طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة بين تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي في مادة التعبير الكتابي : دراسة تحليلية

أميرة ساكر*1 محمد أوبلقاسم حسيني 2
[1،2] جامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة 2 (الجزائر) ، (مخبر التربية ، التكوين والتنمية)

The Nature of Common spelling Mistakes among Fifth Grade Primary Students in Written Expression: An Analytical study

Amira saker [1] ,* Mohamed oubelkacem Houcini [2]
amira.saker@univ-constantine2.dz mb_houcini@yahoo.fr
[1, 2] Abdelhamid Mehri University - Constantine 2 (Algeria) (Laboratory of education , training and development)

تاريخ الاستلام: 2020/03/19، تاريخ القبول: 2020/10/08، تاريخ النشر: 2023/08/31

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ التعبيرية، والوقوف على أهم الأسباب الكامنة وراء ارتكاب هذه الأخطاء ، ومن ثمّ وضع المقترحات اللاّزمة لعلاجها ، ولتحقيق ذلك تمّ اختيار عيّنة قوامها (112) تلميذ وتلميذة في الصّف الخامس ابتدائي ، تمّ اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية ، كما تمّ إعداد استبيان طبّق على مجموع من المعلمين(56) بالمرحلة الابتدائية ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أسفرت نتائج الدراسة على: أنّ أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا تمثّلت في كتابة الهمزات بأشكالها المختلفة ، والخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة أثناء الكتابة ، إلاّ أنّ الفروق بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، كما توصلت الدراسة إلى الكشف عن وجود عوامل عديدة وراء ارتكاب التلاميذ لهذه الأخطاء ، هذا وقد خلصت الدراسة في الأخير إلى مجموعة من الاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: الإملاء ، الخطأ الإملائي الشائع ، التعبير الكتابي،

Abstract. The purpose of current study is to reveal the nature of dictation mistakes that are common in students 'expressive writings, and to identify the most important reasons behind committing these errors, and then put the necessary proposals to treat them.
In order to realize this study, a sample of (112) male and female students was selected in the fifth grade of primary school. They were chosen by means of a cluster random sample, and a questionnaire was prepared that was applied to a group of teachers (56) in the primary stage, and after statistically processing the results of the study , the results of the study revealed that: the most common dictation errors were writing hamza in their various forms, and mixing between open T and bound T During writing, however , the differences between males and females in the error percentage did not reach the level of statistical significance , as the study found to reveal the presence of several factors behind the students' committing of these errors , and this has finally reached a set of suggestions.

Keywords: dictation, common dictation mistakes, written expression.

***corresponding author**

1. مقدّمة

تعدّ اللّغة من أبرز القضايا التي حظيت باهتمام الباحثين، والمفكرين والفلاسفة، لما لها من دور أساسي في التواصل وتبادل الثقافات، فهي منهج للتفكير، ونظام للتعبير.

ومن المعلوم أنّ لكل لغة نظامها الخاص بها ، وإذا كانت اللّغة العربية تشترك مع اللّغات الأخرى في فنونها ومهاراتها الأساسية (من استماع ، وتحدّث ، وقراءة وكتابة) ، إلاّ أنها تعدّ من أقوى الأنظمة سواء من حيث التمايز الصوتي ، أو الثراء اللّغوي الواسع في الصيغ ، والتراكيب والمفردات ، فيكفي أنها اللّغة التي اختارها الله عزّ وجل لتكون لغة القرآن ، ولعلّ هذا ما زاد من ثرائها وارتقائها ، والحفاظ عليها على مرّ العصور ، إذ جعلها تحتل مكانة مرموقة بين لغات العالم ، بدليل أنّ العديد من العلماء الغربيين يُصنّفونها ضمن أفضل لغات العالم ثروة ، وأعلاها شأنا ، لما لها من خصائص وسمات فريدة تميّزها عن غيرها ، لذا أصبح تعلّمها وتعليمها للأجيال ضرورة لتعلّم بقيّة المواد الأخرى ، خاصة في السنوات الأولى من مراحل التعليم (التعليم الابتدائي) ، فإذا لم يتمكن التلميذ من اكتسابها ، والالتزام بقواعدها ، فإنّ ذلك سيؤثّر حتما على تحصيله ، ويخلق لديه صعوبة في فهم ما يقرأ ، أو تفسير ما يكتب.

خاصة وأنّ المنظومة التربوية قد شهدت في السنوات الأخيرة تراجع كبير في مستوى تعلّم المواد الأساسية بين تلاميذ المرحلة الابتدائي ، فقد كشفت الإحصاءات الوطنية أثناء عملية تصحيح أوراق امتحانات نهاية الطور الابتدائي عن تدني مستوى تحصيل التلاميذ في مادة اللّغة العربية ، باعتبارها المادة الأساسية لتعلّم بقية المواد الأخرى ، والتي أسفرت عن وجود أخطاء عديدة في كتاباتهم خاصة الإملائية منها.

فلا يخفى على أحد ما يعانيه المتعلّمون حاليا في مراحل التعليم الابتدائي من ضعف لغوي سواء في قراءاتهم ، أو في كتاباتهم ، والتي أدت إليه عوامل مختلفة ، ولهذا يعدّ الإملاء بُعد هام من أبعاد التدريب على الكتابة ، لما له من أهمية في عملية تدريس قواعد اللّغة العربية والمواد الدراسية الأخرى ، ولما له من فائدة في حياة المتعلّم العلمية والعملية ، ذلك أنّ الخطأ الإملائي في كتابتهم غالبا ما يؤدي إلى تغيّر المفهوم واختلال المضمون.

إشكالية الدراسة.

ينبع الاتجاه الحديث في تعليم اللّغة العربية من وظيفتها كوسيلة للاتصال ، وأداة للتعبير عن الأفكار ، وهذا ما يفرض تدريسها على أساس مهارات اللّغة الأربع : الاستماع ، والحديث ، والقراءة والكتابة (حمّاد والغلبان،2008. 148) ، لتأتي هاتين الأخيرتين في مقدمة مهارات اللّغة العربية أهمية ، كمهارتي استقبال وإنتاج، فالقراءة تعدّ بوابة التعلّم في كل الميادين وتعلّمها ليس لذاتها فحسب ولكن لغيرها أيضا من صفوف المعرفة ، في حين أنّ الكتابة إنتاج لهذه المعرفة ، وتعبير عن مقدار ما اكتسبه المتعلّم من هذه المعرفة (البصيص،2011. 8) ، إذ يتركّز تدريب التلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي العناية بأمور ثلاثة : إجادة الخط ، قدرة التلاميذ على التعبير عمّا لديهم من أفكار في وضوح ودقّة ، وقدرتهم على الكتابة الصحيحة إملائيا(شحاتة، 1992. 14،15).

ولهذا يعتبر الإملاء فرع مهم من فروع اللّغة العربية ، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي ، وإذا كانت قواعد النحو والصّرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية ، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطيّة ، وبعد من أبعاد التدريب على الكتابة ، ففهمه وإتقانه وسيلة لسلامة التعبير.(شحاتة،1992 . 12)

بينما يؤدي الخطأ في رسم الحروف (الخطأ الإملائي) إلى تغيير المعنى وتشويه الكتابة ، ويحول دون فهمها فهما صائبا ، ما يلحق المتعلّم الضعيف في الهجاء من ضرر في حياته العملية ، ذلك لأنّ تعليم الإملاء يجب أن يُنظر إليه كأداة لتعليم المواد الدراسية ، والتخلف فيه يتبعه تخلّف في جميع هذه المواد ، فوظيفته تكمن في إعطاء صورا بصرية للكلمات لتقوم مقام الصور السمعية عند تعذّر الاستماع. (شحاتة، 2000. 327، 328)

فقد اعتبر Daniel Descomps : الخطأ نقطة مرجعية لقياس انحراف المتعلّم عن القاعدة المتفق عليها، وأنه المحرّك الأساسي لعملية التعلّم(Descomps ,1999. p7) ، في حين يرىJean Pierre Astolfi : أنّ مشكلة الخطأ في التعلّم مشكلة قديمة قِدم التعلّم ، واعتبره (الخطأ) مِحك يمكن الرجوع إليه عند تحليل النماذج التربوية. (Astolfi ,2014. 7, 8)

وفي هذا توصّلت دراسة فرمان قحط رحيمة وعمران جاسم حمد (2010) إلى أنّ « ظاهرة الأخطار الإملائية تعدّ مشكلة من مشكلات تعليم اللّغة العربية خاصة والمواد الأخرى عامة ، بوصف أنّ الحاجة إلى الكتابة لا تتوقف على درس اللّغة العربية فحسب ، وإنما تمتدّ إلى جميع الدروس ، لذلك فإنّ قصور أداء المتعلّمين في مهارة الكتابة قد يكون له تأثير سلبي على تحصيلهم الدراسي وعلى أدائهم في جميع المواد ، ما قد يجعل هذه الأخطاء الإملائية لا تتوقف عند مرحلة دراسية معيّنة ، وإنما تستمر معهم حتى المرحلة الجامعية ».(فرمان وحمد،2010 . 178) ، فقد ساعد انتشار هذه الأخطاء الإملائية بين التلاميذ إلى اعتبارها ظاهرة تستحق التوقّف عندها وتعرّف أبعادها ، توطئة لتحديد أسبابها واقتراح أساليب العلاج المناسب لها ، فتلاميذ المرحلة الابتدائية غير قادرين على الكتابة السليمة إملائيا ، وقد امتدّ ذلك إلى طلاب الجامعات بل لدى دارسي اللّغة العربية أنفسهم ، ووجدت بين الأدباء والمعلمين (شحاتة،1992 .13) ، إذ كشفت الاحصاءات الوطنية لسنة (2018) عن وجود 400 ألف خطأ ورد في أوراق إجابات التلاميذ في الاختبارات الفصلية والامتحانات الرسمية ، خاصة النحوية واللّغوية منها ، الأمر الذي يستوجب اللّجوء إلى بدائل بيداغوجية لتحسين مستوى المتعلّمين. (قوادري،2018. 4)

وتأسيسا على ما سبق يمكن إيجاز مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي.

ما هي طبيعة الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا بين تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي في مادة التعبير الكتابي؟

ويتفرع عن هذا السؤال، التساؤلات الفرعية التالية.

- ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر ارتكابا من طرف تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي في مادة التعبير الكتابي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في نوعية الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي تعزى لمتغيّر الجنس(إناث / ذكور) ؟

- ما هي أهم الأسباب التي تقف وراء ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية الشائعة في مادة التعبير الكتابي حسب وجهة نظر أساتذتهم؟

1.1. فرضيات الدراسة.

أ. يرتكب تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي أخطاء إملائية في مادة التعبير الكتابي.

ب. لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي تعزى لمتغيّر الجنس(إناث / ذكور).

ج. توجد أسباب عديدة وراء ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية الشائعة حسب وجهة نظر مدرسيها.

1. 2. أهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى:

أ. محاولة الكشف عن طبيعة الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في كتابات التلاميذ التعبيرية.

ب. التعرف إلى الفرق بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة بينهم.

ج. معرفة أهم الأسباب التي تقف وراء ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية الشائعة كما يدركها الأساتذة.

د. تقديم بعض الطرق البيداغوجية الممكن اعتمادها في علاج الأخطاء الإملائية.

1. 3. أهمية الدراسة.

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع في حدّ ذاته والتي يمكن حصرها في ما يلي:

أ. الوقوف على حجم ظاهرة الأخطاء الإملائية الشائعة عند تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي.

ب. زيادة الوعي بأهمية هذه المشكلة، وذلك بالتعرف على مدى انتشار واستفحال هذه الأخطاء بين التلاميذ حتى لا تنتقل معهم للمراحل التعليمية اللاحقة.

ج. من شأن هذه الدراسة أن تمنح للمدرّس صورة واضحة بما يتيح له مراجعة نفسه وأسلوبه ، وكيفية تعامله مع التلاميذ ومشكلاتهم.

د. قد تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة للقيام بدراسات أخرى في نفس المجال مستقبلا.

1. 4. مصطلحات الدراسة.

أ. الإملاء. هو عبارة عن ترجمة الأصوات المسموعة إلى كلمات مكتوبة ، بحيث يجب أن توضع هذه الكلمات في شكلها الصحيح (الرسم الصحيح للكلمات).

أي قدرة التلاميذ (عيّنة البحث) على كتابة الحروف والكلمات كتابة صحيحة ومضبوطة ، وفقا لقواعد الرسم الاملائي الذي وضعه علماء اللّغة.

ب. الخطأ الإملائي الشائع. يقصد به كتابة الكلمة بصورة مخالفة للقاعدة المتعارف عليها ، والمتفق عليها من قبل أهل اللغة. وهو الخطأ الذي يقع فيه أكثر من « 25% من مجموع تلاميذ العيّنة ، نظرا لقصورهم عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصورة الصوتية والذهنية للحروف والكلمات ، وفق قواعد الكتابة المتعارف عليها ، وقدّ حدّد الخطأ بهذه النسبة نتيجة لإجماع عدد من الباحثين ممن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائية لدى التلاميذ » (زايد فهد،2006. 71 ، 72)

ج. التعبير الكتابي. ويعني القدرة على استخدام الرموز الكتابية بوضوح ودقّة ، للتعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس ، أي ترجمة المتعلّم لأفكاره بعبارات سليمة ومتسلسلة تخلو من الأخطاء الإملائية.

1. 5. الدراسات السابقة.

دراسة حسن شحاته(1978). بعنوان الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية : تشخيصها وعلاجها ، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي (الرابع ، الخامس ،السادس)، ومدى اختلاف هذه الأخطاء من صّف دراسي إلى آخر، وأسباب وقوع الطلبة في هذه الأخطاء ، واقتراحاته لعلاجها ، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (1100) تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية لجمهورية مصر العربية ، حيث تمّ جمع كتابات كل صّف دراسي على حدى وفحصها واستخلاص

الأخطاء منها ، وتحديد علاقتهما بالجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، وقد استخرجت النسبة المئوية لكل نوع من أنواع الأخطاء الإملائية على حدى ، أما بالنسبة لأسباب الأخطاء الإملائية وطريقة علاجها ، فقد اعتمد في معرفة هذه الأسباب على ثلاث وسائل هي : مقابلة مع بعض المعلمين والموجهين في المرحلة الابتدائية ، ومراجعة أهم نتائج الدراسات السابقة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا تمثّلت في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة ، والألف الليّنة ، والتنوين...
- اختلاف الأخطاء الإملائية باختلاف الصّفوف الدراسية.
- هناك علاقة بين أخطاء التلاميذ وبين مقررات الإملاء ، فقد ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية (قلب الحركات ، ابدال الحروف ، الكلمات التي توصل وتفصل عما بعدها...)
- الفرق بين أخطاء البنين وأخطاء البنات في الإملاء لم يصل إلى درجة الدلالة الإحصائية.
- اختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي يؤثّر في أخطاء الإملاء في هذه الصفوف من المرحلة الابتدائية.
- أخطاء التلاميذ في الإملاء يمكن إرجاعها إلى أسباب كثيرة ومتنوعة منها ما يتصل بالتلميذ ، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس ، وغير ذلك من الأسباب التي ترجع كلها إلى العوامل المؤثرة في العملية التعليمية.
- أهم الطرق التي يتبعها معلمونا الأكفاء هي الطريقة الوقائية ، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، وطريقة سيدنا، في حين أن الأساليب التي ثبت نجاحها في اللغات الأجنبية هي أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاعتماد على الحواس وأساليب التعلّم الذاتي ، وهي أساليب موجهة إلى التلميذ ، وينحصر دور المعلم فيها في ملاحظة تنفيذ التعليمات الخاصة بكل أسلوب حتى يؤدي إلى التعلّم المنشود. (شحاتة،1992. 37 ، 40)

دراسة شريف عليّ حماد وسليمان إبراهيم الغلبان (2003). بعنوان الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية(1) ، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين ، وتصنيف هذه الأخطاء وفق المهارات الإملائية الواردة في هذا المساق ، والتعرف إلى الأسباب المحتملة والكامنة وراء هذه الأخطاء ، ومن ثمّ وضع المقترحات لعلاجها ، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق ذلك قام الباحثان بحصر القواعد الإملائية المقرّرة في مساق اللغة العربية(1) ، ثم اختيار عيّنة قوامها (146) كراسا من إجابات الدارسين على الامتحان النهائي للمساق(ذكور(108)،إناث(48)) ، وحصر الأخطاء وتصنيفها ، وتحليلها باستخدام التكرارات والنسب المئوية ، ولمعرفة الفروق بين الجنسين في نسبة الأخطاء الإملائية تم استخدام اختبار (z) ، كما قام الباحثان بإجراء مقابلة مع مجموعة من الدارسين ومناقشة الأسباب المحتملة للأخطاء الإملائية مع المشرفين الأكاديميين وقد أظهرت نتائج التحليل:

- وجود أخطاء في كتابة الهمزة (أوّل الكلمة ، ووسطها ، ونهايتها) ، وفي التاء المربوطة ، والألف في نهاية الكلمة ، وعدم التفريق بين واو الضمير ، والواو الأصلية ، وواو الجماعة ، وبين الألف المقصورة ، والياء في نهاية الكلمة.
- نسبة الأخطاء الإملائية عند الذكور أكثر من الإناث.
- وجود مجموعة من الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء من بينها: ضعف متراكم من التعليم العام نتيجة لسياسة الترفيع الآلي في المدارس ، ندرة القراءة الخارجية للدارسين ، تخصيص حصة واحد أسبوعيا لتدريس مهارات الإملاء في التعليم العام

فقط وهذا قليل جدا ، عدم معرفة الدارسين بقواعد النحو يؤدي إلى الأخطاء الإملائية ، غياب دور الأسرة في متابعة الأبناء في مراحل التعليم العام ،وبخاصة مهارات الإملاء والتعبير التحريري...(حمّاد، والغلبان ،2008. 146 ، 165)

دراسة زياد أمين بركات (2005). بعنوان دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين ،هدفت الدراسة الراهنة إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي في ضوء متغيرات :الجنس ، والصّف ، والتحصيل ، لهذا الغرض تم اختيار عيّنة من تلاميذ هذه الصفوف (292) تلميذًا وتلميذة بالطريقة العشوائية ، منهم (148) من الذكور ، و (144)من الإناث ، حيث تكوّنت أداة الدراسة من خمسة نصوص إملائية تناسب التلاميذ من الصّف الأول إلى الصف الخامس أساسي ، تم اختيارها من المقررات الدراسية لمادة اللغة العربية في كل صّف من الصفوف السابقة ، حيث قام الباحث بتصحيح هذه النصوص واستخراج هذه الأخطاء باستخدام النسب المئوية ، وللتأكد من صدق وثبات الأداة تم الاعتماد على صدق المحكمين وطريقة إعادة الاختبار ، واختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق في الأخطاء الإملائية تبعا لمتغّير الجنس ، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الأخطاء الإملائية تبعا لمتغيّر الصّف المدرسي والتحصيل الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

وقد أظهرت هذه الدراسة النتائج الآتية:

- إنّ أكثر الأخطاء الإملائية شيوعًا لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة ، ثم الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة ، بينما كانت الأخطاء الإملائية الأقل شيوعًا هي قلب الحروف ، وإسقاط سن الحروف(س، وص، وش، وض).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم.
- وجود فروق دالة إحصائيًا في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعًا لمتغير الصّف وذلك في اتجاه تلاميذ الصّف الأول والصّف الثاني والصّف الثالث على التوالي.
- وجود فروق دالة إحصائيًا في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعًا لمتغير التحصيل المدرسي وذلك في اتجاه التلاميذ الأقل تحصيلا.(بركات،2009. 1 ، 13)

دراسة فرمان قحط رحيمة وعمران جاسم حمد (2010). بعنوان الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية (تشخيص وعلاج) ، هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلبة ، كما هدفت أيضا إلى إعداد التدريبات والتمرينات الكفيلة بعلاج هذه الأخطاء التي سيتم تشخيصها ، وقد اختار الباحثان التعبير الكتابي أداة للوقوف على هذه الأخطاء ، واختارا عيّنة قوامها (194) طالبا وطالبة بطريقة عشوائية ، حيث طلب الباحثان من عيّنة البحث كتابة موضوع تعبيري ، ثم استخرجا الأخطاء الإملائية الشائعة التي وقع فيها الطلبة باستخدام التكرارات والنسب المئوية ، ومن ثمّ صنّفت هذه الأخطاء ، وللتأكد من ثبات الأداة تم الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون، والاختبار الزائي لعينتين مستقلتين بغرض إيجاد الفرق بين أخطاء الطلاب والطالبات ، وعولجت البيانات إحصائيا ، واتضح من خلال الدراسة النتائج التالية:

- أظهرت النتائج وجود أخطاء في كتابة الهمزة الأولية(همزة القطع والوصل) ، الخطأ في كتابة الألف ، أخطاء متفرقة في كتابة الكلمات(كزيادة حرف أو أكثر في الكلمة ، الكلمات التي لا تلفظ كما تكتب ، تحويل الحركات إلى حروف) ، الخطأ في كتابة

الضاد والظاء الخطأ في كتابة الضاد والظاء ، الهمزة المتوسطة ، والمتطرفة ، التاء المربوطة والمفتوحة(المبسوطة) ، كتابة التنوين...

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الجنسين في الأخطاء الإملائية الشائعة.

- يرى الباحثان أن وقوع الطلبة في هذه الأخطاء ، يعود إلى صعوبة القواعد الإملائية وتشابكها ، وتشابه بعض الحروف في النطق والرسم ، تسامح عدد كبير من القائمين بتعليم اللغة العربية في الكتابة ، وعدم تنبيه المخطئ بخطئه وتصحيحه له، عدم إعداد المنهج المناسب في مادة الإملاء ولكل المراحل الدراسية وصولا إلى الجامعة...

وقد استطاع الباحثان الخروج باستنتاجات وتوصيات ومقترحات ، وأعد في ضوء الأخطاء تدريبات وتمرينات لعلاج هذه الأخطاء. (فرمان ، وحمد،2010. 165 ، 176)

مناقشة الدراسات السابقة في علاقتها بالدراسة الحالية.

من خلال الدراسات السابقة التي تمّ عرضها على اختلاف مكانها وزمانها ، إلا أنها أثارت موضوعات متكاملة تخدم نتائجها بعضها البعض ، وتغطي كل واحدة منها زاوية من زوايا الموضوع ، وفي ما يلي عرض مجمل لما جاءت به الدراسات السابقة بالمقارنة مع الدراسة الحالية :

أ. من حيث الأهداف. على العموم اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض أهدافها ، التي تكمن في حصر وتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة ، إلاّ أنّ الدراسة الحالية حاولت البحث والتوسع في معرفة الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء ، وأهم المقترحات اللاّزمة لعلاجها.

ب. المنهج. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة شريف عليّ حماد وسليمان ابراهيم الغلبان (2003) في طبيعة المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي ، في حين اختلفت عن بقية الدراسات الأخرى.

ج. حجم العيّنة. اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في حجم العيّنة المستخدمة ، إذ بلغ عدد أفرد العيّنة في دراسة (حسن شحاتة 1978) (1100) تلميذ وتلميذة ، وبلغ عدد أفراد العيّنة في دراسة (شريف عليّ حماد وسليمان ابراهيم الغلبان 2003) (146) تلميذ وتلميذة ، في حين كان حجم أفراد العيّنة في دراسة (زياد أمين بركات 2005) (292) تلميذًا وتلميذة، أما في دراسة (فرمان قحط رحيمة وعمران جاسم حمد 2010) فقد كان عدد أفراد العيّنة (194) طالب وطالبة ، أما في الدراسة الحالية فقد بلغ عدد أفراد العيّنة (112) تلميذ وتلميذة ، و(56) أستاذ وأستاذة.

د. أداة البحث. اختلفت أدوات البحث التي استخدمت في الدراسات السابقة ، مع تلك التي اعتمدت في الدراسة الحالية ، إذ اعتمد (حسن شحاتة1978) على فحص كتابات التلاميذ لحصر الأخطاء الإملائية ، وعلى المقابلة كأداة لمعرفة أسباب الأخطاء الإملائية وطريقة علاجها ، أمّا دراسة (شريف عليّ حماد وسليمان ابراهيم الغلبان 2003) فقد اعتمدت على كراسات إجابات الدارسين على الامتحان النهائي لمعرفة الأخطاء الإملائية ، وعلى المقابلة أيضا لمعرفة الأسباب المحتملة لهذه الأخطاء ، أما دراسة (زياد أمين بركات 2005) فقد تكوّنت من خمسة نصوص إملائية كأداة لهذه الدراسة ، في حين قام (فرمان قحط رحيمة وعمران جاسم حمد 2010) باختيار التعبير الكتابي أداة للوقوف على هذه الأخطاء ، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، إلا أنها اختلفت مع كل الدراسات السابقة في الاعتماد على الاستبيان كأداة للكشف عن أهم الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء الإملائية.

هـ. الوسائل الإحصائية. تنوعت الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات ، حيث اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام التكرارات والنسب المئوية كوسيلة لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة ، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة زياد أمين بركات(2005) في اعتمادها على اختبار (ت) ، وصدق المحكمين وطريقة إعادة الاختبار لحساب كل من الصدق والثبات.

وعليه نستطيع القول بأنّ الدراسات السابقة قد ساهمت بشكل عام في بلورة موضوع الدراسة الحالية وتحديد مجالاتها ، في حين أظهرت هذه الدراسات بعض الاختلافات مع الدراسة الحالية سواء من حيث المنهج ، أوالعيّنة أو الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة كما تم الذكر سابقا.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وما أضافته من جديد :

يمكن توضيح ما أضافته الدراسة الحالية للدراسات السابقة في النقاط التالية :

- أنها تناولت مرحلة تعليمية مهمة جدا في أطوار التعليم (المرحلة الابتدائية) ، باعتبارها القاعدة الأساسية التي يكتسب فيها المتعلّم المهارات الأوّلية ، وإذا أخفق فيها سيجد حتما صعوبة في المراحل اللاّحقة ، على خلاف بعض الدراسات السابقة التي ركزّت على المراحل التعليمية الأخرى (المرحلة المتوسطة ، والمرحلة الجامعية...).

- اهتمت بالأخطاء الموجودة في مادة اللّغة العربية دون غيرها من المواد الأخرى ، انطلاقا من مبدأ أنّ المتعلّم حتى يتمكّن من تعلّم أي لغة أخرى أو مادة أخرى ، لا بدّ أن يكون متقنا للغّة الأم نطقا وكتابة.

- ركزّت الدراسة الحالية على مشكلة الأخطاء الإملائية من بين الأخطاء الموجودة في اللّغة العربية (النحوية ، والصرفية ، والتركيبية...) ، ذلك أنّ القواعد الإملائية مهمة جدّا لصحة الكتابة ، وحفظها من الخطأ.

- نجد أنّ بعض الدراسات السابقة ركّزت على أخطاء التلاميذ في الكلمة من حيث الزيادة والحذف ، والإبدال ، إلاّ أن الدراسة الحالية ركّزت على الأخطاء الإملائية التي يجد المتعلّم صعوبة في تعلّمها ، وإتقانها خاصة الهمزات بأنواعها.

- حاولت الدراسة الحالية القيام بعملية تحليل هذه الأخطاء من خلال تحديدها ، ومعرفة أسبابها ، وإبراز بعض المقترحات الكفيلة بعلاجها ، في حين اكتفت بعض الدراسات السابقة بالبحث عن الأخطاء ونسبة شيوعها.

- تعتبر نتائج الدراسة الحالية تأكيد لمعظم الدراسات السابقة التي أبانت جميعها على نوعية وطبيعة الأخطاء الإملائية التي يرتكبها المتعلمون ، في حين أنّ الدراسة الحالية أضافت عنصر تحليل العوامل المسببة لوقوع التلاميذ في تلك الأنواع من الأخطاء ، وذلك بالتركيز على المتغيرات الفرعية التي لها دلالات أكبر في بروز تلك العوامل كأسباب جوهرية قد يفسر لنا بعضها لماذا يرتكب التلاميذ تلك الأخطاء الإملائية بالتحديد وفق ذلك التسلسل الرتبي الذي ظهر في الدراسة الحالية.

1. 6.الإطار النظري للدراسة.

أولا. مفهوم اللّغة العربية. تحتل اللّغة العربية مكانة رفيعة بين لغات العالم ، فهي اللّغة التي اختارها الله لتكون لغة للقرآن الكريم ، الذي يحوي في ثناياه تعاليم وشرائع الإسلام (الطيّب عمر،1437ه.19) ، استنادا لقوله تعالى ﴿قرآنا عربيّا غيرَ ذي عوجٍ لعلهم يتّقونَ ﴾ الزمر(28) ، وهذا ما يؤكّد أنّ اللّغة العربية لغة مكتملة ، فهي أمتن تركيبا وأوضح بيانا ، وأفضل اللّغات وأوسعها ، لهذا أوصى الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه بتعلمها ، في قوله تعلّموا العربية فإنها تثبّت العقل وتزيد في المروءة ،وفضلا عن كون اللّغة العربية لغة العروبة ، ومستودع تاريخ الأمة وعقائدها ، وثقافتها ، ورمز وحدتها ، فهي أداة

التثقيف التي يعتمد عليها المتعلّم في تحصيل معارفه، والأساس الذي يقوم عليه تدريس المواد الدراسية جميعا ، فإذا كان المتعلّم ضعيفا فيها ، صعب عليه فهم دروسه، أوفهم ما يقرأ ، أو ما يكتب ، مما ينعكس ذلك على بقية المواد الأخرى. (الوائلي،2004. 19- 21)

ثانيا. مهارات اللّغة العربية. يُنظر إلى اللّغة باعتبارها مجموعة من الفنون والمهارات ، ويؤكّد المهتمين بتعليم اللّغة العربية على تعليمها من خلال أربعة فنون هي : الاستماع ، والتحدّث (الكلام) ، والقراءة ، والكتابة ، ولكلّ منهما علاقة تأثير وتأثّر بالآخر. (نايل،2005. 78)

وتحتل الكتابة مكانة هامة في تعلّم المهارات والقدرات اللّغوية ، إذ تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدّث والقراءة ، وإذا واجه التلميذ صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلّم الكتابة (زايد فهد ، 2006. 11) ، إذ يتركّز تدريب التلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي العناية بأمور ثلاثة :

- الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والجمال ، وهذا ما يسمى بالتعبير الكتابي (التحريري).
- الكتابة الصحيحة من حيث الرسم الإملائي.
- الكتابة بخط واضح وجميل. (عبد الوهاب وآخرون،2004. 110)

ثالثا. التعبير الكتابي ميدان من ميادين اللّغة العربية. يهدف تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلّم في هذه الميادين الأربعة:

أ. ميدان المنطوق. ويعنى إلقاء نص بجهارة الصوت ، وإبداء الانفعال به ، تصاحبه إشارات باليّد أو بغيرها ، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ، بحيث يشمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي.

ب. ميدان التعبير الشفوي. هو أداة من أدوات عرض الأفكار ، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر ، كما أنه يحقّق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها ، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ، ويتخذ شكلين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

ج. ميدان فهم المكتوب. هو عبارة عن عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة ، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم ، وإعادة البناء ، واستعمال المعلومات ، وتقييم النص) ، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ، ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري ، ويشمل هذا الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

د. ميدان التعبير الكتابي. هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل صحيح ، وبأسلوب منطقي منسجم وواضح ، تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معيّنة) ، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج ، ويتجسّد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين. (الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي،2016. 4، 5)

رابعا. الإملاء فرع مهم من فروع اللّغة العربية. يعدّ الإملاء فرع مهم من فروع اللّغة العربية ، وهو من الأسس الهامة في التعبير الكتابي ، ذلك أنّ الخطأ الكتابي في الإملاء يؤدي إلى تحريف المعنى ، وغموض الفكرة ، ولهذا تعتبر الكتابة السليمة إملائيا مهارة هامة في التعليم ، وهي ضرورية لنقل الأفكار والتعبير عنها ، ومتابعة أفكار الآخرين والإلمام بها (جابر،1989. 7) ، وهذا ما أكده A. ABBOUD (2018) حين اعتبر الإملاء جزء لا يتجزأ من مورفولوجيا اللّغة ، التي تستهدف الأنواع الأربعة

للتهجئة: التهجئة النحوية (قواعد الاتفاق) ، التهجئة المترافقة (النهايات اللفظية) ، التهجئة الصوتية (المتعلقة بالمطابقات الصوتية ، والتهجئات العادية وغير المنتظمة) ، والتهجئة المعجمية أو المعتادة (تشكيل الكلمات الشائعة). (Abboud ،2018)

فللإملاء أثر كبير في حياة التلاميذ المدرسية وبعدها ، وذلك لاتصاله بجميع فروع الدراسة ، وبجميع الأعمال الكتابية ، لاسيما وأنّ تقييم مستوى التلاميذ يتم في غالبيته عن طريق اللّغة المكتوبة ، والتي تعدّ صحة رسمها أهم مقاييس سلامتها ، إذ لا تقتصر أهمية الإملاء على قياس مستوى التلميذ في اللّغة العربية فحسب ، بل يعدّ الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ في تعليمهم ، إلاّ أنّه لم يحظى بالعناية الكافية في مقررات اللّغة العربية ، على الرغم من أهمية تدريسه بالنسبة للّغة ولغيرها من المواد الدراسية ، وفائدته للتلاميذ في حياتهم العلمية والعملية ، كأساس هام من أسس الحكم على صحة الكتابة وسلامتها. (فضل الله،1997. 9)

خامسا. بعض الطرق المساعدة في علاج الأخطاء الإملائية.

أ. الطريقة السمعية الشفوية اليدوية. تعتمد هذه الطريقة على أسس التهجي السليم ، وهي رؤية الكلمة والاستماع إليها ، والمران اليدوي على كتابتها ، فرؤية الكلمة وسيلتها العين ، وملاحظة حروفها مرتبة ، ورسم صورة صحيحة لها في الذهن لتذكّرها حين يراد كتابتها ، أما الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن ، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتميّزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها ، وأخيرا يأتي المران اليدوي ووسيلته اليدّ ، والإكثار من التدريب على الكتابة حتى تعتاد يد التلميذ على الحركات العضلية ، مما يفيد في سرعة الكتابة. (خاطر وآخرون،1998. 298)

ب. طريقة البطاقات التصحيحية. وفيها يقوم المعلّم بـ : إعداد بطاقات خاصة بكل مهارة إملائية (حسب المقرّر الدراسي للغة العربية).

- يكتب في أعلى البطاقة القاعدة الإملائية بخط مغاير.

- يختار مجموعة من الكلمات التي تركّز على هذه المهارة الجزئية ككتابة كلمات تحتوي على الهمزة المتوسطة بحالاتها (على الواو ، السطر ، الألف ، النبرة) ، وأخرى خاصة بالتاء المفتوحة والمربوطة... وهكذا حتى تستوفي هذه البطاقات أهم قواعد الإملاء.

- وإذا أخطأ التلميذ في كتابة الكلمات يقدّم له المعلّم البطاقة التي تعالج هذا الخطأ ليتدرّب على كتابة الكلمات التي بها.(شحاتة،2000. 340)

ج. الطريقة التكميلية. تقوم هذه الطريقة على تقديم المعلّم مجموعة من القصص المفيدة والجذابة داخل قصاصات ، تهدف إلى تدريب التلاميذ على قاعدة إملائية معيّنة ، بحيث يعطى داخل النص كلمات ملوّنة ناقصة الحروف تحتاج إلى تكملة ، بحيث تكون هذه الكلمات ذات صعوبة إملائية ، ومن ثمّ يقوم التلميذ بقراءة النص أو القصة ونقلها على كراسه ، ليملأ الفراغات في الأخير ويتحصّل على القصة كاملة.(إبراهيم،1975. 21)

د. طريقة التصنيف. تتلخص هذه الطريقة بإعطاء التلاميذ مجموعة من الكلمات المختلفة ، والتي تتبع أكثر من قاعدة إملائية ، ويطلب منهم تصنيفها حسب المهارة الإملائية في قوائم ، بحيث تصنّف كل مجموعة طبقا للقاعدة التي تندرج تحتها ، ويفضّل أن تقدّم هذه الطريقة بعد تدريس مجموعة من المهارات الإملائية (3 أو 4 مهارات) ، بهدف التأكّد من مدى الاستيعاب والفهم لهذه القواعد الإملائية .(أبو أسعد،2015. 53)

2.الطريقة والأدوات.

2. 1.منهج الدراسة. نظرا لطبيعة الدراسة ، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي ، لأنه الأنسب لهذا النوع من الدراسات وذلك لوصف البيانات كما هي في الواقع ، وعلى ضوئها يكون تفسير وتحليل نتائج الدراسة الحالية.

2. 2.عيّنة الدراسة. تكوّنت عيّنة الدراسة من (112) تلميذ وتلميذة في الصّف الخامس ابتدائي ، تمّ اختيارهم بطريقة العيّنة العشوائية العنقودية ، نظرا لأنّ مديرية التربية لولاية قسنطينة تتبع نظام التقسيم بالمقاطعات بالنسبة للمدارس الابتدائية التابعة لها ، حيث تحتوي على (12) مقاطعة ، ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي ، وعن طريق الاختيار العشوائي تم الاعتماد على مقاطعة الخروب ، والتي بدورها تحتوي على (96) مدرسة ابتدائية موزّعة على حدود مجموعة من البلديات التابعة لهذه المقاطعة ، وكمرحلة ثانية تمّ اختيار بلديّة عليّ منجلي بطريقة عشوائية والتي تحتوي على حوالي (49) مدرسة ابتدائية ، وكمرحلة أخيرة واختصارا للوقت تم الاعتماد على أربع (4) مدارس ابتدائية اختيرت أيضا بطريقة عشوائية لتكون أساس يُعتمد عليه في هذه الدراسة.

كما شملت العيّنة أيضا على (56) أستاذ وأستاذة يدرّسون بالصّف الخامس ابتدائي ، تم اختيارهم بطريقة العيّنة القصدية ، وهي العيّنة التي يلجأ إليها الباحث بطريقة مقصودة عندما يرى أنّ أفراد عيّنة الدراسة قادرين على تزويده بالمعلومات اللاّزمة والمطلوبة لتحقيق أهداف البحث.

2. 3.حدود الدراسة. لكل دراسة مهما كان نوعها أو منهجها حدود تتقيد بها، أما في الورقة البحثية الحالية كانت إجراءاتها ، ضمن حدود زمنية ومكانية معينة.

أ. الحدود المكانية. نظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي ، واختصار للوقت ، اكتفينا بعيّنة من المدارس تمثّلت في أربع (04) مؤسسات ابتدائية موّزعين على حدود بلدية عليّ منجلي بمقاطعة الخروب ولاية قسنطينة وهي : ابتدائية طلاعة عمر ، بوشريط بلحرش ، عصماني حسين ، بوفريوة محمد.

ب. الحدود الزمنية. أجريت الدراسة الميدانية خلال شهر جانفي 2020.

ج. الحدود البشرية. تمثّلت في : تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي وأساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرّسون هؤلاء التلاميذ.

2. 4.أدوات الدراسة. تماشيا مع موضوع الدراسة الذي يهدف إلى معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي، ارتأت الباحثة أن تكون الأداة الأولى موضوعا تعبيريا يترك فيه حرية التعبير للتلميذ ، وعليه تمّ الاعتماد على أحد الموضوعات التعبيرية المقرّرة في كتاب اللّغة العربية (المقطع الثالث الهوية الوطنية) مع الحرص أن يكون هذا الموضوع شامل وواضح المعاني ، وسهل الأسلوب ومألوف لدى التلاميذ من أجل الكتابة فيه.

كما تمّ الاعتماد على استبيان موّجه لمعلمي الصّف الخامس ابتدائي ، قصد الكشف عن أهم الأسباب التي تقف وراء ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية الشائعة في مادة التعبير الكتابي ، حيث تمّ الاستعانة في بناء الاستبيان على إجابات بعض أفراد عيّنة الدراسة الاستطلاعية ، والإطلاع على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة (كدراسة شحاتة حسن (1978) ، محجوب ثريا(2001) ، قحط رحيمة وعمران جاسم محمد(2011)...)

وقد تضمّن الاستبيان (20) (بند بعد تعديله واستبعاد بعض البنود وفق ملاحظات المحكمين) موزّع على (04) محاور رئيسية جاءت كالآتي :

المحور الأول : يضم (05) بنود من (1-5) مرتبطة بطبيعة اللغة المكتوبة.

المحور الثاني : يضم (05) بنود من (6-10) مرتبطة بالمتعلّم.

المحور الثالث : يضم (05) بنود من (11-15) مرتبطة بالمعلّم.

المحور الرابع : يضم (05) بنود من (16-20) مرتبطة بالمنهاج التربوي.

حيث تم اعداد الاستبيان على الشكل المغلق الذي يحدّد الاجابات المحتملة لكل فقرة (بند).

2. 5.الشروط السيكومترية للأداة.

أ. الصدق. تمّ عرض الموضوع التعبيري الذي تمّ اختياره من أحد مقررات اللّغة العربية (المقطع الثالث الهوية الوطنية) على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللّغة العربية (05) للتأكدّ من مناسبته لمستوى التلاميذ ، ووضوح عباراته ومدى شموله لكل جوانب الموضوع.

وللتحقق من ذلك تم الاعتماد على معادلة لوشي الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين ، وبعد تطبيق المعادلة تم الحصول على معامل صدق قيمته (0.86) ، وهذا مؤشر على صلاحية الأداة.

كما تمّ عرض الاستبيان في صورته الأولية على خمس(5) محكمين للتأكد من صلاحيته ووضوح كل عباراته ، وقد تم إعادة صياغة البعض منه ، وللتحقق من صدق الاستبيان تم استخدام طريقة صدق المحتوى بأسلوب صدق المحكمين ، حيث اعتمد أيضا على معادلة " لوشي" الإحصائية للحصول على مؤشر الاتفاق بين المحكمين في مدى تمثيل الفقرة للسمة المدروسة أو المندرجة ضمنها : **ص م= (ن و- (ن/2)) / (ن/2).** (اسماعيلي،2011. 175)

وبعد تطبيق المعادلة تم الحصول على معامل صدق قيمته (0,80)، وهذا مؤشر على صلاحية الاستبيان لما أنجز لأجله.

ب. الثبات. تم استخدام طريقة إعادة الاختبار ، حيث طلب من مجموعة من التلاميذ (20) من خارج أفراد عيّنة الدراسة كتابة موضوع تعبيري يتحدثون فيه عن حب الوطن وكيفية خدمته ، وبعد فترة زمنية (قدّرت بحوالي أسبوع) من تاريخ التوزيع الأوّل أعيد إجراءها وذلك على المجموعة نفسها ، بعدها تمّ استخراج معامل الارتباط حسب معادلة بيرسون ، وذلك للحصول على معامل الثبات ، وبعد تطبيق المعادلة بلغت قيمة الثبات (0.88) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

- بعد توزيع الاستبيان على (20) معلم ومعلمة (من خارج عيّنة الدراسة) ، تمّ حساب الثبات وفقا لمعادلة α كرونباخ.

جدول(2) يوضّح تباينات البنود

البنود	التباين	البنود	التباين	البنود	التباين
1	0.93	**8**	0.76	**15**	0.32
2	0.32	**9**	0.66	**16**	0.95
3	0.30	**10**	0.30	**17**	0.76
4	0.68	**11**	0.26	**18**	0.47
5	0.87	**12**	0.22	**19**	0.42
6	0.80	**13**	0.47	**20**	0.57
7	0.57	**14**	0.19		

ومنه بلغت قيمة الثبات (0.82) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

2. 6.الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. نظرا لطبيعة موضوع الدراسة تم الاعتماد على: معادلة "لوشي" لحساب صدق الأداة ، ومعامل "بيرسون" و"ألفا كرونباخ" للتأكد من ثبات الأداة.

ومن أجل الاجابة على أسئلة الدراسة تم الاعتماد على : التكرارات والنسب المئوية ، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين غير متساويتين في الحجم ، معادلة "فيشر Fisher" لحساب "الوسط المرجح" الذي يستخدم لبيان درجة حدّة كل فقرة من فقرات الاستبيان ، ووصفها ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة للفقرات الأخرى ضمن المجال الواحد لغرض تفسير النتائج ، كما تم الاعتماد على "الوزن المئوي" وذلك لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبيان وللاستفادة منها في تفسير النتائج.

وقد تم اعتماد المجالات التالية لتفسير النتائج ، ومعرفة درجة العائق الذي يحول دون تعلّم التلاميذ لبعض المهارات الإملائية :- درجة منخفضة: (1-1.66)- درجة متوسطة:(1.67-2.33)- درجة كبيرة:(2.34- 3).

3.النتائج ومناقشتها.

3. 1.عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها. نص الفرضية يرتكب تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي أخطاء إملائية في مادة التعبير الكتابي.

جدول رقم(03) يوضّح الأخطاء الاملائية الشائعة بحسب أنماطها وعدد التلاميذ المخطئين فيها ونسبهم المئوية

الرقم	الرتبة	المهارات الإملائية التي شاع فيها الخطأ	العيّنة	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
1	**1**	همزة القطع	112	72	%64.28
2	**5**	همزة الوصل	112	46	%41.07
3	**2**	الهمزة المتوسطة	112	68	%60.71
4	**6**	الهمزة المتطرفة	112	39	%34.82
5	**3**	كتابة التاء المفتوحة مربوطة	112	57	%50.89
6	**4**	كتابة التاء المربوطة مفتوحة	112	51	%45.54

وقد تمّ الاعتماد على المجالات التالية في تفسير النتائج:

من [1%-24%] خطأ نادر الحدوث بين التلاميذ.

من [25%-75%] خطأ شائع الحدوث بين التلاميذ.

من [76%-100%] خطأ عام (يرتكبه جميع التلاميذ) (طعيمة،2004. 319)

حسب النتائج الموضّحة في صورتها الخام تبيّن لنا أنّ: هناك مجموعة من الأخطاء الإملائية التي يرتكبها التلاميذ أثناء كتابتهم في التعبير الكتابي ، حيث تراوحت نسبة الأخطاء ما بين (25% -75%)، وهذا ما يؤكّد لنا أنّ هذه الأخطاء في كتاباتهم قد وصلت إلى حدّ الشيوع.

حيث جاء الخطأ في همزة القطع في الرتبة الأولى وذلك بنسبة (64.28%) ، وهي عبارة عن همزة تأتي في أوّل الكلمة وينطق بها في أوّل الكلام وتكتب برسم الهمزة(أ -أُ - إ) ، وهنا قد أظهر العديد من التلاميذ عزوف عن كتابة هذه الهمزة ، وقد يرجع ذلك إمّا لسرعة الكتابة ، أو لعدم التفريق بينها وبين همزة الوصل هذه الأخيرة التي جاءت نسبة الخطأ فيها (41.07%) ، وهي عبارة عن همزة تظهر في النطق عند بداية الكلام ولا تظهر عند وصله وترسم(ا) بدون (ء).

في حين جاء الخطأ في الهمزة المتوسطة في الرتبة الثانية ، حيث بلغت نسبة الخطأ فيها (60.71%) ، وهي عبارة عن همزة ترد في وسط الكلمة ، وتكتب بمقارنة حركتها مع حركة الحرف الذي قبلها ، وقد تكتب فوق النبرة أو على الواو أو الألف أو على السطر ، بما يناسب أقوى الحركات.

كما أظهر العديد من التلاميذ أخطاء في كتابة التاء المفتوحة مربوطة وذلك بنسبة (50.89%)، ونفس الشيء بالنسبة لكتابة التاء المربوطة مفتوحة ، فقد أكّد أغلب الأساتذة على أنّ التلاميذ النجباء أيضا يرتكبون أخطاء أثناء كتابة التاء بنوعيها (المفتوحة والمربوطة)، وهذا قد يرجع إلى غياب القاعدة الضابطة أثناء الكتابة بالنسبة للتلاميذ.

وقد أظهر أيضا مجموعة من التلاميذ بنسبة (34.82%) أخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة ، والتي جاءت في الرتبة الأخيرة ، وهذا دليل على أنه عندما نترك للتلميذ الحرية في التعبير عن موضوع معيّن دون تقييده بقطعة إملائية (نص إملائي) ، فإنه يميل دون شك إلى البحث عن كلمات سهلة وغير معقّدة لا تحتاج إلى استذكار للقاعدة الإملائية حتى يوظّفها في تعبيره ، وبذلك تقّل نسبة أخطاءه في العديد من القواعد الإملائية ولا تظهر بشكل جليّ ، وفي هذا تؤكّد دراسة زياد أمين بركات(2005):« على أنّ أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى تلاميذ الصّفوف من الأوّل إلى الخامس هي المتعلّقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة ، ثم الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة ».

وفي نفس السياق تشير دراسة سعاد عبد الله المنيفي(2004) على « تعدّد المباحث الإملائية التي أخطأ فيها التلاميذ ، والتي شملت (همزة القطع ، همزة الوصل ، الهمزة المتوسطة ،الهمزة المتطرفة ، زيادة حرف وحذف حرف ، التاء المربوطة والمفتوحة ، واللام القمرية واللام الشمسية...»

كما توصّلت دراسة فرمان قحط رحيمة وعمران جاسم حمد (2010) « إلى (09) أنماط إملائية أخطأ فيها التلاميذ من بينها الهمزة الأولية (همزة القطع وهمزة الوصل)، الخطأ في كتابة الألف ، الخطأ في كتابة الضاد والظاء ، الهمزة المتوسطة (على الألف ، وعلى كرسي الياء ، منفردة على السطر) ، الهمزة المتطرفة ، التاء المربوطة والتاء المفتوحة (المبسوطة) ، كتابة التنوين...»

3. 2. عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها. نص الفرضية لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي تعزى لمتغيّر الجنس(إناث / ذكور).

جدول(04) يبيّن نتائج اختبار "ت" للأخطاء الإملائية عند تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي تبعا لمتغيّر الجنس.

نوع العينة (الجنس)	(ن) عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة " ت "		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	54	3.29	4.12	1.67	1.97	0.05
الإناث	58	2.67	5.03			

بغرض الموازنة بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية ، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة في متوسط الأخطاء بين الجنسين ، تمّ الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

وقد اتضح من خلال الجدول رقم (04) أنّ قيمة "ت" المحسوبة بلغت(1.67) وهي أقل من القيمة الجدولية (1.97) عند مستوى الدلالة (0.05) ، وهذا ما يبيّن لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في مستوى الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم ، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات ، حيث تشير دراسة حسن شحاتة (1978) «على أنّ الفرق بين

أخطاء البنين وأخطاء البنات في الإملاء لم تصل إلى درجة الدلالة الإحصائية » ، كما وتؤكّد دراسة زياد أمين بركات(2005) أيضا « على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم ».

3. 3.عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها. نص الفرضية توجد أسباب عديدة وراء ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية الشائعة حسب وجهة نظر مدرسيها.

جدول(05)يبيّن الوسط المرجح والوزن المئوي على مستوى كل مجال(محور)والمجالات كافة

الرتبة	المجالات (المحاور)	الوسط المرجح	الوزن المئوي
2	أسباب ترجع إلى طبيعة اللغة المكتوبة	2.42	%80.66
4	أسباب ترجع إلى المتعلّم	2.34	%78
3	أسباب ترجع إلى المعلّم	2.38	%79.33
1	أسباب ترجع إلى المنهاج التربوي	2.44	%81.33
المعدّل العام للمحاور (المجالات) ككل		2.40	%80

حسب النتائج الموضّحة في الجدول رقم(05) يتضح لنا أنّ:

الوسط المرجّح لمحور المنهاج التربوي ككل قد بلغ (2.44) وذلك بوزن مئوي قدره (81.33%) ، وهذا ما يؤكّد لنا أنّ هناك مجموعة من العوامل والأسباب التي تقف وراء ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية بدرجة كبيرة ، فقد أكّد العديد من الأساتذة ممن يدرّسون هذه الصفوف ، على طول المحتوى الدراسي الخاص بتلاميذ الصّف الخامس ابتدائي ، وكثرة عدد وحداته في مقابل (45 د) لكل حصة ، وأمام عدد كبير من التلاميذ الذي قد يتجاوز أحيانا 38 تلميذ داخل الصّف الواحد ، ففي الغالب يتعذر على المعلمين إنهاء المحتوى الدراسي المقرّر بسبب التنويع في أساليب التدريس وطرق تقويمها ، لهذا يلجأ البعض منهم إلى التخلي عن تلك الطرق حتى يتسنى لهم تغطية كل الدروس المقرّرة ، حتى ولو كان ذلك على حساب فهم واستيعاب المتعلّم ، فقد أبدى أغلب الأساتذة عن عدم رضاهم بعدد الحصص التي تدرّس فيها القواعد الإملائية المقرّرة في مخطط تدرج التعلّمات (مرتين في الشهر فقط) ، فبالرغم من طول المحتوى الدراسي إلاّ أنها لم تستوفي حقها ، وهذا ما يخلق لدى المعلمين صعوبة في تقسيم حصص القواعد الإملائية ، والتساؤل المطروح هنا : كيف تقدّم هذه القواعد ؟ ومتى تعطى التدريبات الكافية لها ؟ وكيف يتم التأكّد من استيعاب كل التلاميذ لها ؟

كما أنّ الكثير من القواعد الإملائية تحتاج إلى وقت كافي حتى تثبّت في ذهن المتعلمين ، خاصة في حالة الهمزات بأنواعها (أول الكلمة ، وسط الكلمة ، آخر الكلمة ، وقد تأتي هذه الهمزات على الواو أو على الألف ، أو على الياء أو على السطر) ، كما قد تكون بعض المهارات الإملائية غير مناسبة لمستويات التلاميذ المعرفية ، أو أنّ اختيارها ليس قائما على دراسة ميدانية ، بمعنى آخر التسرع في تطبيق المناهج دون إخضاعها للتجريب أولا.

وفي نفس السياق خلصت دراسة شريف علي حماد وسليمان إبراهيم الغلبان (2003): « إلى أنّ من بين الأسباب المحتملة وراء ارتكاب هذه الأخطاء تخصيص حصة واحدة أسبوعيا لتدريس مهارات الإملاء وهذا قليل ، بالإضافة إلى عدم مزاولة الكتابة إلاّ في الحالات الضرورية والامتحانات والواجبات المنزلية ، وضعف متراكم من التعليم العام نتيجة سياسة الترفيع الآلي في المدارس...»

في حين أوضح زايد فهد خليل (2013)« مجموعة من الأسباب التي يرى المهتمون أنّ لها علاقة بظهور هذه المشكلات ، منها عدم وضوح الأهداف العامة والخاصة للمنهاج وضوحا كافيا ، يساعد المعلمين على تحديد أهداف دروسهم اليومية تحديدا

دقيقا يتلاءم ومستويات طلابهم المختلفة ، بالإضافة إلى طول المنهاج وكثرة عدد وحداته ، مما يجعل همّ المعلّم يكاد ينصب على الكم دون الكيف ، وصعوبة المستوى القرائي لبعض الكتب المدرسية المقرّرة لمختلف المواد الدراسية ، مع التسرع في تطبيق المناهج دون الإعداد القبلي للمعلمين اعدادا كافيا...»

- في حين بلغ الوسط المرجّح لمحور طبيعة اللغة المكتوبة ككل (2.42) وبوزن مئوي قدّر بـ(80.66%)، وهذا يعني أنّ من بين الأسباب التي تقف عائقا بدرجة كبيرة أمام تعلّم التلاميذ للقواعد الإملائية قد يرجع إلى طبيعة اللغة المكتوبة (نظام الكتابة العربية) ، ذلك أنّ تعقّد هذه القواعد وتشابكها (خاصة في حالة الهمزات بأشكالها كما سبق الذكر) يمثّل أحد الأسباب ، ناهيك عن الارتباط الموجود بين الإملاء وقواعد النحو والصرف ، فقد يجد الكثير من التلاميذ صعوبة في كتابة العديد من الحروف نظرا لتشابه بعضها من حيث الرسم (الكتابة) ، خاصة وأنّ صورة الحرف الواحد قد تتعدّد بحسب موقعها من الجملة ، بالإضافة إلى مشكلة الحروف التي تكتب ولا تلفظ والعكس ، كما قد تبيّن أيضا أنّ للتداخل الموجود بين اللغة الفصحى واللهجة العامية سببا في ظهور العديد من الصعوبات أمام التلاميذ ، فالطفل يعيش داخل أسرة يتحدثون بغير الفصحى ، في حين يجد نفسه مجبرا على الحديث بها داخل المدرسة ، فمن الطبيعي أن يشكّل ذلك خلط في الكثير من الكلمات نظرا للثنائية اللغوية الموجودة داخل المجتمع ، زيادة على مزاحمة اللغة الأجنبية للغة العربية.

وفي هذا يرى الخليفة (2004): « أنّ هناك أسباب عديدة للضعف الإملائي منها ما قد يرجع إلى تشابه الحروف العربية من حيث الكتابة ، ومنها ما يرجع إلى اختلاف صورة الحرف الواحد باختلاف موضعه من الكلمة ، بالإضافة إلى مشكلة فصل الحروف ووصلها ، واستخدام اللهجات العامية في الإملاء...»

- وقد بلغ الوسط المرجّح للمحور الخاص بالمعلّم ككل (2.38) وبوزن مئوي (79.33%) ، وهذا ما يؤكّد لنا أنّ المعلّم يعدّ أيضا من أحد الأسباب التي تقف وراء ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية بدرجة كبيرة ، ذلك أنّ التشدد في محاسبة التلميذ أثناء عملية التدريس (وهذا ما تم ملاحظته فعلا) ، وعدم إشراكه في عملية التصحيح ، ومتابعة أخطائه الإملائية إلاّ في درس الإملاء فقط ، وصعوبة إيجاد طريقة فعّالة للمعالجة الآنية لتلك للأخطاء ، والتركيز على أسلوب واحد عند تدريس القواعد الإملائية ، كلها تعدّ مظهر من مظاهر ضعف الإعداد المهني للمعلّم ، خاصة عندما يعجز المتعلّم عن توظيف القاعدة الإملائية في أمثلة مشابهة ، حيث يجد العديد من المعلمين أنّ التأسيس الضعيف للتلميذ في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي يعدّ أيضا عاملا مهم لجعل التلميذ يرتكب الأخطاء.

وهذا ما تؤكّده دراسة فرمان قحط رحيمة وعمران جاسم حمد (2010):« على أنّ وقوع التلاميذ في هذه الأخطاء يعود إلى تسامح عدد كبير من القائمين بتعليم اللغة العربية في الكتابة ، وعدم تنبيه المخطئ أو تصويب أخطائه، بالإضافة إلى عدم التدريب الكافي على القواعد الإملائية ، فبعض المدرسين يظنون أنّ مهمتهم انتهت بفهم القاعدة ، ومنهم من يظن أنّ وقت الإملاء ينتهي بانتهاء الزمن المحدّد فإذا ما انقضى انتهى التدريب على هذه القواعد معه ، ناهيك عن عدم تصحيح الأخطاء مباشرة ، وعدم إشراك التلاميذ في عملية التصحيح...»

كل هذه العوامل لابدّ من إعادة النظر فيها بالنسبة للمعلمين ، وذلك بمراجعة أنفسهم وأسلوبهم وكيفية تعاملهم مع التلاميذ ومشكلاتهم ، والسعي لبرمجة تدريبات وندوات تكوينية تساعدهم قدر الإمكان بالاضطلاع بكفاءتهم المعرفية والمهارية اللاّزمة.

- بلغ الوسط المرجح للمحور المتعلّق بالمتعلّم ككل (2.34) وبوزن مئوي (78%) ، فحسب وجهة نظر المعلمين الذين أقرّوا أنه من بين الأسباب التي تجعل المتعلّم يرتكب الأخطاء الإملائية هو المتعلّم نفسه ، ويظهر ذلك من خلال قلّة مطالعات التلاميذ في

كتب خارجية ، نسيان القاعدة الإملائية الضابطة أثناء الكتابة ، الاعتماد على الحفظ عند الكثير منهم دون استيعاب للقاعدة ، التردّد وعدم الثقة فيما يكتبه التلاميذ ، عدم القدرة على التركيز أثناء الكتابة ، كما قد يكون سبب ذلك أيضا ضعف في أحد الحواس أو انخفاض لمستوى الذكاء...

إلاّ أنه في الوقت ذاته لا يمكن ارجاع كل اللّوم إلى المتعلّم ، ذلك أنّ ارتكابه لهذه الأخطاء قد تتداخل فيها جملة من العوامل : فنقص المتابعة من طرف الأسرة وضعف التعاون بينها وبين المدرسة ، افتقار المدرسة للمرافق التشجيعية والأنشطة اللاّصفية ، نقص الوسائل التعليمية المساعدة على فهم الدرس ، طرق التدريس التي يتبعها المعلّم في إيصال المعلومات للمتعلّمين ، اكتظاظ التلاميذ داخل الصّف وكثافة المناهج الدراسية...،كلها عوامل من شأنها أن تزيد من حدّة ارتكاب التلاميذ لهذه الأخطاء.

فقد أشارت دراسة حسن شحاتة (1978) « إلى أنّ أخطاء التلاميذ في الإملاء يمكن ارجاعها إلى أسباب كثيرة ومتنوعة منها ما يتصل بالتلميذ ، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس ، وغير ذلك من الأسباب التي ترجع كلها إلى العوامل المؤثرة في العملية التعليمية...»

كما وتتفق نتائج دراسة ثريا محجوب (2001) مع نتائج الدراسة الحالية في إرجاع الأخطاء إلى مجموعة من العوامل منها ما يعود إلى الإدارة ونظام التعليم ، ومنها ما يعود إلى عوامل خارجية ، ومنها ما يتعلّق بطبيعة اللغة ، ومنها ما يرتبط بالمعلمين ، ومنها ما يعود إلى التلميذ في حدّ ذاته. »

وعليه يتّضح لنا من النتائج السابقة أنّ هناك مجموعة من الأسباب التي تقف وراء ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية الشائعة في مادة التعبير الكتابي ، وهي عبارة عن أسباب متداخلة ومتشابكة ولا يمكن ارجاعها إلى سبب واحد فقط ، كما تبيّن لنا أيضا من خلال نتائج الدراسة الحالية ، والدراسة الاستطلاعية التي تم إجراءها مع مجموعة من الأساتذة ، بأنّ هناك تطابق بين ما أقرّه الأساتذة حول طبيعة الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا ، والتي يجد التلاميذ صعوبة في تعلّمها ، وبين الأخطاء الموجودة فعلا في كتابات التلاميذ التي تم الكشف عنها أثناء اختبار مادة التعبير الكتابي.

4.خاتمة.

شكلت هذه الدراسة محاولة منهجية بسيطة للكشف عن طبيعة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصّف الخامس ابتدائي في مادة التعبير الكتابي ، على اعتبار أنّ الكتابة الصحيحة إملائيا ضرورة لأجل الفهم الصحيح والاتصال اللّغوي السليم ، إلاّ أنّ ارتكاب الأخطاء فيها قد يؤدي إلى تغيّر في معناها ، ولعلّ هذا ما يدفع العديد من التلاميذ إلى تجنُب كتابة الكلمات التي يجدون فيها صعوبة ، ويبحثون في قاموسهم عن كلمات مرادفة تؤدي المعنى نفسه لتوظيفها في إنتاجهم التعبيري ؛ وتأسيسا على النتائج المتوصّل إليها ، يتضح أنّ العديد من تلاميذ الصّف الخامس من التعليم الابتدائي الذين شملتهم الدراسة وبغض النظر إن كانوا ذكورا أو إناثا ، يرتكبون أخطاء إملائية تمثّلت في كتابة الهمزات بأشكالها المختلفة ، والخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة أثناء الكتابة ، وأنّ منشأ هذه الأخطاء يعود في تقديرات الأساتذة وفي تصوراتهم إلى عوامل بعضها يرتبط بالوضعية التعليمية التعلّمية بكل متغيراتها (تنظيم محتويات المنهاج الدراسي بأهدافه وإجراءاته واستراتيجياته ، كثافة المواد الدراسية...) ، وبعضها متصل بطبيعة اللّغة المكتوبة ، ومنها ما يرتبط بالمعلّم ، ومنها ما هو متصل بالمتعلّم ، لنخلص في الأخير إلى تقديم بعض الاقتراحات حول موضوع الدراسة.

اقتراحات.

- ضرورة التقليل قدر الامكان من عدد التلاميذ داخل الصّف الواحد حتى يتمكّن الأستاذ من تتبع نشاطاتهم ومعرفة جوانب الضعف لدى كل واحد منهم.
- حث التلاميذ على المطالعات الخارجية باعتبارها عامل يساعد على تقوية الرصيد اللغوي لديهم.
- العمل على تصحيح أخطاء التلاميذ مباشرة (سواء في حصص الإملاء أو في حصص أخرى)، وإشراكهم في عملية التصحيح من خلال تركهم يبحثون عن الصورة السليمة للكلمة الخطأ.
- التقليص من حجم المحتوى (المقرّر) الدراسي الذي يتسم بالكم الهائل من المعارف على حساب جهد ووقت المتعلّم.
- إعادة النظر في منهجية تدريس الإملاء والحجم الساعي المخصص له ، ولدروس اللغة العربية عامة (ف45 د غير كافية).
- إعداد كتاب خاص لقواعد الإملاء وأنشطته يلتزم به الأستاذ والمتعلّم.
- تجنب نظام النقل الآلي للتلاميذ فهو يساعد على نقل ضعاف التلاميذ إلى الصفوف العليا دون معالجة لأخطائهم.
- برمجة ندوات داخلية وخارجية حول الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ والعمل على علاجها في جميع المستويات.
- ضرورة تكوين الأساتذة علميا ومهاريا قبل الولوج إلى مجال التعليم.
- إجراء دراسات شاملة للأخطاء الإملائية قبل وضع البرامج المقرّرة للإملاء في جميع المراحل التعليمية.
- القيام بدراسات أخرى تتناول الأخطاء الموجودة في مادة اللغة العربية (النحوية،الصرفية،التركيبية...).

المراجع.

أبو أسعد ،أحمد عبد اللطيف (2015).الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم ج2 (صعوبات التعلّم في الكتابة والرياضيات) .ط1 . عمان. ديبونو لتعليم التفكير.

ابراهيم ، عبد العليم (1975).الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. دط. القاهرة . مكتبة الغريب.

إسماعيلي عبد القادر ، يامنة (2011).التوجيه التربوي المعاصر.عمان. دار اليازوري.

البصيص، حاتم حسين (2011).تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتقويم. دمشق. مكتبة الأسد.

الوائلي ، سعاد (2004).طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق. ط1 .عمان. دار الشروق.

الطيّب عمر ، عبد المجيد (1437ه).منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة .ط2 . السعودية. سلسلة أبحاث الحرمين العالمية.

زايد فهد ، خليل (2006).الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية .عمان. دار اليازوري.

طعيمة ، رشدي أحمد (2004).المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوبتها. ط1 .القاهرة. دار الفكر العربي.

نايل ، أحمد (2005).الضعف في اللّغة تشخيصه وعلاجه. دط . الاسكندرية. دار الوفاء.

عبد الوهاب،سمير والكردي،أحمد وجلال،محمود (2004).تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية . ط2. الدقهلية.

فضل الله ، محمد رجب (1997).تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية دروس للمتعلّم ودليل للمعلّم.ط1. القاهرة .عالم الكتب.

شحاتة، حسن (1992).تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره. ط2. القاهرة.الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن (2000).تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط4. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

خاطر ، محمود والحمادي ، يوسف وعبد الموجود ، محمد وطعيمة ، رشدي وشحاتة ، حسن (1998).طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . ط7 . الكويت. مؤسسة الكتب الجامعية.

بركات، زياد أمين (2009).دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. مجلة دراسات العلوم التربوية ، مج 36 ،1. 16.

جابر ، جابر عبد الحميد (1989).الإملاء تعليمه وتعلّمه وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعليم. حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ، ع(12) ، 7 .61.

حمّاد، شريف علي والغلبان، سليمان ابراهيم (2008).الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،ع (14) ، 145. 168.

فرمان قحط، رحيمة وحمد، جاسم عمران(2011/2010).الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية (تشخيص وعلاج)، 165. 180.

قوادري، نشيدة (الثلاثاء 4 ديسمبر 2018).تسجيل 400ألف خطأ في أوراق التلاميذ في الامتحانات الرسمية.جريدة الشروق،(العدد6012)،www.echoroukonline.com .

الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي(2016).وزارة التربية الوطنية.الجزائر.-www.ency-education.com/primaire.html

المراجع الأجنبية.

Astolfi , Jean pierre.(2014). l’erreur un outil pour enseigner,11e éditions,esf Editeur.

Descomps , Daniel .(1999). la dynamique de l’erreur,éditions paris. Hachette éducation.

Abboud,A.(2018). La dictée dans l’enseignement /apprentissage de la langue française , http://formation-des-formateurs-francais-com.over-blog.com.