

أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية: الأسباب والعلاج

Common misspellings in primary school writing: Causes and correction

الدكتورة: كلثوم قاجة

gadjakalthoum@gmail.com

جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف (الجزائر)

تاريخ الإرسال: 2018/07/15

تاريخ القبول: 2019/05/13

تاريخ النشر: 2019/10/13

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أثبتت معظم الدراسات انتشار الأخطاء الإملائية في كتابة التلاميذ، ولم تعد مقتصرة على ذوي التحصيل المنخفض فقط بل امتدت عدواها لتطال التلاميذ المتفوقين أيضا، وفي البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء الإملائية توصل الباحثون إلى عدة عوامل (خصائص اللغة العربية المكتوبة، والمنهاج، والمشرف التربوي، والإدارة المدرسية، والمعلم، والتلميذ، وأسبابا أخرى خارجية)، وكلما كان التشخيص مبكرا، ودقيقا كلما أمكننا ذلك من اقتراح الطريقة المناسبة للعلاج.

الكلمات المفتاحية: أشكال الأخطاء الإملائية، التلاميذ، المرحلة الابتدائية، أسباب الأخطاء الإملائية، علاج الأخطاء الإملائية.

Abstract: This study aimed to identify the common spelling errors forms in primary school students writing. Where most studies provided the prevalence of spelling errors of student's writing. And it is not limited to who's their achievement is low but extended its negative impact or affect to reach those who's their achievement is high. In order to search or look for reasons standing behind spelling errors, researchers and academicians have concluded that many causes and reasons are behind these phenomena (The characteristics of Arabic language writing, curriculum, educational supervisor, school administration, teacher, student, and other external reasons), And as long as the sooner the diagnostics is the more accurate we can suggest the appropriate method of reform.

Key words: spelling errors forms, students, primary school. the reasons behind the spelling errors, spelling errors and correction.

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة التعليمية الأولى التي يكتسب فيها التلميذ المعارف والمهارات، والاتجاهات والقيم، كما يتم فيها الاكتشاف المبكر للصعوبات التي تعترض مسيرته التعليمية وتحول دونه ودون التحصيل الجيد سواء كانت عضوية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو تعليمية. لذلك اتجه العديد من التربويين، والباحثين إلى تحديد الصعوبات التي تعترض طريق التلميذ للتعلم، والتي منها الأخطاء اللغوية حيث يصف درقاوي الخطأ اللغوي بأنه «انحراف عن النظام اللساني بكل مستوياته الصوتية والتركيبية والدلالية يعد ظاهرة بارزة في المنظومة التعليمية وفي الأداء الفعلي للكلام سواء أكان هذا الأداء منطوقا أم مكتوبا» (درقاوي، 2012: 388)، فالخطأ اللغوي إذا يشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة على حد سواء.

تتمثل أخطاء اللغة المكتوبة في الأخطاء النحوية، والصرفية، والإملائية، وهذه الأخيرة هي موضوع دراستنا. فالأخطاء الإملائية تشوه الكتابة، وتجعلها غير مفهومة، مما يؤثر سلباً على تحصيل التلميذ ليس في الإملاء فحسب بل في باقي المواد الدراسية التي تحتاج إلى الكتابة، وتعتبر المرحلة الابتدائية أنسب مرحلة للوقاية من الأخطاء الإملائية عن طريق برامج تعليمية وقائية، كما يمكننا الاكتشاف المبكر للأخطاء في كتابة التلاميذ قبل استفحالها مما يسهل علينا أمر علاجها، فما أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وما أسبابها؟ وما الحلول المقترحة لعلاجها؟

1- أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية:

استرعت الأخطاء الإملائية انتباه الكثير من الباحثين الغيورين على لغتهم للحفاظ عليها من الانحراف والزلل منذ زمن طويل، ومن هذا المنطلق سيتم استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة التلاميذ، ومن ثم القيام بتحليلها بناء على خبرة الباحثة الطويلة كمعلمة في مرحلة التعليم الابتدائي:

1-1- دراسة مندنهال (Mendenhall, 1930): هدفت الدراسة التعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية حيث اعتمد مندنهال على تقديم 2300 كلمة عرضت على 100 مدرسة ابتداء من الصف الأول ابتدائي إلى الصف السادس وكانت نتائج دراسته كالتالي:

- أهم أشكال الأخطاء الشائعة هي: إبدال الحروف ونسبته المئوية 48% من مجموع الأخطاء وحذف الحروف ونسبته 37%.

- كان التوافق اللفظي نوعاً من الخطأ ظهر في الصف الثاني أكثر من غيره.

- أعلى نسبة الخطأ كانت في أصعب أجزاء الكلمة أي في وسطها أو على يمين الوسط مباشرة، أما كثرة حروف الكلمة فلم تكن تسبب صعوبة خاصة.

- المقاطع الأولى في الكلمة أسهل في التهجى من المقاطع الأخيرة.

- الحروف الصائتة تمثل موقعا من مواقع الصعوبة في الكلمة.

- طول الكلمة وحروفها الصائتة وموضع النبر فيها له تأثير بسيط من حيث الصعوبة. (شحاتة، 1999: 62)

من خلال هذه الدراسة نستنتج أن أهم الأخطاء هو إبدال الحروف، أو حذفها، وكانت أعلى نسبة الخطأ في وسط الكلمة أو على يمين الوسط، كما أن الحروف الصائتة كانت تمثل موقعا من مواقع الصعوبة في الكلمة. على الرغم من أن دراسة مندنهال كانت في سنة (1930) إلا أن المتتبع لواقع كتابة التلاميذ في المرحلة الابتدائية يجد أن هذه الأخطاء مازالت موجودة في مدارسنا، ومن أمثلة ذلك استبدال حرف السين صاداً كما هو الشأن في كلمة صبورة يكتبها صبورة، أو استبدال حرف الضاد ظاء مثل اسم فضيلة يكتبها فظيلة، وقس على ذلك الكثير.

1-2- دراسة ليفنجستون (Livingston, 1962): هدفت إلى فحص الأخطاء الإملائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي على عينة تتراوح بين (150-160) طالبا الذين تقع أعمارهم بين التاسعة والعاشر قام بتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (مجموعة طلاب الصف الخامس الابتدائي كلهم، ومجموعة الطلاب المتفوقين في الإملاء، ومجموعة الطلاب الضعاف في الإملاء)، وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- شاع الخطأ في صورتى الإبدال والحذف لدى مجموعة تلاميذ الصف الخامس، وكانت أخطاء التلاميذ المتفوقين هي نفس أخطاء المجموعة السابقة تقريبا، ولكنها كانت أقل كما منها.

- سجلت المجموعة الضعيفة زيادة في الأخطاء، وهذه الزيادة كانت في إبدال مكان الحرف، وفي التضعيف، وفي الحذف، وفي إبدال الحروف.

- الأشكال المشتركة في الخطأ هي: الإبدال، والحذف، والتضعيف. (المرجع نفسه: 63-64)

تتفق دراسة ليفنجستون مع دراسة مندخال في أشكال الخطأ وهي الإبدال والحذف، في حين تزيد نوعا ثالثا من الأخطاء وهو التضعيف، كما لاحظنا أن أخطاء التلاميذ المتفوقين، والتلاميذ الضعاف لا تختلف من حيث النوعية إنما تختلف من حيث الكم فقط.

1-3- دراسة شحاتة (1978): هدفت تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة، وعلاجها على عينة مكونة من (1100) تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وقد كان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن هناك علاقة بين أخطاء التلاميذ وبين مقررات الإملاء، وقد ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية، وهي مصطلحات المواد الدراسية، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف... (المرجع نفسه: 37-43)

تتفق دراسة شحاتة مع من سبقوه من الباحثين في كون إبدال الحروف من الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ إلا أنه أضاف نوعا آخر من الأخطاء، وهو قلب الحركات الثلاث المتمثلة في الضمة، والفتحة، والكسرة، وما أكثرها شيوعا في مدارسنا حيث يظن التلميذ أنه من السهولة وضع الحركات على الكلمة فيعتمد على العشوائية في ذلك، كما يواجه التلميذ مشكلة أخرى وهي ضبط آخر الكلمات بالحركات، فالكلمة نفسها تارة تكون منصوبة، وتارة تكون مضمومة وتارة أخرى تكون مجرورة لأن الأمر متعلق بفرع آخر من فروع اللغة وهو القواعد.

1-4- دراسة سعيد (1989): هدفت إلى معرفة مدى تأثير طريقة التدريس في أداء التلاميذ الإملائي للصف الخامس ومن بين ما اتجهت إليه الدراسة هو محاولة تحديد الأخطاء الإملائية لدى عينة مكونة من (300) تلميذ في منطقتي جيزان وصبياء، ومن نتائج دراسته أن نسبة الخطأ في القضايا الإملائية كانت كالآتي: حذف ألف ال التعريف عند

اتصالها ببعض الحروف بنسبة (90%)، وكتابة الهمزة المتطرفة إذا نونت بنسبة 78% وكتابة الهمزة على واو في وسط الكلمة بنسبة (78%)، وكتابة الحركات حروفا بنسبة (47%).

اقتصرت دراسة سعيد على الصف الخامس فقط وكانت الأخطاء الإملائية لهذا الصف هي حذف ال التعريف والصعوبة في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وكتابة الحركات حروفا.

1-5- دراسة عليان (1989): هدفت تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا الرابع والخامس والسادس في الأردن على عينة مكونة من (600) طالب نصفهم من الإناث، ومن نتائج دراسته أن الأداء الإملائي لطلبة الصف الرابع كان متدنيا في خمس مهارات- التاء المربوطة، وهمزتا الوصل، والقطع، تنوين الكسر، واللام الشمسية- من بين ثلاث عشرة مهارة، أما الصف الخامس فقد تركز الضعف في أربع مهارات- همزة الوصل وال التعريف، واللام الشمسية، والمد الطويل، وتنوين الفتح- من بين تسع عشرة مهارة، أما الصف السادس فقد تركز الضعف في ثلاث مهارات- حذف الألف آخر من ما المسبوقه بحرف جر، وهمزة القطع، والمد الطويل في أول الكلمة- من ثمان وعشرين مهارة (الجوجو، 2004: 118-119)

تتفق دراسة عليان مع دراسة شحاتة في اختيارهما لنفس الصفوف الأخيرة من التعليم الابتدائي، إلا أنهما اختلفا كلية في الأخطاء الموجودة عند التلاميذ. كما أورد عليان الأخطاء الإملائية لكل صف على حدة، بينما أوردتها شحاتة مجتمعة.

1-6- دراسة محمد ومحبي الدين (2005): هدفت إلى معرفة صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إرب من وجهة نظر المعلمين والبالغ عددهم 94 معلما من المدارس الأساسية، ومراكز محو الأمية، ومن أبرز نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها فيما يخص الصعوبات المتعلقة بالمتعلمين المبتدئين من الصغار والأكثر حدة هي: صعوبة كتابة الكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تنطق، تليها صعوبة في الكتابة على خط مستقيم عبر الصفحة الواحدة، ثم صعوبة في كتابة الحروف التي تنطق ولا تكتب...

انفردت دراسة كل محمد ومحبي الدين عن الدراسات السابقة كونها تناولت المتعلمين المبتدئين، وكان تقدير شيوع الأخطاء من وجهة نظر المعلمين، وشملت هذه الأخطاء فيما يتعلق بالحروف التي تكتب ولا تنطق، والتي تنطق ولا تكتب.

1-7- دراسة الجبري (2006) (Al-Jabri, 2006):

هدفت الدراسة التعرف على الأخطاء الإملائية في مدرستين مختلفتين من الصف الخامس على عينة مكونة من 114 طالبا عماني، وقد أظهرت النتائج أن الحذف والإضافة للحروف هي أكثر النتائج الملحوظة لدى الطلاب (Subhi and Yasin, 2015: 238)

1-8- دراسة بركات (2009): هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي في ضوء متغيرات: الجنس، والصف، والتحصيل. لهذا الغرض تم اختيار عينة من تلاميذ هذه الصفوف ملتحقين في المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، وقد بلغ أفراد عينة الدراسة (292) تلميذا وتلميذة، منهم (148) من الذكور، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي هي المتعلقة بكتابة المهمزات بأشكالها المختلفة، ثم الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، بينما كانت الأخطاء الإملائية الأقل شيوعا هي قلب الحروف، واسقاط سن الحروف (س، وص، وش، وض).

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم.

- وجود فروق دالة إحصائية في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير الصف وذلك في اتجاه الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث على التوالي.

- وجود فروق دالة إحصائية في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير التحصيل المدرسي وذلك في اتجاه التلاميذ الأقل تحصيلًا.

وجد بركات أن الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا لدى التلاميذ من الصف الأول إلى الصف الخامس تمثلت في كتابة همزة بأشكالها المختلفة، وهو يتفق في ذلك مع دراسة سعيد، ويتفق مع كل من دراسة عليان في كتابة التاء المربوطة والهمزة.

1-9- دراسة كلوب (2011): هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وبناء خطة علاجية لتحسين مهارات الأداء الكتابي للأخطاء الشائعة على عينة مكونة من (82) تلميذة بمحافظة غزة، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصي، توصلت الدراسة إلى أن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا في كتابات التلاميذ هي مهارة رسم همزة المتطرفة بعد الألف المضافة إلى ضمير وهي في حالة النصب والرفع والجر تلتها مهارة زيادة الألف الفارقة مع واو الجماعة، وكذا رسم همزة الفعل الرباعي ومصدره وأمره...، وفي ضوء قائمة الأخطاء الشائعة أعد الباحث خطة علاجية تهدف لعلاج تلك الأخطاء.

تتفق دراسة كلوب مع كل من دراسة بركات وسعيد وعليان في كتابة همزة، ويضيف نوعا آخر من الأخطاء لم تتعرض له الدراسات السابقة وهي مهارة زيادة الألف الفارقة مع واو الجماعة.

1-10- دراسة قاجة (2012): هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بالجمهورية الجزائرية على عينة مكونة من 156 تلميذا وتلميذة بمدينة ورقلة، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصي المعد لهذا

الغرض توصلت الدراسة إلى تدني مستوى الأداء الإملائي لدى التلاميذ في مهارة الحركات القصيرة (الفتحة، والكسرة والضمة)

تتفق دراسة قاجة مع دراسة شحاتة في قلب الحركات الثلاث، وتتفق مع دراسة كل من مندخال، وبركات في دراستها للصف الثاني، وتختلف مع الدراسات السابقة الأخرى التي تناولت في أغلبها الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

1-11- دراسة صبحي وياسين (Subhi and Yasin, 2015):

هدفت الدراسة التعرف على الأخطاء الإملائية لدى 30 طالبا من العراق في جامعة ماليزيا، حيث كانت في الحذف أو الإضافة لدى جميع الطلاب.

1-12- دراسة محمود (Mahmoud, 2015):

هدفت الدراسة التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة عند التلاميذ من الصف السادس إلى الصف التاسع في مدارس نابلس وجنين بفلسطين على عينة مكونة من (241) تلميذا منهم (107) ذكور، وبعدها أملى الباحث نصوصا من كتب المدارس لهذه الصفوف توصل إلى أن أكثر الأخطاء شيوعا هي: تكرار الحروف، وإسقاط الحروف وقلب الحروف، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق، وعدم كتابة (e) في آخر الكلمات، وظهرت الأخطاء عند الذكور أكثر منها عند الإناث.

من خلال ما تقدم من دراسات تبين لنا أن من أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية هي: الإبدال والحذف، والتضعيف، وقلب الحركات الثلاث، والمد الطويل، والتنوين، واللام الشمسية، وال التعريف وكتابة الحركات حروفا، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والتي تنطق ولا تكتب، وصعوبة كتابة الهمزات بمختلف أنواعها والخلط بين التاء المربوطة، والمفتوحة.

بناء على نتائج الدراسات السابقة فإن معظم التلاميذ ينهون المرحلة الابتدائية وهم غير قادرين على الكتابة الصحيحة وهو أمر خطير تنبه له الكثير من التربويين والباحثين مما دعاهم إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراء شيوع الأخطاء الإملائية، وإيجاد الحلول الناجعة من أجل التخلص من الداء الذي يفتك بلغتنا العربية. حيث يذكر الحيسوني والزود، وغودل (Alhaisoni, Al-Zuoud and Gaudel, 2015) أنه يركز عدد قليل من الباحثين على موضوع الأخطاء الإملائية، ودراسات قليلة حققت في صعوبات أخطاء التهجئة العربية، علاوة على ذلك فإن معظم الدراسات التي أجريت ركزت على الطلاب العرب في تعلمهم للغة الإنجليزية كلغة ثانية. والأكثر عينة قد أخذت كانت على طلاب بلاد الشام (العراق وفلسطين) (Subhi and Yasin, 2015: 239)

2- أسباب الأخطاء الإملائية في كتابة التلاميذ:

ترجع أسباب الأخطاء الإملائية إلى عدة عوامل حيث توصلت دراسة جمعة (2002) التي هدفت لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة الصف السادس الابتدائي في العراق، إلى أن الأخطاء التي يقع بها الطالب ترجع إلى المعلم والمنهج والآخر إلى الطالب. (عواد، 2012: 123)، في حين توصلت دراسة القيسي (2011) التي هدفت التعرف على مشكلات تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين للمدارس الابتدائية في قضاء المحمودية إلى تحديد المجالات الآتية (الأهداف، المعلمين، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التلاميذ الكتاب، التقويم والاختبارات، المشرف التربوي)، وحصرها العبيدي (د س) في دراسته التي هدفت التعرف على أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة بغداد للعام الدراسي 2011/2012 في المجالات الآتية (المنهاج والكتاب المقرر، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، المعلم، البيئة المدرسية التلميذ، الظروف الأسرية، الإدارة المدرسية والإشراف التربوي)

مما ورد من عوامل في الدراسات السابقة، بالإضافة إلى خبرة الباحثة فإنه يمكن تقسيم أسباب شيوع الأخطاء الإملائية في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية إلى العوامل الآتية: التلميذ، والمعلم، والإدارة المدرسية، والمشرف التربوي وخصائص اللغة العربية المكتوبة، وأسباب خارجة عن النظام التعليمي، وفيما يلي سيتم تناول كل عامل على حدة:

2-1- عوامل تتصل بخصائص اللغة العربية المكتوبة: وهناك من الباحثين من أرجع السبب إلى خصائص اللغة العربية حيث نادى بهي الدين بركات (1938) «بإصلاح الكتابة العربية؛ لتكون هادية ومرشدة للقارئ، ممثلة لما ينبغي أن ينطق به وأن تكون ميسرة، سهلة التناول على المتعلم حين يتعلم» (شحاتة، 1999: 27).

2-1-1- من ناحية رسم الحروف:

- **تعدد صور الحرف الواحد:** تختلف صورة الحرف الواحد باختلاف موضعه في الكلمة. مثال: **ع** في أول الكلمة، **و** في وسط الكلمة، **ع** في آخر الكلمة، هذا التعدد يؤدي إلى صعوبة في تذكر صورة الحرف عند كتابته.

- **تشابه الكثير من الحروف في رسمها:** فيختلط الأمر على التلميذ المبتدئ مثال: **ح، خ، د، ذ، ر، ز** ط، ظ، ع، غ، ف، ق... إلخ.

- **النقط:** وهي زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث نقاط أعلى أو أسفل الحرف لكنها تؤدي إلى الخلط بين الحروف إذا ابتعدت النقط عن مكانها. مثال: البنين، البنين، التنين، النبتين... إلخ.

2-1-2- من ناحية ضبط الحرف العربي:

- **الشكل:** تتمثل في الحركات القصيرة -الفتحة، الكسرة، الضمة- فإذا كانت الكلمات غير مشكولة أدى ذلك إلى «حدوث خلل وتناقض في نطق الكلمة مما يؤثر في بنيتها، وينال من دلالتها، وينحرف كثيرا بالمعنى، ويوقع المبتدئ في

حيرة ولبس حين يتغير ضبط الحرف، ويتأثر تبعاً لذلك صوته، ويصبح للحرف أمام التلميذ عدة أصوات لا يركز عليها المتعلم» (فضل الله، 1995: 15).

- الإعراب: لضبط الكلمات بالشكل نحتاج إلى إعرابها أولاً وعلامات الإعراب يتوقف عليها معنى الكلام. فالكلمات تحذف بعض حروفها في حالة جزم المضارع والفعل المعتل... الخ، وهذه العوامل تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض الحروف فتصعب على التلاميذ المبتدئين الذين لم يتعرضوا لهذه القواعد.

2-1-3- صعوبات الحرف العربي من حيث مصواته: يخلط بعض التلاميذ بين الحركات القصيرة والطويلة. مثال: معه يكتبها معهو.

2-1-4- وصل الحروف وفصلها: هناك كلمات توصل بغيرها مثل تاء التأنيث في آخر الفعل الماضي (كتبت) والضمائر المتصلة (أكلها) والأعداد من ثلاثة إلى تسعة إذا ركبت مع المائة (تسعمائة). وهناك كلمات لا توصل بغيرها مثل الضمير المنفصل، وهناك كلمات تفصل أحياناً وتوصل أحياناً مثل: هل لا، هلا.

2-1-5- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: «ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة من العقبات التي تعوق الكتابة، فعلى التلميذ أن يعرف - قبل أن يكتب - أصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة ونوع الحرف الذي يكتبه وهذا فيه ما فيه من الحرج والإرهاق، أضف إلى ذلك أن هناك كثيراً من الناس لا يدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا» (شحاتة، 1999: 10)

2-1-6- الاختلاف في قواعد الإملاء: اختلاف العلماء في قواعد الإملاء أدى إلى اختلاف الكتابة بين الدول العربية، وحتى بين الأفراد. مثال: الهمزة المتوسطة في كلمة (يقرؤون) ترسم على ثلاثة أوجه (يقرأون، يقرؤون يقرءون) وكلها صحيحة.

2-1-7- تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها: فقد نشر عبد الفتاح شلبي وزملاؤه (1960) تقريرهم عن تيسير قواعد الإملاء حيث رأت اللجنة «أن صعوبة قواعد الإملاء هي السبب في وقوع التلاميذ في الخطأ الإملائي، وأن علاج هذه الأخطاء - في نظرها - يعد أمراً ميسوراً إذا ما تم تيسير قواعد الإملاء» (المرجع نفسه: 28-29). فالهمزة مثلاً تمثلها حروف متعددة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة ولكل قاعدة استثناء. مثال كلمة (هيئة) كتبت على الياء مع أنها همزة متوسطة مفتوحة وما قبلها ساكن، وكلمة (سماء) شذت عن القاعدة العامة التي تزداد فيها الألف مثل (نحاساً).

2-1-8- اختلاف بعض كلمات المصحف عن الهجاء العادي: يمثل الرسم القرآني صعوبة للمتعلمين في الحالات التي تختلف فيها عن قواعد الرسم الإملائي المعروفة للتلميذ، بل وتختلف في موضع عنها في موضع آخر، ومن هذه الصعوبات:

- الحذف: قال الله تعالى: ﴿وَأَذْكُرْ عِبَادَنَا إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ أُولِيَ الْأَيْدِي وَالْأَبْصَارِ﴾ [ص: 45]

- الزيادة: قال الله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ يَا عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ﴾ [المائدة: 112]
- التاء المفتوحة والمربوطة: قال الله تعالى: ﴿أُولَئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ اللَّهِ﴾ [البقرة: 218]، وقال أيضا: ﴿وَمَنْ يَقْنَطُ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ﴾ [الحجر: 56]
- الفصل والوصل: قال الله تعالى: ﴿أَيُّنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمْ اللَّهُ﴾ [البقرة: 148]، وقال أيضا: ﴿أَيْنَمَا يُوجِّهُهُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ﴾ [النحل: 76]

2-1-9- صعوبة استخدام علامات الترقيم: الترقيم يعني «وضع علامات خاصة بين أجزاء الكلام، وذلك لتمييز بعضه عن بعض، فيتمكن القارئ من فهم المقروء، ومع تنويع صوته وتنغيمه، فيفهمه المستمع فهما جيدا ويكتبه المملى كتابة صحيحة» (فضل الله، 1995: 42-43)، حيث يصعب على التلميذ وضع علامات الترقيم في مكانها المناسب.

2-2- عوامل تتعلق بالمنهاج: هو وثيقة تصدرها وزارة التربية الوطنية تحتوي على الأهداف، والبرنامج، والوسائل المستخدمة، وطريقة التدريس، وكيفية التقويم، فقد يكون المنهاج عاملا مهما في شيوع الأخطاء الإملائية لدى التلميذ كالاتي:

2-2-1- قصور المنهاج: حيث يشير الحلاق (2010) إلى «قصور مناهج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم الأولى عن الوفاء بما هو مطلوب وأساسي للطلاب وذلك لتحقيق سيطرته المعقولة على لغته نطقا وكتابة، والدليل على ذلك عدم تقديم المصطلحات والقواعد اللغوية الكافية؛ في هذه المراحل التعليمية رغم أهميتها في تقويم اللسان العربي وحفظه من الزلل» (بلعابد وبن ضياف، 2012: 44-45)

2-2-2- عدم كفاية الوقت: حيث تؤيد الباحثة ما تراه القيسي (2011) من أن عدد الساعات المقررة غير كافية من وجهة نظر المعلمين لتحقيق الأهداف، فقد كان التركيز في الماضي على القراءة والكتابة والحساب والتربية الإسلامية في السنوات الأولى من التعليم الأساسي في ظل التدريس بالأهداف مع قليل من الكتب، إلا أنه تغير الوضع وأقحمت عدة مواد في ظل التدريس بالكفايات حيث وصل عددها إلى ثمان مواد في السنة الأولى ابتدائي. فالتلميذ لم يتمكن من المواد الأساسية بعد، ونحن نثقل كاهله بمواد أخرى يمكنه أن يتعلمها مستقبلا.

2-3- عوامل تتعلق بالمشرف التربوي: التركيز في عملية الإشراف على الزيارات الصفية فقط حيث أن بعض المشرفين التربويين يكتفون بزيارة المعلم في الصف ويقدمون له بعض النصائح والإرشادات، حتى زيارتهم للمعلم قليلة، إلا أنه هناك أدوار أخرى يغفلها بعض المشرفين، وهي الاهتمام بالندوات التربوية خاصة للمعلمين الجدد، فهم يحتاجون لحضور الندوات عند معلمين أكفاء ليكتسبوا الخبرة في التدريس. فقد توصلت دراسة القيسي (2011) أنه من بين مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين قلة زيارة المشرف التربوي الاختصاصي، كما أن طريقة بعض المشرفين غير تربوية ما يسبب حرجا أمام إدارة المدرسة.

2-4- عوامل تتعلق بالإدارة المدرسية:

2-4-1- عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء: مما لا يفتح مجالاً للإبداع.

2-4-2- إقبال كاهل المعلم بعدة مسؤوليات: منها حراسة التلاميذ في الساحة، وفي المطعم المدرسي، وملء دفاتر الامتحان...

2-4-3- عدم الحرص على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات: كفاءة الضعف العقلي التي تحتاج إلى رعاية خاصة وهذا في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.

2-4-4- قلة الوسائل التعليمية: تتفق الباحثة مع القيسي (2011)، والبيدي (د. س) على أهمية توفر الوسائل فقد يتبادر إلى الأذهان أن مادة الإملاء لا تحتاج إلى وسائل تعليمية كثيرة إلا لكراس مثلاً وسبورة ولوحة للتلميذ، إلى أننا في الواقع نحتاج أكثر من ذلك، نحتاج إلى وسائل تستثير انتباه التلاميذ وتشجعهم للإقبال على مادة الإملاء بكل شوق مثل استغلال ألعاب، بطاقات ملونة، حواسيب صغيرة، هدايا... إلخ. حيث علينا تحويل الإملاء من مادة جافة إلى مادة حيوية، وأن نستثمر كل ما يوصلنا لتحقيق الهدف.

2-4-5- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم: كلما زاد العدد كلما قل الاهتمام ببعض التلاميذ، وسيكون الضحية التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التعلم، فالمعلم لا يمكنه أن يفي باحتياجات كل التلاميذ التدريسية، في ظل قصر مدة الحصّة، وفي ظل أن المعلم مطالب بإتمام البرنامج.

2-5- عوامل تتعلق بالمعلم:

2-5-1- طريقة المعلم في التدريس: وفي هذا المجال توصلت دراسة مندنغال (Mandenhall, 1930) إلى أنه «يرجع 50% من الأخطاء في كل الصفوف تقريباً إلى أسلوب المعلم في الإملاء» (شحاتة، 1999: 62)، وما توصلت إليه دراسة سعيد (1989) حول تأثير طريقة التدريس في أداء التلاميذ الإملائي للصف الخامس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الإملائي للتلاميذ تعزى إلى طرائق التدريس، مما يدل على أن طريقة التدريس المقترحة لها أكبر الأثر في رفع مستوى التلاميذ الإملائي.

كما توصلت دراسة القيسي (2011) أنه من بين مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين ضعف قدرة المعلمين في إيصال المادة، وفي إطلاعهم على طرائق التدريس الحديثة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة البيدي (د. س) ندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل التلاميذ ومشاركاتهم.

2-5-2- عدم معالجة الضعف في الإملاء: إن عدم تقديم العلاج المناسب في وقته ينتج عنه تراكم الصعوبات. فقد توصلت دراسة سعيد (1997) التي هدفت لتقييم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الثلاثة العليا الرابع والخامس

والسادس من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، على عينة مكونة من (540) تلميذاً أن ضعف الأداء لدى الطلبة ينتقل معهم من صف إلى صف آخر تال له.

2-5-3- عدم إعطاء تدريبات كافية على المهارات الأساسية: إن الإملاء كغيرها من فروع اللغة تحتاج إلى تدريب وممارسة حتى يتمكن التلميذ من إتقانها.

2-5-4- الاهتمام بالأخطاء التي تقع في مادة الإملاء دون باقي المواد: فبعض المعلمين يركزون على الأخطاء الإملائية في مادة الإملاء فقط، ويتغاضون عنها في باقي المواد، وهو ما يكون مدعاة لتساهل التلميذ، وعدم الاهتمام بها.

2-5-5- طريقة تقويم الإملاء: فبعض المعلمين يجدون صعوبة في تقويم مادة الإملاء، وفي كيفية الاختبار الذي يعطى للتلميذ هل يكون على شكل كلمات منفردة، أو جمل، أو قطعة، وهل القطعة طويلة أو قصيرة، وهل يتم التركيز على كل الأخطاء الإملائية في كل القطعة أم التركيز على قاعدة بعينها، كلها تساؤلات تشغل بال المعلم، وتجعله مشوشاً في كيفية إعطاء العلامة للتلميذ في الاختبار، فقد خلصت دراسة منى بحري (1981) إلى أن من عيوب الاختبار «طول الاختبار أحياناً، وقصره أحياناً أخرى: فالأول يربك الطالب ويتصيد أغلظه، والثاني لا يعكس نواحي ضعفه، ولا يقيس تحصيل الطالب الفعلي في الإملاء» (شحاتة، 1999: 32)

وفي نفس الصدد أشارت كل من بلعابد وبن ضياف (2012) إلى اعتماد كثير من معلمي اللغة العربية؛ على أساليب تقويمية تعتمد على امتحانات نظرية، لا تقيس مستويات الطلبة في استخدامهم الفعلي للغة العربية؛ بل تركز على مدى حفظهم لهذه القواعد واجترارها في الامتحان ثم تنسى بعد ذلك.

2-5-6- ضعف التكوين اللغوي للمعلمين: فقد قام محمود السيد (1975) بتطبيق اختبار في الإملاء على طلبة دبلوم معهد التربية للمعلمين وطالبات دبلوم معهد التربية للمعلمات وأسفرت النتائج عن «الضعف الفادح في مهارات الإملاء وبخاصة عند الطلاب» (شحاتة، 1999: 30-31)

في نفس الاتجاه توصلت دراسة عطية (1997) التي هدفت لتشخيص الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية بعد أن أشرفوا على إنهاء الدراسة والانتقال إلى تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، وقد ضمت عينة البحث جميع الطلبة الذين زاد عددهم على (100) طالب وطالبة بالعراق أظهرت الدراسة أن الطلبة أخطأوا في 18 نمطا من الأخطاء الإملائية بنسب متفاوتة احتلت همزة المتوسطة المرتبة الأولى فيها، كما أظهرت الدراسة أن أعلى طالب في عدد الأخطاء الإملائية زادت أخطاؤه عن (50%) خطأ ولم تظهر الدراسة أي طالب لم يرتكب خطأ فيما كتب (عطية، 2008: 166-167)

2-5-7- عدم توجه بعض المعلمين إلى مهنة التعليم النبيلة عن رغبة منهم: الظروف هي التي أجبرت المعلمين على ذلك، خاصة بعد اعتماد وزارة التربية الوطنية في السنوات الأخيرة على غلق المعاهد التكنولوجية التي كانت تعنى بتأهيل المعلمين، وحل محلها التوظيف المباشر لحاملي شهادة اليسانس بعد إجرائهم لاختبار كتابي وشفوي، ولا يخفى على أحد من أن خريجي الجامعة ليس مؤهلون للتعليم بسبب عدم تلقيهم تعليما متخصصا في هذا المجال.

2-6- عوامل تتعلق بالتلميذ:

2-6-1- انخفاض مستوى الذكاء: يعتبر من الأسباب الرئيسة في شيوع الأخطاء الإملائية، فقد توصلت دراسة عودة (1971) حول الصعوبات المعقدة لتعلم الكتابة والقراءة في المرحلة التعليمية الابتدائية الأولى في المدرسة الجزائرية إلى: «عدم إتقان مهارات اليد الحركية ... الاضطرابات النفسية. انخفاض مستوى الذكاء» (جعفري، 2003: 116-117)

2-6-2- ضعف البصر: يعتمد الإملاء على حاسة البصر لذلك علينا التأكد من سلامته عند التلميذ، وهو ما أكده وايشوف (1892) عندما نشر نتائج ملاحظاته «لخمسة من البالغين الذين لا سبيل إلى تقويم هجائهم. واكتشف أن ثلاثة منهم مصابون بعيوب خلقية في العين، وأن واحدا مصاب بقصر نظر، وواحدا يتمتع بقوة إبصار عادية» (شحاتة، 1999: 64)

2-6-3- صعوبة النطق والكلام: وهو ما أكدته شونيل (1934) في دراسة له عن (105) حالة إلى «وجود ارتباط بين سوء الإملاء وعيوب النطق والكلام» (المرجع نفسه: 62)

2-6-4- نقص الدافعية: فعدم رغبة التلميذ في التعلم تؤدي إلى عدم اهتمامه، وتجعله غير قادر على متابعة دروس الإملاء.

2-6-5- غياب التلميذ المتكرر: بسبب المرض، أو لأسباب أخرى سيؤدي ذلك إلى تخلفه عن زملائه. فإن غاب التلميذ في حصة الإملاء، ولم تتم مراجعة الدروس له سواء من الوالدين، أو المعلم في دروس الدعم. فإن ذلك سيسبب له تشويشا، وارتباكاً بسبب قلة الممارسة، والتدريب مما يؤثر على فهمه واستيعابه.

2-6-6- عدم الربط بين فروع اللغة: فالقراءة والقواعد والتعبير والكتابة متداخلة فيما بينها، ومتكاملة في آن واحد وأن ما يدرس في أي فرع ينبغي استغلاله في الفروع الأخرى. كارتباط القراءة بالإملاء مثلا حيث توصلت دراسة بيك (Peak, 1940) حول الارتباط بين مهارات القراءة والإملاء إلى «وجود "معامل ارتباط" مرتفع يصل بين 0.80-0.85 من درجات اختبار في القراءة واختبار في الإملاء. وهذا ما دعا بيك إلى القول إنه من النادر أن نجد تلاميذ ضعافا في القراءة أقوياء في الإملاء أو العكس، ذلك لأن فروع اللغة كل واحد منها هو اللغة...» (المرجع نفسه: 13)، وما توصلت إليه دراسة محمد عودة (1971) إلى «وجود ارتباط بين تعلم المهارتين: القراءة والكتابة. وبهذا تطابقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها أجورجيا جيرا وجماعته حول العلاقة الطردية بين تعلم

المادتين اللغويتين: القراءة والكتابة» (جعفري، 2003: 117)، وما توصلت إليه دراسة هيلين (Heling, 1996) التي أظهرت أن الأخطاء الإملائية ليست عشوائية إنما تعاكس التطور في التهجئة لدى التلاميذ من الصف الأول إلى الصف السادس في المدارس الابتدائية بالصين (Mahmoud, 2015: 206)

لخص باترسون (Patterson) أنه من جملة الأسباب القوية في ظهور الخطأ الإملائي لدى التلميذ «التردد، وعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها، وعدم ثقة التلميذ فيما يكتبه، والتعب، وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي، والعيوب الماثلة في النطق والكلام، والخلل في لحاء المخ، وفي اتجاه الأشياء وتتابعها، والرفض من التلميذ، وعدم الاستقرار الانفعالي» (ظافر والحمادي، 1984: 301)

2-7- عوامل خارجية:

2-7-1- سياسة الدولة:

- مكانة المعلم الاجتماعية: لم يعد المعلم يتبوأ مكانة اجتماعية تليق به كما كانت في السابق، فقد كثرت السنوات الأخيرة إضرابات المعلمين، وشكواهم حول الوضع المزري لهم مما يؤثر سلباً على مردودهم التربوي حيث يؤكد دويس (2012) على «أن الارتقاء بمنظوماتنا التربوية، مرهون بما توليه الحكومات من اهتمام بالمعلم قبل التعليم، فواجب الدولة أن تمكن للمعلم، وواجب عليه أن يكون حفيظاً عليماً، فشرط الدولة، أن توفر للمعلم كل الوسائل المادية والمعنوية، ليشعر بالراحة والطمأنينة، وكرامة العيش، وشرط المعلم أن يؤدي رسالته كاملة، ليخرج للأمة جيلاً يخدمها، ويعمل على ترقيتها، والتمكين لها، لتكون خير أمة» (دويس 2012: 381)

- ضعف الراتب الشهري: احتياج بعض المعلمين للبحث عن مدخول ثان - كدروس الدعم - لإعالة عائلاتهم في ظل غلاء المعيشة، وتفاقم الوضع الاقتصادي بالبلاد.

- انتشار الأخطاء الإملائية خارج المدرسة: حيث صرنا نلاحظ الأخطاء الإملائية في اللافتات والإعلانات والصحف والمجلات.

2-7-2- الأسرة: عدم مشاركة الأسرة في تعليم أولادها لأن اليد الواحدة لا تصفق، فكذلك المعلم لا يمكن أن يتحمل مسؤولية تعليم التلاميذ لوحده ما لم يجد الإعانة، والمساندة من الأسرة، خاصة في ظل التدريس بالكفايات ومع ازدحام الأقسام بالتلاميذ فلا يمكن للمعلم متابعتهم، خاصة الذين يحتاجون وقتاً أطول للتعلم تطبيقاً لمبدأ الفروق الفردية.

3- علاج الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة التلاميذ:

لقد رأينا العوامل الكثيرة والمتداخلة المساهمة في شيوع الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ، وأي علاج فردي لا يمكن أن يؤدي أكله إلا بتظافر جميع الجهود التي يجب أن تصب كلها في مصلحة التلميذ. سواء كانت من النظام التعليمي أو المدرسة، أو المجتمع، أو الأسرة، كل في مجال تخصصه للمحافظة على لغة القرآن الكريم.

3-1- علاج العوامل المتعلقة بخصائص اللغة العربية المكتوبة: لقد قام بجمع اللغة العربية بتيسير هذه الصعوبات منها:

3-1-1- الشكل: تقرر إدخال الشكل في الكتب المدرسية الابتدائية ككل ويخفف منه في المراحل الأخرى. كما تضبط الآيات القرآنية والأحاديث النبوية بالشكل الكامل في جميع مراحل التعليم، وقد أخذ بجمع اللغة العربية منذ إنشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء ابتداء بالهمزة، الألف اللينة، حالات وصل الحروف أو فصلها، والاختلاف بين التاء المفتوحة والمربوطة... إلخ، ونأخذ على سبيل المثال: الهمزة من حيث ينظر إلى حركتها وحركة ما قبلها مع العلم أن الكسرة أقوى الحركات ثم الضمة، الفتحة، السكون مع وجود استثناءات من القاعدة.

3-1-2- صعوبة الرسم القرآني: «الأفضل هو المحافظة على كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني كما هي بدون تعديل، وذلك حتى يتعود المتعلمون على تلاوة المصحف الشريف على أن يكون إتقان هذه التلاوة عن طريق التلقي والتلقين، وعند إملاء كلمات ذات رسم قرآني خاص يشير المعلم إلى طريقة رسمها، ويفضل أن يكون ذلك في الصفوف المتأخرة حيث ينبه المعلم تلاميذه إلى بعض مواضع الخلاف بين الهجاء العثماني والهجاء العادي» (فضل الله 1999: 56)

3-1-3- صعوبة استخدام علامات الترقيم: «ولقد أشارت كتب الإملاء وقواعده إلى هذه العلامات، وقواعد استعمالها وتم حصرها في عشر علامات على النحو الذي أقرته وزارة التربية والتعليم، والمعارف العمومية 1932» (المرجع نفسه: 42).

وفي الأخير «نرى أن مشكلات الكتابة العربية مشكلات مبالغ فيها، وأن العربية ليست بدعا في ذلك لأن اللغات الأجنبية فيها مثل هذه الصعوبات، وأن الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة في اللغات الأخرى لا وجه له لأن لكل لغة خصائصها التي تميزها عن غيرها، ولأن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز والانسجام وجمال الشكل واليسر في مبناها، وأن التجديد المنشود يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية، وأخيرا فإن بجمع اللغة العربية قد أوضح لنا حقيقة هذه المشكلات وزودنا بالرأي فيها» (شحاتة، 1999: 24).

وأشارت ديلدين (Dildine, 1994) استنادا إلى نتائج البحث في تهجئة الأطفال ثبت أن الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس للغة الإنجليزية نفسها الأخطاء الناتجة لدى المتحدثين الأصليين للغة، نظرا للتأثير اللغوي المتقاطع لعلم الأصوات (9: Dildine, 1994)، وقد حدد كلا من سوان وسميث (Swan and Smith, 2001) أن

الأخطاء الإملائية الملحوظة لدى الطلاب العرب بسبب اختلاف علم اللسانيات بين اللغتين الإنجليزية والعربية، بينما وجدت أقل الأخطاء لدى الطلاب غير العرب. (Alhaisoni, Al-Zuoud and Gaudel, 2015: 186)

3-2- علاج العوامل المتعلقة بالمنهاج:

إعادة النظر في المناهج الخاصة باللغة العربية، وإصلاحها إصلاحاً جذرياً يشترك فيه كل الأطراف المعنية من معلمين، وأخصائيين نفسانيين واجتماعيين وأرطوفونيين، وخبراء تربويين.

3-3- علاج العوامل المتعلقة بالإدارة المدرسية:

- تصنيف التلاميذ وعدم نقلهم آلياً إلى صف أعلى.
 - التخفيف من الأعباء الملقة على كاهل المعلم وتركه يتفرغ لتعليم التلاميذ.
 - التخفيف من عدد التلاميذ في القسم، خاصة في المراحل الدنيا التي تحتاج إلى مراقبة فردية لكل تلميذ.
 - تلمين جهود المعلمين، وتشجيعهم لتنمية روح الإبداع لديهم.
- 3-4- علاج العوامل المتعلقة بالمشرف التربوي: إقامة دورات تكوينية للمشرفين لمعرفة واجباتهم.

3-5- علاج العوامل المتعلقة بالمعلم: على المعلم أن يقوم بالآتي

- الاستخدام الفعال لكل نوع من أنواع الإملاء.
- التنويع في طرائق التدريس.
- مراعاة أسس التهجي السليم للكلمة وتحليلها إلى أصواتها قبل كتابتها.
- أن تتحول حصة تعليم الإملاء من حصة جافة إلى حصة شيقة، وذلك باستثمار كل الوسائل التعليمية، والطرق المؤدية إلى ذلك.
- الممارسة والتكرار حيث تؤيد الباحثة كل من بلعابد وبن ضياف (2012) في ذلك على أن تبتعد الممارسة عن الروتين، وتركز على الفهم. ويرى محمود (Mahmoud, 2015) الإكثار من التمارين الإملائية.
- ألا تكون الكلمات بعيدة عن القاموس اللغوي للتلميذ.
- على المعلم أن يقوم بتصميم برامج تنموية بمساعدة الأخصائي النفسي والاجتماعي والأرطوفوني لمعالجة الأخطاء الإملائية.

3-6- علاج العوامل المتعلقة بالتلميذ:

- يمكن التخفيف من عيوب البصر عن طريق النظارات الطبية.
- يمكن التخفيف من عيوب السمع عن طريق معينات السمع، وغيرها... إلخ، وقد تطور الطب كثيراً في هذا المجال.
- أما عن الأسباب النفسية الأخرى فهي تحتاج إلى فريق متكون من الأخصائي المدرسي، والأخصائي الاجتماعي والمعلم... إلخ، مع التعاون الإيجابي بين المدرسة والمنزل.

- تعالج العيوب المتعلقة بالنطق والكلام من طرف الأخصائي الأرتوفوني حيث أوضح كايث (1930) «أن عيوب النطق ربما تؤثر على تعلم الإملاء، وأن تصحيح نطق كلمات معينة مثل: حكومة، وماس، وألعاب رياضية- يؤدي إلى تحسين هجائها» (شحاتة، 1999: 66)

وهو ما أكدته دراسة جاكليين زبادي (1972) حيث قامت بتحقيق حول الصعوبات الصوتية الناجمة عن تقارب المخارج والصفات في تعلم مهارتي: القراءة والكتابة، وقواعد الإملاء في الوسط التعليمي الجزائري، واستهدفت دراستها الوصول إلى تحديد تقنيات علاجية أرتوفونية، تساعد من خلالها الأطفال الذين يعانون من مشكلة إخراج الأصوات المتقاربة مخرجاً وصفة في مبنى اللفظ أو المتصل من الكلام... يمكن اعتمادها في علاج المصابين بصعوبات في النطق التي تحول دون وصول المتعلمين إلى امتلاك المهارتين الأساسيتين في التعليم: القراءة والكتابة (جعفري، 2003: 115-116)

تؤيدها في ذلك دراسة جروف (1973) حيث تناولت العلاقة بين أخطاء الأطفال في الكلام وأخطائهم في الإملاء. وتوصلت إلى أن «علاج عيوب النطق بالنسبة للتلاميذ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بالنسبة للمعلمين- له تأثير كبير على صحة الكتابة الإملائية عند الأطفال» (شحاتة، 1999: 64)

3-7- علاج العوامل الخارجية:

3-7-1- سياسة الدولة:

- إعادة المكانة الاجتماعية للمعلم حيث يؤكد دويس (2012) على «أن الارتقاء بمنظوماتنا التربوية، مرهون بما توليه الحكومات من اهتمام بالمعلم قبل التعليم، فواجب الدولة أن تمكن للمعلم، وواجب عليه أن يكون حفيظاً عليماً، فشرط الدولة، أن توفر للمعلم كل الوسائل المادية والمعنوية، ليشعر بالراحة والطمأنينة، وكرامة العيش، وشرط المعلم أن يؤدي رسالته كاملة، ليخرج للأمة جيلاً يخدمها، ويعمل على ترقيتها، والتمكين لها لتكون خير أمة» (دويس، 2012: 381)

- تحسين الراتب الشهري للمعلم حتى يهتم بالتدريس، ولا ينشغل بأمور أخرى.

- المراقبة الدائمة للأخطاء الإملائية في اللافتات والإعلانات والصحف والمجلات، ووضع قوانين صارمة، ورادعة للأخطاء التي ترد فيها.

3-7-2- الأسرة:

تحسيس الأسرة بواجبها تجاه أبنائها، وألا تتنصل من مسؤوليتها فالتعليم شراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع كل في حدود إمكانياته.

خلاصة:

بما أن الأخطاء الإملائية ليست منتشرة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط، بل امتدت إلى كل المراحل التعليمية بما فيها الجامعة، وحتى عند المعلمين أنفسهم، فيجب دراسة الموضوع دراسة مستفيضة، والعمل على إصلاح لغتنا فهي ليست لغة عادية فحسب بل هي لغة القرآن الكريم، وعلينا المحافظة عليها.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً- المصادر:

القرآن الكريم

ثانياً- المراجع:

- بركات، زياد أمين. (2009). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. مجلة دراسات الأردنية (العلوم التربوية). (36). 1- 16
- بلعابد، مختارية وبن ضياف، زهرة كريمة. (2012). اللغة العربية بين التلقين ومستجدات الإعلام والاتصال. اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول، بحوث علمية محكمة مقدمة للملتقى العلمي المنعقد في 25 / 26 ديسمبر 2012م (40- 56)، القصيم: المملكة العربية السعودية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم.
- جعفري، نسيم ربيعة (2003). الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
- الجوجو، ألفت محمد (2004). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة: فلسطين
- درقاوي، مختار. (2012). ظاهرة الخطأ اللغوي لدى المتعلمين في ضوء اللسانيات التطبيقية. اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول، بحوث علمية محكمة مقدمة للملتقى العلمي المنعقد في 25 / 26 ديسمبر 2012م (387- 404)، القصيم: المملكة العربية السعودية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (2007). مناهج البحث في علم النفس وفتيات كتابة البحث العلمي. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- دويس، محمد. (2012). الاتجاه التكاملية وأثره في تدريس مقررات اللغة العربية وآدابها. اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول، بحوث علمية محكمة مقدمة للملتقى العلمي المنعقد في 25 / 26 ديسمبر 2012م (366- 386)، القصيم: المملكة العربية السعودية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم.
- سعيد، محمود شاكرا (1989). طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. مجلة رسالة الخليج العربي، (28)، 59- 85
- سعيد، محمود شاكرا (1997). تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، الخامس، السادس) في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، (62)، 17- 74
- شحاتة، حسن (1999). تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره. الطبعة الرابعة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
- ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (1984). التدريس في اللغة العربية، الرياض: دار المريخ

- العبيدي، على محمد عبود. (د س). أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين. مجلة البحوث التربوية والنفسية. (32). 107-144.
- عطية، محسن علي (2008). مهارة الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة. الطبعة الأولى. عمان: دار المناهج.
- عواد، فردوس إسماعيل. (2012). الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها. مجلة دراسات تربوية. (17). 217-250.
- فضل الله، محمد رجب (1995). صعوبات الكتابة الإملائية. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.
- قاجة، كلثوم (2012). تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدينة ورقلة- الجزائر. اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول، بحوث علمية محكمة مقدمة للملتقى العلمي المنعقد في 25/26 ديسمبر 2012م (337-365)، القصيم: المملكة العربية السعودية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم.
- القيسي، عقيل عبد الخالق عبدان (2011). مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. مجلة دراسات تربوية. (14). 239-244.
- كلوب، فتحي سليمان (2011). الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بغزة وخطة مقترحة للعلاج. مجلة الزيتونة، (1)، 8-52.
- محمد، مجيد مهدي ومحبي الدين، عارف (2005). صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (4)، 35-59.
- Alhaisoni, Eid M., Al-Zuoud, Khalid M. & Gaudel, Daya Ram. (2015). Analysis of Spelling Errors of Saudi Beginner Learners of English Enrolled in an Intensive English Language Program. **English Language Teaching**. 8 (3).185-192.
- Dildine. D.E. (1994) **Spelling acquisition in the elementary ESL classroom**. Retrieved from ERIC database. (ED379925).
- Mahmoud, Ahmed Awad Amin. (2015). The Most Common Spelling Errors Arab Students From Grades 6-9 Make in Their Learning of English. **US-China Foreign Language**. 13 (3). 201-215.
- Subhi, Safa Nabeel & Yasin, Mohamed Subakir Mohd (2015). Investigating Study of an English Spelling Errors: A Sample of Iraqi students in Malaysia. **International Journal of Education and Research** . 3 (6). 235-246.