



الأخطاء الإملائية الشائعة
في كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى
بدولة البحرين

إعداد
بدرية عبدالرحيم المنصوري

إشراف
الأستاذ الدكتور حسين سليمان قورة
أستاذ المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية - جامعة البحرين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير
في التربية " تطوير المناهج " بكلية التربية ، جامعة البحرين

شكر وتقدير

يسعدنى ويشرفنى أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير إلى الأستاذ الكبير الدكتور حسين سليمان قورة ، أستاذ المناهج وطرائق التدريس ، الذى شملنى برعايته وتوجيهاته وإرشاداته وتشجيعه المستمر ، فكان لهذه المساندة أطيب الأثر فى إنجاز هذا البحث ، كما كان كريما بخبرته وعلمه ووقته وجهده ، حريصا على أن يتسم البحث بالدقة والموضوعية والأمانة العلمية .

كما يسعدنى أن أتقدم بموفور الشكر إلى مديرى ومديرات المدارس الثانوية على تعاونهم الصادق ، وإلى المدرسين والمدرسات الذين شاركوا فى تطبيق أدوات البحث .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى إدارة المناهج ، وإلى كل من قدم لى المساعدة فى إنجاز هذا البحث .

والله الموفق والهادى إلى سواء السبيل .

محتويات البحث

الصفحة

الموضوع

١٠	الفصل الأول : مقدمة البحث
١١	- المشكلة وأهميتها .
١٨	- أهداف البحث .
١٨	- فروض البحث .
١٩	- مسلمات البحث .
١٩	- حدود البحث .
١٩	- تعريفات إجرائية .
٢٠	- منهج البحث .
٢٠	- أدوات البحث .
٢٠	- إجراءات البحث .
٢٣	الفصل الثاني : صعوبات الرسم الكتابي النابعة من طبيعة اللغة العربية ومحاولات تيسيرها
٢٤	- تطور الكتابة العربية .
٣٠	- الصعوبات التي تتعلق برسم حروف الهجاء وضبطها .
٣٢	- جهود تيسير الصعوبات المتصلة برسم حروف الهجاء وضبطها .
٤٨	- تعليق الباحثة على الاقتراحات السابقة .
٤٩	- الصعوبات المتصلة بقواعد الإملاء .
٥٦	- جهود تيسير القواعد الإملائية .
٥٦	أولا - تيسير كتابة الألف اللينة .
٦٠	ثانيا - تيسير كتابة الهمزة .
٦٧	- تعقيب .
٦٩	الفصل الثالث : الدراسات السابقة
٧١	- دراسات تتعلق بالأخطاء الإملائية :
٧١	(أ) الدراسات العربية .
٨١	(ب) الدراسات الأجنبية .

الموضوع

الصفحة

- ٨٩ - دراسات تتعلق بطرائق تدريس الإملاء :
- ٨٩ (أ) الدراسات العربية .
- ٩٦ (ب) الدراسات الأجنبية .
- ٩٨ - دراسات تتعلق ببناء برامج فى الإملاء .
- ١٠٤ - دراسات تتعلق بتأثير بعض المتغيرات فى
تحصيل الطلاب للإملاء .
- ١١١ - دراسات تتعلق باعتبار الإملاء وسيلة من
وسائل تعلم اللغة .
- ١١٣ - التعليق على الدراسات السابقة .
- ١١٨ الفصل الرابع : أدوات البحث : توصيفها وإجراءات
تطبيقها
- ١١٩ توصيف أدوات البحث :
- ١١٩ أولا - الاختبار الإملائى .
- ١٢٢ - الدراسة الاستطلاعية .
- ١٢٣ - صدق الاختبار .
- ١٢٥ - ثبات الاختبار .
- ١٢٤ ثانيا - اختبار الذكاء .
- ١٢٦ ثالثا - استمارة قياس المستوى الاقتصادى
الاجتماعى .
- ١٣٠ - صدق الاستمارة .
- ١٣٢ - ثبات الاستمارة .
- ١٣٢ إجراءات التطبيق :
- ١٣٢ أولا - اختيار العينة .
- ١٣٧ ثانيا - تطبيق الاختبار الإملائى على أفراد
العينة .
- ١٣٨ - تصحيح الاختبار .
- ١٣٩ ثالثا - تطبيق اختبار الذكاء على أفراد العينة .
- ١٤٠ - تصحيح الاختبار .
- ١٤٠ - تقدير نسبة الذكاء .

الصفحة

الموضوع

١٤١	رابعاً - تطبيق استمارة قياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة .
١٤١	- تصحيح الاستمارة .
١٤٢	الفصل الخامس : جدولة البيانات واستخراج النتائج
١٤٣	- قياس الفرض الأول .
١٥٦	- قياس الفرض الثاني .
١٥٩	- قياس الفرض الثالث .
١٦٢	- قياس الفرض الرابع .
١٦٤	- قياس الفرض الخامس .
١٦٧	الفصل السادس : تفسير النتائج وتسجيل التوصيات والمقترحات
١٨٠	الفصل السابع : ملخص البحث .
١٨٦	المراجع :
١٨٧	- مراجع عربية .
١٩٧	- مراجع أجنبية .
١٩٩	الملاحق :
٢٠٠	ملحق رقم (١) : الموضوعات الإملائية التي ينصب عليها الاختبار الإملائي .
٢١٤	ملحق رقم (٢) : اختبار إملائي لطلاب الصف الثالث الثانوي .
٢١٩	ملحق رقم (٣) : ورقة إجابة الاختبار الإملائي .
٢٢٩	ملحق رقم (٤) : آراء المحكمين .
٢٣٣	ملحق رقم (٥) : اختبار نكاه الشباب المصور .
٢٤٠	ملحق رقم (٦) : استمارة قياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي .

الموضوع

الصفحة

- ٢٤٣ ملحق رقم (٧) : البيانات الخاصة بمجموعتى البنين والبنات .
- ٢٤٦ ملحق رقم (٨) : الأخطاء الإملائية الشائعة التى وقع فيها أفراد كل من المجموعتين (البنين والبنات) .
- ٢٤٧ ملحق رقم (٩) : البيانات الخاصة بمجموعتى العلمى والأدبى .
- ٢٥٠ ملحق رقم (١٠) : الأخطاء الإملائية الشائعة التى وقع فيها أفراد كل من المجموعتين (العلمى والأدبى) .
- ٢٥١ ملحق رقم (١١) : البيانات الخاصة بمجموعتى العلمى والتجارى .
- ملحق رقم (١٢) : الأخطاء الإملائية الشائعة التى وقع فيها أفراد كل من المجموعتين (العلمى والتجارى) .
- ٢٥٤ ملحق رقم (١٣) : البيانات الخاصة بمجموعتى الأدبى والتجارى .
- ٢٥٥ ملحق رقم (١٤) : الأخطاء الإملائية الشائعة التى وقع فيها أفراد كل من المجموعتين (الأدبى والتجارى) .
- ٢٥٨
- ٢٥٩ ملخص البحث باللغة الإنجليزية .

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	صفحته
١	أسماء الحروف ومعانيها كما كانت فى الفينيقية، وكما هى عليه الآن فى اللغات السامية مع قدر يسير من التعديل.	٢٥
٢	القيمة الكمية لأبعاد استمارة قياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى .	١٣٠
٣	جملة الأفراد بالصف الثالث الثانوى : العلمى ، الأدبى ، التجارى ، للعام الدراسى ٨٩-١٩٩٠ .	١٣٣
٤	توزيع أفراد العينة على الفروع الدراسية بنسبة جملة أفراد كل منها .	١٣٤
٥	توزيع أفراد العينة على الفروع الدراسية المختلفة بحسب الجنس طبقا لنسبة جملة أفرادها .	١٣٥
٦	توزيع أفراد العينة على الشعب المختلفة فى كل فرع دراسى طبقا للجنس .	١٣٥
٧	توزيع أفراد العينة على الفروع الدراسية وشعبها المختلفة فى مدارس العينة طبقا لنسبة جملة الأفراد فى كل منها .	١٣٦
٨	الأخطاء الإملائية لدى أفراد عينة البحث فى كل مهارة من المهارات التى يقيسها الاختبار ونسبها المنوية .	١٤٤
٩	الأخطاء الإملائية التى نقصت نسبة حدوثها عن ٥% (غير الشائعة) .	١٥٣
١٠	نسبة المهارات التى وقعت فيها الأخطاء الشائعة إلى تلك التى لم تقع فيها أخطاء شائعة .	١٥٥
١١	قيمة (ت) ومستوى الدلالة للمتغيرات المعنية بمجموعتى البنين والبنات .	١٥٨

رقم الجدول	عنوانه	صفحته
١٢	اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات كل من البنين والبنات .	١٥٩
١٣	قيمة (ت) ومستوى الدلالة للمتغيرات المعنية بمجموعتى العلمى والأدبى .	١٦٠
١٤	اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب كل من الفرع العلمى والفرع الأدبى .	١٦١
١٥	قيمة (ت) ومستوى الدلالة للمتغيرات المعنية بمجموعتى العلمى والتجارى .	١٦٢
١٦	اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب كل من الفرع العلمى والفرع التجارى .	١٦٣
١٧	قيمة (ت) ومستوى الدلالة للمتغيرات المعنية بمجموعتى الأدبى والتجارى .	١٦٥
١٨	اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب كل من الفرع الأدبى والفرع التجارى .	١٦٦

فهرس النماذج

صفحة	عنوانه	رقم النموذج
٢٨	قوله عز وجل : " الحمد لله " فى صورة التنقيط مقابلة بالحركات .	١
٣٣	بيان حروف الهجاء العربية مرسومة بالحروف اللاتينية ومالزم من العربية مع أسمائها .	٢
٣٥	إدخال الشكل فى بنية الكلمة كما اقترحه على الجارم .	٣
٤٠	الصحيفة التى كتبها محمود تيمور مثالا على الكتابة بالحروف التى اقترحها .	٤
٤٥	صور الحروف " ١ "	٥
٤٦	صور الحروف " ٢ "	٦
٤٧	صور الحروف " ٣ "	٧

الفصل الأول

مقدمة البحث

المشكلة وأهميتها :

اللغة رمز لكيان الأمم ، وعنوان لشخصيتها، ومستودع لتراثها الحضارى ، وهى وسيلة المرء للتعبير عن مشاعره وعواطفه ورغباته وحاجاته وما ينشأ فى ذهنه من أفكار . كما أنها أدواته للتفاهم مع بنى جنسه ، ونقل ثقافته وثقافة آبائه وأجداده إلى الأجيال القادمة .

وحياة اللغة مقترنة بحياة الأمة ضعفا بضعف وقوة بقوة ؛ لذلك تهتم الأمم بلغاتها ، وتعمل على نشرها بمختلف الوسائل والسبل .^(١)

ولغتنا العربية " تتميز (عن) سائر اللغات بأنها تحمل فى ذاتها وثيقة انتشارها ، وحجة بقائها ؛ بما استودعها الله كلامه الحكيم -القرآن الكريم - فتفردت بين اللغات بميزة التجاوز الاجتماعى ، فلم تعد لغة قوم أو جماعة ، ولكنها أصبحت (بالإضافة) إلى ذلك لغة وعقيدة ؛ " ^(٢) فهى لغة قرآننا ، وفوق ذلك فهى جامعة شملنا وموحدة كلمتنا ، كما أنها عنوان شخصيتنا العربية ورمز كياننا القومى .

وتؤدى اللغة دورا أساسيا فى حياة الفرد بعامة ، والمتعلم بخاصة ؛ فعن طريقها تنمو شخصيته ، ويتفاعل مع بيئته ومجتمعه ، وهى أدواته لتحصيل المعلومات والمعارف الإنسانية ، بل ووسيلته لاكتساب الاتجاهات والقيم ، ومواجهة المواقف الاجتماعية التى تتطلب الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة. وهذه الفنون الأربعة أدوات مهمة فى إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها .

(١) محمود أحمد السيد ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧م ، ص ١٤.

(٢) محمد عبدالحميد أبوالعزم وحسن شحاته ، تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٦ ، ص ٥ .

"وتعد الكتابة - فى الواقع - مفخرة العقل الإنسانى ، بل أعظم ما أنتجه هذا العقل . ولقد ذكر علماء الأنثربولوجى أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقى. " (١)

والكتابة بمعناها العام " إما أن تعنى التعبير الكتابى عن فكرة الكاتب لفظا وأسلوبا ، وإما أن تعنى الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسما إملائيا ، وإما أن تعنى تجويد هذه الأداة تجويدا خطيا. والكتابة بمعنى الرسم الإملائى ترتبط بالقراءة ارتباطا شديدا ؛ فهما وجهان لعملة واحدة ، ولايكاد يتحقق أحدهما من دون الآخر ... ومن هنا قاسمت الكتابة بهذا المعنى القراءة أهميتها وحاجة الإنسان الضرورية إليها ... وهى مثلها من أهم وسائل الثقافة ... كما أنها من أهم دعائم الاتصال البشرى " (٢) الفعال .

ويعد الإملاء من الأسس المهمة فى التعبير الكتابى " فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة من حيث الصورة الخطية؛ فالخط الإملائى يشوه الكتابة ، وقد يعوق فهم الجملة . " (٣) كما أنه يشين صاحبها فى نظر القارئ مهما تكن قيمته الأدبية ومستواه الثقافى ؛ ولذلك يعد تعليم الإملاء " بعدا مهما من أبعاد التدريب على الكتابة فى إطار العمل المدرسى ؛ فهو يدرب التلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها . " (٤)

(١) فتحى على يونس ومحمود كامل الناقة ، أساسيات فى تعليم اللغة العربية ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٧٧ ، ص ٢٥٥ .

(٢) حسين سليمان قورة ، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعلم اللغة العربية والدين الإسلامى ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨١ ، ص ١٧٩ .

(٣) عبدالعليم إبراهيم ، الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، ط ١٣ ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٤ ، ص ١٩٣ .

(٤) حسن شحاته ، أساسيات فى تعليم الإملاء ، القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٦ ، ص ٨ .

ومن هنا ينبغي ألا يقتصر التدريب الإملائي على رسم الكلمات التى تحتوى على صعوبات معينة بل ينبغي أن يشمل جميع الكلمات التى يحتاج إليها التلاميذ فى التعبير عما فى نفوسهم وفى إبراز أفكارهم ، سواء تضمنت تلك الصعوبات أم خلت منها . (١)

كما أن التدريب على الإملاء ينمى كثيرا من الاتجاهات الإيجابية ، مثل : قوة الملاحظة ، والنظافة ، والترتيب ، وتنسيق المكتوب ؛ مما يعطى الكتابة تأثيرا فى نفس القارئ . " كما أن الإملاء أداة لتعلم المواد الدراسية ، والتخلف فيه يتبعه - غالبا - تخلف فى جميع المواد " . (٢) ولذلك عنيت مناهج اللغة العربية بدولة البحرين بتدريب التلاميذ على القواعد الإملائية ، ذلك التدريب الذى يستمر حتى نهاية الصف الثانى من المرحلة الإعدادية ، مفترضة أن يكون الطالب قد أتقن فى هذه الفترة من التدريب قواعد الكتابة ، وصارت كتابته خالية من الأخطاء الإملائية ، كما ورد ذلك فى أهداف اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية ؛ حيث نص فى أحد الأهداف على " أن يتزود (الطالب) بقدر واف من قواعد الكتابة الإملائية ؛ ليتمكن من الكتابة الخالية من الأخطاء ، كما يتمكن من رسم الكلمات والحروف بخط واضح جميل " . (٣) إلا أن الواقع لا يدعم هذا الافتراض ؛ فالأخطاء الإملائية متفشية فى مختلف أنواع الكتابة مما أدى إلى الشكوى فى أوساط المربين وبخاصة معلمو اللغة العربية - من ضعف الطلاب فى الإملاء . ولم يقف الأمر عند حد المرحلة الإعدادية بل تعدى ذلك إلى المرحلة الثانوية والجامعة . ومما يؤيد ذلك :

- الخبرة الشخصية ؛ فالباحثة تعمل فى حقل التربية والتعليم فى وظيفة إشرافية ، ومن خلال زياراتها الميدانية للمدارس الثانوية لاحظت شيوع الأخطاء الإملائية فى كتابات الطلاب فى التعبير والتطبيق وألوان النشاط

(١) حسين سليمان قورة ، مرجع سابق ، ص ١٨١ .

(٢) محمود رشدى خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط ٢ ، بيروت : المكتبة الأموية ، ١٩٨٤ ، ص ٢٨٩ .

(٣) وزارة التربية والتعليم ، منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ، البحرين: وزارة التربية والتعليم،

١٩٨١ ، ص ٥ .

الأخرى كمجالات الحائط وغيرها . ولا تقتصر تلك الأخطاء على المفردات الصعبة التى ربما يلتمس العذر لمن يخطئ فى كتابتها ، وإنما جاوزت ذلك إلى أبسط الكلمات وأسهلها نطقا وكتابة .

- اتصال الباحثة بالمعلمين ومقابلة مجموعة منهم لاستطلاع آرائهم فى كتابات الطلاب .

- اطلاع الباحثة على عينات من كراسات التعبير بمختلف الفروع ، وحصر طائفة كبيرة من الأخطاء الإملائية التى تشكل فى مجموعها ظاهرة تستحق الدراسة .

- آراء اختصاصيى اللغة العربية بإدارة المناهج الذين لاحظوا تدنى مستويات كثير من الطلاب بمراحل التعليم العام ؛ مما دعاهم إلى عقد لقاءات مع المدرسين لوضع خطط لعلاج هذه الظاهرة .^(١)

- تقارير شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج حول مستوى الإجابة فى اللغة العربية فى امتحانات الثانوية العامة ؛ فقد أشارت تلك التقارير إلى أن ظاهرة الأخطاء الإملائية واضحة فى كتابات الطلاب . وقد عرضت التقارير نماذج من تلك الأخطاء .^(٢)

(١) وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية " ضعف الطلبة فى القراءة والإملاء : تشخيص وعلاج " ورقة عمل قدمت فى الدورة التدريبية لمدرسى المرحلة الإعدادية بدولة البحرين (نوفمبر ١٩٨٨) .

(٢) وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية " تقرير عن امتحان اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بدولة البحرين فى الفصل الدراسى الأول ٨٤-١٩٨٥ . " (تقرير غير منشور) ص ٣ .

- وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية " تقرير عن امتحان الثانوية العامة فى اللغة العربية بدولة البحرين فى الفصل الدراسى الأول ٨٥-١٩٨٦ . " (تقرير غير منشور) ص ٣ .

- وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية " تقرير عن تصحيح أسئلة الثانوية العامة فى مادة اللغة العربية فى الفصل الدراسى الثانى ٨٨-١٩٨٩ بدولة البحرين . " (تقرير غير منشور) ص ١ .

- انتشار الأخطاء الإملائية فى اللافتات والملصقات وإعلانات التلفاز وترجمة الأفلام الأجنبية ، وفى المجلات والصحف المحلية ^(١) ، وهذه الأخطاء تنعكس آثارها على المجتمع نتيجة محاكاتها ، ورسوخها بسبب تكرارها .

ويبدو أن ظاهرة انتشار الأخطاء الإملائية ليست شائعة فى دولة البحرين فحسب ، وإنما نلمسها لدى بعض الدول العربية الأخرى من خلال الكتابات والبحوث والدراسات التى أجريت فى هذا الشأن . يقول محمد صلاح الدين مجاور : " ولقد أصبحت الشكوى عامة ... من عجز التلميذ العربى عن مراعاة أبسط القواعد الإملائية ، أما القواعد الأكثر تعقيدا ، فقد أصبح الخطأ فيها شائعا ومتوقعا . " ^(٢) ويقول بعض المربين : " وحسب الباحث عن الأخطاء الإملائية أن يتفقدوها فى كراسات الإملاء ، أو فى سائر الأعمال التحريرية ، أو يستعرض أوراق الإجابة فى الشهادات العامة ، أو يتلمسها بين طلاب الجامعة ، إنه إن فعل طالعه حشد منها يدل على أن هذه الظاهرة أصبحت مشكلة جديرة بالبحث والدراسة . " ^(٣) وقد قام محمود السيد بتطبيق اختبار موضوعى فى الإملاء على طلاب وطالبات دبلوم معهدى التربية للمعلمين والمعلمات ، وأسفرت النتائج عن الضعف الفادح فى المهارات الإملائية . ^(٤) وليت المشكلة وقفت عند هذا الحد فمن الواضح أن الأخطاء الإملائية تشيع فى كتابات المواطنين والصحفيين والمعلمين والأدباء . ^(٥)

لهذا حظيت مشكلة الإملاء باهتمام كبير من ذوى الشأن ؛ فقد أعدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم دراسة استهدفت تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى . " ^(٦)

-
- (١) لبيب الشهابى " أين المصححون اللغويون ؟ " ، الأيام ، البحرين ، العدد ١٨٣ (٥ سبتمبر ١٩٨٩) .
 (٢) محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، الكويت : دار القلم ، ١٩٨١ ، ص ٦٣٠ .
 (٣) محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادى ، التدريس فى اللغة العربية ، الرياض : دار المريخ ، ١٩٨٤ ، ص ٢٩٩ .
 (٤) محمود أحمد السيد ، الموجز فى طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، بيروت : دار العودة ، ١٩٨٠ ، ص ٥ .
 (٥) كافية رمضان وحسن شحاته ، قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية ، القاهرة : دار المعرفة ، ١٩٨٢ ، ص ٣ .
 (٦) محمد عبدالمجيد أبو العزم وحسن شحاته ، مرجع سابق ، ص ١ - ١٠٩ .

كما قام المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج بدراسة حول الأخطاء الشائعة فى كتابات التلاميذ فى نهاية المرحلة الإعدادية ، ودواعيها ، وسبل معالجتها فى دول الخليج العربى .^(١)

وهناك غير هذه وتلك دراسات خاصة برسم الكلمات الإملائية ، ولكنها - على حد علم الباحثة - لم تتعد المرحلتين الابتدائية والإعدادية . أما المرحلة الثانوية فلم تحظ إلا بدراستين فقط : الأولى قام بها إبراهيم محمد عطا لحصر الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى العام بجمهورية مصر العربية طبقا لما ذكره فى كتابه طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية .^(٢) والثانية قام بها محمد عواد الحموز لتحديد نسبة شيوع الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية لدى طلاب الصف الأول الثانوى بعمّان .^(٣)

وفى دولة البحرين لم تجر أية دراسة علمية فى الإملاء ، فكان ذلك حافزا للباحثة على أن تختار هذا المجال موضوعا لدراستها ؛ أمله أن تكون هذه الدراسة أول خطوة على طريق علاج مشكلة الضعف فى الإملاء بمدارس البحرين ؛ لأنه لايمكن وضع حلول للمشكلة ما لم تحصر الأخطاء الشائعة التى تظهر فى كتابات الطلاب ، كما أن تعرف هذه الأخطاء سيساعد المعلمين على التنبيه لها والعمل على علاجها .

وتأمل الباحثة كذلك أن يفيد من هذا البحث المعنيون فى وزارة التربية والتعليم ، وأن يفتح الطريق لبحوث أخرى تتناول علاج هذه المشكلة . هذا وقد اختارت الباحثة طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى ميدانا لدراستها ؛ لأنهم يمثلون نهاية سلم التعليم العام ، ويفترض أن يكونوا متمكنين من القواعد الإملائية قبل أن يواصلوا دراستهم الجامعية ، أو يسهموا فى حركة التنمية بما يسند إليهم من أعمال وخدمات اجتماعية .

(١) المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج " تطوير تدريس التعبير فى مراحل التعليم العام " ورقة عمل قدمت فى ندوة تطوير تدريس اللغة العربية ، الكويت (١٩٨٩)

(٢) إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ج ١ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٦ ، ص ٢٠٢ - ٢٠٥ .

(٣) محمد عواد الحموز " الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية فى الخط الاصطلاحي العربى لدى طلبة الصف الأول الثانوى فى مديرية عمان الكبرى " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، ١٩٨٩ .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى بدولة البحرين . وفى ثنايا العمل على تحقيق هذا الهدف يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما الموضوعات الإملائية التى تشيع فيها الأخطاء الإملائية فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى الأخطاء الإملائية الشائعة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفروع المختلفة التى تتضمنها المرحلة الثانوية فى الأخطاء الإملائية الشائعة ؟

فروض البحث :

- ١ - الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى بدولة البحرين تغطى معظم الموضوعات الإملائية التى سبقت دراستها .
- ٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .
- ٣ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع الأدبى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .
- ٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .
- ٥ - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع الأدبى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .

مسلمات البحث :

- ١ - الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات الطلاب ظاهرة من الظواهر التى يمكن تحديدها بالقياسات العلمية .
- ٢ - اختبار ذكاء الشباب المصور - تأليف حامد عبدالسلام زهران الذى تستخدمه الباحثة فى بحثها - صادق وموثوق به .

حدود البحث :

يقصر البحث على :

- ١ - طلاب وطالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية فى دولة البحرين ، فلا تنسحب نتائج البحث على طلاب وطالبات المرحلتين التعليميتين الأخرين (الابتدائية والإعدادية) فى دولة البحرين أو غيرها ، كما لا تنسحب النتائج على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية فى دولة أخرى .
- ٢ - طلاب وطالبات الصف الثالث من المدارس الثانوية التى لاتضم صفوفًا إعدادية ، ومن ثم لا تنسحب نتائج البحث على طلاب وطالبات المدارس الإعدادية الثانوية (المدارس الثانوية التى تضم صفوفًا إعدادية) .
- ٣ - طلاب وطالبات الفروع التالية : العلمى ، الأدبى ، التجارى ؛ وذلك لأن طلاب وطالبات تلك الفروع يشكلون غالبية الطلاب فى المدارس الثانوية فى دولة البحرين . وبالإضافة إلى هذا فإن طلاب فروع : الثروة الزراعية والحيوانية والطباعة والفندقة يتغيبون عن مدارسهم ثلاثة أيام أسبوعياً طبقاً لنظام الدراسة الخاص بهم ؛ مما يصعب على الباحثة إجراء البحث عليهم وهم عدد قليل ؛ لذلك لا تنسحب نتائج البحث على طلاب تلك الفروع .

تعريفات إجرائية :

- ١ - الخطأ الإملائى هو رسم الحروف والكلمات رسماً مخالفاً للقواعد الإملائية المتعارف عليها .
- ٢ - الخطأ الإملائى الشائع هو ما يتكرر حدوثه طبقاً للمعيار الذى ستوضحه الباحثة فى صلب البحث .

٣ - المرحلة الثانوية هي المرحلة التي تلى المرحلة الإعدادية ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، ولاتشتمل على الفروع التالية : الثروة الزراعية والحيوانية، الطباعة ، الفندقية ، الأنسجة والملابس .

منهج البحث :

منهج البحث المستخدم وصفى تحليلى فى بعض جوانبه ، وتجريبى فى البعض الآخر .

أدوات البحث :

- ١ - اختبار إملائى من إعداد الباحثة .
- ٢ - اختبار ذكاء الشباب المصور إعداد حامد عبدالسلام زهران .
- ٣ - استمارة قياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى من إعداد الباحثة .

إجراءات البحث :

- ١ - تصميم اختبار إملائى لطلاب الصف الثالث الثانوى يغطى الموضوعات الإملائية التى درسها الطلاب فى المرحلة الابتدائية ، وفى الصفين الأول والثانى من المرحلة الإعدادية ، وذلك طبقا للأسس العلمية .
- ٢ - اختيار عينة ممثلة لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى [العلمى والأدبى والتجارى] فى المدارس الثانوية بدولة البحرين بطريقة عشوائية.
- ٣ - تطبيق الاختبار الإملائى على أفراد العينة وتصحيح ذلك الاختبار .
- ٤ - تحديد الأخطاء الإملائية التى وقع فيها أفراد عينة البحث ، واستخراج النسب المئوية لتحديد الشائع منها وغير الشائع.
- ٥ - تصنيف الأخطاء الإملائية بحسب القواعد التى تنتمى إليها ؛ تسهيلا لتحديد الموضوعات الإملائية التى وقع القصور فى تعلمها .

٦ - اختيار مجموعتين متكافئتين من البنين والبنات من حيث : العدد ، ومتوسط السن ، ودرجة الذكاء ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ودرجة اللغة العربية في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٨٩ - ١٩٩٠ ، والتحصيل العام في المواد الدراسية المختلفة ؛ وذلك لقياس الفرق بين المجموعتين السابقتين في الأخطاء الإملائية الشائعة .

٧ - اختيار مجموعتين متكافئتين من كل من الفرعين العلمي والأدبي من حيث : العدد ، ومتوسط السن ، ودرجة الذكاء ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ودرجة اللغة العربية في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٨٩ - ١٩٩٠ ، والتحصيل العام في المواد الدراسية المختلفة ؛ وذلك لقياس الفرق بين المجموعتين السابقتين في الأخطاء الإملائية الشائعة .

٨ - اختيار مجموعتين متكافئتين من كل من الفرعين العلمي والتجاري من حيث : العدد ، ومتوسط السن ، ودرجة الذكاء ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ودرجة اللغة العربية في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٨٩ - ١٩٩٠ ، والتحصيل العام في المواد الدراسية المختلفة ؛ وذلك لقياس الفرق بين المجموعتين السابقتين في الأخطاء الإملائية الشائعة .

٩ - اختيار مجموعتين متكافئتين من كل من الفرعين الأدبي والتجاري من حيث : العدد ، ومتوسط السن ، ودرجة الذكاء ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، ودرجة اللغة العربية في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٨٩ - ١٩٩٠ ، والتحصيل العام في المواد الدراسية المختلفة ؛ وذلك لقياس الفرق بين المجموعتين السابقتين في الأخطاء الإملائية الشائعة .

- ١٠- جدولة البيانات لقياس الفروض بالأساليب الإحصائية المناسبة .
- ١١- استخلاص النتائج بعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة .
- ١٢- مناقشة النتائج وتفسيرها ، وتسجيل التوصيات والمقترحات .

الفصل الثانى

صعوبات الرسم الكتابى
الناعبة من طبيعة اللغة العربية
ومحاولات تيسيرها

يتضمن هذا الفصل صعوبات الكتابة النابعة من طبيعة اللغة العربية ، ومحاولات التخلص منها أو تخفيفها . وقد أثرت الباحثة أن تفرد فصلا خاصا بها نظرا لأهميتها ؛ حيث إنها تشكل عقبة تعوق بعض المتعلمين عن تعلمها بصورة مرضية .

وستعتمد الباحثة إلى عرض نبذة موجزة عن تطور الكتابة العربية ؛ تمهيدا لبيان الصعوبات التى تحيط بها ، والجهود التى بذلت من أجل تيسيرها .

تطور الكتابة العربية :

اختلف العلماء فى الأصول التى ترجع إليها الكتابة العربية : فمنهم من رأى أنها نشأت فى وادى النيل ؛ لأنه قد " ثبت من الآثار المحفوظة أن المصريين القدماء تطوروا بالكتابة من رسم الصور إلى رسم المقاطع إلى رسم الحروف التى تسمى اليوم بالحروف الأبجدية . وقد تبينت رسوم بعض تلك الحروف من ألواح سيناء ، إلا أن الحروف المصرية القديمة كانت مقصورة على الكتابة الدينية وكتابة الدواوين ، ثم انتشرت فى المعاملات العامة بعد أن نقلت من سيناء إلى البلاد الواقعة على طرق التجارة الشرقية." (١) ومنهم من رأى أن الفينيقيين - وهم الأجداد الأولون للشعب الفلسطينى - أول من اخترع الأبجدية التى تتكون من اثنين وعشرين حرفا ، هى حروف (أبجد هوز حطى كلمن سعفص قرشت) على هذا الترتيب ، ويسمى كل من هذه الحروف رمزا صوتيا .

ويكاد يكون من المجمع عليه الآن بين علماء اللغة ، أن الفينيقيين استنبطوا أبجديتهم هذه من الرموز المعنوية التى اقتطعها المصريون القدماء من الصور أو الكتابة الصورية . (٢)

والجدول التالى يبين أسماء حروف التهجى ومعانيها كما كانت فى الفينيقية ، وكما هى عليه الآن فى اللغات السامية مع قدر يسير من التعديل .

(١) عباس محمود العقاد ، حضارة الإسلام ، م ١٠ من المجموعة الكاملة ، بيروت : دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٨ ، ص ١٥٥ .

(٢) حامد عبد القادر " دفاع عن الأبجدية والحركات العربية . " مجلة مجمع اللغة العربية ، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ج ٢ (١٩٦٠) ص ٧٨ - ٧٩ .

جدول رقم (١)

أسماء الحروف ومعانيها كما كانت فى الفينيقية ، وكما هى عليه الآن
فى اللغات السامية مع قدر يسير من التعديل

الحرف	اسمه	معناه	الحرف	اسمه	معناه
أ	أولاف	ثور	ن	نوف	سمكة - حوت
ب	بيت	بيت	س	سامك	دعامة
ج	جومل	جمل	ع	عين	حاسة البصر
د	دلات	باب	ف	فه	فم
هـ	هه	شباك - إشارة باليد	ص	صادى	فخ ، منجل
و	واو	مسمار له زاوية	ق	قوف	أذن
ز	زين	حربة - سلاح	ر	ريش	رأس
ح	حيط	حائط ، سياج	ش	شين	سن
ط	ططا	حية			
ى	يود	يد			علامة على شكل
ك	كاف	كف	ت	تاو	صليب يطبع على
ل	لان	سبع			أفخاذ الإبل
م	ميم	ماء			

وقد ظهرت هذه الحروف ، وبدأ انتشارها حوالى القرن الثالث عشر قبل الميلاد . ومنها اشتقت مجموعتان من الأبجديات : الأولى المجموعة الغربية ، وقد بدأت بالأبجدية الإغريقية ، ومنها اشتقت الأبجدية القبطية وكذلك الأبجدية اللاتينية . أما المجموعة الثانية فهى المجموعة الشرقية التى منها أخذت الأبجدية العربية . (١)

وقد اجتاز الرسم العربى خمس مراحل :

١ - الرسم المشتق من خط المسند ، ومنه الخط اللحيانى والثمودى والصفوى .
وقد كانت حروف الهجاء فى جميع هذه الأنواع ترسم متفرقة ، وترمز إلى

(١) حامد عبد القادر ، مرجع سابق ، ص ٨٠ .

الأصوات الساكنة فى الكلمة ، أما أصوات المد - سواء فى ذلك الطويل منها والقصير - فقد أغفلت إغفالا تاما . وكانت هذه الحروف مجردة من الإعجام (النقط) .

٢ - الرسم النبطى ، وكانت الحروف فيه متصلة. ويتفق هذا الرسم مع الخطوط السابقة من حيث اقتصاره على الرمز إلى الأصوات الساكنة فى الكلمة ، وكذلك فى خلوه من الإعجام . (١)

٣ - الرسم المشتق من الرسم النبطى ، وهو يمثل الرسم العربى الحاضر فى أقدم أدواره ، ويتفق هذا الرسم مع النوعين السابقين فى اقتصاره على الرمز إلى الأصوات الساكنة فى الكلمة ، وفى تجرده من الإعجام . ولم يكن يستخدم إلا فى النقوش الأثرية وما إليها .

٤ - الرسم العربى المتأثر بالرسم السريانى : وقد تحول إلى خط سريع تدون به المكاتبات العادية لا النقوش وحدها ، ودخل فيه نظام الإعجام : للرمز إلى أصوات لا نظير لها فى اللغات السامية الشمالية (ث خ ذ ض ظ غ) وللتمييز بين الحروف المتحدة الصورة المختلفة النطق (ب ت ث ، ذ ، ج ح خ ... الخ)

ولكنه ظل مقتصرًا على الرمز إلى الأصوات الساكنة ومجردًا من علامة التمييز بين الحرف المشدّد والمخفف .

٥ - الرسم العربى المتأثر بنظام الرمز إلى أصوات المد الطويلة ، وقد استخدم فى ذلك ثلاثة أحرف ، هى الألف والياء والواو ، فأصبحت هذه الأحرف مزدوجة الاستخدام ، وأدخل فيه كذلك نظام الحركات ، وهى علامات تشير إلى تشديد الحرف وإلى تحركه بصوت مد قصير أو خلوه من الحركة . وقد

(١) على عبد الواحد وافي ، فقه اللغة ، ط ٧ ، القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٧٣ ، ص ٢٥١ - ٢٥٢ .

استخدم فى ذلك حروف أو أجزاء من حروف يرسم بعضها فوق الحرف وبعضها تحته . (١) ويبدو أن اصطلاحات المرحلتين الأخيرتين لم تكن قد كملت بعد فى العهد الذى رسم فيه المصحف العثمانى. ويرى ابن خلدون أن الصحابة الذين رسموا المصحف ليسوا على علم تام بهذه الاصطلاحات ؛ إذ يقول فى مقدمته :

"فكان الخط العربى لأول الإسلام غير بالغ إلى الغاية من الإحكام والإتقان ولا الإجادة ، وانظر ما وقع لأجل ذلك فى رسمهم المصحف ؛ حيث رسمه الصحابة بخطوطهم ، وكانت غير مستحكمة فى الإجادة ، فخالف الكثير من رسومهم ما اقتضته رسوم صناعة الخط . ثم اقتفى التابعون رسمهم فيها تبركا بما رسمه أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم . . . " (٢)

وقد دخل الإعجام والشكل فى رسم المصحف فى عصر متأخر، بعد أن نشأ اللحن والتوت الألسنة . وتذكر الأخبار أسماء ثلاثة فى هذا المجال ، وهم : أبو الأسود الدؤلى ، ونصر بن عاصم ، ويحيى بن يعمر . (٣) ويرى السيوطى أن أول من نقط الحروف هو أبو الأسود الدؤلى . (٤) ويذكر عبد العال سالم أن أبا الأسود نقط المصحف تنقيط إعراب ، ونصر بن عاصم نقطه تنقيط إعجام . (٥)

وقد روى عن أبى الأسود قوله : " فإذا ضبطت قوله عز وجل : " الحمد لله " جعلت الفتحة نقطة بالحمراء فوق الحاء ، وجعلت الضمة نقطة بالحمراء أمام الدال ، وجعلت الكسرة نقطة بالحمراء تحت اللام وتحت الهاء ، وكذلك نفعل بسائر

(١) على عبد الواحد وافى ، مرجع سابق ، ص ٢٥٣ - ٢٥٤ .

(٢) عبد الرحمن بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، تحقيق حجر عاصى ، بيروت : دار مكتبة الهلال ، ١٩٨٨ ، ص ٢٦٦ - ٢٦٧ .

(٣) عبد اللطيف محمد الخطيب ، أصول الإملاء ، ط ٢ ، الكويت : مكتبة دار التراث ، ١٩٨٦ ، ص ١٣ - ١٤ .

(٤) عبد الرحمن جلال الدين السيوطى ، المزهرة فى علوم اللغة وأنواعها ، ج ٢ ، القاهرة : دار إحياء الكتب العربية (د . ت) ص ٣٩٨ .

(٥) عبد العال سالم مكرم ، الحلقة المفقودة فى تاريخ النحو ، الكويت : مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع ، ١٩٧٧ ، ص ٧٩ .

الحروف المتحركة بالحركات الثلاث " وصورة هذا التنقيط مقابلة بالحركات المعروفة الآن تعطينا النموذج التالى :

نموذج رقم (١)

قوله عز وجل : " الحمد لله " فى صورة التنقيط مقابلة بالحركات .

الْحَمْدُ لِلَّهِ = الْحَمْدُ لِلَّهِ (١)

" ثم جاء الخليل بن أحمد ، واخترع الشدة والصّلة والقطعة وعلامة الإمالة . وبقي الناس يكتبون بخط الجزم ، وهو الذى سموه الخط الكوفى إلى ما بعد الهجرة بثلاثة قرون . ثم تحول الخط إلى الصورة الحاضرة . " (٢) وقد أخذت صور الحروف الهجائية العربية الثمانية والعشرين تتزايد ، وتتكاثر على مر العصور وخصوصا العصر العباسى وما بعده حتى بلغ عددها فى العصر المملوكى حوالى ثمانمائة (٨٠٠) صورة . (٣)

وكان لتعدد صور الحروف أبعاد حضارية ؛ فقد كانت وعاء حاملا للفن العربى والفن الإسلامى إلى أوروبا ، نقشت زخارفه على ملابس ملوكها وأمرائها وعلى التحف والمباني التى يعتزون بها ، الأمر الذى دفع إلى تعدد الخطوط والتفنن فى صور الحروف الأبجدية ورسوم الكلمات ، وأصبح بذلك للخط العربى قيمة تعبيرية جمالية . (٤)

(١) عبد اللطيف محمد الخطيب ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

(٢) محمد المهدي " الإملاء وتاريخه وتذليل أكبر صعوبة فيه . " مجلة مجمع اللغة العربية ،

القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ج ٤٨ (١٩٨١) ص ٢٧ .

(٣) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، شعبة التعليم العام والتدريب ، لجنة اللغة العربية " تجربة تيسير الكتابة العربية التى أجراها الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . " تقرير غير منشور : القاهرة ، المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، ١٩٧٧ ، ص ١ .

(٤) عبد الوهاب مسعود " تيسير تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة للمبتدئين . " رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة : معهد البحوث والدراسات العربية ، قسم البحوث والدراسات الأدبية واللغوية ،

وقد اشتغل كثير من علماء البصرة والكوفة فى هذا الخط ، ودونوا له القواعد الخاصة به . ثم ظهر للناس مذهبان : كوفى وبصرى ، بل مذاهب عدة . وتشعب الخلاف بين النحاة ، ولا يزال الخلاف قائما حتى الآن فى دور التعليم عند سائر الدول العربية . (١) وفى ذلك يقول البطلانيوسى : " وقد اضطربت آراء الكتاب والنحويين فى الهجاء ، ولم يلتزموا فيه القياس ، فزادوا فى مواضع حروفا خشية اللبس ، نحو (واو عمرو ، وألف مائة) ، وحذفوا فى مواضع ما هو من نفس الكلمة . . . وجعلوا كثيرا من الحروف على صورة واحدة ، كالدال والذال والجيم والحاء والفاء . وعولوا على النقط فى الفرق بينها ، فكان ذلك سببا فى التصحيف الواقع فى الكلام . ولو جعلوا لكل حرف صورة لا تشبه صورة صاحبه كما فعل سائر الأمم لكان أوضح للمعانى وأقل للالتباس والتصحيف ، ولذلك صار التصحيف فى اللسان العربى أكثر منه فى سائر اللسان . " (٢)

وقد برزت مشكلة الشكل فى مستهل النهضة الحديثة عندما اتخذت الطباعة وسيلة للتدوين ، وأصبحت الكلمات تدون - غالبا - فى الكتابة والطبع عارية عن الحركات ، ولا تكاد تدون فى العصر الحاضر تدوينا كاملا إلا فى كتب المرحلة الأولى التى تستخدم فى تعليم النشء مبادئ القراءة والكتابة .

وهكذا تتضح من العرض السابق صعوبات الكتابة العربية النابعة من طبيعتها ، وتتلخص فيما يلى :

أولا - صعوبات تتعلق برسم حروف الهجاء وضبطها .

ثانيا - صعوبات تتعلق بالقواعد الإملائية .

وفى ما يلى توضيح لكل من النقطتين السابقتين .

(١) محمد المهدي ، مرجع سابق ، ص ٢٨ .

(٢) أبو محمد عبد الله البطلانيوسى ، الاقتضاب فى شرح أدب الكتاب ، القسم الثانى ، تحقيق مصطفى

السقا وحامد عبد المجيد ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠ ، ص ١٢٥ .

يلجئون إلى التعبير اللفظي في المواضع المهمة للكلمات التي يخشون عليها الالتباس ، فيكتبون الكلمة مثلا ، ثم يتبعونها بقولهم : بفتح الأول ، وضم الثانى ، وسكون الثالث ... الخ ؛ وذلك لشعورهم بأهمية الضبط . أما فى عصرنا الحاضر فتدوّن الكلمات فى الكتابة والطبع مجردة من الضبط ، إلا فيما خيف عليه التحريف كالنصوص الدينية ، وما يشكل فهمه من القطع الأدبية واللغوية ؛ لأن أوضاع الكتابة العربية يصعب معها إدخال علامات الضبط فى المطابع ؛ لعدم تخصيص رموز مستقلة لها ، ولأنها لم توضع فى صلب الكتابة^(١) ، وقد ترتب على ذلك :

- صعوبة القراءة الصحيحة ، إلا إذا كان القارئ ملما بقواعد اللغة العربية وأوزان مفرداتها إلماما تاما . كما أن النص المجرد من الشكل عرضة لأن يقرأه أهل كل لهجة بحسب منهجهم فى وزن الكلمات .
- صعوبة قراءة أسماء الأعلام قراءة صحيحة إلا إذا كان القارئ يحفظ الكلمة وضبطها من قبل .^(٢)

وقد كان للعلماء الأقدمين ملاحظات على الشكل ؛ فقد حاول " الفيروزأبادى " تيسير ضبط الكلمات ، فأهمّل الضبط بالفتح ، وقال فى مقدمة قاموسه : " كل كلمة عربّتها وجردتها من الضبط فإنها بالفتح . "^(٣) وهو بهذا قد اختزل الشكل بنسبة ٤٤٪ . وقد ثبت إحصائيا أن الحروف المفتوحة فى الكتابة تمثل ٤٤٪ .^(٤)

(١) محمود تيمور ، مشكلات اللغة العربية ، القاهرة : المطبعة النموذجية ، ١٩٥٦ ، ص ٤٦ - ٤٧ .

(٢) على عبد الواحد وافي ، مرجع سابق ، ص ٢٦١ - ٢٦٢ .

(٣) محبى الدين محمد الفيروز أبادى ، القاموس المحيط ، م ١ ، بيروت : دار الفكر ، ١٩٧٨ ، المقدمة ص ٧ .

(٤) على حلمى موسى " إحصائيات الحروف والعلاقة بين الحروف والحركات فى اللغة العربية " . تقرير غير منشور ، كلية العلوم ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ ، ص ٣ .

جهود تيسير الصعوبات المتصلة برسم حروف الهجاء وضبطها

بدأ التفكير فى تيسير الكتابة عندما دعا بهى الدين بركات ناظر المعارف العمومية بمصر إلى إصلاح الكتابة العربية ؛ لتكون هادية ومرشدة للقارئ ، وممثلة لما ينبغى أن ينطق به ، وقد ثار جدل علمى حول هذا الموضوع ، أفردت له مجلة التربية الحديثة العدد الثالث الصادر فى فبراير عام ١٩٣٨ .

وقد أسهم فى هذا الموضوع كل من ساطع الحصرى وعلى الجارم وعائشة عبد الرحمن وأحمد عطية وإسحق موسى الحسينى وحامد عبد القادر . (١)

ومن ثم ظهرت عدة اقتراحات لتيسير الكتابة ، بعضها ينادى بتغيير جوهري فى الرسم الإملائى ، وبعضها ينادى بإصلاحات شكلية لا تمس جوهر اللغة ، ومع ذلك فالرأى الغالب ينادى بالمحافظة على اللغة والتراث والكتابة العربية الأصلية.

ومن الاتجاه الأول :

استبدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية :

وقد قدم عبد العزيز فهمى هذا الاقتراح إلى مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام ١٩٤٤ . واتخذ الحروف اللاتينية أساسا لطريقته بعد أن أدخل عليها بعض التعديل ؛ لتناسب ضبط الكلام العربى ؛ بحيث يدل كل حرف فى الكلمة بذاته على صورته الصوتية فى اللغة العربية من دون لبس أو إبهام . (٢) وفوق ذلك أضاف إلى الكلمة ما أسماه بأحرف الحركة كما هو موضح بالنموذج التالى رقم (٢) . وهو يهدف إلى تيسير ضبط الكتابة ، وسهولة القراءة بما يغنى عن ضبط الكلمات بالشكل . (٣)

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دليل بحوث تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى فى الوطن العربى ١٩٠٠ - ١٩٨٠ ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣ ، ص ١٣٠ .

(٢) محمود تيمور ، مرجع سابق ، ص ٥٧ - ٥٨ .

(٣) عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) لغتنا والحياة ، القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٧٨ ، ص ١٥٠ .

وقد أثار هذا الاقتراح ردود فعل عنيفة داخل المجمع وخارجه ، وتصدى له كثيرون ، منهم العقاد ، وعلى الجارم ، ومنصور فهمى . . . (١)

كما أيده بعض الباحثين ، وعلى رأسهم سلامة موسى الذى قال : "إن اقتراح الخط اللاتينى هو وثبة فى النور نحو المستقبل . ولو أننا عملنا به لاستطعنا أن ننقل مصر إلى مقام تركيا التى أغلق عليها هذا الخط أبواب ماضيها ، وفتح لها أبواب مستقبلها . . . "

ويتساءل : " هل العناصر التى تنتفع ببقاء الخط العربى والتقاليد ترضى بتلك الوثبة ؟ " (٢)

وترى الباحثة أن هذا الاقتراح ينطوى على دعوة هدامة تناقض كياننا القومى والحضارى ، وأن هذه الدعوة تقتضى أن نقف أمامها موقف الرفض والمحاربة . فكيف نتخلى عن حروفنا العربية وبين أيدينا قرآن كريم خُطَّ بتلك الحروف ، وهو الذى كتب للغتنا العربية الخلود على الرغم مما عانتها فى عصور التدهور ؟ إن من شأن هذه الدعوة أن تحول بين الأجيال القادمة والانتفاع بالتراث العربى المدون بالرسم العربى الحاضر . لقد كانت الأمة العربية أرقى الأمم فى العصور الوسطى حضارة وعلماء وأدبا مع أنها لم تستعمل حروفا خاصة للحركات ، فى حين كانت أوروبا تعيش فى ظلمة شديدة ، وتعتمد على ما تترجمه من ذخائر العرب العلمية ، مع أنها كانت تستخدم حروف الحركات . إن هذه الدعوة التى ينتصر لها سلامة موسى تهدف إلى ترسيخ الفكرة الشائعة عن عجز لغتنا عن مسايرة التقدم العلمى ، تلك الفكرة التى يروجها الأجانب . ومن المؤسف أن يصدر ذلك عن أحد أبنائها . والحمد لله الذى حفظ لغتنا لتقف شامخة أمام هذه الدعوات الهدامة .

(١) مجمع اللغة العربية ، تيسير الكتابة العربية ، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٤٦ ، ص ٣١٣ .

(٢) عائشة عبد الرحمن ، مرجع سابق ، ص ١٥٠ - ١٥١ .

ومن الجهود التى نادت بإصلاحات شكلية :

إدخال الشكل فى بنية الكلمة حتى لا يتخطاه نظر القارئ ، وقد تقدم بهذا الاقتراح إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة على الجارم عضو المجمع عام ١٩٤٤ ، فاقترح أن تُخترع حروف للرمز إلى أصوات المد القصيرة ، والسكون ، والتنوين والهمزة الممدودة . والنموذج التالى رقم (٣) يوضح ذلك :

نموذج رقم (٣)

إدخال الشكل فى بنية الكلمة

كما اقترحه على الجارم (١)

- الفتحة : ا - مثل : هَيْف (هَيْف)
 المضممة : ا - مثل : كُتِبَ (كُتِبَ)
 الكسرة : ا - مثل : كَتِبَ (كُتِبَ)
 السكون : ا - مثل : فَتَلَ (فَتَلَ)
 تنوين المفتوح : ا - مثل : شَرَابًا (شَرَابًا)
 تنوين المضموم : ا - مثل : شَرَابِي (شَرَابِي)
 تنوين المكسور : ا - مثل : شَرَابِي (شَرَابِي)
 الهمزة الممدودة : ا - مثل : اَنَّ (اَنَّ)

كما شمل اقتراحه ما يلى :

- الحروف التى يليها حرف مد لا توضع لها علامات الحركة ولا علامة حركة الشدة.
- الهمزة فى أول الكلمة تكتب على ألف دائما من غير علامة إن كانت مفتوحة ، وتكتب تحت الألف فى حالة الكسر بلا علامة أيضا ، وتكتب فوق الألف مع علامة الضم متصلة بها إن كانت مضمومة .
- الهمزة المتحركة فى وسط الكلمة وفى طرفها تكتب على حرف مناسب لحركتها؛ وبذلك يستغنى عن الحركة .
- الهمزة الساكنة فى وسط الكلمة توضع عليها علامة السكون ، وتكتب على حرف مناسب لحركة ما قبلها ، ويستغنى عن علامة الحركة هكذا : **بِئْسَ** ، **سُورَ** .
- الهمزة الممدودة توصل بها علامة المد ، هكذا : **عَ** .
- الحرف المشدد توضع عليه الشدة بعلامات الضم والكسر والتنوين .
- الألف المقصورة تكتب ألفا دائما .
- تكتب الكلمات بحسب النطق بها ، فلا يحذف حرف ينطق به ، ولا يثبت حرف لا ينطق به ، ويستثنى من ذلك ما يلى :
- همزة الوصل : فإن وضعها ألفا مجردة من الهمزة يدل على أنها لا ينطق بها عند الوصل .
- اللام الشمسية : فى أداة التعريف تكتب ولا ينطق بها .
- يستغنى عن علامة الكسر فى الحالتين التاليتين :
- بعد الألف الثالثة فى فعالل وشبهه ، مثل : جحافل ، ومساجد .
- فى الحرف الذى يسبق ياء النسب ، مثل : مدنى ، عملى^(١) .

وقد جاءت أكثر الاعتراضات بالنسبة لهذا المشروع على وضع حركات جديدة على المتصل من الحروف ؛ لأن ذلك يغير معالم الكتابة العربية ، ويخلق رسما يختلف فى كثير من الوجوه عن الرسم الحالى ؛ مما يؤدي إلى انقطاع الصلة بين الماضى والحاضر .^(٢)

(١) مجمع اللغة العربية ، " تيسير الكتابة العربية " . مرجع سابق ، ص ٢٢٠ - ٢٢٢ .

(٢) على عبد الواحد وافي ، مرجع سابق ، ص ٢٦٤ .

وقد قام مجمع اللغة العربية بطبع اقتراح كل من عبد العزيز فهمى وعلى الجارم وما دار حولهما من المناقشات فى كتاب عنوانه تيسير الكتابة العربية .

وقرر المؤتمر كذلك وضع جائزة قدرها ألف جنيه لأحسن اقتراح فى تيسير الكتابة العربية . (١)

- تشكيل ما يُشكِل :

وينادى هذا الاقتراح بتشكيل الكلمة التى قد تثير اللبس عند أوساط المتعلمين إذا تركت من غير تشكيل . أما الكلمات التى يدل السياق على شكلها ، أو أن يكون بمقدور القارئ الملم بمبادئ القواعد العربية أن ينطق بها على الوجه الصحيح فلا تشكل ، ومن هذا المنطلق قال حفنى ناصف : (أشكل ما يُشكِل) (٢) .

- كتابة الحروف منفصلة :

وقد تقدم بهذا الاقتراح على عبد الواحد وافى إلى مجمع اللغة العربية عام ١٩٤٤ ، ثم أدخل عليه تعديلات وإضافات يسيرة ، وقدمه عام ١٩٤٦ . ويهدف هذا الاقتراح إلى تخليص الرسم العربى من عيوبه تخليصا تاما ، وقد لخص أصول طريقته المقترحة فى المبادئ الأربعة الآتية :

المبدأ الأول - أن ترسم حروف الكلمة مفردة ، منفصلا بعضها عن بعض ؛ وبذلك يكون لكل حرف صورة واحدة لا تتغير .

المبدأ الثانى - أن تكتب الحروف المتحدة الصورة (ب ت ث ... الخ) بصور مختلفة ، يؤخذ بعضها من صورة الحرف منفردا ، وبعضها من صورته متصلا بغيره ، أو يؤخذ بعضها من صورته فى خط الرقعة ، وبعضها من صورته فى خط النسخ أو الثلث ؛ وبذلك يتميز الحرف عن غيره بصورته لا بإعجابه أو إهماله أو عدد نقطه .

(١) مجمع اللغة العربية ، مجموعة القرارات العلمية فى خمسين عاما ، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٨٤ ، ص ٢٢١ .

(٢) عبد الوهاب مسعود ، مرجع سابق ، ص ٢٣٦ .

ويرى تيمور أن هذه الطريقة تتحقق بها مزايا كثيرة ، منها :

- أنها تنفى شبهة القطع بين القديم والجديد ؛ فلا تبديل فى الحروف أو علامات الضبط .
- أن الحروف ستكون واضحة ، يعبر فيها كل حرف عن صورته فى تمييز واستقلال .
- أن علامات الشكل ستقع على الحروف بأعيانها ؛ وبذلك تأمن العلامات من التزحزح ، وتسلم من التعرض للخطأ أو الاضطراب .
- أن اتخاذ صورة واحدة لكل حرف من الحروف سيجعل تعليمها أيسر على المتعلمين .
- أن المصاعب التى تتجشمها المطبعة ستزول ، وسيتوافر للعمال الوقت والجهد . (١)

وفيما يلى صورة طبق الأصل من الصحيفة أو النموذج الذى تكون عليه الحروف المطبعية فى الصندوق :

(١) محمود تيمور ، مرجع سابق ، ص ٧٣ - ٨٤ .

نموذج رقم ٤

الصحيفة التي كتبها محمود تيمور مثالا على الكتابة بالحروف المقترحة

صحيفة آلمثال

أَرَبْ أُنْ نَقْتَضِرَ مِنْ صُورِ الْحُرُوفِ عَالِي
عُورَةٍ وَاحِدَةٍ، وَبِذَلِكَ يَكُونُ لِصُنْدُوقِ
الْحُرُوفِ الْمَطْبَعِيَّةِ عُيُونٌ لَا تَتَجَاوَزُ
الْثَلَاثِينَ عَدًّا. فَتَدْخُلُ مِنْ تِلْكَ الْعُيُونِ
الَّتِي تَزِيدُ عَلَيَّ (ثَلَاثَةً أَلْفًا). وَأُنْ نَتَّخِذُ عَالِي مَاتِ
الضَّبْطِ الْمُنْتَعَارِ فَهَ الْجَارِي بِهَا الْإِسْتِعْمَالُ،
وَسَيُحِبُّ بِهَا صُنْدُوقِ الْحُرُوفِ الَّذِي تَخَفَّفَ
مِمَّا كَانَ يَغْصِبُهُ مِنْ الصُّورِ الْمُنْتَعَدَّةِ
لِلْحُرُوفِ الْأَصْلِيَّةِ، وَأَنْفَسَحَتْ جَوَانِبُهُ
لِتَقْبُلَ هَذِهِ الْحَرَكَاتُ فِي غَيْرِ مَشَقَّةٍ
وَلَا عُسْرٍ. وَطَوَعًا لِهَذَا يَتَوَافَرُ لِطَبَاعَةِ
غُزْمٍ مِنَ الشُّهُوَةِ وَالتَّيْسِيرِ، كَمَا يَتَوَافَرُ

لِلْكِتَابَةِ غُذِّتْ مِنْ تَعْمِيمِ الْضَبْطِ
بِلَا عَنَاءٍ.

وَأَقْتَرَحُ أَنْ تَكُونَ الصُّورَةُ الَّتِي تَقْتَصِرُ
عَلَيْهَا مِنْ صُورِ الْحُرُوفِ فِيهِ الصُّورَةُ الَّتِي
تَقْبَلُ الْإِتِّصَالَ مِنْ بَدْءِ الْكَلِمَاتِ، وَهِيَ
الَّتِي يُسَمِّيَهَا أَهْلُ فَنِّ الطَّبَاعَةِ: حُرُوفُ
«مِنَ الْأَوَّلِ». عَلَى أَنْ تُؤَثِّرَ الْكَافُ أَلَمْ بِسُوطَةٍ
وَأَنْ تَظَلَّ حُرُوفُ الْأَلِفِ وَالذَّالِ وَالذَّالِ وَالرَّاءِ
وَالزَّايِ وَالْوَاوِ وَالتَّاءِ الْمَرْبُوطَةِ وَاللَّامِ أَلِفِ
بَاقِيَةٍ عَلَى صُورَتَيْهَا فِي حَالَةِ إِفْرَادِهَا.
وَهَاهُذَا نُمُودَجُّهَا فِي صُنْدُوقِ الْحُرُوفِ
الْمَطْبَعِيَّةِ:

أ ب ث ج ح د ذ ر ز س ش ص ض
ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و لا ي

وقد كُتب لهذا الاقتراح أن يرى النور ، ويتحول إلى ممارسة فعلية قام بها الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار عام ١٩٧٧ كما سيأتى فيما بعد .

هذا وقد شكل مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٥٢ لجنة من خبراء الكتابة والخط والطباعة لبحث مقترحات تيسير الكتابة . وفى سنة ١٩٥٥ خلصت اللجنة إلى أن كثيرا من المقترحات - قديمها وحديثها - يلتقى حول فكرة الاكتفاء بصورة واحدة من صور الحرف على نحو طريقة محمود تيمور . وقد تألفت لجنة مشتركة فى عام ١٩٥٦ ضمت جهود المجمع وجهود جامعة الدول العربية بالإضافة إلى خبراء الفن والطباعة ، وانتهت سنة ١٩٥٨ بمجموعة من القرارات المتعلقة بالكتابة العربية ، تتلخص فى إقرار أساسين للتيسير :

أولهما - اختصار صور الحروف إلى أقل عدد ممكن .

ثانيهما - الاحتفاظ بطبيعة الخط العربى وفنه ، وتجنب المباعدة بين القديم والجديد .

كما خلصت لجنة التيسير عام ١٩٦٠ إلى اختيار بعض أوائل الحروف الطباعية ، وبعض أواسطها وأواخرها ، وتعديل بعضها تعديلا غير محسوس ، وحذف أجزاء من تجاويف الحروف ؛ وبذلك هبطت بصور الحروف إلى ست وستين صورة. أضيفت إليها خمس زوائد مع صور الهمزة ، وعلامات الشكل ، والأرقام الحسابية ، والترقيم ^(١) ؛ وبذلك وصلت إلى ثمانين صورة . ^(٢)

تجربة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار :

وقد شارك الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى جهود تيسير الكتابة العربية ، فشكل لجنة تحضيرية ، تناولت موضوع تيسير الكتابة العربية من جميع النواحي ، وأوصت

(١) محمد عبد الحميد أبو العزم ، وحسن شحاته ، مرجع سابق ، ص ١٢ .

(٢) انظر نموذج رقم (٦) صور الحروف " ٢ " التى انتهت إليها لجنة تيسير الكتابة العربية بمجمع اللغة العربية سنة ١٩٦٠ .

بإجراء تجربة ميدانية لتيسير الكتابة ، تعتمد على الإقلال من عدد صور الحروف الهجائية قدر الإمكان ، واتباع ما أوصى به مجمع اللغة العربية من حيث نظام الشكل وقواعد الإملاء . وفى أوائل عام ١٩٧٥ شرع الجهاز فى تنفيذ التجربة .

وقد تحدد الهدف من هذه التجربة فى أمرين أساسيين :

١ - الوصول فى أوضاع الحروف الهجائية وصورها إلى الاقتراح الأكثر نجاحا فى عمليات القراءة والكتابة وفى تعليمها للكبار .

٢ - محو أمية مجموعات من الأميين الكبار .

وقد بلغ عدد الدارسين مائتين وخمسة وعشرين (٢٢٥) دارسا من قطاعات الفلاحين والعمال وأرباب المهن الصغيرة . وقسم الدارسون ثلاث مجموعات متجانسة .

المجموعة الأولى - تسير فى تعلم القراءة والكتابة وفق صور الحروف الميسرة ، وعددها اثنتان وثلاثون صورة ، لكل حرف صورة واحدة (صور الحروف " ١ ")^(١) وقد سبق أن تقدم بهذا الاقتراح محمود تيمور كما سبق ذكره .

المجموعة الثانية - تسير فى تعلم القراءة والكتابة وفق صور الحروف الهجائية التى انتهت إليها لجنة تيسير الكتابة العربية بمجمع اللغة العربية كما سبق الإشارة إليه ، ويبلغ عدد صور الحروف ثمانين صورة (صور الحروف " ٢ ")^(٢)

المجموعة الثالثة - وتسير فى تعلم القراءة والكتابة وفق صور حروف الهجاء العادية ، ويبلغ عدد صورها مائة وتسع عشرة (١١٩) صورة (صور الحروف " ٣ ")^(٣)

(١) انظر نموذج رقم (٥) صور الحروف " ١ "

(٢) انظر نموذج رقم (٦) صور الحروف " ٢ "

(٣) انظر نموذج رقم (٧) صور الحروف " ٣ "

وقد تبين من نتائج التجربة أن نسبة نجاح الدارسين فى المجموعة الأولى التى استخدمت الكتب المطبوعة بالحروف الميسرة بلغت ١٠٠٪؛ وبذلك تفوقت على المجموعتين الأخرين . (١)

وبعد نجاح التجربة قرر الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار إعادة التجربة فى بيئة أخرى فى جمهورية مصر العربية للتأكد من صحة نتائجها . وقد أعيد تطبيق التجربة فى القاهرة فى ستة فصول ، وأسفرت النتائج عن نجاح جميع الدارسين فى المجموعة التى استخدمت صور الحروف الميسرة . وقد تبين بصورة مؤكدة أن محو الأمية باستخدام هذه الحروف يمكن أن يتم فى مدة أقل من ستة أشهر. (٢)

وفيما يلى عرض النماذج الثلاثة لصور الحروف التى استخدمت فى التجربة:

(١) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، مرجع سابق ، ص ٢ .

(٢) محمد عبد الحميد أبو العزم وحسن شحاته ، مرجع سابق ، ص ١٤ - ١٦ .

نموذج رقم (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
الجهاد العربي لحوالامية وتعليم النكبار
تجربة تيسير الكتابة العربية

١٩٧٥ / ٤ / ٣٠

صور الحروف " ١ " *

و ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز
س ش ص ض ط ظ ع غ ف
ق ك ل م ن ه و لا ي ي

*

هذا نموذج رقم (١) لصور الحروف الصجائية ، روعي فيه أن يكون للحرف صورة واحدة أينما مكان موقعه من الكلمة وقد راعينا في تصميم هذا النموذج أن يكون جسم الحرف كما يبدو في أول الكلمة هو الصورة التي يمكن أن تمثلها في أي موضع يقع فيها من الكلمة .

وقد سبق أن قدم الأستاذ محمود تيمور اقتراحا إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٥١ بأن يكون للحرف صورة واحدة أينما كان موقعه من الكلمة فتبني المجمع هذا الاقتراح وجعلته لجنة تيسير الكتابة العربية التي شكلها المجمع بعد ذلك ، الأساس الأول لكل تيسير .

وبلغ عدد الصور في هذا النموذج ٣٢ صورة .

وقد اشترك في وضع هذا النموذج وتأليفه على هذا النحو الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم مدير التجربة والأستاذ محمد شوقي أمين عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة والأستاذ عبد الرشيد القرصى خبير الكتابة العربية

وقد كان هناك اقتراح يتضمن أن تطلب المنظمة إلى وزراء التربية والتعليم فى الدول العربية إجراء هذه التجربة فى ميدان التعليم الابتدائى . ويبدو أن هذا الاقتراح لم يجد له سبيلا إلى التطبيق مثله مثل الجهود الأخرى التى ضاعت سدى ، والمحاولات الجادة التى أريقَت وعفى عليها النسيان .

تعليق الباحثة على الاقتراحات السابقة :

يبدو أن ثمة مبالغة فى الصعوبات التى تحدث عنها الباحثون ؛ فالصعوبات التى تعترض طريق المتعلم المبتدئ يستطيع المعلم أن يذللها ، وقد تكون أسهل من تلك التى يعانى منها المتعلمون فى كثير من اللغات الأخرى ؛ فالأبجدية العربية تفوق غيرها من الأبجديات من حيث أن كل رمز فى الأبجدية العربية له نطق أساسى لا يختلف فى جميع الكلمات التى تشتمل عليه . على العكس من الرمز (C) فى اللغة الإنجليزية مثلا ، فإنه لا ينطق نطقا موحدا فى جميع الكلمات التى تشتمل عليه ، كما فى (cat) و (centre) مثلا .

كما أنه من الصعب إدخال أى تجديد على الحروف الهجائية ؛ لأن ذلك يغير معالم الكتابة العربية التى دَوَّن بها القرآن الكريم والحديث الشريف والتراث ؛ من علوم دينية وطبيعية واجتماعية وإنسانية فى شتى المجالات بالإضافة إلى الشعر والنثر الأدبى بكل فنونه . فهل يمكن إعادة تدوين جميع ما كتب بالرسم العربى الحالى طبقا للرسم الجديد ؟ وهل ينبغى أن يتعلم كل فرد نوعين من الرسم حتى يستطيع الانتفاع بنتاج الفكر فى الماضى والحاضر ؟

إن المشكلة الحقيقية تكمن فى الشكل ، وبإمكان المطابع أن تستعين بالعمال المهرة فى الطباعة ، وتتكاثف " جهود العامل والمراجع اللغوى الدقيق للوصول إلى طباعة جيدة مع الأخذ بفكرة " تشكيل ما يشكل " ولا سيما أن فنون الطباعة شهدت تحولا كبيرا فى صف الحروف ؛ إذ تستخدم آلات الكترونية فى صفها . أما فى الكتب المدرسية فيكفى اتباع ما أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة حول قواعد الشكل فى الكتب المدرسية ؛ وذلك على النحو التالى :

قواعد الشكل فى الكتب المدرسية :

تتبع هذه القواعد فى شكل الكتب المدرسية جميعها على النحو التالى :

أولا - فى جميع مراحل التعليم :

تضبط الآيات القرآنية ، والأحاديث النبوية بالشكل الكامل .

ثانيا - فى المرحلة الابتدائية :

لا يترك من الشكل إلا ما لا مجال لخطأ التلميذ فيه ، بحسب مستويات الصفوف .

ثالثا - فى المرحلة الإعدادية :

- ١ - يلتزم شكل أواخر الكلمات بحسب قواعد اللغة .
- ٢ - فيما عدا شكل أواخر الكلمات يراعى ما يأتى :
(أ) يهمل الشكل بالفتحة ، إلا حين تكون الفتحة حركة الواو أو الياء ، فى مثل : صورٌ وحيلٌ .
(ب) فيما عدا الفتحة يلتزم الشكل .
(جـ) تعتبر حروف العلة مدا ، ما لم تضبط بالشكل .
(د) يلتزم وضع الشدة والمدة وهمزة القطع .
(هـ) تضبط الأعلام غير الشائعة بالشكل .

رابعا - فى المرحلة الثانوية :

- ١ - يتخفف من شكل أواخر الكلمات ، متى كان واضحا .
- ٢ - لا يشكل من بقية الحروف إلا ما يتوقع خطأ التلميذ فيه .
- ٣ - تضبط الأعلام غير الشائعة بالشكل . (١)

وثمة مهارة ينبغى أن يكتسبها الطالب ، وهى : القدرة على استخدام المعاجم اللغوية للكشف عن بنية الكلمة بشكل فعال ؛ مما يساعد على الممارسة السليمة لنطق بنية الكلمات نطقا سليما دقيقا .

الصعوبات المتصلة بقواعد الإملاء :

قواعد الإملاء هى الضوابط التى وضعها النحاة لتعصم الكاتب من الزلل فى رسم الكلمة ، وتجنبه الوقوع فى خطأ كتابتها . وهذه القواعد ليست من صميم النحو ، وإنما تحدث عنها النحاة فى كتبهم ؛ " لأن كثيرا من الكتابة مبنى على أصول نحوية ؛ ففى بيانها بيان لتلك الأصول . " (٢)

(١) مجمع اللغة العربية ، مجموعة القرارات العلمية فى خمسين عاما ، مرجع سابق ، ص ٣١٨ .

(٢) أحمد على كنعان " برنامج علاجى لتذليل الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية . " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١٩٨٦ ، ص ٤٣ .
نقلا عن جلال الدين السيوطى ، همع الهوامع ، ج ٢ . مصر : مطبعة السعادة ، ١٩٣٧ ، ص ٢٤٣ .

والكتابة فى أحسن أحوالها محاولة للتعبير الرمزى عن اللغة فى واقعها الصوتى ، أى نقل الظاهرة الصوتية السمعية إلى ظاهرة كتابية مرئية . (١)

" والأصل فى الرسم الهجائى أن يكون معبرا تعبيرا دقيقا عن أصوات الكلمة (دون) زيادة أو نقص أو خلل فى الترتيب ؛ فيرسم فى موضع كل صوت من أصواتها الحرف الذى يرمز إليه ، ولا يوضع فيها حرف زائد لا يكون له مقابل صوتى . " (٢) أى يطابق المكتوب المنطوق به من الحروف . ولكن الرسم العربى لا تتوافر فيه هذه المطابقة دائما ، شأنه فى ذلك شأن غيره من أنواع الرسم فى لغات متعددة ، والأمثلة على ذلك كثيرة سواء أكانت من لغتنا العربية أم من تلك اللغات الأجنبية . ومن ذلك فى العربية :

- الألف بعد واو الجماعة نحو : كتبوا ، وذهبوا ، ولم ينجحوا . ليست لها أية دلالة صوتية .
- الألف فى " مائة " ومثناها وما يركب منها مع الأحاد نحو مائة ، مائتان ، أربعمائة
- وعلى العكس من هذه الظاهرة نجد الحروف التى تكتب بها كلمات كثيرة أقل عددا من الأصوات المكونة لها ، مثل :
- الألف الممدودة لا تكتب فى بعض الكلمات مثل : هذا ، هذه ، ذلك ، لكن ، طه ، السموات . . . الخ .
- نون التنوين تلفظ ، ولا تكتب ، نحو : هذا خالدٌ ، وأعجبت بحامدٍ .
- ومن أمثلة عدم تطابق المكتوب مع المنطوق به من الحروف فى اللغة الإنجليزية الكلمات (write , wrong , who) إذ يهمل نطق الحرف (w) كما يهمل النطق بالحرفين (gh) فى thought , bought والحرف (K) فى knife, know .

(١) محمود فهمى حجازى ، علم اللغة العربية ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٣ ، ص ١١ .

(٢) على عبد الواحد وافى ، علم اللغة ، ط ٧ ، القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٧٣ ،

ويلحق بعدم تطابق المنطوق مع المكتوب الفرق بين صوت الحرف وصورته الكتابية أو الرمزية ؛ فالألف اللينة فى آخر الكلمة ينطق بها ألفا ، ولكنها ترسم ألفا حيناً وياء مهملة حيناً آخر تبعا لقواعد متشعبة ؛ فمثلا : الأصل فى الاسم الأعجمى أن ترسم الألف اللينة فى آخره ألفا ، إلا أن بعض الأعلام تستثنى من ذلك ، مثل : عيسى ، موسى ، وكسرى ، وبخارى .

وكثرة الاستثناءات فى قواعد الإملاء تشكل صعوبة فى الكتابة ، إلى جانب تعقد تلك القواعد وتشعبها . ويظهر ذلك جليا فى قواعد الهمزة بأنواعها ؛ فالهمزة إما أن تكون فى أول الكلمة ؛ فتثبت عند الوصل إذا كانت همزة قطع ، وتحذف إذا كانت همزة وصل ، وإما أن تكون متوسطة ، وهذا المتوسط قد يكون بالأصالة أو يكون توسطاً عارضا . والهمزة المتوسطة قد تكون ساكنة أو متحركة . والمتحركة قد تأتى بعد ساكن أو بعد متحرك ، والساكن إما صحيح وإما معتل ، والمتحرك من الهمزة قد يكون ما قبله مضموماً أو مفتوحاً أو مكسوراً . ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة ، ولكل قاعدة - غالبا - استثناء . وقد تكون الهمزة متطرفة وترسم على الألف أو الواو أو الياء ، وقد ترسم منفردة على السطر .

ومن هنا اختلف النحاة فى كثير من قواعد الهمزة ، وتعددت الآراء ووجهات النظر وخصوصا ما يتصل بالهمزة المتوسطة ؛ فالقاعدة العامة لكتابة الهمزة المتوسطة هى :

" إذا كانت ساكنة تكتب بحرف يناسب حركة ما قبلها ، مثل : " رأس وبئر وسؤل " ، وإن كانت متحركة تكتب بحرف يجانس حركتها هى ، مثل : " سأل ويسأل ولؤم وسئم . . . " إلا إذا جاءت مفتوحة بعد ضم أو كسر فتكتب على حرف يجانس حركة ما قبلها ، مثل : مؤن وسؤال وفئة وذئب وناشئة . " أو تقع بعد ألف فتكتب قطعة منفردة أى همزة منفردة على السطر بعد هذه الألف ، مثل : " ساءل وعباءة . " (١)

(١) مصطفى الغلايينى ، جامع الدروس العربية ، ج ٢ ، ط ١٦ ، بيروت : المكتبة العصرية ، ص ١٦٢.

وهناك مواضع قد تنشذ فيها الهمزة عن هذه القواعد الكلية ، ويرجع أكثرها إلى الهمزة فى حالة توسطها توسطاً غير حقيقى .

فالهمزة المتطرفة المفتوحة ترسم فى آخر الفعل على ألف إذا كان ما قبلها مفتوحاً مثل : قرأ ، بدأ . فإذا أسند هذا الفعل إلى ألف الاثنين صارت متوسطة ، ولا يتغير رسم الهمزة ، وتجىء بعدها ألف الاثنين مثل قرأا ، بدأا ، يقرأان ، يبدأان ، وهذا الرسم يطابق النطق ، ويساير القاعدة النحوية ^(١) وهو ما يراه جمهور العلماء . ومن النحاة من يحذف ألف المد معوضاً عنها بالمدة مثل : قرأ ، اقرأ ، يقرأ ، لم يقرأ ، وهذا هو القياس ، وهو أيسر على الكاتب كما يرى الغلابيى . (٢)

ومنهم من يكتب الهمزة منفردة ، لا على الألف ، ويثبت ألف الضمير بعدها مثل قرءا ، يقرءان ، لم يقرءا . . . (٣)

" أما إثباتهم الألفين فى الفعل مع استكراههم ذلك فى نحو سامة وظمان ، فلعلهم فرقوا بين أن تكون ألف المد ضميراً أو غير ضمير ؛ لأن الألف هنا - فى مثل قرأا - ضمير الفاعل . والفاعل أشد لصوقاً بالفعل من غيره ، فلا يستغنى عنه ؛ فكتبوها كذلك (٤)

(١) عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية ، القاهرة : مكتبة غريب (د . ت) ص ١٠٧ .

(٢) مصطفى الغلابيى ، مرجع سابق ، ص ١٥٤ .

(٣) مصطفى عنانى ، نتيجة الإملاء وقواعد الترقيم ، ط ٥ ، القاهرة : مطبعة حجازى ، ١٩٣٧ ، ص ١١ .

(٤) مصطفى الغلابيى ، المرجع نفسه ، ص ١٥٤ .

والهمزة المتوسطة المضمومة تتشعب الآراء فى رسمها ، وتتضارب إذا كان هذا التوسط عارضا أى : غير حقيقى ، وفيما يلى توضيح لذلك :

إذا توسطت الهمزة المضمومة بعد فتح أو ضم أو سكون كتبت على الواو ، مثل : يقرؤه ، لؤلؤه ، وهذا ضياؤه ، ومن العلماء من يكتبها على حالها قبل توسطها أى على الألف مثل يقرأه ، خطأه .

وإذا لزم من كتابة الهمزة على الواو اجتماع واوين : فإن تأخرت واو الهمزة كتبتا معا ، مثل : هذا ضوؤه ، ووضوؤه ، وإن سبقت : فبعضهم يحذف صورتها ، ويكتبها همزة منفردة ، بعد حرف انفصال ، مثل : قرءوا ، يقرءون ، رءوف ، وعلى شبه ياء بعد حرف اتصال ، مثل : كئوس ويملئون . إلا إن كانت شبه متوسطة ، وكانت فى الأصل مكتوبة على واو ، مثل : جرؤ وجرؤ ، فترسم الواوان معا مثل : جرؤوا وجرؤون وهذا مذهب المتقدمين ، وعليه المعول عند أرباب هذا الشأن . (١)

ومنهم من يرسم الواوين معا (وهو القياس) مثل : رؤوف ، رؤوس ، مسؤول ، قرؤوا ، يقرؤون ، ملؤوا .

ومنهم من يكتفى بوحدة ترسم الهمزة عليها (رؤف ، مسؤل) وعليه رسم كثير من المصاحف .

ومنهم من يبقى الهمزة المتطرفة المكتوبة على الألف - المتصلة بما يجعلها شبه متوسطة - على حالها من الرسم ، مثل : قرأوا ، يقرأون ، وملأوا ويملأون ، وهو مذهب بعض المتأخرين ، وهو الشائع على أكثر الأقلام اليوم لسهولة وبعده عن استعمال الفكر (٢) وبعضهم يعد ذلك خيرا لآراء حول الهمزة المتوسطة توسطها عارضا (٣) .

(١) مصطفى الغلايينى ، مرجع سابق ، ص ١٥٤ - ١٥٥ .

(٢) المرجع نفسه ، ص ١٥٥ - ١٥٦ .

(٣) محمود شاكر سعيد ، المرشد فى الإملاء ، ط ٢ ، عمان : دار الشروق ، ١٩٨٨ ، ص ٢٤ .

فإذا بلغ الاضطراب عند العلماء هذا الحد فكيف يكون بالنسبة للمتعلم الناشئ؟!

ومن الصعوبات التى تشكل عقبة فى طريق المتعلم ارتباط بعض قواعد الإملاء بالنحو والصرف ، ومما يوضح ذلك :
 " أن الصورة الخطية للكلمة تتكون من مجموع حروفها متضامة ومنفصلة عن حروف كلمة أخرى سابقة أو لاحقة ؛ لأن كل كلمة تدل على معنى غير معنى الكلمة الأخرى ، وتمايز المعنيين يستوجب تمايز اللفظين ، غير أن هناك بعض كلمات نحوية لها من الخصائص ما يحتم وصلها بغيرها فى الكتابة . ويخضع هذا الوصل لقاعدة عامة ، هى :

" توصل بغيرها كل كلمة لا يصح الابتداء بها ، أو لا يصح الوقف عليها . " (١)

- فمما لا يصح الابتداء به ، بل يجب وصله بما قبله :
 نونا التوكيد ، وعلامة (المثنى ، وجمع المذكر السالم ، وجمع المؤنث السالم) ، وتاء التانيث الساكنة ، والضمائر البارزة المتصلة .
- ومما لا يصح الوقف عليه ، بل يجب وصله بما بعده :
 الحرف المفرد ولفظ ال ، فيوصل بالاسم بعده نحو : الرجل ، والكلمة التى ركبت مع ما بعدها تركيباً مزجياً ، والعدد من ثلاثة إلى تسعة إذا ركبت مع المائة . والظروف التى تليها إذ المنونة ، وتوصل كلمة حبّ بكلمة (ذا) فى حبذا . إلا أن هناك أدوات توصل بغيرها طبقاً لقواعد أخرى معينة ، وأشهرها : كى - لا - ما - من . (٢)

وبذلك يلاحظ أن القواعد الخاصة بالفصل والوصل ظاهرة من الظواهر التى قد تشكل عقبة فى طريق المتعلم . وترى الباحثة أن التدريب الهادف كفيل بتذليل تلك العقبة .

(١) عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية ، مرجع سابق ، ص ٧٧ .

(٢) المرجع نفسه ، ص ٧٨ - ٧٩ .

أما القواعد الإملائية المرتبطة بالصرف فخير مثال عليها " الألف اللينة " فمن أحكام كتابتها : " إذا تطرفت الألف فى فعل أو اسم معرب وكانت ثالثة ، كتبت ألفا إذا كانت منقلبة عن أصل واو ، مثل : العصا والذرا والربا - ودعا وعلا وسما . وهذا قول البصريين (وهو القياس) . وإذا كانت منقلبة عن ياء كتبت بصورة الياء ، مثل : الفتى والهوى والحمى - ورمى وهدى ومشى . ويكتب الكوفيون ما كان من الأسماء مضموم الأول أو مكسوره بالياء - وإن كانت ألفه أصلها واو - وهو خلاف القياس . " (١)

الخلاصة :

أن الصعوبات التى ترتبط بالقواعد الإملائية والتى قد تشكل عقبات فى طريق المتعلم كثيرة . ومن أهمها :

- ١ - عدم مطابقة المكتوب للمنطوق فى كلمات كثيرة .
- ٢ - تشعب القواعد الإملائية ، وكثرة الاستثناءات فيها ، مما أدى إلى تضارب الآراء فى رسمها .
- ٣ - ارتباط بعض قواعد الإملاء بالنحو والصرف .

(١) مصطفى الفلايينى ، مرجع سابق ، ص ١٦١ .

جهود تيسير القواعد الإملائية

أولا - تيسير كتابة الألف اللينة :

إن كتابة الألف اللينة بحسب الضوابط التى يسوقها علماء الإملاء قد تكون بالغة الصعوبة ؛ فهى تختلف فى أحكام كتابتها ألفا أو ياء . كما تختلف بين وقوعها ثالثة أو ما فوقها ، وغير ذلك من الأحكام المتشعبة . يقول الفيروزأبادى فى مقدمة قاموسه : " ومن أحسن ما اختص به هذا الكتاب تخليص الواو من الياء ، وذلك قسم يسم المصنفين بالعى والإعياء " (١) وهو هنا يصف المصنفين بالعجز والكلل . فكيف يكون الأمر بالنسبة للمتعلمين الناشئين ؟!

وممن اهتموا بمشكلة الألف اللينة محمد المهدي الذى عاش فيما بين ١٨٦٨م و ١٩٢٤م . أى فى عهد المحافظة والسلفية والتقليد ، ولكنه دعا إلى الإصلاح والتقويم بعد أن شعر بصعوبة قواعد الإملاء ، وقد ألقى بحثه فى خطبة فى نادى دار العلوم عام ١٩٠٩م . ونشرت فى العدد الثانى من صحيفة نادى دار العلوم فى العام نفسه ، وقد استعرض فى هذا البحث تطور الكتابة وصعوبة الإملاء ، واقترح طريقة لتذليل صعوبة كتابة الألف اللينة . (٢)

ويرى أن أصعب القواعد الإملائية هى الهمزة والألف اللينة ، وأن قواعد رسم الألف اللينة وضعت للعلماء المنتهين لا النشء المبتدئين ؛ لأن فيها :

- تخليص الواو من الياء ، وهو من أصعب المباحث اللغوية .
- كتابة ألف الفعل الثلاثى الممال ياء . والإمالة أصبحت مهجورة .
- رسم الألف اللينة قائمة إذا وردت ممدودة فى كلمة ولو مرة واحدة . ومعنى هذا أن يستقصى الطالب الكلمة فى جميع ما وردت فيه من نظم ونثر حتى يحكم بأنها لم تسمع ممدودة ، وحينئذ يرسمها ياء .

(١) محيى الدين محمد الفيروز أبادى ، مرجع سابق ، ص ٥ .

(٢) محمد شوقى أمين " حول الألف اللينة " مجلة مجمع اللغة العربية ، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ج ٤٨ (١٩٨١) ص ٢٢ .

- رسم الألف إذا كانت زائدة على ثلاثة فى كلمة أعجمية ألفا . وإذا كانت عربية رسمت ياء مع أن المتضلعين فى اللغة بل فى اللغات لا يقفون على أصل بعض الكلمات وتميز عربيا من عجميا إلا بعد البحث والتنقيب . وقلمنا ينفعهم اليوم الرجوع إلى القواعد التى وضعها المتقدمون للفرق بين الكلمات الأعجمية والعربية ؛ لأن أغلبها تلاحظ فيه اللغة الفارسية . فأما اللغات المنتشرة بيننا كالإنجليزية والفرنسية والإيطالية فلا تكاد تتعرض لها هذه القواعد .

ومن طريف ما قاله فى هذه الخطبة : " ألم يقولوا للتلاميذ إذا أردتم أن تعرفوا الواوى من اليائى ، فاعرفوا ذلك بالتثنية والجمع والمصدر والمرة والهيئة والفعل الماضى والمضارع والإسناد إلى تاء الفاعل أو ألف الاثنين ؟ ولا أدرى لم لم يقولوا لتلاميذهم : اعرفوا ذلك بعلم الصرف . . . ؟ بل لا أدرى لم لم يقولوا لهم : تعلموا كل شئ فى اللغة قبل أن تتعلموا الكتابة ؟ " (١)

ويرى المهدى : أن هناك طريقة تطوّر هذه الأحمال الثقالة عن كاهل المتعلمين ، وهى ترك هذه القواعد ، وكل ما خطّ فى رسم الألف اللينة ، والاستغناء عن هذا كله برسم الألف اللينة ألفا قائمة كما تنطق ، سواء أكانت فى حرف أم اسم أم فعل ، ثلاثى أم أكثر ، علم أم غير علم ، مختوم بياء أم غير مختوم بها .

وقد وجد المهدى كثيرا من العلماء يكتبون الألف اللينة بهذه الطريقة ، واستشهد بما جاء فى الاقتضاب فى صفحة ١٧٣ " ومن النحويين من يرى أن يكتب كل هذا بالألف حملا للخط على اللفظ ، وهو الذى اختاره أبو على الفارسى فى مسائله . . " (٢)

(١) محمد المهدى ، مرجع سابق ، ص ٢٠ - ٢١ .

(٢) المرجع نفسه ، ص ٢٢ .

وقد أسفرت هذه الخطبة عن إجراء اتخذه نادى دار العلوم ، وهو توجيه تقرير إلى ناظر المعارف العمومية ، يطلب الترخيص للمعلمين باتباع كتابة الألف اللينة ألفا فى جميع أحوالها . (١)

وقد اهتمت الهيئات والمعاهد والجامع فى البلاد العربية بمشكلة الألف اللينة؛ ففى مجمع اللغة العربية بالقاهرة عنيت بهذه المشكلة لجنة الإملاء ولجنة الأصول فى دورات شتى ، وأصدرت كلتاهما فى شأنها قرارات متعاقبة ، وما أكثر ما تعددت آراء الباحثين فى شأنها !

" فهناك من قائل بكتابتها ألفا مطلقا من دون استثناء ، أو باستثناء ما يلتبس من الكلمات ، أو باستثناء الحروف . وهناك من قائل بكتابتها ياء مطلقا ، وثمة قول بكتابة الأسماء بالياء وكذلك الأفعال إلا أفعالا بأعيانها تحفظ . وثمة أيضا قول بأن الثلاثى يكتب بالألف ؛ وغيره يكتب بالياء . " (٢)

ولعل هذا التباين فى الآراء حول الألف اللينة هو ما دعا إبراهيم مدكور رئيس مجمع اللغة العربية إلى أن يخاطب أعضاء المجمع فى جلسة المؤتمر الختامية فى الدورة الخامسة والثلاثين قائلا : " إنا لنرجو أن يفصل فى موضوع الألف اللينة تيسيرا لها ما وسعنا التيسير ، وتعليمنا اليوم - بأعبائه الثقيل - أصبح لا يسمح أن يقف الناس طويلا عند كتابة الحروف ورسمها . " (٣)

- وكذلك قدم محمد رفعت فتح الله إلى مجمع اللغة العربية مذكرة فى موضوع الألف اللينة . اقترح فيها أن يفرق بين الألف اليائية التى لا تنقط ، وبين الياء التى تنقط ، واقترح أحكاما معينة لرسم الألف اللينة .

(١) محمد شوقى أمين ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .

(٢) المرجع نفسه ، ص ٢٢ .

(٣) المرجع نفسه ، ص ٢٣ .

وبعد مناقشة الموضوع انتهت لجنة الأصول إلى القرار التالى الذى أقره المجلس فى دورته السادسة والأربعين ، كما وافق عليه المؤتمر فى ٢٤/٣/١٩٨٠م ، وينص القرار على مايلى :

- ترسم الألف اللينة بصورة الياء (غير المنقوطة) أما الياء فتتقط للفرق ، وترسم الألف اللينة فى آخر الفعل على صورة الياء ، نحو رمى وسعى وادعى واستوفى . فإن سبقت بياء رسمت ألفا ، نحو (أحيا واستحيا) أما إذا كان الفعل ثلاثيا مضارعه بالواو فترسم ألفا ، نحو (غزا ودعا) .
- وتكتب فى آخر الاسم بصورة الياء إذا كانت رابعة فصاعدا نحو (بشرى ومنتدى ومصطفى) . فإن سبقت بياء رسمت ألفا نحو (دنيا وخطايا) . وإن كانت الألف الثالثة جازت كتابتها بالألف مطلقا نحو : (عصا ، ورعا ، وخطا) ويجوز كتابتها بصورة الياء لمن يعرف الفرق بين موقعيهما ، نحو (رضا وهدى) ، وترسم ألفا فى آخر الاسم الأعجمى مطلقا مثل (تلا وسخا وشبرا) إلا ما اشتهر بغير ذلك نحو (موسى وعيسى وكسرى وبخارى ومتى) .
- وتكتب فى آخر الحرف بصورة الألف ما عدا : (إلى ، وعلى ، وبلى ، وحتى) ويلحق بذلك متى . (١)

وترى الباحثة أن الألف اللينة بهذا القرار لم تلن ، ويجدر أن تسمى الألف المستعصية لا اللينة ؛ لأنه لا جديد فى هذا القرار . وما زالت الألف اللينة ترسم طبقا للقواعد الإملائية المتعارف عليها ، والتى لم يخرج عنها القرار المشار إليه .

(١) مجمع اللغة العربية ، مجموعة القرارات العلمية فى خمسين عاما ، مرجع سابق ،

ثانيا - تيسير كتابة الهمزة :

كُلف مجمع اللغة العربية بالقاهرة منذ إنشائه فى أواخر الثلاثينيات دراسة تيسير الكتابة بقرار وزارى. وقد بحث المجمع هذا الموضوع فى جملة دورات مؤتمر المجمع وفى عدد من جلساته . وكتبت فيه لجنة الإملاء ولجنة الأصول تقارير متعددة. ولكن لم يتم الوصول إلى قرار فى تيسير الإملاء إلا فيما يخص الهمزة ؛ فقد صدر قرار بشأنها فى الدورة السادسة والعشرين ، وينص القرار على ما يلى : (١)

أولا - الهمزة فى أول الكلمة :

١ - ترسم الهمزة فى أول الكلمة ألفا توضع فوقها قطعة (ء) إذا كانت مفتوحة أو مضمومة . وتوضع تحتها القطعة إذا كانت مكسورة . مثل : " إن أكرمنى فسوف أكرمه إكراما " .

٢ - وكذلك ترسم الهمزة ألفا إذا دخل على الكلمة حرف ، نحو : فإن ، وبأن ولأن ، وإن ، ولألا ، وإذا .

ثانيا - الهمزة فى وسط الكلمة :

١ - إذا كانت ساكنة رسمت على حرف مجانس لحركة ما قبلها ، مثل : " فأس وبئر وسؤل "

٢ - إذا كانت مكسورة رسمت على الياء ، مثل : " رئى ، يئس ، ومئين "

٣ - إذا كانت مضمومة رسمت على واو ، مثل : " قرؤوا وشؤون " إلا إذا سبقتها كسرة ، قصيرة أو طويلة ، فترسم على ياء ، مثل : " يستنبئونك ويستنهضئون ، وبريئون ومئون "

٤ - إذا كانت مفتوحة رسمت على حرف من جنس حركة ما قبلها ، فإن كان ما قبلها ساكنا غير حرف مد ، رسمت على ألف مثل :

(١) مجمع اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص ٢٠٨ .

يسأل ، ويأس ، وجيأة وهيأة " وإن كان هذا الساكن حرف مد
رسمت مفردة ، مثل : " تساءل وتفاءل ولن يسوءه وإن وضوءه "
إلا إذا وصل ما قبلها بما بعدها فترسم على نبرة مثل : " مشيئة ،
وخطيئة ، وبريئة ، وإن مجيئك "
٥ - تعتبر الهمزة متوسطة إذا لحق بالكلمة ما يتصل بها رسماً ،
كالضمائر وعلامات التثنية والجمع مثل : جزأين ، وجزأوه ،
ويبدؤون ، وشيؤه .

ثالثاً - الهمزة فى آخر الكلمة :

- ١ - إذا سبقت بحركة رسمت على حرف مجانس لحركة ما قبلها ، مثل :
يجرؤ ، ويبدأ ، ويستهيئ .
- ٢ - إذا سبقت بحرف ساكن رسمت مفردة ، مثل : جزء ، وهدوء ،
وجزاء ، وشيء .
- ٣ - إذا سبقت بحرف ساكن ، وكانت منونة فى حالة النصب ، رسمت
على نبرة بين ألف التنوين والحرف السابق لها إذا كانا يوصلان نحو :
بطئاً ، وشيئاً ، فإذا كان ما قبلها حرفاً لا يوصل بما بعده
رسمت الهمزة مفردة مثل : بدءاً . (١)

ويلاحظ أن معظم القواعد بقيت كما هى ، وأن التغيير فقط
يبرز فى الهمزة المتوسطة إذا كانت مضمومة أو مفتوحة . وإذا
كانت الهمزة شبه متوسطة .
وعلى الرغم من ذلك فإن هذه القواعد " لم يتح لها أن تتخذ
سبيلها إلى الهيئات التعليمية والأجهزة الإعلامية ، كالجامعات
والمدارس والصحف ، والإذاعة ونحوها ، لتقوم بنشرها
وتطبيقها . " (٢)

(١) مجمع اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص ٣٠٨ - ٣٠٩ .

(٢) عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ .

ومن المقترحات التى قدمت فى مجال تيسير كتابة الهمزة ما يلى :

- " اقترح محمد بهجة الاثرى أن تضرب بقواعد الهمزة كلها عرض الحائط جملة ، ويختار شكل واحد لا ثانى له فى جميع مواضعها ، وهو شكل الألف ، بمعنى :

يجوز أن تكتب الهمزة ألفا فى كل موضع . وهو رأى الفراء . " (١)

- وقدم إبراهيم مصطفى الاقتراح التالى :

- " أن تكتب الهمزة فى أول الكلمة ألفا ومعها همزة .
- أن تكتب فى وسط الكلمة همزة ، فإذا كان الحرفان اللذان حولها مما يفصلان كتبت فى فضاء الخط مفردة ، مثل : قراءة وقراءات ، وإذا كانا متصلين كتبت بينهما على نبرة تعتمد عليها ، مثل : سئل وسئل . " (٢)

- وقدم عبد العليم إبراهيم بحثا بعنوان " قواعد الإملاء على بساط البحث " (٣) . ويتسم بحثه بالمناقشة العلمية الواعية للقواعد الإملائية .

ومن القواعد التى ناقشها فى هذا البحث رسم الهمزة فى أول الكلمة والهمزة المتوسطة :

فبالنسبة لرسم الهمزة فى أول الكلمة يورد ما يلى :

ترسم همزة القطع ألفا فوقها همزة مفتوحة أو مضمومة مثل : أجاب ،

(١) محمد رجب فضل " تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسى . " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ ، ص ١٠٥ . نقلا من : محمد بهجة الاثرى " رأى فى إصلاح قواعد الإملاء العربى . " مجلة المجمع العراقى ، المجلد الرابع ، ج ١ ، بغداد : مطبعة المجمع العلمى العراقى ، ١٩٥٦ ، ص ص ٣٢٤ - ٣٢٥ .

(٢) مجمع اللغة العربية ، " تيسير الإملاء . " مجلة مجمع اللغة العربية ، ج ٩ ، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٥٧ ، ص ٢٨٨ .

(٣) عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٤ - ١١٢ .

أجيب ، أو تحتها همزة إذا كانت مكسورة مثل : إجابة . فإذا دخل على الهمزة حرف ، مثل : أل ، واللام الجارة (إذا لم يلها أن المدغمة فى لا) ، ولام التعليل ، ولام الجحود ، ولام الابتداء ، ولام القسم الداخلة على الفعل ، وباء الجر ، وكاف الجر والسين ، والواو والفاء ترسم همزة القطع مع هذه الحروف فوق الألف أو تحتها كأنها فى أول الكلمة .

أما همزة الاستفهام الداخلة على كلمة مبدوءة بهمزة قطع مكسورة فتعد - هذه الهمزة - متوسطة ، وتطبق عليها قاعدة الهمزة المتوسطة ، وترسم على ياء ، مثل : أنذا ، أننك ، أنفكا .

وإذا كانت همزة القطع مضمومة ، ودخلت عليها همزة الاستفهام ، رسمت على واو باعتبارها همزة متوسطة مثل : أولقى ، أوجب .

ويقترح عبد العليم إبراهيم اعتبار همزة الاستفهام مثل بقية الحروف التى تدخل على الكلمات المبدوءة بهمزة القطع - والمشار إليها سابقا - أى كأنها فى أول الكلمة . وبذلك ترسم أنذا : إذا ، أولقى : ألقى ، أوجب : أجيب .

- أما بالنسبة لرسم لام الجر التى تليها أن المدغمة فى لا ؛ فالقاعدة السائدة هى رسمها على ياء (لئلا) باعتبارها همزة متوسطة وما قبلها مكسور . وكذلك لام القسم الداخلة على إن الشرطية ، فتعد همزة إن متوسطة ، وترسم على ياء ؛ لأنها مكسورة (لئن لم تنته لأرجمنك) ويقترح رسم الكلمتين لئلا ولئن على الصورة التالية لآلا ، لإن ؛ لأن هذا الرسم يطابق النطق من جهة ، وييسر التحليل النحوى من جهة أخرى .

أما الهمزة المتوسطة فيمكن تلخيص مقترحاته بشأنها فيما يلى :

١ - كتابة الأسماء المثناة بهذه الصورة (مبدآن ، مخبآن) على غرار يقرأان واقرأ .

- ٢ - كتابة الأسماء المهموزة الآخر إذا ثنيت بهذه الصورة بطاءً ، عبءان ، كفاءً . أى تظل الهمزة بصورتها فى الاسم المفرد .
- ٣ - كتابة الكلمات (هياء ، يياس ، شياء) على غرار يسأل .
- ٤ - الهمزة المفتوح ما قبلها إذا وقعت فى آخر الفعل ، وأسند الفعل إلى واو الجماعة ، تكتب على الألف ، مثل : بدأوا ، قرأوا ، يقرأون .
- ٥ - إذا كانت الهمزة ممدودة بالضم ترسم همزتها على واو وبعدها واو المد ، مثل : رؤوف ، دؤوب ، كؤوس .
- ٦ - كتابة الهمزة المتطرفة فى حالة التنوين بالفتح على صورة التنوين بالرفع أو الكسر (عبءا ، نشءا) على غرار عبءٌ ، نشءٌ .

والحق أن الأخذ بهذه المقترحات ييسر القواعد الإملائية ؛ لأنها تهدف إلى تقليل القواعد واطرادها ؛ تجنباً لاختلاف القياس . كما أن كثيراً من هذه المقترحات تتفق مع قرار الجمع الذى ذكر سابقاً . إلا أن هذه المقترحات الفردية يجب أن تتبناها الجامع اللغوية حتى يمكن الأخذ بها وتطبيقها .

- وقد كتب الشيخ بشير سلمو بحثاً قدمه إلى مجمع اللغة العربية بالقاهرة لخص فيه قواعد الهمزة فيما سماه " قاعدة الأقوى " (١)
- وقدم رمضان عبد التواب بحثاً إلى المجمع لخص فيه قواعد رسم الهمزة فى ضوابط قليلة يسهل على المدرس تعليمها وعلى التلميذ استظهارها .
- واقترح محمد رفعت فتح الله إدخال بعض التعديلات على مقترحات رمضان عبد التواب ، وبعد مناقشة الموضوع تمت الموافقة عليه ، وصدر بذلك قرار فى كتابة الهمزة أقره المؤتمر فى دورته السادسة والأربعين عام ١٩٨٠ (٢) ، أى بعد عشرين عاماً من إصدار القرار الأول . وينص على ما يأتى :

(١) مجمع اللغة العربية ، مجموعة القرارات العلمية فى خمسين عاماً ، مرجع سابق ، ص ٣١١ .

(٢) المرجع نفسه ، ص ٣١٠ - ٣١١ .

ضوابط رسم الهمزة :

أولا - تقوم هذه الضوابط على الدعائم الآتية :

١ - تتجنب الكتابة العربية توالى الأمثال ، فيكتب الحرف المضعف حرفا واحدا فى مثل " قدّم " وكتب الحجازيون قديما (داود) و (رروس) و (شوون) بواو واحدة هكذا (داود) و (روس) و (شون)

٢ - تعد من الكلمة اللواصق التى تتصل بآخرها مثل : الضمائر وعلامات التثنية والجمع ، وألف المنصوب ، ولا يعد منها ما دخل عليها من حروف الجر والعطف وأداة التعريف والسين وهمزة الاستفهام ولام القسم .

٣ - الحركات والسكون فى الكلمة ترتب من ناحية الأولوية ترتيبا تنازليا على النحو التالى : الكسرة فالضمة فالفتحة فالسكون .

ثانيا - تتلخص قواعد كتابة الهمزة بعد ذلك فى القاعدة التالية :

تكتب الهمزة فى أول الكلمة بألف مطلقا ، أما فى الوسط فإنه ينظر فيها إلى حركتها وحركة ما قبلها ، وتكتب على ما يوافق أولى الحركتين من الحروف ؛ فتكتب الهمزة على الياء فى مثل : المستهزئين ، والمنشئين ، وتطمئن ، وأفئدة ، وفئة ، وجئتنا ؛ لأن الكسرة أولى من كل الحركات والسكون .

وتكتب على واو فى مثل : يؤذى ، ويؤدى ، وسؤل ، وأولياؤهم ؛ لأن الضمة أولى من الفتحة والسكون . وتكتب على ألف فى مثل : سأل ، ويسأل ، وكأس ؛ لأن الفتحة أولى من السكون .

أما فى الآخر فتكتب بحسب ما قبلها فإن كان ما قبلها مكسورا كتبت على ياء ، مثل : برئ وقارئ ، وإن كان مضموما كتبت على واو مثل جرؤ وتكافؤ . وإن كان مفتوحا كتبت على ألف ، مثل : بدأ وملجأ . وإن كان ما قبلها ساكنا تكتب مفردة مثل : بطء وشيء وجزاء وضوء وبطىء ومضىء .

ملحوظة :

إذا ترتب على كتابة الهمزة على ألف أو واو توالى الأمثال فى الخط كتبت الهمزة على السطر ، مثل : يتساءلون ورءوس إلا إذا كان ما قبلها من الحروف مما يوصل بما بعده فإنها تكتب على نبرة ، مثل : شئون ، ومسئول .

استثناءان من القاعدة :

- ١ - إذا اجتمعت الهمزة وألف المد فى أول الكلمة أو فى وسطها اكتفى بعلامة المدة فوق الألف مثل : آدم ، وأكل ، وآخر ، والآن ، ومثل مرأة ، وقرآن .
- ٢ - تعد الفتحة بعد الواو الساكنة فى وسط الكلمة بمنزلة السكون ؛ ولذلك تكتب الهمزة مفردة فى مثل : مروءة ، وشنوءة ، ولن يسوءك ، فإن ضوؤها .

كما تعد ياء المد قبل الهمزة المتوسطة بمنزلة الكسرة ؛ ولذلك تكتب الهمزة على نبرة فى مثل : خطيئة ، ومشينة ، وبريئة .

ومن قرارات مجمع اللغة العربية لتيسير كتابة الأعداد فصل ثلاث إلى تسع عن مئة . وينص القرار - الذى صدر عام ١٩٦٣ - على ما يلى :

" نظرا إلى أن المجمع أقر حذف ألف مائة ، والتزام ذلك مع وصل كلمة (مئة) بثلاث ونحوها يزيد صورتها غموضا ، فالفصل أقرب إلى الهداية .

ونظرا إلى أن الفصل مكتوب به فى بعض النصوص القديمة كما فى " الطبرى " ، ونظرا إلى أن الإعراب يقع على ثلاث ونحوها ، يجب الفصل لبيان حركة الإعراب على آخر الكلمة .

ونظرا إلى أن الفصل فيه تيسير على الناشئين .

توافق اللجنة على أن تفصل الأعداد من ثلاث إلى تسع عن " مئة " ، فتكتب هكذا ثلاث مئة ، أربع مئة . . . إلى تسع مئة . " (١)

إلا أن هذا القرار لم يأخذ طريقه إلى التنفيذ .

تعقيب :

إن تطبيق قاعدة الأقوى يعد من أكثر الاقتراحات واقعية ؛ لأن هذه القاعدة تسير كتابة ما ينطق به وعدم كتابة ما لا ينطق به .

ويلاحظ أن هذه الضوابط لا تخرج عن المؤلف من الضوابط السابقة إلا فيما يخص الهمزة المتوسطة إذا كان توسطها عارضا . وهذا يمثل جلّ الخلاف بين سائر الأقطار العربية فى الكتابة . والأخذ بقاعدة الأقوى سيوحد الرسم فى الكتابة العربية ، وينهى الخلافات القائمة على أن يحذف ما جاء تحت عنوان " ملحوظة " بالصفحة السابقة .

إن الجهود التى قام بها مجمع اللغة العربية بالقاهرة على مدى أكثر من نصف قرن يجب ألا تهدر ، بل يجب أن تأخذ طريقها إلى التطبيق .

وهذا يلقى على المجمع عبئا كبيرا ؛ إذ ينبغى أن يبنى جسورا بينه وبين ذوى الشأن فى البلاد العربية ؛ ويؤدى دورا لغويا كبيرا فى هذا المجال بالتعاون مع المجمع اللغوية العلمية الأخرى .

وقد سبق أن أوصى خبراء اللغة العربية فى اجتماعهم المنعقد فى عمان بتوحيد الرسم العربى . ونصّ التوصية هو " أن يعمل على توحيد قواعد الإملاء فى المدارس والمطابع على الصعيد العربى . " (٢)

(١) مجمع اللغة العربية ، مجموعة القرارات العلمية فى خمسين عاما ، مرجع سابق ، ص ٢١٦ .

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية ، اجتماع خبراء ومتخصصين فى اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها فى التعليم العام بالدول العربية وترتيب أولوياتها واقتراح خطط بحثها ، عمان (٢ - ٧ من نوفمبر ١٩٧٤) ص ٢٧ .

وفى انتظار توحيد الرسم العربى ترى الباحثة ضرورة توضيح ما
يلى :

على الرغم من تعدد الآراء فى كتابة الهمزة ، وما توصل إليه مجمع اللغة
العربية بالقاهرة من قرارات بشأنها فما زالت دولة البحرين ملتزمة بالقواعد
الإملائية الأصلية التى لم تطرأ عليها تعديلات المجمع اللغوية . وهذه القواعد
مثبتة فى أدلة المعلم للإملاء ، ويتم تأليف الكتب المدرسية طبقاً لتلك القواعد
الإملائية التى تسير عليها . وقد ألفَ الناس تلك القواعد ، وكتبت بها المؤلفات ،
وألزمت المطابع بها ، كما التزم بها المعلمون فى تدريسهم القواعد الإملائية
لطلابهم ، ويتم تقويم الطلاب فى ضوء ما درسوه من قواعد إملائية موحدة .

وسيبقى الالتزام بهذه القواعد حتى يأخذ قرار مجمع اللغة العربية
بالقاهرة ، أو قرار اتحاد المجمع العربية - إن كتب للرسم الإملائى أن يوحد
بين الدول العربية - طريقه الرسمى إلى جميع الدول العربية .

وفى ضوء ما تقدم اعتمدت الباحثة القواعد الإملائية التى درسها الطلاب ،
وتدربوا عليها ، والتزموها فى كتاباتهم .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عددا من الدراسات السابقة العربية والأجنبية فى مجال الإملاء . وتقع هذه الدراسات فى المجالات الخمسة التالية :

- ١ - الأخطاء الإملائية .
- ٢ - طرائق تدريس الإملاء .
- ٣ - بناء برامج الإملاء .
- ٤ - تأثير بعض المتغيرات فى تحصيل الطلاب فى الإملاء .
- ٥ - فاعلية الإملاء فى تعليم اللغة .

غير أن المجالين : الأول والثانى تتناولهما كل من الدراسات العربية والأجنبية من زاوية أو من أخرى على نحو ما توضحه الباحثة بعد ، أما المجال الثالث فتعرض له الدراسات العربية فقط ، وأما المجالان الرابع والخامس فهما مقصوران على الدراسات الأجنبية .

هذا وقد أثرت الباحثة أن تعرض دراسات كل مجال على حدة مبتدئة بالدراسات العربية ومثنية بالدراسات الأجنبية ؛ وذلك فى المجالات التى تشترك فيها الدراسات العربية والأجنبية ، وأن تقدم فى الوقت نفسه مجال : الأخطاء الإملائية ؛ لأنه أقرب إلى طبيعة البحث الحالى ، ثم تعرض بعد ذلك دراسات المجال الثانى فالثالث فالرابع فالخامس على التوالى .

وستقوم الباحثة بالتعليق على الدراسات العربية والأجنبية تعليقا عاما ، تعرض فيه اتجاهات الباحثين فى مجال الإملاء ، والمراحل التعليمية التى اهتموا بها ، وأدوات البحث التى استخدموها ، وأهم النتائج التى توصلوا إليها ، كما ستعرض الجوانب التى لم يتطرق إليها الباحثون ، والتى دفعت الباحثة إلى استكمال تلك الجوانب .

وفيما يلى عرض لهذه الدراسات :

دراسات تتعلق بالأخطاء الإملائية (أ) الدراسات العربية

دراسة حسن سيد شحاته ، ١٩٧٨ (١)

موضوع الدراسة :

" الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية : تشخيصها وعلاجها . "

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، وتصنيفها ، وتعرف العوامل التى تنشأ عنها هذه الأخطاء ؛ وذلك للتمكن من علاجها .

وقد اعتمد الباحث فى دراسته على كتابات ألف ومائة (١١٠٠) من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية ، فأعد لكل تلميذ بطاقة ترصد فيها أخطاؤه ، وقام بحساب النسبة المئوية لكل نوع من أنواع الأخطاء ، وحدد الشائع منها وغير الشائع .

واعتمد الباحث فى جمع أسباب الخطأ الإملائى على مقابلة بعض المعلمين والموجهين فى المرحلة الابتدائية ، ومراجعة أهم نتائج الدراسات السابقة فى هذا المجال .

ومن أهم نتائج الدراسة :

- أن بعض الأخطاء الإملائية يقل تدريجاً بانتقال الطالب إلى صف دراسى أعلى .
- أن عامل الجنس ليس مميزاً فى نسب الأخطاء الإملائية ، لكن اختلاف المستوى الاقتصادى الاجتماعى يؤثر فى نسبة الأخطاء الإملائية .
- أن الخطأ الإملائى فى كتابات التلاميذ تركز فى وسط الكلمة وفى آخرها .

(١) حسن سيد شحاته "الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية : تشخيصها وعلاجها . " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ .

دراسة رفيق حسن الحلیمی ، ١٩٨٠ (١)

موضوع الدراسة :

" دراسة ميدانية حول مادة الإملاء فى المرحلة المتوسطة ."

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف ظاهرة الضعف الإملائى ومواضعه وأسبابه فى المرحلة المتوسطة .

وقد سلكت الدراسة مسلكين أساسيين ، هما :

أولا - الدراسة الاستطلاعية للوقوف على ظاهرة الضعف الإملائى وتعرف

أسبابه ، وتنقسم قسمين :

أ - تحليل كتابات التلاميذ .

ب - استطلاع رأى العاملين فى الميدان عن طريق استبانة مقيدة .

وقد أعطت هذه الدراسة كثيرا من المؤشرات الأساسية التى تؤكد صعوبات معينة ، وتحدد أسباب الضعف فيها .

ثانيا - اختبار فى المهارات الإملائية لتحديد مواضع الضعف والقصور فى

مجموعة المهارات التى استهدف الاختبار قياسها . وقد تضمن هذا

الاختبار ثلاثا وخمسين (٥٣) مهارة .

وأجرى على عينة من طلاب الصفين الثانى والرابع ، فى عشر مدارس

من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، إلا أن هذا الاختبار لم يخضع

لمعاملات الصدق والثبات ؛ وهو عبارة عن قطعة إملائية ، وليس اختبارا

موضوعيا كما أطلق عليه الباحث .

من أهم نتائج الدراسة :

- أن هناك تدرجا ملحوظا ونموا واضحا فى قدرات طلاب الصف الرابع المتوسط

أكثر مما هو عليه عند طلاب الصف الثانى المتوسط ، ومعنى هذا أن الأخطاء

الإملائية تقل تدريجا كلما انتقل الطالب إلى صف دراسى أعلى .

(١) رفيق حسن الحلیمی " دراسة ميدانية حول مادة الإملاء فى المرحلة المتوسطة . " بحث غير

منشور ، الكويت : وزارة التربية ، مركز بحوث المناهج ، ١٩٨٠ .

- أن هناك صعوبات مشتركة من حيث المستوى بين طلاب الصفين الثانى المتوسط والرابع المتوسط كهمزة الوصل ، وبعض أنواع الهمزة المتوسطة ، والمتطرفة ، والألف اللينة ، والتاء المربوطة والواو الأصلية فى الفعل .

دراسة إبراهيم محمد عطا ، ١٩٨٦^(١)

موضوع الدراسة :

" الأخطاء الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى العام . "

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة فى استعمالات الطلاب اللغوية . -

وقد قام الباحث بتحديد هذه الأخطاء بناء على بحث ميدانى أجراه فى محافظات : القاهرة ، والفيوم ، والقليوبية ، والمنوفية من واقع ثلاث وثمانين (٨٣) كراسة تعبير كتابى ، تضم أربعمئة (٤٠٠) موضوع . وقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى فى ضوء فنيات تحليل الأخطاء ، كما استخدم النسب المئوية للمعالجة الإحصائية لترتيب تلك الأخطاء بحسب نسبتها المئوية . واعتمد الباحث فى تصنيفه الأخطاء الإملائية على أبوابها المعروفة ، باستثناء علامات الترقيم ؛ إذ استبعدت من الأخطاء .

ومن أهم نتائج الدراسة :

- أن هناك اتساقا بين الأخطاء النحوية وبين الأخطاء الإملائية إلى حد كبير ، وأن فهم القواعد النحوية وتطبيقها تطبيقا سليما كفيل بكتابة إملائية صحيحة .
- أن أهم الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى العام هى بالترتيب : زيادة حرف أو نقصه بنسبة ٣١٪ والهمزة المتطرفة بنسبة ٢٣٪ وإبدال حرف بحرف بنسبة ٢٢٪ ثم الهمزة المتوسطة بنسبة ٨,٤٪ .
- أن أخطاء طلاب القسم الأدبى أكثر من أخطاء طلاب القسم العلمى .
- أن أخطاء البنات أكثر من أخطاء البنين .

(١) إبراهيم محمد عطا ، مرجع سابق . ص ٢٠٢ - ٢٠٥ .

دراسة إبراهيم محمد الشافعى و عبدالحميد صفوت إبراهيم، ١٤٠٧هـ (١)

موضوع الدراسة :

" الأخطاء الشائعة فى الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية " .

تهدف هذه الدراسة إلى حصر الأخطاء الهجائية والإملائية التى يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية ، وتحديد الشائع منها والحاد بين التلاميذ .

ولحصر تلك الأخطاء تم إملاء قطع معدة من قبل بعض المختصين فى اللغة العربية طبقا لما درسه تلاميذ كل صف . وتشمل هذه القطع الإملاء المنقول والمنظور والاختبارى . وشملت عينة الدراسة تلاميذ ثلاث وثلاثين (٣٣) مدرسة من مدارس منطقة الرياض التعليمية .

ويقصد الباحثان بالخطأ الشائع الخطأ الذى يقع فيه ١٥٪ من التلاميذ فأكثر . أما الخطأ الحاد فهو الذى يتكرر وقوع التلميذ فيه ثلاث مرات فأكثر .

وقد ميز الباحثان بين الأخطاء الهجائية والأخطاء الإملائية بأن الأخطاء الهجائية هى التى تتصل بدقة رسم الحروف والكلمات ، وبالحركات القصيرة وغيرها مما لا علاقة له بقواعد الإملاء المتعارف عليها . أما الأخطاء الإملائية فهى التى تتعلق بما درسه التلاميذ من قواعد الإملاء .

وقد وجهت إلى الصنفين الخامس والسادس قطع الإملاء الاختبارى ، فى حين وجهت إلى الصف الرابع قطع الإملاء الاختبارى والإملاء المنظور ، أما الصنفان

(١) إبراهيم محمد الشافعى وعبدالحميد صفوت إبراهيم " الأخطاء الشائعة فى الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية " بحث غير منشور ، المملكة العربية السعودية : جامعة الملك سعود ، مركز البحوث التربوية بكلية التربية ، ١٤٠٧ هـ .

الثانى والثالث فقد وجهت إليهما الأنواع الثلاثة (الاختبارى ، المنظور ، المنقول من بطاقة)

ومن أهم نتائج الدراسة :

- أن هناك خطأين وجدا فى كتابة كل التلاميذ وفى جميع الصفوف بنسبة ١٠٠٪ وهما : الخطأ فى كتابة التاءين المفتوحة والمربوطة ، والخطأ فى رسم الحروف بعدم تنقيط ما ينقط والعكس ، وعدم وصل ما يجب أن يوصل والعكس .
- أن الخطأ فى كتابة الهمزات ، والخلط بين الحروف المتقاربة ، ومد الحركة القصيرة ، من أكثر الأخطاء الشائعة بين التلاميذ .

دراسة نجم العبيدى ، ١٩٨٧ (١)

موضوع الدراسة :

" الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً فى الصف الثالث المتوسط . "

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف أنماط الأخطاء الإملائية ، وتحديد الكلمات والحروف التى يشيع الخطأ فى كتابتها ، وتعرف الأسباب التى تؤدى إلى مثل هذه الأخطاء وشيوعها بين طلبة المرحلة الإعدادية .

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث باستخراج الأخطاء الإملائية الواردة فى موضوعات التعبير التى كتبها مائة (١٠٠) طالب يمثلون عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط ، وتصنيفها بحسب نمط الخطأ ، وتبيين النمط الذى يشيع فيه الخطأ بنسبة أكثر من غيره .

كما أجرى الباحث مقابلات شفوية مع بعض مدرسى اللغة العربية الذين يدرسون الصف الثالث المتوسط لاستطلاع آرائهم حول أسباب شيوع الخطأ الإملائى ، ومقترحات العلاج .

(١) نجم العبيدى " الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً فى الصف الثالث المتوسط . " بحث غير منشور ، الجمهورية العراقية : وزارة التربية ، مركز البحوث والدراسات التربوية ، ١٩٨٧ .

ومن أهم نتائج الدراسة :

- أن أكثر أنماط الأخطاء الإملائية شيوعاً يوجد فى : كتابة الهمزة ، والتاء ، والضاد والظاء ، ثم الألف بعد واو الجماعة .
- أن عامل الجنس ليس له أثر فى شيوع الأخطاء الإملائية .

دراسة محسن على عطية ، ١٩٨٧ (١)

موضوع الدراسة :

" الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة . "

تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص الأخطاء الإملائية ومعالجتها لدى طلبة الصفين الثانى والثالث من المرحلة المتوسطة .

اختار الباحث عينة عشوائية طبقية بلغت ستمائة وثمانية عشر (٦١٨) طالبا وطالبة ، وأعد اختبارا فى الإملاء بناء على شكل قطعة إملائية فى ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية التى تضمنت اختبارا فى التعبير الكتابى ، واتصالا بالمدرسين لمعرفة ما يقع فيه طلبتهم من أخطاء إملائية . وقد أعد الباحث استفتاء مغلقا ؛ لتعرف المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية ، والوقاية منها من وجهة نظر المدرسين الذين يقومون بتدريس عينة البحث التى طبق عليها الاختبار ، وكذلك بعض المدرسين المتميزين . وقد بلغ مجموع المدرسين ثمانية وستين (٦٨) مدرسا ومدرسة .

ومن أهم نتائج البحث :

- أن طلبة الصفين الثانى والثالث من المرحلة المتوسطة وقعوا فى أخطاء إملائية تتمثل فى واحد وأربعين (٤١) نمطا بنسب متفاوتة ، مثل : كتابة

(١) محسن على عطية " الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة : دراسة مقارنة . " رسالة

ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧ .

الهمزة المتوسطة ، والهمزة المتطرفة ، و الكلمات التى لاتكتب كما تلفظ ،
والحروف المتشابهة فى الخارج . . . إلخ .

- لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الذكور والإناث
من الطلاب فى مجموع عدد الأخطاء الإملائية .

دراسة محمد عواد الحموز ، ١٩٨٩ (١)

موضوع الدراسة :

" الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية فى
الخط الاصطلاحي العربى لدى طلبة الصف الأول الثانوى فى مديرية عمان
الكبرى . "

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد نسبة شيوع الأخطاء الإملائية الناجمة عن
الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية لدى طلبة الصف الأول الثانوى ، وتبيان
ما إذا كانت نسبة شيوع الأخطاء الإملائية التى يقع فيها الطلبة تختلف باختلاف
الخطأ ضمن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية .

وقد أعد الباحث اختبارا مكونا من أربع وأربعين (٤٤) فقرة ، ضمت مائة
وثلاثا وأربعين (١٤٣) جملة ؛ تشتمل كل منها على كلمة تمثل موضع صعوبة
إملائية ، وبعد التأكد من صدقه وثباته طبقه على عينة من الطلبة بلغت ثمانمائة
(٨٠٠) طالب وطالبة ، تم اختيارهم عشوائيا من عشرين (٢٠) مدرسة .
واستخرجت نسبة الأخطاء الناجمة عن كل بعد من الأبعاد الثلاثة .

ومن أهم نتائج الدراسة :

أن نسبة شيوع الأخطاء الإملائية تختلف باختلاف مجال الخطأ ضمن الأبعاد
النحوية والصرفية والصوتية ؛ ففى مجال البعد النحوى كانت نسبة شيوع

(١) محمد عواد الحموز " الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية فى الخط
الاصطلاحي العربى لدى طلبة الصف الأول الثانوى فى مديرية عمان الكبرى . " رسالة ماجستير
غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، ١٩٨٩ .

الأخطاء تميل إلى الارتفاع بشكل واضح . أما فى مجال البعد الصرفى فإن معظم النسب كانت متوسطة الارتفاع ، وفى مجال البعد الصوتى كانت تميل إلى الانخفاض بصورة ملموسة .

دراسة أحمد سيد إبراهيم ، ١٩٨٩ ، (١)

موضوع الدراسة :

" الأخطاء الإملائية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلّيات التربية ، وبرنامج مقترح لعلاجها . "

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف الأخطاء التى يقع فيها طلاب كليتى التربية بأسىوط وقنا فى كتاباتهم التحريرية ، وحصر القواعد الإملائية التى تحتويها ، ووضع برنامج مقترح لعلاج تلك الأخطاء .

ولتحقيق تلك الأهداف اختار الباحث عينة عشوائية من أوراق إجابات الطلاب فى مقرر طرائق تدريس اللغة العربية . وقد شملت العينة أوراق مائة وخمسين (١٥٠) طالبا وطالبة . وبعد تصحيح الأوراق من ناحية مضمون الإجابة وسلامة ما تحتويه من معلومات وأفكار ، قام الباحث بإعادة تصحيح أوراق أفراد العينة من حيث صحة الكتابة ، وتصنيف الأخطاء بحسب القواعد الإملائية التى تخضع لها ، مع توصيف كل خطأ .

ومن أهم النتائج التى توصل إليها الباحث :

- أن أخطاء الطلاب كانت فى ثلاث عشرة (١٣) قاعدة إملائية من القواعد التى يجب أن يتقنها الطالب فى نهاية المرحلة الإعدادية ، وهى :

(١) أحمد سيد إبراهيم " الأخطاء الإملائية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلّيات التربية ، وبرنامج مقترح لعلاجها . " دراسات تربوية ، القاهرة : عالم الكتب المجلد الرابع ، الجزء ١٦ (يناير ١٩٨٩) ص ٩٦ - ١٣٨ .

- ١ - إبدال حرف مكان حرف لخطأ فى النطق .
- ٢ - إبدال المد حرفا .
- ٣ - الخطأ فى كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة .
- ٤ - الخطأ فى كتابة واو الجماعة أو واو الفعل .
- ٥ - قلب المد همزة .
- ٦ - الخطأ فى كتابة الهمزة المتوسطة على الياء .
- ٧ - قلب السين ثاء أو العكس .
- ٨ - كتابة الهمزة المتوسطة على السطر .
- ٩ - كتابة الهمزة المتوسطة على الألف .
- ١٠ - تكرار حرف فى غير موضعه اعتمادا على الصوت .
- ١١ - كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .
- ١٢ - حذف حرف أو أكثر .
- ١٣ - الهمزة المتطرفة .

وفى ضوء النتائج اقترح الباحث برنامجا لعلاج بعض الأخطاء الإملائية التى وقع فيها أفراد عينة البحث ؛ وذلك بتقديم دروس إملائية تتضمن التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهمزة المتطرفة . وقد اعتمد الباحث فى هذا البرنامج على طريقة التعليم البرنامجى (التعلم الذاتى) .

دراسة جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٨٩ (١)

موضوع الدراسة :

" الإملاء : تعليمه وتعلمه ، وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعليم . "

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى عينة من طلاب المدارس الإعدادية . وعلاقة حجم الخطأ بمستوى التعليم .

(١) جابر عبد الحميد جابر " الإملاء : تعليمه وتعلمه ، وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعليم . " حولية

كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية ، جامعة قطر ، العدد ١٢ (١٩٨٩) من ص ٧ - ٤٩ .

وقد أملى الباحث قطعة تتألف من مائة (١٠٠) كلمة تشتمل على معظم الأخطاء الإملائية الشائعة على ثلاث مجموعات من طلاب صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة ، واتباع خطوات موحدة ومحددة لإجراء الاختبار بحيث تكفل موضوعية المقارنة بين نتائج المجموعات ، ثم حلل النتائج فى محاولة للإجابة عن السؤالين التاليين :

- ١ - ما مقدار تناقص الأخطاء الإملائية مع التقدم فى التعليم ؟
- ٢ - أى الأخطاء الإملائية أكثر شيوعا ؟ وأيها أقل شيوعا ؟

ومن أهم نتائج الدراسة :

- أن متوسط أخطاء مجموعة طلاب الصف الأول الإعدادى الإملائية بلغ ١٤ . ٥ وأن هذا المتوسط انخفض كثيرا ليصبح ٧ . ٣٦ لدى مجموعة طلاب الصف الثانى الإعدادى ، ثم انخفض قليلا ليصبح ٥ . ٤ لدى مجموعة طلاب الصف الثالث الإعدادى . وتدل النتائج على أن هذه المجموعات تزداد تجانسا فى الإملاء مع التقدم فى التعليم .
- أن أكثر الأخطاء شيوعا كان فى الكلمات المهموزة ؛ وبخاصة مهموزة الوسط ، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة .

(ب) الدراسات الأجنبية

دراسة شارلين إيستبيرن جيل ، ١٩٨٠ ،^(١)

موضوع الدراسة :

" تحليل الأخطاء الهجائية فى اللغة الفرنسية . "

تهدف الدراسة إلى تعرف ما إذا كان وعى الأطفال الفرنسيين فى الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الابتدائى بأخطائهم يتطور بالدرجة نفسها التى يتطور بها وعى نظرائهم من الأطفال البريطانيين . كما استهدفت أيضا استكشاف نماذج الأخطاء الهجائية التى يقع فيها الأطفال الفرنسيون ، وتحديد إمكان إخضاع هذه الأخطاء للبحث والتحليل .

وقد أعدت قائمة من تسع عشرة كلمة (١٩) تشتمل على إحدى وتسعين (٩١) وحدة هجائية ، وقدمت لأطفال الصفوف الأربعة . ثم تم جمع نماذج الكتابة لكل صف على حدة ، وحساب معدل تكرار كل نموذج منها ، وأخيرا تم فحص هذه النماذج لمعرفة إلى أى مدى يمكن إخضاع الأخطاء التى وردت فيها للتحليل نفسه الذى طبقته دراسات سابقة على الأخطاء الهجائية للأطفال البريطانيين .

نتائج الدراسة :

- إن الأخطاء الهجائية فى اللغة الفرنسية يمكن تحليلها بحسب النظرية التى يطبقها الباحثون على اللغة الإنجليزية ، وهى النظرية الخاصة بكيفية تعلم الأطفال التهجئة .
- إن الأخطاء النوعية للطلاب الصغار تختلف عن تلك الأخطاء الخاصة بالطلاب الأكبر سنا ؛ فبينما ركز الصغار على التوافق بين الصوت والحرف الذى يرمز

(1) Charlene Eastburn Gill " An Analysis of Spelling Errors in French. " Unpublilshed Ed.D . Dissertation, University of Virginia , 1980 pp. 1 - 96 (DAI 41/09A, p. 3924) .

إليه بحسب تصنيفهم الأصوات حاول الكبار الإفادة من استراتيجيات التهجئة التى تقوم على أساس وعيهم المتزايد بالعناصر الصوتية والنحوية للكتابة باللغة الفرنسية .

وتدل هذه النتائج على أن تعلم التهجئة فى اللغة الفرنسية عملية معرفية يمكن تطويرها ، وهذا يدعم النظرية القائلة بأن تعلم التهجئة فى أى لغة لها حروف أبجدية يعتمد على أسس معرفية ولغوية .

دراسة كارول آن جرينهالف ، ١٩٨١ (١)

موضوع الدراسة :

" تحليل التهجى وعلاقته بمتغيرات أخرى فى كتابات طلاب التاسعة من العمر . "

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى إمكان تصنيف أخطاء الطلاب فى التهجئة بحسب القواعد الصوتية والصرفية نفسها التى حددها الباحثون مؤخرًا بالنسبة لتعلم التهجئة ، كما تهدف إلى تحديد ما إذا كانت أخطاء معينة فى التهجئة يمكن أن تعكس اختلافًا فى محاولات الطلاب تهجئة كلمات غير مألوفة لديهم ، وبحث العلاقة بين نوعيات أخطاء التهجئة ونسبها المئوية من جهة ، وقدرة الطلاب على استخدام المفردات الجديدة المتنوعة وكتابتها بطريقة صحيحة من جهة أخرى .

وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من تسعة وتسعين ومائة (١٩٩) طالب واثنيتين وسبعين ومائة (١٧٢) طالبة فى سن التاسعة ، وقد جمعت الكتابات التى طلبت إلى أفراد العينة ، وتم تقويمها من حيث الفاعلية البلاغية ، والسلامة اللغوية ، والاستخدام الصحيح للمفردات .

(1) Carol Ann Greenhalph "An Analysis of Spelling and its Relationship to other Variables in the Connected Written Discourse of Nine - Year Old Students . " Unpublished Ph.D. Dissertation, The University of Texas at Austin, 1981, pp.1 - 249 (DAI 42/03, pp. 982 - 983) .

نتائج الدراسة :

- إن الأخطاء الإملائية يمكن تحديدها وتصنيفها بحسب مقاييس لغوية عامة . إلا أن محاولة ترتيب هذه الأخطاء فى تسلسل هرمى ثابت لم تتوصل إلى نتيجة قاطعة .
- إنه لا توجد علاقة بين معدل حدوث الخطأ فى كتابة المفردات الجديدة والمتغيرات الأخرى .
- إن الطلاب الذين يكتبون بطريقة جيدة ينجحون فى تهجئة الكلمات بطريقة صحيحة ، وأن الأطفال الذين يختارون استخدام المفردات الجديدة والمتميزة فى كتاباتهم عادة ما يكتبون هذه الكلمات بتهجئة صحيحة .

دراسة إيك هوان كيم ، ١٩٨٣ .^(١)

موضوع الدراسة :

" تحليل أخطاء مجموعة مختارة من الطلاب الكوريين والتايلانديين فى موضوعات التعبير التى يكتبونها باللغة الإنجليزية ، وأثر ذلك فى تعليم الكتابة فى الصفوف التى تدرس اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية . "

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أنواع الأخطاء النحوية والمعجمية والصرفية والإملائية التى وجدت فى موضوعات تعبير مجموعة مختارة من طلاب الصف الأول فى الجامعات الكورية والتايلاندية باللغة الإنجليزية . وقد تم جمع خمسين (٥٠) موضوعا من كل من البلدين كتبت كلها بطريقة (التعبير الحر) حتى تعكس صورة واضحة لقدرات الطلاب وثروتهم اللغوية ، كما تهدف الدراسة إلى تحديد نوعيات الأخطاء الكتابية باللغة الإنجليزية ؛ تلك التى تؤدى إلى الإخلال بالتواصل والتفاهم كما هو قائم بالنسبة للناطقين الأصليين بهذه اللغة . ومن ثم

(1) Ik Hwan Kim " An Analysis of Errors in English Composition Written by Selected Korean and Thai Students : Its Implications for Teaching Writing in EFL Classrooms." Unpublished Ph.D. Dissertation, Wayne State University, 1983, pp. 1-218 (DAI 44/06A, p. 1714) .

قدمت نوعيات من الأخطاء إلى خمسين (٥٠) من الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية ، وطلب إليهم تقويم كل نوع منها فى ضوء معايير ثلاثة ، هى :

- ١ - أخطاء غير مفهومة .
- ٢ - أخطاء مفهومة ولكنها خطيرة .
- ٣ - أخطاء مفهومة ولكنها بسيطة .

نتائج الدراسة :

أظهر تحليل الأخطاء الحاجة إلى رفع كفاءة الطلاب فى المهارات اللغوية الآتية :

- (أ) استخدام القواعد الأساسية .
- (ب) استخدام المفردات .
- (ج) استخدام الأدوات والروابط والأزمنة الصحيحة للأفعال .
- (د) فهم التعبيرات البلاغية .

وفى ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بما يلى :

- (أ) إعطاء الطلاب تدريبات مكثفة على استخدام التركيبات والنماذج النحوية .
- (ب) زيادة ثروة الطلاب من المفردات حتى يتمكنوا من صياغة أفكارهم بلغة صحيحة .
- (ج) الاهتمام بالمهارات البلاغية فى حصص التعبير الكتابى أو التحريرى .

دراسة باتريشيا لويس هورن ، ١٩٨٥^(١)

موضوع الدراسة :

" التهجئة فى سياق تحريرى : تقويم التركيز التعليمى على تحصيل الطلاب . "

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم آثار ثلاث ركائز أساسية فى عملية التدريس (التهجئة والكتابة والقراءة) فى تحصيل الطلاب عند دراسة التهجئة من خلال نص تحريرى ، كما تهدف إلى فحص اتجاهات الطلاب فيما يتعلق بالتهجئة ؛ وذلك لمساعدة التربويين على تحقيق فهم أفضل للدور الذى يمكن أن تلعبه عملية التنشيط فى تعلم الهجاء .

وقد شارك فى الدراسة سبعة وثمانون (٨٧) من طلاب الصف السادس ؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقسموا مجموعات ثلاثا . استخدمت المجموعة (أ) طريقة الكتب الدراسية فى تعلم التهجئة متبعة طريقة الاختبارات ، بينما استخدمت المجموعة (ب) أسلوب الكتابة المنشورة مركزة على الكلمات الشائعة ، والكشف عن أخطاء التهجئة وتصحيحها ذاتيا . أما المجموعة (ج) فقد أهملت عن عمد التهجئة والكتابة طوال فترة الدراسة التى استمرت ثمانية عشر أسبوعا بواقع مائة دقيقة فى الأسبوع . واستخدمت عوضا عن ذلك منهجا يتعلق بالأحداث الجارية ، ويعطى المفردات اهتماما أكبر .

(1) Patricia Louise Horn " Spelling in Written Context : An Evaluation of Instructional Emphasis on Student Achievement . " Unpublished Ed.D. Dissertation, Northern Arizona University, 1985 , pp . 1-145 (DAI 46/08A, p.2188) .

نتائج الدراسة :

- حققت المجموعة (ب) انخفاضا ملموسا فى عدد أخطائها ؛ حيث بلغت نسبة الأخطاء فى عينات الاختبار البعدى ٤,٥ ٪ بينما كانت نسبة أخطاء المجموعة (أ) ٥,٩ ٪ . أما المجموعة (ج) فقد كانت نسبة أخطائها ٧,٨ ٪ .

- حققت المجموعة (ب) فائدة كبيرة فيما يتعلق بنوعية الكلمات التى تتم تهجئتها بطريقة صحيحة ، وتلك التى تتم تهجئتها بطريقة غير صحيحة ؛ مما زاد من إحساس طلاب هذه المجموعة بتحسّن قدرتهم على التهجئة الصحيحة وحبهم لدراساتهم ، وشعورهم بأن معلمهم ساعدهم على رفع مستواهم وتفوقهم على طلاب المجموعتين (أ) و (ج) .

واستنادا إلى هذه النتائج - كما ذكر البحث - يمكن القول بأن الطلاب الذين يدرسون التهجئة جزءا من منهج متكامل يحققون أداء أفضل من هؤلاء الذين يدرسون التهجئة مادة مستقلة . وكذلك أكدت الدراسة أن لا ضرورة للكتب الدراسية لتحسين القدرة على التهجئة ، كما طرحت الدراسة طريقة فريدة للتقويم فى مجال دراسة التهجئة .

دراسة لى إس . تسدل ، ١٩٨٧ ^(١)

موضوع الدراسة :

" أنماط الأخطاء الهجائية التى يقع فيها المتحدثون بالإنجليزية باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية . "

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت أخطاء التهجى بالنسبة لمن

(1) Lee S.Tesdell " Patterns in the Spelling Errors of Non-Native Speakers of English . " Guide-lines, Vol .9 No.1 (June 1987) pp. 80-84 .

يتعلمون لغتهم الأم هي نفسها أو مشابهة لتلك التى يقع فيها من يتعلمونها باعتبارها لغة ثانية .

كما تحاول هذه الدراسة الكشف عن طبيعة أخطاء التهجى هذه ، ثم وضع بعض التوصيات أمام المدرسين الذين يقومون بتدريس التهجى فى مواقفهم التدريسية .

وقد شارك فى الدراسة ستة وخمسون (٥٦) طالبا ، من بينهم تسعة من دول عربية ، وعشرة من الصين ، وعشرون من الملايو ، وسبعة عشر من أسبانيا . وكلهم يدرسون الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية فى جامعة " أيوا " الأمريكية بعد أن حصلوا على معدلات تراوحت ما بين ٨٠ ، ٨٩ فى اختبار (ميتشجان) مما أهلهم لدراسة مواد تخصصهم باللغة الإنجليزية .

وبعد اجتياز هذا الاختبار بأيام قليلة طلب إلى كل مشارك كتابة موضوع تعبير خلال فترة نصف ساعة . وعند فحص الإجابات وجد أن العدد الإجمالى للأخطاء الهجائية فى جميع الأوراق بلغ خمسة ومائتى (٢٠٥) خطأ . وقد تم تحليل هذه الأخطاء للتأكد من صحة الفروض التالية :

- ١ - معدل ارتكاب الطلاب الأجانب للأخطاء الهجائية فى اللغة الإنجليزية يفوق نظيره لدى الناطقين بها .
- ٢ - عدد الأخطاء الهجائية التى يقع فيها الأجانب سهوا لايزيد على عدد الأخطاء المعتادة ؛ أى التى يقعون فيها نتيجة جهلهم .
- ٣ - أصحاب اللغات التى تستخدم الأبجدية الرومانية يقعون فى أخطاء أكثر من تلك التى يقع فيها الناطقون بلغات أخرى .
- ٤ - معظم الأخطاء الهجائية يحدث فى منتصف الكلمات أكثر منه فى بداياتها أو نهاياتها .

نتائج الدراسة :

- أظهرت الدراسة أن معدل الأخطاء فى المجموعات اللغوية الأربع من الطلاب هو ٨٨,٨٪ ، فى حين أن معدل الخطأ بالنسبة للناطقين بالإنجليزية كان ٨,٨٪ ؛ وذلك يؤكد النظرية القائلة : إن الأجانب أكثر عرضة للوقوع فى الأخطاء الهجائية من أبناء اللغة نفسها . وقد ذكر "ونج" وآخرون أن أخطاء الناطقين باللغة الإنجليزية سهوا أكثر من أخطائهم المعتادة ؛ فى حين أن أخطاء غير الناطقين بها سهوا لم يكن أكثر من أخطائهم المعتادة .
- أثبتت الدراسة أيضا صحة الفرض الثالث ؛ حيث ارتكب طلاب أسبانيا والملايو - الذين يستخدمون الحروف الرومانية - أخطاء أكثر من التى ارتكبتها العرب والصينيون .
- تبين أن معظم الأخطاء تحدث بالفعل فى منتصف الكلمة أكثر من بدايتها أو نهايتها .
- وقد أوصت الدراسة بجعل التهجئة جزءا مهما من مناهج اللغة الإنجليزية لمن يتعلمونها باعتبارها لغة ثانية أو أجنبية ، وبإمكان المعلم أن يقوم بدور حيوى فى الحد من عدد الأخطاء الهجائية التى يقع فيها طلابه عن طريق إدخال عنصر التهجئة فى المنهج الذى يقوم بتدريسه ، مع مراعاة تدريسها فى جرعات خفيفة من خلال مناقشة أخطاء الطلاب الهجائية .

دراسات تتعلق بطرائق تدريس الإملاء (أ) الدراسات العربية

دراسة نوال عبد المنعم قاضى ، ١٩٨١ ، ^(١)

موضوع الدراسة : " التخلف الإملائى . "

تهدف هذه الدراسة إلى كشف نوعية الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى ، وتعرف أسبابها من وجهة نظر المدرسات ، واقتراح طريقة تدريس جديدة لتدريس الإملاء وتجريبها .

فى ضوء تلك الأهداف أعدت الباحثة قطعة إملائية تكونت من حديث نبوى شريف وبعض الحكم ، وتم إملاؤها على عينة عشوائية شملت مائة وخمسين (١٥٠) من تلميذات الصف الرابع الابتدائى ؛ وذلك لحصر حجم الخطأ لكل كلمة على حدة . ثم قامت باستفتاء مدرسات الصف الرابع ؛ لتعرف أسباب الأخطاء وطرائق التدريس السائدة ، ثم اقترحت طريقة لتدريس الهمزة بأنواعها ، تقوم على ما يسمى بالإملاء المنظور . وتتلخص هذه الطريقة فيما يلى :

- التمهيد لموضوع القطعة واستنتاج العنوان من قبل التلميذات .
- كتابة القطعة على السبورة من قبل الباحثة مع قراءة كل جملة فى أثناء الكتابة .
- قراءة القطعة قراءة نموذجية .
- مناقشة المعانى التى تتضمنها القطعة مع التلميذات .
- تهجئة الكلمات الصعبة فى أثناء كتابتها على السبورة .
- عرض بطاقات للكلمات الصعبة نفسها .
- تدريب التلميذات على كتابة الكلمات السابقة .

(١) نوال عبد المنعم قاضى ، التخلف الإملائى ، جة : مطبوعات تهامة ، ١٩٨١ ، ص ١ - ١٤٥ .

- مسح الموضوع من السبورة وإملاؤه على التلميذات مع تكرار الجمل والكلمات .
- قراءة القطعة مرة أخرى لتستدرك التلميذات ما وقعن فيه من أخطاء أو نقص.
- تدريب التلميذات الضعيفات على كتابة الكلمات الصعبة .
- جمع الأوراق وتصحيحها .

ولتجريب تلك الطريقة اختارت الباحثة فصلين من فصول المدرسة ؛ ليكون أحدهما مجموعة تجريبية ، والآخر مجموعة ضابطة . وقد ذكرت الباحثة أن المجموعتين تتشابهان من النواحي الاجتماعية والمادية والتحصيلية كما أفادت بذلك مدرسات الفصلين . وأن المجموعتين متساويتان في العدد ، وتقوم بتدريسهما مدرسة واحدة .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة :

- أن أكثر الأخطاء الإملائية الشائعة بين تلميذات الصف الرابع الابتدائي هي على الترتيب :
 الهمزة في وسط الكلمة .
 المد بالالف .
 الهمزة على السطر .
 المد بالياء .
 الهمزة في آخر الكلمة .
- أن الطريقة التي اقترحتها الباحثة أفضل من الطريقة السائدة .
 وقد ذكرت الباحثة أن الطريقة السائدة تتلخص فيما يلي :
 - تكليف التلميذات نسخ القطعة الإملائية في البيت .
 - كتابة القطعة على السبورة من قبل المعلمة .
 - قراءة القطعة بصوت واضح .
 - تكليف إحدى التلميذات قراءة القطعة .

- شرح القطعة شرحاً إجمالياً .
- الإشارة إلى الكلمات الصعبة ووضع خط تحتها .
- تكليف التلميذات كتابة الكلمات الصعبة على السبورة .
- مسح القطعة ثم إملاؤها على التلميذات .
- قراءة القطعة مرة أخرى .
- كتابة القطعة على السبورة وتكليف التلميذات تصويب أخطائهن .
- جمع الأوراق وتصحيحها .

دراسة أمين بدر على الكخن ، ١٩٨٣ (١)

موضوع الدراسة :

" طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي . "

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر طريقة التصحيح في الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

وقد شملت عينة الدراسة مائتين وستة وسبعين (٢٧٦) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؛ تم اختيارهم من مدارس جبل الحسين بعمّان . وتألفت عينة الدراسة من ثمانى شعب ؛ بواقع أربع شعب للبنين وأربع شعب للبنات . واختار الباحث بعض القضايا الإملائية مثل : كتابة الهمزة على نبرة ، وأسماء الإشارة ، والتاء المربوطة والمفتوحة ، والألف اللينة ، وغير ذلك ، ودرب التلاميذ عليها . وصمم اختبارات فرعية مختلفة ، يشتمل كل منها على خمس جمل ، وتتضمن كل جملة كلمة تتعلق بقاعدة إملائية من القواعد التى شملتها الدراسة ؛ بحيث يتم تصحيحها بأربع طرائق مختلفة هى :

- أ - التلاميذ يصححون بأنفسهم بإشراف المعلم .
- ب - التلاميذ يصحح بعضهم لبعض .
- ج - المعلم يصحح أمام تلاميذه .
- د - المعلم يصحح خارج الصف .

(١) أمين بدر على الكخن " طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي . " دراسات ، عمّان

وقد صمم الباحث اختبارا خاصا لقياس أثر طريقة التصحيح فى الأداء الإملائى ، ويتضمن هذا الاختبار جميع القواعد التى تم التدريب عليها فى أثناء التجربة . ويمثل كل قاعدة خمس كلمات صيغت فى جمل مفيدة .

نتائج الدراسة :

- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء الإملائى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى تعزى إلى طرائق تصحيح الإملاء .
- كشفت الدراسة أن طريقة (المعلم يصحح أمام تلاميذه) كانت أفضل طرائق التصحيح .
- اتضح من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء الإملائى بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائى تعزى إلى الجنس .

دراسة محمود شاكر سعيد ، ١٩٨٩ (١)

موضوع الدراسة :

" طريقة التدريس وأثرها فى أداء التلاميذ الإملائى . "

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، ودراسة الأسباب المحتملة والكامنة وراء تلك الأخطاء، واقتراح طريقة لتدريس الإملاء وتجريبها لمعرفة تأثيرها فى أداء التلاميذ الإملائى.

ولتحقيق تلك الأهداف قام الباحث بتصميم استبانة لتعرف طريقة التدريس التى يتبعها المعلمون فى تدريسهم الإملاء فى الصف الخامس الابتدائى . ولتحديد الأخطاء الشائعة بين التلاميذ قام الباحث باختيار قطعة إملائية تشتمل على عدد من المهارات التى تأكد المعلمون من شيوع الخطأ فيها بين التلاميذ وفق آرائهم . ثم أُملى تلك القطعة على عينة شملت ثلثمائة (٣٠٠) تلميذ لتحديد الأخطاء

(١) محمود شاكر سعيد " طريقة التدريس وأثرها فى أداء التلاميذ الإملائى . " رسالة الخليج العربى الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، العدد ٢٨ ، السنة التاسعة (١٩٨٩) ، ص ٥٩ - ٧٨.

الإملائية الشائعة لديهم ، وتبين أن تلك الأخطاء توجد فى : كتابة كلمة (ابن)
و الهمزة المتوسطة على الواو والياء ، وكتابة الهمزة المتطرفة إذا نونت ، والتاء
المربوطة .

وقد اقترح الباحث طريقة للتدريس سماها : الإملاء الوقائى أو القاعدى ،
وطبقها على عينة من تلاميذ منطقة جيزان التعليمية . وتتلخص هذه الطريقة
فيما يلى :

- التمهيد للدرس بمقدمة مناسبة .
- عرض أمثلة تشتمل على كلمات تحتوى على مهارة إملائية .
- شرح كيفية كتابة هذه الكلمات وأمثالها .
- استنتاج قاعدة كتابة هذه الكلمات من التلاميذ وتدوينها على السبورة .
- مناقشة التلاميذ فى القاعدة ، وكتابة بعض الكلمات للتطبيق على القاعدة .
- مطالبة التلاميذ كتابة بعض الكلمات على السبورة .
- إملاء القطعة على التلاميذ .
- جمع الأوراق وتصحيحها أمام التلاميذ .
- مناقشة الأخطاء الشائعة أمام الجميع .

نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الأداء الإملائى
لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى لصالح طريقة التدريس المقترحة .

دراسة إبراهيم محمد عطا ، ١٩٨٩ (١)

موضوع الدراسة :

" مقارنة بين أسلوب الاستماع والطريقة الاستنباطية فى تدريس الإملاء . "

تهدف هذه الدراسة إلى الإسهام فى تقليل الضعف فى الكتابة الإملائية ؛ وذلك عن طريق التجريب للوصول إلى إجابة السؤال التالى :

أى الطريقتين أفضل فى تدريس الإملاء فى الصف السادس الابتدائى :
الطريقة الاستماعية ، أم الطريقة الاستنباطية ؟

وتتلخص الطريقة الاستماعية فيما يلى :

- التمهيد بما يفتح مجالا للحديث والمناقشة .
- قراءة القطعة التى تتضمن الصعوبات الإملائية المراد تذليلها؛ ليلى التلاميذ بفكرتها العامة .
- تهجئة كلمات مشابهة للمفردات الصعبة ، وكتابة بعضها على السبورة من قبل التلاميذ .
- مناقشة المعنى العام لاختبار مدى فهم التلاميذ لما استمعوا إليه .
- قراءة الباحث القطعة مرة أخرى ، ثم إملاؤها على التلاميذ .

أما الطريقة الاستنباطية فتتلخص فيما يلى :

- التمهيد بما يفتح مجالا للحديث والمناقشة .

(١) إبراهيم محمد عطا " مقارنة بين أسلوب الاستماع والطريقة الاستنباطية فى تدريس الإملاء :

دراسة تجريبية . " دراسات تربوية القاهرة : عالم الكتب ، المجلد الرابع ، ج ١٦ ، (يونية / يولية ، ١٩٨٩)

- عرض قطعة ذات معنى مترابط متضمنة بعض الكلمات التى تمثل الصعوبة
- استنباط القاعدة الإملائية ، وتسجيلها على السبورة ، أو إملاؤها على التلاميذ .
- إملاء قطعة أخرى تتضمن تطبيقاً لتلك القاعدة .
- تصحيح القطعة ، ومناقشة التلاميذ فى الأخطاء الشائعة .

وقد استخدم الباحث فى دراسته المنهج التجريبي ؛ حيث تم تدريس قواعد الهمزة بأنواعها المختلفة بالطريقتين المذكورتين فى آن واحد ، وقسم الهمزة ستة دروس هى :

- ١ - الهمزة فى أول الكلمة .
- ٢ - الهمزة المتوسطة المفتوحة .
- ٣ - الهمزة المتوسطة المضمومة .
- ٤ - الهمزة المتوسطة المكسورة .
- ٥ - الهمزة المتوسطة الساكنة .
- ٦ - الهمزة فى آخر الكلمة .

واعتمد الباحث على خبرته فى اختيار الكلمات المهموزة التى تناسب تلميذ الصف السادس . ووضع لكل درس من الدروس الستة قطعة إملائية .

وقد اختار عينة شملت سبعة ومائتى (٢٠٧) تلميذ من تلاميذ الصف السادس من مدرستين بمدينة صنعاء . وطبق الطريقة الاستماعية فى فصلين ، والطريقة الاستنباطية فى فصلين آخرين . وقد ذكر الباحث أنه راعى ضبط كل المتغيرات المحيطة بالتدريس فيما عدا الاستماع والاستنباط ، وقد استغرقت التجربة ستة أسابيع ، ثم قام بإجراء اختبار موحد لفصول التجربة ، واختار لذلك قطعة تتضمن همزات مشابهة لما درسه التلاميذ .

نتائج الدراسة :

- إن الطريقتين الاستماعية والاستنباطية تتساويان في تأثيرهما التعليمي .
- إن التدريس بأكثر من طريقة أمر يستثير التلميذ ، ويجدد انتباهه .

(ب) الدراسات الأجنبية :

دراسة فيكي هيرسك ، ١٩٨٠ (١)

موضوع الدراسة :

" دراسة مداخل التدريس في التهجئة : تحصيل الطالب واتجاهات المعلم . "

تهدف هذه الدراسة إلى بحث أثر اتجاه المعلم نحو طريقة معينة من طرائق التدريس في قدرات طلابه في مجال تعلم التهجئة . وكان الغرض من هذا البحث دراسة طريقتين من أكثر طرائق التدريس شيوعا لمعرفة أيهما أكثر فاعلية في مساعدة الطلاب على إجادة فن التهجئة . وقد ركزت الطريقة الأولى على قوائم كلمات يختارها المعلم ، وبرنامج كتابة يومي ، وعلى اختبار قبلي . في حين ركزت الطريقة الثانية على النص التقليدي مع ما يتصل به من تدريبات قاعدية ، بالإضافة إلى اختبار بعدي .

وكان المدرسون وطلابهم يمثلون البيض من طبقة الوسط الاجتماعي الاقتصادي الأعلى الذين يسودون وسط الغرب . وقد قسم الطلاب مجموعتين : أ ، ب . وتم اختيار المدرسين لكل مجموعة على أساس نتائج اختبار قبلي أجرى

(1) Vicki E. Hirsch. "A Study of Instructoinal Approaches to Spelling : Student Achivement and Teacher Attitudes . " Unpublished Ed. D. Dissertation , University of Cincinnati, 1980, pp . 1-148 (DAI 41/07A, p. 2912) .

على جميع طلاب مدارس المنطقة التعليمية ابتداء من الصف الثانى حتى الصف الثامن بهدف تحديد مستويات الفصول الدراسية فيما يتعلق بالمتغير التابع طبقا لمستوى هذه الصفوف . علما بأن الطلاب فى جميع الصفوف الدراسية ينحصر مستواهم فيما بين ٦٢٪ و ٦٧٪ طبقا للاختبارات التحصيلية التى أجريت على مستوى المدينة .

وخلال الربع الأول من العام الدراسى أجرى على طلاب العينة تسعة اختبارات مكونة من كلمات مختارة اختيارا عشوائيا من دليل مناهجهم فى المنطقة ، ثم جمعت اتجاهات المعلمين نحو طريقتى التدريس المستخدمتين فى الدراسة وأراؤهم فى أفضلية إحداهما على الأخرى .

نتائج الدراسة :

- إن اختلاف اتجاه المعلم نحو طريقة التدريس لم يكن له تأثير واضح فى إنجاز كلتا المجموعتين .
- إن كلا من طريقتى التدريس اللتين استخدمتا فى الدراسة كان لها أثر إيجابى فى زيادة تحصيل طلاب المجموعتين فى التهجئة .

دراسات تتعلق ببناء برامج فى الإملاء

كما أشارت الباحثة سابقا فإن جميع هذه الدراسات عربية ، وهى تتمثل فيما يلى :

دراسة أحمد على كنعان ، ١٩٨٦ (١)

موضوع الدراسة :

" برنامج علاجى لتذليل الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ."
تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص الصعوبات التى يواجهها الطلاب فى تعلم الإملاء ، وحصر الأخطاء الإملائية ، ثم تصميم برنامج علاجى لتذليل تلك الصعوبات .

وقد قام الباحث بتصميم اختبار لتشخيص الصعوبات الإملائية التى يواجهها الطلاب ، وتطبيقه على عينة شملت سبعة وسبعين ومائتى (٢٧٧) طالب وطالبة من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة ؛ تم اختيارهم من ست مدارس بمدينة دمشق ؛ لتعرف أكثر المهارات الإملائية صعوبة ؛ كى تكون محورا لتصميم برنامج تعليمى بالطريقة المبرمجة ، وتجريبه على عينة من أربع مدارس تشمل طلاب الصف الأول الإعدادى من الجنسين ، وموزعة فى مجموعتين ، إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة . واستغرق تطبيق البرنامج قرابة شهر ونصف . وبعد انتهاء البرنامج قام الباحث باستفتاء الطلاب لتعرف اتجاهاتهم وآرائهم نحو الطريقة المبرمجة .

ومن أهم نتائج البحث :

- الصعوبات الإملائية التى تواجه طلاب الصف الأول الإعدادى تؤدى إلى انخفاض تحصيلهم .
- وجود فروق جوهرية بين الجنسين فى الإملاء لصالح الإناث .
- تفوق الطريقة المبرمجة على الطريقة التقليدية فى تحسين فاعلية الإملاء .

(١) أحمد على كنعان ، مرجع سابق .

- وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الطريقة المبرمجة .

دراسة محمد رجب فضل الله ، ١٩٨٧^(١)

موضوع الدراسة :

" تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسى . "

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، ووضع برنامج لتنميتها لدى تلاميذ تلك الصفوف ، ودراسة مدى فاعليته من واقع تجربته .

وفى ضوء ذلك قام الباحث بتحديد مهارات الإملاء من خلال الأدبيات المختلفة ، ومقابلة بعض المختصين فى اللغة العربية وطرائق تدريسها . ثم قام بعد ذلك ببناء برنامج لتنمية مهارات الإملاء التى تم تحديدها . وقد طبقه على مجموعة تجريبية لكل صف من الصفوف الثلاثة بعد ضبط المتغيرات المؤثرة فى المتغير التابع ، وهى : الذكاء ، المستوى الاقتصادى الاجتماعى ، الحالة الصحية والنفسية للتلاميذ ، ونوعية المعلم .

وقد تم تصميم التجربة على أساس فكرة المجموعة الواحدة ، واستخدم اختبار الإملاء المتدرج الذى أعده حسن شحاته فى القياس القبلى ، ثم قام بتدريس البرنامج لمدة ثلاثة أشهر بواقع يومين فى الأسبوع لكل صف ، ثم طبق الاختبار المذكور على أفراد العينة فى القياس البعدى .

وكانت المهارات الإملائية التى عالجها البرنامج هى :

- التمييز بين الحركات القصار وبين الحركات الطوال .

(١) محمد رجب فضل الله، مرجع سابق .

- رسم الهمزة فى جميع حالاتها .
- رسم الألف اللينة .
- التمييز بين التاء المفتوحة و التاء المربوطة .
- التمييز بين التاء المربوطة و هاء الغائب .
- التمييز بين الحروف المتشابهة فى الخارج .
- الحروف التى تنطق ولا ترسم ، أو ترسم ولا تنطق .
- استخدام علامات الترقيم .

ومن أهم نتائج الدراسة :

- أن البرنامج الذى تم تطبيقه ساعد على تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة ؛ إلا أنه لم يساعد على تنمية مهارة رسم الهمزة فى أول الكلمة لدى تلاميذ الصف السادس .
- أن البرنامج المقترح لم يتصف بالفاعلية والكفاءة عند تدريسه لتلاميذ الصفين الخامس والسادس بنفس القدر الذى اتصف به عند تدريسه لتلاميذ الصف الرابع .

دراسة عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد سيد ، ١٩٨٨ (١)

موضوع الدراسة :

" برنامج مقترح لتعليم الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية . "

تهدف هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح فى تعليم الإملاء لعلاج ضعف التلاميذ فى الإملاء ورفع مستواهم فيه .

وقد قام الباحث ببناء برنامج مقترح فى تعليم الإملاء للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ، شمل المكونات التالية :-

(١) عبد المنعم إبراهيم عبد الصمد سيد " برنامج مقترح لتعليم الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية . " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ .

أ - الأهداف المناسبة لتعليم الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية .

ب - المحتوى ويتكون من جزئين .

ج - قائمة بمهارات الإملاء أعدها الباحث مستعينا بكتب قواعد الإملاء ، وطرائق التدريس ، ونتائج عملية مسح الأخطاء الإملائية الواردة فى كتابات عينة من التلاميذ ، وإعداد قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة ، وهى تتعلق بما يلى :

- أل الشمسية و أل القمرية .

- التاء فى آخر الكلمة .

- الخلط بين الحروف المتقاربة فى الأصوات .

- إبدال حروف المد بالحركات .

- رسم الهمزة فى أول الكلمة ، وفى وسطها ، وفى آخرها .

- رسم الألف اللينة .

- التنوين .

د - المادة اللغوية ، وقد اختيرت من كتب القراءة .

هـ - طريقة المناقشة الموجهة فى مواقف التدريس .

و - التقويم :

وقد طرح الباحث البرنامج المقترح للتجريب لاختبار فاعليته ، معتمدا التصميم التجريبي على أساس فكرة المجموعة الواحدة . وأعد الباحث دليلا للمعلم ؛ ليكون مرشدا وموجها له فى أثناء تدريس البرنامج . وتم تطبيق اختبار الإملاء المتدرج الذى أعده حسن شحاته فى القياس القبلى لمستوى التحصيل ، ثم أعيد إجراء الاختبار بعد الانتهاء من تدريس البرنامج الذى استغرق ثمانية أسابيع .

ومن أهم نتائج الدراسة :

- ساعد البرنامج على تنمية المهارات الإملائية لدى التلاميذ فى الصفين الرابع

والخامس الابتدائيين .

- حقق البرنامج درجة مقبولة من الفاعلية والكفاءة فى الصفين الرابع والخامس الابتدائيين ، ولكنه لم يحقق ذلك فى الصف السادس الابتدائى .

دراسة سليم سلامة الروسان ، ١٩٨٨ (١)

موضوع الدراسة :

" أثر برنامج تعليمى علاجى لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادى فى مدارس الزرقاء الحكومية . "

تهدف هذه الدراسة إلى حصر الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الإعدادى ، وتبيان مدى أثر فاعلية البرنامج التعليمى فى علاج بعض الأخطاء الإملائية .

وفى ضوء تلك الأهداف أعد الباحث اختبارا تشخيصيا فى الإملاء ، أجراه على عينة من طلاب الصف الأول الإعدادى ؛ لحصر الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم ، ثم قام بتصميم برنامج تعليمى حول الكلمات المهموزة التى تشيع فيها الأخطاء الإملائية وفق نتائج الاختبار التشخيصى ؛ معتمدا طريقة التعلم الذاتى .

وقد طبق الباحث اختبارا قبليا على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مدرستين متجانستين . وبعد انتهاء طلاب المجموعة التجريبية من تعلم الكلمات المهموزة بطريقة التعلم الذاتى ، وطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة العادية قام الباحث بتطبيق الاختبار مرة أخرى .

(١) سليم سلامة الروسان " أثر برنامج تعليمى علاجى لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب

الصف الأول الإعدادى فى مدارس الزرقاء الحكومية . " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،

الجامعة الأردنية ، ١٩٨٨ .

نتائج الدراسة :

تتلخص نتائج الدراسة فيما يلى :

- طريقة البرنامج التعليمى تفوقت على الطريقة العادية المتبعة فى تدريس الإملاء .
- أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا كانت فى الكلمات المهموزة بشتى أنواعها ، وهى : الهمزة المتطرفة ، والهمزة المتوسطة ، وهمزتا الوصل والقطع .
- أخطاء الطلاب أكثر من أخطاء الطالبات .

دراسات تتعلق بتأثير بعض المتغيرات فى تحصيل الطلاب للإملاء

كما أشارت الباحثة سابقا فإن جميع هذه الدراسات أجنبية . وهى تتمثل فيما يلى :

دراسة جون فريدريك الثانى لالاند ، ١٩٨٠ (١)

موضوع الدراسة :

" أثر وعى الطالب بالأخطاء وطريقة حل المشكلات والتصحيح القائم على النشاط فى تطوير مهارات الكتابة لدى من يدرس اللغة الألمانية فى المستوى المتوسط . "

تهدف هذه الدراسة إلى بحث مدى فاعلية عدد من الأساليب فى تصحيح الأخطاء النحوية والإملائية الواردة فى موضوعات التعبير التى كتبها طلاب المستوى المتوسط باللغة الألمانية فى جامعة بنسلفانيا ، وقد تمثلت هذه الأساليب فى : أسلوب حل المشكلات ، والتصحيح القائم على النشاط والوعى بالخطأ .

تكونت عينة الدراسة من ستين (٦٠) طالبا يدرسون اللغة الألمانية بالمستوى المتوسط بالإضافة إلى مدرسيهم . وقد قامت الدراسة على تكوين مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية . وفى نهاية الدراسة قام الطلاب والمعلمون بملاء استبانة دونوا فيها رأيهم فى الدراسة ، وتقويمهم لها، وللأساليب التى استخدمت فيها .

(1) John Frederick 11 Lalande. "A Study of the Combined Effects of Student Error Awareness and Problem Solving - Active - Correction Strategies on the Development of Writing Skills in Intermediate Level German Classrooms." Unpublished Ph.D.Dissertation, The Pennsylvania State University, 1980, pp.183 (DAI 41/01A, p.139) .

نتائج الدراسة :

- تتلخص نتائج الدراسة فيما يلي :
- أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل كثيرا من أداء نظرائهم فى المجموعة الضابطة .
 - المجموعة التجريبية تمكنت من إنقاص عدد أخطائها الإملائية فى مجال واحد وهو مجال الأخطاء الهجائية ؛ بينما تدهور تحصيل المجموعة الضابطة فى أربعة مجالات هى : العدد ، توافق الفاعل مع الفعل ، الأسلوب ، الحال .

دراسة ريتشارد إيرل بتس ، ١٩٨٢ (١)

موضوع الدراسة :

" أثر أساليب تصحيح التجارب (البروفات) المطبعية فى اكتشاف الأخطاء غير المقننة التى يقع فيها طلاب الصف العاشر (الأول الثانوى) فى الكتابة ، وتصحيحها ذاتيا . "

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية أسلوب تصحيح التجارب المطبعية فى اكتشاف الأخطاء غير المقننة فى الكتابة ، وتصحيحها بطريقة ذاتية ، فى محاولة لمساعدة الطلاب على تطوير مستواهم فى الكتابة .

وقد شارك فى الدراسة سبعة وستون (٦٧) طالبا من طلاب الصف العاشر الذين يدرسون اللغة الإنجليزية على يد معلم واحد على الرغم من تفرقهم فى أربعة فصول مختلفة . وقد وزع هؤلاء الطلاب على مجموعتين ، إحداهما علاجية وتضم فصلين من الأربعة ، والثانية ضابطة وتضم الفصلين الآخرين . ثم طلب إلى كلتا المجموعتين كتابة مقال من صفحة واحدة عن موضوع سبق تحديده لاتخاذ مقياسا قريبا وبعديا . ثم اتخذت الإجراءات المناسبة لاستكمال عملية التجريب .

(1) Richard Earl Potts " The Effects of a Proofreading and Editing Strategy on Detecting and Self - Correcting Specific Nonstandard Errors in Writing of Tenth Grade Students." Unpublished Ed.D.Dissertation, Memphis State University, 1982, pp. 1-152 (DAI 44/01A, p. 93) .

نتائج الدراسة :

أظهرت الدراسة أن طلاب المجموعة العلاجية حققوا تحسنا ملموسا فى القدرة على اكتشاف الأخطاء غير المقننة فى كتاباتهم وتصحيحها ذاتيا .

وبناء على التحليلات الإحصائية للدراسة ثبت أن أسلوب تصحيح التجارب المطبعية يمكن اعتباره واحدة من طرائق التدريس الفعالة فى تحسين قدرة طلاب الصف العاشر على اكتشاف أخطائهم غير المقننة فى الكتابة ، وتصحيحها بأنفسهم .

دراسة ألن جوزف إيرسك ، ١٩٨٤ (١)

موضوع الدراسة :

" أثر النشاطات الخاصة بالتهجئة فى تحصيل طلاب الصفين الأول والثانى فيها . "

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق مما إذا كان الطلاب الذين يمارسون ألوانا من النشاط الخاص بالتهجئة يحصلون فى اختبارات التهجى على درجات أعلى من تلك التى يحصل عليها الطلاب الذين لا يمارسون هذه النشاطات .

وقد شارك فى الدراسة اثنان وستون ومائة (١٦٢) طالب وطالبة يشكلون ثمانية فصول من الصفين الأول والثانى فى مدرسة واحدة . وقسم الطلاب مجموعتين ، تضم كل منهما واحدا وثمانين (٨١) طالبا وطالبة . واستمرت الدراسة اثنى عشر أسبوعا ؛ تلقت خلالها إحدى المجموعتين نشاطات إضافية فى التهجئة ، بهدف تعرف ما إذا كان من الممكن أن يؤدي ذلك إلى ظهور فروق بين

(1) Allen Joseph Ersek. " The Effectiveness of Spelling Activities on First and Second Grade Students Spelling Achievement ." Unpublished Ed. D. Dissertaion, Temple University , 1984, pp. 1-160 (DAI 45/01A, p. 79) .

طلاب المجموعتين بالنسبة للتحصيل والتهجى على المدى البعيد أو المدى القريب ، وكذلك تعرف ما إذا كان هناك تفاوت بين تحصيل الطلاب و الطالبات فى مجال التهجئة .

كما أجريت فى الوقت نفسه دراسة أخرى فرعية لقياس دعم بعض المتغيرات - كالاختبار القبلى ، والصف الدراسى ، وعضوية الجماعة ، والجنس - للتحصيل فى مجال التهجى كما تظهره نتائج الاختبار النهائى .

نتائج الدراسة :

أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين طلاب المجموعتين ؛ وذلك بالنسبة للتحصيل على المدى البعيد. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق فى التحصيل فى مجال التهجئة تعزى إلى الجنس .

أما الدراسة الفرعية فقد أثبتت أن اثنين من المتغيرات وهما : الاختبار القبلى والصف الدراسى لهما تأثير كبير فى تحصيل الطلاب . أما المتغيران الآخران وهما الجنس وعضوية الجماعة فليس لهما أثر يذكر فى تحصيل الطلاب فى هذا الصدد .

دراسة رونالد موريس سيميرال ، ١٩٨٤ (١)

موضوع الدراسة :

" أثر التدريبات الإملائية الشفوية ، والشفوية البصرية فى مهارة معينة من مهارات الكتابة بالنسبة لطلاب الجامعة . "

(1) Ronald Maurice Simeral " The Effects of Oral and Oral - Visual Dictation on a Specific Writing Skill of Selected College Developmental Students. " Unpublished Ph.D.Dissertation, The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Co. , 1984, pp. 1-148 (DAI 45/08A, p. 2498) .

تهدف هذه الدراسة إلى بحث أثر التدريبات الإملائية فى درجات تحصيل طلاب الجامعة لإحدى مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية ؛ وذلك باختبار صحة الفرض القائل : إن الإجادة الشفوية للغة يمكن أن تساعد على اكتساب مهارات الكتابة بصورة أسرع عندما تدعم بتدريبات إملائية تناسب هذه المهارات .

وقد قسمت عينة الدراسة ثلاث مجموعات من الطلاب الذين يتعلمون مهارات الكتابة بطريقة التعبير الموجه الذى يركز على التقليد ، ومهارات تصحيح (البروفات) المطبعية ، وتقديم التيسيرات الشفوية المناسبة لنمو الطلاب ، وقد أعطيت المجموعة العلاجية الأولى تدريبات إملائية قائمة على تقويم المعلم ، وأخرى قائمة على نسخ الطلاب خلال أيام التجربة ، فى حين تلقت المجموعة الثانية الإملاء عن طريق شريط (فيديو) وشاشة تلفاز تظهر عليها المادة المسجلة بصوت شخص مدرب . أما المجموعة الثالثة وهى المجموعة الضابطة فلم تتلق أية تدريبات إملائية . وقد كانت المهارة الكتابية المستهدفة هى : الاستخدام الصحيح لأزمنة : المضارع المستمر ، والماضى ، والمستقبل .

نتائج الدراسة :

لم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعات الثلاث؛ إلا أنه قد ظهرت بعض الفروق الملموسة لصالح مجموعة الإملاء (بالفيديو) مقارنة بالمجموعة الضابطة . ولذلك فقد أيدت الدراسة بصورة ضمنية استخدام (الفيديو) فى التدريبات الإملائية .

دراسة ولما/ بور/ ديفدسون ، ١٩٨٥ (١)

موضوع الدراسة :

"أثر التدريب الإملائي فى التعبير التحريرى (أو الكتابى) لمجال إدارة الأعمال ."

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق مما إذا كان رجال الأعمال الذين يتلقون تدريبات إملائية خلال التدريب على الكتابة فى مجال نشاطهم يحققون فائدة أكبر من تلك التى يحققها نظراؤهم الذين لا يدخل عنصر الإملاء فى تدريباتهم .

وقد تضمن عنصر المقارنة النواحي التالية :

- ١ - الأداء الكتابى العام من الناحيتين التجميعية والتحليلية .
- ٢ - الأداء الكتابى الخاص من الناحية التحليلية .
- ٣ - إحساس المتدرب بنفسه كاتبا .

وشارك فى الدراسة ستة وعشرون (٢٦) شخصا من قسم التسويق التابع لإحدى الشركات . وتم تقسيمهم -مجموعتين ضابطة وتجريبية . ثم طلب إلى المشاركين تقديم عينات من كتاباتهم ، وملء استبانة قبل بدء التدريب العلاجى بأربعة أسابيع وبعد انتهائه بثمانية أسابيع . وقد استمر التدريب ثلاثة أيام .

نتائج الدراسة :

أظهرت الدراسة أن كلتا المجموعتين حققت فائدة ملموسة فى الأداء الكتابى العام والأداء الكتابى الخاص (فيما عدا الميكانيكا) . أما فيما يتعلق بإحساس المتدرب بنفسه كاتبا ، فقد حققت المجموعة التجريبية التى تلقت تدريباً إملائياً خلال التدريب على الكتابة فى مجال نشاطهم فائدة أكبر من تلك التى حققتها المجموعة الضابطة التى لم تتلق تدريباً إملائياً خلال التدريب على الكتابة فى مجال نشاطهم . وذلك يؤكد أهمية الإملاء عنصراً من عناصر التدريب على الكتابة فى مجال إدارة الأعمال . وقد نجح هذا النموذج فى مجال الصناعة أيضاً .

(1) Wilma Bor Davidson " The Effect of Dictation Training upon Written Expression . " Unpublished Ed. D. Dissertation, The State University of New Jersey , New Brunswick, 1985, pp.1-145 (DAI 46/09A, pp. 2600 - 2601) .

وأوصت الدراسة بمواصلة البحث لاستكشاف المزيد عن أهمية التدريبات
الإملائية وأثرها فى التعبير الكتابى فى هذه المجالات .

دراسات تتعلق باعتبار الإملاء وسيلة من وسائل تعليم اللغة

كما أشارت الباحثة سابقا فإن هذه الدراسات أجنبية أيضا ، وتتمثل فيما
يلى :

دراسة ماريكو كاجا ، ١٩٨٧ (١)

موضوع الدراسة :

"دراسة بحثية حول الإملاء باعتباره مقياسا للكفاءة فى تعلم اللغة اليابانية
لغير المتحدثين بها ."

تم إجراء عدد من الدراسات الخاصة بالكفاءة اللغوية فى ميادين تدريس
اللغة الإنجليزية ، ولغات أوروبية أخرى باعتبارها لغات ثانوية . وقد
أظهر كثير من هذه الدراسات أن تمرينات الإملاء وملء الفراغات يمكن الاعتماد
عليهما بدرجة كبيرة واعتبارهما من وسائل الاختبار الناجحة . إلا أن
(تشارلزستانسفيلد) وجد فى دراسة أجراها عام ١٩٧٧ ، أن " الإملاء " لايعتبر
أسلوبا كامل الدقة للاختبار بالنسبة للغة الأسبانية التى يتطابق فيها نطق
الكلمة مع تهجئتها .

وقد ابتكر (لين) و (زيكو) نظاما متدرجا لاختبارات الإملاء ، يبدأ باختبار
قصير جدا قد يتكون من كلمة واحدة ، ثم يتطور حتى يصل إلى نحو اثنتين
وعشرين كلمة . ووجد كل منهما فى دراسة منفصلة أجراها عام ١٩٨١ أن هذه
الطريقة فعالة ، ودقيقة بدرجة كبيرة فى حالة اللغة الإنجليزية .

أما صاحب هذه الدراسة (ماريكو كاجا) فقد افترض أن اختبار الإملاء
المتدرج ، واختبار النسخ يمكن أن يكونا طريقة دقيقة للتقويم بالنسبة للغة
اليابانية على الرغم من أنها تشبه اللغة الأسبانية فى تطابق نطقها مع طريقة

(1) Mariko Kaja " An Investigation of Dictation as a Measure of Japanese Proficiency (Second Language) Unpublished Ph.D.Dissertation, University of Illinois at Urbana - Champaign, 1987, pp.1-192 (DAI 48/07A, p. 1681) .

كتابتها . وقد أجريت الدراسة فى خريف عام ١٩٨٥ فى جامعة " إيلينويس " على ثمانية وسبعين (٧٨) طالبا ، اختيروا بطريقة عشوائية من الصفوف الأولى والمتوسطة والمتقدمة فى دراسة اللغة اليابانية ؛ وقد تضمنت الفئة المتقدمة فى هذا الصدد من درس اليابانية بمستوى رفيع من غير الناطقين بها كما تضمنت الطلاب اليابانيين . ثم وزع الجميع فى أربع مجموعات ، وأعطى كل منها اختبار الإملاء المتدرج ، واختبار النسخ (وكلاهما من إعداد صاحب الدراسة) إلى جانب اختبارات أخرى فى الاستماع والفهم واختبارات شفوية .

نتائج الدراسة :

أظهرت الدراسة أن نتائج اختبارات الإملاء المتدرجة والنسخ تتوافق مع نتائج الاختبارات الأخرى . وأن كلا من اختبار الإملاء المتدرج واختبار النسخ يمكن الاعتماد عليه وسيلة صادقة موثوقا بها فى اختبار كفاءة تعلم اللغة اليابانية .

التعليق على الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي أجريت في مجال الإملاء في هذا العصر وخصوصا السنوات العشر الأخيرة ؛ فقد زادت إسهامات الباحثين في هذا الميدان بعد انتشار الأخطاء الإملائية بين الطلاب في مراحل التعليم المختلفة ، وامتدادها إلى طلاب الجامعات بشكل ملحوظ بل إلى العاملين في الوزارات المختلفة ، مما يشير إلى أهمية تلك المشكلة ، ويعزز مواصلة البحث فيها .

وقد اتجهت هذه الدراسات إلى تحديد الأخطاء الإملائية وتحليلها ، أو تجريب طرائق تدريس للإسهام في التخفيف من مشكلات الضعف الإملائي ، أو بناء برامج لعلاج بعض الصعوبات الإملائية . وأضافت الدراسات الأجنبية - كما اتضح مما سبق - بعدين آخرين : أحدهما يتعلق بآثار بعض المتغيرات في تحسين قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة ، والثاني يتعلق باعتبار الإملاء نفسه أداة فعالة في تعليم اللغة .

ومن خلال عرض الدراسات السابقة تبين ما يلي :

- ١ - معظم الدراسات العربية أجريت في المرحلة الابتدائية ، وتركزت في الصفوف الثلاثة الأخيرة ، ثم تلتها المرحلة الإعدادية ، أما المرحلة الثانوية فكان نصيبها دراستين فقط :
- الأولى أجريت في الأردن على طلاب الصف الأول الثانوى ، والثانية أجريت في جمهورية مصر العربية على طلاب الصف الثالث الثانوى .
- وهناك دراسة واحدة أجريت على طلاب كلية التربية . أما الدراسات باللغات الأجنبية فقد أجرى معظمها على طلاب الجامعات ، ونالت المرحلة الثانوية - من بين مراحل التعليم العام - اهتماما خاصا لدى الباحثين في مجال الإملاء .
- ٢ - تحديد الأخطاء الإملائية تصدر ساحة البحث ؛ لأنه لا يمكن وضع حلول

للمشكلة ما لم يتم حصر الأخطاء الإملائية التى يقع فيها الطلاب .
 ٣ - تنوع الأدوات التى استخدمها الباحثون لحصر الأخطاء الإملائية ، وهى :

- أ - كراسات التعبير : تحليلها واستخراج الأخطاء منها ، ثم تصنيفها .
- ب - كتابات الطلاب فى المواد الدراسية المختلفة ، وقد انفرد بهذه الأداة حسن شحاته .
- ج - استبانة لاستطلاع رأى المربين فى الصعوبات الإملائية لدى الطلاب .
- د - اختبارات : وقد اختلف شكل الاختبار ومضمونه من باحث إلى آخر ؛ فمن حيث الشكل أعد بعض الباحثين قطعة إملائية ، وبعضهم صمم اختبارا مكونا من كلمات ومقاطع . أما من حيث المضمون فقد تناول بعض الاختبارات القواعد الإملائية التى درسها الطلاب فى صف معين ، وتناولت اختبارات أخرى الكلمات التى يشيع فيها الخطأ بين الطلاب .
- و لم يتناول أى اختبار - على حد علم الباحثة - جميع القواعد الإملائية بكل حالاتها . وهذا مادفع الباحثة إلى أن يكون بحثها قائما على اختبار شامل لكل القواعد الإملائية التى درسها الطلاب ؛ مما يساعد على تحديد الأخطاء الإملائية تحديدا دقيقا .

ولم تشأ الباحثة أن تستخدم كراسات التعبير ؛ لأنها لا تعد مقياسا دقيقا ؛ فغالبا ما يكتب الطلاب موضوعاتهم فى البيت ، وقد يستعين الطالب بغيره ، أو بمصادر مكتوبة ، وينقل ما بها . بالإضافة إلى ما ذكره بعض الباحثين - ومنهم محسن عطية ، ورفيق الحليمى ، وإبراهيم عطا - من أن دراسة الأخطاء الواردة فى كراسات التعبير غير شاملة وغير دقيقة ، مما حدا ببعض الباحثين أن يعتمدوا فى النهاية على اختبار إملائي بعد تحليلهم الأخطاء الإملائية الواردة فى كراسات التعبير ، وقد استبعد الباحثون الأخطاء الإملائية التى ترتبط بالقواعد النحوية والصرفية ؛ لأن عدم إلمام الطالب بهذه

القواعد يعرضه للوقوع فى الخطأ الإملائى مثل : كتابة بعض الكلمات المهموزة الوسط ، أو الأفعال المضارعة المعتلة المجزومة . ومن ناحية أخرى ترى الباحثة أن استخدام كراسات الطلاب قد يكشف عن كثير من الأخطاء التى وقعوا فيها ، ولكنه لا يكشف عن كل الأخطاء ؛ فقد يهرب الطالب من كلمة لا يعرف كتابتها كتابة صحيحة إلى كلمة أخرى معروفة لديه .

٤ - اقتصار عينة الدراسة لدى الباحثين السابقين على مدارس إقليم واحد أو أكثر ، أو مدينة واحدة من مدن الدولة ، ولكن الدراسة التى تقوم بها الباحثة ستتناول عينة ممثلة لجميع المدارس الثانوية فى كل مناطق دولة البحرين ، وتشمل كذلك الفروع والشعب الدراسية المختلفة مما يثرى علميا ما تتوصل إليه الدراسة الحالية من نتائج .

٥ - أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن أنماط الأخطاء الشائعة فى الإملاء هى : الهمزة بأنواعها ، والألف اللينة ، وتاء التانيث ، والحروف المتشابهة فى الخارج ، وعدم التمييز بين الحركات القصار وبين الحركات الطوال ، والحروف التى تنطق ولا تكتب ، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية أن الخطأ الإملائى يتركز فى وسط الكلمة ..

وقد تناولت جميع الدراسات العربية التى توصلت إليها الباحثة والتى صممت برامج علاجية الهمزة بأنواعها ، وبخاصة الهمزة المتوسطة ؛ لأنها أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا بين الطلاب . ولم يتناول الباحثون فى تحليل الأخطاء الإملائية موضوع علامات الترقيم على الرغم من أن الأخطاء فيها تشيع حتى بين الأدباء والكتاب والمعلمين .. ونظرا لأهمية علامات الترقيم فى الكتابة ، واتصالها بالرسم الإملائى فإنه ينبغى الاهتمام بها ، وتدريب الطلاب على توظيفها فى كتاباتهم توظيفا سليما ، وحصر الأخطاء فيها ، وتحديد الشائع منها للوقوف على حجم المشكلة فى هذا المجال ؛ ومن ثم فإن الدراسة الحالية تشمل موضوع علامات الترقيم بالإضافة إلى الأخطاء الإملائية الأخرى .

٦ - أثبتت بعض الدراسات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس فى الأخطاء الإملائية ، بينما أثبتت دراسات أخرى أن هناك فروقا تعزى إلى الجنس لصالح الذكورتارة ، ولصالح الإناث تارة أخرى ، وقد اعتمد الباحثون فى تقرير ذلك على المقارنة بين الأخطاء الإملائية لدى الجنسين . وترى الباحثة أن هناك عوامل كثيرة قد تؤثر فى النتائج ، ومن ذلك : الذكاء والمستوى الاقتصادى الاجتماعى والسن وغيرها من العوامل ؛ مما لم يتناوله الباحثون السابقون ، ولكن هذه الدراسة تقوم - بقدر ما يتاح لها من فرص - بمحاولة تثبيت العوامل التى قد تؤثر فى النتائج عند المقارنات التجريبية التى تجريها الباحثة .

٧ - استنتج معظم الباحثين الذين تتبعوا الأخطاء الإملائية أنها تقل تدريجا كلما انتقل الطالب إلى صف دراسى أعلى ، ومعنى هذا أن بعض الأخطاء يستطيع الطالب أن يسيطر عليه كلما علا صفه الدراسى . فهل ياترى يمكن أن يقال : إن هذا التناقص يستمر حتى تتلاشى الأخطاء بانتهاء المراحل الدراسية التى تسبق الجامعة كما ينبغى أن تكون عليه الحال ؟ تلك قضية تحتاج إلى دراسة وبحث علمى ؛ وهو ما تقوم به الباحثة حاليا ؛ حيث تركز بحثها على تحديد الأخطاء الشائعة فى نهاية آخر مرحلة دراسية تسبق التحاق الطالب بالجامعة أو خروجه إلى الحياة العامة ، وكلا الأمرين يحتاج إلى إتقان مهارات رسم الكلمات باعتبار ذلك ضرورة من ضرورات النجاح .

وإذا كانت هناك دراسة واحدة أجريت على الصف الثالث الثانوى فى جمهورية مصر العربية - كما أشير سابقا - فإن الدراسة الحالية تختلف عنها فيما يلى :

أ - اعتمد الباحث السابق فى دراسته على تحليل كراسات التعبير الكتابى لطلاب الصف الثالث الثانوى لتحديد الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة

لديهم ، وقد استبعد علامات الترقيم .
 أما الدراسة الحالية فهي قائمة على اختبار شامل لكل القواعد الإملائية ،
 وعلامات الترقيم التى درسها الطلاب فى مراحل التعليم العام ؛ وذلك
 لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى تحديدا
 دقيقا .

ب - قارن الباحث السابق فى دراسته بين أخطاء الطلاب والطالبات ، وكذلك
 بين أخطاء طلاب العلمى والأدبى ، معتمدا فى ذلك على الأخطاء الإملائية
 التى أظهرها التحليل بلا ضبط للعوامل .
 أما الدراسة الحالية فتقوم على تثبيت العوامل - قدر الإمكان - مثل :
 السن ، والذكاء والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، وغيرها من العوامل التى
 قد تؤثر فى النتائج عند المقارنات بين المجموعات المختلفة .

ج - أجرى الباحث السابق دراسته فى جمهورية مصر العربية ، وذلك لا يعنى
 أن نتائجها تنسحب على طلاب مدارس البحرين . ومن ثم فضرورة الدراسة
 الحالية قائمة ؛ حيث الظروف التى يمكن أن تختلف بين جمهورية مصر
 العربية ودولة البحرين . وحيث الفرصة قد تسنح للمقارنة بين بعض نتائج
 الدراسة السابقة والدراسة الحالية .

الفصل الرابع

أدوات البحث :

توصيفها وإجراءات تطبيقها

- يتناول هذا الفصل الحديث عن أدوات البحث الآتية :
- اختبار إملائي لطلاب الصف الثالث الثانوى .
- اختبار " ذكاء الشباب المصور " .
- مقياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى .
- وسيتركز حديث الباحثة فيما يلى على زاويتين ، هما :
- أ - توصيف هذه الأدوات .
- ب - إجراءات تطبيقها .

توصيف أدوات البحث

أولا - الاختبار الإملائي :

تضمنت بعض الدراسات السابقة فى مجال تحديد الأخطاء الإملائية إعداد اختبارات فى الإملاء على شكل موضوعات أو مقاطع أو جمل ، إلا أن تلك الاختبارات لم تشمل جميع الظواهر والقواعد الإملائية . واكتفى بعض الباحثين بتضمين الاختبار ما وقع فيه الطلاب من أخطاء شائعة . كما أن جميع هؤلاء الباحثين لم يتناولوا فى تحديد الأخطاء الإملائية موضوع علامات الترقيم ، ولكن الباحثة اتجهت إلى تضمين الاختبار جميع الظواهر والقواعد الإملائية التى درسها الطلاب بما فى ذلك مايتصل بعلامات الترقيم حتى يكون تحديد الأخطاء شاملا ودقيقا . وفى ضوء ذلك تم حصر جميع الموضوعات الإملائية التى درسها الطلاب فى المرحلة الابتدائية ، وفى الصفين الأول والثانى من المرحلة الإعدادية ؛ حيث ينهى الطلاب دراسة قواعد الإملاء فى دولة البحرين .

وقد اعتمدت الباحثة فى الحصر على المصادر التالية :

- ١ - منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية .
- ٢ - منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية .

- ٣ - دليل المعلم فى الإملاء للصف الثالث الابتدائى .
- ٤ - دليل المعلم فى الإملاء للمرحلة الإعدادية .
- ٥ - دليل منهج المكتبة والبحث ؛ حيث يدرس الطلاب منه علامات الترقيم .
- ٦ - الدراسات والبحوث السابقة الخاصة بالإملاء .
- ٧ - الكتابات التى تناولت قواعد الإملاء .^(١)

ثم قامت الباحثة بتصنيف الموضوعات الإملائية على النحو التالى :

- التاء المفتوحة .
- التاء المربوطة .
- الهاء المربوطة .
- الحركات القصار .
- المد بأنواعه : الألف ، الياء ، الواو .
- الحروف المتقاربة فى المخارج .
- أل القمرية و أل الشمسية .
- دخول بعض الأدوات على كلمات معرفة بأل القمرية أو أل الشمسية .
- والأدوات هى : الباء ، الكاف ، الفاء ، (ما) الاستفهامية ، اللام .
- واو جمع المذكر السالم المضاف ، وكذلك الملحق به .
- لام الفعل إذا كانت واوا .
- الهمزة فى أول الكلمة :
- همزة الوصل .
- همزة القطع .

-
- (١) - مصطفى عنانى ، مرجع سابق .
 - مصطفى الغلايينى ، مرجع سابق .
 - عبد العليم إبراهيم ، الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية ، مرجع سابق .
 - كافية رمضان وحسن شحاته ، مرجع سابق .
 - إميل بديع يعقوب ، معجم الإعراب والإملاء ، ط ٣ ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٨٦ م .
 - عبد اللطيف محمد الخطيب ، مرجع سابق .
 - عبد الجليل حماد ومبروك عطية ، قواعد الإملاء ، القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٨٩ .

- الهمزة المتوسطة .
- الهمزة المتطرفة .
- الألف اللينة .
- حذف بعض الأحرف من الكتابة .
- زيادة بعض الأحرف فى الكتابة (زيادة الألف ، الواو) .
- وصل بعض حروف الجر بالكلمتين " مَنْ ، ما " .
- علامات الترقيم :

النقطة (.) الفاصلة (،) الفاصلة المنقوطة (؛) النقطتان (:) علامة الاستفهام (؟) علامة التعجب (!) الشرطتان (- -) علامة التنصيص " " .

وقد اندرج تحت كل موضوع مجموعة من المهارات الصغيرة ، وتم اختيار مثال تطبيقى (كلمة) أو أكثر لكل مهارة إملائية ؛ و بلغ عدد هذه الأمثلة مائتى (٢٠٠) مثال ^(١).

وقد تبين بعد حصر المهارات الإملائية أنه يتعذر بناء موضوع إملائى يغطى جميع هذه المهارات ، كما أن طبيعة بناء الموضوع تتطلب - أحيانا - تكرار بعض القواعد حتى يستقيم الأسلوب ؛ مما يجعل الموضوع مزدحما بالكلمات ، متكلفا ، طويلا جدا . وفوق ذلك سوف يصاب الطلاب بالملل عند إجراء الاختبار ؛ لذلك اتخذ الاختبار شكل جمل تامة المعنى ، تضم الأمثلة التطبيقية التى تم اختيارها فى قائمة الموضوعات الإملائية المشار إليها سابقا .

وقد قام تصميم الاختبار على :

- ١ - إملأ الجمل التى تحوى الأمثلة التطبيقية .
 - ٢ - عرض قطعة مكتوبة على الطلاب كى يضعوا بين جملها علامات الترقيم .
- وقصدا إلى الدقة فى شمولية الاختبار اتخذت الباحثة الخطوات التالية عند بنائه :

(١) انظر ملحق رقم (١) .

- أ - ترقيم الأمثلة التطبيقية ؛ وذلك بوضع رقم مميز لكل مثال تم اختياره .
- ب - بناء عدد من الجمل تغطى تلك الأمثلة مع مراعاة أن تكون هذه الجمل قصيرة ، غير متكلفة ، مألوفة من حيث المعنى للطلاب . ومن ثم بلغ عدد الجمل اثنتين وسبعين (٧٢) جملة ؛ تشمل كل منها مهارة أو أكثر من المهارات الإملائية المعنية بالاختبار .^(١) وإذا تكررت المهارة فى كلمات أخرى من سياق الجملة تعطى رقم المثال التطبيقى نفسه ، أى رقم الكلمة الأصلية .
- ج - تصميم نموذج الإجابة على شكل مستطيلات فارغة مرقمة بأرقام جمل الاختبار ؛ كى يكتب الطالب الجملة فى المكان المخصص لها من المستطيلات الفارغة ، بعد أن يملئها عليه المدرس .
- د - بناء قطعة الاختبار الخاص بعلامات الترقيم خالية من وضع هذه العلامات فيها ؛ كى يقرأها الطالب ، ويضع علامات الترقيم فى مكانها المناسب بتلك القطعة .
- هـ - تصدير نموذج الإجابة بالبيانات المراد الحصول عليها من الطلاب طبقا لما تقتضيه الدراسة ، ثم تسجيل التعليمات التى ينبغى اتباعها عند الإجابة^(٢) .

الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار الإملائى على عينة من طالبات الصف الثالث الثانوى بلغ عددها ثلاثين طالبة . وكان ذلك بتاريخ ١٩٩٠/٢/٢٨ ؛ بهدف تعرف الصعوبات التى قد تظهر فى أثناء التطبيق ؛ مما يتصل بفهم الكلمات أو الجمل أو غير ذلك ، ولحساب الزمن اللازم لإجراء الاختبار .

وقد اتبع فى تطبيق الاختبار فى تلك الدراسة الاستطلاعية ما اتبع فى

(١) انظر ملحق رقم (٢) .

(٢) انظر ملحق رقم (٣) .

تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية من حيث توضيح الهدف منه ، وطريقة إملائه ، والتعليمات التى ينبغى اتباعها عند الإجابة كما سيذكر ذلك بالتفصيل فيما بعد عند الكلام على تطبيق الاختبار على أفراد العينة . هذا وقد قوبلت كل جزئية في الاختبار بدرجة واحدة طبقا للمعايير التى ستذكر فيما بعد عند الكلام على تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة .

وبناء على ماظهر فى أثناء تطبيق الاختبار فى الدراسة الاستطلاعية تم ما يلى :

- تغيير بعض الكلمات التى تبين أنها صعبة الفهم على الطلاب ، أو لاشتمالها على أكثر من مهارة إملائية .
- تحديد الوقت اللازم للاختبار بالنسبة لقطعة علامات الترقيم ، وهو خمس عشرة دقيقة .

صدق الاختبار :

للتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه مع قائمة المهارات الإملائية المراد اختبارها على ثلاثة من الاختصاصيين فى اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين . كلية الآداب - قسم اللغة العربية ؛ وذلك بهدف التأكد من قياسه تلك المهارات التى تم حصرها .

وقد جاءت آراء المحكمين تؤكد أن :

- الأمثلة التطبيقية تغطى جميع المهارات الإملائية التى اشتملت عليها قائمة الموضوعات الإملائية .

- الأمثلة كتبت بطريقة صحيحة طبقا للقواعد الإملائية . (١)

ثبات الاختبار :

حسبت الباحثة معامل الثبات :

أولا - باستخدام معادلة كودر وريتشاردسن ، وهى :

(١) انظر ملحق رقم (٤).

$$(١) \quad \frac{ن ع^٢ - م (ن - م)}{ن (١ - ع^٢)} = ر١$$

حيث إن :

- ر١ = معامل ثبات الاختبار .
- ن = عدد أسئلة الاختبار .
- ع^٢ = تباين درجات الاختبار .
- م = متوسط درجات الاختبار .

وقد بلغ معامل الثبات ٩٢٨ . .

ثانيا - باستخدام معادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية ، وهى :

$$(٢) \quad ر١١ = ٢ \left(\frac{ع١^٢ + ع٢^٢}{ع^٢} - ١ \right)$$

حيث إن :

- ع^٢ = تباين درجات الأسئلة الفردية .
- ع^٢ = تباين درجات الأسئلة الزوجية .
- ع^٢ = تباين درجات الاختبار .

وذلك زيادة فى الدقة والتأكيد . وقد حصلت الباحثة بتطبيق هذه المعادلة على معامل ثبات بلغ (٩٤١ .) ؛ مما يؤكد النتيجة السابقة ، ويدل على أن معامل ثبات الاختبار عال جدا .

ثانيا - اختبار الذكاء

هذا الاختبار يسمى اختبار " ذكاء الشباب المصور " . وقد وضعه حامد

(١) فؤاد البهى السيد ، علم النفس الإحصائى ، ط ٣ ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩ ، ص ٥٣٥ .

(٢) المرجع نفسه ، ص ص ٥٣٠ - ٥٣١ .

عبدالسلام زهران ، وقام بتقنيته فى المملكة العربية السعودية ، وهو يحتوى على مائة (١٠٠) سؤال فى خمس صفحات . ويطلب إلى الطالب الإجابة عن جميع الأسئلة إن أمكن ، أو الإجابة عن أكبر عدد ممكن منها فى مدة محددة . ويستغرق إجراء هذا الاختبار خمسا وأربعين (٤٥) دقيقة بواقع ربع ساعة للتعليمات والأمثلة ، ونصف ساعة للإجابة عن الاختبار . (١)

وقد اختارت الباحثة هذا الاختبار نظرا لتشابه الظروف البيئية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية بين دولة البحرين والمملكة العربية السعودية . ولم تشأ أن تختار اختبارا لفظيا لما يأتى :

- ليس هناك اختبار لفظى مقنن على البيئة البحرينية .
- الاختبارات المصورة أكثر وثوقا بها من الاختبارات اللفظية ؛ حيث الصور عامة الدلالة ، بخلاف الألفاظ فدلالاتها ذات صفة تخصصية .

وقد قام حامد زهران بإجراء الاختبار على عينة ضمت أربعة آلاف ومائتين وخمسين (٤٢٥٠) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم من ١٠ - ٢٠ سنة ، وتضمنت طلابا وطالبات من المراحل الثانوية والإعدادية والابتدائية ، كما تضمنت عددا من طلاب السنة الأولى من المرحلة الجامعية ؛ وذلك بالطريقة الصدفية ، أى ما تيسر من الأفراد وما أتيح منهم . كما قام بتقنيته وتحديد معايير المطلوب طبقا لما هو مفصل فى دليل استخدام الاختبار .

ويتم تصحيح الاختبار وفق نظام التصحيح الخاص به ؛ حيث توضع علامة (√) فوق رقم الوحدة التى أجاب عنها الطالب إجابة صحيحة ، وتحسب لها درجة واحدة ، ويتم جمع الدرجات الدالة على الإجابات فى كل صفحة ، وتسجل أسفلها ، ثم يكتب المجموع الكلى للدرجات فى المكان المخصص لذلك على الصفحة الأمامية من كراسة الاختبار .

كما يتم تقدير نسبة الذكاء باتباع مايلى :

(١) انظر ملحق رقم (٥) .

- ١ - تقدر الدرجة الخام (درجة الإجابات الصحيحة) التى حصل عليها الطالب .
- ٢ - يستخرج العمر العقلى المقابل للدرجة الخام من جدول المعايير العقلية الذى بناه واضع الاختبار .
- ٣ - يحسب العمر الزمنى للطالب (بالشهور) .
- ٤ - تحسب نسبة الذكاء بالمعادلة الآتية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠ \text{ (١)}$$

ثالثا - استمارة قياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى :

قامت الباحثة بإعداد استمارة لقياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى لأفراد عينة البحث (٢) مستفيدة بما اطلعت عليه من الدراسات السابقة التى اهتمت بهذا الجانب ؛ " فالعوامل البيئية لها تأثير كبير على تقدم الأطفال فى المدرسة ، وعلى نموهم العقلى بعامه . وعادة مايقاس العامل البيئى بالطبقة الاجتماعية . وقد استخدمت وظيفة الأب استخداما واسعا للدلالة عليها . " (٣) ويذكر ج . واين رايتسون فى هذا الصدد " أن الوظائف والمهن تخلقان مستوى اجتماعيا واقتصاديا مختلفا ؛ يتأثر به مستوى الأبناء فى النمو وفى التحصيل وفى المجالات المختلفة " (٤) وهذا أمر طبيعى حيث إن الوظيفة لها ارتباط وثيق

(١) حامد عبد السلام زهران ، اختبار ذكاء الشباب المصور ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧ .

(٢) انظر ملحق رقم (٦) .

(٣) ج . د نسبت ث. ح انتويستل ، ترجمة حسين سليمان قورة وإبراهيم بسيونى ، مناهج البحث

التربوى ، ط ٢ ، دار المعارف : القاهرة ١٩٧٧ ، ص ص ٦٦-٦٧ .

(٤) حسن سيد شحاته " الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة

الابتدائية : تشخيصها وعلاجها " . مرجع سابق ، ص ٤٩ .

نقلا عن ج . واين رايتسون وآخرين ، التقويم فى التربية الحديثة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ،

بالمستوى التعليمى ، كما تؤكد ذلك نتائج المسح الثالث للقوى العاملة لعام ١٩٧٩ فى دولة البحرين والذى شمل تسعة وستين ألفا ومائة وأربعة عشر (٦٩١١٤) من العاملين ؛ إذ تبين أن هناك ارتباطا مباشرا بين التحصيل العلمى والدخل من جهة ، ومن جهة أخرى أنه كلما كان مستوى التعليم مرتفعا كان مستوى الدخل مرتفعا ؛ فبالمقارنة بين فئة المتعلمين وغير المتعلمين فى هذا المسح بلغ متوسط الدخل الشهرى للفئة الأولى ثلثمائة وثلاثة وتسعين (٣٩٣) ديناراً ، ومتوسط الدخل الشهرى للفئة الثانية تسعة وتسعين (٩٩) ديناراً . (١)

وترى الباحثة أيضا أن هناك عناصر أخرى مساعدة ، مثل : حجم العائلة أو الكثافة السكنية ، وهى ذات تأثير على تقدم الطفل فى المدرسة وعلى نموه بعامه .

ومن ثم اشتملت الاستمارة على الأبعاد التالية :

أولا - المستوى التعليمى للأب والأم .

وقد اعتمدت الباحثة فى تصنيف هذا البعد على تقسيم الجهاز المركزى للإحصاء للتحصيل العلمى . (٢)

ثانيا - المستوى الوظيفى للأب (أو العائل) والأم .

وقد استفادت الباحثة فى ذلك من التصنيف الذى أعده عبدالله سلمان عبدالله مستعينا بمراجع عدة ، بالإضافة إلى عملية المسح التى قام بها لمهن ألف وثلثمائة وخمسين (١٣٥٠) أسرة بحرينية من مختلف مناطق البحرين ، علاوة على الاستعانة بتسعمائة وخمسين (٩٥٠) صحيفة طالب . (٣)

(١) وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، إدارة العمل ، قسم تخطيط القوى العاملة ، إحصاءات القوى

العاملة : المسح الثالث للقوى العاملة ١٩٧٩ ، البحرين : وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ١٩٨١ ، ص ٩ .

(٢) الجهاز المركزى للإحصاء ، المجموعة الإحصائية ١٩٨٨ ، الجهاز المركزى للإحصاء فى دولة البحرين ،

١٩٨٩ ، ص ٢٦ .

(٣) عبدالله سلمان عبدالله " دراسة التفوق والتأخر الدراسى وعلاقتها ببعض مظاهر الشخصية لدى

طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين . " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ ،

ص ص ٤٧٦ - ٤٨٢ .

ويشمل هذا التصنيف تسعة مستويات ، وهى على النحو التالى :

المستوى الأول : ويضم العمال غير المهرة فى القطاع الحكومى والشركات والمؤسسات ، مثل : الساعى ، الفرّاش الخ .

المستوى الثانى : ويضم العمال المهرة مثل : عامل تكرير البترول ، حفار الآبار ، عامل الخطوط الكهربائية الخ .

المستوى الثالث : ويضم القائمين بأعمال مكتبية (الموظف أو الكاتب) وأصحاب المهن التى تتطلب مهارة معينة مثل : الميكانيكى ، اللحام ، النجار ... الخ .

المستوى الرابع : ويضم المدرّسين ، وأصحاب ورش الحدادة أو اللحام أو النجارة ، والرسامين المعماريين الخ .

المستوى الخامس : ويضم المقاولين وأصحاب الأعمال التجارية ، أو الصناعية أو الزراعية ، وتجار السيارات والأثاث الخ .

المستوى السادس : ويضم رؤساء الدوائر ، والمديرين المساعدين بالمدارس واختصاصى المناهج ... الخ .

المستوى السابع : ويضم أصحاب الوظائف الإدارية كمديرى المدارس ، والاختصاصيين الأوائل للمناهج و الأطباء والمهندسين الخ .

المستوى الثامن : ويضم المدرسين بالكليات والجامعات ومديرى البنوك ، والفئة العليا من الضباط ... الخ .

المستوى التاسع : ويضم رؤساء المحاكم والسفراء ووكلاء الوزارات ... الخ .

ثالثا - الكثافة السكانية :

اعتمدت الباحثة على متوسط حجم الأسرة وفق تعداد السكان بدولة

البحرين ، وهو ستة أفراد . (١)

(١) الجهاز المركزى للإحصاء ، مرجع سابق ، ص ٢٥ .

القيمة الكمية لأبعاد الاستمارة :

تم تقدير القيمة الكمية لأبعاد المستوى الاقتصادى الاجتماعى التى تضمنتها هذه الاستمارة على النحو التالى :

أولا - المستوى التعليمى للأب والام :

تم تصنيف هذا البعد إلى عشرة مستويات متدرجة تبدأ بالأمى ، وتنتهى بالحصول على شهادة الدكتوراه بالنسبة لكل من الأب والام ، على أن تحسب درجة واحدة للأمى ، ودرجتان للمستوى التالى له ، وهكذا حتى المستوى الأخير (الدكتوراه) ؛ فتحسب له عشر درجات ، وبذلك تكون الدرجة العظمى لهذا البعد عشرين درجة (عشر درجات للأب ، وعشر درجات للأم) فى حالة حصول كل منهما على شهادة الدكتوراه .

ثانيا - المستوى الوظيفى للأب (أو العائل) والام :

صنف هذا البعد إلى تسعة مستويات متدرجة - كما سبقت الإشارة - تبدأ بالمستوى الأول ، وحددت له درجة واحدة ، وتنتهى بالمستوى التاسع ، وحددت له تسع درجات . ومن ثم تكون الدرجة العظمى لهذا البعد ثمانى عشرة (١٨) درجة (تسع درجات للأب أو العائل - فى حالة عدم وجود الأب - وتسع درجات للأم) . ويحصل عليها الطالب إذا كان كل من الأب (أو العائل) والام فى المستوى التاسع .

ثالثا - الكثافة السكنية :

صنف هذا البعد إلى ستة مستويات متدرجة ، تبدأ بالمستوى الأول ، وهو غرفة لكل ستة أشخاص ، وتنتهى بالمستوى السادس ، وهو غرفة لكل شخص ، على أن تحسب درجة واحدة للمستوى الأول ، ودرجتان للمستوى الثانى ، وهو غرفة لكل خمسة أشخاص وهكذا . ومن ثم فالدرجة العظمى لهذا البعد ست درجات ، يحصل عليها الطالب إذا كان كل فرد من أفراد أسرته يستقل بغرفة

خاصة . ومن هنا يكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب فى هذه الاستمارة أربعة وأربعين (٤٤) درجة . والجدول التالى رقم (٢) يبين تقدير القيمة الكمية لأبعاد الاستمارة .

جدول رقم (٢)
القيمة الكمية لأبعاد الاستمارة

الدرجة المخصصة لكل مستوى										درجته	البعد
مكتوفا	مجهستير	مبارم	مكالوريوس لر ليسانس	مبارم	الثانوية	الإعدادية	الابتدائية	يقرأ ويكتب	اسم	٢٠	المستوى التعليمي للأب والأم
١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١		
	التسبع	الثامن	المصابع	السادس	الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	١٨	المستوى المهني للأب أو الماتل والأم
	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١		
				غرفة لكل شخص	غرفة لكل شخصين	غرفة لكل ثلاثة أشخاص	غرفة لكل أربعة أشخاص	غرفة لكل خمسة أشخاص	غرفة لكل ستة أشخاص	٦	الكثافة السكنية
				٦	٥	٤	٣	٢	١		
										٤٤	النهاية المعنى

صدق الاستمارة :

للتأكد من صدق الاستمارة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة مكونة من ثلاثين طالبا وطالبة من الفروع الدراسية المختلفة ، وحسبت درجات كل منهم ، ثم طبقت على العينة نفسها مقياس عبدالله سلمان عبدالله^(١) (مقياس المحك) وحسبت درجات كل منهم ، ثم قارنت بين النتائج فى كل من الاستمارتين طبقا لمعادلة بيرسون التالية :

(١) عبدالله سلمان عبدالله ، مرجع سابق ، ٤٧٦ - ٤٨٢ .

$$(١) \quad r = \frac{n \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث إن :

ر = معامل الارتباط

ن = عدد الأفراد .

س = درجات الاستمارة الأولى .

ص = درجات الاستمارة الثانية .

مج س ص = مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة فى الاستمارتين .

مج س × مج ص = حاصل ضرب مجموع درجات الاستمارة الأولى (س) فى مجموع درجات الاستمارة الثانية (ص) .

مج س^٢ = مجموع مربعات درجات الاستمارة الأولى (س) .

(مج س)^٢ = مربع مجموع درجات الاستمارة الأولى (س) .

مج ص^٢ = مجموع مربعات درجات الاستمارة الثانية (ص) .

(مج ص)^٢ = مربع مجموع درجات الاستمارة الثانية (ص) .

وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط بلغ ٠.٧٥ .

وبالرجوع إلى جدول دلالة معامل الارتباط عند درجات حرية ٢٨ (٣٠ - ٢)

وجد أن معامل الارتباط عند درجات حرية ٢٨ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ٠.٤٦٣ .

وحيث إن (ر) المحسوبة = ٠.٧٥ وهى أكبر من كل من معاملى الارتباط المشار

إليهما ، فإن نتيجة معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١ ومن ثم يثبت

صدقها .

(١) فؤاد البهى السيد ، مرجع سابق ، ص ٣٣٢ .

ثبات الاستمارة :

حسبت الباحثة معامل ثبات الاستمارة عن طريق إعادة تطبيقها بعد حوالى شهرين على العينة نفسها ، ثم قارنت بين درجات العينة فى المرتين طبقا للمعادلة السابقة .

وقد حصلت الباحثة على معامل ارتباط بلغ (٠.٩٨) مما يدل على أن معامل ثبات الاستمارة عال جدا .

إجراءات التطبيق

أولا - اختيار العينة :

تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لجميع المدارس الثانوية فى التعليم العام والتعليم الفنى (التجارى) ماعدا المدارس المشتركة ، أى المدارس الإعدادية الثانوية . أما التعليم الصناعى فلم تشمله عينة الدراسة ؛ لأن الطلاب فيه لا يدرسون اللغة العربية إلا فى الصف الأول الثانوى بواقع حصّة ونصف فى الأسبوع ؛ مما لا يساعد على دقة النتائج . وقد روعى فى اختيار العينة أن تكون شاملة لجميع الفروع [العلمى ، والأدبى ، والتجارى] والشعب المختلفة لكل فرع من تلك الفروع * ولقد بلغ عدد مدارس البحرين التى أخذت منها العينة ست عشرة مدرسة بواقع سبع مدارس للبنين وتسع مدارس للبنات ، تضم ثلاثة آلاف وتسعمائة وسبعة وتسعين (٣٩٩٧) طالبا وطالبة كما هو مبين فى الجدول التالى :

* فى الصف الثانى الثانوى يمكن لطالب الفرع العلمى أن يختار بين شعبتى الرياضيات والفيزياء أو الكيمياء و الأحياء ، أما طالب الفرع الأدبى فيمكنه الاختيار بين أربع شعب هى : اللغات الأجنبية ، والاقتصاد والأعمال المكتبية ، والفنون الجميلة ، والاقتصاد المنزلى . وفى التعليم التجارى يمكن للطالب أن يختار بين شعبتى المحاسبة والسكرتارية .

جدول رقم (٣)
 جملة الافراد (١) بالصف الثالث الثانوى
 العلمى ، الأدبى ، التجارى
 للعام الدراسى ١٩٩٠/٨٩ (٢)

النوع	الفرع الدراسى	العلمى	الأدبى				التجارى		المجموع
			اللغات الأجنبية	الاقتصاد والأعمال	الفنون الجميلة	الاقتصاد المنزلى	الحاسبة	السكرتارية	
مدارس البنين	الهداية الخليفية الثانوية	٦٣	٧٥	-	٩٤	-	-	-	٢٢٢
	الشيخ عبدالمعز بن محمد الخليفة	٢٤	١٢٣	-	٤٨	-	-	-	٢٠٥
	أحمد العمران	٢٣	٧٠	٧	١١٧	-	٩٦	١١٢	٤٣٥
	التنميم الثانوية	٢٤	١١٢	-	٢٨	-	-	-	١٧٤
	مدينة عيسى الثانوية	٥٥	١١٣	-	٥٧	-	-	-	٢٢٥
	الرفاع الشرقى الثانوية	٢٩	٧٤	-	١٠٤	-	-	-	٢٠٧
	عبدالله بن عيسى الخليفة	-	-	-	-	-	٨٣	٨٠	١٦٣
	المجموع	٢٤٨	٥٦٧	٧	٤٤٨	-	١٧٩	١٩٢	١٦٤١
مدارس البنات	المرقى الثانوية التجارية	-	-	-	-	-	٣٠	١٤٩	١٧٩
	الحورة الثانوية التجارية	-	-	-	-	-	٥٩	٩٩	١٥٨
	مدينة عيسى الثانوية	-	-	-	-	-	٦٧	١٥٥	٢٢٢
	المرقى الثانوية	-	٥٠	-	٣٠	-	-	-	٨٠
	المنامة الثانوية	٢١	١٤٤	١٣	٥١	٢٨	-	-	٢٧٧
	خولة الثانوية	٢٢	١٠٢	-	٥٧	-	-	-	١٩١
	جدهفم الثانوية	٢٩	٢٠٠	١٦	٢١	١٦٤	-	-	٤٥٣
	مدينة عيسى الثانوية	٢٥	٢٧٣	٥	١٠٣	١١٦	-	-	٥٣٣
	الرفاع الغربى الثانوية	١٠	١١٤	٩	٤٨	٦٦	-	-	٢٦٣
	المجموع	١٢٧	٨٨٣	٤٣	٢٢٠	٢٨٤	١٥٦	٤٠٣	٢٢٥٦
	المجموع الكلى								
									٣٩٩٧

- (١) يقصد بجملة الأفراد هنا وفى كل مكان فى الرسالة (Pubulation) أى المجتمع الأصلى طبقاً لترجمة حسين سليمان قورة و إبراهيم بسيونى عميرة فى :
 ج . د نسبت وآخرين ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .
 (٢) وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم الإحصاء التربوى ، " الإحصائية الأولية ١٩٨٩ " (بيانات صادرة عن وزارة التربية والتعليم) .

ولتكون العينة ممثلة استخدمت الباحثة المعادلة التالية :

$$S = \frac{X^2 NP (1 - P)}{d^2 (N-1) + X^2 P(1-P)} \quad (1)$$

حيث إن :

S = حجم العينة المطلوبة .

N = جملة الأفراد .

P = أعلى نسبة ممكنة لحجم العينة المطلوبة ، وهى ٠.٠٥ .

d = درجة التصحيح المحسوبة إحصائيا ، وهى ٠.٠٥ .

(x^2) = قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، ودرجة حرية واحدة ، وهى تساوى ٣.٨٤١ .

وبتطبيق المعادلة على جملة الأفراد بلغ عدد أفراد العينة المطلوبة ثلثمائة وواحدا وخمسين (٣٥١) طالبا وطالبة . ونظرا لبعض الظروف التنظيمية فى المدارس زيدت العينة ثلاثة طلاب ، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة المطلوبة ثلثمائة وأربعة وخمسين (٣٥٤) طالبا وطالبة ، وزُعت على فروع (العلمى والأدبى والتجارى) بنسبة جملة أفراد كل منها . والجدول التالى رقم (٤) يوضح الأعداد التى تم تحديدها فى كل فرع دراسى :

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد العينة على الفروع الدراسية بنسبة جملة أفراد كل منها

عدد أفراد العينة طبقا للنسبة المئوية	نسبتها المئوية	جملة أفرادها	الفرع الدراسى
١٦٢	٤٥.٦٥٩	١٨٢٥	العلمى
١١٠	٣١.٠٧٣	١٢٤٢	الأدبى
٨٢	٢٣.٢٦٧	٩٣٠	التجارى
٣٥٤	٩٩.٩٩٩	٣٩٩٧	المجموع

(1) Stephen Isaac and William R. Michael . Handbook in Research and Evaluation, 2nd. Ed.

SanDiego, California, Edits Published, 1982, pp 192 - 193.

كما قامت بتحديد عدد البنين والبنات فى كل فرع ، وتمثيل كل منهما فيه بنسبة جملة أفرادها كما هو موضح فى الجدول التالى رقم (٥) .

جدول رقم (٥)
توزيع أفراد العينة فى الفروع الدراسية المختلفة
بحسب الجنس طبقا لنسبة جملة أفرادها

الفرع الدراسى	جملة أفرادها			نسبتها المئوية			عدد أفراد العينة طبقا للنسبة المئوية	
	البنون	البنات	الجملة	البنون	البنات	الجملة	البنون	البنات
العلمى	٨١٥	١٠١٠	١٨٢٥	٤٤.٦٥٧	٥٥.٣٤٢	٩٩.٩٩٩	٧٢	٩٠
الأبى	٤٥٥	٧٨٧	١٢٤٢	٣٦.٦٢٤	٦٣.٣٦٥	٩٩.٩٩٩	٤٠	٧٠
التجارى	٣٧١	٥٥٩	٩٣٠	٣٩.٨٩٢	٦٠.١٠٧	٩٩.٩٩٩	٣٣	٤٩
المجموع	١٦٤١	٢٣٥٦	٣٩٩٧				١٤٥	٢٠٩

وقد أخذ فى الاعتبار - مع تمثيل كل فرع من فروع التعليم الثانوى - أن تمثل أيضا شعبه المختلفة كما يتضح من الجدول التالى رقم (٦) .

جدول رقم (٦)
توزيع أفراد العينة على الشعب المختلفة
فى كل فرع دراسى طبقا للجنس

الفرع	العلمى			الأبى			التجارى			المجموع	الجنس
	الرياضيات والعلوم	الكيمياء والاحياء	اللغات الأجنبية	الاقتصاد والاصال المكتبة	الفنون الجميلة المنزلى	الاقتصاد للمجموع	الطبيبة	السكرتارية	المجموع		
العدد الكلى	٢٤٨	٥٦٧	٨١٥	٧	٤٤٨	-	-	١٧٩	١٩٢	٣٧١	١٦٤١
النسبة	٣٠.١٢٩	٦٩.٥٧	٩٩.٩٩٩	٠.٥٢٨	٩٨.٤٦١	-	-	٤٨.٢٤٨	٥١.٧٥٢	١٠٠	
العدد المطلوب للعينة	٢٢	٥٠	٧٢	١	٣٩	-	-	١٦	١٧	٣٣	١٤٥
العدد الكلى	١٢٧	٨٨٣	١٠١٠	٤٣	٣٢٠	٤٠	٣٨٤	٧٨٧	١٥٦	٥٥٩	٢٣٥٦
النسبة	١٢.٥٧٤	٨٧.٤٣٦	١٠٠	٤.١٦٤	٤٠.٦٦١	٥.٠٨٢	٤٨.٧٩٣	٣٧.٩٠٧	٢٢.٠٩٣	١٠٠	
العدد المطلوب للعينة	١١	٧٩	٩٠	٤	٢٨	٤	٣٤	٧٠	٣٥	٤٩	٢٠٩

وقد قامت الباحثة بحساب عدد أفراد العينة فى كل مدرسة شملت الدراسة طبقا لنسبة جملة الافراد فى كل فرع دراسى بشعبه المختلفة ، والجدول التالى رقم (٧) يوضح ذلك :

توزيع أفراد العينة على الفروع الدراسية وشعبها المختلفة في مدارس طلبة العينة طبقاً لنسبة جملة الأفراد في كل منها

جدول رقم (٧)

مجموع	التجاري				الأدبي								العلمي				الفرع الدراسي		النوع
	المعاصرة		الغربية		الفنون البصرية		الاقتصاد المنزلي		الاقتصاد والأعمال		اللغات الأجنبية		الكيمياء والأحياء		الرياضيات والفيزياء				
	الفراد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	الفراد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	الفراد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	الفراد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية			
فرد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	الفراد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	الفراد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	الفراد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		
٢١	-	-	-	-	-	-	-	٨	٣٠.٩٥٢	٩٤	-	-	٧	٣٠.٣٣٧	٧٥	٦	٦٢		
١٨	-	-	-	-	-	-	-	٤	١٠.٧١٤	٤٨	-	-	١١	٢١.٦١٣	١٣٣	٣	٣٤		
٣٩	٥٨.٣٣٣	١١٢	٩	٥٣.٦٣٩	٩١	-	-	١٠	٢١.١١٦	١١٧	١	١٠٠	٦	١٢.٣٤٦	٧٠	٣	٣٣		
١٦	-	-	-	-	-	-	-	٣	٦.٦٥	٢٨	-	-	١٠	١٩.٧٥٣	١١٢	٣	٣٤		
٢٠	-	-	-	-	-	-	-	٥	١٢.٧٣٣	٥٧	-	-	١٠	١٩.٩٢٩	١١٣	٥	٥٥		
١٧	-	-	-	-	-	-	-	٩	٣٣.٢١٤	١٠٤	-	-	٦	٣٠.٥٥١	٧٤	٢	٢٩		
١٤	٧	٤١.٦٦٦	٨٠	٧	٦١.٣٦٩	٨٣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
١٤٥	١٧	٦٩.٩٩٩	١١٢	١٦	١٠٠	١٧٩	-	-	٣٩	٦٩.٩٩٩	٤٤٨	١	١٠٠	٧	٥٠	١٩.٩٩٧	٢٤٨		
١٦	١٣	٣٦.٩٧٣	١٤٩	٣	١٩.٣٣٩	٢٠	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
١٤	٩	٢٤.٥١٦	٩٩	٥	٣٧.٨٢	٥٩	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
١٩	١٣	٦٨.٤٦١	١٥٥	٦	٢٠.٩٤٩	٦٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
٨	-	-	-	-	-	-	-	-	٣	٩.٣٧٥	٢٠	-	-	٥	٥.٦١٢	٥٠	-		
٢٤	-	-	-	-	٣	٩.٨٦١	٢٨	-	٤	١٥.٩٣٧	٥١	١	٢٠.٣٣٣	١٣	٢٦.٣٠٨	١٤٤	٣١		
١٧	-	-	-	-	-	-	-	-	٥	١٧.٨١٢	٥٧	-	-	٩	١١.٥٥١	١٠٢	٣٢		
٤١	-	-	-	-	١٥	٤٢.٧٠٨	١٦٤	١	٣٢.٥	٣٧٩	٢	٣٧.٢٠٠	١٦	١٨	٢٢.٦٥	٢٠٠	٢٩		
٤٦	-	-	-	-	١٠	٢٠.٢٠٨	١١٦	١	٢٧.٥	١١	-	١١.٦٦٨	٥	٢٤	٢٠.٩١٧	٢٣٣	٢٥		
٢٤	-	-	-	-	٦	١٧.١٨٧	٦٦	٢	٤.٠	١٦	١	٢٠.٩٣٣	٩	١٠	١٢.٩١١	١١٤	١٠		
٢٠٩	٣٥	٤٠.٣١٤	١٤٠	١٠٠	١٥٦	٣٤	٣٨٤	٤	١٠٠	٤٠	٢٨	٢٦.٠٩٨	٤	١٩.٩٩٩	٨٨٣	١١	١٣٧		

اختيار مفردات العينة بالمدارس :

بعد تحديد العدد المطلوب من طلاب الصف الثالث الثانوى فى كل مدرسة ثانوية قامت الباحثة بزيارة المدارس لاختيار الطلاب والطالبات . وقد استعانت بقوائم أسماء الطلاب فى كل فصل دراسى من فصول الصف الثالث الثانوى مرتبة ترتيبا هجائيا ؛ لاختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية منتظمة ، فاختر الاسم الأول من كل عقد أى ١ - ١١ - ٢١ - ٣١ - الخ وهكذا تم اختيار أفراد العينة التى شملت مائة وخمسة وأربعين (١٤٥) طالبا ، ومائتين وتسع (٢٠٩) طالبات .

ثانيا - تطبيق الاختبار الإملائى على أفراد العينة :

بلغ حجم عينة الدراسة - كما سبقت الإشارة - ثلثمائة وأربعة وخمسين (٣٥٤) طالبا وطالبة من الصف الثالث الثانوى موزعة فى ست عشرة مدرسة ؛ بواقع سبع مدارس للبنين ، وتسع مدارس للبنات . وقد استعانت الباحثة بعشرين مدرسا ومدرسة من الأكفاء الذين تتوافر لديهم جودة النطق ، ووضوح الصوت ، وضبط مخارج الحروف . وقد تم اختيارهم بالتعاون مع اختصاصيى مناهج اللغة العربية بإدارة المناهج الذين يشرفون على تلك المدارس . وحدد عدد المدرسين الذين سيقومون بتطبيق الاختبار فى كل مدرسة طبقا لعدد الطلاب المعنيين بها . وقد قامت الباحثة مرة ثانية بزيارة المدارس التى سيتم فيها تطبيق الاختبار ، وقابلت مديرى المدارس ، ثم المدرسين الذين سيقومون بإجراء الاختبار ؛ لتوضيح الهدف من هذا الاختبار ، والشروط التى يجب توافرها فى المكان الذى سيتم فيه إجراؤه . وطلبت إلى إدارات المدارس الموافقة على تجميع الطلاب فى المكان المخصص . وقد أبدت تلك الإدارات تفهما واضحا ، واستعدادا للمساعدة .

وقد اجتمعت الباحثة مع المدرسين المختارين يوم الاثنين الموافق ٢٦ من مارس ١٩٩٠ بقاعة الاجتماعات بإدارة المناهج . وتم فى هذا الاجتماع قراءة

الاختبار ؛ لتوضيح طريقة الإملاء والتعليمات التى ينبغى مراعاتها فى إجرائه .
واتفق على أن يجرى الاختبار فى ٢٧ من مارس بجميع المدارس الثانوية ، على
أن يتم ذلك خلال الحصص الأولى من اليوم الدراسى . وقد وزّع الاختبار وأوراق
الإجابة على المدرسين الذين سيتولون تطبيقه (١) .

وقد اتبع عند تطبيق الاختبار مايلى :

- ١ - التأكد من ملء البيانات المطلوبة على ورقة الإجابة .
- ٢ - توجيه كلمة قصيرة إلى الطلاب لتأكيد أهمية الاختبار ، وتوضيح أن
إجاباتهم ستكون سرية ، ولن تؤثر فى درجات تحصيلهم فى اللغة
العربية . وكذلك توجيه أنظارهم إلى ضرورة التأنى فى الكتابة ؛ حتى
تكون نتائج الاختبار صادقة فى إبراز الصعوبات التى يعانون منها .
- ٣ - إملاء كل جملة مرتين بتمهل ، وبعد الانتهاء من إملاء جميع الجمل طلب
إلى الطلاب قراءة القطعة الخاصة بعلامات الترقيم ، ووضع مايناسب
من هذه العلامات فى أماكنها الصحيحة .
- ٤ - جمع أوراق الإجابة بعد أن أنهى جميع الطلاب وضع علامات الترقيم .
وقد استغرق الاختبار خمسا وأربعين دقيقة .

تصحيح الاختبار :

- عند تصحيح الاختبار قوبلت كلمة المثال التطبيقى بدرجة واحدة إذا كتبت
صحيحة . وبصفر إذا كانت غير صحيحة . مع مراعاة مايلى :
- أ - إذا تكررت الكلمة أو علامة الترقيم التى تنصب على مهارة واحدة ،
وتبين أن الطالب يكتبها خطأ مرة ، وصوابا مرة أخرى تعطى صفرا ؛
لأن الطالب لا يعد متمكنا من كتابتها بطريقة صحيحة .
 - ب - الكلمة الواحدة التى تشتمل على خطأين مختلفين يتم حساب كلا
الخطأين .

(١) انظر ملحق رقم (٢) .

ج- الهمزة التى يجوز رسمها بصورتين مختلفتين ، مثل : (شئون ، شؤون) تحسب كلتاها صحيحة .

ونظرا لاشتمال الاختبار على مائتى (٢٠٠) مثال تطبيقى ، وثمانى علامات ترقيم ، فقد بلغت الدرجة الكلية للاختبار مائتين وثمانى (٢٠٨) درجات .

ثالثا - تطبيق اختبار الذكاء على أفراد العينة :

اجتمعت الباحثة بالمدرسين الذين سيقومون بإجراء اختبار الذكاء الذى سبق توصيفه ، وبينت الهدف منه ، والتعليمات التى ينبغى الالتزام بها فى أثناء التطبيق ، وتتلخص فيما يلى :

- التأكد من استعداد الطالب وفهمه التعليمات والأمثلة التدريبية قبل البدء فى الإجابة .
- التأكد من كتابة البيانات المطلوبة وبخاصة تاريخ الميلاد .
- تهيئة مناخ نفسى مناسب لإجراء الاختبار .
- التقيد بالزمن المحدد وهو خمس وأربعون (٤٥) دقيقة بواقع ربع ساعة للتعليمات ونصف ساعة للإجابة عن الاختبار .
- وقد تم تطبيق الاختبار بالدقة التى تشير إليها تعليماته .

ثم قامت الباحثة بمراجعة كراسات الإجابة للتأكد من جدية إجابات الطلاب ، ومن ثم استبعدت ثمانى عشرة (١٨) كراسة ؛ لأن الطلاب وضعوا علامات الشطب على جميع الأشكال بدلا من وضعها على أحدها فى الوحدة الواحدة ، كما قامت بمراجعة تاريخ الميلاد المدوّن بالملف المدرسى ؛ للتأكد من صحته ، وقد وجدت الباحثة أن واحدا وستين (٦١) طالبا وطالبة زادت أعمارهم على ثمانية عشر عاما ؛ لذلك تم استبعادهم باعتبارهم خارج دائرة الاختبار .

تصحيح الاختبار :

استخدمت الباحثة نمودجا لمفتاح تصحيح الإجابات ، يتكون من خمس شفافيات ، تحمل كل منها رقم إحدى صفحات الاختبار الخمسة . وبكل منها ثلاثون (٣٠) دائرة . ويوضع مفتاح التصحيح (الصفحة تلو الأخرى) فوق صفحات كراسة الاختبار بحسب أرقام الصفحات مع مراعاة الدقة فى وضعه . فتكشف الدوائر عن الإجابات الصحيحة . وطبقا لتعليمات الاختبار قدرت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة . ثم جمعت الدرجات ووضع مجموعها فى المكان المخصص لذلك على الصفحة الأمامية من كراسة الاختبار .

تقدير نسبة الذكاء :

تم تقدير نسبة الذكاء على النحو التالى :

- ١ - تحديد العمر الزمنى لكل طالب بالشهور .
- ٢ - استخراج العمر العقلى المقابل للدرجة الخام (الدرجة التى حصل عليها الطالب فى الاختبار) من جدول معايير الأعمار العقلية الذى بناه واضع الاختبار .
- ٣ - حساب نسبة الذكاء باستخدام المعادلة التى سبقت الإشارة إليها فى توصيف الاختبار ، وهى :

$$١٠٠ \times \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}}$$

- ٤ - وضع نسبة الذكاء على الصفحة الأمامية من كراسة الاختبار استعدادا لجدولتها .

رابعاً-تطبيق استمارة قياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة :

اجتمعت الباحثة بالمدرسين الذين سيتولون تطبيق استمارة قياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى المدارس الثانوية . و وضحت لهم الهدف من الاستمارة ، والأبعاد التى تشتمل عليها ، وهى :

- ١ - المستوى التعليمى للأب والأم .
- ٢ - المستوى الوظيفى للأب (أو العائل) والأم .
- ٣ - الكثافة السكانية .

وقد وضحت الباحثة البيانات المطلوبة لكل بعد من الأبعاد السابقة .

وعند تطبيق الاستمارة تم اتباع مايلى :

- توضيح الهدف من الاستمارة للطلاب مع تأكيد سرية المعلومات .
- توجيه أنظارهم إلى أهمية الصدق فى كتابة البيانات المطلوبة . وأنه بإمكان الطالب الرجوع إلى ولى أمره لاستكمال بعض البيانات .

ثم قامت الباحثة بمراجعة البيانات على السجلات المدرسية فى كل مدرسة تم فيها التطبيق ؛ للتحقق من صحة هذه البيانات .

تصحيح الاستمارة :

قدرت الدرجات لكل بند من البنود التى اشتملت عليها الاستمارة طبقاً لما تم تحديده لتقدير القيمة الكمية لأبعادها كما سبقت الإشارة فى توصيف استمارة قياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى . وبعد وضع درجة لكل بند تم جمع الدرجات وتسجيل مجموعها على الصفحة الأولى من الاستمارة ؛ وذلك لحساب الدرجة الكلية التى حصل عليها الطالب طبقاً للمعايير التى سبق توضيح تفصيلاتها .

الفصل الخامس

جدولة البيانات واستخراج النتائج

يتناول هذا الفصل جدولة البيانات واستخلاص النتائج بعد القيام بالإجراءات التى تناولها الفصل السابق . وفيما يلى عرض لذلك :

قياس الفرض الأول :

قامت الباحثة بتصحيح اختبارالإملاء بعد تطبيقه على أفراد العينة التى بلغت ثلثمائة وأربعة وخمسين (٣٥٤) طالبا وطالبة ؛ وذلك طبقا للأسس التى سبق تسجيلها فى الفصل السابق ، ثم قامت بتسجيل عدد الطلاب الذين أخطئوا فى كل مهارة من المهارات التى يقيسها الاختبار ، واستخراج النسب المئوية للأخطاء فى تلك المهارات تمهيدا لتحديد الشائع منها .

والجدول التالى رقم (٨) يوضح نسب الأخطاء الإملائية لدى أفراد العينة فى كل مهارة من المهارات الإملائية التى يقيسها الاختبار مبنية على عدد المخطئين فى كل مهارة :

جدول رقم (٨)

الأخطاء الإملائية لدى أفراد عينة البحث فى كل مهارة من المهارات التى يقيسها الاختبار ونسبها المئوية

٪	عدد الخطئین	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التى يقيسها الاختبار
٣٥٤ = ن			
٢١, ٧٥	٧٧	كتابة التاء المفتوحة مربوطة فى حالة : تاء جمع المؤنث السالم .	التاء المفتوحة تاء متحركة أو ساكنة تنطق تاء مطلقا فى الوصل والوقف .
١٨ , ٦٤	٦٦	التاء الساكنة المتصلة بالفعل .	
٢٤ , ٢٩	٨٦	التاء المتحركة .	
٥ , ٦٥	٢٠	التاء المفتوحة التى ينتهى بها الاسم المفرد .	
٤٦, ٣٣	١٦٤	كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة .	التاء المربوطة تاء متحركة تنطق هاء ساكنة عند الوقوف عليها .
٧٢ , ٣٢	٢٥٦	كتابة التاء المربوطة هاء مربوطة .	
٤٦, ٣٣	١٦٤	كتابة الهاء المربوطة تاء مربوطة .	الهاء المربوطة تنطق هاء فى كل الأحوال عند الوصل والوقف .
٣ , ١١	١١	عدم كتابة اللام القمرية من (آل)	(آل) القمرية تكتب فى أول الكلمة ، وتنطق لامها ساكنة وتكتب كما تنطق .
٤, ٨	١٧	عدم كتابة اللام الشمسية من (آل)	(آل) الشمسية تكتب فى أول الكلمة ، ولا تنطق لامها ، بل تدغم فى الحرف الذى بعدها .
٤ , ٥	١٦	عدم كتابة المد بالالف .	المد بالالف .
٢ , ٨	١٠	عدم كتابة المد بالياء .	المد بالياء .
٢ , ٢	٨	عدم كتابة المد بالواو .	المد بالواو .

تابع جدول رقم (٨)

نمط الخطأ لدى أفراد العينة	عدد الخطئين	%	المهارة التي يقيسها الاختبار
كتابة الفتحة مدا بالالف .	٨٨	٢٤ , ٨٦	الحركات القصار .
كتابة الكسرة مدا بالياء .	٢٢٠	٦٢ , ١٥	
كتابة الضمة مدا بالواو .	٩٠	٢٥ , ٤٢	
كتابة الغين قافا .	٥٥	١٥ , ٥٦	الحروف المتقاربة في الخارج .
كتابة القاف غينا .	١٤	٤	
كتابة الصاد ظاء .	١١٢	٣١ , ٦٤	
كتابة الظاء ضادا .	١٤٧	٤١ , ٥٣	
كتابة السين صاددا .	١٦	٤ , ٥٢	
كتابة الصاد سينا .	١٧	٤ , ٨	
كتابة الذال دالا .	٥٦	١٥ , ٨٢	
كتابة التاء طاء .	٥	١ , ٤١	
كتابة الذال زابا .	—	—	
إهمال كتابة الألف في الكلمات المعروفة بأل القمرية .	٦٠	١٦ , ٩٥	دخول بعض الأدوات على كلمات معروفة بأل القمرية أو أل الشمسية . وبقاء الألف بعد الأداة الداخلة عليها . والأدوات هي : الباء ، الفاء ، الكاف (ما) الاستفهامية .
إهمال كتابة (أل) في الكلمات المعروفة بأل الشمسية .	٩٤	٢٦ , ٥٥	
إهمال كتابة الألف في الكلمات المعروفة بأل الشمسية .	٣٧	١٠ , ٤٥	دخول حرف الجر (اللام) على الكلمات المعروفة بأل القمرية أو بأل الشمسية وحذف همزة الوصل مع ألفها من كل منها .
إهمال كتابة اللام بعد حذف همزة الوصل مع ألفها .	٧١	٢٠ , ٦	
كتابة ألف بعد جمع المذكر السالم المضاف .	٣٠٣	٨٥ , ٥٩	الواو علامة (الرفع) في جمع المذكر السالم المضاف ، وفي الملحق به ، لا يكتب بعدها ألف .
كتابة ألف بعد الملحق بجمع المذكر السالم المضاف .	٢١٨	٦١ , ٥٨	

تابع جدول رقم (٨)

٪	عدد المخطئين ن=٣٥٤	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التي يقيسها الاختبار
٤٣,٢٢	١٥٣	كتابة ألف بعد الواو.	لام الفعل إذا كانت واوا لا يكتب بعدها ألف.
٧٨,٨١	٢٧٩	كتابة الألف مهموزة في :	كتابة همزة الوصل على صورة ألف بلاهمزة في المواضع التالية :
٦٧,٨	٢٤٠	- الأسماء السابقة.	الأسماء (ابن ، ابنة ، اسم ، امرؤ ، امرأة ، اثنان ، اثنان ، ايم ، ايمن) .
٤٣,٥	١٥٤	- أول الفعل الخماسي .	- أول الفعل الخماسي ، وأمره ، ومصدره .
٥٧,٦٣	٢٠٤	- - أمره .	
		- مصدره .	
٤٠,٠٤	١٤٣	- أول الفعل السداسي .	- أول الفعل السداسي ، وأمره ، ومصدره .
٣٧	١٣١	- - أمره .	
٤٢,٩٤	١٥٢	- مصدره .	
٥٨,١٩	٢٠٦	- أول أمر الثلاثي .	- أول أمر الثلاثي .
٤,٣٩	١٢	- همزة (آل) .	- همزة (آل) للتعريف .
٧٠,٦٢	٢٥٠	- إهمال كتابة الهمزة في :	كتابة همزة القطع على صورة ألف مهموزة في المواضع التالية:
٣١,٦٤	١١٢	- أول أسماء الأعلام .	- أول الأسماء .
٥٥,٣٧	١٩٦	- أول الضمائر .	
٦٩,٢١	٢٤٥	- أول الأدوات .	
٥٠,٦	١٧٩	- أول الفعل الماضي الثلاثي المهموز .	- أول الفعل الماضي الثلاثي المهموز ، ومصدره .
٣٣,١	١١٧	- مصدره .	
٤٦,٦	١٦٥	- أول الفعل الماضي الرباعي المهموز .	- أول الفعل الماضي الرباعي المهموز وأمره ، ومصدره .
٦٨	٢٤١	- - أمره .	
		- مصدره .	
٧٥,٤٢	٢٦٧	- أول الحروف	- أول الحروف .

تابع جدول رقم (٨)

%	عدد الخطئين	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التي يقيسها الاختبار
٣٥٤ = ن			
٧٩ , ٣٨ ٦٨ , ٦٤	٢٨١ ٢٤٣	كتابة الهمزة على الألف أو الواو . كتابة الهمزة على الألف أو كتابة ألف عليها مدة .	- كتابة الهمزة المتوسطة على الياء : - إذا كانت مكسورة مهما يكن ضبط الحرف الذي قبلها . - إذا وقعت بعد ساكن صحيح ، ويدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب ، أو بعدها ألف التثنية وياؤها ، وأمكن وصل ما قبلها بما بعدها . - إذا وقعت بعد ياء ساكنة أيا كانت حركتها .
٥٥ , ٣٧ ٧٧ , ١٢	١٩٦ ٢٧٣	كتابة الهمزة على الألف أو الواو . كتابة الهمزة على الواو مع ترك حرف المد .	- إذا كان الحرف الذي قبلها مكسوراً أيا كانت حركة الهمزة . - إذا كانت الهمزة مدودة بالضم ، وأمكن وصل ما قبلها بما بعدها ، أياً كان ضبط الحرف الذي قبلها .
٨٣ , ٦١ ٤٨ , ٥٩ ٤١ , ٨١ ٨٤ , ٧٤	٢٩٦ ١٧٢ ١٤٨ ٣٠٠	كتابة الهمزة على الياء . كتابة الهمزة على الألف أو الياء . كتابة الهمزة على ألف عليها مدة . كتابة الهمزة على الألف .	كتابة الهمزة المتوسطة على الواو : إذا كانت مضمومة بعد ألف مد ، أو ساكن صحيح ، وليست مدودة بالضم . إذا كانت ساكنة ، وما قبلها مضموم . إذا كانت مفتوحة ، وما قبلها مضموم . إذا كانت مضمومة ، وما قبلها مفتوح ، وليس بعدها حرف مد مصور بصورتها . كتابة الهمزة المتوسطة على الألف : - إذا كانت ساكنة ، وما قبلها مفتوح . - إذا كانت مفتوحة ، وما قبلها مفتوح ، ويدها حرف صحيح . - إذا كانت مفتوحة ، وما قبلها مفتوح ويدها ألف ، ترسم هي وهذه الألف ألفا عليها مدة . - إذا كانت مفتوحة ، وما قبلها ساكن بشرط ألا يكون واواً أو ياء ، وليس بعدها ألف .
٤٦,٨٩ ٣٣,٦٢ ٦٧,٥١ ٥٧,٦٣	١٦٦ ١١٩ ٢٣٩ ٢٠٤	كتابة الهمزة على الياء . كتابة الهمزة على الياء . كتابة الهمزة على الياء أو الألف . كتابة الهمزة على الياء .	

%	عدد الخطئين	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التي يقيسها الاختبار
٣٥٤ = ن			
٨٨, ٩٨	٣١٥	كتابة الهمزة على الألف أو الياء أو الواو.	كتابة الهمزة المتوسطة مفردة :
٨٣, ٥٥	٢٩٤	كتابة الهمزة على الياء .	- إذا وقعت بعد واو ساكنة ، أو مشددة ، وهي مفتوحة أو مضمومة .
٩٠, ٩٦	٣٢٢	كتابة الهمزة الممدودة على واو أو ألف عليها مدة .	- إذا وقعت بعد ألف ساكنة ، وهي مفتوحة .
٤١, ٨١	١٤٨	كتابة الهمزة على الألف .	- إذا كانت الهمزة ممدودة ضما أو فتحا ، وكان ما قبلها لا يتصل بما بعدها .
٧٧, ١٢	٢٧٣	كتابة الهمزة على الياء .	- إذا وقعت بعد ساكنين غير الياء ، وكانت مفتوحة ، ولا يمكن وصل ما قبلها بما بعدها .
٥٥, ٦٥	١٩٧	كتابة الهمزة على الألف .	كتابة الهمزة المتطرفة :
٥٥, ٩٣	١٩٨	كتابة الهمزة بحسب حركتها .	- تكتب مفردة إذا وقعت بعد واو مشددة مضمومة .
٨٨, ٤٢	٣١٣	كتابة الهمزة على الألف ، أو مفردة .	- تكتب على الألف إذا كان الحرف الذي قبلها محركا بالفتح .
٩٤, ٣٥	٣٣٤	كتابة الهمزة المتطرفة مفردة .	- تكتب على الياء إذا كان الحرف الذي قبلها محركا بالكسر .
٤٠, ٦٨	١٤٤	إهمال كتابة الألف المبدلة من تنوين المنصوب .	- تكتب على الواو إذا كان الحرف الذي قبلها محركا بالضم .
			وإذا نصب الاسم الذي اشتمل على همزة متطرفة على الواو ، كتب بعدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب .
٣, ٩٥	١٤	حذفت الألف .	كتابة الألف اللينة :
٤٣, ٥	١٥٤	كتابة الألف ياء مهملة .	تكتب ألفا في وسط الكلمة .
١٠, ٧٣	٣٨	كتابة ألف بدلا من الياء المهملة .	في أواخر الأفعال :
١٦, ١	٥٧	كتابة الياء المهملة ألفا .	- تكتب ألفا إذا كانت ثالثا منقلبة عن واو .
١٣, ٥٦	٤٨	كتابة الألف ياء مهملة .	- تكتب ياء مهملة إذا كانت رابعة فأكثر وليس قبل الألف ياء .
٤, ٥٢	١٦	كتابة الألف ياء مهملة .	- تكتب ألفا إذا كانت رابعة فأكثر وكان قبل الألف ياء .
٢, ٨	١٠	كتابة الياء المهملة ياء منقروطة .	في أواخر الأسماء :
—	—	كتابة الياء المهملة ألفا .	- تكتب ألفا الأسماء الأعجمية .
٣٧	١٣١		- تكتب ياء مهملة في الأسماء الأعجمية التالية (موسى ، عيسى ، كسرى ، بخارى)
			- تكتب ألفا في أواخر الأسماء البنينة (الأدوات ، الخسائر ، أسماء الإشارة) .
			- تكتب ياء مهملة في خمسة أسماء مبنية : الأولى (اسم الموصول) أثنى ، متى ، أولى (اسم الإشارة) - لدى .

تابع جدول رقم (٨)

ن = ٣٥٤ %	عدد المخطئين	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التي يقيسها الاختبار
٥١,٤١ ٤, ٨ ١٠,٧٣ — ٢٨,٢٥ ٤, ٢٤	١٨٢ ١٧ ٣٨ — ١٠٠ ١٥	كتابة الألف ياء مهملة. كتابة الياء ألفا. كتابة الألف ياء مهملة. — كتابة الياء ألفا. كتابة الياء المهملة ياء منقوطة.	في أواخر الأسماء العربية المعربة : - تكتب ألفا إذا كانت في اسم ثلاثي وهي منقلبة عن واو. - تكتب ياء مهملة إذا كانت في اسم ثلاثي ، وهي منقلبة عن ياء. - تكتب ياء مهملة إذا كانت في اسم أحرفه أكثر من ثلاثة وليس قبل الألف ياء. - تكتب ألفا إذا كانت في اسم أحرفه أكثر من ثلاثة وكان قبل الألف ياء. - تكتب ياء مهملة إذا جاءت في اسم علم للتفريق بينه وبين الفعل كما في يحيى. - تكتب ألفا في الحروف وياء مهملة في أربعة أحرف (إلى ، على ، بلى ، حتى)
٧٢, ٨٨ ٦٤, ١٢ ٣٧	٢٥٨ ٢٢٧ ١٣١	لم تحذف الألف من كلمة ابن وابنة لم تحذف الألف من كلمة ابن وابنة لم تحذف الألف من كلمة ابن وابنة	حذف بعض الحروف من الكتابة : حذف الألف من كلمة (ابن وابنة)
— ٨٦,٧٢ ٤, ٨	— ٣٠٧ ١٧	حذفت الألف من كلمة اسم . لم تحذف الألف من (ها) التنبيه .	- إذا كان كل منهما صفة مفردة بين علمين ، ولم تقع في أول السطر. - إذا وقعت كل منها بعد حرف النداء . - إذا دخلت عليهما همزة الاستفهام .
— ١١, ٣ ٩٣, ٥	— ٤٠ ٣٣١	حذفت الألف من (ها) التنبيه . لم تحذف الألف من (ها) التنبيه وكذلك ألف الضمير .	حذف الألف من كلمة (اسم) في البسطة التامة . أما البسطة غير التامة فلاتحذف الألف . حذف الألف من (ها) التنبيه إذا دخلت على اسم الإشارة غير المبدوء بالتاء أو الهاء وغير الملحق به كالف الخطاب . أما اسم الإشارة المبدوء بالتاء أو الهاء فلا تحذف الألف من (ها) التنبيه إذا دخلت عليه . حذف الألف من (ها) التنبيه إذا دخلت على الضمير المبدوء بالهمزة ، مع حذف ألف الضمير معها في (أنا) إذا جاء بعده (ذا) .
٤, ٢٤ ٧٥, ٤٢ ٨٨, ٩٨ ٦٦, ٣٨	١٥ ٣٦٧ ٣١٥ ٢٣٥	لم تحذف الألف من اسم الإشارة (ذا) . لم تحذف الألف من (ما) الاستفهامية . لم تحذف الألف من حرف النداء (يا) . لم تحذف الألف المتوسطة .	حذف الألف من اسم الإشارة (ذا) إذا اقترن باللام الدالة على البعد . حذف الألف من (ما) الاستفهامية إذا سبقت بحرف جر . حذف الألف من حرف النداء (يا) إذا دخلت على الكلمات (أى ، أية ، أهل) حذف الألف المتوسطة من هذه الكلمات (الله ، إلهي ، إله الناس ، السموات ، أولئك ، الرحمن ، له ، لكن)
— —	— —	— —	حذف اللام من الأسماء الموصولة للمفرد المذكر والمفرد المؤنث ، ولجميع المذكور. وتثبتت اللام في اسم الموصول للمثنى المذكر والمثنى المؤنث ، ولجميع الإناث.

تابع جدول رقم (٨)

عدد الخطئين ٣٥٤= %	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التي يقيسها الاختبار
٢١٣ ٦٠,١٧	كتابة ألف في تنوين الرفع أو الجر .	حذف النون من تنوين الاسم المرفوع أو المجرور .
٢١١ ٥٩,٦	حذفت الألف في تنوين المنصوب .	وزيادة ألف بعد النون في تنوين المنصوب .
١٣٢ ٣٧,٢٩	كتابة النون ، أو الفصل بين (إن) وظرف الزمان .	حذف النون الناشئة من إضافة (إن) إلى ظرف الزمان .
١٩٠ ٥٣,٦٧	كتابة نون (أن) المصدرية .	إدغام نون (أن) الناصبة للفعل المضارع في الحرف الذي يليها إذا وقعت بعدها (لا) الناقية و(لا) الزائدة .
١٥ ٤,٢٤	كتابة نون (إن) الشرطية .	إدغام نون (إن) الشرطية في الحرف الذي يليها إذا وقع بعدها (لا) الزائدة ، لا الناقية .
١١٩ ٣٣,٦١	كتابة نون (من عن) وعدم وصل حرفي الجر بها .	وصل بعض حروف الجر بالكلمتين " من ، ما " : - إذا دخل حرفا الجر (من ، عن) على (من) الاستفهامية ، وُصلا بها ، وتندغم نون كل منهما في الميم بعدها .
٢١٣ ٦٠,١٧	عدم وصل حرفي الجر (من ، عن) بما .	- إذا دخل حرفا الجر (من ، عن) على (ما) الاستفهامية أو الموصولة أو الزائدة وصلا بها ، ولا تظهر نون كل منهما بل تندغم في الميم بعدها مع حذف الألف من (ما) الاستفهامية وحدها .
٢٥٨ ٧٢,٨٨	عدم وصل حروف الجر بما الاستفهامية .	- إذا دخلت على (ما) الاستفهامية حروف الجر الأخرى وصلت بها ، وحذفت الألف من (ما) الاستفهامية ، ورسمت الياء المهملة ألفا في حروف الجر (حتى ، على ، إلى) .
٢١٣ ٦٠,١٧	عدم كتابة الألف .	زيادة بعض الحروف في الكتابة :
٣٧ ١٠,٤٥	عدم كتابة الألف .	- زيادة الألف في كلمة (مائة) ومثناها ، ومايركب منها مع الأعداد من ثلاثة إلى تسعة .
١٩٠ ٥٣,٦٧	عدم كتابة الواو .	- زيادة الألف بعد واو الجماعة إذا وقعت في آخر الفعل .
٢٢٦ ٦٣,٨٤	عدم كتابة الواو .	- زيادة الواو في الكلمات (أولاء ، أولئك ، أولو ، أولات) .
—	—	- زيادة الواو في كلمة (عمرو) مرفوعة أو مجرورة بشرط ألا تكون مصغرة أو مقتزنة (بآل) أو مضافة إلى ضمير .
٢٤٥ ٦٩,٢٧	حذف الواو من كلمة (عمرو) الموصوفة بكلمة (ابن)	- إذا كانت كلمة (عمرو) منصوبة تحذف الواو سواء أكانت مصغرة أم مكبرة شريطة ألا تكون موصوفة بكلمة (ابن) وهي مكبرة . - إذا وصفت كلمة (عمرو) المنصوبة بكلمة (ابن) لا تحذف الواو وهي مكبرة .

تابع جدول رقم (٨)

عدد المخطئين ٣٥٤= %	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التي يقيسها الاختبار
	عدم وضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	استخدام علامات الترقيم :
٢٢٦		- النقطة (.) توضع فى نهاية الجملة التامة وعند انتهاء الكلام .
١٦٢		- الفاصلة (،) توضع بين الجملتين المرتبطتين معنى وإعرابيا .
٣٤١		- الفاصلة المنقوطة (:) توضع بعد جملة يكون ما بعدها سببا فى حدوثها .
١٩٩		- النقطتان (:) توضعان بين القول والمقول ، وبين الشئ وأقسامه ، أو أنواعه .
٨٢		- علامة التعجب (!) توضع فى آخر جملة يعبر بها عن فرح أو حزن أو تعجب أو أسف .
٢٠٤		- علامة الاستفهام (؟) توضع عقب جملة الاستفهام .
٣٥٣		- الشرطتان (--) وتوضع أحدهما فى أول الجملة الاعتراضية ، والثانية فى آخرها .
٢٢٧		- علامة التنصيص " " توضع بين قوسيهما المزدوجتين النص المقتبس .

وقد اعتمدت الباحثة نسبة ٥٪ لتحديد الخطأ الشائع فى الإملاء بين طلاب الصف الثالث الثانوى ؛ وذلك للاعتبارات التالية :

١ - أن الطالب فى نهاية التعليم العام يجب أن يصل إلى مرحلة الإتقان فى الرسم الإملائى .

٢ - أن الدراسة الوحيدة - على حد علم الباحثة - التى أجريت فى المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية فيما يتعلق بالأخطاء الإملائية الشائعة قد حددت نسبة ٥٪ معدلا مقبولا للخطأ الشائع بين أفراد العينة التى قامت عليها هذه الدراسة .

٣ - أن الدراسات التى أجريت فى المراحل السابقة قد تراوح معدل الخطأ الشائع المقبول فيها ما بين ١٥٪ - ٢٥٪ والمتوقع أنه إذا حدث تساهل فى نسبة الخطأ فى تلك المراحل ، فهذا مقبول ؛ لأن الطالب أمامه فرص تعليمية أخرى مكتملة عبر المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية . ومعنى هذا أن نسبة شيوع الخطأ ينبغي أن تتناقص كلما علا الطالب فى الصف الدراسى ، إلى أن يصل إلى نهاية المطاف فى تدريس الإملاء بالصف الثالث الثانوى ؛ فتقل نسبة الخطأ عنده إلى أدنى معدل لها بحيث لا يتجاوز الخطأ الشائع بين الطلاب ٥٪ .

وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن الأخطاء الإملائية التى لم تصل نسبة حدوثها إلى ٥٪ ، أى لاتعتبر أخطاء شائعة طبقا للمعيار المشار إليه هى كما يوضحها الجدول التالى رقم (٩) :

الأخطاء الإملائية التي نقصت نسبة حدوثها عن ٥٪ (غير الشائعة)

٪	عدد المخطئين	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التي يقيسها الاختبار
٣,١١ ٤,٨	١١ ١٧	عدم كتابة اللام القمرية من (آل) عدم كتابة اللام الشمسية من (آل)	(آل) القمرية : (آل) الشمسية : المد بأنواعه : الألف . الياء . الواو .
٤,٥ ٢,٨ ٢,٢	١٦ ١٠ ٨	عدم كتابة المد بالألف . عدم كتابة المد بالياء . عدم كتابة المد بالواو .	
٤ ٤,٥٢ ٤,٨ ١,٤١ —	١٤ ١٦ ١٧ ٥ —	كتابة القاف غينا . كتابة السين صادا . كتابة الصاد سينا . كتابة التاء طاء . —	الحروف المتقاربة في الخارج : القاف والغين . السين والصاد . التاء و الطاء . الذال والزاي .
٤,٣٩	١٢	كتابة همزة (آل) .	همزة الوصل تكتب على صورة ألف بلاهمزة في همزة (آل) للتعريف .
٣,٩٥ ٤,٥٢ ٢,٨ — ٤,٨	١٤ ١٦ ١٠ — ١٧	حذف الألف . كتابة الألف ياء مهملة . كتابة الياء المهملة ياء منقوطة . — كتابة الياء ألفا .	كتابة الألف اللينة ألفا في وسط الكلمة . كتابة الألف اللينة ألفا في أواخر الأسماء الأعجمية . كتابة الألف اللينة ياء مهملة في الأسماء الأعجمية التالية (موسى، عيسى، كسرى، بخارى) كتابة الألف اللينة ألفا في أواخر الأسماء المبنية (الأدوات ، الضمائر، أسماء الإشارة) . كتابة الألف اللينة ياء مهملة في أواخر الأسماء العربية المعربة إذا كانت في اسم ثلاثي وهي منقلبة عن ياء . كتابة الألف اللينة ألفا إذا كانت في آخر اسم عربي معرب أحرفه أكثر من ثلاثة ، وكان قبل الألف ياء .
—	—	—	

تابع جدول رقم (٩)

%	عدد الخطئين	نمط الخطأ لدى أفراد العينة	المهارة التي يقيسها الاختبار
٤, ٢٤	١٥	كتابة الالف ياء مهملة في أربعة حروف (إلى ، على ، بلى ، حتى) .	كتابة الالف ياء مهملة في أربعة حروف (إلى ، على ، بلى ، حتى) .
—	—	—	حذف الالف من كلمة (اسم) في البسملة التامة .
٤ , ٨	١٧	لم تحذف الالف من (ها) التنبيه .	حذف الالف من (ها) التنبيه إذا دخلت على اسم الإشارة غير المبدوء بالتاء أو الهاء ، و غير الملحق به كاف الخطاب .
٤ , ٢٤	١٥	لم تحذف الالف من اسم الإشارة .	حذف الالف من اسم الإشارة (ذا) إذا اقترنت باللام الدالة على البعد .
—	—	—	حذف اللام من الأسماء الموصولة للمفرد المذكر والمفرد المؤنث ولجمع الذكور .
—	—	—	وتثبيت اللام في اسم الموصول للمثنى المذكر والمثنى المؤنث ولجمع الإناث .
٤ , ٢٤	١٥	كتابة نون (إن) الشرطية .	إدغام نون (إن) الشرطية في الحرف الذي يليها إذا وقع بعدها (ما) الزائدة ، (لا) النافية .
—	—	—	حذف الواو من كلمة (عمرو) المنصوبة سواء أكانت مصغرة أم مكبرة، شريطة ألا تكون موصوفة بكلمة (ابن) وهي مكبرة .

وبالمقارنة بين الجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩) يتضح أن المهارات التى حدث الخطأ فيها بنسبة تقل عن ٥٪ أى ليست أخطاء شائعة طبقا للمعدل الذى أشير إليه سابقا تبلغ خمسا وعشرين (٢٥) مهارة ، وأن المهارات التى تراوح حدوث الخطأ فيها ما بين ٥٪ ، ٩٩.٧٣٪ أى تعد أخطاء شائعة طبقا للمعدل الذى قبلته الباحثة للأخطاء الشائعة تبلغ سبعا وتسعين (٩٧) مهارة . وبمعنى آخر فإن نسبة الأولى إلى الثانية هى ٢٠.٥ : ٧٩.٥ كما يتضح ذلك من الجدول التالى رقم (١٠) .

جدول رقم (١٠)

نسبة المهارات التى وقعت فيها الأخطاء الشائعة

إلى تلك التى لم تقع فيها أخطاء شائعة

عدد المهارات التى لم تقع فيها أخطاء شائعة	٪	عدد المهارات التى وقعت فيها أخطاء شائعة	٪
٢٥	٢٠.٥	٩٧	٧٩.٥

هذا ولو حدد معدل الخطأ الإملائى الشائع بنسبة ١٠٪ وهو تساهل مفرط لم يأخذ به أى من بحوث الأخطاء الإملائية الشائعة فى المرحلة الثانوية - على حد علم الباحثة - فإن القضية لاتختلف كثيرا ، حيث لا تزيد المهارات الإملائية التى حدث فيها الخطأ بنسبة تقل عن ١٠٪ إلا مهارة واحدة فقط هى مهارة رسم التاء المفتوحة التى ينتهى بها الاسم المفرد مثل : بنت ؛ إذ تبلغ نسبة المخطئين فيها ٥.٦٥ . والمهارات التى يتراوح حدوث الخطأ فيها ما بين ١٠٪ و ٩٩.٧٣٪ تبلغ ستا وتسعين (٩٦) مهارة إملائية .

وبالرجوع إلى الجدولين رقم ٨ و رقم ٩ يتبين أن معظم الموضوعات الإملائية التى سبق تدريسها لطلاب الصف الثالث الثانوى قد سادتها الأخطاء الشائعة . وبذلك يثبت الفرض الأول الذى سبقت الإشارة إليه ، والذى يقول :

• الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى تغطى معظم الموضوعات الإملائية التى سبقت دراستها . *

قياس الفرض الثانى:

ولقياس الفرض الثانى الذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى ، قامت الباحثة بالاطلاع على السجلات المدرسية ، واستخراج درجات أفراد العينة فى اللغة العربية ، والمجموع العام الذى يمثل المستوى العام لتحصيل الطالب فى المواد الدراسية المختلفة فى نهاية الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٨٩ - ١٩٩٠ . ثم قامت بتحويل الدرجة الخام للغة العربية والمجموع العام لتحصيل الطالب فى المواد الدراسية المختلفة إلى درجة معيارية لتلافى الاختلافات فى أنواع الاختبارات التى تعرض لها الطلاب ، وكذلك الاختلافات فى كثافة الفصول ومستوياتها الدراسية ؛ وذلك طبقا للمعادلة التالية :

$$(١) \quad \frac{\text{الانحراف}}{\text{الدرجة المعيارية}} = \frac{\text{الانحراف المعيارى}}{\text{س - م}} = \frac{\text{ع}}{\text{حيث س = الدرجة ، م = المتوسط ، ع = الانحراف المعيارى}}$$

ثم قامت الباحثة بتعديل الدرجات المعيارية لأفراد العينة للتخلص من الدرجات السالبة ؛ وذلك بضرب الدرجة المعيارية $\times ١٠$ ثم إضافة ٥٠ على أساس تعديل الانحراف المعيارى من ١ إلى ١٠ ، والمتوسط من صفر إلى ٥٠ . وبعبارة أخرى تصبح الدرجة المعيارية المعدلة = (الدرجة المعيارية $\times$ الانحراف المعيارى المعدل) + المتوسط المعدل . (٢)

كما قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء على نحو ما ذكر فى الفصل السابق ، وتقدير درجة الذكاء لكل فرد من أفراد العينة . وقامت بتطبيق استمارة المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة كما سبق توضيح ذلك أيضا . ثم حددت لكل طالب فى العينة أيضا درجته فى المستوى الاقتصادى الاجتماعى .

(١) فؤاد البهى السيد ، مرجع سابق ، ص ١٩٢ .

(٢) المرجع نفسه ، ص ٢٠٠ .

وقد أثرت الباحثة بجميع هذه البيانات بالنسبة لكل أفراد العينة ؛ لتكون هناك فرصة مواتية لتكوين مجموعتين متكافئتين من بينهم ، كما سيتضح فيما يلى :

اختارت الباحثة من بين العينة المشار إليها فى الفصل السابق مجموعتين : إحداهما من البنين والأخرى من البنات ، وكافأت بينهما فى العدد ، ومتوسط السن - بعد حسابه بالشهور - ومتوسط درجة الذكاء ، والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، ومتوسط الدرجة المعيارية المعدلة لكل من اللغة العربية والتحصيل العام للطالب فى المواد الدراسية المختلفة فى نهاية الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٨٩ - ١٩٩٠ (١) .

وفى سبيل التحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة للمتغيرات السابقة ، أى أنهما متكافئتان فيها ، استخدمت الباحثة لهذا الغرض اختبار (ت) طبقا للمعادلة التالية ؛ حيث يتساوى العدد فى كل من المجموعتين :

$$(٢) \quad t = \frac{24 - 12}{\sqrt{\frac{24 + 12}{1 - n}}}$$

- حيث ١٢ = متوسط المتغير الأول .
 ، ٢٤ = متوسط المتغير الثانى .
 ، ن = أفراد كل مجموعة ، وهما متساويتان عددا (٣٠ فردا) .
 ، ٢٤ = تباين المتغير الأول .
 ، ٢٤ = تباين المتغير الثانى .

(١) انظر ملحق رقم (٧) .

(٢) فؤاد البهى السيد ، مرجع سابق ، ص ٤٦٧ .

والجدول التالى رقم (١١) يوضح قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية بالنسبة لكل متغير من المتغيرات السابقة .

جدول رقم (١١)
قيمة (ت) ومستوى الدلالة للمتغيرات المعنية

المتغير	مجموعة البنين			مجموعة البنات			قيمة (ت) المحسوبة الحرة	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة		اتجاه الدلالة الإحصائية
	العدد	المتوسط	التباين	العدد	المتوسط	التباين		٠.٠٠٥	٠.٠٠١	
السن بالشهور	٣٠	٢١٤,٥٣	٣,٣١	٣٠	٢١٤,٩	١,٧٢	٠,٠٨٨	٠	٠	عند درجات حرية ٥٠ = ٢,٦٨
الذكاء	٣٠	٩١,٩٧	٧١,٢٣	٣٠	٩٢,٠٣	٦٠,٠٦	٠,٠٢٨	٠	٠	عند درجات حرية ٦٠ = ٢,٦٦
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	٣٠	١٢,١٣	١٢,٦٧	٣٠	١٢,٢٧	٩,٩٢	٠,٠١٧	٠	٠	عند درجات حرية ٥٠ = ٢,٦١
مستوى التحصيل	٣٠	٤٩,٥	١١٣,٢	٣٠	٥٢,٧	٦١,٦٤	١,٠٧	٠	٠	عند درجات حرية ٦٠ = ٢,٦٠
فى اللغة العربية	٣٠	٤٨,٤	١٠٦,١	٣٠	٥٢,٤	٨٨,٣٦	١,٠٥٦	٠	٠	عند درجات حرية ٥٨ = ٢,٦٠
التحصيل العام	٣٠			٣٠						

ومن الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مجموعتى البنين والبنات فى السن والذكاء والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، واللغة العربية والتحصيل العام للطالب فى المواد الدراسية المختلفة ، أى أنهما متكافئتان فيها جميعا .

بعد ذلك قامت الباحثة بجمع الأخطاء الإملائية الشائعة التى وقع فيها أفراد كل مجموعة ، وقامت بحساب متوسطى هذه الأخطاء . (١)

(١) انظر ملحق رقم (٨).

وبتطبيق اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات كل من البنين والبنات وجد أنه ليست هناك فروق دالة إحصائية كما يتضح من الجدول التالى رقم (١٢)

جدول رقم (١٢)
اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية
الشائعة فى كتابات كل من البنين والبنات .

الجنس	العدد	متوسط عدد الأخطاء الشائعة	التباين	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية		اتجاه الدلالة الإحصائية
						٠.٠٠٥	٠.٠٠١	
الذكور	٣٠	٨٠.١	١٦٢.٣١	٥٨	٠.٢٩	٠	٠	لا دلالة
الإناث	٣٠	٧٩.١	١٨١.٧١			٠	٠	

ولهذا يقبل الفرض الثانى الذى سبقت الإشارة إليه ، والذى يقول :
* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى . *

قياس الفرض الثالث:

ولقياس الفرض الثالث الذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع الأدبى فى الأخطاء الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى ، اختارت الباحثة من بين أفراد العينة المشار إليها فى الفصل السابق مجموعتين : إحداهما من الفرع العلمى والأخرى من الفرع الأدبى ، وكافأت بينهما فى العدد ، ومتوسط السن ، ومتوسط درجة الذكاء ، والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، ومتوسط الدرجة المعيارية المعدلة لكل من اللغة

العربية والتحصيل العام فى المواد الدراسية المختلفة فى نهاية الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٨٩-١٩٩٠ .

وفى سبيل التحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة للمتغيرات السابقة ، أى أنهما متكافئتان فيها ، استخدمت الباحثة لهذا الغرض اختبار (ت) طبقا للمعادلة المشار إليها سابقا .

والجدول التالى رقم (١٣) يوضح قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية بالنسبة لكل متغير من المتغيرات السابقة .

جدول رقم (١٣)
قيمة (ت) ومستوى الدلالة للمتغيرات المعنية .

المتغير	الفرع العلمى			الفرع الأدبى			قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة الإحصائية		اتجاه الدلالة
	العدد	المتوسط	التباين	العدد	المتوسط	التباين			٠.٠٠١	٠.٠٠٥	
السن بالشهور	٣٠	٢١٥.٣	١.٠٨	٣٠	٢١٤.٧	٢.٤٣	١.٨٦		٠	٠	عند درجات حرية ٥٠ = ٢.٦٨
الذكاء	٣٠	٩٥.٢٣	٣٦.٩٧	٣٠	٩٥.٧٧	٥٣.٢٩	٠.٢٨		٠	٠	عند درجات حرية ٥٠ = ٢.٦٦
المستوى الاقتصادى	٣٠	١٢.٢٧	١٦.٤٨	٣٠	١١.٣٧	١٢.١٨	٠.٩		٠	٠	عند درجات حرية ٥٠ = ٢.٠١
الاجتماعى	٣٠	١٢.٢٧	١٦.٤٨	٣٠	١١.٣٧	١٢.١٨	٠.٩		٠	٠	عند درجات حرية ٥٠ = ٢.٠٠
مستوى التحصيل	٣٠	٥٣.٦٥	٥٨.٦٨	٣٠	٥١.٥٣	٣٨.٤٤	١.٤٤		٠	٠	
فى اللغة العربية	٣٠	٥٢.٦	٩٣.٥١	٣٠	٥٠.٠٧	٤٧.٨٩	١.١٤		٠	٠	
التحصيل العام	٣٠	٥٢.٦	٩٣.٥١	٣٠	٥٠.٠٧	٤٧.٨٩	١.١٤		٠	٠	

ومن الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مجموعتى طلاب العلمى والأدبى فى السن والذكاء والمستوى الاقتصادى

الاجتماعى واللغة العربية والمجموع العام لتحصيل الطالب فى المواد الدراسية المختلفة ، أى أنهما متكافئتان فيها جميعا .
بعد ذلك قامت الباحثة بجمع الأخطاء الإملائية الشائعة التى وقع فيها أفراد كل مجموعة . وقامت بحساب متوسطى تلك الأخطاء (١) .

وبتطبيق اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات كل من طلاب العلمى والأدبى وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية لصالح طلاب الفرع العلمى كما يتضح من الجدول التالى رقم (١٤) .

جدول رقم (١٤)
اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء
الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب كل من الفرع العلمى والفرع الأدبى

الفرع الدراسى	العدد	متوسط عدد الأخطاء الشائعة	التباين	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة		اتجاه الدلالة الإحصائية
						٠.٠٠٥	٠.٠٠١	
العلمى	٣٠	٦٨.١	١١٧.٧٢	٥٨	٥.٦٢	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى
الأدبى	٣٠	٨٣.٨	١٠٨.٥٨			٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠١

ولهذا يرفض الفرض الثالث الذى سبقت الإشارة إليه ، والذى يقول :

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع الأدبى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى . *

(١) انظر ملحق رقم (١٠) .

قياس الفرض الرابع :

ولقياس الفرض الرابع الذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى . اختارت الباحثة من بين أفراد العينة المشار إليها فى الفصل السابق مجموعتين : إحداهما من الفرع العلمى ، والأخرى من الفرع التجارى ، وكافأت بينهما فى العدد ، ومتوسط السن ، ومتوسط درجة الذكاء والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، ومتوسط الدرجة المعيارية المعدلة لكل من اللغة العربية والتحصيل العام فى المواد الدراسية المختلفة فى نهاية الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٨٩ - ١٩٩٠ . (١)

وفى سبيل التحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة للمتغيرات السابقة ، أى أنهما متكافئتان فيها ، استخدمت الباحثة لهذا الغرض اختبار (ت) طبقا للمعادلة المشار إليها سابقا .

والجدول التالى رقم (١٥) يوضح قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية بالنسبة لكل متغير من المتغيرات السابقة .

جدول رقم (١٥)
قيمة (ت) ومستوى الدلالة للمتغيرات المعنية

المتغير	الفرع العلمى			الفرع التجارى			قيمة (ت) درجات الحرية	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة		اتجاه الدلالة الإحصائية
	العدد	المتوسط	التباين	العدد	المتوسط	التباين		٠.٠٥	٠.٠١	
السن بالشهور	٣٠	٢١٥.٣	١٠.٨	٣٠	٢١٤.٨	٢.٤٣	١.٤٤			
الذكاء	٣٠	٩٥.٢٣	٣٦.٩٧	٣٠	٩٢.٩٧	٥٦.٧	١.٢٦			
المستوى الاقتصادى الاجتماعى	٣٠	١٢.٢٧	١٦.٤٨	٣٠	١١.٤٧	٩.٣	٠.٨٥			
مستوى التحصيل فى اللغة العربية	٣٠	٥٣.٦٥	٥٨.٦٨	٣٠	٥٠.٣	٧٥.٦٩	١.٢٥			
التحصيل العام	٣٠	٥٢.٦	٩٣.٥١	٣٠	٥١.٦	٥١.١٢	٠.٤٥			

ومن الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مجموعتي طلاب العلمى والتجارى فى السن والذكاء والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، واللغة العربية ، والتحصيل العام للطلاب فى المواد الدراسية المختلفة ، أى أنهما متكافئتان فيها جميعا .

بعد ذلك قامت الباحثة بجمع الأخطاء الإملائية الشائعة التى وقع فيها أفراد كل مجموعة ، وقامت بحساب متوسطى هذه الأخطاء . (١)

وبتطبيق اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات كل من الفرع العلمى وطلاب الفرع التجارى وجد أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية لصالح طلاب الفرع العلمى كما يتضح من الجدول التالى رقم (١٦)

جدول رقم (١٦)

اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء

الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب كل من الفرع العلمى والفرع التجارى

الفرع الدراسى	العدد	متوسط عدد الأخطاء الشائعة	التباين	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة		اتجاه الدلالة الإحصائية
						٠.٠٠٥	٠.٠٠١	
العلمى	٣٠	٦٨.١	١١٧.٧٢	٥٨	٥.١٣	٠.٠٠٥	٠.٠٠١	دالة عند مستوى
التجارى	٣٠	٨٧.٣٧	٢٩١.٠٤			٠.٠٠٥ = ٢.٠٠٠	٠.٠٠١ = ٢.٦٦	٠.٠٠٥ = ٢.٦٨

(١) انظر ملحق رقم (١٢).

ولهذا يرفض الفرض الرابع الذى سبقته الإشارة إليه ، والذى يقول :
 * لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع
 التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث
 الثانوى . *

قياس الفرض الخامس :

ولقياس الفرض الخامس الذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
 بين طلاب الفرع الأدبى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى
 كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى ، اختارت الباحثة من بين أفراد العينة
 المشار إليها فى الفصل السابق مجموعتين : إحداهما من الفرع الأدبى ، والأخرى
 من الفرع التجارى ، وكافأت بينهما فى العدد ، ومتوسط السن ، ومتوسط درجة
 الذكاء ، والمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، ومتوسط الدرجة المعيارية المعدلة لكل
 من اللغة العربية والتحصيل العام فى المواد الدراسية المختلفة فى نهاية
 الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٨٩ - ١٩٩٠ . (١)

وفى سبيل التحقق من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين
 بالنسبة للمتغيرات السابقة ، أى أنهما متكافئتان فيها ، استخدمت الباحثة لهذا
 الغرض اختبار (ت) طبقا للمعادلة المشار إليها سابقا .

والجدول التالى رقم (١٧) يوضح قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية
 على كل متغير من المتغيرات السابقة :

(١) انظر ملحق رقم (١٣) .

جدول رقم (١٧)
قيمة (ت) ومستوى الدلالة للمتغيرات المعنية

المتغير	الفرع الأدبي			الفرع التجارى			قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة		اتجاه الدلالة الإحصائية
	العدد	المتوسط	التباين	العدد	المتوسط	التباين			٠.٠٥	٠.٠١	
السن بالشهور	٣٠	٢١٤.٧	١.٩٣	٣٠	٢١٤.٨	٢.٤٣	٠.٣٦	٥٨	٠	٠	لا دلالة
الذكاء	٣٠	٩٥.٧٣	٥٣.٢٩	٣٠	٩٢.٩٧	٥٦.٧	١.١٧	٥٨	٠	٠	لا دلالة
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	٣٠	١١.٤٧	٩.٣	٣٠	١١.٣٧	١٢.١٨	٠.٥٣	٥٨	٠	٠	لا دلالة
مستوى التحصيل فى اللغة العربية	٣٠	٥١.٧٣	٣٨.٤٤	٣٠	٥٠.٣	٧٥.٦٩	٠.١١	٥٨	٠	٠	لا دلالة
التحصيل العام	٣٠	٥٠.٠٧	٥١.١٢	٣٠	٥١.٦	٤٧.٨٩	٠.٨٣	٥٨	٠	٠	لا دلالة

ومن الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مجموعتى طلاب الأدبى والتجارى فى السن ، والذكاء ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ، واللغة العربية ، والتحصيل العام للطلاب فى المواد الدراسية المختلفة ، أى أنهما متكافئتان فيها جميعا .

بعد ذلك قامت الباحثة بجمع الأخطاء الإملائية الشائعة التى وقع فيها أفراد كل مجموعة . وقامت بحساب متوسطى هذه الأخطاء . (١)

وبتطبيق اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء الإملائية

(١) انظر ملحق رقم (١٤) .

الشائعة فى كتابات كل من طلاب الفرع الأدبى ، وطلاب الفرع التجارى وجد أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية كما يتضح من الجدول التالى رقم (١٨) .

جدول رقم (١٨)

اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسطى الأخطاء

الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب كل من الفرع الأدبى والفرع التجارى

الفرع الدراسى	العدد	متوسط عدد الأخطاء الشائعة	التباين	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة		اتجاه الدلالة الإحصائية
						٠٠٠٥	٠٠٠١	
الأدبى	٣٠	٨٣.٨	١٠٨.٥٨	٥٨	٠.٩٦	٠.٠٠٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠٠٠	لا دلالة
التجارى	٣٠	٨٧.٣٧	٢٩١.٠٠٤			٠.٠٠٠٠٠٠٠٠	٠.٠٠٠٠٠٠٠٠	

ولهذا يقبل الفرض الخامس الذى سبقت الإشارة إليه ، والذى يقول :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع الأدبى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى . "

الفصل السادس

تفسير النتائج وتسجيل المقترحات
والتوصيات

أظهرت نتائج البحث مايلي :

" أن الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى تغطى معظم الموضوعات الإملائية التى سبقت دراستها . "

ولاشك لدى الباحثة أن شيوع الأخطاء الإملائية فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى بهذه الصورة الفادحة التى أسفرت عنها نتائج البحث يدل على أن طالب المرحلة الثانوية يعانى من ضعف متراكم نتيجة الخلل فى التعليم ؛ فهو يعانى من كل السلبيات التى حدثت فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية . وهذا ما دفع الباحثة إلى أن تقوم بزيارات ميدانية للمدارس فى المراحل التعليمية المختلفة ؛ لتزداد استيثاقا من صحة هذه القضية ، وبهذا - إضافة إلى استطلاع آراء المعلمين ، وخبرة الباحثة ، ومدارسة أسباب ضعف الطلاب فى الإملاء التى ذكرها الباحثون السابقون - تستطيع الباحثة أن تقول : إن ثمة عوامل عديدة وراء هذا الضعف ، وإن هذه العوامل متشابكة ، ويصعب فصلها ، إلا أن الباحثة ستحاول توضيح بعض الأبعاد التى قد يرجع إليها ضعف الطلاب فى الإملاء - وإن كان الأمر يحتاج إلى دراسة علمية موضوعية - فمن ذلك :

- أن معلم اللغة العربية لم يتلق الإعداد اللغوى الكافى ؛ فمعظم المعلمين فى مراحل التعليم - وخصوصا المرحلتين الابتدائية والإعدادية - تكثر لديهم الأخطاء الإملائية ، وهذا ما لاحظته الباحثة فى أثناء الزيارات الميدانية ؛ فالأخطاء الإملائية تشيع فيما يكتبه المعلم فى كراسة إعداد الدروس ، وفيما يدونه على السبورة ، أو فى إعداد الأسئلة ، وفيما يعلقه على الجدران ، أو يستخدمه من وسائل تعليمية تعليمية .

ولقد بدا قصوره واضحا فى معرفة الفرق بين مواطن استعمال كل من همزة القطع وهمزة الوصل ، وتوظيف علامات الترقيم ، وكثير من القواعد الإملائية ؛ مما يترتب عليه قصوره فى إدراك الخطأ ؛ فلا يحاسب نفسه أو تلميذه على تلك الأخطاء .

وقد قرر بعض أساتذة الجامعة الذين قابلتهم الباحثة أن ظاهرة ضعف المعلم ترجع إلى تدنى مستواه فى الكتابة قبل التحاقه بالجامعة ، فى حين يرى القائمون على التعليم أن هذا الضعف يرجع إلى البرامج التى يتلقاها الطالب فى الجامعة ، وقصور استمرارية التركيز على المهارات اللغوية الأساسية التى ينبغى أن يتقنها إتقاناً تاماً - قبل أن يخرج إلى الحياة العملية - حتى يصبح قادراً على الكتابة السليمة وتدريب تلاميذه عليها .

ويلاحظ أن كثيراً من الطلاب الذين يحصلون على معدلات منخفضة فى الشهادة الإعدادية يلتحقون - عادة - بالفرع الأدبى . وهم الذين سيتولون - للأسف - تدريس اللغة العربية - مستقبلاً - بعد تخرجهم فى الجامعة بالمستوى الإملائى نفسه الذى كانوا عليه فى نهاية مراحل التعليم العام ؛ إذ إن الجامعة لن تعالج ضعف الطالب فى هذا الصدد ؛ حيث إنه ليس من مهمتها علاج الضعف فى الأساسيات ، وإنما البناء عليها إذا كانت صحيحة . فإذا جاءها الطالب بلا أساسيات معرفية يمكن البناء عليها فأولى به ألا يكون طالبا جامعيا . وإذا نزلت الجامعة إلى تدريس تلك الأساسيات فأولى بها ألا تكون جامعة . وإذا سينتقل هذا الضعف منه إلى تلاميذه ؛ مما يعمل على استمرار أخطاء الكتابة لدى المتعلمين ، وتوالى الضعف الإملائى لدى الأجيال المتعاقبة من المثقفين .

وترى الباحثة أن معلم اللغة العربية هو الأساس فى العملية التربوية ؛ لذلك ينبغى الاهتمام باختياره ، والكشف عن قدراته قبل التحاقه بالجامعة وتخصصه فى اللغة العربية ؛ لأن مستوى مخرجات الجامعة يتوقف على مستوى مدخلاتها . كما ينبغى متابعته بعد التخرج ، وتجديد معلوماته بصورة مستمرة .

أما المدرسون الموجودون فى الخدمة فلا بد أن تتضافر الجهود بين المدارس والجامعات وإدارتى التدريب والمناهج لوضع برامج ناجعة لتقوية المعلم فى مادته وطرائق تدريسها ، حتى يتمكن من أداء دوره على النحو المطلوب ، والاضطلاع بمسئوليته ؛ لتحقيق على يديه أهداف العملية التربوية .

- من خلال الاطلاع على مجموعة من كراسات الإملاء فى مدارس مختلفة من المرحلة الإعدادية تبين للباحثة تهاون عدد كبير من المدرسين ، وعدم جديتهم فى طرح المشكلات التى تتعلق بالرسم الإملائى على الرغم من وجود دليل

للمعلم فى الإملاء ، كما تبين أن الطريقة المتبعة فى تدريس الإملاء تقوم على أساس أن الإملاء عملية اختبارية ؛ أى اختبار الطلاب فى كلمات صعبة ، قد تكون - فى كثير من الأحيان - بعيدة عن استخداماتهم اللغوية . وقد يرجع ذلك إلى إهمال المعلم أو عدم وعيه بأهمية التخطيط السليم لتعليم الإملاء وفق أهداف محددة يسعى إلى تحقيقها . وقد اتضح للباحثة من خلال بعض المواقف التعليمية أن بعض المعلمين يفتقدون دقة النطق ، وضبط مخارج الحروف ؛ مما يؤدي إلى عدم سلامة الكتابة ، وكذلك ينقصهم الأداء المعبر الذى يساعد الطلاب على استخدام علامات الترقيم استخداما سليما . وقد لاحظت الباحثة عادات غير صحيحة فى الإملاء عند بعض المعلمين ، فهم يطيلون المد أكثر من القدر اللازم له ، أو يلفظون (اللام) فى الكلمات المعرفة باللام الشمسية ، أو يقطعون الكلمة إلى مقاطع صغيرة ، أو ينطقون همزة الوصل إذا وقعت فى أثناء الكلام المتصل ؛ مما يؤدي إلى تعويد الطالب هذا النمط من الإملاء ؛ بحيث لو أمليت القطعة إملاء صحيحا لأصبح عاجزا عن التمييز بين الحركة القصيرة والطويلة ، وكتابة الكلمات بصورة صحيحة .

ومن الملاحظ أن بعض المعلمين يظنون أن وقت التدريب على الإملاء ينتهى بانتهاء الوقت المخصص للإملاء ؛ ويدل ذلك على عدم الوعي بأهمية ربط الإملاء بفروع اللغة العربية الأخرى . والواقع أن " معرفة القاعدة الإملائية لا يؤدي إلى حسن استخدامها إلا إذا تم الانتقال من تلك المعرفة إلى مرحلة المهارة ، والمهارة لا يكتسبها الإنسان إلا بالممارسة والمران ... على أن يتم ذلك بصورة طبيعية ، فى مواقف متنوعة ؛ وتتكون العادة نتيجة الإعادة المتكررة للمهارة المبنية على الفهم والوعي . " (١)

كما أن التدريب على ملاحظة الرموز فى أثناء القراءة ، والتمييز بين الأصوات المتقاربة مع الضبط الصحيح يؤدي إلى كتابة إملائية سليمة ؛ لأن وقوع العين على اللفظ كثيرا ما يساعد على صحة رسمه (٢) وخصوصا إذا تكرر هذا اللفظ فى المواد القرائية ، ويؤكد فؤاد البهى اهتمام الباحثين بهذا التكرار

(١) محمود أحمد السيد ، تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح ، دمشق : دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، ١٩٨٨ ، ص ٢٢ .

(٢) حسين سليمان قورة ، مرجع سابق ، ص ١٨٤ .

نظرا لأهميته فى تحديد مستوى سهولة الكلمات ؛ إذ إن سهولة الكلمة تقاس بمدى شيوعها فى المواد القرائية .^(١) ويرى بعض المربين أن تعيين مادة قرائية محددة ، يستعد لها الطلاب سلفا ؛ ليمليها عليهم المعلم فى اليوم التالى أفضل من الإملاء الفجائى الذى لا يسبقه أى استعداد .^(٢)

- ويسهم أيضا فى ضعف الطلاب الإملائى قصور الدقة فى التصحيح ؛ فقد لاحظت الباحثة أن كثيرا من الأخطاء تترك من دون تصحيح ، وأن بعض الطلاب يحصلون على الدرجة النهائية فى الإملاء على الرغم من وجود الأخطاء الإملائية فى كتاباتهم ، ولم ينبه معظم الطلاب عليها . وقد يعود ذلك إلى السرعة ، أو القصور فى دقة الملاحظة ، أو الإهمال ، أو عدم تمكن المعلم من بعض القواعد الإملائية . كما لاحظت الباحثة إهمال كثير من الأخطاء الإملائية فى أثناء تصحيح موضوعات التعبير والتطبيقات اللغوية كهزتى الوصل والقطع ، ونقطتى التاء المربوطة ، وعلامات الترقيم وغيرها ، وكأن هذه الأخطاء تافهة لاتستحق أى اهتمام أو جهد للقضاء عليها مع أن الأخطاء حين تترك من دون تصويب قد تظن صحيحة ، وهى بعيدة عن الصحة .

إن اهتمام المعلم بأخطاء طلابه ، وجمعها وتصنيفها وتعرف أنواعها وأسبابها ، ومدى شيوعها بينهم له أهمية خاصة فى دروس الإملاء ، ويعد ذلك هو الخطوة العلاجية الأولى التى تساعد المعلم على إدراك أخطاء الطلاب ثم معالجتها .

- أن تهاون معلمى المواد الأخرى فى تصويب الأخطاء الإملائية التى يرتكبها الطلاب فى المواد التى يدرسونها ، واهتمامهم بالمعلومات فقط من دون النظر فى صحة الكتابة ، يسهم فى ضعف الطلاب . ولو أحسن كل معلم بالانتماء إلى الوطن العربى ، وأدرك أن أداءه فى مادته الخاصة لايقوم إلا على اللغة العربية، وأن الحفاظ على اللغة العربية فى وطنه العربى يعادل الحفاظ على نفسه

(١) فؤاد البهى السيد " أسس وقواعد الكتابة السهلة الممتنعة . " مجلة مجمع اللغة العربية ، جـ ٢٨ ، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٧١ ، ص ١٢٦ .

(٢) محمد على الخولى ، أساليب تدريس اللغة العربية ، الرياض : مطابع الفرزدق التجارية ، ١٩٨٢ ، ص ١٣٣ .

وشخصيته - لتضافرت الجهود للقضاء على هذا الضعف ؛ " بأن يسهم الجميع فى مراقبة كتابات تلاميذهم ، ويعملون على مؤازرة معلم اللغة العربية فى تتبع هذه الأخطاء وتصويبها ، مع المراقبة المستمرة ؛ مما يؤدى إلى النهوض بالكتابة ؛ لأن تعليم اللغة العربية مسئولية جماعية . " ^(١) إن الأمر يحتاج إلى إعادة النظر فى إعداد معلمى المواد الأخرى بحيث لا يخلو برنامج إعدادهم من الإعداد اللغوى المناسب .

- يرى بعض الباحثين - ومنهم إبراهيم عطا - أن سبب ضعف الطلاب فى الكتابة يرجع إلى الطريقة التى تعلموا بها القراءة والكتابة . وهى الطريقة الكلية التى يرى أنصارها أن الإنسان يبدأ بإدراك الكل ، ثم ينتقل إلى إدراك أجزائه ، وهى الطريقة الطبيعية لإدراك الأشياء . ومنذ بداية السبعينيات ارتفعت الأصوات تنادى بإعادة النظر فى الطريقة الكلية ؛ لأن اللغة العربية كتابتها مختزلة ؛ حيث ترسم الحروف الأصلية من دون رموز توضع فى بنية الكلمة ؛ لتدل على حركة الحروف الأصلية مثلما يحدث فى اللغات الأجنبية - كما سبق ذكره فى الفصل الثانى - وعليه يصبح القول : بأن الطفل يرى الشئ جملة فى البداية ، ثم يتدرج فى ملاحظة أجزائه غير صادق على الطفل العربى ؛ لأن الجملة التى أمامه مختزلة ، وليست تعبيراً عن كل الأجزاء الصوتية للجملة ؛ حيث سقطت منها حروف الحركات ، والحروف التى أدغمت ، والحروف التى تنطق ولا تكتب ، وعكس ذلك فيما يكتب ولا ينطق .

وقد اشتدت صيحات اتهام هذه الطريقة فى الثمانينيات بأنها السبب فى هبوط مستوى العملية التعليمية وسرور (تسرب) النظاميين ، وتزايد أعداد الأميين فى جمهورية مصر العربية . ^(٢)

وترى الباحثة أن اللغة - أية لغة - لا تختلف فى أصولها وسبل إدراكها وتعلمها عن أية لغة إلى حد كبير ؛ فالإدراك العقلى واحد لدى الإنسان أيا كان ، فضلاً عن أن اللغة العربية لغة صوتية موافقة للنطق إلى درجة كبيرة مما ييسر

(١) محمود أحمد السيد ، فى طرائق تدريس اللغة العربية ، دمشق : مطبوعات جامعة دمشق ، ١٩٨١ ، ص ٤٨٧-٤٨٨ .

(٢) عبدالوهاب مسعود ، مرجع سابق ، ص ٣٥٥ - ٣٦٢ .

كتابتها وفق النطق بها ، وإذا كان هناك اختلاف فى بعض الكلمات بين النطق والكتابة فهذه ظاهرة لاتستقل بها اللغة العربية وحدها ؛ فاللغة الإنجليزية - على سبيل المثال - يكثر فيها مثل هذا الاختلاف ، ويطلب إلى من يتعلمها أن يتهجى كل كلمة على حدة ، وأن يحفظها كما هى من دون أن يجد غضاضة فى ذلك ، ومن ثم يجب عدم المبالغة فى القول بصعوبة الحذف والزيادة فى اللغة العربية .

والطريقة الكلية التى تعلم بها أفراد عينة البحث قد لايرجع العيب إلى جوهرها ، أو نقص فى أصولها الفنية ، بل قد يرجع إلى القصور فى تطبيقها ؛ لأنه إذا لم يتقن المعلم مراحل السير فى الطريقة الكلية - وبخاصة مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات مع الضبط ثم إعادة تركيبها - فلن يصل إلى الغاية المنشودة .

إن تأدية أصوات الحروف المختلفة باختلاف الشكل يدرّب التلميذ على تعرف أجزاء الكلمة مضبوطة بالشكل ؛ وبذلك تعبر الكلمة عن أجزائها الصوتية على الرغم من عدم وجود حروف الحركات . كما أن تجريد الحروف إذا لم يتم بصورة متدرجة ومقصودة وجيدة فإن أصواتها تلتبس على التلميذ وبخاصة المتقارب منها فى النطق ، أو المتقارب منها فى الرسم ، فعملية التحليل والتجريد ثم التركيب تتوقف عليها قدرة التلميذ على مواجهة الكلمات الجديدة . على أن يجرد الحرف مع الحركة ، ولايجرده صامتا .

- يتضح من وثيقة منهج المرحلة الابتدائية عدم وضوح محتوى الإملاء فى كل صف ، كما أن المسؤولين عن التربية ووضع المناهج يفترضون أن حاجة الطالب إلى الدراسة الإملائية تنتهى بانتهاء الصف الثانى الإعدادى ، ومن ثم توقف تدريس الإملاء عند نهاية هذا الصف ، ولم تخصص حتى حصة واحدة للإملاء فى الصفوف التالية ؛ مما أدى إلى عدم النمو المعرفى فى هذا المجال ، كما أثبت ذلك محسن عطية بدراسة أجراها فى العراق ، وأنتجت : " أنه لافرق بين طلبة الصفين الثانى والثالث من المرحلة الإعدادية فى مجموع الأخطاء الإملائية نظرا لتوقف تدريس الإملاء عند نهاية الصف الثانى الإعدادى " (١) بل قد

(١) محسن على عطية ، مرجع سابق ، ص ١١١ .

يتوقع أن يؤدي ذلك إلى انتكاسة حيث " حياة العلم مدارسته " - كما يقولون -
وحسن اكتساب المهارة الإملائية يتطلب الممارسات السليمة المستمرة والتدريب
عليها بكل الوسائل الممكنة .

- يتفاعل الطالب مع ماتقع عليه عيناه خارج المدرسة من صحف ومجلات وكتب
وإعلانات وإرشادات ، وما يعرض على شاشة التلفاز من إعلانات ودعايات ،
وترجمة مطبوعة للمسلسلات الأجنبية . فإذا كانت هذه الوسائل مكتوبة
بطريقة سليمة من الناحية الإملائية فإنها تساعد على دعم وتعزيز ما يتعلمه
الطالب في المدرسة ، أما إذا اشتملت على أخطاء إملائية فإنها تؤثر تأثيراً
سلبياً على مستوى الطالب في الكتابة ؛ فعندما ينظر الطالب حوله ، ويرى
الإعلانات أو الإرشادات ، مثل " سر ببطئ " ، " وإنتبه " أمامك
منحدر " ، " ونرجوا الهدوء " ، " إلزم مسارك " ، " وهذا المصعد
لأستخدام الزوار " ، " وأحترس من الكلاب " ، و " المدرسة الابتدائية
أو الابتدائية " ويقرأ أسماء بعض المتاجر أو البرادات فيجد مثلاً " برادة
سامى " وعلى مقابض الأبواب يقرأ : " إفتح ، إدفع ، إسحب " ، ومن
الإعلانات " شقة للأجار " ، وفى الصحف المحلية، مثل " إعلان حاله
الطوارئ " ، "نضمت مدرسة معرضاً " ، "انظمت جمهورية . . ."
"صراعات موبوءة تقع على رؤسنا . " وغيرها من الأخطاء . ويشاهد ترجمة
الأفلام الأجنبية المطبوعة على شاشة التلفاز تزخر بالأخطاء الإملائية ، فإنه -
لاشك - يتأثر بما رأى ، ويحاكيه محاكاة لاتتوافق مع قواعد رسم الكلمات .
فهل توجد مثل هذه الأخطاء فى الإرشادات والإعلانات باللغة الإنجليزية مثلاً
أو أية لغة أخرى يغار أهلها عليها ؟ وأين الغيرة على اللغة العربية ؟ لقد
كتب أفراد العينة لفظ (لك) بهذا الرسم (لكى) ، ونلقاكِ برسم (نلقاكى)
وأنتِ برسم (أنتى) وببطء برسم (ببطئ) وابنتان برسم (أبنتان) ،
وغیرها من الأخطاء الفادحة على الصورة التى ألفتها عيونهم ، واستقرت فى
أذهانهم .

إن هذا الأمر يلقي مسئولية كبرى على المعلم ؛ إذ ينبغى أن يناقش هذه
الأخطاء مع الطلاب مناقشة علمية ، توضح لهم موضع الخطأ ، وتدريبهم على
الكتابة السليمة ، وقبل هذا ينبغى أن يكون هو على دراية بصحتها ، ومع

افتراض أنه على دراية بصحتها ، فإن هذه الأخطاء إن ظلت تحتل مرافق الحياة التى يحيها المتعلم فستفسد على المعلم عمله بشكل أو بآخر .

ومن هنا فعلى من بيدهم الأمر من المسئولين أن يتحركوا ؛ غيرة على لغتهم الوطنية ، ويضعوا حداً بالتشريعات المناسبة لمثل هذه الأخطاء ؛ حتى يتوخى أصحاب المجلات والصحف السلامة الإملائية فى الكتابة .. وتختفى المصقات غير الصحيحة فى الرسم الكتابى عن أعين المتعلمين ، فيسد على مثل هذه الكوارث باب الإفساد لأقدس عنصر فى المجتمع وهو اللغة الوطنية .

هذا ، وقد عمدت الباحثة إلى التفصيل السابق - مع أن الأسباب التى يرجع إليها ضعف الطلاب فى الإملاء عديدة ومتشابكة ، ويصعب فصلها - قصداً إلى توضيح بعض أبعادها المهمة . ويبقى فى النهاية - كما ترى الباحثة - أن المعلم الذى يحسن اختياره وإعداده هو عماد الإصلاح فى هذا الشأن ، كما تبقى الكلمة الفاصلة فى النهاية للدراسات والبحوث العلمية المنظمة .

وقد تبين من نتائج البحث أيضاً عدم وجود فروق فى الأخطاء الإملائية الشائعة تعزى إلى الجنس . وهذه النتيجة تتفق مع ما أظهرته معظم الدراسات التى تناولت الفرق بين البنين والبنات فى الإملاء . ومعنى هذا أن جميع المتخرجين فى المدرسة الثانوية بنين وبنات تلحقهم طامة الأخطاء الإملائية ، ويقتضى ذلك علاجاً حاسماً .

وتبين كذلك من نتائج البحث أن طلاب الفرع العلمى أقل أخطاء من طلاب الفرعين الأدبى والتجارى . وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات الأخرى .

وترجع الباحثة ذلك إلى أن طلاب الفرع العلمى هم من الطلاب الحاصلين على درجات مرتفعة فى امتحان الشهادة الإعدادية ، بالإضافة إلى أن طالب الفرع العلمى - فى الغالب - كثير الاستذكار والمتابعة للواجبات البيتية . وقد يؤدى ذلك إلى تثبيت صورة رسم الكلمات فى ذاكرته ، فيكتبها كما لاحظها فى أثناء القراءة .

وقد كان من المتوقع أن يصل هؤلاء الطلاب إلى مرحلة الإتقان فى الرسم الإملائى ، إلا أنه على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الأخطاء الإملائية بين طلاب الفرع العلمى وكل من الفرعين الأدبى والتجارى فإن متوسط الأخطاء لدى طلاب الفرع العلمى بلغ ٦٨ خطأ أى بنسبة ٢٢٪ من مفردات الاختبار الإملائى ، فى حين بلغ متوسط الأخطاء لدى طلاب الفرعين الأدبى والتجارى ٨٣ و ٨٧ وبنسبة ٤٠٪ ، ٤٢٪ على الترتيب . أى أن الفروق طفيفة بين طلاب الفروع المختلفة . ومعنى هذا أن الأخطاء تشيع فى كتابات الطلاب على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم ، والتدنى فى مستوى الرسم الإملائى يلحق الجميع .

إن من يتأمل الأخطاء الإملائية التى وقع فيها الطلاب بعامة يطرح هذا السؤال : كيف وصل هؤلاء الطلاب إلى نهاية السلم التعليمى وهم يخطئون فى المهارات الإملائية التى يفترض أنهم تدربوا عليها منذ السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية كالتاء المفتوحة والتاء المربوطة ، والهاء المربوطة ، وإشباع الحركة القصيرة وتوليد حرف مدّ عنها ، وفى كتابة بعض الكلمات المعرفة بآل الشمسية أو أَل القمرية عند دخول بعض الحروف عليها ، وغيرها من المهارات ؟

كيف نجح هؤلاء الطلاب فى هذا المجال ، وانتقلوا من صف إلى آخر؟ والإجابة عن هذا السؤال تقتضى مراجعة السياسات التعليمية التى سهلت عملية النجاح ؛ مما أدى إلى التماهى فى الكسل لاطمئنان الطلاب إلى النتيجة من دون جهد يبذلونه ، وهذا ما يدعو إلى دراسة أساليب التقويم دراسة علمية إلى جانب العوامل الأخرى التى أدت إلى تدهور مستوى الطلاب فى الإملاء .

ومما يجدر ذكره فى هذا المقام أن الباحثة فى أثناء اضطلاعها بالبحث لاحظت طوفانا جارفا من مثل :

- رداءة خطوط كثير من الطلاب والطالبات ؛ مما يصعب بسببها - أحيانا - تعرف الكلمات التى يكتبها الطالب . ولولا معرفة محتوى الاختبار الذى استخدمته الباحثة مثلا لما استطاعت قراءة كثير من الكلمات .
- زيادة نبرة " سن " لكل من الصاد والضاد مثل : النصير ، الضيوف .

- الخطأ فى رسم الميم عند اتصال الباء بها فى أول الكلام فترسم هكذا : **بعاء** .
- رسم الحاء فى وسط الكلمة مثل العين مثل : **سيحارب** (سيحارب) .
- زيادة ثنية أو انحناءة قبل الياء فى نهاية الكلمة مثل : **كاحفى** ، **ومى** .
- وضع نبرة " سن " بعد أحرف لاتحتاج إليها مثل : **القمر** ، **نجحت** .
- دمج كلمتين ينبغى فصلهما مثل (إنشاء الله) فى (إن شاء الله)
- الخلط بين خط النسخ وخط الرقعة مثل **اجتمعت** أى لاتكتب العين المتوسطة مطموسة فى خط الرقعة.

وذلك كله يوحى بإعادة النظر جذريا فى كيفية تدريس الخط باعتباره جزءا لا ينفصل عن الإملاء ، وأن صحة الكتابة الخطية إنما هى من صميم السلامة فى الرسم الإملائى .

المقترحات والتوصيات

وفى ضوء النتائج والتفسيرات السابقة تقترح الباحثة :

- أن يقوم مركز البحوث التربوية والتطوير بوزارة التربية والتعليم - بالتعاون مع الجهات المعنية - بدراسة علمية شاملة ؛ لتعرف الأسباب التى أدت إلى وصول الطلاب إلى هذا المستوى المتدنئ فى الرسم الإملائى ، فقد ترجع الأسباب إلى المعلم وطرائق تدريسه، أو إلى الطالب وظروفه التعليمية، أو إلى المناهج ومحتواها ، أو إلى وسائل التقويم ، أو إلى غيرها من الأسباب ؛ ذلك لأن الانطباعات الذاتية ، والمعالجات الشخصية التى ساقط بعضها الباحثة ينبغى - كما ترى - أن تعود إلى دراسات علمية منظمة ، تحدد الأسباب بموضوعية تساعد على نجاعة الدواء . وإلى أن تتحدد الأسباب بدقة وموضوعية فإن الباحثة توصى بمايلى :

- إعادة النظر فى توقف تعليم الإملاء بانتهاء الصف الثانى الإعدادى ، مع وضع خطة محددة لمتابعة تدريب الطلاب على ممارسة استخدام القواعد الإملائية فى المرحلة الثانوية ؛ بحيث لا تقتصر على حصة بعينها ، بل تمتد إلى كل المواقف التعليمية والتقويمية التى تحتاج إلى الكتابة أو تقوم عليها سواء فى مجال اللغة العربية أم المجالات العلمية الأخرى .

- وضع منهج للإملاء فى كل صف دراسى فى ضوء ما يحتاج إليه فعلا ، على ألا يتركز على حفظ القاعدة بل على الممارسات المؤسسة على فهم القاعدة بشمول، وعلى ألا يقتصر على موضوعات اختبارية بل يتجاوزها إلى موضوعات التدريب على سلامة الكتابة رسما إملائيا وخطيا فى آن واحد .

- إعداد دليل للمعلم لكل مرحلة من المراحل التعليمية يشتمل على منهج الإملاء

- المقترح ، وكيف يدرس طبقا للأسس الفاعلة كما أنتجتها البحوث والدراسات، وأشاد بها التربويون المتخصصون ، مع توفير كل الوسائل المنجحة مع دقة المتابعة والتوجيه التربوى ، ومد يد المساعدة للمحتاج إليها فى هذا الصدد .
- التركيز على ما يسمى بالتعليم الإتيقانى فى مجال إكساب المتعلمين مهارات الرسم الإملائى . ومن المفيد فى هذا الصدد برمجة منهج الرسم الإملائى طبقا للأسس العلمية فى التعليم البرنامجى . إن ذلك لايساعد الطالب فقط على التعلم الذاتى بلا أخطاء . بل يساعد المدرس أيضا على الإلمام المتقن بكيف تصح كتابته ؛ مما يساعده على النجاح معلما فى هذا المجال .
- ضرورة اهتمام الجامعة بإعداد مدرسى المستقبل بعامة إعدادا لغويا فى مجال الرسم الكتابى بناء على تشخيص علمى لمستواهم فى الرسم الإملائى والخطى، ووضع خطة دراسية محكمة من قبل ذوى الاختصاص لمعالجة مستواهم المتدنى فى الكتابة .
- ضرورة اهتمام المسئولين بوزارة الإعلام بما يعرض من إعلانات ، وترجمة مطبوعة للمسلسلات الأجنبية ؛ لتجنب الأخطاء الإملائية ؛ وذلك بتعيين مراجع لغوى يقوم بتصويبها قبل عرضها على الشاشة . كما يتحتم على وزارة الإعلام تنبيه الوزارات والمؤسسات إلى مراعاة الصحة فى الرسم الإملائى ، وكذلك الصحف والمجلات إلى توخى سلامة الرسم الإملائى فيما تنشره من مقالات وأخبار وإعلانات . وربما يكون من الأجدى وضع معايير مناسبة للمحاسبة والملامة على تجاوز الانصياع لمقتضيات هذا التنبيه .

الفصل السابع

ملخص البحث

الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى بدولة البحرين

الهدف من البحث

- يهدف هذا البحث إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى . وفى ثنايا العمل على تحقيق هذا الهدف يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :
- ما الموضوعات الإملائية التى تشيع فيها الأخطاء الإملائية فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى ؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات فى الأخطاء الإملائية الشائعة ؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفروع المختلفة التى تتضمنها المرحلة الثانوية فى الأخطاء الإملائية الشائعة ؟

فروض البحث

- ١ - الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى بدولة البحرين تغطى معظم الموضوعات التى سبقت دراستها .
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع الأدبى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع الأدبى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .

منهج البحث

منهج الدراسة فى هذا البحث وصفى تحليلى فى بعض جوانبه ، وتجريبى فى البعض الآخر .

أدوات البحث

- ١ - اختبار إملائى من إعداد الباحثة .
- ٢ - اختبار " ذكاء الشباب المصور " من إعداد حامد عبدالسلام زهران .
- ٣ - استمارة قياس المستوى الاقتصادى الاجتماعى من إعداد الباحثة .

تعريف إجرائى

الخطأ الإملائى الشائع هو ما يتكرر حدوثه طبقا للمعيار المذكور فى صلب البحث .

عينة البحث

بلغ حجم عينة هذا البحث ثلثمائة وأربعة وخمسين (٣٥٤) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوى . وهى عينة ممثلة لجملة الأفراد . وقد اختيرت بطريقة عشوائية .

إجراءات البحث

- ١ - تصميم اختبار إملائى لطلاب الصف الثالث الثانوى يغطى القواعد الإملائية التى درسها الطلاب ؛ وذلك طبقا للأسس العلمية .
- ٢ - تطبيق الاختبار الإملائى على أفراد العينة المختارة ، وتصحيح ذلك الاختبار ، واستخراج النسب المئوية لتحديد الخطأ الشائع منها وغير الشائع .
- ٣ - تصنيف الأخطاء الإملائية بحسب القواعد التى تنتمى إليها تسهيلا لتحديد الموضوعات الإملائية التى وقع القصور فى تعلمها .
- ٤ - جدولة البيانات المطلوبة لقياس فروض البحث مع ضبط العوامل لإجراء عمليات المقارنة بين المجموعات المختلفة على نحو ما ذكر فى متن البحث .

- ٥ - استخلاص النتائج بعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة .
٦ - مناقشة النتائج وتفسيرها ، ثم تسجيل المقترحات والتوصيات .

نتائج البحث

١ - الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى تغطى معظم الموضوعات الإملائية التى سبقت دراستها .

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع الأدبى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى لصالح طلاب الفرع العلمى على الرغم من أن التدني فى المستوى الإملائى يلحق طلاب الفرعين .

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع العلمى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى لصالح طلاب الفرع العلمى على الرغم من أن التدني فى المستوى الإملائى يلحق طلاب الفرعين .

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرع الأدبى وطلاب الفرع التجارى فى الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى .

تفسير النتائج ودلالاتها

لاشك في أن النتائج السابقة التى أظهرها البحث تدل على تدنى مستوى طلاب الصف الثالث الثانوى فى الرسم الإملائى . وأن ثمة عوامل عديدة وراء هذا التدنى ، فقد ترجع إلى المعلم وطرائق تدريسه ، أو إلى الطالب وظروفه التعليمية ، أو إلى المناهج ومحتواها ، أو إلى وسائل التقويم ، وقد ترجع إلى الجو العام الخارجى الذى يحيط بالطالب خارج جدران المدرسة ، ويتمثل فيما تقع عليه عيناه من أخطاء إملائية فى الصحف والمجلات ، والإعلانات والإرشادات ، وما يعرض على شاشة التلفاز من مادة مكتوبة ؛ فإنه لاشك يتأثر بما يرى ويحاكيه محاكاة لاتتوافق مع قواعد رسم الكلمة .

إن بعض هؤلاء الطلاب سيلتحقون بالجامعة ، وقد يتخصصون فى اللغة العربية ، وسيخرجون مستقبلاً بالمستوى الإملائى الذى كانوا عليه فى نهاية مراحل التعليم العام ، وينتقل هذا الضعف إلى تلاميذهم ، مما يعمل على استمرار أخطاء الكتابة لدى المتعلمين ، وتوالى الضعف الإملائى لدى الأجيال المتعاقبة من المثقفين .

إن شيوع الأخطاء الإملائية بهذه الصورة الفادحة بين طلاب الصف الثالث الثانوى بنين وبنات على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم يحمل الدلالة القوية على إغفال العناية باللغة العربية وبخاصة الرسم الإملائى ، واللغة العربية - لاشك - عنصر وطنى مهم وكيان عضوى فى شخصية المواطن العربى ، إن فقدته المواطن البحرينى - وهو عربى - يخشى عليه أن ينسلخ عن عروبتة ، وقد تتوه عنه هويته؛ وذلك كله وغيره يقتضى علاجاً حاسماً ، ونظرة جدية إلى إنجازات مدارس البحرين فى مجال اللغة العربية بعامة والرسم الإملائى بخاصة .

المقترحات والتوصيات

- وفى ضوء النتائج والتفسيرات السابقة تقترح الباحثة :
- أن يقوم مركز البحوث التربوية والتطوير بوزارة التربية والتعليم - بالتعاون مع الجهات المعنية - بدراسة علمية شاملة لتعرف الأسباب التى أدت إلى وصول الطلاب إلى هذا المستوى المتدنى فى الرسم الإملائى .
- إعادة النظر فى توقف تعليم الإملاء بانتهاء الصف الثانى الإعدادى .
- وضع منهج للإملاء فى كل صف دراسى فى ضوء ما يحتاج إليه فعلا ، وإعداد دليل للمعلم لكل مرحلة من المراحل التعليمية يشتمل على منهج الإملاء المقترح ، وكيف يدرس .
- التركيز على ما يسمى بالتعليم الإتيقانى فى مجال إكساب المتعلمين مهارات الرسم الإملائى .
- ضرورة اهتمام الجامعة بإعداد مدرّس المستقبل بعامة إعدادا لغويا ، وفى مجال الرسم الإملائى بخاصة .
- ضرورة اهتمام المسؤولين بوزارة الإعلام بما يعرض كتابة من خلال وسائل الإعلام المختلفة ، وتنبيه الوزارات والمؤسسات إلى مراعاة الصحة فى الرسم الإملائى الذى تتضمنه كتاباتهم .

المراجع

- مراجع عربية
- مراجع أجنبية

مراجع عربية :

إبراهيم ، أحمد سيد . " الأخطاء الإملائية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلديات التربية وبرنامج مقترح لعلاجها . " دراسات تربوية . المجلد الرابع . ج ١٦ (يناير ١٩٨٩) ص ص ٩٦ - ١٣٨ .

إبراهيم ، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسى اللغة العربية . ط ١٣ . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٤ .

إبراهيم ، عبد العليم . الإملاء والترقيم فى الكتابة العربية . القاهرة : مكتبة غريب (د.ت) .

ابن خلدون ، عبدالرحمن . مقدمة ابن خلدون . تحقيق حجر عاصى . بيروت : دار التراث ، ١٩٨٨ .

أبو العزم ، محمد عبدالحميد وحسن شحاته . تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٦ .

أمين ، محمد شوقى . " حول الألف اللينة . " مجلة مجمع اللغة العربية . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية . ج ٤٨ (١٩٨١) ص ص ٢١ - ٢٤ .

البطليوسى ، أبو محمد عبدالله . الاقتضاب فى شرح أدب الكتاب . القسم الثانى . تحقيق مصطفى السقا وحامد عبدالمجيد . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٢ .

تيمور ، محمود . مشكلات الكتابة العربية . القاهرة : المطبعة النموذجية ، ١٩٥٦ .

جابر ، عبدالحميد . "الإملاء : تعليمه وتعلمه وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعليم".
جامعة قطر : حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية . العدد ١٢ (١٩٨٩)
ص ص ٧ - ٤٩ .

الجهاز المركزي للإحصاء . المجموعة الإحصائية ١٩٨٨ . البحرين : الجهاز المركزي
للإحصاء ، ١٩٨٩ .

حجازي ، محمود فهمي . علم اللغة العربية . الكويت : وكالة المطبوعات ،
١٩٧٣ .

الحليمي ، رفيق حسن . "دراسة ميدانية حول مادة الإملاء فى المرحلة المتوسطة".
بحث غير منشور . الكويت : وزارة التربية . مركز بحوث المناهج ، ١٩٨٠ .

حماد ، عبدالجليل ومبروك عطية . قواعد الإملاء . القاهرة : مكتبة مصر ، ١٩٨٩ .

الحموز ، محمد عواد . "الأخطاء الإملائية الناجمة عن الأبعاد النحوية والصرفية
والصوتية فى الخط الاصطلاحي العربى لدى طلبة الصف الأول الثانوى
فى مديرية عمّان الكبرى". رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ،
الجامعة الأردنية ، ١٩٨٩ .

خاطر ، محمود رشدى وآخرون . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية .
ط ٢ . بيروت : المكتبة الأموية ، ١٩٨٤ .

الخطيب ، عبداللطيف محمد . أصول الإملاء . ط ٢ . الكويت : مكتبة دار التراث،
١٩٨٦ .

خليفة ، الجنيدى . نحو عربية أفضل . بيروت : دار مكتبة الحياة ، ١٩٨٤ .

الخولى ، محمد على . أساليب تدريس اللغة العربية ، الرياض : مطابع الفرزدق ، ١٩٨٢ .

رمضان ، كافية وحسن شحاته . قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة . القاهرة : دار المعرفة ، ١٩٨٢ .

الروسان ، سليم سلامة . " أثر برنامج تعليمى علاجى لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادى فى مدارس الزرقاء الحكومية . " رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، ١٩٨٨ .

زهران ، حامد عبدالسلام . اختبار ذكاء الشباب المصور . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧ .

سعيد ، محمود شاكر . المرشد فى الإملاء . ط ٢ . عمان : دار الشروق ، ١٩٨٨ .

سعيد ، محمود شاكر . " طريقة التدريس وأثرها فى أداء التلاميذ الإملائى . " رسالة الخليج العربى . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج . العدد ٢٨ . السنة التاسعة (١٩٨٩) ص ص ٥٩ - ٧٨ .

سيد ، عبد المنعم إبراهيم عبدالصمد . " برنامج مقترح لتعلم الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية . " رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ .

السيد ، فؤاد البهى . " أسس وقواعد الكتابة السهلة الممتنعة . " مجلة مجمع اللغة العربية . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية . ج ٢٨ (١٩٧١) ص ص ١٢٥ - ١٣٠ .

السيد ، فؤاد البهى . علم النفس الإحصائي . ط ٣ . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٧ .

السيد ، محمود أحمد . الموجز فى طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها . بيروت : دار العودة ، ١٩٨٠ .

السيد ، محمود أحمد . فى طرائق تدريس اللغة العربية . دمشق : مطبوعات جامعة دمشق ، ١٩٨١ .

السيد ، محمود أحمد . تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٧ .

السيد ، محمود أحمد . تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح . دمشق : دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، ١٩٨٨ .

السيوطى ، عبدالرحمن جلال الدين . المزهر فى علوم اللغة وأنواعها . ج ٢ . القاهرة : دار إحياء الكتب العربية (د.ت.) .

الشافعى ، إبراهيم محمد وعبد الحميد صفوت إبراهيم . " الأخطاء الشائعة فى الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية " . بحث غير منشور . المملكة العربية السعودية : مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود ، ١٤٠٧ هـ .

شحاته ، حسن سيد حسن . " الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية : تشخيصها وعلاجها " . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ .

شحاته، حسن . أساسيات فى تعليم الإملاء . القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٦ .

الشهابى ، لبيب . " أين المصححون اللغويون ؟؟؟ " الأيام . البحرين : العدد ١٨٣ (سبتمبر ١٩٨٩) .

ظافر ، محمد إسماعيل ويوسف الحمادى . التدريس فى اللغة العربية . الرياض : دار المريخ ، ١٩٨٤ .

عبد الرحمن ، عائشة (بنت الشاطئ) لغتنا والحياة . القاهرة : دار المعارف بمصر ، ١٩٧١ .

عبد القادر ، حامد . " دفاع عن الأيجدية والحركات العربية . " مجلة مجمع اللغة العربية . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية . ج ١٢ (١٩٦٠) ص ص ٧٧ - ١٠١ .

عبدالله ، سلمان عبدالله . " دراسة التفوق والتأخر الدراسى وعلاقتها ببعض مظاهر الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين . " رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ .

العبيدى ، نجم . " الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً فى الصف الثالث المتوسط . " بحث غير منشور . الجمهورية العراقية : وزارة التربية ، مركز البحوث والدراسات التربوية ، ١٩٨٧ .

عطا ، إبراهيم محمد . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية . ج ١ . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٦ .

عطا ، إبراهيم محمد . " مقارنة بين أسلوب الاستماع والطريقة الاستنباطية فى تدريس الإملاء : دراسة تجريبية . " دراسات لغوية . القاهرة : عالم الكتب . المجلد الرابع . ج ١٦ (يونية / يولية ١٩٨٩) ص ص ٨٢ - ٩٧ .

عطية ، محسن على . " الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة : دراسة مقارنة . " رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧ .

العقاد ، عباس محمود . " حضارة الإسلام . المجلد العاشر من المجموعة الكاملة . بيروت : دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٨ .

عنانى ، مصطفى . نتيجة الإملاء وقواعد الترقيم . ط ٥ . القاهرة : مطبعة حجازى ، ١٩٣٧ .

الغلايينى ، مصطفى . جامع الدروس العربية . ج ٢ . ط ١٦ . بيروت : المكتبة العصرية ، ١٩٨٣ .

فضل الله ، محمد رجب . " تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسى . " رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية بأسوان ، جامعة أسيوط ، ١٩٨٧ .

الفيروز أبادى ، محيى الدين محمد . القاموس المحيط . المجلد الأول . بيروت : دار الفكر ، ١٩٧١ .

قاضى ، نوال عبد المنعم . التخلف الإملائى . جدة : مطبوعات تهامة ، ١٩٨١ .

قورة ، حسين سليمان . دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨١ .

الكخن ، أمين بدر على . " طريقة التصحيح وتأثيرها فى أداء التلاميذ الإملائى . " دراسات . عمّان : الجامعة الأردنية . العدد الأول (حزيران ١٩٨٩) ص ص ٨١ - ١٠٩ .

كنعان ، أحمد على . " برنامج علاجى لتذليل الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية . " رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة دمشق ، ١٩٨٦ .

المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، شعبة التعليم العام والتدريب ، لجنة اللغة العربية . " تجربة تيسير الكتابة العربية التى أجراها الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . " تقرير غير منشور . القاهرة : المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، ١٩٧٧ .

مجمع اللغة العربية . تيسير الكتابة العربية . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٤٦ .

مجمع اللغة العربية . " تيسير الإملاء . " مجلة مجمع اللغة العربية . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية . ج ٩ (١٩٥٧) ص ص ٢٨٨ - ٢٩٥ .

مجمع اللغة العربية . مجموعة القرارات العلمية فى خمسين عاما . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٨٤ .

المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج . " تطوير تدريس التعبير بمراحل التعليم العام . " ورقة عمل قدمت فى ندوة تطوير تدريس اللغة العربية . الكويت (مارس ١٩٨٩) .

مسعود ، عبد الوهاب . " تيسير تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة للمبتدئين . " رسالة ماجستير غير منشورة . القاهرة : معهد البحوث والدراسات العربية ، قسم البحوث والدراسات الأدبية واللغوية ، ١٩٨٢ .

مكرم ، عبدالعال سالم . الحلقة المفقودة فى تاريخ النحو . الكويت : مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع ، ١٩٧٧ .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . اجتماع خبراء ومتخصصين فى اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها فى التعليم العام بالدول العربية وترتيب أولوياتها واقتراح خطط بحثها . عمان (٢-٧ من نوفمبر ١٩٧٤) .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . " مشكلة إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية . " ورقة عمل قدمت فى ندوة خبراء ومسؤولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى . جامعة الرياض ، ١٩٧٧ .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . دليل بحوث تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى فى الوطن العربى . ١٩٨٠ - ١٩٨٣ . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣ .

المهدى ، محمد . " الإملاء وتاريخه وتذليل أكبر صعوبة فيه . " مجلة مجمع اللغة العربية . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية . ج ٤٨ (١٩٨١) ص ٢٥ - ٤٢ .

موسى ، على حلمى . " إحصائيات الحروف والعلاقة بين الحروف والحركات فى اللغة العربية . " تقرير غير منشور . كلية العلوم ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ .

نسبت ، ج . د و ث . ج انتويستل . ترجمة حسين سليمان قورة وإبراهيم بسيونى . مناهج البحث العلمى . ط ٢ . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٧ .

وافى ، على عبدالواحد . علم اللغة . ط ٧ . القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٧٣ .

وافى ، على عبدالواحد . فقه اللغة . ط ٧ . القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٧٣ .

وزارة التربية والتعليم . منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية . البحرين : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨١ .

وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية . " تقرير عن امتحان اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بدولة البحرين فى الفصل الدراسى الأول ٨٤ - ١٩٨٥ . " (تقرير غير منشور) .

وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية . " تقرير عن امتحان الثانوية العامة فى اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بدولة البحرين فى الفصل الدراسى الأول ٨٥ - ١٩٨٦ . " (تقرير غير منشور) .

وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية " انطباعات عامة حول مستوى خريجى وخريجات كلية التربية ، جامعة البحرين . " (أكتوبر ١٩٨٨) (تقرير غير منشور) .

وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية . " ضعف الطلبة فى القراءة والإملاء : تشخيص وعلاج . " ورقة عمل قدمت فى الدورة التدريبية لمدرسى المرحلة الإعدادية بدولة البحرين (نوفمبر ١٩٨٨) .

وزارة التربية والتعليم ، إدارة المناهج ، شعبة اللغة العربية . " تقرير عن

تصحيح أسئلة الثانوية العامة فى مادة اللغة العربية ، الفصل الدراسى الثانى ١٩٨٩ بدولة البحرين . " (تقرير غير منشور) .

وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم الإحصاء التربوى ، " الإحصائية الأولية ١٩٨٩ " (بيانات صادرة عن وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين) .

وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، إدارة العمل ، قسم تخطيط القوى العاملة . إحصاءات القوى العاملة : المسح الثالث للقوى العاملة ١٩٧٩ . البحرين : وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ١٩٨١ .

مراجع أجنبية :

Davidson, Wilma Bor . " The Effect of Dictation Training upon Written Expression." Unpublished Ed.D. Dissertation, The State University of New- Jersey - New Brunswick. 1985 (DAI 46/09A, pp. 2600 - 2601).

Ersek, Allen Joseph. " The Effectiveness of Spelling Activities on First and Second Grade Students Spelling Achievement." Unpublished Ed.D. Dissertation, Temple University. 1984 (DAI 45/01A, p.79).

Gill, Charlene Eastburn." An Analysis of Spelling Errors in French." Unpublished Ed. D.Dissertation, University of Virginia,1980 (DAI 41/09A, p. 3924) .

Greenhalgh, Carol Ann. " An Analysis of Spelling and its Relationship to other Variables in the Connected Written Discourse of Nine - Year - Old Students." Unpublished Ph. D. Dissertation. Austin The University of Texas, 1981 (DAI 42/03, pp. 982 - 983).

Hirsch ,Vicki E. "A Study of Iinstructional Approaches to Spelling Student Achievement and Teacher Attitudes Unpublished Ed.D.Dissertation, University of Cincinnat, 1980 (DAI 41/07A, p. 2912) .

Horn, Patricia Louise. " Spelling in Written Context : An Evaluation of Instructional Emphasis on Student Achievement. " Unpublished Ed.D. Dissertation, Northern Arizona University. 1985 (DAI 46/08A, p. 2188).

Isaac, Stephen and William R. Michael Handbook in Research and Evaluation.
2nd Ed. San Diego, California : Edits Publishers. 1982.

Kaga, Mariko, " An Investigation of Dictation as a Measure of Japanese Proficiency (Second Language) " Unpublished Ph.D.Dissertation, University of Illinois at Urbana- Champaign, 1987 (DAI 48/07A, p. 1681).

Kim, Ik Hwan. " An Analysis of Errors in English Compositions Written by Selected Korean and Thai Students : Its Implications for Teaching Writing in EFL Classrooms" Unpublished Ph.D. Dissertation, Wayne State University, 1983 (DAI 44/06A, p. 1714).

Lalande, John Frederick, II . " A Study of the Combined Effects of Student Error Awareness and Problem Solving - Active - Correction Strategies on the Development of Writing Skills in Intermediate Level German Classrooms. " Unpublished Ph.D, Dissertation, The Pennsylvania State University, 1980 (DAI 41/01A, p. 139).

Potts, Richard Earl . " The Effects of a Proofreading and Editing Strategy on Detecting and Self-Correcting Specific Nonstandard Errors in the Writing of Tenth Grade Students." Unpublished Ed.D.Dissertation, Memphis State University, 1982 (DAI 44/01A, p. 93).

Semeral, Ronald Maurice. " The Effects of Oral and Oral - Visual Dictation on a Specific Writing Skills of Selected College Developmental Students. " Unpublished Ph.D. Dissertation, The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Co, 1984 (DAI 45/08A, p. 2498).

Tesdell, Lee S. " Patterns in the Spelling Errors of Non-Native Speakers of English ." Guidelines. vol . 9 No 1 (June 1987), pp. 80 - 84.

الملاحق

ملحق رقم (١)

الموضوعات الإملائية التي ينصبّ عليها الاختبار الإملائي
لتحديد الأخطاء الشائعة لدى طلاب
الصف الثالث الثانوى . وهي موضحة بالأمثلة
التي تضمنها الاختبار

الأرقام المميزة طبقاً لترتيب ورود المثال التطبيقى	المثال التطبيقى	الموضوع الإملائى
١ ، ٢ ، ٣ ، ٤	المذكرات ، بنت ، اجتمعت نجحت	التاء المفتوحة تاء متحركة أو ساكنة تنطق تاء مطلقاً فى الوصل والوقف ، وتوجد فى آخر بعض الأسماء والأفعال .
٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨	مراعاة ، فاطمة ، الفتاة ، جيدة	التاء المربوطة تاء متحركة تنطق هاء ساكنة عند الوقوف عليها .
٩ ، ١٠	فعله ، عليه	الهاء المربوطة تنطق هاء فى كل الأحوال عند الوصل والوقف .
١١	القمر	أل القمرية تكتب فى أول الكلمة وتنطق لامها ساكنة، وتكتب كما تنطق .
١٢	السما	أل الشمسية تكتب فى أول الكلمة ولا تنطق لامها بل تدغم فى الحرف الذى بعدها .
١٣	خالق	المد بالالف فتحة مشبعة .
١٤	كريم	المد بالياء كسرة مشبعة .
١٥	تبدون	المد بالواو ضمة مشبعة .
١٦ ، ١٧ ، ١٨	أسأت ، أنت ، يحسن	الحركات القصار . الحروف المتقاربة فى الخارج:
١٩ ، ٢٠	غريب ، المقدمة	- الغين و القاف .
٢١ ، ٢٢	الضيوف ، عظيم	- الضاد و الظاء .
٢٣ ، ٢٤	بسيط ، الصرح	- السين و الصاد .
٢٥	لهذا	- الذال و الدال .
٢٦	يستطيع	- التاء و الطاء .
٢٧	اعتذر	- الذا و الزاى .

الأرقام المميزة طبقاً لترتيب ورود المثال التطبيقي	المثال التطبيقي	الموضوع الإملائي
٢٨ ، ٢٩ ٣٠ ، ٣١ ٣٢ ، ٣٣ ٣٤	بالخير ، بالطائرة كالأميرات ، كالنور فالقصة ، فالصحة ما الذى ؟	دخول بعض الأدوات على كلمات معرفة (بآل) القمرية أو (آل) الشمسية ، وبقاء الألف بعد الأداة الداخلة عليها . الأدوات مثل : الباء الكاف الفاء (ما) الاستفهامية
٣٥ ٣٦	للموضوع للزائرين	دخول حرف الجر (اللام) على الكلمات المعرفة (بآل) القمرية أو (آل) الشمسية وحذف همزة الوصل مع ألفها من كل منها .
٣٧ ٣٨	معلمو الرياضة بنو العروبة	الواو (علامة الرفع) فى جمع المذكر السالم المضاف ، وفى الملحق به المضاف لا يكتب بعدها ألف .
٣٩	نرجو	لام الفعل إذا كانت واوا لا تكتب بعدها ألف . الهمزة فى أول الكلمة : همزة الوصل أولاً - تكتب على صورة ألف بلا همزة . ثانياً - مواضعها : - الأسماء (ابن ، ابنة ، اسم ، امروء ، امرأة ، اثنان ، اثنتان ، ايم ، ايمن) - أول الفعل الخماسى ، وأمره ، ومصدره . - أول الفعل السداسى ، وأمره ، ومصدره .
٤٠ ، ٤١ ٤٢ ، ٤٣	ابن ، اسم امراة ، ابنتان	
٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦	اشترك ، انتظر ، ادخار	
٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩	استقر ، استمتع ، استقبال	

الموضوع الإملائي	المثال التطبيقي	الأرقام المميزة طبقاً لترتيب ورود المثال التطبيقي
- أول أمر الثلاثي . - همزة (أل) للتعريف . همزة القطع : أولاً - تكتب على صورة ألف مهموزة . ثانياً - مواضعها :	اكتب الأرض ، النصر	٥٠ ٥١ ، ٥٢
- أول الأسماء .	إسماعيل ، أحمد ، أنتم ، إذا .	٥٣ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦
- أول الفعل الماضي الثلاثي المهموز ومصدره .	أتى ، أمرا	٥٧ ، ٥٨
- أول الفعل الرباعي ، وأمره ، ومصدره . - أول الحروف . <u>الهمزة المتوسطة :</u>	أرسل ، أنفق ، إضافة إن ، أن	٥٩ ، ٦٠ ، ٦١ ٦٢ ، ٦٣
أولاً - تكتب الهمزة المتوسطة على الياء :		
- إذا كانت مكسورة مهما يكن ضبط الحرف الذي قبلها .	سئم ، لأبنائك ، سئل ، مطمئن	٦٤ ، ٦٥ ، ٦٦ ، ٦٧
- إذا وقعت بعد ساكن صحيح ، وبعدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب أو ألف التثنية وياؤها ، وأمكن وصل ما قبلها بما بعدها .	عبئاً ، عبئان ، عبئين ، كفئان	٦٨ ، ٦٩ ، ٧٠ ، ٧١
- إذا وقعت بعد ياء ساكنة أيا كانت حركتها .	شيئاً ، هيئة ، شيءين ، جريئان	٧٢ ، ٧٣ ، ٧٤ ، ٧٥

الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقي	المثال التطبيقي	الموضوع الإملائي
٧٨ ، ٧٧ ، ٧٦	فئة ، ظمئوا ، جئت	إذا كان الحرف الذي قبلها مكسورا أيا كانت حركة الهمزة .
٨٠ ، ٧٩ ٨١	شئون (شؤون) ميثوس منه ، مسئول	إذا كانت الهمزة ممدودة بالضم ، وأمكن وصل ما قبلها بما بعدها ، أيا كان ضبط الحرف الذي قبلها . ثانيا - تكتب الهمزة المتوسطة على الواو :
٨٣ ، ٨٢	عطاؤك ، بدؤه	إذا كانت مضمومة بعد ألف مد ، أو ساكن صحيح ، وليست ممدودة بالضم .
٨٤	رؤية	إذا كانت ساكنة ، وما قبلها مضموم .
٨٥	مؤامرة	إذا كانت مفتوحة ، وما قبلها مضموم .
٨٦	خطؤه	إذا كانت مضمومة ، وما قبلها مفتوح ، وليس بعدها حرف مد مصور بصورتها .
		ثالثا - تكتب الهمزة المتوسطة على الألف :
٨٧	فأس	إذا كانت ساكنة ، وما قبلها مفتوح .
٨٨	متألق	إذا كانت مفتوحة ، وما قبلها مفتوح وبعدها حرف صحيح .
٩٠ ، ٨٩	مكافآت ، تبدآن	إذا كانت مفتوحة ، وما قبلها مفتوح ، وبعدها ألف ؛ ترسم هي وهذه الألف ألفا عليها مدة .

الموضوع الإملائي	المثال التطبيقي	الأرقام المميزة طبقاً لترتيب ورود المثال التطبيقي
إذا كانت مفتوحة ، وما قبلها ساكن بشرط ألا يكون واواً أو ياءً وليس بعدها ألف .	تسأل	٩١
رابعا - تكتب الهمزة المتوسطة مفردة :		
إذا وقعت بعد واو ساكنة أو مشددة وهي مفتوحة أو مضمومة	مقروءة ، تبوءك ، هدوءك ضوءاً ، تبوءاً	٩٢ ، ٩٣ ، ٩٤ ، ٩٥ ، ٩٦
إذا وقعت بعد ألف ساكنة ، وهي مفتوحة .	ملاءمة	٩٧
إذا كانت ممدودة ضمناً أو فتحاً ، وكان ما قبلها لا يتصل بما بعدها .	أضاءوا ، موءودة ، جزءان	٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٠
إذا وقعت بعد ساكن غير الياء ، وكانت مفتوحة ، ولا يمكن وصل ما قبلها بما بعدها .	جزءاً	١٠١
الهمزة المتطرفة : تكتب الهمزة المتطرفة مفردة		
إذا وقعت بعد حرف ساكن صحيح أو معتل .	بطء ، شيء ، ضوء ، بطيء ، شاء ، ماء ، هدوء .	١٠٢ ، ١٠٣ ، ١٠٤ ، ١٠٥ ، ١٠٦ ، ١٠٧ ، ١٠٨
إذا وقعت بعد واو مشددة ، مضمومة .	التبوء	١٠٩
وتكتب الهمزة المتطرفة على الألف أو الياء أو الواو .		
فإذا كان الحرف الذي قبلها محركاً بالفتح تكتب على الألف .	تلجأ ، نشأ ، على مبدأ ، لم يقرأ	١١٠ ، ١١١ ، ١١٢ ، ١١٣

الأرقام المميزة طبقاً لترتيب ورود المثال التطبيقي	المثال التطبيقي	الموضوع الإملائي
١١٤ ، ١١٥ ، ١١٦ ، ١١٧	يكافئ ، أنشئ ، الشاطئ ، لم تنشئ	وإذا كان الحرف الذى قبلها محركاً بالكسر تكتب على الياء .
١١٨ ، ١١٩ ، ١٢٠ ، ١٢١	يجرؤ ، لن يجرؤ ، التلألؤ لم يجرؤ	وإذا كان الحرف الذى قبلها محركاً بالضم تكتب على الواو .
١٢٢	لؤلؤا	فإذا نصب الاسم الذى اشتمل على همزة متطرفة على الواو كتب بعدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب .
١٢٣ ، ١٢٤	نطقاك ، الكتاب	<u>الألف اللينة :</u> فى وسط الكلمة تكتب ألفا .
١٢٥	نجا	فى أواخر الأفعال : تكتب ألفا إذا كانت ثالثة منقلبة عن أصل واو .
١٢٦	رمى	تكتب ياء مهملة إذا كانت ثالثة منقلبة عن أصل ياء .
١٢٧	اشترى	تكتب ياء مهملة إذا كانت رابعة فأكثر ، وليس قبل الألف ياء .
١٢٨	يحيا	فإن كان قبلها ياء كتبت ألفا .
١٢٩	كندا	<u>فى أواخر الأسماء :</u> تكتب ألفا فى الأسماء الأعجمية ، وتكتب ياء مهملة فى الأسماء الأعجمية التالية :
١٣٠	موسى	موسى ، عيسى ، كسرى ، بخارى .

الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقى	المثال التطبيقى	الموضوع الإملائى
١٣١	كيفما	- تكتب ألفا فى الأسماء المبنية التالية: الأدوات .
١٣٢	أنتما	الضمائر.
١٣٣	هذا	أسماء الإشارة .
١٣٤ ، ١٣٥	متى ، أنى	وتكتب ياء مهملة فى خمسة أسماء مبنية، هى : (الألى : اسم موصول) أنى ، متى (أولى : اسم إشارة) - لدى .
١٣٦	الربّا	<u>فى الأسماء العربية المعربة :</u> - تكتب ألفا إذا كانت فى اسم ثلاثى، وهى منقلبة عن واو.
١٣٧	فتى	- تكتب ياء إذا كانت فى اسم ثلاثى وهى منقلبة عن ياء .
١٣٨	كبرى	- تكتب ياء إذا كانت فى اسم أحرفه أكثر من ثلاثة، وليس قبل الألف ياء .
١٣٩	هدايا	فإذا كان قبل الألف ياء تكتب ألفا .

الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقى	المثال التطبيقى	الموضوع الإملائى
١٤٠	يحيى	إلا إذا كانت فى اسم علم فإنها تكتب ياء للتفريق بين الاسم والفعل .
١٤١ ، ١٤٢	هيا ، عدا	- <u>فى الحروف :</u> تكتب الألف اللينة ألفا ، وتكتب ياء مهملة فى أربعة أحرف ، هى : (إلى ، على ، بلى ، حتى) .
١٤٣ ، ١٤٤	إلى ، على	<u>حذف بعض الحروف من الكتابة :</u> <u>حذف الألف :</u> تحذف الألف من كلمة ابن وابنة : - إذا كانت كل منهما صفة مفردة بين علمين ، ولم تقع فى أول السطر .
١٤٥ ١٤٦	إبراهيم بن على أمينة بنت محمد	- إذا وقعت كل منهما بعد حرف النداء .
١٤٧	يا بنت البحرين	- إذا دخلت عليهما همزة الاستفهام
١٤٨	أبنتك هذا ؟	تحذف الألف من كلمة (اسم) فى البسملة التامة
١٤٩	بسم الله الرحمن الرحيم	ولا تحذف فى غير البسملة التامة .
١٥٠	باسمك اللهم	

الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقى	المثال التطبيقى	الموضوع الإملائى
		تحذف الألف من (ها) التنبيه :
١٥٢ ، ١٥١	هذه ، هؤلاء	- إذا دخلت على اسم الإشارة غير المبدوء بالتاء أو الهاء ، وغير الملحق به كاف الخطاب .
١٥٣	هاتان	أما إذا دخلت على اسم الإشارة المبدوء بالتاء أو الهاء فلا تحذف .
١٥٤	هأنتن	- إذا دخلت على الضمير المبدوء بالهمزة .
١٥٥	هأنذا	وتحذف معها ألف الضمير فى (أنا) إذا جاء بعده (ذا)
١٥٦	ذلك	وتحذف الألف من اسم الإشارة (ذا) إذا اقترن باللام الدالة على البعد .
١٥٨ ، ١٥٧ ، ١٥٩	فيم تفكر ؟ بم تكتب ؟ لِمَ تسأل ؟	تحذف الألف من (ما) الاستفهامية إذا سبقت بحرف جر .
١٦٠ ، ١٦١	يأيها الناس يأهل الخير	تحذف الألف من حرف النداء (يا) إذا دخلت على الكلمات (أى ، أية ، أهل) .
١٦٤ ، ١٦٣ ، ١٦٢ ، ١٦٧ ، ١٦٦ ، ١٦٥	إلهى ، الرحمن ، اللهم ، السموات ، طه ، لكن	تحذف الألف المتوسطة فى الكلمات (الله ، إله ، إلهى ، إلهك ، إله الناس ، السموات ، أولئك ، الرحمن ، طه ، لكن)
١٦٩ ، ١٦٨ ، ١٧٠	الذى ، التى ، الذين	<u>حذف اللام :</u> تحذف اللام من الأسماء الموصولة للمفرد المذكر ، وللمفرد المؤنث ، ولجمع الذكور .
١٧١	اللذان	وتثبت اللام فى اسم الموصول للمثنى المذكر وللمثنى المؤنث ، ولجمع الإناث .

الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقي	المثال التطبيقي	الموضوع الإملائي
١٧٣ ، ١٧٢ ١٧٤	أمّ ، مبارأة رائعا	<u>حذف النون :</u> تحذف النون من تنوين الاسم المرفوع أو المجرور ، أما المنصوب فتزاد فيه ألف .
١٧٥	حينئذ	تحذف النون الناشئة من إضافة (إذ) إلى ظرف الزمان .
١٧٦ ١٧٧	يجب ألا تبدأ لئلا يعلم أهل الكتاب	لا تظهر نون (أن) المصدرية الناصبة للفعل المضارع ، بل تدغم في الحرف الذي يليها إذا وقع بعدها : (لا) النافية ، و (لا) الزائدة .
١٧٨ ١٧٩	إما إلا	- لا تظهر نون (إن) الشرطية بل تدغم في الحرف الذي يليها إذا وقع بعدها : (ما) الزائدة ، و (لا) النافية .
١٨١ ، ١٨٠	ممن ؟ ، عمن ؟	وصل بعض حروف الجر بالكلمتين " من ، ما " - إذا دخل حرفا الجر (من ، عن) على (من) الاستفهامية وصلا بها ، ولا تظهر نون كل منهما بل تدغم في الميم بعدها .
١٨٣ ، ١٨٢ ١٨٥ ، ١٨٤ ١٨٦	مم ؟ ، عم ؟ مما ، عما (الموصولة) عما (المصدرية)	- إذا دخل حرفا الجر (من ، عن) على (ما) الاستفهامية أو الموصولة أو المصدرية أو الزائدة وصلا بها ، ولا تظهر نون كل منهما بل تدغم في الميم بعدها ، مع حذف الألف من (ما) الاستفهامية وحدها .

الموضوع الإملائى	المثال التطبيقى	الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقى
- إذا دخلت على (ما) الاستفهامية حروف الجر الأخرى وصلت بها وحذفت الألف من (ما) الاستفهامية ، ورسمت الياء المهملة ألفا فى حروف الجر (حتى ، على ، إلى) زيادة بعض الحروف فى الكتابة : زيادة الألف : - فى كلمة " مائة " ومثناها وما يركب من الأعداد معها من ثلاثة إلى تسعة . - بعد واو الجماعة إذا وقعت فى آخر الفعل . زيادة الواو فى : - كلمة " أولاء " اسم الإشارة للقريب - كلمة " أولئك " اسم الإشارة للبعيد - كلمة " أولو " - كلمة " أولات " - كلمة " عمرو " مرفوعة أو مجرورة بشرط ألا تكون مصغرة أو مقترنة (بآل) أو مضافة إلى ضمير .	علام ؟ حتام ؟ مائتان تسعمائة تصدقوا أولاء أولئك أولو أولات عمرو عمرو	١٨٧ ، ١٨٨ ١٨٩ ١٩٠ ١٩١ ١٩٢ ١٩٣ ١٩٤ ١٩٥ ١٩٦ ١٩٧

الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقي	المثال التطبيقي	الموضوع الإملائي
١٩٨ ، ١٩٩	إِنَّ عمرا ، إِنَّ عميرا	فإذا كانت منصوبة ، تحذف الواو سواء أكانت مصغرة أم مكبرة شريطة ألا تكون موصوفة بكلمة (ابن) وهي مكبرة .
٢٠٠	إِنَّ عمرو بن العاص	فإذا وصفت بكلمة (ابن) وهي مكبرة ، لا تحذف الواو .
٢٠١	(.)	- علامات الترقيم : - النقطة (.) توضع فى نهاية الجملة التامة ، وعند انتهاء الكلام .
٢٠٢	(،)	- الفاصلة (،) توضع بين الجملتين المرتبطتين معنى وإعرابا .
٢٠٣	(؛)	- الفاصلة المنقوطة (؛) توضع بعد جملة يكون ما بعدها سببا فى حدوثها .
٢٠٤	(:)	- النقطتان (:) توضعان بين القول ومقول القول ، وبين الشئ وأقسامه ، أو أنواعه .
٢٠٥	(؟)	- علامة الاستفهام (؟) وتوضع عقب جملة الاستفهام .
٢٠٦	(!)	- علامة التعجب (!) والتأثر ! وتوضع فى آخر جملة يعبر بها عن فرح أو حزن أو تعجب أو أسف .

الأرقام المميزة طبقاً لترتيب ورود المثال التطبيقي	المثال التطبيقي	الموضوع الإملائي
٢٠٧	(--)	- الشرطتان (--) وتوضع إحدهما في أول الجملة الاعتراضية ، والثانية في آخرها .
٢٠٨	" "	- علامة التنصيص " " يوضع بين قوسيهما المزدوجتين النص المقتبس .

ملحق رقم (٢)

اختبار إملائي

لطلاب الصف الثالث الثانوى
لتحديد الأخطاء الشائعة لديهم

الرقم	الجملة	الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقي
١	بسم الله الرحمن الرحيم	١٤٩ ، ١٦٣
٢	إلهي يا خالق السموات والأرض باسمك اللهم نبدأ .	١٦٢ ، ١٦٥ ، ١٥١ ، ١٥٠ ، ١٦٤
٣	يا أيها الناس ، يا أهل الخير ، تصدقوا .	١٦٠ ، ١٦١ ، ١٩١
٤	يا بنة البحرين بالخير نلّقاك .	١٤٧ ، ٢٨ ، ١٢٣
٥	أنت أم متعاونة .	١٧ ، ١٧٢ ، ١٣
٦	لك ابنتان متألقتان .	٤٣ ، ٨٨
٧	عطاؤك لأبنائك كريم .	٨٢ ، ٦٥ ، ١٤
٨	نرجو منك استقبال أولاء الضيوف .	٣٩ ، ٤٩ ، ١٩٢ ، ٢١
٩	هذا الفتى اسمه يحيى .	١٣٣ ، ١٣٧ ، ٤١ ، ١٤٠
١٠	لم يقرأ الطالب جزءا كبيرا من الواجب عليه لأنه بطيء القراءة .	١١٣ ، ١٠١ ، ١٠ ، ١٠٥
١١	إسماعيل خطؤه بسيط .	٥٣ ، ٨٦ ، ٢٣
١٢	هل يجرو موسى على عبور النهر ؟	١١٨ ، ١٣٠
١٣	لا ، لم يجرو ، ولن يجرو على ذلك .	١٢٠ ، ١١٩ ، ١٤٤
١٤	أبئك هذا يا امرأة ؟	١٤٨ ، ٤٢
١٥	لم تنشئ فاطمة شيئا جديدا .	١١٧ ، ٦ ، ٧٢
١٦	يجب ألا تبدأ عملك متأخرا .	١٧٦
١٧	" لئلا يعلم أهل الكتاب ألا يقدرّون على شيء من فضل الله "	١٧٧ ، ١٢٤
١٨	حضر إبراهيم بن علي وأمينة بنة محمد .	١٤٥ ، ١٤٦
١٩	أنتما جريئان وكفئان .	١٣٢ ، ٧٥ ، ٧١
٢٠	بم تكتب ؟ وفيما تفكر ؟ وعلام تعتمد ؟	١٥٨ ، ١٥٧ ، ١٨٧

الرقم	الجملة	الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقي
٢١	تجب ملاءمة المقدمة للموضوع .	٣٥ ، ٢٠ ، ٩٧
٢٢	ومراعاة معنى القطعة المقروءة .	٩٢ ، ٥
٢٣	كل شيء سار فى بطاء وهدوء .	١.٨ ، ١.٢ ، ١.٣
٢٤	كان هدوءك رائعا .	١٧٤ ، ٩٤
٢٥	عمن تبحث ؟ وممن تأخذ حقل ؟ ولم تسأل ؟	٩١ ، ١٥٩ ، ١٨٠ ، ١٨* ١
٢٦	حتام تلجأ إلى غيرك فى شئونك ؟	٧٩ ، ١٤٣ ، ١١٠ ، ١٨٨
٢٧	نجا عمرو وطه من الفرق .	١٦٦ ، ١٩٦ ، ١٢٥
٢٨	رمى فأسه فوق الربا .	١٣٦ ، ٨٧ ، ١٢٦
٢٩	هذا المشروع بدؤه عظيم .	٢٢ ، ٨٣
٣٠	بلغ ادخار أحمد تسعمائة دينار .	١٩٠ ، ٥٤ ، ٤٦
٣١	حينئذ اشترى لؤلؤا ونظمه عقدا .	١٢٢ ، ١٢٧ ، ١٧٥
٣٢	اشترك معلمو الرياضة فى مباراة كبرى .	١٣٨ ، ١٧٣ ، ٣٧ ، ٤٤
٣٣	يكافئ المسئولون كاشفى المؤامرة .	٨٥ ، ٨١ ، ١١٤
٣٤	هذه فئة من المكافآت والهدايا تعطى للمجدين .	١٣٩ ، ٨٩ ، ٧٦ ، ١٥١
٣٥	هؤلاء الذين ظمنوا فأسقيناهم ماء فراتا .	١٠٧ ، ٧٧ ، ١٧٠ ، ١٥٢
٣٦	اجتمعت هيئة الرؤية لإثبات هلال رمضان .	٨٤ ، ٧٣ ، ٣
٣٧	متى أنشئ ذلك الصرح ؟ إنه إضافة حضارية.	١٣٤ ، ١١٥ ، ١٥٦ ، ٢٤ ، ٦٢ ، ٦١
٣٨	أولئك الذين أضاءوا الشاطئ للزائرين .	٣٦ ، ١١٦ ، ٩٨ ، ١٩٣
٣٩	هذا الجمال فى تلالق السماء .	١٢ ، ١٢٠
٤٠	أرسل القمر ضوءا كالنور المذاب .	٣١ ، ٩٥ ، ١١ ، ٥٩
٤١	استمتع بضوء القمر .	١٠٤ ، ٤٨

الرقم	الجملة	الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقى
٤٢	ما الذى فعله ابن محمود ؟	٤٠ ، ٩ ، ٣٤
٤٣	أتى أمرا غريبا ولكنه اعتذر .	٢٧ ، ١٦٧ ، ١٩ ، ٥٨ ، ٥٧
٤٤	عم تبحث ؟ ومم تنفق ؟	١٨٢ ، ١٨٣
٤٥	نجح الطلاب عدا زيدا .	١٤٢
٤٦	كن مطمئنا فالصحة جيدة .	٨ ، ٣٣ ، ٦٧
٤٧	سنم على السفر ، واستقر فى بلده .	٤٧ ، ٦٤
٤٨	لم يكن سفر المضطر عبثا بل عبثين .	٧٠ ، ٦٨
٤٩	أيتها البنت لك مائتان من الدنانير إذا نجحت .	٤ ، ١٨٩ ، ٢
٥٠	" وإذا الموءودة سئلت * بأى ذنب قتلت ؟ "	٦٦ ، ٩٩ ، ٥٦
٥١	أنفق مما رزقت واسأل عما تريد .	١٨٥ ، ١٨٤ ، ٦٠
٥٢	انتظر فالقصة جزءان .	١٠٠ ، ٣٢ ، ٤٥
٥٣	كان تبوءك لهذا المركز ميئوسا منه .	٨٠ ، ٢٥ ، ٩٣
٥٤	يحسن أن تختار شيئين يدخلان فى حدود مقدورك .	٧٤ ، ٦٣ ، ١٨
٥٥	الفتاة التى سافرت بالطائرة إلى كندا ستتعب فى وحدتها .	١٢٩ ، ٢٩ ، ١٦٩ ، ٧
٥٦	هائنتن تبدون كالأميرات أولات القصور .	١٩٥ ، ٣٠ ، ١٥ ، ١٥٤
٥٧	هأنذا جئت إليك كيفما اتفقنا .	١٣١ ، ٧٨ ، ١٥٥
٥٨	هيا اكتب هذه المذكرات التى أمليها عليك .	١ ، ٥٠ ، ١٤١
٥٩	أنتم أولو حق فى الميراث .	١٩٤ ، ٥٥
٦٠	" فإما نذهب بك فإننا منهم منتقمون "	١٧٨
٦١	" إلا تفعلوه تكن فتنه فى الأرض وفساد كبير "	١٧٩

الرقم	الجملة	الأرقام المميزة طبقا لترتيب ورود المثال التطبيقي
٦٢	سيحارب بنو العروبة إلى يوم النصر إن شاء الله .	١.٦ ، ٥٢ ، ٣٨
٦٣	رأيت عميرا وسألته عن عمرو .	١٩٧ ، ١٩٩
٦٤	عفوت عما أسأت به إلى .	١٦ ، ١٨٦
٦٥	تمنيت هذا التبوء من زمن بعيد .	١.٩
٦٦	" يا مريم أنى لك هذا "	١٣٥
٦٧	لا يستطيع الإنسان أن يحيا بدون ماء .	١٢٨ ، ٢٦
٦٨	هاتان البنتان هما اللتان تبدآن العمل فى وقت مبكر .	٩٠ ، ١٧١ ، ١٥٣
٦٩	إن عمرو بن العاص هو الذى فتح مصر .	١٦٨ ، ٢٠٠
٧٠	إن عمرا نشأ على مبدأ سليم .	١١٢ ، ١١١ ، ١٩٨
٧١	كان منصبك هذا تبوءا عظيما فى سلم المجد .	٩٦
٧٢	عبئان كبيران تتحملهما المرأة العاملة فى البيت والعمل .	٦٩

ملحق رقم (٣)

ورقة إجابة الاختبار الإملائي
لطلاب الصف الثالث الثانوى
لتحديد الأخطاء الشائعة لديهم *

* هذه الورقة هى نسخة المعلم ، أما نسخة الطالب فقد كانت المستطيلات فيها فارغة ؛ كى يكتب الطالب الجمل المملة عليه فيها .

سجل اسمك وتاريخ ميلادك واسم مدرستك والمنطقة التى تسكنها فيما يلى :

الاسم :	_____
تاريخ الميلاد :	_____ / _____ / ١٩_____
المدرسة :	_____
منطقة السكن :	_____

ضع علامة (/) فى المربع الذى ينطبق على حالتك فيما يلى :

الجنس :	ذكر ،	أنثى
	☐	☐
التشعيب :		
علمى :	فيزياء ورياضيات	كيمياء وأحياء
	☐	☐
أدبى :	لغات أجنبية	اقتصاد وأعمال مكتبية
	☐	☐
		فنون جميلة
	☐	☐
		اقتصاد منزلى
	☐	☐
تجارى :	محاسبة	سكرتارية
	☐	☐

اكتب الجمل التى تملئ عليك فى الفراغات المرقمة فى الصفحات التالية وانتبه جيدا إلى الرقم الذى

ينطقه المدرس قبل كتابة الجملة حتى لا تخطئ فى وضعها فى الفراغ المخصص لرقمها .

- سوف يقرأ المدرس الجملة مرتين بتمعن فحاول أن توضح خطك بقدر ما تستطيع .

١ بسم الله الرحمن الرحيم

٢ إلهى يا خالق السموات والأرض ، باسمك اللهم نبداً

٣ يا أيها الناس ، يأهل الخير ، تصدقوا

٥ أنت أم متعاونة .

٤ يا بنة البحرين بالخير نلّقاك .

٧ عطاؤك لأبنائك كريم .

٦ لك ابنتان متألقتان .

٨ نرجو منك استقبال أولاء الضيوف .

٩ هذا الفتى اسمه يحيى .

١٠ لم يقرأ الطالب جزءاً كبيراً من الواجب عليه ؛ لأنه بطيء القراءة .

١١ إسماعيل خطؤه بسيط .

١٢ هل يجرؤ موسى على عبور النهر ؟

١٣ لا ، لم يجرؤ ، ولن يجرؤ على ذلك .

١٤ أبئك هذا يا امرأة ؟

١٥ لم تنشئ فاطمة شيئا جديدا .

١٦ يجب ألا تبدأ عملك متأخرا .

١٧ " لنلا يعلم أهل الكتاب ألا يقدرّون على شيء من فضل الله "

١٨ حضر إبراهيم بن علي وأمينة بنت محمد .

١٩ أنتما جريئان وكفئان .

٢٠ بم تكتب ؟ وفيما تفكر ؟ وعلام تعتمد ؟

تجب ملاءمة المقدمة للموضوع .

٢١

ومراعاة معنى القطعة المقروءة .

٢٢

كل شيء سار فى بطاء وهدوء .

٢٣

كان هدوءك رائعا .

٢٤

عمن تبحث ؟ وممن تأخذ حقا ؟ ولم تسأل ؟

٢٥

حتام تلجأ إلى غيرك فى شئونك ؟

٢٦

رمى فأسه فوق الربا .

٢٨

نجا عمرو وطه من الفرق

٢٧

هذا المشروع بدؤه عظيم .

٢٩

بلغ ادخار أحمد تسعمائة دينار .

٣٠

حينئذ اشترى لؤلؤا ونظمه عقدا .

٣١

اشترك معلمو الرياضة فى مباراة كبرى .

٣٢

يكافئ المسئولون كاشفى المؤامرة .

٣٣

هذه فئة من المكافآت والهدايا تعطى للمجدين .

٣٤

هؤلاء الذين ظمئوا فأسقيناهم ماء فراتا .

٣٥

اجتمعت هيئة الرؤية لإثبات هلال رمضان .

٣٦

متى أنشئ ذلك الصرح ؟ إنه إضافة حضارية .

٣٧

أولئك الذين أضاءوا الشاطئ للزائرين .

٣٨

هذا الجمال فى تلالؤ السماء .

٣٩

٤١ استمتع بضوء القمر .

٤٠ أرسل القمر ضوءا كالنور المذاب .

٤٣ أتى أمرا غريبا ولكنه اعتذر .

٤٢ ما الذى فعله ابن محمود ؟

٤٥ نجح الطلاب عدا زيدا .

٤٤ عم تبحث ؟ ومم تنفق ؟

٤٦ كن مطمئنا ؛ فالصحة جيدة .

٤٧ سنم على السفر ، واستقر فى بلده .

٤٨ لم يكن سفر المضطر عبثا بل عبثين .

٤٩ أيتها البنت لك مائتان من الدنانير إذا نجحت .

٥٠ " وإذا الموءودة * سئلت بأى ذنب قتلت ؟ "

٥٢ انتظر فالقصة جزءان .

٥١ أنفق مما رزقت ؛ واسأل عما تريد .

٥٣ كان تبوءك هذا المركز ميثوسا منه .

يحسن أن تختار شيئين يدخلان فى حدود مقدورك .

٥٤

الفتاة التى سافرت بالطائرة إلى كندا ستتعب فى وحدتها .

٥٥

هأنتن تبدون كالأميرات أولات القصور .

٥٦

هأنذا جئت إليك كيفما اتفقنا .

٥٧

هيا اكتب هذه المذكرات التى أمليها عليك .

٥٨

أنتم أولو حق فى الميراث .

٥٩

" فإما تذهبن بك فإنا منهم منتقمون "

٦٠

" إلا تفعلوه تكن فتنة فى الأرض وفساد كبير "

٦١

٦٢ سيحارب بنو العروبة إلى يوم النصر إن شاء الله .

٦٣ رأيت عميرا ، وسألته عن عمرو .

٦٤ عفوت عما أسأت به إلى .

٦٥ تمنيت هذا التبوء من زمن بعيد .

٦٦ " يا مريم أننى لك هذا "

٦٧ لا يستطيع الإنسان أن يحيا بدون ماء .

٦٨ هاتان البنتان هما اللتان تبدآن العمل فى وقت مبكر .

٦٩ إن عمرو بن العاص هو الذى فتح مصر .

٧٠ إن عمرا نشأ على مبدأ سليم .

٧١ كان منصبك هذا تبوءا عظيما فى سلم المجد .

٧٢ عبثان كبيران تتحملهما المرأة العاملة فى البيت والعمل .

عبقرية النضال الفلسطيني

عندما أدرك الشعب الفلسطيني أن معركة تحريره تقع على كاهله هو وليست على كاهل غيره خارج حدود الأرض بدأت عبقريته تتفجر فقد أبدع الشعب الفلسطيني الوسائل المناسبة لمجابهة عدوه الشرس وكانت بداية هذا الإبداع هو أن يواجه الأطفال الفلسطينيون جنود الاحتلال بالحجارة ثم أعقب هذا الإبداع إبداع سلاح جديد وهو العصيان المدني الذى بلغ قممه الشامخة فى قرية بيت ساحور وها هو ذا العام الثالث للانتفاضة المباركة يحمل تباشير كشف سلاح آخر وهو الاعتماد الجماعى على الذات وهكذا تتحدى الإرادة الفلسطينية الإرادة الإسرائيلية فما أعظم هذا التحدى

يقول الزعيم الفلسطيني إن فلسطين عروس غالية مهرها دماء كثيرة ولا بد لنا أن نسأل أنفسنا هذا السؤال ماذا يجب علينا أن نفعل من أجل فلسطين

ضع علامات الترقيم المناسبة فى النص السابق .

ملحق رقم (٤)

آراء المحكمين

- أ - تقرير الدكتور عبد ربه عبد اللطيف
- ب - تقرير الدكتور على المدنى
- ج - تقرير الدكتور كمال عبد الباقي لاشين

(١)

بسم الله الرحمن الرحيم

تقرير

عن العمل المقدم من الطالبة بدرية عبدالرحيم المنصوري ، وهو عبارة
عن " اختبار إملائي لطلاب الصف الثالث الثانوى - بمدارس دولة البحرين -
لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم "

وفى ضوء اطلعنا على العمل المذكور نشير إلى :

(١) الأمثلة المذكورة فى هذا الاختبار تغطى جميع مفردات القواعد
الإملائية المرفقة .

(٢) هذه الأمثلة كتبت بطريقة صحيحة طبقا للقواعد المرفقة .

د . عبدربه عبداللطيف



قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
جامعة البحرين

(ب)

بسم الله الرحمن الرحيم

الموضوع : تقرير عن " اختبار إملأى لطلاب الصف الثالث الثانوى - بمدارس

دولة البحرين - لتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم "

هذا الاختبار أجرته الطالبة بدرية عبدالرحيم المنصوري ضمن متطلبات

بحثها الذى تتقدم به لنيل درجة الماجستير فى التربية/لغة عربية .

وقد تبين لى بعد الاطلاع على هذا الاختبار ما يأتى :

١ - عمل الطالبة يحتوى على أمثلة مختلفة تشمل جميع مفردات القواعد

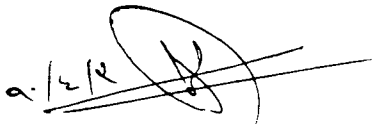
الإملائية المرفقة بالاختبار .

٢ - الأمثلة كلها مكتوبة بطريقة صحيحة خالية من الأخطاء وفقا للقواعد

المرفقة .

وأسأل الله أن يوفق الطالبة إلى ما فيه الخير.

د . على المدنى



قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
جامعة البحرين

(ج)

بسم الله الرحمن الرحيم

تقرير

راجعت عمل الطالبة / بدرية عبدالرحيم المنصوري ، والعمل عبارة عن جملة من القواعد والأمثلة تشكل فى جملتها " اختبارا إملائيا لطلاب الصف الثالث من المرحلة الثانوية " بمدارس دولة البحرين - يهدف إلى تحديد الأخطاء الإملائية التى تشيع بين الطلاب تمهيدا لعلاجها .
والعمل يحقق الغاية منه ، فالأمثلة تستوعب جميع مفردات القواعد المنصوص عليها ، كما أن الأمثلة كتبت بطريقة صحيحة تطابق القواعد المذكورة .

وأتمنى التوفيق للطالبة ،

د . كمال عبدالباقي لاشين



قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
جامعة البحرين

ملحق رقم (٥)
اختبار ذكاء الشباب المصور

بسم الله الرحمن الرحيم

تحيات

الدكتور حامد عبد السلام زهران

اختبار ذكاء الشباب المستور

أستاذة الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة
أستاذة علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز - مكة المكرمة

الاسم :	تاريخ اليوم :
الجنس (ذكر - أنثى) :	تاريخ ميلادك :
المدرسة (أو مكان العمل) :	المنزل : يوم شهر سنة
الصف والفصل (أو الوحدة) :	البلد (المدينة أو القرية) :

(التعليمات)

(لا تكتب في هذا المخطط)

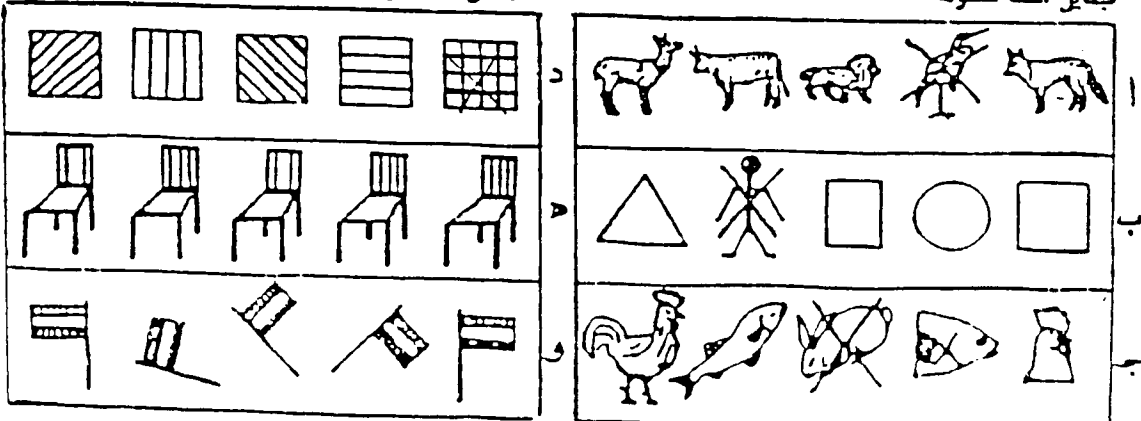
أجري الاختبار	
صحح الاختبار	
الدرجة (مجموع النقاط)	
السر العقل (السرعة)	
السر الرسمى (السرعة)	
سعة الذكاء	

- أخذ البيانات الخاصة بالاسم والجنس والمدرسة والمنزل والبلد ... إلخ .
- في هذا الاختبار مجرعات من الصور في كل منها حصة أشكال . واحد فقط منها يختلف عن الأشكال الأخرى ولا يقف معها ولا يقف مع أى شكل آخر .
- والمطلوب منك أن تخلص الأشكال الخمسة الموجودة ثم تبحث عن الشكل المختلف وأن تضع علامة X واضحة على هذا الشكل المخالف في كل مرة .
- يجوزي هذا الاختبار حل (١٠٠) سؤال .
- أجب من أكبر عدد ممكن من الأسئلة في (نصف) ساعة .
- اجتهد ألا تترك شيئا منها .
- عمل بسرعة ودقة وعناية وبالترتيب .
- لا تنسح ولما طويلا في سؤال واحد .
- إذا صاب عليك الإجابة من سؤال ، ضع خطا بقلمك تحت رقمه وأتركه مؤثقا وانتقل إلى السؤال الذى يليه ، ثم بعد الانتهاء من إجابة باقى الأسئلة ارجع إلى ما تركه وحاول الإجابة عنه .
- إذا غيرت رأيك بعد أن تكون قد وضعت العلامة ، امسح العلامة التي وضعتها تماما بقلمك وضع العلامة الجديدة حيثما تريد .
- لا تسأل أحدا عن شيء . يتعلق بالاختبار بعد البدء في الإجابة .
- سوف يطلب منك تسليم كراسة الاختبار بعد نصف ساعة بالضبط من البدء في الإجابة .

أمثلة :

ويجاء أمثلة في مخطوطة . ثم أنت بعلمها للمعرب

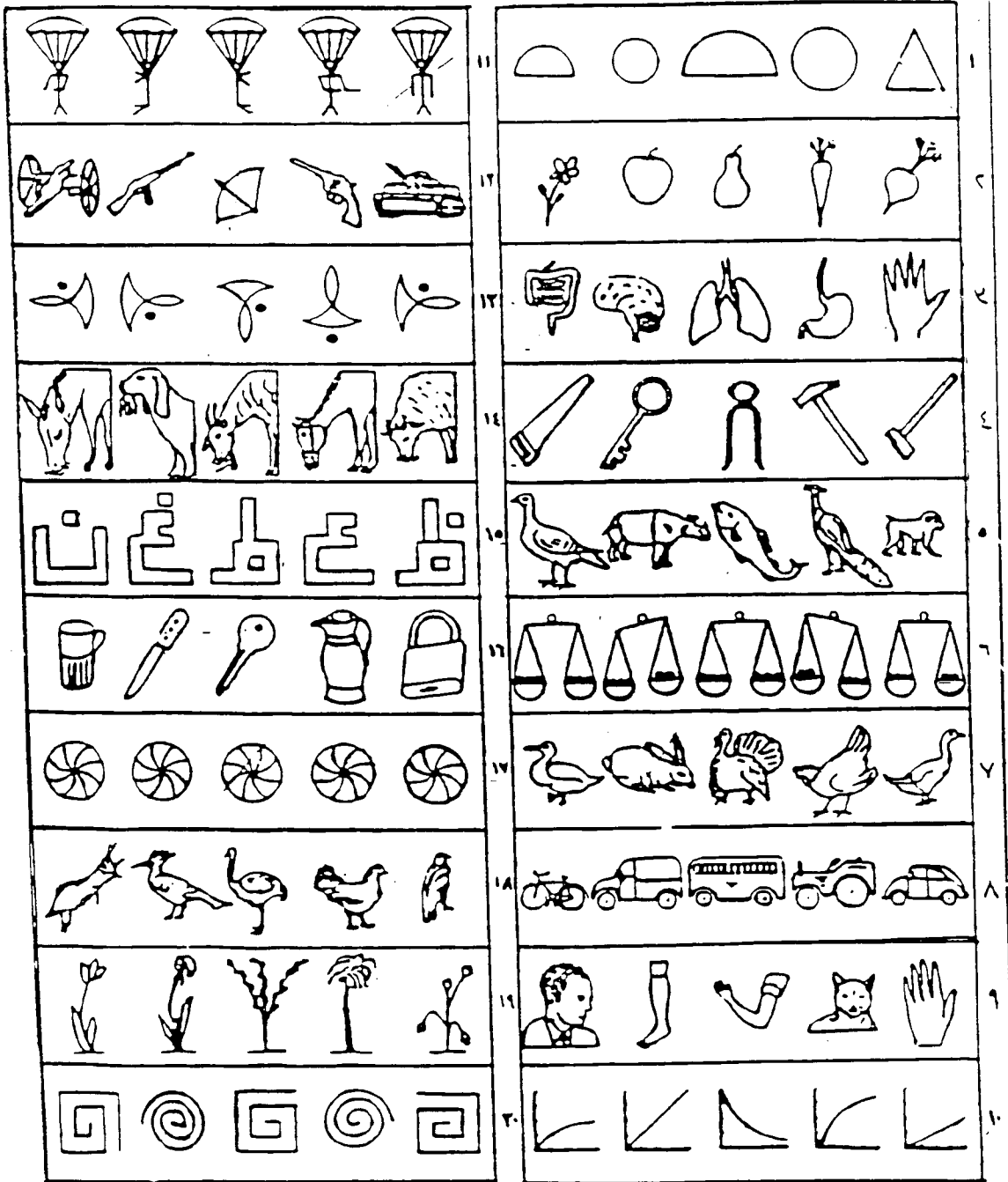
بمايل أمثلة مخطوطة

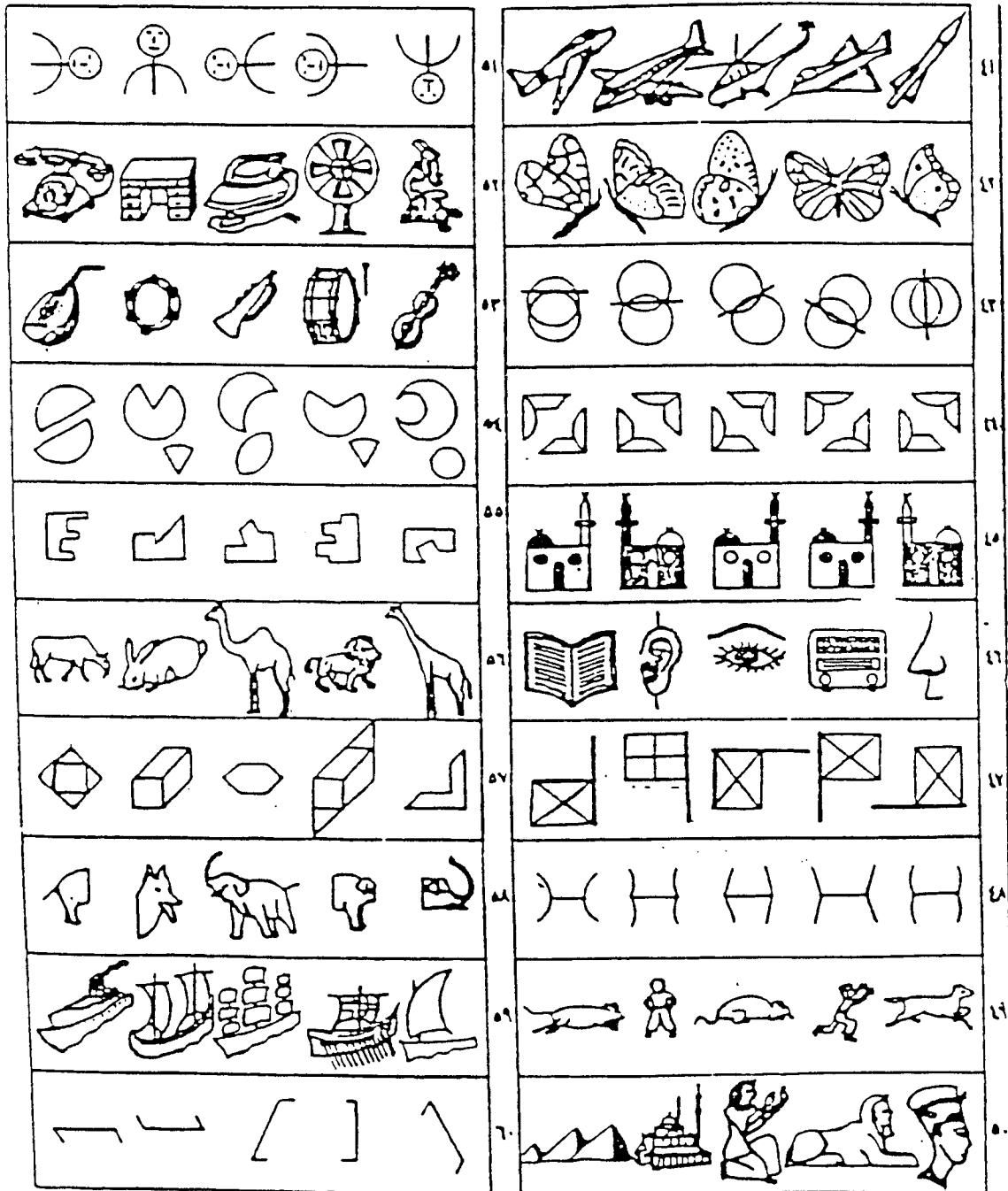


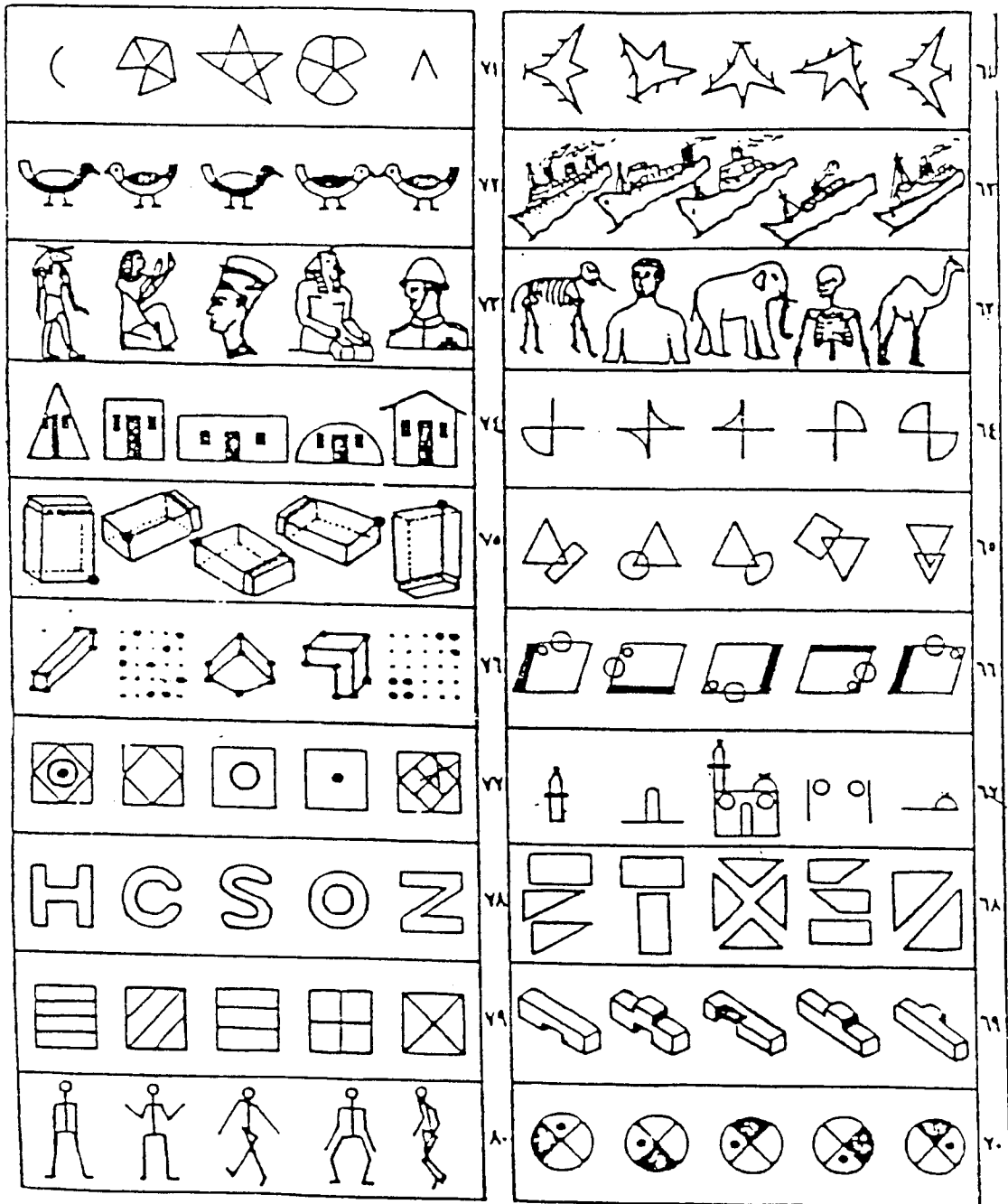
القائمة
١٩٧٧ م - ١٩٧٧ م

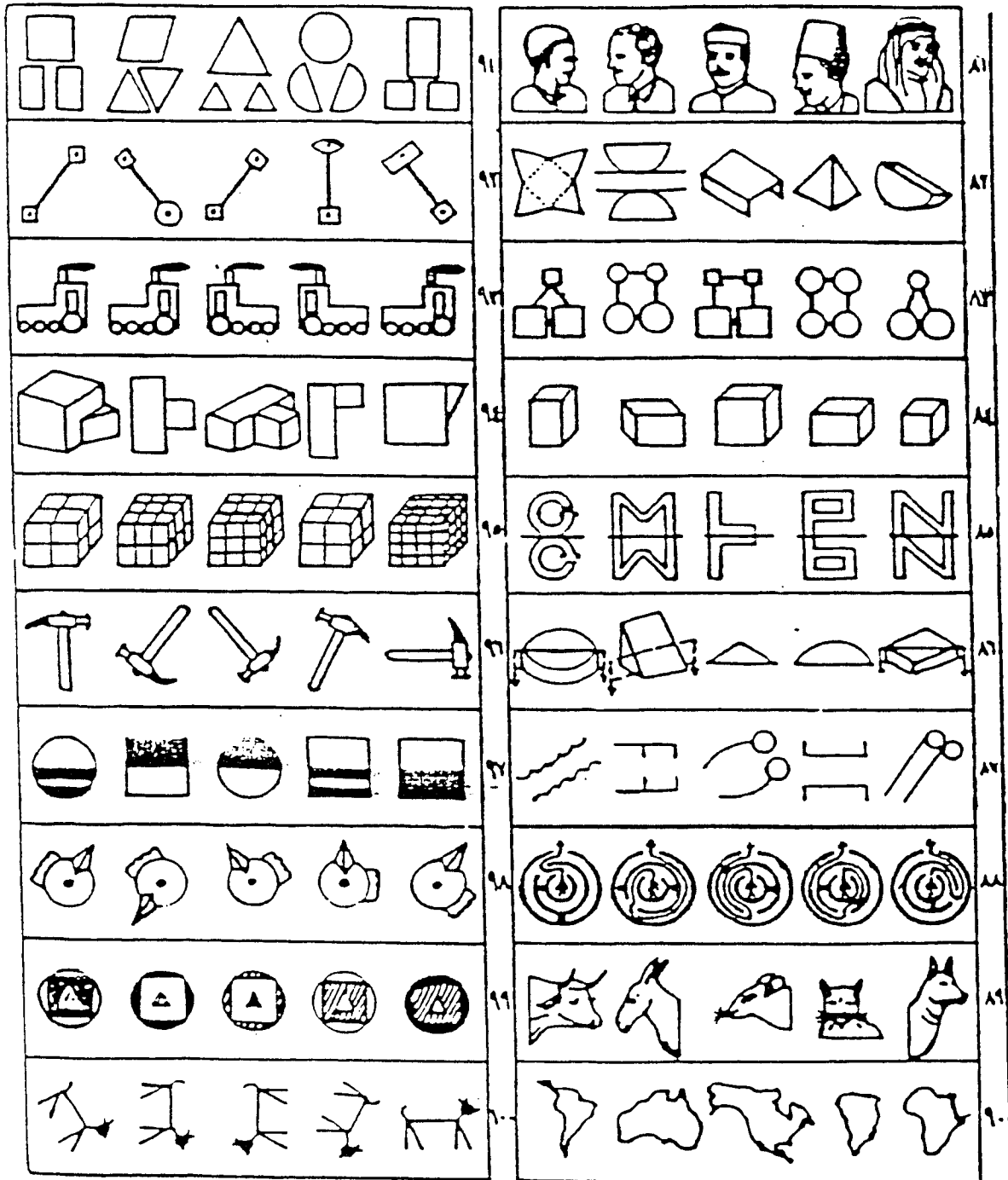
الكتاب
١٩٧٧ م - ١٩٧٧ م

لا تقلب الصفحة حتى يوافق لك
١٩٧٧ م - ١٩٧٧ م









ملحق رقم (٦)

استمارة المستوى الاقتصادى
الاجتماعى

سجل اسمك وتاريخ ميلادك والمنطقة التي تسكنها وتاريخ ملء الاستمارة
فيما يلي :

الاسم :	_____
تاريخ الميلاد :	_____ / _____ / ١٩ _____
المدرسة :	_____
منطقة السكن :	_____
تاريخ ملء الاستمارة :	_____ / _____ / ١٩ _____

ضع علامة (✓) في المربع الذي ينطبق على حالتك فيما يلي :

الجنس :	ذكور ،	أنثى
	☐	☐
الشعبة :		
علمي : فيزياء ورياضيات	☐	كيمياء وأحياء
	☐	☐
أدبي : لغات أجنبية	اقتصاد وأعمال مكتبية	فنون جميلة
☐	☐	☐
اقتصاد منزلي		
☐		
تجاري :	محاسبة	سكرتارية
☐	☐	☐

أولا - المستوى التعليمى للوالدين :

ضع علامة (✓) فى الخانة التى تتفق والمستوى التعليمى للأب والأم :

المستوى	أُمى و يقرأ و يكتب	الشهادة الابتدائية	الشهادة الإعدادية	الشهادة الثانوية العامة	دبلوم معهد المعلمين	بكالوريوس أو ليسانس	دبلوم عال	ماجستير	دكتوراه
الأب									
الأم									

ثانيا - المستوى الوظيفى للأب والأم :

املأ الفراغات التالية بالبيانات المطلوبة ، واحرص على أن تكون بياناتك صحيحة :

وظيفة الأب : _____

وظيفة الأم : _____

وظيفة العائل (فى حالة عجز الأب أو وفاته) : _____

قربته للطالب : _____

ثالثا - الكثافة السكنية :

عدد غرف المنزل الذى تسكن فيه مع أسرتك _____

عدد أفراد الأسرة التى تعيش فى هذا المنزل (احسب نفسك ضمن العدد) _____

ملحق رقم (٧)

البيانات الخاصة بمجموعتي
البنين والبنات

البيانات الخاصة بمجموعتي البنين والبنات

مجموعة البنات										مجموعة البنين										مسلسل
درجة التحصيل العام					درجة اللغة العربية			درجة التحصيل العام		درجة اللغة العربية			درجة التحصيل العام		نسبة الذكاء	السن بالشهور				
المدلة		المعيارية		الخام	المدلة		المعيارية		الخام	المدلة		المعيارية		الخام			المستوى الاجتماعي			
المدلة	المعيارية	الخام	المدلة	المعيارية	الخام	المدلة	المعيارية	الخام	المدلة	المعيارية	الخام	المدلة	المعيارية	الخام						
٣٣	١٧-	٣٨٨,٥	٤٧	٠,٣-	٦٤	٣٨	٥٠	٦	٨٧	٢١٥	٤٣	٠,٣-	٦٢	٣١	١٧	٢١٦	١			
٣٦	١٤-	٤١٧,٥	٤٦	٠,٣-	٦٣,٥	٧٥	٦٨	٧	١١٢	٢١٢	٤٣	٠,٣-	٤٤	١٠	٩٣	٢١٢	٢			
٣٦	٠,٤	٦٤٨,٥	٥٣	٠,٣	٦٩	٥٣	٧٥,٥	١٠	٨٧	٢١١	٥٤	٠,٣	٦٣,٥	١٠	١٠,٣	٢١٦	٣			
٣٥	٠,٥	٦٦١,٥	٤٦	٠,٣-	٦٤	٤٦	٦٤	٦	٩٢	٢١٦	٣٧	٠,٣-	٤١,٥	١٤	٨١	٢١٠	٤			
٣٥	٠,٤	٦٤٨,٥	١٥	٠,٣	٦٧,٥	١٥	٦٧,٥	٧١	١٠٠	٢١٣	٣٥	٠,٤	٦٤	٢٠	٩٢	٢١٤	٥			
٦٥	٦٥	٧١٢,٥	٦٢	٠,٣	٧١,٥	٦٢	٧١,٥	١١	٨٧	٢١٦	٤٣	٠,٣-	٥٦	١١	٨٧	٢١٤	٦			
٨٥	٧٥	٦٨٦,٥	٧٥	٠,٣	٦٨	٧٥	٦٨	١٠	٩٢	٢١٥	١٣	٠,٣-	٥٧,٥	٧	٨٢	٢١٢	٧			
١٥	١٥	٦١٢,٥	٣٥	٠,٣	٦٩	٣٥	٦٩	١١	٩٦	٢١٤	٣٨	٠,٣-	٦٤	٣١	٨٧	٢١٦	٨			
٤٣	٤٣	٦١٥	١٥	٠,٣-	٦٧	١٥	٦٧	٢١	٨٧	٢١٢	٦٠	١	٨٢,٥	٨١	٩٥	٢١٥	٩			
٤٣	٤٣	٥٧٥	٤٦	٠,٣-	٦٤	٤٦	٦٤	٣١	٩٧	٢١٥	٦٥	١,٥	٨١,٥	١٠	١٠٠	٢١٤	١٠			
٤٢	٤٢	٤٩٣	٤٧	٠,٣-	٤٨,٥	٤٧	٤٨,٥	١٠	٩٠	٢١٥	٦٦	١,٥	٨٠	٩	١٠,٦	٢١٦	١١			
٥٤	٥٤	٦٤٨,٥	٥٣	٠,٣	٦٩	٥٣	٦٩	١٣	٩٢	٢١٦	١٦	١,٥	٧٠,٥	١٣	٨٥	٢١٥	١٢			
٣٦	٣٦	٤١٧,٥	٤٦	٠,٣-	٦٣,٥	٤٦	٦٣,٥	٨١	٨٧	٢١١	٤٦	٠,٣-	٥٨,٥	١٥	١٩	٢١٣	١٣			
١٤	١٤	٢١٦	١٧	٠,٣-	٦٢	١٧	٦٢	٣١	٩٣	٢١٦	٤٧	٠,٣-	٦٢	٣١	١٧	٢١٦	١٤			

البيانات الخاصة بمجموعتي البنين والبنات

مجموعة البنات										مجموعة البنين										مسلسل
درجة التحصيل العام					السن بالشهور	نسبة الذكاء	المستوى الاقتصادي الاجتماعي	درجة اللغة العربية			نسبة الذكاء	السن بالشهور								
المعدل		المعيارية		الخام				المعدل		الخام										
المعدل	المعيارية	المعدل	المعيارية					المعدل	المعيارية											
٢.٤	٨.١	٥٢.٨	٧٥	١٢.٢٧	٢١٤.٩	٩٢.٣	٤٨.٤	٤٩.٥	١٢.١٣	٩١.٩٧	٢١٤.٥	١.٨	٢١٦	١٠						
٩.٤	٨.١	٥٢.٨	٧٥	٣.١٥	١٠.٣١	٧.٧٥	١٠.٣	١٠.٨	٣.٥٦	٨.٤٤	١.٨	٨.٤٤	٢١٦	١٥						
٤٩	٤٩	٥٨١	٥٧	٩	٢١٤	٨٧	٦٠	٦٢	٩	٩٧	٢١٦	٩٧	٢١٦	١٥						
٤٢	٤٢	٤٩٢	٨١	١٦	٢١٦	٨١	٥٨	٥٩	٢٠	٩٤	٢١٦	٩٤	٢١٦	٢٩						
٤٣	٤٣	٥٠٦	٨٢	١٦	٢١٤	٨٢	٣٥	٢٨	٧	٨٢	٢١٤	٨٢	٢١٤	٢٨						
٦٢	٦٢	٧٤٧	٨٧	١١	٢١٦	٨٧	٥٦	٦٤	١٤	١٠٩	٢١٦	١٠٩	٢١٦	٢٧						
١٥	١٥	٦١٠	٨٥	١٣	٢١٦	٨٥	٤٢	١٤	١٣	٨١	٢١٥	٨١	٢١٥	٢٦						
١٥	١٥	٦٠٧	٨٧	١٠	٢١٥	٨٧	٤٥	٥٥	١٣	٩٤	٢١١	٩٤	٢١١	٢٥						
٦٤	٦٤	٧٦٥	١٠٢	٩	٢١٥	١٠٢	٢٢	٢٩	١٠	٨١	٢١٦	٨١	٢١٦	٢٤						
٦٤	٦٤	٧٦٥	١٠٢	٩	٢١٥	١٠٢	٢٢	٢٩	١٠	٨١	٢١٦	٨١	٢١٦	٢٤						
٧٠	٧٠	٨٤٢	١٠٤	٣١	٢١٦	١٠٤	٣٣	٣٢	٨	٨٣	٢١١	٨٣	٢١١	٢٣						
٢١	٢١	٨١٨	١١٠	٩١	٢١٦	١١٠	٤٢	٣٩	٨	٨٧	٢١٦	٨٧	٢١٦	٢١						
٢٠	٢٠	٦٨٥	٩٧	٩٤	٢١٦	٩٧	٥٧	٥٧	٩	٩٤	٢١٢	٩٤	٢١٢	٢٠						
١٩	١٩	٥١٠	٨٧	٩١	٢١٦	٨٧	٦٠	١٨	١٠	٩٤	٢١٦	٩٤	٢١٦	١٩						
١٨	١٨	٤٨١	٨٥	٩٢	٢١٦	٨٥	٣٣	٤٩	١٥	٨١	٢١٦	٨١	٢١٦	١٨						
١٦	١٦	٣٣٥	١٠٠	٩	٢١٥	١٠٠	٤٢	٥٦	٩	١٠٢	٢١٥	١٠٢	٢١٥	١٦						
١٦	١٦	٦٩٢	٩٥	١٥	٢١٤	٩٥	٥٧	٦١	٨	١٠١	٢١٢	١٠١	٢١٢	١٦						
١٥	١٥	٦٥٣	٩٢	١١	٢١٦	٩٢	٤٢	٤٩	١٧	٩٧	٢١٦	٩٧	٢١٦	١٥						

ملحق رقم (٨)

الأخطاء الشائعة التى وقع فيها أفراد كل من المجموعتين (البنين والبنات)
ومتوسط الأخطاء والانحراف المعيارى بالنسبة لكل مجموعة

مسلسل	أخطاء البنين	مسلسل	أخطاء البنات
١	٩٦	١	٦١
٢	٧٤	٢	٦٥
٣	٧٣	٣	٨٢
٤	٨٦	٤	٦٣
٥	٨٧	٥	٨٧
٦	٨٧	٦	٨٥
٧	٨٧	٧	٧٧
٨	٨٦	٨	٩٥
٩	٨٣	٩	٩٠
١٠	٨١	١٠	٦٥
١١	٨٢	١١	٧٩
١٢	٦٥	١٢	٩١
١٣	٨٣	١٣	٨٥
١٤	٩٤	١٤	٧١
١٥	٧١	١٥	٧٧
١٦	٦٩	١٦	٧١
١٧	٨٢	١٧	٨٠
١٨	٦٣	١٨	٧٠
١٩	٦٠	١٩	٦٩
٢٠	٨٦	٢٠	٩٨
٢١	١١٣	٢١	٦٩
٢٢	٦١	٢٢	٦٦
٢٣	٨١	٢٣	٧٠
٢٤	٧٢	٢٤	٦٧
٢٥	٨٥	٢٥	٧٩
٢٦	١٠٧	٢٦	٩١
٢٧	٧٥	٢٧	١١٣
٢٨	٨٤	٢٨	١١٤
٢٩	٥٦	٢٩	٧٢
٣٠	٧٣	٣٠	٧١
متوسط الأخطاء	٨٠.١	متوسط الأخطاء	٧٩.١
الانحراف المعيارى	١٢.٧٤	الانحراف المعيارى	١٣.٤٨

ملحق رقم (٩)

البيانات الخاصة بمجموعتي طلاب
العلمي والأدبي

البيانات الخاصة بمجموعتي طلاب العلمي والأدبي

مسلل	مجموعة العلمي										مجموعة الأدبي									
	نسبة الذكاء	المستوى الاجتماعي	درجة اللغة العربية		درجة التحصيل العام	السن بالشهور	نسبة الذكاء	المستوى الاجتماعي	درجة اللغة العربية		درجة التحصيل العام	السن بالشهور	نسبة الذكاء	المستوى الاجتماعي	درجة اللغة العربية		درجة التحصيل العام	السن بالشهور	نسبة الذكاء	المستوى الاجتماعي
			المعدلة	الخام					المعدلة	الخام					المعدلة	الخام				
١	٢١٥	٨٥	١١	٤٧٥	١٣	٢١٦	٩٢	١٣	٦٩	٥٢٠	٤٤	٢١٦	٩٢	١٣	٦٩	٥٢٠	٤٤	٢١٥	٨٥	١١
٢	٢١٦	٩٤	٩	٤٨٣	١٤	٢١٦	٩٢	١١	٦٢	٦٥٣	٥٥	٢١٦	٩٢	١١	٦٢	٦٥٣	٥٥	٢١٦	٩٤	٩
٣	٢١٣	١٠٣	١٠	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	١٠	٦٣	٦٥١	٥٥	٢١٦	٩٢	١٠	٦٣	٦٥١	٥٥	٢١٣	١٠٣	١٠
٤	٢١٦	٩٧	١٣	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	١٠	٦٣	٤٩٦	٤٢	٢١٦	٩٧	١٣	٦٣	٤٩٦	٤٢	٢١٦	٩٧	١٣
٥	٢١٦	١٠١	٧	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	٧	٥٧	٤٩٦	١٣	٢١٦	٩٢	٧	٥٧	٤٩٦	١٣	٢١٦	١٠١	٧
٦	٢١٥	٩٧	٧	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	٧	٥٧	٥١٤	٣٦	٢١٥	٩٧	٧	٥٧	٥١٤	٣٦	٢١٥	٩٧	٧
٧	٢١٦	٩٢	١٥	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	١٥	٥٧	٥١٤	٣٣	٢١٦	٩٢	١٥	٥٧	٥١٤	٣٣	٢١٦	٩٢	١٥
٨	٢١٦	٨٧	١١	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	١١	٥٧	٥١٤	١٣	٢١٦	٩٢	١١	٥٧	٥١٤	١٣	٢١٦	٨٧	١١
٩	٢١٥	١٠٢	٩	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	٩	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٥	١٠٢	٩	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٥	١٠٢	٩
١٠	٢١٦	٩٢	٩	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	٩	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٦	٩٢	٩	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٦	٩٢	٩
١١	٢١٦	٩٠	١٢	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	١٢	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٦	٩٠	١٢	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٦	٩٠	١٢
١٢	٢١٦	٩٧	٦	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	٦	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٦	٩٧	٦	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٦	٩٧	٦
١٣	٢١٦	٨٧	١٠	٤٨٥	١٥	٢١٦	٩٢	١٠	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٦	٩٢	١٠	٥٧	٥١٤	٨٥	٢١٦	٨٧	١٠
١٤	٢١٦	٨٥	١١	٤٧٥	١٣	٢١٦	٩٢	١٣	٦٩	٤٨٥	٤٤	٢١٦	٩٢	١٣	٦٩	٤٨٥	٤٤	٢١٦	٨٥	١١

البيانات الخاصة بمجموعتي طلاب العلمي والأدبي

مجموعة الأدبي						مجموعة العلمي						مسلل	
المعدل	درجة التحصيل العام		درجة اللغة العربية		المستوى الاجتماعي	نسبة الذكاء	السن بالشهور	درجة التحصيل العام		المستوى الاجتماعي	نسبة الذكاء	السن بالشهور	
	المعدلية	المعيارية	المعدلية	المعيارية				المعدلية	المعيارية				
٥١	٦١٣.٥	٤٥	٥٩	٥٥	٨	٩٢	٢١٥	٤٢	٨٧	٤٩٣	٣٧	٤٨.٥	١٥
٥٤	٦٤٢	٥٦	٧٣	٦٦	١٩	١٠٠	٢١٥	٦٠	١	٧١٨.٥	٥٤	٧.٥	١٦
٤٦	٥٤٤.٥	٤٣	٥٦	٥٧	١١	٩٣	٢١٤	٤٠	١	٤٦٧	٤٩	٦٣.٥	١٧
٤١	٤٨١	٤٧	٦٢	٦٣	٩	٩٩	٢١٦	٥٧	٧	٦٨١	٦١	٨.٠	١٨
٤٣	٥٠١.٥	٤٥	٥٨.٥	٥٩	٨	٩١	٢١٥	٥٨	٨	٦٩١	٥٩	٧٨	١٩
٦١	٧٢٥.٥	٦٣	٨٢.٥	٨٣	٩	٩٤	٢١٦	٤٣	٧	٥١٠.٥	٥١	٦٧	٢٠
٤٩	٥٨٢	٥٦	٧٣	٦٦	١٩	٩٣	٢١٤	٦٠	١	٧١٥.٥	٦٢	٨٢	٢١
٥٢	٦٣٧	٥١	٦٧	٦٨	١٠	١٠٥	٢١٤	٤٩	١	٥٨٢	٤٩	٦٣.٥	٢٢
٥٨	٦٩٩	٥٦	٧٣	٦٦	١٠	١٠٠	٢١٥	٥٦	٦	٦٧٠.٥	٥٧	٧٥	٢٣
٤٩	٥٨٢	٤٧	٦٢	٦٣	٩	٩٢	٢١٢	٥٦	٦	٦٧١.٥	٦٣	٨٢.٥	٢٤
٥٥	٦٦١	٤٩	٦٣.٥	٦٤	١١	٩٢	٢١٦	٥٨	٠.٨	٦٩١	٥٩	٧٨	٢٥
٥٨	٦٩٨	٦٠	١	١	١٥	٩٥	٢١٤	٦٤	١.٤	٧٧٠.٥	٦١	٨.٠	٢٦
٦١	٧٣٥.٥	٦٣	٨٢.٥	٨٣	٩	١٠٩	٢١٥	٣٥	١.٥	٤١٠	٤٨	٦٢.٥	٢٧
٤٢	٤٩٩.٥	٤٠	٥٢	٥٣	١٠	٨٧	٢١٦	٣٩	١.١	٤٥٩.٥	٤٥	٥٩	٢٨
٥٢	٦٢٠.٥	٥٧	٧٥	٧٦	١٠	١١٢	٢١٣	٥٨	٨	٦٩١	٥١	٦٧	٢٩
٥٢	٦٢٥.٥	٥١	٦٧	٦٨	١٤	٩٦	٢١٢	٤١	٩	٤٨١	٣٧	٤٨.٥	٣٠
٥٠.٧		٥١.٧٣			١١٣٧	٩٥.٧٣	٢١٤.٧	٥٢.٦			٥٣.٦٥		المتوسط
٦.٩٢		٦.٢١			٣.٤٩	٧.٥٣	١.٥٦	٩.٦٧			٧.٦٦		الانحراف

ملحق رقم (١٠)

الأخطاء الشائعة التى وقع فيها أفراد كل من المجموعتين (العلمى والأدبى)
ومتوسط الأخطاء والانحراف المعيارى بالنسبة لكل مجموعة

مسلسل	أخطاء العلمى	مسلسل	أخطاء الأدبى
١	٨٣	١	٧٦
٢	٨٦	٢	٧٧
٣	٦٠	٣	٨١
٤	٦٢	٤	٨٢
٥	٨٤	٥	٨٧
٦	٦١	٦	٨٤
٧	٦٩	٧	١٠.١
٨	٦٦	٨	١٠.٢
٩	٦٧	٩	٧٨
١٠	٦٤	١٠	١٠٠
١١	٤٨	١١	٨٩
١٢	٨٨	١٢	٩٥
١٣	٦٣	١٣	٩٩
١٤	٨٧	١٤	٩١
١٥	٧٩	١٥	٨٥
١٦	٧٣	١٦	٨٧
١٧	٧٠	١٧	٨٦
١٨	٥٩	١٨	٧٠
١٩	٥٦	١٩	٩٧
٢٠	٦٩	٢٠	٨٠
٢١	٧٣	٢١	٨٦
٢٢	٧٠	٢٢	٩٥
٢٣	٥٩	٢٣	٧٦
٢٤	٧٥	٢٤	٧٠
٢٥	٥٦	٢٥	٧٥
٢٦	٧٠	٢٦	٧١
٢٧	٦٣	٢٧	٨٢
٢٨	٥٦	٢٨	٧١
٢٩	٤٨	٢٩	٨٨
٣٠	٧٩	٣٠	٦٣
متوسط الأخطاء	٦٨.١	متوسط الأخطاء	٨٣.٨
الانحراف المعيارى	١٠.٨٥	الانحراف المعيارى	١٠.٤٢

ملحق رقم (١١)

البيانات الخاصة بمجموعتي طلاب
العلمي والتجاري

البيانات الخاصة بمجموعتي طلاب العلمي والتجاري

مجموعة التجارى										مجموعة العلمى										مسلسل
درجة التحصيل العام		درجة اللغة العربية		المستوى الاجتماعى	نسبة الذكاء	السن بالشهور	درجة التحصيل العام		درجة اللغة العربية		المستوى الاجتماعى	نسبة الذكاء	السن بالشهور							
المعدلة	المعيارية	الخام	المعدلة	المعيارية	الخام	المعدلة	المعيارية	الخام	المعدلة	المعيارية	الخام	المعدلة	المعيارية	الخام						
٥٦	٦٢	٦٧١٥	٥١	١٢	٦٧	٦٠	١	٧٢٣٥	٦٢	١٢	٨٢	١١٢	٢١٥	١						
٥٢	٢٢	٦١٩٥	٥٧	٢٧	٧٥٥	٦٢	١٢	٧٤٥	٦١	١٢	٨٠	٩٤	٢١٦	٢						
٤٢	٨٠	٤٩٩٥	٣٨	١٢	٥٠	٦٠	١	٧١٥٥	٦٥	١٥	٨٦	١٠٣	٢١٣	٣						
٥٦	٢٦	٦٦٨	٤٩	١٠	٦٣٥	٥١	١٢	٦٠٩	٥٤	١٥	٧٠٥	٨٧	٢١٦	٤						
١٥	٢١	٦١٠	٥٧	٢٧	٧٥٥	٥٦	٢٠	٦٧٥٥	٦٣	١٢	٨٣٥	١٠١	٢١٦	٥						
٦٢	١٢	٧٤٧٥	٦٥	١٥	٨٥٥	٥٤	٢٢	٦٥٠	٥٤	١٢	٧١٥	٩٧	٢١٥	٦						
٥٧	٢٧	٦٨٦٥	٥٨	٢٨	٧٦	٥٢	٢٢	٦٢٠٥	٥٤	١٥	٧٠٥	٩٢	٢١٦	٧						
١٥	٢١	٦١٢٥	٥٣	٢٣	٦٩	٧٠	٢	٨٤٢	٥٥	١٧	٧٥	٨٧	٢١٦	٨						
٦٢	١٢	٧٤٧	٦٥	٢٦	٧٣٥	٦٤	١٤	٧٦٥٥	٦١	١٢	٨٥	١٠٢	٢١٥	٩						
٥٨	٢٨	٦٩٩٥	٦١	١٢	٨٠	٥٢	٢٢	٦٢٥٥	٥٧	١٢	٧٥	٩٣	٢١٤	١٠						
٤٧	٢٣	٥٦١٥	٥١	١٢	٦٧	٥٥	٢٩	٧٠٩٥	٥١	١٢	٦٧	٩٠	٢١٤	١١						
٥٤	٢٤	٦٥٠	٥٤	١٢	٧٠٥	٥٤	١٢	٦٤٩٥	٥٧	١٢	٧٥	٨٧	٢١٦	١٢						
٤٢	٨٠	٥٠١	٣٨	١٢	٥٠	٤١	٢٠	٤٨٧	٤٩	١٢	٦٣٥	٨٨	٢١٦	١٣						
٥٧	٢٧	٦٨٠	٥٩	٢٩	٧٨	٢٨	٢٢	٣٢٥٥	٣٧	١٢	٤٧٥	٨٥	٢١٦	١٤						

البيانات الخاصة بمجموعتي طلاب العلمى والتجارى

مجموعة التجارى										مجموعة العلمى						مسلسل
درجة التحصيل العام			درجة اللغة العربية			السن بالشهور	نسبة الذكاء	المستوى الاجتماعى	نسبة الذكاء	السن بالشهور	نسبة الذكاء	المستوى الاجتماعى	نسبة الذكاء	السن بالشهور		
			المعدلة	المعدلية	الخام											
															المعدلة	
٦٢	١٢	٧٤١	٥٨	٨	٦٨	٢١٢	٩٦	٨	٩٦	٢١٥	٩٧	١٠	٩٧	٢١٥	١٥	
٤٧	٣	٥٥٢	٣٤	١٢	٤٤	٢١٦	٩٢	١٠	٥٤	٢١٦	١٠١	٨	١٠١	٢١٦	١٦	
٥٤	٤	٦٤٨	١٥	١	٦٧	٢١٢	٧٧	٧١	٩٣	٢١٦	٩٧	١١	٩٧	٢١٦	١٧	
١٥	١	٦٠٩	٥٦	٦	٧٤	٢١٣	٦٧	٢١	٦١	٢١٦	٩٧	٩	٩٧	٢١٦	١٨	
٥٥	٥	٦٦١	٤٩	١	٦٤	٢١٢	٨٥	٩	٦٥	٢١٤	٩٣	٢٠	٩٣	٢١٤	١٩	
٣٤	١٢	٤٠٢	٣٢	١٨	٤٢	٢١٢	١٠١	١١	١٥	٢١٦	٩٧	٩١	٩٧	٢١٦	٢٠	
٤٢	٨	٤٩٩	٣٩	١١	٥٠	٢١٢	٨٧	٥١	٦٢	٢١٢	١٠١	٨	١٠١	٢١٢	٢١	
٥٨	٨	٦٩٣	٥٤	٤	٧٠	٢١٦	٩٧	٢١	٩٣	٢١٦	٩٧	١٨	٩٧	٢١٦	٢٢	
٤٣	٧	٥٠٦	٤٠	١	٥٢	٢١٤	٨٧	٩	٧٥	٢١٥	٩٧	٩	٩٧	٢١٥	٢٣	
٤١	٩	٤٧٨	٣٨	١٢	٥٠	٢١٦	٨٣	٧١	٦٣	٢١٦	٩٤	١٤	٩٤	٢١٦	٢٤	
٥١	١	٦٠٩	١٥	١	٦٧	٢١٢	٨٧	١٢	٥٦	٢١٦	٩٧	٢٠	٩٧	٢١٦	٢٥	
٤٦	٤	٥٥٠	٤٩	١	٦٣	٢١٥	٨٥	١٠	٦١	٢١٦	١٠٥	١٤	١٠٥	٢١٦	٢٦	
٤٧	٣	٥٦١	٤٤	٦	٥٨	٢١٦	٩٢	٨	٤٨	٢١٦	٩٧	١٥	٩٧	٢١٦	٢٧	
٥١	١	٦١٤	٤٩	١	٦٤	٢١٦	٩٢	٨	٤٥	٢١٤	٨٧	١٣	٨٧	٢١٤	٢٨	
٦٢	١٢	٧٤٧	٦٥	١٥	٨٥	٢١٤	٩٥	١١	٥١	٢١٦	٨٩	١٢	٨٩	٢١٦	٢٩	
٥٧	٧	٦٨٦	٥٣	٣	٦٩	٢١٥	١١٢	١٠	٣٧	٢١٥	٩٧	١٠	٩٧	٢١٥	٣٠	
٦١	١٠	٨٣٧	٥٠	٨	٥٢	٢١٤	٩٢	١١	٥٣	٢١٥	٩٥	١٢	٩٥	٢١٥	المتوسط	
٧١	١٥	٨٣٧	٨٣٧	٨٣٧	٨٣٧	٢١٤	٧٥	٣	٧٠	٢١٥	٩٥	١٢	٩٥	٢١٥	الانحراف	

ملحق رقم (١٢)

الأخطاء الشائعة التي وقع فيها أفراد كل من المجموعتين (العلمى والتجارى) ومتوسط الأخطاء والانحراف المعيارى بالنسبة لكل مجموعة

أخطاء التجارى	مسلسل	أخطاء العلمى	مسلسل
٩٦	١	٨٣	١
٧٢	٢	٨٦	٢
١١٣	٣	٦٠	٣
٧٦	٤	٦٢	٤
٩١	٥	٨٤	٥
٧٩	٦	٦١	٦
٧٧	٧	٦٩	٧
٩٥	٨	٦٦	٨
١١٣	٩	٦٧	٩
٥٢	١٠	٦٤	١٠
٩٠	١١	٤٨	١١
١٢١	١٢	٨٨	١٢
٦١	١٣	٦٣	١٣
٧٣	١٤	٨٧	١٤
٦٥	١٥	٧٩	١٥
٧٤	١٦	٧٣	١٦
٨٧	١٧	٧٠	١٧
٨٣	١٨	٥٩	١٨
٦٣	١٩	٥٦	١٩
٩٦	٢٠	٦٩	٢٠
١١٣	٢١	٧٣	٢١
٩٣	٢٢	٧٠	٢٢
١١٤	٢٣	٥٩	٢٣
١٠٧	٢٤	٧٥	٢٤
٨٣	٢٥	٥٦	٢٥
٩٤	٢٦	٧٠	٢٦
٩٠	٢٧	٦٣	٢٧
٩٤	٢٨	٥٦	٢٨
٧٩	٢٩	٤٨	٢٩
٧٧	٣٠	٧٩	٣٠
٨٧.٣٧	متوسط الأخطاء	٦٨.١	متوسط الأخطاء
١٧.٠٦	الانحراف المعيارى	١٠.٨٥	الانحراف المعيارى

ملحق رقم (١٣)

البيانات الخاصة بمجموعتى طلاب
الأدبى والتجارى

البيانات الخاصة بمجموعتي طلاب الأدبي والتجاري

مجموعة الأدبي										مجموعة التجاري									
مسلل	السن بالشهور	نسبة الذكاء	المستوى الاقتصادي الاجتماعي	درجة اللغة العربية			درجة التحصيل العام			السن بالشهور	نسبة الذكاء	المستوى الاقتصادي الاجتماعي	درجة اللغة العربية			درجة التحصيل العام			
				المعدلة	المعيارية	الخام	المعدلة	المعيارية	الخام				المعدلة	المعيارية	الخام				
١٤	٢١٦	٩٢	١٣	٦٩	٣	٥٣	٦٤٨	٥٤	٤	٢١٦	١٠١	٨	٧٨	٩	٥٩	٦٨٠	٧	٥٧	
١٣	٢١٦	١٠٦	١٤	٧٦	٠.٨	٥٨	٧٥٧	٦٣	١٣	٢١٥	٨٥	٩	٥٠	١٣	٣٨	٥٠١	٨	٤٢	
١٢	٢١٥	٩٥	١٠	٦٧	١	١٥	٥٤٧	٤٦	٤	٢١٦	٩٧	١٨	٧٠	٤	٥٤	٦٥٠	٤	٥٤	
١١	٢١٤	١٠٧	٩	٧٥	٧	٨٥	٦١١	٥٢	٢	٢١٢	٩٦	١٢	٦٧	١	١٥	٥٦١	٣	٤٧	
١٠	٢١٦	١٠٤	٢٠	٧٠	٤	٤٥	٥٦٣	٤٧	٢	٢١١	١٠٧	٧	٨٠	١	٦١	٦٩٩	٠.٨	٥٨	
٩	٢١١	٨٧	١٣	٧٨	٦	٦٥	٦٧٢	٨٥	٧	٢١١	٨٧	١١	٨٣	٠.٦	٦٥	٧٤٨	١	٦٢	
٨	٢١١	٩٦	٧	٧٦	١	١٥	٤٧٨	١٣	٩	٢١١	٩٠	١١	٦٦	٣	٣٥	٦١٢	١٠	١٥	
٧	٢١١	٨٧	٥١	٧١	٤	٣٥	٥٣٥	٣٣	٦	٢١١	٩٦	١٠	٦٨	٠.٧	٧٥	٦٧٦	٧	٨٥	
٦	٢١١	٨٧	٧	٥٠	٢-١	٣٨	٥١٣	٦٣	١-٤	٢١١	٩٠	١١	٥٧	٥١	٦٥	٧٤٧	١	٦٢	
٥	٢١١	٩٦	٧	٥٧	٢-١	٤٤	٤٧٣	١٣	٩	٢١١	٩٧	١١	٥٧	٠.٧	٨٥	٦١٠	١٠	١٥	
٤	٢١١	٨٥	١٠	٦٣	١	٤٣	٤٩٦	٤٢	٧	٢١١	٨٠	٧	٦٣	١	٤٩	٦٦٨	٠.٦	٦٥	
٣	٢١١	٨٣	١٤	٧٠	٠.٤	٣٥	٦٥١	٥٥	٥	٢١١	٨٧	٧١	٥٠	١٣	٣٨	٤٩٩	٧	٤٢	
٢	٢١٦	٩٢	١١	٦٢	٢-١	٤٧	٦٥٣	٥٥	٥	٢١١	٨٧	١٠	٧٥	٧	٥٧	٦١٩	٢	٥٢	
١	٢١٦	٩٩	١٠	٧٣	٦	٦٥	٥٢٠	٤٤	٦	٢١١	٩٩	١٤	٦٧	١٠	١٥	٦٧١	٦	٥٦	

البيانات الخاصة بمجموعتي طلاب الأدبي والتجاري

مجموعة التجاري						مجموعة الأدبي						مسلل	
المعدل	درجة التحصيل العام	درجة اللغة العربية		السن بالشهور	نسبة الذكاء الاجتماعي	نسبة الذكاء	السن بالشهور	نسبة الذكاء الاجتماعي	نسبة الذكاء	السن بالشهور	مسلل		
		المعدلة	المعيارية										
٦٢	٧٤٨	٧٥	٧٨	٢١٢	١٥	٦١٣٥	٥٩	٤٥	٥٩	٢١٥	١٥		
٤٧	٥٥٢	٣٤	١٣	٢١٦	٥٤	٦٤٢	٧٣	٥٦	٧٣	٢١٥	١٦		
٥٤	٦٤٨	١٥	١	٢١٢	٤٦	٥٤٤٥	٥٦	٤٣	٥٦	٢١٤	١٧		
١٥	٦٠٩	٥٦	٦	٢١٣	١٣	٤٨١	٦٢	٤٧	٦٢	٢١٦	١٨		
٥٥	٦٦١	٤٩	١	٢١٦	٤٣	٥٠١٥	٥٨	٤٥	٥٨	٢١٥	١٩		
٣٤	٤٠٢	٣٢	١٣	٢١١	١٦	٧٢٥٥	١٣	٦٣	٨٢	٢١٦	٢٠		
٤٢	٤٩٩	٣٩	١١	٢١١	٤٦	٥٧٢	٧٣	٥٦	٧٣	٢١٤	٢١		
٥٨	٦٩٣	٥٤	٤	٢١١	٥٢	٦٢٧	٦٧	٥١	٦٧	٢١٤	٢٢		
٤٣	٥٠٦	٤٠	١	٢١٤	٧٥	٦٩٩	٧٣	٥٦	٧٣	٢١٥	٢٣		
٤١	٤٧٨	٣٨	١٣	٢١٢	٤٦	١٧٥	٦٢	٤٧	٦٢	٢١٢	٢٤		
٥١	٦٠٩	١٥	١	٢١٢	٥٥	٦٦١	٦٣	٤٩	٦٣	٢١٦	٢٥		
٤٦	٥٥٠	٤٩	١	٢١٥	٥٨	٦٩٨	٧٨	٦٠	٧٩	٢١٤	٢٦		
٤٧	٥٦١	٤٤	٦	٢١٦	٦١	٧٣٥	٨٢	٦٣	٨٢	٢١٥	٢٧		
٥١	٦١٤	٤٩	١	٢١٦	٤٢	٤٩٩	٥٢	٤٠	٥٢	٢١٦	٢٨		
٦٢	٧٤٧	٦٥	١٣	٢١٤	٥٢	٦٢٠	٧٥	٥٧	٧٥	٢١٣	٢٩		
٥٧	٦٨٦	٥٣	٣	٢١٥	٥٢	٦٢٥	٦٧	٥١	٦٧	٢١٢	٣٠		
٥١٦		٥٠٣		٢١٤	٥٠٧			٥١٧٣		٢١٤	المتوسط		
٧١٥		٨٧		١٩٦	٦٩٢			٦٩٢		١٩٦	الانحراف		
				٩٢٩٧	٣٠٥			٩٥٧٣		٧٣٣			
				١١٤٧	٣٠٥			١١٣٧		٩٥٧٣			

ملحق رقم (١٤)

الأخطاء الشائعة التى وقع فيها أفراد كل من المجموعتين (الأدبى والتجارى)
ومتوسط الأخطاء والانحراف المعيارى بالنسبة لكل مجموعة

مسلسل	أخطاء الأدبى	مسلسل	أخطاء التجارى
١	٧٦	١	٩٦
٢	٧٧	٢	٧٢
٣	٨١	٣	١١٣
٤	٨٢	٤	٧٦
٥	٨٧	٥	٩١
٦	٨٤	٦	٧٩
٧	١٠.١	٧	٧٧
٨	١٠.٢	٨	٩٥
٩	٧٨	٩	١١٣
١٠	١٠٠	١٠	٥٢
١١	٨٩	١١	٩٠
١٢	٩٥	١٢	١٢١
١٣	٩٩	١٣	٦١
١٤	٩١	١٤	٧٣
١٥	٨٥	١٥	٦٥
١٦	٨٧	١٦	٧٤
١٧	٨٦	١٧	٨٧
١٨	٧٠	١٨	٨٣
١٩	٩٧	١٩	٦٣
٢٠	٨٠	٢٠	٩٦
٢١	٨٦	٢١	١١٣
٢٢	٩٥	٢٢	٩٣
٢٣	٧٦	٢٣	١١٤
٢٤	٧٠	٢٤	١٠.٧
٢٥	٧٥	٢٥	٨٣
٢٦	٧١	٢٦	٩٤
٢٧	٨٢	٢٧	٩٠
٢٨	٧١	٢٨	٩٤
٢٩	٨٨	٢٩	٧٩
٣٠	٦٣	٣٠	٧٧
متوسط الأخطاء	٨٣ر٨	متوسط الأخطاء	٨٧ر٣٧
الانحراف المعيارى	١٠ر٤٢	الانحراف المعيارى	١٧ر٠٦

ملخص البحث
باللغة الإنجليزية

Common Spelling Errors in Writing
among Third Bahraini
Senior High School Graders

The purpose of this research is to specify the common spelling errors in writing of third Bahraini senior high graders.

Hypotheses

It was hypothesized that:

- 1 . Common spelling errors in the writing of third Bahraini senior high graders are found cover most spelling topics previously studied.
2. There are no differences of statistical significance in the common spelling errors in writing attributed to sex on the part of third Bahraini senior high graders.
3. There are no differences of statistical significance between science and literary third senior high graders in the common spelling errors.
4. There are no differences of statistical significance between science and commercial third senior high graders in the common spelling errors in writing.
5. There are no differences of statistical significance between the literary and commercial third senior high graders in the common spelling errors in writing.

Methodology

This research is to be descriptive and analytic in one part of it and experimental in the other.

Instruments used

1. A dictation test prepared by the researcher.
2. A youth Intelligence depicted test prepared by Hamed Abdul Salam Zahran.
3. Socio - economic status measure form prepared by the researcher.

Sample

The sample was consisted of 354 third Bahraini senior high graders both boys and girls. It was representative of the total population and was selected randomly.

Procedure

1. designing a scientifically based dictation test covering the spelling rules already studied by students of third Bahraini senior high graders.
2. conducting the dictation test to the selected sample group, correcting it, and calculating the percentages to define common and uncommon errors.
3. classifying the spelling errors according to the rules they belong to, so as to facilitate the process of specifying the rules that have been learnt in adequately.
4. tabling the data counted for measuring the research hypotheses as mentioned in the report of the research.

5. eliciting findings in accordance with the results of suitable statistical process.
- 6 . discussing and explaining the research findings; and then making suggestions and recommendations.

Findings

It was found that:

1. Common spelling errors in the writing of third Bahraini high graders are found cover most spelling topics previously studied.
2. There are no differences of statistical significance in the common spelling errors in writing attributed to sex on the part of third Bahraini senior high graders.
3. There are differences of statistical significance between science and literary third senior high graders in the common spelling errors in writing to the advantage of science students.
4. There are differences of statistical significance between science and commercial third senior high graders in the common spelling errors in writing to the advantage of science students.
5. There are no differences of statistical significance between the literary and commercial third senior high graders in the common spelling errors in writing.

Implication

The previous finding revealed by the research indicate the poor standard of the third senior high graders in dictation.

There are several factors that cause this low standard. It may be attributed to the teacher and his teaching methods, the curriculum and its contents, the student and his educational circumstances, the methods of evaluation, or to the general atmosphere surrounding the student outside the school walls, i.e. the spelling errors that the students eyes catch in newspapers, magazines, advertisements, directives and in the written material shown on the television screen. The student is evidently affected by the mistakes he sees and mimic that which is inconsistent with the spelling rules.

A percentage of these students will join the university and may specialize in Arabic. They will graduate in future with the same spelling level they are at the end of secondary level. Some of them will become teachers and consequently transfer the same weaknesses to their students. In this way spelling errors will continue to exist in the writing of students in the forthcoming generations.

Suggestions and Recommendations

In the light of the above-mentioned findings and previous explanations, the researcher suggests the following:

1. the Educational Research and Development Centre in the Ministry of Education, in co-operation with the concerned parties should conduct a comprehensive scientific study to discover the factors that cause the poor standard of students in dictation.

2. revising the decision of terminating the teaching of spelling rules on dictation by the end of the second junior high grade.
3. designing a syllabus for the teaching of spelling in every class in the school system in the light of its needs; preparing a Teachers Manual for each stage consisting the above mentioned syllabus and the methodology for teaching it.
4. concentrating on mastery teaching in the area of acquiring the skills of spelling.
5. the importance of the role of the University of Bahrain in preparing all teachers in the Arabic language in general and in the area of spelling in particular.
6. officials in the Ministry of Information should make sure that written material shown in the media is correct. They should also notify the other ministries and establishments of their responsibility to provide correct.