جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم اللغة العربية

# الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية ومقترحات علاجها

رسالة مقدمة إلى كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى
كجزء من متطلبات درجة الماجستير في التربية
( طرائق تدريس اللغة العربية )

من قبل الطالب
حسن خلف جاسم الشمري

بإشراف
الأستاذ الدكتور
مثنى علوان الجشعمي

١٤٣٤هـ ٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

(النَّبِيُّ أَوْلَى بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ وَأُوْلُو الأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَى بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ إِلاَّ أَنْ تَفْعَلُوا إِلَى أَوْلِيَائِكُمْ مَعْرُوفاً كَانَ ذَلِكَ فِي الْكِتَابِ مَسْطُوراً)

صدق الله العظيم

سورة الأحزاب آية (٦)

# إقرار المشرف

**اشهد أنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية ومقترحات علاجها) ، والمقدمة من الطالب (حسن خلف جاسم) قد جرت تحت إشرافي في جامعة ديالى – كلية التربية الأساسية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية طرائق تدريس اللغة العربية .**

**المشرف**

**الأستاذ الدكتور**

**مثنى علوان الجشعمي**

**التاريخ / / ٢٠١٣**

**بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة**

**التوقيع**

**الاسم : أ.د نبيل محمود شاكر**

**معاون العميد للشؤون العلمية في الدراسات العليا**

**التاريخ / / ٢٠١٣**

# إقرار الخبير اللغوي

**اشهد أنَّ هذه الرسالة الموسومة بـ ( الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية ومقترحات علاجها ) قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية تحت إشرافي ولأجله وقعت .**

**التوقيع :**

**المشرف اللغوي : د. وجدان برهان عبد الكريم**

**المرتبة العلمية : مدرس**

**التاريخ / /٢٠١٣**

# إقرار الخبير العلمي

**اشهد أنَّ هذه الرسالة الموسومة بـ ( الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية ومقترحات علاجها ) قد جرت مراجعتها من الناحية العلمية تحت إشرافي ولأجله وقعت .**

**التوقيع :**

**المشرف العلمي : أ. د عادل عبد الرحمن العزي**

**المرتبة العلمية : أستاذ دكتور**

**التاريخ / / ٢٠١٣**

# إقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة المناقشة، اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ(**الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية ومقترحات علاجها**) التي تقدم بها الطالب ( **حسن خلف جاسم** ) وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ، فوجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية ( طرائق تدريس اللغة العربية ) بتقدير ( جيد جداً ).

**التوقيع :**
**الاسم: أ.د أسماء كاظم فندي**
**رئيساً**
**/ /٢٠١٣**

**التوقيع :**
**الاسم : أ.م.د زينب عبد الحسين**
**عضواً**
**/ /٢٠١٣**

**التوقيع :**
**الاسم: أ.م.د هيفاء حميد حسن**
**عضواً**
**/ /٢٠١٣**

**التوقيع :**
**الاسم : أ.د مثنى علوان الجشعمي**
**مشرفاً وعضواً**

**صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى .**

**التوقيع:**
**الاسم : أ.م.د حاتم جاسم عزيز**
**عميد كلية التربية الأساسية**
**التاريخ : / / ٢٠١٣**

# الإهـــــداء

إلـــــى

- مَنْ قالَ اللهُ في حقِّهمَا : ( وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الْرَحْمِةِ وَقُلْ ربِّي اَرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرَا ) ( الإسراء : ٢٤)
- والدي ... أطال اللهُ في عمرهِ
- والدتي ... تغمدها اللهُ في رحمتهِ وجنانِهِ
- رفيقة دربي ... زوجتي
- أملي ... ونور عيني أبنائي ( هُدى ، سُهار ، أحمد )
- وكُلُّ مَنْ ساعدني وشَدَّ على يدي لتحقيق طموحاتي .

اهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحث

# شكـــر وامتنـــان

**الحمد لله رب العالمين القائل في كتابه العزيز: (يَرْفَعْ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ) ( المجادلة : ١١ )**
**والصلاة والسلام على سيدنا محمد أشرف الخلق والمرسلين وعلى آله وصحبه ومن دعا بدعوته واهتدى بهديه إلى يوم الدين .**
**وبعد**
**لقد قال الله تعالى في محكم التنزيل:** (فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلا تَكْفُرُونِ ) **(البقرة : ١٥٢) ، وقال الرسول الكريم ( صلى الله عليه وسلم ): ( مَنْ لَم يشكرْ النَاسَ لا يَشكُر اللهَ ) ( الترمذي ، ١٩٧٨ ، المجلد ٤ ، ص٣٣٩) ، لهذا فمن دواعي سروري أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي الكريم الـذي أسهم في تطوير هذه الدراسـة ، وتعميقها الأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي لقد كان لي مشرف ، وأستاذ وقدوة مثلى لم يبخل عليَّ لحظة واحدة بوقتــه ، وجهده ، وتفكيره ، ومراجعة فصول الدراسة ، ومتابعتها ، وتنقيحها مما كان له الأثر الطيب في انجازها ، وأتقدم بالشكر والامتنان إلى أساتذتي في حلقة المناقشة ( السمنار ) وقد تجلى فيهم جلال العلماء لما استقيته من علمهم ، وأدبهم مما ساعد على إثراء هذا البحث .**
**وأتقدم بجلال الوفاء إلى أساتذة القسم جميعاً لما وجدته من تشجيع الذي أعانني على زيادة الهمة والقدرة ، ولا أنسى أن أتقدم بشكري إلى عمادة كلية التربية الأساسية لما قدمته من مساعدة وتسهيلات ساهمت في إكمال الرسالة ، والى جميع أعضاء مكتبة كلية التربية الأساسية في جامعة ديالى ، ومكتبة كلية التربية للعلوم الإنسانية ، والمركزية لما أبدوه من تعاون ، ومساعدة فجزاهم الله عني خير الجزاء ، وشكري العميق الى المدرسة الفاضلة سندس طه عبد الحسن لما أبدته من تعاون ونصيحة ولكل من أبدى رأياً أو قدم مساعدة أسهمت في وصول هذه الدراسة إلى غايتها إلى هؤلاء جميعاً تحيتي ومحبتي وشكري.**

## ملخص البحث

كانت اللغة العربية لغة التعليم في معظم الدروس ، فإنَّ الضعف فيها قد يمتد إلى تلك الدروس أيضاً ، وإحساساً من الباحث بخطورة الخطأ الإملائي ، والخطأ النحوي والعلاقة بينهما فقد جاءت أهمية هذا البحث لتسليط الضوء على هذه الأنماط من الأخطاء في سبيل وضع الحلول ، والمعالجات المناسبة لها ، وقد حدد الباحث مرامي بحثه بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية؟

٢- ما الأخطاء النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ؟

٣- ما العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة والأخطاء النحوية؟

٤- مقترحات العلاج.

واقتصر البحث الحالي على تلامذة الصفين الخامس ، والسادس من المرحلة الابتدائية للبنين ، والبنات في المدارس النهارية في قضاء مركز بعقوبة للعام الدراسي ( ٢٠١٢-٢٠١٣) ، وللتعرف على الأخطاء الإملائية ، والنحوية التي يقع فيها تلامذة الصفين الخامس والسادس الابتدائي ، قابل الباحث عينة من المعلمين والمعلمات الذين يعلمون مادة اللغة العربية لهذين الصفين في المدارس الابتدائية عينةً لبحثهِ ، وقد اختيرت عشر مدارس من مدينة بعقوبة من مجموع ست وثمانين مدرسة ، بواقع أربع مدارس للبنين ، وأربع مدارس للبنات ، ومدرستين مختلطتين ، ولكي تكون عملية تحديد الأخطاء الإملائية والنحوية التي يقع فيها التلامذة ذات بُعد واسع عمد الباحث إلى اختيار مجموعات من دفاتر الامتحان النهائي للصفين الخامس والسادس الابتدائي للعام الدراسي ( ٢٠١١- ٢٠١٢) ومن مدارس عينة البحث .

ولغرض التعرف على المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة ، والأخطاء النحوية ، والعلاقة بينهما من وجهة نظر المشرفين ، أعد الباحثُ استبانةً مغلقة تم بناؤها في ضوء الإستبانة الاستطلاعية ، كانت عينة المشرفين التي وزعت فيهم الإستبانة (اثني عشر) مشرفاً ومشرفة في مدينة بعقوبة ، عالج الباحث بياناته إحصائيا باستخدام النسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي والوسط الحسابي .

وقد توصل البحث إلى نتائج متعددة منها :

إنَّ تلامذة الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية وقعوا في أخطاء إملائية ونحوية ، فبالنسبة للأخطاء الإملائية فقد وقعوا بـ (خمسة وأربعين) نمطاً إملائياً بنسب متفاوتة ، شائعة منها في (تسعة وعشرين) نمطاً ، أما بالنسبة للأخطاء النحوية فقد وقعوا بـ (تسعة) أنماطٍ بنسب متفاوتة ، جميعها شائعة ، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بعض نسب المخطئين والمخطئات من الشائعة منها عند مستوى دلالة ٥% بين التلاميذ والتلميذات في مقدمتها الأنماط الإملائية (إسقاط همزة الوصل ، كتابة الكسرة ياءً ، همزة أل التعريف بعد حرف الجر أو العطف ، الهمزة المتوسطة على الكرسي) والأنماط النحوية كانت دالة في موضعين ( عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال ، الفعل المضارع الأجوف ) ، وبالنسبة إلى آراء المشرفين الذين اقترحوا من خلالها معالجة الأخطاء الإملائية والنحوية فقد وردت في (أربعين) فقرة متفرقة .

أما أبرز التوصيات التي توصل إليها البحث فهي :

١- إقامة دورات تطويرية حديثة لمعلم اللغة العربية في تعلم قواعد الإملاء الصحيحة .

٢- ضرورة التأكيد على العلاقة بين الإملاء ، والنحو أثناء التدريس في المدارس الابتدائية.

٣- لابد أن يكونَ معلمُ اللغة العربية ملماً وعارفاً في تشخيص عيوب التلامذة في السمع ، والبصر ، والنطق ، والعمل على علاجها بطرائق تربوية بالتعاون مع إدارة المدرسة ، والأسرة.

٤- ضرورة أن يقومَ معلمُ اللغةِ العربيةِ بضبط قواعد الرسم الصحيح للحروف لأنَّ المعلمَ قدوةٌ لتلامذتهِ.

وقد اقترح الباحث ما يأتي:

١- إجراء دراسة مماثلة على المدارس المتوسطة لمعرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة ، والأخطاء النحوية .

٢- إجراء دراسة للتعرف على أهم طرائق التدريس المتبعة في قواعد اللغة العربية ، والقواعد الإملائية .

# ثبت المحتويات


| المحتوى | الصفحة |
|---|---|
| آية قرآنية. | ٢ |
| الإهداء. | ٧ |
| شكر وامتنان . | ٨ |
| ملخص البحث. | ٩-١٠ |
| ثبت المحتويات. | ١١-١٢ |
| ثبت الجداول. | ١٣-١٤ |
| ثبت الملاحق | ١٥ |
| الفصل الأول : التعريف بالبحث | ١٧-٥٣ |
| - مشكلة البحث . | ١٧-٢١ |
| - أهمية البحث . | ٢٢-٥٣ |
| - مرامي البحث . | ٤٩ |
| - حدود البحث . | ٤٩ |
| - تحديد المصطلحات . | ٥٠-٥٣ |
| الفصل الثاني: دراسات سابقة | ٥٥-٦٦ |
| - دراسات عربية . | ٥٥-٦٤ |
| - موازنة الدراسات السابقة . | ٦٥-٦٦ |
| الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته | ٦٨-٧٦ |
| - منهج البحث . | ٦٨ |
| - مجتمع البحث | ٦٨-٧٢ |
| - عينة البحث | ٧٢-٧٣ |
| - أداة البحث . | ٧٣ |
| - الصدق . | ٧٣-٧٤ |

| | |
|---|---|
| – الثبات . | ٧٤ |





| | |
|---|---|
| – تطبيق الاختبار( النص الإملائي) | ٧٥ |
| – إحصاء الأخطاء | ٧٥ |
| – الوسائل الإحصائية | ٧٥–٧٦ |
| الفصل الرابع : عرض النتائج وتحليلها | ٧٨–١١٠ |
| – نتائج البحث وتحليلها في ضوء الأهداف . | ٧٨ |
| – إحصاء الأخطاء . | ٧٩–١٠١ |
| –الأخطاء الإملائية الشائعة . | ٧٩–٩٧ |
| – الأخطاء النحوية . | ٩٧–١٠١ |
| – العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة والأخطاء النحوية | ١٠١–١٠٧ |
| – مقترحات العلاج . | ١٠٧–١٠٨ |
| – التوصيات والمقترحات . | ١٠٨–١١٠ |
| – قائمة المصادر والمراجع . | ١١٢–١٢٤ |
| – الملاحق . | ١٢٦–١٣٦ |
| – الخلاصة باللغة الانكليزية . | A–B |

# ثبت الجـــداول


| الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | أسماء وأعداد المدارس الابتدائية في قضاء مركز بعقوبة | ٦٧ |
| ٢. | أعداد تلامذة الصفين الخامس والسادس الابتدائي في قضاء بعقوبة | ٧٠ |
| ٣. | أسماء ومواقع المدارس المسحوبة من مناطق عينة البحث | ٧٠ |
| ٤. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات الذين وقعوا بخطأ في كتابة الهمزة بأنواعها والنسبة المئوية | ٧٧ |
| ٥. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة التاء والنسبة المئوية | ٧٨ |
| ٦. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة الألف بنوعيها ونسبهم | ٧٩ |
| ٧. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة الضاد والظاء وبالعكس ونسبهم | ٨٠ |
| ٨. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة التنوين ونسبهم | ٨١ |
| ٩. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ ونسبهم | ٨٢ |
| ١٠. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء والأفعال ونسبهم | ٨٣ |
| ١١. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة الحركات ( الضمة ، الفتحة ، الكسرة ) ونسبهم | ٨٥ |
| ١٢. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في إسقاط بعض الحروف ونسبهم | ٨٨ |
| ١٣. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة حرف بدل حرف آخر في الكلمة الواحدة ونسبهم | ٨٩ |
| ١٤. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة الألف الممدودة أو المقصورة هاء أو فتحة ونسبهم | ٩٠ |
| ١٥. | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات الذين وقعوا في أخطاء متفرقة | ٩٢ |

| | | |
|---|---|---|
| | ونسبهم | |





| | | |
|---|---|---|
| ١٦ | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات ونسبهم المئوية للأنماط التي بلغت حد الشيوع | ٩٣ |
| ١٧ | يوضح الأخطاء الإملائية لعينة البحث وقيم كاي المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للأنماط التي بلغت حد الشيوع | ٩٥ |
| ١٨ | يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في الأنماط النحوية ونسبهم | ٩٩ |
| ١٩ | يوضح الأخطاء النحوية لعينة البحث ونسبهم وقيم كاي ومستوى الدلالة | ١٠٠ |
| ٢٠ | يوضح أنماط الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية والتكرار الكلي والنسب المئوية لإفراد عينة البحث | ١٠٦ |

# ثبت الملاحـــق


| رقم الملحق | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| ١. | كتاب تسهيل مهمة | ١٢٧ |
| ٢. | الأخطاء الإملائية التي أظهرتها الدراسة الاستطلاعية | ١٢٨ |
| ٣. | القطعة الإملائية التي عرضت على الخبراء بصيغتها الأولية | ١٣٠ |
| ٤. | القطعة الإملائية في صورتها النهائية بعد التقطيع | ١٣٢ |
| ٥. | أسماء الخبراء | ١٣٣ |
| ٦. | فقرات الاستبانة التي وزعت على المشرفين والمشرفات | ١٣٤ |

أ

# الفصل الأول

## التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- مرامي البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

## ثانيا : أهمية البحث

إنَّ التربية (Education) هي أساس صلاح البشرية وفلاحها ، فالتربية قوة هائلة تستطيع أن تزكي النفوس وتنقيها وترشدها إلى عبادة الخالق عز وجل كمال العبادة ، وهي قوة تستطيع تنمية الأفراد وصقل مواهبهم وشحذ عقولهم وأفكارهم وتدريب أجسامهم وتقويتها ، كما أنها تستطيع دفع المجتمع إلى العمل والاجتهاد ودفع أفراده إلى التماسك والتحاب والتراحم والتكامل ، فالتربية هي وسيلة لحل المشكلات والنهوض بالأفراد والرقي بالأمم (الحيلة وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص١٩) .

وهي في مفهومها الحديث عملية تأثير في الفرد مستمر وموجه يعمل على تعديل شخصيته وسلوكه بما يعده إعداداً متوازناً ومتكاملاً للمواطنة الصحيحة في مجتمعه ، فقوام التربية التأثير الذي يعتمد على طاقات الفرد وقدراته ومظاهر نضجه ، ويعمل في داخله بصورة مستمرة ومتطورة ، وكل تعليم يفقد هذا التأثير كما إذا وقف المعلم عند إملاء قانون أو مسألة أو سيرة ما ولم ينجح في انفعال الدارسين بالمادة التعليمية أو تفاعلهم معها يخرج من حقل التربية ولا يعد منها في شيء ، إن المفهوم العام للتربية هو عملية تأثير مستمر وموجه وغايته تعديل سلوك الدارسين لها (ظافر والحمادي ، ١٩٨٤ ، ص١٧).

كانت اللغة من أهم الأركان التي تعتمد عليها الحضارات ومن أهم العوامل التي تساهم في تشكيل هوية الأمة ، وهي نعمة عظيمة ، أنعم اللهُ سبحانَهُ وتعالى بها على الإنسان ، وميزهُ بها عن سائر المخلوقات ، قال تعالى:" الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الإِنسَانَ *عَلَّمَهُ الْبَيَانَ" * ، وهي آية من آيات الله ، قال تعالى :" وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ"**.

---

( سورة الرحمن الآية١-٢-٣-٤)*

( الروم ، الآية ٢٢)**

وهي تعبير مدهش عن قدرة الله تعالى التي لا تتناهى( مدكور ، ٢٠٠٠ ، ص٢١).
فتفوق الإنسان بها على الكائنات الأخرى بإحرازهِ المنزلة العليا ، وجعلته يتواصل مع أبناءِ قومهِ ، وأقوام أخرى ، وأصبحتْ سمةً خاصةً به (يونس ، ١٩٨٧، ص٩-١١).
فضلاً عن أنَّها قد ساهمتْ في تقدم الإنسان ، وما شيده من حضارات ، وثقافة فالفضل في ذلك يعود للغة ، فهي تستحق الاهتمام الشديد لأنَّ بها ترقية الحياة على وفق شريعة الله (مدكور ، ٢٠١٠ ، ص٢٨٠).

فاللغة ليست مجموعة من الحقائق التي يتلقنها المتعلم ، بل هي مهارات يكتسبها الإنسان في حياتهِ ، وهي تساعده عما يريد تعبيره ، فتعلم اللغة حاله حال تعلم أية مهارة مثل الرماية ، والسباحة ، وغيرها من المهارات الأخرى (السيد ،١٩٨٠ ، ص١١).

فهي وسيلة للتعبير عن الأفكار ، والمشاعر ، والأحاسيس ، وهي التي تحفظ للأمة تراثها ، وهي أداة التعلم والتعليم ، في المراحل الدراسية جميعها ، وهي أداة للتأليف ، إذ يستطيع الإنسان أنْ يعبرَ بواسطتها عن أفكارهِ ، وهي كذلك وسيلة لكل أديب ليعبّر بها عن عواطفه المختلفة (سليمان ومحمد ، ٢٠٠٥ ، ص١٠).

واللغة التي يتعلمها الإنسان من بيئته مكونة من مقاطع ، وكلمات ، وجمل متنوعة وهي ذات أهمية كبيرة لابد منها للمتعلم ، وتطور اللغة مرهون بتطور الإنسان ، ونموه فهي وسيلة التفاهم كالمرآة تعكس صورة الحياة للمجتمع ، وهي إحدى الدعائم في تنظيم الحياة للأفراد ، وتؤسس العلاقات فيما بينهم ، فاللغة هي التي تساعدنا في معرفة مدى ما وصلت إليه الأمة من تطور (عبد العال ب.ت ، ص١٣).

واللغة مهارة ، وفن ، وشعور ، وتعبير ، وفيها تتجمع خلاصة التجارب البشرية للترفيه عن أنفسنا ، وتثقيف عقولنا ( عطا ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٣ ).

فهي الدليل على مدى تقدم الأمة العلمي ، والثقافي ، والفكري ، إذ بوساطتها يستطيع المجتمع حفظ تراثه من علم ، وفن ، وأدب ، وجوانب المعرفة المختلفة .

(إسماعيل ، ١٩٩٩ ، ص٢٠)

إذن فاللغة مجموعة من الأصوات ، والألفاظ ، والتراكيب التي تعبر بها الأمة(أيّة امة) عن أغراضها (ابن جني ، د ت ، ص٧٦) ، لأنَّها تؤدي دوراً كبيراً في حياة الأمة لكونها وعاءُ الأفكار ، والمشاعر ، وهي أداة التفكير للأمة ، وأداة التعبير عن عقليتها، ووسيلتها للحفاظ على شخصيتها ، وتراثها الأصيل ، وإنَّها أداة لا غنى للعقل عنها ، فهي وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز الوجود (الوائلي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨).

فهي نظام ، ونسق خاص له قوانينه وقواعده الخاصة ، فاللغة لا تعبر عن الأفكار فقط بل تشكل الأفكار ، فاللغة تولد الفكر ، والأفكار تولد مكسوة باللغة ، واللغة والفكر عنصران متداخلان يؤثر احدهما في الأخر ، وتتأثر به فيكتسب الفكر لونه من اللغة ، فهي جوهر التفكير ، ووسيلة التعبير عن حاجات الإنسان ، وأفكارِهِ وأحاسيسِهِ ، فاللغة لسان العقل ، وطريق الفكر (مدكور ،٢٠١٠ ، ص١١١).

إذ أنَّها استجابة لحاجة الاتصال بين بني الإنسان ، ثم هي في النهاية حقيقة تاريخية لا مراءَ فيها تعثر عليها في صور متباينة،وفي عصور بعيدة الاختلاف على سطح الأرض .

(عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٤٥)

ولولاها لما أمكن للعملية التعليمية أنْ تحصل ، ولانقطعتْ الصلة بين المعلم والمتعلم فلابدَّ إذن أنْ تكونَ هذه الوسيلة ميسرة ، ومتينة ترتبط بواقع الحياة العقلية ، ذلك لأنَّنا نواجه اليوم تطوراً كبيراً في حياتنا الفكرية ، فنحتاج إلى اللغة السليمة القادرة على وصل الأفكار بعضها ببعض ، وتناقل المعرفة على وجه الدقة ، والإتقان.

(شحاتة ، ١٩٩٣ ، ص٦٨)

لقد أهتم الباحثون ، والمفكرون منذ القدم باللغة على أنَّها أبرز الظواهر ، فبحثوا في نشأتِها ، وتكوينِها ، وطبيعتِها ، مما ساعد على نشوء نظريات تفسر مفهوم اللغة، ونشأتها وكان ذلك في كون اللغة علاقة بين الصوت ، والمعنى ، فاللغة التي تنطق هي انساق من الوحدات الصوتية شكلت ، ونظمت بطرائق محددة لتحمل معاني معينة ، والمراد بالمعنى هنا ، الخبرة الإنسانية غير المحدودة التي تجعل الوحدات الصوتية ذات دلالة خاصة ، والنظرة في هذا الإطار تظهر العلاقة بين اللغة ، والتفكير ، فمن هنا جاء اهتمام العلماء بدراسة دور اللغة في التفكير من خلال دراسة أثر اللغة في نمو الفكر عند الطفل.

(عاشور ، والحوا مدة ،٢٠٠٧ ، ص٢١)

ويتفق الباحث مع الآراء التي وردتْ بشأن اللغة ، ويرى أنَّ اللغة أساس مهم للحياة وضروري ؛ لأنها وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاتهِ ، ورغباتهِ عن طريق التعامل مع الآخرين ، وتبادل الأفكار ، والآراء ، والمشاعر ، والأحاسيس ، ولأنها أيضاً وسيلتُهُ في

تنمية أفكارهِ ، والإبداع ، والمشاركة ، مما يكتسب الإنسان الخبرات ، والقدرات ، والمعارف والمهارات ، ومن ثم تتطور حياته فهي هبة الله سبحانه وتعالى إلى الإنسان .

وتبرز أهمية اللغة في المجال التربوي في أنَّها أداة التعلم ، والتعليم ، فهي الوسيلة التي تؤدي إلى تكوين علاقة ايجابية متطورة بين القدرة اللغوية ، ومستوى التحصيل لدى المتعلمين ، وإذا كان هذا الحكم ينطبق على اللغة ، فإنَّه ينطبق تمام الانطباق على اللغة العربية ، فالعربية اللسان القومي لما يزيد على مئتي مليون عربي ، وهي اللسان المقدس لأضعاف ذلك العدد من المسلمين ، وإنْ قيست على التاريخ فهي راسخة قرابة ستة عشر قرناً ، فوجدوها أصدرتْ أدباً قيماً ، وثقافةً عاليةً أسهمتْ في التقدم الحضاري الإنساني .

(القيسي ، ٢٠١١ ، ص١١)

شرف الله تعالى اللغة العربية من بين سائر اللغات لتكون لغة القران الكريم ، ولغة أهل الجنة ليفضلها اللهُ تعالى على اللغات الأخرى ، وقد حفظها اللهُ تعالى من الضياع وذكر ذلك في محكم كتابه إذ قال تعالى :" إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ"*

والعمل بها فرض على كل مسلم لقوله تعالى:"اقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْ الْقُرْآنِ"** لتصبح بعد ذلك أساساً يثري العربية ، وينميها (عطا ،٢٠٠٦ ، ص٤٩ ).

واللغة العربية هي معجزة الله الخالدة ، التي جعلها وسيلة التخاطب ، والتفاهم بين سكان الجزيرة العربية ، تمهيداً لنزول آخر رسالات السماء على خاتم الرسل والأنبياء محمد بن عبد الله(صلى الله عليه وآله وسلم) ( روّاي ، ٢٠٠٨ ، ص ١٥ ).

فهي اللغة الرائدة على مر الزمن ، لما امتازتْ به من مفردات ، واشتقاقات ونحو ، وبلاغة ، فتوحدتْ بلهجاتِها ، وانتشرتْ في بقاع الأرض شرقاً وغرباً ، فأصبحتْ للغة مكانةً عظيمةً ، ومجداً ، وقوةً . ( الطويل ، ٢٠٠٧ ، ص١١ )

واللغة العربية لغة حية كونها لغة باقية ، ومن علامات حياة اللغة العربية استمرار نمو تطورها . (شعيب ، ٢٠٠٨ ، ص٢٧)

وقد جاء عن الثعالبي انه قال : "من أحبَّ اللهُ تعالى أحبَّ رسولَهُ محمداً صلى الله عليه واله وسلم ، ومَنْ أحبَّ الرسولَ العربي ، أحبَّ العرب ، ومَنْ أحبَّ العربَ ، أحبَّ لغتَهم العربية وعُنيَ بها ، وصرفَ همتَهُ إليها" (الثعالبي ، ٢٠٠٢ ، ص١٥).

---

(الحجر،الآية ٩)*

( المزمل ، آية ٢٠ )**

أمَّا مصطفى جواد رحمه الله فيرى أنَّها : " لغة جسيمة عظيمة لأمة كريمة عظيمة وقد حافظتْ على قوامِها ونظامِها ، وكلامِها بقرانِها العزيز ، وتراثِها الأدبي البارع طوال العصور التي انصرمتْ بين زمن الجاهلية ، وهذا العصر، وهي لا تزال قوية الكيان علية المكان مستمرة بالازدهار" (جواد ، ب ت ، ص٧).

فقد تميزت اللغة العربية إنْ لم نقلْ انفردت ، بأنها لم تعد لغة قوم ، أو جماعة ولكنها أصبحتْ إلى جانب ذلك لغة عقيدة ( الموسوي ، ٢٠٠٩ ، ص ٨).

إمتازت اللغة العربية بحكمتها ، ودقتها المتناهية في تركيب حروفها ، وتداخلها وامتزاجها ، وصياغة لفظها ، وهي لغة ليست ضيقة الأُفق ، ولكنها لغة واسعة الأُفق ذات نسق ، ونمط مطرد في التأليف يشتد تلاحم أصواتها ، وحروفها ، وارتباطها ببعضها.
( القيومي ، ٢٠٠٢ ، ص ٤ )

ومن خصائص اللغة العربية ، ظاهرة الإعراب التي لا توجد في أية لغة أخرى ، ويقصد به تلك الحركات التي تظهر على آخر الكلمة حسب موقعها من الجملة ، والإيجاز والفكر الدقيق ، والإتيان بالكلام القليل الدال على المعاني الكثيرة ، كما امتازت بسعة المعاني والمفردات ، والتراكيب ، وقدرتها على التعريب ، واحتواء الألفاظ من اللغات الأخرى بشروط دقيقة ، وواضحة مع خاصية الترادف ، والأضداد ، والمشتركات اللفظية ، وغزارة صيغها ، وكثرة أوزانها ، ومرونتها ، ودقة تعابيرها.
(أبو الهيجاء ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠-٢١)

إنَّ اللغةَ العربيةَ منتظمةٌ في قواعدها،وأصولها، ومبادئها لا تضاهيها لغة أخرى لِمَ لا وهي لغة القرآن الكريم الذي حوى قواعد اللغة كلها (إسماعيل ، ٢٠١١ ، ص٨٠).

وتكتسب اللغة العربية أهميتها بوصفها الفكر نفسه ، فهي أداة تلقي المعرفة ، وأداة التفكير ، ووسيلة التعبير ، والإيضاح ، ولها علاقة وطيدة مع المواقف السيكولوجية ، فهي متصلة بعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، والفكر ، والثقافة كما أنَّ لها أبعاداً متعددة أبرزها البعد الثقافي ، والاجتماعي ، والقومي (حلاق ،٢٠٠٦ ، ص ٤١-٤٢).

فأمَّا البعد الثقافي فلأنَّها تربط ثقافة الماضي بالحاضر ولأنَّها المرآة الصادقة التي تعكس ثقافة الإنسان ، وما يحمله من ألوان العلم ، والأدب ، وأمَّا البعد الاجتماعي فلأنَّها وسيلة التفاهم الاجتماعي ، والتواصل بين الأفراد ، وأمَّا البعد القومي فلأنَّها لغة الأقطار العربية جميعها (كنعان ، ١٩٩٨ ، ص ٢٣٢).

وتعد اللغة العربية في المنهج الدراسي إحدى الوسائل المهمة في تحقيق الوظائف المتعددة للمدرسة الابتدائية ، لأنَّ اللغة هي الأداة الرئيسة التي تمكنه من الإلمام بالمهارات الأساسية في القراءة ، والكتابة ، والتعبير ، وتساعدهم على اكتساب عاداتها الصحيحة ، واتجاهاتها السليمة ، كما أنها الأداة التي بها يسيطر المتعلم على المواد الدراسية الأخرى ، لأنَّ الأساس الذي تبنى عليه المواد الدراسية يقوم على استعمال اللغة العربية الفصيحة بشكل سليم ، وكل نشاط يقوم به المتعلم داخل المدرسة أو خارجها يعتمد على اللغة سواء أذلك عن طريق الاستماع والقراءة ، كان أم عن طريق الكلام والكتابة.

( خاطر ، ١٩٨٤ ، ص١٧٦)

وللإملاء منزلةٌ كبيرةٌ بين فروع اللغة العربية ، فهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي ، فإذا كانت قواعد النحو ، والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية ، فإنَّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية ، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة (إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص١٩٣).

وهو الأداة الرئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلاً سليماً،بحيث يصوغها الكاتب صياغةً لغويةً راعى فيها جانبي التركيب ، والأسلوب ، وهو وسيلة الاتصال

بالتراث المكتوب فنقل التراث والاتصال به عن طريق الكلمة المكتوبة أقوى واصدق ، وهو مظهر من مظاهر الشخصية فتمكن الفرد منه على أي مستوى من مستويات التعليم يزيد من قيمته ، وهو وسيلة من وسائل اكتساب الثقافة ، فمن خلاله يقف القارئ على ما كتبه الآخرون من علم، أو فن ، أو أدب (عطا، ٢٠٠٦ ، ص٢٣٢ ).

وتأتي أهمية الإملاء في أهمية الكتابة ، والقلم الذي يعد لليد لساناً ، وللخلد ترجماناً فبه تقوم جودة الأدب ، ويتسم فيه الكاتب بمعالي الرتب ، فالمرء بلسانهِ يخاطب الحاضر والغائب لذلك فالإملاء له مهم ، فهو معني بصحة الكتابة ، والدليل على أهميتها ما ذكره اللهُ تعالى في كتابه العزيز بقولهِ : "ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُون"* فجمع بين الكتابة ، وأداتها ويرد تأكيد أهمية الكتابة في قولهِ تعالى "اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ " * *

( عطية ، ٢٠٠٦ ، ص٢٢٨ )

وكذلك في إطار العمل المدرسي ، فهو بُعد من أبعاد أصول الكتابة الصحيحة على وفق القواعد الإملائية لتجنبهم الوقوع في الخطأ ، وسرعة الرسم وتنمية قوة الملاحظة ، ودقة الانتباه ، والنظام ،والنظافة ، وزيادة الثروة اللغوية، وتنمية معلوماتهم وخبراتهم ، وتدريب التلميذ على إستراتيجية تصحيح الذات حتى يتمكن من تعديل أخطائه الإملائية، وتنمية رغبته في البحث عن الإملاء الصحيح للكلمات غير المألوفة، فضلاً

عن تحقيق التكامل في تدريس اللغة العربية إذ يخدم الإملاء فروع اللغة الأخرى.

(وزارة التربية والتعليم ،السعودية ،٢٠٠٢ ، ص١٨ )

وللإملاء غرض مهم وهو تدريب التلاميذ على رسم الحروف ، والكلمات رسماً صحيحاً ، مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ ، ولكونهِ فرعاً من فروع اللغة فيجب أنْ يحققَ نصيباً من الوظيفة الأساسية للغة ، وهي الفهم ، والإفهام ، ويكون ذلك بحسن اختيار القطعة ، واتباع الطرائق المجدية ، وصولاً إلى إجادة الخط ٠

(إبراهيم ،٢٠٠٧ ، ص١٩٣)

---

( القلم، الآية ١)*

(العلق ،آية ٣-٤)**

فهو يعطي صوراً بصرية للكلمات التي تقوم مقام الصورة السمعية ، وهذه في الواقع من أُولى وظائف الإملاء ، والكتابة الصحيحة من الأمور المهمة في العملية التعليمية ، فهي أول ما يبدأ بها التلميذ في تعلم لغته ، لأنَّ الكتابَ يحتكم في كتابتهِ إلى قاعدتين مهمتين هما القاعدة النحوية ، والقاعدة الإملائية ، فإذا كان الخطأ في الإعراب يغير معنى الجملة ، فإنَّ الخطأ في الإملاء يغير معنى الكلمة ، ذلك لأنَّ رسم الكلمات بصورها المعروفة سبيل إلى تعرف دلالتها فنحن ننطق نطقاً واحداً كلمتي ( على ، علا ) ، ولكن الذي يحدد معنى الدلالة هو الرسم الإملائي لألف الكلمتين ، وكذلك في كلمتي ( ظَلَّ ، ضَلَّ ، وبلى ، بلا ) وغير ذلك في اللغة العربية الكثير (النعيمي ،٢٠٠٤، ص١١٤).

ويعد الإملاء حلقة وصل بين لغة الكلام ، ولغة الكتابة ، يساعد التلامذة على تثبيت التراكيب الكتابية ، والتعبير ، والمفردات التي يمكن نطقها نطقاً سليماً ، والانتقال بالتلامذة من المراحل الأولى من تعلم الكتابة المصاحبة لتعلم القراءة إلى مرحلة كسب المهارة اليدوية ، والعقلية التي تمكن من كتابة الكلمات كتابة صحيحة اعتمادا على الذاكرة ، وإحساسات تشترك في تعليم الرسم الصحيح للكلمة ، وهي ( السمع ) الذي هو صوت الكلمة ، و( البصر ) الذي هو رؤية الكلمة ، فترسخ الصورة ، و(الإحساس العقلي) الذي ينشأ لدى خط الكلمة ، ورسمها (التميمي والزجاجي ،٢٠٠٤، ص٢٦ ).

إنَّ غايةَ الإملاء لا تقف عند حدود قريبة كما يظنها بعض المعلمين ، بل هي تمتد للتدريب على كثير من المهارات ، والعادات الحسنة في الكتابة كالتعبير ، والقراءة والخط وبهذا تتحقق الغاية الرئيسة من الإملاء ، إن كل ما ذكر يعطي الإملاء أهمية كبيرة ، وما يسوغه ، وقد ذكر (أُولير) أَنَّ الإملاء وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند التلامذة ، والعلاقة بين الإملاء من جهة ، وكل من المفردات ، والقواعد ، والإنشاء والصوت من جهة أخرى ويقول أيضاً إنَّ الإملاء يساعد التلميذ على تمييز الأصوات اللغوية ، ويساعده على تمييز حدود الكلمات ، والتراكيب ، والجمل ، وكذلك يساعده على ترجمة الأصوات إلى رموز كتابية ذات معنى ، ومقبولة نحوياً .

(Oller,1971, PP256-257)

ويرى (deyes) أنَّ الإملاءَ عامل مهم يجب الأخذ به عند القيام بأي تمرين لغوي فهو مهم من جانب المعلم ، والمتعلم ، لأنه يعطي تصوراً واضحاً عن قدرة التلامذة على فهم الأشياء التي تملى عليهم ، وعن نقاط الضعف التي يعانون منها .
(deyes,1972,PP151)

كما يؤكد (Gartledge) على أهمية الإملاء كونه يعطي تمرينا في الإدراك الشفوي ، لأنَّهُ يتطلب من المملى عليه الإصغاء ، والفهم لجميع ما يكتبه في أثناء الإملاء ، كما تتجلى أهمية الإملاء أيضا في انه يختبر قابلية التلامذة على الكتابة بصورة صحيحة ، لهذا فهو يرى أنَّ الإملاء ليس وسيلة تعليمية أو تمرينا تعليمياً فقط بل هو تمرين اختباري يساعد التلامذة على استخدام الحروف في مواضعها المناسبة بصورة صحيحة من دون أن يكون هناك التباس (Gartledge,1968,PP220) .

فالإملاء بصورة عامة يقسم على أنواع عدة ، ويراعى في التقسيم التدرج الطبيعي في الانتقال من السهل إلى الصعب :

١-**الإملاء المنقول** : ويقصد به أن ينقل المتعلمون القطعة من الكتاب ، أو السبورة ، أو بطاقة كبيرة بعد قراءتها ، وفهمها ، وتهجي بعض كلماتها هجاءً شفوياً ، وذلك عن طريق التدريس بواسطة النظر، والقراءة (صلاح والرشيدي،٢٠٠٥ ، ص٢٣٧).

ويهدف هذا النوع في إكساب المتعلمين العادات الحسنة في الكتابة ، والانتباه إلى أشكال الحروف ، وتميزها ، ومراعاة التناسب ، والتناسق في نقلها ، وكتاباتها ، وطريقة مسك القلم ، ويتمتع بمهارة قوامها القلم ، والتعبير الكتابي (عمار ، ٢٠٠٢ ، ص٢٤٣).

ومن فوائد هذا النوع من الإملاء تدريبهم على الكتابة الصحيحة عن طريق التقليد والمحاكاة ، وتدريبهم على القراءة ، والتعبير الشفوي أثناء النقاش ، فضلا عن تعويدهم على الترتيب ، والتنظيم ، والنظافة أثناء الكتابة (الجعافرة ، ٢٠١١ ، ص٢٤٣).

ويناسب هذا النوع تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي ، إذ يعتمد التعليم في تلك المدة على التقليد ، والمحاكاة (عطا ،٢٠٠٦ ، ص٢٤٥).

٢-**الإملاء المنظور** : ويقصد عرض المعلم القطعة الإملائية من الكتاب ، أو السبورة أو على البطاقات ، ثم يقوم بقراءتها ، ثم يقرؤها بعض المتعلمين لفهم مضمونها ، وما فيها من أفكار ، ومعاني ، ومن ثم تحجب القطعة عنهم ، وتملى عليهم.
(الجعافرة ،٢٠١١، ص٢٤٤)

ويهدف هذا النوع إلى تثبيت أشكال الحروف ، وصورتها في ذهن المتعلم ، مثلما انَّهُ يساعد على الربط بين النطق ، والرسم الإملائي ، إذ تعد خطوة متقدمة لمعالجة الصعوبات الإملائية (عاشور والحوا مدة ، ٢٠٠٣ ، ص١٣٥).

وهذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ الصف الرابع ، ويجوز امتدادُهُ إلى الصف الخامس على حسب مستوى التلاميذ (إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص١٩٦).

ومن فوائد هذا النوع من الإملاء مساعدة المتعلمين على الانتباه ، ودقة الملاحظة مع ملاحظة نطق الحروف ، ورسمها غيبياً (عاشور ، ٢٠٠٧ ، ص١٣٥).

٣- **الإملاء الاستماعي** : ويقصد به أنْ يقرأ المعلم قطعة الإملاء قراءة جهرية ، وبعد مناقشتها لفهم معنى القطعة ، وتهجي كلماتها المتشابهة ، والصعبة ، تملى عليهم القطعة بوضوح تام ، وصوت جهوري يكفل أسماع التلاميذ (عمار،٢٠٠٢، ص١٦٠).

ويهدف هذا النوع من الإملاء مساعدة التلاميذ على تثبيت أشكال الحروف ، والكلمات وصورها عن طريق التذكر السمعي (رسلان ، ٢٠٠٥ ، ص٢٣٤).

ويناسب هذا النوع تلاميذ الصف الخامس ، والسادس من المرحلة الابتدائية ، وتلاميذ المرحلة الإعدادية.

ومن فوائد هذا النوع تدريب المتعلمين على أسلوب الاستنباط الذي نستخلص منه قاعدة عامة من خلال الأمثلة المتعددة (إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص١٩٧).

٤-**الإملاء الاختباري:** وهو نوع من أنواع الإملاء ، والغرض منه تقدير مستوى المتعلمين وقياس قدراتهم ، ومدى تقدمهم بالإملاء ، لهذا تملى عليهم القطعة بعد استماعهم لها ، وفهمها ، وهذا النوع الإملائي يتبع مع المتعلم في المراحل جميعها لتحقيق الغرض المذكور ، ولكن ينبغي أن يكون على مدة معقولة ، لكي تتسع الفرصة للمتعلم للتدريب.
(إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص١٩٧)

٥- **الإملاء الذاتي** : وهو نوع ضروري ، ومهم للمتعلم لأنَّهُ الإملاء الذي يحتاج إليه المتعلم في حياته المدرسية ، وما بعدها ، وفيه يملي المتعلم النص الإملائي على نفسه من ذاكرته ، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظ النص عن ظهر قلب من قبل ، أي يطلب المعلم من تلامذتهِ أن يحفظوا نصاً معيناً هادفاً لا يتجاوز البضعة أسطر ، سواء

سواء أشعراً كان أم نثراً ، ليصار إلى كتابتهِ في غرفة الصف بإشراف المعلم.
( أبو مغلي ،١٩٨٦ ، ص٤١ )

٦- **الإملاء الوقائي** : ويقصد به تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء الإملائية الشائعة بين المتعلمين (خاطرواخرون ، ١٩٨٩ ، ص٢٩٨).

٧- **الإملاء الإستباري** : وهو أرقى أنواع الإملاء وأعلاها تجريداً ، وحقيقته تتمثل في سير فهم التلاميذ للقاعدة الإملائية ، وطريقة كتابة الكلمات ، إذ إنَّ هذا النوع يهدف إلى الكشف عن معرفة التلاميذ لحقيقة القاعدة الإملائية التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو معين ، لا على نحو أخر ، وهو بذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث الكشف عن المستوى التحصيلي للتلاميذ ، وعليه يزيد في انَّهُ يهدف إلى الكشف عن معرفة التلاميذ للقواعد المختلفة ، والتمايز ، والتباين الذي يكون بين القواعد المختلفة ( استيتة ، ١٩٩٥، ص١٣٣).

ينبغي للمعلم عند استخدامه لهذه الأنواع ، مُراعاة علامات الترقيم ، وإلزامها على المتعلم عند الكتابة ، فمن المتعارف عليه أنَّ معظم التلامذة يجهلون علامات الترقيم ، أو يهملونها وتلك كارثة ، تصاحبهم من المدرسة الابتدائية حتى خروجهم إلى الحياة العملية .
(عامر ، ١٩٩٢ ، ص١٠٤)

وللإملاء وسائل تذكر تسهم في زيادة إتقان المتعلمين ، ورفع إمكانات المتعلمين في حفظ الكلمات ، وكتابتها كتابة صحيحة ، وهذه الوسائل هي :

١-**التذكر السمعي** : يأتي من قراءة المعلم ، والاستماع إلى نطق الكلمات التي تضمنتها المادة الإملائية نطقاً يقود إلى تذكر شكلها ، والابتعاد عن الخلط بين الكلمات المتقاربة ، والمتشابه في اللفظ ٠

٢-**التذكر النطقي:** يأتي من قراءة المتعلم الكلمات ، والعبارات ، فإنَّ قراءة المادة الإملائية يساعد على تذكر رسمها حين كتبتها .

٣-**التذكر البصري** : يأتي من رؤية المتعلم للكلمات المكتوبة ، أو المطبوعة أمامه ، سواء أعلى بطاقات خاصة كانت أم على السبورة أم في الكتاب المدرسي ، فإنَّ رؤية المادة مكتوبة يساعد على تذكر صورتها حين الكتابة .

٤-**التذكر الحركي** : يأتي من كتابة المتعلم الكلمات والجمل ، فالتدريب على كتابة المادة الإملائية قبل أن يمليها المعلم يقود إلى عملية الإتقان ، وهي الهدف الرئيس من الإملاء (الجعافرة ، ٢٠١١، ص ٢٤ ).

وهناك علاقة وثيقة بين الإملاء ، والعلوم اللغوية الأخرى ، فالإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي ، وللتدريب على كثير من المهارات ، والعادات الحسنة في الكتابة ، والتنظيم ، وعلى المعلم أن يسعى إلى ربط الإملاء بهذه النشاطات ، والتي من أهمها :

١-**التعبير** : إنَّ القطعة الإملائية الجيدة الاختيار تعد مادة صالحة لتدريب المتعلمين على التعبير بنوعيه الشفوي ، بالأمثلة والمناقشة ، والكتابي بالتلخيص ، والنقد٠

( إبراهيم ، ٢٠٠٧، ص١٩٥ )

٢-**القراءة** : العلاقة بين الإملاء ، والقراءة علاقة وثيقة ، لأنَّ المتعلم لا يمكن فهم ما هو مكتوب من دون معرفة النطق به ، فمن القراءة تزداد معرفة المتعلمين بالكلمات ، والجمل ، والعبارات المستخدمة في الكلام ، والكتابة ، وكتابة القطعة الإملائية تعزز التعرف على الكلمة ، والإحساس بالجملة ، وتزيد ألفة المتعلمين بالكلمات ، فإنَّ المتعلمين عادة لا

يكتبون كلمات ، وجمل لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة .

( مدكور ،٢٠١٠، ص١٢٦ )

وتعلم القراءة هو الذي يوجد الدافع في نفوس التلاميذ لكي يتعلموا الكتابة ، والتركيز في التدريب على القراءة ، له أثر واضح في إكساب الأطفال القدرة على الكتابة ، والقراءة أُمُّ المهارات ، فالقراءة ، والكتابة يؤثر كلٌّ منهما في الآخر.

(عبد المجيد ، ٢٠٠٥، ص٢٠٨)

٣- **الخط** : الخط مرتبط بالإملاء لأنَّ في درس الإملاء فرصةً جيدةً لتدريس المتعلمين على تجويد خطهم ، وتحسين رسمهم في كل عمل كتابي ، فكل التمرينات الكتابية تعد تدريبا جيداً على الخط الجيد ( إبراهيم ، ٢٠٠٧ ، ص٩٦ ).

٤- **النحو** : فالعلاقة بين الإملاء ، والنحو علاقة وطيدة ، ويؤكد ذلك أَنَّ الحروف في كثير من الأحوال تحدده المعرفة بقواعد النحو فرسم الهمزة المتطرفة مثلا يتحدد موقع الكلمة من الإعراب ، إذ تكتب على الواو حينما تقع في موضع الرفع ، وتكتب منفردة في حالة النصب ، في حين تكتب على الياء حينما تقع في موضع الجر.

( زايد ،٢٠٠٩ ، ص١٠٢ )

٥-**القصة** : يمكن أن تكون القصة درساً من دروس الإملاء المنظور ، إذ يجد الأطفال لذة في كتابة فقراتها ، وأساليبها ، ويمكن أيضاً أنْ تعد القصة مجالاً واسعاً للتدريب على المهارات الإملائية المختلفة ( سمك ، ١٩٧٩، ص٦١٧ ).

٦- **المهارات والعادات الحسنة** : في درس الإملاء مجال متسع لأخذ التلاميذ بكثير من العادات ، والمهارات ، ففيه تعويد التلاميذ على جودة الإصغاء ، وحسن الاستماع ، والنظافة والتنسيق ، وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم ، وملاحظة الهوامش ، وتقسيم الكلام على فقرات .

٧- **الثقافة العامة** : فقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافة ، وتجديد معلوماتهم ، وزيادة صلتهم بالحياة (إبراهيم ،٢٠٠٧ ، ص١٩٦).

## أهداف تدريس الإملاء في مرحلة التعليم الأساسي :

١- تطبيق علامات الترقيم كل في موضعها في كتابات التلميذ المختلفة ، وعلى وجه الخصوص الواجبات المدرسية ، وتدريباتها ، وأنشطتها ، لتصبح عادة ملازمة له في كل كتاباته فيما بعد.

٢- كتابة الكلمات ، والجمل ، ورسمها رسماً صحيحاً بدون زيادة فيها أو نقص ، وبحيث يميز الكتابة الصحيحة من الكتابة الخطأ.

٣- غرس بعض العادات الطيبة لدى التلاميذ كالنظافة ، والملاحظة ، والدقة ، والاتساق والانتباه ، والاستماع الجيد ، والسرعة ، والقدرة على المتابعة ، وربط النظر بالتطبيق من خلال موضوعات الإملاء.

٤- زيادة المهارات الحركية الخاصة بالعين واليد ، وسرعة ممارسة هذه المهارات .

٥- إلمام التلاميذ بالقواعد الإملائية ، لينتفعوا بها عند الحاجة إليها ، وذلك من خلال الأهداف الموضوعة ، ووضع المنهج الملائم ، أملاً في تحقيق المهارات المطلوبة للإملاء.

**ولعل من هذه المهارات ما يلي :**

١- استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً وبكفاية.

٢- صحة أداء الرسم الكتابي بسرعة ، ودقة.

٣- ممارسة العادات المكتسبة من الإملاء بتلقائية ، وبعيدة عن التكلف.

٤- تهجي المكتوب بطريقة سليمة تهجياً شفهياً من النص ، ومن الذاكرة.

٥- استخدام التلميذ للقواعد الإملائية ، وتبقيها في كتاباته ، حتى ولو لم يسبق له ممارستها في كتاباته السابقة (عطا ،٢٠٠٦ ، ص٢٣٤).

## أسس التهجي الصحيح :

**- الأساس الأول**

وسيلته العين ، فهي ترى الكلمات ، وتلاحظ حروفها مرتبة ، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن ، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها ، ولكي ننتفع بهذا الأساس في تدريس الإملاء ، ولاسيما مع صغار التلاميذ ، فيكتبون في كراسات الإملاء بعض

قطع المطالعة ، وهذا يعودهم زيادة الانتباه إلى الكلمات الجديدة الصعبة ، وملاحظة حروفها ، واختزان صورها في أذهانهم ، وذلك في حصص المطالعة ولاسيما مدَّة القراءة الصامتة ، وعلينا كذلك أن نعرض الكلمات الصعبة على السبورة فترة من الزمن ، ثم نمحوها قبل إملاء القطعة وبهذا نهيئ العين فرصة لرؤية الكلمات ، والاحتفاظ بصورتها في الذهن .

**- الأساس الثاني**

وسيلته الأذن ، ولهذا يجب تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج ، وتبين المقاطع مرتبة ، ووسيلة هذا التدريب الإكثار من التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل الكتابة.

**- الأساس الثالث**

وسيلته الإكثار من التدريب اليدوي على الكتابة حتى تعتاد يد الطفل طائفة من الحركات العضلية الخاصة ، وهذا يفيد في سرعة الكتابة (إبراهيم ،٢٠٠٧ ، ص١٩٤).

**أسس اختيار موضوعات الإملاء:**

إذا أُحسِنَ اختيار قطعة الإملاء ، كان في ذلك نفع كبير للتلميذ ، ولهذا يجب مراعاة ما يأتي:

١- أن تكون القطعة مشوِّقة ، بما تحويه من معلومات طريفة تزيد من أفكار التلاميذ وتمدهم بفنون من الخبرة ، وألوان من الثقافة ، ومن أحسن النماذج المحققة لهذا الغرض القصص ، والأخبار المشوِّقة.

٢- أن تكون مناسبة للتلاميذ ، من حيث الطول ، والقصر، ويغالي بعض المدرسين فيطيل القطعة ، وبهذا يستهلك الوقت ، الذي ينبغي أن يصرف في مناقشة القطعة وفهمها ، أو يجعلها قصيرة يضيع على التلاميذ كثيراً من الفوائد.

٣- ألَّا يتكلف المعلم في تأليف قطعة الإملاء ، فيحشد فيها مجموعة من المفردات الخاصة ، التي يظنها مساعدة على تثبيت قاعدة إملائية فهذا التكلف قد يفسد الأسلوب بل يجب أن يكون التأليف بأسلوب طبيعي ، لا تكلف فيه لأن الإملاء – قبل كل شيء – تعليم لا اختبار.

٤- لا مانع من اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة ، بل يجب هذا مع صغار التلاميذ ( سلامة ، ٢٠٠٣، ص١٠).

٥- أن تكون مجالاً لتطبيق القاعدة الإملائية ، التي تم شرحها للتلاميذ ، على أن تكون صياغتها مقبولة خالية من التكلف ، وبعيدة عن الافتعال ، لأنَّ تكامل فروع اللغة يحتم التعامل معها بما لا يحقق هدفاً على حساب هدف آخر(عطا ،٢٠٠٦، ص٢٤٧).

**أسس عامة في تدريس الإملاء :**

١ - تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ، ومخارج الحروف ، وتدريب اللسان على النطق الصحيح ، وتعود رسم الحروف ، والألفاظ ، والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق ، ومعرفة قواعد الهجاء ، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة.

٢- الاهتمام بالتذكر ، والتدريب المستمر ، عن طريق مطالبة التلاميذ أن يتقنوا كتابة عدة أسطر في المنزل ، ثم تمليها عليهم في اليوم التالي ، واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى.

٣- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء ، ويجب ربط الإملاء بالعمل التحريري ، فالهجاء دراسة لها هدف حيوي ، عندما يكون مرتبطاً بالتعبير المكتوب ، وعندما يكون أداة للكتابة ، أو جزءاً مكملاً للعمل التحريري ، لأن التناول العملي يعطي نتائج طيبة.

٤- الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيحة ، تتمثل في القراءة بإمعان ، وتوضيح مخارج الحروف ، والاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المنزلية ،واستخدام السبورة في كتابة الكلمات الجديدة ، ومعرفة القواعد العملية المحددة ، مع التركيز على التطبيق (زايد ، ٢٠٠٦ ، ص٢٧٧-٢٧٨).

**طرائق تصحيح الإملاء :**

**هناك ثلاث طرائق يتبعها المعلمون في تصحيح الإملاء وهي:**

**الأولى / تصحيح التلميذ دفتره بنفسه :**

وهنا يقوم التلميذ بموازنة ما كتبه في دفتره ، ومطابقته على ما هو موجود في الكتاب إذا كانت القطعة مأخوذة من الكتاب المقرر ، أما إذا كانت القطعة من خارج الكتاب فتكتب القطعة على اللوح ، أو على كرتونة ، وتعرض أمام التلاميذ ، ومن ميزات هذه الطريقة أنَّها تكسب التلاميذ شيئاً من الثقة بالنفس ، وتحمل المسؤولية ، وقد يؤخذ عليها أنَّ التلميذ لا يكشف أخطاءه بسهولة ، أو أنَّه قد يتغاضى عن تلك الأخطاء ، أو يقوم بتصحيحها.

**الثانية /تصحيح التلميذ دفتر أحد زملائه:**

وفيها يتبادل التلاميذ دفاترهم ، أو يوزع المعلم الدفاتر ، فيعطى كل طالب دفتر زميل آخر ويطلب منهم تصحيحها ، ومن حسنات هذه الطريقة أنَّها تنمي في نفس التلميذ تحمل المسؤولية ، والثقة من قبل المعلم ، ويؤخذ عليها ما يؤخذ على الطريقة الأولى.

**الثالثة/ تصحيح المعلم :**

إنَّ المعلم غير معفي من المشاركة في تصحيح الدفاتر في الطريقتين السابقتين ، بل عليه أن يطلع على تصحيح التلاميذ في كل مرة ليتأكد من أعمالهم.

(الجعافرة ،٢٠١١، ص٣٤٨)

ويعتمد تدريس الإملاء قديماً على أساس اختبار المتعلمين في كتابة الكلمات الصعبة فكثيراً ما كان النص يحوي على الغريب من الألفاظ والأقوال ، وكان المعلم يختبر به المتعلمين من غير تمهيد أو شرح ، أما المفهوم الحديث لتدريس الإملاء فيقوم على أساس التدريب ، بمعنى إنَّنا نعلم المتعلمين كتابة الكلمات الجديدة ، أو الصعبة من خلال عرضها بصريا ، وبالتدريب ، والنطق ، ثم الكتابة (الزهوري ،٢٠٠٢ ، ص١).

وعدم القدرة على الكتابة الصحيحة يعد عائقاً رئيساً منها ، ويترتب على ذلك غموض المعنى ، وبطء الفهم ، ومن هنا أكد المربون ، والمهتمون بموضوعي القراءة والكتابة أهمية الإملاء ، وعدوها مع القراءة عمليتين متصلتين لا فصل بينهما ، وهما مفتاح إلى المعارف الأخرى ( النعيمي ، ٢٠٠٤ ، ص١١٤).

**ولعل من ابرز أسباب الخطأ الكتابي ما يأتي :**

١- إنَّ اختيار الموضوعات المقررة في الإملاء ، وتوزيعها على الصفوف الدراسية أمر خاضع للخبرة وليس قائماً على دراسة ميدانية تحدد مطالب كل صف من هذه الموضوعات.

٢- إنَّ الاتصال يكاد يكون مفقوداً بين ما يجري في العملية التعليمية بالإملاء ، وبين ما يصل إليه المجمع اللغوي – مثلاً كجهة اختصاص- من قرارات تتصل بهذا الجانب ووضعها موضع التنفيذ.

٣- إنَّ مجال التدريب على الكتابة ، وتكرار ممارستها سواء في قطع الإملاء ، أو في موضوعات التعبير ، أو في التطبيقات التحريرية ، أو الواجبات المنزلية قد قل كثيرا بسبب زيادة نصيب المعلم من الحصص ، وكثافة الفصول ، وخفض الخطة المدرسية لوجود أكثر من فترة ، وإنْ وجد التدريب فربما لا يوجد التصويب.

٤- إنَّ طريقة تدريس الإملاء تقف عند حد إملاء القطعة من جانب المعلم من دون تحديد القاعدة ، وشرحها ، ثم إعطاء التدريب المتصل بتلك القاعدة ، ومعنى هذا أَنَّ طريقة تدريس الإملاء غير مجدية.

٥- إنَّ بعض القواعد الإملائية مرتبط بالقواعد النحوية ، وهذه الأخيرة قد يتأخر إلمام بعض التلاميذ بها إلى المرحلة الثانوية ، أو ما بعد ذلك ، مما يترتب عليه ضعف الكتابة الإملائية لدى هذا التلميذ.

٦- إنَّ تعدد القواعد الإملائية ، واختلاف وجهات النظر في بعضها أدى إلى عدم الاتفاق أحياناً على بعض هذه القواعد ، وكذا تخطِئة الواحد الآخر ، وقد أدى هذا بدورهِ إلى إضعاف المتعلم.

ولِهذه الأسباب وغيرها كان ضعف التلاميذ في الكتابة الإملائية مما تمخض عنه أخطاء في الكتابة ، وهي : زيادة حرف أو نقصه ، الهمزة المتطرفة ، إبدال حرف بحرف، الهمزة المتوسطة ، همزة القطع والوصل ، قلب الألف ياءً والعكس ، عدم التمييز بين الحرف والمد ، ثم كتابة ألف ابن (عطا ، ٢٠٠٦، ص٢٤١-٢٤٢).

وعلاج هذه الأخطاء لا يتحقق إلا بتجاوز السلبيات ، وأسباب الضعف الإملائي لدى التلاميذ ، ولاسيما في المرحلتين الابتدائية ، والمتوسطة ، فالإملاء يتطلب أسساً سليمة في التدريس ، ومن أهم هذه الأسس هو الاعتماد في تدريس الإملاء على الأذن ، والعين واللسان ، واليد ، وضرورة تدريس الإملاء من خلال نصوص أدبية مختلفة سهلة غير متكلفة ، ملائمة لمستوى التلاميذ فكرةً ، وأسلوباً ، ولغةً ، وأنْ تتنوع أساليب تقويم الإملاء وأنْ يستفاد من الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ ، وأنْ يتم تعليم الإملاء بحسب طريقة إفهام التلميذ لمعنى ما يكتب ، ولكن تبقى الأساليب الناجحة في تدريس الإملاء هي العامل الرئيس في علاج الضعف الإملائي ، فالطريقة الوقائية مثلاً تعتمد على تدريس القواعد الإملائية المرتبطة بالأخطاء الشائعة ، والطريقة السمعية الشفهية اليدوية التي تعتمد أسس التهجي الصحيح من رؤية الكلمة فالاستماع إليها ، فالمرانة اليدوية في كتابتها ، وطريقة النطق السليم للحروف فضلا عن أساليب الاستذكار والمراجعة ، والاختبار ، والاعتماد على الحواس ، والتعلم الذاتي ( النعيمي ، ٢٠٠٤ ، ص١١٨-١١٩).

والمعلم يستطيع أنْ يجعل من تدريس الإملاء شيئاً مشوقاً ومرغوباً فيه ، فإذا كانت الطريقة التي يتبعها في شرحه طريقة واضحة سليمة ، فإنها تنعكس على التلاميذ، والمعلم يجب أنْ يكون على علم تام بالمادة التي يدرسها ، وأنْ يفهم تلاميذه ، ويعرف اهتماماتهم وكيف يتعلمون ، وأنْ يعرف كيف يدرس بالطريقة الصحيحة المشوقة ، ولذا وجب الاهتمام بطريقة التدريس ( خاطر وآخرون ، ١٩٨٤، ص٣٠٠-٣٠١).

لذا فمن الضروري تعليم الإملاء من خلال تشجيع التلاميذ على القراءة ، فكلما قرأ التلميذ نمتْ لديه القدرة على اكتشاف صور الكلمات ساعده ذلك على استرجاع الصور البصرية المخزونة في ذهنه للكلمات المقروءة ، والمعلم الذي يخصص جزءاً من حصتهِ

لتعزيز القراءة الصامتة ، ويشجع القراءة الفردية الحرة ، ويزود تلاميذه بنصوص كتابية يقدم لتلاميذهِ أنشطة إملائية مبرمجة ( زايد ، ٢٠٠٦ ، ص٣٦٢).

ومن إطلاع الباحث على المصادر ، والدراسات السابقة ، واهتمام المربين ، والتربويين يرى أنَّ الإملاء يحتل المكانة البارزة ، والمهمة من بين فروع اللغة العربية ويؤدي الخطأ في رسم الحروف ، والكلمات إلى عدم فهم الجملة ، وتبيان المقصود مع قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة ، وانَّ تجنب الخطأ الإملائي لا يقف مردوده عند درس الإملاء فقط بل يمتد إلى بقية دروس اللغة العربية ، والمواد الدراسية الأخرى ، فالإملاء هو أداة لتعليم المواد الدراسية الأخرى ، والضعف فيهِ غالباً ما يتبعهُ ضعف في جميع المواد الدراسية.

إنَّ من أهم فروع اللغة العربية هو علم النحو ، إذ يعد من أسمى العلوم قدراً وأنفعها أثراً ، وبه يسلم الكتاب ، والسُّنَّة من عادية اللحن والتحريف ، وبه يستبين سبيل العلوم على تنوع مقاصدها ( الكسواني وقطاني ، ٢٠١١ ، ص٩ ).

وعلم النحو هو الذي يحفظ اللسان من الزلل ، والخطأ ، فهو يضبط القوانين الصوتية للغة ، وتراكيب الكلمة في الجملة ، وتزداد الحاجة إلى علم النحو كلما نمتْ اللغة ، واتسعتْ ، وعليه فإنَّ دراسة علم النحو ينبغي أنْ يكون وسيلة يفاد منها المتعلم حتى تستقيم قراءتُهُ وكتابتُهُ ، بحيث يصبح قادراً على التعبير عن أفكارهِ بلغة سليمة مفهومة ، إذن إنَّ هذا الفرع هو خادم اللغة ، وإنَّه يفيد في فهم المعنى ، ويربط بين أجزاء الجملة ، ويوضح كل ما هو غامض من تراكيبها ( زاير وعايز ، ٢٠١١ ، ص٣١٦ ).

وتعد قواعد اللغة العربية العمود الفقري للغة ، فالإنشاء ، والمطالعة ، والأدب والبلاغة والنقد ، تظل عاجزة عن أداء رسالتها ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية (الدليمي ، والوائلي ، ٢٠٠٥ ، ص١٩٣).

والقواعد النحوية من فروع اللغة التي تدرس بمرحلة التعليم الأساسي لها ظروفها التي لا يصل فيها متعلمها إلى درجة المهارة المطلوبة إلَّا بعد جهد ، وطول دراسة ، فضلاً عن

الحساسية اللغوية ، والتمرس باللغة ، ولذا فإنَّ الخطأَ فيها أمرٌ واردٌ ، ليس بالحديث فقط وإنَّما في الكتابةِ أيضاً ( عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٨٦).

فهي تحتاج من التلاميذ القدرة على التعليل ، والاستقراء ، والتعميم ، وهي بطبيعتها خالية من التشويق ، وتتمثل صعوبتها في طريقة تأليفها ، وطريقتها المستخدمة في التدريس ، ومزاحمة العامية لها ، فضلا عن ضعف معلم اللغة العربية.

( التميمي والزجاجي ،٢٠٠٤ ، ص٤٠ )

إنَّ النحوَ علمٌ ليس كسائرِ العلوم الإنسانية ، ففي الوقت الذي تشتمل كل العلوم الطبيعية ، والإنسانية على وسائل تعليمية تقربها إلى إفهام الدارسين ، والمتعلمين ، وتحوي الكثير من عناصر الجذب ، والتشويق ، وتجذب الطلاب لدراستها ، والتفاعل معها ، نجد علم النحو يفتقر إلى هذه العناصر ، والمشوقات كلها (روّاي ، ٢٠٠٨ ، ص٢٤).

ويتفق الباحث مع استخدام الطريقة ( العرضية ) في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ، وملخصها الاستغناء عن تدريس القواعد دراسة مقصودة لذاتها في حصص معينة ، وعلى نظام خاص من التبويب والترتيب ، وعلى حسب منهج يحدد ما يطلب دراسته في كل فرقة ، بل تدرس مسائلها عرضاً خلال حصص القراءة ، والمحفوظات والتعبير ، وتأجيل دراسة القواعد بالطريقة المنظمة المقصودة إلى آخر المرحلة الابتدائية ، إذ يكون التلميذ أكثر نضجاً ، وتقبلاً للقواعد العامة ، وأنْ يختار من القواعد ما له أهمية وظيفية ، وفائدة في الكلام ، ولا داعي إلى كثرة التفصيلات ، وسرد المذاهب المختلفة ، وحفظ الصيغ المعهودة .

(إبراهيم ،٢٠٠٧ ، ص٢٠٥-٢٠٧)

وينبغي أنْ تتاح للمتعلمين فرص كثيرة للكلام ، والكتابة ، وفيها يستعملون القاعدة وعندئذ يشعرون بحاجة إلى معرفتها ، ويبذلون جهدهم في تعلمها ، ويحسون بقيمتها في حياتهم وتعبيرهم ، والمعلم الناجح هو الذي يستغل دوافع المتعلمين بصورة تحببهم في النحو وتوقفهم على فائدته ، وقيمته في حياتهم التعبيرية ، كما انَّ على المعلم أنْ يختار من المواقف ما يحفز المتعلمين على العمل ، ويبعث فيهم الحيوية والنشاط ، ويشد انتباههم إلى القاعدة النحوية ، فيقبلون عليها بشغف من دون ملل ، وعلى المعلم أنْ يستثير دوافع

المتعلمين وحاجاتهم للقواعد النحوية بأنْ يعايشهم في موقف من مواقف التعبير ، أو القراءة ، فإذا حدث خطأ في ضبط كلمة من الكلمات ، انتهز المعلم هذه الفرصة ، وأرشدهم إلى الضبط الحقيقي ، والى القاعدة النحوية ، وبذلك ينشأ عندهم الميل إلى دراسة هذه القاعدة ، ولا شك أنَّ معرفة المعلم بالأساليب التي تشيع في بيئة المتعلم ، وما تحتويه من القواعد النحوية المختلفة تساعده أكبر مساعدة على إنتقاء الأساليب التي يهتم بها ، ويدعمها.

(طعيمة ومناع ، ٢٠٠٠ ، ص٦٤-٦٥)

إنَّ التلميذ في المرحلة الابتدائية بحاجة إلى تعلم المهارات اللغوية الأساسية في القراءة والكتابة فإذا أحسنَ اختيار ما يدرسه من موضوعات مختلفة ، فإنَّهُ يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة ، وخلال هذه المرحلة يُعطى التلميذ الأمن والحرية التي تساعده على التعبير عن نفسهِ بلغتهِ العربية البسيطة ، من دون فرض القيود التي تحد من انطلاقهِ ، مع تزويدهِ من وقتٍ لآخر، وبقدر الحاجة إلى شيء من الاستعمالات اللغوية الصحيحة ، ويجب أنْ تكونَ معالجة موضوعات القواعد في هذه المرحلة في أساليب التعبير ، والتدريبات المتكررة التي تعطى للتلاميذ من دون التعرض لمصطلحات النحو ، وقواعده التقليدية ، وأنْ تقوم على التدريب الفني المنظم ، المرتكز على أساس من الاستماع ، والمحاكاة ، والتكرار ، حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ (مدكور ، ٢٠١٠ ، ص٣٣٣).

إنَّ تحديد موضوعات النحو التي ينبغي أنْ نعلمها يجب أنْ تسبقَ بأبحاثٍ علميةٍ تستهدف معرفة الأساليب الكلامية ، والكتابية التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعليم والصعوبات التي يجدها التلاميذ في التعبير عن أفكارهِم ، ومشاعرهِم ، ومشكلاتِهم ، فإذا عرفنا هذه وتلك الصعوبات أمكن أنْ نتخيرَ الموضوعات النحوية التي تساعد التلاميذ في السيطرة عليها ، وأنْ نرتبها على سنوات الدراسة ترتيباً يتفق مع نموهِ العقلي.

(مدكور ، ٢٠١٠، ص٣٣٦)

فالقواعد الإملائية وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ ، والقواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج ، والزلل ، والقراءة ، والنصوص وسيلتان لزيادة الثروة اللغوية ، وإذا كانت عمليتا القراءة ، والاستماع فكاً للرموز ، فأنَّ الكتابة ، والكلام هما عمليتا ترتيب

الرموز الجزئية في مفاهيم كلية ، إذ أثبتتْ الدراسات التي قام بها الخبراء والمتخصصون في أساليب تعليم اللغة ، وتعلمها وجود علاقة موجبة بين الكفاية اللغوية والكفاية الإملائية وبالمقابل فإنَّ أخطاءَ التلاميذ في الرسم الإملائي قد يعود معظمها إلى ضعفهِم أو قصورهِم في المهارات اللغوية الأخرى كالقراءة ، والاستماع والكتابة ، والتعبير.

( السيد ، ١٩٩٧ ، ص٢٠٧)

ومن هذه الدراسات التي كشفتْ عن التكامل بين قواعد النحو ، والقدرة على الرسم الإملائي ، دراسة شحاتة حول الكفاية اللغوية ، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسي ، وأكدتْ بأنَّ هناك علاقة إرتباطيه موجبة بين مستوى الكفاية اللغوية في امتلاك القدرة النحوية لدى التلاميذ ، ومستوى الكفاية اللغوية في القدرة الإملائية لديهم.

( شحاتة ، ١٩٩٣ ، ص٥٥)

وبما أنَّ طريقة التدريس لا تقل أهمية عن أهمية المادة الدراسية ، إذْ يرتبط نجاح العملية التعليمية ، وتقدمها بالأساليب والطرائق التدريسية ، ومدى ملاءمتها لخصائص المتعلمين ، وطبيعة المادة لهذا عُدَّتْ الطريقة من أهم مستلزمات التعليم الناجح ، إذ إنَّ باستعمال الطريقة يتم تنظيم سلوك المتعلم ، وأنشطتهِ المعرفية ، بحيث تتكامل مع الوسائل التربوية الأخرى من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

( الجبوري ، ٢٠٠٣ ، ص٣٥١ )

والطريقة التدريسية مجموعة من الأنشطة ، والإجراءات المترابطة ، والمتسلسلة ، التي يخطط لها المعلم ، أو المدرس ، وينفذها في غرفة الدرس ، أو خارجها ، وتسمح له بتحقيق هدف ، أو مجموعة أهداف معيّنة ، على أكمل وجه ممكن.

(الحصري والعنيزي ،٢٠٠٧ ، ص٢٧)

فالطريقة ركن مهم من أركان التدريس ، وأثرها واضح في تحصيل المتعلمين ، فهي تمثل لغة الاتصال بين المتعلم ، والمعلم سواء داخل غرفة الصف ، سواء أدخل غرفة الصف أم خارجها من أجل اكتساب المتعلم المعارف ، والمهارات ، والاتجاهات

(اليماني،٢٠٠٩، ص٢٤١ ).

وعليه فإنَّ نجاحَ المعلمِ في مهمته التدريسية يتوقف على تنوع طرائق التدريس لاختلاف خصائص المتعلمين في الذكاء ، والفهم ، لذلك ينبغي على المعلم أن يراعي

الفروق الفردية فيختار الطريقة التي يجدها مناسبة في ضوء الظروف ، والعوامل المؤثرة في الموقف التعليمي ( نبهان ، ٢٠١١ ، ص٥١ ).

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه التربويون ، والمختصون بطرائق التدريس من أنَّ المعلم الناجح هو الذي يستطيع أنْ يحدد الطريقة التدريسية الناجحة والملائمة ، والتي يستطيع بها إيصال الدرس إلى المتعلمين بأيسر السبل .

وقد يصعب تحديد طريقة التدريس المراد استعمالها بدراستِها ، وفحصِها فحسب ولكن تحدد مدى مناسبة طريقة التدريس في ضوء عوامل عدة ، ومن أهم تلك العوامل أهمية الأهداف المراد الوصول إليها مع المتعلمين ، وخصائص المتعلمين ، وطبيعة المادة الدراسية ، والزمن المحدد لعملية التعلم ، والتعليم ( طعيمة ،٢٠٠٩ ، ص١٩٥ ).

فعملية اختيار الطريقة المناسبة ، والفاعلة تعد من أهم الأسس في العملية التعليمية وهنا يكون دور المعلم وسيطاً بين المنهج ، والتلميذ ، إذ أصبح دورُهُ فاعلاً في اختبار الأساليب ، والطرائق على وفق طبيعة المادة الدراسية ، وخصائص المتعلمين ، فاعتماده على طريقة واحدة تؤدي إلى الملل ، ولا تُحقق الأهداف التربوية ، إنَّ الطريقة الناجحة التي تحفز التلميذ ، وتجعله محور العملية التعليمية ، وخير ما يعين المعلم على مشاركة التلاميذ هي الطريقة الحديثة التي تفسح المجال أمام المتعلمين من أجل إنجاز الدرس واستخلاص نتائجه ، وتحقيق أهدافه ، وذلك بإثارة استعداد المتعلمين لتحقيق أفضل تعليم. (الشمري ، ٢٠١١ ، ص١٧ )

لذا تسعى العملية التعليمية إلى تحسين طرائق التدريس ، وأساليبه من ناحية ، وزيادة قدرة المتعلم العقلية على الاحتفاظ بالمعلومات ، واسترجاعها ، والإفادة منها بطريقة أفضل من ناحية أخرى ، ولذلك اهتم واضعو المناهج التعليمية بتنظيم المحتوى التعليمي ، وما يتضمنه من معارف ، ومعلومات ، وتقديمه للتلميذ بطريقة تتفق مع عملية اكتساب المعرفة

إذ تشير الدراسات على أنَّ الدماغ يحتفظ بالمعلومات بطريقة هرمية منتظمة بحيث تتدرج المعلومات الجزئية في إطار المعلومات العامة بطريقة تؤدي إلى فهم المعنى ، وإدراكه.
( دروزة ، ٢٠٠٠ ، ص٥)

ويرى الباحث أنَّ طريقة التدريس هي عنصر من العناصر المهمة في عملية التدريس ، ولذلك يجب على المعلم أنْ يكون دقيقاً في إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ بكل سهولة ، ويسر ، وأقل جهداً مبذولاً.

ونجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة ، وتستطيع الطريقة السديدة أنْ تعالج كثير من فساد المنهج ، وضعف التلميذ ، وصعوبة الكتاب المدرسي ، وغير ذلك من مشكلات التعليم ، وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهِم ، وشخصياتهِم ، فإنَّ التفاوتَ بينهم من حيث الطريقة أبعد أثراً ، وأجل خطراً (إبراهيم ،٢٠٠٧ ، ص٣٢).

ولطريقة التدريس أداء مختلف من قبل المعلمين كلٌّ حسب كفايتِهِ ، ومهارتِهِ ، وبحسب شخصيتِهِ ، ولكل معلم أسلوبه الخاص في التدريس ، وكذلك فإنَّ الطريقة التي تناسب معلماً ما قد لا تكون مناسبة مع معلم آخر ، وتنحدر طريقة التدريس التي يختارها بنظرتهِ إلى عملية التعليم ، ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها ، فإذا كان يرى أنَّ التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم ، فإنَّ طريقتَهُ في التدريس سوف تنسجم مع هذه الطريقة ، ولذلك يجب التنوع في طرائق التدريس ، وأساليبه حتى يؤدي ذلك إلى اهتمام المتعلمين ، ودافعتيهم (شبر ، وآخرون ، ٢٠٠٥، ص١٥٧-١٥٨).

إنَّ طريقة التدريس هي الأداة ، أو الوسيلة الناقلة للعلم ، والمعرفة والمهارة ، وهي كما كانت ملائِمة للموقف التعليمي ، ومنسجمة مع عمر المتعلم ، وذكائِهِ ، وقابلياتِهِ وميولِهِ كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقاً وأكثر فائدة .
(الدليمي ، والوائلي ،٢٠٠٥ ، ص٨٨)

تنبع أهمية المرحلة الابتدائية ، التي اختارها الباحث من أنَّها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال ، وإكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة ، وتنمية المهارات ، وإنَّ المرحلة الابتدائية تعد أولى الخطوات في طريق التلمذة الطويلة ، التي باتت اليوم لا تنتهي عند حد معين بل تستمر في حياة الفرد ، وعلى مداها ، ولعل أهمية التربية الأولية في حياة الأطفال تتضاعف عندما نعلم أنَّ البيئة المدرسية في تلك المرحلة تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كلَّ شيء تقريباً ، فهم يكتشفون من خلالها أنفسهم ، وتتفتح بالتدرج طاقاتهم ، ويتلمسون في نشاطها الوعي بما يحيط بهم ، ومن خلال دروسها وفعالياتها يطلون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمه ، ومعاييره ، وعلى دروبها ينمون ، ويكبرون ، وتبدأ خبراتهم ، ومهاراتهم بالتراكم ، والتزايد ، وقدراتهم بالوضوح والتمييز ، والانطلاق (عبد الباقي ، ب.ت ، ص٢٦).

**وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي :-**

١- أهمية اللغة كونها أداة اتصال يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع.

٢- أهمية اللغة العربية كونها لغة (القران الكريم ) ، والدين الإسلامي الحنيف ، ولغة أهل الجنة كرمها اللهُ تعالى في كتابه العزيز إذ قال : "وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنْ الْمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ"*

٣- أهمية الإملاء لكونه فرع من فروع اللغة العربية الذي لا يقل أهمية عن فروع اللغة الأخرى ، فضلاً عن ذلك فهو الصورة الخطية للغة العربية ، وهو المرآة الساطعة لها لأنه وسيلة الفهم ، والإفهام ، والخطأ فيه يشوه جمال الكتابة ، وسمعة الكاتب .

---

(الشعراء الآيات ١٩٢-١٩٥)*

٤- أهمية النحو لكونه قانون اللغة ، وعصمة اللسان من الخطأ ، والزلل ، والخطأ فيه يغير معنى الكلمة.

٥- أهمية طريقة التدريس لكونها الإناء الذي يقدم فيه المادة العلمية إلى التلميذ.

٦- أهمية المرحلة الابتدائية كونها أساس العملية التعليمية فإنْ كان الأساس متيناً يبنى عليه ما بمثلها ، وما هو أفضل.

**ثالثا: مرامي البحث**

يرمي البحث الحالي إلى التعرف على :-

١- الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية .

٢- الأخطاء النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية .

٣- معرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة والأخطاء النحوية.

٤- مقترحات العلاج .

## حـــدود البحـــث

### يتحدد البحث بـ:-

١. تلامذة الصفيين الخامس ، والسادس الابتدائي في قضاء بعقوبة للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ .

٢. نص إملائي لمادة القراءة للصف السادس الابتدائي .

٣. إستبانة مغلقة للمقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية والنحوية .

٤. مقابلة عينة من المعلمين والمعلمات من مدارس عينة البحث .

٥. عينة من دفاتر الامتحان النهائي للعام الدراسي (٢٠١١، ٢٠١٢)

## تحديد المصطلحات

### أولا : الإمـــــلاء :

الإملاء لغةً : مادة ( ملل ) أمل الشئ قال فكتب وأملاه ، كاملة ، وفي التنزيل " فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالعَدلِ "* وهذا من أمل ويقال أمللت الكتاب ، وأمليته ، إذ ألقيته على الكتاب للكتبة ( ابن منظور ، ٢٠٠٥ ، ص٦٣١).

الإملاء اصطلاحا: عرفه كل من :-

١- الجومرد : " بأنَّهُ وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات ، والعبارات بإشكالها المعروفة" ( الجومرد ، ١٩٦٢ ، ص١٣٦ ).

٢- الرحيم : " بأنَّهُ كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب موقعها في الجملة ".
( الرحيم ، ١٩٧١ ، ص٨٨ )

٣- معروف : " بأنَّهُ تحويل الأصوات المسموعة المفهومه إلى رموز ( حروف) على أنْ توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة ، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد " ( معروف ، ١٩٨٥ ، ص١٥٧ ).

٤- جابر : " بأنَّهُ عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم ويتمكن بواسطتها من نقل أرائه ، ومشاعره ، وحاجاته ، وما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة" ( جابر ،٢٠٠٢ ، ص٢٠٦ ).

٥- الالوسي : " بأنَّهٌ إكساب المتعلمين القدرة على رسم الحروف ، وكتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب موقعها في الجملة ، واستخراجها من الذاكرة كما حفظت بصورتها الصحيحة" ( الالوسي ، ٢٠٠٨ ، ص٥١ ).

٦-الجعافرة : " بأنَّهُ رسم الكلمات عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنظومة والمنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى ، وذلك على وفق قواعد وصفها العلماء" ( الجعافرة ، ٢٠١١ ، ص٢٤٠).

**التعريف الإجرائي للإملاء** : " هي نسبة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلامذة عينة البحث عند تمليتهم النص الإملائي "

**الأخطاء الإملائية** : **عرفها كل من** :

١. هجرس : " هي تلك الأخطاء الناتجة عن عدم قدرة التلامذة على الكتابة لكلمات القطعة المعدة لاختبارهم على وفق الإجراءات الموصوفة كتابةً صحيحةً ، ورسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع رسمها ، في القطعة الإملائية المعدة للاختبار سواء أكان الخطأ في شكل الكلمة ككل أم في أي جزء منها".

( هجرس ، ١٩٧٩ ، ص٢٠ )

٢. الربيعي : " هي تلك الأخطاء التي تبدو في كتابة المتعلمين في رسم الصورة الخطية للكلمات بنحو يخالف القواعد الصحيحة في رسمها على وفق ضوابط اللغة العربية" ( الربيعي ،١٩٩٩ ، ص١٠٩ ).

٣. عطية : " هي تلك الأخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود وتسبب قصور الكاتب في التعبير الكتابي عما يريد".

( عطية ،٢٠٠٠ ، ص١٨١ )

التعريف الإجرائي للأخطاء الإملائية : " بأنها قصور التلامذة عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف ، والكلمات في الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها على وفق قواعد الكتابة الإملائية المعروفة ".

**ثانيا** : **النحـــو** :

النحو لغةً : " ورد في الصحاح (النحو) القصد ، والطريق يقال ( نحا نحوه) أي قصد قصده ، و( النحو ) أعراب الكلام العربي " ( الرازي ،١٩٨٠ ، ص١٥٠).

والنحو " القصيد ، الطريق وهو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من أعراب ، وغيره".

( ابن منظور ،٢٠٠٥ ، ص٤٣ )

**النحو اصطلاحا** : **عرفه كل من :**

١- الصبان : " بأنَّهُ العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب المؤدي إلى معرفة أجزائه التي أئتلفت منها" ( الصبان ،١٩١٨، ص١٦ ).

٢- الزجاجي : " بأنَّهُ القصد ، لذلك سمي نحواً ، والإعراب أصله البيان ، ويقال أعرب الرجل عن حاجته إذا بان عنها ، ورجل معرب أو مبين ، ثم أن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء ، والأفعال حركات تدل على المعاني ، وتبين عنها سموها إعراباً ،أي بياناً، وإن البيان بها يكون ، ويسمى النحو إعراباً ، والإعراب نحواً سماعاً، لان الغرض طلب علم واحد" ( الزجاجي ،١٩٥٩ ، ص٩١ ).

٣- مطر : " بأنَّهُ العلم الذي يبحث في الجملة ، وأجزائها ، وأنواعها ، ونظام ترتيبها وأثر كل جزء منها في علاقته به ، وأدوات الربط بينهما".

(مطر، ١٩٨٥، ص٧٥)

٤- سليمان وآخرون : " بأنَّهُ علم بأصول تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب ، والبناء " ( سليمان وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص١١ ).

٥-العزاوي : " بأنَّهُ علم يعصم اللسان من الخطأ ، وإنَّ قواعده تصون الأقلام من الزيغ " ( العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٣ ).

٦-عاشور والحوا مدة : " بأنَّهُ مقياس دقيق ، تقاس به الكلمات في أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى " ( عاشور والحوا مدة ، ٢٠٠٧ ، ص١٠٣ ).

النحو إجرائياً : هو مجموعة القواعد النحوية التي درسها المتعلمون في المرحلة الابتدائية إلى بقية المراحل الأخرى بقصد تحديد الأهداف المرسومة لها".

## الخطأ النحوي :

يرادف معنى الخطأ النحوي اللحن في العربية ، إنَّ اللحن على ما ورد في لسان العرب يطلق على عدة معانٍ جمعها ابن بري في ستة معانٍ هي :

الخطأ في الإعراب ، واللغة ، والغناء ، والفطنة ، والتعريض ، والمعنى .

والخطأ النحوي عند ( رمضان عبد التواب ) هو " مخالفة الفصحى في الأصوات أو في الصيغ أو في تركيب الجملة ، وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ ".

( عبد التواب ،١٩٦٧ ، ص٩ )

أمَّا ( حسن عون ) فالخطأ النحوي عنده أربعُ طوائف هي " أولاً ، لحن يخص علامات الإعراب مثل ( متعلمين ) بدل ( متعلمون ) في الرفع ، وهو اللون الذي عده (عون ) من

اخطر ألوان اللحن على العربية الفصحى ، وثانياً لحن يخص طريقة النطق ، كان ينطق بالحاء هاءً، ولحن يخص بنية الكلمة مثل معايش بدل ( معائش ) ، ولحن يخص وزن الكلمة مثل (رعد وبرق) مثل ( أرعد، أبرق )" (عون ١٩٥٢ ، ص١٦٤-١٦٥ ).

**التعريف الإجرائي للأخطاء النحوية :** يعرفها الباحث " بأنَّها نسبة الأخطاء التي يقع بها تلامذة الصفيين الخامس ، والسادس الابتدائي في أثناء تمليتهم النص الإملائي المعد من قبل الباحث".

## المرحلة الابتدائية :

وهي المرحلة الإلزامية في التعلم – في العراق – وتشمل الصفوف الأول ، والثاني والثالث ، والرابع ، والخامس ، والسادس الابتدائية ، ويعمل التعليم الابتدائي على تمكين أطفال العراق ابتداءً من إكمالهم السادسة من العمر من تطوير شخصياتهم بجوانبها الجسمية ، والفكرية والخلقية ، والروحية ٠

(المادة الثانية من نظام المدارس الابتدائية رقم ( ٣٠ ) لسنة ١٩٧٨م)

التعريف الإجرائي للمرحلة الابتدائية يعرفها الباحث : " بأنَّها مرحلة التعليم الأساس ومدة الدراسة فيها ( ٦ ) سنوات بعد مرحلة رياض الأطفال".

## أولا :مشكلة البحث

تعد مشكلة الضعف في اللغة العربية ظاهرة مألوفة ، ومنتشرة بشكل واسع ، يشعر بها أولياء أمور المتعلمين ، ومعلمو المدارس ، وأساتذة الجامعات ، بل أنَّ هذا الضعف قد ظهر في كتابات الأدباء ، والمؤلفين ، والصحفيين ، مما يدل على أنَّ ظاهرة الضعف قد أصبحت عامة يشعر بها كل فرد في المجتمع ( عيد ، ٢٠١١ ، ص١٩٠ ).

ولَمَّا كانت فروع اللغة العربية يُكمل بعضها بعضاً ، فإنَّ أي ضعف في فرع منها يكون من دون شك ضعفاً في الفروع كلها ، ولا يخفى على كل مختص مظاهر الضعف في فروع اللغة العربية كلها (الدليمي ، ٢٠٠٤ ، ص١٢).

ويُعَدُّ الخطأ الكتابي لدى المتعلم في رسم الكلمة سبباً في عدم مقدرتهِ على قراءتها مع تغير معناها ، فإنَّ الكتابة فضلاً عن كونها مهارة رئيسة من مهارات اللغة ، فهي هدف

عام وضعهُ المربون ، واللغويون ، وعملوا جاهدين على أنْ يتقنَهُ المتعلمون بصورة صحيحة (أبو الهيجاء ، ٢٠٠٧ ، ص١٠٥ ).

وإذا تأملنا الأخطاء ، والعثرات التي يقع فيها تلاميذ المدرسة الابتدائية ، نجدها تتمثل غالبا في مواقع كثيرة ، أغلبها في ضعف التمييز في رسم الهمزة بمواقعها المختلفة من الكلمة ، وزيادة حرف أو نقصه ، وإبدال حرف بحرف ، والخلط بين كتابة الألف القائمة والألف التي على صورة الياء ، وكتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة ، والتنوين ، والنون وهمزتي الوصل والقطع ، و واو الجماعة (عطا ، ٢٠٠٦، ص٢٤٤).

وقد أكد ( هجرس ١٩٧٩ وعطية ١٩٨٧) اهتمام المربين بالإملاء ، والتفكير ، التي تؤدي إلى عدم دقة أداء الكتابة الصحيحة التي تلقى على التلاميذ ، وأوصيا بوجوب القيام بدراسات عملية ، ونظرية لتحسين الطرائق
الدراسية المستخدمة في تدريس الإملاء ، ولتشخيص الأسباب التي تؤدي إلى الوقوع بالأخطاء الإملائية لاستدراكها مستقبلاً ، والتخفيف من وطأتها.
(هجرس ١٩٧٩ ص١٠، عطية ١٩٨٧ ، ص١٠ )

فالخطأ الكتابي هو أحدُ المشكلات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ ، والطلبة في المدارس بل حتى بالجامعات ، والدراسات العليا ، كالنحو ، والصرف ، والتعبير ، وغيرها. (مجاور ،١٩٨٣، ص٦١ )

وهذا الخطأ الذي يقع فيه المتعلم يتوزع بين أطراف العملية التعليمية ، فتقوم هذه الأطراف على خلق المشكلة كلٌّ حسب نصيبه ، منها ما يتصل بالمعلم ، وضعف إعدادهِ اللغوي ، فتبدو منه أخطاء متعددة وهو يكتب على السبورة ، وقد يراجعه فيها أحد التلاميذ، وإنْ لم يراجعه أحد منهم ، فيكون ذلك أدعى إلى تثبيت الخطأ عندهم ، بل قد يتجاوز بعض المعلمين فيصوب الخطأ بخطأ آخر (عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٤٢).

وما يتعلق بالتلميذ ، فتردده ، وخوفه ، وقلة انتباهه ، وإهماله التركيز في أثناء سير الدرس فضلاً عن قلة التدريب الكافي على رسم الحروف ، وقلة مواظبتهِ على الحضور إلى المدرسة (بدوي ، د.ت ، ص٢٥٧).

وأسباب تتعلق بخصائص اللغة المكتوبة ، التي تتمثل في القواعد ، واختلاف أشكال الحروف بتغير مواضعها في الكلمة ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي في عدة مواضع منها الحذف والزيادة ، ومد التاء وقبضها ، والفصل والوصل ، في بعض الكلمات (عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٤٠).

وأسباب تتعلق بطريقة التدريس ، وتتمثل في الاستعمال التقليدي للطرائق ، والأساليب التدريسية الحافلة بالأخطاء ، المثقلة بالعيوب ، وأولُ هذه المشكلات هي طريقةَ الإملاء المعهودة تجعل التلميذ دائماً يشعر بالخوف ، لأنَّهُ يُدفع إلى موقف الممتحن ، إذ تنتابه في هذا الموقف مشاعر القلق ، والاضطراب ، وثاني العيوب إنَّ التلميذَ يكون في موقف المملى عليه ، والواقع أنَّ المواقف الطبيعية للحياة لا تكون كذلك ، وهناك عيبٌ آخر هو أنَّ تعلمَ الرسم الكتابي بطريقة الإملاء التقليدية لا يكشف للمعلم عن مستوى تلاميذه في الكتابة ، فقد تكون أخطاؤهم غير ناجمة عن ضعف ، وإنَّما قد يكون السبب أنَّهم

لم يسمعوا الكلمة سماعاً صحيحاً أو لم يمنحوا الفرصة الكافية لكتابتها ، أو أنَّ المعلم أخطأَ في نطق بعض الكلمات مع الحركات كإنْ يقول (كتابو) بإشباع الواو بدلاً من (كتابُ)، أو يشبع كسرتها (كتابي) بدلاً من (كتابِ)..وهكذا.
(النعيمي ، ٢٠٠٤، ص١١٥-١١٦)

وتبين أنَّ المشكلة تتلخص بتدني مستوى الدارسين في المراحل الدراسية المختلفة ، لا سيما المراحل الابتدائية بحسب ما أكدته دراسات سابقة من ضعف في مادة الإملاء منها: ( دراسة الجشعمي١٩٨٤، دراسة العزاوي ٢٠٠٣ ، دراسة الشمري ٢٠١٠، دراسة المجمعي ٢٠١١).

والشكوى من النحو العربي تكاد تكون عامة يشكو التلاميذ من صعوبة قواعدهِ ، إذ لا يستطيعون استظهارها ، والإفادة منها حين يتكلمون أو يكتبون ، ويشكو المعلم من صعوبة هذه القواعد ، وليس من الإنصاف أنْ نردَها جميعاً إلى التلميذ الذي ينشد العربية أو الأستاذ الذي يعلمها له ، ففي النحو كما تعرضه كتبه التي تُدرَّس صعوبة لا شك فيها وعسر لا ينبغي التهوين من أمرهِ (عبد العزيز ، ٢٠١٠ ، ص٢٠٩).

إنَّ قواعدَ اللغةِ العربيةِ مادة صعبة جافة تتطلب عملاً عقلياً شاقاً ، ومن اجل هذا كانت مبغضة من التلاميذ (سمك ، ١٩٧٥ ، ص٦٣٤).
وعلى المعلم أن يقوم بتيسير تلك القواعد وإعطائها للمتعلمين بشكل مبسط وواضح لكي تكون سهلة وميسرة .

والضعفُ في تحصيل القواعد النحوية أمرٌ ملحوظٌ من المتخصصين ، والمتعلمين والطلبة بحيث لا يمكن تجاهله ، إذ أنَّ انخفاض التحصيل الدراسي في هذه المادة يشكل مؤشراً كبيراً (الدهلكي ، ٢٠٠٩ ، ص٣).
فضلاً عن ذلك إهمال بعض المتعلمين دراسة القواعد ، معتمدين على الدرجات التي يحصلون عليها من فروع اللغة العربية الأخرى ( احمد ، ١٩٨٦ ، ص٦٩).

وما المؤتمرات ، والندوات ، والصيحات الفردية التي دعت جميعاً إلى تيسير النحو منذ العقد الرابع من القرن العشرين ، ما هي إلا دليل على ذلك الضعف ، وهذه الظاهرة جلبتْ انتباه النحويين القدماء أيضاً لأسباب كثيرة ومتشابكة منها ما يعود إلى طبيعة المادة النحوية ، ومنها ما يرجع إلى طرائق عرضها ، وتدريسها (عمار ، ٢٠٠٢ ، ص٢٣١).

ويتفق الباحث مع كثير من الآراء التي تقول بأنَّ المتعلمين ما زالوا يشكون من جفاف النحو المقدَّم إليهم ، وصعوبتهِ في مراحل التعليم المختلفة ، ويُلحظ عليهم كثرة الأخطاء التي يقعون فيها ، كذلك عدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابةً.

وعلى الرغم من المحاولات المستمرة لتيسير النحو العربي ، وتذليل صعوباتهِ ، فإنَّها لم تؤدِ الغاية المرجوة منه ، إذ بقي التذمر مستمراً من ضعف المتعلمين في اللغة العربية وكثرة أخطائهم النحوية فيها (خاطر وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص٢٠٦).

إنَّ صعوبة اللغة العربية أو سهولتها لا تكمن في القواعد نفسها فحسب ، وإنَّما في طريقة التدريس ، ومقدرة المعلم ، ففي معظم حالات نفور التلاميذ من القواعد يكون السبب عدم مهارة المعلم في إتباع الطريقة الناجحة لتوصيل تلك القواعد إلى أذهان التلاميذ .
(أبو مُغلي ، ٢٠٠٥ ، ص٦٣)

وهذا ما أكدته دراسات سابقة مثل : (دراسة السيد ، ١٩٨٧ ، ودراسة الدليمي ، ١٩٨٩ ، ودراسة احمد ، ٢٠٠٢ ) ،ولم يكن الشعور بصعوبة النحو وليد عصرنا ، فقد ألف خلف بن حيان الأحمر البصري رسالة أسماها (مقدمة في النحو) ، وذكر في مقدمتهِ هذه الدوافع إلى تأليف هذه الرسالة ، وقال: " إنَّ كثرة التطويل وكثرة العلل وإغفال ما يحتاجه المتعلم من النحو بطريقة ميسرة يسهل استظهارها والانتفاع بها" .
(عبد العزيز ، ٢٠١٠ ، ص٢١٢)

ثم أصبحتْ هذهِ المشكلة معضلة كبيرة يواجهها الدارسون ، وتقع أثارها دائماً على الأجيال القادمة التي ما تزال تعاني من مشكلة الضعف ، ولاسيما في مادة قواعد اللغة

العربية ، فأصبح نفور المتعلمين منها واضحاً ، وأدتْ هذهِ الحالة إلى شبه معاداة لاستعمال قواعد اللغة العربية في الكلام ، والكتابة ( سمك ، ١٩٧٥ ، ص٣٨١ ).

ويرى الباحث أنَّ صعوبةَ النحو منذ زمنٍ بعيد ، وأنَّ تقريب النحو من عقول التلاميذ لا يتم إلّا من خلال إتباع الطريقة الناجحة ، والأسلوب الناجح لتذليل هذهِ الصعوبة .

إنَّ تجاوز كل ما هو تقليدي في التعليم ، إلى ما هو أفضل هو هدف المؤسسات التربوية ، والتعليمية ، ولعل من الأساليب ، والطرائق التعليمية المجدية اليوم تلك التي تفسح أمام المتعلمين المزيد من المشاركة الفعالة في انجاز الدرس ، واستخلاص نتائجه وتحقيق أهدافه ( قدوره ، ٢٠٠٩ ، ص٥).

وبناءً على ذلك تبلورتْ مشكلة البحث بصورتها النهائية في شيوع الخطأ الإملائي والنحوي ، وعقم الطرائق الشائعة في تدريسهما ، وضرورة القيام بهذا البحث كونه يتناول موضوعاً حيوياً ، وهدفاً مهماً من أهداف التربية العربية ، وهو النهوض والارتقاء باللغة العربية الذي نسعى إلى تحقيقه ، مما يتطلب الاهتمام الجاد بها ، والعناية الخاصة بطرائق وأساليب تعليمها وتعلمها ، ووضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترض سبل امتلاك ناصيتها ، والتمكن من استخدامها بيسر ، وسهولة .

لذا عزم الباحث على إجراء البحث الحالي الذي يهدف إلى معرفة (الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية ومقترحات علاجها) لعله يسهم في معالجة هذه المشكلة أو يخفف من حدتها .

# الفصل الثاني

## دراسات سابقة

## أولا: الدراسات العربية

- دراسة شحاتة 1978م
- دراسة الناقة 1981م
- دراسة الجشعمي 1984م
- دراسة إبراهيم الشافعي ، وعبد الحميد صفوة 1986م
- دراسة الازيرجاوي 1999م
- دراسة صابر عوين 2002م
- دراسة عبد الحسن عبد الأمير 2002م

يتضمن هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات السابقة (العربية) ذات العلاقة بموضوع البحث التي أطلع عليها الباحث ، وقد أفاد من منهجيتها وتنظيمها ، وبناءً على ذلك صنف الباحث الدراسات السابقة إلى دراسات عربية:

## دراسات عربية :-

تضمنت هذه الدراسات ما يأتي :

### ١- دراسة شحاتة ١٩٧٨م :

الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية (تشخيصها وعلاجها)

أجريت هذه الدراسة في مصر ، ورمت معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة في الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها ، ومدى اختلاف هذه الأخطاء من صف دراسي إلى آخر ، وأسباب وقوع المتعلمين في هذه الأخطاء ، وماذا يقترح لعلاجها ، تكونت عينة الدراسة من (١١٠٠) متعلم ، ومتعلمة من متعلمي الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، ولقد جمع الباحث الأخطاء الإملائية عند عينة متمثلة من المتعلمين من طريق فحص كتاباتهم المختلفة في كراسات الإملاء ، والتعبير والواجبات المنزلية ، والحساب ، والعلوم ، والصحة ، والتاريخ ، والجغرافية ، والتربية القومية ، والامتحانات التحريرية ، وحرص الباحث في اختياره للعينة أن تمثل العوامل المؤثرة في الكتابة السليمة إملائياً ، وأبرزها المستوى الاجتماعي ، والاقتصادي ، والجنس والمستويات العقلية المتلفة ، وباستعمال النسب المئوية لكل نوع من أنواع الخطأ والكشف عن أسبابها عن طريق مقابلة موجهي المرحلة الابتدائية ، ومعلميها .

وبعد تحليل نتائج البحث توصل الباحث إلى ما يأتي :

١-إنَّ الأخطاء الإملائية تختلف من صف لأخر باختلاف الصفوف الدراسية .

٢-ليس لمتغير الجنس أكثر مميز في نسب الأخطاء الإملائية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية .

٣-إنَّ اختلاف المستوى الاقتصادي ، والاجتماعي للمتعلمين يؤثر في الأخطاء الإملائية عند متعلمي الصف الرابع ، والخامس ، والسادس من المرحلة الابتدائية

أي إنَّ نسب الأخطاء تتأثر باختلاف المستوى الاقتصادي ، والاجتماعي.

٤-إنَّ أسباب وقوع المتعلمين في الأخطاء الإملائية كثيرة ، ومتعددة منها : ما يتعلق بالمعلم ، ومنها ما يتصل بالمتعلم ، ومنها : ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ومنها : ما يتصل بطريقة التدريس (شحاتة ، ١٩٧٨، ص٣٧ ).

**٢- دراسة الناقة ١٩٨٠م**:

الأخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية

أُجريت هذه الدراسة في مصر ، وهدفتْ إلى وضع إجابات عما يأتي-: (الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الطلبة ، نوع الأخطاء النحوية ، أسباب الأخطاء النحوية ، علاج الأخطاء النحوية ) ، حدد الباحث عينة بحثه بطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة عين شمس تكونت عينة البحث من (٧٠ ) طالباً وطالبةً ، أعد الباحث اختباراً تحصيلياً أجراه في أخر السنة الدراسية ، واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

( النسبة المئوية ، الوزن المئوي ، معامل ارتباط Pearson ، معادلة معامل الصعوبة ، معادلة معامل التميز ) وفي نهاية الدراسة تم التوصل إلى مجموعه من النتائج منها :

١- إنَّ نسبة الطلبة الذين يخطِئون في استخدام قواعد اللغة العربية ( ٨٤،٣ % )٠

٢- وصلت نسبة الخطأ إلى حد أعلى من نسبة الخطأ الشائع في ثلاثة مباحث أساسية هي :

ا- خبر كان وكانت نسبته (٥٨،٥%) من الطلبة .

ب- المفعول به وكانت نسبته (٥٣% ) من الطلبة .

ج- النعت وكانت نسبته (٣١% ) من الطلبة .

٣- أسباب الأخطاء النحوية تكمن في(تعقيد كتب النحو المعتمدة،وقلة التطبيقات النحوية وعدم التركيز على الدراسات اللغوية ، والنحوية ، والصرفية ، وغير ذلك) هذا من وجهة نظر بعض المدرسين والمختصين والطلبة ، ثم خلص الباحث إلى عدد من التوصيات اختصتْ بطرائق التدريس والتقويم ، والمناهج ( الناقة،١٩٨٠،ص٣٥-٣٧ ).

**٣- دراسة الجشعمي ، ١٩٨٤م :-**

دراسة مقارنة بين أسلوبي المنظور والمسموع في تحصيل تلامذة الصف الرابع الابتدائي في مادة الإملاء .

هدفت هذه الدراسة إلى :-

- معرفة أفضلية الأسلوبين( المنظور والمسموع ) في تعليم الإملاء لتلامذة الصف الرابع الابتدائي .
- معرفة أثر متغير الجنس في تحصيل التلامذة في الإملاء في كل أسلوب من الأسلوبين .

أجريت في جمهورية العراق ، كلية التربية ، ابن رشد .

طبق الباحث تجربته على تلامذة الصف الرابع الابتدائي في مدرستين ابتدائيتين مختلطتين من قطاع الأعظمية ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وكانت كل مدرسة منها تضم شعبتين من الصف الرابع الابتدائي ، ثم صنف الباحث الشعب الأربع بطريقة عشوائية على مجموعتين يعلم تلامذة المجموعة الأولى – البالغ عددهم (٥٦) تلميذاً ، وتلميذة الإملاء على وفق الأسلوب المنظور ، ويعلم تلامذة المجموعة الثانية البالغ عددهم (٥٢) تلميذاً ، وتلميذة الإملاء على وفق الأسلوب المسموع .

وبعد ضبط بعض المتغيرات ، مثل (العمر الزمني ، درجات نصف السنة ، درجات الاختبار القبلي) أجرى التجربة في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي١٩٨٣_١٩٨٤، وانتهت التجربة يوم ١٩٨٤/٤/١٠ .

علماً أَنَّ الباحث نفسه علَّم تلامذة المجموعتين الإملاء طوال مدة التجربة ، وفي نهاية التجربة اختبر تلامذة المجموعتين لمعرفة أثر أسلوبي الإملاء (المنظور والمسموع) في تحصيل التلامذة ، والمقارنة بينهما ، وبعد تحليل النتائج باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت نتائج البحث كما يأتي :

١. وجود فرق ذو دلالة إحصائية لمصلحة التلامذة الذين تعلموا الإملاء على وفق الأسلوب المنظور .

٢. لا فرق ذو دلالة إحصائية بين البنين ، والبنات في الإملاء في كل من الأسلوبين.
(الجشعمي ، ١٩٨٤، ص٢-٤)

### ٤- دراسة الشافعي ، وإبراهيم ، ١٩٨٦م :

الأخطاء الشائعة في الهجاء ، والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية.

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية ، وتهدف إلى تحقيق الأهداف الآتية:-

١. حصر الأخطاء الهجائية ، والإملائية التي وقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية.
٢. تحديد الأخطاء الهجائية ، والإملائية الشائعة التي وقع فيها هؤلاء التلاميذ في كتاباتهم.
٣. تحديد الأخطاء الهجائية ، والإملائية الحادة التي وقع فيها هؤلاء التلاميذ.
٤. حصر الأنواع الثلاثة السابقة من الأخطاء الهجائية ، والإملائية لكل صف من الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية.
٥. حصر الأخطاء الهجائية ، والإملائية لتلاميذ المرحلة لأنواع الإملاء الثلاثة.
٦. معرفة الأخطاء الهجائية ، والإملائية التي وقع فيها تلاميذ المدارس الواقعة داخل مدينة الرياض وتلاميذ المدارس الواقعة خارجها.
٧. تحليل هذه الأخطاء لمعرفة طبيعتها ، ونوعيتها تمهيداً لاقتراح علاج لها.

ضمت الدراسة المدارس الابتدائية جميعها بمنطقة الرياض ، والبالغ عددها (٢٢٥) مدرسة ، وكان حجم عينة الدراسة (١٠%) من إجمالي عدد المدارس ، وقد تم اختيار مدرسة واحدة من كل عشر مدارس ، وبذلك أصبح عدد المدارس المختارة (عينة البحث) (٢٢) مدرسة ابتدائية .

واستخدم الباحثان النسبة المئوية ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار الزائي ، وسائل إحصائية لتفسير نتائج الدراسة .

وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

١. بلغ عدد أنواع الأخطاء الإملائية ، والهجائية التي وقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية سبعة عشر نوعاً.

٢. هناك نوعان من الأخطاء وقع فيهما التلاميذ كلهم في صفوف المرحلة الابتدائية كلها (من الثاني إلى السادس ) وهذان النوعان هما: التاء المفتوحة ، والتاء المربوطة ، ورسم الحروف.

٣. أقل ما وقع فيه التلاميذ من أخطاء هجائية هو زيادة حروف وسط الكلمة ، أو آخرها ، فقد وقع فيه نسبة من التلاميذ تقل عن الواحد بالمئة.

٤. تتبع حدة الخطأ تكراره غالباً ، أي أنه كلما كان تكرار الخطأ في نوع من الهجاء ، أو الإملاء عالياً غلب أن تكون حدته عالية كذلك.

وبناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، أوصى الباحثان بتوصيات عدة منها:-

١-أنْ توزع الأخطاء الشائعة التي أظهرتها الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية ليؤكدوا على دراسة القواعد الهجائية ، والإملائية التي تصححها.

٢-أنْ يعرف المدرسون الخطأين اللذين وجدا في كتابة التلاميذ كلهم ، وفي الصفوف جميعها ، وبنسبة مئة بالمئة ، حتى يتخذوا من سبل تلافيها ما يلزم من إعادة دراسة قواعدها للتلاميذ ، ومن كثرة تدريبهم على تصحيحها.

٣-هناك أخطاء كثيرة في كتابة التلاميذ لم تظهر الدراسة أنها شائعة بينهم ، وعلى ذلك ينبغي للمعلمين أن يقفوا عندها ليعنوا بتصحيحها بالطرائق المناسبة.

وفي نهاية الدراسة أقترح الباحثان عدداً من المقترحات منها:

١- ضرورة إجراء دراسة عامة تشمل التلاميذ ، والتلميذات جميعهم في المرحلة الابتدائية وتهدف إلى الوقوف على الأخطاء الهجائية ، والإملائية لدى هؤلاء التلاميذ والتلميذات جميعهم في مملكة العربية السعودية ، ليتسنى وضع توصيات عامة توجه إلى مدرسي هذه المادة جميعهم في مختلف مناطق المملكة.

٢-القيام بعدد من الدراسات التي تهدف لبناء منهج وظيفي من قواعد الإملاء التي يحتاج إليها التلاميذ.

٣-القيام بمجموعة من الدراسات تهدف إلى معرفة أهم أسباب الأخطاء الهجائية والإملائية التي يقع فيها التلاميذ وتشيع بينهم ، وهل تعود هذه الأسباب إلى المدرس أم إلى المنهج ، أم إلى طريقة التدريس ، أم إلى التلاميذ ، أم إلى هذه جميعاً .

(الشافعي ، وإبراهيم ، ص٤٥)

**٥- دراسة الازيرجاوي ١٩٩٩م** :

الأخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كليتي التربية

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وكان الهدف منها ما يأتي :

١- الوقوف على الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية / ابن رشد .

٢- الوقوف على الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب .

٣- الموازنة بين الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كليتي التربية والآداب في جامعة بغداد .

الموازنة بين الأخطاء النحوية لدى طالبات قسم اللغة العربية في كليتي التربية والآداب في جامعة بغداد، اعتمدت الباحثة لتحقيق أهداف دراستها ، أداتين الأولى الاختبار التحصيلي ويتكون من ( ٣٥ ) فقرة تأكدت من صدقه وثباته ، والأداة الثانية هي الكتابة في موضوع

تعبيري ، شملت عينة البحث(٢٦٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية في كليتي التربية ، والآداب.

تمت معالجة البيانات إحصائياً بالوسائل الآتية : معادلة معامل الصعوبة ، معادلة قوة التمييز ، معامل ارتباط Pearson ، اختبار (chi – square ، وأظهرتْ نتائج الدراسة أنَّ الطلبة يخطِئون في الموضوعات النحوية كافة ،وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات منها الاهتمام بتدريس مادة النحو لا سيما في الموضوعات التي احتلت المراتب الأولى في نسبة الخطأ.(الازيرجاوي ،١٩٩٩، ص١-٧٦)

**٦- دراسة احمد ،٢٠٠٢م** :

الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها .

رمت هذه الدراسة إلى تعرف الخطأ النحوي الشائع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومحاولة وضع المقترحات العلاجية لها ، ولتحقيق هذا الهدف اعد الباحث اختباراً من (٣٠) فقرة نوع اختيار من متعدد ، وبعد التأكد من صدقه ، وثباته ، وصعوبة فقراته وسهولتها ، وقوة تمييزها ، طبقه على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغ عددها (١٦٠٠) تلميذ ، وتلميذة من محافظات بغداد ونينوى ، والبصرة ، وبعد تصحيح الإجابات ظهر أنَّ أداء التلاميذ ليس بالمستوى المطلوب في النحو ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين ، والبنات إلَّا في موضوعات محددة ، وفي ضوء نتائج الدراسة استنتج الباحث ، أَنَّ التلاميذ قد اخطؤوا في الموضوعات النحوية ثم أن الذكور والإناث كانوا يقتربون من بعضهم في الأخطاء النحوية ، وإنْ كانت أخطاء الذكور أكثر ، كذلك لاحظ الباحث صعوبة الموضوعات النحوية التي تدرس في المرحلة الابتدائية ، وفي نهاية الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات (احمد،٢٠٠٢ ، ص٤ ).

**٧- دراسة التكريتي ، ٢٠٠٢م** :.

الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها.

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وكانت تهدف إلى تشخيص الأخطاء الإملائية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ، ووضع مقترحات لعلاجها ، بلغ عدد المدارس التي مثلت عينة البحث (أربعاً وعشرين) مدرسة منها (أثنتا عشرة) مدرسة للبنين ، و (أثنتا عشرة) للبنات ، وكان عدد تلاميذ العينة (٣٦٢) تلميذاً ، وعدد تلميذات العينة (٣٥٠) تلميذة ، وبذلك بلغ عدد تلامذة العينة (٧١٢) تلميذاً ، وتلميذة.

وبهدف حصر أكبر عدد من الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية أجرى الباحث دراسة استطلاعية تضمنت مقابلة عينة من المعلمين ، والمعلمات الذين يدرسون مادة اللغة العربية في الصف السادس من المرحلة الابتدائية ، وكذلك اختيار مجموعات من دفاتر الامتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١) لمادة اللغة العربية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) الاستطلاعية.

وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية أعد الباحث اختباراً في الإملاء على شكل قطعة إملائية لتكون أداة لبحثه ، ثم أعد الباحث استبانة مفتوحة لمعلمي اللغة العربية لتعرف المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلامذة الصف السادس الابتدائي ، وفي ضوء الاستبانة المفتوحة أعد الباحث إستبانة مغلقة وزعت على (سبعة عشر) مشرفاً ، ومشرفة بهدف تعرف المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية.

وقد أقترح المشرفون معالجة الأخطاء الإملائية في (اثنتين وأربعين) فقرة موزعة بين سبعة مجالات هي ، المقرر الدراسي ، المعلم ، التلميذ ، طريقة التعليم ، القطعة الإملائية، طرائق التصحيح للإملاء ، المنهج الدراسي.

واستخدم الباحث النسبة المئوية ، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب ، وسائلاً إحصائيةً لتفسير نتائج الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

إنَّ تلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية أخطؤوا بـ (٤٥) نمطاً إملائياً بنسب متفاوتة الشائعة منها في (٢٨) نمطاً ، وكذلك ظهرت فروق إحصائية دالة في بعض نسب المخطئين ، والمخطئات في الشائعة منها عند مستوى (٠,٠٥) ، و(٠،٠١) بين التلاميذ ، والتلميذات في مقدمتها الهمزة المتوسطة على الواو ، والهمزة المتطرفة على الواو ، والفتحة هاء،والهمزة المتوسطة منفصلة، والكسرة ياء (التكريتي/٢٠٠٢ ص٥٢).

**٨- دراسة الشمري ، ٢٠١٠م :**

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط ، واجريت هذه الدراسة في العراق .

هدفت الدراسة إلى التعرف على :

١-تشخيص الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية ، والصرفية ، والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط .

٢-بناء برنامج علاجي في ضوء الأخطاء الإملائية الشائعة ، والناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية ، والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط .

ولتحقيق الهدف الأول ، اعد الباحث اختباراً مكوناً من (٤٠) فقرة ، ضم (١٢١) جملة، وقد ضمت كل جملة كلمة يمليها الباحث على الطلبة ، ويتم من خلالها تشخيص الخطأ الإملائي ، وقد توزعت هذه الجمل على الأبعاد الثلاثة بواقع(٢٩) جملة في البعد النحوي ، و(٣٨) جملة في البعد الصرفي ، و(٥٤)جملة في البعد الصوتي ، وبعد تثبت الباحث من صدق الاختبار وثباته أجرى الاختبار على عينة من الطلبة ، وبلغت (٥٥٥) طالبا ، وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط اختيروا عشوائيا من ستة مراكز في محافظة واسط بواقع( ٥% ) من المجتمع الكلي للطلبة البالغ (١٣١٦٤ ) طالبا ، وطالبة ، التابعين للمديرية العامة لتربية محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م ثم صحح الاختبار واستخرج نسبة الخطأ الناجمة من كل بعد من الأبعاد النحوية ، والصرفية والصوتية ، واستخرج أيضا الأخطاء الشائعة الناجمة من كل بعد من الأبعاد الثلاثة .

وباستعمال مربع (كا٢) ، والنسبة المئوية لتحديد مدى شيوع كل خطأ تبين أن أعلى نسبة لشيوع الخطأ كانت في البعد النحوي ، إذ بلغت (٨٧٠،٦٦ ) ثم بعد البعد الصرفي ، إذ بلغت (٧٤٥،٦٩ ) ثم البعد الصوتي ، إذ بلغت ( ٦٨٥,١١ ) ٠

وبتحديد نسبة شيوع الخطأ بالاعتماد على الأدبيات وآراء الخبراء ، والمتخصصين كانت النسبة (٣٤%) وبهذا بلغت الأخطاء الشائعة الناجمة من البعد النحوي (٧) أخطاء وبلغت الأخطاء الشائعة من البعد الصرفي (٩) أخطاء ، وبلغت الأخطاء الشائعة من البعد الصوتي (٦) أخطاء ، وبذلك يكون مجموع الأخطاء الإملائية الشائعة من الإبعاد الثلاثة (٢٢) خطأً شائعاً ودمج الباحث الموضوعات ذات الصلة فيما بينها حتى أصبحت عشرة موضوعات.

وبعد الانتهاء من تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة تحقق الباحث من الهدف الثاني للبحث ، وهو بناء البرنامج العلاجي للصف الثاني المتوسط ، وقد تثبت الباحث من صلاحية البرنامج بعرضه على مجموعة من الخبراء ، والمحكمين .

وفي ضوء الدراسة التشخيصية استنتج الباحث عدد من الاستنتاجات منها :-

١-قلة الاهتمام بدرس الإملاء في غالبية المراحل الدراسية ، الأمر الذي انعكس على واقع الطلبة في تدريس هذه المادة .

٢-وجود تباين في نسبة شيوع الخطأ الإملائي عند الطلبة ، ويعود سبب ذلك بالدرجة الأولى إلى البعد النحوي ثم البعد الصرفي ثم البعد الصوتي .

وفي ضوء النتائج وصى الباحث بعدد من التوصيات منها :-

١-اعتماد البرنامج الإملائي المقترح المبني على تدريس مادة الإملاء للصف الثاني المتوسط ، لما له من اثر فعال على الطلبة .

٢-على المدرسين إعطاء أهمية كبيرة لعلاقة النحو ، والصرف ، والصوت بالإملاء من الناحية الوظيفية .

وامتدادا لهذا البحث ، واستكمالاً له اقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات، والبحوث في الكشف عن الأخطاء الإملائية في ميادين الكتابة العربية عموماً ٠

(الشمري ،٢٠١٠ ، ص ح – ط)

## الموازنة بين الدراسات السابقة :

يحاول الباحث بعد عرضه للدراسات السابقة إجراء موازنة بين هذه الدراسات من حيث الأهداف والعينات ، وأدوات البحث ، والإجراءات ، وكل ما هو ضروري ، وما ورد فيها ، وعليه تم عرض موازنة للدراسات التي وردت في هذا الفصل على وفق الآتي :

١- اتبعت جميع الدراسات منهج البحث الوصفي عدا دراسة (الجشعمي ،١٩٨٤) التي اعتمدت على المنهج التجريبي .

٢- ركزت معظم الدراسات السابقة على مادة الإملاء ، والأخطاء الشائعة فيها ، كذلك على الأخطاء النحوية ، ومادة قواعد اللغة العربية .

٣- ركزت أهداف الدراسات على التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة ، والأخطاء النحوية ، وبعضها وضعت مقترحات ، وتدريبات وطرائق علاجية .

٤- أكثر الدراسات التي تم اعتمادها في هذا البحث اعتمدت على متغير الجنس (ذكور ، إناث) كمتغير أساسي في بحوثهم كدراسة (شحاتة ، ١٩٧٨) ، ودراسة (الناقة ،١٩٨٠) ، ودراسة (الجشعمي ، ١٩٨٤) ، ودراسة (الازيرجاوي ، ١٩٩٩) ، ودراسة ( التكريتي ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (احمد،٢٠٠٢ ) ودراسة ( الشمري ، ٢٠١٠) ، عدا دراسة ( الشافعي ، وإبراهيم ،١٩٨٦) .

٥- فيما يتعلق بأماكن إجراء الدراسات السابقة ، هناك دراسات أجريت في العراق كدراسة ( الجشعمي ، ١٩٨٤) ودراسة ( الازيرجاوي ، ١٩٩٩) ودراسة (التكريتي ، ٢٠٠٢ ) ودراسة (احمد، ٢٠٠٢) ودراسة (الشمري ، ٢٠١٠) ، وهناك دراستان أجريت في مصر كدراسة (شحاتة ،١٩٧٨) ، ودراسة (الناقة ،١٩٨١) ، وأجريت دراسة (الشافعي وإبراهيم ،١٩٨٦) في السعودية .

٧- تباينت الدراسات السابقة في استعمال أدوات بحثها فبعضها اعتمدت الاختبار كدراسة (الجشعمي ،١٩٨٤) ، ودراسة (الشافعي وإبراهيم ،١٩٨٦) ، ودراسة (احمد،٢٠٠٢) ، ودراسة (الشمري ،٢٠١٠) ، وبعضها استعمل الاختبار ، والكتابة في موضوع تعبيري كدراسة (الازيرجاوي ،١٩٩٩) ، واستعمل (التكريتي ،٢٠٠٢) الاختبار التحصيلي

والاستبانة ، واعتمد (الناقة ،١٩٨٠) نتائج الاختبار النهائي لعام (١٩٨١) ، واعتمد (شحاتة ، ١٩٧٨) على فحص كتابات عينة المتعلمين .

٨- أظهرت الدراسات السابقة نتائج مختلفة لاختلاف أهدافها ، إذ أشارت اغلب نتائجها إلى ضعف في مادة الإملاء ، ومادة القواعد النحوية ، وانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ فيهما .

# الفصل الثالث

## منهجيــة البحــث وإجراءاتــه

- منهج البحث
- مجتمع البحث
- العينة
- أداة البحث
- الصدق
- الثبات
- تطبيق النص الإملائي
- إحصاء الأخطاء

- **الوسائل الإحصائية**

## أولا : منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي ، لأنه ملائم لتحقيق أهداف هذا البحث ومن الضروري للباحث تحديد المجتمع الأصلي للدراسة التي تعد عملية أساسية ( داود وأنور ، ١٩٩٠،ص٧١ ) ، لان ذلك سيساعد على اختيار عينة بحثية على وفق الأسلوب العلمي الأمثل الذي يوفر مراعاة خصائص المجتمع الأصلي ، زيادة على الحصول على نتائج موضوعية تسهم في تقديم الحلول المفيدة .

(أبو النيل ،١٩٨٤،ص٢٠)

## مجتمع البحث

يتمثل مجتمع البحث بما يأتي :

أ- مجتمع المدارس الابتدائية في مركز بعقوبة .

ب- مجتمع التلامذة للصفين الخامس ، والسادس الابتدائي في مركز بعقوبة للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ البالغ عددهم (٤٣٤١٦) تلميذاً بواقع (٢٣٢١٦) تلميذة ، و (٢٠٢٠٠) تلميذة موزعين على (٨٦) مدرسة منها(٢٦) مدرسة للبنين ، و(٢٩) مدرسة للبنات ، و (٣١) مدرسة مختلطة ، والجدولين (١) ، و(٢) يوضحان ذلك ٠

جدول (١) أعداد التلامذة في المدارس الابتدائية في مركز قضاء بعقوبة

| ت | اسم المدرسة | بنون | بنات | الموقع |
|---|---|---|---|---|
| ١. | بعقوبة المختلطة | ٢٨٠ | ٢٠٤ | المركز |
| ٢. | الوثبة المختلطة | ٢١٤ | ٢١٦ | = |
| ٣. | الأمين للبنين | ٤٠٤ | | = |
| ٤. | القادة المختلطة | ٢٧٢ | ١٣٣ | = |
| ٥. | الحصري للبنات | | ٣٦١ | = |
| ٦. | الطور للبنات | | ٢٤٨ | = |
| ٧. | الميثاق المختلطة | ٢٤٠ | ٢٣٠ | خان اللوالوة |
| ٨. | البلد الأمين للبنين | ٨٣١ | | المركز |
| ٩. | النابغة الذبياني المختلطة | ٤٩١ | ٣٢٠ | = |
| ١٠. | بعقوبة الجديدة للبنين | ٥٩٥ | | حي المصطفى |
| ١١. | كلكامش للبنين | ٤٠٩ | | التحرير |
| ١٢. | موسى بن نصير المختلطة | ٢٧٤ | ١١٩ | = |
| ١٣. | شفتة المختلطة | ٤٤٥ | ٤٢٩ | المركز |
| ١٤. | مسلم بن عقيل المختلطة | ٢٦٣ | ٢١١ | = |
| ١٥. | المرأة للبنات | | ٣٧٣ | = |
| ١٦. | الزهراء للبنات | | ٢٤١ | = |
| ١٧. | النجاة النموذجية المختلطة | ٣٠ | ١٧٨ | = |
| ١٨. | السراج المنير المختلطة | ٢٦١ | ١٥١ | = |
| ١٩. | الفضيلة للبنات | | ٣٤٤ | = |
| ٢٠. | المعلم للبنين | ٧١٧ | | = |
| ٢١. | هند المخزومية للبنات | | ٢١٤ | = |
| ٢٢. | الخمائل المختلطة | ٤٢٦ | ٣٤٨ | = |
| ٢٣. | سعد المختلطة المختلطة | ١٩٧ | ١٤٣ | = |
| ٢٤. | هاني بن عرفة المختلطة | ٢١٨ | ٢٦٥ | التحرير |
| ٢٥. | الصفا للبنين | ٤٨٢ | | المركز |
| ٢٦. | الرسالة المحمدية للبنين | ٥٦٧ | | = |
| ٢٧. | الخلفاء الراشدين المختلطة | ١٩٣ | ١٦٥ | العثمانية |
| ٢٨. | الآفاق للبنات | | ٣٩٤ | المركز |
| ٢٩. | المساء للبنات | | ٣٢٤ | المركز |
| ٣٠. | الضاحية المختلطة | ٢١٥ | ١٧٧ | قرية الحاج سهيل |
| ٣١. | سيدة النساء للبنات | | ٣٨٢ | التحرير |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٣٢ | السبتية المختلطة | ١٧٩ | ١٢٠ | المركز |
| ٣٣ | سورية للبنين | ٤٨٤ | | التحرير |
| ٣٤ | بيروت للبنين | ٥٤٠ | | المركز |
| ٣٥ | العراق المختلطة | ٢٠٤ | ١٨٣ | = |
| ٣٦ | جنة المأوى للبنات | | ٤١٩ | = |
| ٣٧ | القاهرة للبنين | ٤٣٣ | | = |
| ٣٨ | معاوية للبنات | | ٤٧٠ | = |
| ٣٩ | التواضع المختلطة | ١٧٦ | ١٩٤ | = |
| ٤٠ | النهرين للبنات | | ٢٦٨ | = |
| ٤١ | معاذ بن جبل للبنات | | ٤٦٥ | التحرير |
| ٤٢ | الحياة للبنين | ٥٨٧ | | المجمع الصناعي |
| ٤٣ | الشهيدة إيمان للبنات | | ٥٢٥ | = |
| ٤٤ | الرحال للبنين | ٥٩٦ | | المركز |
| ٤٥ | الإدريسي المختلطة | ٤٢٨ | ٣٧٤ | = |
| ٤٦ | فلسطين المختلطة | ٣٤٥ | ٣٥١ | = |
| ٤٧ | الأصمعي للبنين | ٥٢١ | | = |
| ٤٨ | الثقفي المختلطة | ١٨٥ | ١٥٧ | = |
| ٤٩ | الوليد للبنات | | ٤٠٨ | = |
| ٥٠ | الخابور المختلطة | ٣٩٨ | ٣١٣ | = |
| ٥١ | عبد القادر الجزائري للبنين | ٩٨٤ | | حي اليرموك |
| ٥٢ | المجاهدة العربية للبنات | | ٧٩٠ | المفرق |
| ٥٣ | الحسناء للبنات | | ٣٨٦ | = |
| ٥٤ | التربية المختلطة | ٣٣٩ | ٣١٨ | الكاطون |
| ٥٥ | البشائر المختلطة | ٣٠٧ | ٢٤١ | حي المعلمين |
| ٥٦ | الابتكار للبنات | | ٥٥٦ | المفرق |
| ٥٧ | إيلاف للبنات | | ١٠٩٠ | حي اليرموك |
| ٥٨ | المشكاة المختلطة | ٣٤٠ | ٢٩١ | المركز |
| ٥٩ | الارتقاء المختلطة | ٣٨٣ | ٣٢٩ | = |
| ٦٠ | السبع المثاني للبنين | ٤٧٧ | | = |
| ٦١ | مصعب بن عمير للبنين | ٣٨١ | | = |
| ٦٢ | الظفر للبنين | ٣٨٧ | | المعبر |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٦٣ | المكاسب للبنين | ٨٨٠ | | المركز |
| ٦٤ | ابن الجوزي للبنين | ٤٢٠ | | = |
| ٦٥ | الذرى المختلطة | ٢٧٦ | ٢٢٧ | = |
| ٦٦ | الغساسنة المختلطة | ٣٩٤ | ٩٦ | التحرير |
| ٦٧ | الشهيد علي احمد سبع للبنين | ٣٨٠ | | المركز |
| ٦٨ | المجتبى للبنين | ٣٤٤ | | = |
| ٦٩ | حماة الوطن المختلطة | ٣٢٤ | ٢٤٧ | = |
| ٧٠ | رقية للبنات | | ٤٩٢ | = |
| ٧١ | مفيدة للبنات | | ٤٨٩ | التحرير |
| ٧٢ | الاوزاعي للبنين | ٨٢٨ | | الكاطون |
| ٧٣ | الماجدة الفلسطينية للبنات | | ٧٨٠ | المركز |
| ٧٤ | التجديد للبنين | ٢٩٥ | | = |
| ٧٥ | الديمقراطية للبنات | | ٨٨٣ | الكاطون |
| ٧٦ | ذو الفقار للبنين | ٣٢٧ | | المركز |
| ٧٧ | الموعظة للبنات | | ٧٥٥ | = |
| ٧٨ | اليقين للبنين | ٥٠٠ | | = |
| ٧٩ | البتراء للبنات | | ٤٧٥ | = |
| ٨٠ | الأهلة المختلطة | ١٦٢ | ١٣٢ | العثمانية |
| ٨١ | أولو العزم للبنين | ٣٨٦ | | المركز |
| ٨٢ | درة الإسلام للبنات | | ٣٦١ | حي اليرموك |
| ٨٣ | الحراني للبنين | ٥٧٠ | | المركز |
| ٨٤ | المعلمة للبنات | | ٧٤٦ | حي المعلمين |
| ٨٥ | الحديبية للبنات | | ٥٦٨ | المركز |
| ٨٦ | المهجة للبنات | | ٣٧٠ | = |

جدول (٢) أعداد التلامذة في الصفين
الخامس والسادس الابتدائي والنسبة المئوية لكل منهما

| الصف الدراسي/التلامذة | الخامس الابتدائي | % | السادس الابتدائي | % | المجموع الكلي | % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | ٤٣٧٧ | %١٠ | ٢٩٧٦ | %٦ | ٧٣٥٣ | %١٦ |
| إناث | ٣٥٦١ | %٨ | ٢٤٤٥ | %٥ | ٥٤٢١ | %١٣ |
| المجموع الكلي | ٧٩٣٨ | %١٨ | ٥٤٢١ | %١١ | ١٣٣٥٩ | %٢٩ |

## ثانيا : العينة

أ- العينة الاستطلاعية : لغرض معرفة وضوح مفردات النص الإملائي في ما يخص التلامذة ، ولمعرفة الوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار ، ووضوح النص الإملائي طبق الباحث النص الإملائي على عينة استطلاعية تكونت من ( ٤٠ ) تلميذاً بواقع (٢٠) تلميذاً و (٢٠) تلميذة في ٢٠١٢/١٢/١٦ ، وقد كانت جميع المفردات واضحة عند التلامذة ، وتم حساب الوقت المستغرق الفعلي للإجابة على مفردات (النص الإملائي) في أثناء معرفة إجابة أسرع تلميذ ، وإجابة أبطأ تلميذ ، واستخراج الوسط الحسابي بينهما من المعادلة الآتية:

زمن أسرع تلميذ + زمن أبطأ تلميذ = ٣٥ + ٤٥ = ٤٠ دقيقة الوقت المستغرق
٢ ٢ للإجابة

ب – عينة البحث الأساسية : ، اختار الباحث ( ١٠ ) مدارس من مركز قضاء بعقوبة وبواقع (٤) مدارس للبنين ، و (٤) مدارس للبنات ، و ( ٢ ) مدارس مختلطة ، والجدول (٣) يوضح ذلك ٠

جدول (٣)
يوضح أعداد مدارس عينة البحث الأساسية

| ت | اسم المدرسة | الموقع | جنس المدرسة |
|---|---|---|---|
| ١. | مصعب بن عمير | المفرق | بنين |
| ٢. | الخابور | حي المعلمين | مختلطة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٣. | الغراف | بعقوبة الجديدة | مختلطة |
| ٤. | التجديد | حي المصطفى | بنين |
| ٥. | الزهراء | بعقوبة /المركز | بنات |
| ٦. | الوليد | التحرير | بنات |
| ٧. | الأصمعي | الكاطون | بنين |
| ٨. | الحياة | المجمع الصناعي | بنين |
| ٩. | الشهيدة إيمان | المجمع الصناعي | بنات |
| ١٠. | الموعظة | حي اليرموك | بنات |

## ثالثا : أداة البحث

الغرض من إجراء هذا البحث تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ، وعلاقتها بالأخطاء النحوية من اجل إيجاد الحلول المناسبة لها ، وتحقيقاً لذلك قام الباحث بتملية ( نص إملائي ) لغرض معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة وعلاقتها بالأخطاء النحوية ، وحرص الباحث في بناء الاختبار على أن يكون قطعة إملائية شاملة فقراتها مترابطة ، واضحة المعاني ، سهلة الأسلوب ، مترابطة الأجزاء مألوفة لدى التلامذة ومتفقة مع ما جاءت به دراسات المؤلفين ، والمتخصصين في اللغة العربية ، وطرائق تدريسها.

## رابعا : الصدق

لغرض التحقق من أنَّ الاختبار متضمن الأنماط الإملائية والنحوية جميعاً ، التي من المتوقع أن يخطأ فيها تلامذة الصفين الخامس ، والسادس الابتدائي ، والتي ظهرت من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث ، والتحقق من مناسبتها للمستوى الدراسي لهذين الصفين من حيث الطول ، ووضوح الكلمات ، وصحة التراكيب اللغوية ، عرض

الباحث النص الإملائي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية ، وأصول تدريسها ، كذلك على عدد من المشرفين التربويين لمادة اللغة العربية ، والمعلمين والمعلمات العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للحكم على مدى صلاحية ( النص الإملائي ) ، وبعد جمع إجابات الخبراء والمتخصصين ، وجد الباحث انَّ هناك اتفاقاً كبيراً على الفقرات التي وردت في هذا النص ، ونتيجة لذلك قابل الباحث الخبراء كل على حدة ، وتداول معهم في شأن ( النص الإملائي ) ، وفقراته ومدى ملاءمته من حيث الطول ، وقياس مستوى التلاميذ في هذه المرحلة ، وسلامة اللغة ، ونتيجة لذلك أجرى الباحث التعديلات اللازمة على القطعة الإملائية ، فحذف بعض المفردات ، وعدل الأخرى حسب توجيهات المتخصصين ، والخبراء في اللغة العربية ثم بعد كل هذا عرض ( النص الإملائي ) على لجنة التحكيم نفسها بعد إجراء التعديلات فأقروها جميعاً ، فأخذ الاختبار بعد ذلك صيغته النهائية ، والملحق (٤) يوضح ذلك.

## خامسا : الثبات

نعني بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند تطبيق الاختبار على أفراد العينة ، وفي حدود زمن يقدر بأسبوعين على اقل تقدير ، إذ أنَّ قلة المدة يتيح فرصة للتذكر ، وطول المدة قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ، ومن ثم تغيير أدائهم.

( إبراهيم ، ١٩٩٩، ص٨٥)

واختار الباحث طريقة إعادة الاختبار ، لحساب ثبات الاختبار ، وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على عينة البحث الاستطلاعية ، وأعطى الباحث لكل منهم رقماً لغرض حساب الثبات ، ثم إعادة الاختبار على أفراد المجموعة نفسها بعد أسبوعين ، وبعد إعادة الاختبار على عينة البحث الرئيسة ، استعمل الباحث معادلة ارتباط (بيرسون) لاستخراج الثبات ، إذ بلغ الثبات ( ٨٥%) ، وهو معامل ثبات جيد في هذا الاختبار.

( إبراهيم ، ١٩٩٩، ص١٢٢)

**سادسا** : **تطبيق** ( **النص الاملائي**)

بعد أن تحقق الباحث من صدق وثبات الاختبار ، أصبح ( النص الإملائي ) كما مبين في ملحق (٤) جاهزاً للتطبيق على أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (٧٠٠) تلميذ

وتلميذة بواقع (٣٦٠) تلميذاً ، و(٣٤٠) تلميذةً من الصفين الخامس ، والسادس الابتدائي وتم تطبيق الاختبار على عينة التلامذة في المدارس الابتدائية المختارة ٠

**سابعا** : **إحصاء الأخطاء**

اعتمد الباحث في تشخيص الأخطاء الإملائية والنحوية والعلاقة بينهما وإحصائها التي يقع فيها التلامذة في الصفين الخامس ، والسادس الابتدائي بعد تملية ( النص الإملائي ) عليهم بحساب كل خطأ لكل تلميذ أو تلميذة على حدة ، ومن ثم جمع هذه الأخطاء وإعطائها نسبة مئوية ٠

**ثامنا** : **الوسائل الإحصائية**

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١- الوسط الحسابي ، لمعرفة الوقت المحدد للإجابة ٠

سَ = مج س ( البياتي ، ٢٠٠٨ ، ص ٨٩)

ن

٢- مربع كاي ، استعملت هذه الوسيلة لمعرفة اختلاف نسبة شيوع الأخطاء الإملائية والنحوية التي يقع فيها التلامذة

كا٢= (ل – ق )٢ ( الدرابيع ، ورشيد ، ٢٠٠٤، ص٢٠٥ – ٢٠٦)

ق

٣- النسبة المئوية ، لمعرفة الأخطاء الإملائية والنحوية لدى التلامذة

النسبة المئوية = الجزء x ١٠٠ (البياتي ، ١٩٧٧، ص٢٦٠)

الكل

٤- معامل ارتباط بيرسون ، استعملت هذه الوسيلة لمعرفة ثبات الاختبار

$$\frac{\text{(ن مج س ص} - \text{( مج س ) ( مج ص )}}{\sqrt{\text{( ن مج س}^2 - \text{( مج س )}^2 \text{ ( ن مج ص}^2 - \text{( مج ص)}^2}}$$

( البياتي ، ١٩٧٧، ص١٨٣)

# الفصل الرابع

## عرض النتائج وتحليلها

- نتائج البحث وتحليلها في ضوء الأهداف
- إحصاء الأخطاء
- الأخطاء الإملائية الشائعة
- الأخطاء النحوية
- العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة والأخطاء النحوية
- مقترحات العلاج
- التوصيات والمقترحات

## إحصاء الأخطاء

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج ، وتحليلها المتعلقة بالأهداف الأربعة للبحث ولأجل الوصول إلى النتائج ، وتحليلها أحصى الباحث الاختبار (النص الإملائي) الذي أملاه على التلامذة ثم جمع الأخطاء ، وصنفها إلى أنماطها المختلفة إذ تضمن ذلك القيام بالخطوات الآتية :

أولا: إحصاء الأخطاء الإملائية الشائعة ، والأخطاء النحوية ، وطبيعة العلاقة بينهما .

ثانيا: إيجاد النسب المئوية للتلاميذ ، والتلميذات المخطئين ، والمخطئات في كل نمط من أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة ، وكذلك الأخطاء النحوية ، وطبيعة العلاقة بينهما.

ثالثا: تحديد حد الشيوع للأخطاء بنسبة قدرها (٢٥%) فما أكثر ، ثم تقديم مقترحات في ضوء نتائج البحث ، وفيما يأتي عرضاً مفصلاً للخطوات المذكورة أعلاه :

**أولا**: الأخطاء الإملائية الشائعة :-

أحصى الباحث الأخطاء الإملائية الشائعة عن طريق معرفة الخطأ الذي يقع فيه التلميذ ، وعُد الخطأ بحرف واحد أو عدة أحرف في الكلمة الواحدة خطأً واحداً سواء أاسماً كانت الكلمة أم فعلاً أم حرفاً من أنماط الأخطاء الإملائية إذ أفرز الباحث أخطاء التلامذة التي وقعوا فيها عند كتابتهم القطعة الإملائية بحسب أنماطها وحددت نسبة شيوع الأخطاء بـ (٢٥%).

**ثانيا**: الأخطاء النحوية :-

لغرض معرفة أنواع الأخطاء النحوية التي وقع فيها التلامذة في ضوء المرمى الثاني من أهداف البحث ، ولمعرفة عدد المخطئين في كل نمط ، وتحديد نسبهم المئوية فيه أفرز الباحث الأنماط النحوية في جدول أعده لهذا الغرض فحسب الخطأ أكثر من مرة في النمط الواحد مرة واحدة ، وحددت نسبة الشيوع كذلك بـ (٢٥%).

**ثالثا**: العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة والأخطاء النحوية .

**رابعا:** تقديم مقترحات علاج في ضوء نتائج البحث .

## **أولا:** الأخطاء الإملائية الشائعة :-

وفيما يأتي عرضا لهذه الأخطاء معززة بالجداول الإحصائية :

### ١- نمط الخطأ في كتابة الهمزة الأولية والمتوسطة والمتطرفة :

أ- أظهرت نتائج البحث أن هناك عددا من التلامذة اخطؤوا من كلا الجنسين عند كتابة الهمزة بأنواعها ، ونلاحظ من الجدول(٤) أن هناك أخطاءً في كتابة الهمزة الأولية بين التلاميذ ، والتلميذات فكان عدد المخطئين (٦٠) تلميذاً ، ونسبتهم المئوية (١٦%) وعدد المخطئات (٤٢) تلميذة ، ونسبتهم المئوية (١٢%) ، وهذه النسب لم تصل إلى حد الشيوع ، وهذا يرجع إلى سهولة كتابتها ، وعدم الحيرة في مكانها ، ونمطها فمثلاً كتبوا كلمة (أدائه ) إلى ( ئدائه) وكلمة (أين) (ئين) ، وهكذا .

ب- بلغ عدد المخطئين ، والمخطئات في كتابة الهمزة المتوسطة على الواو (١٧٠) تلميذاً ونسبتهم المئوية (٤٧%) في حين بلغ عدد المخطئات (١٤٦) ، ونسبتهم المئوية (٤٢%) وعدد المخطئين في كتابة الهمزة المتوسطة على الكرسي (١٣٦) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٧%) وعدد المخطئات (١١٠) تلميذة ، ونسبتهن (٣٢%) ، وكان عدد المخطئين في كتابة الهمزة المتوسطة على السطر (١٢٦) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٥%) ، وعدد المخطئات (٩٠) تلميذة ، ونسبتهن (٢٦%) ،أما عدد المخطئين في كتابة الهمزة المتوسطة على الألف (١٢٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٣%) ، وعدد المخطئات (٨٠) تلميذة ، ونسبتهن (٢٣%) .

ومن أمثلة أخطاء التلامذة في كتابة الهمزة المتوسطة كتابتهم الهمزة المتوسطة في كلمة (فسأله) على كرسي أي (فسئله) ، وكلمة (رأى) كتبت (رؤى) عندهم، أما الهمزة المتوسطة على الواو فمثلا كتبت (يؤلمه) (يئلمه) و(يألمه) ، وكلمة (فؤاد) إلى (فوائد) أو (فئاد) ، وهكذا .

أما كتابة الهمزة المتوسطة على الكرسي فمثلاً (بشفائه) كتبت (بشفاءه) ، وكلمة (أدائه) إلى (أداءه) ، أما همزة الوسط المنفصلة فمثلاً كتبت في كلمة (قراءة) إلى (قرائته) ، و(قرأه) .

جـ- الهمزة المتطرقة بإشكالها الأربعة : كان عدد المخطئين في كتابة الهمزة المتطرقة على الواو (١٧٠) تلميذاً ، ونسبتهم (٤٧%) ، وعدد المخطئات (١٦٤) تلميذة ، ونسبتهن (٤٨%) ، وكان عدد المخطئين في كتابة الهمزة المتطرقة المنفصلة (١١٤) تلميذاً ونسبتهم (٣١%) ، وعدد المخطئات (٧٦) ، ونسبتهن (٢٢%) .

أما عدد المخطئين في كتابة الهمزة المتطرقة على الألف (٩٤) تلميذاً ، ونسبتهم (٢٦%) ، وعدد المخطئات (٨٤) تلميذة ، ونسبتهن (٢٤%) ، أما كتابة الهمزة المتطرقة على الياء فقد كان عدد المخطئين (٨٠) تلميذاً ، ونسبتهم (٢٢%) وعدد المخطئات (٨٠) ، ونسبتهن (٢٣%) .

وفيما يأتي بعض الأمثلة التوضيحية للأخطاء التي وقعوا فيها التلامذة في كتابة الهمزة المتطرفة بأنواعها ، فمثلاً كتبوا كلمة (التهيؤ) كتبوها (التهيوأ)(التهيأ) ، وهكذا ، أما الهمزة المتطرفة المنفصلة مثل كلمة (الأشياء) كتبوها (الاشيء)(الشيأ) ، أما الهمزة المتطرفة على الياء مثل كلمة (جريء) كتبوها (جرء) ، وكذلك (جريأ) ، أما الهمزة المتطرفة على الألف مثل كلمة (تقرأ) كتبوها (تقرؤا)(تقرء) ، وهكذا ، يرى الباحث أن هذا الضعف في كتابة الهمزة المتطرفة يرجع إلى المعلم فعليه الإكثار من الأمثلة المتشابهة للمهارة التي يتناولها في دروسه ، والاهتمام بوسائل الإيضاح لتوضيح معاني الكلمات .

جدول (٤)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات

الذين وقعوا بخطأ في كتابة الهمزة بأنواعها ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة الهمزة الأولية | ٦٠ | %١٦ | ٤٢ | %١٢ |
| ٢ | في وسط الكلمة | | | | |
| أ | على الألف | ١٢٢ | %٣٣ | ٨٠ | %٢٣ |
| ب | على الواو | ١٧٠ | %٤٧ | ١٤٦ | %٤٢ |
| ج | على الكرسي | ١٣٦ | %٣٧ | ١١٠ | %٣٢ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| د | منفصلة على السطر | ١٢٦ | %٣٥ | ٩٠ | %٢٦ |
| ٣ | كتابة الهمزة المتطرفة | | | | |
| أ | على الواو | ١٧٠ | %٤٧ | ١٦٤ | %٤٨ |
| ب | منفصلة (منفردة) | ١١٤ | %٣١ | ٧٦ | %٢٢ |
| ج | على الياء | ٨٠ | %٢٢ | ٨٠ | %٢٣ |
| د | على الألف | ٩٤ | %٢٦ | ٨٤ | %٢٤ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠ تلميذا | | ٣٤٠تلميذة | |

## ٢ - نمط الخطأ في كتابة التاء :

وجد الباحث أنَّ عدد المخطئين في كتابة التاء المربوطة والذين كتبوها مفتوحة (١٤٨) تلميذاً ، ونسبتهم (٤١%) ، وعدد المخطئات (١٥٠) تلميذة ، ونسبتهن (٤٤%) ، أما عدد المخطئين في كتابة التاء المفتوحة مربوطة (٤٤) ، ونسبتهم (١٢%) ، وعدد المخطئات (٤٠) ، ونسبتهن (١١%).

وفيما يأتي أمثلة توضيحية تظهر بعض الأخطاء في نمط كتابة التاء المربوطة مفتوحة وبالعكس مثلا كلمة ( طبية ) كتبوها ( طبيت ) ، وكلمة (نظارة) (نظارت) ، وكذلك كلمة (المجلات) (المجلاة) ، إنَّ نسبة المخطئين والمخطئات في كتابة التاء المربوطة إلى تاء مفتوحة كانت عالية إلى حد الشيوع ، في حين الأخطاء في كتابة التاء المفتوحة إلى مربوطة لم تصل إلى حد الشيوع ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة (التاء) ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة | ١٤٨ | %٤١ | ١٥٠ | %٤٤ |
| ٢ | كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة | ٤٤ | %١٢ | ٤٠ | %١١ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠تلميذا | | ٣٤٠تلميذة | |

### ٣- نمط الخطأ في كتابة الألف بنوعيها :

تبين لنا أنَّ عدد المخطئين في كتابة الألف المقصورة ألفاً ممدودة (٩٢) تلميذاً ونسبتهم (٢٥%) ، وعدد المخطئات (٩٤) تلميذة ، ونسبتهن (٢٧%) ، أما عدد المخطئين في كتابة الألف الممدودة ألفاً مقصورة (١٠٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٢٨%) وعدد المخطئات (٨٩) تلميذة ، ونسبتهن (٢٦%) ، وفيما يأتي أمثلة توضيحية في كتابة الألف بنوعيها ، فمثلا كتابة الألف المقصورة ألفاً ممدودة كلمة (تمنى) إلى (تمنا) وكلمة (مستشفى) إلى(مستشفا) وهكذا ، يتبين لنا أن نسب الأخطاء في هذه الكلمات وصل إلى حد الشيوع.

أما كتابة الألف الممدودة إلى ألف مقصورة مثل (دعا) إلى (دعى) ، وكذلك كتبوا كلمة ( فاْشتراها ) ( فاْشتراهى ) ، وهذا يبين لنا أنَّ نسبة الأخطاء في كتابة الألف الممدودة إلى ألف مقصورة وصل إلى حد الشيوع٠

يتضح للباحث من هذا ، أَنَّ التلامذة لا يستطيعون التفريق بين كتابة الألف المقصورة والألف الممدودة بصورة واضحة ، وأَنَّ كتابتهم تعتمد في كثير من الأحيان على العشوائية بلا إدراك أو تفكير فضلاً عن التقارب الموجود في لفظ صوت الألف المقصورة والألف

الممدودة ، وقلة التدريب على كتابة الكلمات التي تحتوي على ألف مقصورة أو ممدودة والجدول (٦) يوضح ذلك٠

جدول (٦)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة الألف

بنوعيها المقصورة والممدودة ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة الألف المقصورة ألفا ممدودة | ٩٢ | %٢٥ | ٩٤ | %٢٧ |
| ٢ | كتابة الألف الممدودة ألفا مقصورة | ١٠٢ | %٢٨ | ٨٩ | %٢٦ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠ تلميذاً | | ٣٤٠ تلميذة | |

## ٤- نمط الخطأ في كتابة الضاد والظاء:

أظهرت النتائج التي توصل إليها البحث أنَّ هناك ارتفاعاً في عدد المخطئين والمخطئات في كتابة الضاد ظاءً حيث بلغ عدد المخطئين (٢٤٧) تلميذاً ، ونسبتهم (٦٩%) ، وعدد المخطئات (٢٢٠) تلميذة ، ونسبتهن (٦٤%) ، أما عدد المخطئين والمخطئات في كتابة الظاء ضاداً فكان عدد المخطئين (٢٥٠) تلميذاً ، ونسبتهم (٦٩%) وعدد المخطئات (٢٣٠) تلميذة ، ونسبتهن(٦٧%) ، ونلاحظ من خلال هذه النتائج أنَّ نسبة الأخطاء تجاوزت حد الشيوع بنسبة عالية ، وفيما يأتي بعض الأمثلة التوضيحية فيما يتعلق بكتابة الضاد ظاءً مثل كلمة(وضعها) إلى (وظعها) ، وكلمة (واضحة) إلى (واظحة) ، أما كتابة الظاء ضاداً مثل كلمة (نظارة) فكتبوها (نضارة)٠

ونلاحظ ارتفاع نسبة الأخطاء في كتابة الضاد ظاءً ، وبالعكس إذ زادتْ هذه النسبة عن الحد الأدنى للشيوع ، وقد يعود هذا إلى صعوبة التمييز بين لفظ الضاد ، والظاء والخلط بين صورهما ، فالتلميذ يحتاج إلى تدريب كثير على استعمالها ، وقراءتها بالصورة الصحيحة ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات

في كتابة الضاد ظاءً وبالعكس ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة الضاد ظاءً | ٢٤٧ | %٦٩ | ٢٢٠ | %٦٤ |
| ٢ | كتابة الظاء ضاداً | ٢٥٠ | %٦٩ | ٢٣٠ | %٦٧ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠تلميذا | | ٣٤٠تلميذة | |

## ٥- نمط الخطأ في كتابة التنوين :

تبين لنا من خلال النتائج التي توصل إليها البحث أنَّ الأخطاء التي وقع فيها المخطئين ، والمخطئات في كتابة التنوين كانت كثيرة ، ووصلت إلى حد الشيوع إذ بلغ عدد المخطئين في كتابة التنوين فكتبوها نوناً (١٣٨) تلميذاً ، ونسبتهم(٣٨%) أما عدد المخطئات (١٣٤) تلميذة ، ونسبتهن(٣٩%) ، أما عدد المخطئين والمخطئات في عدم تمييز حركة التنوين في الحالات الإعرابية ، فقد بلغ (٢٨٤) كان عدد المخطئين منهم (١٥٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٤٢%) ، وعدد المخطئات منهم (١٣٢) تلميذة ، ونسبتهن(٣٩%) ، وفيما يأتي بعض الأمثلة التوضيحية للنوعين أعلاه ، فمن الأخطاء الشائعة في كتابة التنوين نوناً كلمة (مريضٌ) المرفوعةُ كتِبتْ (مريضن) وكلمة (نظارةً) ُكتِبتْ (نظارتن) ، أما الأخطاء في كتابة حركة التنوين مثل كلمة (تلميذٌ) المرفوعةُ كتِبتْ (تلميذاً) وكلمة (معدوداتٍ) المجرورةُ كتِبتْ (معدوداتٌ) مرفوعة٠

نلاحظ أنَّ نسبة الذين أخطؤوا في كتابة التنوين نوناً كانت عالية ، كذلك الخطأ في حركة التنوين الإعرابية ، وهذا يعود إلى صعوبة تمييز صوت النون من التنوين الذي هو عبارة عن نون تلفظ ، ولا تكتب أما الخطأ في شكل التنوين فيعود إلى عدم التأكد من كتابة شكل التنوين ، والمحل الإعرابي للكلمة ، وهذا معناه عدم فهم التلامذة شكل التنوين في الحالات الإعرابية المختلفة ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات الذين وقعوا بخطأ في كتابة التنوين ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة التنوين بأشكاله المختلفة نوناً | ١٣٨ | %٣٨ | ١٣٤ | %٣٩ |
| ٢ | عدم التفريق بين التنوين من حيث الشكل في الحالات الإعرابية | ١٥٢ | %٤٢ | ١٣٢ | %٣٩ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠تلميذاً | | ٣٤٠تلميذة | |

## ٦- نمط الخطأ في كتابة الكلمات التي تكتب بشكل يغاير نطقها:

تبين للباحث من خلال النتائج التي وردت في الجدول (٩) أن عدد المخطئين والمخطئات في كتابة الكلمات التي تكتب بشكل يغاير نطقها بلغ نسبة عالية تجاوزت حد الشيوع ، فقد بلغ عدد المخطئين (١٧٨) تلميذاً ، ونسبتهم (٤٩%) ، وبلغ عدد المخطئات (١٥٦) تلميذة ، ونسبتهن (٤٦%) ، وهذا يدل على قلة إتقان التلامذة كتابة هذا النمط من الكتابة ، مثال ذلك كلمة (هؤلاء) كتبوها (هاؤلاء) ، وكتبوا كلمة (لكن) (لاكن) ، وكذلك كلمة (ذلك) (ذالك) ، وكلمة (أولئك) (اولائك) ، ويرى الباحث أن نسبة الأخطاء في هذا النمط يرجع إلى الأسباب الآتية:

أ- إنَّ هذه الكلمات لا تكتب كما تنطق لذلك لا يعتمد على النطق في كتابتها ، بل يعتمد على الملاحظة ، والتكرار ، والحفظ ، وبما إنَّ التلامذة يكتبون ما ينطق لذلك وقعوا بهذا الحجم من الأخطاء .

ب- عدم وجود قواعد تحدد كتابة هذا النوع من الكلمات .

ج- قلة التدريب على مثل هذه الكلمات .

جدول (٩)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات الذين وقعوا بخطأ

في كتابة الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ مع نسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ | ١٧٨ | %٤٩ | ١٥٦ | %٤٦ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠تلميذاً | | ٣٤٠تلميذة | |

**٧- نمط الخطأ في كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء وعدم كتابتها بعد واو الجماعة في الأفعال**:

في هذا المجال من الأخطاء التي وقعوا فيها المخطئين ، والمخطئات بلغ عدد المخطئين في كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء (٢٣٦) تلميذاً ، ونسبتهم(٦٥%) وعدد المخطئات في النمط نفسه من الخطأ (١٩٠) تلميذة ، ونسبتهن (٥٥%) ، أما عدد المخطئين في عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال (٢٤٦) تلميذاً ، ونسبتهم (٦٨%) ، وعدد المخطئات في النمط نفسه (٢١٠) تلميذة ، ونسبتهن (٦١%) ، يلاحظ من النسب أعلاه إنَّ هذه النسب تجاوزت حد الشيوع بنسبة كبيرة ، مثال ذلك كتبوا كلمة (معلمو) (معلموا) ، وهكذا ، أما مثال الذين لم يكتبوا الألف بعد واو الجماعة في الأفعال مثل كلمة (تأثروا) (تأثرو) و(وصفوا) (وصفو) .

يرى الباحث أَنَّ سبب ارتفاع نسب الأخطاء في هذا النمط يرجع إلى عدم إدراك التلاميذ للكلمات التي تحتاج إلى وضع الألف بعد الواو ، والتي لا تحتاج إلى ذلك ويدل هذا إلى عدم تمييز الأفعال من الأسماء بدقة ، لذلك كانت كتابتهم عشوائية ، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات في كتابة الألف

بعد واو الجماعة في الأسماء والأفعال والنسب المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة الألف بعد واو الجماعة في الكلمات التي لا تستوجبه | ٢٣٦ | %٦٥ | ١٩٠ | %٥٥ |
| ٢ | عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الكلمات التي تستوجبه | ٢٤٦ | %٦٨ | ٢١٠ | %٦١ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠تلميذاً | | ٣٤٠تلميذة | |

## ٨- نمط الخطأ في الحركات (الضمة ، الفتحة ، الكسرة) :

لاحظ الباحث الأخطاء التي وقعوا بها أفراد عينة البحث في نمط الخطأ في الحركات (الضمة ، الفتحة ، الكسرة) وكما يأتي:

أ- كتابة الياء كسرة : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط (٨٥) تلميذاً ، ونسبتهم (٢٣%) وعدد المخطئات (٧٦) تلميذة ، ونسبتهن (٢٢%) لم تصل النسب في هذا النمط من الأخطاء حد الشيوع في الكتابة ، ويعود هذا إلى وضوحها ، وسهولة التفريق في كتابتها مثال ذلك كلمة (المميزين) (المميزن) ، (التوفيق) (التوفق) .

ب- كتابة الكسرة ياء : وفي هذا النمط من الأخطاء بلغ عدد المخطئين (١٣٨) تلميذاً ونسبتهم (٣٨%) ، وعدد المخطئات (١٠٢) تلميذة ، ونسبتهن (٣٠%) ، ونلاحظ إنَّ النسب أعلاه زادت عن حد الشيوع ، مثال ذلكُ كتِبتْ بعض الكلمات مثل كلمة (المدرسةِ) ُكتِبتْ (المدرستي) ، وكلمة (الكتبِ) (الكتبي) ، ويعود هذا حسب رأي الباحث إلى صعوبة التفريق بين الكسرة ، والياء لذلك يحتاج إلى تدريب مستمر ليتعلم كيفية التمييز بينهما .

ج- كتابة الفتحة هاءً : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط (١٢٠) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٣%) ، وعدد المخطئات (١٠٦) تلميذة ، ونسبتهن (٣١%) ، مثال ذلك كتبوا كلمة (سمع) (سمعة) ، وكلمة (اللازم) (اللازمة) ، وقد تجاوزت هذه النسب حد الشيوع ، وهذا يدل على عدم التفريق بين الفتحة ، والهاء من قبل التلامذة للتقارب في النطق .

د- كتابة الفتحة ألفا : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط (١٤٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٩%) ، وعدد المخطئات (١٢٢) تلميذة ، ونسبتهن (٣٥%) مثال ذلك كلمة (قرر) (قررا) ، وكتبوا كلمة (الامتحان) (الامتحانا) ، وهكذا .

وهذا يدل على صعوبة التفريق بين الفتحة ، والألف مما يتطلب كثرة التدريب ، وحسن الإصغاء من التلامذة ، والاستماع ، والتمييز ، والتفريق بين الأصوات .

و- كتابة الضمة واواً : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط (١١٦) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٢%) ، وعدد المخطئات (٩٤) تلميذة ، ونسبتهن (٢٧%) ، مثال ذلك اخطؤوا في كتابة كلمة (فسأله) كتِبتْ (فسألهو) ، وكلمة (أُحِبُّ) كتبت (أحِبو) ، وكلمة(الطبيبُ) كتِبتْ (الطبيبو) ، ونلاحظ من خلال النسب أعلاه زيادة هذه النسب عن حد الشيوع ، ويرجع هذا إلى صعوبة التفريق بين صوت الضمة ، والواو ، ويحتاج إلى حسن استماع وتدريب كثير للإقلال من الوقوع في هذه الأخطاء .

ر- كتابة الواو ضمة : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط (١١٤) تلميذاً ، ونسبتهم (٣١%) ، وعدد المخطئات (٩٢) تلميذة ، ونسبتهن (٢٧%) ، مثال ذلك اخطؤوا في كتابة كلمة (فوصفوا) كتِبتْ (فوصفُ) ، وكلمة (معلمو) كتِبتْ (معلمُ) ، ونلاحظ من خلال هذه النسب زيادتها عن حد الشيوع ، وترجع هذه الزيادة إلى عدم التفريق بين الضمة التي هي واو مخففة ، والواو مما أوقعهم في هذا الخطأ لتقارب صوتي الواو والضمة ، والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات

في نمط الحركات( الضمة ، الفتحة ، الكسرة ) ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة الياء كسرة | ٨٥ | %٢٣ | ٧٦ | %٢٢ |
| ٢ | كتابة الكسرة ياءً | ١٣٨ | %٣٨ | ١٠٢ | %٣٠ |
| ٣ | كتابة الفتحة هاءً | ١٢٠ | %٣٣ | ١٠٦ | %٣١ |
| ٤ | كتابة الفتحة ألفا | ١٤٢ | %٣٩ | ١٢٢ | %٣٦ |
| ٥ | كتابة الضمة واواً | ١١٦ | %٣٢ | ٩٤ | %٢٧ |
| ٦ | كتابة الواو ضمة | ١١٤ | %٣١ | ٩٢ | %٢٧ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠تلميذاً | | ٣٤٠تلميذة | |

## ٩- نمط الخطأ في إسقاط بعض الحروف:

أ- إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط (١٧٠) تلميذاً ونسبتهم (٤٧%) ، وعدد المخطئات (١٥٤) تلميذة ، ونسبتهن (٤٥%) ، مثال ذلك كتابة كلمة (الطبيب) كتبوها (اطبيب) ، وكذلك كلمة (الدواء) كتبوها (ادواء) ، وهكذا ، يدل هذا أنَّ التلامذة لم يستطيعوا التمييز بين الحرف الشمسي ، والقمري ، وذلك لاعتمادهم على ما يسمعون من نطق ، وهذا يحتاج إلى تحفيظ الأحرف الشمسية ، والقمرية للتفريق بينهما وقد تجاوزت هذه النسبة حد الشيوع .

ب- إسقاط همزة الوصل : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط (١٤٠) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٨%) ، وعدد المخطئات (١٠٤) تلميذة ، ونسبتهن (٣١%) ، مثال ذلك كتبوا كلمة (ما اسمك) كتبوها (ما سمك) ، وكلمة (فاشتراها) كتبوها (فشتراها) ، ويعود السبب في إسقاط هذه الهمزة الى كتابة التلامذة ما ينطق ، من دون الاعتماد على القواعد الإملائية ويحتاج هذا إلى معرفة هذه القواعد ، وزيادة التمرين لتقليل الخطأ .

ج- إسقاط همزة أل التعريف عند اتصالها بحرف جر أو عطف : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (١٣٦) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٧%) ، وعدد المخطئات (١٠٢) تلميذة ونسبتهن (٣٠%) ، مثال ذلك كلمة ( والمجلات) كتِبتْ (ولمجلات) ، وكلمة (في المدرسة) كتِبتْ (في لمدرسة) ، وهكذا ، وقد تجاوزت هذه النسب حد الشيوع ، ويرجع سبب إسقاطها في الاعتماد على النطق ، والسماع فالتلامذة عند جهلهم بالقواعد الإملائية يعتمدون على الأذن ، وسماع ما يلفظ لهم ، وهكذا .

د- إسقاط الهمزة الواقعة بعد ال التعريف : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (١١٤) تلميذاً ، ونسبتهم (٣١%) ، وعدد المخطئات (٨٨) تلميذة ، ونسبتهن (٢٥%) ومثال ذلك كتبوا كلمة (الأشياء) (الشياء) ، وكذلك كلمة (الامتحان) (المتحان) ، وقد تجاوزت هذه الأخطاء حد الشيوع ، أما سبب وقوع بعض التلامذة في هذه الأخطاء عند الكتابة فهو قلة المران والتدريب.

هـ- إسقاط الهمزة بعد لامين متتابعين : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (١٠٨) تلميذاً ، ونسبتهم (٣٠%) ، وعدد المخطئات (١١٠) تلميذة ، ونسبتهن (٣٢%) مثال ذلك كتبوا كلمة (اللازم) (اللزم) ، وكتبوا كلمة (للامتحان) (للمتحان) ، وقد تجاوزت هذه النسب حد الشيوع ، والسبب في إسقاط الهمزة عند تتابع لامين يدل على إرباك التلامذة ، وعدم قدرتهم على التتابع ممن يسقطون الهمزة ، وهذا يحتاج إلى دراسة أكثر ومران طويل .

و- إسقاط أل التعريف : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (٥٨) تلميذاً ونسبتهم (١٦%) ، وعدد المخطئات (٥٠) تلميذة ، ونسبتهن (١٤%) ، مثال ذلك كتبوا كلمة (المجلات) (مجلات) ، وكتبوا كلمة (الأطباء) (أطباء) ، وقد نلاحظ من خلال هذه النسب أعلاه أنَّ هذه النسب لم تصل إلى حد الشيوع ، وهذا يدل على سهولة كتابة مثل هذه الكلمات .

ز- إسقاط اللام عند تتابعها في الكلمة الواحدة : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (١١٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٣١%) وعدد المخطئات (٩٤) تلميذة ، ونسبتهن (٢٧%) ، مثال ذلك كلمة (للامتحان) كتبت(لامتحان) ، وكلمة (اللازم) كتبت( الازم)

ونلاحظ من هذه النسب زيادتها عن حد الشيوع ، وهذا يدل على الإرباك الذي يحصل عند التلامذة في كتابة حرفين متتابعين في الكلمة الواحدة .

ح- إسقاط الميم عند تتابع ميمين في الكلمة الواحدة : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (٣٤) تلميذاً ، ونسبتهم (٩%) ، وعدد المخطئات (٢٢) تلميذة ونسبتهن (٦%) ، مثال ذلك كتابة كلمة (المميزين) (الميزين) ، وهذا قد يعزى إلى أنَّ صوت الميم يتداخل مع الميم الثانية ، فيحدث عدم تمييز بين التلامذة بكون ميما واحدة أو اثنين لأنهما من جنس واحد ، ولم تصل هذه النسب إلى حد الشيوع ، والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول(١٢)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات

في نمط إسقاط بعض الحروف ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| أ | إسقاط اللام في الحرف الشمسي | ١٧٠ | %٤٧ | ١٥٤ | %٤٥ |
| ب | إسقاط همزة الوصل | ١٤٠ | %٣٨ | ١٠٤ | %٣١ |
| ج | إسقاط همزة ال التعريف عند اتصالها بحرف جر أو عطف | ١٣٦ | %٣٧ | ١٠٢ | %٣٠ |
| د | إسقاط الهمزة الواقعة بعد ال التعريف | ١١٤ | %٣١ | ٨٨ | %٢٥ |
| هـ | إسقاط الهمزة بعد لامين متتابعين | ١٠٨ | %٣٠ | ١١٠ | %٣٢ |
| و | إسقاط ال التعريف | ٥٨ | %١٦ | ٥٠ | %١٤ |
| ز | إسقاط اللام عند تتابعها في الكلمة | ١١٢ | %٣١ | ٩٤ | %٢٧ |
| ح | إسقاط الميم | ٣٤ | %٩ | ٢٢ | %٦ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠تلميذاً | | ٣٤٠تلميذة | |

## ١٠- نمط كتابة حرف بدل من حرف آخر في أكثر من موقع في الكلمة الواحدة

لم يبلغ عدد المخطئين والمخطئات في هذا النمط من الأخطاء الإملائية حد الشيوع إذ بلغ عدد المخطئين (٤٤) تلميذاً ، ونسبتهم (١٢%) ، وعدد المخطئات (٢٤) تلميذة ونسبتهن (٧%) ، مثال ذلك كتبوا كلمة (سبورة) (صبورة) ، في حين بلغ عدد المخطئين في نمط كتابة الثاء ذالاً (٢٨) تلميذاً ، ونسبتهم(٧%) ، وعدد المخطئات (١٢) تلميذة ونسبتهن (٣%) ، مثال ذلك كتبوا كلمة (تأثروا) (تأذروا) ، ويرجع سبب الخطأ في هذا النمط من الكتابة إلى الخلط بين صوت السين والصاد ، وتقارب اللفظين وكذلك الثاء والذال ، والجدول(١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات

في نمط كتابة حرف بدل من حرف آخر في الكلمة الواحدة ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة السين صادا وبالعكس | ٤٤ | %١٢ | ٢٤ | %٧ |
| ٢ | كتابة الثاء ذالا وبالعكس | ٢٨ | %٧ | ١٢ | %٣ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠تلميذاً | | ٣٤٠تلميذة | |

## ١١- نمط الخطأ في كتابة الألف فتحة أو هاء :

من خلال النتائج المبينة في الجدول (١٤) أظهرت النتائج أنَّ هناك أعداداً قليلة من التلامذة كتبوا الألف بنوعيها المقصورة ، والممدودة (هاءً) مرة ، و(فتحة) مرة أخرى ، فمثال كتابة الألف الممدودةُ كتِبتْ مرة (هاءً) ، ومرة (فتحة) (دعا) كتبوها (دعه ، دع) وكذلك كتبوا الألف المقصورة مرة (هاءً) ، ومرة (فتحة) فمثلا (تمنى) كتبوها(تمنه ، تمن) حيث بلغ عدد المخطئين في كتابة الألف الممدودة (هاءً) (٢٤) تلميذاً ، ونسبتهم(٦%)

وعدد المخطئات (٢١) تلميذة ، ونسبتهن (٦%) ، أما عدد المخطئين في كتابة الألف الممدودة (فتحة) (٢٢) تلميذاً ، ونسبتهم(٥%) ، وعدد المخطئات (١٦) تلميذة ، ونسبتهن (٤%) ، أما عدد المخطئين في كتابة الألف المقصورة (هاءً) (٣٠) تلميذاً ونسبتهم(٨%) وعدد المخطئات (٢٦) تلميذة ، ونسبتهن (٧%) ، أما عدد المخطئين في كتابة الألف المقصورة (فتحة) (٢٤) تلميذاً ، ونسبتهم (٦%) ، وعدد المخطئات (٢٠) ، ونسبتهن (٥%) ، ونلاحظ من خلال النسب أعلاه أنَّ جميع هذه النسب لم تصل إلى حد الشيوع وذلك بسبب قلة وقوع التلامذة في هذا النوع من الأخطاء ، وإنْ دل ذلك على شيء فإنَّما يدل على كثرة التدريب ، والمران على مثل هذه الأخطاء.

جدول (١٤)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات

في كتابة الألف الممدودة والمقصورة هاء أو فتحة ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة الألف الممدودة هاءاً | ٢٤ | %٦ | ٢١ | %٦ |
| ٢ | كتابة الألف الممدودة فتحة | ٢٢ | %٥ | ١٦ | %٤ |
| ٣ | كتابة الألف المقصورة هاءاً | ٣٠ | %٨ | ٢٦ | %٧ |
| ٤ | كتابة الألف المقصورة فتحة | ٢٤ | %٦ | ٢٠ | %٥ |
| | عدد التلامذة | ٣٦٠ تلميذاً | | ٣٤٠ تلميذة | |

## ١٢- أخطاء متفرقة :

أظهرت النتائج المبينة في جدول (١٥) عدد المخطئين ، والمخطئات الذين وقعوا في أخطاء متفرقة عند الكتابة على وفق ما مبين أدناه :

أ- بلغ عدد المخطئين في كتابة (إن شاء الله) إذ كتبوها متصلة (انشاء الله)(٩٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٢٥%) ، وعدد المخطئات (٧٤) تلميذة ونسبتهن (٢١%) ، ونلاحظ من خلال النسب أعلاه أَنَّ نسبة التلاميذ بلغت حد الشيوع

في حين لم تبلغ عند التلميذات حد الشيوع ، ويرى الباحث عدم تنبيه المعلم في كتابة (إن شاء) منفصلة فيما على المعلم القيام بالتدريب اللازم ، والتكرار لغرض التقليل من الوقوع في هذا النمط من الأخطاء .

ب- تقديم حرف على حرف آخر في الكلمة الواحدة : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (٥٨) تلميذاً ، ونسبتهم (١٦%) ، وعدد المخطئات (٣٨) تلميذة ، ونسبتهن (١١%) ، مثل كتابة كلمة (يؤلمه) (يلؤمه) ، وكلمة (المستشفى) (المشتسفى) ، ولم تصل هذه النسب إلى حد الشيوع في هذا الخطأ من الكتابة ، ويدل ذلك على أَنَّ التلامذة وصلوا إلى حد التمييز في ترتيب الحروف في الكلمة الواحدة ، وكذلك التركيز ، والاهتمام بدرس الإملاء.

ج- كتابة الكلمة الواحدة بجزأين : أظهرت نتائج البحث أنَّ عدد المخطئين في كتابة الكلمة الواحدة بجزأين قد بلغ (٣٦) تلميذاً ، ونسبتهم (١٠%) ، وعدد المخطئات (٢٤) تلميذة ، ونسبتهن (٧%) ، مثل كلمة (لاسيما) كتبوها (لاسي ما) ، وكتبوا كلمة (وضعها) (وضع ها) ، ولم تصل هذه الأخطاء حد الشيوع ، ويرى الباحث سبب هذه الأخطاء يعود إلى قلة المران ، وعدم إعطاء العناية الكافية لدرس الإملاء .

د- كتابة الكلمة بشكل آخر يختلف عن الشكل الصحيح : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (٢٠) تلميذاً ونسبتهم (٦%) وعدد المخطئات (٢٢) تلميذة ، ونسبتهن (٦%) مثال ذلك كلمة (أصدقاؤه) (الصدق) وكلمة (بحاجته) (حاجياته) وهكذا ، فيدل هذا الخطأ على ضعف عام في الكتابة ، وضعف الإصغاء ، وعدم التمييز في ترتيب الحروف .

هـ- زيادة حرف أو حروف في الكلمة : بلغ عدد المخطئين في هذا النمط من الكتابة (٨) تلميذاً ، ونسبتهم (٥%) ، وعدد المخطئات (٢٠) تلميذة ، ونسبتهن (٥%) ، مثال ذلك كتب بعض التلامذة كلمة (فؤاد) (فوائد) ، وكلمة (لمرضه) (لمرضضه) ، ولم تصل هذه النسب إلى حد الشيوع ، وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة الاهتمام بدرس الإملاء ، وقلة تحسين حالة الإصغاء عند التلامذة ، والجدول (١٥) يوضح ذلك .

جدول (١٥)

يوضح أعداد المخطئين والمخطئات

الذين وقعوا في أخطاء متفرقة ونسبهم المئوية

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | التلميذات | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسب المئوية | عدد المخطئات | النسب المئوية |
| ١ | كتابة إن شاء الله متصلة | ٩٢ | %٢٥ | ٧٤ | %٢١ |
| ٢ | تقديم حرف على حرف آخر | ٥٨ | %١٦ | ٣٨ | %١١ |
| ٣ | تجزئة الكلمة الواحدة إلى مقطعين | ٣٦ | %١٠ | ٢٤ | %٧ |
| ٤ | كتابة الكلمة بشكل آخر يختلف عن الأصلي | ٢٠ | %٦ | ٢٢ | %٦ |
| ٥ | زيادة حرف أو حروف في الكلمة | ١٨ | %٥ | ٢٠ | %٥ |
| | عدد التلامذة | ٣٦٠ تلميذا | | ٣٤٠ تلميذة | |

لقد تبين لنا أنَّ جميع الأخطاء الإملائية الشائعة قد تجاوزت حد الشيوع لعينة البحث من التلامذة ، وهذا يدل على أَنَّ التلامذة يعانون من ضعف كبير في كتابة الأنماط الإملائية لذا تجاوزت هذه الأنماط حد الشيوع ، وكما موضح في الجدول (١٦).

جدول (١٦)

يوضح عدد المخطئين والمخطئات

ونسبهم المئوية للأنماط التي بلغت حد الشيوع

| ت | نوع الخطأ | التلاميذ | | | التلميذات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | عدد المخطئين | النسبة المئوية | الرتبة | عدد المخطئات | النسبة المئوية | الرتبة |
| ١ | كتابة الظاء ضاداً | ٢٥٠ | %٦٩ | ١ | ٢٣٠ | %٦٧ | ١ |
| ٢ | كتابة الضاد ظاءً | ٢٤٧ | %٦٩ | ٢ | ٢٢٠ | %٦٤ | ٢ |
| ٣ | الألف بعد واو الجماعة في الأفعال | ٢٤٦ | %٦٨ | ٣ | ٢١٠ | %٦١ | ٣ |
| ٤ | الألف بعد واو الجماعة في الأسماء | ٢٣٦ | %٦٥ | ٤ | ١٩٠ | %٥٥ | ٤ |
| ٥ | الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ | ١٧٨ | %٤٩ | ٥ | ١٥٦ | %٤٥ | ٥ |
| ٦ | الهمزة المتوسطة على الواو | ١٧٠ | %٤٧ | ٦ | ١٤٦ | %٤٢ | ٩ |
| ٧ | الهمزة المتطرفة على الواو | ١٧٠ | %٤٧ | ٦ | ١٦٤ | %٤٨ | ٦ |
| ٨ | إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي | ١٧٠ | %٤٧ | ٦ | ١٥٤ | %٤٥ | ٧ |
| ٩ | عدم التفريق بين التنوين والحالات الإعرابية | ١٥٢ | %٤٢ | ٧ | ١٣٢ | %٣٨ | ١٠ |
| ١٠ | كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة | ١٤٨ | %٤١ | ٨ | ١٥٠ | %٤٤ | ٨ |
| ١١ | كتابة الفتحة ألفاً | ١٤٢ | %٣٩ | ٩ | ١٢٢ | %٣٥ | ١١ |
| ١٢ | إسقاط همزة الوصل | ١٤٠ | %٣٨ | ١٠ | ١٠٤ | %٣١ | ١٣ |
| ١٣ | كتابة الكسرة ياءً | ١٣٨ | %٣٨ | ١٠ | ١٠٢ | %٣٠ | ١٤ |
| ١٤ | كتابة التنوين نوناً | ١٣٧ | %٣٨ | ١٠ | ١٢٤ | %٣٦ | ١٠ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | همزة ال التعريف بعد حرف الجر أو العطف | ١٣٦ | %٣٧ | ١١ | ١٠٢ | %٣٠ | ١٤ |
| ١٦ | الهمزة المتوسطة على الكرسي | ١٣٦ | %٣٧ | ١١ | ١١٠ | %٣٢ | ١٢ |
| ١٧ | الهمزة المتوسطة المنفصلة على السطر | ١٢٦ | %٣٥ | ١٢ | ٩٠ | %٢٦ | ١٦ |
| ١٨ | الهمزة المتوسطة على الألف | ١٢٢ | %٣٣ | ١٢ | ٨٠ | %٢٣ | ١٤ |
| ١٩ | كتابة الفتحة هاءً | ١٢٠ | %٣٣ | ١٣ | ١٠٦ | %٣١ | ١٣ |
| ٢٠ | كتابة الضمة واواً | ١١٦ | %٣٢ | ١٤ | ٩٤ | %٢٧ | ١٥ |
| ٢١ | كتابة الواو ضمة | ١١٤ | %٣١ | ١٥ | ٩٢ | %٢٧ | ١٥ |
| ٢٢ | إسقاط الهمزة الواقعة بعد ال التعريف | ١١٤ | %٣١ | ١٥ | ٨٨ | %٢٥ | ١٧ |
| ٢٣ | الهمزة المتطرفة المنفصلة | ١١٤ | %٣١ | ١٥ | ٧٦ | %٢٢ | ١٦ |
| ٢٤ | إسقاط اللام عند تتابعها في الكلمة الواحدة | ١٠٩ | %٣١ | ١٥ | ٩٤ | %٢٧ | ١٥ |
| ٢٥ | إسقاط الهمزة بين لامين متتابعين | ١٠٨ | %٣٠ | ١٦ | ١١٠ | %٣٢ | ١٢ |
| ٢٦ | كتابة الألف الممدودة مقصورة | ١٠٢ | %٢٨ | ١٧ | ٨٩ | %٢٦ | ١٦ |
| ٢٧ | الهمزة المتطرفة على الألف | ٩٤ | %٢٦ | ١٩ | ٨٤ | %٢٤ | ١٧ |
| ٢٨ | كتابة الألف المقصورة ممدودة | ٩٢ | %٢٥ | ٢٠ | ٩٤ | %٢٧ | ١٥ |
| ٢٩ | كتابة إن شاء الله متصلة | ٩٢ | %٢٥ | ١٨ | ٧٤ | %٢١ | ١٦ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠ تلميذاً | | | ٣٤٠ تلميذة | | |

من اجل معرفة الفروق في الأخطاء الإملائية التي تجاوزت حد الشيوع بين أفراد عينة البحث تم استخدام اختبار مربع (كا٢) تحت مستوى دلالة( ٠،٠٥) ودرجة حرية (١) فظهر وكما هو مبين في الجدول (١٧) أن الفروق كانت دالة إحصائيا في خمسة مواضيع وهي كما يأتي :

١- الألف بعد واو الجماعة في الأسماء .

٢- إسقاط همزة الوصل .

٣- كتابة الكسرة ياءً .

٤- همزة ال التعريف بعد حرف الجر أو العطف .

٥- الهمزة المتوسطة على الكرسي .

في حين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) في (٢٤) نمطاً.

جدول(١٧)

يوضح الأخطاء الإملائية لعينة البحث (التلاميذ والتلميذات)

وقيم كاي المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للأنماط التي بلغت حد الشيوع

| ت | اسم الموضوع | التكرارات | | درجة الحرية | قيمة كاي | | مستوى الدلالة ٠،٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تلاميذ | تلميذات | | المحسوبة | الجدولية | |
| ١ | كتابة الظاء ضاداً | ٢٥٠ | ٢٣٠ | ١ | ٠،٨٣ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢ | كتابة الضاد ظاءً | ٢٤٧ | ٢٢٠ | ١ | ١،٦٥ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٣ | الألف بعد واو الجماعة في الأفعال | ٢٤٦ | ٢١٠ | ١ | ٢،٨٤ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٤ | الألف بعد واو الجماعة في الأسماء | ٢٣٦ | ١٩٠ | ١ | ٤،٩٦ | ٣،٤٨ | دالة |
| ٥ | الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ | ١٧٨ | ١٥٦ | ١ | ١،٤٤ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٦ | الهمزة المتوسطة على الواو | ١٧٠ | ١٤٦ | ١ | ٢،٦١ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٧ | الهمزة المتطرفة على الواو | ١٧٠ | ١٦٤ | ١ | ٠،١٠ | ٣،٤٨ | غير دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي | ١٧٠ | ١٥٤ | ١ | ٠،٧٩ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٩ | عدم التفريق بين التنوين والحالات الإعرابية | ١٥٢ | ١٣٢ | ١ | ١،٤٠ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ١٠ | كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة | ١٤٨ | ١٥٠ | ١ | ٠،٠١ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ١١ | كتابة الفتحة ألفاً | ١٤٢ | ١٢٢ | ١ | ١،٥١ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ١٢ | إسقاط همزة الوصل | ١٤٠ | ١٠٤ | ١ | ٥،٣١ | ٣،٤٨ | دالة |
| ١٣ | كتابة الكسرة ياءً | ١٣٨ | ١٠٢ | ١ | ٥،٤ | ٣،٤٨ | دالة |
| ١٤ | كتابة التنوين نوناً | ١٣٧ | ١٢٤ | ١ | ٠،٦٤ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ١٥ | همزة ال التعريف بعد حرف الجر أو العطف | ١٣٤ | ١٠٢ | ١ | ٤،٨٥ | ٣،٤٨ | دالة |
| ١٦ | الهمزة المتوسطة على الكرسي | ١٣٦ | ١١٠ | ١ | ٢،٣٦ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ١٧ | الهمزة المتوسطة المنفصلة على السطر | ١٢٦ | ٩٠ | ١ | ٦ | ٣،٤٨ | دالة |
| ١٨ | الهمزة المتوسطة على الألف | ١٢٢ | ٨٠ | ١ | ٣،١٠ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ١٩ | كتابة الفتحة هاءً | ١٢٠ | ١٠٦ | ١ | ٠،٨٦ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢٠ | كتابة الضمة واواً | ١١٦ | ٩٤ | ١ | ٢،٣٠ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢١ | كتابة الواو ضمة | ١١٤ | ٩٢ | ١ | ٢،٣٤ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢٢ | إسقاط الهمزة الواقعة بعد ال التعريف | ١١٤ | ٨٨ | ١ | ٣،٣٤ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢٣ | الهمزة المتطرفة المنفصلة | ١١٤ | ٧٦ | ١ | ٢،٤٢ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢٤ | إسقاط اللام عند تتابعها في الكلمة الواحدة | ١٠٩ | ٩٤ | ١ | ١,١٠ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢٥ | إسقاط الهمزة بين لامين متتابعين | ١٠٨ | ١١٠ | ١ | ٠،٠١ | ٣،٤٨ | غير دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٦ | كتابة الألف الممدودة مقصورة | ١٠٢ | ٨٩ | ١ | ٠،٨٨ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢٧ | الهمزة المتطرفة على الألف | ٩٤ | ٨٤ | ١ | ٠،٢٧ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢٨ | كتابة الألف المقصورة ممدودة | ٩٢ | ٩٤ | ١ | ٠،٠٢ | ٣،٤٨ | غير دالة |
| ٢٩ | كتابة إن شاء الله متصلة | ٩٢ | ٧٤ | ١ | ٠،٢٥ | ٣،٤٨ | غير دالة |

**ثانيا** : لتحقيق الهدف الثاني من أهداف البحث ( الأخطاء النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية )

١- أحصى الباحث عدد الأخطاء النحوية إذ أظهرت النتائج أعلى نسبة في الخطأ كانت في الأنماط الآتية :

أ- الهمزة المتطرفة : إذ بلغ عدد المخطئين في حالة الرفع (٣٤٨) تلميذاً ، ونسبتهم (٩٦%) ، وعدد المخطئات (٣١٨) تلميذة ، ونسبتهن (٩٣%) ، وفي حالة النصب بلغ عدد المخطئين (٣٢٤) تلميذاً ، ونسبتهم (٩٠%) وعدد المخطئات (٢٩٢) تلميذة ، ونسبتهن (٨٥%) ، وفي حالة الجر بلغ عدد المخطئين (٢٣٠) تلميذاً ونسبتهم (٦٣%) ، وعدد المخطئات (٢٤٢) تلميذة ، ونسبتهن (٧١%) ، وقد تبين أَنَّ نسبة وقوع التلامذة كانت عالية إذ إنَّ الهمزة في حالة الرفع ، والنصب ، والجر كانت عالية ، وقد تجاوزت حد الشيوع بنسبة عالية ، ويعود هذا الأمر إلى أنَّ تلامذة هذه المرحلة يجدون صعوبة كبيرة في كتابتها .

ب- تنوين التنكير : أظهرت النتائج أنَّ نسبة وقوع التلامذة في هذا النمط من الخطأ من الكتابة كانت كبيرة حيث بلغ عدد المخطئين (٣٤٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٩٥%) ، وعدد المخطئات (٣٠٤) تلميذة ، ونسبتهن (٨٩%) ، وقد يعود هذا إلى عدم التعويد على كتابة التنوين على الألف المقصورة٠

ت- عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال : بلغ عدد المخطئين (٣٠٠) تلميذاً ، ونسبتهم (٨٣%) وعدد المخطئات (٢٥٢) تلميذة ، ونسبتهن (٧٤%) ، لاحظ الباحث من خلال النظر إلى نسب وقوع التلامذة في هذا النمط أنَّهم لايميزون بين واو الجماعة ، وغيرها من الواوات فهم لا يدركون الفرق بين الواو التي هي علامة جمع المذكر السالم

التي تحذف نونها للإضافة مثل (سائقو الشاحنة) ، والواو التي هي لام الفعل مثل (نحن ندعو) فان الواو في الفعل أصلية ، والواو التي تكون ضميراً مثل (كتبوا) ، وبين الواو الفارقة بعد هذه الواوات جميعا ظناً منهم أنها واوات جماعة (ضمائر) .

ث- الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر : بلغ عدد المخطئين (٢٩٦) تلميذاً ونسبتهم (٨٢%) ، وعدد المخطئات (٣٢٨) تلميذة ، ونسبتهن (٩٦%) ، واستناداً إلى نسبة الشيوع في الخطأ (٢٥%) التي اعتمد عليها الباحث في تحديد مدى شيوع كل خطأ من الأخطاء ، تبين أنَّ نسبة شيوع الخطأ في هذا النمط عالية جداً إذ بلغتْ (٨٢%) من التلاميذ ، و(٩٦%) من التلميذات .

ج- فعل الأمر المعتل الآخر : بلغ عدد المخطئين (٢٢٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٦١%) وعدد المخطئات (٢٤٦) تلميذة ، ونسبتهن (٧٢%) واستناداً إلى نسبة الشيوع في الخطأ فإنَّ نسبة هذا النمط كانت عالية جداً مما يشير إلى صعوبة فهم القاعدة النحوية

ح- عدم التفريق بين التنوين من حيث الشكل والحالات الإعرابية : بلغ عدد المخطئين (٢٣٢) تلميذاً ، ونسبتهم (٦٤%) ، وعدد المخطئات (٢٣٨) تلميذة ، ونسبتهن(٧٠%) ، لاحظ الباحث زيادة عالية في هذا النمط وهذا قد يعود إلى قلة المران ، والممارسة في كتابة الحركات الإعرابية.

خ-كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء : بلغ عدد المخطئين (٢١٢) تلميذاً ونسبتهم (٥٨%) ، وعدد المخطئات (٢٢٨) تلميذة ، ونسبتهن (٦٧%) ، ويدل هذا على عدم تمييز الأسماء من الأفعال بدقة لذلك كانت كتابتهم عشوائية .

د- فعل المضارع الأجوف : بلغ عدد المخطئين (١٩٦) تلميذاً ، ونسبتهم (٥٤%) وعدد المخطئات (١٥٦) تلميذة ، ونسبتهن (٤٥%).

ذ- فعل الأمر الأجوف : بلغ عدد المخطئين (١٩٠) تلميذاً ، ونسبتهم (٥٢%) ، وعدد المخطئات (١٦٢) تلميذة ، ونسبتهن (٤٧%) ، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨)

يوضح عدد المخطئين والمخطئات

في الأنماط النحوية ونسبهم المئوية مرتبة ترتيباً تنازلياً

| ت | اسم الموضوع | عدد المخطئين | النسب المئوية | الرتبة | عدد المخطئات | النسبة المئوية | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الهمزة المتطرفة المنفصلة بضمير ظاهر | | | | | | |
| أ- | في حالة الرفع | ٣٤٨ | %٩٦ | ١ | ٣١٨ | %٩٣ | ٢ |
| ب | في حالة النصب | ٣٢٤ | %٩٠ | | ٢٩٢ | %٨٥ | ٤ |
| ج | في حالة الجر | ٢٣٠ | %٦٣ | | ٢٤٢ | %٧١ | ٧ |
| ٢ | تنوين التنكير | ٣٤٢ | %٩٥ | ٢ | ٣٠٤ | %٨٩ | ٣ |
| ٣ | الألف بعد واو الجماعة في الأفعال | ٣٠٠ | %٨٣ | ٣ | ٢٥٢ | %٧٤ | ٥ |
| ٤ | الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر | ٢٩٦ | %٨٢ | ٤ | ٣٢٨ | %٩٦ | ١ |
| ٥ | التنوين مع الحالات الإعرابية | ٢٣٢ | %٦٤ | ٦ | ٢٣٨ | %٧٠ | ٨ |
| ٦ | فعل الأمر المعتل الآخر | ٢١٩ | %٦١ | ٥ | ٢٣٨ | %٧٢ | ٦ |
| ٧ | الألف بعد واو الجماعة في الأسماء | ٢١٢ | %٥٨ | ٧ | ٢٢٨ | %٦٧ | ٩ |
| ٨ | فعل المضارع الأجوف | ١٩٦ | %٥٤ | ٨ | ١٥٦ | %٤٥ | ١١ |
| ٩ | فعل الأمر الأجوف | ١٩٠ | %٥٢ | ٩ | ١٦٢ | %٤٧ | ١٠ |
| مجموع التلامذة | | ٣٦٠ تلميذاً | | | ٣٤٠ تلميذة | | |

٢- لغرض معرفة فروق أنماط الأخطاء النحوية لعينة البحث ، استخدم الباحث مربع (كا٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) والنسب المئوية إذ أظهرت النتائج ما يأتي :

إنَّ العلاقة كانت دالة في موضوعين فقط هما :

١- عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال .

٢- الفعل المضارع الأجوف .

في حين كانت العلاقة غير دالة في المواضيع الأخرى ، وهذا يدل على أنَّ هناك صعوبات كبيرة في هذه الأنماط من الأخطاء ، وهي متكافئة بين أفراد العينة من التلاميذ والتلميذات والجدول (١٩) يوضح ذلك .

جدول (١٩)

يوضح الأخطاء النحوية لعينة البحث مع النسب المئوية

وقيم كاي ومستوى الدلالة

| ت | المواضيع | التكرارات | | درجة الحرية | قيمة كاي | | مستوى الدلالة ٠،٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تلاميذ | تلميذات | | المحسوبة | الجدولية | |
| ١ | الهمزة المتطرفة | | | | | | |
| أ | في حالة الرفع | ٣٤٨ | ٣١٨ | ١ | ١،٣٥ | ٣،٨٤ | غير دالة |
| ب | في حالة النصب | ٣٢٤ | ٢٩٢ | ١ | ١،٦٦ | = | = |
| ج | في حالة الجر | ٢٣٠ | ٢٤٢ | ١ | ٠،٣٠ | = | = |
| ٢ | تنوين التنكير | ٣٤٢ | ٣٠٤ | ١ | ٢،٢٣ | = | = |
| ٣ | الألف بعد واو الجماعة في الأفعال | ٣٠٠ | ٢٥٢ | ١ | ٤،١٧ | = | دالة |
| ٤ | الفعل المضارع المجزوم المعتل الأخر | ٢٩٦ | ٣٢٨ | ١ | ١،٦٤ | = | غير دالة |
| ٥ | التنوين مع الحالات الإعرابية | ٢٣٢ | ٢٣٨ | ١ | ١،٢٣ | = | = |
| ٦ | فعل الأمر المعتل الآخر | ٢١٩ | ٢٣٨ | ١ | ١،٢٦ | = | = |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | الألف بعد واو الجماعة في الأسماء | ٢١٢ | ٢٢٨ | ١ | ٠،٥٨ | = | = |
| ٨ | الفعل المضارع الأجوف | ١٩٦ | ١٥٦ | ١ | ٤،٥٤ | = | دالة |
| ٩ | فعل الأمر الأجوف | ١٩٠ | ١٦٢ | ١ | ٢،٢٢ | = | غير دالة |

**ثالثا** : لتحقيق الهدف الثالث(العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة والأخطاء النحوية ) أظهرت النتائج المبينة في الجدول (٢٠) أدناه ما يأتي :

أ- الأخطاء الإملائية :

١- كتابة الظاء ضاداً: بلغ عدد الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٤٨٠) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٦٨%).

٢- كتابة الضاد ظاءً: في هذا النمط من الكتابة فقد بلغت الأخطاء (٤٦٧) خطأً وبلغت النسبة المئوية (٦٦%).

٣- الألف بعد واو الجماعة في الأفعال: وفي هذا النمط من الكتابة بلغت الأخطاء (٤٥٦) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٦٥%).

٤- الألف بعد واو الجماعة في الأسماء: بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٤٢٦) بنسبة مئوية بلغت (٦٠%).

٥- الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ: فالأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٣٣٤) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٤٧%).

٦- الهمزة المتوسطة على الواو: بلغ عدد الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٣٣٤) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٤٧%).

٧- الهمزة المتطرفة على الواو: أما في هذا النمط من الكتابة فقد بلغت الأخطاء (٣١٦) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٤٥%).

٨- إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي: فقد بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٢٨٤) خطأً بنسبة المئوية بلغت (٤١%).

٩- عدم التفريق بين التنوين من حيث الشكل والحالات الإعرابية: إن الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٢٨٤) ، وبلغت النسبة المئوية (٤١%).

١٠- كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة: الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٢٨٩) خطأً ، والنسبة المئوية بلغت (٤١%).

١١- كتابة الفتحة ألفاً: وفي هذا النمط من الكتابة بلغت الأخطاء (٢٦٤) بنسبة مئوية بلغت (٣٧%).

١٢- إسقاط همزة الوصل: الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٢٤٤) خطأً ، بنسبة مئوية بلغت (٣٤%).

١٣- كتابة الكسرة ياءً: بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٢٤٠) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٣٤%).

١٤- كتابة التنوين نوناً: أما الأخطاء في هذا النمط من الكتابة فقد بلغت (٢٦١) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٣٧%).

١٥- همزة أل التعريف بعد حرف الجر أو العطف: وفي هذا النمط من الكتابة بلغت الأخطاء (٢٣٦) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٣٣%).

١٦- الهمزة المتوسطة على الكرسي: فالأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٢٤٦) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٣٥%).

١٧- الهمزة المتوسطة المنفصلة : أما الأخطاء في هذا النمط من الكتابة فقد بلغت (٢١٦) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٣٠%).

١٨- الهمزة المتوسطة على الألف: الأخطاء بلغت في هذا النمط من الكتابة (٢١٨) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٣١%).

١٩- كتابة الفتحة هاءً: إن الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٢٢٦) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٣٢%).

٢٠- كتابة الضمة واواً: في هذا النمط من الكتابة بلغت الأخطاء (٢١٠) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٢٩%).

٢١- كتابة الواو ضمة: أما في هذا النمط من الكتابة فقد بلغت الأخطاء (٢٠٦) خطأً والنسبة المئوية بلغت (٢٩%).

٢٢- إسقاط الهمزة الواقعة بعد ال التعريف: بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٢٠٢) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٢٨%).

٢٣- الهمزة المتطرفة المنفصلة: إن الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٢٠٠) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٢٧%).

٢٤- إسقاط اللام عند تتابعها في الكلمة الواحدة: في هذا النمط من الكتابة بلغت الأخطاء (٢٠٣) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٢٩%).

٢٥- إسقاط الهمزة بين لامين متتابعين: فالأخطاء بلغت في هذا النمط من الكتابة (٢١٨) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٣١%).

٢٦- كتابة الألف الممدودة مقصورة: بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (١٩١) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٢٧%).

٢٧- الهمزة المتطرفة على الألف: لقد بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (١٨١) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٢٥%).

٢٨- كتابة الألف المقصورة ممدودة: في هذا النمط من الكتابة بلغت الأخطاء (١٨٦) خطأً بنسبة مئوية بلغت (٢٦%).

٢٩- كتابة إن شاء الله متصلة: بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (١٨٩) خطأً وبلغت النسبة المئوية (٢٧%).

ب- الأخطاء النحوية :

١- الهمزة المتطرفة المتصلة بضمير ظاهر:

أ- في حالة الرفع: إن الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٦٦٦) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٩٥%).

ب- في حالة النصب: بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٦١٦) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٨٨%).

ج- في حالة الجر: أما الأخطاء في هذا النمط من الكتابة فقد بلغت (٤٧٢) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٦٧%).

٢- تنوين التنكير: لقد بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٦٤٦) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٩٢%).

٣- الألف بعد واو الجماعة في الأفعال: الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٥٥٢) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٧٨%).

٤- فعل المضارع المجزوم المعتل الآخر: بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٦٢٤) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٨٩%).

٥- عدم التفريق بين التنوين من حيث الشكل والحالات الإعرابية: إن الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٤٧٠) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٦٧%).

٦- فعل الأمر المعتل الآخر: في هذا النمط من الكتابة بلغت الأخطاء (٤٥٧) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٦٥%).

٧- الألف بعد واو جمع المذكر السالم: لقد بلغت الأخطاء في هذا النمط من الكتابة (٤٤٠) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٦٢%).

٨- فعل المضارع الأجوف: إن الأخطاء في هذا النمط من الكتابة بلغت (٣٥٢) خطأً ، وبلغت النسبة المئوية (٥٠%).

٩- فعل الأمر الأجوف: أما في هذا النمط من الكتابة فقد بلغت الأخطاء (٣٥٢) خطأً وبلغت النسبة المئوية (٥٠%).

لقد بينت هذه التكرارات والنسب المئوية لأنماط الأخطاء المذكورة قوة العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة ، والأخطاء النحوية ، إذ بلغت كلتا الأخطاء حد الشيوع وبنسب عالية وفيما يأتي بعض الأمثلة التوضيحية للأخطاء النحوية :

١- الهمزة المتطرفة : ففي حالة الرفع ، مثال ذلك كلمة (أصدقاؤه) كُتِبَتْ (اصدقأه ، الصدق ، اصدقائه) ، وفي حالة النصب ، مثال ذلك كلمة (أصدقاءه) كُتِبَتْ (اصدقائه ، اصدقه ، الصدق) ، وفي حالة الجر مثال ذلك كلمة (أصدقائه) كتبت (اصدقاءه ،

اصدقأه ، الصدق) ... وهكذا ، ويعود هذا الأمر إلى أنَّ التلامذة يجدون صعوبة كبيرة في كتابتها.

٢- تنوين التنكير : مثال ذلك كلمة (فتىً) كُتِبَتْ (فتاً ، فتن) ، وقد يرجع هذا إلى ضعف التعويد على كتابة التنوين على الألف المقصورة .

٣- الألف بعد واو الجماعة في الأفعال : مثال ذلك كلمة (وصفوا ، تأثروا) كُتِبَتْ (وصفو ، وصفُ ، تأثرو) ، وهذا يدل على ضعف فهم التلامذة للقاعدة النحوية .

٤- الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر : مثال ذلك كلمة (لاتمشِ) كتبت (لاتمشي) من دون حذف حرف العلة ، وهذا يتعلق بمعرفة القاعدة النحوية حتى تكون الكتابة صحيحة .

٥- فعل الأمر المعتل الآخر : مثال ذلك كلمة (وانه) كُتِبَتْ (وانهى ، وانها) ، مما يشير إلى قوة العلاقة بين فهم القاعدة النحوية والكتابة الصحيحة .

٦- عدم التفريق بين التنوين من حيث الشكل في الحالات الإعرابية : مثال ذلك كلمة (تلميذٌ) المرفوعة كُتِبَتْ (تلميذاً) منصوبة ، وكلمة (معدوداتٍ) المجرورة كُتِبَتْ (معدوداتٌ) مرفوعة ، وهذا يعود إلى عدم التأكد من كتابة شكل التنوين ، والمحل الإعرابي للكلمة ، وهذا معناه عدم فهم التلامذة شكل التنوين في الحالات الإعرابية المختلفة .

٧- كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء : مثال ذلك كلمة (معلمو) كتبت (معلموا) وهذا يدل على عدم تمييز الأسماء من الأفعال بدقة .

٨- الفعل المضارع الأجوف مثال ذلك كلمة (لم ينَم ، لم يعُد) كُتِبَتْ (لم ينام ، لم يعود) ، ويعود ذلك إلى الضعف في إدراك التلامذة للقاعدة النحوية مما يجعلهم يقعون في أخطاء كثيرة .

٩- فعل الأمر الأجوف مثال ذلك كلمة (نَمْ) كُتِبَتْ (نام) ، وهذا الخطأ الإملائي يدل على الضعف في فهم القاعدة النحوية.

جدول (٢٠)

يوضح أنماط الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية

والتكرار الكلي والنسب المئوية لإفراد عينة البحث

| ت | الأخطاء الإملائية | التكرار الكلي | النسبة المئوية | الأخطاء النحوية | التكرار الكلي | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | كتابة الظاء ضاداً | ٤٨٠ | %٦٨ | ١- الهمزة المتطرفة | | |
| ٢ | كتابة الضاد ظاءً | ٤٦٧ | %٦٦ | أ- في حالة الرفع | ٦٦٦ | %٩٥ |
| ٣ | الألف بعد واو الجماعة في الأفعال | ٤٥٦ | %٦٥ | ب- في حالة النصب | ٦١٦ | %٨٨ |
| ٤ | الألف بعد واو الجماعة في الأسماء | ٤٢٦ | %٦٠ | ج- في حالة الجر | ٤٧٢ | %٦٧ |
| ٥ | الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ | ٣٣٤ | %٤٧ | ٢- تنوين التنكير | ٦٤٦ | %٩٢ |
| ٦ | الهمزة المتوسطة على الواو | ٣٣٤ | %٤٧ | ٣- الألف بعد واو الجماعة في الأفعال | ٥٥٢ | %٧٨ |
| ٧ | الهمزة المتطرفة على الواو | ٣١٦ | %٤٥ | ٤- فعل المضارع المجزوم المعتل الآخر | ٦٢٤ | %٨٩ |
| ٨ | إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي | ٢٨٤ | %٤١ | ٥- التنوين والحالات الإعرابية | ٤٧٠ | %٦٧ |
| ٩ | التنوين من حيث الشكل والحالات الإعرابية | ٢٨٤ | %٤١ | ٦- فعل الأمر المعتل الآخر | ٤٥٧ | %٦٥ |
| ١٠ | كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة | ٢٨٩ | %٤١ | ٧- الألف بعد واو الجماعة في الأسماء | ٤٤٠ | %٦٢ |
| ١١ | كتابة الفتحة ألفاً | ٢٦٤ | %٣٧ | ٨-فعل المضارع الأجوف | ٣٥٢ | %٥٠ |
| ١٢ | إسقاط همزة الوصل | ٢٤٤ | %٣٥ | ٩- فعل الأمر الأجوف | ٣٥٢ | %٥٠ |
| ١٣ | كتابة الكسرة ياءً | ٢٤٠ | %٣٤ | | | |
| ١٤ | كتابة التنوين نوناً | ٢٦١ | %٣٧ | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | همزة ال التعريف بعد حرف الجر أو العطف | ٢٣٦ | %٣٣ | | | |
| ١٦ | الهمزة المتوسطة على الكرسي | ٢٤٦ | %٣٥ | | | |
| ١٧ | الهمزة المتوسطة المنفصلة | ٢١٦ | %٣١ | | | |
| ١٨ | الهمزة المتوسطة على الألف | ٢١٨ | %٣١ | | | |
| ١٩ | كتابة الفتحة هاءً | ٢٢٦ | %٣٢ | | | |
| ٢٠ | كتابة الضمة واواً | ٢١٠ | %٢٩ | | | |
| ٢١ | كتابة الواو ضمة | ٢٠٦ | %٢٩ | | | |
| ٢٢ | إسقاط الهمزة الواقعة بعد أل التعريف | ٢٠٢ | %٢٨ | | | |
| ٢٣ | الهمزة المتطرفة المنفصلة | ٢٠٠ | %٢٨ | | | |
| ٢٤ | إسقاط اللام عند تتابعها في الكلمة الواحدة | ٢٠٣ | %٢٩ | | | |
| ٢٥ | إسقاط الهمزة بين لامين متتابعين | ٢١٨ | %٣١ | | | |
| ٢٦ | كتابة الألف الممدودة مقصورة | ١٩١ | %٢٧ | | | |
| ٢٧ | الهمزة المتطرفة على الألف | ١٨١ | %٢٥ | | | |
| ٢٨ | كتابة الألف المقصورة ممدودة | ١٨٦ | %٢٦ | | | |
| ٢٩ | كتابة إن شاء الله متصلة | ١٨٩ | %٢٧ | | | |

## رابعا : مقترحات العلاج

في ضوء النتائج التي ظهرت من خلال الدراسات السابقة ، وبحسب رأي الباحث في تدريس مادة اللغة العربية تم التوصل إلى عدة مقترحات لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة والأخطاء النحوية وهي كما يأتي :

١- تطوير طرائق التدريس المتبعة من المعلمين في المرحلة الابتدائية في تدريس مادة اللغة العربية .

٢- ضرورة أنْ يكون معلم اللغة العربية قد أُهِّلَ لمهنة التعليم ليتمكن من إيصال المادة بالشكل الصحيح إلى التلامذة .

٣- التركيز على الإملاء ، والنحو ، والربط بينهما ليتمكن التلامذة من معرفة العلاقة بينهما

٤- ضرورة استيعاب المعلم قواعد الإملاء الأساسية ، والالتزام بها نطقاً ، وكتابةً.

٥- الإكثار من التدريبات الكتابية لكي يعتاد اللسان ، والعين على الظواهر النحوية .

٦- لابد للمعلم أن يخطط لدرس الإملاء قبل المباشرة فيه .

٧- الإكثار من تحفيظ آيات القران الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، والمأثور من الشعر والنثر لكي يحاط التلميذ ببيئة لغوية سليمة .

٨- التأكيد على تدريب الألسن في النطق الصحيح في أثناء ممارسة اللغة جنبا إلى جنب مع تدريب العقل لتجنب الوقوع في الأخطاء .

٩- ضرورة أن يكون معلم اللغة العربية سليم النطق حريصاً على وضوح صوته وسماعه من جميع تلامذة الصف .

١٠-الإكثار من الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ، ولاسيما ما يتعلق منها بالإملاء، وقواعد اللغة العربية .

١١- ضرورة متابعة المعلم كتابة تلامذتهِ في فروع اللغة العربية ، وتنبيههم على الأخطاء الإملائية ، والنحوية ، ومعالجتها أينما وجدتْ .

١٢- تأكيد معلم اللغة العربية على وسائل الإيضاح المستخدمة في المدارس الابتدائية بحيث تزيد من دافعية التلامذة للتعلم .

## التوصيات والمقترحات :

### أ- التوصيات :

١- اعتماد النص الإملائي الذي ورد في البحث الحالي ضمن منهاج مادة اللغة العربية للصفين الخامس ، والسادس الابتدائي .

٢- إقامة دورات تطويرية حديثة لمعلم اللغة العربية في تعلم قواعد الإملاء الصحيحة .

٣- اهتمام المعلمين من التخصصات الأخرى بكتابة التلامذة ، وتنبيههم على أخطائهم وإرشادهم إلى الصواب .

٤- لابد أن يكون معلم اللغة العربية ملماً وعارفاً في تشخيص عيوب التلامذة في السمع ، والبصر ، والنطق ، والعمل على علاجها بطرائق تربوية بالتعاون مع إدارة المدرسة ، والأسرة .

٥- ضرورة أن يقوم معلم اللغة العربية بضبط قواعد الرسم الصحيح للحروف لان المعلم قدوة لتلامذتهِ .

٦- زيارة المشرفين التربويين المتخصصين لمادة اللغة العربية إلى المدارس بصورة مستمرة لغرض التأكيد على أهمية درس اللغة العربية ، والتأكيد على تلافي الأخطاء وتصويبها في مادة الإملاء ، وقواعد اللغة العربية .

٧- تخصيص درس خاص لدرس الإملاء يوضع في الجدول المدرسي ، ولا يبدل بدرس آخر مهما كانت الأسباب .

٨- الاهتمام باستخدام كراسات خط تعود التلامذة على الخط الجيد ، وتحسينه .

٩- تعويد التلامذة على تمييز همزة الوصل من همزة القطع ، والحرف الشمسي من الحرف القمري من خلال التكرار ، وفهم القاعدة الإملائية .

١٠- تعويد التلامذة على قدرة التمييز بين الحروف المتشابهة ، والتفريق بين الحركات والحروف المتقاربة في اللفظ .

١١- الاهتمام بتدريس مادة قواعد اللغة العربية ، وتعريف التلامذة بكيفية كتابة الحركات الإعرابية .

## ب- المقترحات :

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المدارس المتوسطة لمعرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية الشائعة ، والأخطاء النحوية .

٢- إجراء دراسة للتعرف على أهم طرائق التدريس المتبعة في قواعد اللغة العربية والقواعد الإملائية .

٣- إجراء دراسة مقارنة بين الأخطاء الإملائية ، وعلاقتها بالأخطاء النحوية بين مدارس البنين ، والبنات .

# المصـــادر والمراجـــع

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية

# الملاحـــق

## المصـــــادر العربية

- القران الكريم .

١- الالوسي ، عبد الجبار عبد الله وآخرون ، **كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة** ، ط ١٣، جمهورية العراق ، وزارة التربية ، ٢٠٠٨ م٠

٢- إبراهيم ، عبد العليم ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط ٨ ، دار المعارف ، ٢٠٠٧ ٠

٣- إبراهيم ، مروان عبد المجيد ، **الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية** ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩م٠

٤- ابن جني ، أبو الفتح عثمان ، **الخصائص** ، ج١ ، دار الكتب العربي ، ط٢ ، بيروت – لبنان ، د.ت٠

٥- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم ، **لسان العرب** ، المجلد (١) (٤) (٧) (٢١) ، ط ٤ ، دار بيروت للطباعة والنشر ، لبنان ، ٢٠٠٥م.

٦- أبو مغلي ، سميح ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، دار مجدلاوي ،عمان ،١٩٨٦م٠

- أبو مُغلي ، سميح ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار البداية ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٧- أبو النيل ، محمود السيد ، **الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي** ، ط٤ مطبعة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

٨- أبو الهيجاء ، فؤاد حسن ، **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية** ، ط ٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن ، ٢٠٠٧م٠

٩- أحمد ، محمد عبد القادر ، **طرق تعلم اللغة العربية** ، ط٥ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٨٦م٠

١٠- الإزيرجاوي ، شهلة حسن هادي ، **الأخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كليتي التربية** ، ابن رشد والآداب ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٩م ، ( رسالة ماجستير غير منشورة )٠

١١- إستيتة ، سمير شريف ، **علم اللغة التعليمي** ، جامعة اليرموك ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن ، ١٩٩٥م٠

١٢- إسماعيل ، زكريا ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، ١٩٩٩ م٠

- إسماعيل ، زكريا ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المعرفة الجامعية ،٢٠١١م.

١٣- البجة ، عبد الفتاح ، **أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م ٠

١٤- بدوي ، محمد عبد الخالق ، **التربية وطرق التدريس** ،ج١، مكتبة العلوم للطباعة والنشر ، ب ت٠

١٥- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية** ، ط١ ، إثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٨م٠

- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس ، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧م٠

١٦- الترمذي ، الإمام أبو عيسى بن سورة ، **سنن الترمذي** ، تحقيق ،أحمد محمد شاكر ، المجلد ٤ ، ط٢ ، مطبعة البابي الحلبي ، ١٩٧٨م.

١٧-التكريتي ، صابر عوين ، **الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٢م ، ( رسالة ماجستير منشورة ).

١٨- التميمي ، عواد جاسم محمد ، وباقر جواد محمد الزجاجي ، **واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي ، مشكلات ومقترحات** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية ، تونس ، ٢٠٠٤م٠

١٩- الثعالبي ، أبو منصور ، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل ، **فقه اللغة وسر العربية** ، تحقيق عبد الرزاق مهدي ، ط١، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ٢٠٠٢م٠

٢٠- جابر، وليد احمد ، **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ٢٠٠٢م.

٢١- الجبوري ، فتحي طه ، **أثر استعمال طريقة التعليم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي** ( بحث منشور ) ، جامعة الموصل ، العدد ( ١ ) ، ٢٠٠٣م .

٢٢- الجشعمي ، مثنى علوان ، **دراسة مقارنة بين أسلوبي المنظور والمسموع في تحصيل التلاميذ في الإملاء** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٤م ، ( رسالة ماجستير غير منشورة )٠

٢٣- الجعافرة ،عبد السلام يوسف ، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق** ، ط ١ ، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن ، ٢٠١١م.

٢٤- جواد ، مصطفى ، **مشكلة اللغة العربية** ، مطبعة الأنجلو المصرية ، ب ، ت ٠

٢٥- الجومرد ، محمود ، **الطرق العملية لتدريس اللغة العربية** ، الموصل ، مطبعة الهدف ، ١٩٦٢م ٠

٢٦- الحصري ، علي منير ، ويوسف العنيزي ، **طرق التدريس العامة** ، ط٤ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ٢٠٠٧م.

٢٧- حلاق ، حسان ، **طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح** ، ط ١، دار النهضة العربية ،لبنان – بيروت ، ٢٠٠٦م٠

٢٨- الحيلة ، محمود وآخرون ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عام ، ١٩٩٩م .

٢٩- خاطر ، رشيدي ، وآخرون ، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، ط٤ ، دار المعرفة ، مصر ،١٩٨٩م.

- خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون ، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة** ، لا طبعة ، القاهرة ، مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤م .

٣٠- داود ،عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن ، **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة للطبع والنشر ، بغداد ،١٩٩٠ .

٣١- **الدرابيع ، ماهر يونس ، ورشيد ، محمد حسين . الإحصاء في التربية ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤م .**

٣٢- دروزة ، أفنان نظير ، **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ٢٠٠٠م.

٣٣- الدليمي ، طه علي حسين ، والوائلي ، سعاد عبد الكريم ، **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ،٢٠٠٥م ٠

٣٤- الدليمي ، كامل محمود نجم ، **طرائق تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤ .

٣٥- الدهلكي ، عبد الأمير حسن هادي ، **أثر استعمال الأسئلة الاستهلالية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية** ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ٢٠٠٩م .

٣٦- الرازي ، محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي ، **مختار الصحاح** ، دار الرسالة ، الكويت ، ١٩٨٠م ٠

٣٧- الربيعي ، جمعة رشيد ، **الأخطاء الإملائية لدى طلبة كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية ، مجلة المجمع العلمي ،ج٢، المجلد ٤٦ ، بغداد ، ١٩٩٩م ٠

٣٨- الرحيم ، احمد حسن ، **أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ،ط٢، النجف الأشرف ، مطبعة الآداب ، ١٩٧١م .

٣٩- رسلان ، مصطفى ، **تعليم اللغة العربية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٥م.

٤٠- روّاي ، صلاح ، **الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو (في مراحل التعليم المختلفة)** ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٨م.

٤١- زايد ، فهد خليل ، **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق علاجها** ، اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ،٢٠٠٦م.

- زايد، فهد خليل ، **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها** ، ط ١، دار اليازوري العلمية للنشر ، ٢٠٠٩م.

٤٢- زاير ، سعد علي وإيمان إسماعيل عايز ، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها** ، العالمية المتحدة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠١١م

٤٣- الزجاجي ، أبو القاسم ، **الإيضاح في علل النحو** ، تحقيق مازن المبارك دار العروبة ، مطبعة المدني ، مصر ، ١٩٥٩م

٤٤- الزهوري ،بهاء الدين ، **أساليب تعليم الإملاء في الابتدائي** ، مجلة الإشراف التربوي المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٢م .

٤٥- سمك ، محمد صالح ، **فن التدريس للغة العربية وإنطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٥م.

- سمك ، محمد صالح ، **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩م.

٤٦- سلامة ، ياسر ، كيف تتعلم وتستخدم علامات الترقيم ، ط١ ، دار عالم الثقافة ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٤ .

٤٧- سليمان ، نايف احمد ، وآخرون ، **مستويات اللغة العربية ( الثقافة العامة )** ، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ،٢٠٠٠م ٠

- سليمان ، نايف احمد ، ومحمد علي جابر ، **المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية** ، دار القدس للنشر ، عمان ، ٢٠٠٥٠

٤٨- السيد ، محمد احمد ، **في طرائق تدريس اللغة العربية** ، ط٢، دمشق ، منشورات جامعة دمشق ، ١٩٩٧م٠

- السيد ، محمود احمد ، **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** ، بيروت ، ١٩٨٠٠

٤٩- الشافعي ، إبراهيم محمد ، وعبد الحميد الصفوة ، **الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية** ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، الرياض ، ١٩٨٦م٠

٥٠- شبر ، خليل إبراهيم ، وآخرون ، **أساسيات التدريس** ، دار المناهج ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٥١- شحاتة ، حسن ، **الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية ( تشخيصها وعلاجها )** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر ، ١٩٧٨م٠

- شحاتة ، حسن ، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، لا طبعة ، القاهرة ، الدار المصرية ١٩٩٣٠

٥٢- شعيب ، حسيب ، **طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية** ، ط١ ، دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ٢٠٠٨م .

٥٣- الشمري ، أحلام فاضل مصلح ، **أثر إستراتيجية التعليم بالأقران في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – الأصمعي ، جامعة ديالى ، ٢٠١١م .

٥٥- الشمري ، محمد هادي حسن ، **بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط** جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠١٠م( اطروحة دكتوراه غير منشورة).

٥٦- الصبان ، محمد بن علي ، **حاشية الصبان على شرح الاشموني على ألفية ابن مالك ومعه شرح الشواهد للعيني** ، مكتبة مطبعة دار إحياء الكتب العربية ، طبع على الافسيت على طبعة فيصل عيسى ألبابي الحلبي ، ١٩١٨-١٣٣٦هـ ٠

٥٧- صلاح ، سمير يونس ، وسعد محمد الرشيدي ، **التدريس العام وتدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ٢٠٠٥م .

٥٨- ظافر ، محمد إسماعيل والحمادي ، يوسف ، التدريس في اللغة العربية ، ط١ ، ١٩٨٤م

٥٩- طعيمة ، رشدي احمد ، ومحمد السيد مناع ، **تعليم العربية والدين بين العلم والفن** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م ٠

٦٠- طعمية ، رشدي أحمد ، وآخرون ، **المنهج المدرسي المعاصر** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٦١- الطويل ، حسين علي ، **الصرف والإملاء بأسلوب المدرس الجديد** ، ط١، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي ، مطبعة أستارة ، ٢٠٠٧م ٠

٦٢- عامر ، فخر الدين ، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الإسلامية** ، ط١، منشورات جامعة الفاتح ، ليبيا ، ١٩٩٢م ٠

٦٣- عاشور راتب قاسم ، ومحمد فؤاد الحوا مدة ، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، ط٢ ،مطبعة دار المسيرة ، ٢٠٠٧م.

٦٤- عبد الباقي ، احمد بستان ، وآخرون ، **المدرسة الابتدائية وأنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة** ، دار العلم ، الكويت ، ب ت.

٦٥- عبد التواب ، رمضان ، **لحن العامية والتطور اللغوي** ، القاهرة ، ط١، ١٩٦٧م ٠

٦٦- عبد الحسن ، عبد الأمير ، **الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٢م ( رسالة ماجستير غير منشورة ).

٦٧- عبد العال ، عبد المنعم ، **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار غريب للطباعة ،١٢ شارع نوبار لاظوغلي ، القاهرة ، د.ت٠

٦٨- عبد العزيز ، محمد حسين ، **العربية الفصحى المعاصرة قضاياها ومشكلات** ، ط١ ، مكتبة الآداب ، القاهرة ، ٢٠١٠م٠

٦٩- عبد المجيد ، جميل ، **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة** ، الطبعة الأولى ،عمان –الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٥م٠

٧٠- العزاوي ، نضال رشيد مزاحم ، **اثر أساليب التعلم من اجل التمكن في تحصيل الطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٣م ( رسالة ماجستير غير منشورة ).

٧١- العزاوي ، نعمة رحيم ، **فصول في اللغة والنقد** ، ط١، المكتبة العصرية ، بغداد ، ٢٠٠٤م.

٧٢- عطا ، إبراهيم محمد ، **المرجع في تدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٦م.

٧٣- عطية ، محسن علي ، **الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة** ، دراسة مقارنة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧م ( رسالة ماجستير غير منشورة ).

- عطية ، محسن علي ، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ، ط١، دار الشروق للنشر ، عمان ، ٢٠٠٦م.

- عطية ، محسن علي ، **مهارات الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة** ، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٨م.

٧٤- عمار ، سام ، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، مؤسسة الرسالة ناشروت دمشق ، ٢٠٠٢م.

٧٥- عون ، حسن ، اللغة والنحو ، **دراسة تاريخية وتحليلية ومقارنة** ، ط١، الإسكندرية مطبعة رويال ، ١٩٥٢ م.

٧٦- عيد ، زهدي محمد ، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ، ط١ ، دار صفاء للطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠١١م .

٧٧- قدوره ، دلال كامل ، **طرق التدريس العامة** ، ط١ ، دار دجلة عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م.

٧٨- القيسي ، عقيل عبد الخالق ، **مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين** ، العدد٢٠ ، مركز البحوث والدراسات ، وزارة التربية ، العراق ، ٢٠١١ م.

٧٩- القيّومي ، أحمد عبد التواب ، **ظاهرة النحت والتركيب اللغوي في ضوء علم اللغة الحديث** ، ط١ ، مكتبة وهيبة ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٢م.

٨٠- الكسواني ، مصطفى خليل ، وحسين حسن قطاني ، **الواضح في علم النحو** ، ط١ دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠١١م .

٨١- كنعان ، احمد علي ، **تدريس اللغة العربية لغير المختصين بين الواقع والطموح دراسة تقويمية لدى طلاب السنة الأخيرة في الكليات العلمية والإنسانية** ، جامعة دمشق مجلة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية ، المجلد (١٥) ، العدد(٤) ، ١٩٩٨م.

٨٢- مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته** ، ط٣ ، مطبعة دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣م ٠

٨٣- المجمعي ، بتول فاضل جواد ، **أثر استعمال الإملاء الإستباري والذاتي والوقائي في تصويب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط** ، جامعة ديالى ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠١١م٠ ( رسالة ماجستير غير منشورة ).

٨٤- مدكور، علي احمد ، **تدريس فنون اللغة العربية** ،دار الفكر العربي، القاهرة ،٢٠٠٠م .

- مدكور ، على أحمد ، **طرائق تدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان ، الأُردن ، ٢٠١٠م٠

٨٥- مطر ، عبد العزيز ، علم اللغة وفقه اللغة ( تحديد وتوضيح ) ، قطر ، قطري بن فجاءة ١٩٨٥م.

٨٦- معروف ، نايف محمود ، **خصائص العربية وطرائق تدريسها** ، ط ١، دار النفاش للنشر والتوزيع ، بيروت – لبنان ، ١٩٨٥م٠

٨٧- الموسوي ، ضياء عزيز محمد ، **أثر التحضيرين القبلي والبعدي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به** ، ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، ٢٠٠٦م٠ (رسالة ماجستير غير منشورة).

٨٨- الناقة ، محمود كامل ، **الأخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية** ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية ، ع٢، المجلد ٢ ، ١٩٨٠م٠

٨٩- نبهان ، يحيى محمد ، **مهارة التدريس** ، د.ط ، دار اليازوري العلمية للطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠١١م٠

٩٠- النعيمي ، علي ، **الشامل في تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ٢٠٠٤م ٠

٩١- هجرس ، مهدي صالح ، **الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية** ، بغداد ، ١٩٧٩م.

٩٢- الوائلي ، سعاد عبد الكريم ، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق** ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤م.

٩٣- وزارة التربية / العراق ، **المادة الثانية من نظام المدارس الابتدائية رقم (٣٠)** ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٨م.

٩٤- وزارة التربية والتعليم ، السعودية ، **طرائق تدريس الإملاء وأساليب تقويمه ( المرحلة المتوسطة )** ، الفصل الدراسي الثاني ، ٢٠٠٢م .

٩٥- اليماني ، عبد الكريم علي ، **استراتيجيات التعلم والتعليم** ، ط١ ، زمزم للنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٩٦- يونس ، فتحي علي ، وآخرون ، **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته** ،ج١ ،مطابع الطوبجي التجارية ،١٩٨٧

## المصادر الأجنبية :

97- deyes. A.F," **Learning from dictation in English language teaching**" .Vol .xx vl ,No2 ,1972 p 151 .

98- Gartledge , H.A .,**"A Defense of dictation in English language teaching** " Vol xxii, No 5, 1968 ,p 228 .

99- Oller ,John V, **Dictation as adevise for testing Language in English Language teaching** , Vol xxx, No3 1971

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم
جمهورية العراق

Republic Of Iraq
Ministry of Education
Directorate General of Education
In Diyala

وزارة التربية
المديرية العامة لتربية ديالى
م٠ التخطيط التربوي /البحوث والدراسات

Number \
A.D Data \
A.H Data \

العدد // ٢٩٨٥
التاريخ الميلادي/ / /٢٠١٢
التاريخ الهجري / /١٤٣٤هـ

الى/ ادارات المدارس الابتدائية في قضاء بعقوبة / المركز

م/تسهيـــل مهمة
**********

حصلت الموافقه على تسهيل مهمه طالب الماجستير(حسن خلف جاسم ) في جامعه ديالى / كلية التربـــية الاساسية / تخصص طرائق تدريس اللغة العربية لغرض اجراء البحث الموسوم ( الاخطاء الاملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالاخطاء النحوية وطرق علاجها ) وعلى ان يتم تطبيق التجربة بحضور معلم المادة حصرا وان يتحمل معلم المادة مسؤولية اجراء الامتحانات ومتابعة تنفيذ الخطة التعليمية وبالتنسيـــق مع المطبق )

مـــــع التقديـــــر

فوزي حمودي ابراهيم
ع٠ المدير العام
٢٠١٢/١٢/٦

نسخه منه الى
**********
السيد معاون المدير العام للشؤون الفنية /للتفضل بالعلم مع التقدير
التفتيش التربوي /للتفضل بالعلم مع التقدير
مديرية الاشراف التربوي /للتفضل بالعلم مع التقدير
مديرية التخطيط التربوي/ البحوث والدراسات - مع الاوليات

النصار//

محافظة ديالى / بعقوبة / شارع المحافظة الرئيسي / هـ: 528181 أو هـ: 528180

## ملحق (٢)

الأخطاء الإملائية والنحوية التي أظهرتها الدراسة الاستطلاعية

**أ- الأخطاء الإملائية :**

١- أخطاء في كتابة الهمزة الأولية .

٢- أخطاء في كتابة الهمزة المتوسطة .

أ- على الألف .

ب- على الواو .

ج- على الياء .

د- منفردة (على السطر) .

٣- أخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة :

أ- على الألف .

ب- على الواو .

ج- على الياء .

د- منفردة .

٤- أخطاء في كتابة التاء المربوطة والمفتوحة .

٥- أخطاء في كتابة الضاد والظاء .

٦- أخطاء في كتابة الألف المقصورة والممدودة .

٧- أخطاء في كتابة الحركات حروفا .

٨- كتابة الياء كسرة والواو ضمة والألف فتحة أو هاء .

٩- كتابة الفتحة هاء.

١٠- إسقاط أل التعريف عندما يليها حرف شمسي .

١١- عدم التفريق بين واو الجماعة مع الأسماء والأفعال .

١٢- إسقاط همزة أل عند اتصالها بحرف جر أو عطف .

١٣- إسقاط الياء عند تتابعها في الكلمة الواحدة .

١٤- تجزئة كلمة لاسيما وكلمة وضعها .

١٥- إسقاط همزة الوصل .

١٦- كتابة التنوين نونا .

١٧- أخطاء في كتابة شكل التنوين في الحالات الإعرابية الثلاث (الرفع والنصب والجر)

١٨- أخطاء في كتابة الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ مثل ذلك ، هؤلاء ، لكن .

١٩- إسقاط الهمزة بعد لامين متتابعين .

٢٠- كتابة إن شاء الله متصلة (انشاء الله)

٢١- كتابة السين صاد وبالعكس والثاء ذال .

٢٢- إسقاط ال التعريف .

٢٣- إسقاط اللام عند تتابعها في الكلمة الواحدة .

**ب- الأخطاء النحوية :**

١- أخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة في الحالات الثلاث (الرفع والنصب والجر) .

٢- أخطاء في كتابة تنوين التنكير .

٣- عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال .

٤- أخطاء في كتابة الفعل المضارع المجزوم .

٥- أخطاء في كتابة شكل التنوين في الحالات الإعرابية الثلاث (الرفع والنصب والجر)

٦- أخطاء في كتابة فعل الأمر المعتل الآخر .

٧- أخطاء في كتابة الألف بعد واو جمع المذكر السالم .

٨- أخطاء في كتابة الفعل المضارع الأجوف .

٩- أخطاء في كتابة فعل الأمر الأجوف .

## ملحق (٣)

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة ديالى**

**كلية التربية الأساسية**

**الأستاذ الفاضل**

**الأستاذة الفاضلة**

**يروم الباحث القيام بدراسة ( الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية ومقترحات علاجها )**

**ولأجل تحقيق ذلك قد حصر الباحث مجموعة الأخطاء التي يقع فيها تلامذة الصف الخامس والسادس الابتدائي في ضوء دراسة استطلاعية شملت مقابلة عينة من المعلمين والمعلمات الذين يعلمون مادة اللغة العربية في الصفين المذكورين آنفا زيادة على اطلاع الباحث على بعض دفاتر الإملاء العائدة للتلامذة المعنيين بالدراسة ،**

**وقد وضع الباحث ( قطعة إملائية) استوعبت الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية التي أظهرتها الدراسة الاستطلاعية جميعا ، ويرمي تمليتها على تلامذة الصف الخامس ، والسادس الابتدائي ، ليعرف ويحصر عن طريقها الأخطاء الإملائية الشائعة، والأخطاء النحوية من بين الأخطاء التي وردت في الدراسة الاستطلاعية .**

**يرجو الباحث وضع علامة ( ) تحت متضمنة وغير متضمنة ، وفي حالة تأشيركم على العبارة أو الجملة التي لم تتضمن الخطأ وتأشيركم عليها تحت عمود (غير متضمنة) يرجى بيان ملاحظاتكم عن ذلك من حقل الملاحظات ، وكذلك بالنسبة لملاءمة القطعة لمستوى التلامذة .**

**طالب الماجستير**
**حسن خلف جاسم**

## القطعة الإملائية في صياغتها الأولية

### التلميذُ الجريءُ

جاءَ إلى الطبيبِ مريضٌ يؤلمُهُ رأسُهُ ولم ينَمْ طويلاً ، فسألَهُ الطبيبُ ما اسمُكَ؟ قالَ : فؤادُ وما عمرُكَ ؟ قالَ : اثنتا عشرةَ سنةً ، وأينَ تعملُ ؟ أنا تلميذٌ في المدرسةِ الابتدائيةِ ، وهل تقرأُ كثيراً ؟ نعم أنا أحبُّ قراءةَ الكتبِ والمجلاتِ .

فحصَ الطبيبُ عيني المريضِ وقررَ لَهُ نظارةً طبيةً ، ابلغَ فؤادُ والدَهُ بحاجتِهِ إلى شراءِ نظارةٍ فأشترَى والدَهُ النظارةَ وحينَ وضعَها على عينيهِ رأى الأشياءَ واضحةً فبعد أيامٍ معدوداتٍ زالَ الألمُ من رأسِهِ ، ولم يَعُدْ يؤلمُهُ ، فأمرهُ الطبيبُ فقال له : نم مبكراً تستيقظْ مبكراً ،فأخبرَ أصدقاءَهُ بذلكَ ففرِحَ أصدقاؤُهُ بشفائِهِ ولا سيما انَّهُ يرومُ التهيوَ للامتحانِ ، كتبَ أحدُ أصدقائِهِ على سبورةِ الصفِ ، إنكَ جريءٌ وشجاعٌ ، جعلكَ اللهُ من الناجحين إنْ شاءَ اللهُ.

لكن بعدَ أدائِهِ الامتحانَ لازمَ فؤادُ الفراشَ فأخذَهُ أبوهُ إلى المستشفى فتعرفَ فيها على فتىً لطيفٍ وفي هذهِ المرةِ قامَ الطبيبُ بفحصِهِ ، ودعا معَهُ مجموعةً من الأطباءِ فوصفوا لَهُ الدواءَ اللازمَ وحينَ سمعَ معلمُو المدرسةِ زاروهُ وتأثروا لِمرضهِ لأنَّهُ من أولئِكَ التلاميذِ المميزين ، شكرَ والدُهُ هؤلاءِ المعلمينَ وتمنى لهم التوفيقَ أبداً .

قال تعالى ( يا بُنيَّ أقمْ الصلاةَ وأمرْ بالمعروفِ وانهَ عن المنكرِ واصبرْ على ما أصابكَ إنّ ذلك من عزمِ الأمورِ ولا تصعِّرْ خدكَ للناسِ ولا تمشِ في الأرضِ مرحاً إنَّ اللهَ لا يحبُّ كلَّ مختالٍ فخورٍ )

## ملحق (٤)
## القطعة الإملائية في صورتها النهائية بعد التقطيع

### التلميذُ الجريءُ

جاءَ إلى الطبيبِ/ مريضٌ /يؤلمُهُ رأسُهُ/ ولم ينْم طويلاً / فسألَهُ الطبيبُ/ ما اسمُكَ/؟ قالَ :/ فؤادُ /وما عمرُكَ ؟/ قالَ : /اثنتا عشرةَ/ سنةً/ وأينَ تعملُ ؟/ أنا تلميذٌ/ في المدرسةِ/ الابتدائيةِ / وهل تقرأُ كثيراً ؟/ نعم أنا أحبُّ /قراءةَ الكتبِ/ والمجلاتِ .

فحصَ الطبيبُ /عيني المريضِ/ وقررَ لَهُ /نظارةً طبيةً / ابلغَ فؤادُ /والدَهُ/ بحاجتِهِ إلى /شراءِ نظارةٍ/ فأشترَى والدَهُ/ النظارةَ/ وحينَ وضعَها/ على عينيهِ/ رأى الأشياءَ/ واضحةً/ فبعد أيامٍ/ معدوداتٍ زالَ الألمُ/ من رأسِهِ/ ولم يعد يؤلمُهُ/ فأمره الطبيبُ/ فقال له :/ نم مبكراً/ تستيقظ مبكراً/فأخبرَ أصدقاءَهُ/ بذلكَ/ فَفرِحَ أصدقاؤُهُ/ بشفائِهِ/ ولا سيما/ انَّهُ يرومُ/ التهيوَ/ للامتحانِ/ كتبَ أحدُ أصدقائِهِ/ على سبورةِ/ الصفِ/ إنكَ جريءٌ/ وشجاعٌ/ جعلكَ اللهُ/ من الناجحين /إنْ شاءَ اللهُ.

لكن/ بعدَ أدائِهِ/ الامتحانَ/ لازمَ فؤادُ/ الفراشَ/ فأخذَهُ أبوهُ/ إلى المستشفى/ فتعرفَ فيها/ على فتىً/ لطيفٍ/ وفي هذهِ المرةِ/ قامَ الطبيبُ/ بفحصِهِ/ ودعا معَهُ/ مجموعةً/ من الأطباءِ/ فوصفوا لَهُ/ الدواءَ اللازمَ/ وحينَ سمعَ/ معلمُوِ المدرسةِ/ زاروهُ وتأثروا

لِمرضهِ/ لأنَّهُ من أولئِكَ التلاميذِ/ المميزين/ شكرَ والدُهُ/ هؤلاءِ المعلمينَ/ وتمنى لهم/ التوفيقَ أبداً .

قال تعالى ( يا بُنيَّ /أقمْ الصلاة /وأمرْ بالمعروفِ/ وانهَ عن المنكرِ/ واصبرْ على ما أصابكَ/ إنّ ذلك من عزمِ الأمورِ/ ولا تصعِّرْ خدكَ للناسِ/ولا تمشِ في الأرضِ/مرحاً إنَّ اللهَ لا يحبُّ كلَّ مختالٍ فخورٍ )

# ملحق (٥)

أسماء الخبراء والمتخصصين الذين استعان بهم الباحث

في إجراءات البحث ومتطلباته

| ت | اللقب العلمي واسم الخبير | التخصص | الجامعة/الكلية | الاختبار التشخيصي | المجال اللغوي |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- | ا.د أسماء كاظم فندي | طرائق تدريس | ديالى/التربية الأساسية | * | |
| ٢- | ا.د عادل عبد الرحمن | = = = | = = = | * | |
| ٣- | ا.م.د قسمة مدحت حسين | لغة عربية | = = = | | * |
| ٤- | ا.م.د رياض حسين علي | طرائق تدريس | = = = | * | |
| ٥- | ا.م.د عبد الحسن عبد الأمير | علوم تربوية نفسية | ديالى/التربية الأصمعي | * | |
| ٦- | م.م حسين احمد | لغة عربية | ديالى/التربية الأساسية | | * |
| ٧- | ا.د فاضل عبود خميس | = = = | ديالى/التربية الأصمعي | | * |
| ٨- | ا.د خليل إبراهيم عبد الوهاب | = = = | = = = | | * |
| ٩- | ا.م حسين إبراهيم مبارك | = = = | = = = | | * |
| ١٠- | ا.م عثمان رحمن حميد | = = = | = = = | | * |

ملحق (٦)

فقرات الاستبانة التي وزعت على المشرفين والمشرفات

جامعة ديالى

كلية التربية الأساسية

قسم اللغة العربية

الدراسات العليا/ طرائق تدريس اللغة العربية

أخي المشرف المحترم

أختي المشرفة المحترمة

ترمي هذه الاستبانة إلى تعرف المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية والنحوية ، والوقاية منها في المرحلة الابتدائية ونظراً لما عرفتم به من دراية في اللغة العربية وخبرة في طرائق تدريسها وحرص على سلامتها مما يعيبها ، يأمل الباحث أن يحظى هذا الاستفتاء باهتمامكم ودقتم في الإجابة عن كل فقرة من فقراته ويرجو ما يأتي :-

١- إذا كانت الفقرة تمثل مقترحا لمعالجة الأخطاء الإملائية والنحوية أو الوقاية منها من وجهة نظرك فضع كلمة ( موافق) تحت كلمة موافق .

٢- إذا كانت الفقرة لا تمثل مقترحاً لمعالجة الأخطاء الإملائية والنحوية أو الوقاية منها فضع كلمة (غير موافق) تحت كلمة غير موافق .

٣- إذا كنت لا تستطيع إعطاء رأيك في الفقرة فضع كلمة (لا ادري) تحت لا ادري

مع شكر الباحث وتقديره لكم . طالب الماجستير/ حسن خلف جاسم

| ت | المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية والنحوية والوقاية منها في المرحلة الابتدائية | موافق | غير موافق | لا ادري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التركيز على الإملاء والنحو والربط بينهما ليتمكن التلامذة من معرفة العلاقة بينهما | | | |
| ٢ | إناطة تعليم درس اللغة العربية إلى معلمين مؤهلين لمهنة التعليم | | | |
| ٣ | تطوير طرائق التدريس المتبعة من المعلمين في المراحل الابتدائية في تدريس مادة اللغة العربية | | | |
| ٤ | أن يكون معلم اللغة العربية ملما بقواعد الإملاء والنحو | | | |
| ٥ | الإكثار من التدريبات الكتابية لكي يعتاد اللسان على الظواهر النحوية | | | |
| ٦ | إن يكون معلم اللغة العربية مثلا سليما يقتدى به في النطق | | | |
| ٧ | الإكثار من تحفيظ آيات القران الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من النثر والشعر لكي يحاط التلميذ ببيئة لغوية سليمة | | | |
| ٨ | لابد من دخول معلم اللغة العربية دورات تدريبية وخاصة في الإملاء والنحو | | | |
| ٩ | التأكيد على تدريب الألسن في النطق الصحيح في أثناء ممارسة اللغة جنبا إلى جنب مع تدريب العقل لتجنب الوقوع في الأخطاء | | | |
| ١٠ | على معلم اللغة العربية أن يخطط لدرس الإملاء والنحو قبل دخوله الصف | | | |
| ١١ | ضرورة متابعة المعلم كتابة تلامذته في فروع اللغة العربية وتنبههم على الأخطاء الإملائية والنحوية ومعالجتها أينما وجدت | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | لابد أن يكون معلم اللغة العربية حاذقا في كشف عيوب تلامذته الخلقية | | | | |
| ١٣ | تأكيد معلم اللغة العربية على وسائل الإيضاح المستخدمة المدارس الابتدائية بحيث تزيد من دافعية التلامذة للتعلم | | | | |
| ١٤ | اهتمام معلم اللغة العربية بالفروق الفردية لتلامذته | | | | |
| ١٥ | أن يكون معلم اللغة العربية أكثر من يحث تلامذته على المطالعة الخارجية | | | | |
| ١٦ | استخدام مبدأ الإثابة للمعلمين المميزين منهم | | | | |
| ١٧ | أعداد مقرر دراسي (كتاب) يلتزم به المعلم والتلميذ | | | | |
| ١٨ | لابد من تزويد كراسات الخط العربي للتلامذة | | | | |
| ١٩ | عدم استغلال درس الإملاء والنحو لغيرهما وعدم استخدامه لدروس أخرى | | | | |
| ٢٠ | الربط بين جميع مواد اللغة العربية عند اختيار النصوص | | | | |
| ٢١ | كتابة الكلمات التي يتكرر فيها الخطأ على السبورة وكتابتها عدة مرات من قبل التلامذة الذين اخطؤوا في كتابتها | | | | |
| ٢٢ | الاهتمام بزيادة النسخ والتكرار للتلامذة | | | | |
| ٢٣ | تعويد التلامذة على التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع | | | | |
| ٢٤ | أن يكون درس الإملاء والنحو هادئا منضبطا يسمع فيه صوت المعلم | | | | |
| ٢٥ | تقديم قواعد الإملاء والنحو بأسلوب سهل يفهمه التلامذة | | | | |
| ٢٦ | لابد أن تكون القطعة الإملائية واضحة المعنى | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ٢٧ | أن يكون طول القطعة الإملائية معتدلا | | | |
| ٢٨ | القطعة الإملائية هي التطبيق العملي للقاعدة الإملائية والنحوية | | | |
| ٢٩ | إن يكون التصحيح من قبل المعلم أو تحت إشرافه | | | |
| ٣٠ | وضع درجة للقطعة الإملائية | | | |
| ٣١ | تكتب الكلمات التي يكثر فيها الخطأ في عبارات جميلة وخطها وتعلقها على جدار بارز في الصف | | | |
| ٣٢ | استدعاء التلميذ الذي يتكرر عنده الخطأ وتصحيح أخطائه أمامه وبحذر | | | |
| ٣٣ | لابد لمعلمي الدروس الأخرى إن تكون كتاباتهم صحيحة | | | |
| ٣٤ | إلزام المطابع ووسائل الإعلام الرسم الصحيح للكلمات لان التلميذ له الثقة بالمطبوع | | | |
| ٣٥ | تعويد التلامذة على قدرة التمييز بين الحروف المتشابهة بين الحركات والحروف المتقاربة معها | | | |
| ٣٦ | الاهتمام بمقدمة الدرس والتمهيد له | | | |
| ٣٧ | تعويد التلامذة حسن الخط ووضوحه لأن حسن الخط والاهتمام به يقلل من الوقوع بالخطأ | | | |
| ٣٨ | لابد لمعلم اللغة العربية أنْ يكون متقنا طرائق تدريس الإملاء والنحو | | | |
| ٣٩ | على المعلم ضبط قواعد الرسم الصحيح | | | |
| ٤٠ | إثابة المتميزين من التلامذة ومحاسبة المقصرين | | | |

## Abstract

Arabic language is the language of the Arabic nation. It is the language of understanding and thinking. It is very important to raise a generation which believe in its importance in order to participate in the development of the nation. Since the Arabic language is the tool of learning in most of lessons the weakness in it leads to weakness in all fields. The researcher is aware of the dictational and the grammatical mistakes. And their importance in language. From this fact comes the importance of this study to shed light on the types of mistakes to put solutions and treatments. The researcher hopes that the teachers of Arabic make use of it in the primary stage and other stages. Also, it is useful in text-books writings. The study aim at:

1-what are the common mistakes that the pupils of the primary schools suffer from?

2-what are the mistakes these pupils commit?

3-what is the relationship between the dictational and grammatical mistakes?

4-diagnosing treatment.

The study is limited to the pupils of the fifth and sixth classes in the primary school for boys and girls of the day schools in baquba center (2012-2013). It is done to know the mistakes theses students commit. The researcher interviewed a sample of teachers who teach Arabic language for pupils in there two stages. Ten schools were chosen in baquba town out of sixty-eight schools. Four for boys, four for girls and two mixed.

To know the suggestion necessary for treatment of common mistakes from the supervisors viewpoints, the researcher designed a questionnaire. The supervisors sample who received the questionnaire were twelve in baquba town. The researcher treated the data statistically through the use of percentages and person's means.

The study arrives at certain conclusions. Some of these conclusions are the following:

*pupils in the fifth and sixth classes made some mistakes that were dictational and grammatical. They made forty dictational types of mistakes: twenty-nine of which are common. In relation to the grammatical ones they made nine types.

The supervisors viewpoints included suggestions of forty items to treat these mistakes. The recommendations of the study are:

1-hols training courses for the teachers of Arabic.

2-it is necessary to concentrate on the relationship between grammar and dictation.

3-the teacher should know the disabled students and how to deal with them educationally.

4-the teacher should know how to draw the letter in writing.

The researcher suggested the following subjects for farther research:

1-do a similar study that is related to intermediate school.

2-do a study that is concerned with the most important methods in teaching grammar and dictation of Arabic.

**Ministry of Higher Education and Scientific Research .**

**Diyala University .**

**College of Basic Education .**

# THE POPULAR SPELLING MISTAKES OF THE PRIIMARY STAGE PUPILS AND ITS RELATIONSHIP WITH THE GRAMMATICAL MISTAKES AND THE WAYS OF SOLVING THEM

**BY**

**Hassan Khalaf Gasim AL - Shamary**

A thesis

Submitted to the Council of the College of Basic Education \ University of Diyala in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Education – Methodology of Teaching Arabic .

**Supervised by**

**Asst . Prof . Dr . Muthana Alwan AL-Jashamy**

**1434** **2013**