



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٢) أبريل ٢٠٢٥



الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي وتصور مقترح لعلاجها

إعداد

أ/ بشاير بنت منيف بن عبد الرحمن الشمري
باحثة ماجستير قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة ام القرى - السعودية

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٢) أبريل ٢٠٢٥ م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وتحديد أسباب تلك الأخطاء الإملائية، بالإضافة إلى بناء تصور مقترح لتشخيص وعلاج الأخطاء الإملائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وصممت أداة للدراسة (الاستبانة) للمعلمات، وطبقت على عينة تكوّنت من (٣٧٣) معلمة من معلمات اللغة العربية القائات بتدريس الصف الثالث الابتدائي في منطقة حائل، وأداة (الاختبار التشخيصي) للتلميذات، وطبقت على عينة تكوّنت من (٢٩٤) تلميذة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي من خلال الاختبار التشخيصي للتلميذات كان أهمها: الخطأ في كتابة الهمزات، يليه كتابة حرف نون عوضاً عن التتوين، يليه الخطأ في كتابة ال الشمسية وال القمرية، يليه الخلط بين الألف اللينة والألف المقصورة، يليه الخطأ بين الحروف التي تنطق ولا تكتب، يليه الخلط بين الياء والألف المقصورة، يليه الخطأ في المد، يليه الخلط بين التاء المفتوحة والهاء المربوطة والتاء المربوطة، وأخيراً خطأ في استخدام علامات الترقيم، وجاءت استجابة المعلمات على الأخطاء الشائعة بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (٣.٦٩)، وكان من أهم أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي من خلال استجابات المعلمات بالاستبانة: الأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية بدرجة عالية، والأسباب التي تتعلق بطريقة تدريس المعلمة للإملاء بدرجة عالية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بعدد من التوصيات؛ أبرزها: يجب أن يكون التركيز على تعليم الطلبة كيفية كتابة الكلمات الشائعة التي يستخدمونها عادة في كتاباتهم اليومية، وتنظيم دورات تدريبية تتضمن الاستماع للكلمات ومن ثم كتابتها؛ مما يسهل تنمية القدرات الإملائية ويزيد من فهم الكلمات، بالإضافة إلى استخدام التطبيقات والبرامج التعليمية عبر الإنترنت؛ التي تركز على تحسين الإملاء؛ حيث توفر هذه البرامج قيمة ترفيهية وتعليمية، كما أنها ممتعة للتدريب من خلالها.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الإملائية الشائعة، تصور مقترح لعلاجها، الصف

الثالث الابتدائي.

Abstract:

The study aimed to identify common spelling errors in the writings of third-grade primary school girls and determine the causes of those spelling errors, in addition to building a proposed vision for diagnosing and treating spelling errors. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive survey method, designed a study tool (the questionnaire) for teachers, and applied it to a sample. It consisted of (373) Arabic language teachers who teach the third grade of primary school in the Hail region, and the tool (diagnostic test) was used for female students, and it was applied to a sample of (294) female students.

The study found that the most common spelling errors in the writings of third-grade primary school students through the students' diagnostic test were the most important error in writing the hamzat, followed by writing the letter Noun instead of Tanween, followed by the error in writing Al-Shamsia and Al-Qamariyya, followed by confusion between the soft Alif and the short Alif. , followed by the error between the letters that are pronounced and not written, followed by the confusion between the yā' and the shortened alif, followed by the error in the maddah, followed by the confusion between the open tā' and the marbūtah haa' and the marbūtah tā', and finally an error in the use of punctuation marks. The teachers' response to the common errors was high, with an arithmetic average (3.69), and the reasons for common spelling errors in the writings of third-grade primary school students, according to the teachers' responses to the questionnaire, were the most important reasons related to the primary grades teacher to a high degree, and the reasons related to the method of teaching the teacher to spelling to a high degree.

In light of these results, the researcher recommended a number of recommendations, the most prominent of which is that the focus should be on teaching students how to write common words that they usually use in their daily writing, and organizing training courses that include listening to the words and then writing them, which facilitates the development of spelling abilities and increases



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (٢) أبريل ٢٠٢٥



understanding of words, in addition to Use applications and online educational programs that focus on improving spelling, as these programs provide entertainment and educational value, and are also fun to practice through.

Keywords: *Common spelling errors, a suggested scenario for treating them, third grade of primary school.*

المقدمة

أولاً: الإطار النظري

المبحث الأول: الإملاء

مهارة الإملاء

تعتبر مهارات الكتابة والإملاء إحدى المهارات الأساسية في مرحلة التعليم الأساسي الابتدائي؛ بل هي الركن الأساس في أركان النشاط اللغوي في الحياة المدرسية والمهنية مستقبلاً؛ فبها يتمكن المتعلم التواصل مع من حوله، ويعبر لهم عن مشاعره وأفكاره، وينقل لهم تصورات وآراءه، وبقدر إتقانه لمهارات الإملاء؛ فإنه يكون قادراً على إيصال الرسالة جيداً بطريقة مكتوبة ومحسنة.

وللإملاء أهمية خاصة بين فروع اللغة العربية؛ لما يترتب على الخطأ فيه من تغير في نطق الكلمة ومعناها، فالإملاء يقوم على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة، على أن توضع هذه الحروف في مكانها الصحيح والمناسب لها، فكل حرف في اللغة العربية صوت خاص به لا يتبدل بتبدل موقعه من الجملة (آل كليب، ٢٠٢٢، ص ٤٢١).

ويشير شعيب (٢٠٢١) إلى أن أهمية الإملاء تأتي في كونه وسيلة أساسية في رسم الحروف رسماً صحيحاً خالياً من الأخطاء، وفقاً للقواعد الصحيحة والحدود المتعارف عليها في الكتابة، وبهذا يتحقق الفهم والإفهام بمستوى مقروئية المادة المكتوبة، فالكتابة السليمة الخالية من الأخطاء ترفع من قيمة صاحبها في نظر القارئ، في حين أن الكتابة المشتملة على الأخطاء تثيرُ صاحبها في نظر القارئ؛ مهما كانت قيمته الأدبية ومستواه (ص ٩٦).

وترى الباحثة أن من الضروري الاهتمام بعلم الإملاء؛ فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي؛ فالضعف الإملائي يشوّه الكتابة ويعوق الفهم، والكتابة الصحيحة عامل مهم في التعليم، وعنصر أساسي من عناصر الثقافة، وعلم الإملاء له منزلة كبيرة بين العلوم العربية؛ فهو علم يهتم بأصول الكتابة الصحيحة، وتقديم مساهمة كبيرة في تزويد التلاميذ

بالمعلومات اللازمة لزيادة مستوى الإنجازات التعليمية، ولتطوير ثقافتهم ومعارفهم المختلفة.

مفهوم الإملاء

الإملاء لغة: جاء في لسان العرب من مادة "ملل" أمل الشيء: قاله فكتب، وأملاه كأملّه، وقال تعالى: "فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ" (القرآن الكريم، البقرة: ٢٨٢) (ابن منظور، ٢٠٠٠، ١٢٩).

واصطلاحاً هو: "وسيلة من وسائل التعبير الكتابي، تعتمد على صحة رسم الكلمات حسب قواعد موضوعة" (آل كليب، ٢٠٢٢، ص ٤٢٦).

وعرفه اللقاني والجمال (٢٠٠٣) بأنه: "القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً، بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة مناسبة" (ص ٥٤).

كما عرّف على أنه: رسم الكلمات بشكل صحيح من خلال تمييز الحروف المتشابهة في الشكل؛ بحيث لا يتم الخلط بينها، لذا فإن رسم الرموز يتوافق مع ما تواضع عليه أهل اللغة، وذلك مع العمل بقواعد الإملاء عند رسمها؛ حتى يتمكن القارئ من قراءة الكلمة، وتحويل الإشارة أو الرموز إلى معانيها (عاشور والحوامدة، ٢٠١٤، ص ١٢٨).

ويعرف الإملاء بأنه: "الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تكتسب بالتدريب والمراس المنظم، ورؤية الكلمات الصحيحة، والانتباه إلى صورها، وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة عند الطالب، مهارة في كتابة الكلمات بالشكل الصحيح" (مصلح، ٢٠١٥، ص ٩).

وذكر زايد (٢٠١١) أن للرسم الإملائي بُعدان؛ أحدهما بصري والآخر سمعي، ويهدف البعد البصري إلى رؤية الكلمة التي تُوجّه للتلاميذ وتصحيح صورة الكلمة وترسيخها في ذهنهم والاحتفاظ بها عن طريق معاودة النظر إليها وربطها بعوامل أخرى، أما بالنسبة للبعد السمعي للإملاء؛ فهو يهدف إلى القضاء على الخطأ الذي يُعلن بنطق الكلمات أو كتابتها، ويؤدي الجمع بين الأبعاد السمعية والبصرية في تدريس الإملاء إلى تعلم التلاميذ

السرعة بالكتابة، ومهارات التركيز، والاستماع، وتذكر الصور البصرية، والاحتفاظ بالمسموع، والقدرة على التمييز بين المنطوق والمكتوب (ص ١١٢). واستنتاجاً من التعريفات السابقة ترى الباحثة أن تعريف الإملاء هو: مطابقة رسم كلمات اللغة العربية للقواعد الإملائية وإتقان كتابتها.

أهمية الإملاء

الإملاء هو أحد الأسس المهمة للتعبير الكتابي؛ لأن هذا النوع من التعبير هو ترجمة لحديث مكتوب عن الذات، وبفضله يتعلم التلاميذ الرسم الاصطلاحي للجمل والكلمات، ويستخدمها للتواصل مع الأفراد الآخرين.

ويرى العامري (٢٠١٥) أن القيمة التربوية للإملاء تتجلى في تحديد مستوى الطلاب الإملائي، وتطبيق القواعد بشكل صحيح، وقياس كفاءتهم الإملائية، والاستفادة من نتائج علاج الفئات الضعيفة وتشجيع المتفوقين، والحث على التنافس بينهم لإتقان مهارة الإملاء الصحيحة، وتبدأ بدايات الإملاء في نهاية الصف الثاني الابتدائي، ثم تزداد تدريجياً حتى نهاية الصف الرابع الابتدائي، ويتفرد في نهاية المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، وتتضح أهمية الإملاء كوسيلة لاختبار قدرة التلاميذ على التعلم؛ حيث إن هناك علاقة وثيقة بين المفردات والقواعد والتعبير والكتابة الصوتية، والإملاء وسيلة لقياس مهارات الكتابة، وهو وسيلة يمكن من خلالها قياس أداء التلاميذ بدقة وسهولة، بالإضافة إلى ذلك، فهو يسمح للتلاميذ بممارسة الإدراك (اللفظي) الشفهي؛ لأنه يعمل على تطوير مهارات الاستماع لديهم (ص ٤٤٩).

وتعتبر دروس الإملاء مهمة للتلاميذ؛ لأنها تعمل على تطوير وإثراء لغتهم ونضجهم العقلي وتعزيز مهاراتهم الثقافية والفنية، وهذه إحدى الطرق التي تجعل التلميذ لديه القدرة على كتابة الكلمات بالشكل المتفق عليه بين اللغويين، وأن يكون مستعداً لانتقاء المفردات وترتيبها في تراكيب صحيحة، ووضعها في تراكيب ذات دلالية أكثر تحملاً وصحياً (عبد المنعم، ٢٠١٤، ص ١٥٦).

بالإضافة إلى ما سبق، يمكن تلخيص أهمية الإملاء فيما يلي (عاشور والحوامدة، ٢٠١٤، ص ٦٧):

- تعود المتعلم دقة الملاحظة، ودقة الاستماع والانتباه، كما تعود المتعلم النظام والترتيب، وحسن التنسيق للكلمات.
- يُعني حصيلة المتعلم اللغوية من خلال المفردات والأنماط اللغوية الصحيحة، وهناك بعض النواحي التي لا يمكن فصلها عن الإملاء، تتضح من خلالها العلاقة بين الإملاء وغيره من فنون اللغة وفروعها:
- تعد قطعة الإملاء إذا أُحسن اختيارها مادة مناسبة لتعليم التلاميذ على التعبير الجيد (شفهياً وكتابياً) من خلال طرح الأسئلة والتلخيص، ومناقشة الأفكار والمعلومات التي تحتويها.
- وفي ضوء ذلك تستنتج الباحثة أن الإملاء يلعب دوراً هاماً في تنمية لغتهم وإثرائها، وتدريبهم على الرسم الصحيح للكلمات والحروف، وتحسين الخط لديهم، وأيضاً التعبير عن أفكار التلاميذ، وصقل مهاراتهم من ناحية الملاحظة والتركيز والانتباه، ويقوم على تحسين التهجي وتحسين المهارات الحركية لديهم.

أهداف تدريس الإملاء

إن تغير صورة الكلمة يؤدي إلى تغير في معناها، وهذا هو الخطأ الإملائي؛ لذا فإن أهمية الإملاء في اللغة العربية كبيرة جداً، وهدف تدريس الإملاء بالغ الأهمية، ولعل من أهم أهدافه العامة ما يلي (زايد، ٢٠١١، ص ٥٨) و (مصلح، ٢٠١٥، ص ١٢):

- ١- القدرة على تدوين المفردات اللغوية التي يحتاجها التلاميذ عند التعبير الكتابي؛ حتى يتمكن من التواصل مع الآخرين من خلال الكتابة الصحيحة.
- ٢- تعليم وتدريب التلاميذ كيفية رسم الحروف والكلمات بالشكل الصحيح والمطابق للمبادئ الفنية التي تضبط نظام كتابة الحروف والكلمات.

٣- الإملاء هو وسيلة لتطوير الدقة في الملاحظة واليقظة والانتباه، وتدريب التلاميذ على الترتيب والنظافة والوضوح، وبالتالي ينمي الذوق الجمالي لدى التلاميذ. (Azimi, E. & Mousavi pour, S., 2014)

ولهذا الفن أهمية خاصة في اللغة العربية؛ وذلك لما يترتب عليه من تغيير في شكل الكلمة، وهذا بدوره يحدث تغييراً في معناها، ونذكر أهم أهدافها (عاشور والحوامة، ٢٠١٤، ص ٥٨):

- أن يكون لديه الاستطاعة على التفريق (التمييز) بين الحروف المتشابهة بالرسم؛ حتى لا يقع القارئ للمادة المكتوبة في اللبس بسبب ذلك، وهذا يتطلب إعطاء كل حرف من الحروف حقه في الوضوح، فلا يهمل سن الصاد والضاد مثلاً، أو يرسم الدال راءً أو الفاء قافاً، كما لا بد من وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة.
 - التغلب على الصعوبات الإملائية التي تتطلب المزيد من العناية؛ مثل: رسم الحروف والكلمات المهموزة، أو المنتهية بالألف، أو كلمات تحتوي بعض حروفها على أصوات مشابهة لأصوات حروف أخرى، وغيرها من المشكلات الإملائية الأخرى.
 - أن يكون التلميذ قادراً على كتابة الكلمات اللغوية التي يستدعيها في تعبيره الكتابي؛ حتى يتمكن من التواصل مع الأفراد الآخرين من خلال الكتابة الصحيحة.
 - أن يتحسن أسلوبه في الكتابة، وتتطور ثروته اللغوية بفضل المفردات وأنماط اللغة التي يكتسبها، من خلال نصوص الإملاء المدرجة في التطبيق.
- ومن خلال ما سبق تتضح أهداف تدريس الإملاء للباحثة، وأن الهدف من الإملاء هو إتقان التلاميذ العديد من الممارسات الأخلاقية والتعليمية التربوية، ويتجلى ذلك في اعتياد التلاميذ على النظام، والاهتمام بإظهار الجمال في الكتابة، وأيضاً يساعدهم على تطوير الذوق اللغوي والفني لديهم؛ بحيث يمدّهم بوافر المفردات والعبارات التي تساعدهم على التعبير الجيد مشافهةً وكتابةً.

أنواع الإملاء

هناك عدة أنواع من الإملاء تُحدّد في ضوء الذاكرات الموظفة فيها؛ وهي: الذاكرة اللفظية، والبصرية، والسمعية، والعضلية، وفي ضوء مراحل تطور ونمو التلاميذ يمكن تلخيص هذه الأنواع على النحو التالي (حسين والهدباني، ٢٠١٦، ص ١١):

١- **الإملاء (المنسوخ) المنقول:** ويقصد به: النسخ المباشر، ويعني: أن ينسخ التلاميذ القطعة عن طريق لوحة السبورة، أو الكتاب، أو عن طريق ورقة سبق أن كتبت عليها، وعلى التلاميذ النسخ فقط، وبعد فهمهم لمعناها والتدريب على التهجي للكلمات شفهيًا تملأ عليهم القطعة جزءاً جزءاً.

٢- **الإملاء المنظور:** هو تقديم القطعة الإملائية على التلاميذ من خلال كتابتها على السبورة أو الكتب أو وسيلة أخرى، فعندما يقرأ التلاميذ القطعة، ويناقشون المفردات الصعبة مع المعلم، ويكتشفون معناها، تُحجّب القطعة عن مرأى التلاميذ، وتُملأ عليهم. وللإملاء المنظور مزايا؛ منها: تثبيت المفردات الصعبة في أذهانهم، وإكسابهم ثروة لغوية من خلال تعرفهم على معاني المفردات الصعبة.

١- **الإملاء الاستماعي:** في هذا النوع من الإملاء يستمع التلاميذ إلى النص الذي سيُملأ دون رؤيته أو قراءته، ثم يملأه المعلم عليهم بعد مناقشة التراكيب اللغوية والمفردات المتضمنة في النص.

٢- **الإملاء الاختباري:** هدفه تقييم مستوى التلاميذ وقياس مهاراتهم وتقديمهم، من خلال إملاء النص على التلاميذ دون مساعدتهم، بعد الاستماع إليه جيداً وفهمه جيداً.

وترى الباحثة هنا أن أنواع الإملاء تساهم في تمكين التلاميذ على تحسين مدى إتقانهم في مهارات الإملاء المختلفة، وأنها تنمي لدى الفرد المهارات العقلية، وقد يكون من ضمنها الذكاءات المتعددة، وذلك من خلال إملاء التلاميذ عن طريق الذكاء البصري المكاني، ويندرج ذلك تحت أنواع الإملاء المنسوخ أو المنظور، أو إملائهم عن طريق الذكاء السمعي أو اللفظي، ويندرج ذلك تحت أنواع الإملاء الاستماعي أو الاختباري.

أسس تدريس الإملاء :

تقوم عملية تعليم الإملاء على مبادئ عامة لا يمكن تجاهلها أو إهمالها، ولكن يمكن استخدامها إذا أضاف المعلم معرفته بمادته وخبراته وبخبرته بمادته بتلاميذه وخبرته، وإنما يمكن الاستفادة منها، لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ومعرفته بمادته، ونقتصر هذه المبادئ على (مصلح، ٢٠١٥، ص ١٤):

- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على اللغة من حيث النطق الصحيح، والتعود على رسم الحروف والكلمات، والتحكم في الصعوبات، ومعرفة قواعد الإملاء، وكتابة نصوص إملائية قصيرة.
- الاعتناء بالتذكر والحفظ والتدريب المستمر، من خلال أمر التلاميذ أن يكتبوا بضعة أسطر في المنزل حتى تترسخ لديهم، ثم إملائها على التلاميذ في اليوم التالي.
- الوسائل التي ستساعد على إتقان المهارات الإملائية الصحيحة؛ وتتمثل في: التمعن في القراءة، وإيضاح الحروف ومخارجها، والاعتناء بالإملاء في جميع الواجبات المنزلية، واستعمال السبورة في كتابة المفردات الجديدة، والتركيز على التدريب والتطبيق (زايد، ٢٠٠٦، ص ٢٧٦).

وأيضاً لتدريس الإملاء خطوات عديدة على المعلم الجيد أن يُلم بها، ويوسع نطاق خبراته بما يترتب عليه من تنمية الكتابة الإملائية الصحيحة لدى طلابه، وتوسعة مداركهم؛ حتى يتجنبوا الأخطاء التي يقعون فيها، وإكسابهم كتابة إملائية سليمة، ومن أهم هذه الخطوات ما ذكره (الشعلان، ٢٠٠٤):

١. التمهيد؛ ومن أساليبه: (أسئلة في الدرس السابق، صورة أو كلمات تكتب، حوار ونقاش في مهارات إملائية، استثمار كلمات كتبت في ممرات المدرسة على نحو خاطئ).
٢. عرض النص الإملائي في السبورة، أو أي وسيلة أخرى.
٣. قراءة النص الإملائي قراءة جهرية نموذجية من قبل المعلم والتلاميذ.
٤. النقاش والحوار في معاني النص؛ حتى يفهمه التلاميذ، ويسهل لديهم ما استصعب عليهم من المعاني التي لم تُفهم من قبلهم.

ويرى (شحاتة والسمان، ٢٠١٤، ص ٢٩٤) أن أهم الشروط التي يجب أن تتوفر في قطعة الإملاء الجيدة هي:

١. أن تتناسب مع المستوى العقلي واللغوي للتلاميذ، بمعنى أن تتدرج المواضيع من المستوى الأسهل فالأصعب، ومن حيث الطول والقصر حسب قدرات التلاميذ الفكرية واللغوية، وأن تحتوي قطعة الإملاء على معلومات متنوعة تمدهم بالثقافة والخبرة والقصص والأخبار المتعلقة بحياتهم، والتي تثير اهتماماتهم، وتحرك شوقهم ومشاعرهم، وأن تكون مستمدة من واقع الطلاب، ومن بيئتهم الخاصة، ومن قاموسهم اللغوي.

٢. أن تكون القطعة طبيعية في تأليفها، خالية من مظاهر التكلف التي يسببها المعلم؛ باصطياد الكلمات الغريبة والصعبة، وعلى معلم اللغة العربية أن يراعى في اختيار القطع الإملائية أن تتسم هذه القطع المختارة بلغة سهلة ومفهومة، وألا يتكلف المعلم باختيار مفردات لغوية غير مألوفة، وأن يحاول ما أمكن اختيار قطع إملائية من الكتب المدرسية المقررة؛ لأن ذلك يساهم في أن تكون المفردات المستعملة مألوفة لدى الطلاب، وليست غريبة عليهم، وقريبة من قاموسهم اللغوي.

والجدير بالذكر أن خطوات تدريس القاعدة الإملائية مهمة؛ بحيث إنها تُعد عملية ثرية؛ فيها يكتسب الطلاب خبرات تمدهم بالقوة كتابياً من خلال التدرج في هذه الخطوات؛ مما يمدّهم بحصيلة من المعاني والعبارات التي تساعد على الكتابة السليمة وعدم الوقوع بالأخطاء، ولكي يحقق درس الإملاء الهدف منه، وتجنب الأخطاء الإملائية؛ يجب أن تتضمن الشروط التالية:

١. يجب أن تكون مثيرة للاهتمام؛ لما تحتويه من معلومات طريفة وثقافات وحقائق إسلامية، والأعمال الأدبية والفنية، والحقائق العلمية، والقصص المثيرة؛ بحيث تكون مناسبة للمستوى المعرفي (الإدراكي) والعلمي عند التلاميذ، وقريبة مما يتعلمونه في اللغة والمواد الأخرى.

٢. أن تكون مفرداتها بسيطة سهلة ومفهومة ومناسبة من حيث الطول والإيجاز، ولا ينبغي حشو بالكلمات اللغوية الصعبة؛ لأنها تهدف إلى تدريب التلاميذ بدلاً من قياس مهاراتهم الإملائية.

٣. .

أنماط تقديم محتوى الإملاء

يذكر محمود (٢٠٢٠) ثلاث صور لتقديم قطعة الإملاء للطلاب، وهي كالتالي:

١- **نمط القطعة متكاملة المعنى:** وهي بالغالب تكون نثرية ومتوسطة الطول، وغالباً لا تقل عن فقرتين مكونة من خمسة أسطر، ولا تزيد عن أربع فقرات أو تقريباً خمسة عشر سطراً، وتختار القطعة من كتاب لغتي المقرر، أو غيره من الكتب التي يدرسها التلاميذ، وذلك بهدف تعليم التلاميذ على الكتابة الصحيحة.

٢- **نمط الجمل:** وهي تأتي غالباً مقتطفة من كتب القراءة، ويتم الحرص عند اختيارها للتلاميذ على أن يكون لها معنى مفيداً وواضحاً، وأن تكون مرتبطة باهتمامات التلاميذ وبالمبادئ والقيم النبيلة.

٣- **نمط الكلمة المفردة:** حيث يُعوّد التلاميذ على اختيار الكلمات المفردة من كتب القراءة، وذلك بهدف حفظ هذه الكلمات وكتابتها بشكل صحيح، وليس هناك شك في أن أخذ الكلمات المقطوعة من الجمل لا يحقق الغاية من تعليم اللغة، فإن من الأفضل أن تُختار كلمات من الجمل ذات المعنى العام (ص ٤٩١).

أسباب الضعف الإملائي

تكمن أسباب الضعف الإملائي في عدد من العوامل المتشابكة والمتداخلة مع بعضها البعض، ولا يصح تفكيكها عن بعضها، والعلاقة بينهما وثيقة الصلة، لا ينبغي إلقاء التبعة على أي عنصر من هذه العناصر؛ فأهمها (عاشور والحوامة، ٢٠١٤، ص ٧١):

١. أسباب تعود إلى التلميذ نفسه: كتندي المستوى، وعدم الإلمام بالقواعد الإملائية، أو عدم مبالاته وعدم اهتمامه، واستهانته بالمسؤولية، أو عدم اجتهاده؛ بإرهاق سمعه عندما يملأ عليه النص المختار، أو قد يعاني مشاكل في السمع أو الرؤية، أو قد يكون متردداً

ومرتبكاً وخائفاً، أو تفوت عليه فرص كتابة بعض المفردات؛ وذلك لبطئه في الكتابة، أو ضعف التحكم بالعضلات (عدم الانتساق الحركي)، أو قد يكون يعاني اضطراباً في النطق، أو عدم الاستقرار العاطفي (الانفعالي)؛ وأكد ذلك التربويون وعلماء النفس.

٢. أسباب تعود إلى النص الإملائي: أن تكون القطعة (النص) المملة على التلاميذ لا تناسبهم؛ لأنها أعلى من مستوى التلاميذ كأسلوب أو فكرة، أو تكثر فيها المفردات الصعبة، أو التي تخالف في رسمها عن القواعد المقررة، أو أن تكون القطعة طويلة تجعل التلاميذ يميلون إلى الإسراع والعجلة بالنطق (إمام وآخرون، ٢٠١٦، ص ٢٤٧).

٣. أسباب تتعلق بالأسرة: إهمال الوالدين، وعدم وعيهم بأهمية الإملاء في حياتنا؛ مما ينعكس سلباً على تحصيل الطالب، أو إحساس التلميذ بالدونية عن بقية زملائه، وعدم شعوره بالأمان، أو قد لا يتعاون بعض أولياء الأمور مع معلمي اللغة العربية، وهذا ما يؤدي إلى ضعف بعض التلاميذ في الإملاء (الصلاصمة، ٢٠٢١، ص ٩٦).

٤. أسباب تعود إلى خصائص اللغة ممثلة في النص الإملائي: أحياناً النص الإملائي قد تكثر فيه المفردات الصعبة في قواعده الإملائية، وفي رسمه وكتابته، أو اختلاف شكل الحرف باختلاف موضعه في الكلمة، أو فصل الحروف ووصلها، أو الإعجام "النقط".

٥. أسباب تتعلق بالتقويم: وذلك لسهولة الحصول على نتيجة النجاح؛ لترابط الإملاء بفروع اللغة والمواد الأخرى في درجة التقويم في المراحل الثلاث الأولى، وعدم التنوع في طرائق تصحيح الإملاء وفقاً للفروق الفردية بين التلاميذ، أو قد يتعلق بطول الاختبار أو قصره، أو عدم بذل الجهد خلال إعداده، وعدم الاستفادة من المراجعات (التغذية الراجعة) سواء للمعلم أو المتعلم (إمام وآخرون، ٢٠١٦، ص ٢٤٩).

ويرى (إسماعيل، ٢٠١١، ص ٤٤) أن من أسباب الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلاب ما يلي:

- ١- الازدواجية؛ التي تتمثل في استعمال لغة متعددة (العامية - الفصحى).
- ٢- البعد بين النظام الكتابي والمنطوق.

٣- تشابه بعض الحروف كتابةً مع اختلافها نطقاً؛ كما في: ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض.

٤- تشابه بعض الحروف نطقاً لا كتابةً؛ كما في التاء المربوطة والتاء المبسوطة. ويضيف مصلح (٢٠١٥) عدداً من العوامل التي تعمل على تعزيز أسباب ومشكلات الإملاء، ومن هذه العوامل ما يأتي:

١. يقتصر تعليم الإملاء غالباً على تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس، وهي مرحلة اكتساب المعارف والمهارات التعليمية، فلا يستطيع تلميذ هذه المرحلة تحري الدقة وهو في عجلة من أمره، وحتى أنه لا يعرف المتابعة والتركيز والاستقرار، فعلى التلميذ أن يكون على صلة وثيقة بالإملاء؛ حتى يتخلص من الأخطاء الإملائية التي قد تلازمه حتى بعد التخرج من الجامعة.

٢. تقتصر متابعة التلاميذ في الكتابة والإملاء على مدرسي اللغة العربية فقط، وتتمثل مهمتهم في تصويب أخطاء التلاميذ ومكافحة الأخطاء وحدهم، أما المعلمون الآخرون فلا شأن لهم بما يروونه من الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ، وهذا التهاون موجود لدى الكثير من المدارس، فعلى المدرسين الآخرين التعاون مع مدرسي اللغة العربية؛ حتى لا تتفاقم هذه المشكلة بين التلاميذ.

٣. دور وسائل الإعلام المسموعة والمكتوبة والمرئية في إشاعة بعض الأخطاء اللغوية، وتنشيتها في ذهن المستمع أو المشاهد، ومثال ذلك: الخلط عند كتابة همزات القطع والوصل، والألف اللينة في الأفعال الثلاثية والأسماء وغيرها (ص ١٥).

المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية

تعتبر ظاهرة الأخطاء الإملائية من أكثر الظواهر اللغوية انتشاراً بين التلاميذ، ولم تعد هذه المشكلة تقتصر على التلاميذ دون غيرهم، وإنما أصبحت مشكلة تربوية عامة، وأيضاً قد لا يخلو منه أي كتاب إنتاجي، ولا يخفى على أي أحد أن الكتابة المشوهة والأخطاء الإملائية تحول دون فهم المعنى، كما أن وجود الأخطاء والتخلف فيه يتبعه غالباً تخلف في التعليم الدراسي لدى المتعلم.

مفهوم الأخطاء الإملائية

وتُعرف الأخطاء الإملائية بأنها: "قصور الطالب عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها" (زايد، ٢٠١١، ص ٦٤). كما تعرف الأخطاء الإملائية بأنها: "الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في كتابة الكلمات بالصورة الخاطئة ومخالفة للقواعد الإملائية" (الروقي، ٢٠١٨، ص ٤٩٨).

ويعرف الخطأ الإملائي بأنه: "عدم اتباع القاعدة والتقدير فيها، سواء كان من الناحية العملية أو الفنية أو المنطقية، ومن ثم هو تجاوز أو انحراف في قاعدة من قواعد اللغة في مستوياتها الصرفية والدلالية والنحوية" (محمود، ٢٠٢٠، ص ٤٩٤).

والأخطاء الإملائية هي: "عدم قدرة الطالب في المرحلة الابتدائية على تطبيق القواعد الإملائية بشكل سليم في أثناء الكتابة" (الدوسري والسبيعي، ٢٠٢٢، ص ١٥٩).

ويعني الخطأ الإملائي: "ضعف المتعلم، وقصوره عن تحويل الكلام المسموع إلى مكتوب وفق قواعد الكتابة الصحيحة" (بلبكي، ٢٠١٧، ص ١٢٨).

والأخطاء الإملائية الشائعة هي: "الكلمات التي تكتبها الطلبات مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهن، ويعد الخطأ الإملائي شائعاً إذا أخطأ فيه ٢٥% من الطلبات" (البكر والوهيبي، ٢٠٠٩، ص ٧٥).

كما يُعرف بأنه: "قصور في رسم بعض حروف الكلمة؛ مما يعيق نطقها بشكل سليم ويشوه شكلها، ويظهر هذا القصور في رسم الهمزة المتوسطة، أو الهمزة المتطرفة، أو رسم الناء المربوطة هاء، أو العكس، وغيرها" (مسعود وآخرون، ٢٠١٦، ص ٢٤٢).

بعد ذكر عدة تعريفات للأخطاء الإملائية يمكننا تعريفها بأنها: إخفاق تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بكتابة المفردات والجمال بالشكل الصحيح.

أهمية تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة

اعتبر المختصون تشخيص الأخطاء الإملائية من أهم المراحل التي يبني عليها إعداد وتصميم البرامج العلاجية؛ لذا ينبغي ضرورة التشخيص المبكر للأخطاء الشائعة للأسباب الآتية (محمود، ٢٠٢٠، ص ٤٩٥):

- فاعليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر التشخيص، ومن ثم يُعد العلاج مضيقاً للوقت والجهد، بل قد يأتي بنتائج سلبية؛ لأن الأخطاء الشائعة في الإملاء التي يعانيها التلميذ وخاصة في المراحل الدراسية الأولى قد تستنزف منه طاقته العاطفية والعقلية، ويؤدي إلى اضطرابات توافقية وعاطفية؛ مما يؤثر في شخصيته بأكملها، فتسبب له ظهور أعراض عدم التوافق الشخصي والاجتماعي والعاطفي.
- الأخطاء الإملائية الشائعة إذا ما وُصفت وصفاً دقيقاً، وُحدت أسباب ومصادر حدوثها؛ فإنه يمكن علاجها والحد منها، من خلال مراحل مُعدة إعداداً تربوياً دقيقاً، تهدف إلى تصويب تلك الأخطاء.
- تزود الباحث بأدلة عن كيفية تعلم اللغة واكتسابها، وكذلك الإستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.
- تمكن المعلمين من الوقوف على المهارات اللغوية لدى الطلاب ومستوى تمكنهم منها، والعمل على التركيز على المهارات اللغوية المتدنية، والتي يجب التركيز عليها في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة.
- ويذكر حسين والهدباني (٢٠١٦) أن هناك الكثير من المبادئ والأساليب التي تمكننا من تقييم أداء التلاميذ الذين يجدون صعوبة في تعلم (التهجئة) الإملاء، ويمكن القيام بذلك من خلال الأساليب غير الرسمية والأساليب الرسمية، ويجب على المعلم استخدام الأساليب غير الرسمية والرسمية لتشخيص وقياس الصعوبات الإملائية عند التلاميذ، وذلك بهدف تحديد نمط ونوع الصعوبات الإملائية التي قد تواجه التلاميذ في الإملاء، وأن يجمع المعلومات، ويتحقق منها بدقة؛ حتى يستطيع لاحقاً وضع برامج وخطط علاجية لهؤلاء التلاميذ (ص ١٣)، ومن هذه المبادئ والأساليب ما يلي:

١. التقييم الرسمي للصعوبات الإملائية: وهذه اختبارات إملائية رسمية ومستقلة، وتعتبر جزءاً

من اختبارات التحصيل الأكاديمي؛ مثل (زايد، ٢٠١١، ص ٦٦):

-الاختبارات التشخيصية والتحصيلية: وهي اختبارات تقارن أداء التلميذ مع نتائج أداء التلاميذ الآخرين من الفئة والعمر نفسهما، ويُخْتَبَر التحصيل الإملائي من خلال طريقتين؛ وهما:

أ- طريقة الاستدعاء: وتتطلب هذه الطريقة من التلميذ أن يكتب الجمل والكلمات التي ينطقها المعلم شفويًا.

ب- طريقة الإدراك: تتطلب هذه الطريقة من التلميذ أن يختار الجملة المكتوبة بالشكل الصحيح، أو يحدد الجملة التي بها خطأ إملائي، ويتم ذلك من خلال قيام المعلم، بعرض جمل تحتوي على جمل صحيحة وجمل خاطئة؛ بحيث إن الاختبارات التحصيلية تمنحنا معلومات عامة عن مستوى التلاميذ، بينما تمنحنا الاختبارات التشخيصية معلومات تفصيلية عن أداء التلاميذ في المهارات الإملائية المختلفة، وتهدف هذه الاختبارات إلى تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ.

-الاختبارات المعيارية: هي اختبارات تصف أداء التلاميذ وفقاً لمعايير محددة، وفي هذه الحالة يبدل التلميذ بين المهام، ويقارن نتائج أدائه الحالية بنتائج أدائه السابقة.

٢. التقييم غير الرسمي للصعوبات الإملائية: يتيح التقييم غير الرسمي للمعلم الحصول على

أمثلة من كتابات وأعمال التلاميذ الذين يعانون الصعوبات الإملائية، وباستخدام هذه النماذج يُجرى تحليل الأخطاء للتعرف على أنماط وأنواع أخطاء التلاميذ، ويُجرى التقييم غير الرسمي من خلال الاختبارات التي يطورها المعلم والتي تعتبر مفيدة؛ لأنها تعتمد على المنهج الدراسي، وترتبط بشكل مباشر بتعلم التلاميذ ومستوى الصف الدراسي للتلميذ. ويتضح هنا للباحثة أن تشخيص الأخطاء الإملائية مهم؛ حتى تتعرف المعلمة على جوانب القوة والقصور لدى التلاميذ، وكلما كان التشخيص للأفراد مبكراً يصبح العلاج أسهل، حيث يُدْرَبون على التهجئة الصحيحة، وتكثيف التدريبات المختلفة للمهارات الإملائية التي يخفق بها التلاميذ.

أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة

- وضع المختصون معياراً للأخطاء الإملائية الشائعة، فمن أساس الحكم على كلمة بالصواب أو الخطأ بأن اللغة العربية تنقسم إلى نوعين (محمود، ٢٠٢٠، ص ٤٩٤):
١. نوع يخضع لقاعدة عامة: وفيه تجمع الأشياء وتضم النظائر، ويعتمد ذلك على الكتب ذات القواعد النحوية والصرفية؛ مثل: الرفع والنصب، والجمع المفرد بشروط معينة جمع تكسير أو جمع مؤنث سالم أو جمع مذكر سالم، وتعدي الفعل اللازم بالهمزة، واشتقاق اسم المفعول، ونحو ذلك، ويسمى هذا النوع عند اللغويين مقياساً.
 ٢. نوع لا علاقة له بأي نوع آخر: فهو بالتالي لا يخضع لأي قاعدة من القواعد أو كتب النحو والصرف، إنما يعتمد على ما يسمع من العرب إلى المعاجم اللغوية؛ مثل: ضبط عين الفعل الثلاثي المجرد بالشكل، ويُسمى اللغويون هذا النوع مسموعاً.

الأخطاء الإملائية الشائعة

من خلال التطبيق الفعلي لتدريس الإملاء قام المعلمون والمتخصصون التربويون بحصر المشكلات التي قد تصادف التلاميذ بالآتي (مصلح، ٢٠١٥، ص ١٥) و (عاشور والحوامدة، ٢٠١٤، ص ٦٢):

أولاً: الضبط أو الشكل:

يهدف إلى وضع الحركات وهي (الفتحة، الضمة، السكون، الكسرة) على الحروف، وهذا قد يعد سبباً رئيسياً للصعوبات الإملائية عند التلاميذ.

قد يتمكن التلاميذ من رسم الكلمات بشكل صحيح، لكنهم قد لا يتمكنون من وضع الحركات التي تتطلبها هذه الحروف، خاصة وأن العديد من الكلمات لها نطق مختلف مع حركات مختلفة في الحروف، وذلك لأن العديد من التلاميذ غير قادرين على ضبط الحروف، وإذا طُلب من التلميذ على سبيل المثال كتابة كلمة "فَعَلَ" مع الضبط لحروفها بالشكل، فإنه قد يَحْتار في كتابتها هل هي: فَعِلَ، أو فَعُلَ، أو فِعْلَ.

ثانياً: قواعد الإملاء وما يصاحبها من صعوبات:

والمتمثلة في الآتي (مصلح، ٢٠١٥، ص ١٣؛ زايد، ٢٠١١، ص ٦٤؛ عاشور والحوامدة، ٢٠١٤، ص ٦٩):

- الفرق بين رسم الحرف وأصواتها: تضمنت العديد من مفردات اللغة أحرفاً لا تنطق بها؛ كما في البعض من الكلمات، وعلى سبيل المثال: (أولئك، عمرو، قالوا، مائة)؛ فالواو في أولئك وعمرو، والألف الفارقة في قالوا، والألف في مائة؛ جميعها حروف زائدة مكتوبة وليست منطوقة؛ مما قد يتسبب في ارتكاب التلاميذ والمبتدئين أخطاء عند كتابة هذه الكلمات، فمن الأفضل أن تتم المطابقة بين كتابة الأحرف ونطقها؛ وذلك لتسهيل الكتابة وتجنب الوقوع في الأخطاء، وتوفير الوقت والجهد.
- ربط القواعد الإملائية بالنحو والصرف: يعد ربط العديد من القواعد الإملائية بالقواعد النحوية والصرفية من العوائق التي تواجه التلاميذ عند كتابتهم للإملاء؛ حيث يتطلب ذلك معرفة التلاميذ - قبل البدء في الكتابة - الأصل الاشتقاقي للكلمة وموقعها الإعرابي، ونوع الحروف التي يكتبونها؛ لذلك تتجلى هذه الصعوبة في كتابة ألف لينة متطرفة، ويجب وصلها بعد حذف أحد أحرفها، أو بعد الإدغام، أو وصل من غير حذف، أو ما يجب فصله، إلى غير ذلك.

ثالثاً: اختلاف شكل الحرف حسب موضعه في الكلمة:

تتعدد أشكال بعض الحروف في الكلمة الواحدة؛ مما يؤدي إلى أخطاء شائعة بين التلاميذ، وبعض الحروف تكون على شكل واحد عند الكتابة؛ كالراء، والذال، والزاي، والبعض له أكثر من شكل؛ كالتاء، والباء، والثاء، والحاء، والجيم، والميم، والكاف.

رابعاً: حركة الصوائت القصار:

لقد أوقع عدم استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار (حركة الحرف، ويقابله الصامت وهو: الحرف، فالضمة حركة الواو، والفتحة حركة الألف، والكسرة حركة الياء) التلاميذ في صعوبة التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة؛ مما سبب لبساً عند بعض التلاميذ؛ لذلك فإنهم يرسمون الحركات القصيرة حروفاً، وإذا طلبت من التلاميذ أن يكتبوا

كلمات آخرها مضمومة؛ فإنهم يكتبونها مشبعة بحركة الحرف الأخير، وذلك بوضع واو في آخرها؛ مثل: ينبعُ، يكتبها الطلاب ينبعو، وله يكتبونها لهو، وهكذا، وكذلك الكلمات المنونة يقلبون التنوين فيها إلى نون؛ فإذا طلبت من التلاميذ أن يكتبوا كلمات منونة مثل: (مجداً، محمدٌ، محمدٍ) فهم يكتبونها بوضع حرف النون في آخر الكلمة هكذا: "مجن"، والسبب في ذلك هو أن التلميذ لا يستطيع التمييز بين الحركات القصيرة (الصوائت القصار) والحروف المأخوذة.

خامساً: الإعراب

إنّ مواقع الكلمات من الإعراب تؤدي إلى زيادة الصعوبة في الكتابة؛ فالكلمة المعربة يتغير شكل آخرها بتغير الموقع الإعرابي، سواءً كانت فعلاً أو اسماً، وأيضاً علامات الإعراب تكون مرةً بالحرف، ومرةً بالحركة، ومرةً بالإثبات، وقد تكون في بعض الأحيان بحذف آخر حرف من الفعل، وقد يكون الحذف وسط الكلمة؛ في حين أن علامة جزمها تكون السكون؛ كما في: لم يكن، ولا نقل، وقد يُحذف الحرف الساكن تخفيفاً؛ مثل: لم يك، وغيرها من القواعد الإعرابية الأخرى التي تكون عائقاً أمام التلاميذ عند الكتابة.

سادساً: التنوين

فقد أشارت دراسة العامري (٢٠١٥) إلى وقوع الطلاب في الخطأ في كتابة التنوين، وقد انحصرت هذه الأخطاء في جانبين؛ الأول: (أخطاء في كتابة التنوين (نوناً)، والثاني: (عدم التفريق بين حركة التنوين في الحالات الإعرابية)، ولعل ذلك يعود إلى أن الخطأ في كتابة التنوين (نوناً) يعود إلى صعوبة التمييز بين صوت النون والتنوين الذي هو عبارة عن نون تلفظ ولا تكتب، أما الخطأ في شكل التنوين فقد يعود إلى عدم معرفة العلاقة بين شكل التنوين والمحل الإعرابي للكلمة؛ أي: عدم فهم الطلبة شكل التنوين في الحالات الإعرابية المختلفة (ص ٤٦٠).

وبمراجعة بعض البحوث والدراسات التي تناولت الأخطاء الإملائية في المراحل الدراسية المختلفة؛ كدراسات (الاصامة، ٢٠٢١، وآل مهري، ٢٠٢٠، والصوالحة، ٢٠١٦)، وغيرها؛ استطاعت الباحثة أن تحدد أهم الأخطاء الإملائية الشائعة وأسبابها، وكان الهدف

من ذلك الاستفادة من هذه الدراسات والبحوث في تعرف أسباب الأخطاء، ومدى ارتباطها بالأخطاء التي توصل إليها الباحث من خلال تجربة البحث؛ مما يسهم في علاج فعال لهذه الأخطاء، وكانت أهم الأخطاء وأسبابها كما يلي:

١. **الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة والمتوسطة:** وذلك يأتي لعدم معرفة التلاميذ بقواعد الهمزة، ونستطيع تلخيصها بقاعدة واحدة، وهي: نعتبر حركة الهمزة والحركة التي تسبقها ونختار الحركة الأقوى منهما لكتابة الهمزة على ما يشابهها من الأحرف، وترتب الحركات على حسب القوة كما يلي: (الكسرة أقوى الحركات وتتناسب مع الياء، ثم الضمة وتتناسب مع الواو، ثم الفتحة وتتناسب مع الألف، ثم السكون وتتناسب أن ترسم الهمزة المتوسطة على السطر "مفردة"؛ مثل: نهنئكم - لؤلؤ - يسأل - تساءل)، أما الهمزة المتطرفة، فتكتب حسب حركة الحرف الذي قبلها؛ مثل: مرفأ - قارئ - تهيؤ - شيء - نشء - شاء - سيئ، (ونظراً لأهمية الهمزات؛ فقد أفرد لها الباحث في تجربة البحث خمسة دروس منفصلة لكل نوع منها).

٢. **الخطأ في كتابة الألف اللينة "الألف المقصورة":** وخاصة في الأفعال؛ مثل: أن تكتب: استوا (فعلاً) هكذا، والصواب (استوى)، أو تكتب رجا هكذا (رجى) بالياء، وأيضاً الخطأ في: (الذرى) (جمع ذروة)، والخطأ في كتابة عصى (اسما)، والصواب كتابتها بالألف (الذرا وعصا)، ويعود السبب إلى عدم إلمام التلاميذ بالقاعدة؛ وهي: أن يكتب الفعل الماضي مُعتل الآخر (ينتهي بحرف العلة) بالألف إذا كان المضارع واولياً؛ مثل: سما يسمو، غزا يغزو، دعا يدعو، وإذا كان المضارع يائياً تُكتب في الماضي بالألف المقصورة (التي ترسم ياء).

٣. **الخطأ في عدم نقط التاء المربوطة، وتكتب كأنها هاء:** وهذا ناتج عن عدم معرفة القاعدة الخاصة لكلٍ منهما، والقاعدة تتلخص في: عندما تنطق التاء تكتب مربوطة وفوقها نقطتان؛ مثل: فاطمة، وإذا نطقت التاء فبهذه الحالة تكتب تاء مفتوحة؛ مثل: كتبت، مع ملاحظة أن التاء التي تكون متصلة بفعل تصبح تاء مفتوحة، أما التاء التي تكون متصلة بالاسم فتكون عادةً مربوطة؛ إلا في بعض الأسماء؛ مثل: (شوكت، حكمت، عصمت،

- صفوت)، وكذلك أيضاً في التاء المربوطة تصبح تاء مفتوحة إذا أضيفت إلى الضمير؛ مثل: (هبة، سعادة، رحمة) نقول: هَبْتُكَ كانت كبيرة، هل ستأتي سعادتك، رحمتك يا الله.
٤. الخطأ في كتابة الألف في الكلمات التي تحذف فيها الألف: (كتابة لا نطقاً) نحو: الرحمان، لائن، أولئك، والصواب أن ترسم هكذا: الرحمن، لكن، أولئك.
٥. الخطأ في حذف الألف التي يؤتى بها بعد واو الجماعة مع الأفعال الخمسة حالة جزمها ونصبها: مثل: هم لم يزكو ولم يغزو، والصحيح إملائيًّا وضع الألف بعد واو الجماعة في حالتي النصب والجزم؛ تمييزاً بين صيغة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو المسند إلى الواحد الغائب في حالة النصب (الرجل لن يدعو إلى الباطل)، وبين صيغة الفعل المضارع المسند إلى واو الجماعة في حالتي النصب والجزم (هؤلاء لن- ولم- يدعوا إلى الباطل).
٦. الخطأ في وضع ألف بعد الفعل المعتل الآخر بالواو: مثل: (يرجوا، أرجوا، نرجوا، ترجوا)، وهذه أخطاء إملائية؛ لأن الأفعال معتلة الآخر لا يوضع بعدها ألف، والصواب: (أرجو، يرجو، ترجو، نرجو).
٧. وضع ألف بعد الواو في جمع المذكر السالم المرفوع المضاف: كأن يكتب خطأ: مسلموا مصر معتدلون، والصواب (مسلمو مصر معتدلون)؛ أي: حذف تلك الألف بعد الواو التي هي علامة جمع المذكر السالم.
- علاج الأخطاء الإملائية الشائعة**
- هناك الكثير من الإستراتيجيات والأساليب لتعليم التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم الإملاء؛ منها (حسين والهدباني، ٢٠١٦، ص ١٤):
- إستراتيجية التصحيح الذاتي: وهنا يدرس الطلاب الكلمات التي أخطؤوا بكتابتها، ويكتشفون تلك الأخطاء ويصححونها.
- إستراتيجية المقارنة: في هذه الإستراتيجية يقارن الطلاب الكلمات المألوفة لديهم بالكلمات الجديدة التي سيتعلم كتابتها؛ من أجل الاستفادة من أنماط التهجئة المألوفة في الكتابة.

-إستراتيجية الاختبار - الدراسة - الاختبار: في هذه الإستراتيجية يُخْتَبَر الطلاب أولاً على قائمة من الكلمات، ثم يطلب منهم دراسة الكلمات التي أخطؤوا بكتابتها، بعد أن يتلقى الطلاب التعليمات، ويدرسون الاختبار يعيدون الكلمات نفسها، ثم يطلب منهم تصحيح الاختبار، وتعتبر عملية التصحيح في الإملاء عاملاً مهماً.

-إستراتيجية التباطؤ التدريجي: وهذه الإستراتيجية تهدف إلى الحد من الأخطاء الإملائية في عملية التدريس، من خلال جعل المعلم يطلب من الطالب كتابة ونطق الكلمة من خلال عرض نموذج له من غير أن يكون هناك وقت بين طلب الكلمة وعرضها، وبعد عدة محاولات من الطالب يضع المعلم فترة بين طلب الكتابة للكلمة وعرض النموذج؛ مما يسهل على الطالب كتابة الكلمة والتعرف على أجزائها، ثم يزيد المعلم بالوقت بين طلب كتابة الكلمة وعرض نموذجها؛ حتى يتقن الطالب كتابة الكلمات بعد عدة محاولات.

-إستراتيجية الحواس المتعددة (VAKT): يمكن للطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم اتباع المنهج الذي يقوم على الحواس المتعددة؛ حيث يتعلم الطلاب من خلال البصر والسمع والحركة اللمس، وتساعد هذه الإستراتيجية على تذكر كيفية كتابة الكلمات.

-إستراتيجية التصور البصري: يعرض المعلم في هذه الإستراتيجية الكلمة التي سيتعلمها الطالب على السبورة، أو على قطعة من الورق، ويقرأ الطالب الكلمة، ثم بعد ذلك يقرأها بشكل منفرد مع إظهار كل مقطع من مقاطع الكلمة، وفي هذا الوقت ينظر الطالب إلى الكلمة مع أخذ تصور فكري لها، ثم يطلب المعلم من الطلاب أن يغمضوا أعينهم، ويقوموا بتهجئة الكلمة جهرًا مع التحليل لحروف الكلمة، وأخيراً يكتب الطالب الكلمة غيباً.

وفيما يلي مجموعة من الإرشادات المقترحة لعلاج الضعف الإملائي (عاشور والحوامدة، ٢٠١٤، ص ٧١):

- أن يحسن المعلم اختيار القطع الإملائية؛ بحيث تتناسب مع مستوى المتعلمين، وتخدم أهدافاً متعددة (تربوية ولغوية).

- أن يقدم المعلم المعالجة المناسبة للقواعد والمهارات الإملائية، مع كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة (الممارسة الحقيقية للمهارة).

- تكليف المتعلمين بواجبات للتدريب على مهارات مختلفة؛ كأن يجمع المتعلم كلمات تنتهي بالتاء المربوطة، وهكذا، وتكليف الطالب باستخراج المهارات الإملائية من المقروء.

- توافر قطعة في نهاية كل درس، تشتمل على المهارات تدريجيًا، ويدرب من خلالها المتعلم على المهارة المستهدفة، وأن يقرأ المعلم النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.

- الاهتمام باستخدام الوسائل الحديثة في تفسير معاني الكلمات الجديدة، وربط الإملاء بالمواد الدراسية الأخرى، والإكثار من الأمثلة المتشابهة للمهارة التي يتناولها المعلم في كل لقاء.

- تدريب اللسان على النطق الصحيح، وتدريب الأذن على حسن الاستماع لمخارج الحروف، إضافة إلى تعويد اليد على الكتابة المستمرة، وتخصيص دقاتر لضعاف المتعلمين، تكون في معيتهم كل لقاء، وأيضاً تعويد العين على رؤية الكلمة الصحيحة.

- العناية والإلمام بالتنوع بالوسائل التعليمية لتدريس الإملاء، ولاسيما البطاقات والسبورة الشخصية والأجهزة الحديثة.

ويتضح للباحثة هنا أنه لا بد من علاج الأخطاء الإملائية عند التلاميذ بطرق مختلفة ومراعية للفروق الفردية بينهم، وذلك من خلال أن ينوع المعلم في الوسائل التعليمية، وتعويد التلاميذ على الأصوات المتقاربة في نطقها، وتكليف التلاميذ بجمع الكلمات والمفردات الصعبة التي تواجههم ويُدرَّبُون عليها إملائيًا، وإعطاء التلاميذ واجبات منزلية تتضمن مهارات عديدة، والعمل على تصحيح الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ في المواد الأخرى، والقيام بمساعدة التلميذ حتى يكتشف أخطاءه بنفسه ويصححها.

ثانيًا: الدراسات السابقة

الدراسات السابقة هي نتاج ما قدم من أبحاث ودراسات عربية وأجنبية، وتستعرض الباحثة أهم تلك الدراسات موضحة موضوعاتها، وأهدافها، والمنهج المتبع في الدراسات، وأهم نتائجها، وذلك للاستفادة منها في هذه الدراسة؛ حيث إن الباحثة قامت بعرض تلك الدراسات تبعًا للتسلسل الزمني تصاعديًا من الأقدم إلى الأحدث، كما تم توزيعها على

محورين؛ المحور الأول: دراسات قائمة على الأخطاء الإملائية، بينما تناول المحور الثاني: دراسات قائمة على علاج الأخطاء الإملائية، وهي كما يلي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الأخطاء الإملائية، ومنها:

أجرى زبر (zbyr, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة الكوريون في المرحلة الابتدائية لتعلم الأوكرانية كلغة أجنبية، وتكونت العينة من (٢٠) طالباً في الفصل الأول و(١٨) طالباً في الفصل الثاني في جامعة هانكوك، واعتمدت الدراسة كتابات الطلبة أداة لها، وأظهرت النتائج أنَّ أخطاء الطلبة قد انبثقت من عدم تطبيق القواعد بشكل صحيح، وكذلك استبدال وإغفال بعض الحروف، وصعوبة في التهجئة.

وتناولت دراسة فلورينس (Florence, 2017) تقييم الأخطاء الإملائية في اللغة الإنجليزية الشائعة بين المدارس الثانوية في نيجيريا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢٥) طالباً و(٥) معلمين اختيروا عشوائياً من مدرستين حكوميتين ومدرستين من المدارس الخاصة في ولاية أوسون، واعتمدت الدراسة الاستبانة أداة لها، وأظهرت النتائج أنَّ حذف الأحرف وإضافتها من الأخطاء الإملائية الشائعة، وانخفاض مستوى التهجئة لديهم.

وأجرى إبراهيم (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة الصف الخامس الثانوي في جمهورية العراق - محافظة الأنبار، ومن ثم تحليلها، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة بلغت (١٠٠٠) طالب وتلميذة، توزعوا على عشرين مدرسة من المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة الأنبار، بواقع (١٣) مدرسة للبنين، و(٧) مدارس للبنات، واختار من كل مدرسة (٥٠) طالباً وتلميذة، وأعد الباحث اختباراً تحصيلياً إملائياً؛ ليمثل الأداة الأولى التي استعملها في الدراسة، وبعد أن أجرى الباحث اللازم لبناء الاختبار من صدق وثبات وموضوعية، تكوّن بصورته النهائية من سؤالين؛ هما: الأول من (١٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والثاني يتكون من (١٥) فقرة أيضاً من نوع التكميل، وبعد تطبيق الاختبار الإملائي على عينة البحث كان الباحث

يجمع دفاتر الطلبة الإنشائية، ويأخذها معه، ويصور آخر موضوع تعبيرى كتبه الطلبة؛ ليكون الأداة الثانية، وبعد أن أنهى تطبيق الاختبار الإملائي، حلل الكتابات التعبيرية، وبوّب الأخطاء الإملائية في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض، واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعامل الصعوبة، ومعامل قوة التمييز، وفعالية البدائل غير الصحيحة، ووسائل إحصائية في إجراءات الدراسة وتحليل نتائجها، وبعد تطبيق الاختبار ظهر للباحث أن متوسط درجات عينة البحث كان (١٢.٢٦)، وهو أقل من المتوسط النظري للاختبار البالغ (١٥) درجة؛ أي: أن النسبة المئوية للطلبة قد بلغت (٤٠.٨٧%)، وهي بهذا أقل من المستوى المطلوب إتقانه، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق الإحصائية ظهر أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩٩)؛ إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣.٨٧)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)، وفي هذه النتيجة دليل على كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة المرحلة الإعدادية، وبعد تحليل كتابات الطلبة (عينة البحث) ظهر للباحث أخطاء كثيرة، ولكن الباحث ثبت الأخطاء التي بلغت نسبة تكرارها (٥٠%) فأكثر، وعدّها أخطاء شائعة؛ استناداً إلى الدراسات السابقة، وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات.

وهدف دراسة النحاس وجاموس (٢٠١٩) إلى الكشف عن أبرز الأغلط الإملائية التي يقع فيها عينة من تلاميذ الصف الثامن في مدارس مدينة دمشق، وتصنيف هذه الأغلط حسب قواعد الإملاء العربي، وتعرف أسباب هذه الأغلط في كتابات التلاميذ، ومحاولة اقتراح الحلول المناسبة لعدم الوقوع في مثل هذه الأغلط للتلاميذ في الصف الثامن وما بعده، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمة أسلوب تحليل المحتوى، فأعدت استمارة تحليل محتوى الموضوعات الكتابية لعينة عشوائية قوامها ١١٣٥ موضوعاً من موضوعات التعبير التي كتبها التلاميذ، ثم حصر الأغلط فيها وتصنيفها وتحليلها، وقد أظهرت النتائج أن الأغلط كانت أكثر من غيرها في الكلمات التي فيها همزة، فنسبة الأغلط في الهمزة المتوسطة كانت ٩٦.٨%، وأن أقل الأغلط نسبة كانت في كتابة

الظاء والضاد؛ حيث بلغت ١٥.٥%، ومن الحلول التي تقترحها الباحثة استخدام طرائق تعليم حديثة في تدريس حصة الإملاء؛ مثل: الخرائط المعرفية التي أصبحت شائعة اليوم بدل الطرائق التقليدية، وتدريب التلاميذ على تكرار كتابة الكلمات التي فيها تشابه؛ مثل: الهمزات المتوسطة، وأن تطبع هذه الكلمات في جداول؛ ليستطيع التلميذ العودة إليها متى شاء، ويمكن حوسبة درس الإملاء طالما أن التلاميذ اليوم مولعون بالحاسوب والتقنيات المعاصرة، فالدروس على الحاسوب أمتع وأكثر جاذبية، ومراجعة كتابة الكلمات في دروس أخرى غير درس الإملاء، وزيادة عدد الحصص التدريبية التي تعالج موضوعات الإملاء، والتدريب على حسن الكتابة.

وهدف دراسة آل مهري (٢٠٢٠) إلى التعرف إلى الصعوبات الإملائية الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبيان الأسس اللازمة لبناء برنامج مقترح للتغلب على الصعوبات الإملائية الشائعة لديهم، وتقديم برنامج لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس، ومعرفة فعاليته في تحسن مستوياتهم التحصيلية في الإملاء، وتقديم مقترحات وتوصيات تساعد مخططي مناهج اللغة العربية على تطوير البرامج والإستراتيجيات التنفيذية؛ لإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات اللغة العربية؛ ومنها المهارات الإملائية، وقد توصل الباحث إلى وضع تصور مقترح يعين الباحثين على تشخيص الصعوبات الإملائية التي يعانيها تلاميذهم، ووضع الحلول المناسبة لعلاجها، ويساعد التلاميذ على تجاوز الصعوبات الإملائية التي كانوا يتعثرون فيها، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يلي: الاستفادة من البرنامج العلاجي المقترح، ووضع موضع التنفيذ؛ حيث يطبقه معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على تلاميذهم؛ ليساعدوهم في تجاوز الصعوبات الإملائية المستهدفة في البرنامج، وضرورة إشراك معلمي المواد الأخرى في تصحيح الأخطاء الإملائية لدى طلابهم؛ تعاوناً منهم مع معلمي اللغة العربية في سبيل تجاوز الصعوبات الإملائية التي يعانيها التلاميذ، وتبصير أولياء أمور التلاميذ بالصعوبات الإملائية التي يعانيها أبناءهم، مع ضرورة إشراكهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأبناء، وتجهيز غرف الدراسة في كل مدرسة ابتدائية

ومتوسطة بالتقنيات الحديثة من حاسبات آلية، وشاشات عرض، وشبكات اتصال بالإنترنت؛ لتوظيفها في التغلب على الصعوبات الإملائية التي تواجه أبناءنا التلاميذ. وهدفت دراسة عبد الرحمن وآخرون (٢٠٢١) إلى التعرف على الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية الشائعة لدى طلبة الصف الثاني عشر (الثانوية العامة)، وإحصاء هذه الأخطاء، ثم تحليلها وتفسيرها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧٦) طالباً وطالبة من الصف الثاني عشر، تخرجوا من المدارس الحكومية لدولة الإمارات العربية المتحدة سنة ٢٠١٧م/ ٢٠١٨م، وكشفت النتائج عن تفاوت في نسبة الأخطاء (الإملائية والنحوية والصرفية) بحسب الموضوعات والقضايا المرتبطة بكل فرع، وحللنا هذا التفاوت استناداً إلى المعطيات الإحصائية المتوفرة، كما تضمنت الدراسة عمل استبيان للعينة نفسها؛ للوقوف على أبرز أسباب ضعف الطلبة في الصفوف العليا في اللغة العربية، ثم اقتراح مجموعة من الحلول للتطوير.

وهدفت دراسة الصلاحيات وقراقيش (٢٠٢١) إلى تتبع ظاهرة الأخطاء الإملائية عند طلبة الصف الثالث الأساسي، وذلك من خلال الكشف عن مستوى إتقان الطلبة للمهارات الإملائية؛ حيث أُسْتُخْدِم اختبار تشخيصي بالاعتماد على الإطار العام للمناهج؛ الصادر عن إدارة المناهج في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بهدف تتبع هذه الظاهرة من خلال تطبيق الاختبار على عينة بلغت (١٨٦) طالباً وتلميذة، حيث تُؤكّد من مناسبة الاختبار، من خلال التحكيم، والتطبيق على عينة استطلاعية، ونهجت الدراسة المنهج الوصفي، وقد أسفرت النتائج عن أن مستوى إتقان الطلبة للمهارات الإملائية كان (٦٢%)، كما بينت النتائج أن مستوى إتقان الطلبة للمهارات يختلف باختلاف محور المهارات الإملائية، بالإضافة لذلك كان الفرق في مستوى الإتقان للمهارات الإملائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ألفاً، يعزى للجنس، وذلك لصالح الإناث اللواتي كان متوسط علامتهن أعلى من متوسط علامتهن الذكور.

وهدفت دراسة اللصاصمة (٢٠٢١) إلى تقصي الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، من خلال استجابات المعلمات والمشرفين التربويين على

الاستبانة، وكذلك توفير البيئات التعليمية المناسبة والخالية من الصعوبات؛ لتنمية مهاراتهم، لمساعدتهم على معرفة جوانب القوة لتطويرها، وجوانب القصور لمعالجتها، وأُستُخدِم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) معلمة ومشرفاً، منهم (١٧٦) معلمة و(٢٠) مشرفاً ومشرفة من مشرفي اللغة العربية والصفوف الأولى، طبقت عليهم استبانة لتقدير الأخطاء الإملائية لدى الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأخطاء الإملائية في رسم حروف الكلمات كانت فوق المستوى المقبول تربوياً، وأعلى من الأخطاء الإملائية الفنية، والتي جاءت دون المستوى المقبول تربوياً.

أما دراسة الدعفس (٢٠٢٢) فهدفت إلى الكشف عن مستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأبرز الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، والكشف عن الفروق بين مستوى الطلاب والتلميذات في الكتابة الإملائية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ حيث قام الباحث ببناء اختبار لقياس المهارات الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية، وتكون الاختبار من عدد من الجمل تتضمن كلمات تطبق فيها المهارات الإملائية، وبلغ عدد المهارات الإملائية التي يقيسها الاختبار (٣٠) مهارة، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب وتلميذات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهم (٣٤٧٨) طالباً، و(٣٢٨٣) تلميذة، وبلغت عينة الدراسة (١٩٧) طالباً، و(١٦٤) تلميذة، أُختيرُوا بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أبرزها: بلغ مستوى أداء الطلاب في المهارات الإملائية مستوى متوسطاً، وبنسبة مئوية قدرها (٦٠.٩٣%)، وكانت أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى عينة الدراسة في كتابة الهمزات: الممدودة، والمتوسطة، والمتطرفة، والقطع، إضافة إلى الأخطاء في كتابة التاء المربوطة، وحذف وزيادة بعض الأحرف على الكلمة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية، وذلك وفقاً لمتغير النوع (طالب، تلميذة) لصالح التلميذات؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١١.٢٧)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت على علاج الأخطاء الإملائية، ومنها:

دراسة عمر (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على الأخطاء الإملائية، ومدى شيوعها وتوضيح أسبابها ومعرفة طرق علاجها، وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما المشكلة الأساس؟ وماهي أسبابها وطرق علاجها؟ وقد اتبعت الباحثة في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما كانت أدوات الدراسة تتكون من استبانة موجهة لمعلمي اللغة العربية بالصف السادس، بالإضافة إلى أسئلة مقابلة لموجهي وموجهات اللغة العربية بمرحلة الأساس، وقد تألفت عينة البحث من ٨٠ معلماً ومعلمة و ١١ موجهاً وموجهة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة: أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى تلاميذ الصف السادس الهمزات بأنواعها، وحذف الألف من ياء النداء، والخطأ في كتابة الأسماء المقصورة والممدودة والمنقوصة، وترجع أهم أسباب هذه الأخطاء إلى: معاناة التلميذ في التمييز بين الأصوات المتقاربة، وضعف التلاميذ في القراءة، وغيابهم المتكرر، وأن بعض المعلمين يكتفون بالإملاء الاختباري، ولا يتبعون الخطوات الصحيحة لتدريس الإملاء، كما لا يهتم بعض المعلمين بتصويب أخطاء التلاميذ الإملائية التي ترد في كتاباتهم، وكثافة التلاميذ، وقلة الواجب الكتابي، والنقل الآلي للتلاميذ مع عدم وجود منهج واضح للإملاء، وانتشار العامية واللهجات المحلية، وقصور الأسرة في متابعة أبنائهم، وقد أوصت الباحثة بما يلي: تأهيل المعلمين ووضع منهج واضح للإملاء، وأن يهتم المعلمون بالنطق الصحيح والحديث باللغة الفصحى والمناشط التربوية وتدريس الخط العربي، والاهتمام برصد الأخطاء وتصويبها، والتقليل من كثافة التلاميذ، واهتمام الأسرة بتحصيل أبنائهم ومتابعتهم.

وهدف دراسة أحمد (٢٠١٢) إلى البحث عن كثرة الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لدى التلاميذ في كافة المراحل التعليمية بصفة عامة، والمرحلة المتوسطة بصفة خاصة؛ مما يستوجب التفكير في إيجاد الحلول لتلك المشكلة من خلال بناء إستراتيجية علاجية، ثم تطبيقها على التلاميذ في المرحلة المتوسطة، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتم تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: إلى أي مدى يسهم استخدام

إستراتيجية التدريس العلاجي في علاج الأخطاء الإملائية بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟ وتم تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بإدارة صديا التعليمية بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج؛ ومن أهمها: شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ؛ مثل: كتابة همزة الوصل والقطع، والتاء المربوطة والهاء، والألف اللينة، والحروف المحذوفة والمزيدة، وتحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي، ومن مظاهر ذلك التحسن قلة الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية الإستراتيجية المقترحة في علاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، ووجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التعبير الكتابي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة عبد المنعم (٢٠١٤) إلى تحديد فاعلية استخدام إستراتيجيات كيجان في علاج بعض الأخطاء الإملائية لدى طلاب الدبلوم التربوي بالجامعات العربية المفتوحة، واتباع الباحث في الدراسة منهجين؛ وهما: المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من ستين طالباً، وطبق اختباراً (قبلياً وبعدياً) من صورتين مكافئتين) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٣ / ٢٠١٤)، وكشفت نتائج البحث عن فاعلية إستراتيجيات كيجان في علاج الأخطاء الإملائية التي ظهرت لدى الطلاب (عينة البحث)، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتعليم الإملاء في المراحل الجامعية المختلفة بما فيها الدراسات العليا، واقترح الباحث إجراء بحوث تستخدم إستراتيجيات كيجان لتنمية مهارات اللغة وفنونها في المراحل الدراسية المختلفة.

وهدف دراسة حاج وآخرون (٢٠٢١) إلى قياس فاعلية إستراتيجية SQ3R مدعومة بالوسائط الفائقة في علاج بعض الأخطاء الإملائية، وتنمية المفاهيم النحوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية، واتباع البحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعة البحث من (١٣) طالباً وطالبة، وهم مجموع طلاب الوفد الروسي من جامعة بيجاتورسك الروسية

إلى جامعة أسيوط، وبتطبيق أدوات البحث المتمثلة في: (قائمتي الأخطاء الإملائية والمفاهيم النحوية اللازمة للناطقين بغير اللغة العربية، ودليل المعلم، وكراسة الأنشطة والتدريبات، واختبار مهارات الإملاء، واختبار المفاهيم النحوية)، وتم التوصل إلى النتائج، ومن ثم تفسيرها وتحليلها، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي - لكلا الاختبارين - لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات ذات الصلة بنتائج البحث.

وهدف دراسة الحمصي (٢٠٢١) إلى التعرف على الإستراتيجيات التي اتبعتها معلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية في مديرية تربية عمان الأولى، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة مكونة من (٤٧) فقرة موزعة على تسعة مجالات؛ هي: (التصور البصري، تنشيط الذاكرة، تبادل الأدوار، التمييزية، التعلم المتمايز، الكمية، الزمنية، الكيفية، الرمزية)، وقد اتبع في إعداد هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٥٠) معلمًا ومعلمة للغة العربية يتبعون لمديرية تربية قسبة عمان الأولى للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، اختير منهم بالطريقة العشوائية عينة تكونت من (١٤٢) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية مرتبة هي: (التصور البصري، تنشيط الذاكرة، تبادل الأدوار، التمييزية، التعلم المتمايز، الكمية، الزمنية، الكيفية، الرمزية)، وأن استخدام إستراتيجية التصور البصري والتي تسهم في تنمية مهارات التمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة لفظًا جاء بدرجة مرتفعة، بينما أظهرت النتائج استخدامًا أقل للإستراتيجية الرمزية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a \geq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة، وأوصت الدراسة بتضمين دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصفوف الأساسية الدنيا دليلًا إجرائيًا يوضح كيفية توظيف إستراتيجيات معالجة الأخطاء الإملائية عند الطلبة، وإجراء المزيد من الدراسات حول إستراتيجيات معالجة الأخطاء الإملائية في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية.

وهدفت دراسة عبد القادر وآخرون (٢٠٢٢) إلى علاج الأخطاء الإملائية باستخدام الأنشطة القرائية الصفية واللاصفية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، واعتمد البحث المنهج الوصفي عند إعداد الإطار النظري للبحث، وتم إعداد قائمة بالمهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغت (١٠) مهارات رئيسية، و(٢٢) مهارة فرعية، واختبار تشخيصي لهذه المهارات، وفي ضوء الاختبار التشخيصي تم حصر الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ، ثم تم وضع التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائية باستخدام الأنشطة القرائية الصفية واللاصفية، من خلال إعداد قائمة بالأنشطة الصفية بلغت (٣) مجالات رئيسية، و(٤) مجالات فرعية، وقائمة بالأنشطة اللاصفية بلغت (٣) مجالات رئيسية، و(٨) مجالات فرعية، ثم إعداد التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام الأنشطة القرائية الصفية واللاصفية؛ لذا يوصي البحث بضرورة الاهتمام بعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام الأنشطة القرائية الصفية واللاصفية، وبناء برامج تعليمية تساعد في تنمية المهارات الإملائية، وعلاج الأخطاء الإملائية لديهم، واستخدام الأساليب والإستراتيجيات التدريسية المناسبة لذلك، وفي نهاية البحث تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

وهدفت دراسة الشنطي (٢٠٢٢) إلى التعرف على دور مدخل تحليل الأخطاء في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بفلسطين، واعتمدت الباحثة المزج بين المنهج الكيفي والمنهج الكمي، واستعملت الباحثة بطاقة ملاحظة لرصد الأخطاء الإملائية، ومن ثم معرفة مدى شيوعها، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من (٤٦) تلميذاً، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند تلامذة الصف الثالث بلغت (١٧) خطأً، وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً (٧٩%) في مهارة الهمزة، وإضافة حرف أو حروف إلى الكلمة، وحذف بعض الحروف من الكلمة، وعرضت الباحثة بعض الأخطاء الإملائية التي وقع فيها المتعلمون، ومن ثم تفسيرها تفسيراً لغوياً، مع الحرص على تقويم تلك الأخطاء، معتمدةً على ثلاث مراحل لتحليل الخطأ هي: تعرف الخطأ، ووصفه، وتقويمه.

وهدفت دراسة بني أحمد (٢٠٢٢) التعرف على درجة معالجة الأخطاء الإملائية والكتابية في مبحث اللغة العربية عند طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) معلماً ومعلمة من معلمي مبحث اللغة العربية لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مجالين اثنين، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لتقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش لمعالجتهم الأخطاء الإملائية والكتابية في مبحث اللغة العربية عند طلبتهم جاءت مرتفعة، وجاء في المرتبة الأولى مجال معالجة الأخطاء الإملائية بأعلى متوسط حسابي وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاء مجال معالجة الأخطاء الكتابية في المرتبة الثانية وبدرجة تقدير مرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية، وفي ضوء النتائج قدمت عدة توصيات؛ منها: الإيعاز إلى مديرية المناهج والكتب المدرسية تضمين دليل المعلم لمبحث اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بعض أساليب معالجة الأخطاء الإملائية والكتابية.

هدفت دراسة أحمد وآخرون (٢٠٢٣) إلى أن هناك أخطاء إملائية تواجه تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ لذا لزمّت الحاجة إلى أساليب داعمة ومعالجة لهذه المشكلات؛ مثل: أنماط الدعم الإلكتروني، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما نمط الدعم المرن في بيئة تعلم مدمج لعلاج بعض أخطاء الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وكانت النتائج كما يلي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تعرضت لنمط الدعم المرن لصالح التطبيق البعدي، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة الميدانية

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لهذه الدراسة، ووصف الواقع الحقيقي لهذه الظاهرة؛ بحيث إنه يصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويقترح التصور العلاجي المناسب لها، وكما ذكره عبيدات (٢٠٠٣) بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن وصف الظاهرة وجمع البيانات مباشرةً من مجتمع أو عينة البحث؛ بقصد التعبير عنها كمياً وكيفياً، وتشخيص جوانب معينة، وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة؛ حيث يستخدم لوصف الظواهر، ولجمع معلومات حول ظروف معينة، وفهم حالتها كما هي في الواقع، والعمل على تطويرها، كما يمكن من خلاله وضع النتائج بصورة رقمية معبرة، ومن ثم تفسير هذه الأرقام وتوضيح ما تُوصِّل إليه (المحمودي، ٢٠١٩)، كما يمكن من خلال هذا المنهج جمع كافة المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومن ثم استخلاص النتائج من خلال استبانة معدة لهذا الغرض.

مجتمع وعينة الدراسة:

يُعرّف المجتمع بأنه: "المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن تُعمَم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة" (النوح، ١٤٢٥هـ: ٨٠).
تكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلميذات الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية التي لم تطبق نظام الطفولة المبكرة التابعة لإدارة التعليم (بنات) بمدينة حائل للعام الدراسي ١٤٤٥هـ-١٤٤٦هـ، واللاتي بلغن عددهن (٧٣٥٨) تلميذة، توزعن في (٩٦) مدرسة ابتدائية، وكذلك جميع معلمات اللغة العربية ومعلمات الصفوف الأولية القائمات بتدريس اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي بمنطقة حائل، واللاتي بلغ عددهن (٦٨٧) معلمة، وذلك حسب الإحصائية الصادرة من مكتب التعليم.

تعرف العينة بأنها: "جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي" (نبهان، ١٤٣٠: ١٠٥).

وترى الباحثة من الصعب إخضاع جميع مجتمع الدراسة للاختبار التشخيصي؛ لذلك أُختيرت عينة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، حيث ذكر أبو علام (٢٠١٤) أنها تعد

أفضل طريقة لاختيار العينة؛ لتجنب وجود تحيز في الاختيار، وقد بلغ عدد العينة العشوائية (٢٩٤) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وكذلك وُزعت الاستبانة على (٣٧٣) معلمة من معلمات اللغة العربية ومعلمات الصفوف الأولية القائمات بتدريس اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي بمنطقة حائل.

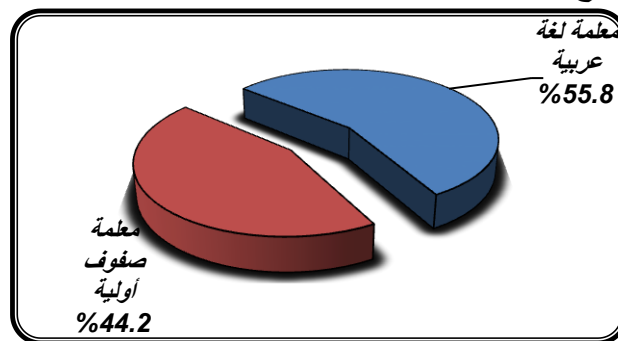
وكانت مواصفات العينة على النحو التالي:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة بعد التطبيق حسب المتغيرات الديموغرافية

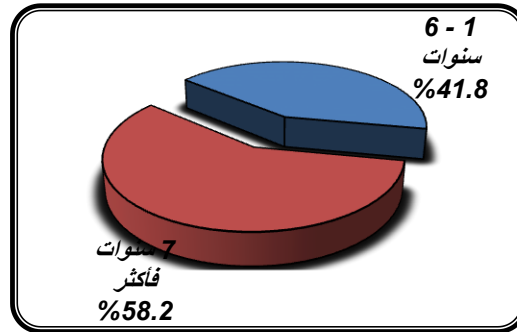
(ن = ٣٧٣)

المهنة	معلمة لغة عربية	معلمة صفوف أولية	المجموع
التكرار	٢٠٨	١٦٥	٣٧٣
النسبة	%٥٥.٧٦	%٤٤.٢٤	%١٠٠
سنوات الخبرة	١ - ٦ سنوات	٧ سنوات فأكثر	المجموع
التكرار	١٥٦	٢١٧	٣٧٣
النسبة	%٤١.٨٢	%٥٨.١٨	%١٠٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتورة
التكرار	٢٦٨	٦٤	٤١
النسبة	%٧١.٨٥	%١٧.١٦	%١٠.٩٩

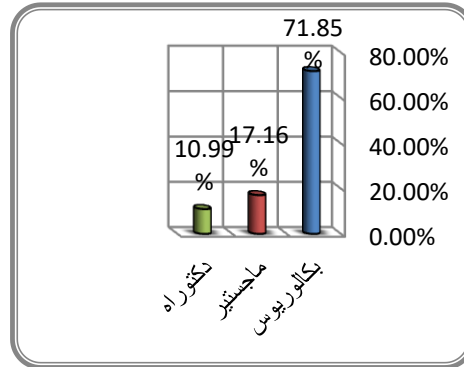
والأشكال التالية توضح ذلك:



شكل رقم (١): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد المهنة



شكل رقم (٢): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة



شكل رقم (٣): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد المؤهل العلمي

أدوات الدراسة

تعرف الأداة بأنها: "الوسيلة التي يجمع بها الباحث معلومات تمكنه من إجابة أسئلة الدراسة، واختبار فروضها" (العساف، ١٤٢٧هـ: ١٠٨)، وتعرف أيضا بأنها: "مجموعة من الأسئلة قد تكون مفتوحة أو مغلقة، أو كليهما (مغلقة ومفتوحة في آن واحد)، موجهة إلى أفراد مجتمع الدراسة؛ بهدف جمع معلومات ذات علاقة بأهداف وأسئلة وفروض الدراسة" (السريحي وآخرون، ٢٠٠٨: ٢٨٦-٢٨٧).

ولتحقيق أهداف الدراسة التي تسعى لتعريف وتحديد مستوى الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الأخطاء الإملائية الشائعة أعدت الأدوات التالية:

- المقابلة الشخصية مع المعلمات (إعداد الباحثة).

– إعداد استبانة علمية ورد فيها عددٌ من الأخطاء الإملائية موجهةً للمعلمات؛ حتى تتمكن الباحثة من التعرف على أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً عند تلميذات الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحثة).

– اختبار تشخيصي في مادة لغتي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥ هـ (إعداد الباحثة).
وسيتم تناول كل أداة منها بالتفصيل:

الأداة الأولى: المقابلة

أُعدت أداة المقابلة الشخصية (كدراسة استطلاعية)؛ لتحقيق أهداف الدراسة، واستهدفت المقابلة الشخصية معلمات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي لجمع البيانات حول الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وحتى تُلم الباحثة بجميع جوانب الأخطاء الإملائية التي من الممكن أن تقع فيها التلميذات، وتأكيداً على صحة ما تناولته فقرات الاستبانة من الأخطاء الإملائية وأسباب شيوع هذه الأخطاء؛ لذلك قُوِّلت المعلمات؛ حتى تستزيد الباحثة من واقع خبرتها في الميدان التعليمي، وتم الإيضاح للمعلمة أن المقابلة ستخدم البحث العلمي فقط، وأن جميع ما تُدلي به من معلومات ستعامل بسرية تامة، ولن يتم ذكر أسمائهن بتاتاً، وإعطاء المعلمة الحرية في قبول إجراء هذه المقابلة أو رفضها، وكان نوع أسئلة المقابلة مفتوحة، وتكونت المقابلة الشخصية من خمسة أسئلة موجهة لهن، وتفرع السؤال الرابع إلى أربعة أسباب (ملحق رقم ٥).

▪ صدق الأداة

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في صورتها المبدئية، وتم الأخذ بما أجمع عليه المحكمون من إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية وإضافة ما يروونه مناسباً، فأصبحت أداة المقابلة جاهزة في صورتها النهائية، وتكونت من خمسة أسئلة.

■ تطبيق المقابلة الشخصية:

أُجريت المقابلات مع معلمات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي البالغ عددهن خمس عشرة معلمة من أربع مدارس في مدينة حائل؛ حيث تم تحديد الوقت المناسب لإجراء المقابلة، وإعطائهن فرصة للاستفسار حول المقابلة قبل البدء، وبعدها وُجّهت الأسئلة كما وردت في صورتها النهائية (ملحق رقم ٥)، وتم تدوين جميع إجاباتهن كما هي من غير تعديل أو حذف أو إضافة، ولقد لقيت المقابلة تجاوباً كبيراً من قبل المعلمات؛ أفادت الباحثة في دراستها.

الأداة الثانية: الاستبانة

وقد تم بناء الاستبانة وفقاً للإجراءات التالية:

١. دراسة الإطار النظري، ومراجعة الأدبيات التربوية، والمتعلقة بالأخطاء الشائعة بوجه عام، والأخطاء الإملائية الشائعة بوجه خاص.
 ٢. مراجعة الدراسات السابقة والمتعلقة بالأخطاء الشائعة.
 ٣. مراجعة بعض الأدوات الواردة في الدراسات السابقة؛ حيث تم اقتباس بعض المفردات والعبارات من تلك الأدوات، وعدلتها الباحثة لتناسب مع العينة التي تُطبق عليها الاستبانة الحالية، بالإضافة إلى صياغة بعض العبارات والمفردات الجديدة.
 ٤. الاطلاع على قواعد المعلومات من خلال شبكة الإنترنت.
 ٥. سؤال المتخصصين؛ للإفادة من آرائهم في بناء الاستبانة.
- وقد أُعدت الاستبانة في صورتها الأولية، وتكونت من:
- أولاً: الجزء الأول من الاستبانة، ويتضمن البيانات الأولية للمستجيب (المستجيبة): وتضمنت: المؤهل العلمي، المهنة، سنوات الخبرة؛ لكل منهم.
- ثانياً: الجزء الثاني من الاستبانة، ويتضمن مؤشرات لتوضيح "الأخطاء الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وتصور مقترح لعلاجها"، وجاء ذلك في محورين أساسيين، وتضمنت الاستبانة ككل على (٥٢) عبارة:

- ١- المحور الأول: الأخطاء الإملائية الشائعة، وعدد عباراته (٢٢) عبارة.
- ٢- المحور الثاني: أسباب شيوع الأخطاء الإملائية، ويندرج تحته أربعة أبعاد؛ وهي:
 - البعد الأول: الأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية، وعدد عباراته (٨) عبارات.
 - البعد الثاني: الأسباب التي تتعلق بتلميذات الصف الثالث، وعدد عباراته (٧) عبارات.
 - البعد الثالث: الأسباب التي تتعلق بطريقة تدريس المعلمة للإملاء، وعدد عباراته (٨) عبارات.
 - البعد الرابع: الأسباب التي تتعلق بالمشرفين أو الإدارة المدرسية، وعدد عباراته (٧) عبارات.

■ المعيار الإحصائي

اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل عبارة من عباراتها درجة واحدة من بين درجاته الخمسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقُسمت الفترة بين (٥-١) إلى خمسة مستويات (٤ / ٥ = ٠.٨٠)؛ أي: أن طول الفترة (الخلية) لكل مستوى هو (٠.٨٠)، فكانت المستويات كما هي موضحة في الجدول (٢).

جدول (٢): درجات القيمة الوزنية، ودرجات الاستجابة على العبارات باستخدام مقياس

ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	الدرجة	حدود الفئة	المستوى
موافق بشدة	٥	٤.٢١	٥
موافق	٤	٣.٤١	٤.٢٠
موافق إلى حدٍ ما	٣	٢.٦١	٣.٤٠
غير موافق	٢	١.٨١	٢.٦٠
غير موافق بشدة	١	٠	١.٨٠

■ صدق أداة الاستبانة

تم التأكد من صدق الاستبانة بعدة طرق؛ من بينها ما يلي:

١ - الصدق الظاهري لأداة الاستبانة (صدق المحكمين):

عُرِضَتْ أداة الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في موضوع الدراسة، من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات العريقة، وعلى بعض مشرفات ومشرفي اللغة العربية، ومعلمات ومعلمي اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، البالغ عددهم (١٩) محكماً، وردت أسمائهم في (ملحق رقم ١)، وذلك لاستطلاع آرائهم، ومدى وضوح صياغة كل فقرة من فقرات الاستبانة، وتناسب كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى أهمية الفقرات، وإبداء رأيهم حول كل محور يرون حذفه أو تعديله أو إضافته، وقد قامت الباحثة بعد رأي المحكمين بإجراء التعديلات اللازمة من حيث إضافة بعض الفقرات وحذف أخرى، وتعديل صياغة بعض الفقرات، وبناءً على آراء المحكمين وما أشاروا إليه من تعديلات أُخْرِجَت الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم ٤).

٢ - صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي):

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة (صدق الاتساق الداخلي) فيما يتعلق بالعوامل التي تسهم في تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي، والتصور المقترح لعلاجها؛ استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وبين درجة كل محور وارتباطه بالدرجة الكلية للاستبانة، وبين المحاور ببعضها البعض، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٣٠) من معلمي مادة لغتي للصف الثالث الابتدائي، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (٣): يوضح معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في المحور الأول (الأخطاء

الإملائية الشائعة) وبين الدرجة الكلية للمحور (ن=٣٠)

المحور الأول: الأخطاء الإملائية الشائعة					
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	*.٠٤٢٣	٩	*.٠٦٦٢	١٦	*.٠٧٤٩
٢	*.٠٧٩٣	١٠	*.٠٧٨٦	١٧	*.٠٦٢٤
٣	*.٠٥٩٥	١١	*.٠٥٦٠	١٨	*.٠٦٥٣
٤	*.٠٦٨٨	١٢	*.٠٧٩٤	١٩	*.٠٦٠١
٥	*.٠٦٣٥	١٣	*.٠٧٣٢	٢٠	*.٠٧٤٢
٦	*.٠٨٠٧	١٤	*.٠٨٣٩	٢١	*.٠٦٥٤
٧	*.٠٦٧٠	١٥	*.٠٧٥٤	٢٢	*.٠٦٩٤
٨	*.٠٦١٦				

(* معامل الارتباط دال عند ٠.٠٥)، (* معامل الارتباط دال عند ٠.٠١)

جدول (٤): يوضح معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في المحور الثاني (أسباب شيوع

الأخطاء الإملائية) وبين الدرجة الكلية للمحور، وكذلك بين درجة كل عبارة في كل بعد

وبين الدرجة الكلية للبعد (ن=٣٠)

المحور الثاني: أسباب شيوع الأخطاء الإملائية					
العبارة	معامل الارتباط ببعض الأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية	معامل الارتباط بالمحور الثاني كل	العبارة	معامل الارتباط ببعض الأسباب التي تتعلق ببعض الصفوف الأولية	معامل الارتباط بالمحور الثاني كل
١	*.٠٥٠٠	*.٠٤٥٥	١	*.٠٥٨٦	*.٠٦٠٢
٢	*.٠٧٨٤	*.٠٧٨٢	٢	*.٠٨٠٨	*.٠٦٦٤
٣	*.٠٧٤٤	*.٠٦١٠	٣	*.٠٧٠٢	*.٠٦١٥
٤	*.٠٨١٩	*.٠٧٠٣	٤	*.٠٦٩٠	*.٠٥٧١
٥	*.٠٦١٥	*.٠٤٨٦	٥	*.٠٦٨٦	*.٠٦٨٩
٦	*.٠٤٤٩	*.٠٣٧٨	٦	*.٠٨٨٤	*.٠٧٧٧
٧	*.٠٧١٣	*.٠٧١٩	٧	*.٠٨٢٧	*.٠٦٧٦
٨	*.٠٧٧٠	*.٠٧٦٧			

العبارة	معامل الارتباط ببع الأسباب التي تتعلق بتدريس المعلمة للإملاء	معامل الارتباط بالمحور الثاني كل	العبارة	معامل الارتباط ببع الأسباب التي تتعلق بالمدرسة	معامل الارتباط بالمحور الثاني كل
١	**٠.٧٤٣	**٠.٦٧٦	١	**٠.٦٢٨	**٠.٤٩٧
٢	**٠.٨٢٦	**٠.٧٨١	٢	**٠.٧٤٣	**٠.٥٨٩
٣	**٠.٨٧٨	**٠.٧٧٥	٣	**٠.٨١٢	**٠.٧٣٦
٤	**٠.٨٦١	**٠.٧٩٢	٤	**٠.٨٤٣	**٠.٧٨١
٥	**٠.٨٥٠	**٠.٨٠٣	٥	**٠.٨٠٧	**٠.٧٤٧
٦	**٠.٨٦٠	**٠.٧٧٢	٦	**٠.٨٥٩	**٠.٧٥٢
٧	**٠.٨٦٢	**٠.٧٩٠	٧	**٠.٦٩٧	**٠.٦٦٥
٨	**٠.٧٥٢	**٠.٧٤٤			

(*) معامل الارتباط دال عند ٠.٠٥)، (* معامل الارتباط دال عند ٠.٠١)

يتضح من الجدولين (٣)، (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه؛ دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١)؛ مما يؤكد ارتباط العبارات بالمحاور والأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي لعبارات الاستبانة، ولذلك لم تُحذف أي من هذه العبارات.

جدول (٥): يوضح معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المحور الثاني والدرجة

الكلية للمحور (ن=٣٠)

البعد	الأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية	الأسباب التي تتعلق بتلميذات الصف الثالث	الأسباب التي تتعلق بالمدرسة	الأسباب التي تتعلق بالمدرسة
معامل الارتباط	**٠.٩٠٨	**٠.٨٨٢	**٠.٩٢٥	**٠.٨٨٩

(**) معامل الارتباط دال عند ٠.٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البعد دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يؤكد ارتباط أبعاد المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور، وهذا يدل على وجود اتساق داخلي لأبعاد الاستبانة. جدول (٦): يوضح معامل الارتباط بين المحاور وبعضها البعض وبين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٣٠)

معامل الارتباط المحور	الأخطاء الإملائية الشائعة	أسباب شيوع الأخطاء الإملائية	الاستبانة ككل
الأخطاء الإملائية الشائعة	١	**٠.٥٧٢	**٠.٧٦١
أسباب شيوع الأخطاء الإملائية	**٠.٥٧٢	١	**٠.٨٥٤

(*) معامل الارتباط دال عند ٠.٠٥)، (**) معامل الارتباط دال عند ٠.٠١)

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين المحاور وبعضها البعض وبين المحاور والاستبانة ككل جميعها دالة إحصائياً؛ مما يؤكد صدق البناء لمحاور الأداة المستخدمة في الدراسة

■ ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة حسبت الباحثة معامل الثبات بالطرق الآتية:

١. طريقة معامل ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاستبيان إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن، ٢٠٠٣: ١٧٦)، حيث طُبِّقَت الاستبانة على مجموعة مكونة من (٣٠) من معلمي اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي بمنطقة حائل، ومن ثم أُسْتُخْدِم برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة من خلال حساب قيمة ألفا لكل بعد، وكل محور من أبعاد ومحاور الاستبانة، كما حُسِب معامل ألفا للاستبانة ككل كما هو موضح بالجدول (٧):

جدول (٧): يوضح معاملات الثبات للاستبانة بطريقة معامل ألفا كرونباخ لكل بعد

ومحور من أبعاد ومحاور الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل (ن = ٣٠)

المحور	البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأخطاء الإملائية الشائعة			
أسباب الأخطاء الإملائية	أسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية	٨	٠.٨٢٥
	أسباب التي تتعلق بتلميذات الصف الثالث	٧	٠.٨٦٥
	أسباب التي تتعلق بطريقة تدريس المعلمة للإملاء	٨	٠.٩٣٣
	أسباب التي تتعلق بالمشرفين أو الإدارة المدرسية	٧	٠.٨٨٥
أسباب شيوخ الأخطاء الإملائية ككل			٠.٩٥٩
الاستبانة ككل			٠.٩٥٥

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الثبات جميعها مرتفعة سواء بالنسبة للأبعاد أو المحاور أو بالنسبة للاستبانة ككل، ومن ثم يمكن الوثوق في الاستبانة عند استخدامها كأداة في الدراسة الحالية.

٢. طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاستبانة، حيث جُرِّت الاستبانة إلى نصفين متكافئين؛ يتضمن القسم الأول: درجات الأفراد في الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات الأفراد في الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك حسبت الباحثة معامل الارتباط بينهما، ويوضح الجدول الآتي ما توصلت إليه الدراسة في هذا الصدد:

جدول (٨): الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاستبانة (ن = ٣٠)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات سبيرمان براون	معامل الثبات جتمان
الجزء الأول	٢٦	٠.٩٠٥	٠.٩٣١	٠.٩٦٤	٠.٩٦٣
الجزء الثاني	٢٦	٠.٩٢٠			

يتضح من الجدول (٨) أنَّ معامل ثبات الاستبانة باستخدام سبيرمان وبران يساوي (٠.٩٦٤)، أما معامل الثبات باستخدام جتمان فيساوي (٠.٩٦٣)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية جداً من الثبات، ومن ثمَّ فإنَّها تعطي درجة من الثقة عند استخدامها كأداة في الدراسة الحالية.

الأداة الثالثة: الاختبار التشخيصي:

وقد تم بناء الاختبار وفقاً للإجراءات التالية:

- ١- دراسة الإطار النظري ومراجعة الأدبيات التربوية، والمتعلقة بالأخطاء الشائعة.
- ٢- مراجعة الدراسات السابقة والمتعلقة بالأخطاء الشائعة.
- ٣- تحليل الموضوعات الواردة في الكتاب المدرسي لمادة لغتي للصف الثالث الابتدائي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٥هـ)؛ لتحديد الموضوعات التي يتم تضمينها في الاختبار، والتي تساعد على إظهار الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلميذات.
- ٤- مراجعة بعض الأدوات الواردة في الدراسات السابقة؛ حيث تمت الاستفادة منها في بناء الاختبار الحالي.
- ٥- سؤال المتخصصين للإفادة من آرائهم في بناء الاختبار التشخيصي.

■ تحديد الهدف من الاختبار التشخيصي

أُعدَّت أداة الاختبار التشخيصي؛ وذلك بهدف تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي، حتى يُتَصَوَّر مقترحٌ لعلاج هذه الأخطاء في الدراسة، وقد استندت الباحثة في بناء هذه الأداة إلى عدد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الاختبارات التشخيصية.

■ تحديد المهارات الإملائية التي يقيسها الاختبار

أُسْتُدِّد في تحديد المهارات الإملائية المراد قياسها لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي إلى ثماني مهارات إملائية؛ وهي: الياء والألف المقصورة، التاء المفتوحة والتاء المبسوطة والهاء، الألف اللينة، اللام الشمسية واللام القمرية، والتنوين، وعلامات الترقيم، والحروف التي تنطق ولا تكتب، المد.

■ صياغة مفردات الاختبار

تم مراعاة صياغة الاختبار التشخيصي للتلميذات، وذلك من خلال: مناسبة الأسئلة من حيث سهولتها وصعوبتها، الأسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب، صيغت الأسئلة بلغة واضحة وسهلة، ارتباط الأسئلة بالقواعد الإملائية المراد قياسها. وقد أُعدَّ الاختبار في صورته الأولى، وتكون من جزأين:

أ- مكونات الاختبار

تكون الاختبار من أسئلة متنوعة، وعددها سبعة أسئلة؛ وهي: استخراج من القطعة، واختياري، وضّعي الكلمات في مكانها الصحيح، وضّعي علامة الترقيم المناسبة، وكلمات إملائية.

ب- تعليمات الاختبار

وُضِّح الهدف من إجراء الاختبار ومكوناته، ووضعت تعليمات الاختبار بصياغة سهلة؛ مثل:

- قراءة العبارات بعناية قبل الإجابة.
- عدم ترك أي سؤال بدون إجابة.
- عدم البدء بالإجابة حتى يسمح لك.

■ صدق الاختبار التشخيصي:

تم التأكد من صدق الاختبار التشخيصي باستخدام الصدق الظاهري (صدق المحكمين): وذلك من خلال عرض الأداة بصورتها الأولى على السادة المحكمين البالغ عددهم (١٩) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة في موضوع الدراسة؛ للتعرف على آرائهم في مدى وضوح الاختبار، ومدى مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى التلميذات، والصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ومقترحات يرون إضافتها أو تعديل فقرّة ما (ملحق رقم ٢)؛ فتمت التعديلات حول ما أشار إليه المحكمون من تعديلات؛ وبذلك أصبحت الأداة جاهزة بصورتها النهائية للتطبيق على تلميذات الصف الثالث الابتدائي (ملحق رقم ٦).

■ ثبات الاختبار التشخيصي:

للتأكد من ثبات الاختبار التشخيصي قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار؛ حيث تم تطبيق الاختبار التشخيصي على مجموعة مكونة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، ثم تمت إعادة تطبيق الاختبار نفسه على العينة الاستطلاعية نفسها، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطلاب في التطبيقين، والتي بلغت (٠.٨٦٤)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يؤكد ثبات الاختبار، والوثوق في نتائجه عند استخدامه في الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة

تسير خطوات الدراسة على النحو التالي:

- ١- تم في هذه المرحلة إعداد أدوات الدراسة، والمتمثلة في الاستبانة والمقابلة والاختبار التشخيصي، واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبة لها.
- ٢- تم إرسال نموذج تسهيل مهمة باحث للجهات التي ستطبق فيها الأداة والحصول على الموافقة بذلك.
- ٣- تم تطبيق أدوات الدراسة (المقابلة- الاستبانة- الاختبار التشخيصي)، تم إجراء المقابلة مع عدد من معلمات اللغة العربية، وتم توزيع الاستبانة على مجموعة من معلمات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي بمنطقة حائل، وتوزيع الاختبار على مجموعة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي.

١. تم جمع البيانات تمهيداً لإدخالها حاسوبياً.

٢. تم إدخال البيانات حاسوبياً، واستخراج النتائج.

٣. تحليل البيانات وفق المعالجة الإحصائية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

أُسْتُخْدِم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V.18)؛ للقيام بتحليل البيانات الناتجة من عينة الدراسة، ويأتي تفصيل الأساليب الإحصائية المتبعة كما يأتي:

١- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص مجتمع وعينة الدراسة، وتوزيعها حسب المتغيرات الديموغرافية، وكذلك لتحديد الأخطاء الشائعة من خلال تحليل إجابات التلميذات في الاختبار التشخيصي، وكذلك التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات المعلمين على الاستبانة.

٢- المتوسط الحسابي للتعرف على متوسط استجابة العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، وترتيب العبارات حسب المتوسط تنازلياً.

٣- الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة حسب متغيرات الدراسة، ولكل بعد ومحور من الأبعاد والمحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، وقياس التشتت.

٤- معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation، لحساب معاملات صدق البناء للاستبانة.

٥- استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha)، وكذلك معامل الثبات لبراون وسبيرمان، ومعامل الثبات لجتمان، وكذلك معاملات ثبات سبيرمان وبراون، ومعامل ثبات جتمان للتحقق من ثبات أداة الدراسة

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: ما الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي؟

توصلت الباحثة للأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي من خلال ما يأتي:

أولاً: طبقت الباحثة الاستبانة المعدة في هذه الدراسة بعنوان: "الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وتصور مقترح لعلاجها" على عدد (٣٧٣) معلمة من معلمات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، وحُصِبَت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لنتائج استجابات أفراد

عينة الدراسة من معلمات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، في كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة (الأخطاء الإملائية الشائعة)، ويبرز الجدول (٩) النتائج مرتبة من الأكثر موافقة إلى الأقل، إضافةً إلى متوسط استجابات أفراد العينة بشكل كلي على المحور الأول إجمالاً:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور (الأخطاء الإملائية الشائعة) من خلال استجابات المعلمات على الاستبانة- اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي (ن= ٣٧٣)

م	عبارات محور الأخطاء الإملائية الشائعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن	درجة الشيع
2	الخط بين الضاد والظاء	4.25	0.95	1	85	موافق بشدة
3	الخطأ في كتابة الهمزات، سواء كانت في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها	4.03	1.03	2	80.6	موافق
1	الخط بين الحروف المتشابهة رسماً	3.93	1.14	3	78.6	موافق
13	الخط في كتابة الهاء المربوطة والتاء المربوطة في آخر الكلمة	3.9	1.02	4	78	موافق
20	الخط في كتابة الألف المقصورة إما بألف قائمة، أو على صورة ياء	3.87	0.98	5	77.4	موافق
5	الخط في كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة	3.86	1.05	6	77.2	موافق
11	إشباع الفتحة ألفاً والضممة واواً والكسرة ياءً	3.84	0.99	7	76.8	موافق
7	الخطأ في كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب	3.83	1.06	8	76.6	موافق
21	ضعف قدرة التلاميذ على كتابة الحركات على نهاية الكلمات	3.82	1.05	9	76.4	موافق
8	الخط بين النون والتتوين	3.81	1.07	10	76.2	موافق
4	الخطأ في وضع النقط على بعض الأحرف المتشابهة	3.8	1.06	11	76	موافق
12	الخط بين اللام الشمسية واللام القمرية	3.78	1.04	12	75.6	موافق
14	إهمال نقطتي الباء المتطرفة	3.78	1.09	12	75.6	موافق
18	عدم ربط الحروف مع بعضها	3.76	0.98	13	75.2	موافق
17	حذف أو زيادة سن من الحروف (س، ش، ص، ض)	3.75	1.09	14	75	موافق

19	الخلط بين الحروف المتقاربة بالصوت	3.75	1.01	14	75	موافق
9	عدم التناسب في حجم الحروف	3.71	1.03	15	74.2	موافق
16	إهمال وضع الشدة على الكلمات المشددة	3.7	1.11	16	74	موافق
6	الخطأ في كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق	3.68	1.15	17	73.6	موافق
10	زيادة أو حذف الأحرف في الكلمة	3.67	1.07	18	73.4	موافق
22	الخطأ في ترتيب حروف الكلمات	3.63	1.06	19	72.6	موافق
15	إهمال الفراغات المناسبة بين الكلمات	3.62	1.09	20	72.4	موافق
	الدرجة الكلية للأخطاء الإملائية الشائعة	3.69	1.05	٧٦.١٥		موافق

يوضح الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول ككل (الأخطاء الإملائية الشائعة) بلغ (متوسط = ٣.٨١، انحراف معياري = ٠.٦٠)؛ وجاءت الموافقة عليها بدرجة كبيرة؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

ويكشف الجدول كذلك أن الخطأ (٢) الذي يتمثل في: "الخلط بين الضاد والطاء" حقق أعلى متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٤.٢٥، انحراف معياري = ٠.٩٥)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة جدًا على هذا الخطأ؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق بشدة).

كما يكشف الجدول كذلك أن الخطأ (١٥) الذي يتمثل في: "إهمال الفراغات المناسبة بين الكلمات" حقق أقل متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٣.٦٢، انحراف معياري = ١.٠٩)، وقد حقق درجة موافقة كبيرة؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

ثانيًا: طبقت الباحثة الاختبار التشخيصي على عدد (٢٩٤) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي؛ حيث تم إعداد الاختبار التشخيصي من خلال أداة الاستبانة وتنقيحها حسب ما ورد في منهج لغتي للصف الثالث الابتدائي، ثم حللت الباحثة إجابات التلميذات، وتم التوصل للأخطاء الإملائية التي وقعت فيها التلميذات، وحساب التكرارات، والنسب المئوية، والرتب، لتلك الأخطاء الإملائية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٠): الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي ونسب تكرارها

(ن = ٢٩٤)

م	الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	الخط بين الياء والألف المقصورة	١٦٥	%٥٦.١٢	٦
٢	الخط بين التاء المفتوحة والهاء المربوطة والتاء المربوطة	١٥٥	%٥٢.٧٢	٨
٣	الخط بين الألف اللينة والألف المقصورة	١٨٥	%٦٢.٩٣	٤
٤	الخط في كتابة ال الشمسية وال القمرية	١٩٢	%٦٥.٣١	٣
٥	كتابة حرف نون عوضاً عن التنوين	١٩٣	%٦٥.٦٥	٢
٦	الخط في استخدام علامات الترقيم	٨٧	%٢٩.٥٩	٩
٧	الخط بين الحروف التي تنطق ولا تكتب	١٦٩	%٥٧.٤٨	٥
٨	الخط في المد	١٦٣	%٥٥.٤٤	٧
٩	الخط في كتابة الهمزات	٢٣٥	%٧٩.٩٣	١

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأخطاء التسعة التي حُدِّثت من إجابات التلميذات بالاختبار التشخيصي تكررت بنسبة أكبر من (٢٥%)، ونظراً لأن الخطأ يصبح خطأ شائعاً إذا زادت نسبة شيوعه وتكراره عن (٢٥%)؛ لهذا يمكن القول بأن جميع هذه الأخطاء تعد أخطاء إملائية شائعة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

وجاء ترتيب الأخطاء الإملائية الشائعة وفقاً لنسبة شيوعها كما يأتي:

١. الخطأ في كتابة الهمزات: وجاء في المرتبة الأولى من حيث الشيوع بنسبة (٧٩.٩٣%).
٢. كتابة حرف نون عوضاً عن التنوين: وجاء في المرتبة الثانية من حيث الشيوع بنسبة (٦٥.٦٥%).
٣. الخطأ في كتابة ال الشمسية وال القمرية: وجاء في المرتبة الثالثة من حيث الشيوع بنسبة (٦٥.٣١%).
٤. الخطأ بين الألف اللينة والألف المقصورة: وجاء في المرتبة الرابعة من حيث الشيوع بنسبة (٦٢.٩٣%).

٥. الخطأ بين الحروف التي تنطق ولا تكتب: وجاء في المرتبة الخامسة من حيث الشيع بنسبة (٥٧.٤٨%).

٦. الخطأ بين الياء والألف المقصورة: وجاء في المرتبة السادسة من حيث الشيع بنسبة (٥٦.١٢%).

٧. الخطأ في المد: وجاء في المرتبة السابعة من حيث الشيع بنسبة (٥٥.٤٤%).

٨. الخطأ بين التاء المفتوحة والهاء المربوطة والتاء المربوطة: وجاء في المرتبة الثامنة من حيث الشيع بنسبة (٥٢.٧٢%).

٩. الخطأ في استخدام علامات الترقيم: وجاء في المرتبة التاسعة والأخيرة من حيث الشيع بنسبة (٢٩.٥٩%).

تفسير ومناقشة السؤال الأول:

أظهرت نتيجة السؤال الأول وجود عددٍ من الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث، ويمكن تفسير كثرة وقوع التلميذات لهذه الأخطاء بنقصٍ في التدريب والممارسة، فقد يكون هناك نقصٌ في التدريب فيما يتعلق بالقواعد الإملائية، ونقص في الممارسة، وكلاهما يؤدي إلى زيادة الأخطاء الإملائية، وأيضاً عدم التنوع في طرائق التدريس؛ مما يسبب الملل للتلميذ، وخصوصاً في هذا العمر؛ مما قد يسبب وقوعهم في الأخطاء الإملائية، وقد يكون هناك نقص في الدعم والتوجيه من المعلمين والمعلمات؛ مما يؤثر سلباً على قدرة الطلاب على تحسين مهاراتهم الكتابية، وقد تكون العوامل الصحية والنفسية والاجتماعية لها أثر كبير على نفس الطلاب؛ كأن يكون ضعيف السمع، أو فقد أحد الوالدين، وغيرها الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر سلباً على أداء الطلاب في الإملاء وتؤدي إلى زيادة الأخطاء، وأيضاً قد تكون ذاكرة بعض الطلاب ضعيفة؛ مما يجعلهم ينسون كيفية كتابة الأشياء بسرعة، ونتيجة لذلك يرتكبون الأخطاء بشكل متكرر.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلٍّ من: دراسة إبراهيم (٢٠١٧)، ودراسة آل مهري (٢٠٢٠)، ودراسة الدغفس (٢٠٢٢)؛ حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود عددٍ من

الأخطاء الإملائية الشائعة عند التلاميذ؛ ومنها: كتابة حرف النون عوضاً عن التتوين، والأخطاء في كتابة الهمزات، والخطأ في كتابة ال الشمسية وال القمرية، والخطأ بين الحروف التي تكتب ولا تنطق، والأخطاء في كتابة التاء والهاء المربوطة.

عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال طبقت الباحثة الاستبانة المعدة في هذه الدراسة بعنوان: "الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وتصور مقترح لعلاجها" على عدد (٣٧٣) معلمة من معلمات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، وحُصِبَت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لنتائج استجابات أفراد عينة الدراسة من معلمات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة (أسباب شيوع الأخطاء الإملائية)، وتم ذلك من خلال الأبعاد الأربعة المكونة لهذا المحور؛ وهي: (الأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية- الأسباب التي تتعلق بتلميذات الصف الثالث- الأسباب التي تتعلق بطريقة تدريس المعلمة للإملاء- الأسباب التي تتعلق بالمشرفين أو الإدارة المدرسية)، وتبرز الجداول (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٤) النتائج مرتبة من الأكثر موافقة إلى الأقل، إضافةً إلى متوسط استجابات أفراد العينة بشكل كلي على كل بعد إجمالاً:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد (الأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية)، من خلال استجابات المعلمات بالاستبانة اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي (ن = ٣٧٣)

م	عبارات بُعد الأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن	درجة الشيع
1	ضعف المستوى المهني لمعلمة الصفوف الأولية	4.04	1.1	1	80.8	موافق
6	استخدام اللهجة العامية عند بعض المعلمات في أثناء التدريس	3.88	0.99	2	77.6	موافق
3	التركيز على حفظ القواعد الإملائية وإهمال الممارسات التطبيقية	3.88	0.95	3	77.6	موافق
2	عدم تركيز المعلمة في التعليم؛ بسبب إرهاقها بكثرة الحصص	3.82	1.04	4	76.4	موافق
8	قلة تنظيم دورات تدريبية في الإلماء لمعلمات الصفوف الأولية	3.77	0.99	5	75.4	موافق
4	ضعف بعض معلمات الصفوف الأولية في جانب القواعد الإملائية	3.73	1.05	6	74.6	موافق
5	استبدال بعض المعلمات لدرس الإلماء بدروس أخرى	3.69	1.06	7	73.8	موافق
7	عدم سلامة مخارج الحروف لدى بعض معلمات الإلماء	3.69	1.01	8	٧٣.٨	موافق
	الدرجة الكلية لأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية	٣.٨١	٠.٦٢		٧٦.٢٥	موافق

يوضح الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الأول ككل (الأسباب التي تتعلق بمعلمة الصفوف الأولية) بلغ (متوسط = ٣.٨١، انحراف معياري = ٠.٦٢)؛ وجاءت الموافقة عليه بدرجة كبيرة؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق). ويكشف الجدول كذلك أن السبب (١) الذي يتمثل في: "ضعف المستوى المهني لمعلمة الصفوف الأولية" حقق أعلى متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٤.٠٤، انحراف معياري = ١.١٠)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذا الخطأ؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

كما يكشف الجدول كذلك أن السبب (٥، ٧) الذي يتمثل في: "استبدال بعض المعلمات لدرس الإملاء بدروس أخرى"، و"عدم سلامة مخارج الحروف لدى بعض معلمات الإملاء" حققا أقل متوسط للموافقة؛ حيث بلغ متوسط كلٍ منهما (٣.٦٩)، وانحراف معياري = (١.٠٦)، (١.٠١) على الترتيب، وقد حققا درجة موافقة كبيرة؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليهما (موافق).

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها (الأسباب التي تتعلق

بتلميذات الصف الثالث) من خلال استجابات المعلمات بالاستبانة اللغة

العربية للصف الثالث الابتدائي (ن = ٣٧٣)

الرتبة	الرقم	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن	درجة الشبوع
			ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	ك٤	%				
١	١	شعور كثير من الطالبات بصعوبة القواعد الإملائية	١٢٦	٣٣.٨	١٨٢	٤٨.٨	٣٧	٩.٩	٢٦	٧.٠	٢	٠.٥	٤.٠٨	٨١.٦٠
٢	٧	ضعف اهتمام الطالبات وقلة وعيهن بالحاجة إلى إتقان الإملاء	١١١	٢٩.٨	١٦٢	٤٣.٤	٤٩	١٣.١	٤١	١١.٠	١٠	٢.٧	٣.٨٧	٧٧.٤٠

٣	٢	رسوخ بعض الأخطاء الإملائية في ذهن الطالبة لنضع التأسيس	٨٦	٢٣.١	١٨٩	٥٠.٧	٦١	١٦.٤	٣١	٨.٣	٦	١.٦	٣.٨٥	٠.٩٢	٧٧.٠٠	موافق
٤	٣	ضعف اهتمام الطالبات بالواجبات المنزلية لمادة الإملاء	٩٢	٢٤.٧	١٨٨	٥٠.٤	٤٨	١٢.٩	٢٨	٧.٥	١٧	٤.٦	٣.٨٣	١.٠٣	٧٦.٦٠	موافق
٤	٤	عدم رغبة الطالبات في الكتابة، لشعورهن بالتعب من التدريبات الكثيرة، والقطع الإملائية المطولة	٨٨	٢٣.٦	١٨٧	٥٠.١	٥٩	١٥.٨	٢٣	٦.٢	١٦	٤.٣	٣.٨٣	١.٠٠	٧٦.٦٠	موافق

٥	٦	عدم تركيز الطالبات أثناء الكتابة	٨٥	٢٢.٨	١٨٩	٥٠.٧	٣٩	١٠.٥	٤٣	١١.٥	١٧	٤.٦	٣.٧٦	١.٠٧	٧٥.٢٠	موافق
٦	٥	ضعف كثير من الطالبات في القراءة	٨٢	٢٢.٠	١٧٩	٤٨.٠	٦٢	١٦.٦	٣٨	١٠.٢	١٢	٣.٢	٣.٧٥	١.٠١	٧٥.٠٠	موافق
بعد الأسباب التي تتعلق بتلميذات الصف الثالث ككل																موافق

يوضح الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني ككل (الأسباب التي تتعلق بتلميذات الصف الثالث) بلغ (متوسط = ٣.٨٥، انحراف معياري = ٠.٦٧)؛ وجاءت الموافقة عليه بدرجة كبيرة؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

ويكشف الجدول كذلك أن السبب (١) الذي يتمثل في: "شعور كثير من الطالبات بصعوبة القواعد الإملائية" حقق أعلى متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٤.٠٨، انحراف معياري = ٠.٨٧)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذا السبب؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

كما يكشف الجدول كذلك أن السبب (٥) الذي يتمثل في: "ضعف كثير من التلميذات في القراءة" حقق أقل متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٣.٧٥، انحراف معياري = ١.٠١)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذا السبب؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة الدعم والتدريب المناسب للمعلمات، بالإضافة إلى قلة تشجيعهن على استخدام أساليب تعليمية مبتكرة وفعالة لتحسين مهارات الإملاء لدى

طالبات الصفوف الأولية، بالإضافة إلى أنه قد يكون هناك نقص في المعرفة اللغوية لدى بعض معلمات الصفوف الأولية، وهذا قد يؤثر سلباً على قدرتهن على تدريس الإملاء بشكل صحيح، وقد تكون معلمات الصفوف الأولية معرضات لضغط العمل الناجم عن عدد الطلاب الكبير في الصف، والمسؤوليات الإضافية؛ مثل: إعداد الدروس، وتصحيح الاختبارات، إضافة إلى أن هناك نقصاً في التدريب الخاص بتعليم الإملاء واللغة العربية لمعلمات الصفوف الأولية؛ مما يجعلهن غير قادرات على نقل المعرفة بشكل صحيح، وهناك تحديات في بيئة الصف؛ مثل: اختلاف مستويات الطلاب، واحتياجاتهم التعليمية المختلفة؛ مما يجعل من الصعب على المعلمات التركيز بشكل كامل على تدريس الإملاء، وأيضاً بسبب ضعف في التخطيط الدراسي للدروس المتعلقة بالإملاء؛ مما يؤدي إلى عدم تغطية الجوانب الأساسية لتعليم الإملاء بشكل كافٍ.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها (الأسباب التي تتعلق

بطريقة تدريس المعلمة للإملاء)، من خلال استجابات المعلمات بالاستبانة

اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي (ن = ٣٧٣)

م	عبارات بعد الأسباب التي تتعلق بطريقة تدريس المعلمة للإملاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن	درجة الشيع
1	اعتماد المعلمات على طريقة الإلقاء في تعليم الإملاء، وعدم التطبيق	3.97	1.01	1	79.4	موافق
5	عدم تحليل الكلمات الصعبة وتدريب التلميذات عليها	3.9	0.98	2	78	موافق
4	عدم إعطاء تدريبات كافية على المهارات الأساسية	3.82	0.93	3	76.4	موافق
6	عدم حصر أخطاء كل طالبة ومعالجتها بصورة فورية ومباشرة	3.81	0.98	4	76.2	موافق
8	إهمال مشاركة التلميذات في تصويب أخطائهن الإملائية	3.77	1.04	5	75.4	موافق
7	اقتصار المعلمات على معالجة الأخطاء الإملائية في حصة الإملاء فقط	3.75	1.01	6	75	موافق
2	عدم التنوع في طرائق تدريس الإملاء	3.73	1.04	7	74.6	موافق
3	عدم مراعاة أسس التهجئة الصحيحة	3.72	1.05	8	74.4	موافق
	الدرجة الكلية لأسباب التي تتعلق بطريقة تدريس المعلمة للإملاء	٣.٨١	٠.٦٨		٧٦.٢٠	موافق

يوضح الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث ككل (الأسباب التي تتعلق بطريقة تدريس المعلمة للإملاء) بلغ (متوسط = ٣.٨١، انحراف معياري = ٠.٦٧)؛ وجاءت الموافقة عليه بدرجة كبيرة؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

ويكشف الجدول كذلك أن السبب (١) الذي يتمثل في: "اعتماد المعلمات على طريقة الإلقاء في تعليم الإملاء، وعدم التطبيق" حقق أعلى متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٣.٩٧، انحراف معياري = ١.٠١)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذا السبب؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق)، كما يكشف الجدول كذلك أن السبب (٣) الذي يتمثل في: "عدم مراعاة أسس التهجئة الصحيحة" حقق أقل متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٣.٧٢، انحراف معياري = ١.٠٥)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذا السبب؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار بعض المعلمات إلى المؤهلات اللازمة لتدريس اللغة والإملاء في الصفوف الابتدائية؛ مما يؤثر سلباً على قدرتهن على تقديم دروسهن بطريقة فعالة وجذابة، كذلك طريقة توظيف أساليب تدريس غير فعالة، فقد يستخدم بعض المعلمات أساليب تدريس تقليدية غير مبتكرة؛ مما يؤدي إلى فقدان الطلاب الاهتمام والتركيز في عملية تعلم الإملاء؛ مما يؤدي إلى ارتكاب المزيد من الأخطاء الإملائية، بالإضافة إلى الخطط غير الصحيحة أو الغامضة فيما يتعلق بالإملاء قد تؤدي إلى فشل التلميذات في تحقيق الأهداف المقصودة؛ مما يؤدي إلى عدم الفهم واستيعاب المادة لدى التلميذات، وعدم تصويب الأخطاء الإملائية مباشرةً من قبل المعلمات.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد (الأسباب التي تتعلق بالمشرفين أو الإدارة المدرسية)، من خلال استجابات المعلمات بالاستبانة اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي (ن = ٣٧٣)

م	عبارات بُعد الأسباب التي تتعلق بالمشرفين أو الإدارة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوزن	درجة الشيع
1	كثرة عدد التلميذات في الصف الواحد	4.01	0.93	1	80.2	موافق
2	تكليف معلمة الإملاء بمهام أخرى ترهقها وتشغلها عن التركيز على التدريس	3.87	0.99	2	77.4	موافق
7	ضعف الحوافز المادية والمعنوية للتلميذات المتميزات في الكتابة والإملاء من قبل الإدارة	3.8	0.99	3	76	موافق
3	ضعف التعاون بين مشرفة اللغة العربية ومعلمة الإملاء	3.77	1.01	4	75.4	موافق
6	اهتمام مديرات المدارس والمشرفات بالنواحي الشكلية خلال متابعة كراس إعداد الدروس الخاص بمعلمة الإملاء	3.74	1.05	5	74.8	موافق
5	تمسك بعض مشرفات اللغة العربية بالأساليب القديمة في الإشراف	3.72	1.11	6	74.4	موافق
4	قلة الزيارات الصفية لمعلمة الإملاء	3.59	1.05	٧	71.8	موافق
	الدرجة الكلية لأسباب التي تتعلق بالمشرفين أو الإدارة المدرسية	٣.٧٨	٠.٦٨		٧٥.٦٠	موافق

يوضح الجدول (١٤) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الرابع ككل (الأسباب التي تتعلق بالمشرفين أو الإدارة المدرسية) بلغ (متوسط = ٣.٧٨، انحراف معياري = ٠.٦٨)؛ وجاءت الموافقة عليه بدرجة كبيرة؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

ويكشف الجدول كذلك أن السبب (١) الذي يتمثل في: "كثرة عدد التلميذات في الصف الواحد" حقق أعلى متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٤.٠١، انحراف معياري = ٠.٩٣)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذا السبب؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

كما يكشف الجدول كذلك أن السبب (٤) الذي يتمثل في: "قلة الزيارات الصفية لمعلمة الإملاء" حقق أقل متوسط للموافقة؛ حيث بلغ (متوسط = ٣.٥٩، انحراف معياري

=١.٠٥)؛ مما يعني درجة موافقة كبيرة على هذا السبب؛ حيث كان اتجاه الموافقة عليه (موافق).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة لما عليهم من ضغوط في العمل، وعدم توفير الدعم المستمر، وعدم تكثيف الدورات التعليمية، بالإضافة إلى عدم توافر الموارد اللازمة لتنفيذ برامج تطويرية متخصصة، وقلة الدعم والمتابعة سواء من إدارة المدرسة أو المشرفين، وعدم اهتمام المعلمات بتحسين معرفتهن بتدريس الإملاء، واتخاذ إجراءات مباشرة نحو أساليب أكثر فعالية، وعدم الاهتمام بالوسائل التعليمية المتنوعة في تدريس الإملاء للتلاميذ.

عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي؟

التصور المقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي:

بداية؛ إن مشكلات الإملاء تمثل تحدياً في مسيرة تعلم اللغة العربية، وبناءً على ذلك يقدم هذا التصور لجميع معلمات اللغة العربية لتحسين مهارات الإملاء وتقادي الأخطاء الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث، ويتمحور التصور حول الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً التي ظهرت في كتابات التلميذات عند اختبارهن الاختبار التشخيصي.

حيث إن التصور المقترح يهدف إلى:

١. تحسين مهارات الإملاء لدى التلميذات في الصف الثالث.
 ٢. التركيز على التصحيح الفعّال للأخطاء الإملائية الشائعة.
 ٣. تعزيز الثقة والرغبة في الكتابة بشكل صحيح.
 ٤. تمكين الطالبات من التفوق في استخدام القواعد الإملائية الأساسية.
- وقد قسمت الباحثة الأخطاء الشائعة - عندما اختبرت التلميذات الاختبار التشخيصي - إلى ثلاثة أقسام بالتدرج؛ كالتالي:

أولاً: الأخطاء الأكثر شيوعاً:

- الخطأ في كتابة ال الشمسية وال القمرية.
- كتابة حرف نون عوضاً عن التتوين.
- الخطأ في كتابة الهمزات.

ثانياً: الأخطاء الأوسط شيوعاً:

- الخلط بين الألف اللينة والألف المقصورة.
- الخطأ بين الحروف التي تنطق ولا تكتب.
- الخلط بين الياء والألف المقصورة.

ثالثاً: الأخطاء الأقل شيوعاً:

- الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والتاء المربوطة.
- الخطأ في استخدام علامات الترقيم.
- الخطأ في المد.

تطرح الباحثة هنا طريقة التدريس المتبعة مدعمة بمجموعة من الرسومات والصور وإستراتيجيات من الممكن أن تتبعها المعلمة، وأيضاً طرحت الباحثة طريقة التقويم لمعلمات اللغة العربية، وتم طرح النصور المقترح تدريجياً من الأكثر شيوعاً إلى الأقل:

طريقة التدريس المتبعة في التصور المقترح

الجانب الأول: الأخطاء الأكثر شيوعاً

١. خطأ في كتابة ال الشمسية وال القمرية

الأهداف:

فهم الطالبات الفرق بين ال الشمسية وال القمرية.



تمييز الكلمات التي تحتوي على هذا النوع من الأخطاء.

تصحيح استخدام كلمات ال الشمسية وال القمرية.

الوسائل التعليمية:

صور توضيحية وأوراق عمل.



٢. كتابة حرف نون عوضاً عن التنوين

الأهداف:

- توضيح الاختلاف بين حروف التنوين وحرف النون.
- تمييز الأخطاء المتعلقة بكتابة حرف النون عوضاً عن التنوين.



الوسائل التعليمية:

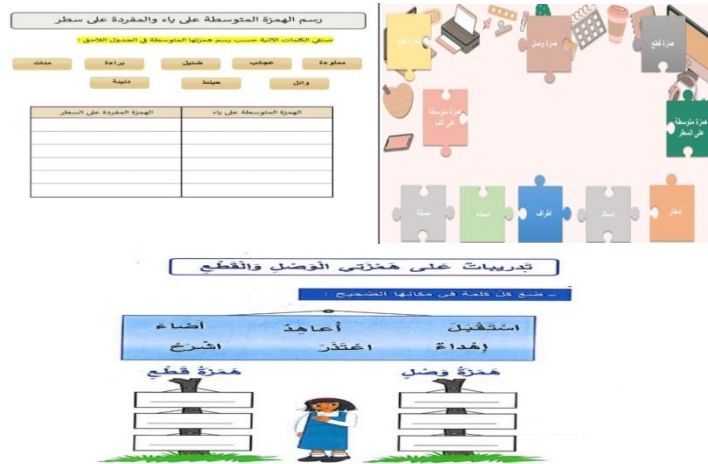
- طرح قصة مشوقة مع الصور عن التنوين + اتباع إستراتيجية التعلم التعاوني بين الطلبة وتقسيمهم لثلاث مجموعات، أو استخدام قرص دوار يوجد به كلمات مُنونة يقرأها عند توقف السهم على الكلمة.



٣. الخطأ في كتابة الهمزات

الأهداف:

- فهم قواعد كتابة الهمزات بشكل صحيح.
- تمييز الكلمات التي تحتوي على همزات.
- الوسائل التعليمية:
- استخدام أمثلة متنوعة واستخدام قطع البزل.



الجانب الثاني: الأخطاء الأوسط شيوعاً

١. الخط بين الألف اللينة والألف المقصورة

- الأهداف:
- توضيح الاختلاف بين الألف اللينة والمقصورة.
- تدريب الطالبات على استخدام الألف بشكل صحيح.
- الوسائل التعليمية:
- استخدام جهاز عرض الوسائط المتعددة لعرض لعبة التوصيل للطلبة Multimedii Projector والتمارين الكتابية.



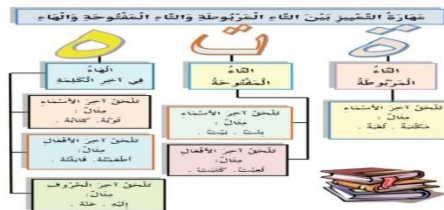
٢. الخطأ بين الحروف التي تنطق ولا تكتب

- الأهداف:
- تمييز الحروف التي لا تكتب في بعض الكلمات.
- تصحيح الأخطاء المتعلقة بكتابة الحروف الصوتية.

الجانب الثالث: الأخطاء الأقل شيوعًا

١. الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والتاء المربوطة

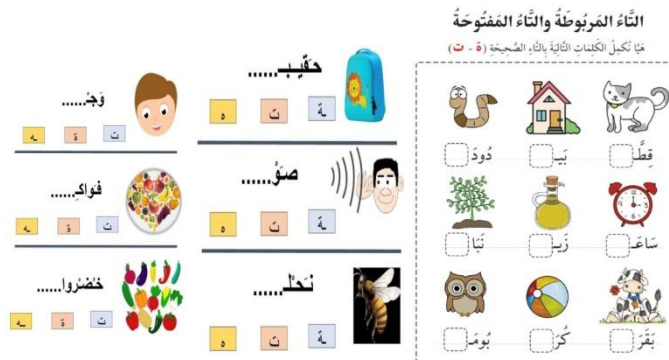
- الأهداف:
- التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والتاء المربوطة.



- تصحيح استخدام هذه الحروف.

الوسائل التعليمية:

- استخدام جهاز عرض الوسائط المتعددة Multimed Projector واستخدام الأمثلة البصرية.



٢. خطأ في استخدام علامات الترقيم

- الأهداف:
- توضيح استخدام علامات الترقيم بشكل صحيح.
- تصحيح الأخطاء المتعلقة بالترقيم.

- الوسائل التعليمية:
- طرح قصة تشويقية، استخدام بطاقات توضيحية، ورقة عمل.



٣. الخطأ في المد

- الأهداف:
- توضيح قواعد المد واستخدامه بشكل صحيح.



- تدريب الطالبات على كتابة الكلمات بشكل صحيح.
- الوسائل التعليمية:
- أمثلة متنوعة.

وصل المد بالكلمة المناسبة

• لاحظ الحرف المحدود ثم اكتب حرف المد المناسب :

 ثَمَسَ...	 حَسَرَ...	 حَسَبَ...	 حَسَبَ...
 حَسَرَ...	 حَسَرَ...	 حَسَبَ...	 حَسَبَ...
 حَسَبَ...	 حَسَبَ...	 حَسَبَ...	 حَسَبَ...

الحرف المحدود الذي يأتي قبل مد الحرف يكون حركات مفتوحة :
الحرف الذي يأتي على مد الحرف يكون حركات مضمومة :
الحرف الذي يأتي على مد الحرف يكون حركات مكسورة :

التقويم:

- يمر التصور المقترح بثلاث مراحل؛ وهي:
- التقويم القبلي: ويتم من خلال تطبيق مهارات الأخطاء الإملائية للصف الثالث الابتدائي، وذلك لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في أدائهم الكتابي.
- التقويم المرحلي: يتمثل في التدريبات التي تأتي بعد كل درس، حيث تركز هذه التدريبات على قياس المهارات المتعلمة في الدرس، وأيضًا مراجعة شاملة لكل ما جاء في أداء التلميذات الكتابي من أخطاء شائعة.
- التقويم الختامي أو النهائي: ويأتي هذا التقويم بعد الانتهاء من التدريس، وذلك للوقوف على التقدم ومدى تحقق أداء التلميذات الكتابي

توصيات الدراسة

- بناءً على نتائج الدراسة، وبهدف تحقيق علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات تلميذات الصف الثالث الابتدائي، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات التالية:
- يجب أن يكون التركيز على تعليم الطلبة كيفية كتابة الكلمات الشائعة التي يستخدمونها عادة في كتاباتهم اليومية.
 - تنظيم دورات تدريبية تتضمن الاستماع للكلمات ومن ثم كتابتها؛ مما يسهل تنمية القدرات الإملائية ويزيد من فهم الكلمات.
 - استخدام التطبيقات والبرامج التعليمية عبر الإنترنت التي تركز على تحسين الإملاء؛ حيث توفر هذه البرامج قيمة ترفيهية وتعليمية، كما أنها ممتعة للتدريب من خلالها.

٤- السماح للطلبة بالكتابة الإبداعية وإظهار قدراتهم اللغوية من خلال كتابة القصص والأشعار والمقالات القصيرة.

٥- مراقبة تقدم الطلبة نحو تحسين قدراتهم الإملائية، وتوفير الدعم المستمر؛ سوف يلهمهم لتحسين إتقانهم.

ثالثاً: مقترحات الدراسة

يمكن للباحثين الاستفادة من الدراسة الحالية في إجراء البحوث والدراسات المقترحة التالية:

١. تصور مقترح لتطوير إعداد معلمي ومعلمات اللغة العربية لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصفوف الأوليّة.
٢. الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة الصفوف الأوليّة وأثرها على التحصيل الدراسي وسبل علاجها.
٣. أثر استخدام الممارسات التدريسيّة اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لمعالجة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفوف الأوليّة.

المراجع

القرآن الكريم

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، هيثم صالح. (٢٠١٧). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الخامس الثانوي: دراسة تحليلية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع ١٢، ١٦٠ - ١٧٣.
- ابن منظور؛ جمال الدين. (٢٠٠٠). لسان العرب مج ١٤، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- أبو شرح، أسماء محمد عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، الجامعة الإسلامية غزة.
- أبو علام، رجا. (٢٠١٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات.
- أبو مشرف، إلهام. (٢٠١٦). برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. عمان: دار خالد اللحاني للنشر والتوزيع.
- أحمد، صلاح عبد السميع محمد. (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية مقترحة في علاج الأخطاء الإملائية بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، مج ٦، ع ٢٤، ٨٩-١٧٤.
- أحمد، عمرو محمد عاطف، شحاتة، حسن سيد حسن، ومرسي، أميرة فتحي. (٢٠٢٣). نمط الدعم المرن في بيئة تعلم مدمج وتأثيره في علاج بعض أخطاء الإملاء لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. دراسات في التعليم الجامعي، ع ٦٠، ٥٠١-٥٢٨.
- إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠١١). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- آل كليب، بخيطة هادي صالح. (٢٠٢٢). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الإملاء لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمدينة نجران. مجلة العلوم التربوية، مج ٨، ع ٢، ٤١٩ - ٤٥٢.
- آل مهري، عبد الله. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة نجران. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ع ١٠٩، ج ٦. ١٨٩٥-١٩٣٦.
- إمام، فاطمة الزهراء سعيد، راشد، حازم محمود، ويونس، فتحي علي. (٢٠١٦). فاعلية التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج ٤٠، ع ٤، ٢٣١ - ٢٦٩.
- أمين، صفية فتح الباب وعبد الله، معتز سيد. (٢٠١٠). فعالية برنامج لتنمية مهارات التحدث والاستماع لزيادة الرضا عن الصداقة لدى عينة من تلميذات جامعة جنوب الوادي. دراسات عربية في علم النفس، مج ٩، ع ٢، ٢١١-٢٦٩.

- البكر، فهد بن عبد الكريم بن حمود، والوهبي، منيرة بنت عبد الرحمن. (٢٠٠٩). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط: تشخيصها وأسبابها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ١١٨ - ٧٠
- بلبكاي، جمال محمد. (٢٠١٧). الأخطاء الإملائية: مقارنة ديداكتيكية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٦، ١١٨ - ١٤٣.
- بني أحمد، صفاء حسن محمود، وأبو شريخ، شاهر ذيب. (٢٠٢٢). درجة معالجة الأخطاء الإملائية والكتابية في مبحث اللغة العربية عند طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش من وجهة نظر معلمهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، جرش.
- الجنابي، فرمان قحط. (٢٠١٨). الأخطاء الإملائية الشائعة تشخيص وعلاج. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- حاج، عبد الله محمد داود محمد، رشوان، أحمد محمد علي، عامر، عبد الوهاب هاشم سيد، وعمران، حسن عمران حسن. (٢٠٢١). فاعلية إستراتيجية "R3SQ" مدعومة بالوسائط الفائقة في علاج بعض الأخطاء الإملائية وتنمية المفاهيم النحوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية. مجلة سوهاج لشباب الباحثين، ع ١، ١١١-١٢٥.
- حسن، حسن عمران، رشوان، أحمد محمد علي، سيد، عبد الوهاب هاشم وحاج، عبد الله محمد داود محمد. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العلمية لكلية التربية -جامعة أسيوط. مج ٣٢، ع ٣، ٤٦٥-٤٩٥.
- حسين، عبد الله أحمد، والهدباني، بجداء. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث-جسر- مج ٢. ع ٦. ١-٣٢.
- الحمصي، فرح محمود عبد الكريم، والهزيمة، سامي محمد عبد الله. (٢٠٢١). إستراتيجيات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.
- الخوالدة، أكرم صالح محمود. (٢٠١٦). اللغة والتفكير الاستدلالي، (ط ١). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن.
- الدعفس، دعفس بن عبد الله. (٢٠٢٢). الأخطاء الإملائية لدى طلاب وتلميذات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة التربية، ع ١٩٥، ج ١، ١٨٢ - ٢١٩.

- الدوسري، هذال والسبيعي، عبد الله. (٢٠٢٢). واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط - كلية التربية. ٣٨ (١). ١٥١-٢١٠.
- الرواجبة، حنين علي عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي مقترح في تحسين مهارات الأداء الإملائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في الأردن. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت. الأردن.
- الروقي، راشد محمد عبود. (٢٠١٨). فاعلية استخدام إستراتيجية التصور الذهني في تصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط. مج ٣٤، ع ٢. ٤٩١-٥٢٩.
- زايد، فهد خليل. (٢٠٠٦). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع. الأردن.
- زايد، فهد خليل. (٢٠٠٦). الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع. الأردن.
- زايد، فهد خليل. (٢٠١١). الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع مصر.
- الزعبي، وصال أحمد. (٢٠١٦). تصور مقترح لتضمين مفاهيم التربية الوجدانية ومبادئها في المنهج التكامل لطفل الروضة: دراسة ميدانية في محافظة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق.
- السريحي، حسن عواد، وآخرون. (٢٠٠٨). التفكير والبحث العلمي، جدة، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.
- سعيد، محمد السيد أحمد. (٢٠١٢). برنامج تدريبي لتنمية المهارات الكتابية لدى الطلاب المعلمين بأقسام اللغة العربية. العلوم التربوية، مج ٢٠، ع ٢، ٣ - ٣٧.
- شحاتة، حسن والسلمان، مروان. (٢٠١٤). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. مصر.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار اللبنانية للنشر. مصر.
- الشخص، عبد العزيز السيد. (٢٠١٠). مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة كلية التربية، ع ٣٤، ج ٤. ٨٥٢-٨٩٢.

- الشرقاوي، أنور محمد؛ الشيخ، سليمان الخضري؛ كاظم، أمينة محمد؛ عبد السلام، نادية محمد. (١٩٩٦). اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- شعيب، أبوبكر عبد الله علي. (٢٠٢١). توظيف إستراتيجية تراكيب كيجان لدى الإملائية الكتابة مهارات وتنمية الإملائية المفاهيم تحصيل في Kagan متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ع ٢٦ - ٩١ ، ١٥٠.
- الشنطي، دعاء عبد الرحمن أحمد. (٢٠٢٢). دور مدخل تحليل الأخطاء في علاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في فلسطين: الصف الثالث الأساسي أنموذجاً. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٦، ع ٣٨، ١٠٠ - ١٢٢.
- الصلاحات، آمنة وقرقيش، نسرین. (٢٠٢١). تقييم مستوى إتقان طلبة الصف الثالث للمهارات الإملائية المنصوص عليها في الإطار العام للمناهج في الأردن في ضوء الجنس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج ٢٩، ع ٤. ٧١٥-٧٣٢.
- صومان، أحمد. (٢٠١٠). أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، دار زهران، الأردن.
- طلافحة، عبد الحميد حسن والصادي، حسين عبد الله. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مج ٥، ع ١٨. ١٥٥-٢٠٠.
- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١٤). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط ٤، عمان، دار الميسرة، الأردن.
- عافشي، ابتسام بنت عباس محمد. (٢٠١٢). نموذج مقترح لتطوير مهارات الاتصال اللغوي اللازمة للتدريس الجامعي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٨٦. ١٥-٥٣.
- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد. (٢٠١٤). المهارات اللغوية عند الأطفال. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع. مصر.
- العامري، عبد محسن حمد. (٢٠١٥). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة، مج ٩، ع ٣٣، ٤٤٥ - ٤٧٤.
- عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٣): القياس النفسي (النظرية والتطبيق). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن، محمد أحمد، المخيني، فاطمة بنت ناصر سعيد، والحمادي، لطيفة عبد الله. (٢٠٢١). الأخطاء الكتابية الشائعة "الإملائية والنحوية والصرفية" لدى طلبة الثاني عشر "الثانوية العامة". مجلة البحث العلمي في الآداب، ع ٢٢، ج ٩، ٥٨ - ٧٦.

- عبد القادر، عبد الرزاق مختار محمود، طلبة، أماني حامد مرغني، وعلي، سمر ممدوح عبد المالك. (٢٠٢٢). تصور مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام الأنشطة القرائية "الصفية واللاصفية". المجلة التربوية لتعليم الكبار، مج ٤، ع ١، ٣٠-١.
- عبد المنعم، خالد عبد العظيم. (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجيات كيجان في علاج بعض الأخطاء الإملائية لدى طلاب الدبلوم التربوي بالجامعة العربية المفتوحة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٥١، ١٨٢-١٤٩.
- عبيدات، ذوقان. (٢٠٠٣). البحث العلمي مفهومه-أدواته-أساليبه. إشراقات للنشر والتوزيع.
- العتيبي، مي خليل إبراهيم. (٢٠١٨). أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلميذات السنة التحضيرية في جامعة الملك عبد العزيز. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٢، ع ٣، ١-٢٧.
- العزاوي، نضال مزاحم رشيد. (٢٠١٧). بوصلة التدريس في اللغة العربية. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع. الأردن.
- العساف، صالح حمد. (١٤٢٧). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٤، الرياض: العبيكان.
- عمر، عائشة عمر حسن، والبشير، علي أحمد. (٢٠٠٨). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس بمرحلة الأساس: أسبابها وطرق علاجها: دراسة ميدانية بمحلية كرري (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان.
- عيسى، محمد أحمد وأبو المعاطي، وليد محمد. (٢٠١٣). مستوى الكفاءة اللغوية اللازمة للدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة الطائف. مجلة التربية-جامعة الأزهر -كلية التربية. ع ١٥٢، ج ١. ٤٠٧-٤٥٣.
- الغول، منصور حسن. (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها. عمان: دار الكتاب الثقافي للنشر والتوزيع.
- اللصاصمة، أحلام سالم. (٢٠٢١). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من خلال استجابات المعلمات بالاستبانة والمشرفين التربويين في محافظة الكرك. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج ٥، ع ٦٤. ٩١-١٠٦.
- لعوبي، سهام. (٢٠٢١). الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ: أسبابها وسبل علاجها. مجلة ألف اللغة والإعلام والمجتمع، مج ٨، ع ١، ٢٧٣-٢٨٨.
- اللقاني، أحمد، والجمال، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. طبعة مزيده ومنقحة، القاهرة: عالم الكتب.

- المانعي، عبد الله بن خميس بن عبد الله. (٢٠٢٢). تنمية مهارة الاستماع عند الطالب الجامعي. مجلة المهرة للعلوم الإنسانية، ع ١٣، ١٧٧-٢٠١.
- محمود، أيمن عبد الحميد. (٢٠٢٠). إستراتيجية مقترحة قائمة على التدريس التفاعلي لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. مج ٢١، ع ٨. ٤٨٣-٥٣٤.
- المحمودي، محمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط.٣). دار الكتب.
- مسعود، محمد وصالح، إيمان والقاضي، رضا وهاللي، هدى. (٢٠١٦). أثر نمط التلميح البصري في المدونات التعليمية لتصويب الأخطاء الإملائية في كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان - كلية التربية. مج ٢٢، ع ١. ٢٣١-٢٦٨.
- مصلح، راما (٢٠١٥). دور المعلم في علاج مشكلة الضعف الإملائي لدى الطلاب. عمان: دار أمجد للطباعة والنشر. الأردن.
- المطيري، خالد مبارك. (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي القراءة والتحدث لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت. الأردن.
- نبهان، يحيى إسماعيل. (١٤٣٠)، مناهج البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- النحاس، سارة وجاموس، ياسر. (٢٠١٩). الأغلاط الإملائية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة دمشق ومقترحات علاجها. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية. مج ٢١ ع ٥٣. ٥٥-٨٦.
- النوح، مساعد عبد الله. (١٤٢٥). مبادئ البحث التربوي، الرياض: الرشد.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
 - Azimi, E. & Mousavipour, S. (2014). The Effects of Educational Multimedia in Dictation and Its Role in Improving Dysgraphia in Students with Dictation Difficulty. Contemporary Educational Technology, 5(4), 331-340.
 - Folrence, y. (2017). Assessment of Common English Spelling Mistakes Among Junior Secondary School Students in Nigeria: The Need for Counselling. Journal of Education in the Black Sea Region. Vol. 3, no 1, pp. 149- 158.
 - Zbyr, l. (2017). Spelling Mistakes Made by Korean Students on the Elementary Level of Learning Ukrainian as a Foreign Language. Journal of Arts & Humanities, 4 (6),86- 97.