

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

- مستغانم -

كلية الآداب والفنون

قسم اللغة العربية و آدابها

التخصص: تعليمية اللغة العربية -02-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستير

الموضوع

# تعليمية الإملاء في المرحلة الابتدائية - السنة الرابعة أنموذجا -

إشراف الدكتور:

بلقاسم إبراهيم

إعداد الطالبة

خلافي فوزية

السنة الجامعية: 2014-2015



## إهداء

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حبّ

إلى من كلّت أنامله ليقدّم لنا لحظة السّعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهّد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير "والدي العزيز"

إلى من أروضتني الحبّ والحنان

إلى رمز الحبّ وبلسم الشّفاء

إلى القلب النّاصع بالبياض "والدتي الحبيبة"

إلى القلوب الطّاهرة الرّقيقة والنّفوس البريئة إلى رياحين حياتي "إخوتي وأخواتي"

إلى الرّوح التي سكنت روحي "ابنتي الغاليّة" "ميساء"

إلى زوجي ورفيق دربي إلى من تطعّ لنجاحي بنظرات الأمل

الآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنتقل السّفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر

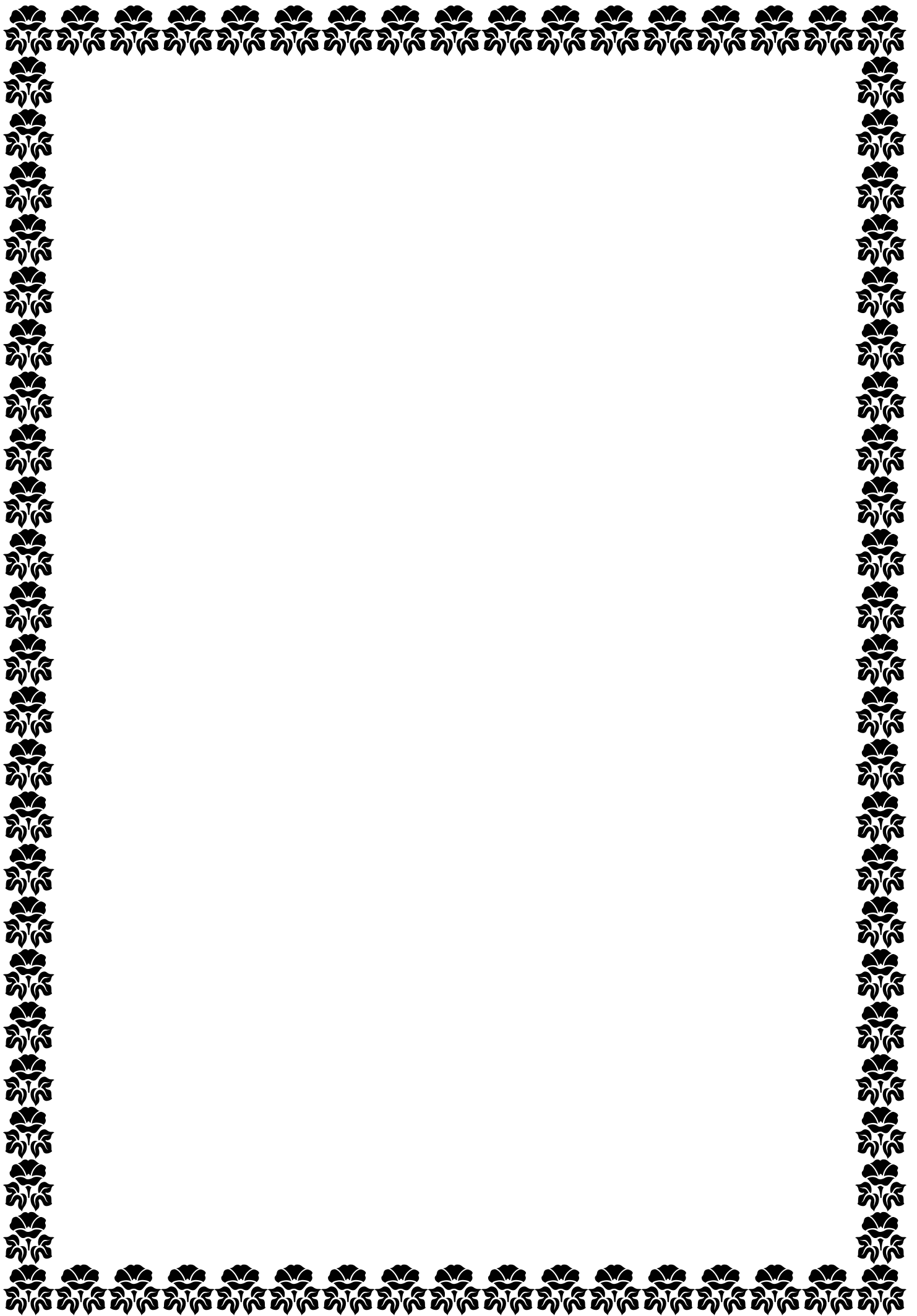
الحياة وفي هذه الظّلمة لا يضيء إلا قنديل الذّكريات، ذكريات الأخوة البعيدة إلى

الذين أحببتهم وأحبّوني صديقاتي وأخصّ بالذكر "سميّة- فتيحة-

نعيمة- نور الهدى"

إلى كلّ من يحمل لقب "خلافّي ولحسن بن شريف"

أهدي هذا الجهد المتواضع



## شكر وتقدير

لابد لنا ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة نعود بها إلى أعوام قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام الذين قدّموا لنا الكثير باذلين بذلك جهودا كبيرة في بناء جيل الغد لتبعث الأمة من جديد وقبل أن نمضي نقدّم أسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس

رسالة في الحياة

إلى الذين مهّدوا لنا طريق العلم والمعرفة

إلى جميع أساتذتنا الأفاضل

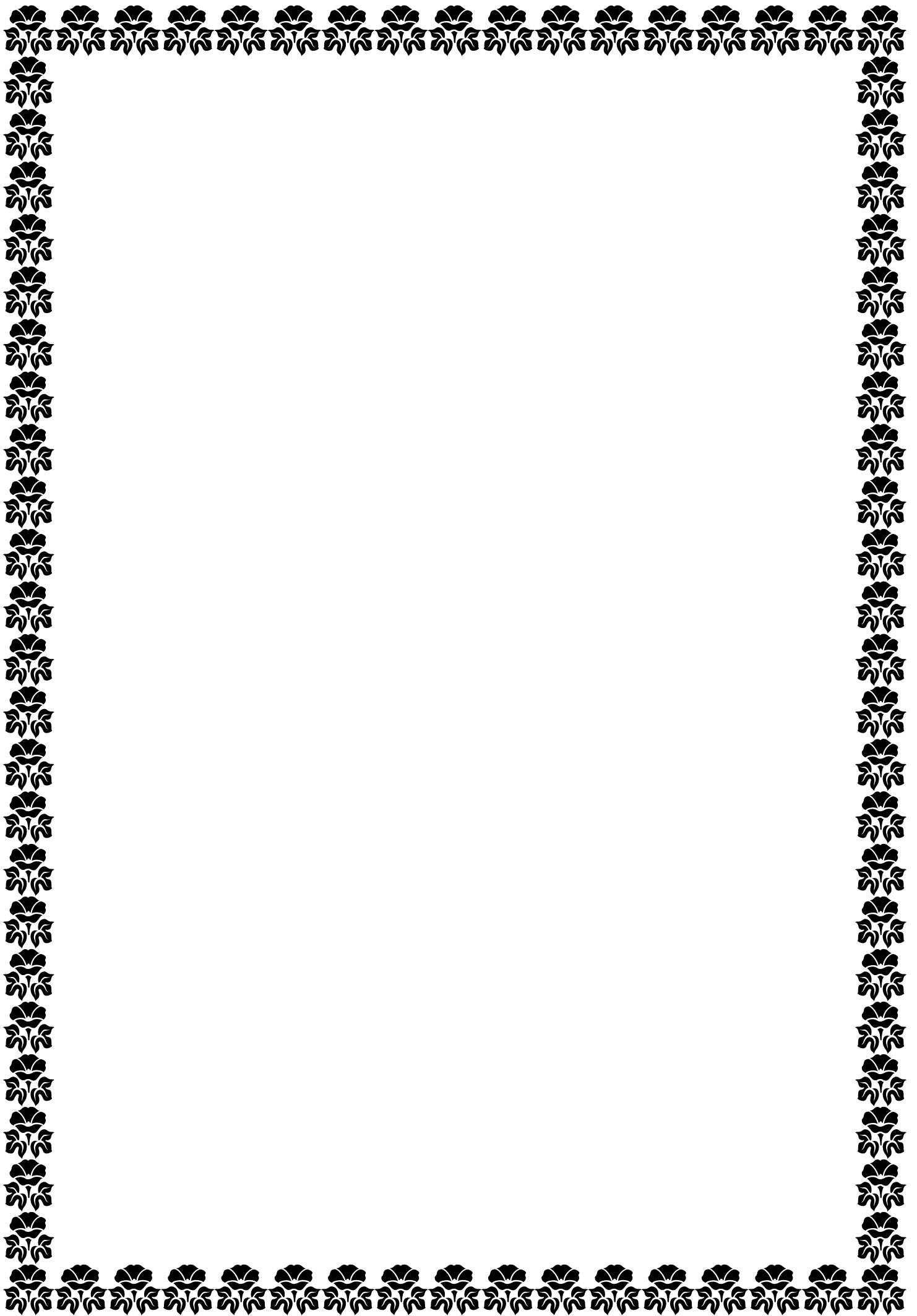
كما أنني أتوجّه بالشكر الخالص إلى من علّمنا التّفاؤل والمضيّ إلى الأمام، إلى من رعانا وحافظ علينا، إلى من وقف إلى جانبنا عندما ضلّلنا الطّريق  
الدّكتور " عبد الله بوقصّة "

و كذلك نشكر كلّ من ساعد على إتمام هذا البحث وقدّم لنا العون ومدّ لنا يد المساعدة وزوّدنا بالمعلومات اللاّزمة ونخصّ بالذكر  
الأستاذ الدّكتور المشرف على المذكّرة "بلقاسم إبراهيم"

إلى الذين كانوا عوناً لنا في بحثنا هذا ونورا يضيء الظلمة التي كانت تقف أحياناً في طريقنا

إلى من زرّعوا التّفاؤل في دربنا وقدّموا لنا المساعدات والتّسهيلات والأفكار والمعلومات ربّما دون أن يشعروا بدورهم في ذلك فلهم منّا كلّ الشكر وأخصّ منهم  
الزّميل "بابا محمّد" و"يعقوب محمّد"

أمّا الشكر الذي من النّوع الخاصّ فنحن نتوجّه به أيضا إلى كلّ من لم يقف إلى جانبنا ومن وقف في طريقنا وعرقل مسيرة بحثنا وزرع الشوك في طريق بحثنا فلولا وجودهم لما أحسّنا بمتعة البحث ولا حلاوة المنافسة الإيجابية ولولاهم لما وصلنا إلى ما وصلنا إليه  
فلهم منّا كلّ الشكر



## سورة العلق

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

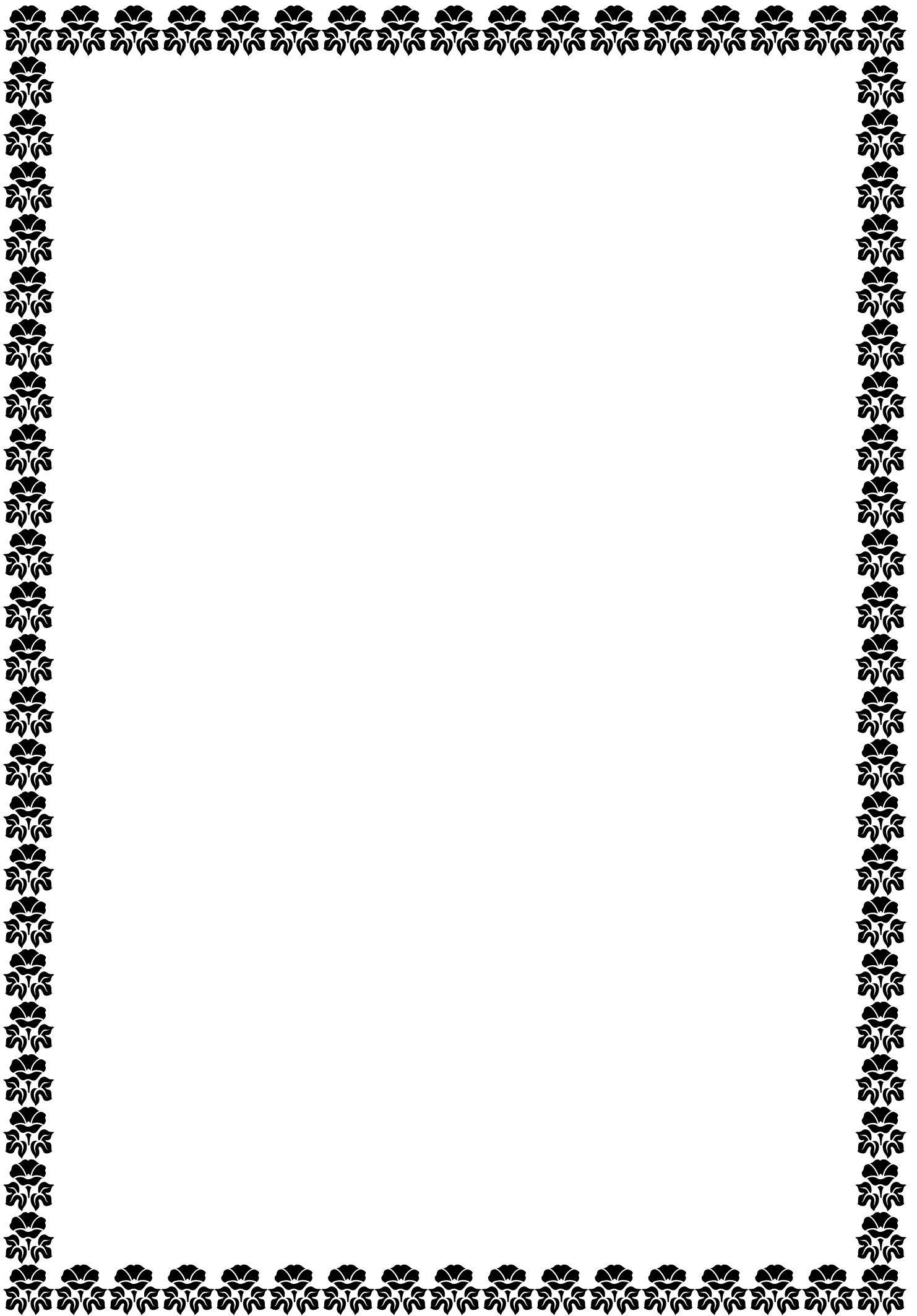
اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ

مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ

الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ

الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)

صَدَقَ اللّٰهُ الْعَظِیْمُ



## مقدمة

تعدّ اللّغة وسيلة مهمّة من وسائل الاتّصال التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وأن يُبرز ما لديه من معان ومفاهيم ومشاعر نطقاً وكتابةً، ولقد حظيت اللّغة المكتوبة باهتمام كثير من علماء اللّغة فهي تنتقل من مكان إلى مكان، ومن جيل إلى جيل لتنتقل لنا الموروث الثقافي والحضاري للأمم، وخير دليل على ذلك ما وصل إلينا من أدب في أحقاب زمنيّة مختلفة، فهي تكاد تكون ثابتة لا تتعرّض للتغيير الذي يصيب لغة الحديث، لهذا أمكن تسجيلها ونقلها عبر أجيال متعاقبة وأصبحت شكلاً يمكن أن يتعلّمه أفراد المجتمع، ومن ثمّ اعتبرت الكتابة الصّحيحة عمليّة مهمّة في التّعليم على اعتبار أنّها عنصر أساسي من عناصر الثّقافة، وضرورة اجتماعيّة لنقل الأفكار والتّعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها.

يهدف تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة إلى تمكين المتعلّم من التّعبير الشّفهي والكتابي باستعمال لغة عربيّة سليمة، فيستطيع التّلميذ أن يفهم ما يقرأ وما يسمع، وأن يعبر عن نفسه وعن غيره تعبيراً صحيحاً باللسان والقلم، ولن يتأتّى له ذلك إلّا من خلال تحكّمه في مجموعة من القواعد هي: قواعد النّحو والصّرف وقواعد الإملاء، حيث تعينه القواعد النّحويّة والصّرفيّة على تقويم لسانه وعصم أسلوبه من اللّحن والخطأ، فيضمن بذلك سلامة اللّغة من الوجهة الإعرابيّة والاشتقاقية، أمّا القواعد الإملائيّة فتحفظ اللّغة من الوجهة الكتابيّة، لأنّه كثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سبباً في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة، وعليه صار الغرض من تعليم الإملاء أن يتمكّن المتعلّمون من كتابة الكلمات بأشكالها المقرّرة المعروفة.

غير أنّ ما نلاحظه عند تلاميذنا هو ارتكابهم لأخطاء إملائيّة كثيرة، بل واستمرار هذه الأخطاء معهم حتّى في أطوار تعليميّة متأخّرة قد تصل إلى المرحلة الجامعيّة رغم أنّهم قد مرّوا في الطّورين: الأوّل والثّاني بكلّ القواعد الإملائيّة من خلال دروس الإملاء التي يفترض أن يكونوا قد تمثّلوا قواعدها.

وعليه كان البحث في هذا الموضوع ضرورة ملّحة لمعرفة الأسباب وتتبعها، وذلك من خلال طرح مجموعة من التّساؤلات المنهجية: لماذا لا يتحكّم بعض المتعلّمين في القواعد

الإملائية؟ هل يرجع ذلك إلى صعوبة قواعد اللّغة العربيّة في حدّ ذاتها؟ أو يرجع إلى عوامل أخرى من قبيل سرعة تملية المعلم أو سرعة كتابة المتعلم؟ وهل لذلك علاقة بالمستوى العامّ للمتعلّمين ممّا يؤدي إلى ربط ضعف التّلاميذ في القواعد الإملائية بضعفهم الدّراسي عامّة؟ ثمّ ما هي أنواع الأخطاء الإملائية الأكثر تواترا بين المتعلّمين؟

لا ترجع أسباب الأخطاء الإملائية إلى عامل واحد، بل إلى مجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة فيما بينها، فيؤدّي تبسيط قواعد إملاء اللّغة العربيّة وكثرة التّدريب عليها إلى الحدّ من الأخطاء.

كما تُعدّ الطّريقة البيداغوجيّة النّاجعة لتعليم الإملاء وممارسته بشكل واع كتنبّع مظاهر الخطأ والعمل على تصويبها من خلال التّطبيق الفعلي، وسيلة من شأنها أن تكفل للمتعلّمين سلامة الكتابة وصحّتها، إضافة إلى أنّ طريقة تملية المعلم الصّحيحة والمتأنيّة تسمح للمتعلّم بتمييز الكلمات عن بعضها البعض، والحروف المشتركة في الصّفات أو المخارج ممّا يساعده على الكتابة الصّحيحة، ويحقّق لديه شعورا بالرّاحة أثناء الكتابة، وقد لا يتوقّر جرّاء التّملية أو الكتابة السّريعتين اللّتين ينعدم معهما التّركيز والجديّة، ويحلّ محلّهما الإرهاق واللامبالاة.

ليتمّ بحث ذلك ثمّ العمل على مدوّنة مكتوبة تشترك كلّها في كونها تخصّ الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، خاصّة السنّة الرّابعة بالتّحديد، وهي وثائق التّلاميذ الخاصّة بالإملاء الاختباري على اعتبار أنّه يضمّ كثيرا من القواعد الإملائية التي تمّ التّطرّق إليها أثناء حلقات الدّرس، وقد اتّبع البحث في تحليلها منهجا وصفيا تحليليا.

وممّا دفع البحث إلى الخوض في دراسة الأخطاء الإملائية انتشارها لدى طلاب الأطوار المتقدّمة، لدرجة جعلت هذه الظّاهرة تعدّ إحدى المشكلات الدّراسية التي تواجه المتعلّم بشكل عامّ وتؤثر على تحصيله الدّراسي، لأنّه كثيرا ما يؤدي الخطأ الكتابي في الإملاء إلى غموض الفكرة وصعوبة إيصال الخطاب إلى الغير.

وقد اختار البحث الطّور الثّاني بالذّات كونه يمثّل مرحلة التّكوين الحقيقيّة التي يلقّن خلالها المتعلّم مختلف القواعد الإملائية، خلافا لمرحلة الطّور الأوّل التي هي بمثابة المرحلة

التّمهيدية التي لا يتوقّع خلالها إجابة المتعلّم قواعد الإملاء إلاّ بعد أن ينتقل إلى الطّور الثاني، أين يتعرّف على مختلف الأمثلة ويحلّها ومن ثمّ يستنبط القاعدة الخاصّة بكلّ درس بعد أن كان في الطّور الأوّل يكتفي بالنّسخ (الإملاء المنقول أو المنظور) دون تعريج على القواعد الإملائية، كما أنّ البدء ببحث المشكلة من أساسها يمثّل الطّريق الأفضل للحدّ من آثارها السّلبية قبل استفحالها، هذا الوضع يدعو إلى بحث الأخطاء الإملائية الشّائعة في كتابات هؤلاء المتعلّمين ومعرفة العوامل التي تنشأ عنها هذه الأخطاء، حتّى تكون هناك إمكانيّة لعلاجها.

وعليه لقد تضمّن البحث مدخل وثلاث فصول مسبوقين بمقدّمة ومتبوعين بخاتمة، فأما المدخل فقد احتوى على مفاهيم عامّة تدور حول مفهوم التّعليميّة: لغة واصطلاحاً، ثمّ وجودها عند بعض العلماء، ثمّ تطوّرها، إضافة إلى مفهوم الإملاء: لغة واصطلاحاً وقواعد الكتابة، وأخيراً الإملاء في الموروث التّعليمي العربي، أمّا الفصل الأوّل والمعنون بـ "الإملاء: قراءة في البرنامج والمنهاج التّربوي" فقد تضمّن أربع مباحث هي كالآتي: أهداف درس الإملاء ومنزله، أقسام الإملاء وأنواعه وأساليب تدريسه، أسس عمليّة تدريس الإملاء وشروطه، معوقات الدّرس الإملائي، لننتقل إلى الفصل الثّاني والذي يحمل عنوان "واقع النّشاط التّعليمي لمادّة الإملاء في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي" ومباحثه الثلاثة التي ترتبت الواحدة تلو الأخرى كالآتي: منهاج الإملاء للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي الإملاء داخل القسم، الإملاء من خلال كتابات التّلاميذ من خلال العرض الإحصائي للأخطاء ثمّ تحليلها، لنحطّ في الأخير رحالنا عند الفصل الثّالث الذي كان عبارة عن دراسة ميدانيّة وذلك عن طريق جمع مجموعة من الاستبيانات، ثمّ تحليل النّتائج المتوصّلة إليها، وكلّ باحث يريد أن ينجز بحثاً مهما كانت صفته قد تصادفه عدّة عقبات ومشاكل من بينها ضيق الوقت، لكن هذا المشكل زال وعوّضه كثرة المصادر والمراجع بنوعها: العربيّة والأجنبيّة، إضافة إلى بعض المساعدات من أساتذتنا الكرام الذين خصّصنا لهم صفحات البحث الأولى بالشّكر والتّقدير والاحترام.

نرجوا أن نكون قد وُفقنا، فإنّ أصبنا فمن الله تعالى، وإنّ أخطأنا فمن أنفسنا.

خلافية فوزية

# مدخل

## تعليمية الإملاء في المرحلة الابتدائية

مفهوم التعليمية:

(أ) - لغة:

(ب) - اصطلاحا:

التعليمية عند بعض العلماء:

تطور مفهوم التعليمية:

مفهوم الإملاء:

(أ) - لغة:

(ب) - اصطلاحا:

قواعد الكتابة أو قواعد الإملاء:

الإملاء في الموروث التعليمي العربي:

بعد إطلاعنا على عدة كتب وموسوعات التي تحتوي على مصطلحي التعليمية والإملاء انتقينا هذه التعريفات لبحثنا:

### مفهوم التعليمية:

#### أ)- لغة:

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره ويرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية "ديداكتيك" المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية "ديداكتيتوس" وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا أو أتعلم منك وأعلمك.

وكلمة "ديداكو" تعني أتعلم وكلمة "ديداكن" تعني التعليم، وكانت تطلق على ضرب من الشعر يُتناول بشرح المعارف، وهو شبيه بالشعر التعليمي عندنا، والذي نظمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للدارسين ليكونوا قادرين على استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها عند الضرورة<sup>1</sup>

#### ب)- اصطلاحا:

التعليمية نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة ترتبط بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلم، فتحدد وتدرس وتخطط ل:

\* الأهداف التربوية والكفاءات ومحتوياتها.

\* الاستراتيجيات وتطبيقاتها التعليمية العلمية.

\* الوسائل التعليمية المساعدة على تحقيق الأهداف.

\* التقويم وطرائقه المناسبة ووسائل المراقبة والتعديل.

\* التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته، يُعنى بالعملية التعليمية التعليمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط، يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث

(1): ينظر: معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الطبعة الأولى 1994، ص 66

المضمون والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة للتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم

كذلك التعليمية هي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة.<sup>1</sup>

### التعليمية عند بعض العلماء:

لقد عرفها (سميث أب- Smith Abe) 1962 على أنها: "فرع من فروع التربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، وموضوعاتها ووسائلها ووسائطها، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتخطيط للوضعيات البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة".

كما يذهب (ميلا ري- Mi Lari) 1979 في تعريفه إلى أنها: "مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم".

يقول (بروسو- Brou Sou) 1983: "التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها، وفيما يخص الطالب لبلوغ أهداف معرفية عقلية أو وجدانية أو نفس حركية".

ويقول كذلك (بروسو- Brou Sou): "أنّ الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفيرها في الوضعيات أو المشكلات التي تُقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوّراته المثالية أو رفضها"<sup>2</sup>

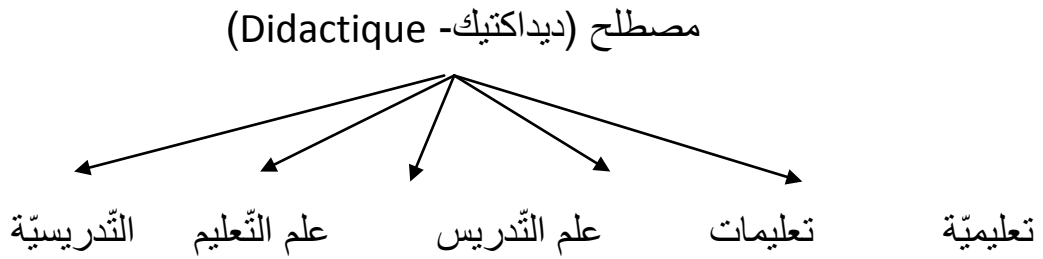
### تطور مفهوم التعليمية:

لابدّ من الإشارة إلى أننا وجدنا في اللغة العربية عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدّد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في

(<sup>1</sup>): ينظر: د/أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية ج 02، دار النهضة العربية بيروت لبنان، ط 01 سنة 2008، ص 39

(<sup>2</sup>): معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 67

اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، إذ تُرجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك: تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي والشواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلّق الأمر بالإنجليزية أو بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به، منها مصطلح (ديداكتيك-Didactique) الذي يقابله في اللغة العربية عدّة ألفاظ منها:



تتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال (ديداكتيك- Didactique) تجنبًا لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون "علم التدريس" و"علم التعليم"، وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح "تعليمات"، أمّا مصطلح "تدريسية" فهو استعمال عراقي غير شائع.<sup>1</sup>

كلمة التّعليمية (ديداكتيك-Didactique) اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استُخدم في الأدبيات التربوية منذ القرن 17م، وهو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفكّ يكتسبها حتى وقتنا الراهن.

وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من (راتيش - Ratich) و(كشوف هيلفج K.Helvig) في بحثهم حول نشاطات راتيش التعليمية وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفنّ التعليم، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات.

كما استخدمه (كامينيسكي- Kamenesky) في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث يقول: "أنه يعرفنا بالفنّ العامّ للتعليم في جميع مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنها ليس فنّ فقط للتعليم بل للتربية أيضا".

(1): معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 68

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19م، حيث ظهر الفيلسوف الألماني (فريدريك هيريبارت- F.Herbert) (1841-1770) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخصّ النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط أيّ كلّ ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتمّ بذلك بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي القرن 19م وبداية القرن 20م ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة (جون ديوي- J.Dewey) (1952-1959)، وقد أكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي والفعال للمتعلم واعتبروا بهذا التعليمية نظرية للتعليم لا للتعليم.

بعد تقديم لمحة عن التعليمية ننتقل إلى تحديد مفهوم الإملاء الذي يعتبر لبّ دراستنا.

### مفهوم الإملاء:

#### (أ)- لغة:

الإملاء في لغة المعاجم مصدر الفعل "أمليتُ" أو "أمللتُ" وهي تعني التلقين والنقل وجاء في تاج العروس: أمله، قال له فكتب عنه، وأمله كأمله على تحويل التضعيف، وفي التنزيل: "فليملل وليه بالعدل..." (البقرة 282)، وهذا من أمل.

وفي التنزيل أيضا: "...فهي تُملى عليه بكرة وأصيلا" (الفرقان 05)، وهذا من أملى وقال الفراء: أمللت لغة الحجاز وبني أسد، وأمليت لغة بني تميم وقيس، يُقال: أمل عليه شيئا يكتبه وأملى عليه، فنزل القرآن باللغتين معا.<sup>1</sup>

"الإملاء والإملال على الكاتب واحد، وأمليت الكتاب أملى، وأملته أمله، لغتان جيّدتان جاء بهما القرآن، واستمليته الكتاب سألته أن يمليه علي".<sup>2</sup>

#### (ب)- اصطلاحا:

(1) ينظر: المركز التربوي للبحوث والإنماء: مناهج التعليم العام وأهدافها، بيروت سنة 1997، ص 95  
(2) ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري): لسان العرب، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، (دت) ج 20، ص 160

تعددت المصطلحات التي تدلّ على الإملاء: "كالرسم والخط والهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب"<sup>1</sup>

فالإملاء هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تُكتب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتتطبع صور الكلمات في الذهن ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب.

فقد عُرف الإملاء على أنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد، ويعتبر الإملاء مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إليه الصغار في تعلّمهم.

وقد يُعرف أيضاً على أنه نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تُزاد والحروف التي تُحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت منفردة أم على أحد حروف اللين، والألف اللينة وهاء وتاء التانيث وعلامات الترقيم والتثوين بأنواعها، وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية وغيرها.

كما عُرف بأنه علم كتابة الحروف الذي بواسطته تُحفظ أقلامنا من الزيادة أو النقصان وعُرف أيضاً أنه فنّ رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطّي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة.<sup>2</sup>

وعُرف بأنه تحويل الأصوات المسموعة والتعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الإنسان وما يتبادله مع الآخرين، لأجل الرجوع إليها عند الحاجة والقدرة على الاحتفاظ بها إلى زمن آخر، أو نقلها إلى الآخرين الذين لم يشهدوا الحدث ولم يستمعوا إليه.

(1): الحموز عبد الفتاح: فنّ الإملاء في العربية، دار عمّار للنشر والتوزيع، الأردن سنة 1993، ط 01، ج 01، ص 39  
(2): ينظر: عاشور راتب/محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، اربد: عالم الكتب الحديث 2009، ط 01، ص 154

إذن يتضح من خلال هذه التعاريف أنها تتشارك في كون الإملاء هو تحويل المنطوق إلى مكتوب وفق قواعد متعارف عليها.

### قواعد الكتابة أو قواعد الإملاء:

إذا قلنا عنها قواعد كتابة فهذا يعني أنها مرتبطة بالكاتب وحده، مما يقتضي سلامة لغوية على مستوى معين وهو مستوى الكتابة، أما إذا قلنا عنها قواعد إملاء فذلك يستدعي السلامة على مستويين: مستوى النطق ومستوى الكتابة، لأن الإملاء يقتضي ثلاثة جوانب: المملي والمملى عليه والموضوع:

#### \*المملى:

يجب أن يكون نطقه صحيحا، وذلك بأن يخرج الحروف من مخارجها ويحترم النبر والتنغيم عند الإملاء ليتمكن الكاتب من رسم الموافق للمعنى.

#### \*المملى عليه:

يجب أن يكون ملما بقواعد الرسم الإملائي، لأن سلامة النطق لدى المملي لا تغني الكاتب عن المعرفة السليمة لرسم الكلمة.

#### \*الموضوع:

وهو حصيلة الثقافة الإملائية لدى الأول والثاني (المملي والمملى عليه).<sup>1</sup>

وقد أثر البحث أن يستعمل مصطلح (الإملاء) كونه أقرب للدراسة منه إلى قواعد الكتابة.

### الإملاء في الموروث التعليمي العربي:

يبدو أنّ العناية بالإملاء جاءت من ملاحظة كثرة الأخطاء في الكتابة عموما، وعلى مستوى من مستوياتها في مختلف مراحل التعليم لدى التلاميذ، ومن الثابت -كذلك- أنّ جملة

(1) ينظر: أحمد محمد هديدي/أبو بكر علي عبد العليم: الإملاء بين النظرية والتطبيق، مكتبة ابن سينا، القاهرة 1998 ص11

من أخطاء الكتابة العربية تعود إلى طبيعة الكتابة العربية ذاتها، وأن هذه الأخطاء لم تكن موجودة عندما كانت اللغة، أو تكون مشافهة وتحديثا واستماعا، وإنما تظهر الأخطاء عند ترجمة اللغة المنطوقة إلى رموز وعلامات ونقوش مكتوبة، وهنا تظهر مشكلات الكتابة التي يختلف مستوى تعقدها بمستوى نضج الكاتب، وقربه أو بعده عن نظام الكتابة وقواعدها.

ونرى أن بعض مشكلات الكتابة العربية في كتابات الصغار راجع إلى افتعال تربوي تعليمي مفاده أن يُدرَّب التلاميذ على بعض معضلات الرسم الكتابي مثل: الهمزات التي شغلت بال مختصّ تدريس اللغة العربية ردحا من الزمان، وكانت من أهم مجالات التقويم الكتابي فكانت قطع الأمالي مليئة بمعضلات الهمزة مثل: اللؤلؤ-متلألاً... وما على شاكلة هذا المنحنى، ومع أنّ هذه الهمزات قاعدة معقدة مرهونة بقواعد النطق ومواقع الإعراب ونظام الصّوامت والصّوائت في الأصوات والحروف، فقد كانت نوعا من الإيقال على كاهل صغار المتعلمين.<sup>1</sup>

ومثل هذه المشكلات مبالغ فيه، حيث إنّ اللغة العربية ليست بدءا من بين اللغات في نظام كتابتها وما لها من قواعد وبخاصة اللغتان: الفرنسية والألمانية، وبعض الكلمات في الإنجليزية مثل: Talk, Listen، وغيرها من جملة الكلمات التي تهمل كتابة بعض الحروف داخل الكلمة فضلا عن أنّ الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة في اللغات الأخرى لا وجه له، لأنّ لكل لغة خصائصها التي تميّزها عن غيرها.

ولقد رأى الرّواد التعليميين أنّ الإملاء فرع من فروع اللغة يحقّق نصيبا من الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام، ورأوا صلة بين الإملاء وغيره من فروع اللغة كالتعبير والقراءة والثّقافة العامّة والخطّ والمهارات والعادات الحسنة، وعدّوا له أنواعا هي: الإملاء المنقول والإملاء المنظور والإملاء الاستماعي، ثمّ الإملاء الاختباري واشتقوا لكلّ نوع طريقة تدريس منها الفردي ومنها الجمعي، وفي كلّ استخدموا البطاقة الهجائية للتدريب الفردي، حيث تُكتب فيها كلمات مفردة وقد يُكتب عليها قصّة قصيرة أو موضوعا طريفا تُحذف منه بعض الكلمات الهجائية ويُترك مكانها خاليًا، على أن تُترك الكلمات في أعلى القصّة وعلى التلميذ أن يقرأ القصّة ويستكملها بالكلمات المناسبة، ثمّ ينقلها في كراسته، ثمّ

(<sup>1</sup>) ينظر: حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط 01 1990، ص 22

يجيء دور تصحيح الإملاء إمّا داخل الصّف أو خارجه، وفي أسلوبين: فردي وجمعي أو بمساعدة التّلاميذ.<sup>1</sup>

وهذا النهج في تصوّر الإملاء من حيث النّظريّة والممارسات التّعليميّة سار عليه معظم نظم التّعليم في العالم العربي، مع فوارق تضيق وتتسع حسب رؤى كلّ قطر وجميعها يلتزم مجموعة من الاتّجاهات السّائدة والأفكار العامّة في تعليم الإملاء، وهذه الاتّجاهات يمكن إجمالها فيما يأتي:<sup>2</sup>

- 1- لا تُعرض قواعد الإملاء في المرحلة الابتدائية.
- 2- مدرّس الإملاء في ظلال القراءة في الصّفين الأوّلين من المرحلة ذاتها.
- 3- يستقلّ تدريس الإملاء فرعا لغويًا من الصّف الثّالث الابتدائي، ويدوم حتّى نهاية المرحلة الإعداديّة، ويوصل درس الإملاء بفروع اللّغة العربيّة.
- 4- في المراحل الأدنى يُدرّس الإملاء من خلال كتابة كلمات وجمل وفقرات قصيرة مصدرها كتاب القراءة المقرّر.
- 5- في المراحل الأعلى تقدّم يُدرّس الإملاء من خلال نصّ أدبي متنوّع غير متكلّف في صعوباته الإملائيّة ولا في فكرته ولا لغته.
- 6- التّركيز في الإملاء على فهم أفكار النّصّ المراد كتابته وفهم كلماته وقراءته جهرا وتمثيل معانيه والتّهجّي الشّفهي بعد الإصغاء الواعي لنطق المعلم، والتّدريب اليدوي جزءا أو كلاً على نقل كلمات أو جمل من صفحة مكتوبة أو بطاقة تعليميّة، أو من السّبورة وتكرار المكتوب، ثمّ كتابة النّصّ كلّ دفعة واحدة.<sup>3</sup>

(1) ينظر: عبد الحليم إبراهيم: الموجّه الفنّي لمدرّس اللّغة العربيّة، القاهرة، دار المعارف 146، 1968، ص 193

(2) ينظر: حسن شحاته، مرجع سابق، ص 52-54، ص 63/06

(3) ينظر: د/حسني عبد الباري عصر، أستاذ طرق تدريس اللّغة العربيّة المساعد، كليّة التّربيّة، جامعة الإسكندرية: تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية، دار النّشر للثقافة 1996-1997، ط 03، ص 376



# الفصل الأول:

الإملاء: قراءة في البرنامج والمنهاج  
التربوي

أهداف درس الإملاء ومنزلته المبحث الأول:

المبحث الثاني: أقسام الإملاء وأنواعه وطرائق  
تدريسه

المبحث الثالث: أسس عملية تدريس الإملاء  
وشروطه

# المبحث الأول:

أهداف درس الإملاء ومنزلته

(أ)- أهمية درس الإملاء

(ب)- أهداف درس الإملاء

(ج)- الإملاء وصلته بفروع اللغة

## (أ)-أهميّة درس الإملاء:

إنّ اكتساب الطّالب للمقدرة على الكتابة الإملائية الصّحيحة لا يتمّ دفعة واحدة في السّاعة المقرّرة لتدريس الإملاء، وإنّما عن طريق الكلام والتحدّث والإصغاء والقراءة، لذا من الضّروري التّنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات اللّغويّة في فنون اللّغة الأخرى، وقبل الانتقال لتزويده بمهارات كتابيّة على الطّالب أن يتقن المهارات السّابقة حتّى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللّغة، فإدراك الكلمة وفهم معناها وتمييز أصواتها وتهجّاتها والتّعرف على عناصرها وأجزائها كلّ ذلك من المهارات، وكعدم تمييز العلاقات التي توجد بين أجزاء الكلمة الرّئيسيّة والمسموعة، وعدم انتقال النّظر بشكل منتظم أثناء القراءة يؤدّي الطّالب إلى الخلط بين الحروف المتشابهة، فتزيد أو تحذف بعضها وتعجّ بالأخطاء.

الكتابة وسيلة من وسائل الاتّصال التي بواسطتها يمكن للطّالب أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر ويسجّل ما يؤدّ تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو في عرض الفكرة سبب في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة.

وتعتبر الكتابة الصّحيحة عمليّة مهمّة في التّعليم على اعتبار أنّها عنصر أساسي من عناصر التّقافة، وضرورة اجتماعيّة لنقل الأفكار والتّعبير عنها والإلمام بها.

وتدريب الطّلاب على الكتابة في إطار العمل المدرسي يتركز في العناية بأمور ثلاثة:

\* قدرة الطّلاب على الكتابة الصّحيحة إملائيّا.

\* إجادة الخطّ.

\* قدرتهم على التّعبير عمّا لديهم من أفكار في وضوح ودقّة.<sup>1</sup>

(1) ينظر: د/راتب قاسم عاشور، د/محمد فؤاد الجوامدة: فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق

أي لا بد أن يكون الطالب قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا، وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، وأن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق أهل اللغة عليها، وإلا تعدت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادرا على اختبار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعنى والأفكار التي تشمل عليها.

وتعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد:

\* تعود الطلاب على دقة الملاحظة.

\* تعود الطالب على الاستماع والانتباه.

\* تعود الطالب على النظافة والترتيب.

\* يغني حصيلة الطالب اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة.<sup>1</sup>

من خلال النقاط يتضح لنا أن أهمية درس الإملاء لا تنحصر في حدود رسم الكلمة بل هي وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل الطالب أو التلميذ قادرا على إنماء لغته وإثرائها.

### (ب)- أهداف الإملاء:

من المفيد أن يتم تدريس الإملاء من خلال النصوص اللغوية الواردة في كتب اللغة العربية، ومن المفيد أيضا أن تكون لدى المعلم أهداف خاصة يسعى إلى تحقيقها من خلال تدريسه اللغة، وأن تكون هذه مغطّية لجميع القضايا اللغوية الإملائية بحيث تصل بالمتعلم إلى إتقان مهارة الكتابة والإملاء خلال مرحلة التعليم الأساسي.

ومن أهداف الإملاء المرجو تحقيقها خلال تدريس اللغة العربية في المراحل الأساسية:

1- تدريب الطلاب على رسم الحروف بصورة صحيحة من حيث الشكل والحجم وتناسق الحروف مع بعضها البعض في الكلمة الواحدة.

2- مراعاة التنقيط بصورة سليمة بالنسبة للحروف المعجمة.

3- مراعاة التسنين بين الحروف المتصلة في الكلمة الواحدة.

(1) ينظر: د/راتب قاسم عاشور، د/محمد فؤاد الجوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق

4- تمييز الحروف المتشابهة والمتقاربة في الشكل، بحيث يسهل تمييزها وقراءتها بصورة سليمة.

5- رسم الحروف بشكل واضح بحيث يكون كل حرف واضح المعالم، بأن يأخذ شكله وحجمه الطبيعي في الكلمة الواحدة.

6- مراعاة التغير في أشكال الحروف بين الأول والوسط والأخير في الكلمة.

7- وضع الحركات التي تزيل الالتباس بين لفظ وآخر بحيث تؤدي الحركة المعنى المراد تأديته من الكلمة في السياق اللغوي.<sup>1</sup>

8- تنمية القدرة لدى الطالب على التمييز بين الحركات والحروف عند اللفظ والكتابة.

9- تنمية القدرة على الموازنة بين اللفظ عند النطق بالكلمة والرسم على الورق.

10- العمل على إمام الطالب بالقضايا الإملائية المتكررة مثل: قضايا الهمزة والألف اللينة وغيرها.

11- تنمية قدرة الطالب على ترجمة أفكاره وأحاسيسه وقضاياها الحياتية، والتعبير عنها تعبيراً كتابياً بصورة سليمة.

12- أن يصبح الطالب قادراً على تحقيق الوظيفة الأساسية للغة من حيث الفهم والتحليل والتفسير.

13- تنمية قدرة الطالب على التواصل مع الآخرين نطقاً وكتابةً.

14- تمكين الطالب من الكتابة بسرعة تناسب الأحوال والأوضاع التي يمكن أن يتعرض لها في حياته العملية.

15- تهيئة الطالب لأداء امتحانه بصورة سليمة من حيث الكتابة الإملائية صحةً ووضوحاً

(<sup>1</sup>) ينظر: موسى حسن هديب: موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 01، سنة 2003، ص 19

- 16- الابتعاد بالطالب عن الألفاظ السوقية الشائعة، وذلك عن طريق حفظ الألفاظ والعبارات والأساليب الرصينة، والتي تتضمن قضايا إملائية تمكنه من القياس عليها بصورة سليمة.
- 17- تقوية الملاحظة والقدرة على التمييز بين الخطأ والصواب في الكتابة.
- 18- تعزيز قدرة الطالب على تصويب الأخطاء الإملائية في النصوص التي يتعرض لها
- 19- تعزيز مهارة القياس لدى الطالب.
- 20- تنمية الثروة اللغوية عند المتعلم.
- 21- تعزيز ملاحظاته للفروق الدقيقة بين الكلمات المتقاربة في الرسم.<sup>1</sup>
- 22- تكوين عادة سليمة لدى المتعلم من حيث الدقة في العمل والمهارة في إتقانه.
- 23- تنمية مهارة حسن الإصغاء عند المتعلم.
- وما يمكننا قوله على هذه الأهداف أن الدرس الإملائي يتكفل بتحقيق أغراض جليلة: تربوية وخلفية وفنية ولغوية.

### ج- الإملاء وصلته بفروع اللغة:

تمثل قواعد الإملاء المحور الذي يقوم عليه التعليم، كما أنها أساس كل النشاطات الكتابية<sup>2</sup> فإذا كانت هذه القواعد تعبر عن طريقة كتابة أصوات أو حركات أو كلمات لغة ما "فهذا لن يتأتى إلا بالتطبيق مع نظام التدوين الخطي الخاص بتلك اللغة، هذا من جهة وبحسب بعض العلاقات التي تحدث داخل نظام من جهة أخرى"<sup>3</sup>، وهذا ما جعل الإملاء يرتبط بنشاطات لغوية أخرى كالخط والقراءة والتعبير والنحو والصرف.

### 1- الإملاء والخط:

(<sup>1</sup>): ينظر: موسى حسن هديب: موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء

(<sup>2</sup>): Voir :David (jacques),plane (sylvie) :L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège Presses universitaire de franceparis,1996,p 81

(<sup>3</sup>): Carach (nina) ,(etautos) :L'orthographe fruncaire :traite théorique et protique edition fornard atithan,Paris,1986,p 26

يمثل كلّ واحد منهما جانباً من جوانب الكتابة، فالإملاء هو الكتابة الصحيحة للحروف والخطّ جمالها، لذلك قيل عن الخطّ بأنّه "متمّم لعملية الإملاء، فإن كان غرض الإملاء تدريب الطّلاب على الكتابة الصحيحة، فإنّ الخطّ يجمّلها ويحسنّها ويشوّق إليها ويسهل إتقانها بوضوح الحروف وتناسبها، واستقامة خطوطها التي تتركّب منها، أو استدارتها أو انحنائها بانسجام وتوافق أنيق أخاذ".<sup>1</sup>

## 2- الإملاء والقراءة:

الإملاء والقراءة وجهان متقابلان لنشاط يدور حول التّدوين الخطّي للغة، ومن شدة ارتباطهما هناك بعض أنواع الأمالي تستلزم القراءة أوّلاً قبل الكتابة مثل: الإملاء المنقول والإملاء المنظور. "وإذا كانت مهمّة الإملاء نقل المسموع إلى المكتوب، فإنّ وظيفة القراءة نقل المكتوب إلى المسموع"، وحتّى يتحقّق المكتوب الصّحيح الخالي من الخطأ ينبغي أن تكون القراءة سليمة واضحة والعكس صحيح لأنّ "من قرأ قراءة سليمة قلّما يخطئ في رسم ما نطق به، ومن أخطأ في كتابته فإنّه يقرأ خطأ كذلك، أو على الأقلّ يتعثر في قراءته ويتخلف فيها".<sup>2</sup>

## 3- الإملاء والتّعبير:

لعلّ التّعبير هو الوسيلة الأولى في تعرّف المدرّس على الكلمات التي يحتاج التّلميذ إلى التّدريب عليها، وهو كذلك وسيلة تدريبيّة في ذاتها، فمن خلال التّعبير يتعرّف المعلّم على مدى استيعاب التّلاميذ للقواعد الإملائيّة، كما أنّ قطعة الإملاء إذا أحسن المعلّم اختيارها كانت مادّة صالحة لتدريب التّلاميذ على التّعبير، فيقومون في البداية بتحرير نصوص قصيرة بمفردهم، وذلك باستعمال وحدات وعناصر من نصّ الإملاء نفسه<sup>3</sup>، إلى أن يصلوا إلى كتابة نصوص إنشائيّة.

## 4- الإملاء والنحو:

(<sup>1</sup>): الهاشمي عابد توفيق: الموجّه العملي لمدرّس اللغة العربيّة، مؤسسة الرّسالة، بيروت 1993، ط 04، ص 368  
(<sup>2</sup>): فودة حسين سليمان: تعليم اللغة العربيّة، دراسة تحليليّة ومواقف تطبيقية، دار المعارف، مصر 1977، ص 167  
(<sup>3</sup>): Voir :henten(Laurence) :Apprendre à penser, parler, lire, écrire, ESF, Edition ,Paris, 1998, P 73

العلاقة بين الإملاء والنحو وطيدة، فالقواعد الإملائية وُضعت لحفظ اللغة من الوجهة الكتابية والبعد عن الخطأ في الرسم عند الكتابة، ووضعت القواعد النحوية لتعين الدارس على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللحن والخطأ. ومن هنا كان رسم الكلمة وبيان إعرابها وجهين لعملة واحدة، فالإملاء يحافظ على رسم الكلمة من الناحية الشكلية الكتابية، والنحو يحافظ على سلامة الإعراب، أضف إلى ذلك ارتباط كثير من القواعد الإملائية بالقواعد النحوية، "كما أنّ تدريس النحو ليس غاية في حدّ ذاتها وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزّلل، كما أنّ الإملاء - هو الآخر - وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ.<sup>1</sup>

### 5- الإملاء والصّرف:

يهتمّ الصّرف بالشكل الخارجي للكلمة من حيث نوع الحركات وعدد الحروف وترتيبها أو أصليتها وزيّادتها، فزيادة حرف أو حذفه أو تغيير حركة بحركة أخرى أثناء الكتابة يمكن أن يغيّر المعنى الكلي للكلمة ف(علم) غير (عالم) و(عليم) و(علم) غير (علم) و(أعلم) و(استعلم)، ومن هنا تتّضح العلاقة الوطيدة بين الإملاء والصّرف في المحافظة على سلامة معاني الكلمات التي تعتبر وحدات-عناصر- لبناء الجملة التي هي الوحدة الأساسية للنصّ.

ولا تتوقّف علاقات الإملاء عند التّشاطات اللغوية كالخطّ والقراءة والتّعبير والنحو بل تتعدّها إلى جميع الأنشطة التّعليمية الأخرى المقرّرة كالتّاريخ والجغرافيا والتّربية الإسلامية ودراسة الوسط، وتتجلّى هذه العلاقة عندما يشرع التّلميذ في نقل خلاصة أو قاعدة أو جملة أو كلمة، أي كلّ ما يُكتب يعتبر لبنة أساسية لنشاط الإملاء بطريقة عرضية.<sup>2</sup>

من خلال ما سبق يتّضح لنا أنّ للإملاء علاقة متينة مع فروع اللغة، فهو من الأسس المهمة للتّعبير الكتابي، ووسيلة محافظة على سلامة المعاني والصّور الخطّية، كما يُعنى بكتابة الكلمات كتابة صحيحة شأنه شأن القواعد النحوية والصّرفية التي تعدّ وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية.

(1): ينظر: السيّد محمود أحمد: تعليم اللغة العربية بين الواقع والطّموح، دار طلاس، دمشق، 1998، ط01، ص111-112

(2): ينظر: علي أوحيدة: الموجّه التربوي للمعلّمين في اللغة العربية، مطبعة عمّار قرفي، باتنة الجزائر (د ت)، ط02،

# المبحث الثاني:

أقسام الإملاء وأنواعه وأساليبه تدريسه

(أ)- طرق تدريس الإملاء

(ب)- أنواع الإملاء

(ج)- الإملاء والذاكرة

(د)- عوامل التهجّي الصحيح

**أ)- طرائق تدريس الإملاء:****1- الطريقة القديمة:**

لم تكن طريقة تدريس الإملاء في القديم على الحالة التي هي عليها الآن، إذ كان الإملاء يمثّل الهدف وليس الوسيلة التي تحقّق أهداف معيّنة، فكان يقوم على أساس اختبار الأطفال في كتابة الكلمات المفرّقة في الصّعوبة، لذا كان نصّ الإملاء مركّباً من الألغاز الكتابية والأحاجي التي ندر أن تعترض التلميذ في الكلام المألوف.

كان الإملاء مجرد فحص للتلميذ، فلا يسعى إلى تعليم قواعد معيّنة بل كان هو الهدف لذلك كانت تغلب على النصوص الإملائية الكلمات الصعبة والغريبة، "ومن هذا النوع كانت قطعة الإملاء الشهيرة المسماة: (De Mérimée) التي أمليت على الإمبراطور نابليون الثالث، فكانت أغلظه خمسين غلطة بدل الغلطات الخمس التي راهن ألا يتعدّها" <sup>1</sup> (المقصود الخطأ والأخطاء وليس الغلط والغلطات، انظر ص 64)، وكان المعلم آنذاك يعتمد إلى أيّ نصّ من النصوص ويتّخذ موضوع درس الإملاء دون شرح أو إعداد مسبق، لذا كانت مادّة الإملاء درسا اختبارياً لاستعراض معلومات التلاميذ لا لتدريسهم نوعاً معيّناً من الكلمات التي يجهلون كتابتها وإعطائهم القاعدة الخاصة <sup>2</sup>، فكان المعلم يتعمّد اختيار النصوص التي تحتوي على الكلمات الصعبة، وهكذا فإنّ تدريس الإملاء "كان جافاً غير مبني على قاعدة علمية أو نفسية، ولذا فقد كانت نتائج التلاميذ ضعيفة وكانت الأخطاء تلازمهم." <sup>3</sup>

**2- الطريقة الحديثة:**

تبنى الطريقة الحديثة لتدريس الإملاء على معطيات علم النفس الحديثة وتسمّى هذه

(1) جمال محمّد صالح وآخرون: كيف نعلّم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الثعلب، بيروت (د ت)، ط 04، ص 252  
(2) ينظر: دروس تطبيقية عامّة، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين، الجزائر، 1972-1973 ص 184

(3) عضاضة أحمد مختار: التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية، منشورات مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، بيروت 1962، ط 02، ص 297

الطريقة الحديثة بالطريقة (الوقائعية)، لأنها تقي الطالب من الوقوع في الخطأ أو من رؤيته وتقوم على المبدأ التالي:

"لا تطلب من الطفل كتابة كلمة لم تُعرض عليه بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة وتلفظ بها"<sup>1</sup> ، فالمفهوم الجديد للإملاء يقوم على أساس التدريب، بمعنى أن يتعلم التلاميذ كتابة الكلمات بعد أن يتم عرضها عليهم بصرياً والتلفظ بها نطقاً ثم كتابتها يدوياً.

فالإملاء إذن هو تذكر الكلمات من خلال السمع والبصر والنطق والكتابة (الرسم) وإذا كان الهدف من الهجاء تعليم التلاميذ الكتابة السليمة فلن يتأتى هذا إلا بتدريبهم على الكلمات، ثم يلي ذلك عملية الاختبار - لا كما كان عليه الحال في الطريقة القديمة- ليكون الاختبار عندئذ اختبار تعليم لا اختبار ذكاء.<sup>2</sup>

يتضح لنا مما سبق أنّ الطريقة الحديثة هي الأمثل، باعتبارها طريقة وقائية تقي الطالب من الوقوع في الخطأ، بعد تعليم التلاميذ كتابة الكلمات التي تم عرضها عليهم على عكس الطريقة القديمة التي كانت تقوم على أساس اختبار الأطفال أو التلاميذ في كتابة الكلمات غير المألوفة.

## ب)- أنواع الإملاء:

### 1- الإملاء المنقول:

ومعناه أن ينقل التلاميذ القطعة من كتاب أو سبورة إضافية بعد قراءتها وفهمها وتهجي بعض كلماتها هجاء شفويًا، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، ويمكن أن يمتد إلى تلاميذ الصف الرابع كذلك.

أمّا الصفان الأول والثاني من المرحلة الابتدائية فلا، يخصص لهما حصص الإملاء وإنما يتصل الهجاء بالقراءة في هذين الصفين، ويُدرّب الأطفال على القراءة وعلى كتابة ما

(1) يوسف أديب وآخرون: طرائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مديرية المطبوعات والكتب المدرسية الجمهورية العربية السورية (1977-1978)، ص 152

(2) ينظر: طعيمة رشدي أحمد، مناع محمد السيد: تدريس اللغة العربية في التعليم العام- نظريات وتجارب - دار الفكر العربي القاهرة 2000، ط 01، ص 171

يقرءونه في وقت واحد، بل إنَّ تدريبهم على الهجاء ورسم الحروف والكلمات قد يكون في أثناء تدريبهم على الرّسم، أو في حصّة الأشغال.

## 2- الإملاء المنظور:

ومعناه أن تُعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثمَّ تُحجب عنهم وتُملى عليهم بعد ذلك، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصّفّ الرابع من المرحلة الابتدائية، ويجوز امتداده إلى الصّفّ الخامس كذلك على حسب مستوى التلاميذ.

ومن خلال ما ورد يتبيّن لنا أنّ الإملاء المنقول يعتمد على الملاحظة من خلال تعويد الطّفّل النظر إلى الكلمات من السّبورة أو غيرها، أمّا النوع الثّاني فيجعل التّلميذ متهيّأً للصّعوبات الإملائية، كما يساعده على تخزين المفردات والكلمات ثمَّ استرجاعها.<sup>1</sup>

## 3- الإملاء الاستماعي:

ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتها في معناها وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصّعبة تُملى عليهم، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصّفّين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية وتلاميذ الإعدادية.

## 4- الإملاء الاختباري:

والغرض منه تقدير التّلميذ وقياس قدرته ومدى تقدّمه، ولهذا تُملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء، وهذا النوع من الإملاء يتبع مع التّلاميذ في جميع الفرق لتحقيق الغرض الذي ذكرناه، ولكن ينبغي أن يكون على فترات معقولة، حتّى تتّسع الفرص للتدريب والتّعليم.

يتّضح لنا من خلال ما سبق أنّ الإملاء الاستماعي يعتمد على السّماع بالدرجة الأولى ويفتح مجال المناقشة بين التّلاميذ والمعلّم، ممّا يرفع مستواهم اللّغوي أمّا النوع الأخير فهو يحدّد مدى تقدّم التّلميذ ومدى تحسّنه في كتابة الكلمات صحيحة دون أخطاء.<sup>2</sup>

ذكرنا أنّ الإملاء يُتبع بأربع طرائق ولكلّ طريقة خطواتها وهي كالآتي:

(1): ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجّه الفّني في طرق التّدريس، دار المعارف للنّشر 1119، ط 14، ص 195

(2): ينظر: المرجع نفسه، ص 197

**\* خطوات تدريس الإملاء المنقول:**

1- التمهيد بما يلائم عقول الأطفال لتشويقهم إلى الموضوع الجديد.

2- عرض القطعة التي يُراد نسخها، وهي إما أن تكون من كتب القراءة المقررة وإما أن تكون قصة صغيرة مناسبة، وتُكتب القطعة أثناء الدرس من قبل المعلم بخط واضح أنيق، أو تُكتب قبل الدرس على سبورة إضافية ثم توضع أمامهم.

3- قراءة المدرّس لها قراءة تصويرية هادئة، ثم مناقشة الأطفال في معناها حتى يفهموها بوضوح، كما يوضّح لهم هجاء بعض كلماتها الصعبة حتى ترسم صورها في مخيلتهم.

4- استنساخ التلاميذ القطعة بعد أن يذكرهم بصحة النقل وجودة الخط والنظافة والتنظيم والجلسة الصحيحة أثناء الكتابة.

5- جمع الدفاتر لغرض تصحيحها وتقييمها.<sup>1</sup>

**\* خطوات تدريس الإملاء المنظور:**

1- التمهيد للقطعة الإملائية بما يشير إلى موضوعها ويشوقهم إليها.

2- عرض القطعة الإملائية مكتوبة على سبورة إضافية بخط جميل منظم يراعي في كتابتها قواعد الخط والتنقيط، وتكون خالية من الأخطاء الإملائية والخطئية، كما يمكن أن يكتبها المعلم على السبورة أمام طلابه، وذلك أدعى لفائدتهم ليتعلموا كيفية الكتابة ورسم الحروف من يد معلمهم ويقلدوه، ولكن انشغال المدرّس بالسبورة قد يكون فيه محاذير ما يقلل الضبط عند التلاميذ، فعليه في هذه الحالة ألا يستدير طلابه حين الكتابة، وألا يشغل كلاً طيلة الكتابة بالسبورة عن طلابه، بل عليه أن يوازن بينها وبينهم بالتفاتات إليهم بعد كل جملة يكتبها أو خلالها، ويحسن أن تختار القطعة الإملائية ملائمة بمعناها عمر الأطفال في المرحلة الأولى ليستفيدوا منها، وملائمة بألفاظها وأسلوبها وخيالها وحجمها ثروتهم اللفظية ومداركهم.

(1) ينظر: أ- د/محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار القلم لمارات، دار ابن الجوزي، ط 01

3- قراءة المعلم لها قراءة تعبيرية بصوت واضح مسموع خال من السرعة، ثم البدء بتوضيح المعنى بكتابة الكلمات صعبة المعنى في جهة مستقلة على السبورة، ويتعاون معهم لإدراك معناها عن طريق استعمالها في جمل يكتب الكلمات الصعبة - إن وجدت- في جهة أخرى، ويوقفهم على صحة كتابتها هجاء ثم يتركهم فترة مناسبة يقرؤونها مع أنفسهم، ويسألونه عما صعب عليهم فهمه، من حيث المعنى والهجاء كي يعلموا صور الكلمات ومعانيها قبل إملائها عليهم، ثم يتعاون معهم على استيعاب فهمها كاملة.

4- البدء بكتابة قطعة الإملاء ويكون بعد حجب السبورة الإضافية المكتوب عليها القطعة الإملائية عن أنظارهم، أو محو القطعة المكتوبة على سبورتهم ثم تنبيه التلاميذ وتنشيطهم إلى الاستعداد للإملاء، والاعتدال في أثناء الكتابة والالتزام بالنظافة والتنظيم.

وعلى المدرس أن يتأكد من أن كل طالب معه دفتره الخاص، كما أن عليه أن ينتبه إلى كيفية إمساكهم بالأقلام وعدم نقلهم القطعة أو بعض كلماتها من أوراق يخفونها أمامهم فيغشون عليها، ويكون إملاء القطعة كلمة كلمة بالنسبة للصغار، ثم عدة كلمات لمن هو أكبر منهم، وعلى المدرس كذلك التدرج في نوعية الموضوعات الإملائية من حيث الفكرة والخيال والأسلوب والألفاظ والحجم.

5- جمع الدفاتر تمهيدا لتصحيحها وتقييمها.<sup>1</sup>

### \* خطوات تدريس الإملاء المسموع:

- 1- التمهيد للقطعة الإملائية المختارة للتشويق إليها.
- 2- التوصية باتقان رسم الحروف قبل البدء بالإملاء والتشديد في ذلك لأن هذا النوع من الإملاء يكون في نهاية مرحلة التعليم الأساسي وفي المرحلة المتوسطة، ولا بد أن تغاير الكتابة فيها عما كانت عليه في المرحلة قبلها.
- 3- قراءتها عليهم قراءة تعبيرية ثم توضيح كلماتها الصعبة معنى وكتابة، ثم كتابة بعض هذه الكلمات على السبورة إن شاء ثم محوها، وذكر الفوائد العملية المستوحاة منها.

(1): ينظر: أ- د/محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، ص 427

4- مراجعة القاعدة الإملائية التي من أجلها كان الإملاء الاختباري، ولما كان هذا النوع من الإملاء غير منظور، ولذا وجب تدريس القاعدة كاملة بدقائقها وأمثلتها قبل البدء بإملاء ما تعلق بها، وعلى المدرّس أن يعلم أنّ تدارك الخطأ عند التلاميذ أفضل من وقوعهم فيه، ثم محاولة تصحيحه.

5- إملاء القطعة بأناة ووضوح ليكتبوها في دفاترهم الخاصة، والأفضل أن يعيد المدرّس كلّ مقطع مرّتين لا مرّة واحدة، كي لا يكثر التساؤل ولا سيما الكسالى منهم وغير النابهين ولا يضعف الضبط، لا تكون الإعادة أكثر من مرّتين لئلا يتشاغل التلاميذ عن مدرّسهم ويشرد انتباههم، كما ينبّههم إلى ترك فراغ للكلمة التي تفوتهم في القراءة الأولى، وأن ينتبه إلى ضرورة عدم التفاتهم إلى بعضهم البعض لئلا يغشوا، وأن يُعنى بتطبيقهم القواعد الصحيحة في الكتابة، كما يُعنى بالنظافة والنظام والتنقيط وبعد الفراغ من إملائها يقرأها المدرّس عليهم مرّة أخرى بسرعة لتدارك ما فات بعضهم من كلمات والأفضل ألا يستغرق إملاء القطعة أكثر من ثلث الحصّة على أيّ حال.

6- جمع الدفاتر تمهيدا لتصحيحها وتقييمها (ويمكن إبقاؤها عندهم أو تبادلهم الكراسات تمهيدا للتصحيح).

7- كتابة التلاميذ القطعة على السبورة أو يلقيها المدرّس واحد بعد الآخر لغرض تصحيح أخطائهم.<sup>1</sup>

### \* خطوات تدريس الإملاء الاختباري:

1- التمهيد للموضوع بما يلفت انتباه الطلبة إليه ويثير رغبتهم في الإطلاع على مضمونه.

2- إخراج الدفاتر وفتح صفحة جديدة وكتابة عنوان الدرس بعد المعلومات العامّة.

3- توجيه الطلبة بما يأتي:

أ- الاعتماد على أنفسهم وعدم النظر في دفاتر الآخرين.

(1): ينظر: أ- د/محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص 427-428

ب- عدم التحدّث مع الآخرين.

ت- عدم مقاطعة المدرّس لأنّه سيعيد القراءة مرّة أخرى، ومن يفوته شيء يجب أن يترك له فراغا ليكتبه عند القراءة الثّانية للمدرّس.

ث- التّشديد على حسن الخطّ والنّظافة وحسن الجلوس.

ج- وضع الأقلام جانبا حال الانتهاء من القراءة الثّانية، وعدم الاستمرار بالكتابة.

4- تملية القطعة الإملائية بعد تجزئتها إلى وحدات ذات معنى ملائمة في طولها لقدرات الطّلبة، مع قراءة كلّ وحدة مرّتين بسرعة ملائمة.

5- إعادة قراءة القطعة مرّة أخرى كي يتلافى الطّلبة بعض النّواقص، وحال الانتهاء من القراءة الثّانية يطلب من الطّلبة وضع الأقلام جانبا، ثمّ غلق الدفاتر.

6- جمع الدفاتر بهدوء وترتيب، من الخلف إلى الأمام بحسب ترتيب مقاعد الجلوس.<sup>1</sup>

بعد عرض طرائق أو خطوات التّملية، نلاحظ أوجه الاختلاف والتّشابه في المستوى الدّراسي وكذا في طريقة التّلقين، فكلّ نوع من الأنواع السّابقة له طريقة تناسبه، ويكمن التّشابه في تدريب التّلاميذ على الكلمات الصّعبة الموجودة في القطعة الإملائية، فيقوم المعلّم بدوره بمعالجة هذه الأخيرة أمام التّلاميذ.

### ج- الإملاء والذاكرة:

عندما يسمع الطّفل كلمة معيّنة بالإحساس يحفظها بالإحساس الصّوتي الذي يتولّد عن

السّماع، وعندما يراها مكتوبة يحفظها بالإحساس البصري، وعندما ينطق بها يحفظها بالإحساس اللفظي المتولّد من تحريك عضلات النّطق (الحنجرة، الحلق، اللّسان، الشّفتين) وعندما يكتبها يحفظها بالإحساس العضلي المتولّد من تحريك اليد والأصابع والكتف وهكذا نرى أنّنا أثناء الإملاء نستعمل الذاكرات الأربع التّالية:

### 1- الذاكرة السّميّة:

(1) ينظر: د/محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص 235

لذلك يجب اللفظ بالكلمة لفظاً معبراً جيّداً وتكرارها لترسخ في ذهن الطّفل، وعدم النطق بكلمة أمامه نطقاً خاطئاً.

## 2- الذاكرة البصريّة:

لذلك يجب استخدام السّبورة والدّفاتر دائماً، فالكتابة لا تُعلّم إلاّ بالكتابة وكثيراً ما نكتب الكلمات وفق ما نتذكّره من طريقة رسمها، فإن تردّدنا في كتابتها وحاولنا تطبيق قاعدتها أخطأنا أحياناً، وهذا هو دور العادة الإيجابي في الكتابة، ويجب التنبّه هنا لعدم جواز كتابة كلمة على السّبورة كتابة مغلوطة بها، إذ لا يجوز وضع نماذج خاطئة أمام أعين التلاميذ مخافة أن ترسخ في ذاكرتهم البصريّة بشكلها الخاطي.<sup>1</sup>

## 3- الذاكرة اللفظيّة:

المتكوّنة من اللفظ بالكلمة أو الجملة وتكرارها، ولذلك يجب أن تصاحب دروس الإملاء دروس القراءة، وأن نحث التلاميذ على القراءة الجيدة المعبرة.

## 4- الذاكرة العضليّة:

وتتولّد من حركات اليد في الإملاء ويجب الاعتناء بهذه الذاكرة لأنّها الخطوة الضّروريّة الأخيرة لتعليم الإملاء، وهي التي تكلّل درس الإملاء بالنجاح.

والمعلّم النّاجح هو الذي يشرك هذه الذاكرات الأربع في تدريس تلاميذه الإملاء، لذلك عليه تجنّب إملاء نصّ غير معروف وغير مشروح، أو سلسلة كلمات صعبة ثمّ تتقرّر أشكالها المصحّحة في ذهن التلميذ، فيضطرّ إلى كتابة بعض المفردات الصّحيحة حيناً ومغلوطة بها حيناً آخر.

ومن الطّبيعي في هذه الحالة أنّه حين يكتب بعض الكلمات بصورة خاطئة فهو يحفظها بصورها الخاطئة عضليّاً وكتائبيّاً، وبما أنّ الحفظ الكتائبي أقوى من الحفظ العياني أو السّماعي، فإنّ أثر هذه الكتابة المغلوطة بها يستقرّ في ذهن التلميذ الصّغير أكثر من أثر

(1) ينظر: د/عبد الرحمن السّفاة: طرائق تدريس اللّغة العربيّة، الكرك: بيزيد للنشر، 2004، ط 03، ص 122-123

تصحيح المعلم الشفهي الذي يعقب الإملاء، ويكون المعلم بخطة التقليديّة هذه قد وضع نفسه والتلاميذ من حيث لا يقصد أمام مشكلة كان في غنى عنها.<sup>1</sup>

نرى أنّ عمليّة تدريس الإملاء لا تتمّ إلاّ بتوفّر الذّكرات الأربع، فكلّ منها دور أساسي في تثبيت الألفاظ في الأذهان وذلك وفق ما تراه العين إضافة إلى اللفظ السليم والكتابة الواضحة والخطّ الجيّد.

#### (د) - عوامل التهجّي الصّحيح:

يرتبط التهجّي الصّحيح بعدّة عوامل أساسيّة بعضها عضوي كاليد والعين والأذن وبعضها فكري:

**أما اليد:** فهي العضو الذي يعتمد عليه في كتابة الكلمة ورسم أحرفها صحيحة مرتّبة وتعدّ اليد أمر ضروري لتحقيق هذه الغاية، ولهذا ينبغي الإكثار من تدريب التلميذ تدريبا يدويّا على الكتابة حتّى تعتاد يده طائفة من الحركات العضليّة الخاصّة، يظهر أثرها في تقدّم التلميذ وسرعته في الكتابة.

**وأما العين:** فهي ترى الكلمات وتلاحظ أحرفها مرتّبة وفقا لنطقها، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذّهن، وعلى تذكّرها حين يراد كتابتها.

ولكي ننتفع بهذا العامل الأساسي في تدريس الإملاء يجب أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء وبخاصّة مع صغار التلاميذ، وذلك بأن يكتبوا في كراسات الإملاء بعض القطع التي قرءوها في الكتاب، أو جملا قصيرة يكتبها المدرّس على السبّورة أو تُعرض عليهم في بطاقات، وهذا يحملهم على تأمل الكلمات بعناية، ويبعث انتباههم إليها ويعوّد أعينهم الدّقة في ملاحظتها واختزان صورها في أذهانهم، وتتحقّق هذه الغاية في فترات القراءة الجهرية وبصورة أو في فترات القراءة الصّامتة.<sup>2</sup>

وينبغي أن يتمّ الرّبط بين القراءة والكتابة في حصّة واحدة أو في فترتين متقاربتين، أي قبل أن تُمحي من أذهان الأطفال الصّور التي اختزنها.

(<sup>1</sup>): ينظر: د/عبد الرحمن السّفاة: طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 124  
(<sup>2</sup>): ينظر: عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة، مكتبة غريب للنشر، ط 1975، ص 10-09

كما ينبغي أن تُعرض الكلمات الصعبة والكلمات الجديدة على السبورة فترة من الزمن ثم نحوها قبل إملاء القطعة، لنهيئ للعين فرصة كافية لرؤية الكلمات، والاحتفاظ بصورها في الذهن.

وأما الأذن: فهي تسمع الكلمات أو تميز مقاطع الأصوات وترتّبها، وهذا يساعد على تثبيت آثار الصور المكتوبة المرئية، ولهذا يجب الإكثار من تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج، والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجّي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها.

ومن هنا نستنبط أهميّة الحواس الثلاث في عملية الكتابة الصحيحة والسليمة للكلمات حيث إنّ الرؤية الواضحة والسماع الجيد يؤدي بالتّلميز إلى تفادي الأخطاء الإملائية، كما أنّ الممارسة للكتابة بكثرة تسهّل رسم الحروف صحيحة مرتّبة.

أما العوامل الفكرية: التي يرتبط بها التهجّي الصحيح فنقوم على ما حصله التلاميذ من المفردات اللغوية في مجالات القراءة والتعبير، ومدى قدرتهم على فهم هذه المفردات أو التمييز بين معانيها، ومدى ملاءمتها لسياق الكلام، ويظنّ أثر هذا الوعي اللغوي في إتقان الأخطاء الإملائية التي يقع فيها كثير من التلاميذ في كتابة أمثال هذه الكلمات: أذهان مراعاة، لا يتسنّى له، المدرسة الثانوية، يختلط، يصطدم، فهمت كلّ ما قلته، إذ يكتبون هذه الكلمات بترتيبها السابق: أذهان، مراعات، لا يتسنّى له، المدرسة الثانوية، يخلط يصطدم أو يصتدم أو يصطضم، فهمت كلّما قلته...<sup>1</sup>

وهكذا فلا شكّ أنّ هذا الخطأ مردّه إلى ضعف الحصول اللغوي والعجز عن إدراك ما يتطلّبه سياق الكلام من كلمات ملائمة، وتجلب ما يشبهها أو يقاربها صوتاً.

أما الأخطاء التي تقع في رسم الكلمات المهموزة أو المختومة بألف لينة، أو الكلمات التي يُحذف منها حرف أو يُزاد فيها حرف أو غير ذلك.

(<sup>1</sup>): ينظر: المرجع نفسه، ص 11- 12

إنّ التّهجّي الصّحيح يرتبط بالوعي اللّغوي الذي حصله التّلاميذ من خلال القراءة والتّعبير، فعلى التّلميذ فهم هذه المفردات وتثبيتها في الدّهن حتّى يلجأ إليها من خلال الذّكريات، وكتابتها سليمة وفق ما تنصّ عليه القواعد الإملائيّة.

# المبحث الثالث:

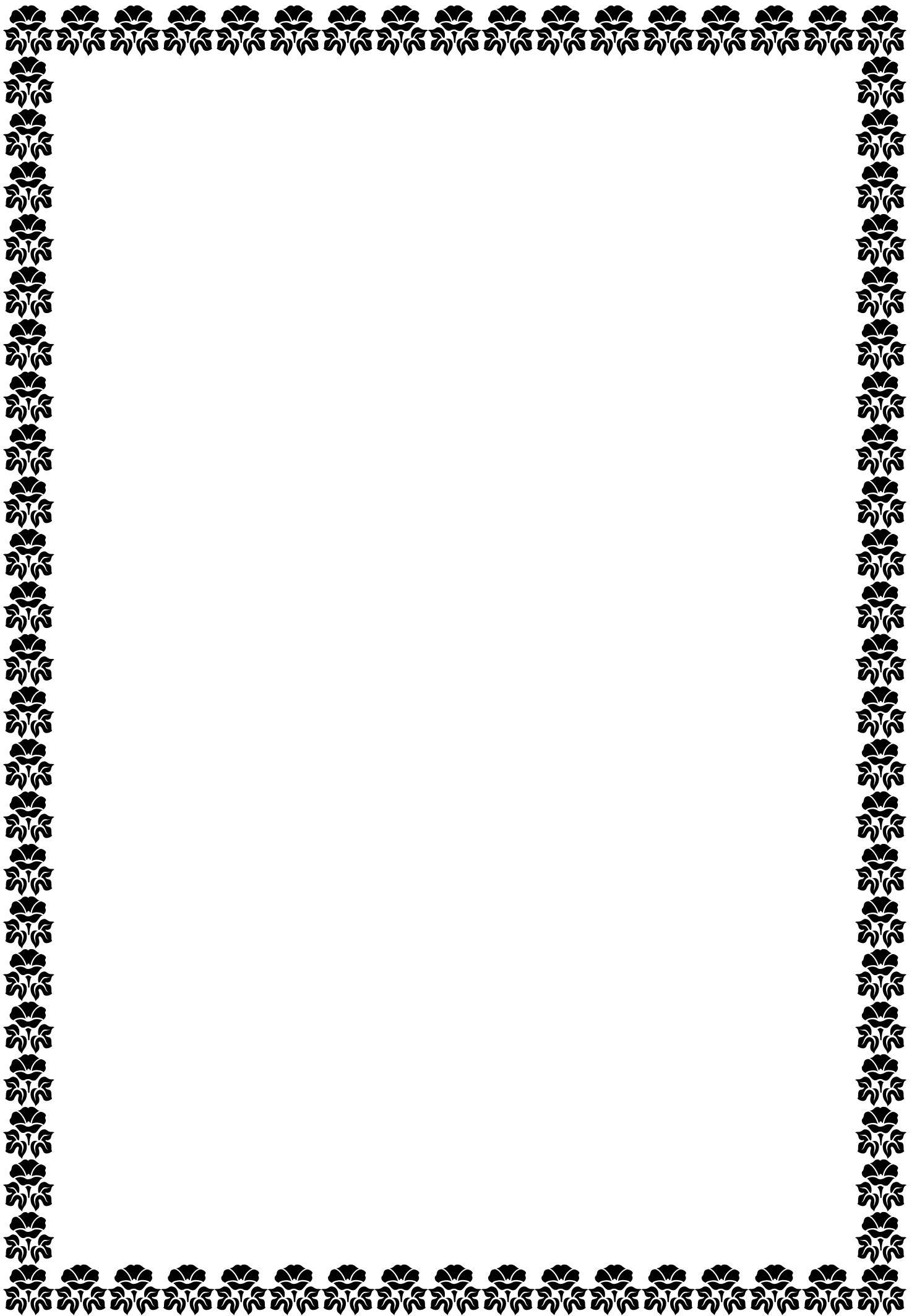
أسس عملية تدريس الإملاء وشروطه

أ)- الأسس التي تعتمد عليها عملية  
تدريس الإملاء

ب)- القطعة الإملائية وشروط اختيارها

ج)- أساليب التدريس الفردي

د)- تصحيح الإملاء



(أ)- الأسس التي تعتمد عليها عملية تدريس الإملاء:

1- ينبغي على المعلم أن يراعي الأمور التالية عندما يبدأ تعليم طلبته الإملاء:

\* أن يتّصل ما يتدرّب عليه الطلبة بحاجاتهم في الحياة.

\* أن يسبق استخدام قلم الحبر قلم الرصاص.

\* عدم إهمال التدريب على صحّة هجاء الكلمات بعد التّمكّن من تجريد الحروف.

\* أن يصاحب نطق العبارات والكلمات والحروف رسمها.

2- أن لا تكون الكلمات المكوّنة لموضوعات الإملاء أو الكلمات الصّعبة في الدّرس أو

قاموس الطلبة، بعيدة عمّا يستعمله الطلبة أو عن ثروتهم اللّغويّة.

3- أن لا يتّخذ معيار خاصّ لتوزيع القواعد الإملائيّة والكلمات التي تخدمها على

الصّفوف مختلفا عن المعيار الذي اختيرت المادّة القرآنيّة على أساسه.

4- لا عيب في تكرار التدريب على بعض الكلمات الصّعبة مع ملاحظة المدرّس لطلبته

على مثل هذا الأمر.

5- وقوع العين على اللفظ كثيرا ما يساعد على صحّة رسمه، لذلك فقطعة الإملاء إذا

اختيرت من مادّة القراءة المقرّرة أدعى إلى رسمها.

6- فهم معاني الكلمات والجمل يساعد على تذكّر أشكالها، فواجب المدرّس أن يعمل ما

استطاع في هذا المجال.

7- التدريب على رسم الكلمات ذات الصّعوبات الهجائيّة الخاصّة.<sup>1</sup>

8- عمليّة تصحيح الدّفاتر يتبع ما يلي:

(1) ينظر: د/عبد الرّحمن إبراهيم السّفاضة: طرائق تدريس اللّغة العربيّة، الكرك يزيد للنشر 2004، ط 03، ص 138

\* بعد الانتهاء من إملاء القطعة على الطلبة يقرأها المعلم عليهم واضح الصّوت متمهلاً مُخرج الحروف من مخرجها الصّحيحة.

\* في الإملاء المنقول وبعد الفراغ من قراءة القطعة على الطلبة، يطلب المعلم إلى كلّ اثنين متجاورين منهم أن يتبادلا الدفاتر، ليقوم كلّ منهما بالتصحيح لزميله.

\* في الإملاء المنظور من المستحسن أن يصحّح الطالب لنفسه، بمراجعة ما كتبه في دفتره على السّبورة أو اللوحة.

\* عندما ينتهي الطلبة من تصحيحاتهم يطلب المدرّس من أحد الطلبة أن يسجّل على السّبورة الأخطاء التي وقع فيها الطلبة، ثمّ يحاول تصحيحها بالتّعاون مع الطلبة بعد الإملاء.

9- يقوم المدرّس من وقت لآخر باختبار الطلبة إملائيًا، فيختار موضوعا مناسباً من حيث المعنى والأسلوب، بشرط أن لا تكون قد سبق لهم قراءته أو رؤيته، ثمّ يمليه عليهم حسب الشّروط التي أوضحناها، ويجمع الدفاتر ليصحّحها بنفسه ويتأكّد من قوّة ملاحظة الطلبة، ويتعرّف على الكلمات الصّعبة على الطلبة، ثمّ يكتب ملاحظاته على تلك الدفاتر.

10- عندما يتبيّن المدرّس صعوبات فردية في رسم الكلمات عند طلبته، فمن الخير أن يعالجها معالجة فردية.<sup>1</sup>

نلاحظ أنّ عمليّة تدريس الإملاء تقوم على أساس ما يقدّمه المعلم لطلّبه من ناحية تزويدهم بمفردات ومعلومات جديدة، كذلك تدريبهم على صحّة الهجاء وتعويدهم على تصحيح قطعة الإملاء بمفردهم، أو عن طريق تبادل دفاترهم مع بعضهم البعض.

#### ب)- القطعة الإملائية وشروط اختيارها:

هناك نوعان من النّصوص التي تُقدّم للطلّبة وتُملّى عليهم:

نوع يتكوّن من جمل متقطّعة أو كلمات منفردة تُملّى على الطلبة، وما يُعاب على هذا النوع

(1): ينظر: د/عبد الرّحمن إبراهيم السّفاينة: طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 138

أن الكثير من الجمل أو الكلمات تتضح معانيها من خلال ورودها ضمن سياق الكلام في موضوع معيّن، وعندما ترد الكلمات خارج سياقها قد لا يفهم المتعلّمون معناها ويشعرون بأنّها وردت في موقف مصطنع، لذا فقد تكون سببا للوقوع في أخطاء إملائية.

أمّا النوع الآخر هو أن تكون القطعة نصّا يتضمّن فكرة أو أكثر يعبر عنها، وبهذا تكون القطعة أكثر وظيفيّة، ثمّ إنّها تحقّق أكثر من غاية من غايات تدريس اللّغة العربيّة ولعلّ من بينها التّكامل بين فروع اللّغة العربيّة، إذ يمكن للمدرّس أن يسخر تدريس القطعة الإملائية لخدمة أكثر من فرع من فروع اللّغة العربيّة مثل: القراءة والقواعد النّحويّة والمحفوظات، زيادة على ما يتضمّنه موضوع القطعة من قيم واتّجاهات، يرى المدرّس من المفيد تنميتها لدى المتعلّمين.

وعلى العموم هناك جملة شروط يجب توافرها في القطعة الإملائية منها:

1- أن تكون تطبيقا على ما تمّت دراسته من قواعد إملائية.

2- أن تتضمّن معلومات ذات قيمة للطلّبة.<sup>1</sup>

3- أن تكون لغة القطعة متّسمة بالسهولة وقلة التّعقيد.

4- أن تلائم قدرات الطّلبة وزمن الدّرس من حيث الطّول والقصر.

5- أن تكون خالية من التّكلف بعيدة عن التّصنّع.

إذن نرى أنّ القطعة الإملائية ينبغي أن تكون ملائمة لمستوى الطّلبة وقدراتهم الفكريّة وتتماشى مع سيرورة الدّروس، كذلك تعتبر الجسر الرّابط بين فروع اللّغة العربيّة، وعلى الأستاذ ألاّ يتكلف في تأليف القطعة باستعمال مفردات صعبة، بل عليه اختيار قطعة لغتها سهلة مفهومة، تحتوي معلومات مشوّقة تزيد في أفكار التّلاميذ.

(1) ينظر: د/محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، ط01، سنة 2006

**(ج) - أساليب التدريب الفردي:**

تُتبع الطرائق السابقة في التدريب الجمعي الذي يشمل جميع تلاميذ الفصل، ويُحسن أن يسير بجانب هذا التدريب الجمعي تدريب فردي للتلاميذ الضعاف و المبطئين في الكتابة أو الذين تكثر أخطاؤهم في كلمات معينة، وهؤلاء جميعا يحسن أخذهم بأنواع من التدريبات الفردية لعلاج ضعفهم، ومن طرائق هذه التدريبات: <sup>1</sup>

**1- طريقة الجمع:**

وهي طريقة ثبتت نجاعتها في مدارس أوروبا وترتكز هذه الطريقة على استخدام حبّ الاقتناء و الجمع لدى التلاميذ الصغار، حيث يقوم المعلم بتكليف تلاميذه بجمع كلمات هجائية على وفق نظام خاص، كأن يجمعوا كلمات تنتهي بتاء مبسوطة وأخرى مربوطة أو كلمات تقع فيها الهمزة على نبرة أو واو، ثم يكتبها الطلاب على بطاقات خاصة مستخدمين القراءة الصامتة في عملية الجمع. <sup>2</sup>

**2- طريقة البطاقات الهجائية:** وهي نوعان:**\* بطاقات الكلمات:**

وهي عبارة عن بطاقات متنوّعة تشمل كلّ واحدة منها على مجموعة من الكلمات الهجائية التي تدرج تحت قاعدة إملائية محدّدة، كأنّ إحداها مشتملة على مفردات مهموزة الوسط مكسورة، وأخرى تشتمل على كلمات مهموزة الآخر وقبلها حرف ساكن، وهكذا فإذا ما أخطأ تلميذ في رسم كلمة في أيّ عمل تحريري، أعطى البطاقة التي تشتمل على ذلك النوع من الخطأ ليقوم بالتدريب عليها.

**\* بطاقات القصّة:**

وهي عبارة عن بطاقات تشتمل كلّ واحدة منها على قصّة قصيرة، أو فقرة من موضوع وتُحذف من هذه النصوص كلمات هجائية ويُترك مكانها فارغا، ثمّ تُكتب هذه الكلمات

(1): ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجّه الفني لمدرّس اللّغة العربيّة، ص 200

(2): ينظر: د/ عبد الفتّاح حسن البجّة: أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، النّاشر دار الكتاب الجامعي العين سنة

المنزوعة في أعلى البطاقة ويكف التلاميذ بنقل القطعة وانتقاء الكلمات المناسبة ليضعها في الفراغ، على أن يقوم المعلم بشرح القاعدة الإملائية قبل الشروع بهذا النشاط.

### 3- حصر الأخطاء:

ويقوم بهذا النشاط المعلم حيث يرصد أخطاء التلاميذ ويوبّنها ويصنّفها، ثم يقوم بتدريب التلاميذ عليها في أوقات متعاقبة، مع ضرورة ملاحظة انتفاع التلاميذ من هذه التدريبات.

### 4- الترقيم:

أمّا الأخطاء التي تتعلّق بعلامات الترقيم (النقطة والفاصلة، الفاصلة المنقوطة وعلامات التنصيص وعلامات التعجب والاستفهام) وما أشبه، فيمكن التدريب عليها في المرحلة الإعدادية، ومن الوسائل المتتبّعة في التدريب على هذا الجانب: إعطاء التلاميذ في فترات متباعدة قطعاً خالية من هذه العلامات والطلب منهم محاولة ترقيمها، ويمكن في عملية المراقبة صحّة استخدام التلاميذ لهذه العلامات أن يقوم المعلم بعملية تعريفهم بمواطن استخدامها، شرط أن يكون التلاميذ على مقدرة من فهمها وإلا فلا داعي لذكر هذه المواطن.

1

الملاحظ من هذه الأساليب أنّها تساعد التلاميذ في تحسين كتابتهم، وكذلك اختبار ذكائهم في حسن اقتناء المفردات وتوظيفها، وكذلك تعويدهم على استعمال علامات الترقيم في محلّها من خلال نشاط التعبير وغيره.

### (د) - تصحيح الإملاء:

يتمّ تصحيح الإملاء بعدّة طرائق منها:

#### 1- تصحيح التلميذ قطعة الإملاء بنفسه:

ويتمّ ذلك بأن يعرض المعلم عليهم القطعة المكتوبة بخطّ واضح على اللوح أو على قطعة كرتون مقوى، أو يطلب منهم فتح الكتب إذا كانت مأخوذة من دروس المطالعة، ثمّ

(1) د/عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ص 169

يطلب إليهم قراءة القطعة وموازنتها بما كتبوه ليعرف كلّ طالب خطأه ويضع خطأ تحته ويكتب الصّواب فوقه، أو يكرّر الصّواب أسفل القطعة أو على الصّفحة المقابلة الفارغة.

**وتمتاز هذه الطّريقة بما يأتي:**

\* إظهار ثقة المعلّم بالطّالب وثقة التّلميذ بنفسه.

\* تعويد الطّلاب الصّدق والأمانة وتحمل المسؤولية والاعتراف الشّجاع بالخطأ.

**ويؤخذ عليها:**

\* عدم قدرة الطّالب على اكتشاف خطئه بنفسه.

\* قد تقود الطّالب إلى الغشّ والخداع جرّاء خوفه من الظّهور بمظهر الضّعف أمام زملائه، ويمكن تلافي هذه العيوب عن طريق مراقبة كتابة الطّلاب، بإطلاع المعلّم على بعضها وتصحيح الآخر.<sup>1</sup>

## **2- تبادل دفاتر الإملاء:**

ويتمّ ذلك بأن يطلب المعلّم من التّلاميذ إعطاء دفتره إلى زميله ليقوم هذا الزميل بالنّظر إلى القطعة، سواء على اللّوح أو الكتاب وبوضع خطوط تحت الكلمات الخطأ، ثمّ تُعاد الدفاتر إلى أصحابها ليعرف كلّ واحد منهم أخطاءه ثمّ يصحّحها.

**وتمتاز هذه الطّريقة بما يأتي:**

\* فيها تدريب وتمارين على إصلاح أخطاء الآخرين، ممّا يزيد في خبرتهم وثقتهم.

\* فيها مظهر من مظاهر تبادل الثقة بين الطّلاب.

\* فيها مساعدة التّلاميذ معلّمهم.

**ويؤخذ عليها:**

\* أنّ التّلاميذ في بعض الأحيان تنقصهم الدّقة والملاحظة فيفوتهم كثير من الأخطاء.

(1) ينظر: د/عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع الأردن، ط 01، سنة 1999، ص 195

\* أن بعض الطلاب قد يلجئون إلى افتعال بعض الأخطاء عن زملائهم، ويمكن التغلب على هذه العيوب بأن يكون المعلم حازماً، وأن يراجع تصحيح بعض الدفاتر في كل مرة.

### 3- تصحيح المعلم:

ويتم ذلك بطريقتين:

\* تصحيح المعلم دفتر الطالب داخل الصف أمامه بحيث يشغل باقي الطلاب بعمل آخر كالقراءة، وتمتاز هذه الطريقة بأن الطالب من خلال القراءة سيعرف وجه الخطأ الذي وقع فيه، ويؤخذ عليها انصراف بعض الطلاب عن العمل والجنوح إلى اللعب والعبث، لعدم مراقبتهم من المعلم.

\* تصحيح المعلم دفاتر التلاميذ خارج الصف: وتُتبع هذه الطريقة مع المبتدئين لعدم إمكانية الركون إليهم، ومن مزايا هذه الطريقة أنها أكثر الطرائق دقة وأضمنها نتيجة، وقد يُؤخذ عليها أن ما بين وقت التصحيح والكتابة فترة قد تطول، مما قد يؤدي إلى تثبيت الأخطاء في أذهان الطلاب، على أنه يمكن تلافي هذا العيب عن طريق السرعة في التصحيح، وإرجاع الدفاتر في أقرب فرصة.<sup>1</sup>

### ملاحظات عامة:

1- يجب على المعلم أن يتذكر أن قواعد الإملاء لا تُدرّس لذاتها، بل تُدرّس عرضاً على وفق ورودها في القطعة.

2- على المعلم أن يكثر من التدريب والتكرار في تثبيت قواعد الإملاء.

3- لا بدّ أن تُستخدم دروس الإملاء في إكساب الطلاب مهارات الكتابة السليمة كالجلسة الصحيحة والدقة في إمساك القلم، والتركيز على استخدام علامات الترقيم وكتابة الهمزات، ومراعاة النظام والترتيب وحسن الخط.

4- يُفضّل اختيار قطع الإملاء من دروس القراءة ودروس التعبير والأناشيد وقطع المحفوظات والنصوص.

(1) ينظر: د/عبد الفتاح حسن البجة: أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ص 196-197

5- يُفضّل أن تحتوي قطع الإملاء على القيم والمُثل العليا ومعالم بلادهم وجوانب من البطولات العربيّة والإسلاميّة، وما يتّصل بالنّواحي القوميّة والوطنيّة والدينيّة والأخلاقيّة.

6- لا بدّ من ربط دروس الإملاء بفروع اللّغة الأخرى.

7- لا بدّ أن تكون القطعة مناسبة للطلّاب من حيث السّهولة والفهم والطّول والقصر.

8- ابتعاد المعلّم عن اصطناع قطعة إملاء جريا وراء قاعدة إملائيّة، بل لا بدّ أن تكون القطعة طبيعيّة بعيدة عن التّكاف. <sup>1</sup>

ومن مآخذ هاتين الطّريقتين: تصحيح التّلميذ قطعة الإملاء بنفسه تشعره بالثّقة والفخر ولكنها قد تسبّب في خلق خلاف مع زميله الذي صحّح له وكشف خطأه، أمّا الطّريقة الثّانيّة من محاسنها أنّه يتسنّى للمعلّم تصويب خطأ التّلميذ، والتّعرّف على مستواه، ومن مساوئها: انصراف التّلاميذ إلى اللّعب والتّشويش جرّاء تصحيحه لأحدهم.

(<sup>1</sup>): ينظر: د/عبد الفتاح حسن البجّة: أصول تدريس العربيّة بين النظريّة والممارسة ، ص 198

# المبحث الرابع:

معوّقات الدّرس الإملائي

أ)-مشكلات الكتابة العربيّة

ب)-أسباب التّخلف الإملائي

ج)-الأسلوب الوقائي في تدريس الإملاء

**(أ) - مشكلات الكتابة العربيّة:**

مشكلات الكتابة العربيّة كثيرة ومتعدّدة هي: الشّكل وقواعد الإملاء واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصّوائت القصار والإعراب، واختلاف هجاء بعض كلمات المصحف عن الهجاء العادي وفيما يلي بيان ذلك تفصيلاً:

**1- الشّكل:** المقصود بالشّكل هو وضع الحركات القصار على الحروف: الضمّة والفتحة والكسرة وهو يكوّن المصدر الأوّل من مصادر الصّعوبة، فإذا وجد الطّفّل أمامه لفظ "علم" مثلاً حار فيما إذا كانت: علم أو علّم أو علّم أو علّم.

**2- قواعد الإملاء:** كثرت الدّراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنّها تشمل على صعوبات تعوّق الكتابة عند النّاشئين وهي:

**(أ) الفرق بين رسم الحرف وصوته:**

المفروض في نظام الكتابة السّهلة أنّ رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها، بحيث إنّ كلّ ما ينطق يكتب وما لا ينطق يكتب، ولكننا نجد أنّ الكتابة العربيّة لا تتبع ذلك المفروض في بعض كلماتها، فقد زيدت أحرف لا ينطق بها في كلمتي "أولئك، اهتدوا" وحذف أحرف ينطق بها كما في "ذلك، لكنّ، طه"، وخولف رسم الألف اللّينة التي تكتب "ياء"، "ألفا" تارة أخرى، ولا شك أنّ المطابقة بين الكتابة والنّطق سوف تيسّر الكتابة وتوفّر كثيراً من الجهد الوقت.<sup>1</sup>

**(ب) ارتباط قواعد الإملاء بالنّحو والصّرف:**

ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النّحو والصّرف يشكّل عقبة من العقبات التي تفوق الكتابة، فعلى التّلميذ أن يعرف – قبل أن يكتب – أصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة

(1) ينظر: د/حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصريّة اللّبنانيّة، ط 1990 ط 02، 1992، ص 15

ونوع الحرف الذي يكتبه، أضف إلى ذلك أنّ هناك كثيراً من الناس لا يدرسون قواعد النّحو والصّرف، وعليهم أن يكتبوا وتتجلى هذه الصّعوبة إذا نظرنا إلى الألف اللّينة فإذا كانت ثلاثة وأصلها الواو رسمت ألفا كما في "سما"، "دعا"، وإذا كانت ثلاثة وأصلها الياء رسمت ياء كما في "رمى"، "هدى"، وإذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في "انتهى".

### (ج) تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها:

من المشكلات التي تسبب صعوبة في الإملاء تشعب قواعدها وتعقدتها وكثرة الاستثناءات فيها حتّى أصبح الكبار لا يؤمنون بالخطأ، فما بالناس بالصغار فالهمزة المتوسطة مثلاً فهي إمّا متوسطة بالأصالة وإمّا متوسطة تأويلاً، ثمّ هي بعد ذلك ساكنة أو متحرّكة، والمتحرّكة متحرّكة بعد ساكن أو بعد أو بعد متحرّك، الساكن إمّا صحيح أو معتلّ، والمتحرّك من الهمزة أو ممّا قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور، ولكلّ من هذه الحالات قاعدة، و لكل قاعدة - غالباً - استثناء.<sup>1</sup>

### (د) الاختلاف في قواعد الإملاء:

من أسباب الصّعوبة أيضاً كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء، واضطرابهم فيها لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها، واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشعوب العربيّة فالهمزة المتوسطة في الكلمة يقرؤون مثلاً تُرسم على ثلاثة أوجه: يقرأون، يقرءون يقرؤون، وكلّها رسم صائب.

### 3- اختلاف صور الحروف باختلاف موضعه من الكلمة:

تعدّد صور الحروف في الكتابة العربيّة يربك المتعلّم في بداية تعلّمه، ويوقعه في اضطراب نفسي إذ إنّّه يجد لحرف صورتين أو أكثر، والصّوت الذي يدلّ عليه الرّمز المكتوب.

### 4- الأعجام:

(1): ينظر: د/حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره، ص 16

والمقصود بالأعجام هو نقط الحروف، والملاحظ أنّ نصف عدد حروف الهجاء معجم وأنّ عدد النّقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة، وأنّ وضع النّقاط يختلف باختلاف الحروف أيضاً، كما أنّ ذلك يشكّل صعوبة أخرى تضاعف إلى الصّعوبات المتمثّلة في الكتابة العربيّة.

### 5- وصل الحروف وفصلها:

تتكوّن الكلمات العربيّة من حروف يجب وصل بعضها ويجب فصل بعضها من بعض وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة.

إنّ نظام الكتابة العربيّة يفتضي ترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً، والآخر ترتيباً أفقيّاً ممّا يصعب على الطّالب معرفة موضع كلّ حرف من الحرفين المجاورين له فلا يتمكّن من التّعلّم والتّدكّر.

### 6- استخدام الصّوائت القصار:

عدم استخدام الحروف التي تمثّل الصّوائت القصار أوقع التّلاميذ في صعوبة التّمييز بين قصار الحركات وطوالها، وأدخلهم في باب اللّبس فرسموا الصّوائت القصار حروفاً والملاحظ أنّ استخدام حروف العلة للدّلالة على الصّوائت الممدّدة خطوة مهمّة إلى الأمام في تاريخ تطوّر الكتابة العربيّة، غير أنّ التّطوّر الذي بدأ في هذا الاتّجاه لم يستمرّ ليشمل الصّوائت الخفيفة: الضّمّة والكسرة والفتحة فما زالت ترسم حركات.

### 7- الإعراب:

الكلمة المعربة يتغيّر آخرها بتغيّر التّراكيب، فالاسم المعرب يُرفع ويُنصب ويُجزم ويكون الإعراب تارة بالحركة وتارة بالحرف وتارة بالإثبات وتارة بالحذف، بل قد يطرأ التّغيير على الحروف الوسطى من الكلمات.<sup>1</sup>

### 8- اختلاف بعض كلمات المصحف عن الهجاء العادي:

(1) ينظر: د/حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره، ص 19

وذلك في عدّة مواضع: الحذف والزيادة ومدّ التاء وقبضها والفصل والوصل في بعض الكلمات، هذا الاختلاف بين نوعي الهجاء يشكّل مواطن صعوبة يواجهها الطالب حين يرى آيات القرآن أثناء دراسته.<sup>1</sup>

من خلال ما سبق نلاحظ أنّ مشكلات الكتابة العربيّة تنوّعت وتعدّدت بسبب كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء، على سبيل الحصر لا القصر كلمة يقرؤون تكتب على ثلاثة أوجه: يقرؤون، يقرأون، يقرءون وكلّها كتابة صحيحة، ونظرا لكثرة هذه الاستثناءات أصبح الكبار لا يؤمنون بالخطأ فما أدراك الصغار.

### (ب) - أسباب التّخلف الإملائي:

هناك تخلف وضعف إملائي، فالتّخلف نعني به الضّعف الشّديد، بمعنى أنّ أخطاء التّلميذ كثيرة وتمسّ أكثر الكلمات ببساطة وسهولة، أمّا الضّعف فالأخطاء تكون قليلة إذا ما قيست بالتّخلف، وأهمّ هذه العوامل كما أثبتته الأبحاث العلميّة ما يلي:

#### 1- عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسيّة والنّظام التعليمي:

فقد أثبت الباحثون أنّ ارتفاع كثافة الفصول وتحميل المعلّم أعباء كثيرة لها أكبر الأثر على التّخلف الإملائي.

عوامل تتعلّق بالإدارة المدرسيّة وتتمثّل في عدم متابعة مدير المدرسة أعمال المعلّمين من جهة، وعدم اكترائه بنتائج التّلاميذ من جهة أخرى.

مطالبة المعلّم بإنهاء المقرّر في فترة معيّنة، وتنقله المستمرّ من فصل إلى آخر.

#### 2- عوامل ترجع إلى المعلّم:

- ضعف الإعداد العلمي والمهني.

- عدم اهتمام معلّمي المواد الأخرى بأخطاء التّلاميذ.

- عدم الاهتمام بالقاعدة الإملائيّة.

(1): ينظر: د/حسن شحاته: تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره، ص 19

- بعض المعلمين في إملاء التلاميذ القطعة المطلوبة، لذا تأتي بعض الكلمات مبتورة إلى مسامع التلاميذ، حيث يكون صوت المعلم غير واضح من جهة، والحروف لا تخرج من مخارجها الأصلية من جهة أخرى.

### 3- عوامل تراجع التلميذ نفسه:

يمكن تقسيم الأسباب المتعلقة بالتلميذ إلى أربعة عوامل أساسية:

(أ)- العامل السيكولوجي: ويتمثل في الخوف والتردد وعدم الثقة والخوف من الفشل وعدم الاستقرار.

(ب)- العامل الفيزيولوجي: مثل: النسيان، ضعف الحواس، انخفاض مستوى الذكاء وعدم القدرة على التركيز وضعف الملاحظة البصرية وعيوب النطق،...، الخ.

ومن أهم الدراسات التي تناولت جانب الضعف في الكتابة بشكل عام بحث "شونيل" الذي صنّف أسباب هذا الضعف في مجموعات هي:

\* ضعف التذكر البصري: بمعنى ضعف قوة الملاحظة عند التلميذ، فيجد صعوبة في التمييز بين الحروف والأشكال والأرقام، أو لا يتذكر هذه الأمور نتيجة عدم الإدراك.

\* ضعف السمع: يؤدي إلى صعوبة في الهجاء، ومن ثم صعوبة في التمييز بين صور الأصوات المتشابهة.

\* ضعف النطق والقدرة على الكلام: وهذا قد ينتج عن ضعف السمع وضعف البصر، أو نتيجة لعوامل سيكولوجية.<sup>1</sup>

(ج)- إهمال التلميذ وتقصيره الذاتي:

- عدم ميله إلى النظام والتنظيم.

- عدم اهتمامه واكثرائه بدروسه.

- عدم وجود الحافز (الهادفة من التعلّم).

(1) ينظر: د/زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط سنة 2003، ص 163-164

**4- عوامل تتعلق بالأسرة:**

مما لا شك فيه أنّ المدرسة امتداد للأسرة والعطس صحيح، فالطفل الذي يعيش مع أبوين مثقفين حريصين على ابنيهما، ويراجعان معا دروسه ويساعدانه على حلّ واجباته المنزليّة، فنجد ذلك منعكسا إيجابيا على تحصيل التلميذ بشكل عام.<sup>1</sup>

إنّ نستخلص من هذه الأسباب أنّ التخلّف الإملائي يرجع إلى خوف التلميذ وعدم الثقة، وكذلك إهمال الأسرة وعدم مراقبة الطفل في مشواره الدراسي، دون أن ننسى قلة خبرة المعلم وعدم تحضيره ميدانيا.

**ج- الأسلوب الوقائي في تدريس الإملاء:**

يقوم هذا الأسلوب على وقاية الطلبة من الوقوع في الخطأ، ويتحقّق بإتباع النقاط التالية:

1- أن لا يطلب من المتعلّم كتابة كلمة واحدة ما لم تكن هذه الكلمة قد عُرضت عليه من قبل: قرأها مكتوبة وسمعها بنطق سليم، وتدرّب على كتابتها بنقلها إلى كرّاسته من الكتاب أو السبّورة، فصورة الكلمة المخزونة في الذاكرة مقترنة بصورتها، فإذا أمليت على الطالب ليكتبها استثار الإملاء ذكريات صوت الكلمة وكتابتها وصورتها من قبل، وتكون هذه الذكريات صورة للكلمة تنتقل خلال أعصاب اليد مثل: الرسالة المبرقة فيكتبها الطالب إمّا صحيحة أو مخطئة، والصواب والخطأ يعتمدان على مدى وضوح الصورة أو الذكريات المكوّنة لها في ذاكرة الطالب، والتي يستطيع أن يعمّقها المعلم في درس الإملاء وذلك بالطرق التالية:

\* يكتب الكلمة على السبّورة لتنتبّع صورتها في ذهن الطالب.

\* يقرأ النصّ أو الكلمة للتذكير السّمي (لكي تقترن الصورة بالصوت).

\* يكتب المتعلّم القطعة أو الكلمة (يتدرّبون على كتابتها).

2- ألا يرى الطالب الخطأ ولا يسمعه، وبناء على هذا الأسلوب لا يجوز للطالب أن يرى الخطأ مكتوبا على السبّورة أو الورق، لأنّ الخطأ في هذه الحالة ينطبع في ذاكرته كما

(1): ينظر: د/زكريّا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، ص 165

ينطبع الصّحيح فنقترن صورة الكلمة بصورتها سواء كانت تلك الصّورة صحيحة أم غير صحيحة، وإذا أراد المعلم أن يوضّح كيفية كتابة إحدى الكلمات وجب عليه أن يبيّن كيفية كتابتها بشكلها الصّحيح فقط على السّبورة.

3- تجنّب الإملاء السّبوري الذي يتّبعه بعض المعلمين، وذلك بإرسال الطّلاب واحد بعد الآخر إلى السّبورة وإملاء بعض الكلمات على الطّالب ليكتبها، ثمّ يصحّح المعلم أو زملاؤه ما كتبه زميلهم.

إنّ الإملاء على السّبورة غير مناسب للأسباب التّالية:

\* أنّه إذا أخطأ الطّالب أثناء الكتابة على السّبورة ورأى ذلك الخطأ، فإنّ ذلك ينطبع في أذهانهم، ولا عبرة فيما يقوله بعض المعلمين من أنّهم يسارعون بتصحيح الخطأ، لأنّ الضّرر قد حدث.

\* الوقت الذي يُخصّص للطّالب واحد ليكتب فيه ثلاث كلمات على السّبورة، يمكن تخصيصه لجميع الطّلبة لو أنّهم كتبوا تلك الكلمات في دفاترهم، كما أنّ الإملاء على السّبورة يؤدّي إلى أن يمارس الإملاء طالب أو اثنان أو ثلاثة فقط، في حين تبقى أغلبية الطّلبة دون عمل أو تدريب فيفترو حماسهم ويقلّ انتباههم لما يجري.

4- إنّ درس الإملاء تعليمي يهدف إلى تعليم الطّلبة كيفية الكتابة الإملائية قبل إملائها عليهم، لذلك فإنّه لا حاجة إلى وضع درجات للطّالب بعد تصحيح الإملاء، إلّا إذا كان الغرض من الدّرس امتحان الطّلبة.<sup>1</sup>

5- إذا تردّد أحد الطّلبة في كتابة كلمة (في غير الدّروس التي تهدف اختبار الطّلبة أو تشخيص أخطاء الطّلبة في الإملاء)، وطُلب من المعلم أن يرى الكلمة ليكتبها بصورة صحيحة بدلا من الوقوع في الخطأ، وجب على المعلم أن يجيب طلبته، لأنّ الغرض هو تعليم الطّلبة الرّسم الصّحيح للكلمات، وهذا ينسجم مع الأسلوب الوقائي في الإملاء.<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>): ينظر: د/علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب 2010 (د ط)، 285

(<sup>2</sup>): ينظر: د/علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص 286

الملاحظ من الأسلوب الوقائي في تدريس الإملاء أنه يتيح للتلاميذ فرصة استرجاع الكلمات المختزنة في الأذهان، كما يفرض هذا الأسلوب على المعلم كتابة الكلمات على السبورة بشكل صحيح حتى ترسخ في أذهان الطلبة بشكل سليم، كذلك تخصيص الوقت لكل طالب لمعرفة مدى تقدمه في الكتابة الإملائية.

# الفصل الثاني:

واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في  
الطور الثاني من التعليم الابتدائي

المبحث الأول:

منهاج الإملاء للسنة الرابعة  
ابتدائي

الإملاء داخل القسم المبحث الثاني:

الإملاء من خلال كتابات التلاميذ المبحث الثالث:

# المبحث الأول:

منهاج الإملاء للسنة الرابعة من التعليم  
الابتدائي

(أ) - تقديم المادة

(ب) - أهداف الإملاء

(ج) - المحتويات

(د) - دروس الإملاء المحذوفة من الكتاب المدرسي

(أ)- تقديم المادة:

تشكل السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، وهو طور تعزيز التحكم في التعلّات الأساسية، وعليه يرتكز تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي على:

- توسيع مكتسبات المتعلم وتطويرها بتناول مفاهيم جديدة ومعارف متنوعة، مع تدريبه على توظيفها والبحث فيها واستعمالها في مواقف متنوعة، قصد التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة التي سوف تتجلى في تنظيم معلوماته ومعالجتها في التواصل الشفهي والكتابي.

- التعرف على بعض المبادئ في القواعد النحوية والإملائية والصرفية والتحكم فيها.

ومن هنا ينبغي أن يتوصل المتعلم إلى استعمال القراءة والتعبير والكتابة لتفعيل التكامل المطلوب، والوصول إلى المعلومات وإدراك المحاور التي تعالجها و"المبادئ" والمجالات التي تقوده إلى التوسع فيها، بواسطة الفضول المعرفي واختبار قدراته ومهاراته المكتسبة، وحينئذ سوف يتعزز لديه التعلّم الذاتي وروح البحث لاكتشاف محيطه وفضاءات أخرى يجدها في المطالعة والنصوص اللغوية، التي تنمي حصيلته المعرفية واللغوية، وفي هذا السياق فإنّ التقرب من القواعد النحوية والصرفية والإملائية يساعده على استخدام ضوابطها شفهيًا وكتابيًا.<sup>1</sup>

تتلخص التطوّرات التي تحدث في هذه المرحلة – نقلا عن عبد السلام زهران- في النقاط الآتية:

1- النمو الجسمي: تمتاز هذه المرحلة ببطء معدّل النمو مقارنة بالمرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة، وأهمّ مظاهر النمو: ازدياد قوة العظام وازدياد النمو العضلي، مع ملاحظة الفروق بين الجنسين، إذ تزيد البنات عن البنين في هذه المرحلة سواء بالنسبة للطول أو الوزن.

(1) ينظر: منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، جوان 2011

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي  
2- النمو الفسيولوجي: في هذه المرحلة يقل عدد ساعات النوم حتى يصل إلى عشر ساعات، ويزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي، ويبدأ التغير في وظائف الغدد خاصة التناسلية.

3- النمو الحسي: يكاد يكتمل نمو الحواس في هذه المرحلة يزيد طول البصر، وتزداد دقة السمع وتحسن الحاسة العضلية، كل هذه المؤشرات توحى بتحسن المهارة اليدوية.

4- النمو الحركي: في هذه المرحلة يكثر النشاط الحركي فلا يستطيع الطفل أن يظل ساكنا لفترة طويلة، وكل ذلك يحتاج إلى زيادة في الطاقة، كما ينمو في هذه المرحلة التوافق الحركي، وتزداد الكفاءة والمهارة اليدويتان وتتم السيطرة التامة على الكتابة.

5- النمو العقلي: يطرد نمو الذكاء حتى سن الثانية عشرة، وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل، وتنمو مهارة القراءة كما تزداد حدة الانتباه ومدته، وتنمو الذاكرة أكثر ويزداد حب الاستطلاع والاستعداد لدراسة مناهج أكثر تعقيدا.

6- النمو اللغوي: يزداد الرصيد المعرفي للطفل عامّة، والرصيد اللغوي خاصة نتيجة فهمه للكلمات وإدراكه لعلاقات التباين والتشابه بين الكلمات، كما تنمو لديه القدرات التعبيرية وحس التذوق الفني.

7- النمو الانفعالي: تتميز هذه المرحلة بالثبات والاستقرار، لذلك يطلق عليها بعض الباحثين "مرحلة الطفولة الهادئة"، يتضح أثناء هذه المرحلة ميل الطفل للمرح، كما تنمو اتجاهاته الوجدانية وتقل مظاهر الثورة والغضب.

8- النمو الاجتماعي: يزداد ميل الطفل في هذه المرحلة إلى الاحتكاك بالكبار، فيكتسب معاييرهم قيمهم، وبالتالي يقلّ عليهم كما ينمو لديه حسّ الشعور بالمسؤولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك.<sup>1</sup>

(1) ينظر: زهران عبد السلام: علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، عالم الكتب، القاهرة 1977، ط 04، ص 233-247

تتميّز الإملاء في هذا المستوى بالتركيز على المسموع المتضمّن للقواعد الإملائية وتهدف الإملاء إلى:

- الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية.

- التّعرف على قواعد الإملاء قصد إدراك بناء الكلمة.

- التّعود على التّرتيب والتنظيم باحترام ضوابط الكتابة.

- حسن استعمال علامات الوقف.<sup>1</sup>

تتشارك كلّ هذه الأهداف في كونها تسعى إلى تكوين متعلّم يكتب بدون أخطاء، سواء تعلّق الأمر بما رأته عينه (الإملاء المنظور)، أو بما التقطته أذنه (الإملاء المسموع)، ولا يكفي المتعلّم بذلك فقط بل عليه أن يراعي في ذلك تناسق الحروف وترتيبها، لما للإملاء من صلة وثيقة بالخطّ.

ومتى تحقّقت فعلا هذه الأهداف يستطيع المتعلّم أن يطبّق كلّ القواعد التي تعلّمها والتي سيستغلّها في كلّ النّشاطات الكتابية، لأنّه يكون قد اكتسب فعلا مهارة يدوية سليمة.

### (ج)- المحتويات:

من الضّروري جدّا التّعرف على برنامج الإملاء الخاصّ بالسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، لأنّ ذلك سيساعد البحث في عملية التّحليل، البرنامج هو كالآتي:

- التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة في الاسم والفعل.

- الألف اللّينة في الأفعال.

- الألف اللّينة في الحروف.

- همزة الوصل في الفعل الماضي والأمر والمصدر.

(1) ينظر: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 19

- رسم اسم الإشارة.

- رسم الأسماء الموصولة.

أعطت دروس الإملاء أهميّة بالغة، ويظهر ذلك من خلال الموضوعات المقرّرة وكذلك من خلال مراجعة كلّ القواعد المدروسة عند الانتقال إلى سنة دراسيّة أخرى، قبل التّطرق إلى الموضوعات الجديدة لتعزيزها أكثر في ذهن المتعلّم، وللتّمهيد للموضوعات الجديدة التي لم يتعرّض لها المتعلّم مطلقاً، وفي ذلك مراعاة لمبدأ التّدرّج في العمليّة التعليميّة، كما يوضّحه ابن خلدون بقوله: "إنّ المتعلّم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد، والنّهوض إلى ما فوق حتّى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التّحصيل وهجر العلم والتّعليم".<sup>1</sup>

(د)- دروس الإملاء المحذوفة من الكتاب المدرسي:

- الهمزة المتوسّطة على الألف.

- الهمزة المتوسّطة على الواو.

- الهمزة على السّطر في آخر الكلمة.

- الهمزة على النّبرة.

يهدف منهاج السنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي إلى:

\* توسيع مكتسبات المتعلّم وتطويرها (تعزيز التّحكّم في التّعلّقات الأساسيّة)، قصد التّحكّم في الكفاءات اللّغويّة المستهدفة في ميادين التّعلّم.

\* التّعرّف على الظّواهر اللّغويّة (النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة)، وتوظيفها في ميادين التّواصل الشّفوي والكتّابي.

\* التّواصل بلغة عربيّة سليمة واستعمالها في بقيّة الأنشطة والمواد الأخرى.<sup>2</sup>

(1): ابن خلدون (عبد الرّحمن بن محمّد): المقدّمة، دار الكتاب اللّبناني، بيروت- لبنان، المجلّد الأوّل، ط 03، ص

1031-1032

(2): ينظر: دليل كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الرابعة من التّعليم الابتدائي، تأليف: مفتاح بن عروس، الطّاهر لوصيف، عائشة

بوسلامة - سباح، تحت إشراف وتأليف: شريفة غطّاس، ص 08

# المبحث الثاني:

الإملاء داخل القسم

أ- سلوك المعلم في القسم

ب- سلوك التلاميذ في القسم ومدى  
تفاعلهم مع سير الدرس

ج- الوسائل الماديّة في القسم

جرت الملاحظة الميدانية للعملية التربوية داخل القسم، وتمّ حضور عدّة دروس في مختلف الأقسام التي زرناها، وكانت أغلب الدروس خاصّة بنشاط الإملاء، باعتبار أنّه الموضوع الأساسي، بالإضافة إلى حضور نشاطات أخرى على اعتبار أنّ لها علاقة بالإملاء بطريقة أو بأخرى، وتمّ الاكتفاء في ذلك بالملاحظة وعدم التّدخل - إلاّ في القليل النادر - وقد مسّت الملاحظات الجوانب الآتية:

#### أ- سلوك المتعلّم في القسم:

وانحصرت مقاييس ملاحظة هذا الجانب في النقاط الآتية:<sup>1</sup>

- نطق المعلّم نطقاً صحيحاً.

- كتابة المعلّم كتابة صحيحة.

- طريقة إملاء المعلّم.

- طريقة تصحيح المعلّم.

- مراقبة المعلّم لتصحيح التلاميذ.

- أغلب المعلمين ينطقون الكلمات نطقاً صحيحاً، وهذا ما يساعد التلاميذ على الكتابة الصحيحة، أمّا الأخطاء القليلة المرتكبة فتتعلّق بالهمزة المتوسطة التي تقتضي لكتابتها كتابة صحيحة مجموعة من القواعد، التي تتمثّل في حركتها أو حركة ما قبلها، وبما أنّ الإملاء مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنحو فإنّ أيّ خطأ على مستوى الشكل (الإعراب) سينعكس سلباً على الكتابة (الإملاء)، وقد وُجد مثال حيّ عند أحد المعلمين الذي كان يملّي على تلاميذه نصّاً معيّناً، فقرأ الجملة التالية: تدفع الأمّ أبناءها (بكسر الهمزة: أبناءها)، وهو في الوقت نفسه يذكر التلاميذ بضرورة استرجاع قاعدة الهمزة المتوسطة للتّمكن من الكتابة السليمة للكلمة، فحقيقة يُقرّ الواقع بأنّ الهمزة المتوسطة تشكّل إحدى صعوبات الكتابة

(1) لقد تمّ استبعاد نقطة تطبيق المعلّم لخطوات الدرس، والتّقيّد التام بالمنهاج على اعتبار أنّ لكلّ معلّم طريقته التي يطبّقها وفقاً لطبيعة تلاميذه ومدى تجاوبهم مع ما يقدم لهم.

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي العربية خصوصا إذا ارتبط المكتوب بالمنطوق، مما يضاعف هذه الصعوبة لدى التلاميذ لكن المتعلم الذي استوعب قاعدة كتابة الهمزة المتوسطة، فإنه سيكتب الهمزة على النبرة وهو في اعتقاده قد كتب الكلمة صحيحة، أما بالنسبة للمعلم فلا يعد ذلك صوابا، لأنه لم يربط بين نطقه غير السليم وكتابة التلميذ الصحيحة، بل يكتفي فقط بربط تلك الكتابة (كتابة التلميذ) بما هو مدون عنده (في المذكرة أو كتاب القراءة الذي يحتوي على نص الإملاء)، فهو يستبعد تماما أن يكون نطقه غير الصحيح هو المسؤول عن كتابة التلميذ الخاطئة – والتي نستطيع أن نعتبرها سليمة- إذا ما اعتمدنا على نطق المعلم، لذلك يجب أن تتوفر السلامة النطقية عند هذا الأخير، حتى تتحقق السلامة الخطية عند المتعلم.

- يهتم الكثير من المعلمين بالكتابة الصحيحة في حصة الإملاء وخارجها، هذا ما لوحظ في كتابات التلاميذ على السبورة أو حتى على كراريسهم، ويكثر ذلك خاصة في الحصص التي لا تتعلق مباشرة بفروع اللغة العربية: كالرياضيات ودراسة الوسط مثلا.

- تختلف طريقة الإملاء من معلم إلى آخر، فمنهم من يملي النص جملة ثم يفصل أجزاء الجملة إلى كلمة وأخرى تليها، ومنهم من يتبع الطريقة العكسية وذلك بأن يملي النص كلمة كلمة، ثم يعيد قراءة الجملة كاملة، كما أن بعض المعلمين يقرؤون النص قراءة عادية دون الإشارة إلى أية صعوبات، ومنهم من يتعمد تيسير تلك الصعوبات وذلك بالتلفظ بالألف اللام مع الحروف الشمسية مثلا، أو حذف الألف في نطق الكلمات التي تثبت فيها نطقا مثل: (هذا، هذه،...).

- تختلف طريقة التصحيح من معلم إلى آخر، فمنهم من يكلف تلميذ معين بالكتابة خلف السبورة أثناء إملاء النص على باقي التلاميذ، وعند الانتهاء تُقلب السبورة ويتم التصحيح الجماعي على السبورة ومنه على الكراريس، ومنهم من يكلف التلاميذ بعد الإملاء بكتابة القطعة على السبورة متناوبين، ثم تصحيحها من قبلهم بالتناوب على السبورة كذلك، ثم يقومون بالتصحيح الفردي، ومنهم من يقوم هو بالتصحيح وذلك بكتابة النص على السبورة بعد إملائه على التلاميذ ثم يطلب منهم تصحيح الأخطاء التي ارتكبوها.

- لا يراقب كثير من المعلمين تصحيح التلاميذ، وإنما يقيمونهم وفقا لعدد الأخطاء فكما كانت الأخطاء قليلة كلما كانت العلامة مرتفعة، وكما كانت الأخطاء كثيرة كلما كانت

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي العلامة منخفضة. ومن هذا المنطلق نجد الكثير من التلاميذ يتسرون عن الكثير من أخطائهم لا لشيء سوى للحصول على علامة مرتفعة، وسبب ذلك هو أنّ المعلم لا يراقب أخطاءهم، بل يترك لهم الحرية الكاملة في التأشير عليها وتصحيحها، ولا يعيد المعلم أثناء التصحيح قراءة النصّ بل يكتفي بعدد الأخطاء المؤشّر عليها، وفي هذا تعويد للتلاميذ على إهمال التصحيح والتقليل من أهميّة وظيفته، فليس الغرض من التصحيح هو النقطة أو الملاحظة المحصّل عليها، بل الغرض منه هو تفادي ارتكاب تلك الأخطاء تدريجيًا -حتّى لا يُقال نهائيًا- ليس العيب في ارتكاب الأخطاء بل في إهمال تصحيحها، لأنّ المتعلّم الذي يخطئ ثمّ يصلح أخطاءه بنفسه يتعلّم قواعد الكتابة العربيّة شيئًا فشيئًا، فكلّ خطأ يصحّحه ستنتبّع كتابته الصّحيحة في ذاكرته، بينما الذي يخطئ لا يصحّح أخطاءه فلن يتعلّم أبدا قواعد الكتابة السليمة، لذلك على المعلمين أن يهتمّوا بتصحيح التلاميذ لأخطائهم اهتمامًا بالغًا، ومراقبة تلك العمليّة مراقبة فعليّة تشعر التلاميذ بضرورة تصحيح كلّ الأخطاء، لما لها من أثر بالغ على الكتابة بشكل خاصّ، وعلى سير العمليّة التعليميّة بشكل عامّ.

**(ب)- سلوك التلاميذ في القسم ومدى تفاعلهم مع سير الدرس:**

وقد انحصرت مقاييس الملاحظة في الجوانب الآتية:

- تقديم التلاميذ أمثلة صحيحة.
  - استنتاج التلاميذ للقاعدة.
  - حفظ التلاميذ للقاعدة.
  - تطبيق التلاميذ للقاعدة.
  - تصحيح التلاميذ للأخطاء.
- وقد وصل البحث إلى النقاط الآتية:
- يقدّم أغلب التلاميذ أمثلة صحيحة، وهذا يدلّ على أنّهم استوعبوا ما قدّم إليهم لدرجة مكنتهم من محاكاة الأمثلة بطريقة صحيحة.

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي  
- في غالب الأحيان يتوصّل التلاميذ بأنفسهم إلى استنتاج القاعدة من خلال عرض الأمثلة  
وشرحها ثم محاكاتها.

- أثناء تطبيق القاعدة، أي في الأسبوع الموالي<sup>1</sup> جرى ما يلي:

- يكون التلميذ قد نسي القاعدة تماماً، وهذا يؤدي إلى نتائج سلبية – بطبيعة الحال- أثناء التطبيق.

- لا يزال التلميذ يتذكّر القاعدة ويستطيع أن يردّها بالاستعمال الشفهي دون أية صعوبات  
تذكر – في الغالب الأعمّ- لكنّه حين يطبقها بالاستعمال الكتابي يستدعي ذلك حضور أكثر  
من صعوبة، لدرجة أنك تخمّن للوهلة الأولى بأنّه لم يدرس تلك القاعدة، لكن سرعان ما  
يزول ذلك من الذهن إذا ما ردد على مسامعك ذلك التلميذ – الذي أخطأ في تطبيق القاعدة  
كتابياً- القاعدة شفهيًا، والأسباب الكامنة وراء ذلك كثيرة منها:

\* ضعف ذاكرة التلميذ وقصر مداها، فهو يحفظ القاعدة في تلك اللحظة وسرعان ما نساها  
ولو بعد مرور فترة وجيزة من ذلك، لكن سرعان ما يعود إلى التذكّر إذا ما رُدّدت على  
مسامعه القاعدة.

\* التلميذ عبقرى في الحفظ لدرجة أنه يستطيع أن يحفظ دون فهم، فالحفظ عنده ليس وسيلة  
تهدف إلى تحقيق أغراض معيّنة، بل هو غاية في حدّ ذاته، لذلك يفصل بين حصّة القواعد  
وحصّة التطبيق.

\* قد لا يستطيع المتعلّم أن يجمع بين جانبيين أثناء الكتابة: القواعد وفعل الكتابة، فإمّا أن  
يستذكر القواعد وإمّا أن يمارس الكتابة، وهو لا يستطيع أن يجمع بين الفعلين في آن واحد  
فيكتب ويفكّر فيما إذا كانت كتابته صحيحة أو لا، لأنّ ذلك يقتضي عدم فصل القواعد عن  
فعل الكتابة.

\* تصحيح التلاميذ للأخطاء.

- جرت مراقبة عمليّة تصحيح التلاميذ لأخطائهم فكان ما يلي:

(1) على اعتبار أنّ نشاط الإملاء يوزّع على حصّتين: مدّة كلّ واحدة 30 دقيقة، تتناول حصّة الأسبوع الأول قواعد الإملاء  
وتستغلّ حصّة الأسبوع الثاني للتطبيقات.

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي لم يسجل أي تلميذ قام بتصحيح كل أخطائه، بل الذي كان يجري هو تصحيح بعض الأخطاء وإغفال البعض الآخر سهواً أو تناسياً، وهذا يدل على عدم تركيز المتعلم أثناء التصحيح وقلة انتباهه إلى أخطائه.

- يعتمد التلاميذ في الكثير من الأحيان إلى الغش أثناء عملية التصحيح، فالمتعارف عليه أن تصحيح الأخطاء يكون بلون مغاير لقلم كتابة النص، لكن ما وجد هو أن بعض المتعلمين يقومون بتصحيح بعض أخطائهم بلون الكتابة نفسه، وهذا لكي لا يشعر التلميذ أمام زملائه بالنقص، أو لكي لا يحصل على علامة متدنية، أو حتى لا يكلف بإعادة نسخ النص كاملاً، لأن المعلم في كثير من الأحيان يربط تقييم التلاميذ بعدد الأخطاء، ويتخذ من مطابقة التلاميذ بإعادة كتابة النص وسيلة علاجية لذلك.

- لا يصحح التلميذ بطريقة سليمة أثناء التصحيح، فهو عندما ينقل من السبورة أو من الكتاب يرتكب أخطاء، سبب ذلك يرجع إلى أن هذا المتعلم - منذ الطور الأول - لم يتعلم قواعد النسخ أو قواعد الإملاء المنقول لم يتمكن منها، فكيف له الآن أن ينتقل إلى أنواع أرقى (إملاء منظور أو استماعي).

- لا يصحح التلاميذ كل أخطائهم بل لا يعترفون بها في كثير من الأحيان، فثناء مراقبة عملية التصحيح كان يجري حديث معهم بشأن أخطائهم التي كثيراً ما كانت تُصوّب أمامهم، وذلك للفت انتباههم إليها بإبراز موقع الخطأ ثم تصويبه، ومع ذلك لم يكن المتعلم يدرك بأنها أخطاء - أصلاً - لأنها في نظره أخطاء يسيرة يمكن التغاضي عنها بعدم تصحيحها، فهي عبارة عن حذف لعلامة التعريف أو المدّ أو زيادتها، وما إلى ذلك من الأخطاء التي يعتبرها المتعلم هيئة لا تحتاج إلى الوقوف عندها، لأنه لا زال يجهل وظائف كل عنصر من عناصر الكلمة - ولو كان بسيطاً - غير أن الواقع يقول بأن زيادة حرف أو حذف أي علامة يمكن أن يؤدي إلى تغيير المعنى، فمثلاً:

(فراشات) تختلف عن (فرشاة).

(معلمة) تختلف عن (معلمات).

(ج) - الوسائل المادية في القسم:

- وضعيّة السبّورة.

- أدوات الكتابة بالنسبة للتلميذ: الألواح، الأقلام.

وقد توصل البحث إلى النقاط الآتية:

- وضعيّة السبّورة في الكثير من الأقسام سيئة، فهي لا تساعد كثيرا في توضيح الكتابة للتلاميذ ممّا يصعب عليهم القراءة والكتابة الصحيحتين، وبالتالي تساهم في إيقاع التلاميذ في الأخطاء بشكل أو بآخر عندما يجدون أنفسهم عاجزين عن التمييز بين التشوّهات الموجودة في السبّورة ونقاط الحروف مثلا، أو بينها وبين الألف. يكون للمظهر العامّ للسبّورة التأثير الكبير على التلاميذ، ولهذا السبب ارتأى البحث أن يقدم بعض القواعد الأوليّة التي من شأنها أن تحقّق الانتقال الجيد للرّسالة المكتوبة.<sup>1</sup>

\* اكتب على سبّورة ممسوحة بعناية.

\* لا تكتب على سبّورة مضاءة إضاءة شديدة أو ضعيفة، فهذا من شأنه أن يرهق التلاميذ جرّاء عدم تمييزهم للحروف والكلمات.

\* اكتب بخطّ واضح مع مراعاة تناسق الأسطر.

\* أدوات الكتابة بالنسبة للتلاميذ:

1- الألواح: على اعتبار أنّ المعلم في بداية حصّة الإملاء كثيرا ما يعتمد على طريقة (لامارتينيار)، ورغم إلحاحه على ضرورة إحضار الألواح إلا أنّ بعضا منهم لا يحضرها وهذا يشكّل صعوبة مزدوجة (بالنسبة للتلميذ والمعلم معا)، فالتلميذ لا يستطيع أن يتابع زملاءه في الكتابة أثناء إملاء المعلم للكلمات، ممّا يجعل هذا التلميذ متأخرا عن أقرانه كما أنّ المعلم لا يستطيع أن يراقب ذلك التلميذ أو يقيّمه بالمقارنة مع باقي التلاميذ.

2- القلم (السيّالة): هناك من المعلمين من يفرض على تلاميذه الكتابة بقلم الحبر، وهناك من يترك لهم الحرّيّة بينه وبين القلم الجافّ، والملاحظ فعلا هو أنّ قلم الحبر يساعد التلميذ كثيرا، لأنّه يتمكّن من تمريره على الورقة بسهولة، وينتقل من كتابة حرف إلى آخر ومن كلمة إلى أخرى بسرعة ومرونة.

(1) :Voir :Gey (Michel) :Didactique de l'Orthographe Française :Méthode ,expériences et exercices pédagogiques, Editions Nathan, Paris, 1987, p 13



# المبحث الثالث:

الإملاء من خلال كتابات التلاميذ

(أ) - العرض الإحصائي للأخطاء

(ب) - تحليل الأخطاء (النماذج)

قبل التطرّق إلى تحليل كتابات المتعلّمين واستخراج الأخطاء الواردة فيها، يجدر بنا تعريف الخطأ، والفرق الموجود بينه وبين الغلط الذي يبدو مرادفاً له:

**1- الخطأ:** "هو وضع الشيء في غير موضعه"<sup>1</sup>، وهو أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، وقد حدّده ابن جنّي بقوله: "...فإن لم يكن القياس مسوغاً له كرفع المفعول وجرّ الفاعل ورفع المضاف إليه فينبغي أن يرد، وذلك لأنّه جاء مخالفاً للقياس والسّماع جميعاً فلم يبق له عصمة تضيفه ولا مسكّة تجمع شعاعه"<sup>2</sup>، ويشير ابن جنّي في كلامه هذا إلى الأخطاء المطلقة، وهي تلك التي تخالف القياس السّماع معاً، إضافة إلى هذا النوع هناك الأخطاء النسبيّة، وهي تخالف أحد الجانبين (القياس أو السّماع) وهي "استعمالات فاسدة للكلام العربي الفصيح، وغير سليمة من حيث ترتيب الألفاظ ونظمها مع أنّها سليمة إعرابياً"<sup>3</sup>، ومن أمثلة ذلك: لم زيد يحضر. من رحل زيد الدار. فهنا وضع (زيد) في غير موضعه، كما وُضعت (الدار) في غير موضعها، لأنّه لا يجوز الفصل بين العامل ومعموله (حرف الجزم والفعل المجزوم، حرف الجرّ والاسم المجرور)، والصواب هو قول: لم يحضر زيد، من الدار رحل زيد.

**2- الغلط:** قد يصدر الغلط عنّا عندما نسهى في إحكام الأشياء وترتيبها ولا نقوم بتصويبها، فيسمعها غيرنا فيحسبها صواباً، ثمّ يستعملها كما سمعها فيشيع على ألسنة العامّة والخاصّة.

4

أمّا في الميدان التعليمي اللّغوي وفي مجال تحليل الأخطاء، فالخطأ يُقصد به تلك الأخطاء المنتظمة التي يطرّد مجيئها حول قاعدة أو قواعد معيّنة لغويّة أو نحويّة أو دلاليّة وتتمثّل في خروج المتكلّم – لقصور ملكته النّبليغيّة- عن المقاييس والقواعد المتعارف عليها في استعمال اللّغة وممارستها، وعجزه في عمليّة إنشَاء الكلام، والغلط لا يكون

(1): العسكري أبو هلال: الفروق في اللّغة، الدار العربيّة للكتاب، تونس 1973، ص 45-46

(2): ابن جنّي: الخصائص، تحقيق: علي النّجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ج 01، ص 387

(3): بوروش ليلي: تقييم تكوين طلبة قسم اللّغة العربيّة من خلال مذكرة التخرّج (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم

اللّغة العربيّة وآدابها 2002، ص 149

(4): ينظر: عطار أحمد عبد الغفور: مقدّمة الصّاح، دار الكتاب العربي، مصر (د ت)، ص 15

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي منتظماً لأن المتكلم لا يكرّر ذلك الخطأ بانتظام، ولكنه يتخلص منه بسرعة إذا زالت الأسباب العارضة.<sup>1</sup>

فالأخطاء تعكس مرحلة معيّنة من الملكة اللغوية الانتقالية للمتعلم، حيث ترتبط بالنظام اللغوي الذي يقوم المتعلم ببنائه وتكوينه واستعماله من خلال البرنامج اللغوي الذي يتعلمه في مرحلة ما، أما الأغلط فتحدث نتيجة ظروف مصادفة تتعلق بجوانب شخصية المتكلم.  
2

ومن هنا يتبين أنّ الغلط هو الابتعاد عن الصواب من غير تعمد، وإنزال الأشياء في غير منازلها ويكون ذلك ناتج عن سهو أو نسيان أو تعميم لقياس، وسرعان ما يستدركه صاحبه فيستأنف الوجه الصحيح من جديد، في حين أنّ الخطأ يكون نتيجة خلل يحدث على مستوى النظام ويتميز بالاطراد، ولا يتم تداركه إلا بإحكام القاعدة.

وليس معنى هذا أنّ الأخطاء قدر محتوم لا داعي للخوض فيها أو الكشف عنها، بل على العكس من ذلك "يرى التوجّه الجديد بأنّ الأخطاء ليست ذنبا لا يُغتفر ولا سرا لا يُكتشف، وإنما يعتبر الخطأ ظاهرة طبيعية تساهم مساهمة فعّالة في نموّ الجهاز اللغوي عند التلميذ، يُقدّم خير دليل لمعرفة نقاط الضعف والقوة عنده، وإذا اقتفينا آثارها تمكّنا من تجنبها وإعانة المتعلم لتجاوزها، وإمداده بالوسائل المثلى للتحكّم في لغته".<sup>3</sup>

ومن هذا المنطلق كان تحليل كتابات المتعلمين باتباع الخطوات الآتية:

(أ)- العرض الإحصائي للأخطاء.

(ب)- تحليل الأخطاء (النماذج).

(1): ينظر: بن تريّة خميسة: اللغة العربية في الجامعة (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها 1999 ص 84

(2): ينظر: لوصيف الطاهر: منهجية تعليم اللغة وتعلمها (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها 1996، ص 353

(3): عقبان زينب: الملكة التبليغية عند تلاميذ المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها 1999، ص 113

| أصناف الأخطاء                          | عدد الأخطاء | نسبة الوقوع في الخطأ |
|--|-------------|----------------------|
| حذف المدّ بالألف.                      | 19          | % 11                 |
| حذف المدّ بالياء.                      | 03          | % 02                 |
| زيّادة المدّ بالألف.                   | 08          | % 05                 |
| زيّادة المدّ بالواو.                   | 07          | % 04                 |
| وضع علامة التّضعيف في غير موضعها.      | 00          | % 00                 |
| الفصل والوصل.                          | 03          | % 02                 |
| الخلط بين الأصوات.                     | 15          | % 08                 |
| إبدال موقع حرف من حرف.                 | 03          | % 02                 |
| التّنقيط.                              | 02          | % 01                 |
| التّاء المفتوحة عوض المربوطة.          | 07          | % 04                 |
| التّاء المربوطة عوض المفتوحة.          | 41          | % 20                 |
| الألف المقصورة عوض الياء.              | 00          | % 00                 |
| الياء عوض الألف المقصورة.              | 00          | % 00                 |
| الياء عوض الألف الممدودة.              | 00          | % 00                 |
| الإشالة.                               | 00          | % 00                 |
| كتابة نون التّنوين.                    | 04          | % 02                 |
| حذف حروف.                              | 05          | % 03                 |
| زيّادة حروف.                           | 06          | % 03                 |
| اللّام الشّمسيّة.                      | 09          | % 05                 |
| اللّام القمرية.                        | 01          | % 01                 |
| الإبدال.                               | 10          | % 06                 |
| حذف حروف أو كلمات من النّصّ.           | 05          | % 03                 |
| زيّادة حروف أو كلمات إلى النّصّ.       | 06          | % 03                 |
| الحروف التي يجب حذفها اصطلاحا.         | 09          | % 05                 |
| الاختلاف بين حركة الحرف وشكله الكتابي. | 00          | % 00                 |
| همزة الوصل عوض القطع.                  | 04          | % 00                 |
| همزة القطع عوض الوصل.                  | 00          | % 00                 |
| الهمزة في بداية الكلمة.                | 00          | % 00                 |
| الهمزة المتوسّطة.                      | 00          | % 00                 |
|  | 05          | % 03                 |
| المجموع: 168                           |             |                      |

بلغ عدد الأخطاء المرتكبة في صفّ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي 168 خطأ، ومن خلال العرض الإحصائي نخرج بمجموعة من الملاحظات وهي:

**1- أخطاء الحذف والزيادة:**

| (ب)- أخطاء الزيادة:  | (أ)- أخطاء الحذف.  |
|--|--|
| <p><b>1- أخطاء زيادة المدّ:</b></p> <p>* <u>زيادة المدّ بالألف:</u><br/>                     الصداقة (الصدقات).<br/>                     فالفت (فالفت).<br/>                     عنكبوت (عنكبوت).<br/>                     * <u>زيادة المدّ بالواو:</u><br/>                     ففرحتو (ففرحت).<br/>                     * <u>زيادة المدّ بالياء:</u><br/>                     عتبتني (عتبة).</p> | <p><b>1- أخطاء حذف المدّ:</b></p> <p>* <u>حذف المدّ بالألف:</u><br/>                     الشبكات (الشبكات).<br/>                     * <u>حذف المدّ بالياء:</u><br/>                     الصغرات (الصغيرات).<br/>                     الجملات (الجميلات).<br/>                     حدقة (حديقة).<br/> <b>2- أخطاء حذف الحروف والكلمات:</b><br/>                     * <u>حذف حروف من الكلمة:</u></p> |
| <p><b>2- أخطاء زيادة الحروف والكلمات:</b></p> <p>* <u>زيادة حروف إلى الكلمة:</u><br/>                     بطنه (بطنه).<br/>                     ألاتي (التي).<br/>                     حوالا (حول).<br/>                     * <u>زيادة حروف أو كلمات إلى النصّ:</u><br/>                     الواو (و)، الألف واللام (ال).</p>  | <p>لم يسجل أي خطأ.<br/>                     * <u>حذف حروف أو كلمات من النصّ:</u><br/>                     الواو (و).<br/>                     في.</p>  |
| <p><b>3- أخطاء زيادة المدّ الذي يُلفظ ولا يُكتب:</b></p> <p>بذلك (بذلك).<br/>                     هاؤلاء (هؤلاء).<br/>                     وُلانك (أو لئك).</p>  |  |

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي بلغ عدد أخطاء الحذف في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي 34 خطأ، وقاربت نسبة الوقوع فيه 19 % وتوزعت على النحو الآتي:

22 خطأ خاص بحذف المدّ.

12 خطأ خاص بحذف الحروف والكلمات.

وبلغت أخطاء الزيادة في هذه السنة أيضا 33 خطأ، وذلك بنسبة 18 % موزعة كالاتي:

15 خطأ خاص بزيادة المدّ.

18 خطأ خاص بزيادة الحروف والكلمات.

اعتبر المدّ عند القدماء أضعف الحروف، ووظيفته تتمثل في تنويع الأصل الواحد، فمثلا إذا أردت التنويع في (ع، م، ل) نوّعت في حروف المدّ فنقول: عامل، عومل، عميل.

وعليه فحروف المدّ تابعة للحركات أيّ المصوّتات.<sup>1</sup> لذلك أهملها التلاميذ بحذفها كما يهملون الحركات في الشكل، ويكتفون في ذلك بكتابة الصّوامت فقط، وعلى العموم يمكن إرجاع هذا النوع من الأخطاء إلى الأسباب الآتية:

- ضعف مهارة الاستماع التي تكسب التلميذ التمييز بين المدّ الطويل والمدّ القصير.

- طريقة التدريس المتبعة في المراحل الأولى من التعليم، خاصّة عند تلقين التلاميذ الحروف والكلمات بأن يغفل المعلم المدّ الطويل والقصير فلا يشير إليه بوضوح ويغفله في بعض الأحيان سواء تعلّق الأمر بالمنطوق أو المكتوب، هذا ما يؤثّر سلبا على المتعلّم في كونه لا يستطيع التمييز بين المدّ الطويل والقصير كتابيا وشفهيا.

- ضعف طريقة الإلقاء التي يعتمدها المعلم أثناء قراءة القطعة، فقد يحوّل أثناءها الحركات الطويلة إلى حركات قصيرة - أو العكس - ممّا ينعكس في كتابة التلاميذ.

- صعوبة بعض قواعد اللّغة العربيّة وكثرة الاستثناءات فيها، خاصّة فيما يتعلّق بالمدّ

(1) ينظر: بشير حورية: المكتوب في المدرسة الجزائرية (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللّغة العربيّة وآدابها

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي الذي يُلفظ ولا يُكتب، الذي لا تكفي حاسة السمع وحدها لتحقيق السلامة الخطية، بل يستدعي ذلك حفظ بعض القواعد التي تنطبق على بعض الكلمات التي يجب حذف مدها اصطلاحاً وهي: هذا، هذه، ذلك، أولئك، هؤلاء، مائة، عمرو.

أما فيما يخص حذف وزيادة حروف إلى الكلمة أو حذف وزيادة حروف أو كلمات إلى النص، فيمكن إرجاع هذا النوع من الأخطاء إلى الأسباب الآتية:

- تسرع التلاميذ في الكتابة مما يؤدي بهم إلى نسيان بعض الحروف أو حذف كلمات من النص.

- لا يركّز التلاميذ أثناء الكتابة ولا يدركون مدى أهميّة النشاط الذي يقومون به، فتجدهم يسقطون كثيراً من الحروف وحتى الكلمات، أو يضيفون حروفاً إلى الكلمات أو إلى النص.

- لا يستغلّ التلميذ إعادة قراءة المعلم للقطعة الإملائية في مراجعة ما كتبه وتصحيح ما يمكن تصحيحه، لأنّه يشعر بأنّ فعل الكتابة الذي قام به عملية شاقّة للغاية لا تستدعي العودة إليها عند الانتهاء منها.

## 2- أخطاء كتابة التاء المربوطة والمفتوحة:

| (أ) - كتابة التاء المربوطة عوض مفتوحة | (ب) - كتابة التاء مفتوحة عوض مربوطة |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| زهرة (زهرات).                         | الجميلة (الجميلات).                 |
| شهوة (شهوات).                         | المتعدّاة (المتعدّات).              |
| عنكبة (عنكبوت).                       |                                     |
| كنة (كنت).                            |                                     |

بلغت أخطاء التاء المفتوحة والمربوطة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي 48 خطأً وذلك بنسبة 24 %، منها 07 أخطاء خاصة بالتاء المفتوحة عوض المربوطة، و 41 خطأً خاصاً بالتاء المربوطة عوض المفتوحة.

| كتابة اللام نونا | كتابة الصاد سينا             | كتابة الذال ضادا |
|------------------|------------------------------|------------------|
| يخلقها (يخنقها). | بسر (بصر).<br>عسفور (عصفور). | ضالك (ذلك).      |

بلغت أخطاء الخلط بين الأصوات 15 خطأ، وذلك بنسبة 08 % من مجموع الأخطاء ومن خلال العرض الإحصائي لها أمكن إدراجها ضمن ثلاث مجموعات هي:

- الأخطاء الناتجة عن انسجام حروف الكلمة الواحدة<sup>1</sup>

- الأخطاء الناتجة عن ضعف التمييز السمعي والبصري بين الأشكال.

- الأخطاء الناتجة عن تأثير لغة المنشأ.

وفيما يلي عرض لها:

**- الأخطاء الناتجة عن انسجام حروف الكلمة الواحدة:**

من المعروف في اللغة – بما في ذلك اللغة العربية- أنّ الأداء الصوتي لبعض حروفها يؤثر في غيره من الحروف إذا تتابعت في الكلمة الواحدة، فمثلا التاء تصير طاء إذا اتصل بها حرف من حروف الإطباق (ص، ض، ط، ظ)، وعلى هذا الأساس يمكن تعليل الأخطاء الناتجة عن الخلط بين الطاء والتاء في كلمة (يصطدم).

تأثرت تاء الأفعال بالصاد قبلها بعد أن كانت الصيغة (يصتدم)، وقد اجتمع في هذه الكلمة صوتان مهموسان غير أنّ أحدهما مطبّق والآخر مستقلّ، فقلبت التاء إلى نظيرها المطبّق وهو الطاء، ومن أجل هذا صارت الكلمة (يصطدم). وسبب هذا التخفيف هو أنه يصعب على اللسان أن يحقق صوتين متجاورين مختلفين في الصفة. وهذه الصعوبة تتجسّد أيضا عند تحقيق هذين الصوتين خطّيا أو كتابيا، على اعتبار أنّ المكتوب يوافق الملفوظ، وما يصعب تحقيقه لفضا باللسان يستحيل إثباته خطأ بالقلم.

(1): تتأثر الأصوات اللغوية بعضها ببعض عند النطق بها في الكلمات الجمل فتتغير مخارج الأصوات وصفاتها لكي تتفق في المخرج أو في الصفة مع الأصوات الأخرى تحقيقا للانسجام الصوتي وتيسيرا لعملية النطق واقتصادا في الجهد العضلي.

تتشترك بعض الحروف في مخرجها وصفاتها وقد لا تفرقهما إلا صفة واحدة، لذلك فإهمال هذه الصفة يؤدي إلى الالتباس واعتبارهما حرفا واحدا، ولإدراك الفروق البسيطة بين الحروف يكفي أن يكون لدى المتعلم حسا سمعيا مرهفا. "والاستماع هو اللبنة الأساس لنمو اللغة وتطورها".<sup>1</sup>

وتعتبر مهارة الاستماع أولى المهارات التي تعمل المدرسة جاهدة على تنميتها لدى الطفل، ليدرك عن طريقها الفروق البسيطة التي تميز صوتا عن آخر وكلمة عن أخرى ليتمكن عن طريقها من اكتساب المهارات الأخرى المتمثلة في المحادثة والقراءة والكتابة.

2

وتتجسد الأخطاء الناتجة عن هذا الضعف خاصة في:

\* الخلط بين الضاد والدال: ما يميز الضاد عن الدال صفة التّفخيم، وهذا يعني أنّ الأصوات المفخّمة لا تختلف في طريقة إنتاجها عن نظائرها المرقّقة إلا في صفة التّفخيم ولهذه الصّفة أهميّة وظيفيّة، فالكلمة (صار) غير (سار)، و(طاب) غير (تاب).

\* الخلط بين اللام والنون: تتفق النون مع اللام في المخرج فتسمّى ذلّقيّة لخروجها من ذلق اللسان، هذا الاشتراك في المخرج هو الذي يؤدي بالتّلاميز إلى الخلط بينهما، لأنهم لا يستطيعون تمييزهما سمعيا إلا بصفة واحدة وهي الغنة التي تخالط النون.

\* الخلط بين النون والميم: تشترك النون مع الميم في الغنة وهي صوت مصدره الخياشم يخالط النون المتحرّكة والخفيّة والميم الساكنة<sup>3</sup>، وما يميّز أحدهما عن الآخر هو اختلافهما في المخرج، فاللام ذلّقيّة والميم شفويّة.

\* الخلط بين التاء والدال: أخط التّلاميز بين الدال والتّاء، وسبب ذلك هو اشتراك الحرفين في المخرج: "نطع الغبار الأعلى وهو سقفه"<sup>4</sup>، إلا أنّ الأوّل مجهور والثاني مهموس.

(1): عصر حسني عبد الباري: فنون اللغة العربيّة تعليمها وتقويم تعلّمها، ص 60

(2): ينظر: السيّد محمود أحمد: تعليم اللغة بين الواقع والطّموح، ص 93

(3): سيبويه: الكتاب، ج 04، ص 434-435

(4): ابن الجزري: النّشر في القراءات العشر، مطبعة مصطفى محمّد، مصر (د ت)، ج 01، ص 200

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي  
\* الخلط بين الصاد والسين: كتبت الصاد في حالات كثيرة سينا والعكس صحيح، وهذا يدل  
على أنّ التلميذ لا زال لا يفرّق بين الحرفين ويعتبرهما حرفاً واحداً، هذا لأنهما من مخرج  
واحد وهو أسلة اللسان، وتسمّى حروف الصّفير وهي ثلاثة: "الصاد والسين والزاي  
ومخارجها متقاربة ما بين رأس اللسان وبين صفحتي الثنيتين العليتين، والصاد أدخلها في  
هذا المخرج والسين أوسطها والزاي أبعدها"<sup>1</sup>، كما يشتركان في صفة الهمس، وما يميّز  
الصاد عن السين صفتا التّفخيم والإطباق.

يقول ابن جنّي: "فالمطبقة أربعة هي: الضاد والطاء والصاد والظاء، وما سوى ذلك  
فمفتوح غير مطبق، والإطباق أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقاً له، ولولا  
الإطباق لصارت الطاء دالا والصاد سينا، وخرجت الضاد من الكلام لأنه ليس من  
موضعها شيء غيرها"<sup>2</sup>.

\* الخلط بين الطاء والقاف: تشترك الطاء مع القاف في عدّة صفات: الاستعلاء والشدّة  
والتّفخيم والهمس، وتختلف عنها في صفة الإطباق وفي مخرج كلّ منهما، فالطاء نطعي  
والقاف لهوي.

#### - الأخطاء الناتجة عن تأثير لغة المنشأ:

ويدخل ضمن هذه الحالة:

\* كتابة الصاد سينا في كلمة (الصدقات): ويرجع هذا إلى العاميّة التي تُلفظ فيها الصاد  
سينا كما يلي: sadaqa (العاميّة) بدل sadaqatun (الفصيحة).

\* كتابة الطاء تاء في كلمة (ينطق): تُلفظ الكلمة العاميّة بالتاء على الشكل التالي:  
(yantaq) بدلا من (yantiqu) الفصيحة.

\* كتابة الضاد ذالا في كلمة (يضيق): فالكلمة العاميّة تُلفظ بالذال وليس بالصاد:

Ydiq (العاميّة) بدل yadiqu (الفصيحة).

(<sup>1</sup>) ابن الجزري: النشر في القراءات العشر، ص 200  
(<sup>2</sup>) ابن جنّي: سرّ صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق حسن هنداوي، دار القلم، دمشق 1985، ج 01، ط 01، ص 61

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي وسبب هذه الأخطاء هو أنّ التلميذ لا يلتزم فقط بما يسمعه من المعلم وبما التقطته أذناه بل يعتمد في الكثير من الأحيان إلى الالتزام بما تعود سماعه في لغته العامية ليجسده كتابياً فهو يرتبط بما هو مخزن في ذاكرته السمعية، لا بما سمعه فعلاً في تلك اللحظة، ولكن مع الممارسة والتكرار سرعان ما يزول هذا النوع من الأخطاء.

#### 4- أخطاء الفصل والوصل:

بلغت أخطاء الفصل والوصل 03 أخطاء، وذلك بنسبة مئوية قدرها 02 %، حيث يميل بعض التلاميذ إلى فصل حروف الكلمة الواحدة وذلك بطريقتين:

- تجزئة حروف الكلمة الواحدة في سطر واحد.

- تجزئة حروف الكلمة إلى قسمين وكتابة كلّ منهما في سطر معين (قسم في نهاية السطر، وقسم في بداية السطر).

يوجد هذا النوع من الأخطاء في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ويرجع سبب ذلك إلى أنّ التلميذ لم يتمكن بعد من اكتساب قواعد الكتابة العربية، رغم أنّه قد مرّ بمرحلة سابقة تدرب من خلالها على القراءة وتعرّف على تقنيات الكتابة، إلاّ أنّه لم يمارسها فعلاً وبطريقة واسعة، فالتذكّر السمعي والبصري لا يكفيان للتحكّم في قواعد الكتابة، بل يجب أن يتدعّم بالتذكّر الحركي أو الخطّي خاصّة وأنّ بعض الحروف العربية تتعدّد صورها كتابة (خطاً) لا نطقاً، ومن أمثلة ذلك:

العين: ع، ع، ع، ع.

الهاء: ه، ه، ه، ه.

التاء: ت، ت، ت، ت.

هذا فيما يتعلّق بالنوع الأوّل من الأخطاء، أمّا سبب الوقوع في النوع الثاني من الأخطاء فيعود إلى التزام التلميذ بالسّطر أكثر من التزامه بالكلمة ذاتها أثناء الكتابة، فهو لا يعود إلى السّطر عندما يرى بأنّ المكان لا يتسع لكتابة كلّ حروف الكلمة، بل عندما يرى بأنّ المكان لا يتسع لكتابة حروف أخرى، فهو يلتزم بالسّطر أكثر من التزامه بالكلمة

### 5- أخطاء الإبدال:

- إبدال موقع حرف من حرف في الكلمة الواحدة.

- إبدال كلمة بكلمة أخرى.

وقد بلغت أخطاء الإبدال في هذه السنة (السنة الرابعة ابتدائي) 05 أخطاء، وذلك بنسبة 03 %، وترجع أسباب هذا النوع من الأخطاء إلى:

\* ضعف التذكّر السمعي لدى التلميذ الذي يؤدي به إلى قلب حروف الكلمة أو تغيير مواقع حروفها – أوّلا لفظا- قبل الشروع في الكتابة، وبعد ذلك يحقّقه خطيّا أثناء الممارسة الفعلية للكلمة.

\* ضعف المستوى التعليمي للتلاميذ قراءة وكتابة، ممّا يؤدي بهم إلى استبدال كلمة بكلمة أخرى، فهم لم يتمكّنوا بعد من الوحدات الصّغرى وهي الحروف فكيف لهم أن ينتقلوا إلى كتابة كلمة متكوّنة من مجموعة من الحروف بشكل صحيح، فمن لا يميّز بين حرف وآخر نطقا وكتابة، يستحيل عليه أن ينتقل إلى مرحلة أخرى يجسّد خلالها كتابة كلمات صحيحة كما أنّ من يعاني ضعفا عامّا لا يمكن له أن يحقّق تفوّقا على مستوى الكتابة، وممّا يؤكّد هذا التفسير هو أنّ هذا النوع من الأخطاء اقتصر على فئة معيّنة من المتعلّمين دون غيرهم.

\* فصل التلميذ بين عاملين اثنين أثناء الكتابة وهما التذكّر السمعي والفعل الحركي، رغم أنّ الإملاء يستدعي تماسك كلّ منهما، وارتباط أحدهما بالآخر بهدف الوصول إلى تجسيد المنطوق في شكل خطّي صحيح.

### 6- أخطاء الهمزة:

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| (أ)- الهمزة في أول الكلمة             | (ب)- الهمزة المتوسطة                                   |
| * حذف همزة الوصل:<br>الأزهار (أزهار). | الفأيت (الفأيت).<br>هاء لاء (هؤلاء).<br>الأوك (أولئك). |

بلغت أخطاء الهمزة 05 أخطاء وذلك بنسبة 03 % من مجموع الأخطاء، ويرجع سبب هذا الخطأ إلى احتواء نصّ الإملاء على كلمات تحتوي على الهمزة بكلّ أشكالها.

تعتبر كتابة الهمزة إحدى العوائق الإملائية، وهي من الأمور التي تستعصي على المتعلمين، لأنها تخضع لقواعد ضابطة تتعلّق بحركتها وحركة ما قبلها<sup>1</sup>، بل لا تكون المعرفة بتلك القواعد في الكثير من الأحيان كفيّلة لصحة الكتابة، إذ يُضاف إليها أحيانا السلامة النحويّة ومعرفة حركة الإعراب.

وفي بعض الأحيان لا تكفي القواعد الضابطة والقواعد النحويّة لضمان صحة الكتابة فهناك بعض الاستثناءات مثل: كتابة كلمة (هيئة)، تقول القاعدة برسم الهمزة على الألف إذا كانت مفتوحة أو سبقها فتح، وتُرسم على النبرة إذا كانت مكسورة أو سبقها كسر والكلمة المذكورة لم تكن همزتها مكسورة، كما لم تُسبق بكسر ومع ذلك رُسمت على النبرة.

(أ)- الهمزة أول الكلمة: تُسم الهمزة أول الكلمة ألفا سواء أكانت همزة وصل أو همزة قطع "همزة الوصل هي الثابتة ابتداء الساقطة وصلا"<sup>2</sup>، فهي تُكتب ولا تُلفظ إلا في بداية الكلام يؤتى بها للتخلص من الابتداء بالسّاكن وتقع في:

- (ال) التعريف.

- ماضي الخماسي والسّداسي وأمرهما ومصدرهما مثل: (انطلق، انطلق، انطلق)

(استخرج، استخرج، استخرج).

- أمر الثلاثي السّاكن ثاني مضارعه لفظا نحو: اخرج.

(1) ينظر: بشير حوريّة: المكتوب في المدرسة الجزائرية، ص 96

(2) والي حسين: كتاب الإملاء، دار القلم، بيروت (د ت)، ص 52

**الفصل الثاني** واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي  
- عشرة أسماء سماعية: اسم، است، ابن، ابنة، ابنم، امرؤ، امرأة، وتثنيته هذه السبعة واثنان،  
واثنان وايمن، أما همزة القطع فهي الهمزة الثابتة ابتداء ووصلا ومحلاً، غير ما تقدّم.

أخطأ التلاميذ في همزتي الوصل والقطع وذلك بالخلط بينهما أو بحذفهما مثل: (اذنيك  
أمدد، عتذر)، وترجع أسباب مثل هذه الأخطاء إلى:

- اعتماد التلاميذ على التمييز السمعي فقط ممّا ينتج عنه كتابة ما يوافق الملفوظ.

- جهل التلاميذ لأصول الكلمات ومشتقاتها، وهذا ما يؤدي بهم إلى الخلط بين الهمزتين فلو  
أدرك التلميذ أنّ الهمزة زائدة لكتبها وصلاً دائماً، ولو عرف بأنها أصلية لكتبها قطعاً.

وهناك نوع آخر من الأخطاء وهو تطبيق قواعد الهمزة المتوسطة على الهمزة في أول  
الكلمة نحو: (وإلا، هاء لاء)، ويرجع سبب ذلك إلى كون التلاميذ اعتمدوا على الحفظ فقط  
دون استيعاب منهم للقاعدة، وهذا ما أدى بهم إلى تطبيقها في غير محلّها، ومن ثمّ الوقوع  
في الخطأ.

**(ب)- الهمزة وسط الكلمة:** ارتفاع هذا النوع من الأخطاء في السنة الرابعة بالتّحديد يرجع  
إلى خلوّ البرنامج من هذا الموضوع، ويعود ذلك إلى كثرة القواعد الخاصّة برسم الهمزة  
المتوسطة.

**(ج)- الهمزة المتوسطة:** لم تُسجّل أيّة أخطاء بالنسبة للهمزة المتطرّفة في السنة الرابعة  
ابتدائي، وهذا لخلوّ نصّهم الإملائي من الكلمات التي تحتوي على همزة في آخرها.

## **7- أخطاء اللام الشمسية والقمرية:**

| (أ)- اللام الشمسية  | (ب)- اللام القمرية |
|---------------------|--------------------|
| بصدقات (بالصدقات).  | لأزهار (الأزهار).  |
| باصدقات (بالصدقات). | لأخضر (الأخضر).    |
| بلصدقات (بالصدقات). |                    |

الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية، هو أنّ الأولى تُكتب ولا تُلفظ، بينما اللام القمرية  
تُكتب وتُلفظ، وقد بلغت أخطاء هذا النوع 11 خطأً وذلك بنسبة مئوية قدرها 07 % موزّعة  
كما يلي:

تكاد أخطاء اللام الشمسية تنعدم مقارنة بأخطاء اللام القمرية، ويدخل ضمن هذه الحالة كلمة (بالصدقات) التي كُتبت بثلاثة أشكال مختلفة: (بصدقات)، (باصدقات)، (بلصدقات). حُذفت الألف واللام في الشكل الأول، وحُذفت اللام في الشكل الثاني، وحُذفت الألف في الشكل الثالث، وأسباب هذه الأخطاء (أشكال الأخطاء الثلاثة) كثيرة، فالصّاد حرف شمسي وتقول القاعدة بحذف (ال) التعريف لفظاً (نطقاً) إذا تلاها حرف شمسي وكان الكلام موصولاً (كما هو في المثال)، ويُحذف منها أحد طرفيها:

- الألف إذا كان الكلام متصلاً وكان الحرف قمرياً.

- اللام إذا كان الكلام منفصلاً وكان الحرف شمسياً.

وبما أنّ الصّاد حرف شمسي لا تظهر الألف واللام عند النطق به كون الكلام متصلاً وعند الإملاء تُقرأ الكلمة على التّلاميز بإحدى الطّرق التّالية:

- إثبات الألف واللام في النطق.

- إثبات الألف واللام للإشارة إلى أنّ الكلمة معرفة وليست نكرة.

- إسقاط الألف واللام نطقاً لأنّ الكلام متصلاً.

تؤدّي الحالة الأولى إلى الكتابة الصحيحة رغم أنّ النطق فيها خاطئ (يتعمّد المعلم ذلك النطق ليلفت انتباه التّلاميذ إلى الكتابة الصحيحة).

تؤدّي الحالة الثانية والثالثة إلى الكتابة الخاطئة التي تُحذف فيها الألف واللام معاً أو إحداهما، فالنطق هو الذي يتحكّم في التّلاميز أثناء كتابتهم، وهذا الاعتماد الشّديد على التّمييز السّمعّي يؤدّي بالمتعلّمين إلى الخطأ أثناء الكتابة، لأنّهم يجدون أنفسهم - دون وعي منهم- يطبّقون قواعد الكتابة الصّوتية أو العروضية التي يوافق فيها الملفوظ المكتوب دائماً،

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي والمتعلم الذي يعتمد على سمعه فقط ولا يعتمد أبداً على ذاكرته التي تمكنه من أن يسترجع بعض القواعد التي حفظها أو تعرّف عليها عن (ال) الشمسية لن يصل أبداً إلى الكتابة الصحيحة، والشئ نفسه مع (ال) القمرية.

### 8- أخطاء متفرقة:

| (أ) - كتابة نون التوكيد           | (ب) - الإشالة   | (ج) - سوء التثقيط  | (د) - عدم التوافق بين حركة الحرف وشكله الكتابي | (هـ) - وضع علامة التضعيف في غير موضعها |
|-----------------------------------|-----------------|--|--|--|
| واقفن (واقفا).<br>وقفان (واقفان). | نضري<br>(نظري). | * <u>نقط ما لا يجب أن يُنقط:</u><br>خطت (حطت).<br>* <u>عدم نقط ما يجب أن يُنقط:</u><br>الضغيرة<br>(الصغيرة). | ذاك (ذلك).<br>احدى (أحدى).                     | حطت (حطت).                             |

\* كتابة نون التّنوين: لم تُسجّل أخطاء كثيرة في هذا النوع، وحتى تلك التي سُجّلت كانت متناقصة، وقد بلغت نسبتها 03 % من مجموع الأخطاء، ويمكن تعديل هذه الأخطاء باعتماد التلاميذ على حاسة التمييز السمعي، وهذا لأنّ التّنوين يثبت نطقاً لا صورة.

\* الإشالة: (كتابة الضاد ظاء): بلغت أخطاء هذا النوع 02 % من مجموع الأخطاء وسبب ذلك يرجع إلى ضعف التمييز البصري، إذ أنّ قوّة هذه الحاسة هي التي تكفل عدم الوقوع في الخلط بين الضاد والظاء على اعتبار أنّ النطق - في زمننا هذا - لا يفرّق جيّداً بين الحرفين، وحتى يتفادى المتعلم ذلك عليه أن يعتمد على الذاكرة البصرية في كلّ ما تعود على رسمه ضادا أو ظاء، خاصّة أنّ الكلمات التي تُكتب فيها الضاد مشالة (أي ظاء) قليلة مقارنة بتلك التي تُكتب فيها الضاد غير مشالة (أي ضاد)، وذلك لعدم وجود قواعد ضابطة تقول بكتابة إحداهما دون الأخرى.

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي  
\* سوء التنقيط: بلغ هذا النوع 01 % من مجموع الأخطاء، و"النقط أو الإعجام لغة: وضع

نقطة واصطلاحاً: نقط مخصوص يميّز الحروف تمييزاً مخصوصاً".<sup>1</sup>

تشارك بعض الحروف في الشكل العام ولا يميّز بعضها عن البعض الآخر إلا بالنقط وهناك ثنائيات من هذا النوع نحو: (ع، غ) - (ت، ث، ب، ي) - (ر، ز)... فإهمال النقط أو سوء التنقيط يؤديان إلى اختلاف المعنى، فكلمة (حبر) تختلف عن (جير) و(خبر) و(حبر) و(خير) و(خبر) و(حيز).

قد يعود سبب إهمال النقط إلى ذلك المجهود الأكثر الذي يبذله الكاتب أثناء الكتابة في وضع النقط، وتفادياً له يعمل على الكتابة بدون نقط تحقيقاً للسرعة من جهة، وتقليلاً للجهد العضلي من جهة أخرى.

أمّا نقط مالا يجب أن يُنقط من الحروف فسببه يعود لكون المتعلّم لم يتمكّن بعد من تمييز الحروف المتشابهة، فعندما يسمع (الصّيف) يكتبها (الضّيف) وفي ذهنه أنّ الصّاد تُكتب منقوطة أو أنّ الصّاد والضّاد حرف واحد في الرّسم.

\* الاختلاف بين حركة الحرف وشكله الكتابي: تصنّف الدّراسات اللّغويّة الأصوات إلى قسمين:<sup>2</sup>

#### أ- الأصوات الصّامتة: (Les Consonnes)

وأطلق عليها العرب مصطلح الحروف الأصول، ومنها يتكوّن جذر الكلمة.

#### ب- الأصوات الصّانّة: (Les Voyelles)

وتُعرف في العربيّة بالحركات، بالإضافة إلى أصوات المدّ.

والصّامت بدون حركة (شكل) يصعب نطقه بدرجة واضحة، لأنّ الحركة هي التي تجعل الصّامت يصوت، يقول ابن جنّي: "إنّ الحرف كالمحلّ للحركة، وهي كالعرض فيه، فهي لذلك محتاجة إليه".<sup>1</sup>

(<sup>1</sup>) والي حسين: كتاب الإملاء، ص 155  
(<sup>2</sup>) ينظر: داود محمّد محمّد: الصّوائت والمعنى في العربيّة، دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة 2001، ص 15

الفصل الثاني واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي ويرتبط المعنى الرئيسي للكلمة بالأصوات الصامتة، أما الحركات فهي لا تعبر في الكلمة إلا عن تحوير هذا المعنى مثل: (ع، ل، م)، تتفق كل الكلمات المتكوّنة من هذا الجذر في المعنى العام مثل: (علم، علم، علم، علم، عالم، عالم،...)، مع بعض الاختلافات الطفيفة في وظائفها الناتجة عن اختلاف حركاتها (الضمة والفتحة والكسرة بأنواعها).

يجب أن توافق حركة الحرف (الشكل المنطوق) شكله الكتابي، فالحرف المفتوح توافقه الفتحة، والمضموم توافقه الضمة، والمكسور توافقه الكسرة، ومع ذلك وجدت بعض الأخطاء التي تختلف فيها حركة الحرف عن الشكل المكتوب، فالضمة لا توافقها أبدا الألف، وألف العوض التي تلحق الاسم المنون نصبا لا تلحق المنون رفعا أبدا، كما لا تكتب الهمزة المكسورة في بداية الكلمة فوق الألف إطلاقا.

ويرجع سبب هذا النوع من الأخطاء إلى جهل التلميذ لأهمية الشكل (الحركات) في تحديد المعنى، حتى وإن جاز إهمال الحركات في الكتابة فإنه لا يجوز أبدا تغيير ما اتفق عليه العرب، وما تواضعوا عليه من رموز اختصت كل واحدة منها بحركة معينة، سواء كانت قصيرة أو طويلة: (ا، و، ي).

\* وضع علامة التضعيف في غير موضعها: لم تُسجّل أي نسبة بخصوص هذا النوع من الخطأ، علامة التضعيف أو الشدة شأنها شأن الشكل، فهي حركة مخصوصة توضع فوق الحرف المضعف ويهملها المتعلم عادة- وليس في ذلك حرج- لكن أن يضعها في غير موضعها فهذا يعتبر من الأخطاء التي تحتاج إلى تصحيح، فكلمة (فعل) تختلف عن كلمة (فعل) و(آن) تختلف عن (أن).

ويرجع سبب هذا النوع من الأخطاء إلى جهل المتعلمين بالشدة ووظيفتها، وعدم قدرتهم على إدراك الحرف المدغم الذي يجب وضع الشدة فوقه وتحديد بدقه، كما أن القليل من المعلمين نجدهم يندبّهون دائما إلى الشدة (الإدغام) وقوانين وضعها، أما الغالب الأعم فلا يشيرون إليها مطلقا، هذا ما انعكس سلبا على المتعلم.



# الفصل الثالث:

دراسة ميدانية

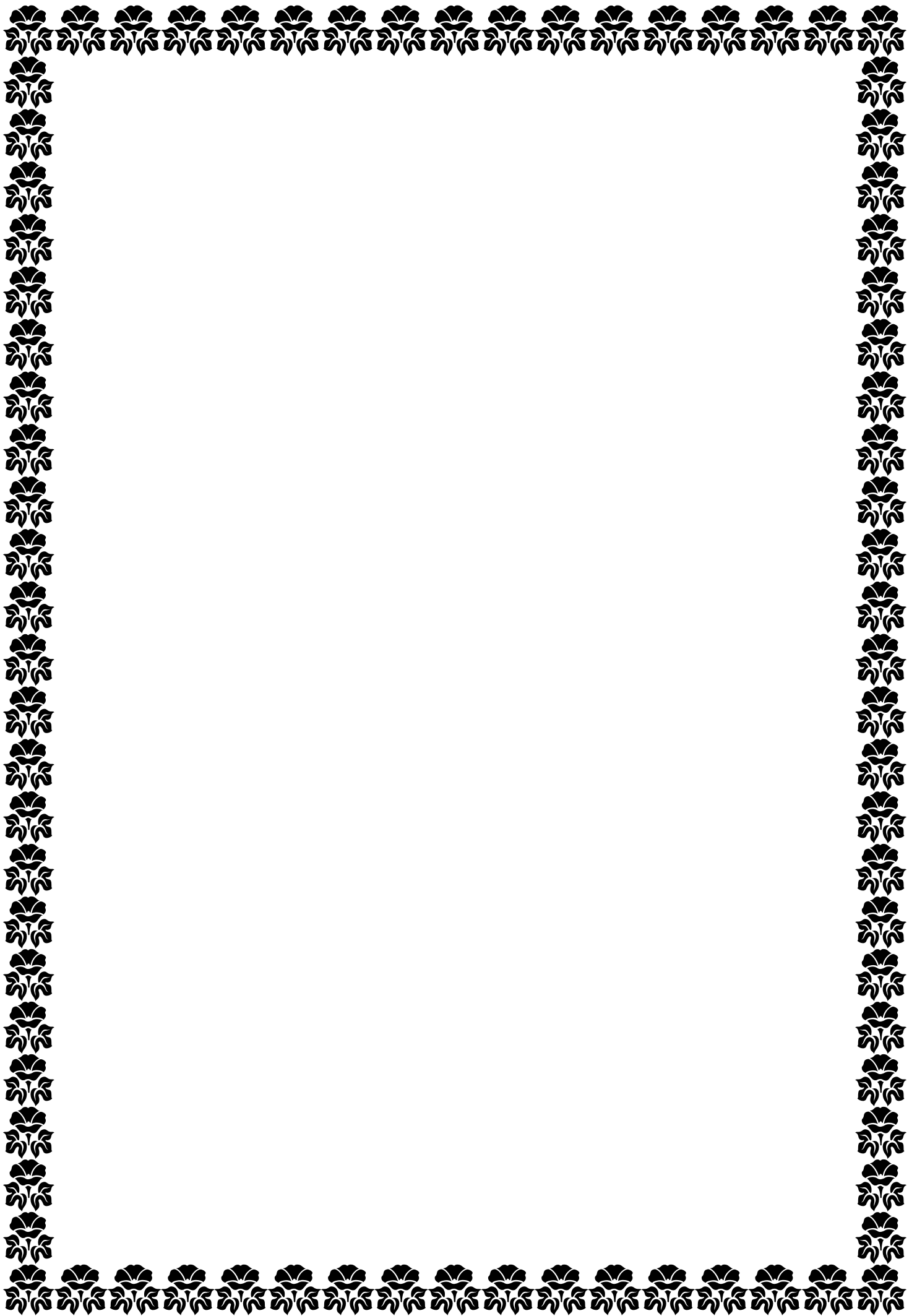
عرض منهجية البحث

(أ) - العينة وكيفية اختيارها

(ب) - حدود البحث

(ج) - طريقة جمع الاستبيانات

(د) - تحليل نتائج الاستبيانات



**عرض منهجية البحث:****أ)- العينة وكيفية اختيارها:****1- جنس التلاميذ:**

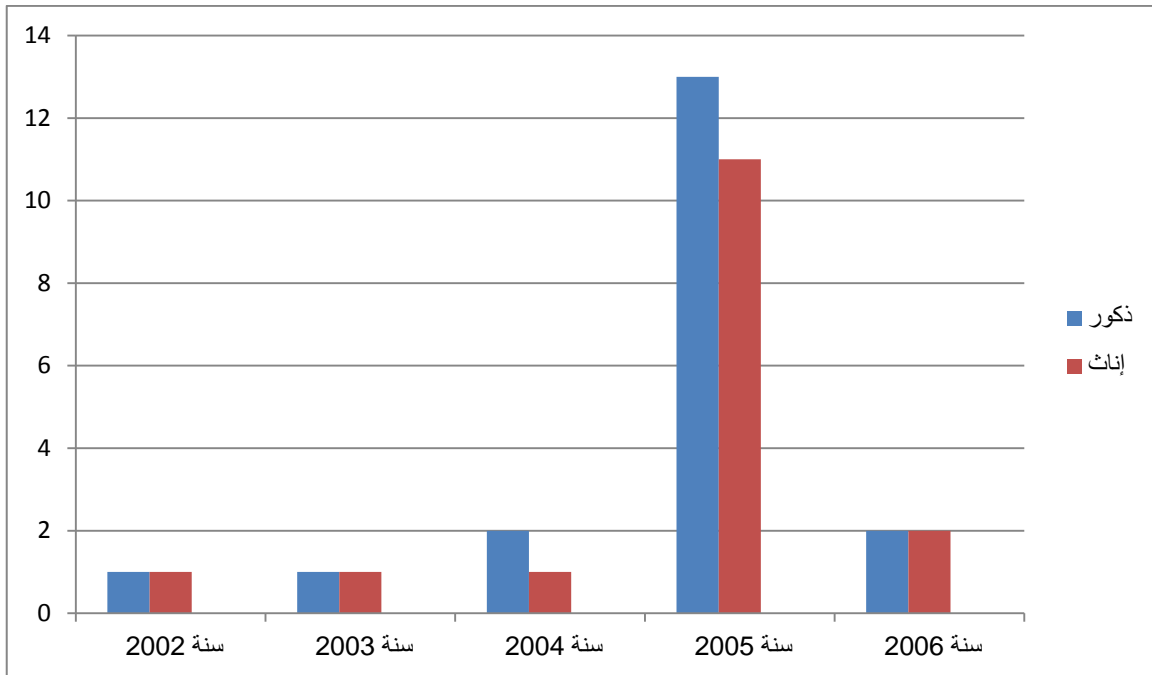
يتكوّن قسم السنّة الرابعة ابتدائي من خمسة وثلاثون (35) تلميذا وتلميذة موزّعين كما يلي:

خمسة عشر (16) تلميذة.

ثمانية عشر (19) تلميذ.

**2- سنّ التلاميذ:**

يتراوح سنّ أفراد العينة بين العاشرة والثانية عشر، وبعد مقارنة هذه الأعمار مع الأعمار القانونية، وُضع جدول صُنّف فيه التلاميذ إلى ثلاثة أصناف: متقدّمين في السنّ وعاديين ومتأخّرين (بسنة أو أكثر)، وهاهي الأهرام النسبية لكلّ سنة دراسية توضّح جنس التلاميذ وسنّهم.

**الهرم السنّي لتلاميذ السنّة الرابعة ابتدائي**

يضمّ قسم السنة الرابعة ابتدائي أربع تلاميذ أعمارهم تسع سنوات، أي أنّ أعمارهم متقدّمة عن الأعمار القانونيّة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي، وأطلق على تلاميذ هذه الحالة لفظ (متقدّم)، أيّ متقدّم عن السنّ القانوني، أمّا التلاميذ الذين تتناسب أعمارهم مع الأعمار القانونيّة لتلاميذ السنة الرابعة- أيّ عشر سنوات- فكان عددهم أربعة وعشرون تلميذا وقد أطلق على تلاميذ هذه الحالة (عاديّين)، أمّا الصنف الثالث والأخير فيمثّل التلاميذ المتخلفين عن السنّ القانوني، أي أكثر من عشر سنوات وهم ستّ تلاميذ، وقد أطلق على هذه الحالة (متأخّرين)، وقد توزّع المتأخّرون على ثلاثة أنواع:

- متأخّر بسنة واحدة: أي مواليد سنة 2004 وسُجّلت ثلاث حالات.

- متأخّر بسنتين: أي مواليد سنة 2003 وسُجّلت حالتان اثنان.

- متأخّر بثلاث سنوات: أي مواليد سنة 2002 وسُجّلت حالتان اثنان.

### (ب)- حدود البحث:

#### 1- من حيث منطقة الدراسة:

اقتصر إجراء هذا البحث على تلاميذ الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، واختيرت عيّنة السنة الرابعة من مدرسة "زقاي البشير"، وتقع هذه المدرسة في دائرة "حاسي ماماش".

#### 2- من حيث المعالجة الإحصائيّة:

اقتصر إجراء البحث في المعالجة الإحصائيّة على نتائج الأخطاء الإملائيّة، ثمّ رأينا ضرورة القيام بإجراء استبيان وُجّه إلى معلّمي السنة الرابعة ابتدائي لمعرفة آرائهم والاستفادة منها – خاصّة أنّهم أكثر احتكاكا بتلاميذهم- هذا من جهة، ولمعرفة مدى مطابقتها لنتائج الدّراسة لآراء المعلّمين من جهة أخرى.

### (ج)- طريقة جمع الاستبيانات:

في البداية طرحت فكرة الموضوع على معلّمي السنة الرابعة فاستحسنها الكثير، كما امتنع عدد قليل منهم عن الإجابة، ثمّ تمّ توزيع الاستبيانات عليهم في نهاية السنة الدّراسيّة

2014-2015، وقد سجّل ضياع معظم الاستبيانات، وكان ذلك يتمّ في شكل مقابلة مع المعلم يجري خلالها شرح الأسئلة، ثمّ يأخذ الاستبيان إلى البيت ليعيده بعد وقت لاحق وبالفعل سجّل تجاوب وجدّيّة في الإجابة من معظم المعلمين، وفي المقابل سجّل لدى آخرين تهاون كبير.

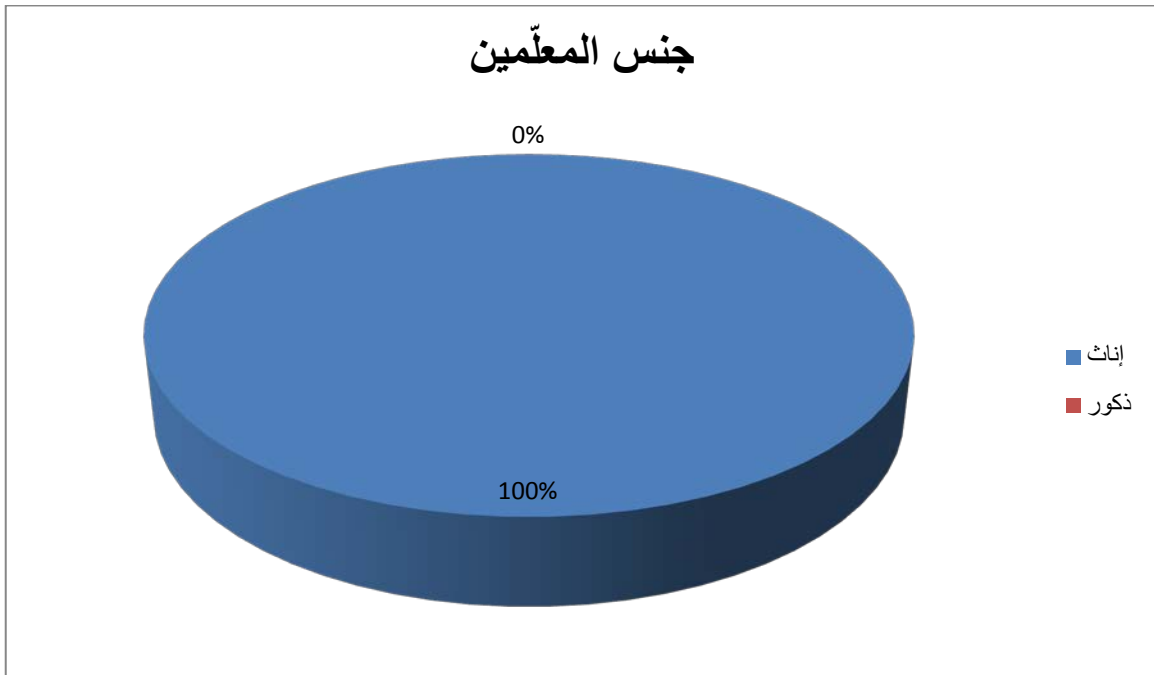
#### (د)- تحليل نتائج الاستبيانات:

##### 1- جنس المعلمين:

بلغ عدد المعلمين الذين أجابوا على الاستبيانات اثنا عشر معلّمًا ومعلّمة توزّعوا كالاتي:

- اثنا عشر معلّمة بنسبة مئويّة قدرها 100 %

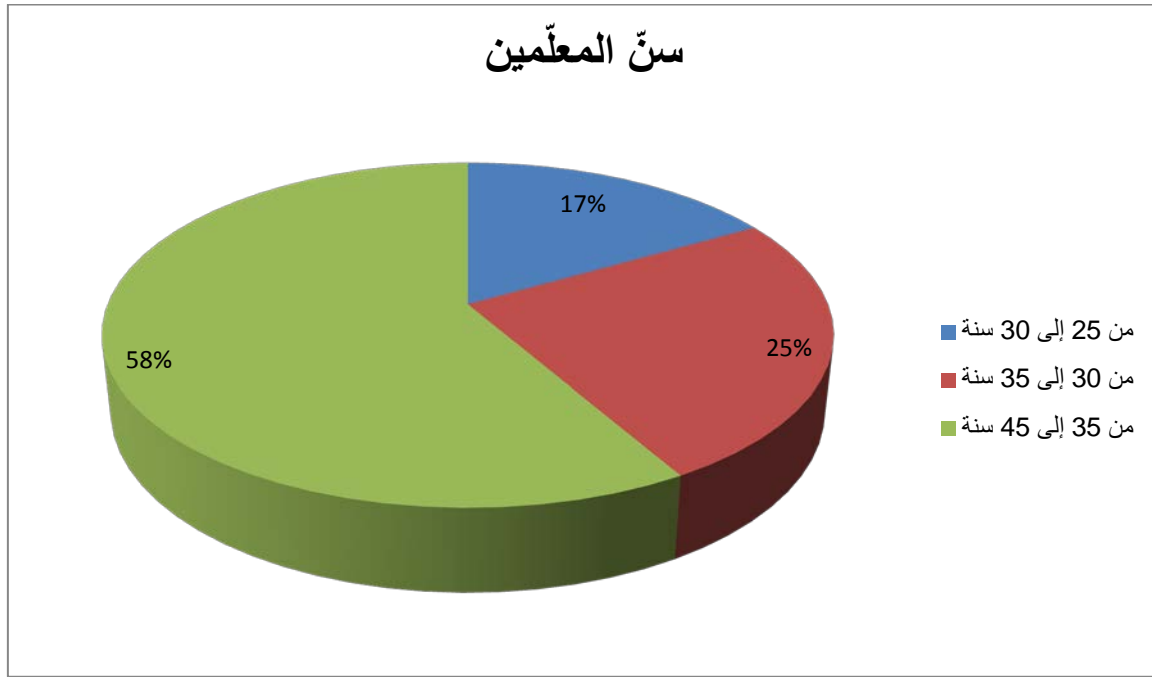
- صفر بالنسبة للمعلمين الذكور وذلك بنسبة مئويّة قدرها 00 %



ارتفعت نسبة عدد المعلّمتات مقارنة بعدد المعلمين، وهذا يرجع إلى توجّه الجنس النسوي – في الغالب الأعمّ- إلى سلك التّعليم بصفة كبيرة، وفي المقابل إعراض الجنس الآخر عن هذه المهنة إلى حدّ ما.

##### 2- سنّ المعلمين:

أصغر سنّ سُجِّل هو ما بين 25 إلى 30 سنة وهذا نجده عند اثنين، ويوجد سنّ من 30 إلى 35 سنة وهذا نجده عند ثلاث معلّمين، في حين كان أكبر سنّ ما بين 35 إلى 45 سنة وهذا نجده عند سبع معلّمين، وعلى العموم فقد كان متوسطّ عمر المعلّمين سبعة وثلاثون سنة، والملاحظ أنّ هذا السنّ يسمح - في نظرنا- للمعلّمين بالعبء والاجتهاد في سبيل تحقيق أفضل النتائج.



### 3- المدة التي قضاها المعلّم في سلك التعليم:

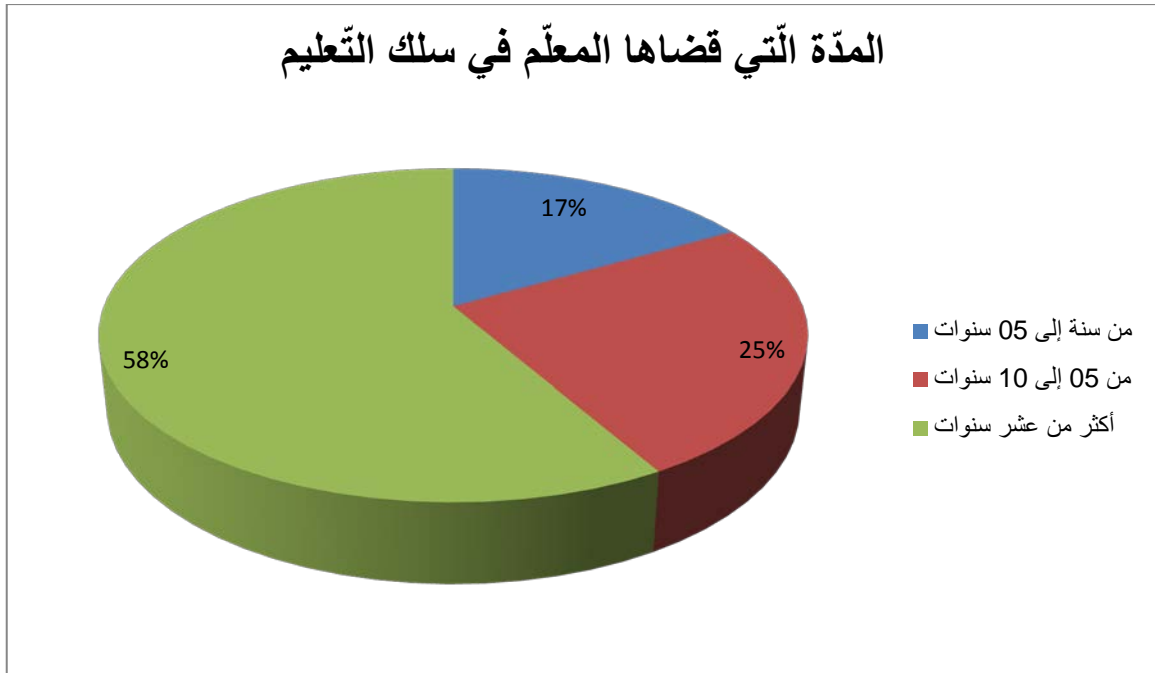
- من سنة إلى 05 سنوات: 02 بنسبة مئوية قدرها 17 %

- من 05 إلى 10 سنوات: 03 بنسبة مئوية قدرها 25 %

- أكثر من عشر سنوات: 07 بنسبة مئوية قدرها 58 %

من خلال هذه النسبة نلاحظ أنّ عدد المعلّمين الذين قضوا أكثر من عشر سنوات في سلك التعليم احتلّ الرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرتها بـ 58 %، وهو يفوق عدد المعلّمين الذين زاولوا مهنة التعليم لمدة خمس سنوات إلى عشر سنوات، والذين قدرّت نسبتهم المئوية بـ 25 %، في حين سجّلت أقلّ نسبة عند المعلّمين الذين اشتغلوا بالتدريس لمدة سنة إلى خمس

سنوات والتي قُدرت نسبتها المئوية بـ 17 %، ومن البين أنّ الخبرة الواسعة تعدّ مؤشراً جيّداً في سير العملية التّعليميّة.



#### 4- الشهادة التي يحملها المعلم:

- مستوى ثانوي: 0

- بكالوريا: 0

- شهادة الكفاءة: 0

- ليسانس: 11

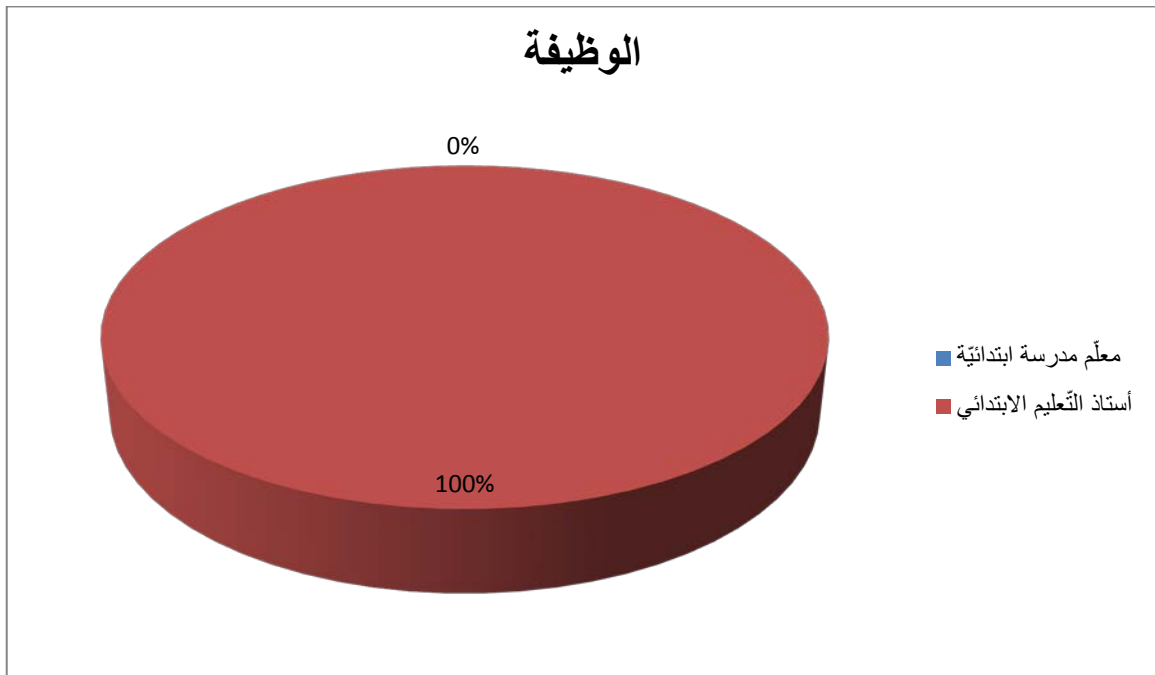
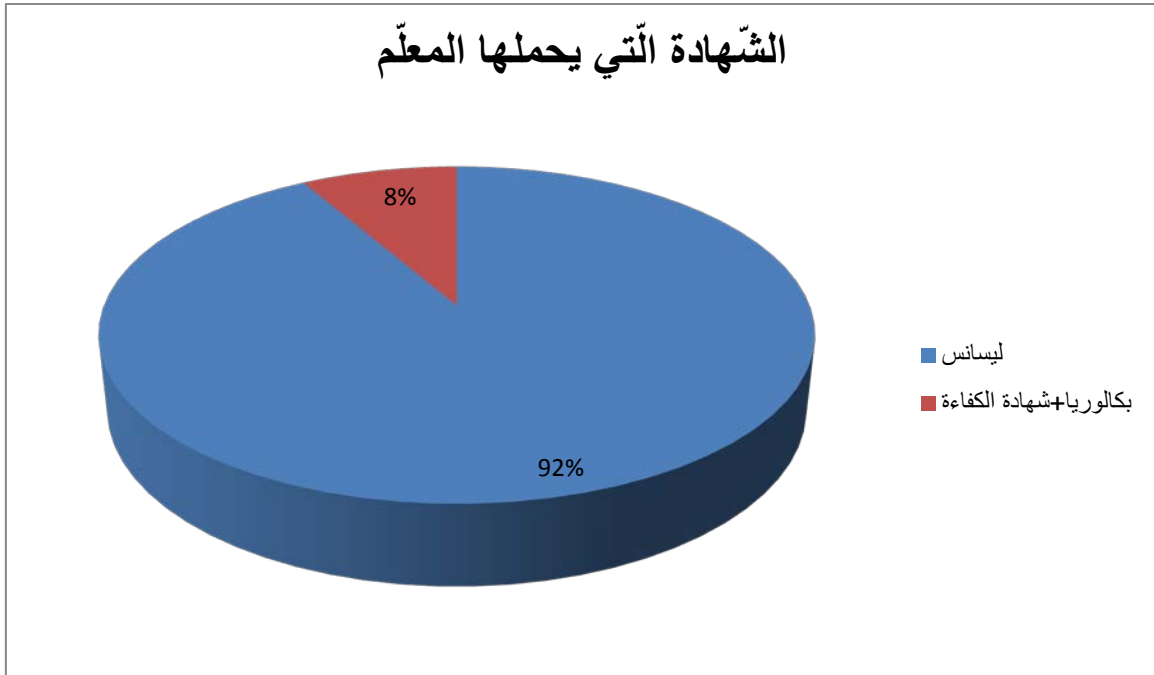
- بكالوريا+شهادة الكفاءة: 01

#### 5- الوظيفة:

- معلّم مدرسة ابتدائية: لا يوجد.

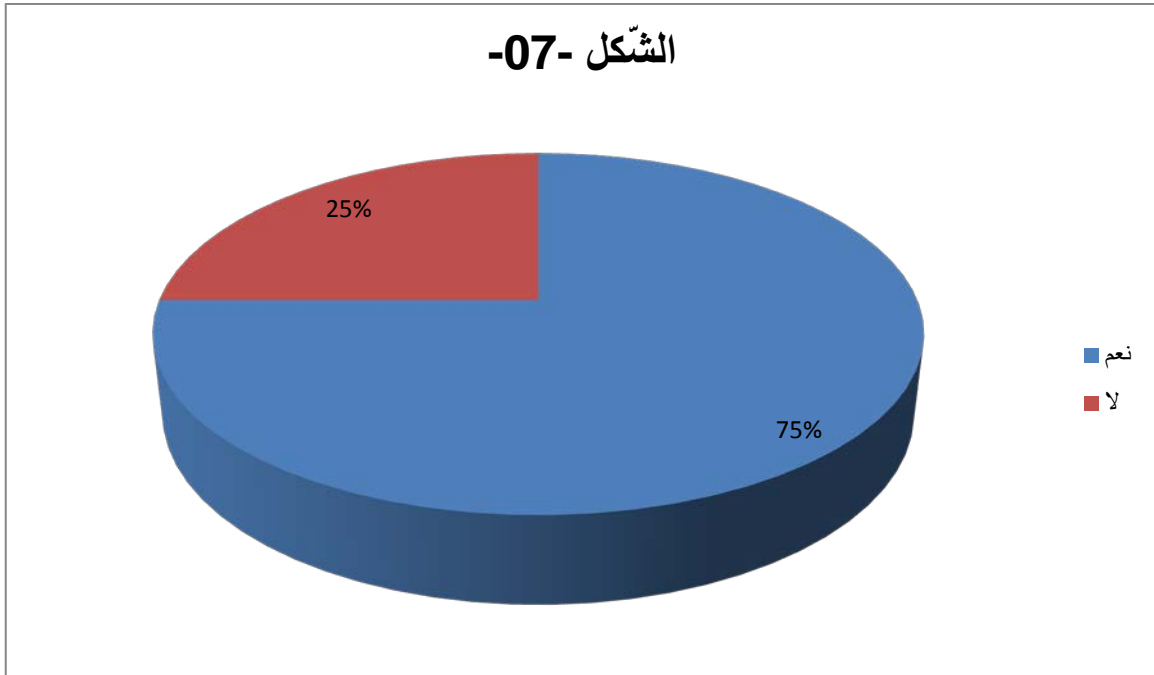
- أستاذ التّعليم الابتدائي: 12 معلّم برتبة أستاذ.

وهذا ما توضّحه لنا الرّسوم البيانية التّالية:



### 6- هل لديك تلاميذ يعانون من ضعف بصري؟

أجاب تسع معلمين بأن لديهم تلاميذ يعانون من ضعف بصري، واتفقوا على أن الوسيلة التربوية التي يتعاملون بها معهم هي إجلاسهم في الأمام، مع توضيح الخطّ على السبّورة في حين نجد الثلاثة المتبقّين أجابوا بـ "لا".



**7- هل لديك تلاميذ يعانون من ضعف سمعي؟**

أجمع المعلمون على خلوّ أقسامهم من هذا الصّنف من التّلاميذ.

**8- ما مدى تحكّمك في الحركة داخل القسم؟**

- هدوء كلي: 03 إجابات أي بنسبة 25 %

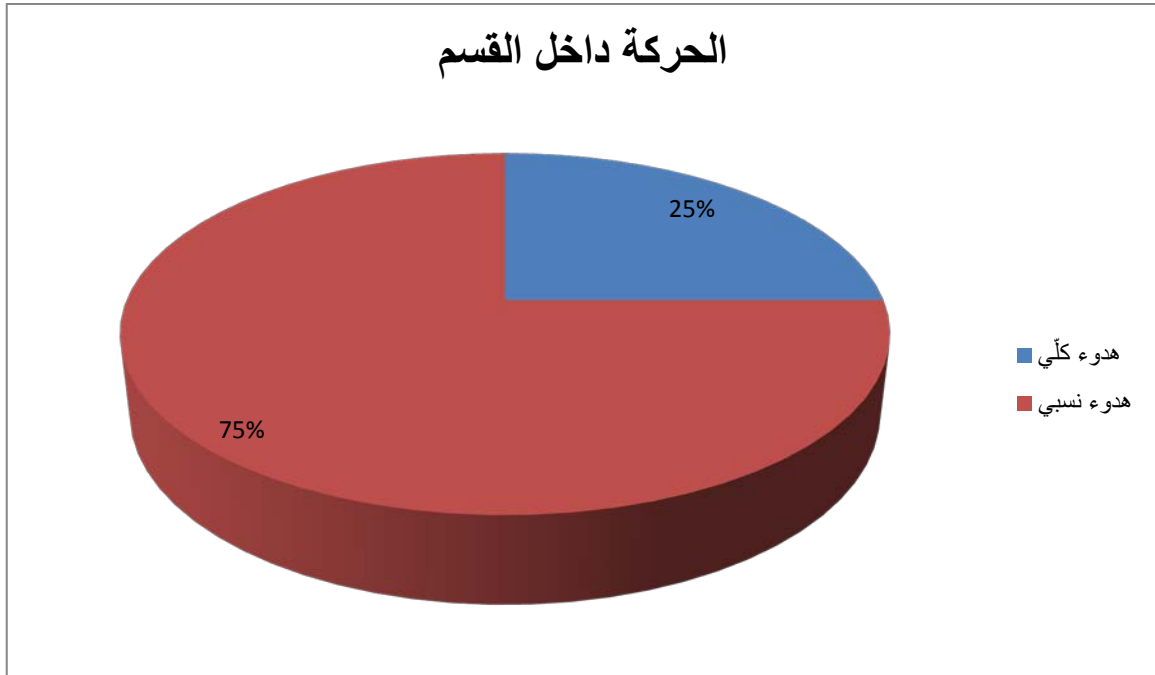
- هدوء نسبي: 09 إجابات أي بنسبة 75 %

- فوضى وضوضاء: لا توجد إجابة.

ارتفعت نسبة إجابة المعلمين على سؤال التّحكّم في الحركة داخل القسم بالهدوء النسبي، وقد

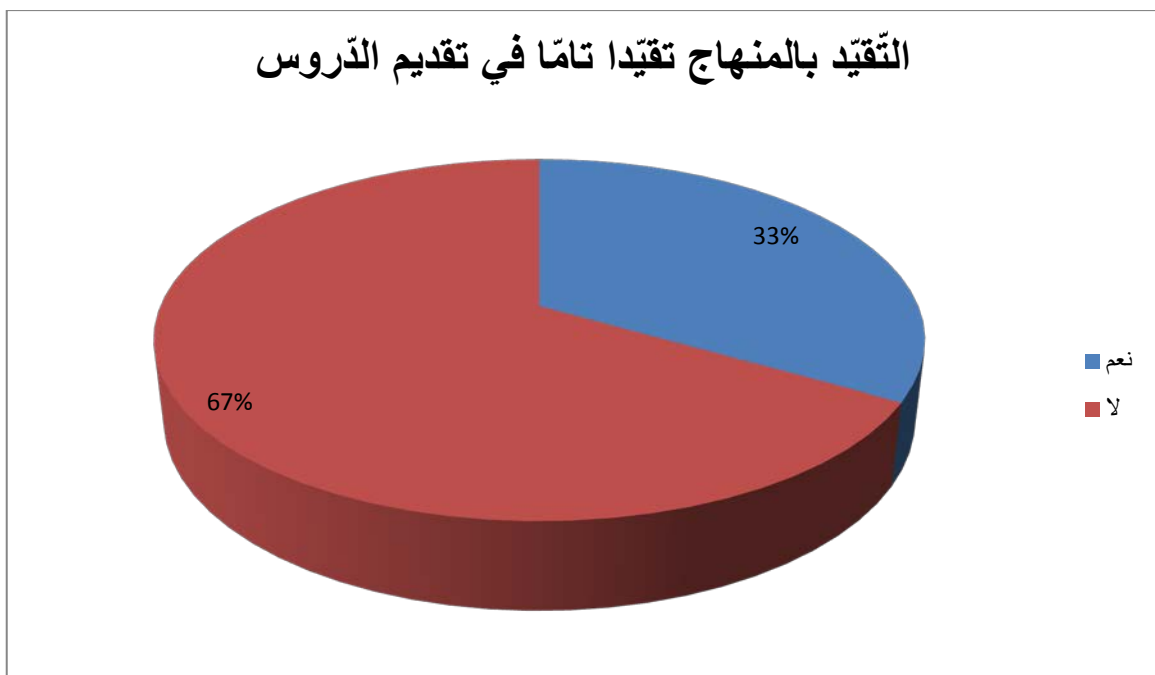
تمثّلت هذه النّسبة بـ 75 % من الإجابات، أمّا الهدوء الكلي فقدّرت نسبته المئويّة بـ 25 %

وهذا ما يوضّحه لنا الشكل -08-



### 9- هل تتقيد بالمنهاج في تقديم دروسك تقيداً تاماً؟

أجاب أربع معلميّن بـ "نعم" وذلك بنسبة 33 %، وأرجعوا سبب ذلك إلى اقتناعهم بأنّه يساير المستوى العقلي للتلميذ، وكذلك إلى أنّهم مطالبون أمام الهيئات الرقابية التربوية بتطبيقه، في حين أجاب ثمان معلميّن بـ "لا" وذلك بنسبة مئوية قدرها 67 %، وأرجعوا سبب ذلك إلى ضرورة مراعاة مستوى التلميذ، وبالتالي الالتفات إلى نقطة حساسة هي الفروق الفردية بين التلاميذ.



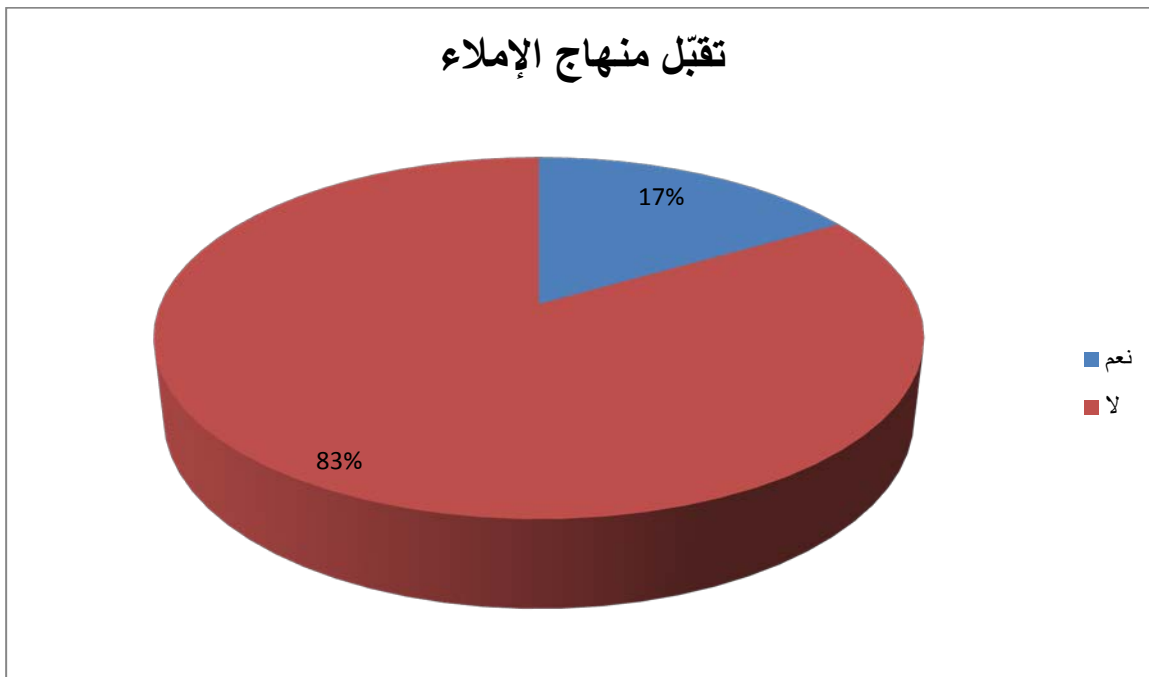
**10- هل أنت راض عن منهاج تدريس مادّة الإملاء؟**

أجاب اثنان بـ "نعم" وذلك بنسبة مئوية قدرت بـ 17 %، في حين أجاب عشر معلّمين بـ "لا" وذلك بنسبة مئوية قدرها 83 %، قد تلخّصت الاقتراحات التي قدّموها فيما يلي:

- إضافة مواضيع أخرى.

- تخصيص حصّتين في الأسبوع بدل حصّة واحدة، الأولى لقواعد الإملاء والثانية للتطبيق.

- تمديد زمن الحصّة من ثلاثين (30) دقيقة إلى خمسة وأربعين (45) دقيقة.

**11- من أيّ مصدر تأخذ قطعة الإملاء؟**

- تأخذها من كتاب القراءة: سجّلت إجابتين وذلك بنسبة مئوية قدرها 16 %.

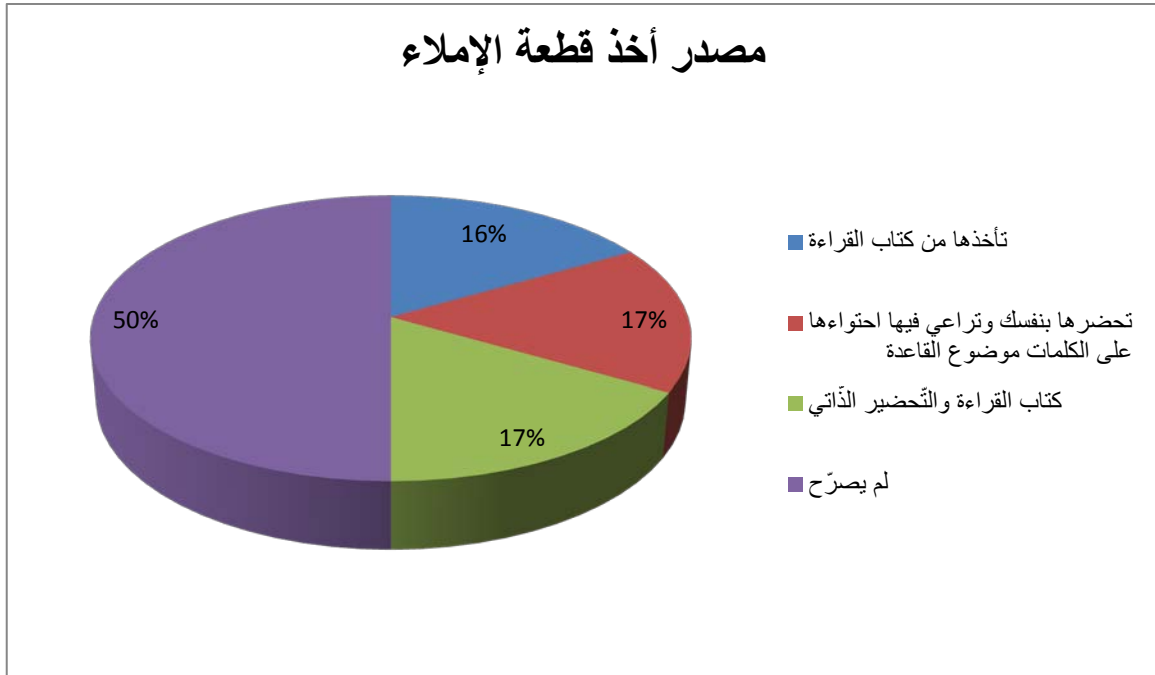
- تحضرها بنفسك وتراعي فيها احتواءها على الكلمات موضوع القاعدة: سجّلت أيضا إجابتين وذلك بنسبة مئوية قدرها 17 %.

- كتاب القراءة والتّحضير الذاتي: سجّلت إجابتين وذلك بنسبة مئوية قدرها 17 %.

- لم يصرّح ستّ معلّمين بأية إجابة.

يعتمد 16 % من المعلّمين في تحضير الإملاء من كتاب القراءة، و 17 % منهم

يحضّرونها بأنفسهم، و 17 % يعتمدون الأساسيين معاً، ولا حرج في أن ينوع المعلم في تلك المصادر طالما يضع نصب عينيه ضرورة أن يتعرّف التلميذ على نصوص تحتوي على كلمات جديدة ومواضيع تستهوي أفكاره وميولاته، لذلك من الأجدر بالمعلم أن يجتهد في اختيار قطع الإملاء من مصادر مختلفة، ولا يمنع ذلك من الاستعانة ببعض نصوص كتاب القراءة.



### 12- هل ترى بأنّ درس الإملاء مستقلّ بنفسه عن باقي فروع اللّغة؟

- نعم: لم تُسجّل أيّ إجابة.

-لا: سُجّلت اثنا عشر إجابة.

اعتبرت الأغلبية الساحقة والتي تمثّلت في 100 % من الإجابات بأنّ درس الإملاء غير مستقلّ عن باقي فروع اللّغة (خطّ، قراءة، تعبير، قواعد،...)، بل هو مرتبط بكلّ فرع منها.

### 13- هل هناك أهداف تريد أن تحقّقها من خلال درس الإملاء؟

رسم كلّ المعلمين لأنفسهم أهدافا وسعوا إلى تحقيقها من خلال درس الإملاء، وذلك بنسبة مئوية قدرها 58 %، بخلاف خمس معلمين لم نسجّل لديهم أهدافا تُذكر، أمّ فيما يتعلّق بماهيّة هذه الأهداف فنجملها فيما يلي:

- تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة.
- تجنّب الأخطاء عند الكتابة.
- الكتابة والقراءة الصحيحتان.
- القضاء أو التقليل من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- الكتابة خاصة في نشاط التعبير الكتابي دون أخطاء إملائية مثل: (التاء في الفعل، الهمزة على الواو أو النبرة...).
- تقادي التكرار وكتابة جمل خالية من الأخطاء النحوية والصرفية.
- الكتابة بدون أخطاء.
- تحسين الخطّ.
- توظيف الإملاء في التعبير الكتابي حيث نختار الجملة المملاة من عند التلاميذ.
- تدريب التلميذ بالكشف عن الكلمات الخاطئة.
- التوصل بالمتعلم إلى الكتابة الصحيحة للكلمات بدون أخطاء.
- تحسين مستوى المتعلم أثناء تحرير فقرة كتابياً.
- نجاح المتعلم في كتابة فقرة خالية من الأخطاء وذلك بتطبيقه للقواعد الإملائية.
- اكتساب لغة سليمة (خالية من الأخطاء الإملائية أثناء الكتابة).
- إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي للتلميذ.
- أن يكتب المتعلم دون أخطاء إملائية.
- تحسين خطّ المتعلم.
- توظيف الإملاء في الوضعية الإدماجية.

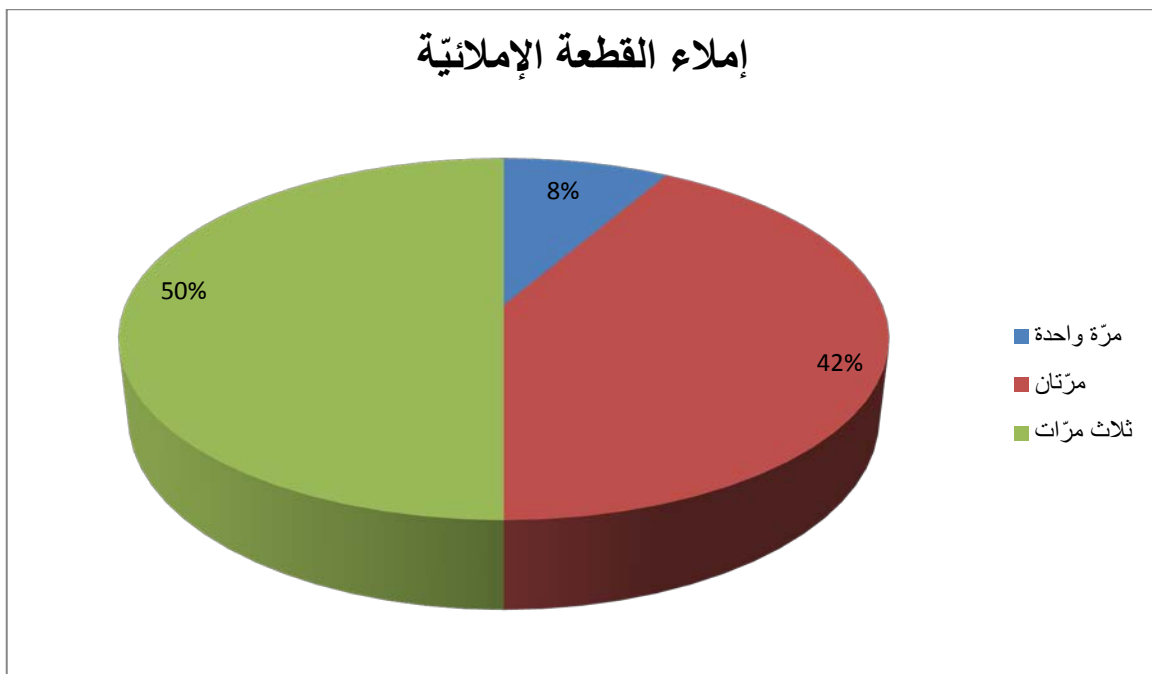
**14- كم مرة تملئ فيها القطعة الإملائية؟**

- مرة واحدة: إجابة واحدة وذلك بنسبة 08 %

- مرتان: خمسة إجابات وذلك بنسبة 42 %

- ثلاث مرّات: ستة إجابات وذلك بنسبة 50 %

يملي 08 % من المعلمين نصّ الإملاء مرّة واحدة على تلاميذهم وفي هذا إرهاب للتلاميذ إذ يجدون أنفسهم مشتنين بين الكتابة ومتابعة المعلم في إملائه، وبين التفكير في الكلمات التي تكون قد فاتهم سماعها – خاصّة إذا ما تعلّق الأمر بالتلاميذ بطيئي الكتابة- أمّا 42 % من المعلمين فيملون قطعة الإملاء مرّتين (الأولى إملاء متقطّعا، والثانية إملاء النصّ كاملا بعد إنهاء التلاميذ للكتابة)، وذلك بتصحيح الكلمات التي تمّ سماعها خطأ، أو التي لم تُكتب مطلقا بسبب بطء التلميذ في الكتابة، أو إسراع المعلم في الإملاء والإلقاء، أمّا 50 % وهم الأغلبية الساحقة فيملون النصّ ثلاث مرّات، وفي ذلك إتاحة أكبر للتلاميذ كي يصحّحوا أخطاءهم يتداركوها.

**15- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا في وثائق التلميذ؟**

اختلفت أخطاء التلاميذ وتنوّعت – حسب آراء المعلمين- لتشمل ما يلي:

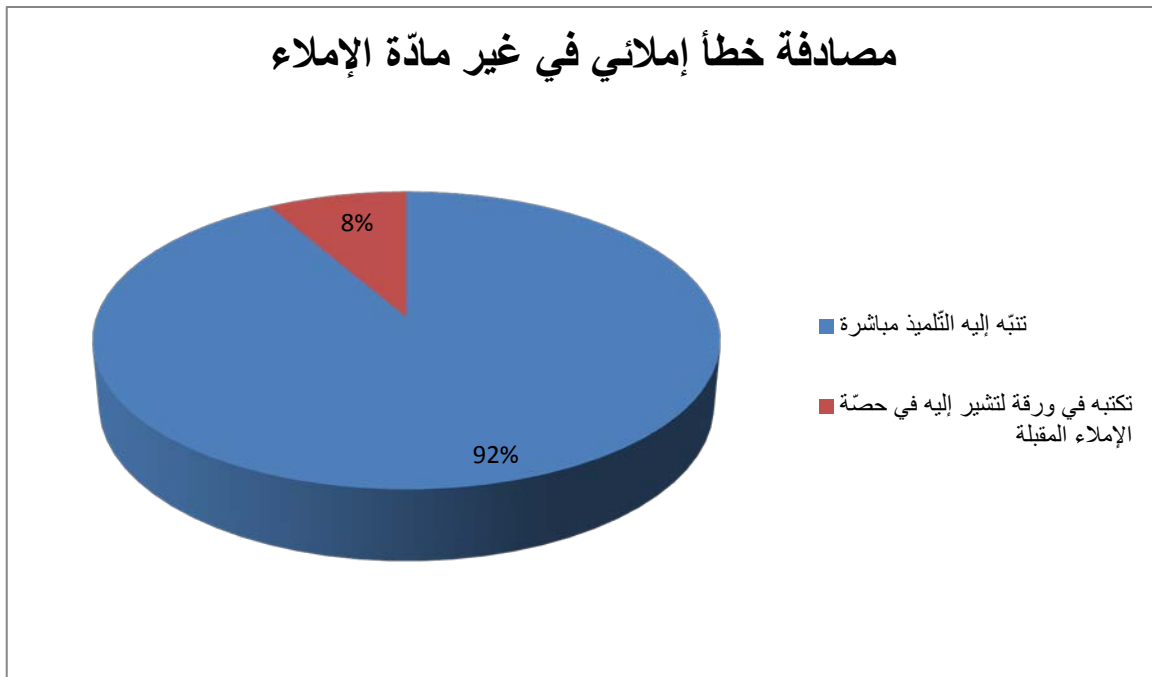
التاء المفتوحة، التاء المربوطة، الألف اللينة، الألف المقصورة، الهمزات، المد، الشدة همزة الوصل، همزة القطع.

### 16- إذا ما صادفك خطأ إملائي في غير مادة الإملاء هل؟

- تنبّه إليه التلميذ مباشرة: سُجّلت أحد عشرة إجابة أي بنسبة مئوية قدرها 92%.

- تتغاضى عن الخطأ: لم تُسجّل أيّة إجابة.

- تكتبه في ورقة لتشير إليه في حصّة الإملاء المقبلة: سُجّلت إجابة واحدة أي بنسبة مئوية قدرها 08%.



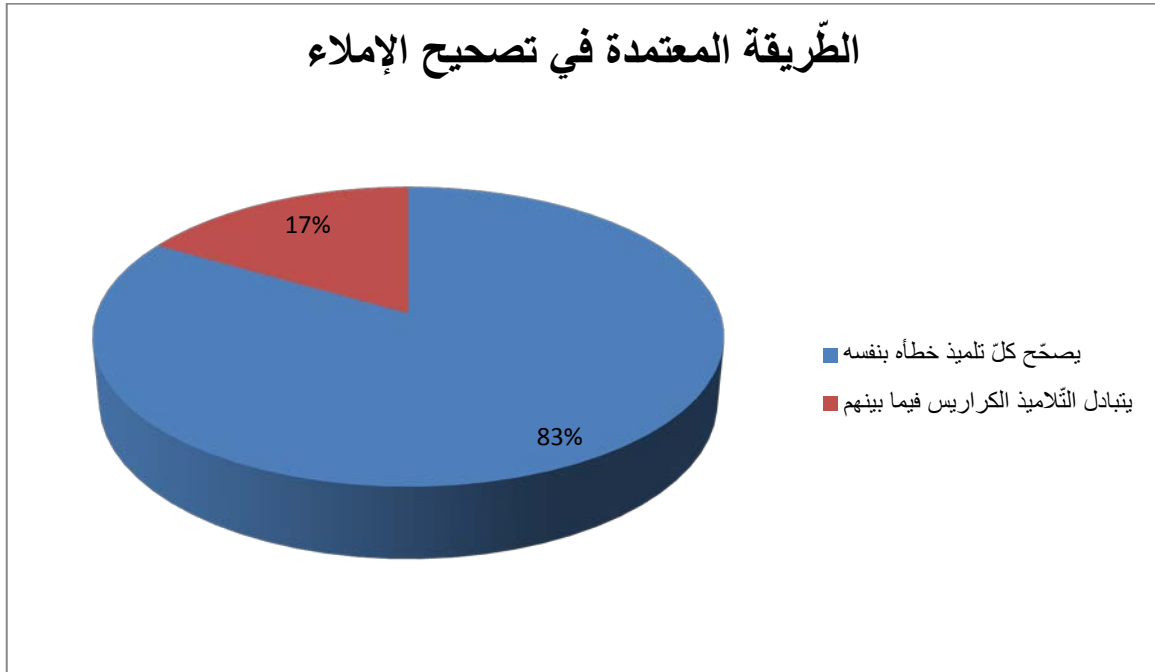
ينبّه أغلب المعلمين التلميذ إلى الخطأ مباشرة حتّى وإن ارتكبه في غير مادة الإملاء، وكان ذلك بنسبة 92%، أمّا الآخر فيفضّل الاحتفاظ بالخطأ للإشارة إليه في حصّة الإملاء المقبلة وذلك بنسبة 08%، مع العلم أنّ هذه الطريقة غير مجدّية، لأنّ التلميذ يتعوّد من خلالها على أنّه ملزم بالكتابة الصحيحة في حصّة واحدة وهي الإملاء، وكلّ ما هو خارج عنها فله أن يكتب من غير تركيز، وله أن يرتكب الأخطاء كما يشاء.

كما لم تُسجّل أيّة إجابة تشير إلى تغاضي المعلم عن الخطأ، وهذا مؤشر جيّد يحيلنا إلى وعي المعلم بالصّلة الوطيدة التي تربط الإملاء بغيره من فروع اللّغة الأخرى – هذا ما

يبدو من خلال إجابة المعلمين على أسئلة الاستبيان- لكن الواقع أثبت لنا بعض التناقضات بين هذه الإجابات وبين الواقع المدرسي الملموس من خلال الملاحظة الميدانية، فقد وُجد كثير من المعلمين لا يعيرون الأخطاء الإملائية التي تقع في غير حصّة الإملاء أدنى اهتمام خاصة إذا ما تعلّق الأمر بالمواد العلمية: كالرياضيات ودراسة الوسط والجغرافيا.

### 17- ما هي الطريقة التي تعتمد عليها في تصحيح الإملاء؟

- يصحّح كلّ تلميذ خطأه بنفسه: سُجّلت عشرة إجابات وذلك بنسبة مئوية قدرها 83 %.
- يتبادل التلاميذ الكراريس فيما بينهم: سُجّلت إجابتين وذلك بنسبة مئوية قدرها 17 %.
- أنت تصحّح الأخطاء بنفسك: لم تسجّل أية إجابة.



أجاب 83 % من المعلمين بأنّ كلّ تلميذ يصحّح خطأه بنفسه، في حين اعتمد 17 % على تبادل التلاميذ للكراريس فيما بينهم كطريقة لتصحيح الإملاء، كما نفى كلّ المعلمين أن يقوموا هم بتصحيح أخطاء التلاميذ بدلا عنهم، وهذا لأنّ تصحيح التلميذ لخطئه بنفسه يشعره بالمسؤولية من جهة، كما تترسّخ في ذهنه الكتابة الصحيحة للكلمات التي أخطأ فيها - من جهة أخرى- وبالتالي يتفادها مستقبلا.

أمّا بالنسبة لتبادل التلاميذ للكراريس فيما بينهم يؤدي إلى الكثير من المشاكل التي تنتج من

جرائنها، فهي تخلق جوًا محمومًا من التّحاسد والخصام بين تلاميذ الصّفّ الواحد، وقد تدفع البعض منهم إلى تبادل الغشّ لتبادل المنفعة، وفي هذه الحالة يهمل الواحد منهم الإشارة إلى كثير من أخطاء زميله ويبادلها زميله التّحيّة بأحسن منها.

وقد أشار بعض المعلّمين إلى أنّ التّصحيح يكون جماعيًا على السّبورة بمشاركة التّلاميذ أنفسهم، ثمّ يصبح فرديًا يقوم به كلّ تلميذ على كرّاسته.

### 18- ما هي في نظرك أسباب ارتكاب التّلاميذ للأخطاء الإملائية؟

تنوّعت أسباب ارتكاب التّلاميذ للأخطاء الإملائية لتشمل على ما يلي:

- قلّة دروس الإملاء.

- قلّة عدد الحصص (حصّة واحدة في الأسبوع).

- عزوف التّلاميذ عن مطالعة الكتب أو الجرائد التي من شأنها أن تحيلهم إلى الكتابة الصّحيحة التي تنطبع في ذاكراتهم مع مرور الوقت.

- تسرّع التّلاميذ في الكتابة دون تركيز.

- الجهل بالقاعدة الإملائية الذي يرجع لكون المتعلّم لم يفهم القاعدة المدروسة أو لم يحفظها.

- الابتعاد عن الممارسة اليومية للكتابة والمثابرة عليها.

- عدم اكتساب التّلميذ لقاعدة صحيحة في الطّور الأوّل، فقد ينتقل إلى الطّور الثّاني وهو لا يفرّق بين الحروف نطقًا أو كتابة.

- عدم ترتيب الدّروس في المنهاج ترتيبًا صحيحًا، كأن يتعرّف على كتابة التّاء المفتوحة قبل أن يميّز بين الفعل والاسم.

- بعض الدّروس نجدها لا تخصّ مستوى المتعلّم ولا تكفي السّاعة المعطاة "ساعة إرّبع".

- نقص المطالعة أو قلّتها أو عدمها.

- عدم التمكن من دروس الإملاء واعتماد طرق غير سليمة في تدريس دروس الإملاء وعدم إعطاء وقت لازم لحصص الإملاء مثل السابق.
- عدم التركيز الجيد عند شرح الدرس.
- عدم مراجعة الدرس عندما يُقدّم.
- عدم تدرب التلاميذ على كتابة الكلمات المملوءة باستمرار.
- تكثيف دروس الإملاء حيث يكون الدرس والتطبيق والاستثمار في 45 دقيقة.
- هناك بعض الدروس تفوق مستوى التلميذ ولا تهتمه في هذا المستوى.
- عدم القراءة والتّحضير لها في البيت.
- قلة التركيز.

### 19- ما هو علاجك للتخلف الإملائي في الصف؟

- كثرة التمرين على السبورة: لم تُسجّل أية إجابة.
  - زيادة حصص الإملاء: سُجّلت اثنا عشر إجابة وذلك بنسبة مئوية قدرها 100 %.
  - استغلالك لتعليم الكتابة في كلّ الحصص: لم تُسجّل أية نسبة.
  - مطالبة التلميذ بنسخ (نقل) قطعة ما في البيت: لم تُسجّل أية نسبة.
- تنوّعت وسائل علاج التخلف الإملائي في صفّ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، إذ إنّ لكلّ وسيلة إيجابيتها وهي كالآتي:
- \* استغلال تعليم الكتابة في جميع الحصص يعدّ وسيلة علاجية مجديّة لتفادي الضعف الإملائي.
  - \* تكليف التلاميذ بتمارين تطبيقية تتمثّل في نسخ قطعة ما في البيت كفيل بالمساعدة على تجاوز الضعف الإملائي.
  - \* تكليف التلاميذ بنسخ القطع من الكتب أو غير ذلك من الوثائق، وفي ذلك تعويد للتلاميذ

على الكتابة، لأنه مع المران والتدريب يصبح المتعلم قادراً على اكتشاف القواعد الإملائية بنفسه والتعرف عليها، وبالتالي تترسخ كيفية كتابة الكلمات في ذاكرته (البصرية واليدوية معا).

\* كثرة التمرين على السبورة يتيح للمتعم التعرف على مختلف الكلمات التي تُطبق عليها قاعدة إملائية معينة، كما تترسخ في ذهنه الكثير من الكلمات جرّاء الإعادة والتكرار.

\* استغلال تعليم الكتابة في جميع الحصص، وفي ذلك يشعر التلميذ بضرورة تطبيق قواعد الكتابة الصحيحة في مختلف الأنشطة الأخرى، لأنه لو أخطأ في مادة غير مادة الإملاء ولم ينبهه المعلم لذلك، سرعان ما ينطبع ذلك الخطأ في ذاكرته ليرتكبه حتى في حصّة الإملاء أمّا إذا شعر بأنّ المعلم يراقب كتابته في التاريخ والجغرافيا والقواعد والتعبير... بنفس الدرجة، فسيعمل جاهداً على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء في كلّ كتاباته.

## 20- ما هي الاقتراحات التي تقدّمها بشأن تدريس مادة الإملاء عامّة؟

تلخّصت اقتراحات المعلمين فيما يلي:

- الاهتمام بمادّة الإملاء منذ الطّور الأوّل.
- تمديد وقت الحصّة الواحدة من ثلاثين (30) دقيقة إلى ستّين (60) دقيقة في الأسبوع بواقع حصّتين في الأسبوع، الأولى للقاعدة والثانية للتطبيق.
- اقتراح خمسة وأربعون (45) دقيقة كمدة زمنية لحصّة الإملاء بدل المدة الضيّقة المخصّصة لها حالياً والمتمثّلة في ثلاثين (30) دقيقة.
- الإبقاء على بعض الدّروس غير المحذوفة التي تساعدنا في القضاء على الأخطاء النحويّة
- تكرار كتابة الكلمات مثل: ذلك، هؤلاء (أسماء الإشارة) في المنزل.
- المطالعة المستمرّة خاصّة قصص وكتب القراءة.
- مراجعة الهمزة والتنوين وهذا راجع للتلميذ.
- استعمال مكبّر الصّورة "داطاشو".

- إعطاء وقت أكثر لكلّ درس وليس المهمّ كثرة الدّروس.

- إعطاء أهميّة أكثر لإملاء الجمل وال فقرات.

- التّركيز على ما يهّم تلميذ الطّور الابتدائي وتأجيل دروس أخرى لمستويات أعلى حتّى يتمكّن جيّدا من الكتابة دون أخطاء.

- استعمال الألواح بكثرة في حصّة الإملاء.

- الإكثار من التّمارين الإملائيّة خاصّة في حصّة الإملاء لتفادي الأخطاء الكثيرة.

- التّذكير بالقواعد الإملائيّة دائما في كلّ الحصص تقريبا.

- تكثيف دروس وحصص الإملاء.

- التّركيز على القراءة في الطّورين.

- إعطاء أهميّة لحصّة المطالعة لأنّها تخدم القراءة والتّعبير.

- البحث عن طرائق صائبة لتصحيح التّعبير الكتابي.

- التّنوع في مواضيع الدّروس.

- إعطاء أهميّة لكتابة جمل وكلمات.

- الاهتمام بما يخصّ تقديم دروس إملائيّة، صرفيّة، نحويّة.

## استمارة استبيانية

-اسم المؤسسة:.....

-الدائرة:.....

-البلدية:.....

الفئة المستهدفة: مدرسو السنة الرابعة ابتدائي

المحور الأول: بطاقة شخصية للمدرس

1- الجنس : ذكر  أنثى

2- عمر المدرس: من 25 إلى 30 سنة  من 30 إلى 35 سنة  من 35 إلى 45 سنة

3- سنوات الخبرة: من سنة إلى 5 سنوات  من 5 سنوات إلى 10 سنوات  من 10 سنوات

4- الشهادة المتحصل عليها مع التخصص:

مستوى ثانوي  بكالوريا  شهادة الكفاءة  ليسانس

5- الوظيفة: معلم مدرسة ابتدائية  أستاذ التعليم الابتدائي

المحور الثاني : المنهج التدريسي:

1- هل لديك تلاميذ يعانون من ضعف بصري؟ نعم  لا

2- هل لديك تلاميذ يعانون من ضعف سمعي؟ نعم  لا

3- ما مدى تحكّمك في الحركة داخل القسم؟ هدوء كلي  وهدوء نسبي

فوضى وضوء

4- هل تتقيّد بالمنهاج في تقديم دروسك تقيّدا تامّا؟ نعم  لا

5- هل أنت راض عن منهاج تدريس مادّة الإملاء؟ نعم  لا

6- من أيّ مصدر تأخذ قطعة الإملاء؟ تأخذها من كتاب القراءة

تحضّرّها بنفسك وتراعي فيها احتواءها على الكلمات موضوع القاعدة

كتاب القراءة والتّحضير الذاتي

7- هل ترى بأنّ درس الإملاء مستقلّ بنفسه عن باقي فروع اللّغة؟ نعم  لا

8- هل هناك أهداف تريد أن تحقّقها من خلال درس الإملاء؟

.....

.....

.....

.....

9- كم مرّة تملّي فيها القطعة الإملائية؟ مرّة واحدة  ثنتين  ثلاث مرّات

7- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعاً في وثائق التلميذ؟ التاء المفتوحة  ء المربوطة   
الألف اللينة  لألف المقصورة  همزات   ة   
همزة الوصل  همزة القطع

8- إذا ما صادفك خطأ إملائي في غير مادة الإملاء هل؟ تنبه التلميذ إليه مباشرة   
تتغاضى عن الخطأ  كتبه في ورقة لتشير إليه في حصّة الإملاء المقبلة

9- ما هي الطريقة التي تعتمد عليها في تصحيح الإملاء؟ يصحّ كل تلميذ خطأه بنفسه   
يتبادل التلاميذ الكراريس فيما بينهم  تصحّح الأخطاء بنفسك

10- ما هي في نظرك أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية؟

.....  
.....  
.....  
.....

11- ما هو علاجك للتخلف الإملائي في الصف؟

كثرة التمرين على السبورة  زيادة حصص الإملاء

المحور الثالث : فيما يخصّ التلميذ

1- هل يتماشى التلميذ مع برنامج الإملاء بسلاسة؟

10%  20%  50%  60%  70%  %

2- هل اشتكى أحد من التلاميذ عدم موافقة برنامج الإملاء؟ نعم  من اشتكى

3- عدد المجتهدين في الدرس الإملائي: من: (10-5)  (15-10)

من: (20-15)

4- هل يتأثر شعور التلميذ إملائياً؟ نعم  لا

5- من هو التلميذ الذي يبدو عليه التأثير واضحاً إذا أخطأ إملائياً؟

المجتهد  لمتوسّط  ضعيف

المحور الرابع: اقتراحات

ما هي الاقتراحات التي تقدّمها بشأن تدريس مادة الإملاء؟

.....

.....

.....

.....

## خاتمة

تعتبر اللغة العربية لغتنا القوميّة، وعلى هذا الأساس يجب أن تحظى بالمكانة الأولى في التعليم، وفعلا هي كذلك على اعتبار أنّها اللغة الأولى التي تُدرس في المدارس الجزائرية على الخصوص والمدارس العربية على العموم، تليها اللغات الأجنبية، واللغة العربية - شأنها شأن كلّ اللغات - لها جانبان: أحدهما منطوق والآخر مكتوب، فإذا كان المنطوق الذي يُعبر عنه بالمشافهة التي تحدث بين الناس يجري بين الصّواب والخطأ، فإنّ المكتوبة لا ينبغي أن تجري إلاّ على الصّواب، لأنّ الخطأ في المشافهة يصحّحه الحوار، أمّا الخطأ في الكتابة فلا سبيل إلى تصويبه إلاّ بمعرفة ما استقرّ عليه الرّسم الإملائي.

لقد اكتسب الإملاء منزلة عالية بين فروع اللغة، لأنّه الوسيلة الأساسيّة للكتابة الصحيحة وما دروس الإملاء في الحقيقة إلاّ جزءا من تلك القواعد، ووسائلها الرّامية لحفظ صحّة اللغة من الوجهة الكتابيّة الإملائيّة، وعلى هذا الأساس عدّ الإملاء نشاط كتابي تعليمي: كتابي لأنّه عبارة عن مجموعة من القواعد المتواضع عليها، التي لا تُجسد إلاّ خطيا عن طريق الفعل الكتابي، وتعليمي لأنّه مجموعة من القواعد الموضوعية بهدف التعليم، تُلقّن للمتعلم وفق طريقة ما، يساهم فيها بنسبة معيّنة في محاكاة الأمثلة واستنتاج القاعدة للانتقال إلى التطبيق الذي يمثّل حلقة الوصل التي تربط بين ما اكتسبه المتعلم نظريّا وبين ما استطاع أن يحقّقه فعليّا بالممارسة والتّمرين.

لا يختلف نشاط الإملاء عن غيره من النّشاطات الأخرى في كون المتعلم يجد صعوبات في استنتاج القاعدة أو فهمها أو حفظها، أمّا تطبيقها فحدّث ولا حرج، من هذا المنطلق كان البحث في تحليل كتابات المتعلمين بالعرض الإحصائي للأخطاء لمعرفة أنواعها ونسبة تواترها بين المتعلمين في السنة الرابعة ابتدائي، ثمّ بالتّحليل المقارن لها لمعرفة أسباب ارتفاع هذا النوع أو ذلك، وقد توصلّ البحث إلى حقيقة تقول بأنّ الخطأ الإملائي لا يرجع إلى عامل واحد - بأيّ حال من الأحوال - بل يرجع إلى مجموعة من العوامل المتداخلة التي قد تفيد معرفتها في الحدّ من ظواهرها قبل استفحالها، ممّا يؤدي إلى صعوبة علاجها، كما أنّ نتائج المتعلمين لا تختلف باختلاف الجنسين (الإناث والذكور) إلاّ أنّ الحقيقة التي لا يمكن إغفالها والتي ظهرت بشكل جليّ أثناء التّحليل هي أنّ الضّعف

العالم للتلاميذ ينعكس بصورة واضحة في كتاباتهم، لاسيما في قسم السنة الرابعة ابتدائي الذي ارتفعت فيه نسبة المتخلفين، لأنّ المتعلم الذي يعاني ضعفاً عاماً لا يمكن له أن يحقق تفرّقا على مستوى الكتابة، وفي المقابل انخفاض عدد الأخطاء، وهذا ما يدلّ على حصول تطوّر في المستوى التعليمي للتلاميذ – ما عدا الذين يعانون ضعفاً عاماً – الذي يسمح لهم باكتساب القواعد وبالتالي القدرة على تطبيقها بصورة سليمة شيئاً فشيئاً.

ولهذا الغرض اقترح البحث مجموعة من الطرائق العلاجية التي يمكن أن ترفع من مستوى التلاميذ الكتابي وتخفّف من ضعفهم في الإملاء:

- تمرين الأشغال: يستغلّ المعلم حصص الأشغال ليدعم بها درس الإملاء، فلا يصوّر للمتعلّمين بأنّ هذا الأخير اختبار شاقّ – كما تعودوا تصوّره- بل لعبة تربويّة يكلفهم فيها بأعمال مختلفة تسليهم من جهة وتعمل على تنمية قدرتهم في الإملاء من جهة أخرى شرط أن يقوم (المعلم) في كلّ مرّة بتوجيه التلاميذ أثناء قيامهم بـ:

\* استخدام عجينة ذات ألوان مختلفة في تكوين كلمات وجعل موضوع القاعدة بلون مغاير كالنّاء المفتوحة والنّاء المربوطة مثلاً.

\* استخدام الريشة والألوان في كتابة كلمات معيّنة.

\* استخدام الورق بقصّه إلى مربّعات صغيرة يُكتب في كلّ منها حرف معيّن، ثمّ يملي المعلم على تلاميذه كلمات يقومون بتشكيلها فوق الطاولة مباشرة.

- تمرين النسخ: يكلف المعلم التلاميذ بنسخ نصوص القراءة في البيت، وفي كلّ مرّة يراقب العملية للتأكد من النسخ الجيد، وكلّما اكتشف أخطاء معيّنة طلب من التلاميذ إعادة نسخ النّص مرّة أخرى، ومتى أدرك بأنّ التلاميذ متمكّنون فعلا من النّقل الجيد الخالي من الأخطاء، انتقل بهم إلى الإملاء المنظور وصولاً إلى الإملاء المسموع.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

أولاً: المصادر:

- 1- ابن منظور (جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري): لسان العرب، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، (دت) ج 20.
- 2- ابن خلدون (عبد الرحمن بن محمد): المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان المجلد الأول، ط 03، 1031-1032.
- 3- ابن جني: سر صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق حسن هنداي، دار القلم، دمشق 1985، ج 01، ط 01.
- 4- ابن جني: الخصائص، تحقيق: علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ج 01.
- 5- ابن الجزري: النشر في القراءات العشر، مطبعة مصطفى محمد، مصر (دت)، ج 01.
- 6- العسكري أبو هلال: الفروق في اللغة، الدار العربية للكتاب، تونس 1973.
- 7- عطار أحمد عبد الغفور: مقدمة الصحاح، دار الكتاب العربي، مصر (دت).
- 8- سيبويه: الكتاب، ج 04.

ثانياً: المراجع:

- 1- أ- د/محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللغة العربية، دار القلم الإمارات دار ابن الجوزي، ط 01.
- 2- أحمد محمد هديدي/أبو بكر علي عبد العليم: الإملاء بين النظرية والتطبيق، مكتبة ابن سينا، القاهرة 1998.
- 3- الحموز عبد الفتاح: فن الإملاء في العربية، دار عمّار للنشر والتوزيع، الأردن سنة 1993، ط 01، ج 01.
- 4- السيد محمود أحمد: تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دار طلاس، دمشق 1998 ط 01.
- 5- الهاشمي عابد توفيق: الموجّه العملي لمدرّس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت 1993، ط 04.
- 6- بشير حورية: المكتوب في المدرسة الجزائرية (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها 2002.

- 7- بن تريّة خميسة:اللغة العربية في الجامعة (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها 1999.
- 8- بوروش ليلي:تقييم تكوين طلبة قسم اللغة العربية من خلال مذكرة التخرّج (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها 2002.
- 9- جمال محمّد صالح وآخرون:كيف نعلّم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الثعلب بيروت (د ت)، ط 04.
- 10- حسن شحاته:تعليم الإملاء في الوطن العربي:أسسه وتقويمه وتطويره، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط 01- 1990.
- 11- حسني عبد الباري عصر:فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلّمها.
- د/أنطوان صياح:تعليمية اللغة العربية، ج 02، دار النهضة العربية بيروت لبنان، ط 01 سنة 2008.
- 12- د/حسني عبد الباري عصر:أستاذ طرق تدريس اللغة العربية المساعد، كلية التربية جامعة الإسكندرية:تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار النشر للثقافة 1996- 1997، ط 03.
- 13- د/زكريّا إسماعيل:طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط سنة 2003.
- 14- د/عبد الرحمن السّفاة:طرائق تدريس اللغة العربية،الكرك:يزيد للنشر 2004 ط 03.
- 15- د/عبد الفتّاح حسن البجة:أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها،النّاشر دار الكتاب الجامعي العين سنة 2005، ط 02.
- 16- د/عبد الفتّاح حسن البجة:أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة،دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، ط 01، سنة 1999.
- 17- د/علي سامي الحلاق:المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب 2010،(د ط).
- 18- د/قاسم عاشور راتب/محمّد فؤاد الجوامدة:فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتّطبيق، اربد:عالم الكتب الحديث 2009، ط 01.

- 19- د/محسن علي عطية:الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 01، سنة 2006.
- 20- داود محمد محمد:الصوائت والمعنى في العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة 2001.
- 21- زهران عبد السلام:علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)، عالم الكتب، القاهرة 1977 ط 04.
- 22- طعيمة رشدي أحمد، مناع محمد السيد:تدريس اللغة العربية في التعليم العام- نظريات وتجارب – دار الفكر العربي القاهرة 2000، ط 01.
- 23- عبد الحليم إبراهيم:الموجه الفني لمدرّس اللغة العربية، القاهرة، دار المعارف 1968، 146
- 24- عبد العليم إبراهيم:الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب للنشر، ط 1975.
- 25- عبد العليم إبراهيم:الموجه الفني في طرق التدريس، دار المعارف للنشر 1119 ط 14.
- 26- عضاضة أحمد مختار:التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية، منشورات مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، بيروت 1962، ط 02.
- 27- عقبان زينب:الملكة النبليغية عند تلاميذ المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية وآدابها 1999.
- 28- علي أوحيدة:الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، مطبعة عمّار قرفي، باتنة الجزائر (د ت)، ط 02.
- 29- قودة حسين سليمان:تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف مصر 1977.
- 30- لوصيف الطاهر:منهجية تعليم اللغة وتعلّمها (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر معهد اللغة العربية وآدابها 1996.
- 31- موسى حسن هديب:موسوعة الشّامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع عمّان الأردن، ط 01، سنة 2003.
- 32- والي حسين:كتاب الإملاء، دار القلم، بيروت (د ت).

33- يوسف أديب وآخرون: طرائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مديرية المطبوعات والكتب المدرسية، الجمهورية العربية السورية (1977-1978).

### ثالثا: مراجع أخرى:

- 1- المركز التربوي للبحوث والإنماء: مناهج التعليم العام وأهدافها، بيروت سنة 1997.
- 2- دروس تطبيقية عامة، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، المديرية الفرعية للتكوين الجزائر، 1972-1973.
- 3- دليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، تأليف: مفتاح بن عروس الطاهر لوصيف، عائشة بوسلامة – سباح، تحت إشراف وتأليف: شريفة غطاس.
- 4- معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، الطبعة الأولى 1994.
- 5- مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج جوان 2011.

### رابعا: المراجع الأجنبية:

- 1- Carach (nina), (etautos) :L'orthographe fruncaire :traite théorique et protique edition fornand atithan,Paris,1986.
- 2- Voir :David (jacques),plane (sylvie) :L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège Presses universitaire de franceparis,1996.
- 3- Voir :henten(Laurence) :Apprendre à penser, parler, lire, écrire, ESF Edition , Paris,1998.
- 4- Voir :Gey (Michel) :Didactique de l'Orthographe Française: Méthode expériences et exercices pédagogiques, Editions Nathan, Paris, 1987.

| الصفحة | المحتويات  |
|--------|--|
|        | الافتتاح بسورة العلق.  |
|        | دعاء.  |
|        | شكر وتقدير.  |
|        | إهداء.   |
|        | مقدمة.   |
|        | <b>مدخل: تعليمية الإملاء في المرحلة الابتدائية:</b>              |
| 05     | مفهوم التعلیمیة:   |
| 05     | (أ) - لغة:   |
| 05     | (ب) - اصطلاحا:   |
| 06     | التعلیمیة عند بعض العلماء:                                       |
| 06     | تطور مفهوم التعلیمیة:  |
| 08     | مفهوم الإملاء:   |
| 08     | (أ) - لغة:   |
| 09     | (ب) - اصطلاحا:   |
| 10     | قواعد الكتابة أو قواعد الإملاء:                                  |
| 10     | الإملاء في الموروث التعلیمی العربي:                              |
|        | <b>الفصل الأول: الإملاء: قراءة في البرنامج والمنهاج التربوي:</b> |
|        | <b>المبحث الأول: أهداف درس الإملاء ومنزلته:</b>                  |
| 15     | (أ) - أهمية درس الإملاء:   |
| 16     | (ب) - أهداف درس الإملاء:   |
| 18     | (ج) - الإملاء وصلته بفروع اللغة:                                 |
|        | <b>المبحث الثاني: أقسام الإملاء وأنواعه وأساليب تدريسه:</b>      |

|    |   |
|----|---|
| 23 | (أ)- طرائق تدريس الإملاء:   |
| 24 | (ب)- أنواع الإملاء:   |
| 29 | (ج)- الإملاء والذاكرة:  |
| 31 | (د)- عوامل التهجّي الصحيح:  |
|    | <b>المبحث الثالث: أسس عملية تدريس الإملاء وشروطه:</b>   |
| 35 | (أ)- الأسس التي تعتمد عليها عملية تدريس الإملاء:  |
| 36 | (ب)- القطعة الإملائية وشروط اختيارها:   |
| 38 | (ج)- أساليب التدريس الفردي:   |
| 39 | (د)- تصحيح الإملاء:   |
|    | <b>المبحث الرابع: معوقات الدرس الإملائي:</b>  |
| 44 | (أ)- مشكلات الكتابة العربية:  |
| 47 | (ب)- أسباب التخلف الإملائي:   |
| 49 | (ج)- الأسلوب الوقائي في تدريس الإملاء:  |
|    |   |
|    | <b>الفصل الثاني: واقع النشاط التعليمي لمادة الإملاء في الطور الثاني من التعليم الابتدائي:</b> |
|    | <b>المبحث الأول: منهاج الإملاء للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي:</b>                        |
| 54 | (أ)- تقديم المادة:  |
| 56 | (ب)- أهداف الإملاء:   |
| 56 | (ج)- المحتويات:   |
| 57 | (د)- دروس الإملاء المحذوفة من الكتاب المدرسي:   |
|    | <b>المبحث الثاني: الإملاء داخل القسم:</b>   |
| 59 | (أ)- سلوك المعلم في القسم:  |

|    |  |
|----|--|
| 61 | ب)- سلوك التلاميذ في القسم ومدى تفاعلهم مع سير الدرس:  |
| 64 | ج)- الوسائل المادية في القسم:                          |
|    | <b>المبحث الثالث: الإملاء من خلال كتابات التلاميذ:</b> |
| 68 | أ)- العرض الإحصائي للأخطاء:                            |
| 69 | ب)- تحليل الأخطاء (النماذج):                           |
|    | <b>الفصل الثالث: دراسة ميدانية:</b>                    |
|    | <b>عرض منهجية البحث:</b>                               |
| 85 | أ)- العينة وكيفية اختيارها:                            |
| 86 | ب)- حدود البحث:  |
| 86 | ج)- طريقة جمع الاستبيانات:                             |
| 87 | د)- تحليل نتائج الاستبيانات:                           |
|    | خاتمة.   |
|    | قائمة المصادر والمراجع.                                |
|    | فهرس المحتويات.  |