وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي -جيجل-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:.....

مذكرة بعنوان

# تعليمية نشاط الإملاء -آفاق وحلول-

# الطور الابتدائي أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل متطلبات شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبتين:

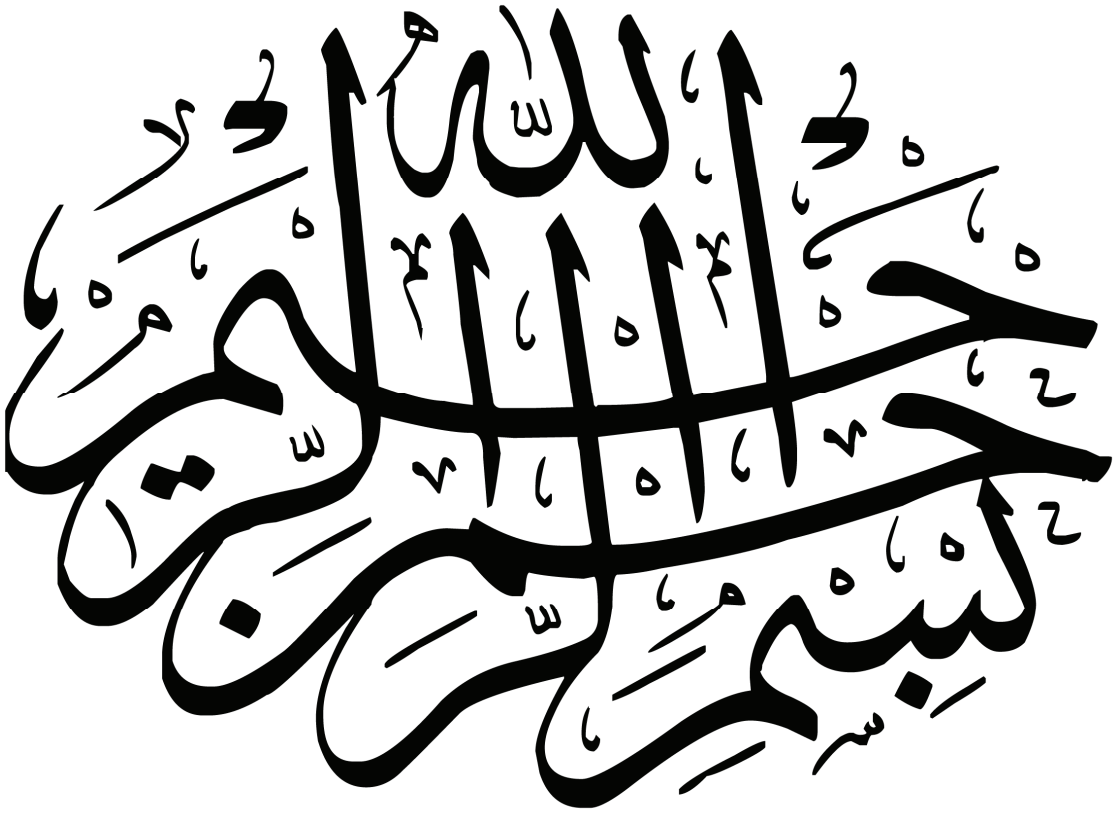
- ✓ ماجدة عابد
- ✓ بسمة نور

إشراف الأستاذ:

- جمال فنيط

| أعضاء اللجنة المناقشة | | |
|---|---|---|
| 01 | د. طارق بولخصايم | رئيسا |
| 02 | أ.جمال فنيط | مشرفا ومقررا |
| 03 | د.ربيع كيفوش | ممتحنا |

السنة الجامعية: 2021/2020 م


بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر وتقدير

قال تعالى : ( لَئِن شَكَرتُم لأَزِيدَنَّكُم ) (سورة إبراهيم:الآية7)

قال صلى الله عليه وسلم : «مَن لَم يَشكُر النَّاس لَم يَشكُر اللّه» .

لا يسعنا إلّا أن نتقدّم بالشّكر إلى كل من ساعدنا في هذا البحث، وعلى رأس من نشكر الأستاذ المشرف " جمال فنيط" .

كما نتوجه بالشكر للأستاذ " عباس حشاني " الذي قام بتوجيهنا في بداية إنجاز هذا العمل.

وقبل أن نمضي نقدّم أسمى آيات الشّكر والامتنان والتقدير والمحبّة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة... إلى الذين مهّدوا لنا طريق العلم والمعرفة... إلى جميع أساتذتنا الأفاضل...

"كن عالما... فإن لم تستطع فكن متعلّما... فإن لم تستطع فأحب العلماء... فإن لم تستطع فلا تبغضهم."

ماجدة بسمة

# مقدمة

# مقدّمة

إنّ تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة تمكّن المتعلّم من التّعبير باستعمال لغة سليمة، فيستطيع التّلميذ أن يُعبّر عن أفكاره بألفاظ صحيحة، ولن يكون له ذلك إلّا من خلال تحكّمه في مجموعة من القواعد النّحويّة والصّرفيّة والقواعد الإملائيّة، حيث تُعينه هذه القواعد على تقويم لسانه وضبط أسلوبه من الخطأ، فيضْمن بذلك سلامة لغته وخُلوّها من اللّحن، فالقواعد الإملائيّة تصون اللّغة من الجانب الكتابي، لأنّ الخطأ الكتابي في الإملاء يكون سببا في تغيير المعنى، ومنه أصبحت الغاية من تدريس الإملاء هو تمكين المتعلّم من كتابة الكلمات بصيغتها الأصليّة الصّحيحة غير المحرّفة.

والملاحظ أنّ انتشار ظاهرة الضُّعف الإملائي لدى التّلاميذ لا يقتصر على الطّور الابتدائي وحسب، بل تَعدّاه إلى مختلف المراحل التّدريسيّة الأخرى، كما تُعتبر الطّريقة البيداغوجيّة النّاجعة لتعليم الإملاء وممارستها وسيلة من شأنها أن تضمن للمتعلّم الرّسم الصّحيح للكلمات، إلى جانب ذلك حُسن اختيار المعلّم للطّريقة الصّحيحة والمناسبة في التّملية وتتبّعه للأخطاء والعمل على تصحيحها تسمح للتّلميذ بالكتابة السّليمة للحروف والكلمات.

وقد قمنا باختيار هذا الموضوع مدفوعين بجملة من الأسباب منها: أهمّيّة نشاط الإملاء في العمليّة التّعليميّة ومحاولة معرفة مستوى تلاميذ الطّور الابتدائي ومدى استيعابهم لمختلف القواعد العربيّة خاصّة القواعد الإملائيّة، وبيان الأخطاء الشّائعة لديهم بُغية محاولة وضع حلول مناسبة للحدّ منها، ذلك عن طريق الكشف عنها والبحث في أسباب انتشارها وهذا من أجل الاستفادة منها في تعليم اللّغة العربيّة، كما أنّ لدينا رغبة كبيرة في المساهمة في خدمة تعليميّة اللّغة العربيّة عن طريق الاستبيان المقترح في هذا العنوان :" تعليميّة نشاط الإملاء –آفاق وحلول– الطّور الابتدائي أنموذجا" موضوعا لدراستنا.

وهذا الموضوع يعالج إشكاليّة رئيسيّة هي:

– كيف يساهم نشاط الإملاء في إنجاح العمليّة التّعليميّة ؟

وتندرج تحت هذه الإشكاليّة الرّئيسيّة إشكالات فرعيّة منها:

– أين تكمن الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى تلاميذ الطّور الابتدائي ؟

– ما هي الأسباب الّتي تؤدّي إلى الوقوع في الأخطاء الإملائيّة ؟

– كيف يؤثّر نشاط الإملاء على المستوى التّعليمي للتّلاميذ ؟

– ما هي الحلول المقترحة للحدّ أو التّقليل من هذه الأخطاء ؟

وقد اقتضت طبيعة هذه الدّراسة: مقدّمة وفصلين وخاتمة، حيث جاء الفصل الأوّل وهو الفصل النّظري مُعنونا ب" التّعليميّة ونشاط الإملاء" والّذي تضمّن ثلاثة مباحث عالجنا فيها ماهية التعليمية ونشاط الإملاء وكيفيّة تدريسه في ضوء الكفاءات الإملائيّة.

أمّا الفصل الثّاني الّذي يمثّل الجانب التّطبيقي فقد جاء تحت عنوان " نشاط الإملاء بين المعاينة والاستبانة " والّذي عالجنا فيه ثلاث مباحث تطرّقنا فيها إلى حصر مجموعة من الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها تلاميذ السّنة الثّانية والخامسة ابتدائي، كما دعّمنا هذا الجانب باستمارة معلومات وحضور حصص تطبيقيّة لتملية بعض القطع الإملائيّة، بهدف الوقوف عند هذه الأخطاء ومحاولة الحدّ منها. أمّا الخاتمة فكانت تضمّ مجموعة النّتائج التّي توصّل إليها البحث.

ومن أجل تحقيق الأهداف الّتي سطّرناها في هذه الدّراسة، والإجابة عن الإشكاليّات المطروحة اعتمدنا على المنهج الوصفي الّذي يتناسب وطبيعة هذا الموضوع، ويتمّ من خلاله وصف الظّاهرة وصفا دقيقا وارتكزنا عليه في الجانب النّظري خاصّة، أمّا الجانب التّطبيقي فقد اعتمدنا على آليّة الإحصاء في معالجة وتحليل البيانات وإعطاء التّفسيرات المنطقيّة المناسبة له.

إنّ ما يبدأ به الباحث مبنيّ على نتائج سابقة وما توصّل إليه الآخرون، فهو الأساس الّذي يرتكز عليها كلّ باحث ليضيف أو يحلّل موضوعه، ومن أهمّ الدّراسات السّابقة الّتي اعتمدنا عليها في هذا الموضوع نذكر : رسالة ماستر بعنوان" تدريس الإملاء في المدرسة الجزائريّة – السّنة الثّانية ابتدائي أنموذجا" للطّالبين: "اليزيد بوودن" و"توفيق بودهان".

ولإخراج هذا العمل إلى النّور اعتمدنا على عدّة مصادر ومراجع لا تقلّ أهمّيّة عن بعضها البعض منها:" تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة" "لمحسن علي عطيّة" و " المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة" "لزكرياء إسماعيل".

ومن طبيعة الأمور أنّ كلّ بحث لا يخلو من صعوبات، وهذه الصّعوبات لا تخرج في معظمها عن تلك الّتي يواجهها أيّ باحث وتتمثّل في: صعوبة تنسيق المعلومات وكذا صعوبة الإلمام بالموضوع، إضافة إلى صعوبة أو

استحالة مواكبة مختلف الأبحاث الّتي تندرج ضمن أو حول هذا الموضوع للاستشارة بآرائها ونتائجها وصعوبة الالتقاء بالأستاذ المشرف.

وفي الأخير نتوجّه بالشّكر لكلّ من ساعدنا في إنجاز هذا البحث وعلى رأسهم الأستاذ المشرف.

# الفصل الأوّل:التّعليميّة ونشاط الإملاء.

- المبحث الأوّل: ماهيّة التّعليميّة.
- المبحث الثّاني: نشاط الإملاء.
- المبحث الثّالث: تدريس الإملاء في ضوء الكفاءات الإملائيّة.

## تمهيد:

تُساهم التّعليميّة في تطوير المعارف العلميّة في مختلف العلوم، فتدريس أيّ مادّة يجب أن تقوم وفق أهداف ومضامين بالاعتماد على مجموعة من الطّرق والوسائل الّتي تساعد في عمليّة التّعليم، وهذا ما تُبنى عليه التّعليميّة.

يُعدّ الإملاء من بين الركائز الأساسيّة في الدّراسات اللُّغوية، فهو وسيلة مهمّة في صيانة اللّغة والحفاظ على قواعدها السّليمة، فالتّعليم يهدف إلى الكتابة الصّحيحة الخالية من الأخطاء الإملائيّة خلال التّعليم الابتدائي. فدرس الإملاء نشاط وظيفي يحقق المنفعة للمُتعلّم، حيث يجعله في نهاية المطاف قادرا على رسم الكلمات والحروف رسمًا صحيحًا، كما يحقق الإملاء جانبا من الوظيفة الأساسيّة للّغة وهي الفهم والإفهام ويُنمّي الثّروة اللّغوية لديه.

ومن هنا اعتُبرت الكتابة الصّحيحة عمليّة مُهمّة في التّعليم على اعتبار أنّها عنصر أساسي من عناصر الثّقافة، وضرورة اجتماعيّة لنقل الأفكار والتّعبير عنها والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها.

## المبحث الأوّل: ماهية التعليميّة:

تُعدُّ التَّعليميّة تخصُّصًا علميًّا ذا أهميّة بالغة، نظرا للمعارف الّتي تقدِّمها لأطراف العمليّة التّعليميّة في آن واحد، والّتي يُمكن استثمارها في اكتساب المعارف وتبليغها ومُعالجة المحتويات الدِّراسية وبنائِها البناء المنهجي المناسب حسب ما يقتضيه نظام التَّعلم والتَّعليم.

والتَّعليميّة بكل ما تحمله من معنى هي عِلم تطبيقي شهد تطوُّرات ملحوظة في العقود الأخيرة.

### 1- مفهوم التعليميّة:

#### 1-1 لغة:

جاء في "لسان العرب" التّعليميّة « مصدر لكلمة "تَعلِيم". هذه الأخيرة مُشتقّة من "عِلْمْ"، أي وضع علامة أو تسمية من السِّمات لتدلَّ على الشّيء لِينوب عنه ويُغنى عن إحضاره إلى العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب تكلفة إحضاره.»[1]

ونجد وُرودها في القرآن الكريم في صور الفعل الماضي المبني للمعلوم "عُلِّمَ" كقوله تعالى: ﴿ **وَعَلَّمَ ءَادَمَ الْاَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى اَلْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَآءِ هَؤُلَآءِ ان كُنْتُمْ صَادِقِينَ** ﴾ **(سورة البقرة-الآية 31 )**

وجاء أيضا في لسان العرب « عِلْمٌ وَفَّقَهُ وَعَلِمَ الأمر وَتَعَلَّمَهُ وأَتْقَنَهُ.»[2]

و ورد في القاموس المحيط :« عَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْليمَا (... ) وعَلَّمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ.»[3]

[1] ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري:لسان العرب، ج4، دار صادر، بيروت، ط1، 1997م، ص416.
[2] المرجع نفسه، ص416.
[3] الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، ج4، دار الجيل، بيروت، دط، دت، ص155.

**2-1 اصطلاحا:**

تَعدَّدت المصطلحات والمفاهيم الّتي تدلّ على التّعليمية منها: « التَّعليميَّة (ديداكتيك) عِلمٌ يَهتمُّ بِقضايا التَّدريس اللُّغوي شاملة غير مُجزَّأة من حيث تحديد السِّياسة العامَّة لَلمعارف اللُّغوية وطبيعة تنظيمها وعلاقتها بالمعلَّمين والمتعلِّمين وبِطُرق اكتسابها وبِكيفيَّة تفعيلها والصُّعوبات المتوقَّعة.»[1]

وهي « الدِّراسة العِلميَّة لِطرائق التَّدريس وتِقنياته، ولِأشْكال تنظيم حالات التَّعلُّم الّتي يخضع لها المتعلّم بُغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة (...) إنَّه تخصُّص يستفيد مِن عدَّة حقول معرفية مثل:اللِّسانيات وعِلم النَّفس وعِلم الاجتماع»[2]

وهي أيضا « العِلم المِسؤول عن إرسال الأُسس النَّظريّة والتَّطبيقيَّة للتَّعلُّم الفاعل والمعَقْلن.»[3]

وتُعرَّف أيضا بأنها « عِلْم تَتعلَّق موضوعاته بالتَّخطيط للوضعيَّة البيداغوجية وكيفيَّة تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة.»[4]

و يُشير"يوسف إلياس" إلى أنَّه يوجد في اللُّغة العربيّة عِدّة مصطلحات مُقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ويَرجع ذلك إلى تعدُّد مناهل التَّرجمة، وكذلك إلى ظاهرة التّرادف في اللُّغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية.« ومنها مُصطلح (DIDACTIQUE ) الّذي يُقابله في العربيّة عِدّة نقاط:تعليميّة، تعليميّات عِلم التّدريس، عِلم التّعليم، التَّدريسيّة، الدِّيداكتيك.»[5]

وقد عَرّف "جان كلودغاينون" J.C.Gagnon في دراسة له أصدرها سنة 1973م بعنوان "ديداكتيك مادة" (La didactique d une discipline).

---

[1] عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة- اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م ص11.

[2] بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، العدد8، جامعة عنابة، 2001م، ص70-71.

[3] أنطوان صياح وآخرون: تعليمية اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2006م، ص18.

[4] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دط، 1996م، ص138.

[5] يوسف إلياس: ترجمة النصوص الإخبارية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، مجلد2، العدد2، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1984م، ص98.

التَّعليمية « إِشكاليّة إجمالية وديناميّة تتضمّن: تأمُّلا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدِّراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعدادا لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجدِّدة والمتنوِّعة باستمرار لِعلم النّفس والبيداغوجية وعِلم الاجتماع(...) ودِراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلِّق بتِدريسها.»[1]

وفي تعريف آخر التّعليميّة هي: « دِراسة مسارات التَّعلم والتّعليم المتعلِّقة بمجال خاصّ من مجالات المعرفة: مادّة دراسيّة أو مِهنيّة مثلا.ولفظ التّعليمية يدلُّ على دِراسة مسارات التّعليم والتّعلُّم من زاوية تفضيل المحتويات.»[2]

فالتّعليمية إذن هي عِلمٌ تنصبُّ اهتماماته على الإحاطة بتقنيّات التّعليم، وتقوم على دراسة كلّ السّياقات المحيطة بالعمليّة من حيث توجّهها العلميّ والتّعلُّمي ومدى تفاعلهما.

## 2- مبادئ التعليميّة:

تقوم العمليّة التّعليمية على أُسس وضوابط تجعلها تُبنى بناءا منهجيّا متكاملا، فهي دراسة علميّة تنظّم وضعيّات التّعلّم الّتي تتعلّق بالمتعلّم للوصول إلى أهداف معرفيّة، فهي إذن عِلم من علوم التّربية مَبنيّة على قواعد مُرتبطة بالموادّ الدّراسيّة، كما تقوم على مرتكزات أساسيّة هي: المعلّم والمتعلّم والمِنهاج والأهداف التّربويّة .

إنّ الحديث عن التّعليميّة يَقتضي الحديث عن المبادئ الأساسيّة التي تقوم عليها وهي كالآتي:

المبدأ الأوّل:« يَبتدئ هذا المبدأ بخاصّة في الأوْلويّة الّتي تُعطى للجانب المنطوق من اللّغة، وذلك بالتّركيز على الخطاب الشّفوي وهذا بإفراز البحث اللّساني نفسه الّذي يقوم في وصفه وتحليله للظّاهرة اللّغويّة على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة المكتوبة. وهذا ما يُؤكّده عُلماء النّفس في مباحثهم المتعلّقة بأمراض اللّغة، إذ يجمعون على أنّ نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة المكتوبة نظامين مختلفين.»[3]

وهنا معناه أنّ اللّغة كانت أصواتًا قبل أن تكون كلمات، كما أنّ الخطاب المنطوق في تعليميّة اللّغة وسيلة للنّهوض بالجانب المكتوب.

[1] رشيد بناني: من الديداكتيك إلى البيداغوجيا- الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء،ط1، 1991م، ص39.
[2] عبد القادر شاكر: اللسانيات التطبيقية – التعليمية قديما وحديثا، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2016م، ص149.
[3] أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة- حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009م، ص131.

المبدأ الثّاني:« يَتعلّق بالدّور الذي تقوم به اللّغة بوصفها وسيلة اتّصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عمليّة التّواصل فيما بينهم، فهي تُحقّق الرّغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية. ومن هنا، فإنّ مُتعلّم اللّغة يَسهُل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللّغوي، وهذه ضرورة بيداغوجيّة لا بدّ من توافرها لتحقيق النّجاح المتوخّى من تعلّم اللّغة بعامّة.»[1]

المبدأ الثّالث:« يَتعلّق هذا المبدأ بِشُموليّة الأداء الفِعلي للكلام، إذ أنّ جميع مظاهر الجسم لدى المتكلّم تتدخّل لتحقيق الممارسة الفعليّة للحدث اللّغوي، وذلك ما هو مُؤكّد لدى جميع الدّارسين اللّسانيّين وعلماء النّفس المهتمّين بالظّاهرة اللّغويّة الذين يقرّون بأنّ استعمال اللّغة يشمل مظاهر الفرد المتكلّم- المستمع.»[2]

يَظهر لنا من هذا أنّ كلّ الحواس تتدخّل في العمليّة التّواصليّة وخاصّة من الجانب المنطوق. كما للّغة بعض الجوانب الحركيّة كاليد مثلا في تحقيق التّواصل عن طريق الكتابة.

المبدأ الرّابع:« يَتمثّل هذا المبدأ في الطّابع الاستقلالي لكل نظام لساني وِفق اعتباطيّة المتميّزة الّتي تجعله ينفرد بخصائص صوتيّة وتركيبيّة ودلاليّة يمتاز بها سائر الأنظمة اللّسانيّة الأخرى، ولذلك فإنّ العمليّة التّعليميّة النّاجحة للّغة تقتضي إدماج المتعلّم مباشرة في الوسط الاجتماعي للّغة المراد تعليمها، مع الحرص الشّديد على عدم اتخاذ لغة الأمّ وسيطا لتعلّم اللّغة الأجنبيّة، حتّى وإن كانت اللّغتان متقاربتين جدّا، لأنّ ذلك سوف يؤدّي إلى الإحباط والفشل في امتلاك النّظام القواعدي للّغة الثّانية.»[3]

أي أنّ اللّغة كلّما ابْتعَدتَ عنها ابْتعَدتْ عنك، واللّغة المستعملة هي اللّغة الأقرب والمسيطرة على اللّغات غير المستعملة.

[1] أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة – حقل تعليميّة اللّغات ، ص131.
[2] المرجع نفسه، ص132.
[3] نفسه، ص132.

## 3- أهمّيّة التّعليميّة:

تُعدّ التّعليميّة عِلما قائما بذاته تَنصبُّ اهتماماته على الإحاطة بالتّعليم، وللتّعليميّة أهمّيّة كبيرة تتمثّل في أنّها « رَغبة يَسعى المعلّم أو المجتمع إلى تحقيقها وتَظهر على سلوكات المتعلّم العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة.»[1]

كما أنّ التّعليميّة « تُعبّر عن مُقاربة خاصّة لمشكلات التّعليم، فهي تفكير في المادّة العلميّة بُغية تدريسها في ظل تواجد نوعين من المشكلات، مُشكل متعلّق بالمادّة في حدّ ذاتها والآخر مرتبط بالفرد في وضعيّة تعلّم. كما تسعى التّعليميّة لتحقيق هدف علمي ووضع استراتيجيّات الفعل التّعليمي-التّعلّمي.»[2]

كما أنّ للتّعليميّة أهمّيّة أخرى تتمثّل في: [3]

- تحمِل خاصّة عِلميّة نظرًا لِكونها تُؤلّف نظامًا مُنسجمًا من المعارف في نموّ مستمر بفعل اندماج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة.

- تُمثّل التّعليميّة إطار بحث في كيفيّة اكتساب المتعلّم للمادّة التّعليميّة، فهي مادّة تَعني دراسة عِلميّة النّقل والاكتساب الخاصّة بميدان معيّن من هذه المادّة والعلوم المجاورة الّتي تتفاعل معها.

- التّعليميّة هي الدّراسة العِلميّة لتنظيم وضعيّات التّعلّم التي يعيشها الفرد بهدف بلوغ مخرجات تعليميّة محدّدة.

نظرًا لما تكتسبه التّعليميّة من أهمّيّة كبيرة في كيفيّة اكتساب المتعلّمين للمادّة العلميّة، فإنّها تهتمّ كذلك بجوهر وأهداف العمليّة التّعليميّة من خلال تِبيان العناصر المكوّنة لها والوسائل القائمة عليها وغيرها من المواد المشتملة لها.

يمكننا القول إذن أنّ التّعليميّة بمفهومها العام هي عِلم تطبيقي، تهدف إلى الاهتمام بالطّرق والوسائل التي تُساعد على تعليم اللّغة، بالإضافة إلى إعداد البرامج والخُطط الّتي تُؤهّل معلّم اللّغة للقيام بواجبه على أكمل وجه.

---

[1] سعدون محمود السّاموك: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها،دار وائل للنّشر، ط1، 2005م، ص132.

[2] عبد القادر لورسي: المرجع في التّعليميّة، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2014م، ص23.

[3] المرجع نفسه، ص 25.

## 4- أقطاب العملية التعليمية:

تَهتم التّعليميّة بكل جوانب العمليّة التّعليميّة ومُركّباتها من مُتعلّمين ومُدرّسين وإمكانيّات وإجراءات وطرائق، والعمليّة التّعليميّة عمليّة يُفترض لها أن تكون متكاملة، لا تتحقّق إلّا بتفاعل عناصرها بشكل إيجابي وحُصول أيّ خلل في أيّ ركن فيها سيُؤدّي حتما إلى خلل في العمليّة التّعليميّة. وهذه الأركان هي: المعلّم والمتعلّم والمحتوى.

### 4-1- المعلّم:

يُعتبر المعلّم العنصر الهام والفعّال في العمليّة التّربوية عمومًا، ولنجاح العمليّة التّعليميّة خُصوصًا، بالإضافة إلى ذلك فهو من أهم العوامل التّنظيمية المقترنة بتحصيل المتعلّمين. وقد ظهرت عدّة تعريفات هامّة حول المعلّم نظرا لأهميته.

ورد في "الفقيه والمتفقه" "للبغدادي" روي عن "محمّد بن سيرين" أنه قال:« إنّما العِلْمُ دينٌ فانظروا ممّن تأخذون.»[1]

ومهنة التّعليم مهنة شريفة ومُقدّسة قداسة الرّسالة الّتي يحملها المعلّم المكلّف بإيصالها إلى المتعلّمين، ومن امْتهنها يجب أن يُلمّ بمختلف الجوانب العلميّة والقيم الأخلاقيّة.

يقول "أحمد شوقي":

**قُمْ لِلمُعَلِّمِ وَفِهِ التَّبْجيلاَ كَادَ المعَلِّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولَا** [2]

ويقول "أحمد حساني" بأنّ المعلّم «كالمهندس يجب أن يَبذُل جُهدا إضافيّا خاصّا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميّا في الميدان ولا يتحقّق ذلك إلاّ بالتّكوين المستمرّ.»[3]

فالمعلّم هو المسؤول الأوّل والأخير على أداء مهمّته على أكمل وجه، لذلك ارتكزت عليه العمليّة التّعليميّة من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف العامّة من التّعليم والأهداف الخاصّة.

---

[1] نسيمة سعيدي: تعليمية اللغة العربية للكبار، رسالة ماجستير،جامعة أبي بكر بالقايد، الجزائر، 2006م، ص19.

[2] شوقي ضيف: الشوقيات، المجلد1، دار العودة، بيروت، دط، 1983م، ص180.

[3] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.

ومن تعريفاته أيضا ما يلي: « إنّ المعلّم لم يَعُد ناقلا للمعرفة وإنّما مخطّطا ومُوجّها ومديرا لعمليّة التّدريس.»[1]

فوظيفته لا تنحصر في نقل المعارف فحسب، بل يتعدّاها إلى أدوار أخرى، فالمعلّم هو المسيّر العام لعمليّة التّدريس.

إنّ « أفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطّرائق وأشكال التّقويم لا تتحقّق أهدافها بدون وجود المعلّم الفعّال المعد إعدادا جيّدا والّذي يمتلك الكفايات التّعليميّة الجيّدة.»[2]

فالمعلّم إذن هو الشّخص الذي يقوم بعمليّة التّعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلّمين على أكمل وجه بإمكانات وقُدرات فعّالة.

### 4-2- المتعلّم:

هو العُنصر الثّاني من عناصر العمليّة التّعليميّة، إذْ هو: « ذلك الشّخص الّذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مُهيّأ سَلفا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدّرجة الأولى هو أن يَحرص كلّ الحِرص على التّدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدّمه وارتقاءه الطّبيعي الّذي يقتضيه استعداده للتّعلم .»[3]

والمتعلّم الكُفء هو « الّذي تكون لديه رغبة وميل ودافع نحو التعلّم والّذي يكون قادرًا على إدماج كل المواد المختلفة، ويسعى إلى تطبيق معارفه واستغلال تعليمه في حياته اليوميّة.»[4]

فالمتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، وطرف عامل في اكتساب المعلومات، وهو المفكّر الدّائم في البحث عن المعارف.

ويُؤكّد على هذا "أنطوان صياح" في قوله: « هو الرُّكن الثّاني من العمليّة التّعليميّة والمستهدف بها، فالمتعلّم كائن حيّ متفاعل مع محيطه لا يعيش بمنعزل عن المؤثّرات البيئيّة والحاجات البيولوجيّة، له موقف من النّشاطات

[1] محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص32.
[2] عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامة-معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص32.
[3] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142.
[4] خالد لبصيص: التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004م، ص105-106.

التّعليميّة ومن العِلم والوُجود، والعالم له تاريخه التّعليمي التّي تحكمه جملة من العوامل تحدّد مدى نجاحاته وإخفاقاته وتصوّراته لما يتعلّمه.»[1]

لهذا يَستوجب على كلّ تخطيط تربوي الاهتمام بالمتعلّم من النّاحية النّفسيّة والاجتماعيّة والجغرافيّة وذلك من خلال مراعاة « النّضج العقلي للتّلميذ، الاستعداد الفطري والدّوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكريّة والمهارات ومستوى ذكائه، وما يُؤثّر فيه من عوامل بيئيّة في البيت والمجتمع. »[2]

فالمتعلّم هو ذلك المفكّر الّذي يسعى للبحث عن المعارف من أجل التعلّم واكتساب المهارات.

## 4-3 المحتوى:

يُعرّف المحتوى بأنّه المادّة التّعليميّة الّتي هي« من أهمّ مصادر التّعلّم وما تَشتمل عليه من خبرات تستهدف إكساب المتعلّمين الأنماط السّلوكيّة المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات، وطُرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعيّة، وذلك من أجل تحقيق النّمو الشّامل للمتعلّمين وتعديل سلوكاتهم.»[3]

وهو بعبارة أدقّ « كلّ ما يشتمل عليه المتعلّم من المعارف الإدراكيّة والأدائيّة (المهاريّة) والقيميّة (الوجدانيّة) والاجتماعيّة وذلك بقصد تحقيق النّمو الشّامل للتّلميذ طبقا للأهداف التّربويّة المنشودة.»[4]

وهو أيضا « جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتّصميمات والمهارات الأدائيّة والعقليّة والاتّجاهات والقيم التي تتضمّنها المادّة التّعليميّة في الكتاب المدرسي.»[5]

والمحتوى يشمل « كلّ ما يتعلّمه المتعلّم من معارف ويحصله من مكتسبات، وما يُوظفه من موارد وما يتقنه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عمليّة تعلّمه، التي يقوم فيها ببناء معرفته واستثمارها.»[6]

---

[1] أنطوان صياح: تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، لبنان، ط1، 2008م، ص20.

[2] محسن علي عطيّة: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص25.

[3] صالح ذباب هندي، هشام عامر عليان: دراسات في المناهج والأساليب العامّة، دار الفكر للطّباعة، الأردن، ط7، 1999م، ص87.

[4] المرجع نفسه، ص87.

[5] عبد الرحمن إبراهيم المحبوب، محمّد عبد الله آل ناجي: الأهداف التعليميّة للمرحلة الابتدائيّة، المجلة العربيّة للتربية، المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، العدد2، تونس، 1994م، ص123.

[6] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ص20.

ويشمل أيضا« المقرّرات الدّراسية وموضوعات التّعلّم وما تحتويه من دقائق ومفاهيم ومبادئ وما يصاحبها أو ما تتضمّنه من مهارات عقليّة وجسديّة وطرائق البحث والتفكير الخاصّة بها، والقيم والاتجاهات التي تنمّيها.»[1]

ومن أهمّ المرتكزات الّتي تجعل من المحتوى متكاملا أنّه « بعد اختيار المادّة التّعليمية وتعديلها، يجب التّصميم والتّخطيط لكيفيّة استخدامها. وهنا لا بدّ من تهيئة الغرفة الصّفيّة وتحضير المعدّات والموادّ لتسهيل عمليّة الاستخدام، ومن ثمّ عرض وتقديم المادّة التّعليميّة بطريقة سهلة.»[2]

فالمحتوى إذن يتمثّل في كلّ ما يمكن تَعْليمه وتَعلُّمه وجملة المعارف المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرّر، كما يُعدّ المحتوى من أهمّ عناصر المنهج وهو المؤثّر المباشر في الأهداف التّعليمية له التّي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

ويتضمّن المحتوى : [3]

أ- المعرفة المنظّمة المتراكمة عبر التّاريخ.

ب- المصطلحات والحقائق والمفاهيم والقوانين والنّظريّات التي يقدّمها المعلّم للمتعلّم بصورة منطقيّة.

ج- المعرفة المتأتّية عن الخبرات البشريّة غير المنظّمة وغير المنتظمة في حلول معرفيّة معيّنة.

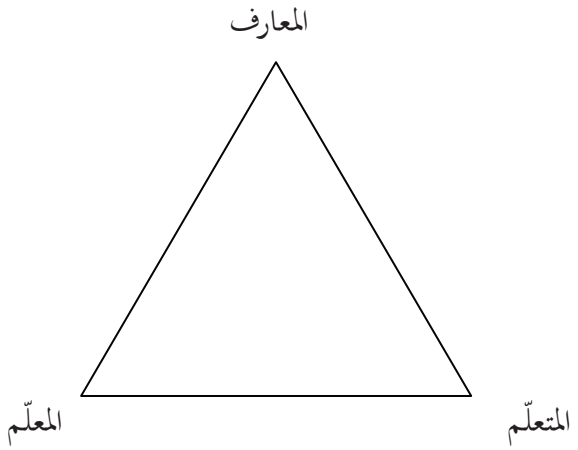
د- الأهداف والأساليب والتّقويم.

إذن، فالمادّة التّعليميّة ركن رئيسي في عمليّة التّدريس. إذ لا يمكن أن يكون هناك تدريس من دون معرفة أو معلومات، فالمعرفة تشمل جميع المقرّرات الدّراسيّة التي توضع لمستوى دراسي معيّن لأجل تحقيق الأهداف المرجوّة.

كلّ التعريفات التي تتمحور حول التّعليميّات تأخذ بعين الاعتبار المثلّث التّعليمي، والذي ما فتئ البعض يسمّيه المثلّث التّربوي. ولقد وضعها "شوفالار" chevallar في مثلّث يعرف باسم المثلّث التّعليمي، والذي

[1] سعدون محمّد السّاموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 1998م، ص61.
[2] محمّد محمود الحيلة: تكنولوجيا التّعليم، نقد: توفيق أحمد مرعي، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، ط1، دت، ص128-129.
[3] سعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص61.

يوضّحه الشّكل التّالي:[1]




**الشّكل الأول: المثلّث التّعليمي.**

ولم تهمل التّعليميّة أي محور من محاور هذا المثلّث الذي يبرز عمليّة التّعليم والتّعلّم.

[1] أنطوان صياح: تعليميّة اللغة العربيّة، ص14.

## المبحث الثّاني: نشاط الإملاء:

يُعتبر الإملاء من الأُسس الهامّة في التّعبير الكتابي، وهو أحد الأركان الأساسيّة للكتابة الصّحيحة، ولا غِنى للقواعد الصّرفيّة والنّحوية عن القواعد الإملائيّة التي تهدف إلى صحّة الرّسم الإملائي.

### 1- مفهوم الإملاء:

الإملاء هو ذلك العِلم الّذي يُعنى بالقواعد الاصطلاحيّة الّتي بمعرفتها يصبح المتعلِّم قادرا على رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحًا حسب القواعد المتّفق عليها، حيث يهدف إلى تنمية قدرة المتعلِّم في الكتابة الصحيحة.

#### 1-1 لغة:

ورد في كتاب العين "للخليل بن أحمد الفراهيدي":« الإِمْلالُ هو إِمْلالُ الكِتابِ لِيَكْتُبَ.»[1]

وجاء في لسان العرب "لابن منظور":« الإِمْلاءُ والإِملالُ على الكاتِبِ، وأَمْلَيْتُهُ الكِتابَ أَمْلي وأَمْلَلْتُه أَمله لغتان جيّدتان جاء بهما القرآن، واسْتَمْلَيتُه الكِتاب سألتُه أن يمليه عليّ.»[2]

ورد في"تاج العروس": « أَمَله قال فكَتَبَ عنه، وأَمْلاه كأَمْله على تحويل التَّضعيف، وفي التّنزيل: ﴿ **فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ** ﴾ (**سورة البقرة الآية: 282**)، وهذا من أمل. وفي التنزيل أيضا:﴿ **فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً**﴾ (**سورة الفرقان الآية 5**). وهذا من أمْلى. وقال الفراء: أَمْلَلْتُ لغة الحجاز وبني أسد وأَمْلَيْتُ لغة بني تميم وقيس، يقال أَمَلَّ عليه شيئا يكتبه وأملى عليه، فنزل القرآن باللُّغتين معا.»[3]

ويقول "البستاني" في "فاكهة البستان" « أَمْلَلْتُ الكِتاب على الكاتِب إمْلالا أَلْقيتُه عليه.»[4]

ولفظ الإملاء يُجمع على أمالي، وعليه جاءت تسمية بعض الكتب القديمة مثل"الأمالي للقالي"، "الأمالي لابن الحاجب"، حيث كان العالم قديما يَملي على تلاميذه المعارف والعلوم المختلفة.

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، مجلد8، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، دت، ص325.

[2] ابن منظور: لسان العرب، المجلد 15، ص 291.

[3] الزبيدي محمّد مرتضى: تاج العروس، مجلد8، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، دط، دت، ص120.

[4] البستاني، عبد الله اللبناني: فاكهة البستان، المطبعة الأميركانيّة، بيروت، دط، 1930م، ص1385.

يتضح مما سبق أن في اللغة العربية فعلان هما "أَمْلى" و"أَمْلَلَ" يختلفان نُطقا ويشتركان في الدّلالة، فكلاهما بمعنى ما يُقال ويُكتب.

ورد مصطلح الإملاء في القرآن الكريم تحت أوجه عدّة :

- الإملاءُ بمعنى الإهمال والتَّأخير. قال تعالى:﴿ **وَكَأَيِّن مِّن قَرْيَةٍ اَمْلَيْتُ لَهَا وَهِىَ ظَالِمَةٌ ثُمَّ أَخَذتُّهَا وَإِلَىَّ اَلْمَصِيرُ** ﴾ ( **سورة الحج الآية 48**)

وقال أيضا: ﴿ **وَلَقَدُ اسْتُهْزِىءَ بِرُسُلٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَمْلَيْتُ لِلذِينَ كَفَرُواْ ثُمَّ أَخَذْتُّهُمْ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ**﴾ ( **سورة الرعد الآية 32**).

- الإملاء بمعنى ما يُقال ويُكتب، قال تعالى: ﴿**وَلَا يَابَ كَاتِبٌ اَنْ يَّكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلْ اِلذِى عَلَيْهِ اِلْحَقُّ**﴾ ( **سورة البقرة الآية 282**)

إذا تتبعنا الآيات الثلاث نجد أن مادة أمْلل في القرآن الكريم يختلف معناها باختلاف سياق الكلام.

### 1-2- اصطلاحا:

اختلف العلماء والباحثون في تعريف الإملاء وتحديد مفهومه كلٌّ حسب وجهة نظره.

يُعرّف"محسن علي عطية" الإملاء بقوله: « هو تصوير خطي لأصوات الكلمات المنطوقة، يمكن القارئ من نطقها تبعا لصورتها التي نُطقت بها، وله قواعد وأصول مُتعارف عليها.»[1]

بمعنى أنَّ الإملاء هو التَّصوير الخطِّي للأصوات وِفق القواعد التي وضعها العلماء.

كما عرّفه "راتب قاسم عاشور" و "محمّد فؤاد الحوامدة" بقولهما: الإملاء« هو الرّسم الصّحيح للكلمات والانتباه إلى صورها ومُلاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسّة في تعليم الإملاء لتنطبع صُور

[1] محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص133.

الكلمات في الذّهن ويُصبح عند الطّالب مهارة في كتابة الكلمات بالشّكل المطلوب.»[1] فهو مهارة تُكتسب بالتّدريب على الكتابة الصّحيحة.

نفس الفكرة نجدها عند "سامي الحلاق"، حيث يرى أنّ الإملاء :« هو طريقة رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا حسب الأصول المتعارف عليها.»[2]

وهو أيضا :« عمليّة هدفُها تمكين المتعلِّم من رسم الحروف رسما صحيحا حسب الأصول المتعارف عليها.»[3] فالإملاء يهدف إلى اكتساب مهارة الكتابة الصّحيحة.

ويشير "محمّد رجب فضل الله" إلى أنّ:« الإملاء مِقياس دقيق لمعرفة مستوى التَّلاميذ الكتابي خاصّة والتّعليمي عامّة.»[4]

ويُؤكّد كل من "راتب قاسم عاشور" و "محمّد فؤاد الحوامدة" على هذا التّعريف حيث يقولان: « يُعتبر الإملاء مِقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الّذي وصل إليه الصّغار في تعلُّمِهم.»[5] على اعتبار أنه أداة للغة.

ويُوضّح "محسن علي عطية" ذلك بقوله: « هو عمليّة يُراد بها التّأكد من مدى حفظ التّلاميذ الصّور الصّحيحة للكلمات واكتشاف ما يخطئون به منها، ثمّ العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة.»[6] فالإملاء هو وسيلة تساعد التلاميذ على الرسم الصّحيح للكلمات.

فالإملاء هو « وسيلة لتنمية قدرة الطّلبة على الكتابة السّليمة إملائيًّا.»[7]

والإملاء في أبسط مفاهيمه هو: « أحد فروع اللغة المكتوبة، وهو معني بصحة الرسم وحسن الهجاء.»[8]

[1] راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، ط2، 2007م، ص125.
[2] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، دط، 2010م، ص276.
[3] المرجع نفسه، ص 276.
[4] محمّد رجب فضل الله: الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2003م، ص153.
[5] راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية، ص125.
[6] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006م، ص228.
[7] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص277.
[8] المرجع نفسه، ص 277.

في ضوء ما سبق من التّعريفات يمكن تعريف الإملاء بأنّه فرع من فروع اللّغة العربية، يتمّ من خلال تحويل الأصوات المنطوقة والمسموعة إلى رموز مكتوبة مع مراعاة رسم الكلمات بالشّكل الصّحيح وِفقا للقواعد المتعارف عليها.

## 2- أنواع الإملاء وطرق تدريسه:

يتَنوّع الإملاء وتتعدّد طرق تدريسه حسب مراحل النّمو التي يمرّ بها التّلاميذ وحسب المستوى التّعليمي الذي وَصلوا إليه. وينقسم الإملاء من حيث طريقة التَّمْلية إلى أربعة أنواع هي: الإملاء المنقول، الإملاء المنظور الإملاء المسموع، الإملاء الاختباري. ولِكل نوع من هذه الأنواع طريقة تدريس وأهداف خاصّة نعرضها فيما يلي:

### 2-1- الإملاء المنقول:

وهو أن يقوم التّلميذ بنقل القطعة من السّبورة أو من الكتاب أو من البطاقة بعد قراءتها وفهمها. ويرى "محسن علي عطيّة" أنّ « المقصود بالإملاء المنقول هو أن يَتولّى المتعلّم نقْل (استنساخ) ما معروض أمامه نقلا مباشرا متعمّدا في ذلك على المحاكاة والتّقليد بالاعتماد على الملاحظة.»[1]

ويُستخدم هذا النّوع من الإملاء « مع الصّفوف الثّلاثة الأولى من التّعليم الأساسي، حيث يَعتمد التّعليم في تلك الفترة على التّقليد والمحاكاة وكثرة التّدريب من تكرار ما يرونه ويلاحظونه خاصّة في كُتبهم.»[2]

وتدريس الإملاء المنقول يسير وفق الخطوات الآتية:[3]

- التّمهيد لموضوع القطعة على نمط التّمهيد لدرس المطالعة، أي بِعَرْض النّماذج أو الصّور واستخدام الأسئلة.
- عَرض القطعة في الكتاب أو البطاقة أو السّبورة.
- قراءة المدرّس القطعة قراءة نموذجيّة.
- قراءات فرديّة من التّلاميذ.

[1] محسن علي عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص229.
[2] سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص245.
[3] راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص133-134.

– أسئلة في معنى القطعة للتّأكّد من فهم التّلاميذ لأفكارها.

– تهجّي الكلمات الصّعبة الّتي في القطعة.

– النّقل، ويُراعي فيه:

أ– إخراج الكراسات وأدوات الكتابة وكتابة التّاريخ ورقم الموضوع.

ب– أن يُملي المدرّس على التّلاميذ القطعة كلمةً كلمةً مُشيرا في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حال استخدام السّبورة الإضافية.

ج– أن يَسِير جميع التّلاميذ في الكتابة معا.

– أن يكون جَمْع الكراسات بطريقة منظّمة هادئة.

– شُغْل الجزء الباقي في الحصّة بعمل آخر مفيد مثل تحسين الخطأ أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع.

ويمكن تصحيح الكراسات ومناقشة الصّعوبات الّتي تواجه التّلاميذ أثناء كتابة القطعة الإملائيّة كخطوة أخيرة. ويهدف هذا النّوع من الإملاء إلى:[1]

– تَنمية قوّة الملاحظة لدى المتعلّمين وتدريبهم على ملاحظة أشكال الحروف والكلمات وترتيبها.

– تنمية القُدرة على المحاكاة. أي محاكاة صور الحروف والكلمات، وترتيبها وكتابتها بشكل يحاكي الشّكل الذي عرضت به أمام المتعلّم.

– تدريب الذّاكرة على حفظ صور الكلمات.

– تدريب المتعلّمين على ترتيب الكتابة وتنظيمها.

– تدريب الطّلبة على قراءة ما ينسخون قراءة صامتة.

هذا النّوع من الإملاء يدرّب المتعلّمين على الملاحظة والمحاكاة والتّقليد والقراءة وترتيب الكتابة والحفظ.

[1] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص152.

إنّ استعمال الإملاء المنقول في المراحل الدّراسيّة الأولى لا يَعني عدم استعماله في المراحل الدّراسيّة الأخرى، فهو ضروري في جميع المراحل الدّراسيّة.

**2-2- الإملاء المنظور:**

وهو المرحلة الثّانية من الإملاء، وفيه يَعرض المعلّم القطعة الإملائيّة على التّلاميذ ويُكلّفهم بقراءتها، ثمّ يخفيها عنهم، ومن ثمّ يمليها عليهم.

يقول "إبراهيم محمّد عطا":«إنّ الإملاء المنظور هو الّذي يَعرض المعلّم القطعة على التّلاميذ، إمّا بالنّظر إليها من الكتاب أو من السّبّورة أو من البطاقة (...) بهدف النّظر إليها وملاحظتها، وتكوين صورة ذهنيّة عنها، ثمّ يقرأها المعلّم ويليه بعض التّلاميذ ويناقش في معناها وهجاء بعض الكلمات الّتي تسبّب صعوبة لدى التّلاميذ، ثمّ يحجبها عنهم ويمليها عليهم.»[1]

ويستعمل الإملاء المنظور في « السّنتين الثّالثة والرّابعة.»[2]

إنّ خطوات تدريس الإملاء المنظور تسير بخطوات تدريس الإملاء المنقول، غير أنّ المدرّس بعد الانتهاء من قراءة القطعة ومعالجة صعوبتها ومناقشة المعنى يقوم بما يلي:[3]

- حَجب القطعة الإملائيّة عن أنظار الطّلبة.

- مُطالبة الطّلبة بإخراج الدّفاتر وفتح صفحة جديدة، وإحضار لوازم الكتابة وكتابة المعلومات العامّة:اليوم التّاريخ، الدرس ...إلخ.

- تملية القطعة كلمةً كلمةً، أو جملةً جملةً بحسب قدرات الطّلبة ومستوى تعلّمهم الكتابة وسرعتهم فيها.

- إعادة قراءة القطعة مرّة أخرى لتلافي الأخطاء.

- جمع الدّفاتر بترتيب وهدوء بعد الأمر بوضع الأقلام، وعدم الاستمرار بالكتابة بعد الانتهاء من القراءة الثّانية.

[1] إبراهيم محمّد عطا: المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، ط1، 2005م، ص245.

[2] زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، دط، 2005م، ص160.

[3] محسن علي عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة، ص232.

ويُستحسن تنبيه التّلاميذ إلى علامات التّرقيم أثناء عمليّة الإملاء.

ويُحقّق درس الإملاء المنظور كثيرا من الأهداف اللّغويّة والتّربويّة نذكر منها:[1]

- تدريب الطّلبة على دقّة الملاحظة.

- تدريب الطّلبة على حفظ صور الكلمات.

- تنمية الذّاكرة لدى المتعلّمين.

- الانتقال بالطّلبة من الاعتماد على المحاكاة والتّقليد ونسخ ما معروض أمامه إلى مرحلة حفظ صور الكلمات واستحضارها أثناء عمليّة الكتابة.

### 2-3- الإملاء المسموع:

وهو من الأساليب الهامّة في تدريس الإملاء. يَعتمد هذا الإملاء على استماع التّلاميذ إلى القطعة الإملائيّة بعد فهمها، ومن ثمّ تملى عليه.

ويؤكّد على ذلك "محسن علي عطيّة" إذ يقول: « الإملاء المسموع أن يَسمع الطّالب القطعة الإملائيّة ويفهم معناها قُبَيْل تمْليَتها عليه من المعلّم، ويمثّل هذا النّوع خطوة متقدّمة فينقل الطّلبة من الاعتماد على البصر إلى الاعتماد على السّمع واستدعاء صور الكلمات المسموعة.»[2]

وتسير خطوات الإملاء المسموع على النّحو الآتي:[3]

- التّمهيد بإحدى طرق التّمهيد لدرس المطالعة مع توجيه الطّلبة نحو موضوع القطعة، وأنّه سيقرئها على مسامعهم.

- قراءة القطعة من المعلّم قراءة تعبيريّة تتّسم بالدّقة والوضوح.

- مناقشة المعنى العام للقطعة من خلال توجيه أسئلة إلى الطّلبة والاستماع إلى إجابتهم.

---

[1] محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص159.

[2] المرجع نفسه، ص159.

[3] محسن علي عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة، ص234-235.

– معالجة بعض الكلمات الصّعبة في القطعة من خلال كتابة الكلمات المشابهة لها على السّبورة وإدخال الكلمات في جمل مفيدة.

– مطالبة الطّلبة بفتح دفاتر الإملاء على صفحة جديدة، وكتابة المعلومات العامّة.

– توجيه الطّلبة حول ما مطلوب منهم في أثناء التّملية مثل: عدم التّحدّث مع الغير ...إلخ.

– قراءة القطعة الإملائيّة لتكون المدّة بين ما سمعوه وما سيكتبونه قريبة.

– تملية القطعة بعد تقسيمها على وحدات ذات معنى تلائم قدرات الطّلبة.

– إعادة قراءة القطعة لتلافي بعض النّواقص.

في الأخير تجمع الدّفاتر بطريقة منظّمة. « ويستخدم هذا الإملاء في المرحلة الابتدائية.»[1]

ومن أهداف الإملاء المسموع:[2]

– تدريب الطّلبة على الإصغاء وحُسن الاستماع.

– تمرين حاسّة السّمع وتنمية القدرة على تمييز أصوات الحروف.

– تنمية الذّاكرة لدى الطّلبة.

– الانتقال بالطّلبة إلى الاعتماد على أنفسهم فيما يكتبون.

القيمة التّربويّة لهذا النّوع من الإملاء تتمثّل في العديد من المهارات تتلخّص في تدريب التّلاميذ على حُسن الإصغاء واستدعاء صور الكلمات من الذّاكرة، والانتقال بهم من الاعتماد على البصر إلى الاعتماد على السّمع.

[1] محسن علي عطية: الكافي في تدريس اللّغة، ص231.

[2] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص160.

### 2-4- الإملاء الاختباري:

يمثّل هذا النّوع المرحلة الأخيرة من الإملاء، وهو يَهدف إلى اختبار قدرات التّلاميذ والوقوف على مدى استيعابهم للقواعد الإملائيّة الّتي درسوها سابقا.

ويرى "محسن علي عطيّة" أنّه « من خلال التّسمية فإنّ هذا النّوع من الإملاء يُمارَس قصد اختبار الطّلبة ومعرفة قدراتهم الّتي اطّلعوا عليها سابقا، ويتمّ الدّرس بموجب هذا النّوع من الإملاء يملي المدرّس على الطّلبة قطعة إملائيّة لم يسبق لهم أن نظروا إليها أو قرؤوها أو سمعوها قُبَيْل تمليتها من المدرّس، ويقوم الطّلبة بكتابة ما يملى عليهم اعتمادا على أنفسهم ومخزونهم من صور الكلمات وإحاطتهم بقواعد الكتابة الّتي تعلموها.»[1]

ويمكن إتّباع الخطوات الآتية أثناء تدريس الإملاء الاختباري:[2]

- التّمهيد للنّص وإحاطة الطّلبة بموضوعه وتذكيرهم بالقواعد المراد التّطبيق عليها.
- مطالبة الطّلبة بإخراج لوازم الكتابة وفتح الدّفاتر على صفحة جديدة وكتابة اليوم والتّاريخ...إلخ.
- تملية القطعة الإملائيّة بعد تجزئتها إلى وحدات قصيرة.
- جمع الدّفاتر بطريقة منظّمة من الخلف إلى الأمام.

ومن الأمور الّتي يجب مراعاتها في هذا النّوع من الإملاء عدم احتواء القطعة الإملائيّة على قواعد لم يدرُسها التّلاميذ.

ومن أهداف هذا النّوع من الإملاء:[3]

- تدريب الطّلبة على الاعتماد على أنفسهم عند الكتابة.
- اختبار مدى تمكّن الطّلبة من الرّسم الصّحيح.
- اكتشاف نقاط القوّة والضّعف لدى الطّلبة في الكتابة.

---

[1] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة، ص231.
[2] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص163.
[3] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة، ص231.

– معرفة الأخطاء الإملائيّة الشّائعة ومعالجتها.

– التّدريب على بعض العادات السُّلوكيّة مثل: عدم التّحدّث مع الآخرين والاعتماد عليهم.

إذن الغرض من هذا الإملاء هو اختبار قدرات التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة والوقوف على مدى استيعابهم للقواعد الإملائيّة ومعالجة الأخطاء الّتي يقعون فيها، وهو يَصْلُح لكلّ الصّفوف الدّراسيّة وجميع المراحل التّعليميّة، وذلك بحسب مستوى التّلميذ ومستوى القطعة.

وهذه الأنواع – الإملاء المنقول، الإملاء المنظور، الإملاء المسموع، الإملاء الاختباري- مترابطة مع بعضها البعض، وعلى المعلّم أن يحسن اختيار الطّريقة الّتي تناسب المستوى العقلي والمعرفي لتلاميذه من أجل تحسين مستواهم في الكتابة والإملاء.

## 3– الأخطاء الإملائيّة الشّائعة وعواملها:

تُعدّ ظاهرة الأخطاء الإملائيّة من المشكلات الّتي يعاني منها العديد من التّلاميذ، ولا تَقتصر هذه الظّاهرة على تلاميذ الطّور الابتدائي، بل تتعدّاها إلى الأطوار الأخرى. لذا وَجَبَ الوقوف عند هذه الظّاهرة والكشف عن مظاهرها وعواملها.

### 3–1– الأخطاء الإملائيّة الشّائعة:

الخطأ الإملائي هو الخروج عن القاعدة المتعارف عليها، أمّا الأخطاء الشّائعة فهي الأخطاء الّتي تتكرّر بين المتعلّمين، وتُشير الدّراسات الحديثة في هذا المجال أنّ حوالي 25٪ من المتعلّمين يعانون من الأخطاء الإملائيّة الشّائعة. ويُقسّم التربويّون الأخطاء الإملائيّة الشّائعة إلى ثلاثة أنواع هي:

**3–1–1– أخطاء تتعلّق بالمقرّر الدّراسي**: ومن أهمّها:[1]

– أخطاء في كتابة الهمزة، حيث إنّ العديد من المتعلّمين لا يعرفون قواعد الهمزة.

– أخطاء في كتابة التّنوين، حيث يخطئ الكثيرون في كتابة التّنوين نونا بدلا من وضع علامات التّنوين.

[1] ينظر: زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص159.

- الخلط بين همزة الوصل والقطع.

- الخلط بين التّاء المفتوحة والتّاء المربوطة.

- عدم كتابة الحروف الّتي يجب أن تزاد.

وتُشير الدّراسات أنّ هنالك أخطاء لم تَرد في المنهاج.مثال ذلك:[1]

- المدّ بأنواعه والواو والياء.

- قلب الحركات القصار.

### 3-1-2- أخطاء تتعلّق بالحروف المتشابهة شكلا ومخرجا:

تُشير الأبحاث إلى وجود هذا النّوع من الأخطاء « وقد تكون من أسباب الأخطاء في هذه الحروف عدم نُطق المعلّم لها نطقا صحيحا »[2] كالسّين والصّاد والضّاد والدّال.« أمّا من حيث المخرج، فقد لاحظ الباحث كثرة أخطاء التّلاميذ في كتابة حرف "ض" في الكلمة.»[3] فالبعض يكتب "ضرب": درب أو ظرب .

### 3-1-3- أخطاء تتعلّق بالألفاظ والمصطلحات الفنّيّة الّتي تخص المادّة الدّراسيّة:

يرى "زكرياء إسماعيل" «أنّ هناك الكثير من الكلمات الّتي لا يستطيع التّلميذ إدراكها لأنّه ربّما لا يفهم معناها، وقد أثبت البحث الّذي قام به" حسن شحاتة " أنّ تلاميذ الصّفوف الثّلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية يُخطئون في هذه الألفاظ وتلك المصطلحات مثل كلمة" المحيط"، يكتبها التّلميذ"المحيض" و" الأشجار الصّنوبريّة" يكتبها" السّنوبريّة" وهكذا.»[4]

من خلال ما سبق نَصل إلى أنّ الأخطاء الإملائيّة الشّائعة من المشكلات الّتي يعاني منها المتعلّمون في مختلف المراحل الدّراسيّة وهي تنحصر في ثلاث محاور: أخطاء تتّصل بالمقرّر الدّراسي وأخطاء تتعلّق بالحروف المتشابهة شكلا ومخرجا، وأخطاء تتعلّق بالألفاظ والمصطلحات الفنّيّة الّتي تخصّ المادّة الدّراسية.

---

[1] زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص159.

[2] المرجع نفسه، ص159.

[3] نفسه، ص160.

[4] نفسه، ص160.

## 3-2- عوامل الأخطاء الإملائيّة:

ممّا لا شكّ فيه أنّ انتشار الأخطاء الإملائيّة بين المتعلّمين لا يمكن ردّه إلى عامل واحد، بل هنالك عدّة عوامل متشابكة ومتداخلة ساعدت على انتشار هذه الظّاهرة بين التّلاميذ، ولعلّ من أبرز هذه العوامل ما يلي:

### 3-2-1- المقرّر الدّراسي:

إنّ المقرّر الدّراسي بشكل عام يمثّل خطّة العمل، وهو في الميدان الدّراسي أشبه بالقوانين التّشريعيّة للتّقدّم في الحياة. ويرى التّربويّون أنّ الإملاء في المراحل الأساسيّة والصّفوف الأولى يدرس « بموجب مقرّرات دراسيّة لا تُلبّي الحاجة ولا تكفي لتمكين المتعلّمين من مهارات الكتابة، زد على ذلك أنّنا قد لا نجد مقرّرا دراسيّا خاصّا بالإملاء، ممّا يخضع درس الإملاء إلى اجتهاد المدرّس أو المعلّم الّذي يستغلّه لتدريس فروع أخرى.»[1]

وتُشير الدّراسات إلى « أنّ اختيار الموضوعات في الإملاء وتوزيعها على الصّفوف الدّراسيّة أمر خاضع للخبرة، وليس قائما على دراسة ميدانيّة تحدّد مطالب كلّ صف من هذه الموضوعات.»[2]

كما أنّ « الاتصال يكاد يكون مفقودا بين ما يجري في العمليّة التّعليميّة بالإملاء وبين ما يصل إليه المجمع اللّغوي من قرارات تتّصل بهذا الجانب ووضعها موضع التنفيذ، وبالتّالي قَلَّتْ الإفادة منه ومن غيره من البحوث العلميّة في هذا المجال.»[3]

ويقول الباحثون أنّ برامج إعداد المدرّسين في بعض المعاهد وكلّيّات التّربية تخلو من برامج محدّدة للإملاء وتأهيل المدرّسين.[4]

لذا فإنّ وضع برامج محدّدة لتدريس الإملاء وربطها بالمواد الدّراسيّة الأخرى، وتوزيعها وفق ترتيب يُناسب مستويات التّلاميذ ومدركاتهم العقليّة ضرورة لابدّ منها.

---

[1] محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص151.

[2] إبراهيم محمّد عطا: المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، ص241.

[3] المرجع نفسه، ص241.

[4] ينظر: محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص152.

### 3-2-2- المعلّم:

يُعتبر المعلّم أو المدرّس المحرّك الأساسي للدّرس خلال الحصّة التّربويّة والتّعليميّة، يقوم خلالها بتوجيه التّلاميذ وتعليمهم مختلف القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ونجاح العمليّة التّعليميّة في جزئها الأكبر مُعتمد عليه.

وقد أثبتت الدّراسات أنّ طريقة تدريس المعلّمين للإملاء تقف وراء شيوع الأخطاء الإملائيّة بين المتعلّمين « حيث أنّ بعض المعلّمين لا يُعير القاعدة الإملائيّة كبير اهتمام، وكل همَّه هو إعطاء التّلاميذ اختبارا في الإملاء لتصحيحه ويَعتبر أنّ واجبه قد انتهى إلى هذا الحد، والبعض الآخر لا يُنبّه التّلاميذ إلى الأخطاء أثناء القراءة، وقد يعود ذلك إلى عدم الاهتمام والجهل بالقاعدة النّحويّة من قبل المعلّم والتّلميذ على السّواء.»[1]

ومن هذه الأسباب أيضا أنّ « بعض المعلّمين يسرع في إملاء القطعة المطلوبة، لذا تأتي في بعض الكلمات مبتورة إلى مسامع التّلاميذ، حيث يكون صوت المعلّم غير واضح من جهة، والحروف لا تخرج من مخارجها الأصليّة من جهة أخرى.»[2]

إنّ طريقة تدريس المعلّمين للإملاء لها أثر في نتائج التّلاميذ، فيجب على المعلّم أن تكون مخارج حروفه صحيحة وأن يكون مُلِمّا بجميع القواعد النّحويّة والإملائيّة لما لها من أثر في نتائج التّلاميذ. فالمعلّم الجيّد هو المعلّم الّذي يتميّز بإعداد جيّد يهدف إلى تحقيق الأهداف التّعليميّة.

### 3-2-3- المتعلّم:

كثيرا ما يقع التّلاميذ بمختلف مستوياتهم في العديد من الأخطاء الإملائيّة، ويمكن تقسيم العوامل المرتبطة بالمتعلّم إلى:[3]

- الخوف والتّردّد وعدم الثّقة والخوف من الفشل (...) وهذه الأمور ناتجة عن ظروف التّلميذ الاجتماعية ووضعه التّعليمي داخل الفصل.

---

[1] زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص163.

[2] المرجع نفسه، ص163.

[3] نفسه، ص163-165.

– النّسيان، ضعف الحواس، انخفاض مستوى الذّكاء وعدم القدرة على التّركيز وضعف الملاحظة البصريّة.

– إهمال التّلميذ وتقصيره الذّاتي، بمعنى عدم اهتمامه واكتراثه بدروسه من جهة (...) وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود حافزٍ أو كما يسمّيه بعض التّربويّين عدم وجود الهادفيّة من التّعليم.

ومن بين هذه العوامل أيضا نجد:[1]

– قلّة مطالعات الطّلبة في الكتب الخارجيّة.

– ضعف اهتمام الطّلبة بالخط وتحسينه.

– قلّة ممارسة الطّلبة للكتابة.

إنّ المتعلّم هو الرّكيزة الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة، وما يمتاز به من قدرات وخصائص عقليّة ونفسيّة واجتماعيّة له الأثر الكبير في نتائجه الدّراسيّة بشكل عام وكتابته بشكل خاص.

### 3-2-4- طريقة التّدريس:

لقد أثبت التّربويّون أنّ طريقة التّدريس لها أكبر الأثر على الضّعف الإملائي. وفي هذا المجال نلاحظ:[2]

– إنّ بعض دروس الإملاء بها حاجة إلى الهدوء، والمعروف أنّ درس الإملاء يعتمد على الحروف، وحيثما سادت الضّوضاء ضعُفت القدرة على التّمييز بين أصوات تلك الحروف.

– بعض المدرّسين لا يهتمّون بالتّقديم للدّرس، وإثارة الطّلبة وإشعارهم بالحاجة إليه.

– عدم عرض القواعد الإملائيّة بأسلوب سهل واضح.

– قِلّة ممارسة الأنشطة اللّازمة لتطوير قدرات الطّلبة على الرّسم.

كما أنّ « طريقة تدريس الإملاء تقف عند حدّ إملاء القطعة من جانب المعلّم دون تحديد القاعدة وشرحها ثمّ

[1] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص152.

[2] المرجع نفسه، ص152.

إعطاء التّدريب المتّصل بالقاعدة، ومعنى هذا أنّ طريقة التّدريس ليست مُجْدية.»[1]

إنّ غياب الأساليب التّعليميّة الحديثة في تدريس الإملاء واقتصاره على الطّرق التّقليديّة وعدم إفادته من الوسائل التّعليميّة الحديثة أدّى إلى وقوع التّلاميذ في الأخطاء الإملائيّة.

### 3-2-5- القطعة الإملائيّة:

ولعلّ من أبرز أسبابها ما يلي:[2]

- قد لا تكون القطعة الإملائيّة واضحة المعاني ملائمة لمستوى الطّلبة.

- قد لا تكون القطعة الإملائيّة تطبيقا لما تمّت دراسته.

- قد لا تكون القطعة الإملائيّة ممّا يُشْعِر الطّلبة بالحاجة إليه.

- قد تكون القطعة الإملائيّة طويلة صعبة مملّة.

إذن لتجنّب الأخطاء الإملائيّة يشترط في القطعة الإملائيّة أن تكون واضحة المعاني قصيرة مناسبة لقدرات التّلاميذ.

### 3-2-6- اللّغة المكتوبة:

تُشير العديد من الدّراسات « أنّ هذه العوامل تتمثّل في الشّكل وقواعد الإملاء واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة والإعجام والوصل والفصل واستخدام الحركات والإعراب.»[3]

إنّ تَعدُّد القواعد الإملائيّة وارتباطها بالقواعد النّحويّة قد يترتّب عنه ضُعف الكتابة الإملائيّة لدى المتعلّمين.

[1] إبراهيم محمّد عطا: المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، ص141.

[2] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص152.

[3] زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص166.

**3-2-7- الأسرة:**

إنّ تعاون الأولياء مع المدرسة شرط أساسي لنجاح العمليّة التّعليميّة « وفي التّعليم الأسرة امتداد للمدرسة وكلتا المؤسّستين مسؤولة عن تربية الطّفل وتنشئته، فقد يكون الطّفل محظوظا لأنّه يعيش في كنف أبوين مثقّفين حريصين على ابنهما ويراجعان معه دروسه ويساعدانه على حلّ واجباته المنزليّة، فنجد ذلك منعكسا إيجابيًّا على تحصيل التّلميذ بشكل عام وعلى قراءته وكتابته بشكل خاص، ولو كان المعلّم على قدر بسيط من العلم والثّقافة.»[1]

إنّ تعاون الأسرة مع المعلّمين في مجال الإملاء يساهم في معالجة الأخطاء الإملائيّة.

**3-2-8- أسباب أخرى:** وتتمثّل في:[2]

- مَيل الكثير من المدرّسين إلى استخدام الأسئلة الموضوعيّة القصيرة وإهمال المِقاليّة ممّا يؤدّي إلى شعور الطّلبة بعدم الحاجة إلى معرفة الكتابة.

- عدم تحديد درجات خاصّة بصحّة الرّسم في الامتحانات الوزاريّة.

- عدم خُلو رسائل الإعلام المختلفة من الأخطاء الإملائيّة.

ولعلّ هذه الأسباب وغيرها كانت وراء ضُعف المتعلّمين في الإملاء.

ومن هنا يمكننا القول أنّ وقوع التّلاميذ في الأخطاء الإملائيّة يرجع إلى أسباب متعدّدة، فمنها ما يتّصل بالمقرّر الدّراسي، ومنها ما يتّصل بالمعلّم، ومنها ما يتّصل بالمتعلّم، ومنها ما يتّصل بطريقة التّدريس، وغير ذلك من الأسباب الّتي تؤثّر على مردود التّلميذ.

[1] زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص105.

[2] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص154.

## 4- صعوبات تدريس الإملاء:

يُواجه المدرّس بعض الصّعوبات في تدريس الإملاء ويمكن إجمالها كالآتي:

### 4-1- نظام الشّكل:

وتشمل الحركات (الضّمة والفتحة والكسرة) وحروف المدّ (الألف و الواو والياء) « وتنشأ هذه الصّعوبة من التّداخل بين أصوات حروف المدّ، وكذلك التّداخل بين النّون والتّنوين »[1] ونتيجة هذا التّداخل يقع المتعلّم في لبس أثناء الكتابة « إذ يكتبون الفتحة ألفا والضّمّة واوا والكسرة ياءا، خاصّة عند إشباع هذه الحركات عند النّطق بها ممّا يحصل العكس عند الكتابة، فيكتب الطّلبة الحروف حركات لعدم تمكّنهم من التّمييز بين أصوات الحروف والحركات، وكذلك كتابة التّنوين نونا لصعوبة التّمييز بين صوت التّنوين والنّون.»[2] ومن أمثلة ذلك: كتابة النّون بدل الفتح، فكلمة "كتابا" أو"كتابٌ" يكتبها "كتابن" وهكذا.

### 4-2- عدم التّطابق بين صور بعض الكلمات ونطقها:

إنّ عدم تطابق نطق بعض الكلمات وكتابتها يشكّل صعوبة لدى المتعلّمين، إذ نجد:[3]

أ-كلمات تتضمّن حروفا تنطق ولا تكتب مثل: لكن، هؤلاء، هذه، أولئك، طه، الرّحمن، فالمتعلّم المبتدأ قد يخطأ في قراءة هذه الكلمات فلا ينطق غير ما هو مكتوب، وقد يخطأ في كتابتها إذ يكتب ما يسمع.

ب- كلمات تتضمّن حروفا تُكتب ولا تُنطق مثل: عمرو.

### 4-3- تقارب أصوات بعض الحروف واختلاف صورها:

ومن الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم في الإملاء عدم التّمييز بين الحروف المتشابهة مثل: السّين والصّاد فيكتب التّلميذ السّين صادا مثل: سفينة يكتبها صفينة.

---

[1] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص143-144.

[2] المرجع نفسه، ص143.

[3] نفسه، ص144.

## 4-4- التّشابه بين أشكال الحروف واختلاف أصواتها:

في اللّغة العربيّة حروف متقاربة في أشكالها مختلفة في أصواتها مثل:« ب، ت، ث/ ج، ح، خ/ ذ، د/ر ز/ ش، س/ ع، غ/ ص، ض/ ط، ظ/ ف، ق، فهذه الحروف متقاربة في الشّكل مختلفة في الصّوت، وتقاربها في الشّكل يوقع المتعلّم المبتدئ في حيرة عند استذكار أصواتها.»[1]

## 4-5- تعدّد أشكال الحرف الواحد في الكلمة:

يختلف شكل الحرف الواحد في الكتابة العربيّة « تِبعا لموقعه في الكلمة، فقد يأخذ شكلا عندما يكون في بداية الكلمة وآخر عندما يكون في وسطها وثالثا عندما يكون في آخرها.»[2]

ومن أبرز الحروف الّتي تتغيّر صورتها: ت، ج، خ، س، ش، غ، ع، ف، ق، ك، ن، وهذا يترتّب عنه ارتباك الكثير من التّلاميذ في التّمييز بين الحروف.

## 4-6- تأثّر الرّسم بالقواعد النّحويّة والصّرفيّة:

أدّى ارتباط الإملاء بقواعد النّحو والصّرف إلى تعقيده « فالحركة النّحويّة تؤثّر في شكل الحرف، وإذا ما أخطأ الكاتب في النّحو امتد خطأه إلى الرّسم ممّا يتطلّب دراية الكاتب بالقواعد النّحويّة واستحضارها عند الكتابة.»[3] ومثال ذلك: نقول في كلمة "دعاء" أعجبني دعاؤك وأعجبت بدعائك وقرأت دعاءك.

## 4-7- تشعّب القواعد الإملائيّة وكثرة الاستثناءات فيها:

يُعاني الكثير من المتعلّمين من مشكلة تشعّب القواعد الإملائيّة وكثرة الاستثناءات فيها، وهذا الأمر يشكّل صعوبة على المتعلّم، فمثلا: "الهمزة" لها حالات متعدّدة، ولكل حالة قاعدة معيّنة، ولكلّ قاعدة حالات استثنائيّة.

[1] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص144.
[2] المرجع نفسه، ص144.
[3] نفسه، ص145.

ويرى الباحثون « أنّ كثرة الاستثناءات ظاهرة موجودة في جميع اللّغات، وربّما تكون الأقل في العربيّة.»[1] وهذه الصّعوبات يمكن التّغلّب عليها من خلال التّدريب المستمر والممارسة والتّذكير بالقواعد.

## 4-8- اختلاف علماء اللّغة في القواعد الإملائيّة:

من بين الصّعوبات الّتي يمكن الإشارة إليها أيضا اختلاف علماء اللّغة في القواعد الإملائيّة، وهذا الاختلاف « يجعل القارئ يقع على أشكال مختلفة في كتابة الكلمة الواحدة، فمثلا: نحن نعرف أنّ الهمزة المتوسّطة تخضع في كتابتها إلى حركاتها وحركة ما قبلها، وعلى هذا الأساس فإنّ كلمة "رؤوس" يجب أن تكتب بهذه الصّورة "رؤوس" لورود الهمزة مضمومة بعد ضم، ولكن هنالك من أجاز كتابتها "رءوس" مسوّغا لذلك بعدم جواز اتّصال الحرف الّذي قبل الهمزة بما بعده.»[2]

كما يرى أيضا "محسن علي عطيّة" « أنّ هذا الاختلاف لا يتأسّس على حجّة علميّة أو منطقيّة، لذا يجب التّغلّب عليه والرّكون إلى القاعدة المعروفة والاحتكام إلى حركة الهمزة وحركة ما قبلها.»[3]

إنّ مشكلة الكتابة العربيّة المرتبطة بتدريس الإملاء ينبغي التّغلّب عليها من خلال الممارسة والتّدريب المستمر، والتّذكير بالقواعد كلّما أُتيحت الفرصة.

## 5- أهمّيّة الإملاء:

للإملاء منزلة كبيرة بين الدّراسات اللّغويّة، فهو لا يقلّ أهمّيّة عن النّحو والصّرف، لأنّه « من الأسس المهمّة للتّعبير الكتابي السّليم، فإذا كانت القواعد النّحويّة وسيلة لصحّة الكتابة من النّاحية الإعرابيّة، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصّورة الخطّيّة.»[4]

ويُعتبر الإملاء « الأداة الرّئيسيّة لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلا سليما، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغويّة وراعى فيها جانب التّركيب والأسلوب ثمّ كتبها بالطّريقة الّتي اتّفق عليها أبناء هذه اللّغة

[1] محسن علي عطيّة: تدريس اللغّة العربيّة، ص147.
[2] المرجع نفسه، ص147-148.
[3] نفسه، ص148.
[4] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص277.

لكان نقل الفكرة نقلا أمينا وسليما وشاملاً.»[1]

ونَشرت الدّراسات والأبحاث أنّ الإملاء هو « وسيلة الاتصال بالتّراث المكتوب، وإذا كان الاتصال الشّفهي يؤدّي دورا مهمّا في نقل هذا التّراث عن طريق الكلمة المنطوقة فإنّه من المؤكّد أنّ نقل التّراث والاتصال به عن طريق الكلمة المكتوبة أقوى وأصدق.»[2]

ويمكن ملاحظة مكانة الإملاء بملاحظة الخطأ الإملائي، فهو « يُشوّه الكتابة ويَحُول دون فهمها فهما صائبًا، وغير خاف ما يلحق المتعلّم الضّعيف في الهجاء من ضرر في حياته العمليّة، فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة في شركة أو معمل، أو متجر أو مصلحة من المصالح الّتي يحتاج العمل فيها إلى الكتابة »[3] فالضّعف الإملائي له أثر في الحياة العمليّة، فليس من السّهل على الشّخص الضّعيف في الإملاء أن يحصل على عمل في مؤسّسة يحتاج العمل فيها إلى الكتابة.

ويُؤكّد "علي سامي الحلاق" « أنّ إتقان الإملاء يكسب الفرد الثّقة في النّفس، وأنّ عدم تمكّنه منه على أيّ مستوى من مستويات التّعليم يقلّل من ذلك.»[4]

وتظهر أهمّيّة الإملاء في اللّغة في كونه « يرتبط بالقراءة من حيث أنّ القارئ يقف على الأشكال السّليمة للحروف والكلمات والجمل، فيتعلّمها عن طريق المحاكاة ويفهمها بسرعة، إذا كانت مكتوبة كتابة مضبوطة.»[5]

وخير دليل على هذه الأهمّيّة قوله تعالى: ﴿إِقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ اَلذَى خَلَقَ(1) خَلَقَ اَلاِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ(2) إِقْرَأْ وَرَبُّكَ اَلاَكْرَمُ(3) ٱلذِى عَلَّمَ بَالْقَلَمِ(4) عَلَّمَ اَلاِنسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ ﴾

**(سورة العلق الآية 1–5)**

[1] إبراهيم محمّد عطا: المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، ص231.
[2] المرجع نفسه، ص232.
[3] نفسه، ص252.
[4] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها، ص277.
[5] المرجع نفسه، ص278.

ولا تَقتصر أهمّيّة الإملاء على ما سبق ذكره، بل له مكانة كبيرة في اكتساب الثّقافة، فَعَن طريقه يقف القارئ على ما كتبه الآخرون من علم أو فنّ أو أدب، « كما يُمكِن أن يَكتسب التّقاليد والعادات والقيم السّائدة في فترة من الفترات الّتي يجب أن يعيشها. »[1]

من خلال ما سبق نستنتج أنّ للإملاء أهمّيّة كبيرة في الحياة العلميّة والعمليّة ومنزلة عظيمة بين فروع اللّغة فهو أداة أساسيّة لزيادة الثّروة اللّغويّة والنّضج العقلي وتنمية القدرات.

[1] إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربيّة، ص332.

## المبحث الثالث:تدريس الإملاء في ضوء الكفاءات الإملائيّة:

في ضوء تحديد ما يفعله المدرّس في تدريس الإملاء وأهداف تدريس الإملاء وما توصّلت إليه الدّراسات والبحوث في مجال كفايات تدريس الإملاء ومشكلات درس الإملاء، يمكن تحديد الكفاءات الإملائيّة الّتي يجب إتباعها لإنجاح موضوع ودرس الإملاء في العمليّة التّربويّة.

### 1- كفايات المعلّم في تدريس الإملاء:

يمكن تحديد الكفايات الأدائيّة اللازمة لأداء مدرّسي اللّغة العربيّة في تدريس الإملاء في المجالات الآتية:[1]

#### 1-1التخطيط والإعداد لتدريس الإملاء:

- يَكتب خطّة سنويّة لتدريس الإملاء يوزّع فيه موضوع الإملاء بين أشهر السّنة الدّراسيّة.
- يُحدّد أهداف الإملاء في الخطّة السّنويّة للمرحلة الّتي يدرّس فيها.
- يقرأ الموضوع الإملائي قراءة دقيقة.
- يحدّد الأهداف السّلوكيّة الخاصّة الّتي يسعى إلى تحقيقها من خلال الدّرس.
- يُهيئ مقدّمة تشدّ انتباه الطّلبة وتحفّزهم نحو الدّرس.
- يصف الكيفيّات الّتي يتمّ بها تنفيذ الدّرس.
- يكتب القاعدة الإملائيّة بشكل واضح مبسّط.
- يحدّد وسائل التّطبيق على القاعدة.
- يحدّد القطعة أو النّص الّذي يختاره ليمليه على الطّلبة.
- يحدّد الكيفيّة الّتي يتمّ بها تصحيح الدّفاتر.
- يكتب خطّة يوميّة تتضمّن ما ورد أعلاه بطريقة تستهل العودة إليها عند الحاجة.

[1] محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص167.

ومن الكفايات أيضا نجد: [1]

**1-2التّقديم والعرض بموجب القياس:**

- يقدّم الدّرس بشدّ انتباه الطّلبة ويشعرهم بالحاجة إليه.
- يعرض القاعدة الإملائيّة مكتوبة بخطّ واضح يراه الجميع.
- يقرأ القاعدة بصوت واضح ونطق سليم.
- يشرك الطّلبة في تقديم أمثلة تنطبق عليها القاعدة الإملائيّة.
- يربط بين الأمثلة والقاعدة مشركا الطّلبة في ذلك.

بالإضافة إلى هذا نجد أيضا:[2]

**1**-3التّطبيق:

- يطلب من الطّلبة أمثلة تطبيقيّة حول القاعدة.
- يطلب من الطّلبة كتابة مفردات وجمل يمليها على السّبورة.
- يشترك الطّلبة في حل التّمرينات.
- يطلب من الطّلبة جمع أكبر عدد ممكن من الكلمات الّتي تنطبق عليها القاعدة وكتابتها في دفاتر الإملاء.
- يرشد الطّلبة إلى موضوعات في مصادر خارجيّة ويطلب منهم استنساخها.

يَسعى المعلّم دوما إلى إنجاح تقديم الدّرس بمختلف الوسائل والآليّات وخاصّة درس الإملاء، لأنّه بمثابة ركيزة للمتعلّم في تحصيل مختلف القواعد، وبالإضافة إلى الكفايات المذكورة سابقا، هناك كفايات أخرى متعدّدة للمعلّم حتّى يقوم بإنجاح وأداء درسه على أكمل وجه منها: [3]

[1] محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص169.
[2] المرجع نفسه، ص169.
[3] راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص172.

– وُجوب تحديد الأهداف للدّرس حتّى يتمكّن المعلّم من تحقيق تلك الأهداف بطريقة عمليّة صحيحة.

– التّأكيد على اكتساب الطّفل العادات السّليمة في النّظافة والتّرتيب والتّنسيق والأمانة.

– أن يكون شرح المعلّم للمهارات الإملائيّة مُسيّرا شيّقا.

– أن يُغيّر المعلّم طريقة التّصحيح بين فترة وأخرى للإفادة من كلّ طرائق التّصحيح المناسبة للطّلاب.

– استمرار التّذكير بالمهارات الإملائيّة التي سبقت معالجتها كلّما سمحت الفرصة لذلك.

– وضع خطّة علاجيّة ملائمة كلّما اكتشف المعلّم ضعفا في مهارة إملائيّة لدى طلّابه وذلك عن طريق تحديد الأخطاء ثمّ تحديد أساليب العلاج وتحديد الفترة الزّمنيّة اللّازمة لمعالجة الأخطاء.

– أن يطالب المعلّم طلّابه بتصويب أخطائهم وأن يتابع التّصحيح ويناقش أسباب الخطأ وأن يخصّص حصصا ما أمكن ذلك لمعالجة الأخطاء الشّائعة.

إنّ الأمانة العلميّة للمعلّم تجعله يبدل ما بوسعه لتحقيق الأهداف المرجوّة المتمثّلة في تعليم كامل، وهذا انطلاقا من مهاراته وأداءاته داخل الصّف من خلال طريقته في إيصال المعلومة للمتعلّم في شتّى المواضيع وعلى أكمل وجه. والإملاء أحد المواضيع المهمّة الّتي يجب على المعلّم أن يكون كفئا في تقديمه لما يحتويه من قواعد تعدّ الرّكائز الأساسيّة للمتعلّم خلال مراحل تعليمه.

## 2– شروط اختيار القطع الإملائيّة:

لابدّ من توافر بعض الشّروط في القطع الّتي يختارها المعلّم لتكون مادّة لدرس الإملاء لعلّ من أهمّها:[1]

– أن تتوافق قطعة الإملاء مع عقول الطّلاب وثقافتهم وأن تكون مرتبطة بحياتهم وحافزة لاهتماماتهم ومثيرة لرغباتهم وميولهم.

– أن تكون القضايا الإملائيّة في القطعة طبيعيّة ولا يتكلّف المعلّم في وضعها وأن لا تكون محشوّة حشوا فتبدوا ظاهرة الصّنعة.

[1] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص284.

– أن تكون الألفاظ الّتي يراد التّدريب عليها مألوفة إلى الطّلاب وضمن قاموسهم اللّغوي وألّا تكون ألفاظًا مهجورة ميّتة.

– يُفضّل أن تكون القطع من النّصوص المتّصلة بفروع اللّغة العربيّة كالمحفوظات والمطالعة والقصص أو من دروس التّاريخ أو الجغرافيا أو العلوم الأخرى.

– يُفضّل أن تكون قطع الإملاء ممّا قرأه الطّالب ذلك أنّ تكرار وقوع العين على الكلمة يساعد على صحّة الكتابة وكذلك فإنّ فهم الجمل والكلمات يؤدّي إلى رسمها رسمًا إملائيًّا صحيحًا.

– ألّا تُساق الكلمات في القطعة موضوع الإملاء سوقا يُراد منه خدمة قاعدة إملائيّة معيّنة.

– يتمّ إعطاء القطعة موضوع الإملاء في حصة واحدة وعدم تقسيمها إلى أجزاء.

– ألّا تُملى المفردات مجرّدة وإنّما ضمن سياقها في الجملة والنّص بشكل عام.

كما أنّ هناك عدّة جوانب ينبغي توافرها في القطعة الإملائيّة، وهذه الجوانب هي:

**أ– الجانب المعرفي**: « وذلك أن تشتمل القطعة على معلومات متنوّعة تزيد من أفكار التّلاميذ وتمدّهم بألوان من الثّقافة والخبرة والقصص والأخبار المتّصلة بحياتهم، والّتي تُثير اهتمامهم، وتُحرّك شوقهم، ولذلك ينبغي أن تكون مُستمدّة من واقع التّلاميذ، وما يدور على ألسنتهم وفي إطار استعمالاتهم مع الإطّلاع على ما يدور في عالم الكبار حتّى يتسنّى لهم الانطلاق إلى الحياة العامّة، والتّفاعل مع مختلف ميادين النّتاج الفكري.»[1]

**ب– الجانب اللّغوي**: « وذلك بأن تتّسم القطع المختارة بلغة سهلة ومفهومة فلا مجال هنا للمفردات اللّغويّة غير المألوفة، فلا ينبغي أن يَتكلّف المعلّم في تأليفها جريا وراء مجموعة من المفردات الخاصّة، بل يجب أن يكون تأليفها طبيعيّا لا تكلّف فيه، واختيار القطع من الكتب المدرسيّة المقرّرة يضمن توافر هذا الجانب، حيث تصبح المفردات اللّغويّة مألوفة وليست غريبة عليهم (...) فوُقوع العين على اللّفظ كثيرا ما يساعد على صحّة كتابته ورسمه.»[2]

[1] راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص137.

[2] المرجع نفسه، ص137.

**ج- الجانب الوجداني:** « ونَعني به ما تتركه القطع الإملائيّة من أثر طيّب في نفوس التّلاميذ، ولذا ينبغي أن تكون شيّقة وواضحة المعنى، ومُنَسّقة تتّسم بالنّواحي الجماليّة في كتابتها وعرضها، وبذلك تُثير اهتمام التّلاميذ وتحرّك شوقهم وتربّي إحساسهم بالجمال وتنمّي ذوقهم وترقّيه.»[1]

من أهمّ الجوانب أيضا نجد:

**د- الجانب التّربوي السّلوكي:** « اختيار القطع الإملائيّة ينبغي أن يدور حول موضوعات متنوّعة علميّة وثقافيّة ودينيّة وأحداث اجتماعية وما يتّصل بالبيئة، وهذا يؤثّر في سلوك المتعلّم، ويضمن اتّصاله بمجتمعه وتفاعله معه وتعرّفه ببيئته وتكيّفه معها تكيّفا ناجحا، وتساعد القطعة الإملائيّة بهذه الصّورة على تحقيق أهداف تربويّة وسلوكيّة مفيدة، كالصّدق في القول وإتقان العمل وحب الوطن والتّعارف والصّبر والشّجاعة والنّظافة والنّظام.»[2]

إنّ حسن اختيار المعلّم للقطعة الإملائيّة تُؤدّي إلى تحقيق نجاح العمليّة التّربويّة خاصّة في الدّرس الإملائي، وتُساعده للوصول إلى الأهداف المرجوّة من ذلك الدّرس، كما تجعل المتعلّم ذا ثقة خاصّة بمعلّمه لتطابق درسه النّظري على ما يقدّم له تطبيقيّا، وهذا يُحفّزه على زيادة مستواه وحسن سلوكه.

## 3- طرائق تصحيح الإملاء- مزايا وعيوب:

هناك عدّة طرق متنوّعة لتصحيح الإملاء، ولكلّ طريقة أهدافها ومالها من فوائد وما يؤخذ عليها من سلبيّات

ويَسعى المعلّم دوما إلى اختيار الطّريقة الأنجح والّتي تُناسبه وتناسب التّلاميذ أيضا، ولكلّ طريقة مكانها ووقتها المناسب لاستخدامها.

وتتمثّل عمليّة التّصحيح في طرق يمكننا تقسيمها إلى أربعة طرق، منها ما هو متعلّق بالمعلّم ومنها ما هو متعلّق بالمتعلّم.

### 3-1- الطّرق المتعلّقة بالمعلّم:

يُمكن أن يتّبع المعلّم إحدى الطّرق التّالية في تصحيح القطع الإملائيّة:

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربيّة، ص137.

[2] المرجع نفسه، ص138.

**أ- تصحيح دفاتر الطّلاب داخل الفصل:** « وذلك بأن يُصحّح المعلّم دفتر إملاء الطّالب أمامه ويُوقفه على خطأه على مرأى منه، ويُناقشه فيما كتبه وما يَشُوبه من تحريف أو تشويه (...) أمّا باقي الطّلبة فيشغلهم المعلّم بعمل ما كالقراءة أو تصويب الأخطاء في التّطبيق أو التّعبير أو محاكاة النّماذج في كراسة الخطّ.»[1]

يمكننا القول أنّ هذه من أفضل الطّرق والّتي تعود فائدتها على المتعلّم، ولكن يُؤخذ على هذه الطّريقة أنّ المعلّم لا يستطيع خلال حصّة واحدة تصحيح جميع الدّفاتر لكثرة عددهم وضيق الوقت، وأنّ التّلاميذ ينصرفون إلى إحداث الضّجيج باللّعب وما شابه ذلك بانصراف المعلّم عنهم.

**ب- تصحيح دفاتر الطّلاّب خارج الصّفّ:** « وذلك بأن يقوم المعلّم بتصحيح دفاتر الإملاء بنفسه خارج الصّف فيضع خطّا تحت الخطأ، فإذا كان الطّلاب من الصّفوف الأساسيّة الأولى يكتب الصّواب فوق الخطأ، أمّا إذا كان الطّلاّب من صفوف متقدّمة فيتركهم يهتدون إلى الصّواب بأنفسهم.»[2]

إنّ هذه الطّريقة أكثر الطّرق دقّة، لأنّ المعلّم فيها يقف عند خطأ كلّ طالب، فيعرف الطّالب مستواه وسبب ضعفه ويقوم بمعالجة ذلك، وبذلك يكون هناك دقّة في التّصحيح، وبالرّغم من وجود محاسن لهذه الطّريقة إلّا أنّها تشتمل على عيوب ومنها أنّها تُضاعف من أعباء المعلّم.

### 3-2- الطّرق المتعلّقة بالمتعلّم:

**أ- أن يقوم الطّالب بتصحيح دفتره بنفسه:** « يَرجع الطّلاب إلى النّموذج ويقوم بتصحيح كتابته بمقارنتها مع النّموذج أمامه، وهذه الطّريقة جيّدة، تعوّد الطّلاب الصّدق والأمانة وتقدير المسؤوليّة والشّجاعة في الاعتراف بالخطأ، ويجب على المعلّم أن يقوم بمتابعة تصحيح الطّالب لدفتره ليتأكّد من صحّة عمله.»[3]

بالرّغم من نجاح هذه الطّريقة، إلّا أنّ ما يُؤخذ عليها هي غفلة الطّالب عن إدراكه الخطأ أو إخفاء بعض أخطائه بإحداث تغيير في الكلمات وهو ما يرهق المعلّم في ملاحظته، ويلجأ التّلميذ إلى هذه الطريقة خوفًا من الظّهور بمظهر الضّعيف.

---

[1] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص286.

[2] المرجع نفسه، ص286.

[3] عبد الرّحمن السّفاسفة: طرائق تدريس اللّغة العربيّة،مركز يزيد للنّشر، الأردن،ط3، 2004م، ص130.

**ب- التّصحيح بتبادل الطّلاب دفاترهم:** « وفي هذه الطّريقة يتبادل الطّلاب دفاترهم، ثمّ يعرض المعلّم القطعة الإملائيّة على السّبّورة أو يضعها أمام الطّلّاب في بطاقة أو كتاب أو أوراق مطبوعة ويراجع كلّ منهم ما كتبه زميله ويضع خطّا تحت كلّ خطأ يعثر عليه، وهنا يؤكّد المعلّم عليهم ضرورة الدّقة في المطابقة بين القطعة المعروضة أمامهم والإملاء ثمّ تعاد الدّفاتر إلى أصحابها ليعرف كلّ تلميذ خطأه وبهذا ينبّه الطّالب صاحبه إلى خطئه.»[1]

من فوائد هذه الطّريقة تدرّب الطّلاب على تصحيح أخطاء غيرهم فتزيد خبرتهم وتمنعهم من الوقوع في نفس الخطأ، كما أنّها تنمّي الثّقة بينهم، وممّا يؤخذ على هذه الطّريقة هو خلق جوّ من المنافسة بين الطّلاب ممّا قد يؤدي بعضهم إلى تلمس أخطاء وهميّة ممّا قد يعكس الثّقة بينهم، كما قد يشعر الطّالب الّذي لا يصحّح دفتره بنفسه أنّه غير موثوق في أمانته.

بالإضافة إلى الطّرق المذكورة سابقا، توجد طرق أخرى ناجحة لتقوية التّلاميذ الضّعاف في الإملاء، وهي طرق استخدمت في كثير من مدارس أوروبّا وأتت بنتائج ناجحة وهي:

**ج- طريقة الجمع:** « وتقوم على أساس استخدام غريزة الجمع والاقتناء لدى الأطفال، بتكليفهم مجموعة من كلمات تنتهي بتاء مفتوحة أو مربوطة تكتب بلامين، أو ترسم فيها الهمزة على الواو أو على ياء، أو كلمات ينطق آخرها ألفا ولكنّها تكتب ياءً.»[2]

**د- طريقة البطاقات:** « تُستخدم طريقة البطاقات للتّدريب الفردي، فتُعدّ لذلك بطاقات تكتب فيها طائفة كبيرة من الكلمات الهجائيّة تخضع كلّها لقاعدة جزئيّة من قواعد الإملاء، فبطاقات تشتمل على كلمات في وسطها همزة مكسورة، وأخرى تشتمل على كلمات في آخرها همزة قبلها ساكن، وثالثة تشتمل على همزة متطرّفة وهكذا حتّى تستوفي قواعد الإملاء في تلك البطاقات.»[3]

[1] علي سامي الحلّاق: المرجع فيه تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، ص288.
[2] فهد خليل زايد: الأساليب العصريّة في تدريس اللّغة العربيّة، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2011م، ص82.
[3] المرجع نفسه، ص82.

**هـ- طريقة حوسبة الإملاء:** « يُكلّف التّلميذ بكتابة قطعة إملائيّة من الذّاكرة، حيث يقوم بكتابتها ويعرض القطعة للتّدقيق الإملائي،حيث يوضع خط بلون أحمر تحت الكلمة الخطأ ويقوم هو بتصويبها فيعرف الخطأ ثمّ الصّواب.»[1]

تعدّدت وتنوّعت الطّرق لتصحيح الإملاء وهذا لتقوية ونجاح الهدف التّربوي في درس الإملاء، حيث يسعى المعلّم دوما إلى أهدافه في تعزيز وتطوير قدرة التّلاميذ في الإملاء، وبهذا يُمكن القول أنّ الطّرق الصّحيحة والنّاجحة هي الطّرق المتعلّقة بالمعلّم، لأنّه المسيّر الأوّل والأخير للدّرس، ولديه المعرفة الشّاملة بقدرات تلاميذه وما يجب عليه تقديمه والطّريقة المناسبة لهم.

## 4- البرامج العلاجيّة في العمليّة التّربويّة وعلاقتها بالإملاء:

في ضوء الأسباب الّتي مرّ ذكرها، يمكن تحديد المقترحات الآتية لمعالجة الأخطاء الإملائيّة والحدّ من ظاهرة انتشارها بين المتعلّمين، ومنها:[2]

- إعداد مقرّر دراسي خاص بالإملاء لكلّ صف يدرّس فيه الإملاء.
- مراعاة التّرابط بين فروع اللّغة العربيّة عند اختيار محتوى المقرّر الدّراسي.
- متابعة المدرّسين ما يكتبه طلبتهم وتنبيههم على أخطائهم أينما وردت.
- تعويد الطّلبة على النّطق الصّحيح و حسن الخط والتّنظيم.
- الحرص على أن يكون درس الإملاء درسًا هادئًا.
- الاهتمام بمقدّمة الدّرس وضمان إثارة دافعيّة للطّلبة نحو الدّرس الجديد.
- مراجعة القواعد الإملائيّة والتّذكير بها كلّما حصلت مناسبة لذلك.
- عدم تملية القطعة إلّا بعد التّأكّد من فهم الطّلبة موضوعها.

[1] فهد خليل زايد: الأساليب العصريّة في تدريس اللّغة العربيّة،ص 82.

[2] محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة، ص155-156.

– أن يتابع مدرّسو الموادّ الأخرى الأخطاء الإملائيّة فيما يكتبه الطّلبة.

– اشتراك مُدرّسي اللّغة العربيّة في أثناء الخدمة بدورات خاصّة لتدريس الإملاء ومعالجة مشكلاته.

بالإضافة إلى هذا، فإنّ هناك أسس عامّة يجب إتباعها لتدريس الإملاء يجب على كلّ معلّم كفء أن يسير وفقها وهي:[1]

– الاهتمام بالمعنى قبل التّهجية عن طريق ربط الإملاء بالأعمال التّحريريّة.

– تناول الإملاء تناولا عمليّا بما يحقق المنفعة للتّلاميذ.

– التّأكيد على فهم النّص المكتوب عن طريق مطالبة التّلاميذ بالإجابة عن أسئلة متنوّعة.

– التّركيز على مهارات الإملاء وتنميتها في تتابع واستمرار في الإملاء.

– العناية بالعلاج الفردي لضعاف التّلاميذ.

كما أنّ هناك ملاحظات تربويّة لدروس الإملاء النّاجحة هي:[2]

– يجب أن لا نكتب على السّبورة أي كلمة بصورة خاطئة.

– يجب البدء في مرحلة أولى بالكلمات الّتي تكتب كما يلفظ بها، ثمّ التّدرّج في مرحلة لاحقة إلى كتابة الكلمات الشّاقة.

– يجب ربط دروس الإملاء بدروس النّحو المناسبة ( المؤنّث، كتابة التّاء، الضّمائر، التّاء في الأفعال، جزم المضارع، حذف حرف العلّة، التّصريف، كتابة الألف في آخر الفعل الثّلاثي ).

– عند تطبيق القاعدة يجب التّركيز على نصّ أو جمل لا على كلمات متفرّقة.

– يجب الابتعاد عن الأمالي المملّة الّتي لا فائدة منها سوى أنّها تحتوي كلمات كثيرة مطابقة للقاعدة.

[1] محمّد رجب فضل اللّه: الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، ص154-155.

[2] عبد الرحمن السّفاسفة: طرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص132.

– يجب تجنّب معاقبة التّلميذ بكتابة النّص عدّة مرّات، لأنّ هذا العقاب يؤدّي إلى رداءة الخطّ، كما يجب الاهتمام بتشجيعه وحثّه إلى الأمام.

هناك جوانب مهمّة لا يمكن الإغفالها، وهي من الأسس التّربويّة في العلاج الشّامل للإملاء ومنها:[1]

– الاهتمام بالطّفل المتعلّم من جميع جوانبه الجسميّة والنّفسيّة والعقليّة والاجتماعية (...) وتوجيه الدّعوة إلى الطّبيب لزيارة المدرسة وفحص التّلاميذ.

– ضرورة تأهيل المعلّم تأهيلا جيّدا للقيام بمهنة التّدريس في المرحلة الابتدائية.

– أمّا من النّاحية الاجتماعية، فنرى ضرورة ربط المدرسة بالبيت وإشعار أولياء الأمور بأهمّيّة متابعة أبنائهم وبمسؤولياتهم نحوهم.

– من النّاحية السّيكيولوجيّة، يجب على المعلّم أن يبعد كلّ عوامل الخوف والقلق والخجل والجبن والانطواء عن التّلاميذ وذلك عن طريق تقديم الحوافز المعنويّة كالدّرجات والألفاظ المشجّعة.

فالإملاء كغيره من الموادّ الدّراسيّة، يحتاج إلى إستراتيجية في التّحضير يقوم به المعلّم لكي يتمّ تحقيق أكبر قدر من النّجاح .

[1] زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص169.

## الفصل الثّاني: نشاط الإملاء بين المعاينة والاستبانة.

- المبحث الأوّل: إجراءات الدّراسة.
- المبحث الثّاني: القطعة الإملائيّة.
- المبحث الثّالث: الاستبيان.

## تمهيد:

يُعدّ التّعليم الابتدائي اللّبِنة الأولى لبناء وتكوين المتعلّمين، فيه يتم إرساء الأسس الأولى لطلب العلم، وبالتالي تحقيق انطلاقة فِعليّة نحو التقدم الحضاري. فالعناية بالتّعليم الابتدائي ضرورة مُلّحة كونه يُعدّ أوّل المراحل التي يمرّ بها المتعلّم، ويدخل من خلالها إلى عالم الاكتساب المعرفي، والنمو الفكريّ واللّغويّ، ونظرًا لهذا الدور الذي تلعبه هذه المرحلة، ارتأينا كشف النّقاب عن تدريس نشاط الإملاء، ذلك عن طريق القيام بدراسة ميدانيّة في بعض المدارس الابتدائيّة لمعرفة مدى اكتساب التلاميذ للقواعد الإملائيّة، لما لهذا من أهمّية كبيرة في البناء اللغوي للتّلميذ.

## المبحث الأول: إجراءات الدراسة:

تُعدّ الدّراسة الميدانيّة الركيزة الأساسيّة في ضبط مُختلف المعلومات والمفاهيم خاصة التطبيقيّة، فهي تمثل حلقة وصل بين ما هو نظريّ وبين ما هو تطبيقيّ.

ويُوضّح "رشيد زواني" من خلال كتابه: "تدريبات على منهجيّة البحث العلمي" ذلك، إذ يرى بأنّ

« للدراسة الميدانيّة دور في تحديد وضبط عنوان البحث، كما لها دور في تحديد منهج الدراسة وأدوات البحث.»[1]

وقد وقع اختيارنا على المرحلة الابتدائيّة كونها العماد في التشكيل التربويّ والتعليميّ، فهي أوّل مرحلة تواجه التلميذ في مشواره الدراسي.

### 1- مجال الدراسة :

وهو ذلك الحيّز الذي يتم فيه جمع المادة العلميّة التي نحن بصدد دراستها، وعلى هذا الأساس فإنّ مجال دراستنا يتمثل فيما يلي:

#### 1- 1- المجال الجغرافي:

وقع اختيارنا في هذه الدراسة الميدانيّة على مؤسّستين إحداهما تقع في منطقة حضريّة، وأخرى تقع في منطقة

[1] سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي: التوجيه المدرسيّ- مفاهيمه النظريّة وتطبيقاته العلميّة، مكتبة دار الثقافة، عمان، ط1، 2004م، ص253.

شبه حضريّة.

1- 1-1- المنطقة الحضريّة: اخترنا فيها المدرسة الابتدائيّة المسماة: " عسيلة عبد الرزاق" وتضمنت ما يلي:

- مكان تواجدها : حي مصطفى – جيجل.

- تاريخ تأسيسها: 1969م.

- مساحتها :4711 م$^2$.

- عدد الموظفين: ثلاثة وثلاثين موظفًا.

- عدد المعلمين: خمسة وعشرين معلماً .

- عدد التلاميذ: 816 تلميذاً وتلميذةً.

- عدد الأقسام: 17 قسماً.

1-1-2- المنطقة شبه الحضريّة: اخترنا المدرسة الابتدائيّة التي تحمل اسم: "لعبيّ فرحات".

- مكان تواجدها: التلاتة -الطاهير-جيجل.

- تاريخ تأسيسها: سنة 1946م.

- مساحتها: تقدر ب: 2500 م$^2$.

- عدد الموظفين: سبعة وعشرين موظفًا.

- عدد المعلمين: عشرون معلماً.

-عدد التلاميذ: 604 تلميذًل وتلميذة.

- عدد الأقسام: اثنا عشر قسماً.

### 1-2- المجال الزمني:

أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2020- 2021 م، وذلك ابتداء من شهر أفريل إلى غاية شهر جوان 2021م.

## 2- العينة:

تُعتبر العينة أحد أهمّ شروط البحث العلميّ للتأكد من صدق الفروض، كما أنّها تعدّ مصدر المعلومات والبيانات التي يحتاجها الباحث لتفسير الظاهرة محل الدراسة.

و يمكن تعريف العينة بأنّها: « مُجْتمع الدراسة التي تُجمع فيه البيانات الميدانيّة، وهي تعتبر جزء من كل؛ بمعنى أن تُؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة، فالعيّنة هي جزء معيّن أو نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع ككل.»[1]

اعتمدنا في هذه الدراسة على اختيار العينة بطريقة قصديّة، حيث كانت موجهة لتلاميذ السنة الثانيّة والخامسة ابتدائي، ومعلمي التعليم الابتدائيّ في المنطقة الحضريّة والشبه الحضريّة بجيجل وقد بلغ عددهم واحدًا وعشرين معلماً ومعلمةً، ولقد اخترنا الطور الابتدائي قصديًّا، لأنّ الاختيار العشوائيّ يمكن أن يقودنا إلى حالات نجد الصعوبة في التعامل معها.

## 3- منهج الدراسة.

يُعدّ المنهج المصباح الذي ينير طريق الطالب فهو: «فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار من أجل الكشف عن الحقيقة، فهو طريقة أو نسق يتبعه الباحث وصولا إلى الحقيقة التي ينشدها.»[2]

ولقد اعتمدنا في إعداد هذه الدراسة الميدانيّة على المنهج الوصفيّ الذي « يُعتمد في وصف الظواهر بُغية إيجاد الحلول الناجعة، باعتباره تمثيلا مفصلاً وصادقاً.»[3]

---

[1] رشيد زاوي: تدريبات على منهجيّة البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط1، 2004م، ص181.

[2] صالح بلعيد: في المناهج وإعداد الأبحاث، دار هومه، الجزائر، دط، 2005م، ص14.

[3] المرجع نفسه، ص55.

وذلك بتطبيق آلية الإحصاء التي هي عبارة عن استخدام الطرق الرقميّة والرياضيّة في معالجة وتحليل البيانات وإعطاء التفسيرات المنطقيّة المناسبة لها.

وارتأينا اختيار هذا المنهج لأنّه الأنسب لمثل هذه الدراسة، إلى جانب أنّه من أكثر المناهج استعمالاً في ميدان التربيّة والتعليم.

## المبحث الثاني: القطعة الإملائية:

كانت الزيارة الميدانيّة لابتدائيّة "عسيلة عبد الرزاق" وابتدائية " لعبني فرحات"، وخُصصّت هذه الدراسة للمستويين التاليين:

– الثانية ابتدائيّ: التي تُعتبر بداية اكتساب المعارف وفق منهاج معيّن، ويُمكّننا هذا المستوى من ملاحظة قدرة التلاميذ على بداية استيعاب القواعد.

– الخامسة ابتدائيّ: لأنّ التلميذ في هذا المستوى يكون قد اكتسب جُلّ القواعد الإملائيّة. وبهذا نتمكن من ملاحظة الفرق بين المستويين.

### 1– عرض ومناقشة النتائج:

بعد جمعنا للقطع الإملائيّة التي تمّ إملاؤُها على التلاميذ خَلُصنا إلى ما يلي:

#### 1–1– السّنة الثانية ابتدائي:

– **الأخطاء الإملائيّة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي:**

| الخطأ | الصواب | القاعدة |
|---|---|---|
| شهدت | شاهدت | حُذفت الألف والأصل كتابتها. تُنطق الألف وتُكتب. |
| العودت | العودة | تُكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنّث. |
| جميلت | جميلة | تُكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنّث. |
| اشترة | اشترت | تُكتب التاء مفتوحة في الأفعال. |

| | | |
|---|---|---|
| تنّورتا | تنّورة | تُكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنّث. |
| شاهدة | شاهدت | تُكتب التاء مفتوحة في الأفعال. |
| أمينت | أمينة | تُكتب التاء مربوطة لأنّها اسم مفرد مؤنّث. |
| فإشترت<br>فئشترت<br>فئشترت | فاشترت | تُكتب همزة الوصل بعد حرف العطف. |
| محلنً | محلاً | إذا كان التنوين بفتحتين يزاد أمام الحرف المنوّن ألفًا. |
| طعام | الطّعام | الأم الشمسيّة هي التي لا تظهر في النطق، يأتي الحرف التالي لها مُشدّدا. |
| محلً | محلاً | إذا كان التنوين بالفتحتين يزاد أمام الحرف المنون ألفًا. |
| الخدراوات | الخضراوات | تُكتب الضاد وليس بالدال. |

الجدول 1: يوضح الأخطاء الإملائيّة لتلاميذ السّنة الثّانية ابتدائي.

**– نوع الخطأ وعدد المخطئين فيه:**

| نوع الخطأ | عدد المخطئين |
|---|---|
| التاء المربوطة و المفتوحة | 16 |
| حروف تُكتب ولا تُنطق | 08 |
| التنوين | 07 |
| همزة الوصل والقطع | 07 |

| | |
|---|---|
| التمييّز بين الدال والضاد | 04 |
| الآم الشمسيّة والآم القمريّة | 04 |

الجدول 2: يوضّح نوع الخطأ وعدد المخطئين فيه.

يُوضح هذا الجدول أهمّ الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ السنة الثانيّة ابتدائي، حيث نُلاحظ وقوع التلاميذ في أخطاء مختلفةٍ ومتباينةٍ فيما بينهم. ويمكن تصنيف هذه الأخطاء إلى:

**1- التاء المفتوحة و المربوطة:**

يُعدّ هذا النوع من أكثر الأخطاء شيوعًا بين تلاميذ هذه الفئة، حيث بلغ عدد المخطئين ستة عشر (16) تلميذًا، ويرجع ذلك إلى عدم تمييّزهم بين الاسم والفعل.

**2- حروف تكتب ولا تنطق:**

تُظهِرُ نتائج الجدول أنّ عدد المخطئين وصل إلى ثمانية (08) تلاميذ، وهذا يعود إلى التشابه في مخارج هذه الحروف، وقلة التدرب على كتابتها.

**3- التنوين:**

من خلال النتائج نُلاحظ أنّ عدد المخطئين هو سبعة (07) تلاميذ، ويعود ذلك إلى الخلط بين التنوين والنون الساكنة، وأنّ التلاميذ يكتبون ما ينطقون.

**4- همزة الوصل والقطع:**

تُبيّن نتائج الجدول أنّ عدد المخطئين في هذا النوع بلغ سبعة(07) تلاميذ، ويعود ذلك إلى نسيان القاعدة، وقلة التدريب والممارسة عليها.

**5- التمييز بين الدال والضاد:**

تُشير النتائج إلى أنّ عدد تكرار هذا الخطأ هو أربعة (04) مرات، ويرجع ذلك إلى صعوبة التميّيز بينهما لتقارب مخارج هذه الحروف.

**6- الآم الشمسيّة والآم القمريّة:**

كانت هنالك أخطاء في كتابتها، حيث بلغ عدد المخطئين أربعة تلاميذ (04)، ويعد ذلك إلى عدم التميّيز بين الآم الشمسيّة والآم القمريّة وقلة التدريب على كتابتهما.

**1-2- السّنة الخامسة ابتدائي:**

**- الأخطاء الإملائيّة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:**

| الخطأ | الصواب | القاعدة |
|---|---|---|
| رئ<br>رآ<br>رأ<br>رء | رأى | تُكتب الهمزة المتوسطة على الألفِ، لأنّها مفتوحة وما قبلها مفتوح. |
| تّصل<br>التصل | اتصل | تُكتب الهمزة في أول الكلمة همزة وصل في الفعل الماضي. |
| مدني | المدني | تُكتب "ال" القمريّة قبل الحرف غير المشدّد، وتظهر نُطقاً وسَمعاً. |
| أخمدو | أخمدوا | يُضاف الألف مع واو الجماعة في الأفعال. |
| أخمذوا | أخمدوا | تُكتب الدال وليس الذال. |
| نضيف | نظيف | تُكتب الظاء وليس الضاد. |
| دروص | دروس | تُكتب السين وليس الصاد. |

| | | |
|---|---|---|
| سم | اسم | تُكتب الهمزة في أول الكلمة همزة وصل، ويُؤتى بها للتخلص من الابتداء بالساكن. |
| زإيره | زئيره | تُكتب الهمزة المتوسطة على النبرة لأنّها ساكنة وما قبلها مفتوح. |
| يَؤكل | يأكل | تُكتب الهمزة المتوسطة على الألف لأنّها ساكنة وما قبها مفتوح. |
| مالك | ملك | الألف هنا لا يُنطق ولا يُكتب |
| لأسد | للأسد | إذا كانت في أداة التعريف"ال" ودخلت عليها لام الابتداء تُكتب |

الجدول 3: يوضح الأخطاء الإملائيّة لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي.

**– نوع الخطأ وعدد المخطئين فيه:**

| نوع الخطأ | عدد المخطئين |
|---|---|
| الهمزة المتوسطة | 10 |
| همزة الوصل والقطع | 07 |
| ألف واو الجماعة | 03 |
| الاّم الشمسيّة ولاّم القمريّة | 01 |
| التمييز بين السين والصاد | 01 |
| التمييز بين الدّال و الذال | 01 |
| التمييز بين الظاء و الطاء | 01 |
| التمييز بين الضاد والدّال | 01 |

جدول 4: يوضح نوع الخطأ وعدد المخطئين فيه.

يُبيّن الجدول أعلاه أهمّ الأخطاء التي ارتكبها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائيّ، ويُمكن تصنيف هذه الأخطاء إلى:

**1- الهمزة المتوسطة:**

من خلال تتبعنا لأخطاء رسم الهمزة المتوسطة، تَبيّن أنّها الأكثر انتشارًا بين المتعلمين، حيث بلغ عدد المخطئين عشرة (10) تلاميذ، ويُفسّر شيوعها بصعوبة القواعد وتشعبها.

**2- همزة الوصل والقطع:**

أظهرت النتائج أنّ هنالك عددًا من التلاميذ أخطأوا عند كتابة همزة الوصل والقطع، حيث بلغ عدد المخطئين سبعة (07) تلاميذ، ويعود ذلك إلى نسيان التلاميذ للقاعدة، وقِلة التدريب على الكتابة، وعدم التركيز أثناء الشرح.

إذن:« تميز همزة القطع من همزة الوصل بدخول حرف عطف في أوّل الكلمة ونطقها فإذا بقيت الهمزة لفظا فهي همزة قطع نحو: فأكرم، وأحسن. أمّا إذا لم تظهر الهمزة بعد حرف العطف نطقا فهي وصل نحو: فاذهب ثمّ اخرج إليهم فاستعمل سيف الكلمة معهم»[1]

**3- ألف واو الجماعة:**

نُلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد التلاميذ الذين أخطأوا فيها وصل إلى ثلاثة(03) تلاميذ، ويرجع ذلك إلى عدم التمييز بين الفعل و الاسم.

**4- الآم الشمسيّة والآم القمريّة:**

من خلال تحليل نتائج الجدول نُلاحظ، أنّ عدد المخطئين شبه مُنعدم، حيث وجدنا تلميذًا واحدًا فقط وهذا إن دلّ على شيء، فإنّه يدل على استيعاب هذه القاعدة.

[1] حمدى الشيخ: الوافي في تسيير العروض والإملاء، المكتب الجامعي الحديث، إسكندرية، دط، 2003م، ص116.

**5- الحروف المتشابهة (س،ش/ د،ذ/ ض،ظ/ ض،د):**

يُخطأ بعض التلاميذ في كتابة بعض الحروف هذا بسبب التشابه في مخارجها وشكلها. وقد سجّلنا أربعة (04 ) تلاميذ فقط وقعوا في هذه الأخطاء.

من خلال النتائج والملاحظات التي تم استقراؤها و الوصول إليها، نُلاحظ تطورًا ملحوظاً في التخلص من الأخطاء الإملائيّة بين تلاميذ السنة الثانيّة وتلاميذ السنة الخامسة، وهذا طبيعي، ذلك أن التلميذ يمرُ بمراحل يكون قد اكتسب وطور طريقته في الاستيعاب.

## المبحث الثالث: الاستبيان:

### 1- أداة جمع البيانات :

الأداة التي ارتكزنا عليها في جمعنا للبيانات هي: "الاستبيان" وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المختلفة باختلاف المحاور، وقد احتوى هذا الأخير على أربعة عشرين سؤالاً تنوعت بين الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة وَوُجّه هذا الاستبيان إلى واحدٍ وعشرين معلماً ومعلمةً، أربعة عشر معلّما من ابتدائيّة"لعبنّي فرحات" و سبعة معلّمين من ابتدائيّة"عسيلة عبد الرّزاق".

وتَضمَّن هذا الاستبيان محورين هما:

- المحور الأول: خُصّص للبيانات الشخصيّة، احتوى على أربعة أسئلة.

- المحور الثانيّ: خُصّص لتعليميّة نشاط الإملاء احتوى على عشرين سؤالا.

### 2- عرض وتحليل وتفسير البيانات.

اعتمدنا في تحليل بيانات الاستبيان على الطريقة الإحصائيّة.

**الطريقة الإحصائية:**

ك = عدد التكرارات.

ع = عدد أفراد العينة.

ن = النسبة المئويّة.

$$ن = \frac{ك \times 100}{ع}$$

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

## 2-1- المحور الأول: البيانات الشخصيّة:

**- الجنس.**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| الذكور | 02 | %9.5 |
| الإناث | 19 | %90.48 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 5: يبين توزيع المعلّمين حسب الجنس.

يتوضح لنا من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة المعلمين تمثل 9.5% بينما تشكل نسبة المعلمات 90.48%.

نستنتج ممّا سبق أنّ أغلبيّة المعلمين في كلا الابتدائيّتين معلمات، وقد بلغ عددهنّ تسعة عشر معلمة(19) وهذا راجع إلى أنّ التعليم أصبح يضُم إناثاً أكثر من الذكور،لأنّ أغلب المتخرجين من المعاهد و الجامعات هم من فئة الإناث، إلى جانب أنّ هذا المجال يَستهوي الإناث أكثر من الذكور.

**- السّن.**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 30 سنة | 02 | %9.52 |
| ما بين 30 و40 سنة | 08 | %38.09 |
| 40 سنة فما فوق | 11 | %52.38 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 6: يبين توزيع المعلمين حسب العمر.

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول، يتبيّن لنا أنّ نسبة المعلمين الذين تقل أعمارهم عن ثلاثين سنة قد قدرت ب:9.52% بينما المعلمون الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاثين وأربعين سنة فتصل إلى 38.09%

أماّ نسبة 52.38% فهي تمثل المعلمين الذين تزيد أعمارهم عن الأربعين سنة.

من خلال التحليل السّابق، نستخلص أنّ مُعظم المعلّمين أعمارهم فوق الأربعين سنة.

**– سنوات العمل.**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من 10 سنوات | 10 | % 47.52 |
| من 10 إلى 15 سنة | 02 | %9.52 |
| أكثر من 15 سنة | 09 | %42.85 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 7: يبين توزيع المعلمين حسب سنوات العمل.

من خلال ملاحظة نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ نسبة المعلمين الذين تقل خبرتهم المهنيّة عن عشر سنوات تقدر ب:47.52% بينما المعلمون الذين تتراوح خبرتهم المهنيّة بين عشر سنوات وخمسة عشر سنة قد بلغت 9.52% ، أمّا نسبة 42.85% فهي تُمثل المعلمين الذين تزيد خبرتهم المهنيّة عن خمسة عشر سنة.

على ضوء ما سبق نستخلص أنّ سنوات العمل متباينة بين المعلمين.

**– السنة التي تُدرّس فيها.**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| السنة الأولى | 03 | %14.24 |
| السنة الثانية | 06 | %28.57 |
| السنة الثالثة | 03 | %14.28 |
| السنة الرابعة | 05 | %23.80 |
| السنة الخامسة | 05 | %19.04 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 8: يبين توزيع المعلّمين حسب السنة التي يُدرّسون فيها.

من خلال ملاحظتِنا لنتائج الجدول نجد أنّ نسبة معلمي السنة الثانيّة هي أعلى نسبة في عينة الدراسة حيث بلغت 28.57% بينما تساوت نسبة المعلمين الذين يُدرّسون في السنة الأولى والسنة الثالثة، حيث قدرت ب:14.28% أمّا نسبة19.04% فتمثل المعلمين الذين يُدرّسون في السنة الرابعة.

من تحليل نتائج الجدول، نجد أنّ عدد المعلمين في السنة الثانيّة أكبر من بقيّة السنوات، وهذا راجع لارتفاع عدد التلاميذ في هذه السنة.

## 2-2- المحور الثاني: تعليميّة نشاط الإملاء:

**- ما هي الغاية من تدريس نشاط الإملاء؟**

من الإجابات التي تحصلنا عليها من الاستبيان، تبيّن لنا أنّ الغاية من تدريس نشاط الإملاء هي: تمكين المتعلمين من التحكم في قواعد اللغة العربيّة، وتخزين واسترجاع المعلومات التي حفظوها مثلا، أو كتابة فقرة أو نص في اللغة، أو الإجابة عن الأسئلة، وبالتالي تحسين مستواهم في المادة عامة وفي الخط خاصة.

كما يساعد الإملاء التلاميذ على تطوير ملكة السّماع لديهم، ويُكسبهم العربيّة كتابة ونُطقًا، وبالتالي تجنب الأخطاء في جميع الأنشطة، خاصة بعد معرفة القواعد الإملائيّة، ومن جهة يُساعد الإملاء المعلم على اكتشاف مواطن الضُّعف لدى التلميذ ومحاولة حلّ مشكلاتها.

**- كيف يتفاعل التلاميذ مع نشاط الإملاء؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| إيجابيًّا | 18 | %85.71 |
| سلبيًّا | 03 | % 14.28 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 9: يبين كيفية تفاعل التلاميذ مع نشاط الإملاء.

من خلال الجدول نجد أنّ مُعظم التلاميذ يتفاعلون بإيجابيّة مع نشاط الإملاء، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين يتفاعلون بإيجابيّة إلى 85.71%، أمّا نسبة 14.28% فتمثل التلاميذ الذين يتفاعلون بسلبيّة مع حصة

الإملاء.

يتفاعل التلاميذ مع نشاط الإملاء بإيجابيّة، لما لهذا النشاط من تأثير، حيثُ يرغب المتعلّم في إظهار مدى تحكمه في القاعدة اللُغويّة، وقدرته على تطبيقها، نظرًا لفهمه لمختلف القواعد الإملائيّة، وحرصه على استثمار مكتسباته وتطوير قُدُراته تفاديًا لعدم الوقوع في الأخطاء مستقبلاً.

وفي معظم الأحيان تكون القطعة الإملائيّة مُتصلةً بتجارب حياتيّة قريبة من الواقع المعيش للتلاميذ، وهذا ما يجعلهم يُحسون بمتعة كتابة الكلمة، وبالتالي حُبهم لهذا النشاط.

من جهة أخرى يعود سبب عدم تفاعل التّلاميذ مع نشاط الإملاء إلى التخّوف من الوقوع في الكثير من الأخطاء، ونظرًا لعدم فهمهم للقواعد الإملائيّة، وهذا يرجع أساسًا إلى ضُعف مستواهم الدراسيّ.

**– ما أهميّة نشاط الإملاء؟**

من نتائج الاستبيان نجد أنّ أهميّة نشاط الإملاء:

**أ– بالنسبة إلى المتعلم:** تكمن أهميّة هذا النشاط في تدريب التّلاميذ على رسم الحروف و الكلمات رسمًا صحيحًا وتنمية قدراتهم اللغويّة واكتسابهم الثقة في أنفسهم. وبالتالي تمكينهم من التحكم في اللغة العربيّة كتابةً ونطقًا.

كما يساعد نشاط الإملاء التّلاميذ على تنشيط الذاكرة السمعيّة و البصريّة.

**ب– عموما:** يُعتبر نشاط الإملاء مُهمّا جدًا لإنجاح العمليّة التعليميّة التعلُّمية، حيث يقوم بتطوير المهارات، وزرع الثّقة بالنفس أثناء كتابة أي موضوع في أي مجالٍ دون اللجوء إلى الغير للمساعدة. كما يعكس مدى اكتساب التلاميذ لمختلف المكتسبات، ويُساعدهم على تنميّة قدراتهم اللغويّة.

**– يُساهم نشاط الإملاء في إنجاح العمليّة التعليميّة. كيف ذلك؟**

من خلال تحليل النتائج نستنتج أنّ: نشاط الإملاء يُساهم في إنجاح العمليّة التعلُّميّة من خلال تمكين المتعلّم من القراءة و الكتابة السليمة، حيث يعمل الإملاء كهمزة وصلٍ بين كل المواد التعليميّة، لأنّه يجعل المتعلم قادرًا على التحكم في المهارات والقدرات اللغويّة، وبالتالي مساعدته على تخطي الصعوبات.

إنّ الإملاء جزء من العمليّة التربويّة التعليميّة، ولنجاح هذه الأخيرة لابُدّ من تمكن المتعلم من جميع الأنشطة.

**– ما هي الطريقة المناسبة لتدريس نشاط الإملاء؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| النقل من السبورة | 01 | %4.76 |
| قراءة وشرح القطعة ثمّ إملاؤها | 11 | % 52.38 |
| الإملاء الاختباريّ | 04 | % 19.04 |
| شرح القطعة ثم إملاؤها –دون رؤيتها– | 05 | %23.80 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 10: يبين الطّرق المناسبة لتدريس نشاط الإملاء.

حسب إجابات المعلمين يتبيّن لنا أنّ الطريقة المناسبة لتدريس نشاط الإملاء هي: قراءة وشرح القطعة ثم إملاؤُها، حيث بلغت نسبتها 52.38% بينما نسبة الإملاء الاختباريّ فقد قدرت ب:19.04% أمّا شرح القطعة ثم إملاؤُها –دون رؤيتها– فقد بلغت 23.80% والنقل من السبورة وصل إلى 4.76% .

يرى جُلّ المعلمين أنّ أنسب طريقة لتدريس نشاط الإملاء هي: قراءة وشرح القطعة ثمّ إملاؤُها، لأنّ بعد قراءة وشرح القطعة وعِلْمِ التلميذ أنّها ستكون موضوع إملاء، يتعوّد عقله على تخزين المعلومات لاإراديًّا، حيث يضع التلميذ في ذهنه العبارات المحتواة في القطعة، ويحاول معرفة كيفيّة كتابتها ممّا يُساعده على سرعة الاستيعاب.

فالتلميذ بهذا الاعتبار يعتمد على حاسة الرُؤية من خلال القراءة ثمّ الكتابة عن طريق السمع.

أمّا البعض الآخر فيرى أنّ شرح القطعة ثمّ إملاؤها الأنسب لتدريس الإملاء، من أجل تعويد المتعلمين على الكتابة بدون أخطاء انطلاقًا من السمع فقط، مع مراعاة مستوى التلاميذ والفروق بينهم.

في حين يقول البعض أنّ الإملاء الاختباريّ هو الأنسب، لأنّ من خلاله يتعود التلميذ على الاعتماد على النفس، ويتمكن من استرجاع مكتسباته، وبالتالي مُحاولة تطبيقها على ما يسمع.

ويشير أحد المعلمين أنّ النقل من السبورة، يُناسب تلاميذ الصف الأول والثانيّ، حيث يُدربهم عن طريق التقليد والمحاكاة، ويُعوّدهم على تنظيم ما يكتبونه.

**– ما هو المصدر الذي تأخذ منه القطعة الإملائيّة؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| الكتاب المدرسيّ | 03 | %14.28 |
| مصادر أخرى | 18 | %85.71 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 11: يبين المصادر التي تُؤخذ منها القطع الإملائيّة.

نُلاحظ من نتائج الجدول أنّ نسبة المعلّمين الذين يأخذون القطعة الإملائيّة من الكتاب المدرسيّ قد بلغت 14.28% أمّا الذين صرّحوا بأخذ القطعة من مصادر أخرى فقد بلغت85.71% .

نتوصل من خلال النتائج السابقة أنّ معظم المعلّمين يعتمدون على مصادر أخرى في اختيار القطعة الإملائيّة، لتجنب إعادة القطع المدروسة من جهة، ومن جهة أخرى لاختيار القطع التي تكون مشتملةً على القواعد المراد اختبار التلميذ فيها.

**– ما هي الشروط التي تتبعها عند اختيارك للقطعة الإملائيّة؟**

حسب إجابات المعلمين فإنّ الشروط الواجب اتّباعها عند اختيار القطعة الإملائيّة هي:

– يجب أن تخدم القطعة الإملائيّة الدرس المقدم أساسًا.

– أن تكون القطعة مُستوحاة من واقع التلميذ أو بالأحرى مّتصلةً بحياته، وأن تكون مُشوقةً ومناسبةً للتلاميذ من حيث الطول والقصر.

– لابد من اختيار القطعة الإملائيّة التي تحتوي على عدد أكبر من الكلمات التي يُخطأ فيها التلاميذ.

– أن تكون القطعة الإملائيّة بسيطةً تتناسب مع قُدرات التلاميذ.

– مراعاة المستوى الدراسيّ للتلميذ، واختيار الكلمات والعبارات المناسبة للموضوع.

– مراعاة الفُروق الفرديّة بين التلاميذ.

**– كم مرة تُعيد إملاء القطعة الإملائيّة؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مرة واحدةً | 01 | %4.76 |
| مرتين | 10 | %47.61 |
| ثلاث مرات | 10 | %47.61 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 12: يبيّن عدد المرات التي تُعاد فيها إملاء القطعة على التلاميذ.

من المعطيات الإحصائيّة نلاحظ أنّ نسبة المعلّمين الذين يقومون بإملاء القطعة الإملائيّة مرّة واحدة قد بلغ4.76% بينما تساوت نسبة المعلّمين الذين يُعيدون إملاء القطعة مرتين وثلاث مرات وقدرت ب:47.61%

نستنتج من خلال النتائج أنّ حجة المعلّمة التي صرّحت بإملاء القطعة الإملائيّة مرّة واحدة فقط هي: أنّ الوقت غير كافٍ في ظل تقليص وقت الحصة (بسبب الوضعيّة الوبائيّة للبلاد).

أمّا حجة المعلّمين الذين أقرّوا بإعادة القطعة الإملائيّة مرتين هي: أنّ المرّة الأولى قد لا يكون التلميذ قد كتب القطعة الإملائيّة بأكملها، ومن جهة أخرى قد ينتبه التلميذ لأخطائه ويُعيد تصحيحها؛ أي أنّ المرة الأولى يكون فيها الإملاء رُويدًا رُويدًا حتى يتمكّن التلميذ من استرجاع مكتسباته، والثانيّة لإعادة ضبط الكلمات وتصحيحها، بمعنى أنّ المرة الأولى تكون للسماع والكتابة، والثانيّة لتدارك الأخطاء.

في حين أنّ حجّة المعلّمين الذين صرّحوا بإملاء القطعة ثلاث مراتٍ هي بسبب تفاوت قدرات الاستيعاب بين التلاميذ، وحتى يسمع جميع التلاميذ النطق الصحيح للكلمة، وبالتالي عدم الوقوع في الخطأ أثناء الكتابة. وإملاء القطعة قبل كتابتها للمرة الأولى يكون للتعرّف عليها ، وإملاؤُها للمرة الثانيّة يكون من أجل الكتابة، ثم إعادة قراءتها والتلاميذ يُتابعون ويُراجعون، ولتدارك الأخطاء إن وُجدت.

**– حسب نظرك، هل نشاط الإملاء مستقل عن باقي الأنشطة؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| نعم | 00 | %00 |
| لا | 21 | % 100 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 13: يبين نسبة ارتباط نشاط الإملاء ببقيّة الأنشطة.

من نتائج الجدول أعلاه نجد أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون أنّ نشاط الإملاء غير مستقل عن باقي الأنشطة بلغت 100% في حين انعدمت في الاحتمال الثاني.

نستنتج من خلال تحليلنا لهذه النتائج أنّ نشاط الإملاء لا يمكن فصله عن باقي الأنشطة،ففي كل نشاط نستطيع تقديم نشاط الإملاء لأنّ كل الأنشطة متكاملةً مع بعضها، وتخدم بعضها؛ فالإملاء لا يقتصرُ على نشاط واحدٍ، بل يُستغلّ حتى في التربيّة الإسلاميّة، والتاريخ؛ فهو مفتاح بقيّة الأنشطة.

**– ما هو النشاط الأقرب لنشاط الإملاء؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| القراءة | 13 | %61.90 |
| التعبير الكتابيّ | 08 | % 38.09 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 14: يبيّن نِسب الأنشطة القريبة من نشاط الإملاء.

من خلال ملاحظتنا لنتائج الجدول يتضحُ لنا أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون أنّ نشاط القراءة هو الأقرب لنشاط الإملاء بلغت 61.90% بينما وصلت نسبة المعلّمين الذين يرون أنّ التعبير الكتابيّ هو الأقرب لنشاط الإملاء إلى 38.09%.

يرى جُلّ المعلّمين أنّ النشاط الأقرب لنشاط الإملاء هو نشاط القراءة، وهذا راجع إلى أنّ القراءة تساعد التلميذ على التعرف على الكلمة، وترسخ طريقة كتابتها في ذهنه، فمن خلال نشاط القراءة يتعلم التلميذ ويتعرف على شكل الكلمة.

كما يُساهم هذا النشاط في اكتساب مفردات جديدة، لأنّ التلميذ عندما يقرأ وينطق الحروف في نفس الوقت يُلاحظ رسم الحروف؛ فتُرسّخ صور الكلمات لديه عند الكتابة.

بينما يرى بعض المعلّمين أنّ التعبير الكتابيّ هو الأقرب لنشاط الإملاء، لأنّ المتعلم يحاول تطبيق القواعد وهو يُعبر عن أفكاره كتابيًّا، ومن خلال هذا النشاط يُبرهن المتعلم على مدى تحكمه في آليات الكتابة، ومن ذلك الرّسم الصحيح للكلمة.

**– ما هي الأخطاء الإملائيّة الشائعة لدى التلاميذ؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الهمزة والتاء | 16 | %76.19 |
| ال الشمسيّة وال القمريّة | 04 | %19.04 |
| أخطاء أخرى | 01 | %4.76 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 15: يبيّن نسب الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى التلاميذ.

نُلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم الأخطاء الإملائيّة الشائعة بين التلاميذ هي الهمزة والتاء، حيث وصلت نسبتها إلى76.19% أمّا الأخطاء في "ال" الشمسيّة و"ال" القمريّة فقد قُدرت ب:19.04% في حين تمثل4.76% بقية الأخطاء.

إنّ تشعب القواعد الإملائيّة وكثرة استثناءاتها، والاختلاف في تطبيقها، يُؤدي إلى حيرة التلاميذ عند الكتابة،حيث يجد المتعلم مشكلة كبيرة في كتابة الهمزة لأنّ لها قواعد مُختلفةً وكثيرةً، وعلى المتعلم حفظها والتدرب عليها، والتمييز بينها، وعدم التسرع عند كتابتها ومراجعتها من حين لآخر.

كما يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين "ال" الشمسيّة و"ال" القمريّة، خاصة في المراحل الأولى من التعلم.

إنّ نشاط الإملاء يحتاج إلى التركيز، والتدريب الكثير، والتذكير بقواعد اللغة كلما اِستلزم الأمر.

**– ما هي نسبة عدم إعادة التلميذ لنفس الخطأ الذي تم تصحيحه مسبقًا؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| أقل من50% | 02 | %9.52 |
| 50-70% | 14 | %66.66 |
| فوق 70% | 05 | %23.80 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 16: يبيّن نسب عدم إعادة التّلميذ لنفس الخطأ الذي صُحّح مسبقا.

تتفاوت نسبة عدم إعادة التلميذ لنفس الخطأ الإملائيّ الذي تمّ تصحيحه مسبقًا، حيث بلغ احتمال المعلمين في كونه يمثل أقل من50% إلى 9.52% ، في حين يتراوح اختيار المعلمين بين 50-70% بنسبة 66.66% أمّا الذين فاق احتمالهم70% فيقدر ب:23.80% .

يتفق معظم المعلمين على أنّ التلميذ لا يُعيدُ تكرار نفس الخطأ الذي تمّ تصحيحه مسبقًا، لأنّه عندما يتعود التلميذ على الإملاء يتعود عقله على حفظ الكلمات، وعند كتابة القطعة تنقص نسبة وقوعه في نفس الخطأ لأنّه يكون قد استوعب الخطأ وترسخ في ذهنه المبادل الصحيح له، فالتلميذ يحتاج إلى الممارسة الطويلة حتى يتمكن من تجاوز الأخطاء التي ارتكبها.

**– أثناء ارتكاب التلميذ لخطأ إملائيّ خارج حصة الإملاء.هل:**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| يُنَبّه ويُصحح أثناء تلك الحصة | 19 | %90.47 |
| يُترك للحصة الخاصة بالإملاء | 02 | %9.52 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 17:يبيّن كيفيّة تعامل المعلّم مع الخطأ الذي يُرتكب خارج حصّة الإملاء.

تُبيّن نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلب المعلمين يُنبهون التلاميذ أثناء ارتكابهم للخطأ الإملائيّ خارج حصة الإملائيّ، حيث بلغت نسبتهم 90.47% بينما 9.52% يتركونه للحصة الخاصة بالإملاء.

يتضح من خلال نتائج الجدول أنّ معظم المعلمين يقومون بالتصحيح الآني للخطأ، لأنّ تصحيح الخطأ في أوانه يساعد على التحصيل المعرفي الجيد، ويمكّن التلميذ من اكتساب المعلومة ويُرسخها في ذهنه، ويجعله على صلة دائمة باللغة وقواعدها.

كما أنّ كل المواد مرتبطة ببعضها في مرحلة التعليم الأساسي، وبالتالي يجب التنبيه لأيّ خطأ إملائيّ يقوم به التلميذ حتى تترسخ الكلمات الصحيحة في عقله، ولهذا وجب على المعلمين تنبيه التلاميذ إلى أخطائهم كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

**– ما هي الطريقة التي تستخدمها لتصحيح الخطأ الإملائيّ؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| يتبادلُ التلاميذ الكراريس فيما بينهم | 02 | %9.52 |
| يُصحح كل تلميذ خطأه بنفسه | 16 | %76.19 |
| تُصحح | 03 | %14.28 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 18: يبيّن نسبة الطّرق التي تُستخدم في تصحيح الخطأ الإملائي.

نلاحظ من نتائج الجدول اختلاف الطرق المستخدمة من قبل المعلمين لتصحيح الخطأ الإملائيّ، حيث بلغت نسبة المعلمين الذين يعتمدون في تصحيح الخطأ على تبادل التلاميذ للكراريس فيما بينهم إلى 9.52% بينما قُدرت نسبة المعلمين الذين يجعلون كل تلميذ يُصحح خطأه بنفسه ب: 76.19% أمّا المعلمين الذين يقومون بتصحيح الخطأ بأنفسهم فقد وصلت إلى 14.28% .

نستنتج من خلال هذه النتائج أنّ جُلَّ المعلمين يجعلون كل تلميذ يُصحح خطأه بنفسه، لأنّ التصحيح الشخصيّ للأخطاء يساعد المتعلم على اكتشاف خطئه بنفسه من جهة ثمّ تصحيحه، وبالتالي هذا يساعد على

تثبيت المعلومة وترسيخها في الذهن، ومحاولة تجنبها مستقبلاً، فالمتعلم عندما يُصحح خطأه يكتسب بسرعة ولا يكرّره مرة أخرى.

أمّا حجة المعلمين الذين يعتمدون في تصحيح الخطأ الإملائيّ على تبادل التلاميذ للكراريس فيما بينهم هي: أنّ هذا التبادل يجعل كلّ تلميذ يشعر أنّه ليس الوحيد الذي يرتكب الأخطاء، ويُحسّ أنّه المعلم ، فيحرص على تنبيه صديقه إلى جميع الأخطاء، ضف إلى ذلك أنّ هذه الطريقة تشغلهم عن اللهو، وتعزز ثقتهم بأنفسهم، وتكسبهم مهارة البحث عن الأخطاء وتفاديها.

**– هل وقوع التلميذ في الأخطاء الإملائيّة مردّه إل:**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ضعف مستوى التلميذ | 03 | %14.28 |
| تشعب القواعد وكثرة الاستثناءات | 15 | %71.42 |
| طريقة المعلم في التقديم | 02 | % 9.52 |
| أسباب أخرى | 01 | %4.76 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 19: يبيّن أسباب وقوع التّلاميذ في الأخطاء الإملائيّة.

من خلال إحصائيات الجدول يتضح أنّ نسبة المعلمين الذين صرّحوا بأنّ تشعب القواعد وكثرة الاستثناءات هي سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائيّة وصلت إلى 71.42% بينما تقدر نسبة المعلمين الذين أرجعوا وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائيّة إلى ضُعف مستواهم ب:14.28% في حين أنّ نسبة المعلمين الذين أرجعوا السبب إلى طريقة تقديم المعلم وصلت إلى9.52%.

إنّ اللغة العربيّة في حدّ ذاتها متشعبة المجالات، ونشاط الإملاء يعكس هذا التشعب بشكل واضح. كما أنّ الحشو المدْرَجَ في المادة يجعل التلميذ غير قادرٍ على الإلمام بجميع القواعد، وبالتالي يفشلُ في كتابة القطعة الإملائيّة.

**– هل ترى أنّ القواعد الإملائيّة معقدة ؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| نعم | 18 | %85.71 |
| لا | 03 | % 14.78 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 20: يبيّن آراء المعلمين حول القواعد الإملائيّة.

من خلال تحليلنا لنتائج لجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ نسبة المعلمين الذين أقرّوا بأنّ القواعد الإملائيّة معقدة بلغت 85.71% في حين الذين يقرّون عكس ذلك فقد قدرت ب:14.28.

اعتمادًا على ما توصلنا عليه من نتائج، نجد أنّ معظم المعلمين يرون أنّ القواعد الإملائيّة معقدة بالنسبة إلى المتعلم الذي لا يُطالع، لأنّ المطالعة تساعد على حفظ الكلمات وطريقة كتابتها لاإراديًّا، فعقول التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة لا تستوعب كل القواعد اللغويّة على اعتبار أنّ لغتنا متشعبة المجالات، وقواعدها كثيرة.كما أنّ طريقة المعلم في تقديمها قد تكون سببًا في عدم الاستيعاب.

في حين يرى البعض أنّ القواعد الإملائيّة غير معقدة، لأنّ المقرر الدراسيّ يُوزّع القواعد على حسب كل مستوى، مراعيّا بذلك مستوى التلميذ خاصة.فالقواعد تكون ضمن ما يدرسونه. وهي ثابتة تحتاج فقط إلى التكرار والتدعيم بالأمثلة والتركيز والمراجعة. ويكفي أن يتبع المتعلم نصائح المعلم ويحفظها، فتسهل عليه العمليّة.

**– هل القواعد الإملائيّة تتماشى والقدرات العقليّة للتلميذ أم لا؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 01 | %4.76 |
| لا | 15 | %71.42 |
| نسبيًّا | 05 | %23.80 |
| المجموع | 21 | %100 |

جدول21: يبيّن آراء المعلّمين حول القواعد الإملائيّة وتماشيها مع قدرات التلاميذ.

يتّضح لنا من النتائج المتحصل عليها أنّ نسبة المعلمين الذين يرون أنّ القواعد الإملائيّة تتماشى والقدرات العقليّة للتلميذ وصلت إلى 4.76% في حين الذين صرّحوا عكس ذلك فقد بلغت 71.42 % أمّا من يرون أنّ هذه القواعد الّتي تتماشى نسبيّا مع قدرات التّلاميذ العقليّة بلغت 23.80%.

نستنتج ممّا سبق أنّ القواعد المقررة لا تتماشى والقدرات العقليّة للتلميذ، لأنّ التلميذ في السنوات الدراسيّة الأولى لا يستوعب القواعد الإملائيّة المبرمجة خلال المنهج الدراسيّ الحاليّ، حيث أنّ بعضها لا يتماشى وقدرات التلميذ،ففي أغلب الأحيان تكون القواعد مكثفة ومتشعبةً، والمتعلم في هذه المرحلة يحتاج إلى التبسيط والتيسير.

**– هل يستوعب الحجم الساعي المقرر جميع القواعد؟**

| الاحتمال / العينة | التكرار | النسبة المئويّة |
|---|---|---|
| نعم | 01 | %4.76 |
| لا | 20 | %95.23 |
| المجموع | 21 | %100 |

الجدول 22: يبيّن آراء المعلمين حول استيعاب المقرر الدّراسي لجميع القواعد.

من النتائج المتحصل عليها نجد أنّ نسبة المعلمين الذين صرّحوا بأنّ الحجم الساعي المقرر لا يستوعب جميع القواعد بلغت 95.23% في حين الذين صرّحوا عكس ذلك فقد بلغت 4.76% .

تؤكد المعطيات الإحصائيّة أنّ الحجم الساعي لا يستوعب جميع القواعد، وهذا لأنّ البرنامج المكثف يُعيق عمليّة التعلم، لأنّ هنالك بعض القواعد الإملائيّة من الصعب ترسيخها في أذهان التلاميذ في وقت محدد.

إذن وجود كثافة في القواعد الإملائيّة المقررة لا تسمح للتلاميذ بالاستيعاب الجيد.

**– ما هي الصعوبات التي يواجهها المعلم خلال تدريسه لنشاط الإملاء؟**

يواجه المعلمون خلال تدريسهم لنشاط الإملاء مجموعة من الصعوبات أهمّها:

– تشعب القواعد الإملائيّة وكثرة استثناءاتها مقارنة بالحجم الساعيّ.

– عدم تحكم المعلم في القواعد.

– نسيان القواعد الإملائيّة والصرفيّة، يصعب على المعلّم تدريس نشاط الإملاء.

– تعود المتعلمين على بعض الكتابات الخاطئة، وبالتالي صعوبة تغيير نظرتهم وتقويم عاداتهم.

– دروس الإملاء مترابطة ومكمّلة مع بعضها البعض، وأحيانًا المتعلم ينسى ما قُدّم سابقًا ممّا يجعل المعلم يُعيد ما قُدّم سابقًا، قبل تقديم الدرس الجديد.

– عدم انتباه بعض التلاميذ أثناء شرح الدرس.

**– ما هي الصعوبات التي يواجهها المتعلم خلال تلقيه لدرس الإملاء؟**

حسب إجابات المعلمين، تواجه المتعلمين مجموعة من الصعوبات أثناء تلقيهم لدرس الإملاء أهمّها:

– صعوبة التركيز، أو عدم قدرتهم على قراءة القطعة قبل الإملاء.

– ضعف السمع أو المستوى.

– نسيان القاعدة الإملائيّة.

– عدم استيعاب القواعد المقررة.

–عدم مراجعة القاعدة .

– الفوارق الفرديّة بين التلاميذ.

– يواجه بعض التلاميذ صعوبة في القراءة، وبالتالي يقعون في الأخطاء أثناء الكتابة.

## 3- الحوصلة:

كنتيجة عامة للدراسة الميدانيّة يُمكننا القول أنّ نشاط الإملاء له أثر في العمليّة التعليميّة، ومن أهمّ النقاط التي قمنا بتسجيلها في دراستنا التطبيقيّة نذكر:

- يُعتبر نشاط الإملاء من أهمّ الأنشطة في التعليم الابتدائيّ، فهو يعتبر الركيزة الأساسيّة في بناء لغة سليمة.

- يتفاعل معظم التلاميذ في حصّة الإملاء بإيجابيّة، حيث يحاولون إظهار مهاراتهم في التمكن من القواعد الإملائيّة وقدرتهم على تطبيقها.

- نشاط الإملاء فرصة لتطوير قدرات التلاميذ على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، وهذا ما يعزز ثقته بنفسه أثناء كتابة أي موضوع.

- يساهم نشاط الإملاء في إنجاح العمليّة التعليميّة، على اعتبار أنّه نشاط مهمّ في العمليّة التعليميّة، حيث يمكن المتعلم من التحكم في اللغة العربيّة نطقًا وكتابةً.

- بالرغم من تنوع الطرق التي يستعملها المعلم في تدريس نشاط الإملاء، إلاّ أنّ الطريقة الأنجع هي: طريقة قراءة وشرح القطعة ثم إملاؤها، لأنّها تساعد التلميذ على تخزين المعلومات واسترجاعها، وبالتالي تجنب الوقوع في الأخطاء.

- يعتمد أغلب المعلمين على مصادر خارجيّة في اختيار القطعة الإملائيّة، لاحتوائها على قواعد ومواضيع متنوعة تسمح للمعلم باختيار الأنسب منها لخدمة الدرس.

- من أهمّ الشروط الواجب إتباعها عند اختيار القطعة الإملائيّة أن تناسب قدرات التلاميذ ومستواهم الدراسيّ.

- إنّ إعادة إملاء القطعة الإملائيّة أكثر من مرّة يساهم في ضبط الكلمات وإعادة تصحيحها.

- لا يمكن فصل نشاط الإملاء عن باقي الأنشطة، لأنّ جميع الأنشطة تكملّ وتخدم بعضها البعض.

- إنّ النشاط الأقرب لنشاط الإملاء هو نشاط القراءة، لأنّ القراءة تُثري الرصيد اللغويّ للتلميذ، وتساعده على ترسيخ الرسم الصحيح للكلمات.

– إنّ كثرة القواعد الإملائيّة، أدى إلى خلط التلاميذ بينها، حيث نجد أنّ جُلّ التلاميذ يخطئون في كتابة التاء والهمزة، لأنّ لها قواعد متعددة ولكلّ قاعدة حالات عدّة.

– إنّ الاختلاف في قدرات التلاميذ وتفاوت مستواهم الدراسيّ، يؤدي بالضرورة إلى اختلاف نسبة وقوعهم في نفس الخطأ الذي صُحح لهم من قبل.

– يجب على المعلم أن يقوم بتنبيه التّلميذ إلى الخطأ الذي يقع فيه خارج حصة الإملاء وتصحيحه، لأنّ تصحيح الخطأ في أوانه يساعد التلميذ على ترسيخ الكتابة الصحيحة في عقله.

– إنّ الطريقة المناسبة لتصحيح الخطأ الإملائيّ هي أن يُصحح كل تلميذ خطأه بنفسه،لأنّ هذه الطريقة تساعد التلميذ على تثبيت الكلمات الصحيحة في ذهنه، وتعزز ثقته بنفسه.

– تشعب القواعد الإملائيّة وكثرة الاستثناءات، من أهمّ الأسباب التي تؤدي إلى وقوع التلاميذ في الأخطاء، حيث لا يستطيع التلميذ الإلمام بجميع هذه القواعد خاصة تلاميذ ذوي المستوى الضعيف.

– القواعد المقررة لا تتماشى وقدرات التلاميذ العقليّة، لأنّها معقدة ومُكثفة، والتلميذ في المرحلة الابتدائيّة يحتاج إلى التبسيط و التيسير.

– الحجم الساعيّ لا يستوعب جميع القواعد لأنّ البرنامج المقرر مكثف لا يسمح بالإلمام بجميع القواعد.

– عدم استيعاب القواعد المقررة، من أهمّ الصعوبات التي تواجه التلاميذ خلال تلقيهم لدرس الإملاء.

**4- الحلول المقترحة للحدّ من الخطأ الإملائيّ:**

خَلُصت الدراسة الميدانية إلى استنتاج مجموعة من المشكلات المتعلقة بأخطاء التلاميذ الأساسيّة، والتي ينبغي أن نسرد لها مجموعة حلول، محاولين في ذلك مقابلة كل مشكلة كتابيّة بحلّ خاص بها:

- تقرير منهاج متدرّج، فحشو القواعد لا يتلاءم ومستوى التلميذ.

- كثرة الممارسة وتخصيص وقت إضافيّ وحصص إضافيّة لنشاط الإملاء.

- إملاء القطعة بتأنٍ وسلاسة، وتكرار عمليّة الإملاء إن أمكن ذلك.

- التدريب المستمر على كتابة الأحرف المتشابهة في المخارج.

- القراءة في المنزل، أو المدرسة والتذكير الدوّريّ بالقواعد الإملائيّة، وجعل المتعلمين يتعودون على كتابة الخُلاصات في جميع الأنشطة عن طريق إملائها.

- العمل على مراعاة قدرات التلاميذ والحجم الساعيّ المقرر لهذه القواعد في حصص اللغة العربيّة.

-التكرار و التركيز أثناء الكتابة.

- تبسيط القواعد أثناء التدريس ، واختيار الجمل التي تليق بمستوى التلميذ.

- التذكير بالقاعدة الإملائيّة دائمًا دون ملل.

- الإكثار من التطبيقات واستغلال نصوص القراءة للدعم.

- جعل المتعلم يبحث عن الخطأ بنفسه وتصحيحه بنفسه.

- التحفيز على القراءة والمطالعة لتعزيز الرصيد اللغويّ لدى التلاميذ.

- محاولة تلخيص بعض النصوص حتى يتعود التلميذ على الكتابة من دون أخطاء.

- تنويع طرق تدريس الإملاء لكي لا يملّ التلميذ.

- التزام المعلّم بالنّطق بمخارج حروف سليمة.

- تنبيه التلاميذ إلى أخطائهم الإملائيّة في الأنشطة الأخرى.

- تمكن المعلّم من القواعد الإملائيّة يساهم في التقديم الجيّد والسيرورة الحسنة للدرس.

- يجب على المعلم أن يقوم بالتحضير الجيّد للدرس قبل تقديمه.

- الاختيار المناسب للوسائل التعليميّة في حصة الإملاء لتدعيم و التبسيط مثل: البطاقات، أجهزة العرض المختلفة.

- خلال التقديم يجب التأكيد على الصورة السمعيّة للحروف المتشابهة.

- يُمكن معالجة عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة لفظًا ونُطقًا بتكثيف التدريب عليها.

- عدم مبالغة المعلمّ في تأنيب المخطئ في كتابة القواعد، بل يُوجههم بلطف ولين.

- مراعاة المعلم للجانب النفسيّ للتلاميذ لما له من أثر على التحصيل العلميّ لديهم.

- تشجيع التلاميذ الذين يأخذون علامات ضعيفة في الإملاء على المحاولة أكثر، وتدعيمهم بعبارات تحفيزيّة.

- تثمين المجهودات بالنسبة للتلاميذ الذين كتبوا كلمات صحيحة مع إعادة كتابتها على السبورة.

# خاتمة

## خاتمة

إنّ موضوع الإملاء يستحقّ فعلا الدّراسة لما له من أهمّيّة في بناء لغة سليمة، وتوصّلنا من خلال دراستنا هذه الموسومة ب " تعليميّة نشاط الإملاء – آفاق وحلول- الطّور الابتدائي أنموذجا " إلى مجموعة من النّتائج تمثّلت في:

- تُعتبر التّعليميّة مجالا لتطوير المعارف العلميّة في شتّى المجالات لكلّ مراحل التّعليم، فهي تسعى إلى دراسة مسارات التّعليم والتّعلّم.

- تقوم العمليّة التّعليميّة على محاور أساسيّة تشكّل مرتكزات البحث في حقل التّعليميّة، فهي أركان متكاملة مع بعضها تقوم بُغية تحقيق أهداف التّعليم المنشودة في أيّ مرحلة من مراحل التّعليم.

- للتّعليميّة أهمّيّة كبيرة في كيفيّة اكتساب المتعلّم للمعارف.

- إنّ نشاط الإملاء ضروري لمعرفة مستوى التّلاميذ الكتابيّ، وكيفيتهم في رسم الكلمات رسما صحيحا.

- إنّ الأنواع الّتي تستخدم في تدريس الإملاء تختلف في حدّ ذاتها ولكنّها مترابطة فيما بينها، فهي تساهم في تحسين أداء التّلميذ من خلال اختيار المعلّم الأنسب منها لتلاميذه.

- الأخطاء الإملائيّة من أبرز المشكلات الّتي يُعاني منها التّلاميذ باختلاف مستوياتهم الدّراسيّة لأسباب متعدّدة.

- إنّ وقوع التّلميذ في الأخطاء الإملائيّة مَردُّه الأساسي إلى المنهاج الدّراسي المكثّف وطريقة المعلّم في التّقديم ومختلف العوامل النّفسيّة والاجتماعية الخاصّة بالمتعلّم.

- دَرس الإملاء نشاط مرتبط بالأنشطة التّحريريّة، فهو يحقّق المنفعة للمتعلّم، إذ يعالج فيه ظاهرة واحدة يتدرّب عليها حتّى يستوعبها ويَتعوّد على كتابتها كتابة صحيحة ليصل إلى إتقانها والتّمكّن منها.

- لنجاح نشاط الإملاء لابدّ أن تتوافر في المعلّم مجموعة من الكفاءات المعرفيّة والأخلاقيّة.

- اختيار القطعة الإملائيّة لابدّ أن يكون متماشيا مع المستوى التّعلُّمي للتّلميذ، وهذا للتّقليل من الوقوع في الأخطاء وتحقيق الفهم والاستيعاب.

- إنّ حُسن اختيار المعلّم للطّريقة المناسبة في تدريس الإملاء يُساهم في زيادة تفاعل التّلاميذ ونجاح الهدف التّربوي الإملائي، كما تُعزّز قدرة المتعلّم في الإملاء عامّة والكتابة خاصّة.

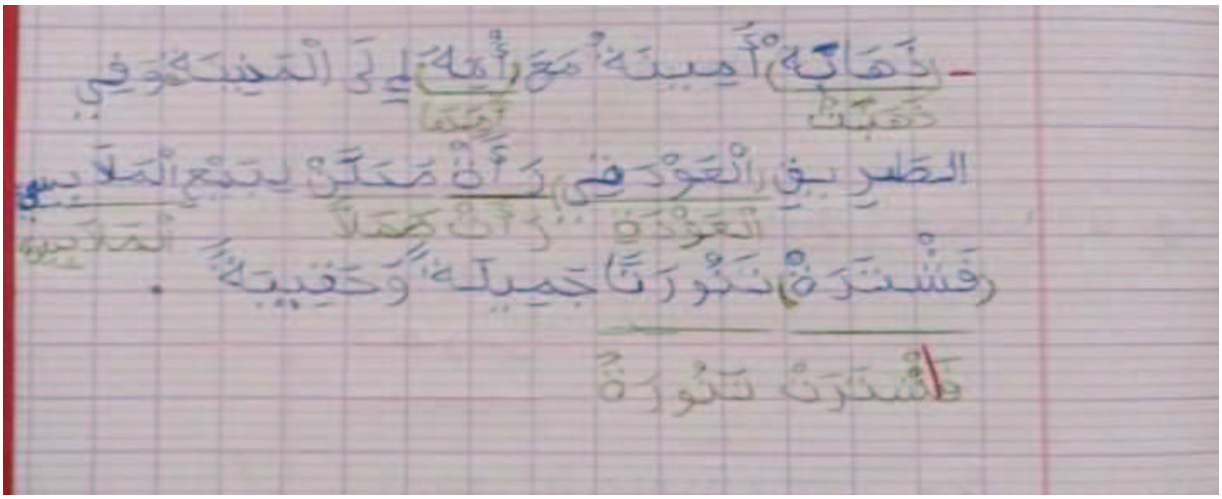
– للحدّ من ظاهرة الأخطاء الإملائيّة يَستلزم توفّر برامج وأسس علاجيّة تهدف إلى إثراء الرّصيد اللّغوي والمعرفي للتّلاميذ.

– تشعّب القواعد الإملائيّة وكثرة الاستثناءات من أهمّ الصّعوبات الّتي تُعيق تدريس نشاط الإملاء.

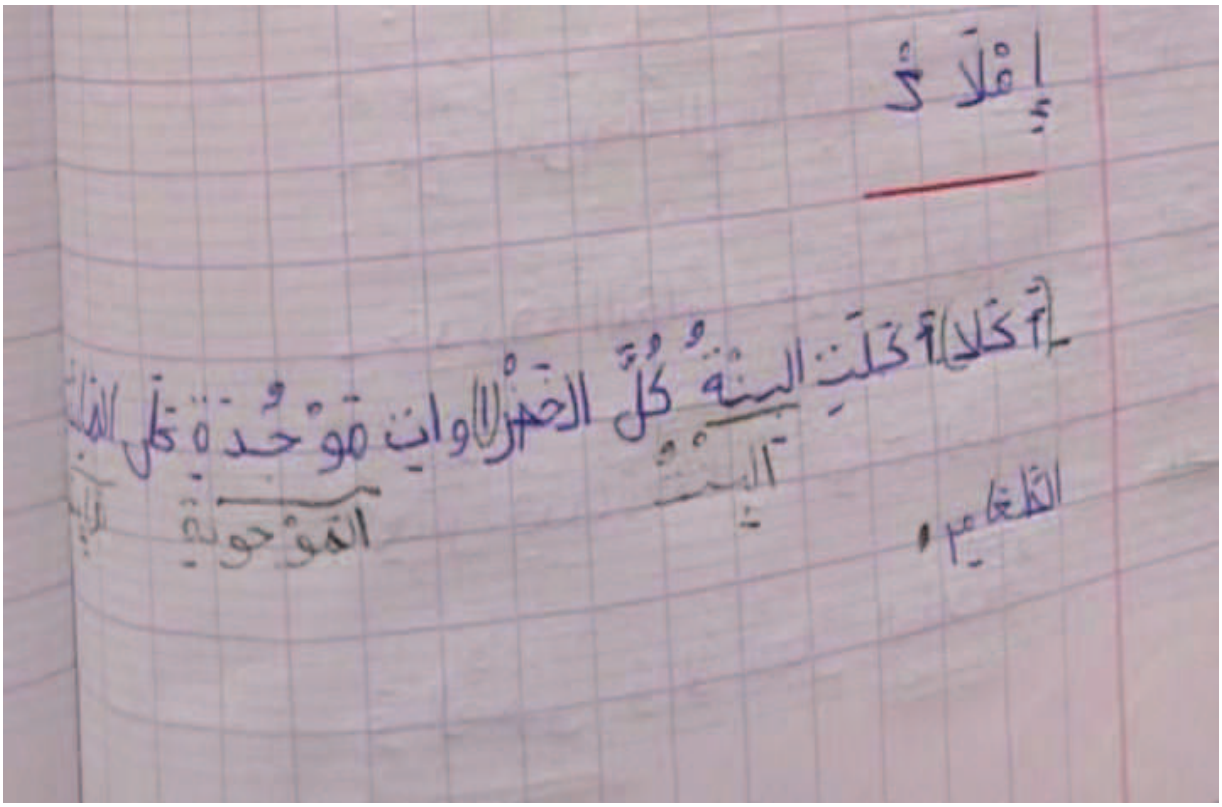
وفي الأخير نتمنّى أن نكون قد وُفّقنا في إعداد بحثنا هذا، فإن قصّرنا عن ذلك فإنّ النّقص من طبائع البشر، مردّدين في ذلك قول "ابن الأثير" في "المثل السّائر": « لَيْسَ الفَاضِلُ مَنْ لَا يَغْلَطُ بَلْ الفَاضِلُ مَنْ يُعَدُّ غَلَطُهُ. »

# الملاحق

## القطع الإملائيّة:



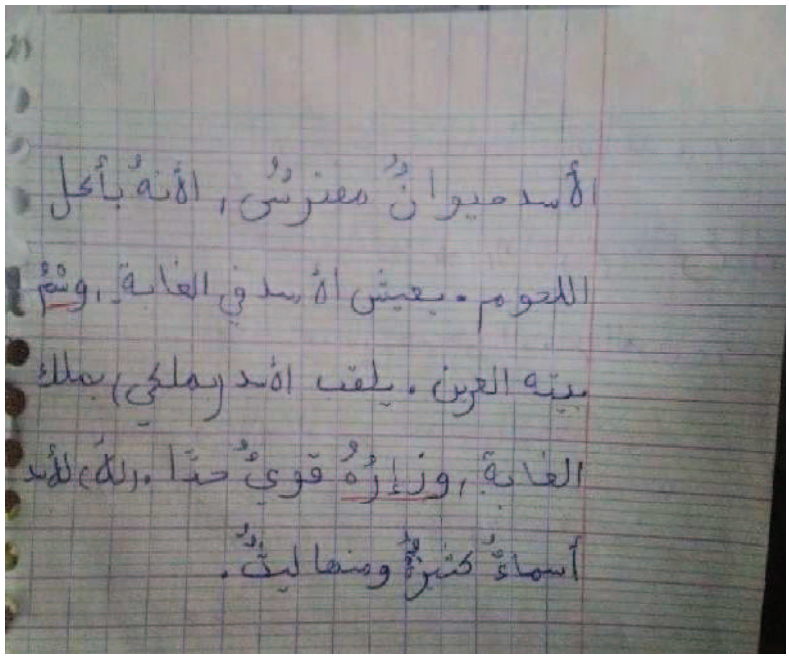
ذهابه أمينة مع أمه إلى المدينة في
العطلة
الصيف
القطار في العودة رأت منكرا يمنع الملابس
التي
رأت سعادا
رقيقة ألوانا جميلة وحقيبة .
اشترت تنورة

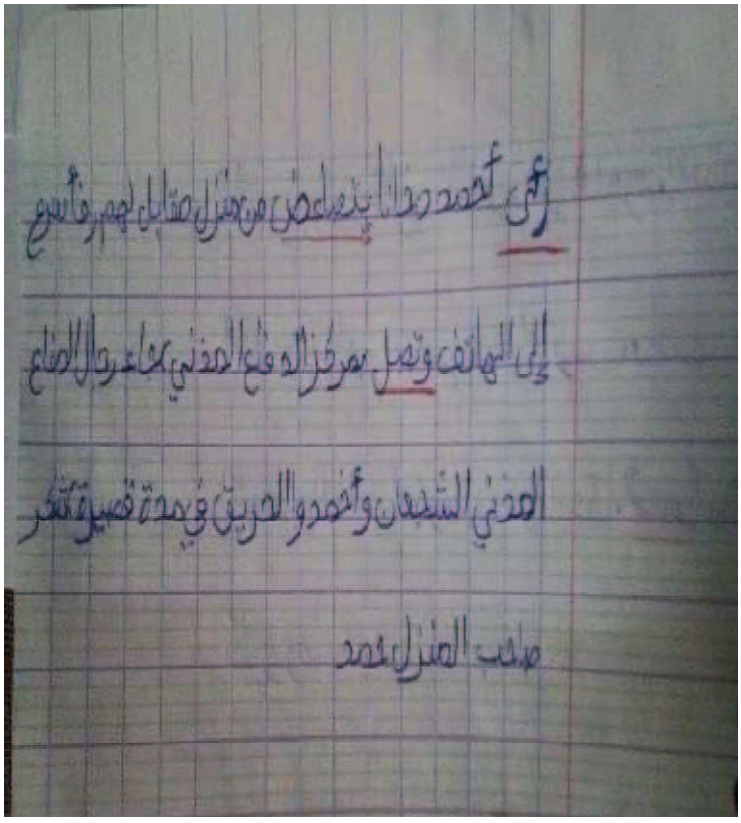


إملاء

أكلت البنت كل الخضراوات موجودة في الطعام .
الموجودة

## القطع الإملائيّة:


الأسد حيوان مفترس، الأنه يأكل اللحوم. يعيش الأسد في الغابة. وهو ملك الغابة. يلقب الأسد بملك الغابة، وزئيره قوي جدا. ولله الأسماء كثيرة ومنها ليث.


زعم محمد وأبناء بعض من منزل عمتهم ليعودوا ثم رجعوا إلى الهاتف وتصل بمركز الدفع المدني بعاصمة الضاع المدني الشبعان وأخبروا الحريق في مدة قصيرة فتشكر صاحب المنزل محمد

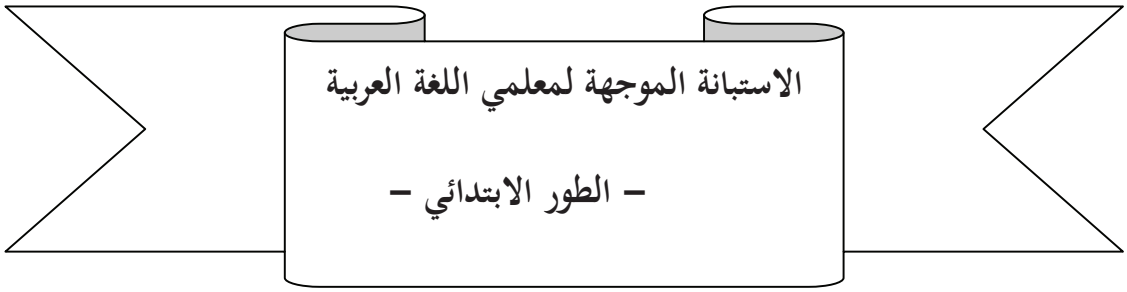
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي




المعلمين الأفاضل:

نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تخدم جزء من بحثنا في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص لسانيات عربية بعنوان * تعليمية نشاط الإملاء –آفاق وحلول- الطور الابتدائي أنموذجا *

في الأخير نرجو منكم توخي الصراحة ومبدأ الصدق والموضوعية والدقة في الإجابة بالاعتماد على خبرتكم المكتسبة خلال سنوات التعليم لتساهموا وإيانا في دفع عجلة البحث العلمي إلى الأمام والمضي قدما.

لكم منا جزيل الشكر والتقدير.

**المحور الأول: البيانات الشخصية:**

**1- الجنس:**

ذكر

أنثى

**2- السن:**

أقل من 30 سنة

مابين 30سنة و 40سنة

40 سنة فما فوق

**3- سنوات العمل:**

أقل من 10سنوات

من 10 إلى 15 سنة

أكثر من 15 سنة

**4- السنة التي تدرس فيها:**

السنة الأولى

السنة الثانية

السنة الثالثة

السنة الرابعة

السنة الخامسة

**المحور الثاني: تعليمية نشاط الإملاء:**

1- ما هي الغاية من تدريس نشاط الإملاء ؟

.....

.....

2- كيف يتفاعل التلاميذ مع نشاط الإملاء ؟

لماذا ؟

.....

.....

3- ما هي أهمّيّة نشاط الإملاء ؟

بالنّسبة للمعلّم ؟

.....

.....

بالنّسبة للمتعلّم ؟

.....

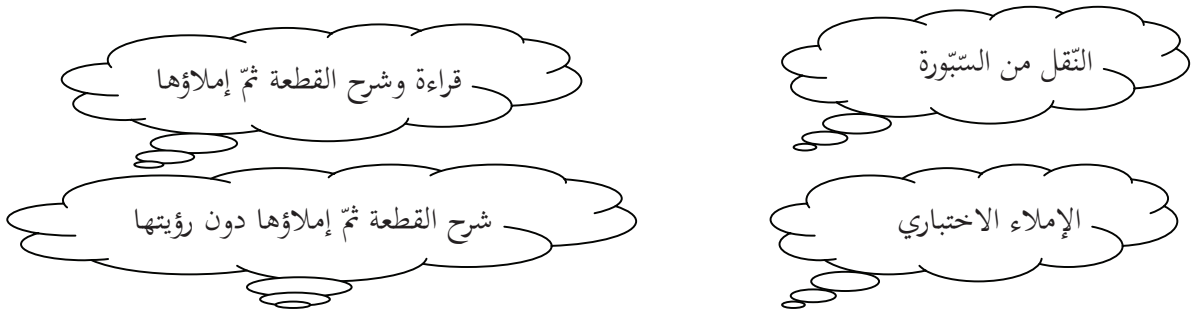
.....

4- يساهم نشاط الإملاء في إنجاح العمليّة التّعليميّة. كيف ذلك ؟

.....

.....

5- ما هي الطّريقة المناسبة لتدريس نشاط الإملاء ؟




لماذا؟

.....

.....

6- ما هو المصدر الّذي تأخذ منه القطعة الإملائيّة ؟

التعليل:

.....

.....

7- ما هي الشّروط الّتي تتّبعها عند اختيارك للقطعة الإملائيّة ؟

.....

.....

8- كم مرّة تعيد إملاء القطعة الإملائيّة ؟

.....

.....

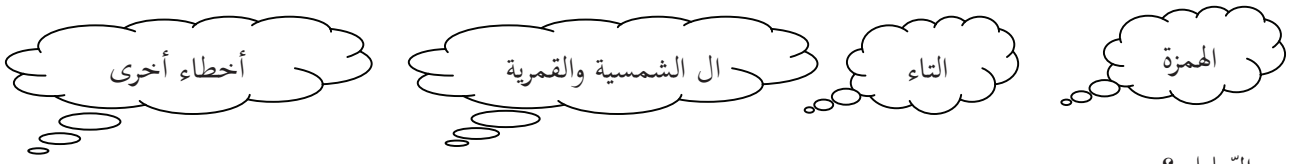
9- حسب نظرك، هل نشاط الإملاء مستقل عن باقي الأنشطة ؟

التّعليل:.....

.....

10- ما هو النّشاط الأقرب لنشاط الإملاء ؟

11- ما هي الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ ؟




التّعليل ؟

.....

.....

12- ما هي نسبة عدم إعادة التّلميذ لنفس الخطأ الإملائي الّذي تمّ تصحيحه مسبقا ؟

النّسبة:.....

التّعليل:.....

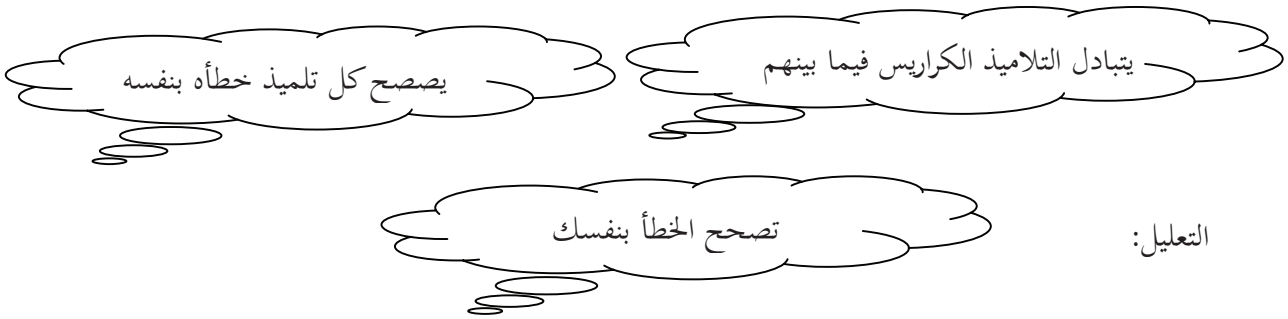
.....

13- أثناء ارتكاب التلميذ لخطأ إملائي خارج حصة الإملاء.هل:

التعليل:.....

.....

14- ما هي الطريقة التي تستخدمها لتصحيح الخطأ الإملائي ؟




التعليل:

.....

.....

15- هل وقوع التلميذ في الأخطاء الإملائية مرده إلى:

- ضعف مستوى التلميذ
- تشعب القواعد الإملائية وكثرة الاستثناءات
- طريقة المعلم في التقديم
- أسباب أخرى

التعليل:

.....

.....

16- هل ترى أنّ القواعد الإملائيّة معقّدة ؟

التّعليل:.....

.....

17- هل القواعد الإملائيّة تتماشى والقدرات العقليّة للتّلاميذ أو لا ؟

.....

.....

18- هل يستوعب الحجم السّاعي جميع القواعد ؟

.....

.....

19- ما هي الصّعوبات الّتي يواجهها المعلّم خلال تدريسه نشاط الإملاء ؟

.....

.....

20- ما هي الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّم خلال تلقّيه لدرس الإملاء ؟

.....

.....

# قائمة المصادر

# والمراجع

# قائمة المصادر والمراجع

## القرآن الكريم:

رواية ورش عن نافع، دار صبح، لبنان، 2006م.

## قائمة المصادر والمراجع:

### أوّلا: المعاجم:


1- ابن منظور جمال الدّين محمّد بن مكرم الأنصاري: لسان العرب، دار صادر، لبنان، ط1، ج4 1997م.

2- البستاني عبد الله اللّباني: فاكهة البستان، المطبعة الأميركانيّة، بيروت، دط، دت، 1930م.

3- الخليل بن أحمد الفراهيدي: كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السّامرائي، مجلّد8، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، دت.

4- الزّبيدي محمّد مرتضى: تاج العروس، مجلّد8، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، دط، دت.

5- الفيروز أبادي محمّد بن يعقوب: القاموس المحيط، ج4، دار الجيل، لبنان، دط، دت.


### ثانيا: الكتب:


1- إبراهيم محمّد عطا: المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر، القاهرة، ط1، 2005م.

2- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة – حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، ط2، 2009م.

3-أحمد حساني: دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة، الجزائر، دط، 1996م.

4- أنطوان صياح وآخرون: تعليميّة اللّغة العربيّة، ج1، دار النّهضة العربيّة، لبنان، ط1، 2006م.

5- أنطوان صياح: تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، لبنان، ط1، 2008م.

6- حمدي الشيخ: الوافي في تيسير العروض والإملاء، المكتب الجامعي الحديث، إسكندرية، دط، 2003م.

7- خالد لبصيص:التّدريس العلمي والفنّ الشّفّاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، ط1 2004م.

8- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع عمان، ط2، 2007م.

9- رشيد بناني: من الدّيداكتيك إلى البيداغوجيا- الحوار الأكاديمي والجامعي، الدّار البيضاء، ط1 1991م.

10- رشيد زواتي: تدريبات على منهجيّة البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الكتاب الحديث، الجزائر ط1، 2004م.

11- زكرياء اسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، دط، 2005م.

12- سعدون محمّد السّاموك: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، ط1، 2005م.

13- سعدون محمّد السّاموك، هدى علي جواد الشّمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر الأردن، ط1، 1998م.

14- سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، ط1، 2005م.

15- سعيد عبد العزيز، وجدت عزت عطيوي: التّوجيه المدرسي- مفاهيمه النّظريّة وتطبيقاته العلميّة، مكتبة دار الثّقافة، عمان، ط1، 2004م.

16- شوقي ضيف: الشّوقيّات، المجلّد1، دار العودة، بيروت، دط، 1983م.

17- صالح بلعيد: في المناهج وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، دط، 2005م.

18- صالح ذباب هندي، هشام عامر عليان: دراسات في المناهج والأساليب العامّة، دار الفكر للطّباعة الأردن، ط7، 1999م.

19- عادل أبو العزّة سلامة وآخرون: طرائق التّدريس العامّة- معالجة تطبيقيّة معاصرة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2009م.

20- عبد الرّحمن السّفاسفة: طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مركز يزيد للنّشر، الأردن، ط3، 2004م.

21- عبد القادر شاكر: اللّسانيّات التّطبيقيّة – التّعليميّة قديما وحديثا، دار الوفاء، الإسكندريّة، ط1 2016م.

22- عبد القادر لورسي: المرجع في التّعليميّة، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2014م.

23- عبد المجيد عيساني: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة – اكتساب المهارات اللّغويّة الأساسيّة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.

24- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان دط، 2010م.

25- فهد خليل زايد: الأساليب العصريّة في تدريس اللّغة العربيّة، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع الأردن،ط2010،1م.

26- محسن علي عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، الأردن ط1،2006م.

27- محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان ط1 2003م.

28- محمّد رجب فضل اللّه: الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة، ط2 2003م.

29- محمّد محمود الحيلة: تكنولوجيا التّعليم، نقد: توفيق أحمد مرعي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة ط1، دت.

**ثالثا: الرّسائل:**

1- نسيمة سعيدي: تعليميّة اللّغة العربيّة للكبار، رسالة ماجستير، قسم الأدب، جامعة أبي بكر بالقايد، الجزائر 2006م.

**رابعا: المجلّات:**

1- بشير إبرير: في تعليميّة الخطاب العلمي، مجلّة التّواصل، جامعة عنّابة، العدد 8، 2011م.

2- عبد الرّحمن إبراهيم المحبوب، محمّد عبد اللّه آل ناجي: الأهداف التّعليميّة للمرحلة الابتدائية، المجلّة العربيّة للتّربية، المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، العدد 2، تونس، 1994م.

3- يوسف إلياس: ترجمة النّصوص الإخباريّة، المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغويّة، مجلّد2، العدد 2، معهد الخرطوم الدّولي للّغة العربيّة، المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، 1984م.

# فهرس الموضوعات

## فهرس الموضوعات

مقدّمة.....أ-ج.

**الفصل الأول: التّعليميّة ونشاط الإملاء.**

تمهيد.....ص6.

المبحث الأوّل: ماهية التعليمية.....ص7-16.

1- مفهوم التعليميّة..... ...ص7-9.

1-1- لغة.....ص7.

1-2- اصطلاحا.....ص8-9.

2- مبادئ التعليميّة.....ص 9-10.

3- أهميّة التعليميّة.....ص11.

4- أقطاب العمليّة التعليميّة.....ص12-16.

4-1- المعلم ..... ..... ص 12-13.

4-2- المتعلم..... ص13-14.

4-3- المحتوى.....ص 14-15.

المبحث الثّاني: نشاط الإملاء.....ص 17-37.

1- مفهوم الإملاء.....ص 17.

## فهرس الموضوعات

1-1 لغة..... ص17.

1-2-اصطلاحا.....ص18- 20.

2- أنواع الإملاء وطرق تدريسه.....ص20-26.

2-1- الإملاء المنقول..... ص20-22.

2-2- الإملاء المنظور.....ص22-23.

2- 3- الإملاء المسموع.....ص23-24.

2- 4- الإملاء الاختباري.....ص25-26.

3-الأخطاء الإملائيّة الشائعة وعواملها.....ص26-32.

3-1- الأخطاء الإملائيّة الشّائعة.....ص26-27.

3-2- عوامل الأخطاء الإملائيّة.....ص28-32.

4- صعوبات تدريس الإملاء.....ص33-35.

5- أهمية الإملاء.....ص35-37.

المبحث الثالث:تدريس الإملاء في ضوء الكفاءات الإملائيّة.....ص38-47.

1-كفايات المعلّم في تدريس الإملاء.....ص38-40.

2-شروط اختيار القطعة الإملائيّة.....ص40-42.

3-طرائق تصحيح الإملاء- مزايا وعيوب.....ص43-45.

3-1-الطّرق المتعلّقة بالمعلّم.....ص43-44.

3-2-الطّرق المتعلّقة بالمتعلّم.....ص44-45.

4-البرامج العلاجيّة في العمليّة التّربويّة وعلاقتها بالإملاء.....ص45-47.

**الفصل الثّاني: نشاط الإملاء بين المعاينة والاستبانة.**

تمهيد .....ص49.

المبحث الأوّل:إجراءات الدّراسة.....ص49-52.

1-مجال الدّراسة.....ص49-51.

1-1-المجال الجغرافي.....ص 49-51.

1-2-المجال الزّمني.....ص51.

2-العيّنة.....ص51.

3-منهج الدّراسة.....ص51-52.

المبحث الثّاني:القطعة الإملائيّة.....ص53-59.

1-عرض ومناقشة النّتائج.....ص53-59.

1-1-السّنة الثّانية ابتدائي.....ص53-56.

## فهرس الموضوعات

1-2-السّنة الخامسة ابتدائي.....ص56-59.

المبحث الثّالث:الاستبيان.....ص60-79.

1-أداة جمع البيانات.....ص60.

2-عرض وتحليل وتفسير البيانات.....ص60-75.

2-1-المحور الأوّل: البيانات الشخصيّة.....ص61-63.

2-2-المحور الثّاني: تعليميّة نشاط الإملاء.....ص63-75.

3-الحوصلة.....ص76-77.

4-الحلول المناسبة للحدّ من الخطأ الإملائي.....ص78-79.

خاتمة.....ص81-82.

الملاحق.....ص84-92.

قائمة المصادر والمراجع.....ص94-97.

فهرس الموضوعات.....ص99-102.

الملخص