STARDOM UNIVERSITY

جامعة ستاردوم

للدراسات التربويـة والنفسيـة

مجلة ستاردوم العلمية للدراسات التربوية و النفسية
تصدر بشكل ربع سنوي عن جامعة ستاردوم
المجلد الثاني – العدد الثاني لعام 2024م
رقم الإيداع الدولي : ISSN 2980-3780

بسم الله الرحمن الرحيم

هيئة تحرير مجلة ستاردوم العلمية للدراسات " التربوية و النفسية "

رئيس التحرير

د. رانيا عبدالله عبدالمنعم - فلسطين

مدير التحرير

د. نجيبة مطهر - اليمن

المدقق اللغوي

أ. ليلى حسين العيان - تركيا

عضو هيئة تحرير

أ.دعاطف العسولي - فلسطين

د. عبد الرحمن الصعفاني - اليمن

د. مروة المحمدي - مصر

د. إيناس السيد نصر - المغرب

د. موسى محمد جودة - فلسطين

أ.د زينب محمد كساب - السودان

أ.د أميرة جابر الجوفي - العراق

د.عبد الغني على المسلمي - اليمن

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة

لمجلة ستاردوم العلمية للدراسات التربوية و النفسية

عناوين الأبحـــاث

- درجة توظيف الاتصال غير المتزامن في تعويض الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية بالمحافظات الجنوبية
الباحث : علي أيمن أبو الوفا - الباحث : بهاء حسين جحجوح

- صعوبات تنفيذ برنامج التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في كليتي التربية بجامعتي سيئون والمهرة في الجمهورية اليمنية
د. عبدالقادر عوض محمد باجبير

- مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية - صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية
د. أحمد مهدي علي اليماني

شروط النشر في مجلة ستاردوم العلمية للدراسات التربوية والنفسية

التعريف بالمجلة:

مجلة ستاردوم للدراسات التربوية والنفسية مجلة علمية دورية محكّمة ومتخصصة، يشرف عليها مركز ستاردوم للدراسات والأبحاث العلمية؛ تصدر بشكل ربع سنوي، وتهتم بنشر الدراسات النظرية والتطبيقية، الأصلية والمترجمة، والتي تندرج ضمن مجال العلوم التربوية والنفسية، وتراعي شروط البحث العلمي والأكاديمي.

شروط النشر:

أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والموضوعية، ويُمثل قيمة علمية ومعرفية جديدة في مجال العلوم التربوية والنفسية.

تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والانجليزية، على أن تتسم بالأصالة والجدية العلمية

ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو نُشر جزئياً أو كلياً، أو أُرسِل للنشر في مجلة أخرى، أو تم تقديمه لمؤتمر أو أي جهة أخرى. ويُقدّم الباحث تعهداً خطياً بذلك، وبعدم إرساله لمجلة أخرى إلا بعد أخذ موافقة خطية من مجلة ستاردوم العلمية للدراسات التربوية والنفسية.

تقبل المجلة الأبحاث المُستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه، بعد إعادة صياغتها من جديد، والإشارة إلى أنه بحث مُستل في الصفحة الأولى من البحث، وإرفاق نسخة إلكترونية من الرسالة للمجلة، لعرضها على هيئة تحرير المجلة والمحكّمين؛ لاقتراح أي تعديلات جوهرية –إذا لزم الأمر.

للمجلة الحق بإجراء أي تعديلات شكلية على البحث بما يتناسب وطبيعة المجلة.

الأبحاث المُرسلة للمجلة لا يُعاد إرسالها للباحثين سواءً تم قبولها أم رُفضت.

الباحث مسؤول مسؤولية كاملة عن صحة الاقتباس من المراجع المُشار إليها، كما أن هيئة تحرير المجلة غير مسؤولة عن أي سرقة علمية تتم في هذه الأبحاث، وعند ثبوت ذلك؛ يتم سحب البحث من العدد، وللمجلة الحق باتخاذ ما يلزم من إجراءات حيال الباحث.

يُكتب عنوان البحث باللغتين العربية والانجليزية، والملخص باللغتين العربية والانجليزية، على ألا يزيد عدد كلمات كل مُلخص عن (250) كلمة، بالإضافة إلى خمس كلمات مفتاحية على الأكثر.

ألا تزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة، بما في ذلك الهوامش وقائمة المصادر والمراجع وتُدرج الملاحق بعد قائمة المراجع، (مع العلم بأن الملاحق لا تُنشر، وإنما توضع بهدف التحكيم والاطلاع فقط).

القواعد العامة للنشر في المجلة

الالتزام بشروط وقواعد وأخلاقيات البحث العلمي وضوابطه المنهجية المتعارف عليها في التخصص.

الأبحاث المخالفة لشروط النشر وقواعده لن يتم النظر فيها أو الردّ عليها.

للمجلة الحق في رفض أي بحث علمي حتى بعد قبوله؛ إن اتضح وجود مخالفات لقواعد وسياسة النشر بالمجلة.

تخضع جميع الأبحاث لفحص أولي، وفحص درجة الاستلال، على ألا تزيد عن (30%)؛ للتأكّد من أهلية البحث قبل تقديمه للتحكيم، وتقوم هيئة تحرير المجلة ببيان أسباب الرفض البحث.

تخضع الأبحاث لتحكيم سري تام، وحسب الأصول العلمية من قِبل مُحكّمين اثنين على الأقل متخصصين في مجال البحث، ويتم تزويد الباحث بأسباب رفض البحث أو بالتعديلات المقترحة في غضون عشرة الى خمسة عشر يوما من تاريخ استلام الباحث كتاباً يفيد بالموافقة الأولية على البحث، ويلتزم الباحث بإجراء هذه التعديلات المطلوبة في غضون خمسة الى سبعة أيام من تاريخ استلامه قرار التعديلات، ومن ثم إعادة إرسال التعديلات للمجلة، وإلا سيُصرف النظر عن البحث.

يتم الردّ بقبول البحث بصورة نهائية أو رفضه في غضون ثلاثة الى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء الباحث للتعديلات المُقترحة والالتزام بها.

تُعبّر الأبحاث المنشورة عن وجهات نظر مؤلفيها فقط، ولا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة، كما ويتحملون مسؤولية صحة المعلومات والنتائج ودقتها.

تعتمد المجلة نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA 6.0) للتوثيق والنشر العلمي.

يخضع ترتيب الأبحاث عند النشر لاعتبارات فنية فقط، ولا تمس بمكانة الباحث أو بقيمة بحثه.

جميع حقوق الطباعة والنشر محفوظة للمجلة، وذلك بعد قبول ونشر البحث، ولا يجوز النقل أو النشر إلّا بالإشارة للمجلة.

عناصر البحث المقدم للنشر

عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، اسم الباحث ثلاثياً، الرتبة العلمية، المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، والبريد الإلكتروني.

ملخص البحث باللغتين العربية والإنجليزية، بما لا يزيد عن (250) كلمة، ويشتمل الملخص على:

أهمية البحث، الهدف من البحث، المنهج المُتبع، إضافة الى إلى خمسة كلمات مفتاحية على الأكثر.

مقدمة تحتوي على:

تمهيد للبحث او ما يعبر عنه بالتعريف بموضوع البحث.

إشكالية البحث

اهداف البحث

المنهج المتبع

الخاتمة والتي يجب ان تحتوي على

ملخص بسيط للبحث

النتائج المتوصل اليها

المقترحات التي يمكن الخروج بها من البحث

قائمة المصادر والمراجع والتي تبدأ بالعربية منها، ثم الاجنبية وتكون مرتبة زمنيا بالنسبة للنصوص الرسمية وابجديا بالنسبة لباقي المراجع.

تنسيق ورقة البحث

يجب تنسيق ملف البحث على برنامج مايكروسوفت ورد (MS Word)، حسب النظام التالي:

الورق: حجم (A4) بأبعاده القياسية (210×297) ملم.

الهوامش للأبحاث العربية والإنجليزية: (2.54 سم) من أعلى وأسفل، (3.18 سم) من اليمين واليسار، هوامش "عادي".

المسافة بين الأسطر: 1 سم

تُدرج أرقام الصفحات في أسفل الصفحة.

يجب ألا يتجاوز حجم الجداول والأشكال والرسومات البيانية حجم وهوامش الصفحة.

الخطوط:

الأبحاث المكتوبة باللغة العربية: نوع الخط (Simplified Arabic).

الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman).

حجم الخط: (14) غامق للعنوان الرئيس، (12) غامق للعناوين الفرعية.

مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية

د أحمد مهدي علي اليماني

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد

كلية صبر للعلوم والتربية جامعة لحج

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية، وتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لدراسة الوثائق وجمع المعلومات والتحليلي لتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها. وأعد الباحث قائمة بالمهارات الإملائية اللازم توافرها لدى طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن، واختبارًا تشخيصيًا لقياس مدى تمكن الطلبة من المهارات الإملائية المحددة في القائمة.

وتكون مجتمع الدراسة من 114 طالبًا وطالبة، هم طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن، للعام الدراسي 2021/2020. أما عينة الدراسة فقد تكونت من 90 طالبًا وطالبة للمستويات الثاني والثالث والرابع، بواقع 30 طالبًا لكل مستوى. كما اعتمدت الدراسة مدى التمكن بنسبة أعلى من 75%، أي بنسبة خطأ تقل عن 25%، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي اعتمدت هذه النسبة. وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

بلغ مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/صبر في جامعة عدن من مهارات الإملاء بمستوياتهم الثلاثة 66%، أي أنهم لم يحصلوا على مدى التمكن المعتمد في الدراسة بأعلى من 75%، وبلغت أخطاؤهم الإملائية نسبة أعلى من 25%.

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة اللغة العربية بكلية التربية/صبر في جامعة عدن في اختبار المهارات الإملائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

هناك أخطاء إملائية شائعة لدى طلبة اللغة العربية بكلية التربية/صبر في جامعة عدن بمستوياتهم الثلاثة مجتمعة في مهارات: الهمزة المتوسطة بنسبة 60%، والهمزة المتطرفة بنسبة 41%، والألف اللينة بنسبة 40%، والتنوين بنسبة 37%، والحروف التي تحذف أثناء الكتابة بنسبة 37%، والحروف التي تزاد أثناء الكتابة بنسبة 35%.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحث بضرورة التركيز على مهارات الإملاء التي أخطأ الطلاب فيها، وإعطاء تلك المهارات اهتمامًا كبيرًا، لرفع مستوى الطلاب؛ وذلك بتكثيف التدريبات والتمارين والتكليفات المنزلية، وتحبيب الطلبة باللغة العربية ومهاراتها عامة ومهارات الإملاء خاصة، وتشجيعهم على ممارستها نطقًا وكتابة.

Abstract

The study aimed to determine the extent to which students of Arabic at the University of Education/Sabre at the University of Aden have mastered spelling and to identify their common errors. To achieve the aim of the study, the descriptive analytical approach was used and the researcher prepared a list of spelling skills to be mastered by students of Arabic language at the University of Education/Sabre at the University of Aden and a diagnostic test to measure the students' mastery of the spelling skills in the list.

The study population consisted of (114) male and female students from the Department of Arabic Language at the University of Education/Sabre at the University of Aden for the academic year (2020/2021), while the sample consisted of (90) male and female students for the levels: second, third and fourth, with a ratio of (30). The level of mastery was also assumed at a rate of more than (75%), i.e., with a margin of error of less than (25%), by reviewing previous studies that have assumed this rate. After collecting and analysing the data, the study came to the following conclusions:

The extent to which the students of Arabic at the University of Education/Sabre at the University of Aden mastered spelling at their three levels was (69%), which means that they did not reach the range of mastery approved in the study by more

than (75%) and their spelling errors accounted for a percentage of more than .(%25)

There are no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the mean scores of the students of Arabic language at the University of Education/Sabre at the University of Aden in the spelling test due to the academic level variable.

There are common spelling errors among the students of Arabic language at the University of Education/Sabre at the University of Aden at their three combined proficiency levels: the medium hamza (60%), the extreme hamza (41%), the soft alif (40%) and the tanween (37%). The percentage of letters deleted during writing is (37%) and the percentage of letters added during writing is.(%35)

In light of the results of the study, the researcher recommended rethinking the methods and procedures for teaching dictation skills by using methods and procedures that make students enthusiastic about the Arabic language and its skills in general and dictation skills in particular and encouraging them to practice them orally and in writing.

المقدمة:

تحظي اللغة القومية في أي أمة من الأمم بمكانة عظيمة، لما تقدمه لهذه الأمة من أدوار جليلة؛ ولذلك أدركت الأمم والشعوب في شتى أصقاع العالم أن رقيها وتقدمها وبقاءها حية نامية متجدده، يرتبط برقى اللغة الناطقة بها وتطويرها لتواكب مستحدثات العصر، فسارعت الأمم والشعوب إلى الاعتناء بلغاتها القومية والاعتزاز بها، والحفاظ عليها قوية ونامية ومتطورة بشتى الوسائل.

واللغة نتاج التطور الفكري الإنساني، فهي أداة من أدوات التفكير، تمد الإنسان بالرموز وتحدد له المفاهيم والمعاني، وتمكنه من أداء الأحكام وفقا لعمليات التحليل والتعليل (عبد الهادي، 2003، ص. 17)

(تم الاستناد في توثيق المراجع إلى الجمعية الأمريكية لعلم النفس _ 6APA)

واللغة كذلك سمة من السمات الاجتماعية والحضارية للفرد والجماعة، فلا وجود لمجتمع دون لغة، ولا توجد لغة دون مجتمع؛ فهي من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها التطور البشري، وهي مركب معقد وتمس فروعا مختلفة من المعرفة (رفيق الله، 2012).

فاللغة هي الوسيلة الرئيسية لتحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها، فهي بالنسبة للطفل أداته التي يعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة ومتابعة التحصيل؛ لذلك عدت سيطرته عليها في سنواته الأولى أمرًا بالغ الأهمية من الناحية التربوية، فإذا تمكن منها فتحت أمامه الطريق إلى كسب الثقافة وتحصيل المعلومات ودراسة المواد المختلفة.

وتشير الدراسات السيكولوجية والتربوية إلى أن للغة أهمية في التأثير على نشاط الإنسان، وأن لها أهمية كبيرة في التواصل بين الناس وفي نقل المعارف والأفكار، سواء أكان ذلك بطريقة منظمة أم غير منظمة، والمقصود بذلك التعليم الرسمي أم التعليم غير الرسمي؛ أي الخبرة التي يكتسبها الفرد بطريقة مباشرة أم غير مباشرة (ضبعان، 2014، ص. 1).

واللغة العربية بصفتها إحدى اللغات العالمية الحية، تنفرد بمكانة خاصة عند أهلها وبين اللغات الأخرى. هذه المكانة تفوق مكانة اللغات الأخرى لدى أهلها؛ لأنها لغة القرآن الكريم، الذي يحرص المسلمون جميعًا على

بقاء لغته حية مألوفة عند الجميع. وهذا الحرص له مظاهر متعددة، تتنوع بتنوع ثقافة الأفراد، كما تتنوع محاولات المحافظة عليها وخدمتها تبعًا لذلك (مصطفى، 2014، ص. 11).

وترجع أهمية اللغة العربية إلى كونها إحدى اللغات العالمية المعترف بها حيث تشكل مع اللغة الإنجليزية والفرنسية اللغات الرسمية الثلاث، المعتمدة في منظمة الوحدة الأفريقية، كما أنها إحدى اللغات الست المعتمدة في هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها (بيومي، 2002، ص. 15).

فاللغة العربية كما يرى (وليم رول) لم تتقهقر أمام لغة أخرى من اللغات التي احتكت بها، وينتظر أن تحافظ على كيانها في المستقبل كما حافظت عليه في الماضي؛ لأنها مرنة ومرونتها هذه مكنتها من التكيف مع مقتضيات العصر (الأغبري، 2002، ص. 14).

ولأهمية اللغة العربية للفرد والأمة، اهتم العرب بلغتهم منذ قديم الزمان، وحرصوا على سلامتها؛ فأنكروا وقوع اللحن فيها وتجنبوه. وبالرغم من الجهود التي بذلت للحفاظ على اللغة العربية وحمايتها من ظاهرة اللحن ودرء الوهن عنها، إلا أنها لم تسلم من هذا الداء الذي انتشر على ألسنة أبنائها وامتد ليمس خاصة الناس وعامتهم؛ فصاروا يستهينون بلغتهم العربية ويتهاونون في تعلمها، حتى أنهم أصبحوا لا يبالون بالأخطاء اللغوية التي يقعون فيها، ثم سرى ذلك بين أبنائها الطلبة، وأدى إلى تدني مستواهم اللغوي بشكل فاضح وكبير (قرين، 2017، ص. 1).

وحيث إن تمكن طالب التعليم العام من مهارات اللغة العربية عامة ومهارات الإملاء خاصة مطلب ضروري، فهو أكثر ضرورة لطالب التعليم الجامعي، إلا أن الواقع يدل على أن مستوى طالب الجامعة في جميع التخصصات يواجه باستنكار شديد لضعفه في لغته العربية وكثرة أخطائه في مهاراتها (الناقة، 2001، ص. 132).

ولم يقف الضعف في مهارات اللغة العربية عند الطالب فحسب، بل تعداه إلى المعلم والأستاذ الجامعي أيضًا؛ فمن النادر وجود معلم أو أستاذ جامعي في كثير من البلاد العربية يجيد التحدث بلغته الفصحى، أو يبدأ محاضراته ويستمر فيها دون أن يلحن أو يتحدث بالعامية (إبراهيم، 2002، ص. 59).

ويتجلى الضعف في اللغة العربية بوضوح في عدم إتقانها في مراحل الدراسة، ولاسيما ما يتعلق منها بمهاراتها الأساسية: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة؛ التي إن أتقنها المرء تجنب مواقف الإحراج في حياته المدرسية وغير المدرسية، وشعر بشيء من القدرة والثقة (طعيمة، 2007، ص. 311).

ويرجع الضعف في اللغة العربية ومهاراتها الأساسية إلى عوامل كثيرة منها: مزاحمة اللغة الفصحى بل وطغيانها عليها في الاستخدام اليومي، والاهتمام بدراسة اللغة الأجنبية ولاسيما الإنجليزية جنبًا إلى جنب منذ صفوف المرحلة الأساسية الأولى، وخصوصًا في المدارس الخاصة، وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي المرئية والمسموعة التي يكثر فيها الحديث والكتابة باللغة الدارجة أو العامية.

ويرجع العلواني (2001) أهم عوامل ضعف اللغة العربية إلى إعداد مرسي المواد الدراسية المختلفة، الذي يتم في عزلة عن المجال اللغوي؛ فينعكس ذلك على أعمالهم العلمية والفنية، حتى أن الواحد منهم لا يضع فكرته أو مادته العلمية في قالب لغوي سليم، ولا يهتم بأخطاء طلابه اللغوية والإملائية، ولا يحاول تعويدهم على الاستعمال السليم للغة؛ ظنًا منه أن مادته ذات طابع علمي فقط، غير مدرك أن مادته العلمية تلك ذات مجال حيوي هو التعبير عنها باللغة العربية.

و مما سبق، كان الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية شديدًا، ونتيجة لهذا الاهتمام أنشأت الجامعات في البلاد العربية والإسلامية ومنها اليمن، بل وحتى بعض الجامعات الأجنبية، أقسامًا متخصصة في إعداد معلم اللغة العربية وتعليمها؛ حيث وجه الاهتمام إلى إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية المنتشرة في المحافظات، وفي معاهد منفردة، وكذا تدريبه بعد تخرجه أثناء الخدمة في الميدان (ضبعان، 2014، ص. 3).

وباستقراء برامج إعداد المعلمين في كلية التربية/صبر في جامعة عدن بصفة عامة وبرنامج إعداد معلم اللغة العربية بصفة خاصة، يتبين أن برنامج السنة الأولى لطلاب اللغة العربية يقدم مقررين لمهارات الإملاء مقترنة مع مهارات الصرف. ومما يدرسه الطلاب في مجال مهارات الإملاء: الهمزة بأنواعها، ال الشمسية والقمرية، حروف الزيادة والنقصان، حروف اللين والمد، التنوين، التاء المفتوحة والمربوطة، تشابه بعض الحروف، الفرق بين التاء المربوطة والهاء، علامات الترقيم، مع التدريبات اللغوية المكثفة على هذه المهارات (جامعة عدن، 2010).

ويرى رضوان (2008) المشار إليه في ضبعان (2014، ص. 3) أن الإملاء يتبوأ منزلة عالية بين فروع اللغة العربية؛ حيث إنه مقياس لمعرفة مستوى الطلاب في اللغة العربية، وبالرغم من أهمية الإملاء إلا أن ظاهرة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى المتعلمين. وهذه الظاهرة تعتبرها قرين (2017، ص. 1) ظاهرة من أبرز الظواهر التي يعاني منها الطالب الجامعي اليوم؛ وذلك لما تسببه من تدن في المردود اللغوي والمعرفي للطالب.

ويؤكد أبولين (2012) ضرورة الاهتمام بالمهارات الإملائية، لما يشاهد من أخطاء في كتابات الطلاب، على اختلاف مستوياتهم الدراسية، وذلك لتعاظم شكوى أولياء أمور الطلاب من انخفاض مستويات أبنائهم في مهارات الإملاء، وتذمر التربويين في الميدان التربوي من ضعف مستويات الطلاب في الكتابة، وهو ما أكدته تقارير موجهي اللغة العربية، التي دلت على وجود جوانب ضعف في الإملاء تظهر من خلال عدم إتقان الطلاب للمهارات الإملائية (ضبعان، 2014، ص. 5).

وكل ذلك أدى إلى تعدد الدراسات التي بحثت مشكلة الضعف في مهارات اللغة العربية ومنها مهارات الإملاء، وكذا تشخيص الأخطاء اللغوية والإملائية وبحث سبل علاجها ، منها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة الجنوبي (2023) لمعرفة مستوى تمكن الطلبة المعلمين بجامعة عبد الرحمن بن فيصل من المهارات الكتابية الإملائية، ودراسة الهتار (2021) للتعرف على مدى تمكن طلبة الجامعات من مهارات الإملاء بكلية التربية والعلوم التطبيقية ريمة بجامعة صنعاء، ودراسة أحمد والحطامي (2020) لمعرفة أسباب الأخطاء النحوية الشائعة ومعالجتها لدى طلاب مقرر اللغة العربية بكلية البحرين للمعلمين، ودراسة أحمد وإقبال (2019) حول الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب كليات اللغات بجامعة إسلام أباد، ودراسة هداية الرحمن (2017) لمعرفة الأخطاء الإملائية لدى طلاب السنة الأولى بجامعة جيجل بالجزائر، ودراسة ضبعان (2014) لمعرفة مدى تمكن طلبة السنة الرابعة بقسم اللغة العربية بكلية التربية صنعاء من مهارات الإملاء، ودراسة الكبسي (2009) لمعرفة الأخطاء الإملائية لدى طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مما تم استعراضه من حديث عن اللغة العربية ومكانتها، وما أصابها من ضعف في مهاراتها الإملائية وغيرها، وبما أن الدراسة هذه تهدف إلى معرفة مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية صبر/ في جامعة عدن من المهارات الإملائية، وأخطائهم الشائعة فيها، يمكن تحديد مصادر الإحساس بمشكلة الدراسة فيما يأتي:

1. خبرة الباحث التدريسية لطلبة اللغة العربية وغيرهم بكلية التربية /صبر في جامعة عدن، وما لامسه من ضعف في مهارات اللغة العربية عامة، وكثرة الأخطاء الإملائية لديهم، وذلك من خلال اطلاعه على كتاباتهم في ملفات الإجابة عن أسئلة الامتحانات والاختبارات، وكذلك التكليفات الأخرى التي يكلفون بكتابتها.

2. اطلاع الباحث على عدد من الدراسات والأبحاث السابقة التي بحثت مشكلة الضعف في اللغة العربية ومهاراتها عامة، ومهارات الإملاء خاصة، وكشفت عدم قدرة طلاب الجامعة على أداء المهارات الإملائية بشكل سليم، وانتشار الأخطاء الشائعة لديهم. وكذلك الكتابات التي تناولت المشكلة نفسها بالبحث والدراسة، والمشار إليها في المقدمة والخلفية النظرية.

3. شكوى الأساتذة في قسم اللغة العربية وغيره من الأقسام العلمية والأدبية، الذين يدرسون طلاب اللغة العربية وغيرهم، من ضعف مستوى الطلاب في مهارات اللغة العربية، وانتشار الأخطاء الكتابية ومنها الإملائية لديهم.

4. شكوى المعلمين والمدراء والموجهين الذين يتعاونون للإشراف على طلاب الكلية أثناء التطبيق المدرسي، حيث أبدوا استياءهم من ضعف طلاب الكلية في مهارات اللغة العربية بعامة ومهارات الإملاء خاصة.

كل ذلك ولد لدى الباحث إحساسًا بالمشكلة، وبلور لديه فكرة القيام بها، لمعرفة مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكلية التربية/ صبر من مهارات الإملاء، التي يفترض أن يكونوا ملمين بها بعد دراستهم لها في المرحلة الأساسية، والاحتكاك بها في المرحلة الثانوية. ولكي يطمئن الباحث على صدق نتائج الدراسة وصحتها، وسع عينة الدراسة وجعلها تشمل طلاب المستويات: الثاني والثالث والرابع في قسم اللغة العربية بالكلية، وبذلك جعل دراسته تتميز عن دراسة ضبعان (2014) التي اقتصرت على عينة طلبة السنة الرابعة في كلية التربية صنعاء وقوامها 30 طالبًا، وغيرها من الدراسات المماثلة ذات العينة المحدودة.

وقد صيغت مشكلة الدراسة هذه في الأسئلة الآتية:

ما مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن من المهارات ٱلإملائية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي؟

ما المهارات الإملائية ذات الأخطاء الشائعة لدى طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة فيما يأتي:

التعرف على مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية التي درسوها في مراحل التعليم العام والسنة الأولى في الكلية.

التعرف على مدى الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) التي قد تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

التعرف على المهارات الإملائية ذات الأخطاء الشائعة لدى طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن؟

فرضيات الدراسة:

تستهدف الدراسة اختبار صحة الفرضيات الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المستويين الثاني والثالث لغة عربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن في اختبار المهارات الإملائية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المستويين الثاني والرابع لغة عربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن في اختبار المهارات الإملائية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المستويين الثالث والرابع لغة عربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن في اختبار المهارات الإملائية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المحددات الآتية:

طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن للمستويات: الثاني والثالث والرابع الذين درسوا تلك المهارات في السنة الأولى.

الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2020م.

اعتماد درجة التمكن من المهارات الإملائية بنسبة أعلى من 75%، أي بنسبة خطأ تقل عن 25% من نتيجة الطلاب في اختبار المهارات الإملائية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

1- كونها أول دراسة_ على حد علم الباحث _تهدف إلى معرفة مستوى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية / صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية، وتحدد الأخطاء الشائعة في المهارات الإملائية لدى عينة الدراسة.

2- تقديم قائمة بالمهارات الإملائية التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة اللغة العربية في كلية التربية/صبر بجامعة عدن، يستفيد منها:

المسؤولون عن إعداد برامج اللغة العربية وتطويرها في كلية التربية بجامعة عدن؛ لتحديد المهارات الإملائية التي ينبغي أن يتمكن منها الطلاب.

أساتذة اللغة العربية عند تدريس موضوعات الإملاء.

3- تشخيص الواقع الحالي لطلبة اللغة العربية في كلية التربية/ صبر بجامعة عدن من حيث مدى تمكنهم من المهارات الإملائية والأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، وتقديم تغذية راجعة لهم.

4- تشجيع الباحثين على القيام بأبحاث ودراسات أخرى في الإملاء وغيره من مهارات اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

1- المدى: يعرف المدى لغة بأنه المنتهى. يقال: مدى الأجل منتهاه، والمدى الغاية (ابن منظور، 1999، ص. 56).

2- التمكن: يعرف التمكن لغة بأنه القدرة أو السيطرة، وهو مأخوذ من تمكن واستمكن، بمعنى ظفر (ابن منظور، 2000، ص. 113).

ويعرف التمكن اصطلاحًا بأنه الوصول بالمتعلم إلى درجة الإتقان قبل الانتقال إلى تعلم مهارة أكثر تعقيدًا وصعوبة (حيدرة، 2023، ص. 13).

أما التعريف الإجرائي للتمكن في هذه الدراسة فهو: قدرة طلاب اللغة العربية بكلية التربية/صبر في جامعة عدن (عينة الدراسة) وسيطرتهم على الأداء الإملائي، والكتابة الإملائية بدرجة أعلى من 75% من المهارات الإملائية التي تم اختبارهم فيها، أي بنسبة خطأ تقل عن 25%.

3- المهارة: تعرف المهارة لغة بأنها: الحذق في الشيء، والماهر هو الحاذق بكل عمل، وهي مأخوذة من مهر بالأمر، أمهر به مهارة، أي صار به حاذقًا (ابن منظور، 2000، ص. 142).

وتعرف المهارة اصطلاحًا بأنها القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والدقة والسرعة (إبراهيم، 2000، ص. 47).

أما التعريف الإجرائي للمهارة في هذه الدراسة فهو: قدرة طلاب اللغة العربية بكلية التربية/صبر في جامعة عدن على أداء المهارات الإملائية المطلوبة منهم بدرجة إتقان أعلى من 75%، أي بنسبة خطأ تقل عن 25%، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة.

الخلفية النظرية

يعد الإملاء فرعًا من فروع اللغة العربية، ويتميز بمهاراته وقواعده المعروفة، و يُعد التمكن من مهارات الإملاء أمرًا ضروريًا للمتعلم وغير المتعلم الذين يستخدمون الكتابة في حياتهم اليومية. وحسبما ورد في هداية الرحمن (2020:ص 14)، يُعرف الإملاء بأنه رسم الحروف والكلمات بشكل صحيح وفقًا للأصول المتفق عليها، كما

يعد وسيلة رمزية للتعبير عن الأفكار بشكل إملائي، ويتضمن سلامة الكتابة وصحتها ووضوحها، ويهدف إلى تجنب الأخطاء في الرسم ومساعدة القارئ على فهم المحتوى المكتوب.

وهناك من يعرف الإملاء بأنه نظام لغوي، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين؛ والألف اللينة، وعلامات الترقيم، والتنوين بأنواعه، والفرق بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، والفرق بين الهاء والتاء المربوطة؛ فهو بهذا الاعتبار يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف، ومعرفة المسار اللغوي للأجداد. (ضبعان (2014:ص 34).

إذًا فالإملاء فرع من فروع اللغة العربية ومهارة أساسية من مهارات الكتابة التحريرية، وله مهارات فرعية تتمثل في عدد من القواعد الإملائية التي ذكرتها (ضبعان) وغيرها ممن كتبوا عن مهارات اللغة العربية، وحددتها مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام، وبرامج تعليمها في الجامعات؛ وذلك ليتمكن الطلاب من كتابتها بسرعة ودقة عالية عندما تملى عليهم، أو تصويبها تصويبًا صحيحًا عندما تعرض عليهم بشكل صحيح؛ من حيث رسم الحروف والكلمات والعبارات. وكذلك للإملاء أثر في الحياة الدراسية للطلاب، وذلك لاتصاله بجميع فروع الدراسة، وبجميع الأعمال الكتابية، لا سيما وإن تقييم مستوى الطلاب يتم في غالبيته عن طريق اللغة المكتوبة التي يعد رسمها الصحيح أهم مقاييس سلامتها.

ومر مفهوم الإملاء بثلاث مراحل هي: مرحلة الدلالة اللغوية للإملاء، حيث لا يعدو عن كونه اختبار المعلم لطلابه. ومرحلة التدريب والمران، ثم مرحلة التفكير والتأمل؛ فالمتعلم عليه أن يفكر ويتأمل ويقدم ما كتب في محاولة لمعرفة لماذا رسمت الكلمات بهذه الصورة؟ ولم ترسم بصورة أخرى؟، وهكذا بالنسبة لبقية قواعد الإملاء (عرفان، 2002، ص324).

وأما أهمية الإملاء فهي كبيرة بالنسبة لفروع اللغة العربية الأخرى، فهو معني برسم الكلمات وقواعدها التي تساعد في الرسم الصحيح للحروف ودقة الكتابة باللغة العربية، إذ يمثل الإملاء حجر الزاوية في فهم المكتوب وعرضه بصورة صحيحة، وهو والقراءة عمليتان متصلتان أشد الاتصال، إذ لا يمكن الفصل بينهما في العملية التربوية، كما يعد مفتاح الوصول إلى المعارف الأخرى.

ومما يهدف إليه تدريس الإملاء: تمكين المتعلمين من كتابة الحروف والكلمات كتابة صحيحة مطابقة للأصول الفنية التي تضبط الكتابة، وتعويد المتعلمين على قوة الملاحظة ودقتها، وعلى النظام والنظافة، والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة، وتذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية؛ وتحسين أساليب المتعلمين الكتابية والتعبيرية من خلال القطع الإملائية التي تملى عليهم (طاهر، 2010م، ص 129).

وأما المحجري (2007م، ص 275) فيرى أن يدَّرس الإملاء في الجامعة ضمن مهارات الكتابة وضوابط رسمها، وذلك بهدف تعويد الطلاب على: مراعاة جماليات الكتابة، ومراعاة خصائص خطي الرقعة والنسخ عند الكتابة، واستخدام علامات الترقيم في الكتابة، وكتابة الهمزة في مواضعها المختلفة بشكل صحيح، وكتابة الألف اللينة كتابة صحيحة في مواطنها المختلفة، والتمييز بين المتشابهات كتابيا، مثل التاء المربوطة والهاء والألف المقصورة والياء، وكتابة الكلمات التي تحتوي على أحد حرفي الضاد والظاء صحيحة. كذلك التدريب على كتابة مقطع إملائي بشكل خال من أخطاء الكتابة الإملائية والنحوية والأسلوبية، وتصحيح مقطع كتابي مشتمل على أخطاء كتابية.

وهناك بعض الأسس، لتدريب الطلاب على الإملاء الصحيح، والتي يرى التربويون مراعاتها وهي: أن يتصل ما يتدرب عليه الطلاب من أنواع الكتابة الإملائية بحاجاتهم. وعدم إهمال التدريب على صحة هجاء الكلمات بعد التمكن من تجريد حروف الهجاء وتعرفها، وعدم الاقتصار على مجرد محاكاة الحروف والألفاظ؛ فذلك يساعد التلميذ فيما بعد على سرعة رسم الكلمات بطريقة صحيحة وهو بحاجة ماسة إلى هذه السرعة. وكذلك ألا تكون الكلمات المكونة لموضوعات الإملاء أو الكلمات ذات الصعوبات المعينة بعيدة عن قاموس الطالب اللغوي، وعدم اعتبار سهولة أو صعوبة رسم الكلمات أساس اختيارها.

إن الإلمام بأصول القواعد الإملائية بالشكل الصحيح وسيلة لتقويم القلم، وسلامة الكتابة من الخطأ، والإملاء ليس غاية في حد ذاته بل هو مسخر في خدمة الكتابة، كما أن الخطأ الإملائي يحول دون فهم المادة المكتوبة، ويسيء للكتابة، ويقلل من أهمية الكاتب. والضعف الإملائي قد يلحق بالمتعلم الضرر وربما يحول دون ممارسته لأي عمل وظيفي، أو قد يقف حائلًا تجاه تحصيله العلمي في مراحل تعلمه اللاحقة. هذا بالإضافة إلى أن الضعف في الإملاء قد يتبعه تخلف في المواد الدراسية الأخرى (قورة، 2001، ص 192).

الدراسات السابقة:

إن تدني مستوى التعليم بعامة والضعف اللغوي بخاصة، ولا سيما في مهارات الإملاء قد جعل الكثير من الباحثين يقومون بدراسات وأبحاث حول ظاهرة الأخطاء الإملائية، وبحث أسبابها ووضع الحلول لها، ومن الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة هذه، ما يأتي:

1- دراسة العلواني (2001)، التي هدفت إلى التعرف على مدى تمكن طلبة الصف السابع الأساسي في اليمن من مهارات الإملاء، وكذلك تحديد مهارات الإملاء اللازمة لطلبة الصف السابع، وإجراء اختبار لتحديد المهارات الإملائية التي يمتلكها الطلبة، والتي كان من نتائجها أن مستوى الطلاب متدن بشكل عام، وأن جوانب القوة لديهم تتمحور في ثلاث مهارات إملائية فقط هي: حذف ألف البسملة التامة المفصولة عن أي كلام، وكتابة الألف اللينة في أواخر حروف المعاني، وزيادة الواو في اسم عمرو.

2- دراسة اليمني (2004) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح لتدريس الإملاء في علاج أخطاء الطلبة الإملائية في الصف الثامن الأساسي في اليمن، ومن ثم تحديد المهارات الإملائية اللازمة لتعلمهم واتقانهم، وتحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، وقد كان من بين نتائجها: أن هناك خمس عشرة مهارة إملائية أساسية يجب أن يتقنها الطلبة مثل الهمزة بمختلف أنواعها، والمد، والتنوين، والتاء المربوطة والمفتوحة، والزيادة والنقصان في بعض الكلمات، وأن الأخطاء الإملائية الشائعة تركزت في المهارات الإملائية الفرعية المختصة بزيادة ألف الإطلاق في نهاية الأفعال للضرورة الشعرية، والهمزة المتوسطة على الياء.

3- دراسة محمود (2008) التي هدفت إلى وضع برنامج مقترح لعلاج أخطاء الطلبة المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بالفيوم، والتي كان من أهم نتائجها: وجود ضعف في مستوى الطلبة المعلمين من حيث شيوع الأخطاء الإملائية، والتوصل إلى قائمة بالموضوعات التي شاعت الأخطاء فيها.

4- دراسة الكبسي (2009) التي هدفت إلى معرفة الأخطاء الشائعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة صنعاء في السنة الثالثة لجميع التخصصات ماعدا اللغة العربية والقرآن الكريم والدراسات الإسلامية، وكان من بين نتائجها التوصل إلى قائمة بالمهارات الإملائية لطلبة كلية التربية صنعاء تتمثل في: الهمزة بأنواعها، وحذف الحروف وزيادتها، وحروف المد، والألف اللينة بأنواعها، والتاء المربوطة، والتنوين بأنواعه، كما أظهرت وجود

أخطاء إملائية شائعة لدى طلبة الكلية تبلغ درجة شيوعها (20%) تتمثل في عدم كتابة الهمزة أول الكلمة مفتوحة أو مضمومة أو مكسورة كتابة صحيحة، والخطأ في كتابة همزتي الوصل والقطع، وعدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء، وعدم كتابة المد في الأسماء، وعدم الصحة في كتابة تنوين الفتح.

5- دراسة الكيومي (2010) التي هدفت إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بمدرستي رأس مدكور وظهر بالمملكة العربية السعودية، والأسباب التي أدت إلى ظهورها وطرق علاجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود أخطأ شائعة لدى الطلاب والطالبات بصورة فاضحة في مختلف مستوياتهم الدراسية، وأن هناك صعوبات مشتركة بين طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر في عدم التمكن من القواعد الإملائية، وأن الأخطاء الإملائية شملت كل القواعد الإملائية التي درسها الطلبة والطالبات، مع اختلاف تكراراتها.

6- دراسة ضبعان (2014) التي هدفت إلى معرفة مدى تمكن طلبة السنة الرابعة بقسم اللغة العربية في كلية التربية بصنعاء من المهارات الإملائية، وكان من أهم نتائجها: عدم تمكن الطلبة من المهارات الإملائية التي اختبروا فيها، وأن الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم هي: عدم التفريق بين الهاء والتاء المربوطة، وعدم كتابة همزة الوصل وهمزة القطع كتابة سليمة، والخطأ في كتابة المد في الأسماء، وعدم حذف الألف في الكلمات المنصوبة وجمع المذكر السالم، وعدم صحة كتابة تنوين الألف بعد الهمزة، وزيادة الألف بعد الأفعال وعدم كتابة علامات الترقيم في مواضعها.

7- دراسة قرين (2016) هدفت الدراسة إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى طلبة السنة الأولى أدب عربي بجامعة جيجل في الجزائر، وذلك من خلال استبيان تم توزيعه على عينة من الطلاب مجموع أفرادها 25 طالبا، وأخرى من أساتذة الجامعة عدد أفرادها 25 أستاذا؛ ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: أن ضعف المردود اللغوي لدى الطلبة يرجع إلى تقصيرهم تجاه لغتهم العربية؛ وذلك لعدم اهتمامهم بالكتابة بلغة عربية سليمة، بل أصبح هم الطلبة الوحيد هو بلوغ المرحلة الجامعية. وأن ضعف الطلبة في مادتي النحو والصرف أدى إلى ارتكابهم أخطاء إملائية عديدة؛ مما يعني أن اللغة العربية مرتبطة بعضها ببعض، وهذا يدل على أن قواعد الإملاء وحدها غير كافية لأن يجيد الطالب استعمال اللغة العربية الفصحى. وأن التعليم الابتدائي يعد الأساس الذي يرتكز عليه تعلم الطلبة، فإذا ضعف هذا الأساس نشأ الطلبة على لغة ضعيفة، وبالتالي ينتقل

هذا الضعف معهم إلى الجامعة. وأن دور الأستاذ الجامعي مهم في تدني أو رفع المستوى اللغوي لدى الطلبة. كما أن اللغة العامية من الأسباب المؤثرة على اللغة الفصيحة.

8- دراسة أحمد وإقبال (2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الشائعة لدى طلاب كلية اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية جامعة إسلام آباد في مستويات النحو من حيث الدلالات والمعنى، والنص، ومهارات الكتابة المتعلقة بخط اليد. وأظهرت النتائج أن نسبة الأخطاء الشائعة هي الأعلى في بناء الجملة (المستوى النحوي)، ثم مستوى النص، ثم مستوى الدلالة، ثم مستوى النص الكتابة اليدوية على لتوالي. وأنه لا يوجد فرق إحصائي بين الطلاب والطالبات في كتابة الأخطاء على المستويات الأربعة التي تم مناقشتها في الدراسة.

9- دراسة الهتاري (2021). هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تمكن طلبة الجامعات من المهارات الإملائية: كلية التربية والعلوم التطبيقية بريمة_أنموذجا_ واستخدمت المنهج الوصفي، وكان الاختبار هو الأداة التي استخدمت؛ لتحقيق الغرض من الدراسة. وأظهرت النتائج أن طلبة كلية التربية والعلوم التطبيقية بريمة في جامعة صنعاء يتقنوا المهارات الإملائية بتقدير جيد جداً. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إتقان المهارات الإملائية تعزى لمتغيري الجنس أو التخصص.

10- دراسة الجنوبي (2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تمكن الطلبة المعلمين بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل من المهارات الكتابية الإملائية، وتكونت العينة من 95 طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وتم تصميم اختبار لقياس مهارات الكتابة الإملائية للطلبة المعلمين، وتم تقديمه للعينة . وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة تمكن الطلبة المعلمين هي 75.3% بصورة عامة، وهي دون المستوى المطلوب، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي.

مناقشة الدراسات السابقة:

تناولت جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف التمكن من المهارات الإملائية وتحليل الأخطاء الإملائية الشائعة للطلبة، واستخدمت ثلاث دراسات منها المنهج التجريبي، وهي: دراسة العزاوي (2003) واليمني

(2004) ومحمود (2008)، بينما استخدمت بقية الدراسات المنهج الوصفي، وهو المنهج نفسه الذي استخدمته الدراسية الحالية، وتوصلت جميع الدراسات السابقة إلى أن هناك أخطاء إملائية شائعة عند معظم الطلبة وفي جميع المستويات. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في أمور كثيرة، منها: كتابة الجانب النظري، ومعرفة المنهج المناسب لدراسته، وكتابة قائمة المهارات الإملائية، واختيار الأداة المناسبة للدراسة، وكذلك اختيار أساليب الإحصاء المناسبة. وأما مجتمع الدراسة فقد كان طلاب الجامعات، ما عدا ثلاث دراسات كان مجتمعها تلاميذ مرحلة التعليم العام، وهي: دراسة العلواني (2001)، ودراسة اليمني (2002)، ودراسة الكيومي (2010).

إجراءات الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة فيما يأتي:

منهج الدراسة:

تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي بنمطيه: المسحي، لدراسة الوثائق وجمع المعلومات اللازمة للدراسة. والتحليلي، لتحليل النتائج التي تم التوصل إليها إحصائيا ومناقشتها وتفسيرها. حيث حاول الباحث رصد الظاهرة موضوع الدراسة، وهي: مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية ودراستها وتحليل نتائجها وتفسيرها مستخدمًا قائمة المهارات الإملائية والاختبار المعد لها؛ لمعرفة مدى تمكن الطلبة من تلك المهارات والأخطاء الشائعة لديهم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن بمستوياتهم الأربعة والبالغ عددهم 114 طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

تم تحديد واختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث اختيرت المستويات الثلاثة الأخيرة بقسم اللغة العربية بكلية التربية/ صبر، وهي: الثاني والثالث والرابع للعام الدراسي 2021/2020م، والبالغ عددهم 90 طالبًا،

بواقع 30 طالبًا لكل مستوى ممن دخلوا الاختبار. وقد أجري عليهم الاختبار على مدى ثلاثة أيام؛ لكل مستوى يوم محدد في إحدى محاضرات اللغة العربية. واستبعد الباحث طلبة المستوى الأول لأنهم يدرسون مهارات الإملاء في هذا المستوى.

قائمة المهارات الإملائية:

تم التوصل إلى قائمة المهارات الإملائية اللازمة لطلبة اللغة العربية في كلية التربية /صبر بجامعة عدن وفقا لما يأتي:

اعتمد الباحث قائمة المهارات الإملائية التي توصلت إليها الباحثة أروى ضبعان المشار إليها سابقا، ثم قام بتعديلها لتتماشى وأهداف دراسته.

عرض الباحث قائمة المهارات الإملائية المعدلة على عدد من المحكمين من أساتذة اللغة العربية والمناهج وطرائق التدريس وعلم النفس في كلية التربية/ صبر، الذين أبدوا بعض الملاحظات عليها.

عمل الباحث بالملاحظات القيمة للمحكمين، والتي أجمع عليها نصفهم وأكثر؛ لتصبح القائمة في صورتها النهائية قابلة للتطبيق، ومشتملة على مهارات الإملاء الآتية: همزة الوصل وهمزة الفصل، الهمزة المتوسطة، الهمزة المتطرقة، التنوين، وحروف المد، الفرق بين الهاء، والتاء المربوطة، ما يحذف من الحروف، وما يزاد منها، تشابه بعض الحروف، ألف اللين آخر الكلمة. ثم قام بإعادة صياغتها في 39 فقرة ووزعها إلى مجالات، هي على النحو الآتي:

لمجال همزة الوصل فقرتان.

لمجال همزة القطع فقرتان.

لمجال الهمزة المتوسطة 4 فقرات.

لمجال الهمزة المتطرفة 4 فقرات.

لمجال التنوين 3 فقرات.

لمجال حروف المد فقرتان.

لمجال الفرق بين الهاء والتاء المربوطة فقرتان.

لمجال حذف بعض الحروف 11 فقرة.

لمجال زيادة بعض الحروف 4 فقرات.

لمجال تشابه بعض الحروف فقرتان.

لمجال ألف اللين آخر الكلمة 3 فقرات.

الاختبار التشخيصي:

اعتمدت الدراسة الاختبار أداةً لها، وذلك بهدف تحديد مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن (أفراد العينة) من المهارات الإملائية المحددة في قائمة المهارات، وحصر الأخطاء الشائعة لديهم. ومر هذا الاختبار بالخطوات الآتية:

الرجوع إلى قائمة المهارات الإملائية التي تم التوصل إليها، وإعداد الاختبار في ضوئها، حيث شمل الاختبار جميع المهارات الموجودة في القائمة، وتم وضع التعليمات التي هدفت إلى توضيح كيفية تنفيذ الاختبار.

تم التحقق من صدق الاختبار وتعليماته، ومعرفة مدى شموليته للمهارات الإملائية التي تم التوصل إليها، وذلك بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، والمناهج وطرائق تدريسها. وبعد العمل بملاحظاتهم، تم قياس ثباته بحسب معامل ألفا كرونباخ، حيث وصل إلى معامل ثبات 0.90، وهو معامل ثبات عالٍ. وقد تكونت مفردات الاختبار في صورته النهائية من 39 فقرة، في كل فقرة يُطلب كتابتها كتابة إملائية صحيحة.

تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة في ثلاثة أيام متتالية؛ حيث خصص لكل طلاب مستوى دراسي يوم، وذلك بحسب جدول حضورهم للدراسة.

وبعد تطبيق أداة الدراسة على العينة تمت المعالجة الإحصائية وفقًا للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (t) لعينات مختلفة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

أولا_ للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية صبر/ في جامعة عدن من المهارات الإملائية؟

تم احتساب التكرارات والنسب المأوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء جمع آراء العينة على اختبار المهارات الإملائية، لتحديد مدى التمكن من المهارات الإملائية فقد تم اعتماد ما نسبته أقل من 25% من الأخطاء في المهارات، والجداول التالية توضح خلاصة نتائج العمليات الإحصائية تلك.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة المستوى الثاني (لغة عربية) على اختبار المهارات الإملائية.

المجال	الرقم	المهارات	العدد الكلي	التكرارات	النسبة	المتوسط	الانحراف
همزة الوصل	1	في الفعل الخماسي (انتصر)	60	45	75 %	22.5	0.71
	2	وفي كلمة (ابن) في أول الكلام					
همزة القطع	1	في أول كلمة(أخي).	60	44	73 %	22.	2.83
	2	وكلمة (إمامي).					
الهمزة المتوسطة	1	على الألف في كلمة (شأن).	120	54	45 %	13.50	9.75
	2	على الواو في كلمة (يؤم).					

	3	على نبرة في كلمة (مئزر).						
	4	على السطر في كلمة (توءم).						
الهمزة المتطرفة	1	على الألف في كلمة (الخطأ).	120	68	57 %	17.	6.48	
	2	على الواو في كلمة (يملؤ).						
	3	على الباء في كلمة (تكافئ).						
	4	على السطر في كلمة (مضيء).						
التنوين	1	تنوين الهمزة المتطرفة (رداءً)	90	67	74 %	22.33	10.69	
	2	تنوين الألف بعد الهمزة (جزءًا).						
	3	تنوين الحرف الصحيح آخر (ملتهبٌ).						
حروف المد	1 2	كتابة المد في أسمي: (آيات). (آدم)	60	39	65 %	19.50	7.78	
الهاء والتاء	1 2	الفرق بين الهاء والتاء المربوطة في كلمة (نفسه) (دهشة).	60	39	65 %	19.50	3.45	
حذف بعض الحروف	1	حذف الياء في المضارع المعتل المحزوم (لا تقض)	330	206	62 %	17.17	9.45	
	2	حذف الألف من (ابن) بين علمين (عمرو بن العاص).						

	3	حذف الألف في جمع المذكر السالم (مهندسو).					
	4	حذف التنوين من الكلمة المنصوبة (سدىً).					
	5	حذف الألف من كلمة (لكن).					
	6	حذف الألف من كلمة (هذا).					
	7	حذف الألف من الكلمة المسبوقة بهمزة النداء (أحمد).					
	8	حذف الف ما الاستفهامية إذ تقدم عليها حرف (بمَ).					
	9	حذف النون من حرف الجر إذا دخلت على من الاستفهامية (عمَّن).					
	10	حذف نون (أن) إذا جاءت بعدها (لا) قبل الأسماء (أشهد ألا).					
	11	حذف الألف من الاسم المعرف بأل (الرحمن).					
زيادة بعض الحروف	1	زيادة الألف في نهاية الأفعال (توحدوا).	120	82	68 %	20.50	5.80
	2	زيادة الألف في لفظة (مائة).					
	3	زيادة الواو في آخر الاسم (عمرو).					
	4	زيادة الواو في وسط كلمة (أولو).					
تشابه بعض الحروف	1 2	تشابه حرفي (ظ و ض) في كلمتي (ظاهر) (بعض).	60	53	88 %	26.50	2.12

ألف اللين آخر الكلمة	1	آخر كلمة (العطايا)	90	39	65 %	13	10.58
	2	أخر كلمة (صحا)					
	3	آخر كلمة (تبارى)					
الاختبار ككل					65 %	19.41	6.33

يتضح من الجدول (1) أن المجالات المكونة لمهارات الإملاء هي (11) مجالًا، وفقراتها39 فقرة، وأن هذه المجالات مجتمعة لم تصل درجتها العامة إلى درجة التمكن المعتمدة بما يزيد على 75% إذ جاء مجموعها الكلي بنسبة 65 %، وبنسبة خطأ أكثر من 25%.

ويتضح أيضًا أن مجالًا واحدًا من 11مجالًا حصل على درجة التمكن لدى طلبة المستوى الثاني لغة عربية، وهو مجال تشابه بعض الحروف، حيث حصل على أعلى نسبة مقدارها 88 % بمتوسط حسابي 26.50، وانحراف معياري 2.12. أما باقي المجالات العشرة فلم يصل الطلبة فيها إلى درجة التمكن من مهاراتها، حيث تفاوتت درجات التمكن ونسبها المئوية ما بين 45 % و 75 % وهي نسب تقل عن نسبة التمكن المعتمدة.

وبالتمعن في درجات التمكن للمجالات العشرة تلك ونسبها المئوية نجد أن أضعف درجات التمكن حصل عليها الطلبة في مجال الهمزة المتوسطة الذي جاء بنسبة 45 %، بمتوسط حسابي 13.50، وانحراف معياري 9.75، ومجال الهمزة المتطرفة الذي جاء بنسبة 57% بمتوسط 17،وانحراف معياري 9.75. أما المجالات التسعة الأخرى فقد اقترب بعضها من درجة التمكن، وخصوصًا مجال همزة الوصل الذي حصل على نسبة 75 %، ومجال التنوين الذي حصل على نسبة 74 %، ومجال همزة القطع الذي حصل على نسبة 73 %؛ مما يدل على أن طلبة المستوى الثاني بحاجة ماسة إلى التركيز على مهارات الإملاء لتلك المجالات، ومهارات الإملاء المتعلقة بالهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة تركيزًا كبيرًا.

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة المستوى الثالث (لغة عربية) على اختبار المهارات الإملائية.

المجال	الرقم	المهارات	العدد الكلي	التكرارات	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
همزة الوصل	1	في الفعل الخماسي (انتصر)	60	43	72 %	21.50	0.71
	2	وفي كلمة (ابن) في أول الكلام					
همزة القطع	1	في أول كلمة أخي.	60	56	93 %	25.67	4.4
	2	وكلمة (إمامي).					
الهمزة المتوسطة	1	على الألف في كلمة (شأن).	120	43	36 %	10.75	8.54
	2	على الواو في كلمة (يؤم).					
	3	على نبرة في كلمة (مئزر).					
	4	على السطر في كلمة (توءم).					
الهمزة المتطرفة	1	على الألف في كلمة (الخطأ).	120	63	53 %	15.75	8.10
	2	على الواو في كلمة (يملؤ).					
	3	على الياء في كلمة (تكافئ).					
	4	على السطر في كلمة (مضيء).					
التنوين	1	تنوين الهمزة المتطرفة (رداءً)	90	52	58 %	17.33	5.69
	2	تنوين الألف بعد الهمزة (جزءًا).					

	3	تنوين الحرف الصحيح آخر (ملتهبٌ).					
حروف المد	1 2	عدم كتابة المد في الأسماء (آيات). (آدم)	60	47	78 %	23.50	0.71
الهاء والتاء	1 2	الفرق بين الهاء والتاء المربوطة في كلمتي: (نفسه) (دهشة).	60	49	82 %	24.50	0.70
حذف بعض الحروف	1	حذف الياء في المضارع المعتل المحزوم (لا تقضِ)	330	210	64 %	17.50	8.83
	2	حذف الألف من (ابن) بين علمين (عمر بن العاص).					
	3	حذف الألف في جمع المذكر السالم (مهندسو).					
	4	حذف التنوين من الكلمة المنصوبة (سدىً).					
	5	حذف الألف من كلمة (لكن).					
	6	حذف الألف من كلمة (هذا).					
	7	حذف الألف من الكلمة المسبوقة بهمزة النداء (أعماد).					

	8	حذف الف ما الاستفهامية إذ تقدم عليها حرف (بمَ).					
	9	حذف النون من حرف الجر إذا دخلت على من الاستفهامية (عمَّن).					
	10	حذف نون (أن) ‘ذا جاءت بعدها (لا) قبل الاسماء (أشهد ألا).					
	11	حذف الألف من الاسم المعرف بأل (الرحمن).					
زيادة بعض الحروف	1	زيادة الألف في نهاية الأفعال (توحدوا).	120	75	63 %	18.75	4.19
	2	زيادة الألف في لفظة (مائة).					
	3	زيادة الواو في آخر الإسم (عمرو).					
	4	زيادة الواو في وسط كلمة (ألو).					
تشابه بعض الحروف	12	تشابه حرف جر في (ظ و ض) في (ظاهر) وفي (بعض).	60	50	83 %	25	2.83
ألف اللين آخر الكلمة	123	آخر كلمة (العطايا). آخر كلمة (صحا). آخر كلمة (تبارى)	90	46	51 %	15.33	9.07

الاختبار ككل			65 %	19.60	4.89

بالنظر إلى درجات التمكن لمجالات مهارات الإملاء التي حصل عليها طلبة المستوى الثالث والتي يمثلها الجدول (2)، يتضح أن أربعة مجالات من مجالات مهارات الإملاء ال11 قد حصلت على درجات تمكن حيث جاءت نسبها ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية كما يأتي:

حصل مجال همزة القطع على درجة تمكن بنسبة93 % بمتوسط25.67 وانحراف معياري 4.4، وحصل مجال تشابه بعض الحروف على درجة تمكن بنسبة 83%، بمتوسط 25، وانحراف معياري 2.83. ثم حصل مجال الفرق بين الهاء والتاء المربوطة على درجة تمكن نسبتها 82 %, بمتوسط حسابي 24.50، وانحراف معياري 0.70. كذلك حصل مجال حروف المد على درجة تمكن بنسبة78 % بمتوسط حسابي23.50،وانحراف معياري 0.71.

أما المجالات السبعة الأخرى، فلم يصل الطلبة إلى درجة التمكن من مهاراتها المقدرة بنسبة تزيد على75% ، أي بنسبة خطأ تقل عن 25 %، وهذه المجالات هي: مجال الهمزة المتوسطة الذي جاء بدرجة تمكن ضعيفة جدا تقدر نسبتها ب 36 % ومجال ألف اللين آخر الكلمة الذي جاء بنسبة 51%، ومجال الهمزة المتطرفة الذي جاء بنسبة 53 %، ومجال التنوين الذي حصل على نسبة 58%، كذلك كانت درجات التمكن ضعيفة إلى حد ما في مجال مهارات همزة الوصل الذي حصل على نسبة72%، ومجال مهارات زيادة بعض الحروف الذي حصل على نسبة 63 % ومجال مهارات حذف بعض الحروف الذي حصل على نسبة 64%.

وبالنظر إلى الدرجة الكلية ونسبتها العامة التي حصل عليها طلبة المستوى الثالث للمجالات كلها يتضح أنها بلغت 65 % وهي أقل من نسبة التمكن المعتمدة في الدراسة، وذلك يدل على عدم تمكن طلبة المستوى الثالث من مهارات الإملاء مجتمعة.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة المستوى الرابع (لغة عربية) على اختبار المهارات الإملائية.

المجال	الرقم	المهارات	العدد الكلي للفقرات	التكرارات	النسبة	المتوسط	الانحراف
همزة الوصل	1	في الفعل الخماسي (انتصر)	60	47	%78	23.25	2.12
	2	في كلمة (ابن) في أول الكلام					
همزة القطع	1	في أول كلمة أخي.	60	51	%85	25.50	2.71
	2	وكلمة (إمامي).					
الهمزة المتوسطة	1	على الألف في كلمة (شأن).	120	48	%40	12	11.58
	2	على الواو في كلمة (يؤم).					
	3	على نبرة في كلمة (مئزر).					
	4	على السطر في كلمة (توءم).					
الهمزة المتطرفة	1	على الألف في كلمة (الخطأ).	120	78	%65	19.50	5.26
	2	على الواو في كلمة (يملؤ).					
	3	على الباء في كلمة (تكافئ).					
	4	على السطر في كلمة (مضيء).					
التنوين	1	تنوين الهمزة المتطرفة (رداءً)	90	53	4.59 %	21	5.57
	2	تنوين الألف بعد الهمزة (جزءًا).					
	3	تنوين الحرف الصحيح آخر (ملتهبٌ).					

حروف المد	12	كتابة المد في الأسماء: (آيات) (آدم)	60	39	%65	19.50	7.78	
الهاء والتاء	12	الفرق بين الهاء والتاء المربوطة في كلمتي (نفسه) (دهشة).	60	38	%63	19	1.94	
حذف بعض الحروف	1	حذف الياء في المضارع المعتل المحزوم (لاتقضى)	330	209	%63	17.42	9.59	
	2	حذف الألف من (ابن) بين علمين (عمر بن العاص).						
	3	حذف الألف في جمع المذكر السالم (مهندسو).						
	4	حذف التنوين من الكلمة المنصوبة (سدىً).						
	5	حذف الألف من كلمة (لكن).						
	6	حذف الألف من كلمة (هذا).						
	7	حذف الألف من الكلمة المسبوقة بهمزة النداء (أحمد أنت وحيد أبويك).						
	8	حذف الف ما الاستفهامية إذ تقدم عليها حرف جر (بمَ).						
	9	حذف النون من حرف الجر إذا دخلت على من الاستفهامية (عمَّن).						

	10	حذف نون (أن) ‘ذا جاءت بعدها (لا) النافية قبل الاسم (أشهد ألا إله..).					
	11	حذف الألف من الاسم المعرف بأل (الرحمن).					
زيادة بعض الحروف	1	زيادة الألف في نهاية الأفعال (توحدوا).	120	77	%64	19.25	13.10
	2	زيادة الألف في لفظة (مائة).					
	3	زيادة الواو في آخر الاسم (عمرو).					
	4	زيادة الواو في وسط كلمة (أولو).					
تشابه بعض الحروف	12	تشابه حرفي (ظ و ض) في كلمتي: (ظاهر) (بعض).	60	54	%90	27	1.41
ألف اللين آخر الكلمة	1	آخر كلمة (العطايا)	90	58	%64	19.33	8.96
	2	آخر كلمة (صحا)					
	3	آخر كلمة (تيارى)					
الاختبار ككل					%68	20.25	6.37

يتضح من الجدول (3) أن طلبة السنة الرابعة لغة عربية تمكنوا من مهارات ثلاث مجالات هي: مهارات مجال تشابه بعض الحروف وبخاصة حرفي الظاء والضاد، حيث جاءت استجاباتهم الصحيحة بنسبة 90%، بمتوسط حسابي 27، وانحراف معياري 1.41. ومهارات مجال همزة القطع على الألف وتحته، حيث جاءت

استجاباتهم الصحيحة بنسبة 85%، بمتوسط حسابي 25.50، وانحراف معياري 2.71. ومهارات مجال همزة الوصل، حيث حصلت استجاباتهم الصحيحة فيها على نسبة 78%، بمتوسط حسابي 23.25، وانحراف معياري 2.12.

أما مهارات الإملاء للمجالات الأخرى وهي 9 مجالات، فلم تصل استجابات الطلبة الصحيحة فيها إلى درجة التمكن المحددة بنسبة 76% وما فوق، أي بنسبة خطأ أقل من 25%. فقد تفاوتت درجات التمكن فيها بين 65% كأعلى درجة و 40% كأدنى درجة؛ مما يدل على أن طلاب السنة الرابعة لغة عربية تمكنوا من مهارات ثلاث مجالات، ولم يتمكنوا من مهارات ثمانية مجالات. كما دلت النتائج على أن الطلاب ضعاف جدا في مهارات مجال الهمزة المتوسطة الذي حصل على درجة تمكن بنسبة 40% ومتوسط 14 وانحراف معياري 11.58، وضعاف في مهارات مجال التنوين الذي حصلوا فيه على نسبة 59% ومتوسط 21.4 وانحراف معياري 5.57، وضعاف إلى حد ما في مهارات مجالات: المزة المتطرفة، وحروف المد، وزيادة بعض الحروف، وألف اللين آخر الكلمة، وحذف بعض الحروف، والفرق بين الهاء والتاء المربوطة. وبالنظر إلى النسبة الكلية للمجالات كلها، يتضح أنها بلغت 68%، ولكنها لم تصل إلى نسبة التمكن المعتمدة، أي أن طلبة المستوى الرابع لم يتمكنوا من مهارات الإملاء التي اختبروا فيها.

جدول (4)النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية صبر للمستويات: الثاني والثالث والرابع من مهارات الإملاء التي تم اختبارهم فيها.

المهارات		المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
مجال همزة الوصل	النسبة	%75	%72	%78
	المتوسط	22.5	21.50	23.25
	الانحراف	0.71	0.71	2.12
مجال همزة القطع	النسبة	%73	%93	%85

	المتوسط	22	25.67	25.50
	الانحراف	2.83	4.4	0.71
مجال الهمزة المتوسطة	النسبة	%45	%36	%40
	المتوسط	13.50	10.75	12.0
	الانحراف	9.75	8.54	11.58
مجال الهمزة المتطرفة	النسبة	%57	%53	%65
	المتوسط	17	15.75	19.50
	الانحراف	6.48	8.10	5.26
مجال التنوين	النسبة	%74	%58	%59
	المتوسط	22.83	17.33	21.0
	الانحراف	10.69	5.69	5.57
مجال حروف المد	النسبة	%62	%78	%65
	المتوسط	18.50	23.50	19.50
	الانحراف	0.71	0.71	7.78
مجال الفرق بين الهاء والتاء المربوطة	النسبة	%65	%82	%63
	المتوسط	19.50	24.50	19.0
	الانحراف	3.45	0.70	1.14
مجال حذف بعض الحروف	النسبة	%62	%64	%63

	المتوسط	%17.17	17.50	17.42
	الانحراف	9.45	8.83	9.59
مجال زيادة بعض الحروف	النسبة	%68	%63	%64
	المتوسط	20.50	18.75	19.25
	الانحراف	5.80	4.19	3.10
مجال تشابه بعض الحروف (ظ، ض).	النسبة	%88	%83	%90
	المتوسط	26.50	25.	27.0
	الانحراف	2.12	2.83	1.41
مجال الألف اللينة آخر الكلمة	النسبة	%65	%51	%64
	المتوسط	13	15.33	19.33
	الانحراف	10.58	9.07	8.96
الكلي	النسبة	%65	%65	%68
	المتوسط	19.41	19.60	20.25
	الانحراف	6.33	4.89	6.37

بالنظر إلى الجدول (4) يتبين أن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر بمستوياتهم: الثاني والثالث والرابع لم يحصلوا على درجات التمكن من مهارات الإملاء في المجالات مجتمعة، حيث تباينت درجات التمكن وتفاوتت

نسبها المئوية ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية من مستوى إلى آخر في المجالات المحددة، فقد جاءت درجات تمكنهم في كل مجال من مجالات مهارات الإملاء ال 11على النحو الآتي:

مجال همزة الوصل: أظهر طلبة المستوى الرابع تمكنًا من مهارات هذا المجال، حيث حققوا درجة تمكن بنسبة 78% ومتوسط 23.25 وانحراف 2.12. بينما لم يتمكن طلبة المستويين الثاني والثالث من مهارات هذا المجال، وذلك لِتدني درجات تمكنهم عن النسبة المحددة بـ 76% وما فوق، أي بنسبة خطأ تقل عن 25% وحقق طلبة المستوى الثاني نسبة 75% وطلبة المستوى الثالث نسبة 72% فقط.

مجال همزة القطع: تمكن من مهارات هذا المجال طلبة المستويين الثالث والرابع، حيث حصل طلبة المستوى الثالث على درجة التمكن بنسبة 93 % ومتوسط حسابي 25.67 وانحراف 4.4،وحصل طلبة المستوى الرابع على درجة تمكن بنسبة 85% ومتوسط حسابي 25.50 وانحراف 0.71، ينما لم يتمكن طلبة المستوى الثاني من مهارات هذا المجال لتدني نسبة التمكن عن النسبة المطلوبة، حيث حصلوا على نسبة 73% فقط وهي أقل من النسبة المطلوبة للتمكن.

مجال الهمزة المتوسطة: لم يتمكن من مهارات هذا المجال طلبة أي من المستويات الثلاثة، لتدني درجاتهم ونسبهم المئوية عن الدرجة المطلوبة، حيث حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 45% وطلبة المستوى الثالث على نسبة 36% وطلبة المستوى الرابع على نسبة 40%، وهي درجات بنسب متدنية وضعيفة جداً تدل على ضعف الطلبة بمستوياتهم الثلاثة.

مجال الهمزة المتطرفة: لم يتمكن من مهارات هذا المجال طلبة أي من المستويات الثلاثة، حيث حصل طلبة المستوى الثاني على درجة تمكن بنسبة 57% وطلبة المستوى الثالث بنسبة 53% وطلبة المستوى الرابع 65%، أي بدرجات تقل عن الدرجة المطلوبة وهي 76% وأكثر؛ مما يدل على ضعفهم في مهارات هذا المجال.

مجال التنوين: لم يتمكن الطلبة من مهارات هذا المجال بمستوياتهم الثلاثة، إذ حصل طلبة المستوى الثاني على درجة تمكن متدنية بنسبة 74% وطلبة المستوى الثالث بنسبة 58% وطلبة المستوى الرابع بنسبة 59%، وهذه النسب لم تصلهم إلى درجة التمكن المطلوبة المحددة لهذه الدراسة.

مجال حروف المد: تمكن من مهارات هذا المجال طلبة المستوى الثالث فقط الذين جاءت درجة تمكنهم بنسبة 78%، في حين تدنت درجات طلبة المستويين الثاني والرابع عن الدرجة المطلوبة، حيث حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 62%، وطلبة المستوى الرابع على نسبة 65%مثلهم، لكنها أدنى من نسبة التمكن المعتمدة في هذه الدراسة، مما يدل على ضعف المستويين الثاني والرابع في مهارات هذا المجال.

مجال الفرق بين الهاء والتاء المربوطة: تمكن من مهارات هذا المجال طلبة المستوى الثالث فقط الذين حصلوا على درجة التمكن بنسبة 82%، أما طلبة المستويين الثاني والرابع فلم يصلوا إلى درجة التمكن إذ جاءت نسبهم المئوية أقل من النسبة المعتمدة، حيث حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 65% وطلبة المستوى الثالث على نسبة 63%.

مجال حذف بعض الحروف: لم يتمكن من مهارات هذا المجال طلبة أي مستوى من المستويات الثلاثة عينة الدراسة؛ إذ تدنت درجات تمكنهم عن الدرجة المطلوبة، حيث حصل طلبة المستوى الثالث على نسبة 64%، وطلبة المستوى الرابع على نسبة 63% وطلبة المستوى الثاني على نسبة 62%، وهي نسب تقل عن النسبة المطلوبة للتمكن المحددة بـ 76% وما فوق أي بنسبة خطأ تقل عن 25%.

مجال زيادة بعض الحروف: لم يتمكن من مهارات هذا المجال طلبة أي مستوى من المستويات الثلاثة عينة الدراسة، حيث تدنت درجات تمكنهم عن الدرجة المطلوبة، فقد حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 68% وطلبة المستوى الرابع على نسبة 64% وطلبة المستوى الثالث على نسبة 63%؛ مما يدل على عدم ارتقائهم إلى الدرجة المطلوبة للتمكن والمحددة في هذه الدراسة.

مجال تشابه بعض الحروف: تمكن طلبة المستويات الثلاثة جميعًا من مهارات هذا المجال حيث حققوا درجة التمكن المطلوبة، إذ حصل طلبة المستوى الرابع على أعلى درجة بنسبة 90% يليهم طلبة المستوى الثاني الذين حصلوا على نسبة 88% ثم طلبة المستوى الثالث الذين حصلوا على نسبة 83%؛ مما يدل على أنهم يتقنوا التفريق بين الضاد والظاء عند الكتابة.

مجال الألف اللينة آخر الكلمة: لم يحصل الطلبة جميعًا على درجة تمكن من مهارات هذا المجال إذ جاءت نسبهم المئوية متدينة عن النسبة المطلوبة، فقد حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 65% وطلبة المستوى

الرابع على نسبة 64% وطلبة المستوى الثالث على نسبة 51%، وهذا يعني أن طلبة اللغة العربية بكلية التربية صبر لم يتقنوا مهارات كتابة الألف اللينة آخر الكلمة.

وإذا ما نظرنا إلى تقديرات النسب الكلية لكل مستوى من المستويات الثلاثة المبينة في نهاية الجدول نجد أن المستوى الثاني حصل على نسبة عامة تقدر بـ 65% وكذلك المستوى الثالث بـ 65%، أما المستوى الرابع فحصل على النسبة العامة 68%، وهذه النسب كلها دون درجة التمكن، إذ أن النسبة العامة للمستويات الثلاثة كلها تقدر بـ 66%، وهي أقل من النسبة المعتمدة للتمكن في هذه الدراسة بأكثر من 75%، أي بنسبة خطأ أقل من 25%؛ مما يدل على أن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن بحاجة إلى مزيد من التركيز والاهتمام بالمهارات الإملائية.

ثانيًا– الإجابة عن السؤال الثاني، وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) من حيث تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية صبر/ في جامعة عدن من المهارات الإملائية وفقًا لمتغير المستوى الدراسي؟

تم اختبار ثلاث فرضيات افترضتها الدراسة وجاءت نتائج اختبار تلك الفرضيات على النحو الآتي:

اختبار الفرضية الأولى التي نصها: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية صبر بجامعة عدن من المهارات الإملائية بين طلبة المستويين الثاني والثالث لغة عربية.

جدول (5) يبين نتيجة اختبار صحة الفرضية الأولى

المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	قيمة T– test		درجة الحرية	الدلالة
			المحسوبة	الجدولية		
المستوى الثاني	18.30	7.891	0.95	2	58	غير دالة
المستوى الثالث	18.35	7.688				

نلاحظ من الجدول(5) أن قيمة t– test المحسوبة والتي بلغت 0.95 أقل من قيمتها الجدولية التي تبلغ 2 عند درجة الحرية 58 ومستوى الدلالة (α=0.05) وهذه النتيجة تعزز الفرضية الصفرية مما تؤدي إلى قبولها أي أن طلبة المستويين الثاني والثالث لم يتمكنوا من مهارات الإملاء التي تم اختبارهم فيها بصفة عامة.

نتيجة اختبار الفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية بين طلبة المستويين الثاني والرابع لغة عربية.

جدول (6) يبين نتيجة اختبار صحة الفرضية الثانية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T– test		درجة الحرية	الدلالة
		المحسوبة	الجدولية		
المستوى الثاني 7.891	7.891	0.34	2	58	غير دالة
المستوى الرابع 7.696	7.688				

نلاحظ من الجدول (6) أن قيمة t– test المحسوبة والتي بلغت 0.34 أقل من قيمتها الجدولية التي تبلغ 2 عند درجة 58 ومستوى دلالة (α=0.05) وهذه النتيجة تعزز الفرضية الصفرية مما تؤدي إلى قبولها، أي أن طلبة المستويين الثاني والرابع لغة عربية بكلية التربية/صبر في جامعة عدن لم يتمكنوا من مهارات الإملاء بصفة عامة.

نتيجة اختبار الفرضية الثالثة التي نصها: لا توجد فروق ذات إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط درجات الطلبة في اختبار مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن من المهارات الإملائية بين طلبة المستويين الثالث والرابع لغة عربية.

جدول (7) يبين نتيجة اختبار صحة الفرضية الثالثة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t– test		درجة الحرية	الدلالة
		المحسوبة	الجدولية		
المستوى الثاني 18.35 المستوى الثالث 19.05	7.688 7.696	0.33	2	58	غير دالة

نلاحظ من الجدول (7) أن قيمة t– test المحسوبة والتي بلغت 0.33 أقل من قيمتها الجدولية التي تبلغ 2 عند درجة الحرية (58) ومستوى الدلالة (α=0.05) وهذه النتيجة تعزز الفرضية الصفرية مما تؤدي إلى قبولها، أي أن طلبة المستويين الثالث والرابع لغة عربية بكلية التربية/ صبر في جامعة عدن لم يتمكنوا من مهارات الإملاء بصفة عامة والتي تم اختبارهم فيها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه على الرغم من تمكن طلبة بعض المستويات من مهارات الإملاء في مجال معين، واختلافهم في درجات التمكن من مجال إلى آخر ومن مستوى إلى آخر إلا أن ذلك لا يرقى إلى درجة التمكن للمستويات الثلاثة بعامة.

ثالثًا– للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما المهارات الإملائية ذات الأخطاء الشائعة لدى طلبة اللغة العربية بكلية التربية صبر في جامعة عدن؟ وبالعودة إلى الجدول 4 الذي يستعرض النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستويات: (2، 3، 4) تبين أن مهارات خمسة مجالات حصلت على درجات تمكن، ولكن ليس لدى كل المستويات الثلاثة، بل تحقق بعضها لدى مستوى ولم يتحقق لدى الآخر.

وعند احتساب درجات التمكن ونسبها العامة التي لم تصل إلى درجة التمكن لدى طلبة المستويات الثلاثة كلها، تبين أن الأخطاء الشائعة في المهارات الإملائية التي ظهرت لدى طلبة اللغة العربية للمستويات الثلاثة مجتمعة جاءت في ستة مجالات من أحد عشر مجالًا تضمنتها قائمة الاختبار وهي كما يأتي:

مجال الهمزة المتوسطة، حيث حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 45% بمتوسط حسابي3.50، وانحراف معياري 9.75 وحصل طلبة المستوى الثالث على نسبة 36% بمتوسط حسابي 10.75 وانحراف معياري 8.54. كما حصل طلبة المستوى الرابع على نسبة 40% ومتوسط حسابي 0.12، وانحراف معياري 11.58، بنسبة تمكن كلية تقد ب 40% وبنسبة خطأ 60%.

مجال الهمزة المتطرفة حيث حصل طلبة المستوى الثاني على النسبة 57% والمتوسط الحسابي 17 والانحراف المعياري6.48 وحصل طلبة المستوى الثالث على النسبة 53% والمتوسط الحسابي 15.75 والانحراف المعياري 8.10 وكذلك طلبة المستوى الرابع حيث حصلوا على نسبة 65% ومتوسط 19.5 وانحراف معياري 2.26، بنسبة تمكن كلية تقدر بـ 59% أي بنسبة خطأ 41%.

مجال التنوين، حيث حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 74% ومتوسط حسابي 22.83 وانحراف معياري 10.29 وحصل طلبة المستوى الثالث على نسبة 58% ومتوسط حسابي17.33 وانحراف معياري 5.29 كذلك حصل طلبة المستوى الرابع على نسبة 59% بمتوسط حسابي 21.0 وانحراف معياري 5.57، بنسبة تمكن كلية تقدر بـ 36% وبنسبة خطأ 37%.

مجال الحروف التي تحذف أثناء الكتابة حيث حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 62% بمتوسط حسابي 17.17 وانحراف معياري 9.45 وحصل طلبة المستوى الثالث على نسبة 64% بمتوسط حسابي 17.50 وانحراف معياري 8.83 أما طلبة المستوى الرابع فقد حصلوا على نسبة 63% بمتوسط حسابي 18.75 وانحراف معياري 9.59، بنسبة تمكن كلية تقدر بـ 63% أي بنسبة خطأ 37%.

مجال الحروف التي تزاد أثناء الكتابة إذ حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 68% بمتوسط حسابي 20.5 وانحراف معياري 5.80 بينما حصل طلبة المستوى الثالث على نسبة 63% بمتوسط حسابي18.75 وانحراف معياري 4.19 أما طلبة المستوى الرابع فقد حصلوا على نسبة 64% بمتوسط حسابي 19.25 وانحراف معياري 3.10، بنسبة تمكن كلية تقدر بـ 65% أي بنسبة خطأ 35%.

مجال الألف اللينة، إذ حصل طلبة المستوى الثاني على نسبة 65% بمتوسط حسابي 13 وانحراف معياري 10.58 في حين حصل طلبة المستوى الثالث على نسبة 51% بمتوسط حسابي 15.33 وانحراف

معياري9.07 أما طلبة المستوى الرابع حصلوا على 64% بمتوسط حسابي 16.33 وانحراف معياري8.96 بنسبة تمكن كلية تقدر بـ 60% أي بنسبة خطأ 40%.

أي أن الأخطاء الشائعة لدى طلبة اللغة العربية للمستويات الثلاثة:4,3,2 مجتمعة والذين تم اختبارهم، تمثلت في مهارات الإملاء بنسب عامة مرتبة تنازليا على النحو الآتي:

في الهمزة المتوسطة بنسبة 60%.

في الهمزة المتطرفة بنسبة 41%.

في الألف اللينة بنسبة 40%.

في التنوين بنسبة 37%.

فيما يحذف من الحروف بنسبة 37%.

فيما يزاد من الحروف بنسبة 35%.

الاستنتاجات:

في ضوء ما تم استعراضه من نتائج الدراسة، بالإضافة إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة نستنتج الاتي:

أن هناك ضعفًا واضحًا في المهارات الإملائية لدى الطلبة بمستوياتهم المختلفة، في التعليم العام والجامعي. ففي التعليم العام، اتضح ذلك من نتائج دراسات: العلواني (2001)، اليمني (2004)، الكيومي (2010). أما في التعليم الجامعي، فقد اتضح ذلك الضعف من نتائج دراسات: محمود (2008)،ا لكبسي(2009)، ضبعان(2014)، قرين (2017) الهتاري (2021)، الجنوبي (2023).

أن هذا الضعف في المهارات الإملائية لم يقتصر على أداء الطلبة في اليمن فحسب، كما دلت عليه نتائج دراسات: العلواني (2001)، اليمني (2004)، الكبسي (2009)، ضبعان (2014).، الهتاري (2021)؛ بل ظهر في أداء الطلبة في بعض الدول العربية. إذ أشارت إليه نتائج دراسات: العزاوي (2003) في بغداد

بالجمهورية العراقية، ومحمود (2008) في الفيوم بجمهورية مصر العربية، والكيومي (2010) في رأس مدكور وظهر بالمملكة العربية السعودية، وقرين (2016) في الجزائر.

أن وجود اتفاق بين نتائج الدراسة هذه ونتائج دراسة ضبعان (2014) في عدم تمكن طلبة اللغة العربية من المهارات الإملائية، وشيوع الأخطاء الإملائية لديهم في كليتي التربية: بصبر وصنعاء بجامعتي عدن وصنعاء، يدل على أن هذه الظاهرة لا تقتصر على طلبة كلية أو جامعة دون أخرى، بل قد تكون ظاهرة عامة؛ ربما ترجع إلى عدم الاهتمام باللغة العربية والتركيز على اتقان مهاراتها.

أن عدم تمكن طلبة اللغة العربية في كلية التربية/صبر بجامعة عدن من المهارات الإملائية بمستوياتهم الثلاثة مجتمعة يرجع_ من وجهة نظر الباحث _ إلى قلة التمارين والتدريبات على ما يدرسه الطلاب من مفردات الإملاء، التي تثبتها في أذهانهم قبل الانتقال إلى تدريس المفردات الجديدة. أضف إلى ذلك ضعف الطلاب القادمين من التعليم العام في مهارات الإملاء ومزاحمة العامية للفصحى.

أن الخطأ الإملائي كما اظهرته هذه الدراسة لم يقتصر على مهارة أو مهارتين من مهارات الإملاء، بل ظهر في معظم مهارات الإملاء، وهو ما أثبتته معظم الدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها .

التوصيات والمقترحات:

أ- يوصي الباحث بما يأتي:

التركيز على مهارات الإملاء بعامة والمهارات التي ظهر فيها الضعف الواضح لدى الطلبة خاصة، وإعطاء تلك المهارات عناية كبيرة؛ وذلك بتكثيف التمارين والتدريبات والتكليفات في نهاية المحاضرة، وكواجبات منزلية.

زيادة ساعة معتمدة لمحاضرة المهارات اللغوية في الخطة الدراسية، واعتمادها للسمنار والتدريبات والتمارين ومناقشة التكليفات وتصويب الأخطاء.

اهتمام أساتذة اللغة العربية وغيرهم من أساتذة التخصصات الأخرى باللغة العربية ومهاراتها وتعاونهم في تصويب أخطاء الطلبة الإملائية ومحاسبتهم عليها أثناء تصحيح كتابات طلبتهم؛ لأن ذلك يحفز الطلبة على الاهتمام بمهارات الإملاء ويوجد لديهم اتجاهات إيجابية نحوها.

ب- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج واستنتاجات يقترح الباحث ما يأتي:

إجراء دراسة مماثلة، لمعرفة مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/صبر من الاستخدام التام لعلامات الترقيم.

إجراء دراسة مماثلة، لمعرفة مدى تمكن طلبة التخصصات الأخرى في كلية التربية/صبر من مهارات الإملاء، التي يدرسونها في مقرر اللغة العربية ضمن متطلبات الجامعة الإجبارية.

إجراء دراسات مماثلة، لمعرفة مدى تمكن طلبة اللغة العربية بكلية التربية/صبر من مهارات النحو والصرف والبلاغة، والأخطاء الشائعة فيها.

إجراء دراسة، لمعرفة أثر تدريس الإملاء بالحاسب الآلي في إتقان طلبة اللغة العربية في كلية التربية /صبر لمهارات الإملاء.

مراجع الدراسة:

إبراهيم، خاشع بن شيخ (2002) اللغة العربية والمسيرة العلمية في الوطن العربي: مجلة الفيصل، العدد، 312، المملكة العربية السعودية.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (1919). لسان العرب: مجلد13، بيروت، دار إحياء التراث العربي. وطبعة (2000) مجلد 14بيروت، دار صادر.

أحمد، إبراهيم، والحطامي، عبد الغني (2000) أسباب الأخطاء النحوية الشائعة، ومعالجتها لطلاب مقرر اللغة العربية للتربويين، كلية البجرين للمعلمين، جامعة البحرين.

أحمد، ظهير وإقبال، محمد (2019). تحليل الأخطاء الكتابية عند دارسي اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور باكستان، العدد.29

الأغبري، بدر سعيد (2002)، تعريب التعليم واقعه وتطوره في الوطن العربي، الندوة الرابعة للمسؤولين عن تعريب التعليم في، الوطن العربي، جامعة عدن.

بيومي، سعيد أحمد (2002). أم اللغات: القاهرة، مكتبة الآداب.

جامعة عدن (2010) دليل الجامعة، دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

الجنوبي، عبد الله أحمد (2023). مستوى تمكن الطلبة المعلمين من مهارات الكتابة الإملائية بكلية التربية جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، مجلة دراسات: العلوم التربوية،.(1)50

حيدرة، إيناس سالم (2023). مدى تمكن طلبة المستوى الثاني في قسم اللغة الإنجليزية في كليتي التربية عدن وصبر بجامعة عدن من مهارات التحدث اللازمة باللغة الإنجليزية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية صبر بجامعة عدن.

رضوان، علي رضا (2008) فعالية المدخل المنظومي في تدريس القواعد الإملائية في التحصيل الإملائي والأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا.

رفيق الله، بشرى محمد (2012). مدى تمكن طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بالمحويت، جامعة صنعاء من المفهومات البلاغية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء.

صوفان، أحمد (2002). .أساليب تدريس اللغة العربية: عمان، الأردن، دار زهران.

ضبعان، أروى أحمد حسين (2014) مدى تمكن طلبة قسم مناهج اللغة العربية المستوى الرابع من المهارات الإملائية في كلية التربية صنعاء: رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة صنعاء.

طاهر، علوي عبدالله (2010). تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية: عمان، الأردن، دار المسيرة.

طعيمة، رشدي أحمد (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: عمان دار المسيرة.

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

العزاوي، نضال مزاحم (2007) أثر أساليب علاجية من أجل التمكن من تحصيل الصف الثامن من المرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية في مادة الإملاء: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء

العلواني، مصطفى محمد (2001) مدى تمكن طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية من المهارات الإملائية: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء.

عبد الهادي، نبيل (2003). مهارات في اللغة والتفكير: عمان، الأردن، دار المسيرة.

قرين، ياسمين (2017). الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة السنة الأولى أدب عربي، بسائس، جامعة جيجل أنموذجا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات جامعة جيجل الجزائر.

قورة، حسن سليمان (2001). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية: القاهرة، مطبعة الأنجلو المصرية.

الكبسي، أروى أحمد محمد (2009) برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء.

محمود، عبدالرحمن كامل (2008). برنامج مقترح لعلاج أخطاء الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية في كلية التربية جامعة الفيوم: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الفيوم.

مدكور، علي أحمد (2008). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، عبدالله (2014). مهارات اللغة العربية: عمان، الأردن، دار المسيرة.

المحجري، محمد عبد الله: (2007). اللغة العربية (المهارات اللغوية): صنعاء، جامعة العلوم والتكنولوجيا.

الهتاري، عبد علي محمد (2021). مدى تمكن طلبة الجامعات من المهارات الإملائية: كلية التربية والعلوم التطبيقية – بريمة أنموذجا، مجلة دراسات تربوية، جامعة إفريقيا العالمية – كلية التربية، العدد(9).

هداية الرحمن، نور ربي (2020). تدريس المهارات اللغوية ومشاكلها عند الطلبة بمعهد الإمام الإسلامي مترو كيبانج، لامبوغ الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مترو الإسلامية لامفونج.

STARDOM UNIVERSITY

STARDOM SCIENTIFIC JOURNAL

OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

PUBLISHED QUARTERLY BY STARDOM UNIVERSITY

Volume 2 - 2 nd issue 2024

ISSN: 2980-3780