الأخطاء الإملائية لدى طلاب وطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إعداد

د/ دعفس بن عبدالله الدعفس

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأخطاء الإملائية لدى طلاب وطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

دعفس بن عبدالله الدعفس

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: daaldafas@imamu.edu.sa

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأبرز الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، والكشف عن الفروق بين مستوى الطلاب والطالبات في الكتابة الإملائية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث قام الباحث ببناء اختبار لقياس المهارات الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية، تكوّن الاختبار من عدد من الجمل تتضمن كلمات يُطبّق فيها المهارات الإملائية، وبلغ عدد المهارات الإملائية التي يقيسها الاختبار (30) مهارة، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهم (3478) طالبًا، و(3283) طالبة، وبلغت عينة الدراسة (197) طالبًا، و(164) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: بلغ مستوى أداء الطلاب في المهارات الإملائية مستوى متوسطًا، وبنسبة مئوية قدرها (60.93%)، وكانت أكثر الأخطاء الإملائية شيوعًا لدى عينة الدراسة في كتابة الهمزات: الممدودة، والمتوسطة، والمتطرفة، والقطع، إضافة إلى الأخطاء في كتابة التاء المربوطة، وحذف وزيادة بعض الأحرف على الكلمة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية وذلك وفقا لمتغير النوع (طالب، طالبة) لصالح الطالبات، حيث بلغت قيمة "ت" (11.27)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الإملائية، البرامج التحضيرية، الكتابة الإملائية، المهارات الإملائية.

Spelling Errors among Preparatory Programs Students at Imam Mohammad ibn Saud Islamic University

Dafas bin Abdullah Al-Dafas

Department of Curricula and Instruction, College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, KSA.

Email: daaldafas@imamu.edu.sa

ABSTRACT

This study aimed to reveal the level of spelling ability and common spelling errors of students in preparatory programs at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, and to reveal the differences of students' level regarding their spelling abilities. To achieve the aims of the study, the descriptive survey method was used where the researcher created a test to measure spelling skills for students of preparatory programs. The test consisted of several sentences that include words with spelling skills to be applied, aiming to assess 30 different spelling skills. The study population consisted of 3,478 male students and 3,283 female students in the Deanship of Preparatory Programs at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. The study sample was 197 male students and 164 female students who were chosen randomly. The study identified a number of results, most notably are; the performance level of students in spelling skills reached an average level, with a percentage of (60.93%). The most common spelling errors in the study sample were in writing the Arabic letter (ء), spelling errors in writing (ة), deleting and adding some letters on the word. Also, the study also revealed statistically significant differences at the level (0.01) between male and female students the mean scores of the spelling test in favor of the female students, where the value of "T" reached (11.27), which is a statistically significant value at the level of (0.01).

Keywords: Spelling Errors, Preparatory Programs, Spelling writing, spelling skills.

المقدمة:

تعد الكتابة إحدى المهارات اللغوية التي يُعبّر بها الإنسان عن فكره، ووسيلة مهمة من وسائل الاتصال مع الآخرين، وهي وعاء لحفظ ثقافة الأمة، بها ينتقل التراث من جيلٍ إلى جيل، وتبرز الكتابة كونها أبقى أثرًا عبر الزمن.

ولما كان للكتابة هذا الأثر البالغ، فقد حظيت باهتمام علماء اللغة عبر العصور، وذلك بوضع القواعد المنظمة لها، احترازًا من الخطأ، وإجماعًا على طريقة موحدة بين أبناء العربية ومتعلميها، والقواعد الإملائية إحدى قواعد الكتابة، وتعنى بصحة الرسم الإملائي للحروف والكلمات، وتمييز بعضها عن بعض.

وتبرز أهمية صحة الكتابة الإملائية، في أنها تساعد على القراءة الصحيحة من قبل المتلقي، وفي إيصالها للفكرة المرادة من قبل المرسل، وتزداد تلك الأهمية عندما يتعلق الأمر بالطلاب على مقاعد الدراسة، في مراحل التعليم المختلفة، حيث يحتاج الطالب لإعمال مهارة الكتابة بشكل مستمر، في عمليات التعلم المختلفة، مما يجعل من الضرورة أن تكون كتابته خالية من الأخطاء التي تشوه المعنى، وتحجب وصول الفكرة، ويشير البكر والوهيبي (2009 ص 72) إلى أنّ "الخطأ في الإملاء لا يؤدي إلى ضعف الطالب في اللغة العربية فقط بل في سائر المواد الدراسية؛ لأنه يجعله لا يستطيع أن ينقل المعنى السليم الصحيح إلى المصحح؛ مما يترتب عليه تخلف الطالب في كثير من المواد الدراسية". ويضيف الجبوري والسلطاني (2013 ص 318) أنّ للإملاء أهمية كبيرة "لأنه يحقق نصيبًا من الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية حارس اللسان من الخطأ، فالقواعد الإملائية وسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية، أي إنها تحرس الكاتب من الوقوع في الخطأ، وإذا كان الخطأ في الإعراب يُغيّر معنى الجملة، فإنه في الإملاء قد يُغيّر معنى الكلمة؛ لأن رسم الكلمات بصورها المتعارف عليها سبيل إلى تعرف دلالاتها".

ويرى بلبكاي (2017 ص 119) أنّ "ظاهرة الأخطاء الإملائية تُعدُّ من بين الظواهر اللغوية الأكثر انتشارًا بين المتعلمين، ولم تعد مشكلة فردية تقتصر على متعلمين بعينهم دون سواهم، وإنما أصبحت مشكلًا تربويًّا عامًا لا يكاد يخلو منه أي نتاج كتابي". وعند التأمل في كتابات الطلاب في مراحل التعليم المختلفة تظهر بوضوح الأخطاء الإملائية لديهم، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات، كدراسة لويس (Lewis 2000)، ودراسة ماك وكافلير (Mac & Cavalier 2004)، ودراسة البكر والوهيبي (2009)، ودراسة الجنابي والجبوري (2011)، ودراسة سينغ وراجي (Singh & Rajalingam 2012) ودراسة الرميحي (1434) ودراسة بلبكاي (2017)، ودراسة قاجة (2019)، ودراسة اللصاصمة (2021).

وتبرز أهمية إتقان الكتابة الإملائية خصوصًا لدى الطالب الجامعي كما يذكر البشري (2013 ص16) "لأنّ مهارة الكتابة هي الأكثر استخدامًا لديهم؛ لأن هذه المرحلة تتطلب كتابة التقارير والأبحاث، وتستلزم الإجابة عن الأسئلة المفتوحة التي يعبّر فيها الطالب عن آرائه، ويكتب استنتاجاته التي تبرز شخصيته العلمية، وتُظهر ما استفاده من خلال دراسته للمقررات الدراسية في المرحلة الجامعية". والطالب عندما ينهي مراحل دراسته في التعليم العام ويصل للمرحلة الجامعية، فإنه من المفترض أن يكون قد درس جميع قواعد الإملاء، وتدرب عليها، وأتقن الكتابة وفقًا لقواعدها، ولكن الواقع خلاف ذلك، فالضعف الإملائي لدى الطلاب ظلّ مسايرًا لهم في جميع مراحلهم التعليمية، حتى تخرجهم من المرحلة الجامعية، وهذا ما تشير إليه العديد من

الدراسات التي تناولت طلاب المرحلة الجامعية كدراسة الدخيل (2009) ودراسة علون (2011) ودراسة رحيمة وحمد (2013) ودراسة البشري (2013) ودراسة العامري (2015م) ودراسة الإبراهيم (2017).

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ الضعف الإملائي مشكلة عامة لاحظها المعنيون في مراحل التعليم المختلفة، سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي، وهذا ما أثبتته الدراسات السابق ذكرها، وقد شعر الباحث بوجود هذه المشكلة أثناء تدريسه للطلاب في المرحلة الجامعية في عدد من الكليات، من خلال قراءة ما يكتبه الطلاب في أعمالهم واختباراتهم، مما أوجد الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة التي توضح مستوى الكتابة الإملائية لديهم وأبرز الأخطاء الشائعة في كتاباتهم، ولكون السنة التحضيرية هي بوابة للطالب الملتحق حديثًا بالجامعة، وفيها يتم تأهيله بالإعداد العام للتخصص الجامعي، فقد اختار الباحث تطبيق الدراسة على طلاب وطالبات البرامج التحضيرية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
2. ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة الإملائية ترجع لمتغير النوع (طالب/طالبة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. تحديد مستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
3. بيان هل توجد فروق دالة إحصائيًا ترجع لمتغير النوع (طالب/ طالبة) في مستوى الكتابة الإملائية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الآتي:

1. الكشف عن مستوى الكتابة الإملائية لدى الطلاب، مما يتيح اقتراح الحلول وعلاج القصور.

2. أنها تتناول طلاب البرامج التحضيرية وهم مخرجات التعليم العام وفي بداية مشوارهم في الدراسة الجامعية، مما يسلط الضوء على مدى كفاية ما يقدم في تدريس الإملاء في التعليم العام.
3. أنها تستهدف الطلاب في بداية دراستهم الجامعية مما يتيح الفرصة لوضع برامج ومقررات تساعد في علاج القصور، وتحسين الأداء الكتابي للطلاب.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد اختار الباحث هذه المرحلة كون الطالب قد أنهى مؤخرًا دراسته في التعليم العام، وقد درس جميع قواعد الإملاء، إضافة إلى أنّ هذه المرحلة لا تتعلق بتخصص معين، فالطالب في السنة التحضيرية يدرس موادًا عامة تؤهله للتعليم الجامعي.
- تتناول الدراسة القواعد الإملائية التي درسها الطالب في التعليم العام.
- طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

الإملاء: عرّفه البجة (2016 ص 161) بأنه: "فنُّ رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقًا لصورتها الأولى؛ وذلك على وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة"

ويعرَّف الإملاء إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه كتابة عينة الدراسة للجمل التي تملى عليهم كتابة صحيحة وفقًا للقواعد الإملائية المتعارف عليها.

الأخطاء الإملائية: عرّفها البكر والوهيبي (2009 ص 75) بأنها "الكلمات التي يكتبها الطلاب مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهم".

وتُعرّف الأخطاء الإملائية في هذه الدراسة بأنها: الأخطاء التي يقع فيها الطلاب عينة الدراسة في كتابة الكلمات التي تُملى عليهم.

البرامج التحضيرية: عرّفتها الفنيسان (1439ص 72) بأنها: برامج تقدمها الجامعات لتأهيل الطلاب وتزويدهم بالمهارات التي يحتاجونها في حياتهم العلمية والأكاديمية، وتطوير قدراتهم؛ لتسهيل تعلمهم في الحياة الجامعية".

ويعرَّف طلاب البرامج التحضيرية في هذه الدراسة: بأنهم الطلاب والطالبات الملتحقون بعمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الخطوات الإجرائية للدراسة:

سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- صياغة الإطار النظري للدراسة.
- إعداد قائمة بالمهارات الإملائية وتحكيمها.
- إعداد أداة الدراسة (الاختبار) وفقًا لقائمة المهارات الإملائية وتحكيم الاختبار.

- قياس ثبات الأداة.
- تطبيق الأداة على عينة الدراسة.
- تصحيح الاختبار وتحليله إحصائيًا.
- استخراج النتائج والتعليق عليها.
- كتابة التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري:

مفهوم الإملاء:

يُعرّف الإملاءُ لغةً كما ورد في معجم لسان العرب عند ابن منظور (1416ص 188ج 13) "أمَلَّ الشيء وأملاه: قاله فكُتب". وكذلك عند الفيروزآبادي (1407ص 1368) "أمَلَّهُ: قال له فكَتب عنه". ويذكر ابن فارس (1422ص960) أنّ أصل الكلمة يعود إلى "(ملو) وأنّ الميم واللام والحرف المعتل أصل صحيح يدل على امتدادٍ في شيءٍ زمانٍ أو غيره، ومنه إملاء الكتاب". وفي كلام ابن فارس ما يشير إلى أنّ إملاء الكلام لكتابته يكون على مهلٍ وفي زمنٍ يُمكّن المستمع من الكتابة بعيدًا عن الإسراع والعجلة.

وفي اصطلاح أهل الكتابة يعرّف الإملاء بأنه " تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة

(الحروف) على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد" (البجة 2016 ص161). وعرّفه الجبوري والسلطان (2013 ص 318) بأنه: "إكساب المتعلمين مهارةً عمليةً يدويةً وعقليةً، تتمثل في القدرة على رسم الحروف، وكتابة الكلمات مفردةً، أو في جملٍ، واستخراجها من الذاكرة كما حُفظت بصورتها الصحيحة".

ويعرّف الباحث الإملاء بأنه: عملية أدائية يتم من خلالها كتابة النص وفقًا لقواعدَ متفقٍ عليها. وكما لا يخفى فإنّ قواعد الإملاء منها ما يخضع للقياس والاطراد، وموافقة الرسم الكتابي للصوت المقروء، ومنها ما يخضع رسمه للسماع، والتوافق على شكل كتابته وإن خالف الصوت، كما أنّ القواعد الإملائية قابلة للتطور والتغير عبر الزمن، ووفقًا لآراء المجامع اللغوية وآراء المختصين.

أهمية الإملاء:

الإملاء يُعد إحدى مهارات الكتابة الرئيسة، ورافدًا مهمًّا لمهارة الكتابة، فلا يمكن للكاتب أن يقدّم عملًا يكون مقبولًا لدى الملتقي إذا كان مليئًا بالأخطاء، فالغرض من الكتابة هو نقل رسالة من الكاتب نحو المتلقي، سواء كانت تلك الكتابة وظيفية أم إبداعية، فالخلل فيها يضعف تلك الرسالة، ويشوه المعنى، بل قد يغيره ويجعله غير مفهوم.

والكتابة الإملائية الصحيحة مهارة لا غنى للطالب عنها إذ لها الأثر البالغ في حياته كما يذكر البجة (2016 ص 162) "لأنها مهارة ترتبط بفروع الدراسة جمعاء، سواء في مرحلة المدرسة، أو بعدها، ولا بُدّ من الإشارة هنا إلى أنّ مادة الإملاء تحتل منزلة رفيعة في المنهج الدراسي وذلك أنها تعد

من الركائز الأساسية للتعبير الكتابي، فإذا كانت الجوانب الصرفية والنحوية تعد الضابط لصحة الكتابة من حيث الإعراب والاشتقاق، فإن الإملاء هو الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الرسم الخطي، إضافة إلى هذا، فإن الإملاء يعد معيارًا دقيقًا لمعرفة مستويات تعلم التلاميذ الصغار" ويشير الجبوري والسلطاني (2013 ص 318) إلى أهمية الإملاء في مراحل التعليم المختلفة كونه " أداةً لتعليم المواد الدراسية جميعًا والتخلف فيه يتبعه تخلفٌ في هذه المواد، إذ إنّه يُعوّد الطالب أصول الكتابة السليمة، وسرعة الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي، كذلك ينمي بعض الاتجاهات لدى المتعلمين منها دقة الانتباه، وقوة الملاحظة، والعناية بالنظام والنظافة، وإجادة الخط، وحسن استعمال علامات الترقيم، ويزيد ثروة المتعلم اللغوية، وتنمية معلوماته وخبراته، بما تشتمل عليه موضوعاته من فنون الأدب والثقافة والعلوم وحفظ التراث وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيلٍ إلى جيل".

ويؤكد البشري (2013 ص 24) أنّ الضعف الإملائي له مساوئه الكثيرة "لأنه يعوق الكاتب سواءً كان طالبًا أو غيره من تحقق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها عن طريق الكتابة، ولذلك فإن شيوع ظاهرة الضعف في الأداء الإملائي تستدعي استمرار التشخيص والتقييم لكتابات الطلبة؛ من أجل الوقوف على أخطائهم الشائعة في الكتابة الإملائية، والعمل على تآزر الجهود وتكافئها من أجل علاج ذلك، حتى لا يشيع الخطأ الإملائي فيصبح جزءًا من سلوك الطلبة الكتابي، ومن ثم فقد لا يكون من السهولة التخلص منه، خاصة إذا استمر مع الطالب في المراحل الدراسية المتقدمة". وفي المقابل فإنّ خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية كما يذكر نونان (nunan 1999) يعزز اكتساب اللغة لدى الطلاب؛ بحيث يستطيعون تكوين الجمل المعبرة عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل سليم، فتعليم الإملاء وتدريب الطلاب على قواعده بشكل صحيح يؤدي إلى السلامة من الخطأ؛ إذ إنّ الخطأ الإملائي يحول دون فهم المادة المكتوبة ويشوهها، وقد يلحق الضرر بالطالب ويحول دون ممارسته لأي عمل وظيفي فيما بعد، وقد يؤدي إلى تخلفه في المواد الأخرى.

ومما تقدم تبرز أهمية الإملاء وصحة الكتابة الإملائية في الآتي:

- أهمية الإملاء باعتباره مقررًا بين المقررات الدراسية الأخرى، فعن طريقه يتعود الطالب على الكتابة السليمة، مما يسهل عليه أداء مهامه الكتابية في المقررات المختلفة.
- إتقان الإملاء هو إتقان لمهارة مهمة من مهارات الكتابة، وهي مهارة إنتاجية من مهارات اللغة، يُبِينُ فيها الكاتب عن أفكاره بجلاء ووضوح.
- سهولة وصول الرسالة المكتوبة عند خلوها من الأخطاء، مما يعزز من مهارات التواصل اللغوي بين الكاتب والمتلقي.
- إتقان رسم الحروف، والكلمات، والرموز الكتابية كعلامات الترقيم، يعكس دقة الكاتب، ويريح عين المتلقي، ويضفي جمالًا للنص المكتوب.

الأخطاء الإملائية:

إنّ المتأمل في كتابات الطلاب يلحظ بشكل واضح شيوع الأخطاء الإملائية فيما يكتبونه، فلا يكاد يخلو عمل كتابي من عدد من الأخطاء، وليس هذا خاصًا بفئة معينة من الطلاب، أو تخصص أو مرحلة، "ومما لا بد من ذكره هنا أيضًا أنه أصبح من الحقائق الثابتة أن الخطأ في رسم الكلمات عيبٌ في شخصية الكاتب، وأن الكتابة الإملائية الخاطئة تعد سببًا من أسباب صعوبة القراءة المكتوبة، بل وتوقع في أخطاء من حيث الفهم. إضافة إلى ما ذكر، فإن الضعف في الرسم الإملائي

يلحق ضررًا كبيرًا في حياة الإنسان العملية، فقد يكون ضعفه في هذا المجال سببًا في حرمانه من عمل، أو وظيفة، وفوق ذلك، فإن الأشخاص الذين يعانون من ضعف وقصور في الجانب الإملائي يحسون بنقص في تعليمهم، وبالتالي يشعرون بأنهم أقل من زملائهم كفاية وقدرة" (البجة 2016 ص161)

وقد رصد عدد من المهتمين في هذا الجانب جملةً من الأخطاء الإملائية الشائعة سواءً في مراحل التعليم العام أو التعليم الجامعي، ومن بين تلك الأخطاء الشائعة ما أورده الخليفة (2004)، والساموك والشمري (2005)، وعرفان (2008)، والبكر والوهيبي (2009)، و(سلطان 2010)، ومحمد (2012)، والجعافرة (2014)، و(عبدالكريم 2016)، والبشير (2018)، ويمكن تصنيف تلك الأخطاء في الآتي:

- الخطأ في الهمزة، سواء في قطع همزة الوصل، أو وصل همزة القطع، أو الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة، أو الهمزة الممدودة.
- الخطأ في النقط، وذلك بإهمال نقط التاء المربوطة، أو نقط الهاء المتطرفة، أو إهمال نقط الياء المتطرفة، ونقط الألف اللينة في آخر الكلمة.
- الخلط بين بعض الحروف كالخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وبين الضاد والظاء.
- إهمال علامات الترقيم، أو الخطأ في مواضع كتابتها.
- الخطأ في التنوين، بكتابته نونًا، أو العكس، أو الخطأ في كتابة الألف مع تنوين النصب.
- الخطأ في تسنين بعض الحروف دون وجود حرف منقوط، وإهمال سنة بعض الحروف كالصاد، والضاد.
- الخطأ بزيادة حرف أو نقصه، كمد الحروف بإشباع حركتها، أو حذف حروف المد، أو الخطأ في كتابة الألف الفارقة، وكذلك الخطأ في كتابة ما ينطق من الحروف ولا يكتب، كأسماء الإشارة، ولكن...إلخ، وحذف همزة الوصل في بعض المواضع من بعض الكلمات مثل: ابن، واسم...إلخ.
- الخطأ في الكلمات المبدوءة باللام عند دخول (أل) عليها.
- الخطأ في كتابة (أل) الشمسية والقمرية.
- الخطأ في التفريق بين الألف المقصورة والألف القائمة.
- الخطأ في وصل بعض الكلمات التي توصل بغيرها مثل: عن ومن...إلخ.

ومن خلال استقراء الباحث للعديد من الدراسات السابقة في مجال رصد الأخطاء الإملائية، يظهر أنّ تلك الأخطاء لا تقتصر على قواعد إملائية معنية، أو أخطاء محدودة، بل هي شاملة لكل قواعد الإملاء، وأشكال رسم الكلمة، مما يوجب النظر في الأسباب المؤدية لتلك الأخطاء، ومحاولة البحث عن علاج لها.

وعند البحث في الأسباب المؤدية لهذا الخلل والضعف المنتشر في الكتابة الإملائية لدى الطلاب نجد العديد من تلك الأسباب، والتي صنّفها بعض الباحثين إلى عدد من التصنيفات، حيث يرى البكر والوهيبي (2009)، والرميحي (1434)، والبجة (2016) أنه يمكن إجمال تلك الأسباب في الآتي:

1- أسباب ترجع إلى المعلم: سواءً في ضعف إعداد معلم اللغة العربية أو عدم اهتمام معلمي المواد الدراسية المختلفة بأخطاء الطلاب الإملائية.

2- أسباب ترجع إلى الطالب: منها ما يتعلق في التردد وعدم الثقة، أو النسيان وضعف بعض الحواس، وضعف التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة، أو انخفاض الذكاء، وصعوبات التعلم.

3- أسباب ترجع إلى خصائص اللغة المكتوبة: وتتمثل هذه العوامل في تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاستثناءات فيها، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه في الكلمة، ووصل الحروف وفصلها، واستخدام الصوائت القصار، والإعراب، ومخالفة الرسم القرائي في بعض الأحيان للهجاء الدارج.

4- أسباب ترجع إلى طريقة التدريس المستخدمة: وتتمثل في أن تدريس الإملاء يتم في العادة من خلال الطريقة الاختبارية التي تقوم على اختبار الطالب في كلمات صعبة ومطوّلة وبعيدة عن قاموس الطالب الكتابي، وأنّ أخطاء الإملاء يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء، كما أن كثيرًا من المعلمين يهملون في تدريسهم أسس النهجي السليم، ولا يصوبون الأخطاء مباشرة، ولا يشركون الطلاب في تصويبها، إضافة إلى عدم مراعاة النطق السليم وبخاصة في نطق المدود والحركات.

وتضيف قاجة (2019) إلى ما سبق أنّ هناك أسبابًا تتعلق بالمنهج من حيث قصوره في تقديم المصطلحات والقواعد اللغوية الكافية في مراحل التعليم المختلفة، وعدم كفاية الوقت المقرر لتدريس الإملاء، إذ يتوجب على المعلم شرح القواعد وتطبيق الطالب لها والتصحيح المباشر، وهذا يستغرق الكثير من الوقت. وتذكر الشبيل (2017) أنّ من أسباب الضعف الإملائي لدى الطلاب إضافةً للأسباب الآنفة الذكر بعض العوامل الاجتماعية، التي تتعلق بالأسرة وضعف متابعة الوالدين للأبناء دراسيًّا.

ويضيف الباحث لما تقدّم من الأسباب المؤدية للضعف الإملائي لدى المتعلمين: ما طرأ حديثًا من المبالغة في استخدام التقنية والأجهزة الذكية، التي جعلت الطالب يكسل عن ممارسة الكتابة اليدوية، بل ويستغني عنها إما بالكتابة بواسطة الأجهزة ولوحات المفاتيح، أو باستخدام الإكمال التلقائي، والتصحيح الآلي، وهي بلا شك تفتقر للدقة، كما أنها تجعل الكاتب لا يلقي بالًا لصحة الكلمة المكتوبة، فضلًا عن استعاضة البعض بالتسجيلات الصوتية عن الكتابة، وكما هو معلوم فإن الكتابة مهارة تحتاج إلى الدربة والمران.

ولعلاج مشكلة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب، تذكر الشبيل (2017) عددًا من الأسس والمبادئ التي يجب الاهتمام بها عند تعليم قواعد الإملاء، وهي:

1- تعلم الإملاء عملية عضوية تطورية، تحتاج إلى التدريب والممارسة على استخدام القواعد الصحيحة للرسم الإملائي، والتدرج من السهل إلى الصعب.

2- تعلم الإملاء عملية عقلية، تتضمن التفكير وليس الحفظ، فلا بد من تدريب الطلبة على توظيف المفردات في جمل، وقد دلّت الدراسات على أنّ التلاميذ الموهوبين في اللغة العربية يقرؤون ويتحدثون بشكل جيد؛ لأنهم يتخيلون صورة الكلمة، ويتذكرون صوتها.

3- الإفادة من استخدام المدخل التكاملي في تدريس اللغة العربية، فيتعلم الرسم الإملائي في ضوء علاقة العملية الأدائية اللغوية بالقراءة والكتابة.

4- التأكيد على قواعد الكتابة اليدوية، ومراجعتها كثيرًا، والبعد عن الاختبارات التعجيزية.

5- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح، والتدرب على رسم الحروف والألفاظ وفق قواعد الهجاء.

6- رؤية الكلمة، والاستماع إليها، ونطقها، والمران اليدوي على كتابتها، وفهم معناها.

7- الاهتمام بالتذكر والتدرب المستمر قبل الإملاء مع فهم المعنى.

ويورد الجعافرة (2014 ص152) بعضًا من الوسائل التي تسهم في التذكّر وترسيخ صورة المادة الإملائية في أذهان الطلاب، منها:

1- التذكّر السمعي: الاستماع إلى نطق الكلمات التي تضمنتها المادة الإملائية، نطقًا يقود إلى تذكّر شكلها، وهنا لا بد من الابتعاد عن الكلمات المتشابهة والمتقاربة في اللفظ؛ حتى لا يخلط بينها التلميذ.

2- التذكّر النطقي: هو ضرورة أن يتاح المجال للمتعلم لقراءة المادة الإملائية؛ لأنّ ذلك يساعد على تذكّر رسمها عندما يريد كتابتها.

3- التذكّر البصري: هو أن تتاح للمتعلم فرصة رؤية المادة مكتوبةً أمامه، سواء على بطاقات خاصة أو السبورة أو الكتاب المدرسي؛ لأنّ ذلك يساعده على تذكر صورة الكلمة عندما يريد كتابتها.

4- التذكّر الحركي: هو ضرورة تدريب التلاميذ على كتابة المادة الإملائية، قبل أن يقوم المعلم بعملية إملائها عليهم؛ لأنّ التدريب لا شك يقود إلى عملية الإتقان، وهي الهدف الرئيس من الإملاء.

وإضافة لما سبق من وسائل العلاج لهذه المشكلة، يجب على النظام المدرسي أن يولي مشكلة الكتابة والأخطاء الإملائية أهمية بالغة، من خلال توجيه المعلمين في مختلف التخصصات، بضرورة توجيه الطلاب إلى الاهتمام بالكتابة الصحيحة في أداء واجباتهم وأعمالهم، وتصويب الأخطاء لهم، وإدراج صحة الكتابة في عملية التقويم للطالب في مختلف المواد الدراسية.

البرامج التحضيرية:

بعد تخرج الطالب من التعليم العام والتحاقه بالجامعة فإنه يشعر بنوع من التغير في نظام التعليم من حيث التسجيل وطريقة المحاضرات والتعامل مع الجو الأكاديمي، لذلك جاءت البرامج التحضيرية لتأهيل الطلاب للدراسة الجامعية ورفع مستوى قدراتهم من خلال دراسة فصلين دراسيين ينتظم فيها الطالب في عمادة البرامج التحضيرية، ويدرس فيها مقررات في مهارات اللغة العربية، ومهارات التعلم والاتصال، واللغة الإنجليزية، والحاسب، والرياضيات، والفيزياء، بهدف تأهيل الطالب وإعداده للدراسة الجامعية وسد الفجوة القائمة بين التعليم العام والتعليم الجامعي، واجتيازها شرطٌ أساسٌ للراغبين في الالتحاق بمعظم التخصصات الجامعية. وتذكر الفنيسان (1439 ص53) أنّ "البرنامج التحضيري في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يسهم في تلبية الاحتياج الحقيقي للطالب من خلال تقوية وتعزيز مهاراته في مقررات البرنامج التي يتم اختيارها وتصميمها وفقًا لمتطلبات التخصص ضمن المسار الذي هو بصدد دراسته بالجامعة، ومدة الدراسة فصل أو فصلين حسب المسار".

ويذكر الزهراني (1437) أنّ برنامج السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يسعى لتحقيق الأهداف الآتية:

- رفع مستوى الطلاب مما يمكنهم من مواصلة تعليمهم بيسر وتميز.
- تعزيز وصقل مهارات الطلاب في اللغة الإنجليزية، والعلوم، والحاسب الآلي.
- تحسين الكفاءة اللغوية للطالب، مع التركيز على النواحي العلمية والتقنية والإدارية، وذلك استعدادًا لتخصصات الجامعة.
- تغيير نمطية التفكير الاعتمادي لدى الطالب إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات والتفكير الإبداعي.
- تقويم أداء الطلبة لمعرفة القادر منهم على مواصلة الدراسة الجامعية، ومساعدتهم على اختيار التخصص العلمي المناسب لميولهم ومهاراتهم وقدراتهم.
- تجويد مخرجات الجامعة من خلال التأسيس العلمي والمهاري للطلاب وتهيئتهم للحياة الجامعية حال التحاقهم بالجامعة.

ويدرس الطالب في السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مقررًا واحدًا في مهارات اللغة العربية، وتبلغ عدد ساعاته ساعتين، ويرى الزهراني (1437) أنّ مفردات هذا المقرر غير كافية وتفتقر للتوازن والشمول في تضمين مهارات اللغة العربية.

ويتفق الباحث مع هذا الرأي، إذ إنّ مقرر المهارات اللغوية لا يمكن أن يعالج ما لدى الطالب من قصور وضعف إملائي استمر معه خلال دراسته في مراحل التعليم العام، فيصعب معالجة هذا الضعف في مقرر يدرسه في ساعتين في فصل دراسي واحد، إضافة إلى أنّ هذا المقرر يدرس فيه الطالب مهارات نحوية، وأدبية، وبلاغية، وقرائية، مما يجعل مشكلة الضعف الإملائي قائمة.

وطلاب البرامج التحضيرية هم طلابٌ حديثو التخرج من التعليم العام، تشترط عدد من كليات الجامعة أن يمروا ببرامج تهيئهم للالتحاق ببعض التخصصات (الطبية، والعلمية، والإنسانية، والإدارية، واللغات)، مما يجعل جدولهم الدراسي مزدحمًا بالمتطلبات الجامعية التي يدرسها الطالب بشكل أساسي بعيدٍ عن العمق، ويقل فيها التطبيق.

الدراسات السابقة:

أُجريتْ العديد من الدراسات التي تناولت الأخطاء الإملائية لدى المتعلمين، سواءً ما كان منها في التعليم العام، أو التعليم الجامعي، وقد أتيح للباحث الاطلاع على بعض من تلك الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ومن تلك الدراسات:

دراسة الدخيل (2009) التي استهدفت التعرف على مستوى أداء طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمهارات النحوية، ومهارات فهم المقروء، ومهارات الكتابة والإملاء، والمهارات اللغوية بمجموعها العام، وقد اقتصرت الدراسة على عينة تكونت من طلاب المستويين السادس والسابع من جميع الأقسام بكلية العلوم الاجتماعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أعد الباحث أداة الدراسة لقياس مستوى الأداء اللغوي بناء على قائمة المهارات التي أعدت لمجتمع الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى أداء الطلاب للمهارات النحوية ومهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة والإملاء والمهارات

اللغوية بشكل عام عن الحد الأدنى للأداء، كما أظهرت النتائج أنّ مستوى أداء الطلاب لمهارات الإملاء جاء بمستوى متدنٍ بلغ (27.44%)، وأنّ أبرز الأخطاء الإملائية كانت في استخدام علامات الترقيم، وهمزة القطع والوصل، والهمزات في وسط الكلمة وآخرها، والتاء المربوطة والمفتوحة.

كما أجرى البكر والوهيبي (2009) دراسةً هدفت إلى تعرّف الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (225) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، كما اشتملت عينة الدراسة على (125) معلمة، و(63) مشرفة، واستخدم الباحثان أداتان للإجابة عن أسئلة الدراسة هما الاختبار التشخيصي، والاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طالبات الصف الثالث المتوسط ، بلغت (50) خطأً إملائيًا شائعًا، وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعًا (78٪)، وأكثر الأخطاء الإملائية شيوعًا جاء معظمها في كتابة الهمزات.

في حين جاءت دراسة علوان (2011) لتشخيص الأخطاء الإملائية لدى طلاب قسم اللغة العربية في معهد إعداد المعلمين في محافظة بابل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (57) طالبًا، واستخدمت الباحثة اختبارًا إملائيًّا أداةً للدراسة، وخلصت الدراسة إلى ضعف مستوى الطلاب في الكتابة الإملائية، وأنّ أبرز الأخطاء الإملائية كانت في كتابة الهمزة المتطرفة ووسط الكلمة، ثم الخطأ في كتابة الضاد والظاء، ثم التاء المربوطة، ثم كتابة الحركات وإشباعها مدًّا، ثم الخطأ في التنوين.

وأجرى المحرزي (2012) دراسة هدفت إلى تشخيص الأخطاء الإملائية، ومعرفة أسبابها لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عين الدراسة من (300) طالب وطالبة مناصفة بين الذكور والإناث، و(200) معلم ومعلمة بالتساوي بين الجنسين. وللإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بتشخيص الأخطاء الإملائية تم إعداد اختبار تحصيلي مكوّن من (10) أسئلة موضوعية، وتم إعداد استبانة للإجابة عن السؤال المتعلق بأسباب وقوع الطلاب في الأخطاء الإملائية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أخطاء إملائية لدى الطلاب والطالبات، لكنها لدى الطلاب أكثر، ومن أهم هذه الأخطاء: علامات الترقيم، وهمزة الوصل، وجمع المذكر المضاف.

كذلك قام رحيمة وحمد (2013) بدراسة هدفت إلى تعرّف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية، وتكونت عينة الدراسة من (194) طالبًا موزعين على عدد من الجامعات العراقية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطبّق الباحثان اختبارًا كتابيًّا عبارة عن موضوع إنشائي يكتبه الطالب، وأظهرت النتائج وجود ضعف إملائي لدى عينة الدراسة، وكانت أبرز الأخطاء الإملائية في كتابة همزة الوصل والقطع، والكلمات التي لا تلفظ كما تكتب، والخطأ في الضاد والظاء، والخطأ في كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأسماء وعدم كتابتها في الأفعال، والهمزة المتوسطة، والمتطرفة، والتاء المربوطة والمفتوحة، وكتابة التنوين، كما لم تظهر النتائج وجود فروق إحصائية بين مستوى الطلاب والطالبات.

وقام البشري (2013) بدراسة هدفت تقييم الأداء الإملائي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال تحديد مستوى أدائهم الإملائي، ومن ثم بيان ما إذا كان هناك ثمة فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الأداء الإملائي بينهم تعزى لمتغير النوع (طالب - طالبة) ومتغير

الكلية، وكذلك بيان ما إذا كان هناك ثمة علاقة دالة إحصائيًّا بين مستوى أدائهم الإملائي وبين معدلاتهم التراكمية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من شعبة واحدة من طلاب وطالبات المستوى الثامن في عدد كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار إملائي أعد خصيصًا للتعرف على مستوى الأداء الإملائي لدى عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: انخفاض مستوى الأداء الإملائي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث بلغ متوسط أدائهم (63.33%)، و انخفاض مستوى الأداء الإملائي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث بلغ متوسط أدائهم (60.37%)، وانخفاض مستوى الأداء الإملائي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بوجه عام حيث بلغ متوسط أدائهم (61.91%)، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الطلاب وعينة الطالبات في مستويات الأداء الإملائي وذلك لصالح عينة الطلاب، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين مستوى الأداء الإملائي وبين المعدل التراكمي لعينة الدراسة.

أمّا الرميحي (1434) فجاءت دراسته لتعرّف أثر برنامج تعليمي مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ولحصر الأخطاء الإملائية الشائعة جاءت العينة التشخيصية مكونة من (331) طالبًا، بينما تم تطبيق البرنامج على عينة بلغت (136) طالبًا، واستخدم الباحث في دراسته أداة الاختبار، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أبرز الأخطاء الإملائية في مهارة الهمزة المتوسطة، ثم الهمزة المتطرفة، ثم همزة الوصل والقطع، ثم الألف اللينة المتطرفة، ثم الهمزة المتطرفة، فالتاء المربوطة والهاء، والكلمات الموصولة خطًّا، والتنوين.

في حين أجرى العامري (2015) دراسة هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلاب وطالبات معاهد إعداد المعلمين في بغداد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعدَّ اختبارًا إملائيًّا طبقه على عينة الدراسة التي تكونت من (100) طالب وطالبة من عدد من معاهد إعداد المعلمين في بغداد، وقد أظهرت النتائج أنّ عينة الدراسة قد أخطؤوا في الموضوعات الإملائية جميعها، وبلغت أعلى نسبة خطأ في كتابة التنوين، والهمزة المتوسطة، والألف الممدودة والمقصورة، ومد الضمة واوًا، وعدم كتابة الألف بعد واو الجماعة في الأفعال، والخطأ في التاء المربوطة والمفتوحة، والهمزة المتطرفة، والخلط بين الضاد والظاء، وهمزة الوصل والقطع، كما أظهرت النتائج أن نسبة الأخطاء لدى الطالبات أكثر منها لدى الطلاب.

كما أجرى المطوع (2015) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تصويب الأخطاء الإملائية الشائعة في مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وأعد اختبارًا تحصيليًّا اشتمل على جميع المهارات الإملائية المقررة في كتب الطلبة في مقرر لغتي الجميلة للصفوف العليا. وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبًا. وأظهرت النتائج أنّ أهم الأخطاء الإملائية التي تواجه الطلبة الهمزة المتوسطة بأشكالها المختلفة، وتنوين الاسم المقصور والمنقوص والممدود، ودخول حرفي الجر (من، على)، والمدة في أول الكلمة ووسطها، والهمزة المتطرفة، والألف اللينة في آخر الفعل.

وكذلك دراسة الروقي (2018) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التصور الذهني في تصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة أعدَّ الباحث قائمة بالمهارات الإملائية المناسبة لطلبة الصف الرابع الابتدائي، واختبارًا

للمهارات، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبًا، وأظهرت النتائج أنّ الأخطاء الأكثر شيوعًا كانت في رسم التاء المربوطة في نهاية الكلمة، والتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، وهمزة الوصل والقطع.

وأخيرًا دراسة اللصاصمة (2021) التي هدفت إلى تقصي الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة الكرك بالأردن من وجهة نظر المعلمات والمشرفين التربويين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (196) معلمة ومشرفًا، منهم (176) معلمة و(20) مشرفًا ومشرفة من مشرفي اللغة العربية والصفوف الأولى، واستخدمت الباحثة استبانة لتقدير الأخطاء الإملائية لدى الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الأخطاء الإملائية في عدم معرفة كيفية رسم الحروف والتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة وكتابتها، وهمزة الوصل والقطع كانت شائعة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمات والمشرفين التربويين.

باستقراء الدراسات السابقة يظهر أنّ هناك تشابهًا في بعضها مع الدراسة الحالية في مجتمع البحث حيث تناولت بعض الدراسات الطالب الجامعي وهي دراسة الدخيل (2009)، ودراسة علوان (2011)، ودراسة رحيمة وحمد (2013)، ودراسة البشري (2013)، ودراسة العامري (2015)، وتتفق مع دراسة الدخيل والبشري في تطبيقها على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. في حين تناولت بقية الدراسات طلاب التعليم العام وهي دراسة البكر والوهيبي (2009)، ودراسة المحرزي (2012)، ودراسة الرميحي (1434)، ودراسة المطوع (2015)، ودراسة الروقي (2018)، ودراسة اللصاصمة (2021).

كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الكشف عن المستوى الإملائي للطلاب وعن الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، وكذلك تتفق معها في استخدام الاختبار الإملائي أداة للكشف عن تلك الأخطاء، في حين تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استهدافها لطلاب وطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد أفاد الباحث من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، وكذلك في تحديد قائمة المهارات الإملائية التي بُني الاختبار الإملائي في ضوئها.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي "الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها". (العساف 1427، ص 191)، ويتم جمع البيانات في هذا النوع من البحوث "باستخدام أدوات بحثية مثل: الاستبيان، والمقابلة، والملاحظة، والاختبارات" (عبيدات، وعبدالحق، وعدس 2009، ص 186)

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات عمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهم (3478) طالبًا موزعين على (80) شعبة، و(3283) طالبة موزعات

على (57) شعبة، وبلغت عينة الدراسة (197) طالبًا، و(164) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار لقياس المهارات الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية، وقد مرّ بناء الاختبار بالخطوات الآتية:

1- تحديد المهارات الإملائية التي يقيسها الاختبار، بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، والمهارات الإملائية هي:

جدول (1)

المهارات الإملائية التي يقيسها الاختبار

م	المهارة الإملائية	م	المهارة الإملائية
1	التفريق بين الحركة والمد.	16	الهمزة المتوسطة على ألف.
2	التفريق بين التنوين والنون.	17	الهمزة المتوسطة على واو.
3	كتابة الألف مع تنوين الفتح.	18	الهمزة المتوسطة على نبرة.
4	نقط الياء المتطرفة.	19	الهمزة المتوسطة على السطر.
5	التاء المربوطة.	20	الهمزة المتطرفة على ألف.
6	التاء المفتوحة.	21	الهمزة المتطرفة على واو.
7	الهاء في آخر الكلمة.	22	الهمزة المتطرفة المرسومة على صورة الياء.
8	(أل) الشمسية، والقمرية.	23	الهمزة المتطرفة على السطر.
9	كتابة الكلمة المبدوءة بـ (أل) عند دخول اللام عليها.	24	الألف اللينة في آخر الكلمة.
10	كتابة الكلمة المبدوءة بـ (أل) عند دخول الباء، أو الفاء، أو الكاف أو (في) عليها.	25	الحروف المزيدة كتابة.
11	كتابة الكلمة المبدوءة باللام عند دخول (أل) الشمسية عليها.	26	حذف بعض الأحرف من الكلمة.
12	الأسماء الموصولة.	27	التفريق بين الضاد والظاء.
13	أسماء الإشارة.	28	علامات الترقيم.
14	همزة الوصل.	29	كتابة الكلمات الموصولة خطًا. دخول (مِن) و (عن) و (في) الجارة على (مَن)
15	همزة القطع.	30	الهمزة الممدودة.

2- صياغة جمل تتضمن كلمات يُطبّق فيها المهارات الإملائية، وتتضمن كل قاعدة إملائية خمس كلمات، ورُصد لكل كلمة درجة واحدة ليكون مجموع درجات الاختبار (150) درجة.

3- قياس صدق الاختبار: تم التأكد من صدق الاختبار بطريقتين: تمثلت الأولى في صدق المحكمين، والثانية بتطبيقه على عينة استطلاعية قدرها (60) طالبًا من طلاب وطالبات البرامج التحضيرية وتمثلت في صدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد اختبار مهارات الكتابة الاملائية لطلاب وطالبات البرامج التحضيرية تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص اللغة العربية، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتأكد من درجة مناسبة الاختبار ووضوحه وانتمائه لما يقيسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في طريقة التصحيح ومدى ملاءمتها، وبناء على رأي السادة المحكمين حول مدى مناسبة الاختبار لأهداف الدراسة، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض كلمات نص الاختبار وإضافة وحذف بعض الكلمات.

الصدق الإحصائي:

تم التأكد إحصائيًا من صدق أداة الدراسة، من خلال صدق الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإملائية على عينة استطلاعية تكونت من (60) طالبًا بالبرامج التحضيرية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة مع الدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (2):

معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة مع الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الإملائية

م	المهارة الإملائية	معامل الارتباط	م	المهارة الإملائية	معامل الارتباط
1	التفريق بين الحركة والمد.	0.498	16	الهمزة المتوسطة على ألف.	0.437
2	التفريق بين التنوين والنون.	0.459	17	الهمزة المتوسطة على واو.	0.493
3	كتابة الألف مع تنوين الفتح.	0.455	18	الهمزة المتوسطة على نبرة.	0.510
4	نقط الياء المتطرفة.	0.479	19	الهمزة المتوسطة على السطر.	0.488
5	التاء المربوطة.	0.629	20	الهمزة المتطرفة على	0.629

م	المهارة الإملائية	معامل الارتباط	م	المهارة الإملائية	معامل الارتباط
				ألف.	
6	التاء المفتوحة.	0.644	21	الهمزة المتطرفة على واو.	0.628
7	الهاء في آخر الكلمة.	0.433	22	الهمزة المتطرفة المرسومة على صورة الياء.	0.456
8	(أل) الشمسية، والقمرية.	0.573	23	الهمزة المتطرفة على السطر.	0.632
9	كتابة الكلمة المبدوءة بـ(أل) عند دخول اللام عليها.	0.457	24	الألف اللينة في آخر الكلمة.	0.472
10	كتابة الكلمة المبدوءة بـ(أل) عند دخول الباء، أو الفاء، أو الكاف أو (في) عليها.	0.514	25	الحروف المزيدة كتابة.	0.538
11	كتابة الكلمة المبدوءة باللام عند دخول (أل) الشمسية عليها.	0.454	26	حذف بعض الأحرف من الكلمة.	0.513
12	الأسماء الموصولة.	0.518	27	التفريق بين الضاد والظاء.	0.455
13	أسماء الإشارة.	0.645	28	علامات الترقيم.	0.447
14	همزة الوصل.	0.441	29	كتابة الكلمات الموصولة خطًا: دخول (مِن) و (عن) و (في) الجارة على (مَن).	0.545
15	همزة القطع.	0.666	30	الهمزة الممدودة.	0.455

ويتضح من الجدول السابق أنّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة مع الدرجة الكلية للاختبار من (0.433) إلى (0.666)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الكتابة الإملائية.

4- حساب معاملات التمييز والسهولة لفقرات الاختبار:

يوضح النبهان (2004، ص 196) أنّ معامل التمييز لفقرة يعني قدرة الفقرة على التمييز في مجموعات متباينة، ولحساب معامل التمييز، يتم ترتيب أوراق الاختبار تصاعديًا أو تنازليًا حسب العلامة الكلية للاختبار، وتم الاختيار بين فئتين يميزها الاختبار، وإذا كان عدد الطلبة أقل

من (30)، يُمكن قسمة أوراق الإجابة إلى قسمين، بنسبة 50% لكل قسم، ويُحسب معامل التمييز بالمعادلة التالية:

معامل التمييز = معامل السهولة للمجوعة العليا – معامل السهولة للمجموعة الدنيا

ويوضح العزاوي (2008، ص 81) أن الفقرات ذات معامل التمييز الأكبر من (0.39) تُعد فقرات ذات قدرة تمييز عالية، أما بالنسبة لمعامل السهولة فيُحسب كما يلي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{مجموع درجات الطلاب على الفقرة}}{\text{عدد الطلاب} \times \text{الدرجة المستحقة للفقرة}}$$

وبالنسبة للحكم على معاملات السهولة أو معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، فإن الفقرات ذات معاملات السهولة، التي يتراوح مداها بين (0.2 إلى 0.8)، تُعد فقرات مقبولة، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات التمييز ومعاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:

جدول (3):

معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات اختبار مهارات الكتابة الإملائية

المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.543	0.505	51	0.817	0.422	101	0.797	0.457
2	0.898	0.496	52	0.883	0.635	102	0.246	0.622
3	0.381	0.579	53	0.548	0.439	103	0.320	0.533
4	0.814	0.515	54	0.518	0.553	104	0.305	0.480
5	0.864	0.461	55	0.259	0.586	105	0.325	0.429
6	0.893	0.444	56	0.619	0.593	106	0.335	0.453
7	0.883	0.480	57	0.579	0.452	107	0.675	0.469
8	0.843	0.548	58	0.594	0.519	108	0.431	0.485
9	0.873	0.597	59	0.756	0.526	109	0.447	0.480
10	0.844	0.501	60	0.345	0.583	110	0.213	0.520
11	0.203	0.549	61	0.584	0.607	111	0.635	0.531
12	0.269	0.447	62	0.198	0.541	112	0.619	0.488

المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز
13	0.640	0.550	63	0.690	0.544	113	0.675	0.463
14	0.604	0.610	64	0.619	0.600	114	0.237	0.455
15	0.853	0.415	65	0.497	0.431	115	0.411	0.614
16	0.844	0.511	66	0.574	0.604	116	0.604	0.636
17	0.829	0.546	67	0.772	0.616	117	0.365	0.610
18	0.873	0.445	68	0.635	0.575	118	0.533	0.627
19	0.878	0.618	69	0.533	0.638	119	0.421	0.591
20	0.817	0.575	70	0.315	0.443	120	0.589	0.641
21	0.381	0.606	71	0.355	0.582	121	0.208	0.540
22	0.381	0.453	72	0.396	0.625	122	0.477	0.583
23	0.467	0.575	73	0.523	0.557	123	0.330	0.623
24	0.305	0.577	74	0.198	0.461	124	0.371	0.606
25	0.599	0.626	75	0.242	0.567	125	0.247	0.457
26	0.878	0.484	76	0.279	0.419	126	0.259	0.616
27	0.711	0.608	77	0.503	0.470	127	0.223	0.440
28	0.849	0.552	78	0.467	0.508	128	0.609	0.577
29	0.844	0.409	79	0.421	0.555	129	0.381	0.453
30	0.859	0.464	80	0.244	0.492	130	0.335	0.485
31	0.706	0.428	81	0.305	0.517	131	0.340	0.447
32	0.858	0.494	82	0.853	0.519	132	0.756	0.517
33	0.716	0.471	83	0.268	0.427	133	0.706	0.584
34	0.701	0.545	84	0.629	0.583	134	0.706	0.412
35	0.569	0.492	85	0.731	0.498	135	0.497	0.421
36	0.804	0.574	86	0.685	0.417	136	0.640	0.430
37	0.864	0.506	87	0.635	0.590	137	0.340	0.592

المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز
38	0.849	0.414	88	0.543	0.520	138	0.259	0.447
39	0.746	0.455	89	0.208	0.618	139	0.223	0.450
40	0.814	0.639	90	0.279	0.583	140	0.325	0.416
41	0.873	0.486	91	0.264	0.605	141	0.878	0.435
42	0.827	0.638	92	0.254	0.432	142	0.249	0.568
43	0.873	0.512	93	0.193	0.605	143	0.538	0.416
44	0.655	0.561	94	0.848	0.596	144	0.269	0.602
45	0.543	0.574	95	0.365	0.603	145	0.182	0.473
46	0.685	0.544	96	0.396	0.561	146	0.431	0.578
47	0.858	0.609	97	0.492	0.427	147	0.188	0.493
48	0.716	0.437	98	0.330	0.566	148	0.203	0.417
49	0.893	0.528	99	0.365	0.552	149	0.234	0.477
50	0.824	0.562	100	0.482	0.506	150	0.216	0.498

ويتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن جميع فقرات الاختبار تتمتع بمعاملات تمييز، ومعاملات صعوبة تقع ضمن المدى المقبول تربويًا.

5- ثبات الاختبار:

للاطمئنان على ثبات الاختبار تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإملائية على عينة استطلاعية قدرها (60) طالبًا وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار التحصيلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ 0.784، ويلاحظ أنّ قيمة معاملات الثبات كانت أكبر من 0.7 مما يدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مقبول.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل نتائج الدراسة:

لتحليل نتائج الدراسة الحالية تم استخدام برنامج SPSS وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2) معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي.

3) معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.

4) اختبار "ت" للعينات المستقلة.

5) معايير تحديد مستوى الكتابة الإملائية وفق التدريج الخماسي:

جدول (4)

معايير تحديد مستوى الكتابة الاملائية لدى عينة الدراسة

المستوى	المتوسط الحسابي		النسبة المئوية	
	من	إلى أقل من	من	إلى أقل من
مرتفع جدًّا	أكبر من أو تساوي 4.2		أكبر من أو تساوي 84%	
مرتفع	3.4	4.2	68%	84%
متوسط	2.6	3.4	52%	68%
منخفض	1.8	2.6	36%	52%
منخفض جدًّا	أقل من 1.8		أقل من 36%	

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب عينة الدراسة على اختبار الكتابة الإملائية، وتم استخدام المعايير الواردة بالجدول (4) لتحديد مستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية:

جدول (5):

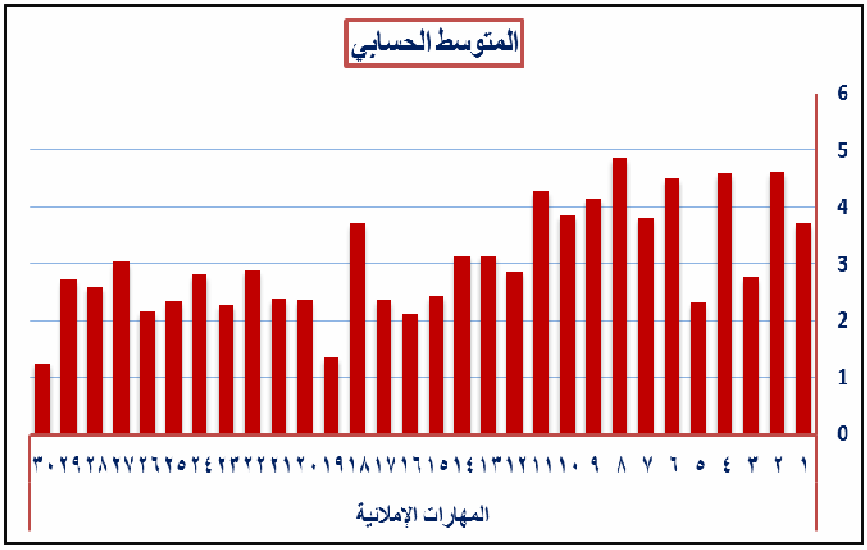
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بالجامعة

	المهارات الإملائية	م	ع	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
1	التفريق بين الحركة والمد.	3.72	0.88	74.33%	مرتفع	9
2	التفريق بين التنوين والنون.	4.61	0.88	92.28%	مرتفع جدًّا	2
3	كتابة الألف مع تنوين الفتح.	2.77	1.07	55.33%	متوسط	17
4	نقط الياء المتطرفة.	4.59	0.73	91.72%	مرتفع جدًّا	3

	المهارات الإملائية	م	ع	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
5	التاء المربوطة.	2.33	1.41	46.61%	منخفض	25
6	التاء المفتوحة.	4.52	0.79	90.33%	مرتفع جدًّا	4
7	الهاء في آخر الكلمة.	3.81	1.26	76.22%	مرتفع	8
8	(أل) الشمسية، والقمرية.	4.87	0.49	97.33%	مرتفع جدًّا	1
9	كتابة الكلمة المبدوءة بـ(أل) عند دخول اللام عليها.	4.15	1.04	83.06%	مرتفع	6
10	كتابة الكلمة المبدوءة بـ(أل) عند دخول الباء، أو الفاء، أو الكاف أو (في) عليها.	3.86	1.41	77.11%	مرتفع	7
11	كتابة الكلمة المبدوءة باللام عند دخول (أل) الشمسية عليها.	4.27	1.17	85.39%	مرتفع جدًّا	5
12	الأسماء الموصولة.	2.86	1.29	57.17%	متوسط	15
13	أسماء الإشارة.	3.15	1.44	63.00%	متوسط	11
14	همزة الوصل.	3.14	1.66	62.78%	متوسط	12
15	همزة القطع.	2.42	1.86	48.33%	منخفض	20
16	الهمزة المتوسطة على ألف.	2.11	1.59	42.28%	منخفض	28
17	الهمزة المتوسطة على واو.	2.37	1.45	47.44%	منخفض	22
18	الهمزة المتوسطة على نبرة.	3.70	1.57	74.00%	مرتفع	10
19	الهمزة المتوسطة على السطر.	1.35	1.69	27.00%	منخفض جدًّا	29
20	الهمزة المتطرفة على ألف.	2.37	1.87	47.44%	منخفض	23
21	الهمزة المتطرفة على واو.	2.39	1.65	47.89%	منخفض	21
22	الهمزة المتطرفة المرسومة على صورة الياء.	2.88	1.95	57.61%	متوسط	14
23	الهمزة المتطرفة على السطر.	2.28	1.50	45.50%	منخفض	26
24	الألف اللينة في آخر الكلمة.	2.81	1.72	56.17%	متوسط	16
25	الحروف المزيدة كتابة.	2.34	1.84	46.78%	منخفض	24
26	حذف بعض الأحرف من الكلمة.	2.15	1.75	43.06%	منخفض	27

	المهارات الإملائية	م	ع	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
27	التفريق بين الضاد والظاء.	3.03	1.87	60.61%	متوسط	13
28	علامات الترقيم.	2.60	2.00	51.94%	منخفض	19
29	كتابة الكلمات الموصولة خطأً: دخول (مِن) و (عن) و (في) الجارة على (مَن).	2.73	1.91	54.56%	متوسط	18
30	الهمزة الممدودة.	1.24	2.06	24.72%	منخفض جدًّا	30
	الإجمالي	3.05	1.44	60.93%	متوسط	

م=المتوسط الحسابي، ع=الانحراف المعياري



شكل (1): المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب عينة الدراسة في مهارات الكتابة الإملائية

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- حقق الطلاب عينة الدراسة بالبرامج التحضيرية بالجامعة مستوى متوسطًا في الكتابة الإملائية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.05) بانحراف معياري قدره (1.44) ونسبة مئوية قدرها (60.93%) وهي نسبة تدل على المستوى المتوسط في الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عينة الدراسة.
- حقق الطلاب عينة الدراسة بالبرامج التحضيرية بالجامعة مستوى مرتفعًا جدًّا في مهارات الكتابة الإملائية الآتية ((أل) الشمسية والقمرية، التفريق بين التنوين والنون، نقط الياء المتطرفة، التاء المفتوحة، كتابة الكلمة المبدوءة باللام عند دخول (أل) الشمسية عليها) حيث

بلغت قيم النسبة المئوية لهذه المهارات (97.33%، 92.28%، 91.72%، 90.33%، 85.39%) على الترتيب وهي نسب تدل على وجود مستوى مرتفع جدًّا في هذه المهارات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عينة الدراسة.

- حقق الطلاب عينة الدراسة بالبرامج التحضيرية بالجامعة مستوى مرتفعًا في مهارات الكتابة الإملائية الآتية: (كتابة الكلمة المبدوءة بـ(أل) عند دخول اللام عليها، كتابة الكلمة المبدوءة بـ (أل) عند دخول الباء، أو الفاء، أو الكاف أو (في) عليها، الهاء في آخر الكلمة، التفريق بين الحركة والمد، الهمزة المتوسطة على نبرة) حيث بلغت قيم النسبة المئوية لهذه المهارات (83.06%، 77.11%، 76.22%، 74.33%، 74.00%) على الترتيب وهي نسب تدل على وجود مستوى مرتفع في هذه المهارات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عينة الدراسة.

- حقق الطلاب عينة الدراسة بالبرامج التحضيرية بالجامعة مستوى متوسطًا في مهارات الكتابة الإملائية الآتية (أسماء الإشارة، همزة الوصل، التفريق بين الضاد والظاء، الهمزة المتطرفة المرسومة على صورة الياء، الأسماء الموصولة، الألف اللينة في آخر الكلمة، كتابة الألف مع تنوين الفتح، كتابة الكلمات الموصولة خطًا. دخول (من) و (عن) و (في) الجارة على (مَـن)) حيث بلغت قيم النسبة المئوية لهذه المهارات (63.00%، 62.78%، 60.61%، 57.61%، 57.17%، 56.17%، 55.33%، 54.56%) على الترتيب وهي نسب تدل على وجود مستوى متوسط في هذه المهارات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عينة الدراسة.

- حقق الطلاب عينة الدراسة بالبرامج التحضيرية بالجامعة مستوى منخفضًا في مهارات الكتابة الإملائية الآتية: (علامات الترقيم، همزة القطع، الهمزة المتطرفة على واو، الهمزة المتطرفة على ألف، الهمزة المتوسطة على واو، الحروف المزيدة كتابة، التاء المربوطة، الهمزة المتطرفة على السطر، حذف بعض الأحرف من الكلمة، الهمزة المتوسطة على ألف) حيث بلغت قيم النسبة المئوية لهذه المهارات (51.94%، 48.33%، 47.89%، 47.44%، 47.20%، 46.78%، 46.61%، 45.50%، 43.06%42.28%) على الترتيب وهي نسب تدل على وجود مستوى منخفض في هذه المهارات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عينة الدراسة.

- حقق الطلاب عينة الدراسة بالبرامج التحضيرية بالجامعة مستوى منخفض جدًا في مهارات الكتابة الإملائية الآتية: (الهمزة المتوسطة على السطر، الهمزة الممدودة) حيث بلغت قيم النسبة المئوية لهذه المهارات (27.00%، 24.72%) على الترتيب وهي نسب تدل على وجود مستوى منخفض جدًا في هذه المهارات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عينة الدراسة.

السؤال الثاني: ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

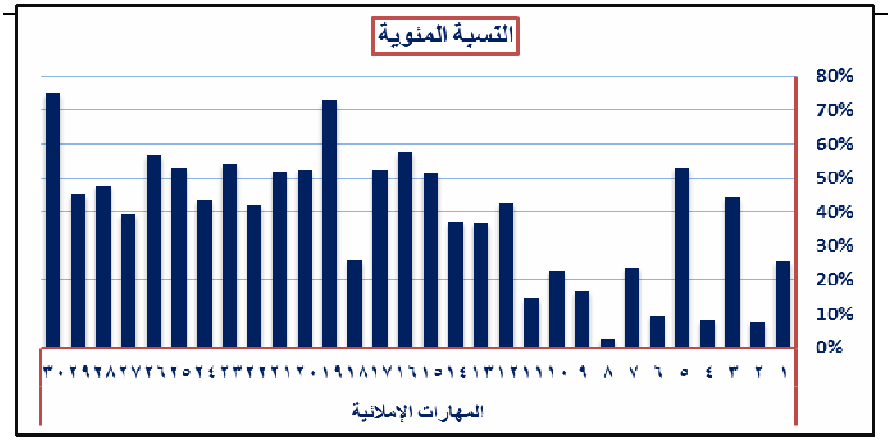
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب نسبة الأخطاء الإملائية في كل مهارة من مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والجدول التالي يوضح عدد الأخطاء الإملائية ونسبتها المئوية لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

جدول (6):

عدد الأخطاء الإملائية ونسبتها المئوية لدى طلاب البرامج التحضيرية بالجامعة

	المهارات الإملائية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	الترتيب
1	التفريق بين الحركة والمد.	462	25.60%	22
2	التفريق بين التنوين والنون.	139	7.70%	29
3	كتابة الألف مع تنوين الفتح.	804	44.54%	14
4	نقط الياء المتطرفة.	149	8.25%	28
5	التاء المربوطة.	961	53.24%	6
6	التاء المفتوحة.	174	9.64%	27
7	الهاء في آخر الكلمة.	428	23.71%	23
8	(أل) الشمسية، والقمرية.	48	2.66%	30
9	كتابة الكلمة المبدوءة بـ(أل) عند دخول اللام عليها.	300	16.62%	25
10	كتابة الكلمة المبدوءة بـ(أل) عند دخول الباء، أو الفاء، أو الكاف أو (في) عليها.	412	22.83%	24
11	كتابة الكلمة المبدوءة باللام عند دخول (أل) الشمسية عليها.	263	14.57%	26
12	الأسماء الموصولة.	771	42.71%	16
13	أسماء الإشارة.	666	36.90%	20
14	همزة الوصل.	670	37.12%	19
15	همزة القطع.	930	51.52%	11
16	الهمزة المتوسطة على ألف.	1039	57.56%	3
17	الهمزة المتوسطة على واو.	944	52.30%	9
18	الهمزة المتوسطة على نبرة.	469	25.98%	21
19	الهمزة المتوسطة على السطر.	1314	72.80%	2
20	الهمزة المتطرفة على ألف.	946	52.41%	8
21	الهمزة المتطرفة على واو.	938	51.97%	10

	المهارات الإملائية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	الترتيب
22	الهمزة المتطرفة المرسومة على صورة الياء.	763	42.27%	17
23	الهمزة المتطرفة على السطر.	981	54.35%	5
24	الألف اللينة في آخر الكلمة.	789	43.71%	15
25	الحروف المزيدة كتابة.	958	53.07%	7
26	حذف بعض الأحرف من الكلمة.	1025	56.79%	4
27	التفريق بين الضاد والظاء.	709	39.28%	18
28	علامات الترقيم.	865	47.92%	12
29	كتابة الكلمات الموصولة خطًا: دخول (مِن) و (عن) و (في) الجارة على (مَن).	818	45.32%	13
30	الهمزة الممدودة.	1355	75.07%	1



شكل (2): النسبة المئوية للأخطاء الإملائية لدى الطلاب عينة الدراسة

يتبين من الجدول السابق أنّ الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب البرامج التحضيرية بالجامعة عينة الدراسة ظهرت في مهارة كتابة (الهمزة الممدودة) حيث بلغت نسبة الأخطاء (75.07%)، وفي مهارة كتابة (الهمزة المتوسطة على السطر) حيث بغت نسبة الأخطاء (72.80%)، وفي مهارة كتابة (الهمزة المتوسطة على ألف) حيث بلغت نسبة الأخطاء (57.56%)، وفي مهارة كتابة (حذف بعض الأحرف من الكلمة) حيث بلغت نسبة الأخطاء (56.79%)، وفي مهارة كتابة (الهمزة المتطرفة على السطر) حيث بلغت النسبة المئوية (54.35%)، وفي مهارة كتابة (التاء المربوطة) حيث بلغت النسبة المئوية (53.24%)، وفي مهارة كتابة (الحروف المزيدة كتابة) حيث بلغت النسبة المئوية (53.07%)، وفي مهارة كتابة (الهمزة المتطرفة على ألف) حيث بلغت النسبة المئوية (52.41%)،وفي مهارة كتابة (الهمزة المتوسطة على واو) حيث بلغت النسبة المئوية (52.30%)،وفي

مهارة كتابة (الهمزة المتطرفة على واو) حيث بلغت النسبة المئوية (51.97%)،وفي مهارة كتابة (همزة القطع) حيث بلغت النسبة المئوية (51.52%).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة الإملائية ترجع لمتغير النوع (طالب/طالبة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة في كل مهارة من مهارات الكتابة الإملائية وذلك وفقا لمتغير النوع (طالب، طالبة)، حيث تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples T test كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7):

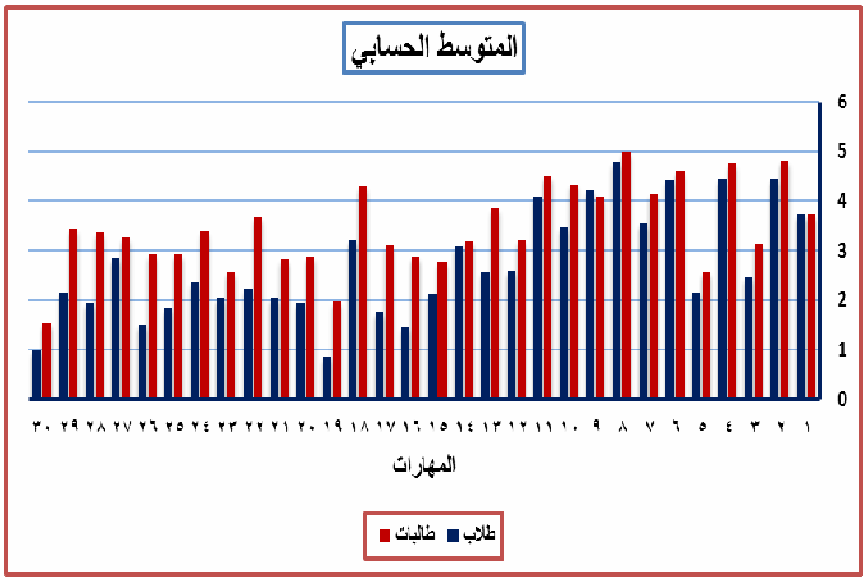
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة في كل مهارة من مهارات الكتابة الإملائية وذلك وفقا لمتغير النوع (طالب، طالبة)

	المهارات الإملائية	طالبات (ن=164)		طلاب (ن=197)		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	لصالح
		م	ع	م	ع			
1	التفريق بين الحركة والمد.	3.73	0.75	3.71	0.96	0.28	غير دالة	—
2	التفريق بين التنوين والنون.	4.82	0.61	4.45	1.01	4.12	0.01	الطالبات
3	كتابة الألف مع تنوين الفتح.	3.15	1.01	2.45	1.02	6.55	0.01	الطالبات
4	نقط الياء المتطرفة.	4.76	0.62	4.45	0.79	4.08	0.01	الطالبات
5	التاء المربوطة.	2.56	1.23	2.15	1.51	2.81	0.01	الطالبات
6	التاء المفتوحة.	4.61	0.62	4.44	0.89	2.10	0.05	الطالبات
7	الهاء في آخر الكلمة.	4.13	1.01	3.55	1.37	4.54	0.01	الطالبات
8	(أل) الشمسية، والقمرية.	4.98	0.22	4.78	0.57	4.20	0.01	الطالبات
9	كتابة الكلمة المبدوءة بـ (أل) عند دخول اللام عليها.	4.09	0.72	4.21	1.20	1.20	غير دالة	—
10	كتابة الكلمة المبدوءة بـ (أل) عند دخول الباء، أو الفاء، أو الكاف أو (في) عليها.	4.34	1.13	3.46	1.42	6.44	0.01	الطالبات

	المهارات الإملائية	طالبات (ن=164)		طلاب (ن=197)		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	لصالح
		م	ع	م	ع			
	كتابة الكلمة المبدوءة							
11	باللام عند دخول (أل) الشمسية عليها.	4.51	0.93	4.07	1.21	3.82	0.01	الطالبات
12	الأسماء الموصولة.	3.21	0.95	2.57	1.31	5.21	0.01	الطالبات
13	أسماء الإشارة.	3.85	1.09	2.56	1.26	10.29	0.01	الطالبات
14	همزة الوصل.	3.20	1.70	3.09	1.44	0.63	غير دالة	—
15	همزة القطع.	2.77	1.76	2.12	1.67	3.57	0.01	الطالبات
16	الهمزة المتوسطة على ألف.	2.89	1.17	1.47	1.26	10.97	0.01	الطالبات
17	الهمزة المتوسطة على واو.	3.11	0.90	1.76	1.12	12.43	0.01	الطالبات
18	الهمزة المتوسطة على نبرة.	4.28	0.90	3.22	1.52	7.85	0.01	الطالبات
19	الهمزة المتوسطة على السطر.	1.98	1.47	0.84	1.12	8.34	0.01	الطالبات
20	الهمزة المتطرفة على ألف.	2.89	1.57	1.94	1.54	5.75	0.01	الطالبات
21	الهمزة المتطرفة على واو.	2.83	1.14	2.04	1.36	5.93	0.01	الطالبات
22	الهمزة المتطرفة المرسومة على صورة الياء.	3.67	1.27	2.23	1.70	8.95	0.01	الطالبات
23	الهمزة المتطرفة على السطر.	2.55	0.99	2.05	1.02	4.68	0.01	الطالبات
24	الألف اللينة في آخر الكلمة.	3.38	1.13	2.34	1.27	8.12	0.01	الطالبات
25	الحروف المزيدة كتابة.	2.93	1.29	1.85	1.31	7.84	0.01	الطالبات
26	حذف بعض الأحرف من الكلمة.	2.93	0.96	1.51	1.03	13.44	0.01	الطالبات
27	التفريق بين الضاد والظاء.	3.26	1.38	2.85	1.35	2.83	0.01	الطالبات
28	علامات الترقيم.	3.37	1.37	1.95	1.26	10.19	0.01	الطالبات

	المهارات الإملائية	طالبات (ن=164) م	طالبات (ن=164) ع	طلاب (ن=197) م	طلاب (ن=197) ع	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	لصالح
29	كتابة الكلمات الموصولة خطًا: دخول (مِن) و (عن) و (في) الجارة على (مَن).	3.43	1.11	2.14	1.19	10.55	0.01	الطالبات
30	الهمزة الممدودة.	1.54	1.49	0.99	1.27	3.73	0.01	الطالبات
	الدرجة الكلية للاختبار	103.71	16.73	81.23	20.49	11.27	0.01	الطالبات

ملحوظة: درجات الحرية لجميع قيم "ت" الواردة بالجدول = 359



شكل (3): متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة في مهارات الكتابة الإملائية وفقا لمتغير النوع (طالب، طالبة)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإملائية وذلك وفقا لمتغير النوع (طالب، طالبة) لصالح الطالبات، حيث بلغت قيمة "ت" (11.27)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في مهارات الكتابة الإملائية التالية: (حذف بعض الأحرف من الكلمة، الهمزة المتوسطة على واو، الهمزة المتوسطة على ألف، دخول (مِن) و (عن) و (في) الجارة على (مَن)، أسماء الإشارة، علامات الترقيم، الهمزة المتطرفة المرسومة على صورة الياء، الهمزة المتوسطة على السطر، الألف اللينة في آخر الكلمة، الهمزة المتوسطة على نبرة، الحروف المزيدة كتابة، كتابة الألف مع تنوين الفتح، كتابة الكلمة المبدوءة بـ (أل) عند دخول الباء، أو الفاء، أو الكاف أو (في) عليها، الهمزة المتطرفة على واو، الهمزة المتطرفة على ألف، الأسماء الموصولة، الهمزة المتطرفة على السطر، الهاء في آخر الكلمة، (أل) الشمسية، والقمرية، التفريق بين التنوين والنون، نقط الياء المتطرفة، كتابة الكلمة المبدوءة باللام عند دخول (أل) الشمسية عليها، الهمزة الممدودة، همزة القطع، التفريق بين الضاد والظاء، التاء المربوطة) وذلك وفقا لمتغير النوع (طالب، طالبة) لصالح الطالبات، حيث بلغت قيم "ت" (13.44، 12.43، 10.97، 10.55، 10.29، 10.19، 8.95، 8.34، 8.12، 7.85، 7.84، 6.55، 6.44، 5.93، 5.75، 5.21، 4.68، 4.54، 4.20، 4.12، 4.08، 3.82، 3.73، 3.57، 2.83، 2.81) على الترتيب، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في مهارة (التاء المفتوحة) وذلك وفقا لمتغير النوع (طالب، طالبة) لصالح الطالبات، حيث بلغت قيمة "ت" (2.10)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة في المهارات (كتابة الكلمة المبدوءة بـ (أل) عند دخول اللام عليها، همزة الوصل، التفريق بين الحركة والمد) وذلك وفقًا لمتغير النوع (طالب، طالبة)، حيث بلغت قيم "ت" (1.20، 0.63، 0.28) على الترتيب، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- بلغ مستوى أداء الطلاب في المهارات الإملائية مستوى متوسطًا، وبنسبة مئوية قدرها (60.93%)، وهذه النسبة قريبة من النتيجة التي توصلت لها دراسة البشري (2013) حيث بلغت نسبة الأداء الإملائي (61.91%)، في حين تختلف عن نتائج دراسة الدخيل (2009) والتي بلغت نسبة الأداء الإملائي فيها (27.44%)، وكذلك دراسة البكر والوهيبي (2009) ودراسة علوان (2011)، ودراسة رحيمة وحمد (2013)، ودراسة العامري (2015) وجميعها أظهرت ضعف الأداء الإملائي لدى عينة الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النسبة التي توصلت لها الدراسة بعدد من الأسباب تتمثل في: أنّ هذ المستوى وإن كان بنسبة متوسطة فهو نتيجة للقصور في مستوى الطلاب في الإملاء في التعليم العام، فطلاب البرامج التحضيرية (عينة الدراسة) هم في أول فصل دراسي منذ التحاقهم بالجامعة، مما يجعل الحاجة ماسة للتركيز على تدريس قواعد الإملاء وتطبيقاته بشكل أفضل في مراحل التعليم العام، كما يمكن أن يعزى السبب في هذه النتيجة إلى قلة الساعات

التي يدرس فيها طالب البرامج التحضيرية المهارات الإملائية، فهو في هذه المرحلة يدرس مقررًا في المهارات اللغوية وعدد ساعاته ساعتان ويشمل مهارات نحوية، وقرائية، وأدبية، وإملائية، إضافة إلى قلة اهتمام أساتذة المقررات الأخرى بصحة كتابة الطالب وعدم دخول المستوى الكتابي له في عملية التقويم، كما أنّ من الأسباب التي يمكن أن تُعزى إليها هذه النتيجة أنّ مجموع الحصص من الوحدات المخصصة لدروس الإملاء في التعليم العام قليلة مقارنة ببقية المهارات اللغوية ولا تكفي لوصول الطالب لمرحلة الإتقان، إضافةً إلى أنّ عملية التقويم في مقرر اللغة العربية في التعليم العام يكون بصورة إجمالية لمجموع المهارات اللغوية، مما يجعل من الممكن للطالب اجتياز المقرر دون أن يتمكن من المهارات الإملائية، إذ تؤخذ متوسط الدرجات والتي أغلبها يتجه لبقية المهارات والفنون اللغوية الأخرى.

- الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة الدراسة والتي تجاوزت نسبتها (50%) بلغت (11) خطأً، وجاءت معظمها في كتابة الهمزات: الممدودة، والمتوسطة، والمتطرفة، والقطع. إضافة إلى الأخطاء في كتابة التاء المربوطة، وحذف وزيادة بعض الأحرف على الكلمة، وهذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة الدخيل (2009)، ودراسة البكر والوهيبي (2009)، ودراسة علوان (2011)، ودراسة رحيمة وحمد (2013)، ودراسة العامري (2015)، ودراسة المطوع (2015)، ودراسة الروقي (2018)، ودراسة اللصاصمة (2021).
ويمكن تفسير كثرة الأخطاء في هذه المهارات لصعوبة القاعدة الإملائية خصوصًا المتعلقة بالهمزات، وحذف وزيادة الحروف في الكلمة، إضافة إلى قلة اهتمام الطلاب بدقة الكتابة ظنًا منهم أنّ إهمال كتابة الهمزة أو تغير رسمها لا يؤثر على قراءة الكلمة، وكذلك الأمر في نقط التاء المربوطة، كما أنّ حذف الحروف وزيادتها في بعض الكلمات مخالف لنهجي الكلمة، ويعتمد على الوضع السماعي ولا يخضع للقاعدة، كما يمكن أنّ يعود السبب في شيوع الخطأ في الهمزة الممدودة إلى ضعف تناول هذه القاعدة في مقرر اللغة العربية الذي درسه الطالب قبل التحاقه بالمرحة الجامعية، وقلة تكرار هذه القاعدة في مراحل التعليم العام، وكذلك الحال في الكلمات السماعية التي تحتوي حروفًا تكتب ولا تنطق أو العكس إذ لم يتم تناولها بشكل كافٍ في مقرر اللغة العربية في التعليم العام مما أورث الضعف لدى الطلاب وبالتالي شيوع الخطأ في كتابتها.

- أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطالبات في المهارات الإملائية مقارنة بالطلاب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بارتفاع المستوى الدراسي العام للطالبات مقارنة بالطلاب، إضافة إلى ما تتميز به الإناث من تفوق في المهارات اللغوية حيث تذكر إليوت (ELIOT, 2016) "أنّ البنات يتقدمن على الأولاد في مهارة القراءة عند التخرج من المدرسة بنسبة ملفتة تبلغ 47%، بل وتزداد الفجوة عندما يتعلق الأمر بالكتابة، وذلك وفق بيانات جمعتها وزارة التعليم الأمريكية على مدار عدة عقود"، وكذلك يذكر عامر ومحمد (132, 2008) "أنّ الإناث تكون إنجازاتهن المدرسية في مجالي القراءة والكتابة أفضل من الذكور". وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المحرزي (2012)، في حين تختلف عن نتيجة دراسة البشري (2013) ودراسة العامري (2015) اللتان توصلتا إلى تفوق الطلاب، وكذلك تختلف عن نتيجة دراسة رحيمة وحمد (2013) التي لم تظهر فرقًا بين مستوى الطلاب والطالبات.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. التركيز في مقررات اللغة العربية والإملاء خصوصًا في التعليم العام على المهارات الإملائية التي أظهرت الدراسة شيوع الخطأ فيها، وهي: كتابة الهمزات الممدودة، والمتوسطة، والمتطرفة، والقطع، إضافة إلى التاء المربوطة، وحذف وزيادة بعض الأحرف على الكلمة.
2. زيادة الاهتمام بتدريس الإملاء في مراحل التعليم العام، وإفراد مقرر دراسي خاص به، يعتمد على دراسة القاعدة وتكثيف التطبيق والمران على الكتابة الصحيحة.
3. إفراد الإملاء بدرجات تقويم خاصة به بحيث لا يتمكن الطالب من اجتياز المقرر إلا بإتقان المهارات الخاصة بالإملاء.
4. الاهتمام بتدريس المهارات الإملائية، من خلال تدريسها في مقرر خاصٍ، أو تضمينها في مقررات اللغة العربية الأخرى كالتحرير، أو المهارات اللغوية، وجعل هذا المقرر متطلبًا جامعيًا يدرسه كل طلاب الجامعة.
5. إعطاء صحة الكتابة وخلوها من الأخطاء جزءًا من درجة التقويم في جميع المقررات الجامعية.
6. حث أعضاء هيئة التدريس على الاهتمام بصحة الكتابة لدى الطلاب، وتوجيههم لطلابهم بدقة الكتابة في التكليفات المختلفة.

كما يمكن تقديم المقترحات البحثية الآتية:

1. إجراء دراسات أخرى لقياس المستوى الإملائي لدى طلاب المستويات المتقدمة في المرحلة الجامعية.
2. إجراء دراسة في البحث عن أسباب المؤدية للضعف في الكتابة الإملائية لدى طلاب المرحلة الجامعية.
3. إجراء دراسة لبناء تصور مقترح لمعالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحل الجامعية.

المراجع:

الإبراهيم، افتكار عبدالله. (2017). أثر استخدام الرسائل النصية على مهارة الإملاء في اللغة العربية لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*. جامعة القدس المفتوحة، (41)، 135-146

ابن فارس، أحمد. (1422هـ). *معجم مقاييس اللغة*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن منظور. (1416هـ). *لسان العرب*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

البجة، عبدالفتاح حسن. (2016). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

البشري، محمد بن شديّد. (2013). تقييم الإداء الإملائي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. جامعة عين شمس، (198)، 15-59

البشير، سعدية موسى. (2018). بعض الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية في الكتابة العلمية المعاصرة في السودان. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*. المركز القومي للبحوث بغزة، *4*(4)، 58-79

البكر، فهد والوهيبي، منيرة. (2009). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط تشخيصها وأسبابها. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (53)، 70-111

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

الجبوري، عمران جاسم والسلطاني، حمزة هاشم. (2013). *المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية*. عمّان: دار الرضوان.

الجعافرة، عبدالسلام يوسف. (2014). *تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الخليفة، حسن جعفر. (2004). *فصول في تدريس اللغة العربية*. الرياض: مكتبة الرشد.

الدخيل، فهد بن عبدالعزيز. (2009). مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (11)، 122-161

رحيمة، فرمان وحمد، عمران. (2013). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كليات التربية في الجامعات العراقية تشخيص وعلاج. *مجلة العلوم الإنسانية*. جامعة بابل، (16)، 165-180

الرميحي، فهد بن سليمان. (1434). *أثر برنامج تعليمي مقترح في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الروقي، راشد. (2018). فاعلية استخدام إستراتيجية التصور الذهني في تصويب الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة كلية التربية بأسيوط*. *34*(16)، 490-529

الزهراني، تركي بن علي. (1437). *منهج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لطلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء المدخل الكُلّي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الساموك، سعدون محمود والشمري، هدى جواد. (2005). *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها*. عمّان: دار وائل.

سلطان، سلوى بنت عبدالأمير. (2010). أخطاء التلاميذ في الكتابة والإملاء. *مجلة التطوير التربوي*. وزارة التربية والتعليم، (60)، 15-17

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

عامر، طارق عبدالرؤوف ومحمد، ربيع. (2008). *توظيف أبحاث الدماغ*. عمّان: دار اليازوري.

العامري، عبدالمحسن حمد. (2015). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات. *مجلة الجامعة الإسلامية*. الجامعة الإسلامية، *9*(16)، 445-474

عبدالكريم، أحمد سعيد. (2016). أخطاء شائعة في الكتابة. *مجلة الوعي الإسلامي*. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، (617)، 56-57

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (2009). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمّان: دار الفكر.

عرفان، خالد محمود. (2008). *أحدث الاتجاهات في تعليم وتعلم اللغة العربية*. الرياض: دار النشر الدولي.

العزاوي، عبد الرحيم. (2008). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمّان: دار دجلة.

العساف، صالح بن حمد. (1427هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

علوان، رغد سلمان. (2011). الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلاب قسم اللغة العربية في معهد إعداد المعلمين دراسة تحليلية. *مجلة العلوم الإنسانية*. جامعة بابل، (7)، 259-264

الفنيسان، أضواء بنت محمد. (1439). *تنمية مهارات التعلم الذاتي والبحث لدى طالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الفيروزآبادي، محمد. (1407هـ). *القاموس المحيط*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

قاجة، كلثوم. (2019). أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التعليمية*. جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس، *6*(3)، 55-72

اللصاصمة، أحلام سالم. (2021). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات والمشرفين التربويين في محافظة الكرك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القويم للبحوث بغزة، *5*(46)، 91-106

المحرزي، سعيد بن ناصر. (2012). *الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف السادس الأساسي تشخيصها وأسبابها*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

محمد، عاطف فضل. (2012). *التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي*. عمّان: دار المسيرة.

المطوع، عبدالعزيز. (2015). *فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تصويب الأخطاء الإملائية الشائعة في مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

النبهان، موسى سعيد. (2004). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*. عمّان: دار الشروق.

ثانيا: المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, I. A., (2017). The effect of using text messages on the dictation skill in the Arabic language among female students of Al Majmaah University, Al Zulfi Branch, in the Kingdom of Saudi Arabia. *Al-Quds Open University Journal. Al-Quds Open University*, (41), 135-146

Ibn Faris, A., (1422 AH). *A Dictionary of Language Standards*. Beirut: Arab Heritage Revival House.

Ibn Manzur. (1416 AH). *Arabes Tong*. Beirut: Arab Heritage Revival House.

Al-Baja, A. H., (2016). *Methods of teaching Arabic language skills and literature*. Al-Ain: University Book House.

Al-Bishri, M. Sh., (2013). Evaluating the spelling performance of the students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Studies in curricula and teaching methods. Ain Shams University*, (198), 15-59

Al-Bashir, S. M., (2018). Some grammatical, morphological and spelling errors in contemporary scientific writing in Sudan. *The Arab Journal of Science and Research Publication. The National Research Center in Gaza*, 4(4), 58-79

Al-Bakr, F. & Al-Wahaibi, M., (2009). Common spelling errors among third-grade intermediate students, their diagnosis and causes. *Journal of Human and Social Sciences. Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, (53), 70-111

Balbakai, J., (2017). Spelling errors a didactic approach. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*. (6), 118-143

Al-Jubouri, I. J., & Al-Sultani, H. H., (2013). *Curricula and methods of teaching Arabic*. Amman: Dar Al-Radwan.

Al-Jaafrah, A. Y., (2014). *Teaching Arabic in the light of recent trends*. Al-Ain: University Book House.

Al-Dakhil, F. A., (2009). The level of linguistic performance of students of the College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of Human and Social Sciences. Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, (11) 122-161

Rahima, F. & Hamad, I., (2013). Common spelling errors among students of faculties of education in Iraqi universities, diagnosis and treatment. *Journal of the Humanities. University of Babylon*, (16), 165-180

Al-Rumaihi, F. S., (1434). *The effect of a proposed educational program in treating common spelling errors among third-grade intermediate students in the city of Riyadh*. A magister message that is not published. College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ruqi, R., (2018). The effectiveness of using mental visualization strategy in correcting spelling errors for fourth graders of primary school. *Journal of the Faculty of Education in Assiut*. 34(16), 490-529

Al-Zahrani, T. A., (1437). *A proposed curriculum for developing language skills for students of preparatory programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the light of the overall approach*. Unpublished doctoral dissertation. College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Kingdom of Saudi Arabia.

Samok, S. M., & Shammari, H. J., (2005). *Arabic language curricula and methods of teaching.* Amman: Dar Wael.

Sultan, S. A., (2010). Pupils errors in writing and spelling. *Educational Development Journal. Ministry of Education*, (60), 15-17

Al-Shubail, A. O., (2017). Problems of Arabic writing and the causes of spelling errors and methods of treatment. *Journal of Research in Algerian Language and Literature. University of Biskra*, (13), 107-136

Amer, T. A., & Mohamed, R., (2008). *Employing brain research*. Amman: Al-Yazuri House.

Al-Amri, A. H., (2015). Common spelling errors among students of teacher preparation institutes. *Islamic University Journal. Islamic University*, 9(16), 445-474

Abdul Karim, A. S., (2016). Common mistakes in writing. *Islamic Awareness Magazine*. Ministry of Endowments and Islamic Affairs, (617), 56-57

Obeidat, T., Abdel Haq, K. & Adas, A., (2009). *Scientific research concept, tools and methods*. Amman: Dar Al-Fikr.

Irfan, K. M., (2008). *The latest trends in teaching and learning the Arabic language*. Riyadh: International Publishing House.

Al-Azzawi, A., (2008). *Measurement and evaluation in the teaching process*. Amman: Degla House.

Al-Assaf, S. H., (1427 AH). *Introduction to research in the behavioral sciences*. Riyadh: Obeikan Library.

Alwan, R. S., (2011). Spelling errors written by students of the Arabic language department at the Teachers Preparation Institute, an analytical study. *Journal of the Humanities. University of Babylon*, (7), 259-264

Firouzabadi, M., (1407 AH). *Ocean Dictionary*. Beirut: Al-Resala Foundation.

Qaja, K., (2019). *Common spelling errors in primary school students' writing. Educational magazine*. University of Djilali Liabis Sidi Bel Abbes, 6(3), 55-72

Al-Mahrazi, S. N., (2012). *Common spelling errors among sixth graders, their diagnosis and causes*. A magister message that is not published. College of Education, Sultan Qaboos University, Oman.

Muhammad, A. F., (2012). *Functional and creative written editing*. Amman: Dar Al Masirah.

Al-Mutawa, A., (2015). *The effectiveness of using the cooperative learning strategy in correcting common spelling errors in My Beautiful Language course among sixth graders*. A magister message that is not published. College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Nabhan, M. S., (2004). *Fundamentals of measurement in the behavioral sciences*. Amman: Dar Al-Shorouk.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Eliot, Lise. (2016, March). Brain Differences in Boys and Girls: How Much Is Inborn. *Scientific American Mind*. Retrieved February 20, 2021, from https://www.scientificamerican.com/article/brain-differences-in-boys-and-girls-how-much-is-inborn/

Lewis, R. (2000). Project LITT Literacy Instruction Through Technology, ENHAANCING the reading skill of students with learning Disabilities through Hypermedia Based Children's literature, final Report, Ca, San Diageo state University.

Mac, Arthur Charles & Cavalier, Albert. (2004). Dictation and Speech Recognition Technology as Test Accommodations, Exceptional Children, *71*(1), 43-58.

Nunan, D. (1999). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Singh, Termit & Rajalingam, Saravana. (2012). The relationship of writing apprehension level and self-efficacy beliefs on writing proficiency level among pre-university students, English Language Teaching, *5* (7). 42-52