DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol14iss1pp92-107

مستوى استخدام طلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية بجامعة صحار المستوى الصرفي في أدائهم الشفوي

إبراهيم بن محمد الرمحي*
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

اسُتلم بتاريخ: ٢٠١٩/١/٧ قُبل بتاريخ: ٢٠١٩/٦/٢٥

ملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة المستوى الصرفي في أداء طلبة التأهيل التربوي بجامعة صحار، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث أداة تحليل على عينة الدراسة البالغ عددها ٤٠ طالبة معلمة في تخصص اللغة العربية من مجتمع الدراسة البالغ ١٢٢ طالبة معلمة، إذ أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الأخطاء في المستوى الصرفي التي وقعت فيها عينة الدراسة بلغت ١٥.٠٢%، كما بلغت أعلى نسبة في الأخطاء الصرفية في أداء الفعل المضارع للمستقبل بنسبة ١٠.٦%، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها إعداد برامج تدريبية موجهة؛ لتصحيح الأداء الشفوي للطلبة/المعلمين المتخصصين في اللغة العربية، وإدراج مادة في تحليل الأخطاء اللغوية من ضمن برنامج إعداد الطلبة/المعلمين في اللغة العربية بمؤسسات إعداد المعلمين.

كلمات مفتاحية: التأهيل التربوي، الأداء الشفوي، المستوى الصرفي.

The Extent Arabic Language Educational Qualification Students at Sohar University Use the Morphological Level in Their Oral Performance

Ibrahim M. ALrumhi*
The Ministry of Education, Sultanate of Oman

Abstract: The study aimed at finding out the morphological performance level of Sohar University educational qualification students. To achieve the objectives of this study, the researcher applied an analysis tool on a study sample of 40 Arabic language female teacher students out of a total of 122 teacher students. The results of the study showed that the percentage of errors in the morphological level of the study sample reached 15.02%. Furthermore, the highest percentage of errors was in the performance of the present tense to the future, and it reached a score of 10.6%. The study recommends preparing targeted training programs to correct the oral performance of teacher students specialized in Arabic language. The study also recommends including a specific subject for analyzing linguistic errors in the student teacher qualification programs of Arabic language in the different educational qualification institutions.

Keywords : Educational qualification, oral performance, morphological level.

*ibrahim10141@gmail.com

اللغة ظاهرة اجتماعية، ترتبط بالمجتمع، تتربى في أحضانه، تتقدم بتقدمه، وتتأخر بتأخره، وكل لغة في هذا العالم تتغير وتتطور بشكل مستمر ومتسارع. وهذا التطور والتغير يحدث في كل عصر من عصور اللغة، وعلى مختلف مستوياتها. "ففي كل عصر تظهر مفردات وتراكيب جديدة، وتختفي وتتراجع مفردات وتراكيب أخرى" (شفيع الدين، ٢٠٠٧، ص. ٨٩).

وتطورات اللغة هذه تتواءم؛ لتصبح قادرة على تلبية احتياجات المجتمع واستيعاب جوانب حياته المختلفة، فإذا تغيرت طبيعة حياة الأفراد، نتيجة تغير القيم أو الحضارة أو المعتقدات، فإن ذلك يستلزم أن تتولد مفردات وظواهر لغوية جديدة؛ لتصبح اللغة أكثر اتساعًا وانفتاحًا، وتبعد عنها صفة الجمود عبر العصور والأزمان؛ حتى تستوعب الحركة الثقافية والحيوية اليومية في اتصال المجتمع بها.

واللغة العربية ليست بعيدة عن هذه التطورات، فقد مرت بمراحل عديدة، وعصور وأزمنة طويلة، تفاوتت استعمالاتها بين الفصحى وبين اللغة العربية المختلطة باللحن والعامية، وكان عصرها الذهبي في سليقتها منذ العصر الجاهلي، فقد كانت قريش أجود العرب انتقادا للأفصح من الألفاظ، وأسهلها على اللسان عند النطق وأحسنها مسموعًا، والذين عنهم نُقلت اللغة العربية، وعنهم أخذ اللسان العربي (شفيع الدين، ٢٠٠٧).

واللغة العربية التي يتم الحديث بها اليوم في الوطن العربي، امتداد للغة التي كان يتحدث بها السابقون، ونُقلت إلينا عبر العصور والأزمان السابقة، إلا أن صفاء هذه اللغة في عصرها الذهبي -عصر الاحتجاج اللغوي- يختلف عن اللغة التي يتحدث بها العربي اليوم في الشارع والبيت، وفي معاملاته اليومية، وهنا يتحدث الباحث عن اللغة المنطوقة وليس المكتوبة، فظهرت في المنطوقة اليوم ازدواجية لغوية.

وتتجلى الازدواجية اللغوية عندما ينتقل العربي في معاملاته اليومية بين شرائح المجتمع، وفئاته المختلفة، فهو يصطنع الفصحى ما أمكنه ذلك حين يكتب رسالة، أو يلقي خطبة، أو كلمة في معرض ثقافي، وينحرف عن هذا المسار إلى العامية، حين يتجول في السوق، أو يكون في بيته وبين أبنائه. ومن الحكمة أن يخاطب الناس بما يعقلون وبمستوى اللغة التي يفهمون، ولكن الخطورة هنا أن المخاطبين على كثرتهم ليسوا من النمط الذي يستدعي الفصحى، فما أكثر المخاطبين بالعامية وما أكثر تبعا لذلك المتحدثين بها (المصري، أبوحسن، ٢٠١٤).

والمشكلة من هذا المنظور كما يراها المصري وأبوحسن (٢٠١٤)، في المؤسسات التعليمية بمستوياتها كافة، فعندما يبدأ الناشئة سني دراستهم الأولى يمارسون هذه الازدواجية اللغوية، فيكتبون بالفصحى، ويتكلمون بالعامية، فهذه الازدواجية، تؤدي إلى ضعف تحصيلهم اللغوي والثقافي، فيكونون في حالة من التردد بين العامية والفصحى، ولهذا يعول على مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة فالتعليم الجيد يتطلب إعادة النظر في أوضاع المعلم قبل الخدمة، أثناء دراسته الجامعية وإعداده الإعداد الجيد، الذي يعينه في العمل أثناء الخدمة.

ويؤكد ريتشاردسون (Richardson, 2007) أنه يمكن للمعلم مساعدة طلبته من خلال تقييم مهارتهم، ولاسيما اللغوية منها وتطويرها، فالمعلم يستطيع أن ينهض بمخرجات التعلم سواء الجامعي أو ما قبله، فهو عامل مهم في جودة أداء مخرجاته من الطلبة، فالنتائج السابقة تتطلب من التربويين والباحثين وقفة تقييمية في طريقة التعاطي مع اللغة الشفوية المنطوقة، وإيجاد حلول واقعية لهذه الإشكالية، فالإبداع

في اللغة كما يرى جيرل وشونج (Girl & Chong, 2004) لا يمكن أن يحدث من فراغ، إذ يتطلب عدة عوامل لتشجيع ذلك، فأثر المعلم من منظور نديم (Nadeem, 2001) يُعدٌ أهم مقومات نجاح العملية التعليمية؛ لذا ينبغي أن يمتلك مجموعة من الكفايات الأساسية تؤهله للنجاح في مهمته، وهذه الكفايات ينبغي أن يكتسبها فترة إعداده في مؤسسات إعداد المعلمين.

فاللغة العربية تعرضت مع الزمن إلى التغيير أحيانًا تبعًا لاستخدامات المتحدث للغة. فالاستخدام الفردي قد يُدخل إفسادًا لغويًا إذا كان المتحدث لا يمتلك الأهلية اللغوية مما ينتج عنه، وتزيد خطورة وضع المتحدث إذا كان ممن يتم تأهيله ليصبح بعد ذلك معلمًا لهذه اللغة، فينبغي صقله وتدريبه لمهارات اللغة ولاسيما التحدث بها صحيحة (عزي، ٢٠٠٧).

وأكد الزوادي (٢٠٠٧)، إلى أنه على الرغم من الاعتقاد السائد في الوطن العربي أن الأنظمة التعليمية العربية الحديثة تستخدم اللغة العربية الفصحى، إلا أن هذه الأنظمة التربوية في التكوين اللغوي النهائي للطالب الجامعي تفيد بأنه أمي بالمعنى الجديد لكلمة الأمية، فهو غير قادر على الكتابة أو التحدث السليم المتسلسل بالفصحى، فضلاً عن ضعف بمعرفة بعض المفردات اللغوية والتراكيب التعبيرية والقواعد النحوية البسيطة، ويشير البشري(٢٠٠٨)، أن معلم اللغة العربية في التعليم الجامعي أو ما قبله، يكون معيقًا للتعلم إذا تحدث أمام طلبته بغير العربية الفصحى، وقد يؤدي إلى ضعف تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية.

كما أن دراسة الكاف (٢٠٠٣) التي هدفت إلى: تحديد المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) اللازمة للطلبة/ المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان، ومن ثم تقويم أدائهم في التربية العملية في ضوء هذه المهارات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق الباحثة لأهداف دراستها استخدمت بطاقة ملاحظة، طبقتها على عينة الدراسة المكونة من ثلاثين طالبًا/ معلمًا بكليتي صلالة والرستاق للتربية، ضمت ست وثلاثين مهارة لغوية.

وأظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى الأداء اللغوي للطلبة/ المعلمين في تخصص اللغة العربية في المستوى المتوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أدائهم اللغوي يعزى لمتغير النوع.

وأوصت الباحثة بتدريب الطلبة/ المعلمين في التربية العملية على مهارات اللغة العربية، وإدراج مقرر دراسي للتطبيق العملي على المهارات اللغوية للطلبة/ المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.

كما أن نتائج دراسة الكمزارية (٢٠١٢) والتي طبقتها على مدارس سلطنة عمان، عن واقع استعمال معلمي اللغة العربية الفصحى في الأداء الشفوي، واتبعت الدراسة المنهج التحليلي، ولتحقيق الباحثة لأهداف دراستها استخدمت بطاقة تحليل، طبقتها على عينة الدراسة المكونة من ٢٠ معلم ومعلمة، إذ جاءت نسبة ٥٠% من اللغة المستعملة تشوبها أغلاط نحوية وصرفية، وعزت الباحثة ذلك إلى قلة ممارسة معلمي اللغة العربية الفعلية في الأداء الشفوي للقواعد النظرية، مما يدل على وجود إشكالية في إتقان هذه المهارة، على اعتبار أن هذه الفئة من المختصين في اللغة العربية، وينبغي أن يمتلكوا مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى بإتقان. وأوصت الباحثة بإضافة مساق في مهارة التحدث إلى برامج إعداد المعلمين، يتدرب فيها الطالب/المعلم على الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى.

أما دراسة عيسى وعلي وأبوالمعاطي (٢٠١٣) التي هدفت الدراسة إلى: تحديد قائمة بالمستويات اللغوية اللازمة للدراسة

الجامعية، وتعرف الفروق في مستويات الكفاءة اللغوية لدى طلاب جامعة الطائف وفقًا لاختلاف التخصص والمستوى الدراسي والنوع، وتقديم تصور يسهم في تحسين مستوى الكفاءة اللغوية اللازمة للدراسة الجامعية.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار الكفاءة اللغوية، وطبقه على عينة الدراسة المكون من ٤٧٧ طالبًا وطالبة من تخصصات علمية وأدبية.

أشارت نتائج الدراسة إلى: تدني مستوى الكفاءة اللغوية لدى أفراد العينة، كما خرجت الدراسة بقائمة بمستويات الكفاءة اللغوية اللازمة للدراسة الجامعية.

أوصت الدراسة: بالاهتمام بتدريس مقرر في مهارات اللغة العربية وظيفيًا لكل طالب/معلم، والدعوة إلى التحدث باللغة العربية الفصحى، وتشجيع طلبة الجامعة عليها عبر المشاركة في البرامج الخطابية، ومسابقات الإلقاء، كما أوصت الدراسة بضرورة التكامل بين المهارات اللغوية، لرفع مستوى الكفاءة اللغوية في المتطلب الجامعي.

دراسة الطوير (٢٠١٣) التي هدفت إلى: كيفية معالجة الأخطاء النحوية والإملائية التي يقع فيها الطلبة المعلمون بكلية التربية في أدائهم اللغوي.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم أداة تحليل، حيث اختار الباحث عدد ٥٥ حالة بكلية التربية بطرابلس كعينة لدراسته، جمع منها كراسة الطالب/المعلم كمادة للتحليل.

أظهرت نتائج الدراسة أن: سيطرة اللسان الدارج وشيوع العامية مشكلة تعاني منها اللغة العربية، فالطالب/المعلم يظن أن ما ينطقه اللسان الدارج هو الصحيح، فيترجم ذلك كتابة، فعلى سبيل المثال كلمة أستاذ تكتب بهمزة مكسورة (إستاذ)، وأوصى الباحث بتحويل مادة اللغة العربية إلى علم عملي يفيد الطالب في الأداء المهني بعد التخرج.

وفي دراسة وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥) حول امتلاك معلم اللغة العربية في سلطنة عمان للكفايات الأساسية، والتي أجرتها لجنة تطوير الأداء اللغوي ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة مكونة من ٨٢٨ معلم ومعلمة في اللغة العربية، إذ جاءت نتائج الفقرة الأولى في بطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة والتي تنص على الآتي: "يستخدم–معلم اللغة العربية- اللغة العربية الفصحى الخالية من الأغلاط الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية" بمتوسط ٣.٠٩ وهي في حكم المتوسط. وأوصت الدراسة باعتماد مؤسسات إعداد المعلم على قائمة الكفايات الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها المعلم قبل تخرجه، ومن ضمنها مهارة الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى.

مشكلة الدراسة

تحظى المنظومة التعليمية بأهمية كبيرة من قبل المخططين التربويين، وتولي هذه المنظومة برامج إعداد المعلمين رعاية المسؤولين عن التعليم؛ إيمانا منهم بأن كفاءة مهارة المعلم تؤثر بشكل مباشر في رفع أداء الطلبة، وقد قام الباحث بتتبع مجموعة من الدراسات التي أوصت بضرورة إدراج برامج في مهارات الأداء الشفوي بالفصحى للطلبة المعلمين في مرحلة إعدادهم (الكمزارية، ٢٠١٢؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥)، إذ أظهرت نتائج الدراستين قصورًا في مهارة الأداء الشفوي بالفصحى، كما أن العديد من المؤتمرات، والندوات، والملتقيات، أوصت أهمية الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى، وضرورة التزام المعلم والمتعلم بها، في المراحل التعليمية المختلفة، ومنها:

توصية "الملتقى التربوي الأول لتطوير الأداء اللغوي" الذي أكد على ضرورة التزام كل من المعلم والمتعلم بالتحدث باللغة العربية الفصحى في حصص اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

كما أكد "المؤتمر الدولي الرابع لتعليم اللغة العربية في مجتمع المعرفة" استخدام اللغة العربية الفصحى في الأماكن التي تعتبر قدوة لاستخدام اللغة، مثل: المدارس، والجامعات، وحوار المعلم لطلبته بها، لأن المعلم قدوة (مدكور، علي وحوالة، سهير وفرج، إلهام، ٢٠٠٥).

وتتحدد مشكلة الدراسة في مستوى ما أحدثته اللهجة العامية عند طلبة التأهيل التربوي المتخصصين في اللغة العربية من تحريفات في لغتهم المنطوقة بشكلها العام والجانب الصرفي بشكل خاص، وحلولها محل اللغة العربية الفصحى؛ مما أدى إلى شيوع الخطأ في قواعد اللغة العربية، وصيغها الصرفية والمعجمية والنحوية والصوتية، مع قصورهم في الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى في جانبها الصرفي في شرح الدروس داخل الفصول الدراسية أثناء التدريب العملي بالمدارس؛ نتيجة ضعف إتقانها فترة الإعداد قبل الخدمة بمؤسسات التعليم الجامعي، وضرورة التدرب عليها وإتقانها في فترة الإعداد بمؤسسات التعليم الجامعي كما أوصت به دراسة الكمزارية (٢٠١٢)، ودراسة وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥)، ومجمع اللغة العربية الفلسطيني (٢٠١٤).

لذلك تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

ما واقع استخدام طلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية في جامعة صحار اللغة العربية الفصحى في المستوى الصرفي في أدائهم الشفوي؟

هدف الدراسة

الوقوف على واقع استعمال طلبة التأهيل التربوي اللغة العربية الفصحى في المستوى الصرفي في أدائهم الشفوي.

أهمية الدراسة

١. أول دراسة تجرى لهذا المستوى التعليمي من الطلبة/المعلمين في هذا الموضوع في سلطنة عمان حسب علم الباحث.
٢. تقدم إشارات عن مستوى الصرفي الذي يستخدمه طلبة التأهيل التربوي.
٣. يمكن أن تقدم نتائج الدراسة إشارات واضحة للمسؤولين عن بعض المهارات اللغوية التي ينبغي تضمينها والتأكيد عليها في مساقات برنامج إعداد المعلمين.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: طلبة التأهيل التربوي المتخصصين في مادة اللغة العربية؛ لأن هذه الفئة درست قبل التحاقها ببرنامج التأهيل التربوي، مواد أكاديمية في اللغة العربية وفروعها، لمدة لا تقل عن أربع سنوات.

الحدود المكانية: طلبة التأهيل التربوي بجامعة صحار.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

الحدود الموضوعية: الأداء الشفوي لطلبة التأهيل التربوي المتخصصين في مادة اللغة العربية بجامعة صحار داخل الصف أثناء التدريب العملي في المستوى الصرفي؛ لأهمية هذا المستوى في مهارات الأداء اللغوي الشفوي.

مصطلحات الدراسة

التأهيل التربوي Educational Preparation:

بالرجوع إلى الموقع الإلكتروني لجامعة صحار وجد الباحث التعريف التالي:

"إعداد فئة من الخرجين بمختلف المجالات وتدريبهم ليكونوا قادرين على التدريس وفق أحدث الاستراتيجيات والاتجاهات التربوية العالمية، وذلك باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتنمية قدراتهم الإبداعية؛ ليكونوا قادرين على التغيير والتطوير والمنافسة في سوق العمل وصقلهم بالمهارات البحثية المعرفية والتربوية، لتوظيفها في حل المشكلات وتقديم المقترحات التربوية، بما ينمي الطاقات والخدمات والاستشارات الفنية المتخصصة" (جامعة صحار، ٢٠١٧).

وعرفه إبراهيم (٢٠٠٩، ص. ٢٢٨) بأنه: "رفع القدرة أو الكفاءة اللازمة للقيام بعمل بعينه، له علاقة مباشرة بالعملية التربوية".

وعرفه العديلي وسمارة، (٢٠٠٨، ص. ٤٨) بأنه: "دورات تدريبية تستهدف تأهيل المشتركين بتنفيذ المنهج المدرسي وظيفيًا؛ ليصبحوا أكثر قدرة وفعالية في إنجاز المسؤوليات المنهجية المتوقعة منهم".

كما عرفه القيسي (٢٠٠٦، ص. ١٢٣) بأنه: "عملية تدريب الفرد وتزويده بالخدمات اللازمة لتحسين أدائه بصورة عامة، وتتطلب عملية التأهيل تنمية المهارات اللازمة لنجاح الفرد في حياته وفي عمله".

ويعرفه الباحث إجرائيا: برنامج تعليمي مكوّن من عدة مقررات دراسية، يهدف إلى إكساب الطالب/المعلم الكفايات والقدرات اللازمة قبل الخدمة فترة الإعداد؛ لتؤهله من التمكن من ممارسة مهنة التدريس بكفاءة عالية.

الأداء الشفوي Oral Performance: "التنفيذ الفعلي للكفاءة اللغوية، ونقلها من حيز القدرة الافتراضية الموجودة في الذهن إلى حيز الواقع الفعلي والتطبيق العملي أثناء التحدث". (عمار والموسوي، ٢٠١٤، ص. ٨٩).

كما عرفه إبراهيم (٢٠٠٩، ص. ٤٥) "قدرة الفرد على الأداء اللغوي الصحيح".

وعرفه أيضًا بأنها: "كل ما ينطق بها المستجيب من كلمات وجمل وعبارات، استجابة لموقف أو مثير من خلال صورة أو سؤال للتعبير عما يدور في ذهنه من أفكار أو تخيلات يريد نقلها للآخرين".

ولقد عرفه عمارة (٢٠١٠، ص. ٧) بأنها: "الجهد الذي يقوم به المتعلم عن طريق أداء لغوي شفهي ضمن برنامج مقترح لتحقيق أهداف تعليمية خاصة بتنمية مهارات التحدث".

ويعرفه الباحث إجرائيا: اعتماد طلبة التأهيل التربوي في تخصص مادة اللغة العربية، اللغة العربية الفصحى أثناء أدائهم الشفوي داخل غرفة الصف في حديثهم مع الطلبة أثناء التدريب العملي بالمدارس.

المستوى الصرفي: دراسة بنية الكلمة ودلالتها في سياق النّص، وما يطرأ عليها من زيادة أو نقص (الراجحي، ٢٠١٦).

منهجية الدراسة

نهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، إذ تهدف الدراسة إلى تحليل الأداء الشفوي للطلبة المعلمين في المستوى الصرفي.

مجتمع الدراسة وعينتها

طلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية بجامعة صحار، للعام الأكاديمي ٢٠١٥/٢٠١٦، والبالغ عددهم ١٢٢ طالبًا وطالبة، موزعين على عدد ٣ ذكور وعدد ١١٩ إناث. أما عينة الدراسة تكوّنت من أربعين طالبة/معلمة من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

بطاقة تحليل المحتوى: اشتقها الباحث من الدراسات السابقة والأدب التربوي، وتكونت من سياق الجملة التي ستنطقها الطالبة/المعلمة أثناء التدريب العملي في الموقف الصفي، مع تصنيف اللحن في المستوى الصرفي، والذي يعرفه الراجحي (٢٠١٦) بأنه: الإخلال في بنية الكلمة الأصلية،

وأحوال هذه البنية التي هي ليست إعرابا ولا بناء.

صدق محتوى بطاقة التحليل: للتأكد من عملية صدق البطاقة، ومدى صلاحيتها من تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين لإبداء آرائهم حول بنودها، وأهمية كل بند، وسلامة الصياغة اللغوية وإضافة ما يرونه مناسبا.

الهدف من التحليل: تحديد مهارة الأداء الشفوي في المستوى الصرفي التي يتحدث بها طلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

محتوى التحليل: تسجيلات صوتية لحصص تطبيقية عملية لطلبة التأهيل التربوي في تخصص اللغة العربية، وتتناول المستوى الصرفي وفقًا لأداة التحليل المعدة لذلك.

فئة التحليل: ضمت فئة التحليل المستوى التالي:

المستوى الصرفي: وهو الإخلال في بنية الكلمة الأصلية، وأحوال هذه البنية التي هي ليست إعرابا ولا بناء (الراجحي، ٢٠١٦).

وحدة التحليل: وحدة الكلمة؛ إذ تم معالجة كل كلمة نطق بها الطالب/المعلم، بالاستعانة بأداة التحليل.

ضوابط عملية التحليل:

١. جمع بيانات تسجيل لحصة كاملة للطالبة/المعلمة عينة الدراسة بمعدل تسجيل لكل طالبة/معلمة لحصة استعمل التسجيل في الإجابة عن سؤال الدراسة.

- اقتصر التحليل على الأداء الشفوي للطالب/المعلم داخل الغرفة الصفية، أثناء الأداء العملي.
- تحليل التسجيلات كان على المستوى الصرفي فقط ولا علاقة له بموضوع الدرس الذي قدمه الطالب/المعلم، ولا طريقة التدريس، ولا مدى الإلمام والإعداد الجيدين للدرس.
- التحليل لا يدخل في مدى صحة المعلومات التي يقدمها الطالب/المعلم؛ فمثلا لو قالت الطالبة/المعلمة أثناء شرحه للدرس: إن الفاعلَ منصوبٌ، فيعدٌ أداؤه الشفوي صحيحًا.
- درب الباحث اثنين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية على آلية التحليل باستخدام أداة الدراسة؛ لقياس ثبات الأداة بحساب معامل الثبات من خلال حساب معامل الاتفاق بين المحللين الثلاثة عن طريق استخدام معادلة كوبر Cooper لحساب معدل الثبات، وفق المعادلة التالية:
- نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) X ١٠٠ وظهرت النتائج كما يوضحها جدول ١.

جدول ١
نتائج نقاط الاتفاق والاختلاف بين المحللين لأداة الدراس

التحليل	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	مجموع النقاط	نسبة الاتفاق %
الباحث والمحلل الأول	٧٤٢٦	٨٧	٧٥١٣	٩٨.٨
الباحث والمحلل الثاني	٧٣٦٠	١٥٣	٧٥١٣	٩٧.٩
المحلل الأول والمحلل الثاني	٧٢٧٠	٢٤٣	٧٥١٣	٩٦.٧
المجموع	٢٢٠٥٦	٤٨٣	٢٢٥٣٩	٩٧.٨

يتضح من جدول ١ أن معامل الثبات الناتج هو: r= ٩٧.٨، وهذا يدل على درجة عالية من الثبات في عملية التحليل؛ مما يجعلها على درجة عالية من الثقة تكفي لأغراض الدراسة.

وبذلك أصبحت أداة الدراسة مناسبة في صورتها النهائية لتحليل أداء عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيًا، بالاعتماد على التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية للإجابة عن سؤال الدراسة.

نتائج الدراسة

حلل الباحث التسجيلات الصوتية للأداء الشفوي لعينة الدراسة، والبالغ عددها أربعين طالبة/معلمة بمعدل أربعين حصة دراسية عملية باستخدام بطاقة التحليل المعتمدة في الدراسة، وقام الباحث بفرز الكلمات التي أدتها عينة الدراسة صحيحة من الكلمات التي أخطأت فيها، وللتثبت من دقة تفريغ البيانات وفرزها استعان الباحث بثلاثة من المتخصصين في اللغة العربية،

وللتعمق أكثر في مستوى الأداء الشفوي لعينة الدراسة، ركز الباحث على الأخطاء في الأداء الشفوي التي وقعت فيها عينة الدراسة في المجال الصرفي. والجدول رقم ٢ يظهر الأخطاء الصرفية تفصيلا مع النسبة المئوية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة، وإجمالي الأخطاء الصرفية، وإجمالي النسبة المئوية للأخطاء الصرفية.

يتضح من الجدول ٢ أن الأخطاء الصرفية بلغت نسبتها ١٥.٠٢% - من نسبة الكلمات الخطأ البالغة ٥٤.٤٩%- بعدد كلمات بلغت ٣١٩٦ كلمة.

جدول ٢

الأخطاء الصرفية ونسبتها ومجموعها الكلي للأخطاء اللغوية

م	الأخطاء الصرفية		م	الأخطاء الصرفية		المجموع الكلي للأخطاء اللغوية	
	العدد	النسبة		العدد	النسبة	المجموع	النسبة
١	٣٤	%١٣.٨٢	٢١	٦١	%٩.٧٣		
٢	٥٧	%١٥.٤٥	٢٢	٣٤	%١٢.٨٣		
٣	٨٩	%١٥.٤٢	٢٣	٣٩	%٢١.٩١		
٤	٩٢	%٨.٩٨	٢٤	٥٨	%١٩.٥٩		
٥	٥٨	%١٥.١٠	٢٥	٧٣	%٢٨.١٩		
٦	١٧١	%٢٢.٦٢	٢٦	٥٢	%٦.٩١		
٧	٤٢	%١٦.٥٤	٢٧	٣٧	%١٦.٣٧		
٨	٧٣	%١٠.٧٨	٢٨	٣٥	%٤.٣٥		
٩	١٢٨	%١٦.٤٩	٢٩	٦٧	%١٥.٥١		
١٠	٨٥	%١٦.٦٠	٣٠	٨٣	%١٢.٧١	٨١٨٢	%٥٤.٤٩
١١	٦٣	%١١.٨٤	٣١	٣٦	%٢٥.٩٠		
١٢	٣٨	%١١.٣٤	٣٢	٨٦	%٩.٢٨		
١٣	٩٨	%١٠.٧١	٣٣	١٠٣	%٢٠.٩٨		
١٤	١٦٤	%٢٩.٣٤	٣٤	٧٤	%١٣.٧٣		
١٥	٨٢	%١٦.٠٨	٣٥	١٦٦	%٢٩.٣٣		
١٦	٩٦	%١٤.٨٨	٣٦	٣٥	%١١.٠٤		
١٧	١٠٣	%١٤.٥٩	٣٧	٤٦	%١٥.٦٥		
١٨	٥٤	%١٠.٨٩	٣٨	٩٣	%٢٤.٠٩		
١٩	٧٢	%١١.٣٠	٣٩	٧٥	%١١.٦٦		
٢٠	١٩٠	%٢٥.٩٦	٤٠	١٥٤	%١٨.٥٨		
			إجمالي الأخطاء الصرفية	٣١٩٦	%١٥.٠٢		

ويرى الباحث أن الوعي بنوع الأخطاء اللغوية في الأداء الشفوي لعينة الدراسة ليس ترفًا معرفيًا، بل هو لمعرفة طبيعة اللغة في المراحل المختلفة للتعلم اللغوي، ولفهم كيف تنتج الأخطاء في الأداء الشفوي؛ ليسهل معالجتها بأنسب الطرق، عبر صياغة برامج ومناهج لغوية تراعي هذه الجوانب، ومن هذا المنطلق قام الباحث بتحديد نوعية الأخطاء التي وقعت فيها عينة الدراسة في أدائها الشفوي بدقة حسب مجال الدراسة من خلال التحليلات التي قام بها الباحث، وملحق ١ (جدول ٣) يصنف البنية الصرفية التي أخطأت عينة الدراسة في أدائها، وأمثلة على الجمل التي أدتها خطأ، وتوصيف كل خطأ، وعدد مرات تكراره.

يتضح من ملحق ١ الآتي:

١. تنوعت موضوعات الأخطاء الصرفية التي وقعت فيها عينة الدراسة.
٢. بلغ عدد الأخطاء الصرفية التي أدتها عينة الدراسة أداءً جانب الصواب عشرين خطأ مرتبة تنازليًا حسب عدد تكرارها: صياغة الفعل المضارع للمستقبل، وإسناد الأفعال إلى الضمائر، وجمع المفرد جمع تكسير، والزيادة في بنية الكلمة، والجمع، والخلط بين المفرد وجمع المؤنث السالم، والفعل اللازم والمتعدي، والفعل الصحيح والفعل المعتل، واسم الفاعل واسم المفعول، والخلط بين جمع التكسير وجمع المؤنث السالم، وتثنية المقصور، والفعل المجرد والمزيد، والتثنية، وجمع المقصور جمعًا مذكرًا سالمًا، وزيادة ياء للفعل المضارع المسند إلى ضمير متكلم، واستعمال كلا وكلتا في التذكير والتأنيث، وتغيير بنية الفعل، وجمع وفاة على وَفِيّات،....
٣. بلغت أعلى نسبة في الأخطاء الصرفية في أداء الفعل المضارع للمستقبل بنسبة ١٠.٦%.
٤. إسناد الأفعال للضمائر جاء في المرتبة الثانية من حيث عدد تكرار الأخطاء الصرفية في الأداء الشفوي لعينة الدراسة بنسبة ١٠.١%.
٥. أما جمع (وَفاة) على (وَفِيّات) فكان أقل نسبة في الخطأ الصرفي في الأداء الشفوي لعينة الدارسة بنسبة ٠.٧٨%.
٦. بلغت الأخطاء الصرفية ما نسبته ١٥.٠٢% من مجموع الأخطاء اللغوية، وقد تدل هذه النسبة على تمكن عينة الدراسة من القواعد الصرفية، إلا أن هذا لا يبدو منطقيا مقارنة مع الأخطاء النحوية التي رصدها الباحث مصاحبة لعملية التحليل والتي وقعت فيها عينة الدراسة في أدائها الشفوي، لارتباط قواعد النحو بالصرف؛ لذلك يعزو الباحث هذه النسبة إلى استعمال الطلبات/المعلمات للصيغ والمشتقات الواردة في المنهج الدراسي في أغلب حديثهم وهي صحيحة، فقد لا تخطئ الطالبة/المعلمة في صيغة جمع مثل: مساجد، ومدارس؛ لأنها منتشرة وواسعة الاستعمال، فالجموع السابقة يمكن للطالبة/المعلمة أن تؤديها صرفيًا صحيحة، ونفس الجموع إذا سقطت من آخرها الحركات الإعرابية يكون أداؤها خطأ نحويًا، فتكون صحيحة صرفيًا وخطأ نحويًا (الكمزارية، ٢٠١٥).

فصياغة الفعل المضارع للمستقبل كان الأعلى في نسبة الأخطاء الصرفية في الأداء الشفوي لعينة الدراسة، إذ تكرر الخطأ فيه ٣٤٠ مرة، بنسبة ١٠.٦%. فأبدلت سين المضارع للمستقبل في الأداء الشفوي لعينة الدراسة باء مرة وألفًا مرة، وهاء في مواضع أخرى، مثل: بَرَجْعهن، وأَنتْناقش، وهَحَصْله،

ويعزو الباحث ذلك إلى تأثر الأداء الشفوي لعينة الدراسة بالعامية، إذ أن هذه التصريفات للفعل المضارع للمستقبل تجيزها العامية في حديثها، ولا تستخدم السين في المضارع للمستقبل.

كما أن إسناد الأفعال للضمائر تكرر الخطأ في الأداء الشفوي لعينة الدراسة فيه ٣٢٥ مرة، وتركزت في إسناد الفعل الثلاثي المجرد المقصور إلى ألف الاثنين، وإسناد الفعل الغائب إلى نون النسوة، وإسناد الفعل المقصور إلى واو الجماعة وياء المخاطبة، وإسناد الفعل المضعّف إلى ضمائر الرفع المتحركة.

ويعزو الباحث الأخطاء الصرفية في أداء عينة الدراسة الشفوي إلى طبيعة اللغة العربية، فهي لغة تصريفية اشتقاقية، تمثل الصيغة الصرفية فيها أساسا لتوليد الكلمات بما يحتاجه السياق، كما أن الأخطاء النحوية التي وقعت فيها عينة الدراسة في أدائها الشفوي، لها أثر في الجانب الصرفي، فبعض الأخطاء ترجع إلى أن النظام اللغوي في العربية مترابط على نحو تراكمي، فالخطأ في المستوى الواحد يؤدي إلى أخطاء في المستويات الأخرى، لاسيما في المستوى النحوي والمستوى الصرفي، فالعلاقة بينهما وطيدة، وكثير من القضايا يتنازعانها، كالتذكير والتأنيث، والجموع واللازم والمتعدي، وتمكن الطالبة/المعلمة من إدراك القاعدة الصرفية يساعده على أدائها من الناحية النحوية، وهو ما ركز عليه الباحث أثناء إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح في الدراسة، فمعرفة الباحث لمواطن الخطأ الصرفي في الأداء الشفوي لعينة الدراسة، ساعد على معالجته أثناء التدريب على البرنامج المقترح.

كما يعزو الباحث الأخطاء الصرفية إلى تعدد الأبواب والقضايا في المستوى الصرفي؛ مما يجعل الطالبة/المعلمة ضعيفة القدرة على الإلمام بالقاعدة الواحدة من جوانبها كافة، مثال ذلك الجموع في العربية: جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير، والأخير منها متعدد الأنماط والأنواع؛ مما يجعل الطالبة/المعلمة في حيرة من أمرها إن لم تتمكن من تعلمها بصورة جيدة.

كما يرى الباحث أن آلية التعلم القائمة على عرض القاعدة أو الأمثلة ويكتفي الطالبة/المعلمة بالحوار والمناقشة مع أساتذته فيها، لا يلتفت الطالبة/المعلمة إليها بعد دراستها، ويغفل عن المقصد الأساس وهو تعلم القاعدة الصرفية بغية أدائها واستخدامها عمليًا في حديثه وكتابته، وينجم عن ذلك أن تبقى القاعدة معرفة نظرية في ذهن الطالبة/المعلمة، وعدم انتقالها وظيفيًا في حديثه؛ لذلك إذا تحدث يخطأ في الجانب الصرفي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الخمايسة (٢٠١٢).

توصيات الدراسة

١. إعداد برامج تدريبية موجهة؛ لتصحيح الأداء الشفوي للطلبة/المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.
٢. إدراج مادة في تحليل الأخطاء اللغوية من ضمن برنامج إعداد الطلبة/المعلمين في اللغة العربية بمؤسسات إعداد المعلمين، والاستفادة من بطاقة التحليل التي استخدمت في هذه الدراسة.
٣. إدراج مساق في مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى يساعد الطالب/المعلم من تحويل المعرفة النظرية في قواعد اللغة العربية إلى تطبيق عملي.
٤. إلزام أساتذة أقسام اللغة العربية والطلبة المنتسبين إليها بالتحدث باللغة الفصحى.

٥. توجيه الطلبة/المعلمين بمؤسسات إعداد المعلمين إلى تتبع الأداء الشفوي الخطأ، والعمل على تصحيحه بشكل منظم ومستمر.

٦. ٦-الاستفادة من جدول الأخطاء الصرفية التي وقعت فيها العينة الدراسة وعدد مرات تكرار الخطأ الصرفي التي خرجت به الدراسة الحالية؛ لتعريف الطلبة/المعلمين بها، وتقويم لغتهم من خلالها.

المراجع
References

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**. عالم الكتب: القاهرة.

ابن خلدون، عبدالرحمن (٢٠١٣). **مقدمة ابن خلدون. مركز التكنولوجيا التربوية**، http://www.fehrestcom.com استرجع بتاريخ ٤/١٠/ ٢٠١٦.

أبودقة، سناء إبراهيم، واللولو، فتحية صبحي. (٢٠٠٧)، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**. المجلد الخامس عشر، ص٤٦٥-٥٠٤.

جامعة صحار (٢٠١٧). التأهيل التربوي. http://www.soharuni.edu استرجع بتاريخ ٢٠١٧/١/١.

الخمايسة، إياد محمد (٢٠١٢). مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم، والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، م٢٠، ع١، ص ٢٠١٩ – ٢٤٢.

الراجحي، عبده .(٢٠١٦). **التطبيق الصرفي**. عمّان: دار المسيرة.

الزوادي، محمود (٢٠٠٧). في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات. مركز دراسات -الوحدة العربية، **مجلة المستقبل العربي**، ع٥٥، ص ٤١-٦٣.

شفيع الدين، محمد (٢٠٠٧). اللهجات العربية وعلاقتها باللغة العربية الفصحى. **دراسات الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ**. المجلد الرابع، ٧٥-٩٦.

الطوير، رمضان المبروك (٢٠١٣). **دراسة استطلاعية استكشافية للأخطاء الشائعة في الأداء اللغوي لطلاب كلية التربية بجامعة طرابلس**. المؤتمر العلمي العربي السادس، المجلد٣، ص١٦٧٣ – ١٦٩٨.

العديلي، عبدالسلام موسى، وسمارة، نواف أحمد (٢٠٠٨). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*. عمّان: دارة المسيرة.

عزي، عبدالرحمن (٢٠٠٧). فقه اللغة وعنف اللسان والإعلام في المنطقة العربية. مركز دراسات الوحدة العربية، **مجلة المستقبل العربي**، العدد٥٥، ص١٣-٤١.

عمار، سام عبدالكريم والموسوي، علي شرف (٢٠١٤). **مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم**. مجلس النشر العلمي، جامعة السلطان قابوس.

عمارة، جيهان السيد (٢٠١٠). فعالية برنامج مقترح للأنشطة اللغوية الشفهية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء نظرية التعلم بالنموذج. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، مصر، ع١٤٤،ج٧، ص٣٦٧-٤٠٢.

عيسى، محمد أحمد، وعلي، إبراهيم محمد، وأبوالمعاطي، ولي محمد (٢٠١٣). مستوى الكفاءة اللغوية اللازمة للدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة الطائف. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٥٢، ج١، ص ٤٠٧ – ٤٥٣.

الغنيم، مرزوق يوسف (٢٠١١). التعلم مدى الحياة أطر مرجعية لبرنامج إعداد المعلم

قبل الخدمة وأثنائها. **المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية**. بيروت، لبنان.

القيسي، نايف نزار (٢٠٠٦). **المعجم التربوي وعلم النفس**. عمّان: دار أسامة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). **الملتقى التربوي الأول لتطوير الأداء اللغوي**. مسقط.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥)، **مدى امتلاك معلم اللغة العربية في سلطنة عمان للكفايات الأساسية**. مسقط.

الكاف، فاطمة محمد (٢٠٠٣). تقويم الأداء اللغوي للطلبة/ المعلمين تخصص اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء المهارات اللغوية اللازمة لهم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة السلطان قابوس.

الكمزارية، مكية حسن (٢٠١٢). واقع استعمال معلمي اللغة العربية للفصحى في أدائهم الشفوي داخل الصف الدراسي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

مجمع اللغة العربية الفلسطيني (٢٠١٤). **توصيات المؤتمر السنوي الأول لمجمع اللغة العربية الفلسطيني**. http://www.mohe.ps استرجع بتاريخ ٢٥/ ١١/٢٠١٦م.

المدكور، وعلي، حواله، وسهير، فرج، إلهام (٢٠٠٥). **توصيات المؤتمر الدولي الرابع التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص ٧٣- ٧٧.

المصري، عباس و أبوحسن، عماد. (٢٠١٤). الازدواجية اللغوية في اللغة العربية، **مجلة المجمع**، العدد (٨)، ٣٧-٧٦.

Richardson, E. (2007). *Pioneer Creative Teacher*. Retrieved from: http//leading-learning. blogspot.com l2007/8/creative-teaching.html

ملحق ١

جدول ٣

الأخطاء الصرفية التي وقعت فيها العينة الدراسة وعدد مرات تكرار الخطأ الصرفي

م	نوع الخطأ الصرفي	مثال على الخطأ الوارد في حديث عينة الدراسة الشفوي	وجه الخطأ	عدد مرات التكرار
١	صياغة الفعل المضارع للمستقبل	برجعهن، بتأكد، أنتناقش ، هحصله	وردت عدة صياغات غير صحيحة للفعل المضارع والصحيح: (سأرجعهن، سأتأكد، سنتناقش، وسأحصله).	٣٤٠
٢	إسناد الأفعال إلى الضمائر	أ–وعندما صحيا من نومهما.	هناك ست حالات في إسناد الأفعال إلى الضمائر جانبها الصواب وهي كالتالي:	
		وما كان منهما إلا أن رجيا الله أن يحفظ والديهم.	أ–إسناد الفعل الثلاثي المجرد المقصور إلى ألف الاثنين:	
		ثم دعيا الله بقلب خاشع.	والأصل في مثل هذه الحالة أن ترد الألف إلى أصلها ثم يضاف بعدها للفعل ألف الاثنين، ففي غزا أصل الألف واو فعند إسناد الفعل لألف الاثنين نقول: غزوا، وفي رمى نقول: رميا. فوردت بعض الأخطاء في إسناد ألف الاثنين في حديث عينة الدراسة، كما في جمل المجموعة (أ) والصحيح التالي: (صحوا، رجوا، دعوا).	
		ب–المجموعة الأولى تبحثن عن الأبيات.	ب–إسناد الفعل الغائب إلى نون النسوة:	٣٢٥
		المجموعة الثانية تستخرجن القاعدة.	نون النسوة لا يصح أن تتصل بفعل فاعله ضمير عائد إلى اسم مفرد مؤنث، والصحيح في جمل المجموعة الحالة (ت) التالي: (تبحث، وتستخرج).	
		ت–ثلاث طالبات سيبقُون في المجموعة الأولى	ت–إسناد الفعل المقصور إلى واو الجماعة أو ياء المخاطبة:	
		لقد أعطُوكن جوائز قيمة.	الأصل في ذلك أن تحذف الألف وتبقى الفتحة قبل واو الجماعة أو ياء المخاطبة، للدلالة على الألف المحذوفة فنقول في الفعل استدعى: استدعوا وفي يرضى: يرضون ويرضين. وهناك حالات جانبها الصواب في الحديث الشفوي لعينة الدراسة منها، أمثلة المجموعة (ث). والصحيح: (سيبقَين وأعطَوكن) بفتح القاف في الأول والطاء في الثاني.	
		ث–لعبوا الأولاد.	ث–تغيير بنية الفعل بعد الإسناد: ظهر ذلك عندما يكون فاعل الفعل جمعًا، وهذه اللغة يسميها النحاة لغة (أكلوني البراغيث)، وعدُّوها شاذة أي ليست على قياس المشهور من لغة العرب. (عبدالمحسن والعلواني، ٢٠١٠) والصحيح: (لعب الأولاد).	
		ح–استغليتم الإجازة. استمريتم في البحث.	ح–إسناد الفعل المضَّعف إلى ضمائر الرفع المتحركة: إبقاء التضعيف في الفعل، وزيادة ياء بعده، والواجب فك التضعيف ويكون الفعل كالتالي: (استغللتم استمررتم).	
٣	جمع (فعلاء) جمع تكسير	حَمرات	القاعدة الصرفية تقضي جمع (أفعل) الصفة على	٢٩٧

ملحق ١

جدول ٣

الأخطاء الصرفية التي وقعت فيها العينة الدراسة وعدد مرات تكرار الخطأ الصرفي

م	نوع الخطأ الصرفي	مثال على الخطأ الوارد في حديث عينة الدراسة الشفوي	وجه الخطأ	عدد مرات التكرار
	جمع أفعل على فعلات	وزرقات وصفرات	(فُعْل) جمع تكسير مثل: أحمر تجمع على حُمْر، إلا أن اللهجة العامية أثرت في هذا الجمع ويظهر للباحث أن (حمرات وزرقات وصفرات) يراد بها جمعًا لحمراء وزرقاء وصفراء، وعلى ذلك فجمعها الصحيح: (حمراوات وزرقاوات وصفراوات).	
٤	الزيادة في بنية الكلمة	إنزين بعدين	وردت زيادات في كلمات عدة في حديث عينة الدراسة بزيادة همزة القطع أو حروف أخرى. والصحيح: (زين، وبعد ذلك)	٢٩٠
٥	الجمع: جمع المؤنث السالم ضبط فاء فِعْلة المجموعة جمع مؤنث سالم	-مقابل خَدَماتها التعليمية. -اشترك في الكثير من رَحَلات الفضاء. -فَلَذات أكبادنا.	القاعدة الصرفية تفيد بأنه حين تجمع فِعْلة جمع مؤنث سالم فإن فاءها لا يتغير ضبطها، أما عينها فتبقى ساكنة كما هي، ويجوز فيها الفتح، والإتباع لحركة الفاء، والصحيح في هذه الأمثلة: (خِدْماتها، ورِحْلات، وفِلْذات).	٢٨١
٦	الخلط بين المفرد وجمع المؤنث السالم	-وجدوا رفاتِهم. -خسرت مباراتِها. -تفقد حرارتِها. -تشكو معاناتِها.	كثر الخلط في بعض المفردات التي تنتهي بتاء مربوطة أو مفتوحة على أنها جمع مؤنث سالم، فبدلا من نصبها بالفتحة نصبت بالكسرة. والصحيح في الأمثلة: (رفاتَهم، وحرارتَها، ومعاناتَها)	٢٦٢
٧	الفعل اللازم والمتعدي	وأنتن قَبِلْتن بالأمر	الحاجة إلى معرفة الأفعال التي تتعدى بحروف الجر، وهي متعدية بنفسها مثل: قَبِل، فهو متعد بنفسه ولا يحتاج إلى حرف جر. والصحيح: (أنتن قبلتن الأمر).	٢٠٢
٨	الاشتقاق	هذه الدرس ملغِيٌّ. حركاتك ملفتة للنظر. هناك أفعال مشينة يجب الابتعاد عنها	اسم الفاعل من الثلاثي على وزن فاعل، وأما ما زاد على الثلاثة فيشتق بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل الآخر. أما اسم المفعول من الثلاثي فيكون على وزن مفعول، وما زاد على الثلاثي فيكون بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل الآخر. ومن تحليل الباحث للغة عينة الدراسة وجد أن هناك خطأ في اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول؛ نتيجة عدم الربط بينه وبين فعله. والصحيح في الجمل التالي: (ملغَى، لافتة، شائنة).	١٨٠
٩	الفعل الصحيح والفعل المعتل	أ-لم يبقى لي ألا أن أشكركن. أنجزت المجموعة النشاط في خمس دقائق لم تتعداها ب-أن تدعو جيرانك. ج-لازم الأولاد يِمشْيون إلى المسجد.	أ- عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المجزوم والصحيح: (لم يبقَ ولم تتعدَّها). ب-عدم نطق حركة النصب عندما يكون الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والياء والصحيح: (أن تدعوَ). ج-لام الفعل تحذف إذا اتصلت بواو الجماعة، والصحيح: (يمشون).	١٧٧
١٠	اسم الفاعل واسم المفعول	كان النقاش المحتدَم بين	الخلط في وضع اسم المفعول مكان اسم الفاعل،	

ملحق ١

جدول ٣

الأخطاء الصرفية التي وقعت فيها العينة الدراسة وعدد مرات تكرار الخطأ الصرفي

م	نوع الخطأ الصرفي	مثال على الخطأ الوارد في حديث عينة الدراسة الشفوي	وجه الخطأ	عدد مرات التكرار
		المجموعتين. الملابس غير محتشَمة. في مختلَف الأنشطة. تكون الصفوف منتظَمة. الصمت المطبَق عن الإجابة لا نريده. التطورات المستجدَّة في المدرسة. تكثر بشكل متزايَد تحتاج إلى آلات ومعِدات	فوردت بعض العبارات في حديث عينة الدراسة فالفعل احتدم هو فعل لازم فكان حقه أن يكون بصيغة اسم الفاعل المحتدِم، وليس بصيغة اسم المفعول. كذلك الفعل احتشم فعل لازم واسم الفاعل محتشِمة، واسم الفاعل من اختلف مختلِف، وانتظم فعل لازم واسم الفاعل منه منتظِمة، وأطبق فعل لازم واسم الفاعل منه مطبِق، واسم الفاعل من استجد هو المستجدَّة واسم الفاعل من الفعل تزايد هو متزايِد. وهناك حالات خلط بدرجة أقل في وضع اسم الفاعل مكان اسم المفعول ففي الجملة الأخيرة تضبط العين بالفتحة: (معَدات).	١٤٠
١١	الخلط بين جمع التكسير وجمع المؤنث السالم	أ–ليت بناتَنا. –إذا عرفوا سماتَ هذا العمل. –تختلف شكلا وصفاتًا. –حتى يسحب قواتَه من المعركة. –استطاعوا أن يغرسوا الشبهاتَ	جمع التكسير ينصب بالفتحة، أما جمع المؤنث السالم ينصب بالكسرة. والصحيح في أمثلة المجموعة (أ): (بناتِنا، وسماتِ، وصفاتٍ، قواتِه، والشبهاتِ).	١١٦
		والشكوك في نفوس المسلمين.	كذلك وقع الخلط بصورة عكسية، عن طريق معاملة جمع التكسير معاملة جمع المؤنث السالم، ونصبه بالكسرة.	
		ب–إن قُضاتِنا. –أصدر أصواتٍ. –إن محافظة أوقاتِ الصلاة...	والصحيح في المجموعة (ب): قضاتَنا، وأصواتًا، وأوقاتَ).	
١٢	تثنية المقصور.	سالمة وهند كبيرتان أنتما عظيمتان	المقصور يثنى في كبرى وعظمى على: (العظميان والكبريان).	٩٣
١٣	الفعل المجرد والمزيد	أ–المجموعة الأولى سيَجرون التجربة أولا. التي تُجِدُّ من مذاكرتكم. هذه الخطوة ستُدْعم موقفكِ وتُزيده. وتُصقل قدراتكن يُلْفت الشاعر نظر القارئ في هذا البيت.	يوجد حالات تداخل بين الفعل الثلاثي المجرد والمزيد بالهمزة، فمن الأخطاء التصريفية التي وقعت فيها عينة الدراسة التالي: أ–ضبط أحرف المضارعة: أحرف المضارعة الأربعة التي يبدأ بها الفعل المضارع هي (الألف والنون وتاء والياء)، وهذه الأحرف تكون مفتوحة إذا كان الفعل ثلاثيا مجردًا، وتكون مضمومة إذا كان الفعل رباعيًا فأكثر؛ فإذا خلط المتكلم بين هذين النوعين أدى ذلك إلى خلط في ضبط حرف المضارعة، وهذا ما حصل في	٨٦
		ب– إبقِ على هذا هذا الخط لا تكتبي فيه.	حديث عينة الدراسة ففي الجملة الأولى الصحيح أن يضم حرف المضارعة	

ملحق ١

جدول ٣

الأخطاء الصرفية التي وقعت فيها العينة الدراسة وعدد مرات تكرار الخطأ الصرفي

م	نوع الخطأ الصرفي	مثال على الخطأ الوارد في حديث عينة الدراسة الشفوي	وجه الخطأ	عدد مرات التكرار
		إرسلي الدفتر مع زميلتك.	(سيُجرون)، أما في الثانية فحقه الفتح (تَخُذُ)، كذلك (ستَدْعم وتَزيده وتَصقل ويَلْفت).	
		احترمي والدتك واشعريها ببرك لها.	ب-همزة فعل الأمر:	
		اِعربي الكلمة التي تحتها خط.	همزة فعل الأمر تأتي همزة قطع وهمزة وصل، فالأمر من (أَفْعَلَ) همزة قطع. وتضبط همزة القطع بالفتح دائما، أما همزة الوصل فتأتي بالضم إذا كانت عين المضارع مضمومة، وبالكسر إذا كانت عين المضارع مفتوحة أو مكسورة. وهناك حالات وقعت فيها عينة الدراسة في خلط في همزة فعل الأمر، فكسرت الهمزة والصحيح فتحها في: أَبقِ وأَرسلي وأشعريها وأَعربي وأَسهمن).	
		اِسهمن في بناء الوطن.		
١٤	جمع المقصور أو الممدود جمع مؤنث سالما	خُضْرُوات	يطلق على الأخضر من البقول: خضراء، وتجمع على خَضْراوات، وخُضْرة تجمع على خُضَر، وخُضَار، ولا يصح جمعها على (خَضْرَوات).	٨٤
١٥	التثنية:	رجع الأخين	ثنى كلمة أخ على أخوين والصحيح في هذا المثال: (الأخوان).	٦٧
١٦	جمع المقصور جمعًا مذكرًا سالمًا	آبائكم مستدعينهم من قبل الإدارة.	إذا جمع المقصور جمع مذكر سالم حذفت ألفه ويبقى الفتح للدلالة عليها، قال تعالى: (وأنتم الأعلَون..)، والصحيح في هذه الحالة: (مستدعَون)	٦٥
١٧	زيادة ياء للفعل المضارع المسند إلى ضمير متكلم	كتبيتي، خلصيتي	تكررت هذه الياء عدة مرات في أفعال الماضي المسند للضمير المتكلم، والصحيح: (كتبتِ – خلصتِ)	٦٢
١٨	استعمال كلا وكلتا في التذكير والتأنيث	قامت كِلا المرأتين، وفي كلا المنطقتين، وأجاد كلا اللغتين	والصحيح في هذه الحالة استعمال (كلتا) للمؤنث	٥٤
١٩	تغيير بنية الفعل	هنا بِيدِيَن الأسئلة	تغيير بنية الفعل، مثل: بِيدِيَن والصحيح (هنا تبدأ الأسئلة).	٥٠
٢٠	جمع وفاة على وَفِيَّات	أعلى معدل للوفيَّات	الصحيح جمعها على (وَفَيات) بحذف تاء التأنيث في المفرد، وإبدال ألفه ياء.	٢٥