كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج

إعـــــداد
الطالب / هذال بادي هذال الدوسري
المشرف
د/ عبدالله بن محمد السبيعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – كلية التربية بالخرج –
قسم المناهج وطرق التدريس

﴿ المجلد الثامن والثلاثون – العدد الأول –جزء ثاني– يناير ٢٠٢٢م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص البحث

هدف البحث إلى معرفة واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج. وتحقيقا لأهداف البحث ، استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)،كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث المكون من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج والبالغ عددهم (٨٣) معلماً والعينه شاملة للمجتمع.

قام الباحث بتوزيع استبانة البحث إلكترونياً على جميع أفراد المجتمع ، وكان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي (٨٠) استبانة تمثل نسبه (٩٦.٣ %) من إجمالي مجتمع البحث ، وبعد تحليل الاستجابات توصل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها و تحليلها ومعالجتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج جاء بدرجة (متوسطة) بشكل عام، بمتوسط بلغ (٣.٢٧ من ٥.٠٠)، (٣.٣٤ من ٥.٠٠) ، (٣.٥٦ من ٥.٠٠) على التوالي ، كما اسفرت النتائج عن وجود معوقات تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؛ بدرجة (عالية) بشكل عام، وبمتوسط بلغ (٣.٦١ من ٥.٠٠)، وتمثلت أهم هذه المعوقات (غالباً) في:

- اسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين.
- وجود فروق فردية بين الطلاب بما يؤدي إلى صعوبة معالجة الأخطاء الإملائية لدى جميع الطلاب داخل الحصة.
- عدم اهتمام الطالب 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 .

الكلمات المفتاحية : معلمي اللغة العربية – الأخطاء الإملائية – المرحلة الابتدائية .

Abstract

The research aimed to know the reality of the practices of Arabic language teachers in dealing with spelling errors among elementary school students in Al Aflaj governorate. Due to the nature of the subject of the current study, the researcher used the descriptive approach (survey), which is one of the scientific methods for collecting information. He used the questionnaire as a tool to collect the necessary information about the study. (The Department of Education of Aflaj, Teachers Affairs, ١٤٤١). Due to the small size of the study population, the study population is its sample. The researcher distributed the study questionnaire electronically to all members of the study community, whose number is (٨٣) teachers of Arabic language in the elementary stage in the province of Aflaj, and the sample is inclusive of the community.

The researcher distributed the research questionnaire electronically to all members of the community, and (٨٠) questionnaires representing (٩٦.٣٪) of the total research community were retrieved, and after analyzing the responses, the researcher reached many results, the most important of which are: The degree of practice of Arabic language teachers in identifying spelling errors Their discovery, analysis, and treatment among primary school students in the province of Aflaj came with a (medium) grade in general, with an average of (٣.٢٧ out of ٥.٠٠), (٣.٣٤ out of ٥.٠٠), (٣.٥٦ out of ٥.٠٠), respectively, and the results also resulted in obstacles facing language teachers. Arabic in dealing with spelling errors among elementary school students in Aflaj governorate; with a degree (high) in general, with an average of (٣.٦١ out of ٥.٠٠), the most important of these obstacles were (often):

- Assigning the teaching of the Arabic language to non-specialized teachers.
- The existence of individual differences between students, which leads to the difficulty of handling spelling errors for all students within the class.
- The student's lack of interest in following up on the response to the spelling processing procedures.

In light of the research results presented, the researcher recommends reviewing the teaching curricula in educational colleges and developing the skills of students of Arabic language colleges in their teaching methods .

Keywords: Arabic language teachers – spelling errors – the primary stage.

المقدمة :

اللغة هوية الأمة ولسانها والوسيلة الأولى لتحصيل المعرفة، وتكوين الخبرة وتنميتها، وهي الأداة التي يُعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة، ومتابعة التحصيل، لذلك كان إتقان اللغة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية أمراً بالغ الأهمية من الناحية التربوية، فإذا تمكن منها فتحت أمامه الطريق إلى كسب الثقافة، وتحصيل المعلومات، ودراسة المواد المختلفة (بركات، ٢٠٠٩).

واللغة العربية كغيرها من اللغات لها نظام لغوي تعرف به، وهو مجموعة القوانين والقواعد والأحكام والخبرات والمعلومات؛ إذ تشكل هذه القوانين والقواعد والأحكام أنظمة فرعية للغة، كالنظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي، والنظام الكتابي (زايد، ٢٠٠٦) يؤدي كل نظام منها وظيفة معينة بالتعاون مع النظم الأخرى، وقواعد الإملاء هي إحدى هذه الأنظمة، دورها هو الكلمات التي يجب فصلها ووصلها، والحروف التي تُزاد، والحروف التي تُحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواءً أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والخطأ الإملائي يقع في هجاء الكلمات...إلخ من القواعد، وإن إعداد الطالب إعدادًا لغويًا سليمًا يأتي من خلال دراسة الطالب للمراحل الدراسية المختلفة (عواد، ٢٠١٢).

وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة والتحدث بها إعراباً واشتقاقاً، فإن الإملاء وسيلةٌ لصحة الرسم الكتابي، ومقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الطلاب في مدى إتقانهم للإملاء (الجوجو، ٢٠٠٤).

وتأتي أهمية الإملاء في كونه عوناً للتلاميذ على تنمية لغتهم وإثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثقافية، ومهاراتهم الفنية، وهي وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل المتعلم قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وأن يكون لديه الاستعداد لاختيار المفردات ووضعها في تراكيب صحيحة ذات دلالات يحسن السكوت عليها، وهذا يجعلنا ندرك أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويغير فهم الجملة، وهو يعد من المؤشرات الدقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي، والتعليمي لدى الطلاب في مادة لغتي أو في مادة الإملاء (زياد، ٢٠٠٩)، وقد أولت وزارة التعليم الإملاء عناية خاصة؛ حيث أُعلن عن عودة مقرر الإملاء والخط للمرحلة الابتدائية بدءًا من الصف الثالث الابتدائي خلال الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٠هـ، وقد تضمن المنهج رسومًا متحركة وتطبيقات جديدة لممارسة الخط والإملاء وجميع النصوص المقررة التي ستكون مستمدة من رؤية المملكة ٢٠٣٠ ليتم ترسيخها في أذهان الأطفال (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

تشغل مشكلة الوقوع في الأخطاء الإملائية أذهان الباحثين، فقد عزت دراسة الجوجو (٢٠٠٤) هذه الأخطاءَ إلى أمورٍ متداخلة منها: :المعلمُ، وعدمُ اهتمامه بالمادة الإملائية، والمنهاجُ، والمتعلمُ، وطرائقُ التدريسِ الشائعة، وعدمُ التركيزِ على الأنشطة التقويمية، وضعفُ الاهتمامِ بالوسائلِ التعليمية (آليةً وغير آلية)، إضافةً إلى عدمِ توفرِ الميولِ الإيجابية نحو تنظيمِ البيئة الصفية بشكلٍ ينبِض بالحركة والحياة (الجوجو، ٢٠٠٤).

إنَّ خلوَّ الكتابة من الأخطاء الإملائية يعزِّز اكتساب اللغة لدى الطلاب، فيَستطيعون تكوين الكلمات والجمَل المعبِّرة عن أفكارهم ومشاعرهم بصورةٍ سليمة، فتعليم الإملاء وتدريب الطلاَّب على قواعده بالشَّكل الصَّحيح يؤدِّي إلى سلامة الكتابة من الخطأ؛ إذ إنَّ الخطأ الإملائي يَحول دون فهم المادَّة المكتوبة ويشوِّهها، وقد يُلحِق الضَّررَ بالطالب، وذلك يَحول دون ممارسته لأيِّ عمل وظيفيٍّ فيما بعد، أو قد يؤدِّي إلى تأخره في المواد التعليمية الأخرى، كما يؤثِّر على متابعة استمرارية الطالب في التعليم في المراحل التعليميَّة اللاحقة (أبو فايدة، ٢٠٠٨).

مشكلة البحث:

تعد ظاهرة الضعف في الإملاء ظاهرة مشتركة في مراحل التعليم جميعهاً، فقد أصبحت هذه الشكوى عند معظم المربين؛ حيث إن كثرة الأخطاء الإملائية وشيوعها في مراحل التعليم المختلفة، ظاهرة تستحق البحث، من حيث تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها وتحليلها ومعالجتها.

وقد أكدت دراسات عديدة تزايد مشكلة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب في المدارس بشكل كبير ، كدراسة (عواد،٢٠١٢)، و(عاشور، والحوامدة،٢٠١١)، و(الفقعاوي، ٢٠٠٩)، و(بركات،٢٠٠٩)، و(البكر، والوهيبي، ١٤٢٩)، كما أكدت دراسة كلٌّ من: (النصار،٢٠١٠)، و(الخليفة،٢٠٠٥)، و(شحاتة،٢٠٠٣) أنّ ضعف الطلاب في اللغة العربية يرجع بالأساس إلى ضعف المعلمين، وقصور أدوارهم، وضعف الممارسات التي يقومون بها أثناء أدائهم الأدوار اللغوية، خاصة في الممارسات التي تتعلق بمجال التدريس، ومجال الأدوار التي تنتظم في مجال الأنشطة غير الصفية، وأشارت دراسة اليمني (٢٠٠٤) إلى وجود ضعف عام في الإملاء، وعلى جميع المستويات لدى الطلاب والطالبات. وبناءً على خبرة الباحث في تعليم طلاب المرحلة الابتدائية اللغة العربية فقد لاحظ ضعف الطلاب في مهارات الإملاء، كما لاحظ كثرة الأخطاء الإملائية في كتاباتهم. ، وقد يعود ذلك الضعف في مهارات الإملاء لدى الطلاب الى تراجع دور المعلم في متابعة مهارات الطلاب الاملائية وعلاج أوجه الضعف إن وجدت وتعزيز أوجه القوة والتميز من خلال الاليات التربوية المختلفة .

ورغم هذا الضعف الذي أكدته تلك الدراساتُ ، فهناك قلة – على حد علم الباحث– في الدراسات التي تناولت ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية بصورة شمولية تتناول الكشف عن ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية وتحليلها ومعالجتها وتحديد أبرز المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؛ لذا فإن البحث الحالي يهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

١. ما واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؟

٢. ما واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؟

٣. ما واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؟

٤. ما المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؟

أهداف البحث:

سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج.

٢. التعرف على واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج.

٣. التعرف على واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج.

٤. التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في اكتشاف الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج.

أهمية البحث:

أ الأهمية النظرية:

١. اكتسب هذا البحث أهميته في قلة البحوث التي تناولت ممارسات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في معالجة الأخطاء الإملائية بصورة شمولية تهدف للكشف عن ممارساتهم في تحديد الأخطاء الإملائية وتحليلها ومعالجتها.

٢. نبع أهمية هذا البحث من كونه يناقش موضوعاً مهما ظهر الضعف فيه جليًا لدى طلاب المراحل الدراسية معظمها وخاصة طلاب المرحلة الابتدائية.

٣. أسهم البحث الحالي في حل مشكلة الإملاء التي تهدد اللغة العربية في كافة المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال كشف أبرز ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية التي يمكن الإفادة منها في وضع تصور مناسب لحل هذه المشكلة الملحة.

ب الأهمية التطبيقية:

١. قدم هذا البحث تحليلاً للممارسات الفعلية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، وقد يعدُّ نموذجاً ومؤشراً لتقييم وتحسين وتوجيه قدرتهم على ما يأتي:

أ. كشف طبيعة الخطأ الإملائي وتحليله لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

ب. التخطيط لأساليب علاجية مناسبة وممارستها.

ج. وقد يوفر البحث للمعلمين وصناع القرار إطاراً يسلط الضوء على المعوقات التي تسببت في استمرار وقوع الطلاب في الأخطاء الإملائية بما يحلله من معوقات لممارسات المعلمين لمعالجة الأخطاء الإملائية، مما يوجه الجهود للتعامل الناجح مع هذه المعوقات.

٢. أسهم هذا البحث في إلقاء الضوء على ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مما يساعد المعلمين في تحديد هذه الأخطاء، واكتشافها والتوصل إلى طريقة لعلاجها، وهو ما قد يساهم في الارتقاء بالمستوى الدراسي للطلاب، ومساعدتهم في تجنب الأخطاء الإملائية.

٣. يقدم البحث نموذجاً لممارسات صالحة للاقتداء بها في مجال معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، ويحفز المعلمين على تغيير أساليب تدريسهم للإملاء وتنويعها.

مصطلحات البحث:

- **الإملاء لغة:**

ورد جذران لغويان في اللغة العربية يدلان على معنى الإملاء، الأول: أملَى إملاء، والثاني: أمْلَلَ إملال، وكلاهما وردا في القرآن الكريم، فمن الأول قوله: **(فهي تملى عليه بكرة وأصيلا)** (الفرقان:٥)، ومن الثاني قوله: **(فَلْيملِلْ وليه بالْعدل)** (البقرة: ٢٨٢)، جاء في لسان العرب مادة "مَلَلَ "أملَّ الشيءَ :قاله فكتبَه، وأملاه، قال الله تعالى: **(فَلْيملِلْ وليه بالْعدل)** (البقرة: ٢٨٢)، (ابن منظور، ٢٠٠٠).

- **الإملاء اصطلاحاً:**

عرفه (جابر ، ٢٠١١) بأنه: "عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم، ويتمكن بواسطتها من نقل آرائه وحاجاته وما يُطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة" .

ويعرف الباحث الإملاء إجرائياً بأنه : الأساليب والممارسات التي يتبعها معلم اللغة العربية في تدريب طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة الافلاج على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها الطلاب اويتمكنون بواسطتها من نقل آرائهم وحاجاتهم وما يُطلب إليهم نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة ..

- **الخطأ الإملائي في اللغة العربية:**

عرفه (أحمد ، ٢٠٠٠) : بأنّه : الخطأ في تطبيق القاعدة الإملائية، كزيادة حرف لم تنص قاعدة إملائية على زيادته أو الاستعمال الخاطئ للقاعدة الإملائية.

ويعرف الباحث الخطأ الإملائي إجرائياً بأنه: عدم قدرة الطالب في المرحلة الابتدائية على تطبيق القواعد الإملائية بشكل سليم أثناء الكتابة.

- **ممارسات معلمي اللغة العربية:**

الممارسة: قد عرفها مصطفى وآخرون (١٩٨٥) بأنها:" ممارسة الأمر، أي: معالجته ومزاولته والشروع فيه".

الممارسة التدريسية: يقصد بالممارسة التدريسية جميع السلوكيات التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الصف أثناء تدريسه للمقرر الدراسي، وتؤثر على مستوى نواتج التعلم لدى الطلاب (إبراهيم،٢٠٠٩).

يعرف الباحث الممارسة التدريسية إجرائياً: بأنها جميع السلوكيات التي يقوم بها معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الافلاج لتحديد الأخطاء الإملائية للطلاب وتحليلها ومعالجتها داخل الصف أو خارجه. أثناء تدريسه للمقرر الدراسي، وتؤثر على مستوى نواتج التعلم لدى الطلاب .

التحليل إجرائياً: يعرف الباحث التحليل إجرائياً بأنه "إدراك المعلم للمشكلات المؤدية إلى الأخطاء الإملائية وتفسيرها وإيجاد الطرق المناسبة التي تساعد على التغلب على تلك المشكلات ببعض الطرق كالتخطيط للمقرر الإملائي أو وضع البرامج الملائمة لمستوى الطلاب، أو التغيير في طرق وأساليب التدريس المتبعة.

حدود البحث:

اقتصر البحث في دراسته على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية وتحليلها ومعالجتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث على المدارس الابتدائية الحكومية النهارية التابعة لوزارة التعليم في محافظة الأفلاج.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤١هـ.

أولاً: الإطار النظري:

يتناول هذا الفصل الإطار النظري، مقسماً إلى محورين: تناول المحور الأول مفهوم الإملاء وأهميته، ومكانته بين فروع اللغة، وأهداف تدريسه، بالإضافة إلى مفهوم الأخطاء الإملائية وأسبابها وطرق علاجها. أما المحور الثاني فقد تناول ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية وكذلك تحليلها ومعالجتها، ومن ثمَّ الدراسات السابقة الخاصة بموضوع البحث والتعليق عليها.

المحور الأول: الإملاء:

مفهوم الإملاء:

الإملاء نظام لغوي، وظيفته الأساسية إعطاء صورة بصرية لكلمات تقوم مقام الصور السمعية، وينظر إلى الإملاء بوصفه بعداً من أبعاد التدريب على الكتابة؛ ففيه يتدرب الطلبة على الكتابة الصحيحة، وبه تقاس مهاراتهم فيها، وهو وسيلة لاختبار قابليتهم للتعلم وإدارة يمكن بها قياس تحصيلهم الدراسي زيادة على كونه تمريناً في الإدراك، لأنه ينمي قدرة الإصغاء لدى الطلبة ومن ثمَّ فهم ما يكتبونه (الهاشمي، ٢٠٠٨م، ص١٨١).

ويعرف الإملاء اصطلاحاً بأنه "فن رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي لأحداث منطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها بصورتها الأولى، وذلك وفق القواعد المرعية التي وضعها العلماء. والإملاء: تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد" (الإبراهيم، ٢٠١٧م، ص١٣٧).

الإملاء هو "عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية" (الهاشمي، ٢٠٠٨م، ص١٨٥).

الإملاء هو "رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً ونظام لغوي عن الكتابة الصحيحة، هي وسيلة لقياس المهارة في الكتابة بقواعد الإملائية التي تشتمل على كتابة الحروف العربية في الكلمة" (استعانة، ٢٠١٤م، ص١٤).

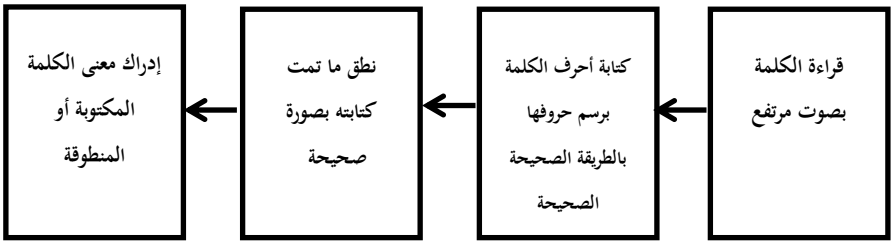
ويرى البعض أن الإملاء يمكن وصفه بأنه أساس عمليات القراءة والكتابة الصوتية (Leonard, ٢٠٠٧, P.٢٣).

لا تقتصر ظاهرة الإملاء على مرحلة عمرية فقط بل هي تلاحق الطلبة حتى وصولهم إلى الدراسة الجامعية، وهناك اتهامات أيضاً للمعلمين الذين بات ضعفهم في هذه المهارة مؤثراً بشكل كبير على الطالب الذي لن يجد مع تقدمه في العمر من يصحح له، لتنمو معه الأخطاء في ما بعد مشكلة قاموسه اللغوي (الإبراهيم، ٢٠١٧م،١٣٩).

كما يعرف الإملاء بأنه "رسم كتابي لأصوات الكلمات المنطوقة والمسموعة، بحيث يمكن هذا الرسم القارئ من نطق الكلمة طبقاً لصورتها التي كتبت بها، لذا يجب على الكاتب أن يرسم هذه الأصوات في حروف – رموز كتابية – توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ ليستقيم اللفظ ويتضح المعنى" (المحرزي، ٢٠١٢م، ص١٣).

ومما سبق يتضح أن الإملاء هو القدرة على رسم الحروف أو الكلمات المسموعة أو هو رسم المسموع أو المنطوق بصورة صحيحة على هيئة حروف كتابية مما يكون جملاً يتضح معناها ، وبذلك يتضح أن الكلمة أو الجملة المراد كتابتها تدور في فلك المسموع والمكتوب والمدرك مما هو مكتوب والشكل التالي يوضح هذه العملية.

شكل رقم (١-٢) يوضح ماهية الإملاء



الشكل من إعداد الباحث

أهمية الإملاء:

ينبع الاتجاه الحديث في تعليم اللغة العربية من وظيفتها وسيلة للاتصال وأداة للتعبير عن الأفكار، وهذا يفرض تدريسها على أساس مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، غير أن الكتابة تعد من أهم مهارات اللغة التي لا يمكن إغفالها؛ لأن كثيراً من العلماء عدو الكتابة أهم المخترعات التي توصل إليها العقل البشري على الإطلاق، حيث إن الاتصال بالكلمة المكتوبة يحتاج إلى درجة عالية من الدقة والكفاءة من الكاتب. وسلامة الكتابة من حيث الرسم الإملائي لها دور كبير في تحقيق فهم المكتوب، وتيسير القراءة، بينما يؤدي الخطأ في رسم الحروف إلى تغيير المعنى وتشويه الكتابة، وإجهاد القارئ، ونظراً لأهمية الإملاء فقد حظى تعليمه بقدر كبير من الاهتمام في مراحل التعليم العام (حماد، والغلبان، ٢٠٠٨م، ص١٤٨).

والكتابة إحدى وسائل الاتصال التي يستخدمها الفرد من أجل التعبير عن مشاعره، وأفكاره، والقدرة على التأمل في أفكار الآخرين. وبهذا فإن الكتابة عملية مهمة من عمليات التعلم باعتبارها عنصراً رئيسياً وأساسياً من عناصر صناعة الثقافة الإنسانية إضافة إلى كونها إحدى المتطلبات الاجتماعية لنقل الأفكار إلى الآخرين والتعبير عنها (الإبراهيم، ٢٠١٧م، ص١٣٧).

وتنبع أهمية الإملاء من أنه القواعد الأساسية التي تعتمد عليها مهارة عظيمة من مهارات التعبير وهي الكتابة، وليس بغائب أن الأغراض التعليمية التي يستهدفها المنهج وتتطلبها وظائف الحياة العلمية، تقتضي أن يكون التعبير في جميع صوره، سليماً من الأخطاء اللغوية (استعانة، ٢٠١٤م، ص١٤).

فالأفراد يتعلمون اللغة للتواصل مع الآخرين؛ لذلك يجب على الكاتب أن يعرف ماذا يكتب من أجل أن تفهم قراءته من قبل القراء، فالقارئ قد يفهم مضمون المكتوب خطأً إذا كتب بطريقة خاطئة، فالكتابة الخاطئة تجلب سوء الفهم بين الكاتب والقراء (Hikmah, ٢٠١٧, P.١).

كما تتجلى أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعليم عند الطلبة، إذ وجد أنَّ هناك علاقة قوية بين كتابة المفردات، وقواعد اللغة، والتعبير، والصوت، والإملاء وسيلة قياس مهارة الكتابة، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل الطلبة بدقة وسهولة، زيادة على أنه يعطي المتعلم تمريناً في الإدراك الشفهي لأنه ينمي قدرة الإصغاء إليه (العامري، ٢٠١٥م، ص٤٤٩).

فمعرفة الإملاء والإلمام به وإتقانه كما يؤكد المختصون أمر بالغ الأهمية في القدرة على التعبير عما يجول في خاطر الطالب بشكل مفهوم وواضح. فالكتابة الصحيحة، والخط الواضح يعكسان قدرة الطالب وذوقه السليم، وهما يساعدانه على فهم الحقائق، والخروج بنتائج جيدة، من جراء قراءته للموضوع، وبالتالي تعطيان الكتابة الصحيحة صورة تعكس مقدرة الطالبة على استيعاب المفاهيم، والمعاني للكلمات، مع العلم أن لغتنا العربية لغة القرآن الكريم لغة عريقة ولغة صوتية، تكتب كما تلفظ غالباً كي تضمن بالتالي عدم وقوعه في الأخطاء الإملائية (الإبراهيم، ٢٠١٧م، ص١٣٩).

كما يعد الإملاء المعيار الذي تتوقف عليه صحة الكتابة؛ حيث إن الخطأ في الرسم الإملائي للكلمات قد يفسد المعنى أو يغيره، بل قد يتحول به إلى معنى آخر لا يريده الكاتب أو يسعى إليه، فالإملاء أداة لتعليم المواد الدراسية جميعاً، ومما لا شك فيه أن الخطأ الإملائي يكون سبباً في تحريف المعنى العام وعدم وضوح الفكرة، وبذا يحول دون فهم المادة المكتوبة فهماً صائباً؛ فالإملاء يعلم الطالب التمعن، ودقة الملاحظة، ويربي عنده قوة الحكم والإذعان للحق، كما يعوده: الصبر، والنظام، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة (الأحول، ٢٠١٥م، ص٧).

ويعد علم الإملاء من العلوم الهامة كونه يؤثر على معنى الكلمة ذاتها، فمن الممكن أن يؤثر ذلك على معنى الرسالة حيث إن الرسالة المكتوبة يتم تسليمها في ترتيب من الكلمات التي تشكل جملة، وتتكون الكلمات من رسالة إملائية (Hikmah, ٢٠١٧, P.١).

وتظهر قيمة الإملاء التربوية في الكشف عن مستويات الطلبة في الرسم الإملائي، واستعمال قواعده استعمالاً صحيحاً، وقياس مهاراتهم الإملائية، والإفادة بما يكشف عنه في علاج الطلاب الضعاف في الإملاء ويحفز المتفوقين، فضلاً عن إثارة المنافسة بينهم لاكتساب عادات الكتابة الإملائية السليمة، وتبدأ بواكير الإملاء مع أواخر الصف الثاني الابتدائي، ثم يزداد شيئاً فشيئاً حتى نهاية الصف الرابع الابتدائي، وينفرد في أواخر المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة المتوسطة (العامري، ٢٠١٥م، ص٤٤٩). كما أن أولياء الأمور عادة ما يستخدمون الأداء الإملائي كمقياس لجودة التعليم وإنجاز أطفالهم في المهارات الكتابية (Leonard, ٢٠٠٧, P.٣).

ومما سبق يتضح أن له أهمية كبيرة من الناحية التربوية، وكذلك من الناحية المعرفية فهو أساس الكتابة التي هي أساس التواصل الحضاري بين الشعوب والأفراد بالإضافة إلى أنها الحاملة للمعنى المراد إيصاله إلى المستقبل للرسالة المكتوبة؛ وبذلك فإن الإملاء يتدخل في جميع المجالات المعرفية والعلمية.

مكانة الإملاء بين فروع اللغة:

الإملاء فرع من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية، فإن قواعد الإملاء تحل في نفس المستوى من حيث الصورة الخطية. والخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويحول دون فهمها فهمًا مصيبًا، وغير خافٍ ما يلحق المتعلم الضعيف في الهجاء من ضرر في حياته العملية، فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة في شركة أو متجر أو مصلحة من المصالح التي يحتاج إليها الكتابة. والخطأ الإملائي يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه (بخوري، ٢٠١٥م، ص٢٠٣).

للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة، فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها؛ فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية (إبراهيم، د.ت. ص١٩٣).

ويكسب الإملاء الطلبة صفات تربوية نافعة، فيعلمهم التمعن، ودقة الملاحظة، ويربي عندهم قوة الحكم وقبول النقد، كما يعودهم الصبر، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع للقواعد المتعددة (الهاشمي، ٢٠٠٨م، ص١٨١).

أهداف تدريس الإملاء:

إن الهدف من الإملاء هو إتقان قواعد اللغة العربية الخاصة بالرسم الإملائي. فالطالب يستمع إلى المعلم في أثناء نطقه للكلمة أو الجملة المراد كتابتها إملائياً، وهو في هذه المرحلة مدعو إلى فهم ما يمليه المعلم، أما في المرحلة الثانية فهو مدعو إلى رسم ما يمليه المعلم رسماً كتابياً، وبالتالي يقع التفاوت بين الطلاب في حجم الأخطاء التي يقعون فيها ونوعها، ونتيجة لتكون الإملاء من هاتين المهارتين السابقتين الفهم الشفوي لما يُملى، والتعبير الكتابي الذي يمثل الجانب التواصلي، وهو الغاية من الإملاء، تبدو منزلة الإملاء غاية في الأهمية بين مكونات اللغة العربية؛ فهو الطريقة التي اخترعها الإنسان ليعبر بها عما يختلج بين جوانحه، كما أنه الوسيلة التي يتعرف من خلالها آداب الأمم وحضاراتها، وهو الجسر الذي تعبر عليه ثقافات الشعوب وفنونها إلى القارئ (المحرزي، ٢٠١٢م، ص١٩).

ويهدف الإملاء إلى تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة، وتعويدهم على دقة الملاحظة وقوة الانتباه وأدب الاستماع لما يقرؤون، واختبار معلوماتهم الكتابية واكتشاف مواطن الضعف لمعالجتها، كما أن أهداف تعليم الإملاء تنقسم إلى ثلاثة أقسام وهي: (استعانة، ٢٠١٤م، ص١٥):

- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً.
- يسهم الإملاء في الفهم والإفهام والتي هي من أهم وظائف اللغة.
- إجادة الخط والقدرة على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً وواضحاً.

ويهدف تعليم مقرر الإملاء للمرحلة الابتدائية ما يلي:

- يرسم التلميذ صورة صحيحة للكلمة، وتقوي ملاحظته للتفريق بين الحروف المتشابهة في الرسم.
- تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع.
- يعتاد حسن الاستماع ويدرك الفروق الدقيقة بين مخارج الحروف.
- يكتسب مهارة مسك القلم فيحقق السرعة في الكتابة، ويتمكن من صحة الخط، ووضوحه.
- تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان.

- يعرف القواعد الإملائية الرئيسة، وعلامات الترقيم، ويستخدمها في كتاباته.
- يكتسب العادات الكتابية السليمة: مثل الدقة، والنظافة، والتنسيق.
- تنمو ثروته اللغوية وتتسع خبراته ومعارفه.
- ينمو لديه اتجاه إيجابي نحو أهمية استخدام مهارات الكتابة الصحيحة.
- تدريب التلاميذ على رسم الحرف رسماً صحيحاً.
- الإملاء فرع من فروع اللغة العربية ويجب أن يحقق الوظيفة الأساسية للغة العربية وهي الفهم والإفهام.
- إجادة الخط.
- إتقان الكتابة واكتساب عادات الدقة والنظام وقوة الملاحظة والنظافة والتركيب، بالإضافة إلى السرعة والإتقان في أثناء الكتابة (الشعلان، ١٤٢٨هـ، ص٢١؛ الهاشمي، ٢٠٠٨م، ص١٨٥).

مفهوم الأخطاء الإملائية وأسبابها:

• مفهوم الأخطاء الإملائية:

إن الخطأ الكتابي في الإملاء يؤدي إلى تحريف المعنى وغموض الفكرة وقد يعيق فهم الجملة، إذ يعد الإملاء مهما في العملية التعليمية التعلمية، فهو عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الفكر، والتعبير عنه والاطلاع على أفكار الآخرين (الهاشمي، ٢٠٠٨م، ص١٨١).

إن الأخطاء اللغوية وإن كانت تمثل قصوراً في التعلم اللغوي إلا أنها من جهة أخرى ظاهرة طبيعية، يمكن الإفادة منها في تحسين التعلم اللغوي، إذا تم تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ ذوي الأخطاء اللغوية بطريقة ملائمة، وإذا اكتشف المعلم هذه الأخطاء في الوقت المناسب، وقدم المعالجة اللغوية التي تفيد تلاميذه في التغلب عليها وعلاجها فتعليم اللغة مثل أي نشاط إنساني لا يتم إلا بعد سلسلة من الأخطاء، بشرط أن يتم اكتشافها، وتصويبها، وإذا حدثت هذه الأخطاء، ولم يستفد المعلم من الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة التي تصاحبها فإن عملية التعلم سوف تعاق. (موسى، ومحمد، ٢٠٠١م، ص١٦٩).

ويعرف الخطأ الإملائي بأنه "الكلمات التي يكتبها الطلاب مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهم" (إبراهيم، ٢٠١٧م، ص١٦٤).

ويكون الخطأ شائعاً إذا بلغت نسبته ٢٥% فأكثر إلى عدد الطلاب (المحرزي ٢٠١٢م، ص٨).

ومن الأخطاء الإملائية الشائعة ما ذكره الهاشمي (٢٠٠٨م، ص٢٢٠) فيما يلي:

١. كتابة تاء التأنيث المربوطة هاء أي بدون نقطتين، وهذا الخطأ شائع بكثرة وقليل من يلتزم بالكتابة الصحيحة.
٢. أخطاء في رسم الهمزة: مسئولية والصحيح مسؤولية. شئون والصحيح شؤون، يتوضؤ والصحيح يتوضأ.
٣. أخطاء خاصة بحرفي الضاد والظاء: حفض والصحيح حفظ، أضن بمعنى أحسب والصحيح أظن، ضلال جمع ظل بمعنى الفيء والصحيح ظلال.
٤. أخطاء في كتابة الألف التي يجب أن تحذف كتابة أولائك والصحيح أولئك، لاكن، والصحيح لكن.

- **أسباب الأخطاء الإملائية:**

أكدت عدة دراسات أن استخدام الرسائل النصية عن طريق الهواتف النقالة يؤثر سلباً على مهارة الكتابة، والإملاء لدى الطلبة وعبر عدد من التربويين والعديد أيضاً من أولياء الأمور عن القلق من زيادة تأثير الرسائل النصية عن طريق الهواتف النقالة على مهارات الإملاء لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية. إن لجوء الطلبة إلى استخدام اللغة الكتابية في الرسائل النصية عن طريق الهواتف النقالة من خلال الاعتماد بشكل أساسي على الاختصارات واستخدام الأرقام في أثناء الكتابة للدلالة على بعض الأصوات اللغوية تؤثر سلباً على قدراتهم في الإملاء (الإبراهيم، ٢٠١٧م،١٣٨).

كما يشير حكمة إلى أن الطلاب يرتكبون الأخطاء الإملائية بسبب عملية ضعف السمع أو عدم القدرة على تمييز الحروف المتشابهة من خلال الصوت المنطوق (Hikmah, ٢٠١٧,P.٣).

وترجع أسباب الأخطاء الإملائية إلى عدة عوامل من أهمها عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي، وعوامل ترجع إلى أهلية المعلم المتصل باستيعاب خصائص اللغة المكتوبة، وعوامل ترجع إلى التلميذ، وعوامل ترجع إلى طريقة التدريس (بخوري، ٢٠١٥م، ص٢٠٣).

ويشير استعانة (٢٠١٤م، ص٣٠) إلى أن سبب الخطأ في الرسم الإملائي إنما يرجع إلى النقاط التالية:

- ضعف قوة العضل والأعصاب لدى التلاميذ.
- ضعف السمع والبصر لديهم.
- النطق الغامض للكلمات.
- عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة.
- عدم التأكد من تضعيف الكلمة كاللبن أو من نوع الكلمة مع التاء المفتوحة أو المربوطة.
- استخدام المد دون داع.
- عدم تذكر القاعدة الضابطة.
- تقارب الأصوات والمخارج.
- الضعف في القراءة.
- عدم التدريب الكافي.
- بعض الحروف التي تنطق ولا تكتب، والبعض الآخر الذي يكتب ولا ينطق.

ويتضح من خلال الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات (محجوب، ٢٠٠١م؛ زايد، ٢٠٠٦م؛ الهاشمي، ٢٠٠٨م؛ المحرزي، ٢٠١٢م) بأن الأسباب المؤدية إلى الخطأ الإملائي إنما ترجع للعديد من الأسباب والتي يمكن عرضها في النقاط التالية:

عوامل ترجع إلى المعلم:

وتتمثل هذه العوامل في ضعف معلمي المرحلة الابتدائية لضعف إعدادهم في المؤسسات التربوية المختصة بالإعداد، زيادة على أن معظم معلمي المواد الأخرى لا يلتفتون إلى أخطاء الطلبة في الإملاء. ومن الأمور التي تعيق فاعلية درس الإملاء، اعتقاد المعلم بأن الإملاء يدرس لاختبار التلاميذ في كتابة كلمات صعبة وبعيدة عن قاموس الطالب اللغوي، وبالتالي تسود طريقة الإملاء الاختياري في تدريسه، كما يعتقد بعض المعلمين أن الإملاء لا يرتبط بمواد اللغة العربية الأخرى إضافة إلى عدم وجود كتاب خاص بقواعد الإملاء يلتزم به المعلم.

كذلك قد يكون المعلم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية ومعالجة الضعفاء أو المبطئين، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحاً يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينه، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها، أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق، أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ. ومن الأخطاء التي يتسبب بها المعلم ما يلي:

- أن تدريس الإملاء يقوم في كثير من الأحيان على طريقة تقليدية غير مجدية وهي إملاء قطعة من كتاب القراءة على التلاميذ دون النظر إلى أهداف تدريس الإملاء أو تحديد المهارات الإملائية المطلوب تدريسها، كما أن طريقة تدريس الإملاء خاضعة لاجتهادات المعلمين وثقافاتهم، وهي متباينة من معلم إلى آخر.
- أن كثيراً من معلمي مادة اللغة العربية غير متخصصين في اللغة العربية.
- أن معلمي المواد الأخرى (غير اللغة العربية) لا يهتمون بكتابة التلاميذ وإملائهم.
- عدم تصويب أخطاء التلاميذ مباشرة، بل تصويبها خارج الصف وبعد مدة قد تصل إلى أسبوعين بين كتابة الخطأ ومعرفة الصواب من قبل التلميذ.
- عدم مشاركة التلاميذ في تصويب أخطائهم.
- أن كثيراً من المعلمين لا يعدون دروس الإملاء إعداداً صحيحاً ولا يصححون الإملاء بالطرائق الأنسب للتصحيح.
- اقتصار كثير من معلمي اللغة العربية على تصحيح الأخطاء الإملائية في كراسات الإملاء دون غيرها من الكراسات.
- عدم نطق الحرف نطقاً سليماً عند إملاء "النص" .
- عدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار والطوال.

عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

هناك العديد من العوامل التي ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي والتي يمكن أن تُعيق عملية الإملاء، منها قلة عدد المعلمين، كذلك ارتفاع كثافة الفصول وضعف الحوافز التشجيعية للمعلمين والنقل الآلي للطلاب. وكذلك من الأسباب التي ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي ما يلي:

- عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء.
- عدم توضيح "منهج الإملاء" للمعلمين توضيحاً كافياً، لوجود "المنهج" في نشرة قد لا يطلع عليها كثير من المعلمين أو لا يعلم بعضهم بوجودها.
- إسناد تدريس مادة الخط لمن لا يحسن الكتابة من المعلمين.
- عدم وجود كتاب مدرسي يحدد المهارات الإملائية لكل صف دراسي يوحي بطريقة التدريس بين يدي كل من المعلمين والطلاب.
- زيادة نصاب المعلم في المرحلة الابتدائية دون مراعاة لما يعانيه معلم اللغة العربية من أعباء التصحيح في الكتابة والإملاء التعبير والخط والقواعد.

عوامل تعود إلى طبيعة اللغة وخصائصها:

عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، وتشابه الكلمات في شكلها ولكنها مختلفة في معناها مثل عَلَم، عِلْم، وارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف، تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها، تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه، عامل وصل الحروف وفصلها، وعامل الإعجام، والمقصود به نقط الحروف والملاحظ أن نصف عدد حروف الهجاء معجم وقد يختلف عدد النقط باختلاف صور حروف الهجاء المنطوقة.

وكذلك اختلاف الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، وقواعد الإملاء المتعلقة بالزيادة والحذف والوصل والفصل، واختلاف وجهات النظر بين علماء العربية في كتابة بعض الكلمات أو المهارات الإملائية، كذلك ارتباط الإملاء بقواعد الخط والنحو والصرف كما في كتابة السنون زيادة ونقصاً في الخط، وحذف حرف العلة في حالات الجزم أو البناء، أو معرفة أصل الألف في الأسماء الثلاثية أو الأفعال الثلاثية، ومعرفة المصدر.

عوامل تعود إلى التلاميذ:

- العوامل النفسية المتمثلة في الخوف والتردد وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ.
- عدم القدرة على استيعاب القواعد الإملائية في المراحل المبكرة في التعليم.
- الضعف العام في القراءة وأساليب الكتابة.
- العزوف عن النشاطات الكتابية غير الصفية.
- العوامل الجسمية والمتمثلة في التعب وضعف الحواس كالسمع أو البصر. وقد تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار حيث يؤدي هذا الضعف إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطاً مشوهاً، فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف أو تأخير بعضها، وأما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوهة أو مبدلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها.

عوامل اجتماعية:

ومن هذه الأسباب تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات، تزاحماً يؤدي إلى الخطأ في رسم الصورة الصوتية للحروف والكلمات، فضلاً عن عدم اهتمام أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، وقد يشاهد هذا التهاون واضحاً في ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام، كالصحافة والتلفزة، وفي كتابة أسماء المحال التجارية والشوارع والإعلانات.

طرق معالجة الأخطاء الإملائية:

هناك العديد من الطرق والأساليب التي تعمل على معالجة الأخطاء الإملائية والتي يجب اتباعها أثناء تدريس الإملاء، كما يجب الوضع في الاعتبار واجبات المعلم في تصحيح الأخطاء الإملائية كذلك يجب اتباع الأسس العامة في تدريس الإملاء من أجل معالجة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلاب.

ويحدد موسى، ومحمد (٢٠٠١م، ص١٦٨) واجبات المعلم في تصحيح الأخطاء في الأمور الآتية:

- استئصال أخطاء التلاميذ التي يقعون فيها.
- إيجاد الدافع الداخلي الذاتي لدى التلاميذ لتصحيح أخطائهم.
- إشعار التلميذ بأن أداءه المشوب بالأخطاء يشوه اللغة.
- إعطاء التلاميذ الفرص الحقيقية لإعادة ممارسة السلوك اللغوي نفسه مرات عديدة.

أما عن الأسس الواجب اتباعها لتدريس الإملاء فيمكن إجمالها في النقاط التالية:

- حصر الكلمات الصعبة والتطبيق عليها.
- المحاكاة والتكرار، وطول التمرين أو كثرته.
- القياس على الأشباه والنظائر يمهد لاستنباط القاعد العامة.
- تناول الإملاء تناولاً عملياً يحقق المنفعة للتلاميذ.
- تأكيد فهم النص المكتوب عن طريق مطالبة التلاميذ بالإجابة عن أسئلة متنوعة.
- القراءة الجهرية للنص الإملائي.
- التركيز على مهارات الإملاء: شرح نظري، أداء نموذجي، أداء المتعلم.
- استخدام السبورة في كتابة الجديد.
- الاهتمام بالإملاء في كل الواجبات الدراسية.
- الاستفادة من الأخطاء الإملائية لمناقشة القاعدة.
- جلوس التلاميذ جلسة مريحة وصحيحة، وإمساك القلم بالشكل الصحيح والاهتمام بالخط الجيد والتنظيم والنظافة.
- العناية بالعلاج الفردي لضعاف التلاميذ.
- الاهتمام بالمعنى قبل التهجئة عن طريق ربط الإملاء بالأعمال التحريرية.
- التركيز على الميسر من القواعد الإملائية والابتعاد عن الشاذ منها. (الهاشمي، ٢٠٠٨م، ص١٩١).

وتتمثل أساليب معالجة الأخطاء الإملائية فيما يلي:

كثرة التدريب والممارسة: من أهم أساليب علاج الأخطاء الإملائية كثرة التدريبات والنشاطات الإملائية، والاهتمام بالجوانب التطبيقية والتنويع فيها، فممارسة التلميذ للتدريب بكل أبعاده وأنواعه يجعل المهارة راسخة في ذهنه ثابتة معه في كل كتاباته.

الجمع والاقتناء: وأساس هذا الأسلوب تكليف التلميذ بأن يجمع في بطاقة خاصة به مجموعة من الكلمات تتركز حول المهارة التي يخطئ فيها، مثل ذلك: أن يجمع عشر كلمات تكتب فيها الهمزة المتطرفة على واو، أو عشر كلمات تنتهي بتاء مربوطة، والجمع يكون من أي مصدر، من كتاب التوحيد مثلاً أو العلوم أو صحيفة أو مجلة أو قصة من المكتبة.

كتابة المهارة التي يخطئ فيها التلميذ على أوراق كبيرة: وأساس هذا الأسلوب أن يقوم المعلم بكتابة المهارة التي يخطئ فيها التلميذ مثل (تكافؤ– لؤلؤ– تباطؤ). كل كلمة في لافته وتعلق في الفصل وممرات المدرسة، وعلى جدار المقصف، ويمكن للمعلم أن يغير هذه الكلمات أسبوعياً.

البطاقة العلاجية: يكتب فيها مجموعة كبيرة من الكلمات التي تركز على مهارة معينة، مثل: بطاقة تشتمل على كلمات تنتهي بهمزة تكتب على السطر أو على الألف، وكلمات تتوسطها همزة على ياء أو واو، وهكذا حتى تستوفي هذه البطاقات أهم قواعد الإملاء.

عدم الاكتفاء بإملاء قطعة في كل حصة: تخصص حصص للشرح والتوضيح، والتدريب على كلمات مفردة حتى تثبت القاعدة.

الاستمرار في تعلم المهارات الإملائية: من خلال ربط دروس الإملاء ببعضها، فأثناء النصوص التدريبية على كل مهارة، يتم تصويب الأخطاء حتى وإن كانت في مهارات سبق تعلمها، ويتم التصويب بمشاركة التلاميذ بل يجدر بالمعلم التركيز على مهارات الإملاء، وتنميتها في تتابع واستمرار في جميع المواد.

تدريب الحواس الأربع: وهي العين والأذن واليد واللسان، ومن الملاحظ أن المعلم يغفل كثيراً عن تدريب حاسة الأذن (الاستماع) ويعد الاستماع من أهم أسس تدريب الإملاء فهو المصدر الأول للتفريق بين أصوات الحروف ومخارجها. (الشعلان، ١٤٢٨هـ، ص٩٢).

المحور الثاني: ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية:

ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية:

يسهم التشخيص المبكر للأخطاء الإملائية في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية، حيث تختلف البرامج والأنشطة التربوية والعلاجية باختلاف كون الصعوبات والاضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة، فقد تكون المشكلة واحدة لكن المسببات متعددة، ولتشخيص الأخطاء أساليب متعددة أهمها التشخيص عن طريق المقابلات الشخصية مع الطالب في جو من الحرية، والتشخيص عن طريق الاختبارات الشفوية والكتابية (حميد، ٢٠١٧م، ص٣٦).

فمعلم اللغة تقع عليه مسؤولية تعرف الأخطاء واكتشافها ووصفها وتصحيحها وهذا جوهر عملية تحليل الأخطاء. أما ترك التلاميذ يكتبون دون ضوابط أو رعاية موجهة، فإن ذلك يرسخ الأخطاء في كتابتهم (موسى، ومحمد، ٢٠٠١م، ص١٦٩).

وبذلك تكون عملية تحديد الأخطاء الإملائية هي جزء من عملية ممارسة المعلمين لتحليل الأخطاء الإملائية.

ويصنف الخطأ على ثلاثة أنواع أو درجات وعلى المعلم أن يعي هذه الدرجات من الخطأ من أجل القدرة على معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلابه وهذه الدرجات متمثلة فيما يلي:

- خطأ من الدرجة الأولى: هي أخطاء يمكن للطلاب تصحيحها بمجرد الإشارة إليها.
- خطأ من الدرجة الثانية: لا يمكن للطلاب تصحيحها ويحتاجون إلى مزيد من التوضيح والشرح.
- خطأ من الدرجة الثالثة: وهذا النوع من الخطأ يعتمد على عدم إدراك الطالب أو ناتج من عدم الفهم بسبب إهمال الطالب أو اللامبالاة. (Hikmah, ٢٠١٧, P.١٢)

وتمر دراسة الأخطاء وتحديدها بعدة مراحل تعتمد منطقياً على بعضها بعضاً، وهي:

١. **تعرف الخطأ:** يقول محللو الأخطاء: إن عملية تحديد الأخطاء والتعرف عليها ليست بالأمر السهل كما يظن البعض، لذلك يتطلب من الباحث في تحليل الأخطاء أن يكون عالماً باللغة التي يبحث فيها، ويدرسها جيداً، حتى لا يخطئ الصواب ويصوب الخطأ. ويقصد بتعرف الخطأ: الوقوف على الإنتاج اللغوي الصحيح.

٢. **توصيف الخطأ:** فإذا تم التعرف على الأخطاء يتجه الأغلب إلى توصيفها، ويتم توصيف الأخطاء على كل المستويات اللغوية المختلفة في الكتابة والأصوات والصرف، والنحو والدلالة والمعجم. وتوصيف الأخطاء في الأساس هو عملية مقارنة ومقابلة التراكيب الخاطئة بالتراكيب الصحيحة، والكشف عن الطرائق التي خالف بها الطلاب عن الصواب نتيجة حذف أو زيادة أو اختيار غير صحيح إلى غير ذلك من ظواهر الأخطاء التي تحدث لدى متعلمي اللغة.

٣. **تصنيف الأخطاء:** هناك عدة تصنيفات للأخطاء الإملائية وتشمل:

- الأصوات الصوائت وتتمثل في تقصير الصوائت الطويلة وإطالة الصوائت القصيرة.
- الأصوات الصوامت: من صورها استعمال صامت بدلاً من الآخر أو مكان الآخر، وكتابة الألف المقصورة فتحة أو تاء مربوطة أو هاء، وتوهم صوت غير موجود.

٤. **تفسير الخطأ:** يعد تفسير الخطأ من مجالات علم اللغة النفسي وعلم اللغة الأعصابي لتعلق الأخطاء بالأداء اللغوي، وما ينطوي على ذلك من دلالات عن الكيفية التي حدث بها عملية تخطيط التعبير في ذهن المتعلم وتنفيذها، ويقصد بتفسير الخطأ أنها العوامل والأسباب التي أدت بالطالب إلى ارتكاب الأخطاء وأن تعزى هذه الأخطاء إلى مظانها الرئيسة، أي أن نبين أسبابها ما أمكن ذلك. (عبد الله، وسوركتي، ٢٠١٨م، ص٢٢٠).

وتتعدد أنواع الأخطاء الإملائية مثل خطأ في (الحرف أو الكلمة أو الإهمال لحرف في الكلمة، أو استبداله أو تبديل حرف مكان الآخر)، وبذلك يمكن أن يحدث العديد من الأخطاء الإملائية لكثرة أنواعها (Hikmah, ٢٠١٧, P.١٦).

ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية:

كان العلماء العرب القدامى منذ القرن الثاني للهجرة سباقين في ظهور اتجاه تحليل الأخطاء، ويتميز منهجهم العلمي في هذا المجال بالأصالة فقد تناول بعضهم الأخطاء الشفوية خاصة، والكتابية عامة بالبحث، ومنهم الكسائي المتوفي (١٨٩هـ)، في كتابه "ما تلحن فيه العامة" ويقوم منهج العرب القدامى في دراسة الأخطاء اللغوية وتفسيرها على ست خطوات هي: جمع المادة، إحصاء الأخطاء، وتحديدها، وتصنيفها، ثم وصفها، ثم تفسير أسبابها، وقد صنفوا أسبابها إلى لغوية كعدم النطق والإعجام والتصحيف، وغير لغوية كالنفسية ومنها: العيّ واللثغة، أو العضوية كسقوط الأسنان (العجرمي، وبيدس، ٢٠١٥م، ص١٠٩٠).

يتوقف نجاح الأنشطة العلاجية التي يقدمها المعلم لتلاميذه في درس القراءة، والتحدث، والكتابة، والتطبيقات اللغوية، على مهارته في تحليل الأخطاء، وما يشمله ذلك من مهارة في تعرف الأخطاء، والقدرة على تصنيفها، وتفسير أسبابها، وتصحيحها، ومعلم اللغة العربية في حاجة إلى اكتساب تلك المهارات؛ ليؤدي دوره في التشخيص والعلاج بدقة وفعالية. (موسى، ومحمد، ٢٠٠١م، ص١٦٨).

وتحليل الأخطاء مصطلح يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة، أما هو فيدرس لغة المتعلم نفسه التي ينتجها وهو يتعلم، والذي لا شك فيه أننا جميعاً نخطئ، ونخطئ عند تعلمنا للغة وعند استعمالنا لها، ومن ثم فإن درس الخطأ أمر مشروع في حد ذاته (استعانة، ٢٠١٤م، ص١٢).

وتأتي أهمية تحليل الأخطاء مما يقدمه هذا التحليل من خلال تعرف المشكلات والصعوبات التي تواجه المتعلمين والتي على أساسها يمكن للمعلم تغيير طريقة تدريسه، أو تسهيل مادته بصورة تساعد الطلاب على التخلص من هذه المشكلات والصعوبات. كما يفيد تحليل الأخطاء أيضاً في التخطيط للمقررات الدراسية، ووضع البرامج العلاجية الملائمة لمستويات المتعلمين (أحمد، ٢٠١٠م، ص٤٢).

ويعرف تحليل الأخطاء بأنه "منهج يعنى بدراسة ما يقع فيه متعلمو اللغة من أخطاء في اللغة وفق خطوات معينة تبدأ بالتعرف على الأخطاء ثم وصفها وتصنيفها ثم تفسيرها وتحديد أسبابها" (عبد الله، وسوركتي، ٢٠١٨م، ص٢١٩).

وتحليل الأخطاء يقتصر على دراسة الأخطاء التعبيرية المنطوقة أو المكتوبة، ولكن من وجهة نظر علمية فمن الأسهل الدراسة المنتظمة للمواد المكتوبة، ويشمل تحليل هذه الأخطاء اللغوية: التعرف على الخطأ، ووصفه، وتفسيره. ويتضمن التعرف اكتشاف المعلم ما يقع فيه الطالب من الأخطاء، أما وصف الخطأ فهو في الأساس عملية مقارنة بين العبارات الصحيحة وغير الصحيحة، فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغوياً ونفسياً بهدف مساعدة الطالب على التعلم. ووصف الخطأ نشاط لغوي، أما تفسير الخطأ فيمكن اعتباره مجالاً من مجالات علم النفس اللغوي إذ يدور البحث فيها عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ. (موسى، ومحمد، ٢٠٠١م، ص١٦٩).

كما أن تلافي الأخطاء الشائعة في أي مادة لا يتم إلا عن طريق القيام بعملية تحليل تلك الأخطاء التي تمر في ثلاث مراحل هي: تحديد الأخطاء ووصفها، وتفسير ومعرفة مصدرها، وتقديم المادة العلاجية المناسبة. أما الأخذ – في علاج هذه الأخطاء– بفكرة دروس التقوية التي تقوم على أساس إعادة تقديم المادة نفسها مرة أخرى، فهي طريقة ليس لها أثر إيجابي في التوصل إلى العلاج الناجع لهذه الأخطاء (أحمد، ٢٠١٠م، ص٤٢).

وتقوم مادة تحليل الأخطاء على التعبير الشفوي والتعبير التحريري، ويعتبر التحريري أهم من الشفوي لرصد أخطاء الطلاب بصورة عملية وصادقة نظراً لاحتمال تمثيله لحقيقة مستوى الطالب ومعرفته؛ وذلك نسبة لما لديه من وقت كاف للتفكير وحسن الاختيار وإمكانية مراجعة المادة قبل تسليمها إلى المعلم وهو أمر لا يتوفر في التعبير الشفوي؛ وللتعبير التحريري صورتان: (حسين، ٢٠١٤م، ص١٨):

- التعبير التلقائي (الحر): حيث يطلب المعلم من الطلاب أن يكتبوا ما يريدون الكتابة فيه بحيث يختار كل طالب ما يرغب الكتابة فيه.
- التعبير الموجه (المقيد): حيث يقوم المعلم بإلزام الطلاب بكتابة موضوعات من اختيار المعلم أو الكتاب.

ولكي تتم تحليل الأخطاء على أسس سليمة يجب مراعاة بعض الخطوات في عملية التحليل، من هذه الخطوات:

- تحديد أبعاد الموقف وتقييمه.
- تحديد وجود الصعوبات من عدم وجودها لدى التلاميذ.
- التحديد الدقيق للصعوبة.
- تحديد الأسباب المباشرة للصعوبة.
- بحث العوامل التي تجعل الموقف التدريسي أكثر نجاحاً.
- التقدير النهائي للموقف.
- اتخاذ القرار المناسب على أساس الخطوة السابقة(موسى،ومحمد، ٢٠٠١م، ص١٧٣).

أما عن خطوات أو مراحل تحليل الأخطاء الإملائية فإن الأخطاء الإملائية تمر بالعديد من المراحل فهناك من يراها تمر بثلاثة مراحل أساسية وهي: مرحلة التعرف على الخطأ ومرحلة وصفه وتصنيفه والمرحلة الثالثة هي تفسير الأخطاء، ويمكن عرض خطوات تحليل الأخطاء كما ذكرها كلاً من (استعانة، ٢٠١٤م، ص١٧؛ جاسم والنجران، ١٤٣٤هـ، ص٨) في النقاط التالية:

١- **جمع المادة:** هذه خطوة منهجية تتعلق بجمع المادة من المتعلمين إما كتابة أو كلاماً، وبيان عددهم، والموضوعات التي تدرس في هذا الموضوع، وغيرها من المعلومات المفيدة.

٢- **تحديد الخطأ أو التعرف عليه:** وذلك بوضع خط تحت الكلمة أو الجملة الخاطئة، أو كتابة الخطأ على ورقة مستقلة، ثم تدرس وتحلل. ويعتمد بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها الطالب، وعملية التعرف على الخطأ هي إحدى العمليات المرتبطة بمقارنة التعبيرات الأصلية (الصادرة من الطالب) بالأبنية المقبولة والمعتمدة ثم التعرف على الاختلاف بينها وهو مصدر المعلومات للخطوة التالية وهذا عمل يقوم به ذوو الخبرة من المعلمين بطريقة تكاد تكون تلقائية.

٣- **تصنيف الخطأ:** تصنف الأخطاء تحت نوعين من الفئات؛ وهما:

- **الفئات الرئيسية،** (أو الفئات العامة في التحليل) كالأخطاء النحوية، والصرفية، والصوتية، والبلاغية، والأسلوبية، والمعجمية، والإملائية، والأخطاء الكلية، والجزئية، وغيرها. ويمكن أن ينصف الخطأ الواحد في فئتين أو أكثر.
- **الفئات الثانوية** (أو الفئات الخاصة في التحليل)، إن الأخطاء النحوية على سبيل المثال؛ يندرج تحتها تصنيفات كثيرة؛ مثل: المذكر والمؤنث، وحروف الجر، وأل التعريف، وحروف العطف، وحروف النصب، وأسماء الإشارة، وغير ذلك من التصنيفات.

٤- **وصف الخطأ:** هناك أربع فئات لوصف الأخطاء، وهي: الحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب. ويقصد بالحذف: حذف حرف أو كلمة من الجملة. وتعني الإضافة: إضافة حرف أو كلمة إلى الجملة. والإبدال هو أن نبدل حرفاً مكان آخر؛ أو كلمة مكان أخرى. ويعني سوء الترتيب أن ترتب حروف الكلمة خطأ، وفي الجملة أن ترتب الكلمات خطأ.

٥- **شرح الأخطاء:** إن شرح الأخطاء عملية صعبة جداً، وإنما الهدف النهائي من تحليل الأخطاء. وتعني أن نبين السبب في وقوع الأخطاء.

٦- **التطبيق العملي:** يعد الهدف النهائي من تحليل الأخطاء، وذلك بأن يقوم على تذليل الصعوبات التي تعترض الطلاب، وشرح القواعد لهم بطريقة عملية ميسرة، والإكثار من التدريبات كي يتمكنوا من القواعد تمكناً سليماً.

وتحقق عملية تحليل الأخطاء اللغوية أو الإملائية لدى معلمي اللغة العربية أو من يعدون لتدريسها العديد من الأهداف والتي تتمثل أهمها في النقاط التالية:

- تنمية القدرة على تعرف أخطاء المتعلمين في مراحل التعليم العام، وتحديدها، وتصحيحها، وبالتالي يسهم ذلك في الارتقاء بالأداء المهني للمعلم، ويرفع من كفاءته التدريسية.

- تقديم فكرة واضحة عن الأسباب الكامنة وراء أخطاء المتعلمين اللغوية، ومصادر هذه الأخطاء، وذلك بعد تحليل هذه الأخطاء تحليلاً لغوياً، وتوصيفها بدقة.
- تزويد المعلمين بمعلومات وأسس وخبرات عملية عن إمكانية تكييف الموارد التعليمية في اللغة العربية لتقابل حاجات المتعلمين.
- الإسهام في علاج الأخطاء اللغوية على أسس علمية سليمة. (موسى، ومحمد، ٢٠٠١م، ص١٧٣).
- يقدم تحليل الأخطاء منهجية لفحص لغة المتعلم حيث يحتوي تحليل الأخطاء على فائدتين للطلاب والمعلمين، فيمكن للطالب معرفة نوع الخطأ الذي ارتكبه بحيث يتمكن في المرة التالية من إصلاحه، أما بالنسبة للمعلم فيساعد تحليل الأخطاء على معرفة قدرته على التدريس ونوع الخطأ الذي يعاني منه طلابه (Hikmah, ٢٠١٧, P.٥).

ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية:

إن دور معلم اللغة العربية لا يقتصر على شرح الدروس، وتقديم المعارف اللغوية والأنشطة التعليمية لتلاميذه، وإنما يتجاوز ذلك إلى متابعة تحقيق الأهداف اللغوية، وتقويم تلاميذه في مجالات تعلم اللغة، ومهاراتها، والاهتمام بتعرف نقاط الضعف لديهم، وتعرف الصعوبات التي يواجهونها في أثناء تعلم اللغة، وذلك من خلال تحليل أخطائهم اللغوية (موسى، ومحمد، ٢٠٠١م، ص١٦٧).

فدور المعلم في استخدام أسلوب التعلم الذاتي في معالجة الضعف الإملائي عند الطلاب يبتعد عن دوره التقليدي في نقل المعرفة، وتلقين الطلاب، ويأخذ دور الموجه والمرشد والناصح لتلاميذه، وملاحظة تنفيذ التعليمات والإرشادات، وتقديم العون والمساعدة للطالب في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهاته، وتوجيه الطلاب إلى كيفية الوصول إلى المعلومات والمعارف من المصادر المتاحة (علي، ٢٠١٦م، ص١٠٥).

ويمكن معالجة الأخطاء الإملائية عن طريق تدريس الإملاء مع القراءة في نفس الوقت وليس بشكل منفصل لأنها تخلق فرصاً إضافية للممارسة العملية وتطبيق الأنماط المشتركة بين القراءة والكتابة، فعملية القراءة والهجاء تعزز الانتباه إلى تفاصيل الكلمات والحروف مما يعزز القدرة على الإملاء لدى الطلاب (Reed, ٢٠١٢, P.٥)

وتتمثل ممارسة المعلمين لمعالجة الأخطاء الإملائية عند الطلاب فيما يلي:

- **طريقة الجمع:** تتلخص هذه الطريقة في الطلب من التلاميذ جمع كلمات تنتهي بمهارة معينة، كأن يطلب منهم كلمات تنتهي بهمزة متطرفة على ألف أو على واو أو على ياء، أو كلمات تنتهي بتاء مربوطة أو كلمات تنتهي بتاء مفتوحة.
- **البطاقات:** تتلخص في جمع بعض الكلمات التي تتعلق بقاعدة معينة وكتابة كل كلمة في بطاقة خاصة، وكل مجموعة من البطاقات تمثل قاعدة إملائية وتتضمن كلمات تنطبق عليها هذه القاعدة، فإذا ما أخطأ التلميذ في كلمة أعطيت له البطاقات التي تشتمل على الكلمات الخاصة بهذه القاعدة، وتشرح له القاعدة نفسها حتى لا يقع في نفس الخطأ مرة أخرى ومن أنواع البطاقات، بطاقات كتب عليها بعض القطع التي تشتمل على بعض المهارات الإملائية، كقطعة قصيرة تحذف منها بعض الكلمات التي تعالج بعض المهارات والطالب يستكملها بوضع الكلمات المناسبة.
- **طريقة التصنيف:** تتلخص هذه الطريقة في أن يعطى للطلبة كلمات تتبع أكثر من قاعدة إملائية، ويطلب منهم تصنيفها بحسب القاعدة الإملائية في قوائم (أبو منديل، ٢٠٠٦م، ص٧٤).

ويشير علي (٢٠١٦م، ص١٠٣) إلى أن التعلم الذاتي من الأساليب التي ثبت نجاحها في تدريس الإملاء وهو يتم من خلال خمس خطوات مرتبة كالآتي:

١. نطق الكلمة ومعرفة معناها: انظر للكلمة، انطقها، استخدم الكلمة في جملة.
٢. تخيل الكلمة: انظر للكلمة وانطقها، انظر مقاطعها، وانطق هذه المقاطع مقطعاً مقطعاً، تهج الكلمة.
٣. تذكر الكلمة: انظر للكلمة، أغمض عينيك، تهجها، راجع لترى ما إذا كان هجاؤك سليماً أم لا؟ وفي حالة الخطأ كرر الخطوات السابقة مرة أخرى.
٤. كتابة الكلمة: اكتب الكلمة على نحو صحيح، ولاحظ وضع النقط على الحروف، وراجع كتابتك لتعرف أن كل حرف كتب كتابة صحيحة وفق ترتيبه.
٥. إتقان الكلمة: غط الكلمة واكتبها، وإذا كانت صحيحة كررها ثلاث مرات، وإذا كانت خاطئة كرر جميع الخطوات السابقة حتى تتعلم هجاء كل كلمة.

وينبغي على المعلم أن يتبع في اختيار موضوعات الإملاء الأسس التالية:

١. أن تكون القطعة مشوقة بما تحويه من معلومات طريفة تزيد في أفكار التلاميذ، وتمدهم بفنون من الخبرة وألوان من الثقافة ومن أحسن النماذج المحققة لهذا الغرض، القصص والأخبار المشوقة.
٢. أن تكون متصلة بحياة التلاميذ ملائمة لمستواهم العقلي، ومرتبطة بما يدرسونه في فروع اللغة، والمواد الأخرى.
٣. أن تكون مفرداتها وأساليبها سهلة مفهومة، ولا يتسع مجال القطع الإملائية للمفردات اللغوية الصعبة، فلها مجالات أخرى، في موضوعات قادمة.
٤. عدم التكلف في تأليف قطعة في الإملاء، فيعمل على تكثيف المفردات التي يظن أنها تثبت القاعدة الإملائية، فهذا قد يفسد الأسلوب.
٥. أن تحتوي القطعة على الهدف الإملائي المراد تعريف التلاميذ به.
٦. ان تشتمل على عدد كبير من الكلمات التي تعالج المهارة كي يتسنى تحقيق الهدف وهو التدريب الكافي للتلاميذ. (أبو منديل، ٢٠٠٦م، ص٣٠).

ومما يعمل على معالجة الأخطاء الإملائية هي طرق التصحيح والتي يمكن عرض بعضها في النقاط التالية:

١. أن يصحح المعلم كراسة كل تلميذ أمامه، ويشغل التلاميذ بعمل آخر كالقراءة وهذه طريقة مجدية؛ لأن التلميذ سيفهم وجه الخطأ، ولكن يؤخذ عليها أن باقي التلاميذ ربما انصرفوا عن العمل، وجنحوا إلى اللعب والعبث، لأن المعلم في شغل عنهم.
٢. أن يصحح المعلم الكراسات خارج الفصل، بعيداً عن التلاميذ، ويكتب لهم الصواب. على أن يكلفهم تكرار الكلمات التي أخطئوا فيها، وهذه هي الطريقة الشائعة، وهي أقل فائدة من سابقتها، ويؤخذ على هذه الطريقة أن الفترة بين خطأ التلميذ في الكتابة ومعرفته الصواب قد تطور.
٣. أن يعرض المعلم على التلاميذ نموذجاً للقطعة على أن يصحح كل تلميذ خطأه بالرجوع إلى هذا النموذج، وهي طريقة جيدة تعود التلاميذ الملاحظة والثقة بأنفسهم. والاعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسؤولية، والشجاعة في الاعتراف بالخطأ.
٤. أن يتبادل التلاميذ الكراسات بطريقة منظمة، فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه. (إبراهيم، د.ت، ص٢٠١).

وهناك العديد من الاقتراحات التي تعمل على معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب كما يلي:

- أن يشجع المعلمين الطلاب على الاحتفاظ بدفاتر الإملاء الشخصية وتسجيل الأنشطة الإملائية الخاصة بهم، لممارسة الإملاء بشكل فردي.
- أن ينصح المعلمين الطلاب بتدقيق عملهم الإملائي قبل تسليمه.
- يجب أن يعي الطلاب معاني وفهم الكلمات التي يتعلمونها.
- القراءة هي المصدر الرئيس لتدريس الإملاء، وكذلك القراءة الصامتة التي توفر للطلاب عرضاً جيداً للكلمات ومعانيها. كما أنه عندما يقرأ المتعلمون بصوت عالٍ فإنهم يهتمون أكثر ببنية الكلمات.
- أن يكتب المعلم الإملاء الصحيح وتحته كلمة خاطئة حتى يتمكن الطالب من المقارنة ومعرفة أين الخطأ.
- يمنح المعلم الطلاب ممارسة الكلمات المتشابهة فيطلب من الطلاب إضافة كلمات يعرفونها.
- تصميم المسابقات والألعاب لممارسة مهارات الإملاء.(Jayousi & Thaher, ٢٠١١, P.٢٥).
- تشجيع الطلاب على القيام بدور نشط في اختيار الكلمات الإملائية.
- أن يساعد المعلم الطلاب على تحديد أولويات الكلمات التي يحتاجون إلى تعلمها.
- أن يدرب المعلم الطلاب على استراتيجيات التعلم الذاتي والممارسة الإملائية.
- أن يستخدم المعلم لغة الحوار بينه وبين الطلاب كاستراتيجية من استراتيجيات التدريس لتدعيم تهجئة الكلمات وكتابتها.
- العمل على مراجعة الكلمات التي تمت دراستها سابقاً بحيث تتخللها عملية تعلم الكلمات الجديدة (Schools, ٢٠٠٧, P٢٥).

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث:

نظراً لطبيعة موضوع البحث الحالي والذي يهدف للتعرف إلى واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) ، وهو أحد الطرق العلمية لجمع المعلومات، ويقوم هذا المنهج على "استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، ٢٠٠٦، ص١٩١).

مجتمع البحث:

يشير عبيدات، وعبد الحق، وعدس (٢٠٠٧م) إلى أن مجتمع البحث هو" جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"، ويتكون مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج والبالغ عددهم (٨٣) معلماً (إدارة تعليم الأفلاج، شؤون المعلمين، ١٤٤١هـ)، ولصغر حجم مجتمع البحث فإن مجتمع البحث هو عينته.

وقد قام الباحث بتوزيع استبانة البحث الكترونيا على جميع أفراد مجتمع البحث والبالغ عددهم (٨٣) معلماً من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج، وكان مردود هذه الاستبانات (٨٠) رداً بما يمثل ما نسبته (٩٦.٣%) من إجمالي مجتمع البحث، وهي نسبة عالية يمكن بها تعميم النتائج على مجتمع البحث.

أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة عن البحث، وتُعرف الاستبانة بأنها "وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجابتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة حول موضوع معين دون مساعدة الباحث لهم أو حضوره اثناء إجابتهم عنها" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، ٢٠٠٤م،٢٨٨).

وقد قام الباحث بصياغة أولية لعبارات الاستبيان انطلاقاً من موضوع البحث وأهدافها وتساؤلاتها وذلك بعد القراءة المتأنية والاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة البحث، ثم قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرات العلمية والعملية المتعلقة بموضوع البحث؛ لاستجلاء آرائهم نحو مناسبة العبارات لما وضعت من أجله، ومدى دقتها صياغتها اللغوية وأهميتها مع إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، ثم قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة حسب توجيهاتهم وملاحظاتهم وبعد حذف وتعديل بعض العبارات تكونت الاستبانة في صورتها النهائية ملحق رقم (٢). وبعد الوصول إلى الصورة النهائية للاستبانة تكونت الاستبانة من (٤٤) عبارة تقيس واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، مقسمة إلى أربعة محاور، وذلك على النحو التالي:

- **المحور الأول: واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها،** ويتضمن (٩) عبارات من العبارات التي تقيس واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها.

- **المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية؛** ويتضمن (٩) عبارات من العبارات التي تقيس واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية.
- **المحور الثالث: واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية،** ويتضمن (١٥) عبارة من العبارات التي تقيس واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية.
- **المحور الرابع: المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية، ويتضمن** (١١) عبارة من العبارات التي تقيس المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية.

تصحيح أداة البحث:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث مقياس ليكرت المتدرج الخماسي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم تقسيم الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤-٥) ÷ ٥ =٠.٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٣-١)
توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
دائماً	من ٤.٢١ إلى ٥.٠٠
غالباً	من ٣.٤١ إلى أقل من ٤.٢١
أحياناً	من ٢.٦١ إلى أقل من ٣.٤١
نادراً	من ١.٨٠ إلى اقل من ٢.٦١
أبداً	من ١.٠٠ إلى أقل من ١.٨٠

صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة البحث بطريقتين:

أ- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (٨) تشمل مختصين في اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس، وذلك للوقوف على سلامة الفقرات ومدى ارتباطها بالهدف العام من الاستبانة، بالإضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله.

حيث أبدى السادة المحكمين آرائهم في فقرات الاستبانة، بعد ذلك استجاب الباحث لآراء المحكمين، وقام بإجراء ما يلزم من حذف أو تعديل في ضوء مقترحاتهم ملحق رقم (٢).

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من (٣٢) مفردة من أفراد عينة البحث من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج، ثم قام بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٣-٢)
معاملات ارتباط فقرات المحور بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (ن=٣٢)

م	العبارة	معامل الارتباط
	المحور الأول: واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها	
١	أمهد لدرس الإملاء بتحديد الأخطاء المراد الكشف عنها عن طريق مراجعة التعلم الإملائي السابق.	٠.٦٥٢**
٢	أحدد الأخطاء الإملائية في حصة الإملاء أو في دروس اللغة العربية بعد تطبيق الطلاب للقاعدة الإملائية.	٠.٦٠٧**
٣	أشارك أولياء الأمور في تحديد الأخطاء الإملائية للطلاب خلال مجالس الآباء بالمدرسة.	٠.٥٢٣**
٤	أحرص على اكتشاف الأخطاء الإملائية للطلاب من خلال الأنشطة التطبيقية والتقويمية، خلال الحصة	٠.٦٧١**
٥	أخصص لكل طالب في دفتر خاص لرصد الأخطاء الإملائية.	٠.٧٨٦**
٦	أحدد منهجية (تشخيصية) خاصة لتحديد الأخطاء الإملائية عند الطلاب في بداية البحث.	٠.٧٠٠**
٧	استعين بالاستراتيجيات الحديثة في تحديد الأخطاء الإملائية عند الطلاب.	٠.٧٤١**
٨	أستخدم أدوات ومقاييس وبطاقات ملاحظة دقيقة تحدد تكرار وانتشار الأخطاء الإملائية.	٠.٦٨٩**
٩	أستعين بملاحظات زملائي معلمي المرحلة فيما يكتشفوه من أخطاء إملائية لدى الطلاب.	٠.٦٢٨**
	المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية	
١	أحلل الأخطاء الإملائية المتكررة التي تقع في كتابات الطلاب.	٠.٦٣٦**
٢	أضع منهجية تحليلية للأخطاء ترتبط بالفروق الفردية بين الطلاب.	٠.٦٣٩**
٣	أحلل الأسباب المؤدية إلى وقوع الطلاب في الأخطاء الإملائية.	٠.٨٠٣**
٤	اعتني بالتفريق بين الأخطاء الصوتية والتركيبية.	٠.٦٨١**
٥	أصنف الأخطاء الإملائية إلى: فردية خاصة، جماعية مشتركة.	٠.٨٠٨**
٦	ألاحظ ظروف حدوث الخطأ الإملائي لأتمكن من تحليله.	٠.٧٩٨**
٧	أقوم بتفسير الخطأ الإملائي من خلال ربطه بظواهر الكتابة العربية وأخطائها الشائعة .	٠.٧٧٩**
٨	أراعي رصد التكرارات والنسب المئوية للأخطاء الإملائية.	٠.٧٨٥**

م	العبارة	معامل الارتباط
٩	أستخدم استراتيجيات حديثة في تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطلاب.	٠.٦١١**
	المحور الثالث : واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية	
١	أعود الطلاب على الرسم الإملائي الصحيح بالممارسة والتكرار .	٠.٥٨٨**
٢	أحدد الكلمات المراد تدريب الطلاب عليها بناء على حصر المشكلات الإملائية التي يقع فيها الطلاب.	٠.٥٨٠**
٣	أختار كلمات وجمل التدريب الإملائي من الكلمات والجمل التي يحتاج الطالب لاستخدامها بشكل متكرر.	٠.٥٦٢**
٤	أرشد الطلاب إلى تصويب أخطائهم الإملائية بالإرشاد الفردي المباشر في الحصة.	٠.٦١٨**
٥	أرشد الطلاب لأخطائهم الإملائية بوضع خط تحت الخطأ ، وطلب تصويبه في الصفحة المقابلة.	٠.٤٣١*
٦	أطور من الاستراتيجية التدريسية بعد التعرف على الأخطاء الإملائية .	٠.٧٧٩**
٧	استخدم البطاقات الهجائية والعديد من الوسائل التعليمية في معالجة الأخطاء الإملائية.	٠.٧٠٢**
٨	أصوب للطالب أخطاءه الإملائية بعد الانتهاء من الإملاء.	٠.٦٧٧**
٩	أسمح للطلاب أحيانا بتبادل كراسات الإملاء والتصحيح لبعضهم البعض.	٠.٦٧١**
١٠	أقوم بمعالجة الأخطاء الإملائية للطلاب في مجموعات بحسب الأخطاء الإملائية المشتركة لديهم.	٠.٦٦٧**
١١	أضع خططا علاجية دقيقة موزعة زمنيا لمعالجة الأخطاء الإملائية للطلاب.	٠.٦٨٤**
١٢	أقوم نتائج الخطط والإجراءات العلاجية لأخطاء الطلاب الإملائية وأطورها بناء على ذلك.	٠.٧٥٢**
١٣	أختار عبارات وكلمات وفقرات للتدريب الإملائي مرتبطة بواقع الطالب واهتماماته.	٠.٦٧٨**
١٤	أختار عبارات وكلمات وفقرات للتدريب الإملائي تتضمن أمثلة للقاعدة الإملائية المرتبطة بالخطأ الإملائي.	٠.٧٨٨**
	المحور الرابع: المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية	
١	الفروق الفردية بين الطلاب تؤدي إلى صعوبة معالجة الأخطاء الإملائية لدى جميع الطلاب داخل الحصة.	٠.٧٠٦**
٢	ظواهر الكتابة العربية واللبس الذي قد تسببه للطالب أثناء الكتابة.	٠.٧٦٣**
٣	اللهجات المختلفة تؤدي إلى رسم الحروف بشكل خاطئ.	٠.٨٠٥**
٤	ازدحام الفصول بالطلبة يؤدي إلى إعاقة معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب.	٠.٤٧٨**
٥	إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين.	٠.٥٩٥**
٦	تعدد صور الحرف الواحد في اللغة العربية من الصعوبات التي تواجه معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب.	٠.٧٥٠**
٧	إهمال الوالدين في متابعة أبنائهم من الصعوبات التي تعوق معالجة الأخطاء الإملائية.	٠.٥٦٧**
٨	وجود إعاقة صحية جسدية للأعضاء المستخدمة في الكتابة : البصر، اليدين.	٠.٧٤٤**
٩	عدم اهتمام الطالب بمتابعة الاستجابة لإجراءات المعالجة الإملائية.	٠.٥١٤**
١٠	عدم اهتمام إدارة المدرسة بخطط المعالجة الإملائية.	٠.٧٥٧**
١١	كثرة الدروس بالمنهج لا يسمح بتنفيذ إجراءات معالجة الأخطاء الإملائية.	٠.٧٠٠**

** عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة لاستبانة البحث تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة البحث:

للتحقق من الثبات لمفردات محاور البحث تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣-٣)
معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لمحاور البحث (ن =٣٢)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها.	٩	٠.٨٣٨
المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية.	٩	٠.٨٨٩
المحور الثالث : واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية.	١٤	٠.٨٩٨
المحور الرابع: المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية.	١١	٠.٨٨١
معامل الثبات الكلي	٤٣	٠.٩٤٢

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن ثبات جميع محاور البحث مرتفع، حيث تراوحت بين (٠.٨٨١ - ٠.٨٩٨)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠.٩٤٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة البحث للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها استخدم الباحث العديد من الأساليب الاحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز(SPSS)،والمتمثلة في الاساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص لأفراد مجتمع البحث، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة البحث.
٢. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث على كل عبارة من عبارات أداة البحث، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
٣. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد البحث لكل عبارة من عبارات أداة البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد مجتمع البحث لكل عبارة من عبارات أداة البحث، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
٤. تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لقياس صدق أداة البحث.
٥. تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ لقياس ثبات أداة البحث.

عرض وتحليل نتائج البحث

الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؟

للتعرف إلى واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الأول: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤-١)

استجابات أفراد عينة البحث على محور (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها.

م	العبارة	ك	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائما				
٥	أخصص لكل طالب في دفتر خاص لرصد الأخطاء الإملائية.	ك	٠	١٠	٢٣	٢٩	١٨	٣.٦٩	٠.٩٦٣	غالباً	١
		%	٠.٠	١٢.٥	٢٨.٨	٣٦.٣	٢٢.٥				
٤	أحرص على اكتشاف الأخطاء الإملائية للطلاب من خلال الأنشطة التطبيقية والتقويمية، خلال الحصة.	ك	١	١١	٢٧	٢٩	١٢	٣.٥٠	٠.٩٥٥	غالباً	٢
		%	١.٣	١٣.٨	٣٣.٨	٣٦.٣	١٥.٠				
٩	أستعين بملاحظات زملائي معلمي المرحلة فيما يكتشفوه من أخطاء إملائية لدى الطلاب.	ك	٣	٧	٢٩	٣١	١٠	٣.٤٨	٠.٩٥٤	غالباً	٣
		%	٣.٨	٨.٨	٣٦.٣	٣٨.٨	١٢.٥				
٢	أحدد الأخطاء الإملائية في حصة الإملاء أو في دروس اللغة العربية بعد تطبيق الطلاب للقاعدة الإملائية.	ك	٠	١٣	٣٣	٢٧	٧	٣.٣٥	٠.٨٥٨	أحياناً	٤
		%	٠.٠	١٦.٣	٤١.٣	٣٣.٨	٨.٨				
١	أمهد لدرس الإملاء بتحديد الأخطاء المراد الكشف عنها عن طريق مراجعة التعلم الإملائي السابق.	ك	٢	١٩	٢٣	٢٦	١٠	٣.٢٩	١.٠٤٦	أحياناً	٥
		%	٢.٥	٢٣.٨	٢٨.٨	٣٢.٥	١٢.٥				
٦	أحدد منهجية (تشخيصية) خاصة لتحديد الأخطاء الإملائية عند الطلاب في بداية البحث.	ك	٢	١٦	٣٣	٢٠	٩	٣.٢٣	٠.٩٨١	أحياناً	٦
		%	٢.٥	٢٠.٠	٤١.٣	٢٥.٠	١١.٣				
٧	استعين بالاستراتيجيات الحديثة في تحديد الأخطاء الإملائية عند الطلاب.	ك	١	١٨	٣٣	٢١	٧	٣.١٩	٠.٩٢٩	أحياناً	٧
		%	١.٣	٢٢.٥	٤١.٣	٢٦.٣	٨.٨				
٨	أستخدم أدوات ومقاييس وبطاقات ملاحظة دقيقة تحدد تكرار وانتشار الأخطاء الإملائية.	ك	٤	١٦	٣٤	٢١	٥	٣.٠٩	٠.٩٥٧	أحياناً	٨
		%	٥.٠	٢٠.٠	٤٢.٥	٢٦.٣	٦.٣				
٣	أشارك أولياء الأمور في تحديد الأخطاء الإملائية للطلاب خلال مجالس الآباء بالمدرسة.	ك	١٥	٢٤	٢١	١٥	٥	٢.٦٤	١.١٧٢	أحياناً	٩
		%	١٨.٨	٣٠.٠	٢٦.٣	١٨.٨	٦.٣				
الدرجة الكلية								٣.٢٧	٠.٦٧٥	أحياناً	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: بلغ المتوسط العام لتقديرات أفراد عينة البحث من معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج للمحور الأول: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) ما مقداره (٣.٢٧ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٦٧٥)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الثالثة) من فئات المقياس المتدرج الخماسي (من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠) والتي تشير إلى خيار (أحياناً) في أداة البحث، وهو ما يوضح أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج جاء بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

وهو ما يعزوه الباحث إلى وجود العديد من الأسباب تبدأ من عدم اهتمام بعض المعلمين بتحديد الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلاب، عدم حصول عدد من المعلمين على الكفايات التدريسية المناسبة قبل البدء في التدريس، تكدس الفصول الدراسية، وارتفاع نصاب المعلم من الحصص اليومية.

ثانياً: تضمن محور (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) (٩) عبارات تقيس واقع ممارسة معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، تراوحت متوسطات موافقة أفراد البحث على هذه العبارات ما بين (٢.٦٤ إلى ٣.٦٩)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئتين (الثالثة، والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى خياري: (أحياناً/ غالباً) في أداة البحث، وهو ما يوضح التفاوت في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج لتحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها.

ثالثاً: وفقاً لتقديرات أفراد البحث على محور: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) فإن أبرز العبارات التي تعكس ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج تتمثل في العبارات رقم: (٥، ٤، ٩)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: (أخصص لكل طالب في دفتر خاص لرصد الأخطاء الإملائية.)، في المرتبة (الأولى) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٦٩ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٩٦٣)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن معلمي اللغة العربية غالباً ما يخصصون لكل طالب دفتر خاص لرصد الأخطاء الإملائية، وهو ما قد يرجعه الباحث إلى وعي أفراد البحث من المعلمين بأهمية رصد الأخطاء الإملائية ومعالجتها والوقوف على مواطن الضعف لكل طالب على حده لمحاولة تصحيحها بما يساهم في تصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية لدى الطلبة، بالإضافة إلى تأكيد الإشراف التربوي على المعلمين بتخصيص دفتر خاص بكل طالب يرصد فيه المعلم الأخطاء اللغوية والاملائية التي يقع فيها الطالب ويقوم بتصحيحها.

٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي: (أحرص على اكتشاف الأخطاء الإملائية للطلاب من خلال الأنشطة التطبيقية والتقويمية، خلال الحصة)، في المرتبة (الثانية) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٥٠ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٩٥٥)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح حرص أفراد البحث على اكتشاف الأخطاء الإملائية للطلاب من خلال الأنشطة التطبيقية والتقويمية خلال الحصة، وهو ما يعزوه الباحث إلى أن ممارسة الأنشطة التطبيقية والتقويمية خلال الحصة تساعد المعلم على اكتشاف الأخطاء الإملائية بوضوح والوقوف على مواطن الخطأ لدى الطلبة وعليه يقوم المعلم بتصحيحها، ويفسر كون هذه الممارسة من بين الممارسات الأعلى لأفراد البحث ما أشار إليه (استعانة، ٢٠١٤ ص١٥) بأن من أهداف الإملاء الأساسية اختبار معلومات التلاميذ الكتابية واكتشاف مواطن الضعف ومعالجتها.

٣. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: (أستعين بملاحظات زملائي معلمي المرحلة فيما يكتشفوه من أخطاء إملائية لدى الطلاب)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٤٨ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٩٥٤)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث غالباً ما يتبادلون خبراتهم فيما يخص الأخطاء اللغوية لدى الطلاب، وهو ما يعزوه الباحث إلى شيوع بعض الأخطاء اللغوية والإملائية وتكرارها بين التلاميذ، ووقوف المعلمين على هذه الأخطاء وملاحظتها وحصرها ونقلها فيما بينهم يساعد المعلم على طرح تلك الأخطاء ومعالجتها بين تلاميذه، ويوفر له الوقت الذي قد يقضيه في اكتشاف تلك الأخطاء التي أُجمع على تكرارها في الحقل التربوي.

رابعاً: وفقاً لتقديرات أفراد البحث على محور: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) فإن أقل العبارات التي تعكس ممارسات معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج تتمثل في العبارات رقم: (٧، ٨، ٣)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: (استعين بالاستراتيجيات الحديثة في تحديد الأخطاء الإملائية عند الطلاب)، في المرتبة (السابعة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.١٩ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٩٢٩)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث أحياناً ما يستعينوا بالاستراتيجيات الحديثة في تحديد الأخطاء الإملائية عند الطلاب، وهو ما يعزوه الباحث إلى اعتماد الكثير من المعلمين على الطرق التقليدية التي تقوم على إملاء قطعة من كتاب القراءة على التلاميذ، وقلة وعيهم بأهمية تلك الاستراتيجيات، بالإضافة إلى عدم كفاية الدورات التدريبية التي تمكن المعلمين من توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التدريس بالشكل الأمثل.

١. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: (أستخدم أدوات ومقاييس وبطاقات ملاحظة دقيقة تحدد تكرار وانتشار الأخطاء الإملائية)، في المرتبة (الثامنة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٠٩ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٩٥٧)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث أحياناً ما يستخدمون أدوات ومقاييس وبطاقات ملاحظة دقيقة تحدد تكرار وانتشار الأخطاء الإملائية، وهو ما يعزوه الباحث إلى قلة وجود أدوات ومقاييس وبطاقات ملاحظة دقيقة ومقننة تحددها وزارة التعليم أو الإدارة المدرسية تساعد المعلم على حصر الأخطاء الإملائية وأن إعداد تلك المقاييس والبطاقات يرجع إلى اجتهادات فردية من المعلمين، بالإضافة لافتقار بعض المعلمين بمهارات إعداد تلك المقاييس وبطاقات الملاحظة واعتياد الكثير من المعلمين على الوسائل التقليدية.

٢. جاءت العبارة رقم(٣) وهي:(أشارك أولياء الأمور في تحديد الأخطاء الإملائية للطلاب خلال مجالس الآباء بالمدرسة.)، في المرتبة (التاسعة والأخيرة)من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٢.٦٤من٥.٠٠)،انحراف معياري مقداره(١.١٧٢)،ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث أحياناً ما يشاركون أولياء الأمور في تحديد الأخطاء الإملائية لذويهم خلال مجالس الآباء بالمدرسة، وهو ما يعزوه الباحث إلى تعدد المشكلات التي تُثار في مجالس الآباء، واعتقاد الكثير من المعلمين أن طرح هذه المشكلات وحلها يكون في الفصل الدراسي ما يجعل طرحهم لتلك الأخطاء الإملائية لا يتم بدرجة كبيرة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؟

للتعرف إلى ما واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الثاني: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤-٢)

استجابات أفراد عينة البحث على محور: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها.

م	العبارة	ك	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		%	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً				
١	أحلل الأخطاء الإملائية المتكررة التي تقع في كتابات الطلاب.	ك	٠	٦	٢٦	٣٧	١١	٣.٦٦	٠.٨١٠	غالباً	١
		%	٠.٠	٧.٥	٣٢.٥	٤٦.٣	١٣.٨				
٥	أصنف الأخطاء الإملائية إلى: فردية خاصة، جماعية مشتركة.	ك	٠	١٣	٢٧	٢٨	١٢	٣.٤٩	٠.٩٤١	غالباً	٢
		%	٠.٠	١٦.٣	٣٣.٨	٣٥.٠	١٥.٠				
٢	أضع منهجية تحليلية للأخطاء ترتبط بالفروق الفردية بين الطلاب.	ك	٠	٩	٣٦	٢٧	٨	٣.٤٣	٠.٨٢٣	غالباً	٣
		%	٠.٠	١١.٣	٤٥.٠	٣٣.٨	١٠.٠				
٣	أحلل الأسباب المؤدية إلى وقوع الطلاب في الأخطاء الإملائية.	ك	١	١٧	٢٤	٢٨	١٠	٣.٣٦	٠.٩٩٧	أحياناً	٤
		%	١.٣	٢١.٣	٣٠.٠	٣٥.٠	١٢.٥				
٤	اعتني بالتفريق بين الأخطاء الصوتية والتركيبية.	ك	١	١٧	٢٦	٢٤	١٢	٣.٣٦	١.٠٢٢	أحياناً	٥
		%	١.٣	٢١.٣	٣٢.٥	٣٠.٠	١٥.٠				
٦	ألاحظ ظروف حدوث الخطأ الإملائي لأتمكن من تحليله.	ك	٠	١٥	٣٠	٢٧	٨	٣.٣٥	٠.٩٠١	أحياناً	٦
		%	٠.٠	١٨.٨	٣٧.٥	٣٣.٨	١٠.٠				
٩	أستخدم استراتيجيات حديثة في تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطلاب.	ك	٦	١١	٢٩	٢٤	١٠	٣.٢٦	١.٠٨٨	أحياناً	٧
		%	٧.٥	١٣.٨	٣٦.٣	٣٠.٠	١٢.٥				
٧	أقوم بتفسير الخطأ الإملائي من خلال ربطه بظواهر الكتابة العربية وأخطائها الشائعة .	ك	٢	١٢	٣٣	٣٠	٣	٣.٢٥	٠.٨٤٩	أحياناً	٨
		%	٢.٥	١٥.٠	٤١.٣	٣٧.٥	٣.٨				
٨	أراعي رصد التكرارات والنسب المئوية للأخطاء الإملائية.	ك	٥	٢٣	٣٣	١٢	٧	٢.٩١	١.٠٢١	أحياناً	٩
		%	٦.٣	٢٨.٨	٤١.٣	١٥.٠	٨.٨				
الدرجة الكلية								٣.٣٤	٠.٦٥٨	أحياناً	

****درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: بلغ المتوسط العام لتقديرات أفراد عينة البحث من معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج للمحور الثاني: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) ما مقداره (٣.٣٤ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٦٥٨)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الثالثة) من فئات المقياس المتدرج الخماسي (من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠) والتي تشير إلى خيار (أحياناً) في أداة البحث، وهو ما يوضح أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج جاء بدرجة (متوسطة) بشكل عام.

ثانياً: تضمن محور (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) (٩) عبارات تقيس واقع ممارسة معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، تراوحت متوسطات موافقة أفراد البحث على هذه العبارات ما بين (٢.٩١ إلى ٣.٦٦)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئتين (الثالثة، والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى خياري: (أحياناً/ غالباً) في أداة البحث، وهو ما يوضح التفاوت في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج لتحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج.

ثالثاً: وفقاً لتقديرات أفراد البحث على محور: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) فإن أبرز العبارات التي تعكس ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج تتمثل في العبارات رقم: (١، ٥، ٢)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي: (أحلل الأخطاء الإملائية المتكررة التي تقع في كتابات الطلاب)، في المرتبة (الأولى) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٦٦ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٨١٠)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن معلمي اللغة العربية غالباً ما يحللون الأخطاء الإملائية المتكررة التي تقع في كتابات الطلاب، ويفسر ذلك ما ذكره (حسين، ٢٠١٤ ص ١٨) بأهمية تحليل الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة من خلال التعبير التحريري الذي يعبر عن المستوى الحقيقي للطالب، حيث يتيح التعبير التحريري وقت كاف للطالب للتفكير وحسن الاختيار ومراجعة ما كتب قبل تسليمه إلى المعلم، وهو ما جعل تلك الممارسات هي الأكثر شيوعاً بين المعلمين.

٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: (أصنف الأخطاء الإملائية إلى: فردية خاصة، جماعية مشتركة)، في المرتبة (الثانية) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٤٩ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٩٤١)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث (غالباً) ما يصنفون الأخطاء الإملائية إلى فردية خاصة، وجماعية مشتركة، ويعزو الباحث ذلك إلى وعي أفراد البحث من المعلمين بأن تصنيف الأخطاء إلى فردية خاصة يمكن تصحيحها من خلال متابعة مواطن الضعف عند بعض الطلاب بعينهم وتصحيحها، وجماعية مشتركة يمكن من خلالها معالجة الأخطاء الشائعة لدى الكثير من الطلاب؛ من شأنه أن يقلل من الوقت المهدر لدى المعلم في تصحيح تلك الأخطاء، وهو ما يساعده على استغلال الوقت الدراسي في أنشطة أخرى، وهو ما جعل تلك الممارسة من بين أعلى الممارسات.

٣. جاءت العبارة رقم (٢) وهي: (أضع منهجية تحليلية للأخطاء ترتبط بالفروق الفردية بين الطلاب)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٤٣ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٨٢٣)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث غالباً ما يضعون منهجية تحليلية للأخطاء ترتبط بالفروق الفردية بين الطلاب، وهو ما يرجعه الباحث إلى إدراك المعلمين بوجود فروق فردية بين الطلاب وعلى المعلم أن يراعي تلك الفروق فيميز بين الطالب الموهوب والطالب الضعيف ويقف على مواطن الضعف لدى الطلاب، ويسجل تلك الأخطاء ويعمل على وضع الاطر المناسبة لحلها وفق منهجية تحليلية تساهم في تنمية مواطن الضعف، واستغلال قدرات الأطفال الموهوبين واستثمارها في الوضع المناسب.

رابعاً: وفقاً لتقديرات أفراد البحث على محور: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) فإن أقل العبارات التي تعكس ممارسات معلمي اللغة العربية في تحليل الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج تتمثل في العبارات رقم: (٩، ٧، ٨)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: (أستخدم استراتيجيات حديثة في تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطلاب.)، في المرتبة (السابعة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٢٦ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٨٨)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن أفراد عينة الدارسة (أحياناً) ما يستخدمون استراتيجيات حديثة في تحليل الأخطاء الإملائية لدى الطلاب، وهو ما يرجع إلى عدم إدراك بعض المعلمين بأهمية الاستراتيجيات

الحديثة في تحليل الأخطاء الإملائية، وعدم وجود آليات واضحة وخطط ممنهجة تفرضها الوزارة لتطبيق هذه الاستراتيجيات بالإضافة إلى القناعة المترسخة لدى العديد من المعلمين بفاعلية الطرق التقليدية في تحليل الأخطاء الإملائية عن الاستراتيجيات الحديثة التي لم يتعودوا عليها.

٢. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: (أقوم بتفسير الخطأ الإملائي من خلال ربطه بظواهر الكتابة العربية وأخطائها الشائعة)، في المرتبة (الثامنة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٢٥ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٨٤٩)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث أحياناً ما يقومون بتفسير الخطأ الإملائي من خلال ربطه بظواهر الكتابة العربية وأخطائها الشائعة، ويفسر الباحث ذلك بأنه بالرغم من سعي المعلمين إلى الوقوف الأخطاء الشائعة والعمل على القضاء عليها من خلال إشعار الطالب بأهمية الكتابة الصحيحة من خلال ربطها بالظواهر اليومية، تدريب الأذن على حسن الاصغاء، وجمع الكلمات الصعبة التي يشكو منها كثير من التلاميذ والعمل على تدريب الطالب على كتابتها بطريقة صحيحة، إلا أن كثير من المعلمين قد لا تتاح أمامهم الفرصة سانحة لفعل ذلك بالشكل الأمثل نتيجة تكدس اليوم الدراسي، وكثرة الطلاب داخل الفصل وارتفاع نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وهو ما يجعله لا يصل إلى الأداء الأمثل في تفسير كثير من الأخطاء الإملائية.

٣. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: (أراعي رصد التكرارات والنسب المئوية للأخطاء الإملائية.)، في المرتبة (التاسعة والأخيرة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٢.٩١ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٢١)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن درجة ممارسة أفراد الدارسة لرصد التكرارات والنسب المئوية للأخطاء الإملائية يتم بدرجة متوسطة، الأمر الذي يرجعه الباحث إلى عدم توافر بعض مهارات الرصد والاحصاء لدى بعض المعلمين بالإضافة لانشغالهم بمهام وأنشطة أخرى يولونها أهمية أكبر من رصد التكرارات والاخطاء.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؟

للتعرف إلى واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الثالث: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤-٣)
استجابات أفراد عينة البحث على محور: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها.

م	العبارة	ك	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
		%	أبداً	نادراً	أحياناً	موافق	موافق بشدة				
١	أعود الطلاب على الرسم الإملائي الصحيح بالممارسة والتكرار.	ك	٠	١	٢٤	٣٥	٢٠	٣.٩٣	٠.٧٧٦	غالباً	١
		%	٠.٠	١.٣	٣٠.٠	٤٣.٨	٢٥.٠				
٩	أسمح للطلاب أحيانا بتبادل كراسات الإملاء والتصحيح لبعضهم البعض.	ك	١	٧	٢٣	٢٢	٢٧	٣.٨٤	١.٠٣٧	غالباً	٢
		%	١.٣	٨.٨	٢٨.٨	٢٧.٥	٣٣.٨				
٨	أصوب للطالب أخطاءه الإملائية بعد الانتهاء من الإملاء.	ك	١	٧	٢٤	٢٥	٢٣	٣.٧٨	١.٠٠٦	غالباً	٣
		%	١.٣	٨.٨	٣٠.٠	٣١.٣	٢٨.٨				
٢	أحدد الكلمات المراد تدريب الطلاب عليها بناء على حصر المشكلات الإملائية التي يقع فيها الطلاب.	ك	٠	٣	٣٠	٣١	١٦	٣.٧٥	٠.٨١٩	غالباً	٤
		%	٠.٠	٣.٨	٣٧.٥	٣٨.٨	٢٠.٠				
٥	أرشد الطلاب لأخطائهم الإملائية بوضع خط تحت الخطأ ، وطلب تصويبه في الصفحة المقابلة .	ك	١	٩	٢٤	٢٨	١٨	٣.٦٦	٠.٩٩٣	غالباً	٥
		%	١.٣	١١.٣	٣٠.٠	٣٥.٠	٢٢.٥				
١٠	أقوم بمعالجة الأخطاء الإملائية للطلاب في مجموعات بحسب الأخطاء الإملائية المشتركة لديهم.	ك	١	١٠	٢٥	٢٣	٢١	٣.٦٦	١.٠٤٣	غالباً	٦
		%	١.٣	١٢.٥	٣١.٣	٢٨.٨	٢٦.٣				
٤	أرشد الطلاب إلى تصويب أخطائهم الإملائية بالإرشاد الفردي المباشر في الحصة .	ك	٠	١٢	٢٥	٢٥	١٨	٣.٦١	١.٠٠٠	غالباً	٧
		%	٠.٠	١٥.٠	٣١.٣	٣١.٣	٢٢.٥				
٣	أختار كلمات وجمل التدريب الإملائي من الكلمات والجمل التي يحتاج الطالب لاستخدامها بشكل متكرر.	ك	٠	١٣	٢٧	٢٦	١٤	٣.٥١	٠.٩٦٨	غالباً	٨
		%	٠.٠	١٦.٣	٣٣.٨	٣٢.٥	١٧.٥				
١٤	أختار عبارات وكلمات وفقرات للتدريب الإملائي تتضمن أمثلة للقاعدة الإملائية المرتبطة بالخطأ الإملائي.	ك	٠	٩	٣٥	٢٤	١٢	٣.٤٩	٠.٨٨٦	غالباً	٩
		%	٠.٠	١١.٣	٤٣.٨	٣٠.٠	١٥.٠				
١٣	أختار عبارات وكلمات وفقرات للتدريب الإملائي مرتبطة بواقع الطالب واهتماماته.	ك	٠	١١	٣١	٢٩	٩	٣.٤٥	٠.٨٧٠	غالباً	١٠
		%	٠.٠	١٣.٨	٣٨.٨	٣٦.٣	١١.٣				
١٢	أقوم نتائج الخطط والإجراءات العلاجية لأخطاء الطلاب الإملائية وأطورها بناء على ذلك.	ك	٢	١٢	٣٢	٢٠	١٤	٣.٤٠	١.٠٢٦	أحياناً	١١
		%	٢.٥	١٥.٠	٤٠.٠	٢٥.٠	١٧.٥				
١١	أضع خططا علاجية دقيقة موزعة زمنيا لمعالجة الأخطاء الإملائية للطلاب.	ك	٢	١٦	٢٨	٢٢	١٢	٣.٣٣	١.٠٤١	أحياناً	١٢
		%	٢.٥	٢٠.٠	٣٥.٠	٢٧.٥	١٥.٠				
٦	أطور من الاستراتيجية التدريسية بعد التعرف على الأخطاء الإملائية .	ك	٢	١٥	٣٤	٢١	٨	٣.٢٣	٠.٩٥٤	أحياناً	١٣
		%	٢.٥	١٨.٨	٤٢.٥	٢٦.٣	١٠.٠				
٧	استخدم البطاقات الهجائية والعديد من الوسائل التعليمية في معالجة الأخطاء الإملائية.	ك	٢	١٦	٣١	٢٤	٧	٣.٢٣	٠.٩٥٧	أحياناً	١٤
		%	٢.٥	٢٠.٠	٣٨.٨	٣٠.٠	٨.٨				
الدرجة الكلية								٣.٥٦	٠.٦٤٦	غالباً	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: بلغ المتوسط العام لتقديرات أفراد عينة البحث من معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج للمحور الثالث: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) ما مقداره (٣.٥٦ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٦٤٦)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الرابعة)، من فئات المقياس المتدرج الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، والتي تشير إلى خيار (غالباً) في أداة البحث، وهو ما يوضح أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج جاء بدرجة (عالية) بشكل عام.

ثانياً: تضمن محور (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) (١٤) عبارة تقيس واقع ممارسة معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، تراوحت متوسطات موافقة أفراد البحث على هذه العبارات ما بين (٣.٢٣ إلى ٣.٩٣)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئتين (الثالثة، والرابعة) من فئات المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى خياري: (أحياناً/ غالباً) في أداة البحث، وهو ما يوضح التفاوت في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج لمعالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج.

ثالثاً: وفقاً لتقديرات أفراد البحث على محور: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) فإن أبرز العبارات التي تعكس ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة، الأفلاج تتمثل في العبارات رقم: (١، ٩، ٨)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي: (أعود الطلاب على الرسم الإملائي الصحيح بالممارسة والتكرار)، في المرتبة (الأولى) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٩٣ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٧٧٦)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن معلمي اللغة العربية غالباً ما يعودوا طلابهم على الرسم الإملائي الصحيح من خلال الممارسة والتكرار، ويرجع ذلك لإدراك المعلمين بأهمية إتقان التلميذ لرسم الحروف والكلمات وكتابتها كتابة صحيحها وأن ذلك يتم من خلال الممارسة والتكرار، وأن ذلك هو جوهر عملية الإملاء لأن

تغيير شكل الحرف في الكلمة يؤدي إلى تغيير المعنى المراد منه الكلمة، ويؤكد على أهمية ذلك ما ذكره (حماد والغلبان، ٢٠٠٨ ص ١٤٨) بأن الخطأ في رسم الحروف يؤدي إلى تغيير المعنى وتشويه الكتابة وإجهاد القارئ، وهو ما جعل تلك المهارة هي أول المهارات اهتماماً لدى المعلمين والمتعلمين.

٢. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: (أسمح للطلاب أحيانا بتبادل كراسات الإملاء والتصحيح لبعضهم البعض)، في المرتبة (الثانية) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٨٤ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٣٧)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن المعلمين غالباً ما يسمحون لطلابهم بتبادل كراسات الإملاء والتصحيح لبعضهم البعض، ويفسر الباحث ذلك لإدراك المعلمين بأهمية تلك الأسلوب في خلق روح التنافس والتعاون والتحدي بين الطلاب واستقصاء كل منهم عن مواطن الضعف لدى زميله ومحاولته عدم الوقوع في الأخطاء التي يقع فيها؛ بالإضافة إلى ما يتيحه ذلك الأسلوب من وقت لدى المعلم يمكن استغلاله في أنشطة أخرى.

٣. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: (أصوب للطالب أخطاءه الإملائية بعد الانتهاء من الإملاء)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٧٨ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٦٦)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث غالباً يصوبوا للطلاب أخطائهم الإملائية بعد الانتهاء من الإملاء، وتفسير ذلك أن هذا الأسلوب من أكثر الاساليب الشائعة والتقليدية لتصحيح الأخطاء اللغوية لأن عدم تصويب الأخطاء الإملائية مباشرة، وطول الفترة بين إملاء الطالب للنص وتصحيحه يجعل الطالب ينسى ما وقع فيه من أخطاء، وهو ما يفقد الهدف من الإملاء، فتصحيح الأخطاء الإملائية مباشرة يجعل المعلم يستأصل الأخطاء الإملائية ويصححها، ويحرك الدافع الداخلي لدى التلاميذ لتصحيح أخطائهم ويشعر التلميذ بأن أداءه المشوب يشوه اللغة.

رابعاً: وفقاً لتقديرات أفراد البحث على محور: (واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) فإن أقل العبارات التي تعكس ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج تتمثل في العبارات رقم: (١١، ٦، ٧)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١١) وهي: (أضع خططا علاجية دقيقة موزعة زمنيًا لمعالجة الأخطاء الإملائية للطلاب)، في المرتبة (الثانية عشر) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٣٣ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٤١)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن أفراد عينة الدارسة (أحياناً) ما يضعون خطط علاجية دقيقة موزعة زمنياً لمعالجة الأخطاء الإملائية للطلاب، وهو ما يرجعه الباحث إلى تكدس الأعباء التدريسية لدى بعض المعلمين بما لا يسمح للمعلم إلا بالوقوف على أبرز الأخطاء الإملائية ومعالجتها، بالإضافة إلى تعدد الفروق الفردية بين الطلاب وتعدد الأخطاء الإملائية التي يقعون فيها بما يجعل من وضع خطط علاجية لكل طالب يحتاج وقت وجهد كبيرين قد لا يتوفران للمعلم وخاصة في ظل تكدس اليوم الدراسي لديه.

٢. جاءت العبارة رقم (٦) وهي: (أطور من الاستراتيجية التدريسية بعد التعرف على الأخطاء الإملائية)، في المرتبة (الثالثة عشر وقبل الأخيرة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٢٣ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٩٥٤)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن تطوير المعلمين للاستراتيجية التدريسية بعد التعرف على الأخطاء الإملائية يتم بدرجة متوسطة، وهو ما يرجعه الباحث إلى عدم امتلاك الكثير من المعلمين للمهارات التي تمكنهم من تطوير الاستراتيجيات التدريسية بعد التعرف على الأخطاء الإملائية، وتقيدهم بالنمط التقليدي للتعليم والذي يفرضه الكثير من المشرفين التربويين على معلميهم الأمر الذي لا يتيح الفرصة أمام الكثيرين منهم لتطوير تلك الاستراتيجية.

٣. جاءت العبارة رقم (٧) وهي: (استخدم البطاقات الهجائية والعديد من الوسائل التعليمية في معالجة الأخطاء الإملائية)، في المرتبة (الرابعة عشر والأخيرة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٢٣ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (٠.٩٥٧)، ودرجة ممارسة تشير إلى (أحياناً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث أحياناً ما يستخدمون البطاقات الهجائية والعديد من الوسائل التعليمية في معالجة الأخطاء الإملائية، وهو ما قد يرجعه الباحث إلى أن العديد من المعلمين ترسخ لديهم أن الأساليب التقليدية في معالجة الأخطاء الإملائية هي الأجدى في العملية التعليمية، واعتماد الكثير منهم على حصر الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها الطلاب من واقع خبرتهم العملية؛ وعدم سعيهم لاكتشاف الأخطاء الجديدة، وتكدس الأعباء الدراسية التي لا تتيح لهم الفرصة المواتية لاستخدام تلك البطاقات، اضف لذلك قلة الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العبيدي (٢٠١٢) والتي أظهرت أن أهم أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين هي قلة الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس اللغة العربية.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؟

للتعرف إلى المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الرابع: (المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤-٤)

استجابات أفراد عينة البحث على محور: (المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها.

م	العبارة	ك	درجة التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
		%	أبداً	نادراً	أحياناً	غالبا	دائما				
٥	إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين.	ك	٠	٨	٣١	١٢	٢٩	٣.٧٨	١.٠٥٥	غالباً	١
		%	٠.٠	١٠.٠	٣٨.٨	١٥.٠	٣٦.٣				
١	الفروق الفردية بين الطلاب تؤدي إلى صعوبة معالجة الأخطاء الإملائية لدى جميع الطلاب داخل الحصة.	ك	٣	٤	٢٥	٢٥	٢٣	٣.٧٦	١.٠٤٦	غالباً	٢
		%	٣.٨	٥.٠	٣١.٣	٣١.٣	٢٨.٨				
٩	عدم اهتمام الطالب بمتابعة الاستجابة لإجراءات المعالجة الإملائية.	ك	٠	٥	٣٢	٢٤	١٩	٣.٧١	٠.٩٠٣	غالباً	٣
		%	٠.٠	٦.٣	٤٠.٠	٣٠.٠	٢٣.٨				
٤	ازدحام الفصول بالطلبة يؤدي إلى إعاقة معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب.	ك	٢	٧	٢٦	٢٨	١٧	٣.٦٤	٠.٩٩٧	غالباً	٤
		%	٢.٥	٨.٨	٣٢.٥	٣٥.٠	٢١.٣				
١١	كثرة الدروس بالمنهج لا يسمح بتنفيذ إجراءات معالجة الأخطاء الإملائية.	ك	١	١٤	١٨	٢٧	٢٠	٣.٦٤	١.٠٨٢	غالباً	٥
		%	١.٣	١٧.٥	٢٢.٥	٣٣.٨	٢٥.٠				
٧	إهمال الوالدين في متابعة أبنائهم من الصعوبات التي تعوق معالجة الأخطاء الإملائية.	ك	٢	١٠	٢٤	٢٤	٢٠	٣.٦٣	١.٠٧٢	غالباً	٦
		%	٢.٥	١٢.٥	٣٠.٠	٣٠.٠	٢٥.٠				
٦	تعدد صور الحرف الواحد في اللغة العربية من الصعوبات التي تواجه معالجة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب.	ك	١	٩	٢٨	٢٥	١٧	٣.٦٠	٠.٩٨٩	غالباً	٧
		%	١.٣	١١.٣	٣٥.٠	٣١.٣	٢١.٣				
٢	ظواهر الكتابة العربية واللبس الذي قد تسببه للطالب أثناء الكتابة.	ك	٣	٩	٢٩	٢١	١٨	٣.٥٣	١.٠٧٩	غالباً	٨
		%	٣.٨	١١.٣	٣٦.٣	٢٦.٣	٢٢.٥				
١٠	عدم اهتمام إدارة المدرسة بخطط المعالجة الإملائية.	ك	١	١٤	٢٤	٢٦	١٥	٣.٥٠	١.٠٣١	غالباً	٩
		%	١.٣	١٧.٥	٣٠.٠	٣٢.٥	١٨.٨				
٨	وجود إعاقة صحية جسدية للأعضاء المستخدمة في الكتابة: البصر، اليدين.	ك	١	١٣	٢٥	٢٩	١٢	٣.٤٨	٠.٩٨١	غالباً	١٠
		%	١.٣	١٦.٣	٣١.٣	٣٦.٣	١٥.٠				
٣	اللهجات المختلفة تؤدي إلى رسم الحروف بشكل خاطئ.	ك	٢	١٤	٢٤	٢٧	١٣	٣.٤٤	١.٠٤١	غالباً	١١
		%	٢.٥	١٧.٥	٣٠.٠	٣٣.٨	١٦.٣				
الدرجة الكلية								٣.٦١	٠.٧٦٢	غالباً	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٥.٠٠)**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أولاً: بلغ المتوسط العام لتقديرات أفراد عينة البحث من معلمي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمحافظة الأفلاج للمحور الرابع: (المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) ما مقداره (٣.٦١ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٧٦٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس المتدرج الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، والتي تشير إلى خيار (غالباً) في أداة البحث، وهو ما يوضح أن هناك معوقات تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج؛ بدرجة(عالية) بشكل عام.

ثانياً: تضمن محور (المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) (١١) عبارة تقيس المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، تراوحت متوسطات موافقة أفراد البحث على هذه العبارات ما بين (٣.٤٤ إلى ٣.٧٨)، وهي المتوسطات التي تقع في جميعاً في الفئة (الرابعة) من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، والتي تشير إلى خيار (غالباً) في أداة البحث، وهو ما يوضح التوافق في آراء أفراد البحث على تأثير هذه المعوقات.

ثالثاً: وفقاً لتقديرات أفراد البحث على محور: (المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) فإن أبرز العبارات التي تعكس المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، تتمثل في العبارات رقم: (٥، ١، ٩)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (٥) وهي: (إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين) في المرتبة (الأولى) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٧٨ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٥٥)، ودرجة تأثير تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح عدم توافر معلمي اللغة العربية بالشكل الكاف في المدارس، وتتفق تلك النتائج مع ما أشار إليه (تيسير، ٢٠١٥ ص١٠٣) بأن أهم ما يعوق تعليم اللغة العربية في الوطن العربي نقص عدد المتعلمين المتخصصين في اللغة العربية وانخفاض مستواهم.

٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي: (الفروق الفردية بين الطلاب تؤدي إلى صعوبة معالجة الأخطاء الإملائية لدى جميع الطلاب داخل الحصة)، في المرتبة (الثانية) من حيث التأثير بمتوسط بلغ (٣.٧٦ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٤٦)، ودرجة تأثير تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن الفروق الفردية بين الطلاب غالباً ما تؤدي إلى صعوبة معالجة الأخطاء الإملائية لدى جميع الطلاب داخل الحصة، ويرجع الباحث كون الفروق الفردية تمثل معوق هاماً في معالجة الأخطاء الإملائية إلى أن كثافة الفصول الدراسية وتكدس اليوم الدراسي لدى المعلم، وتعدد الأخطاء الإملائية لدى الطلاب تجعل من الوقوف على الأخطاء الإملائية وتصحيحها لكل طالب منفرداً أمر من الصعوبة بمكان لدى المعلم.

٣. جاءت العبارة رقم (٩) وهي: (عدم اهتمام الطالب بمتابعة الاستجابة لإجراءات المعالجة الإملائية)، في المرتبة (الثالثة) من حيث الممارسة بمتوسط بلغ (٣.٧٦ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٤٦)، ودرجة تأثير تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن أفراد البحث يرون أن عدم اهتمام الطالب بمتابعة الاستجابة لإجراءات المعالجة الإملائية يؤثر بدرجة كبيرة في معالجة الأخطاء الإملائية، الأمر الذي يرجعه الباحث إلى اعتماد أغلب المعلمين على الأنماط التقليدية في تصحيح الأخطاء اللغوية للطلاب، وافتقار هذه الأنماط لعنصر التشويق الذي يجذب الطالب لمعرفة اخطاؤه، بالإضافة إلى ضعف تركيز بعض الطلاب، قلة شغفهم، عزوف بعضهم عن النشاطات الصفية التي تساعد في المعالجات الإملائية.

رابعاً: وفقاً لتقديرات أفراد البحث على محور: (المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج) فإن أقل العبارات التي تعكس المعوقات التي تواجه معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، تتمثل في العبارات رقم: (١٠، ٨، ٣)، وهي مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة عليها على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: (عدم اهتمام إدارة المدرسة بخطط المعالجة الإملائية)، في المرتبة (التاسعة) من حيث التأثير بمتوسط بلغ (٣.٥٠ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٣١)، ودرجة ممارسة تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن أفراد عينة الدارسة يرون أن عدم اهتمام إدارة المدرسة بخطط المعالجة الإملائية غالباً ما يعوق معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج، ويعزو الباحث ذلك إلى تعدد الأعباء الإدارية والمهام الملقاة على عاتق إدارة المدرسة، وتتفق تلك النتائج مع ما توصل إليه (بخوري، ٢٠١٥ ص ٢٠٣) بأن أسباب الأخطاء الإملائية ترجع إلى عدة عوامل أهمها عوامل ترجع إلى الادارة المدرسية والنظام التعليمي.

٢. جاءت العبارة رقم (٨) وهي: (وجود إعاقة صحية جسدية للأعضاء المستخدمة في الكتابة: البصر، اليدين)، في المرتبة (العاشرة وقبل الأخيرة) من حيث التأثير بمتوسط بلغ (٣.٤٤ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٤١)، ودرجة تأثير تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن وجود إعاقة صحية جسدية للأعضاء المستخدمة في الكتابة لدى الطلاب غالباً ما يعوق المعلمين في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتتفق تلك النتائج مع أشارت إليه دراسة (استعانة، ٢٠١٤ ص٣٠) بأن سبب الخطأ في الرسم الاملائي يرجع إلى عدة عوامل تتعلق بالتلميذ أهمها ضعف قوة العضل والأعصاب والسمع والبصر لدى التلاميذ.

٣. جاءت العبارة رقم (٣) وهي: (اللهجات المختلفة تؤدي إلى رسم الحروف بشكل خاطئ)، في المرتبة (الحادية عشر والأخيرة) من حيث التأثير بمتوسط بلغ (٣.٤٤ من ٥.٠٠)، انحراف معياري مقداره (١.٠٤١)، ودرجة تأثير تشير إلى (غالباً)، وهو ما يوضح أن اللهجات المختلفة غالباً ما تؤدي إلى رسم الحروف بشكل خاطئ، وتفسير ذلك أن تزاحم اللهجات العامية مع الصورة الصوتية الفصيحة للكلمات يؤدي إلى خطأ في رسم الصورة الصوتية للحروف والكلمات.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. العمل على رفع درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في تحديد الأخطاء الاملائية واكتشافها لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذلك من خلال تكثيف التدريب الموجه للمعلمين وتطوير مناهج اعداد المعلم بكليات التربية بما يساهم في تخريج معلمين على درجة عالية من الكفاءة والمهارة اللازمة لتحديد الاخطاء الاملائية بدقة ووضع الخطط العلاجية المناسبة .

٢. يوصي الباحث أيضا بتدريب المعلمين على تحليل الأخطاء الإملائية المتكررة التي تقع في كتابات الطلاب و تصنيف الأخطاء الإملائية إلى: فردية، خاصة، جماعية مشتركة. ووضع منهجية تحليلية للأخطاء ترتبط بالفروق الفردية بين الطلاب.

٣. قيام الجهات المعنية المتمثلة في وزارة التعليم والجامعات بإعداد دليل للمعلم أو كتيب ارشادي يتضمن بعض التجارب العالمية في معالجة الاخطاء الاملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية ، على أن يعتمد الدليل على تجارب الدول المتقدمة تعليميا ويفضل تلك الدول التي تصنف في ترتيب متقدم على مؤشر جودة التعليم العالمي .

٤. مراجعة المناهج التدريسية في الكليات التربوية وتنمية مهارات طلاب كليات اللغة العربية في طرق تدريسها وكيفية استخدام الاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات الإملاء.

٥. التزام المعلم بالنطق السليم للحروف في تعليم الاملاء والحرص على الحديث باللغة العربية الفصحى داخل الفصل، وبخاصة في حصة اللغة العربية.

٦. العمل على زيادة الحوافز التشجيعية للمعلمين الأكفاء بما يتيح لهم القيام بما يكلفون به على أكمل وجه.

٧. العمل على توفير مصادر تعليم اللغة العربية والإملاء في المدارس وتدريب المعلمين على كيفية استخدام هذه المصادر.

٨. تطوير اختبارات الإملاء بحيث تكشف المستويات المختلفة للطلاب، مع توفير عنصر الإثارة والتشويق.

٩. تبصير أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، وإشراكهم في علاج الضعف الاملائي لدى أبنائهم.

ومن المقترحات البحثية التي يطرحها البحث الحالي:

١. إجراء المزيد من الدراسات في اكتساب طلبة المرحلة الابتدائية للمهارات الإملائية والنحوية والتعبيرية.
٢. معرفة أثر تطبيق بعض الاستراتيجيات التعليمية على الأداء اللغوي لدى الطلبة.
٣. اجراء دراسات مقارنة حول واقع ومستوى الأخطاء الإملائية بين الطلاب والطالبات بالمدارس الحكومية والاهلية بالمملكة بالمراحل الدراسية المختلفة .

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

٤. القرآن الكريم.

٥. إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٩). *معجم مفاهيم ومصطلحات التعليم والتعلم*. القاهرة :عالم الكتب.

٦. الإبراهيم، افتكار عبد الله. (٢٠١٧م). *أثر استخدام الرسائل النصية على مهارة الإملاء في اللغة العربية لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، ع٤١.

٧. إبراهيم، عبد العليم. (د.ت). *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*. ط١٤. مصر: دار المعارف.

٨. ابن منظور، جمال الدين. (٢٠٠٠). *لسان العرب*، المجلد الرابع عشر، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

٩. أبو فايدة، حسن عايض سعيد. (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللغوية لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

١٠. أبو منديل، أيمن عبد ربه (٢٠٠٦م). *فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة*. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

١١. أحمد، عواد. (٢٠٠٠). *مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية*. *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، ع (١٢)، ص١٥٧– ٢٢٢.

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

١٣. الأحول، أحمد سعيد محمود. (٢٠١٥م). *أثر التكامل بين النحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية في استخدامهم وسائل الاتصال الحديثة*. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣١، ع٣.

١٤. استعانة، فريحة. (٢٠١٤م). *تحليل الأخطاء الإملائية في كتابة الهمزة لدى تلميذات معهد التنوير الإسلامي بوجونغارا. بحث مقدم للحصول على درجة سرجانا (S-١)*، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا.

١٥. **الألوسي، تيسير (٢٠١٥) *تكنولوجيا تعلم اللغة العربية*، الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.ط١.**

١٦. بخوري، عمر. (٢٠١٥م). *تحليل الأخطاء الإملائية في تدريس الكتابة لطلاب الصف الثاني من مدرسة "المرضية" المتوسطة الإسلامية تجنجسير لاهؤ وارو باميكاسن*. مجلة أوكارا، المجلد ٢.

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

١٨. البكر، فهد بن عبد الكريم؛ والوهيبي، منيرة بنت عبد الرحمن. (١٤٢٩). *الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط تشخيصها وأسبابها*، *مجلة جامعة الإمام*، ع (٨)، ٧٠-١١١.

١٩. جابر، وليد.(٢٠١١). *تدريس العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية*، ط٤، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٠. جاسم، علي جاسم؛ النجران، عثمان عبد الله (١٤٣٤هـ). *تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية. المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية (خطاب التجديد في الدراسات العربية بين النظرية والتطبيق: حالة الحقل)* جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية، إندونيسيا.

٢١. الجوجو، ألفت. (٢٠٠٤). *أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الاملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٢٢. حسين، خديجة بنت محمد. (٢٠١٤م). *تحليل الأخطاء الإملائية في كتابة طلبة مدرسة الجنيد الإسلامية الثانوي: دراسة وصفية تحليلية تقويمية.* رسالة ماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا.

٢٣. حماد، شريف علي؛ الغلبان، سليمان إبراهيم. (٢٠٠٨م). *الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة، منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية (١).* مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة. ع١٤.

٢٤. حميد، علي نوري. (٢٠١٧م). *برنامج مقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. مجلة البحث العلمي في التربية، ع١٨.

٢٥. الخليفة، حسن. (٢٠٠٥). *ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الخرطوم: مظاهره وأسبابه ومقترحات علاجه*، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع١٠٧، ص٥٢-٩٢.

٢٦. زايد، فهد خليل. (٢٠٠٦). *الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية*، الأردن: دار اليازوري العلمية.

٢٧. زياد، مسعد محمد. (٢٠٠٩) *الشافي في الإملاء الوظيفي وعلامات الترقيم*،ط١، القاهرة: الصحوة للنشر والتوزيع.

٢٨. شحاتة، زين. (٢٠٠٣). *برنامج مقترح لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب المتعثرين والطالبات المتعثرات بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بالطائف*، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، م١٦، ع٣، ص٥٧-٨٢.

٢٩. الشعلان، راشد بن محمد. (١٤٢٨هـ). *أساليب عملية لعلاج الأخطاء الإملائية*. ط٢. الرياض: مكتبة لسان العرب.

٣٠. عاشور، راتب قاسم؛والحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١١) .*مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع (٢٤)، ٢٨٧-٣٢١.

٣١. العامري، عبد محسن حمد. (٢٠١٥م). *الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*، الجامعة الإسلامية، مج٩، ع٣٣.

٣٢. عبد الله، روضة محمد كوري؛ وسوركتي، حسن منصور أحمد. (٢٠١٨م). *تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة لدى الطلاب الأتراك (دراسة وصفية تحليلية)*. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، مج١٩، ع١.

٣٣. **عبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٧م). *البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان.**

٣٤. العبيدي، علي محمد. (٢٠١٢). *أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين في محافظة بغداد*، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد (٣٢)، ص١٥-٣٣.

٣٥. العجرمي، منى؛ بيدس، هالة حسني. (٢٠١٥م). *تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات*. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج٤٢، ملحق (١).

٣٦. علي، نزيه خلف حلمي. (٢٠١٦م). *فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، جامعة المدينة العالمية.

٣٧. عواد، فردوس إسماعيل. (٢٠١٢). *الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها*، *مجلة الدراسات التربوية*، ع (١٧)، ص ٢١٧ – ٢٥٠.

٣٨. الفقعاوي، جمال رشاد. (٢٠٠٩). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٣٩. القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، أحمد سليمان؛ وآل مذهب، معدي محمد؛ العمر، بدران عبد الرحمن. (٢٠٠٤). *منهج البحث في العلوم السلوكية*، مكتبة العبيكان، الرياض.

٤٠. محجوب، ثريا. (٢٠٠١م). *الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي تشخيصها وعلاجها. مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، كلية التربية، ع٣٠، ص ص١٢٨-١٦٣.

٤١. المحرزي، سعيد بن ناصر بن علي. (٢٠١٢م). *الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف السادس الأساسي: تشخيصها وأسبابها*. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان.

٤٢. مدكور، رانيا رفعت محمود. (٢٠٠٨). *فاعلية استخدام الكمبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني في التحصيل والاتجاه نحو المادة*، معهد الدراسات التربوية تكنولوجيا التعليم، القاهرة.

٤٣. مصطفى، إبراهيم وآخرون. (١٩٨٥). *المعجم الوسيط*، المجمع اللغوي، القاهرة.

٤٤. مهدي، مجيد؛ محي الدين، عارف. (٢٠٠٥) *صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين في محافظة إب*، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين.

٤٥. موسى، مصطفى إسماعيل؛ محمد، خلف حسن. (٢٠٠١م). *أثر التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتاب لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية*. مجلة القراءة والمعرفة، ع٣.

٤٦. النصار، محمد بن عبد العزيز. (٢٠١٧). *أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد (٦)، العدد (٥).

٤٧. النصار، صالح بن عبد العزيز. (٢٠١٠). *تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية*، *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ع١٠.

٤٨. نوافلة، وليد حسين؛ والسلمي، أحمد عوض الله. (٢٠١٨). *درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة جدة كما يقدرها طلبتهم ذوو التحصيل المرتفع*، دراسات مجلة العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي مج٤٥.

٤٩. الهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٨م). *تعلم النحو والإملاء والترقيم*. ط٢. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٥٠. اليمني، خديجة. (٢٠٠٤). *أثر برنامج مقترح لتدريس الإملاء في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الثامن من التعليم الأساسي*، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

٥١. Fagerberg, Ida. (٢٠٠٦). *English Spelling in Swedish Secondary School Students' attitudes and performance*.

٥٢. Shen, H. (٢٠٠٣). *"Tips for analyzing spelling errors"*. Diagnostique, V(١٩) pp١٢٣-١٤١.

٥٣. Yates, R. (٢٠٠٢). *"Responding to sentence- level errors in writing"*. *Journal of Second Learning Writing,* V(١١) , N (١) pp ٢٩-٤٧.

٥٤. Hikmah, Siti, . (٢٠١٧). *SPELLING ERROR ANALYSIS IN STUDENTS'WRITING AT TENTH GRADE IN MAN ١ BOYOLALI IN THE ACADEMIC YEAR OF ٢٠١٦/٢٠١٧* (Doctoral dissertation, IAIN Surakarta).

٥٥. Jayousi, A., & Thaher, M. (٢٠١١). *Spelling errors of Arab students*: Types, causes and teachers' responses (Doctoral dissertation).

٥٦. Leonard, T. M. (٢٠٠٧). *The effects of explicit spelling lesson programs on performance outcomes of upper primary* (Doctoral dissertation).

٥٧. Reed, D. K. (٢٠١٢). *Why Teach Spelling?. Center on Instruction. The University of Texas at El Paso*

٥٨. Schools, N. P. (٢٠٠٧). *Writing and Spelling Strategies: Assisting students who have additional learning support nee*