Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (38): 30 Aug 2022
P: 100 - 122
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (38): 30 أغسطس 2022م
ص: 100 - 122

Error analysis approach Significance in reducing spelling mistakes for primary school students in Palestine (Third Grade student as a model)

Doaa A. A. Al-shantti
Faculty of Education Sciences || University of Mohammed V || Morocco

Abstract: This study aimed to identify the role of the Error analysis approach Significance in reducing spelling mistakes for primary school students in Palestine. In order to achieve the study objectives, the researcher used an observation sheet to monitor spelling errors and then find out how common they are. The study sample consisted of (46) of third grade students The study found a list of spelling mistakes for third graders, amounting to (17) mistakes. The most common error rate was (79%) in the hamza skill, adding a letters to the word, and deleting some letters from the word. The researcher presented some of the students' spelling mistakes and interpretation, which occurred with the learners and their linguistic interpretations. The study is based on three levels: definition, description and interpretation of the mistakes.

Keywords: error analysis approach- spelling mistakes- primary school- Palestine.

دور مدخل تحليل الأخطاء في علاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في فلسطين (الصف الثالث الأساسي أنموذجًا)

دعاء عبد الرحمن أحمد الشنطي
كلية التربية || جامعة محمد الخامس || المغرب

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدخل تحليل الأخطاء في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بفلسطين، واستعملت الباحثة بطاقة ملاحظة لرصد الأخطاء الإملائية ومن ثمّ معرفة مدى شيوعها. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من (46) تلميذًا. وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند تلامذة الصف الثالث بلغت (17) خطأً. وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعًا (79%) في مهارة الهمزة، وإضافة حرف أو حروف إلى الكلمة، وحذف بعض الحروف من الكلمة. وعرضت الباحثة بعض الأخطاء الإملائية التي وقع بها المتعلمون، ومن ثمّ تفسيرها تفسيرًا لغويا، مع الحرص على تقويم تلك الأخطاء، معتمدةً على ثلاث مراحل لتحليل الخطأ: هي تعرف الخطأ، ووصفه، وتقويمه.

الكلمات المفتاحية: مدخل تحليل الأخطاء – الأخطاء الإملائية- المرحلة الابتدائية- فلسطين.

مقدمة.

تعد اللغة أحد أهم مقومات حضارة الأمة، فهي سجل مفاخرها وأبرز سماتها التي تميزها عن بقية الشعوب والأمم، واللغة نافذة المستقبل وطريق الحضارة والازدهار. واللغة العربية وسيلة من وسائل التعبير عن أفكار الإنسان، وأحاسيسه وهي إلى جانب ذلك تتضمن خصائص جمالية، فهي ليست مجرد ألفاظ أو معانٍ، إنما تنطوي على الكثير من النواحي التصويرية، والوجدانية، والخيالية. فاللغة ليست وعاء للفكر أو لعمليات التفكير فحسب، وإنما تعلمها ضرورة تربوية لكونها وسيلة في تحصيل المعارف.

كما تعد الكتابة من أهم مهارات اللغة الأربعة (الكتابة، والتحدث، والقراءة، والاستماع)، وعلى قدر ما تتسم بالسلامة والوضوح والجمال والدقة في التعبير عن المراد يكون أثرها الوظيفي. وقديمًا خشي كثير من المختصين باللغة العربية من خطر اللحن مما حدا بأمير المؤمنين علي رضي الله عنه بتكليف أبي الأسود الدؤلي في وضع علم يحفظ اللغة من اللحن، وكان ذلك البداية الحقيقية لمولد علم النحو. ولقد منيت الكتابة العربية بأضرار كان لها تأثيرها المباشر في تدني مستواها بين المتعلمين ومن ذلك (الظفيري، 2002: ص194):

- إهمال قواعد اللغة ذات التأثير عل سلامة الرسم الكتابي تحديدًا، مما يؤدي إلى شيوع الأخطاء الكتابية.
- تفشي الكثير من الأخطاء الإملائية بين الطلبة بدرجة تستوقف المهتمين.

ويمثل الإملاء فرعًا رئيسًا من فروع اللغة العربية، فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، ويشير (السفاسفة، 2010: ص126) إلى أنّ تعليم الإملاء ليس هدفًا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ، فالهدف من تدريس الإملاء يتجلى في إعانة الطلبة على الكتابة الصحيحة، والخط الحسن، والترتيب، ووضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، وفهم المعنى.

وللإملاء أهمية كبيرة في العملية التعليمية إذ يساعد المتعلمين في إثراء لغتهم؛ وبالتالي تنمية حصيلتهم المفرداتية، ويعد من الوسائل الهامة التي تساهم في مساعدة الطلاب على كتابة الكلمات بالأساليب المتفق عليها من أهل اللغة، وهذا يمكنهم من انتفاء المفردات والتراكيب ووضعها في سياقات هادفة. ومن هذه الأهمية يجعلنا أن نعي بأن الخطأ الإملائي إذا لم يعالج في مراحل مكبرة يشوه الكتابة، ويسيء فهم الجملة، ناهيك عن أنه من المؤشرات الدقيقة التي تقيس المستوى الأدائي والتعليمي للمتعلمين في مقرر الإملاء (الدوسري، 2022: ص155).

وتشغل مشكلة الوقوع في الأخطاء الإملائية أذهان الباحثين، فقد عزت دراسة (الجوجو، 2004) هذه الأخطاء إلى أمور متداخلة، منها: المعلم، وعدم اهتمامه بالمادة التعليمية، وضعف إعداده المهني والعلمي. وعوامل ترجع إلى التلميذ نفسه، وتتمثل ذلك في الخوف، وعدم الثقة، والخوف من الفشل وعدم الاستقرار الانفعالي، وضعف التذكر البصري، وضعف الإبصار، وضعف النطق والقدرة على الكلام، وإهمال التلميذ وتقصيره الذاتي. وطرائق التدريس الشائعة، وعدم التركيز على الأنشطة التقويمية، وضعف الاهتمام بالوسائل التعليمية.

ويعد مدخل تحليل الأخطاء (error analysis)، من المداخل الحديثة في نظام التعليم وله دور فعال في علاج الأخطاء الإملائية، وهو عبارة عن مصطلح لغوي استعمله علماء اللغة لتعليم وتعلم اللغة؛ وذلك لأنّه يدرس لغة المتعلم نفسه التي ينتجها وهو يكتسب اللغة، ويرى (ringbom, 1987)أنّ عملية تحليل الأخطاء التي يقع بها المتعلمين لها هدفين رئيسين، وهما: الأول منهما يتعلق بطريقة التدريس ومنهجه، أما الثاني فيتعلق بالجانب السيكولوجي للمتعلم. ويشير كل من (Dulay, Burt and Krashen, 1982) إلى أنّ دراسة أخطاء المتعلمين تحقق غرضين أساسين: الأول توفير البيانات التي يمكن من خلالها الخلوص إلى استنتاجات علمية تتعلق بعملية اكتساب اللغة ومراحلها، والغرض الثاني تزويد المعلمين والعاملين على بناء المناهج التعليمية بالمهارات التي يجد الطالب صعوبة في تعلمها، والمهارات اللغوية التي يكثر فيها الخطأ، وتحديد أسباب الوقوع في تلك الأخطاء وسبل تفاديها. لذلك على المعنيين بتدريس اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، الاستفادة من هذا المنهج في التعرف على طبيعة الأخطاء الشائعة بين الطلاب ومحاولة علاجها عند بناء المنهج، وذلك من واقع ما يواجه الطلاب من صعوبات في تعلم المهارات الإملائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد ظاهر الضعف في الإملاء ظاهرة مشتركة في جميع المراحل التعليمية، وأصبحت هذه الشكوى يصدح صداها عند المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور، وإن شيوع هذه الأخطاء ظاهرة تستحق البحث، من حيث تحديد الأخطاء الإملائية واكتشافها وتحليلها ومعالجتها. وثبت من خلال الدراسات العربية والأجنبية أن هذا الضعف الإملائي يظهر في المراحل التعليمية المختلفة، وقد تصدت له العديد من الدراسات لتشخيص الأخطاء الإملائية واقتراح الحلول المناسبة لها، وهناك من ذهب إلى وضع برامج علاجية لتقديم العلاج المناسب لهذه المشكلات ومنها دراسة (Fleisch et al. 2017)، ودراسة (الظفيري، 2002)، ودراسة (Alhaisoni.etl, 2015)، ودراسة (lutes, 1991). وللتأكد من وجود المشكلة قامت الباحثة بتحليل كتابات تلاميذ الصف الثالث الأساسي، ومن ثم رصد أهم المهارات التي يخطئون في كتابتها، وقد بلغت القائمة الأولية ب(25) مهارة ثم بعد عدّ التكرارات ومعرفة مدى المهارات التي يجب إتقانها في هذا المستوى التعليمي أصبحت (19) مهارة إملائية تم توضيحها في جدول النتائج رقم (2).

وفي ضوء ما تقدم يمكننا صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي:

" ما دور مدخل تحليل الأخطاء في علاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في فلسطين؟".

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أشكال الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ الصف الثالث الأساسي في فلسطين؟
2. ما نسبة شيوع كل خطأ منها في كتاباتهم؟
3. كيف يساهم مدخل تحليل الأخطاء في معالجة الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بفلسطين؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن:

1. الأخطاء الإملائية الشائعة بين طلبة الصف الثالث الأساسي بدولة فلسطين.
2. شيوع الأخطاء الإملائية بين طلبة الصف الثالث الأساسي بدولة فلسطين.
3. مدخل الأخطاء وكيفية تطبيقه في معالجة الصعوبات الإملائية.

أهمية الدراسة:

يُتوقع أن يسهم هذا البحث فيما يأتي:

- يُرجي أن يقدم هذا البحث إطارًا نظريًا فيما يتعلق بمدخل تحليل الأخطاء، والأخطاء الإملائية في كتابات المتعلمين، وَسبل علاجها.
- تعد الخطوة الإجرائية الأولى للتعامل مع ظاهرة شيوع الأخطاء الإملائية بين المتعلمين في وقت مبكر من أجل ألّا تتشعب عن المشكلة أبعاد جديدة فيزداد تأثيرها في تدني مستوى الإتقان اللغوي للمتعلمين، وتتضرر الكتابة بوصفها وسيلة اتصال ضرورية في حياة أي فرد.
- تكشف واقع الرسم الكتابي الإملائي بجميع مهاراته وعيوبه، وترصد درجة شيوع الأخطاء مما ييسر السبيل نحو تلمس طرق العلاج.
- تقدم المعلومات والتشخيص القائم على نتائج البحث العلمي للمعنيين بتدريس اللغة العربية لتكون لهم عونًا في اتخاذ القرار المناسب عند وضع برامج علاجية لتلك الأخطاء.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية والمكانية والزمانية:** اقتصار عينة الدراسة على تلاميذ الصف الثالث الأساسي الملتحقين بمدارس الحكومة في الفصل الدراسي الثاني 2022/2021 بالمحافظة الوسطى في قطاع غزة.
- **الحدود المنهجية:** اعتماد هذه الدراسة على مدخل تحليل الأخطاء، ثم تصميم بطاقة لملاحظة مدى شيوع الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من إعداد الباحثة.

مصطلحات البحث الإجرائية:

تعرضت الدراسة لبعض المصطلحات ومنها:

- **مدخل تحليل الأخطاء**error analysis approach) يعرّف إجرائيًا أنّه: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم بدءًا من تحديد الأخطاء الإملائية التي يرتكبها تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مقرر مادة اللغة العربية أثناء قيامهم بممارسة الأنشطة الكتابية والإملائية، ومن ثمّ قيامه بتجميع الأخطاء، ووصفها، وفرزها حسب فئاتها، منتهيًا بتفسيرها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.
- **الخطأ الإملائي:** يعرف إجرائيا بأنّه: أن الخطأ الشائع على أنه: كل خطأ تكرر في كتابات المتعلمين بنسبة تزيد على (30%)، ويتمثل الشيوع في هذه الدراسة على نسبة تكرار الخطأ لدى المتعلمين(العينة) إجمالًا على نسبة شيوعه لدى أخطاء الطلاب.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولًا- مدخل تحليل الأخطاء والأخطاء الإملائية

مفهوم الخطأ اللغوي:

عرض (crystal, 1988: p420)مفهوما للخطأ اللغوي في ضوء اللسانيات التطبيقية، فوجد أنّ الخطأ هو استخدام المتعلم المادة اللغوية للغة الهدف بصورة مخالفة لقوانينها، وذلك بسبب عدم معرفته بقوانين اللغة الهدف، أو أنّ المعرفة لديه ناقصة. وفي ذات السياق ميّز كوردر بين أخطا الكفاية وأخطاء الأداء، فأخطاء القدرة هي في الأصل أخطاء نسقية تنتج عن جهل المتعلم بالقاعدة، وبهذا لا يستطيع أن ينتبه إليها ويصححها ذاتيًا، أما أخطاء الأداء فهي عرضية تعود إلى ظروف الإنجاز وما يصحبه من توتر أو خوف أو اضطراب أو عدم الانتباه. وكما أشاء كوردر إلى صعوبة التمييز بين الأخطاء والأغلاط، وفي هذا الصدد اقترح بعض المتعلمين معايير لتتميز بين الأخطاء أو الغلط منها معايير التصحيح الذاتي، فإذا استطاع المتعلم تصحيح أخطائه ذاتيًا فإن هذا يدل على أن خطأه يعود إلى الأداء، وهذا المعيار لا يجدي إلا في الإنتاج الشفوي للمتعلم، كما اقترحوا أيضًا معيارًا أيضًا وهو المعيار الكمي، فتكون أخطاء الكفاية هي الأكثر تواترًا، لكن هذا المعيار قد لا يجدي إلا في انتاج غزير للمتعلم، كما أن الأخطاء المعزولة لا تخلو من أهمية مع إحالة المتعلم وتفاديه البنيات التي يخشي فيها الخطأ فيها؛ فهذان المعياران يعتبران من أفضل المعايير التي دعا إليه كوردر لتجاوز هذه المشكلة (بنان، 2010: ص43).

وينظر (corder, 1981) إلى أخطاء المتعلم على أنها تقنية تجريبية، مما يشير إلى كيفية تطور لغة المتعلم. وفقًا لـ(Benati and VanPatten, 2010) فإنّ تحليل الأخطاء هي أداة تتضمن مجموعة من الإجراءات لتحديد ووصف وشرح أخطاء متعلمي اللغة الثانية، وتمكّن الباحثين اللغويين من فهم طبيعة عملية تعلم اللغة الثانية بشكل أعمق

وتعد مهمة للغاية لأنه توفر للباحثين معلومات حول عملية تعلم اللغة وكيفية تطورها. كما أنه يساعد المعلمين على تحديد الصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء تعلم اللغة الثانية. بالإضافة إلى ذلك، فإن تحليل الأخطاء مفيد في إعداد الاختبارات وأنشطة الفصل والمواد التعليمية المناسبة أيضًا (Sridhar, 1980).

وفي تعلم اللغة، قدم العلماء العديد من التعريفات للأخطاء. على سبيل المثال، يصف (corder, 1981) الخطأ بأنّه عيب منهجي ناتج عن افتقار المتعلم إلى الكفاءة اللغوية. على نفس المنوال، ويعرف (Ferris, 2011: p3) الأخطاء بأنّها «أشكال مورفولوجية ونحوية ومعجمية تفتقر إلى قواعد اللغة المستهدفة، مما يتسبب في انحراف توقعات المتحدثين الأصليين البالغين المتعلمين». وبالتالي، فإن أخطاء المتعلم ناتجة عن افتقاره إلى المعرفة اللغوية والوعي بدلاً من الأداء.

نشأة مدخل تحليل الأخطاء

بذل الباحثون في مجال علم اللغة التطبيقي جهودًا كبيرة لاستكشاف إجراءات فعالة وعملية من أجل حل الصعوبات التربوية والتعليمية. وفقًا لذلك، أدى بحثهم العلمي إلى ظهور ثلاثة مناهج معروفة على نطاق واسع لأداء المتعلمين: التحليل التقابلي، تحليل الخطأ واللغات البينية. بادئ ذي بدء، يقارن مدخل التحليل التقابلي بين نظامين لغويين، أي نظام صوتي ونحوي للتغلب على صعوبات اللغة الثانية التي تواجه متعلمي اللغة والمعلمين. والفرضية المركزية لها أن اللغة عبارة عن مجموعة من تكوين العادات، وليس تشكيل قاعدة، والتي يمكن تعلمها من خلال التقليد والممارسة والتعزيز (Ellis, 1985) و(Richards & Schmidt2010)., ومع ذلك، فإن البحث التجريبي الذي أجراه علماء مثل (corder, 1981)، و(James, 1998)، أشاروا إلى أن خطأ المتعلمين لا يمكن أن يكون ناتجًا فقط عن تداخل لغتهم الأم؛ بل إن معظم الأخطاء التي ارتكبها متعلمي اللغة الثانية أثناء عملية اكتساب اللغة؛ لأنهم كانوا يطورون نظام قواعد اللغة الثانية تدريجيًا، أي أن متعلمي اللغة الثانية يمرون بمراحل التعلم التي تختلف أخطائها من مرحلة تنموية إلى أخرى(Dulay, Burt and Krashen, 1982). وبدوره أدى ذلك إلى تركيز الباحثين إلى إجراء أكثر فعالية لتحليل الأخطاء، أي بروز مدخل تحليل الأخطاء.

وتحليل الأخطاء مصطلح يستعمله علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، فيتميّز عنه في أنه يدرس لغة المتعلم نفسه التي ينتجها وهو يتعلم (الراجحي، 1995: ص49). وظهر مدخل تحليل الأخطاء في البداية كاتجاه مضاد للنظرة المبنية على التحليل التقابلي ويرى أصحاب هذا المدخل أنه من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي في التعرف على المشكلات اللغوية التي تواجه دارسي اللغات الثانية؛ وذلك لأن التحليل التقابلي تنبئي بطبعه، ومبني على افتراض خاطئ، وهو ما يعرف في علم النفس بنظرية التدخل اللغوي ونقل الخبرة من لغة لأخرى، بينما أثبتت أن الخبرة أنه ليس كل ما يُتوقع حدوثه نظريًا يقع بالفعل، كما أن هناك مشكلات لغوية تواجه المتعلمين لم تكن بالحسبان ولا يتوقع حدوثها عن طرق تحليل التقابلي(صيني والأمين، 1982: ص140).

ويرى دعاة مدخل تحليل الأخطاء أنه عن طريق تحليل الأخطاء، نستطيع أنْ نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه المتعلمين أثناء تعلمهم. ومن نسبة ورد الأخطاء نستطيع أنْ نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها. وفيما يلي الجدول الآتي يبيّن أوجه الاختلاف بين مدخل التحليل التقابلي ومدخل تحليل الأخطاء (حسين وآخرون، 2014: ص261).

جدول رقم (1) يوضح أوجه التمييز بين مدخل تحليل الأخطاء ومدخل التحليل التقابلي

التحليل التقابلي (بعدي)	تحليل الأخطاء (بعدي)
يتأسس على المشكلات اللغوية من خلال مقابلة	يتأسس على الدراسة التطبيقية والميدانية للمشكلات اللغوية

التحليل التقابلي (بعدي)	تحليل الأخطاء (بعدي)
اللغة الأم باللغة الهدف المراد تعلمها.	التي يرتكبها المتعلمون بواسطه مواقف لغوية مضبوطة.
يدرس اللغة الأم، ويقابلها باللغة الهدف دون الاهتمام باللغة التي ينتجها المتعلم.	يركز على لغة المتعلم نفسه، واللغة التي ينتجها، والأخطاء التي يقع فيها.
يدرس المشكلات التي تعزى إلى التداخل اللغوي.	يدرس المعلم المشكلات التي تعزى إلى كل الأسباب الممكنة.

أهمية التدريب على مدخل تحليل الأخطاء اللغوية:

ولتحليل الأخطاء أهمية كبيرة في برامج تعليم اللغة، ومن أبرز مجالات الاستفادة من تحليل الأخطاء ما يلي (طعيمة، 2004: ص307):

- دراسة الأخطاء تفيد في إعداد المواد التعليمية، إذ يمكن تصميم المواد التعليمية المناسبة للناطقين بكل لغة في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الأخطاء الخاصة بهم.
- دراسة الأخطاء تساعد في وضع المناهج الدراسية الخاصة للدراسين سواء من حيث تحديد الأهداف، أو اختيار المحتوى، أو طرق التدريس، أو أساليب التقويم.
- تفتح الباب لدراسات يتم من خلالها الكشف عن أسباب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية، واقتراح أساليب العلاج المناسبة.
- تفيد في الميدان التربوي حيث إنّ لتحليل الأخطاء هدفين تربويين: أولهما هدف وقائي لتجنب الخطأ الذي يُحتمل أن يقع فيه دارسو اللغة، والثاني هدف علاجي لمقاومة هذه الأخطاء والتغلب عليها. وعليه فإن دراسة الأخطاء تُعين على تجنب الخطأ قبل ظهوره، ومحاولة علاجه والتغلب عليه إذا ظهر.
- مساعدة المعلم على استكشاف أخطاء طلابه، واختيار استراتيجيات تدريسية لعلاج تلك الأخطاء، وتحليلها بملاحظتها وتسجيلها، وأيضًا على تغيير طريقته التعليمية، أو تطويع المادة.
- تصميم خطط علاجية للأخطاء التي تواجه المتعلمين.
- يعين المعلم على اختيار النظام الذي يزود المتعلمين فيه بالمهارات اللغوية، كما يمكنه من معرفة درجة شيوع هذه الأخطاء للاهتمام بالأخطاء الشائعة، أو إعطائها عناية خاصة، أو تحليل الأخطاء مهم لأنه يظهر أخطاء التلاميذ أثناء كتاباتهم (السيد، 2008: ص130) و(شرابي، 2011: ص760).

إجراءات تحليل الأخطاء اللغوية:

يعتمد محللو الأخطاء في بحوثهم التطبيقية على ست خطوات، وهذه الخطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- **تعرف الأخطاء وتحديدها ووصفها:** وهي إحدى العمليات المرتبطة بمقارنة التعبيرات الأصيلة التي يصدرها المتعلم، بالأبنية المقبولة، ثم التعرف على الاختلاف بينهما. وهي مصدر المعلومات للخطوة التالية، وينقسم الخطأ في هذه المرحلة إلى نوعين: خطأ خفي (covert error): وهو كون الجملة صحيحة نحويًا، ولكنها تنقل معنى لم يقصده قائلها أو كاتبها، فالصيغة جيدة من ناحية القواعد إلّا أنها لا تعبر عما يقصده المتكلم. وخطأ ظاهر (overt error): وهو خطأ واضح في النطق، أو تراكيب للمفردات أو الكتابة.(صيني والأمين، 1982: ص 14)

ودراسة الأخطاء في تلك المرحلة تتبع قواعد منهجية منها:

- تعرف الأخطاء وتحديدها يعتمد بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها المتعلم. فتعبيرات المتعلم قد تكون ظاهرة الخطأ أي محرفة ظاهريًا، أو باطنة الخطأ، أي جيدة الصياغة ظاهريًا ولكنها

لا تعني ما يقصده الدارس، فالتعبير الجيد الصياغة ظاهريًا قد يكون خاطئًا، وقد يكون صحيحاً بمحض الصدفة، فالمتعلم قد لا يعرف، ولكنه بالتخمين العشوائي، ربما يأتي بتعبير جيد الصياغة. ومنا ناحية أخري قد يأتي المتعلم بتعبير جيد وشبيه لما يأتي به المتحدث الأصلي في مناسبة ما، ولكن حين تضع هذا التعبير في سياقه الذي ورد فيه، لا يكون تفسيره مقبولًا، فالتعبيرات الصحيحة نحويًا، قد تكون خاطئة من حيث السياق، فلا تقبل لذلك السبب، في حين أن السامع قد يقبل تعابير أخرى لها أخطاء نحوية فادحة (صيني والأمين، 1982: ص145).

- يجري وصف الأخطاء في كل مستويات الأداء؛ في الكتابة، وفي الأصوات، وفي الصرف، وفي النحو، بمعنى أن خطأ ما، إنما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلًا، ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، ولكنها تكون دليلًا قويًا عل فقدان قاعدة في نظام اللغة. فمثلًا حين يخطئ متعلم فيكتب (كتابة) مصدر (كتب) بهاء (كتابه) إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي وأنه لا يفرق بين التاء المربوطة وهاء الضمير (الفوزان، 2011: ص90).
- وفي مرحلة وصف الخطأ، لا تتم إلّا في حالة توافر المادة المناسبة للدراسة، حيث إن المثال الواحد للخطأ قد لا يكون سوى هفوة أو غلطة أو مجرد تخمين. ويدرس المحلل في تلك المرحلة الأخطاء التي تصدر عن جماعات متجانسة، أي الأخطاء التي لها صفة الشيوع في تلك الجماعات، حيث إن الأخطاء الشائعة هي التي تعبر عن ظاهرة تستحق الدراسة كما أنها تلقي الضوء بسهولة على أسباب الأخطاء، ومن ثم الأخطاء لا تدرس في إطار الفردية، فالمقررات التعليمية توضع لجماعات، والمفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة في معايير العمر والمستوى، والمعرفة اللغوية، واللغة الأولى. فإذا كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من الدارسين دل ذلك على وجود سبب مشترك تعزى إليه الأخطاء. وقد تعزى إلى اللغة الأم، أو إلى المستوى الدراسي الواحد الذي ينخرطون فيه، أو إلى المرحلة العمرية التي يشتركون فيها (طعيمة، 1989: ص55).
- يصف المحلل الأخطاء ويصنفها في أنواع تكاد تنحصر فيها، لحذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبًا غير صحيح. لذلك فإن وصف الأخطاء تتجه في الأغلب إلى هذا التصنيف (الراجحي، 1995: ص53). ويراعي المحلل عند وصف الأخطاء نوعي الأخطاء؛ حيث إن الأخطاء نوعان: أخطاء قدرة وكفاية، وأخطاء أداء. ووصف أخطاء القدرة مهم جدًا، خاصة في تعليم اللغة الأولى، ولكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء. والأداء ضربان: أداء إنتاجي، وأداء استقبالي. وفي ذات السياق نستخلص أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه، ولكنها أخطاء يصعب تحديدها، لأن المتعلم للغة الأجنبية قد يتلقى كلامًا ما، فتكون استجابته إيماءً أو حركة معينة، وقد يأوى إلى الصمت، وليس من السهل أن تعرف أكان استقباله صحيحًا أم خاطئًا إلا إذا أنتج كلامًا؛ وحين نتمكن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فإن ذلك سيفيد في الكشف عن قدرة التلقي اللغوي عند الإنسان. لذلك تحليل الأخطاء يتركز على الأداء الإنتاجي أو التعبيري (الراجحي، 1995: ص52).

وقسم (edge, 1989)أخطاء المتعلمين إلى أنواع ثلاثة: الهفوة أو الزلة: وهو خطأ يمكن للمتعلمين تصحيحه بأنفسهم إذا تبين لهم، يعني أنه خطأ ناتج عن النسيان، أو عن عدم تركيز الانتباه أثناء الأداء. وخطأ الجهل: ERORRS وهو الخطأ الذي لا يمكن للمتعلم تصحيحه بنفسه، ويحتاج إلى شرح وتوضيح. وخطأ المحاولة: نجد هذا النوع من الخطأ عند محاولة المتعلم التعبير عن شيء، لكن لا يجد الطريقة الصحيحة لذلك، فينشئ التعبيرات بالتخمين أو الاقتباس من لغته الأم (Brown, 2000: p220)

واقترح جيمس أربعة أسباب رئيسة للأخطاء (James, 1998):

1. الأخطاء اللغوية التي تشير إلى تلك الأخطاء ناتجة عن اللغة الأولى للمتعلم.
2. الأخطاء اللغوية التي تشمل خطأ المتعلم المنسوب إلى اللغة الهدف، مثلاً: الإفراط في التعميم والتشبيه الخاطئ.
3. الأخطاء القائمة على استراتيجية الاتصال والتي تنتج عن استخدام الكثير من الكلمات لوصف الكلمة المستهدفة. يحدث هذا عندما لا يستطيع المتعلم تذكر كلمة معينة ويحاول شرحها باستخدام كلماته الخاصة.
4. الأخطاء المُستحدثة التي تنتج عن مواقف الفصل مثل أخطاء المعلم، والأخطاء القائمة على المواد والأخطاء القائمة على التمرين.

وذكر كل من (Dulay, Burt and Krashen, 1982) أربعة أنواع للأخطاء كانت الأشمل والأكثر عمقًا من غيرها من التصنيفات، حيث قسموا الأخطاء اللغوية إلى أربعة أصناف وهي:

1. الأخطاء النمائية التطورية: وتعرف بأنها الأخطاء التي يقع فيها المتعلم بعد مرحلة التعرض لمهارة لغوية جديدة حتى مرحلة اكتساب المهارة وإتقانها. وهذا النوع لا ينجم عن التحويل من لغة إلى أخرى، فهو يحدث بشكل متكرر بغض النظر عن خلفية المتعلم كما لا تعكس هذه الأخطاء عجز المتعلم عن الفصل بين لغتين بقدر ما تظهر كفاءة المتعلم في مرحلة معينة، وتبين بعض المواصفات العامة لاكتساب اللغة.
2. الأخطاء الغامضة: وهي تلك التي تصنف بأنها إما تطورية أو قائمة بين اللغات؛ لأنها لا كما يبدو تعكس التركيب الأصلي للغة المتعلم الأولى كما تعكس تركيب اللغة الثانية.
3. الأخطاء القائمة بين اللغات: وهي مساوية لكلمة التدخل أو التحويل للدلالة على نوع الأخطاء الناتجة عن التحويل بين لغتين أو بين لغة ولهجة. وهي أخطاء قائمة في اللغة الثانية والتي تنجم عن تدخل اللغة الأم للدارس، وتعكس بناء اللغة الأصلية بغض النظر عن العملية الداخلية أو الظروف الخارجية التي تنتجها.
4. الأخطاء غير المصنفة: وهي الأخطاء التي لا تخضع لتصنيفات معينة ولا يربطها رابط، وهذا النوع من الأخطاء لا يعاني المتعلم من تدخل تركيب لغته الأولى ولا الثانية.

ومن خلال استعراض أنواع الأخطاء الإملائية وأصنافها، تبدو أنها ذات صلة واضحة بين موضوع البحث والتصنيف السابق للأخطاء، وذلك من خلال تزويد القارئ بالإطار النظري الذي يسهل عليه تصنيف أخطاء الطلبة بشكل دقيق. ومن خلال هذه الدراسة فقد كشفت أن الأخطاء مرتبطة بثلاثة أنواع من التصنيفات الأربعة، حيث يمكن تصنيف أخطاء كتابة الهمزات بمختلف مواضعها، وأخطاء همزتي القطع والوصل بأنها أخطاء تطويرية. كما يمكن تصنيف بعض الأخطاء بأنها غامضة مثل أخطاء كتابة التنوين، والتمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء في آخر الكلمات، والتمييز بين اللام القمرية والشمسة، والمدود، وأحرف الزيادة والحذف. وكما رصدت الدراسة بعض الأخطاء أنها غير مصنفة مثل أخطاء الأعجام كتابة النقط في غير موضعا.

ب- **تفسير الأخطاء**: وهذا الإجراء يتخذه المحلل بعد التعرف على الأخطاء وتوصيفها، ويقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يعزى إليها. والأسباب الكامنة وراءها؛ حتى يتمكن المحلل من وضع خطة وقائية لتجنب الأخطاء؛ أو خطة علاجية للحد من تلك الأخطاء أو التقليل منها. وهناك مدخلان لتفسير الأخطاء: الأول يهتم بمصادر الأخطاء، والثاني يهتم بتأثير الخطأ.

المدخل الأول: فيندرج تحته مصدران أساسيان للأخطاء الشائعة. فالخطأ قد يكون نتيجة للتداخل اللغوي، ونقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وهذا النوع من الأخطاء يسمى (أخطاء ما بين اللغات). وقد يكون ناتجًا عن عدم معرفة القاعدة اللغوية، أو بسبب صعوبة القاعدة، أو بسبب عجز المتعلم عن الاستعمال اللغوي الصحيح، أو بسبب الطريقة المستعملة في تدريس القاعدة. وهذا النوع يسمى الأخطاء التطورية أو أخطاء داخل اللغة ذاتها.

والمدخل الثاني: يهتم بتأثير الخطأ، ويقصد بالتأثير هنا دور الخطأ في تشويه الرسالة التي يريد المرسل إبلاغها (الراجحي، 1995: ص51).

وبحسب(Brown, 2000: p224) قسم مصادر الخطأ إلى:

- التداخل بين أنظمة اللغة (inter linguistic): قبل أن يتمكن المتعلم في اللغة الهدف، قد يعتقد تماثل نظام لغته واللغة الهدف، فينقل قواعد من لغته ويُكوّن بها أنماطًا في اللغة الهدف، وهذا يُحدث خطأ التداخل بين اللغتين كنظامين، أو انتقال أثر تعلم النظام بين اللغتين.
- التداخل في نظام اللغة (intra linguistic): ومصدر هذا النوع من الخطأ هو اللغة الهدف ذاتها، إذ يتعلم المتعلمون القواعد لكن لا يدركون حدود تعميمها على الكلمات والأنماط الأخرى.

ج- **تصويب الأخطاء:** الأخطاء لا تدرس لذاتها، فهي ليست غاية، وإنما هي وسيلة إلى غاية تعليمية، وهي تجنب الأخطاء اللغوية المحتملة، أو التصدي لعلاجها وتصويبها عند وقوعها وتصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة الأسباب التي تؤدي إلى هذه الأخطاء، وتحديد مصادرها. وتصويب الأخطاء لا يتم إلّا بإعادة تقديم المادة التعليمية وتعديلها، وجعلها ملائمة وفقًا لمعرفة مصدر الخطأ وكذلك القيام بتدريبات تهتم بمعالجة الأخطاء الفعلية التي وقع فيها المتعلمون (حسين وآخرون، 2014: ص286).

خطوات تحليل الأخطاء

ترتكز عملية تحليل الأخطاء على خطوات تتابعية يمكن إجمالها فيما يلي:(جاسم علي جاسم، 2010:ص160-197):

- **جمع البيانات اللغوية من المقررات التعليمية:** وهي الخطوة من خطوات تحليل الأخطاء إذ ترتكز على أساليب البحث المستعملة، وعدد المتعلمين داخل الفصل، وأساليب التدريس، وكيفية انتقاء وجمع المادة اللغوية.
- **إحصاء الأخطاء وتعدادها:** فهي عملية ليست باليسيرة، لذلك يتعين على الباحث الذي يقوم بتحليل الأخطاء أن يمتلك مهارات لغوية ويكون فقهيًا باللغة التي يدْرسها، لكي لا يخطِّئ الصواب، ويصوّب الخطأ.
- **فرز الأخطاء اللغوية:** وهذه المرحلة تتطلب من المدرس مرونة عالية، وأن يعمل على تصنيف الخطأ في الفئة التي ينضم إليها سواء أكانت أخطاء إملائية، أو نحوية، أو بلاغية، وغيرها، ومن الممكن تمييز الخطأ في فئتين أو أكثر حسبما يقتضي الفرز.
- **توصيف الأخطاء وشرحها:** تتحدد الأخطاء بأربعة فئات عامة لوصفها، وهي فئة الحذف إما حذف حرف من الكلمة، أو حذف النقط فوق الحروف. وفئة الإضافة إضافة حرف أو أكثر للكلمة. وفئة الإبدال، إبدال حرف بدل حرف آخر كالذال بدل الدال، والسين بدل الشين. وفئته سوء الترتيب مرتبطة أكثر بالأخطاء النحوية والصرفية. ثم تتبعها مرحلة شرح الخطأ وهي عملية لغوية نفسية بشكل خاص؛ ولذلك يجب أن نقدم وصفًا شاملًا حول أسباب الأخطاء وكيفية وقوعها. ونقصد بشرح الأخطاء أن ننسب الأخطاء إلى مواضعها الأساسية، وذلك من خلال توضيح أسباب وقوعها. هل هي بسبب اللغة الأولى، أم بسبب اللغة الثانية، أم أن هناك أسباب أخري يمكن بيانها وذكرها.
- **تصويب الأخطاء وعلاجها:** وتهدف هذه الخطوة إلى قيام المعلم بمعالجة الأخطاء التي يقع بها المتعلمون، وهذه الأخطاء لا بد من تحديدها في مراحل مبكرة وعلاجها بطرق شتى.

ثانيًا- الإملاء

مفهوم الإملاء: الإملاء في اللغة مصدر من الفعل أَمللت وأمليت، أي التلقين، تلقى على غيرك فينقل عنك. وقد ورد في القرآن الكريم ما يحمل هذا المعنى في قوله تعالى:" وَقَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَىٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا" (الفرقان، ص5). والمفهوم الاصطلاحي للإملاء هو رسم الكلمات في اللغة العربية، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقًا لصورها الأولى، وذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة (طاهر، 2010: ص128).

وترى الباحثة أن الإملاء بأنه علم له قواعد محددة، يتم عن طريقها التعرف على كيفية رسم الكلمات رسمًا إملائيًا صحيحًا، بهدف بلوغ المعنى المراد وفق منظومة لغوية متكاملة.

وبعد العرض السابق نحدد السمات الأساسية لمفهوم الإملاء بأنه مهارة لغوية لها قواعد محددة، ونظام له أصول وفروع، وأنه تصوير خطي للأصوات التي تلفظ وتنطق، وتوظيف الحواس في تعليم الإملاء.

أهداف الإملاء: وفق لما ورد في الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية التي وضعته وزارة التربية والتعليم، فإن هناك أهدافًا تعليمية خاصة لمقرر الإملاء، وقد جاءت على النحو التالي:

يتوقع من التلاميذ في نهاية المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع أن:

- التمكن من كتابة الحروف العربية في مواقعها المختلفة.
- تثبيت صور الحروف في ذهن المتعلم، مما يسهل عليه كتابتها من الذاكرة.
- التمكن من وضع الحركات المختلفة على الحروف.
- التدرب على وضع الشدة في مكانها المناسب.
- الكتابة على وَفق القواعد الإملائية التي وضعها علماء اللغة.
- القدرة على تمييز الحروف المتشابهة رسمًا، بحيث لا يقع المتعلم في الالتباس.
- تعريف التلاميذ بالقواعد الإملائية، وتطبيقاتها، ومحاكاتها في المواقف اللغوية المشابهة.
- التمكن من كتابة ما يملى عليهم من كلمات مقررة، أو جمل قصيرة بطريقة الإملاء المنظور وغير المنظور والاختباري.
- تدريب التلاميذ على علامات الترقيم، وكيفية استعمالها في المواقف اللغوية المختلفة.
- إجادة الخط وتحسنيه، مع مراعاة النظافة والترتيب (وزارة التربية والتعليم، 2017).

ولعلنا نتساءل عن الوسائل المعينة التي ينبغي أن تتوافر لأداء عملية التهجي بشكل سليم، وعليه يمكن أن نحددها في عدة عوامل إما عضوية كالعين والأذن واليد، وبعضها فكرية وذلك على النحو الآتي:

- العين: وهي وسيلة رؤية الكلمات، وتلاحظ رسم أحرفها مرتبة وفقًا لتنظيمها؛ مما يساعد على رسم صورتها الصحيحة في الذهن، وعلى تذكرها في حين يراد كتابتها، ولذا يجب أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء.
- اليد: وهي التي تؤدي العمل الكتابي، وجهدها في هذا العمل جهد عضلي؛ لذا ينبغي الإكثار من تدريب التلميذ على الانضباط اليدوي العضلي في رسم الحروف، حتى تعتاد يده طائفة من الحركات العضلية مما يفيد في سرعة الكتابة.
- الأذن: فهي تسمع الكلمات، وتميز مقاطع الحروف وترتيبها، مما يساعد على تثبيت آثار الصور المذكورة مرئيًا، لذا ينبغي الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات، وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في المخرج.

- كما أن هناك عوامل فكرية التي تساعد على التهجي الصحيح، وهي القدرة على التفكير المنظم، فالمعلم الكفء يستطيع أن يجعل من هذه القدرة حلقة وصل بينها وبين العوامل العضوية، فالأذن تسمع ما هو منطوق، والعين ترى ما هو منطوق، وتختزن المفردات الصعبة في الذاكرة، وفي الوقت ذاته تستعين بالقدرة اللفظية؛ للتأكد من صحة الكلام المسموع، والقدرة العقلية تكتشف القاعدة الإملائية، وتقوم بتطبيقها بصورة مكتوبة، ويتم ذلك كله في إطار فكري منظم ومتكامل. (حماد وآخرون، 2006: ص22)

الخطأ الإملائي (تعريفه وأسبابه)

ما من شك أن هناك تذمرًا واضحًا في الحقل التربوي سواء أكانوا مشرفين، أم معلمين، أم أولياء أمور، وذلك بشأن الضعف الإملائي لدى التلاميذ، بل إن هناك من ينادي بصيحات شبه غاضبة على نظام التعليم الأساسي، وما أورثه من مرض إملائي استشرى جميع المراحل الدراسية، سواء كان على مستوى التعليم العام، أم طلبة الكليات التربوية الذين هم بصدد ممارسة مهنة التدريس. وإن كانت الأخطاء الإملائية لها أسبابها ومسبباتها فهي تمثل قصورًا شاملًا في نظام التعليم اللغوي، بل يمكن أنْ يكون لها فائدة في تجويد التعليم اللغوي، من خلال معالجة الأخطاء وتصويبها إذا اكتشفها المعلم في الوقت المناسب، وقام بتصحيحها وعلاجها في نفس اللحظة؛ فإنّه يُمكن التلاميذ من رسم الصورة الصحيحة للخطأ الإملائي.

وانطلاقا مما سبق يمكن توضيح مفهوم الخطأ الإملائي إهمال المتعلم عن التآلف الكلي أو الجزئي بين الصور الذهنية للحروف والكلمات الإملائية مع الأشكال الخطية لها وفق أصول الكتابة الإملائية التي حددها أهل اللغة (الدوسري، 2022: ص166).

ويشير الأدب التربوي وما كتبه المتخصصون إلى وجود عوامل عديدة تؤدي إلى وقوع التلاميذ في أخطاء الرسم الإملائي لهل أهمها ما يلي (زايد، 2006: ص108):

أسباب ترجع إلى النظام المدرسي والإدارة المدرسية: وذلك بسبب اكتظاظ الفصول الدراسية بالطلاب، وضعف التعزيز للمعلمين الأكفاء، وإعطاء المعلمين جداول ممتلئة مما يزيد بالعبء التدريسي عليهم، وعدم عقد دورات تدريبية لأولياء الأمور حتى يكونوا أعضاء في الخطة العلاجية لعلاج مشاكل الأخطاء الإملائية التي يواجها أبناءهم، وقلة الإمكانات التي تدعم العملية التعليمية والتي تتمثل في وجود التقنيات التكنولوجية الحديثة التي تعزز البيئة الصفية.

أسباب تتعلق بأساليب ومنهجيات التدريس المتبعة في المدارس: استعمال المعلم للتقنيات التقليدية أثناء شرح مقرر الإملاء، وأن يكون المسيطر داخل الفصل، وعدم السماح للمتعلمين في المشاركة في العملية التعليمية فهذا له دور سلبي على عملية التعليم، وعدم استفادة المعلم من الوسائل التي تعين على مقرر الإملاء مثل أسلوب الجمع، والبطاقات، ولعب الأدوار، مسرح الدمى، وعرض البوربوينت وغيرها. إضافة إلى ذلك إهمال الأنشطة اللاصفية التي تعقد داخل المدرسة المتمثلة في إقامة نادي للغة العربية، وعقد المسابقات الثقافية، وتفعيل الإذاعة المدرسية. ومن الأسباب المتعلقة في هذا المجال تدريس الإملاء يرتكز على أساس اختباري، بحيث يزود المتعلمين بكلمات صعبة لم يتم التدريب عليها، وأن علاج هذه الأخطاء مقتصر فقط على الأخطاء التي وردت في الكراسة، دون علاج للقاعدة الإملائية.

أسباب تتعلق بالمعلمين والمتعلمين: فالأسباب التي تتعلق بالمتعلمين كثيرة ولا يمكن حصرها ولكن من أهمها: شعورهم بالخوف، وعدم الثقة بالنفس، والضعف العام في التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج، وضعف الحواس المتعلق بضعف السمع والبصر، وانخفاض الملاحظة البصرية، وضعف ذاكرة المتعلم على تذكر الكلمات

وتهجي الكلمات، والعيوب المماثلة في النطق والكلام. ناهيك عن إهمالهم لحصص مقرر الإملاء وعدم الاكتراث لها، وشعورهم بالملل أثناء شرح المعلم، فلا يشارك المتعلم في الإجابة ولا المناقشة. وعدم المتابعة الفورية للمتعلم عند ارتكابه الأخطاء؛ مما يجعله يهمل تصويب الأخطاء التي سبق أن قام المعلم بتصويبها له، والجهل التام بالقواعد الإملائية وأصول الكتابة السليمة.

ومن أهم أسباب المعلم التي تعيق عملية التدريس في حصة الإملاء، تتمثل في الضعف اللغوي لديهم وقلة الإعداد المهني والأكاديمي والتربوي في أساليب التدريس، وإهمالهم لحصص مقرر الإملاء واتباعهم لأساليب التعليم التقليدية، إضافة إلى اكتفائهم بالتدريبات التي وردت في الكتاب دون إثراءها؛ وبالتالي يتسبب ذلك بالضعف العام لدى المتعلمين في التدريب على القاعدة الإملائية. الالتباس في فهم الهدف الإملائي من حصص الإملاء لدى المعلم والمتعلم، لأنّ القطعة الإملائية تتضمن أكثر من قاعدة إملائية؛ وينتج عن ذلك عدم تركيز المتعلمين على الهدف النهائي من الحصة وعدم لفت انتباههم وتشتت الأفكار لديهم، والاكتفاء بحصة إملائية واحدة في الأسبوع ضمن الخطط الموضحة من وزارة التعليم وعدم الربط بينها وبين فروع اللغة العربية. وهناك أسباب شخصية لدى المعلم مثل: انخفاض صوته، وعدم وضوح الحروف التي يلفظها وخصوصًا الحروف المتقاربة في المخارج، أو قد يكون سريع النطق، أو غير معني باتباع أساليب التعلم الفردية ووضع الخطط العلاجية للنهوض بالضعفاء.

أسباب ترجع إلى خصائص اللغة المكتوبة: فهي متعلقة بالشكل، وقواعد الإملاء، واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة، وارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف، واستعمال الصوائت القصار، ووصل الحروف وفصلها وإبدالها، والإعجام.

ثانياً- الدراسات السابقة.

لقد زخر ميدان تعليم الإملاء بدراسات كثيرة ومتنوعة قامت على منهجية تحليل الأخطاء، وقد بدأت تلك الجهود منذ سنوات طويلة، حيث أجرى العديد من المختصين والباحثين بحوثًا ودراسات متعددة في الأخطاء الإملائية، وفيما يلي نستعرض بعض الدراسات التي تناولت الأخطاء الإملائية وعلى النحو الآتي:

أ- دراسات سابقة بالعربية:

- **دراسة الصلاحات وقراقيش(2020)** هدفت هذه الدراسة إلى تتبع ظاهرة الأخطاء الإملائية عند طلبة الصف الثالث الأساسي، وذلك من خلال الكشف عن مستوى إتقان الطلبة للمهارات الإملائية، وتم اعداد اختبار تشخيصي للكشف عن النتاجات الخاصة بالأخطاء الإملائية، وتمثلت هذه النتاجات في قدرة الطلبة على التميز بين همزة القطع والوصل، وقدرتهم على التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة في الرسم الإملائي، وتمييز الحروف المتشابهة صوتًا والمختلفة كتابةً، والهمزة بأنواعها، وكلمات تحذف منها ألف منطوقة(لكن، هذا، هذه)، وعلامات الترقيم، وإشباع حركة الحروف، والنون الساكنة والتنوين، والياء والألف المقصورة. وبلغت عينة الدراسة (156) طالبًا وطالبة في مدارس منطقة الزرقاء، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. كشف النتائج عن أن مستوى إتقان الطلبة للمهارات الإملائية كان (62%). كما أسفرت عن أن مستوى إتقان الطلبة للمهارات يختلف باختلاف محور المهارات الإملائية.
- **دراسة (الظفيري، 2002)** هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الشائعة في اللغة العربية عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وقد شارك في الدراسة (466) طالبًا وطالبًا بواسع ينتمون إلى عشرة مدارس، وإضافة لذلك شارك في الدراسة (134) من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وقد شملت العينة الإضافية (22) موجهًا وموجهة من وزارة التربية والتعليم الكويتية. وتوصلت الدراسة إلى

قائمة بالأخطاء الإملائية بغت (33) خطأً، ونورد منها همزتا القطع والوصل، والتنوين، والمدود، والهمزات بأشكالها المتعددة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، رسم الحروف، اللام الشمسية القمرية، وإهمال النقط، والتاء المربوطة والمفتوحة والهاء، وغيرها. وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعًا 96%.

ب- دراسات سابقة بالأجنبية:

- **دراسة (Fleisch et al. 2017)**، تبين هذه الدراسة الأخطاء الإملائية التي ارتكبها متعلمي اللغة الإنجليزية الثانية، وهي واحدة من أولى الدراسات التي توفر فهمًا متعمقًا لأنماط وانتشار الأخطاء الإملائية في جنوب إفريقيا. وقد ركز الباحثين على الأخطاء الإملائية أحادية المقطع المكونة من ثلاثة أحرف. تم استخلاص البيانات الخاصة بدراستهم من اختبارات القراءة والكتابة للمتعلمين التي أجريت كجزء من تجربة مراقبة عشوائية. وكشفت النتائج التي توصلوا إليها أن أكثر من ثلثي المتعلمين البالغ عددهم (250) متعلم أخطأوا في تهجئة الكلمات الإنجليزية البسيطة المكونة من ثلاثة أحرف والتي يفترض المنهج الوطني أنها تم تدريسها في الفصل الدراسي الثاني من الصف الثاني، ومن الأخطاء الشائعة التعريف الغير الصحيح لصوت حرف العلة الأوسط، وهو مؤشر على ضعف الوعي الصوتي. وقدمت تحليلاً متعمقًا لفئات الأخطاء التي كانت موجودة في بيانات المتعلم، والتي عالجوها لاحقًا: ترتيب الحروف الأبجدية، وتداخل اللغة الأولى، وخطأ في كتابة حروف العلة، واستبدال الحروف المتقاربة في المخرج.
- **دراسة (Al-Oudat, 2017)**، تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من الأخطاء الإملائية التي يرتكبها طلاب تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة الإسكندرية. وبلغ عدد المشاركون في الدراسة الحالية (65) طالبًا. وتم استخدام مقالات المشاركين في دورة "الكتابة الفنية" لتكون بيانات الدراسة. تم تحليل البيانات بناءً على تصنيف كوردر للأخطاء الإملائية. وتظهر نتائج الدراسة أربعة أنواع من الأخطاء الإملائية، وهي: أخطاء الاستبدال، وأخطاء الإضافة، وأخطاء الحذف، وأخطاء النقل. بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى أن الاختلاف بين نظام الكتابة باللغة الإنجليزية والعربية هو أحد الأسباب الرئيسية لأخطاء الطلاب.
- **دراسة (Hameed, 2016)**، تهدف هذه الدراسة إلى التحقيق من الأخطاء الإملائية التي يرتكبها الطلاب السعوديون في اللغة الإنجليزية أثناء الكتابة. اشتملت عينة الدراسة على (26) طالبًا جامعيًا سعوديًا. أظهر تحليل استجابات الطلاب أن هناك تركيزًا للأخطاء حول أصوات الحروف المتحركة والكلمات التي تحتوي على أحرف صامتة. حوالي 93٪ من الردود تبين أنها غير صحيحة. بالإضافة إلى ذلك، طبق المتعلمون معرفتهم باللغة الأم (أي أنها لغة قائمة على الصوت) على خبرتهم في تعلم اللغة الإنجليزية. وبقدر ما يتعلق الأمر بنوع الخطأ الإملائي. فقد كشفت النتائج أن أخطاء الاستبدال كانت الأعلى لدى الطلاب يليها الحذف، والتبديل، ثم الإضافة.
- **دراسة (Alhaisoni.etl, 2015)**، توضح هذه الدراسة أنواع الأخطاء الإملائية التي ارتكبها متعلمي اللغة الإنجليزية المبتدئين في سياق اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتم جمع البيانات من عينات مكتوبة من (122) طالب وطالبة من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية المسجلين في برنامج اللغة الإنجليزية المكثف خلال السنة التحضيرية في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. وَمُنح الطلاب ساعة ونصف للكتابة في واحد من أربعة مواضيع وصفية مختلفة تتعلق بحياتهم وثقافتهم. وتم تحليل الأخطاء الإملائية الموجودة في عينات الكتابة وتصنيفها إلى أربع فئات من الأخطاء وفقًا لتصنيف كوردر: الحذف والاستبدال والإضافة والتحويل. وأثب مدخل تحليل الأخطاء أن أخطاء الحذف تشكل أعلى نسبة من الأخطاء، وكانت غالبية الأخطاء الإملائية للمتعلمين مرتبطة بالاستخدام

الخاطئ لأحرف العلة والنطق. وتشير النتائج إلى أن الأخطاء الإملائية هي بشكل أساسي نتيجة الحالات الشاذة الموجودة في اللغة الهدف للمتعلمين بالإضافة إلى تداخل اللغة الأولى من نظام اللغة العربية الداخلي لديهم.

- **دراسة (lutes, 1991)** هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء الشائعة عند طلاب الصف الثاني الابتدائي. كانت عينة البحث مكونة من ستة وتسعين من طلبة الصف الثاني بولاية نيوجرسي الأمريكية. وكلف الباحث الطلبة كتابة ثلاث قصص دون مساعدة المدرسين. القصص الثلاثة حملت العناوين التالية: أفضل شيء حصل لي في حياتي، وعطلتي الخاصة، والشتاء. بعد ذلك جمع الباحث القصص الثلاثة وقام بتحليلها وتصنيفها ثم خرج بقائمة ضمت الأخطاء الشائعة لدى الطلاب. كما أظهرت الدراسة أن أكثر الأخطاء شيوعًا بين الطلاب هي في الإملاء، يعقبه كتابة الحروف الكبيرة وتمييزها عن الصغيرة، ثم الترقيم، فالقواعد، وأخيرًا السياق.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استعمالها لبعض المهارات الإملائية التي استخدمتها في الدراسة الحالية، وكذلك الاطلاع على مدخل تحليل الأخطاء كونه المنهج المستعمل في هذه الدراسة فكان هناك حاجة ملحة للاطلاع على دراسات استعملت هذا المنهج والاستئناس بها لتوضيح كيفية تحليل الأخطاء كما في دراسة (الظفيري، 2002) ودراسة (lutes, 1991)، ودراسة((Al-Oudat, 2017. كما تتوافق هذه الدراسة مع جميع الدراسات التي عملت على تحليل المهارات الإملائية وخصوصًا في تحديد الأخطاء الإملائية التي يرتكبها المتعلمون ومن أبرزها الحذف، والإضافة، والاستبدال. وتمثلت الأخطاء في اللغة العربية بأخطاء التمييز بين همزة القطع والوصل، وعدم التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة في الرسم الإملائي، وعدم التمييز الحروف المتشابهة صوتًا والمختلفة كتابةً، وأخطاء كتابة الهمزة بأنواعها، وعلامات الترقيم، وإشباع حركة الحروف، والنون الساكنة والتنوين، وغيرها.

ورغم الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في بعض الجوانب، إلّا أنها تميزت في بعض الاتجاهات، كونها تعد الدراسة الأولى في فلسطين التي تعمل على تحليل الأخطاء الإملائية بأسلوب مدخل تحليل الأخطاء، وكونها دراسة نوعية ربطت بين متغيرين هامين في علم اللغة وهو مدخل تحليل الأخطاء، والأخطاء الإملائية، وذلك من خلال تطبيقها على مرحلة مهمة من مراحل التأسيس وتمكين المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلمون في مختلف مستوياتهم التعليمية اللاحقة. كما أن هذه الدراسة وضعت الحجر الأساس لقائمة بالأخطاء الإملائية التي يمكن أن يستعين بها طلبة البحث العلمي والمعلمين والمشرفين وغيرهم في تحليلهم للأخطاء بواسطة استراتيجيات أخرى، وكذلك قدمت الدراسة توضيحًا وتفسيرًا وتوصيفًا للأخطاء، مع تقديم بعض الحلول المناسبة لها.

3- منهجية البحث وإجراءاته.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المزج بين المنهج الكيفي والمنهج الكمي، ويتجلى ذلك في اتباع أسلوب تحليل الأخطاء الذي يقوم فكرته على تجميع الأخطاء وحصرها ومن ثمّ تصنيفها وتحليلها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية بالمحافظة الوسطى للعام الدراسي (2022/2021). وتكونت عينة الدراسة من (46) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث بمدرسة العائشية المشتركة بالمحافظة الوسطى في فلسطين.

أدوات الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة والتي تمثلت في التعرف على الأخطاء الإملائية لدى متعلمي الصف الثالث الابتدائي، قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمهارات الإملائية، وبطاقة ملاحظة لمعرفة عدد التكرارات الواردة في خطأ إملائي، وبالتالي تعميم مدى شيوع هذه الأخطاء. وقبل البدء في بناء أداة الملاحظة قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة التي تضمنت أدوات مشابهة. لا سيما، قائمة المهارات الإملائية، بغية الاستفادة منها في خطوات الإعداد، ومن هذه الدراسات دراسة (Alhaisoni.etl, 2015)، و(Hameed, 2016)، و(الظفيري، 2002) وكان الهدف منها اطلاع الباحثة على القوائم المتضمنة في الدراسات السابقة، على الرغم من تشابهها حينًا واختلافها في بعض الأحيان. هو الاستفادة من الخطوات والإجراءات التي سارت بها عملية بناء القائمة وطريقة عرضها. واستنادًا لما سبق فقد تم عرض كل أداة من أدوات الدراسة الحالية على أساس الهدف من إعدادها، والمصادر التي تم الاعتماد عليها والصورة المبدئية لها، والإجراءات التي اتبعت في تعديلها حتى وصلت إلى صورتها النهائية.

وتكونت قائمة مهارات أشكال الصعوبات الإملائية في صورتها الأولية من(28) مهارة، وتم عرض القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمشرفين التربويين وبعض المعلمين، وقد طُلِبَ منهم إبداء الرأي في المهارات المذكورة، وتحديد مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، واقتراح ما يمكن إضافته أو حذفه إلى مضمون القائمة. وبعد دراسة آراء المحكمين قامت الباحثة بحذف بعض المهارات التي لم يتوافق عليها المحكمون والإبقاء على المهارات التي حظيت بموافقة أكثر من(80)% من المحكمين، لتصبح القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (19) مهارة موضحة في الجدول رقم (2).

4- نتائج البحث ومناقشتها.

أولًا- تحديد الأخطاء مع نسبة الشيوع:

- **نتائج السؤال الأول والثاني:** وبعد أن حصرنا الأخطاء الإملائية التي وقع فيها المتعلمون، وحدّدنا أنواعها. ونعرض تاليًا نتائج الأسئلة التي طُرحت سابقًا.

جدول رقم (2) أشكال الأخطاء الإملائية ونسبه شيوعها

م	المهارة	نوع الخطأ	نسبة الشيوع
1	كتابة الحرف المتحرك	إشباع الحركة بزيادة حرفٍ من جنسها	%38.5
2	المدود	حذف حرف المد	%49.8
3	التاء المربوطة والمفتوحة	كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة	%35.2
		كتابة التاء المربوطة هاء	%44.2
4	كتابة التنوين	كتابة التنوين نونًا	%75.7
		ترك ألف تنوين الفتح	%43.2
		زيادة ألف التنوين في غير موضعها	%35
5	كتابة الهاء في آخر الكلمة	كتابتها تاء مربوطة بوضع النقط فوقها	%56.4
6	كتابة أل الشمسة والقمرية	حذف اللام من أل الشمسية	%34
		كتابة أل القمرية لام	%3
7	رسم الحروف بصورة صحيحة	إسقاط سن الصاد أو الضاد أو السين	%10
		زيادة سن في الكلمة	%2.5
8	دخول حروف الجر أو العطف على	حذف الألف من أل القمرية	%8

م	المهارة	نوع الخطأ	نسبة الشيوع
	أل القمرية أو الشمسية	حذف أل الشمسية كلها	%7.1
		زيادة ألف بين أل والحرف الذي يسبقها	%4
9	التمييز بين الياء المتطرفة والألف المقصورة	ترك نقطتي الياء المتطرفة	%20.3
		وضع نقطتي تحت الألف التي على صورة ياء	%19.5
10	التمييز بين الحروف المتشابهة	كتابة الضاد ظاء، أو كتابة السين شين، أو كتابة الراء زاي، أو كتابة الدال ذال.	%13.4
11	حذف الألف	إثبات الألف المحذوفة من بعض الأسماء	%29.3
		إثبات ألف حرف التنبيه "ها"، إذا وقع بعده اسم	%12.4
12	كتابة الأسماء الموصولة	زيادة اللام	%32.9
13	همزة القطع	كتابة همزة القطع ألف وصل	%37.3
14	ألف الوصل	كتابة ألف الوصل همزة قطع	%12
15	ما يزاد من الحروف	زيادة الألف بعد واو الجماعة	%29.3
16	الإعجام	عدم كتابة النقاط فوق الحروف	%21.9
17	كتابة الهمزة	كتابة الهمزة بخلاف قواعد الإملاء، وعدم مراعاة حركة الحرف الذي يسبقها	%79

أظهرت الدراسة وجود (17) خطأً إملائيًا في كتابات الطلبة، علمًا بأن الأخطاء تتفاوت في درجة شيوعها بين المتعلمين، فقد بلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعا (79%) وذلك في مهارة كتابة الهمزة بخلاف مواضع قواعد الإملاء، فيما بلغت نسبة الخطأ الأقل شيوعًا بين الطلبة (3%) في مهارة رسم الحروف بصورة صحيحة وهي إضافة سن لبعض الحروف.

وبالنظر إلى الأخطاء الإملائية ونسبة شيوعها، يمكننا تقسيمها إلى ثلاثة أقسام. الأول منها يمكن وصفه بالأخطاء الأكثر شيوعًا، وهي الأخطاء التي تزيد نسبة وجودها في كتابات العينة عن (30%) أما القسم الثاني، فهي الأخطاء متوسطة الشيوع وهي التي تقل نسبة وجودها عن (30%) وتزيد عن (20%). أما القسم الثالث، فهي الأخطاء قليلة الحدوث أو نادرة الحدوث وهي التي تقل نسبة وجودها عن (20%) وهي مبينة في جدول رقم (2).

وبتحليل الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين، نجدها تنقسم إلى فئتين. الفئة الأولى، أخطاء ناجمة عن إخفاق في تطبيق بعض قواعد المهارات مثل (اللام الشمسية واللام القمرية أو التنوين أو التاء المربوطة والمفتوحة...). ولذلك يمكن تسميتها بالأخطاء المهارية. أما الفئة الثانية، فهي أخطاء لا تنم عن إغفال مهارة معينة أو قاعدة من القواعد مثل(أخطاء الإعجام، مثل: بعثرة النقط، وعدم كتابة النقط فوق الحروف. عدم التمييز بين الألف الياء المتطرفة والياء المقصورة، مثل: ترك نقطتي الياء المتطرفة، أو وضع نقطتي تحت الألف التي على صورة ياء) فهي تحدث نتيجة للضعف العام في الكتابة، لذلك يمكن تسميتها بالأخطاء الكتابية وتعريفها بالتالي: كل خطأ إملائي لا يحدث نتيجة إغفال مهارة إملائية تُدرس للمتعلمين (الظفيري، 2002: ص215). وبتحليل نوعية الأخطاء الشائعة كما هو ملاحظ من الجدول رقم (2). نستنتج من ذلك، أن المتعلمين يجدون صعوبة أكبر في إتقان المهارات الإملائية مقارنة بالنوع الثاني من الأخطاء أي الكتابية. ولعلّ مثل هذه النتيجة تبدو منطقية، إذ أن الأخطاء المهارية تستلزم من المتعلم استرجاع القاعدة مع القدرة على تطبيقها بشكل صحيح، وهذا الأمر لا يعد سهلًا على جميع المتعلمين خاصة المتعثرين منهم دراسيًا.

ويلاحظ من الجدول رقم (2)، أم الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعًا تجيء معظمها في كتابة الهمزات. فمن بين تسعة عشر خطأ نجد أن تسعة أخطاء منها في الهمزات، مما يدل أن مهارة كتابة الهمزات على اختلاف مواقعها، عدا همزتي الوصل والقطع، تعد من المهارات الصعبة وهذا ما أكدته كثير من الدراسات مثل دراسة (Hameed, 2016)، ودراسة (الصلاحات وقراقيش، 2020) الأمر الذي جعل المشرفين والخبراء في المناهج مطالبين في إعادة النظر عند إعداد المنهاج المقرر والتركيز على المهارات الإملائية وبخاصة مهارة الهمزة باختلاف مواضعها. ويعود السبب الرئيسي للوقوع في مثل هذه الأخطاء بالدرجة الأولى إلى صعوبة المهارة، لذلك يمكن أن ننسبها إلى الأخطاء النمائية.

أمّا بقية الأخطاء الأكثر شيوعًا، فنجدها غالبًا ما تنشأ عن تداخل مع مهارات أخرة بسبب التشابه الكبير بين قواعد المهارتين رغم اختلافها، وهذا يمكن أن نطلق عليه التحول السلبي (negative transfer) فعلى سبيل المثال، نجد من بين الأخطاء كثيرة الشيوع التنوين والمدود بمختلف أنواعها، وكتابة الهاء تاء مربوطة. فلو حللّنا تلك الأخطاء نجدها تشترك في سمة واحدة وهي أن بها أصواتًا تنطق ولا تكتب، لذلك يصعب على كثير من المتعلمين التمييز بين المهارات المتشابهة. ومثال آخر من الجدول السابق يدلل على الأسباب نفسها، وهو الخطأ في تنقيط الهاء والتاء المربوطة. إذ نجد أن هاتين المهارتين تتشابهان في الشكل إلى حد لا يفرقهما عن بعضهما البعض غير النقطتين اللتين تعلوان حرف الهاء رغم أنهما مهارتان مختلفتان تمامًا عن بعضهما البعض، لكن التفريق بينهما يحتاج إلى تمكن من المهارة مع دقة في الملاحظة وهذا ما يفتقده كثير من المتعلمين لأسباب مختلفة.

أما القسم الثاني من الأخطاء، وهو متوسط الشيوع فيلاحظ أنه يضم الأخطاء الكتابية وليست المهارية، فمهارة رسم الحروف بصورة صحيحة وما تتضمنه من إضافة سن أو إسقاط سن من الحروف، وأخطاء الإعجام، مثل: بعثرة النقط، وعدم كتابة النقط فوق الحروف. عدم التمييز بين الألف الياء المتطرفة والياء المقصورة، مثل: ترك نقطتي الياء المتطرفة، أو وضع نقطتي تحت الألف التي على صورة ياء، وقلب الحروف، وإبدال، وزيادة الحروف هي أخطاء يمكن التغلب عليها بكثرة التدريب.

والقسم الثالث من الأخطاء، والخاص بالأخطاء القليلة أو نادرة الشيوع التي تقل نسبتها عن (20%) حيث تشترك مع القسم الثاني في أنها غالبًا ما تضم أخطاء كتابية وليست مهارية.

ثانيًا- تحليل الأخطاء الإملائية

- **نتائج السؤال الثالث المتمثل في:** كيف يساهم مدخل تحليل الأخطاء في معالجة الصعوبات الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بفلسطين؟

وللإجابة عنه نورد عددًا من الأخطاء الإملائية الشائعة التي وقع فيها متعلمو الصف الثالث الأساسي، ولكثرة ما لوحظ منها من أخطاء في تعبيرات الطلبة الكتابية وتم حصرها، وتصنيفها، وتحليلها – على نحو ما تقدمت- ومن ثمّ تفسيرها وتقديم الحلول المناسبة لهذه الأخطاء.

جدول رقم (3) تطبيق مدخل تحليل الأخطاء في معالجة الأخطاء الإملائية

الخطأ	نوع الخطأ	الصواب	التفسير
الاكل	إهمال همزة القطع وحذفها	الأكل	تكتب همزة القطع لأنها مصدر لفعل ثلاثي مهموز الفاء أي مبدوء بالهمزة.
تاتي	إهمال همزة القطع	تأتي	لأن كلمة تأتي أصلية الهمزة في الفعل الماضي أتى
إذهبا	أخطاء كتابة همزة القطع محل ألف الوصل	اذهبا	تكتب في الأصل بألف الوصل بدل همزة القطع لأنها فعل أمر
عبئ/ بريء	أخطاء مخالفة قواعد الهمزة المتطرفة	عبء/بريء	تكتب الهمزة منفردة، وتطرفت بعد حرف ساكن.

الخطأ	نوع الخطأ	الصواب	التفسير
أرجل	حذف اللام من (أل) الشمسية	الرّجل	تكتب اللام الشمسية ولا تلفظ
فلملعب فلمستقبل	دخول حرف العطف الفاء على (أل) القمرية	في الملعب في المستقبل	عند دخول حروف العطف والجر على الكلمات التي بها لام قمرية حذف الألف من اللام القمرية واستبدلها بلام فقط ودمجها مع الحرف السابق لها.
ألقرية	على كتابة اللام القمرية بإضافة همزة القطع	القرية	تكتب اللام القمرية وتلفظ مع مراعاة السكون بعد حرف اللام.
عنلوحة	حذف(أل) الشمسية كلها	عن اللّوحة	تكتب اللام الشمسية ولا تنطق، ولكن عند دخول حروف الجر في الجملة يحدث الخطأ بحيث يدغم المتعلم آخر حرف مع الحرف الشمسي ويحذف اللام.
الصلاه	كتابة التاء المربوطة هاء	الصلاة	كتبت التاء المربوطة هاء بسبب التسكين ولو وضعت ضمة على التاء المربوطة لنطقت تاء الصلاةُ
هذه المعلمتُ	كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة	هذه المعلمة	الاسم المؤنث غير العلم يكتب تاء مربوطة
رسال	حذف التاء المربوطة في الكلمات المؤنثة	رسالة	تكتب بالتاء المربوطة لأنها اسم مؤنث
شباكة	كتابة الهاء في آخر الكلمة بكتابتها تاء بوضع النقط فوقها	شباكهُ	عدم التمييز بين الهاء والتاء المربوطة في نهاية الكلمات، لأن التاء المربوطة تلفظ هاءً إذا لم تلفظ بحركة.
الصلاه	كتابة التاء المربوطة هاء	الصلاة	كتبت التاء المربوطة هاء بسبب التسكين ولو وضعت ضمة على التاء المربوطة لنطقت تاء الصلاةُ
صرب	أخطاء الإعجام لعدم كتابة النقاط فوق الحروف	ضرب	تكتب بإعجام حرف الضاد
مزسّذة	أخطاء الإعجام بعثرة النقط	مرشدة	عدم تمييز الحروف المتشابهة وكتابة النقاط فوق الحروف بشكل مبعثر.
ممرضتن مدرستن	كتابة التنوين نونًا	ممرضةٍ مدرسةٌ	عدم التمييز بين التنوين والنون
شرطيً	ترك ألف تنوين الفتح	شرطيًا	تزداد في آخر الاسم المنون المنصوب شرط ألّا يكون مختومًا بتاء المربوطة.
شتاءاً قصةاً	زيادة ألف التنوين في غير موضعها	شتاءً قصةً	يكتب تنوين الفتح على الحرف الأخير إذا سبت الهمزة بحرف مد، أو انتهت الكلمة بتاء مربوطة.
اللذي	أخطاء الزيادة في اللام للاسم الموصول	الذي	للفرد المذكر، لأن كلمة الذي تكتب بلام مشددة مدغمة، وحرف اللام يلفظ ولا يكتب.
هذا/هاؤلاء	أخطاء الزيادة في الألف لأسماء الإشارة	هذا/ هؤلاء	لأن الألف في كلمة هذا يلفظ ولا يكتب، وعلى نفس المنوال هؤلاء.
لاكن	أخطاء الزيادة في حرف الألف	لكن	تحذف الألف عند الكتابة أي تلفظ ولا تكتب.
غرب	أخطاء حذف واو المد	غروب	تكتب بالواو لأنها على وزن فعول
وصلو	حذف ألف واو الجماعة	وصلوا	تزداد الألف الفارقة بعد واو الجماعة المتطرفة في الأفعال
يدعوا	زيادة الألف الفارقة	يدعو	لا تزداد الألف لأن الواو أصلية
اسطعار سامر	أبدل حرف التاء بحرف الطاء	استعار	تقلب التاء طاء إذا كان الفعل على وزن افتعل، وفاؤه حرف طاء.
ازتهرت	أبدل حرف الدال تاء	ازدهرت	إذا كانت فاء الكلمة زايًا، وكانت هذه الكلمة مزيدة بتاء

الخطأ	نوع الخطأ	الصواب	التفسير
مدينة يافا			الافتعال، فإن هذه التاء تقلب زايًا.
آب	الهمزة والمد	أب	متشابهان في اللفظ، مع العلم أن المد يعني وجود همزتين: الأولى متحركة والثانية ساكنة..
الحكل	القاف والكاف	الحقل	متشابهان في اللفظ عند الذين لا يحسنون النطق بالقاف، فينطقون بها مثل الكاف.
السغيرة/ أسمرت	الثاء، والسين، والضاد	الصغيرة/ أثمرت	تتشابه الحروف الثلاثة في النطق عند من لا يحسن النطق بالثاء، فيساويها بالسين/ أما الصاد فأفخم من السين.

تصدرت الأخطاء في كتابة الهمزات في الكلمات الإملائية بمختلف أنواعها(على واو أو على ألف أو على نبرة) أكثر الأخطاء شيوعًا. ومعنى ذلك أن كتابة الهمزة بمختلف مواضعها في الكلمة تمثل تحديًا ومشكلة أمام المتعلمين، ويرجع وقوع المتعلمين في هذا الخطأ إما أنهم لم يتدربوا عليها جيدًا، أو جهلهم بالقاعدة الإملائية، أو أن المعلمين لم يهتموا بهذا الأمر في تصحيح كراسات الإملاء. وقد يرجع ذلك أيضًا إلى أنَ طريقة تدريس الإملاء كانت بصورة خاطئة. فقد أثبتت بعض الدراسات أن طريقة الإملاء لها أكثر كبير في تقليل أخطاء المتعلمين اذا اتبع المعلمون طريقة صحيحة في التدريس وأتت هذه الأخطاء في كتابة هذه الكلمات مختلفة الأشكال والأوضاع حيث لم تأتِ على شكل صحيح.

وكانت أخطاء إهمال همزة القطع وكتابتها ألف وصل أو كتابة ألف الوصل همزة قطع من الأكثر الأخطاء الإملائية شيوعًا، وأتت هذه الأخطاء في كتابة هذه الكلمات مختلفة الأشكال والأوضاع حيث لم تأتِ على شكل صحيح، سواء كانت الهمزة مفتوحة أم مضمومة (أ) أم مكسورة (إ). وسبب وقوع المتعلمين في مثل الأخطاء يعزو إلي جهلهم بقاعدة كتابة همزة القطع؛ لذلك نجد الكثير منهم يهملون في كتابتها على الرغم من أهميتها في فهم المكتوب (الظفيري، 2002)، ويبدو أن المتعلم غير قادر على إدراك أهمية إثباتها في مواضعها المستحقة لها إذا بينا له أن الحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطية الدالة على صوت؛ فهو يدل في حالة همزة القطع على صوت يختلف عن الصوت الذي يدل عليه في حالة همزة الوصل. وهناك سبب آخر لإهمال همزة القطع بسبب اعتقاد المتعلمين الخاطئ أن الهمزة في تلك الكلمات همزة وصل، أو تهربهم من إثبات همزة القطع خوفًا من الوقوع في الخطأ؛ إذ أنهم يجهلون مواضع إثبات أي من الهمزتين. ومن الأسباب الأخرى أنّ هذه الأخطاء مرتبطة بدراسة علم الصرف، ومعرفة أوضاع وحالات كل من همزتي الوصل والقطع. وربما هؤلاء المتعلمين لم يدرسوا علم الصرف الأمر الذي أدى بهم إلى الوقوع في هذا الخطأ، وعلى أي حال فإن هذا الخطأ يجب أن يعالج بحيث يعطيه المعلمون اهتماماً ويدربوا المتعلمون على الفرق بينهما في الكتابة، ومتى تكون همزة قطع أو وصل.

ومن أسباب الخلط في طريقة كتابة الحروف أو بعضها إما وجود حروف متشابهة في الشكل والصورة والرسم. وتعدد صورة الحرف الواحد، واختلاف صوره باختلاف موقعه في الكلمة، إذ يوجد للحرف الواحد ثلاثة مواقع في الكلمة أو أربع صور، مثال على حرف الهاء (هذا، لهذا، له، هذه). ويمكن علاج هذه المهارة من خلال كتابة المعلم على السبورة الحرف الذي يخطئ فيه التلاميذ إملاءً. ومن ثم يلفت أنظارهم إلى نقطة البدء عند كتابة الحرف وطريقة السير في كتابته. ويمر المعلم بين التلاميذ أثناء الكتابة ليتعرف على مظاهر الصعوبة عند كل تلميذ، ويعالجها بإرشادهم إلى الصواب، ويستمر في الملاحظة إلى أن يتم إتقان العادة الصحيحة في الكتابة.

وأما عن مشكلة الإعجام، ووضع النقاط على الحروف وبعثرتها، فأهم أسبابها الخلط بين الحروف المنقوطة وعدم المنقوطة وعدم قدرة المتعلم على التمييز بينها. ويمكن علاج هذه المهارة من خلال تعليق لوحة في مكان بارز في الفصل والتي تشتمل على كلمات بها صورة الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها مثل: عطاف، سعيد، سريع، بارع.

ومن ثم يطلب من التلاميذ قراءة الكلمات على اللوحة لفترات متفاوتة، وعمل بطاقات تشتمل على الحروف المتشابهة في الشكل ويلفت المعلم نظر التلاميذ إلى المنقوط منها وغير المنقوط، ويدرب المعلم التلاميذ عل كتابة هذه الحروف، ويستمر التدريب حت يعتادوا كتابة الحروف ووضع النقاط في مواضعها. وأخيرًا يعلق المعلم لوحة في مكان بارز داخل الفصل والتي تشتمل على قائمتين أحدهما فيها كلمات تحتوي على حروف منقوطة، والأخرى فيها كلمات تحتوي على حروف غير منقوطة.

بالإضافة لذلك تتمثل مشكلة إملائية كتابة أخرى في الخلط في كتابة الحرف الممدود بالألف أو الواو أو الياء. ومن أسباب هذه المشكلة الخلط بين الحروف الممدودة (الألف، والواو، والياء)، والحروف غير الممدودة (الضمة، والكسرة، والفتحة)، وعدم معرفة التلميذ بقواعد الإبدال والإعلال في اللغة، وقلة التدريب والأمثلة التطبيقية التوضيحية. ومن طرائق علاج هذه المشكلة إبراز الصوت الممدود بالفتح أو الضم أو الكسر عند القراءة، ولفت أنظار التلاميذ إلى ملاحظة الصلة بين صوته عند النطق وشكله عند الكتابة. المقارنة عند النطق والكتابة وبيان الفرق بين الحرف الممدود والحرف غير الممدود، وإعداد بطاقات تشتمل على كلمات بها حروف مد، ثم التدريب المتصل حتى يتمكن المتعلم من معرفة قراءة الحروف الممدودة، وتكليف التلاميذ بجمع كلمات بها حروف ممدودة من دروس القراءة. ويكلف التلاميذ بإعداد قائمتين من الكلمات تشتمل إحداهما على حروف ممدودة والأخرى غير ممدودة وتعليقها في غرفة الصف، وأخيرًا إعداد بطاقات تشتمل على حروف ممدودة وإلصاقها على مقعد التلميذ الذي يعاني من مشكلة في هذا المجال لمدة محدودة.

ومن مظاهر المشكلات أيضًا ترك اللام الشمسية عند الكتابة. ومن أسباب هذه المشكلة عدم استيعاب المتعلم للقاعدة الإملائية، وكتابة التلميذ ما يسمعه فقط، وعدم إدراكه أن هناك حروف تكتب ولا تلفظ ومن بينها اللام الشمسية، وعدم لفت نظر التلميذ إلى أن اللام الشمسية تكتب ولا تلفظ، بينما اللام القمرية تكتب ولا تلفظ. ومن وسائل العلاج، إبراز النطق للكلمات المشتملة على اللام الشمسية، وذلك بلفت نظر التلميذ إلى ملاحظة أن الفرق واضح بين صوت الكلمة التي تظهر فيها اللام وشكل الكلمة التي تظهر فيها. وإعداد بطاقات من كلمات تشتمل على اللام الشمسية، وتكرار التدريب على قراءتها وكتابتها، وإعداد قائمتين تشتمل إحداهما على الحروف الشمسية وأمثلة توضيحية، والأخرى على الحروف القمرية وأمثلة توضيحية في غرفة الصف.

ومن إجراءات الوقائية التي قد يستعملها المعلم لمعالجة الأخطاء الإملائية داخل الفصول الدراسة:

1. أساليب التدريب الفردي، ويحسن استعمال هذه الأساليب مع المتعلمين الضعاف في الكتابة لعلاج ضعفهم، ومن هذه الطرق: طريقة الجمع والاقتناء، ترتكز على أساس مفاده بأن يتم تكليف المتعلم بجمع كلمات ذات نظام معين من كتاب القراءة، ويدونها في بطاقات خاصة، مثل: كلمات تنتهي بتاء مربوطة، أو تاء مفتوحة، أو كلمات تنتهي بهمزة متطرفة وغير ذلك. والبطاقات الهجائية، وهي من الوسائل المستعملة في العلاج الوقائي للأخطاء الإملائية، ويمكن إعدادها من خلال تدوين مجموعة من الكلمات على بطاقات بشرط أن تشترك في قاعدة إملائية معينة، مثل: بطاقات تتضمن كلمات متقاربة في المخارج، أو متشابهة في الرسم الإملائي، فعندما يخطئ المتعلم في رسم كلمة في أي عمل إملائي كتابي، يزوده المعلم ببطاقة التي تعالج الخطأ الذي وقع فيه. إضافة لما سبق يمكن للمعلم أن يكتب مجموعة الكلمات التي أخطأ فيها المتعلمون على لوحة بخط كبير، ومن ثم يعلقها أمامهم بشكل يومي أو أسبوعي، ثم يغيرها في الأسبوع الذي يليه، وهذا الإجراء كفيل في طباعة الصورة الصحيحة للحروف والكلمات في ذهن المتعلم. ومن الأساليب المستخدمة أيضًا طريقة التصنيف، بحيث يزود المعلم المتعلمين كلمات متفرقة لا تتبع قاعدة إملائية واحدة، ثم يطلب منهم أن يصنفها على شكل فئات كل فئة تتبع قاعدة إملائية معينة.

2. أن لا يكتفي المعلم بإملاء القطعة الإملائية في حصة واحدة؛ بل يقوم بتخصيص حصة لشرح القاعدة الإملائية وتوضيحها وتدريب المتعلمين عليها كتابةً، وتزويدهم بالأنشطة اللغوية الملاءمة لهذه القاعدة حتى تترسخ في أذهانهم شكل الحروف والكلمات.
3. تدريب الحواس الأربع: وهي العين والأذن واليد واللسان، ومن الملاحظ أن المعلم يغفل كثيرًا عن تدريب حاسة الأذن (الاستماع)، ويعد الاستماع من أهم أسس تدريب الإملاء فهو المصدر الأول للتفريق بين أصوات الحروف ومخارجها.
4. استعمال أسلوب الخبرة الواقعية، وهي أسلوب لتنظيم المحتوى التعليمي لمقرر الدراسي، وهي إعادة تنظيم للخبرة وتشكيلها في مواقف، والتركيز على العناصر والأفكار الهامة المراد توصيلها للمتعلم، والمتعلم مشارك في هذه العملية حيث يقوم بتمثيل الأدوار الرئيسة المتضمنة في الموقف التعليمي، مثل مسرحة الهمزات، أو التاء المربوطة والمفتوحة.
5. استعمال استراتيجيات تدريسية حديثة، مثل: استراتيجية حل المشكلات، واستراتيجيات مساعدات التذكر التي تتضمن استراتيجية الكلمة المفتاحية، والكلمة اللاقطة. إضافة إلى ذلك أسلوب الألعاب التربوية ومن أمثلة الألعاب التربوية: لعبة الجلسة الدائرية، ولعبة التركيب الإملائية، ولعبة الصناديق الإملائية، ولعبة التصفيق، ولعبة أين الكلمة المختلفة، وغيرها (حماد وآخرون، 2006: ص54-60).

قائمة المراجع.

- بنان، المصطفى (2015). تحليل الأخطاء مقاربة لسانية لتعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار كنوز للمعرفة والنشر: عمان.
- جاسم جاسم (2010). نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، العدد (79): المدنية المنورة.
- الجوجو، ألفت (2004). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- حسين، أحمد ورسلان، ومصطفى يونس، فتحي (2014). تحليل الأخطاء كمدخل لعلاج الصعوبات والأخطاء اللغوية والشائعة في تعليم اللغات الأجنبية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد 148، ص257-280.
- حماد، خليل وآخرون (2006). الموسوعة الغراء في تعليم الإملاء. الطبعة الأولى، مكتبة سمير منصور، فلسطين.
- الدوسري، هذال (2022). واقع ممارسات معلمي اللغة العربية في معالجة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في محافظة الأفلاج. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (38)، العدد الأول، الجزء الثاني.
- الراجحي، عبده (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- زايد، فهد (2006). الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- السفاسفة، عبد الرحمن (2010). طرائق تدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر، سلطنة عمان.
- السيد، هداية (2008). برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- شرابي، محمود (2011). فعالية استراتيجيات مقترحة قائمة عل مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- الشعلان، راشد (1428 هـ). أساليب عملية لعلاج بعض الأخطاء الإملائية، الطبعة الثانية، مكتبة الرياض: السعودية.
- صيني، محمود والأمين، اسحق (1982. التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- طعيمة، رشدي (2004). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة.
- طعيمة، رشدي (1989). تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، الرباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- الظفيري، محمد (2002). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: دراسة تشخيصية تحليلية، المجلة التربوية، المجلد (16)، العدد(63)، جامعة الكويت.
- الفوزان، عبد الرحمن (2011). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الطبعة الأولى: الرياض.
- وزارة التربية والتعليم. دليل معلم لغتنا الجميلة، مركز المناهج الفلسطينية، (2017).

ثانياً- المراجع بالأجنبية:

- Alhaisoni, E. M., Al-Zuoud, K. M., & Gaudel, D. R. (2015). Analysis of Spelling Errors of Saudi Beginner Learners of English Enrolled in an Intensive English Language Program. English Language Teaching, 8(3), 185-192.
- Al-Oudat, A. (2017). Spelling errors in English writing committed by English-major students at BAU. Journal of Literature, Languages and Linguistics, 32, 43-47.
- and Literacy Studies, 7(1).
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching, New York: Longman.
- Corder, S.P. (1981). Error Analysis and Interlanguage. Oxford University Press.
- Crystal, David, The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University press, Cambridge, 1988.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). Language Two. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- Ferris, D. R. (2011). Treatment of Error in Second Language Student Writing. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Fleisch, B., Pather, K. & Motilal, G., 2017, 'The patterns and prevalence of monosyllabic three-letter-word spelling errors made by South African English First Additional Language learners', South African Journal of Childhood Education 7(1), 10.
- Hameed, P. F. (2016). A Study of the Spelling Errors committed by Students of English in Saudi Arabia: Exploration and Remedial Measures. Advances in Language

- James, C. (1998). Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis. Applied Linguistics and Language Study. Addison Wesley Longman Limited.
- lutes.C. Nancy (1991). Common errors of second grade story writers. MA Thesis, lean college.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2010). Longman Dictionary of Language Teaching &Applied Linguistics (4th Ed). Pearson Education Limited.
- Ringbom, H. (1987). The role of the first language in foreign language learning (Vol. 34). Multilingual Matters Limited.
- Sridhar, S. (1980). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of one Goal. In Croft, K. (ed.). Readings on English as a second Language (pp.91119). Cambridge. Massachusetts: Winthrop publisher.
- VanPatten, B. & Benati, A. G. (2010). Key Terms in Second Language Acquisition. London: Continuum International Publishing Group.