وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية

دراسة مقارنة

رسالة قدمها

عمران عبد صكب حمزة المعموري

إلـى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الاستاذ المساعد
الدكتور حمزة عبد الواحد حمادي

الاستاذ المساعد
الدكتور أسعد محمد علي النجار

١٤٢٥ هـ

٢٠٠٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

ن * والقلـــم ومـــا يسطرون * ما أنت بنعمة ربك بمجنون*

صدق الله العظيم

سورة القلم
الآية(١-٣)

ألإهداء

إلى النبراس الذي أنار طريقي

والدي

إلى منبع الحب و الحنان

والدتي

إلى الورود المتفتحة حولي

أخوتي

اهدي ثمرة جهدي المتواضع

عمران

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية، دراسة مقارنة) ، التي قدمها الطالب عمران عبد صكب حمزة المعموري قد جرى تحت إشرافنا في كلية التربية ألأساسية في جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

المشرف
الأستاذ المساعد
الدكتور حمزة عبد الواحد حمادي
التأريخ / /٢٠٠٤م

المشرف
الأستاذ المساعد
الدكتور أسعد محمد علي النجار
التأريخ / /٢٠٠٤م

بناء على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

الأستاذ المساعد
الدكتور عبد الستار مهدي علي الشمري
رئيس قسم الدراسات العليا
التأريخ / /٢٠٠٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نشهد إننا أعضاء لجنة المناقشة، قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية، دراسة مقارنة)** وناقشنا الطالب عمران عبد صكب حمزة المعموري في محتوياتها، وفيما له علاقة بها، ونجد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

بدرجة( ).

أ. د
حسن علي فرحان العزاوي
رئيساً

أ.م.د
مثنى علوان الجشعمي
عضوا

أ.م.د
عمران جاسم حمد الجبوري
عضوا

أ.م.د
حمزة عبد الواحد حمادي
عضوا ومشرفاً

أ.م.د
اسعد محمد علي النجار
عضوا ومشرفاً

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.

التوقيع
أ.م.د عباس عبيد حمادي
عميد الكلية

شكر و أمتنان

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وأمتنان

الحمد لله الأول قبل الإنشاء، والإحياء، والآخر بعد فناء الأشياء، العلي الأعلى وأَحمده، وأُثني عليه، حمدا لا حد و لا عد له ، وأُصلي وُأسلم على من لا نبي بعده المحمود الأحمد، و الرسول المؤيد، أبي القاسم محمد (صلى الله عليه واله وسلم).

يسرني و قد أكملت رسالتي هذه – بفضل الله و عونه – أن أتوجه بجزيل الشكر و خالص الامتنان إلى المشرفين على الرسالة، الاستاذ المساعد الدكتور حمزة عبد الواحد حمادي، الذي كان له الدور الأكبر في إكمال الرسالة وإخراجها بهذه الصورة، والأستاذ المساعد الدكتور اسعد محمد علي النجار، لما أبداه من ملاحظات سديدة بكل ماله علاقة بهذه الرسالة.

وأتوجه بشكري و امتناني إلى أعضاء لجنة الحلقة الدراسية، الأستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم حمد و الأستاذ المساعد الدكتور محسن علي عطية و الأستاذ المساعد الدكتور عبد الستار مهدي علي، الذين روجوا موضوع الدراسة و أغنوه بملاحظاتهم وآرائهم القيمة .

وأتوجه بخالص شكري إلى عمادة كلية التربية الاساسيه متمثلة بعميدها وأساتذتها وموظفيها وأتوجه بشكري وامتناني إلى رئيس قسم الدراسات العليا الأستاذ المساعد الدكتور عبد الستار مهدي علي لاهتمامه ومتابعته طلبة الدراسات العليا في الكلية ، وأتوجه بشكري إلى كل من مد لي يد العون والمساعدة من أستاذ وصديقٍ وقريب ...

والله الموفق

عمران

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية

دراسة مقارنة

ملخص رسالة قدمها

عمران عبد صكب حمزة المعموري

إلـى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

بإشراف

الاستاذ المساعد
الدكتور حمزة عبد الواحد حمادي

الاستاذ المساعد
الدكتور أسعد محمد علي النجار

١٤٢٥ هـ

٢٠٠٤م

ملخص الرسالة

اللغة ثمرة من ثمرات التفكير الإنساني، وأنها أداة هذا التفكير، لذلك أهتم المفكرون في العصور المختلفة ببحث العلاقة بين اللغة و الفكر، فالإنسان إنما يفكر باللغة ومن ضعفت لغته ضعف تفكيره، لأن اللغة هي الفكر، والفكر هو اللغة، ولا يعقل أن يكون الفكر سليما إذا لم تسلم اللغة المعبرة عنه .

واللغة تمثل أداة يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة، وما كان المجتمع البشري ليصبح على ما هو عليه الآن لولا التعاون الفكري الذي نظم حياته، ولا يتأتى هذا التعاون إلا بالتفاهم و تبادل الأفكار بين أفراد المجتمع، و الوسيلة السهلة لهذا التبادل، والتفاهم هي اللغة الكلامية.

فاللغة، أي لغة، جديرة بالبحث و الدراسة، و ما كان منا إلا أن نسعى للغوص في تلابيب لغتنا العربية الواسعة المتشعبة، فهي لغة تستحق كل إجلال وتعظيم إذ أن الله (عز و جل) فضلها على سائر اللغات فجعلها لغة قرآنه المبين المعجز، قال تعالى في كتابه العزيز: **((وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ • نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ • عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ • بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ))*** .

فزادها شرفا، و قوة، و ثباتا نزول القرآن الكريم بها، وتكريم الله (عز وجل) لها دون اللغات الأخرى، فأضاف إليها القرآن أبعاداً جديدة، ومصطلحات مستحدثة جعلها أوسع لغات العالم افقاً، و أغزرها عطاء، واقدرها على استيعاب معطيات الحضارة و روافد الدين.

ولما للغة العربية من أهمية كبرى، لذا وجب أن تكون من المواد الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في المدارس، لأنها الوسيلة المهمة لدراسة المواد الأخرى.

والصلة بين فروع اللغة العربية صلة جوهرية طبيعية، فاللغة العربية تعمل بفروعها كافة القراءة ، و الكتابة ، والمحادثة ، والإملاء، و القواعد، والأدب لتحقيق الأهداف التي وضعت لها.

* سورة الشعراء: الآية (١٩٢- ١٩٦).

لذا يجب أن يتوازن الاهتمام بفروع اللغة العربية جميعها، لأن الاهتمام بفرع دون آخر يؤدي إلى ضعف المتعلم في بعض فروع اللغة، وهذا الضعف ينعكس على اللغة كلها.

وللإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية، فالتعبير الكتابي لا يتم دونه، وهو الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية، ولا تعطي الجملة مفهومها الصحيح لوجود أخطاء إملائية تشوهها.

ولما للإملاء من أهمية كبيرة، فقد أكد المربون أهميته و أشاروا إلى ضرورة الاهتمام به، و إزالة كل ما من شأنه أن يقف حائلا بين المتعلم و بين الكتابة الصحيحة لما يسمعه، و لما يلقى عليه، أو لما يريد التعبير عنه، ودعوا إلى إتباع أساليب من شأنها أن تقي الطالب من الوقوع في الخطأ عند الكتابة.

ومن اهتمام المربين بالإملاء تتضح ضرورة القيام بدراسات عملية، و جادة لتحسين طرائق تدريس الإملاء، وتعرف الأخطاء الإملائية في كتابات الطلبة، والتوصل إلى سبل لمعالجتها، و يهدف الباحث إلى تشخيص الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الثالث المتوسط والسادس الإعدادي بفرعه العلمي، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصفين الثالث المتوسط والسادس الإعدادي من المرحلة الثانوية ؟

٢- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموع الأخطاء الإملائية للصفين المذكورين؟

٣- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب، والطالبات في مجموع الأخطاء الإملائية؟

٤- هل هناك علاقة بين الأخطاء الإملائية للصفين الثالث المتوسط والسادس الإعدادي من المرحلة الثانوية من حيث نسبة المخطئين في كل نمط؟

وتحدد البحث بطلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي بفرعه العلمي من المرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م في المدارس النهارية غير

المختلطة في مركز محافظة بابل، حيث سحبت عشوائيا مدرستان من المدارس الثانوية في مركز محافظة بابل احداهما للبنين، والأخرى للبنات، ثم سحبت عشوائيا شعبتان من كل مدرسة احداهما من الصف الثالث المتوسط والأخرى من الصف السادس الإعدادي، وقد بلغت عينة الطلبة (١١٤) طالبا وطالبة.

ولغرض تعرف الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفين اعد الباحث اختبارا في الإملاء بناه على شكل قطعة إملائية في ضوء الدراسة الاستطلاعية التي تضمنت مقابلة عدد من مدرسي اللغة العربية، والإطلاع على مجموعة من دفاتر التعبير لطلبة الصفين المعنيين بالدراسة كذلك إطلاع الباحث على مجموعة من دفاتر الامتحانات لمادة اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م ، لمعرفة ما يقع فيه الطلبه من أخطاء إملائية.

وقد استخدم الباحث النسبة المئوية ، و معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب، و مربع (كا)^{٢}، وسائل إحصائية لتفسير نتائجه.

و تتلخص نتائج الدراسة بما يأتي :

١- أن طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي من المرحلة الثانوية، وقعوا في أخطاء إملائية في (٣٩) نمطا بنسب متفاوتة .

٢- ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين مجموع الأخطاء الإملائية للصفين المذكورين .

٣- ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الطلاب، والطالبات في مجموع لأخطاء الإملائية .

٤- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الأخطاء الإملائية للصفين الثالث، المتوسط والسادس الإعدادي من المرحلة الثانوية من حيث نسب المخطئين في كل نمط .

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بتوصيات عديدة منها :

١- ينبغي لمدرس اللغة العربية ألاّ يستغل درس الإملاء لدروس اللغة العربية الأخرى، ظنا منه أن درس الإملاء من الدروس التي لا أهمية لها .

٢- تحديد درجة للإملاء في الامتحانات الوزارية للصفوف المنتهية، لدفع الطلبة إلى تحسين كتاباتهم خطاً، و إملاءً.

٣- متابعة المدرس لما يكتبه طلابه في فروع اللغة العربية و تنبيههم على الأخطاء الإملائية أينما وجدت لأشعارهم بترابط فروع اللغة العربية من جهة، و لملاحقة تلك الأخطاء، وتصحيحها من جهة أخرى .

واستكمالا لهذا البحث اقترح الباحث القيام بدراسات عدة منها:

١- إجراء دراسة للبحث عن طرائق مؤداها معالجة مثل هذه الأخطاء في المراحل الدراسية جميعها.

٢- إجراء دراسة لمعرفة ميول الطلبة، واتجاهاتهم نحو مادة ألإملاء في المرحلتين المتوسطة، والإعدادية، وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الرسالة	أ - د
ثبت المحتويات	هـ - ز
ثبت الجداول	ح - ط
ثبت الملاحق	ي
الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وحدوده ومصطلحا ته	١ – ١٦
أولا / مشكلة البحث	٢ – ٤
ثانيا / أهمية البحث	٤ – ١٣
ثالثا / أهداف البحث	١٣
رابعا / حدود البحث	١٤
خامسا / تحديد المصطلحات	١٤ – ١٦
الفصل الثاني : دراسات سابقة	١٧ - ٣٣
أولا : دراسات عربية: ١– دراسة الشافعي و إبراهيم ١٩٨٦م	١٨ – ٢٠
٢ – دراسة عطية ١٩٨٧م	٢٠ – ٢٢
٣ – دراسة القيسي ١٩٨٨م	٢٢ – ٢٣
٤ – دراسة عطية ١٩٩٦ م	٢٣ – ٢٥
٥ – دراسة التكريتي ٢٠٠٢م	٢٥ – ٢٦
ثانيا/ دراسات اجنبية : ١– دراسة توماس(Thomas) ١٩٦١م	٢٦ – ٢٧
٢ – دراسة ليفنجستون (Livingston) ١٩٦٢م	٢٧ – ٢٨
٣ – دراسة سالي (Sally)١٩٧٦م	٢٨ – ٣٠
ثالثا/ موازنة بين الدراسات السابقةوالدراسة الحالية	٣٠ - ٣٣

الفصل الثالث: منهج البحث و إجراءاته	٣٤ – ٤٣
أولا/ مجتمع البحث	٣٥ – ٣٦
ثانيا/ عينة الطلبة	٣٧
ثالثا/ الدراسة الاستطلاعية	٣٨
رابعا/ أداة البحث (القطعة الإملائية)	٣٨ – ٣٩
خامسا/ صدق الأداة	٣٩
سادسا/ تجربة الاختبار	٤٠
سابعا/ ثبات الاختبار	٤١ – ٤٢
ثامنا/ تطبيق الاختبار	٤٢ – ٤٣
تاسعا/ تصحيح الإجابات	٤٣
عاشرا/ الوسائل الإحصائية	٤٣
الفصل الرابع: عرض النتائج و تفسيرها	٤٤ – ٦٨
الهدف الأول/ الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي من المرحلة الثانوية.	٤٥ – ٥٩
الهدفان الثاني والثالث / الموازنة بين مجموع الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف الثالث المتوسط، و مجموع الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف السادس العلمي، والموازنة بين مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، و مجموع عدد الأخطاء التي وقعت فيها الطالبات.	٦٠ – ٦٣
الهدف الرابع / العلاقة بين الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصف الثالث المتوسط، والأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصف السادس العلمي من حيث نسب المخطئين في كل نمط.	٦٣ – ٦٧
الفصل الخامس:الاستنتاجات، التوصيات، والمقترحات	٦٩ – ٧١
التوصيات	٧٠ – ٧١

مقترحات البحث	٧١
مصادر البحث	٧٢ – ٧٧
الملاحق	٧٨ – ٨٦
ملخص البحث باللغة الإنكليزية	A - C

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	أسماء المدارس الثانوية التابعة لمركز محافظة بابل، ومواقعها.	٣٦
٢	عدد الشعب في الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي، وعدد الطلبة فيها.	٣٧
٣	عدد المخطئين في كتابة التاء، ونسبهم المئوية.	٤٦
٤	عدد المخطئين في كتابة الحركات، ونسبهم المئوية.	٤٨
٥	عدد المخطئين في كتابة الألف المقصورة، أو الممدودة هاء، أو فتحة، ونسبهم المئوية.	٤٩
٦	عدد المخطئين في كتابة التنوين، و نسبهم المئوية.	٥٠
٧	عدد المخطئين في كتابة الهمزة بأشكالها ونسبهم المئوية.	٥١
٨	عدد المخطئين في كتابة الضاد ظاءً، والظاء ضاداً.	٥٢
٩	عدد المخطئين في كتابة الألف المقصورة ممدودة، والممدودة مقصورة، ونسبهم المئوية.	٥٣
١٠	عدد المخطئين في كتابة الكلمات التي تكتب بشكل يغاير نطقها، ونسبهم المئوية.	٥٤
١١	عدد المخطئين في كتابة الألف بعد واو الجماعة في غير محلها، وعدم كتابتها بعد واو الجماعة في الأفعال.	٥٥
١٢	عدد المخطئين في إسقاط بعض الحروف و نسبهم المئوية .	٥٧
١٣	عدد المخطئين في كتابة الحروف المتقاربة في مخارجها، ونسبهم المئوية.	٥٨

١٤	عدد المخطئين في كتابة الكلمة بجزأين، والمخطئين في ترتيب حروف الكلمة، ونسبهم المئوية.	٥٩
١٥	مجموع الأخطاء لكل صف، وللبنين والبنات.	٦١
١٦	أنماط الأخطاء الإملائية، ومراتبها في الصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي.	٦٤ – ٦٦

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	القطعة الإملائية التي عرضت على الخبراء بصيغتها الأولية للحكم على مدى صلاحيتها لطلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي.	٧٩ – ٨١
٢	القطعة الإملائية بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات عليها في ضوء ملاحظات الخبراء.	٨٢
٣	القطعة الإملائية بعد تقطيعها إلى مقاطع في ضوء آراء الخبراء.	٨٣
٤	الكتاب الصادر من عمادة كلية التربية الأساسية إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل.	٨٤
٥	الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل إلى إدارة مدرسة شط العرب للبنات.	٨٥
٦	الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل إلى إدارة مدرسة الميثاق للبنين.	٨٦

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وحدوده ومصطلحا ته :

أولا– مشكلة البحث

ثانياً- أهمية البحث

ثالثا- أهداف البحث

رابعا- حدود البحث

خامسا- تحديد المصطلحات

مشكلة البحث:

لقد أدى انتشار الأخطاء الإملائية إلى أن تعد ظاهرة تستحق الوقوف عندها و تعرف أبعادها، تمهيدا لتحديد أسبابها، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها فتلاميذ المرحلة الابتدائية غير قادرين على الكتابة السليمة إملائيا، وقد امتدت الأخطاء الإملائية إلى طلاب الجامعات، بل لدى دارسي اللغة العربية أنفسهم، وقد وجدت بين الأدباء، والمعلمين، والصحفيين، وعلى صفحات الصحف، و المجلات، حتى قال مصطفى أمين :(يظهر أننا نسينا أن كثيرين من قراء الصحف يتعلمون اللغة منها فكأننا بهذه الأخطاء نعلمهم الجهل) . (٣٢،ص١١)

و هنا تتجلى أمامنا حقيقة مهمة في تدريس الإملاء في مدارسنا و خاصةً في المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية أي المرحلة الثانوية، وهذه حقيقة لابد من الإشارة إليها، والكشف عنها، ويمكن أن تعد مشكلة جديرة بالبحث، والدراسة والوقوف عندها، وتقصي أبعادها، وهذه المشكلة هي إيقاف تدريس الإملاء في نهاية المرحلة المتوسطه، حيث أن تدريس الإملاء- على وفق منهج دراسي معد، وموضوع من الجهات المعنية - ينتهي بنهاية المرحلة المتوسطة، وليس هناك منهج خاص بالمرحلة الإعدادية كما هو الحال في المرحلة المتوسطة، ففي هذه المرحلة هناك مقرر دراسي خاص بمادة الإملاء يتألف من ثلاثة أجزاء معدة لصفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة، و كل جزء يتألف من مفردات خاصة بذلك الصف، وبناءً على ذلك فإنّ عدم تدريس مادة الإملاء في المرحلة الإعدادية، وعدم وضع منهج خاص بها في هذه المرحلة، وإيقاف تدريسها بنهاية المرحلة المتوسطة يوحي بأن الطلبة أصبحوا في وضع يؤهلهم للكتابة بصورة سليمة،

و من هنا اتجه البحث الحالي إلى النظر في صحة هذا التوجه، وهل الطلبة أصبحوا في وضع يؤهلهم فعلا للكتابة السليمة وهل هناك علاقة بين الأخطاء الإملائية في الصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي بفرعه العلمي، وقد إختار الباحث طلبة الفرع العلمي لأن الطلبة في الفرع الأدبي يكون اهتمامهم بالجوانب اللغوية، والأدبية أكثر من أقرانهم في الفرع العلمي إذ أن طلبة الفرع العلمي منشغلون بالمواد العلمية أكثر من انشغالهم بالمواد الأدبية و اللغوية ، وعليه فإنّ إجابتهم عن الاختبار الذي سيعده الباحث بقصد تشخيص الأخطاء الإملائية لطلبة الصفين ستكون أكثر دقة، ومن ثم سينعكس ذلك على دقة النتائج التي تهدف الدراسة إلى التوصل إليها .

أهمية البحث:

تتبوأ اللغة مركز اهتمام المربين نظرا لتعدد وظائفها الفكرية، و الاجتماعية، والتربوية، والثقافية... فاللغة ثمرة من ثمرات التفكير الإنساني وهي أداة هذا النشاط (التفكير)، فعن طريقها يقوم العقل بعمليات التفكير من إدراك العلاقات، و تجريد، وتحليل، واستنتاج ... ولذلك اهتم المفكرون في مختلف العصور ببحث العلاقة بين اللغة، والفكر، و من هنا كان اهتمام المناطقة قديما، وحديثا بتعريف الألفاظ، وتحديدها، لأن ذلك يؤدي إلى الوضوح الفكري. (١١، ص٨)، مما حدا بهم إلى تعريفها بأنها (علم قوانين الفكر). (٥، ص١٤)

و الصلة بين التفكير و اللغة صلة وثيقة لأن الفكرة عند انبثاقها في ذهن الفرد تظل عامة شائعة، وباللغة تضبط، وتحدد، ويعبر عنها (١،ص٤٣)، و اللغة وسيلة التعبير عما يدور في خاطر الإنسان من أفكار، و ما في وجدانه من مشاعر، وأحاسيس، وخلجات داخلية، إذ عرفها اللغوي العربي ابن جني (ت٢٩٢هـ) بعبارته : ((حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن إغراضهم)). (٣، ص٧٧).

واللغة لسان العقل، و طريق الفكر، فاللغة و الفكر عنصران متداخلان يؤثر أحدهما في الآخر، ويتأثر به ، ويكتسب الفكر لونه من اللغة، فهي جوهر التفكير من حيث أن التفكير عملية ذهنية لا يمكن أن تتم دون استخدام الألفاظ الدالة على المعاني المقصودة ، وهذا يعني أن التفكير هو كلام نفسي والكلام تفكير جهري . (٥٧، ص٩-١٥).

واللغويون يعدون اللغة وعاءً للفكر ولا يوجد فكر دون لغة، أما الفلاسفة فاللغة عندهم لا يمكن فهمها إلاّ من خلال ارتباطها بالفكر، أي يمكن القول أن اللغة والفكر وجهان لعملة واحدة .(٤١، ص٣١). وفي علاقة اللغة بالفكر قال أرسطو : ((ليس ثمة تفكير بدون صورة ذهنية كما أننا لا نفكر إلا بلفظ ولا نتلفظ إلا بفكر)) (٢٧، ص٢٤) .

ومما يؤكد العلاقة بين اللغة والفكر قول ماكس مولر : ((إنّه لا أفكار بدون ألفاظ)) .(٣٥،ص٢٣) فالمعاني المجردة التي قد تتكون في الذهن سرعان ما تنحل، و تزول إذا لم تتجسد بمفردات ترمز إليها فتعطيها كيانا ثابتا، و هكذا فالكلمات التي هي قوام اللغة لها دور مهم في تكوين المفاهيم، وتجسيد المعاني الكلية، والمجردة كما أن لها دورا مهما في نشوء العقل، وتقدمه بوجه عام . (١٩، ص٤).

و قد توصل (يوريا) في أبحاثه إلى أن للغة أثرا في النمو المعرفي للطفل حيث وجد أن الطفل الذي يتلقى تدريبا لغويا يوميا أكثر قدرة على حل المشكلات، وإنجاز بعض الأعمال من الطفل الذي لم يتلق مثل ذلك التدريب.(٦١، ص١٠٧) و هناك من يرى ((أن الإنسان إنما يفكر باللغة، ومن ضعفت لغته ضعف تفكيره، لأن اللغة هي الفكر، والفكر هو اللغة، و لا يعقل أن يكون الفكر سليما إذا لم تسلم اللغة المعبرة عنه)).(٥١، ص٨٥-٨٦)

و للغة أثرها في حضارة المجتمع إذ يكون التفكير كله عن طريق اللغة، وكذلك التفاهم، و التفاعل بين الأفكار، والعقول. واللغة تنشئ الحضارة، وتعبر عنها، و هي ذات رصيد حضاري لا حدود له. (٢٨، ص١١) و كلما ارتقت اللغة لمستوى الفكر، واستجابت لبلورته ارتقت الحضارة، فلا حضارة بدون لغة. (١٨، ص٧).

و اللغة – مسموعة أو مكتوبة – تمثل أداة يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة، فعن طريق اللغة يدرك الفرد حاجاته ، و يحصل على مآربه، وبوساطتها يستطيع نقل أفكاره، وأحاسيسه إلى غيره ممن يتعامل معه، و هي بذلك وسيلة الفهم، والإفهام بين الفرد، والمجتمع. (٢٦، ص٧).

و اللغة أداة الفرد حين يحاول إقناع غيره في مجالات المناقشة، والمناظرة وتبادل الرأي في أمر حيوي، و هي أداته حين يريد التأثير في جماعة ليسلكوا سبيله، و ينهجوا نهجه فيما يدعوهم إليه. (٢، ص٤٣-٤٤) فاللغة أهم وسيلة للاتصال بين بني البشر، وتعد الوسيلة المهمة لاكتساب المعلومات من الآخرين، أو نقلها إليهم، والتواصل بين بني البشر يتم بالاستماع إليهم، أو قراءة ما كتبوه، و نقل الأفكار،

والأحاسيس إليهم عبر التحدث معهم، أو الكتابة. (٥٢، ص٣٨). و لذا تعد اللغة وعاء الثقافة، وهي من اقدر الوسائل لنقل الثقافة من جيل إلى جيل و من شعب إلى شعب. (٣٤،ص٢٨)

فالاتصال بوصفه وظيفة من وظائف اللغة لا يقتصر الأمر فيه على أفراد المجتمع في عصر واحد، بل يمتد إلى العصور المختلفة فعن طريق الكتابة تسجل الأجيال خبراتها التي مرت بها، و عن طريق القراءة تنتفع بها الأجيال التي تخلفها. (١١، ص٨)

و اللغة سجل للإنسان في العلوم جميعها التي نقلها خلال مسيرته من جيل إلى آخر حتى أن هنالك من ينظر إليها على أنها عربة تحمل ما عند الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة من خزين علمي، وفني، وثقافي (٣٨، ص١٨) وهي القوة الدافعة التي وجهت إلى الإنسانية و فتحت أمامها آفاقاً للحضارة، والمعرفة ومازالت متجددة متطورة، و هي عامل قوي في تزاوج الحضارات، والثقافات عن طريق النقل، والترجمة، والصلة التي تربط الحاضر بالماضي. (٢٧، ص١٥) و بذلك فهي الوسيلة لنقل التراث من الماضي إلى الحاضر، ومن الحاضر إلى المستقبل، و تحفظ التراث وتنقل الحضارة (٢٩،ص١٢) فاللغة إذاً ذاكرة الإنسانية، وواسطة نقل الأفكار، والمعارف من الآباء إلى الأبناء، وهي الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية، وتراثها الثقافي، و نشاطاتها العلمية، وفيها صورة الآمال، والأماني للأجيال الناشئة. (٥، ص٣٥)

و اللغة احدى العوامل المهمة في نشوء القوميات، وهي قلب الشعب الذي ينبض بالحياة، وروحه التي تتجلى فيها أعظم خصائصه (٢١، ص٤) فهي توجد نوعا من التوحد، والانسجام لما لها من ارتباط وثيق بالشعور القومي، فهذا أحد الباحثين يرى أن اللغة القومية أعز ما يملك الفرد، ومن يمتلك ناصية لغته القومية فأنه يمتلك وجودا لا يمكن لأحد أن يستحوذ عليه، فهي رمز الاستقلال الفكري، والثقافي، والحضاري وعنوان الاعتزاز، ومنار الكرامة. (١٢، ص٥)

ومن المسلم به أن الأمم التي وحدت كلمتها، و بنت قوميتها، و أظهرت كيانها، وشخصيتها لجأت إلى اللغة، وسيلة لذلك التوحيد و هذا البناء و لذلك عد ((فيختـه)) الألماني اللغة، والأمة أمرين متلازمين، ومتعاونين وشاطره الأمر ((هردر)) الألماني بقوله: (بأن اللغة القومية بمنزلة الوعاء الذي تتشكل به، و تحتفظ فيه، وتنتقل بوساطته أفكار الشعب). (٣٠، ص٧-٨)

وعلاقة اللغة بالمجتمع الذي يتكلمها علاقة وطيدة، فهي مظهر من مظاهر نشاطه المختلفة، بل هي ضرب من العادات التي ينفرد بها، و تكون بمثابة الطابع الذي يميز أفراده من غيرهم من أبناء المجتمع البشري .(٤٠، ص٧) وما كان المجتمع البشري ليصبح على ما هو عليه الآن لولا التعاون الفكري الذي نظم حياته، ولا يتأتى هذا التعاون الفكري إلا بالتفاهم، وتبادل الأفكار بين أفراد المجتمع، والوسيلة السهلة العملية لهذا التبادل، والتفاهم هي اللغة الكلامية (٣٨، ص٣٤) فاللغة بالنسبة إلى المجتمع هي الأداة التي تربط أفراده بعضهم ببعض، فينجزون مطالبهم ويوجهون نشاطهم، و يدور بها التعامل بينهم. (٢٩، ص١٢)

فلولا اللغة لانعزل الناس بعضهم عن بعض، و ذهب كل فرد إلى ما يخصه، ويعنيه، و يحقق نفعه، لأنه لا يعرف عن الآخرين شيئاً، وليس له شعور بحاجة غيره من الناس، و بهذا تتعارض الرغبات، ويتضارب السلوك، وتتكسر الروابط الإنسانية، و يتعذر قيام المجتمعات (٤٨، ص٢٩-٣٠)

إذاً فاللغة، أية لغة، جديرة بالبحث، والدرس، والعناية في المجتمعات التي تريد الحفاظ على لغتها كأداة للتقدم في نواحي الحياة، جميعها وتفرعاتها، و ما كان منا إلا أن نسعى للغوص في تلابيب لغتنا العربية الواسعة المتشعبة، فهي لغة تستحق كل إجلال، وتعظيم، إذ إن الله عز و جل فضلها على سائر اللغات، فجعلها لغة قرآنه المبين المعجز، فقال تعالى في كتابه العزيز: **((وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ • نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ • عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ • بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ))**[*]. و بهذا فهي لغة القران الذي لا يأتيه الباطل، ولقد كرم الله لغة قرآنه بالحفظ، والصون، فقال في محكم كتابه: **((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ))**[**].

[*] سورة الشعراء، الآية (١٩٢-١٩٦).
[**] سورة الحجر، الآية (٩).

فزادها شرفا، و قوة، و ثباتا، و خلودا نزول القران الكريم بها وتكريم الله (عز وجل) لها دون اللغات الأخرى، فأضاف إليها القران أبعاداً جديدة، ومصطلحات مستحدثة جعلها أوسع لغات العالم أفقاً، و أغزرها عطاءً، وأقدرها على استيعاب معطيات الحضارة، وروافد الدين ، و منحها قدرة على حمل النظريات، والأفكار والمبادئ السامية في الحياة (٢٧، ص٣١)

و في لغتنا العربية من الميزات ما يجعلها أهلا للاهتمام، وأهلا للحياة، والبقاء لأن فيها حياة، وجمالا، و أن فيها أدباً، و فكراً، وتراث امة، ودين أجناس، و في عمرها المديد و صمودها أمام كل أنواع الغزو الذي تعرضت له عبر عصور مختلفة دليلا على حيويتها وجمالها. (٣٣، ص١٢)

و تمتاز اللغة العربية بغزارة كلماتها و تعدد أساليبها، و قوة أدائها، و سعتها للنماء، فضلا عن قدرتها على الاشتقاق تارة، والقياس تارة أخرى (٢٧، ص٣١) زد على ذلك أن لغتنا تعد مثلا أعلى في المرونة، والغنى بوسائل التعبير عن أدق الخلجات، والمعاني و ذلك بفعل ما اتصفت به من نظام الأعراب الذي يحمل العلامة الإعرابية نصيبها من الدلالة عن المعنى زيادة على اتصافها بحرية الرتبة (التقديم، والتأخير) والذي مكنها من التعبير عن المعاني بدقة كبيرة. (٥٦، ص١٥)

و فيها يقول جرجي زيدان : (إنّها إحدى اللغات السامية، وأرقاها مبنى، واشتقاقا وتركيبا وهي أرقى لغات العالم) .(١٤، ص٩)، و فيما ميزت به اللغة العربية من غيرها يقول الفراء : ((وجدنا للغة العرب فضلا على لغة الأمم جميعاً اختصاصا من الله تعالى و كرامة أكرمهم بها، ومن خصائصها أنه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات. (٢٥، ص١٠-١١)

وفي فضل العربية يقول الثعالبي ((إنّ من أحب الله أحب رسوله المصطفى (صلى الله عليه و اله و سلم) ، و من أحب النبي العربي أحب العرب، و من أحب العرب أحب اللغة العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم، والعرب، ومن أحب العربية عني بها، وثابر عليها، وصرف همته إليها)). (١٠، ص٢)، و هذا ما فعله السلف الصالح فقد دعونا مخلصين إلى دراستها، واستلهامها إذ يقول الخليفة (عمر

بن الخطاب (رض) : ((عليكم بالعربية فإنّها تثبت العقل، وتزيد في المروءة)). (٤٦، ص١٤) ، و نستدل على أهمية اللغة العربية، ومكانتها من علمائها الذين أجادوا، وتفننوا في وصفها، وبيان أهميتها، فهذا أبن جني يقول : ((اعلم أنني على تقادم الوقت، دائم التنقير، والبحث، فأجد الدواعي، والخوالج قوية التجاذب لي مختلفة الجهات على فكري ، و ذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها من الحكمة، والإرهاف، والرقة ما يملك عليّ جانب الفكر)). (٣، ص٤٨)

ويؤكد الثعالبي أهمية اللغة العربية بقوله : ((العرب خير الأمم، والعربية خير اللغات، إذ هي أداة العلم و مفتاح التفقه في الدين و سبب إصلاح المعاش، والمعاد.... لما شرفها الله عز اسمه، وعظمها)). (١٠، ص٢-٣)، أما مصطفى جواد فيرى أنها: ((لغة جسيمة عظيمة لأمة كريمة عظيمة، وقد حافظت على قوامها ونظامها وكلامها بقرآنها العزيز، وتراثها الأدبي البارع طوال العصور التي انصرمت بين زمن الجاهلية، وهذا العصر، وهي لا تزال قوية الكيان علية المكان مستمرة بالازدهار)) (١٦، ص٨٩)

وقد وجدت لغتنا العربية نصرا من غير أبنائها، إذ اعترف بدورها وقوتها القاصي قبل الداني، وقد وجد ((Masneon)) أن اللغة العربية تذهب إلى الغرض المقصود مباشرة، و أنها تظهر المعنى المقصود بأقل الألفاظ، وتعجز اللغات أن تجاريها في هذا الجانب. (١٥، ص٣٤٩) أما ((Fergseon)) فيقول: ((إنّ اللغة العربية سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها أم إلى مدى تأثيرها تعد إلى حد بعيد أعظم اللغات السامية جمعاء، و ينبغي لنا أن ننظر إليها بوصفها أحدى اللغات الحية في عالم اليوم)). (١٥، ص٣٤٨)

فمن علامات اللغة الحية استمرارها، ونموها، وتطورها وهذا ما ينطبق تمام الانطباق على اللغة العربية، فهي لغة اتسع صدرها لتقبل الألفاظ غير العربية. (٣٧، ص١٧٣) و هي بهذا تملك مزايا اللغة الحية المتطورة، التي أثبتت جدارتها على مر العصور، بما تتميز به من خصائص فريدة كالاشتقاق، والترادف والتضاد، فأهلتها

مزاياها لأن تكون لغة حضارة إنسانية استوعبت الفلسفة، والعلوم، والأدب، فكانت وعاء للثقافة العربية. (٣٣، ص١٤)

ولما تقدم كان من الضروري أن تكون اللغة القومية من المواد الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في المدارس، بل من الواجب أن تكون لها المنزلة العالية بين تلك المواد، و اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، إنما هي الوسيلة المهمة لدراسة المواد الأخرى، فإذا كانت هناك مظاهر للعزلة، والانفصال بين بعض المواد الدراسية، فلا وجود لمثل هذه المظاهر بين اللغة العربية، والمواد الدراسية الأخرى، لأنها تمثل المفتاح لمواد التخصص الأخرى، بوصفها وسيلة فهم تلك المواد، وقراءتها، و مراجعتها، فتقدم الطلبة في اللغة العربية يتيح فرصا مستمرة، ومتجددة في النمو اللغوي، وبالنتيجة يكون التقدم في المواد الأخرى، وتنمية التفكير المتواصل المنظم. (٢٧، ص٤٨)

إنّ الصلة بين فروع اللغة العربية صلة جوهرية طبيعية، إذ أن اللغة العربية تعمل بفروعها كافة – القراءة، والكتابة، والمحادثة، والإملاء، والقواعد والأدب – على تحقيق الأهداف التي وضعت لها، و أن هذه الفروع مرتبطة ببعضها ارتباطا محكما، فالقراءة تزود الطالب بالثروة اللغوية، وتزيد من فهمه وثقافته، والقواعد الإملائية تجعله يرسم الحروف رسما صحيحا، والتعبير بنوعيه الشفهي، والكتابي هو الغاية النهائية من تدريس هذه الفروع فهو وسيلة الإفهام و التفاهم . (١٩، ص١١)

لذا يجب أن يتوازن الاهتمام بفروع اللغة العربية جميعها، لأن الاهتمام بفرع دون آخر يؤدي إلى ضعف المتعلم في بعض فروع اللغة، و هذا الضعف ينعكس على اللغة كلها، فاللغة وحدة كاملة مترابطة، و ليس بمقدور الفرد أن يعبر بها عن أفكاره تعبيرا صحيحا إن لم يكن عارفا قواعد الكتابة، واللغة.

وللإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية ، فالتعبير الكتابي لا يتم دونه، و هو الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية، ولا تعطي الجملة مفهومها الصحيح بوجود أخطاء إملائية تشوهها، و يعد الإملاء أيضا المقياس الفعلي الدقيق

لتعلم التلاميذ، إذ يحكم على مستوى تحصيل التلميذ، وبخاصة في اللغة بالنظر في دفتر إملائه. (٢٦، ص٣٩)

ولكل تلميذ، وطالب في مرحلة الدراسة الابتدائية، والثانوية أفادته البالغة من الإملاء فهو يكسبهم المهارة في الكتابة، و في رسم الحروف الصحيحة التي تعينه في القراءة السريعة لمواضيعه الدراسية جميعها، و في تحصيله الثقافي العام، فضلا عن ذلك فإنّ الكبار يفيدون من الإملاء تجنبهم الخطأ في الكتابة، فيعصمون أنفسهم من عيب ذميم لا يغفره الناقدون ، هذا فضلاً عن أن عدم القدرة على الكتابة الصحيحة يعيق السرعة فيها، كما يؤدي إلى غموض المعنى و بطء فهمه . (٥٣، ص١٤١)

والإملاء بعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، فهو يدرب التلامذة، والطلبة على كتابة الكلمات التي اتفق عليها أهل اللغة و إلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها، و هو بهذا يتطلب نوعاً من المهارة في الإصغاء إلى المضمون، و مخارج الحروف، و معرفة المسار اللغوي الذي اختاره أسلافه، واتفق عليه بنو جلدته وعليه أن يكون مقلدا لنظامه، عارفا بعلومهم. (٣٢، ص٩٢٨).

فدرس الإملاء درس فني كبقية الدروس، له خطواته التربوية و الفنية، قبل أن يكون نص إملاءٍ، من المعلم على تلامذته، دون توطئة دراسية حول ما يجب أن يكتبوه، وإنّ اختيار المدرس لقطعة ما، من أي كتاب، والابتداء بإملائها على التلامذة أو إعطائها لهم، و تحليلها على اللوح قبل الكتابة ليس بدرس إملاء مطلقا، و لا يمكن عد مثل هذا العمل، أكثر من امتحان، أو اختبار في الإملاء لاستعراض معلومات التلامذة، لا لتدريسهم نوعا معينا من الكلمات التي يجهلون كتابتها، وإعطائهم القاعدة الخاصة العاصمة من الخطأ، و بالطريقة الاستقرائية ذاتها التي تعلم بها قواعد اللغة. (٤٥، ص١٨٩).

وللإملاء بعدان أحدهما بصري، والآخر سمعي، أما البصري فيتمثل في النظر إلى الكلمة، أو مجموعة الكلمات التي ستملى على التلامذة، و أما السمعي فإنّه

يهدف إلى تثبيت صورة الكلمة في الذهن، واختزانها فيه، وهذا يثبت صحة المبدأ القائل : ((إن طول النظر إلى الكلمات المرسومة رسما صحيحا يكسب القارئ القدرة على كتابتها بصورة صحيحة)).(٦. ص٢٨٢).

وبناء على ذلك فللإملاء أهمية كبيرة لا يمكن إغفالها، ولذا خص بمزيد اهتمام التربويين والمعنيين باللغة وتعليمها ،لان الخطأ في الاملاء يفسد دلالة الكلمة اذ من المعروف ان دلالة الكلمة مرتبطة برسمها ،وحيثما اختلف الرسم اختلفت الدلالة (٤٣،ص١).واذا كان الخطأ في الاعراب يغير معنى الجملة فأن الخطأ في الاملاء يغير معنى الكلمة ،فرسم الكلمات بصورها المتعارف عليها سبيل الى معرفة دلالتها لارتباط معاني الكلمات برسمها المتعارف عليه (٢٠،ص٢٤٤)

وقد أكد (Gartledge) على أهمية الإملاء كونه يعطي تمرينا في الإدراك الشفوي، لأنه يتطلب من المملى عليه الإصغاء، و الفهم لجميع ما يكتبه في أثناء الإملاء، كما تتجلى أهمية الإملاء أيضا في أنه يختبر قابلية التلامذة على الكتابة بصورة صحيحة، لهذا فهو يرى أن الإملاء ليس وسيلة تعليمية، أو تمرينا تعليميا فقط، بل هو تمرين اختباري يساعد التلامذة على استخدام الحروف في مواضعها المناسبة بصورة صحيحة من دون أن يكون هناك التباس بين حرف، وآخر. (٥٩، ص٢٢٠) .

ويرى (Deyes) أن الإملاء عامل مهم يجب الأخذ به عند القيام بأي تمرين لغوي فهو مهم من جانب المعلم، والمتعلم، لأنه يعطي تصورا واضحا عن قدرة التلامذة على فهم الأشياء التي تملى عليهم، وعن نقاط الضعف التي يعانون منها. (٥٨، ص١٥١)

كما تؤكد (Sally) أنه من الضروري إعطاء قدر كبير من الاهتمام لدرس الإملاء، ووضع طرائق جديدة لتعليم الإملاء كي يتم تحسين كتابة التلامذة، وتوصي بأن ينظر إلى درس الإملاء، نظرة جدية، وليس وسيلة لراحة المعلم، أو لسد الفراغ. (٦٣، ص٢١٩)

ومما تقدم من اهتمام المربين بالإملاء تتضح ضرورة القيام بدراسات عملية وجادة لتحسين طرائق تدريس الإملاء، و تعرف الأخطاء الإملائية في كتابات الطلبة، والتوصل إلى سبل معالجتها، ويأمل الباحث من خلال دراسته أن يشخص الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تشخيص الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي من المرحلة الثانوية؟
٢- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموع عدد الأخطاء الإملائية للصفين المذكورين؟
٣- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب، والطالبات في مجموع الأخطاء الإملائية؟
٤- هل هناك علاقة بين الأخطاء الإملائية للصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي من المرحلة الثانوية من حيث نسبة المخطئين في كل نمط ؟

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

١- الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة (عينة البحث) في القطعة التي يعدها الباحث.
٢- عينة من المدارس الثانوية غير المختلطة في مركز محافظة بابل.
٣- عينة من طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي بفرعه العلمي للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م.

تحديد المصطلحات:

أولا: الإملاء:

لقد عرف الإملاء بتعاريف عدة منها:

١- ((هو كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب موقعها في الجملة)). (٢٤، ص٨٨).
٢- ((هو تعليم الطلاب الرسم الصحيح للكلمات، وتعويدهم الكتابة الصحيحة، وتدريبهم على رسم الحروف، والكلمات بشكل صحيح، وسريع، وجميل)). (٥٠، ص١٥٥) .
٣- تعريف Good :

((هو كلمات، وعبارات، وجمل، أو مقاطع تقرأ على الطالب وتكتب منه)).

(٦٠، ص١٨٠)

٤- ((هو وسيلة لمعرفة أخطاء التلاميذ، وتعويدهم على اكتشافها لإبدال الصواب بها، وتجنب موضع الخطأ)). (٩، ص٦٥).

٥- ((هو عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ التلاميذ الصور الصحيحة للكلمات، واكتشاف ما يخطئون به منها، ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة)). (٢٢، ص١٦٣).

التعريف الإجرائي للإملاء:

هو كتابة عينة البحث القطعة التي يمليها عليهم الباحث كتابة صحيحة خاضعة لقواعد الرسم المتعارف عليها في اللغة العربية

ثانيا / الإملاء الإختباري :

وقد عرف تعاريف عدة منها :

١- ((هو إملاء المعلم قطعة إملائية على تلامذة لم يدرسوها سابقا، ولم يروها، وهذا الإملاء يكون بمثابة اختبار للطلبة فيما تعلموه من دروس الإملاء)). (١٧، ص١٤٠) .

٢- ((هو أن يكتب الطلاب ما لم يسبق لهم أن رأوه قبيل الكتابة)). (٥٤، ص٣٤٥)

٣- ((هو وسيلة الغرض منها تقدير مستوى التلاميذ، وقياس قدرتهم، ومدى تقدمهم، لهذا تملى عليهم القطعة بعد استماعهم لها، وفهمها دون مساعدة لهم في الهجاء)). (١، ص٢٠) .

٤- ((هو المرحلة ألأخيرة، والختامية في دروس الإملاء، و يراد به أن يكتب التلاميذ ما يملى عليهم من غير أن يروا ما يكتبونه، و ذلك بعد المناقشة في الموضوع الذي سيملى، و فهمه)). (١٣، ص١٧٤).

٥- ((هو ذلك النوع من الإملاء الذي يقدم إلى التلاميذ دون أن تعرض عليهم موضوعا تـه مقدما على أن تكون الكلمات عادة من الكلمات المألوفة لدى التلاميذ، و من الكلمات التي يكثر استعمالها في الحياة اليومية)). (٥٥، ص٢١).

التعريف الإجرائي للإملاء الاختباري:

هو إملاء قطعة إملائية واضحة المعنى على الطلبة متصلة بحياتهم اليومية دون أن تعرض عليهم قبل إملائها، وذلك لغرض تعرف مدى قدرتهم على كتابتها كتابة صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية.

ثالثا/ الأخطاء الإملائية :

١- عرفها هجرس: بأنها ((تلك الأخطاء الناتجة عن عدم قدرة التلاميذ على كتابة كلمات القطعة المعدة لاختبارهم على وفق ألإجراءات الموصوفة كتابة صحيحة، و رسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع رسمها في القطعة الإملائية المعدة للاختبار سواء أكان الخطأ في شكل الكلمة ككل أم في أي جزء منها)). (٥٥، ص٢٠)
٢- و عرفتها قاضي: بأنها ((أخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود، و تسبب قصور التلميذ في التعبير الكتابي)) (٤٧، ص١٣).
٣- و عرفها تركي: بأنها ((إذا زدنا حرفا، أو أكثر على الكلمة المقصودة، أو أنقصنا منها أو استبدلنا بها غيرها، نكون قد حرفنا معناها، وعطلناه، وشوهناه)). (٢٣، ص٣٠)

التعريف الإجرائي للأخطاء الإملائية:

هي تلك الأخطاء التي يقع فيها طلبة عينة البحث في رسم كلمات القطعة التي ستملى عليهم، بكتابة كلماتها، أو أجزاء من كلماتها بشكل يخالف القواعد المتعارف عليها في رسم الحروف، والكلمات، والتي كتبت القطعة الإملائية بموجبها من الباحث.

الفصل الثاني

دراسات سابقة:-

أولاً / دراسات عربية:-

أ . دراسة الشافعي وإبراهيم ١٩٨٦.

ب. دراسة عطية ١٩٨٧.

ج. دراسة القيسي ١٩٨٨.

د . دراسة عطية ١٩٩٦.

هـ. دراسة التكريتي ٢٠٠٢.

ثانياً / دراسات أجنبية:-

أ . دراسة توماس (Thomas) ١٩٦١.

ب. دراسة ليفنجستون (Livingston) ١٩٦٢.

ج. دراسة سالي (Sally) ١٩٧٦.

ثالثاً/ موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :-

دراسات سابقة:

يتضمن هذا الفصل عدداً من الدراسات السابقة العربية، والأجنبية تناولت موضوع الإملاء بحصر أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة، أو أساليب تدريسه وطرائقه، ويتضمن أيضاً ملاحظات حول هذه الدراسات والموازنة بينها، إذ أفادت الباحث في إظهار أهمية البحث، والوسائل الإحصائية المناسبة، واختيار منهجية البحث، وقد صنفت الدراسات بحسب ترتيبها الزمني عربية، وأجنبية.

أولاً: دراسات عربية:-

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

د. إبراهيم محمد الشافعي و د. عبد الحميد صفوة إبراهيم، ١٩٨٦.

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 لإقتراح 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.

وكانت أداة الدراسة عبارة عن قطع إملائية توجه إلى التلاميذ في الصفوف الخمسة في المدارس المُمَثِلة لعينة الدراسة، وقد وزعت هذه القطع على مجموعتين، وهما متكافئتان من حيث الصعوبة، وأنواع الإملاء في كل منهما، وكان الهدف من ذلك اختبار كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية في أربع قطع إملائية توجه اثنتان منهما إلى نصف العينة، والاثنتان الأخريان إلى النصف الآخر.

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

٢- أن 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 بالطرق 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 المملكة 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 (٣١ ص٤٥).

ب/ الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، دراسة مقارنة.

محسن علي عطية، ١٩٨٧.

أجريت هذه الدراسة في بغداد وكانت تهدف إلى تحديد الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصفوف الثانية، والثالثة من المرحلة المتوسطة، بلغ عدد المدارس التي مثلت عينة البحث (إثنتي عشرة) مدرسة، ست مدارس منها للبنين، وست للبنات، وبلغ عدد الطلبة الذين مثلوا عينة البحث (١٦١) طالباً من طلاب الصف الثالث و (١٢٨) طالبة من طالبات الصف الثالث، و (١٦٩) طالباً من الصف الثاني و (١٦٠) طالبة من طالبات الصف الثاني، وبذلك بلغ عدد الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة (٦١٨) طالباً وطالبة.

وبهدف حصر أكبر عدد من الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصفين الثاني، والثالث، أجرى الباحث دراسة إستطلاعية تضمنت إختباراً في التعبير واطلع الباحث على دفاتر التعبير مع مقابلة مدرسي اللغة العربية في المدارس التي مثلت عينة البحث لمعرفة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبتهم، وفي ضوء الدراسة الإستطلاعية أعدّ الباحث إختباراً في الإملاء على شكل قطعة إملائية لتكون أداة للبحث، ثم أعد الباحث إستبانة مفتوحة لمدرسي اللغة العربية لتعرف المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة، وفي ضوء الإستبانة المفتوحة فضلاً عن الدراسات ذات العلاقة بالإملاء، فقد أعد الباحث إستبانة مغلقة وزعت على (٦٨) مدرساً ومدّرسة، وذلك بهدف تعرّف المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة، وقد أقترح المدرسون معالجة الأخطاء الإملائية في (٥٣) فقرة وضعت في سبعة مجالات هي المقرر الدراسي، المنهج الدراسي، المدرس، الطالب، طريقة التدريس، القطعة الإملائية، طرائق تصحيح الإملاء.

واستخدم الباحث النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب، ومربع (كا)^{2}، والاختبار الزائي، وسائل إحصائية لتفسير نتائج بحثه.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- ظهر لديه (٤١) نمطاً من الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلتين.

٢- لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مجموع عدد الأخطاء الإملائية لطلبة الصفين.

٣- لم يظهر تمييز في مستوى الطلاب، والطالبات عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥).

٤- هناك علاقة إرتباطية موجبة، وقوية بين الأخطاء الإملائية للصفين الثاني، والثالث من المرحلة المتوسطة من حيث نسب المخطئين في كل نمط.

ختمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات:

فمن توصياته:

١- إعداد مقرر دراسي خاص بالإملاء يدرس في الصفوف المعنية بالدراسة.

٢- تزويد الطلبة بكراسات في الخط العربي.

٣- إناطة تدريس اللغة العربية إلى مدرسين مؤهلين تربوياً لمهنة التدريس.

٤- مراعاة المدرس الفروق الفردية للطلبة.

٥- تزويد المدارس المتوسطة بمختبرات اللغة العربية.

ومن مقترحاته:

١- تحديد الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وطرائق معالجتها.

٢- دراسة مقارنة بين الأخطاء الإملائية في الصف الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي.

٣- العلاقة بين الإخطاء الإملائية لدى تلامذة الصفين الخامس، والسادس من المرحلة الإبتدائية، وأخطاء معلميهم.

٤- دراسة تجريبية لأثر طرائق التصحيح في نسب الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. (٤٢ ص٦٥).

ج/ الأخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية على مستوى الإملاء في التعبير الكتابي.

ابراهيم احمد عبد ربه القيسي، ١٩٨٨م.

إجريت هذه الدراسة في الإردن، وكان هدفها تحديد الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً في التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول الإعدادي، والصف الثاني الإعدادي، والصف الثالث الإعدادي، ثم تصنيفها، وتحليلها إلى الاستراتيجيات الآتية:

١- النظام الكتابي.

٢- النظام الصرفي.

٣- النظام النحوي.

٤- نظام الفصحى والعامية (اللهجة).

٥- نظام إستخدام علامات الترقيم.

تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالباً، وطالبة من الصفوف الثلاثة، الصف الأول الإعدادي، والصف الثاني الإعدادي، والصف الثالث الإعدادي، في مدينة أربد التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي ١٩٨٧-١٩٨٨م، وهم موزعون على النحو الآتي: (٩٠) طالباً وطالبة من الصف الأول الإعدادي (٩٠) طالباً وطالبة من الصف الثاني الإعدادي و (٩٠) طالباً وطالبة من الصف الثالث الإعدادي، وقد أختيرت العينة عشوائياً.

أعتمد الباحث موضوعات في التعبير لكل صف من الصفوف الثلاثة، حيث يكتب طلبة كل صف في واحد منها، وقد أمعن الباحث بالموضوعات المختارة وأتبع مجموعة من الإرشادات، والأسئلة التي تساعد على الكتابة في أحد الموضوعات، وكانت المدة المقررة للكتابة (٤٥) دقيقة، بحيث يبدأ الطلبة بالكتابة في وقت واحد.

وحدد الباحث الأخطاء ثم صنفها إلى أخطاء تتعلق بالنظام الكتابي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، ونظام الفصحى والعامية، ونظام استخدام علامات الترقيم، وهذه هي الأنظمة التي تكون النظام اللغوي.

وكانت نتائج الدراسة تدعم الإفتراض الذي ينص على إن الطلبة المبتدئين يقعون في مجالات اللغة المختلفة بأخطاء أكثر مما يقع فيه الطلبة القدامى، أي أن العلاقة سلبية بين المستوى التعليمي وعدد الأخطاء التي يخطئ فيها الطلبة بأنواعها. (٤٩ ص٧٢٨).

د/ الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية.

محسن علي عطيه، ١٩٩٦-١٩٩٧م.

أجريت هذه الدراسة في محافظة بابل، وكانت تهدف إلى تشخيص مواضع الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية في كلية التربية، ونسبة المخطئين في كل موضع.

ضمت عينة البحث طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية في كلية التربية- جامعة بابل البالغ عددهم (٨٣) طالباً وطالبة، وبعد إستبعاد من لم يؤد الإختبار أصبحت العينة (٧٥) طالباً وطالبة.

أعدّ الباحث إختباراً في الأدب تمثل في إختيار نص أدبي وإعطائه إلى الطلبة وطلب منهم الباحث أن يشرحوه بأسلوب أدبي جميل، لأن الطالب ينصرف ذهنه إلى كيفية التعبير، وجمال الأسلوب، وذلك يساعد الباحث في رصد الأخطاء الإملائية كما هي من غير تأثير خارجي.

وقد استخدم الباحث النسبة المئوية، وسيلة حسابية لتفسير نتائج بحثه.

وبعد تصحيح الإجابات توصل الباحث إلى أن الطلبة جميعهم وقعوا بـ (سبعة عشر) نمطاً من الأخطاء الإملائية بنسب متفاوته، كذلك لاحظ الباحث خمسة طلاب فقط لم يقعوا في أخطاء إملائية من مجموع أفراد العينة.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بتوصيات عدة منها:

١- تحديد مفردات منهجية في الإملاء، وتدريسها لطلبة قسم اللغة العربية.

٢- حث الطلبة على تقصي القواعد الإملائية، وتدريبهم على الإلتزام بها.

٣- متابعة كتابات الطلبة في الدرس جميعها وتنبيههم على أخطائهم الإملائية أينما وردت، وتذكيرهم بقواعد الكتابة الصحيحة.

٤- الربط بين فروع اللغة والإملاء، والتذكير بقواعد الكتابة في دروس النحو، والأدب، والبلاغة، والكتاب القديم وغيرها.

وأقترح الباحث القيام بالبحوث الآتية:

١- إجراء دراسة مقارنة بين أخطاء طلبة الصف الأول قسم اللغة العربية، وطلبة الصف الرابع في الإملاء.

٢- إجراء دراسة مماثلة على أقسام اللغة العربية في كليات أخرى.

٣- إجراء دراسة لتقصي طرائق لمعالجة مثل هذه الأخطاء في أقسام اللغة العربية.

(٤٣ ص١٧-٢٣)

هـ/ الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الإبتدائية في العراق ومقترحات علاجها.

صابر عوين جمعه التكريتي، ٢٠٠٢م.

إجريت هذه الدراسة في بغداد، وكانت تهدف إلى تشخيص الأخطاء الإملائية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق، ووضع مقترحات لعلاجها، بلغ عدد المدارس التي مثلت عينة البحث (اربعاً وعشرين) مدرسة منها (إثنتا عشرة) مدرسة للبنين، و (إثنتا 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 الإبتدائية أجرى الباحث دراسة إستطلاعية تضمنت مقابلة عينة من المعلمين، والمعلمات الذين يدرسون مادة اللغة العربية في الصف السادس من المرحلة الابتدائية، وكذلك إختيار مجموعات من دفاتر الإمتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠٠٠-٢٠٠١) لمادة اللغة العربية لتلامذة الصف الخامس الإبتدائي (عينة البحث) الإستطلاعية.

وفي ضوء الدراسة الإستطلاعية أعد الباحث إختباراً في الإملاء على شكل قطعة إملائية لتكون أداة لبحثه، ثم أعد الباحث إستبانة 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 تعرّف المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية.

وقد أقترح المشرفون معالجة الأخطاء الإملائية في (أثنتين 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، وسائل إحصائية لتفسير نتائج الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها:

أن تلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية أخطأوا 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 (٠,٠٠١) بين التلاميذ، والتلميذات في مقدمتها الهمزة المتوسطة على الواو، والهمزة المتطرفة على الواو، والفتحة هاء، والهمزة المتوسطة منفصلة، والكسرة ياء...

(٨، ص٥٢)

ثانياً/ دراسات أجنبية:

أ- الأخطاء الفنية في كتابة الإنشاء لدى طلبة المراحل المتقدمة

توماس، (Thomas 1961)

أجريت هذه الدراسة في أمريكا وهدفها معرفة الأخطاء الفنية (التكتيكية) التي يقع فيها طلبة السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية ممن كان ذكاؤهم ينحصر بين (٩٠-١١٥).

بلغت عينة البحث (٩٦) طالباً، وكانت الأداة أن تكتب عينة البحث (أربعة عشر) إنشاءً أعطيت لهم وهي الحدود الممكنة لعدد الإنشاءات التي تعطى للطلبة، وقد جمعت الأخطاء التي ظهرت من خلال كتابة الطلاب، وصنفها الباحث في (١٧) نوعاً، منها أخطاء إملائية، ومنها أخطاء في تركيب الجمل، أو تقسيمها، ومنها إستعمال كلمات عادية، وأخطاء في المصادر، وأخطاء في وضع الفارزة، وأخرى في التنقيط.

وقد أظهرت الدراسة أن النسبة العالية في أنواع الأخطاء كانت في الإملاء، إذ كان عدد الأخطاء الإملائية في كتابة (٤٢٠٠) كلمة أخذت من (أربعة عشر) إنشاءً بمعدل (٣٠٠) كلمة خطأ من كل إنشاء هو (٣٣٩٣) كلمة، وقد أكد الباحث أن هذه

الأخطاء تستدعي علاجاً سريعاً، وتدريب الطلاب على الأساليب الفنية الصحيحة في تجاوزها، وإن الشيء الأساسي الذي يجب أن يتبعه المسؤولون كما يرى الباحث هو:

١- بناء مناهج جديدة للمرحلة الثانوية بحيث تحدد مجموعة من الموضوعات التي يجب كتابتها خلال كل سنةمن سني الدراسة في هذه المرحلة.

٢- أن يعاد كل موضوع من الموضوعات، ويناقش بشكل كامل قبل الإنتقال إلى كتابة مقالة ثانية.

٣- ضرورة معالجة المدرسين كل خطأ فني، وذلك بإعادة المعلومات اللغوية الأساسية التي حصل عليها الطلاب في السنة الدراسية السابقة.

٤- إفهام الطلاب خطورة الأخطاء الفنية التي يقعون فيها خلال السنوات الدراسية في المرحلة الثانوية.

٥- وضع مقاييس للتقويم خلال سنوات الدراسة في المرحلة الإعدادية، ومقارنة الأخطاء بين الصفوف.

٦- وضع حد أدنى لتكرار الطالب كتابة الكلمات التي يخطئ فيها.

٧- أن يؤثر الخطأ الإملائي الذي يقع فيه الطلاب في الدرجة النهائية التي تخصص للإنشاء كأن تحسم (٥)، أو (٣)، أو (٢) درجة من درجات الانشاء عن كل كلمة يخطئ الطالب بها.

(٦٤، ص٢٥٥)

ب/ دراسة للأخطاء الإملائية

ليفنجستون، (Livingston 1962)

فحصت الدراسة الأخطاء الإملائية لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي الذين تقع أعمارهم بين التاسعة، والعاشرة، واستخدمت عينة من (١٥٠-١٦٠) طالباً موزعين بين أربعة فصول، وكانت الباحثة تهدف إلى تصنيف الأخطاء الإملائية، ثم تحديد النسبة المئوية التقريبية للشائع منها، وقد إشتمل البحث على ثلاث مجموعات.

وكان القصد من ذلك هو معرفة أنواع الأخطاء التي تقع فيها كل مجموعة من هذه المجموعات، وأستخدمت الباحثة إختبارات قصيرة متعددة، ومتنوعة،

واشترطت لأداء الامتحانات شروطاً كان أهمها وجوب إملاء الكلمات منفردة، وكتابة التلميذ للكلمات بعد إعادتها مرة ثانية، والإهتمام بالنطق الصحيح للكلمات على أن يقوم بذلك المدرسون الأصليون لهذه الفصول، ولتلافي أثر التعب جعلت الاختبار على فترتين.

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:-

١- شاع الخطأ في صورتي الإبدال، والحذف لدى مجموعة تلاميذ الصف الخامس، وكانت أخطاء التلاميذ المتفوقين هي أخطاء المجموعة السابقة نفسها تقريباً، ولكنها كانت أقل كماً منها.

٢- سجلت المجموعة الضعيفة زيادة في الأخطاء، وهذه الزيادة كانت في إبدال مكان الحروف، وفي التضعيف، وفي الحذف، وفي إبدال الحروف.

٣- الأشكال المشتركة في الخطأ كانت، الأبدال، والحذف، والتضعيف.

(٦٢، ص٢٢٣)

ج/ تدريس الإملاء في اللغة الإنكليزية.

سالي (Sally 1976)

أجريت هذه الدراسة في سري لانكا عام ١٩٧٦ وهدفت إلى تعرف الأخطاء الإملائية، وكانت تعتمد الباحثة على عدم إعطاء أهمية للإملاء في مدارس هذه المدينة، مما دعاها إلى وضع خطة لتحسين إملاء الطلاب.

وكان هذا الضعف الإملائي يسبب للطلاب كثيراً من الصعوبات، طبقت الباحثة دراستها على عينة تتكون من (٣٧) طالباً كانت أعمارهم تتراوح بين (١٦و١٨) سنة، ممن تقل مدة دراستهم للإنكليزية عن أربع سنوات.

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١- لم تجد الباحثة طالباً كتب القطعة كاملة الصحة، وإنما أخطأ كل تلميذ بما لا يقل عن ثلاث كلمات.

٢- إن الذين وقعوا بأكثر من عشرة أخطاء كانت نسبتهم ٦٢% في القطعة التي عدد كلماتها (١٠٦) كلمة.

٣- كان عدد الكلمات التي تكرر الخطأ فيها حوالي (٣٦) كلمة كتب بعضها في (١٢) شكلاً مختلفاً من شكل الكلمة الصحيحة، مثل كلمة (bicycle) قد كتبت بالأشكال الآتية:

(bycicle - bicycal - buycial - buyscle - bycicle - byciile)

أما ما يخص تحسين إملاء الطلاب فقد وضعت الباحثة خطة لتحسين إملاء الطلاب إذ بدأ تنفيذ الخطة على خطوة خطوة إبتداءً من الإملاء المنظور وقد تضمنت الخطة المراحل الآتية:

١- المرحلة الأولى: خصص لهذه المرحلة حصتان، إذ ينسخ كل طالب مقطعاً، أو مقطعين من الكتاب المقرر بمساعدة المدرس، وبإشرافه مع التركيز على شكل الحروف، والمسافة بينهما.

٢- المرحلة الثانية: ولها ست حصص يبدأ الإنتقال من الإستنساخ الآلي إلى الكتابة، وفيها تعلم الكلمات على شكل مجموعات متشابهة، وينبه الطلاب إلى تلك الكلمات، وأشكالها.

٣- المرحلة الثالثة: ولها ست حصص يتعلم الطلاب الكلمات المترابطة بحسب الخطوات المتبعة في المرحلة الثانية.

٤- المرحلة الرابعة: خصصت لها أربع حصص، يتعلم فيها الطلاب إكمال الحروف للكلمات الناقصة، وهذا يمثل إختباراً للذاكرة، ويكون على شكل جمل لكي لايسبب حيرة لهم، ويفضل تكرار كتابة الكلمات.

٥- المرحلة الخامسة: لها أربع حصص، يطلب من الطالب كتابة كلمات من الذاكرة سبق أن قُرِئَت عليه في جمل.

٦- المرحلة السادسة: ولها أربع حصص، يتعلم الطالب كتابة الجمل حسب الخطوات بالتدرج من الجمل القصيرة حتى يصلوا إلى الجمل الطويلة.

٧- المرحلة السابعة: ولها ست حصص، يجري في هذه المرحلة تدريب الطلاب على كتابة قطعة إملائية على أن تكون مراعية لمستواهم من حيث مضمونها، وقصرها، والطالب من المرحلة الثانية إلى المرحلة السادسة هو الذي يقوم

بفحص أخطائه، أو أخطاء زميله، بعد أن تكتب القطعة على السبورة بشكلها الصحيح.

بعد إكمال الخطة بمراحلها السبع أملت الباحثة القطعة السابقة نفسها على الطلاب بعد أن قرأتها عليهم مرتين قبل إملائها، وكانت الدراسة تشير إلى تحسن الطلاب في الكتابة على النحو الآتي:

أ . إن (٠,٢٥) من طلاب الصف لم يقعوا بأي خطأ.

ب. إن (٠,١٥) من طلاب الصف لدى كل منهم خمسة أخطاء فقط.

ج. كانت الأخطاء قبل التدريب (٣٥) كلمة خطأ، وأصبحت بعد التدريب (٨) أخطاء فقط.

(٦٣، ص٢١٩)

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

في ضوء استعراض الدراسات السابقة وجد الباحث ما يأتي:

١- تلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في هدفها الأساسي وهو تشخيص الأخطاء الإملائية، حيث أن الدراسات السابقة جميعها كان من بين أهدافها هو تشخيص تلك الأخطاء ولكن في مراحل دراسية مختلفة.

٢- تباينت الدراسات السابقة من حيث المراحل الدراسية التي أجريت عليها كل دراسة من الدراسات السابقة فبعضها أجري على المرحلة الابتدائية كدراسة الشافعي وإبراهيم (١٩٨٦)، ودراسة التكريتي (٢٠٠٢)، ودراسة (Livingston 1962)، وبعضها أجري على المرحلة المتوسطة كدراسة عطية عام (١٩٨٧)، والبعض الآخر أجري على المرحلة الإعدادية كدراسة القيسي (١٩٨٨)، ودراسة (Thomas 1961) ودراسة (Sally 1976)، إضافة إلى دراسة عطية عام (١٩٩٦) التي أجريت على المستوى الجامعي، أما الدراسة الحالية فقد أجريت على المرحلة الثانوية.

٣- تباينت الدراسات السابقة من حيث الأماكن التي أجريت فيها، حيث أجريت دراسة الشافعي، وإبراهيم (١٩٨٦) في المملكة العربية السعودية، أما دراسة القيسي (١٩٨٨) فقد أجريت في الأردن، وأجريت دراسة عطية (١٩٨٧)، ودراسة التكريتي (٢٠٠٢) في بغداد، أما دراسة عطية (١٩٩٦) فقد أجريت في بابل، وأجريت دراسة (Thomas 1961) في أمريكا، وأجريت دراسة (Sally 1976) في سريلانكا، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في محافظة بابل.

٤- تباينت الدراسات السابقة من حيث عينة المدارس التي أجريت فيها كل دراسة من الدراسات السابقة، فقد بلغت عينة المدارس في دراسة الشافعي، وإبراهيم (١٩٨٦) (٢٢) مدرسة، أما عينة المدارس في دراسة عطية (١٩٨٧) فقد بلغت (١٢) مدرسة، وفي دراسة عطية (١٩٩٦) بلغت عينة الدراسة فيها كلية واحدة من كليات التربية في الجامعات العراقية، وهي كلية التربية جامعة

بابل، أما دراسة التكريتي (٢٠٠٢) فقد بلغت عينة المدارس فيها (٢٤) مدرسة، والدراسة الحالية قد بلغت عينة المدارس فيها مدرستين من المدارس الثانوية.

٥- تباينت الدراسات السابقة من حيث عينة التلامذة، أو الطلبة الذين أجريت عليهم، فقد بلغت عينة الطلبة في دراسة عطية (١٩٨٧) (٦١٨) طالباً وطالبةً، أما دراسة القيسي (١٩٨٨) فقد بلغت عينتها (٢٧٠) طالباً وطالبة، ودراسة عطية (١٩٩٦) قد بلغت عينة الطلبة فيها (٧٥) طالباً وطالبةً، وبلغت عينة التلامذة في دراسة التكريتي (٢٠٠٢) (٧١٢) تلميذاً وتلميذة، وفي دراسة (Thomas 1961) بلغت عينة الطلاب (٩٦) طالباً، وبلغت عينة التلاميذ في دراسة (Livingston 1962) (١٦٠) تلميذاً، وفي دراسة (Sally 1976) قد بلغت العينة (٣٧) طالباً، أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينة طلبتها (١١٤) طالباً وطالبة.

٦- تباينت الدراسات السابقة في الأداة التي استخدمت لإنجاز متطلبات البحث، فقسم من هذه الدراسات اعتمد الإنشاء أداةً للبحث كدراسة القيسي عام (١٩٨٨) ودراسة (Thomas 1961)، وقسم آخر اعتمد القطعة الإملائية أداةً للبحث كدراسة الشافعي وإبراهيم عام (١٩٨٦)، ودراسة عطية (١٩٨٧)، ودراسة التكريتي عام (٢٠٠٢) ودراسة (Livingston 1962) ودراسة (Sally 1976)، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدامها القطعة الإملائية أداةً لها.

٧- تباينت الدراسات السابقة في استخدامها الوسائل الإحصائية لتفسير نتائجها، فقد استخدمت دراسة الشافعي، وإبراهيم (١٩٨٦) النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار الزائي، أما دراسة عطية (١٩٨٧) فقد استخدمت النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب، ومربع (كا) ^{2}، والاختبار الزائي، ودراسة عطية (١٩٩٦) قد استخدمت النسبة المئوية، واستخدمت دراسة التكريتي (٢٠٠٢) النسبة المئوية، ومعامل

ارتباط سبيرمان للرتب، أما الدراسة الحالية، فقد استخدمت النسبة المئوية، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، ومربع (كا)[٢].

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً / مجتمع البحث:

ثانياً / عينة الطلبة:

ثالثاً/ الدراسة الاستطلاعية:

رابعاً/ أداة البحث (القطعة الإملائية):

خامساً/ صدق الأداة:

سادساً/ تجربة الاختبار:

سابعاً/ ثبات الاختبار:

ثامناً/ تطبيق الاختبار:

تاسعاً/ تصحيح الإجابات:

عاشراً/ الوسائل الإحصائية:

منهج البحث وإجراءاته:

تناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث من حيث اختيار المدارس، والطلاب وما يتعلق بها من دراسة استطلاعية، وبناء اختبار في الإملاء، وصدق الاختبار، وثباته، وطريقة تطبيقه.

أولاً: مجتمع البحث :

ولغرض تعرّف عدد المدارس الثانوية في مركز محافظة بابل، ومواقعها-كون الدراسة الحالية تقتصر على المدارس الثانوية في مركز المحافظة-فقد زار الباحث مديرية تربية محافظة بابل، قسم الإحصاء، فوجد أن عدد المدارس الثانوية في المركز (٢٠) مدرسة**، منها (١٠) مدارس ثانوية للبنات و(٨) مدارس ثانوية للبنين، وثانويتان مختلطتان، والجدول (١) يوضح أسماء المدارس الثانوية للبنين، والبنات في مركز المحافظة، ومواقعها.

وقدأعتمد الباحث في اختيار عينة المدارس أسلوب العينة العشوائية البسيطة*، كونه أكثر الأساليب ملاءمةً لما تقتضيه الدراسة الحالية. (٣٩، ص٢٥٢) حيث سحب الباحث عشوائياً ثانوية واحدة للبنين فكانت (ثانوية الميثاق للبنين) الواقعة في حي البكرلي، وثانوية واحدة للبنات فكانت (ثانوية شط العرب للبنات) الواقعة في حي الجزائر ليمثلا عينة المدارس التي تتطلبها الدراسة.

* حسب كراسة الإحصاء الخاصة بمواقع المدارس المتوسطة، والثانوية، وأسمائها التابعة لمركز محافظة بابل.

** العينة العشوائية البسيطة، يتم اختيارها بأن توضع أسماء، أو أرقام أفراد المجتمع كلهم في كيس خاص، أو صندوق ثم نسحب عينة منهم.

جدول (١)
يوضح أسماء المدارس الثانوية التابعة لمركز محافظة بابل ومواقعها

	أسم المدرسة	موقعها
١-	ثانوية بابل التطبيقية	حي بابل
٢-	ثانوية الحلة للبنين	حي الشاوي
٣-	ثانوية الميثاق للبنين	حي البكرلي
٤-	ثانوية ذي قار للبنين	حي الطهمازية
٥-	ثانوية الكرار المختلطة	قرية عنانه
٦-	ثانوية الوائلي للبنين	حي القاضية
٧-	ثانوية الحلة للبنات	حي الشاوي
٨-	ثانوية الإعتماد للبنات	حي الجمعية
٩-	ثانوية التحرير للبنات	الخسروية
١٠-	ثانوية الوائلي للبنات	حي بابل
١١-	ثانوية الزرقاء للبنات	حي شبر
١٢-	ثانوية علي جواد الطاهر للبنين	حي العسكري
١٣-	ثانوية شط العرب للبنات	حي الجزائر
١٤-	ثانوية صلاح الدين الأيوبي للبنين	حي العسكري
١٥-	ثانوية غزة المختلطة	حي نادر الثالثة
١٦-	ثانوية خديجة الكبرى للبنات	حي المهندسين
١٧-	ثانوية الفضائل للبنات	قرية امحيزم
١٨-	ثانوية الحلة المسائية للبنين	حي الكرار
١٩-	ثانوية الأماني المسائية للبنات	حي القاضية
٢٠	ثانوية بنت الهدى للبنات	حي البكرلي

ثانياً/ عينة الطلبة:

لغرض تحديد عدد الشعب في الصف الثالث المتوسط، والصف السادس الإعداي بفرعة العلمي، وعدد الطلبة في كل منهما في المدرستين (عينة البحث)، زار الباحث (ثانوية الميثاق للبنين) فوجد عدد شعب الصف الثالث المتوسط فيها (أربع شعب) هما (أ، ب، ج، د) وتتكون الشعبة (أ من ٤٤ طالباً، والشعبة ب من ٤٣ طالباً، والشعبة ج من ٤١ طالباً، والشعبة د من ٤١ طالباً أيضاً)وشعبتين للصف السادس العلمي هما (أ وعدد طلابها ٢٣ طالباً، والشعبة ب وعدد طلابها ١٨ طالباً).

ثم زار الباحث ثانوية شط العرب للبنات، فوجد عدد شعب الصف الثالث المتوسط فيها شعبتين هما (أ وعدد طالباتها ٣٦ طالبة والشعبة ب وعدد طالباتها ٣٥ طالبة) ووجد شعبة واحدة للصف السادس العلمي وعدد طالباتها (٢١) طالبة.

ثم سحب الباحث شعبتين عشوائياً من كل مدرسة من المدرستين، أحداهما من الثالث المتوسط، والأخرى من السادس العلمي، حيث سحب من ثانوية الميثاق للبنين الشعبة (أ) من الصف الثالث، وعدد طلابها (٤٤) طالباً، وسحب الشعبة (ب) من الصف السادس العلمي وعدد طلابها (١٨) طالباً، أما ثانوية شط العرب للبنات فقد سحب منها الشعبة (أ) من الصف الثالث وعدد طالباتها (٣٦) طالبة، والسادس العلمي شعبة واحدة عدد طالباتها (٢١) طالبة، وبذلك بلغ مجموع عينة البحث (١١٩) طالباً وطالبةً وبعد إستبعاد الطلبة الذين لم يحضروا الاختبار أصبح مجموع طلبة العينة (١١٤) طالباً وطالبة، والجدول (٢) يبين ذلك

جدول (٢).

يوضح عدد الشعب في الصفين الثالث، والسادس وعدد الطلبة فيهما

<table dir="rtl">
<tr><td rowspan="3">المدرسة</td><td colspan="6" rowspan="2">عدد شعب الصف الثالث وأعداد الطلبة في كل شعبة منها</td><td colspan="2" rowspan="2">عدد شعب الصف السادس وأعداد الطلبة في كل منها</td><td colspan="4" rowspan="2">العينة المختارة بعد استبعاد الطلبة الذين لم يحضروا الاختبار</td></tr>
<tr></tr>
<tr><td rowspan="2">ثانوية الميثاق للبنين</td><td>أ</td><td>ب</td><td>ج</td><td>د</td><td>أ</td><td>ب</td><td colspan="2">الصف الثالث</td><td colspan="2">الصف السادس</td></tr>
<tr><td>٤٤</td><td>٤٣</td><td>٤١</td><td>٤١</td><td>٢٣</td><td>١٨</td><td>بنون</td><td>بنات</td><td>بنون</td><td>بنات</td></tr>
<tr><td rowspan="2">ثانوية شط العرب للبنات</td><td colspan="2">أ</td><td colspan="2">ب</td><td colspan="2">شعبة واحدة</td><td>أ</td><td>أ</td><td>ب</td><td>شعبه واحدة</td></tr>
<tr><td colspan="2">٣٦</td><td colspan="2">٣٥</td><td colspan="2">٢١</td><td>٤٠</td><td>٣٥</td><td>١٨</td><td>٢١</td></tr>
<tr><td colspan="6"></td><td colspan="2">المجموع الكلي ١١٤</td><td colspan="2">٧٥</td><td colspan="2">٣٩</td></tr>
</table>

ثالثاً/ الدراسة الإستطلاعية:-

أجرى الباحث دراسة إستطلاعية تضمنت ما يأتي:

١- مقابلة مجموعة من مدرسي اللغة العربية الذين يدرسون الصف الثالث المتوسط، والصف السادس العلمي في عدد من المدارس الثانوية في مركز المحافظة وهذه المدارس هي (ثانوية الوائلي للبنين، وثانوية بابل التطبيقية للبنين، وثانوية الميثاق للبنين، وثانوية الحلة للبنات، وثانوية الوائلي للبنات، وثانوية شط العرب للبنات) وذلك بقصد معرفة أنماط الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة.

٢- الإطلاع على مجموعة من دفاتر التعبير للطلاب، والطالبات في تلك المدارس لمعرفة أنماط الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة.

٣- أختار الباحث مجموعة من دفاتر الإمتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) لمادة اللغة العربية لطلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي في تلك المدارس التي زارها الباحث، والهدف من هذه العملية هو حصر أكبر عدد من الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصفين، علماً أن الدراسة الاستطلاعية استمرت أسبوعين*.

رابعاً/ أداة البحث (القطعة الإملائية):-

لما كانت الدراسة تهدف إلى معرفة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي، ومعرفة الفروق بين مجموع الأخطاء لدى طلبة الصفين، وبين البنين والبنات، فقد بنى الباحث اختباراً في الإملاء على شكل قطعة إملائية في ضوء المفردات المقررة للمرحلة المتوسطة، وكذلك فقد ضمنها الأنماط الإملائية جميعها التي توصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية، وقد حرص الباحث في بناء الاختبار على أن تكون القطعة الإملائية شاملة، وواضحة المعاني سهلة التطبيق، وقد جاء بناء الاختبار على شكل قطعة إملائية

* ابتداء من ٢٠٠٤/٣/٩م ولغاية ٢٠٠٤/٣/٢٣م.

موافقاً لآراء المؤلفين، ونظرياتهم، والمتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها حيث يكون على شكل قطعة إملائية أفضل من أن يكون كلمات مفردة. (٥٤، ص٣٤٣)(٢٧، ص ١١٣).

خامساً/ صدق الأداة:

لغرض التحقق من كون القطعة الإملائية متضمنة الأنماط الإملائية جميعها التي يمكن أن يخطئ بها طلبة الصفين المعنيين بالدراسة، والتحقق من مدى صلاحيتها لقياس تلك الأخطاء من حيث وضوح معانيها، وملاءمتها لطلبة الصفين، وسلامة لغتها، ومدى تضمنها مفردات المرحلة المتوسطة، فقد عرض الباحث الاختبار بصورته الأولية ملحق (١)على مجموعة من الخبراء والمتخصصين* في اللغة العربية، وأصول تدريسها، وبعد أن جمعت إجابات الخبراء، والمتخصصين أجرى الباحث بعض التعديلات على الاختبار في ضوء الملاحظات التي أبداها الخبراء، علماً أن الباحث قابل الخبراء وتداول معهم حول القطعة الإملائية، وطولها، وملاءمتها لمستوى الطلبة في الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي، فكانت ملاحظاتهم جميعها إيجابية فيما يتعلق بمدى صلاحيتها لتشخيص الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفين المعنيين بالدراسة، وبذلك ظهرت القطعة الإملائية بصورتها النهائية، ملحق (٢).

---

* أسماء الخبراء الذين عرضت عليهم القطعة الإملائية:-
١- أ. م. د أحمد بحر هويدي، دكتوراه طرائق تدريس لغة عربية.
٢- أ. م. د أسعد محمد علي النجار، دكتوراه لغة عربية.
٣- أ. م. د انتصار الشرع، دكتوراه لغة عربية.
٤- أ. م. د علي ناصر غالب، دكتوراه لغة عربية.
٥- أ. م. د فاضل ناهي عبد عون، دكتوراه طرائق تدريس لغة عربية.
٦- م. م أحمد حسين حسن، ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية.
٧- م. م علي عبد الفتاح محيي، ماجستير لغة عربية.
٨- علي تركي شاكر، طالب ماجستير، طرائق تدريس اللغة العربية.
٩- خيرية شعلان حمزة، مدرسة متوسطة، بكلوريوس لغة عربية.
١٠-رواء أنور صبحي، مدرس متوسطة، بكلوريوس لغة عربية.
١١-زينب سعد صادق، مدرسة إعدادية، بكلوريوس لغة عربية.
١٢-قحطان فاضل خلف، مدرس إعدادية، بكلوريوس لغة عربية.
١٣-محمد علي حسين، مدرس إعدادية، بكلوريوس لغة عربية.

سادساً/ تجربة الاختبار:-

قبل تطبيق الاختبار، ولغرض أن يأخذ أسلوب الإملاء شكلاً واحداً في الصفوف جميعها، ولتجنب السرعة في الإملاء، قطع الباحث الاختبار إلى مقاطع مراعياً معنى المقطع، وملاءمة طوله لمستوى الصفين، وللتأكد من صحة التقطيع عرضه على لجنة من الخبراء*من مدرسي، اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، والإعدادية، وبعد التداول معهم أتخذ التقطيع شكله النهائي ملحق (٣) وأصبح جاهزاً للتطبيق.

ولغرض معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار، والتأكد من وضوح صوت، الباحث، ودقة نطقه والسرعة المناسبة في الإملاء، أملى الباحث الاختبار على عينة تجريبية استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة من ثانوية غزة المختلطة الواقعة في حي نادر الثالثة (١٠) منهم من طلبة الصف الثالث، و (١٠) من طلبة الصف السادس العلمي وقد تم الاختبار بحضور مدرسي اللغة العربية، بعد أن أخذ الباحث أسماء الطلبة الذين يمثلون العينة الاستطلاعية من المدرسين قبل أجراء الاختبار، وأعطى رقماً لكل طالب، وطالبة، لغرض استخراج ثبات الاختبار أيضاً. وبعد الانتهاء من إملاء القطعة على العينة الاستطلاعية وجد الباحث أن إملاءها استغرق (١٩) دقيقة، وهذا الوقت يعد مناسباً

وقد أكد المدرسون دقة نطق الباحث، ووضوح صوته كما أكدوا مناسبة سرعته في الإملاء لمستوى طلبة الصفين المذكورين، علماً أن الباحث كان يقرأ كل مقطع مرتين بينهما توقف زمني مناسب.

---

* أسماء الخبراء من مدرسي اللغة العربية الذين عرضت عليهم القطعة الإملائية للتأكد من صحة التقطيع.

١- خيرية شعلان حمزه، مدرسة متوسطة.
٢- رواء أنور صبحي، مدرس إعدادية.
٣- زينب سعد صادق، مدرسة إعدادية.
٤- قحطان فاضل خلف، مدرس إعدادية.
٥- محمد علي حسين، مدرس إعدادية.

سابعاً/ ثبات الاختبار:-

لاستخراج ثبات الاختبار أعاد الباحث تطبيقه على العينة التجريبية الاستطلاعية، بعد مضي أسبوعين مستخدماً الطريقة نفسها في الإملاء، وبحضور مدرسي اللغة العربية أنفسهم، ثم صحح الباحث إجابات طلبة العينة التجريبية الاستطلاعية وأعطى كل كلمة صحيحة من كلمات القطعة درجة واحدة، وعدّ الحروف كلها مثل: من، إلى، عن، بمثابة كلمات لغرض احتساب الدرجة عدا الواو فلم تحتسب، وأعطى الكلمة التي تكتب خطأ صفراً لأن الكلمة أما أن تكون صحيحة أو خطأ.

وعليه فان مجموع كلمات القطعة مع الحروف بلغت (٢٣٢) كلمة، ولغرض تحويل الدرجة العليا من (٢٣٢) إلى (١٠٠) ضرب الباحث مجموع الكلمات التي كتبت بصورة خطأ x ١٠٠ وقسمة الناتج على (٢٣٢) ثم طرح حاصل القسمة من (١٠٠) والباقي يمثل درجة الطالب أي:

$$\text{درجة الطالب الكلية على الاختبار} = ١٠٠ - \frac{\text{مجموع الأخطاء x ١٠٠}}{٢٣٢}$$

وبعد أن سجل الباحث درجات كل طالب في الاختبارين، استخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات، والمعادلة هي:-

$$ر = \frac{\text{مج س.ص} - \frac{(\text{مج س x مج ص})}{\text{ن}}}{\left[\text{مج س}^{٢} - \frac{(\text{مج س})^{٢}}{\text{ن}}\right]\left[\text{مج س}^{٢} - \frac{(\text{مج ص})^{٢}}{\text{ن}}\right]}$$

(٧، ص١٨٣)

فوجد أن الثبات يساوي (٠,٩٢) وهذا يعد ثباتاً عالياً ويرى الباحث أن السبب يعود إلى كون الكتابة مهارة، والطالب يكتب الحروف، والكلمة كيفما اعتاد كتابتها (٦٣، ص٥٥) زيادة على إن الاختبار كان قطعة إملائية، وليس سهلاً على الطالب

أن يتذكر كلماتها، ويتداول مع أقرانه كيفية كتابتها بعد الانتهاء من الامتحان، لذلك كتبها في الاختبار الثاني كما كان يكتبها في الاختبار الأول.

ثامناً/ تطبيق الاختبار:-

بعد أن أخذ الاختبار شكله النهائي طبقه الباحث على عينة البحث مراعياً ما يأتي:-

أ - حرص الباحث على أن يجري الاختبار في الوقت الذي أصبح فيه الطلبة قد أشرفوا على نهاية المناهج الدراسية، لإعطاء الطلبة الفرص الكافية للاستفادة من تعلم مادة المنهج المقرر كاملة، لذا فقد بدأ الباحث بتطبيق الاختبار على عينة البحث يوم ٢٠٠٤/٤/٩ ولمدة يومين.

ب- حرص الباحث على عدم إخبار مدرسي اللغة العربية في كل مدرسة مسبقاً بأن لديه اختباراً في الإملاء، وذلك كي يضمن إجراء الاختبار، والطلاب في حالتهم الطبيعية من دون تأثير خارجي.

ج- أستخدم الباحث في عملية الاختبار طريقة الإملاء الاختباري أي من غير أن يعرض عليهم محتويات القطعة مقدماً.

د – أتخذ الباحث الإجراءات الكفيلة بمنع حالات الغش، وحرص على تنظيم المكان الذي يجري فيه الاختبار بشكل لا تمكن الطالب من رؤية ما يكتبه الطلبة الآخرون، وذلك بالتعاون مع إدارة المدرسة، قبل دخول الطلبة مكان الاختبار.

هـ- أملى الباحث بنفسه الاختبار على الطلبة مراعياً وضوح الصوت، والدقة في إخراج الحروف من مخارجها، والسرعة المناسبة في الأداء، وإعادة قراءة المقطع مرتين، والوقوف عند نهاية كل مقطع لثوان مناسبة.

و- فيما يتعلق بعملية تطبيق الاختبار حاول الباحث أن يجعل جو الاختبار طبيعياً لا يثير القلق، والخوف لدى الطلبة، محفزاً إياهم نحو الإجابة الدقيقة حيث بيّن لهم أهمية الاختبار، والفائدة المرجوه من نتائج تطبيقه، ثم وزع عليهم الأوراق الخاصة بالكتابة، وبين لهم تعليمات الاختبار التي يمكن تلخيصها بما يأتي:-

١- بيان أهمية موضوع القطعة للطلبة.

٢- عدم ذكر الاسم، وذلك لإزالة عامل الخوف، أو القلق لديهم.
٣- إملاء كل مقطع في القطعة الإملائية مرتين يفصل بينهما توقف زمني.
٤- عدم السماح بالاستفسار عن أية كلمة في أثناء الإملاء، وفي حالة عدم سماع الكلمة يترك فراغ وكتابتها بعد سماعها ثانية.
٥- الدقة في الكتابة، والعناية بحسن الخط، ونظافة الورقة.
٦- بقاء الطلبة جالسين في أماكنهم لحين جمع الأوراق.

تاسعاً/ تصحيح الإجابات:-

بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث صحح الباحث الاختبار كما يأتي:-
١- وضع خطاً تحت الكلمة التي كتبت خطأ.
٢- أعطى لكل كلمة كتبت خطأ تكراراً واحداً.

عاشراً/ الوسائل الإحصائية:-

أستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لتفسير نتائج بحثه:-
١- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاختبار (القطعة الإملائية).

$$ر = \frac{\text{مج س.ص} - \frac{(\text{مج س} \times \text{مج ص})}{\text{ن}}}{\left[\text{مج س}^{٢} - \frac{(\text{مج س})^{٢}}{\text{ن}}\right]\left[\text{مج س}^{٢} - \frac{(\text{مج ص})^{٢}}{\text{ن}}\right]}$$

(٧، ص١٨٣)

٢- النسبة المئوية لإيجاد نسبة مجموع الطلبة الذين وقعوا بخطأ في كل نمط من أنماط الأخطاء الإملائية.
٣- معامل ارتباط سبيرمان للرتب لإيجاد العلاقة بين الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصف الثالث، والأخطاء الإملائية نفسها التي وقع فيها طلبة الصف السادس من حيث نسبة مجموع الطلبة الذين وقعوا بخطأ في كل نمط.

معامل ارتباط سبي مان للرتب = $١ - \frac{٦ \text{مج ف}^{٢}}{\text{ن}(\text{ن}^{٣} - ١)}$ (٧،ص١٩٣)

حيث تمثل (ف) الفرق بين مرتبة النمط في الصف الثالث ،ومرتبة في الصف السادس

٤.الاختبار التائي لمعرفة الدلالة الاحصائية لمعامل الارتباط .

$$ت = ر \sqrt{\frac{\text{ن-٢}}{\text{١-ر}^{٢}}}$$ (٧،ص١٩٦)

حيث تمثل (ر) معامل الارتباط (ن) عدد انماط الاخطاء الاملائية

٥. مربع (كا)^{٢} وذلك لاختبار الفروق بين مجموع عدد الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصفين، وبين مجموع عدد أخطاء البنين، والبنات كذلك.

مربع كاي (كا٢)= $\left[\frac{\text{ل- ق}}{\text{ق}}\right]^{٢}$ (٤٤،ص٣٢٩)

(ل) يمثل التكرار الملاحظ (ق) يمثل التكرار المتوقع

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

تحليل النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرضا، وتفسيرهاعلى وفق اهدفه الاربعة وهي :

١. الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي.
٢. الموازنة بين مجموع عدد الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف الثالث، ومجموع عدد الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف السادس العلمي.
٣. الموازنة بين مجموع عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، ومجموع عدد الأخطاء التي وقعت فيها الطالبات.
٤. العلاقة بين الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصف الثالث، والأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصف السادس العلمي من حيث نسب المخطئين في كل نمط.

الهدف الأول/ الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي من المرحلة الثانوية:

لغرض معرفة أنواع الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي في ضوء الهدف الأول من أهداف البحث، ولمعرفة عدد الطلاب الذين وقعوا بخطأ في كل نمط، وتحديد نسبهم المئوية فيه، فرز الباحث الأخطاء حسب أنماطها في جدول أعده لهذا الغرض علما أن الباحث حسب وقوع الطالب في الخطأ أكثر من مرة في نمط معين مرة واحدة وذلك لتحديد نسبة المخطئين في كل نمط، وكانت النتائج حسب ما يأتي:

١- نمط الخطأ في كتابة التاء:

وجد الباحث أن (٣٢) من طلبة الصف الثالث قد وقعوا بخطأ في كتابة التاء المربوطة حيث كتبوها مفتوحة مثل كلمة (رأفة) كتبوها (رأفت)، ويؤلف هذا العدد نسبة مقدارها (٤٢,٦٦%) من مجموع طلبة الصف الثالث. أما مجموع طلبة الصف السادس العلمي الذين وقعوا بخطأ في كتابة التاء المربوطة مفتوحة فكان(٢٠) ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها(٥١,٢٨%). ووجد الباحث أن (١١) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث كتبوا التاء المفتوحة مربوطة مثل (تحطمت) كتبوها

(تحطمة) ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٤,٦٧%) من مجموع طلبة الصف الثالث، أما عدد طلاب الصف السادس الذين وقعوا بخطأ في كتابة التاء المفتوحة مربوطة فكان (٧)، ويشكل هذا العدد نسبة مقدارها (١٧,٩٤%)وجدول (٣) يبين أعداد الطلبة الذين وقعوا بخطأ في كتابة التاء في الصفين الثالث والسادس ونسبهم المئوية.

جدول (٣)

يوضح عدد المخطئين في كتابة التاء ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة الذين وقعوا بخطأ	نسبهم المئوية	عدد الطلبة الذين وقعوا بخطأ	نسبهم المئوية
أ. كتابة التاء المربوطة مفتوحة	٣٢	%٤٢,٦٦	٢٠	%٥١,٢٨
ب. كتابة التاء المفتوحة مربوطة	١١	%١٤,٦٧	٧	%١٧,٩٤
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

ويلحظ أن هذه النسب عالية وقد يعود ذلك لقلة التدريب الذي يناله الطلبة على كتابة الكلمات التي تحتوي تاء مربوطة، أو مفتوحة لذلك فإنهم يخلطون بينهما، ولا يفرقون بين نوع، وآخر، وقد يعود ذلك إلى عدم استيعاب الطلبة لقواعد كتابة التاء المربوطة، والمفتوحة.

٢- نمط الخطأ في كتابة الحركات:

وجد الباحث أن الطلبة في كلا الصفين قد وقعوا بخطأ في كتابة الحركات، وكما يأتي:

أ- كتابة الفتحة هاءً مثل(سعيَ) كتبوها (سعيه) وقد بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط (١٠,٦٧%) من طلبة الصف الثالث، و (١٥,٣٨%) من طلبة الصف السادس.

ب- كتابة الفتحة ألفاً مثل (البلدَ) كتبوها (البلدا) وقد بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط (٢٠%) من طلبة الصف الثالث، و(٣٥,٨٩%) من طلبة الصف السادس.

ج- كتابة الكسرة ياء مثل (وعندكِ) كتبوها (وعندكي) وقد بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط(٢٩,٣٣%) من طلبة الصف الثالث، أما في الصف السادس فقد بلغت نسبة المخطئين في النمط نفسه (١٢,٨٢%).

ء- كتابة الياء كسرة مثل (صبي) كتبوها (صبِ)، وقد كانت نسبة المخطئين في هذا النمط (٢,٦٦%) من طلبة الصف الثالث و(٢,٥٦%) من طلبة الصف السادس.

ه - كتابة الضمة واواً مثل (الحزنُ) كتبوها (الحزنو) وقد كانت نسبة المخطئين في هذا النمط (٥٨,٦٦%) من طلبة الصف الثالث، و(٢٥,٦٤%) من طلبة الصف السادس.

و- كتابة الواو ضمة مثل (استغاثوا) كتبوها (استغاثُ) وقد بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط (٢٩,٣٣%) من طلبة الصف الثالث و (١٢,٨٢%) من طلبة الصف السادس، وجدول (٤) يبيت أعداد الطلبة المخطئين في كل نمط، ونسبهم المئوية.

جدول(٤)

يوضح عدد المخطئين في كتابة الحركات ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ . كتابة الفتحة هاء	٨	%١٠,٦٧	٦	%١٥,٣٨
ب. كتابة الفتحة ألفاً	١٥	%٢٠	١٤	%٣٥,٨٩
ج. كتابة الكسرة ياء	٢٢	%٢٩,٣٣	٥	%١٢,٨٢
د . كتابة الياء كسرة	٢	%٢,٦٦	١	%٢,٥٦
هـ. كتابة الضمة واواً	٤٤	%٥٨,٦٦	١٠	%٢٥,٦٤
و. كتابة الواو ضمة	٢٢	%٢٩,٣٣	٥	%١٢,٨٢
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

يظهر من الجدول أن نسب الطلبة المخطئين في كتابة الحركات عالية، وقد يعود السبب في ذلك إلى ما يأتي:

١- أن الطلبة لا يدركون أن عدم التلفظ بالحركات يؤدي إلى خلل في شكل كتابة الكلمة.

٢- عدم استطاعة الطلبة التمييز بين أصوات الحروف، وأصوات الحركات، وكون التعريف بها يرجع إلى أصواتها، وتتطلب من الطالب معرفة دقيقة لصوت كل حركة، وكل حرف فالطلبة يكتبون الفتحة هاء، وذلك للصعوبة التي يواجهونها في التمييز بين صوت الهاء، وصوت الفتحة، وهم يكتبون الفتحة ألفا لأنهم يخلطون بين صوت الألف، وصوت الفتحة لتقارب صوتيهما، وإن الطلبة يكتبون الكسرة ياء لصعوبة التمييز بين صوت الياء، وصوت الكسرة فالكسرة تلفظ ياء مخففة لذا فهم يخلطون بين الاثنين، وكذلك نلحظ أن نسبة عالية من الطلبة في كلا الصفين كتبوا الضمة واواً وذلك يعود لعدم تمكنهم من التفريق بين صوت الضمة الذي يشبه الواو المخففة، و صوت الواو.

٣- نمط الخطأ في كتابة الألف فتحة أو هاء:

أظهرت النتائج إن هناك عددا غير قليل من الطلبة في الصفين كتبوا الألف بنوعيها المقصورة والممدودة هاءً مرة، وفتحة مرة أخرى، فمثال كتابة الألف هاء (استقوى) كتبوها (استقوه)، و (جدوى) و (بتنا) كتبوها (جدوه ، بتنه)، ومثال كتابة الألف فتحة (دعا) كتبوها (دعَ). وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

عدد المخطئين في كتابة الألف المقصورة، أو الممدودة هاء، أو فتحة ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ- كتابة الألف المقصورة أو الممدودة هاء	٢	٢,٦٦%	١	٢,٥٦%
ب- كتابة الألف المقصورة، أو الممدودة فتحة	٩	١٢%	٨	٢٠,٥١%
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

نلحظ أن نسبة الطلبة المخطئين في كتابة الألف هاء من الصف الثالث بلغ (٢,٦٦%) و (٢,٥٦%) في الصف السادس، وكذلك بالنسبة لكتابة الألف فتحة فقد بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط من الصف الثالث (١٢%) و (٢٠,٥١%) من الصف السادس، وقد يعود ذلك إلى إن الطلبة يجدون صعوبة في التمييز بين صوت الألف وصوت الهاء، وصوت الألف وصوت الفتحة، لذلك فإنهم يخلطون بينهما في الكتابة.

٤- نمط الخطأ في التنوين :

لقد وقع الطلبة من كلا الصفين بأخطاء في كتابة التنوين، وهذه الأخطاء تنحصر في جانبين الأول أخطاء في كتابة التنوين نوناً مثل كلمة (حزنٌ) كتبوها (حزنن)، والثاني عدم التفريق بين حركة التنوين في الحالات الإعرابية مثل كلمة (نبضٌ) المرفوعة كتبوها (نبضاً) أو (نبضٍ)، أو (حياةٍ) المجرورة كتبوها (حياةً أو حياةٌ) وهكذا، وجدول (٦) يبين أعداد الطلبة المخطئين عند كتابة التنوين.

جدول (٦)

عدد المخطئين في كتابة التنوين ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ- كتابة التنوين بأشكاله المختلفة نوناً	١٠	%١٣,٣٣	٤	%١٠,٢٥
ب- عدم التفريق بين التنوين من حيث الشكل في الحالات الإعرابية	٤٥	%٦٠	٢٥	%٦٤,١٠
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

ويلحظ من الجدول أن نسبة الطلبة المخطئين في كتابة شكل التنوين كانت عالية أذ بلغت (٦٠%) من طلبة الصف الثالث و(٦٤,١٠%) من طلبة الصف السادس، وبلغت نسبة الطلبة المخطئين في كتابة التنوين نونا (١٣,٣٣%) من طلبة الصف الثالث و (١٠,٢٥%) من طلبة الصف السادس ، ولعل ذلك راجع إلى ما يأتي:-

١- أن مرد عدم قدرة الطلبة على التمييز بين النون، والتنوين، وعدم القدرة على كتابة التنوين بأشكاله الصحيحة في الحالات الإعرابية المختلفة ، يعود إلى عدم تمكن الطالب من فهم ذلك في المراحل الدراسية السابقة مما أدى إلى أن يلازمهم

ذلك الضعف إلى مرحلة الصف الثالث ، واستمر معهم إلى مرحلة الصف السادس الإعدادي.

٢- أن كتابة التنوين نوناً كان لصعوبة التمييز بين صوت النون والتنوين الذي هو عبارة عن نون تلفظ، ولا تكتب ٠

٣- أما الخطأ في شكل التنوين فربما يعود إلى عدم معرفة العلاقة بين شكل التنوين، والمحل الإعرابي للكلمة أي عدم فهم الطلبة شكل التنوين في الحالات الإعرابية المختلفة.

٥- نمط الخطأ في كتابة الهمزة الأولية والمتوسطة والمتطرفة:

أظهرت نتائج البحث أن هناك عددا من طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي قد وقعوا بخطأ عند كتابة الهمزة بأنواعها وجدول (٧) يبن ذلك.

جدول (٧)

عدد المخطئين في كتابة الهمزة بأشكالها، ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
١- كتابة الهمزة في أول الكلمةً	٤	%٥,٣٣	١	%٢,٦٥
٢- كتابة الهمزة في وسط الكلمة				
أ- على الألف	٤٤	%٥٨,٦٦	٢٣	%٥٨,٩٧
ب- منفردة على السطر	٤٢	%٥٦	٣٠	%٧٦,٩٢
ج- على الياء	٩	%١٢	٧	%١٧,٩٤
د- على الواو	٣٦	%٤٨	٣٥	%٨٩,٧٤
٣- كتابة الهمزة المتطرفة				
أ- على الياء	١٩	%٢٥,٣٣	٧	%١٧,٩٤
ب- منفردة	١٦	%٢١,٣٣	١٥	%٣٨,٤٦
ج- على الألف	٢٨	%٣٧,٣٣	٢٢	%٥٦,٤١
د- على الواو	٣٧	%٤٩,٣٣	٢٤	%٦١,٥٣
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

ومن ملاحظة الجدول يتضح أن نسبة الطلبة المخطئين في كتابة الهمزة بأنواعها المختلفة عالية وقد يرجع ذلك للأسباب الآتية:

أ- الصعوبة التي يواجهها طلبة الصف الثالث في إدراك قواعد كتابة الهمزة المتوسطة، والمتطرفة، وذلك لتعدد هذه القواعد، وقلة شرحها، والتدريب عليها. أما بالنسبة للصف السادس فإن عدم ممارستهم لهذه القواعد في الكتابة يزيد من نسيانها زيادة على ما تقدم.

ب- عدم تفريق الطلبة بين الهمزة الأولية، والهمزة المتوسطة فقد كتبوا الهمزة الأولية على حروف تتناسب مع حركتها فمثلا كتبوا كلمة إلا (ئلا) وغير ذلك.

٦- نمط الخطأ في كتابة الضاد والظاء:

أظهرت نتائج البحث أن هناك عددا من الطلبة قد أخطأوا في كتابة الضاد ظاءً والظاء ضاداً من كلا الصفين فمثلا كتبوا كلمة (العظمى) (العضمى) وكتبوا كلمة (ينبض) (ينبظ)، وجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

عدد المخطئين في كتابة الضاد ظاءً والظاء ضاداً ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ- كتابة الضاد ظاءً	٢٩	٣٨,٦٦%	١٥	٣٨,٤٦%
ب- كتابة الظاء ضاداً	٢٧	٣٦%	٤	١٠,٢٥%
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

نلحظ من الجدول أن نسبة الذين كتبوا الضاد ظاءً عالية عند طلبة الصفين، وكذلك نسبة الذين كتبوا الظاء ضاداً عالية لدى طلبة الصف الثالث إلا أنها أقل عند طلبة الصف السادس، وقد يرجع ذلك إلى ما يأتي:

١- صعوبة التمييز بين الضاد والظاء عند الكتابة، فهما متشابهان في اللفظ، ولا توجد هناك قاعدة للتمييز بينهما سوى اللفظ والحفظ.

٢- قلة تعرض الطلبة إلى تدريبات في المنهج المقرر تعكس لهم أنواعاً متعددة من الكلمات التي تحتوي على ضاد، أو ظاء.

٧- نمط الخطأ في كتابة الألف المقصورة ممدودة، والألف الممدودة مقصورة:

أظهرت النتائج أن هناك نسبة عالية من الطلبة اخطأوا في كتابة الألف المقصورة ممدودة، والممدودة مقصورة من كلا الصفين حيث بلغت (٧٢%) من طلبة الصف الثالث قد أخطأوا في كتابة المقصورة ممدودة و (٧٤,٦٦%) كتبوا الممدودة مقصورة من طلبة الصف نفسه، أما نسبة الذين أخطأوا في كتابة الألف المقصورة ممدودة من طلبة الصف السادس فكانت (٤٨,٧١%)، وبلغت نسبة المخطئين في كتابة الألف الممدودة مقصورة (٨٢,٠٥%) من طلبة الصف نفسه، وجدول (٩) يبين أعداد الطلبة الذين كتبوا الألف المقصورة ممدودة الألف الممدودة مقصورة، ونسبهم المئوية في كلا الصفين.

جدول (٩)

عدد المخطئين في كتابة الألف المقصورة ممدودة، والممدودة مقصورة ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ- كتابة الألف المقصورة ممدودة	٥٤	٧٢%	١٩	٤٨,٧١%
ب- كتابة الألف الممدودة مقصورة	٥٦	٧٤,٦٦%	٣٢	٨٢,٠٥%
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

إن ارتفاع نسب الأخطاء في النمطين المذكورين قد يعود إلى ما يأتي:

١- وجود تقارب بين لفظ الألف المقصورة، والممدودة.

٢- قلة التدريب على كتابة الكلمات التي تحتوي على ألف مقصورة، أو ممدودة.

٣- صعوبة إدراك الطلبة قواعد كتابة كل منها لوجود خلل في شرح قواعد كتابتها لذلك فإن الطلبة يكتبونها كيفما اتفق لعدم إدراكهم القواعد الصحيحة في الكتابة، وقلة التدريب على ذلك.

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

أظهرت النتائج أن هناك نسبة من الطلبة أخطأوا في كتابة الكلمات التي تكتب بشكل يغاير نطقها مثل (هؤلاء) كتبوها (هاؤلاء) و(هذا) كتبوها (هاذا)، وقد بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط من الصف الثالث (١٣,٣٣%)، وكذلك الحال بالنسبة لطلبة الصف السادس حيث بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط (٢,٥٦%)، وجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠)

عدد المخطئين في كتابة الكلمات التي تكتب بشكل يغاير نطقها ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
كتابة الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ مثل هؤلاء، هذا...	١٠	١٣,٣٣%	١	٢,٥٦%
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

إن وقوع الطلبة في هذا النمط من الأخطاء قد يرجع إلى الأسباب الآتية:

١- لا توجد قواعد تحدد كتابة مثل هذه الكلمات.

٢- قلة المران على كتابة مثل هذه الكلمات، وقراءتها تؤدي إلى الوقوع في هذا النوع من الأخطاء.

٣- إن هذه الكلمات لا تكتب كما تلفظ، لذلك لا يعتمد على النطق في كتابتها، بل يعتمد على الملاحظة، والتكرار، والحفظ وكثرة المران وبما أن الطلبة يكتبون الكلمة كما تنطق لذلك وقعوا بهذا النمط من الأخطاء.

٩- نمط الخطأ في كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء، وعدم كتابتها بعد واو الجماعة في الأفعال.

يتضح من جدول (١١) أن عدداً من الطلبة لم يفرقوا بين واو الجمع مع الأسماء، والأفعال، حيث إن الأولى لا تحتاج إلى وضع ألف بعد الواو، وأما الثانية فإنها بحاجة إلى أن يكتب بعدها ألف، ويتضح من الجدول (١١) أن نسبة المخطئين في كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء هي (٥,٣٣%) من طلبة الصف الثالث، أما نسبة المخطئين في عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال فقد بلغت (٤٠%) من طلبة الصف نفسه، وبلغت نسبة الذين وقعوا بخطأ في كتابة الألف بعد واو الجمع في الأسماء من طلبة الصف السادس (٢٥,٦٤%)، أما الذين اسقطوا الألف بعد واو الجماعة في الأفعال من طلبة الصف السادس فقد بلغت نسبتهم (٢٨,٢٠%).

جدول (١١)

عدد المخطئين في كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء، وعدم كتابتها بعد واو الجماعة في الأفعال.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ- كتابة الألف بعد واو الجمع في الكلمات التي لا تستوجب ذلك.	٤	٥,٣٣%	١٠	٢٥,٦٤%
ب- عدم كتابة ألالف بعد واو الجماعة في الأفعال.	٣٠	٤٠%	١١	٢٨,٢٠%
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

إن وقوع الطلبة في هذا النمط من الأخطاء، قد يرجع إلى عدم إدراك الطلبة للكلمات التي تحتاج إلى وضع الألف بعد الواو، والتي لا تحتاج ذلك، وعدم قدرتهم على التمييز بين الأفعال، والأسماء لذلك فإنهم يخطئون في كتابتها.

١٠- نمط الخطأ في إسقاط بعض الحروف:

يبين لنا جدول (١٢) أن هناك عدداً من طلبة الصفين أسقطوا بعض الحروف من الكلمات، وكما يأتي:

أ- هناك نسبة مقدارها (١٦%) من طلبة الصف الثالث اسقطوا اللام قبل الحرف الشمسي، أما نسبة المخطئين في هذا النمط من طلبة الصف السادس فقد كانت (٧,٦٩%) فمثلا كتبوا (الدول) (أدول) وكتبوا (الناس) (اناس). ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدم قدرتهم على التمييز بين الحرف الشمسي، والقمري، واعتماد الطلبة في كتاباتهم على النطق، ولما كانت اللام لا تلفظ مع الحرف الشمسي فقد أسقطوها عند الكتابة.

ب- هناك نسبة مقدارها (٤٠%) من طلبة الصف الثالث أسقطوا همزة الوصل فكتبوا مثلاً كلمة (فاستهدفت) (فستهدفت)، وبلغت نسبة الذين اسقطوا همزة الوصل من طلبة الصف السادس (٤٣,٥٨%)، وقد يعود سبب ذلك إلى عدم قدرة الطلبة على إدراك همزة الوصل، فنرى هؤلاء لا يكتبون الهمزة في أول الكلمة إلا إذا كانت همزة قطع معتمدين في ذلك على النطق وحده، وقد يكون مرد ذلك قلة التدريب، وعدم إحاطة الطلبة بمعرفة خصائص همزة الوصل.

ج- هناك نسبة مقدارها (٢٨%) من طلبة الصف الثالث قد أسقطوا همزة (أل) التعريف عند اتصالها بحروف جر، أو عطف مثل (بالقذائف) كتبوها (بلقذائف)، أما الذين أسقطوا همزة (أل) من طلبة الصف السادس عند اتصالها بحرف جر، أو عطف فنسبتهم (٧,٦٩%)، وربما يرجع ذلك إلى عدم إدراك الطلبة أن مثل هذه الحروف تدخل على الكلمة، ولا تغير في شكل كتابتها لذا فإنهم يعتمدون على النطق فقط فيخطئون عند الكتابة.

د- هناك عدد من الطلبة أسقطوا (ال) التعريف من الكلمة فكتبوا كلمة(المفاخر) (مفاخر)، وقد بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط (١٦%) في الصف الثالث، و (١٢,٨٢%) في الصف السادس.

هـ -هناك عدد من الطلبة اسقطوا الهمزة الواقعة بعد (الـ) التعريف فكتبوا (الأعداء) (العداء) وقد بلغت نسبة الطلبة المخطئين في هذا النمط (١٤,٦٦%) في الصف الثالث، و(١٠,٢٥%) في الصف السادس، وربما يعود سبب وقوع الطلبة في مثل هذا النوع من الأخطاء إلى قلة المران، والمطالعة، وجدول(١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢)

عدد المخطئين في إسقاط بعض الحروف ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ - إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي	١٢	%١٦	٣	%٧,٦٩
ب- إسقاط همزة الوصل	٣٠	%٤٠	١٧	%٤٣,٥٨
ج- إسقاط همزة (الـ) التعريف عند اتصالها بحرف جر أو عطف	٢١	%٢٨	٣	%٧,٦٩
د- إسقاط (الـ) التعريف من الكلمة	١٢	%١٦	٥	%١٢,٨٢
هـ إسقاط الهمزة الواقعة بعد (الـ) التعريف.	١١	%١٤,٦٦	٤	%١٠,٢٥
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

١١- نمط الخطأ في كتابة الحروف المتقاربة في مخارجها:

أ- كتابة السين صاداً، ظهر أن هناك عدداً من طلبة الصف الثالث كتبوا السين صاداً فمثلا كتبوا (تسطع) (تصطع)، وقد بلغت نسبتهم (٢٩,٣٣%)، أما نسبة الواقعين بالخطأ نفسه من طلبة الصف السادس فقد كانت (٢٨,٢٠%).

ب- كتابة الذال ضاداً أو ظاءً، وقد بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط من طلبة الصف الثالث (١٦%) ونسبة المخطئين من طلبة الصف السادس (١٠,٢٥%).

ج- كتابة الثاء ذالاً، وجد أن عدداً من طلبة الصف الثالث قد أخطأوا بكتابة الثاء ذالاً إذ بلغت نسبتهم (٢,٦٦%)، أما في الصف السادس فقد بلغت هذه النسبة (٢,٥٦%).

د- كتابة الدال تاءً، بلغت نسبة الذين وقعوا بخطأ في هذا النمط من طلبة الصف الثالث (٩,٣٣%)، أما في الصف السادس فقد بلغت النسبة (١٢,٨٢%)، وقد يعود السبب في وقوع الطلبة بهذا النمط من الأخطاء إلى عدم قدرة الطلبة على التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها مثل السين والصاد والدال والتاء وغيرها، ومرد ذلك يرجع إلى عدم تعويد الطلبة على النطق الصحيح، وقلة تدريبهم على التمييز بين الأصوات من خلال النطق، والاستماع، وجدول (١٣) يبين تلك النسب.

جدول (١٣)

عدد المخطئين في كتابة الحروف المتقاربة في مخارجها ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ- كتابة السين صاداً	٢٢	٢٩,٣٣%	١١	٢٨,٢٠%
ب- كتابة الذال ضاداً أو ظاءً	١٢	١٦%	٤	١٠,٢٥%
ج- كتابة الثاء ذالاً	٢	٢,٦٦%	١	٢,٥٦%
د- كتابة الدال تاءً	٧	٩,٣٣%	٥	١٢,٨٢%
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

١٢.نمط الخطأ في كتابة الكلمة بجزأين:

حيث أظهرت النتائج أن عددا من الطلبة كتبوا الكلمة بجزأين، مثلا كتبوا كلمة (مما) (من ما)، وقد بلغت نسبة الذين وقعوا بخطأ في هذا النمط من طلبة الصف الثالث (٢٢,٦٧%)، أما في الصف السادس فقد بلغت هذه النسبة (٢٨,٢٠%)، ومرد ذلك يعود إلى قلة إطلاع الطلبة على مثل هذه الكلمات، وممارسة كتابتها وجدول (٤) يبين ذلك.

١٣- نمط الخطأ في ترتيب حروف الكلمة الواحدة:

أظهرت النتائج أن عدداً من الطلبة قدموا حرفاً على آخر داخل الكلمة الواحدة مثلا كتبوا كلمة (الجريمة) (الرجيمة)، وقد بلغت نسبة الذين وقعوا بخطأ في هذا النمط من طلبة الصف الثالث (١٦%)، أما في الصف السادس فقد بلغت هذه النسبة (٧,٦٩%)، ويعود ذلك إلى قلة المران في الكتابة وعدم الانتباه إلى نطق الكلمة بشكلها الصحيح، وجدول (١٤) يبين تلك النسب.

جدول (١٤)

عدد المخطئين في كتابة الكلمة بجزأين، والمخطئين في ترتيب حروف الكلمة، ونسبهم المئوية.

نوع الخطأ	الصف الثالث		الصف السادس	
	عدد الطلبة	نسبهم المئوية	عدد الطلبة	نسبهم المئوية
أ- كتابة الكلمة الواحدة بجزأين	١٧	%٢٢,٦٧	١١	%٢٨,٢٠
ب- نمط الخطأ في ترتيب حروف الكلمة الواحدة	١٢	%١٦	٣	%٧,٦٩
مجموع الطلبة	٧٥		٣٩	

الهدفان الثاني والثالث/ الموازنة بين مجموع الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف الثالث المتوسط، ومجموع الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف السادس العلمي، والموازنة بين مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، ومجموع الأخطاء التي وقعت فيها الطالبات:

أحصى الباحث مجموع الأخطاء لطلبة الصف الثالث المتوسط، والصف السادس العلمي وكذلك للبنين والبنات كل على حدة، كما أوجد نسب هذه الأخطاء إلى مجموع ما كتبه طلبة الصفين المذكورين البنون والبنات كل على حدة أيضاً، وجدول (١٥) يوضح ذلك.

وذلك بقصد الموازنة بين طلبة الصفين الثالث، والسادس، وبين البنين، والبنات في مجموع عدد الأخطاء الإملائية التي وقعوا فيها في ضوء الهدفين الثاني والثالث من أهداف البحث. وكانت النتائج كما يأتي:

أ- إن مجموع الأخطاء التي وقع فيها طلاب الصف الثالث كان (١٤٣٥) خطأ ونسبة هذه الأخطاء إلى مجموع الكلمات التي كتبها البنون جميعهم في الصف الثالث البالغ عددهم (٤٠) كانت (١٥,٤٦%)*.

أما مجموع الأخطاء التي وقعت فيها طالبات الصف الثالث فكان (٣٣٨) خطأ ونسبة هذه الأخطاء إلى مجموع ما كتبته طالبات الصف الثالث البالغ عددهن (٣٥) طالبة فقد كانت (٤,١٦%).

وعليه فإن مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلاب والطالبات في الصف الثالث الذين يكونون (٧٥) طالباً وطالبة كان (١٧٧٣) خطأ، ونسبة هذه الأخطاء إلى مجموع ما كتبه الطلاب والطالبات في الصف الثالث فقد كانت (١٠,١٨%).

ت- إن مجموع الأخطاء التي وقع فيها طلاب الصف السادس كان (٣٩٠) خطأ، ونسبة هذه الأخطاء إلى مجموع ما كتبه طلاب الصف السادس البالغ عددهم (١٨) طالبا كانت (٩,٤٩%)، أما مجموع الأخطاء التي وقعت فيها طالبا

* مجموع ما كتبه الطلبة = مجموع الطلبة المخطئين x مجموع كلمات القطعة البالغ (٢٣٢) كلمة.

الصف السادس فقد كانت (٣٣٤) خطأ، ونسبة هذه الأخطاء إلى مجموع ما كتبته طالبات الصف السادس البالغ عددهن (٢١) طالبة كانت (٦,٨٥%).

وعليه فان مجموع الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف السادس (البنون والبنات) كان (٧٢٤) خطأ، ونسبة هذه الأخطاء إلى مجموع ما كتبه الطلاب، والطالبات في الصف السادس البالغ عددهم (٣٩) طالباً و طالبة كانت (٨%)، وجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥)

مجموع عدد الأخطاء لكل صف وللبنين والبنات كل على حدة.

الصف	مجموع الطلبة		مجموع الأخطاء ونسبهم المئوية				مجموع الأخطاء لكلا الجنسين	
	بنون	بنات	البنون		البنات		مجموع الأخطاء	نسبتها
			مجموع الأخطاء	نسبتها	مجموع الأخطاء	نسبتها		
الثالث	٤٠	٣٥	١٤٣٥	%١٥,٤٦	٣٣٨	%٤,١٦	١٧٧٣	%١٠,١٨
السادس	١٨	٢١	٣٩٠	%٩,٤٩	٣٣٤	%٦,٨٥	٧٢٤	%٨
			١٨٢٥		٦٧٢			

ولغرض اختبار الفروق الملاحظة في الجدول (١٥) ودلالتها الإحصائية فقد استخدم الباحث مربع كاي (كا^{٢})* وذلك للأسباب الآتية:

أ- لوجود متغيرين هما الجنس والمرحلة.

ب-إن البيانات التي يتعامل معها هي تكرارات ومن مزايا هذا الأسلوب الإحصائي انه يتعامل مع التكرارات والنسب.

ج- إن هذا الأسلوب يمتاز بكونه يضع أيدينا على الفروق دفعة واحدة، وليس واحداً واحداً كما هو الحال في قياس الفرق بين متوسطين (٤٤،ص[٣٢٩]).

وبعد تطبيق المعادلة وجد الباحث أن القيمة المحسوبة لكا[٢] تساوي (٨,٧٤) أما القيمة الجدولة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية واحدة فكانت تساوي (٦,٦٤) ولما كانت القيمة المحسوبة أكبر من الجدولية، لذا فإن الفروق الملاحظة ذات دلالة إحصائية عند هذا المستوى.

وبتعبير آخر فانه يوجد فرق دال إحصائيا بين مجموع عدد الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف الثالث، وبين مجموع عدد الأخطاء التي وقع فيها طلبة الصف السادس لمصلحة الصف السادس، كما انه يوجد فرق دال احصائياً بين مجموع عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، وبين مجموع عدد الأخطاء التي وقعت فيها الطالبات لمصلحة الطالبات، ويرى الباحث ما يأتي:

١- إن ظهور فرق ذي دلالة إحصائية في مجموع عدد الأخطاء الإملائية بين طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس الإعدادي لمصلحة طلبة الصف السادس ، قد يعود إلى أن طلبة الصف السادس يطبقون ما يستذكرون من القواعد الإملائية التي درسوها في المرحلة المتوسطة في دروس اللغة العربية من أدب، ونحو، ومطالعة، وإذا ما بقي تطبيقهم للقواعد الإملائية في هذه الدروس مستمراً فانه ينعكس ايجابيا في كتاباتهم وإملائهم أي انه يعمل على التقليل من الوقوع في الأخطاء الإملائية التي قد يخطئون فيها، زيادةً على ذلك أن طلبة الصف السادس بحكم مرحلتهم العلمية هم يحتاجون الكتابة أكثر من طلبة الصف الثالث، لذلك فهم يستخدمونها أكثر من طلبة الصف الثالث، وان كثرة استخدامها له أثره الإيجابي في التقليل من الأخطاء الإملائية التي يقعون فيها وأن تقدمهم في المراحل الدراسية يوفر لهم ثروة لغوية ويوقفهم على صور الكلمات إملائياً مما يقلل من اخطائهم

٢- أما ما يتعلق بظهور فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموع الأخطاء الإملائية بين الطلاب والطالبات لمصلحة الطلاب فقد يعود إلى أن الطالبات يتمتعن بوقت فراغ أكبر من الطلاب، لذلك فهن يشغلن وقت فراغهن بمطالعة بعض الكتب المتوافرة لديهن في مجالات مختلفة، كما أنهن قد يكتبن بعض المقالات الموجزة، أو القصص القصيرة وان ممارسة هذه الهوايات بشكل مستمر له أثره الايجابي في التقليل من الأخطاء الإملائية التي قد يقعن فيها.

الهدف الرابع/ العلاقة بين الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصف الثالث، والأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلبة الصف السادس من حيث نسبة المخطئين في كل نمط.

لغرض إيجاد العلاقة الإرتباطية بين الأخطاء الإملائية لطلبة الصفين، أوجد الباحث مرتبة كل نمط لكل صف على حدة، وحددت مرتبة كل نمط تبعا لنسبة الطلبة الذين وقعوا بخطأ فيه، ثم رتبت أنماط الأخطاء الإملائية تنازليا للصف الثالث، وإزاء مرتبة كل نمط في الصف الثالث مرتبته في الصف السادس. وجدول (١٦) يبين نماط الأخطاء الإملائية ومراتبها في الصفين الثالث، والسادس من المرحلة الثانوية.

جدول (١٦)

أنماط الأخطاء الإملائية ومرتباتها في الصفين الثالث المتوسط والسادس الإعدادي.

أنماط الأخطاء الإملائية للصفين الثالث والسادس	أعداد الطلبة الذين وقعوا بخطأ فيها ونسبهم المئوية				مرتبة النمط في الصف الثالث	مرتبة النمط في الصف السادس
	الصف الثالث		الصف السادس			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
١- كتابة الألف الممدودة مقصورة	٥٦	%٧٤,٦٦	٣٢	%٨٢,٠٥	١	٢
٢- كتابة الألف المقصورة ممدودة	٥٤	%٧٢	١٩	%٤٨,٧١	٢	٩
٣- عدم التمييز بين أشكال التنوين في الحالات الإعرابية	٤٥	%٦٠	٢٥	%٦٤,١٠	٣	٤
٤- كتابة الضمة واواً	٤٤	%٥٨,٦٦	١٠	%٢٥,٦٤	٤	١٧
٥- كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	٤٤	%٥٨,٦٦	٢٣	%٥٨,٩٧	٥	٦
٦- كتابة الهمزة المتوسطة منفردة على السطر	٤٢	%٥٦	٣٠	%٧٦,٩٢	٦	٣
٧- كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	٣٧	%٤٩,٣٣	٢٤	%٦١,٥٣	٧	٥
٨- كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	٣٦	%٤٨	٣٥	%٨٩,٧٤	٨	١
٩- كتابة التاء المربوطة مفتوحة	٣٢	%٤٢,٦٦	٢٠	%٥١,٢٨	٩	٨
١٠- عدم كتابة الألف بعد واو	٣٠	%٤٠	١١	%٢٨,٢٠	١٠	١٦

الجماعة في الأفعال						
١١- إسقاط همزة الوصل	٣٠	%٤٠	١٧	%٤٣,٥٨	١١	١٠
١٢- كتابة الضاد ظاءً	٢٩	%٣٨,٦٦	١٥	%٣٨,٤٦	١٢	١٢
١٣- كتابة الهمزة المتطرفة على الألف	٢٨	%٣٧,٣٣	٢٢	%٥٦,٤١	١٣	٧
١٤- كتابة الظاء ضاداً	٢٧	%٣٦	٤	%١٠,٢٥	١٤	٣٠
١٥- كتابة الكسرة ياءً	٢٢	%٢٩,٣٣	٥	%١٢,٨٢	١٥	٢٤
١٦- كتابة الواو ضمة	٢٢	%٢٩,٣٣	٥	%١٢,٨٢	١٦	٢٥
١٧– كتابة السين صاداً	٢٢	%٢٩,٣٣	١١	%٢٨,٢٠	١٧	١٥
١٨- إسقاط همزة (ال) التعريف عند اتصالها بحرف جر أو عطف	٢١	%٢٨	٣	%٧,٦٩	١٨	٣٣
١٩- كتابة الهمزة المتطرفة على الياء	١٩	%٢٥,٣٣	٧	%١٧,٩٤	١٩	٢٢
٢٠- كتابة الكلمة بجزأين	١٧	%٢٢,٦٧	١١	%٢٨,٢٠	٢٠	١٤
٢١- كتابة الهمزة المتطرفة منفردة	١٦	%٢١,٣٣	١٥	%٣٨,٤٦	٢١	١١
٢٢- كتابة الفتحة ألفاً	١٥	%٢٠	١٤	%٣٥,٨٩	٢٢	١٣
٢٣- تقديم، أو تأخير في حروف الكلمة الواحدة	١٢	%١٦	٣	%٧,٦٩	٢٣	٣٢
٢٤-كتابة الذال ظاءً، أو ضاداً	١٢	%١٦	٤	%١٠,٢٥	٢٤	٢٨
٢٥-إسقاط (ال) التعريف من الكلمة	١٢	%١٦	٥	%١٢,٨٢	٢٥	٢٦
٢٦-إسقاط اللام قبل الحرف	١٢	%١٦	٣	%٧,٦٩	٢٦	٣٤

الشمسي						
٢٧-إسقاط الهمزة بعد (ال) التعريف	١١	%١٤,٦٦	٤	%١٠,٢٥	٢٧	٣١
٢٨-كتابة التاء المفتوحة مربوطة	١١	%١٤,٦٦	٧	%١٧,٩٤	٢٨	٢٠
٢٩-كتابة التنوين بأشكاله المختلفة نوناً	١٠	%١٣,٣٣	٤	%١٠,٢٥	٢٩	٢٩
٣٠-كتابة الكلمات التي لا تكتب كما تلفظ	١٠	%١٣,٣٣	١	%٢,٥٦	٣٠	٣٧
٣١-كتابة الألف المقصورة، أو الممدودة فتحة	٩	%١٢	٨	%٢٠,٥١	٣١	١٩
٣٢-كتابة الهمزة المتوسطة على الياء	٩	%١٢	٧	%١٧,٩٤	٣٢	٢١
٣٣-كتابة الفتحة هاء	٨	%١٠,٦٧	٦	%١٥,٣٨	٣٣	٢٣
٣٤-كتابة الدال تاءً	٧	%٩,٣٣	٥	%١٢,٨٢	٣٤	٢٧
٣٥-كتابة الألف بعد الواو في غير محلها	٤	%٥,٣٣	١٠	%٢٥,٦٤	٣٥	١٨
٣٦-كتابة الهمزة في أول الكلمة	٤	%٥,٣٣	١	%٢,٥٦	٣٦	٣٩
٣٧-كتابة الياء كسرة	٢	%٢,٦٦	١	%٢,٥٦	٣٧	٣٥
٣٨-كتابة الألف المقصورة، أو الممدودة هاءً	٢	%٢,٦٦	١	%٢,٥٦	٣٨	٣٦
٣٩-كتابة الثاء ذالاً	٢	%٢,٦٦	١	%٢,٥٦	٣٩	٣٨

الإملائية لدى طلبة الصف الثالث، والأخطاء الإملائية نفسها لدى طلبة الصف السادس من حيث نسبة المخطئين في كل نمط وبعد تطبيق المعادلة وجد الباحث أن معامل الارتباط يساوي (٠,٩٦١٦).

ثم استخدم الباحث الاختبار التائي** لمعرفة الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط المذكور:

فوجد أن القيمة المحسوبة = ٢١,٣١، أما القيمة الجدولية عند مستوى (٠,٠٠١) وبدرجة حرية (٣٧) فكانت (٣,٥٦٠) وهي أصغر من القيمة المحسوبة.

وهذا يعني أن هناك علاقة موجبة، وقوية بين الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الثالث، والأخطاء نفسها لدى طلبة الصف السادس.

وان قوة العلاقة هذه مردها كما يرى الباحث إلى أن الأخطاء التي كانت لدى طلبة الصف الثالث، بقيت مستمرة معهم إلى الصف السادس لعدم معالجتها في الصف الثالث والصفين اللاحقين من المرحلة الإعدادية.

بعد أن عرض الباحث نتائج بحثه في ضوء أهداف البحث، ارتأى أن يوازن نتائج دراسته مع نتائج الدراسات السابقة القريبة من دراسته (الواردة في الفصل الثاني من هذه الدراسة)

إذ تتفق نتيجة البحث الحالي فيما يتعلق بوجود علاقة ارتباطية موجبة، وقوية بين الأخطاء الإملائية للصفين الثالث المتوسط والسادس الإعدادي من حيث نسب المخطئين في كل نمط مع دراسة عطية ١٩٨٧م التي أظهرت وجود علاقة قوية بين الأخطاء الإملائية للصفين الثاني، والثالث من المرحلة المتوسطة من حيث نسب المخطئين في كل منها كذلك تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة التكريتي ٢٠٠٢ م فيما يتعلق بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الطلاب، والطالبات في مجموع الأخطاء الإملائية، التي أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية في بعض نسب المخطئين، والمخطئات عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) و (٠,٠٠١) بين التلاميذ، والتلميذات في بعض أنماط الأخطاء الإملائية التي وقعوا فيها.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات و المقترحات

الاستنتاجات :-

١. ان طلبة الصفين الثالث المتوسط والسادس الاعدادي قد اشتركوا بأنماط الاخطاء الاملائية نفسها والتي بلغت (٣٩) نمطاً من أنماط الاخطاء الاملائية ولكن بنسب متفاوتة .
٢. كانت أعلى نسبة من المخطئين من طلبة الصف الثالث في نمط (كتابة الالف الممدودة مقصورة)حيث بلغت (٧٤,٦٦%)أما اعلى نسبة من المخطئين من طلبة الصف السادس فكانت في نمط (كتابة الهمزة المتوسطة على الواو)فقد بلغت (٨٩,٧٤%).
٣. كانت اقل نسب من المخطئين من طلبة الصف الثالث في أنماط (كتابة الياء كسرة ،كتابة الالف المقصورة او المدودة هاء ،كتابة الثاء ذالاً)كذلك كانت أقل نسب المخطئين من طلبة الصف السادس في تلك الانماط نفسها.
٤. كان هناك (١٩)نمطاً شائعاً من الاخطاء الاملائية لدى طلبة الصف الثالث و(١٧) نمط شائعاً من الاخطاء الاملائية لدى طلبة الصف السادس حيث فاقت نسبة المخطئين فيها (٢٥%)وبذلك يمكن عدها أنماطاً شائعة من الاخطاء الاملائية .

التوصيات :-

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١- إعداد مقرر دراسي خاص بالإملاء يدرس في المرحلة الإعدادية، يتضمن القواعد ألإملائية التي لم يتطرق لها منهج الاملاء في المرحلة المتوسطة، فضلا عن التوسع في عرض تلك القواعد ألإملائية التي تم عرضها في المرحلة المتوسطة، لكي تكون مرجعا يعود إليه الطالب في تعرّف القواعد ألإملائية، إضافةً إلى أن المقرر الدراسي يدفع المدرس إلى التخطيط لتنفيذ ما جاء في المقرر، و من خلال المقرر الدراسي تتوحد الدروس ألإملائية التي تعطى للطلبة في مدارسنا جميعها.

٢- ينبغي لمدرس اللغة العربية ألاّ يستغل درس الاملاء لدروس اللغة العربية ألأخرى، ظنا منه أن دروس الإملاء من الدروس التي لا أهمية لها .

٣- متابعة المدرس لما يكتبه طلابه في فروع اللغة العربية و تنبيههم على ألأخطاء ألإملائية أينما وجدت لإشعارهم بترابط فروع اللغة العربية من جهة، و لملاحقة تلك ألأخطاء، و تصحيحها من جهة أخرى ، زيادة على إشعار الطلبة بأن الكتابة

هي واحدة من مهارات اللغة، والتقصير في الإملاء هو تقصير في موضوع اللغة كلها.

٤- أن يكون مدرس اللغة العربية مثلا سليما يقتدى به في النطق، و ذلك لما للنطق من أثر في عملية الكتابة حيث أن من بين أسس التهجي الصحيح للكلمة سماعها، لذلك يتوجب على المدرس أن يوصل أصوات الحروف إلى طلبته صحيحة بإخراجها من مخارجها، و صحة نطقها، وضبط الحركات، والسكنات، وعلى المدرس أن يسعى إلى تعويد الطلبة النطق الصحيح من خلال متابعة نطقهم في دروس القراءة، والتعبير، والنصوص .....

٥- تحديد درجة للإملاء في الامتحانات الوزارية للصفوف المنتهية، و ذلك لدفع الطلبة إلى تحسين كتابتهم خطاً و إملاءً.

٦- أن تكون كتابة مدرسي المواد ألأخرى صحيحة لأن وقوعهم في أخطاء إملائية يزيد من وقوع الطلبة فيها، إذ أن الطالب يعتقد أن كتابة المدرس صحيحة، وقد ينحو نحوه في الكتابة، ولكي تتظافر جهود هؤلاء المدرسين مع مدرسي اللغة العربية عليهم محاسبة الطالب على الخطأ الإملائي في دروسهم.

٧- تحديد أنماط الاخطاء وانواعها التي لم يتضمنها منهج الدراسة المتوسطة وتضمينها أياه وحث المدرسين على تعليمها الطلبة وتدريبهم عليها .

مقترحات البحث :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي واستكمالا له يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١- بناء بر نامج لتعليم الاملاء في ضوء اخطاء الطلبة .

٢- إجراء دراسة لمعرفة أسباب الأخطاء الاملائية ومعالجتها .

٣- إجراء دراسة لمعرفة واقع درس الإملاء في المرحلة المتوسطة .

مـصـــــــادر البـحـث

القرآن الكريم
١- إبـراهيم عبـد العلـيم، الموجـه الفنـي لمدرسـي اللغـة العربيـة، ط٧، دار المعـارف بمصر، القاهرة ١٩٧٣م.
٢- إبراهيم، عبد العليم. الإملاء والترقيم في الكتابة، دار غريب، القاهرة ١٩٧٥ م.
٣- إبن جني، أبو الفتوح عثمان. الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط٤، ج١، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد ١٩٩٠م.
٤- أبو مغلي، سميح. الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط٢، دار مجدي لاوي للنشر، ١٩٨٨م.
٥- أبو مغلي، سميح، كتابات في اللغة، شركة الأصدقاء للطباعة والتجارة، عمان، ١٩٨٣م.
٦- أحمد، محمد عبد القادر. طرق تعليم اللغة العربية، ط٥، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦م.
٧- البياتي، عبد الجبار، وزكريا أثناسيوس. الإحصاء الوصفي والإستدلالي في التربية وعلم النفس، ج١، مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد ١٩٧٧م.
٨- التكريتي، صابر عوين جمعة، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، بغداد ٢٠٠٢م، رسالة ماجستير غير منشورة.
٩- ثامر، عبدالرحمن حميد، أصول تدريس اللغة العربية، دراسة عملية مبسطة ، دار الحرية، بغداد ١٩٧٦م.
١٠-الثعالبي، أبو منصور، فقه اللغة وأسرار العربية، مطبعة مصطفى محمد، مصر ١٩٣٦م.
١١-جابر، جابر عبد الحميد، وآخرون. الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية، وآداب الأطفال، دار الكتب، ١٩٨١م.
١٢-الجسماني،عبد علي. مقترحات حول الحفاظ على سلامة اللغة العربية، صحيفة الثورة، بغداد، العدد(٢٧٣٢)،(١٩٧٢م).

١٣- الجمبلاطي، علي، وأبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط٢، مطبعة نهضة مصر، القاهرة ١٩٧٥م.
١٤- الجندي، أنور. كيف يدرس الأدب العربي؟ مجلة التربية، العدد (٨٨)، قطر، ١٩٨٨م.
١٥- الجندي، أنور. اللغة العربية بين حماتها وخصومها، مصر، مطبعة الرسالة، (د.ت).
١٦- جواد، مصطفى. قل ولا تقل، ط١، مطبعة أسعد، بغداد، ١٩٧٠م.
١٧- الجومرد، محمود. الطرق العملية لتدريس اللغة العربية، الموصل، مطبعة الهدف ١٩٦٢م.
١٨- الحاج، كمال يوسف. في فلسفة اللغة العربية، دار النهار، بيروت، ١٩٦٤م.
١٩- الحصري، ساطع. دروس في أصول التدريس، أصول تدريس اللغة العربية، ج٢، دار غندور للطباعة والنشر، بيروت ١٩٦٢م.
٢٠- حمد، عمران جاسم. تقويم مادة الإملاء في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة بابل، المجلد الرابع، العدد الثاني، بابل ١٩٩٩م.
٢١- خلوف، ناجح. المعلم في قاعة الدرس، باب النصر، مكتبة أحمد ربيع، حلب، (د.ت).
٢٢- دمعة، مجيد، طرق تدريس اللغة العربية وتعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، الصف الثالث، دار المعلمين، مطبعة وزارة التربية، بغداد ١٩٧٨م.
٢٣- الراوي، تركي عبد الغفور، تدريبات عامة في الإملاء والتعبير للمبتدئين، بغداد، ٢٠٠٠م.
٢٤- الرحيم، أحمد حسن، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مطبعة الآداب، النجف الأشرف، ١٩٦٤م.
٢٥- السامرائي، إبراهيم، فقه اللغة المقارن، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٦٨م.
٢٦- السعدي، عابد توفيق، وآخرون. أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر، والتوزيع، ط١، أربد الأردن، ١٩٩٢م.

٢٧- سمك، محمد صالح. فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية جامعة الأزهر، كلية التربية، القاهرة ١٩٧٥م.
٢٨- السودان، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، مجلة الدراسات اللغوية، العدد الأول، ١٩٨٢م.
٢٩- السيد، محمود. في قضايا اللغة التربوية، دار القلم، بيروت، لبنان (د.ت).
٣٠- السيد، محمود. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، ط٢، دار العودة، بيروت، ١٩٨٠م.
٣١- الشافعي، إبراهيم محمد، وعبدالحميد صفوة. الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، الرياض ١٩٨٦م.
٣٢- شحاته، حسن. أساسيات في تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤م.
٣٣- الطاهر، علي جواد. تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، مطبعة النعمان، النجف الأشرف ١٩٦٩م.
٣٤- طعيمة، رشدي أحمد. منهاج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساس، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٨م.
٣٥- ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف حمادي. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر، السعودية ١٩٨٤م.
٣٦- عاقل، فاخر، التعلم ونظرياته، ط٤، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٧م.
٣٧- عبد القادر، حامد. المنهج الحديث في أصول التربية وطرق التدريس في طرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية، ج٢، ط٢، مطبعة النهضة العربية، مصر، ١٩٦١م.
٣٨- عبد المجيد، عبد العزيز. اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها، ج١، دار المعارف١، مصر ١٩٦١م.
٣٩- عدس، عبد الرحمن. مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، ج١، مكتبة الأقصى، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، ١٩٧٨م.

٤٠- العزاوي، نعمة رحيم. من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة، مديرية مطبعة وزارة التربية، رقم (٣) بغداد (د.ت).
٤١- عصر، حسين عبد الباري، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ٢٠٠٠م.
٤٢- عطية، محسن علي، الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، دراسة مقارنة، بغداد. ١٩٨٧، رسالة ماجستير غير منشورة.
٤٣- عطية، محسن علي، الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية، مجلة جامعة بابل، المجلد الرابع، العدد الثاني، بابل ١٩٩٩م.
٤٤- عيسوي، عبد الرحمن محمد. القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ١٩٧٤م.
٤٥- فايد، عبد الحميد. رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، ط٣، بيروت ١٩٧٥م.
٤٦- فريحة، أنيس. نظريات في اللغة، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت ١٩٧٣م.
٤٧- قاضي، نوال عبد المنعم. التخلف الإملائي، ط١، شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية، تهامة ١٩٨١م.
٤٨- قورة ، حسين سلمان . دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية و الدين الاسلامي، ط١ ، دار المعارف بمصر، ١٩٨١م .
٤٩ – القيسي، أبراهيم احمد عبد ربه. الأخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية على مستوى ألإملاء في التعبير الكتابي ، جامعة اليرموك ، ألأردن، ١٩٨٨م . رسالة ماجستير غير منشورة .
٥٠- الكرباسي، موسى إبراهيم. دراسات في أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة ألابتدائية، مطبعة ألآداب ، النجف ألأشرف، ١٩٧١م.
٥١- المخزومي، مهدي. مقترحات حول سلامة اللغة العربية، بحوث قانون سلامة اللغة العربية وزارة الثقافة و الفنون ، سلسلة دراسات ، العدد (١٤٠) ١٩٧٨م.

٥٢ – مصطفى، عبدالله علي. مهارات اللغة العربية، أرام للدراسات للنشر والتوزيع، عمان ألأردن، ١٩٩٤م.

٥٣ – الهاشمي، عابد توفيق. اللغة العربية و الطرق العملية لتدريسها، ط١، مطبعة ألإرشاد، بغداد، ١٩٦٠م.

٥٤ – الهاشمي، عابد توفيق، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة ألإرشاد، بغداد ١٩٧٢م.

٥٥ – هجرس، مهدي صالح. الأخطاء ألإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الخيرة من المرحلة ألابتدائية ، أسبابها و مقترحات علاجها، جامعة بغداد كلية التربية، ١٩٧٩م. رسالة ماجستير غير منشورة.

٥٦- وزارة التعليم ألابتدائي، والثانوي في المملكة المغربية، مجلة الرسالة التربوية، العدد (٥)١٩٧٧م.

٥٧ - يحيى، محمد مصطفى. القراءة و طرق تعليم المبتدئين، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٦٧م.

58- Deyes. A. F, "Learning from dictation in English language teaching". Vol. xx vl, No. 2. 1972. p. 151.

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

60 – Good Garter V. "Dictionary of education", 3rd., ed. New york, me Grow-Hill, 1973.

61- Jenson, Arther. "Socmal class and verbal learning in Dececco". John P., Psychology of language thoght and instruction . New York, Holt, 1967.

62- Livingston, Amy, "A study of spelling Error studies in spelling ".1962.

63- Sally, Ovalza, "The teaching of spelling in English language teaching", vol. xxx, No. 3. 1976 p. 219.

64- Thomas, williams Niles, "Technical errors in the composition of the avarage high school sinor In the school Review", vol., 71. No. 2, 1963.

مـــــــلاحـــــــق البـحـث

ملحق (١)

القطعة الإملائية التي عرضت على الخبراء بصيغتها الأولية للحكم على مدى صلاحيتها لطلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي .

جامعة بابل
كلية التربية ألأساسية
الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ ..... المحترم /المحترمة

يروم الباحث تشخيص ألأخطاء الإملائية التي يقع بها طلبة الصفين الثالث المتوسط، والسادس العلمي و مقارنتها بين الصفين المذكورين ، و لهذا الغرض كتب الباحث قطعة إملائية في ضوء دراسة استطلاعية تضمنت مقابلة عدد من مدرسي اللغة العربية لمعرفة أنماط ألأخطاء ألإملائية التي يقع بها الطلبة ، زيادةً على إطلاع الباحث على مجموعة من دفاتر التعبير للطلبة المعنيين بالدراسة فضلاً عن إطلاعه على مجموعة من دفاتر ألامتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣م) لمادة اللغة العربية لطلبة الصفين المذكورين .

ونظراً لما عهدتم به من خبرة في اللغة العربية، و طرائق تدريسها يرجو الباحث قراءة القطعة ألإملائية و بيان رأيكم بها من حيث :-

أ- وضوح معانيها .

ب- ملائمتها لطلبة الصفين .

ج – سلامة لغتها .

د – مدى تضمنها لمفردات مادة الإملاء للمرحلة المتوسطة المرفقة بهذه الإستبانة، وصلاحيتها لقياس تلك ألأخطاء، و يرجو الباحث إبداء ملاحظاتكم في حالة عدم توافر الشروط المذكورة، أو بعضها في القطعة ألإملائية كلها، أو بعض فقراتها .

طالب الماجستير
عمران عبد صكب

القطعة ألإملائية بصيغتها ألأولية

أواه يا بغداد

أبكي، و هل في البكاء من جدوى؟ وجميع أهلي بالقذائف ماتوا، ماتوا، و جيش المحتلين قلوبهم صخر، فلا رأفة، و لا نبض، و لا خلجات، أبكي،؟ أشلاء ألأحبة خيبت ظن الرجاء، ؟ زاغت النظرات، يا ليلة القصف الرهيب، تحطمت فيك المبادئ، لو أن هولاكو رأى لتصعدت من نفسه الزفرات.

بتنا نتجرع طعم حياة مملوءة بالضيم ؟ السأم، ماذا، ؟ بغداد المفاخر أصبحت عطشى، تلمظ فيها الحسرات ؟ بغداد ما ابتسمت رؤى تاريخنا إلا عندك تشرق البسمات، صوت المآذن فيك يرفعنا إلى قمم تشيدها لنا الصلوات ، لغة الحضارة أصبحت في عصرنا لغة تصوغ القاذفات حروفها، و بعنفها تتحدث المدافع، والقنابل، هكذا تلقى العدالة حتفها، و تكمم الشهوات.

ويمر الزمان، و المجد، والفخر يملأ صدور أهل بغداد العراق، تتعاقب الأيام، والشهور، والسنين، و لم يجرؤ أحد أن يرتكب مثل هذه الجريمة النكراء، الأمر أكبر، والحقيقة مرة، وبنو العروبة فرقة، وشتات، و على ثغور البائسين تساؤل مر المذاق، أين الجيوش اليعربية، هل قضت نحبا ؟ فلم نر فيها تأييدا بجند، ولا أدوات.، تساءل الكبير منا، والصغير هذا السؤال، لكن لا جواب لمثله، فبمثله تتلعثم الألسن، تغلق الأفواه.

لو كان للعرب الكرام كرامة، ما سربت سفن العدو قناته، الأمر اكبر يا رجال، و إنما ذهبت بوعي ألأمة الصدمات، ألأمر أمر الكفر أعلن حربه ، فمتى تهز الغافلين عضات ؟ أبناء أمتنا الكرام ، إلى متى تمتد فيكم هذه السكرات ؟ ماذا أقول لكم؟ و ليس أمامنا إلا دخان الغدر والهجمات، هذا العراق مضرج بدمائه قد سودت بجراحه الصفحات، ماذا أقول لكم ؟ و بريق سيوفكم يخبو، فلا خيل ولا صهوات، قصت ضفائرها المروءة حينما جهد الإباء، وماتت النخوات.

مفردات مادت ألإملاء للصف ألأول المتوسط

١- اللام الشمسية، و اللام القمرية .
٢- علامات الترقيم .
٣- توجيهات .
أ- ألف التفريق
ب- علامات الإعراب، و أحرف المد
ج- التنوين
٤- كتابة الضاد و الظاء .

مفردات مادة ألإملاء في الصف الثاني المتوسط

١- الهمزة في أول الكلام
أ- همزة القطع
ب - همزة الوصل
٢- الهمزة المتوسطة
أ- رسم الهمزة المتوسطة على ألألف
ب - رسم الهمزة المتوسطة على الواو
ج - رسم الهمزة المتوسطة على الياء
د - رسم الهمزة المتوسطة مفردة على السطر
٣ - الهمزة المتطرفة
أ - إذا كانت الهمزة المتطرفة بعد متحرك، أو ساكن
ب - الحالات الخاصة للهمزة المتطرفة

مفردات مادة ألإملاء للصف الثالث المتوسط

١ - كتابة ألألف اللينة
أ - ألألف اللينة في أواخر ألأفعال الثلاثية، والأسماء الثلاثية
ب - ألألف اللينة في الأفعال، و ألأسماء غير الثلاثية
٢ - كتابة التاء
أ - رسم التاء المربوطة
ب - رسم التاء المبسوطة

ملحق (٢)
القطعة الإملائية بصورتها النهائية

أوّاه يا بغداد

أبكي، و هل في البكاء من جدوى ؟ و جميع أهلي بالقذائف ماتوا، ماتوا، و جيش المعتدين ، قلوبهم صخر، فلا رأفة، و لا نبض، و لا خلجات، حزن و بكاء، فالحزن و البكاء جزءان مترافقان، فلم يذق الناس شيئاً أمر مما ذاقوه في تلك الليلة، يالها من ليلةَ تحطمت فيها المبادئ ، لو أن هولاكو رأى لتصدعت من قلبه الزفرات ، هذا حال من استقوى ، فالدول العظمى أصابها الغرور، بما ملكت من قوى ، فاستهدفت هذا البلد الأمين.

بتنا نتجرع طعم حياة مملوءة بالضيم و السأم، ماذا، و بغداد المفاخر أصبحت عطشى، حالها حال الظمآن الذي يتلذذ قطرات الماء ؟ بغداد ما ابتسمت رؤى تأريخنا إلا و عندك تشرق البسمات، أيها الظالمون اسمعوا صراخ هؤلاء ألأطفال، صدى صراخهم، ينبض له قلب كل شريف في ألأرض، و تبكيه ملائكة السماء، استغاثوا فما من مغيث، و استنجدوا، فما من منجد، أيها الجبناء ارحموا هؤلاء ألأبرياء.

ويمر الزمان، و لم يجرؤ أحد أن يرتكب مثل هذه الجريمة النكراء، و يمر الزمان، و النصر و الفخر يملأ صدور أهل الذرى، أهل بغداد العراق، أهل المروءة، و أهل الشجاعة الذين جابهوا أشكال ألأعداء، و ضحوا، ودافعوا، فجعلوا تأريخهم مضيئا على مر العصور، كي يتجلى الحق، و تسطع شمس الحرية، وتمر ألأيام، وعلى ثغور البائسين تساؤل مر المذاق، أين الجيوش اليعربية، هل قضت نحبها ؟ تساءل الكبير منا، والصغير هذا السؤال.

ونادى أبناء الرافدين، نعم للتضحية، نعم للفداء، و سعى كل فرد منهم سعي ألأباة، فكل واحد منهم، دعا رفيقه لدرء هذا الخطر المحيق، فلما رمى الأعداء قذائفهم على أرضنا الطاهرة، تصاعدت أصوات الناس بين شيخ، وإمرة، وصبي، وفتى، للتكاتف وبلوغ العلا.

ملحق (٣)
القطعة الإملائية بعد تقطيعها إلى مقاطع

أوّاه يا بغداد

أبكي/، و هل في البكاء من جدوى /؟ و جميع أهلي بالقذائف ماتوا/، ماتوا، و جيش المعتدين/، قلوبهم صخر/، فلا رأفة، و لا نبض، و لا خلجات/، حزن و بكاء/، فالحزن و البكاء جزءان مترافقان/، فلم يذق الناس شيئاً أمر/ مما ذاقوه في تلك الليلة/، يالها من ليلةَ/ تحطمت فيها المبادئ/، لو أن هولاكو رأى/ لتصدعت من قلبه الزفرات/، هذا حال من استقوى/، فالدول العظمى أصابها الغرور/، بما ملكت من قوى/، فاستهدفت هذا البلد الأمين/.

بتنا نتجرع طعم حياة / مملوءة بالضيم و السأم/، ماذا/، و بغداد المفاخر أصبحت عطشى/، حالها حال الظمآن/ الذي يتلذذ قطرات الماء/؟ بغداد ما ابتسمت رؤى تأريخنا/ إلا و عندك تشرق البسمات/، أيها الظالمون اسمعوا/ صراخ هؤلاء ألأطفال/، صدى صراخهم، ينبض له/ قلب كل شريف في ألأرض/، و تبكيه ملائكة السماء/، استغاثوا فما من مغيث/، و استنجدوا فما من منجد/، أيها الجبناء/ ارحموا هؤلاء ألأبرياء/.

ويمر الزمان/، و لم يجرؤ أحد أن يرتكب/ مثل هذه الجريمة النكراء/، و يمر الزمان/، و النصر و الفخر يملأ /صدور أهل الذرى/، أهل بغداد العراق/، أهل المروءة، و أهل الشجاعة/ الذين جابهوا أشكال ألأعداء/، و ضحوا، و دافعوا/، فجعلوا تأريخهم مضيئا/ على مر العصور/، كي يتجلى الحق/، و تسطع شمس الحرية/، و تمر ألأيام/، وعلى ثغور البائسين/ تساؤل مر المذاق/، أين الجيوش اليعربية/، هل قضت نحبها/ ؟ تساءل الكبير منا/ و الصغير هذا السؤال/.

ونادى أبناء الرافدين/، نعم للتضحية، نعم للفداء/، و سعى كل فرد منهم/ سعي ألأباة/، فكل واحد منهم، دعا رفيقه/ لدرء هذا الخطر المحيق/، فلما رمى الأعداء قذائفهم/ على أرضنا الطاهرة/، تصاعدت أصوات الناس/ بين شيخ، وإمرأة/، وصبي، وفتى/، للتكاتف وبلوغ العلا/.

ملخص البحث باللغة الإنكليزية