



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا

الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في
منطقة الخليل (المظاهر والأسباب).

ألفت عبد العزيز إمطير السويطي

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1427هـ / 2006م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا

الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في
منطقة الخليل (المظاهر والأسباب)

إعداد: ألفت عبد العزيز امطير السويطي
إشراف: الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في
منطقة الخليل (المظاهر والأسباب)

إعداد:

ألفت عبد العزيز امطير السويطي

رام الله- كلية العلوم التربوية - بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية

المشرف:الأستاذ الدكتور أحمد فهيم جبر

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب
التدريس من جامعة القدس

1427هـ/2006م

الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في
منطقة الخليل (المظاهر والأسباب)

إعداد:

ألفت عبد العزيز امطير السويطي

بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية- كلية العلوم التربوية - رام الله

المشرف:الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب

التدريس من جامعة القدس

جامعة القدس

إجازة الرسالة

الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في
منطقة الخليل (المظاهر والأسباب)

إعداد: ألفت عبد العزيز إمطير السويطي
الرقم الجامعي: 20010815

المشرف: الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 6-2-2006م من لجنة المناقشة
المدرجة أسمائهم وتواقيعهم:

- 1- رئيس لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر التوقيع:
- 2- ممتحنا خارجيا: الأستاذ الدكتور ياسر الملاح التوقيع
- 3- ممتحنا داخليا: الدكتور يوسف الريماوي التوقيع:

القدس - فلسطين

1427هـ_2006م

إهداء

إلى والدي الذي منحني الدعم والتشجيع وعلمني الصبر والمثابرة
و إلى والدتي التي حملت عني المصاعب
إلى زوجي وابنتي (فرات) حاضري ومستقبلي
وإلى روح جدتي حسنة التي تحملت هموم السنين الطويلة
وإلى إخوتي وأقاربي جميعا وإلى كل المخلصين الذين قدموا لي النصح والمشورة
والمساعدة

أقدم هذا الجهد المتواضع .
ألفت عبد العزيز السويطي

إقرار:

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

ألفت السويطي

ألفت عبد العزيز السويطي

2006-2-6م

شكر وعرفان

بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله ، صلى الله عليه وسلم ، وبعد ،

فإنني أشكر للأستاذ الدكتور أحمد فهيم جبر الشكر أجزله وأمتن له لإشرافه على رسالتي هذه ولما بذله من جهد وعمل لتيسير الصعوبات التي واجهتني وتسهيل العقبات لإنجاح هذا العمل وأشكر كذلك لجنة المناقشة المؤلفة من الأستاذ الدكتور ياسر الملاح والأستاذ الدكتور يوسف الريماوي، كما أشكر الأفاضل محكمي أدوات الدراسة ، وكذلك مدير التربية والتعليم السيد محمد ياسر الزغارنة لمساعدته في تطبيق أدوات البحث ، ولا يفوتني أن أشكر لمديري المدارس الذين تعاونوا معي في تطبيق أدوات الدراسة ومديراتها ومعلميها ومعلماتها ، كما أشكر شكرا خاصا السيدة نوال الزرو مديرة مدرسة بنات دورا لمساعدتها لي ودعمها وتشجيعها منذ بداية دراستي

فلهؤلاء جميعا مني الشكر أجزله والتقدير والامتنان ، وكذلك إلى كل من ساعد في إنجاز هذا البحث

ألفت عبد العزيز السويطي

الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية في
محافظة الخليل (المظاهر والأسباب).
الملخص

إعداد :ألفت عبد العزيز امطير السويطي
إشراف : الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر

هدفت الدراسة إلى معرفة الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل من حيث المظاهر والأسباب ، كما هدفت إلى معرفة أثر الجنس في مستوى الضعف الإملائي ، بالإضافة إلى معرفة الأسباب المؤدية إلى هذا الضعف من وجهة نظر المعلمين .

وتحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- 1- ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل ؟
 - 2- ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل ؟
 - 3- ما مواطن الضعف في أداء الطلبة في المهارات الإملائية ؟
 - 4- ما الأسباب المحتملة لضعف الطلبة في الإملاء؟
- فرضية الدراسة :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة في الإملاء تعزى إلى الجنس.

هـ -

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل والبالغ عددهم 1937 طالب وطالبة وقد أخذت منهم عينة عشوائية طبقية بلغ

حجمها 179 طالبا وطالبة أي حوالي 10% من أفراد المجتمع، أما عينة المعلمين فقد اشتملت على 60 معلما ومعلمة.

استخدمت الباحثة أداتين: إحداهما كانت اختبارا تشخيصيا لمعرفة الأخطاء التي يقع فيها الطالب، والأخرى كانت استبانة لعينة المعلمين وتم عرض نتائج الاداتان على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها. وللإجابة عن الأسئلة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وأظهرت النتائج ارتفاعا كبيرا في نسبة وقوع الطلبة في الأخطاء الإملائية. وللإجابة عن السؤال الأول حسبت النسب المئوية وأظهرت النتائج وقوع الطلاب في الأخطاء الإملائية بشكل كبير بحيث كانت أخطاء الطلبة في جميع المجالات المراد قياسها وبالغلة سبعة عشر مجالا. أما السؤال الثاني فأظهرت نتائجه ارتفاعا في أخطاء الطالبات وصلت إلى سبعة عشر مجالا من مجموع المجالات البالغة سبعة عشر مجالا وللإجابة عن السؤال الثالث فقد أظهرت النتائج ضعف الطلبة في جميع المجالات الإملائية. أما فيما يتعلق بالفرضية فقد استخدمت الباحثة اختبار (t test) واختبار كاي فأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير الجنس، وفيما يتعلق في أسباب الخطأ الإملائي فقد أظهرت النتائج أن أبرز أسباب وقوع الطلبة في الخطأ الإملائي هو تراجع النظام التعليمي، ويليه أسباب متعلقة بالطالب، بالإضافة إلى التقويم

في ضوء ما سبق توصي الباحثة بما يلي:

1. - ضرورة التركيز على التعلم الإتقاني في مادة الإملاء
2. - استخدام طرائق تدريسية غير تقليدية في مادة الإملاء
3. - إجراء دراسات مستقبلية حول ظاهرة الضعف الإملائي
4. - ضرورة متابعة أداء الطلبة في المهارات الإملائية
5. - وضع خطط علاجية للضعف الإملائي لدى الطلبة
6. - استمرار تدريس الإملاء بعد الصف السابع.

و -

Abstract

Spelling weakness of Eighth Grade in UNARWA schools in Hebron District

(phenomena and causes)

Prepared by : Olfat Abed Alaziz Emteir Sweity

Supervised by : professor Ahmad Fahim Gaber

* The target of this study is knowing the spelling weakness of Eighth Grade students in UNARWA schools in Hebron District in terms of phenomena and causes . This study also aimed at knowing the effect of gender in spelling weakness level in addition to knowing the causes leading to this weakness from the viewpoint of the teachers .

*The study focused on the following questions :

- 1- What are the spelling mistakes common for the Eighth Grade students in UNRWA schools in Hebron District ?
- 2- What are the common spelling mistakes of the Eighth Grade female students in UNRWA schools in Hebron District .
- 3- What are the weaknesses of students performance in spelling skills ?
- 4- To What extent the performance of the difference of gender .
- 5- What are the possible causes of students weakness in dictation ?

*The study targets the Eighth Grade students in UNRWA schools in Hebron district the total number of male and female students . A sample was taken at random at (170) male and female students (10% of th total number of the students targeted).

*The study also targeted 60 male and female teachers .

The researcher used two tools one of them is a diagnosis test to find out the mistakes that the student falls into and the other tool is a questionnaire on a sample of teachers and it was shown to a number of arbitrators to verify its correctness .To answer the and percentages were used and the questions averages standard deviation in mistakes of spelling mistakes . results showed a great rise

To answer the first question , the percentages were worked out and showed the results that the students fell in major mistakes . the mistakes were in (17) fields, but the second question results showed an increase in the mistakes of the students reached (17) aspects .

The answer of the third question showed weakness in all spelling aspects.

Regarding the fourth question , the researcher used a test . The results showed no difference of a statistic relation in spelling mistakes . that are attributed to gender change . Regarding the causes of spelling , results showed that most important causes of mistakes in spelling is the withdrawal of educational system . Besides there are causes related to the student , in addition to evaluation .

In the light of the above mentioned the researcher recommends :

- 1- the necessity of concentration on competent learning in the area of spelling .
- 2- Using non traditional methodology in spelling
- 3- Using modern techniques in learning spelling such as using power point .
- 4- The necessity of following students performance in spelling skills .
- 5- Putting remedial plans for spelling mistakes of the students .
- 6- Continuing the teaching of spelling after Seventh Grade .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية

المقدمة

لم تكن الكتابة في الجاهلية فاشية ،كما كان يعتقد، فقد كانوا يعتمدون على المشافهة في تراسلهم، يبعثون برسائلهم شفوية مع أمناء ينتخبونهم ،وكانوا يستظهرون ما يحفظون في الصدور ، ثم إن الكتابة انتشرت في العرب من الأنبار حتى جاء الإسلام فانتشرت في مكة المكرمة والمدينة المنورة(محمد،1998).

وجاء الإسلام وبين أهمية الكتابة والقراءة في أول سورة أنزلت على نبينا الكريم محمد ،صلوات الله عليه ،وذلك في قوله تعالى : (اقرأ باسم ربك الذي خلق ،خلق الإنسان من علق ،اقرأ وربك الأكرم ، الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم) (سورة العلق 1-2). وتجلت أهميتها حين أقسم رب العزة بها وبأدائها في قوله تعالى (ن ، والقلم وما يسطرون)(سورة القلم آية 1-2).

وتبدو أهمية الكتابة في كونها سمة من سمات المجتمع ، ووسيلة لا بديل لها من وسائل الاتصال ، إذ لم تعد المخاطبة كافية لتحقيق هذه الحاجة. كما أن للكتابة أهمية في حفظ التراث الفكري للشعوب والحضارات ، وإلا فكيف تمكن الإنسان من معرفة هذا الكم الهائل من المعلومات ومن الإنجازات الفكرية والأدبية والعلمية ؟

والكتابة تمثيل للغة المنطوقة في هيئة رموز خطية خاصة يطلق عليها مصطلح (الرسم). وهي نوعان : صوتية وتاريخية ، في الأولى تكتب كما تلفظ ، وليس ثمة مشكلات في هذا الجانب ، وفي الثانية تكتب وفق قواعد وأصول وهنا تبدو بعض الإشكاليات (يعقوب1986). والكتابة، أيضا ، واحدة من المهارات الأساسية التي تشكل الهيكل الأساس لبنية اللغة ، وفرعاً أصيلاً من فروعها ، إذ لا يمكن الاستغناء عنها لكونها ركنا ترتكز عليه اللغة . ولما كان الإملاء ركيزة قوية به تستقيم الكتابة ، ومن ثم تستقيم القراءة فتحدث عملية الفهم ، كان لا بد من

عناية المعلم بدرس الإملاء أيما عناية؛ لأن أي ضعف يعتريه ، تنعكس آثاره على سائر فروع اللغة وعلى سائر المواد الدراسية غير اللغوية.

والإملاء وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن أن يعبر بها التلميذ عن أفكاره ، وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر ، وكثيرا ما يكون الخطأ في الإملاء سببا في تغيير المعنى، وإبهام الفكرة، ومن ثم يؤدي إلى قصور في إدراك المطلوب. وحتى يتركز تدريب التلاميذ على الكتابة لا بد من العناية بأمور: منها إجادة الخط ، والقدرة على التعبير والكتابة الصحيحة إملائيا .(مجاور 1970).

ولا بد من الاهتمام ببعض المبادئ ، عند تعلم التهجئة ، لأهميتها في المساعدة على إتقان الإملاء، منها:

- 1-إن الإملاء عملية عضوية تطويرية فلا يستطيع المتعلم الكتابة السليمة إلا بعد التدريب على القواعد التي تضبط الرسم الإملائي مع التدرج معه من السهل إلى الصعب .
 - 2-إن تعلم الإملاء عملية عقلية تتضمن التفكير في القواعد الإملائية ، والقدرة على القياس والاستنتاج وهي - بالتالي - لا تعتمد على الحفظ كثيرا.
 - 3- إن الإملاء يجب أن يدرس في ضوء علاقة تكاملية مع العمليات الأخرى : كالقراءة ، والكتابة، والمهارات اللغوية المختلفة ، مع الاهتمام به في سائر المواد الدراسية. والمتأمل في الواقع التعليمي يجد أن هناك إشكالا في أدائية الإملاء في اللغة العربية(رباع، 1998) كما هو الحال في باقي فروع اللغة العربية بشكل عام(السامرائي، 1993)، ولم يكن هذا الإشكال وليد يومنا ، إذ يرجع الاهتمام ببحث مشكلات الإملاء إلى سنة 1938م، حين نادى بركات بإصلاح الكتابة حتى تكون هادية ومرشدة للقارئ (رشدي ، 1986) لأنها هدف يسعى إليه دارس اللغة العربية وغاية من أجلها تدرس العربية وعلومها المختلفة توصلا إلى تجويدها وإتقانها، وتمكيننا للكاتب من التعبير عن نفسه (بركات ، 2003) كما أشار إلى هذا الضعف الدكتور طه حسين حينما قال (إنك تستطيع أن تمتحن تلاميذ المدارس الثانوية وأن تطلب إليهم أن يصفوا ما يجدون من شعور وإحساس بلغة فصيحة وسليمة فلن تظفر منهم بشيء). (حسين ، 1937، ص23). وغالبية طلابنا يتخرجون في المدرسة دون معرفة عميقة في كتابة الإملاء السليم (سليم، 1997) .
- غير أن هذا الإشكال ، كما يرى (يعقوب، 1986) ، لا ينحصر في اللغة العربية فحسب ، بل يتعداه إلى باقي لغات العالم ، فلن ما يعانیه غيرنا في الإملاء مثلا يفوق ما نعانيه نحن ، حيث تشير الوقائع إلى أن صعوبات الإملاء في اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية يفوق صعوبات الإملاء العربي والإملاء العربي إذا ما قيس بالإملاء في اللغات الأخرى وجد أنه سهل الفهم ، قليل الشذوذ ، محدد القواعد (إبراهيم، 1975)، بل إن اللغة العربية أكثر اللغات اثتلافا وقلها

اختلافاً بحيث يتطابق المنطوق مع المكتوب (الدررايش، 1997). غير أن درس الإملاء العربي يحتاج إلى جهد من المعلم وإصرار وصبر على هفوات التلاميذ، ومتابعة مستمرة، وهو - كذلك - يحتاج إلى إعادة النظر في المنهاج والأساليب التربوية المختلفة.

وغالبا ما تكون مشكلة الإملاء ناتجة عن عدم إتقان الطالب مهارة تعليمية، أو عدم الوصول إلى حد كاف من إتقان هذه المادة، وقد يكون هذا الطالب ممن يعاني صعوبات في التعلم، أو أنه يمتلك القدرة الحسية والعقلية لكنه يواجه صعوبة محددة في تعلم مهارة محددة؛ كالقراءة، أو الكتابة، أو غيرها.

والإملاء يدرس في مدارسنا للصفوف ما بين الأول والسابع، يعمل خلالها المعلم على تدريب طلبته على المهارات الإملائية المطلوبة، حتى إذا ما امتلك الطالب حصيلة من المهارات الإملائية أصبح تقدمه التحصيلي والإدراكي للغة أكبر، وما ضعف الكثير من الطلبة في اللغة إلا نتيجة صعوبة فيما يقرؤون ويكتبون.

لذا يجدر بنا، نحن المعلمين، وفي ظل هذا التدهور في امتلاك طلبتنا لمهارات الإملاء المختلفة، أن نعطي هذا الجانب رعاية كبيرة، للوقوف على مواطن الضعف، ومعرفة الأسباب، كي يتسنى لنا أن نفكر في استراتيجيات العلاج، ومن ثم نستطيع محو هذه المشكلة من سجل المشاكل التي تواجه كلا من المعلم والمتعلم، ونكون بذلك قد عرفنا الداء والدواء.

اختارت الصف الثامن الأساسي ميداناً لدراستها لأن مرحلة تدريس الإملاء تتوقف عند هذا الصف ولأن الطالب فيها يكون قد مر بكل المهارات الإملائية في الصفوف السابقة ما بين الرابع والسابع لذا فمن المفترض أن يمتلك الطالب في هذا الصف جميع المهارات، وهذا مخالف لما لاحظته الباحثة، في أثناء عملها معلمة ومن ملاحظات مدرسي هذه الصفوف.

ولذلك كانت هذه الدراسة، إيماناً من الباحثة بأهمية الكشف عن أسباب ضعف الطلبة في المهارات الإملائية وتحديد مواطن الضعف هذه.

معنى الإملاء لغةً:

- جاء في لسان العرب مادة ملل، أمّ لّ الشيء قاله فكتب (ابن منظور د.ن، 160-161) أملاه كأمله وفي التنزيل: فليملل وليه بالعدل " وهذا من أمّل وفي التنزيل: " فهي تملّى عليه بكرة وأصيلا " (الفرقان، آية 5) وهذا من أملي ويقال أمّلت الكتاب وأمليتّه إذا ألقيته على الكاتب ليكتبه.

وإملاء لفظ يجمع على أمالي، على غير قياس وعلى هذا جاءت تسمية بعض الكتب التراثية لكأمالي القالي وأمالي الزجاجي، إذ كان الشيخ يملّي على طلابه.

الإملاء في الاصطلاح : هو فن رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن ينطقها طبقاً لصورتها الأولى ، وذلك وفق قواعد وضعها علماء الرسم (غانم، 2000).

أهمية درس الإملاء

الإملاء وسيلة لتقويم القلم كما أن القواعد وسيلة لتقويم القلم واللسان، والقراءة وسيلة لفهم تعبير الآخرين، وللإملاء دور واضح في التعبير، فالخطأ في الإملاء يؤدي إلى الخطأ في القراءة ، وبالتالي يؤدي إلى سوء الفهم، وإذا حدث سوء الفهم انحرف الطالب عن الغاية المرادة ، وأخفق في استعمال اللغة ، كما يؤدي الخطأ في الإملاء إلى سوء الظن بالتلميذ، ومن ثم حرمانه من حظه في التقدير، كما هي الحال مع أولئك الذين حرّموا من أعمال بسبب أخطاء إملائية في طلباتهم، ولا ننسى أن الخطأ في كثير من الأحيان يجعل المرء في موضع التصغير والسخرية والحرج الشديد.

منزلة الإملاء من فروع اللغة الأخرى:

يحظى الإملاء بمنزلة كبيرة بين فروع اللغة المختلفة فهو:

1. وسيلة أساسية للتعبير الكتابي الذي يترجم به الإنسان عما في نفسه .
2. إن الخطأ الكتابي غالباً ما يشوه الكتابة فيصعب فهم المقروء .
3. الإملاء وسيلة من الناحية الخطية لصحة الكتابة كما القواعد النحوية والصرفية وسيلة إليها من الناحية الإعرابية .
4. تأثير الخطأ في الإملاء على باقي المسيرة العلمية وتأثيره على الحياة العملية (سمك، 1979)

5. الخطأ في رسم الكلمة عيب في الكاتب وعدم فهم للمقروء ، لما يترتب عليه من تغيير في مبنى الكلمة ومعناها.

وتجدر الإشارة هنا إلى إن للإملاء صلة بفروع اللغة الأخرى: كالتعبير، والخط، والقراءة، وغيرها وعلاقته بالتعبير ، فاختيار المعلم قطعة جيدة للمناقشة تتيح المجال لطرح الأسئلة ، والتعبير الشفوي، ثم إن للإملاء علاقة وثيقة بعملية القراءة ، ذلك أن بعض قطع الإملاء تتطلب القراءة قبل إملائها .

وكثير من قطع الإملاء تحوي معلومات تثري ثقافة الطالب ، وتجدد مخزون اللغوي ولا ننسى أن للإملاء دوراً في تجويد كتابة الطالب وتحسين خطه ، وتعويد النظافة والترتيب وحسن الاستماع.

أهداف درس الإملاء:

لدرس الإملاء أهداف تربوية ولغوية وفنية . ويمكن تلخي صها فيما يأتي :

١. تدريب التلاميذ على رسم الحروف بطريقة سليمة .
٢. تسهيل ما يصعب كتابته كالكلمات المهموزة ، والمختومة بألف ليّنة ، أو الكلمات التي تتضمن بعض الحروف المتقاربة صوتيا .
٣. توسيع مداركات الطالب بما تحويه قطعة الإملاء من ألوان الخبرة وفنون الثقافة .
٤. تجويد خط الطالب .
٥. تعويد الطالب على الملاحظة الدقيقة ، وتربية الأذن إلى حسن الاستماع وتمييز الأصوات .
٦. تزويد الطالب بثروة من المفردات والعبارات .
٧. الخوض في القراءة والتعبي (إبراهيم، 1975) .

الذاكرات الموظفة في درس الإملاء: (الأسمر 1988)

يرى الدكتور سيمون (سليم 1987) أن تعلم رسم الكلمة يتوقف على رؤيتها ، وملاحظة صورتها ملاحظة دقيقة ، وعلى سماع مقاطعها الصوتية مرتبة ، وعلى رسم صورتها مرارا حتى تصبح طبيعية في اليد. والذاكرات هي :

1- الذاكرة السمعية: -يسمع الطفل كل ما يقع على أذنه من حديث لذا يجب أن يكون اللفظ سليما والنطق خاليا من العيوب .

2- الذاكرة البصرية: -يرى الطفل الكلمات المكتوبة فترسخ في ذاكرته إذا رافقها النطق السليم؛ لذا فعلى المعلم كتابة النماذج الصحيحة، وعدم كتابة كلمات خاطئة على السبورة ، كي لا تعلق في أذهان الطلبة .

3- الذاكرة اللفظية: -تكرار لفظ الكلمات يؤدي إلى حفظ رسم الكلمة وبالتالي عدم الخطأ

فيها لذا من المحبب مرافقة دروس الإملاء دروس القراءة ، والحث على القراءة الجيدة

4- الذاكرة العضلية: - يحرك الطالب يده بالكتابة ، وهذا يتطلب نضجا كافيا لعضلات اليد وتدريبها من خلال الكتابة.

إن تفعيل هذه الذاكرات يلعب دورا أساسيا في تقدم التلميذ وإتقانه القطعة الإملائية ومن ثم إدراك الطريقة السليمة في عملية الكتابة، والمدرس يجب أن يعي دور هذه الذاكرات ويعمل على تفعيلها بصورة سليمة.

كيف يدرس الإملاء؟

يرى (الفرخ، 1993) أن الوسيلة الوحيدة التي تجعلنا أقوياء في الإملاء هي فهم القاعدة والتدريب المستمر على كتابة الكلمات التي تتدرج تحت ها. وترى الباحثة أن للوسيلة التي يتبعها المعلم ولطريقة تقديم الدرس أثرا بالغا في فهم القاعدة ومن ثم امتلاك القدرة على الكتابة السليمة، فدرس الإملاء كدرس الرياضيات يجب البدء فيه بالمثال البسيط والتدرج حتى استتباط القانون في خطوات سلسلة سهلة، كما يجب إثارة الذاكرات التي يمكن أن توظف في درس الإملاء و تفعيلها بالطريقة المناسبة

1-الإملاء المنقول

يقوم المعلم هنا ، وبعد الانتهاء من درس القراءة من مناقشة وتحليل وفهم ، بتحديد فقرة أو فقرتين من الدرس ويطلب إلى التلاميذ أن ينسخوها بعد تهجي بعض كلماتها شفويا وذلك تحت إشرافه أو تحت إشراف الأبوين في البيت (الدرابيش، 1997) وهذا النوع من الإملاء يلائم أطفال الصف الأول والثاني الأساسي (إبراهيم ، 1975) ، ولكن ليس هناك مشكلة إن رأى المعلم أنه من الضروري تطبيقه على الصف الثالث والرابع ، ذلك أن التلميذ يكتسب مهارة كبيرة من خلال التدريب على الكلمات التي أمامه ، ومع ذلك لا يجب على المعلم تكليف الطالب بنسخ الدرس كاملا أو بنسخه مرتين ، لأن نسخ الدرس كاملا يرهق التلميذ ويشعره بالملل والضجر والإرهاق ، وهذا يؤدي إلى انعكاس مشاعر بغیضة لديه تجاه درس الإملاء

طريقة تدريس الإملاء المنقول:

1. التمهيد: وذلك بمناقشة المفردات القديمة معنىً ومبنىً
2. تحديد القطعة المراد كتابتها ومن المحبذ أن تكتب على لوحة دون أن تضبط حتى لا يضل بعض التلاميذ الضبط ، ويقعوا في سلسلة من الأخطاء (إبراهيم، 1975) .
3. قراءة الفقرة المراد إملاؤها والطلب إلى بعض التلاميذ قراءتها .
4. توجيه المعلم للتلاميذ بضرورة الدقة والنظافة وحسن الترتيب (الدرابيش ، 1997).
5. تهجي الكلمات الصعبة والتفريق بين ما هو متشابه في النطق منها.
6. الطلب إلى التلاميذ الكتابة في كراساتهم من خلال إملاء المعلم للقطعة المختارة كلمة كلمة .
7. جمع الكراسات وتصليحها ومناقشة الأخطاء الشائعة فيها .

1-الإملاء المنظور

في هذا النوع من الإملاء تظهر القطعة أمام الطلبة لفترة من الزمن ثم يقوم المعلم بقراءتها ومناقشة الطلاب فيها ،للكشف عن مدى فهمهم، ومن ثم حجبها . ثم يملي الفقرة جملة جملة ، وعند الانتهاء من الإملاء يقوم بقراءتها مرة أخرى حتى يستطيع التلميذ الذي فاتته كتابة كلمة أن يكتبها وبعد ذلك تعرض القطعة حتى يتسنى للطلاب معرفة خطئه تحت إشراف المدرس .

2-الإملاء غير المنظور (المسموع)

في هذا النوع من الإملاء يقرأ المعلم القطعة المختاره دون أن ينظر الطلاب إليها ، ثم ويناقشهم في معاني مفرداتها ، ثم يملي الفقرة على الطلبة دون إعادة الكلمات في نهاية الإملاء ثم يقرأها المعلم مرة أخرى على مسمع من التلاميذ .

3-الإملاء الاختباري

يشكل هذا النوع من الإملاء المرحلة الحاسمة في تعلم الإملاء ، ففيه يملي المعلم القطعة دون سابق استعداد من طلبته . وتشتمل هذه القطعة على قواعد مرت بهم ، أو على شاكلة ما قد تعلموه وتدريبوا عليه ، ولا يطالب التلميذ بالإملاء الاختباري إلا إذا وثقنا بتدريبه تدريباً كافياً على رسم الكلمات، وأن يكون هذا الاختبار على فترات متباعدة (ال دراويش، 1997، 134).

أسس اختيار موضوعات الإملاء:(سمك، 1979، 523)

عند اختيار موضوعات الإملاء يجب مراعاة مجموعة من الأسس نذكر منها :

- 1-أن تكون هذه الموضوعات مناسبة للتلاميذ عقلياً وثقافياً ومرتبطة بحياتهم ، لأن الموضوع كلما كان قريباً من حياتهم كان أقرب إلى اندماجهم فيه وأكثر شداً لانتباههم.
- 2-أن تكون خالية من التكلفة ومن الكلمات الإملائية الصعبة التي لا عهد للتلاميذ برسمها .
- 3-أن تكون الألفاظ والكلمات المراد التدريب عليها مألوفاً لهم .
- 4-أن تكون متصلة بفروع اللغة ؛ كالقصص، والمطالعة ، حتى تقوى مفردات التلاميذ وتزيد من حصيلتهم الثقافية.
- 5-اختيار القطعة من الموضوعات التي نظر إليها الطالب وقرأها ، لأن في ذلك تفعيلًا للذاكرات لديه والسرعة في الفهم والأداء.
- 6-الاتساق في الألفاظ لخدمة قاعدة معينة حتى يتسنى للطالب التركيز على هذه القاعدة والقدرة على التعامل معها بسهولة ويسر .
- 7-أن تعطى القطعة في وحدة واحدة دون تجزئة حتى لا يضيع المعنى وتتشتت الفكرة.

أسباب الخطأ الإملائي:

يمكن حصر أسباب الخطأ الإملائي في المصادر الآتية :

1-المعلم :إذ أن من الضروري إعداد معلم المرحلة الابتدائية إعدادا لغويا كافيا ، وضرورة تعاون معلمي المواد الأخرى معه في التعامل مع الأخطاء .أضف إلى ذلك كثرة أعباء المعلمين وذلك يرجع في جزء منه إلى كثرة التلاميذ داخل الفصل مما يجعل فرص التعليم الفردي قليلة

2-الإدارة المدرسية والنظام التعليمي : إن الإدارة المدرسية والنظام التعليمي يحم لان المعلم من المهام الإضافية فوق طاقته. أضف إلى هذا الترفيع الآلي للتلميذ مما يجعل الخطأ متراكما وفرص الإفادة قليلة (خاطر ، 1986).

3-التلميذ: هنالك عوامل ترجع إلى التلميذ ، كوجود مشكلة لديه سواء من الناحية النفسية : كالخوف ،والتردد ، وعدم الثقة .أو من الناحية البيولوجية : كوجود ضعف في حواسه ،أو ضعف التذكر، أو تدني مستوى الذكاء، أو عيوب في النطق .

4-عدم التأكد من الخبرات السابقة للتلميذ قبل كل درس جديد ، إذ من واجب المعلم معرفة ما تعلمه الطالب في الصفوف السابقة،وتذكيرهم به وتصحيح ما يقعون فيه من أخطاء.

5-طريقة التدريس: والمعلم يرى في درس الإملاء اختباراً للتلميذ في الكلمات الصعبة ، وانه درس لا يرتبط بفروع اللغة الأخرى ، بحيث يعالج الخطأ الإملائي فقط في دفتر الإملاء ولا يتعداه إلى فروع أخرى أو مواد دراسية أخرى ، وكذلك عدم مراعاة النطق السليم في درس الإملاء وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ (بركات،2003)

6-الضعف في القدرة على التنوع في أساليب تقويم الطلبة فلا يتسنى للطالب معرفة خطئه (حنو 2002 م)

ويرى مناخ ، طعمة ، (2000) أن أسباب الخطأ الإملائي تعود إلى :

1-عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة .

2-وجود بعض الحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس .

3-عدم التدريب الكافي على الكلمات المراد تعلمها مما يؤدي إلى ضعف القدرة على

حفظ الرسم السليم للكلمة ومن ثم الوقوع في الخطأ عند كتابتها .

مشكلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة لتشخيص مواطن الضعف لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لووكالة الغوث، بعد أن لاحظت الباحثة، في أثناء عملها مدرسة، أن هنالك ضعفا واضحا وتدنيا ملحوظا في مستوى أداء الطلبة في الإملاء على الرغم من افتراض امتلاكهم جميع المهارات الإملائية في الصفوف السابقة. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقف على مواطن الضعف الإملائي وعلى الأسباب المؤدية له، ورصد أهم الأخطاء الإملائية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوعا مهما لأن له دوراً في تحسين تعلم الطلبة فرعاً ذا أهمية بالغة من فروع اللغة العربية وتجنيب الطلبة الوقوع في الأخطاء الإملائية . وتكمن أهمية الدراسة أيضاً في أنها تتناول جوانب الضعف في صف يفترض أنه تعلم جميع المهارات الإملائية في الصفوف السابقة وألم بها. لذا جاءت الدراسة للبحث في أسباب هذا الضعف في مرحلة تكتمل فيها دائرة الإملاء .

كما تكمن أهمية الدراسة في أنها ستعد أداة لتشخيص مواطن الضعف الإملائي عند الطلبة في هذه المرحلة فيفيد المعلمون والباحثون ويوفر عليهم الوقت والجهد . وستقترح منها الدراسة حلولاً مستقبلية حول الموضوع. كما يمكن الاستفادة من هذه الدراسة فيما يأتي :

- 1- وضع أداة بين أيدي المعلمين لتشخيص مواطن الضعف الإملائي
- 2- تزويد القائمين على تدريس اللغة العربية سواء أكانوا مشرفين أم كانوا معلمين أو واضعي مناهج بنظرة شمولية حول ضعف الطلبة في الإملاء والأسباب الكامنة وراء ذلك .
- 3- تزويد دائرة التربية والتعليم بتغذية راجعة وإحصائية دقيقة حول مستوى أداء الطلبة في الإملاء والتدني في امتلاك المهارات الإملائية المختلفة .
- 4- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث حول كيفية علاج هذا الضعف في فرع الإملاء
- 5- فتح المجال أمام دراسات أخرى في مراحل دراسية متقدمة.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة، بشكل محدد، إلى كشف مواطن الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل . كما هدفت إلى معرفة أسباب هذا الضعف ، و معرفة فيما إذا كان هنالك فرق في مستوى الأخطاء يعزى إلى الجنس.

أسئلة الدراسة

- 1- ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل ؟
 - 2- ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل ؟
 - 3- ما مواطن الضعف في أداء الطلبة في المهارات الإملائية ؟
 - 4- ما الأسباب المحتملة لضعف الطلبة في الإملاء من وجهة نظر معلمهم؟
- فرضية الدراسة :
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة في الإملاء تعزى إلى الجنس.

حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الصف الثامن في منطقة الخليل .
 - شملت الدراسة المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية فقط .
 - عنيت الدراسة بتشخيص مواطن الضعف لدى الطلبة في المهارات الإملائية .
 - حددت الدراسة أسباب هذا الضعف دون وضع حلول علاجية للمشكلة .
 - وأداة الدراسة المستخدمة يمكن استخدامها للصفوف المتقدمة (من التاس ع حتى المرحلة الجامعية).
- وقد طبقت الدراسة على طلبة العام الدراسي 2004_2005

مصطلحات الدراسة :

المهارة الإملائية :القدرة على الكتابة الصحيحة دون أخطاء .

الضعف الكتابي :عدم قدرة الطالب على كتابة الكلمة أو رسمها صحيحا مما يعني وجود أخطاء إملائية.

وكالة الغوث الدولية :هي مؤسسة دولية لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (أونروا) وقد اتخذ قرار إنشائها بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 302(د4) الصادر عام 1949م وهي تقدم الخدمات الأساسية للاجئين الفلسطينيين في مجالات الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

نال موضوع الإملاء اهتماما كبيرا من الباحثين في الوطن العربي، وفي الأقطار الأخرى، وحظي بعدد وافر من الدراسات التي تناولت جوانب عدة منها: ما تناول تقويم الإملاء ، ومنها ما بحث في الأخطاء الشائعة، ومنها ما طور برنامجا لتحسين الأداء الإملائي.

وفي هذا الفصل تتناول الباحثة الدراسات التي أمكننا الاطلاع عليها ، وهي مرتبة تاريخيا:

1- دراسة شحاته (1978) .

هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، ومدى اختلاف هذه الأخطاء من صف دراسي إلى آخر ، ومقترحات علاجها. وقد بلغ حجم العينة ألفا ومائة تلميذ وتلميذة واعتمد في جمع الأخطاء على تفحص كتابات التلاميذ في كراسات الإملاء والتعبير ، وكراسات المواد الأخرى وقد صنفت الأخطاء بحسب الصف الدراسي والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. وقد حدد الباحث الخطأ الشائع بنسبة 25%، ولتحديد أسباب الخطأ الإملائي أجرى الباحث مقابلة مع ثلاثين معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصفوف وعشرة موجهين إضافة إلى مراجعة أهم نتائج الدراسات السابقة .

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة

وجود اختلاف في الأخطاء باختلاف الصفوف الدراسية فبعض الأخطاء يقل تبعاً لانتقال التلميذ من صف إلى صف دراسي أعلى ، كما أن فارق الجنس ليس مميزاً في نسب أخطاء الإملاء، وأما المستويان الاجتماعي والاقتصادي فكان لهما تأثير في الأخطاء الإملائية . كما أشارت الدراسة إلى أن أخطاء التلاميذ يمكن إرجاعها إلى أسباب كثيرة منها ما يتصل بالمعلم والتلميذ ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة وطريقة التدريس.

2- دراسة هجرس (1979)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة بمدينة بغداد ، واختار الباحث عينة الدراسة من الطلبة الذكور والإناث في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ثم طبق الاختبار على عينة من طلبة الصفوف الدراسية المستهدفة وحصرت الأخطاء الشائعة في كتابة الطلبة للقطعة الإملائية ووضع مقترحات لعلاج تلك الأخطاء

أهم النتائج: خرجت هذه الدراسة بنتائج منها أن:

أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً كانت في الهزرة بأنواعها ، والألف اللينة والتنوين بأنواعه الثلاثة، وأن من بين الأسباب المؤدية إلى الخطأ الإملائي طريقة التدريس وعدم وجود كتاب مخصص للإملاء وازدحام الفصول بالطلبة ، وأشارت الدراسة إلى أن أفضل علاج لهذه الأخطاء التخطيط الجيد لدرس الإملاء ، وجعل عملية تصحيح الأخطاء تحت إشراف المعلم.

3- دراسة القاضي (1980)

هدفت الدراسة إلى تحديد حجم الأخطاء عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي وتعرف أسباب الخطأ الإملائي.

تكونت عينة الدراسة هذه من 130 تلميذة من تلميذات الصف الرابع في مكة المكرمة.

واستخدمت الباحثة طريقة الإملاء المنظور لتحديد الأخطاء الإملائية لدى التلميذات ، لمعرفة أسباب الخطأ الإملائي استخدمت نوعين من الأدوات هما: الاستبانة والملاحظة .

كما أجرت طريقتها المقترحة على صفين من مدرسة واحدة ، أحدهما تدرسه معلمة بالطريقة السائدة، والآخر تدرسه الباحثة بالطريقة المقترحة .

أهم النتائج

أظهرت هذه الدراسة شيوع الخطأ الإملائي عند تلميذات الصف الرابع ، وأشارت إلى أسباب شيوع هذا الخطأ حيث تمثل ذلك في طريقة التدريس ، وعدم وجود مقرر دراسي ، وضعف معلمة المرحلة الابتدائية في الإملاء والقراءة ، وقلة عدد حصص الإملاء ، وقصر حجم الموضوع الإملائي، وأظهرت الدراسة أن طريقة التدريس التي اقترحتها الباحثة تساعد على التخفيف من آثار مشكلة التخلف الإملائي .

4- دراسة الكخن (1983)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد اثر طريقة التصحيح على الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وقد تألفت عينة الدراسة من ثماني شعب للصف الخامس ، أربع للبنين ، والأربع الأخرى للبنات ، واختيرت من مدارس جبل الحسين بعمان ، وقد شملت العينة 276 تلميذ وتلميذة

اختار الباحث بعض القضايا الإملائية ثم جرى تدريب الطلبة عليها وصممت اختبارات فرعية على جميع القواعد الإملائية التي شملتها الدراسة ثم صححت الاختبارات الفرعية بأربع طرائق مختلفة. واعد الباحث اختبارا لقياس اثر طريقة التصحيح في الأداء الإملائي

نتائج الدراسة

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس تعزى إلى طرائق التصحيح وتبين أن الطريقة الفضلى للتصحيح تتمثل في قيام المعلم بتصحيح النص أمام تلاميذه، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في الأداء الإملائي تعزى للجنس.

5-دراسة المزيد (1985)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء الإملائية بين تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض نوعا وكما، وأسباب نشأتها، وسبل علاجها وقد اشتملت عينة الدراسة على ما يلي :

- أ- عينة التلميذات وعددها 1404 ويمثل هذا العدد 18,4% من مجموع التلميذات
- ب- عينة المعلمات وعدد أفرادها 139 معلمة ؛أي بنسبة 69,5% من مجموع معلمات اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض
- ج- عينة الموجهات وعدد أفرادها 38 موجهة، ويمثل نسبة 90,5% من مجموع موجهات المرحلة الابتدائية .

استعملت الباحثة أداتين هما : الاختبار والاستبانة . وقد أخذ الاختبار شكل قطعة إملائية ،وأما الاستبانة فنوعان :احدهما للمعلمات، والأخرى للموجهات .

أهم النتائج

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى شيوع الأخطاء الإملائية بدرجة كبيرة بين الطالبات، وأشارت كذلك إلى أهم أسباب ضعف التلميذات في الإملاء حسب نتائج الاستبانة هو ضعف مستوى معلمة اللغة العربية علميا ومهنيا، وعدم كفاية الوقت المخصص لتعليم الإملاء.

6-دراسة أبو عودة (1986 م)

موضوع الدراسة : تتبع الأخطاء الكتابية عند طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى في محافظة عمان العاصمة

أعد الباحث اختبارا كتابيا يتمثل في نصين لكل صف من الصفوف الثلاثة هذه وقد اخذ الباحث النصوص من الكتب المقررة لكل صف في اللغة العربية والتربية الإسلامية والعلوم

بلغت عينة الدراسة (1438) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية من (300) شعبة من شعب الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى المنتشرة في محافظة عمان.

أهم النتائج

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في نتائج الطلبة مجتمعين في تلك الصفوف لصالح الصف الثاني الابتدائي على الصف الأول ، ثم لصالح الصف الثالث على الثاني ، مما يدل على أن الأخطاء الكتابية تقل بين الطلبة بتقدمهم في الدراسة من صف إلى صف ، كما دلت النتائج على أن مستوى الكتابة يتقارب بين الطلاب والطالبات ، إذ كان يميل لصالح الطالبات ميلا يصل إلى الدلالة الإحصائية وهذا يعني أن عامل الجنس لا يؤثر كثيرا في المستوى الكتابي للطلاب في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى.

7- دراسة كنعان (1986)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الضعف في المستوى التحصيلي في مادة الإملاء ووضع برنامج علاجي لتذليل الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة دمشق واستخدام الباحث اختبارا تشخيصيا ميدانيا متعلقا بالمهارات الإملائية ، وطبق على عينة شملت ست مدارس ، ضمت العينة 277 طالبا وطالبة في مدينة دمشق . كما صمم الباحث برنامجا تعليميا وطوره فشمّل ستة أقسام . وخرج بالنتائج الآتية :

- 1- تقرير وجود فروق جوهرية في الضعف الإملائي بين الذكور والإناث لصالح الإناث .
- 2- تفوق الطريقة المبرمجة على الطريقة التقليدية في تحسين فاعلية الإملاء.
- 3- وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الطريقة المبرمجة في الإملاء بنسبة قدرها 89,2%

8- دراسة القرشي (1986)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط وتحديد أسبابها.

وتكونت عينة الدرس من كتابات 30 تلميذاً في مادة التعبير التحريري من مدارس البنين دون البنات ومن تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

قام الباحث بتحليل المادة المكتوبة ؛ لتحديد المقررات الإملائية التي استخدمها التلاميذ ، وظهر من خلال ذلك استخدام التلاميذ جميع المباحث الإملائية ثم صمم الباحث استبانة وزعها على جميع معلمي اللغة العربية في المدارس وهم عينة الدراسة، والبالغ عددهم 50 معلما.

أهم النتائج

أشارت نتائج هذه الدراسة الأهم إلى أن جميع تلاميذ الأول الإعدادي يخطئون إملايا ، كما أشارت إلى المباحث الإملائية التي تصل أخطاء الطلبة فيها حد الشيع وهو: الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها والألف اللينة ، وحددت الدراسة أسباب الخطأ في المحاور الآتية :منهج الإملاء ،ومدرس اللغة العربية ،والتلميذ ،وطريقة التدريس ،وكثرة عدد التلاميذ في الفصل ،والموجه.

9- دراسة (عليان 1989)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء الإملائي لدى طلبة الصفوف الابتدائية العليا (الرابع و الخامس والسادس) ؛ لتشخيص جوانب الضعف والقوة في المهارات الإملائية المختلفة في كل صف من هذه الصفوف ، وهدفت إلى معرفة ما إذا كانت الفروق في الأداء الإملائي تعزى إلى الجنس والمستويات المختلفة .

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصفوف الابتدائية الثلاثة الأخيرة وطالباته ا في المدارس الحكومية لمديرية عمان الكبرى لعام 1989 وتكونت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة موزعين بالتساوي على الجنسين في كل الصفوف بواقع 200 طالب وطالبة من كل صف اختيروا عشوائيا. وقد طور الباحث اختبارا تشخيصيا للأداء الإملائي صيغ على شكل فقرات إكمال فراغ .

أهم النتائج

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن ابرز جوانب الضعف في الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الرابع: في همزة الوصل، وهمزة القطع، واللام الشمسية، والتاء المربوطة، وتثوين الكسر . وأن نقاط الضعف الإملائي لدى الصف الخامس تركزت في همزة الوصل في بداية الأسماء ،واللام الشمسية ، وتثوين الكلمات التي تلحقها ألف ،والمد في أول الكلمة ، وأما طلبة الصف السادس فكان ضعفهم في همزة القطع المسبوقة بهمزة استفهام ، والمد الطويل ،وحذف الألف من (ما) الاستفهامية المسبوقة بحرف جر . كما أشارت النتائج إلى وجود ضعف إملائي بوجه عام

في كل صف، وأظهرت جوانب الضعف والقوة. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجات المحولة بين الصفوف لصالح ارتفاع المستوى التحصيلي ، وأخيرا أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

10- دراسة الحموز (1989)

عنوان الدراسة: الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد الصرفية والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة على نسبة شيوع الخطأ الإملائي الناجم عن الأبعاد النحوية وقد أعد الباحث لهذه الدراسة اختبارا مكونا من 44 فقرة ضمن 133 جملة، ضمت كل جملة منها كلمة تمثل موضوع صعوبة إملائية، ثم اختبر الطلبة فيها فنقزعت على ثلاثة أبعاد هي :

البعد الصوتي، وتالف من 20 فقرة ضمت 66 كلمة

والبعد النحوي، وقد تالف من تسع فقرات ضمت 30 كلمة

والبعد الصرفي ،وتألف من 15 فقرة، وضم 48 كلمة

أما عينة الطلبة فبلغت 800 طالب و طالبة اختيروا عشوائيا من 20 مدرسة للإناث والذكور ، بمعدل شعبتين من كل مدرسة

لقد استخدم الباحث حساب النسب المئوية لتحديد مدى شيوع كل خطأ وكذلك استخدم مربع كاي لمعرفة اختلاف نسبة شيوع الأخطاء الإملائية تبعا لاختلاف مجال الخطأ.

وكان من نتائج الدراسة:

بلغت الأخطاء عن البعد النحوي 8 أخطاء وبلغت الأخطاء الناجمة عن البعد الصرفي 13 خطأ وبلغت الأخطاء الإملائية الناجمة عن البعد الصوتي 9 أخطاء وبذلك يكون مجموع الأخطاء الإملائية الشائعة 30 خطأ .وأظهرت النتائج أن نسبة شيوع الأخطاء الإملائية تختلف باختلاف مجال الخطأ ضمن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية ، ففي مجال البعد النحوي كانت نسب شيوع الأخطاء تميل إلى الارتفاع بشكل واضح، أما في مجال البعد الصرفي فأنها نسب متوسطة الارتفاع ،ولكنها في البعد الصوتي كانت تميل إلى البساطة بصورة واضحة.

11- دراسة رسلان (1990)

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان وتحديد أسباب هذا الخطأ ثم اقتراح أسس العلاج المناسبة .

أقام الباحث دراسة استطلاعية هدفها وضع قائمة الأخطاء الإملائية توطئة لعرضها على

المعلمين والموجهين، ولأخذ آرائهم فيها .

ثم حلت كراسات الإملاء لمائة وخمسين تلميذاً وتلميذة في الصف الرابع ، والخامس ، والسادس
وإستخدام الباحث المنهج الوصفي لوصف ما هو كائن وتفسيره ، وقد ركز على تحليل المحتوى ،
كما استخدم الباحث ثلاث قطع إملائية قطعة لكل صف قطعة ، وإستبانة للمعلمين والموجهين ،
تكونت من ثلاث مجموعات من العينات وهي :
أ- عينة التلاميذ والتلميذات وعددهم 2712 فرد
ب- عينة المعلمين 186 فرد
ج- عينة الموجهين والموجهات وعددهم 34 فردا

أهم النتائج

أظهرت أهم النتائج أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً تمثلت في التتوين ، والخلط بين الحركات
القصيرة والحركات الطويلة، وكذلك بين همزتي الوصل، والقطع والهمزة في وسط الكلمة وآخرها ،
والإستخدام غير الصحيح لعلامات الترقيم .كما أشارت إلى أن الأسباب المؤدية إلى الأخطاء
الإملائية قلة التدريب على القواعد الإملائية والازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ وفي عدم
وجود كتاب لقواعد الإملاء وفي القصور في أداء معلم الإملاء.وقد أشارت الدراسة إلى أهم أسس
العلاج المقترحة وهي:
توفير كتاب لتعليم الإملاء ، وربط القراءة بالكتابة وبالعكس ، وضبط جميع حروف الكلمة
ضبطاً دقيقاً وإعداد نماذج من القطع بطريقة علمية.

12- دراسة الضامن (1998)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية الشائعة في لغة طالبات السنة الأولى بكلية
العلوم التربوية في رام الله ، ثم تصنيف هذه الأخطاء وتحليلها ، ومعرفة أسبابها ، واقتراح خطة
علاجية لها .

وقد قامت الباحثة بالكشف عن أخطاء الطالبات اللغوية من خلال كتابة الطالبات ثلاثة
موضوعات على مدى ثلاثة أسابيع وبمعدل موضوع أسبوعياً وكان اثنان من هذه الموضوعات
من نوع التعبير الحر ، أما الموضوع الثالث فكان محددًا بنشر أبيات من قصيدة المتنبي حول
وصف (وقعة الحدث) ، ثم أعدت الباحثة اختباراً نهائياً لرصد مدى استمرار وجود الأخطاء
الشائعة بين الطالبات بعد تصحيحها.

وصححت الباحثة الموضوعات لعينة الدراسة البالغة 45 طالبة من طالبات السنة الأولى بكلية
رصدت الأخطاء وأعدت الأوراق إلى الطالبات لمراجعتها بعد أن صنفتها.

أهم النتائج

أظهرت أهم نتائج هذه الدراسة شيوع الخطأ الإملائي في الهمزة المتوسطة وهمزة القطع وهمزة الوصل وإهمال نقط التاء المربوطة كما أظهرت شيوع الخطأ النحوي وقد ردت الباحثة سبب الخطأ إلى :

طريقة التدريس وازدواجية اللغة وأخطاء من أثر الترجمة مثل الابتداء بالاسم دائما.

13- دراسة الدبس (2000)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء الذين لديهم صعوبات في مهارتي القراءة والكتابة في الصف الرابع في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تكون مجتمع الدراسة من 2067 طالباً وطالبة موزعين على 52 مدرسة ذكور وإناث في بيت لحم ، قام الباحث باختيار 8 مدارس استخرج منها عينة قصدية عددها 62 طالبا وطالبة .
أهم النتائج

- 1- عدم فروق في مستوى صعوبات القراءة والكتابة بين الجنسين
- 2- وجود فروق إحصائية تعزى إلى موقع المدرسة في مجال صعوبات القراءة
- 3- كلما زاد التحصيل لدى الطلبة قلت معاناتهم في مجال صعوبات التعليم
- 4- إن صعوبات التعليم المتعلقة بالكتابة أكثر وضوحا من الصعوبات المتعلقة بالقراءة

14- دراسة غانم 2000

عنوان الدراسة :أثر برنامج تعليمي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن .

هدفت هذه الدراسة إلى حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن ، ثم بيان أثر البرنامج التعليمي العلاجي في تصحيح بعض الأخطاء الإملائية الشائعة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في لواء ماركا والبالغ عددهم 5212 طالباً وطالبة موزعين في 131 شعبة في 101 مدرسة أساسية وثانوية. واستخدم الباحث اختبارا تشخيصيا لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من الطلبة وبناء عليه صمم برنامج علاجي في خطأين شائعين هما : النون في آخر الكلمة ، والتاء في آخر الكلمة .

نتائج الدراسة

أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين المجموعتين في تصحيح بعض الأخطاء الإملائية تعزى إلى الطريقة المبرمجة ، ولم يكن ثمة فرق يعزى إلى الجنس ، بالإضافة إلى أنه ليس هناك فروق في تصحيح بعض هذه الأخطاء يعزى إلى التفاعل بين عاملي الطريقة والجنس .

15- دراسة الجلدي (2002)

عنوان هذه الدراسة قياس مستوى أداء طلبة الصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة في المهارات الإملائية والموضوعات النحوية المقررة عليهم هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في المهارات الإملائية المقررة

وقد بلغت عينة الدراسة 669 طالباً من طلبة الصف السادس بالمحافظة ، وتمثل هذه العينة 26% من مجموع الطلبة ، واستخدام الباحث اختبارين تحصيليين في مادتي الإملاء والنحو من أجل إجراء هذه الدراسة .

وقد خرجت هذه الدراسة بالنتائج التالية :

1- إن مستوى أداء الطلبة مرتفع في المهارات الآتية: الهمزة المتوسطة ودخول حروف الجر عن ومن على ما الاستفهامية ومتوسط في المهارات الآتية : الهمزة المتطرفة ، وهمزة الوصل وهمزة القطع، وزيادة واو عمر، وزيادة الألف بعد واو الجماعة ، ومنخفض في المهارات الآتية: القوسان وحذف الألف من وسط الكلمة ، وحذف ألف ما الاستفهامية ، وعلامة الحذف.

16- دراسة بركات (2003)

عنوان هذه الدراسة هو: “ الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن - تشخيصه وعلاجه ”.

هدفت هذه الدراسة إلى بيان الأسباب الحقيقية لضعف الكتابة في اللغة العربية لدى طلبة صفوف الرابع والسابع والعاشر من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمشرفين ، وبناء أنموذج علاجي وتقويمه.

تكون مجتمع الدراسة من 19721 طالباً وطالبة تم اختيار من هذا المجتمع عينتان.

1- عينة الدراسة التشخيصية ، وتألقت من 1200 طالب وطالبة ، اختير أفرادها عشوائياً ، وذلك لتشخيص أدائهم الإملائي، ومعرفة الأخطاء الكتابية التي يقع فيها الطالب.

2- عينة الدراسة المقصودة: وتكونت من ستين طالباً وطالبة وتمثل الطلبة العشرة الأكثر ضعفاً (10 من الذكور، و10 من الإناث من كل حلقة من حلقات المراحل الأساسية الثلاث)

وقد بنى الباحث اختبارات تشخيصية اعتماداً على تحليل كتب اللغة العربية للحلقات الثلاث.

وأعد الباحث أسئلة لمقابلة الطلبة الأكثر ضعفاً وأسئلة لكل من المعلمين والمشرفين حول الأسباب التي أدت إلى ضعف الطلبة في القضايا الإملائية . ثم بنى برنامجاً علاجياً للطلبة الأكثر ضعفاً لكل حلقة من الحلقات. وبنى اختباراً تقويمياً للبرنامج العلاجي للطلبة الأكثر ضعفاً.

نتائج الدراسة

من نتائج هذه الدراسة يتبين أن مظاهر الضعف في الكتابة تكمن في القضايا الإملائية وعلامات الترقيم، والتعبير المحدد من وجهة نظر المعلم كما أن أسباب الضعف من وجهة نظر الطلبة تتلخص في مصدرين: الطالب والأسرة، وأما من وجهة نظر المعلمين فإن أسباب الضعف تتركز في المعلم والأسرة، وأما من وجهة نظر المشرفين فإنها تتمحور حول المعلم والأسرة والتأسيس. أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق في متوسط درجات الذكور والإناث لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق عالية بين متوسط درجات الطلبة على الاختبار القبلي (التشخيصي) ، وبين متوسط درجات الطلبة على الاختبار البعدي (التقويمي)، لصالح الاختبار البعدي في الحلقات الثلاث.

17- دراسة سلامة (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في اللغة العربية . وقد تكون مجتمع الدراسة من 1453 طالب وطالبة من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة القدس والبالغ عددها 28 مدرسة موزعين على 42 شعبة ، أما عينة المعلمين فقد اشتملت على 40 معلماً ومعلمة واستخرجت الباحثة استبانته مكونة من 36 فقرة مقسمة إلى 4 مجالات وذلك للتعرف إلى أهم الأخطاء .

أهم النتائج

كان من أبرز نتائج هذه الدراسة عدم مراقبة أولياء الأمور لأبنائهم في المدرسة ، ومعالجة بعض المعلمين للأخطاء بشكل عام دون تدقيق ، واستخدام الألفاظ العامية من المعلم . كما أشارت إلى أن المشكلات المتعلقة هي عيوب في النطق وعدم ضبط القلم والتحكم فيه . وأشارت -كذلك- إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة

18- دراسة الجبارين (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وتقصي الأسباب الكامنة وراءها وتقديم المقترحات لعلاجها ، كما هدفت إلى معرفة اثر كل من الجنس ومكان المدرسة في مستوى الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية جنوب الخليل والبالغ عددهم 3006 طالب وطالبة كانت العينة طبقية عشوائية اختير 300 طالب وطالبة من مجتمع الدراسة أي حوالي 10%. أما عينة المعلمين فقد اشتملت على 62 معلما ومعلمة طور الباحث اختبارا بناء على اطلاعه على الدراسات السابقة ، كما بنى استبانة ضمت قسمين : القسم الأول ويضم عددا من الأسباب المؤدية إلى الأخطاء، والقسم الثاني ويضم عددا من المقترحات العلاجية المناسبة لتلك الأخطاء.

نتائج الدراسة

أظهرت هذه النتائج ارتفاعا كبيرا في نسبة وقوع الطلبة في الأخطاء وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية والإملائية تعزى لمتغير الجنس ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية والإملائية تعزى لمتغير التخصص : علمي أو أدبي ، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة تعزى لمتغير المعدل العام في اللغة العربية .

تعقيب على الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الأخطاء الإملائية ، وهذا دليل على خطورة هذه الظاهرة، وأنها من المشكلات المهمة التي تواجه الطلبة وتؤثر على تحصيلهم . وأظهرت الدراسات

شروع الأخطاء الإملائية في كتابات الطلبة على اختلاف مستوياتهم، لكن الدراسات هذه أظهرت اختلاف نسب شيعوع الأخطاء من صف إلى آخر.

واعتمدت بعض الدراسات السابقة الذكر على تحليل أخطاء الطلبة من خلال موضوعات التعبير بينما اعتمد بعضها الآخر على إعطاء قطع إملائية، وأخرى على الاختبارات . وهناك عدد من هذه الدراسات اعتمد على وجهة نظر أصحابها في تحديد أسباب الأخطاء الإملائية

ولاحظت الباحثة أن معظم الدراسات كانت في المرحلة الابتدائية إذ لم ييشر إلا على عدد قليل منها تناول الضعف الإملائي لدى طلبة المراحل الثانوية والجامعية . وقد تنوعت نسب شيعوع الخطأ الإملائي في تلك الدراسات فبعضها اتخذ نسبة الخطأ 25% وبعضها اتخذ نسبة 5% والبعض الآخر اتخذ 20%، كما تفاوتت تلك الدراسات في حجم العينات . واقتصر بعضها على تحديد الأخطاء ، وبعضها الآخر بحث في أسباب الأخطاء الإملائية ، وعدد منها اهتم بالنواحي العلاجية. ولم تجد الباحثة دراسات عنيت بالضعف الإملائي لدى طلبة مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل . وقد أفادت الباحثة من منهجية الدراسات التي اطلعت عليها ومن أدواته والنتائج التي توصلت إليها.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

يحتوي هذا الفصل إجراءات الدراسة وظروف تطبيقها والأدوات المستخدمة واختيار العينة.

منهجية الدراسة

الدراسة هذه وصفية تعتمد على دراسة الظاهرة وتحليل مكوناتها وتفسير نتائجها .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مجموع طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل للعام 2004|2005 والبالغ عددهم 1937 طالب وطالبة موزعين على إحدى وخمسين شعبة في 19 مدرسة منها ست مدارس للذكور وإحدى عشرة مدرسة للإناث ومدرستان مختلطتان. كما هو مبين في الجدول(1.3).

الجدول 1.3: أسماء المدارس وعدد الشعب في مجتمع الدراسة :

الرقم	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد الطلبة
١.	الرماضين المختلطة	2	76
٢.	ذكور دورا	2	63
٣.	إناث دورا	3	102
٤.	ذكور الفوار	3	120
٥.	إناث الفوار	3	121
٦.	ذكور الخليل	2	83
٧.	إناث الخليل	2	71
٨.	إناث حلحول	2	66
٩.	إناث صورييف	5	210
١٠.	إناث بيت أولا	4	152
١١.	ذكور العروب	3	106
١٢.	إناث العروب	3	132
١٣.	ذكور الدهيشة	4	163
١٤.	إناث الدهيشة	4	172
١٥.	إناث عايدة	2	72
١٦.	ذكور بيت جالا	2	80
١٧.	الولجة المختلطة	1	25
١٨.	إناث بتير	2	54
١٩.	إناث صور باهر	2	69
	المجموع	51	1937

عينة الدراسة :

أ- عينة الطلبة

اختيرت عينة الطلبة بالطريقة العشوائية الطبقية على النحو الآتي :

1- بعد أن حصرت الباحثة المدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظة الخليل اختارت مدرستين للذكور وأربع مدارس للإناث بالطريقة العشوائية البسيطة .

2- قامت الباحثة بحصر عدد الشعب في كل مدرسة على حد ، وترقيم تلك الشعب على بطاقات ثم طويت كل بطاقة . سحبت شعبة واحدة من كل مدرسة من المدارس الست المختارة فقد بلغ عدد الشعب سك : أربع من الإناث و اثنتين من الذكور. وقد اختيرت بالطريقة العشوائية ضمت مائة وتسع وسبع يني طالبا وطالبة ، منهم اثنان وخمسون طالبا (52) ، ومائة وسبع وعشرون طالبة

(127) وهذا العدد يمثل نسبة 10% من أفراد المجتمع الأصلي. والجدول (3.2) يوضح ذلك:

الجدول 2.3: توزيع أفراد عينة الدراسة

الرقم	اسم المدرسة	الشعبة المختارة	عدد الطلبة في الشعبة
1	بنات حلحول	ب	33
2	ذكور الفوار	أ	28
3	بنات الفوار	أ	32
4	ذكور دورا	ب	24
5	بنات بيت أولا	ج	30
6	بنات الخليل	ب	32
	ذكور	شعبتان	52
	إناث	4شعب	127
	المجموع	6 شعب	179

ب- عينة معلمي اللغة العربية

بلغ عدد معلمي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل 54 معلماً ومعلمة ، وتكونت عينة المعلمين من أفراد المجتمع الأصلي .

أدوات الدراسة+

تشمل أدوات الدراسة اختباراً قبلياً بهدف حصر الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الثامن وقد اشتق من المصادر الآتية:

واقف القواعد الإملائية المقررة في المرحلة الأساسية ومراجعة الأدب التربوي الخاص بموضوع الإملاء ، وكذلك الاطلاع على الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية ومن هذه الدراسات :دراسة المزيد (1985)، ودراسة القرشي (1986)، ودراسة الحموز (1989)، ودراسة رسلان (1990)، ودراسة سلامة (2003)، ودراسة الجبارين (2004) .

الاختبار التشخيصي:

وهو عبارة عن اختبار من إعداد الباحثة هدف إلى تحديد الأخطاء الإملائية ونسب شيوعها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي .

خطوات إعداد الاختبار

بعد الإطلاع على الدراسات المذكورة آنفاً قامت الباحثة بتصنيف المجالات الإملائية المقررة في المرحلة الأساسية حيث بلغت (17) مجالاً، ثم حلت هذه المجالات إلى عناصرها الأصلية التي بلغت (37) مهارة، ولقياس كل مهارة فقد صيغت أسئلة الاختبار على شكل إكمال الفراغ حصراً وتحديداً لكل مهارة من المهارات المراد قياس درجة إتقانها من قبل عينة الدراسة بشكل دقيق وليس عن طريق التخمين . وقد قيست المهارة بوساطة كلمتين موزعتين على فراغين في جملتين مختلفتي الترتيب . كما هو مبين في الملحق (5)

صدق الاختبار وكان التأكد من صدق الاختبار من خلال :

1- صدق المضمون

حيث وزعت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال اللغة العربية والتربوية ، ملحق (1) وطلب منهم إعطاء الحكم على الاختبار من حيث : مدى شمولية أسئلة الاختبار للمهارات المراد قياسها و مدى ملاءمته لمستوى الطلبة ومدى السلامة اللغوية فيه.

وبناء على نصائحهم قامت الباحثة بإجراء تعديلات في محتوى الاختبار مثل التركيز على الهمزة المتوسطة وإبرازها بنوع من التفصيل في الاختبار ، وكذلك عدلت بعض الجمل من الناحية اللغوية، وعدلت الباحثة في شكل الاختبار بناء على رأي المحكمين .
أهم ملاحظات المحكمين التي أخذت بها الباحثة :

- ١ التركيز على مهارة الهمزة بأوضاعها جميعا، وقد أخذت الباحثة بهذا الرأي وأعطت مهارة الهمزة المتوسطة جانبا من التفصيل .كما هو مبين في الملحق(4)
 - ٢ إلغاء بعض بنود الاختبار لجواز الوجود فيها ككلمة الموءودة تكتب أيضا الموءودة في الآية (وإذا.....سئلت) وكلمة (مائة ،ومئة) .
 - ٣ اقترح بعض المحكمين إلغاء بعض البنود كالمهارة التي تقيس إشباع هاء الضمير وذلك أن الطلبة في هذا الصف نادرا ما يخطئون فيها ، وقد حذفت الباحثة هذه الجمل بعد التأكد من صحة رأي المحكمين وذلك من خلال تطبيق الاختبار الاستطلاعي ، كجملة (إنه شاعر مجيد) و(أخرج القلم من حقيبتة).
 - ٤ اقترح اثنان من المحكمين جعل الاختبار على شكل اختيار من متعدد ، ولكن لم يؤخذ بهذا الرأي ؛ لأن الهدف هو التعرف على الخطأ من خلال كتابات الطلبة .
 - ٥ حذف ست فقرات من الاختبار لأنها تقيس مهارة مكررة مرتين فأكثر. كما هو مبين فيما يلي:
- الجمل التي حذفت**

- ١ . كلب..... خير من أسد ميت (حيّ) تقيس مهارة تنوين الضم
- ٢الاسم الفسوق بعد الإيمان. (بنس) تقيس مهارة الهمزة المتوسطة
- ٣العمر طويل . (ليت) تقيس مهارة التاء المفتوحة.
- ٤الحكمة مخافة الله (رأس) تقيس مهارة الهمزة المتوسطة
- ٥اللهم يعلو الحق (باسمك) تقيس مهارة الحروف التي تكتب ولا تلفظ.
- ٦المؤمن إلى الخير . (سعى) تقيس مهارة الألف اللينة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على مجموعة قوامها 35 طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة وذلك بهدف التأكد من مدى التقبل والاستجابة للاختبار و مدى وضوح التعليمات المرافقة للاختبار والمدة التي يستغرقها إنجاز الاختبار وقد بلغت هذه المدة (30) دقيقة .

ثبات الاختبار

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار ،حيث أعطي الاختبار القبلي لعينة مكونة من ثمانية وعشرين طالبا من غير عينة الدراسة وصحح الاختبار ،وبعد أربعة عشر يوما قامت الباحثة بإعادة الاختبار نفسه على العينة ذاتها، وحسب معامل الارتباط (بيرسون) بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي ، فكان معامل الارتباط (0,955) وقد اعتبرت هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة.

جدول 3.3: معامل ثبات الاختبار التشخيصي

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
الامتحان الأصلي	28	43.29	12.44	**0.955	0.000
الامتحان بعد الإعادة	28	43.82	11.65		

تطبيق الاختبار

قامت الباحثة نفسها بتطبيق الاختبار على عينة الدراسة للتأكد من سلامة إجراءات الاختبار ، ولضمان خضوع العينة للظروف أنفسيها ثم قامت بتصحيحه ، ولقد تغيب مجموعة من الطلبة فاستبعدوا من إحصائيات الدراسة.

الاستبانة:

خطوات إعداد الاستبانة:

- قامت الباحثة بإعداد استبانة تتعلق بأسباب الأخطاء الإملائية كما يراها معلمو اللغة العربية وذلك باتباع الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي الخاص بأسباب الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلبة لفنالك التي اعتمدها دراسة (الجبارين،2004) ودراسة (سلامة،2003) .

2- قامت الباحثة بدراسة استطلاعية حيث رصدت إجابات عشرة من معلمي اللغة العربية الكفاء ومعلماتها الكفيات عن سؤال مفتوح حول تحديد الأسباب المؤدية إلى شيوع الأخطاء الإملائية

3- في ضوء ذلك قامت الباحثة بوضع الاستبانة في صورتها الأولية .

4- وزعت الباحثة الاستبانة على مجموعة من المحكمين لاستيضاح رأيهم حول وضوح الأسباب وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى المجال الخاص بها .

5- في ضوء آراء المحكمين عدلت بعض الأسباب وحذفت بعضها وبهذا أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية .انظر ملحق (6)

6- تكونت نقاط الاستجابة من خمس نقاط وهي : سبب مقنع بدرجة كبيرة جدا ، وسبب مقنع بدرجة كبيرة ، وسبب مقنع بدرجة متوسطة ، وسبب مقنع بدرجة قليلة ، وسبب غير مقنع .

صدق الاستبانة

كان التأكد من صدق الاستبانة من خلال صدق المضمون وذلك ، بعرضها على مجموعة من المحكمين (مدرسين في الجامعات والمدارس)، وبناء على آرائهم عدل ما يأتي:

1- جعل درجة الموافقة خمس درجات بدلا من أربع

2- أشار بعض المحكمين إلى حذف بعض الفقرات كفقرة : عدم وجود دليل للمعلم ، وعدم وجود حوافز للمعلمين ، ووجود ضعف لدى الطالب ، والمعلم غير مؤهل أكاديميا.

3- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة وضوح تعليمات الاستبانة الخارجية وقد أخذت الباحثة بآراء المحكمين.

ثبات الاستبانة:

حسب ثبات الاستبانة بطريقتين هما:

1- طريقة التجزئة النصفية وكان معامل الارتباط بهذه الطريقة يساوي (0,85)

2- طريقة كرونباخ ألفا فكانت قيمته تساوي (0,92) وهذا يعني أن الاختبار على درجة عالية من الثبات ، مما يشير إلى دقة أداة القياس ، ويضمن الباحثة إلى صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية

الجدول 4.3 : مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية

المجالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا	قيمة التجزئة النصفية
الأسباب الخاصة بالمعلمين	5	0.63	0.51
الأسباب الخاصة بالطلبة	6	0.93	0.93
الأسباب الخاصة بتعليم الإماء	8	0.97	0.96
الأسباب الخاصة بالمنهاج	5	0.89	0.85
الأسباب الخاصة بتراجع النظام التعليمي	4	0.90	0.89
الأسباب الخاصة بالتقويم	5	0.95	0.91
الدرجة الكلية	33	0.92	0.85

التطبيق الميداني للدراسة

اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة :

قامت الباحثة بجمع المادة النظرية المتعلقة بالإطار النظري والدراسات السابقة، ثم حددت أدوات الدراسة بالاستعانة بالدراسات السابقة، وكذلك حددت عينة الدراسة من الطلبة والمعلمين وقدمت طلبا رسميا لمدير التربية والتعليم بوكالة الغوث للسماح لها بتطبيق أدوات الدراسة في العينة المختارة .

وبعد الموافقة على الطلب طبق الاختبار ثم صحح ، كما وزعت الاستبانة على المعلمين من خلال مديري المدارس ومديراتها واستعيدت بالطريقة نفسها.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:-

1- النسب المئوية للتكرارات للتعرف على نسب شيوع الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الثامن استخدم (t-test) . واختبار كاي.

2- المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للمتوسط للتعرف على درجة الاقتناع بأسباب الأخطاء الشائعة كما يراها معلمو اللغة العربية ، ونتائج اختبار بيرسون للعلاقة ومعادلة الثبات حسب كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية ، وذلك باستخدام الحاسوب ، وباستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

استخدمت الباحثة تكرارات الأخطاء الإملائية والنسب المئوية للمتوسطات الحسابية وأما بالنسبة للخطأ الشائع فقد وجدت الباحثة بعد مراجعة الأدب التربوي أن بعض الدراسات اتخذت نسبة 25% فأكثر كحد أدنى للخطأ الشائع في الإملاء؛ (شحاتة ، 1978) ، في حين اتخذت دراسة (عابدين ورسلان ، 1990) نسبة 20% ، واعتمد (القرشي ، 1986) نسبة 20% كحد أدنى للخطأ الشائع لدى طلاب الصف السابع الأساسي . وأما (الحموز ، 1989) فقد اتخذت نسبة 20% على الأقل للخطأ الشائع في الإملاء.

ووجدت الباحثة أن الخطأ الشائع اعتمد بنسبة 25 و 20 % بمعنى أن الحد الأدنى لإتقان الطالب للمهارة الإملائية يكون 75 أو 80% وعلى هذا اعتمدت الباحثة نسبة 20% فأكثر للخطأ الشائع لدى طلبة الصف الثامن للمبررات الآتية : لا يعني توقف تعليم الإملاء مع نهاية الصف السابع أن الطالب قد تمكن من جميع المهارات ، بل الإتقان يزداد في المراحل التعليمية التالية، وبالتالي فليق نسبة 80% تعد الحد الأدنى لإتقان طلبة الصف الثامن للمهارات الإملائية .

1- نتائج السؤال الأول :

ما الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف الثامن في المدارس التابعة لووكالة الغوث في منطقة الخليل؟

يعرض الجدول الآتي تكرار الأخطاء الإملائية في كتابات طلاب الصف الثامن الأساسي بعد جمع تكرارات المهارات وإيجاد المتوسط لها وكذلك جمع النسب المئوية وإيجاد المتوسط لها من الجداول المرفقة في الملاحق(3)

جدول 1.4: تكرار الأخطاء الإملائية في كتابات طلاب الصف الثامن الأساسي (الاختبار التشخيصي)

البيان	النسبة المئوية	تكرار الخطأ في الاختبار	المجال-المهارة	الرقم
يمثل خطأ شائعا	33,69	15	الحروف المتشابهة في أصواتها	1
يمثل خطأ شائعا	67,39	31	الفصل	2
يمثل خطأ شائعا	85,86	39,5	الشدة	3
يمثل خطأ شائعا	55,43	25,5	الألف الفارقة	4
يمثل خطأ شائعا	91,3	42	المد في وسط الكلمة	5
يمثل خطأ شائعا	64,4	118,5	الهمزة المتطرفة:	6
يمثل خطأ شائعا	72,8	33,5	على نبرة	
يمثل خطأ شائعا	75,00	34,5	على واو	
يمثل خطأ شائعا	55,4	25,5	على السطر	
يمثل خطأ شائعا	54,3	25	على ألف	
يمثل خطأ شائعا	52,5	72,5	كلمات مسبوقة بحرف الجر:	7
يمثل خطأ شائعا	60,86	28	دخول حرف الجر على ما	
يمثل خطأ شائع	60,86	28	دخول الكاف على الاسم المعرف ب(أل)	
ا يمثل خطأ شائعا	35,86	16,5	دخول اللام على الاسم العرف ب(أل)	

يمثل خطأ شائعا	53,1	171	الهمزة المتوسطة:	8
يمثل خطأ شائعا	64,1	29,5	الهمزة المتوسطة على ألف	
يمثل خطأ شائعا	61,9	28,5	الهمزة المتوسطة المضمومة	
يمثل خطأ شائعا	55,5	25,5	الهمزة المتوسطة على السطر	
يمثل خطأ شائعا	62,00	28	الهمزة المتوسطة المسبوقة بياء	
يمثل خطأ شائعا	35,8	16,5	الهمزة المتوسطة المفتوحة	
يمثل خطأ شائعا	65,2	30	الهمزة المتوسطة المكسورة	
يمثل خطأ شائعا	28,2	13	الهمزة المتوسطة الساكنة	
يمثل خطأ شائعا	52,17	24	الاسم الموصول	9
يمثل خطأ شائعا	46,7	86	الهمزة في أول الكلمة:	10
يمثل خطأ شائعا	47,8	22	همزة الوصل	
يمثل خطأ شائعا	31,5	14,5	همزة القطع	
يمثل خطأ شائعا	32,6	15	همزة ابن	
يمثل خطأ شائعا	75,00	34,5	دخول همزة الاستفهام على همزة القطع	
يمثل خطأ شائعا	51,08	23,5	الاسم المنقوص	11
يمثل خطأ شائعا	58,69	27	حروف تُلَفِّظ ولا تكتب	12
يمثل خطأ شائعا			التنوين:	13
يمثل خطأ شائعا	44,56	20,5	تنوين الكسر	
يمثل خطأ شائعا	51,00	23,5	تنوين الضم	
يمثل خطأ شائعا	39,1	18,	تنوين الفتح	
يمثل خطأ شائعا	57,6	26,5	تنوين الكلمات المنتهية بهمزة	

يمثل خطأ شائعا	30,4	14	الألف اللينة	14
يمثل خطأ شائعا	46,73	21,5	حروف تكتب ولا تُلَفِّظ	15
يمثل خطأ شائعا	35,5	49	التاء والهاء:	16
يمثل خطأ شائعا	21,7	10	التاء المفتوحة	
يمثل خطأ شائعا	60,86	28	التاء المربوطة	
يمثل خطأ شائعا	23,9	11	الهاء	
يمثل خطأ شائعا	78,26	72	أل بنوعيتها:	17
يمثل خطأ شائعا	54,34	50	اللام الشمسية	
يمثل خطأ شائعا	47,8	22	اللام القمرية	

يتضح من خلال الجدول 1.4 أن الأخطاء الإملائية لدى الطلاب وصلت إلى حد الشبوع في سبعة عشر مجالا من مجموع المجالات البالغة سبعة عشر، وسجل مجال المد في وسط الكلمة أعلى نسبة، حيث بلغت (91.3)، يليها مجال الشدة بنسبة (85.86)، ويليه مجال الفصل

(67.39) ، ومن ثم مجال الهمزة المتطرفة بنسبة (64.4) ، ويتضح من خلال الجدول أن أقل نسبة لشيوع الخطأ في المجالات الإملائية المقاسة كان في مجال الألف اللينة بنسبة (30.69) .

2- نتائج السؤال الثاني

ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد حسب تكرار الخطأ والنسبة المئوية له وذلك كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول 2.4: تكرار الأخطاء الإملائية في كتابات طالبات الصف الثامن

الاختبار التشخيصي

الرقم	المجال - المهارة	تكرار الخطأ في الاختبار	النسبة المئوية	البيان
1	الفصل	86,5	70,3	يمثل خطأ شائعا
2	الشدة	74	60,1	يمثل خطأ شائعا
3	الألف الفارقة	64,5	52,4	يمثل خطأ شائعا
4	حروف متشابهة في أصواتها	44	35,7	يمثل خطأ شائعا
5	المد في وسط الكلمة	91,5	74,39	يمثل خطأ شائعا
6	الهمزة المتطرفة:	305,5	62,2	يمثل خطأ شائعا
	على السطر	66,5	54,06	يمثل خطأ شائعا
	على ياء	87	70,73	يمثل خطأ شائعا
	على ألف	62	50,4	يمثل خطأ شائعا
	على واو	90	73,17	يمثل خطأ شائعا
7	الاسم المنقوص	48,5	39,4	يمثل خطأ شائعا
8	حروف تكتب ولا تلفظ	59,5	48,37	يمثل خطأ شائعا
9	الكلمات المسبوقة بحرف الجر:	198	53,77	يمثل خطأ شائعا
	دخول الكاف على الاسم المعرف	64	52,0	يمثل خطأ شائعا
	دخول اللام على الاسم المعرف	51	41,86	يمثل خطأ شائعا
	دخول حرف الجر على ما الاستفهامية	83	67,47	يمثل خطأ شائعا
10	الهمزة المتوسطة:	409,5	47,96	يمثل خطأ شائعا
	مضمومة على واو	61	49,59	يمثل خطأ شائعا
	مفتوحة على نبرة	52,5	42,6	يمثل خطأ شائعا
	على السطر	52	42,27	يمثل خطأ شائعا
	مفتوحة على ألف	69	59,09	يمثل خطأ شائعا

يمثل خطأ شائعا	48,3	59,5	مسبوقة بياء	
يمثل خطأ شائعا	39,4	48,5	ساكنة على واو	
يمثل خطأ شائعا	54,47	67	مكسورة على نبرة	
يمثل خطأ شائعا	28,8	35,5	الاسم الموصول	11
يمثل خطأ شائعا	41,54	168,5	الهمزة في أول الكلمة:	12
يمثل خطأ شائعا	43,90	54	همزة الوصل	
يمثل خطأ شائعا	20,3	25	همزة القطع	
يمثل خطأ شائعا	33,3	41	همزة ابن	
يمثل خطأ شائعا	68,69	48,5	دخول همزة الاستفهام على همزة القطع	
يمثل خطأ شائعا	37,9	187	التنوين:	13
يمثل خطأ شائعا	38,2	47	تنوين الكسر	
يمثل خطأ شائعا	56,09	69	تنوين الضم	
يمثل خطأ شائعا	30,08	37	تنوين الفتح	
يمثل خطأ شائعا	27,6	34	تنوين الكلمات المنتهية بهمزة	
يمثل خطأ شائعا	36,58	45	حروف تلفظ ولا تكتب	14
يمثل خطأ شائعا	46,33	114	أل بنوعيتها:	15
يمثل خطأ شائعا	36,58	45	اللام القمرية	
يمثل خطأ شائعا	56,09	69	اللام الشمسية	
يمثل خطأ شائعا	32,04	79	التاء والهاء:	16
يمثل خطأ شائعا	41,8	51,5	التاء المربوطة	
يمثل خطأ شائعا	22,28	27,5	التاء المفتوحة	
يمثل خطأ شائعا			الهاء	
يمثل خطأ شائعا	39,4	48,5	الألف اللينة	17

يتضح من الجدول السابق أن أخطاء الطالبات وصلت حد الشيع في سبعة عشر مجالا من مجموع المجالات البالغة سبعة عشر مجالا. وكان أبرزها الخطأ في مجال المد في وسط الكلمة بنسبة مقدارها (74.39) ويليه مجال الفصل بنسبة (70.3) ويليه مجال الشدة بنسبة (60.1) وكان أقلها مجال الاسم الموصول بنسبة (28.8).

نتائج السؤال الثالث:

ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن في مدارس الغوث الدولية في محافظة الخليل؟

ولإجابة عن هذا السؤال جمعت المتوسطات الحسابية وتكرارات الأخطاء في المهارات وإيجاد النسب المئوية لها .

جدول 3.4: تكرار الأخطاء الإملائية في كتابات طلبة الصف الثامن

(الاختبار التشخيصي)

الرقم	المجال - المهارة	تكرار الخطأ في الاختبار	النسبة المئوية	البيان
1	الحروف المتشابهة في أصواتها	61	36,0	يمثل خطأ شائعا
2	الفصل	106,5	63,0	يمثل خطأ شائعا
3	الشدّة	130	76,9	يمثل خطأ شائعا
4	الألف الفارقة	90	53,2	يمثل خطأ شائعا
5	المد في وسط الكلمة	133,5	78,9	يمثل خطأ شائعا
6	الهمزة المتطرفة	42,6	62,97	يمثل خطأ شائعا
7	كلمات مسبوقه بحرف الجر	271	53,4	يمثل خطأ شائعا
8	الهمزة المتوسطة	58,5	49,3	يمثل خطأ شائعا
9	الاسم الموصول	59,5	35,0	يمثل خطأ شائعا
10	الهمزة في أول الكلمة	35,5	45,1	يمثل خطأ شائعا
11	الاسم المنقوص	72	42,6	يمثل خطأ شائعا
12	حروف تلفظ ولا تكتب	72	42,6	يمثل خطأ شائعا
13	التنوين	303	44,8	يمثل خطأ شائعا
14	الألف اللينة	62,5	39,9	يمثل خطأ شائعا
15	حروف تكتب ولا تلفظ	81	47,9	يمثل خطأ شائعا
16	التاء والهاء	153	30,1	يمثل خطأ شائعا
17	أل بنوعيهها	95,25	28,25	يمثل خطأ شائعا

يتضح من الجدول السابق أن الخطأ الإملائي وصل إلى ح د الشيع في جميع المجالات لدى طلبة الصف الثامن ، وذلك بعد جمع تكرارات المهارات ، وإيجاد النسب المئوية لها. ويتبين من الجدول أن ابرز الأخطاء الإملائية الشائعة لدى مجموع الطلبة كانت في مجال المد في وسط الكلمة ، حيث وصلت النسبة المئوية 78,9 ،وتلاها مجال الشدة بنسبة 76,9 ، وتلاها في المقام الثالث مجال الفصل بنسبة 63,0 ، ثم الهمزة المتطرفة بنسبة 62,97 . أما المجال الخامس فكانت الألف الفارقة بنسبة 53,2 ويليها مجال الكلمات المسبوقه بحرف جر 53,4 ،ويليها حروف تكتب ولا تلفظ بنسبة 47,5 ، ثم الهمزة المتوسطة 49,3%.

نتائج الفرضية:

فرضية الدراسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الأخطاء الإملائية السائدة لدى طلبة الصف الثامن تعزى إلى الجنس، وللتحقق من صحة الفرضية استخرجت الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار كاي ونتائج اختبارات وذلك كما هو واضح من الجدول (4.4) .

جدول 4.4:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين الأخطاء الإملائية السائدة لدى طلبة الصف الثامن حسب الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكر	46	40.65	16.07	45	1.144	0.254
أنثى	123	37.29	17.32	122		

يتضح لنا من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 بين متوسط استجابات الطلبة حول الأخطاء الإملائية حيث بلغ متوسط تلك الأخطاء لدى الذكور 40.65 مقابل 37.29 خطأ لدى الإناث من أصل 74 مهارة، ومن خلال ملاحظة مستوى الدلالة في الجدول يتبين أنها غير دالة إحصائياً .

وقد أظهرت لنا نتائج اختبار كاي الواردة في الملحق (2) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث و لصالح الذكور الذين كانت درجة الأخطاء الإملائية لديهم أعلى من الإناث في المهارات التالية: الفقرة (15) والخاصة بتتوين الكلمات المنتهية بهمزة، حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 54.3% مقابل 30.1% لدى الإناث، والفقرة (17) الخاصة بالاسم المنقوص، حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 54.3% منهم مقابل 31.7% لدى الإناث، والفقرة (25) الخاصة بالمد وسط الكلمة حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 89.1% مقابل 69.1% لدى الإناث، وفي الفقرة (26) المتعلقة بالفصل حيث أخطأ جميع الذكور وبنسبة 100% مقابل 85.4% لدى الطالبات، والفقرة (32) المتعلقة بالاسم الموصول حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 56.5% مقابل 34.1% لدى الإناث، والفقرة (33

(المتعلقة بالهمزة على نبرة مكسورة حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 69.0 مقابل 59.2% لدى الإناث، والفقرة

(36) الخاصة بدخول همزة الاستفهام على همزة القطع حيث كانت النسبة 84.8 مقابل 64.2 لدى الإناث، والفقرة (44) الخاصة بالشدّة حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 80.4% مقابل 63.4 لدى الإناث والفقرة (45) الخاصة بهمزة الساكنة على واو، حيث كانت النسبة 13.0 من الذكور مقابل 34.1 لدى الإناث، والفقرة (51) الخاصة بالاسم الموصول، حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 47.8 مقابل 23.6 لدى الإناث، والفقرة (54) الخاصة بهمزة على نبرة مفتوحة حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 54.3% مقابل 37.4 لدى الإناث، والفقرة (56) الخاصة بالهمزة على ألف حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 80.4 مقابل 56.0% لدى الإناث، والفقرة (72) الخاصة بالحروف التي تلفظ ولا تكتب حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 56.5 مقابل 35.3% لدى الإناث، والفقرة (37) الخاصة بدخول الكاف على الاسم المعرف حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 67.4 مقابل 50.4، وأخيرا الفقرة (74) الخاصة بالمد في وسط الكلمة حيث كانت نسبة الأخطاء لدى الذكور 93.5 مقابل 79.7، في حين لم تظهر نتائج اختبار كاي في الفقرات المتبقية حيث كانت الدلالة الإحصائية <0.05 وهي غير دالة إحصائيا.

نتائج السؤال الرابع:

-ما أسباب الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية ؟
للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسط الحسابي للعوامل المؤثرة في الخطأ الإملائي ككل كما هو مبين في :

جدول 5.4: العوامل المؤثرة على الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

العوامل المؤثرة على الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن	المتوسط الحسابي
عوامل متعلقة بتراجع النظام التعليمي	3.35
عوامل متعلقة بالطالب	3.25
عوامل متعلقة بالتقويم	3.13
عوامل متعلقة بالمنهاج	2.97
عوامل متعلقة بتعليم الإملاء	2.73
عوامل متعلقة بالمعلمين	2.28

عند ملاحظة استجابات المعلمين حول أبرز العوامل المؤثرة على الضعف الإملائي لدى الطلبة، جاءت في الصدارة عوامل متعلقة بتواجع النظام التعليمي بمتوسط حسابي مقداره 3.35 ويليهما العوامل المتعلقة بالطلبة 3.25 ثم العوامل المتعلقة بالتقويم بمتوسط حسابي 3.13 ومن ثم جاءت في المرتبة الرابعة العوامل المتعلقة بالمنهاج بمتوسط حسابي 2.97 وفي المرتبة الخامسة العوامل المتعلقة بتعليم الإملاء 2.73 وأخيرا العوامل المتعلقة بالمعلمين بمتوسط حسابي 2.28. واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن في كل المجالات كما يتضح من الجداول الآتية:

الجدول 6.4: أبرز أسباب الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسباب الضعف الإملائي	ترتيب الفقرة
1.76	3.75	ضعف الطالب في القراءة	1.
1.69	3.70	ازدحام الصفوف بالطلبة	2.
1.74	3.59	قلة وعي الطلبة بأهمية الإملاء	3.
1.71	3.55	يحمل أخطاء في الصفوف السابقة	4.
1.75	3.48	قلة عدد حصص الإملاء	5.
1.74	3.47	توقف تعليم الإملاء بعد الصف السابع	6.
1.66	3.46	يفقد القدرة على التركيز في أثناء الكتابة	7.
1.68	3.37	إملاء المعلم عدداً كبيراً من المفردات	8.
1.74	3.31	انصراف معلمي المواد الأخرى عن معالجة الخطأ الإملائي	9.
1.65	3.30	لا يتدرب التدرب الكافي على الإملاء	10.
1.70	3.30	المهارات الإملائية كثيرة لا مجال لحصرها	11.
1.60	3.20	المنهاج أعلى من مستوى الطلبة	12.
1.66	3.19	إهمال تصحيح الأخطاء في بقية فروع اللغة العربية	13.
1.66	3.17	إهمال متابعة الطلبة في أثناء تصويب أخطائهم	14.
1.61	3.12	إهمال مشاركة الطلبة في تصويب أخطائهم	15.
1.68	3.10	عدم وجود مقرر مستقل للإملاء	16.
1.75	3.00	قلة تدريب الطلبة على تصويب الخطأ	17.
1.56	2.95	عدم تصويب الأخطاء الإملائية مباشرة	18.
1.59	2.93	إملاء المعلم عدداً كبيراً من المفردات	19.
1.62	2.86	ضعف الذاكرة لدى الطلبة	20.
1.83	2.85	قلة متابعة موجهي اللغة العربية المعلمين في حصص الإملاء	21.
1.58	2.82	عدم مراعاة أسس التهجئة الصحيحة	22.
1.52	2.73	وجود مشكلات عضوية	23.
1.52	2.73	إمام الطالب بأخطاء الإملاء محدود	24.
1.64	2.68	يتضمن قواعد إملائية مختلفاً عليها	25.
1.61	2.57	تكرار بعض المهارات بين الصفوف	26.
1.62	2.55	الاعتماد على طريقة الإلقاء في تعليم الإملاء	27.

1.55	2.54	صعوبة مفردات الكتاب	28.
1.53	2.52	إهمال الفروق الفردية بين الطلبة	29.
1.56	2.28	عدم التزامه باللغة العربية الفصيحة	30.
1.27	2.25	غير مؤهل أكاديميا	31.
1.35	2.25	إمامه بأخطاء الإملاء محدود	32.
1.42	2.21	غير متمكن من المهارات الإملائية	33.
1,28	2,91	الدرجة الكلية	34.

تشير لنا الأرقام الواردة في الجدول (6.4) أن أبرز أسباب الضعف الإملائي لدى الطلبة هو ضعف الطالب في القراءة بمتوسط حسابي 3.75 ، وفي المقام الثاني ازدحام الصفوف بالطلبة بمتوسط حسابي 3.70 ، وفي المقام الثالث قلة وعي الطالب بأهمية الإملاء بمتوسط حسابي 3.59 ، وفي المقام الرابع حمل الطالب أخطاء من الصفوف السابقة بمتوسط حسابي 3.55 ، وأخيرا في المقام الخامس قلة عدد حصص الإملاء بمتوسط حسابي 2.48 .في حين كان للأسباب الآتية تأثير ضعيف على الضعف الإملائي لدى الطلبة ،وهي: أن معلم المادة غير متمكن من المهارات الإملائية بمتوسط حسابي 2.21 ،وأن إمام المعلم بأخطاء الطلبة محدود بمتوسط حسابي 2.25 ،وأن المعلم غير مؤهل أكاديميا بمتوسط حسابي 2.25، وعدم التزام المعلم التحدث باللغة العربية الفصحى بمتوسط حسابي 2.28 ،وأخيرا إهمال الفروق الفردية بين الطلبة بمتوسط حسابي 2.52

جدول 7.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالمعلم ؟

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالمعلم
1.52	2.73	يهمل التخطيط لدرس الإملاء
1.56	2.28	عدم التزام المعلم باللغة العربية الفصيحة
1.27	2.25	المعلم غير مؤهل أكاديميا
1.35	2.25	إمام المعلم بأخطاء الإملاء محدود
1.42	2.21	المعلم غير متمكن من المهارات الإملائية
1.0	2.28	الدرجة الكلية

يتضح لنا من الجدول السابق أن أسباب الضعف الدراسي المتعلقة بمعلم المادة من وجهة نظر المعلمين كان لها تأثير ضعيف على الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين ذلك 2.28 ،وقد كانت أبرز تلك الأسباب التي تعود إلى المعلم إهمال التخطيط لدرس الإملاء بمتوسط حسابي 2.73 ،وعدم التزامه باللغة العربية بمتوسط

حسابي 2.28 واقلها تأثيرا عدم التمكن من المهارات الإملائية بمتوسط حسابي 2.21، وإمامه بأخطاء الطلبة محدود وغير مؤهل أكاديميا بمتوسط حسابي 2.25

الجدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالطالب

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالطالب
1.76	3.75	ضعيف في القراءة
1.74	3.59	قلة وعيه بأهمية الإملاء
1.71	3.55	يحمل أخطاء من الصفوف السابقة
1.66	3.46	يفقد القدرة على التركيز في أثناء الكتابة
1.62	2.86	ضعف الذاكرة لدى الطلبة
1.52	2.73	وجود مشكلات عضوية
1.4	3.25	الدرجة الكلية

تشير لنا الأرقام الواردة في الجدول (8.4) أن تأثير الأسباب المتعلقة بالطالب نفسه على امتلاك المهارات الإملائية كانت عالية ،حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين نحو 3.25 ، وكانت أبرز الأسباب المتعلقة بالطالب ضعفه في القراءة بمتوسط حسابي مقداره 3.75 ، وفي المقام الثاني قلة وعي الطالب بأهمية الإملاء بمتوسط حسابي مقداره 3.59 ، وفي المقام الثالث حمله أخطاء الصفوف السابقة بمتوسط حسابي قدره 3.55، وفي المقام الرابع فقدان الطالب القدرة على التركيز في أثناء الكتابة بمتوسط حسابي مقداره 3.46 ،في حين كان لضعف الذاكرة لدى الطلبة ووجود مشكلات عضوية له تأثير ضعيف على امتلاك الطالب للقدرة على كتابة المفردات كتابة إملائية سليمة

جدول(9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بتعليم الإملاء

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسباب الضعف الإملائي المتعلقة بتعليم الإملاء
1.68	3.37	الاقتصار على معالجة الخطأ في حصة الإملاء

1.65	3.30	لا يتدرب التدريب الكافي على الإملاء
1.75	3.00	قلة تدريب الطلبة على تصويب الخطأ
1.59	2.93	إملاء المعلم عدداً كبيراً من المفردات
1.58	2.82	عدم مراعاة أسس التهجئة الصحيحة
1.62	2.55	الاعتماد على طريقة الإلقاء في تعليم الإملاء
1.55	2.54	صعوبة مفردات الكتاب
1.53	2.52	إهمال الفروق الفردية بين الطلبة
1.3	2.73	الدرجة الكلية

يتضح لنا من الجدول (9.4) أن أسباب الضعف المتعلقة بتعليم الإملاء كان لها تأثير ضعيف على امتلاك الطلبة المهارات الإملائية، حيث كانت أسباب الضعف الإملائي المتعلقة بذلك المجال، الاقتصار على معالجة الخطأ في حصة الإملاء وبمتوسط حسابي 3.73، وفي المقام الثاني عدم التدريب الكافي على الإملاء بمتوسط حسابي 3.30، وفي المقام الثالث قلة تدريب الطلبة على تصويب الخطأ بمتوسط حسابي 3.00، في حين كان للأسباب الباقية تأثير ضعيف على الضعف الإملائي وهي: إهمال الفروق الفردية بين الطلبة، وصعوبة مفردات الكتاب، والاعتماد على طريقة الإلقاء في تعليم الإملاء، وعدم مراعاة أسس التهجئة الصحيحة. وإملاء المعلم عدداً كبيراً من المفردات.

جدول(10.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالمنهاج

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالمنهاج
1.70	3.30	المهارات الإملائية كثيرة لا مجال لحصرها
1.60	3.20	المنهاج أعلى من مستوى الطلبة
1.68	3.10	عدم وجود مقرر مستقل للإملاء
1.64	2.68	يتضمن قواعد إملائية مختلف عليها
1.61	2.57	تكرار بعض المهارات بين الصفوف
1.3	2.97	الدرجة الكلية

يتضح لنا من الجدول (10.4) أن تأثير المنهاج على الضعف الإملائي للطلبة كان ضعيفاً نوعاً ما من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت متوسطات استجاباتهم نحو ذلك 2.97، وكانت أبرز الأسباب المؤثرة على امتلاك الطلبة المهارات الإملائية في هذا المجال: أن المهارات الإملائية كثيرة ولا مجال لحصرها بمتوسط حسابي 3.30، وفي المقام الثاني أن المنهاج أعلى من

مستوى الطلبة بمتوسط حسابي 3.20 ، وفي المقام الثالث عدم وجود مقرر مستقل للإملاء بمتوسط حسابي 3.10 ، في حين كان تأثير هذين السببين ضعيفاً وهما: تضمن المنهاج قواعد إملائية مختلفاً عليها، بمتوسط حسابي 2.68 ، وتكرار بعض المهارات بين الصفوف، بمتوسط حسابي 2.57.

جدول(11.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بتراجع النظام التعليمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسباب الضعف الإملائي المتعلقة بتراجع النظام التعليمي
1.69	3.70	ازدحام الصفوف بالطلبة
1.75	3.48	قلة عدد حصص الإملاء
1.74	3.47	توقف تعليم الإملاء بعد الصف السابع
1.83	2.85	قلة متابعة موجهي اللغة العربية المعلمين في حصص الإملاء
1.5	3.35	الدرجة الكلية

تشير استجابات المعلمين إلى أن تراجع النظام التعليمي له تأثير كبير على الضعف الإملائي لدى الطلبة كما تشير الأرقام الواردة في الجدول (11.4) حيث بلغ متوسط استجاباتهم نحو ذلك 3.35 ، وكانت ابرز تلك الأسباب ازدحام الصفوف بالطلبة بمتوسط حسابي قدره 3.70 ، وفي المقام الثاني قلة عدد حصص الإملاء وبمتوسط حسابي 3.48 ، وفي المقام الثالث توقف تعليم الإملاء بعد الصف السابع بمتوسط حسابي قدره 3.47 في حين كان لقلة متابعة موجهي اللغة العربية للمعلمين في حصص الإملاء تأثير في ذلك، حيث بلغ متوسط استجابات المعلمين مقدار 2.85 .

الجدول (12.4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالتقويم

الانحراف	المتوسط	أسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالتقويم
----------	---------	--

المعياري	الحسابي	
1.74	3.31	انصراف معلمي المواد الأخرى عن معالجة الخطأ الإملائي
1.66	3.19	إهمال تصحيح الأخطاء في بقية فروع اللغة العربية
1.66	3.17	إهمال متابعة الطلبة في أثناء تصويب أخطائهم
1.61	3.12	إهمال مشاركة الطلبة في بتصويب أخطائهم
1.56	2.95	عدم تصويب الأخطاء الإملائية مباشرة
1.5	3.13	الدرجة الكلية

يتضح لنا من الجدول (12.4) أن استجابات المعلمين حول الأسباب المتعلقة بالتقويم وتأثيرها على الضعف الإملائي لدى الطلبة كانت عالية، حيث بلغ متوسط استجاباتهم مقدار 3.13 ، وكان ابرز تلك الأسباب انصراف معلمي المواد الأخرى عن معالجة الخطأ الإملائي، بمتوسط حسابي قدره 3.31 ، وإهمال تصحيح الأخطاء في بقية فروع اللغة العربية ، بمتوسط حسابي قدره 3.19 ، وفي المقام الثالث إهمال متابعة الطلبة في أثناء تصويب أخطائهم، وبمتوسط حسابي قدره 3.12 وأخيرا في المقام الخامس عدم تصويب الأخطاء الإملائية مباشرة بمتوسط حسابي قدره 2.95

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وفق أسئلتها وفرضياتها ،كما يتضمن توصيات الباحثة المتعلقة بالنتائج التي توصلت إليها.

1- مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة الخليل؟

أظهرت نتائج السؤال الأول شيوع الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف الثامن بنسبة كبيرة حيث أظهرت أن الطلاب أخطأوا في جميع المجالات الإملائية التي قيست وإليك تفصيل النتائج: احتل المد في وسط الكلمة المرتبة الأولى في نسبة الخطأ حيث بلغت فيه النسبة المئوية 91,3 % إذ لم يفرق الطلبة بين المد والهمزة وهذا مرده عدم النطق السليم للمد. أما المهارة التي احتلت المرتبة الثانية من حيث الخطأ فهي الشدة ووصلت نسبتها 85,86% وتعزو الباحثة ارتفاع نسبة الخطأ فيها إلى عدم محاسبة المعلمين طلابهم على ذلك ، وعدم توضيح أهمية وضع الشدة وكونها حرفلكسائر الأحرف ، لذا أصبح هذا الخطأ عادة شائعة لدى الطلاب في كتاباتهم رغم أن التدريب على هذه المهارة يحتاج إلى شيء يسير من الجهد والدقة والمتابعة أما المهارة التي احتلت المرتبة الثالثة من حيث شيوع نسبة الخطأ فيها فهي الفصل وبلغت 67,39% والسبب في ذلك يعود إلى عدم تفسير القاعدة الخاصة بهذه المهارة والتي تنص على (أن كل ما يصح الابتداء به والوقف عليه يفصل عما جاوره في الكتابة والعكس صحيح) ، وعدم تفصيل هذا الموضوع وإعطائه الوقت الكافي للتوضيح.

أما الهمزة المتطرفة في جميع أحوالها فقد كانت نسبة شيوع الخطأ فيها 64,4% وبذلك احتلت المرتبة الرابعة ،ويلاحظ أن نسبة شيوع الأخطاء الإملائية في بعض مهارات هذا المجال وصلت

إلى حد الشيع بدرجة كبيرة فكتابة الهمزة المتطرفة على واو بلغت نسبتها 75% وعلى نبرة وصلت نسبة شيعها خطأ إلى 72,8% ،وعلى السطر بلغت نسبتها 55,4% وعلى ألف بلغت نسبتها 54,3% ، وتفسر الباحثة سبب هذا الارتفاع في نسبة الخطأ إلى عدم فهم القاعدة الإملائية، وكذلك للهجة الطلبة حيث تنطق الهمزة المتطرفة على نبرة ياء. ككتابة كلمة ظمى اظمى أو كتابة فليتوضأ أفليتوظا

بلغت نسبة الخطأ في مهارة الحروف التي تلفظ ولا تكتب 58,69%، وهذا ناتج في رأي الباحثة عن كتابة الطلبة ما يلفظون ، وعدم التدرب الكافي على كتابة هذه الكلمات ، وبذلك تكون قد احتلت المرتبة الخامسة.

وأما مهارة الألف الفارقة فقد وصلت نسبة شيعها خطأ إلى 55,43% ، وبذلك تكون قد احتلت المرتبة السادسة، ويعود الخطأ في هذه المهارة حسب رأي الباحثة إلى عدم إدراك الطالب موضع زيادة الألف الفارقة، وتشابه الأمر عليه، وعدم قدرته على التمييز بين الواو التي تكون من أصل الفعل مثل يرجو أو الواو التي تلحق الأسماء عند جمعها مثل فاعلو ، فيعتقد أنها مواضع تزداد فيها الألف.

أما المهارة التي احتلت المرتبة السابعة من حيث نسبة شيعها خطأ فهي الهمزة المتوسطة بجميع أوضاعها وبلغت نسبة التكرار فيها مقدار 53,1% وقد تذبذبت نسبة شيع الخطأ في هذه المهارة بحيث كانت نسبة الهمزة المتوسطة المسبوقة بياء 80,86% ويليها الهمزة المتوسطة على نبرة 65,2% وعلى ألف وبلغت نسبتها 64,1% ثم الهمزة المتوسطة على واو 61,9% وتليها الهمزة المنفردة 55,4% والهمزة المتوسطة المفتوحة على نبرة 35,8%، أما الهمزة المتوسطة الساكنة على واو فوصلت إلى 28,2، وتعزو الباحثة انخفاض نسبة شيع الخطأ في هذه المهارة إلى كون الكلمات التي تقيسها مألوفة لدى الطلبة (مؤتة، مؤمن) أما في المهارات السابقة لهذه المهارة فسبب شيع الخطأ فيها عدم فهم الطلبة لقاعدة الهمزة المتوسطة لأنها تحكمها عدة عوامل كضبط حركة الهمزة وضبط حركة الحرف الذي قبلها ، وكذلك نوع الحرف الذي يسبقها إذا كان حرف علة أو من نوع الحروف التي تتصل بما بعدها أو لا تتصل وهذه العوامل تتطلب إدراكا كاملا من الطلاب حتى لا يقع في مثل هذه الأخطاء.

واحتلت الكلمات المسبوقة بحروف الجر ، المرتبة الثامنة حيث بلغت نسبة شيعها 52,5%، وسجلت أعلى نسبة في مهارة ارتباط حرف الجر بما الاستفهامية حيث وصلت إلى 60,86%، ويليها دخول حرف الكاف على الاسم المعرف ب (أل) 60,8%، ثم دخول الكاف على الاسم المعرف ب (أل) 35,86%، وتعزو الباحثة هذا الخطأ إلى طريقة النطق. فقد لاحظت الباحثة أن الطلاب يكتبون ما يسمعون ويلفظون ككتابة كالأعلام على هذا الشكل (كلاعلام) أو كتابة مم (مما) وهذا مرده حسب رأي الباحثة إلى عدم فهم القاعدة بشكل جيد.

واحتلت مهارة كتابة الاسم الموصول المرتبة التاسعة حيث وصلت نسبتها المئوية 52,17% ويعود السبب في شيوع هذا الخطأ إلى النطق غير السليم لهذه الكلمات ، وعدم ثبات شكل الكلمة في ذاكرة الطالب، نتيجة المرور عرضاً على هذه المهارة. واحتلت مهارة الاسم المنقوص المرتبة العاشرة حيث بلغت 51,08% وقد يعود الخطأ في هذه المهارة إلى ارتباط هذا الموضوع بالقاعدة النحوية. كما أحتل مجال أل بنوعيتها المرتبة نفسها والنسبة نفسها.

أما جملة التتوين فقد احتلت المرتبة الثانية عشرة ووصلت نسبة الخطأ فيها إلى 48,06% وكان أعلاها في مهارة تتوين الكلمات المنتهية بهمزة الفتح إذ بلغت مقدار 57,6% ويعود هذا إلى عدم إدراك القاعدة الخاصة بهذه المهارة ، وأما تتوين الضم فقد بلغت نسبة الخطأ فيه 51,0%، ويليه تتوين الكسر ونسبته 44,56% ثم تتوين الفتح ونسبته 39,1%؛ والخطأ في التتوين إجمالاً ناتج عن الخلط بين النون والتتوين، وكذلك إلى عدم التمييز بين أشكال التتوين المختلفة نتيجة إهمال تصويب الخطأ لدى الطلبة ، وعدم التشديد على ألفاظ الطلبة وكتاباتهم ، وقد يعود إلى حديث المعلم بالعامية أو تسكين الكلمات عند لفظها . وقد لاحظت الباحثة أن الطلبة يكتبون كلمة وسيلةً وسيلتن وقصةً -قصتاً.

أما المهارة التي احتلت المرتبة الثالثة عشرة فهي مهارة همزة في أول الكلمة حيث وصلت إلى 46,7% وتعزو الباحثة هذا الخطأ إلى عدم القدرة على التمييز بين همزة الوصل و همزة القطع من ناحية النطق ، بحيث ينطق الطلبة همزة الوصل على أنها همزة قطع سواء أكان في بداية الكلام أم كان في وسطه ، فهم يكتبونها كما ينطقونها ، وكذلك عدم إتقان مصادر الأفعال ، والمواقع التي تكون فيها كل من همزة الوصل والقطع . واحتلت المرتبة الثالثة عشرة أيضاً الحروف التي تكتب ولا تلفظ ، حيث وصلت نسبة شيوع الخطأ فيها 46,7% وقد يعود السبب في هذا الخطأ حسب رأي الباحثة إلى عدم اهتمام كل من الطالب والمعلم بهذه المهارة إذ من المفترض أن تكون هذه الكلمات سهلة على طلبة هذا الصف لأن كلمات هذه المهارة محدودة ويمكن حصرها والتدريب الكافي على كتابتها.

واحتل مجال التاء والهاء المرتبة الرابعة عشرة بنسبة 35,5، وهذا يعود إلى الخلط بين الهاء والتاء من جهة، والتاء المربوطة والمفتوحة من جهة أخرى، لعدم الوقف السليم على الكلمات . أما مجال (الحروف المتشابهة في أصواتها) فقد كان في المرتبة الخامسة عشر بنسبة 33,69% وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى عدم مراعاة النطق الصحيح للكلمات والحروف عند إملائها من قبل المعلم ، وعدم تعويد المعلمين طلابهم على الاستماع الصحيح الذي وسيلته الأذن حيث من الضروري تدريب الطلاب على سماع أصوات الحروف وتمييز المتشابه منها.

واحتل مجال الألف اللينة المرتبة الأخيرة بنسبة 30,69% ويعود الخطأ في هذه المهارة إلى ارتباطها بالقواعد النحوية والصرفية.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة عليان (1989) ودراسة بركات (2003) ودراسة (القرشي ، 1986) ودراسة الجبارين (2004) غير أن الدراسة الحالية تختلف عن هذه الدراسات في شيوع نسبة الخطأ في جميع المهارات الإملائية دون استثناء، وهذا لا يتفق مع ما جاء في الدراسات السابقة.

2- مناقشة السؤال الثاني، وهو:

ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرار الخطأ والنسبة المئوية له ،أظهرت نتائج هذا السؤال أن أخطاء الطالبات وصلت حد الشيوع في جميع المجالات الإملائية وبالغاة سبعة عشر مجالاً.

بلغ عدد المجالات التي وصلت النسبة المئوية فيها حد الشيوع في كتابات الطالبات سبعة عشر مجالاً ، ويلاحظ أن المجالات التي شاعت فيها الأخطاء لدى الطالبات هي المجالات نفسها لدى الطلاب ،مع اختلاف في الترتيب .

وتظهر هذه النتائج أن نسبة الأخطاء لدى الطلاب أعلى منها لدى الطالبات ،وتعزو الباحثة السبب إلى أن الطالبات أكثر تركيزاً ودقة عند الكتابة من الطلاب ، والى اهتمامهن بالدراسة ، ووجود روح المثابرة والمنافسة فيما بينهن ، وحرصهن على تحصيل أعلى الدرجات ، وربما يعود ذلك إلى أنهن يقضين معظم الأوقات في البيت ، مما يجعلهن يعكفن على الدراسة أكثر من الطلاب.

وقد ثبت أن النسب المئوية لشيوع الأخطاء الإملائية في كتابات الطالبات في جميع المجالات ،أقل شيوعاً منها عند الطلاب فقد سجلت الطالبات تفوقاً على الطلاب في فرق نسب شيوع الأخطاء.

اختلف ترتيب المجالات التي شاعت لدى كل من الطالبات والطلاب في بعض المجالات واتفق في مجالات أخرى ، وذلك على النحو التالي :

احتلت مهارة المد في وسط الكلمة المرتبة الأولى لدى الطلاب والطالبات وهي بذلك حملت الترتيب نفسه، ولكن بنسب متفاوتة ، إذ بلغت لدى الطلاب نسبة 91,3 بينما بلغت لدى الطالبات نسبة 74,39 . واحتل مجال الهمزة المتطرفة الترتيب نفسه لدى الطرفين وبنسب متفاوتة ، إذ بلغ لدى الطلبة 64,4 أما عند الطالبات 52,9 ، واحتل مجال الألف الفارقة الترتيب نفسه ولكن بنسب مختلفة إذ بلغت نسبة الخطأ لدى الطلاب 55,43 وأما لدى الطالبات

فوصلت النسبة إلى 52,4 ولاحظت الباحثة أن النسب في شيوخ الأخطاء مرتفعة لدى الطلاب ، حيث فاقت نظيراتها لدى الطالبات بشكل ملحوظ ، وهذا الأمر واضح ليس فقط في المجالات التي أخذت الترتيب نفسه بل في جميع المجالات . وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام الطالبات بشكل عام بالدراسة والمواظبة والانضباط في غرفة الصف ، مما يفسح لهن المجال إلى التعلم بشكل أفضل من ه لدى الطلاب الذين تحكمهم ظروف تجعلهم أقل اهتماما من الطالبات ؛ كالوضع الاقتصادي ، والوضع السياسي ، والوضع الاجتماعي .

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة المزي (1985) ودراسة القاضي(1980) ، ودراسة القرشي (1986) ، ودراسة الجبارين (2004). ومع ذلك فقد اختلفت مع دراسات سابقة في أن جميع المهارات الإملائية لدى الطالبات وصلت نسبتها حد الشيوخ.

3- مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل؟

أظهرت النتائج التي أسفرت عنها الإجابات عن هذا السؤال أن نسبة شيوخ الخطأ كانت في جميع المهارات الإملائية وذلك بعد جمع تكرار الخطأ في المجال الإملائي ، وإيجاد المتوسط الحسابي والنسبة المئوية ، إذ بلغت المجالات الإملائية المراد قياسها سبعة عشر مجالا أظهرت نتائج البحث شيوخ الخطأ فيها جميعاً .

وتعزو الباحثة هذا الضعف إلى قلة الاهتمام بدرس الإملاء بشكل عام ، وعدم تدريب الطلبة التدريب الكافي على هذه المهارات ، بالإضافة إلى طريقة التصحيح المتبع ، وعدم وعي الطالب أخطاءه. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في شيوخ الأخطاء الإملائية لدى الطلبة ، من مثل دراسة: عليان(1989) ، ودراسة بركات (2003) ، ودراسة شحاتة(1978) ، ودراسة القاضي(1980) ، ودراسة المزيدي(1985)،

ودراسة الجبارين (2005) . وعلى الرغم من هذا فقد اختلفت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة في وصول نسبة شيوخ الخطأ إلى جميع المجالات الإملائية دون استثناء .

أما بالنسبة لنتائج الفرضية الآتية :

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الثامن في منطقة الخليل تعزى لمتغير الجنس)).

فقد اتضح من خلال الجدول (4.4) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الثامن يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة $t=1.144$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وبلغ متوسط الخطأ لدى الطلبة 40.65 مقابل 37.29 لدى الطالبات في المهارات . ويعود هذا إلى أن البيئة التعليمية لدى الجنسين متشابهة، بالإضافة إلى تلقي التعلم من مصادر متشابهة ، وخضوع مجتمع الدراسة للنمط التعليمي نفسه. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات الآتية:غانم(2000) ، ودراسة أبو عودة(1986)، ودراسة شحاتة(1978)، ودراسة الكخن(1983)، ودراسة الدبس(2000)، واختلفت هذه النتيجة عن الدراسات الآتية:دراسة جبارين (2005)، ودراسة بركات(2003)، ودراسة عليان(1989)، ودراسة كنعان(1986)، .

4- مناقشة نتائج السؤال الرابع وهو:

ما أسباب الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر معلمهم ؟

وقد أظهرت النتائج هذه أن أكثر الأسباب إقناعاً ما كان متعلقاً بالنظام التعليمي حيث بلغ المتوسط الحسابي عنده 3.35 وقد اشتمل هذا المجال على أربعة أسباب يمكن ترتيبها تنازلياً على هذا النحو:

1. ازدحام الصفوف بالطلبة 3.70
2. قلة عدد حصص الإملاء 3.48
3. توقف تعليم الإملاء بعد الصف السابع 3.47
4. قلة متابعة موجهي اللغة العربية المعلمين في حصص الإملاء 2.85

واضح من خلال ما سبق أن هذا المجال من اخطر المجالات تأثيراً على شيوع الأخطاء الإملائية لدى الطلبة إذ بلغت نسبة إقناعه 3.35 وهذا مؤشر قوي يلزم المسؤولين بضرورة العمل بجد ومسؤولية في جوانب هذا المجال ، سواء أكان هذا من ناحية عدد الطلبة في الصفوف الذي يعيق عملية التعلم بشكل عام ، ويؤثر سلباً على تعلم الإملاء بشكل خاص أم كان من ناحية عدد الحصص الذي له دور في تدني مستوى الطلبة في الكتابة الإملائية إذ أن درس الإملاء لا يتجاوز الحصة الواحدة في الأسبوع لدى طلبة صفوف المرحلة الأساسية . أما الصف الثامن فليس فيه للإملاء حصة أبداً ونتائج الدراسة تشير إلى أن طلبة هذا الصف ما زالوا في حاجة إلى درس الإملاء ، ويعزز هذه النتيجة آراء المعلمين حول توقف تعليم الإملاء بعد الصف الثامن فهو مؤشر قوي على ضرورة تفعيل هذه القضية كما أن لقلة متابعة المعلمين في حصة الإملاء انعكاس سيئ على أداء المعلمين ثم على أداء الطلبة في درس الإملاء.

-أما عن أهم أسباب الضعف المتعلقة بالطالب فقد احتل هذا الجانب المرتبة الثانية من حيث قوة الإقناع. ولقد تضمن هذا الجانب ستة أسباب رتبت حسب قوة إقناعها على النحو الآتي :

١. ضعف في القراءة .
٢. قلة وعيه بأهمية الإملاء.
٣. يحمل أخطاء من الصفوف .
٤. يفقد القدرة على التركيز في أثناء الكتابة .
٥. ضعف الذاكرة لدى الطلبة .
٦. وجود مشكلات عضوية .

نلاحظ من خلال ما سبق أن أقوى أسباب هذا الجانب إقناعا هو ضعف الطلبة في القراءة ، وهذا يعني أن هنالك ارتباطا كبيرا بين ضعف الطالب في القراءة وبين ضعفه في الإملاء . وكذلك قلة وعيه بأهمية الإملاء كان من الأسباب المقنعة لدى المعلمين ، وكان لسبب حمل الطالب الأخطاء من الصفوف السابقة قوة في الإقناع ، وتعزو الباحثة هذا السبب إلى السياسة التعليمية التي تقضي بالترفيح الآلي للطلبة . ولم يكن لضعف الذاكرة لدى الطلبة ووجود المشكلات العضوية تأثير كبير من حيث قوة الإقناع ، وربما يعود ذلك إلى ندرة هذه الحالات في الصف.

والمجال الذي احتل المرتبة الثالثة فهو: الأسباب المتعلقة بالتقويم ، حيث ضم هذا الجانب خمسة أسباب: أربعة منها مقنعة بشكل قوي ، وواحد ذو تأثير ضعيف على الضعف الإملائي، كما هو مبين في الجدول. وواضح أن أقوى الأسباب المقنعة في هذا الجانب من وجهة نظر المعلمين انصراف معلمي المواد الأخرى عن معالجة الخطأ الإملائي بحيث تقتصر معالجة الأخطاء لدى الطلبة على حصة الإملاء ، ولا يحاسب الطالب على الخطأ إلا في حصة الإملاء ، مما يجعل هذه الأخطاء تثبت في قاموس الطالب ، ويعتبر كل ما يكتب صحيحا . فلا يعفى المعلم الذي يدرس التاريخ أو العلوم أو الرياضيات من المطالبة بالتنويه إلى أخطاء طلبته على الأقل .

والمجال الذي احتل المرتبة الرابعة من حيث قوة الإقناع هي العوامل المتعلقة بالمنهاج ، وكان أبرزها أن المهارات الإملائية كثيرة ، وان المنهاج أعلى من مستوى الطلبة، وعدم وجود مقرر للإملاء. وربما كان لهذه العوامل دور في ضعف الطلبة في الإملاء ذلك أن كثرة المهارات الإملائية ووجود ما هو مخالف للقاعدة يؤدي بالطالب إلى التشتت وعدم التركيز، كما أن لعامل عدم وجود مقرر للإملاء يجعل من درس الإملاء درسا عابرا، يعطى في حصة واحدة من حصص الأسبوع.

-والمجال الذي احتل المرتبة الخامسة من حيث قوة الإقناع هو الأسباب المتعلقة بتعليم الإملاء وتضمنت هذه المجموعة ثمانية أسباب كان لثلاث منها قوة في إقناع المعلمين في حين كان للأسباب الباقية تأثير ضعيف على الضعف في الإملاء.

يتضح من ذلك أن أسباب الضعف الإملائي المتعلقة بتعليم الإملاء كان لها تأثير ضعيف على الضعف الإملائي لدى الطلبة إلا في بعض المجالات ؛ كالاقتصار على معالجة الخطأ في حصة الإملاء فقط ، وعدم التدريب الكافي على الإملاء ، وقلة تدريب الطلبة على تصويب الخطأ.

أما المجال المتعلق بالمعلمين فلم يكن له تأثير قوي على مستوى ضعف الطلبة في الإملاء . اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من : القاضي (1981)، والمزيد (1985)، ورسلان (1990)، بيد أنها اختلفت مع هذه الدراسات حول الأسباب المتعلقة بالمنهاج ، وتعليم الإملاء ، ومعلم اللغة العربية ، إذ أجمعت هذه الدراسات على علاقة الأسباب السابقة بضعف الطلبة، وهذا يخالف ما وصلت إليه هذه الدراسة ، إذ أظهرت أن الأسباب المذكورة ليست سببا قويا في ضعف الطلبة.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بضرورة الاهتمام بأسس التهجى السليمة الذي يعتمد على الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية والذاكرة العضلية .والتركيز على التعلم الإيقاني وذلك بعدم

الانتقال إلى تعليم مهارة في الإملاء قبل التأكد من إتقان الطالب للمهارة الحالية . وتوصي الباحثة بالاستمرار في تعليم الإملاء في المرحلة الثانوية والجامعية .

وتوصي أيضاً بوضع كتاب مقرر لمادة الإملاء . وزيادة نصيب درس الإملاء من الحصص المفروضة لتدريس اللغة العربية .

كما وتوصي بمعالجة الضعف الإملائي من خلال دراسات مستقبلية، ووضع خطط علاجية فعالة بين يدي المعلمين للعمل على نحو ظاهرة الضعف الإملائي لدى الطلبة .

القران الكريم

- إبراهيم ، ع. (1975). الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. دار المعارف، القاهرة
- ابن منظور ، ج.(1986). لسان العرب. دار صادر ،بيروت.
- أبو عودة ، ع. (1986) . تتبع الأخطاء الكتابية عند طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا . الجامعة الأردنية ، عمان .(رسالة ماجستير غير منشورة).
- الأسمر، ر.(1988). المرجع في الإملاء . جروس برس،لبنان.
- بركات ، س . (2003) . الضعف في الكتابة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن تشخيصه وعلاجه . جامعة عمان،الأردن .(رسالة ماجستير غير منشورة).
- جبارين ،أ.(2004). الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية الجنوب في الخليل ،أسبابها وطرق علاجها . جامعة القدس،فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الجلبي، ح. (2002). قياس مستوى أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في المهارات الإملائية والموضوعات النحوية المقررة عليهم . جامعة أم القرى،مكة.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- حسين ، ط . (1937) . في الأدب الجاهلي . دار المعارف، القاهرة .
- الحموز ، م . (1989) . الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية في الخط الاصطلاحي العربي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية عمان العاصمة الكبرى . الجامعة الأردنية،عمان.(رسالة ماجستير غير منشورة).
- حنو ، ر. (2003) مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة نابلس . جامعة النجاح ،فلسطين.
- خاطر ،م.(1986). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ،في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ،ط3، دار المعرفة ، القاهرة.
- الدبس ، م .(2000). صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكيا في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم . جامعة القدس،فلسطين .(رسالة ماجستير غير منشورة).

- الدراويش، م. (1997). فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية، ط2. (د.ن). عمان.
- ربّاع، م. (1998). ملامح من إشكالات الإملاء والأداء في العربية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 2. ص247.
- رسلان، م. (1990). الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس، مجلة الدراسات التربوية، مجلد 2.
- السامرائي، إ. (1993) ضعف الطلبة في العربية وقائع ندوة مشكلات اللغة العربية، قطر. سلامة، ف. (2003). الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة العربية عند طلبة الصف الخامس من وجهة نظر معلميهم وكيفية معالجتها. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- سمك، م. (1979). فن تدريس التربية اللغوية، ط1. مكتبة الأنجلو، القاهرة. شحاتة، م. (1978). الأخطاء الإملائية الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها. جامعة عين شمس، مصر. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- صفوت، ع. (د.ت) نشأة الكتابة. دار القلم، بيروت.
- الضامن، أ. (1998). الأخطاء اللغوية الشائعة بين طالبات السنة الأولى بكلية العلوم التربوية، رام الله. مجلة المعلم الطالب، 2.
- عليان، أ. (1989). تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا، الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- غانم، ن. (2000). أثر برنامج تعليمي علاجي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. الجامعة الأردنية، عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الفرخ، م. (1993). الواضح في الإملاء، ط1.
- القاضي، ن. (1981). التخلف الإملائي. تهامة للنشر، جدة.
- الكخن، أ. (1983). أثر طريقة التصحيح في الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، 1.
- مجاور، م. (1970). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائيّة أسسه وتطبيقاته. دار القلم، الكويت.
- محمد، م. (1998). مرشد الطلاب إلى قواعد الإملاء. دار الطلائع، القاهرة.

المزيد، ق. (1985). الأخطاء الإملائية الشائعة بين تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض . جامعة الملك سعود، الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة).
هجرس ،م. (1979) . الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية أسبابها وطرق علاجها ، بغداد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
يعقوب ، أ . (1986). الخط العربي نشأته وتطوره ومشكلاته ، ط 1 . جروس بريس، لبنان.
يعقوب ، أ . (1986) . معجم الخطأ والصواب في اللغة . دار العلم للملايين ،بيروت .

الملاحق

ملحق (1)

قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور احمد فهيم جبر	جامعة القدس
2	الدكتور يوسف عمرو	جامعة القدس المفتوحة
3	الدكتور اسحق الجعبري	جامعة الخليل
4	الدكتور بسام القواسمة	جامعة الخليل
5	الدكتور نبيل الجندي	جامعة الخليل
6	الأستاذ سعيد الدراويش	جامعة القدس المفتوحة
7	الأستاذ محمود عمرو	جامعة القدس المفتوحة
8	الأستاذ عبد الرحمن رصرص	مشرف اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الخليل
9	الأستاذ موسى الدراويش	مدرسة ذكور دورا الأساسية
10	الأستاذ عزمي أبو عرقوب	مدرسة ذكور دورا الأساسية
11	الأستاذ حسين المشاركة	مدرسة بلي الأساسية
12	المعلمة سمر الدراويش	مدرسة بنات دورا الأساسية

الأعداد والنسب المئوية ونتائج اختبار كآي للفروق بين درجة الأخطاء الإملائية السائدة لدى
طلبة الصف الثامن تعزى إلى الجنس

قيمة كاي مستوى الدلالة الإحصاء ثبية	الإجابات الخاطئة		الإجابات الصحيحة		الجنس	المهارة	
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد			
1.572	91.3	42	8.7	4	ذكر		1.
0.210	56.9	70	43.1	20	أنثى		
3.093	71.7	33	28.3	13	ذكر		2.
0.079	56.9	70	43.1	53	أنثى		
0.153	13.0	6	87.0	40	ذكر		3.
0.695	15.4	19	84.6	104	أنثى		
0.103	21.7	10	78.3	36	ذكر		4.
0.748	19.5	24	80.5	99	أنثى		
1.396	15.2	7	84.8	39	ذكر		5.
0.237	23.6	29	76.4	94	أنثى		
1.623	41.3	19	58.7	27	ذكر		6.
0.203	30.9	38	69.1	85	أنثى		
0.323	26.1	12	73.9	34	ذكر		7.
0.570	22.0	27	78.0	96	أنثى		
2.404	39.1	18	60.9	28	ذكر		8.
0.121	26.8	33	73.2	90	أنثى		
2.688	43.5	20	56.5	26	ذكر		9.
0.101	30.1	37	69.9	86	أنثى		
0.006	47.8	22	52.2	24	ذكر		10.
0.938	47.2	58	52.8	65	أنثى		
0.569	84.8	39	15.2	7	ذكر		11.
0.451	79.7	98	20.3	25	أنثى		
0.945	84.8	39	15.2	7	ذكر		12.
0.331	78.0	96	22.0	27	أنثى		
0.606	78.3	36	21.7	10	ذكر		13.
0.436	72.4	89	27.6	34	أنثى		
0.182	41.3	19	58.7	27	ذكر		14.
0.669	37.4	46	61.8	76	أنثى		
8.488	54.3	25	45.7	21	ذكر		15.
0.004	30.1	37	69.9	86	أنثى		
0.322	39.1	18	60.9	28	ذكر		16.
0.570	34.1	42	65.0	80	أنثى		
7.294	54.3	25	45.7	21	ذكر		17.
0.007	31.7	39	68.3	84	أنثى		
2.160	17.4	8	82.6	38	ذكر		18.
0.142	28.5	35	71.5	88	أنثى		
0.006	41.3	19	58.7	27	ذكر		19.
0.939	40.7	50	59.3	73	أنثى		
2.140	80.4	37	19.6	9	ذكر		20.
0.143	69.1	85	30.9	38	أنثى		
6.963	60.9	28	39.1	18	ذكر		21.
0.008	38.2	47	61.8	76	أنثى		
0.184	56.5	26	43.5	20	ذكر		22.
0.668	60.2	74	39.8	49	أنثى		
0.006	54.3	25	45.7	21	ذكر		23.
0.936	53.7	66	46.3	57	أنثى		
0.006	28.3	13	71.7	33	ذكر		24.
0.936	27.6	34	72.4	89	أنثى		

7.077	89.1	41	10.9	5	ذكر		25.
0.008	69.1	85	30.9	38	أنثى		
7.534	100.0	64	-	-	ذكر		26.
0.006	85.4	105	14.6	18	أنثى		
2.452	82.6	38	17.4	8	ذكر		27.
0.117	70.7	87	29.3	36	أنثى		
0.137	60.9	28	39.1	18	ذكر		28.
0.712	57.7	71	42.3	52	أنثى		
1.414	50.0	23	50.0	23	ذكر		29.
0.324	39.8	49	60.2	74	أنثى		
0.672	43.5	20	56.5	26	ذكر		30.
0.412	36.6	45	63.4	78	أنثى		
0.259	26.1	12	73.9	34	ذكر		31.
0.610	30.1	37	69.9	86	أنثى		
6.970	56.5	26	43.5	20	ذكر		32.
0.008	34.1	42	65.9	81	أنثى		
4.578	69.0	32	30.4	14	ذكر		33.
0.032	51.2	63	48.8	60	أنثى		
2.520	39.1	18	60.9	28	ذكر		34.
0.112	52.8	65	47.2	58	أنثى		
1.584	39.1	18	60.9	28	ذكر		35.
0.208	49.6	61	49.6	61	أنثى		
6.713	84.8	39	15.2	7	ذكر		36.
0.010	64.2	79	35.8	44	أنثى		
0.208	52.2	24	47.8	22	ذكر		37.
0.648	56.1	69	43.9	54	أنثى		
2.651	34.8	16	65.2	30	ذكر		38.
0.103	48.8	60	51.2	63	أنثى		
1.870	34.8	16	65.2	30	ذكر		39.
0.171	55.3	68	44.7	55	أنثى		
0	45.7	21	54.3	25	ذكر		40.
467.							
0.495	39.8	49	60.2	74	أنثى		
1.823	65.2	30	34.8	16	ذكر		41.
0.177	53.7	66	46.3	57	أنثى		
2.779	71.7	33	28.3	13	ذكر		42.
0.096	57.7	71	42.3	52	أنثى		
0.021	43.5	20	56.52	26	ذكر		43.
0.885	44.7	55	55.3	68	أنثى		
4.461	80.4	37	19.6	9	ذكر		44.
0.035	63.4	78	36.6	45	أنثى		
7.332	13.0	6	87.0	40	ذكر		45.
0.007	34.1	42	65.9	81	أنثى		
0.309	19.6	9	80.4	37	ذكر		46.
0.578	23.6	29	76.4	94	أنثى		
2.679	52.2	24	47.8	22	ذكر		47.
0.102	38.2	47	61.8	76	أنثى		
0.141	89.1	41	10.9	5	ذكر		48.
0.708	87.0	107	13.0	16	أنثى		
2.496	8.7	4	91.3	42	ذكر		49.
0.114	18.7	23	81.3	100	أنثى		
0.550	67.4	31	32.6	15	ذكر		50.
0.458	73.2	90	26.8	33	أنثى		
9.343	47.8	22	52.2	24	ذكر		51.
0.002	23.6	29	76.4	94	أنثى		
0.053	56.5	26	43.5	20	ذكر		52.
0.817	30.1	37	69.9	86	أنثى		
0.111	56.5	26	43.5	20	ذكر		53.

0.739	53.7	66	46.3	57	أنثى		
3.948	54.3	25	45.7	21	ذكر		54.
0.047	37.4	46	62.6	77	أنثى		
0.147	32.6	15	67.4	31	ذكر		55.
0.701	35.8	44	64.2	79	أنثى		
3.725	80.4	37	19.6	9	ذكر		56.
0.054	65.0	80	35.0	43	أنثى		
0.589	19.6	9	80.4	37	ذكر		57.
0.443	25.2	31	74.8	92	أنثى		
0.219	21.7	10	78.3	36	ذكر		58.
0.640	25.2	31	74.8	92	أنثى		
1.201	26.1	12	73.9	34	ذكر		59.
0.273	35.0	43	65.0	80	أنثى		
1.029	65.2	30	34.8	16	ذكر		60.
0.310	73.2	90	26.8	33	أنثى		
0.032	60.9	28	39.1	18	ذكر		61.
0.858	59.3	73	40.7	50	أنثى		
0.259	26.1	12	73.9	34	ذكر		62.
0.610	30.1	37	69.9	86	أنثى		
0.817	26.1	12	73.9	34	ذكر		63.
0.366	33.3	41	66.7	82	أنثى		
0.000	32.6	15	67.4	31	ذكر		64.
0.991	32.5	40	67.5	83	أنثى		
0.012	60.9	28	39.1	18	ذكر		65.
0.913	61.8	76	38.2	47	أنثى		
0.000	67.4	31	32.6	15	ذكر		66.
0.991	67.5	83	32.5	40	أنثى		
0.191	63.3	29	37.0	17	ذكر		67.
0.662	59.3	73	40.7	50	أنثى		
0.771	54.3	25	45.7	21	ذكر		68.
0.380	61.8	76	38.2	47	أنثى		
0.240	54.3	25	45.7	21	ذكر		69.
0.624	58.5	72	41.5	51	أنثى		
0.006	47.8	22	52.2	24	ذكر		70.
0.938	47.2	58	52.8	65	أنثى		
0.135	41.3	19	58.7	27	ذكر		71.
0.714	38.2	47	61.8	76	أنثى		
6.443	56.5	26	43.5	20	ذكر		72.
0.011	35.0	43	65.0	80	أنثى		
3.903	67.4	31	32.6	15	ذكر		73.
0.048	50.4	62	49.6	61	أنثى		
4.615	93.5	43	6.5	3	ذكر		74.
0.032	79.7	98	20.3	25	أنثى		

ما هي أبرز الأخطاء الإملائية السائدة لدى طلبة الصف الثامن

الإجابات الخاطئة		الإجابات الصحيحة		المهارة	رقم الفقرة
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد		
85.5	145	14.2	24		1.
60.9	103	39.1	66		2.
14.8	25	85.2	144		3.
20.1	34	79.9	135		4.
21.3	36	78.7	133		5.
33.7	57	66.3	112		6.
23.1	39	76.9	130		7.
30.2	51	69.8	118		8.
33.7	57	66.3	112		9.
47.3	80	52.7	89		10.
81.1	137	18.9	32		11.
79.9	135	20.1	34		12.
74.0	125	26.0	44		13.
38.7	65	61.3	103		14.
36.7	62	63.3	107		15.
35.7	60	64.3	108		16.
74.6	64	62.1	105		17.
25.4	43	74.6	126		18.
40.8	69	59.2	100		19.
72.2	122	27.8	47		20.
44.4	75	55.6	94		21.
59.2	100	40.8	69		22.
53.8	91	46.2	78		23.
27.8	47	72.2	122		24.
74.6	126	25.4	43		25.
89.3	151	10.7	18		26.
74.0	125	26.0	44		27.
58.6	99	41.4	70		28.
42.6	72	57.4	97		29.
38.5	65	61.5	104		30.
29.0	49	71.0	120		31.
40.2	68	59.8	101		32.
56.2	95	43.8	74		33.
49.1	83	50.9	86		34.
47.0	79	53.0	89		35.
69.8	118	30.2	51		36.
55.0	93	45.0	76		37.
45.0	76	55.0	93		38.
52.1	88	47.9	81		39.
41.4	70	58.6	99		40.
56.8	96	43.2	73		41.
61.5	104	38.5	65		42.
44.4	75	55.6	94		43.

68.0	115	32.0	54		44.
28.4	48	71.6	121		45.
22.5	38	77.5	131		46.
42.0	71	58.0	98		47.
87.6	148	12.4	21		48.
16.0	27	84.0	84		49.
71.6	121	28.4	48		50.
30.2	51	69.8	118		51.
29.6	50	70.4	119		52.
54.4	92	45.6	77		53.
42.0	71	58.0	98		54.
34.9	59	65.1	110		55.
69.2	117	30.8	52		56.
23.7	40	76.3	129		57.
24.3	41	75.7	128		58.
32.5	55	67.5	114		59.
71.0	120	29.0	49		60.
59.8	101	40.2	68		61.
29.0	49	71.0	120		62.
31.4	53	68.6	116		63.
32.5	55	67.5	114		64.
61.5	104	38.5	65		65.
67.5	114	32.5	55		66.
60.4	102	39.6	67		67.
59.8	101	40.2	68		68.
57.4	97	42.6	72		69.
47.3	80	52.7	89		70.
39.1	66	60.9	103		71.
40.8	69	59.2	100		72.
55.0	93	45.0	76		73.
83.4	141	16.6	28		74.

ملحق (4)

مصفوفة المهارات التي تقيسها مفردات الاختبار التشخيصي

الرقم	المهارة	رقم الجمل التي تقيسها	الكلمات التي تقيسها في الاختبار
1	الشدة	43.1	صبيّ، فضّة
2	الهمزة المتوسطة: همزة على نبرة مسبوقة بياء همزة على نبرة مكسورة همزة على نبرة مفتوحة همزة ساكنة على واو همزة مضمومة على واو	28.2 34.32 54.50 45.42 20.9	هيئيّ، مجيئك عبئيّ، فيومئذ ملئت، فئة مؤتة، يؤمن رؤوس، دؤوبا تسام، تبوات القراءة، غذاءنا
3	همزة على ألف همزة على السطر الهمزة المتطرفة:		فليتوضأ، المبتدأ تباطؤ، التنبؤ مساوي، ظمئ بريء، بدء
4	على واو على ياء على السطر التنوين: تنوين الكسر تنوين الضم تنوين الفتح تنوين الكلمات المنتهية بهمزة		أخ، عامل فرض، وسيلة عميقاً، مسرعة شتاء، مرفأ

الضوء، الدواء المبادرين، الليل	اللام الشمسيّة اللام القمرية	5
أسامة، أَلْف	الهمزة في أول الكلمة :	6
استخرج، الثريا أله، أنت	همزة قطع همزة وصل همزة ابن دخول همزة الاستفهام على همزة القطع	7
كالشهاب ،كالأعلام لليالي، للسرور مم، لم قدوة، صحا	الكلمات المسبوقة بحرف جر: دخول الكاف على الاسم المعرف دخول اللام على الاسم المعرف دخول حرف الجر على ما حروف متشابهة في أصواتها	8 9
فاعلو، علموا راع، عالٍ أولي، أولات هؤلاء، أولئك	الألف الفارقة الاسم المنقوص حروف تكتب ولا تلفظ حروف تلفظ ولا تكتب	10 11
مرفآن، مكافآت إن ما، كل ما فهدى، دعا	المد في وسط الكلمة الفصل الألف اللينة	12 13 14
اللذان، اللتان قصة، القضاة قطفت، سلبت جاه، مياه	الاسم الموصول التاء المربوطة التاء المفتوحة الهاء	15 16 17

الضوء، الدواء المباردين، الليل	اللام الشمسية اللام القمرية	5
أسامة، ألف استخرج، الثريا إله، أنت	الهمزة في أول الكلمة : همزة قطع همزة وصل همزة ابن دخول همزة الاستفهام على همزة القطع	6
كالشهاب، كالأعلام الليالي، للسرو مم، لم قدوة، صحا فاعلو، علموا راع، عال أولي، أولات هؤلاء، أولئك مرفآن، مكافآت إن ما، كل ما فهدي، دعا اللذان، اللتان قصة، القضاة قطفت، سلبت جاه، مياه	الكلمات المسبوقة بحرف جر : دخول الكاف على الاسم المعرف دخول اللام على الاسم المعرف دخول حرف الجر على ما حروف متشابهة في أصواتها الألف الفارقة الاسم المنقوص حروف تكتب ولا تلفظ حروف تلفظ ولا تكتب المد في وسط الكلمة الفصل الألف اللينة الاسم الموصول التاء المربوطة التاء المفتوحة الهاء	7
		8
		9
		10
		11
		12
		13
		14
		15
		16
		17

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
27	أسماء المدارس وعدد الشعب في مجتمع الدراسة	1
29	توزيع أفراد عينة الدراسة	2
32	معامل ثبات الاختبار التشخيصي	3
33	مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الدراسة (الاستبانة)	4
37	تكرار الأخطاء الإملائية في كتابات طلاب الصف الثامن	5
39	تكرار الأخطاء الإملائية في كتابات طالبات الصف الثامن	6
41	تكرار الأخطاء الإملائية في كتابات طلبة الصف الثامن	7
42	المتوسطات الحسابية للفروق بين الأخطاء الإملائية لدى الطلبة حسب متغير الجنس	8
44	العوامل المؤثرة على الضعف الإملائي لدى طلبة الصف الثامن	9
45	ابرز أسباب الضعف الإملائي	10
46	المتوسطات الحسابية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالمعلم	11
47	المتوسطات الحسابية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالطالب	12
47	المتوسطات الحسابية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بتعليم الإملاء	13
48	المتوسطات الحسابية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالمنهاج	14
49	المتوسطات الحسابية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالنظام التعليمي	15
49	المتوسطات الحسابية لأسباب الضعف الإملائي المتعلقة بالتقويم	16

فهرس المحتويات

الصفحة

المحتويات

ا	إجازة الرسالة
ب	الإهداء
ج	إقرار
د	شكر وعرهان
هـ	الملخص بالعربية
ز	الملخص بالإنجليزية
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة
2	الخلفية النظرية
10	مشكلة الدراسة
10	أهمية الدراسة
11	هدف الدراسة
11	أسئلة الدراسة
11	حدود الدراسة
12	مصطلحات الدراسة
13	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
26	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة
27	منهجية الدراسة
27	مجتمع الدراسة
28	عينة الدراسة
29	أدوات الدراسة
30	خطوات إعداد الاختبار
30	صدق الاختبار
31	ثبات الاختبار

الصفحة	المحتويات
33	صدق الاستبانة
33	ثبات الاستبانة
34	التطبيق الميداني للدراسة
34	المعالجة الإحصائي
35	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
36	نتائج السؤال الأول
39	نتائج السؤال الثاني
41	نتائج السؤال الثالث
42	نتائج الفرضية
44	نتائج السؤال الرابع
51	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
52	مناقشة نتائج السؤال الاول
55	مناقشة نتائج السؤال الثاني
56	مناقشة نتائج السؤال الثالث
57	مناقشة نتائج الفرضية
57	مناقشة نتائج السؤال الرابع
60	التوصيات
61	المراجع
64	الملاحق
78	فهرس الجداول
79	فهرس المحتويات

