Doi: 10.34120/0085-036-142-012
ORICID: 0000-0002-1567-4425

الأخطاء الكتابية لمعلمي العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت

د. محمد رضا جوهر
كلية التربية - جامعة الكويت
دولة الكويت

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية استقصاء الأخطاء الكتابية في كتابات معلمي العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت في الفصل الثاني من العام الأكاديمي 2021/2020. أجريت الدراسة على عينة عشوائية ضمت 59 معلماً ومعلمة مسجلين في التربية العملية لمادة اللغة العربية. طُلب من المعلمين كتابة تحضير كتابي من صفحتين لتناول الفهم والاستيعاب لنص في كتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر. أشارت النتائج إلى أن معلمي العربية يرتكبون في المتوسط 21 خطأ كتابياً لكل 487 كلمة مكتوبة. ارتكب المعلمون 56 نوعاً من الأخطاء الكتابية؛ بيد أن 16 نوعاً شكلت في مجموعها 85% من إجمالي الأخطاء. نتجت أخطاء المعلمين الكتابية من أربعة منابع: أخطاء نتيجة الخلل في فهم منظومة الأصوات العربية، أخطاء نتيجة الخلل في فهم الأنماط الإملائية العربية، أخطاء نتيجة الخلل في التطبيق الصرفي النحوي، وأخطاء نتيجة الخلل في استعمال اللغة. وكانت نسبة الأخطاء الكتابية 8%، 44%، 36%، و12%، للمنابع الأربعة على الترتيب. لم ينجح أي من معلمي العربية في كتابة صفحتين دون ارتكاب أي خطأ.

الكلمات المفتاحية: الإملاء، الأخطاء الكتابية، معلمو كلية التربية، كفاءة المعلمين.

المقدمة

أجريت دراسات كثيرة استقصى باحثوها الأخطاء الكتابية عند المتعلمين العرب. غير أن معظم الدراسات السابقة ركزت على شريحة طلاب المدارس. فقليلة هي الدراسات التي عنيت بشريحة الجامعيين أو معلمي العربية الاختصاصيين. فضلاً عن ذلك، فإن معظم الدراسات السابقة اقتصرت على بيان الأخطاء الكتابية التي تنشأ من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية وأنماطها الإملائية فقط، دون تركيز على الأخطاء الكتابية التي تنشأ من خلل في التطبيق الصرفي النحوي وأخطاء الاستعمال اللغوي. ومن هنا، استهدفت الدراسة الحالية استقصاء الأخطاء الكتابية، بمنابعها الأربعة، عند معلمي العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت. إن استقصاء الأخطاء الكتابية لا يتأتى إلا بالإضاءة على المراحل التي تبين تطور الإملاء spelling عند المتعلمين. ويعتقد العلماء (Frith, 1986; Harris & Coltheart, 1986) أن مهارة الإملاء تتدرج في أنظمة الكتابة الألفبائية alphabetic orthographies في مراحل ثلاث تبينها نظرية مراحل تطور الإملاء Stages of Spelling Development: مرحلة ما قبل الألفبائية pre-alphabetic stage، مرحلة الألفبائية alphabetic stage، ومرحلة النمطية الإملائية orthographic stage. في مرحلة ما قبل الألفبائية، يعكس إملاء المتعلم فهمه للخصائص الأكثر وضوحاً في الكلمات وهي الصوامت conso-nants، فيرى إملاء المبتدئين، غالباً، خالياً من المدود التي يصعب فهمها وإثباتها في بداية تعلم الكتابة. بينما تعكس المرحلة الألفبائية استيعاب المتعلم لمفهوم المدود القصيرة والطويلة short and long vowels بإثباتها كتابة وترجمة أصواتها إلى تمثيلات حرفية. وأخيراً، تعكس مرحلة النمطية الإملائية قدرة المتعلم على الإتيان بالإملاء الصحيح لكلمات لغته إتياناً يعكس فهمه للأنماط الإملائية orthographic patterns التي يتعارف عليها أهل اللغة؛ فيكون المتعلم قادراً على الوصول للإملاء المعياري standard spelling لكلمات لغته، فضلاً عن قدرته على كتابة الكلمات الشاذة irregular words التي تخالف الترابط الصوتي الحرفي phoneme-grapheme mapping الذي يحكم طريقة كتابة عدد كبير من الكلمات في أنظمة الكتابة الألفبائية. على سبيل المثال، يقوم المتعلم في هذه المرحلة بإثبات الحروف الصامتة silent letters التي لا تنطق في كلمة معينة؛ لعلمه بالأنماط الإملائية الخاصة بلغته.

يستفاد من نظرية مراحل تطور الإملاء أن الوصول للإملاء المعياري يكون

محكوماً بمرور المتعلم بنوعين من الأخطاء؛ أخطاء تنشأ نتيجة خلل في فهم منظومة أصوات اللغة، وأخطاء تنشأ نتيجة خلل في فهم أنماط اللغة الإملائية. إن فشل المتعلم في فهم منظومة أصوات لغته يؤدي لخلل في استراتيجية الترميز الصوتي phonological encoding التي يلجأ إليها لأداء الإملاء؛ فيخطئ في ترجمة الأصوات التي يسمعها إلى تمثيلاتها الحرفية الصحيحة. فحين يخطئ المتعلم العربي مثلاً في التفريق بين العلة القصيرة والطويلة ،سيقوم بإشباع العلة القصيرة (كيتاب [كِتاب]). أما فشل المتعلم في فهم أنماط لغته الإملائية وتعلمها فيؤدي لتخزين أنماط خاطئة في ذاكرته الإملائية orthographic memory. فحين يعجز المتعلم العربي مثلاً عن استيعاب ضوابط رسم الهمزة المتوسطة، سيخطئ في تمثيلها (أسألة [أسئلة]). وتقسم فرضية عمق الأنظمة الكتابية Orthographic Depth Hypotheses أنظمة الكتابة الألفبائية إلى أنظمة شفافة transparent orthographies يتطابق فيها كل صوت من أصوات اللغة مع تمثيل حرفي واحد، وأنظمة عميقة deep orthographies يمكن أن يتطابق فيها عدد من أصوات اللغة مع أكثر من تمثيل حرفي (Frost, Katz & Bentin, 1987; Katz & Frost, 1992). ومن هنا، نجد أن متعلمي أنظمة الكتابة الشفافة يصلون إلى درجة الإتقان الإملائي بعد مرور سنة أو اثنتين على الأكثر من بدء التعليم النظامي؛ نظراً لموثوقية التطابق الصوتي الحرفي في لغتهم (Goswami, 2013). بينما يستغرق الأمر عدة سنوات كي يصل متعلمو أنظمة الكتابة العميقة إلى درجة الإتقان الإملائي؛ نظراً لعدم اتساق التطابق الصوتي الحرفي في لغتهم (Shatil & Share, 2003). واللغة العربية، طبقاً لفرضية عمق الأنظمة الكتابية، تمتاز بتطابق صوتي حرفي كبير، رغم أنه ليس تاماً كاللغتين الفنلندية والإسبانية مثلاً (Seymour, Aro & Erskine, 2003). فجميع أصوات العربية السبعة والثلاثين تتطابق مع تمثيل حرفي واحد عدا أربعة أصوات هي: /الهمزة/، /الهاء/، /مد الألف/، و/التاء/، رغم ما لها من ضوابط تحكم كيفية كتابتها. فصوت الهمزة/ʔ/ يمكن أن يمثل بأي من التمثيلات الحرفية الآتية: ء، أ، إ، ا، ـأ، ؤ، ـئ، ئ. أما صوت الهاء /h/النهائي عند الوقف على الكلمة فيمكن كتابته: ه، ـه، ة، ـة. ومد الألف /a:/يمكن أن يمثل بالآتي: آ، ا، ى. وأخيراً، صوت التاء/t/ يمكن أن يمثل حرفياً كما يلي: ت، ة، ـة.

وعلى الرغم من التطابق الصوتي الحرفي الكبير للعربية، تكشف الدراسات أن المتعلمين العرب لا يتطورون إملائياً بشكل واضح ولا يصلون إلى درجة الإتقان

الكتابي أسوة بمتعلمي أنظمة الكتابة الشفافة الأخرى. فقد أثبتت الدراسات أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين إملاء المتعلمين العرب في الصفوف من الأول وحتى السادس إلا بين الصف الأول وبقية الصفوف (Saiegh-Haddad & Taha, 2017). بمعنى آخر، فإن إملاء طالب مبتدئ في الصف الثاني مقارب نوعياً وإحصائياً لطالب في مرحلة متقدمة كالصف السادس (Taha & Saiegh-Haddad, 2016). ويرتكب طلاب الصف التاسع أخطاء كتابية تتشابه نوعياً وإحصائياً مع الأخطاء الكتابية التي يرتكبها طلاب الصف الثالث (Abu-Rabia & Taha, 2006). وبالمثل، يرتكب طلاب الصف الثاني عشر أخطاء كتابية تشبه في نوعيتها تلك التي يرتكبها طلاب الصف السادس (Azzam, 1993; Brosh & Attili, 2009). ورغم تأكيد الدراسات أن الطلاب الجيدين إملائياً good spellers أفضل إحصائياً من المتعثرين struggling spellers، غير أن نوعية الأخطاء الكتابية في النوعين الطلابيين تبقى ثابتة؛ إذ لا فرق بينهما إلا كمياً فقط. بمعنى، قد يخطئ المتعلم الجيد في كتابة الهمزة المتوسطة مرة، ولكن المتعثر يخطئ فيها أكثر من مرة (Abu-Rabia, 1995: 2007). إن النتائج السابقة تستلزم البحث عن عوامل إضافية، بعيداً عن منظومة الأصوات العربية وأنماطها الإملائية، تؤثر على عملية الكتابة العربية وإتقانها.

وتعددت الدراسات التي استقصت الأخطاء الكتابية عند طلاب المدارس، وأثبتت نتائجها أن كثيراً من الأخطاء الكتابية نبعت من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية وأنماطها الإملائية. وهذه النتائج تكشف اتساقاً بين طبيعة الأخطاء الكتابية التي يرتكبها المتعلمون العرب، وتلك التي نصت عليها نظرية مراحل تطور الإملاء. وأجرى (Azzam, 1993) دراسة لتحليل أخطاء 150 طالباً في الصفوف من الثاني وحتى السادس. كشفت النتائج عن أخطاء كتابية نبعت من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية كالتمثيل الخاطئ للصوامت (قداء [غداء])، وإشباع العلل القصيرة. كما كشفت النتائج عن أخطاء كتابية نبعت من خلل في فهم الأنماط الإملائية العربية كإثبات نون التنوين خطأً (مدرستن[مدرستٌ])،عدم إثبات همزة القطع (احمد[أحمد])، وإثبات ما ينطق لفظاً ويسقط خطأً (ذالك[ذلك]). وأجرى الظفيري (2002) دراسة على 644 طالباً في الصفين السابع والثامن. أثبتت النتائج وجود 33 نوعاً من الأخطاء الكتابية توزعت تبعيتها بين خلل في فهم منظومة الأصوات العربية كإشباع العلل القصيرة وعدم إثبات المدود الطويلة كتابة، وبين خلل في فهم الأنماط الإملائية العربية كرسم

الهمزات المتوسطة والمتطرفة، التفريق بين التاءين المربوطة والمفتوحة المبسوطة، إثبات نون التنوين خطأً، إهمال النقط، تنقيط الهاء المتطرفة، همزتي الوصل والقطع، ما ينطق ولا يكتب، وما يكتب ولا ينطق.

وفي دراسة أخرى أجريت على 288 طالباً في الصفوف من الأول وحتى التاسع، أوضحت النتائج أن أخطاء الكتابة النابعة من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية شكلت 60% من إجمالي الأخطاء في الصفوف كافة (Abu-Rabia & Taha, 2006). بينما مثلت أخطاء الكتابة النابعة من خلل في فهم الأنماط الإملائية العربية 40% من إجمالي الأخطاء. كما بينت النتائج أن الأخطاء النابعة من خلل في فهم الأصوات العربية تقل كمياً في الصفوف المتقدمة رغم أنها لا تختفي. في حين تكثر الأخطاء النابعة من خلل في فهم الأنماط الإملائية في الصفوف العليا كالتفريق بين همزتي الوصل والقطع، ورسم الهمزات المتوسطة والمتطرفة. ولا يختلف الأمر كثيراً عند المتعلمين المتقدمين عمرياً ودراسياً من حيث ارتكاب أخطاء كتابية تتبع من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية وأنماطها الإملائية. ففي دراسة أجريت على الجامعيين العمانيين، بين رسلان (1990) عدم وجود فروق إحصائية دالة بين 62 من طلاب الكليات العلمية والإنسانية إملائياً. فأخطأ الجامعيون في رسم همزتي الوصل والقطع، فضلاً عن ارتكاب أخطاء أخرى كإشباع العلل القصيرة، وعدم التفريق بين التاءين المربوطة والمفتوحة المبسوطة، والألفين الممدودة والمقصورة. وأجرى العامري (2015) دراسة على 100 من طلاب معاهد إعداد المعلمين في العراق. وقد أثبتت النتائج أنهم يرتكبون أخطاء كتابية كتلك التي يرتكبها طلاب المدارس. وشكلت 10 أخطاء كتابية ما نسبته 75% من إجمالي الأخطاء وهي: إثبات نون التنوين خطأً، الخطأ في رسم الهمزات المتوسطة والمتطرفة، إشباع العلل القصيرة، أخطاء في رسم الألفين الممدودة والمقصورة، عدم إثبات الألف الفارقة في الأفعال بعد واو الجماعة (كتبو [كتبوا])، رسم التاءين المربوطة والمفتوحة المبسوطة، الخلط بين الضاد والظاء، إسقاط أداة التعريف من الكلمات، إسقاط همزة الوصل عندما تسبق بحرف (وستعد [واستعد])، وعدم إثبات همزة القطع.

قليلة هي الدراسات التي استقصى باحثوها أخطاء كتابية نتجت من منابع لا ترتبط بمنظومة الأصوات العربية وأنماطها الإملائية. فقد لاحظ (Azzam, 1993) أخطاء كتابية ترتبط بالصرف والنحو، خصوصاً عند طلاب الصف السادس، مثل:

(جاء المواطنين [المواطنون])، و(كان الرجلين [الرجلان]). وهكذا، فإن دراسة (Azzam, 1993) أضافت نوعاً آخر من الأخطاء قد لا ينطبق بالضرورة على أنظمة الكتابة الألفبائية اللاتينية Latin-based orthographies وهي منشأ الأعم الأغلب من الفرضيات والأطر النظرية. ولكنها، أي الأخطاء، تتناسب وطبيعة العربية وخصائصها. ويمكن وصف هذه الأخطاء بالأخطاء النابعة من الخلل في التطبيق الصرفي النحوي؛ إذ تتطلب الكتابة العربية، في أحيان كثيرة، معرفة بقواعد الصرف والنحو (الحموز، 1989).

وفي دراسة أجريت على 30 طالباً في الصف الثاني عشر (Brosh & Attili, 2009)، كشفت النتائج عن أخطاء كتابية كثيرة نبعت من خلل في التطبيق الصرفي النحوي (من مسؤولين البيئة [من مسؤولي البيئة])، وأخطاء أخرى كاستعمال مفردات تنتمي إلى اللهجة المحلية (أبوي [أبي] بنادي علي [ينادي])، وتراكيب لغوية غير سليمة (يا ليت أن تعود تلك الأيام [ليت تلك الأيام تعود]). وهكذا، أكدت الدراسة وجود أخطاء تنبع من خلل في التطبيق الصرفي النحوي عند المتعلمين المتقدمين عمرياً. وقد أضافت الدراسة أيضاً نوعاً رابعاً من الأخطاء الكتابية؛ تلك المتصلة بالاستعمال اللغوي. ومثل تلك الأخطاء الصرفية النحوية وأخطاء الاستعمال اللغوي عند المتعلمين المتقدمين عمرياً ذكرها زايد في دراسته (2007) التي أجريت على طلاب الثانوية.

مشكلة الدراسة

اقتصرت عينة البحث في معظم الدراسات السابقة على طلاب المدارس في مراحل التعليم العام. في حين تناولت دراستا (رسلان، 1990؛ والعامري، 2015) الطلاب الجامعيين بشكل مطلق. وهكذا، لم تحظ شريحة الجامعيين بالاهتمام البحثي الكافي، ولم تجر دراسات سابقة على جامعيين اختصوا في العربية. ومن هنا، جاء اختيار معلمي العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت عينة لهذه الدراسة؛ للمساهمة في إغلاق هذه الفجوة البحثية. كما أن هناك فجوة بحثية أخرى في معظم الدراسات السابقة التي اقتصرت على بيان الأخطاء الكتابية التي تنشأ من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية وأنماطها الإملائية فقط، دون تركيز على الأخطاء الكتابية التي تنشأ من خلل في التطبيق الصرفي النحوي، وأخطاء الاستعمال اللغوي، إلا في النذر اليسير من الدراسات. إن التعاطي الجزئي مع مفهوم الأخطاء الكتابية ربما أدى للوصول إلى نتائج جزئية غير مكتملة الأركان.

أهداف الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تقديم تشخيص شامل ودقيق لكفاءة معلمي العربية الكتابية؛ إذ أن التشخيص السليم الدقيق pinpoint لمكامن الخلل، عبر تحديد كمية الأخطاء الكتابية التي يرتكبها المعلمون وبيان أنواعها ومنابعها، خطوة إجرائية أولى تجاه اقتراح سبل المعالجة والتقويم.

أسئلة الدراسة

1 – ما درجة وقوع معلمي العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت في الأخطاء الكتابية؟

2 – ما الأخطاء الكتابية التي يقع فيها معلمو العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية في أن التعاطي مع مفهوم الأخطاء الكتابية بنظرة متعددة الأبعاد، عبر التركيز على المنابع الأربعة للأخطاء الكتابية، يُسهم في تأسيس إطار نظري جديد وشامل يراعى خصائص العربية؛ تُبنى عليه الأبحاث المستقبلية للوصول إلى نتائج مكتملة الأركان. فمن غير المنطقي استمرار بناء الأبحاث العربية على الأطر النظرية لاتينية المنشأ؛ لأنها، رغم أهميتها، لا تراعي خصائص العربية بالضرورة. وعملياً، يفتقر الميدان التربوي الكويتي لدراسات توثق كفاءة معلمي العربية الكتابية. فقد لوحظ اهتمام الدراسات الكويتية بالأخطاء الكتابية عند الطلاب دون المعلمين (مجاور، 1974؛ وزارة التربية الكويتية، 1996، 1999؛ الظفيري، 2002). معلمو العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت خضعوا لبرنامج إعداد كامل فيما يخص العربية وآدابها وفنونها إملاء وصرفاً ونحواً وعروضاً وبلاغة وأصوات وشعراً ونثراً ونقداً، فضلاً عن برنامج إعدادهم التربوي. ولكن، هل انعكست الأهداف المرجوة من تلك المقررات على كتابات المعلمين؟ ما نقاط قوة المعلمين الكتابية؟ وما نقاط ضعفهم التي ينبغي الالتفات إليها ومعالجتها؟ إن الدراسة الحالية يمكن اعتبارها مؤشراً لجودة معلمي العربية من خريجي جامعة الكويت ومدى كفاءتهم الكتابية؛ فلا يمكن الحديث عن جودة تعليم العربية المقدم للطلاب في دولة الكويت دون قياس جودة المعلمين.

حدود الدراسة

تتبنى الدراسة الحالية لفظ "الأخطاء الكتابية" عوضاً عن "الأخطاء الإملائية". إن الكتابة العربية تتداخل فيها مهارات الوعي الصوتي، وفهم الأنماط الإملائية، والتطبيق الصرفي النحوي، فضلاً عن سلامة الاستعمال اللغوي. وفي الدراسة الحالية، لا يدخل في عداد الأخطاء الكتابية كل ما يتعلق بجودة الأفكار والمضامين الكتابية.

مصطلحات الدراسة

تعرف الدراسة الحالية أنواع الأخطاء الكتابية الواردة فيها كما يلي:

- أخطاء الخلل في فهم منظومة الأصوات العربية: يراد بها تلك التي تمس الفهم بأن للعربية 28 صامتاً، وثلاثة أصوات للعلل القصيرة، ومثلها للطويلة، وثلاثة أصوات للتنوين.ولا معنى لقدرة المتعلم على تحديد الأصوات بشكل منفصل؛ إذ لا تستعمل هكذا في الكتابة. بل تمتزج الصوامت مع العلل القصيرة والمدود وأصوات التنوين في التوظيف الكتابي.
- أخطاء الخلل في فهم الأنماط الإملائية العربية: يراد بها تلك التي تمس الفهم بأن للعربية قواعد كتابية تحكم طريقة رسم الهمزات والتاءات والألفات. ومنها، أي الأنماط، يتم التعلم أن الكتابة العربية لا تشترط دوماً تمثيل جميع الأصوات المنطوقة. فضلاً عن أن بعض الكلمات لها زوائد تثبت خطاً بيد أنها لا تنطق. كما تبين الأنماط الفروقات بين الحروف من حيث عدد النقط ومكان وضعها السليم.
- أخطاء الخلل في التطبيق الصرفي النحوي: يراد بها تلك التي تمس الخلل في تطبيق ما يحفظه المعلمون من قواعد صرفية ونحوية يجب أن تترجم وظيفياً عند الكتابة. وتلامس هذه الأخطاء بالدرجة الأولى المعربات من الأسماء، وما كان إعرابه بالحروف لا الحركات؛ إذ تحذف بعض حروفه، أو تبدل، أو تثبت، حسب وظيفتها النحوية وموقعها من الإعراب.
- أخطاء الاستعمال اللغوي: يراد بها تلك التي تمس الاستخدام الأمثل للمفردات الفصيحة والتراكيب السليمة، فضلاً عن التعريب الصحيح للكلمات الأجنبية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استندت الدراسة إلى المنهج الوصفي، فاستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى content analysis. ويُعد استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، أكثر ملاءمة من استخدام طرق التحليل الإحصائية statistical analysis؛ فلا تهدف هذه الدراسة لبيان الفروقات الإحصائية بين أنواع الأخطاء الكتابية التي يقع فيها معلمو العربية، بل تهدف لبيان أنواعها ومنابعها. واستخدام كلا المنهجين في أبحاث استقصاء الأخطاء الكتابية مثبت في الدراسات السابقة. فدراستا (رسلان، 1990) و(Azzam, 1993) اتبعت المنهج الوصفي. في حين عمد آخرون إلى استخدام طرق التحليل الإحصائية؛ كما في دراسة (الظفيري، 2002) مثلاً.

مجتمع الدراسة والعينة

تم اختيار عينة عشوائية simple random sample من إجمالي عدد معلمي العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت في الفصل الثاني من العام الأكاديمي 2021/2020، وعددهم 260، منهم 35 من الذكور. بلغ إجمالي العينة 59، منهم 56 معلمة وثلاثة معلمين ذكور. بلغ متوسط أعمار العينة 23 عاماً. ما نسبته 36% من العينة لها معدل دراسي عام يتراوح بين 65-75% طبقاً للنظام المئوي. ما نسبته 54% من العينة يتراوح معدلها الدراسي العام بين 89-76%. ما نسبته 10% من العينة يتراوح معدلها الدراسي العام بين 90-100%. ما نسبته 62% من العينة وصفوا أنفسهم بأنهم من بيئة منزلية متوسطة الدخل الاقتصادي والمكانة الاجتماعية socioeconomic status. جميع أفراد العينة طبيعيو النمو والتعلم typically developed learners إذ لا يشكو أي منهم من صعوبات طبية أو تعليمية. أثناء إجراء هذه الدراسة، كانت العينة مسجلة في مقرر التربية العملية للغة العربية الذي يمثل ختام برنامج الإعداد الجامعي، ويسمح للمعلمين بالانتساب إلى وزارة التربية الكويتية لتعيينهم في المدارس فور انتهاء العطلة الصيفية.

أداة القياس والإجراءات

يشيع استخدام قوائم الكلمات المعدة مسبقاً word list أو قطع الإملاء في

أبحاث استقصاء الأخطاء الكتابية العربية (الظفيري، 2002؛ العامري، 2015) والإنجليزية (Abu-Rabia & Taha, 2006). غير أن دراسات أخرى استخدمت أدوات مختلفة للقياس. ففي دراسة (رسلان، 1990) مثلاً، عمد الباحث إلى تصحيح كراسات الإجابة الخاصة باختبار (عمان في الحضارة الإسلامية العربية) لاستقصاء الأخطاء الكتابية للجامعيين. وفي دراسة أخرى (Brosh & Attili, 2009)، صحح الباحثان كراسات التعبيرالتي كتبها طلاب الصف الثاني عشر. في الدراسة الحالية، فضل الباحث الابتعاد عن قوائم الكلمات والقطع الإملائية المعدة سلفاً؛ ولجأ لاستخدام أداة قياس أخرى تحاكي الواقع اليومي لمعلمي العربية في مدارس التعليم العام الحكومية الكويتية. إن التحضير الكتابي اليومي للدروس، ما يسمى "دفتر التحضير"، يُعد من مهام معلم العربية. ولا سلطة للمعلم في اختيار النصوص التي يحضر لها؛ فيحوي كتاب العربية المقرر من وزارة التربية الكويتية نصوصاً دينية وعلمية وسياسية واجتماعية ورياضية واقتصادية وغيرها. وقد تم إعداد معلم العربية في جامعة الكويت على التعاطي مع مختلف النصوص والأجناس القرائية، وإبداء الاستعداد التدريسي لها. جرت العادة أن يقوم المعلم بتحضير كتابي لتلك النصوص يقع في صفحة في الحد الأدنى، أو صفحتين على الأكثر؛ كي تكون أهداف الدرس وأفكاره وأسئلته وأنشطته واضحة في ذهن المعلم قبل الدخول إلى الفصل.

طُلب من معلمي العربية في هذه الدراسة إعداد تحضير كتابي lesson plan لنص "الإسلام يحارب السلبية" الوارد في كتاب العربية للصف الثاني عشر في دولة الكويت. في تحضيرهم الكتابي، طُلب من المعلمين كتابة تصورهم لأداء تناول الفهم والاستيعاب، وهو التناول الأول للنصوص طبقاً لخطط تدريس كتب العربية في دولة الكويت. في التناول الأول، يقوم المعلمون بأنشطة تمهيدية أو استهلالية قبل قراءة النص لتحفيز دافعية المتعلمين. كما يقوم المعلمون بطرح أسئلة الفهم والاستيعاب عقب قراءة النص، مراعين التدرج في مستويات بلوم Bloom المعرفية. بعد ذلك، يقوم المعلمون بأنشطة ختامية أو إنمائية تربط النص بحياة المتعلمين وواقعهم. فضلاً عن ذلك، يقوم المعلمون في تصور الأداء بتسجيل أهدافهم والوسائل والتقنيات والمرئيات البصرية التي سيستعان بها. طلب من عينة البحث كتابة صفحتين بحجم خط 14، ومسافة تباعد بين الأسطر 2، أي ما يعادل 550–650 كلمة تقريباً. كما طلب منهم الاهتمام بجودة المكتوب إملاء ولغة، مع مراعاة توظيف علامات الترقيم حيث يجب.

ختاماً، طُلب من المعلمين الذكور مخاطبة المتعلمين الذكور في تصور أدائهم، بينما طُلب من المعلمات الإناث مخاطبة المتعلمات الإناث؛ مراعاة للفصل الجنسي المتبع في المدارس الكويتية.

تحليل البيانات

البيانات النهائية التي ستعرض في النتائج جرى التوصل إليها عبر أربع قراءات. في القراءة الأولى، قام الباحث بإعداد جدول ترميز مبدئي coding table فيه أربعة عناوين رئيسة تمثل المنابع الأربعة للأخطاء الكتابية: أخطاء الخلل في فهم منظومة الأصوات العربية، أخطاء الخلل في فهم الأنماط الإملائية العربية، أخطاء الخلل في التطبيق الصرفي النحوي، وأخطاء الاستعمال اللغوي. تحت كل عنوان رئيس، تم إدراج عدد من أنواع الأخطاء. لتحديد أنواع الأخطاء، تم الاستئناس بعدد من الأنواع التي جاء ذكرها في الدراسات السابقة. مثلاً، تحت عنوان أخطاء الخلل في فهم منظومة الأصوات العربية تم إدراج "إشباع العلل القصيرة" و"ابتلاع صامت". وتحت عنوان أخطاء الخلل في فهم الأنماط الإملائية العربية تم إدراج "رسم الهمزة المتوسطة" و"رسم الهمزة المتطرفة"، وهكذا. غير أن العينة في هذه الدراسة ضمت كباراً جامعيين متخصصين. ومن هنا، وجب افتراض وجود أنواع أخرى من الأخطاء ربما اختلفت عن الأخطاء التي يرتكبها متعلمو المدارس الصغار؛ نظراً للفروقات المعرفية بين النوعين. ومن هنا، اعتمد الباحث في قراءته الأولى على ما تفرزه النماذج الكتابية من أخطاء emerging errors؛ فعمد إلى استحداث نوع جديد للخطأ في جدول الترميز تحت عنوانه العام الصحيح. في القراءة الأولى، قرأ الباحث كل ما كتبته العينة بشكل شامل ودقيق. هدف القراءة الأولى كان اعتماد جدول نهائي للترميز يشمل كل أنواع الأخطاء التي ارتكبتها العينة. ورغم أن الباحث رمز كل الأخطاء في قراءته الأولى، لكنه اعتبر الترميز في القراءة الأولى كأن لم يكن وأعاد الترميز مجدداً في القراءة الثانية. وهكذا، انتهت القراءة الأولى باعتماد جدول الترميز بصورته النهائية فقط.

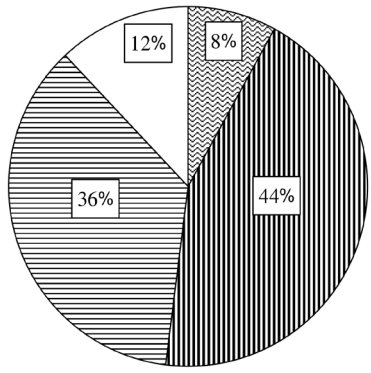
في القراءة الثانية، أعاد الباحث قراءة كل ما كتبته العينة بشكل شامل ودقيق. وقام الباحث بتحديد الأخطاء الكتابية وترميزها وتصنيفها في جدول الترميز النهائي. خلال القراءة الثانية، لم يستحدث الباحث أي نوع جديد من الأخطاء، ما أعطى مؤشراً على شمولية جدول الترميز بصيغته النهائية كما اعتمده الباحث بعد القراءة الأولى.

وفي القراءة الثالثة، أعاد الباحث القراءة مجدداً، وأعاد تحديد الأخطاء وترميزها وتصنيفها في نسخة ثانية من جدول الترميز النهائي. قام بعدها الباحث بمطابقة بيانات جدول الترميز الخاص بالقراءة الثانية ببيانات جدول الترميز الخاص بالقراءة الثالثة. بلغت نسبة التطابق 100%.

في القراءة الرابعة، ولإنشاء الموثوقية reliability، طلب الباحث من معلم للغة العربية درسها قرابة 20 عاماً في مدارس الكويت مساعدة خاصة. تم اختيار عينة عشوائية من إجمالي المكتوب نسبتها 51%، أي 30 نموذجاً كتابياً من إجمالي ما كتبته العينة. لهذه النماذج الكتابية فقط، قام الباحث والمعلم بترميز تلك النماذج الكتابية، كل باستخدام نسخته الخاصة من جدول الترميز. بعد الانتهاء، تمت مطابقة النسختين، وبلغت نسبة التطابق 100%. بعد إنشاء موثوقية تداخل المصححين inter-rater reliability، اطمأن الباحث أن قراءته للبيانات وتحليلها أثناء القراءتين الثانية والثالثة كانت صادقة ثابتة وموثوقة.

النتائج

إجمالاً، كتب المعلمون 28.734 كلمة، بمتوسط 487 كلمة للمعلم الواحد. ارتكب المعلمون ما عدده 1272 خطأ كتابياً؛ توزعت على 56 نوعاً من الأخطاء. لكل معلم، بلغ معدل الخطأ وسطياً 21 خطأ كتابياً لكل 487 كلمة مكتوبة، وذلك يمثل 4% من إجمالي ما يكتبه المعلم. مثلت أخطاء الخلل في فهم المنظومة الصوتية العربية ما نسبته 8% من إجمالي الأخطاء. مثلت أخطاء الخلل في فهم الأنماط الإملائية العربية ما نسبته 44% من إجمالي الأخطاء. مثلت أخطاء الخلل في التطبيق الصرفي النحوي ما نسبته 36% من إجمالي الأخطاء. أخيراً، مثلت أخطاء الاستعمال اللغوي ما نسبته 12% من إجمالي الأخطاء. شكل رقم 1 يستعرض النسب المئوية لكافة أنواع الأخطاء. الجداول أرقام 1، 2، 3، و4 تعرض النتائج التفصيلية. في حين يعرض جدول رقم 5 الأخطاء الكتابية الستة عشر الأكثر شيوعاً التي شكلت ما نسبته 85% من إجمالي الأخطاء الكتابية. جدير بالذكر أنه لم ينجح أي فرد من أفراد العينة في كتابة صفحتين دون ارتكاب أي خطأ.



شكل رقم 1

منابع الأخطاء الكتابية عند معلمي العربية المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت

جدول رقم 1

الأخطاء الكتابية النابعة من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية

نوع الخطأ	مثال	صواب الخطأ	عدد مرات الخطأ
إشباع العلل القصيرة	كنتي	كنتِ	26
إثبات همزة عوضاً عن المدة	الأخرين	الآخرين	25
إعلاء همزة القطع وحقها التسفيل	الأسلام	الإسلام	22
إغفال المدود الطويلة	المسؤلية	المسؤولية	10
إغفال أداة التعريف القمرية	سأدخل فصل	سأدخل الفصل	7
تسفيل همزة القطع وحقها الإعلاء	إلقي التحية	ألقي التحية	6
ابتلاع صامت	التبع	التتبع	5
الخلط بين الضاد والظاء	أيظا	أيضاً	5
اتصال حرف بأداة التعريف القمرية	لإسلام	للإسلام	2
إثبات مد الألف النهائي هاء	نهانه الله	نهانا الله	1
مجموع الأخطاء		109	

جدول رقم 2

الأخطاء الكتابية النابعة من خلل في فهم الأنماط الإملائية العربية

نوع الخطأ	مثال	صواب الخطأ	عدد مرات الخطأ
وصل همزة القطع	الاسلام	الإسلام	289
حذف نقطتي التاء المربوطة	الحصه	الحصة	110
قطع همزة الوصل	الإنتباه	الانتباه	58
خطأ في رسم الهمزة المتوسطة بأنواعها	الأسألة	الأسئلة	20
إغفال المدة	الاخرين	الآخرين	18
خطأ في رسم الهمزة المتطرفة بأنواعها	شيئ	شيء	16
إغفال أداة التعريف الشمسية	سأشرح درس	سأشرح الدرس	9
اتصال حرف بأداة التعريف الشمسية	أمثلة لنص	أمثلة للنص	8
إثبات نقطتين على الألف المقصورة	إلي	إلى	7
بسط التاء المربوطة	ردت فعلك	ردة فعلك	6
إثبات نقطتين على الهاء المتطرفة	علية	عليه	6
إثبات نون التنوين	هذا مثالن	هذا مثالٌ	4
حذف نقطتي الياء	ينتهى	ينتهي	3
ما يكتب ولا ينطق	فعلو	فعلوا	2
مد الألف المقصورة	انتها	انتهى	1
قصر الألف الممدودة	يحيى المرء	يحيا المرء	1
ما ينطق ولا يكتب	ذالك	ذلك	1
إضافة الألف الفارقة بعد واو أصلية	أرجوا	أرجو	1
إلحاق ألف العوض بعد التاء المربوطة المنونة نصباً	استنتجي فكرتا	استنتجي فكرةً	1
إغلاق التاء المفتوحة المبسوطة	إذا سألة	إذا سألت	1
تكرار الحرف المشدد	مسللم به	مسلّم به	1
مجموع الأخطاء		563	

جدول رقم 3

الأخطاء الكتابية النابعة من خلل في التطبيق الصرفي النحوي

نوع الخطأ	مثال	صواب الخطأ	عدد مرات الخطأ
عدم إثبات الألف في منصوبات الأسماء المفردة والمجموعة جمع تكسير	سأطرح سؤال يثبت أهمية ألا يكون الإنسان سلبي	سأطرح سؤالاً يثبت أهمية ألا يكونٍ الإنسان سلبياً	189
مخاطبة جماعة الإناث بضمير الجمع الذكوري عوضاً عن نون النسوة	سأسأل الطالبات عن أحوالهم	سأسأل الطالبات عن أحوالهن	73
مخاطبة المفردة المؤنثة بصيغة المفرد المذكر	علل	عللي	47
المطابقة في الإفراد والتثنية والجمع	سأوقف طالبتين وأطلب منهم	سأوقف طالبتين وأطلب منهما	37
المطابقة في التذكير والتأنيث	بعد الانتهاء من المقطع التي	بعد الانتهاء من المقطع الذي	28
نصب الأسماء المفردة والمجموعة جمع تكسير وحقها الرفع أو الجر	معاذ بن جبل مثالا للإيجابية	معاذ بن جبل مثال للإيجابية	22
العدد والمعدود	ثلاث مجالات	ثلاثة مجالات	10
نحت كلمتين	عن ماذا على ماذا	عم علام	9
استعمال الواو والياء خطأ للمجموع جمع مذكر سالم أو في الأسماء الخمسة	عن أبو هريرة	عن أبي هريرة	8
إثبات الياء في الاسم المنقوص النكرة عند الرفع أو الجر وحقها الحذف	سأقرأ النص بتأني	سأقرأ النص بتأنٍ	5
نسبة ضمير العاقل لغير العاقل	أغلبية المطاعم خلال فترة كورونا قاموا	أغلبية المطاعم خلال فترة كورونا قامت	4
إثبات حرف العلة وحقه الحذف	لم ينهانا الإسلام	لم ينهنا الإسلام	4
إثبات أداة التعريف في المضاف عند إضافته وحقها الحذف	تتم الحصة المناقشة	تتم حصة المناقشة	4
إثبات نون الأفعال الخمسة وحقها الحذف	ألا يكونون	ألا يكونوا	3
إبدال ألف المثنى ياء عند الرفع	المثالين هما	المثالان هما	3

تابع/ جدول رقم 3

الأخطاء الكتابية النابعة من خلل في التطبيق الصرفي النحوي

نوع الخطأ	مثال	صواب الخطأ	عدد مرات الخطأ
إبدال ياء المثنى ألفاً عند النصب أو الجر	سأذكر المثالان	سأذكر المثالين	2
تحلية كلمة "غير " بأداة التعريف عند إضافتها	الصفات الغير حميدة	الصفات غير الحميدة	2
حذف نون الأفعال الخمسة وحقها الإثبات	ماذا تفعلي	ماذا تفعلين	1
صرف ما لا ينصرف	سؤالا آخرا	سؤالاً آخر	1
مجموع الأخطاء		452	

جدول رقم 4

الأخطاء الكتابية النابعة من خلل في استعمال اللغة

نوع الخطأ	مثال	صواب الخطأ	عدد مرات الخطأ
التوظيف الخاطئ لحروف الجر	سأطلب الإجابة على الأسئلة	سأطلب الإجابة عن الأسئلة	66
إضافة "هو" أو " هي " بعد "ما" و "من " الاستفهاميتين	ما هي الإيجابية؟ من هو قدوتك؟	ما الإيجابية؟ من قدوتك؟	49
توالي مضافين	فكر ومحاور الدرس	فكر الدرس ومحاوره	12
الخلط بين كلمتي تجاه واتجاه	ما واجبنا اتجاه المجتمع؟	ما واجبنا تجاه المجتمع؟	10
استعمال كتابة غير فصيحة	عالفرد ب استخدام ع المجتمع فالإسلام ل المجتمع	على الفرد باستخدام على المجتمع في الإسلام للمجتمع	7
تعريب الإنجليزية	السوشل ميديا	السوشيل ميديا	4
مجموع الأخطاء		148	

جدول رقم 5

الأخطاء الكتابية الأكثر شيوعاً التي تشكل 85% من إجمالي الأخطاء

نوع الخطأ	المنبع	عدد مرات الخطأ
وصل همزة القطع	الأنماط الإملائية	289
عدم إثبات الألف في منصوبات الأسماء المفردة والمجموعة جمع تكسير	التطبيق الصرفي النحوي	189
حذف نقطتي التاء المربوطة	الأنماط الإملائية	110
مخاطبة جماعة الإناث بضمير الجمع الذكوري عوضاً عن نون النسوة	التطبيق الصرفي النحوي	73
التوظيف الخاطئ لحروف الجر	الاستعمال اللغوي	66
قطع همزة الوصل	الأنماط الإملائية	58
إضافة " هو " أو " هي" بعد "ما" و "من " الاستفهاميتين	الاستعمال اللغوي	49
مخاطبة المفردة المؤنثة بصيغة المفرد المذكر	التطبيق الصرفي النحوي	47
المطابقة في الإفراد والتثنية والجمع	التطبيق الصرفي النحوي	37
المطابقة في التذكير والتأنيث	التطبيق الصرفي النحوي	28
إشباع العلل القصيرة	منظومة الأصوات	26
إثبات همزة عوضاً عن المدة	منظومة الأصوات	25
إعلاء همزة القطع وحقها التسفيل	منظومة الأصوات	22
نصب الأسماء المفردة والمجموعة جمع تكسير وحقها الرفع أو الجر	التطبيق الصرفي النحوي	22
خطأ في رسم الهمزة المتوسطة بأنواعها	الأنماط الإملائية	20
إغفال المدة	الأنماط الإملائية	18
مجموع الأخطاء	1079	

مناقشة النتائج

فيما يخص سؤال الدراسة الأول، أثبتت النتائج أن معلم العربية المتوقع تخرجه من كلية التربية بجامعة الكويت يرتكب وسطياً 21 خطأ كتابياً لكل 487 كلمة مكتوبة، أي ما نسبته 4% من إجمالي ما يكتبه المعلم. وهذه النتيجة تثير الغرابة إذا ما أخذنا بالاعتبار أن معلم العربية في جامعة الكويت يأخذ في برنامج إعداده الجامعي ما لا يقل عن 11 مقرراً في الأصوات والإملاء والصرف والنحو، فضلاً عن بقية المقررات اللغوية والأدبية والنقدية والبلاغية. فكيف يتم ارتكاب 21 خطأ كتابياً عند كتابة صفحتين؟! وكيف يُخفق أي معلم مختص في كتابة صفحتين دون ارتكاب أي خطأ؟! صحيح أنه لا توجد معايير لوصف عدد الأخطاء من حيث القلة والكثرة؛ إذ يُعد خروجاً عن النهج العلمي أن يوصف هذا الرقم أنه كبير دون مرجع قياس؛ غير أن الرقم، في الحد الأدنى، يبقى مخيباً للآمال والتطلعات التي تُعقد على أهل الاختصاص. وقد وردت نتيجة مشابهة في دراسة (العامري، 2015) الحديثة نسبياً، فالطالب المعلم في كليات إعداد المعلمين في العراق يرتكب وسطياً 18 خطأ كتابياً لكل 232 كلمة مكتوبة، أي ما نسبته 8% من إجمالي المكتوب. في حين كانت درجة الوقوع في الخطأ أفضل نسبياً في دراسة (رسلان، 1990) التي مضى عليها ثلاثون عاماً؛ إذ يرتكب الطالب الجامعي في الكليات الإنسانية بجامعة السلطان قابوس العمانية وسطياً 11 خطأ كتابياً لكل 600 كلمة مكتوبة، أي ما نسبته 2% من إجمالي المكتوب.

إن معدل الخطأ لمعلم العربية في الدراسة الحالية يُرجح احتمالية تدني كفاءة معلمي العربية الكتابية في مدارس دولة الكويت. وقد ذكر (الظفيري، 2002) أن معلمي العربية في دولة الكويت يرفضون اتهام المعلم بالتقصير والإهمال ويرفضون اعتباره سبباً لتردي المخرجات الكتابية للطلاب؛ فقاموا بتحميل المسؤولية كاملة للمتعلمين، رغم أن نتائج الظفيري أثبتت طردية العلاقة بين خبرة معلم العربية في مدارس دولة الكويت، أي مدة بقائه في الخدمة، وكمية الأخطاء الكتابية عند متعلميه. فطبقاً لنتائج الظفيري، كلما زادت خبرة معلم العربية زادت أخطاء طلابه الكتابية! نتائج الدراسة الحالية مقرونة بنتائج الظفيري تؤكد وجود مشكلة في وعي معلم العربية في دولة الكويت فيما يخص جودة الكتابة؛ فلا يرى حرجاً في عدم التمكن من تخصصه وارتكاب الأخطاء الكتابية، ويرفض تحميله جزءاً من مسؤولية تردي

كتابات طلابه. معلم العربية الذي يحسب أن تخرجه من قسم اللغة العربية وبقاءه في الخدمة مدة طويلة يثبتان جودته الكتابية مشتبه لا ريب. على معلمي العربية أن يوقنوا أن الأخطاء الكتابية دليل ضعف وقصور ورداءة، ونقص وعي المعلمين أنفسهم بأن الأخطاء الكتابية إهانة للغتهم ودليل إدانة ضدهم خطوة أولى صادقة تجاه الحل ومعالجة الخطأ.

فيما يخص سؤال الدراسة الثاني، أثبتت النتائج أن أخطاء معلمي العربية الكتابية نتجت من منابع أربعة ترتبط بمنظومة الأصوات العربية وأنماطها الإملائية والتطبيق الصرفي النحوي والاستعمال اللغوي السليم. وتصدرت الأخطاء النابعة من خلل في فهم الأنماط الإملائية العربية وخلل التطبيق الصرفي النحوي طليعة الأخطاء الكتابية بفارق شاسع عن المنبعين الآخرين شكل رقم 1. استعرضت الدراسات السابقة بإسهاب أسباب وقوع العرب في الأخطاء الكتابية (بلبكاي، 2017؛ الشبيل، 2017)، ويمكن إسقاط الكثير منها لتفسير الأخطاء الكتابية الأكثر شيوعاً الواردة في هذه الدراسة جدول رقم 5. فمزاحمة اللهجة الكويتية للعربية الفصيحة في عقول المعلمين قد تفسر أخطاء كعدم إثبات الألف في منصوبات الأسماء المفردة والمجموعة جمع تكسير، ومخاطبة جماعة الإناث بضمير الجمع الذكوري، وعدم التفريق بين المثنى والجمع، وإشباع العلل القصيرة. ففي اللهجة الكويتية، يقال: (أبي [أريد] كتاب [كتاباً])، وتخاطب الإناث بضمير الذكور فيقال: (كيف حالكم؟ [حالكن])، ويعامل المثنى كالجمع فيقال: (شفت [رأيت] ولدين يلعبون [يلعبان])، وتشبع العلل القصيرة فيقال: (إذا كنتي [كنتِ]). فيما تفسر أخطاء كالخلل في رسم الهمزات المتوسطة، ونصب الأسماء المفردة والمجموعة جمع تكسير وحقها الرفع أو الجر، والتوظيف الخاطئ لحروف الجر، بإهمال المعلمين وتقصيرهم في التحصيل الدراسي؛ فمقررات الجامعة الأساسية تعالج هذه القضايا. كما يدخل في عداد الإهمال الأخطاء في إثبات الهمزة والمدة والنقاط. ويُغذي هذا الإهمال الفوضى الكتابية المنتشرة في المجتمعات العربية دون مبالاة أو اكتراث، كما يذكر بلبكاي (2017). فيرى على أبواب المجمعات والمحال (أدفع [ادفع])، وفي أقسام تحصيل البضائع (قسم الإستلام [الاستلام])، وفي شركات الهواتف (باقه جديده للتواصل مع الاخرين [باقة جديدة ... الآخرين]). مجدداً، إن مقررات الجامعة الأساسية تعالج هذه القضايا، بيد أن المعلمين، فيما يبدو، يقصرون في الدرس غير مكترثين؛

فيصلون همزة القطع، ويقطعون همزة الوصل، وينقطون ما لا ينقط (إلي [إلى])، ويهملون ما ينقط!

تتسق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي أكدت نتائجها أن الأخطاء الكتابية لا تختفي عند المتعلمين العرب مع التقدم في العمرأو المرحلة الدراسية (Brosh & Attili, 2009). فتصاعد العمر والمرحلة الدراسية عند المتعلم العربي الاعتيادي typically developed لا يغير من حقيقة أن أخطاءه الكتابية في الصفوف الدنيا تبقى مقاربة نوعياً qualitatively comparable للأخطاء الكتابية التي يرتكبها في مراحل دراسية متقدمة (Saiegh-Haddad & Taha, 2017). فقد ذكر في دراسة سابقة أن الأخطاء الكتابية النابعة من خلل في فهم الأصوات العربية تقل كمياً في الصفوف المتقدمة رغم أنها لا تختفي تماماً (Abu-Rabia & Taha, 2006). نتائج هذه الدراسة أكدت وجود أخطاء كتابية عند معلمي العربية نبعت من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية كانت الأقل قياساً إلى منابع الخطأ الأخرى. وكثير من الأخطاء الكتابية النابعة من خلل في فهم الأنماط العربية، التي ذكرها (الظفيري، 2002) في دراسته لطلاب المرحلة المتوسطة، تتقاطع نوعياً مع أخطاء معلمي العربية في هذه الدراسة. وأكدت دراسات سابقة أن الأخطاء الكتابية التي تنشأ من خلل في فهم الأنماط الإملائية العربية تُعد الأكثرشيوعاً عند المتعلمين العرب المتقدمين عمرياً ودراسياً (Abu-Rabia & Taha, 2006). وتوصل رسلان (1990) والعامري (2015) إلى نتيجة مماثلة. واتسقت نتائج الدراسة الحالية مع النتيجة المشار إليها؛ فتصدرت الأخطاء النابعة من خلل في فهم الأنماط الإملائية العربية طليعة أخطاء معلمي العربية. وارتكب معلمو العربية المتخصصون أخطاء صرفية ونحوية شبيهة لتلك التي ارتكبها طلاب الصف السادس في دراسة سابقة (Azzam, 1993). حتى الأخطاء الكتابية النابعة من خلل في الاستعمال اللغوي التي ارتكبها طلاب الثانوية في دراسة (زايد، 2007)، تشبه في نوعيتها ما وقع به المعلمون في هذه الدراسة. إن نتائج الدراسات السابقة مقرونة بنتائج الدراسة الحالية تؤكد أن الكتابة العربية ليست بديهية يتلقفها المتعلمون دونما تعليم وإرشاد وتصحيح وممارسة؛ فالكتابة العربية تتطلب تظافراً صوتياً وصرفياً ونحوياً ولغوياً ومعرفة بالأنماط الإملائية. ومن هنا، وجب تعليم قواعد الكتابة العربية ولوازمها بشكل مباشر explicitly وتسلسلي sequentially وممنهج systematically وتراكمي cumulatively. وقد أثبتت دراسة سابقة

ضمت 289 طالباً في الصفوف الثاني، الرابع، والسادس، أن تعليم الأصوات والأنماط الإملائية والصرف العربي بشكل مباشر لمدة ستة أشهر أدى إلى تطور كبير في مستواهم الكتابي وأنتج فروقاً إحصائية دالة قياساً إلى المجموعة الطلابية التي لم تتلق التدريب (Taha & Saiegh-Haddad, 2016). وبالعودة إلى الإطار النظري لهذه الدراسة، أي نظرية مراحل تطور الإملاء وفرضية عمق الأنظمة الكتابية، يمكن استنتاج فرق نوعي بين نظام الكتابة العربي وأنظمة الكتابة الألفبائية اللاتينية، سيما الشفافة. يصف العلماء أن المراحل الثلاث لتطور الإملاء عند متعلمي أنظمة الكتابة الألفبائية اللاتينية مراحل تراتبية (Frith, 1986; Harris & Coltheart, 1986). بمعنى، أن متعلمي أنظمة الكتابة الألفبائية اللاتينية الشفافة ربما يخطئون في الإملاء بسبب خلل في فهم منظومة لغتهم الصوتية في بداية التعليم النظامي، لكنهم لا يرتكبون أخطاء إملائية بسبب الأصوات في المراحل العمرية والدراسية المتقدمة نظراً لموثوقية التطابق الصوتي الحرفي في لغتهم؛ فينحصر أمرهم بين اثنتين: أخطاء إملائية نابعة من الخلل في فهم أنماط لغتهم الإملائية أو الوصول إلى درجة الإتقان في سن مبكرة (Goswami, 2013). أما في العربية، فلا يمكن اعتبار التطور الإملائي الكتابي عند المتعلمين العرب تراتبياً. بل يجب اعتبار تلك المراحل، مضافاً إليها مرحلة التطبيق الصرفي النحوي، مراحل متداخلة ممتدة continuum يتم إحراز تقدم نوعي وكمي فيها ليس إلا. بمعنى آخر، ربما يرتكب المتعلم العربي أخطاء كتابية تنبع من خلل في فهم منظومة الأصوات العربية في سن متقدمة، لكنه يتقن كتابة كلمات أخرى الخطأ فيها ينبع من خلل في فهم منظومة الأصوات. وربما يبقى المتعلم العربي يُخطئ في أنماط إملائية معينة، بيد أنه يصل للإتقان في أنماط إملائية أخرى في الوقت نفسه. وينطبق الأمر ذاته على التطبيق الصرفي النحوي واستعمال اللغة. كل هذا يقود للاستنتاج أن العربية التي تمتلك نظام تطابق صوتي حرفي عال، بيد أن فيها من الخصائص الصرفية والنحوية واللغوية الشيء الكثير، لا يصل متعلموها إلى درجة الإتقان الكتابي إلا ببطء شديد قياساً إلى متعلمي أنظمة الكتابة الألفبائية اللاتينية الشفافة الأخرى.

التوصيات

يرى الباحث أهمية عدم قيام أساتذة اللغة في جامعة الكويت بتدريس مقررات الأصوات والإملاء والصرف والنحو كغاية في حد ذاتها. على الأساتذة أن يبينوا

للطلاب تداخل فنون العربية وتأثيرها مجتمعة على الكتابة العربية. إن هذا الربط قد لا يكون بديهياً بالنسبة للكثير من الطلاب. ومن ثم، يحتاج الأمر للمباشرة والوضوح من قبل الأساتذة، فضلاً عن التدريب الممنهج المستمر. مثلاً، يبين أستاذ النحو للطلاب عبثية حفظ القواعد النحوية دون تطبيق وظيفي. فلا معنى أن يحفظ الطلاب أن المفاعيل منصوبة، وكذا خبر النواسخ، في مقررات النحو، ثم يُخفقون 189 مرة في إثبات الألف في منصوبات الأسماء المفردة والمجموعة جمع تكسير عندما يكتبون.

أما التوصيات الموجهة لمعلمي العربية فأربع. أولاً: تدريب أنفسهم على الفصل بين اللهجة الكويتية والعربية الفصيحة عند الكتابة؛ كي يتخلصوا من تأثير اللهجة على كتاباتهم ومزاحمتها للفصحى. ثانياً: الاجتهاد في تحصيل قواعد الكتابة العربية ولوازمها عبر التعلم الذاتي، والتدريب الممنهج المستمر على توظيف القواعد الصوتية والإملائية والصرفية والنحوية واللغوية بشكل وظيفي في كتاباتهم. ثالثاً: الاطلاع على الأخطاء الستة عشر الأكثر شيوعاً الواردة في هذه الدراسة جدول رقم 5. إن معالجة المعلمين لهذه الأخطاء كفيلة بتخفيض الأخطاء الكتابية لديهم بمقدار الثلثين. رابعاً: إعادة النظر في طريقة تصحيح الإملاء الشائعة في دولة الكويت؛ وهي تصحيح الإملاء على أساس الصواب والخطأ، وإعطاء درجة رقمية وكفى. ينبغي لمعلم العربية الجيد أن يقوم بتحليل ما يكتبه المتعلمون لتحديد أكثر الأخطاء الكتابية شيوعاً في كتاباتهم، بغرض إعادة تدريسها ومعالجتها؛ فلا يسمح المعلم بذلك أن يكبر المتعلمون، وتكبر أخطاؤهم معهم وتكثر.

Writing Errors of Kuwait University's College of Education Pre-Service Arabic Teachers

Dr. Mohammed R. Jouhar
College of Education – Kuwait University
State of Kuwait

Abstract

This study aims to explore writing errors of Kuwait University's college of education pre-service Arabic teachers. A random sample (n=59) was chosen from pre-service Arabic teachers registered in practicum course. Arabic teachers were asked to write a two-page lesson plan for a text embedded within 12th grade's Arabic curriculum stating their objectives, activities, teaching aids, and instructional practices for a reading comprehension class. On average, results showed that Arabic teachers made 21 writing errors per 487 written word. Altogether, 56 types of writing errors were made; 16 of which constituted 85% of the overall errors. Arabic teachers made phonological-based, orthographic-based, morpho syntactic-based, and language-use errors. The percentages of these major sources of errors were 8%, 44%, 36%, and 12%, respectively. No single pre-service Arabic teacher was successful in writing a two-page lesson plan without any writing error.

Key words: Spelling, Writing errors, Pre-service teachers, Teachers' effectiveness.

المراجع

بلبكاي، جمال (2017). الأخطاء الإملائية: مقاربة ديداكتيكية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 6،118–143.

الحموز، محمد عواد (1989). *الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

رسلان، مصطفى رسلان (1990). الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس: دراسة تشخيصية. *دراسات تربوية*، 6(28)، 181–238.

زايد، فهد خليل (2007). *الأخطاء الشائعة: النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا*. عمان: دار اليازوري.

الشبيل، عبير عبيد (2017). مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها. *مجلة المخبر: أبحاث في اللغة والأدب الجزائري*، 13، 107–136.

الظفيري، محمد دهيم (2002). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: دراسة تشخيصية تحليلية. *المجلة التربوية*، 16(63)، 193–243.

العامري، عبد محسن حمد (2015). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*، 9(33)، 445–474.

مجاور، محمد صلاح الدين (1974). *دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية*. الكويت: دار القلم.

وزارة التربية (1996). *دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة: أسبابها وطرق علاجها*. الكويت: مركز البحوث التربوية.

وزارة التربية (1999). *دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة في صفوف المرحلة الثانوية*. الكويت: مركز البحوث التربوية.

Abu-Rabia, S. (1995). Learning to read in Arabic: Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills in normally achieving and poor Arabic readers. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16(4), 351–394.

Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in Grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36(2), 89–106.

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2006). Phonological errors predominate in Arabic spelling across grades 1–9. *Journal of Psycholinguistic Research*, 35(2), 167–188.

Al Ameri, A., H. (2015). Common spelling errors among students at institutes ofteachers' preparation, (in Arabic). *The Islamic College University Journal*, 9(33), 445–474.

Al- Defiri, M.D. (2002). Common spelling errors among 7th and 8th grade Kuwaiti students: Diagnostic study, (in Arabic). *Educational Journal*, 16(63), 193–243.

Al-Hamooz, M.A. (1989). *Morphosyntactic- and phonological-based spelling errors in Arabic orthography among secondary students in Amman*, (in Arabic). Unpublished Mater Thesis, University of Jordan, Amman: Jordan.

Al-Shubail, A. U. (2017). Issues on Arabic spelling error: Rationale and solutions. (in Arabic). *Algerian Language and Literature Laboratory*, 13, 107–136.

Azzam, R. (1993). The nature of Arabic reading and spelling errors of young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5(4), 355–385.

Balbakai, J. (2017). Spelling errors: Didactic approach, (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 6, 118–143.

Brosh, H. & Attili, L. (2009). Ramifications of diglossia on how native Arabic speaking students in Israel write. *Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 165–190.

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67–81.

Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13(1), 104.

Goswami, U. (2013). The role of analogies in the development of word

recognition. In Metsala, J.L. & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp.41–64). New York, NY: Routledge.

Harris, M. & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults: An introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.

Katz, L. & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz, (Eds.). *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 45–66).Amsterdam: Elsevier.

Ministry of Education of Kuwait. (1996). *Common spelling errors among elementary and middle-school students: Reasons and solutions*, (in Arabic). Kuwait: Scientific Research Center.

Ministry of Education of Kuwait. (1999). *Common spelling errors among high-school students*, (in Arabic). Kuwait: Scientific Research Center.

Mojawer, M. S. (1974). *An experimental study to specify language skills in Arabic*, (in Arabic). Kuwait: Dar Al Qalam.

Raslan, M., R. (1990). Spelling and syntactic errors among Sultan Qaboos University students: Diagnostic study, (in Arabic). *Educational Studies*, 6(28), 181–238.

Saiegh-Haddad, E. & Taha, H. (2017). The role of morphological and phonological awareness in the early development of word spelling and reading in typically developing and disabled Arabic readers. *Dyslexia*, 23(4), 345–371.

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy skills in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143–174.

Shatil, E. & Share, D. L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86(1), 1–31.

Taha, H. & Saiegh-Haddad, E. (2016). The role of phonological versus morphological skills in the development of Arabic spelling: An intervention study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 507–535.

Zayed, F. K. (2007). *Common errors: Morphosyntactic and spelling among secondary students*, (in Arabic). Amman: Dar Al Yazori.