فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية
لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة نـجران

عبد الله بن ناصر آل مهدي

الملخص:

استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات الإملائية الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبيان الأسس اللازمة لبناء برنامج مقترح للتغلب على الصعوبات الإملائية الشائعة لديهم، وتقديم برنامج لعلاج الصعوبات الإملائية، لدى تلاميذ الصف السادس، ومعرفة فعاليته في تحسن مستوياتهم التحصيلية في الإملاء، وتقديم مقترحات وتوصيات تساعد مخططي مناهج اللغة العربية على تطوير البرامج والإستراتيجيات التنفيذية؛ لإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات اللغة العربية، ومنها المهارات الإملائية.

وقد توصل الباحث إلى وضع تصور مقترح يعين الباحثين على تشخيص الصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذهم، ووضع الحلول المناسبة لعلاجها، ويساعد التلاميذ على تجاوز الصعوبات الإملائية التي كانوا يتعثرون فيها.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

- *الاستفادة من البرنامج العلاجي المقترح، ووضعه موضع التنفيذ؛حيث يطبقه معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، على تلاميذهم؛ ليساعدوهم في تجاوز الصعوبات الإملائية المستهدفة في البرنامج.*
- *ضرورة إشراك معلمي المواد الأخرى في تصحيح الأخطاء الإملائية لدى طلابهم؛ تعاوناً منهم مع معلمي اللغة العربية في سبيل تجاوز الصعوبات الإملائية التي يعاني منها التلاميذ.*
- *تبصير أولياء أمور التلاميذ بالصعوبات الإملائية التي يعاني منها أبناؤهم، مع ضرورة إشراكهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأبناء.*
- *تجهيز غرف الدراسة في كل مدرسة ابتدائية ومتوسطة بالتقنيات الحديثة من حاسبات آلية، وشاشات عرض، وشبكات اتصال بالانترنت؛ لتوظيفها في التغلب على الصعوبات الإملائية التي تواجه أبناءنا التلاميذ.*

Abstract:

This study aimed to identify the most common spelling difficulties in sixth grade primary students, and to explain the foundations necessary to build a proposed program to overcome common spelling difficulties, and to provide a program for the treatment of spelling difficulties among sixth grade students, and know its effectiveness in improving their achievement levels in spelling, and provide Proposals and recommendations help Arabic language curriculum planners develop executive programs and strategies to provide primary school students with Arabic language skills, including spelling skills.

The researcher has come up with a conceptual proposal to help researchers to diagnose the spelling difficulties experienced by their pupils, and to develop appropriate solutions to treat them, and help pupils to overcome the spelling difficulties they were stumbling upon.

In the light of the results of the study, it recommends the following:

- Take advantage of the proposed therapeutic program, and put it into practice; where applied by teachers of Arabic language at the primary stage, on their students; to help them overcome the spelling difficulties targeted in the program.
- The need to involve teachers of other subjects in correcting spelling mistakes among their students; in cooperation with them teachers of the Arabic language in order to overcome the spelling difficulties experienced by pupils.
- Enlighten the parents of students with the spelling difficulties experienced by their children, with the need to involve them in the implementation of treatment plans for children.
- Equipping classrooms in every elementary and middle school with modern technologies such as computers, projectors and internet networks to be used to overcome the spelling difficulties facing our pupils.

المقدمة:

يحتل الإملاء منزلة كبيرة بين فنون اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، ويعد الإملاء مقياساً دقيقا لمعرفة المستوى التحصيلي الذي وصل إليه التلاميذ في إجادتهم للقراءة؛ لأنهما عمليتان متلازمتان، إن صح الإملاء صحت القراءة والعكس صحيح، وكلاهما يعد مفتاح الدخول إلى تحصيل المعارف والخبرات (الحلاق، ٢٠١٤م). وهذا ما أشار إليه فضل الله(٢٠١٤) حيث أكد أن التكامل بين فروع اللغة العربية يعني أنه ليس هناك قواعد منفردة، ولا أدب وحده، قراءة منفصلة عن الإملاء، بل إن التكامل المعرفي يقتضي ربط فروع اللغة العربية ببعضها؛ ليحدث نوعاً

من الانسجام والترابط فيما بينها. ومما يجدر التنويه به أن الإملاء في اللغة العربية يمتاز بأنه غالب الاطراد، سهل الفهم،محدود الصعوبات، مضبوط القواعد إذا ما قيس بالإملاء في كثير من لغات العالم، وأن الحملة عليه، والشكوى منه لا تقوم على أساس، وليست إلا صيحة من ادعاءات المتجنين على اللغة العربية من حيث آدابها، وقواعدها الإملائية (إبراهيم،١٩٧٥).

وتنبع أهمية الإملاء من حيث أنه يعلم التلميذ التمعن، ودقة الملاحظة، كما يعوده على النظام والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة، وللإملاء أهمية نفسية عظيمة بالنسبة للتلميذ، فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة تتكون لديه شخصية مستقلة تجعله يشعر بذاته؛ فيصبح قادراً على التعبير عن نفسه، وقادراً على التواصل مع الآخرين(عاشور والحوامدة،٢٠١١م).

وبانتشار التعليم وغلبة الكتابة في العصر الحديث بدأت الصعوبات الإملائية تشكل ظاهرة، وتحتل مكاناً واسعاً في الدراسات والندوات والمقالات، وأصبحت هناك شكوى ملحة من ازدياد هذه الصعوبات لدى التلاميذ والتلميذات في مختلف المراحل الدراسية، ما أدى إلى تشويه الكتابة، وإعاقة فهم الجملة؛ لأن هناك علاقة متينة بين صحة الكتابة وفهم المقروء، فكلما قرأ التلميذ أكثر نمت لديه القدرة على اكتشاف صور الكلمات، واستيعاب الهجاء الصحيح لها؛ لذلك يرى الباحث أنه يجب أن يعلم التلميذ الإملاء من خلال فرص متنوعة، ومواقف لغوية متعددة عبر إطار المنحنى التكاملي للغة.

وأكدت الكثير من الدراسات أنه تبعاً لذلك ظهرت الكثير من الدعوات للعناية بالإملاء، وتلك الدعوات تتجلى في اتجاهات ثلاثة:

١) الدعوة إلى تيسير قواعد الكتابة العربية وتوحيدها، وعقدت لذلك مؤتمرات وندوات وجلسات في مواضع متعددة، وأزمان مختلفة.
٢) الدعوة إلى دراسة أسس تعليم الإملاء وتقويمه وتطويره في العالم العربي، وقد ظهرت هذه الدعوات على شكل دراسات وكتب مختلفة في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بشك عام، والإملاء على وجه الخصوص.
٣) الدعوة إلى حصر الأخطاء الإملائية ومعالجتها في جميع المراحل الدراسية المختلفة (الصيني، ١٩٩٤م).

وقد أكدت دراسة الظفيري (٢٠٠٢م) أن تفشي أخطاء الرسم الكتابي بين طلاب التعليم العام يمثل هاجساً لدى الكثير من

التربويين، وأولياء الأمور؛ لكونها: تعرقل المسيرة التعليمية للمتعلم، وتعطل عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل، وتحد من انطلاق المتعلم في القراءة، فكثيراً ما يكون الخطأ في القراءة سببه خطأ في الكتابة.

وتأسيساً على ما تقدم، ونظراً لمكانة المهارات الإملائية، وأهميتها في المرحلة الابتدائية باعتبارها القاعدة الأساسية للسلم التعليمي، وضرورة العمل على تهيئة المواقف التعليمية المناسبة التي تساهم في تنميتها، وتحد من الصعوبات الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ، وبحكم عمل الباحث معلماً لمادة اللغة العربية لفترة طويلة، واكتشافه الكثير من الصعوبات الإملائية لدى تلاميذه، ولما لاحظ من أن أكثر الدراسات والبحوث السابقة لم تتعرض لعلاج تلك الصعوبات الإملائية المستهدفة بالدراسة ـــ في حدود ما علم ـــ ولهذه الأسباب مجتمعة بدت للباحث الحاجة ملحة لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

وهي مشكلة يعاني منها أغلب المتعلمين حتى في المراحل المتقدمة مثل المرحلة الثانوية والجامعية،وسببها الحفظ والتلقين، وعدم وضع التلاميذ أمام مشكلات حقيقية، يشعرون بها ويعايشونها؛ لأن التعليم التقليدي يوفر فرصة الحفظ والتذكر لفترة محددة، ولا يوفر فرصاً للفهم والاستخدام والتطبيق في مواقف مماثلة (عبيدات، وأبو السميد٢٠١١)،وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ضعف سيطرة تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران على المهارات الإملائية الكتابية، ووجود صعوبات كثيرة لديهم في هذه الجوانب، وللتعرف على هذه الصعوبات، ومعالجة هذه المشكلة جاءت هذه الدراسة من أجل تشخيصها، والكشف عن أسبابها، ثم وضع الحلول المناسبة لعلاجها.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران؟
- السؤال الثاني: ما التصور المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- السؤال الثالث: ما فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية المتعلقة

بالهمزات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران؟

- السؤال الرابع: ما فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بالحروف لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران؟
- السؤال الخامس:ما فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية ككل، والتي يقيسها الاختبار المستخدم بالدراسة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران؟"

أهمية الدراسة:

نظراً لما تقدم ذكره في المقدمة، ومشكلة الدراسة، برزت أهمية إجراء هذه الدراسة التي ستسد هذه الثغرة بإذن الله تعالى في مجال المشكلة المحدد بحثها، ويأمل الباحث أن تكتسب دراسته هذه أهمية علمية للأسباب الآتية:

- الدراسة الحالية تتناول مهارات الإملاء بالبحث، باعتبارها من المهارات الأساسية للغة العربية التي يواجه فيها التلاميذ صعوبات كبيرة، وإشكاليات كثيرة.
- إن إجراء الدراسة الحالية قد يفيد القائمين على دراسة مهارات اللغة العربية، وتنميتها، والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ، وخاصة مشكلة الضعف اللغوي.
- إن إجراء الدراسة الحالية قد يفيد أولياء أمور التلاميذ الذين تقع على عواتقهم المسؤولية المباشرة في متابعة أبنائهم من الناحية الدراسية.
- إن إجراء الدراسة الحالية قد يوفر المعلومات الكافية التي تساعد صانعي القرار، والقائمين على تأليف كتب اللغة العربية في اتخاذ القرارات لتقويمها، وتطويرها بزياد عدد النصوص الإملائية من أجل الارتقاء بمستوى التلاميذ في المهارات الإملائية إلى المستوى الأفضل.
- إعداد اختبار تحصيلي (نص إملائي) قد يساعد الباحثين، والمعلمين في تشخيص الصعوبات الإملائية لدى تلاميذهم.
- ما تقدمه هذه الدراسة من توصيات ومقترحات يمكن أن تساعد معلمي اللغة العربية في علاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذهم.
- إن إجراء الدراسة الحالية يفسح المجال، ويفتح الباب لمزيد من البحوث والدراسات في مجال تشخيص الصعوبات الإملائية، وطرق علاجها والتغلب عليها.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى الصعوبات الإملائية الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- بيان الأسس اللازمة لبناء برنامج مقترح للتغلب على الصعوبات الإملائية الشائعة لديهم.
- تقديم برنامج لعلاج الصعوبات الإملائية، لدى تلاميذ الصف السادس، ومعرفة فعاليته في تحسن مستوياتهم التحصيلية في الإملاء.
- تقديم مقترحات وتوصيات تساعد مخططي مناهج اللغة العربية على تطوير البرامج والإستراتيجيات التنفيذية؛ لإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات اللغة العربية، ومنها المهارات الإملائية.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على المهارات الإملائية الأساسية المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران، البالغ عددهم (٥٠) تلميذاً، وهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة عبد الله بن مسعود الابتدائية.
- **الحدود الزمانية والمكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ) في مدينة نجران.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة بعض المصطلحات المتعلقة بموضوعها، ويلزم التعريف بها، وهي:

فاعلية: تعرف بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في المتغيرات التابعة"(شحاته والنجار،٢٠٠٣، ٢٣٠)، ويقصد بها في هذه الدراسة التأثير الناتج عن مرور التلاميذ بخبرات البرنامج المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس، وبيان مدى تأثيره على تمكنهم من تجاوز الصعوبات الإملائية المستهدف علاجها في البرنامج.

برنامج علاجي: يعرف البرنامج العلاجي بأنه:"نظام، أو نسق متكامل من الأسس المعرفية والنفسية والاجتماعية،والعناصر المتكاملة معها، كالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وأساليبه، والتقويم، وما تقدمه مؤسسة ما إلى المتعلمين؛ بقصد تنميتهم، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم" (مدكور،٢٠٠٦،٦١)،

وعرف بأنه برنامج يهدف إلى تصحيح أخطاء التعلم لدى التلاميذ ؛سعياً للوصول إلى مستوى إتقان الدروس المستهدفة بعد إجراء اختبارات تشخيصية قصيرة (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥).

ويقصد به في هذه الدراسة: نسق، وتتابع من الإجراءات، والممارسات التعليمية التي تحقق في النهاية خطة تعليمية تشمل الأهداف، والمحتوى، والإجراءات التدريسية المرتبة في خطوات والوسائط التعليمية،والأنشطة التعليمية واللغوية، وأساليب التقويم المناسبة؛ لمعالجة الصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الصعوبات الإملائية: "عبارة عن الكلمات التي يكتبها التلاميذ مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهم" (الظفيري،٢٠٠٢،٢١٣). أو"عدم قدرة التلاميذ على كتابة كلمات القطعة المعدة لاختبارهم كتابة صحيحة، وعدم رسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع القطعة المعدة للاختبار سواء أكان الخطأ في شكل الكلمة كلها، أو في جزء منها"(أحمد،٢٠١٠،٩)، وقد عرفت الصعوبات الإملائية بـ "وقوع التلميذ في أخطاء تتجاوز مواطن الخطأ المتوقعة كالهمزة بأشكالها المختلفة حسب موقع الكلمة والهمزة، والألف بأشكالها، والتاء المربوطة والمنبسطة، والكلمات التي تحوي الألف الملفوظة غير المكتوبة" (المعايطة،٢٠١٩،٥٢٦).

ويقصد بالصعوبات الإملائية في هذه الدراسة: الكلمات التي تخالف في رسمها القواعد الإملائية التي اتفق عليها علماء الإملاء، والتي درسها تلاميذ الصف السادس الابتدائي بصورة معينة، حسب ما وردت في الظاهرة الإملائية لمنهج (لغتي الجميلة) بالصفوف الرابع والخامس والسادس في المملكة العربية السعودية، فلا يدخل فيها الكلمات التي تكتب في دول أخرى بصورة مخالفة نتيجة لاختلاف العلماء في القاعدة الإملائية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

سيتناول الباحث في هذه الجزئية من الدراسة الخلفية النظرية لها من خلال محورين هما: الإطار النظري للدراسة،

والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: الإطار النظري:

○ **أهمية الإملاء:**

يعد الإملاء من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة نحوياً واشتقاقا، فإن الإملاء وسيلة لها من الناحية الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويحول دون فهمها فهماً صائباً؛ لأن الإملاء وإتقانه وسيلة جيدة لسلامة التعبير والإفهام، بالإضافة إلى أن التلميذ يتعود الدقة والنظام والتنسيق والإجادة. (الربعي وصالح،٢٠١٢).

○ **أهداف تدريس الإملاء:**

إن الهدف من تدريس الإملاء يجب أن يكون واضحاً في أذهان التلاميذ؛ لأن وضوح الهدف عند التلميذ من العوامل المهمة لإيجاد الدافع للتعلم، ولتدريس الإملاء أهداف متعددة، أشار إليها كل من: البجة (٢٠١٦)، والحلاق (٢٠١٤) وزاير وعايز (٢٠١٤)، والخليفة (٢٠٠٤)، ويمكن أن نوجزها فيما يأتي:

١) اكتساب التلاميذ عاداتٍ واتجاهات صحيحة عند الكتابة، كالإصغاء وحسن الاستماع، والانتباه والدقة، وقوة الملاحظة، وتعود النظافة والترتيب والأناقة وغيرها.

٢) زيادة الثروة اللغوية والثقافية لدى التلاميذ، من خلال ما تتضمنه القطع المملاة من معلومات جديدة، تضيف لهم شيئاً جديداً.

٣) تحقيق التكامل في تدريس اللغة العربية، بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة الأخرى.

٤) القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها التلميذ في التعبير الكتابي؛ ليتاح له الاتصال بالآخرين من خلال الكتابة السليمة.

٥) مساعدة التلاميذ على استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم بصورة صحيحة.

٦) تدريبهم على سرعة الكتابة المقرونة بالصحة، والإتقان، والوضوح.

○ **مفهوم الإملاء:**

ذكر الخليفة (٢٠٠٤) أن الإملاء في الماضي يقوم على أساس اختبار التلاميذ في كتابة الكلمات الصعبة، وكان المعلمون يتنافسون في ذلك فيرسب أغلب التلاميذ، أما المفهوم الحديث للإملاء فيقوم على أساس تدريبهم على الكلمات الصعبة أولاً،حيث تعرض الكلمات الجديدة أو الصعبة أمام أعينهم؛ ليتعرفوا شكلها، ويتدربوا على كتابتها، ويستمعوا لنطق صورتها من المعلم،

وينطقوها كذلك، حتى ترسخ صورها في أذهانهم أكثر بالبصر، وباللفظ، وبالعمل اليدوي، فإذا أمليت عليهم الكلمة فيما بعد فإن صوتها سرعان ما يثير في ذاكرتهم صورتها، فتنطلق رسالة سريعة إلى اليد فتكتب الكلمة، وكلما كان التذكر واضحاً كانت استجابة اليد سريعة.

ويرى الباحث أن عملية تدريب التلاميذ على الكتابة الإملائية الصحيحة تعودهم على نقل آرائهم ومشاعرهم، وحاجاتهم وما يُطلب إليهم نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة.

○ **أنواع الإملاء وطرق تدريسها:**

يقسم التربويون الإملاء إلى عدة أنواع تتدرج تدرجاً طبيعياً مع اكتساب المهارات والقدرات الكتابية لدى التلميذ، ونموها وتدرجها في صفوف كل مرحلة، وقد أجمع كل من البجة (٢٠١٦)، وزاير وعايز(٢٠١٤)، والخليفة(٢٠٠٤) أن أنواع الإملاء أربعة:

أولاً: الإملاء المنسوخ (المنقول):

ويراد به نسخ القطعة الإملائية من السبورة أو من خلال كتاب، أو من بطاقة، وبعد قراءته ومناقشته مع التلاميذ يقوم المعلم بتحليل بعض كلماته وتهجئتها شفهيّاً؛ ثم يُمليه عليهم على أن يبقى النص معروضاً أمامهم؛ لينقلوا أيّة كلمة لا يستطيعون كتابتها غيباً، وعلى المعلم أن يشرف على عملية النقل، ويناسب هذا النوع من الإملاء الصفين الأول والثاني، ويمكن أن يستمر إلى الصف الثالث الابتدائي.

ثانياً: الإملاء المنظور:

لا يختلف هذا النوع عن الإملاء المنقول، إلا بوجوب حجب النص الإملائي عن أعين التلاميذ عند إملائه، ولكن لا بأس في الإبقاء على الألفاظ الصعبة على مرأى منهم، ومن المهارات التي ينميها الإملاء المنظور ملاحظة أشكال الكلمات والحروف، وتمييز أوجه التشابه والاختلاف بينها، وربط الرموز بدلالاتها المعروفة، وإعادة كتابتها كما التقطت، ويناسب طلاب الصف الرابع الابتدائي.

ثالثاً: الإملاء الاستماعي:

وهو الذي يفهم مدلوله من خلال تسميته، إذ لا يُعرض فيه النص الإملائي على التلاميذ، بل يكتفي بقراءته على مسامعهم، وبعد مناقشتهم في معناه، وهجاء كلمات مشابهة لما فيه من الكلمات الصعبة يملى عليهم، وفيه تدريب على الاستماع الجيد، ويناسب تلاميذ الصفين الخامس والسادس، وتلاميذ المرحلة المتوسطة.

رابعاً: الإملاء الاختباري:

وهو الذي يستهدف قياس قدرات التلاميذ، ومدى تقدمهم في الكتابة الإملائية المقررة لصفهم، وفق المنهج المعد لذلك، ولهذا لا تعرض– أمام التلاميذ– أية كلمة من النص الاختباري، ويكتفي بمناقشة معانيه العامة، إذا كان الأمر يستدعي ذلك، أما إذا كان قد سبق وأعطي لهم هذا النص درساً في القراءة الاستيعابية فلا داعي لهذه الخطوة. وهذا النوع يصلح لتلاميذ الصفين الخامس والسادس، وتلاميذ المرحلة المتوسطة.

ويؤكد الباحث أنه في جميع الأحوال، لا بد من مراعاة كون النص الاختباري يناسب مستوى تلاميذ الصف سواء أخِذ من كتاب القراءة أو من أي مصدر آخر.

- **منهجية تقديم درس الظاهرة الإملائية في المرحلة الابتدائية وفق منهج لغتي الجميلة:**

اعتمد في تدريس الظاهرة الإملائية بالمرحلة الابتدائية على الطريقة الاستقرائية التي تبدأ بملاحظة كلمات الظاهرة المستهدفة في جمل منتزعة من نص الفهم القرائي، وتتآزر الذاكرات الأربع في تحقيق مهارة الملاحظة حيث يرى الطالب كلمات الظاهرة المستهدفة التي كتبت بلون مميز، ويسمعها بصوت واضح،وينطقها بصوت مسموع، ويكتبها كتابة سليمة، مما يسهل مرحلة التحليل عبر أسئلة موجهة تهدف إلى استنتاج القاعدة الإملائية، ثم يأتي دور التطبيق لترسيخ صحة الرسم الإملائي للظاهرة المستهدفة(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٣).

- **أنواع الصعوبات الإملائية:**

أصبحت ظاهرة الصعوبات الإملائية من الظواهر المنتشرة ليس في كتابات التلاميذ في مراحل التعليم العام المختلفة، بل تعدتها إلى كتابات طلاب الجامعة. وقد أشار كل من الحلاق(٢٠١٤)، وزاير وعايز(٢٠١٤)، (البكر والوهيبي، ٢٠٠٨)، والخليفة(٢٠٠٤) إلى أن التلاميذ يعانون من بعض الصعوبات الإملائية، وتكثر أخطاؤهم في حالات معينة أهمها:

- التنوين بأنواعه نصباً، وجراً، ورفعاً.
- تاء التأنيث بنوعيها، وهاء الغائب.
- همزتا الوصل والقطع.
- الهمزة في وسط الكلمة بأنواعها.
- الهمزة في آخر الكلمة بأنواعها.
- التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- اللام الشمسية واللام القمرية.
- زيادة بعض الأحرف في الكلمة.
- حذف بعض الأحرف من الكلمة.
- الألف المتطرفة بنوعيها.

- الخلط بين الحروف المتشابهة رسماً أو صوتاً: مثل: الظاء والضاد، أو بعض الكلمات التي يخطئ فيها التلاميذ بسبب تشابه المخرج مثل: الصاد والسين، والقاف والغين....إلخ.
- الإشباع(قلب الحركات) مثل: قلب الضمة واواً، وقلب الفتحة ألفاً، وقلب الكسرة ياءً.
- الكلمات المبدوءة بـ (أل) التعريف إذا سبقها (الباء، الكاف،الفاء).
- دخول (أل) التعريف على الكلمات التي تبدأ بحرف اللام.

○ **أسباب الصعوبات الإملائية:**

الصعوبات الإملائية التي تواجه التلاميذ في تعلم القراءة والكتابة هي من المشكلات التي يعد إدراكها جزءاً من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتناولها أي منهاج في تعلم القراءة والكتابة، وقد يتعلمها التلاميذ بالمحاكاة والممارسة من غير إشارة إلى أسمائها الاصطلاحية (المعايطة وأبو لاوي،٢٠١٩).

وقد أجريت الكثير من الدراسات لمعرفة أسباب الصعوبات الإملائية، وبرغم كثرة هذه الأسباب إلا أنها متشابكة ومتداخلة، وليس بينها حدود فاصلة، وقد فصل بعض الباحثين والمؤلفين هذه الأسباب مثل: الحلاق(٢٠١٤)، وزاير وعايز (٢٠١٤)، البكر والوهيبي (٢٠٠٨) والخليفة(٢٠٠٤)، وأجملوها فيما يلي:

- **أسباب ترجع إلى المعلم: وتتمثل في:**
  - ضعف الإعداد العلمي والمهني لكثير من معلمي اللغة العربية.
  - عدم اهتمام معلمي المواد الدراسية الأخرى بأخطاء الطلاب الإملائية.
- **أسباب ترجع إلى الطالب: وتتمثل في:**
  - أسباب نفسية تتمثل في: الخوف والتردد، وعدم الثقة، وعدم الاستقرار الانفعالي.
  - أسباب عضوية تتمثل في: ضعف بعض الحواس، كضعف البصر، وضعف السمع، وانخفاض مستوى الذكاء، وعدم القدرة على التذكر، وعيوب النطق.
- **أسباب ترجع إلى طبيعة الكتابة العربية:**

وتتمثل في تشعب قواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة، ووصل الحروف وفصلها، وتشابه الكثير من الحروف العربية من حيث الرسم والشكل، أي وضع الحركات على كل حرف بما يتفق مع الأصل العربي، وقواعد اللغة.

▪ **أسباب تربوية ترجع إلى طريقة التدريس المستخدمة:**

وتتمثل في أن بعض المعلمين يدرس الإملاء بالطريقة الاختبارية التي تقوم على اختبار التلاميذ في كلمات صعبة دون أن يدربهم على ملاحظة الرموز المقروءة، والمكتوبة في دقة، إضافة إلى قلة التمرين على الربط بين الرموز ودلالاتها، والتهاون في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق؛ لتمييز الأصوات تمييزاً يبرز الفروق بينها، وعدم التدريب الكافي على القواعد الإملائية.

○ **طرق تصحيح الإملاء:**

هناك طرق متنوعة لتصحيح القطع الإملائية أوردها كل من: (الحلاق(٢٠١٤)، وزاير وعايز(٢٠١٤)، (البكر والوهيبي، ٢٠٠٨)، والخليفة(٢٠٠٤)، ويستحسن تنويع الأساليب حسبما تقتضيه الحاجة، وأشهر هذه الطرق ما يلي:

أولاً: أن يصحح المعلم دفتر كل تلميذ أمامه، ويشغل التلاميذ الآخرين بعمل نافع آخر، وهذا الأسلوب مفيد؛ لأن كل تلميذ سيتاح له أن يفهم وجه الخطأ الذي وقع فيه ليقوم بتصحيحه بنفسه، ويؤخذ على هذه الطريقة أن بقية التلاميذ قد ينصرفون عن العمل الجاد إلى اللعب والعبث.

ثانياً: أن يصحح المعلم دفاتر التلاميذ خارج غرفة الصف، ويكتب لهم صواب أخطائهم على أن يكلفهم بتصحيحها فيما بعد، ويؤخذ على هذه الطريقة أن الفاصل الزمني بين خطأ التلاميذ في الكتابة، ومعرفة وجه الصواب فيه قد يطول، فتقل الفائدة تبعاً لذلك.

ثالثاً: أن يعرض المعلم على التلاميذ النصّ الإملائي- بعد إملائه عليهم- على أن يصحح كل تلميذ أخطاءه بالرجوع إليه، وهذه طريقة مفيدة وجيدة، إذ تعود التلاميذ على دقة الملاحظة، والثقة بالنفس والاعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة، وتقدير المسؤولية، والشجاعة على الاعتراف بالخطأ عند الوقوع فيه.

رابعاً: أن يتبادل تلاميذ الفصل الواحد دفاترهم بطريقة منظمة، فيصحح كل واحد منهم أخطاء أحد زملائه الآخرين. وفي الطريقتين الثالثة والرابعة على المعلم أن يجمع بينهما، وبين أسلوب التصحيح بنفسه، وذلك بالإشراف المباشر على عملية التصحيح، ثم بالاطلاع على عدد محدود من الدفاتر المصححة؛ ليتأكد من أن العمل قد تم بشكل مُرضٍ، ويرى الباحث أن هاتين الطريقتين غير مناسبتين للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

○ **خطوات السير في تدريس الإملاء الاختباري:**

- يمهد المعلم لموضوع الإملاء بأسئلة تمهيدية تثير انتباه الطلاب.
- يتهيأ التلاميذ بإعداد أوراقهم، ولوازمهم الأخرى في الوقت الذي يقدم المعلم الإرشادات والملحوظات اللازمة، كأن يحافظوا على نظافة أوراقهم، ويجتنبوا الشطب، وأن يكتبوا سطراً ويتركوا آخر فارغاً...إلخ.
- يقرأ المعلم النص الإملائي قراءة أولية، يصغي خلالها التلاميذ ولا يكتبون شيئاً.
- يمكن للمعلم أن يشرح ما يراه مناسباً من ألفاظ النص وعباراته، إذا وجد ذلك ضرورياً.
- يملي المعلم النص الإملائي بتأنٍّ،وبعبارات قصيرة، مراعياً علامات الوقف بأنواعها، على أن يكرِر القراءة مرتين فحسب.
- يقرأ المعلم النص قراءة سريعة بعد الانتهاء من إملائه؛ ليتاح لمن فاته شئ أن يكتبه.
- يجمع المعلم دفاتر الطلاب بطريقة منظمة هادئة لتصحيحها، ويقّوم جهد كل تلميذ.
- (الإملاء للصفوف: الرابع والخامس والسادس الابتدائية، كتاب المعلم،٢٠٠٠م).

○ **طرق علاج الضعف الإملائي:**

هناك بعض الطرق التي يمكن اتباعها؛ بغية التخفيف من الأخطاء الإملائية، وقد أشار إليها كل من (الحلاق(٢٠١٤)، وزاير وعايز (٢٠١٤)، (البكر والوهيبي، ٢٠٠٨)، والخليفة(٢٠٠٤)، وهي كما يلي:

١) أن يحسن المعلم اختيار القطع الإملائية بحيث تتناسب مع مستوى التلاميذ، وتخدم أهدافاً متعددة: (دينية وتربوية ولغوية .... إلخ).
٢) كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة.
٣) أن يقرأ المعلم النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.
٤) تكليف التلاميذ استخراج المهارات الإملائية من المقروء.
٥) تكليف التلاميذ بواجبات منزلية تتضمن مهارات إملائية مختلفة، كأن يجمع التلميذ عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة، وهكذا .
٦) الإكثار من الأمثلة المتشابهة للمهارة التي يتناولها المعلم في الحصة.

٧) الاهتمام باستخدام السبورة في الكلمات الصعبة فيها.
٨) تدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف.
٩) جمع الكلمات الصعبة التي يشكو منها كثير من التلاميذ وكتابتها، ثم تعليقها على لوحات في طرقات المدرسة وساحاتها.
١٠) تخصيص دفاتر لضعاف التلاميذ تكون في معيتهم كل حصة.
١١) معالجة ظاهرة ضعف القراءة عند التلاميذ، وترغيبها لهم بمختلف الوسائل.
١٢) عدم التهاون في عملية التصحيح.
١٣) أن يعنى المعلم بتدريب تلاميذه على أصوات الحروف، ولا سيما الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية، وفي رسمها.
١٤) أن يستخدم المعلم في تصحيح الأخطاء الإملائية الأساليب المناسبة، وخير ما يحقق ذلك مساعدة التلميذ على كشف خطئه بنفسه، وتعرف الصواب بجهده.
١٥) محاسبة التلاميذ على أخطائهم الإملائية في المواد الأخرى.
١٦) تنويع طرق تدريس الإملاء؛ لطرد الملل والسآمة، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
١٧) الاهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء، ولا سيما السبورة الشخصية والبطاقات، وشاشات العرض.
١٨) تشجيع التلاميذ الذين تحسنوا، وتحفيزهم بمختلف أساليب التحفيز والتشجيع.

ثانياً: الدراسات السابقة:

نظراً لما تمثله الدراسات السابقة من رافد قوي يسهم في إثراء الدراسة الحالية، فسيعرض الباحث أهم الدراسات، والبحوث ذات الصلة بموضوع دراسته الحالية التي تمكن من الاطلاع عليها، وقد اتبع منهجاً محدداً، وأسلوباً موحداً عند عرض هذه الدراسات يحدد من خلاله ذكر: هدف الدراسة، ومنهجها، وأدواتها، وعينتها، وأبرز النتائج المرتبطة بالدراسة الحالية، ثم التعقيب على هذه الدراسات بشكل عام؛ بهدف الاستفادة منها، وإظهار أوجه الاتفاق، والاختلاف معها، وقد رأى الباحث ترتيب هذه الدراسات، والبحوث ترتيباً تأريخياً من الأحدث إلى الأقدم:

أجرى **أبو لاوي والمعايطة (٢٠١٩)** دراسة هدفت إلى تحديد درجة إتقان تلاميذ

الصف السادس الأساسي للمهارات الإملائية في اللغة العربية في ضوء متغير الجنس،وتكونت عينة الدراسة من(٥٩) تلميذاً وتلميذة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار إملاء، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أبرزها: توظيف طرائق حديثة وأساليب جديدة في تدريب التلاميذ على مهارات الإملاء، وتدريبهم على كتابة نصوص مكتملة المعاني والأفكار غيباً، واستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريب التلاميذ على مهارات الإملاء.

كما أجرت **الهدباني (٢٠١٦)** دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تشخيصي لقياس صعوبات الإملاء لدى عينة الدراسة بالصفين الرابع والخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من(٢٠) تلميذة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى١،٠١بين رتب درجات التلميذات في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

وفي دراسة أجراها **عواد (٢٠١٢)** هدفت لمعرفة أسباب الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلاب في أثناء تعلمهم لمادة الإملاء، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبيانين أحدهما لقياس أسباب الضعف الإملائي عند طلاب الصف الثاني المتوسط، والآخر لمعرفة أسلوب التدريس، وأما الأداة الثالثة فعبارة عن اختبار تشخيصي(قطعة إملائية) أجرته الباحثة على الطلاب؛ للتأكد من وجود المشكلة وتحديدها، وتحقيق أهدافها، وطبقت أداة الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط ضمن منطقة السيدية التابعة لمديرية تربية بغداد،وتكونت من(١٣٠) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن أكثر الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ نتيجة للأسباب الآتية: ضعف المستوى التحصيلي في القراءة بأنواعها،وإسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أحياناً إلى معلمين غير متخصصين، أو ذوي مستويات متدنية، إضافة إلى عدم الاهتمام من قبل معلمي بقية المواد الدراسية بتصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ.

ومن جهتهما قام **عاشور والحوامدة (٢٠١١)** بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مستوى المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الحافظين وغير الحافظين

للقرآن الكريم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج البنائي، ومنهج حلقة البحث، والمنهج الوصفي، وقد اختارا عينة عشوائية بسيطة من التلاميذ الملتحقين بمراكز تحفيظ القرآن الكريم بمحافظة إربد، واستخدم الباحثان الاختبار التحصيلي لقياس مستوى المهارات الإملائية لدى أفراد الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها: أهمية حفظ القرآن الكريم وتلاوته في تنمية المهارات الإملائية، والعمل على زيادة النصوص الإملائية المقررة في كتب اللغة العربية، وربط الكتاب المقرر بعلوم القرآن الكريم.

وأما دراسة **أحمد (٢٠١٠)** فقد هدفت إلى اقتراح برنامج تعليمي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابات تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وإلى معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة، وموازنته بالمنهاج المدرسي الذي يدرس الذي يدرس بالطريقة العادية، وكانت أداتا الدراسة عبارة عن بناء برنامج تعليمي، والثانية بناء اختبار للمهارات الإملائية؛ لقياس تمكن الطلبة من هذه المهارات، وقد تكونت عينة الدراسة من(٧٩) تلميذاً وتلميذة، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها: العناية بإعداد المعلمين،وتأهيلهم وإقامة دورات تدريبية؛ لتبصيرهم بفكرة البرنامج، وتزويدهم بأسس تدريس الإملاء، والإكثار من تطبيق الأنشطة اللاصفية في مجال تعليم الإملاء، ومحاسبة التلاميذ على أخطائهم الإملائية في الأعمال الكتابية المختلفة في جميع المواد الدراسية.

كما سعت دراسة **بركات (٢٠٠٩)** إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي في ضوء متغيرات: الجنس، والصف، والتحصيل. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث أداة للدراسة تتكون من خمسة نصوص إملائية تناسب التلاميذ من الصف الأول إلى الصف الخامس الأساسي، وطبقها على عينة مكونة من(٢٩٢) تلميذاً وتلميذة بمدينة طولكرم بفلسطين، وقد أظهرت هذه الدراسة عدة نتائج من أهمها: أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعًا لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة، ثم الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، بينما كانت الأخطاء الإملائية الأقل شيوعًا هي قلب الحروف، وإسقاط سن الحروف(س، وص، وش، وض).

كما أجرى **البكر والوهيبي (٢٠٠٨)** دراسة هدفت إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط

في مدينة الرياض، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وسعت الدراسة إلى تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن تساؤلاتها، وتكونت عينة الدراسة من(٢٢٥) تلميذة من تلميذات الصف الثالث المتوسط، كما اشتملت عينة الدراسة على(١٢٥) معلمة، و(٦٣) مشرفة، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها: الوصول إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند تلميذات الثالث المتوسط بلغت (٥٠) خطأ إملائياً شائعاً، وأكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً جاء معظمها في كتابة الهمزات، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت بعض التوصيات والمقترحات، ومن أهمها: إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تدريس اللغة العربية، بما يحقق زيادة الاهتمام بالمهارات الإملائية، وبناء برنامج لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط.

من جانبه أجرى **حسن (٢٠٠٧)** دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الإملائية لدى الدارسين في الصف الثاني الإعدادي بمعهد البحوث الإسلامية، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن قائمة بالصعوبات الإملائية، واختبار تشخيصي في الإملاء، وبرنامج التغلب على الصعوبات الإملائية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: ملاحظة ضعف عام في مهارات الكتابة الإملائية المستهدفة، وأوصت بضرورة معالجة الصعوبات الإملائية عن طريق البرامج العلاجية القائمة على قياس الأداء الإملائي لدى المتعلمين.

وأما **محمد (٢٠٠٥)** فقد أجرى دراسة هدفت إلى تعرف أنماط الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأسباب هذه الأخطاء، وتقديم المقترحات والحلول لمعالجة هذه المشكلات الإملائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي، وأما أدوات الدراسة فقد تمثلت في ثلاث أدوات هي: الاختبار الإملائي، والزيارات الميدانية لمدارس عينة البحث، وكراسات الطلاب، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أنه يجب على معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، والمرحلة الثانوية يجب عليهم حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلابهم، وبذل الجهود اللازمة لمعالجتها، وعلى معلمي المواد الأخرى التعاون معهم في سبيل ذلك.

وبدوره حاول **الظفيري (٢٠٠٢)** إجراء دراسة تهدف إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية عند تلاميذ الصفين الثالث والرابع من المرحلة

المتوسطة بدولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث أداتين هما: النص الإملائي، واستبانة تشخيص الأخطاء الإملائية، واستبانة تحديد أسباب الأخطاء، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٤٤) تلميذاً وتلميذاً، (١٣٤) من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، بالإضافة إلى (٢٢) موجهاً وموجهة من وزارة التربية، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات من أهمها: إعادة النظر في الأساليب المتبعة في تدريس اللغة العربية بما يحقق زيادة الاهتمام بمهارات الكتابة والإملاء، وتكثيف التدريب على المهارات الإملائية في البيت والمدرسة، وتشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.

وأما دراسة **الصيني (١٩٩٤)** فقد حاولت التعرف إلى الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس بمدينة الطائف، وتصنيفها حسب الموضوعات، وتحديد نسبها، وإدراك العلاقات التي يمكن أن تنشأ عن موضوعات الإملاء المختلفة، وقد سعت الدراسة إلى تحقيق هذا الهدف من خلال إملاء نص موحد على أفراد عينة الدراسة المذكورة، وتلخصت نتائج الدراسة في الآتي: أن أكثر الموضوعات التي يخطئ فيها التلاميذ زيادة بعض الأحرف في الكلمة، وحذف بعض الأحرف من الكلمة؛ لعدم ارتباطها بالكلمة المنطوقة ، والهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة، والألف اللينة. وأن أقل الموضوعات التي يخطئ فيها التلاميذ هو موضوع التضعيف.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة:**

من خلال العرض آنف الذكر للدراسات السابقة التي تناولت الأخطاء الإملائية الشائعة ظهر جلياً موضوع الصعوبات الإملائية، وطرق علاجها من الموضوعات المهمة التي اهتمت بها العلوم التربوية، حيث تعددت الدراسات في هذا المجال، فأمدت الباحثين برؤية واضحة عن الموضوع، وأكدت نتائج هذه الدراسات جميعها شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ على اختلاف مستوياتهم التعليمية.

- **أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسة الدراسات السابقة:**

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها، وهو رصد الأخطاء الإملائية الشائعة بشكل عام، غير أن الدراسة الحالية ركزت على رصد الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس، ومعالجتها بطريقة علمية إجرائية متبعة المنهج شبه التجريبي بهدف تنمية هذه المهارات، وقياس فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، والدراسات السابقة اتبعت المنهج

الوصفي التحليلي في أغلبها سوى دراستي الهدباني (٢٠١٦)، ودراسة أبي المكارم (٢٠٠٧)، ودراسة أحمد(٢٠١٠)، حيث اتبعت المنهج شبه التجريبي، وهذا ما يتفق مع منهج الدراسة الحالية.

وأما مجتمع الدراسة وعينتها فقد استخدمت بعض الدراسات مجتمع وعينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية، كما في دراسة محمد (٢٠٠٥)، وهناك دراسات كانت عينة الدراسة فيها مكونة من تلاميذ المرحلة المتوسطة كدراسة عواد(٢٠١٢)، ودراسة البكري والوهيبي (٢٠٠٨)، ودراسة الظفيري (٢٠٠٢)، ومن الدراسات التي كانت عينة الدراسة فيها من تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة عاشور والحوامدة (٢٠١١)، ودراسة بركات (٢٠٠٩) ودراسة الصيني (١٩٩٤)، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية. وأما ما يخص نتائج هذه الدراسات فقد أكدت أغلبها أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعًا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي المتعلقة بكتابة الهمزات سواء المتوسطة، أو المتطرفة بأشكالها المختلفة، ثم الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، وزيادة بعض الأحرف في الكلمة، وحذف بعض الأحرف من الكلمة، والألف اللينة،كدراسة بركات (٢٠٠٩)،ودراسة البكر والوهيبي (٢٠٠٨)، إضافة إلى دراسة الصيني(١٩٩٤)، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة، وكيفية بنائها مثل:قائمة الصعوبات الإملائية، والاختبار التحصيلي في الإملاء، والبرنامج المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

تناولت الباحث في هذه الجزئية الدراسة الخطوات الإجرائية للإجابة عن أسئلتها؛ من حيث تحديد منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأدواتها، وتطبيق برنامجها.وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، القائم على تصميم المجموعتين المتكافئتين: التجريبية، والضابطة؛ وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، حيث أنه بمقدور الباحث تكرار التجربة أكثر من مرة؛ للتأكد من صحة نتائج الدراسة(النوح، ٢٠١١). ويهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، واستخدام طريقة القياس القبلي والبعدي.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس التعليم العام التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة نجران (داخل مدينة نجران)، وقد اختير الصف السادس؛ لأن تلاميذ هذا الصف قد وصلوا إلى نهاية المرحلة الابتدائية، ودرسوا جميع مفردات الظاهرة الإملائية المقررة في هذه المرحلة.

ثالثا: عينة الدراسة:

وقع اختيار عينة الدراسة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة عبد الله بن مسعود الابتدائية بمدينة نجران، بطريقة قصدية حيث ضمت شعبتين من شعب الصف السادس الابتدائي، وعددهم (٥٠) تلميذاً، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية، وهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي (أ) وعددهم(٢٥) تلميذاً، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة، وهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ب)، وعددهم(٢٥) تلميذاً أيضاً، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية.

رابعاً: أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في الأدوات الآتية: (وهي من إعداد الباحث)

○ **أولاً: بناء قائمة بالصعوبات الإملائية المستهدفة:**

حيث قام الباحث ببناء قائمة بالصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد سار الباحث في بناء القائمة وفق الخطوات الآتية:

- الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد الصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ حتى يتسنى تدريبهم على تجاوز تلك الصعوبات، وتوظيف المهارات الإملائية الصحيحة في كتاباتهم.
- مصادر بناء القائمة: اشتقت القائمة من المصادر الآتية:(بعض الأدبيات التي عنيت بالصعوبات الإملائية، والدراسات السابقة في الموضوع نفسه.)
- القائمة في صورتها المبدئية:جاءت القائمة في صورتها المبدئية متضمنة(١٣) صعوبة إملائية، ووضعت في صورة استبانة؛ ليسهل عرضها على السادة المحكمين.
- ضبط القائمة: وجهت الاستبانة إلى مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في تخصص اللغة العربية، وفي المناهج وطرق التدريس، وبعض معلمي (لغتي الجميلة) بالمرحلة الابتدائية؛ لإبداء آرائهم حول تلك

الصعوبات، وتحديد مدى ملاءمتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبمناقشة المحكمين، وأخذ آرائهم في الاستبانة، انتهى الباحث إلى إجراء عدة تعديلات في القائمة.

- القائمة في صورتها النهائية: بعد ضبط القائمة، ووضعت في صورتها النهائية، وقد تضمنت (١٣) صعوبة من الصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذ الصف السادس.

○ **ثانياً: إعداد الاختبار التحصيلي(نص الإملاء الاختباري):**

حيث يتكون الاختبار من (٦٠) كلمة، وقد أعد هذا الاختبار وفقاً للخطوات الإجرائية التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار:يهدف هذا الاختبار إلى كشف مدى معاناة تلاميذ الصف السادس الابتدائي(عينة البحث) من الصعوبات الإملائية المستهدفة بالدراسة، وذلك من خلال الاختبار القبلي والبعدي.
- صياغة الاختبار التحصيلي (كتابة نص الإملاء الاختباري):

اختار الباحث نصاً إملائياً متكاملاً يحوي مفردات متنوعة تشتمل على الموضوعات التي درسها تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وراعى أن يكون النص طبيعياً ذا أسلوب سهل، بعيداً عن التكلف في وضع الكلمات، ويعبر عن هذا النص في هذه الدراسة بنص الإملاء الاختباري، ويتكون هذا النص من (٦٠) كلمة تقيس جميع موضوعات الظاهرة الإملائية التي وردت ضمن مفردات مقررات (لغتي الجميلة) من الصف الرابع إلى الصف السادس من المرحلة الابتدائية، وبلغ عدد هذه الموضوعات (١٣) موضوعاً، حسب ورودها في قائمة الدروس، ولم تدرج علامات الترقيم ضمن المهارات، مع أنها وردت ضمن مفردات مقررات (لغتي الجميلة) للصفوف المذكورة؛ لأنها لا تتعلق برسم الكلمة، وإنما تتعلق بالرموز المعينة على القراءة والفهم، إضافة إلى أنها لا تتعلق بما نمليه على التلاميذ، وهي بهذا تتطلب دراسة مستقلة تختلف في منهجها عما نحن بصدده.

- عرض الاختبار على المحكمين: بعد إعداد الاختبار (نص الإملاء الاختباري) في صورته المبدئية قام الباحث بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية، وبعض معلمي (لغتي الجميلة)، وطلب منهم إبداء آرائهم حول النص الإملائي، وبعد اتفاق أغلبية المحكمين على مناسبة مستوى النص من حيث لغته وأسلوبه،

وملاءمته لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، إضافة إلى اشتماله على المهارات الإملائية اللازم توافرها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي قام بالتعديل، وأصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق.

- خطوات السير في الاختبار (نص الإملاء الاختباري):
  - يمهد المعلم(الباحث) لنص الإملاء الاختباري بأسئلة تمهيدية يلقيها المعلم على تلاميذه؛ لإثارة انتباههم.
  - يقرأ المعلم (الباحث) نص الإملاء الاختباري قراءة متأنية واضحة؛ ليفهم التلاميذ فكرته العامة.
  - يناقش التلاميذ في المعنى العام للنص؛ ليختبر مدى فهمهم لما استمعوا إليه.
  - يعيد قراءة النص على التلاميذ؛ ليتهيؤوا للكتابة.
  - يملي المعلم(الباحث) نص الإملاء الاختباري على التلاميذ في أوراقهم في وضوح وتأن.
  - يعيد قراءة النص مرة أخرى؛ ليصلح التلاميذ ما وقعوا فيه من أخطاء، أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص.
  - يجمع الأوراق بطريقة هادئة ومنظمة لتصحيحها.
- طريقة تقدير الدرجة في الاختبار: يتكون الاختبار من (٦٠) كلمة، وهي عبارة عن الصعوبات الإملائية المستهدفة بالدراسة، وحدد الباحث درجة واحدة تعطى للإجابة الصحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار، في حين يعطى صفراً في حالة الإجابة الخاطئة، ثم تقسم النتيجة على اثنين؛ لكي تتفق مع الدرجة المحددة من قبل وزارة التعليم، وهي ثلاثون درجة.
- التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد إعداد الاختبار (نص الإملاء الاختباري) في صورته النهائية، أجرى الباحث التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة عشوائية تكونت من أربعة وعشرين تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة عبد الله بن عباس الابتدائية بحي الفهد الشمالي في نجران، وذلك بغرض:
  - تحديد زمن الاختبار.
  - تحديد معامل السهولة والصعوبة.
  - تحديد معامل ثبات الاختبار.
  - تحديد معامل التمييز.
  - تحديد معامل صدق الاختبار.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الأساسية(نص الإملاء الاختباري) عن طريق إعادة تطبيق الاختبار، وذلك باستخدام معامل الارتباط لبيرسون بين درجات التلاميذ على كل محور من محوري الأداة، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات.

جدول (١) الاتساق الداخلي لاختبار الصعوبات الإملائية.

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الصعوبات المتعلقة بالهمزات	٠,٧٨٦	٠,٠٠١
الصعوبات المتعلقة بالحروف	٠,٩٦٢	٠,٠٠١

والقيم السابقة تشير إلى تمتع الاختبار بالاتساق الداخلي.

الثبات:

تم حساب ثبات أداة الدراسة (نص الإملاء الاختباري)، باستخدام معامل ألفا لكرونباخ حيث جاءت قيمة الفا (٠,٨٢٧)، وهي تشير إلى تمتع الأداة بثبات مقبول.

○ **ثالثاً: بناء البرنامج المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية:**

وقد تطلب ذلك إعداداً وتجهيزاً لمكوناته، وتتمثل تلك المكونات في التالي:

• **تحديد أهداف البرنامج:**

حدد الباحث أهداف البرنامج، وقد جاءت كما يلي:

- ضرورة توعية التلاميذ بأهمية اكتساب المهارات الإملائية، ودورها في التقليل من الأخطاء الكتابية، وربط ذلك بحياتهم المهنية مستقبلا.
- أهمية إكساب التلاميذ قواعد الكتابة الإملائية الصحيحة.
- السعي إلى إتقان التلاميذ المهارات الإملائية، وتوظيفها في كتاباتهم اليومية.
- تدريب التلاميذ على بعض القطع الإملائية؛ ليتمكنوا من المهارات الإملائية اللازمة في مرحلتهم الحالية.

• **اختيار محتوى البرنامج:**

في ضوء تحديد أهداف البرنامج وضع محتواه، وقد وضع البرنامج على هيئة مجموعة من الدروس شملت جميع الصعوبات الإملائية المحددة في القائمة، والتي يجب علاجها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بما تشمله من جوانب معرفية، وجوانب أدائية عملية لهذه المهارات.

• **تحديد طرائق تدريس البرنامج:**

وفقاً لأهداف البرنامج ومحتواه، قام الباحث بتحديد طرائق التدريس في ضوء

إستراتجية التعلم النشط المتمثلة في: المناقشة والحوار، وحل المشكلات، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، وتدريس الأقران، والنمذجة، (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٨) إضافة إلى الأساليب التي تناسب علاج الصعوبات الإملائية المستهدفة من خلال أنشطة وظيفية هادفة ومتنوعة.

- **الوسائط التعليمية المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج:**

حيث إن الوسائط التعليمية تسهل عملية التعليم على المعلم، والتعلم على التلميذ، وتحقق نتوعاً مرغوباً في الخبرات التعليمية، ومن هذا المنطلق استخدم الباحث بعض الوسائط التعليمية المعينة في تدريس البرنامج ومنها:

- جهاز الحاسب الآلي، وشاشة العرض؛ لعرض شرائح تعليمية على التلاميذ بواسطة برنامج (power point) توضح الجوانب المعرفية عن الصعوبات الإملائية المراد علاجها، والتقليل منها لدى التلاميذ.
- بعض اللوحات الإيضاحية؛ لتوضيح القواعد المرتبطة ببعض الصعوبات الإملائية.
- سبورة الفصل؛ ليتدرب التلاميذ على كتابة بعض الجمل الإملائية.

- **الأنشطة التعليمية المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج:**
- **تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يؤديها التلاميذ داخل غرفة الصف وخارجها؛** للتأكد من مدى تجاوز التلاميذ الصعوبات الإملائية المستهدفة، ومن هذه الأنشطة:كتابة التلاميذ بعض الكلمات على السبورة، وفي دفاتر الإملاء،وتصحيح التلاميذ أخطاءهم الإملائية بأنفسهم تحت إشراف المعلم، وزيارة المكتبة المدرسية، والاطلاع على بعض الكتب والقصص فيها؛ لجمع كلمات ذات رسم إملائي معين.

- **أدوات تقويم البرنامج:**

تضمن التقويم في هذا البرنامج عدة أساليب منها: التقويم المبدئي، والتقويم البنائي، والتقويم النهائي، كما استخدم التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وقد تعددت وسائله وأدواته لتشمل:

- طرح مجموعة من الأسئلة والتمارين في أثناء عرض الدروس، يجيب عنها التلاميذ؛ لضمان تحقيق كل درس أهدافه، ولقياس مدى اجتياز التلاميذ الصعوبات الإملائية المستهدفة.

- المشاركة بأوراق عمل؛ لبيان فاعلية البرنامج في علاج الصعوبات الإملائية المستهدفة بالدراسة.
- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم الدائمة، وإرشادهم، وتوجيههم في ضوء تلك الملحوظات.
- إجراء اختبار يتمثل في نص إملائي يقيس مدى تجاوز التلاميذ الصعوبات الإملائية المراد علاجها.

- **تحكيم البرنامج العلاجي المقترح: بعد بناء البرنامج العلاجي المقترح** قام الباحث بعرضه على مجموعة محكَّمين من ذوي الاختصاص في اللغة العربية وطرق التدريس من أساتذة الجامعات، وطلب منهم إبداء الرأي في هذا البرنامج من حيث الأهداف، والمحتوى، وطريقة التدريس،والوسائل التعليمية، والأنشطة اللغوية، والتقويم، ومناسبته لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي،وقد حصل الباحث على بعض الآراء والملحوظات البناءة التي عدل في ضوئها بعض الفقرات.

رابعاً: خطوات تنفيذ الدراسة:

- تكافؤ المجموعتين قبلياً:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين تم استخدام اختبار مان–وتني Mann-Whitney لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين، الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي في اختبار الصعوبات الإملائية في المحاور الفرعية والرئيسة، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

- **التطبيق القبلي لأداة الدراسة الأساسية:**

قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية، ضابطة، وأُخضعت المجموعتان للاختبار القبلي من قبل الباحث قبل دراستهم المهارات الإملائية المستهدفة، وذلك يوم الخميس ١٤٤٠/٧/٢١هـ من الأسبوع الثاني عشر بعد أن أكمل التلاميذ دراسة المهارات الإملائية المقررة في المرحلة الابتدائية؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبلياً، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم درست المجموعة التجريبية المهارات الإملائية المستهدفة عن طريق البرنامج العلاجي، على مدى ثلاثة أسابيع، بينما درستها المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

- **تنفيذ البرنامج:**

بعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتنفيذ برنامج الدراسة، والمتمثلة في تحديد التصميم التجريبي، واختيار عينة الدراسة، وتوفير الأدوات والأجهزة

والعروض التقديمية التي يتطلبها تنفيذ البرنامج، وقد نفذ البرنامج وفق ما خطط له ، وقد حرص الباحث أثناء تنفيذ البرنامج على الالتزام بما يلي:

- تهيئة مكان تنفيذ الدراسة: نفذ البرنامج في مركز مصادر التعلم بالمدرسة، وشكلت الطاولات؛ لتتناسب مع تنفيذ آلية البرنامج.
- الإعداد المسبق للأدوات، والوسائل التي يستخدمها المعلم في تنفيذ البرنامج.
- توفير نسخ من أوراق الأنشطة لكل تلميذ.
- إشراك جميع تلاميذ الفصل في تنفيذ خطوات البرنامج.
- حرص الباحث قبل تنفيذ البرنامج على شرح خطوات التنفيذ وإيضاح بعض التعليمات الخاصة بذلك.
- طريقة تنفيذ البرنامج لتلاميذ المجموعة التجريبية حصة لشرح
- توفير حوافز مادية ومعنوية لتشجيع التلاميذ

- **التطبيق البعدي لأداة الدراسة الأساسية:**

وبعد انتهاء الخطة الزمنية المحددة لبرنامج علاج الصعوبات الإملائية المستهدفة، أعيد تطبيق نص الإملاء الاختباري على أفراد المجموعتين؛ بهدف رصد درجات التلاميذ للتطبيق البعدي، ثم معالجتها إحصائياً، ومقارنة النتائج بين المجموعتين، ومن ثم مناقشة النتائج، وتفسيرها.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة(نص الإملاء الاختباري).
- معامل الفا لكرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة(نص الإملاء الاختباري).
- اختبار مان – وتني **Mann-Whitney** لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة في كل محور من محاور الأداة وفي الأداة ككل حيث أن عدد كل مجموعة يقل عن ٣٠.

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}},$$

- معامل الفاعلية حيث z تمثل الإحصاءة المستخدمة في اختبار مان – وتني ، وN مجموع أعداد تلاميذ المجموعتين وهو ٤٨ تلميذا.

جدول (٢) دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الصعوبات الإملائية.

المحاور الرئيسة والفرعية	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
همزتا الوصل والقطع	الضابطة	٢٤	٥٧٣,٥٠	٢٣,٩٠	٠,٣٠٥	٠,٧٦٠
	التجريبية	٢٤	٦٠٢,٥٠	٢٥,١٠		
الهمزة المتوسطة بأنواعها الثلاثة	الضابطة	٢٤	٥٥٥,٠٠	٢٣,١٣	٠,٧١٧	٠,٤٧٤
	التجريبية	٢٤	٦٢١,٠٠	٢٥,٨٨		
الهمزة المتطرفة بأنواعها الثلاثة	الضابطة	٢٤	٥٥٦,٠٠	٢٣,١٧	٠,٧٠٣	٠,٤٨٢
	التجريبية	٢٤	٦٢٠,٠٠	٢٥,٨٣		
عدم التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة	الضابطة	٢٤	٥٩١,٥٠	٢٤,٦٥	-٠,٠٧٦	٠,٩٤٠
	التجريبية	٢٤	٥٨٤,٥٠	٢٤,٣٥		
عدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء	الضابطة	٢٤	٥٨٨,٠٠	٢٤,٥٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	التجريبية	٢٤	٥٨٨,٠٠	٢٤,٥٠		
عدم التفريق بين التنوين والنون	الضابطة	٢٤	٥٧٦,٠٠	٢٤,٠٠	-٠,٣٢١	٠,٧٤٨
	التجريبية	٢٤	٦٠٠,٠٠	٢٥,٠٠		
دخول الباء والفاء والكاف على الكلمات المبدوءة بـ (أل)	الضابطة	٢٤	٥٦٧,٠٠	٢٣,٦٣	-٠,٤٥٨	٠,٦٤٧
	التجريبية	٢٤	٦٠٩,٠٠	٢٥,٣٨		
حذف بعض الأحرف من الكلمة	الضابطة	٢٤	٥٤٨,٥٠	٢٢,٨٥	-٠,٨٤٣	٠,٣٩٩
	التجريبية	٢٤	٦٢٧,٥٠	٢٦,١٥		
زيادة بعض الأحرف في الكلمة	الضابطة	٢٤	٥٧٨,٠٠	٢٤,٠٨	-٠,٢١٦	٠,٨٢٩
	التجريبية	٢٤	٥٩٨,٠٠	٢٤,٩٢		
اللام الشمسية واللام القمرية	الضابطة	٢٤	٥٥٤,٠٠	٢٣,٠٨	-٠,٧٦٠	٠,٤٤٧
	التجريبية	٢٤	٦٢٢,٠٠	٢٥,٩٢		
المدود بأنواعها الثلاثة	الضابطة	٢٤	٥٦٩,٠٠	٢٣,٧١	-٠,٤٢٩	٠,٦٦٨
	التجريبية	٢٤	٦٠٧,٠٠	٢٥,٢٩		
دخول (ال) على الكلمات المبدوءة باللام	الضابطة	٢٤	٥٨٩,٠٠	٢٤,٥٤	-٠,٠٢٢	٠,٩٨٢
	التجريبية	٢٤	٥٨٧,٠٠	٢٤,٤٦		
كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس	الضابطة	٢٤	٥٩٥,٥٠	٢٤,٨١	-٠,١٦٧	٠,٨٦٧
	التجريبية	٢٤	٥٨٠,٥٠	٢٤,١٩		
إشباع الفتحة ألفا والضمة واوا والكسرة ياء	الضابطة	٢٤	٥٦٩,٠٠	٢٣,٧١	-٠,٥١٦	٠,٦٠٦
	التجريبية	٢٤	٦٠٧,٠٠	٢٥,٢٩		
الألف اللينة بنوعيها	الضابطة	٢٤	٥٦٣,٥٠	٢٣,٤٨	-٠,٥٢٣	٠,٦٠١
	التجريبية	٢٤	٦١٢,٥٠	٢٥,٥٢		
إبدال الحروف	الضابطة	٢٤	٥٦٥,٠٠	٢٣,٥٤	-٠,٥٢٦	٠,٥٩٩
	التجريبية	٢٤	٦١١,٠٠	٢٥,٤٦		
حذف ألف (ما) الاستفهامية عند دخول حروف الجر عليها	الضابطة	٢٤	٥٤٣,٠٠	٢٢,٦٣	-٠,٩٦٦	٠,٣٣٤
	التجريبية	٢٤	٦٣٣,٠٠	٢٦,٣٨		
دخول حرفي الجر (من ، عن) على	الضابطة	٢٤	٥٦٢,٥٠	٢٣,٤٤	-٠,٥٦٠	٠,٥٧٦
	التجريبية	٢٤	٦١٣,٥٠	٢٥,٥٦		
محور الهمزات ككل	الضابطة	٢٤	٥٦٠,٥٠	٢٣,٣٥	-٠,٥٧١	٠,٥٦٨
	التجريبية	٢٤	٦١٥,٥٠	٢٥,٦٥		
محور الحروف ككل	الضابطة	٢٤	٥٥٦,٠٠	٢٣,١٧	-٠,٦٦١	٠,٥٠٨
	التجريبية	٢٤	٦٢٠,٠٠	٢٥,٨٣		
الاختبار ككل	الضابطة	٢٤	٥٥٤,٠٠	٢٣,٠٨	-٠,٧٠٢	٠,٤٨٢
	التجريبية	٢٤	٦٢٢,٠٠	٢٥,٩٢		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الصعوبات الإملائية، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبلياً في جميع المحاور التي تتضمنها أداة الدراسة(نص الإملاء الاختباري).

نتائج الدراسة:

تناول الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وقام بتحليلها، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة على:"ما الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران"؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإعداد قائمة مبدئية بالصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، وفي اللغة العربية وبعض معلمي (لغتي الجميلة) بالمرحلة الابتدائية، وبالتأمل في نتائج عرض القائمة عليهم توصل الباحث إلى (١٨) صعوبة إملائية يعاني منها تلاميذ الصف السادس الابتدائي موزعة على محورين هما:

- الصعوبات الإملائية المتعلقة بالهمزات، ويحتوي على (٣) صعوبات إملائية.
- الصعوبات الإملائية المتعلقة بالحروف، ويضم (١٥) صعوبة إملائية.

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما التصور المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال: وضع المعلم (الباحث) له تصوراً مقترحاً لعلاج الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي حيث يقوم بإملاء نص اختباري على التلاميذ يشتمل على الصعوبات الإملائية المراد علاجها في تلك الحصة (حسب ورودها في قائمة الصعوبات الإملائية المستهدفة، وحسب خطة البرنامج العلاجي) في حدود عشر دقائق، وفي حصة أخرى يستهدف صعوبات أخرى جديدة، وهكذا، وبعد تصحيح أوراق التلاميذ في كل مرة يقوم بحصر الأخطاء الإملائية لديهم سواء أكانت الأخطاء فردية أو جماعية، ثم يحلل تلك الأخطاء، عن طريق استمارات أعدت لهذا الغرض؛ ليتوصل إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: من أضعف التلاميذ في الصعوبات المستهدفة لتلك الحصة حسب خطة البرنامج العلاجي، وأكثرهم أخطاءً إملائية؟

السؤال الثاني: ما أكثر الصعوبات الإملائية شيوعاً عند التلاميذ في تلك الحصة؟

السؤال الثالث: ما الصعوبات الإملائية التي أجتازها التلاميذ فهم لا يعانون منها إطلاقاً، أو أنها ذات معاناة قليلة جداً بالنسبة لهم؟

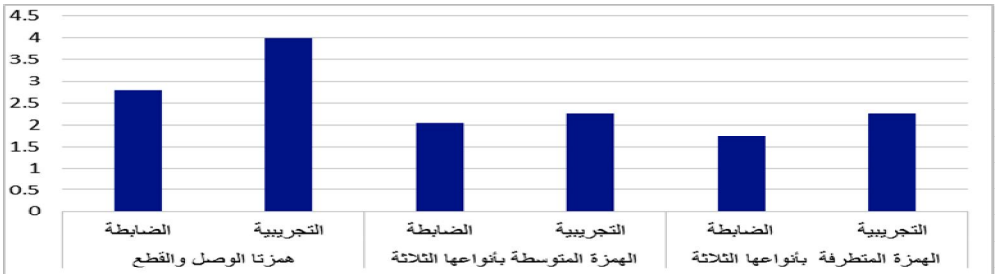
بعد ذلك يوجه المعلم (الباحث) كل تلميذ من التلاميذ المستهدفين إلى تسجيل أخطائه الإملائية، وذلك بالتأشير تحت كل مهارة وردت في الاستمارة وأخطأ فيها بالعلامة(×)، ثم يقوم بتصويب الأخطاء تحت إشراف المعلم، ويكرر التصويب حتى يتقن المهارة، ومن ثم يمسح تلك الإشارة من الاستمارة، ويضع بدلاً منها نجمة (*) إلى أن تنتهي جميع الإشارات السلبية، وتتحول إلى نجمات إيجابية، تحت توجيه المعلم لكيلا يقع في تلك الأخطاء مرة أخرى، وفي نهاية البرنامج يحصل التلاميذ على درجات تشجيعية، ومكافآت وهدايا مادية ومعنوية مقدمة من المعلم نظير تحسن مستواهم.

وبهذه الطريقة يكون هذا التحليل قد أعان المعلم (الباحث) في وضع تصور مقترح يعين الباحثين على تشخيص الصعوبات الإملائية التي يعاني منها تلاميذهم، ووضع الحلول المناسبة لعلاجها، ويساعد التلاميذ على تجاوز الصعوبات الإملائية التي كانوا يتعثرون فيها.

إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة على:"ما فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بالهمزات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين على محور الهمزات في التطبيق البعدي للاختبار، والشكل التالي يوضح هذه القيم.



شكل (١) متوسطات درجات التلاميذ على محور الهمزات بعدياً

من الشكل السابق يتضح وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين في هذا المحور، وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار مان- وتني Mann- Whitney لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الصعوبات الإملائية في محور الهمزات، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول(٣)

دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الصعوبات الإملائية في محور الهمزات.

محور الهمزات	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
همزتا الوصل والقطع	الضابطة	٢٤	446.00	18.58	3.005	0.003
	التجريبية	٢٤	730.00	30.42		
الهمزة المتوسطة بأنواعها الثلاثة	الضابطة	٢٤	558.00	23.25	0.660	0.509
	التجريبية	٢٤	618.00	25.75		
الهمزة المتطرفة بأنواعها الثلاثة	الضابطة	٢٤	504.00	21.00	1.834	0.067
	التجريبية	٢٤	672.00	28.00		
محور الهمزات ككل	الضابطة	٢٤	480.50	20.02	2.236	0.025
	التجريبية	٢٤	695.50	28.98		

من الجدول السابق يتضح ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من(٠،٠١) بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في همزتي الوصل والقطع لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على انخفاض الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة في كتابة همزتي الوصل والقطع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الهمزة المتوسطة بأنواعها الثلاثة وكذلك في الهمزة المتطرفة بأنواعها الثلاثة مما يدل على تساوي أداء تلاميذ المجموعتين في هذين المحورين الفرعيين.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠،٠٥) بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في محور الهمزات ككل لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على انخفاض الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في هذا المحور بشكل عام.

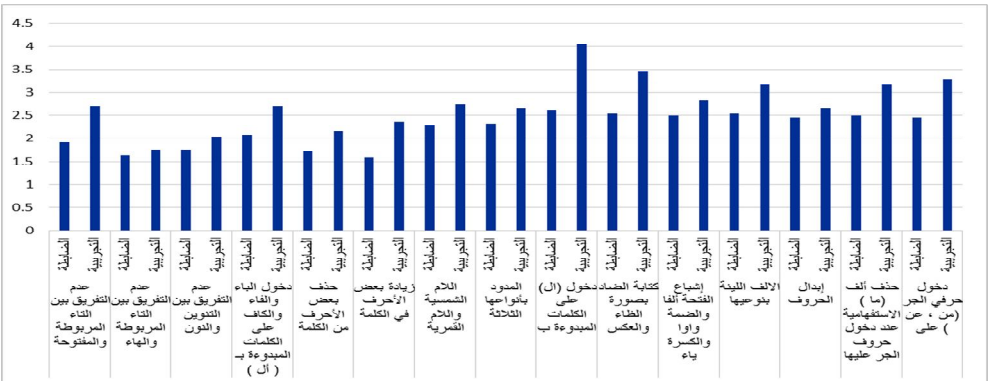
وللتعرف على فاعلية البرنامج المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بالهمزات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران تم استخدام معامل حجم التأثير r حيث وصلت قيمة r إلى (٠،٤٣٤) بالنسبة لهمزتي الوصل والقطع، وحيث إن مؤشر لكوهن لحجم التأثير يشير إلى ما يلي: (حجم التأثير يكون كبيراً إذا وصلت قيمة r إلى ٠،٥ فأكثر، وإذا كانت r لا تقل عن ٠،٣ وأقل من ٠،٥ فإن حجم التأثير يكون متوسطاً، وإذا قل حجم التأثير عن ٠،٣ حتى ٠،١ فإنه يكون صغيراً)، ومن ثم فإن حجم تأثير أو فاعلية البرنامج المقترح في علاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بهمزتي الوصل والقطع جاء متوسطاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

وفيما يتصل بمحور الهمزات ككل جاءت قيمة r (٠،٣٢٣) أي أن فاعلية البرنامج في علاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بمحور الهمزات ككل كانت متوسطة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للدراسة على"ما فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بالحروف لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين على محور الحروف في التطبيق البعدي للاختبار والشكل التالي يوضح هذه القيم.



شكل (٢) متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين في محور الحروف بعدياً

من الشكل السابق يتضح وجود فروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين في هذا المحور، وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار مان-وتني Mann- Whitney لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الصعوبات الإملائية في محور الحروف. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول(٤) دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الصعوبات الإملائية في محور الحروف.

المحاور الرئيسة والفرعية	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
عدم التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة	الضابطة	٢٤	٤٦٠,٥٠	١٩,١٩	٢,٩٠٦	٠,٠٠٤
	التجريبية	٢٤	٧١٥,٥٠	٢٩,٨١		
عدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء	الضابطة	٢٤	٥٧٥,٠٠	٢٣,٩٦	٠,٣١٨	٠,٧٥١
	التجريبية	٢٤	٦٠١,٠٠	٢٥,٠٤		
عدم التفريق بين التنوين والنون	الضابطة	٢٤	٥٠٧,٠٠	٢١,١٣	٢,٧٢٧	٠,٠٠٦
	التجريبية	٢٤	٦٦٩,٠٠	٢٧,٨٨		
دخول الباء والفاء والكاف على الكلمات المبدوءة بـ (أل)	الضابطة	٢٤	٤٨٠,٠٠	٢٠,٠٠	٢,٥٢٠	٠,٠١٢
	التجريبية	٢٤	٦٩٦,٠٠	٢٩,٠٠		
حذف بعض الأحرف من الكلمة	الضابطة	٢٤	٥٣١,٠٠	٢٢,١٣	١,٢٣٣	٠,٢١٨
	التجريبية	٢٤	٦٤٥,٠٠	٢٦,٨٨		
زيادة بعض الأحرف في الكلمة	الضابطة	٢٤	٤٧٨,٥٠	١٩,٩٤	٢,٣٨١	٠,٠١٧
	التجريبية	٢٤	٦٩٧,٥٠	٢٩,٠٦		
اللام الشمسية واللام القمرية	الضابطة	٢٤	٥٠٨,٥٠	٢١,١٩	١,٩٦٨	٠,٠٤٩
	التجريبية	٢٤	٦٦٧,٥٠	٢٧,٨١		
المدود بأنواعها الثلاثة	الضابطة	٢٤	٥٢٦,٠٠	٢١,٩٢	١,٥٠٩	٠,١٣١
	التجريبية	٢٤	٦٥٠,٠٠	٢٧,٠٨		
دخول (ال) على الكلمات المبدوءة بـ (اللام)	الضابطة	٢٤	٣٩٤,٠٠	١٦,٤٢	٤,١١٨	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٤	٧٨٢,٠٠	٣٢,٥٨		
كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس	الضابطة	٢٤	٤٢٦,٥٠	١٧,٧٧	٣,٥٣١	٠,٠٠٠
	التجريبية	٢٤	٧٤٩,٥٠	٣١,٢٣		
إشباع الفتحة ألفاً والضمة واواً والكسرة ياءً	الضابطة	٢٤	٥٦٨,٠٠	٢٣,٦٧	٠,٦٠٦	٠,٥٤٤
	التجريبية	٢٤	٦٠٨,٠٠	٢٥,٣٣		
الألف اللينة بنوعيها	الضابطة	٢٤	٤٩٧,٠٠	٢٠,٧١	١,٩٦٤	٠,٠٥٠
	التجريبية	٢٤	٦٧٩,٠٠	٢٨,٢٩		
إبدال الحروف	الضابطة	٢٤	٥٣٣,٠٠	٢٢,٢١	١,٣٤٥	٠,١٧٨
	التجريبية	٢٤	٦٤٣,٠٠	٢٦,٧٩		
حذف ألف (ما) الاستفهامية عند دخول حروف الجر عليها	الضابطة	٢٤	٤٨٤,٠٠	٢٠,١٧	٢,٢٥٤	٠,٠٢٤
	التجريبية	٢٤	٦٩٢,٠٠	٢٨,٨٣		
دخول حرفي الجر (من ، عن) على مَن	الضابطة	٢٤	٤٦٤,٠٠	١٩,٣٣	٢,٧٣٥	٠,٠٠٦
	التجريبية	٢٤	٧١٢,٠٠	٢٩,٦٧		
محور الحروف ككل	الضابطة	٢٤	٤٣٩,٥٠	١٨,٣١	٣,٠٦٨	٠,٠٠٢
	التجريبية	٢٤	٧٣٦,٥٠	٣٠,٦٩		

من الجدول السابق يتضح ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠،٠٥) بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يلي: (عدم التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة، عدم التفريق بين التنوين والنون، دخول الباء والفاء والكاف على الكلمات المبدوءة بـــ (أل)، زيادة بعض الأحرف في الكلمة، اللام الشمسية واللام القمرية، دخول (ال) على الكلمات المبدوءة باللام، وكتابة الضاد بصورة الظاء والعكس، الألف اللينة بنوعيها، حذف ألف (ما) الاستفهامية عند دخول حروف الجر عليها، دخول حرفي الجر (مِنْ ، عن) على (مَنْ) لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على انخفاض الصعوبات الإملائية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في هذه المحاور.
- عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يلي: (عدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء، حذف بعض الأحرف من الكلمة، المدود بأنواعها الثلاثة، إشباع الفتحة ألفاً، والضمة واواً، والكسرة ياءً، إبدال الحروف) مما يدل على تساوى أداء تلاميذ المجموعتين في هذه المحاور الفرعية.
- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠،٠١) بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في محور الحروف ككل لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على انخفاض الصعوبات لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في هذا المحور بشكل عام.
- وللتعرف على حجم أثر فاعلية البرنامج المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بالحروف لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران تم استخدام معامل حجم التأثير r ، والجدول التالي يوضح قيم هذه المعامل.

جدول (٥) حجم تأثير البرنامج المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بالحروف

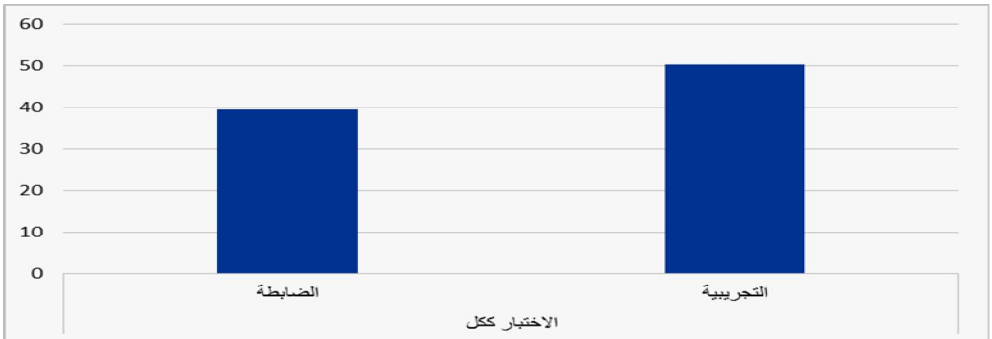
المحور	Z	معامل r	حجم التأثير
عدم التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة	٢,٩٠٦	٠,٤١٩	متوسط
عدم التفريق بين التنوين والنون	٢,٧٢٧	٠,٣٩٤	متوسط
دخول الباء والفاء والكاف على الكلمات المبدوءة بـــ(أل)	٢,٥٢	٠,٣٦٤	متوسط
زيادة بعض الأحرف في الكلمة	٢,٣٨١	٠,٣٤٤	متوسط
اللام الشمسية واللام القمرية	١,٩٦٨	٠,٢٨٤	صغير
دخول (ال) على الكلمات المبدوءة باللام	٤,١١٨	٠,٥٩٤	كبير
كتابة الضاد بصورة الظاء والعكس	٣,٥٣١	٠,٥١٠	كبير
الألف اللينة بنوعيها	١,٩٦٤	٠,٢٨٣	صغير
حذف ألف (ما) الاستفهامية عند دخول حروف الجر عليها	٢,٢٥٤	٠,٣٢٥	متوسط
دخول حرفي الجر(من ، عن) على(مَن)	٢,٧٣٥	٠,٣٩٥	متوسط
محور الحروف ككل	٣,٠٦٨	٠,٤٤٣	متوسط

من الجدول السابق يتضح أن البرنامج المقترح فعال بدرجة كبيرة في علاج الصعوبات الإملائية الخاصة(بكتابة الضاد بصورة الظاء والعكس)، ودخول (أل) على الكلمات المبدوءة باللام، بينما جاءت فاعلية البرنامج المقترح صغيرة في علاج الصعوبات الإملائية الخاصة بـــــ(اللام الشمسية، والألف اللينة بنوعيها، في حين جاءت فاعلية البرنامج متوسطة في بقية الصعوبات المتعلقة بالحروف، وكذلك في علاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بالحروف ككل.

إجابة السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس للدراسة على:"ما فاعلية برنامج مقترح لعلاج الصعوبات الإملائية ككل، والتي يقيسها الاختبار المستخدم بالدراسة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة نجران؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين على الاختبار ككل في التطبيق البعدي للاختبار والشكل التالي يوضح هذه القيم.



شكل (٣) متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين على الاختبار ككل

من الشكل السابق يتضح وجود فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في الاختبار ككل وللتعرف على دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار مان-وتني Mann- Whitney لحساب دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار ككل، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٦) دلالة الفروق بين رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الصعوبات الإملائية في الاختبار ككل.

البيان	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
الاختبار ككل	الضابطة	٢٤	١٨,٧١	٤٤٩,٠٠	٢,٨٧١	٠,٠٠٤
	التجريبية	٢٤	٣٠,٢٩	٧٢٧,٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠،٠١) بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على انخفاض الصعوبات لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في الاختبار ككل بشكل عام.

وللتعرف على فاعلية البرنامج المقترح لعلاج الصعوبات الإملائية ككل تم استخدام معامل حجم التأثير r حيث جاءت قيمة r (٠،٤١٤)، أي أن فاعلية البرنامج في علاج الصعوبات الإملائية ككل كانت متوسطة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

- أظهرت نتائج السؤال الثالث من الدراسة الحالية انخفاض الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في كتابة همزتي الوصل والقطع، وتدل هذه النتيجة على أن الصعوبات الإملائية المتعلقة بهمزتي الوصل والقطع قد تقلصت بحكم اختلاف الطريقة المستخدمة، حيث يتعلم التلاميذ ذوي الفهم المتوسط والمنخفض من التلاميذ ذوي التحصيل العالي، وهذا ينعدم في الطريقة التقليدية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أحمد(٢٠١٠)، ونتائج دراسة أبي المكارم(٢٠٠٧).
- كما أظهرت نتائج السؤال الرابع أن البرنامج المقترح فعال بدرجة كبيرة في علاج الصعوبات الإملائية الخاصة(بكتابة الضاد بصورة الظاء والعكس)، ودخول (أل) على الكلمات المبدوءة باللام، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثرة التدريبات السبورية، والأمثلة العملية فيما يتعلق بصعوبة دخول(أل) على الكلمات المبدوءة باللام، أما فيما يتعلق بكتابة الضاد بصورة الظاء والعكس فيرجع إلى حصر الباحث الكلمات التي تكتب بـ(الظاء) وعددها(٣٢) كلمة فحفظها التلاميذ،وطبقوها عملياً، فأصبحت سهلة عليهم، بينما جاءت فاعلية البرنامج المقترح صغيرة في علاج الصعوبات الإملائية الخاصة بـ(اللام الشمسية، والألف اللينة بنوعيها، فيرجع الباحث السبب في ذلك إلى قلة اهتمام التلاميذ بهذه الصعوبة ظناً منهم أنهم أتقونها في الصف الثالث الابتدائي، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أحمد(٢٠١٠)، في حين جاءت فاعلية البرنامج متوسطة في بقية الصعوبات الإملائية المتعلقة بالحروف، وكذلك في علاج الصعوبات الإملائية المتعلقة بالحروف ككل.

وبناءً على ما تقدم أظهرت النتائج السابق ذكرها أن للبرنامج الذي قدمته الدراسة الحالية فاعلية في تحسن مستوى التلاميذ في الصعوبات الإملائية المستهدفة بشكل عام، وقد اتضح ذلك من خلال تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي للصعوبات الإملائية، مقارنة بالقياس القبلي، ومقارنة بالقياس البعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة؛ حيث إن البرنامج اعتمد في معالجة الصعوبات الإملائية على الجانب التطبيقي، وممارسة المهارات الإملائية في أثناء تدريس البرنامج، وركز الباحث على دافعية التلاميذ لتجاوز الصعوبات الإملائية، وإشعارهم بأهمية تلك المهارات، وضرورة

التمكن من ممارستها بشكل صحيح؛ مما ساهم في إيجابيتهم، من خلال التعامل مع محتوى البرنامج العلاجي، ومن خلال المواقف والنشاطات المتضمنة به، فأصبحوا أكثر قدرة وإيجابية على تجاوز تلك الصعوبات.

ويعزو الباحث هذه النتائج الإيجابية للدراسة بالإضافة ما سبق إلى إثراء المحتوى المعرفي المقدم في كل درس من دروس البرنامج، حيث عرَف الباحث التلاميذ على محتوى كل مهارة على حدة، بصورة منفصلة، وتأكد من فهمهم للجانب المعرفي قبل الممارسة العملية، ثم تلا ذلك الممارسة العملية للمهارات، والتأكيد على أدائهم الجيد لها، كما لم ينتقل من تعلم مهارة إلى تعلم مهارة أخرى دون التأكد من إلمام التلاميذ بالمهارة السابقة، والقدرة على تطبيقها، والتدرب عليها بصورة فردية أو جماعية، وكان للحرص على تنوع طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم (الباحث) في تدريس المهارات الإملائية دور كبير في تمكن التلاميذ من اكتسابها، والقدرة على تجاوز الصعوبات المتعلقة بها، حيث كانت طريقة الحوار والمناقشة عند التعليق على الخطأ الإملائي من قبل أحد التلاميذ، وطريقة حل المشكلات التي تضع التلاميذ في مواقف محيرة تثير تفكيرهم، وطريقة تمثيل الأدوار التي مكنتهم من التطبيق الجيد للمهارات الإملائية في السبورة، أو في أوراقهم ، تلك الطرق مجتمعة وفرت في العملية التعليمية للبرنامج المتعة، وحب التعلم بعيداً عن الملل والتلقين والاستظهار، وهذا بدوره اتفق مع حاجات التلاميذ وميولهم، ومما زاد من فاعلية هذا البرنامج العلاجي أن الباحث هو من قام بتطبيق البرنامج بنفسه، فنفذ جميع مكوناته كما خطط له، فرفع ذلك من كفاءة البرنامج، وفعاليته.

وبذلك يمكن القول بأن هذه الدراسة، وهذا البرنامج أظهر فاعليته في معالجة الصعوبات الإملائية، وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من: الهدباني (٢٠١٦) و(أحمد(٢٠١٠).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإنها توصي بما يلي:

- الاستفادة من البرنامج العلاجي المقترح، ووضعه موضع التنفيذ؛حيث يطبقه معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، على تلاميذهم؛ ليساعدوهم في تجاوز الصعوبات الإملائية المستهدفة في البرنامج.
- ضرورة إشراك معلمي المواد الأخرى في تصحيح الأخطاء الإملائية لدى

طلابهم؛ تعاوناً منهم مع معلمي اللغة العربية في سبيل تجاوز الصعوبات الإملائية التي يعاني منها التلاميذ.

- تبصير أولياء أمور التلاميذ بالصعوبات الإملائية التي يعاني منها أبناؤهم، مع ضرورة إشراكهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأبناء.
- تجهيز غرف الدراسة في كل مدرسة ابتدائية ومتوسطة بالتقنيات الحديثة من حاسبات آلية، وشاشات عرض، وشبكات اتصال بالانترنت؛ لتوظيفها في التغلب على الصعوبات الإملائية التي تواجه أبناءنا التلاميذ .

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- إعداد دراسات مشابهة للدراسة الحالية في مجال علاج الصعوبات الإملائية التي تواجه تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- إجراء دراسات وبحوث تربوية مماثلة؛ للتعرف إلى الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية عند تدريس بقية المهارات اللغوية الأخرى كالوظيفة النحوية، والمهارات القرائية، الأسلوب اللغوي، وكيفية معالجتها، والتغلب عليها.
- دعوة القائمين على تأليف المناهج الدراسية إلى توجيه معلمي المواد الدراسية الأخرى بأنهم شركاء في التربية اللغوية، وعليهم أن يسهموا في علاج الصعوبات الإملائية والقرائية التي تواجه تلاميذهم.

قائمة المراجع

(أ) المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي إبراهيم محمد.(٢٠١١). **طرق تدريس اللغة العربية.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

إبراهيم، عبد العليم. (١٩٧٥). **الإملاء والترقيم في الكتابة العربية.** القاهرة: دار المعارف، مكتبة غريب.

أحمد، محمد مفضي محمد.(٢٠١٠). **فاعلية برنامج مقترح في علاج الأخطاء الإملائية العربية الشائعة في كتابة طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس تربية جنوب الخليل.** رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

البجة، عبد الفتاح حسن.(٢٠١٦). **أساليب تدريس مهارات العربية وآدابها.**(ط٤) العين: دار الكتاب الجامعي.

بركات، زياد أمين.(٢٠٠٩). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. **مجلة العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، مج٣٦، ص ص١ـــ ١٦.

البكر، فهد بن عبد الكريم. (٢٠٠٩). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط"تشخيصها وأسبابها". **مجلة جامعة الإمام**، رجب ١٤٢٩،ع٨، ص ص٧٠ـــــ ١١١.

حسن، إيمان زيدان أبو المكارم. (٢٠٠٧). **فعالية برنامج مقترح في علاج بعض الصعوبات الإملائية لدى الدارسين بمعهد البحوث الإسلامية من الناطقين بلغات أخرى**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

الحلاق، علي سامي.(٢٠١٤). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

الخليفة، حسن جعفر؛ ومطاوع، ضياء الدين محمد.(٢٠١٨). **استراتيجيات التدريس الفعال**. الدمام: مكتبة المتنبي.

الخليفة، حسن جعفر؛ ومطاوع، ضياء الدين محمد.(٢٠١٥). **مهارات التدريس الفعال جودةً للتعليم وإتقاناً للتعلم**. الرياض: مكتبة الرشد.

الخليفة، حسن جعفر.(٢٠٠٤). **فصول في تدريس اللغة العربية**.(ط٤)، الرياض: مكتبة الرشد.

الربعي، محمد عبد العزيز؛ وصالح، هدى محمد إمام. (٢٠١٢). **الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية"الأسس والتطبيقات"**. عمان: دار الزهراء للنشر والتوزيع: الرياض.

زاير، سعد علي؛ وعايز، إيمان إسماعيل.(٢٠١٤). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**. (ط١) عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صومان، أحمد إبراهيم. (٢٠١٤).**اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة**

المرحلة الأساسية الأولى. عمّان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

الصيني، عثمان محمود.(١٩٩٤). الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، مج٨، ع٣٢، ص ص٨٧ـــ ١١٥.

الظفيري، محمد دهيم.(٢٠٠٢). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت "دراسة تشخيصية تحليلية". **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، مج١٦، ع٦٣، ص ص١٩٣ـــ ٢٤٣.

عاشور، راتب محمد قاسم.(٢٠١١). مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية**، جامعة القدس المفتوحة، تموز٢٠١١، ع٢٤، ص ص٢٨٧ـــ ٣٢١.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة.(٢٠١١).**استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية للطلاب.**

عواد، فردوس إسماعيل.(٢٠١٢). الأخطاء الإملائية الشائعة"أسبابها وطرائق علاجها". **مجلة الدراسات التربوية**، كانون الثاني،ع١٧، ص ص٢١٧ـــ ٢٥٠.

فضل الله، محمد رجب.(٢٠١٤). **المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي.** القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٦).**نظريات المناهج التربوية.(ط٤)** القاهرة: دار الفكر العربي.

المعايطة، آلاء زيد عبد الحميد؛ وأبوي أمين موسى(٢٠١٩). درجة إتقان طلبة الصف السادس الأساسي للمهارات الإملائية في اللغة العربية في ضوء متغير الجنس. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد٢٧،ع٤، ص ص٤٢٤ـــ ٥٤٣.

النوح، مساعد بن عبد الله.(٢٠١١). **مبادئ البحث التربوي.(ط٢)**، الرياض: مكتبة الرشد ــ ناشرون.

الهدباني، بجداء بنت عيد مطلق. (٢٠١٦). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على**

إستراتيجية الحواس المتعددة لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى ذوات صعوبات التعلم. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج٣٠، ع١١٩، ص ص٣٤٧ـــ ٣٤٩.

وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٣). **لغتي الجميلة (كتاب المعلم)**. للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني.

وزارة المعارف.(٢٠٠٠). **الإملاء للصفوف: الرابع والخامس والسادس الابتدائية (كتاب المعلم)**. (ط١)، الرياض: مطابع العطار.

(ب) المراجع الأجنبية:

Fritz, c.o. and Morris,P.E.(2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. American Psychological Association, Journal of Experimental Psychology: General, vol.(141),No. (1),pp:2-18 .