الأخطاء الإملائية الشائعة
لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات

المدرس الدكتور
عبد محسن حمد العامري

الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات

المدرس الدكتور
عبد محسن حمد العامري

المبحث الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إن انتشار الأخطاء الإملائية، من الظواهر التي تستحق الوقوف عندها، ووجوب التعرف إلى أبعادها لمعرفة أسبابها وسبل معالجتها. إذ يلاحظ ضعف الطلبة لغوياً في المراحل الدراسية جميعها، إذ امتدت الأخطاء الإملائية إلى طلبة الجامعات. وهذا ما أكدته (بنت الشاطي، ١٩٧١) إذ قالت: "وقد يمضي التلميذ في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً يسيراً بلغة قومه". (بنت الشاطي، ١٩٧١، ص١٩١)، ولم يتوقف الضعف اللغوي لدى طلبة الجامعات فحسب. بل تعدى ذلك إلى دارسي اللغة العربية أنفسهم، والمتخصصين من الأدباء والمعلمين والصحفيين. فيلاحظ كثرة الأخطاء الإملائية في الصحف والمجلات التي لها أثر كبير في تعليم القراءة اللغة العربية، إذ قال (مصطفى أمين): "يظهر لنا إننا نسينا أن كثيرين من قراء الصحف يتعلمون اللغة العربية منها فكأننا بهذه الأخطاء نعلمهم الجهل". (شحاته، ١٩٨٤، ص١١)

إن مشكلة البحث تدني المستوى اللغوي مشكلة قديمة. فقد عقدت الندوات والمؤتمرات وألقيت المحاضرات في الأوساط التربوية، فقد أشير فيها إلى تدني المستوى اللغوي لدى خريجي المراحل الدراسية المختلفة. (السيد، ١٩٨٨، ص٢٧٥)

إن الضعف اللغوي لدى الطلبة لا يقتصر على النحو فحسب، بل تعدى إلى الإملاء. ويتجلى هذا واضحاً في كثرة الأخطاء الإملائية لدى طلبة المراحل الدراسية كافة، وهذا ناتج من ضعف الطلبة في الإملاء، فكان مشكلة عانى منها الجميع، فالعائلة تشكو من ضعف الأبناء في مادة الإملاء، والمعلمون يعانون من ضعف الطلبة في اللغة العربية ولاسيما في الإملاء، بل وأستاذة الجامعات يؤكدون هذا الضعف. وأن الطالب يصل إلى الجامعة ضعيفاً لغوياً ولاسيما في الإملاء. (عامر، ١٩٩٢، ص٧٦)

وعلى الرغم من اهتمام القائمين بالعملية التعليمية بعقد الندوات والمؤتمرات لمعالجة الضعف اللغوي ووضع الحلول المناسبة، إلا أن هذه الحلول لم تأخذ طريقها إلى التطبيق العلمي. (العزاوي، ١٩٨٥. ص١)

وبناءً على ما تقدم يحاول الباحث تحديد الأخطاء الإملائية لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، كون المعلم له الأثر الكبير في العملية التعليمية، فلا بد إعداده الإعداد الأمثل.

أهمية البحث:

اللغة هي ثمرة من ثمرات التفكير الإنساني وهي أداة التفكير، لهذا اهتم المفكرون ببحث العلاقة بين الفكر واللغة، فعن طريقها يقوم العقل بعمليات التفكير. (جابر، ١٩٨١، ص٨) ومن خلالها يفكر الإنسان ويعبر عما في داخله وبها يحقق أهدافه ويقضي حاجاته. (معروف، ١٩٨٥، ص٣١).

ويرى البعض أن الفكر هو اللغة، واللغة هي الفكر؛ لأن الإنسان يفكر في اللغة. فإذا كان تفكيراً سليماً كانت لغته سليمة. (المخزومي، ١٩٧٨، ص٨٥).

وقد أكد (سابير) "ان اللغة تعد أعظم قوة من القوى التي تجعل الفرد كائناً اجتماعياً ولا يستطيع من دونها التعامل مع الآخرين". (كامل، ١٩٦٣، ص١١).

ويرى الباحث ان للغة وظيفة اجتماعية أساسية فضلاً عن الوظيفة النفسية، إذ باللغة يستطيع الفرد تحليل أي فكرة إلى أجزائها، فضلاً عن الوظيفة الفكرية، وهذا ما يؤكد أن اللغة والفكر لا يمكن الفصل بينهما؛ فهي الوسيلة لإبراز الفكر، وهذا ما يميز الإنسان عن باقي المخلوقات أي إنه ناطق معبر عن أفكاره، وله القدرة على التصور، والتخيل، والتحليل والتركيب.

وتعلم الكتابة في نظامنا التعليمي من خلال ثلاثة فروع هي: التعبير التحريري، والخط، والإملاء، ويخضع هذا التقسيم إلى طريقة التدريس المتبعة للمادة؛ لأن اللغة مجموعة مهارات تتكامل مع بعضها. (خاطر، ٢٠٠٠، ص٢١٠).

والإملاء فرع من فروع اللغة العربية المهمة، أساس من أسس التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، فإن

الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، (إبراهيم، (ب.د)، ص١٩٣) فهو يكسب الطالب مهارة الكتابة، ورسم الحرف الصحيح بما يساعده على التسجيل خواطره ومشاعره، والإعانة في القراءة السريعة للموضوعات الدراسية جميعها فضلا عن المساعدة في التحصيل الثقافي العام. (الهاشمي، ١٩٧٢، ص٣٤١)

وللإملاء بعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، فهو يدرب الطلبة على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها، وهو بهذا يتطلب نوعا من المهارة في الإصغاء إلى المضمون، ومخارج الحروف، ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أسلافه، واتفق عليه بنو جلدته، وعليه أن يكون مقلدا لنظامهم عارفا بعلومهم. ويعدّ فهم الإملاء القدرة العامة لدى الطلبة لأن الإملاء الصحيح يودي إلى الفهم التام، كما أن كثرة الأخطاء تشارك في غموض المعنى. (شحاته، ١٩٩٦، ص١٢).

ويرى الباحث أن قيمة الإملاء التربوية تظهر في الكشف عن مستويات الطلبة في الرسم الإملائي، واستعمال قواعده استعمالا صحيحا، وقياس مهاراتهم الإملائية، والإفادة بما يكشف عنه في علاج الضعاف ويحفز المتفوقين، فضلا عن إثارة المنافسة بينهم لاكتساب عادات الكتابة الإملائية السليمة. وتبدأ بواكير الإملاء مع أواخر الصف الثاني الابتدائي، ثم يزداد شيئا فشيئا حتى نهاية الصف الرابع الابتدائي، وينفرد في أواخر المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة المتوسطة.

وتتجلى أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعليم عند الطلبة، إذ وجد هناك علاقة قوية بين كتابة المفردات، وقواعد اللغة، والتعبير، والصوت. والإملاء وسيلة قياس مهارة الكتابة، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل الطلبة بدقة وسهولة، زيادة على أنه يعطي المتعلم تمرينا في الإدراك الشفهي لأنه ينمي قدرة الإصغاء لديه.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تشخيص الأخطاء الإملائية لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من خلال الإجابة على ما يأتي:

١- معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلاب معاهد إعداد المعلمين.

٢- معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طالبات معاهد إعداد المعلمات.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:-

١- طلبة الصف الخامس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحية، قسم اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

٢- الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة (عينة البحث) في القطعة الإنشائية التي سيعدّها الباحث.

تعريف المصطلحات

الإملاء

لغة: عرفه (البستاني، ٢٠٠٠) بأنه:

"أمل. وأملي، وإملاء الكتاب على الكاتب: ألقاه علية فكتبه عنه".

(البستاني، ٢٠٠٠، ص٧٧)

اصطلاحاً:

١- عرفه (الجومرد. ١٩٦٢) بأنه:

"وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات والعبارات بأشكالها المعروفة" (الجومرد، ١٩٦٢، ص١٦٣).

٢- وعرفه (الرحيم، ١٩٧١) بأنه:

" كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب موقعها بالجملة " (الرحيم، ١٩٧١، ص٨٨).

٣- وعرفه (الكرباسي، ١٩٧١) بأنه:

"الرسم الصحيح للكلمات، وتعويدهم الكتابة الصحيحة وتدريبهم على رسم الحروف، والكلمات بشكل صحيح، وسريع وجميل " (الكرباسي، ١٩٧١، ص١٥٥).

٤- وعرفه (كود Good 1973) بأنه:

"كلمات وعبارات وجمل أو مقاطع تقرأ على التلامذة ويكتبونها " (Good،1973 ،P ،180).

٥- وعرفه (ظافر، ١٩٨٤) بأنه:

"اكتساب التلامذة مهارة علمية يدوية وعقلية تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة أو في جمل واستعمالها من الذاكرة مثلما حفظت بصورتها الصحيحة". (ظافر، ١٩٨٤، ص١٢١)

٦- وعرفه (البجه، ٢٠٠٠) بأنه:

"تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على ان توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة ". (البجة، ٢٠٠٠، ص٤٣١)

٧- التعريف الإجرائي للإملاء

هو ما يحصل علية طلبة (عينة البحث) من درجات في الاختبار الذي سيعده الباحث (القطعة الإنشائية).

معاهد المعلمين:

هي المؤسسات التي يقع على عاتقها إعداد وتأهيل الأطر القادرة على التدريب في المرحلة الابتدائية، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد الدراسة المتوسطة. (وزارة التربية، ١٩٧٧).

المبحث الثاني

منهجية البحث وإجراءاته

يعرض الباحث في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها في بحثه الحالي وهي منهج البحث، وتحديد مجتمعه، واختيار عينته، وخطوات بناء أداته المتمثلة بالقطعة الإملائية.

أولاً: منهج البحث:

لما كان البحث يهدف إلى تعريف الأخطاء الإملائية الشائعة، فان اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي، إذ إن البحوث الوصفية تهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها، وتقرير الحاجة مثلما توجد علية في الواقع. وتقرير ما ينبغي إن تكون علية الأشياء والظواهر في ضوء قيم ومعايير معينة، واقتراح الخطوات والأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها ظاهرة (جابر، ١٩٩٦، ص٤).

ثانياً: مجتمع البحث:

لما كان هدف البحث معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحي في بغداد للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، فان الباحث حدد مجتمع بحثه بأقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحي في بغداد البالغ عددها (١٢) معهداً، ومن بين هذه المعاهد اختار الباحث سبعة معاهد بصوره قصدية لأنها فقط هي التي تضم طلبة في المرحلة الخامسة / قسم اللغة العربية، ليسحب منها عينة البحث الحالي. وجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)
مجتمع البحث

ت	اسم المعهد	المديرية
١.	معهد إعداد المعلمين / باب المعظم	الرصافة الأولى
٢.	معهد إعداد المعلمات / شارع فلسطين	الرصافة الأولى
٣.	معهد إعداد المعلمين / الرصافة الثانية (*)	الرصافة الثانية
٤.	معهد إعداد المعلمات / بغداد الجديدة	الرصافة الثانية
٥.	معهد إعداد المعلمين (*)	الرصافة الثالثة
٦.	معهد إعداد المعلمات (*)	الرصافة الثالثة
٧.	معهد إعداد المعلمين / العدل	الكرخ الأولى
٨.	معهد إعداد المعلمات / المنصور	الكرخ الأولى
٩.	معهد إعداد المعلمين / الكرخ الثالثة (*)	الكرخ الثالثة
١٠.	معهد إعداد المعلمات / البياع	الكرخ الثانية
١١.	معهد إعداد المعلمين / البياع	الكرخ الثانية
١٢.	معهد إعداد المعلمات (*)	الكرخ الثالثة

(*) لا يوجد قسم اللغة العربية التابع لهذا المعهد طلبة في الصف الخامس

ثالثاً: عينة البحث:

١ـ عينة المعاهد:

اختار الباحث عينة البحث الأساسية من طلبة أقسام اللغة العربية / الصف الخامس في سبعة من معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحية في بغداد للعام الدراسي٢٠١٣ - ٢٠١٤ وجدول رقم (٢).

الجدول (٢)
إعداد الطلبة في المعاهد المختارة

ت	المعهد	عدد طلبة المرحلة الخامسة		
		طلاب	طالبات	المجموع
١.	معهد إعداد المعلمين / باب المعظم	٢٣	–	٢٣
٢.	معهد إعداد المعلمات / شارع فلسطين	–	٤٨	٤٨
٣.	معهد إعداد المعلمات / بغداد الجديدة	–	١٩	١٩
٤.	معهد إعداد المعلمين / العدل	٣٠	–	٣٠
٥.	معهد إعداد المعلمات / المنصور	–	٣٠	٣٠
٦.	معهد إعداد المعلمات / البياع	–	٣٤	٣٤
٧.	معهد إعداد المعلمين / البياع	٣٢	–	٣٢
	المجموع	٨٥	١٣١	٢١٦

٢ـ عينة البحث:

اختار الباحث (١٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث ليمثلوا عينة البحث الحالي وهم يشكلون نسبة مقدارها (٤٥٪) من البحث الحالي، بواقع (٤٠) طالباً و(٦٠) طالبة. وتشير أدبيات مناهج البحث التربوي إلى أن حجم العينة المناسب يعتمد على نوع البحث، ففي البحوث الوصفية المسحية التي تماثل البحث الحالي، يكون الحد الأدنى المقبول (١٠٪) من مجتمع البحث (الخطيب، وآخرون، ١٩٨٥، ص١١٠). والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)
عينة البحث موزعة على المعاهد والجنس

ت	المعهد	عدد طلبة المرحلة الخامسة		
		طلاب	طالبات	المجموع
١.	معهد إعداد المعلمين / باب المعظم	١٥	–	١٥
٢.	معهد إعداد المعلمات / شارع فلسطين	–	١٥	١٥
٣.	معهد إعداد المعلمات / بغداد الجديدة	–	١٥	١٥
٤.	معهد إعداد المعلمين / العدل	١٥	–	١٥
٥.	معهد إعداد المعلمات / المنصور	–	١٥	١٥
٦.	معهد إعداد المعلمات / البياع	–	١٥	١٥
٧.	معهد إعداد المعلمين / البياع	١٠	–	١٠
	المجموع	٤٠	٦٠	١٠٠

رابعاً: أداة البحث:

لغرض معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحية في بغداد للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، ولعدم توافر أداة يمكن الاعتماد عليها لتحقيق هذا الغرض أعد الباحث قطعة إملائية.

اختيار القطعة الإملائية:

لما كان البحث يهدف إلى معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحية في بغداد لعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، فقد بنى الباحث اختبارا يتضمن قطعة إملائية شاملة الأنماط على وفق ما أظهرته الدراسات السابقة، واعتماداً على مقابلة عدد مدرسي المادة في المعاهد. وقد حرص الباحث في الأداة أن تكون القطعة الإملائية مترابطة، واضحة المعاني سهلة الأسلوب مألوفة لدى الطلبة متفقة مع ما جاءت به دراسة المؤلفين والمتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها (سمك، ١٩٧٥، ص ١١٣). وان لا تكون على نحو كلمات مفردة تؤكد نوعاً معيناً من القواعد الإملائية (عضاضة، ١٩٦٢، ص٣٠١).

ـ صدق الأداة

لغرض التحقق من أن الاختبار متضمن الموضوعات الإملائية جميعها، ومناسبتها للمستوى الدراسي من حيث وضوح كلماتها وطولها، والتأكد من صحة تراكيبها لغويا، عرض الباحث الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم. ملحق رقم (٣) لبيان صلاحية الأداة في قياس ما وضعت له، وبعد جمع إجابات الخبراء والمتخصصين وجد الباحث أن هناك اتفاقا تاما على صلاحية الأداة، علما أن الباحث قابل الخبراء وتداول معهم بشأن القطعة، وطولها وملاءمتها لمستويات الطلبة في هذه المرحلة وسلامة لغتها فكانت ملاحظاتهم جميعا إيجابية فأخذ الاختبار (القطعة الإملائية) بعد ذلك صيغته النهائية. ملحق (٢).

ـ تجربة الاختبار:

قبل تطبيق الاختبار ولغرض أن يأخذ أسلوب الإملاء شكلا واحدا، ولتجنب السرعة فيه، قسم الباحث القطعة الإملائية على مقاطع، مراعياً معنى المقطع وملاءمة طوله لمستوى

الطلبة، وللتأكد من صحة التقطيع عرضه الباحث على المجموعة من المدرسين والمدرسات في المعاهد وبعد التداول معهم اتخذ التقطيع شكله النهائي وأصبح الاختبار جاهزاً.

ولغرض معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار، والتأكيد من وضوح صوت الباحث ودقة نطقه والسرعة المناسبة في الإملاء أملى الباحث الاختبار على عينة استطلاعية (تجريبية) من العينة نفسها التي طبق عليها أداة الاختبار التحصيلي النحوي بلغ عددها (٣٠) طالباً وطالبة، وقد جرى الاختبار بحضور مدرسي اللغة العربية في المعاهد، وطلب الباحث عدم كتابة الأسماء على أوراق الاختبار وأعطي رقما لكل طالب وذلك لغرض استخراج ثبات الاختبار أيضاً.

وبعد الانتهاء من إملاء القطعة على العينة الاستطلاعية، وجد الباحث أن إملاءه استغرق (١٥) دقيقة، وهذا الوقت يعدّ مناسباً إذ يشكل ثلث الدرس تقريباً.

ـ ثبات الاختبار:

لاستخراج ثبات الاختبار أعاد الباحث تطبيقه على العينة الاستطلاعية بعد مضي أسبوعين، مستعملاً الطريقة نفسها في الإملاء، وبحضور مدرسي اللغة العربية.

وقد أعطى الباحث كل كلمة من كلمات القطعة درجة واحدة، وجعل كل الحروف مثل (من، إلى، عن) بمثابة كلمات لغرض احتساب الدرجة عدا (الواو) فلم تحتسب، وأعطى الكلمة التي كتبت خطأ (صفرا)، لأن الكلمة إما أن تكون صحيحة أو خاطئة.

وعليه فان مجموع كلمات القطعة الإملائية (٢٣٢) كلمة ولغرض تحويل الدرجة العليا من (٢٣٢) إلى (١٠٠) جمع الباحث الكلمات التي كتبت خطأ × ١٠٠ ويقسم الحاصل على (٢٣٢) ثم طرح حاصل القسمة من ١٠٠، والباقي يمثل درجة الطالب أو الطالبة أي:

$$\text{درجة الطالب الكلية في الاختبار} = ١٠٠ - \frac{\text{مجموع الأخطاء} \times ١٠٠}{\text{عدد الكلمات}}$$

وبعد أن سجل الباحث درجات كل طالب في الاختبارين استعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات، فوجد أن ثبات الاختبار (٨٥،٠) وهذا يعدّ ثباتا عاليا، ويرى الباحث أن السبب يعود إلى أن الكتابة مهارة والطالب يكتسب الحرف والكلمة كيفما اعتاد كتابتها (عاقل، ١٩٧١، ص٥٥) زيادة على أن الاختبار كان قطعة إملائية، وليس سهلا على

الطالب أن يتذكر كلماتها ويتداول من أقرانه في كيفية كتابتها بعد الانتهاء من الاختبار، لذا فإنه كتبها في الاختبار الثاني كما كتبها في الاختبار الأول على الأغلب.

خامساً: تطبيق الاختبار الإملائي:

بعد أن أخذ الاختبار الإملائي صيغته النهائية الملحق (٢) طبقه الباحث على عينة البحث الأساسية التي أجري عليها الاختبار النحوي بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار النحوي.

وقد راعى الباحث عند التطبيق التعليمات الآتية:

١- اتخذ الباحث الإجراءات الكفيلة بمنع حالات الغش، وحرص على تنظيم المكان الذي يجري فيه الاختبار على نحو لا يمكن رؤية ما يكتبه الطلبة الآخرون وذلك بالتعاون مع إدارات المعاهد وقبل دخول الطلبة مكان الاختبار.

٢- أملى الباحث بنفسه الاختبار مراعياً وضوح الصوت، والدقة في إخراج الحروف من مخارجها والسرعة المناسبة في الإملاء وإعادة قراءة كل مقطع مرتين والوقوف عند نهاية كل مقطع.

٣- وفيما يتعلق بعملية التطبيق حاول الباحث أن يجعل جو الاختبار طبيعياً لا يثير القلق والخوف لدى الطلبة، محفزهم نحو الإجابة الدقيقة، إذ وضح لهم أهمية الاختبار والفائدة المرجوة من نتائج تطبيقه، ثم وزع الأوراق الخاصة بالكتابة ووضح لهم تعليمات الاختبار، التي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أ. عدم ذكر الاسم، وذلك لإزالة عامل الخوف أو القلق لديهم.

ب. بيان أهمية موضوع الاختبار للطلبة.

ج. إملاء كل مقطع في القطعة الإملائية مرتين يفصل بينهما توقف زمني.

د. عدم السماح بالاستفسار عن أي كلمة في إثناء الاختبار، وفي حالة عدم سماع الكلمة يترك فراغ وتكتب بعد سماعها ثانية.

هـ. الدقة في الكتابة، والعناية بحسن الخط ونظافة الورقة.

و. بقاء الطالب جالسا في مكانه لحين جمع الأوراق.

سادساً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه:

١ـ معامل ارتباط بيرسون (pearson):

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبارين النحوي والإملائي:

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

إذ تمثل:

ن: عدد أفراد العينة

س: قيم المتغير الاول

ص: قيم المتغير الثاني. (البياتي ١٩٧٧، ص ١٨٣)

٢ـ معامل الصعوبة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار النحوي:

$$ص = \frac{(ن - ن \text{ ع}) + (ن - ن \text{ د})}{٢ ن}$$

إذ تمثل:

(ن – ن ع): عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن – ن د): عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

(٢ ن): عدد الطلبة في المجموعتين. (الظاهر، ١٩٩٩، ص٧٧).

٣ـ معامل التمييز:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(ن \text{ ص ع}) + (ن \text{ ص د})}{ن}$$

إذ تمثل:

(ن ص ع): عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن ص د): عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

ن: عدد طلبة إحدى المجموعتين. (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٧٩-٨٠)

٤ـ فاعلية البدائل غير الصحيحة:

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار النحوي.

$$\text{فاعلية البديل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

ن ع م = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة العليا.

ن ع د = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ في المجموعة الدنيا.

ن = عدد طلبة إحدى المجموعتين.

(الظاهر، ١٩٩٩، ص ٩١)

٥ـ معادلة سبيرمان ـ براون:

$$\text{ر ث ث} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١+ر}}$$

إذ أن:

ر ث ث = معامل الثبات الكلي للاختبار

ر = معامل الثبات النصفي للاختبار (عودة، ١٩٩٤، ص٨٣)

المبحث الثالث

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها بعد تطبيقه الاختبار الإملائي على الطلبة الصف الخامس في أقسام اللغة العربية / معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظة بغداد (عينة البحث)، ومن ثم تفسير هذه النتائج، وعلى وفق هدف البحث الذي ينص على (معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات).

الأخطاء الإملائية للطلبة:

بعد تطبيق الاختبار الإملائي على العينة البحث، صحح الباحث إجابات الطلبة ووضع

الدرجات، ورتب الأخطاء من أدنى تكرار إلى أعلى تكرار، وهي على ما موضح في الجدول(٤).

الجدول (٤)
تكرارات الأخطاء الإملائية التي وقع بها الطلبة (عينة البحث) مرتبة تنازليا

ت	الرتبة	الموضوع	التكرار	النسبة المئوية
١.	١	عدم التمييز بين أشكال التنوين في الحالات الإعرابية	٧٦	%٧٦
٢.	٢	كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	٧٣	%٧٣
٣.	٣	كتابة الألف الممدودة مقصورة	٧١	%٧١
٤.	٤.٥	كتابة الضمة واواً	٧٠	%٧٠
٥.	٤.٥	كتابة الألف المقصورة ممدودة	٧٠	%٨٠
٦.	٦.٥	عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال	٦٧	%٦٧
٧.	٦.٥	كتابة التاء المربوطة مفتوحة	٦٧	%٦٧
٨.	٩	كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	٦٤	%٦٤
٩.	٩	كتابة الهمزة المتوسطة منفردة على السطر	٦٤	%٦٤
١٠.	٩	كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	٦٤	%٦٤
١١.	١١.٥	كتابة الضاد ظاء	٥٩	%٥٩
١٢.	١١.٥	إسقاط همزة الوصل	٥٩	%٥٩
١٣.	١٣.٥	كتابة الظاء ضاداً	٥٣	%٥٣
١٤.	١٣.٥	كتابة الواو ضمة	٥٣	%٥٣
١٥.	١٦	كتابة الهمزة المتطرفة على الألف	٥١	%٥١
١٦.	١٦	كتابة الكسرة ياء	٥١	%٥١
١٧.	١٦	إسقاط همزة (ال) التعريف عند اتصالها بحرف جر أو عطف	٥١	%٥١
١٨.	١٩	كتابة الهمزة المتطرفة منفردة	٤٧	%٤٧
١٩.	١٩	كتابة الفتحة ألفاً	٤٧	%٤٧
٢٠.	١٩	كتابة الهمزة المتطرفة على الياء	٤٧	%٤٧
٢١.	٢١	كتابة الذال ظاء أو ضاداً	٤٥	%٤٥
٢٢.	٢٢.٥	كتابة السين صاداً	٤٣	%٤٣
٢٣.	٢٢.٥	كتابة الكلمة بجزأين	٤٣	%٤٣
٢٤.	٢٤	تقديم أو تأخير في حروف الكلمة الواحدة	٣٩	%٣٩
٢٥.	٢٥	إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي	٣٨	%٣٨
٢٦.	٢٧	إسقاط الهمزة بعد (ال) التعريف	٣٧	%٣٧
٢٧.	٢٧	كتابة التاء المفتوحة مربوطة	٣٧	%٣٧
٢٨.	٢٧	إسقاط (ال) التعريف من الكلمة	٣٧	%٣٧
٢٩.	٢٩.٥	كتابة الألف المقصورة أو الممدودة فتحة	٣٣	%٣٣
٣٠.	٢٩.٥	كتابة الكلمة التي لا تكتب كما تلفظ	٣٣	%٣٣
٣١.	٣١	كتابة الهمزة المتوسطة على الياء	٣٠	%٣٠
٣٢.	٣٢	كتابة التنوين بأشكاله المختلفة نوناً	٢٩	%٢٩
٣٣.	٣٣	كتابة الهمزة في أول الكلمة	٢٨	%٢٨
٣٤.	٣٤.٥	كتابة الألف بعد الواو في غير محلها	٢٥	%٢٥
٣٥.	٣٤.٥	كتابة الدال تاءً	٢٥	%٢٥
٣٦.	٣٧	كتابة الفتحة هاءً	٢٢	%٢٢
٣٧.	٣٧	كتابة الثاء ذالاً	٢٢	%٢٢
٣٨.	٣٧	كتابة الألف المقصورة أو الممدودة هاءً	٢٢	%٢٢
٣٩.	٣٩	كتابة الياء كسرة	٢١	%٢١

ويتضح من الجدول أعلاه أن الطلبة (عينة البحث) قد اخطأوا في الموضوعات الإملائية جميعها، وقد انحصرت نسب الأخطاء المئوية بين أعلى نسبة (٧٦٪) في موضوع عدم التمييز بين أشكال التنوين في الحالات الإعرابية، وأدنى نسبة (٢١٪) في موضوع كتابة الياء كسرة.

وسيختار الباحث (١٣) موضوعا من الموضوعات التي حصلت على أعلى التكرارات وأعلى النسب المئوية من اجل تفسيرها، لأنها تمثل الربع الأعلى في تكرارات الأخطاء الإملائية التي وقع بها طلبة أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

الحد الأعلى:

١ـ الخطأ في التنوين:

لقد وقع الطلبة بالخطأ في كتابة التنوين، وقد انحصرت هذه الأخطاء في جانبين؛ الأول (أخطاء في كتابة التنوين (نونا)، والثاني (عدم التفريق بين حركة التنوين في الحالات الإعرابية).

ويلاحظ أن نسبة الطلبة المخطئين في كتابة شكل التنوين كانت عالية. إذ بلغت (٧٦٪) ولعل ذلك يعود إلى ما يأتي:-

أ- إن الخطأ في كتابة التنوين (نوناً) يعود لصعوبة التميز بين صوت النون والتنوين الذي هو عبارة عن نون تلفظ ولا تكتب

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

ج- ويرى الباحث أن أخطاء الطلبة في التنوين يعود إلى المراحل الدراسية السابقة، أي إن الطلبة قد وصلوا إلى المعاهد إعداد المعلمين والمعلمات وهم غير قادرين على التمييز بين النون والتنوين، وعدم القدرة على كتابة التنوين بأشكاله الصحيحة في الحالات الإعرابية المختلفة.

ولذلك يرى الباحث ضرورة تأكيد المدرسين على هذا الأمر وتمكين الطلبة من التفريق بين حرفي النون والتنوين وكتابة التنوين بأشكاله حسب الحالة الإعرابية.

٢ـ كتابة الهمزة المتوسطة على الألف:

أظهرت نتائج البحث أن هناك عدداً من طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات قد وقعوا بخطأ عند كتابة الهمزة المتوسطة على الألف وبنسبة عالية بلغت (٧٣ ٪) وقد يعود السبب في ذلك إلى:-

أ- عدم التفريق الطلبة بين الهمزة الأولية والهمزة المتوسطة، فقد كتبوا الهمزة الأولية على الحروف تتناسب مع حركتها.

ب- الصعوبة التي يواجهها الطلبة في إدراك قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة وذلك لتعدد تلك القواعد وقلة شرح المدرسون لها، وذلك لعدم وجود منهج خاص في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات بالإملاء، فيدرس الإملاء اعتماداً على ما يحضره المدرس وما يمليه على الطلبة.

ولذا يرى الباحث أن المنهج والمدرس يتحملان جانبا في هذا المجال، إذ ينبغي على المدرس التذكير المستمر بهذه القواعد، وأن يضع كتاباً منهجياً خاصاً يعوض قصور المنهج في ذلك.

١ـ كتابة الألف الممدودة مقصورة:

يلاحظ أن هناك نسبة عالية من الطلبة قد أخطأوا في كتابة الألف الممدودة مقصورة، إذ بلغت نسبتهم (٧١ ٪)، أما الأسباب في ارتفاع نسبة المخطئين في كتابة الألف الممدودة مقصورة وبالعكس قد يعود إلى:-

أ- وجود تقارب بين لفظتي الألف المقصورة و الممدودة.

ب- صعوبة إدراك الطلبة قواعد كتابة كل من الألف المقصورة والممدودة لوجود خلل في شرح قواعد كتابتهما، لذلك فإن الطلبة يكتبونها كيفما اتفق لعدم إدراكهم القواعد الصحيحة لكتابة كل منهما.

ج- قلة التدريب على الكتابة الكلمات التي تحتوي على ألف مقصورة أو ممدودة.

١ـ كتابة الضمة واواً:

أظهرت النتائج أن نسبة الطلبة المخطئين في كتابة حركة الضمة واواً في المرتبة الرابعة من الثلث الأعلى في تكرارات الأخطاء، إذ بلغت نسبة الأخطاء (٧٠٪) وهي نسبة عالية، وذلك لعدم استطاعة الطلبة التمييز بين أصوات الحروف وأصوات الحركات، ومنهم لا يفرقون بين

صوت الضمة الذي يشبه واواً مخففة وبين صوت الواو.

ويرى الباحث أن مرد ذلك يعود إلى المراحل الدراسية السابقة للطلبة من عدم فهم النطق الصحيح للكلمات والكتابة الصحيحة لقلة التدريب على القراءة الصحيحة والكتابة الصحيحة. ويتحمل المعلمون والمدرسون قسطاً كبيراً في هذا المجال، فهم المثل الأعلى، والقدوة التي يقتدون بها في دقة النطق وضبط مخارج الحروف، وتقع عليهم مسؤولية إظهار الخلل في نطق الطلبة، فضلاً عن افتقار عدد كبير من المدارس والمعاهد إلى مختبرات الصوت بالنسبة للغة العربية.

٢ـ كتابة الألف المقصورة ممدودة:

أظهرت النتائج أن نسبة الطلبة المخطئين في كتابة الألف المقصورة ممدودة جاءت في المرتبة الخامسة من الربع الأعلى في تكرارات الأخطاء إذ بلغت (٧٠ ٪)، ويرى الباحث أن أسباب ذلك قد يعود إلى الأسباب نفسها التي وردت في كتابة الألف الممدودة مقصورة التي جاءت في المرتبة الثالثة.

٣ـ عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال:

أظهرت نتائج البحث أن كثيراً من الطلبة لم يفرقوا بين واو الجماعة وواو جمع المذكر السالم، إذ لا تحتاج الأولى وضع الألف بعد الواو، أما الثانية فإنها بحاجة إلى كتابة الألف بعد الواو، وإن نسبة المخطئين في عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال جاءت في المرتبة السادسة من الربع الأعلى من تكرارات الأخطاء، إذ بلغت نسبتهم (٧٦ ٪). ويرى الباحث أن ارتفاع نسبة الأخطاء في هذا النمط ربما يعود إلى عدم الإدراك الطلبة للكلمات التي تحتاج إلى وضع الألف بعد الواو في الكلمات التي لا تحتاج ذلك. أو عدم قدرتهم على التمييز بين الأفعال والأسماء. ومرد ذلك هو قلة التدريب والقصور في طرائق التدريس، وقصور المنهج وتهاون المدرس في المتابعة الأخطاء أينما وجدت في كتابات الطلبة وتنبيههم إليها وشرح قواعد كتابتها.

٤ـ كتابة التاء المربوطة مفتوحة:

جاء هذا الخطأ في المرتبة السابعة من الربع الأعلى من تكرارات الأخطاء، إذ بلغت نسبة المخطئين (٦٧ ٪) ويلاحظ أن هذه النسبة عالية وذلك لعدم استيعاب الطلبة لقواعد

كتابة التاء المربوطة والمفتوحة، وربما يعود السبب إلى عدم تصويب المدرسين لأخطاء الطلبة فضلاً عن قلة التدريب على الكتابة الكلمات التي تحتوي على التاء مربوطة ومفتوحة.

٥ـ كتابة الهمزة المتطرفة على الواو:

جاء هذا الخطأ بالمرتبة الثامنة من الربع الأعلى من تكرارات الأخطاء إذ بلغت نسبة المخطئين (٦٤ ٪) ويرى الباحث أن أسباب ذلك هي أسباب كتابة الهمزة المتوسطة على الألف نفسها التي جاءت في المرتبة الثانية.

٦ـ كتابة الهمزة المتوسطة منفردة على السطر:

لقد جاء هذا الخطأ بالمرتبة التاسعة في الربع الأعلى من تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط (٦٤ ٪). أما أسباب هذا الخطأ فقد ذكرت في الخطأ المرتبة الثانية نفسها.

٧ـ كتابة الهمزة المتوسطة على الواو:

جاء هذا الخطأ بالمرتبة العاشرة في الربع الأعلى من تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين في هذا النمط (٦٤ ٪) أيضا، ويلاحظ من ذلك ان نسبة الخطأ قد تكررت في الخطأ الثامن والتاسع والعاشر، والأسباب واحدة.

٨ـ كتابة الضاد ظاء:

أظهرت نتائج البحث أن عدداً من الطلبة قد أخطأوا في كتابة الضاد ظادً، فقد جاء هذا الخطأ بالمرتبة الحادية عشرة من الربع الأعلى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٥٩٪) وقد يرجع ذلك إلى، صعوبة التمييز بين الضاد والظاء عند الكتابة لكونهما متشابهين في اللفظ، فضلاً عن عدم وجود منهج مقرر في الإملاء واعتماد ذلك على ما يعرفه المدرس بهذا الخصوص. فيرى الباحث تأكيد مدرسي اللغة العربية على التدريب الطلبة على التفريق بين الضاد والظاء من خلال اللفظ أي مخرج الحرف.

٩ـ إسقاط الهمزة الوصل:

لقد جاء هذا الخطأ في المرتبة الثانية عشرة في الربع الأعلى من تكرارات الأخطاء الإملائية إذ بلغت نسبة المخطئين (٥٩٪) وقد يعود السبب إلى عدم قدرة الطلبة على إدراك همزة الوصل فهم يكتبون فقط همزة القطع متعمدين على اللفظ وحده، إذا جاءت في أول

الكلمة، وقد يكون سبب ذلك هو قلة التدريب، وقصور المنهج وعدم تأكيد المدرسين على خصائص الهمزة وأنواعها.

١٠ـ كتابة الظاء ضاداً:

لقد جاء هذا الخطأ بالمرتبة الأخيرة من الربع الأعلى في تكرارات الأخطاء الإملائية، فقد بلغت نسبة المخطئين (٥٣ ٪)، ويرى الباحث أن أسباب هذا الخطأ تتفق مع أسباب خطأ كتابة الضاد ظاء أي المرتبة الحادية عشرة.

الحد الأدنى:

١ـ كتابة التاء المفتوحة مربوطة:

جاء هذا الخطأ بالمرتبة الأولى في الحد الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين فيه (٣٧٪). أما سبب ذلك فقد يعود إلى عدم التفريق بين ذلك لعدم استيعاب قواعد كتابتهما، فضلا عن قلة التدريب والمران لهذا فهم يخلطون بينهما.

٢ـ إسقاط (ال) التعريف من الكلمة:

وقع كثير من الطلبة من كلا الجنسين في هذا الخطأ، فقد اسقطوا بعض الحروف من الكلمات، وجاء هذا الخطأ بالمرتبة الثانية في الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين فيه (٣٧٪) أما سبب ذلك فقد يعود إلى قلة المطالعة وعدم تأكيد المدرسين عليها، وعدم تصحيح دفاتر الإنشاء بدقة وتنبيه الطلبة على أخطائهم.

٣ـ كتابة الألف المقصورة أو الممدودة فتحة:

لقد جاء هذا الخطأ بالمرتبة الثالثة في الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٣٣٪) ويعود السبب في ذلك إلى صعوبة التمييز بين صوت الألف وصوت الهاء لهذا يكثر الخلط بينهما.

٤ـ كتابة الكلمة التي لا تكتب كما تلفظ:

أظهرت نتائج البحث أن عدداً من الطلبة قد أخطأوا في كتابة الكلمات التي تكتب بشكل نطقها. إذ بلغت نسبة المخطئين (٣٣٪)، ومرد ذلك يعود إلى عدم وجود قواعد تحدد كتابة هذه الكلمات، فضلاً عن قلة المران والقراءة والحفظ لأنها تعتمد على التكرار والحفظ.

٥ـ كتابة الهمزة المتوسطة على الياء:

جاء هذا الخطأ بالمرتبة الخامسة في الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٣٠ ٪) ويعود السبب في ذلك إلى عدم تفريق الطلبة بين الهمزة المتوسطة والأولية، وعدم معرفة مناسبة الحرف للحركة، فكتبوا الهمزة على الياء بغض النظر عن حركة الهمزة أو حركة ما يسبقها. إذ الحركة هي التي تحدد وضع الهمزة على الألف أو الياء أو الواو.

٦ـ كتابة التنوين بأشكاله المختلفة نوناً:

جاء هذا الخطأ بالمرتبة السادسة في الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٢٩٪)، وقد يعود السبب إلى عدم قدرة الطلبة على التمييز بين النون والتنوين الذي هو عبارة عن نون تلفظ ولا تكتب، وربما يعود إلى عدم فهم الطلبة ذلك في المراحل الدراسية السابقة، واستمر هذا حتى معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

٧ـ كتابة الهمزة في أول الكلمة:

جاء هذا الخطأ في المرتبة السابعة في الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٢٨٪). أما سبب ذلك فقد يعود إلى عدم تفريق الطلبة بين الهمزة الأولية والهمزة المتوسطة، فقد كتبوا الهمزة الأولية على حروف تتناسب مع حركتها.

٨ـ كتابة الألف بعد الواو في غير محلها:

أظهرت نتائج البحث أن عدداً من الطلبة قد أخطأوا في كتابة الألف في غير محلها أي كتابة الألف بعد الواو في الأسماء الخمسة في حين يكتب الألف بعد الواو في الأفعال.

وقد جاء هذا الخطأ في المرتبة الثامنة في الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية إذ بلغت نسبة المخطئين (٢٥٪)، أما سبب ذلك فيعود إلى عدم إدراك الطلبة للكلمات التي تحتاج إلى وضع الألف بعد الواو من غيرها، فضلاً عن عدم قدرتهم على التمييز بين الأفعال والأسماء.

٩ـ كتابة الدال تاءً:

لقد جاء هذا الخطأ في المرتبة التاسعة من الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٢٥٪). أما أسباب ذلك فهي الأسباب نفسها التي أدت إلى أخطاء المرتبة الثالثة أي كتابة الثاء ذالاً كون الحرفين (الثاء والذال) من الحروف المتقاربة في مخارجها.

١٠ـ كتابة الفتحة هاءً:

أظهرت النتائج البحث أن عدداً من الطلبة قد أخطأوا في كتابة الفتحة هاءً، فجاء هذا الخطأ في المرتبة العاشرة من الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٢٢٪). أما سبب ذلك فيتفق مع أسباب كتابة الياء كسرة، أي الخطأ الذي جاء في المرتبة الأولى من الثلث الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية.

١١ـ كتابة الثاء ذالاً:

جاء هذا الخطأ في المرتبة الحادية عشرة من الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٢٢٪) اما سبب ذلك فقد يعود إلى عدم قدرة الطلبة على التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها كالسين والصاد والثاء والذال وغيرها. وقد يعود السبب أيضا إلى عدم تعويد الطلبة على النطق الصحيح، وقلة تدريبهم على التمييز بين الأصوات من خلال النطق والاستماع.

١٢ـ كتابة الألف المقصورة والممدودة هاء:

جاء هذا الخطأ بالمرتبة الثانية عشرة من الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٢٢٪)، وهو عدد غير قليل ويعود السبب في ذلك إلى صعوبة التي يعاني منها الطلبة في التمييز بين صوت الألف وصوت الهاء، لهذا يكثر الخطأ بينهما.

١٣ـ كتابة الياء كسرة:

جاء هذا الخطأ بالمرتبة الثالثة عشرة بين الأخطاء الإملائية ويأتي في مقدمة الحد الأدنى من الربع الأدنى في تكرارات الأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة المخطئين (٢١٪). ويعود السبب ذلك إلى أن الطلبة لا يدركون أن عدم التلفظ بالحركات يودي إلى خلل في شكل كتابة الكلمة، فضلاً عن عدم استطاعة الطلبة التمييز بين أصوات الحروف وأصوات الحركات وكون التعرف بها يرجع إلى أصواتها، وتتطلب من الطلبة معرفة دقيقة لصوت كل حركة، وكل حرف. فالطلبة يكتبون الياء كسرة لصعوبة التمييز بين صوت الياء وصوت الكسرة. فالكسرة تلفظ ياء مخففة، لذا فهم يخلطون بين الاثنين.

ب- الأخطاء الإملائية للطلاب:

بعد تطبيق الاختبار الإملائي على عينة البحث، صحح الباحث إجابات الطلاب

ووضع الدرجات، ورتب الأخطاء من أدنى تكرار إلى أعلى تكرار، وهي على ما موضحة في الجدول(٥).

الجدول (٥)
تكرارات الأخطاء الإملائية التي وقع بها الطلاب (عينة البحث) مرتبة تنازليا

ت	الرتبة	الموضوع	التكرار	النسبة المئوية
١.	١	عدم التمييز بين أشكال التنوين في الحالات الإعرابية	٢٨	%٧٠
٢.	٢	كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	٢٧	%٦٧.٥
٣.	٣	كتابة الألف الممدودة مقصورة	٢٦	%٦٥
٤.	٥.٥	كتابة الضمة واواً	٢٥	%٦٢.٥
٥.	٥.٥	كتابة الألف المقصورة ممدودة	٢٥	%٦٢.٥
٦.	٥.٥	عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال	٢٥	%٦٢.٥
٧.	٥.٥	كتابة التاء المربوطة مفتوحة	٢٥	%٦٢.٥
٨.	١٠	كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	٢٢	%٥٥
٩.	١٠	كتابة الهمزة المتوسطة منفردة على السطر	٢٢	%٥٥
١٠.	١٠	كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	٢٢	%٥٥
١١.	١٠	كتابة الضاد ظاء	٢٢	%٥٥
١٢.	١٠	إسقاط همزة الوصل	٢٢	%٥٥
١٣.	١٣.٥	كتابة الظاء ضاداً	١٧	%٤٢.٥
١٤.	١٣.٥	كتابة الواو ضمة	١٧	%٤٢.٥
١٥.	١٨	كتابة الهمزة المتطرفة على الألف	١٥	%٣٧.٥
١٦.	١٨	كتابة الكسرة ياء	١٥	%٣٧.٥
١٧.	١٨	إسقاط همزة (ال) التعريف عند اتصالها بحرف جر أو عطف	١٥	%٣٧.٥
١٨.	١٨	كتابة الهمزة المتطرفة منفردة	١٥	%٣٧.٥
١٩.	١٨	كتابة الفتحة الفاً	١٥	%٣٧.٥
٢٠.	١٨	كتابة الهمزة المتطرفة على الياء	١٥	%٣٧.٥
٢١.	١٨	كتابة الذال ظاء أو ضاداً	١٥	%٣٧.٥
٢٢.	٢٣	كتابة السين صاداً	١٤	%٣٥
٢٣.	٢٣	كتابة الكلمة بجزأين	١٤	%٣٥
٢٤.	٢٣	تقديم أو تأخير في حروف الكلمة الواحدة	١٤	%٣٥
٢٥.	٢٥	إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي	١٣	%٣٢.٥
٢٦.	٢٨.٥	إسقاط الهمزة بعد (ال) التعريف	١٢	%٣٠
٢٧.	٢٨.٥	كتابة التاء المفتوحة مربوطة	١٢	%٣٠
٢٨.	٢٨.٥	إسقاط (ال) التعريف من الكلمة	١٢	%٣٠
٢٩.	٢٨.٥	كتابة الألف المقصورة أو الممدودة فتحة	١٢	%٣٠
٣٠.	٢٨.٥	كتابة الكلمة التي لا تكتب كما تلفظ	١٢	%٣٠
٣١.	٢٨.٥	كتابة الهمزة المتوسطة على الياء	١٢	%٣٠
٣٢.	٣٢	كتابة التنوين بأشكاله المختلفة نوناً	١١	%٢٧.٥
٣٣.	٣٣	كتابة الهمزة في أول الكلمة	١٠	%٢٥
٣٤.	٣٤.٥	كتابة الألف بعد الواو في غير محلها	٩	%٢٢.٥
٣٥.	٣٤.٥	كتابة الذال تاءً	٩	%٢٢.٥
٣٦.	٣٧.٥	كتابة الفتحة هاءً	٨	%٢٠
٣٧.	٣٧.٥	كتابة الثاء ذالاً	٨	%٢٠
٣٨.	٣٧.٥	كتابة الألف المقصورة أو الممدودة هاءً	٨	%٢٠
٣٩.	٣٧.٥	كتابة الياء كسرة	٨	%٢٠

ويتضح من الجدول في أعلاه أن الطلاب (عينة البحث) قد أخطأوا في الموضوعات الإملائية جميعها، وقد انحصرت نسب الأخطاء المئوية بين أعلى نسبة (٧٠٪) في موضوع عدم التمييز بين أشكال التنوين في الحالات الإعرابية، وأدنى نسبة (٢٠٪) في موضوع كتابة الياء كسرة.

ولتشابه الأخطاء الإملائية بين الطلاب والطالبات منفردين ومجتمعين فسيكتفي الباحث بما وضعه من تفسيرات في الهدف الاول (ب).

ب- الأخطاء الإملائية للطالبات:

بعد تطبيق الاختبار الإملائي على عينة البحث، صحح الباحث إجابات الطالبات ووضع الدرجات، ورتب الأخطاء من أدنى تكرار إلى أعلى تكرار، وهي على ما موضح في الجدول(٦).

الجدول (٦)
تكرارات الأخطاء الإملائية التي وقعت بها الطالبات (عينة البحث) مرتبة تنازليا

ت	الرتبة	الموضوع	التكرار	النسبة المئوية
١.	١	عدم التمييز بين أشكال التنوين في الحالات الإعرابية	٤٨	%٨٠
٢.	٢	كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	٤٦	%٧٦.٦٦
٣.	٤	كتابة الألف الممدودة مقصورة	٤٥	%٧٥
٤.	٤	كتابة الضمة واواً	٤٥	%٧٥
٥.	٤	كتابة الألف المقصورة ممدودة	٤٥	%٧٥
٦.	٨	عدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال	٤٢	%٧٠
٧.	٨	كتابة التاء المربوطة مفتوحة	٤٢	%٧٠
٨.	٨	كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	٤٢	%٧٠
٩.	٨	كتابة الهمزة المتوسطة منفردة على السطر	٤٢	%٧٠
١٠.	٨	كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	٤٢	%٧٠
١١.	١١.٥	كتابة الضاد ظاء	٣٧	%٦١.٦٦
١٢.	١١.٥	إسقاط همزة الوصل	٣٧	%٦١.٦٦
١٣.	١٥	كتابة الظاء ضاداً	٣٦	%٦٠
١٤.	١٥	كتابة الواو ضمة	٣٦	%٦٠
١٥.	١٥	كتابة الهمزة المتطرفة على الألف	٣٦	%٦٠
١٦.	١٥	كتابة الكسرة ياء	٣٦	%٦٠
١٧.	١٥	إسقاط همزة (ال) التعريف عند اتصالها بحرف جر أو عطف	٣٦	%٦٠
١٨.	١٩	كتابة الهمزة المتطرفة منفردة	٣٢	%٥٣.٣٣
١٩.	١٩	كتابة الفتحة الفاً	٣٢	%٥٣.٣٣
٢٠.	١٩	كتابة الهمزة المتطرفة على الياء	٣٢	%٥٣.٣٣
٢١.	٢١	كتابة الذال ظاء أو ضاداً	٣٠	%٥٠
٢٢.	٢٢.٥	كتابة السين صاداً	٢٩	%٤٨.٣٣
٢٣.	٢٢.٥	كتابة الكلمة بجزأين	٢٩	%٤٨.٣٣
٢٤.	٢٦	تقديم أو تأخير في حروف الكلمة الواحدة	٢٥	%٤١.٦٦
٢٥.	٢٦	إسقاط اللام قبل الحرف الشمسي	٢٥	%٤١.٦٦
٢٦.	٢٦	إسقاط الهمزة بعد (ال) التعريف	٢٥	%٤١.٦٦
٢٧.	٢٦	كتابة التاء المفتوحة مربوطة	٢٥	%٤١.٦٦
٢٨.	٢٦	إسقاط (ال) التعريف من الكلمة	٢٥	%٤١.٦٦
٢٩.	٢٩.٥	كتابة الألف المقصورة أو الممدودة فتحة	٢١	%٣٥
٣٠.	٢٩.٥	كتابة الكلمة التي لا تكتب كما تلفظ	٢١	%٣٥
٣١.	٣٢	كتابة الهمزة المتوسطة على الياء	١٨	%٣٠
٣٢.	٣٢	كتابة التنوين بأشكاله المختلفة نوناً	١٨	%٣٠
٣٣.	٣٢	كتابة الهمزة في أول الكلمة	١٨	%٣٠
٣٤.	٣٤.٥	كتابة الألف بعد الواو في غير محلها	١٦	%٢٦.٦٦
٣٥.	٣٤.٥	كتابة الذال تاءً	١٦	%٢٦.٦٦
٣٦.	٣٧	كتابة الفتحة هاءً	١٤	%٢٣.٣٣
٣٧.	٣٧	كتابة الشاء ذالاً	١٤	%٢٣.٣٣
٣٨.	٣٧	كتابة الألف المقصورة أو الممدودة هاءً	١٤	%٢٣.٣٣
٣٩.	٣٩	كتابة الياء كسرة	١١	%١٨.٣٣

ويتضح من الجدول في أعلاه أن الطالبات (عينة البحث) قد أخطأن في الموضوعات الإملائية جميعها، وقد انحصرت نسب الأخطاء المئوية بين أعلى نسبة (٨٠٪) في موضوع عدم التمييز بين أشكال التنوين في الحالات الإعرابية، وأدنى نسبة (٣٣،١٨) في موضوع كتابة الياء كسرة.

الاستنتاجات:

في الضوء النتائج التي توصل إليها الباحث، فإنه يضع الاستنتاجات الآتية:

١- إن طلبة أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات لم يكونوا بالمستوى المطلوب في الإلمام بالقواعد الإملائية الأساسية.

٢- إن طلبة أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات يقعون في أخطاء إملائية كثيرة.

٣- اعتماد الطلبة في دراستهم للقواعد الإملائية على الحفظ والاستظهار من دون فهم القاعدة الإملائية، ما يودي إلى نسيانها بمجرد الانتهاء من الاختبار.

٤- كثرة الموضوعات التي تتعدد الآراء فيها، ما يشتت انتباه الطلبة وفهمهم، ويجعلهم حائرين أمام هذه الآراء المتعددة.

٥- غالبية الطلبة يعدّون الإملاء غاية بحد ذاته لا وسيلة لتقويم الكلام وفهمه.

٦- قلة أو انعدام التدريبات والتطبيقات التي تكفل فهم القواعد الإملائية وترسيخها في أذهان الطلبة؛ لأن من المعروف أن كثرة المران تساعد الطلبة على الفهم واستبقاء المعلومات مدة أطول.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث، والاستنتاجات التي وضعها، فإنه يوصي بالآتي:

١- الاهتمام بالتطبيقات والتدريبات الإملائية، واعتمادها أساسا في التدريس لأنها تسهم كثيرا في ترسيخ المادة الإملائية في أذهان الطلبة.

٢- ضرورة تصويب التدريسيين أخطاء الطلبة الإملائية فور وقوعهم فيها.

٣- الاقتصار على ما هو ضروري من آراء النحويين في المسالة الواحدة ذات الخلاف، وترك التعليلات التي تثقل النحو.

٤- توعية الطلبة أن النحو والإملاء وسيلتان لتقويم الكلام وضبطه، وليسا غاية في حد ذاتها. وضرورة ربط القواعد الإملائية بالمعنى.

٥- قبول الطلبة في أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء رغباتهم.

الخلاصة:

يهدف البحث الحالي إلى تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.

اختار الباحث طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الصباحية في بغداد (الرصافة، والكرخ) للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) والبالغ عددها (١٢) معهداً، ومن بين هذه المعاهد اختار سبعة معاهد بصورة قصدية لأنها فقط هي التي تضم طلبة المرحلة الخامسة / قسم اللغة العربية ليسحب منها عينة البحث.

واختار الباحث (١٠٠) طالب وطالبة والذين يشكلون نسبة مقدارها (٤٥٪) من مجتمع البحث، بواقع (٤٠) طالب، و(٦٠) طالبة.

أعد الباحث أداتين والمتمثلين بـ (الاختبار التحصيلي للنحو، والقطعة إملائية).

وبعد أن تحقق الباحث من صدق الاختبارين وثباتهما ومستوى صعوبتهما، طبقهما على عينة البحث للمدة من (٢٤-٣-٢٠١٣ إلى ١٤-٤-٢٠١٤).

Abstract

The aim of study that، to diagnosis the common Spelling mistakes with

The researcher selected the students of lnstitutions of the preparing the teachers male and female (Baghdad – in it s two parts KARKH & RASAFA) for the academic year (2013-2014) the number was (12) from those institution choose (7) on purpose that these institutions included students in the fifth class Arabic language department to pull from the sample of research the researcher selected 100 students male and female that they 45% from the society of the resrarch

40 male student and 60 female student the tools of the research was two((composition)) after making sure for the testing and the level of testing the researcher practiced his job on the sample for the duration(24-3-2014 up to 14-4-2014).

الملاحق

ملحق١
القطعة الإملائية بصيغتها الأولية اواه يا بغداد

ابكى، وهل في البكاء من جدوى؟ و جميع اهلي بالقذائف ماتوا، وجيش المحتلين قلوبهم صخر، فلا رافة، ولا نبض، ولا خلجات، ابكي، اشلاء الاحبة خيبت ظن الرجاء، زاغت النظرات يا ليلة القصف الرهيب، تحطمت فيك المبادئ، لو ان هولاكو راى لتصعدت من نفسه الزفرات.

بتنا نتجرع طعم حياة مملوءة بالضيم؟ السام، ماذا، بغداد المفاخر اصبحت عطشى، تلمظ فيها الحسرات، بغداد ما ابستمت رؤى تاريخنا الا عندك تشرق البسمات، صوت الماذن فيك يرفعنا إلى قمم تشيدها لنا الصلوات، لغة الحضارة اصبحت في عصرنا لغة تصوغ القاذفات حروفها، وبعنفها تتحدث المدافع، والقنابل، هكذا تلقى العدالة حتفها، وتكمم الشهوات.

ويمر الزمان، والمجد، والفخر يملا صدور أهل بغداد العراق، تتعاقب الايام والشهور، والسنين، ولم يجزؤ احد ان يرتكب مثل هذه الجريمة النكراء، الأمر اكبر والحقيقة مرة، وبنو العروبة فرقة، وشتات، وعلى ثغور البائسين تساؤل مر المذاق، اين جيوش اليعربية، هل قضت نحباً؟ فلم نر فيهما تايداً بجند ولا ادوات تشال كثير منا والصغير هذا السؤال، لكن لا جواب لمثلة، فبمثلة تتلعثم الالسن، تغلق الافواه.

لو كان للعرب الكرام كرامة، ما سربت سفن العدو قناته، الأمر اكبر يا رجال، وانما ذهبت بوعي الامة الصدامات، الأمر امر الكفر اعلن حربه، فمتى تهز الغافلين عضات؟ ابناء امتنا الكرام، إلى متى تمتد فيكم هذه السكرات؟ ماذا اقول لكم؟ وليس امامنا الا دخان الغدر والهجمات، هذا العراق مضرج بدمائه قد سودت بجراحه الصفقات، ماذا اقول لكم؟ وبريق سيوفكم يخبو، خيل ولا صهوات، قصت ضفائرها المروءة، حينما جهد الاباء وماتت النخوات.

ملحق٢

القطعة الإملائية بصيغتها النهائية بعد تقطيعها إلى مقطع اواه يا بغداد

أبكي،/ وهل في البكاء من جدوى /؟ وجميع اهلي بالقذائف ماتوا /، ماتوا، وجيش المعتدين/، قلوبهم صخر،/ فلا رأفة، ولا نبض، ولا خلجات /، حزن وبكاء /، فالحزن والبكاء جزاءن مترافقان /، فلم يذق الناس شيئا ارم / مما ذاقوه في تلك الليلة /، يالها من ليلة / تحطمت فيها المبادئ /، لو ان هولاكو راى / لتصدعت من قلبه الزفرات/، هذا حال من استقوى /، فالدول العظمى اصابها الغرور /، بما ملكت من قوى/، فاستهدفت هذا البلد الامين /.

بتنا نتجرع طعم حياة / مملوءة بالضيم السام /، ماذا /، بغداد المفاخر اصبحت عطشى /، حالها حال الضمآن / الذي يتلذذ قطرات الماء /؟ بغداد ما ابتسمت رؤى تاريخنا / الا وعندك البسمات /، ايها الظالمون اسمعوا / صراخ هولاء الاطفال /، صدى صراخهم، ينبض له / قلب كل شريف في الارض /، وتبكيه ملائكة السماء /، استغاثوا فما من مغيث /، واستنجدوا فما من منجد /، ايها الجبناء / ارحموا هؤلاء الابرياء /.

ويمر الزمان /، ولم يجرؤ احد ان يرتكب / مثل هذه الجريمة النكراء /، ويمر الزمان/، والنصر والفخر يملأ / صدور أهل الذرى /، أهل بغداد العراق /، أهل المروءة، واهل الشجاعة / الذين جابهوا اشكال الاعداء /، وضحوا، دافعوا /، فجعلوا تاريخهم مضيئا / على مر العصور /، كي يتجلى الحق /، وتسطع شمس الحرية /، وتمر الايام /، وعلى ثغور البائسين / تساؤل مر المذاق /، اين الجيوش اليعربية /، هل قضت نحبها /؟ تساءل الكبير منا / والصغير هذا السوال.

ونادى ابناء الرافدين /، نعم للتضحية، نعم للفداء /، وسعى كل فرد منهم / سعي الاباة /، فكل واحد منهم، عدا رفيقه لدرء هذا الخطر المحيق /، فلما رمى الاعداء قذائفهم/ على ارضنا الطاهرة /، تصاعدت أصوات الناس / بين شيخ وامراة /، وصبي، وفتى /، للتكاتف وبلوغ العلا /.

ملحق (٣)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث مرتبة بحسب الحروف واللقب العلمي

ت	الاسم	الكلية	الاختصاص
١.	أ.م.د. احمد بحر الراوي	التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٢.	أ.م.د. رقية عبد الأئمة العبيدي	التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٣.	ا.م.د. شذى عادل فرمان	التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٤.	أ.م.د. تحسين عبد الرضا الوزان	التربية ابن رشد	لغة عربية
٥.	ا.م.د. علي العبيدي	تربية/ المستنصرية	طرائق تدريس اللغة العربية
٦.	ا.م.د. رحيم علي صالح	التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٧.	أ.م.د. داود عبد السلام صبري	التربية ابن رشد	طرائق تدريس الاجتماعيات
٨.	م.د. حسن خلباص حمادي	التربية ابن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية
٩.	م.د. عبد المهيمن خليفة	تربية/ المستنصرية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٠.	م.د. مشتاق معن	التربية ابن رشد	لغة عربية

قائمة المصادر والمراجع

المصادر العربية

القرآن الكريم.

١- إبراهيم، عبد العليم. **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، ب.ت.

٢- البجة، عبد الفتاح. **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الدراسي الدنيا**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٠.

٣- البستاني، كرم. **المنجد في اللغة العربية** ، ط٣٨، منقحة، دار النشر، بيروت، ٢٠٠٠.

٤- بنت الشاطيء، عائشة عبدالرحمن. **لغتنا والحياة**، دار المعارف المصرية، القاهرة، ١٩٧١.

٥- البياتي، عبدالجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس. **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧.

٦- جبار، عبدالحميد جبار. **التعليم وتكنلوجيا التعليم**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢.

٧- الجومرد، محمود. **الطرق العلمية لتدريس اللغة العربية**، الموصل، مطبعة الهدف، ١٩٦٢.

٨- خاطر و محمود رشدي، ومصطفى رسلان. **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة بمصر، القاهرة، ٢٠٠٠.

٩- الخطيب، محمد إبراهيم، وآخرون. ضعف الطلاب في الإملاء وطرق علاجه، **رسالة المعلم**، العدد الاول المجلد السابع والعشرين، عمان، الأردن، ١٩٨٥.

١٠- رحيم، احمد حسين. **أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ط٢، مطبعة الأدب، النجف الاشرف، ١٩٧١.

١١- السيد، محمود احمد. **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**، دار العودة، بيروت، ط٢، ١٩٨٨.

١٢- شحاته، حسن. **أساسيات في التعليم الإملاء**، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤.

١٣- ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف حمادي. **التدريس في اللغة العربية**، السعودية، دار المريخ للنشر، ١٩٨٤.

١٤- عامر، فخر الدين. **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، ط١، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة الفاتح، ١٩٩٢.

١٥- العزاوي، نعمة رحيم. **التعليم الوظيفي للغة العربية**، وزارة التربية، المديرية العامة للإعداد والتدريب، معهد التدريب والتطوير التربوي، ١٩٨٥.

١٦- عضاضة، احمد مختار. **التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية**، ط٣، القاهرة، مؤسسة الشرق الأوسط، ١٩٦٢.

١٧- الكرباسي، موسى إبراهيم. **دراسات في أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية**، النجف الاشرف، مطبعة الآداب، ١٩٧١.

١٨- المخزومي، مهدي. **مقترحات حول سلامة اللغة العربية، بحوث قانون سلامة اللغة العربية**، وزارة الثقافة والفنون، سلسلة دراسات،العدد ١٤٠، ١٩٨٧.

١٩- معروف، نايف محمود. **خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار النقاش، ط١، لبنان، ١٩٨٥.

٢٠- الهاشمي، عابد توفيق. **الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية**، بغداد، مطبعة الإرشاد، ١٩٧٢.

٢١- وزارة التربية، الجمهورية العراقية. **مقررات الحلقة الدراسية التخطيط السياسة التربوية**، (بغداد،مديرية البحوث التربوية، العدد ١٢، ١٩٧٤).

٢٢- Good **22-**، C.V" **Dictionary lf Education** " 3rd Ed New York;Mcgrous. Hill، 1973 .