

الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت «دراسة تشخيصية تحليلية»

د. محمد دهيم الظفيري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص :

تهدف الدراسة إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؛ كما تهدف إلى تحديد العلاقة بين نوع الأخطاء وكمها وبين متغيرات: جنس الطالب، وخبرة المعلم، والتحصيل الدراسي، وأخيراً الصف المدرسي.

وقد شارك في هذه الدراسة أربعمئة وستة وستون (٤٦٦) طالباً وطالبة ينتمون إلى عشر (١٠) مدارس تم اختيارها بشكل عشوائي وذلك بواقع مدرستين عن كل منطقة تعليمية، إحداهما للبنين والأخرى للبنات. ومن كل مدرسة من المدارس المختارة تم تحديد فصلين أحدهما لطلاب وطالبات الصف الثالث والآخر لطلاب وطالبات الصف الرابع المتوسط. كما شارك في الدراسة مائة وأربعة وثلاثون (١٣٤) من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم بشكل عشوائي روعي فيه تمثيل المناطق التعليمية الخمس. وقد شملت العينة بالإضافة إلى المعلمين اثنين وعشرين (٢٢) موجهاً وموجهة من وزارة التربية.

توصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب وطالبات الصفين الثالث والرابع المتوسط بلغت ثلاثة وثلاثين (٣٣) خطأ. وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً ٩٦٪، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين نوع الأخطاء الإملائية وكمها وبين بعض المتغيرات كالجنس وخبرة المعلم والتحصيل الدراسي للطلاب وكذلك الصف المدرسي. وقد نوقشت هذه النتائج في إطار نتائج الدراسات السابقة التي استعرضت في الجانب النظري للبحث.

مقدمة :

تعد اللغة أحد أهم مقومات حضارة الأمة، فهي سجل مفاخرها وأبرز سماتها التي تميزها عن بقية الشعوب والأمم، واللغة هي نافذة المستقبل وطريق الحضارة والازدهار.

كما تعد الكتابة من أهم وأرقى مهارات اللغة الأربع [الكتابة - التحدث - القراءة - الاستماع] وعلى قدر ما تتسم بالسلامة والوضوح والجمال والدقة في التعبير عن المراد يكون أثرها الوظيفي (الظفيري، ١٩٩٩). وقديماً خشي كثير من العلماء والمختصين على اللغة العربية من خطر «اللحن»^(١) مما حدا بأمر المؤمنين علي رضي الله عنه تكليف أبي الأسود الدؤلي وضع علم يحفظ اللغة من «اللحن» وكان ذلك البداية الحقيقية لمولد علم النحو (كما جاء في كتاب طبقات فحول الشعراء لابن سلام الجهمي المتوفى سنة ٢٣٢هـ). تأتي هذه الحادثة لتؤكد إدراك العلماء الأوائل للعلاقة الوثقى بين السلامة اللغوية وصحة الاتصال اللغوي. لقد منيت الكتابة العربية بأضرار كان لها تأثيرها المباشر في تدني مستواها بين المتعلمين ومن ذلك :

- ١ - إهمال قواعد اللغة ذات التأثير على سلامة الرسم الكتابي تحديداً، مما يؤدي إلى شيوع الأخطاء الكتابية.
- ٢ - تفشي كثير من الأخطاء الإملائية بين الطلاب بدرجة تستوقف المهتمين. ومن الأسباب التي تجعل من مواصلة البحث في موضوع الأخطاء الإملائية مهماً، خاصة في دولة الكويت، هو ظهور متغيرات جديدة في تدريس اللغة العربية منها:
- ١ - تغيير الطريقة المتبعة في تدريس اللغة العربية (المنهج المطور)^(٢).
- ٢ - التبكير بإدخال اللغات الأجنبية في مراحل التعليم العام وخصوصاً اللغة الإنجليزية.

(١) الخطأ: كما جاء في معجم مختار الصحاح.

(٢) هو المنهج المتبع في تدريس اللغة العربية والقائم على فلسفة التعلم من الكل إلى الجزء، كما يطلق على هذا المنهج مسمى المنهج التكاملي.

لذا قد لا يكون مستغرباً أن تعم الشكوى من كثرة الأخطاء الإملائية وتدني مستوى الكتابة في مراحل التعليم العام، مما يشكل تحدياً تربوياً كبيراً للمسيرة التعليمية لأبنائنا الطلاب. وقد أكدت كثير من الدراسات منها دراسة رمضان وشحاته (١٩٨٢) تفشي أخطاء الرسم الكتابي بين طلاب التعليم العام، إلى درجة اعتبارها ظاهرة مثلت هاجساً لدى كثير من التربويين وأولياء الأمور لكونها:

- ١ - تعرقل المسيرة العلمية للمتعلم، لأن كثرة الأخطاء في الرسم الكتابي تحد من قدرته على التعبير عن أفكاره، والوقوف على أفكار الآخرين.
- ٢ - تعطل عملية الاتصال الفاعل بين المرسل والمستقبل لأن كثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، أو في التعبير سبباً في تغيير المعنى، فقد يقصد الكاتب شيئاً ويفهم القارئ غير ذلك وفي هذه الحال يمكن وصف ذلك الخطأ بالخطأ المورفيمي Morphemic Mistakes وهو الخطأ الذي يؤدي إلى تغيير في المعنى.
- ٣ - تحد من انطلاق المتعلم في القراءة، فكثيراً ما يكون الخطأ في القراءة سببه خطأ في الكتابة، ومن ثم فإن ضعف المتعلم في الكتابة يترتب عليه ضعف في بقية مهارات اللغة. وقد أكدت دراسات كثيرة تفشي ظاهرة أخطاء الرسم الكتابي بين الطلاب، حتى امتدت إلى المرحلة الثانوية، منها ما قام به المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٩٨)، مما يجعل من دراسة تلك الأخطاء الإملائية غاية في الأهمية.

الإطار النظري للدراسة:

منذ نهاية العقد الماضي أصبحت دراسة أخطاء الطلاب الكتابية وتحليلها Error Analysis واحدة من أهم مناهج البحث اللغوي سواء في مجال تعليم اللغة الأولى أو الثانية. تقول جاز (1994) إن حركة تحليل الأخطاء بدأت مع دراسات Corders الذي استطاع أن يثبت من خلال تلك الدراسات أهمية هذا المنهج في دراسة كثير من الظواهر اللغوية، ونشرت تلك الدراسات في مجلة International Review of Applied Linguistics عدد ١٩٦٧ ومنذ ذلك الحين

ظهرت العديد من الدراسات والأطروحات العلمية وأقيمت الحلقات النقاشية حول منهج تحليل الأخطاء Error Analysis Approach حتى أصبح استخدامه شائعاً بين علماء تعليم اللغة.

يرى رينجبوم (1987) Ringbom أن تحليل أخطاء المتعلمين يخدم هدفين تعليميين رئيسيين: الأول منهما يتعلق بطريقة التدريس ومنهجه، أما الثاني فيتعلق بالجانب النفسي للمتعلم. ويشير دولاي Dulay وبيرت Burt وكراشين (١٩٨٢) إلى أن دراسة أخطاء المتعلمين تحقق غرضين أساسيين: الأول توفير البيانات التي يمكن من خلالها الخلوص إلى استنتاجات علمية تتعلق بعملية اكتساب اللغة ومراحلها، والغرض الثاني تزويد المعلمين والعاملين على بناء المناهج التعليمية بالمهارات التي يجد الطالب صعوبة في تعلمها، والمهارات اللغوية التي يكثر فيها الخطأ، وتحديد أسباب الوقوع في تلك الأخطاء وسبل تفاديها. لذلك على المعنيين بتدريس اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، الاستفادة من هذا المنهج في تعرف طبيعة الأخطاء الشائعة بين الطلاب ومحاولة علاجها عند بناء المنهج، وذلك من واقع ما يواجه الطلاب من صعوبات في تعلم المهارات الإملائية.

ولقد صنف عالم اللغة الشهير تشومسكي (1965) Chomsky الأخطاء اللغوية إلى صنفين، أطلق على الأول منهما: أخطاء الأداء Performance Error ويعني به تشومسكي الأخطاء التي تحدث بسبب الإهمال، أما النوع الثاني: فقد أطلق عليه اسم أخطاء المقدرة Competence Error ويعني به الأخطاء التي تنشأ بسبب نقص المعرفة بقواعد اللغة.

ويميز الباحثون في كثير من الأحيان بين الأخطاء الناجمة عن الإرهاق أو عدم الانتباه والأخطاء الناجمة عن عوامل أخرى، كتداخل المعلومات Interference أو التحويل السلبي Negative Transfer، لذلك فإن دلالة مفردة Error في اللغة الإنجليزية تختلف عن دلالة مفردة Mistake وإن كانتا تشتركان في المعنى الغطاء^(١) للكلمة وهو مخالفة الصواب، إلا أنهما تختلفان في دلاليتهما

(١) المعنى العام للكلمة.

Connotation. يقول كارل (1998) Carl إن لفظة Mistake تصف وقوع خطأ ناشئ عن السهو أو النسيان أو الإرهاق، أما لفظة Error فتصف حدوث خطأ ناتج عن أسباب تتعلق ببعض الظواهر اللغوية. وعليه يهتم الباحثون بدراسة وتحليل النوع الثاني من الأخطاء (Error) أكثر من الأول (Mistake) وهذا يرجع إلى أن النوع الثاني يمكن إخضاعه للتحليل المنطقي ومن ثم يمكن معرفة أسباب الخطأ وتحليلها واستخلاص أحكام عامة منها. كما فعل ذلك دولاي Dulay وبيرت Burt وكراشين (١٩٨٢).

ذكر دولاي Dulay وبيرت Burt وكراشين (١٩٨٢) أربعة أنواع للأخطاء كانت الأشمل والأكثر عمقاً من غيرها من التصنيفات، حيث قسموا الأخطاء اللغوية إلى أربعة أصناف وهي:

- ١ - الأخطاء التطورية أو النمائية Developmental Errors .
- ٢ - الأخطاء الغامضة Ambiguous Errors .
- ٣ - الأخطاء القائمة بين اللغتين (البيئلغوية) Interlingual Errors .
- ٤ - الأخطاء غير المصنفة Other Errors .

تأتي أهمية التوقف عند هذه التصنيفات الأربعة للأخطاء، إلى إمكانية تطبيقها على واقع تدريس اللغة العربية في دولة الكويت خاصة بعد عام ١٩٩٣^(١). هذا الواقع الذي يتعامل مع أكثر من لغة تدرس مع بداية مرحلة التعليم الرسمي (الابتدائية) هما اللغة العربية واللغة الإنجليزية. تحدث المعقوق (١٩٩٦) في كتابه الحصيلة اللغوية عن واقع اللغة العربية في الدول العربية بشكل عام ودول الخليج بشكل خاص. ووصف الواقع بأنه يعتره تحديان للغة العربية. التحدي الأول يتمثل في اللهجات المحلية والثاني في اللغات الأجنبية لذا لا يستبعد أن يكون لوجودهما أثر في انتشار بعض الأخطاء الإملائية.

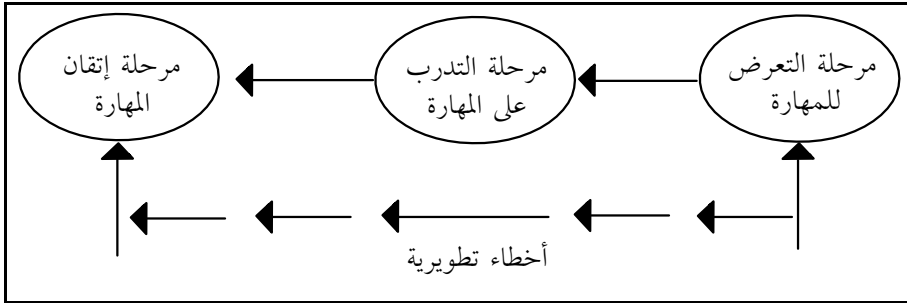
(١) في هذا العام، تم إدخال اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية وذلك مع بداية الصف الأول الابتدائي.

«بالإضافة إلى هيمنة اللهجات العامية المختلفة على لغة الجمهور العربي وسيادة هذه اللهجات حتى في مجالات التعليم، فقد أخذ التداخل بين العربية واللغات الأجنبية يزداد ويتفاقم لدى كثير من قطاعات الجمهور. لا سيما في البلدان العربية التي كثرت فيها العمالة الأجنبية وتوثقت العلاقات التجارية والثقافية بينها وبين الدول الأوروبية أو الغربية كبلدان الخليج العربي» (ص: ١٩).

إن تلك التصنيفات لم تتوقف عند الأخطاء الإملائية داخل اللغة شأن أكثر التصنيفات، إنما نظرت إلى الأخطاء اللغوية من داخل اللغة (النمائية)، وخارجها (البيئانية)، وأوجدت صلة بين ما يمكن تصنيفه داخل اللغة و/أو خارجها في الوقت نفسه (الغامضة). وفيما يلي بيان لكل صنف من أصناف الأخطاء اللغوية الأربعة.

الأخطاء التطويرية (النمائية):

تعرف الأخطاء التطويرية بأنها الأخطاء التي يقع فيها المتعلم بعد مرحلة التعرض لمهارة لغوية جديدة حتى مرحلة اكتساب المهارة وإتقانها. انظر الشكل (١) لمزيد من التوضيح:



شكل (١)

المراحل التي يمر بها المتعلم في طريقه لاكتساب المهارة

هذا النوع من الأخطاء التطويرية لا ينجم عن التحويل من لغة إلى أخرى، ولكنه طبقاً لما يراه ريتشاردز (1971) Richards فهو يحدث بشكل متكرر

بغض النظر عن خلفية المتعلم كما لا تعكس هذه الأخطاء عجز المتعلم عن الفصل بين لغتين بقدر ما تظهر كفاءة المتعلم في مرحلة معينة، وتبين بعضاً من المواصفات العامة لاكتساب اللغة، فعلى سبيل المثال، يمكن تصنيف إغفال أداة التعريف أو الخطأ في زمن الفعل في الجملة كخطأ تطويري، لأن هذا الخطأ لا يتعلق بقدرة المتعلم على فصل اللغة الإنجليزية^(١) عن العربية، بل يظهر قدرة المتعلم في مرحلة معينة من مراحل التعلم ويعكس المواصفات العامة لاكتساب اللغة. مثال توضيحي آخر، قد يقول الطفل الإنجليزي البالغ ستين من العمر 3 sheps بدلاً من 3 sheep، أو يقول I goed بدلاً من I went. لقد أظهر تحليل أخطاء الطلاب وجود كثير من الأخطاء التي يمكن تصنيفها بأنها نمائية، وهذا ما سوف يتم توضيحه لاحقاً في تحليل النتائج.

الأخطاء الغامضة:

الأخطاء الغامضة هي تلك التي تصنف بأنها إما تطويرية و/أو قائمة بين اللغات لأنها كما يبدو تعكس التركيب الأصلي للغة المتعلم الأولى كما تعكس تركيب اللغة الثانية^(٢). أحد أمثلة هذا النوع من الخطأ هو عبارة: لقد رأيت طيباً رجلاً بدلاً من لقد رأيت رجلاً طيباً. إن التركيب الخاطئ للجملة يعكس تدخل اللغة الأجنبية (الإنجليزية)، إلا أنه صفة أيضاً لكتابة الأطفال الذين يتعلمون اللغة العربية.

الأخطاء القائمة بين اللغات:

إن (بين اللغات) عبارة تستخدم بدلاً من كلمات مساوية وقابلة للتطبيق مثل «التدخل» Interference أو «التحويل» Transfer للدلالة على نوع الأخطاء الناتجة عن التحويل بين لغتين أو بين لغة ولهجة. وقد أطلق ريتشاردز (1971) Richards على هذا النوع من الأخطاء اسم (الخطأ القائم بين اللغات)، ووصفها بأنها الأخطاء القائمة في اللغة الثانية والتي تنجم عن تدخل اللغة الأم للدارس.

(١) إن كانت اللغة الإنجليزية هي اللغة الثانية للمتعلم.

(٢) يقصد باللغة الثانية في هذا البحث، اللغة المستهدفة Target Language والتي تعني اللغة التي يسعى المتعلم لاكتسابها بعد اللغة الأم، وقد تكون هي اللغة الثانية أو الثالثة أو حتى الرابعة.

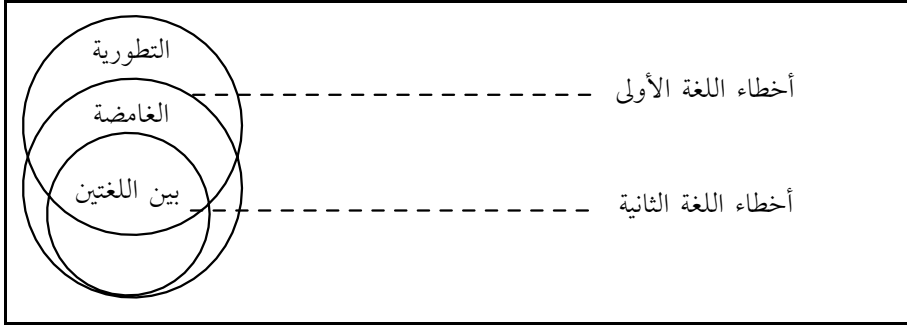
وأشار دولاي Dulay وبيرت Burt وكراشين إلى أن الأخطاء القائمة بين اللغات: تشير ببساطة إلى أخطاء اللغة الثانية التي تعكس بناء اللغة الأصلية بغض النظر عن العملية الداخلية أو الظروف الخارجية التي تنتجها (١٩٨٢ ص: ١٧١).

لا تقتصر التعريفات السابقة للأخطاء القائمة بين اللغات على الأخطاء التي تعكس اللغة الأولى، بل يمكن أن تشير إلى أخطاء اللغة الأولى التي تعكس اللغة الثانية، أو أخطاء اللغة الأولى التي تعكس اللهجة المحلية (الكويت) ويتجلى ذلك في المثال التالي «غال رسول الله صلى الله عليه وسلم» بدلاً من قال أو «ظابط الشرطة» بدلاً من ضابط الشرطة. إن الذي يحدد مصدر الأخطاء هو نوع التحويل، فإذا صنف التحويل على أنه تحويل استعاري Borrowing Transfer فإن اللغة الثانية هي التي تؤثر على اللغة الأولى، فعلى سبيل المثال، الكتابة باللغة العربية من اليسار إلى اليمين، دليل على التحول الاستعاري.

يبين دولاي Dulay وبيرت Burt وكراشين (١٩٨٢) أنه: لتحديد الخطأ القائم بين اللغات، يقوم الباحث عادة بترجمة الشكل المتصل بالقواعد لتعبير أو جملة المتعلم إلى لغته الأولى ثم يقارن كلتا الجملتين معاً ليرى إن كان تركيب لغة المتعلم الأولى ملموساً في جملة اللغة الثانية أم لا. من خلال تحليل أخطاء الطلاب، لم يثبت وجود أخطاء من هذا النوع. ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن اللغة العربية هي اللغة المهيمنة Dominated Language مما يجعل أثر اللغة الإنجليزية على اللغة العربية ضعيفاً خاصة مع تقدم مراحل التعليم.

الأخطاء غير المصنفة:

يصف دولاي وبيرت وكراشين الأخطاء الأخرى، بأنها الأخطاء التي لا تخضع لتصنيفات معينة ولا يربطها رابط. في هذا النوع من الأخطاء لا يعاني المتعلم من تدخل تركيب لغته الأولى ولا الثانية. يوضح الشكل (٢) العلاقة بين أنواع الأخطاء.



شكل (٢)

العلاقة بين أنواع الأخطاء التطورية والغامضة والبيئغوية
كما ذكرها دولاي وآخرون (١٩٨٢ : ص ١٦٤)

من خلال استعراض أنواع الأخطاء الكتابية وأصنافها، تبدو الصلة واضحة بين موضوع البحث وما ذكر من أصناف للأخطاء وذلك من خلال تزويد القارئ أو المعلم بالإطار النظري المرجعي الذي يسهل عليه تصنيف أخطاء الطلاب بشكل دقيق. وقد أظهرت الدراسة وجود أخطاء إملائية تنتمي إلى ثلاث من الأصناف الأربع، حيث يمكن تصنيف بعض الأخطاء بأنها تطويرية، منها على سبيل المثال كتابة الهمزات. كما يمكن تصنيف بعض الأخطاء بأنها غامضة مثل التنوين والمدود والتميز بين التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة. كما رصدت الدراسة بعضاً من الأخطاء غير المصنفة مثل بعثرة النقط.

الدراسات السابقة:

أولاً - الدراسات العربية:

لقد زخر ميدان تعليم الإملاء بدراسات كثيرة ومتنوعة قامت على منهجية تحليل الأخطاء، وقد بدأت تلك الجهود منذ سنوات طويلة، حيث أجرى العديد من المختصين بحوثاً في الأخطاء الإملائية في العديد من البلدان العربية كمصر والسعودية وكذلك الكويت. ففي السعودية قام إبراهيم الشافعي وعبد الحميد إبراهيم (١٩٨٦) بدراسة الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض. ومن الدراسات التي ناقشت الأخطاء

الإملائية في مصر، دراسة حسن شحاتة التي تعرضت للأخطاء الإملائية الشائعة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. أما في دولة الكويت، فقد قامت دراسات عديدة لتحليل الأخطاء الإملائية، منها ما قام به مركز البحوث التربوية بوزارة التربية (١٩٩٦) حيث نشرت دراسة تحت عنوان «دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة».

إن ما يعوز بعض البحوث التي عنت بدراسة الأخطاء الإملائية، هو الإشارة إلى أثر بعض المتغيرات المهمة مثل خبرة المعلم والجنس والمرحلة الدراسية وغيرها في نوع تلك الأخطاء وكمها، مما يجعل الحاجة ماسة لدراسة أثر تلك المتغيرات على نوع الأخطاء وكمها كما هو الحال في هذا البحث. وفيما يلي نعرض بعضاً من تلك الدراسات ونبين ما قدمه الباحثون من إسهامات في تعليم الإملاء، من الناحية العملية الوظيفية، والاتجاهات التي تبلورت في ميدان الإملاء.

في الكويت قام صلاح الدين مجاور (١٩٧٤) بدراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية. وتعد دراسته من أوائل الدراسات التي حاولت تحديد المهارات في فروع اللغة العربية المختلفة. وقد توصل مجاور في هذه الدراسة إلى قوائم بمهارات فروع اللغة العربية في مراحل التعليم العام في دولة الكويت بلغت خمسين مهارة موزعة على (المرحلتين الابتدائية والمتوسطة). وفيما يلي مهارات المرحلة المتوسطة كما ذكرها مجاور:

- ١ - أن يعرف التلميذ كتابة التاء المفتوحة والمربوطة.
- ٢ - أن يعرف التلميذ كتابة الحروف التي تزداد في الكلمات اصطلاحاً.
- ٣ - أن يكتب التلميذ حوالي ثمانين كلمة من الكلمات التي درسها دون خطأ إملائي ويفهم المعنى العام لما يكتب.
- ٤ - أن يكتب التلميذ حوالي مائة كلمة دون خطأ إملائي.
- ٥ - أن يتقن كتابة الكلمات التي تشتمل على همزات أو ألف لينة إلا ما كان منها صعباً عليه.
- ٦ - أن يكتب رسالة أخوية أو موضوعاً دون خطأ هجائي.

٧ - أن يكتب موضوعاً من مائة وعشرين كلمة تقريباً دون خطأ هجائي قد يؤثر على المعنى.

٨ - أن يتقن كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزات وتلك التي تشتمل على الألف اللينة وغير ذلك من الكلمات الصعبة دون خطأ هجائي.

واقترح مجاور أن يقتصر تدريس مهارات الإملاء على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة دون أن يمتد تدريسها إلى المرحلة الثانوية، إذ من المفترض أن يكون بداية دخول المرحلة الثانوية هي نهاية مرحلة تدريس مهارات الإملاء.

وقد حظيت دراسة مجاور بأهمية كبيرة حتى عدت مرجعاً مهماً لوزارة التربية بدولة الكويت في تصميم برامج الإملاء. وما يزال قسم كبير من توصيات ومقترحات تلك الدراسة مطبقاً في مناهج وزارة التربية.

وفي دراسة لمحمد شريف (١٩٧٦) - حاول من خلالها أن يحدد الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة بما في ذلك المرحلة الجامعية - صنف الأخطاء التي بلغت مائة وسبعة وأربعون (١٤٧) خطأ إملائياً. ويمكن حصر تلك الأخطاء التي ذكرها شريف بالتالي: ١- الهمزات بأنواعها، ٢- التنوين، ٣- الألف اللينة، ٤- هاء التأنيث، ٥- تاء التأنيث، ٦- والحروف التي تزداد في بعض الكلمات والتي تحذف منها اصطلاحاً.

وفي مصر قام حسن شحاته (١٩٧٨) بدراسة الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها. حلل في هذه الدراسة كتابات ألف ومائة تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية. كما تناول الباحث في هذه الدراسة أسباب الأخطاء الإملائية، واعتمد في جمع أسباب الخطأ الإملائي على مقابلة بعض الموجهين والمعلمين بالمرحلة الابتدائية، ومراجعة أهم نتائج الدراسات السابقة. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها:

١ - وجود علاقة بين أخطاء التلاميذ ومقررات الإملاء وظهور بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية.

- ٢ - اشتراك الكتابة المقيدة والكتابة الموجهة في بعض الأخطاء واختلافها في أخطاء أخرى، وذلك في كل صف دراسي.
- ٣ - اختلاف الأخطاء الإملائية باختلاف الصفوف الدراسية.
- ٤ - عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أخطاء البنين وأخطاء البنات في الإملاء.
- ٥ - اختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب له أثر في أخطاء الإملاء كمّاً ونوعاً.
- ٦ - اختلاف مستويات القواعد التي تناسب كل صف باختلاف الصفوف الدراسية. كما توصلت الدراسة إلى بعض أسباب الضعف في الإملاء يمكن إيجازها بالتالي:

- ١ - النقل الآلي.
 - ٢ - إهمال أسس التهجي السليم.
 - ٣ - صعوبة بعض الكلمات.
 - ٤ - عدم تدريس بعض قواعد الإملاء.
 - ٥ - عدم تمييز بعض الأصوات المتقاربة في مخارجها.
 - ٦ - عدم إلمام بعض المعلمين بقواعد الإملاء.
 - ٧ - عدم وجود كتاب للإملاء.
 - ٨ - عدم التزام بعض المعلمين بالنطق السليم للحرف.
 - ٩ - إسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين.
- تميزت دراسة شحاتة عن كثير من الدراسات كونها تعاملت مع ظاهرة الخطأ الإملائي بشكل شمولي إلى حد كبير. فلم يكتف الباحث برصد الأخطاء فحسب بل تعدى ذلك ليشلط الضوء على أثر بعض العوامل على السلامة اللغوية كالمرحلة الدراسية والعوامل الاجتماعية والجنس. لذلك تعد دراسته مرجعاً مهماً في هذا المبحث.

كما قام عبدالعزيز القوصي وآخرون (١٩٨٠) بدراسة معوقات القراءة والمتابعة، ثم حددت الدراسة مشكلات القراءة والكتابة العربية والصعوبات التي

تواجه متعلميها، ثم قدمت مقترحات للعلاج. واعتمدت الدراسة على تحليل عينة من أوراق إجابات الطلاب في اختبارات مشروع المهارات الأساسية الذي قام به المركز القومي للبحوث التربوية بالتعاون مع البنك الدولي. واقترحت الدراسة عدة توصيات خاصة بالكتابة، منها ما يتصل برسم الحروف وأصواتها، واقترحت بعض الطرق للتغلب على صعوبات التهجّي، تناولت الألف اللينة، والهمزة المتوسطة، والتاء المربوطة والمفتوحة، وما ينطق ولا يكتب، وما يكتب ولا ينطق.

ومن الأردن قام أمين الكخن (١٩٨٣) بدراسة أثر طريقة التصحيح في الأداء الإملائي لطلاب الصف الخامس الابتدائي، وذلك بهدف مساعدة المعلم على تطوير مستوى الطلاب في الإملاء، وقام الباحث بما يأتي:

١ - تصنيف المهارات الإملائية الواردة في الكتاب وتحديد المهارات المراد التدريب عليها.

٢ - تحديد الطريقة والزمن اللازم للتدريب.

٣ - إعداد اختبار لقياس أثر طريقة التصحيح في الأداء الإملائي.

وقد أثبت الكخن من خلال هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أثر اختلاف طريقة التصحيح في الأداء الإملائي. كما قام الباحث بمسح كتب الإملاء والخروج بعد ذلك بقائمة بمهارات الإملاء، ثم قام بتصميم وتدريس برنامج لتنمية مهارات الإملاء وتوصل إلى النتائج الآتية:

١ - نجاح البرنامج في تنمية مهارات الإملاء.

٢ - تحقيق البرنامج لنسبة عالية من الكفاءة في الصف الرابع دون الصنفين الخامس والسادس.

وقد أضافت دراسة الكخن بعداً مميّزاً في الدراسات العربية التي عنيت بدراسة الأخطاء الإملائية؛ كونها ربطت بين الإطار النظري والحلول العملية للتعامل مع ظاهرة الأخطاء الإملائية.

وفي دولة الكويت قام مركز البحوث التربوية بوزارة التربية (١٩٩٧) بدراسة لتعرف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة. وهدفت الدراسة إلى:

- ١ - التوصل إلى ماهية الأخطاء الإملائية التي يقع بها طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- ٢ - تعرف الأسباب المؤدية إلى الوقوع في الأخطاء الإملائية.
- ٣ - معرفة آراء معلمين ومعلمات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- ٤ - معرفة آراء الخبراء في الأخطاء الإملائية.

وتميزت تلك الدراسة بكبر حجم العينة حيث تم تحديد ٥٪ من مجموع طلاب الصف الرابع من طلبة وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، إذ بلغ عدد طلاب المرحلة الابتدائية المشمولين بالدراسة ثمانمائة (٨٠٠) طالب وطالبة، أما المرحلة المتوسطة فقد بلغ عدد الطلاب ألفاً ومائتا (١٢٠٠) طالب وطالبة. كما تم تحديد نسبة خمس ٥٪ من مجموع معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وأكتفي هنا بذكر أهم نتائج الدراسة المطبقة على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة. كشفت الدراسة وجود ثلاثة عشر (١٣) خطأ لا تعد من المهارات الهجائية وهي بالترتيب التنازلي كما يلي:

زيادة حرف - إسقاط حرف - رسم الحرف - التبادل بين الحروف - قلب الحروف - إشباع الحركات - إهمال النقط - بعثرة النقط - نقط الهاء - زيادة سن - إسقاط سن - وصل ما يجب فصله - فصل ما يجب وصله. كما أشارت الدراسة إلى سبع مهارات بلغت مستوى الإتقان والجودة عند الطلاب وهي: الرسم الصحيح للكلمات البادئة بـ "أ" الشمسية وأل القمرية وكتابة الهمزة المتطرفة بعد ألف بصورة صحيحة والتمييز بين الحرف المشدد الممدود والحرف المشدد غير الممدود. أما بقية المهارات الأخرى فجاءت بمستوى متوسط.

وأجمع الخبراء والموجهون على أن المعلم هو المسبب الرئيس في تدني مستوى الكتابة لدى الطلبة. لكن المعلمين رفضوا هذا الاتهام، وأكدوا أن ضعف استعداد الطلبة هو المسؤول عن المشكلة بالدرجة الأولى، ثم تليه قلة الممارسة، وصعوبة المهارة، وطرق التدريس.

من الملاحظ أن الدراسات التي تعرضت للأخطاء الإملائية في الكويت قليلة وتكاد تحصر في دراسة مجاور (١٩٧٦) ودراسة وزارة التربية (١٩٩٦). فيما يخص دراسة مجاور فقد جاوز عمرها الخمسة والعشرون عاماً وقد استجذت خلال هذه المدة الطويلة متغيرات كثيرة تقلل من أهمية نتائج تلك الدراسة في هذا الوقت مما يجعل مواصلة البحث في هذا الموضوع مهماً.

وأما دراسة وزارة التربية (١٩٩٦) فإنه يعوزها كما يعوز غيرها من الدراسات التي عنت بدراسة الأخطاء الإملائية، الإشارة إلى أثر بعض المتغيرات المهمة مثل خبرة المعلم والجنس والمرحلة الدراسية وغيرها في نوع تلك الأخطاء وكما. إن التعامل مع ظاهرة شيوع الأخطاء الإملائية بشكل لا يربط بين الخطأ والمخطئ، يعكس توجهاً ونظرة ينقصهما النضج والشمول لذلك يرى الباحث أن الحاجة ماسة لدراسة أثر تلك المتغيرات على نوع الأخطاء وكما، هو الحال في هذا البحث؛ الذي اجتهد الباحث من خلاله أن يساهم في سد هذا النقص على الأقل في موطنه دولة الكويت.

ثانياً - الدراسات الأجنبية:

إن دراسة وتحليل الأخطاء الكتابية لم تكن حكراً على البيئة العربية، بل تعدتها إلى جميع البيئات. ومن الدراسات الأجنبية نذكر دراسة ملر (١٩٩٠) Miller. حيث قام بدراسة وتحليل الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب الضعاف في الكتابة. وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة، إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة لدى هذه الفئة من الطلاب، والذي جاء في مقدمتها الخطأ في كتابة الكلمات التي تحتوي على حروف متحركة Vowels، وقد خلص الباحث إلى استنتاج مجموعة من الأسباب لتلك الأخطاء.

ومن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا، حيث قام بسنرد Besnard (1995) بدراسة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب الذين يدرسون في الكليات الفرنسية بكندا. وبعد تحليل كتابات الطلاب الذين درسوا اللغة الفرنسية من خلال المنهج الوظيفي Functional Language Approach خرج

الباحث بقائمة تضم خمسين خطأ شائعاً. قسّمها إلى ثلاث مجموعات. المجموعة الأولى، تضم الأخطاء الشائعة في الإملاء Spelling Mistakes، والثانية، تضم الأخطاء الشائعة في المفردات Vocabulary، أما المجموعة الثالثة فتضم الأخطاء الشائعة في القواعد Grammar.

قام لتس (1991) Luts بدراسة الأخطاء الشائعة عند طلاب الصف الثاني الابتدائي. كانت عينة البحث مكونة من ستة وتسعين (٩٦) من طلاب الصف الثاني الابتدائي بولاية New Jersey الأمريكية. كلف الباحث الطلاب كتابة ثلاث قصص دون مساعدة من المدرسين. القصص الثلاثة حملت العناوين التالية: ١- أفضل شيء حدث لي في حياتي، ٢- عطلتي الخاصة، ٣- الشتاء. بعد ذلك جمع الباحث القصص الثلاثة وقام بتحليلها وتصنيفها ثم خرج بقائمة ضمت الأخطاء الشائعة لدى الطلاب. كما أظهرت الدراسة أن أكثر الأخطاء شيوعاً بين الطلاب هي في الإملاء Spelling يعقبه كتابة الحروف الكبيرة Capitalization وتمييزها عن الصغيرة، ثم الترتيم Punctuation فالقواعد Grammar وأخيراً السياق (المعنى) Context.

عند مقارنة طبيعة ومنهجية الدراسات العربية بالدراسات الأجنبية التي درست الأخطاء الإملائية، نلاحظ أن الدراسات الأجنبية تعاملت بدقة وشمول مع هذه الظاهرة مقارنة بالدراسات العربية. ولعل من مظاهر الشمول المتوافرة في الدراسات الأجنبية هو عدم اقتصارها على الأخطاء الهجائية كما هو الحال مع أكثر الدراسات العربية، بل تعدته لتسلط الضوء على أنواع أخرى من الأخطاء كأخطاء الترتيم والقواعد والسياق. إضافة إلى ذلك فقد عيّنت الدراسات الأجنبية في البحث في أسباب الأخطاء وتحليلها أكثر من جهودها عند رصد الأخطاء والاكتفاء بذلك، مثلما فعلت كثير من الدراسات العربية. إضافة إلى ذلك وسعت الدراسات الأجنبية من دائرة تحليلها لأسباب الأخطاء فتجاوزت حدود اللغة الأولى لتبحث في أسباب قد تتعلق باللغة الثانية للطالب. ولعل تصنيف دولاي وبيرت وكراشين (١٩٨٢) دليل واضح على ذلك. في الوقت

ذاته نجد كثير من الدراسات العربية تبحث في أسباب الخطأ من داخل اللغة الأولى دون أن تشير إلى أسباب تتعلق باللغة الثانية على الرغم من أن جميع الأنظمة التعليمية تدرس اللغات الأجنبية في سن مبكرة تصل إلى بداية المرحلة الابتدائية في بعض الدول كما هو الحال في دولة الكويت.

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- ١ - تعد الخطوة الإجرائية الأولى للتعامل مع ظاهرة شيوع الأخطاء الإملائية بين الطلاب في وقت مبكر من أجل ألا تتشعب عن المشكلة أبعاد جديدة فيزداد تأثيرها في تدني مستوى الإتيقان اللغوي للمتعلمين، وتتضرر الكتابة بوصفها وسيلة اتصال ضرورية في حياة أي فرد.
- ٢ - تكشف واقع الرسم الكتابي بجميع مهاراته وعيوبه، وتتقصى الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الأخطاء الإملائية وترصد درجة شيوع الأخطاء مما ييسر السبيل نحو تلمس طرق العلاج.
- ٣ - تقدم المعلومات والتشخيص القائم على نتائج البحث العلمي للمعنيين بتدريس اللغة العربية لتكون لهم عوناً في اتخاذ القرار المناسب عند وضع برامج علاجية لتلك الأخطاء.
- ٤ - تتعدى جدوى البحث وفائدته المحيط الإقليمي للدراسة (الكويت) لتتجاوزها إلى منطقة الخليج العربي بصفة خاصة، حيث يشترك سكان منطقة الخليج في سمات لغوية (لهجية) تميزهم عن بقية سكان المنطقة العربية، مما يزيد من إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي بشكل خاص وبقية البلدان العربية بشكل عام.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ١ - تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة بين طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

- ٢ - تعرف نسبة شيوع الأخطاء الإملائية بين طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت عند الجنسين.
- ٣ - التحقق من وجود فارق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين الطلاب من النوعين (ذكور - إناث) فيما يخص نوع الأخطاء الإملائية وكمها.
- ٤ - دراسة أثر خبرة المعلم على نوع الأخطاء الإملائية وكمها لدى طلابه.
- ٥ - دراسة أثر تحصيل الطالب الدراسي على نوع الأخطاء الإملائية وكمها.
- ٦ - دراسة أثر الصف المدرسي على نوع الأخطاء الإملائية وكمها.
- ٧ - كشف دواعي الوقوع في الأخطاء الإملائية من وجهة نظر موجهي ومعلمي اللغة العربية.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم يمكننا صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي:

«ما أهم الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وما أسبابها؟».

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١ - ما أهم الأخطاء الإملائية في الرسم الكتابي عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة؟
- ٢ - ما نسبة شيوع كل خطأ منها في كتاباتهم؟
- ٣ - ما أثر كل من الجنس، وخبرة المعلم، ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب، والصف المدرسي على نوع الأخطاء الإملائية وكمها؟
- ٤ - ما أسباب شيوع الأخطاء الإملائية بين الطلاب والطالبات من وجهة نظر المعلمين.
- ٥ - ما أسباب شيوع الأخطاء الإملائية بين الطلاب والطالبات من وجهة نظر الموجهين.

خطة الدراسة:

اعتمد الباحث المزج بين المنهج الكيفي Qualitative Method والمنهج الكمي Quantitative Method، ويتجلى ذلك في اتباع أسلوب تحليل الأخطاء Error Analysis Approach الذي يقوم على فكرة تجميع الأخطاء وحصرها Quantitative Method ومن ثم تصنيفها وتحليلها Qualitative Methods.

أدوات الدراسة:

أولاً - النص الإملائي واستبانة التشخيص:

تم اختيار نص أو قطعة كتابية وإملاؤها على الطلبة شملت جميع المهارات اللغوية التي تعرض لها الطلبة أثناء دراستهم لمادة اللغة العربية في الصفين الثالث والرابع المتوسطين. وقد وقع الاختيار على قطعة إملائية محكمة من قبل وزارة التربية شاملة لجميع المهارات التي يفترض أن يجيدها الطالب في الصفين الثالث والرابع المتوسطين. قام الباحث بتصحيح القطعة الإملائية ووضع خطأً أحمر تحت الأخطاء التي ارتكبها الطلاب. بعد ذلك تم تصنيف الأخطاء واستخلاص قائمة لها، وتم تصميم استبانة تشخيص الأخطاء الإملائية على أساسها، ثم فرزت أخطاء الطلاب على الاستبانة وأعطى كل طالب درجة واحدة عن كل خطأ. وجرى حساب ثبات الاستبانة بمعامل ألفا، وبلغ ٠,٥٨، وهو مقابل ثبات مقبول بالنسبة لهذا النوع من الدراسات.

ثانياً - استبانة تحديد أسباب الأخطاء:

قام الباحث بتصميم استبانة أخرى لمعرفة أسباب الأخطاء الإملائية عند الطلبة من وجهة نظر المعلمين والموجهين وقد ضمت الاستبانة قائمة بالأخطاء وأسبابها التي تم تحديدها في:

إهمال المعلم وإهمال الطالب وصعوبة المهارة أو تشابه المهارة مع مهارات أخرى. كما تم إفراغ مربع آخر للأسباب غير المذكورة.

عينة الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصفين الثالث والرابع المتوسط بدولة الكويت. وتتمثل العينة في اختيار فصلين من الصف الثالث المتوسط أحدهما للبنين والثاني للبنات وآخرين من الصف الرابع المتوسط بنين وبنات تم اختيارهم عشوائياً من المناطق التعليمية الخمس^(١) بواقع أربعة فصول لكل منطقة تعليمية، وقد بلغ مجموع أفراد العينة ستمائة وأربعة وأربعين (٦٤٤) منهم مائتين وخمسة وستون (٢٦٥) ذكوراً وثلاثمائة وتسع وسبعون (٣٧٩) إناثاً. كما يتكون مجتمع الدراسة كذلك من مائة وأربعة وثلاثين (١٣٤) من معلمي ومعلمات اللغة العربية. وقد وقع الاختيار عليهم بشكل عشوائي روعي فيه تمثيل المناطق التعليمية الخمس، وذلك بواقع مدرستين عن كل منطقة تعليمية واحدة للبنين والأخرى للبنات. وقد شملت العينة بالإضافة إلى المعلمين اثنين وعشرين (٢٢) موجهاً وموجهة من وزارة التربية.

جدول (١)

عدد العينة من الطلاب والطالبات موزع على المناطق التعليمية

المجموع	الصف الرابع		الصف الثالث		المنطقة التعليمية
	عدد الطالبات	عدد الطلاب	عدد الطالبات	عدد الطلاب	
١٥١	٤٩	٢٨	٥٤	٢٠	العاصمة
١١٤	٣٠	٢٨	٢٨	٢٨	حولي
١٦٤	٥٧	٢٧	٥٥	٢٥	الفروانية
١٠٤	٢٥	٢٦	٢٣	٣٠	الأحمدي
١١١	٢٨	٢٤	٣٠	٢٩	الجهراء
٦٤٤	١٨٩	١٣٣	١٩٠	١٣٢	المجموع

(١) العاصمة - حولي - الجهراء - الأحمدي - الفروانية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - حساب المتوسطات الحسابية (Mean Values) والانحرافات المعيارية (Standard Deviations) والأخطاء المعيارية (Standard Errors).
- ٢ - اختبار ت T. Test.
- ٣ - مربع كاي (Chi-Squire).
- ٤ - تحليل التباين ذو الاتجاه الواحد (One Way Anova).
- ٥ - اختبار شفيه (Multiple Range Procedure, Scheffe Procedure).

مصطلحات البحث:

تعرضت الدراسة لبعض المصطلحات ومنها:

الإملاء: المقصود به في هذا البحث رسم الحروف والكلمات التي تملئ من المعلم إلى تلاميذه.

الخطأ الإملائي: الكلمات التي يكتبها الطلاب مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهم.

الخطأ الشائع: كل خطأ تكرر في كتابات الطلاب والطالبات بنسبة تزيد على ثلاثين بالمائة ٣٠٪، ويتمثل الشيوع في هذه الدراسة على نسبة تكرار الخطأ لدى الطلاب (العينة) إجمالاً لا على نسبة شيوعه لدى أحد الطلاب.

الرسم الكتابي: كل ما يكتبه الطالب سواء أملي عليه أو كتبه بمحض إرادته كما يتضمن الخط.

نتائج البحث:

أولاً - تحديد الأخطاء مع نسبة الشيوع:

فيما يخص السؤالين الأول والثاني للبحث أظهرت الدراسة وجود ثلاثة وثلاثين (٣٣) خطأ إملائياً في كتابات الطلاب والطالبات، علماً بأن الأخطاء

تفاوتت في درجة شيوعها بين الطلاب والطالبات، فقد بلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً ٩٦٪ وذلك في مهارة الهمزة المتطرفة على ياء، فيما بلغت نسبة الخطأ الأقل شيوعاً بين الطلاب والطالبات ١,١٪ وكان ذلك في كتابة الحروف التي تكتب ولا تنطق. وفيما يلي جدول بالأخطاء الإملائية مع نسبة شيوع كل خطأ منها.

جدول رقم (٢)
نوع الأخطاء ونسبة شيوعها

م	نوع الخطأ	نسبة شيوع	م	نوع الخطأ	نسبة شيوع
١	الهمزة المتطرفة على ياء	٩٦٪	١٨	الهمزة المتطرفة على السطر	٢٣,٦٪
٢	الهمزة المتوسطة على نبرة	٩٤٪	١٩	إهمال النقط	٢١,٩٪
٣	التنوين	٨٥,٤٪	٢٠	قلب الحروف	٢١,٣٪
٤	الهمزة المتوسطة على واو	٨٠٪	٢١	حروف تنطق ولا تكتب	٢٠,٥٪
٥	زيادة حرف	٧٥,٥٪	٢٢	التبادل بين الحروف	١٥,٨٪
٦	تنقيط الهاء	٦٧,٦٪	٢٣	التاء المفتوحة	١٥,٤٪
٧	الهمزة المتطرفة على واو	٦٦,٦٪	٢٤	اللام الشمسية والقمرية	٧,١٪
٨	الهمزة المتوسطة على ألف	٦٤,٣٪	٢٥	فصل ما يجب وصله	٧٪
٩	الهمزة المتوسطة على السطر	٥٣٪	٢٦	رسم الحرف	٦,٢٪
١٠	المد بالواو	٤٤,٧٪	٢٧	بعثرة النقط	٤,٢٪
١١	إسقاط حرف	٤٢,٥٪	٢٨	الألف بعد واو الجماعة	٣,٧٪
١٢	همزة القطع	٣٧,٣٪	٢٩	إسقاط سن	٣,١٪
١٣	التاء المربوطة	٣٤,٦٪	٣٠	المد بالياء	٢,٨٪
١٤	وصل ما يجب فصله	٣٣,٥٪	٣١	الخلط بين قواعد أكثر من خط	٢,٦٪
١٥	المد بالألف	٣٢,٩٪	٣٢	همزة الوصل	١,٢٪
١٦	الهمزة المتطرفة على ألف	٢٧,٦٪	٣٣	حروف تكتب ولا تنطق	١,١٪
١٧	زيادة سن	٢٦,١٪			

وبالنظر إلى الأخطاء الإملائية ونسبة شيوعها، يمكننا تقسيمها إلى ثلاثة أقسام. الأول منها يمكن وصفه بالأخطاء الأكثر شيوعاً، وهي الأخطاء التي تزيد نسبة وجودها في كتابات العينة عن ٣٠٪. أما القسم الثاني، فهي الأخطاء متوسطة الشيوع وهي التي تقل نسبة وجودها عن ٣٠٪ وتزيد عن ٢٠٪. أما القسم الثالث، فهي الأخطاء قليلة أو نادرة الحدوث وهي التي تقل نسبة وجودها عن ٢٠٪ وهي مبينة في جدول رقم (٢).

وبتحليل الأخطاء التي يقع فيها الطلاب والطالبات، نجدها تنقسم إلى فئتين. الفئة الأولى، أخطاء ناجمة عن إخفاق في تطبيق بعض قواعد المهارات مثل (اللام الشمسية واللام القمرية أو التنوين...). ولذلك يمكن تسميتها بالأخطاء المهارية. أما الفئة الثانية، فهي أخطاء لا تنم عن إغفال مهارة من المهارات أو قاعدة من القواعد مثل (وصل ما يجب وصله - بعثرة النقط) لكنها تحدث نتيجة للضعف العام في الكتابة، لذا يمكن تسميتها بالأخطاء الكتابية وتعريفها بالتالي: كل خطأ إملائي لا يحدث نتيجة إغفال مهارة إملائية تدرس للتلاميذ. وبتحليل نوعية الأخطاء الشائعة بين الطلاب والطالبات، نلاحظ أن معظمها في المهارات كما هو ملاحظ من الجدول رقم (٢). من ذلك نستنتج، أن الطلاب والطالبات يجدون صعوبة أكبر في إتقان المهارات الإملائية مقارنة بالنوع الثاني من الأخطاء والذي أسميناه الأخطاء الكتابية. ولعل مثل هذه النتيجة تبدو منطقية، إذ أن الأخطاء المهارية تستلزم من الطالب استرجاع القاعدة مع القدرة على تطبيقها بشكل صحيح، الذي لا يعد أمراً سهلاً على جميع الطلاب خاصة المتعثرين منهم دراسياً، وهذا ما تم التحقق منه عند مناقشة أثر التحصيل العلمي للطلاب على كم الأخطاء.

يلاحظ من جدول رقم (٢)، أن الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً تنجيء معظمها في كتابة الهمزات. فمن بين خمسة عشر (١٥) خطأ إملائياً نجد سبعة (٧) منها في الهمزات، مما يدل على أن مهارة كتابة الهمزات على اختلاف مواقعها، عدا همزة الوصل، تعد من المهارات الصعبة وهذا ما أكدته كثير من الدراسات منها ما قامت به وزارة التربية الكويتية (١٩٩٦) الأمر الذي جعل

المهتمين بتيسير الإملاء يطالبون بإعادة النظر في كتابة الهمزات نظراً لشيوع الخطأ فيها. وهذه الدعوة وإن كانت قديمة، لكن من الأفضل الالتفات إليها، إذ لا مبرر للتشبث ببعض القواعد والقوانين التي ما وضعت إلا من أجل التيسير، فلما لم يتحقق بها التيسير، كان الأجدر مراجعتها وإعادة النظر فيها. وقد يعود السبب الرئيس للوقوع في مثل هذه الأخطاء إلى صعوبة المهارة بالدرجة الأولى، لذلك فإنه بالإمكان نسبتها إلى الأخطاء النمائية.

أما بقية الأخطاء الأكثر شيوعاً، فنجدها غالباً ما تنشأ عن تداخل مع مهارات أخرى بسبب التشابه الكبير بين قواعد المهارتين رغم اختلافها، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه التحول السلبي Negative Transfer فعلى سبيل المثال، نجد من بين الأخطاء كثيرة الشيوخ التنوين والمد بالواو وكذلك المد بالألف. فلو حللنا تلك الأخطاء تجدها تشترك في سمة واحدة وهي أن بها أصواتاً تنطق ولا تكتب، لذلك يصعب على كثير من الطلاب التمييز بين المهارات المشابهة. ومثال آخر من المجموعة نفسها يمكن أن يدل على الفكرة نفسها، وهو الخطأ في تنقيط الهاء والتاء المربوطة. إذ نجد أن هاتين المهارتين تتشابهان في الشكل إلى حد لا يفرقهما عن بعضهما غير النقطتين اللتين تعلوان حرف الهاء رغم أنهما مهارتان مختلفتان تماماً عن بعضهما، لكن التفريق بينهما يحتاج إلى تمكن من المهارة مع دقة في الملاحظة وهذا ما قد يفتقده كثير من الطلاب لأسباب مختلفة.

أما القسم الثاني من الأخطاء، وهو متوسط الشيوخ فيلاحظ أنه يضم الأخطاء الكتابية وليست المهارية ونستثني من ذلك الهمزة المتطرفة على ألف. فزيادة السن وإهمال النقط وقلب الحروف هي أخطاء يمكن التغلب عليها بكثرة التدريب، إذ لم تنتج بسبب تشابهها مع غيرها من المهارات أو لصعوبة المهارة كما هو الحال مع الهمزات.

والقسم الثالث من الأخطاء، والخاص بالأخطاء القليلة أو نادرة الشيوخ التي تقل نسبتها عن ٢٠٪ يشترك مع القسم الثاني من الأخطاء، في أنه يضم في الغالب الأخطاء الكتابية وليست المهارية. وعن هذا القسم يمكننا القول بأن معظم الطلاب أظهروا تمكناً من المهارات التي يشملها هذا القسم.

ثانياً - هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الطلاب الذكور والإناث فيما يخص نوع الأخطاء الإملائية وكماها؟

وفي محاولة للإجابة عن هذا السؤال، تبين للباحث وذلك باستخدام اختبار Chi-Square وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الطلاب (الذكور والإناث). فمن بين الثلاثة والثلاثين (٣٣) خطأً إملائياً هنالك ثمانية عشر (١٨) خطأً اختلف فيها الطلاب عن الطالبات في نوع الأخطاء الإملائية وكماها. وفيما يلي تلك الأخطاء:

جدول رقم (٣)

نوع الأخطاء وكماها وعلاقتها بمتغير الجنس باستخدام مقياس chi-Square

نوع الخطأ	chi-square value	DF	مستوى الدلالة	نوع الخطأ	chi-square value	DF	مستوى الدلالة
الهمزة المتطرفة على ياء	٠,٠١٥	١	٩٠٢	إسقاط سن أو زيادته	١,٠٥٩	١	٣,٠٣٣
الهمزة المتوسطة على نبرة	٣,٩٠٩	١	@,٠٤٨	الهمزة المتطرفة على السطر	١٣,٥٨٠	١	*,٠٠٠
التنوين	٣,٠٣٤	١	٠,٨١٥	إهمال النقط	١,٦٩٠	١	١,٩٣٥
الهمزة المتوسطة على واو	١,٧٩١	١	١,٨٠	حروف تنطق ولا تكتب	١,٢٧٠	١	٢,٥٩٥
زيادة حرف	٥,٥٨٤	١	٤,٥٤٩	التبادل بين الحروف	٣,٨٧٢	١	@,٠٤٩
تنقيط الهاء	٢,٨٤٨	١	٠,٩١٤	الناء المفتوحة	٢٤,٤٢٧		*,٠٠٠
الهمزة المتطرفة على واو	٥,٩١٥	١	٤,٤١٨	اللام الشمسية والقمرية	٩,٩٣١	١	*,٠٠١
الهمزة المتوسطة على ألف	٣,٧٠٦	١	٥,٤٢٦	فصل ما يجب وصله	٨,٨٧١	١	*,٠٠٢
الهمزة المتوسطة على السطر	١٥,٤٠١	١	*,٠٠٠	رسم الحرف	١٢,٢٢٨	١	*,٠٠٠
المد بالواو	٤٩,٠٥٩	١	*,٠٠٠	بعثرة النقط	٧,٥٧٧	١	*,٠٠٥
إسقاط حرف	١٩,٤٨٠	١	@,٠٠٠	الألف بعد واو الجماعة	٤,٢٤٨	١	@,٠٣٩
همزة القطع	٢,٨٧٧	١	٠,٨٩٩	المد بالياء	٤,٩٧٩	١	*,٠٢٥
الناء المربوطة	٥,٠٨٦	١	٤,٧٥٧	الخلط بين قواعد أكثر من خط	٩,٩٣٣	١	٣,١٨٩
وصل ما يجب فصله	٦,٨٥٦	١	٤,٠٧٦	همزة الوصل	٢,٧٤٥	١	٠,٩٧
المد بالألف	٦,٣٢٩	١	*,٠١١	حروف تكتب ولا تنطق	٠,٠٠٨	١	٠,٩٢٦
الهمزة المتطرفة على ألف	٤٠,٩٨٥	١	*,٠٠٠	* دال لصالح الطالبات	@ دال لصالح الطلاب		

من مراجعة جدول رقم (٣) يتضح لنا أن الطالبات أفضل من الطلاب في أربعة عشر (١٤) بنداً مقابل أربعة للطلاب ويلاحظ أنه من بين البنود الأربعة ثلاثة خاصة برسم الهمزات، مما يدل على أن قدرة الطلاب على تطبيق قاعدة الهمزات أفضل منها لدى الطالبات.

وفي محاولة أخرى لتعرف الفروقات بين الجنسين في الأخطاء الإملائية بشكل إجمالي دون النظر إلى كل مهارة بشكل منفصل، استخدم الباحث اختبار T-Test وكانت نتيجته وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وذلك لصالح الطالبات كما هو موضح في جدول رقم (٤). علماً بأن المتوسط الحسابي في جدول رقم (٤) يشير إلى تكرار الخطأ لا السلامة الكتابية.

جدول رقم (٤)

نوع الأخطاء وكمها وعلاقتها بمتغير الجنس باستخدام اختبار T-Test

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	2-Tail Prob.
الأولى (ث)	٢٦٥	٣٤٢٠	٠,٩٣	٠,٠٦	٧,٥٦٥	٠,٠٠
الثانية (د)	٣٧٩	٢٨٩٩	٠,٨١	٠,٤٤		

من استقراء جدول رقم (٤) يتضح أن نسبة الأخطاء الإملائية بين الطالبات أقل منها بين الطلاب، ولعل هذه النتيجة غير مفاجئة حيث دلت كثير من الدراسات التربوية على تفوق الطالبات على الطلاب في مجال التحصيل الدراسي، منها على سبيل المثال دراسة عبدالفتاح شلبي (١٩٦٠).

ثالثاً - أثر عامل خبرة المعلم على نوع الأخطاء الإملائية وكمها:

بعد الإجابة عن سؤال أثر الجنس على الأخطاء الإملائية، ننتقل إلى معرفة أثر خبرة المعلم على نوع الأخطاء وكمها. وقد قسم المعلمون حسب خبرتهم في التدريس إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي: الأولى من سنة إلى خمس (١-٥) سنوات. الثانية من ست إلى عشر (٦-١٠) سنوات. الثالثة من إحدى عشر

(١١) سنة فأكثر. والجدول رقم (٥) يوضح بيان الخواص الإحصائية للمجموعات الثلاث الداخلة في هذا التحليل. علماً بأن المتوسط الحسابي في جدولي (٥ و ٦) يشير إلى تكرار الخطأ لا السلامة الكتابية.

جدول رقم (٥)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأثر متغير
خبرة المعلم في نوع الأخطاء وكمها

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
١ - ٥	٢٤٦	,٢٩٧٥	,٠٧٨١	,٠٠٥٠
٦ - ١٠	١٧٥	,٣٠١١	,٠٩٢٤	,٠٠٧٠
١١ فأكثر	٢٢٣	,٣٣٤٦	,٠٩٥٥	,٠٠٦٤
المجموع	٦٤٤	,٣١١٣	,٠٨٩٨	,٠٠٣٥

ثم قام الباحث بتطبيق اختبار تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد One Way Anova. ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

جدول رقم (٦)
أثر متغير خبرة المعلم في نوع الأخطاء وكمها
باستخدام اختبار One Way Anova

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	,١٨٥٦	,٠٩٢٨	١١,٨٩٠٤	,٠٠٠٠
داخل المجموعات	٦٤١	٥,٠٠٢٨	,٠٠٧٨		
المجموع الكلي	٦٤٣	٥,١٨٨٤			

يتضمن جدول رقم (٦) وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ الأمر الذي يحتم علينا استخدام اختبار شافيه للمقارنات المتعددة بين المتوسطات

Multiple Range Procedure, Schefé Procedure وذلك لبحث موقع الفروق الدالة بين المجموعة الأولى التي تمتد خبرات أفرادها من سنة إلى خمس (١-٥) سنوات، والمجموعة التي تضم المدرسين الذين تمتد خبرتهم من ست إلى عشر (٦-١٠) سنوات، والمجموعة الثالثة للمعلمين الذين تزيد خبرتهم عن إحدى عشر (١١) سنة.

ويتضح من نتائج اختبار شافيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثلاث سالفه الذكر ما يلي:

- ١ - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة الأولى [سنة إلى خمس (١-٥) سنوات خبرة] والمجموعة الثالثة [إحدى عشر (١١) سنة خبرة فأكثر] وذلك لصالح المجموعة الأولى من حيث كم الأخطاء الإملائية.
 - ٢ - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة الثانية [ست إلى عشر (٦-١٠) سنوات خبرة] والمجموعة الثالثة [إحدى عشر (١١) سنة خبرة فأكثر] وذلك لصالح المجموعة الثانية من حيث كم الأخطاء الإملائية.
 - ٣ - لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعة الأولى [سنة إلى خمس (١-٥) سنوات خبرة] والمجموعة الثانية [ست إلى عشر (٦-١٠) سنوات خبرة] من حيث كم الأخطاء الإملائية.
 - ٤ - العلاقة بين خبرة المعلم وكم الأخطاء التي يقع فيها الطلاب طردية، بعبارة أخرى كلما زادت خبرة المعلم في التدريس زادت أخطاء الطلاب.
- هذه النتيجة غير متوقعة، لكنها في الوقت نفسه قد لا تكون مفاجئة، وتوجب إعادة النظر في تعريفنا لخبرة المعلم حيث يغلب على التعريف طابع التقليد والسلبية، إذ أن التعريف للخبرة لا يعدو كونه مرادفاً لعبارة سنوات المكث في المهنة، والتي لا تعني بالضرورة الخروج من خلال تلك المدة بمهارات من شأنها رفع كفاءة الفرد في أداء عمله. لا ريب أن الخبرة بمعناها الأصح هي حصيلة المعارف والمهارات التي يحصل عليها الفرد من خلال ممارسة نشاط ما. ولما كانت الدراسات تتبنى التعريف التقليدي للخبرة، لا زهداً في التعريف الأصح أو لعدم

الإيمان به ولكن لصعوبة تطبيقه، فإنه من غير المفاجئ الخروج بمثل هذه النتيجة. ومن الممكن تقديم أكثر من سبب لتفسير هذه النتيجة مع التأكيد على ضرورة إعادة النظر في تعريف الخبرة. فالسبب الأول قد يعود إلى أسلوب إعداد المعلمين والذي طرأ عليه تغيير كبير خلال السنوات السابقة. فمناهج إعداد المعلمين سواء في جامعة الكويت أو في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في تطوير مستمر. ولعل أصدق دليل على ذلك إلغاء درجة الدبلوم التي كانت تمنح لخريجي الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ورفعها إلى درجة البكالوريوس بعد زيادة مدة الدراسة إلى أربع سنوات بدلاً من سنتين. لا شك أن مثل هذه الخطوة يتوقع أن يكون لها أثر إيجابي على كفاءة المعلم. السبب الثاني يكمن في طبيعة مهنة التدريس التي يصفها كثير من المعلمين بالروتينية والشاقة، لذلك فإنه من غير المستغرب أن يفقد المعلم جزءاً كبيراً من حماسه للتعليم بمرور الزمن. ولما كان التدريس الفعال يتطلب حماسة وجهداً وهذا ما يبدأ يقل مع الفرد مع تقدم العمر وطول المكث في المهنة، فإنه من الممكن أن يؤثر ذلك على أداء المعلم القديم وبالتالي تقل فاعليته. أما المعلم حديث التخرج فإنه يغلب عليه سمة الحماسة والرغبة في تحقيق الذات والتي قد ينتج عنها إتقان في العمل. وعند النظر في كل خطأ بشكل منفرد وتحري أثر خبرة المعلم عليه فإن الصورة قد تكون أكثر تفاؤلاً.

جدول رقم (٧)

نوع الأخطاء وكمها وعلاقتها بمتغير خبرة المعلم

نوع الخطأ	chi-square value	DF	مستوى الدلالة	نوع الخطأ	chi-square value	DF	مستوى الدلالة
الهمزة المتطرفة على ياء	٢٤٥٨,٢	٢	٨٨,٠	إسقاط سن أو زيادته	٥٩٥٦,٠	٢	٤٢٣,٠
الهمزة المتوسطة على نبرة	٦٤٠,٤	٢	٩٨,٠	الهمزة المتطرفة على السطر	٦٣٩٦,٠	٢	٧٢٦,٠
التنوين	٧٦٨,٠	٢	٦٨٠,٠	إهمال النقط	١,١٨١	٢	٥٥٣,٠
الهمزة المتوسطة على واو	٦,٦١٤	٢	٣٦,٠	حروف تنطق ولا تكتب	٣١,٢١	٢	٠,٠٠٠
زيادة حرف	١٢,٥٩٦	٢	٠٠١,٠	التبادل بين الحروف	١,٢٧١	٢	٥٢٩,٠

تابع/ جدول رقم (٧)

نوع الخطأ	chi-square value	DF	مستوى الدلالة	نوع الخطأ	chi-square value	DF	مستوى الدلالة
تنقيط الهاء	٤,١٣٨	٢	١٢٦,٠	الناء المفتوحة	٣,٩٣٧	٢	٨٢١,٠
الهمزة المتطرفة على واو	١٣,٣٨	٢	٠,٠٠١	اللام الشمسية والقمرية	٥,٣٧٦	٢	٠,٠٦٨
الهمزة المتوسطة على ألف	١,٧٦٤	٢	٤١٣,٠	فصل ما يجب وصله	٢,٧٦٦	٢	٢٥٠,٠
الهمزة المتوسطة على السطر	١٣,٤٢٢	٢	٠,٠٠١	رسم الحرف	٧,٤٨٥	٢	٠,٠٢٣
المد بالواو	١٣,٧٦٠	٢	٠,٠٠١	بعثرة النقط	٧,٦٦١	٢	٠,٠٢١
إسقاط حرف	٢٩,٠٩٧	٢	٠,٠٠٠	الألف بعد واو الجماعة	٢,٠٩٨	٢	٣٥٠,٠
همزة القطع	١٨,٨٦٧	٢	٠,٠٠٠	المد بالياء	٧,٩٧٢	٢	٦٧١,٠
الناء المربوطة	١٥,٥١٥	٢	٠,٠٠٠	الخلط بين قواعد أكثر من خط	٦,٠٧٣	٢	٠,٠٤٨
وصل ما يجب فصله	١٠,٦١٧	٢	٠,٠٠٤	همزة الوصل	٣,٢٣٢	٢	١٩٨,٠
المد بالألف	٧,٩٧٢	٢	٠,٠٠١	حروف تكتب ولا تنطق	٧,٨٧٨	٢٣	٠,٠١٩
الهمزة المتطرفة على ألف	١٣,٣٨٧	٢	٠,٠٠١				

دل اختبار Chi-square على وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في ١٦ مهارة من المهارات الثلاث والثلاثين كما هو موضح في جدول رقم (٧).

رابعاً - أثر عامل التحصيل الدراسي للطلاب على نوع الأخطاء الإملائية وكماها

وننتقل من مناقشة أثر خبرة المعلم إلى الإجابة عن الشق ما قبل الأخير للسؤال الثالث للبحث، وهو أثر تحصيل الطلاب التراكمي على كم الأخطاء التي يقعون بها. من أجل هذا الغرض قام الباحث بتقسيم الطلاب إلى شريحتين بناء على تحصيلهم التراكمي^(١). الشريحة الأولى تمثل الطلاب الأعلى من المعدل، والثانية الطلاب الأقل من المعدل. استخدم الباحث اختبار T-test، فكانت النتيجة وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين تحصيل الطلاب وكم

(١) تم تحديد التحصيل العلمي للطلاب من خلال مطالعة سجلات المدرسة وذلك بعد نهاية العام الدراسي ٢٠٠٠/٩٩.

الأخطاء كما هو ظاهر في الجدول رقم (٨). ويمكن وصف تلك العلاقة بأنها عكسية، أي كلما زاد تحصيل الطالب التراكمي قلت الأخطاء الإملائية وهو ما يبدو منطقياً، إذ غالباً ما يكون الطالب المميز جاداً في جميع المواد الدراسية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الظفيري، ١٩٩٨).

جدول رقم (٨)

أثر متغير التحصيل الدراسي في نوع الأخطاء وكمها باستخدام اختبار T-Test

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	2-Tail Prob.
الأولى	١٩٦	,٣٦٠٧	,٠٨٢	,٠٠٦	٩,٨٩	,٠٠٠
الثانية	٤٤٨	,٢٨٣٧	,٠٨٥	,٠٨٤		

وبالنظر إلى الأخطاء بشكل منفرد، أظهرت الدراسة أن الطلاب الأقل من المعدل سجلوا أخطاء أكثر من مقارنة بالطلاب الأعلى من المعدل وذلك في جميع البنود وإن لم تكن الفروق بين الشريحتين دالة إحصائياً في جميع الأخطاء. وهذا ما يمكن استنتاجه من جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

أثر متغير التحصيل الدراسي في نوع الأخطاء وكمها باستخدام Chi-Square

نوع الخطأ	hi-square value	DF	مستوى الدلالة	نوع الخطأ	hi-square value	DF	مستوى الدلالة
الهمزة المتطرفة على ياء	٤,٥٦٩٩	٢	,٠٣٢	إسقاط سن أو زيادته	١,٠٦١	٢	,٠١٠
الهمزة المتوسطة على نبرة	٨,٣٥٦	٢	,٠٠٣	الهمزة المتطرفة على السطر	٢٩,٦٧٠	٢	,٠٠٠
التنوين	٧,٩٢٨	٢	,٠٠٤	إهمال النقط	٦,٥٥٧	٢	,٠٠٠
الهمزة المتوسطة على واو	٨,٩٥٠	٢	,٠٠٢	حروف تنطق ولا تكتب	١٢,٧٤٢	٢	,٠٠٠
زيادة حرف	٣,٢٧٠٩	٢	,٠٧٠	التبادل بين الحروف	,٤٨٠	٢	,٤٨٨

تابع/ جدول رقم (٩)

نوع الخطأ	chi-square value	DF	مستوى الدلالة	نوع الخطأ	chi-square value	DF	مستوى الدلالة
تنقيط الهاء	١٠,٢٥٧	٢	,٠٠٠	الناء المفتوحة	١٠,٨٤	٢	,٠٠٠
الهمزة المتطرفة على واو	٢٣,٠٤٥	٢	,٠٠٠	اللام الشمسية والقمرية	٤,٦٥٠	٢	,٠٣١
الهمزة المتوسطة على ألف	٢,٥٨٧	٢	١,٠٧	فصل ما يجب وصله	٦,٠٢٠	٢	,٠١٤
الهمزة المتوسطة على السطر	٧,٨٣٥	٢	,٠٠٥	رسم الحرف	٧,٧١١	٢	,٠٠٥
المد بالواو	٨,٤٨٤	٢	,٣٥٦	بعثرة النقط	,٥٨٠	٢	,٤٤٦
إسقاط حرف	٤,٧٦٩	٢	,٠٢٨	الألف بعد واو الجماعة	,٣٤٧٧	٢	,٥٥٥
همزة القطع	٩,٠١٩	٢	,٠٠٢	المد بالياء	٥,٥١٩	٢	,٠١٨
الناء المربوطة	٤,٧٦٧	٢	,٠٢٩	الخلط بين قواعد أكثر من خط	,٠٠٨٦	٢	,٩٢٥
وصل ما يجب فصله	٢,٢٤٥	٢	,١٣٤	همزة الوصل	,١٩٠٩	٢	,٦٦٢
المد بالألف	٣,٦٤٦	٢	,٠٥٦	حروف تكتب ولا تنطق	١٢,٧٤٢	٢	,٠١٧
الهمزة المتطرفة على ألف	٣٧,١٤٣	٢	,٠٠٠				

من اللافت للنظر من خلال مراجعة جدول رقم (٩)، أن عدد الأخطاء التي ليس لها دلالة إحصائية وفق تقسيم التحصيل التراكمي للطلاب، بلغت أحد عشر (١١) خطأ، خمسة منها في الأخطاء الأكثر شيوعاً، وستة في الأخطاء قليلة أو نادرة الوجود. مما يعني أن جميع الأخطاء متوسطة الشيع دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. إن مثل هذه النتيجة تعكس واقعاً منطقياً، حيث إن الأخطاء الأكثر والأقل شيوعاً من الصعب أن يظهر معها التمايز بين المتغيرات، وذلك يعود إلى أن كثرة شيوع الخطأ تجعله موجوداً عند الجميع وندرته تجعله محدوداً عند الجميع، وبالتالي يصعب تتبعه ومعرفة علاقته مع عوامل أخرى، كالتحصيل التراكمي للطلاب أو غيره من المتغيرات. هذه الملاحظة كانت حاضرة مع كل متغيرات البحث ولم تقتصر فقط على متغير التحصيل.

خامساً - أثر عامل الصف المدرسي على نوع الأخطاء الإملائية وكمها

ومن أجل الإجابة عن الشق الأخير من السؤال الثالث للبحث والمتعلق بفرضية وجود علاقة ما بين كم الأخطاء الإملائية ونوعها والصف المدرسي للطالب، بمعنى آخر: أيهما أقرب إلى السلامة الكتابية طلاب الصف الثالث المتوسط أم طالب الصف الرابع؟ وتكمن أهمية الإجابة عن مثل هذا السؤال في إمكانية تعرف أثر الممارسة والتكرار والتدرب على السلامة اللغوية. قام الباحث بتطبيق اختبار T-Test الذي كشف عن وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ كما هو مبين في جدول رقم (١٠). تؤكد هذه النتيجة أن للخبرة والممارسة والتكرار دور إيجابي في إتقان المهارة، لذا فمن المتوقع أن يتفوق طلاب الصف الرابع المتوسط في صحة الكتابة وسلامتها على طلاب الصف الثالث.

جدول رقم (١٠)

أثر متغير الصف المدرسي للطالب في نوع الأخطاء وكمها

باستخدام اختبار T-Test

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	2-Tail Prob.
الأولى	٣٢٢	,٣٣٦١	,٠٩٢	,٠٠٥	٧,٢٧	,٠٠٠
الثانية	٣٢٢	,٢٨٦٦	,٠٨٠	,٠٠٤		

النتيجة في جدول رقم (١٠) تعكس دمج جميع الأخطاء مع بعضها، أما إذا نظر إلى كل خطأ من الأخطاء الكتابية على حدة، يتضح أن طلاب الصف الرابع تفوقوا في جميع المهارات، حيث أسفر استخدام اختبار Chi-Square عن وجود واحد وعشرين (٢١) خطأ دالاً إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ من أصل ثلاثة وثلاثين (٣٣) وهذا يمثل الثلثين من الأخطاء. ويبين جدول رقم (١١) هذه الأخطاء:

جدول رقم (١١)

نوع الأخطاء وكماها وعلاقتها بمتغير المرحلة الدراسية

نوع الخطأ	hi-square value	DF	مستوى الدلالة	نوع الخطأ	hi-square value	DF	مستوى الدلالة
الهمزة المتطرفة على ياء	٢,٥٦٥	١	١,٠٩	الهمزة المتطرفة على السطر	١٩,٦٦٣	١	٠,٠٠
الهمزة المتوسطة على نبرة	٣,١٥٩	١	١,١٧	إهمال النقط	٧,٢٤٧٩	١	٠,٠٧
التنوين	٤,٩٨٢٥	١	٠,٢٥	حروف تنطق ولا تكتب	٢١,٩٥٤	١	٠,٠٠
الهمزة المتوسطة على واو	٣,١٥٩١	١	٠,٧٥	التبادل بين الحروف	٠,٠٠	١	٠,٠٠
زيادة حرف	١٠,٨٦٩	١	٠,٠٠	الناء المفتوحة	١١,٤٧٠	١	٠,٠٠
تقييد الهاء	٣,٣٤٧٠	١	٠,٦٧	اللام الشمسية والقمرية	٤,٠٧٥	١	٠,٥٢٣
الهمزة المتطرفة على واو	٢٢,٦٨٥	١	٠,٠٠	فصل ما يجب وصله	١٧,٤١٧	١	٠,٠٠
الهمزة المتوسطة على ألف	١,٧٣١٤	١	١,٨٨	رسم الحرف	١٠,٦٦٢	١	٠,٠١
الهمزة المتوسطة على السطر	٠,٩٩٨	١	٠,٧٥٢	بعثرة النقط	٣,٤٧٩	١	٠,٥٥٥
المد بالواو	١٨,٣١٦	١	٠,٠٠	الألف بعد واو الجماعة	٦,٩٢٤	١	٠,٤٠٥
إسقاط حرف	٥,٧١٧١	١	٠,١٦	إسقاط سن أو زيادته	٨,٢٥٦	١	٠,٣٦٣
همزة القطع	٢,٣٩١١	١	٠,٦٢٤	المد بالياء	٢,٢٨٦	١	٠,٦٣٢
الناء المربوطة	١٢,٦٨٣	١	٠,٠٠	الخلط بين قواعد أكثر من خط	٥,٤٣٧	١	٠,٤٦٠
وصل ما يجب فصله	٦,٢٦٩٤	١	٠,١٢	همزة الوصل	٥,٠٦٢	١	٠,٤٧٦
المد بالألف	١,١٢٥	١	٠,٧٣٧	حروف تكتب ولا تنطق	٣,٦١٠	١	٠,٥٥٧
الهمزة المتطرفة على ألف	٢٤,٣٤٧	١	٠,٠٠				

لذلك يمكننا أن نستنتج أن قلة الممارسة والتمرين هما من أهم دواعي انتشار الخطأ الكتابي. ولعل ما يؤكد هذا الاستنتاج، أن جميع الأخطاء التي تم رصدها هي أخطاء نمائية قد يكون سببها المباشر قلة الممارسة وضعف التعزيز.

سادساً - أسباب الأخطاء الإملائية كما يراها المعلمون:

لتعرف أسباب الأخطاء الإملائية التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة، قام الباحث بتوزيع استبانة على مائة وأربعة وثلاثين (١٣٤) معلماً ومعلمة. وجاءت الاستجابة على النحو المبين في الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)
أسباب الأخطاء في الرسم الكتابي كما يراها المعلمون

م	نوع الخطأ	أسباب الخطأ في الرسم الكتابي									
		إهمال المعلم		صعوبة المهارة		إهمال الطالب		التشابه مع مهارات أخرى		أخرى	
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
١	الهمزة المتطرفة على ياء	٣	٢,٢	٦٢	٤٦,٢	٣٦	٢٦,٨	٤٧	٣٥,٠	٦	٤,٤
٢	الهمزة المتوسطة على نبرة	٥	٣,٧	٤٤	٢٣,٨	١٥	١١,١	٥٧	٤٢,٥	١٣	٩,٧
٣	التنوين	١٢	٨,٩	١٦	١١,٩	٦٧	٥٠,٠	٣٥	٢٦,١	٥	٣,٧
٤	الهمزة المتوسطة على واو	١	٠,٧	٤٨	٣٥,٨	٥١	٣٨,٠	٣٠	٢٢,٣	٢	١,٤
٥	زيادة حرف	٦	٤,٤	١٦	١١,٩	٧٢	٥٣,٧	٣٠	٢٢,٣	٥	٣,٧
٦	تنقيط الهاء	٢٢	٦,٤	٥	٣,٧	٦٨	٥٠,٧	٣٢	٢٣,٨	٥	٣,٧
٧	الهمزة المتطرفة على واو	١	٠,٧	٦٦	٤٩,٢	٣٩	٢٩,١	١٧	١٢,٦	٧	٥,٢
٨	الهمزة المتوسطة على ألف	٦	٤,٤	٣٤	٢٥,٣	٥٢	٣٨,٨	٣٥	٢٦,١	٤	٢,٩
٩	الهمزة المتوسطة على السطر	٣٦	٦,٤	٣٧	٢٧,٦	٤٧	٣٥,٠	٢٢	١٦,٤	٦	٤,٤
١٠	المد بالواو	١٧	١٢,٦	٦٠	٤٤,٧	٦٨	٥٠,٧	٢٩	٢١,٦	٥	٣,٧
١١	إسقاط حرف	٧	٥,٢	١٢	٨,٩	٨٩	٦٦,٤	٣٠	٢٢,٣	٥	٣,٧
١٢	همزة القطع	١٢	٨,٩	٧٠	٥٢,٢	٧٣	٥٤,٤	٢٩	٢١,٦	٥	٣,٧
١٣	الناء المربوطة	٣	٢,٢	١٢	٨,٩	٦٦	٤٩,٢	٤٧	٣٠,٥	٧	٥,٢
١٤	وصل ما يجب فصله	١٨	١٣,٤	٢٦	١٩,٤	٥٧	٤٢,٥	٢٠	١٤,٩	٥	٣,٧
١٥	المد بالألف	١٦	١١,٩	١٠	٧,٤	٦٤	٤٧,٧	٢٧	٢٠,١	٨	٥,٩
١٦	الهمزة المتطرفة على ألف	٣	٢,٢	٤٣	٣٢,٠	٤٦	٣٤,٣	٣٥	٢٦,١	٣	٢,٢
١٧	زيادة سن	١٤	١٠,٤	٢٠	١٤,٩	٩٥	٧٠,٨	١٣	٩,٧	٧	٥,٢
١٨	الهمزة المتطرفة على السطر	٢	١,٤	٣٦	٢٦,٨	٤٥	٣٣,٥	٣٥	٢٦,١	٣	٢,٢
١٩	إهمال النقط	١٦	١١,٩	١٥	١١,١	٨٩	٦٦,٤	١٤	١٠,٤	٧	٥,٢
٢٠	قلب الحروف	١٣	٩,٧	١٤	١٠,٤	٦٥	٤٨,٥	٣٥	٢٦,١	٥	٣,٧
٢١	حروف تنطق ولا تكتب	١٣	٩,٧	٣٩	٢٩,١	٣٢	٢٣,٨	٢٨	٢٠,٨	٥	٣,٧
٢٢	التبادل بين الحروف	١٠	٧,٤	٢٠	١٤,٩	٩٠	٦٧,١	١٩	١٤,١	٤	٢,٩
٢٣	الناء المفتوحة	٨	٥,٩	١٣	٩,٧	٧٥	٥٥,٩	٣٧	٢٧,٦	٤	٢,٩
٢٤	اللام الشمسية والقمرية	١٤	١٠,٤	١٤	١٠,٤	٧٤	٥٥,٢	٢٩	٢١,٦	٤	٢,٩

تابع/ جدول رقم (١٢)
أسباب الأخطاء في الرسم الكتابي كما يراها المعلمون

م	نوع الخطأ	أسباب الخطأ في الرسم الكتابي									
		إهمال المعلم		صعوبة المهارة		إهمال الطالب		التشابه مع مهارات أخرى		أخرى	
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
٢٥	فصل ما يجب وصله	٢٢	١٦,٤	٢٨	٢١,٨	٥٨	٤٣,٢	١٥	١١,١	٥	٣,٧
٢٦	رسم الحرف	١٩	٤,١	٥	٣,٧	٨٧	٦٤,٩	١٢	٨,٩	١٥	١١,١
٢٧	بعثرة النقط	١٨	١٣,٤	٢١	١٥,٦	١٢٠	٧٦,١	١١	٨,٢	٧	٥,٢
٢٨	الألف بعد واو الجماعة	١٩	١٤,١	٣٨	٢٨,٣	٤٥	٣٣,٥	٣٧	٢٧,٦	١	٠,٧
٢٩	إسقاط سن	١٢	٨,٩	٤	٢,٩	٩٩	٧٣,٨	١٩	١٤,١	٣	٢,٢
٣٠	المد بالياء	١٠	٧,٤	٩	٦,٧	٨١	٦٠,٤	٢٤	١٧,٥	٤	٢,٩
٣١	الخلط بين قواعد أكثر من خط	١٦	١,٩	٧٠	٥٢,٢	٦٢	٤٦,٢	٣٤	٢٥,٣	٥	٣,٧
٣٢	همزة الوصل	١٠	٧,٤	٢٣	١٧,١	٦٦	٤٩,٢	٣٣	٢٤,٦	٣	٢,٢
٣٣	حروف تكتب ولا تنطق	٨	٥,٩	٥٠	٣٧,٣	٣٨	٢٨,٣	٣١	٢٣,١	٢	١,٤
المجموع		٣٨٥	٪,٨	٩٨٠	٪,٨	٢١١٣	٪,٦	٩٤٨	٪,٣	١٧٥	٪,٩

يبين جدول رقم (١٢) أن المدرسين يرون أن أسباب الأخطاء الإملائية، تعود بالدرجة الأولى إلى إهمال الطالب، إذ بلغت نسبة المدرسين الذين حملوا الطالب مسؤولية الخطأ ٤٦,١٪. هذا الرقم يعكس مجموع البنود الثلاثة والثلاثين المبيّنة في جدول رقم (١٢)، ويأتي في المرتبة الثانية صعوبة المهارة إذ بلغت النسبة ٢١,٨٪ ثم التشابه مع مهارات أخرى، حيث جاءت النسبة ٢١,٣٪ ثم إهمال المعلم بنسبة ٨,٨٪ وأخيراً أسباب أخرى بنسبة ٣,٩٪.

كما يبين جدول رقم (١٢) أن المعلمين لم يجمعوا على سبب واحد للأخطاء في الرسم الكتابي. لقد تفاوتت استجاباتهم حول تحديد دواعي الأخطاء بين ثلاثة (٣) أسباب هي: إهمال المعلم وصعوبة المهارة وتشابه المهارة مع مهارات أخرى. ولم يكن نصيب الأسباب الثلاثة متساو مع بعضها البعض، إذ حمل المعلمون في سبع وعشرين (٢٧) بنداً إهمال الطالب السبب، يليه صعوبة المهارة وذلك في خمس (٥) بنود هي:

- ١ - كتابة الهمزة المتطرفة على ياء .
- ٢ - كتابة الهمزة المتطرفة على واو .
- ٣ - حروف تنطق ولا تكتب .
- ٤ - حروف تكتب ولا تنطق .
- ٥ - الخلط بين قواعد أكثر من حرف .

ثم التشابه مع مهارات أخرى، وكان ذلك في بند واحد وهو الهمزة المتوسطة على نبرة. وقد جاءت استجابة المعلمين تقريباً مناصفة أو مشتركة بين إهمال الطالب وصعوبة المهارة في خمس (٥) بنود، وكان الفارق لصالح إهمال الطالب بفارق يقل عن ٥٪. لذلك يمكن إشراك كلا العاملين كمسببين للخطأ في البنود التالية:

- ١ - الهمزة المتوسطة على واو .
- ٢ - همزة القطع .
- ٣ - الهمزة المتطرفة على ألف .
- ٤ - الهمزة المتطرفة على السطر .
- ٥ - الألف بعد واو الجماعة .

ومن خلال التدقيق في البنود الخمس، نلاحظ أن أربعاً منها في كتابة الهمزات. لا شك أن مهارة كتابة الهمزات بالطريقة الصحيحة، من أصعب مهارات الهجاء العربية، وأن أكثر الأخطاء الشائعة هي في كتابة الهمزات، وهذا ما خلصت إليه دراسات عديدة منها دراسة شحاته (١٩٧٨).

من اللافت للنظر، أن المعلمين لم يذكروا في أي بند من البنود إهمال المعلم كمسبب للخطأ، بما يوحي بأن المعلمين يلقون بالملامة بالدرجة الأولى على الطالب ثم صعوبة المهارة أو تشابهها مع غيرها من المهارات. هذه النتيجة تتفق تماماً مع ما توصلت إليه دراسة مشابهة لوزارة التربية الكويتية (١٩٩٦) حيث أجمع المعلمون على أن إهمال الطالب هو المسبب الرئيس للخطأ في الرسم الكتابي.

سابعاً - أسباب الأخطاء الإملائية كما يراها الموجهون:

وزع الباحث الاستبانة ذاتها الموزعة على معلمي اللغة العربية، على اثنين وعشرين (٢٢) موجهاً من أجل الوقوف على وجهة نظرهم في أسباب الأخطاء الإملائية. ويرى الباحث بأهمية هذه الخطوة كونها تضيف بعداً جديداً للبحث مفاده أن المدرسين والموجهين قد لا يتفقون في تحليل الأخطاء، وذلك بسبب اختلاف تصوراتهم وزاوية النظر إلى الموضوع محل البحث وهذا ما أكدته نتائج البحث. وقد جاءت الاستجابات على النحو المبين في جدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)

أسباب الأخطاء في الرسم الكتابي كما يراها الموجهون

م	نوع الخطأ	أسباب الخطأ في الرسم الكتابي									
		إهمال المعلم		صعوبة المهارة		إهمال الطالب		التشابه مع مهارات أخرى		أخرى	
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
١	الهمزة المتطرفة على ياء	٤	٢٠,٠	١٠	٥٠,٠	١١	٥٥,٠	٧	٣٥,٠	١	٥,٠
٢	الهمزة المتوسطة على نبرة	١	٥,٠	٩	٤٥,٠	١٦	٨٠,٠	٥	٢٥,٠	١	٥,٠
٣	التنوين	١	٥,٠	٢	١٠,٠	١٠	٥٠,٠	١٣	٦٥,٠	٠	٠
٤	الهمزة المتوسطة على واو	٢	١٠,٠	١٥	٧٥,٠	٨	٤٠,٠	٥	٢٥,٠	١	٥,٠
٥	زيادة حرف	٥	٢٥,٠	٣	١٥,٠	١٥	٧٥,٠	١	٥,٠	٠	٠
٦	تنقيط الهاء	١٦	٣٠,٠	٠	٠	٨	٤٠,٠	١	٥,٠	١	٥,٠
٧	الهمزة المتطرفة على واو	١	٥,٠	١٦	٨٠,٠	١	٥,٠	٥	٢٥,٠	٠	٠
٨	الهمزة المتوسطة على ألف	٤	٢٠,٠	٨	٤٠,٠	١٥	٧٥,٠	١	٥,٠	١	٥,٠
٩	الهمزة المتوسطة على السطر	١	٥,٠	١٤	٧٠,٠	٧	٣٥,٠	١	٥,٠	١	٥,٠
١٠	المد بالواو	٩	٤٥,٠	٠	٠	١٢	٦٠,٠	٥	٢٥,٠	٠	٠
١١	إسقاط حرف	٥	٢٥,٠	١	٥,٠	١٤	٧٠,٠	٢	١٠,٠	٠	٠
١٢	همزة القطع	١٢	٥٠,٠	١	٥,٠	١٠	٥٠,٠	٧	٣٥,٠	٠	٠
١٣	الناء المربوطة	٩	٤٥,٠	١	٥,٠	١٢	٦٠,٠	٩	٤٥,٠	١	٥,٠
١٤	وصل ما يجب فصله	١١	٥٥,٠	٤	٢٠,٠	١٠	٥٠,٠	٣	١٥,٠	١	٥,٠
١٥	المد بالألف	٥	٢٥,٠	٢	١٠,٠	١١	٥٥,٠	٤	٢٠,٠	١	٥,٠

تابع/ جدول رقم (١٣)
أسباب الأخطاء في الرسم الكتابي كما يراها الموجهون

م	نوع الخطأ	أسباب الخطأ في الرسم الكتابي									
		إهمال المعلم		صعوبة المهارة		إهمال الطالب		التشابه مع مهارات أخرى		أخرى	
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
١٦	الهززة المتطرفة على ألف	٥,٠	١	٤٠,٠	٨	٦٥,٠	١٣	٥,٠	١	٥,٠	١
١٧	زيادة سن	٥٥,٠	١١	٠	٠	٧٥,٠	١٥	٥,٠	١	٠	٠
١٨	الهززة المتطرفة على السطر	٥,٠	١	٣٠,٠	٦	٧٥,٠	١٥	١٠,٠	٢	٠	٠
١٩	إهمال النقط	٤٠,٠	٨	٠	٠	٨٠,٠	١٦	٥,٠	١	٠	٠
٢٠	قلب الحروف	٥,٠	١	٣٠,٠	٦	٧٥,٠	١٥	٢٥,٠	٥	٠	٠
٢١	حروف تنطق ولا تكتب	٣٠,٠	٦	٦٥,٠	١٣	٥٠,٠	١٠	٣٠,٠	٦	٠	٠
٢٢	التبادل بين الحروف	٢٠,٠	٤	٤٠,٠	٨	٧٠,٠	١٤	١٥,٠	٣	٠	٠
٢٣	الناء المفتوحة	٣٠,٠	٦	٥,٠	١	٦٠,٠	١٢	٤٠,٠	٨	٠	٠
٢٤	اللام الشمسية والقمرية	٢٥,٠	٥	١٥,٠	٣	٦٥,٠	١٣	٢٠,٠	٤	٠	٠
٢٥	فصل ما يجب وصله	٥٠,٠	١٠	٣٠,٠	٦	٦٥,٠	١٣	٢٠,٠	٤	٠	٠
٢٦	رسم الحرف	٣٠,٠	٦	٠	٠	٥٠,٠	١٠	٠	٠	٠	٠
٢٧	بعثرة النقط	٣٠,٠	٦	٠	٠	٩٥,٠	١٩	٥,٠	١	٠	٠
٢٨	الألف بعد واو الجماعة	١٥,٠	٣	٦٥,٠	١٣	٥٠,٠	١٠	٢٠,٠	٤	٠	٠
٢٩	إسقاط سن	٦٥,٠	١٣	٠	٠	٧٠,٠	١٤	٠	٠	٠	٠
٣٠	المد بالياء	٢٠,٠	٤	٣٠,٠	٦	٥٠,٠	١٠	٠	٠	٠	٠
٣١	الخلط بين قواعد أكثر من خط	٧٥,٠	١٥	١٥,٠	٣	٦٥,٠	١٣	٥,٠	١	٠	٠
٣٢	همزة الوصل	٤٠,٠	٨	٢٥,٠	٥	٤٥,٠	٩	٢٠,٠	٢	٠	٠
٣٣	حروف تكتب ولا تنطق	٤٥,٠	٩	٦٥,٠	١٣	٤٥,٠	٩	١٥,٠	٣	٠	٠
مجموع الأعداد ومعدل النسب		٢٤٤	%٢,٢	١٧١	%٢٦,٨	٣٩٠	%٥٩,٠	١١٧	%١٧,٧	١٠	%١,٥

يتفق الموجهون والمعلمون على أن إهمال الطالب هو المسبب الرئيس للأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة الموجهين الذين حملوا إهمال الطالب سبب الخطأ ٥٩٪، لكنهم اختلفوا في المسبب الثاني والثالث، حيث أشار الموجهون إلى أن إهمال المعلم هو المسبب الثاني بعد إهمال الطالب وهذا ما جاء مخالفاً تماماً

لآراء المعلمين. حيث كانت نسبة الموجهين الذين حملوا إهمال المعلم السبب في الأخطاء ٣٢,٢٪ بينما كانت عند المدرسين ٨٪، فقط. أما السبب الثالث فكان صعوبة المهارة وذلك بنسبة ٢٦,٨٪ وأخيراً التشابه مع مهارات أخرى وذلك بنسبة ١٧,٧٪.

بالنظر إلى جدول (١٣) نلاحظ أن اثنين وعشرين (٢٢) خطأ كانت بسبب إهمال الطالب من بين الثلاثة والثلاثين (٣٣) خطأ. كما يتضح من الجدول رقم (١٣) أن الموجهين يرون أن إهمال المعلم هو المسبب الرئيس في الأخطاء التالية:

- ١ - تنقيط الهاء.
 - ٢ - الخلط بين قواعد أكثر من خط.
 - ٣ - رسم الحرف.
 - ٤ - همزة القطع.
 - ٥ - وصل ما يجب فصله.
- ويرى الموجهون كذلك أن صعوبة المهارة هي المسبب الرئيس للأخطاء التالية:

- ١ - الهمزة المتوسطة على واو.
- ٢ - الهمزة المتطرفة على واو.
- ٣ - الهمزة المتوسطة على السطر.
- ٤ - حروف تنطق ولا تكتب.
- ٥ - حروف تكتب ولا تنطق.
- ٦ - الألف بعد واو الجماعة.

عند تحليل تلك الأخطاء الستة نجد ثلاثة منها في كتابة الهمزات وثلاثة في عدم التوافق بين المكتوب والمنطوق. لقد أشار الموجهون إلى خطأ واحد سببه التشابه مع مهارات أخرى وهو التنوين لأن التنوين يشبه إلى حد كبير صوت النون.

مناقشة أسباب الأخطاء:

لعله من الضروري مناقشة أسباب الأخطاء الإملائية، فمعرفة السبب الخطوة الأولى لتشخيص العلاج. سوف يعتمد الباحث عند مناقشة أسباب الأخطاء الإملائية على ما ذكره المدرسون والموجهون وعلى ما ذكرته الدراسات السابقة بالإضافة إلى ملاحظة الباحث. من مراجعة جدول رقم (١٢ و ١٣) نخلص إلى أن الأسباب الرئيسة للأخطاء الإملائية هي:

- ١ - إهمال المعلم.
 - ٢ - إهمال الطالب.
 - ٣ - صعوبة المهارة وتشابهها مع غيرها من المهارات.
- وسوف يتم مناقشة كل الأسباب.

السبب الأول - إهمال الطالب:

لا ينكر الباحث أثر إهمال الطالب في انتشار الخطأ الإملائي، لكنه لا يعول عليه كثيراً، لأن عجز الطالب عن الكتابة بشكل صحيح هو أقرب إلى النتيجة منه إلى السبب. كما أن اتهام الطالب بالإهمال لا يخلو كذلك من اتهام المعلم بأنه سبب من أسباب ذلك الإهمال. يقول حسني عصر (١٩٩٩):

«ونحن ممن يؤمنون عن قناعة وعقيدة أنه لا تلميذ فاشل وإنما الفاشل المعلم وأن الولد سر أبيه وأنه كما تكون الشجرة يكون ثمرها وهذا كله مفاده أن فساد المعلم أساس فساد تلميذه وأن فساد المعلم إنما يرجع في المقام الأهم إلى فساد النظرية التي أعد فيها أو على الأقل ركودها أو تشوهها» (ص: ١٤).

لا ريب أن هذه المقولة وإن كانت صحيحة في مجملها، لكنها لا تخلو من المبالغة، لذلك فإنه مما يدعو إلى الغرابة، أن يجمع الموجهون والمعلمون على تحميل الطالب سبب انتشار الخطأ الإملائي سواء في هذه الدراسة أو في دراسات أخرى كدراستي وزارة التربية بدولة الكويت (١٩٩٦ و ١٩٩٩) وفي الوقت نفسه يقللون من دور المعلم في ذلك.

- ويمكن تصنيف الأسباب المتعلقة بإهمال الطالب إلى ثلاثة أسباب رئيسة وهي:
- ١ - العامل النفسي، ويقصد به خوف الطالب وتردده وفقدانه الثقة بنفسه وعدم استقراره الانفعالي.
 - ٢ - العامل الفسيولوجي، كالنسيان أو التعب.
 - ٣ - عوامل تتعلق بالأسرة، كإهمال الوالدين لمتابعة الأبناء في المنزل.

ثانياً - إهمال المعلم:

لا غرو أن للمعلم المميز دور كبير في إكساب الطلاب المهارات اللغوية بشكل متقن وبوقت قصير، وعليه فإن الباحث يرى أن إهمال المعلم في أداء عمله هو من أهم أسباب انتشار الخطأ الإملائي بين الطلاب. والناظر إلى حال كثير من مدرسي اللغة العربية يلاحظ الضعف العام والذي تجاوز المعلمين ليصل إلى المدرسين الأوائل. إن الخلل إلى هذه النتيجة ليس من واقع التخمين إنما هو نتيجة ما توصلت إليه دراسة وزارة التربية بدولة الكويت (١٩٩٩) والتي ذكرت وبشكل مباشر أن المدرسين الأوائل يعانون من ضعف واضح في اللغة. وأوصت الدراسة بالتالي:

- ١ - تشخيص واقع معلم اللغة العربية بمراحل التعليم العام والمشرف على المادة داخل المدرسة علمياً وثقافياً ومهنيًا.
- ٢ - تقويم معلم اللغة العربية في ضوء معايير علمية لاختياره وتأهيله وتدريبه.
- ٣ - تحديد ما يحتاج إليه معلم اللغة العربية في نمو علمي وثقافي ومهني.
- ٤ - تقويم البرامج التدريبية التي شارك فيها المعلم أو المعلمة في ضوء مستواه الراهن (ص: ٨٨).

إذا كان هذا حال معلمي اللغة العربية الأوائل فكيف هو الحال مع بقية معلمي اللغة العربية الذين هم دون ذلك؟ ويمكن إجمال جوانب الإهمال المتعلقة بالمعلم بالنقاط التالية:

- ١ - ضعف الإعداد العلمي والمهني للمعلم.
- ٢ - عدم تصحيح أخطاء الطالب بصورة توضح للطلاب أخطاءهم.
- ٣ - عدم إعارة القاعدة الإملائية الاهتمام والتدريب الذي تستحقه.
- ٤ - السرعة عند إملاء التلاميذ.

لذلك يؤكد الركابي (١٩٩٩) على أهمية دور المعلم في علاج الأخطاء الشائعة بقوله «على المدرس عند انتهاء التصحيح أن يجمع ما لاحظته من أخطاء شائعة ويشرح صوابها، كما عليه أن يشرح القواعد الإملائية التي جاءت في النص» (ص: ١٥٥).

ثالثاً - صعوبة المهارة وتشابهها مع غيرها من المهارات:

من الواضح أن النظام الكتابي للغة العربية تعثره بعض الصعوبات. وتكمن هذه الصعوبات في عدة مواضع أشارت إليها كثير من الدراسات في مجال تدريس اللغة العربية نذكر من تلك الصعوبات:

- ١ - الفرق بين رسم الحرف وصوته.
- ٢ - ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف.
- ٣ - تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها.
- ٤ - عدم توحيد كتابة بعض قواعد الإملاء.
- ٥ - اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة.
- ٦ - الإعجام.
- ٧ - وصل الحروف وفصلها.
- ٨ - استخدام الصوائت القصار.
- ٩ - اختلاف بعض كلمات المصحف عن الهجاء السائد.

يؤكد شحاتة (١٩٩٦) وجود بعض المشكلات في نظام الكتابة العربية بقوله «تناول الباحثون نظام الكتابة العربية منذ أقدم العصور، فمنهم من رضي عنه ومنهم من رأى فيه اعوجاجاً يقوم به بعض الإصلاح، ومنهم من ضاق به

جملة وتفصيلاً (ص: ١٥). من ذلك نستنتج، أننا نهدف إلى إكساب الطالب مهارات إملائية ليست كلها سهلة وميسرة، مما يشكل عبأً على الطالب والمعلم في آن واحد. لكن هذه الصعوبات يمكن التغلب عليها كما ذكر ذلك زكريا إسماعيل «الأخطاء العائدة على الشكل وقواعد الإملاء يمكن تلافيها عن طريق دراسة القاعدة أولاً واستيعابها ومن ثم التدريب المستمر عليها وهنا تقل الأخطاء» (١٩٩٥ ص: ١٧٣).

من خلال تحليل آراء الموجهين والمعلمين في أسباب الأخطاء يمكننا الخروج بالنتائج التالية:

- ١ - يعاني كثير من الطلبة من ضعف في مهارة الإملاء، وبشكل يعكس واقعاً لا يدعو للتفاؤل، خاصة إذا عرفنا أن هنالك بعض الأخطاء بلغت نسبة شيوعها بين الطلاب ٩٦٪.
- ٢ - انتشار الأخطاء الإملائية هو حصيلة أو نتيجة منطقية لإهمال الطالب والمعلم ولصعوبة المهارة المراد إكسابها للطالب أو لتشابه المهارة مع غيرها من المهارات. فلا يصح في حال من الأحوال تحميل الطالب وحده أو المعلم وحده أو التعذر بصعوبة المهارة وتشابهها مع غيرها من المهارات سبب انتشار الخطأ الإملائي.
- ٣ - تكثر الأخطاء الشائعة في مهارة كتابة الهمزات بالطريقة الصحيحة بين الطلبة مما يستدعي ضرورة إعادة النظر في قواعد كتابة الهمزات بغية التيسير.
- ٤ - لا يوجد تطابق في وجهة نظر الموجهين والمعلمين في أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة.
- ٥ - اتفق الموجهون والمعلمون أن إهمال الطالب هو المسبب الأول لانتشار الخطأ الإملائي.

الخلاصة:

هدفت الدراسة إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؛ كما هدفت

تحديد العلاقة بين نوع الأخطاء الإملائية وكمها وبين متغيرات: جنس الطالب، وخبرة المعلم، والتحصيل الدراسي، وأخيراً الصف المدرسي. وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب وطالبات الصفين الثالث والرابع المتوسطين والتي بلغت ثلاثة وثلاثين (٣٣) خطأ. كما بلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعاً ٩٦٪، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين نوع الأخطاء الإملائية وكمها ومتغيرات جنس الطالب وخبرة المعلم والتحصيل الدراسي للطلاب والصف المدرسي. كما ناقشت الدراسة أسباب انتشار الخطأ الإملائي من وجهة نظر المعلمين والموجهين. وقد عبر المعلمون عن أن أسباب الأخطاء الإملائية، وأرجعوها بالدرجة الأولى إلى إهمال الطالب، إذ بلغت نسبة المعلمين الذين حملوا الطالب مسؤولية الأخطاء ٤٦,١٪، ويأتي في المرتبة الثانية صعوبة المهارة إذ بلغت النسبة ٢١,٨٪، ثم التشابه مع مهارات أخرى، حيث جاءت النسبة ٢١,٣٪، ثم إهمال المعلم بنسبة ٨,٨٪، وأخيراً أسباب أخرى بنسبة ٣,٩٪. أما الموجهون فقد اتفقوا والمعلمون على أن إهمال الطالب هو المسبب الرئيس للأخطاء الإملائية، إذ بلغت نسبة الموجهين الذين حملوا إهمال الطالب سبب الخطأ ٥٩٪ لكنهم اختلفوا في السببين الثاني والثالث، حيث أشار الموجهون إلى أن إهمال المعلم هو المسبب الثاني بعد إهمال الطالب. حيث كانت نسبة الموجهين الذين حملوا إهمال المعلم السبب في الأخطاء ٣٢,٢٪ بينما كانت عند المدرسين ٨٪ فقط. أما المسبب الثالث فكان صعوبة المهارة وذلك بنسبة ٢٦,٨٪ وأخيراً التشابه مع مهارات أخرى وذلك بنسبة ١٧,٧٪. ويرى الباحث أنه من غير الصواب إلقاء اللائمة على عامل واحد دون بقية العوامل (إهمال المعلم - إهمال الطالب - صعوبة المهارة وتشابهها مع غيرها من المهارات) فجميعها تشكل تحدياً كبيراً للطالب في طريقة لاكتساب السلامة الكتابية. مع التأكيد على أن المعلم هو عمود الارتكاز الذي نعول عليه كثيراً للتصدي لظاهرة انتشار الخطأ الإملائي.

التوصيات :

- ١ - الحرص على اختيار معلم اللغة العربية وفقاً لمعيار الكفاءة آخذين بعين الاعتبار تمكنه من المادة العلمية وسلامة النطق .
- ٢ - تدريب معلمي اللغة العربية العاملين بجميع مراحل التعليم العام على استخدام الضوابط اللغوية بمهارة وكفاية، وبخاصة في مجال المهارات الإملائية .
- ٣ - إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تدريس اللغة العربية بما يحقق زيادة الاهتمام بمهارات الكتابة .
- ٤ - ضرورة اشتراك المعلمين في تصحيح أخطاء الطلاب الكتابية في غير حصص اللغة العربية .
- ٥ - إعادة النظر في نصاب معلم اللغة العربية بغية التخفيف وعدم إشغاله بالأعمال الإدارية، حتى يتفرغ لرعاية الطلاب في مختلف أشكال النشاط اللغوي .
- ٦ - تكثيف التدريب على المهارات الإملائية في المدرسة والبيت .
- ٧ - تدريب الطلاب على التمييز بين الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية أو في رسمها الكتابي .
- ٨ - الحرص على استخدام وسائل الإيضاح في تدريس اللغة العربية .
- ٩ - تعرف مواطن الضعف لدى الطلاب ورصد ما يطرأ من تغيير على مستواهم طوال العام الدراسي .
- ١٠ - تبيين مستوى كل تلميذ في الرسم الكتابي، وإعداد التدريبات الشفوية اليومية في ضوء معرفة المعلم باحتياجات الطلاب .
- ١١ - تبصير أولياء الأمور بالأخطاء الإملائية الشائعة عند أبنائهم ومشاركتهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأبناء .
- ١٢ - تشجيع الطلاب على القراءة الحرة .
- ١٣ - وضع خطط لإكساب الطلاب المهارات في الكتابة وعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة .

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- ١ - إبراهيم، أحمد سيد محمد (١٩٩٥). أثر طريقة التصحيح في الأداء التعبيري الكتابي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة دراسات، مج ١٠، ج ٧١.
- ٢ - إسماعيل، زكريا (١٩٩٥). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ٣ - بن سلام، محمد (د.ت). طبقات فحول الشعراء، تحقيق محمود شاكر. القاهرة: دار المعارف.
- ٤ - الجاحظ، عمرو بن بحر (١٩٤٨). البيان والتبيين. تحقيق عبدالسلام هارون.
- ٥ - الحلبي، رفيق حسن (١٩٨٠). دراسة ميدانية حول مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية. الكويت، وزارة التربية.
- ٦ - الحلبي، رفيق حسن (١٩٨٠). دراسة ميدانية حول مادة الإملاء في المرحلة المتوسطة. الكويت: وزارة التربية.
- ٧ - الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٨١). مختار الصحاح. بيروت: دار الكتاب العربي الحديث.
- ٨ - رمضان، كافيّة وشحاتة، حسن (١٩٨٢). قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية. القاهرة: دار المعرفة.
- ٩ - الركابي، جودة (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.
- ١٠ - الشافعي، إبراهيم محمد وإبراهيم، عبدالحميد صفوت (١٩٨٦). الأخطاء الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية. الرياض: جامعة الملك سعود.

- ١١ - شحاتة، حسن (١٩٧٨). الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ١٢ - شحاتة، حسن (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٣ - شحاتة، حسن (١٩٩٦). تعليم الإملاء في الوطن العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٤ - شلبي، عبدالفتاح (١٩٦٠). تقرير عن بحث في تيسير الإملاء. القاهرة: إدارة البحوث الفنية، وزارة التربية والتعليم العالي.
- ١٥ - الصايغ، ماجد (١٩٩٠). الأخطاء الإملائية الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية. بيروت: دار الفكر اللبناني.
- ١٦ - ظاهر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (١٩٨٤). التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريخ للنشر.
- ١٧ - الظفيري، محمد (١٩٩٩). فن الاتصال اللغوي ووسائل تنميته. الكويت: مكتبة الفلاح.
- ١٨ - عصر، حسن عبدالباري (١٩٩٩). قضايا في تدريس اللغة العربية وتدريسها. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- ١٩ - فضل الله، محمد رجب (١٩٨٧). تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أسيوط كلية التربية بأسوان.
- ٢٠ - القوصي، عبدالعزيز وآخرون (١٩٨٠). دراسة معوقات القراءة والكتابة. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.
- ٢١ - الكخن، أمين بدر علي (١٩٨٣). أثر طريقة التصحيح في الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس. دراسات الجامعة الأردنية، ١٠، العدد الأول، يونيه.

- ٢٢ - مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧٤). دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية. الكويت: دار القلم.
- ٢٣ - مذكور، علي أحمد (١٩٨٤). تدريس فنون اللغة العربية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- ٢٤ - المعنوق، أحمد محمد (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية، أهميتها - مصادرها - وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت.
- ٢٥ - وزارة التربية (١٩٩٢). منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية. الكويت: وحدة المناهج.
- ٢٦ - وزارة التربية (١٩٩٦). دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة: أسبابها وطرق علاجها. الكويت: مركز البحوث التربوية.
- ٢٧ - وزارة التربية (١٩٩٩). دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في صفوف المرحلة الثانوية. الكويت: مركز البحوث التربوية.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- 1 - Aldhafiri, M. (1998). The Effect of Teachig English Language In The Elementary Schools on Arabic Language in the State of Kuwait. Ph.D. Thesis, University of Sussex.
- 2 - Besnard, Christine (1995). Most Common Errors For Functional Language Approach. **Canadian Modern Language Reviews**; 51(2), Jan.
- 3 - Carl, James (1998). **Errors in Laguage Learning and Use: Exploring error analysis**. London: Longman.
- 4 - Chomsky, N. (1965). **Aspects of a Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press.
- 5 - Dulay, H.; Burt, M., and Krashen, S. (1982). **Language Two**. Oxford University Press.

- 6 - Gass, S. & Selinker, L. (1992). **Transfer in Language Learning.** the Netherlands: Gone Benjamins Publishing Co.
- 7 - Gass, S. & Selinker, L. (1994). **Second Language Acquisition. An Introductory Course.** London: Lawrence Erlbaum Associates.
- 8 - Lutes, C. Nancy (1991). Common Errors of Second Grade Story Writers. MA Thesis, Lean College.
- 9 - Miller, J. Lamoine. (1990). Tips for Analyzing Spelling Errors. **Diagnostique**; V16, Fall.
- 10 - Richards, J. (1971). A Non Constructive Approach to Error Analysis. **English Language Teaching**, 25: 204-19.
- 11 - Ringbom, H. (1987). **The Role of First Language in Foreign Language Learning.** Multilingual Matters LTD. Clevedon, Philadelphia.

الملحق

المرحلة المتوسطة

النص الإملائي

كَرُمُ الْإِمَامِ

نَزَلَتْ بِرَجُلٍ ضَائِقَةٍ، فَلَمْ يُظْهِرْ تَأَلُّمًا، لِئَلَّا يَسْتَهْزِئَ بِهِ النَّاسُ، وَلَكِنَّ الْجُوعَ عَضَّهُ عَضًّا مُؤْلِمًا، فَلَجَأَ إِلَى أَبِي حَنِيفَةَ النِّعْمَانِ بْنِ ثَابِتٍ يَسْأَلُهُ الْمُسَاعَدَةَ بِشَيْءٍ يُمْكِنُهُ مِنْ إِطْعَامِ طِفْلَيْهِ. وَلَمَّا بَلَغَهُ رَأَاهُ مُنْطَلِقًا فِي الدَّرْسِ، وَرَأَى النَّاسَ مُطَاطِئِينَ رُؤُوسَهُمْ خُشُوعًا وَمَهَابَةً، وَقَدْ تَحَلَّقَ طَالِبُو الْعِلْمِ الَّذِينَ جَاءُوا مِنْ كُلِّ صَوْبٍ حَوْلَهُ فِي مَشْهَدٍ مُؤَثِّرٍ، فَعَقَدَ الْحَيَاءُ لِسَانَهُ، وَلَمْ يَجْزُؤْ عَلَى الْكَلَامِ؛ لِأَنَّ الْفُرْصَةَ لَمْ تَكُنْ مُهِيَأَةً لَذَلِكَ، فَارْجَعَ عَائِدًا إِلَى بَيْتِهِ يَتَأَلَّمُ، وَلَمَّا يَتَسَّ صَغِيرَاهُ لَجَأَ إِلَى الدُّعَاءِ، وَتَصَنَّعَا السَّعَادَةَ وَالتَّفَاوُلَ إِرْضَاءً لِبُورِيهِمَا.

وَأَذْرَكَ الْإِمَامُ خَبِيئَةَ نَفْسِ الرَّجُلِ، فَمَضَى إِلَيْهِ فِي اللَّيْلِ، وَأَعْطَاهُ كَيْسًا مَمْلُوءًا بِالْدَّنَانِيرِ، فَاطْمَأَنَّ الرَّجُلُ، وَتَفَاءَلَ مِنْ بَعْدِ يَأْسِهِ، وَشَكَرَ لِلَّهِ الرَّؤُوفِ الرَّازِقِ الَّذِي أَنْجَدَهُ بِصَنِيعِ ابْنِ النِّعْمَانِ.

***COMMON SPELLING MISTAKES IN 7TH AND 8TH GRADERS
DICTATION IN THE STATE OF KUWAIT:
AN ANALYTIC DIAGNOSTIC STUDY***

Dr. Mohaamed D. Aldhufairi

College of Education, Kuwait University

Abstract

The study explores the common spelling mistakes in the dictation of seventh and eighth grades in the State of Kuwait. It also tries to detect the relation existing between type and size of these mistakes, and some variables; namely pupil's gender, teacher's experience, scholastic achievement, and school grade.

466 pupils participated in the study. Those were taken from 10 schools selected randomly from the five educational areas. Two classes (boys-girls) for each grade level were assigned the "test". In addition, 134 Arabic language teachers and 22 supervisors filled out a questionnaire related to the study.

Findings reveal a list of 33 common spelling mistakes. A significant statistical relation exists between the size and type of mistakes and the variables studied. Results are discussed and recommendations cited.