Lark Journal of Philosophy, Linguistics, and Social Sciences

Journal homepage: https://lark.uowasit.edu.iq

Vol. 18 No. 1 January 2026, pp.250-268-

https://doi.org/10.31185/lark.4851

E-ISSN 2663-5836
P-ISSN 1999-5601
Original Research

Common Orthographic Errors: A Case Study of Undergraduate Students in the Department of Arabic Language, College of Education, Charmo University

Marwan Asaad Mohammed
Department of Arabic Language, College of Education,
University of Charmo, Chamchamal, Kurdistan Region/ Iraq.
Email: marwan.asaad@chu.edu.iq

Received Aug.23, 2025 Revised Oct 13, 2025 Accepted Nov11, 2025 Online Jan.1, 2026

ABSTRACT

The research aimed to identify the level of spelling proficiency among students in the Arabic Language Department at the College of Education, Jermuk University, their most common spelling errors, and to identify differences between male and female students in spelling proficiency. To achieve this goal, the researcher used a descriptive survey approach and developed a test to measure students' spelling skills in the Arabic Language Department. The researcher relied on a questionnaire and a test. The questionnaire and test measured 25 spelling skills across 12 items. The research community consisted of (184) male and female students in the Arabic Language Department at the College of Education, Jermuk University. The research sample consisted of (12) male students and (28) female students. They were selected randomly. The research reached several results, the most prominent of which are: The most common spelling error among the research sample was in writing the shortened alif and the straight alif, with a percentage of (72%), and the solar (al) is considered the least standard error among the sample. The research also found that gender differences have a statistically significant effect on spelling errors among both sexes, with females committing more errors than males in this test (5.14 versus 4.67), and the differences are highly statistically significant.

Keywords: Spelling - Common spelling mistakes - University students - Arabic Language Department - Charmo University

الأخطاء الإملائية الشائعة ـ طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو أنموذجًا

الباحث مروان أسعد محمد
.قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة جرمو، جم جمال، إقليم كردستان/ العراق
marwan.asaad@chu.edu.iq

المستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الكتابة الإملائية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو، وأبرز الأخطاء الإملائية لديهم، والكشف عن الفروق بين مستوى الطلاب والطالبات في الكتابة الإملائية. ولتحقيق هذا الهدف وظّف الباحث المنهج الوصفي المسحي، إذ قام ببناء اختبار لقياس المهارات الإملائية لدى طلبة قسم اللغة العربية. واعتمد الباحث على استبانة واختبار، وبلغ عدد المهارات الإملائية التي يقيسها الاستبانة والاختبار (25) مهارة موزعة على (12) فقرة. وتكوّن مجتمع البحث من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامع جرمو، وعددهم (184) طالبًا وطالبةً. وبلغت عينة البحث (12) طالبًا، و (28) طالبة. تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج من أبرزها: كانت أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى عينة البحث في كتابة الألف المقصورة والألف القائمة بالنسبة المئوية (72%)، وتعد (ال) الشمسية وأقل خطأ شيوعًا لدى العينة، وتوصل البحث إلى أن اختلاف الجنس له أثر دال إحصائيًّا في الأخطاء الإملائية لدى الجنسين، إذ يظهر أن الإناث ارتكبن أخطاء إملائية أكثر من الذكور في هذا الاختبار (5.14 مقابل 4.67)، والفروق ذات دلالة إحصائية عالية.
الإملاء ـ الأخطاء الإملائية الشائعة – طلبة الجامعة – قسم اللغة العربية – جامعة جرمو

الكلمات المفتاحية : الإملاء ـ الأخطاء الإملائية الشائعة – طلبة الجامعة – قسم اللغة العربية – جامعة جرمو

This work is licensed under a Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) that allows others to share and adapt the material for any purpose (even commercially), in any medium with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal.

المقدمة:

الحمد لله الذي علَّم بالقلم، علَّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، أفصح من نطق بالضاد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

تُعدّ الكتابة من المهارات اللغوية الأساسية التي يُعبّر الإنسان من بها عن أفكاره، وتمثّل وسيلة فعّالة للتواصل مع الآخرين. وهي أيضًا وعاءٌ لحفظ ثقافة الأمم، تنتقل بواسطتها المعارف والتراث من جيل إلى آخر، وتتميّز الكتابة بقدرتها على البقاء والتأثير عبر الزمن، مما يجعلها من أبرز أدوات التوثيق والتعبير الحضاري. كما يُعَدُّ الإملاء من الركائز الأساسية في مهارة التعبير الكتابي باللغة العربية؛ فإذا كانت قواعد النحو والصرف تُعنى بصحة البناء اللغوي من الناحيتين النحوية والاشتقاقية، فإن الإملاء يُعنى بصحة الكلمة من حيث صورتها الخطية. ويُعد الإملاء بُعدًا جوهريًّا في تدريب المتعلمين على الكتابة، لاسيّما في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط. كما أن إتقان مهارات الإملاء يسهم بصورة فعّالة في تحقيق سلامة التعبير وجودة الفهم والإفهام.

إن التعبير الكتابي، كونه تمرينًا عمليًّا، يعني تنفيذ عملية، وهذه هي الوسيلة التي نصل بها إلى نتيجة هي الكتابة التصويرية. هذه العملية التي نمر بها للوصول إلى الكتابة هي تحديدًا جانب لا يمكن تقييمه أو أخذه في الحسبان إلا من النتيجة النهائية لما نكتبه. (Hadi، 2025: 912)

وتُعدّ الكتابة الإملائية من المهارات الرئيسية التي ينبغي للطالب الجامعي إتقانها، لما لها من أهمية بارزة في هذه المرحلة الدراسية. فقد أشار عدد من الباحثين إلى أن مهارة الكتابة تُعدّ الأكثر استعمالًا بين الطلبة الجامعيين، نظرًا لما تتطلبه من إعداد تقارير وبحوث، والإجابة عن الأسئلة المفتوحة التي تعبّر عن آرائهم، وتُظهر شخصيتهم العلمية واستنتاجاتهم التي تعكس مدى استفادتهم من المقررات الدراسية. ومن المفترض أن يكون الطالب قد تلقى تعليمه في قواعد الإملاء في مراحل التعليم العام، وتدرّب عليها، حتى يصل إلى المرحلة الجامعية وهو قادر على الكتابة وفقًا لتلك القواعد. إلا أن الواقع يُظهر خلاف ذلك؛ إذ يستمر الضعف الإملائي لدى الكثير من الطلبة في مختلف مراحل التعليم، حتى بعد تخرجهم من الجامعة، وهو ما تشير إليه العديد من الدراسات التي تناولت طلاب الجامعة.

مشكلة البحث واسئلته:

لاحظ الباحث، وهو يعمل مدرسًا في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو، منذ ما يقارب السنتين، وجود ضعف في المهارات الإملائية في أوساط طلبة المرحلة الجامعية، وقد تكررت الشكاوى بشأن هذه الظاهرة من قِبل أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على بحوث التخرج للطلبة، والمناقشين لها. بل إن هذه القضية، وجد لها صدًى خارج الجامعة أيضًا، كما أكد هذه المشكلة بعض معلمي اللغة العربية في مدارس المنتسبة للوزارة التربية.

وانطلاقًا من هذا الواقع، ارتأى الباحث إعداد دراسة علمية تسعى إلى رصد أبرز الأخطاء الإملائية في كتابات الطلبة، متخذًا طلبة الفصل الدراسية: الثاني والرابع والسادس والثامن أنموذجًا لتطبيق البحث، لعدة أسباب منها: اشتمال المناهج المقررة في هذه المراحل على مهارات إملائية متعددة، وكثرة ووقوع طلبة في الأخطاء الإملائية، التي وثقت من الملاحظة والاطلاع على بعض كراساتهم.

وقد دفع ذلك الباحث إلى تناول هذه المشكلة بالدراسة والبحث، ساعيًا إلى الإجابة عن عدد من التساؤلات الرئيسة، من أبرزها:

- ما هي الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة جرمو؟
- ما هي أسباب تلك الأخطاء وما هي الأساليب الناجحة لعلاجها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة الإملائية ترجع لمتغير النوع (طالب/طالبة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة الإملائية ترجع لمتغير النوع (الفصول الدراسية)؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

- تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة جرمو.
- بيان هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة الإملائية ترجع لمتغير النوع (طالب/طالبة)
- بيان هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة الإملائية ترجع لمتغير النوع (الفصول الدراسية)

حدود البحث:

يقتصر حدود البحث الحالي على:

الحد الموضوعي: الأخطاء الإملائية الشائعة – طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو أنموذجًا –

الحد المكاني: جامعة جرمو – كلية التربية – قسم اللغة العربية.

الحد الزماني: تم تطبيق البحث على طلبة الفصول الثانية، الرابعة، السادسة، والثامنة لسنة الدراسية 2024 – 2025.

الحد البشري: اختار الباحث عينة البحث المكونة من (40) طالبًا وطالبة.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث الموسوم بـ "الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة قسم اللغة العربية" في النقاط الآتية:

1- تشخيص مواطن الضعف الإملائي لدى الطلبة:

يسهم البحث في الوقوف على أبرز الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو، مما يتيح الفرصة لتحديد مواضع القصور التي تعيق إتقانهم لمهارات الكتابة الصحيحة.

2- الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والتحصيلي للطلبة:

تُعد الكتابة السليمة أحد المقومات الأساسية في الأداء الجامعي، ومن ثم فإن التعرف على الأخطاء الإملائية ومعالجتها يسهم بتحسين جودة الإنتاج الكتابي للطلبة، ورفع كفاءتهم اللغوية والعلمية.

3- إفادة القائمين على تدريس اللغة العربية:

توفّر نتائج البحث معلومات دقيقة يمكن أن يسترشد بها أساتذة اللغة العربية في تطوير طرائق التدريس وتصميم أنشطة تعليمية تركز على جوانب الضعف الفعلية، بما يواكب حاجات الطلبة الواقعية.

4- الإسهام بإثراء الدراسات اللغوية التطبيقية:

يمثل هذا البحث إضافة علمية في ميدان الدراسات اللغوية التطبيقية، لما يقدمه من نتائج وتوصيات يمكن الإفادة منها في أبحاث لاحقة تُعنى بصعوبات تعلم الإملاء، وأسس تشخيصها، وسبل علاجها.

مصطلحات البحث:

الخطأ: أي صيغة لغوية يصدرها الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم، وذلك لمخالفة قواعد اللغة. (طعيمة، 2004 :307)

الإملاء: هو عملية تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة لديه فيسهل عليه التعبير عن نفسه كتابيًّا. (المصري، 1990: 53)

وجاء تعريفه عند عاشور ومقدادي بأنه هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات والانتباه الى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة أو نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة إما على أحد حروف اللين، والألف اللينة وتاء التأنيث وعلامات الترقيم والتنوين بأنواعه وضبط الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية وغيرها. (2013: 229)

وهو أيضًا عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية. (الهاشمي، 2008: 185)

والإملاء يقوم على تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة هي الحروف، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد. (أبو خليل، 1998: 5)

أو هو رسوم وأشكال حرفية تدل على المكالمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة (الأسدي 1397ش: 185)

التعريف الإجرائي للإملاء: كتابة عينة البحث الإنشاء والقطعة التي تملى عليهم كتابة صحيحة خاضعة وفقًا للقواعد الاملائية المعروفة في اللغة العربية. وتكون الكتابة خالية من الأخطاء.

الأخطاء الإملائية: تلك الأخطاء الناتجة عن عدم قدرة التلاميذ على كتابة كلمات القطعة المعدة لاختبارهم على وفق الإجراءات الموصوفة كتابة صحيحة ورسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع رسمها في القطعة الإملائية المعدة للاختبار سواء أكان الخطأ في شكل الكلمة ككل أم في أي جزء منها. (هجرس، 1979: 20).

الخطأ الإملائي الشائع: هو الخطأ الذي يقع فيه أكثر من 25٪ من مجموع تلامذة العينة، وحدد الخطأ بهذه النسبة نتيجة لإجماع عدد من الباحثين ممن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة تخص القضايا الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية على هذه النسبة. (زايد، 2006: 71-72)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

فوائد الإملاء:

وللإملاء فوائد عديدة تتصل بالمهارات اللغوية المتنوعة:

(1) الإملاء تدريب على الكتابة الصحيحة، أي التهجئة الصحيحة.

(2) الإملاء يكشف عن قدرة المتعلم على التمييز بين الأصوات اللغوية، وخاصة الأصوات المتقاربة مثل: ث/ذ/س/ز، ت/ط، ض/ظ، غ/ق، ك/ق.

(3) الإملاء يعزز معرفة المتعلم بالمفردات والتراكيب اللغوية.

(4) الإملاء يكشف عن قدرة المتعلم على الترقيم الصحيح. (الخولي، 2000: 133-134)

أهداف تدريس الإملاء:

1. تدريبهم على كتابة الكلمات الصحيحة، وإبقاء صورها الصحيحة في الذاكرة، وذلك بتدريب الحواس الإملائية على إتقانها الكتابة، فالأذن تسمع ما يملى عليها. واليد تكتبه، والعين ترمق الصواب والخطأ وتميز بينهما
2. تعويدهم على دقة الملاحظة، وقوة الانتباه، وحُسن الاستماع لما يقرؤون، والانتباه لما يشاهدون، والحرص على النظافة والأناقة.
3. إثراء ثرواتهم اللفظية، وتحسين أساليبهم الكتابية بما يغذي الفكر والمشاعر، وبما يعلى عليهم من مختارات بليغة مناسبة لأذواقهم.
4. تعلم الفواصل ومواقعها ومعانيها وكيفية استعمالها، وتعينه معانيها على القراءة التعبيرية.
5. اختبار معلوماتهم الكتابية، واكتشاف مواطن الضعف لمعالجة قواعدها الكتابية.
6. تدريبهم على السرعة الكتابية والمقرونة بالصحة والإتقان والوضوح.
7. الدقة في التمييز للحروف المتشابهة في الرسم والنطق.

8. التعرف على أثر الإملاء في بناء الكلمات ومعانيها.
9. يخدم إتقان الإملاء فروع اللغة جميعها، بما يحقق التكامل في تدريس اللغة العربية. (الهاشمي، 2006: 273-274)

أنواع الأخطاء الإملائية:

سجّل عدد من الباحثين والمهتمين في هذا المجال مجموعة من الأخطاء الإملائية، التي تظهر في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي على حد سواء. ومن أبرز ما رصده الدعفس (2022)، يمكن تصنيف هذه الأخطاء على النحو الآتي:

1. الخطأ في الهمزة، سواء في قطع همزة الوصل، أو وصل همزة القطع، أو الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة، أو الهمزة الممدودة.
2. الخطأ في النقط وذلك بإهمال نقط التاء المربوطة، أو نقط الهاء المتطرفة، أو إهمال نقط الياء المتطرفة، ونقط الألف اللينة في آخر الكلمة.
3. الخلط بين بعض الحروف من مثل الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وبين الضاد والظاء.
4. إهمال علامات الترقيم، أو الخطأ في مواضع كتابتها.
5. الخطأ في التنوين بكتابته نونا، أو العكس، أو الخطأ في كتابة الألف مع تنوين النصب.
6. الخطأ في تسنين بعض الحروف دون وجود حرف منقوط، وإهمال سنة بعض الحروف كالصاد والضاد.
7. 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، من مثل أسماء الإشارة، ولكن.... إلخ، وحذف همزة الوصل في بعض المواضع من بعض الكلمات مثل: ابن واسم... إلخ.
8. الخطأ في الكلمات المبدوءة باللام عند دخول (ال) عليها.
9. الخطأ في كتابة (ال) الشمسية والقمرية.
10. الخطأ في التفريق بين الألف المقصورة والألف القائمة.
11. الخطأ في وصل بعض الكلمات التي توصل بغيرها مثل عن ومن.... إلخ. (الدعفس، 2022: 189)

أسباب الأخطاء الإملائية:

ترجع أسباب الخطأ الإملائي إلى عدة عوامل من أهمها ما يلي:

عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي وتتمثل هذه العوامل في تحميل المعلمين أعباء متعددة، وارتفاع كثافة الفصول وقلة عدد المعلمين، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الاكفاء والنقل الآلي للتلاميذ.

عوامل ترجع إلى المعلم: وتتمثل هذه العوامل في أن معلم المرحلة الابتدائية ضعيف في إعداده اللغوي وأن معلمي المواد الدراسية المختلفة لا يلتفتون إلى أخطاء التلاميذ.

عوامل تتصل خصائص اللغة المكتوبة، وتتمثل هذه العوامل في الشكل وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والأعجام، ووصل الحروف وفصلها، واستخدام الصوائت القصار، والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.

عوامل ترجع إلى التلميذ: وتتمثل هذه العوامل في التردد، والخوف، وعدم تمييز الأصوات المتقاربة في مخارجها، وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ، والتعب، وضعف الحواس، وانخفاض مستوى وضعف الملاحظة البصرية وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي، والغيوب الماثلة في النطاق والكلام، والخلل في الذكاء لحاء المخ وفي اتجاه الأشياء وتتابعها، وإلى حالة من الرفض من التلميذ، وعدم الاستقرار الانفعالي. (خاطر وآخرون، 1998: 294)

أساليب علاج الأخطاء الإملائية:

تتعدد الأساليب التي يمكن أن يعتمدها المعلم في معالجة الأخطاء الإملائية لدى المتعلمين، وتشكّل هذه الأساليب أدوات فعالة يمكن تضمينها في دليل المعلم بغرض تعزيز الأداء الكتابي والتقليل من مظاهر الضعف الإملائي. ومن أبرز هذه الأساليب ما يلي:

إعادة التدريس: وهو الأسلوب الأكثر شيوعًا، وبمقتضاه يعيد المعلم تدريس المهارات الإملائية؛ إما للصف كله أو لبعض التلاميذ ممن يثبت لديهم الضعف الإملائي، فيتأنى في الشرح والمناقشة، ويتابع مدى انتباه التلاميذ، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ويشير إلى أخطائهم السابقة في صورة جماعية ويناقشهم فيها؛ لتصحيحها.

دروس المساعدة (دروس التقوية): ويتم بها تخصيص أوقات معينة خارج الجدول المدرسي، أو خارج وقت اليوم المدرسي؛ لعلاج ضعف المستوى في الإملاء لمجموعة من التلاميذ يشتركون في مجال الضعف والخطأ.

المجموعات الصغيرة: ويتم بها علاج الضعف الإملائي لدى التلاميذ في شكل مجموعات صغيرة، من (3-5) تلاميذ، يشتركون غالبا في أخطاء إملائية محددة، ويتم تصحيحها من قبل المعلم أو أحد التلاميذ المتفوقين، وقد تأخذ شكل مجموعات تعاونية صغيرة يتعاون أفرادها معا؛ لتصحيح أخطاء التعلم.

العلاج الفردي: ويتم به توجيه التلميذ لتصحيح الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لديه ذاتيا، بتوظيف إحدى تقنيات أو أساليب التعليم الفردي.

تدريس الأقران: ويعني قيام كل تلميذ متفوق بمساعدة زميله أو بعض زملائه في الصف على تصحيح الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي أثناء أوقات اليوم الدراسي.

التدريس الخصوصي الشخصي: ويقصد به قيام المعلم بإعادة تدريس الموضوعات الإملائية بصورة فردية لأحد التلاميذ خارج أوقات الدوام المدرسي بهدف تصحيح أخطائه الإملائية. (محمود وآخرون، 2022: 10-11)

أنواع الإملاء في تعليم اللغة العربية:

من الممكن أن يتخذ الإملاء أحد الأشكال الآتية: إملاء كلمات مختارة، أو إملاء جمل مختارة، أو إملاء فقرة مختارة.

ولأن مهارة الإملاء تُعدّ من الركائز الأساسية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة، وتتنوع أساليبها التعليمية وفقًا لمراحلهم الدراسية. وفيما يأتي أبرز أنواع الإملاء المستخدمة:

1- الإملاء المنقول:

يُعتمد في المرحلة الابتدائية، وخاصة في الصفين الأول والثاني، إذ يطلب من الطلبة نسخ القطعة الإملائية في دفاترهم، وذلك بنقلها من الكتاب أو البطاقات أو السبورة. ويُشترط قبل البدء بالنسخ أن يفهم الطالب معنى النص ويتأكد من طريقة كتابة الكلمات وصورتها، ليتقن محاكاتها بدقة.

2- الإملاء المنظور:

يناسب الصفين الثالث والرابع، وقد يمتد إلى الصف الخامس بحسب تقدير المعلم. ويتم عرض النص أمام الطلاب، وتوضيح بعض كلماته، ثم يُحجب النص ليقوم الطلبة بكتابته بعد قراءته وفهمه. وفي ختام هذه المرحلة، يُجرى الإملاء الاختباري، وهو نوع يُصححه المعلم بهدف التقويم وليس التدريب، ويكون غير منظور، ولا تُناقش فيه الكلمات الصعبة.

3- الإملاء الاختباري:

الإملاء الاختباري هو أسلوب يهدف إلى تقييم مستوى الطلاب، إذ يُصححه المعلم بغرض التقويم وليس التدريب. يتم إملاء النص دون عرضه مسبقًا للطلبة، كما لا تُناقش الكلمات الصعبة فيه، مما يُسهم بقياس مدى تمكن الطلبة من مهارات الكتابة والإملاء دون دعم خارجي.

4- الإملاء الاستماعي:

يعتمد على استماع الطلبة للنص الإملائي، ثم يُناقش المعنى العام للنص وبعض الكلمات المشابهة للصعبة الواردة فيه، وبعد ذلك يُملى النص على الطلبة لكتابته.

5- الإملاء الذاتي:

يقوم الطالب بإملاء النص لنفسه من ذاكرته، بعد حفظه مسبقًا عن ظهر قلب. ويطلب المعلم من طلبته حفظ نص قصير هادف من الشعر أو النثر، ثم يُكتب داخل الصف بإشراف المعلم.

6- الإملاء الاستباري:

يُعدّ من أرقى أنواع الإملاء وأكثرها تجريدًا. ويعتمد على فهم الطلبة للقواعد الإملائية وطريقة كتابة الكلمات، ويهدف إلى الكشف عن مدى إتقانهم لتلك القواعد، بحيث يستطيع الطالب كتابة الكلمة بصورة صحيحة وفقًا للقاعدة دون الرجوع للنص الأصلي. وهو يشبه إلى حد كبير الإملاء الاختباري من حيث تقويم مستوى التحصيل اللغوي لدى الطالب. (الدليمي، 2015: 59 – 61).

الدراسات السابقة:

تمت دراسة ظاهرة الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية بالعديد من الأبحاث السابقة، سواء على الصعيد العربي أم الأجنبي، وقد أتاح هذا التنوع للباحثين فرصة الافادة من نتائج تلك الدراسات وتوظيفها في تطوير أبحاثهم الحالية. ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي:

دراسة البكر (2008/1429):

تناولت هذه الدراسة موضوع الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، وهدفت إلى التعرف عليها وتحليل أسبابها. لتحقيق ذلك، سعت للإجابة على عدة تساؤلات، من أبرزها: ما أبرز الأخطاء الإملائية التي تقع فيها الطالبات؟ وما أسباب تلك الأخطاء من وجهة نظر معلمات اللغة العربية والمشرفات التربويات؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات والمشرفات؟

وشملت عينة الدراسة (225) طالبة تم اختيارهن باعتماد أسلوب العينة العشوائية متعددة المراحل، كما ضمت الدراسة (125) معلمة و(63) مشرفة تم اختيارهن بطريقة العينة الطبقية من معلمات اللغة العربية والمشرفات التربويات.

توصلت الدراسة إلى قائمة تضم (50) خطأ إملائيًا شائعًا، كان من أبرزها أخطاء في كتابة الهمزات، إذ بلغت نسبة انتشار أكثر الأخطاء 78%، مما يعكس الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بهذه الظاهرة التعليمية.

دراسة البشير (2018):

سعت هذه الدراسة (بعض الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية في الكتابة العلمية المعاصرة في السودان - دراسة وصفية-) إلى استكشاف ظاهرة اللحن في اللغة العربية، بوصفها ظاهرة قديمة تتجدد في العصر الحديث. وتناولت الدراسة تاريخ اللحن، وآثاره على المتحدثين به ومجتمعهم، ثم ركزت على مظاهره المتفشية في مجال الكتابة العلمية باللغة العربية، ولا سيما في صياغة الموضوعات الأكاديمية.

وقد هدفت إلى التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه الباحثين أثناء الكتابة باللغة العربية، وذلك بجمع عينات من نصوص علمية وتحليلها لغويًا في مستويات النحو، والصرف، والإملاء.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في تناول الظاهرة، وركزت على تمثلاتها المعاصرة بتحليل محتوى مجموعة من الأبحاث ورسائل الماجستير التي كُتبت باللغة العربية قبل إجراء التدقيق اللغوي عليها. وتم تصنيف الأخطاء اللغوية في هذه

النصوص ضمن ثلاث فئات: النحوية، والصرفية، والإملائية، إذ تم تحديد الخطأ، وشرح طبيعته، وتوضيح الصواب، مدعومًا بالشواهد من القرآن الكريم، والشعر العربي، وأقوال اللغويين.

وقد أسفر التحليل عن مجموعة من الأخطاء الشائعة التي يرتكبها الباحثون، وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة عددًا من التوصيات التي من شأنها دعم الباحثين والارتقاء بمستوى الكتابة الأكاديمية باللغة العربية مستقبلًا.

دراسة الكيجي (2021):

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة بين طلبة قسم اللغة العربية في جامعة كرميان للسنة الدراسية (2021). انطلقت الدراسة من إشكالية أساسية: ما أسباب كثرة وقوع الطلبة في هذه الأخطاء؟ وما الحلول المقترحة لمعالجتها؟ وسعى الباحث إلى الإجابة عن هذه التساؤلات باعتماد منهج وصفي وشبه تجريبي وتقويمي، بالاعتماد على تحليل الأخطاء وتفسيرها وتقديم الحلول المناسبة لها.

وشملت عينة البحث جميع طلبة القسم وعددهم (55) طالبًا في العام الدراسي (2020–2021)، واستعمل الباحث أدوات متنوعة لجمع البيانات، مثل الاستبيانات، والملاحظات، والاختبارات التحريرية، والمقابلات مع الأساتذة والخبراء اللغويين.

وأظهرت النتائج انتشار أخطاء في علامات الترقيم بنسبة (1.63%)، وهمزة الوسط والنهاية بنسبة (55.1%)، واللام الشمسية والقمرية بنسبة (40.6%)، وهمزة الوصل والقطع بنسبة (37.6%)، والتاء الطويلة والهاء بنسبة (34.5%)، والألف اللينة بنسبة ملحوظة أيضًا.

وتوصل الباحث إلى أن من أهم أسباب هذه الأخطاء ضعف معرفة الطلبة بالقواعد الإملائية، وعدم تخصيص حصة مستقلة لتعليم الإملاء، وإهمال بعض المواد التي لا تخدم المهارات الكتابية.

وأوصى الباحث بضرورة إدراج مواد مثل التعبير، والإنشاء، والترقيم ضمن الخطة الدراسية، إلى جانب تعزيز دور المعلم في متابعة كتابات الطلبة، وتصحيحها بدقة، من أجل الحدّ من انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائية في الأوساط العلمية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

1. **تركيز موحد على الأخطاء اللغوية**: جميع الدراسات اتفقت على أهمية معالجة الأخطاء الإملائية فضلا عن الأخطاء النحوية والصرفية في البيئات التعليمية، مع اختلاف في السياق والمستوى الدراسي.
2. **تنوع المنهجيات البحثية:** اعتمدت الدراسات المنهج الوصفي بشكل رئيسي، مع إضافات تحليلية وتجريبية في بعضها مثل دراسة الكيجي التي دمجت أدوات متنوعة لتحليل المشكلة من زوايا متعددة.
3. **تعدد البيئات الدراسية:** تنوعت العينات من طالبات الصف المتوسط (دراسة البكر) إلى طلبة الجامعة (دراسة الكيجي)، إلى باحثين أكاديميين في الكتابة العلمية (دراسة البشير)، مما يعكس شمولية الظاهرة في مراحل مختلفة.
4. **تشخيص دقيق للأخطاء:** رصدت الدراسات نسبًا دقيقة لأنواع الأخطاء مثل همزات الوصل والقطع، والألف اللينة، وعلامات الترقيم، والتاء والهاء، مما يُسهم بتحديد مكامن الضعف بدقة.
5. **توصيات واضحة وواقعية:** قدمت الدراسات حلولًا عملية، مثل إدراج مواد مهارية من مثل التعبير والترقيم، وتكثيف التدقيق اللغوي، وتعزيز دور المعلمين في المتابعة والتصحيح، وهي خطوات قابلة للتطبيق مباشرة في الميدان التربوي، وأكدت الحاجة إلى تطوير المناهج وإعادة النظر في أساليب التدريس.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

يتوقف اختيار المنهج المناسب للبحث على طبيعة الموضوع، وبما أن موضوع الدراسة يقوم على معرفة أخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو وتحديد أسبابها وكيفية علاجها، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، ومن هنا قام الباحث بتحليل وتفسير النتائج والمعطيات التي حصل عليها من طريق الاستبانة والاختبار التي أجاب عنهما أفراد العينة.

مجتمع البحث:

استجابة لمتطلبات البحث وتحقيقًا لأهدافه، اشتمل البحث على طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو للعام الدراسي (2024-2025) إذ بلغ عددهم (184) طالبًا وطالبةً من كلا الجنسين.

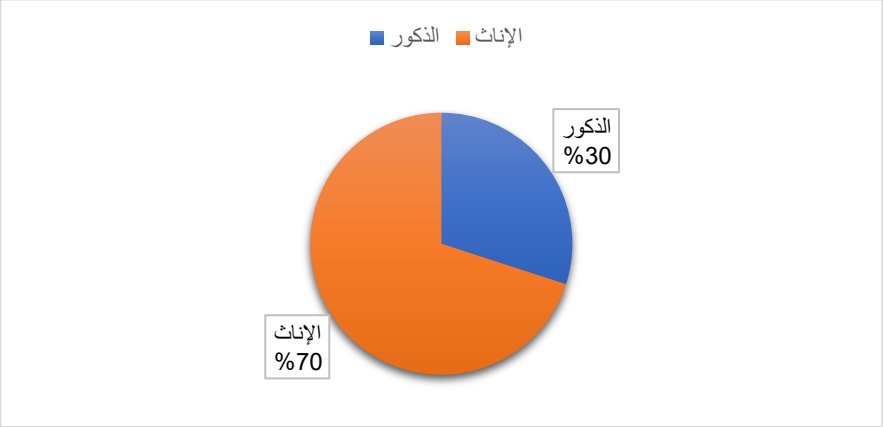
عينة البحث:

تمثل العينة جزءًا من مجتمع البحث، ويتم اختيارها لاستخدام النتائج وتعميمها على مجتمع البحث الأصلي. وتضمن عينة البحث هذا في مجتمعه كلا الجنسين من الفصل الدراسي الثاني والرابع والسادس والثامن. وبلغ عددهم (40) طالبًا وطالبة فقد وقع عليهم الاختيار بطريقة عشوائية. واهتم الباحث بمراعاة عدد أفراد الأصلي ؛ لأن عدد الإناث أكثر من الذكور.

الجدول (1) توزيع عينة البحث حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	12	%30
الإناث	28	%70
المجموع	40	%100

يشير الجدول أعلاه التكرار والنسبة المئوية لعينة البحث حسب الجنس، ويظهر بأن تكرار الذكور يساوي (12) مقابل النسبة المئوية (30%)، على حين أنَّ تكرار الاناث يساوي (28) مقابل النسبة المئوية (70%)، والشكل أدناه يبين ذلك.



الشكل الأعلى يبين النسبة المئوية لعينة البحث بحسب الجنس، ويظهر بأن أكبر نسبة هي (70%) للإناث. وذلك بسبب قلة الذكور في قسم اللغة العربية/ كلية التربية بجامعة جرمو.

أداتا البحث:

للحصول على البيانات اللازمة اعتمد الباحث ما يلي:

1. الاختبار.
2. استبانة البحث.

الأولى: الاختبار:

كون هذا البحث يتمثل في تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة ونسب شيوعها لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو للعام الدراسي (2024-2025)، لذا قام البحث بإعداد الاختبار الذي يتمثل في مقطع صوتي يتضمّن مجموعة من الجمل، تركّز كل جملة منها على نوع معين من الأخطاء الإملائية لدى الطلبة. بعد استماع الطلاب للمقط الصوتي، يُطلب منهم تدوين ما سمعوه بدقة. يقوم الباحث لاحقًا بمراجعة كراسات الطلاب فردًا فردًا، وتحليل كتاباتهم لتحديد مواطن الخطأ الإملائي.و تم بناء هذا الاختبار واشتقاق مادته من البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية عامة، وكتب الإملاء خاصة.

صدق الاختبار:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في اللغة العربية وطرق التدريس والقياس والتقويم بهدف تقويمه، وذلك بالوقوف على مدى مناسبة كل سؤال للمهارة الإملائية التي صُمِّم لقياسها، وملاءمته لمستوى طلبة قسم اللغة العربية، وسلامة الصياغة اللغوية. كما طُلب منهم تقديم مقترحات تتعلق بالحذف أو الإضافة لبعض المفردات. وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكّمون، وأُجريت التعديلات اللازمة لتحسين جودة الاختبار وصلاحيته. ثم عُرضَ ثانية للتأكد من صحته ومناسبة ما وضع لقياسه، وقد أجمع المحكمون على سلامته ومناسبته.

تطبيق الاختبار:

طبّق الباحثُ الاختبارَ على عينةٍ مكوّنة من (40) طالبًا وطالبة، بواقع (12) من الذكور و(28) من الإناث، من طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو، للعام الدراسي 2024–2025، وقد تم اختيار العينة عشوائيًّا بما يضمن تكافؤ الفرص بين أفراد مجتمع البحث.

الثانية: استبانة البحث:

يتمثل الهدف من هذه الاستبانة في التعرف على الأخطاء الإملائية لدى الطلبة، وذلك من آراء معلمي اللغة العربية ومشرفيها. وتم بناء الاستبانة من طريق البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة العربية عامة؛ والإملاء خاصة. وأهداف تدريس الإملاء في المرحلة الجامعة. وآراء بعض المتخصصين من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الجامعية.

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة في قياس ما وضعت له، تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، ومعلمي اللغة العربية ومشرفيها؛ للاسترشاد بآرائهم في تعديل أسئلة الاستبانة، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وقد تم تعديلها لتصل إلى صورتها النهائية.

الوسيلة الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج SPSS (Statistical Package for Social Science) لتحليل البيانات والمعلومات الأولية التي تم جمعها من طريق الاستبانة والاختبار.

نتائج البحث وتحليلها:

أولًا: نتيجة الاختبار:

1- نسبة تكرار الأخطاء الإملائية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو:

الجدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية.

الخطأ	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الخطأ الأول	الذكور	12	1.75	.452	21.219	0.822	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.71	.460			
الخطأ الثاني	الذكور	12	1.42	.515	20.624	0.503	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.54	.508			
الخطأ الثالث	الذكور	12	1.92	.289	15.203	0.539	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.96	.189			
الخطأ الرابع	الذكور	12	1.42	.515	20.479	0.946	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.43	.504			
الخطأ الخامس	الذكور	12	1.83	.389	26.494	0.170	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.61	.497			
الخطأ السادس	الذكور	12	1.75	.452	23.151	0.297	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.57	.504			
الخطأ السابع	الذكور	12	1.17	.389	26.001	0.239	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.36	.488			
الخطأ الثامن	الذكور	12	1.50	.522	20.220	0.687	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.57	.504			
الخطأ التاسع	الذكور	12	1.42	.515	20.236	0.355	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.61	.497			
الخطأ العاشر	الذكور	12	2.00	.000[a]	27.000	0.268	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.93	0.262			
الخطأ الحادي عشر	الذكور	12	1.83	.389	13.279	0.157	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.96	.189			
الخطأ الثاني عشر	الذكور	12	1.17	.389	25.531	0.328	غير دالة إحصائيًّا
	الإناث	28	1.32	.476			

يهدف الجدول أعلاه إلى دراسة الفروق في معدل ارتكاب الأخطاء الإملائية بين الذكور والإناث، مع الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل قيمة (ت) لمعرفة مدى دلالة هذه الفروق إحصائيًّا.

وجميع قيم الدلالة أكبر من مستوى الدلالي عند (0.05)، مما يعني أن الفروق بين الذكور والإناث في ارتكاب كل نوع من الأخطاء الإملائية غير دالة إحصائيًّا. أي إن هذه الفروق قد تكون نتيجة للصدفة، وليست ناتجة عن عوامل مؤثرة قابلة للقياس في هذه العينة.

في بعض الأخطاء مثل الخطأ العاشر، كان متوسط الذكور أعلى بشكل ملحوظ (2.00) مقابل (1.93)، لكن بسبب الانحراف المعياري المنخفض جدًّا لدى الذكور (.a000)، اعتُبر الفرق غير دال.

وفي أخطاء أخرى، مثل الخطأ الأول والثاني، كانت الفروق بين المتوسطات ضئيلة جدًّا مثل (1.75) مقابل (1.71)، مما يعزز نتيجة عدم وجود فرق دال.

2- نسبة تكرار الأخطاء الإملائية لدى الجنسين:

الجدول (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للاختبار تنسب لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية
الذكور	12	30	4.67		2.30	المحسوبة	الجدولية	38
الإناث	28	70	5.14		2.27	0.001	23.167	

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي (4.67) لدى الذكور و(5.14) لدى الإناث والانحراف المعياري (2.30) لدى الذكور و(2.27) لدى الإناث، والقيمة التائية الجدولية عند درجة الحرية (38) وبمستوى دلالة (0.05) تساوي (0.001) ، وهذا يدل على أن اختلاف الجنس له أثر دال إحصائيًا في الأخطاء الإملائية لدى الجنسين، إذ يظهر أن الإناث ارتكبن أخطاء إملائية أكثر من الذكور في هذا الاختبار (5.14 مقابل 4.67)، والفروق ذات دلالة إحصائية عالية.

3- **نسبة تكرار الأخطاء الإملائية لدى الطلبة حسب الفصول الدراسية:**

الجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للاختبار تنسب لمختلف الفصول الدراسية.

الفصول	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدرجة الحرية	المستوى الدلالي
				المحسوبة	الجدولية		
الفصل الثاني	10	5.20	1.68	0.369	0.929	(8) و (31)	(0.05)
الفصل الرابع	10	3.60	2.59				
الفصل السادس	10	4.70	1.94				
الفصل الثامن	10	4.40	1.83				

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي (5.20) في الفصل الدراسي الثاني و(3.60) في الفصل الدراسي السادس و(4.70) في الفصل الدراسي السادس (4.40) في الفصل الدراسي الثامن، والانحراف المعياري (1.68) في الفصل الدراسي الثاني و(2.59) في الفصل الدراسي الرابع و(1.94) في الفصل الدراسي السادس و(1.83) في الفصل الدراسي الثامن، والقيمة التائية المحسوبة (0.369) والقيمة التائية الجدولية تساوي (0.929) مما تعني هذه النتيجة على الرغم من وجود اختلافات بسيطة في متوسطات الأخطاء بين الفصول، إلا أن هذه الفروق ليست ذات دلالة إحصائية عند درجتي الحرية (8) و(31) وبمستوى دلالة (0.05). أي إن تغيير الفصل الدراسي لا يؤثر بشكل كبير أو مثبت في عدد الأخطاء الإملائية.

وتُظهر البيانات الواردة في الجدول أن نسبة الأخطاء الإملائية كانت الأعلى لدى طلبة الفصل الدراسي الثاني، وهو ما قد يُعزى إلى عوامل تعليمية أو معرفية تستدعي الدراسة والتحليل. في المقابل، سجّل طلبة الفصل الرابع أدنى نسبة لهذه الأخطاء، مما قد يدل على فعالية استراتيجيات التدريس أو تطور المهارات اللغوية في تلك المرحلة. كما احتل طلبة الفصلين السادس والثامن المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي، وهو ما يُبرز تفاوت مستويات الإتقان الإملائي بين الفصول المختلفة ويؤكد ضرورة التوقف عند هذه المؤشرات لتوجيه الجهود التعليمية بشكل أكثر دقة وفاعلية.

4- ترتيب الأخطاء الإملائية حسب ورودها:

الجدول (5) يبين ترتيب الأخطاء الإملائية بحسب ورودها بين الطلبة.

ت	ترتيب الأخطاء	الخطأ	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	عدد ورود الخطأ	النسبة المئوية	حكم الخطأ
1	12	الألف المقصورة والألف القائمة	40	1.27	29	72	شائع
2	7	الحروف التي تتقارب في مخارجها وصفاتها الصوتية	40	1.30	28	70	شائع
3	4	الهمزة المتطرفة	40	1.43	23	57.5	شائع
4	2	همزة القطع	40	1.50	20	50	شائع
5	8	التنوين	40	1.55	18	45	شائع
5	9	الكلمات المبدوءة باللام عند دخول (ال) عليها	40	1.55	18	45	شائع
6	6	التاء المربوطة والتاء المفتوحة	40	1.63	15	37.5	شائع
7	5	الهمزة الممدودة	40	1.68	13	32.5	شائع
8	1	همزة الوصل	40	1.73	11	27.5	شائع
9	11	(ال) القمرية	40	1.93	3	7.5	غير شائع
10	3	الهمزة المتوسطة	40	1.95	2	5	غير شائع
11	10	(ال) الشمسية	40	1.98	1	2.5	غير شائع
		الإجمالي	40	1.62	5.97	42.21	

تشير بيانات الواردة في الجدول أعلاه أن الخطأ الثاني عشر وهو **(الألف المقصورة والألف القائمة)** بنسبة المئوية (72) والمتوسط الحسابي (1.27)، يدل على صعوبة التمييز بين هذين الشكلين الإملائيين، ما قد يرتبط بنقص في التدريب على استخدامها في السياقات المختلفة، وبهذا يحتل المرتبة الأولى من بين الأخطاء. وفي المرتبة الثانية يأتي الخطأ السابع وهو **(الحروف التي تتقارب في مخارجها وصفاتها الصوتية)** بنسبة المئوية (70) والمتوسط الحسابي (1.30)، ويشير إلى وجود التباس ناتج عن ضعف الوعي الصوتي أو قلة الممارسة في القراءة وكتابة الكلمات المتقاربة صوتيًا. أما في المرتبة الثالثة فيأتي الخطأ الرابع وهو **(الهمزة المتطرفة)** بنسبة المئوية (57.5) والمتوسط الحسابي (1.43)، وتوحي النتائج بأن الطلاب يجدون صعوبة في تحديد مواقع كتابة الهمزة في نهاية الكلمة، وهو ما يتطلب تدخلًا تعليميًا واضحًا. وفي المرتبة الرابعة يأتي الخطأ الثاني وهو **(همزة القطع)** بنسبة المئوية (50) والمتوسط الحسابي (1.50) وتشير إلى خلل نسبي في التمييز بين همزتي الوصل والقطع، وهو شائع بين المتعلمين في مراحل مبكرة. ويحتل الخطأ الثامن وهو **(التنوين)** والخطأ التاسع وهو **(الكلمات المبدوءة باللام عند دخول (ال) عليها)** بنسبة المئوية (45) والمتوسط الحسابي (1.55) وهذا ما يشير إلى خلل نسبي في قواعد التنوين والتمييز بين أنواعها، كما أن الخطأ التاسع يرتبط بفهم تركيب الكلمة ودخول أدوات التعريف، مما يتطلب تركيزا في قواعد الإدغام والإظهار. أما في المترية السادسة إلى المرتبة الثامنة فيأتي الخطأ السادس وهو **(التاء المربوطة والتاء المفتوحة)** بنسبة

المئوية (37.5) والمتوسط الحسابي (1.63) والخطأ الخامس وهو **(الهمزة الممدودة)** بنسبة المئوية (32.5) والمتوسط الحسابي (1.68)، والخطأ الأول وهو **(همزة الوصل)** بنسبة المئوية (27.5) والمتوسط الحسابي (1.73)، وهذا يشير إلى ثغرات متفاوتة تتطلب مراجعة تطبيق القواعد في السياق الكتابي. **(وتعتبر الأخطاء التي ذكر آنفًا بالخطأ الشائع لوقوع أكثر من 25% من مجموع طلبة العينة فيه).** وما يتعلق بالخطأ الحادي عشر وهو **((ال) القمرية)** بنسبة المئوية (7.5) والمتوسط الحسابي (1.93)، والخطأ الثالث وهو **(الهمزة المتوسطة)** بنسبة المئوية (5) والمتوسط الحسابي (1.95)، والخطأ العاشر وهو **((ال) الشمسية)** بنسبة المئوية (2.5) والمتوسط الحسابي (1.98) فهذه الأخطاء تعد الأقل تكرارا ما قد يدل على استيعاب أفضل بين للطلبة في هذه المواضع.

ثانيًا: نتيجة الاستبيان:

الجدول (6) يبين عدد الأخطاء والنسبة المئوية لدى طلبة كل الفصول.

الخطأ	الفصل الثاني		الفصل الرابع		الفصل السادس		الفصل الثامن		المجموع	
	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
1	4	% 40	3	% 30	4	% 40	5	% 50	16	%40
2	2	% 20	2	% 20	7	% 70	6	% 60	17	%42.5
3	2	% 20	1	% 10	3	% 30	2	% 20	8	%20
4	2	% 20	3	% 30	6	% 60	3	% 30	14	%35
5	0	% 0	2	% 20	5	% 50	3	% 30	10	%25
6	0	% 0	0	% 0	5	% 50	3	% 30	8	%20
7	5	% 50	3	% 30	6	% 60	5	% 50	19	%47.5
8	0	% 0	2	% 20	3	% 30	4	% 40	9	%22.5
9	3	% 30	1	% 10	0	% 0	4	% 40	8	%20
10	0	% 0	0	% 0	0	% 0	2	% 20	2	%5
11	3	% 30	5	% 50	6	% 60	4	% 40	18	%45
12	5	% 50	4	% 40	4	% 40	4	% 40	13	%32.5

يعرض الجدول توزيع أنواع الأخطاء الإملائية عبر أربعة فصول دراسية (الثاني، الرابع، السادس، الثامن)، ويُظهر عدد الأخطاء ونسبتها المئوية في كل فصل، ثم يقدم المجموع الكلي للأخطاء مع النسبة المئوية. نقوم بتحليل العام للجدول، على النحو الآتي:

أولًا: الخطأ الأكثر شيوعًا:

الخطأ السابع وهو **(الكلمات المبدوءة باللام عند دخول (ال) عليها)** هو الأعلى من حيث عدد الأخطاء الكلية (19) خطأ بالنسبة المئوية (47.5%). يليه الخطأ الحادي عشر وهو **(همزة الوصل)** بـ (18) خطأ بالنسبة المئوية (45%). ثم الخطأ الثاني وهو **(الهمزة المتطرفة)** بـ (17) خطأ بالنسبة المئوية (42.5%). هذه الأنواع من الأخطاء تستحق التركيز عليها، لأنها تظهر بشكل متكرر في جميع الفصول الدراسية.

ثانيًا: الفروقات بين الفصول:

الجدول (7) يبين فصل سجّل أكبر عدد من الأخطاء.

الفصل	مجموع الأخطاء
الثاني	26
الرابع	26
السادس	49
الثامن	45

يشير الجدول أعلاه أن الفصل السادس هو الأكثر من حيث عدد الأخطاء، يليه الفصل الثامن. وهذا قد يدل على تراجع مستوى الإملاء كلما تقدم الطلاب دراسيًّا، أو أنه مع تقدّم المقررات تظهر أخطاء إملائية أكثر تعقيدًا.

ثالثًا: الأخطاء القليلة:

الخطأ العاشر : هو **(همزة الوصل)** ولم يظهر إلا في الفصل الثامن (2 خطأ فقط)، وهو الأندر بين الأخطاء. والخطأ الخامس هو **(همزة القطع)** والسادس وهو **(الهمزة المتوسطة)** والثامن وهو **(التنوين)** والتاسع وهو **(الحروف التي تتقارب في مخارجها وصفاتها الصوتية)** أيضًا لديهم نسب مئوية منخفضة نسبيًّا في الفصول الأولى، لكن تظهر بوضوح في السادس والثامن. وجدير بالذكر أن هذه الأخطاء ربما لا تظهر في المراحل المبكرة بسبب عدم التعرّض لها كثيرًا، وتبدأ في الظهور لاحقًا مع تطور المحتوى الدراسي.

1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومتوسط النسبة المئوية للأخطاء:

الجدول (8) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومتوسط النسبة المئوية للأخطاء

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط النسبة المئوية
11.67	4.77	29.58

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي (11.67) والانحراف المعياري (4.77) ومتوسط النسبة المئوية (29.58). المتوسط الحسابي يُظهر أن الطلبة ارتكبوا حوالي 12 خطأ في المتوسط، مما يدل على وجود حاجة إلى تعزيز المهارات اللغوية في بعض الجوانب. والانحراف المعياري العالي نسبيًّا يعني أن هناك تفاوتًا بين مستويات الطلبة، بعضهم يُجيد أكثر من غيره. ومتوسط النسبة المئوية يضعنا أمام صورة عامة لمستوى الإتقان، إذ إن ما يقارب ثلث الأخطاء تُرتكب بشكل متكرر.

2) توزيع الطلاب حسب مستويات التقييم:

الجدول (9) يبين توزيع الطلاب بحسب مستويات التقييم.

ت	الفئة	الأخطاء	عدد وردها	النسبة المئوية
1	ممتاز	10	2	%8.3
2	جيد	3، 5، 6، 8، 9	8، 10، 8، 9، 8	%41.6
3	متوسط	4، 12	13 ،14	%16.6
4	ضعيف	1، 2، 7، 11	16، 17، 19، 18	%33.3

يُظهر الجدول أعلاه أن فئة **"الممتاز"** ارتكبت خطًا واحدًا فقط، تمثّل في الفقرة العاشرة ضمن قائمة الأخطاء، وكان متعلقًا بـ **(همزة الوصل)**، بنسبة بلغت 8.3%. ويُعد هذا مؤشّرًا على ندرة وقوع الطلبة في مثل هذا النوع من الأخطاء.

أمـا فئـة **"الجيـدة"**، فقـد سـجلت خمسـة أخطـاء موزّعـة علـى الفقـرات (3، 5، 6، 8، 9)، وتشـمل هـذه الأخطـاء: **(الألـف المقصورة، همزة القطع، الهمزة المتوسطة، التنوين، الحروف المتقاربة في المخرج والصفات الصوتية)**، بنسبة مئوية وصلت إلى 41.6%. ويشير ذلك إلى وجود بعض التحديات لدى الطلبة في هذه الجوانب اللغوية، على الرغم من أنها لا تمثل نسبة مفرطة.

وبالنسبة لفئة **"المتوسطة"**، فقد ارتكب الطلبة خطأين في الفقرتين (4، 12)، تمثّلا في: **(اللام الشمسية والقمرية، والهمزة الممدودة)**، بنسبة بلغت 16.6%. وهذا يستدعي بذل مزيد من الجهد لتحسين الأداء في هذا المستوى.

أما فئة **"الضعيف"**، فقد سجلت خمسة أخطاء في الفقرات (1، 2، 7، 11)، وتضمنت: **(وصل بعض الكلمات التي تتصل بغيرها مثل: في، عن، من... إلخ، الهمزة المتطرفة، الكلمات المبدوءة باللام عند دخول (ال) التعريف عليها، والتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة)**، بنسبة وصلت إلى 33.3%. وتُعد هذه نسبة مرتفعة نسبيًّا وتستوجب تدخّلًا تربويًّا داعمًا.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث ما يلي:

- أن مستوى أداء طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة جرمو في المهارات الإملائية كان متوسطًا، فقد بلغ المعدل (42.21%)، وهو ما يدل على وجود ضعف واضح في هذه المهارات لدى أفراد العينة. ويمكن تفسير هذا القصور بعدة عوامل، من أبرزها قلة التركيز على قواعد الإملاء وتطبيقاتها في مقررات الجامعة، فضلًا عن محدودية عدد ساعات تدريس مهارات الإملاء ضمن البرامج التحضيرية، والتي يغلب عليها الجانب النظري على حساب التطبيق العملي. كما يُلاحظ أن الوحدات الدراسية المخصصة للمهارات اللغوية في التعليم العام، وخاصة مهارة الإملاء، قليلة مقارنة بغيرها من المواد، مما يسهم بضعف إتقان الطلاب للكتابة السليمة.

- الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة البحث والتي تجاوزت نسبتها (72%) بلغت (9) أخطاء، وجاءت معظمها في كتابة الألف المقصورة والألف القائمة، والحروف التي تتقارب في مخرجها وصفاتها، والهمزة المتطرفة، وهمزة القطع.

ويمكن تفسير كثرة الأخطاء في هذه المهارات لصعوبة القاعدة الإملائية خصوصا المتعلقة بالألف المقصورة والألف القائمة، فضلًا عن قلة اهتمام الطلاب بدقة الكتابة ظنا منهم أن إهمال كتابة الهمزة أو تغير رسمها لا يؤثر في قراءة الكلمة، وكذلك الأمر في نقط التاء المربوطة، كما أن حذف الحروف وزيادتها في بعض الكلمات مخالف لتهجي الكلمة ويعتمد على الوضع السماعي ولا يخضع للقاعدة، كما يمكن أن يعود السبب في شيوع الخطأ في الهمزة المتطرفة إلى ضعف تناول هذه القاعدة في مقرر اللغة العربية الذي درسه الطالب قبل التحاقه بالمرحلة الجامعية، وقلة تكرار هذه القاعدة في مراحل التعليم العام، وكذلك الحال في الكلمات السماعية التي تحتوي على الحروف التي تتقارب في مخرجها وصفاتها ؛ إذ لم يتم تناولها بشكل كاف في مقرر اللغة العربية في التعليم العام مما أورث الضعف لدى الطلاب، ومن ثَمَّ شيوع الخطأ في كتابتها.

- أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلاب على الطالبات في الأداء الإملائي، إلا أن هذا التفوق لا يمكن عده مؤشرًا أكاديميًّا دقيقًا، نظرًا لعدم تكافؤ عدد أفراد العينة بين الجنسين، فقد بلغ عدد الطالبات ضعف عدد الطلاب. وفي سياق عام، يُرجح أن تكون إنجازات الإناث الجامعية في مهارات القراءة والكتابة أعلى عادةً من الذكور، وهو ما يستدعي النظر في العوامل المؤثرة في هذه الفروق.

- بينت نتائج الجدول الإحصائي أن نسبة الأخطاء الإملائية كانت الأعلى لدى طلاب الفصل الدراسي الثاني، مما قد يشير إلى وجود فجوة تعليمية أو معرفية تستدعي الدراسة المتعمقة. في المقابل، سجل طلاب الفصل الرابع أدنى نسبة أخطاء، مما قد يعكس تطورًا ملحوظًا في المهارات اللغوية أو فعالية أساليب التدريس المطبقة. كما احتل طلاب الفصلين السادس والثامن المرتبتين

الثانية والثالثة، وهو ما يعكس تفاوت مستويات الإتقان الإملائي بين الفصول، ويبرز أهمية تحليل هذه المؤشرات لتوجيه العملية التعليمية نحو تحسين جودة التدريس وزيادة التركيز على المهارات الأساسية.

التوصيات:

1- من حيث تنمية الوعي الإملائي لدى الطلبة يجب إدراج دروس خاصة بالإملاء في المناهج الجامعية. واعتماد أساليب تعليمية تفاعلية في مثل المسابقات والأنشطة الكتابية.

2- من حيث تطوير مهارات التدقيق الذاتي يحتاج إلى تدريب الطلبة على مراجعة كتاباتهم وتحليل أخطائهم. بتوظيف برامج وتطبيقات التصحيح اللغوي لدعم الكتابة الأكاديمية.

3- من حيث ربط القواعد الإملائية بالتطبيق العملي من الضروري إدخال تدريبات إملائية ضمن مواد التعبير والإنشاء. فضلًا عن إجراء اختبارات شهرية تتضمن تقييمًا لمهارات الكتابة الصحيحة.

4- أما من حيث تأهيل الكادر التدريسي في هذا المجال فيجب تنظيم دورات تأهيلية لأعضاء الهيئة التدريسية في أحدث طرائق تدريس الإملاء، وتشجيع أعضاء القسم على إعداد بحوث أكاديمية تتناول الأخطاء الإملائية ومظاهرها.

5- ومن حيث إنشاء بيئة لغوية داعمة يجب تهيئة قاعات دراسية تحتوي على وسائل بصرية تساعد الطلبة على تعلم الإملاء. فضلًا عن إعداد كتيبات توجيهية أو دليل إملائي مختصر يُوزع على الطلبة الجدد. واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة لتحفيز الطلبة وترسيخ المعلومات في ذهنه.

6- ومن حيث إجراء دراسات موسعة ومقارنة يقترح مقارنة نتائج الطلبة في جامعة جرمو مع جامعات أخرى في الإقليم. أو دراسة الفروق بين الطلبة من خلفيات تعليمية متنوعة وتأثيرها في المستوى الإملائي.

المصادر:

الكتب:

1. أبو خليل، زهدي (1998) **.الإملاء الميسر.** دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1.
2. الأسدي، عادل حسن كسار (1397ش) **.فن كتابة قواعد الإملاء والإنشاء.** مركز المصطفى العالمي للترجمة والنشر، ط1.
3. خاطر، محمود رشدي – الحمادي، يوسف – عبد الموجود، محمد عزت – طعيمة، رشدي أحمد – شحاتة، حسن (1998) **.طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.** مؤسسة الكتب الجامعية -الكويت -، ط7.
4. الخولي، محمد علي (2000) **.أساليب تدريس اللغة العربية.** دار الفلاح للنشر والتوزيع. د. ط.
5. الدليمي، هيثم صالح إبراهيم (2015) **.الأخطاء الإملائية الشائعة – دراسة تحليلية - .** دار دجلة، ط1.
6. زايد، فهد خليل (2006) **.الأخطاء الشائعة – النحوية والصرفية والاملائية -.** دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، د.ط.
7. طعيمة، رشدي أحمد (2004) **.المهارات اللغوية – مستوياتها، تدريسها، صعوباتها -.** مكتبة لسان العرب، ط1
8. عاشور، راتب قاسم – مقدادي، محمد فخري (2013) **.المهارات القرائية والكتابية – طرق تدريسها واستراتيجياتها -.** دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط3.
9. المصري، محمد عبدالغني (1990) **.أساليب تدريس اللغة العربية لتخصص التأهيل التربوي.** مكتبة الرسالة الحديثة، د. ط.

10. الهاشمي، عبدالرحمن (2008) **.تعلم النحو والإملاء والترقيم.** دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2.

الرسائل:

1. هجرس، مهدي صالح (1979) **.الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، (أسبابها، مقترحات علاجها).** جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

المجلات:

1. دعفس بن عبدالله، الدعفس (2022) **. الأخطاء الإملائية لدى طلاب وطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.** مجلة الأزهر كلية التربية بالقاهرة، العدد (195)، الجزء (1).
2. محمود، عبد الرزاق مختار – مرغني، أماني حامد – علي، سمير ممدوح عبد المالك (2022) **.تصور مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام الأنشطة القرائية (الصفية واللاصفية).** المجلة التربوية لتعليم الكبار – كلية التربية – جامعة أسيوط، المجلد الرابع، العدد الأول.
3. Hadi, Rihab Yousif (2025) . Analysis of grammatical errors in written communication of Spanish language learners in Iraq. Lark Journal, pt17(1) 907-924 https://doi.org/10.31185/lark.3999.

Sources:

Books:

1. Abu Khalil, Zahdi (1998). Simplified Dictation. Osama Publishing and Distribution House, 1st ed.

2. Al-Asadi, Adel Hassan Kassar (1397 AH). The Art of Writing Spelling and Composition Rules. Al-Mustafa International Center for Translation and Publishing, 1st ed.

3. Khater, Mahmoud Rushdi - Al-Hamadi, Youssef - Abdul Mawgoud, Muhammad Ezzat - Ta'ima, Rushdi Ahmad - Shehata, Hassan (1998). Methods of Teaching Arabic Language and Religious Education in Light of Modern Educational Trends. University Books Foundation - Kuwait - 7th ed.

4. Al-Kholi, Muhammad Ali (2000). Methods of Teaching Arabic Language. Al-Falah Publishing and Distribution House, 1st ed.

5. Al-Dulaimi, Haitham Saleh Ibrahim (2015). Common Spelling Errors - An Analytical Study. Dar Dijlah, 1st ed.

6. Zayed, Fahd Khalil (2006). Common Mistakes - Grammatical, Morphological, and Spelling. Dar Al-Yaozi Scientific Publishing and Distribution, 1st ed.

7. Ta'ima, Rushdi Ahmed (2004). Language Skills - Their Levels, Teaching, and Difficulties. Lisan Al-Arab Library, 1st ed.

8. Ashour, Rateb Qasim - Muqaddadi, Muhammad Fakhri (2013). Reading and Writing Skills - Teaching Methods and Strategies. Dar Al-Maysarah Publishing and Distribution, 3rd ed.

9. Al-Masry, Muhammad Abdul-Ghani (1990). Methods of Teaching Arabic for Educational Qualification. Al-Risala Al-Hadithah Library, 1st ed.

10. Al-Hashemi, Abdul-Rahman (2008). Learning Grammar, Spelling, and Punctuation. Dar Al-Manahj Publishing and Distribution, 2nd ed.

Theses:

1. Hijras, Mahdi Saleh (1979). Common Spelling Errors among Students in the Last Three Grades of Primary School (Causes and Suggested Treatments). University of Baghdad, College of Education, Unpublished Master's Thesis.

Journals:

2. Da'fas bin Abdullah, Al-Da'fas (2022). Spelling Errors among Male and Female Students in Preparatory Programs at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. Al-Azhar Journal, Faculty of Education, Cairo, Issue (195), Part.(1)

3. Mahmoud, Abdul Razzaq Mukhtar - Marghani, Amani Hamed - Ali, Samir Mamdouh Abdel Malik (2022). A Proposed Concept for Treating Spelling Errors among Middle School Students Using Reading Activities (Classroom and Extracurricular). Educational Journal for Adult Education - Faculty of Education - Assiut University, Volume Four, Issue One.

4. Hadi, Rihab Yousif (2025). Analysis of Grammatical Errors in Written Communication of Spanish Language Learners in Iraq. Lark Journal, pt17(1) 907-924 https://doi.org/10.31185/lark.3999.