة التي تندرج تحتها. وهو ما يستدلّ به على صدق عملية التحليل وصلاحيّتها.

11–6–ثبات عملية التحليل: للتحقّق من ثبات التحليل، حلّل الباحث الأوراق الامتحانية المختارة (عينة التحليل) وفق الخطوات المنهجيّة لتحليل المحتوى العلميّ. وبعد مرور ثلاثة أسابيع من التحليل الأوّل أعاد التحليل مرّة ثانية، ثمّ اجتمع بمحلّل آخر (مختص باللُّغة العربيَّة وعلى دراية بعملية التحليل) فأوضح له عملية التحليل، وبعد أن زُوِّد بمادة التحليل ومحدّداته، وقائمته الخاصة بالعناصر المندرجة في كلّ مجال من المجالين النحويّ والإملائيّ، حلّل عينة من الأوراق الامتحانية بلغ عددها (15) ورقة امتحانية تضمّنت (2985) وحدة تحليل. وبعدها حسبَ الباحث معامل الثبات بين التحليلات المختلفة باستخدام معادلة هولستي (Holsti): $R = \frac{2(C1,2)}{C1+C2}$؛ التي يدلّ فيها (R) على معامل الثبات، و(C1,2): على عدد وحدات التحليل التي اتفق عليها المحلّلان أو المحلّل نفسه في مرتي التحليل، و(C1+ C2): على مجموع عدد الفئات التي حُلّلت في المرتين (المطلق والعمّارين، 2014، 128). كما حُسب معامل الثبات العام بتطبيق المعادلة الآتية: [ن × (متوسط الاتفاق بين المحلّلين)]/ [1+ ((ن–1) × (متوسط الاتفاق بين المحلّلين))] التي تدلّ فيها (ن) على عدد التحليلات أو المحلّلين (عطيفة، 2012، 387). والجدول الآتي يوضّح معاملات الثبات:

الجدول رقم (3): معاملات الثبات

وحدات التحليل	المحلِّلان	عدد وحدات التحليل:		معامل الثبات	معامل الثبات العام
		المتفق عليها	المختلف عليها		
29850	**الباحث في مرتي التحليل**	29120	730	**0.98**	**0.93**
2985	**الباحث مع المحلِّل الزميل**	2591	394	**0.87**	

يتَّضح من الجدول السابق أنّ معامل الثبات بلغ (0.98) بين الباحث ونفسه في مرتي التحليل، و(0.87) بين تحليل الباحث والمحلل الزميل. وبلغ معامل الثبات الكليّ (0.93). وهذه المعاملات المرتفعة تدلّ على ثبات عالٍ لعملية التحليل.

12. نتائج البحث

12-1- الإجابة عن السؤال الأول: ما الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين؟

باتباع الخطوات المنهجيّة المذكورة في فقرة (بناء قائمة التحليل)، توصّل الباحث إلى قائمة شاملة بالأخطاء اللُّغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين، وقد تكوّنت في صورتها النهائيّة من مجالين رئيسين: نحويّ وإملائيّ، و(71) خطأ لغويًّا موزَّعًا على مجالين، بواقع (29) خطأ نحويًّا، و(42) خطأ إملائيًّا [الملحق (1)].

12-2- الإجابة عن السؤال الثاني: ما الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الفرات؟

لمعرفة الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الفرات؛ حلّل الباحث (150) ورقة امتحانية لطلبة السنة الرابعة المتقدّمين إلى الامتحان العمليّ لمادة اللُّغة العربيَّة في كلية التربية بدير الزور والرقة، ثم حسب مجموع تكرارات الأخطاء التي وقع فيها الطلبة، ونسبها المئوية، ودرجة شيوعها، ورُتبت ضمن كل مجال من الأعلى تكرارًا إلى الأدنى تكرارًا [الملحق (1)]. والجدول الآتي يوضّح تكرارات الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة التي بلغت درجة الشيوع المقدرة بنسبة (25%) فأكثر:

الجدول رقم (4): نتائج تحليل الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الفرات

المجال	ت	الأخطاء اللُّغويَّة	عدد الأخطاء	عدد المخطئين	نسبة المخطئين	(درجة الشيوع)
الأخطاء النحويَّة	1	علامة الإعراب الفرعية (الألف، الواو، الياء) لا تناسب الموقع الإعرابيّ للاسم.	444	148	98.67	عام
	2	خلل في أحد أوجه المطابقة (التعريف أو التنكير، والتذكير أو التأنيث، والإفراد أو التثنية أو الجمع) في المواضع التي تتطلّب المطابقة.	441	147	98.00	عام
	3	استخدام "لا" مع الفعل الماضي بغاية النفي دون تكرار الفعل.	423	141	94.00	عام
	4	مخالفة قاعدة العدد مع المعدود من حيث الموافقة والمخالفة.	399	133	88.67	عام
	5	ثبوت حرف العلة مع الفعل المضارع المعتل الآخر المجزوم.	387	129	86.00	عام
	6	الإعمال الاعتباطي للنواسخ.	363	121	80.67	عام
	7	زيادة حروف المعاني أو حذفها أو إبدال حرف بآخر.	351	117	78.00	عام
	8	ثبوت حرف العلة مع فعل الأمر المعتل الآخر.	218	109	72.67	شائع
	9	الفصل بين المضاف والمضاف إليه بالمعطوفات.	216	108	72.00	شائع
	10	جمع كلمة جمعًا خاطئًا.	216	108	72.00	شائع
	11	ثبوت النون مع الأفعال الخمسة المجزومة أو المنصوبة.	202	101	67.33	شائع
	12	عدم حذف حرف العلة من وسط فعل الأمر منعًا لالتقاء الساكنين.	196	98	65.33	شائع
	13	حذف النون من الأفعال الخمسة المرفوعة.	192	96	64.00	شائع
	14	عدم حذف حرف العلة من وسط الفعل المضارع المجزوم منعًا لالتقاء الساكنين.	146	73	48.67	شائع
	15	ثبوت نون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة.	122	61	40.67	شائع
	16	إسقاط الفاء الرابطة لجواب الشرط في المواضع واجبة الاقتران.	98	49	32.67	شائع
	17	نصب الاسم المرفوع أو جرّه.	84	42	28.00	شائع
الأخطاء الإملائيَّة	1	إهمال إثبات الشدة أو إثباتها في موضع غير صحيح.	600	150	100	عام
	2	كتابة همزة الوصل قطعًا.	596	149	99.33	عام
	3	فتح همزة "إنّ" في مواضع تستوجب كسرها، أو العكس.	592	148	98.67	عام
	4	كتابة الهمزة المتوسطة على نبرة عندما لا تكون الكسرة أقوى الحركتين.	592	148	98.67	عام
	5	كتابة همزة القطع وصلًا.	592	148	98.67	عام
	6	كتابة الهمزة المتوسطة على واو عندما لا تكون الضمة أقوى الحركتين.	441	147	98.00	عام
	7	كتابة التاء المربوطة هاءً.	441	147	98.00	عام

المجال	ت	الأخطاء اللُّغويَّة	عدد الأخطاء	عدد المخطئين	نسبة المخطئين (درجة الشيوع)	
	8	كتابة الهمزة المتوسطة على ألف عندما لا تكون الفتحة أقوى الحركتين.	432	144	96.00	عام
	9	كتابة الألف المقصورة ممدودة.	399	133	88.67	عام
	10	إبدال الحركات حروفًا (كتابة الكسرة ياءً، والفتحة ألفًا، والضمة واوًا، والتنوين نونًا).	390	130	86.67	عام
	11	إبدال الألف الممدودة أو المقصورة هاءً.	369	123	82.00	عام
	12	كتابة الهمزة المتطرفة غير المسبوقة بحرف مفتوح على ألف.	360	120	80.00	عام
	13	كتابة الهمزة المتطرفة غير المسبوقة بحرف مكسور على ياء غير منقوطة.	336	112	74.67	شائع
	14	كتابة التاء المربوطة مفتوحة.	330	110	73.33	شائع
	15	كتابة الألف الممدودة مقصورة.	327	109	72.67	شائع
	16	عدم مراعاة حركة همزة القطع في كتابتها أسفل الألف أو أعلاه.	321	107	71.33	شائع
	17	كتابة الحروف المحذوفة في الكلمات التي تغاير كتابتُها نطقَها.	309	103	68.67	شائع
	18	حذف همزة الوصل في درج الكلام.	297	99	66.00	شائع
	19	إضافة ألف تنوين النصب بعد الهمزة المتطرفة المرسومة على ألف أو المسبوقة بألف.	291	97	64.67	شائع
	20	إبدال الحروف حرفًا قريبًا من صوته (كتابة الضاد ظاءً أو العكس، والقاف غينًا أو العكس، والطاء تاءً أو العكس، والصاد سينًا أو العكس).	172	86	57.33	شائع
	21	كتابة التاء المفتوحة مربوطة.	148	74	49.33	شائع
	22	كتابة الهمزة المتوسطة على السطر في غير مواضع الحالات الخاصّة.	134	67	44.67	شائع
	23	كتابة الهمزة المتطرفة غير المسبوقة بحرف ساكن على السطر.	102	51	34.00	شائع
	24	عدم كتابة ألف بعد واو الجماعة المتصلة بالأفعال.	80	40	26.67	شائع

يتَّضح من الجدول السابق أنّ الأخطاء اللُّغويَّة التي بلغت درجة الشيوع المقدرة بنسبة (25%)، هي (17) خطًا نحويّا و(24) خطأ إملائيّا. كما يظهر أن أعلى الأخطاء النحويَّة تكرارًا وشيوعًا لدى الطلبة هي على الترتيب: عدم مناسبة علامة الإعراب الفرعية للموقع الإعرابيّ للاسم بنسبة شيوع (98.67%)، وخلل في أحد أوجه المطابقة في المواضع التي تتطلّب المطابقة بنسبة شيوع (98%)، واستخدام "لا" مع الفعل الماضي بغاية النفي دون تكرار الفعل بنسبة شيوع (94%). وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم التمكن من القاعدة النحويَّة الخاصة بالأسماء التي تُعرب بالحروف كالمثنى وجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة، وإلى الخلط بين علامات الإعراب الفرعية؛ وإلى كثرة أوجه المطابقة وتعدّد الحالات التي تتطلب مطابقة كمطابقة الخبر للمبتدأ، والنعت للمنعوت، والفاعل للفعل..، وكثرة استخدام الفعل الماضي المسبوق بلا دون معرفة شروط نفيه أو حالات دلالته على الدعاء.

أمّا أعلى الأخطاء الإملائيَّة تكرارًا وشيوعًا لدى الطلبة فهي على الترتيب: 1– إهمال إثبات الشدة أو إثباتها في موضع غير صحيح بنسبة شيوع (100%)؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى إهمال أسس التهجيّ السليم، وعدم معرفة الطالب أن الشدّة تدل على وجود حرفين متتاليين من نفس الجنس، وأنه إذا أسقطها أخلَّ بالمعنى. 2– كتابة همزة الوصل قطعًا بنسبة شيوع (99.33%). 3– فتح همزة "إنّ" في مواضع تستوجب كسرها أو العكس بنسبة شيوع (98.67%)، وتلتقي هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رحيمة وحمد (2013) التي كشفت عن أنّ الخطأ بكتابة الهمزة الأولية أعلى الأخطاء الإملائيَّة شيوعاً. وقد يرجع السبب في كتابة همزة الوصل قطعًا إلى أنَّ الطالب ينطق الكلمة المبدوءة بهمزة وصل بمعزل عن درج الكلام فيكتبها بحسب صوتها القريب من همزة القطع. وإذ يكتب الطالب همزة إن بشكل اعتباطي فلأنه لا يعرف قاعدة كتابتها مطلقًا، أو يخلط بين حالاتها المتعددة.

وللوصول إلى معرفة أدقّ بالأخطاء اللُّغويَّة الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الفرات؛ حُسبت النسب المئوية لمجموع تكرارات الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة في كتاباتهم، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5): النسب المئوية لمجموع تكرارات الأخطاء النحويَّة والإملائيَّة في كتابات طلبة كلية التربية بجامعة الفرات

الأخطاء اللُّغويَّة	التكرارات	النسبة % من مجموع:		درجة الشيوع
		الأخطاء	وحدات التحليل (29850)	
النحويَّة	4623	%34	%15.49	نادر
الإملائيَّة	9012	%66	%30.19	شائع
المجموع	13655	%100	%45.75	شائع

يتَّضح من الجدول السابق أن نسبة الأخطاء الإملائيَّة بلغت (66%) لدى طلبة كلية التربية وهي أكثر شيوعًا من الأخطاء النحويَّة التي بلغت (34%) من مجموع الأخطاء اللُّغويَّة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوعروج (2013) التي أبانت أنّ أكثر الأخطاء شيوعًا لدى عينتها هي الإملائيَّة بالدرجة الأولى تليها النحويَّة، وتخالف نتيجة دراسة الصويركي (2018) التي أظهرت أنَّ الأخطاء النحويَّة كانت متدنّية لدى العينة بنسبة (1.73%) من مجموع الكلمات المكتوبة. كما يتَّضح أن عدد الأخطاء اللُّغويَّة التي وقع بها طلبة كلية التربية بلغ (13655) بنسبة (45.75%) من مجموع وحدات التحليل البالغ عددها (29850) وحدة، وهذه الأخطاء تعدّ شائعة بين الطلبة بحسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة. وقد يعود السبب في ذلك إلى تركيز منظومة التعليم على تحفيظ القواعد للطلبة نظريًّا وإهمال الجوانب التطبيقية، وإلى قلة التدرب على الكتابة، وإلى سرعة الطالب وعدم تركيزه على الأخطاء اللُّغويَّة في الامتحان؛ لأن أغلب المصححين يغضون النظر عن هذه الأخطاء ولا ينقصون درجات مرتكبها؛ لذلك تجد الطالب غير مكترث لها، ولا يكلف نفسه عناء التركيز، ومحاولة استحضار القاعدة النحويَّة أو الإملائيَّة؛ لضبط كتابته وفقها.

12–3– هل هناك فروق في درجة شيوع الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) لدى طلبة كلية التربية تختلف باختلاف الكلية؟

للتحقّق من هذا السؤال استُخدم اختبار (t– test) للعينات المستقلة، لتعرُّف الفرق بين متوسطي الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في الأوراق الامتحانية للطلبة حسب الكلية (دير الزور– الرقة)، فكانت النتائج الآتية:

الجدول رقم (6): نتائج اختبار (t– test) لدلالة الفرق في الأخطاء اللغويَّة الشائعة لدى الطلبة حسب الكلية

المحور	الكلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأخطاء النحويَّة	دير الزور	104	29.86	13.52	–1.244	148	0.215	غير دال
	الرقة	46	33.46	21.44				
الأخطاء الإملائيَّة	دير الزور	104	58.15	30.02	–1.138	148	0.257	غير دال
	الرقة	46	64.83	39.31				
الدرجة الكليّة	دير الزور	104	88.01	32.51	–1.573	148	0.118	غير دال
	الرقة	46	98.28	45.34				

يتَّضح من الجدول السابق أنّ قيمة (t) لدلالة الفرق بين متوسطَي الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في الأوراق الامتحانية للطلبة تبعاً لاختلاف الكليّة (دير الزور–الرقة) كانت غير دالة إحصائيًا؛ إذ كان مستوى دلالتها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ لذا نقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيَّة بين متوسطَي الأخطاء اللغويَّة (النحويَّة والإملائيَّة) الشائعة في الأوراق الامتحانية للطلبة تبعًا لاختلاف الكليّة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ

طلاب الكُليّتينِ يتلقون برنامجًا تعليميًّا واحدًا من الكادر التدريسيّ ذاته، ولا سيما بعد أن أُغلقت كلية الرقة منذ عام 2015 بسبب الأزمة السورية الحالية، ونُقل دوام طلبتها إلى كلية التربية بدير الزور، كما أنَّ الظروف المحيطة بالمتعلّمين في كلا الكليتين متشابهة، فهم أبناء منطقة جغرافية واحدة تقريبًا، تطلق عليها وزارة التعليم المناطق النائية؛ ما جعل أخطاءهم اللغوية متقاربة. أضف على ذلك أنّ تخصُّص الكُليّتينِ واحد، وربّما لو كانتا بتخصُّصين مختلفينِ لظهرت ثمة فروق، كدراسة عبدالجواد (2018) التي أبانت أنّ طلاب تخصُّص اللُّغة العربيَّة أقلّ أخطاءً من باقي التخصُّصات.

13. التوصيات والمقترحات

في ضوءِ نتائج الدراسة؛ يوصي الباحث بالآتي:

1. إعادة النظر في برامج تعليم اللُّغة العربيَّة في كليات التربية، والتركيز على القواعد النحويَّة والإملائيَّة، ولا سيما الإملائيَّة التي شاعت أخطاء الطلبة فيها.
2. إجراء اختبار لغة عربية موحّد لمتخرّجي كليات التربية شبيه بالاختبار الوطنيّ للكليات الطبيّة، ليكون النجاح فيه شرطًا أساسيًّا لممارسة مهنة التعليم.
3. توجيه أعضاء الهيئة التدريسيّة إلى إنقاص جزء من الدرجة عن كل خطأ كتابي (نحويّ أو إملائيّ) يقع فيه الطلبة الجامعيّون في الأوراق الامتحانيّة.

كما يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات التي أظهر البحث الحاجة إليها، منها:

1. إجراء دراسة تحليلية لتقصي الأخطاء اللُّغويَّة النحويَّة والإملائيَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيين في الكليات الأخرى.
2. إجراء دراسة وصفية تستطلع آراء الخبراء المختصين في اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها في سبل معالجة الأخطاء اللُّغويَّة النحويَّة والإملائيَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيين.
3. إجراء دراسة تجريبيّة لتقصي فعالية البرامج والطرائق الحديثة في معالجة الأخطاء اللُّغويَّة النحويَّة والإملائيَّة الشائعة لدى الطلبة الجامعيّين.

14. مراجع البحث

1. إبراهيم، أحمد جمعة (2013). برنامج قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) لعلاج الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة في كتابة البحوث التربوية وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *المجلة التربوية الدوليّة المتخصّصة*. المجلد (2)، العدد (6)، ص 572–590.
2. أحمد، مظهر؛ وإقبال، محمد (2019). تحليل الأخطاء الكتابية عند دارسي اللُّغة العربيَّة بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد. مجلة القسم العربي. جامعة بنجاب، لاهور– باكستان. العدد (26). ص 311–330.
3. الأحول، أحمد سعيد محمود (2015). أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائيَّة الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربيَّة السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*. المجلد (31)، العدد (3)، ص 1–61.
4. براون، دوجلاس (1994). *أسس تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها*. ترجمة: عبده الراجحي وشعبان. بيروت: دار النهضة العربيَّة.
5. بوعروج، حنان (2013). *الأخطاء اللُّغويَّة الشائعة عند الطلبة الجامعيين (طلبة السنة الأولى من الأدب العربي أنموذجًا)*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي "أم البواقي"، الجزائر.
6. الجشعمي، مثنى علوان محمد (2012). قلق طلبة المرحلة الثانية/ قسم اللُّغة العربيَّة/ كلية التربية الأصمعي من الأخطاء النحويَّة والصرفية والإملائيَّة. *مجلة كلية التربية الأساسية*. جامعة بابل. العدد (9)، ص 312–332.

7. حسين، أحمد؛ ورسلان، مصطفى؛ ويونس، فتحي (٢٠١٤). تحليل الأخطاء كمدخل لعلاج الصعوبات والأخطاء اللُّغويَّة الشائعة في تعليم اللغات الأجنبية، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (148)، ص 257–280.
8. حماد، شريف؛ والغلبان، سليمان (2008). الأخطاء الإملائيَّة الشّائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة/ منطقة خان يونس التعليميّة في مقرر اللُّغة العربيَّة. *مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. العدد (14)، ص 145–168.
9. حمد، محمد مصطفى (2015). *تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. الدريج، محمد؛ والموسوي، علي؛ وعمّار، سام؛ وحسن، علي سعود؛ والحنصالي، جمال؛ وحمود، محمد الشيخ. (2020). *المعجم الموحّد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس*. الرباط: مكتب تنسيق التعريب، المنظمة العربيَّة للتربية والثقافة والعلوم.
11. الراجحي، عبده (2004). *علم اللُّغة التطبيقي وتعليم العربيَّة*. ط2. لبنان، بيروت: دار النهضة العربيَّة.
12. رحيمة، فرمان قحط؛ وحمد، عمران جاسم (2013). الأخطاءَ الإملائيَّة الشائعةَ لدى طلبةِ كلياتِ التربيةِ في الجامعاتِ العراقية (تشخيصٌ وعلاجٌ). *مجلة العلوم الإنسانية*. المجلد (1)، العدد (16)، ص 170–185.
13. زايد، فهد (2006). *الأخطاء الشّائعة النحويَّة والصّرفيّة والإملائيَّة*. الأردن: دار اليازوري العلميّة للنّشر والتوزيع.
14. سلطان، صفاء (2009). الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة في البحوث التربوية المنشورة: تشخيصها ومقترحات علاجها. *مجلة دراسات عربيّة في التّربية وعلم النفس*. المجلد (3)، العدد (1)، ص 243–270.
15. شحاته، حسن سيد (2004). تعليم اللُّغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
16. صيني، محمود إسماعيل؛ والأمين، إسحاق محمد (2000). *التقابل اللغويّ وتحليل الأخطاء*. ط1. الرياض: عمادة شؤون المكتبات–جامعة الملك سعود.
17. الصويركي، محمد علي حسن (2018). الأخطاء الكتابية النحويَّة لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. المجلد (8)، العدد (23)، ص 174–184.
18. طعيمة، رشدي أحمد (2004). *المهارات اللُّغويَّة: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
19. طعيمة، رشدي أحمد؛ والشعيبي، محمد علاء الدين (2006). *تعليم القراءة والأدب: استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
20. عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد (2003). *أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الميسرة.
21. عبد الجواد، إياد إبراهيم (2018). الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة لدى طلبة قسم المناهج والتّدريس في كلّيّة التّربية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد (1)، العدد (3)، ص 1–30.
22. العبري، خالد هلال (2006). *أخطاء لغويّة شائعة*. ط1. عمان، مسقط: مكتبة الجيل الواعد.
23. عطية، محسن علي (2008). مهارات الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
24. عمار، سام (2002). *اتجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربيَّة*. بيروت: مؤسسة الرسالة.
25. فضيلة، فرح نور (2018). تحليل الأخطاء النحويَّة في رسائل طلبة قسم تعليم اللُّغة العربيَّة بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج. كلية التربية وإعداد المدرسين. جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج.
26. كاف، فاطمة محمد (2021). الأخطاء الإملائيَّة الشائعة في المكاتبات الرسمية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد (13)، العدد (1)، ص 197–223.
27. محمد التونجي، محمد (2003). *معجم في علوم العربيَّة*. بيروت: دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع.

28.محمود، عبد الرزاق مختار؛ ومرغني، أماني حامد؛ وعلي، سمر ممدوح عبد المالك (2022). تصور مقترح لعلاج الأخطاء الإملائيَّة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام أنشطة القرائية الصفية واللاصفية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، كلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد (4)، العدد (1)، ص 1-30.

29. مسعود، محمّد؛ وصالح، إيمان؛ والقاضي، رضا (2015). أثر توظيف نمط التفاعل في محرّرات الويب التشاركيّة لعلاج الأخطاء اللُّغويَّة الشّائعة في كتابات طلّاب المرحلة الثانويّة. *مجلة دراسات تربويّة واجتماعيّة*. المجلد (21)، العدد (3)، ص 1011-1058.

30. المطلق، فرح، والعمارين، يحيى (2014). *المرجع في تحليل محتوى المناهج*. كلية التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

1. Ismail, S., Mohamed, Y., Razak, Z. R. A., Ibrahim, M. H., & Isa, Z. (2021). Analisis Kesilapan Sintaksis Bahasa Arab dalam Penulisan Karangan Pelajar Natif Bahasa Melayu: Analysis of Arabic Syntactic Errors in Essays among Native Students of Malay Language. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 27-36.
2. Sari, N. (2020). An Analysis of Students' Error in Speaking Skill at State Senior High School 12 Pekanbaru. *Unpublished Undergraduate Thesis). State Islamic University of Sultan Syahrif Kasim Riau*.
3. Yani, A., Ahmed, I., Sahrir, M., & Muritala, Y. (2014). An Analysis on Common Syntactical Errors in an Arabic Speech Discourse: A Case Study in International Islamic. *US-China Education Review B*, ISSN 2161-6248, Vol. 4, No. 10, 740-748.