فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات تخصص اللغة العربية بكلية التربية جامعة الكويت

د. شايع سعود الشايع
أستاذ مشارك قسم المناهج وطرق تدريس (لغة عربية)
كلية التربية - جامعة الكويت

المستخلص

هدف البحث إلى الكشف عن الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت، والوقوف على فاعلية الطريقة القياسية في معالجة هذه الأخطاء. ومن خلال استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بالكلية تم رصد الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً في كتابات الطالبات، وقد تم استخدام المنهج التجريبي لمناسبته للبحث، حيث تم تطبيق برنامج مقترح على طالبات تخصص اللغة العربية لمدة ثلاثة أسابيع، بمعدل ساعة كل يوم، بما مجموعة (١٥) ساعة، على عينة تجريبية حجمها (٥٢) طالبة تم خلاله تدريب الطالبات على اكتساب المهارات الإملائية. وقد تم إعداد اختبار المهارات الإملائية" من عدد من الكلمات التي يكثر فيها الخطأ لدى طالبات الجامعة. وبعد إجراء القياسَين: القبلي، والبعدي على المجموعتين، كشفت النتائج عن أنَّ الطريقة القياسية كانت فعَّالةً وبدرجة كبيرة جداً في تنمية مهارات الإملاء لدى الطالبات، ومن ثم في معالجة الأخطاء الإملائية لديهن. حيث تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطَيّ درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطَيّ درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في الاختبار الكلي، وفي المهارات الفرعية لصالح القياس البَعدي.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الإملائية، الطريقة القياسية، طالبات كلية التربية.

Abstract

The research aimed to detect the most common spelling errors among female students of the College of Education at Kuwait University, and to determine the effectiveness of the standard method in dealing with these errors. Through a survey of the opinions of faculty members at the college, the most common spelling errors in students' writings were monitored. The quasi-experimental approach was used as it was suitable for the study, as a proposed program was applied to female students majoring in the Arabic language for a period of three weeks, at an average rate of one hour each day, for a total of (15) hour, on an experimental sample of (52) students, during which the students were trained to acquire spelling skills. The spelling skills test was prepared from a number of words in which university students frequently make mistakes. After conducting the pre- and post-measurements on the two groups, the results revealed that the standard method was effective to a very large extent in developing the students' spelling skills and then treating their spelling errors. It was found that there was a statistically significant difference between the average scores of the control and experimental groups in the post-measurement in favor of the experimental group, and there was a statistically significant difference between the average scores of the female students in the experimental group in the pre- and post-measurements in the total test and in the sub-skills in favor of the post-measurement.

Keywords: spelling errors, standard method, female students of the College of Education.

فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات تخصص اللغة العربية بكلية التربية جامعة الكويت

د. شايع سعود الشايع
أستاذ مشارك قسم المناهج وطرق تدريس (لغة عربية)
كلية التربية - جامعة الكويت

المقدمة

ينبع الاتجاه الحديث في تعليم اللغة العربية من وظيفتها كوسيلة للاتصال، وكأداة للتعبير عن الأفكار، ويظهر ذلك في تدريس فنون اللغة الأربعة: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة. غير أن الكتابة تُعَد من أكثر هذه الفنون أهمية والتي لا يمكن إغفالها؛ وذلك كونها أبرز القدرات التي يجب أن يتقنها الفرد في مختلف جوانب حياته الشخصية والمهنية، حيث تعد الكتابة وسيلة رئيسية للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وتسهم في نقل المعرفة والثقافة من جيل إلى جيل، ومعززة لقدرات التفكير النقدي والتحليلي، ومساعدة على تنمية القدرة على التخطيط والتنظيم، مما يسهم في تطوير الذات وتحقيق النجاح الشخصي والمهني؛ لذلك فإن الاتصال بالكلمة المكتوبة يحتاج إلى درجة عالية من الدقة والكفاءة من الكاتب. ولسلامة الكتابة من حيث الرسم الإملائي دورٌ كبيرٌ في تحقيق فَهم المكتوب، وتيسير القراءة، بينما الخطأ في رسم الحروف يؤدي إلى تغيير وتشويه المعنى (حمادة والغلبان، ٢٠٠٨).

فالأخطاء الإملائية في جميع المراحل التعليمية تمثل تحدياً كبيراً يواجه العمليةَ التعليمة بشكل عام، والمعلمَ والمتعلمَ بشكل خاص، فهي تترك أثراً سلبياً على الفهم والاستيعاب للنصوص المقروءة؛ لذك فإن انتشار الأخطاء الإملائية من الظواهر التي تستحق الوقوفَ عندها، والتعرف إلى أبعادها لمعرفة أسبابها، وسبلِ معالجتها، إذْ يُلاحَظ ضعفُ المتعلمين اللغويُّ في المراحل الدراسية المختلفة، حيث امتدت الأخطاء إلى طلبة الجامعات، حيث يلاحَظ كثرةُ الأخطاء الإملائية في كتابات الطالب الجامعي، وكذلك صعوبة كتابته لخطابٍ يسيرٍ باللغة العربية. والمزعج في ذلك أنَّ الضعفَ اللغويَّ قد تجاوز طلبة الجامعات بشكل عام وتعداهم إلى طلبة تخصص اللغة العربية أنفسهم، والمتخصصين من الأدباء والمعلمين، فتلاحَظ بعضُ الأخطاء الإملائية في كتاباتهم، وفي مقالاتهم، وأبحاثهم.

ويرى الباحث أنَّ انتشار الأخطاء الإملائية تقف وراءَه أسبابٌ عدة من أهمها: الضعف اللغوي المتراكم الذي يحمله الطالب الجامعي معه من مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، الذي من المفترض أنْ يكون الطالب قد أتقن خلاله مهارات اللغة الأساسية ومنها الإملاء أو (الكتابة) أضِفْ إلى ذلك أنَّ الدراسة الجامعية ذاتها تعاني من بعض القصور في بعض المقررات اللغوية العامة وفي طرق تدريسها التقليدية التي قد لا تكون مُجدية في معالجة مشاكل الضعف اللغوي، بالإضافة إلى عدم اعتبار المختصون في التعليم الجامعي أن هذا الأمر يعد ظاهرة خطيرة تستلزم الاهتمام. وهذا ما يسعى البحث لإثباتُه من خلال تحليل أسباب هذه الظاهرة واقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها والمتمثلة في اقتراح أساليب التدريس المناسبة، باعتبار أنَّ أبعاد هذه المشكلة لا تقتصر على الطالب أو على المرحلة الجامعية، بل تتجاوزهما؛ لِتُشَكّل خطراً كبيراً على مستقبل اللغة العربية، وعلى الإنتاجية العلمية للطالب بعد التخرج.

ويرى الخليفة (٢٠١٧) أنَّ علاج مشكلة الأخطاء الإملائية الشائعة لا يكون إلا بالتركيز على إقدار التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائياً، وإجادتهم الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوخ ودقة. أي لابد من أنْ يكون المتعلم قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وإلا اضطربت الرموز، واستحالت قراءتها، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالرسم الهجائي الذي اتفق عليه أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتُها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فَهمُ المعاني والأفكار التي تشتمل عليها.

ويرى الباحث أنَّ ما ذَكَره الخليفة من أساليبَ لعلاج مشكلة الأخطاء الإملائية قد أصاب به كبد الحقيقية، ويرى أنَّ لها الأثر الفعال في علاج هذه الأخطاء، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تغيير الطريقة المتبعة في تدريس الإملاء في المدارس، وهي الطريقة التقليدية أو الطريقة التلقينية، والتي تعتمد على المعلم فقط في عرضه للمادة الدراسية؛ لذلك من الضروري استبدالها بطرق حديثة وفعالة، تَتَّبِعُ خطَواتٍ منهجية منتظمة، تعالج الضعفَ اللغوي لدى المتعلم، وتساعده في زيادة تحصيله العلمي؛ لذلك جاء هذا البحث كمحاولة

لمعالجة الأخطاء الإملائية في كتابات طالبات كلية التربية بجامعة الكويت. وبناء عليه كان التوجه في هذا البحث إلى النظر في أسباب حدوث هذه المشكلة، والتعرف على أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى الطلبة، ثم تعرّف مدى فاعلية الطريقة القياسية في علاج هذه الأخطاء.

مشكلة البحث وأسئلته

تنبع مشكلة البحث من الضعف الكبير في المهارات الإملائية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت، وتحديداً في تخصص اللغة العربية. حيث التمس الباحث وهو أستاذ مشارك في كلية التربية لمدة تزيد على ٢٢ عام، ضعفاً كبيراً في المهارات الإملائية لدى الطلبة، وهذا جلي في انتشار هذه الأخطاء في كتاباتهم. ويرى الباحث أنَّ هذه القضية قد تجاوزت كونها مشكلة وأصبحت الآن ظاهرة تربوية خطيرة، تبرز خطورتها في انتشارها في جميع مراحل التعليم العام، وكذلك التعليم الجامعي.

ويمكن تحديد أسئلة البحث على النحو الآتي:

١- ما الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طالبات كلية التربية بجامعة الكويت؟

٢- ما فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات الطالبات تخصص اللغة العربية كلية التربية جامعة الكويت؟

فرضيات البحث

يسعى هذا البحث إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:

١- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطَي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الإملاء في القياس القبلي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الإملاء في القياس البَعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فرق دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في اختبار مهارات الإملاء الكلي لصالح التطبيق البعدي.

٤- يوجد فرق دالٌّ إحصائياً بين متوسطَي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في المهارات الفرعية لاختبار مهارات الإملاء لصالح درجات الطالبات في القياس البَعدي.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١- الكشف عن الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت.

٢- قياس فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طالبات كلية التربية جَامعةِ الكويتِ

أهمية البحث

تظهر أهمية البحث الحالي من خلال العناصر الآتية:

١- يعالج البحث موضوع الأخطاء الإملائية لدى الطالبات، وهو من الموضوعات المهمة التي لها أثر سلبي على اللغة العربية بصفة خاصة وعلى مستوى التحصيل الدراسي للطلبة بصفة عامة، كما تؤثر سلباً على مقدرة الطالب الجامعي بعد التخرج في وظيفته المستقبلية وفي تعاملاته الحياتية.

٢- يساير البحث أهدافَ خطة الكويت للتنمية 2035 والخاصة بالجانب التعليمي، والتي تنص على تسعى إلى تحسين جودة التعليم على جميع المستويات، بدءاً من التعليم الأساسي وصولاً إلى التعليم الجامعي.

٣- أن توظيف الطريقة القياسية أسفر عن معالجة ناجعة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الجامعة.

٤- تزود أعضاءَ هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت بطريقة فعَّالة في تدريس مهارات الإملاء.

٥- تبرز أصالة هذا البحث وأهميتها في كونه البحث الوحيد -بحسب علم الباحث- التي توظف الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة.

حدود البحث

يتحدد البحث بالمحددات الآتية:

١- الحد الأكاديمي: اقتصر البحث على استخدام الطريقة القياسية في التدريس لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطالبات تخصص اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت.

٢- الحد البشري: اقتصر البحث على عينة من طالبات تخصص اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت.

٣- الحد الزماني: أجري البحث خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

٤- الحد المكاني: اقتصر البحث على الطالبات تخصص اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت.

مُصطلحات البحث:

يتناول البحث المصطلحات الآتية:

أولا: الخطأ الإملائي: ويعرف بأنه "قصور المتعلم عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات الإملائية مع الصور الخطية له وفق القواعد الإملائية المحددة أو المتعارف عليها" (زايد، ٢٠٠٩).

التعريف الإجرائي: ويعرف الباحث الخطأ الإملائي في هذا البحث بأنه "عدم قدرة الطالب على توظيف بعض المهارات الإملائية توظيفا صحيحا في كتاباته، وذلك لتراكم هذه الأخطاء عليه من مراحل التعليم العام".

ثانيا: الخطأ الإملائي الشائع: ويعرف بأنه "الخطأ الذي يقع فيه أكثر من (٢٥٪) من مجموع عينة البحث، وحُدّد الخطأ بهذه النسبة وفقا لعدد من الباحثين ممن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائية" (زايد، ٢٠٠٩).

التعريف الإجرائي: ويعرف الباحث الخطأ الإملائي الشائع في هذا البحث بأنه "الخطأ المتكرر في كتابات الطالب بنسبة عالية في بعض المهارات اللغوية، قد تصل إلى نفس النسبة التي ذكرها زايد (٢٠٠٩) وهي (٢٥٪)".

ثالثا: الطريقة القياسية: تعرَّف الطريقة القياسية بأنها "تستند على الاستنتاج أو القياس وهو انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ومن الكل إلى الجزء ومن المبادئ إلى النتائج، وهي إحدى طرائق التفكير العامة، التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول" (الخطيب، ٢٠٠٩).

التعريف الإجرائي: ويعرف الباحث الطريقة القياسية في هذا البحث بأنها "تعريف مقترَح: الطريقة التي تبدأ بالقاعدة أو القانون لتقيس عليها مفردات الأشياء للتأكد من صحة هذه الأخيرة أو قياس القضايا الجزئية على القضايا الكلية للتأكد من صحة الأولى أو ما يعرف بالتدرج من الكل إلى الجزء".

الإطار النظري

في هذا الجزء من البحث نتناول بالعرض العناصر الآتية:

أولا: الإملاء

يُعَد الإملاء فرعاً من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية. والخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويحول دون فهمها فهماً صائباً، مما يلحق الضرر بالمتعلم الضعيف في الهجاء في حياته العملية والدراسية. مما يؤدي إلى صعوبة متابعته الدراسة في مراحل التعليم التالية؛ وذلك لأن تعليم الإملاء يجب ألا ينظر إليه كتعلم أيِّ مادة أخرى، فهو أداة لتعلم المواد الدراسية، وغالبا ما يتبع التخلف فيه التخلف في جميع المواد الدراسية (الخليفة، ٢٠١٧).

أهداف تدريس الإملاء

عرض البجة (٢٠١٥) عدة أهداف لتدريس الإملاء للمتعلمين من المراحل الدنيا إلى المراحل العليا، وقد جاءَت على النحو الآتي:

١- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات الصحيحة، وتثبيت رموزها في أذهانهم.

٢- إكسابهم عادة النظام، والانتباه، والدقة، والنظافة، والترتيب، وقوة الملاحظة.

٣- زيادة ثرواتهم اللغوية، وتوسيع دائرة خبراتهم ومعلوماتهم.

٤- تدريبهم على السرعة الكتابية المقرونة بالصحة، والإتقان، والوضوح.

٥- غرس عادة الإنصات الجيد والاستماع الحسن في نفوس التلاميذ.

٦- الكتابة وفق القواعد الإملائية التي اتفق عليها علماء هذا الفن.

أنواع الإملاء وطرق تدريسه

تتنوع موضوعات الإملاء بين منقول، ومنظور، واستماعي، واختباري، وتتدرج هذه الأنواع تدرجا طبيعيا مع اكتساب الطفل للمهارات والقدرات الكتابية ونموها وتدرجها

في صفوف كل مرحلة، ويعرض الخليفة (٢٠١٧) أنواع الإملاء وطرق تدريسها على النحو الآتي:

١- **الإملاء المنقول**: وهو نسخ القطعة من بطاقة أو كتاب أو من سبورة، أو من أيِّ مصدر ويُتَّبع هذا النوع في الصفين: الأول والثاني الابتدائيين؛ لملاءمته أطفال هذه المرحلة باستخدام أيديهم. ويتدرَّج أسلوبه تدريسه على النحو الآتي:

أ. تعرض القطعة على السبورة مكتوبة بخط واضح.

ب. يقرأ المعلمُ القطعةَ ويطلب من التلاميذ قراءتها.

ت. يُملي المعلمُ القطعةَ على التلاميذ. كلمة كلمة مشيرا إلى الكلمات الصعبة على السبورة.

ث. يقرأ المعلم القطعة مرة أخيرة؛ ليصحح التلاميذ أخطاءهم.

٢- **الإملاء المنظور**: وهو عرض القطعة على السبورة ويستمع التلاميذ لقراءتها وهم يشاهدونها ويشار إلى الكلمات الصعبة، ثم تُحجب القطعة، وتملى على التلاميذ. وأسلوب تدريسها على النحو الآتي:

أ. تعرض القطعة مكتوبة على السبورة.

ب. يقرأ المعلم القطعة ثم يقرؤها تلميذان أو ثلاثة.

ت. تُحجَب القطعة، وتبقى الكلمات الصعبة مكشوفة للتلاميذ.

ث. يملي المعلم القطعة جملةً تلو جملة.

ج. يصحح المعلم أخطاء التلاميذ.

٣- **الإملاء الاستماعي**: وهو أن يستمع التلاميذ إلى القطعة الإملائية، وبعد مناقشتهم في معناها، وهجاء كلماتها المتشابهة، تملى عليهم. وأسلوب تدريسها على النحو الآتي:

أ. إملاء فقرات كاملة بدون تقطيع.

ب. تقسيم القطعة إلى وحدات معنوية متكاملة.

ت. التنبيه على استخدام علامات الترقيم أثناء الكتابة.

ث. يقرأ المعلم القطعة للمرة الثالثة؛ ليتمكن التلاميذ من تصحيح الأخطاء.

ج. يصحح المعلم كراسات التلاميذ.

٤- **الإملاء الاختباري**: وهذا النوع من الإملاء يقسم إلى قسمين: الأول: تشخيص نقاط الضعف في هجاء التلاميذ، وتحديد المشكلات التي يخطئون فيها، ثم العمل على معالجتها، والثاني: اختبار لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه، ومعرفة ما تعلموه؛ وذلك ليركز المعلم عليه. فالاختبار الإملائي عملية تعليمية في أساسها لتحديد الأخطاء فيما تعلَّمه التلاميذ لمعالجتها. وطريقة تدريس النوع الأول من الاختبار الإملائي تتمثل في إعداد قطعة تشتمل على مشكلات إملائية، ثم قراءتها على التلاميذ ليسمعوها، ويناقشهم المعلم بعد ذلك في معناها، ثم إملاء القطعة عليهم لتحديد الأخطاء؛ لتعالج بعد ذلك عن طريق الإملاء المنقول والمنظور. أما طريقة تدريس النوع الثاني من الإملاء الاختباري فتتلخص في إعداد قطعة تشتمل على كلمات صعبة، ولكنها من بين الكلمات التي درسها التلاميذ من قَبْل أو شبيهة بها، ويسير المعلم فيها سيره في النوع الأول.

أسباب الأخطاء الإملائية

يعد الخطأ الإملائي من المشكلات اللغوية المؤرِّقة التي تواجه المعلمين والمتعلمين على السواء في جميع المراحل الدراسية، وقد تفاقمت هذه المشكلة في الآونة الأخيرة حتى باتت تشكِّلُ ظاهرة تستدعي التوقفَ عندها، والإسراعَ في معالجتها. والخطأ الإملائي بالمعنى العام هو هو قصور المتعلم عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الهيئة الصحيحة للكلمة المسموعة أو المُفَكَّر بها وهيئة رسمه لها. بينما يعرف الخطأ الإملائي الشائع بأنه الخطأ المتكرر في كتابات الطالب بنسبة عالية في بعض المهارات اللغوية، قد تصل إلى ما نسبته (٢٥٪). وقد عرَض العديدُ من الباحثين أسباباً متعددة للأخطاء الإملائية، يذكر الباحث هنا أسباب الأخطاء الإملائية التي ذكرها بعض الباحثين (البجة، ٢٠١٥؛ الخليفة، ٢٠١٧)، وهي على النحو الآتي: فقد حدد البجة (٢٠١٥) مجموعة من العوامل التي تقف وراء وقوع المتعلمين في الخطأ الإملائي في كتاباتهم، وفي جميع المراحل، وهي على النحو الآتي:

أ. عوامل تأتي من قِبَلِ المتعلم: ويقصد بها العوامل النفسية، والجسدية، والعاطفية التي تستحوذ على شخصية المتعلم، وتورثه الإخفاق في الكتابة السليمة، كالخوف

والتردد وضعف التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة، وتَدَنِّي مستوى الذكاء وضعف الحواس، وقلة الملاحظة البصرية، وضعف الذاكرة.

ب. عوامل تأتي من قِبَلِ المعلم: وتتمثل في تَدَنِّي مستوى المعلم اللغوي، وعدم إعداده لممارسة المهنة إعدادا سليما، وعدم تعاون معلمي المواد الأخرى معه، وقلة حرصه على معالجة الأخطاء الإملائية لدى المتعلمين.

ت. عوامل تأتي من قِبَلِ طريقة التدريس: تتمثل في النظر إلى الإملاء على أنه فرع من فروع اللغة العربية، أو كفرع مستقل بذاته وليس له علاقة بفروع اللغة الأخرى، أو اقتصار التركيز على الكلمات الصعبة، أو استخدام طريقة التدريس الإلقائية والتي لا تعتمد على عرض القاعدة الإملائية ولكن تكرر المهارة الإملائية دون التركيز على القاعدة ودون ضرب الأمثال على ذلك كما هو الحال مع الطريقة القياسية في تدريس الإملاء.

ث. عوامل تأتي من قِبَلِ اللغة المكتوبة: مثال ذلك في اللغة العربية، اختلاف صور الحروف باختلاف مواقعها في الكلمة، ووصل الحرف وفصله، وصعوبة التمييز بين الأصوات القصيرة (الحركات) والأصوات الطويلة (المدود)، ومخالفة الرسم القرائي للرسم المعهود في قوعد الإملاء.

١- أما الخليفة (٢٠١٧) فقد ذكر عدة عوامل لم يختلف فيها كثيرا عما ذكره البجة، ولكنه عرضها بشكل مفصل، وهي على النحو الآتي:

أ. أسباب عضوية: وتتمثل في ضعف البصر، والتقاط صورة الكلمة التقاطا مشوها، وكذلك ضعف السمع، وسماع الكلمة على غير ما لُفِظت به.

ب. أسباب نفسية: كعدم الاستقرار الانفعالي، بسبب صدمات أو ضغوط أسرية.

ت. أسباب تربوية: منها ضعف التدريب على ملاحظة الرموز المقروءة والمكتوبة بدقة، وقلة التمرين على الربط بين الرموز ودلالاتها، وكتابة الكلمات مع توهم دلالات لها غير دلالاتها الحقيقية، والتهاون في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق، وعلى تمييز الأصوات، وعدم التدرب الكافي على القواعد الإملائية.

ث. أسباب ترجع إلى طبيعة الكتابة العربية: كتشابه الكثير من الحروف العربية من حيث الرسم تشابها يجعل من الصعب على المتعلم التمييز بينها، وكذلك واستخدام النقط بين الحروف المتشابهة، واختلاف رسم الحرف في أول الكلمة ومنتصفها وآخرها.

الأخطاء الإملائية الشائعة

يعرَّف الخطأ الإملائي هنا بأنه "الخطأ المتكرر في كتابات المتعلم بنسبة عالية في بعض المهارات اللغوية، قد تصل إلى نسبة (٢٥٪) من كتابة المتعلم (زايد، ٢٠٠٩)"، والأخطاء الإملائية التي يقع فيها المتعلم هي التي تحدث عندما يُكتب النص بشكل غير صحيح من حيث التهجئة أو الإملاء أو النحو، وتعتبر هذه الأخطاء شائعة في الكتابة اليومية، وغالبا ما تؤدي إلى سوء الفهم أو عدم وضوح المعنى، وتتفاوت أنواع الأخطاء الإملائية بين البسيطة والمعقدة، وقد تكون ناتجة عن عدم الانتباه أو عدم معرفة القواعد اللغوية الصحيحة.

ومن خلال رصد الباحث لعدد من الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث الحالي، تبين أن هناك اتفاقاً بين الكثير من الباحثين والمختصين (أحمد، ٢٠١٠؛ الشلاه، ٢٠١٢؛ البجة، ٢٠١٥؛ الخليفة، ٢٠١٧؛ الغامدي، ٢٠١٨؛ الروقي، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠٢٠) في تحديد أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا في كتابات الطلبة، وكانت على النحو الآتي:

١- الهمزات بأنواعها:

أ. همزتا الوصل والقطع في أول الكلمة.

ب. الهمزة المتوسطة بأنواعها.

ت. الهمزة المتطرفة بأنواعها.

٢- التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

٣- التنوين بأنواعه.

٤- الألف اللينة والألف المقصورة والألف الممدودة

٥- الكلمات التي تكتب ولا تنطق: اللام الشمسية واللام القمرية.

٦- الكلمات التي تنطق ولا تكتب: أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة.

٧- تشابه بعض الأحرف في النطق: حرف الضاد وحرف الظاء. السين والصاد.

٨- الحروف الزائدة: لاصطياد.

ثانيا: الطريقة القياسية

تعرَّف الطريقةَ القياسية في التدريس هنا بأنها "طريقة تدريس الطالب القاعدة أو الحقيقة أو النظام بشكل كلي، ثم التفصيل أو قياس هذه القاعدة أو النظرية بالأمثلة أو تفصيل الأجزاء؛ لكي يرى الصور أكثر وضوحا، وليدرك مدى اتفاق القاعدة أو النظرية مع هذه الأمثلة أو الأجزاء".

وعلى الرغم من أن الدراسات التربوية أظهرت فاعلية الطريقة القياسية في التدريس بشكل عام، إلا أن الباحث - وبحدود علمه - لم يجد في الأدبيات ولا في الدراسات السابقة أي أمر يتعلق بتوظيف الطريقة القياسية في معالجة المشكلات الإملائية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ولكن من خلال خبرته التدريسية التي تزيد عن ٢٥ عاماً في التعليم العام وفي التعليم الجامعي، وجد أن الكثير من المعلمين يستخدمون الطريقة القياسية في تدريس المهارات الإملائية للطلاب، وأن لها أثراً إيجابيًّاً في معالجة المشكلات الإملائية، إلا أنَّ تدريسهم لِلقواعد اللغة والمهارات الإملاء لا يتم بالطريقة الصحيحة، أو لا تستخدم خلاله جميع خطوات الطريقة القياسية في التدريس. فمعظم من يستخدم هذه الطريقة في تدريس قواعد اللغة والإملاء، يستخدم الطريقة التلقينية أو التقليدية، وذلك تحت مسمى الطريقة القياسية. فالطريقة التلقينية هي "ما يعتمد فيها على الإلقاء المباشر للمعلم، ويكون دور المتعلم فيها مستمعا فقط، حيث يعرض المعلم القاعدة والمعلومات والحقائق عرضاً شفوياً، دون أنْ يعطي وقتاً للمناقشة أو التعليق من قبل المتعلمين، فيبدأ المعلم بعرض القاعدة الخاصة بالدرس دون توضيح أو تفصيل لها، بينما البعض منهم قد يعرض القاعدة بوضوح إلا أنه يستخدم أمثله قليلة، أو يعرض أمثلة غير مناسبة لفهم وإدراك القاعدة" (بوطالب، ٢٠١٥)؛ لذلك سيعرض البحث هنا خطوات تدريس الطريقة القياسية، والتي سيتم استخدامها في تطبيق هذا البحث .

خطوات تدريس الطريقة القياسية

في دراسة لمعرفة مدى فاعلية الطريقة القياسية في تدريس اللغة العربية في جميع مراحل التعليم، قامت سفتيانا (Septyana, 2022) بتحديد خطوات هذه الطريقة، وذلك على النحو الآتي:

أ. التمهيد المناسب: لتهيئة المتعلم للدرس الجديد، كأن يُذَكِّر بالدرس السابق؛ ليربطه بالدرس الحالي؛ - ولتحفيز المتعلم للدرس الجديد والانتباه له.

ب. تفصيل القاعدة وتوضيحها: وذلك بعرض المعلم أمثلة مناسبة وميسرة تساعد المتعلمين على إدراكها، لكي يطلب منهم إعطاء أمثلة من عندهم تدل على فهم القاعدة. وهذا التفصيل يساعد على تثبيت وفهم المتعلمين للقاعدة؟

ت. التطبيق: ويأتي بعد عرض القاعدة وعرض الأمثلة التوضيحية لها، وعرض المتعلمين بعض الأمثلة المطابِقة، وإدراكهم لهذه القاعدة.

ث. يطلب من المتعلمين الإتيان بأمثلة توضيحية أخرى من نص الدرس الحالي، مع شرحهم لتطابق المثال مع القاعدة

المبادئ التي تقوم عليها الطريقة القياسية

لكي يكون التدريس بالطريقة القياسية فاعلا في التعليم والتعلم، لابد من استناده على مجموعة من المبادئ، ومثال تلك المبادئ ما ذكرته زيش (٢٠١٧) في دراستها حول أثر الطريقة القياسية في تعليم قواعد اللغة العربية وكانت على النحو الآتي:

أ. حسن اختيار المعلم للمحتوى العلمي، من حيث ملاءمته لمستوى المعلمين الفكري واللغوي.

ب. شرح المعلم للقاعدة بشكل مبسط ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ت. مشاركة المعلم للمتعلمين في بناء المحتوى العلمي؛ وذلك من خلال طرح الأسئلة بالتدرُّج للوصول إلى حقائق جديدة.

ث. تقويم المتعلمين ومعرفة مدى استيعابهم للمادة المعروضة؛ وذلك من خلال إجاباتهم على بعض التطبيقات.

ميزات الطريقة القياسية

بعد اطلاع الباحث على الدراسات العلمية والمراجع التربوية، يعرض بعض الميزات التي جعلت الطريقة القياسية فعَّالة في تدريس اللغة العربية. وهذه المميزات هي:

أ. تبدأ الطريقة من الكل إلى الجزء، أو من السهل إلى الصعب.

ب. اقتصادية في الوقت.

ت. سبيلها لإدراك القاعدة التدرب على الأمثلة عوضا عن حفظ القاعدة فقط.

ث. تعتمد على التدريس التبادلي بعد إدراك المتعلمين للقاعدة وتطبيق أمثلتها.

ثالثا: علاقة تدريس الطريقة القياسية بعلاج الأخطاء الإملائية في كتابات للطلبة

أظهرت العديد من الدراسات والبحوث التربوية الأثر الفعال للطريقة القياسية في التدريس بشكل عام، وفي تدريس قواعد اللغة بشكل خاص، وفي تنمية المهارات اللغوية (إبراهيم، ٢٠١٣، زيش، ٢٠١٧؛ Septyana, 2022). وفيما يخص معالجة الأخطاء الإملائية فإن الطريقة القياسية تعد من أفضل الطرق التدريسية المساعدة في علاج الأخطاء الإملائية، والتدريس بهذه الطريقة أثبت فاعليته بشكل كبير، إلا أنه لا يوجد -حسب علم الباحث- إلا القليل من الباحثين الذين ذكروا اسم هذه الطريقة في الدراسات والبحوث التربوية (بوطالب، ٢٠١٥)، على الرغم من أنَّ أغلب الباحثين لم يذكروا الطريقة القياسية باسمها الصريح في دراساتهم، إلا أنَّ المتتبع لهذه الدراسات يجد أن جميع خطوات الطريقة القياسية متبعة فيها في معالجة الأخطاء الإملائية، مما يدل على اتفاقهم على تفضيل هذه الطريقة على غيرها من الطرق.

دراسات سابقة

يعرض هذا الجزء عدداً من الدراسات التربوية السابقة التي تناولت موضوع الأخطاء الإملائية في جميع المراحل التعليمية وطرق معالجتها، وكذلك فاعلية تدريس الطريقة القياسية بشكل عام، حيث لم يجد الباحث -بحدود علمه- أي دراسة اختصت بمناقشة أثر توظيف الطريقة القياسية في تدريس المهارات الإملائية أو معالجة أخطائها، وقد قسم الباحث هذا الجزءَ إلى قسمين رئيسين، على النحو الآتي:

أولا: دراسات تناولت الأخطاء الإملائية الشائعة

قام العنبكي (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وعلاقتها بالأخطاء النحوية ومقترحات علاجها. وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً: ٦٠ ذكراً و٦٠ أنثى. وتكونت العينة التجريبية من ٦٠ طالباً وطالبة. حيث تم إعداد نص إملاء وطبق على الطلاب لمعرفة العلاقة بين الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية، فكان النص شاملا ومتماسكا، مع مفردات واضحة وأسلوب مبسط. وتم قياس صدق وثبات الأداة والتي أظهرت نتائج جيدة، كما تم إعداد استبانة مكونة من ٢٠ مقترحاً، لمعالجة الأخطاء الإملائية والنحوية للمرحلة المتوسطة تم توزيعها على المشرفين التربويين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية لحالتين: استبدال (الياء) بـ (الكسرة) والوقفة المزمارية الوسطى المنفصلة.

وفي دراسة أجراها الروقي (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على فاعلية التصور الذهني في تصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بالمهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (٣٠) تلميذاً، درست وفق استراتيجية التصور الذهني، ومجموعة ضابطة وعددها (٣٠) تلميذا درست وفق الطريقة المعتادة. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وضع قائمة بالمهارات الإملائية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطَي درجات كلٍّ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الإملائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطَي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار المهارات الإملائية (المهارات والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

كما أجرت آل قاشا (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية الحواس المتعددة باستخدام أسلوب (فيرنالد)، في علاج بعض الأخطاء الإملائية لدى تلامذة التربية

الخاصة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذا وتلميذة من الصف الثاني الابتدائي (تربية خاصة) وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة) بواقع (١٠) تلامذة لكل مجموعة، كما أعدت الاختبار التشخيصي في الأخطاء الإملائية ثم تم تطبيقه على عينة البحث ككل باعتباره الاختبار القبلي، وحرصت الباحثة على تحقيق التكافؤ بين تلاميذ المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني، ودرجات العام السابق، والتحصيل الدراسي للوالدين) فضلاً عن إعداد الخطط التدريسية، ثم تم البدء بتطبيق استراتيجية الحواس المتعددة باستخدام (أسلوب فيرنالد) على المجموعة التجريبية وبقيت المجموعة الضابطة على الطريقة العادية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي استخدَمت استراتيجية الحواس المتعددة (أسلوب فيرنالد)، حيث كان لهذه الطريقة الأثر الفعال في علاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ التربية الخاصة.

أما الحمراني (٢٠٢٠) فقد هدف في دراسته إلى معرفة وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في أسباب الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية (الحلول والمقترحات)، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين: ١) ما أسباب الأخطاء الإملائية لتلامذة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها؟ ٢) ما الحلول المقترحة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للتغلب على هذه الأسباب؟ أعدّ الباحث استبانة مفتوحة، بوصفها الأداة الرئيسة لتحقيق هدفَي الدراسة وفي ضوئها تم إعداد الاستبانة المغلقة. وبلغت العينة الأساسية للمعلمين والمعلمات (١٩١) معلماً ومعلمة، اعتمد الباحث معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي ووسائل إحصائية، والنسبة المئوية وسيلة حسابية للتعامل مع نتائج البحث إحصائيا. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ من أسباب الأخطاء الإملائية: ١) قلة خبرة المعلمين بالمهارات الإملائية، ٢) عدم أخذ رأي المعلمين المختصين عند تصميم المناهج الدراسة الخاصة بالمهارات الإملائية، ٣) افتقار موضوعات الكتاب الإملائي إلى التشويق، ٤) تهاون الكثير من المعلمين في متابعة كتابات التلاميذ وتصويب أخطائهم. أما المقترحات فقد اهتمت بإعادة صياغة موضوعات كتاب

الإملاء، ومشاركة المعلم بتصميم المناهج الدراسية، مع التأكيد على الإكثار من التطبيقات العملية.

في حين أن محمود (٢٠٢٠) في دراسته للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، هدف في معالجة هذه الأخطاء إلى استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس التفاعلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذاً من الصف الخامس الابتدائي بالجيزة، وتم تدريسهم باستخدام الاستراتيجية المقترَحة القائمة على التدريس التفاعلي. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك فروقاً دالةً إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطَي درجات اختبارَي الإملاء (القبلي والبعدي) لتلاميذ مجموعة البحث التجريبية لصالح المتوسط الأعلى وهو القياس البعدي. وقد جاءت هذه النتيجة؛ لتؤكد صحة الفرض الأول في دراسته، كما أظهرتْ فروقاً دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الإملاء في كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي، وأن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التدريس التفاعلي ذاتُ فاعلية مرتفعة بلغت في اختبار مهارات الإملاء ككل (٠,٢٥) وهذه القيمة تخطت الواحد الصحيح وتقع في المدى الذي حدده بلاك من (١,٢) مما يدل على أن الاستراتيجية المقترحة ذاتُ فاعلية مرتفعة، وتؤكد صحة الفرض الثالث، وأوصى البحث بضرورة الأخذ بالاستراتيجية المقترحة القائمة على التدريس التفاعلي في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة والتوسع في استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي في تعليم وتعلم مهارات اللغة العربية عامة.

كما قامت عمر (٢٠٢٠) في دراستها للكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الثانية (الابتدائي)، إلى اقتراح العديد من الحلول لهذه الأسباب. واتبعت الباحثةُ في دراستها هذه المنهجَ الوصفي، وذلك باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج أهمها: أن محتوى مقرر الإملاء لطلاب المرحلة الثانية يحتاج إلى كتاب يتعلق بالمهارات الإملائية، وأن مدرسي

المرحلة الثانية لا يهتمون بالتحضير لدروس الإملاء، ولا يستخدمون فيها تقنيات التشويق والإثارة، ويقومون بتصحيح الإملاء ووضع درجته خارج الفصل الدراسي. وأوصت الباحثة بزيادة حصص الإملاء لطلبة المرحلة الثانية لتناسِبَ محتوى المقرر.

وفي دراسة أخرى للأخطاء الإملائية ولكنها للموظفين الإداريين، قامت الكاف (٢٠٢١) بتحديد الأخطاء الشائعة في المكاتبات الرسمية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية/ جامعة السلطان قابوس، وتصنيف هذه الأخطاء وفق القواعد الإملائية، وتعرُّف الأسباب المحتملة والكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء، ومن ثم وضع تصور مقترح للارتقاء بمستويات الموظفين الإداريين من خلال علاج أخطائهم الإملائية. ولتحقيق ذلك، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) رسالة رسمية، تم حصر أخطائها، وتصنيفها، وتحليلها. وقد أظهرت نتائج التحليل وجود أخطاء إملائية تمثلت في (١٤) مبحثاً، وكان أكثرها شيوعا متعلقا بمبحث الهمزة بأقسامها الثلاثة، كما أظهرت النتائج أن المستوى اللغوي الإملائي لهؤلاء الموظفين ضعيف جدا. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات وبرامج تدريبية لهؤلاء الموظفين الإداريين، على أنْ يقوم بتقديمها أعضاء هيئة التدريس من تخصص اللغة العربية.

ولمعرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في معالجة مشكلة الأخطاء الإملائية، هدف الحمصي (٢٠٢١) في دراسته إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يتبعها معلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية في معالجة مشكلة الأخطاء الإملائية الشائعة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث استبانة مكونة من (٤٧) فقرة موزعة على تسعة مجالات، وهي على النحو الآتي: (التصور البصري، تنشيط الذاكرة، تبادُل الأدوار، التمييزية، التعلم المتمايز، الكمية، الزمنية، الكيفية، الرمزية). وقد اتُبع في إعداد هذا البحث المنهج الوصفي. وتكوّن مجتمع الدراسة من (٣٥٠) معلمًاً ومعلمة للغة العربية يتْبَعون لمديرية تربية قصبة عمان الأولى للعام الدراسي (٢٠٢٠\٢٠٢١)، تم اختيار عينة الدراسة عشوائيا وهي (١٤٢) معلمًاً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية هي على الترتيب: (التصور

البصري، تنشيط الذاكرة، تبادُل الأدوار، التمييزية، التعلم المتمايز، الكمية، الزمنية، الكيفية، الرمزية)، وأن استخدام استراتيجية التصور البصري والتي تسهم في تنمية مهارات التمييز بين الحروف المتشابهة والمختلفة لفظًا جاء بدرجة مرتفعة. بينما أظهرت النتائج استخداماً أقل للاستراتيجية الرمزية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α0.05≥) تبعاً لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة.

وفي دراسة مقاربة لدراسة الحمصي، قام الدوسري (٢٠٢٢) بدراسته التي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسات معلمي اللغة العربية، وطريقتهم في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج. فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وكانت أداة الدراسة هي استبانة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج، والذين يبلغ عددهم (٨٣) معلما، والعينة شملت جميع المعلمين. تم توزيع الاستبانة إلكترونيا على العينة، وكان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٨٠) استبانة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: ١) أنَّ درجة ممارسة المعلمين لتحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها وتحليلها ومعالجتها جاء بدرجة (متوسطة)، ٢) هناك معوقات تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية بدرجة (عالية)، وتمثلت أهم هذه المعوقات (غالبا) في: إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين، ووجود فروق فردية بين التلاميذ بما يؤدي إلى صعوبة معالجة هذه الأخطاء، وعدم اهتمام التلميذ بمتابعة الاستجابة لإجراءات المعالجة الإملائية. وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج البحث فإن الباحث يوصي بمراجعة المناهج التدريسية في الكليات التربوية وتنمية مهارات طلاب كليات اللغة العربية في طرق تدريسها

وعلى صعيد الدراسات الأجنبية التي تناولت الأخطاء الإملائية، لم يعثر الباحث على أي دراسة تناولت المهارات الإملائية أو الأخطاء الإملائية الخاصة باللغة العربية، لكن هذه الدراسات قد تناولت اللغات الأجنبية الأخرى، وكان ذلك على النحو الآتي:

ففي دراسة لمونما (Moonma, 2024) ركز الباحث على التحقق من الأخطاء الكتابية الشائعة التي وقع فيها مجموعة من الطلاب التايلانديين الذين شاركوا في الكتابة

التعاونية عبر الإنترنت باستخدام محرر مستندات Google، وعلى فهم مدى رضاهم ومواقفهم تجاه أسلوب الكتابة هذا. تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا تايلانديا في السنة الأولى في تخصص اللغة الإنجليزية، تم اختيارهم بشكل مقصود من دورة الكتابة الأولى الخاصة بهم. قام الباحث بجمع وتحليل ثماني قطع كتابية جدلية، وحدد إجمالي ٤٨٤ خطأ. كانت مجالات الأخطاء الأكثر شيوعًا هي: الجمل غير المكتملة (١٥,٧٥٪)، والأخطاء الإملائية (١٣,٥٠٪)، ومشكلات اختيار الكلمات (١٢,٢٥٪)، وكانت الأخطاء النحوية هي الأكثر انتشارًا (٧٢٪). كانت الأداة عبارة عن استبيان ومقابلات شبه منظمة. أظهرت نتائج الدراسة رضى الطلاب عن الكتابة التعاونية عبر الإنترنت بمتوسط درجة رضا ٣,٥٠. وبشكل عام فقد أبدوا موقفاً إيجابياً تجاه الكتابة التعاونية عبر الإنترنت، ووجدوها مفيدة نظراً لمرونتها من حيث السماح لهم بالعمل من أي مكان وفي أي وقت.

أما دراسة شيلك وإيرن (Çelik, Eren, 2023) فقد بحثت عن النوعية في الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومعدل الأخطاء الإملائية إلى الأخطاء النحوية في فقرات المتعلمين. تكونت عينة الدراسة من (١٩) متعلماً يدرسون في مدرسة ثانوية خاصة في تركيا. وقد جمع الباحثان البيانات النوعية من خلال فقرات الطلاب المكتوبة باللغة الإنجليزية. وتم استخدام المحتوى والتحليل الوصفي لتحليل البيانات. وتم تصنيف الأخطاء النحوية على أنها أخطاء الحذف والإضافة والتشويه، والأنواع المزدوجة طوال التدقيق. وكانت الأخطاء تتعلق بالعناصر النحوية المختلفة مثل الأفعال، وأدوات التعريف، وتصريفات الأفعال، وتصريفات الأسماء، وحروف الجر. كانت فئة الخطأ الأكثر شيوعًا هي الإغفال، وكانت العناصر النحوية التي أخطأ فيها الطلاب أكثر من غيرها هي حروف الجر. كما أظهرت النتائج أن الأخطاء النحوية لدى الطلاب كانت حوالي ضعفي الأخطاء الإملائية. وفي ضوء نتائج هذا البحث تم تقديم بعض المقترحات للدراسات المستقبلية وانعكاساتها التربوية.

وفي دراسة للأخطاء الإملائية في تطبيقات المراسلة الفورية في الهواتف الذكية، والتي تتميز باستخدام تهجئات محددة تسمى النصوص، قام جوميز وآخرون(Gómez,

Bravo, Conde-Jiménez de- Pablos, Colás) ببحث طبيعة العلاقة بين استخدام تلك النصوص والأخطاء الإملائية في النصوص الأكاديمية. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بتحليل المحتوى الموجه. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالباً في السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الثانوي الإلزامي منطقة الأندلس في إسبانيا، والمتمتعة بالحكم الذاتي. تم الحصول على البيانات من نصوص حقيقية قدمها الطلاب المشاركون في الدراسة، مستخرجة، من رسائل الواتساب من هواتفهم الذكية، وكذلك من النصوص الأكاديمية المنتجة كنشاط في الفصول الدراسية في المدارس الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط عدد النصوص في الواتساب أعلى بكثير من عدد الأخطاء الإملائية في النصوص المدرسية، مما يؤكد أن النصوص هي تناقضات مقصودة مع القاعدة الأكاديمية في السياق الرقمي. وبالتالي، لا يمكن اعتبارها أخطاء إملائية تحدث بسبب نقص المعرفة باللغة الإسبانية، بل هي أشكال جديدة من اللغة نتجت عن استخدام التقنيات الرقمية.

ثانيا: دراسات تناولت أثر التدريس باستخدام الطريقة القياسية

في دراسة أجراها المحياوي (٢٠١١) هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التدريس التبادلي، والطريقة القياسية في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، حيث اتبعت الدراسة إجراءات المنهج التجريبي، وتم اختيار مجموعتين تجريبيتين، وإعداد اختبارين تحصيليين (قبلي، وبعدي). كانت عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الأدبي، حيث بلغ عدد أفراد العينة ٧٢ طالباً بواقع ٣٦ طالباً لكل مجموعة. وتم إعداد خططا تدريسية لموضوعات الدراسة، وكذلك تم إعداد اختبارٍ بعديٍّ لمعرفة مدى اكتساب المفاهيم البلاغية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: ١) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التدريس التبادلي) في اختبارَي اكتساب المفاهيم: القبلي، والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي. ٢) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (الطريقة القياسية) في اختباري اكتساب المفاهيم: القبلي، والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي. ٣) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التدريس التبادلي)، والمجموعة

التجريبية الثانية (الطريقة القياسية) في اختبار اكتساب المفاهيم البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى (التدريس التبادلي).

وأجرى الموازني (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر مصاحبة التعلم الإتقاني للطريقتين القياسية والاستقرائية، في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع العلمي. وقد اتبعت الدراسة إجراءات المنهج التجريبي، التي تضمنت اختيار التصميم ذي الضبط الجزئي المكون من مجموعتين تجريبيتين. وتم اختيار إحدى المدارس الإعدادية في الرصافة الثالثة لإجراء التجربة فيها، وبلغ أفراد عينة الدراسة (٦٤) طالباً بواقع (٣٢) طالباً في كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين. وقد عمد الباحث إلى إعداد الخطط التدريسية الملائمة وثلاثة اختبارات تكوينية طبقت على الطلاب بعد نهاية تدريس كل وحدة، وعُرِضت هذه الاختبارات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين والذين أثبتوا صدق فقراتها، كما تم إعداد اختبار تحصيلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوقَ المجموعة التجريبية الثانية (الاستقرائية) على المجموعة التجريبية الأولى (القياسية).

كما قام الجشعمي والسلطاني (٢٠١٢) بإجراء دراسة هدفت إلى القيام بمقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة، وذلك في أيهما أفضل في تحصيل طلاب الصف الأول قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى في موضوع التبادل. وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٠٢) طلاب، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية استخدم في تدريسها الطريقة القياسية وعدد أفرادها (٥١)، ومجموعة ضابطة استخدم في تدريسها طريقة المحاضرة وعدد أفرادها (٥١) قسمين في قسم اللغة العربية – كلية التربية– جامعة ديالى القسم (ب) وعددهم (٥١) طالبا. قام الباحث باختبار الطلاب لمعرفة تأثير استخدام إحدى الطريقتين (القياسية والمحاضرة) في تحصيل طلاب قسم اللغة العربية وإجراء المقارنة بينهما. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: ١) أن المجموعة التجريبية المتبِعة للطريقة القياسية أظهروا تقدما في درجاتهم، ٢) أما المجموعة الضابطة المتبعة لطريقة المحاضرة فقد أظهروا أثرا ضعيفا في درجاتهم. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثون بعدد من التوصيات منها: ١) يجب على المعلمين استخدام الطريقة القياسية في تدريس هذه

المادة. ٢- استخدام أساليب متنوعة في تدريس هذه المواد وخاصة الطريقة القياسية؛ لأن هذه الطريقة مناسبة لمفردات هذه المادة وطبيعة التدريس.

ودراسة النور (٢٠١٥) ليست بعيدة في هدفها عن الدراسات التي سبقتها (المحياوى، ٢٠١١؛ الموازني، ٢٠١١؛ الجشعمي والسلطاني، ٢٠١٢)، حيث قامت بتقييم كلٍّ من أسلوب القياس، وأسلوب الجملة ودورهما في رفع مستوى التحصيل النحوي في المرحلة الثانوية؛ وذلك لحرص الباحث على إيجاد طرق متجددة وحديثة لتدريس قواعد اللغة العربية، كون الطريقة التلقينية وطريقة المحاضرة ليستا فعالتين في رفع مستوى التحصيل في النحو. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث قسمت عينة الدراسة وهي (٧٢) طالباً وطالبة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وكانت أداة البحث هي الاختبارين: القبلي، والبعدي. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: ١) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لإعراب السنة الثانية في متوسط التحصيل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. ٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الطلاب والطالبات مما يدل على تقدم الإناث في النحو بعد الامتحان، كما أظهرت النتائج أنَّ هناك عوامل كثيرة تساعد على رفع مستوى التحصيل النحوي للسنة الثانية الثانوية، مثال ذلك؛ طريقة التدريس. ٣) لا توجد فروق إحصائية في مستوى أسلوب القياس وأسلوب الجملة، ٤) أظهرت نتائج التحصيل وجود تكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة

أبرزت الدراسات السابقة التي تم عرضها أهمية دراسة موضوع الأخطاء الإملائية في كتابات المتعلمين. وكذلك أهمية توظيف مدخل الطريقة القياسية في معالجة القواعد النحوية وبعض المجالات الأخرى في تعليم اللغة العربية. ويتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في أهمية دراسة هذا الموضوع لما له من انعكاسات كبيرة على مستوى التحصيل الدراسي في تعلم اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى، ولما له من أهمية في الحياة الوظيفية والعامة لكل الخريجين.

وقد تبين للباحث أنه لا توجد دراسات تناولت الموضوع (فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية) في البيئات العربية أو الأجنبية -حسب علمه- حيث عَثَر على بعض الدراسات التي تناولت الأخطاء الإملائية في لغات أخرى، دون وجود دراسات تتناول استخدام الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية، ولكن الدراسات التي ذكرت في جزء الدراسات السابقة تناولت قياس فاعلية الطريقة القياسية في التدريس بشكل عام وتدريس قواعد اللغة بشكل خاص.

وتأسيسا على ذلك؛ يعد البحث الحالي البحث الأول الذي سعى إلى توظيف الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية والوقوف على فاعليتها في ذلك. مِن ثَمَّ تبرز أصالة هذا البحث وأهميته في كونه البحث الوحيد الذي وظَّف الطريقة القياسية لمعالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة.

إجراءات البحث الميداني

منهج البحث

استخدم الباحث هنا المنهج التجريبي؛ وذلك لمناسبته لهدف هذا البحث والمتمثل في قياس أثر المتغير المستقل (الطريقة القياسية) على المتغير التابع (الأخطاء الإملائية الشائعة). حيث اعتمد البحث على تصميم تجريبي قَسَم عينةَ البحث إلى مجموعتين: إحداهما المجموعة الضابطة، والتي تعلمت بالطريقة التلقينية أو التقليدية في تدريس المهارات الإملائية. والثانية المجموعة التجريبية، والتي تعلَّمت بالطريقة القياسية في تدريس المهارات الإملائية. واعتمد البحث القياسين القبلي والبعدي، حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا لمعرفة مستوى الطالبات في المهارات الإملائية للمجموعتين قبل عملية التجريب. وبعد إتمامِ العملية التجريبية تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بعد ثلاثة أسابيع من تطبيق التجربة على المجموعتين، ثم أجريت مقارنة للنتائج الَّتي تم الحصول عليها من خلال القياسين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لمقارنة التغييرات الحادثة في نتائج "اختبار المهارات الإملائية"، والتعرف على فاعلية الطريقة المستخدمة في البحث.

تنفيذ التجربة (البرنامج)

تم تطبيق البرنامج على طالبات تخصص اللغة العربية في مقرر تدريس اللغة العربية ابتدائي للفصل الدراسي الصيفي ٢٠٢٤/٢٠٢٣، والمقرر هو أحد المقررات الدراسية الإلزامية على طلبة كلية التربية تخصص لغة عربية. حيث قام الباحث بتدريس الطالبات خلال الفترة التجريبية، والتي استغرقت ثلاثة أسابيع من الفصل الدراسي الصيفي، بمعدل ساعة كل يوم، أيْ: ما مجموعة (١٥) ساعة، قام الباحث خلالها بتدريب الطالبات على المهارات الإملائية التي يكثر الخطأ فيها، واعتمد البحث في اختيار المهارات الإملائية على الدراسات السابقة، وعلى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الكويت حول الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في كتابات الطلبة.

قسم الباحث عينة البحث إلى مجموعتين أي: شعبتين دراسيتين لمقرر تدريس اللغة العربية ابتدائي، الشعبة الأولى: هي المجموعة الضابطة، والتي درسها الباحث خلال الفترة التجريبية بالطريقة التلقينية أو التقليدية. وتعتمد الطريقة على الإلقاء المباشر للمعلم، أما المتعلم فهو مستمع فقط دون مشاركة أو تعليق، حيث يعرض المعلم القاعدة والمعلومات عرضا شفويا، ويبدأ المعلم بعرض القاعدة الخاصة بالدرس دون توضيح أو تفصيل لها (بوطالب، ٢٠١٥). أما الشعبة الثانية: فهي المجموعة التجريبية، التي تستخدم الطريقة القياسية في تعلم المهارات الإملائية، وتعتمد الطريقة على تدريس المعلم الطالب القاعدة بشكل كلي، ثم الانتقال بعد ذلك إلى التفاصيل أو قياس هذه القاعدة بالأمثلة المتنوعة واليسيرة؛ لتكون الصورة أكثر وضوحا، وليدرك المتعلم مدى اتفاق القاعدة مع هذه الأمثلة. والخطوات التي اتبعها الباحث في تدريس الطريقة القياسية على النحو الآتي:

أ. التمهيد: يهيئ المعلم في هذه الخطوة المتعلم للدرس الجديد، من خلال مناقشته بالدرس السابق، لتعزيز الدافعية للدرس الجديد.

ب. عرض القاعدة: يكتب المعلم القاعدة كاملة ويحددها بشكل واضح وبخط صحيح، مثال ذلك: قاعدة القوة للحركات في الهمزة المتوسطة (الكسرة الأقوى، ثم الضمة ثم الفتحة، وبالأخير السكون)، وبيان طريقة كتابة أنواع الهمزة المتوسطة.

ت. تفصيل القاعدة: يوضح المعلم القاعدة بعرض أمثلة مناسبة وميسرة تساعد المتعلمين على إدراكها، لكي يطلب منهم إعطاء أمثلة من عندهم توضح هذه القاعدة. مثال ذلك: عرض أنواع الهمزة المتوسطة وتغيرها بحسب الحركة التي على الهمزة أو على الحرف الذي قبلها (ئـ، ؤ، أ، ء) ثم عرض عدة أمثلة عليها.

ث. التطبيق: بعد عرض القاعدة والأمثلة التوضيحية لها، وعرض المتعلمين بعض الأمثلة، وإدراكهم لهذه القاعدة، يطلب من المتعلمين أمثلة توضيحية أخرى من النص في الدرس، مع شرحهم للقاعدة وتطابق المثال معها.

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمعُ البحث مِن جميع طالبات تخصص اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت، وذلك في العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٣، فعدد جميع الطالبات بكلية التربية وبجميع التخصصات هو (٧٦٥١) طالبة، بينما عدد الطالبات بتخصص اللغة العربية في الكلية هو (٧٤٠) طالبة.

وقد تم اختيار عينة البحث من مجتمع البحث بطريقة العينة المقصودة، حيث تم اختيار شعبتين يدرسهما الباحث في الفصل الدراسي الصيفي، وهما شعبتان لمقرر "تدريس اللغة العربية ابتدائي". اشتملت عينة البحث على (١٠٧) طالبات؛ تم توزيعهن على مجموعتين: المجموعة التجريبية وعددهن (٥٢) طالبة، والمجموعة الضابطة وعددهن (٥٥) طالبة. وتم توزيع العينة على النحو الآتي في جدول (١) الآتي:

جدول (١) توزيع العينة بحسب نوع المجموعة

المجموعة	التجريبية	الضابطة	المجموع
العدد	٥٢	٥٥	١٠٧

أداة البحث

قام الباحث باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الكويت حول الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في كتابات الطلبة، وبعد تجميع هذه الآراء قام ببناء أداة تتضمن الأخطاء التي أجمع عليها أعضاء هيئة التدريس، وعلى إثر ذلك تم إعداد "اختبار المهارات الإملائية" والذي تضمن (٣٠) كلمة، وهي كلمات تتناول مهارات إملائية يكثر

فيها الخطأ لدى طلبة الجامعة. وقد حرص الباحث على أن يجعل الاختبار من دون قطعة إملائية؛ ليكون التركيز مباشرة على المهارة التي يكثر فيها الخطأ؛ ويتم تطبيق الأداة من خلال إملاء (٣٠) كلمة فقط على الطالبات مجموعة البحث بعد قراءتها بطريقة واضحة.

وبعد تطبيق الباحث "اختبار المهارات الإملائية القبلي" (Pretest) على الطالبات، تم تطبيق الاختبار مرة أخرى على الطالبات بعد الانتهاء من الفترة التجريبية (ثلاثة أسابيع) "اختبار المهارات الإملائية البعدي" (Posttest). ثم مقارنة نتائج الاختبارين: القبلي، والبعدي بين المجموعتين: المجموعة الضابطة التي استُخدِم في تدريسها الطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية التي استُخدِم في تدريسها الطريقة القياسية؛ لبحث الفروق بينهما، والتعرف على مدى فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية.

صدق الأداة

يؤكد جابر وكاظم (٢٠٠٣) أنَّ الأداة لا تعد أداة صادقة إلا عندما تقيس ما وضعت لقياسه؛ لذلك ولغرض تحقيق صدق الأداة اعتمد الباحث هنا استخراج الصدق الظاهري لها، وذلك بعرض الأداة على (٧) محكِّمين متخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، للوقوف على صدق "اختبار المهارات الإملائية"، ولتعرف مدى مناسبة الاختبار لِتحقيق أهداف البحث ، وللتأكد من شموليته لجميع جوانب التقييم، واشتماله على كافة المهارات الإملائية المختلفة، وكذلك تعديل ما يرونه مناسبا سواء بحذف بعض الكلمات، وإضافة كلمات أخرى، أو إضافة مهارات إملائية جديدة.

واستنادا لملاحظات وآراء المحكمين أعاد الباحث تعديل بعض أجزاء الاختبار، سواء بإضافة كلمات يكثر الخطأ فيها لدى الطلبة والتي لم تحصل على نسبة (٧٠٪) من اتفاق المحكِّمين، أو بإضافة مهارات إملائية يرى المحكمون أهمية إضافتها في الاختبار، وقد أصبح عدد فقرات "اختبار المهارات الإملائية" (٣٠) فقرة تحتوي على (٣٠) كلمة تتعلق بمهارات معينة في الإملاء.

ثبات الأداة

يذكر عودة (٢٠٠٢) أنَّ ثبات الأداة يعد من الصفات اللازمة لأدوات القياس التي تجعل الاعتماد عليها أمرا ممكنا في البحوث، وثبات الأداة يعني أنها تمثل استقراراً، وتقارباً في النتائج عند إعادة تطبيقها على العينة نفسها. وللوقوف على ثبات أداة البحث؛ تم تطبيق اختبار المهارات الإملائية" على عينة استطلاعية عشوائية حجمها (٣٠) طالبة من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأساسية، وذلك في الفصل الدراسي الصيفي ٢٠٢٤/٢٠٢٣، ومن خلال نتائج هذا التطبيق قام الباحث بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية، وقد بلغ قيمته (٠,٨٢)، وهي قيمةٌ عاليةٌ تدل على ثبات جيد للأداة.

كما ساعد التطبيق على العينة الاستطلاعية في معرفة الزمن اللازم للاختبار، حيث وجد أن زمن (١٥) دقيقة كافٍ لإجراء الاختبار. وقد تم تصحيح الاختبار بوضع (درجة واحدة) لكتابة الكلمة بطريقة صحيحة دون أخطاء إملائية، ووضع الدرجة (صفر) إذا وجد أي خطأ إملائي في كتابة الكلمة. ومن ثم كانت درجة الاختبار الكلية (٣٠) درجة.

أساليب المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض الإحصائية؛ فقد استَخدِم الباحثُ الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة البيانات:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة في القياسين: القبلي، والبعدي.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ للوقوف على ثبات الاختبار.
- اختبار (ت) لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين المستقلتين (الضابطة / التجريبية)، ولبحث دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المرتبطتين للمجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً.
- مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر (d) لبيان فاعلية البرنامج المقترح في تحسين مستوى الفهم القرائي.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولا: نتائج البحث

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؟ قام الباحث باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية

التربية جامعة الكويت، حول الأخطاء الشائعة التي ترد في كتابات الطلبة، وقد تم رصد هذه الأخطاء التي ذكرها أعضاء هيئة التدريس، وكانت تتعلق بالهمزات بأنواعها (همزة الوصل وهمزة القطع - الهمزة المتوسطة بأنواعها - الهمزة المتطرفة بأنواعها) والخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، ووضع علامات التنوين ، وتمييز الأسماء الممنوعة من الصرف، والخلط بين الألف اللينة والألف المقصورة والألف الممدودة، وضعف تمييز اللام الشمسية واللام القمرية، وكذلك الخلط بين أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والخطأ في كتابة بعض الحروف عند النطق وعند الكتابة مثل (حرف الضاد وحرف الظاء)، وقد وجد أن هناك تطابقاً بين الأخطاء الإملائية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت والأخطاء الإملائية التي رصدتها الدراسات السابقة والأدبيات التربوية في موضوع البحث الحالي (أحمد، ٢٠١٠؛ الشلاه، ٢٠١٢؛ البجة، ٢٠١٥؛ الخليفة، ٢٠١٧؛ الغامدي، ٢٠١٨؛ الروقي، ٢٠١٨؛ محمود، ٢٠٢٠).

إجابة السؤال الثاني:

تمت الإجابة عن السؤال الثاني على مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: اختبار صحة الفروض

١- للتحقق من صحة الفرض الأول: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطَي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطلبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الإملاء في القياس القبلي. تم استخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطَي درجات المجموعتين، وبحث مدى دلالتها، وتم رصد نتائج ذلك في جدول (٢) الآتي:

جدول (٢) نتيجة اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
الضابطة	٥٥	١٦,٢٤	١,١٣	١٠٥	١,٨١٥	٠,٠٧٢	غير دالة
التجريبية	٥٢	١٦,٦٣	١,٠٩				

يتضح من الجدول (٢) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في اختبار مهارات الإملاء، إذ كانت قيمة (ت) (١,٨١٥) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ومن ثم يقبل الفرض

الأول الذي يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي.

٢- للتحقق من صحة الفرض الثاني: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الإملاء في القياس البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. تم استخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطَي درجات المجموعتين، وبحث مدى دلالتها، وتم رصد نتائج ذلك في جدول (٣) الآتي:

جدول (٣) نتيجة اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
الضابطة	٥٥	١٦,٣٦	١,١٢	١٠٥	٥٢,٥٤٦	٠,٠٠٠	دالة
التجريبية	٥٢	٢٩,١٥	١,٣٩				

يتضح من الجدول (٣) أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي في اختبار مهارات الإملاء، إذ كانت قيمة (ت) (٥٢,٥٤٦) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وأن الفرق لصالح متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الطريقة القياسية في اختبار مهارات الإملاء هو (٢٩,١٥) في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية (١٦,٣٦). وفي ضوء ذلك يقبل الباحث الفرض الثاني الموجه كما جاء بفروض البحث.

٣- للتحقق من صحة الفرض الثالث: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في اختبار مهارات الإملاء الكلي لصالح التطبيق البعدي. تم استخدام اختبار (ت) لبحث دلالة الفرق بين متوسطَي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٤) الآتي:

جدول (٤)

نتيجة (ت) لبحث الفروق بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
التجريبية	٥٢	القبلي	١٦,٦٣	١,٠٩	٥١	٥١,١١١	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٢٩,١٥	١,٣٩				

تشير نتيجة اختبار (ت) في الجدول (٤) إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي. وذلك استناداً إلى قيمة (ت) حيث كانت (٥١,١١١) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥). وكان الفرق لصالح متوسط درجات الطالبات في القياس البعدي، حيث كان متوسط درجاتهن في القياس البعدي (٢٩,١٥) في حين كان متوسط درجاتهن في القياس القبلي (١٦,٦٣)، بناء على ذلك يمكن القول بأن هناك تحسن عام في مهارات الإملاء لدى طالبات المجموعة التجريبية.

٤- للتحقق من صحة الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في المهارات الفرعية لاختبار مهارات الإملاء لصالح درجات الطالبات في القياس البعدي. تم استخدام اختبار (ت) لبحث دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٥) الآتي:

جدول (٥) نتيجة (ت) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي

المهارة	العدد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
كتابة الهمزات بأنواعها	٥٢	القبلي	٣,٨٥	٠,٦٥٤	٥١	١٦,٩٢٢	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٦,٦٥	٠,٩٩٨				
كتابة الألف بأنواعها ومواضعها المختلفة	٥٢	القبلي	٢,٩١	٠,٥٦٢	٥١	١٢,٨٦٣	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٤,٩٥	٠,٩٩٦				
كتابة الكلمات التي تكتب ولا تنطق والعكس	٥٢	القبلي	٢,٦٠	٠,٤٤٥	٥١	١٥,٤٠١	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٤,٩٣	٠,٩١٨				
كتابة بعض الحروف الهجائية والزائدة	٥٢	القبلي	٢,٨٢	٠,٥٤٨	٥١	١٣,٩٢٨	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٤,٨٨	٠,٩١٥				
كتابة حروف المد والتنوين	٥٢	القبلي	٤,٤٥	٠,٧٠٣	٥١	١٩,٣٨٣	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٧,٧٤	١,٠٠٢				

تشير نتيجة اختبار (ت) في الجدول (٥) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في المهارات الفرعية المختلفة في اختبار المهارات الإملائية. وذلك استنادا إلى قيم (ت) حيث كانت دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) في جميع المهارات. وكانت الفروق لصالح متوسطات درجات الطالبات في القياس البعدي، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن التحسن في مهارات الإملاء كان عامًّاً في جميع المهارات دون استثناء.

المرحلة الثانية: الوقوف على فاعلية الطريقة القياسية

وللإجابة عن السؤال الخاص بفاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات الطالبات تخصص اللغة العربية كلية التربية جامعة الكويت؟، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) بدلالة قيمة (ت) ودرجات الحرية الواردة في جدول (٤) السابق، من خلال المعادلات التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + d.f} = 0.9809$$

$$d = 2\sqrt{\eta^2 / 1-\eta^2} = 14.332$$

جدول (٦) قيم مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر (D) لبيان فاعلية البرنامج المقترح

درجة الحرية	قيمة ت	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر (D)
51	51.111	0.9809	14.332

تكشف النتائج في جدول (٦) عن فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات الطالبات تخصص اللغة العربية كلية التربية جامعة الكويت. وذلك استنادا إلى قيمة مربع إيتا (η^2) المحسوبة بناء على قيمة (ت) ودرجة الحرية المقابلة لدرجات المجموعة التجريبية في الجدول (٤) ، وقد كنت قيمة مربع إيتا (η^2) تساوي (٠,٩٨٠٩) . ومعنى ذلك أن نسبة (٩٨,٠٩٪) من التحسن الحادث في تنمية مهارات الإملاء وبالتالي معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلبة المجموعة التجريبية يعود إلى الطريقة القياسية المستخدَمة لمعالجة هذه الأخطاء وبحجم أثر كبير جداً. حيث كانت قيمة حجم الأثر

(d=١٤,٣٣٢). وبذلك نكون قد وقفنا على فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات، ونكون بذلك قد أجبنا على السؤال الثاني من أسئلة البحث الحالي.

ثانيا: مناقشة النتائج وتفسيرها

سار البحث في خطوات منهجية مرتبة للوقوف على فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات تخصص اللغة العربية بكلية التربية جامعة الكويت، وكان من اللازم في البداية الوقوف على مدى تكافؤ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في امتلاك مهارات الإملاء، وهنا تم التحقق من صحة الفرض الأول القائل بأنه: لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيا بين متوسطَي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطلبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الإملاء في القياس القبلي، من خلال حساب متوسطات درجات الطالبات والانحرافات المعيارية في القياس القبلي في اختبار مهارات الإملاء، وتم استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق بين هذه المتوسطات والوقوف على دلالتها، وقد كشفت النتائج عن أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس القبلي في اختبار مهارات الإملاء عند مستوى (٠,٠٥) ، وعلى ذلك تم التأكد من صحة الفرض الأول الذي يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي، وكانت هذه النتيجة مؤشراً مهماً لبداية عملية التجريب، إذ كشفت عن تكافؤ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في مهارات الإملاء، وتبين أن هناك قصوراً في امتلاك تلك المهارات لدى الطالبات في المجموعتين على السواء، إذ كانت المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين محدودة، إذ كانت (١٦,٢٤) درجة من (٣٠) للمجموعة الضابطة، وكانت (١٦,٦٣) درجة من (٣٠) للمجموعة التجريبية. ولعل ذلك يبرز أهمية السعي للبحث عن طريقة تسهم في تنمية مهارات الإملاء وتعمل على معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات.

ولما كانت نتائج الدراسات السابقة (النور، ٢٠١٥؛ الجشعمي والسلطاني، ٢٠١٢؛ الموازني، ٢٠١١؛ المحياوي، ٢٠١١) قد أشارت إلى فاعلية الطريقة القياسية بشكل عام في تدريس مجالات متعددة، وبشكل خاص في تدريس فروع اللغة العربية كالمفاهيم البلاغية،

وقواعد اللغة ومعالجة أخطائها في المراحل التعليمية المختلفة و(لم يجد الباحث أيَّةَ دراسة تناولت استخدام الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية)، فقد كوّن ذلك افتراضات لدى الباحث بوجود فاعلية لاستخدام الطريقة القياسية في تدريس فروع اللغة الأخرى، وأن توظيف هذه الطريقة يمكن وباحتمال كبير أن يؤدي إلى وجود فاعلية لها في تدريس المهارات الإملائية ومعالجة أخطائها، ومن ثم جاء الفرض الثاني موجهاً ومتواكباً مع تلك النتائج، ويبقى فقط وضعه في محك الاختبار للتأكد من صحته في البحث الحالي، حيث كان نص الفرض الثاني : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي في اختبار مهارات الإملاء، وبالفعل كشفت النتائج عن صحة هذا الفرض، استناداً إلى قيمة (ت) حيث كانت (٥٢,٥٤٦) وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، وبينت النتائج أنَّ الفرق لصالح متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن باستخدام الطريقة القياسية في اختبار مهارات الإملاء هو (٢٩,١٥) درجة في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية هو (١٦,٣٦) درجة.

واتساقا مع الفرض الثاني وللتأكد من النتائج التي أفرزها البحث ، كان من الضروري التحقق من صحة الفرض الثالث: وهو المعنيُّ ببحث الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بشكل خاص في القياسين: القبلي، والبعدي في اختبار مهارات الإملاء الكلي، وبالفعل قد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الإملاء في القياسين لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط درجات الطالبات في القياس القبلي (١٦,٦٣) وفي القياس البعدي أصبحت (٢٩,١٥)، وهذا يوضح ارتفاع مستوى تمكّن الطالبات من مهارات الإملاء نتيجة لاستخدام الطريقة القياسية مع طالبات المجموعة التجريبية. في الوقت الذي لم يتغير فيه مستوى تمكن طالبات المجموعة الضابطة من مهارات الإملاء، إذ كان مستوى درجاتهن في القياس البعدي لايزال في حدود درجات القياس القبلي دون فرْق دال.

وللتأكد من أنَّ الطريقة القياسية أسهمت في تنمية المهارات الفرعية للإملاء، ومن ثم معالجة الأخطاء الإملائية في جوانبها المختلفة لدى طالبات المجموعة التجريبية، فقد سعى البحث لاختبار صحة الفرض الرابع الذي نصه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي في المهارات الفرعية لاختبار مهارات الإملاء لصالح درجات الطالبات في القياس البعدي، وقد تم استخدام اختبار (ت) لبحث الفروق بين نتائج القياسين: القبلي، والبعدي في المهارات الفرعية المختلفة التي تضمنها اختبار المهارات الإملائية، وكشفت النتائج عن أنَّ التحسن كان حادثاً في جميع المهارات الفرعية دون استثناء، حيث وجدت فروق دالة لصالح القياس البعدي في جميع المهارات. وعلى ذلك يمكن القول بفاعلية الطريقة القياسية في تنمية المهارات الفرعية للإملاء ومن ثم معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات.

للوقوف على مدى فاعلية الطريقة القياسية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات مجموعة البحث، فقد تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) ووجد أنها تساوي (٠,٩٨٠٩) ومعنى ذلك أنه يمكن عزو التحسن الحادث في مهارات الإملاء ومعالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات بنسبة (٩٨,٠٩٪) إلى استخدام الطريقة القياسية، وبحجم أثر كبير جدا. وهنا يمكن القول بثقة أنَّ الطريقة القياسية كانت فعالة وبدرجة كبيرة جداً في تنمية مهارات الإملاء ومعالجة الأخطاء الإملائية لدى الطالبات تخصص اللغة لعربية بكلية التربية جامعة الكويت.

ويعزو الباحث هذه النتائج في تأكيدها على فاعلية تدريس الطريقة القياسية لطالبات تخصص اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت، إلى المميزات التي تتصف بها الطريقة القياسية؛ حيث تسهم في مساعدة المتعلمين على حل مشكلاتهم الدراسية بشكل عام، ومعالجة الأخطاء الإملائية بشكل خاص، مثال ذلك تميزها بالبدء من السهل إلى الصعب، ومن ثم فهي طريقة منطقية في التدريس، كما أنها طريقة اقتصادية ومحافظة على الوقت، وتساعد على إدراك القاعدة بالتدرب على الأمثلة عوضًا عن حفظ القاعدة فقط، كما أنها تعتمد على فكرة التدريس التبادلي بعد إدراك المتعلمين للقاعدة وتطبيق أمثلتها. وتسمح كذلك بمشاركة المتعلم للمعلم في بناء المحتوى العلمي واستخلاص القاعدة؛ وذلك من خلال طرح الأسئلة بالتدرج للوصول إلى حقائق جديدة.

وتأتي هذه النتيجة متسقة مع نتائج دراسات (إبراهيم، ٢٠١٣، زيش،٢٠١٧ ,Septyana) التي كشفت عن فاعلية الطريقة القياسية في تحسين مستوى التحصيل

الدراسي للطالب في المواد الدراسية بشكل عام وبفروع اللغة العربية بشكل خاص، وذلك نظراً إلى أن هذه الطريقة تسير ضمن خطوات تدريسية ممنهجة، ومقسمة إلى أربع مراحل رئيسية (التمهيد، عرض القاعدة، تفصيل القاعدة، التطبيق) وهذا بلا شك يساعد في تيسير فهم الطالب وإدراكه للمادة العلمية.

التوصيات والمقترحات

أولا: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة؛ يوصي الباحث بالآتي:

١- تبنّي استخدام الطريقة القياسية في تنمية مهارات الإملاء لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت.

٢- حث أساتذة المقررات الدراسية على استخدام طرق تدريس متعددة كالطريقة القياسية لمعالجة بعض المشكلات اللغة.

٣- تدريب أعضاء هيئة التدريس لتمكينهم من المهارات الإملائية، واكتساب القدرة على تشخيص الأخطاء الإملائية ومعالجتها باستخدام الطريقة القياسية.

٤- تفعيل ندوات وورش عمل للطلبة للتدرب على المهارات الإملائية.

٥- عمل اختبار للغة العربية يحتوي على المهارات الإملائية خلال مقابلة الطلبة المستجدين في الكلية.

٦- تعزيز التعاون بين قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية ووزارة التربية في قطاع المناهج والبحوث؛ لتحديد جوانب مشكلة تنامي الأخطاء الإملائية لدى المتعلمين والعمل على معالجتها.

٧- حث الطلاب على تطوير مهاراتهم اللغوية من خلال الاطلاع على كتب تدريس الإملاء، أو متابعة بعض البرامج على شبكة الانترنت المختصة بمعالجة الأخطاء الإملائية.

ثانيا: المقترحات

يقترح الباحث القيام بالإجراءات الآتية:

١- إجراء دراسة على طلبة كلية التربية بجامعة الكويت؛ للتعرف على علاقة الأخطاء الإملائية بتحصيلهم العلمي.

٢- إجراء دراسات للتعرف على مدى فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية على معالجة الأخطاءالإملائية.

٣- إجراء دراسة عن أثر التدريس التفاعلي في تنمية المهارات اللغوية لطالبة جامعة الكويت.

المَراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، جمعة (٢٠١٣). أثر استخدام الطريقة الجمعية (الاستقراء والاستنتاج معا) في تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي في مادة علم الأحياء "دراسة تجريبية في محافظة القنيطرة". *مجلة جامعة دمشق*، ٢٩ (٢)، ٢٣٥ – ٢٧٥.

أبو الهيجاء، فواد (٢٠٠١). *أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أحمد، محمد (٢٠١٠). *فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل*. [أطروحة ماجستير]، كلية التربية، جامعة القدس. فلسطين.

البجة، فؤاد (٢٠١٥). *أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

بركات، زياد (٢٠٠٩). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول على الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. *مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، (٣٦)، ١-١٦.

بوطالب، فاطمة الزهراء (٢٠١٥). *الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي: تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا*. [أطروحة ماجستير]، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

جابر، عبدالحميد؛ كاظم، أحمد (٢٠٠٣). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة المصرية.

الجشعمي، مثنى والسلطاني، زينب فالح مهدي (٢٠١٢). دراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالي في مادة الصرف. *مجلة الفتح كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالي*. ٩ (٥١)،٨٠ – ١٢٦.

حمادة، شريف والغلبان، سليمان (٢٠٠٨). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة، منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية (١). *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (١٤)، ١٤٥- ١٦٨.

الحمراني، حيدر (٢٠٢٠). أسباب الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها: الحلول والمقترحات. *مجلة دراسات تربوية، مركز البحوث والدراسات في وزارة التربية العراق*. ١٣ (٥٢)، ٢١٩- ٢٤١.

الحمصي، فرج (٢٠٢١). *استراتيجيات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. [رسالة ماجستير]، جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية. الأردن.

الخطيب، محمد (٢٠٠٩). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم المتوسط*. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن (٢٠١٧). *فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي- متوسط- ثانوي)* ط.٥. الرياض: مكتبة الرشد.

الدوسري، هذال (٢٠٢٢). واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*. ٣٨ (١)، ج ٢، ١٥١-٢١٠.

الروقي، راشد (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط*، ٣٤ (٢)،ج١، ٤٩١-٥٢٩.

زايد، فهد (٢٠٠٩). الأخطاء اللغوية الشائعة. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.

زيش، مريم (٢٠١٧). *أثر الطريقتين القياسية والاستقرائية في تعليمية قواعد اللغة العربية – السنة الثانية متوسط أنموذجا*. [أطروحة ماجستير]، كلية الآداب واللغات، جامعة ٨ ماي ١٩٤٥ قالمة، الجزائر.

الشلاه، حيدر (٢٠١٢). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كلية الدراسات القرآنية في أداء همزتي الوصل والقطع. *مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل*، (٨)، ٣١٦- ٣٢٨.

عمر، صفاء (٢٠٢٠). *الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس: دراسة تحليلية - محلية الكاملين وحدة الصناعات*. [رسالة ماجستير]، كلية التربية. جامعة إفريقيا العالمية. السودان.

العنبكي، قحطان (٢٠١٧). أخطاء الطلبة الإملائية وعلاقتها بالأخطاء النحوية في المرحلة المتوسطة ومقترحات علاجها. *مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، كلية التربية بجامعة ديالي*، (٧٣)،٦٩١- ٧٠٩.

عودة، أحمد (٢٠٠٢). *القياس والتقويم في العملية التدريسية* ط. ٤. عمان: مطبعة عمان.

الغامدي، صالح (٢٠١٨). فاعلية أنشطة لغوية قائمة على تصويب الأخطاء الإملائية في تويتر (Twitter)واللوحات الإعلانية في تنمية المهارات الإملائية المقررة على طلاب كلية الجبيل الجامعية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، ٢٦ (٤)، ج ٢، ٢٦٩- ٣١٠.

آل قاشا، أمل (٢٠١٩). أثر استراتيجية الحواس المتعددة باستخدام أسلوب فيرنالد في معالجة الأخطاء الإملائية لدى تلامذة التربية الخاصة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل. ١٥(٤)، ١٤٩ – ١٨٦.

الكاف، فاطمة (٢٠٢١). الأخطاء الإملائية الشائعة في المكاتبات الرسمية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. ١٣ (١)، ١٩٧-٢٣٢.

محمود، أيمن (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة قائمة على التدريس التفاعلي لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات، جامعة عين شمس*، (٢١)، ج٨، ٤٨٣- ٥٣٤.

المحياوي، حيدر (٢٠١١). *أثر استراتيجية التدريس التبادلي والطريقة القياسية في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي*. [رسالة ماجستير] ، كلية التربية، جامعة المستنصرية. العراق.

الموازني، مرتوب (٢٠١١). *أثر مصاحبة التعلم الإتقاني للطريقتين القياسية والاستقرائية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع العلمي*. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة المستنصرية. العراق.

النور، بخيت (٢٠١٥). *تقويم الطريقة القياسية والجملة ودورهما في رفع تحصيل مادة النحو والصرف للصف الثاني بالمرحلة الثانوية*. [أطروحة دكتوراه]، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

المراجع الأجنبية:

Çelik, F.& Eren, Z. (2023) Taking Advantage of L2 Errors in EFL Learners' Written Language Production. *MEXTESOL Journal, 47*(4),1-11.

Gómez,C. L. , de-Pablos, P. J. , Colás,B. P. & Conde, J. J. (2023). Youth Digital Writing on WhatsApp and the Teaching of Spelling. *Media Education Research Journal*, 31(77),55-65.

Moonma, J. (2024). Investigating Errors Made by English as a Foreign Language Students during Online Collaborative Writing. *Asian Journal of Education and Training, 10*(1),55-61 .

Septyana, A. (2022). Comparative Analysis between Using Qiyasiyah and Istiqraiyah Methods in Arabic lessons. Thesis letter, College of Education, UIN SUSKA RIAU. Indonesia.