الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط تشخيصها وأسبابها

د. فهد بن عبدالكريم البكر
قسم التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ. منيرة بنت عبدالرحمن الوهيبي
رئيسة قسم اللغة العربية
إدارة الإشراف بمنطقة الرياض

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، وسعت الدراسة إلى تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية : ماالأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟ ماأسباب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلمات اللغة العربية ومشرفاتها ؟ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات والمشرفات التربويات ؟ وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٥ طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية متعددة المراحل، كما اشتملت عينة الدراسة على ١٢٥ معلمة، و٦٣ مشرفة ؛ تم اختيارهن من معلمات اللغة العربية ومشرفاتها بالطريقة العشوائية الطبقية. وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طالبات الصف الثالث المتوسط، بلغت ٥٠ خطأً إملائياً شائعاً. وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً ٧٨٪، وأكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً جاء معظمها في كتابة الهمزات.

مقدمة:

للغة دور مهم في حياة الفرد والمجتمع ؛ فهي الأداة التي يعبِّر بها الفرد عن أفكاره ومشاعره ، ويعتمد عليها في اكتساب المعارف والخبرات والمشاعر والأحاسيس ؛ ثم إنها وسيلة الاتصال بين الأفراد بعضهم ببعض.

وفي حياة المسلمين تكتسب اللغة العربية أهمية مضاعفة باعتبارها لغة القرآن الكريم ولغة الشعائر التعبدية للمسلم ، فضلاً عن أنها استوعبت تراثاً حضاريّاً هائلاً عبر تاريخها الطويل ، فهي وعاء الثقافة ولسانها الناطق.وهي ليست مادة دراسية فحسب ، ولكنها أيضاً وسيلة لدراسة المواد الدراسية الأخرى واستيعابها. وهذا يستوجب الاهتمام بها ، والنهوض بتعليمها_ ولايتأتى ذلك إلا بكشف النقاب عن العقبات التي تواجهها.

ويعد الإملاء من الأسس المهمة في التعبير الكتابي لهذه اللغة ، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة نحويّاً واشتقاقيّاً ؛ فالإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية ، والإملاء بُعْد هام من أبعاد التدريب على الكتابة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، و فهم الإملاء وإتقانه وسيلة جيدة لسلامة التعبير والإفهام (شحاته ، ١٩٩٢م : ٣٢٣).

وبرغم الأهمية التي تمثلها الإملاء في دروس اللغة العربية ، ومكانتها المتميزة في مناهج تعليمها ، واهتمام المسؤولين والقائمين على تعليم اللغة العربية بتيسير تعلم الطلاب الإملاء ، إلا أن الشكوى عامة من تدني مستوى الطلاب والطالبات في الكتابة الإملائية.

وقد ظهر هذا الضعف واضحاً في شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات الطلاب

التحريرية ، ولم يقتصر الأمر على طلاب وطالبات مراحل التعليم العام ، بل تعداه إلى الطلاب المتخصصين في دراسة اللغة العربية ، وهذا ما أثبتته دراسة كل من: (أحمد سيد ، ١٩٨٩م ، ومحمود سعيد ، ١٩٩٧م ، وعبد الشافي رحاب، ١٩٩٧م).

والخطأ في الإملاء لايؤدي إلى ضعف الطالب في اللغة العربية فقط بل في سائر المواد الدراسية ، لأنه يجعله لا يستطيع أن ينقل المعنى السليم الصحيح إلى المصحح ؛ مما بترتب عليه تخلف الطالب في كثير من المواد الدراسية .

ومن كل ماسبق نجد أن مشكلة ضعف الطلاب والطالبات في الإملاء مازالت قائمة ، وتبدو مظاهر هذا الضعف في كثرة الأخطاء الإملائية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مواضع همزة القطع ، وفي الخلط بين تاء التأنيث المربوطة ، وفي هاء الضمير ، وفي الهمزة في وسط الكلمة وفي آخرها ، وفي إهمال علامات الترقيم كلياً أو جزئياً ، ويؤكد ذلك ماأشارت إليه دراسة كل من: (دخيل الله الدهماني وأحمد عوض ١٩٩٨م ، وراشد أبو صواوين ١٩٩٩م ، ومحمد الظفيري ، ٢٠٠٢م).

مما سبق يتضح وجود مشكلة تواجه تعليم اللغة العربية ، ومما يؤكد أهمية هذه المشكلة ما يلي :

١- اطّلاع الباحثَيْن على عينة من كراسات الطالبات في بعض المدارس المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي (١٤٢٦- ١٤٢٧هـ) ، حيث لاحظا كثرة أخطاء الطالبات في الإملاء وتدني مستوى كتابتهن.

٢- شكوى مشرفات اللغة العربية من الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طالبات هذه المرحلة والتي تتميز عن غيرها من مراحل التعليم بكونها

المحطة الأخيرة التي تدرس فيها الطالبات القواعد الإملائية ؛ وهذا يعني أن طالبات الصف الثالث المتوسط قد بلغن درجة من النضج يستطعن بها كتابة ما يلقى عليهن ، وتلقّيْنَ تدريباً على جميع القاعدات الإملائية يجعلهن مطالبات بالكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية.

وقد أسهم هذان الأمران في تعميق إحساس الباحثين بمشكلة الدراسة ، مما يستوجب دراستها من أجل تشخيصها ، والكشف عن أسبابها.

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة تعرّف أخطاء طالبات الصف الثالث المتوسط في الإملاء ، والكشف عن أسبابها ، ويتفرع من ذلك التساؤلات التالية :

١- ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟

٢- ما أسباب شيوع الأخطاء الإملائية بين طالبات الصف الثالث المتوسط من وجهة نظرمعلمات اللغة العربية ومشرفاتها ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات والمشرفات التربويات ؟

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على :

١- الصف الثالث المتوسط بوصفه نهاية صفوف المرحلة المتوسطة ، والمحطة الأخيره التي تدرس فيها الطالبات القواعد الإملائية.

٢- يتضمن الاختبار التشخيصي جميع المهارات والقواعد الإملائية التي

درستها الطالبة من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الثالث المتوسط.

٣- مدارس مدينة الرياض المتوسطة الحكومية للبنات.

٤- أخذ آراء معلمات اللغة العربية ومشرفاتها بالمرحلة المتوسطة في أسباب شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطالبات، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٢٦- ١٤٢٧هـ).

٥- تقتصر الدراسة على الطالبات دون الطلاب.

أهمية الدراسة:

قد تفيد هذه الدراسة فيما يلي:

١- تعرّف الأخطاء الإملائية الشائعة عند طالبات الصف الثالث المتوسط يمكن أن يساعد مطوري مناهج اللغة العربية على تلافي تلك الأخطاء لدى طالبات الصفوف السابقة.

٢- ما تقدمه هذه الدراسة من توصيات ومقترحات يمكن أن يساعد في علاج جوانب الضعف في منهج الإملاء وطرق تدريسه وتقويمه.

٣- إعداد اختبار تشخيصي قد يساعد الباحثين والمعلمين في تشخيص الأخطاء الإملائية لدى طلبتهم.

مصطلحات الدراسة:

١ – الإملاء:

يعرّف الإملاء بأنه " نظام لغوي معين ، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها ، والتي يجب وصلها، والهمزات بأنواعها المختلفة ، والحروف التي تبدل ، والحروف التي تزاد ، والحروف التي تنقص، وعلامات الترقيم (رمضان وشحاته ، ١٩٨٢م: ١١).

ويقصد بالإملاء في هذه الدراسة: الالتزام بالقواعد الإملائية في رسم الكلمات رسماً صحيحاً خالياً من أخطاء الكتابة التي تعوق فهمها.

٢- الأخطاء الإملائية:

يقصد بها الكلمات التي تكتبها الطالبات مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهن ، ويعد الخطأ الإملائي شائعاً إذا أخطأ فيه ٢٥٪ فأكثر من الطالبات، وذلك لأن الطالبة في هذا الصف يفترض أنها امتلكت مهارات الكتابة واستوفت المقررات الإملائية وبالتالي ينبغي ألا تقع في الخطأ الإملائي .

خطوات الدراسة:

تسير الدراسة وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالبات ، وذلك باتباع ما يلي:

أ- استعراض أدبيات التربية والدراسات الخاصة بتحليل الأخطاء الإملائية ؛ للوقوف على الأخطاء الإملائية التي تشيع في كتابات الطالبات.

ب- إعداد اختبار تشخيصي في الإملاء يشتمل على جميع المهارات الإملائية الأساسية المقررة على الطالبات في المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة.

ج- عرض الاختبار التشخيصي في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، والقياس والتقويم ، واللغة العربية بهدف ضبطه وإجراء التعديلات اللازمة عليه.

د- تعديل الاختبار التشخيصي في ضوء آراء المحكمين ، ثم وضعه في صورته النهائية.

هـ- تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط ؛

للتأكد من صدقه وثباته.

٢- معرفة آراء معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ومشرفاتها حول أسباب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ، وذلك باتباع مايلي:

أ- إعداد استبانة تهدف إلى التعرّف على أسباب الأخطاء الإملائية ومدى تأثيرها في العملية التعليمية.

ب- عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ؛ بهدف ضبطها وإجراء التعديلات اللازمة عليها.

ج- تعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين ، ثم وضعها في صورتها النهائية.

د- تطبيق الاستبانة على عينة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ؛ للتأكد من صدقها وثباتها.

هـ- اختيار عينة الدراسة.

٣ - رصد النتائج وتحليلها.

٤- تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أنواع الأخطاء الإملائية:

أصبحت ظاهرة الأخطاء الإملائية من الظواهر المنتشرة ليس في كتابات التلاميذ بمختلف المراحل الدراسية بمراحل التعليم العام فقط ، بل تعدتها إلى كتابات طلاب الجامعة . وقد حاولت بعض الأبحاث تمييز هذه الأخطاء فوجد أن منها ما يتصل بالمقرر المعد ، ومنها مايتعلق بالحروف المتقاربة شكلاً أو مخرجاً ،

ومنها مايتعلّق بالمصطلحات الفنية التي تختص بالمادة الدراسية، ومنها مايتعلق بنوع الاملاء ، فأخطاء الإملاء المنظور غير أخطاء الإملاء الاختباري أو المنقول (إسماعيل، ١٩٩١م: ١٦٥) ، وفيما يلي تفصيل ذلك :

أ – الأخطاء التي تتصل بالمقرر الدراسي :

أظهرت البحوث التربوية أن هناك تطابقاً شبة تام بين المقررات التي يدرسها التلاميذ والأخطاء الشائعة لديهم (أبوالعزم وشحاته، ١٩٨٥م: ١٤٥) . ففي الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وجد أن الأخطاء التي تتصل بالمقرر السابق تتمثل فيما يلي :

- التنوين بأنواعه نصباً وجراً ورفعاً .
- تاء التأنيث بنوعيها وهاء الغائب .
- الهمزة في أول الكلمة .
- الهمزة في وسط الكلمة بأنواعها .
- الهمزة في آخر الكلمة بأنواعها .
- الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف .
- الحروف التي يجب أن تحذف .
- الحروف التي يجب أن تزاد .

وهناك بعض الأخطاء التي لم ترد في المنهج مثل : المد بأنواعه الألف والواو والياء ، والحروف المتقاربة شكلاً ومخرجاً ، وقلب الحركات القصار الثلاث .

ب- الأخطاء التي تتعلّق بالحروف المتشابهة شكلاً ومخرجاً :

من الأسباب الظاهرة لهذه الأخطاء عدم نطق المعلم للكلمات نطقاً سليماً كالسين والصاد مثلاً ، فبسط يكتبها بعض التلاميذ بصط .ولوحظ أيضاً كثرة أخطاء التلاميذ في كتابة حرف (ض) في الكلمة ، فبعض التلاميذ يكتب (ضرب) (ظرب) ، وذلك لأن المعلم ينطقها هكذا (إسماعيل ، ١٩٩١م : ١٦٧) .

جـ - الأخطاء التي تتعلّق بالألفاظ والمصطلحات الفنية التي تخص المادة الدراسية :

فبعض التلاميذ لايستطيع إدراك كثير من الكلمات لأنه لايفهم معناها ، وقد أثبت بحث حسن شحاته(١٩٧٨م) أن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية يخطئون في هذه الالفاظ : المحيط –يكتبونها : المحيض . والأشجار الصنوبرية ، يكتبونها : السنوبرية ، وهكذا .

د- الأخطاء التي تتعلّق بنوع الإملاء :

وتتمثل في أخطاء التلاميذ في الإملاء المنقول .والإملاء المنظور ، فأما الإملاء المنقول فيتمثل في نقل قطعة صغيرة أو بعض الكلمات التي يقرأها التلميذ وينسخها في كراسته ، وتكمن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في القفز من حرف لآخر ، ومن كلمة لأخرى فيفسد المعنى ، ومن أسباب ذلك قلة الرؤية وضعفها ثم السرعة وعدم التمكن من عضلات اليد ، وعدم مسك القلم بالطريقة الصحيحية .

وأما الإملاء المنظور فهو لا يختلف عن المنقول ، إلا بوجوب حجب النص الإملائي عن أعين التلاميذ عند إملائه ، وفيه يكتب المعلم قطعة صغيرة مناسبة لمستويات التلاميذ ، ويقرأها عليهم ، ويشرح مفرداتها ويطلب من التلاميذ هجاء بعض كلماتها بدقة ثم يقرأها التلاميذ مرة أخرى ، ويقوم المعلم بحجبها عنهم

وإملائها عليهم كلمة كلمة مراعياً النطق الصحيح والصوت الواضح المسموع . وأخطاء التلاميذ في هذا النوع تكمن في الكلمات الصعبة في القطعة .

وهنالك أخطاء أخرى تتعلّق بالمرحلة التعليمية ، بمعنى أن بعض الأخطاء تتلاشى كأحرف المد والحركات والشدّة كلما كبر التلميذ وانتقل من فصل لآخر ، وبعضها يبقى مع التلميذ حتى المراحل التعليمية الآخرى ، ومنها الهمزة بأنواعها ، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة ، والحروف الناقصة والزائدة .

أسباب الأخطاء الإملائية :

هناك أسباب كثيرة للأخطاء الإملائية ، وبرغم كثرة هذه الأسباب إلا أنها متشابكة ومتداخلة وليس بينها حدود فاصلة ، وقد فصل بعض الباحثين هذه الأسباب فيما يلي : (إسماعيل ، ١٩٩١م : ١٦٩- ١٧٤ ، شحاته ، ١٩٩٣م : ١٣٤ – ١٣٦ ، مجاور١٤١٨هـ : ١٩٩- ٢٠٠)، وفيما يلي تفصيل ذلك :

أ- **أسباب ترجع إلى المعلم :** وتتمثل في ضعف الإعداد العلمي والمهني لكثير من المعلمين ، يضاف إلى ذلك عدم التفات معلمي المواد الدراسية المختلفة إلى أخطاء الطلاب الإملائية.

ب- **أسباب ترجع إلى الطالب :** ومن هذه الأسباب : أسباب سيكولوجية وتتمثل في الخوف والتردد وعدم الثقة ، وعدم الاستقرار الانفعالي ، وأسباب فسيولوجية وتتمثل في التعب والنسيان وضعف الحواس ، وانخفاض مستوى الذكاء ، وضعف الملاحظة البصرية ، وعدم القدرة على التذكر ، والعيوب الماثلة في النطق والكلام.

ج- **أسباب ترجع إلى خصائص اللغة المكتوبة :** و تتمثل هذه العوامل في تشعب

قواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار ، والإعراب.

د- **أسباب ترجع إلى طريقة التدريس المستخدمة**: وتتمثل في أن تدريس الإملاء يتم في العادة من خلال الطريقة الاختبارية التي تقوم على اختبار الطالب في كلمات صعبة ومطولة وبعيدة عن قاموس الطالب الكتابي ، كما أن درس الإملاء لا يرتبط بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى وأن أخطاء الإملاء يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء ، كما أن كثيراً من المعلمين يهملون في تدريسهم أسس التهجي السليم ، ولا يصوبون الأخطاء مباشرة ، ولا يشركون الطلاب في تصويبها .

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال الأخطاء الإملائية الشائعة ، وأتيح للباحثين الاطلاع عليها والإفادة منها ، ومن هذه الدراسات: دراسة قماشة المزيد(١٩٨٥م) التي هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية بين تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض: نوعاً وكمّاً ، وأسباب نشأتها ، وسبل علاجها ، واشتملت عينة الدراسة على ثلاث عينات ، هي: عينة التلميذات وعدد أفرادها ١٤٠٤ تلميذات ، وعينة المعلمات وعدد أفرادها ١٣٩ معلمة ، وعينة الموجهات وعدد أفرادها ٣٨ موجهة ، واستخدمت الباحثة نوعين رئيسيين من الأدوات هما: الاختبار ، والاستبانة.

وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن أخطاء التلميذات في الهمزه المتوسطة والمتطرفة احتلت المرتبة الأولى بالنسبة لبقية الأخطاء الإملائية ؛ حيث بلغت نسبة الأخطاء فيهما ٩٨,٣٪ ، في حين بلغت نسبة الأخطاء في همزتي القطع والوصل

٦٩,٩٪ ، ٤٢,٣٪ على التوالي، وتشير هذه النسب إلى ارتفاع أخطاء التلميذات في الهمزات سواء أكانت أول الكلام ، أم في وسطه ، أم في آخره . وأن مستوى التلميذات في الإملاء ضعيف عموماً.

وأجرى هوليداي Holiday (١٩٨٦م) دراسة هدفت إلى إمكانية استخدام معيار لتحديد صعوبة كلمات الإملاء وتكرارها عند تخطيط برامج الإملاء لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد اختيرت كلمات المعيار من معيار الإملاء بولاية أيوا ، وبعد فحص كتابات التلاميذ ، تم حساب عدد الأخطاء الإملائية ، وصنفت في ثلاث قوائم ؛ اشتملت الأولى الكلمات الأكثر صعوبة والأقل تكراراً (HD-LF) واشتملت الثانية على كلمات أكثر صعوبة وتكراراً (HD-HF)، أما القائمة الثالثة فقد شملت كلمات أقل صعوبة وأكثر تكراراً (HD-HF)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

١- ازدياد الأخطاء الإملائية في القائمة التي تشمل كلمات أقل صعوبة وأكثر تكراراً، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب كانوا أقل دقة واهتماماً لبعض الكلمات الشائعة .

٢- ندرة الأخطاء الإملائية في القائمة التي تشتمل كلمات أكثر صعوبة وأقل تكراراً .

٣- انخفاض الأخطاء الإملائية في القائمة التي تشمل كلمات أكثر صعوبة وتكراراً.

وقام عبد الحميد عبدالله (١٩٨٩م) بدراسة هدفت إلى رصد الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس في كل من التعليم الحكومي

والأهلي في مدينة الرياض ، وقد حلّل الباحث أوراق (٢٣٩) تلميذاً بعد أن أملى عليهم قطعة إملائية شملت عدداً من المباحث الإملائية.

وقد خلص الباحث إلى أن الخطأ في كتابة الهمزة بأشكالها المختلفة من الأخطاء الأكثر شيوعاً ، وأن الأخطاء الإملائية أكثر شيوعاً في المدارس الحكومية عنها في المدارس الأهلية .

وجدير بالذكر أن هذه النتيجة توصلت إليها دراسة قماشة المزيد (١٩٨٥م) .

كما قام ملرMiller (١٩٩٠م) بدراسة وتحليل الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب الضعاف في الكتابة ، وتوصل إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة لدى هذه الفئة من الطلاب ، والذي جاء في مقدمتها الخطأ في كتابة الكلمات التي تحتوي على حروف متحركة Vowels ، وقد خلص الباحث إلى استنتاج مجموعة من الأسباب لتلك الأخطاء .

وهدفت دراسة محمود عابدين ومصطفى رسلان (١٩٩٠م) إلى تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الإبتدائية في سلطنة عمان ، وأُعِدَّت قائمة بالأخطاء الشائعة بعد إجراء دراسة استطلاعية ، ومن ثم بنى الباحثان ثلاث قطع إملائية اختبارية بواقع قطعة لكل صف . وقد تم تحليل كراسات الإملاء لمائة وخمسين تلميذاً وتلميذة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بالإضافة إلى تحليل أوراق إجابة التلاميذ في اختبار الإملاء .

وأشارت النتائج إلى شيوع الأخطاء في كتابات تلاميذ وتلميذات عينة الدراسة وكان من بين الأخطاء عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع ، وكذا الهمزة في وسط الكلمة ، وفي آخرها ، وعدم التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة ، والاستخدام غير الصحيح لعلامات الترقيم .

وقام بسنرد Besnard (١٩٩٥م) بدراسة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب الذين يدرسون في الكليات الفرنسية بكندا . وبعد تحليل كتابات الطلاب الذين درسوا اللغة الفرنسية من خلال المنهج الوظيفي خرج الباحث بقائمة تضم خمسين خطأ شائعاً . قسمها إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى ، تضم الأخطاء الشائعة في الإملاء SpellingMistakes ، والثانية ، تضم الأخطاء الشائعة في المفرداتVocabulary ، أما المجموعة الثالثة ، فتضم الأخطاء الشائعة في القواعد Grammar.

كما قام دخيل الله الدهماني وأحمد عبده عوض (١٩٩٨م) بدراسة هدفت إلى رصد الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة ، وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها ، وقد حلّل الباحثان كتابات (٨٥٥) تلميذاً في الصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة.

وأظهرت نتائج الدراسة شيوع الأخطاء الإملائية بين التلاميذ في الصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة ، واحتل الخطأ في كتابة الهمزة مفردة على السطر وسط الكلمة أعلى نسبة خطأ ؛ حيث بلغت ٨٠٪ ، وأن التلاميذ في الصفوف الثلاثة من المرحلة المتوسطة يخطئون في كتابة الهمزة بأوضاعها المختلفة ، وأن أخطاء التلاميذ تقل كلما انتقل التلاميذ من صف دراسي لآخر.

وهدفت دراسة راشد أبو صواوين (١٩٩٩م)إلى رصد وتحليل الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة ، وصمم الباحث اختباراً تشخيصيّاً في الإملاء طبقه على الطلاب ، وجمع كراسات التعبير ، وحلّل آخر موضوعين في كل كراسة ، وبلغ مجموع

الموضوعات التي حلّلها الباحث (٥٨٠) موضوعاً ، بواقع موضوعين لكل طالب وطالبة، ثم حلّل أخطاء الطلاب في الاختبار التشخيصي.وقد حدد الباحث الخطأ الشائع الذي يتكرر بنسبة ٢٠٪ فأكثر.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة شيوع الأخطاء الإملائية بين طلاب وطالبات الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية ، واحتلت أخطاء الهمزة مرتبة متقدمة بين الأخطاء وصلت إلى حد الشيوع ؛حيث بلغ مجموع أخطاء عينة البحث في همزة الوصل والقطع نسبة ٥٥,٢٪ ،وبلغت نسبة الأخطاء في الهمزة المتوسطة على الألف ، وعلى الواو ، وعلى الياء ، وعلى السطر ، ٢٤٪ ، و ٣٨,٤ ٪ ، و ٣١,٥٪ ، و ٥١,٥٪ على التوالي . أما نسبة الأخطاء في الهمزة المتطرفة فبلغت ٣٤,٥٪ . ودلت النتائج على أن خمس مجالات تمثل أسباباً مقنعة لشيوع الأخطاء الإملائية وهي : المجال الذي يتعلّق بالنظام التعليمي ،ومجال الأسباب التي تتعلّق بالطالب ،والأسباب التي تتعلّق بتعليم الإملاء ، ومجال الأسباب التي تتعلّق بالتقويم .في حين أن مجالي : الأسباب التي تتعلّق بمعلم اللغة العربية ومجال الأسباب التي تتعلّق بمقرر الإملاء لا يمثلان أسباباً مقنعة وراء شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلبة عينة الدراسة .

وأما دراسة محمد دهيم الظفيري (٢٠٠٢م) والتي هدفت إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، وتحديد العلاقة بين نوع الأخطاء وكمها وفق متغيرات هي: جنس الطلاب ، وخبرة المعلم ، والتحصيل الدراسي ، والصف المدرسي.

كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب وطالبات الصفين الثالث والرابع المتوسط بلغت (٣٣) خطأً.

وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً ٩٦٪ ، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين نوع الأخطاء الإملائية وكمها وبين بعض المتغيرات كالجنس وخبرة المعلم والتحصيل الدراسي للطالب وكذلك الصف المدرسي .

تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت الأخطاء الإملائية الشائعة ، يتضح ما يلي :

١- أكدت نتائج الدراسات السابقة على شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية.

٢- اختلاف مصادر رصد الأخطاء ، حيث حلّلت بعض الدراسات موضوعات التعبير ، وعدتها المصدر الرئيس لرصد الأخطاء ، ولا ضَير من تحليل موضوعات التعبير لرصد الأخطاء ، ولكن كتابة هذه الموضوعات قد تجد المساعدة من آخرين غير التلاميذ ، ومن هنا تفقد موضوعات التعبير مصداقيتها .

٣- حلّلت دراسات أخرى نصاً أدبياً ، رصدت الأخطاء من خلاله ، كدراسة قماشة المزيد ١٤٠٥هـ ، ومحمود عابدين ومصطفى رسلان ١٩٩٠م ، ودخيل الدهماني وأحمد عبده عوض ١٩٩٨ م .

٤- حللت دراسة راشد أبو صواوين ١٩٩٩م اختباراً تشخيصياً في الإملاء من نوع أسئلة التكميل ، إضافة إلى تحليل موضوعات التعبير .

٥- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال رصد الأخطاء الإملائية

الشائعة ، كما تتفق مع بعض الدراسات السابقة في العينة ،كدراسة راشد أبو صواوين ١٩٩٩م ؛ فعينة هذة الدراسة كانت من طالبات الصف الثالث المتوسط .

وتختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي تم عرضها في المرحلة التعليمية ، كدراسة كل من قماشة المزيد ١٩٨٥م ، وعبد الحميد عبدالله ١٩٨٩م ، ومحمود عابدين ومصطفى رسلان ١٩٩٩م ؛ فالمرحلة التي طبقت فيها هذه الدراسات كانت الابتدائية .

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة تمثلت فيما يلي :

- تناول ظاهرة الأخطاء الإملائية بشكل شامل من حيث : تشخيصها ، وتعرُّف أسبابها ، وتقديم الاقتراحات للارتقاء بمستوى الطالبات الضعيفات في الإملاء.
- التعرف على أسباب الأخطاء الإملائية بطريقة علمية موضوعية بعيدة عن وجهة نظر الباحثين الشخصية.
- التعرف على أدوات الدراسة الميدانية ، وكيفية بنائها ، مثل : الاستبانة ، والاختبار التشخيصي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً : منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة ، ووصفها وتحليل مكوناتها ، وتفسير نتائجها.

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينتها :

١- مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ، وكذا مشرفات اللغة العربية في مدينة الرياض ، ويقدّر عددهن (٩٢٢) معلمة ، و(٦٣) مشرفة ؛ ينتمين إلى (٩) مراكز إشرافية في مدينة الرياض ، وتكون أيضاً من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض ، ويقدّر عددهن (٢٥٥٢٣) طالبةٍ ، ينتمين إلى (١٩٢) متوسطة في مدينة الرياض*.

٢ - عينة الدراسة :

تمثلت عينة الدراسة في معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ؛ تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية ، وينتمي أفراد العينة إلى (٩) مراكز إشرافية في مدينة الرياض كما يتضح من الجدول التالي :

جدول رقم (١)

عدد معلمات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمراكز الإشراف التربوي بمنطقة الرياض التعليمية وعدد من تم اختياره*

المركز	الشمال	الوسط	الجنوب	الروابي	النهضة	الغرب	الشفاء	البديعة	الحرس	المجموع
العدد الكلي	٨٣	٨٣	١٣٩	١٦٤	١٠٥	٧٤	٧٨	١٦٠	٣٦	٩٢٢
عدد المختارين	١١	١١	١٩	٢٢	١٤	١٠	١١	٢٢	٥	١٢٥

ومن خلال الجدول السابق يتبين أنه قد وزع أفراد هذه العينة على مراكز الإشراف التربوي التسعة في مدينة الرياض باستخدام التوزيع المتناسب ، وذلك بموجب المعادلة التالية:

* حسب ماجاء في الدليل الإحصائي السنوي لعام (١٤٢٦/١٤٢٧هـ) الصادر عن قسم الإحصاء بإدارة تعليم البنات بمنطقة الرياض التعليمية.

عدد المعلمات التابعات للمركز
× حجم العينة (عاشور وأبو الفتوح ، ١٩٩٤م : ١٤٤ – ١٤٦).
العدد الكلي

وبناء على ذلك بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة (١٢٥) معلمة.

وتمثّلت عينة الدراسة أيضاً من مشرفات اللغة العربية بمدينة الرياض ، ونظراً لأن عددهن (٦٣) مشرفة ، فإنه لن يتم سحب عينة من هذا العدد ؛ لأنه يمثل الحد الأدنى لإجراء دراسة مسحية.

كما اشتملت عينة الدراسة على (٢٢٥) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط ؛ تم اختيارهن بالطريقة العشوائية متعدّدة المراحل.

ثانياً: أداتا الدراسة: وتتمثل فيما يلي:

١- **إعداد الاختبار التشخيصي** ، وقد قام الباحثان بإعداد هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار** ، والذي يتمثل في تحديد الأخطاء الإملائية ونسب شيوعها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ب- **تحديد مصادر بناء الاختبار**، تم بناء الاختبار التشخيصي واشتقاق مادته على المصادر التالية: الكتاب المدرسي، والبحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية عامة، والإملاء خاصة؛ وأهداف تدريس الإملاء في المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة، والاتجاهات الحديثة في تدريس الإملاء.

ج- **صلاحية الصورة الأولية للاختبار:**

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار فيما يتعلق

بمدى انتماء كل سؤال للمهارة الإملائية التي وضع لقياسها، ومدى مناسبة كل سؤال لمستوى طالبات الصف الثالث المتوسط، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل سؤال، وتعديل بعض المفردات بالحذف أو الإضافة. وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملحوظات حول بناء هذا الاختبار وفي ضوء هذه الملحوظات تم تعديله.

د- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد التعديلات التي أبداها المحكمون، أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق بصورته النهائية ومن ثم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدرسة المتوسطة (١١٤) بالبديعة بلغت (٢٢) طالبة ، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية التعرف على مدى وضوح مفردات الاختبار ، ومدى التقبل والاستجابة له ، وحساب الزمن المستغرق لتنفيذه.

هـ- ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار، اتبع الباحثان طريقة حساب معامل الثبات الكلي باستخدام معادلة كودر ريتشردسن Kuder-Richordson، والمعادلة على النحو التالي :

$$ر = \frac{ك}{ك - ١} \left(١ - \frac{م (ك - م)}{ك \, س^{٢}} \right)$$

حيث :

ر = معامل ثبات الاختبار ككل.

ك = عدد عبارات الاختبار.

$س^{٢}$ = تباين الدرجات.

م = المتوسط الحسابي للدرجات (روبرت Robert، ١٩٧٩م: ٢٨٠) .

وبتطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠,٨٤) وهذه القيمة تدل على مستوى ثبات عال للاختبار.

و – صدق الاختبار:

اعتمد الباحثان في حساب صدق الاختبار على الصدق المنطقي (صدق المحكمين) ، وذلك من خلال عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، والقياس والتقويم ، واللغة العربية ، وتمّ تعديله في ضوء ما أسفرت عنه ملاحظاتهم ، ثم عُرِض ثانية للتأكد من صحته ومناسبة ما وضع لقياسه ، وقد أجمع المحكمون على سلامته ومناسبته.

ز- تطبيق الاختبار التشخيصي :

قام الباحثان عند إجراء الاختبار بالاستعانة ببعض مشرفات اللغة العربية بمراكز الإشراف التربوي بمدينة الرياض ، وذلك للإشراف على المدارس التي سيجري فيها تطبيق الاختبار التشخيصي ، لتحري الدقة وضمان تحقيق جميع الظروف والفرص المتماثلة للطالبات.

٢- إعداد استبانة الدراسة :

تم إعداد هذه الاستبانة وفق الخطوات التالية :

أ - تحديد الهدف من الاستبانة :

يتمثل الهدف من هذه الاستبانة في التعرف على أسباب الأخطاء الإملائية ومدى تأثيرها في العملية التعليمية ، وذلك من خلال آراء معلمات اللغة العربية ومشرفاتها.

ب – تحديد مصادر بناء الاستبانة : تم بناء الاستبانة من خلال البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية عامة ؛ والإملاء خاصة. وأهداف تدريس الإملاء في المرحلتين : الابتدائية والمتوسطة.وآراء بعض المتخصصات من معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ومشرفاتها.

ج – صلاحية الاستبانة :

للتأكد من صدق الاستبانة في قياس ما وضعت له ، تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس ، ومعلمات اللغة العربية ومشرفاتها ؛ للاسترشاد بآرائهم في تعديل عبارات الاستبانة ، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق ، وقد تم تعديلها لتصل إلى صورتها النهائية.

د – ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة عددها (٢٠) عشرين معلمة بفاصل زمني ثلاثة أسابيع باستخدام معادلة كرونباخ (Cronbach) ، وذلك باستخدام المعادلة التالية (عودة ، ١٩٩٣م: ٣٥٥).

$$\text{معامل ألفا } (٥٢) = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \left(١ - \frac{\text{مجـ ع}^{٢}}{\text{ع}^{٢}} \right)$$

وبتطبيق المعادلة بلغ معامل ألفا (٥٢) باستخدام المعادلة =٠.٩١ وهو معامل ثبات مرتفع يدل على صلاحية الاستبانة لاستخدامها في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

إجابة السؤال الأول ونصه :

" ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال أُعدَّ وطُبق اختبار تشخيصي مقنن اشتمل على جميع المهارات الإملائية المقررة على الطالبات في المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة ؛ لتحديد الأخطاء الإملائية ، ونسب شيوعها لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (٢)

يوضح النسب المئوية لشيوع الأخطاء الإملائية

لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

م	نوع الخطأ	نسبة الشيوع	م	نوع الخطأ	نسبة الشيوع
١	كتابة ألف التنوين الزائدة في آخر الاسم المنون.	٧٨٪	١٦	كتابة الهمزة المتوسطة على الواو إذا حركت بالضم وماقبلها مد بالألف.	٥٢%
٢	كتابة القوسين.	٧٥٪	١٧	كتابة الهمزة مدّة إذا كانت مفتوحة وتلاها ألف في آخر الكلمة .	٥٢%
٣	كتابة الهمزة المتطرفة على الواو في الأسماء.	٦٧٪	١٨	حذف همزة الوصل من كلمتي (ابن)و(ابنة) لدخول همزة الاستفهام عليها.	٥٢%
٤	حذف همزة الوصل من كلمتي (ابن) ؛ لدخول ياء النداء عليها.	٦٥٪	١٩	كتابة الهمزة المتطرفة على الواو في الأفعال.	٥١%
٥	كتابة التاء المربوطة في (ثَمّة) الظرفية.	٦٥٪	٢٠	كتابة الهمزة المتطرفة على الياء في الأفعال.	٥١%
٦	كتابة ألف التنوين الزائدة في آخر الاسم المنون المنصوب.	٥٩٪	٢١	كتابة همزة الوصل في الفعل الماضي السداسي.	٤٨%
٧	كتابة علامة الاعتراض.	٥٩٪	٢٢	قلب همزة الوصل في (ال)التعريف ألفاً بعد همزة الاستفهام	٤٧%

م	نوع الخطأ	نسبة الشيوع
٨	كتابة الهمزة المتوسطة مفردة على السطر لأنها محركة بالفتح بعد ألف مد.	٥٨٪
٩	كتابة الهمزة المتطرفة على الألف في الأفعال.	٥٨٪
١٠	كتابة الهمزة المتوسطة على الواو إذا حركت بالضم وماقبلها ساكن.	٥٧٪
١١	كتابة علامة الحذف .	٥٧٪
١٢	زيادة واو في (أولو) بمعنى أصحاب .	٥٦٪
١٣	عدم كتابة الألف في آخر الأسم المنون المنصوب المختوم بألف مقصورة .	٥٥٪
١٤	زيادة ألف الإطلاق في آخر الأبيات الشعرية.	٥٤٪
١٥	كتابة الهمزة المتطرفة على السطر.	٥٣٪
٣١	كتابة التاء مفتوحة في حرف العطف (ثُمّت).	٣٩٪
٣٢	كتابة همزة الوصل في مصدر فعل الأمر السداسي.	٣٨٪
٣٣	كتابة الهمزة مدةً إذا كانت مفتوحة وتلاها ألف في أول الكلمة.	٣٧٪
٣٤	كتابة همزة القطع في أول مصدر الفعل الرباعي.	٣٦٪
٣٥	كتابة الألف المقصورة قائمة في آخر الفعل إذا سبقت بياء والفعل غير ثلاثي.	٣٦٪
٣٦	وصل (لام الجر)بـ (أن الناصبة) و (لا النافية).	٣٦٪
٣٧	كتابة همزة الوصل في كلمتي (اثنان) و (اثنتان).	٣٥٪
٣٨	كتابة الهمزة المتطرفة على الألف في الأسماء.	٣٥٪
٣٩	عدم كتابة ألف التنوين الزائدة في آخر الأسم المنون بالفتح المختوم بهمزة متطرفة.	٣٥٪
٤٠	عدم كتابة الألف في آخر الأسم المنصوب المنون المختوم بتاء	٣٥٪

م	نوع الخطأ	نسبة الشيوع
٢٣	كتابة همزة القطع في أول الفعل المضارع السداسي.	٤٦%
٢٤	وصل (لام التعليل) بـ (كي) و (لا النافية) .	٤٥%
٢٥	وصل الظرف إذا وليه الظرف المنون (إذ).	٤٤%
٢٦	كتابة الهمزة المتطرفة على الياء في الأسماء.	٤٢%
٢٧	كتابة الهمزة المتوسطة على الياء إذا حرك ماقبلها بالكسر.	٤٢%
٢٨	فصل أجزاء المئة من (الثلث) إلى (التسع) إذا أضيفت إلى (مئة).	٤٢%
٢٩	كتابة الألف المقصورة قائمة في آخر الفعل إذا كانت ثالثة أصلها واو .	٤١%
٣٠	فصل مضاعفات المئة من (ثلاث مئة) إلى (تسع مئة).	٣٩%
٥٧	كتابة علامة التنصيص.	٢١%
٥٨	وصل الفعل (حبّ) باسم الإشارة (ذا).	٢٠%
٥٩	كتابة الالف المقصورة قائمة في آخر الاسم.	١٩%
٦٠	كتابة الهمزة المتوسطة على الياء إذا سبقت بياء مكسور ماقبلها.	١٩%
٦١	كتابة التاء مربوطة في آخر الاسم.	١٩%
٦٢	كتابة الهمزة المتوسطة على ألف إذا كانت ساكنة وماقبلها محرك بالفتح.	١٨%
٦٣	فصل (مَنْ) الاستفهامية عن حرفين من أحرف الجر.	١٨%
٦٤	كتابة الكلمة المبدوءة بـ(ال) إذا سبقتها الكاف.	١٧%
٦٥	وصل الحرف (ما) بأواخر بعض الكلمات.	١٧%
٦٦	حذف الألف من كلمة (ابن).	١٦%

م	نوع الخطأ	نسبة الشيوع	م	نوع الخطأ	نسبة الشيوع
	مربوطة.				
٤١	كتابة همزة الوصل في فعل الأمر الثلاثي.	٣٥٪	٦٧	كتابة علامة الترقيم (النقطة).	١٦%
٤٢	كتابة علامة التعجب .	٣٢٪	٦٨	حذف الألف من وسط كلمة (لكن).	١٤%
٤٣	حذف الواو من كلمة (عمرو) .	٣١٪	٦٩	فصل (مَنْ) الموصولة عن حرفين من احرف الجر.	١٤%
٤٤	كتابة همزة القطع في أول الفعل الماضي الثلاثي .	٣٠٪	٧٠	وصل (إنْ الشرطية) بـ (لا النافية).	١٤%
٤٥	زيادة ألف بعد واو الجماعة.	٢٨٪	٧١	كتابة الكلمة عند دخول الام المكسورة على كلمة مبدوءة بلام شمسية.	١٣%
٤٦	فصل (أنْ)الشرطية إذا جاء بعدها (لم) النافية .	٢٨٪	٧٢	حذف الالف من وسط اسم الإشارة (ذلك).	١٣%
٤٧	كتابة الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت ساكنة وحرك ماقبلها بالضم.	٢٦٪	٧٣	كتابة التاء مفتوحة في آخر الفعل الماضي.	١٣%
٤٨	حذف الالف من (ما) الاستفهامية .	٢٦٪	٧٤	كتابة همزة القطع في أول فعل الأمر الرباعي	١٣%
٤٩	زيادة الواو في كلمة (عمرو).	٢٦٪	٧٥	كتاب الكلمة التي أولها لام إذا دخلت عليها اللام الشمسية.	١١%
٥٠	كتابة الهمزة مدة إذا كانت مفتوحة وتلاها همزة ساكنة في أول الكلمة .	٢٥٪	٧٦	كتابة الألف المقصورة على صورة الياء في أوخر أربعه أسماء أعجمية.	١١%
٥١	كتابة همزة الوصل في كلمتي (ابن) و(ابنه) .	٢٤٪	٧٧	كتابة الألف المقصورة على صورة الياء في آخر الفعل إذا كانت ثالثة أصلها ياء.	١١%
٥٢	كتابة همزة الاستفهام إذا جاء بعدها اسم أوله همزة قطع .	٢٤٪	٧٨	حذف الألف من وسط اسم الإشارة (هذه) .	١١%
٥٣	فصل (أنْ) عن (لا) النافية .	٢٣٪	٧٩	كتابة النقطتين الرأسيتين .	١١%
٥٤	حذف الألف من وسط كلمة (طه) .	٢٢٪	٨٠	كتابة ألف التنوين الزائدة في آخر الاسم المنون المنصوب.	١٠%
٥٥	كتابة الهمزة المتوسطة على الياء إذا حركت وماقبلها بالكسر .	٢١٪	٨١	كتابة الألف المقصورة على صورة الياء في آخر الفعل إذا كانت رابعة لم تسبقها ياء .	٩%
٥٦	كتاب الالف المقصورة على صورة الياء في أربعة أحرف .	٢١٪	٨٢	كتابة ألف التنوين الزائدة في آخر الأسم النون المنصوب.	٩%
٨٣	كتابة همزة القطع في بداية الأسماء .	٩٪	٩٢	وصل (من) الجارة بـ (مَنْ) الاستفهامية .	٦%
٨٤	كتابة الالف المقصورة قائمة في آخر الاسم الذي أحرفه أكثر من ثلاثة وقبل الألف ياء .	٨٪	٩٣	كتابة علامة الترقيم(الفاصلة).	٦%
٨٥	كتابة همزة الوصل في أول كلمة (امرؤ).	٨٪	٩٤	كتابة الألف المقصورة قائمة في أواخر الأسماء الأعجمية.	٤%

م	نوع الخطأ	نسبة الشيوع	م	نوع الخطأ	نسبة الشيوع
٨٦	عدم كتابة ألف التنوين الزائدة في آخر الاسم المنون بالفتح المختوم بهمزة متطرفة.	٧٪	٩٥	كتابة التاء المفتوحة في آخر الفعل المضارع.	٤%
٨٧	كتابة الهمزة المتوسطة على ألف إذا حركت وماقبلها بالفتح.	٧٪	٩٦	كتابة التاء مفتوحة في آخر جمع المؤنث السالم.	٣%
٨٨	وصل (في)الجارة بـ (من) الموصولة.	٧٪	٩٧	كتابة الألف المقصورة على صورة الياء في آخر الأسم.	٢%
٨٩	الوصل في أسماء الأعلام المركبة تركيباً مزجيّاً.	٧٪	٩٨	كتابة التاء مفتوحة في آخر جمع التكسير.	٢%
٩٠	كتابة التاء مفتوحة في آخر فعل الأمر.	٧٪	٩٩	كتابة الألف المقصورة على صورة الياء في آخر الأسم الذي أحرفه أكثر من ثلاثة وليس قبل الألف ياء .	١%
٩١	حذف همزة الوصل من كلمة (اسم) في البسملة.	٧٪	١٠٠	كتابة علامة الاستفهام.	١%

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

١- وجود خمسين (٥٠) خطأً إملائياً شائعاً لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ، علماً بأن الأخطاء تتفاوت في درجة شيوعها بين الطالبات.

٢- بلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً ٧٨٪ ، و ٧٥٪ وذلك في مهارتي : كتابة ألف التنوين الزائدة في آخر الاسم المنون ، وكتابة القوسين.

٣- أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً جاء معظمها في كتابة الهمزات ؛ فمن بين (٥٠) خطأً إملائيّاً شائعاً نجد (٢٨) منها في الهمزات.

٤- بعض الأخطاء الإملائية الشائعة ، نجدها غالباً ما تنشأ عن تداخل مع مهارات أخرى بسبب التشابه الكبير بين قواعد المهارتين رغم اختلافها ، ومن بين تلك الأخطاء كثيرة الشيوع : التنوين ، والمد بالواو ، وكذلك المد بالألف.

٥- بلغت نسبة الخطأ الأقل شيوعاً ١٪ ؛ وذلك في مهارتي : كتابة الألف المقصورة على صورة الياء في آخر الاسم الذي أحرفه أكثر من ثلاثة وليس قبل الألف ياء ، وكتابة علامة الاستفهام.

٦- معظم الأخطاء القليلة أو نادرة الشيوع عند الطالبات والتي تقل نسبتها عن ١٥٪ أخطاء كتابية وليست مهارية ، تحدث نتيجة للضعف العام في الكتابة.

إجابة السؤال الثاني ونصه :

" ما أسباب شيوع الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر معلمات اللغة العربية ومشرفاتها ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال أعدّت استبانة وطبقت لمعرفة آراء معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ومشرفاتها حول أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة ، وفيما يلي تفصيل ذلك :

١ - مجال الأسباب التي تتعلق بمعلمة اللغة العربية :

تم حساب تكرارات استجابة أفراد العينة لكل سبب ، والنسبة المئوية لهذه التكرارات ، وكذلك الوزن النسبي لكل سبب ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (٣)

نتائج استجابة معلمات اللغة العربية ومشرفاتها حول الأسباب التي تتعلق بمعلمة اللغة العربية

م	أسباب تتعلّق بمعلمة اللغة العربية	مهم		قليل الأهمية		لا أهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	ضعف مستوى معلمة اللغة العربية علميّاً ومهنياً.	١٧٥	٩٣,١	٨	٤,٣	٥	٢,٧	٢,٩٠٤٣
٢	كثرة عدد الحصص التي تقوم معلمة اللغة العربية بتدريسها أسبوعيّاً.	١٤٩	٧٩,٣	٣٣	١٧,٦	٦	٣,٢	٢,٧٦٠٦

م	أسباب تتعلّق بمعلمة اللغة العربية	مهم		قليل الأهمية		لا أهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
٣	تركيز معلمات الإملاء في التدريس وطرق التقويم على قياس قدرة الطالبات على حفظ القواعد الإملائية وإهمال الممارسات التطبيقية.	١٤٤	٧٦,٦	٣٧	١٩,٧	٧	٣,٧	٢,٧٢٨٧
٤	عدم تمكن بعض معلمات اللغة العربية من قواعد الإملاء.	١٦١	٨٥,٦	١٩	١٠,١	٨	٤,٣	٢,٨١٣٨
٥	استبدال بعض معلمات اللغة العربية درس الإملاء بدروس أخرى في اللغة العربية.	١١٥	٦١,٢	٥٧	٣٠,٣	١٦	٨,٥	٢,٥٢٦٦
٦	عدم التخطيط المناسب لدرس الإملاء من قبل معلمة اللغة العربية.	١٥٥	٨٢,٤	٢٤	١٢,٨	٩	٤,٨	٢,٧٧٦٦
٧	استخدام كثير من معلمات اللغة العربية اللهجات العامية أثناء تدريسهن الإملاء.	١١٧	٦٢,٢	٦٠	٣١,٩	١١	٥,٩	٢,٥٦٣٨
٨	عدم سلامة مخارج الحروف لدى بعض معلمات الإملاء.	١٣١	٦٩,٧	٤٨	٢٥,٥	٩	٤,٨	٢,٦٤٨٩
٩	عدم ربط الأنشطة المدرسية بمادة الإملاء وأهدافها.	١١٨	٦٢,٨	٦٣	٣٣,٥	٧	٣,٧	٢,٥٩٠٤
١٠	قلة تنظيم دورات تدريبية في الإملاء لمعلمات اللغة العربية.	١٢٥	٦٦,٥	٥٩	٢١,٤	٤	٢,١	٢,٦٤٣٦

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع الأسباب المتعلقة بمعلمة اللغة العربية اعتبرها أفراد عينة الدراسة (مهمة) ، وأعلى درجة أهمية حصل عليها السبب

الأول (ضعف مستوى معلمة اللغة العربية علميّاً ومهنيّاً) إذ بلغ الوزن النسبي (٢.٩٠).

٢ – مجال الأسباب التي تتعلق بالطالبة :

يوضح الجدول التالي تكرارات استجابة أفراد العينة حول الأسباب التي تتعلق بالطالبة والنسبة المئوية لهذه التكرارات ، وكذلك الوزن النسبي لكل سبب :

جدول رقم (٤)

نتائج استجابة معلمات اللغة العربية ومشرفاتها حول الأسباب التي تتعلق بالطالبة

م	أسباب تتعلّق بالطالبة	مهـــم		قليل الأهمية		لا أهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	شعور كثير من الطالبات بصعوبة القواعد الإملائية.	١١٤	٦٠.٦	٧٠	٣٧.٢	٤	٢.١	٢.٥٨٥١
٢	رسوخ بعض الأخطاء الإملائية في ذهن الطالبة من الصفوف السابقة.	١٧٦	٩٣.٦	١٢	٦.٤	٠	٠	٢.٩٣٦٢
٣	شعور كثير من الطالبات بعدم الحاجة إلى إتقان الإملاء لقلة وعيهن بأهميته.	١٥١	٨٠.٣	٣٣	١٧.٦	٤	٢.١	٢.٧٨١٩
٤	ضعف اهتمام الطالبات بالواجبات المنزلية لمادة الإملاء.	١٢٣	٦٥.٤	٥٩	٣١.٤	٥	٢.٧	٢.٨٠٨٥
٥	شعور كثير من الطالبات بالتعب أثناء الكتابة لطول التدريبات والقطع الإملائية.	٤٦	٢٤.٥	١١٣	٦٠.١	٢٩	١٥.٤	٢.٠٩٠٤
٦	ضعف كثير من الطالبات في القراءة.	١٧٢	٩١.٥	١٤	٧.٤	٢	١.١	٢.٩٠٤٣
٧	عدم تركيز الطالبات أثناء الكتابة.	١٥٦	٨٣	٣١	١٦.٥	١	٠.٥	٢.٨٢٤٥

يتضح من الجدول السابق: أن " رسوخ بعض الأخطاء الإملائية في ذهن الطالبة من الصفوف السابقة " السبب الأكثر أهمية لدى أفراد العينة ، يليه سبب ضعف كثير من الطالبات في القراءة ، أما السبب الأقل أهمية في هذا المجال فهو " شعور كثير من الطالبات بالتعب أثناء الكتابة لطول التدريبات والقطع الإملائية "

٣ – مجال الأسباب التي تتعلق بمقرر الإملاء:

يوضح الجدول التالي تكرارات استجابة أفراد العينة حول الأسباب التي تتعلق بمقرر الإملاء والنسبة المئوية لهذه التكرارات ، وكذلك الوزن النسبي لكل سبب:

جدول رقم (٥)

نتائج استجابة معلمات اللغة العربية ومشرفاتها حول

الأسباب التي تتعلق بمقرر الإملاء

م	أسباب تتعلّق بمقرر الإملاء	مهم		قليل الأهمية		لا أهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	عدم تدرّج مقرر الإملاء بما يتناسب مع مستوى نضج الطالبة.	١١١	٥٩	٦١	٣٢.٤	١٦	٨.٥	٢.٥٠٥٣
٢	قلة الزمن المخصص لتدريس الإملاء في الخطة الدراسية.	٨٥	٤٥.٢	٧٠	٣٧.٢	٣٣	١٧.٦	٢.٢٧٦٦
٣	عدم مراعاة مقرر الإملاء للفروق الفردية بين الطالبات.	٧٢	٣٨.٣	٨٤	٤٤.٧	٣٢	١٧	٢.٢١٢٨
٤	تركيز مقرر الإملاء على الجانب النظري وإغفال الجانب التطبيقي.	١٢١	٦٤.٤	٤٣	٢٢.٩	٢٤	١٢.٨	٢.٥١٦٠
٥	تكرار بعض المهارات الإملائية في صفوف مختلفة بنفس المستوى.	١٠٧	٥٦.٩	٦٢	٣٣	١٩	١٠.١	٢.٤٦٨١
٦	عدم وجود كتاب معين في تدريس الإملاء (دليل المعلم).	١٢٨	٦٨.١	٤٠	٢١.٣	٢٠	١٠.٦	٢.٥٧٤٥

م	أسباب تتعلّق بمقرر الإملاء	مهـــم		قليل الأهمية		لا أهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
٥	تكرار بعض المهارات الإملائية في صفوف مختلفة بنفس المستوى.	١٠٧	٥٦.٩	٦٢	٣٣	١٩	١٠.١	٢.٤٦٨١
٦	عدم وجود كتاب معين في تدريس الإملاء (دليل المعلم).	١٢٨	٦٨.١	٤٠	٢١.٣	٢٠	١٠.٦	٢.٥٧٤٥
٧	صعوبة بعض القواعد الإملائية التي يتضمنها المقرر.	٨٧	٤٦.٣	٦٥	٣٤.٦	٣٦	١٩.١	٢.٢٧١٣
٨	وجود بعض الأخطاء العلميّة في مقرر الإملاء.	٨٤	٤٤.٧	٤٦	٢٤.٥	٥٨	٣٠.٩	٢.١٣٨٣

يتضح من الجدول السابق: أن الأسباب المهمة التي تتعلّق بمقرر الإملاء هي "٤" أسباب، جاء في مقدمتها سبب " عدم وجود كتاب معين في تدريس الإملاء (دليل المعلم) " إذ بلغ الوزن النسبي (٢,٥٧) ، وجاء سبب " تركيز مقرر الإملاء على الجانب النظري وإغفال الجانب التطبيقي " بالمرتبة الثانية ، حيث بلغ الوزن النسبي (٢,٥١) ، ويليه سبب " عدم تدرّج مقرر الإملاء بما يتناسب مع مستوى نضج الطالبة " حيث بلغ الوزن النسبي (٢,٥٠) ، ثم سبب " تكرار بعض المهارات الإملائية في صفوف مختلفة بنفس المستوى " حيث بلغ الوزن النسبي (٢.٤٦).

أما بقية الأسباب الأخرى فهي قليلة الأهمية ، وجاء سبب " وجود بعض الأخطاء العلميّة في مقرر الإملاء " أقلها أهمية.

٤ – مجال الأسباب التي تتعلق بتعليم الإملاء:

يوضح الجدول التالي تكرارات استجابة أفراد العينة حول الأسباب التي تتعلق بتعليم الإملاء والنسبة المئوية لهذه التكرارات ، وكذلك الوزن النسبي لكل سبب:

جدول رقم (٦)

نتائج استجابة معلمات اللغة العربية ومشرفاتها حول

الأسباب التي تتعلق بتعليم الإملاء

م	أسباب تتعلّق بتعليم الإملاء	مهم		قليل الأهمية		لا أهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	اعتماد المعلمات على طريقة الإلقاء في تعليم الإملاء.	١٥٦	٨٣	٢٢	١١,٧	١٠	٥,٣	٢,٧٧٦٦
٢	عدم التنويع في طرائق تدريس الإملاء.	١٦٢	٨٦,٢	٢٢	١١,٧	٤	٢,١	٢,٨٤٠٤
٣	عدم مراعاة أسس التهجئة الصحيحة.	١٦٤	٨٧,٢	٢٢	١١,٧	٢	١,١	٢,٨٦١٧
٤	عدم إعطاء تدريبات كافية على المهارات الأساسيّة.	١٤٣	٧٦,١	٣٨	٢٠,٢	٧	٣,٧	٢,٧٢٣٤
٥	عدم تحليل الكلمات الصعبة وتدريب الطالبات عليها.	١٤٨	٧٨,٧	٣٧	١٩,٧	٣	١,٦	٢,٧٧١٣
٦	عدم حصر أخطاء كل طالبة ومعالجتها بصورة فوريّة ومباشرة.	١٧٥	٩٣,١	١٠	٥,٣	٣	١,٦	٢,٩١٤٩
٧	اقتصار المعلمات على معالجة الأخطاء الإملائية في حصة الإملاء فقط.	١٦٦	٨٨,٣	١٨	٩,٦	٤	٢,١	٢,٨٦١٧
٨	إهمال مشاركة الطالبات في تصويب أخطائهن الإملائية.	١٦٤	٨٧,٢	٢٠	١٠,٦	٤	٢,١	٢,٨٥١١
٩	اقتصار الوسائل التعليمية على السبورة فقط.	١٢٢	٦٤,٩	٥٩	٣١,٧	٧	٣,٧	٢,٦١١٧

م	أسباب تتعلّق بتعليم الإملاء	مهـــم		قليل الأهمية		لا أهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١٠	قلة الاهتمام بالتقويم التكويني في درس الإملاء.	١٣٦	٧٢.٣	٤١	٢١.٨	١١	٥.٩	٢.٦٦٤٩

ويتضح من الجدول السابق: أن جميع الأسباب المتعلقة بتعليم الإملاء اعتبرها أفراد عينة الدراسة (مهمة) ، وأعلى درجة أهمية حصل عليها السبب السادس (عدم حصر أخطاء كل طالبة ومعالجتها بصورة فورية ومباشرة) إذ بلغ الوزن النسبي (٢.٩١).

٥ – مجال الأسباب التي تتعلّق بالإدارة المدرسية ومشرفة اللغة العربية:

يوضح الجدول التالي تكرارات استجابة أفراد العينة حول الأسباب التي تتعلق بالإدارة المدرسية ومشرفة اللغة العربية والنسبة المئوية لهذه التكرارات ، وكذلك الوزن النسبي لكل سبب:

جدول رقم (٧)

نتائج استجابة معلمات اللغة العربية ومشرفاتها حول الأسباب التي تتعلق بالإدارة المدرسية ومشرفة اللغة العربية

م	أسباب تتعلّق بالإدارة المدرسية ومشرفة اللغة العربية	مهـــم		قليل الأهمية		لاأهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
١	كثرة عدد الطالبات في الصف الواحد.	١٧٦	٩٣.٦	١٠	٥.٣	٢	١.١	٢.٩٢٥٥
٢	تكليف معلمة الإملاء بمهام أخرى في المدرسة ترهقها بالإضافة للتدريس.	١٣٦	٧٢.٣	٤١	٢١.٨	١١	٥.٩	٢.٦٦٤٩
٣	ضعف التعاون بين مشرفة اللغة	٧٦	٤٠.٤	٧٥	٣٩.٩	٣٧	١٩.٧	٢.٢٠٧٤

م	أسباب تتعلّق بالإدارة المدرسية ومشرفة اللغة العربية	مهم		قليل الأهمية		لاأهمية له		الوزن النسبي
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	
	العربية ومعلمة الإملاء.							
٤	قلة الزيارات الصفية لمعلمة الإملاء.	٨١	٤٣,١	٧٥	٣٩,٩	٣٢	١٧	٢,٢٦٠٦
٥	قلة استفادة معلمة الإملاء من مشرفة اللغة العربية.	٨١	٤٣,١	٧٥	٣٩,٩	٣٢	١٧	٢,٣٦٧٠
٦	تمسك بعض مشرفات اللغة العربية بالأساليب القديمة في الإشراف.	٩٣	٤٩,٥	٧١	٣٧,٨	٢٤	١٢,٨	٢,٢٣٩٤
٧	اهتمام مديرات المدارس والمشرفات بالنواحي الشكلية خلال متابعة كراس إعداد الدروس الخاص بمعلمة الإملاء.	٩٩	٥٢,٧	٥٣	٢٨,٢	٣٦	١٩,١	٢,٣٣٥١
٨	محاولة بعض المشرفات ومديرات المدارس فرض وجهات نظرهن على معلمات الإملاء فيما يتعلق بأساليب التدريس.	٧٣	٣٨,٨	٧٤	٣٩,٤	٤١	٢١,٨	٢,١٧٠٢
٩	عدم استقرار معلمة الإملاء في المدرسة خلال السنة.	١٣٩	٧٣,٩	٢٧	١٤,٤	٢٢	١١,٧	٢,٦٢٢٣

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

١ – أهم الأسباب التي تتعلّق بالإدارة المدرسية ومشرفة اللغة العربية هي :

- كثرة عدد الطالبات في الصف الواحد.
- تكليف معلمة الإملاء بمهام أخرى في المدرسة ترهقها بالإضافة

للتدريس.

- عدم استقرار معلمة الإملاء في المدرسة خلال السنة.
- قلة استفادة معلمة الإملاء من مشرفة اللغة العربية.
- اهتمام مديرات المدارس والمشرفات بالنواحي الشكلية.

٢ – أما الأسباب الأقل أهمية في هذا المجال فهي:

- محاولة بعض المشرفات ومديرات المدارس فرض وجهات نظرهن.
- ضعف التعاون بين مشرفة اللغة العربية ومعلمة الإملاء.
- تمسك بعض مشرفات اللغة العربية بالأساليب القديمة في الإشراف.
- قلة الزيارات الصفية لمعلمة الإملاء.

إجابة السؤال الثالث ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات والمشرفات التربويات؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب الفرق بين متوسطي استجابات المعلمات والمشرفات التربويات ، وقد جاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي استجابة المعلمات والمشرفات التربويات

المحاور	نوع العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المحور الأول	معلمات	١٢٥	٢٦,٥٥٢٠	٣,١٧٣٦٢	٢,٨١٦	غير دالة
	مشرفات	٦٣	٢٧,٧٦١٩	١,٧٤٧٩٤		
المحور	معلمات	١٢٥	١٨,٩٩٢٠	٣,٤٣٩٥٦	٠,٤٠٥	غير دالة

الثاني	مشرفات	٦٣	١٨,٨٠٩٥	١,٣٤٢٣٣		
المحور الثالث	معلمات	١٢٥	١٨,٨٢٤٠	٣,٧٨٢٥٢	٠,٧٣٨	غير دالة
	مشرفات	٦٣	١٩,٢٣٨١	٣,٣١٥٢٤		
المحور الرابع	معلمات	١٢٥	٢٧,٥٣٢٠	٣,٠٣٠١١	٣,٨٩٣	دالة
	مشرفات	٦٣	٢٨,٩٢٠٦	١,٤٢٨٩٨		
المحور الخامس	معلمات	١٢٥	٢١,٣٤٤٠	٣,٨٩٨١١	٢,٣٥٨	غير دالة
	مشرفات	٦٣	٢٢,٦٨٢٥	٣,١٧٦٦٦		

ويتضح من الجدول السابق مايلي :

١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط استجابة المعلمات ومتوسط استجابة المشرفات التربويات في المحور الرابع " أسباب تتعلّق بتعليم الإملاء " لصالح المشرفات التربويات.

٢- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابة المعلمات ومتوسط استجابة المشرفات التربويات في بقية المحاور الأخرى (أسباب تتعلّق بمعلمة اللغة العربية ، وأسباب تتعلّق بالطالبة ، وأسباب تتعلّق بمقرر الإملاء ، وأسباب تتعلّق بالإدارة المدرسية ومشرفة اللغة العربية).

مناقشة النتائج :

أثبتت نتائج تحليل بيانات الاختبار التشخيصي عن وجود أخطاء إملائية شائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بلغت خمسين (٥٠) خطأً إملائيّاً شائعاً في المهارات الإملائية ، وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً ٧٨٪ ، وأكثر الأخطاء الإملائيّة شيوعاً جاء معظمها في كتابة الهمزات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة ، ومن هذه الدراسات : دراسة قماشة المزيد(١٩٨٥م)، ودراسة دخيل الله الدهماني وأحمد

عـوض(١٩٩٨م)، ودراسـة راشـد أبـو صـواوين(١٩٩٩م)، ودراسـة محمـد الظفيري(٢٠٠٢م).

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بما يلي:

١- عدم تمكن الطالبات من كتابة الهمزات بأشكالها المختلفة ؛ حيث وصلت نسب أخطائهن فيها حد الشيوع ؛ مما يؤكد أن مهارة كتابة الهمزات على اختلاف مواقعها من المهارات الإملائية الصعبة.

٢- وجود أخطاء إملائية شائعة في بعض المهارات الإملائية الأخرى مثل: التنوين ، والمد بالواو ، وكذلك المد بالألف قد يعود إلى تداخل المهارات الإملائية مع بعضها بسبب التشابه الكبير بين قواعد المهارتين رغم اختلافها.

كما أسفرت نتائج تحليل بيانات الاستبانة في الفقرات السابقة - وفقاً لتقديرات المعلمات والمشرفات التربويات – عن وجود بعض الأسباب المهمة التي أدت إلى شيوع الأخطاء الإملائية بين الطالبات منها: أسباب تتعلّق بمعلمة اللغة العربية ، وأخرى تتعلّق بتعليم الإملاء ، إضافة إلى بعض الأسباب الأخرى التي تتعلّق بالطالبة ، والأسباب التي تتعلّق بمقرر الإملاء ، والأسباب التي تتعلّق بالإدارة المدرسية ومشرفة اللغة العربية.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، ومن هذه الدراسات: دراسة قماشة المزيد (١٩٨٥م) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بما يلي:

١- ضعف مستوى معلمة اللغة العربية ، وعدم تمكّنها من قواعد الإملاء، قد يكون من أهم أسباب شيوع الأخطاء الإملائية بين الطالبات ؛ وذلك لما للمعلمة من أثر مباشر على الطالبات كونها هي

حجر الأساس في العملية التعليمية ، وهذا يؤكد دور الجهات التعليمية في توجيه الاهتمام نحو إعداد معلمة اللغة العربية ، وتأهيلها.

٢- عدم معرفة بعض معلمات اللغة العربية بالطريقة المثلى في تعليم الإملاء، واعتماد بعضهن على طريقة الإلقاء ، وعدم التنويع في طرائق تدريس الإملاء قد يزيد من شيوع الأخطاء الإملائية بين الطالبات ؛ لذا فإن حل هذه المشكلة وتوجيه الاهتمام إلى واقع تعليم الإملاء سيخفف من شيوع الأخطاء الإملائية بين الطالبات.

وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمات ووجهة نظر المشرفات التربويات في درجة أهمية المحور الرابع " أسباب تتعلق بتعليم الإملاء " وجاء هذا الفرق لصالح المشرفات التربويات في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمات ووجهة نظر المشرفات التربويات في بقية المحاور الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأن المشرفات التربويات قد لاحظن أثناء زياراتهن الصفية للمعلمات وجود جوانب ضعف في تعليم الإملاء – وذلك من خلال طبيعة عملهن وإشرافهن المباشر على المعلمات – وهذا الضعف يعدّ سبباً مهمّاً من الأسباب التي تؤدي إلى شيوع الأخطاء الإملائية بين الطالبات.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يمكن تقديم بعض التوصيات ،

وذلك على النحو التالي:

١- تكثيف التدريبات والتطبيقات التي تعقب دراسة كل مهارة إملائية.

٢- إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تدريس اللغة العربية بما يحقق زيادة الاهتمام بالمهارات الإملائية.

٣- الحرص على استخدام وسائل الإيضاح في تدريس المهارات الإملائية.

٤- تدريب معلمات اللغة العربية بجميع مراحل التعليم العام على استخدام المهارات الإملائية بمهارة وكفاية.

٥- عقد اجتماعات ودورات وورش عمل ودروس توضيحية بين مشرفات اللغة العربية حول تعليم الإملاء ومشكلاته.

٦- الاستمرار في تعليم الإملاء بالمرحلة الثانوية.

ثانياً: المقترحات:

استكمالاً لما بدأته الدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء بعض الدراسات الأخرى مثل:

١- دراسة مماثلة لهذه الدراسة في المرحلة الثانوية.

٢- بناء برنامج لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

* * *

مراجع الدراسة :

أولاً : المراجع العربية :

١- أحمد سيد محمد إبراهيم ، (١٩٨٩م) ، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية وبرنامج مقترح لعلاجها ، **دراسات تربوية** ، المجلد الرابع ، الجزء ١٦.

٢- أحمد عودة ، (١٩٩٣م) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٢ ، إربد : دار الأمل للنشر والتوزيع.

٣- حسن شحاته ، (١٩٩٣م) **أساسيات في تعليم الإملاء** ، سلسلة معالم تربوية ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

٤- - - - - - - - ، (١٩٧٨م) ، الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية ، تشخيصها وعلاجها ، رسالة ماجستير ، كلية التربية- جامعة عين شمس .

٥- - - - - - - - - ، (١٩٩٢م) ، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط٢ ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٦- دخيل الله الدهماني ، وأحمد عبده عوض ، (١٩٩٨م) ، **الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها** ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، كلية التربية – جامعة المنيا ، المجلد الثاني عشر ، العدد الأول ، يوليو ، ص ص ٢١٧ – ٢٧٧.

٧- راشد محمد عطية أبو صواوين ، (١٩٩٩م) ، **الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة (تشخيصها وأسبابها وعلاجها)** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٨- زكريا إسماعيل ، (١٩٩١م) ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٩- سمير كامل عاشور وسامية سالم أبو الفتوح ، (١٩٩٤م) ، **طريقة التوزيع المتناسب للعينة العشوائية الطبقية – مقدمة لنظريات العينات** ، القاهرة: معهد الإحصاء ، جامعة القاهرة.

١٠- عبد الشافي أحمد رحاب ، (١٩٩٧م) ، برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لطلاب الحلقة الثامنة من التعليم الأساسي لدى طلاب كليات التربية (قسم اللغة العربية). **المجلة التربوية** ، العدد الثاني عشر ، الجزء الأول ، كلية التربية بسوهاج ، ص ص ٢٧٠- ٣١٩.

١١- قماشة إبراهيم المزيد ، (١٩٨٥م) ، الأخطاء الإملائية الشائعة بين طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة الملك سعود.

١٢- كافية رمضان وحسن شحاته ، (١٩٨٢م) ، **قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية** ، القاهرة: دار المعرفة.

١٣- محمد دهيم الظفيري ، (٢٠٠٢م) ، الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت "دراسة تشخيصية تحليلية " ، **المجلة التربوية** ، المجلد السادس عشر ، العدد (٦٣). ص ص ١٩٣ ـ ٢٤٣.

١٤- محمد صلاح الدين مجاور ،(١٤١٨هـ)، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ، القاهرة : دار الفكر العربي.

١٥- محمد عبد الحميد أبو العزم وحسن شحاته ،(١٩٨٥م)،تطوير مناهج الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، **ورقة قدمت إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي** ، الرياض :ادارة الثقافة و النشر .

١٦- محمود رشدي خاطر وآخرون ، (١٩٨٠م) ، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، القاهرة: دار المعارف.

١٧- محمود شاكر سعيد ، (١٩٩٧م) ، الأخطاء الشائعة لدى الطلاب في القراءة والكتابة والمحادثة وسبل علاجها ، **ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية** ، المجلد

الأول ، ص ص ٣٧٧- ٤١٠ ، الرياض : مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٨- محمود عابدين ومصطفى رسلان، (١٩٩٠م)، **الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ،سلطنة عمان ، دراسة تشخيصية علاجية** ، عمان ، وزارة التربية والتعليم والشباب ، **دائرة البحوث التربوية**

ثانياً: المراجع الأجنبية:

19- Besnard, Christine (1995). Most Common Errors For Functional Language Approach. Canadian Moderen Language Re-Views; 51(2), jan.

20- Holiday, M.Vincent, (1986), A study to evaluate the Criteria used inAssigning words to a spelling program for grades three though six.Dissertation abstracts international, A. Vol. 47,No.10.April ,1987,p.3649.

21-Millar,J.Lamonie.(1990).Tips for Analyzing Spelling Errors Diagnostique; v16, Fall.

22-Robert L. Ebel. (1979) Essentials of Educational Measurement, Prentice – Hall. INC, Englewood Gliffs, New Jessey, USA.P.280.

* * *