برنامج مُقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعداديّة

علي نوري حميد

مطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصّص مناهج وطرق تدريس اللغة العربيّة)

إشراف

أ.م.د
إحسان عبد الرحيم فهمي
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كليّة البنات – جامعة عين شمس

أ.م.د
ريم أحمد عبد العظيم
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كليّة البنات – جامعة عين شمس

الجزء الأول: المشكلة– تحديدها وخطة دراستها

مُقدّمة:

للُّغة دور عظيم في حياة الإنسان، فهي أداة التواصل بين أفراد المجتمع؛ لقضاء حوائجهم، والتعبير عن أفكارهم وعواطفهم، وهي وعاء للفكر، وسجل لتأريخ الشعوب وثقافتها.

وتُعدُّ اللغة العربيّة من أهم مُقومّات الثقافة العربيّة الإسلاميّة، وهي أكثر اللغات الإنسانيّة ارتباطًا بعقيدة الأُمّة وهويتها وشخصيّتها؛ لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرنًا سجلًّا أمينًا لحضارة أُمتها وازدهارها، وشاهدًا على إبداع أبنائها وهُم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي عشرة قرون.(علي مدكور، ٢٠٠٧، ١٣)[١]

وتُعد الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري حيث سجّل بها الإنسان نشأته ومسيرته وغايته، وأخذ يبدأ ممّا سجّلهُ منطلقًا لآفاقٍ جديدة ولم يعد يبدأ كما كان من نقطة الصفر، وهو ما جعل العُلماء يؤكدون أنَّ التاريخ الحقيقيَ للإنسان إنّما بدأ مع اختراع الإنسان للكتابة.(محمود الناقة، ٢٠٠٢، ٧)

والكتابة في جوهرها التعبير عن الأفكار، من خلال رسم الرموز التي ينبغي أن تتطابق مع قواعد الإملاء والتهجئة المعروفة، ممّا يؤدّي إلى بناء كلمات واضحة للقراءة، وتُعد الكتابة نشاطاً معرفيّاً مُعقّداً يعتمد على مهارات الطالب الأساسيّة، وقدرته على التنسيق بين عمليّات مُتعدّدة.(Walker, B., Shippen, E., Alberto, P., Houchins, E., &Cihak, F., 2005, 20)

والتعبير الكتابي أحد أقسام فن الكتابة وله أهميّة خاصّة؛ لأنّه المرآة التي تظهر فيها كُل عناصر القُدرة اللغويّة لدى الفرد، والمقياس الذي لا يُخطئ أبدًا في تحديد القُدرات الفكريّة واللغويّة للأفراد، فلذلك هو من أعقد المهارات اللغويّة؛ لأنّه يتطلّب قُدرات أكثر ممّا تتطلّبهُ مهارات اللغة الأُخرى.(فتحي يونس، ٢٠٠٥، ٢٠)

وتزداد أهمّيّة التعبير الكتابي لِطُلّاب المرحلة الإعداديّة خاصّة؛ حيث إنّ هذه المرحلة تعد تمهيدًا لمرحلة جديدة أكثر انفتاحًا هي المرحلة الجامعية.

والأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي تتجلى بصورة لافتة حتى صارت ظاهرة خطيرة تستلزم البحث عن أسباب شيوع تلك الأخطاء في التعبير الكتابي ومحاولة علاجها، فكثيرًا ما يكون الخطأ الإملائي سببًا في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، ومن ثمّ فإن الكتابة الصحيحة عمليّة مُهمّة للمُتعلّم في دراستهِ، وحياتهِ المُستقبليّة.(سعيد لافي، ٢٠١٢، ٢١٨)

والوقوف على أسباب شيوع أخطاء المُتعلّمين الإملائية في التعبير الكتابي، يكشف عن المُستوى اللغوي الذي وصل إليه المُتعلّمون، ويساعد على التغلب على تلك الأخطاء الكتابية الشائعة عن طريق إعداد المواد اللغويّة المُناسبة، واستعمال أساليب التعليم اللازمة.

ويؤكد (رُشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ١٠٣) أن دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة تُلقي الضوء بسهولة على أسبابها، فإذا كانت الأخطاء عند مجموعة مُتجانسة من الدارسين دلَّ ذلك على وجود سبب مُشترك تُعزى إليه الأخطاء، كما يرى أنَّ الأخطاء الشائعة هي التي تستحق أن تُبنى المناهج على أساسها، وتستأهل الجُهد الذي يُبذل في سبيل ذلك.

والتحليل اللغوي يقوم على دراسة جوانب اللغة وفقًا لمُستويات أربعة يعتمد بعضها على بعض هي: مُستوى الأصوات والصرف والنحو والمُفردات.(محمّد عبد العزيز، ٢٠١١، ٢٠٣)

---

[١] سوف يلتزم الباحث بالتوثيق الآتي: (اسم المؤلّف، سنة النشر، رقم الصفحة)، وذلك في المراجع العربيّة، و(اللقب، سنة النشر، رقم الصفحة) في المراجع الأجنبيّة.

فالنظام الصوتي للّغة يدرس الأصوات الصامتة والأصوات المُتحرّكة، وتجاور هذه الأصوات في الكلمات المُختلفة، والعلاقة بينها، والتنغيم الصوتي، والمقاطع الصوتيّة ودلالاتها في إبراز المعاني.

والنظام الصرفي للّغة يدرس الكلمة من خلال انقسامها إلى أسماء، وأفعال، وحروف، والعلاقات بينها وبين بعض، ودورها في إبراز المعاني.

والنظام النحوي (التركيبي) يهتم بدراسة التركيب أو الجُملة من حيث نوعها، فتنقسم إلى جُملة اسميّة وجُملة فعليّة، وهناك تقسيم آخر من حيث السهولة والصعوبة، فتنقسم الجمل إلى بسيطة ومُركّبة ومُعقّدة، وكذلك دراسة العلاقة بين الجُمل والتراكيب داخل النص اللغوي.

والنظام الدلالي يرتكز على المفردات ودلالة الجُمل، وذكر كل منها وحذفها، وتقديم كل منها وتأخيره، وفصل كل منها ووصله، وبيان نوع الأساليب: إنشائيّة وخبريّة، ودلالة هذه الأساليب.(فتح الله سُليمان، ٢٠٠٤، ٥١)

وأكّدت دراسة (Fikry Ibrahim-1984) أن أنظمة اللغة لا تعمل مُنفصلة عن بعضها، إنّما تعمل مُتآزرة فيما بينها؛ لتكوّن ما يُسمّى "اللغة"، فضلًا عن ذلك، فإنّ ثمّة ضرورة تقتضي تقديم تلك الأنظمة بصورة مُتماسكة تُراعي العلاقات المُتداخلة بينها، كما أثبتت دراسة (Kan Pun, Fung, 2009) أنّ تحسُنًا ملحوظًا في الكتابة التعبيريّة والواجبات المنزليّة من حيث الدقّة النحويّة والكتابة الأكاديميّة لدى عيّنة الدراسة المُكوّنة من (٣٦) طالباً وطالبة بجامعة هونج كونج الدارسين للغة الإنجليزية، كان نتيجة استخدام التحليل اللغوي.

مما سبق يتّضح ضرورة الاهتمام بعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي، وضرورة تدريب المُتعلّمين على تجنّب الوقوع في هذه الأخطاء، ولما كان الهدف الأساسي الذي يسعى إليه هذا البحث هو علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب في التعبير الكتابي كان من الضروري البحث عن مدخل من مداخل التعلّم التي تعنى بدراسة نظام اللغة وفهم مستوياتها، ومن أهم هذه المداخل مدخل التحليل اللغوي.

الشعور بمُشكلة البحث:

لقد نبع الإحساس بمُشكلة البحث من عدّة مصادر جاءت على النحو التالي:

١- الخبرة العمليّة: وذلك من خلال قيام الباحث بالعمل مُدرِّسًا للُّغة العربيّة لِمُدَّة عشر سنوات، في مدارس تابعة لوزارة التربية العراقيّة، واحتكاكه المُباشر بالطُلّاب، ومُلاحظة شيوع بعض الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لديهم عن طريق فحص كُرّاسات التعبير الخاصة بهم، وكذلك سماع شكاوى المدرسين من شيوع بعض الأخطاء الإملائية في كتابات طُلّاب الصفوف الدراسيّة، وعلى صعيد مراحلها المُختلفة.

٢- استقراء واقع تدريس التعبير الكتابي: الذي يشهد بوجود قُصور في الاهتمام بهذا الفن المُهم من فنون اللغة العربيّة؛ حيث إنّه ليس لهُ منهج يعمل على تنمية مهاراته، أو دليل يُحدِّد للمُدرِّس أهدافه، ومُحتواه، والأساليب المُناسبة لتدريسه، والأنشطة والوسائل التعليميّة المُناسبة لهُ، وأساليب تقويمه، وإنّما الأمر متروك لِكُل مُدرِّس بقدر اجتهاده وخبرته.

٣- ما كشفت عنه البحوث الميدانيّة العربيّة التي تمّت في مجال تشخيص الأخطاء اللغويّة في التعبير الكتابي، وذلك في المراحل التعليميّة المُختلفة، ومنها: (محمّد قاسم، ٢٠١٠)، (محمّد أبو زهرة، ٢٠١٠)، (مُنى جبريل، ٢٠١٠)، (محمّد الشمّري، ٢٠١٠)، (ريم عبدالعظيم، ٢٠١٥)، و(إسماعيل حجّاج، ٢٠١٣)، (محمّد النادي، ٢٠١٤).

هذا وقد قام الباحث بإجراء دراسة تشخيصيّة تمثّلت في إجراء اختبار استطلاعي في التعبير الكتابي لمجموعة من الطُلّاب بلغ عددهم (١٤٠) طالبًا، وتضمن الاختبار الكتابة في موضوعين أحدهما وظيفي والآخر إبداعي، وكان هدفه قياس القدرة اللغويّة لدى الطُلّاب، ومن ثمّ التعرُّف على الأخطاء الإملائيّة الشائعة في كتاباتهم، وبعد تصحيح أوراق الاختبار تبيَّنَ للباحث شيوع بعض الأخطاء الإملائية لديهم التي تتعلق بكتابة الهمزة والحروف التي تنطق ولا تكتب والتي تكتب ولا تنطق.

تحديد مشكلة البحث:

س١: ما الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب المرحلة الإعدادية؟

س٢: ما أُسُس بناء برنامج مُقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب المرحلة الإعداديّة؟

س٣: ما مُكوِّنات برنامج مُقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب المرحلة الإعداديّة؟

س٤: ما فاعليّة البرنامج المُقترح القائم على التحليل اللغوي في علاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب المرحلة الإعداديّة (مجموعة البحث)؟

حدود البحث: التزم البحث بالحدود التالية:

١- مجموعة من طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي.

٢- اقتصر البحث على دراسة بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي.

٣- تمّ اختيار الأخطاء التي حظيت بنسبة تكرار (٢٥%) فأكثر، وفقًا لمعظم الأدبيّات والبحوث السابقة في تحديد نسبة الأخطاء الشائعة.

٤- استغرق التطبيق فصلًا دراسيًّا كاملًا حتّى يتسنّى للباحث علاج الأخطاء في وقتٍ كافٍ.

مُصطلحات البحث:

البرنامج:

يُعرَّف بأنَّهُ: نظام أو نسق مُتكامل من الأُسُس المعرفيّة والنفسيّة والاجتماعيّة، والعناصر المُتكاملة معها (الأهداف– المُحتوى– طرائق التدريس وأساليبه– التقويم) تُقدِّمهُ مؤسّسة ما إلى المُتعلِّمين؛ بقصد تنميتهم، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم.(علي مدكور، ٢٠٠٦، ٦١)

ويُعرّف في هذا البحث بأنّهُ: نظام من الإجراءات والمُمارسات لخُطّة تعليميّة مكوَّنة من أهداف، ومُحتوى، وطرائق تدريس، وأنشطة، ومصادر تعلُّم، وأساليب تقويم، مُعدَّة وفق أُسُس تعتمد على التحليل اللغوي بهدف علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى طُلّاب المرحلة الإعدادية، بما يُحقِّق الصحّة اللغويّة في تعبيرهم الكتابي.

مدخل التحليل اللغوي:

يُعرّف التحليل بأنّه: قُدرة الفرد على الفحص المُدقّق لِمادّة علميّة ما وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها، وهو يختص بتحليل المعلومة إلى أجزائها مِمّا يُساعِد على فهم وإدراك الكُل.(حسن شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣، ٩٠)

أمّا التحليل اللغوي فيُعرَّف بأنَّهُ: مدخل بنيوي، يقوم على أساس أنَّ دراسة اللغة تندرج في أربعة مُستويات هي: مُستوى الأصوات، ومُستوى الصرف، ومُستوى النحو، ومُستوى المُفردات.(علي مدكور، ٢٠١٤، ١٤٤)

ويُعرِّفُهُ الباحث بأنَّهُ: طريقة يتّبعها المُدرِّس تقوم على فهم المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، والنظام الذي يحكم العلاقة بينها، بهدف علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

الخطأ الإملائي: ويُعرَّف بأنَّهُ: قصور المُتعلِّم عن المُطابقة الكُلِّيّة أو الجُزئيّة بين الصور الصوتيّة أو الذهنيّة للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائيّة مع الصور الخطِّيّة له وفق القواعد الإملائيّة المُحدَّدة او المُتعارف عليها.(فهد زايد، ٢٠٠٩، ٧١)

الخطأ الإملائي الشائع: هو الخطأ الذي يقع فيه أكثر من (٢٥%) من مجموع عيّنة الدراسة، وحُدِّد الخطأ لهذه النسبة وفقًا لعدد من الباحثين ممّن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مُماثلة حول القضايا الإملائيّة.(فهد زايد، ٢٠٠٩، ٧١-٧٢)

التعبير الكتابي:

ويعرف بأنه: أداء لغوي؛ جوهره معلومات وأفكار، وآراء ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة وعلامات مُحدّدة، وكلاهما الجوهر والشكل مُنظّم، ومُحكم بهدف تنظيم الاتّصال، وتجويد التعبير، وتحقيق الإثبات والتوثيق، ومنها أنّها أداء مُنظّم ومُحكم يُعبّر به الإنسان عن أفكاره، وآرائه ورغباته، ويعرض عن طريقه معلوماته وأخباره ووجهات نظره، وكل ما في مكنوناته؛ ليكون دليلًا على فكره ورؤيته وأحاسيسه، وسببًا لتقدير المُتلقّي فيما سطّره. (محمّد فضل الله، ٢٠٠٣، ١٥):

ويُعرَّف في هذا البحث بأنّهُ: أداء كتابي يسير وِفق خُطَّة مُتكاملة، ويستطيع طالب الصف المرحلة الإعدادية من خلاله التعبير عن أفكاره، ومشاعره، ومُشاهداته، وخبراته، بصورة تتّسم بالصحَّة الإملائيّة.

فروض البحث:

١- يوجد فرق دال إحصائيًّا بين مُتوسطي درجات طُلّاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى علاج الأخطاء الإملائية ككل لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى علاج كل خطأ من أخطاء الإملاء على حدة لصالح القياس البعدي.

٣- يُحقِّق التدريس باستخدام البرنامج المُقترح فاعليّة (وفقًا لمُعادلة نسبة الكسب المُعدّل لبلاك) في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي (مجموعة البحث).

منهج البحث:

استعمل الباحث في ضوء طبيعة البحث منهجين، هُما:

١- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك فيما يتّصل بِمُراجعة الأدبيّات والدراسات التربويّة السابقة التي تناولت التعبير الكتابي، والتي تناولت الأخطاء اللغوية والإملائيّة الشائعة في كتابات الطلاب، والتي استخدمت مدخل التحليل اللغوي.

٢- المنهج شبه التجريبي: وذلك فيما يتّصل بإجراءات البحث وضبط مُتغيّراته، ومعرفة فاعليّة البرنامج المُقترح، وقد عوّل عليه الباحث في اختيار مجموعة البحث، وإعداد أدوات القياس القبلي والبعدي، وكذلك في مُعالجة التدريس بالبرنامج المُقترح، والموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي، واستخلاص النتائج.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقُّق من صِحَّةِ فروضه، تمّ السير وفق الخطوات الآتية:

للإجابة عن السؤال الأوّل: ما الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب المرحلة الإعدادية؟ تمّ ما يلي:

- تطبيق اختبار تشخيصي في الكتابة على مجموعة قوامها (١٤٠) طالبًا من طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي ، لتحديد الأخطاء الشائعة لديهم.
- إعداد قائمة مبدئيّة بالأخطاء الإملائيّة الشائعة بعد حصرها، ومن ثمّ عرضها على السادة المُحكّمين من المُتخصِّصين في مجال اللغة العربيّة وطرائق تدريسها؛ لإبداء رأيهم فيها وملاحظاتهم عليها.
- إعداد قائمة نهائيّة بالأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى طُلّاب المرحلة الإعدادية بعد الأخذ بآراء المُحكّمين.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما أُسُس بناء البرنامج المُقترح القائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب المرحلة الإعداديّة؟ تمّ الآتي:

- الاطّلاع على الأدبيّات والدراسات السابقة المُتّصلة بالتعبير الكتابي.

- الاطّلاع على الأدبيّات والدراسات السابقة المُتّصلة بالتحليل اللغوي.
- الاطّلاع على الأدبيّات والدراسات السابقة المُتّصلة بالأخطاء اللغوية الشائعة.
- تحديد مجموعة من الأُسُس والاحتياجات المعرفيّة والتربويّة واللغويّة والنفسيّة والاجتماعيّة التي ينبغي مُراعاتها عند بناء البرنامج المُقترح.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما مُكوِّنات برنامج مُقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي؟ تمّ ما يلي:

أ- إعداد الإطار العام للبرنامج المُقترح في ضوء خطوات ومراحل التحليل اللغوي، وتضمّن:
- تحديد أهداف البرنامج العامّة والسلوكيّة في ضوء الخطوات السابقة.
- تحديد مُحتوى البرنامج في دروس تتناول مجموعة من القواعد والأنشطة اللغويّة.
- تحديد الخطوات المُناسبة لتدريس وحدات البرنامج في ضوء التحليل اللغوي.
- تحديد الوسائط التعليميّة المُناسبة لمُحتوى البرنامج.
- تحديد الأنشطة التعليميّة اللازمة للبرنامج.
- تحديد أساليب التقويم المُناسبة للتأكُّد من مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.

ب- إعداد دليل المعلِّم.

ج- إعداد كتاب الطالب.

د- عرض (دليل المُعلِّم وكتاب الطالب) على بعض الخُبراء والمُختصّين؛ لإبداء الرأي حولهما، ثُمّ تعديلهما في ضوء آرائهم.

للإجابة عن السؤال الرابع: ما فاعليّة البرنامج المُقترح القائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي لطُلّاب المرحلة الإعداديّة؟ تمّ ما يلي:

- إعداد اختبار الأداء الكتابي الإملائي، وعرضه على المُحكّمين لضبطه، وتطبيقه على مجموعة البحث.
- اختيار مجموعة البحث من طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي.
- تطبيق اختبار الأداء الكتابي الإملائي على مجموعة البحث قبليًّا.
- تدريس موضوعات البرنامج المُقترح القائم على التحليل اللغوي للطُلّاب مجموعة البحث.
- تطبيق اختبار الأداء الكتابي الإملائي على مجموعة البحث بعديًّا.
- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء فروض البحث وأسئلته.

أهمّيّة البحث:

يُتوقّع أن يُسهم هذا البحث فيما يأتي:

١- الأهميّة النظريّة: يُرجى أن يُقدّم هذا البحث إطاراً نظريًّا يتعلّق بالتعبير الكتابي والأخطاء الإملائيّة في التعبير الكتابي، وسُبُل علاج تلك الأخطاء.

٢- الأهميّة التطبيقيّة: يُرجى أن يُفيد هذا البحث كُلّاً من:

أ . طُلّاب المرحلة الإعدادية: حيث يهدف هذا البحث إلى:

- الوقوف على مُستوى الأداء الكتابي الإملائي لدى طُلّاب المرحلة الإعدادية بوجه عام.
- تشخيص جوانب القوّة، والضعف لدى هؤلاء الطُلّاب.

- مُعالجة بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في مادّة التعبير الكتابي لدى هؤلاء الطلاب، وتمكينهم من تجاوزها، والإسهام في رفع مُستوى الأداء اللغوي بين الطُلّاب بعد دراستهم للبرنامج العلاجي المُقترح.

ب . مُعلّمي اللغة العربيّة: حيث يسهم في:

- تزويد القائمين على العمليّة التعليميّة بقائمة موحّدة لبعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي التي يقع فيها الطُلّاب، وتبصيرهم بأبرزها، ووضع العلاج المُناسب لها عن طريق تقديم برنامج علاجي يتضمّن بعض الطرائق، والوسائل، والأنشطة، والتدريبات العلاجيّة، في مُحاولة جادّة لتلافي هذه الأخطاء مُستقبلًا، أو التقليل منها، وذلك عن طريق عمليتي التشخيص والعلاج.
- يوجّه أنظارهم إلى أهميّة مُعالجة الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي للطلاب، وآلية هذه المُعالجة، عن طريق البرنامج المُقترح بحيث يُمكنهم توظيفه في معالجتهم لتلك الأخطاء، وتقديم نماذج يُمكن للمُدرِّسين مُحاكاتها بصورة تُعينهم على تجويد العمليّة التعليميّة في مدارسهم.

ج . موجّهي اللغة العربيّة: فهذا البحث يُقدّم أحد المداخل الحديثة، وهو التحليل اللغوي، والذي يُمكن استعماله في مُعالجة الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي، بما يُمكنّهم من تدريب المُدرّسين على هذا البرنامج.

د . الخبراء ومُخطّطي المناهج:

- يقترح هذا البحث إعادة النظر فيما يُقدَّم من مُحتوى، وموضوعات تلزم ملاءمتها لطُلّاب المرحلة الإعدادية في ضوء أخطائهم الإملائيّة الشائعة، وما يسبقها أو يليها من مراحل تعليمية، وذلك بإدخال بعض التعديلات في المناهج المُقدَّمة للطُلّاب بغية تحقيق الأهداف المطلوبة.
- يُقدِّم هذا البحث للخُبراء ومُخطّطي المناهج برنامجًا مُقترحًا يقوم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة، وقائمة بهذه الأخطاء؛ ليُساعدهم في التخطيط، والإعداد، والتأليف، والتقويم؛ بهدف الارتقاء باللغة، وفنونها، ومهاراتها المُتنوّعة، والوصول بها إلى أفضل مُستوياتها، وذلك عن طريق وضع مُقرّر لُغوي للطُلّاب مبني على أساس وظيفي في الإملاء، وينطلق من الحاجات الفعليّة للطُلّاب، وليس من تصوّر نظري بحت.

هـ . الباحثين: حيث يُمكن الإفادة من هذا البحث وأدواته في:

- كونه نواة لبحوث جديدة تقوم على اقتراح برامج تستند في عملها على مدخل التحليل اللغوي في مُعالجة أخطاء لُغويّة أخرى من فروع اللغة في المرحلة الإعداديّة بصفوفها المُختلفة.

الجزء الثاني: الإطار النظري للبحث
الأخطاء الإملائية والتحليل اللغوي

المحور الأول: التعبير الكتابي

مفهوم التعبير الكتابي:

عرف (علي مدكور، ٢٠٠٧) التعبير الكتابي بأنه: عمل عقلي شعوري لفظي يتّصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجّي، والتنظيم في الترقيم، والوضوح والجمال في الخط. أو هو بمعنى آخر: تعبير جميل عن تجرُبة شُعوريّة أو واقعيّة صادقة

وعرّف (محمود خاطر، ٢٠٠٠، ١٣) التعبير الكتابي بأنّه: عرض الأفكار التي يُريد الطالب أن يُعبِّر عنها، والانفعالات التي يشعُر بها، فهو مُنتج لعرض المعاني، والأفكار، والمشاعر، وذلك باستخدام الرموز الكتابيّة.

كما عرَّفهُ (محمّد فضل الله، ٢٠٠٣، ١٥) بأنّهُ: أداء لُغوي؛ جوهرهُ معلومات وأفكار، وآراء ومشاعر، وظاهرهُ حروف مرسومة وعلامات مُحدّدة، وكلاهُما الجوهر والشكل مُنظّم، ومُحكم بهدف تنظيم الاتّصال، وتجويد التعبير، وتحقيق الإثبات والتوثيق، ومنها إنّها أداء مُنظّم ومُحكم يُعبِّر بهِ الإنسان عن أفكاره، وآرائه ورغباته، ويَعرِض عن طريقهِ معلوماته وأخباره ووجهات نظرهِ، وكُل ما في مكنوناتِه؛ ليكونَ دليلًا على فكرهِ ورؤيتهِ وأحاسيسهِ، وسببًا لتقدير المُتلقّي فيما سطّرَه.

ويُقصد بهِ– أيضًا- الكلام المكتوب الذي يُصدرهُ المُرسِل كتابةً، ويستقبِلهُ المُستقبل قراءةً، ويُستخدَم غالبًا في مواقف التباعُد بين المُرسل والمُستقبِل زمانًا ومكانًا، فعندما ينأى المُستقبِل عن الكاتب زمانًا أو مكانًا يتم التواصل من خلال التعبير المكتوب.(مُحسن عطيّة، ٢٠١٠، ٢٢٧)

من التعريفات السابقة تتجلى طبيعة التعبير الكتابي التي اتفق عليها الباحثون؛ إذ إنه وسيلة اتصال بين الفرد والمجتمع، ومجال لإفصاح الإنسان عن أفكاره ومشاعره وعرضها كتابيًّا بتسلسل منطقي وأسلوب واضح ولغة سليمة.

أهمية التعبير الكتابي:

تنبع أهمية التعبير الكتابي من أهمية الكتابة ذاتها في حياة الإنسان ودورها في نقل المعرفة، وفي تسجيل تُراث الأُمم، وحضاراتهم عبر السنين.

ويُمكن إجمال أهمّيتهِ فيما يلي:

١- يُسهِّل عمليّة التفكير والتعبير عن النفس.(محمّد عفيفي، ٢٠٠٨، ٩٩)

٢- يمثل قناة الاتّصال الإنساني، وأداة من أهم أدواته. (رُشدي طعيمة وآخرون، ٢٠٠٠، ١٧٦)

٣- ضرورة من ضرورات دعم اللغة لإحيائها والخروج بها من مرحلة القوالب إلى مرحلة الاستعمال، فهو يحوي سمات اللغة العربية وخصائصها.(عُمران جاسم الجبوري وآخرون، ٢٠١٣، ٣٠٠)

٤- التعبير الكتابي مصب لجميع روافد وعلوم اللغة يستقي منها، ويدعمها وهو حافز للتفكير ومُعبِّرٌ عنه، إذ يتطلّب العديد من العمليّات مثل: التفسير، والتحليل، والتوليف، والتقويم، والتذوُّق، وهو يدفع إلى القراءة والمعرفة في المجالات كافّة ، فيؤدِّي إلى تنمية التفكير، والمهارات اللغويّة، ويُنمّي القُدرة على الاستقلال، والثقة بالنفس والوعي بها. (علي مدكور، ٢٠٠٨، ٢٢٨)

٥- التعبير الكتابي عماد الطالب في تحقيق ذاته، وشخصيته وتفاعله مع غيره، كما انّه وسيلتهُ للتعبير عن ذاته؛ حيث يصب التلميذ فيه أفكاره، ومشاعره، وحاجاته، ومن ثمّ

تحدث الصلة بينه وبين المُجتمع، وبقدر ما يكون لدى الإنسان من طلاقة وسلاسة يكون تفاعله وتكيّفه مع غيره من أفراد المُجتمع.(محمّد جاد، ٢٠٠٥، ٣٠)

٦- يفتح مجالًا واسعًا أمام الطُلّاب ويدفعهم إلى الإبداع والابتكار، وتربية الذوق الأدبي.

٧- اكتشاف ذوي المواهب الخاصّة في الكتابة، وتشجيعهم، ورعايتهم؛ ليكونوا من رجال القلم، وأصحاب البيان في المُستقبل.

ونظرا لتلك الأهمية التي يحظى بها التعبير الكتابي بين فروع اللغة العربية فقد تناوله العديد من الدراسات والبحوث، ومنها دراسة عزة محمد البنداري (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تعرف أثر تدريب طلاب الصف الأول الثانوي على استخدام استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم في تنمية مهارات الكتابة لديهم، وتوصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية المعالجات التدريسية التي اعتمدت على استراتيجيات التدريس التعاوني والجماعي والجمع بينهما في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب.

ودراسة علي سامي الحلاق (٢٠٠٧) التي استهدفت التعرف على استراتيجيات التعبير الكتابي المقيد والحر والموجه في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي أدبي بالأردن، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن استراتيجية تدريس التعبير الموجه كانت أكثر الاستراتيجيات فاعلية في رفع مستوى الأداء التعبيري لدى الطبة، يليها استراتيجية التعبير الحر ثم استراتيجية التعبير المقيد.

ودراسة ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة: (التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي) في تنيمة الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى إثبات فاعلية استراتيجيات ما المعرفة في تنمية مهارات الأداء الكتابي التعبيري في تنمية مهارات كل عملية من عمليات الكتابة (التخطيط، والكتابة، والمراجعة)، كما ساهم البرنامج في تنمية مهارات الكتابة المتعلقة بمجالات الكتابة الوظيفية (كتابة الخطابات، وملء الاستمارات، والتلخيص).

ودراسة (Lane et al., 2008) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيّة التنظيم الذاتي على تحسين أداء التعبير الكتابي، لدى طُلّاب المرحلة الثانويّة، وأشارت الدراسة إلى أنّ هُناك تحسُّنًا مُستمرًا في الأداء الكتابي، كما أشارت إلى فاعليّة الاستراتيجيّة المُستعملة.

واستهدفت **دراسة** (Berridge, 2009): تعرف أُثر تفاعل الأقران في تنمية عليات الكتابة للمرحلة الثانوية وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم من خلال الأقران ساهم في تنمية عمليات الكتابة ومهارات التفكير العليا لدى الطلاب وأظهر كثيرا من الإيجابيات التي يصعب وجودها في بنية التعلم التقليدية.

وهدفت دراسة علي عبد المنعم علي (٢٠١٢) إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم في تنمية الأداء الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الأداء الكتابي ككل وكل مهارة على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة سلوى (حسن بصل ٢٠١٥) إلى تنمية مهارات الأداء الكتابي الوظيفي والإبداعي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الأداء الكتابي والوظيفي والإبداعي، حيث أثبتت نتائج الدراسة تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي في مهارات الأداء الكتاب الوظيفي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة، كما أثبتت تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي في مهارات الأداء الكتابي الإبداعي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة.

وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات في إعداد أسس البرنامج المقترح.

أهداف التعبير الكتابي:

ومن خلال اطّلاع الباحث على بعض المراجع، والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربيّة (رُشدي طعيمة وآخرون، ٢٠٠٠، ١٧٧ – ١٧٨)، (فخر الدين عامر، ٢٠٠٠، ٤٢ – ٤٣)، (عبد الفتّاح البجّة ٢٠٠٠، ٢٨٥ – ٦٨٢)، (حسن شحاتة، ٢٠٠٢، ٢٤٣)، (مُصطفى رسلان، ٢٠٠٥، ٢٠٧)، (إبراهيم عطا، ٢٠٠٥، ٢١٩)، يمكن إجمال أهداف تدريس التعبير الكتابي فيما يلي:

١- تعايُش الطُلّاب مع الكتابة الصحيحة والتعوُّد عليها، الأمر الذي من شأنه أن يُساعدهم على اكتساب اللغة وإتقان التعامُل معها وفق قواعدها وأنظمتها، وتخليص لُغتهم من الأخطاء الشائعة، والتراكيب غير الصحيحة المُتداولة.
٢- تنمية قوّة المُلاحظة، والقُدرة على الانطلاق منها، ووصف الأشياء، والمشاهد والحوادث، والمواقف بسُرعة، وشكلٍ سليم.
٣- امتلاك الطالب القُدرة على الأعمال الكتابيّة المُختلفة التي لا يستغني عنها الطالب في حياته اليوميّة سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها عن طريق إرشاد الطُلّاب إلى استعمال الكتابة والتمرُّن عليها بشكل مُستمر.
٤- التعوُّد على ترتيب الأفكار، وتسلسُلِها، وتنظيمها، والربط بينها بصورة تلقائيّة.
٥- تمكين الطالب من التفكير والتعبير باستقلاليّة، وسُرعة، وبخاصّة في المواقف المُفاجئة أو غير المُخطَّط لها أي المواقف الكتابيّة الطارئة.
٦- تنمية قُدرة المُتعلِّم على التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي.
٧- تعويد الطلاب على النقد الذاتي من خلال مراجعة ما يكتبونه.
٨- تعويد الطُلّاب النظر إلى نماذج فكريّة وأدبيّة رائعة، وتعريفهم بخصائِص الفنون الأدبيّة المُختلفة من: قصّة، مسرحيّة، ومقالة، وغيرها من الفنون المُختلفة، وتمكينهم من توظيف المفاهيم البلاغيّة في كتاباتهم.
٩- تعرف الطالب كيفية كتابة الرسائل، والبرقيّات، ومحاضر الاجتماعات، والتلخيص.
١٠-تنمية القُدرة على التخيُّل التي تُساعد بدورها على الإبداع الأدبي.
١١-تنمية القُدرة على التذوّق الأدبي التي تنعكس على جودة موضوع التعبير.
١٢-توظيف اللغة توظيفًا سليمًا في المواقف التعليميّة، والحياتيّة المُختلفة.
١٣-تكوين شخصيّة المُتعلِّم، واستقلاليتها من خلال ترك الحُريّة لهُ لاستخدام الألفاظ والمعاني المُعبِّرة عند الكتابة**.**

مجالات التعبير الكتابي:

والتعبير من حيث المضمون أو الموضوعات نوعان:

١- الوظيفي: ويُسمّى بالنفعي، ويُعبِّر عمّا يجري في حياة الناس وتنظيم شؤونهم، ولا يعتمد على العاطفة أو التأثير وإنّما يؤدِّي وظائف حياتيّة.
٢- الإبداعي: ويُسمّى الإنشائي يعرض فيه المُبدع أفكارهُ ومشاعرهُ، وخبراته الخاصّة ويقوم على الانفعال والعاطفة والإبداع في اللغة واستخدام الإبانة.

أما مجالات التعبير الكتابي الوظيفي فمنها: كتابة الرسائل، كتابة برقيّة كتابة بطاقة دعوة، والإجابة عن أسئلة، وكتابة تقرير عن نشاط ما، وكتابة تعليق على فكرة، أو رأي، أو موقف، أو حادثة، أو موضوع، وبيان يكشف وجهة النظر في موضوع ما، كتابة تلخيص لبعض الأفكار أو الموضوعات أو القصص، كتابة تلخيص قصّة سبقت قراءتها.

وأما مجالات التعبير الكتابي الإبداعي فتشمل:

كتابة مقال، وكتابة قصة قصيرة، وكتابة رواية، وكتابة مسرحية، وكتابة كلمة أو فُكاهة أو نقد في صحيفة المدرسة.

ويتطلب التعبير الإبداعي الوضوح والدِقَّة والترتيب والجمال، ونظرا لِمَنزِلَتِهِ في إنتاج الآثار الأدبيّة الجميلة؛ تعني التربية اللغويّة بتنمية مهاراتهِ وقُدراتهِ، في المرحلة المُتوسِّطة بصورة عامّة، وفي المرحلة الثانويّة بصورة خاصّة. (زين الخويسكي، ٢٠٠٩، ١٣ – ١٤)

مهارات التعبير الكتابي:

يتطلب التعبير الكتابي من الطالب مجموعة من المهارات، ومن مهارات التعبير الكتابي:

أ- مهارات نحوية:

١- اكتمال اركان الجُملة.
٢- ترتيب الجُمل الأساسيّة.
٣- استخدام علامات الترقيم الصحيحة.
٤- سلامة الضبط النحوي.(مُصطفى رسلان، ٢٠٠٥، ٢١٦)
٥- استخدام أدوات الربط بين الكلمات والجُمل استخدامًا صحيحًا.
٦- صِحَّة الكتابة النحويّة عند التعبير الكتابي، وتجنُّب استخدام الألفاظ العاميّة.(عبد المنعم عبدالعال، ٢٠٠١، ١٣٦)، (Cobe, 2006, 19).

ب - مهارات أسلوبية:

١- وضوح الأفكار، وتحديدها، وسلامتها، وقُوَّتِها.
٢- تماسُك العبارات، وعدم تفكُّكِها.
٣- تتابُع الأساليب في نظام منطقي مُقنع.
١- البُعد عن استعمال الكلمات العاميّة، والألفاظ المُبتذلة.(عاطف فضل وآخرون، ٢٠١٣، ٣٤) **ج- مهارات إملائية**
٢- سلامة رسم التهجّي.
(عبد المنعم عبد العال، ٢٠٠١، ١٣٦)
٣- خلو الأساليب من الأخطاء الإملائيّة وبخاصّة ما يتعلّق بالضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

وهناك تقسيم آخر لمهارات التعبير الكتابي إلى ثلاثة أقسام

أ- مهارات الشكل؛ وتشمل المهارات التالية:
١- حُسن استخدام علامات الترقيم.
٢- اتّباع قواعد الهجاء.
٣- كتابة الموضوع في فقرات مُنظّمة.
٤- الطول المُناسب غير المُمل.
٤- حُسن التنظيم واستخدام العناوين الجانبيّة.
٥- جودة الخط.

ب- مهارات المضمون، وتشمل المهارات التالية:
١- اختيار الموضوع.
٢- كتابة عنوان مُعِّبر وجذَّاب.
٣- كتابة مُقدمة مُناسبة تُشير إلى أهم الأفكار بجاذبيّة.
٤- تحديد الأفكار الرئيسة والفرعيّة بوضوح.
٥- كتابة خاتمة للموضوع تُلخِّص الأفكار الرئيسة والفرعيّة بوضوح.
٦- تنظيم الأفكار وعرضها في ترتيب منطقي.
٦- جودة الأسلوب.
٧- سلامة المعنى.(فايزة عوض، ٢٠٠٢، ٧ – ٨)

ج - مهارات الأسلوب: وتشمل المهارات التالية:
١- صِحّة المُفردات.
٢- صِحّة الجُمل.
٣- ترابط الفقرات.
٤- استخدام علامات الترقيم.
٥- اتّباع القواعد النحويّة.(إحسان فهمي، ٢٠٠٢، ٦٢).

ممّا تقدّم يتبين أنّ التعبير الكتابي ليس فرعًا لغويًّا معزولًا عن باقي فروع اللغة العربية، فهو مُتداخل في مهاراته مع مهارات الفروع اللغويّة الأُخرى إلى حدٍّ كبير، ويظهر ذلك جليًّا عن طريق ارتباطه بالقواعد، والإملاء، والخط، والأدب، والنصوص، والبلاغة، والنقد، والتذوّق الأدبي، وتمكن الطالب من مهارات التعبير الكتابي يعكس تمكنه من مهارات تلك الفروع.

وتزداد أهميّة التعبير الكتابي بالنسبة للطالب في المراحل التعليميّة المُختلفة، وبخاصّة في المرحلة الثانويّة، باعتبارها من المراحل التي تعكس قدرًا من النُضج العقلي والوجداني والجسمي الذي يُمكِّن الطالب من التفاعُل مع المُجتمع الذي يعيش فيه تفاعُلًا تتحقّق معهُ الأهداف المنشودة، بشرط أن يُوجّه هذا التفاعُل من خلال المُمارسات التعليميّة الصحيحة التي تأخُذ بيد الطالب وتُوجّهه نحو إعمال العقل بما يعود عليه وعلى المُجتمع الذي يعيش فيه بالنفع والفائِدة.(محمّد المُرسي وآخرون، ٢٠٠٦، ٢٠٦)

المحور الثاني: الأخطاء الإملائية الشائعة

مفهوم الأخطاء اللغويّة وطبيعتها:

ورد في المُعجم أنّ معنى كلمة (أَخطَأَ): خطئ و-غلط (حادَ عن الصواب)، والخَطَأُ: ضد الصواب. و- ما لم يُتعمَّد من الفعل.(المعجم الوسيط ٢٠٠٤، ٢٤٢).

ويعرف الخطأ اللغوي اصطلاحا بأنه: مخالفة المألوف الشائع من الكلام في عصر من العصور لمن يتكلم بلغة هذا العصر (رمضان عبد التواب ١٩٩٠، المقدمة)

ويعرف Brown 1987,170 الخطأ اللغوي بأنه: انحراف ملحوظ عن قواعد اللغة الخاصة للمتحدث الأصلي.

كما عرَّفه (أحمد درّاج، ٢٠٠٩، ٢٤٣) بأنّهُ: الخروج عن القواعد المعمول بها.

ويُعرِّف (رُشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٣٠٧) الخطأ اللغوي بأنّهُ: أي صيغة لغويّة يُصدرها التلميذ بالمُخالفة لقواعد اللغة.

ومن تعريفات الخطأ أيضا أنه خرق المُتعلِّم لقواعد اللغة الهدف. (المُصطفى بنّان، ٢٠١٥، ٤٣).

ويفرق (Corder, 1981, 8) بين زلّة اللسان (الهفوات)، والأغلاط، والأخطاء، بقوله: فزلّة اللسان (Lapse) معناها الأخطاء الناتجة عن تردُّد المُتكلِّم وما شابه ذلك، أمّا الأغلاط (Mistakes) فهي الناتجة عن إتيان المُتكلِّم بكلام غير مُناسب للموقف، أمّا الخطأ (Errors) فهو ذلك النوع الذي يُخالف فيه المُتحدِّث أو الكاتب قواعد اللغة.

ويؤكد (تمّام حسّان، ٢٠١١، ٦٢-٦٣) أن الأخطاء اللغوية على أنواع: فمنها الهفوات التي يقع فيها الإنسان بسبب التعب أو القلق أو التردُّد، والوقوع تحت ضغطٍ ما، وتتمثّل هذه الأمور في الإبدال والنقل والحذف للعناصر اللغويّة في الجُملة، ومنها الأغلاط التي يُسبِّبُها الجهل بنظام اللغة، كالحذف والإضافة وسوء التضام وتشويش الرُتبة، كما أنّ الأخطاء قد تتعلَّق بالمُفردات كما تتعلّق بالنظام؛ فمن ذلك إطلاق اللفظ على غير ما هو له دون قصد.

ويرى (علي مدكور، ٢٠٠٧، ٣٠٣) أنّ المثال الواحد للخطأ غير كافٍ لِنُقرِّر على أساسه قاعِدة مُعيّنة؛ إذ لابُد من اطِّراد الخطأ كُلّما تردَّدَ الموقف، حتّى نصف الخطأ وصفًا دقيقًا.

وباستقراء التعريفات السابقة يتبين ما يلي:

- أن الخطأ اللغوي في معناه الاصطلاحي لا يختلف كثيرًا عن الخطأ في معناه المعجمي، فإذا كان معنى الخطأ في المُعجم هو الحياد عن الصواب، فإن الخطأ اللغوي اصطلاحا هو انحراف ومخالفة وخروج الطالب عن قواعد اللغة.
- أن بعض التعريفات يعتبر الخطأ مخالفة القواعد اللغوية، وبعضها يرى أنه مخالفة الشائع المشهور.
- أن الخطأ الذي يعد ظاهرة جديرة بالبحث والدراسة هو الخطأ الذي يتكرر.
- أن تلك التعريفات تدور حول الأخطاء اللغوية الشائعة عامة والتي تشمل الأخطاء الإملائية والنحوية والصوتية والصرفية.

أما الخطأ الإملائي فهو: قصور المُتعلِّم عن المُطابقة الكُلِّيّة أو الجُزئيّة بين الصور الصوتيّة أو الذهنيّة للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائيّة مع الصور الخطِّيّة له وفق القواعد الإملائيّة المُحدَّدة او المُتعارف عليها. (فهد زايد، ٢٠٠٩، ٧١)

الخطأ الإملائي الشائع:

هو الخطأ الذي يقع فيه أكثر من (٢٥%) من مجموع عيّنة الدراسة، وحُدِّد الخطأ لهذه النسبة نتيجة لإجماع عدد من الباحثين ممّن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مُماثلة حول القضايا الإملائيّة. (فهد زايد، ٢٠٠٩، ٧١-٧٢)

معيار الأخطاء اللغويّة:

يذكر (أحمد مختار ٢٠٠٦، ٦٩) في أساس الحكم على كلمة ما بالصواب أو الخطأ بأن اللغة العربية تنقسم إلى نوعين:

أ- نوع يخضع لقاعدة عامة تجمع الأشباه وتضم النظائر، وهذا يحتكم فيه إلى كتب القواعد النحوية والصرفية مثل: رفع الفاعل، ونصب المفعول به، وتعدي الفعل اللازم بالهمزة، وجمع المفرد بشروط معينة جمع مذكر سالمًا أو جمع مؤنث سالمًا أو جمع تكسير، واشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول، وغير لك، ويسمي اللغويون هذا النوع مقيسًا.

ب- ونوع لا توجد صلة بينه وبين غيره، ولذا فهو لا يخضع لقاعدة أو مجال للاحتكام فيه إلى كتب النحو والصرف، وإنما يكون الاحتكام إلى السماع من العرب وإلى المعاجم اللغوية مثل ضبط عين الفعل الثلاثي المجرد بالشكل، فالفعل نضج مضارعه ينضَج بفتح الضاد، ومثاله كذلك مجيء بعض الأفعال متعديا بنفسه بدون الهمزة وبعضها متعديا بالهمزة، فالفعل حنى يأتي متعديا بنفسه، ولذا لا معنى لإدخال الهمزة عليه، والقول أحنى رأسه.. ويسمى اللغوين هذا النوع الآخر مسموعًا.

ومما سبق يتبين أنه لكي يكون الكلام صحيحا لا بد أن يكون يتحقق فيه أحد شرطين:

١- موافقته للمسموع عن العرب، والسماع يشمل القرآن الكريم بقراءاته المتعددة، والأحاديث النبوية الشريفة برواياتها، والشعر العربي والنثر العرب في عصر الاستشهاد، والذي حدده علماء اللغة بمنتصف القرن الثاني الهجري.

٢- موافقته لما تضمنته المعاجم العربية وكتب القواعد اللغوية، التي استنبطوها من مصادر السماع السابقة.

أهميّة دراسة الأخطاء اللغويّة الشائعة:

يمكن إجمال ما ذكره المتخصصون حول أهمية دراسة الأخطاء اللغوية فيما يلي:

١) تكشف عن الحد الذي وصل إليه المُتعلِّم، ومدى ما أتقنه من المهارات اللغويّة.

٢) من أهم المصادر التي تُساعده على التعلُّم من أخطائه، كما أنّها تُشير إلى ما أفادهُ من اللغة.(Hammrberg, 1978, 187)

٣) تُزوِّد الباحث بأدلة عن كيفيّة تعلُّم اللغة أو اكتسابها، وكذلك الاستراتيجيّات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.

٤) تُفيد في إعداد المواد التعليميّة، وضع المناهج المُناسبة للدارسين، سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المُحتوى أو طُرُق التدريس أو أساليب التقويم.(رُشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٣٠٨)
٥) تُعدُّ أمرًا مُهمًّا بالنسبة للمُنظِّر؛ لأنَّ الأخطاء تعكس استراتيجيّات المعرفة للمُتعلِّم.(Kroll, 1977, 4)
٦) تعمل على توجيه المناهج، والمُهتمّين بالعمليّة التعليميّة إلى المجالات التي تكون سببًا في الصعوبات التي تعترض المُتعلِّم، ومن ثمّ العمل على تذليلها وتجنُّبها. محمود الناقة، ١٩٨١، ١١):
٧) تفتح الباب لدراسات أُخرى تكشف أسباب ضعف الدارسين، واقتراح أساليب العلاج المُناسبة.(علي مدكور وآخرون، ٢٠١٠، ٥٦٢)
٨) تمكن المعلمين من الوقوف على المهارات اللغويّة من الوقوف على المُشكلات التي تُواجه الطلاب في أثناء تعلُّمهم، ويُترجَم هذا كُلّه بعد ذلك إلى مهارات لُغويّة يجب التركيز عليها في كُل مرحلة من مراحل تعلُّم اللغة.(رُشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ٣٩)

ومما سبق يتبين أنّ أخطاء المُتعلِّمين تُعطي فكرة حول الصعوبات التي يواجهونها أثناء التعلُّم، وبالتالي فلا غنى عنها في عمليّة التعلُّم والتعليم.

ونظرا لأهمية دراسة الأخطاء اللغوية الشائعة فقد تناولتها دراسات سابقة كشف بعضها عن أسبابها وقدم بعضها برامج واستراتيجيات لعلاجها، ومن هذه الدراسات دراسة (فتحي إبراهيم أبو شعيشع، ١٩٨٢) التي كشفت أن أسباب الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية ترجع إلى سوء استعمال اللغة في المنزل وعدم التزام وسائل الإعلام بالقواعد اللغوية السليمة ووجود هوة كبيرة بين مناهج النحو في المرحلتين الابتدائية والإعدادية وعدم مناسبة أسلوب بعض كتب النحو المقررة لمستوى التلاميذ وقلة الإشراف وسوء الإدارة وعدم متابعة المدرس للتلميذ وإهماله في التصحيح التطبيقات النحوية، وكثافة الفصول وغيرها من الأسباب الأخرى، وهدفت دراسة (محمد لطفي محمد جاد عبد العاطي، ٢٠٠٥) إلى علاج بعض الاخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي الحر لطلاب المرحلة المتوسطة الثانوية الأزهرية.

وسعت دراسة (سمير محمد سلوم فرج، ٢٠٠٣) إلى تعرف أثر برنامج مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا في الأخطاء اللغوية بين طلاب الحضر والريف عند مستوى ٠،٠٥% وقد جاء هذا الفرق لصالح طلاب الحضر أي أنهم أقل أخطاءً من طلاب الريف، وقد أثبتت فاعلية البرنامج العلاجي في انخفاض معدل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (العينة التجريبية) سواء في الأصوات أو الصرف أو النحو وذلك بفارق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠١% في كل جانب من هذه الجوانب لصالح القياس البعدي، إلا أن البرنامج لم يؤدي إلى زوال الأخطاء نهائياً وذلك لتفاوت قدرات الطلاب في تطبيق القواعد في الأداء اللغوي الشفوي والازدواجية اللغوية بين العامية والفصحى.

أما دراسة نعيمة حميد الشملي (٢٠١٤) فقد هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج محوسب في علاج بعض أخطاء قواعد اللغة العربية الشائعة لدى طالبات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذا البرنامج، حيث وجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار قواعد اللغة ككل لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار قواعد اللغة في كل قاعدة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

ورصدت دراسة ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٥) مجموعة من الأخطاء النحوية والإملائية في الكتابات الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا، وقامت ببناء برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لعلاج الأخطاء الشائعة في الكتابة الاكاديمية وتنمية استقلالية التعلم لدى طلاب الدراسات العليا، وعرفت الأخطاء الشائعة إجرائيا بأنها: هي الصيغ التي تصدر من طلاب الدراسات العليا بشكل يخالف ولا يوافق مهارات ومعايير الكتابة الأكاديمية الصحيحة، ويقع فيها ٢٥% فأكثر من طلاب الدبلومة الخاصة في التربية وطلاب الماجستير في التربية عند تحليل أنشطتهم.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في بناء قائمة الأخطاء اللغوية الشائعة.

أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة وأشكالها:

تنوعت رؤى المتخصصين في بيان أنواع الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها المتعلمون وأشكالها كما يلي:

يُفرِّق (رُشدي طعيمة وآخرون، ٢٠٠٦، ٢٧٥)، و(عبد الرحمن الفوزان، ٢٠١١، ٨٩) بين نوعين من الأخطاء اللغوية بقولهم: إنَّ الأخطاء اللغوية نوعان، أخطاء قدرة Competence، وأخطاء أداء (Performance)، ومعظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والأداء ضربان: أداء إنتاجي، وآخر استقبالي، ويتركز تحليل الأخطاء اللغوية على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري (Experssive) كما يُسمِّيه بعضهم.

ويصنف (علي مدكور وآخرون، ٢٠١٠، ٣٠٧) الأخطاء اللغوية في ضوء مدى إعاقتها لعمليّة الاتّصال، إلى:

١) أخطاء كُلِّيّة (Global Errors): تعوق عملية الاتِّصال، لأنَّها تُؤثِّر على التنظيم الكُلِّي للجُملة، كالترتيب الخاطئ للكلمات داخل الجُملة مثل: "اللغة العربيّة يُحبُّون كثير من الناس" بدلًا من "كثير من الناس يُحبُّون اللغة العربيّة"، واستبدال أدوات الربط مثل: "تجاوز في سيئاتهم" بدلًا من "تجاوز عن سيئاتهم".

٢) أخطاء جُزئيّة (Partial Errors): لا تُؤثِّر على عمليّة الاتِّصال بصورة كبيرة.

أما (كمال بشر، ١٩٩٨، ٦٩) فقد حصر الأخطاء اللغوية في أربع فئات هي: الحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب، ويُقصد بالحذف: أن يحذف الطالب حرفًا أو أكثر من الكلمة أو كلمة أو اكثر من الجُملة، ويُعنى بالإضافة: إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة، أو كلمة أو أكثر إلى الجُملة، ويعني الإبدال: إبدال حرفً مكان آخر أو كلمة مكان أُخرى، وأمّا سوء الترتيب فيعني: ترتيب حروف الكلمة بشكلٍ خاطئ في الجُملة وذلك بالتقديم والتأخير.

وهُناك من يُقسِّمُها إلى: أخطاء إملائيّة، وأخطاء صوتيّة، وأخطاء صرفيّة، وأخطاء مُعجميّة، وأخطاء نحويّة، وأخطاء مُركَّبة.(إبراهيم ضوّة، ٢٠٠٨، ٤٥-٤٦)

ومما سبق ونظرا لموضوع البحث فإنه يمكن تقسيم الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية إلى:

١- الأخطاء التي يقع فيها الطلاب عند كتابتهم للهمزة في أول الكلمة أو وسطها أو المتطرفة.
٢- الأخطاء التي يقع فيها الطلاب عند كتابتهم الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب، والكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب، ومنها الأخطاء التي يقع فيها الطلاب عند كتابتهم النون بدلا من التنوين، كتابتهم الألف التي هي عوض عن النون المحذوفة في الأفعال.
٣- الأخطاء التي يقع في الطلاب عند كتابتهم حرف بدلا من حرف آخر، ككتابة الضاء بدلا من الظاء، مثل يضل بدلا من يظل، والصاد مكان السين.
٤- الأخطاء التي يقع فيها الطلاب بسبب زيادة حرف في الكتابة في غير موضعه مثل: زيادة الألف بعد في واو الجمع في اسم الفاعل مثل: حضر لاعبوا الفريق، وزيادة الألف على الفعل المضارع المبدوء بنون وينتهي بواو أصلية، مثل "نرجوا".

أسباب شيوع الأخطاء الإملائية:

من أسباب شيوع الأخطاء الإملائية فيما يلي:

١) الخوف من تعلُّم مبادئ اللغة، والشعور بصعوبة علومها، من نحو وصرف وبلاغة.
٢) بعض المناهج المدرسيّة، تعاني من غياب الرقابة الصارمة، وبخاصّة على منهج اللغة العربيّة، إضافة إلى سياسة العلاقات الشخصيّة والمُجاملات في اختيار المناهج. أضف إلى ذلك إخراج الكتاب وطباعته، وطريقة عرض المُحتوى.
٣) ضعف بعض خرّيجي أقسام اللغة العربيّة وآدابها، وضحالة مُستواهم الفكري والعلمي، وعدم تأهيلهم تربويًّا وعلميًّا بالشكل المُناسب لمُتطلّبات العصر.
٤) طريقة تدريس اللغة العربيّة في المدارس، تعتمد غالبا على التلقين الذي يقضي بدوره على ملكات التفكير والمُشاركة والإنتاج.
٥) طريقة تدريس النحو العربي في المدارس تدعو غالبا إلى الانصراف عنه، بل النفور منه، إذ يتَّبع المُدرِّسون تقديم الموضوعات عبر الأمثلة، ثمّ شرح القاعدة، والقواعد جافّة ومُنفرة، وتفرض عزلة مع الإحساس بحيويّة اللغة ومُفرداتها.
٦) وسائل الإعلام الحديثة، المرئيّة والمسموعة والمقروءة، وشبكات التواصل الاجتماعي.(عبد الناصر هلال، ٢٠١٤، ٤٥-٤٦)
٧) ضعف إعداد المُدرِّسين في الكُلّيّات المُتخصِّصة والمعاهد التربويّة، مِمّا خلَّفَ هذه النتائج غير المحمودة في كثير من الدارسين، والمُتعلّمين، بل والمُثقّفين. ابتسام الزويّني، ٢٠١٤، ٣٧)

ويتبين مما سبق أن أسباب شيوع الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلاب تتعلق بالمحتوى الدراسي والكتاب المدرسي والمعلم والطالب، والنظام المدرسي، ويجب علاجها ليتمكن الطلاب من الكتاب الصحيحة في التعبير الكتابي.

تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة.

إنَّ عمليّة تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة عمليّة دقيقة وحسّاسة، وتُعد من أهم المراحل التي يُبنى عليها إعداد وتصميم البرامج العلاجيّة.

وتشير الأدبيّات التربويَّة والنفسيَّة (Harries, 1998)، (محمّد الشيخ، ٢٠٠١)، (السيّد سليمان، ٢٠٠٠)، (نبيل حافظ، ٢٠٠٤) إلى ضرورة التشخيص المُبكِّر للأخطاء الشائعة للأسباب الآتية، لأن فاعليّات التدخُّل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخُّر التشخيص، وبالتالي يُعد العلاج مضيعة للوقت والجُهد، بل قد يأتي بنتائج سلبيّة، ولأن الأخطاء الشائعة التي يُعاني منها الطالب قد تستنفذ من طاقته العقليّة والانفعاليّة وتُسبِّب له اضطرابات انفعاليّة أو توافقيّة تترُك بصماتها على مُجمل شخصيته فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي.

كما يسهم التشخيص المبكر للأخطاء الإملائية الشائعة في تهيئة الأسباب العلميّة لإعداد البرامج العلاجيّة، حيث تختلف البرامج والأنشطة التربويّة والعلاجيّة باختلاف كون الصعوبات والاضطرابات المُصاحبة لها سببًا أو نتيجة، فقد تكون المُشكلة واحدة لكنّ المُسبِّبات مُتعدِّدة.

ولتشخيص الأخطاء أساليب متعددة (ثناء رجب ٢٠٠٧) أهمها التشخيص عن طريق المقابلات الشخصية مع الطالب في جو من الحرية، والتشخيص عن طريق الاختبارات الشفوية والكتابية، وقد استخدم البحث الحالي اختبار التعبير الكتابي في تشخيص الأخطاء.

مراحل دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة:

إن الأخطاء الإملائية الشائعة إذا ما وُصِفت توصيفًا دقيقًا، وحُدِّدَت أسبابها ومصادر حدوثها، فأنَّهُ يُمكن علاجها والحد منها من خلال برنامج علاجي مُعد إعدادًا تربويًّا دقيقًا يهدف إلى تصويب تلك الأخطاء.(هداية إبراهيم، ٢٠٠٨، ١٤)

ويرى (علي مدكور، ٢٠٠٧، ٢٩٦-٣٠١)، أنّ الهدف من تحليل الأخطاء هو التعرُّف على الخطأ، ووصفه، وتفسيره لُغويًّا ونفسيًّا بهدف مُساعدة الدارس على التعلُّم، فعن طريق تحليل الأخطاء نستطيع أن نتعرَّف حقيقة المُشكلات التي تُواجه الدارسين أثناء تعلُّمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرَّف على مدى صُعوبة المُشكلات أو سهولتها.

وتتم دراسة الأخطاء اللغويّة وفق ثلاث مراحل هي:

- تعريف الخطأ: يُقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات التلاميذ عن الاستخدام اللغوي الصحيح.
- توصيف الخطأ: يُقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغويّة.

تفسير الخطأ: يُقصد به بيان العوامل التي أدَّت إلى هذا الخطأ، والمصادر التي يُعزى إليها. (رُشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٣٠٨)

وقد راعى البحث الحالي المراحل السابقة في إعداد البرنامج المقترح، وطرق التدريس لعلاج الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لدى الطلاب.

المحور الثالث: التحليل اللغوي

مفهوم التحليل اللغوي:

عرف (حسن شحاتة وآخرون، ٢٠٠٣، ٩٠) التحليل بأنّهُ: القُدرة على الفحص لمادّة علميّة ما، وتجزئتها إلى عناصرها، وتحديد ما بينها من علاقات، وفهم البناء التنظيمي لها، وقد تكون المادّة العلميّة نصًّا أدبيًّا أو علميًّا أو تاريخيًّا أو عملًا فنّيًّا أو خريطة أو تجرُبة علميّة إلى غير ذلك من صور المادّة العلميّة.

وعرف (محمّد عبد العزيز، ٢٠١١، ٢١٣) التحليل اللغوي بانّهُ: المدخل الذي يدرس النظام اللغوي، أي وحدات اللغة وقواعدها وعلاقاتها.

ويرى (علي مدكور، ٢٠١٤، ١١٣) أن التحليل اللغوي: مدخل بنيوي يقوم على أساس دراسة عناصر اللغة الأساسيّة الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة، ودراسة كل عنصر بصورة تفصيليّة بغية توظيفه للوصول إلى مُستوى مُناسب من الكفاءة اللغويّة والكفاءة الاتّصاليّة.

ويعرف التحليل اللغوي بأنه: المُعالجة الوصفيّة للوحدات الصوتيّة التي يتركّب منها كلام البشر، ومُحاولة تعرُّف مواضع التشابُه بين تلك الأصوات وتحديدها من حيث فسيولوجيا كل صوت وطبيعته من حيث الجهر والهمس، حتّى نصل إلى معرفة الألفاظ التي تكوَّنت نتيجة جمع تلك الأصوات بعضها مع بعض. ثمّ دراسة التراكيب والبناءات اللغويّة المُسمّاة (جُمل). أنظر إلى الشكل الذي يُوضّح التحليل الهرمي للُّغة الإنسانيّة.(محمّد احديد وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٠)

ويتبين مما سبق أنّ التحليل يبدأ بأصغر عناصر اللغة حتّى نصل إلى المعنى أو الدلالة؛ أي أنّهُ يبدأ من البسيط إلى المُركَّب.(محمود ياقوت، ٢٠١١، ١٢٨)

أهميّة التحليل اللغوي:

ترجع أهميّة التحليل اللغوي بحسب (رُشدي طعيمة، ١٩٨٦، ٣٩٩): إلى أنّ تعليم اللغة إنّما هو عمليّة ذهنيّة عقليّة واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها مُحتوىً معرفيًّا؛ فتعليم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لأنظمة اللغة كشرط لإتقانها، فالكفاية المعرفيّة سابقة على الأداء اللغوي وشرط لحدوثه.

والمُمارس للُّغة عن طريق لمدخل التحليل اللغوي لديه مِصفاة، تمرُّ عن طريقها المُمارسة اللغويّة قبل وقوعها.

كما أن دراسة اللغة عن طريق مدخل التحليل اللغوي يساعد في إعداد المناهج الملائمة للمستوى التعليمي وذلك بمراعاة التدرج في دراسة مستويات اللغة.

وبالرغم من أنّ الطالب يستطيع ان يُعبِّر عن نفسه بسهولة ويُسر دون أن يُفكِّر كثيرًا في القواعد التي تحكم تركيب اللغة، فإنّ فهمهُ لتلك القواعد يُساعدهُ كثيرًا على صحَّة اللغة وعلى الارتقاء بمُستواه فيها.(نايف خرما، ١٩٧٨، ٤٠)

هذا وقد تبنت دراسات سابقة استراتيجيات ومداخل تعليمية اعتمدت على التجليل اللغوي وأثبتت فاعليتها، ومنها:

دراسة (ظريف محمد محمد ظريف عبد الوا حد، ٢٠١٥) **التي** هدفت إلى تنمية مستويات ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية لفروع اللغة العربية، وإكسابهم الوعي

بالعمليات المختلفة التي تتضمنها الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، وقد حدد الباحث مكونات الاستراتيجية وطرائق تدريسها والوسائل التعليمية والتقويم والأنشطة التعليمية، وتوصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق (القبلي- البعدي) عند مستوى دلالة ٠,٠١ وذلك لصالح المجموعة التجريبية في اختبار قياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ودراسة (هدى منصور دهشان، ٢٠١٥): أوصت بتطوير كتب القراءة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء قائمة مهارات القراءة التي توصلت إليها، طبقا لمستويات التحليل اللغوي "الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة".

ودراسة (أسماء فرغل ، ٢٠١٥): أثبتت فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكلام والتحدث والقراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ودراسة (أحمد حمدي أحمد محمد مبارك ، ٢٠١٥): هدفت إلى "تطوير الأداء اللغوي الشفوي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ المحلة الابتدائية" وبيان فاعلية بعض المدخلات التعليمية المتعددة في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي في تطوير الأداء اللغوي الشفوي، وأوصت الدراسة بتطوير محتويات مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي.

وقد استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات السابقة في إعداد أسس البرنامج وطرق المعالجة.

أهداف التحليل اللغوي:

إنّ اللغة قبل تحليلها تحتوي على جوانب شديدة التعقيد تتطلّب أكثر من منهج وأكثر من وسيلة؛ لفك شفراتها وتحليل مُحتواها، وكشف مقاصدها، ولا يتسنّى لمدخل واحد أن يصف خصائص اللغة وصفاتها أو يُفسِّر ظواهرها تفسيرًا واضحًا، ومن ثمّ قسَّمَ العلماء اللغة إلى عدَّة مُستويات وأنظمة تحليليّة؛ ليتمكَّنوا من كشف مُحتوياتها وأسرارها ومعرفة مضمونها؛ بهدف الكشف عن أبعاد اللغة الدلاليّة ومقاصدها في التواصل الاجتماعي، ويرجع سبب اختلاف مناهج التحليل ومُستوياته، إلى اتّجاهات العُلماء ورؤيتهم التحليليّة؛ فالباحث يختار المنهج الذي يراهُ مُلائمًا لتحقيق أهدافه من تحليل اللغة، وتقسيم اللغة على مُستويات يخضع أساسًا لموقف الباحث من اللغة والمنهج الذي يصطفيه لنفسه، وأهمِّيّة المُستوى الذي يراهُ الباحث يستأهل اهتمامهُ لما بهِ من عناصر غنيّة للبحث.(محمود عكاشة، ٢٠٠٧، ٨)

ويهدف التحليل اللغوي إلى وصوله للمبادئ التي تُطبق في تدريس اللغة العربيّة. (R.R.K. Hartmann & F.C Stork, 1972, 130-131)

مستويات التحليل اللغوي:

على الرغم من تعدُّد المناهج في البحث اللغوي فقد أصبح من التقاليد المألوفة في علم اللغة الحديث أن تُحلَّل اللغة إلى المُستويات الآتية:

أوّلًا: المُستوى الصوتي:

ويقوم التحليل الصوتي للُّغة على تحليل الكلمات إلى وحدات صوتيّة صغيرة، مُجرَّدة مُنعزلة عن سياقاتها، على أساس من اختلاف الدلالات، فيُركِّز التحليل على مواضع نُطق هذه الوحدات أو الأصوات وصفاتها.(عبد التوّاب الأكرت، ٢٠١١، ١٦٦)

ثانيًّا: المُستوى الصرفي:

هو المُستوى الذي يبحث في بنية الكلمة وهيأتها ومُشتقّات اللغة وصيغها وما يطرأ عليها من تغيُّر لفظي ومعنوي وما تتعرَّض لهُ من زيادة وحذف وإبدال وإعلال وإدغام وتقديم وتأخير فضلًا عن الميزان الصرفي والاشتقاق بأنواعه.(محسن عطيّة، ٢٠١٠، ٢٧)

ثالثًا: المُستوى النحوي:

ويهتم هذا المُستوى ببحث مُكوِّنات الجُملة وتمييزها ومعرفة وظيفة كُل عُنصُر من عناصرها، فالمستوى النحوي يُعالج نظام ترتيب الجُملة والعلاقات التي تربط بين أجزائها، وأثرها في المعنى، وأثر إعادة ترتيب الجُملة وما قد ينجم عن تلك العلاقات من تغيُّرات تصريفيّة. (محمود عُكاشة، ٢٠٠٧، ١١٨)

وتحليل المُستوى التركيبي سيُرسِّخ في الطالب الموهوب قاعدة مُهمَّة، هي أنّ لكُل تعبير في اللغة وظيفة يؤدِّيها، وأنّ أي اختلاف في التعبير، على أي مُستوى، أكان لفظيًّا أم مُتعلِّقًا بالتأخير والتقديم في أجزائه أو بالحذف أو بالزيادة، سيؤدِّي بطبيعة الحال إلى تعديل أو تغيير وظيفته. ودرجة إحاطة الطالب بالعلاقة الوثيقة بين التعبير والوظيفة لها أكبر الأثر في أسلوبه الكتابي أو الخطابي.

رابعًا: المُستوى الدلالي:

يتناول هذا المُستوى دراسة المعنى من جوانبه كافّة سواء أكان مُتَّصِلًا بالمُفردات أم بالتركيب. ويبحث في القضايا الاجتماعيّة والنفسيّة المُتعلِّقة بالمعنى، ويهدف إلى تحديد المعنى في ذهن السامع أو المُتلقّي.(علي زويّن، ٢٠١١، ٢٠)

ويتمثّل هذا المُستوى في أنّ لكل كلمة معنًى مخصوصًا وطريقة في الاستعمال، يختلف إذا اختلف في الكلمة عدد حروفها أو ترتيب هذه الحروف، أو تغيَّر فيها ضبطها فصارت تؤدّي معانٍ جديدة.(فهد زايد، ٢٠٠٩، ١١٩)

وتُعد الكلمة أصغر وحدة معنويّة في التركيب اللغوي، ومن شروط معرفة دلالة الكلمة هو السياق الذي ترد فيه، فلكُل كلمة دلالة وطريقة استعمال وعلى أساس معرفة دلالة الكلمة في السياق يتم التوصُّل إلى معنى التركيب.(محسن عطيّة، ٢٠١٠، ٢١٥)

ويلعب المعنى دورًا كبيرًا في كل مُستويات التحليل اللغوي بدءًا من التحليل الفونيمي، ولا يخفى دوره الكبير في تطبيقات كثيرة لعلم اللغة.(محمّد المُرسي وآخرون، ٢٠٠٦، ١٣٧)

خامسًا: المُستوى الكتابي:

ويبحث هذا المُستوى في الصورة المكتوبة للأصوات اللغويّة المحكيّة، وتحكم هذه الصورة المكتوبة نُظُم وقواعد تختص باللغة العربيّة وتُميِّزها عن غيرها من اللغات، وترمي الكتابة إلى إقامة تواصل بين المُنشئ والمُتلقّي عن طريق رموز تُمثِّلها أشكال الحروف التي تتألَّف منها الكلمات، وهذه الرموز ذات صلة وثيقة بالأصوات التي تنشا في آلة النُطق الإنساني، كما أنّ الكلمات والتراكيب تُعد ترجمة للمعاني القائمة في نفس المُتحدِّث، وتخضع الكلمات والتراكيب في عمليّة الكتابة الهادفة إلى نقل ما في النفس من معاني لمُستويات لُغويّة مُتعدِّدة سبقت الإشارة إليها وهي المُستويات الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة، ونظرًا لأنّ الكتابة الصحيحة تتطلَّب من بين ما تتطلَّبهُ القُدرة على توظيف القواعد على نحو يُساعد الدارسين على استيعاب مضمونها، وامتلاك القُدرة على توظيفها فيما يكتبون، مع التركيز على المواضيع الكتابيّة التي يكثُر فيها الخطأ.(فهد زايد، ٢٠٠٩، ١٣٧)

أُسُس التحليل اللغوي:

وجديرٌ بالذكر بعد الاطِّلاع على مجموعة من الأدبيّات، والبحوث التي تناولت التحليل اللغوي بشيء من التركيز، والتفصيل أنّها قد اشارت هنا وهُناك إلى مجموعة من المُنطلقات والأُسُس التي تُعد الركيزة الأساسيّة التي يستطيع عن طريقها التحليل اللغوي من أداء دوره الفاعل في تعليم اللغة، وكونه صالحًا لمُعالجة بعض مشاكلها، وهي كما يأتي:

١) تعلُّم اللغة عمليّة إدراك عقلي واعٍ لنظامها، واستخدام اللغة يعتمد على قُدرة الفرد على ابتكار جُمل، وعبارات لم يسبق لهُ سماعها أو استخدامها.
٢) قواعد اللغة ثابتة في النفس، وهي تُمثِّل المعرفة الفعليّة الكامنة لما وراء النصوص.
٣) الإنسان– خاصّة– مُزوَّد بالقُدرة على تعلُّم اللغات، أي أنّ تعلُّم اللغات صِفة إنسانيّة، فتعلُّم اللغة أمر يُمكن أن يحدث في أي وقت في حياة الإنسان، ما دام أخذ مكانه في موقف ذي معنى لديه.

٤) تعلُّم اللغة يتضمّن التفكير بها، وهو يقوم على المُحاكاة والحفظ والتمارين المُنظّمة والتدريبات الاليّة.
٥) وضوح المعنى في الذهن، يعكس بالضرورة قُدرتنا الذهنيّة على تطبيق قواعد ثابتة لأمثلة مُتغيِّرة، والذي يعني أن تكون المُمارسة اللغويّة مُمارسة واعية، وهي كذلك حين تتم في إطار من المعنى، وليست تكرارًا آليًّا لتدريبات نمطيّة مُكرَّرة دون معرفة للأسباب الحقيقيّة من وراءها.
٦) تُعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطًا لمُمارستها، وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتيّة والمُعجميّة، بالإضافة إلى نظام القواعد النحويّة.
٧) تصميم التمارين اللغويّة لابدّ أن يُراعي العلاقات الأساسيّة في البنية العميقة وتجلّياتها في البنية السطحيّة، ولا يجوز الاكتفاء بالتدريبات التي تقوم على أحدها دون النظر إلى العلاقة التي قد تكون رابطة لهُ في الجانب الآخر، وبإمكان هذه التمارين أن تكون بديلة عن تمارين القواعد التقليديّة، قادرةً على تلبية حاجات المُتعلّمين.

ومما سبق يتبين أن المعنى لا يستقيم بين المُرسل والمُستقبل عند افتقار الكتابة للمعايير اللغويّة التي تحكُم صحَّة المكتوب، سواء من حيث رسم الحروف رسمًا صحيحًا وهو ما يتَّصلُ بالخط، أو من حيث صحَّة المكتوب إملائيًّا، أو من حيث التركيب السليم، بحيث تنتظم الكلمات داخل الجُمل بأسلوب صحيح، وبروابط سليمة مُناسبة تُبيِّن ما يرمي إليه المكتوب، وليكون مقروءًا؛ ليُساعد القارئ على فهم المعنى، ويتم التواصل بين المُؤسل والمُستقبل، بحيث يُصبح المعنى مفهومًا لدى المُستقبل، كما أراده المُرسل.(رياض جنزرلي وآخرون، ١٩٨٥، ٢٣)

كما أن شيوع الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى الطلاب ينم عن اضطراب وخلل في فهم القواعد، وبالتالي فإن الاخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي بالعراق تتوزع على مستويات اللغة الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي وعلاجها يحتاج إلى مدخل مناسب ويتبنى البحث الحالي مدخل التحليل اللغوي.

الجزء الثالث: الدراسة التجريبية أدواتها وإجراءاتها:

١- **إعداد قائمة ببعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف** الرابع الإعدادي الأدبي في العراق: ومر إعداد القائمة بالخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من القائمة**

كان الهدف من إعداد القائمة: تحديد الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي.

٢- تحديد مصادر بناء القائمة:

- تم الاعتماد في بناء القائمة واشتقتق مادتها البحوث والدراسات السابقة العربية الأجنبية التي أجريت في مجال التعبير الكتابي والتحليل اللغوي والأخطاء اللغوية الشائعة في الكتابة.
- الأدبيات العربية والأجنبية في مجال الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الكتابي

١- صدق القائمة:

لضبط قائمة المهارات والتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين عددهم من المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها وموجهي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية وقد عرضت القائمة عل السادة المحكمين في صورة استبانة، ومعرفة اقتراحاتهم تجاهها تم حصر اقتراحاتهم ووضع القائمة في صورتها النهائية.

٢ـ أدوات المعالجة الإجرائية:

أ- **إعداد كتاب دليل الطالب**: وتضمن وحدتين الأولى في التحليل اللغوي والثانية في المباحث الإملائية.

تم تحديد الأهداف لدروس الوحدتين ووضع الأمثلة والتدريبات والأنشطة، وتم عرض هذا الدليل على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في اللغة العربية ومناهج وطرق تدريسها، وذلك لإبداء آرائهم عن مدى مناسبة هذا الدليل لمستوى طلاب المرحلة الإعدادية ومراعاته لأهداف الوحدتين والدقة العلمية في صياغته ومدى إسهامه في علاج بعض الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الكتابي، وقد تم تعديل في أهداف الدرس الثاني الهدف (٢)، في ضوء آراء المحكمين، وبذلك تم التوصل إلى سلامة دليل الطالب.

ب- **إعداد دليل المعلم:** يتضمن هذا الدليل خطوطا تفصيلية تمثل إرشادات مهمة لتدريس وحدتي محتوى البرنامج "التحليل اللغوي والمباحث الإملائية".

وللتأكد من صلاحية دليل المعلم تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس بهدف تحكيم الدليل وإبداء وجهات نظرهم فيه من حيث:

- الدقة العلمية في صياغة الدليل.
- وضوح تعليمات الدليل.
- مناسبة االسيناريوهات المعدة.
- مناسبة أسئلة التقويم.
- مناسبة عناصر إعداد الدروس لمحتواها ومضمونها.
- صلاحية الدليل للاستخدام.

وقد تم تعديل بعض الأهداف الخاصة للوحدتين ومنها الهدف (٤)، وحذف الهدف (٧) في ضوء أراء المحكمين وبذلك تم التوصل إلى سلامة دليل المعلم وصدقه.

٣ـ أدوات القياس

اختبار المهارات الإملائية اللازمة في التعبير الكتابي:

قام الباحث بإعداد اختبار في التعبير الكتابي، وقام بتقنينه من خلال حساب صدقه وثباته كالتالي:

- ثبات الاختبار: يعد الثبات من الشروط السيكومتريّة المهمة التي تُعبِّر عن دقّة الاختبار في قياس ما يدّعي قياسه، وقد تمّ حساب ثبات الاختبار بأكثر من طريقة، وهي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفيّة كما يلي:

معامل ألفا كرونباخ: استخدم الباحث هذه الطريقة في حساب ثبات الاختبار، وذلك بتطبيقه على مجموعة قوامها ١٤٠ طالبا من طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي بمدرسة إعداديّة الثبات للبنين، ويوضّح الجدول مُعاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الاختبار وكذلك الدرجة الكُليّة باستخدام معامل ألفا، وقد كانت مُعاملات ألفا كرونباخ للمهارات على التوالي كما يلي: ٠,٦٣٢ ، ٠,٧٥٧ ، ٠,٦٢٧ ، ٠,٧٢٠ ، ٠,٧٣١، بينما قيمة معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل كانت ٠,٧٧١.

أ. التجزئة النصفيّة: كما تمّ حساب مُعامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفيّة من خلال حساب مُعاملات الارتباط بين درجات الطُلّاب على النصف الفردي من الاختبار ودرجاتهم على النصف الزوجي، ثم تمّ استخدام مُعادلة جوتمان، والجدول التالي يوضح مُعاملات الثبات:

جدول (١)
قيم مُعامل الثبات لكل أداء لغوي من أداءات الاختبار الإملائيّة، وللاختبار ككل

المهارات	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفيّة	معامل جوتمان
كتابة ألف الوصل وهمزة القطع	٢	٠,٦٣٢	٠,٧٥٠	٠,٨٣٢
كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة	٢	٠,٧٥٧	٠,٦٧٧	٠,٧٥٥
كتابة التاء المربوطة والهاء المتطرفة	٢	٠,٦٢٧	٠,٧٠٣	٠,٧٢١
الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب	٢	٠,٧٢٠	٠,٦٧١	٠,٨٤٤
الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق	٢	٠,٧٣١	٠,٧١٢	٠,٧٠٧
الاختبار ككل	١٢	٠,٧٧١	٠,٧٩٠	٠,٨٢٥

وتدل هذه القيم على أنّ الاختبار يتمتّع بدرجة مُناسبة من الثبات لقياس المهارات الإملائيّة، ومن ثم ثبات الاختبار ككل، ويتّضح من الجدول أنّ القيم مُناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحيّة الاختبار للتطبيق.

- **صدق الاختبار:** يعرف صدق الاختبار بأن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، واعتمد الباحث في هذا البحث على صدق المُحكمين للتأكيد على صدق المحتوى، وكذلك حساب صدق الاتّساق الداخلي للاختبار، وفيما يلي توضيح لذلك:

أ. **صدق المُحكّمين (الصدق الظاهري):** قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المُحكّمين المُتخصّصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وأساتذة اللغة العربيّة بكُليّة التربية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء مُفردات الاختبار للبعد الذي تندرج تحته، وذلك وفقا لبديلين مُلائمة / غير ملائمة، ومدى مُناسبة المُفردة للهدف العام من الاختبار وفقًا لبديلين مُناسبة/ غير مُناسبة، ومدى وضوح المُفردات وفقًا لبديلين واضحة / غير واضحة، واقتراح التعديل بما يرونه مُناسبًا سواء بالحذف أو بالإضافة، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن تعديل في صياغة بعض المُفردات حتّى تكون مفهومة أكثر لدى الطُلّاب، وبذلك أصبح العدد النهائي لمفردات الاختبار ١٢ مفردة، وفيما يلي عرض لنسب اتّفاق السادة المُحكّمين:

جدول (٢)
نسب الاتّفاق بين السادة المُحكّمين على الموضوعات التي تتضمّن أخطاء شائعة

أنواع الأخطاء	م	الموضوعات الفرعيّة التي شاع فيها الخطأ	موافق		غير موافق	
			عدد المُحكّمين	نسبتهم	عدد المُحكّمين	نسبتهم
الأخطاء الإملائيّة	١	كتابة ألف الوصل وهمزة القطع	١٢	٧٠,٥	٥	٢٩,٤%
	٢	كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة	١٧	١٠٠%	—	—
	٣	كتابة التاء المربوطة والهاء المتطرفة	١٣	٧٦,٥%	٤	٢٣,٥%
	٤	الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب	١٥	٨٨,٢%	٢	١١,٨%
	٥	الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق	١٣	٧٦,٥%	٤	٢٣,٥%

يتّضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن أعلى نسبة اتّفاق كانت على موضوع كتابة الهمزة المتوسِّطة والمُتطرِّفة؛ حيث بلغت نسبة الاتّفاق بين المُحكّمين في الأخطاء الشائعة على ذلك الموضوع إلى ١٠٠%.
- ثم تلى ذلك موضوع الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب؛ حيث بلغت نسبة الاتّفاق فيه إلى ٨٨,٢%.
- كما جاء كُل من موضوع كتابة التاء المربوطة والهاء المُتطرِّفة، وموضوع الكلمات التي بها حروف تُكتب ولا تُنطق بنسبة اتّفاق بين المُحكّمين وصلت إلى ٧٦,٥%.
- في حين جاء موضوع كتابة ألف الوصل وهمزة القطع بأقل نسبة اتّفاق بين المُحكّمين؛ حيث بلغت نسبة الاتّفاق في كلا الموضوعين إلى ٧٠,٥ %.

ب. **صدق الاتّساق الداخلي للاختبار:** تم التحقُّق من الاتّساق الداخلي لاختبار مهارات الإملاء من خلال التطبيق الذي تمّ للاختبار على العينة الاستطلاعية التي قوامها (١٤٠) طالب كما يلي:

١) حساب مُعاملات الارتباط بين مُفردات الاختبار والدرجة الكُلِّيّة للاختبار:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

المفردة	مُعامل ارتباط المُفردة بالدرجة الكُلِّيّة للاختبار	مُستوى الدلالة	المُفردة	مُعامل ارتباط المُفردة بالدرجة الكُلِّيّة للاختبار	مُستوى الدلالة
١	**٠,٧٣١	٠,٠١	٧	**٠,٦١٥	٠,٠١
٢	**٠,٦٢٥	٠,٠١	٨	**٠,٥٨٨	٠,٠١
٣	**٠,٥٨٧	٠,٠١	٩	**٠,٦١١	٠,٠١
٤	**٠,٥١١	٠,٠١	١٠	**٠,٥٢٢	٠,٠١
٥	**٠,٥٥٣	٠,٠١	١١	**٠,٥٣٧	٠,٠١

٢) حساب مُعاملات الارتباط بين الدرجة الكُلِّيّة لكُل مهارة والدرجة الكُلِّيّة للاختبار:

جدول (٤) مُعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات اختبار الأخطاء الإملائيّة والدرجة الكُلِّيّة للاختبار

أبعاد الاختبار	مُعامل الارتباط	مُستوى الدلالة
كتابة ألف الوصل وهمزة القطع	**٠,٦٨٨	٠,٠١
كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة	** ٠,٦٧٠	٠,٠١
كتابة التاء المربوطة والهاء المتطرفة	**٠,٧٣٥	٠,٠١
الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب	**٠,٦٩١	٠,٠١
الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق	** ٠,٨٠٣	٠,٠١

يتّضح من الجدولين السابقين أنّ مُعاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكُلِّيّة للاختبار وكذلك بين الدرجة الكُلِّيّة لكل بعد والدرجة الكُلِّيّة للاختبار كُلّها دالّة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على ترابُط وتماسُك العبارات والأبعاد والدرجة الكُلِّيّة مما يدل على أنَّ الاختبار يتمتّع باتّساق داخلي.

*** **حساب مُعامل السهولة:** قام الباحث بحساب درجة السهولة لكل مُفردة من مُفردات الاختبار والهدف هو حذف المُفردات التي سهولتها اقل من ٠,٣ وأكثر من ٠,٧ ، والجدول التالي يبيّن مؤشِّر سهولة المُفردات كما يلي:

جدول (٥) قيم مُعاملات السهولة لمُفردات اختبار التعبير الكتابي

المُفردة	معامل السهولة	المُفردة	مُعامل السهولة
١	٠,٧٥	٧	٠,٤٧
٢	٠,٦٨	٨	٠,٥٢
٣	٠,٥٢	٩	٠,٨٢
٤	٠,٣٥	١٠	٠,٦٦
٥	٠,٤٩	١١	٠,٦٩

يتّضح من الجدول السابق أنّ مُعامل السهولة قد تحقّق في جميع الأسئلة السابقة حيث تراوحت القيم بين (٠,٣ ، ٠,٧).

حساب مُعامل التمييز: ويقصد بتمييز مُفردات الاختبار هو مدى قُدرتها على التمييز بين الأفراد ذوي القُدرات العالية والأفراد ذوي القدرات المُنخفضة، والجدول التالي يُبيّن مُعاملات التمييز لاختبار التعبير الكتابي:

جدول (٦) قيم مُعاملات التمييز لمُفردات اختبار الأخطاء الإملائيّة

المُفردة	مُعامل التمييز	المُفردة	مُعامل التمييز
١	٠,٨٨	٧	٠,٦٣
٢	٠,٥٩	٨	٠,٧٩
٣	٠,٧٨	٩	٠,٥٦
٤	٠,٤٧	١٠	٠,٧٥
٥	٠,٥١	١١	٠,٤٧

من خلال الجدول السابق نجد أنّ القيم تراوحت بين (٠,٤٧ - ٠,٨٨) وهي قيم مقبولة تدل على قُدرة المُفردات على التمييز بين الطُلّاب، ومن ثمّ تمّ الخروج بالاختبار في صورته النهائيّة بعد التعديلات.

ثبات المُصحّحين: تمّ حساب مُعامل الارتباط بين مُصحّحين اثنين قاما بتصحيح (١٠) ورقات من اختبار الأخطاء الإملائيّة الخاص بطُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي، وقد بلغ مُعامل الارتباط بين كلا المُصحّحين على الاختبار ككل ٠,٩٤، وهي نسبة ثبات عالية تدل على استقرار عمليّة تصحيح الاختبار.

المعالجة الإحصائيّة للبيانات:

لاختبار فروض البحث استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة SPSS v.22 لإجراء المُعالجات الإحصائيّة؛ حيث استخدم الأساليب الإحصائيّة التالية:

- تمّ تطبيق اختبار " ت " لمتوسطين مُرتبطين في اختبار الأخطاء الإملائيّة ككل.
- تمّ تطبيق اختبار " ت " لمتوسطين مُرتبطين في اختبار الأخطاء الإملائية في كل خطا على حدة.
- استخدام مُعادلة بلاك للتحقُّق من فاعليّة البرنامج المُقترح في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي.

الجزء الرابع: نتائج البحث ومُناقشتها

اختبار صحّة الفرض الأوّل: ينص الفرض الأول للبحث على أنّه "**يوجد فرق دال إحصائيًّا بين مُتوسطي درجات طُلّاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى علاج الأخطاء الإملائية ككل لصالح القياس البعدي**" .

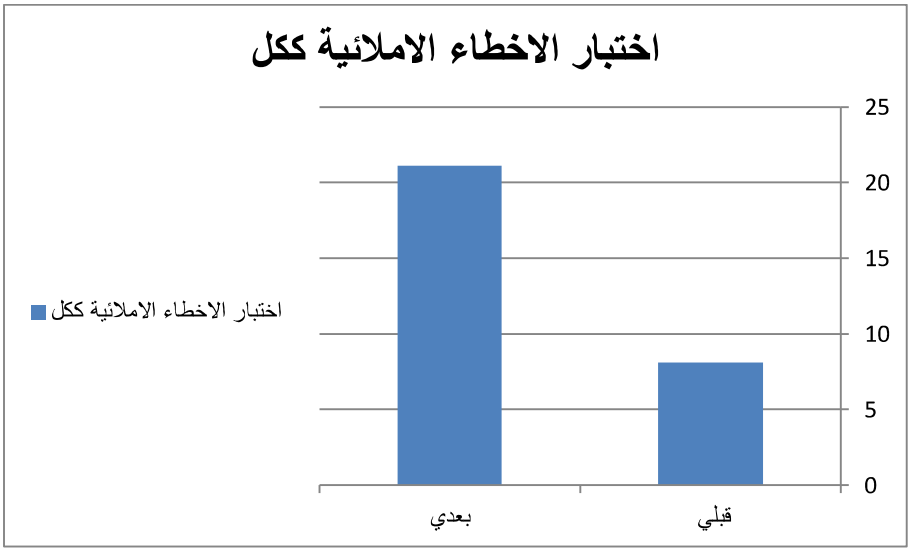
ولاختبار صحّة هذا الفرض تم تطبيق اختبار " ت " لمُتوسطين مُرتبطين، وقد جاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول (٧) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات الطلاب قبل دراسة البرنامج وبعده ، وقيمة " ت " ومستوي دلالتها بين القياسين القبلي والبعدي لمُعالجة بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة ككل

الاختبار	العدد ن	المتوسط الحسابي م	متوسط الفرق بين التطبيقين ف̄	الانحراف المعياري ع	الانحراف المعياري للفروق عف	درجات الحرية دح	ت المحسوبة	الدلالة
القبلي	٤٥	٨,١١	١٣,٠٠	٢,٥٦٩	٣,٦٨٧	٤٤	٢٣,٦٥٥	دالة عند مستوي ٠,٠١
البعدي	٤٥	٢١,١١		٢,٤٧٠				

يتّضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع مُتوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي (٢١,١١) عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٨,١١) في اختبار مُعالجة الأخطاء الإملائيّة ككُل، حيث بلغ مُتوسط الفرق بين التطبيقين (١٣,٠٠) درجة.
- كما اتّضح أنّ قيمة " ت " دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين مُتوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأخطاء الإملائيّة ككُل.
- وهذا ما يُشير إلى أنّه قد حدث نمو واضح ودال في مُعالجة تلك الأخطاء وتحسُّنها؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج المُقترح القائم على التحليل اللغوي، وبذلك يتحقّق صحّة الفرض الأوّل من فروض البحث.
- **ويعني هذا قبول الفرض الأوّل من فروض البحث .**



الرسم البياني يوضح المدرج التكراري للمتوسطات الحسابيّة للتطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مُعالجة الأخطاء الإملائية ككل لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي.

اختبار صحّة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنّه "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمدى علاج كل خطأ من أخطاء الإملاء على حدة لصالح القياس البعدي**".

ولاختبار صحّة هذا الفرض تمّ تطبيق اختبار "ت" لمُتوسطين مُرتبطين، وقد جاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

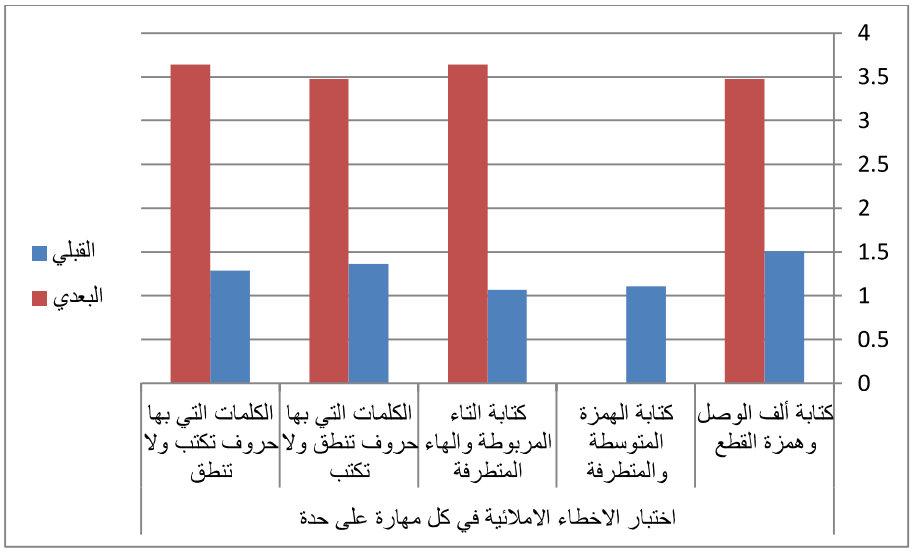
جدول (٨) يُبين المتوسطات الحسابيّة ومُتوسط الفرق بين درجات الطُلاب قبل دراسة البرنامج وبعده ، وقيمة "ت" ومستوى دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة معالجة الأخطاء الإملائيّة

المهارات الإملائية	التطبيق	العدد ن	المتوسط الحسابي م	متوسط الفرق بين التطبيقين ف̄	الانحراف المعياري ع	الانحراف المعياري للفروق ع_ف	درجات الحرية دح	ت المحسوبة	الدلالة
كتابة ألف الوصل وهمزة القطع	القبلي	٤٥	١,٥١	١,٩٦	٠,٨٦٩	٠,٩٩٩	٤٤	١٣,١٣٢	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدي	٤٥	٣,٤٧		٠,٨٩٤				
كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة	القبلي	٤٥	١,١١	٢,٢٧	١,٠٠٥	١,٥٧٢	٤٤	٩,٦٧٠	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدي	٤٥	٣,٣٨		٠,٩٣٦				
كتابة التاء المربوطة والهاء المتطرفة	القبلي	٤٥	١,٠٧	٢,٥٨	١,٠٠٩	١,١٧٧	٤٤	١٤,٦٨٩	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدي	٤٥	٣,٦٤		٠,٧٧٣				
الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب	القبلي	٤٥	١,٣٦	٢,١١	٠,٩٠٨	١,٥٢٦	٤٤	٩,٢٨١	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدي	٤٥	٣,٤٧		٠,٨٩٤				
الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق	القبلي	٤٥	١,٢٩	٢,٣٦	٠,٩٦٨	١,٣٦٨	٤٤	١١,٥٥٣	دالة عند مستوي ٠,٠١
	البعدي	٤٥	٣,٦٤		٠,٧٧٣				
	البعدي	٤٥	٣,٥١		٠,٨٦٩				

يتّضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسطات درجات الطُلّاب في التطبيق البعدي (٣,٤٧) عن مُتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١,٥١) في كتابة ألف الوصل وهمزة القطع، حيث بلغ مُتوسط الفرق بين التطبيقين (١,٩٦) درجة.
- كما اتّضح أنّ قيمة "ت" دالّة إحصائيًّا عند مُستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين مُتوسطي درجات الطُلّاب في التطبيقين القبلي والبعدي في كتابة ألف الوصل وهمزة القطع في البرنامج المُقترح.
- وهذا ما يُشير إلى أنَّه قد حدث نمو واضح ودال في مُعالجة تلك الأخطاء وتحسُّنها؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج المُقترح في مُعالجة أخطاء كتابة ألف الوصل وهمزة القطع.

- ارتفاع متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي (٣,٣٨) عن مُتوسِّط درجاتهم في التطبيق القبلي (١,١١) في كتابة الهمزة المُتوسطة والمُتطرِّفة، حيث بلغ مُتوِّسط الفرق بين التطبيقين (٢,٢٧) درجة.
- كما اتّضح أنّ قيمة " ت " دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين مُتوسِّطي درجات الطُلّاب في التطبيقين القبلي والبعدي في كتابة الهمزة المُتوسِّطة والمُتطرِّفة في البرنامج المُقترح.
- وهذا ما يُشير إلى أنَّه قد حدث نمو واضح ودال في مُعالجة تلك الأخطاء وتحسُّنها؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج المُقترح في مُعالجة أخطاء كتابة الهمزة المُتوسِّطة والمُتطرِّفة.
- ارتفاع مُتوسِّطات درجات الطُلّاب في التطبيق البعدي (٣,٦٤) عن مُتوسِّط درجاتهم في التطبيق القبلي (١,٠٧) في كتابة التاء المربوطة والهاء المُتطرِّفة ، حيث بلغ مُتوسِّط الفرق بين التطبيقين (٢,٥٨) درجة.
- كما اتّضح أنّ قيمة " ت " دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين مُتوسِّطي درجات الطُلّاب في التطبيقين القبلي والبعدي في كتابة التاء المربوطة والهاء المُتطرِّفة في البرنامج المُقترح.
- وهذا ما يُشير إلى أنّه قد حدث نمو واضح ودال في مُعالجة تلك الأخطاء وتحسُّنها؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج المُقترح في مُعالجة أخطاء كتابة التاء المربوطة والهاء المُتطرِّفة.
- ارتفاع مُتوسِّطات درجات الطُلّاب في التطبيق البعدي (٣,٤٧) عن مُتوسِّط درجاتهم في التطبيق القبلي (١,٣٦) في كتابة الكلمات التي بها حروف تُنطق ولا تُكتب، حيث بلغ مُتوسِّط الفرق بين التطبيقين (٢,١١) درجة.
- كما اتّضح أنّ قيمة " ت " دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين مُتوسِّطي درجات الطُلّاب في التطبيقين القبلي والبعدي في كتابة الكلمات التي بها حروف تُنطق ولا تُكتب في البرنامج المُقترح.
- وهذا ما يُشير إلى أنَّه قد حدث نمو واضح ودال في مُعالجة تلك الأخطاء وتحسُّنها؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج المُقترح في مُعالجة أخطاء كتابة الكلمات التي بها حروف تُنطق ولا تُكتب.
- ارتفاع مُتوسِّطات درجات الطُلّاب في التطبيق البعدي (٣,٦٤) عن مُتوسِّط درجاتهم في التطبيق القبلي (١,٢٩) في كتابة الكلمات التي بها حروف تُكتب ولا تُنطق ، حيث بلغ مُتوسِّط الفرق بين التطبيقين (٢,٣٦) درجة.
- كما اتّضح أنَّ قيمة " ت " دالّة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة بين مُتوسِّطي درجات الطُلّاب في التطبيقين القبلي والبعدي في كتابة الكلمات التي بها حروف تُكتب ولا تُنطق في البرنامج المُقترح.
- وهذا ما يشير إلى أنَّه قد حدث نمو واضح ودال في مُعالجة تلك الأخطاء وتحسُّنها؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج المُقترح في مُعالجة أخطاء كتابة الكلمات التي بها حروف تُكتب ولا تنطق.
- **ويعني هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث**.



رسم بياني يوضح المدرج التكراري للمتوسطات الحسابية للتطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الأخطاء الإملائية كل على حدة لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي

اختبار صحّة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنَّه " **يُحقِّق التدريس باستخدام البرنامج المُقترح فاعليّة ((وفقًا لمُعادلة نسبة الكسب المُعدّل لبلاك)) في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في العبير الكتابي لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي** ".

ولاختبار صحّة هذا الفرض تمّ تطبيق نسبة الكسب المُعدل لبلاك ودلالتها على فاعليّة البرنامج المُقترح القائم على التحليل اللغوي في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في العبير الكتابي لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي، وقد جاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول (٩) نسب الكسب المُعدّل لبلاك ودلالتها على فاعليّة البرنامج المُقترح القائم على التحليل اللغوي في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في العبير الكتابي لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي

المهارات	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمى	قيمة معدل الكسب	دلالة النسبة
كتابة ألف الوصل وهمزة القطع	١,٥١	٣,٤٧	٤	١,٣	مقبولة
كتابة الهمزة المُتوسّطة والمُتطرّفة	١,١١	٣,٣٨	٤	١,٤	مقبولة
كتابة التاء المربوطة والهاء المُتطرّفة	١,٠٧	٣,٦٤	٤	١,٥	مقبولة
الكلمات التي بها حروف تُنطق ولا تُكتب	١,٣٦	٣,٤٧	٤	١,٣	مقبولة
الكلمات التي بها حروف تُكتب ولا تُنطق	١,٢٩	٣,٦٤	٤	١,٥	مقبولة
الاختبار ككل	٨,١١	٢١,١١	٢٤	١,٤	مقبولة

يتّضح من الجدول السابق أنَّ:

- البرنامج المُقترح يتّصف بالفاعليّة فيما يختص بعلاج أخطاء كتابة ألف الوصل وهمزة القطع، حيث بلغ معدل الكسب ١,٣، وهي تعد نسبة مقبولة حيث إنّها أكبر من الحد الفاصل (١,٢)، وهذا يدل على أنَّ استخدام البرنامج المُقترح فعال في علاج أخطاء كتابة ألف الوصل وهمزة القطع لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي عيّنة البحث.
- البرنامج المُقترح يتّصف بالفاعليّة فيما يختص بعلاج أخطاء كتابة الهمزة المُتوسِّطة والمُتطرِّفة، حيث بلغ مُعدّل الكسب ١,٤، وهي تعد نسبة مقبولة حيث إنّها أكبر من الحد الفاصل (١,٢)، وهذا يدل على أنَّ استخدام البرنامج المُقترح فاعل في علاج أخطاء كتابة الهمزة المُتوسِّطة والمُتطرِّفة لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي عيّنة البحث.
- البرنامج المُقترح يتّصف بالفاعليّة فيما يختص بعلاج أخطاء كتابة التاء المربوطة والهاء المتطرفة ، حيث بلغ معدل الكسب ١,٥، وهي تعد نسبة مقبولة حيث إنّها أكبر من الحد الفاصل (١,٢)، وهذا يدل على أنَّ استخدام البرنامج المُقترح فعّال في علاج أخطاء كتابة التاء المربوطة والهاء المُتطرِّفة لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي عيّنة البحث.
- البرنامج المُقترح يتّصف بالفاعليّة فيما يختص بعلاج أخطاء كتابة الكلمات التي بها حروف تُنطق ولا تُكتب، حيث بلغ مُعدّل الكسب ١,٣، وهي تعد نسبة مقبولة حيث إنَّها أكبر من الحد الفاصل (١,٢)، وهذا يدل على أنَّ استخدام البرنامج المُقترح فاعل في علاج أخطاء كتابة الكلمات التي بها حروف تُنطق ولا تُكتب لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي عيّنة البحث.
- البرنامج المُقترح يتّصف بالفاعليّة فيما يختص بعلاج أخطاء كتابة الكلمات التي بها حروف تُكتب ولا تُنطق، حيث بلغ مُعدّل الكسب ١,٥، وهي تعد نسبة مقبولة حيث أنَّها أكبر من الحد الفاصل (١,٢)، وهذا يدل على أنَّ استخدام البرنامج المُقترح فاعل في علاج أخطاء كتابة الكلمات التي بها حروف تُكتب ولا تُنطق لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي عيّنة البحث.
- البرنامج المُقترح يتّصف بالفاعليّة فيما يختص بعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي ككل، حيث بلغ مُعدّل الكسب ١,٤، وهي تعد نسبة مقبولة حيث إنَّها أكبر من الحد الفاصل (١,٢)، وهذا يدل على أنَّ استخدام البرنامج المُقترح فاعل في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي ككل لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي عيّنة البحث.

ثالثًا: تفسير ومُناقشة النتائج الخاصّة بتطبيق اختبار الأداء اللغوي في قواعد الإملاء وفاعليّة البرنامج المُقترح من خلال العرض السابق للنتائج، وتحليل البيانات، ومُعالجتها إحصائيًّا، واختبار صحّة الفروض يُمكن تفسير النتائج على النحو التالي:

- البرنامج المُقترح القائم على التحليل اللغوي كان له تأثير إيجابي فاعل في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي لدى طُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي، ودليل هذه الإيجابيّة:

أ. وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مُتوسِّطي درجات طُلّاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في الاختبار– ككل – لصالح التطبيق البعدي.

ب. وجود فروق دلالة إحصائية بين مُتوسطي درجات طُلّاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي – في كُل خطأ على حدة.

ج. فاعليّة التدريس باستخدام البرنامج المُقترح (وفقًا لمُعادلة نسبة الكسب المُعدّل لبلاك) في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في التعبير الكتابي.

ويرى الباحث أنَّ هذه الفاعليّة للبرنامج والفروق الدالّة إحصائيًّا تعزى إلى:

- أنَّ البرنامج المُقترح يتوفّر فيه عوامل التشويق والإثارة التي تساعد على جذب الانتباه والإنصات لأطول فترة مُمكنة، واستخدام الحواس الخمس واليقظة للموقف التعليمي، ومناسبته لطُلّاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي، كما يتواكب مع التطوُّر التكنولوجي الراهن.
- تقديم المادّة التعليميّة للطُلّاب على هيئة خطوات قصيرة ومُتسلسلة تسلسُلًا منطقيًّا، بالإضافة إلى تنظيم مُحتويات البرنامج التعليمي وطريقة العرض المُتّبعة.

- تجزئة المادّة التعليميّة، وتبسيطها، والتسلسل في عرضها، إضافةً إلى تكرار المعلومات الذي أفضى إلى تعلُّم أفضل، وكفاءة أكبر لهذه الطريقة.
- كما أنَّ التدريس من خلال البرنامج ساعد على علاج بعض أخطاء الطُلّاب الشائعة في التعبير الكتابي، من خلال تصويب التصوُّرات الخاطئة عن المفاهيم الإملائيّة.
- إنَّ التدريس من خلال البرنامج المُقترح يهدف إلى إتقان الطُلّاب القواعد الإملائيّة؛ لتجنُّب الوقوع في الأخطاء مُستقبلًا، ولن يتحقَّق ذلك إلا إذا تمّ تصحيح ما لديهم من أخطاء أوّلًا بأوّل.
- كما أنَّ ارتباط البرنامج بواقع حياة الطُلّاب، أتاح لهم تصويب بعض الأخطاء الإملائيّة الشائعة في كتاباتهم، والموجودة لديهم؛ مما ساعد على تعزيز النجاح في الوصول إلى مستوى التمكُّن من الكتابة الخالية من هذه الأخطاء.
- كذلك توفير التغذية الراجعة من قبل المُدرِّس عن طريق التوجيه والإرشاد والتشجيع والاستحسان من خلال التقويم المرحلي؛ مما ساعد على زيادة الحافز لدى الطُلّاب على التركيز والاهتمام، وهو ما أدّى إلى تحسُّن الأداء الإملائي.
- وتتَّفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة نادية غانم (٢٠٠٠)، والتي بيّنت تفوُّق طلبة المجموعة التجريبيّة التي درست وفقًا للبرنامج التدريبي على طلبة المجموعة الضابطة والتي درست بالطريقة العاديّة وهي النتائج التي تدل على العناية بجوانب التطبيق والمُمارسة عند التدريس لمُقرّرات الإملاء، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنَّ البرنامج التدريبي كان أكثر تأثيرًا؛ لعنايته بالمُمارسات التطبيقيّة أكثر من مُجرد المعرفة والحفظ للمعلومة.
- كما ترتبط تلك النتائج بنتائج دراسة كل من: دراسة جمال عيسوي (٢٠٠٠) ، مرزوق عبيان (٢٠٠٠)، دراسة الفت محمد (٢٠٠٤) ، ودراسة محمد سعيد السيد (٢٠٠٨).

وبناءً على ما سبق من نتائج توصّل إليها الباحث أمكن الوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات:

الاستنتاجات:

بعد أن أنهى الباحث إجراء بحثه، وتحليل نتائجه التي توصّل إليها خلص إلى الاستنتاجات الآتية:

١. إنَّ ظاهرة الأخطاء الإملائيّة الشائعة ظاهرة مُتفشيّة بين الطُلّاب، وهي تعد مُشكلة من مشكلات تعليم اللغة العربيّة – خاصّة - والمواد الأخرى – عامّة -، بوصف الحاجة إلى الكتابة لا تتوقّف على درس اللغة العربيّة إنّما تمتد إلى جميع الدروس، لذلك فإنَّ قصور أداء الطُلّاب في مهارات الكتابة لابد أن يؤثِّر سلبًا في تحصيل الطُلّاب الدراسي في جميع الدروس.
٢. إنَّ الأخطاء الإملائيّة لا تتوقّف عند مرحلة دراسيّة مُعيّنة وإنّما تستمر مع الطُلّاب حتّى المراحل العُليا من التعليم الأكاديمي.
٣. إنَّ التقدُّم في المراحل الدراسيّة وحده ليس كافيًا للقضاء على ظاهرة الأخطاء الإملائيّة الشائعة بدليل استمرارها مع الطُلّاب حتّى مراحل مُتقدِّمة.
٤. إنَّ من أسباب ورود الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطُلّاب عند الكتابة عديدة، ويُشكِّل المُدرِّس عُنصرًا رئيسًا فيها.
٥. قلّة المُطالعات الخارجيّة للطُلّاب، حيث إنّه من المعروف أنَّ المُطالعات الخارجيّة تزيد من قُدرة الفرد على استيعاب صور الكلمات واستذكارها عند الحاجة والقياس على صورها.

التوصيات:

نتيجةً لما تمّ استخلاصه من هذا البحث، فإنَّ الباحث يرى أهم المسائل التي يتعين مُراعاتها عند دراسة الأخطاء الإملائيّة والدراسات التي تؤسس عليها، ما يلي:

١. ضرورة إجراء دراسات شاملة للأخطاء الإملائية على الطُلّاب لكل سنة على حدة قبل وضع منهج الإملاء المُقرّر للمرحلة، وبذلك يتم تحديد الاحتياجات اللازمة لها من حيث الموضوعات وحصص الدراسة.
٢. الحرص على اختيار مُعلم اللغة العربيّة وفقًا لمعيار الكفاءة آخذين بعين الاعتبار تمكّنه من المادة العلميّة وسلامة النطق.
٣. تدريب مُعلمي اللغة العربيّة العاملين بجميع مراحل التعليم العام على استخدام الضوابط اللغويّة بمهارة وكفاية، وبخاصّة في مجال المهارات الإملائيّة.
٤. إعادة النظر في الأسلوب المُتّبع في تدريس اللغة العربيّة بما يُحقِّق زيادة الاهتمام بمهارات الكتابة.
٥. ضرورة اشتراك المُعلّمين في تصحيح أخطاء الطُلّاب الكتابيّة في غير حصص اللغة العربيّة.
٦. إعادة النظر في نصاب مُعلم اللغة العربيّة بغية التخفيف وعدم إشغاله بالأعمال الإداريّة، حتى يتفرّغ لرعاية الطُلّاب في مُختلف أشكال النشاط اللغوي.
٧. تكثيف التدريب على المهارات الإملائيّة في المدرسة والبيت.
٨. تدريب الطُلّاب على التمييز بين الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتيّة أو في رسمها الكتابي.
٩. الحرص على استخدام وسائل الإيضاح في تدريس اللغة العربيّة.
١٠. تعرُّف مواطن الضعف لدى الطلاب ورصد ما يطرأ من تغيُّرات على مستوياتهم طوال العام الدراسي.
١١. وضع خطط لإكساب الطُلّاب المهارات في الكتابة وعلاج الأخطاء الإملائيّة الشائعة.
١٢. يجب ربط درس الإملاء بفروع اللغة العربيّة وبالمواد الدراسيّة المختلفة، فيجيء الاهتمام بالهجاء في القراءة والتعبير والواجبات المنزليّة.
١٣. ضرورة استخدام طُرُق وأساليب تدريسيّة متنوِّعة؛ ممّا يُسهم في صرف الملل وحفز التركيز لدى الطُلّاب.

المُقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، يُمكن اقتراح بعض البحوث والدراسات المُستقبلية الآتية:

١. دراسة مُماثلة لهذه الدراسة في المرحلة المُتوسِّطة.
٢. بناء برنامج لعلاج الأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى طُلّاب المرحلة الإعداديّة للفروع العلميّة.
٣. برنامج تدريبي مُقترح قائم على التدريس العلاجي لمُعلمي اللغة العربيّة لتدريبهم على علاج الضعف في فنون اللغة العربيّة لدى تلاميذهم.
٤. تقويم الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٥. إعداد برنامج لإعداد المُعلّمين بكُليّات التربية في ضوء استراتيجيّة التدريس العلاجي.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر:

١- المعجم الوسيط (٢٠٠٤): مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط٤.

ثانيا: المراجع العربية:

أ- الكتب:

٢- ابتسام صاحب الزويني (٢٠١٤): الأخطاء الإعرابيّة نظرية – تطبيق، ط١، عمّان، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
٣- إبراهيم عبد المجيد ضوّة (٢٠٠٨): الصواب اللغوي "أُسُس نحويّة – أخطاء لُغويّة – شواهد قُرآنيّة – تدريبات شاملة وأجوبتها"، ط٣، القاهرة، دار الهاني للطباعة والنشر.
٤- إبراهيم محمّد عطا (٢٠٠٥): المرجع في تدريس اللغة العربيّة، د.ط، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
٥- أحمد درّاج (٢٠٠٩): الاتّجاهات المُعاصرة في الدراسات اللسانيّة، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب.
٦- أحمد مُختار عُمر (٢٠٠٦): أخطاء اللغة العربيّة المُعاصرة عند الكُتّاب والإذاعيين، ط٤، القاهرة، عالم الكُتُب.
٧- تمّام حسّان (٢٠١١): الفكر اللغوي الجديد، ط١، القاهرة، عالم الكُتُب.
٨- حسن شحاتة (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، د.ط، القاهرة ، الدار المصريّة اللبنانيّة.
٩- حسن شحاتة، زينب النجار (٢٠٠٣م): معجم المصطلحات التربوية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
١٠- ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
١١- رُشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤): الأُسُس العامّة لمناهج تعليم اللغة العربيّة "إعدادها وتطويرها وتقويمها" ، د. ط، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٢- رُشدي أحمد طعيمة ومحمّد علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦): تعليم القراءة والأدب، د.ط، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٣- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠): تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٤- رشدي أحمد طعيمة ١٩٨٦: المرجع في تعليم اللغة العربية، الجزء الأول، جامعة أم القرى.
١٥- رمضان عبد التواب ١٩٨٥: المدخل إلى علم اللغة القاهرة مكتبة الخانجي ص ٨
١٦- رياض صالح جنزرلي وسُليمان محمّد حامد (١٩٨٥): المرجع في الكتابة العربيّة، مكّة المُكرَّمة، معهد اللغة العربيّة، وحدة البحوث.
١٧- زكريّا إسماعيل (٢٠١١): طُرُق تدريس اللغة العربيّة، د.ط، الإسكندريّة، دار المعرفة الجامعيّة.
١٨- زين كامل الخويسكي (٢٠٠٩): المهارات اللغويّة "تعبير – تحرير – لُغويّات – تدريبات"، د.ط، الإسكندريّة، دار المعرفة الجامعيّة.
١٩- سُعاد الوائلي (٢٠٠٤): طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، رام الله، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٠- سعيد أحمد بيّومي (٢٠١٥): حُسن الصياغة "تجارب في فن تحرير النصوص"، د.ط، القاهرة، مكتبة الآداب.
٢١- سعيد عبد الله لافي (٢٠١٢): تنمية مهارات اللغة العربيّة، ط١، القاهرة، عالم الكُتُب.
٢٢- السيّد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠): صعوبات التعلُّم "تاريخها – مفهومها – تشخيصها – علاجها"، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
٢٣- عاطف فضل وجميل بني عطا وإسماعيل أبو العدوس (٢٠١٣): فن الكتابة والتعبير، ط١، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٤- عبد التوّاب مُرسي حسن الأكرت (٢٠١١): دراسات في علم اللغة الحديث، ط١، القاهرة، المكتبة الأزهريّة للتُراث.
٢٥- عبد الفتّاح البجّة (٢٠٠٠): أساليب تدريس مهارات اللغة العربيّة وآدابها، د.ط، الإسكندريّة، دار الكتاب الجامعي.
٢٦- عبد الرحمن الفوزان (٢٠١١): إضاءات لمُعلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، ط١، الرياض، شركة العربيّة للجميع.
٢٧- عبد المنعم سيّد عبد العال (٢٠٠١): طُرُق تدريس اللغة العربيّة، د.ط، القاهرة، مكتبة غريب.
٢٨- علي زويّن (٢٠١١): مُقدّمة في علم اللغة، ط١، بغداد، دار الكُتُب العلميّة للطباعة والنشر.
٢٩- علي أحمد مدكور (٢٠٠٦): تدريس فنون اللغة العربيّة، د.ط، القاهرة، دار الفكر العربي.
٣٠- علي أحمد مدكور (٢٠٠٧): طُرُق تدريس اللغة العربيّة، ط١، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٣١- علي أحمد مدكور (٢٠٠٨): تدريس فنون اللغة العربيّة، د.ط، القاهرة، دار الفكر العربي.
٣٢- علي أحمد مدكور ورُشدي أحمد طعيمة وإيمان أحمد هريدي (٢٠١٠): المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلُغات أُخرى، د. ط، القاهرة، دار الفكر العربي.
٣٣- على أحمد مدكور ٢٠١٤، النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية، القاهرة، لونجمان، شركة أبوالهول.
٣٤- عُمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السُلطاني (٢٠١٣): المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة، ط١، عمّان، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
٣٥- فتحي علي يونس (٢٠٠٥): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٣٦- فخر الدين عامر (٢٠٠٠): طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
٣٧- فهد خليل زايد (٢٠٠٩): الأخطاء اللغوية الشائعة، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر.
٣٨- كمال محمّد بشر (١٩٩٨): دراسات في علم اللغة، د.ط، القاهرة، دار غريب.
٣٩- محسن علي عطيّة (٢٠١٠): اللغة العربيّة "مهارات عامّة "، ط١، عمّان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
٤٠- محمّد الهادي عفيفي (٢٠٠٨): التعبير والأنشطة التربويّة: كيفيّة تعليم كتابة موضوع التعبير للمراحل التعليميّة المُختلفة، ط١، القاهرة، هلا للنشر والتوزيع.
٤١- محمّد سعيد احديد وعلي حسن مزبان (٢٠٠٦): في اللسانيّات: الأصوات والبنية والتراكيب والدلالة، الزاوية، دار شموع الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.
٤٢- محمود رُشدي خاطر (٢٠٠٠): اتّجاهات حديثة في تعليم اللغة العربيّة والتربية الدينيّة، د. ط، القاهرة، مطابع سجل العرب.
٤٣- محمود سُليمان ياقوت (٢٠١١): منهج البحث اللغوي، د.ط، الإسكندريّة، دار المعرفة الجامعيّة.
٤٤- محمد حسن عبد العزيز ٢٠١١علم اللغة الحديث، القاهرة، مكتبة الآداب ط١ .
٤٥- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣): عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.
٤٦- محمود كامل الناقة (٢٠٠٠): تعليم اللغة العربيّة في التعليم العام: مداخلهُ وفنّيّاته، د.ط، ج٢، القاهرة، مطبعة سعد سمك.
٤٧- محمّد بن إبراهيم الخطيب (٢٠٠٣): طرائق تعليم اللغة العربيّة، د.ط، الرياض، مكتبة التوبة.

٤٨- محمود عكاشة (٢٠٠٧م): أصوات اللغة دراسة في الأصوات ومخارجها وصفاتها بين القدماء والمحدثين القاهرة الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي مكتبة دار المعرفة ط٢ ، ص ٣٦ – ٤٣
٤٩- محمود كامل الناقة (١٩٨١): الأخطاء النحويّة عند طُلّاب قسم اللغة العربيّة بكُلّيّات التربية جامعة أُم القُرى، كُلّيّة التربية، مركز البحوث التربويّة والنفسيّة.
٥٠- المُصطفى بنّان (٢٠١٥): تحليل الأخطاء "مُقاربة لسانيّة تطبيقيّة لتعلُّم اللغة العربيّة"، ط١، عمّان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
٥١- مُصطفى رسلان (٢٠٠٥): تعليم اللغة العربيّة، د.ط، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٥٢- نايف خرما (١٩٧٨): أضواء على الدراسات اللغويّة المُعاصرة، د.ط، الكويت، عالم المعرفة.
٥٣- نبيل حافظ (٢٠٠٤): صُعوبات التعلُّم والتعليم العلاجي، ط٢، جامعة عين شمس، كُلّيّة التربية.

ب- البحوث والدراسات:

٥٤- إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٢): فاعلية استخدام الأنشطة في مرحلة قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر.
٥٥- أحمد حمدي أحمد محمّد مُبارك (٢٠١٥): "تطوير الأداء اللغوي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصُل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة"، رسالة دُكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة/ كُلّيّة الدراسات العُليا للتربية، قسم مناهج وطُرُق تدريس اللغة العربيّة.
٥٦- أسماء فرغل سيّد فرج (٢٠١٥): "فاعليّة استراتيجيّة تعليميّة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية الوعي الصوتي والكلام والتحدُّث والقراءة الجهريّة لدى تلاميذ المرحلة الإعداديّة"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة/ كُلّيّة الدراسات العُليا للتربية، قسم مناهج وطُرُق تدريس اللغة العربيّة.
٥٧- ألفت محمد الجوجو (٢٠٠٤): أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
٥٨- جمال مصطفى عيسوي (٢٠٠٥): فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٢٢).
٥٩- حسن السيّد أحمد درويش (٢٠١٣): "فاعليّة استراتيجيّة مُقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللغوي والتواصُل اللغوي في تنمية مهارات الكلام والتحدُّث لدى تلاميذ الصف الأوّل الإعدادي"، رسالة دُكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة/ كُلّيّة الدراسات العُليا للتربية، قسم مناهج وطُرُق تدريس اللغة العربيّة.
٦٠- ريم احمد عبد العظيم ٢٠١٥: برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لعلاج الاخطاء الشائعة في الكتابة الاكاديمية لتنمية استقلالية التعلم لدى طلاب الدراسات العليا، مجلة القراءة والمعرفة العدد ١٦٢، الجزء ٢، ابريل ٢٠١٥.
٦١- سلوى حسن بصل (٢٠١٥): برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٦٦، الجزء الأول أغسطس ٢٠١٥.
٦٢- سمير محمد سلوم فرج (٢٠٠٣): برنامج مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٦٣- ظريف محمد محمد ظريف عبد الوا حد٢٠١٥: استراتيجية تعليمية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
٦٤- عبد الناصر هلال (٢٠١٤): اللغة العربيّة بين الأخطاء الشائعة وظاهرة الهجين "الأسباب والحلول"، مجلة الجوبة، العدد (٤٤).
٦٥- عزة محمد البنداري (٢٠٠٥): أثر التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
٦٦- علي سامي الحلاق (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالأردن – دراسة تطبيقية في كتاب اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية.
٦٧- علي عبد المنعم علي ٢٠١٢: فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج أبعاد التعلم في تنمية الأداء الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق
٦٨- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٨) برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة بنها.
٦٩- محمّد عبد الرؤف الشيخ (٢٠٠١): الاتّجاهات الحديثة في مُعالجة صُعوبات القراءة، المؤتمر العلمي الأوّل للجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة، دور القراءة في تعلُّم المواد الدراسيّة المُختلفة، مجلّة القراءة والمعرفة، الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة، المُجلَّد الثاني، ١١-١٣ يوليو. محمد حسن المرسي (٢٠٠٦) فاعلية برنامج في قراءة الصورة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتعبير الإبداعي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السادس، (من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا) المجلد ٣، يوليو.
٧٠- محمّد لُطفي محمّد جاد (٢٠٠٥): برنامج مُقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتّجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأوّل الإعدادي، مجلّة العلوم التربويّة، معهد الدراسات التربويّة، جامعة القاهرة، العدد الثاني، إبريل.
٧١- فايزة السيّد محمّد عوض (٢٠٠٢): "مُقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعمليّاتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الأوّل الثانوي"، مجلّة القراءة والمعرفة، الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة، العدد (١٦)، أغُسطس.
٧٢- فتحي أبو شعيشع (١٩٨٢): الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.
٧٣- نعيمة حميد الشملي (٢٠١٤): فاعلية برنامج محوسب في علاج أخطاء قواعد اللغة العربية الشائعة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٧٤- هدى منصور دهشان٢٠١٥: برنامج قائم على التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة القاهرة ، كلية الدراسات العليا.
٧٥- مرزوق إبراهيم عبيان (٢٠٠٠) : الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (١) ، السنة الخامسة عشر.
٧٦- محمد سعيد السيد (٢٠٠٨): برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٨٣).

٧٧- مروة أحمد عبد الحميد حسين (٢٠١٥): "استخدام استراتيجيّة التحليل اللغوي لتنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الاعداديّة"، مجلّة القراءة والمعرفة، الجمعيّة المصريّة للقراءة والمعرفة، العدد(١٦٩)، الجزء الأوّل، نوفمبر.
٧٨- نادية منصور غانم (٢٠٠٠): أثر برنامج تعليمي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.
٧٩- هداية هداية إبراهيم السيد (٢٠٠٨): برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

80-- Berrdge, E.(2009): Peer Interaction and writing DeveLopment in asocial studies high school Classroom, Master of Science in Education, school of Education Dominican University of California, San Rafael, CA, August,pp1-42

81-Brown, H. D. (2007): **"Principles of Language Learning and Teaching".** New York: Pearson Education, Inc.

82-Cobe, P . (2006): Creative Writing. Journal of Restaurant Business, 105 (11).

83-Corder, s. Pit. Errors Analysis and inter language, London Oxford University Press, 1981.

84-Hammarberg, B (1978) TheInsuliciency of Error – Analysis, ERIC, (1966 – 1981).

85-Harris, A. and Sipay (1998): How to in crease Reading ability, new york, Longman Co.

86-Hartmann&F. C. Stork 1972 Dictionary of Language and linguistics London:Applied science Piblsher L T d .. PP130-131

87-Kroll, Barry, M, Schafer – John – C (1977) The Development of Error Analysis and its Implication for the teaching of Composition, ERIC (1966 – 1981).

82 - Fikry Ibrahim Ali (1984): Teaching Communication writing an of Educations. Thesis Supmitted in fufilment of the Requerments for the Degree of Masters of Arts in Education, Fuculty on Education, (University of Alexandria, p35

83- Walker,Robin, Riu,Carmen Perez (2008): Coherenc in the Assessment of writing skills "Journal Articles, Reports – Evaluative v62n1 p18-28 Jan