الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى
كلية الآداب واللـغات قسم اللغة والأدب العربي





موضوع المذكرة:

تدريس الإملاء في المدرسة الجزائرية
" السنة الثانية ابتدائي أنموذجا "

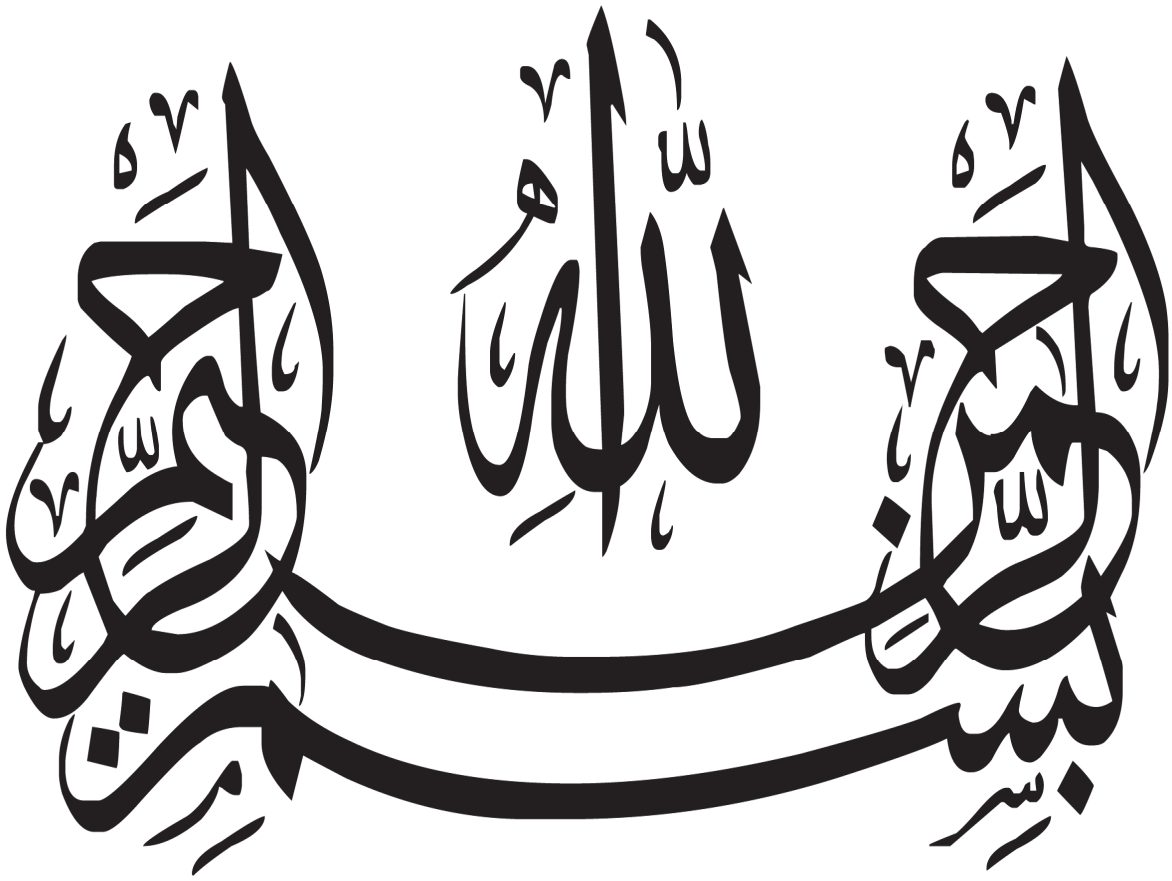
مـذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالبين:
- اليزيد بوودن
- توفيق بودهان

إشراف الأستاذ:
- جمال فنيط

أعضاء لجنة المناقشة:
- الأستاذة(ة): جميلة بورحلة..... رئيســـا
- الأستاذ: جمال فنيط.....مشرفا و مقررا
- الأستاذ: عدلان رويدي.....عضــوا مناقشا

السنة الجامعية:
2016/2015 م
1437/1436هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

اللهم من اعتز بك فلن يذل

ومن اهتدى بك فلن يضل

ومن استكثر بك فلن يقل

ومن استقوى بك فلن يضعف

ومن استغنى بك فلن يفتقر

ومن استنصر بك فلن يخذل

ومن استعان بك فلن يغلب

ومن توكل عليك فلن يخيب

ومن جعلك ملاذه فلن يضيع

ومن اعتصم بك فقد هدى

إلى صراط مستقيم

اللهم فكن لنا وليا ونصيرا

وكن لنا معينا ومجيرا

إنك كنت بنا بصيرا

شكر وتقدير

بعد الفراغ من هذا العمل لايسعنا إلاَّ أن نحمد الله
عزّوجل الذي بنعمته تتم الصالحات
والذي وفقنا في مشوارنا العلمي والعملي
وسدّد خطايانا لإخراج هذا العمل المتواضع بعونه وتوفيقه
فله الحمد والشكر من المبتدى إلى المنتهى.

نتقدم بالشكر الخالص للأستاذ المشرف
"جمال فنيط"
على رعايته لهذا العمل من خلال توجيهاته السديدة
ونصائحه القيمة وعلى صبره علينا لإنجاز هذا العمل.

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى الذكتورة

والأستاذة مسعودة شكور والأستاذة ...نايب

وإلى كل أساتذة كلية الأداب واللغات بجيجل

على تزويدهم لنا بالتوجيهات والنصائح الهامة.

كما لا يفوتنا أن نشكر المشرفين على مكتبة الكلية.

وكل من ساهم وقدم لنا العون من قريب أو من بعيد

حتى ولو بكلمة طيبة.

يزيد+ توفيق

مقدمة

تعتبر اللغة الوسيلة الأولى إلى تحصيل المعرفة، وتكوين الخبرة وتنميتها، واللغة بالنسبة للطفل هي الأداة التي يعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة، ومتابعة التحصيل، لذلك كانت سيطرته عليها في سنواته الأولى أمراً بالغ الأهمية من الناحية التربوية ذلك لأن القراءة والكتابة معًا هما الخبرة العقلية الرئيسية التي يواجهها الطفل منذ الصف الأول بالمدرسة الابتدائية، فإذا تمكن منها فتحت أمامه الطريق إلى كسب الثقافة وتحصيل المعلومات، ودراسة المواد المختلفة.

وتعد اللغة إحدى أهم مقومات حضارة الأمة، فهي سجل مفاخرها، وأبرز سماتها التي تميزها عن بقية الشعوب والأمم، واللغة هي نافذة المستقبل وطريق الحضارة والازدهار.

ويهدف تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية إلى تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على التعبير عن أفكاره بلغة عربية سليمة ، وعلى فهم ما يقرأه من نصوص وما يسمعه من خطابات ، ولن يتأتى له ذلك إلاّ من خلال تحكمه في مجموعة من القواعد هي: قواعد النحو والصرف وقواعد الإملاء، حيث تعينه القواعد النحوية والصرفية على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللحن والخطأ، فيضمن بذلك سلامة اللغة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، في حين أن القواعد الإملائية تحفظ اللغة من الناحية الكتابية، لأن كثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة، وعليه صار الغرض من تعلم الإملاء أن يتمكن المتعلم من كتابة الكلمات بأشكالها الصحيحة والسليمة كما هو مقرر ومعروف.

غير أن ما نلاحظه عند تلامذتنا هو ارتكابهم لأخطاء إملائية كثيرة، بل واستمرار هذه الأخطاء معهم حتى في أطوار تعليمية متأخرة، قد تصل إلى المرحلة الجامعية رغم أنهم قد مروا في الطورين الأول والثاني بكل القواعد الإملائية من خلال دروس الإملاء التي يفترض أن يكونوا قد تمكنوا من قواعدها.

وعليه كان البحث في هذا الموضوع ضرورة ملحة ، وذلك لمعرفة الأسباب التي تجعل التلاميذ يقعون في الأخطاء الإملائية ، ونتبعها من خلال طرح مجموعة من التساؤلات وهي : لماذا لا يتحكم بعض التلاميذ في القواعد الإملائية؟ وهل يرجع ذلك إلى صعوبة قواعد اللغة العربية في حد ذاتها؟ أو إلى طبيعة الكتابة العربية ؟ وما العوامل التي تؤدي بالتلميذ إلى الوقوع في الخطأ الإملائي؟ وهل هي عوامل مرتبطة بالتلميذ أو بالمعلم أو بالمنهاج الدراسي؟ وما هي أهم الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التلاميذ؟ تساؤلات كثيرة سنحاول الإجابة عليها من خلال هذا البحث.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تناقش موضوعًا هامًا في التعليم الإبتدائي وهو الأخطاء الكتابية المتمثلة في الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الثانية إبتدائي، ومن أهم الجوانب التي تبرز فيها أهمية الدراسة:

1- أنها تبرز الأخطاء الكتابية الإملائية في مراحلها الأولى قبل أن ترسخ وتصبح عادة غير حميدة في كتابات التلاميذ وبالتالي يمكن إجراء دراسة تكشف أسباب هذه الأخطاء، ووضع خطط مناسبة لمعالجتها.

2- تساهم في تحسين المنهاج المدرسي وتطويره، وبالتالي تطوير الكتاب المدرسي وأساليب تدريسه، لأن كشف الأخطاء هو في الواقع تشخيص غير مباشر لبعض أسباب الضعف في الكتابة، فإذا كان شيء منها يعود إلى المنهاج المدرسي، فإن ذلك يكون بمثابة توصية لتطوير المنهاج بما يناسب مستوى التلاميذ، وقدراتهم وبما يتلاءم مع البيئة التي يعيشون فيها.

وتسعى هذه الدراسة إلى تتبع الأخطاء الكتابية والإملائية الموجودة في كتابات التلاميذ ومحاولة وضع حلول مناسبة من أجل معالجتها.

وقد فرضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج التحليلي الذي يجزئ الأشياء إلى مكونات يسهل دراستها، والمنهج الوصفي الذي يكون أقرب إلى الواقع والحقيقة، كما فرضت الدراسة استخدام المنهج الإحصائي.

ولقد تضمن البحث فصلين مسبوقين بمقدمة ومدخل ومتبوعين بخاتمة يمثل الفصل الأول الجانب النظري، والذي تم تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، المبحث الأول تم التطرق فيه إلى مفهوم الإملاء، وأنواعه، وطرق تدريسه،وكذا طرق تصحيحه، ليتم الانتقال بعد ذلك إلى ربط الإملاء ببقية فروع اللغة العربية للتنويه بأهميته البالغة من جهة وللإشارة إلى أن فروع اللغة الواحدة متكاملة يرتبط كل منها بالآخر ليؤثر فيه ويتأثر به من جهة أخرى، ثم يليه مبحث ثالث وأخير تناولنا فيه مجموعة من المواضيع الخاصة بدرس الإملاء، والتي اقتصرت على الأشهر منها والمتمثلة في التاء المربوطة والمفتوحة، وهمزة القطع والوصل الابتدائية و المتوسطة و المتطرفة ، ثم الألف اللينة، وفي الأخير الألف الشمسية والقمرية.

أما الفصل الثاني فيمثل الجانب التطبيقي من البحث وينقسم إلى أربعة مباحث تناولنا في المبحث الأول عرض العينة، يليه مبحث ثان خصص لعرض منهاج إملاء السنة الثانية، وفيه يتم التعرف على المؤشرات العامة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي، ثم الأهداف التي سطرت من وراء كل درس على اعتبار أنها إحدى مكونات المنهج وهي النتيجة النهائية للعملية التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها، ثم عرض البرنامج الخاص بالسنة المقصودة ويخصُّ المبحث الثالث طريقة تعليم الإملاء داخل القسم من خلال الملاحظة الميدانية التي أجريت، لينتهي البحث بمبحث رابع وأخير يبحث في كتابات التلاميذ، وذلك باستخراج الأخطاء وتحليلها، ثم محاولة البحث عن أسباب ارتكابها لنصل في الأخير إلى اقتراح بعض الحلول وتقديم مجموعة من التوجيهات التي من شأنها المساعدة على تخطي الصعوبات، وكذلك التقليل من نسبة الأخطاء.

وتضمنت الخاتمة خلاصة النتائج التي توصل إليها البحث.

ولإخراج هذا العمل إلى النور اعتمدنا على مصادر ومراجع لا تقل أهمية عن بعضها البعض، ولعل من أبرزها، القواعد الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو والمعاجم بين النظرية والتطبيق ليوسف السحيمات وآخرون

والأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية، العليا وطرق معالجتها لفهد خليل زايد، ومنهاج السنة الثانية إبتدائي و الوثيقة المرافقة له.

وكغيره من البحوث لا يخلو هذا البحث من الصعوبات التي انحصرت في نذرة الدراسات السابقة إلا أن رعاية الله سبحانه وتعالى وإرشادات الأساتذة ساهم في تدليلها والتغلب عليها.

وفي الأخير لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان الى الأستاذ المشرف على ما قدمه من نصائح وتوجيهات ،كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا على انجاز هذا البحث ونخص بالذكر مدير المدرسة الإبتدائية شمشم يوسف بتاسوست ومعلمي اللغة العربية بها على ماقدموه لنا من تسهيلات ومساعدات.

مدخل
مفاهيم ومصطلحات

1:تعريف اللغة:

إذا تكلم المرء بلغة ما، فهو يحدّد هويته الحضارية والإنسانية، وإذا امتلك لغته، حدد مركزه في المجتمع فاللغة وإن كانت وسيلة للتعبير عن الفكر، فهي تمثل الفكر كله، ولاعجب بعد ذلك إذا تحققت أسباب التطور والرقي نتيجة العناية بها.

واللغة ليست هدفا بحد ذاته، بل هي أداة تنقل الأفكار والمشاعر بين البشر، وهي كذلك أداة اتصال وحاملة معلومات، فقد قامت اللغة بدور الوسيط الاجتماعي ونجحت في تحقيق الاتصال بين الناس.[1]

ولقد تعددت وتنوعت المفاهيم والتعريفات الخاصة بمفهوم اللغة، إلا أنه لم يتم الوصول إلى تعريف جامع فكل عرفها حسب مدهبهوتوجههه الخاص فما هو مفهوم اللغة؟

1-1:لغة:

اللغة من يلغو، ولغى، لغةً، ولغا يلغو، لغواً: تكلم واللغة: اللسن، وحدها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وهي فصلة من لغوت أي تكلمت.

وفي التهذيب: لغا فلان عن الصواب وعن الطريق إذا مال عنه، قال ابن الإعرابي: « واللغة أخدت من هذا لأن هؤلاء تكلموا بكلام مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين ».

واللغو: النطق، يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها، أي ينطقون.[2]

---

[1] :إبراهيم شمس الدين: مرجع الطلاب في الإملاء، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001م، ص: 3.

[2] : ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري: لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هشام محمد الشاذلي، ج1، دار المعارف، القاهرة، مصر، د ط، د ت، مادة لغا، باب اللام، ص: 4049_ 4051.

1-2: اصطلاحا:

عرفها ابن جني بقوله: « حدُّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم».[1]

هذا التعريف نص أن اللغة هي ظاهرة صوتية لها وظيفة اجتماعية لكونها أداة الاتصال بين أفراد المجتمع، ووسيلة للتعبير عن أفكارهم.

وعرفها ابن خلدون بأنها: « عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد فإفادة الكلام لابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها هو اللسان، وهو في كل أمة بحسباصطلاحاتها».[2]

فهو جعل اللغة وسيلة اتصالية انسانية اجتماعية يمتلكها المتكلم، ويعبر من خلالها عن أرائه واحتياجاته ومتطلباته، وأنها نشاط إنساني عقلي إرادي يتحقق في حدود عادة كلامية لسانية، وأنها تصبح ملكة لسانية بتكرار استعمالها، وأنها تختلف من مجتمع لأخر، فكل مجتمع مصطلحاته الخاصة به.

هذا بالنسبة لمفهوم اللغة عند العرب القدامى، أما عند المحدثين فاللغة كما عرفها " أنيس فريحة " في كتابه نظرية اللغة هي: «ظاهرة سيكولوجية اجتماعية ثقافية مكتسبة لصفة بيولوجية ملازمة للفرد تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية، اكتسبت عن طريق اختيار معاني مقررة في الذهن، ولهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل».[3]

---

[1] : ابن جني أبو الفتح عثمان: الخصائص، تحقيق محمد على النجار، ج1، ط2، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د ت، ص: 33.

[2] : عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: المقدمة، ط1، دار صفاء، بيروت_ لبنان، 2000م، ص: 443.

[3] : أنيس فريحة: نظرية اللغة، ط2، دار الكتاب اللبناني، بيروت_ لبنان، 1981م، ص: 14.

هذا التعريف نص على أن اللغة ليست مجرد أصوات وفقط، كما أنها أكثر من أن تكون وسيلة للتفكير والتعبير عن المشاعر والعواطف، إذْ هي جزء من كيان الإنسان الروحي، تتداخل فيها مجموعة من العوامل الفيزيائية والاجتماعية والسيكولوجية.

كما يعد مفهوم اللغة من بين أهم المفاهيم التي انشغلت بها الفلسفة المعاصرة للسانيات الغربية، فقد عرفها " نعوم تشومسكي N. chomsky " بأنها: «مرآة الفكر بمعنى عميق ومهم، فهي نتاج الذكاء الإنساني خلقت عند كل فرد بواسطة عمليات تقع في خارج متناول الوعي والإرادة ».[1]

فاللغة عملية على غاية التعقيد والذقة، إذْ يولد الإنسان وهو مزود بعقل مكيف ومهيأ لاكتسابها فطريا فهو مزود بالكفاية العقلية التي تمكنه من تأدية السلوك اللغوي إلى جانب امتلاك قدرات آخرى مميزة قادرة على اكتساب اللغة من المحيط الخارجي.

وعرفها " ستاين موريس S. morris ": « بأنها مجموعة علاقات ذات دلالات جمعية مشتركة يمكن النطق بها من أفراد المجتمع ذات ثبات نسبي في كل موقف تظهر فيه، ويكون لها نظام محدد تألف بموجبه حسب أصول معينة، وذلك لتركيب علامات أكثر تعقيدا ».[2]

ويظهر من خلال تعريف موريس أنه يؤكد على نظامية اللغة واصطلاحاتها، كما يحدد وظيفتها النفسية والاجتماعية.

أما " فيردناند دي سوسير F. desoussure " عرفها: « نظام من العلامات يرتبط بعضها بعض على نحو تكون فيه القيم الخاصة بكل علامة شروط على جهة التبادل بقيم العلامات الاخرى، فاللغة في الواقع

---

[1] : راتب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريبها بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد_ الأردن 2009م، ص: 13.

[2] :المرجع نفسه، ص: 12.

مؤسسة على التعارضات، كما أنها نتاج إنساني لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي يتبناها مجتمع ما ليساعده أفراده على ممارسة هذه الملكة ».[1]

يبين دي سوسير في هذا التعريف: أن اللغة خصائص تتمثل في كونها مجموعة من العلاقات لا يمكن دراستها إلاّ من حيث كونها تعمل كمجموعة، واحتواء اللغة على علامات وكل علامة لها مدلول تقرن بدال، كما أنها لديه ظاهرة اجتماعية فهي نتاج جمعي لملكة اللسان.

تلعب اللغة دورا مهماً في العملية التعليمية، فهي أداة التعلم والتعليم، بحيث تحتل مركزا هاماً في مناهج التعليم العام في جميع أنحاء العالم، وهي وسيلة مهمة من وسائل التعليم يقوم عليها المتعلم فهي تساعده على عملية التفكير ونشاط العقل عموما، وبهدف تعليمها إلى الدارسين من استعمالها في تثقيف أنفسهم في حياتهم العملية، فهي تساعدهم في الاتصال مع المجتمع والتعامل مع غيرهم من الأفراد، بحيث يستخدم المتعلم الألفاظ والتراكيب والجمل في كلامه وكتاباته، ويستمع إليها من الخرينويقؤها في كتاباتهم.

ولتعلم اللغة لابد من المتعلم أن يمتلك المهارات اللغوية المتمثلة في:

الإستماع، الكلام، القراءة والكتابة.

وتعلم أي لغة من اللغات عملية تراكمية تتم على مراحل يكتسب الإنسان في كل منها شيئا حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه من مستويات الأداء المختلفة في ممارسة هذه اللغة.[2]

[1] :فرديناند دي سوسير: عالم اللغة، ترجمة مالك المطلب، د ط، بيت الموصول للطباعة والنشر، 1988م، ص: 27.

[2] : راشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، عمان_ الأردن، 2009م، ص: 31.

2: تعريف المهارة:

2-1: لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور أن المهارة من الفعل مَهَرَ.

مَهَرَ: المَهْرُ: الصِّداق والجمع مهور، وقد مَهَر المرأة بمهرها، ويمهُرها مهراً وأمْهُرهاوفي حديث أم حبيبة: وأمهرها النجاشي من عنده، ساق لها مهرها وهو الصداق.

وقيل: مَهَرْتها، فهي ممهورة ، أعطيتها مَهَراً.

وأمهرتها: زوجتها غيري على مهر، والمهيرة، الفالية المهر.

والمهارة: الحادق في الشيء، والماهر: الحادق بكل عمل.[1]

2-2: اصطلاحا:

المهارة: هي القدرة على أداء عمل يتصل بتخطيط التدريس أو تنفيذه أو تقويمه، وأن هذا العمل ممكن التحليل إلى مجموعة من الآداءات المعرفية والحركية والاجتماعية، ويقيم في ضوء معيار الاتفاق والسرعة في الإنجاز، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة.[2]

[1] : ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص: 142.

[2] : محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2008م، ص: 70.

وللمهارة دلالات يمكن أن يقال عنها إذا ماربطنا بينها وبين اللغة بأنها: « أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم ».[1]

يتضح من خلال القول السابق بأن المهارة أداء، وهذا الأداء، إمّا أن يكون صوتيا أو غير صوتي، فالاداء الصوتي يشتمل على القراءة التعبير الشفوي، أو غير صوتي فيشتمل على الإستماع والكتابة والخط، ولابد لهذا الأداء أن يتسم بالسلامة نحوا وصوتا وإملاءً.

3: تعريف الكفاءة، الكفاية:

3-1: لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور معنى الكفاءة كالتالي:

كفاءة، الكفأ: النظير، الكفء: التنظير المساوي.

الكفاءة في النكاح: هو أن يكون الزواج مساوي للمرأة في حسبها ودينها.

تكافأ الشيئان: تماثل: التكافؤ: الاستواء، كفاءة، مكافأة، وكفاء: مائلة.[2]

وجاء في معجم المحيط: كفاءة يكفيه: كفاك الشيء، واكتفيت به واستكفيت الشيء فكافيته، وتكفى النبات: طال، والكفية بالضم: النون.[3]

وفي معجم الوسيط: الكفاءة، المماثلة في القوة والشرف، تكافأت الغرض، تكافأ القوم، تماثلوا.[4]

---

[1] :زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، د ط، دار المعرفة الجامعية، د ب، 2008م، ص: 13.

[2] : ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص: 75.

[3] : محي الدين يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، د ط، دار الحديث، القاهرة_ مصر، 2008م، ص: 532.

[4] : مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، ط1، 2005م، ص :791.

3-2: اصطلاحا:

التعاريف الاصطلاحية للكفاءة أو الكفاية عديدة ومتنوعة، نذكرها منها:

- الكفاءة: قدرة على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشوط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالاً ضمن موقف إشكالي محدد.[1]
- الكفاية: هي توافر ما يعطي الشيء حقه في الأداء، وامتلاك المعرفة الضرورية والمهارات والاتجاهات اللازمة، بلوغ مستوى مقبول من الأداء.
- الكفاءة هي القدرة على عمل شيء بفعالية واثقان وبمستوى من الأداء وبأقل وقت وكلفة.[2]

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الكفاءة هي القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وكذا القدرة على التحويل أي تكييف التصرف مع وضيفة جديدة، والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها، وإذ خار الجهد والاستفادة منه أكثر زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد للتعليم، كما أنها تتميز ب:

- لها دور كبير في نجاح المعلم في أداء عمليته التعليمية باعتبارها المهمة الرئيسية.
- اعتبارها تلك القدرة والقوة لما لها من أثر في قدرة المعلم على تسيير عمليتي التعليم والتعلم.
- القدرة على التوافق والتعلم وحل المشكلات.

إذن المهارة وهي القدرة على أداء معين، والكفاءة هي القيام بهذا العمل بأقل تكلفة واقل وقت ممكن، ولهذا توجد علاقة وثيقة بينهما، إلا أن الكفاية يمكن أن تحلل إلى مهارات خاصة.

---

[1] : رمضان اززيل محمد حسونات: نحو إستراتيجية التعليم لمقاربة الكفاءات، د ط، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو_ الجزائر 2002م، ص: 215.

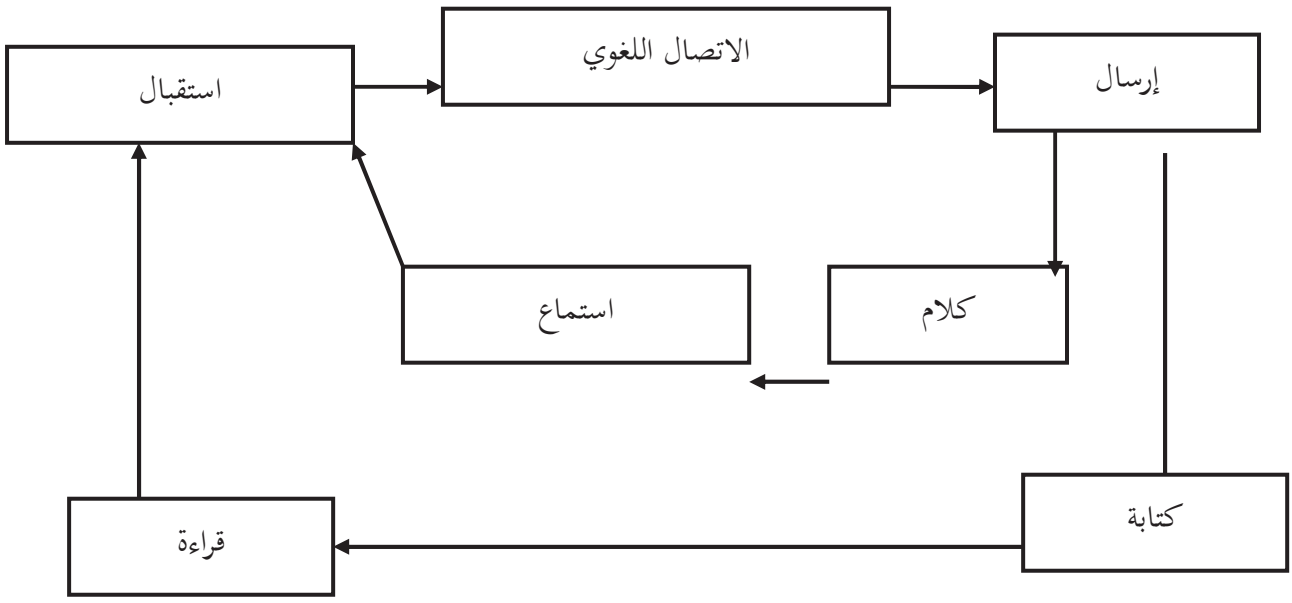
[2] :توفيق أحمد مرعي محمود مخيلة: طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، 2008م، ص: 48.

4: المهارات اللغوية:

تنقسم المهارات اللغوية إلى قسمين:

- مهارات الإرسال وهي الكلام والكتابة.
- مهارات الاستقبال وهي الاستماع والقراءة.

مخطط يبين هذا التقسيم:[1]



والمهارات اللغوية أربعة أنواع:

4-1: الاستماع:

الاستماع عملية تتطلب نشاطا عقليا من المستمع، وتحتاج إلى انتباه واع لأصوات التعبير المتحدث، وفهم معناه، واختزانه واسترجاعه إذا لزم الأمر.[2]

[1] :محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان_ الأردن، 2006م، ص: 165_ 166.

[2] : أحمد جمعة نايل: الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه، د ط، دار الوفاء، الإسكندرية_ مصر، 2006م، ص: 78.

فمهارة الاستماع من المهارات التي لها أهمية كبيرة في اكتساب اللغة وتنمية الثروة اللفظية للفرد، وتزويده بالمعارف والعلوم، وهي تحتاج إلى قدرة كبيرة من الانتباه واليقظة، كما أن الاستماع يحتل أعلى نسبة بين المهارات اللغوية في اكتساب اللغة وتحصيلها، وتزويد الأفراد بالمعارف المختلفة، فلا يمكن تعلم اللغة وإجادتها دون الاعتماد على الاستماع في المقام الأول، فالاستماع هو التحصيل والفهم والتحليل.

4-2: الكلام، التحدث:

الكلام يأخذ مفهوم التعبير من اللفظ نفسه، ومن مفهومها للتعبير في ضوء طرق التدريس هو « الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة، وخصوص باللفظ _ المحادثة _ أو الكتابة، فالتعبير يكون بالنسبة للتلميذ لفظا يعبر عما يجول بخاطره وفي نفسه، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث، أو الكتاب وعن مواهبه وقدراته وميوله ».[1]

وتعد مهارة التحدث الوسيلة الأساسية للتواصل بين الأفراد، فالتحدث هو الذي يرسم صورته الشخصية في أذهان الآخرين، كما أن التحدث يشجع المتعلم على مواجهة الآخرين، ومحاورتهم بلغة عربية سليمة، وتعويده على إجادة النطق، وطلاقة اللسان.

[1] : زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دط، دار المعرفة الجامعية، د ب، 2005م، ص: 179.

4-3 : القراءة:

القراءة عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة وأصواتها، أي عملية الكلام المكتوب بلفظه، فاللغة المكتوبة تتكون من رموز تشكل ألفاظا تحمل المعاني، وعلى هذا لأساس فإن المقروء يتكون من معنى ورموز، ولفظ الرمز، اللفظ يعبر عن المعنى.[1]

ونستنتج من هذا التعريف أن القراءة هي عملية تفسير لرموز لفظية مكتوبة أو منطوقة، وهي نتيجة تفاعل بين الرموز المكتوبة التي تحاول تمثل اللغة، وهذا التعريف لا يتعدى معرفة الحروف والنطق بها نطقا صحيحا.

والقراءة تساعد المتعلم على تذوق الآداب المختلفة، وتحقيق الميل إلى القراءة واستخدام المراجع استخداما فعالا والتعرف على أفكار الآخرين، كما أنها تساهم في زيادة الثروة اللغوية للمتعلم.

4-4: الكتابة:

هي نظام من الرموز الخطية بواسطة نصوص أفكارنا أو معارفنا ورسائل الثقافة المتاحة لنا من ضعف الذاكرة وقصورها، وهي تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية، وفي غالبية الحرف والمهن، لإعداد شتى أنواع الوثائق وتوفيرها، واتصال الأفراد عن طريق تبادل المرسلات.[2]

إذا فالكتابة وسيلة مهمة جداً من الناحية التعليمية، يقتضي تعليمها نضجاً ونموا كافيا، سواء الناحية الجسمية أو العقلية للتعبير عن مختلف الأغراض والاستقالات التي تتم في صفوف الابتدائي، ضمن نشاطين أساسيين من السنة الأولى هما:

الخط والإملاء.

---

[1] :محسنعلي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج، عمان_ الأردن، 2008م، ص: 251.

[2] :علوي عبد الله الطاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ط1، دار المسيرة، عمان_ الأردن، 2010، ص: 76.

5:تعريف التدريس:

5-1: لغة:

التدريس من دَرَسَ، وقد جاء في لسان العرب لابن منظور.

درس: دَرَسَ الشيء والرسم يَدْرُسُ دروساَ: عفا.

وقال أبو الهيثم: دَرَسَ الأثر يَدْرسُ دروساً.

ودرس الكتاب يَدْرسُه درساَ ودراسة ودارسهُ حتى إنقاد يحفظه والمدارسُ الذي قرأ الكتب ودَرَسها.[1]

وجاء في معجم المحيط لفيروز أبادي:

درس الرسم درساً: عفى (.....).

والكتاب يَدْرسُه ويدرِسُهً دَرْساً: قرأه، كأدْرَسَهُ ودرّسه والدرسُ الطريق الخفيُّ.[2]

5-2: اصطلاحا:

يعرف التدريس تعريفات عديدة منها:

- أنه مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي معين كمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة.

---

[1] : ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري: لسان العرب، المجلد 5، ط4، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت-لبنان 2005م، ص: 244.

[2] : محي الدين يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مرجع سابق، ص: 532.

– أو هو كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تدريس معين، وكافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.[1]

وعرف التدريس بأنه نشاط إنساني هادف مخطط منظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها فهو لا يكتفي بإلقاء المعارف واكتسابها، إنما يتجاوز إلى تنمية القدرات على اكتشاف المعارف.[2]

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن التدريس عبارة عن عملية مخطط لها لمساعدة شخص ما لاكتساب، أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار.

[1] :محسن علي عطية: الإستراتيجيات الحديثة في التدريب الفعال، مرجع سابق، ص: 25.

[2] :المرجع نفسه.

الفصل الأول:
مواضيع الإملاء

تمهيد:

يحتل الإملاء مكانة كبيرة على خريطة الكتابة العربية، لأنه يمثل حجر الزاوية في فهم المكتوب وعرضه بصورة واضحة، وإذا كان جمال الخط العربي يمثل منزلة يسعى إليها كل من أراد الإبداع، فإن الكتابة السليمة والصحيحة هي الركيزة الأساسية لهذا الجمال والإبداع.

المبحث الأول: الإملاء تعريفه، أنواعه، طرق تدريسه، طرق تصحيحه.

1: تعريف الإملاء:

1-2: لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور:

الإملاءُ منْ ملاَ: وَمَلاَ: الملاوةُ والملاوةُ والملاَ والمليَّ كلهُ: مُدّة العيشِ.

وقد تملي العيش ومَلّية وأملاهُ الله أياه، وملاَّهُ وأمْلَى الله له، أهملَه وطول لَهُ.

وفي الحديث: « إنَّ الله لَيُملي للظا لم ».

الإملاء: الإهمال والتأخير وإطالَة العُمرُ .

أخد الإملاء من الملا، وهو ما أتَّسع من الأرض.

قال العجاج مُلاَوةً ملّيتُها كَأبي ضَاربُ صَنْجٍ نشْوةٍ مُعَنّى.

الأصمعي:أَمْلَى عَلَيْهِ الزَّمَنُ أيْ أطَال عَلَيْهِ،وأَمْلَى لَهُ أيْ طوّلَ لَهُ وَأمْهَلَهُ.

والإمْلَاءُ والإمْلَالُ على الكَاتِب وَاحِدٌ، وَأَمْلَيْتُ الكِتَابَ أمْلَي وأملَلْتُهُ، أمِلُّه لغَتانِ جِيّدَتَانِ جاء بها القرآن.[1]

1-2: اصطلاحا:

لقد تعددت المصطلحات التي تدل على الإملاء ومنها:

- « فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأحداث المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها بصورتها الأولى ،وذلك وفق القواعد المرعية التي وضعها العلماء ».[2]

والإملاء: هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد.[3]

وقد عُرف الإملاء بأنه علم كتابة الحروف الذي بواسطته تحفظ أقلامنا من الزيادة أو النقصان.[4]

وقد عرّف الإملاء بأنه: « فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتبع للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة ».[5]

وتشترك كل هذه التعاريف في كون الإملاء: فن الرسم الصحيح للكلمات في العربية، وأنه تحويل المنطوق إلى مكتوب وفق قواعد متعارف عليها.

والهدف هو استقامة اللفظ رسما وظهور المعنى المراد عند القراءة.

---

[1] : ابن منظور أبو الفضل جمال الدين: لسان العرب ،مرجع سابق ،ص: 130.

[2] : فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2011م، ص: 85.

[3] : المرجع نفسه، ص: 55.

[4] : راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريبها بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 154.

[5] : المرجع نفسه.

2: أنواع الإملاء:

الإملاء أربعة أنواع:

منقول ومنظور واستماعي واختباري.

2-1: الإملاء المنقول (النسخ):

وهو أولى مراحل الإملاء ويستخدم في الصنفين الأول والثاني، ويعتبر من أهم مراحل الكتابة، وتتمثل في نقل قطعة صغيرة، أو بعض الكلمات التي قرأها التلميذ في كتاب القراءة، ونسخها في كراسه، والتركيز هنا يجب أن يكون منصبا على فهم وإدراك الكلمة المكتوبة أو القطعة المنسوخة. [1]

وأهم الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في هذه المرحلة، هي القفز من حرف لأخر ومن كلمة لأخرى فتفسد المعنى، وأسباب ذلك هي قلة الرؤية وضعفها، ثم السرعة، ثم عدم التمكن من ضبط عضلات اليد وعدم القدرة على مسك القلم بالطريقة الصحيحة.

2-2: الإملاء المنظور:

ويستخدم هذا النوع من الإملاء في السنتين الثالثة والرابعة، ويتم من خلاله كتابة قطعة صغيرة مناسبة لمستويات التلاميذ، ثم يقرأها المعلم عليهم، ويشرح مفرداتها، ويطلب من التلاميذ هجاء بعض كلماتها بدقة، تم

[1] : زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دط، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، الإسكندرية_ مصر، 2005م، ص: 160_ 161.

يقرؤها التلاميذ مرة أخرى، ويقوم المعلم بحجبها عنهم وإملائها عليهم كلمة كلمة مراعياً النطق الصحيح والصوت الواضح والمسموع. [1]

ويرتبط هنا الإملاء بالتهجي من حيث أنه يتعامل مع الكلمة المكتوبة، والتهجي يتعامل معها منطوقة مع القدرة على كتابتها، فمن يستطيع تهجي الكلمة تهجيا صحيحا، يمكن في أغلب الأحوال أن يكتبها كتابة سليمة وصحيحة.

2-3: الإملاء الاستماعي:

وهو يختلف عن الإملاء المنظور، من حيث أن الإملاء المنظور يعتمد على رؤية القطعة الإملائية، في حين أن الإملاء المسموع أو الاستماعي يعتمد على سماع القطعة، وهو بذلك يعد في مرحلة متقدمة، بمعنى أنه يأتي بعد الإملاء المنظور.

وفيه يعمد المدرس إلى قراءة القطعة الإملائية قراءة استماع، ويناقش التلاميذ في مضمونها وأفكارها، ثم يتوقف عند بعض كلماتها، فيذلل صعوبتها، وأخيرا يعمد إلى إملائها عليهم. [2]

ويعتبر الاستماع أداة رئيسية في الحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، وصحة التلفظ به، والاستماع الجيد هو بداية تلقي اللغة السليمة والصحيحة.

---

[1] : زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية،مرجع سابق، ص: 161.

[2] : أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، د ط، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2009م، ص: 208.

2-4: الإملاء الاختباري:

ويعني أن يكتب التلاميذ قطعة إملائية يمليها عليهم المعلم من دون أن يكونوا قد رؤوها، أو سمعوها قبل التملية، والغرض من ذلك اختبار قدرات التلاميذ على الكتابة الصحيحة، ومدى استيعابهم القواعد الإملائية وتطبيقاتها. [1]

وهناك من أضاف إلى هذه الأنواع الأربعة نوعاً آخر للإملاء هو:

2-5: الإملاء الإستباري:

وهو أرقى أنواع الإملاء وأعلاها تجريداً، وحقيقته تتمثل في سبر فهم التلاميذ للقاعدة الإملائية، وطرق كتابة الكلمات فالإملاء الإستباري يقترن ببيان السبب الذي تكتب بمقتضاه الكلمات على أشكال مختلفة كأن يبين سبب كتابته للكلمة على الشكل الذي كتبها عليه. [2]

3: طرق تدريس الإملاء:

أجمع الباحثون والمتخصصون في مجال اللغة وأساليب تدريسها على طرق معينة لتدريس الإملاء، تعتمد على الأذن واللسان واليد، وهذه الطرق متعددة وأهمها:

الإملاء المنقول والمنظور والاستماعي والإختباري، ويهدف كل نوع من هذه الأنواع إلى تدريب التلاميذ على عدد من الكلمات عن طريق الحواس، وفيما يلي عرض مفصل لكل طريقة على حدى:

---

[1] : محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص: 109.

[2] : عبد الرحمن الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2008م،ص: 186.

3-1: طريقة تدريس الإملاء المنقول:

- التمهيد للدرس (لموضوع القطعة) وفيه يشيد أنظار الطلبة إلى الجمل والكلمات المثبتة على السبورة أو في الكتاب أو على لوحة.

- قراءة القطعة قراءة نموذجية حتى يقتدي بها الطلبة من قبل المدرس.

- النقل: أي يكلفهم بنقل القطعة على كرارسهم، على أن يكون مشرفا عليهم في أثناء النقل، عاملاً على تنبيههم إلى الوضعية الصحيحة في أثناء الكتابة وإلى النظافة والترتيب والدقة والانسجام.

- قراءة المدرس القطعة الإملائية مرة أخرى، ليصحح الطلبة ما وقعوا فيه من أغلاط، أو ليتداركوا ما فاتهم من تقص. [1]

3-2: طريقة تدريس الإملاء المنظور:

«يتبع المدرس نفس الأسلوب السابق، إلا أنه بعد مناقشة الكلمات على السبورة، يقوم بمحو النص الإملائي بعد أن ينظر التلاميذ إليه وكذلك الكلمات التي ناقشها، ثم يملي عليهم النص من كرسته، وبعد الانتهاء من الإملاء، يعاود المعلم قراءة النص مرة ثانية ليقوم التلاميذ بتصويب الأخطاء التي وقعوا فيها، ولا مانع من تعويد التلميذ الذي يريد تصويب كلمة، بأن يرفع يده اليسرى حتى يتمهل المعلم في القراءة ويعطي وقتاً مناسباً للتصويب ثم يخفض التلميذ يده بعد أن ينتهي من ذلك، ثم يتبادل التلاميذ كراسات الإملاء، ويعرض المعلم السبورة ليقوم التلاميذ بوضع الخطوط اللازمة تحت الكلمات الخاطئة، وبعد ذلك يقوم صاحب الكراسة بتصويب الأخطاء التي وقع فيها على الصفحة المقابلة لموضوع الإملاء، ويتابع المعلم ويدقق الدفاتر ليتأكد من مجريات عملية التصويب». [2]

---

[1] : أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 210.

[2] : محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ط1، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2008م، ص: 245.

3-3: طريقة تدريس الإملاء الاستماعي:

يسير المدرس في هذا النوع من الإملاء حسب الخطوات الآتية:

- التمهيد بإتباع الطرق المتبعة في التمهيد لدرس المطالعة، وهو يقوم على عرض النماذج والصور، وطرح الأسئلة وخلق المجال للحديث والمناقشة.

- قراءة المدرس للقطعة، ليلمَّ التلاميذ بفكرتها العامة.

- مناقشة المعنى العام ببعض الأسئلة، يلقيها المدرس على التلاميذ لاختبار مدى فهمهم لِما استمعوا إليه.

- تهجي كلمات متشابهة للمفردات الصعبة الموجودة في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة لإملاء التلاميذ وينبغي أن تعرض هذه الكلمات المتشابهة في جمل كاملة، حتى يكون كل عمل في الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ.

فمثلا إذا كانت الكلمة الصعبة في القطعة هي كلمة " صحائف " لا يطلب المدرس من التلاميذ تهجي هذه الكلمة نفسها، ولكن يطلب تهجي كلمتين تشبهانها مثل: رسائل، عجائب. [1]

3-4: طريقة تدريس الإملاء الاختباري:

وهو إملاء ذو شقين:

الأول: تشخيص نقاط الضعف في تهجئة التلاميذ وتحديد المشكلات التي يقعون فيها، ثم العمل على علاجها وطريقة السير في هذا النوع تتمثل في إعداد قطعة تشمل على مشكلات إملائية، ثم قراءتها على التلاميذ ليسمعوها ويناقشهم المعلم، بعد ذلك في معناها، ثم إملاء القطعة وتحديد الأخطاء ومعالجتها. [2]

---

[1] : عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، د ط، مكتبة غريب،دب، 1975م، ص: 18.

[2] : علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربي وعلومها، د ط، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس_ليبيا، 2010م، ص: 290.

الثاني: اختبار لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه، وذلك ليتمكن المعلم من إعادة التركيز على ما تم تعلمه ولم يتم إتقانه، وطريقة السير في هذا لنوع، تتلخص في إعادة قطعة إملائية، تشتمل على كلمات صعبة، ولكنها من بين الكلمات التي درسها الطلاب من قبل، أو تشبهها، ثم قراءتها على الطلاب ليسمعوها ويناقشهم المعلم بعد ذلك في معناها، ثم إملاء القطعة وتحديد الأخطاء ومعالجتها. [1]

ومن هنا نستنتج تدريس الإملاء الاختباري، ما عدا الاختلاف في خطوة التهجئة التي هي من خصائص الإملاء الاستماعي.

4: طرق تصحيح الإملاء:

هناك أساليب متنوعة لتصحيح أمالي التلاميذ ولكل أسلوب أهدافه وفوائده ومزاياه، ويجدر بالمدرس أن يختار الأسلوب الذي يناسب تلاميذته وظروف عمله، كما يستحسن تنويع الأساليب حسبما تقتذيه الحاجة.

وتمثل عملية التصحيح لأي فرع من فروع المعرفة جانبا تربويا مهمًّا، لأن وقوف المتعلم على صحة ما صدر منه _خاصة إذا كان فوريا_ تصحيح لمسار العملية التعليمية بل وضمان لما قد يحيط بظروف المتعلم من نسيان وسائر ما يعوق الفهم الصحيح لأبعاد عملية التعلم. [2]

وتنقسم هذه الطرق والأساليب باعتبار المعلم والتلاميذ إلى قسمين:

قسم خاص بالمعلم، وقسم خاص بالتلاميذ[3]، وسنبين كل قسم فيما يلي:

---

[1] : علي سامي الحلاق :المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ،مرجع سابق، ص: 291.

[2] : إبراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 2005م، ص: 247.

[3] : نايف محمد معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت_ لبنان، 2003م، ص: 138.

4-1: الخاصة بالمعلم:

التصحيح أمام الطلبة: بموجب هذه الطريقة يتم استدعاء الطالب أمام المدرس ويصحح أخطاءه أمامه وينبه على كل خطأ، ويضَعْ خطاً تحت الخطأ، ويطلب من الطالب إعادة كتابة الكلمات التي أخطأ فيها بصورتها الصحيحة عدة مرات في دفتر الإملاء، ويتابع ذلك ويضع درجة، ويكتب ملاحظاته في نهاية الموضوع. [1]

ورغم أهمية هذه الطريقة في التصحيح، إلا أنها طريقة مستغرقة للوقت خاصة إذا كان عدد التلاميذ في القسم كبير، بالإضافة إلى الفوضى التي يحثها التلاميذ أثناء التصحيح، مما يجبر المعلم على تكليفهم بعمل آخر.

* أن يمر المدرس على الطلبة واحداً واحداً يجدد أخطاءهم، ويطلب منهم إعادة الكلمات التي أخطئوا فيها مرات عديدة متكررة في دفتر الإملاء. [2]

ويمكن اعتبار هذه الطريقة سلبية إلى حدٍ ما، لأن التلميذ من الممكن أن يقع في بعض الأخطاء أثناء قيامه بعملية التصحيح.

* أن يصحح المدرس دفاتر الطلاب خارج غرفة الصف، بعيدا عن التلاميذ ويكتب لهم الصواب، على أن يكلفهم بتصحيح أخطائهم فيما بعد. [3]

وهناك فارق زمني بين زمن ارتكاب الطلبة للخطأ وزمن معرفتهم للصواب، وهذا قد يقلل من الفائدة المرجوة.

---

[1] : محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2006م، ص: 240.

[2] : المرجع نفسه .

[3] : نايف محمد معروف: خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص: 138.

4-2: الخاصة بالتلاميذ:

- تصحيح الطالب دفتره بنفسه: وهنا يقوم الطالب بموازنة ما كتبه في دفتره ومطابقته على ما هو موجود في الكتاب، إذا كانت القطعة مأخوذة من كتاب القراءة أما إذا كانت القطعة من خارج الكتاب فتكتب القطعة على اللوح، وتعرض أمام التلاميذ. [1]

ومن مميزات هذه الطريقة أنها تكتسب الطلاب شيئاً من الثقة بسهولة، أو أنه قد يتغاضى عن تلك الأخطاء.

- تصحيح الطالب دفتر أحد زملائه: في هذه الطريقة يتبادل التلاميذ كرارسهم فيما بينهم، ويعمل كل طالب على تصحيح أخطاء زميله بناءاً على النموذج الصحيح المقدم من طرف المعلم، وهذه الطريقة لها سلبيات، كما لها كذلك ايجابيات، فمن سلبياتها أن التلاميذ قد يحابون بعضهم بعضا، ولا يشيرون إلى الأخطاء الموجودة وهنا تدخل العاطفة، أما الجانب الايجابي أنها تعوّد الطلبة على الملاحظة، وتبني فيهم الثقة بأنفسهم. [2]
- أن يختار المدرس عدداً من الطلبة المتميزين، ويوزع بينهم الدفاتر فيتولون تصحيحها في ضوء ما يكتبه على السبورة على أن يغير هؤلاء التلاميذ في كل درس، ولا تعود عملية التصحيح إلى تلاميذ معينين بشكل متكرر وعلى العموم للمعلم أن ينوع بين هذه الطرائق بحسب ظروفه ونوع القطعة ومستوى الطلبة. [3]

---

[1] : فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، د ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2006م ص: 115.

[2] : ينظر: المرجع نفسه.

[3] : محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 241.

ويجب على المدرس عند انتهاء التصحيح أن يجمع ما لاحظَهُ من أخطاء شائعة ويشرح صوابها، كما أن عليه أن يشرح القواعد الإملائية التي جاءت في النص ليكون تطبيقا عليها أو تذكيراً بها، وعليه أن يكلف التلاميذ بإعادة كتابة ما أخطئوا فيه صحيحًا في جمل تامة، كما يجب أن يوجه التلاميذ إلى صحة رسم الخط وإجادة ومراعاة الترقيم والنظام والنظافة .[1]

لقد تعدد الطرق الخاصة بتصحيح الأمالي التي يمليها المعلم على التلاميذ وتنوعت، إلاّ أن ما يمكن استنتاجه في الأخير هو:

أن الطريقة الصحيحة والمثلى هي المعلم، فالمعلم المجتهد والمحب لعمله هو الذي يملك الرغبة والقدرة الكافية على تمكين التلاميذ من الكتابة الصحيحة بطرق سليمة وصحيحة.

المبحث الثاني: علاقة الإملاء بفروع اللغة الأخرى:

1: الصلة بين فروع اللغة:

إن الصلة بين فروع اللغة صلة جوهرية طبيعية، حيث لا يستطيع أي فرع من الفروع الاستغناء عن غيره في تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداما صحيحاً.

ولبيان هذه الصلة بين فروع اللغة نسوق الأمثلة الآتية في إيجاز:

[1] : جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ط12، دار الفكر المعاصر، بيروت_ لبنان، 2009م، ص: 155.

1-1: المطالعة:

فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللغوي والإملاء بجانب التدريب على القراءة والفهم.

1-2: القواعد النحوية:

فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والإملاء بجانب القدرة على الاستعمال اللغوي الصحيح.

1-3: الدراسات الأدبية:

وتشتمل الأناشيد والمحفوظات وكذلك النصوص الأدبية والبلاغة، وفيها تدريب على القراءة والتعبير والاستعمال اللغوي بجانب الفهم والتذوق وتنمية وتوسيع وتطوير الثروة اللغوية.

وهكذا يمكن في كل حصة من حصص اللغة العربية معالجة ودراسة أكثر من فرع وتحقيق فوائد جمة من الفوائد اللغوية مختلفة الألوان، وهذا دليل على قوة الصلة بين فروع اللغة المختلفة، كما يمكن اعتبارها ميزة من مميزات العربية.

ومن مزايا توطيد الصلة بين فروع اللغة:

- أن يشعر التلميذ بأن اللغة وحدة متآلفة العناصر والوحدات، متكاملة الأجزاء وبهذا لا يتهيب اتساعها ونموها.

- دفع ورفع السأم والملل عن التلاميذ في أثناء الدرس، وبخاصة تلاميذ الفرق الصغيرة.

- تمكن التلاميذ من فروع اللغة وإتقانها بطريقة طبيعة تتماشى مع وظيفة اللغة واستعمالها. [1]

[1] : ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة_ مصر، د ت، ص: 53.

2: الصلة بين اللغة والمواد الدراسية:

إن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لدراسة المواد الأخرى، فقد نجد نوعاً من العزلة والانفصال بين بعض المواد الدراسية، أمّا بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية سواء كانت فنية علمية، نظرية، فهذا غير ممكن.

وإذا كانت اللغة هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية، فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح لمواد تخصصهم، وهي وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وفهمها، وشرح موضوعاتها للتلاميذ، ووضع المذكرات.

توجد علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها، فقد أثبت بالتجارب أن تقدم التلاميذ اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة، فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى، وهناك كثير من الأمثلة التي تبني قوة الصلة بين اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية:

2-1: **الحساب**: فالتلميذ غير قادر على مسألة لا يفهم لغتها، ودلالات ألفاظها وعباراتها، وقد أثبتت التجارب أن الكثير من التلاميذ أخفقوا في حل المسائل الحسابية لأنهم لم يفهموا، مثلاً كلمة: " ربح " أو " سلع "

2-2: **المواد الاجتماعية**: يعتمد تحصيلها على القراءة والفهم، ولا شك أن تقدم التلميذ في اللغة يساعده على سرعة التحصيل.

2-3: **الطبيعة والكمياء**: فيها تجارب تحتاج إلى الدقة في الوصف والتعبير.

2-4: **الترجمة**: اللغة الخصبة تفيد صاحبها في الترجمة، وفي دقة نقل المعاني، والبعد عن أخطاء الترجمة الحرفية.

2-5: **الهندسة**: فيها تساق البراهين، في دقة ومنطق وترتيب، واللغة الجيدة هي المعنى على ذلك. [1]

[1]: ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة_ مصر، د ت، ص: 54_ 55.

3: علاقة الإملاء بفروع اللغة الأخرى:

3-1: علاقة الإملاء بالقراءة:

أشارت معظم نتائج البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في إطار العلاقة بين القراءة والكتابة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة، أي لا وجود للقراءة دون الكتابة والعكس صحيح، إلاّ أن قلة من القائمين على التأليف يأخذون بنتائج هذه الدراسة عند إعداد محتويات المناهج الدراسية الخاصة بمبحث اللغة العربية، وفي هذا المجال بالذات يؤكد بعض خبراء المناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، أنه لم توظف نتائج البحوث في ميدان القراءة الخاصة لمعالجة الضعف في الكتابة على الرغم من أن البحوث التي أجريت في هذا المجال أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين القدرة على القراءة والقدرة على الرسم الإملائي الصحيح.

فالكتابة صنو القراءة، وهما معاً يمثلان وجهان لعملة واحدة حيث يمكن اعتبار القراءة الوجه الأول والكتابة الوجه الثاني، إذ أن التلاميذ الذين يقرؤون كثيراً يتعرفون على كلمات كثيرة، وربما يكون أداؤهم في الاختبارات الإملائية أفضل، فقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تعلم الإملاء، من خلال تشجيع التلاميذ على القراءة، فكلما قرأ الطفل نمت لديه القدرة على اكتشاف صورة الكلمات واستيعاب الهجاء الصحيح لها، بشكل يساعد على استرجاع الصور البصرية المخزونة في ذهنه للكلمات المقروءة.

وفي مجال توضيح أبعاد العلاقة القائمة بين عمليات القراءة وعمليات الرسم الإملائي المخزونة للرموز الخطية موضع الكتابة والإملاء، يرى الخبراء أن قدرة التلميذ على كتابة الوحدات اللغوية المقروءة قد يعتمد على عوامل الفهم من ناحية، وعلى الذاكرة من ناحية ثانية، وتعد مدرسة " فيرث " firth" أول من قدمت توضيح مقنعاً

حول استخدام الفرد للصور البصرية في أثناء القراءة، واستخدام الصورة الصوتية أثناء الكتابة، حيث أشارت إلى أن عدم التطابق بينهما يؤدي إلى ارتكاب الكاتب لخطأ الرسم. [1]

من هنا نستنتج أن الرسم الإملائي والقراءة يمثلان الروح والجسد، فالشخص الغير القادر على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء في رسمها غير قادر على القراءة الصحيحة. [2]

3-2: علاقة الإملاء بالنحو:

العلاقة بين الإملاء والنحو وطيدة، فالقواعد الإملائية، وضعت لحفظ اللغة من الوجهة الكتابية، والبعد عن الخطأ في الرسم عند الكتابة، ووضعت القواعد النحوية لتعين الدارس على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللحن والخطأ.

ومن هنا كان رسم الكلمة، وبيان إعرابها وجهين لعملة واحدة، فالإملاء يحافظ على رسم الكلمة من الناحية الشكلية الكتابية، والنحو يحافظ على سلامة الإعراب.

أضف إلى ذلك ارتباط كثير من القواعد الإملائية بالقواعد النحوية. [3]

---

[1] : ينظر: فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية والعليا وطرق معالجتها، دط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2009م، ص: 99_ 101.

[2] : محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص: 243.

[3] : مهدية بن عنان: النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، يوسف بن خدة، 2005، 2006م، ص: 33.

3-3: علاقة الإملاء بالصرف:

يهتم الصرف بالشكل الخارجي للكلمة من حيث نوع الحركات وعدد الحروف وترتيبها، أو صلتها وزيادتها فزيادة حرف أو حذفه أو تغير حركة بحركة آخري أثناء الكتابة يمكن أن يغير المعنى الكلي للكلمة فـ (عَلِمَ) غير (عَالِمٌ) و (عَلِيمٌ) و (عَلَّمَ) و (أَعْلَمَ) و (اسْتَعْلَمَ)، ومن هنا تتضح العلاقة الوطيدة بين الإملاء والصرف في المحافظة على سلامة معاني الكلمات التي تعتبر وحدات_ عناصر_ لبناء الجملة التي هي الوحدة الأساسية للنص. [1]

3-4: علاقة الإملاء بالخط:

الخط والإملاء مرتبطان غاية الارتباط وإذا كان من أغراض الإملاء تدريب التلاميذ على أن يكتوبوا كتابة صحيحة فإن الخط يكمل هذه الناحية، ويجعل الكتابة واضحة جميلة سهلة القراءة، ويفهم مرادها، وكثيرا ما يعجز القارئ عن فهم المكتوب، وإدراك المقاصد والمعاني، وإذن ينبغي أن يتخذ المعلم من جانبه، وسائل فعالة يكون لها تأثير في تحسين خط التلاميذ، وتكوين عادة الكتابة الجيدة لديهم. [2]

ومن تلك الوسائل:

[1] : مهدية بن عنان: النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء دراسة وصفية تحليلية، مرجع سابق، ص: 34.

[2] : وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، د ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م ص: 22.

العناية بالنماذج الخطية وحسن عرضها على التلاميذ بكتابة نموذج حسن على السبورة، فيتمكنون من رسم الحروف ومتابعة حركات اليد في مراحل كتابتها، وينبغي أن يراعي المدرس التأني في كتابة النموذج الخطي السليم للكلمة الخاطئة على السبورة مع تنبيه التلاميذ إلى ملاحظة حركات يده أثناء الكتابة. [1]

3-5: علاقة الإملاء بالتعبير:

قطعة الإملاء الجيدة الاختيار مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي بالأسئلة والمناقشة والتعبير الكتابي بالتلخيص والنقد والإجابة عن الأسئلة كتابةً.

كما أن الكتابة تمكن الطالب من الإطلاع على أفكار غيره، ويمكن للمعلم أن يجمع الأخطاء الإملائية الواردة في موضوعات التعبير، في كراسته خاصة تمهيداً لعلاجها فيما بعد. [2]

3-6: علاقة الإملاء بالأناشيد والمحفوظات:

تعتبر الأناشيد والمحفوظات مادة خصبة لمعالجة بعض القضايا الإملائية الواردة فيها، كما أن حفظ النصوص الأدبية يسهم في تكوين صورة ذهنية للمفردات الصعبة والحروف المتشابهة، ويمكن للمعلم صياغة بعض القواعد الإملائية على شكل نشيد، ليسهل حفظها وتطبيقها. [3]

---

[1] : وزارة التربية الوطنية: الوثيقة الرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، مرجع سابق، ص: 22.

[2] : جمال رشاد أحمد القعقاوي: فعالية مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة_ فلسطين، 2009م، ص: 45.

[3] : المرجع نفسه: ص: 68.

3-7: علاقة الإملاء بالمهارات والعادات الحسنة:

في درس الإملاء مجال متسع لأخذ التلاميذ بكثير من العادات والمهارات، ففيه تعويد على الإصغاء وحسن الاستماع، والنظافة والتنسيق، وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم، وملاحظة الهوامش، وتقسيم الكلام إلى فقرات... ونحو ذلك. [1]

من خلال ما سبق حول علاقة الإملاء بفروع اللغة الأخرى، يتبين لنا أن العلاقة بينه وبين بقية الفروع اللغوية علاقة ارتباطيه متينة.

والمهارات والعادات الحسنة ليست فرع من فروع اللغة العربية.

المبحث الثالث: الرسم الإملائي ومواضيعه:

تعارف علماء اللغة العربية من أهل البصرة والكوفة، ومن جاء بعدهم على قواعد الرسم الكتابي في الكتابة العربية، فأصبح مطلوبا من كل كاتب الالتزام بتلك القواعد المتعارف عليها والسير وفق ما يتطلبه الرسم الإملائي لأن الخروج عنها يعد مثلبة عل الكاتب، ومجلبة للسأم من المقروء، ومفسدة للمعنى الذي يريده الكاتب وعائقا للفهم والسرعة في القراءة، وداعياً من دواعي صرف الثقة بالكاتب.

تتضمن قواعد الرسم كل ما يتعلق بأشكال الحروف وتركيبها وترتيبها ضمن الكلمة الواحدة، من حيث الشكل والفصل والوصل والحذف والذكر ومراعاة أثر اللغة، والنمو في الرسم، وإلى جانب ذلك كله علامات الترقيم، بوصفها علامات دالة على المعنى، الذي يريده الكاتب، ووسائل معينة على إتقان الإلقاء، ومن هذه القواعد :

[1] : عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 196.

- التاء بنوعيها المربوطة والمفتوحة.
- الهمزة: الوصل والقطع.
- الألف اللينة.
- اللام الشمسية والقمرية.
- الحروف التي تحذف وتضاف.

1: التاء المفتوحة والتاء المربوطة:

التاء في العربية نوعان: مفتوحة (ت)، ومربوطة (ة)، وتقع التاء في أول الكلمة أو في وسطها، أو في آخرها.

1-1 :التاء المفتوحة:

وتسمى كذلك التاء المبسوطة، وهي التاء التي يوقف عليها بلفظ، ولا تبدَّل هاء. [1]

1-1-2: أنواعها:

أن التاء المفتوحة ترد في الأسماء والأفعال والحروف، كالتالي:

- تاء التأنيث الساكنة التي تلحق بالفعل الماضي، مثل (قَرَأْتُ).
- ضمير الرفع المتحرك الذي يتصل بالفعل الماضي، مثل شَرِبْتُ، كَتَبْتُ).
- تاء جمع المؤنث السالم، وما ألحق به، مثل: الفاطمات، أولاتْ، ذوات.
- تاء بعض جموع التكسير التي تاء مفردها مفتوحة، مثل : (أَوقَاتْ، جمع وَقْتٌ).

[1] : عادل جابر وآخرون: مستويات اللغة العربية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2000م، ص: 141_ 142.

- تاء بعض الحروف، كتاء كل من: (لاتِ)، (رُبَّتَ)، (ثَمَّتَ).
- تاء الاسم المذكر، كتاء كل من: (لاَهُوتْ)، (عَرفَاتْ).
- التاء التي هي حرف مبني، كتاء كل من نَفَتْ، وَقْتْ، لِفْتٌ.
- بعض أسماء الأفعال، مثل: (هَيْهَاتْ)، (هَيْتَ)، (هَاتْ). [1]

2-1 :التاء المربوطة:

تكتب مربوطة أي قصيرة، كما أمكن لفظها " ها "

عند الوقف، وذلك في:

- نهاية الاسم المفرد المؤنث غير الثلاثي الساكن الوسط.
- نهاية التكسير لذي لا ينتهي مفرده بتاء مبسطة، مثل: قُضَاةْ، مَرَّةَ.
- نهاية أمثلة المبالغة، مثل (رَحَّالةٌ، عَلاَمةٌ، راويةٌ).
- نهاية الاسم العلم المذكر غير الأجنبي، مثل: (حَمْزَةٌ، طَلْحَةٌ، عَنْتَرَة).
- نهاية الصفة المؤنثة، مثل: (صَغَيرةٌ، كَبيرَةٌ، جَلِيةٌ).
- تاء " ثمة " الظرفية المفتوحة التاء والتي معناها " هُنَكَ " وَذَلِكَ تميزا لها من كلمة " ثُمتَ " العاطفة المضمومة التاء. [2]

[1] : عادل جابر وآخرون: مستويات اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 142.

[2] : إميل بديع يعقوب: معجم الإعراب والإملاء، ط1، دار العلم للملايين، بيروت_ لبنان، 1983م، ص: 141_ 142.

1-2-1: مواقع التاء المربوطة في العربية:

تقع التاء المربوطة متطرفة في الأسماء الآتية:

- الاسم المفرد المؤنث الذي يزيد على ثلاثة حروف، الثلاثي المتحرك العين، وما زاد الثلاثي كالأسماء (شَجَرَةٌ، مُعَلِمَةٌ، سُمِيَّةٌ) ومن الثلاثي متحرك العين (عِدَّةٌ، صِلَةٌ). [1]
- نهاية الصفة المؤنثة، مثل (قَصِيرَةٌ، طَوِيلَةٌ).
- في بعض أسماء الأشخاص غير الأعجمية التي تدل على مؤنث حقيقي، مثل: (طَلْحَةٌ، حَمْزَةٌ).
- في بعض الأسماء للمبالغة، مثل: علامة، فهامة، نابغة.
- في آخر مصدر الفعل المضعف، مثل: زَكّى ← تزكية، ربَّى ← تربية. [2]

التاء في العربية نوعان مربوطة ومفتوحة، المربوطة مختصة بالدخول على آخر الأسماء والظرف، وعلامتها الوقوف عليها بها، وتاء في درج الكلام، ولا تسقط نقاطها لأمن اللبس، أمَّا التاء المفتوحة فترد في الأسماء والأفعال والحروف، وتقع في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، وعلامتها أنها يوقف عليها بتاء.

2: الهمزة:

أول حرف الهجاء، وهي الألف التي تقبل الحركات، فإن رسمت على الألف سميت اليابسة، كهمزة: (أَخَذَ وسأَلَ، ومَلْجَأْ)، وتقابلها الألف اللينة، وهي الألف التي تقبل الحركات، كألف: (قَالَ، ونَمَا، وجَرَى).

---

[1]: محسن علي عطية: مهارة الرسم الكتابي، قواعدها والضعف فيها، الأسباب والمعالجة، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2008م ص: 116_ 117.

[2]: المرجع نفسه: ص: 242

والهمزة تقع في أول الكلمة، مثل: (أَقْبَلَ، أَمَرَ)، وفي وسطها مثل: (سَأَلَ، رَأْسٌ، مَسْأَلَةٌ)، وفي آخرها مثل: (بَدَأَ، قَرَأَ، مَرْفَأٌ).

والألف اللينة تقع في حشو الكلمة، مثل : مَالَ، سَالَ، قال، وفي آخرها مثل: دَعَا، غَزَا، جرى، ولا تقع في أولها لأنها لا تكون إلا ساكنة، وأول الكلمة لا يكون إلا متحرك. [1]

والهمزة تقبل جميع الحركات، كما أنها تقع في وسط الكلمة وأولها وآخرها، أما الألف فتقع في وسط الكلمة وآخرها فقط.

ونستنتج من هذا أنهما يختلفان مخرجا وصفة.

وترسم الهمزة في أول الكلمة ألفاً سواء كانت همزة وصل أم همزة قطع.

2-1: همزة الوصل:

وهي ألف تثبت نطقا في الابتداء وتسقط في درج الكلام، لها مواضع معروفة. [2]

2-2-1: مواضع همزة الوصل:

أ: في الأسماء:

- الأسماء الستة الآتية: (اِسْمٌ، ابْنٌ، اِبْنَةٌ، اُمْرُؤٌ، اِمْرَأَةٌ)، وكذلك مثن هذه الأسماء: (اِثْنَانِ، اثْنَتَانِ، اَيْمُنُ الله، اَيْمُ الله).

[1] : داود عطاشة الشوابكة: قواعد الكتابة والترقيم، ط2، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان_ الأردن، 2007م، ص: 7.

[2] : عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء، د ط، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة_ مصر، 1993م، ص: 7.

- مصدر الفعل الخماسي، مثل: امتحان، اجتماع.
- مصدر الفعل السداسي، مثل (اِسْتِخْرَاجٌ، اِسْتِقْبَالٌ).

ب: في الأفعال:

- ماضي الفعل الخماسي، مثل (اِنْتَحَرَ، اِبْتَكَرَ).
- ماضي الفعل السداسي، مثل: (اِسْتَوْعَبَ، اِسْتَجْمَعَ، اِعْشَوْشَبَ).
- أمر الفعل الخماسي، مثل ابتسم، استمد.
- أمر الفعل السداسي، مثل (اِسْتَخْرِجَ، اِسْتَوْضَحَ).
- أمر الثلاثي، مثل: (أُكْتُبْ، أُدْرُسْ).

ج: في الحروف:

همزة (ال) التعريف، مثل: الطّالِبُ، القَاضيُ، الرَّجُلُ. [1]

2-1-2: مواضع حذف همزة الوصل:

أ- تحذف همزة (ابن، ابنة) إذا وقعتا بين اسمين علمين، في نحو: " عَمْرُو بن العاص "و " الخليل بن أحمد الفراهيدي "، وبعد ياء النداء، وإذا دخلت على هذه الهمزة همزة الاستفهام.

- إذا وقعت كلمة ابن أو ابنة، بين اسمين علمين أولها آخر السطر، وجاءت كلمة ابن أو ابنة في أول السطر الجديد، قبل اسم العلم الثاني، لم تحذف همزتها.

[1] : ينظر: داود عطاشة الشوابكة: قواعد الكتابة والترقيم، مرجع سابق، ص: 8.

– ولا تحذف همزة " ابن " إذا كانت كلمة " ابن " خبر للعلم السابق عليه، في جملة هي جواب عن سؤال، من مثل: من أحمد؟ لأن جواب هذا السؤال يقتضي أن تقع كلمة " ابن " بين اسمين علمين، فيعرب الأول مبتدأ وتكون كلمة " ابن " خبره.

ب– تحذف همزة " اسم " إذا وقعت بعد استفهام نحو: أسْمُكَ أحمد؟

وتحذف في البسملة الكاملة، ولا تحذف في مثل: بإسمك اللّهُم، .

وتحذف همزة " ال " في الكلمة التي دخلتها، إذا جرت هذه الكلمة، بحرف الجر: " ب " أو إذا دخلتها لام الابتداء، كما هو في نحو: للذي، يا للرجل. [1]

2–2: همزة القطع:

همزة تكتب في الابتداء ووسط الكلمة، وسميت همزة القطع لأن اللفظ بها يقطع ما قبلها عمّا بعدها. [2]

2–2–1: مواضع همزة القطع:

ترد همزة القطع في مواضع أبرزها ما يلي:

- في الأسماء، مثل: أحمد، أسعد، إبراهيم.
- في أسماء التفضيل، مثل: أحسن، أصدق، أكبر.
- في الأفعال:
- في ماضي الأفعال الثلاثية ومصادرها، مثل: أخذ، أكل.

[1] : ينظر: عادل جابر وآخرون: مستويات اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 136.

[2] : سلمي بركات: اللغة العربية مستوياتها وأدائها، مرجع سابق، ص: 90.

- في ماضي الأفعال الرباعية ومصادرها، مثل: أنقد ← إنقاذا، أجرى ← إجراء، أبدى ← إبداء.
- أمر الأفعال الرباعية، مثل: أسْرِعْ، أجب، أعطي.
- أول الأفعال المضارعة، مثل: أكْتُبُ، أنْظُرُ، أرْكُبُ.
- في الضمائر: أنا، أنت، أنتما، أنتم، أنتِ، أنتن. [1]

2-2-2: حذف همزة لقطع في الكتابة:

- تحذف همزة القطع من فعل الأمر المأخوذ من المهموز الأول في الماضي، مثل: أخد، أكل، أمر، فعند صوغ الأمر من هذه الأفعال نقول: خُد، كُلْ، مُرْ.

- تحذف همزة القطع إذا وقفت ساكنة بعد همزة مفتوحة فتقلب الساكنة مدّا بعد المفتوحة، وتكتب على الألف بصورة مدة نحو:

أَكَلَ، عند إسناده إلى المتكلم الواحد يصير (أَأَكَلَ) فوقعت همزة القطع الأصلية ساكنة بعد همزة المخبر من نفسه المفتوحة، فانقلبت مدًّا وكتبت أكل ومثلها: أَخَذَ و أَمَرَ.

- تحذف همزة القطع من الرباعي الماضي المهموز الأول عند تحويله إلى مضارع نحو: أخرج ← يخرَجُ، يدخلُ. [2]

2-2-3: الفرق بين همزة الوصل والقطع:

- إن همزة القطع تقطع ما قبلها عما بعدها في حين أن همزة الوصل توصل ما قبلها بما بعدها.

---

[1]: ينظر: بسام قطوش، المختصر في النحو والإملاء والترقيم، ط1، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، عمان_ الأردن، 2000م ص: 108.

[2]: محسن علي عطية: مهارات الرسم الكتابي وقواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة، مرجع سابق، ص: 123.

- هزة القطع تنطق وتكتب في مختلف الأحوال في حين أن همزة الوصل تنطق عند الابتداء بها، وتسقط لفظا في درج الكلام.
- ترسم همزة القطع ألفاً فوقها أو تحتها قطعة (ء) بينما ترسم همزة الوصل ألفاً مجردة من القطعة.
- إن همزة القطع تقع في أول الكلمة، وفي وسطها، بينما همزة الوصل لا تقع إلا في أول الكلمة.
- إن همزة القطع قد تكون أصلية، فتكون فاء الكلمة، مثل: أخد، وقد تكون زائدة، مثل: أقبلَ، أما هزة الوصل فلا تكون إلا زائدة. [1]

3: الهمزة المتوسطة:

مر القول كون الهمزة قد تقع في أول الكلمة، وتحدثنا عنها، وعن أنواعها ومواضع كتابتها، وقد تقع في وسط الكلمة، وهذا ما سنتحدث عنه في هذا الموضوع.

للهمزة في وسط الكلمة أربعة أشكال من الكتابة:

- الرسم على الألف. (أ)
- الرسم على الواو . (ؤ)
- الرسم على ياء بنبرة منطوقة. (ئ) ، (ئ)
- الرسم على السطر منفردة . [2] (ء)

[1] : محسن علي عطية: الغة العربية ومهارات عامة، د ط، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2009، ص: 237.

[2] : المرجع نفسه.

3-1: رسم الهمزة المتوسطة على الألف:

عند كتابة الهمزة المتوسطة ينظر إلى حركتها، وحركة الحرف الذي قبلها، فترسم على حرف يجانس الحركة الأقوى علماً أن الحركة الأقوى هي الكسرة، فالضمة، فالفتحة، على التوالي.

فترسم الهمزة على الألف في الحالات الآتية:

- إذا كانت مفتوحة بعد حرف مفتوح وبعدها حرف صحيح، كما في: سأل، تأخر، ومنه قوله تعالى: ﴿ فَإِنْ أَصَابَهُ خَيْرٌ اطْمَأَنَّ بِهِ ﴾ الحج 11.
- إذا كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن وليس بعدها ألف مد أو ألف تثنية، نحو: سأله، طمأن.
- إذا كانت ساكنة بعد حرف مفتوح، نحو: كأس، رأس. [1]

قال تعالى: ﴿ كُلَّ يَوْمٍ هُوَ فِي شَأْنٍ ﴾ الرحمن 29.

3-2: رسم الهمزة على واو وسط الكلمة:

تكتب الهمزة واو وسط الكلمة في المواضيع التالية:

- إذا كانت ساكنة بعد مضموم، مثل: يؤثرون، رؤية، مُؤْنِسْ.
- إذا كانت الهمزة مفتوحة بعد مضموم، مثل: يؤدب، يؤجل.
- إذا كانت الهمزة مضمومة بعد مفتوح، مثل: يقرؤه، خَطؤه.
- إذا كانت الهمزة مضمومة بعد مضموم، مثل: رؤوس، شؤون.
- إذا كانت الهمزة مضمومة بعد صحيح ساكن، مثل: مسؤول، مشؤوم.

[1] : محسن علي عطية: مهارات الرسم الكتابي وقواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة، مرجع سابق، ص: 86_ 87.

3-3: كتابة الهمزة على ياء نبرة وسط الكلمة:

تكتب الهمزة على ياء نبرة وسط الكلمة في المواضيع التالية:

- إذا كانت الهمزة ساكنة وما قبلها مكسوراً، مثل: جئت، بِئر، ذِئب.
- إذا كانت الهمزة مفتوحة وما قبلها مكسوراً، مثل: رفئة، وئام، رِئة.
- إذا كانت الهمزة مفتوحة وما قبلها ياء ساكنة، مثل: هيئة، مشيئة، يضيئان.
- إذا كانت الهمزة مفتوحة بعد ساكن، وبعدها ألف التثنية، وكان الحرف الذي قبل الهمزة يوصل بما بعده، مثل: عبئان، كُفْئَان، شَيْئَان.
- إذا كانت الهمزة مضمومة وما قبلها مكسوراً، مثل: وطِئوا، ظمئوا، قارئون.
- إذا كانت الهمزة مضمومة وما قبلها ساكنة، مثل: فيئُها، شيئُهم.
- إذا كانت الهمزة مكسورة بعد ساكن أو مفتوح أو مضموم أو مكسور، مثل: أضيء، سُئِلتُ، قارِئين، ناشئين. [1]

3-4: رسم الهمزة مفردة وسط الكلمة:

تكتب في أربعة مواضع:

- إذا فتحت بعد ألف، مثل: تساءل، عباءَة.
- إذا تحركت بالفتح أو الضم بعد واو ساكنة، أو مشدّدة مضمومة، مثل: وُضُوءَه، ضوْءَان.

[1]: ينظر: داود عطاشة الشوابكة: قواعد الكتابة والترقيم، مرجع سابق، ص: 17_ 18..

- إذا وقعت بعد حرف صحيح ساكن، وكانت مفتوحة قبل ألف التنوين، وألف التثنية، مثل: جزاءا، جزاءان.

أما إذ وليها ياء المثنى، فإنها تكتب على ألف، مثل: جزْأين. [1]

4: الهمزة المتطرفة:

الهمزة آخر الكلمة: الهمزة التي تقع في نهاية الكلمة، تسمى الهمزة المتطرفة. [2]

تتأثر الهمزة المتطرفة بحركة الحرف الذي يسبقها، وترسم على كُرسي يناسب حركة الحرف الذي يسبقها: [3]

جدول1:يبين مواضع كتابة الهمزة المتطرفة.

الكلمة	حركة الحرف الذي يسبق الهمزة	كرسي الهمزة
شاطِئ	الكسرة	النبر (كرسي الياء)
تواطُؤ	الضمة	الواو
ملجَأ	الفتحة	الألف
دِفْء	السكون	منفردة على السطر

من خلال الجدول نستنتج أن الهمزة المتطرفة تكتب حسب ما قبلها وما قبلها، إما أن يكون، متحرك أو ساكناً.

[1] : عادل جابر وآخرون: مستويات اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 140.

[2] : إبراهيم شمس الدين: مرجع الطلاب في الإملاء، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت_ لبنان، 2001م، ص: 118.

[3] : المرجع نفسه.

أ: الحالة الأولى:

إذا وقعت الهمزة في آخر الكلمة، بعد حرف متحرك، تكتب على حرف يناسب حركة الحرف السابق عليها.

فإن كان الحرف السابق عليها مضموما كُتبتْ على الواو، نحو: لؤلؤ، تَهَيُّؤْ، تنبّؤ.

وإن كان الحرف السابق عليها مكسوراً، كتبت على ياء، نحو: تمتلئ، أنشيء، قارئ، ناشئ.

وإن كان الحرف السابق عليها مفتوحاً كُتبت على ألف، نحو: بدأ، نشأ، قرأ، نبأ، ملجأ، يلجأ. [1]

ب: الحالة الثانية:

إذا وقعت الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة، وكان ما قبلها ساكنا رسمت مفردة بصورة القطع، هكذا: (ء) نحو: جزْء، دِفء.

وتكون الهمزة المتطرفة مسبوقة بالألف نحو: أجزاء، أنباء، نجلاء، هَيْفَاء، يشاء.

وتكون الهمزة المتطرفة مسبوقة بالواو، نحو: وضوء، هدوء، لجوء، مقروء، ضوء، يبوء، ينوء.

كما تكون الهمزة المتطرفة مسبوقة بالياء، نحو: يجيء، يضيء، شيء، بريء، دنيء، فيء. [2]

---

[1] : سليمان ياقوت: فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات، مختارات من الشعر والنثر د ط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص: 61.

[2] : المرجع نفسه، ص: 61_ 62.

ملاحظة:

يستثنى من هذه القاعدة أن تسبق الهمزة المتطرفة بواو مشدّدة مضمومة، فإنها ترسم مفردة بصرف النظر عن حركة الهمزة مثل: التنبُؤ. [1]

5: الألف اللينة:

هي ألف ساكنة مفتوح ما قبلها، مثل سال، نام، سعى.

وهي لا تأتي في أول الكلمة، لأنها ساكنة، وإنما تقع في وسط الكلمة أو في آخرها. [2]

وتكون الألف اللينة في الأسماء، نحو: حسام، عَصَا.

وفي الأفعال، نحو: قال، يخشى، وفي الحروف، نحو: على، إلى.

5-1: الألف اللينة في وسط الكلمة:

حين تقع الألف اللينة في وسط الكلمة لابد من أن تكتب ألفاً نحو: شارع، صام، ينام.

ويقال عن الألف: في تلك الكلمات وما يماثلها، إنها متوسطة بالأصالة أي أن أصل الكلمة هكذا. [3]

---

[1]: يوسف السحيمات، يحي عبابشة وآخرون: القواعد الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو والمعاجم، بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد للنشر، الكرك_ الأردن، 2005 _ 2006م، ص: 106.

[2]: داود عطاشة الشوابكة: قواعد الكتابة والترقيم، مرجع سابق، ص: 25.

[3]: محمود سليمان ياقوت: فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات، مختارات من الشعر والنثر، مرجع سابق، ص: 28.

5-2: الألف اللينة في آخر الكلمة:

وهي تكتب إمّا قائمة، أو بصورة الياء مقصورة.

- الألف اللينة في الأفعال:

- **الفعل الثلاثي:**

- تكتب الألف اللينة في آخر الفعل الماضي الثلاثي قائمة إذا كان أصلها واو، مثل: غزا، عدا، نما، شكا رجا.
- تكتب الألف اللينة في آخر الفعل الماضي الثلاثي بصورة الياء، إذا كان أصلها ياءً، مثل: سعى، رمى جرى، بكى، هدى، برى. [1]

5-3: حذف الألف اللينة:

تحذف الألف اللينة في موضعين: وسط اللفظة وآخرها وعلى الأوجه الآتية:

- تحذف الألف إذا كانت وسط في لفظة الجلالة (الله) مثل: ﴿ قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ، اللَّهُ الصَّمَدُ﴾ (الإخلاص الآية 1 و 2).

ومن لفظة (إلَه) مثل: " إلهكم الهٌ واحد " ويصبح ذلك في جمعها نكرة أو معرفة، أي اله.

- تحذف الألف من لفظتي: رحمان وحارث، إذا كان عالمين مقرنين بـ أل، مثل:﴿ الرَّحْمَنُ ﴾ (الرحمن الآية 1).

[1] : داود غطاشة الشوابكة: قواعد الكتابة والترقيم، مرجع سابق، ص: 25.

وتقول: أيت عبد الرحمن وقال الحرث بن همام.

– ما أسماء الأعلام المشهورة والمؤلفة من أكثر من ثلاث أحرف، مثل: اسْمَعيل، اسْحق، طَه، غير أن ذلك لا ينطق على الأعلام التي قلَّ استخدامها عند العرب، أمثال: هَارُوت، ومَارُوتَ، وطَالُوتَ.

– إذا دخلت على اسم إشارة غير مبدوء بتاء ولا ها ، مثل: هذا، هؤلاء، بخلاف إسم الإشارة، مثل: تي، ته أو بـ ها، مثل: هذان، هذين.

– من لفظة فيها الألف اللينة بعد همزة صورت ألفاً، وعوض عنها بمدٌّ رسم فوق الهمزة ،نحو: ملجأ، ملجأن مخبأن. [1]

6: اللام الشمسية والقمرية:

اللام التي في أول التعريف تنسب مرة إلى الشمس فيقال: اللام الشمسية، وتنسب مرة إلى القمر فيقال: اللام القمرية.

والفرق بين الشمس والقمر من حيث اللفظ، هو أن الكلام في الأول اختفت، فلم تظهر في النطق، وأن الثانية ظهرت واضحة فيه.

لذا يمكن القول إن اللام الشمسية هي التي تختفي في النطق مع الحروف الشمسية واللام القمرية هي التي تظهر في النطق مع الحروف القمرية:

[1] : حميد أدم تويني: الأمالي في أصول الكتابة العربية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2006م، ص: 170_ 171.

– الحروف الشمسية هي: التاء والثاء والدال، والذال، والراء، والزاي، الضاد، اللام والسين، والشين، والطاء والظاء، والنون، الدال.

– الحروف القمرية هي: الهمزة والباء، والجيم، والحاء، والخاء، والعين، الكاف، والغين، والفاء، والقاف[1] والميم والواو، والياء، والهاء.

وهناك تعريفات أخرى للاّم الشمسية واللام القمرية منها:

– اللام القمرية: لام (ال) التعريف التي تكتب وتلفظ. [2]

– اللام الشمسية هي: لام (ال) التعريف التي تكتب ولا تلفظ، بتشديد الحرف الشمسي الذي يليها. [3]

ليس اللاّم من الحروف الشمسية كما يظن، لأنها تنطق مشدّدة بل هي من الحروف القمرية والتشديد ناجم عن نطق حرفين متشابهين، لا عن كون اللام حرف من الحروف الشمسية. [4]

6-1: قاعدة اللام الشمسية واللام القمرية:

– اللام القمرية هي لام أداة التعريف التي تقع في أول الأسماء المعرفة فتظهر في النطق، ويكون الحرف لذي بعدها متحركا خاليا من التشديد ذلك من قبل أربعة عشر حرفاً هي: أ، ب، ج، ح، خ، ع، غ، ف، ق، ك ل، م هـ، و، ي. [5]

---

[1] : عمر الأسعد: مهارات اللغة العربية تدريبات وحلول، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2005م، ص: 103.

[2] : خالد إبراهيم يوسف: مداخل في كتابة اللغة العربية وبلاغتها، ط1، مؤسسة الرّحاب الحديثة، بيروت_ لبنان، 1999م، ص: 20.

[3] : المرجع نفسه.

[4] : عمر الأسعد: مهارات اللغة العربية تدريبات وحلول، مرجع سابق، ص: 103.

[5] : أحمد السيد أبو المجد: الواضح في القواعد الإملائية، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، 2010م، ص: 16.

أمثلة اللام القمرية:

قال تعالى: ﴿ وَالْأَنْعَامَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَافِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ﴾ (النحل الآية 5)

قال تعالى: ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِلنّاسِ وَأَمْناً ﴾ (البقرة الآية 125)

– اللام الشمسية هي لام أداة التعريف التي تدخل على الكلمات المبدوءة بأحد الحروف الآتية، وهي تختفي نطق وتظهر كتابة، ويكون الحرف الذي بعدها: ت، ث، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن.

أمثلة اللام الشمسية:

قال تعالى: ﴿ لَا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلَا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ ﴾ (يس الآية 40)

في كلمة الشمس: نجد أن اللام هنا شمسية مكتوبة ولكنها لا ينطق بها. [1]

اللام القمرية واللام الشمسية كلاهما أداة للتعريف فقط، أن اللام القمرية تكتب وينطق بها، أما اللام الشمسية فتكتب ولا ينطق بها، مع اختلاف الحروف التي تدخل كل واحد منها عليها.

[1] : أحمد السيد أبو المجد :الواضح في القواعد الإملائية ،مرجع سابق، ص: 19.

7: الأحرف الذي تحذف وتزاد:

للغة العربية كغيرها من اللغات طريقتها الخاصة في كتابة الكلمات والقاعدة العامة هنا أن كل ما ينطق يكتب ومع ذلك، فلهذه القاعدة استثناءات، ذلك أننا نصادف أحياناً كلمات تنطق فيها بعض الحروف ولكن هذه الحروف، حين الكتابة لا تكتب.

والعكس أيضاَ موجود، أي أننا ننطق بكلمة، وحين كتابتها نزيد فيها حرفاً لا يكون له أي نصيب في النطق وأحياناً نجد أن بعض الحروف لا تنطق ولا تكتب.

ومن حسن الحظ أن الحروف التي تحذف عند الكتابة ورغم نطقنا بها، حروف محدودة، وبالمثل هناك حروف تزاد في كتابة الكلمة وليس لها معادل في النطق، وهي أيضا محودودة.

وهي الحروف التي ننطق بها، ونحذفها في الكتابة، أو تلك التي لا ننطق بها، ومع ذلك نكتبها وهي: الألف، الواو، النون، واللام أحيانا. [1]

وسنوضح ذلك فيما يلي:

7-1 :حذف همزة القطع:

- فعل الأمر من الفعال الثلاثي المهموز الأول:

الفعل المهموز: ما كان أحد أحرفه الأصلية همزة نحو: (أخذ، سأل، قرأ) وحين صياغة فعل الأمر من الفعل الثلاثي المهموز الأول، تحذف الهمزة نحو: (أكل ← وكُلْ)، (أخذ ← وخُذْ)، (أمر ← ومُرْ). [2]

---

[1] : أحمد طاهر حسين وحسن شحاتة: قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق، د ط، مكتبة دار العربية للكتاب، مصر ،د ت، ص: 73.

[2] : محمود سليمان ياقوت: فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر، مرجع سابق، ص: 92.

7-2: حذف تاء التأنيث:

- تحذف تاء التأنيث حين النسب إلى اسم ينتهي بها، ومن أمثلة ذلك: (مكة: مكيٌ)، (عاطفة، وعاطفي) (فَاطِمَةٌ و فَطميٌ).

- تحذف تاء التأنيث حين جمعْ أحد الأسماء جمع مؤنث سالم، ومن أمثلة ذلك: كلمة طالبة، حين نجمعها نقول (طالبات).ولم نقل: طالبتات، حتى لا نجمع بين علامتين لتأنيث في كلمة واحدة، ولذلك حين تثنية الكلمة نفسها نقول: طالبتان، لأن التاء من علامة التأنيث ويؤدي حذفها إلى التباس صيغة المذكر بالمؤنث. [1]

7-3: حذف اللام:

هناك كلمات تبدأ بحرف اللام، مثل: لون، لَحْن، ليمون، وحين تعريف تلك الكلمات بالألف واللام فنقول: اللون، اللحن، الليمون.

وتحذف لام التعريف من تلك الكلمات وما يماثلها في موضعين:

- حين إدخال لام الجر المكسورة عليها نقول: للون الأخضر جماله الخاص .

والإعراب هو: اللام، حرف مبني على الكسر، واللون: اسم مجرور باللام وعلامة جره الكسرة الظاهرة على أخره.

وإذا كانت الكلمة نكرة، ودخلت عليها لام الجر، فلا يعتريها الحذف نقول: استمعت للحن موسيقي.

والإعراب هو: اللام حرف جر، ولحن: اسم مجرور باللام وعلامة جره الكسرة.

[1] : محمود سليمان ياقوت: فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر، مرجع سابق ، ص: 92_ 93.

- حين إدخال لام الابتداء المفتوحة عليها نقول: اللون الأخضر متعة للناظرين.

والإعراب هو: اللام لام الابتداء حرف مبني على الفتح، واللون: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة. [1]

وإذا كانت الكلمة نكرة، ودخلت عليها لام الابتداء، فلا يعتريها الحذف، نقول: للون أخضر أفضلُ من غيره.

والإعراب هو: اللام لام الابتداء حرف مبني على الفتح.

ولون: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

وأخضر: صفة مرفوعة وعلامة رفعها الضمة.

وأفضل: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

– من كل اسم مبدوء بلام وعرّف بأل، ثم دخلت عليه اللام مفتوحة أو مكسورة لإدغام أل في لام الكلمة.

نحو: للّحم سيد الطعام، لم يخلُق ابن آدم للَهو أو لِلّعب.

فمن أجل كراهة توالي ثلاث لامات أدغمنا، والإدغام نوع من أنواع الحذف عند علماء الرسم. [2]

– الأسماء الموصولة التي تكتب بلامين، ودخلت عليها لام أخرى فتحذف إحدى اللامات كراهية توالي الأمثال.

نحو: (اللذين، اللتين)، فحينما تدخل عليها لام الخبر مثلا تصير بثلاث لامات، ولكننا لا نكتب منها سوى لامين، هكذا: (للذين، للتين).

---

[1] : محمود سليمان ياقوت:فن الكتابة الصحيحة،قواعد الإملاء،علامات الترقيم والأخطاءاللغوية الشائعة لغة الإعلانات الصحفية،مختارات من الشعر والنثر ،مرجع سابق، ص: 93_ 94.

[2] : يوسف السحيمات، يحي عبانية وآخرون: القواعد الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو والمعاجم بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 134.

– تحذف لام الذي ولام الذين ولام التي، إذ أننا نلفظ لامين ونكتب لاماً واحدة مشدّدة، والتضعيف يعد نوعاً من أنواع الحذف في الرسم الإملائي. [1]

7–4: حذف النون:

يحذف حرف النون في المواطن التالية:

- يحذف حرف النون من حرفي: (عن، من)، إذا اتصلا بـ (من)، نحو: (عن + من) ⟵ عمّن.
- يحذف حرف النون من حرفي (عن + من) إذا اتصلا بـ (ما) سواء أكانت ما استفهامية، نحو: عن + ما ⟵ عمّ.

نحو: ﴿ عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ ﴾ (النبأ الآية 1).

(من + ما) الاستفهامية ⟵ ممّ؟، نحو: ﴿ فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ ﴾ (الطارق الآية 5).

- ويحذف حرف النون من الأفعال الخمسة في حالة النصب والجزم، وقد جمعا في آية واحدة. [2]
- قال تعالى: ﴿ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ ﴾ (البقرة الآية 24).

ويحذف حرف النون من كل كلمة منتهية بنون في الأحوال التالية:

---

[1]: يوسف السحيمات، يحي عبانية وآخرون: القواعد الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو والمعاجم بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق ، ص: 134 .135

[2]: المرجع نفسه، ص: 135_ 136.

- إذا أسندت إلى ضمير المتكلم (نا) كقوله تعالى: ﴿ يَا أَبَانَا مَا لَكَ لَا تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ ﴾ (يوسف الآية 11).
- إذا اتصلت بنون الوقاية، نحو: أعني فإني صاحب حاجة.
- إذا اتصلت بنون النسوة، نحو: النساء الفاضلات يتعاون على الخير.
- يحذف حرف النون من (يكون) في حالة جزمه في بعض الأحوال، نحو: قال تعالى: ﴿ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا﴾ (مريم الآية 20).

7-5: حذف الواو:

- تحذف الواو في فعل الأمر الذي ينتهي بواو، مثل: ادعُ.
- تحذف الواو في الفعل المضارع الذي ينتهي بواو في حالة الجزم، مثل: إن تدعُ الله تعالى بإخلاص يعفُ عنك.
- تحذف الواو في الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو إذا أسند إلى واو الجماعة ومن أمثلة ذلك الفعل يدعو حين اسناده إلى واو الجماعة نقول: المسلمون يدعون ربّهم.

والأصل: يدعون، الواو الأولى واو الفعل يدّعو هي ساكنة، والواو الثانية واو الجامعة وهي ساكنة، وقد حذفت الواو الأولى، حتى لا يلتقي ساكنان.

- تحذف الواو في الفعل المضارع المعتل الآخر، بالواو إذ أسند إلى ياء المخاطبة، مثل: الفعل يدعو، حين إسناده إلى ياء المخاطبة، نقول: أنت تدعي إلى الخير، والأصل: تَدْعوين، وقد حذفت الواو التي هي من أصل الفعل.

- تحذف الواو من الفعل المضارع إذا كان مبنيا للمعلوم، نحو: وَعَدَ، يعِدُ، الأصل: يوْعِدُ.

– وتحذف الواو أيضا حين الإتيان بصيغة فعل الأمر، نحو: عِدْ، وصيغة المصدر نحو: عدّة.

وهكذا نقول: وزن، يزن، زِنْ، زِنَة، وَصَلَ ــ يصل ــ صِل ــ صلة.

– تحذف الواو الزائدة من كلمة عمْرُو في حالة النصب: رأيت عَمْراً.

– تحذف الواو من الكلمات: داود، طاوس، لكثرة الإستعمال، وشيوع استعمالها في الكتابة محذوفة الواو.

– تحذف واو صيغة مفعول إذا كان الفعل الثلاثي أجوف، العين، وحرف العلة واواً أو يا، نحو: (قَالَ، يقُولُ مقولْ) والأصل (مقوول، وباع، يبيع مبيع، والأصل: مبيوع). [1]

8: الحروف التي تزاد:

أشهر هذه الحروف الألف والواو.

8–1 :زيادة الألف:

الألف لا تقع في وسط الكلمة أو في آخرها.

فتزداد وسطا في كلمة " مائة " مفردة أو مركبة، مثل: ثلاثمائة، أربعمائة، ستمائة، سبعمائة، ثمانمائة، تسعمائة وكذلك إذا كانت مثناة نحو: مائتان، مائتين، أما المجموعة فلا تزاد فيها ألف، مثل: مئات، مئون، مئين وكذلك المنسوب إليها لا تزاد فيه ألف، مثل، النسبة المئوية. [2]

[1] : محمود سليمان ياقوت: فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء، علامات الترقيم، الأخطاء اللغوية الشائعة، لغة الإعلانات الصحفية، مختارات من الشعر والنثر، مرجع سابق، ص: 98_ 99.

[2] : عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة، مرجع سابق، ص: 41.

وتزاد طرفاً في الموضوع الآتية:

- بعد واو الجامعة، نحو: جلسوا، ولم يتكلموا وقلتم لهم تحدثوا.

أما الواو التي هي حرف علة ولام الفعل فلا تكتب بعدها ألف، مثل: يدعو، ترجو، وكذلك الواو علامة الرفع في جمع المذكر السالم المضاف والملحق به المضاف، لا يكتب بعدها ألف، مثل: مهندسوا المشروع، ضاربوا المثل في الصبر والإخلاص، وبنو العروبة.

- في آخر بيت الشعر إذا كانت للإطلاق: نحو:

قفي يا أخت بوشع خبرينا أحاديث القرون الغابرينا

- في الاسم المنصوب المنوّن، نحو تنزهت عصراً، يشترط ألا يكون منتهيا بتاء التأنيث المربوطة، فلا زيادة في تنزهت فترة، أو منتهيا بهمزة فوق ألف، فلا زيادة في أصلحت خطأ، أو منتهيا بهمزة قبلها ألف، فلا زيادة في لقيت خبراً. [1]

8-2: زيادة الواو:

- تزداد الواو آخر كلمة عمرو إذا كانت علما ولم تكن قسما، مثل: كان عمرو بن كلثوم شاعراً جاهليا معروفاً.

أما التي للقسم فلا تزاد الواو فيها، مثل:

لَعُمْرك إن الموت ما أخطأ الفتى لكا لِطولِ المرخى وثنياه باليد. [2]

[1] : عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة، مرجع سابق ، ص: 42.

[2] : عبد الرحمن الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، مرجع سابق، ص: 203.

- تزاد الواو وسطاً في:

" أولى " الإشارية، وممدودها " أولاء " ومنه " أولئك " ولا تزاد في " الالى " الموصولة، نحو قول المجنون:

محَا حُبُّها حُبُّ ألا لى كن قبلها وحَلّت مكانا لم يكن حُلُّ مِنْ قبْلُ

ولا في ممدودها " الألاء " كقول كثير:

أبى الله للشُّمَّ الألاء وكأنَّهم سيوف أجاد القينُ يوْماً صِقَالَها [1]

- أولُو وأولي، بمعنى أصحاب، نحو:

" وأولُو الأرحام " لآيات لأولي النهى

- أولات بمعنى صاحبات، نحو: " وأولات الأجمالِ " [2]

[1] : عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء والترقيم، مرجع سابق، ص: 37.

[2] : المرجع نفسه، ص: 38.

الفصل الثاني:
واقع الإملاء

المبحث الأول: عرض العينة:

1: العينة وكيفية اختيارها:

يتألف المجتمع الأصلي لهذا البحث من سبعة وستين (67) تلميذاً وتلميذة يمثلون عينة عشوائية، منهم خمسة وثلاثون ذكور أي بسبة واحد وخمسون (51%) بالمئة وإثنان وثلاثون (32) إناث أي بنسبة تسعة وأربعون (49%) بالمئة.

وقد روعي في ضبط العينة أن تكون من سنة دراسية واحدة، والمتمثلة في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، كما روعي في ذلك أيضا أن تكون من مؤسسة واحدة.

1-1: جنس التلاميذ:

قبل الحديث عن جنس التلاميذ نشير إلى أننا اعتمدنا على قسمين من السنة الثانية ابتدائي، باعتبار أن المؤسسة تحتوي على خمسة (5) أقسام من السنة الثانية، والذي سيتم التطرق إليه أثناء الحديث عن حدود البحث.

يضم القسم الأول والذي نرمز له بـ: (أ) من ثلاثة وثلاثين (33) تلميذا وتلميذة موزعين كما يلي:

- تسعة عشر (19) تلميذة (إناث)
- أربعة عشر (14) تلميذ (ذكور)

أما القسم الثاني والذي نرمز له بـ: (ب) فيضم أربعة وثلاثين (34) تلميذ وتلميذة موزعين كما يلي:

- ثلاثة عشر (13) تلميذة (إناث)

- واحد وعشرون (21) تلميذ (ذكور)

ويمكن إجمال ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم 1: يبين جنس وعدد التلاميذ في كل قسم.

السنوات الدراسية / الجنس	الجنس	الفوج _ أ _	الفوج _ ب _
الإناث	32	19	13
الذكور	35	14	21
المجموع الجزئي	/	33	34
المجموع الكلي	67		

1-2: سن التلاميذ:

يتراوح سن أفراد العينة بين ستة (6) وثمانية (8) سنوات.[1]، وبمقارنة هذه الأعمار مع الأعمار القانونية يمكن تصنيف التلاميذ إلى ثلاثة أصناف:

متقدمين في السن وعاديين ومتأخرين.

[1] : السن القانوني لتلاميذ السنة الثانية هو (7) سنوات.

جدول رقم 2: يبين أعمار التلاميذ:

السن / الجنس	عادي	متقدم	متأخر
بنات	32	0	0
ذكور	29	2	4
النسبة	%91	%3	%6

من خلال النسب المئوية المتحصل عليها نلاحظ أن نسبة التلاميذ العاديين هي النسبة الأكبر والتي توافق السن القانوني لتلاميذ السنة الثانية التي تقدر بنسبة مئوية(91%) في حين نجد أن نسبة التلاميذ المتأخرين ضئيلة جداً وقد قدرت بنسبة (6%)، أما نسبة المتقدمين في نسبة ضئيلة كذلك وقد قدرت هي الأخرى بنسبة (3%).

ويمكن تعليل ذلك بما يلي:

- تغلب نسبة العاديين مقارنة بالمتقدمين والمتأخرين، إذْ تبلغ نسبة العاديينإحدى وتسعون (91%)، وهذا يرجع إلى التعليمة الوزارية التي تؤكد أن السن القانوني للتمدرس هو ستة (6) سنوات.

أما بالنسبة للمتأخرين فهذا أمر وارد وطبيعي، إذْ يعود هذا للقدرات العقلية والفردية، وحتى الفزيولوجية للتلاميذ، بالإضافة إلى عوامل اخرى تبقى مجهولة هذا بالنسبة للفئة المتأخرة.

أما بالنسبة لقلة نسبة التأخر فهذا راجع لكون المؤسسة قائمة على تقديم الأحسن من خلال توفير الإمكانيات المناسبة.

وتساعد هذه النتائج البحث أثناء تحليل الأخطاء ثم البحث على أسبابها التي قد ترجع إلى الضعف العام للتلاميذ، أو إلى ضعف النمو العقلي للمتعلم مقارنة مع زملائه.

2:حدود البحث:

2-1: من حيث منطقة الدراسة:

اقتصر إجراء هذا البحث على تلاميذ الصف الثاني من التعليم الابتدائي.

أختيرت عينة الدراسة من مدرسة " شمشم يوسف" الكائنة بولاية جيجل، دائرة الطاهير_ بلدية الأمير عبد القادر _ تاسوست وسط، بجانب مسجد التوبة وكذا الفرع البلدي، ومفتشية التربية والتعليم الابتدائي/ م1 _ الطاهير – الأمير عبد القادر.

وقد عرف عن المؤسسة بالانضباط والمثالية في تحقيق النتائج الجيدة.

تحتوي المؤسسة على ستة وعشرون (26) فوجاً تربويًا، ويبلغ عدد التلاميذ في كل فوج حوالي ثمانية وثلاثين (38) تلميذاً وتلميذة.

وبلغ عدد الذكور: 445 تلميذاً.

بينما عدد بلغ عدد الإناث: 457 تلميذة.

ويتراوح سن التلاميذ بين خمسة (5) سنوات وثلاثة عشر (13) سنة.

وتحتوي المؤسسة على أقسام خاصة بتلاميذ التحضير، ولذلك قلنا من خمسة (5) سنوات إلى ثلاثة عشر (13) سنة.

ويتراوح سن المعلمين من ثلاثة وعشرين (23) إلى خمسة وخمسون (55) سنة.

أكثرهم إناث، وذلك بنسبة ثمانية وتسعون (98%).

وهم كلهم متحصلين على: شهادة اللسانس في مختلف التخصصات.

2-2: من حيث المعالجة الإحصائية:

اقتصر في المعالجة الإحصائية على نتائج استخدام النسب المئوية، ثم رأينا ضرورة القيام بإجراء مقابلة مع معلمتي المادة لهذين الفوجين، وكذلك لمعرفة رأيها والاستفادة منهما، خاصة وأنهما أكثر احتكاكا بالتلاميذ من جهة ومعرفة مدى مطابقة نتائج الدراسة لأراء المعلمتين من جهة أخرى.

3: كيفية إجراء المقابلة:

قمنا بطرح الفكرة على معلمتي الفوجين (أ) و (ب)، فاستقبلتا الفكرة بجدية ورغبة، مما زادنا حماسًا ونشاطًا وكانت المقابلة عبارة عن طرح مجموعة من الأسئلة خاصة بموضوع البحث.

4:مدونة الدراسة:

كانت المدونة عبارة عن وثائق التلاميذ والمتمثلة في كراريس القسم، وكذا كراريس التعبير الكتابي طبعًا الخاصة بتلاميذ الفوجين، والتي تحتوي على جميع دروس الإملاء المقررة في المنهاج، وقد تم جمع الكراريس في منتصف شهر أفريل، واختيرت هذه الفترة بالتحديد لكي يكون المعلمون قد أنهوا دروس الإملاء من جهة ،وليكون التلاميذ قد أكملوا دراسة قواعد الإملاء المقررة عليهم خلال السنة الدراسية.

أما سبب اختيارنا لهذه الفكرة فهو كون كراريس التلاميذ تضمن الإطلاع على مختلف كتابات التلاميذ المتعلقة بدروس الإملاء، وكذا النشاطات الأخرى، وبالتالي عدم الاقتصار على قاعدة واحدة أو موضوع معين، بل يكون الاهتمام منصبًا على كل البرنامج المقرر.

بعد جمع كراريس كل تلاميذ الفوجين أصبح لدينا سبعة وستون (67) كراسًا وبعد ذلك عملنا على استخراج كامل الأخطاء الإملائية الموجودة عن طريق الفحص الدقيق لها، وكذلك تصحيح بعض الكراريس التي لم تقم المعلمتين بتصحيحها، وقد قمنا بحصر حجم كل خطأ عن طريق توضيح العدد والنسب المئوية للتلاميذ الذين أخطأوا بالنسبة لعدد تلاميذ العينة ككل.

المبحث الثاني: منهاج الإملاء للسنة الثانية ابتدائي:

في السنة الثانية من التعليم الابتدائي يكون الطفل قد بلغ من العمر سبع (7) سنوات، باعتبار السن القانوني لالتحاق بالمدرسة هو ستة (6) سنوات، ويتميز الطفل في هذه المرحلة العمرية بمجموعة من الصفات والخصائص التي تميزها عن باقي المراحل ، وذلك في مختلف النواحي:

1:الخصائص والمميزات العامة لتلاميذ السنة الثانية:

حسب ما ورد في الوثيقة المرافقة للمنهاج:

1-1:من الناحية الاجتماعية:

- يميل للعب الجماعي الذي يتماشى وذوقه.
- هشاشة في الروابط الاجتماعية (تتكون وتذوب بسرعة).
- البحث عن إثبات الذات ضمن الجماعة (كثرة النزاعات).

1-2: الناحية النفسية:

- يبقى عنصر الملل مسيطرا عليه.
- يبقى مزاجه متقلبا (سريع الغضب وسريع الفرح).
- تقل النزعة العدوانية نوعاً ما.

1-3:الناحية المعرفية:

- يعرف محيطه القريب (المدرسة، الحي، الأصدقاء ...).
- محب للمساهمة في الأعمال الجماعية وللقيام بالأدوار.

1-4:من الناحية الحركية:

- لازالت بنيته الجسمية هشة.
- يبدأ في السيطرة على جسمه وحركاته.
- يسعى لتسيير طاقته، بتجنب الاندفاع الكلي.
- يبقى التعب يتملكه بسرعة ويسترجع قواه بسرعة.
- يبدأ عاملي التوجيه والاستجابة في النمو.[1]

1-5 : الجانب اللغوي:

- يتحدث ويتكلم بصفة سليمة (بطبيعة الحال بالعامية).
- يبحث ويتساءل عن معاني ومدلولات الكلمات.

[1] : الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص: 175.

- يستعمل رصيدا لغويا يتراوح بين 2500 و 3000 كلمة.
- يستعمل الجمل الاسمية والفعلية المفيدة متجاوزا استعمال الكلمة/ الجملة ينطق كلمة ويقصد جملة.[1]

« تجدر الإشارة بأن هناك عدداً من الأطفال ينتقلون مباشرة من الجو الأسري إلى عالم المدرسة الابتدائية بسبب غياب تعميم التربية التحضيرية مما يستدعي أخذ ذلك بالحسبان من طرف المعلم بحيث يحرص على توفير البيئة الصفية المناسبة، حيث الأمن والثقة والطمأنينة، ولأنه بدونها لا يمكن لهذه الفئة من الأطفال أن تقبل على التعلم، ومراعاة مليهم الشديد للعب والفضول واستغلالها لاكتسابهم المعارف والمهارات المقصورة في جو من البهجة والتعاون والتشجيع »[2]

2:أهداف تعليم الإملاء:

سطر المنهاج مجموعة من الأهداف المنتظر تحقيقها في نهاية السنة الدراسية وتتمثل هذه الأهداف في:

- تمكين المتعلمين من كتابة الكلمات بطريقة صحيحة.
- تعويدهم على الانتباه والدقة وقوة الملاحظة والسرعة في الانجاز.
- تعويدهم على استخدام علامات الترقيم.[3]
- تمرن الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان.[4]
- تجويد خط التلاميذ.

---

[1] : محمد الصالح حثروبي: الدليل البداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، د ط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة، الجزائر، 2012، ص: 45..

[2] :المرجع نفسه، ص: 45_ 46.

[3] : وزارة التربية الوطنية :منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م ،ص :15.

[4] : وزارة التربية الوطنية :الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص: 21.

- درس الإملاء يتكفل بتربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة في الإملاء المنقول، وتربية الأذن بتعويد التلميذ على حسن الاستماع، وجودة الإنصات وتمييز الأصوات المتقاربة لبعض الحروف، وتربية اليد بتمرين عضلاتها على إمساك القلم، وضبط الأصابع وتنظيم وتحركها وهكذا.[1]

وإذا اعتبرنا الهدف السابق من الأغراض الفزيولوجية، ما قبله من الأغراض التعليمية، فهناك أغراض أخرى تتصل بالنواحي الخلقية والذوقية مثل: تعويد التلميذ على النظام والنظافة، والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة، وبهذا ننمي فيه الذوق الفني.[2]

ومن الأهداف اللغوية لدرس الإملاء:

- إمداد التلميذ بعدد من المفردات والعبارات التي تفيده في التعبير، حديثا أو كتابة.[3]

من هذه الأهداف يتبين أن درس الإملاء يتكفل بتحقيق أغراض جليلة، تربوية، وخلقية، وفنية ولغوية.

3: برنامج الإملاء للسنة الثانية ابتدائي:

قبل الشروع في عرض محتويات منهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي لا بد من الإشارة إلي مفهوم المنهاج من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

---

[1] : عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة، مرجع سابق، ص: 5.

[2] :المرجع نفسه.

[3] :المرجع نفسه.

3-1: مفهوم المنهاج:

أ :لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور:نهج: طريق بين، ومَنهجَ الطريق: وضحه، ومنهاج كالمنهج يقصد به الطريق الواضح.[1]

ب: اصطلاحا:

المنهاج عبارة عن وثيقة رسمية تقدمها وزارة التربية الوطنية للمفتشين والمعلمين في المرحلة الابتدائية يضم جملة من الأهداف والمحتويات لجميع الأنشطة التعليمية، وكذا الوسائل المستخدمة في التعليم ووسائل التقويم.

وقد عرفه موريس جونسون M.johnson وهو أول من وضع تعريف للمنهاج:« على انه جملة من النواتج التعليمية (lerningoutcomes) المقصودة التي تعتبر المدرسة مسؤولة عنها، والتركيز هنا ينصب على الناتج أي على حصيلة تفاعل الإنسان مع الأشياء والأشخاص فلا ينظر إلى الخبرة بذاتها، ولكن ينظر إلى نتائج هذه الخبرة »[2]

فالمنهاج من منظور جونسون ما هو إلاّ أطر منظمة من المعرفة، وبعبارة أخرى هو خارطة مفاهمية نسعى إلى تعليمها للطلاب.[3]

---

[1] :ابن منظور أبو الفضل جمال الدين الإفريقي المصر: لسان العرب، ج2، ط1، دار صادر، بيروت_ لبنان، _نهج_ 1955، ص: 383.

[2] : فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، مرجع سابق، ص: 295.

[3] :المرجع نفسه، ص: 297.

ويعرف كذلك بأنه: « وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما، ويفترض أن يشمل على الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها المحتويات، الوضعيات والمواقف والأنشطة التعليمية وكذا، الطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه »[1]

ويشمل المنهاج كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم أي:«كل المؤشرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة»[2]

أما في المرجعية العامة للمنهاج فقد ورد المفهوم التالي للمنهاج:

« المنهاج يدل على كل التجارب التعليمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحث مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينية ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة »[3]

هناك خلط بين مصطلحي المنهاج والبرنامج فهما من المفاهيم الأساسية المتداولة في الأسلاك التربوية فالبرنامج يتضمن قائمة النشاطات والمهارات والكفاءات والمواقف التي سيعبر عنها التلاميذ في شكل سلوكيات في نهاية العملية التعليمية.

أما المنهاج فهو مخطط عمل بيداغوجي أكثر شمولا من البرنامج التعليمي، فهو يتضمن غايات التربية وغايات التعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها التدريب والتعلم.

---

[1] : محمد الصالح حثروبي: الدليل البداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، مرجع سابق، ص: 26.

[2] :المرجع نفسه.

[3] :المرج نفسه، ص: 26.

3-2: برنامج الإملاء للسنة الثانية ابتدائي:

المشروع الذي يهدف إليه منهاج السنة الثانية من خلال مادة الإملاء:

- رسم الحروف المتقاربة نطقا (ث ظ)، (ذ ض)، (ش ج)، (س ز)، (ت ط)، (ص ز) (ث ذ)، (س ص)، (ث ض).
- التنوين.
- التاء المفتوحة في الأفعال.
- الأصوات المنطوقة وغير المكتوبة.
- الحروف المكتوبة وغير المنطوقة.[1]

ملاحظة:

الظاهرة الإملائية تستخرج من نص القراءة.[2]

مثلا: في درس التاء المفتوحة في الأفعال نجد: أقر وأميز:

سأل ت سلمى الموظف ت نب ت الزرع.[3]

فاجتهدوا في دراستكم ا راجعوا دروسكم.[4]

هذا درس كتابة ألف الجماعة.

---

[1] : وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الثانية ابتدائي،مرجع سابق، ص: 17.

[2] :المرجع نفسه.

[3] : سيدي محمد دباغ بوعياد،حفيظةتازروتي:كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الإبتدائي،وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2015م، ص: 61.

[4] :المرجع نفسه، ص: 101.

أعطيت دروس الإملاء أهمية بالغة، ويظهر ذلك من خلال الموضوعات المقررة، وكذلك من خلال مراجعة كل القواعد المدروسة عند الانتقال من سنة دراسية إلى اخرى قبل التطرق إلى الموضوعات الجديدة والغرض من ذلك تعزيزها أكثر في ذهن المتعلم، وذلك بهدف التمهيد للموضوعات الجديدة التي لم يتعرف عليها مطلقا وفي ذلك مراعاة لمبدأ التدرج في العملية التعليمية؛أيالإنتقال من السهل الى الصعب،ومن الجزء إلى الكل،ومن الخاص إلى العام في تلقين أي خبرة للتلميذ.

ويوضح ذلك ابن خلدون بقوله : « إن المتعلم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم، استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلل وانطمس فكرة ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم »[1]

3-3: التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية:

يبلغ الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثانية ابتدائي أحد عشر (11) ساعة وخمسة عشر (15) دقيقة، أسبوعيا موزعة على نشاطات المادة ،كما هو موضح في الجدول:[2]

جدول رقم 3: يبين التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
تعبير شفوي، قراءة، كتابة	10	7 سا و 30 د
قراءة، كتابة	2	1 سا و 30 د
محفوظات	1	45 د
نشاطات الإدماج (التعبير الكتابي)	2	1 سا و 30 د
المشاريع	15	11 سا و 15 د
الجمع		

[1] :ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، مجلد1، ط3، دار لكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1967م، ص: 1031_ 1032.

[2] : وزارة التربية الوطنية: دليل المعلم للسنة لثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م، ص: 10.

من خلال هذا الجدول، ومن خلال التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية يتبين بأنه لم تخصص حصة صريحة لنشاط الإملاء ومن خلال الملاحظة الميدانية وجدنا بأن نشاط الإملاء خصصت له حصة وحيدة في نهاية الأسبوع هذه الحصة خصص لها وقت زمني يقدر بـ: خمسة وأربعون (45) دقيقة.

وللتأكد من ذلك طرحنا السؤال على المعلمتين، كم تخصصان من الوقت لدرس الإملاء؟ فأجابتا بأنها تخصصان خمسة وأربعون (45) دقيقة، والهدف من السؤال هو التحقق من ملاحظتنا.

ومن خلال التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية والسؤال المطروح على الأساتذة استنتجنا بأن درس الإملاء يدخل ضمن نشاط الكتابة، هذا ما يؤكد العلاقة الوطيدة بين الإملاء وبقية فروع اللغة.

وقد ورد في منهاج السنة الثاني: « إن العلاقة بين فروع اللغة العربية وتناسقها يؤدي إلى ما يسمى بالنسق اللغوي، حيث تساهم الكتابة مع مهارة القراءة والتعبير في تمكين المتعلم في اكتساب النسق اللغوي وتوظيفه.

إذْ تهذف الكتابة مع مهارة المتعلم من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الإنجاز الكتابي، فتمارين الخط والنقل تدربه على تقليد نماذج الخط وتمارين النقل تعود على الاسترسال في كتابة الكلمات والجمل في أوضاعها الحقيقية، واستعمال علامات الترقيم في أماكنها، أما الإملاء، فتقنية تخضع لقواعد معينة يتمكن المعلم بواسطتها من الانتقال من النسق الصوتي المنطوق به إلى الإنجاز الكتابي وعلى هذا فنشاط الكتابة يتفرع إلى:

الخط، الإملاء، التمارين الكتابية، التعبير الكتابي الذي يعتبر أبرز غايات تدريس اللغة العربية»[1]

[1] : وزارة التربية الوطنية ،منهاج السنة الثانية ابتدائي، مرجع سابق، ص: 14.

المبحث الثالث: الإملاء داخل القسم

جرت الملاحظة الميدانية للعملية التربوية داخل القسم، وتم حضور عدة دروس في كل من القسمين وكانت كل الدروس خاصة بنشاط الإملاء، باعتبار أنه الموضوع الأساسي، وتم الاكتفاء في ذلك بالملاحظة وعدم التدخل_ إلاّ في القليل النادر_ وقد مست الملاحظات الجوانب الآتية:

1:سلوك المعلّم في القسم:

وانحصرت مقاييس ملاحظة هذا الجانب في النقاط الآتية:

- نطق المعلم نطقا صحيحًا.
- طريقة إملاء المعلّم.
- طريقة تصحيح المعلّم.

كل من المعلمتين تنطقان الكلمات نطقا صحيحًا، وهذا شيء ايجابي خاصة في نشاط الإملاء والذي يعتمد كثيرا على السمع، وقد كانت ملاحظتنا لهذا الجانب كون الإملاء مرتبط ارتباطا وثيقا بالنحو فإن أي خطأ على مستوى الشكل (الإعراب) سينعكس سلبا على الكتابة (الإملاء).

- جرت مراقبة طريقة الإملاء وقد لوحظ أن المعلمتان تتبعان طريقة واحدة والمتمثلة في إملاء القطعة الإملائية كلمة كلمة، وذلك في تأني، ثم تكرار العملية مرة أخرى، مع التركيز على نطق الكلمات التي تتضمن الظاهرة الإملائية المقصودة نطقا واضحا وسليما، وفي الأخير تقرأ القطعة الإملائية دفعة واحدة، وقد كانت الملاحظة مؤكدة للإجابة التي تحصلنا عليها من خلال المقابلة التي أجريت مع المعلمتين، حيث ثم طرح السؤال التالي:

- كم مرة تملي فيها القطعة الإملائية؟ ولماذا؟

فكانت الإجابة كما ذكرنا من خلال الملاحظة، وكان الهدف من ذلك حسب إجابتهما هو: تمكين التلاميذ من كتابة القطعة الإملائية كاملة..

وبما أن العملية تقوم بين طرفين مملي ومملى عليه، فهذا يعني أن الإملاء المعتمد هنا هو الإملاء المسموع وهذا حقا ما تم ملاحظة، كما أننا طرحنا السؤال:

ما نوع الإملاء الذي تعتمدينه؟ وكانت الإجابة:

الإملاء الذي أعتمده هو الإملاء المسموع، « وقد ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية بأن الإملاء الذي يجب على المعلم أن يعتمده هو الإملاء المنظور والإملاء المسموع، حيث يتم اعتماد الإملاء المنظور خلال الثلاثي الأول، ثم الانتقال إلى الإملاء المسموع فيما تبقى من الموسم الدراسي »[1]

– لمنلاحظ اهتمام كبير بالكتابة الصحيحة إلاّ في مادة الإملاء، وقد تمت ملاحظة ذلك من خلال كراريس التلاميذ خاصة في الحصص التي لا تتعلق مباشرة بفروع اللغة العربية، كالرياضيات مثلا، وقد تم كذلك طرح السؤال:

– إذا ما صادفك خطأ إملائي في غير مادة الإملاء هل:

– تنبهين التلميذ مباشرة؟

– تكتبينه في ورقة لتشير إليه في حصة الإملاء؟

فكانت الإجابة من طرف المعلمتين كالتالي:

– أنبه التلميذ إلى الخطأ ثم أكتبه على السبورة ومناقشته جماعة.

[1] :ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص: 21.

- أشير إلى الأخطاء الإملائية على دفتر التلميذ من التاريخ في أعلى وورقة إلى آخر كلمة في الصفة في أي مادة حتى وإن كانت الرياضيات.
- تختلف طريقة التصحيح عند المعلمتين، حيث تعتمد معلمة الفوج الأول في التصحيح طريقة (لا مارتنيار) وهي طريقة تعتمد على الألواح، حيث تأمر المعلمة التلاميذ بكتابة الكلمة التي وقع فيها الخطأ على اللوحة، ثم تأمرهم برفع الألواح، ثم تأمرهم مرة أخرى بقلب الألواح حتى يشاهد التلاميذ كتابات بعضهم البعض، وفي الأخير يقوم أحد التلاميذ بتصحيح الخطأ على السبورة وهكذا حتى يتم تصحيح جميع الأخطاء الموجودة.
- أما معلمة الفوج الثاني فتكلف التلاميذ بعد كتابة القطعة الإملائية على الكراريس بكتابة القطعة مرة أخرى على السبورة، وذلك بالتناوب، ثم تصحيحها من قبلهم بالتناوب على السبورة كذلك، ثم يقومون بالتصحيح الفردي، وقد ثم طرح السؤال على المعلمة أثناء المقابلة، ما هي الطريقة التي تعتمدينها في عملية التصحيح؟

وكانت الإجابة كما ذكر من قبل.

لم نلاحظ مراقبة لتصحيح التلاميذ، وإن كانت فهي نادرة، بل يتم تقييم التلميذ وفق لعدد الأخطاء، فكلما كانت الأخطاء قليلة كلما كانت العلامة مرتفعة، وكلما كانت الأخطاء كثيرة كلما كانت العلامة منخفضة ومن هذا المنطلق نجد الكثير من التلاميذ يتسترون عن الكثير من أخطائهم، لا لشيء سوى للحصول على علامة مرتفعة،وسبب ذلك هو أن المعلم لا يراقب أخطاءهم بل يترك لهم الحرية الكاملة في التأشير عليها وتصحيحها.

نتائج المقابلة:

- السؤال: من أي مصدر تأخذين قطعة الإملاء؟

أجابت معلمة الفوج الأول: بأنها في الكثير من الأحيان تحضرها باجتهادها مراعية في ذلك الظاهرة الإملائية المقصودة، في حين أجابت معلمة الفوج الثاني بأنها تأخذها من كتب خارجية، أو من كتاب القراءة.

- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعًا في وثائق التلاميذ؟

وكانت الإجابة نفسها لدى المعلمتين، فالأخطاء الأكثر شيوعًا في وثائق التلاميذ هي: كتابة الهمزة المتوسطة والهمزة في آخر الكلمة، كتابة التاء في آخر الكلمة،كما أن بعض التلاميذ لايحسنون توظيف التعريف ب ال الشمسية والقمرية.

- ما هو علاجك للضعف الإملائي في الصف؟

أجابت معلمة الفوج الأول بأن علاجها لهذا الضعف هو: الإكثار من التمارين على السبورة.

عند مصادفة أي ظاهرة إملائية مدروسة في أي نشاط آخر تذكر التلاميذ بها أما معلمة الفوج الثاني فأجابت: إن العلاج هو القيام بإجراء حصص استدراكية ومحاولة الوقوف عند أسباب الضعف.

- ما هي الاقتراحات التي تقدمينها بشأن مادة الإملاء؟ وكانت الإجابة:

معلمة الفوج الأول: اقترحت ضرورة رفع الحصص الخاصة بدرس الإملاء من حصة واحدة إلى حصتين.

معلمة الفوج الثاني: اقترحت مساعدة الأولياء للتلاميذ ومراقبتهم، والاهتمام بمادة اللغة العربية اهتماما كبيراً.

- في نظرك ما هي أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية؟

معلمة الفوج الأول:

- ضعف ذاكرة التلميذ.
- التأخر في النطق بالنسبة لبعض التلاميذ.

معلمة الفوج الثاني:

- عدم الاهتمام من طرف بعض التلاميذ.
- الصعود الآلي للسنة الأولى دون المرور بالمرحلة التحضيرية.

فكم من تلميذ صعد إلى السنة الثانية وهو لا يفرق بين الحروف.

2: سلوك التلاميذ في القسم:

وقد انحصرت مقاييس الملاحظة في الجوانب الآتية:

- مدى تفاعل التلاميذ مع درس الإملاء.
- قدرة التلاميذ على اكتشاف الخطأ.
- تصحيح التلاميذ للخطأ.

وقد توصل البحث إلى النقاط الآتية:

- هناك تفاعل كبير من طرف التلاميذ مع درس الإملاء، ويظهر ذلك من خلال الاهتمام الكبير الذي يبدونه خاصة أثناء عملية التصحيح، والمتمثل في التعليق على أخطاء بعضهم البعض، وكذلك الرغبة الشديدة من

طرف كل تلميذ في الصعود إلى السبورة، من أجل تصحيح الخطأ، بالإضافة إلى التنافسفيما بينهم على التصحيح بسرعة، ودائما يختمون التصحيح بكلمة، معلمي أكملت عملي وذلك بلهفة وسرعة.

كما لوحظ كذلك تغلب جنس الإناث على جنس الذكور في درس الإملاء حيث نجد أن جنس الإناث أكثر حيوية ونشاط من جنس الذكور، ويرجع الأمر ربما كون الجنس الذكري يميل إلى المواد العلمية أكثر من المواد الأدبية، على عكس جنس الإناث الذي يميل إلى الحفظ، وهذا ما أثبتته معلمة إحدى الفوجين عندما وجهنا لها هذه الملاحظة فقالت: إن الذكور يبدعون في درس الرياضيات على عكس الإناث.

لعل من الأسباب التي تجعل التلاميذ نشطين في درس الإملاء هو أن درس الإملاء يتيح لهم فرصة الكلام مع بعضهم البعض، وخاصة أثناء تصحيح المعلم وتنقله من طاولة إلى طاولة، لاكتشاف الأخطاء الموجودة لدى التلاميذ.

وسجلنا قدرة كبيرة لدى بعض التلاميذ على اكتشاف الخطأ الإملائي، وإعطاء النموذج الصحيح وفي بعض الأحيان يذكرون حتى القاعدة، وقد حدث أن سألت المعلمة التلاميذ متى تكتب الألف الشمسية، فأجابوا نكتبها إذا كانت متصلة بها الحروف الشمسية، وقاموا بذكرها كاملة.

وجرت مراقبة عملية تصحيح التلاميذ لأخطائهم فكان ما يلي:

– أغلب التلاميذ لا يصححون كل أخطائهم، بل الذي كان يجري هو تصحيح بعض الأخطاء، وإغفال البعض الآخر سهواً أو تناسيا، هذا يدل على عدم التركيز.

– يعمد الكثير من التلاميذ في بعض الأحيان إلى الغش أثناء عملية التصحيح، فالمتعارف عليه أنّ تصحيح الأخطاء يكون بلون مغاير وعلى وجه الخصوص اللون الأخضر لأن اللون الأحمر عادة يعتمده المعلم للتصحيح

لكن ما وجد هو أن بعض التلاميذ يقومون بتصحيح بعض أخطائهم بلون الكتابة نفسه، خاصة في الأخطاء المتعلقة بالتاء المربوطة والمفتوحة، الضاء والظاء والسين والصاد، هذا لكي لا يحصل على علامة متدنية أو حتى لا يكلف بإعادة نسخ القطعة الإملائية كاملة، لأن المعلّم في كثير من الأحيان يربط تقييم التلاميذ بعدد الأخطاء ويتخذ من مطالبة التلاميذ بإعادة كتابة النص وسيلة علاجية لذلك.

3: الوسائل المادية في القسم:

- وضعية السبورة.
- أدوات الكتابة بالنسبة للتلميذ: الألواح، الأقلام.

وقد توصل البحث إلى النقاط الآتية:

- وضعية السبورة سيئة في كلتا القسمين، فهي لا تساعد كثيرا في توضيح الكتابة للتلاميذ مما يصعب عليهم القراءة والكتابة الصحيحتين، وبالتالي تساهم في إيقاع التلاميذ في الأخطاء وذلك عندما يجدون أنفسهم عاجزين عن التمييز بين التشوهات الموجودة في السبورة ونقاط الحروف مثلا، ويكون المظهر العام للسبورة تأثيرا كبيرا على التلاميذ، ولهذا السبب أرتأى البحث أن يقدم أن يقدم بعض القواعد الأولية التي من شأنها أن تحقق الانتقال الجيد للرسالة المكتوبة:

- يجب الكتابة على السبورة الممسوحة جيداً.

- تجنب الكتابة على السبورة المضاءة إضاءة شديدة أو ضعيفة فهذا من شأنه أن يرهق التلاميذ جراء عدم تمييزهم للحروف والكلمات.

- الكتابة بخط واضح، مع تجنب الألوان الغير مرئية خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يجلسون في الأخير.

4: أدوات الكتابة بالنسبة للتلاميذ:

أ:الألواح:

وهي من الوسائل الضرورية والمعتمدة بكثرة خاصة في درس الإملاء وعلى وجه الخصوص، إذا كان المعلم يعتمد على طريقة (لامارتينيار) ولقد تعددت أنواع الألواح المستعملة من طرف التلاميذ فمنها البلاستيكية وهي معروفة ومنها الورقية (الورق المقوى) إلاّ أن المعلمتين كانتا تطلبان من التلاميذ ضرورة إحضار اللوحة البلاستيكية.

ب:الأقلام:

جل التلاميذ يستعملون القلم الجاف في الكتابة.

المبحث الرابع: الإملاء من خلال كتابات المتعلمين:

1: العرض الإحصائي للأخطاء:

1-1 :عدد الأخطاء ونسبة الوقوع فيها:

جدول رقم 4: يبين أصناف وعدد الأخطاء ونسبة الوقوع فيها:

أصناف الأخطاء	عدد الأخطاء	نسبة الوقوع في الخطأ
1- التاء المربوطة عوض المفتوحة	49	%73.13
2- التاء المفتوحة عوض المربوطة	32	%47.76
3- الخلط بين الأصوات	30	%44.77
4- الأصوات التي تنطق ولا تكتب	26	%38.80
5- الحروف التي تكتب ولا تنطق	25	%37.31
6- حذف ألف المد	23	%34.32
7- الفصل والوصل	16	%23.88
8- كتابة نون التنوين	06	%08.95
9- اللام الشمسية والقمرية	06	%08.95

بلغ عدد الأخطاء المرتكبة لذا تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، على مستوى الفوجين مئتين وثلاثة عشر (213) خطأ، كما هي موضحة في الجدول الخاص بالعرض الإحصائي للأخطاء، ومن خلال هذا الأخير خرجنا بمجموعة من الملاحظات، لم نتمكن من التطرق إلى جميع الأخطاء الإملائية الموجودة في كتابات التلاميذ لوجود عدة عوائق حالة وذلك والمتمثلة فيما يلي:

- استعمال التلاميذ للقلم الماسح في تصحيح الأخطاء.
- الغيابات الكثيرة للتلاميذ.
- تحايل بعض التلاميذ أثناء درس الإملاء حيث لاحظنا أن الكثير منهم لا يكتُبون أثناء إملاء المعلمة للقطعة الإملائية، وانتظار التصحيح على السبورة ثم ينقلون بشكل سليم.

ولعل السبب في ذلك يرجع إلى كون المعلمة أثناء تصحيحها لكراريس التلاميذ كانت تضع العلامة على حسب عدد الأخطاء الإملائية المرتكبة.

ملاحظة أخرى:

لم نتطرق إلى الأخطاء الإملائية الخاصة بالدروس غير المقررة على التلاميذ، وذلك لأنه لا يمكن محاسبة التلميذ على شيء لم يدرسه بعد.

ومن أمثلة ذلك:

أخطاء كتابة همزة الوصل وهمزة القطع بأنواعها وأشكالها المختلفة.

2:التحليل المقارن للأخطاء:

2-1: أخطاء كتابة التاء المربوطة والمفتوحة:

2-1-1: كتابة التاء المرطوبة عوض المفتوحة:

- **نماذج:**
  - خرجت ← خرجة.
  - وصلت ← وصلة.
  - نصحت ←نصحة.
  - زارت ← زارة.

2-1-2: كتابة التاء المفتوحة عوض المربوطة:

- **نماذج:**
  - الحديقة ←الحديقت .
  - كثيرة ←كثيرت.
  - المكتبة ←المكتبت .

بلغت أخطاء التاء المفتوحة والمربوطة واحد وثمانون (81) خطأ موزعين على قسمين:

- تسعة وأربعون (49) خطأ في كتابة التاء المربوطة عوض المفتوحة بنسبة 73.13%.
- اثنان وثلاثون (32) خطأ في كتابة التاء المفتوحة عوض المربوطة.

ويمثل الخطأ والخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة أعلى نسبة.

نسبة الخطأ في كتابة التاء المربوطة عوض المفتوحة أكبر بكثير من نسبة الخطأ في كتابة التاء المفتوحة عوض المربوطة.

لوحظ أن أغلب التلاميذ يكتبون تاء الفعل مربوطة، وتاء الاسم مفتوحة، وهذا يدل على أنهم لا يفرقون بين الاسم والفعل.

2-2: أخطاء الخلط بين الأصوات:

2-2-1:الخلط بين الصاد والسين

2-2-2: كتابة السين صاداً:

- **نماذج:**
  - السرور ←الصرور.
  - الأسرة ← الأصرة .
  - الرسومات←الرصومات .

2-2-3 كتابة الصاد سينًا:

- نماذج:
  - العصفور ←العسفور .
  - الصيفية ←السيفية .
  - يصطاد ←يسطاد.

2-2-4: كتابة الدال ضاد:

- **نماذج:**
  - ضفدع ←ضفضع.
  - دفتر ←ضفتر .
  - وردة← ورضة.

2-2-5: كتابة الضاد ظاء:

- **نماذج:**
  - ضرب ← ظرب.
  - حضر ←حظر .

2-2-6: كتابة الضاد ظاءاً:

- **نماذج:**
  - النظام ←النضام.
  - نظرا← نضر.

2-2-7: كتابة التاء طاءاً:

- **نماذج:**
  - الثورة ← الطورة.

بلغت أخطاء الخلط بين الأصوات ثلاثون (30) خطأ، وذلك بنسبة 44.77% من مجموع الأخطاء واحتلت بذلك المرتبة الثالثة من حيث الترتيب، ويمكن إرجاع هذه الأخطاء أو هذه الظاهرة ظاهرة الخلط بين الأصوات إلى عدة عوامل:

1- **سبب عضوي:** قد تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، حيث يؤدي هذا الضعف إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة التقاطا مشوهًا، فتكتب كما شوهدت خاصة الأصوات أو الحروف المتجاورة والمتشابهة في الرسم.

مثل: س ش، ذ د، ع غ، .... وكذلك ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة

بصورة ناقصة أو مشوهة أو مبتذلة.[1]

ومن المعروف أن اللغة استعملت مشافهة قبل استعمالها مكتوبة، وان طبيعة تعلم اللغة تبدأ بالاستماع، فالطفل يسمع، ثم يتكلم، ثم يقرأ ويكتب وكثيرا من الحروف تشتبك في مخارجها وصفاتها، وقد لا تفرقها إلا صفة واحدة لذلك إهمال هذه الصفة يؤدي إلى الالتباس واعتبارهما حرفًا وحداً، ولإدراك الفروق البسيطة بين الحروف يكفي أن يكون لدى المتعلم قوة في المسمع وقوة في التركيز، فالاستماع كما يقول ابن خلدون "أبو الملكان " والسمع هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي، لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعنف فالطفل يسمع الأصوات ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين.[2]

وقد ذكر الله عز وجل السمع في كثير من الآيات القرآنية، وقدمه على البصر قال تعالى: ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾ النحل (87).

وقال أيضا: ﴿ وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾الملك (10)

وفي قول كذلك: ﴿ **إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا**﴾ النساء (58).

[1] : ينظر: فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، مرجع سابق ص: 74_ 75.

[2] : عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 71.

الخلط بين الصاد والسين:

لقد تم كتابة الصاد سينا في الكثير من الحالات، والعكس صحبح وهذا يدل على أن التلميذ لا زال لا يفرق بين الحرفين ويعتبرهما حرفا واحدا، هذا لأنهما من مخرج واحد وهو أسلة اللسان، فقد ورد في الأصوات اللغوية " لإبراهيم أنيس " " السين والزاي والصاد ثلاثة أصوات نؤثر أن نسميها بالأصوات الأسلية، رغم أن معظم كتب القراءات تسميها تسمية أخرى أكثر شهرة، ولكنها أقل دقة وهي " أصوات الصفير " وذلك لأن مجرى هذه الأصوات يضيف جداً عند مخرجها فيحدث عنه النطق بها صغيرا عاليا لا يشركها علو هذا الصغير غيرها من الأصوات.

ولكن المحدثين من علماء الأصوات اللغوية يجمعون كل الأصوات التي تحدث في نطقها ذلك الحفيف أو الصغير عاليا كان أو منخفضا في صعيد واحد.

فالأصوات التي يسمع لها صغير واضح في رأي المحدثين هي: ث، ذ، ز، س، ش، ص، ظ، ف، غير أن هذه الأصوات تختلف في نسبة وضوح صفيرها وأعلاها صفيرا هي السين والزاي والصاد، فيما يلي تفسير لكل حرف على حدى.[1]

السين: « صوت رخو مهموس، يختلف بعض الاختلاف في مخرجه باختلاف واللهجات العربية، بل وباختلاف الأفراد أحيانا، ففي بعض اللهجات يشتد صفير السين في البعض الآخر، فالنطق بالسين يندفع الهواء ماراً بالحنجرة، فلا يحرك الوترين الصوتين، ثم يأخذ مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى المخرج وهو حيث التقاء

[1] : ينظر: إبراهيم أنيس؛ الأصوات اللغوية، د ط، ملازم النشر ، مكتبة النهضةمصنر ، مصر، د ت، ص: 66، 67.

طرف اللسان بالثنايا السفلى أو العليا بحيث يكون بين اللسان والثنايا مجرى ضيق جداً يندفع خلاله الهواء فيحدث ذلك الصغير العالي، هذا إلى اقتراب الأسنان العليا من السفلى في حالة النطق بهذا الصوت »[1]

الصاد: « صوت رخو مهموس، يشبه السين في كل شيء سوى أن الصاد أحد أصوات الإطباق، فعند النطق بالصاد يتخذ اللسان وضعا مخالفا لوضعه مع السين، إذ يكون مقعرا منطبقا على الحنك الأعلى، مع أقصى اللسان وطرفه نحو الحنك ككل الأصوات المطبقة »[2]

وما يميز الصاد عن السين صفتا التفخيم والإطباق، يقول ابن جني: « والإطباق أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقًا له، ولولا الإطباق لصارت الضاد دالاً، والصاد سينا والظاء ذالاً، ولخرجت الضاد من الكاف، لأنه ليس من موضعها شيء غيرها تزول الضاد إذا عدمت الإطباق إليه »[3]

الخلط بين الدال والضاد:

الدال: « صوت شديد مجهور يتكون بأن يندفع الهواء ماراً بالحنجرة فيتحرك الوترين الصوتيين، ثم يأخذ مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى مخرج الصوت، فينحبس هناك فترة قصيرة جداً لالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا التقاءً محكمًا فإذا انفصل اللسان عن أصول الثنايا سمع صوت انفجاري نسميه بالدال.»[4]

وقيل أيضا: "الدال أكبر الفوناتهذا الفونيم شيوعاً هو الصوت غير النفسي المصوت الأسناني الوقفي الذي يتراوح مداه بين 80_ 100 م/ث، وتتغير الدال الأخيرة بحرية فتكون انفراجية أو غير انفراجية ولكنها غالبا غير انفراجية»[5]

---

[1] : ينظر: إبراهيم أنيس؛ الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص 67، 68.

[2] : ينظر: المرجع نفسه، ص 68، 69.

[3] : ابن جني: سر صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق، حسن هنداوي، ج1، ط1، دار القلم، دمشق، سوريا، 1985، ص: 61.

[4] : إبراهيم أنيس؛ الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص: 51.

[5] : سليمان حسن العافي: التشكل الصوتي في اللغة العربية، فنولوجيا العربية، ترجمة ياسر الملاح، مراجعة محمد محمود غالي، ط1، النادي الأدبي الثقافي، جدة_ السعودية، 1983م، ص: 74.

الضاد:« أكثر الفونات الضاد شيوعًا هو الصوت المفخم غير النفسي الوقفي stopالمصوت خلف الاسنان post-dentalالذي يتراوح مداه بين 80_ 100 م/ث »[1]

والضاد: « لا تختلف عن الذال في شيء سوى أن الضاد أحد أصوات الاطباق »[2]

نستنتج من خلال ما سبق ذكره أن كل من الدال والضاد يشتركان في المخرج ما عدا صفة الإطباق بالنسبة للضاد ولو تخلينا عنها لصارت الضاد دالا.

الخلط بين الضاد والظاء

تكثر أخطاء الطلبة هذه الأيام في حرفي الضاد والظاء، كثرة تَشُدُّ الانتباه إليها سواءٌ أكان ذلك في لفظها أم في كتابتها، والخطأ فيها والخلط بينهما ليس حديثًا فقد كان مند القدم، فقد روي أبو علي القالي " إن رجُلاً قال لعمرو بن الخطاب رضي الله عنه: يا أمير المؤمنين، أيُضَحِّى بِضَبي؟ قال: وما عليك لو قَلْتَ بظبي؟ ! قال: إنها لُغَة. قال: انقطع العتابُ، ولا يضحىَّ بشيء من الوحش.[3]

والضاء صوت شديد مجهور مثله مثل الضاد، كما أن العلماء اعتبروهما إحدى أصوات الإطباق.والإطباق هو زيادة درجة ارتفاع اللسان حتى يكاد ينطبق على الحنك الأعلى فينحصر الهواء بينهما، فيخرج الصوت قويا وهو عكس الانفتاح.[4]

- الأخطاء الناجمة عن الخلط بين الدارجة والفصحى حيث نجد أن التلميذ لا يلتزم فقط بما يسمعه من المعلم. وبما الْتَقطتهُ أذناه، بل إنه في الكثير من الأحيان، يعمد إلى الالتزام بما تعود سماعه في لغته العامية

---

[1] : إبراهيم أنيس؛ الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص: 51.

[2] : سليمان حسن العاني، التشكيل الصوتي في اللغة العربية فنولوجيا العربية ،ترجمة ياسر الملاح ،مراجعة محمود غالي ،مرجع سابق، ص 74.

[3] : يوسف السحيمات يحي عبابنة وآخرون: القواعد الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو والمعاجم بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص: 31.

[4] : ينظر: إبراهيم أنيس؛ الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص: 50.

ليجسده كتابيا، فهو يرتبط بما هو مخزن في ذاكرته السماعية لا بما سمعه فعلا في تلك اللحظة، ولكن كثرة الممارسة والتكرار يؤدي شيئًا فشيئًا إلى زوال هذا النوع من الأخطاء.

ومنأمثلة ذلك الخلط بين السين والصاد والفاء والتاء في الكثير من الكلمات مثل كلمة:

سدكة (العامية)

بدل: صدقةٌ (الفصحى)

2-3: حذف المد بالألف:

- **نماذج:**
  - عمه ←عمها .
  - المكن ←المكان .
  - زرفة ← زرافة .

بلغت أخطاء حذف ألف المد ثلاثة وعشرون (23) خطأ وذلك بنسبة قدرها: 34.32% من مجموع الأخطاء وتعتبر هذه النسبة نسبة كبيرة جداً، ويمكن إرجاع هذا النوع من الأخطاء إلى عدة أسباب:

- ضعف مهارة الاستماع التي تكتب التلميذ التمييز بين المد الطويل والمد القصير.
- طريقة التدريس المتبعة والخاصة بتلقين التلاميذ للحروف والكلمات حيث يغفل المعلم المد الطويل والقصير فلا يشير إليه بوضوح ويغعله في بعض الأحيان سواء تعلق الأمر بالمنطوق أو المكتوب.

هذا ما يؤثر سلبا على المتعلم في كونه لا يستطيع التمييز بين المد الطويل والقصير كتابيا وشفاهيًا.

- ضعف طريقة الإلقاء التي يعتمدها المعلم أثناء قراءة القطعة، فقد يحول أثناءها الحركات الطويلة إلى حركات قصيرة _ أو العكس _ مما ينعكس في كتابات التلاميذ.

2-4: كتابة نون التنوين:

- **نماذج:**
  - خاتمن ← خاتمًا .
  - سُلّمُنْ ←سُلَّمٌ .

لم تسجل أخطاء كثيرة في هذا النوع وقد بلغ عدد الأخطاء فيها ستة (06) أخطاء وذلك بنسبة مؤوية تقدر بـ 08.95%من مجموع الأخطاء، ويمكن تعليل هذا النوع من الأخطاء الإملائية إلى كون التلاميذ يعتمدون على حاسة التمييز السمعي وهذا لأن التنوين يثبت نطقا لا صورة.

2-5: الحروف التي تكتب ولا تنطق (ألف واو الجماعة).

- **نماذج:**
  - احترمو← احترموا .
  - حافظو ←حافظوا .
  - لا تكسرو← لا تكسروا .

بلغت أخطاء الحروف التي تكتب ولا تنطق خمسة وعشرون(25) خطأ بنسبة مئوية تقدر بـ: 37.31% وحيث لوحظ من خلال كتابات التلاميذ أن الكثير منهم يغفلون كتابة هذه الألف وهذا الأمر كذلك يعود إلى الكتابة العربية كما ذكرناه من قبل أثناء الحديث عن الأصوات التي تنطق ولا تكتب ومن أمثلة الحروف التي لا تنطق وتكتب الواو في كلمة _ عمرو_ ومثل هذه الأمور الكتابية توقع بالتلميذ في اللبس والحيرة.

2-6: الفصل والوصل:

2-6-1: الفصل:

- **نماذج:**
  - في ها ←فيها .
  - بظل ها ←بظلها .
  - ترع رع ت ← ترعرعت.

2-6-2: الوصل:

- **نماذج:**
  - منبعد← من بعد .
  - نتنزهفيها← نتنزه فيها.
  - بلغرس← بالغرس.

بلغت أخطاء الفصل والوصل ستة عشر (16) خطأ، وذلك بنسبة مئوية قدرها: 23.80%حيث يميل بعض التلاميذ إلى فصل حروف الكلمة الواحدة، وذلك عن طريق تجزئة حروفها في سطر واحدة وذلك مثل: ترعرع_ والتي فصلت فيها جميع الحروف عن بعضها البعض ما عدا حرفي التاء والراء، هذا بالنسبة للفصل.

أما بالنسبة للوصل فهو أن توصل كلمتين ببعضهما البعض، كما هو في المثال الآتي: _ نتنزهفيها_ ويعود السبب في ذلك في ذلك إلى أن التلميذ لم يتمكن بعد من اكتساب قواعد الكتابة العربية، وهذا طبعًا راجع لكونه لا يزال في الصفوف الدنيا من التعلم الابتدائي.

2-7: الأصوات التي تنطق ولا تكتب:

- نموذج:
  - ذلك ←ذالك .

بلغت أخطاء الأصوات التي تنطق ولا تكتب ستة وعشرون (26) خطأ وذلك بنسبة مئوية قدرها 38.80% من مجموع الأخطاء وكانت كلها خاصة بكلمة واحدة وهي اسم إشارة (ذلك) حيث لوحظ أن فئة كبيرة من التلاميذ يخطئون في كتابتها فيكتبونها على الشكل الآتي _ ذالك _ أي بزيادة الألف وهو في هذه الكلمة حرف ينطق به ولكنه لا يكتب، وقد يكون السبب أن الكلمة توحي بوجود مد بالإضافة إلى أسباب ترجع إلى الكتابة العربية ومن أهم هذه الأسباب:

-عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، والذي يتكون من صوت الرمز والحركة المرافقة ، حيث يغلب في اللغة العربية الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، إلا أنّ هذه القاعدة غير مطّرِدة حيث توجد حالات خاصة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة ومن الأحرف التي تنطق ولا تكتب الألف في ذلك، لكن، طه هذا.[1]

2-8: اللام الشمسية والقمرية:

لم نلاحظ أي خطأ بالنسبة للام القمرية، في حين سجلنا ستة (06) أخطاء بالنسبة للامالشمسية وذلكبنسبة مئوية قدرت بـ 08.95% ومثال ذلك كلمة (التنظيف) كتبتت على شكلين:

[1] : فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، مرجع سابق ص: 76_ 77.

في الشكل الأول: تم قراءة الألف الشمسية على أنها ألف قمرية على النحو التالي:

(ألْتنظيف).

في الشكل الثاني: تم حذف الألف الشمسية تماما، وذلك على النحو التالي:

(تّنظيف).

وسبب هذه الأخطاء يعود إلى:

- كون التلميذ ما زال لا يفرق بين الألف الشمسية والألف القمرية، وكذلك بين الحروف الشمسية والحروف القمرية.

وبما أن التاء حرف شمسي لا تظهر الألف واللام عند النطق بها كون اللام متصل، فإن التلميذ يقع في اللبس والخطأ، وذلك لأنه يعتمد على التمييز السمعي.

3:أسباب الخطأ الإملائي:

إن الوقوع في الخطأ الإملائي لا يرجع إلى عامل واحد وإنما يرجع إلى مجموعة من العوامل المتشابكة والمتداخلة والتي تم حصرها فيما يلي:

3-1:أسباب متعلقة بطبيعة الكتابة العربية:

وسنذكر منها ما يلي:

- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، والذي يتكون من صوت الرمز والحركة المرافقة، حيث يغلب في اللغة العربية الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها، أي كتابة ما ينطبق والعكس، إلاّ أن هذه القواعد عير

مطّردة، حيث توجد حالات خاصة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة، ومن الأحرف التي تكتب ولا تنطق الواو في كلمة (ــ عمروــ).[1]

– تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة مثل: (الدال) وهناك حروف هجائية لكل منها ثلاث صور إملائية مثل: حروف (الكاف والميم)، وهناك حروف لكل منها أربع صور مثل: (العين والغين)وغني عن البيان أن تغير أشكال الحرف الهجائي الواحد بتغير موضعه في الكلمة يتطلب إجهاد الذهن، ويستدعي مزيدا من التفكير والمراجعة.[2]

– اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي: من الملاحظ أن هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العادي، وذلك في مواضع عدة هي الحذف، والزيادة، ومد التاء وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات، ويشكل هذا الاختلاف بين نوعي الهجاء على الطالب صعوبة يواجهها الطالب حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم.[3]

– تشابه الكثير من حروف اللغة العربية مع بعضها البعض من حيث الرسم تشابها يجعل من العسير على الطفل المبتدئ تعلمها: (ب، ت، ث، ي، ن)(ح، خ، ج).[4]

3–2: أسباب متعلقة بالنظام اللغوي:

ويظهر ذلك خصوصا في الازدواجية اللغوية التي يعيشها الفرد والتي تعني استعمال مستويين لغويين أحدها عامي والآخر فصيح، ونلمس هذا بصورة واضحة في اللهجات العامية التي يقلب فيها بعضهم الضاد ذالا أو الفاء

---

[1] : أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص: 216.

[2] : المرجع نسه، ص: 218.

[3] :المرجع نفسه، ص: 219.

[4] : علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص: 294.

تاء، فيكون نتيجة ذلك أن يكتب بعض المتعلمين الكلمات مثلما تعودوا سماعها في لغتهم اليومية لا مثلما سمعوه داخل القسم، فيكتبون (يضيق) بالذال وينطق بالتاء فترتبط بذلك كتاباتهم بلهجتهم العامية دون مراعاة القواعد الكتابة الصحيحة، وهي مسألة تجعل المملي عليهم أو بعض الكتبة يميلون إلى كتابة بعض الألفاظ بالعامية لأثرها القوي فيهم.[1]

3-3:أسباب تربوية:

- ضعف التدريب على ملاحظة الرموز المقروءة والمكتوبة بدقة فكثيرا ما يرتد أثر الملاحظة الخاطئة أو المشبوهة إلى الكتابة الإملائية فتأتي غير سليمة.

- قلة التمرين على الربط بين الرموز ودلالاتها وكتابة الكلمات مع توهم دلالات لها غير دلالاتها الحقيقة، والخطأ بحدث نتيجة لذلك.

- التهاون في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق وتمييز الأصوات تميزاً يبين الفروق بينها مما يجلب الخلط والخطأ في كتابتها.

- التهاون في إعطاء تمرين عضلات اليد على الكتابة الأهمية اللازمة والتركيز مع السرعة الملائمة وتطويرها لمسايرة الزمن والظروف الملحة، فكثيراً ما يؤدي هذا التهاون إلى الخلل في الكتابة إذا كان الإملاء سريعًا أو تطلبت الظروف كتابة سريعة.[2]

[1] :مهدية عنان: مذكرة مكملة لنيل شاهدة الماجستير، مرجع سابق، ص: 110.

[2] : علي سامي الحلاف: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص: 293.

– عدم التدريب الكافي على القواعد الإملائية، فبعض المدرسين يظنون أن مهنتهم انتهت بفهم القاعدة، ومنهم من يظنون أن وقت الإملاء ينتهي بانتهاء الزمن المحدد له، فإذا انقضى التدريب على هذه القواعد معه، ومنهم من يقصرون التدريب على ما هو مظنة من الخطأ وينسون الهدف الأصلي للكتابة الإملائية وهو تحقيق الكتابة الوظيفية.[1]

– قلة استخدام الوسائل التعليمية في درس الإملاء.

– قلة التصدي للكلمات ذات الصعوبة في الرسم والتذكير بقواعد كتابتها أين وردت.

– السرعة في العملية تربك الطلبة وقد توقعهم بأخطاء إملائية.

– قد لا يكون صوت المدرس واضحًا ودقيقًا في النطق.[2]

3–4:أسباب أخرى:

1– عدم اهتمام مدرسي المواد الأخرى بالأخطاء الإملائية لدى التلاميذ.

2– عدم محاسبة مدرسي المواد الأخرى الطلبة الذين يرتكبون أخطاء إملائية في الكتابة.

3– استغلال درس الإملاء من بعض المدرسين لتدريس فروع أخرى.

4– عدم خلو وسائل الإعلام المختلفة من الأخطاء الإملائية[3]، ويظهر ذلك في الجرائد والتلفزة، وفي لافتات المحلات الإشهارية والإعلانات المختلفة التي يطلع عليها التلاميذ بصورة أو بأخرى.

---

[1] : علي سامي الحلاف: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، مرجع سابق، ص: 294.

[2] : محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص: 153.

[3] :المرجع نفسه، ص: 154.

4: الحلول المقترحة:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها، ومن خلال الملاحظات المختلفة حول درس الإملاء حاولنا أن نقدم مجموعة من الحلول والاقتراحات والتي من شأنها أن تقلل من نسبة الوقوع في الأخطاء الإملائية والمتمثلة فيما يلي:

– تخفيض عدد التلاميذ في لقسم التربوي الواحد حتى يتسنى للمعلم توزيع الجهد على جميع التلاميذ بطريقة ناجعة يستفيد منها كل تلميذ، فيشرح ويصحح ويراقب بكل جدية ونشاط، الشيء الذي قد يستحيل توفره مع العدد الكبير للتلاميذ داخل حجرة الدرس.

– الإكثار من القراءة والمطالعة وذلك لوجود صلة وثيقة بين القراءة والكتابة حتى أن بعض أنواع الإملاء يستلزم القراءة أولاً قبل الكتابة، كما أن القراءة السليمة تؤدي إلى الكتابة السليمة من خلال احتفاظ الذاكرة البصرية بأشكال الكتابة واحتفاظ الذاكرة اللفظية بالنطق الصحيح.

– الاهتمام بسلامة الكتابة في جميع المواد المقررة باعتبار فروع اللغة العربية تشكل وحدة متكاملة، وعدم الاقتصار في ذلك على نشاط الإملاء.

– اختيار موضوعات الإملاء من محيط التلميذ وبيئته، والابتعاد عن الموضوعات الجافة والمتكلفة التي ينفر منها التلميذ، فمن شروط قطع الإملاء أن يتوفر فيها عنصر التشويق والطرافة اللذين يزيدان التلميذ معرفة وخبرة ومن شروطها كذلك أن تكون لغتها سهلة مناسبة لرصيد الطفل اللغوي، وكذلك اختيارها من نصوص القراءة أو المطالعة المقروءة، وعدم الإفراط في طولها.

– تخصيص حصص استدراكية للتلاميذ الذين يعانون ضعفًا في الكتابة، يلقنون فيها الحروف وصولاً إلى مرحلة أرقى وهي الكتابة الصحيحة للكلمات.

– مراعاة الفروق الفردية الفزيولوجية والعقلية الموجودة بين التلاميذ، ومن هذه الفروق:

1– الفيزيولوجية: مثل السمع_ والنظر.

2– العقلية: التفاوت في سرعة الفهم.

– زيادة عدد الحصص الخاصة بدرس الإملاء والارتقاء بها من حصة واحدة إلى حصتين أو ثلاث.

– التقرب من التلاميذ إمّا مباشرة وإما عن طريق أوليائهم للتعرف على اللذين يعانون مشاكل خاصة بالسمع أو البصر أو غير ذلك من المشاكل التي تعيقهم على التعلم.

– الإكثار من التمارين الكتابية لأن الممارسة والتكرار في أداء السلوك يساعدان على التعلم، وممارسة الفعل تجعل المرات القادمة أسهل وأكثر طلاقة وانسيابا، وأقل تعرضًا للأخطاء.

– اعتماد مبدأ الحافز: باعتبار الحوافز التشجيعية للمعلمين والمتعلمين، مما يدفعهم إلى حسن القيام بواجباتهم من جهة، وينمي لديهم روح المنافسة من جهة أخرى للوصول إلى تحقيق النتائج الايجابية المرجوة.

– الالتزام بأنواع الإملاء المسطرة من قبل وزارة التعليم والخاصة بقسم السنة الثانية والمتمثلة في الإملاء المنظور والإملاء المسموع.

– لا يجب أن تعطى العلامة المتحصل عليها في مادة الإملاء أهمية بالغة مما ينعكس سلبا على تصحيح التلاميذ فنجدهم يغفلون الكثير من أخطائهم للحصول على علامات مرتفعة.

– الابتعاد أكثر عن عبارات التأنيب للتلميذ الضعيف في مادة الإملاء والنظر إليه نظرة احتكار وازدراء مما ينقص من عزيمته، وعدم الثقة في نفسه، واستبدال ذلك بطرق أخرى، والتي من شأنها أن تنمي فيه روح التحدي والعزيمة.

- التركيز على أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة في كل صف ووضع الأساليب المناسبة لمعالجتها، ومساعدة التلاميذ على التخلص منها والاهتمام برسم الطرائق الكفيلة بذلك في مناهج هذه المرحلة.

- أن تجرى بحوث ترصد الأسباب المؤدية إلى الوقوع في هذه الأخطاء، وتضع الطرائق التربوية المناسبة لمعالجتها، وأن تضع نتائج هذه الدراسات والبحوث في متناول المختصين والعاملين في مجال التربية والتعليم.

- التركيز على دور أولياء الأمور ومدى مساهمتهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بالأخطاء الإملائية لأبنائهم.

- اعتماد المعلمين مبدأ الواجب البيتي في نسخ جمل الدرس، ومتابعة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وتصحيحها، ثم متابعة أدائهم بعد التصحيح للتأكد من إتقانهم لمهارة الكتابة.

- اهتمام المعلمين في المباحث الأخرى غير اللغة العربية بكتابة التلاميذ، وعدم تجاوز الأخطاء الكتابية دون التنبيه إليها.

- وضع إرشادات مناسبة لتعليم الكتابة الصحيحة في كتب القراءة أو كراسات الخط ليهتدي بها المتعلمون.

- عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لرفع مستوى إتقانهم للمهارة الكتابية واللغوية وبخاصة في مجال المهارات الإملائية لتمكنوا من الكتابة أمام الطلبة كتابة صحيحة، وليكونوا القدرة العملية لطلبتهم في هذا المجال.

خاتمة

خاتمة

تعتبر اللغة العربيةلغتنا القومية وعلى هذا الأساس يجب أن تحظى بالمكانة الأولى في التعليم، وهي فعلا كذلك على اعتبار أنها اللغة الأولى التي تدرس في المدارس الجزائرية على الخصوص والمدارس العربية على العموم تليها اللغات الأجنبية.

واللغة العربية شأنها شأن كل اللغات لها جانبان: أحدهما منطوق والآخر مكتوب، فإذا كان المنطوق الذي يعبر عنه بالمشافهة التي تحدث بين الناس يجري بين الصواب والخطأ، فإن المكاتبة لا ينبغي أن تجري إلا على الصواب لأن الخطأ في المشافهة يصححه الحوار أما الخطأ في الكتابة فلا سبيل إلى تصويبه إلا بمعرفة ما استقر عليه الرسم الإملائي.

ولقد اكتسب الإملاء منزلة عالية بين فروع اللغة لأنه الوسيلة الأساسية للكتابة الصحيحة، وما دروس الإملاء في الحقيقة إلا جزء من تلك القواعد، ووسائلها الرامية لحفظ صحة اللغة من الوجهة الكتابية الإملائية، وعلى هذا الاساس عُدَّ الإملاء نشاط كتابي تعليمي: كتابي لأنه عبارة عن مجموعة من القواعد المتواضع عليها التي لا تجسد إلا خطيا عن طريق الفعل الكتابي، وتعليمي لأنه مجموعة من القواعد الموضوعة بهدف التعليم، تلقن للمتعلم وفق طريقة ما يساهم فيها بنسبة معينة في محاكاة الأمثلة واستنتاج القاعدة للانتقال إلى التطبيق الذي يمثل حلقة الوصل التي تربط بين ما اكتسبه المتعلم نظريا وبين ما استطاع أن يحققه فعليا بالممارسة والتمرن.

ولا يختلف نشاط الإملاء عن غيره من النشاطات الأخرى في كون المتعلم يجد صعوبات في استنتاج القاعدة أو فهمها أو حفظها، أما تطبيقها فحدث ولا حرج.

ومن هذا المنطلق كان البحث في تحليل كتابات التلاميذ بالعرض الإحصائي للأخطاء لمعرفة أنواعها ونسبة تواترها بين تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، ثم التحليل المقارن لها لمعرفة أسباب ارتفاع هذا النوع أو ذلك.

وقد توصل البحث إلى حقيقة مفادها أن الخطأ الإملائي لا يرجع إلى عامل واحد-بأي حال من الأحوال- بل يرجع إلى مجموعة من العوامل المتداخلة التي قد تفيد معرفتها في الحد من ظاهرتها قبل استفحالها مما يؤدي إلى صعوبة علاجها، كما أن نتائج التلاميذ اختلفت باختلاف الجنس، حيث لوحظ أن نسبة الوقوع في الخطأ الإملائي من طرف جنس الذكور كانت أكبر من نسبة الوقوع في الخطأ بالنسبة لجنس الإناث.

إلا أن الحقيقة التي لا يمكن إغفالها والتي ظهرت بشكل جلي أثناء التحليل هي أن الضعف العام للتلاميذ ينعكس بصورة واضحة في كتاباتهم لأن التلميذ الذي يعاني ضعفا عاما لا يمكن له أن يحقق تفوقا على مستوى الكتابة، إلا أنه يجب أن نضع في الحسبان بأن الحديث هنا يقتصر على تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، أي أن التلميذ مازال في بداية المشوار الدراسي.

ولهذا الغرض اقترح البحث مجموعة من الطرق العلاجية التي من شأنها أن ترفع من مستوى التلاميذ الكتابي وتخفف من ضعفهم في الإملاء، ونذكر منها مايلي:

– تمرين الأشغال اليدوية: يستغل المعلم حصص الأشغال ليدعم بها درس الإملاء، فلا يصوَّر للتلاميذ بأن هذا الأخير اختبار شاق –كما تعودوا تصوُّره–بلعبة تربوية يكلفهم فيها بأعمال مختلفة تسليهم من جهة وتعمل على تنمية قدرتهم في الإملاء من جهة أخرى شرط أن يقوم المعلمفي كل مرة بتوجيه التلاميذ أثناء قيامهم ب:

– استخدام عجينة ذات ألوان مختلفة في تكوين كلمات وجعل موضوع القاعدة بلون مغاير كالتاء المفتوحة والمربوطة مثلا.

– استخدام الورقة بقصها إلى مربعات صغيرة يكتَب في كل منها حرف معين ثم يملي المعلم على تلاميذه كلمات يقومون بتشكيلها فوق الطاولة مباشرة.

– تمرين النسخ: بعد أن يتدرب التلميذ على كتابة الحروف منفصلة ومتصلة، يكلفهم المعلم بنسخ قطع إملائية من كتاب القراءة– قطع محددة– ليتمكن المعلم من تصويبها، وكلما اكتشف أخطاء معينة طلب من التلميذ إعادة نسخ النص مرة أخرى وللنسخ فوائد كثيرة نذكر منها:

– التدريب على كتابة الحروف، والتدريب على الخط الجميل.

– يفيد في تدريب التلميذ على الترقيم.

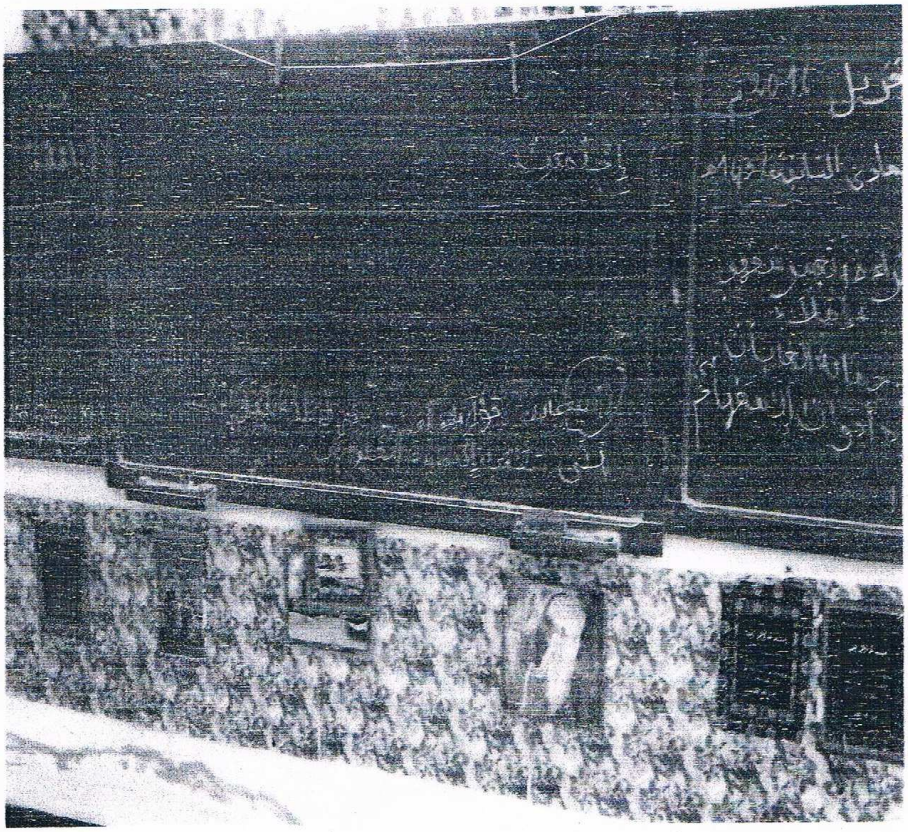
– طرقة الجمع: وهي من الطرق المستخدمة في تعليم الهجاء، حيث يكلف التلميذ بجمع كلمات معينة على بطاقات خاصة، فيكلف مثلا بجمع كلمات تنتهي بتاء مربوطة، أو تاء مفتوحة،وما إلى ذلك من القواعد الإملائية ثم يطلب منه قراءتها أولا ثم التدرب على كتابتها.

تساعد هذه الطريقة على مراجعة القواعد الإملائية المدروسة من جهة وتنمية الثروة اللغوية من جهة أخرى.

– **البطاقات الهجائية**:وهي من وسائل التدريب الفردي وطريقتُها أن تعد بطاقات يكتب في كل منها مجموعة من الكلمات التي تخضع لقاعدة إملائية معينة، مثل: بطاقات تشتمل على كلمات تنتهي بهمزة تكتب على السطر أو على ألف، أو واو، أو ياء، وهكذا حتى تستوفي البطاقات القواعد المشهورة في الهجاء. فإذا أخطأ التلميذ في رسم كلمة في أي عمل كتابي أعطاه المعلم البطاقة التي تعالج هذا الخطأ، ليتدرب على كتابة الكلمات الموجودة بها.

– **مسابقة الترقيم**:يتم تدريب التلاميذ على مراجعة الترقيم بالمسابقة بينهم بحيث يعطي التلاميذ نصا خاليا من علامات الترقيم ويطلب منهم رسم علامة الترقيم المناسبة في المكان المناسب من النص.

الملحق



بِسْمِ

رَمْلٌ تَمْلٌ

الْخَمِيس 19 نُوفَمبر 2015م

إِمْلَاءٌ

شَتَّى كَسْيُون أَفَاعٍ صُغَارٍ فَحَنْظَلَ.

عِنْدَهُ خَلَّةٌ تَلَى نَيْفَةٌ الْفَلَحَاءِ فَنَالَ الَّذِي

عَ شَعِيثَةٌ وَ أَسَالَتْ حَمِيتٌ أَمْ فِي تَفَلَّتِ نَعَلٌ

سَالٌ . تَطَعَّنَ غَشْيًا فَتَى رِفٌ وَ تَحَقَّقَ تَخَفَّا شَتَعَمَ

غُبَارٌ مُضَيَّعُونَ . حَتَّى شَدَمَ الْقَيْنَةَ .

كَسْتَ كَعْبَ الْفَاوِ فَعَلَقَ وَاحِدَةً

وَ [illegible] هَذَا أَوَّلُ الْفَجَارِ فَاصْرِ لَهُ وَ لِتَكُنْ

أخذ التلميذ الكراسة جائزة.

ثم يأخذ التلميذ الكراسة جائزة.

الخميس 28 جانفي 2016م

الدرس:

تعاون التلاميذ على تزيين القسم، فأحضروا

صورا وأوراق رسم وشريطا لاصقا، وتحولوا إلى

أخذ الأطفال يقصون الصور، ويرسمون

أزهارا وأشجارا وفراشة. عندما أنهوا عملهم

ساعدتهم المعلمة على تعليق الصور

الأسبوعية.

الشجرة ← الأشجار

- الدمية ← الدمى
- الإمام ← الأئمة
- المدرسة ← المدارس
- العطاء ← المعاطيء
- العلم ← الأعلام

الخميس ١٥ مارس ٢٠١٤ م

إملاء

... حيث مكتبة يشتغل صاحبها الترابين بالفرح والقرن
... مكتبة ... البنت ... الذرة
... تلاميذ المكتب كثيرون منهم الصغار ومنهم الكبار
... المكتبة
... يقدم لهم البائع ما يطلبونه بسرعة ملأن المكتبة

السؤال: مع من تتكلم في الهاتف؟

الجواب: أتكلم مع أخي في الهاتف

الخميس 04 أفريل 2024م

تمرين

أ- نسمع ونكتب:

للغابة فوائد كثيرة: نتنزه فيها، نلتقط الحبّ، نستظل بظل أشجارها ونستفيد من خشبها لصنع الأثاث. لذلك يجب أن نحميها ونحافظ عليها بالغرس والتنظيف.

الأربعاء 6 أفريل 2016 اليوم

تعبير كتابي

أقدم نصائح

لصديقي يريد اجتياز الدروس.

فأقول لهم: راجع دروسك كلها
راجعها جيدا
وأنصحهم بالحفاظ على الهدوء.

فأقول لهم: حافظوا على الهدوء.

وأنصحهم باحترامهم الكبير.

فأقول لهم: احترموا الكبير
يحترمكم الكبير
وأنصحهم بحفظ القرآن الكريم.

الخميس 14 أفريل 2016 .

الموضوع

زارت الأسرة الحديقة، فقالت الأم لأولادها:
"العبوا وامرحوا في الحديقة، ولا تكسروا أغصان الأشجار، ولا تقطفوا الأزهار، وحافظوا على نظافة المكان".

التاريخ

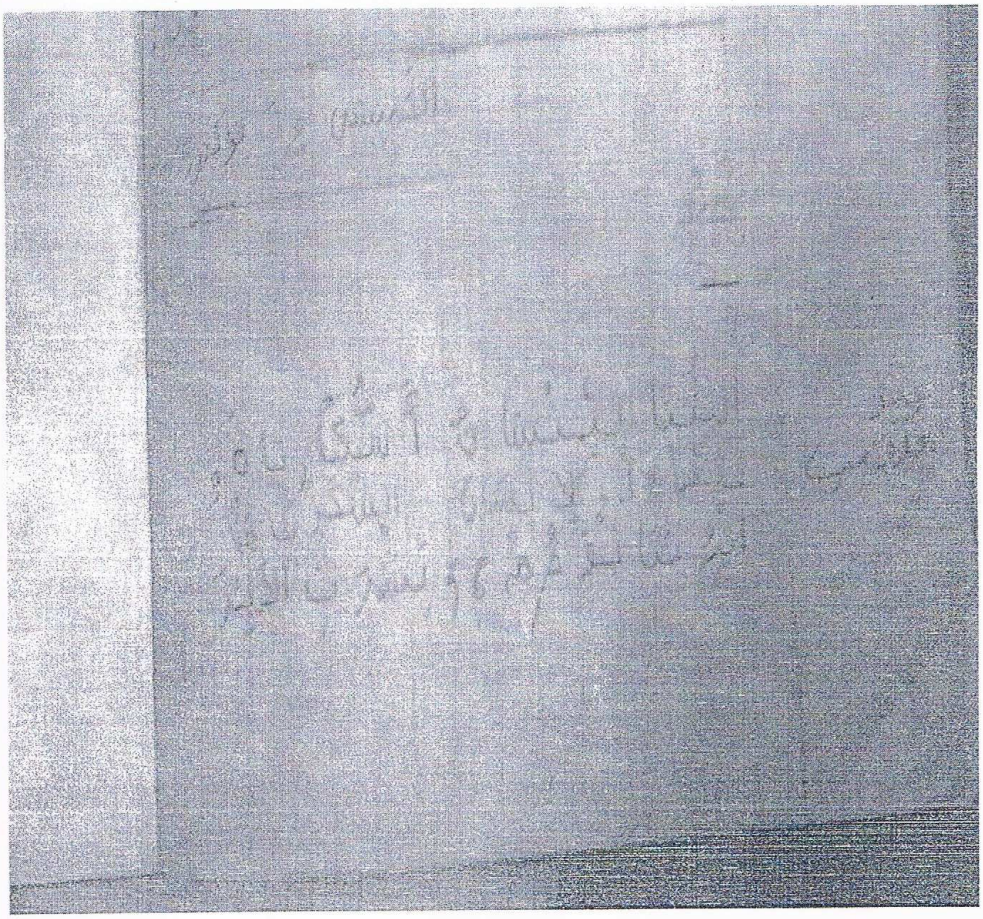
هذه الأسرة التي زارت الحديقة تتكون من الأم
وأولادها الثلاثة. قالت لهم: العبوا وامرحوا في الحديقة
ولا تكسروا أغصان الأشجار، ولا تقطفوا

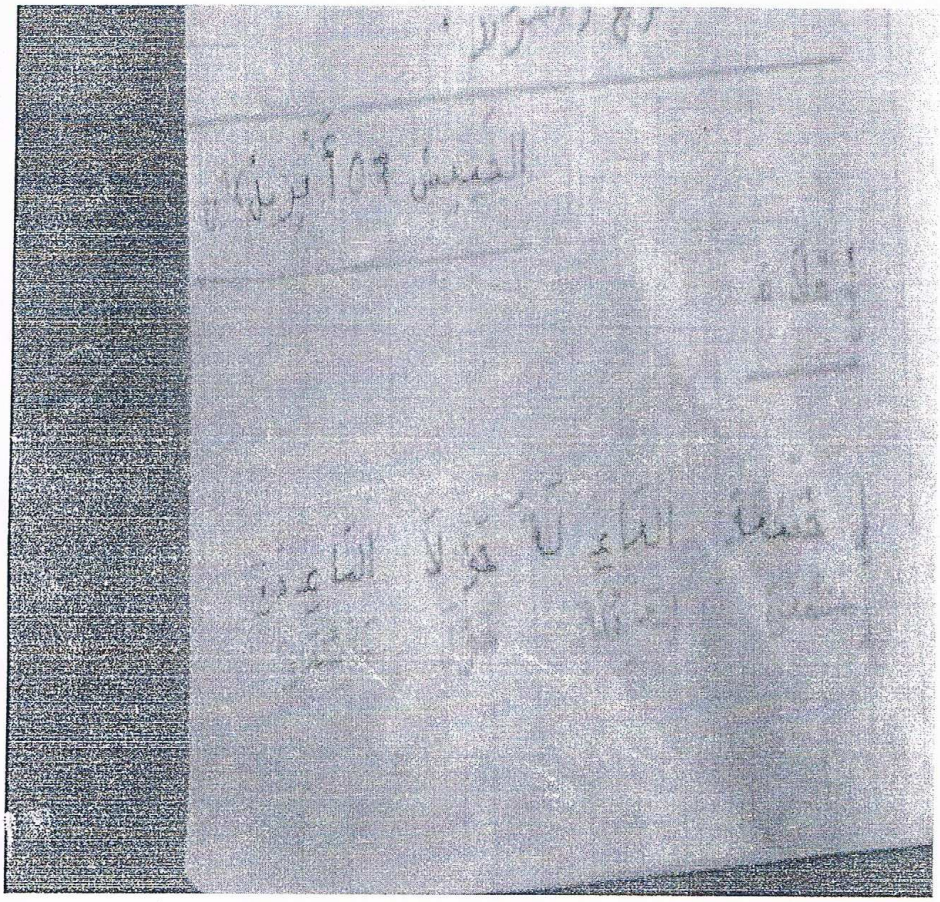
الخميس 14 أفريل 2016 م

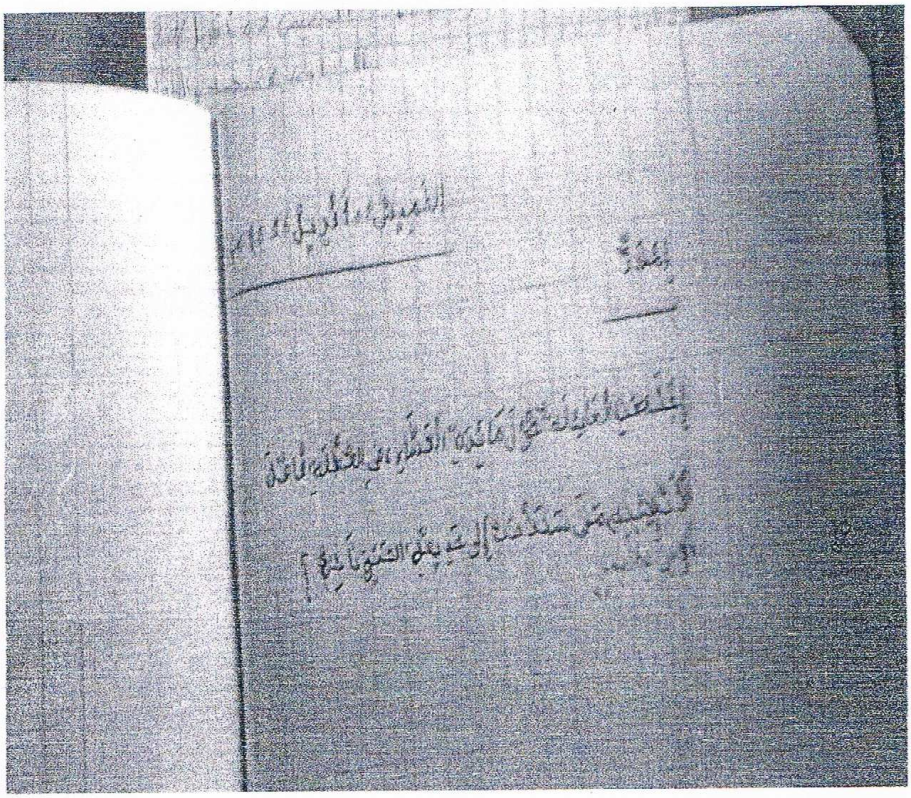
إملاء :

زَرَعَ الأشجارَ الحديقةَ، نَسَقَهُ أبي الوردَ
فيها لَنَا. إلعبُ وأمرحُ فيها ولَا تكسرْ
أغصانَ الشجرِ وتُعطفْ أزهارَ وحافظْ
على نظافةِ المكانِ.

أزرتُ الأشجارَ الحديقةَ. نصحتِ الأمُّ
أولادَها قائلةً: لا تقطفوا وامرحوا
في الحديقةِ ولا تكسروا أغصانَ الأشجارِ
ولا تقطفوا الأزهارَ روحا وطوا على نظافةِ
المكانِ.







قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**

- **المعاجم:**

1- ابن منظور أبو الفضل جمال الذين محمد بن مكرم الإفريقي المصري: لسان العرب،تحقيق عبد الله علي الكبير ،محمد أحمد حسب الله،هشام محمد الشادلي ،ج1 ،دار المعارف ،القاهرة- مصر،دط،دت،مادةلغا،باب اللام.

2- ابن منظور ابو الفضل خمال الذين محمد بن مكرم الإفريقي المصري: لسان العرب،المجلد5،ط4 ،دارصادر للطباعة والنشر،بيروت- لبنان،2005م.

3- ابن منظور ابو الفضل خمال الذين محمد بن مكرم الإفريقي المصري: لسان العرب،ج2،ط1،دار صادر،بيروت-لبنان،1955م.

4- مجمع اللغة العربية بالقاهرة :المعجم الوسيط، ط2005،1م.

5- محي الذين يعقوب الفيروز أبادي: قاموس المحيط،دط،دارالحديث،القاهرة- مصر،2008م.

- **المصادر:**

1- سيدي محمد دباغ بوعياد،حفيظةتازروتي:كتابي في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الإبتدائي،وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2015م.

2- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية، دط،دار الهدى للنشر والتوزيع،عين مليلة –الجزائر،2012م.

3- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي،دط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2011م.

4- وزارة التربية الوطنية: دليل المعلم للسنة الثانية إبتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2011م.

5- وزارة التربية الوطنية:منهاج السنة الثانية من التعليم الإبتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2011م.

المراجع:

1- ابراهيم شمس الدين : مرجع الطلاب في الإملاء ،ط1،دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان 2001م.

2- ابراهيم شمس الذين: مرجع الطلاب في الإملاء ، ط1،دار الكتب العلمية ،بيروت- لبنان،2001م.

3- ابراهيم محمد عطا: المرجع في تدريس اللغة العربية ،ط1،مركز الكتاب للنشر،القاهرة- مصر،2005م.

4- ابن جني : سر صناعة الإعراب ، دراسة وتحقيق ن حسن هنداوي ،ج1 ، ط1، دار القلم ، دمشق- سوريا ، 1985م.

5- ابن جني ابو الفتح عثمان: الخصائص،تحقيقمحمدعلي النجار ج1،ط2،دار الهدى للطباعة والنشر ،بيروت-لبنان،دت.

6- ابن خلدون عبد الرحمان محمد : المقدمة ،ط3، دار الكتاب اللبناني ، بيروت – لبنان ،1967م.

7- أجمعة أحمد نايل : الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه ،دط، دار الوفاء الإسكندرية- مصر،م2006م.

8- أحمد ابراهيم صومان:أساليب تدريس اللغة العربية،دط،دار زهران للنشر والتوزيع، عمان- الأردن،2009م.

9- أحمد السيد أبو المجد: الواضح في القواعد الإملائة ، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع عمان – الأردن ، 2010م.

10- أحمد طاهر حسين وحسن شحاتة : قواعد الإملاء بين النظرية والتطبيق ،دط، مكتبة دار العربية للكتاب ، مصر ، دت .

11- إميل بديع يعقوب: معجم الإعراب والإملاء، ط1، دار العلم للملايين،بيروت- لبنان،1983م.

12- بسام قطوش : مختصر في النحو والإملاء والترقيم ، ط1، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية ، عمان – الأردن، 2000م .

13- توفيق أحمد مرعي محمدمحمود مخيلة: طرائق التدريس العامة ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان – الأردن،2008م.

14- جودة الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ط12، دار الفكر المعاصر بيروت- لبنان،2009م.

15- حسن علي عطية: الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ،ط1،دارصفاء للنشر والتوزيع،عمان- الأردن،2008م.

16- حميد آدم تويني : الأمالي في أصول الكتابة العربية ، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان –الأردن ،2006م .

17- خالد ابراهيم يوسف : مداخل كتابة العربية وبلاغتها ، ط1، مؤسسة الرحاب الحديثة بيروت – لبنان ، 1999م.

18- داود عطايشة الشوابكة : قواعد الكتابة والترقيم ، ط2، دار الفكر ،ناشرون وموزعون عمان – الأردن ،2007م.

19- راتب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث ،إربد-الأردن،2009م.

20- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية ،مستوياتها، تدريسها، صعوباتها،ط1،دار الفكر العري،عمان-الأردن،2009م.

21- رمضان أزازيل محمد حسونات: نحو استراتيجية التعلملمقاربةالكفاءات،دط،دار الأمل للطباعة والنشر،والتوزيع،بتيزيوزو- الجزائر، 2002م.

22- زكريا إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية ، دط، دار المعرفة الجامعية الأزاريطية،الإسكندرية،مصر، 2005م.

23- زيد كامل الخويسكي:المهاراتاللغوية،الإستماع ،التحدث،القراءة،الكتابة،دط،دار المعرفة الجامعية،دب،2008م.

24- سليمان حسن العافي: التشكيل الصوتي في اللغة العربية ، فنولوجيا العربية ، ترجمة ياسر الملاح ،مراجعة محمد محمود غالي ،ط1، النادي الأدبي الثقافي، جدة- السعودية ،1983م.

25- سليمان ياقوت : فن الكتابة الصحيحة، قواعد الإملاء ، علامات الترقيم الأخطاء الغوية الشائعة ، لغة الإعلانات مختارات من الشعر والنثر ،دط،دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 2003م.

26- عادل جابر وآخرون: مستويات اللغة العربية،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن،2000م.

27- عبد الرحمان الهاشمي : تعلم النحو والإملاء والترقيم،ط2،دار المناهج للنشروالتوزيع،عمان- الأردن،2008م.

28- عبد السلام محمد هارون : قواعد الإملاء ، دط، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة – مصر ، 1993م.

29- عبد العليم ابراهيم : الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط14، دار المعارف ،القاهرة – مصر ، دت.

30- عبد العليم ابراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ،دط،مكتبة غريب، دب،1975م

31- علوي عبد الله الطاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية،ط1، دار المسيرة –الأردن ، 2010م.

32- علي سامي الحلاق :المرجع في تدريسل مهارات اللغة العربية وعلومها ،دط، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس – ليبيا،2010م.

33- عمر الأسعد : مهارات اللغة العربية تدريبات وحلول ، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن ،2005م .

34- فهد خليل زايد :أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ،دط،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان- الأردن،2006م.

35- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفيةوالإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية والعليا وطرق معالجتها،دط،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن،2009م.

36- فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية ،ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع،عمان- الأردن،2011م.

37- فيرديناند دي سوسير:عالم اللغة ،ترجمة مالك المطلب ،دط،بيت الموصل للطباعة والنشر،العراق،1988م.

38- محسن علي عطية : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان – الأردن ،2008م.

39- محسن علي عطية :الغة العربة مهارات عامة ، دط، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 2009م.

40- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان- الأردن،2006م.

41- محسن علي عطية: مهارات الإتصال اللغوي وتعلمها، ط1،دار المناهج، عمان- الأردن،2008م.

42- محسن علي عطية: مهارة الرسم الكتابي ،قواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن،2008م.

43- محمد ابراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسهافي مرحلة التعليم الأساسي،ط1،دار الوراق للنشر والتوزيع،عمان- الأردن،2008م.

44- نايف محمد معروف : خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ،ط1، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع،بيروت- لبنان،2003م.

45- يوسف السحيمات ، يحى عبابنة وآخرون : القواعد الأساسية في الترقيم والإملاء والنحو والمعاجم ، بين النظرية والتطبيق ،ط5،مركز يزيد للنشر ، الكرك – الأردن 2005-2006م.

الرسائلالجامعية:

1- جمال رشاد أحمد القعقاوي: فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء ،لدى طلبة السابع أساسي في محافظة خان يونس ،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر ،الجامعة الإسلامية ،غزة- فلسطين، 2009م.

2- مهدية بن عنان:النشاط الكتابي والتعليمي لتلامذة الطور الثاني من خلال مادة الإملاء دراسة وصفية تحليلية،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر، جامعة الجزائر،يوسف بن خدة ،2005-2006م.

فهرس المحتويات

الموضوعات.....

	فهرس الموضوعات	الصفحة
	مقدمة	
	مدخل:المفاهيم والمصطلحات الأساسية	
	1- تعريف اللغة.....	1
	1-1- لغة.....	1
	1-2- اصطلاحا.....	2
	2- تعريف المهارة	5
	2-1- لغة.....	5
	2-2- اصطلاحا.....	5
	3- تعريف الكفاءة.....	6
	3-1- لغة	6
	3-2- اصطلاحا.....	6
	4- المهارات اللغوية.....	8
	4-1-الإستماع.....	8
	4-2-الكلام.....	9
	4-3-القراءة.....	10
	4-4-الكتابة.....	10
	5- تعريف التدريس.....	11
	5-1-لغة.....	11
	5-2-اصطلاحا.....	11
	الفصل الأول: مواضيع الإملاء	12-54
	المبحث الأول :الإملاء،تعريفه،طرق تدريسه،وطرق تصحيحه.....	13
	1-تعريف الإملاء.....	13
	1-1 لغة.....	13
	1-2: اصطلاحا.....	14