الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصّوف لميلة

معهد الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

المرجع: .....

صعوبة الرّسم الإملائي في المرحلة الابتدائيّة

السّنة الرّابعة ابتدائي – أنموذجا–

مذكّرة معدّة استكمالا لمتطلّبات نيل شهادة الماستر

الشّعبة: آداب ولغات

التخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

إعداد الطالبتين:

*- عائشة قاع القربة
*- سارة بوقرزي

إشراف الأستاذ:

* توفيق بركات

السنة الجامعية: 2021/2020

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم

والمعرفة وأعاننا

على إنجاز هذا العمل المتواضع،

ووفّقنا على أداء هذا العمل.

نتوجّه بالشكر الجزيل والامتنان إلى كلّ

من ساعدنا من قريب أو بعيد،

ونخصّ بالذّكر الأستاذ المشرف " توفيق بركات "

الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه،

وإلى كلّ من قدّم لنا نصيحة أو ملاحظة.

مـــقـــدّمـــة

الحمدُ لله الذي أَنزلَ القرآن بِلسانٍ عربيٍّ مبينٍ، والصّلاة والسّلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيّدِنا محمّدٍ وعلى آله الطّيّبِين الطّاهرين وأصحابه الميامين، وبعد:

فاللّغة العربيّة من أشرف اللّغات؛ هي لغة القرآن ومعلم من معالِم الأمّة وحاملة تراثها وهوّيتها، وهي وسيلــة من وسائل الاتّصــال التي يُمكن للإنســان أن يعبّر بها عن أفكاره وأن يقف على أفكار غيره، وهذا ما يَميزُها عن باقي اللّغات الأخرى. وهي وسيلة التّحدّث والكتابة التي من خلالها يبرز المستعمل لها ما لديه من معانٍ ومشاعر نُطقًا وكتابة، وبها تُنقل الأفكار والخواطر من جيل إلى جيل. واللّغة العربيّة مرآة الشّعب وديوان أدبه وسِجل مطامحه وأحلامه، وهي فوق هذا كلِّه رمز كيانه الرّوحي وعنوان وحدته وخزانة عاداته وتقاليده. وممّا لاشكّ فيه أنّ اللّغة تعتمد على الكتابة من أجل الاتّصال وتسجيل ما نودّ تسجيله، يحصل التّواصل الفعّال النّاجع لابدّ من احترام القواعد والضّوابط التي تحكم الرّسم الإملائي الذي تقوم عليه اللّغة العربيّة في مبناها ومعناها.

ويعدّ الإملاء من المهارات الأساسيّة في الكتابة، والمراد منه نقاء الكتابة من الأخطاء في رسم الكلمات، فهو علم من علوم اللّغة العربيّة، ولطالما كان الإملاء محلّ سجال واختلاف بين القدامى والمحدثين في تسميّة (الإملاء)؛ فهناك من القدامى من يسمّيه "باب الهجاء"، ومنهم من يسمّيه " أدب الكتاب" في حين غلبت تسميّة (الإملاء) على كتبهم، ومن بين أسماء هذه الكتب: (نتيجة الإملاء) وكتاب "الإملاء الواضح" وكتاب "الإملاء الفريد"، واستقرّ لفظ الإملاء اصطلاحًا مرادفًا " لرسم الكلمة". وللإملاء منزلة عاليّة بين فروع اللّغة؛ لأنّه الوسيلة الأساسيّة للتّعبير الكتابي، فهو الطّريقة الصّناعيّة التي اخترعها الإنسان في أطوار تقدّمه، ليعبّر بها عمّا في نفسه، لمن تفصله عنهم المسافات الزّمانيّة والمكانيّة، ولا يتيسّر له الاتّصال بهم عن طريق الحديث الشّفوي. وإذا كانت القواعد النّحويّة والصّرفيّة وسيلة لصحّة الكتابة من النّاحية الإعرابيّة والاشتقاقيّة فإنّ الإملاء وسيلة هامٌ لها من حيث الصّورة

الخطّيّة. ونستطيع أن ندرك منزلة الإملاء بوضوح إذَا لحظنا أنّ " الرّسم الإملائي" السّقيم المجانب للصّواب يشوّه الكِتابة، وكثيرًا ما يكون سببًا في تحريف المعنى، وعدم وضوح الفكرة، وصعوبة إيصال الخطاب إلى الغير وهذه الظّاهرة استحوذت على الصّغير والكبير، ولم يسلم منها المثقّف ولا المتعلّم على حدّ سواء، لما يلحقهم من ضرر في الحياة العلميّة والعمليّة من جرّاء هذه المعضلة. فإنّ الرّسم الإملائي بوصفه مهارة يتعلّمها التّلميذ، لابدّ له من إتقانها حتّى يستطيع أن يحقّق المقاصد الشّكلية والفنّية والمضمونيّة والجماليّة...إلخ. ذلك إنّ الإملاء صنعة من أتقنها فإنّه سيكسب الأداة الفعّالة في التّعبير الكتابي الذي يؤهّل المتعلّم إلى التمكّن من مهارة تعدّ بوابة رئيسة لأهمّ المهارات في مسيرة أيّ متعلّم يطمح إلى التّميّز والنّجاح.

لقد حظي موضوع الرّسم الإملائي باهتمام كبير من المجامع اللّغويّة والمنظومة التّربوية والهيئات العلميّة المختصّة باللّغة العربيّة وقضياها، فقد كانت له أهمّيّة بالغة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة نظرًا لدوره الفعّال في الكتابة؛ إذ يُعَدُّ تعليم الإملاء من أهمّ الأبعاد والخطوات المنظّمة التي تسهم في تكوين التّلميذ وتحفيزه؛ حيث تمكّنه من فهم واستيعاب المهارة الكتابيّة معيّنة تتكوّن لديه من خلالها القدرة على رسم الكلمات رسمًا صحيحًا. وهو من المؤشّرات الدّقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي و التّعليمي عند التّلاميذ، فكلّما كان الرّسم سليمًا كلّما كان المعنى أسلم، وهذا ما يجعلنا ندرك أنّ الرّسم الإملائي مفتاح الكتابة، وشرط لتأدِيّة المعنى بلا غموض ولا التباس.

وممّا دفعنا لاختيار هذا الموضوع "صعوبة الرّسم الإملائي" هو انتشار هذه الظّاهرة المتمثّلة في ضعف التّلاميذ إملائيّا؛ التي درسّت اللّغة العربيّة خاصّة في الأطوار الابتدائيّة والتي تعدّ إحدى المشكلات الدّراسيّة التي تقف عقبة أمام التّلاميذ عامّة، وتؤثّر في تحصيله الدّراسي بشكل خاصّ.

ومن بين أهمّ الدّوافع التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع: دوافع موضوعيّة وأخرى ذاتيّة.

دوافع موضوعيّة: نظرًا لطبيعة الموضوع في حدّ ذاته، والأهمّيّة التي يشكّلها في الميدان التّعليمي.

دوافع ذاتيّة: اختيار هذا البحث بالذّات في الطّور الابتدائي كونه يمثّل مرحلة التّكوين الحقيقية التي يتعلّم من خلالها التّلميذ مختلف القواعد الإملائيّة، بالإضافة إلى الرّغبة في الإطّلاع على ما يعانيه تلاميذنا من أخطاء إملائية. كما اخترنا هذا الموضوع حبّا وغيرة على اللّغة العربيّة ومعرفة هذه الصّعوبات التي وقفت حاجزًا منيعًا في وجه التّلاميذ.

وبما أنّ المرحلة الابتدائيّة القاعدة الأساسية التي يبنى عليها التّعليم ككلّ، التي يمتدّ تأثيرها إلى باقي المراحل ارتأينا البحث في هذا الموضوع الموسوم بـــ" صعوبة الرّسم الإملائي في أبعادها المختلفة بما يخدم مسيرة المتعلّم منذ البداية في رحلة التّعلّم والتّعليم.

ولعل التّساؤلات التي تتوخّى هذه المذكّرة الإجابة عنها تتمثّل في الآتي

– ماذا يمثّل الرّسم الإملائي بالنّسبة للمتعلّم في المرحلة الابتدائيّة؟

– هل الرّسم الإملائي مجرّد سلوك تعليمي يتّبعه التّلميذ لتعلّم الكتابة الصّحيحة فحسب، أم أنّ له أهدافا أخرى تخدم بها اللّغة العربيّة والمتعلّم على حدّ سواء؟

– ماذا يمثّل الخطأ الإملائي بالنّسبة للمتعلّم؟

– ما الصّعوبات التي يمكن أن تعترض المعلّم في تدريس الرّسم الإملائي للتّلاميذ؟

وما السّبيل الأنجع لتذليل الصّعاب لخدمة المتعلّم؟

– كيف ينظر إلى الخطأ في رسم الكلمات(الخطأ الإملائي) لدى التّلميذ؟

وما أثر بيداغوجيا الخطأ في التّعليم الفعّال؟

كلّ هذه التّساؤلات نروم الإجابة عنها بشكل علميّ ومتدرّج من خلال صفحات هذه المذكّرة.

أمّا المنهج المتّبع في الدرّاسة هو المنهج " الوصفي التّحليلي" لتوافقه مع طبيعة الموضوع، مستعينين بالإحصاء كإجراء في الجانب التّطبيقي.

ولإنجاز هذه المذكّرة اعتمدنا على خطّة تضمّنت فصلين مسبوقين بمقدّمة وتمهيد مع إدراج خاتمة في نهاية المذكّرة إضافة إلى ملحق خاصّ احتوى على استبانات واستمارة وترخيص وختمت المذكّرة بإدراج قائمة المصادر والمراجع وفهرسا حوى موضوعات المذكّرة.

ويمثّل الفصل الأوّل الجانب النّظري والموسوم بـ"ماهية الإملاء" حيث يندرج تحته مبحثان، المبحث الأوّل تحت عنوان "الإملاء في اللّغة العربية" حيث يتناول مفهوم الإملاء هو بمثابة ممهّد للمطلب الذي يليه وهو: "أهمّية الإملاء في السّلوك التّعليمي" ثمّ ذكر "أهدافه وأنواعه" و"مراحل تعليمه" ليتمّ الانتقال بعد ذلك إلى "مفهوم الخطأ الإملائي". أمّا المبحث الثّاني الموسوم بـ "طرق وصعوبات الرّسم الإملائي ومواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ" مستهلّين هذا المبحث "بطرق تدريس الإملاء" ثمّ يليه "صعوبات الرّسم الإملائي" وبعدها سبكنا إلى "مفهوم بيداغوجيا الخطأ الإملائي"، ليختم المبحث الثّاني بالمطلب الرّابع بـ "مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ" بين بين مؤيّد ومخالف.

أمّا الفصل الثّاني فيمثّل الجانب التّطبيقي من المذكّرة والذي عنون بـ " تعليم نشاط الإملاء في الميدان الدّراسي" وتضمّن تحته ثلاثة عناصر تمثّلت في: منهجيّة الدّراسة، طريقة عرض نشاط الإملاء داخل القسم، بالإضافة إلى تحليل نتائج الاستبانة.

وإنّ أيّ عمل جادّ لا ينطلق من فراغ، لذلك استعنّا بمجموعة من المصادر والمراجع ولعلّ أبرزها: " تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه، تقويمه، وتطويره" لحسن شحاتة.

و "الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربية" لعبد العليم إبراهيم. وكتاب "قواعد الإملاء والترقيم" لسامي يوسف أبو زيد.

وفيما يخصّ جانب الصّعوبات التي عرضتنا في مسيرة بحثنا هي اعتماد نظام التّفويج في المدارس الابتدائيّة التي كانت محور دراستنا، ممّا أدّى إلى ضياع كثير من الوقت لعدم وجود كثير من التّلاميذ، بالإضافة إلى عدم استقبالنا من بعض المدارس بسبب انتشار "فيروس كورونا"؛ ولكن بفضل الله ثمّ بإصرارنا على إتمام هذا العمل تغلّبنا على مختلف العقبات التي اعترضتنا في هذه الرّحلة العلميّة الشّائقة والشّائكة في الوقت نفسه.

لكلّ بداية نهاية نخلص إليها، وفيها تظهر النّتائج التي تكشف عن باكورة الجهد والعناء التي تكبّدناها طيلة مراحل هذا العمل.

وفي الأخير نتقدّم بالشّكر الخاص إلى اللّجنة الفاحصة على التّوجيهات النّفسية لتخليص هذا العمل من كلّ الأخطاء النّحويّة والإملائيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة والمنهجيّة وحتّى الأخطاء الشّائعة والأخطاء الفنّيّة والتّقنيّة.

نرجو من الله سبحانه وتعالى أن يكون التّوفيق حليفنا في هذه المذكّرة.

فالبداية مزلّة – كما يقال– فنرجو ألّا تكون مزلّتنا في مذكرتنا هذه. وفي الأخير نقول:

ومن تكنِ العلياء همّة نفسه فكلّ الذي يلقاه فيها محبّب

تـمـهيـد

يعدّ الإملاء من الأبعاد المهمّة في التّدريب على الكتابة، فهو قدرة التّلميذ على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا واضحًا كاملًا، في مجال العمل المدرسي بالطّريقة التي اتّفق عليها أهل اللّغة، وكثيرًا ما يؤدّي الخطأ الكتابي في الإملاء إلى قلب المعنى وغموض الفكرة وهو بهذا الاعتبار يتطلّب نوعًا من المهارة في الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف وعليه صار الغرض من تعليم الإملاء تمكين المتعلّمين من كتابة الكلمات بأشكالها المقرّرة المعروفة فهي تمثّل المحور الذي يقوم عليه التّعليم، حيث تعدّ الكتابة الصّحيحة عمليّة مهمّة في التّعليم على اعتبار أنّها عنصر أساس من عناصر الثّقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتّعبير عنها والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها.

إنّ ظاهرة الرّسم الإملائي من بين الظّواهر اللّغويّة الأكثر انتشارًا بين المتعلّمين ولم تعد مشكلة فردية تقتصر على المتعلّمين بعينهم دون سواهم، وإنّما أصبحت مشكلا تربويّا عامّا لا يكاد يخلو منه أيّ نتاج كتابي. ولا يخفى على أحد منّا ما يلحق الكتابة من تشويه وتحريف نتيجة الخطأ الإملائي الذي يحول دون فهم المعنى، كما أنّ التخلّف فيه يتّبعه غالبا التّخلف في التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّم. إنّ مشكلة صعوبة الرّسم الإملائي مشكلة طالما أقلقت المعلّمين وأولياء المتعلّمين وطبقة كبيرة من المثقّفين، وما أسباب هذا القلق إلّا لمعرفتهم بأهمّيّة الإملاء. وللإملاء أثر كبير في الحياة المدرسيّة والتّعليميّة وذلك لاتّصالها بجميع الموادّ الدّراسيّة وبجميع الأعمال المكتبيّة. لقد أثبتت الدّراسات العلمية أنّ المتفوّق إملائيّا سيتفوّق في جميع الموادّ، وأنّ الطّالب الضّعيف إملائيّا سيتأخّر كثيرًا في بقيّة الموادّ وسيواجه كثيرا من الصّعوبات لأنّ نشاط الإملاء هو الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النّشاط اللّغوي، وأنّ الغاية من تدريسه هي إكساب المتعلّم مهارات الكتابة الصّحيحة الخالية من الأخطاء، ذلك أنّه كثيرًا ما يكون الخطأُ في الإملاء مدعاة لِقلبِ المعنى وغموض الفكرة لأنّه يعدّ عمليّة إتقان الحروف والكلمات عند كتابتها.

إضافة إلى ذلك من خلال درس الإملاء يمكن إكساب المتعلّمين جملة من العادات والمهارات، كتعويدهم حسن الإصغاء والانتباه، دون أن ننسى نظافة الورقة وتنظيم الكتابة واستعمال علامات التّرقيم وترك الهوامش عند بدء الكتابة.

الفصل الأوّل: ماهية الإملاء

المبحث الأوّل: الإملاء في اللّغة العربية

المطلب الأوّل: مفهوم الإملاء.

أ/ لغة

ب/ اصطلاحا

المطلب الثّاني: أهمّيّة الإملاء في السّلوك التّعليمي.

المطلب الثّالث: أهداف تدريس الإملاء.

المطلب الرّابع: أنواع الإملاء.

المطلب الخّامس: مراحل تعليم الإملاء.

المطلب السّادس: مفهوم الخطأ الإملائي.

المبحث الثّاني: طرق وصعوبات الرّسم الإملائي ومواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ.

المطلب الأوّل: طرق تدريس الإملاء.

المطلب الثّاني: صعوبات تعليم الرّسم الإملائي

المطلب الثّالث: مفهوم بيداغوجيا الخطأ الإملائي

المطلب الرّابع: مواقف مختلفة من الخطأ الإملائي

المبحث الأوّل: الإملاء في اللّغة العربيّة

المطلب الأوّل: مفهوم الإملاء

أ/ لغة:

للإملاء عدة معانٍ منها ما ورد في (لسان العرب) لابن منظور في باب الميم «.ملل. المَلَلُ: المَلَالُ؛ وهو أَنْ تَمَلَّ شَيئاً وتُعرِضَ عَنهُ، قال الشّاعر: وأُقسِمُ ما بِي من جَفاءٍ ولا مَلَلْ. ورجل مَلَّةٌ إذا كان يَمَلُّ إخوانه سريعًا. مَلِلتُ الشَّيء مَلَّةً ومَلَلا ومَلالًا ومَلالَةٌ: بَرِمْتُ به واسْتَمْلَلْتُه: كَمَلِلْتُه».[1]

وقيل أَمَلَّ الشّيءَ: قاله فكُتِبَ. وأمْلاه: كَأَمَلَّهُ، على تحويل التّضعيف، وفي قوله تعالى: ﴿فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالعَدْلِ﴾.[2] وهذا من أَمَلَّ، وفي التّنزيل أيضًا: ﴿فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلا﴾[3] وهذا من أَمْلى.

كما يقال: «أَمَّلَ عليهِ شيئاً يَكتُبُه وأُمْلَى عليه، وأَمْلَلْتُ الكِتابَ وأَمْلَيتُهُ، إذَا أَلْقيتُه على الكاتِبِ لِيَكْتُبه».[4]

ومن خلال التّعريف اللّغوي للإملاء، يجمع لفظ إملاء على أمالي، وهو إلقاء القول على الكاتبِ ليكتبه، وهو مصدر فعل أَمْلَى يُمْلِي، والإملاء ما يُمْلَى من كلامٍ لِيُكْتب مباشرة من علوم ومعارف مختلفة.

---

[1] - ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلى ، دار المعارف، القاهرة، مصر، المجلد 6، 1119م، ص 4269.

[2] – سورة البقرة: الآية 286.

[3] – سورة الفرقان: الآية 05.

[4] - ابن منظور: لسان العرب، ص 4271.

ب/ اصطلاحا:

عرّفه (سعد الدين أحمد) بـ: « الإملاء هو العلم الذي يهتمّ بالقواعد الاصطلاحيّة التي بمعرفتها يقوم بحفظ قلم الكاتب من الزّيادة والنّقصان، كما يهتمّ بالأحرف التي تزاد والتي تحذف من الألفاظ والتّنوين وأنواع اللّام ومواقع الهمزة وغيرها الكثير من الأمور ترقى بمستوى الكاتب إلى الصّحّة اللّغويّة المنشودة بحيث تخلو كتابته من الأخطاء الإملائيّة التي تشيع في الكتابة».[1]

من خلال تعريف الكاتب نستخلص أنّ الإملاء هو فرع من فروع اللّغة العربيّة، فله أصول وقواعد لا عِتب عنها عن تعلّمها وإتقانها لتجنّب كلّ خطأٍ يفسد التّعبير، وبالتّالي سلامة اللّغة العربيّة.

في حين عرّفه (عبد العليم إبراهيم): « الإملاء فرع مهمّ من فروع اللّغة العربيّة وهو من الأسس المهمّة في التّعبير الكتابي. وإذا كانت قواعد النّحو والصّرف وسيلة مهمّة لصّحّة الكتابة من النّاحيّة الإعرابيّة والاشتقاقيّة فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصّورة الخطيّة».[2]

ومن خلال هذا التّعريف نستنتج أن الإملاء هو الأساس في صحّة الكتابة وهو وسيلة من وسائل التّعبير الكتابي، كما يعدّ العنصر المهمّ في قَوام المعنى.

وكما يرى (كمال بشر): « الإملاء هو عمليّة تحويل الصّوت المسموع إلى صيغة كتابيّة ورسم الرّموز "الحروف" حيث يرى حسن شحاتة أنّ الرّسم الإملائي نظام لغوي معيّن

[1] – سعد الدّين أحمد: الإملاء في اللّغة العربيّة، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014م، (د/ ط)، ص 09.

[2] – عبد العليم إبراهيم: الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر،(د ط)، (د/ ت)، ص 193.

موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها؛ سواء كانت مفردة أم على أحد الحروف الثّلاثة».[1]

ومن خلال هذا التّعريف نستخلص أنّ الإملاء يعتمد على صِحّة رسم الكلمات التي يؤدّى بها، وأنّ الخطأ في سمعها حتمًا يؤدّي إلى تغيير شكلها كتابيّا. وهناك عنصرين مهمّين لابدّ من وجودِهما في الإملاء وهما:

المُمْلِي: يجب أن يكون نطقه صحيحًا، وذلك بأن يخرج الحروف من مخارجها، ويحترم النّبر والتّنغيم عند الإملاء ليتمكّن الكاتِب من الرّسم الموافق للمعنى وصفات الحروف عموما.

المُملى عليه: يجب أن يكون مُلِمًا بقواعد الرّسم الإملائي.

المطلب الثّاني: أهمّيّة الإملاء في السّلوك التّعليمي

تحتلّ مادّة الإملاء منزلة كبيرة من بين فروع اللّغة العربيّة، فالتّعبير الكتابي لا يتمّ من دونه، وهو وسيلة لصحّة الكتابة وسلامة الصّورة الخطّيّة ومن هنا جاءت أهمّيّة الإملاء. وذلك فإنّ الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة، ويعيق الفهم، كما تعدّ مادّة الإملاء مقياسًا دقيقًا لمستوى تطبيق المتعلّم خلال عمليتي التّعليم والتعلّم.

ويشير (فاضل ناهي عبد عون): « إنّ المربّين أكّدوا على أهمّيّة الإملاء مثلما أكّدوا أهمّيّة القراءة، لأنّ الإملاء والقراءة عمليتان متّصلتان أشدّ الاتّصال ولا يمكن الفصل بينهما في العمليّة التّربويّة وهما مفتاحَا الوصول إلى المعارف الأخرى. كما أشاروا إلى ضرورة العناية بالإملاء وإزالة كلّ ما من شأنه أن يقف حائلاً بين المتعلّم وبين الكتابة الصّحيحة لما

[1]- كمال بشر: دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، مصر، (د /ط)، 1998م، ص 282.

يسمعه أو لما يلقى عليه أو لما يريد التّعبير عنه، ودعوا إلى اتّباع أساليب من شأنها أن تقي الطّالب من الوقوع في الخطأ عند الكتابة».[1]

نخلص من خلال التّعريف أنّ الإملاء والقراءة عمليتان متّصلتان أشدّ اتّصالا وهما مفتاحا الوصول إلى المعارف، كما أشار إلى ضرورة العناية بالإملاء وكلّ ما من شأنه أن يقف حاجزًا بين التّلميذ و الكتابة الصّحيحة.

كما أشار فاضل أنّ (ديز Deyes) يرى: « بأنّ الإملاء عامل مهمّ يجب أن يراعى عند القيام بأيّ نشاط قويّ؛ لأنّه يعكس مدى قدرة التّلاميذ على فهم الأشياء التي تُملى عليهم والتّمييز بينها كما يمكّن المعلّم من معرفة الصّعوبات التي يواجهها تلاميذه في التّهجّي وفهم الأصوات والتّمييز بينها ويمكّنه كذلك من أن يضع يده على نقاط الضّعف لدى تلاميذه.
وللإملاء بُعد مهمّ من أبعاد التّدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسيّ، فهو يدرّب التّلاميذ والطّلبة على كتابة الكلمات التي اتّفق عليها أهل اللّغة. إنّ للإملاء بعدين: الأوّل "بصري" والآخر "سمعي" أمّا الأوّل: فيتمثّل في النّظر إلى الكلمة أو الكلمات التي ستملى على التّلاميذ وأمّا الآخر: فيرمي إلى تثبيت صورة الكلمة في الذّهن واختزانها فيه وهذا يثبت صحّة المقولة التي ترى "إنّ طول النّظر إلى الكلمات المرسومة رسمًا صحيحًا يكسب القارئ القدرة على كتابتها بصورة صحيحة" ».[2]

وبناءً على ما تقدّم « فللإملاء أهمّيّة كبيرة لا يمكن إغفالها، ولهذا خصّ بمزيد من اهتمام التّربويين والمعنيين باللّغة وتعليمها؛ لأنّ الخطأ في الإملاء يفسد دلالة الكلمة ويغيّر

[1]– فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013م، ص ص 185، 186.
[2] – المرجع نفسه: ص 186.

المعنى فرسم الكلمات بصورتها المتعارف عليها سبيل إلى معرفة دلالاتها لارتباط معاني الكلمات برسمها المتعارف عليه».[1]

أمّا (ظافر محمد إسماعيل) فيرى: «أنّ الإملاء من أسبق الأنشطة التي يمارسها التّعليم اللّغوي وعن طريقه يتعرّف الدّارس على الرّسم الاصطلاحي للكلمات، فيستخدمه في الاتّصال بتراثه، وفي الاتّصال بكلّ كلمة مكتوبة تثري بها حياته، كما أنّ قِطع الإملاء التي يكتبها تعتبر مجالاً

لتزويده بخبرات جديدة، وتنميّة لقدراته العقليّة والتّذوّقيّة، ولثروته اللّغويّة، إضافة إلى ما تعوّده من النّظام، والدّقّة، والتّرتيب».[2]

من خلال هذه الأهمّيّة فإنّ للإملاء مكنة ومنزلة، ولطالما شغل بال المفكّرين والباحثين عمومًا والأدباء وعلماء اللّغة خصوصًا، وذلك راجع للأهمّيّة التي تعتويها بوصفها وسيلة لاختبار قابليّة التّعلّم عند التّلاميذ، هذا وإن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّه يعطي المتعلّم تمرينًا في إدراك الشّفهي لأنّه يتطلّب من المُمْلى عليه الإصغاء لما يكتبه.

المطلب الثّالث: أهداف تدريس الإملاء:

تتنوّع أهداف تدريس الإملاء بتنوّع مجالاتها كما تتدرّج بتدرّج الصّفوف الدّراسيّة والمعرفيّة والمراحل التّعليميّة، ويمكن عرض أهداف تدريس الإملاء بحسب مجالاتها وبحسب المرحلة التّعليميّة، ولا جِدال في أنّ تحديد الهدف لكلّ عمل، يساعد على اختيار أنجع الوسائل الكفيلة بتحقيق الغاية من هذا العمل في السّرعة والسّهولة. ومن أهداف تدريس الإملاء نذكر الآتي:

[1]– عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، مصر،(د /ط)، 1985م، ص ص 09، 10.

[2] – ظافر محمد إسماعيل والحمادي يوسف: التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، السعودية، (د/ ط)، 1984م، ص ص297، 298.

1. تدريب الطّلبة على الرّسم الإملائي الصّحيح مع الاهتمام بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ ذلك أنّ الهدف الأساس من تعليم الإملاء هو أن يكتب الطّلبة الكلمات التي تثري حصيلتهم اللّغويّة.
2. تحقيق الوظيفة الرّئيسة للغة؛ وهي الفهم والاستيعاب مع إجادة الخطّ.
3. تعويد الطّلبة الدّقّة والنّظام والتّرتيب وقوّة الملاحظة.[1]
4. تدريب الحواس الإملائيّة على الإجادة والإتقان وهي: السّمع واليد والنّظر. فالأذن تسمع ما يُمْلَى عليها واليد تكتبه والعين تلاحظ ما فيه الصّواب أو الخطأ.
5. توسيع خبراتهم وثروتهم اللّغويّة.
6. تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع.
7. إجادة الخطّ.
8. بيان العلاقة بين سلامة الرّسم الإملائي والمعنى الذي تعبّر عنه هذه الكلمات ومن ثَمّ فإنّ تعليم الإملاء مرتبط بصحّة الاتّصال اللّغوي بين الأفراد والجماعات.[2]

نستنتج أنّه ينبغي على المعلّم أنّ يتعرّف على أهداف تدريس الإملاء؛ لأنّه في ضوئها يدرك طبيعة المرحلة التي يُدرّس لها، كما يدرك خصائص نمو تلاميذه في هذه المرحلة وأكثر من ذلك التعرّف على طبيعة الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ، وبذلك نربّي في التّلميذ الدّقّة والملاحظة والتّرتيب وتنمّي فيه مهارات عدّة منها: الإصغاء، الانتباه، والرّؤية. لذا لابدّ أنّ يتقن التّلميذ في هذه المرحلة الابتدائيّة القراءة والكتابة ويحسن استخدام القواعد الإملائيّة والنّحويّة.

[1] – سعد علي ويونس زاير: رائد رسم اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار المرتضى للطباعة والنشر، بغداد، العراق، (د/ ط)، 2012م، ص24.

[2] – محمد صلاح الدين علي مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط 4، 1984م، ص 613.

المطلب الرّابع: أنواع الإملاء

إنّ تدريس الإملاء يتمّ بطرائق وأنواع متعدّدة يكمل بعضها بعضًا، وتتنامى بها مهارة الإملاء. ففي المرحلة الابتدائيّة يتعلّم التّلميذ الحروف كما يجب التّعامل بها بتوظيفها في حياته، ولذا يستحسن التّدرّج في تعليم الإملاء وفقًا للنّمو اللّغوي والفكري لدى المتعلّمين وفيما يلي أنواع الإملاء حسب التّدرّج في تعليمها وهي كالآتي:

1. الإملاء المنقول:

ويعدّ الإملاء المنقول أوّل نوع من أنواع الإملاء، وبه تتحقّق الكثير من الغايات اللّغويّة والتّربويّة المنشودة عند التّلاميذ، خاصّة في الصّفوف الأولى من التّعليم الابتدائي.

ومن ثمّة يرى (سامي يوسف) بأنّه: « يلائم هذا النّوع من الإملاء الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائيّة الدّنيا؛ أي تلاميذ الصّفين الأوّل والثّاني وكذلك تلاميذ الصّف الثّالث في معظم فترات العامّ الدّراسي وفيه يعرض المعلّم على التّلاميذ قطعة في موضوع متكامل ويدرّبهم على قراءتها ثمّ يقرؤها أمامهم بصوت مسموع، ثمّ يوضّح لهم معاني الكلمات الصّعبة عن طريق المناقشة ويطلب من بعض التّلاميذ نطقها ثمّ يكلّفهم نقل القطعة؛ سواء من الكتاب أو من السّبورة».[1]

هذا النّوع من الإملاء يعدّ الحلقة الأولى عند التّلاميذ، فهو يَشُدّ انتباههم وينمّي فيهم الرّغبة في إجادة الكتابة وتحسين الخطّ والارتقاء بالمستوى الأدائي.

[1] سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2012 م، ص 20.

1.1 طريقة تدريس الإملاء المنقول:

يتمّ تدريس الإملاء المنقول وفقا للخطوات التي تساعد التّلاميذ على الرّسم الإملائي الصّحيح وهي كالآتي:

1. التّمهيد: تمامًا كالتّمهيد لدرس القراءة أي؛ عرض النّماذج أو الصّور واستخدام الأسئلة الممهّدة.

2. عرض القطعة: في الكتاب أو البطاقة أو على لوح إضافي، دون أن تضبط كلماتها حتّى لا ينقل التّلاميذ هذا الضّبط ويتورّطوا في سلسلة من الأخطاء من جرّاء هذه الصّعوبات المتراكمة.

3. يقرأ المعلّم القطعة قراءة نموذجيّة.

4. قراءات فرديّة من التّلاميذ: يجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه.

5. تهجّي الكلمات الصّعبة التي في القطعة، وكلمات مشابهة لها.[1]

وبناءً على ما سبق ذكره فإنّ "الإملاء المنقول" له دور فعّال في تنميّة مهارات التّلاميذ وتقوية انتباههم على رسم الكلمات رسمًا صحيحًا، وتزويدهم ثروة لغويّة من خلال التّعرّف على معاني الكلمات الصّعبة، وهي مرحلة مهمّة بالنّسبة لهم إذ يتمرّنون على الإمساك الصّحيح للقلم.

[1]– سميح أبو المغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط 1، 2016م، ص ص 60،61.

2. الإملاء المنظور:

وهو ثاني نوع من أنواع الإملاء يعتمد على حاسّة البصر، يتمّ فيه التّدريب الجِدّي على إعمال الفكر. كما يُعدّ خطوة متقدّمة نحو معاناة التّلاميذ من الصّعوبات الإملائيّة والاستعداد لها.

ومن ثمّة عرّفه (سامي يوسف أبو زيد) بـ: «فيه يعرض المعلّم قطعة الإملاء أمام التّلاميذ ويتوقّف عند بعض الكلمات الصّعبة في النّطق، ويطلب منهم أن يقرأوا القطعة قراءة صامتة، ثمّ يناقشهم فيها ليتأكّد من فهمهم لها مع التّركيز على الكلمات الصّعبة هجائيّا، ويأتي بأمثلة مشابهة لها. بعد ذلك يخفي المدرّس القطعة ويمسح الكلمات الصّعبة المكتوبة على السّبورة. ثمّ يقوم بإملاء القطعة على التّلاميذ وقد تكون القطعة الإملائيّة من كتاب أو من كتب الموادّ الأخرى، وقد تكون من خارجها وعلى أيّة حال لابدّ من أن يقرأ الطّلبة هذه القطعة».[1]

1.2 طريقة تدريس الإملاء المنظور:

يتمّ تدريس "الإملاء المنظور" تِبعًا لخطوات "الإملاء المنقول" إلّا أنّه هناك فارِق بينهما.

وقد بيّن عبد العليم إبراهيم هذه الطريقة بـ: «هي طريقة تدريس الإملاء المنقول، إلّا أنّه بعد الانتهاء من القراءة ومناقشة المعنى وتهجّي الكلمات الصّعبة، تحجب القطعة عن التّلاميذ ثمّ تملى عليهم».[2]

من خلال هذه الطّريقة يتمكّن التّلاميذ من النّظر إلى القطعة المراد إملاءها عليهم وبعدها تحجب عليهم، هذا هو الفرق بينه وبين الإملاء المنقول.

[1]– سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، ص 21.

[2]– عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص 17.

3. الإملاء الاختباري:

يعدّ المرحلة الأخيرة من الإملاء، ففي هذا النّوع تملى على التّلاميذ القطعة الإملائيّة بعد فهمهم لها، دون مساعدتهم في الهجاء.

ومنه من يرى (أيمن أمين عبد الغني) أنّه: « يهدف إلى الوقوف على مستوى التّلاميذ، ومدى الإفادة التي حقّقوها من دروس الإملاء كما يهدف إلى قياس قدراتهم ومعرفة مدى استفادتهم من خلال الاختبارات الإملائيّة التي يجريها المعلّم لهم، ويتّبع المعلّم هذا النّوع من الإملاء مع الدّارسين في كلّ المستويات ».[1]

الغرض من هذا النّوع "الاختباري" تقويم التّلاميذ والتّحقّق من مدى قدرتهم على فهم القضايا الإملائيّة التي تمّ التّدرب عليها.

1.3 طريقة تدريس الإملاء الاختباري:

تتمّ طريقة تدريس "الإملاء الاختباري على المِنوال الآتي:

1. التّمهيد للدّرس بمقدّمة مناسبة تثير دافعيّة التّلاميذ.
2. يقرأ المعلّم النّصّ قراءة متأنّيّة.
3. يناقش تلاميذه في النّصّ للتأكّد من فهمهم له.
4. يجمع كرّاسات التّلاميذ للتّصحيح.[2]

[1]– أيمن أمين عبد الغني: الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د/ط)، 2012م، ص 23.

[2]– راشد بن محمد الشعلان: أساليب عملية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض، السعودية، ط 1، 1428هـ، ص 35.

من خلال خطوات تدريس هذا النّوع من الإملاء، نستشف أنّ الكلمات الصّعبة فيه لا تُناقش ولا تُشرح ومن ثمّة ليس له فائدة تدريبيّة.

4. الإملاء الإستماعي:

يقرأ المعلّم من قطعة الإملاء على مسامع الطّلبة ولا يكتبها أمامهم، ثمّ يناقشهم في مضمونها وأفكارها وفي الكلمات الصّعبة هجائيّا، فيدوّنها على السّبورة ويطلب من الطّلبة قراءتها ثمّ يمحوها، ويقوم بإملائها عليهم.

1.4 طريقة تدريس الإملاء الاستماعي:

يختلف تدريس (الإملاء الاستماعي) عن "الإملاء المنظور" في كون التّلاميذ لا يرون القطعة الإملائيّة، بل يكتفون بالسّماع إليها. وتندرج كالآتي:

1. اتّباع الطّرق المتّبعة في التّمهيد لدرس المطالعة.
2. قراءة قطعة الدّرس ليلمّ التّلاميذ بفكرتها العامّة.
3. مناقشة المعنى العامّ ببعض الأسئلة.
4. تهجّي كلمات مشابهة للمفردات الصّعبة التي في القطعة، وكتابة بعضها على السّبورة.[1]

ومن خلال هذه النّقاط يتّضح لنا أنّ "الإملاء الاستماعي" يدرّب التّلاميذ على أسلوب الاستنباط واستكشاف العلاقات بين المفردات المتشابهة من حيث الصّورة الخطّيّة.

[1] عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص 18.

5. الإملاء التّعليمي:

ويقصد به تدريب التّلاميذ على كتابة في كراس الأنشطة اللّغوية مماثلة للنّمط الذي سيملى عليهم فالتّلميذ هنا يتدرّب أوّلا على محاكاة النّمط شفويّا وكتابيّا، ثمّ يكتب كلمات مماثلة للنّمط الذي تدرّب عليه. ومن موضوعات "الإملاء التّعليمي":

- كلمات تخدم نمطا محدّدا.
- مهارة واحدة يتمّ التّدرّب عليها.
- عبارة مختارة، تتضمّن مهارات عدّة: أسماء، أعلام وأشياء محبّبة لدى التّلاميذ.[1]

بناء على ما تمّ ذكره " للإملاء التّعليمي" فهو يدرّب التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة، كما أنّه يعوّد على قوّة الملاحظة وحسن المحاكاة.

6. الإملاء الاستباري:

يعدّ وسيلة من وسائل الكسب اللّغوي والمعرفي للتّلاميذ، بحيث يساعدهم على النمو الذّهني، وإثارة الحذر من الوقوع في الخطأ الإملائي.

وقد عرّفه (سعد علي زاير): « هو أحد أنواع الإملاء، وأرقى أنواعها وأعلاها تجريدًا وحقيقته تتمثّل في سير فهم الطّلبة للقاعدة الإملائيّة، وطريقة كتابة الكلمات، وهذا يعني أنّ الإملاء الاستباري يرمي إلى الكشف عن معرفة الطّلبة لحقيقة القاعدة الإملائيّة التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو معيّن لا على نحو آخر، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري عن طريق كشفه المستوى التّحصيلي الذي يحقّقه الطّلبة، ولكنّه يزيد على الإملاء الاختباري في أنّه

[1] خليل عبد الفتاح: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، شارع الوحدة، غزة، فلسطين، ط 2، 2014م، ص 186.

يرمي إلى الكشف عن معرفة الطّلبة للقواعد المختلفة، والتّمايز والتّباين الذي يكون بين تلك القواعد».[1]

ومن خلال هذا التّعريف "للإملاء التّعليمي" أنّه يساعد في معرفة المستوى التّحصيلي للتّلميذ، كما يهدف إلى الكشف عن معرفة التّلاميذ لحقيقة القاعدة الإملائيّة واستظهار التّباين و التّمايز الذي يكون بين تلك القواعد.

7. الإملاء الذّاتي:

ويعرف أيضا بـ "الإملاء الشّخصي" ، ويعدّ خطوة متقدّمة للمعلّم حتّى يكون متمكّنا من إلقاء القطعة الإملائيّة على التّلاميذ بكلّ سهولة وارتياح.

ومن هنا يرى سعد علي زاير في الإملاء الذّاتي: « يملي المعلّم النّصّ الإملائي على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلّب أن يكون قد حفظ عن ظهر قلب من قبل؛ أي يطلب المدرّس من طلبته أن يحفظوا نصّا معيّنًا هادفًا لا يتجاوز بضعة أسطر، سواء كان شعرًا أم نثرًا، وهذا النّوع من الإملاء ضروري لأنّه يحتاج إليه المتعلّم في حياته المدرسيّة وما بعدها».[2]

وهذا النّوع من الإملاء "الإملاء الذّاتي" يعدّ ضروريّا في بناء شخصيّة المعلّم من خلال تمكّنه من إلقاء القطع الإملائيّة على التّلاميذ بكلّ أريحيّة، دون الرّجوع إلى الكتاب المدرسي.

إنّ الفهم السّليم للمكتوب يتحقّق متى احترمنا فيه قواعد اللّغة وفي مقدمتها "القواعد الإملائية"؛ التي يفرض اتّباعها للتّعليم واعتمادها في المقرّرات الدّراسيّة حسب المراحل الدّراسيّة. فعند التّطرّق إلى مختلف أنواع الإملاء وطريقة تدريس كلّ نوع، نستنتج أنّ أكثر نوع ينمّي في

[1] – سعد علي زاير: الإملاء العربي، مشكلاته، قواعده، وطرائق تدريسه، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2016 م، ص 41.

[2] المرجع نفسه: ص 41.

التّلاميذ الرّغبة في إجادة الكتابة وتحسين الخطّ هو "**الإملاء المنقول**" وذلك بوصفه يساعد على النّمو الذّاتي وإثارة الحذر من الوقوع في الخطأ ويعوّد على قوّة الملاحظة وحسن المحاكاة. كما يعمل الإملاء المنقول على شدّ انتباه التّلاميذ وذلك من خلال مناقشة معنى القطعة الإملائيّة.

المطلب الخامس: مراحل تعليم الإملاء

تنقسم مراحل تعليم الإملاء إلى أربع مراحل وهي: الاستعداد للكتابة، البدء في تعليم الإملاء، التّوسع في الخبرات وزيادة القدرات والكفايات. تميّزت كلّ هذه المراحل بتدرّج مستويات المهارات في كلّ صفّ دراسي لتناسب التّلاميذ وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: الاستعداد للكتابة:

تستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة والسّنة الأولى الابتدائيّة. والهدف من هذه المرحلة هو توفير الخبرات التي تُنَمَّى عند الأطفال واتّخاذ التّدابير اللّازمة للتّغلّب على نواحي النّقص الجسميّة والانفعاليّة التي قد تعوق التّقدّم في الكتابة. ويتمّ تكوين الاستعداد للكتابة عن طريق:

_ تعلّم رسم الخطوط في اتّجاهات كثيرة ومختلفة.

_ التّناسق بين العين واليد حيث يكلّف الطّفل بمدّ خطّ من اليمين إلى اليسار.[1]

والهدف من هذه المرحلة هو الخبرات والمرونة الكافيّة عند الأطفال من خلال تقديم صور الأشياء المألوفة وينطقون الأصوات بصوت مرتفع.

[1]– حسن شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، دار المصرية اللبنانية، مصر، ط 3، 1996م، ص 155.

المرحلة الثّانية: البدء في تعلّم الإملاء:

تبدأ هذه المرحلة عادة عند التّلاميذ الذين يتمتّعون بنمو عادٍ في السّنوات الثلاث الأولى الابتدائيّة. ويتمّ في هذه المرحلة تكوين العادات الأساسيّة في الإملاء وبعض المهارات والقدرات العقليّة كما يلي:

_ معرفة شكل الحرف في أوّل الكلمة وفي وسطها وفي آخرها.

_ تحقيق النّظافة في كرّاسة الكتابة أو لوحة الكتابة.

_ نقل بعض الجمل من صحيفة يومية أو من لوحة إعلانات.

_ تشديد على الحرف المضعّف.

_ كتابة ال "**الشّمسية**" و ال "**القمرية**".

_ يميّز بين الحروف المتشابهة في الكلمات مثل: **الذّال** و **الزّاي**.[1]

هذه المرحلة يتمّ التّدريب على مهارات الاستعداد للخطّ، وبناء العادات الأساسيّة في الإملاء وبعض المهارات والقدرات المختلفة، بالإضافة إلى استعمال علامات التّرقيم في الكتابة وإتقان الاتّجاه الصّحيح أثناء الرسم.

المرحلة الثالثة: التّوسّع في الإملاء:

تسمّى مرحلة التّقدّم السّريع في اكتساب العادات الأساسيّة في الإملاء. وتمتدّ هذه المرحلة من الصّف الرّابع ابتدائي حتّى الصّف السّادس ابتدائي، وتمتاز هذه المرحلة بالسّيطرة

[1]– حسن شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، ص ص 156، 157.

على الهمزات بأنواعها، والألف اللّيّنة، والحالات الخاصّة في تنوين النّصب والانطلاق في الكتابة دون خطأ إملائي. ونذكر بعض المهارات:

_ يكتب رسالة قصيرة سليمة هجائيّا.

_ يستخدم الفواصل.

_ ينقل فقرتين نقلا صحيحا من كتاب.

_ التّمييز بين تاء التّأنيث المفتوحة والمربوطة.[1]

في هذه المرحلة "مرحلة التّوسّع في الإملاء" يكون التّلميذ قادِرًا على الكتابة من دون أخطاء إملائيّة، وذلك لتوفّره على مجموعة من الآليّات التي اكتسبها، حيث تخدم الإملاء بشكل كبير.

المرحلة الرابعة: توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات

تشمل هذه المرحلة سنوات الدّراسة الإعدادية (المتوسطة) وما يقابلها في البلدان العربيّة وتتميّز هذه المرحلة بالسّيطرة التامّة على القواعد الإملائيّة وعلامات التّرقيم وتستعمل عدّة مهارات نذكر منها:

_ يتقن كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزات التي درسها.[2]

_ يكتب رسالة صحيحة هجائيّا في حدود ما درسه.

_ يستخدم علامة التّعجّب، والفاصلة المنقوطة.

[1] حسن شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، ص ص 159_160

[2] المرجع نفسه: ص 163.

وتعدّ آخر مرحلة من مراحل تعليم الإملاء، فيها توسيع للخبرات والمهارات التي تدرّب عليها من خلال تعلّمه للقواعد الإملائيّة.

المطلب السادس: مفهوم الخطأ الإملائي

لقد تعدّدت مفاهيم الخطأ الإملائي من شخص إلى آخر كلّ حسب وجهة نظره إليه وإنّ هذا الاختلاف مذهبيّ وليس معرفيا، ومن بين هذه التّعاريف نذكر أهمّها:

عرّفه (فهد خليل زاير): « هو قصور المتعلّم عن المطابقة الكلّيّة أو الجزئيّة بين الصّوّر الصّوتيّة أو الذّهنيّة للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائيّة المحدّدة مع الصّور الخطّيّة لها وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحدّدة أو المتعارف عليها».[1]

ومن خلال هذا التّعريف ندرك أنّ الخطأ الإملائي هو عجز التّلميذ عن مطابقة ما يسمعه بشكل دقيق مع إدراكه الذّاتي، وهذا ما يجعله يقع في الخطأ الإملائي عند كتابته.

في حين عرّفه (فضل الله محمد) بـ: «هو ذلك الخطأ المسبّب في قلب المعنى وغموض الفكرة والذي يقع دائما في هجاء الكلمات، زيادة أو حذف للحروف وقلب من مبنى الكلمات وفي التّفخيم وإبدال الحروف وقلب الحركات الِقصار إلى طِوال، لذا فهو يعيق المتعلّم عن متابعة دراسته والانتقال من مرحلة إلى أخرى».[2]

من خلال هذا التّعريف نخلص إلى أنّ الخطأ الكتابي في الإملاء يكون سببًا في تحريف المعنى وعدم وضوح الفكرة ومن ثمّة ندرك أهمّيّة الكلمة السّليمة إملائيّا في تحقيق التّعليم الصّحيح.

---

[1]– فهد خليل زاير: الأخطاء الشّائعة النحّوية والصّرفية والإملائية، عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د/ ط)، 2009م، ص 71.

[2] – فضل الله محمد رجب: الاتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 1997م، ص 71.

كما عرّفه (سامي يوسف أبو زيد): «أنّ الخطأ الإملائي من المهارات التي يكتسبها الطّالب منذ عهد المبكّر وذلك لأنّ سلامة هذا الرّسم لا تقلّ عن أهمّيّة سلامة التّعبير ويمكن أن تربط تعليم القراءة للنّاشئة بتدريبهم على الكتابة، فقراءة الكلمة تساعد في كتابتها، وكتابة الكلمة تساعد في قراءتها، وهي علاقة جدليّة متلازمة والمهمّ في تعليم الرّسم الإملائي أن يعمل المعلّم على تنميّة هذه المهارة عند الطّلبة وأن يبيّن لهم أهمّيّتها في مسيرتهم التّعليميّة .فإنّ قواعد الرّسم الإملائي وسيلة لتقويم القلم وصحّة الكتابة من الأخطاء».[1]

فالخطأ الإملائي– إذن – هو اختلاف الحروف والكلمات أو الجمل أو النّصوص في الطّريقة المألوفة المتعارف على صحّتها، التي تؤدّي بالضّرورة إلى اختلاف في معناها الأصلي والإخلال به.

أمثلة عن بعض الأخطاء الإملائية عند التّلاميذ:

1. الهمزات في وسط الكلمة نحو: " **عباءة**"، "**مسألة**"، "**فؤاد**" ، يكتبها بالشّكل الآتي: " **عباءة**" "**فوأد**"، "**مساءلة**".

2. الهمزات في آخر الكلمة نحو: " **القارئ**"، **امرؤ** يكتبها التّلميذ بالشّكل الآتي: " **القاري**" "**امروء**".

3. همزة الوصل والقطع نحو: " **اختبار**"، "**اشتراك**"، "**استخرج**" كلمات بهمزات الوصل والتّلميذ يكتبها بهمزات قطع بالشّكل الآتي: "**إختبار**"، "**إشتراك**"، "**إستخرج**"، أو كلمات بهمزة قطع نحو: "**إعراب**"، "**أسماء**"، "**أحمد**"، **إزالة**، يكتبها التّلميذ بهمزات وصل كالآتي: " **اعراب**"، " **اسماء**" "**احمد**"، "**ازالة**".

4. الخلط بين الحروف المتشابهة رسمًا أو صوتًا نحو: كلمات بها حرف الظاء: " **ظاهر**"

[1]– سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، ص 18.

" **نظر**"، "**ظلام**"، "**ظلم**" يكتبها التّلميذ بحرف الضاد بالشّكل الآتي: " **ضظر**"، "**ضظلام**"، "**ضظلم**"، أو الكلمات بها حرف الضّاد نحو: "**مريض**"، "**رفض**" يكتبها التّلميذ بحرف الظاء بالشّكل الآتي: "**مريظ**"، **رفظ**".

وهذا الخطأ – في الغالب – ناتج عن عدم إخراج الحرف من مخرجه بشكل صحيح.

فمخرج "الضّاد" الصّحيح هو: إحدى حافتّي اللّسان ممّا يلي الأضراس العليا، ومخرج "الظّاء" الصّحيح هو: طرف اللّسان مع أطراف الثّنايا العليا. وهناك كلمات يخطئ فيها التّلميذ بسبب تشابه المخرج نحو: "**صابر**"، "**استطلاع**" يكتبها التّلميذ بالشّكل الآتي: "**سابر**"، "**اصتطلاع**".

المبحث الثّاني: طرق وصعوبات الرّسم الإملائي ومواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ

المطلب الأوّل: طرق تدريس الإملاء

وهناك طرق لتقويّة التّلاميذ في الإملاء وكسبهم مهارات تساعدهم في تعلّم الكتابة الصّحيحة الخاليّة من الأخطاء الإملائيّة وهي كالآتي:

أ/ **طريقة الجمع:** يكلّف المعلّم طلبته بجمع الكلمات على شكل مجموعات (التّاء المربوطة) (التّاء المفتوحة) (رسم الهمزة على الواو). وفيها يستثمر غريزة الجمع والاقتناء.[1]

ب/ **طريقة البطاقات:** يكلّف المعلّم طالبا بإعداد بطاقات تشتمل على كلمات تخضع كلّها لقاعدة إملائيّة (الهمزة المتوسّطة على الواو) (الهمزة المتوسّطة على النّبرة) وهكذا مع بقية القواعد. وتستخدم هذه الطّريقة في معالجة الحالات الفرديّة، وقد تشتمل البطاقة على قصّة طريفة أو موضوع طريف تحذف منه بعض الكلمات الصّعبة.

ج/ **طريقة حوسبة الكلمات:** يقوم الطّلبة بكتابة قطعة إملائيّة، ثمّ تصّحح بوضع خطّ أحمر تحت الكلمة الخطأ، ويتمّ تصويبها بإشراف المعلّم.

د/ حصر الكلمات التي يخطئ فيها أكثر الطّلبة، وعرضها وتصويرها ثمّ إعادة إملائها.

هـ/ كتابة كلمة يخطئ فيها أكثر التّلاميذ في بطاقة بخطّ كبير، وتعليقها فوق السّبورة أسبوعًا ثمّ تغييرها بكلمة أخرى في الأسّبوع التالي.[2]

[1] سامي يوسف أبو زيد: قواعد الإملاء والترقيم، ص 23.

[2] المرجع نفسه: ص 24.

من خلال هذه الطّرق لتدريس الإملاء نخلص إلى ضرورة وجود تنويع، وذلك من أجل طرد الملل، مع مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ؛ حتّى لا يكون هناك شعور بالنّقص فيما بينهم. وذلك من خلال تدريب العين على الرّؤية الصّحيحة للكتابة واللّسان على النّطق الصّحيح من جهة، واليد على الكتابة السّليمة الخالية من الأخطاء الإملائية من جهة أخرى.

المطلب الثّاني: صعوبات تعليم الرّسم الإملائي

لطالما كان هناك إشكال لدى التّلاميذ في مادّة الإملاء وذلك من خلال جهلهم بالقاعدة الإملائيّة ممّا جعلهم يواجهون صعوبات في الرّسم الإملائي، وعليه يمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يأتي:

1. الشّكل:

يتدرّب التّلميذ على كيفيّة ضبط الحركات الإعرابيّة من خلال رسم شكلها على الحروف والصعوبة تتمثّل في أنّ معنى الكلمة يتغيّر إن لم يتم ظهور الشّكل فوق الكلمة.

وهناك من يرى أنّ المقصود بالشّكل: «هو وضع الحركات القِصار على الحروف " الضّمة "، و" الفتحة " و" الكسرة ". وهو يكوّن مصدرا من مصادر الصّعوبة، فإذا وجد الطّفل أمامه لفظ "علم" مثلا: احتار فيما إذا كانت: " **عَلِم** " أو " **عَلَمَ** " أو " **عُلِمَ** " أو " **عِلْمُ** "، وإذا وجد لفظًا مثل: " أن " يحتار هل يقرؤه " **أنّ** "، أو " **إنّ** " أو " **أَنْ** "، ونشأ عن ذلك أنّنا لا نجد حتّى من بين من تفوّقوا في اللّغة العربيّة من لا يخطئ في ضبط الكلمات، لأنّ طريق الضّبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قِلّ من يستطيع التّفرّغ لها، أو الوصول إليها».[1]

[1] – بهي الدين بركات: رسم الكلمات العربية، الصعوبة التي يلاقيها النشء في ضبط "النطق"_مجلة التربية الحديثة، ع3، فبراير 1938م، ص 34.

وبناء على ما سبق ذكره نخلص إلى أنّ الحركات الإعرابيّة لها دور فعّال في تحديد معنى الكلمة، فالتّلميذ قد يكون بمقدوره رسم الكلمة رسمًا صحيحًا، ولكن لا يكون بوسعه أن يضع ما تحتاجه هذه الحروف من حركات.

2. قواعد الإملاء:

كَثرت الدّراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنّها تشتمل على صعوبات تعوق الكتابة عند النّاشئين و من بينها:

أ/ الفرق بين رسم الحرف وصوته:

إنّ كثيرًا من مفردات اللّغة اشتملت على أحرف لا ينطق بها كما في بعض الكلمات فهناك حروف زائدة تكتب ولا تنطق ممّا يوقع التّلاميذ والمبتدئين في الخطأ عند كتابة تلك الكلمات.

من ثمّة يرى (عبد العليم إبراهيم) أنّه: «المفروض في نظام الكتابة السّهلة أنّ رسم الحروف يكون مطابقًا لأصواتها بحيث أنّ كلّ ما يُنطق يكتب، وما لا يُنطق به لا يُكتب. ولكنّنا نجد أنّ الكتابة العربيّة لا تتّبع ذلك في بعض كلماتها. فقد زيدت أحرف لا ينطق بها في كلمتي " أولئك"، "اهتدوا". وحذفت أحرف يُنطق بها كما في " لكن" وخولف رسم الألف اللّيّنة التي تكتب "ياءً" و"ألفاً" تارة أخرى».[1]

ب/ ارتباط قواعد الإملاء بالنّحو والصّرف:

لقد أدّى ربط كثير من القواعد الإملائيّة بقواعد النّحو والصّرف إلى خلق عقبة من العقبات التي تواجه التّلاميذ عند كتابة الإملاء، لذا يتطلّب من التّلاميذ قبل الكتابة أن يعرفوا الأصل الاشتقاقي للكلمة وموقعها الإعرابي ونوع الحرف الذي يكتبونه.

[1] عبد العليم إبراهيم: توحيد الرسم الإملائي على مستوى العالم العربي، تطوير تعليم اللغة العربية، مؤتمر اتحاد المعلمين العرب بالخرطوم، دار الطباعة الحديثة، القاهرة، مصر، فبراير 1972م، ص 105.

ويرى (راتب قاسم) أنّ هناك علاقة بين النّحو والصّرف حيث: « ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النّحو والصّرف يُشكّل عقبة من العقبات التي تعيق الكتابة. إذا يتوجّب على المتعلّم قبل الكتابة التحكّم في قواعد النّحو والصّرف ومعرفة أصل الاشتقاق وموقع الكلمة الإعرابي وما إلى ذلك من القواعد، وهذه الأمور تسبِّب الحرج والإرهاق للمتعلّم».[1]

أضف إلى ذلك إنّ هناك كثيراً من النّاس لا يدرسون قواعد النّحو والصّرف وعليهم أن يكتبوا، وتتجلّى هذه الصّعوبة إذا نظرنا إلى الألف اللّيِّنة فإذا كانت ثالثة وأصلها واو رُسِمت ألفًا كما في: سما ودعا. وهذا يدلّ على ارتباط وثيق بين مختلف هذه العلوم.

ج/ الإختلاف في قواعد الإملاء:

إنّ تشعّب ظاهرة القواعد الإملائيّة وتعقدها وكثرة الاختلاف في تطبيقها يؤدّي إلى حيرة التّلاميذ عند الكتابة، ممّا يشكّل عَقبة ليس من السّهل تجاوزها.

ومنهم من يرى أنّ: «من أسباب الصّعوبة أيضاً كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء واضطرابهم فيها؛ لذلك تعدّدت القواعد وصعب رسمها واختلفت الكتابة بين الأفراد وبين الشّعوب العربيّة. فالهمزة المتوسّطة في كلمة **يقرؤون** مثلا ترسم على ثلاثة أوجه : **يقرأون، يقرءون يقرؤون** وكلّها رسم صائب».[2]

وبناء على ما سبق ذكره أن هذا الاختلاف في القواعد الإملائيّة مفاده هو اختلاف العلماء في حدّ ذاتهم، ممّا أدّى بتلاميذ إلى الوقوع في الأخطاء الإملائيّة.

---

[1] – راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005م، ص 132.

[2] – إبراهيم بيومي مدكور: مؤتمر مجمع اللغة العربية، الدورة السادسة والعشرون، مجموعة البحوث والمحاضرات، مطبعة الكيلاني الصغير، القاهرة، مصر، 1960م، ص ص 229– 237 .

3. اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

إنّ تعدّد صور الحرف الواحد يُربِك التّلميذ ويزيد من إجهاد الذّهن أثناء عملية التّعلّم كما يوقعه في توتّر. فإذا جعلنا للحرف الواحد عدّة صور زدنا العمليّة تعقيدًا وصعوبة.

ومنهم من يرى إن: «تعدّدت صور بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي: "**الدّال**"، "**الذال**"، "**الراء**"، "**الزاي**"، "**الطاء**"، و"**الواو**"، وهناك حروف لكلّ منها صورتان هي: "**الباء**"، "**التاء**"، "**الثاء**"، "**الجيم**"، "**الحاء**"، "**الخاء**"، "**السين**"، "**الشين**"، "**الصاد**" "**الضاد**"، "**الفاء**"، "**القاف**"، "**اللام**"، "**النون**"، و"**الياء**". وهناك حروف لكلّ منها ثلاث صور هي: "**الكاف**" و"**الميم**"، وهناك لكلّ منها أربع صور هي: "**العين**" و"**الغين**"».[1]

من خلال هذا الاختلاف نخلص أنّ تعدّد صور الحروف في الكتابة يقلق التّلميذ في بداية تعلّمه، إذ أنّه يجد للحرف صورتين أو أكثر. والتّلميذ في تعلّم الكتابة يربط جملة أشياء ببعضها، ويصبح تقدّم الطّفل في تعلّم الكتابة بطيئا إذا قارنّا ذلك بتعلّمه للغة الأجنبية.

4. التّنوين:

يواجه التّلميذ صعوبة في رسم التّنوين، وهو نون ساكنة تلحق آخر الكلمة لفظًا لا خطًا وهو أنواع: "تنوين الضم"، "تنوين الفتح"، "تنوين الكسر".

وفي تعريف له: «وهو صوت ينطق ولا يرسم في كلمة بل يرسم حركتين نحو: **سماءٌ، بناءً**».[2]

[1]– ساطع الحصرى: "حول إصلاح رسم الكلمات العربية "، مجلة التربية الحديثة، العدد 3، 3 فبراير 1938 م، ص 130.

[2]– أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، دار النشر مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط 1، 2015م، ص 49.

5. الإبدال:

يقصد به جعل الحرف مكان حرف آخر، حيث يعترض التّلميذ صعوبة في إبدال مواقع الحروف نحو : **سطح، طسح.**

6. سوء التّقطيع (التّفكيك):

هو تحليل الكلمة إلى حروف منفصلة، حيث يواجه التّلاميذ صعوبة في الرّبط بين حروف الكلمة الواحدة، نحو: "**الحدى قة**".[1]

بالإضافة إلى ذلك أنّ هناك صعوبات تواجههم في الرّسم الإملائي ومن بينها:

- عدم التّمييز بين الحروف والحركات.
- حفظ التّلاميذ أشكال الكلمة أو الجملة دون القدرة على التّحليل.
- عدم تصويب الأخطاء مباشرة وعدم إشراك التّلاميذ في التّصويب.[2]

هذه أهمّ الصّعوبات التي تعيق العمليّة التّعليميّة التّعلميّة عند التّلاميذ خاصّة في نشاط الإملاء.

المطلب الثّالث: مفهوم بيداغوجيا الخطأ الإملائي:

يقصد بـبيداغوجيا الخطأ التّربوي والدّيداكتيكي، التي تُعنى بتشخيص الأخطاء وتبيان أنواعها وتحديد مصادرها وتبيان طرائق معالجتها؛ وهي عبارة عن عمليّة منظّمة وممنهجة تقوم على أساس أنّ الخطأ استراتيجية للتّعليم والتّعلّم.

كما عرّف (عبد الكريم غريب) بيداغوجيا الخطأ بقوله: « تصوّر ومنهج لعمليّة التّعليم والتّعلّم فهو إستراتيجيّة للتّعلّم، لأنّ الوضعيّات الدّيداكتيكيّة تعدّه وتنظّم في ضوء المسار الذي

---

[1]– جنات قالي: محاضرات في اضطرابات اللغة المكتوبة وأساليب التكفل، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر، 2020– 2021 م، ص 54.

[2] – فاطمة حمود الكليب ومريم إبراهيم: تعريف بالإملاء وأهميته وغرض من تدريسه، محاضرة 1، المملكة العربية السعودية، 1427م، ص27.

يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلّل هذا البحث من أخطاء وهو إستراتجية للتّعلّم لأنّه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة».[1]

في حين نخلص أنّ كثيرًا من الباحثين والدّارسين ميّزوا بين بيداغوجيا الأخطاء وبيداغوجيا الأغلاط فإذا كانت "بيداغوجيا الأخطاء" إيجابيّة في مجال الدّيداكتيك على أساس التّعلّم والاستفادة والاستيعاب في مجال التّربيّة والتّعليم، فإنّ "بيداغوجيا الغلط" تنصبّ على تشخيص الأغلاط اللّغوية لدى المتعلّمين.

كما عرّفها (أحمد أوزي): «إنّها انعكاس لاضطراب أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توتّرا ذهنيّا».[2]

من هنا يمكن الحديث عن الخطأ العفوي النّاتج عن السّهو أو عدم الانتباه، أو قصور لدى المتعلّم؛ بسبب عجزه عن إدراك المعلومات، وفي المقابل هناك الخطأ المقصود الذي يرتكبه الـمبدع لأغراض فنّيّة وجماليّة وأدبيّة ويسمّـى هذا الخطأ بالانزياح بصـريّا أو صوتيّا أونحويّا أو إيقاعيّا أو دلاليّا.

المطلب الرابع: مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ

يمكن الحديث عن موقفين مهمّين من الخطأ: موقف سلبي يرى أنّ الخطأ جريمة لا تغتفر، بل يعاقب عليها صاحبها. أمّا الموقف الثّاني فينظر إلى الخطأ نظرة إيجابية على أساس أنّ الخطأ ضرورة إنسانيّة طبيعيّة، ومن هذا الخطأ يتعلّم الإنسان ويبني مختلف معارفه الذّاتيّة والموضوعيّة.

---

[1]- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي لمنشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب، ط 1، ج 2، 2006م، ص 723.

[2]- أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006م، ص ص132، 133.

أ/ الموقف السّلبي من الخطأ:

ينظر معظم المعلّمين إلى الخطأ نظرة سلبية، على اعتبار أنّ الخطأ عند التّلميذ جريمة يحاسب عليها، وهذا تصديقًا لما قاله Astolfi: « كانت التّربيّة التّقليديّة وما تزال إلى يومنا هذا تنظر إلى الخطأ نظرة سلبيّة، على أساس أنّ الخطأ غلط مرذول وفعل سيّء وسلوك مَشين، إذ تحاسب المتعلّم حسابًا عسيرًا على زلّاته وعثراته وأخطائه الذّهنيّة واللّغويّة وتترصّد سقطاته اللّسانيّة، وتتبّع تراكيبه وتعابيره بالنّقد والتّقويم والتّجريح والعتاب، ومن ثَمّ كان النّظر إلى الأخطاء على أنّها اختلالات وظيفيّة ديداكتيكيّة حيث يمكن تجنّبها إذا ما أصغى التّلميذ للنّصائح والتّنبيهات».[1]

وأكثر من هذا، فالخطأ النّاتج عن السّهو والشّرود وعدم الانتباه لدى التّلميذ وضعف ذاكرته الذّهنيّة وقلّة حفظه؛ ممّا يجعله تلميذا غير كفء وغير مؤهّل، ومن هنا يكون الخطأ سببًا في حرمان المتعلّم أو التّلميذ من النّجاح والتّميز. وعلى هذا الأساس ترى التّربيّة التّقليديّة أنّ الخطأ مذمّة وعيبًا، وسببا في القدح في صاحبه، ولاسيما إذا كان يخطئ في مسائل لغويّة عاديّة وبسيطة ومعروفة.

ب/الموقف الإيجابي من الخطأ:

في حين ترى التّربية الحديثة أنّ الخطأ موقف إيجابي، إذ تَعدّه وسيلة من وسائل التّعلّم والتّكوين، ومن هنا تعطي هذه التّربيّة أهمّيّة كبرى لأخطاء التّلاميذ؛ لأنّها لا تدلّ على نقص المعرفة لديهم أو تردّي مستواهم الفكري والذّهني، بل هي طريقة إجرائيّة مهمّة لبناء المعرفة الحقيقيّة.

[1] Astolfi ,J.P :Repere pour enseigner aujourd hui ,Paris ,inrp, 1999.

في هذا السّياق يرى (أستولفي) (astolfi): «سمحت الأبحاث منذ سنوات في التّربيّة وخاصّة في الدّيداكتيك بالمرور من التّصوّر السّلبي للخطأ إلى تصوّر جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة صيرورة التّعلّم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصّعوبات التي يعاني منها التّلاميذ ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التّركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض التّلاميذ، فبتصوّر آخر مختلف للخطأ، سيكون ممكنا إعادة تجديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعليّة في التّعليم».[1]

ونخلص من خلال هذا التّعريف إلى أنّ النّظرة للخطأ قد تغيّرت نحو الأفضل؛ أي إلى نظرة إيجابيّة. ممّا يدفع بالتّلميذ إلى حبّ الكتابة وممارسة الإملاء بكلّ عفويّة وارتياح.

[1] Astolfi ,J.P :Repere pour enseigner aujourd hui ,Paris ,inrp, 1999

الفصّل الثّاني:

تعليم نشاط الإملاء في الميدان الدّراسي

دراسة ميدانيّة

1_ منهجيّة الدّراسة.

2_ طريقة عرض نشاط الإملاء داخل القسم.

3_ تحليل نتائج الاستبيان.

تمهيد:

يعدّ الجانب الميداني هو الشّقّ الأساس والجوهري المكمّل للجانب النّظري، وإن كان هناك فصل بينهما هو للضّرورة المنهجيّة فقط، وطبيعة الجانب الميداني من الدّراسة تقتضي اتّباع خطوات منهجيّة مضبوطة والسّير في إطارها من أجل تقديم حلول واقعيّة وموضوعيّة لإشكاليّة الدّراسة.

ما نلحظ من صعوبة تعلّم التّلاميذ في تطبيقهم للقاعدة الإملائيّة وتجسيدها في الفصل وداخل الدرس في العملية التّعليميّة واستمرارها حتّى في أطوار تعليميّة المتقدّمة تصل إلى المرحلة الجامعيّة، بالرّغم من أنّهم درسوا وتعرّضوا إلى دروس الإملاء في المراحل التّعليميّة الأولى التي من المفترض أنّهم تمكّنوا من قواعدها وأتقنوها.

فخطورة هذا الأمر دفعنا إلى الغوص والنّظر فيها من قرب ذلك من خلال بحث ميداني لفهم حيثيات هذه الصّعوبة. وسيتمّ عرض في هذا الفصل مجموعة من الإجراءات المنهجيّة للدّراسة والتي تتمثّل في خطوات البحث الميداني: منهج الدّراسة، مجتمع الدّراسة، عيّنة الدّراسة والمعالجة الإحصائيّة.

1) منهجية الدّراسة الميدانية:

1-1/ منهج البحث: "المنهج" هو الطّريقة التي يتّبعها الباحث للوصول إلى نتائج وهو الطّريق المؤدّي إلى الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد للوصول إلى نتائج محدّدة، وقد اعتمدنا على " المنهج الوصفي التّحليلي " كونه يناسب مع طبيعة موضوعنا الموسوم بـ: صعوبة الرّسم الإملائي في المرحلة الابتدائيّة السّنة الرّابعة ابتدائي "أنموذجا".

1-2/ مجتمع الدّراسة: يتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع تلاميذ الصّف الرّابع الابتدائي بالإضافة إلى المعلّمين في مختلف المدارس للعامّ الدّراسي 2020م-2021م.

1-3/ عيّنة ومكان البحث: هذه الدّراسة تمّ اختيار العيّنة وفق هذه الخطوات:

- اختيار ابتدائيّة من ولاية ميلة وهي ابتدائيّة **سعيداني علي**.
- اختيار ثلاث ابتدائيّات من بلدية شلغوم العيد: **_ عثماني محمد**

_ بوطبجة عيسى

_ إردير عبد الرحمان

- اختيار أقسام من السّنة الرّابعة ابتدائي (يضمُّ 62 تلميذًا) ينقسمون إلى (36 من جنس الإناث) و (26 من جنس الذكور).
- اختيار معلّمين حدّد عددهم بـ: (30معلّما) ينقسمون إلى (12 معلمًا) منهم (18 معلمة).

ركّزنا في دراستنا هذه على السّنة الرّابعة ابتدائي؛ لأنّ هذه المرحلة من التّعليم تعدّ مرحلة مهمّة في تحصيل اللّغة العربيّة، وبها يصبح التّلميذ قادرًا على الإلمام بشروط الكتابة ومعرفة القواعد الإملائيّة.

1-4 / زمن البحث: في السّنة الدّراسيّة: 2020م/2021م.

1-5 / مدّة البحث: استغرقت الدّراسة شهرين كاملين.

1-6 / أداة البحث: اعتمدنا على آليّة الاستبيان.

1-7/ أدوات المعالجة الإحصائيّة:

أ/ حساب مجموع التّكرارت الخاصّة بكلّ سؤال.

ب/ حساب النّسب المئويّة الخاصّة بكلّ سؤال والتي يتمّ حسابها بالقانون الإحصائي الآتي:

- تكرار الإجابات.
- مجموع أفراد العيّنة.

1-8 / الاستمارة:

هي عبارة عن إحدى وسائل البحث العلميّ وتكون عن طريق بحث ميداني إجرائي.

إذن فالاستمارة: « هي مجموعة مؤشّرات يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدّراسة عن طريق الاستقصاء التّجريبي أي؛ إجراء بحث ميداني على جماعة محدّدة من النّاس، وهي وسيلة الاتّصال الرّئيسيّة بين الباحث والمبحوث، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخصّ القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث».[1]

[1]- بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، 2004 م، ص 282.

1- 9/ الاستبانة:

هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يقوم الطّالب بوضعها، حتّى يتحصّل على النّتائج المراد الوصول إليها من أجل تحقيق غايته المنشودة والحصول على المعرفة الدّقيقة وطبيعة الأسئلة فيها تكون إمّا "مفتوحة" أو "مغلقة" أو كليهما.

عرّفها (أحمد بن مرسلي): «هي تلك القائمة التي يحضّرها الباحث بعناية في تعبيرها عن الموضوع المبحوث في إطار الخطّة الموضوعة لتقدّم إلى المبحوث من أجل الحصول على إجابات تتضمّن المعلومات و البيانات المطلوبة، لتوضيح الظّاهرة المدروسة وتعريفها من جوانبها المختلفة».[1]

2) طريقة عرض نّشاط الإملاء داخل القسم:

وضعية الانطلاق:

يدخل المعلّم تلاميذه في جوّ الدّرس عن طريق طرح أسئلة يختارها لبداية درسه حتّى تؤدّي وظيفتها في جلب انتباههم وإثارة نشاطهم الفكري وتشويقهم لمعرفة مضمون النّشاط وأحيانًا يستعين بالتّمهيد الموجود في الكتاب المدّرسي.

الموضوع:

يكون خاصّا بحصّة نشاط الإملاء حيث يذكّرهم بالقاعدة الإملائيّة التي ترتبط بالهمزة المتوسّطة على الألف.

[1] أحمد بن مرسلي: مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003 م، ص 220.

العرض:

في العرض يتقيّد بالعناصر الموضّحة كالآتي:

- الفتحة تُناسبها الألف.
- الضّمة تُناسبها الواو.
- الكسرة تُناسبها الياء.

تَرتيبُ الحركاتِ من حَيثُ القُوَّةُ هو: الكَسْرة ثُمّ الضَّمَّة ثمّ الفتحة ثمّ السّكون. والسّكون تسمّى علامة وليس بحركة. عند كتابة الهمزة المتوسّطة ننظر إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي قبلها. فتتموضع الهمزة على ما يناسب الحركة الأقوى.

تكتب الهمزة المتوسّطة على الألف في ثلاث حالات هي:

- الهمزة ساكنةٌ وما قبلها مفتوحٌ نحو: **كَأْس، رَأْس**
- الهمزة مفتوحة وما قبلها مفتوح نحو: **سَأَل، رَأَى**
- الهمزة مفتوحة وما قبلها ساكن نحو: **مسألة.**

تكتب الهمزة المتوسّطة على النّبرة في الحالات الآتية:

- إذا كانت مكسورة وما قبلها مفتوح نحو: **سَئِمَ، يَئِس.**
- وإذا كانت الهمزة ساكنة وما قبلها مكسور نحو: **بِئْ، مِئْزَر.**

تكتب الهمزة المتوسّطة على الواو في الحالات الآتية:

- إذا كانت الهمزة ساكنة وما قبلها مضموم نحو: **شُؤْم، لُؤْم، مُؤْسف.**
- إذا كانت الهمزة مضمومة وما قبلها مضموم نحو: **شُؤُون، فؤُوس.**
- إذا كانت الهمزة مفتوحة وما قبلها مضموم نحو: **مُؤَدبة، مُؤَسسة.**

3) تحليل نتائج الاستبيان:

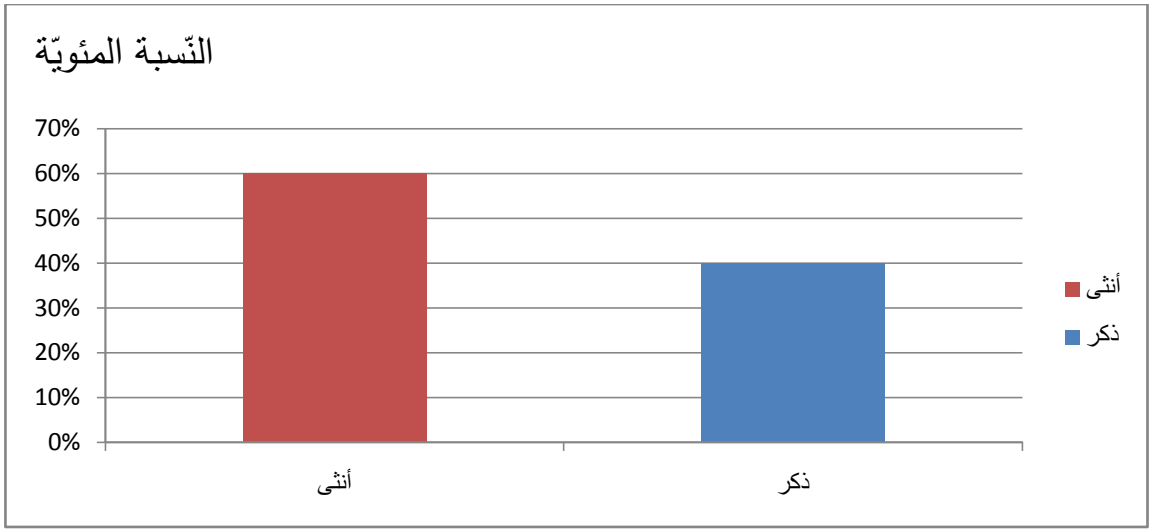
3_1/ بناء وتحليل جداول خاصّة بالمعلّمين للسّنة الرّابعة ابتدائي للسّنة الدّراسيّة 2020م _2021م.

1) المحور الأوّل: معلومات حول المعلّم:

1/ الجنس:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئويّة %
أنثى	18	%60
ذكر	12	% 40
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(01): يبيّن إحصاءات الجنس عند المعلّمين



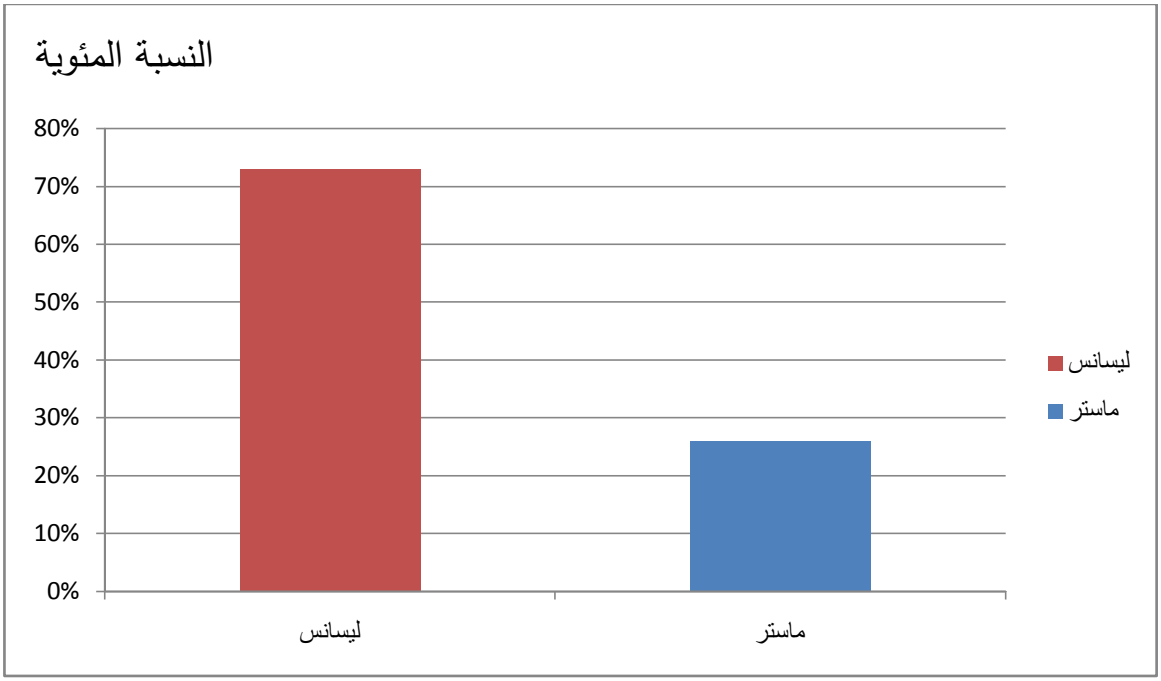
أعمدة بيانيّة توضّح متغيّر إحصاءات العيّنة حسب الجنس

قراءة وتعليق: يتّضح من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة هي من جنس الإناث والتي قدرت بـ 60% ويرجع ذلك إلى ميل الإناث إلى مهنة التّعليم وحبّهم للطّفولة والرّعاية والتّربية، في حين قدّرت نسبة الذّكور بـ 40%، وذلك يعود لميل جنس الذّكر إلى مهن أخرى أكثر من التّعليم.

2/ الشّهادة المتّحصّل عليها:

الشّهادة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
ليسانس	22	% 73.33
ماستر/ماجستير	8	% 26.66
دكتوراه	0	% 00
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(02): يبيّن إحصاءات الشّهادة المتحصّل عليها



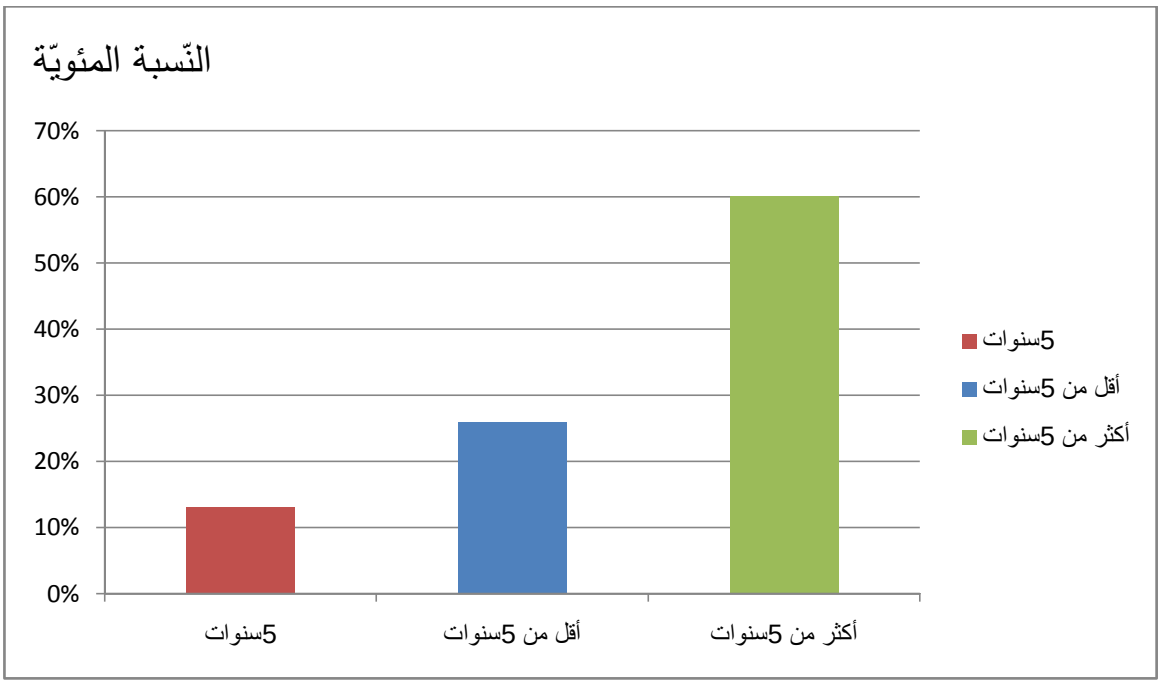
أعمدة بيانيّة توضح إحصاءات الشّهادة المتحصّل عليها

قراءة وتعليق: حسب إحصاءات الجدول فإنّنا وجدنا أغلبيّة المعلّمين حاملين لشهادة ليسانس حيث قدّرت نسبتهم بـ 73.33% وهذا راجع إلى قرار الوزارة بتوظيف أصحاب ليسانس أكثر من الماستر والتي قدّرت نسبتهم بـ 26.66% حتّى لا يكون هناك تفاوت كبير بين المعلّم وتلميذه. أمّا نسبة الدّكتوراه فكانت منعدمة 0%.

3/ الخبرة المكتسبة في الميدان:

الخبرة المكتسبة	التّكرار	النسبة المئويّة %
5 سنوات	4	% 13.33
أقلّ من 5 سنوات	8	% 26.66
أكثر من 5 سنوات	18	% 60
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(03): يبيّن إحصاءات الخبرة المكتسبة في الميدان



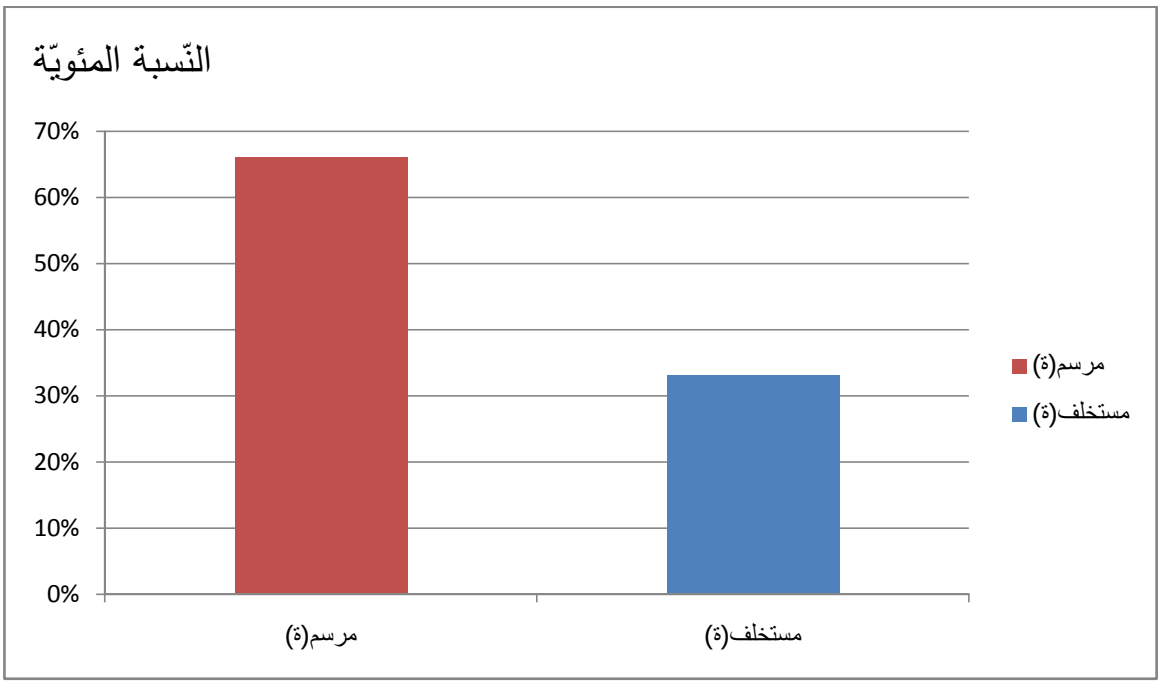
أعمدة بيانيّة توضّح متغيّر إحصاءات العيّنة حسب الخبرة المكتسبة

قراءة وتعليق: يوضّح هذا الجدول أنّ أعلى نسبة هي التي تتعلّق بالمدرّسين الذين لهم خبرة أكثر من 5 سنوات أي ما يعادل 60 بالمائة، أمّا المدرّسين الذين لهم خبرة أقلّ من 5 سنوات نسبتهم 26.66%، وذلك راجع إلى عدم تمكّن خرّيجي الجامعات الجدد من الالتحاق بالتّعليم مباشرة. أمّا خبرة 5 سنوات حدّدت بـ 13.33% ويعود ذلك إلى توظيفهم من خلال المسابقات التّربويّة.

4/ الصّفة:

الصّفة	التّكرار	النسبة المئويّة %
مرسّم(ة)	20	% 66.66
مستخلف(ة)	10	% 33.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم (04): يبيّن إحصاءات صفة المتعلّمين



أعمدة بيانيّة توضّح إحصاءات المتعلّمين حسب الصّفة

قراءة وتعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبة المعلّمين المرسمين تمثّل أعلى نسبة قدرت بـ 66.66% والسبب في ذلك تخرّجهم من الجامعات بِأماكنهم المرسومة في المدارس، ثمّ تليها أقلّ نسبة للمعلّمين المستخلفين المقدّرة بـ 33.33% وذلك راجع إلى حالات استثنائيّة فقط.

2)المحور الثّاني: تحليل أسئلة الاستبيان

السؤال الأوّل: ما مكنة الإملاء ضمن الأنشطة اللّغويّة في مرحلة التّعليم الابتدائي؟

الجواب: بعد التّواصل مع مختلف الأساتذة لحظنا من خلال إجابتهم لنا أنّ للإملاء مكانة عاليّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، فهو من أهمّ الوسائل التي تكون عونًا للتّلميذ في إنماء لغته؛ وهي الوسيلة الوحيدة التي تجعل التّلميذ قادرًا على الكتابة. في حين هناك من يرى أنّ للإملاء مكانة ضعيفة بين مختلف الأنشطة اللّغويّة.

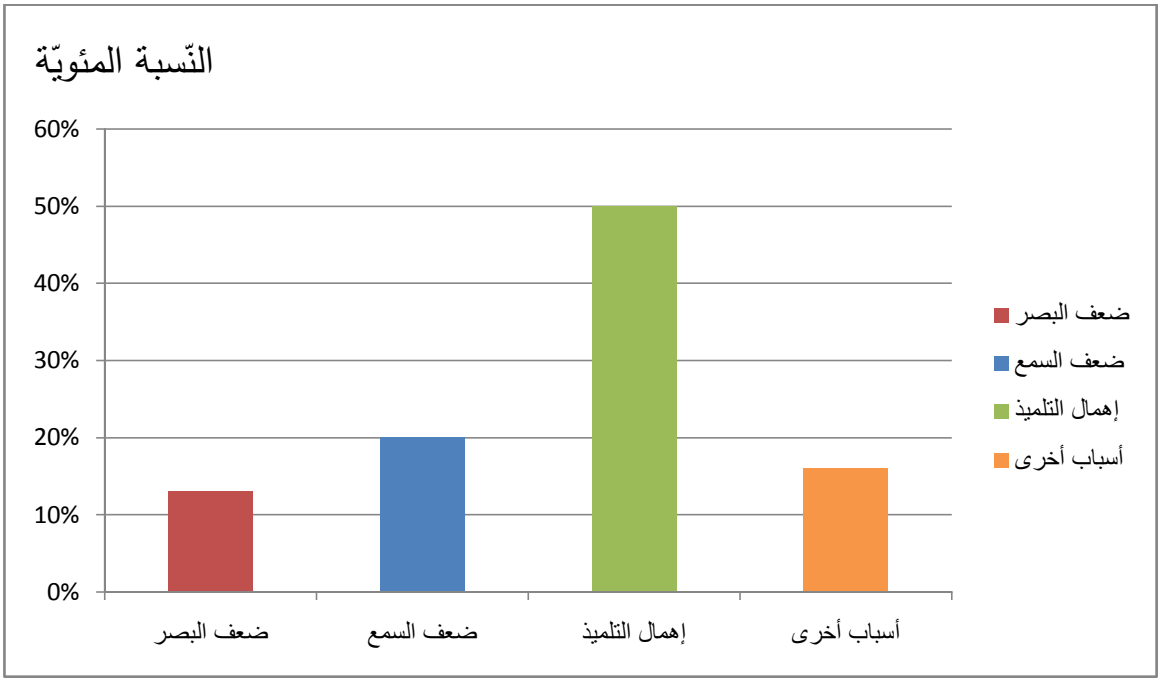
السؤال الثّاني: ما أهمّ الطّرق الممكنة لمعالجة ظاهرة الأخطاء الإملائيّة؟

الجواب: حسب رأي المعلّمين في مختلف المدارس أنّ أهمّ الطّرق لمعالجة ظاهرة الأخطاء الإملائيّة، هي تخصيص الوقت الكافي للقراءة والكتابة والتّنويع في تقديم الحصص الإملائيّة. مع التّطرق إلى القواعد الإملائيّة، مع التّدريبات اليوميّة والوقوف على أخطاء التّلاميذ والمعالجة الآنية لها.

السؤال الثّالث: ما الأسباب المؤديّة إلى وقوع التّلاميذ في الخطأ الإملائي من خلال تجربتكم في التّعليم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
ضعف البصر	4	% 13.33
ضعف السّمع	6	% 20
إهمال التّلميذ	15	% 50
أسباب أخرى	5	% 16.66
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(01): يوضّح إحصاءات الإجابة على السّؤال أعلاه



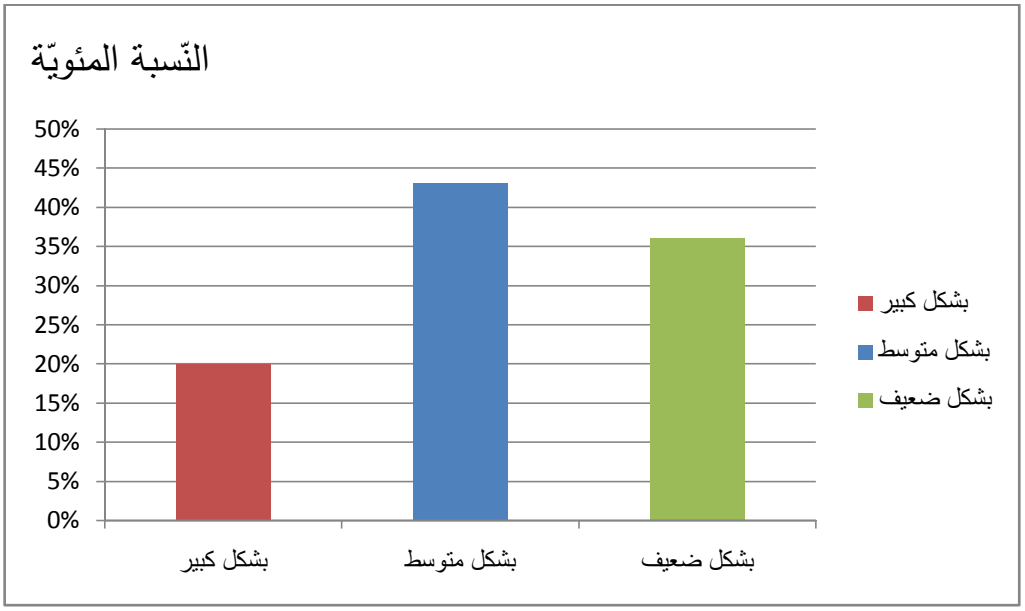
أعمدة بيانيّة توضّح نسبة إجابة المعلّمين على السّؤال

قراءة وتعليق: عدّت فئة المعلّمين الذين أجابوا بـ" إهمال التّلميذ " بنسبة 50% أمّا ثاني نسبة هي الإجابة بـ "ضعف السّمع" حدّدت بـ 20%، أمّا " أسباب أخرى " وصلت نسبتها 16.66% وأقلّ نسبة ترجع إلى "ضعف البصر" 13.33%. ومن هنا ترى فئة من المعلّمين أنّ أغلبيّة التّلاميذ هم السبب في الوقوع في الخطأ الإملائي.

السّؤال الرّابع: ما مدى إقبال التّلاميذ على مادّة الإملاء؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
بشكل كبير	6	% 20
بشكل متوسّط	13	% 43.33
بشكل ضعيف	11	% 36.66
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(02): يبيّن إجابات المعلّمين على السّؤال أعلاه



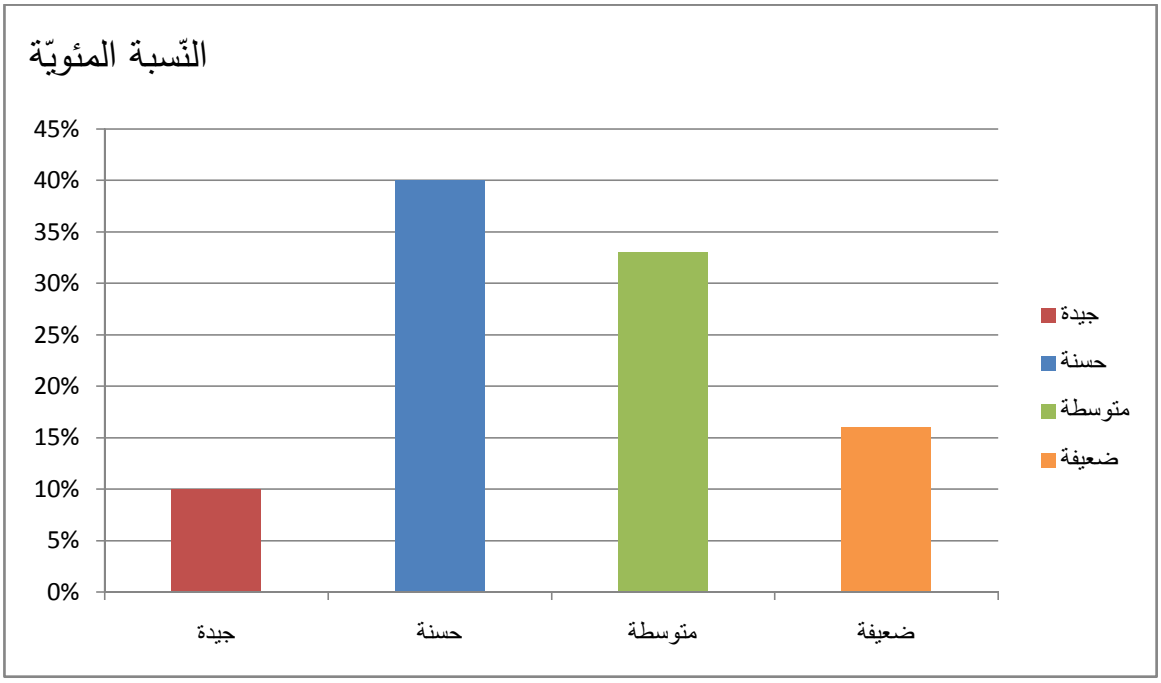
أعمدة بيانيّة توضّح متغيّر إحصاءات الإجابة على السّؤال أعلاه

قراءة وتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة إجابتهم متقاربة، حيث قدّرت نسبة الإجابة بـ " شكل متوسّط " 43.33% وثاني نسبة هي بـ " شكل ضعيف " 36.66% وبـ " شكل كبير" قدّرت بـ 20%، ويرجع ذلك إلى أنّه ليس هناك إقبال كبير على مادّة الإملاء عند التّلاميذ في المرحلة الابتدائيّة.

السّؤال الخامس: ما هو تقييمك لعلامات التّلاميذ في مادّة الإملاء؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
جيّدة	3	% 10
حسنة	12	% 40
متوسّطة	10	% 33.33
ضعيفة	5	% 16.66
المجموع	30	100

الجدول رقم(03): يوضّح نسبة إجابات المعلّمين



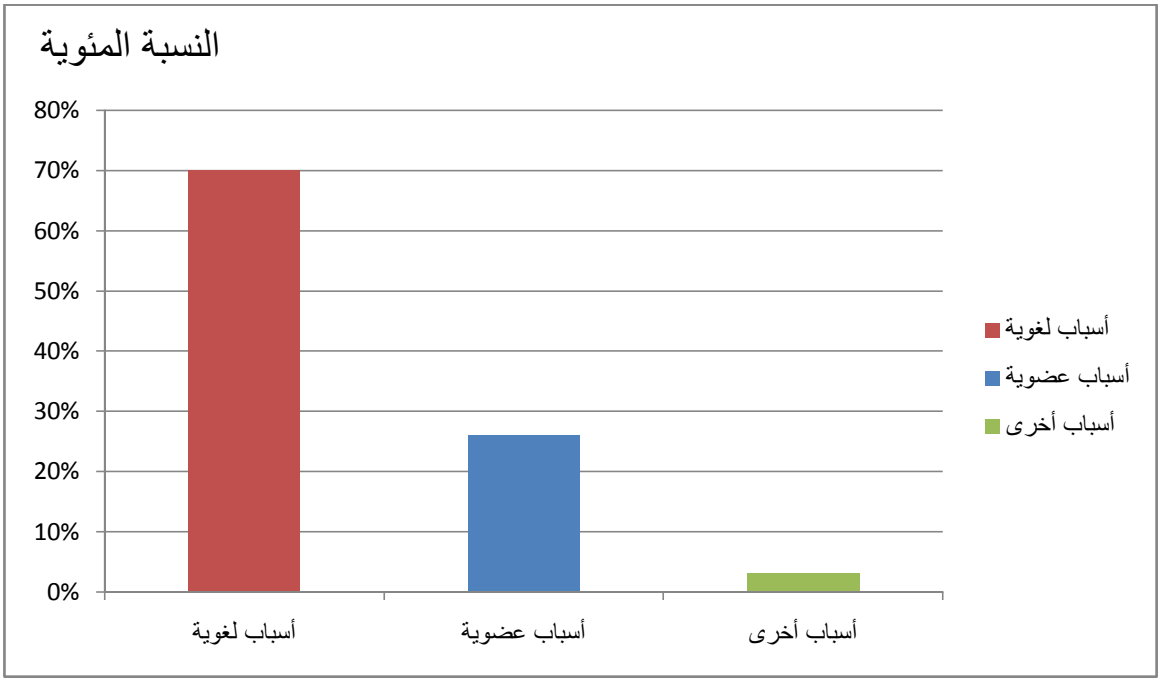
أعمدة بيانيّة توضّح إحصاءات تقييم المعلّمين لعلامات التّلاميذ في مادّة الإملاء

قراءة وتعليق: من خلال إجابة المعلّمين عن هذا السّؤال تبيّن لنا أنّ علامات التّلاميذ في مادّة الإملاء حسنة، وهي أعلى نسبة قدّرت بـ 40% والسبب في ذلك هو قدرة فهم واستيعاب التّلاميذ، أمّا ثاني نسبة هي "متوسّطة" قدّرت بـ 33.33% وبعدها "ضعيفة" قدّرت بنسبة 16.66%. أمّا النّسبة المتبقيّة كانت للعلامات "الجيّدة" قدّرت بـ 10% يرجع إلى تفوّق بعض التّلاميذ في مادّة الإملاء.

السّؤال السّادس: ما أسباب ضعف مهارة الإملاء لدى التّلاميذ من وجهة نظرك؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
أسباب لغويّة	21	% 70
أسباب عضويّة	8	% 26.66
أسباب أخرى	1	% 3.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(04): يبيّن إجابة المعلّمين حول هذا السّؤال



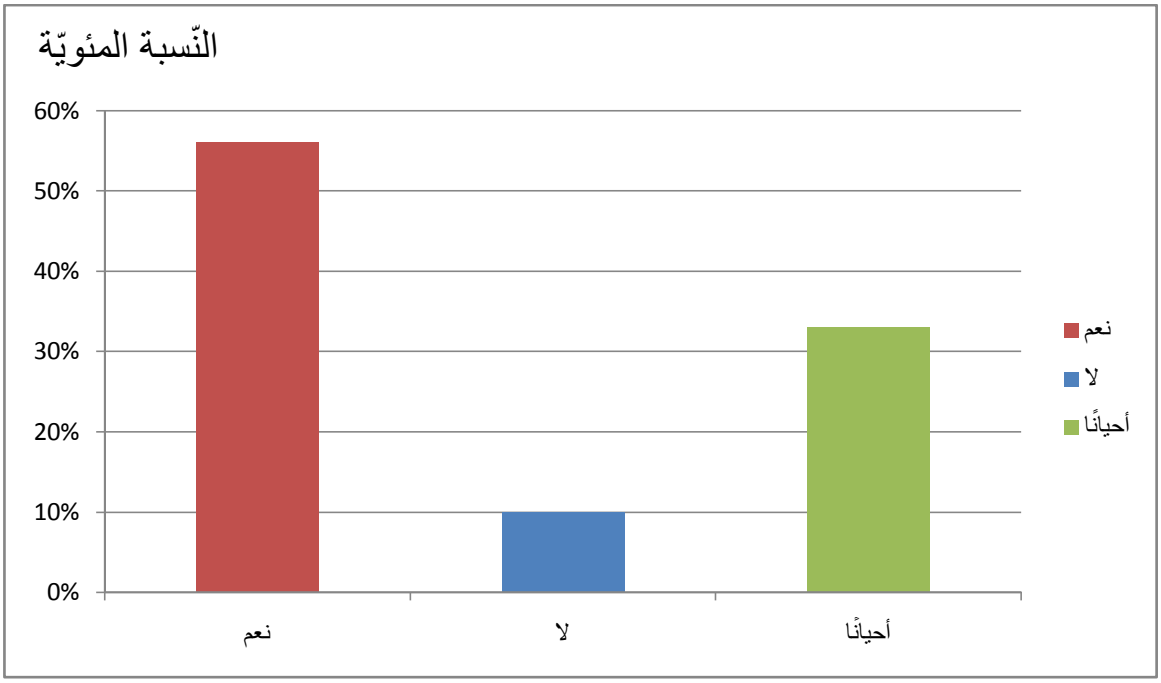
أعمدة بيانيّة توضّح متغيّر أسباب ضعف مهارة الإملاء لدى التّلاميذ

قراءة وتعليق: نستخلص من خلال الجدول أعلاه أنّ أسباب ضعف مهارة الإملاء لدى التّلاميذ حسب رأي المعلّمين هي " أسباب لغويّة " احتلّت أعلى نسبة بـ 70% وذلك مفاده قلّة الممارسة والتّدريبات التّطبيقيّة، أمّا ثاني نسبة تعود إلى " أسباب عضويّة " قدّرت بـ 26.66 % يرجع إلى صعوبات التّعلّم عند بعض التّلاميذ. وآخرها " أسباب أخرى " كانت مختلفة مقدّرة بنسبة 3.33%.

السّؤال السّابع: هل نشاط الإملاء المقدّم داخل القسم يتناسب مع القدرات الاستيعابيّة للتّلاميذ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	17	% 56.66
لا	3	% 10
أحيانا	10	% 33.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(05): يبيّن نسبة الإجابات عند المعلّمين



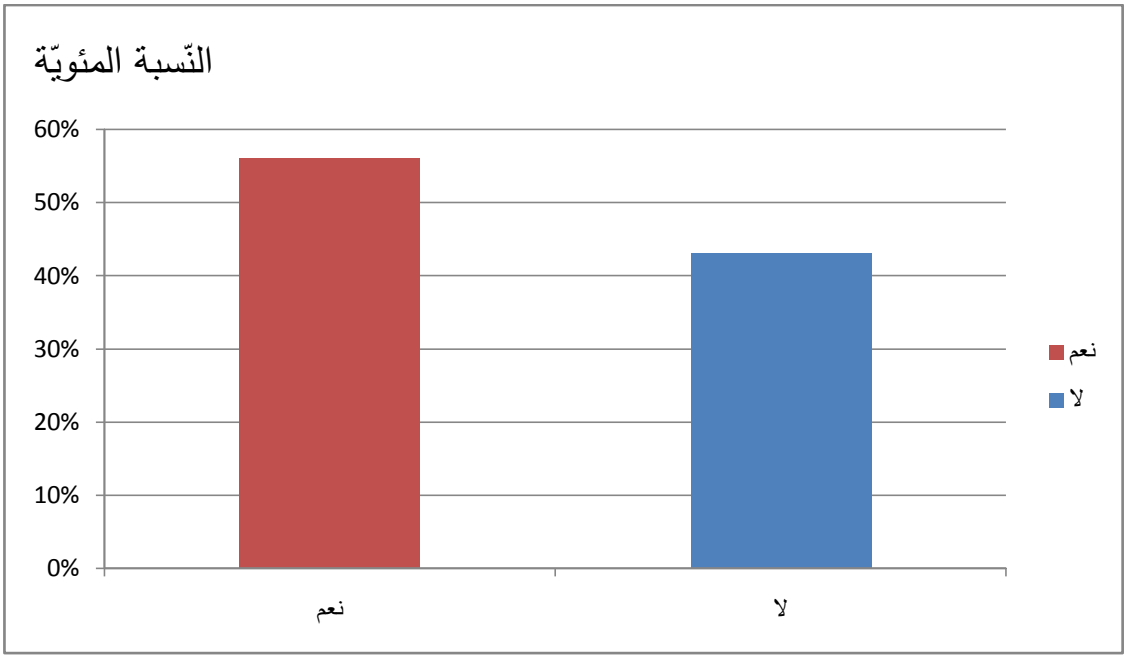
أعمدة بيانيّة تمثّل إحصاءات الإجابة عند المعلّمين

قراءة وتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الإجابة بـ " نعم" كانت هي الأعلى قدّرت نسبتها 56.66% ويعود ذلك إلى أنّ القطعة الإملائيّة المقدّمة لهم تتناسب مع قدراتهم. أمّا ثاني نسبة هي الإجابة بـ " أحيانًا " قدّرت بـ 33.33% أرجعوها إلى المقرّر الدّراسي، أمّا آخر نسبة هي الإجابة بـ " لا " بنسبة 10% لأنّ مستوى التّحصيل لدى التّلاميذ متفاوت ومختلف.

السّؤال الثّامن: هل يراعي المعلّم الفروق الفرديّة الموجودة بين التّلاميذ في تقديمه لمختلف الأنشطة وخصوصًا الإملاء؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	17	% 56.66
لا	13	% 43.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(06): يبيّن لنا نسبة الإجابة " بنعم " أو " لا "



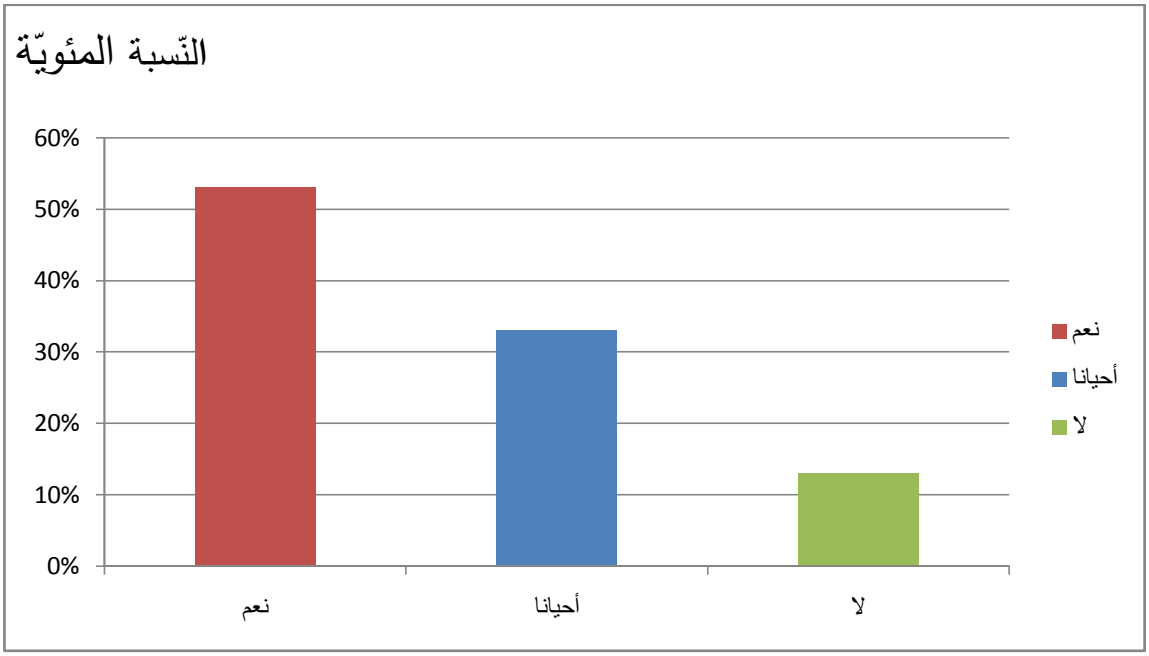
أعمدة بيانية تمثل نسبة الإجابة عند المعلّمين

قراءة وتعليق: من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ أغلب المعلّمين " يراعون الفروق الفرديّة " بين التّلاميذ نسبتهم بـ 56.66% فالمعلّم مسؤول عن إفهام التّلاميذ كلّهم حسب درجات فهمهم، أمّا نسبة الإجابة بـ " لا " قدّررت نسبتهم 43.33% مفادها أنّ تقييم المستوى يكون عامّ ثمّ خاصّ بالإضافة إلى ضيق الوقت واكتظاظ التّلاميذ في الصّف الواحد.

السّؤال التّاسع: هل تواجهك عوائق في أثناء تدريسك لنشاط الإملاء؟

الإجابة	التكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	16	% 53.33
لا	4	% 13.33
أحيانا	10	% 33.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(07): يبيّن إجابة المعلّمين على السّؤال أعلاه



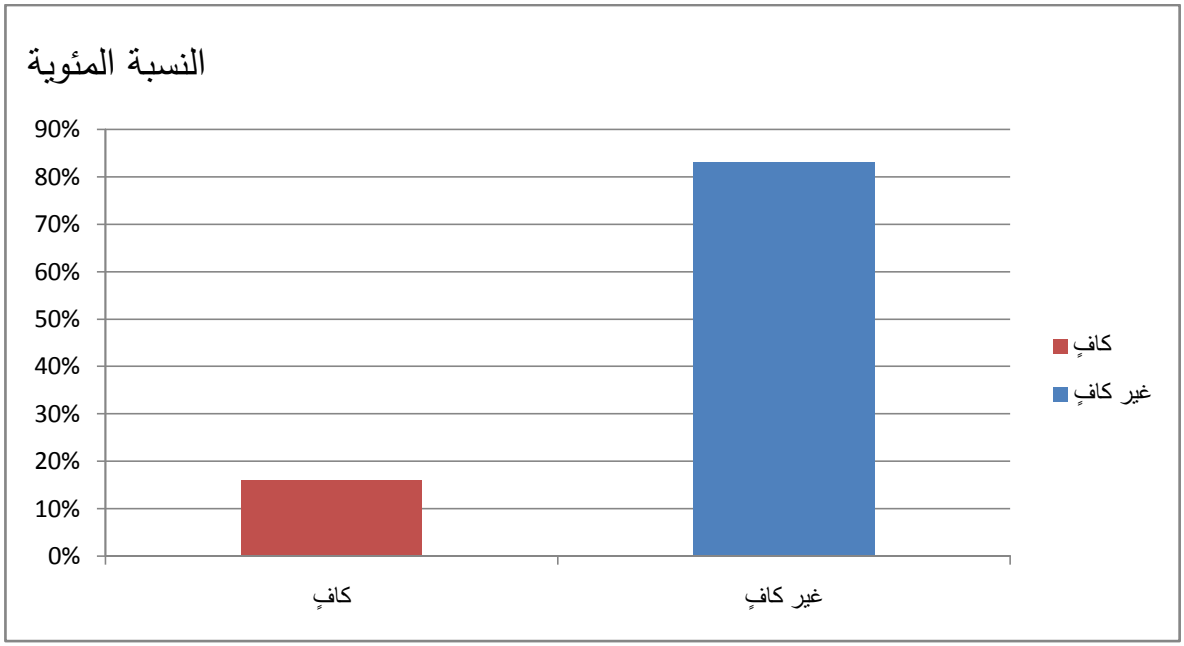
أعمدة بيانيّة تبيّن نسبة إجابة المعلّمين

قراءة وتعليق: حسب إحصاءات الجدول نجد أنّ أغلبيّة المعلّمين تواجههم عوائق في تدريس نشاط الإملاء قدّرت نسبتم بـ 53.33% يعود ذلك إلى حركة التّلاميذ داخل القسم، ضعف السّمع والبصر لديهم، الاكتظاظ وضيق الوقت. في حين كانت الإجابة بـ " أحيانًا " مقدّرة بـ 33.33% وكانت الإجابة بـ " لا " أقلّ نسبة 13.33% يرجع إلى تمكّن المعلّمين وحسن تسييرهم للقسم.

السؤال العاشر: هل الحجم السّاعي المخصّص لنشاط الإملاء كافٍ للتّلميذ لِتحقيق الأهداف المسطّرة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
كافٍ	5	% 16.66
غير كافٍ	25	% 83.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(08): يبيّن لنا إجابات المعلّمين حول السّؤال



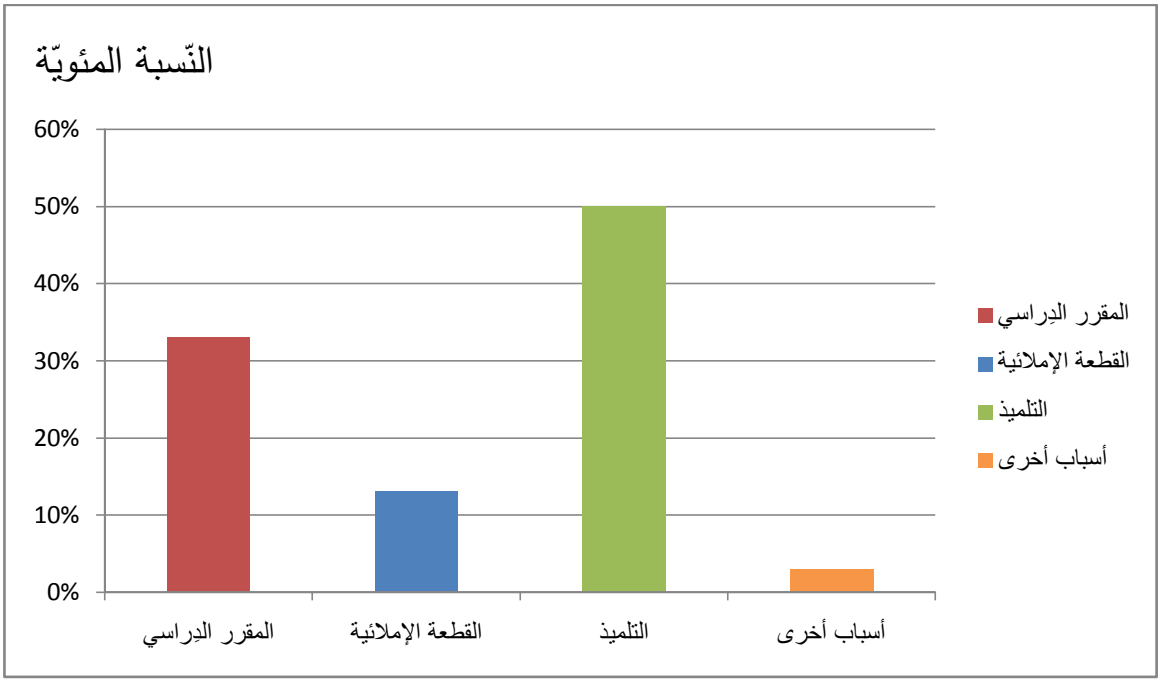
أعمدة بيانيّة تمثّل إحصاءات متغيّر إجابات المعلّمين

قراءة وتعليق: من خلال إجابة المعلّمين نرى أنّ نسبة الإجابة "بغير كافٍ" قدرت بـ 83.33% وهي أنّه غير كاف لتحقيق الأهداف المسطّرة لدى التّلميذ، أمّا الإجابة "بكافٍ" كانت شبه منعدمة بنسبة 16.66%.

السؤال الحادي عشر: ما هي أسباب وقوع التّلاميذ في الأخطاء الإملائيّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
المقرّر الدّراسي	10	% 33.33
القطعة الإملائيّة	4	% 13.33
التّلميذ	15	% 50
أسباب أخرى	1	% 3.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(09): يوضّح نسبة إجابة المعلّمين



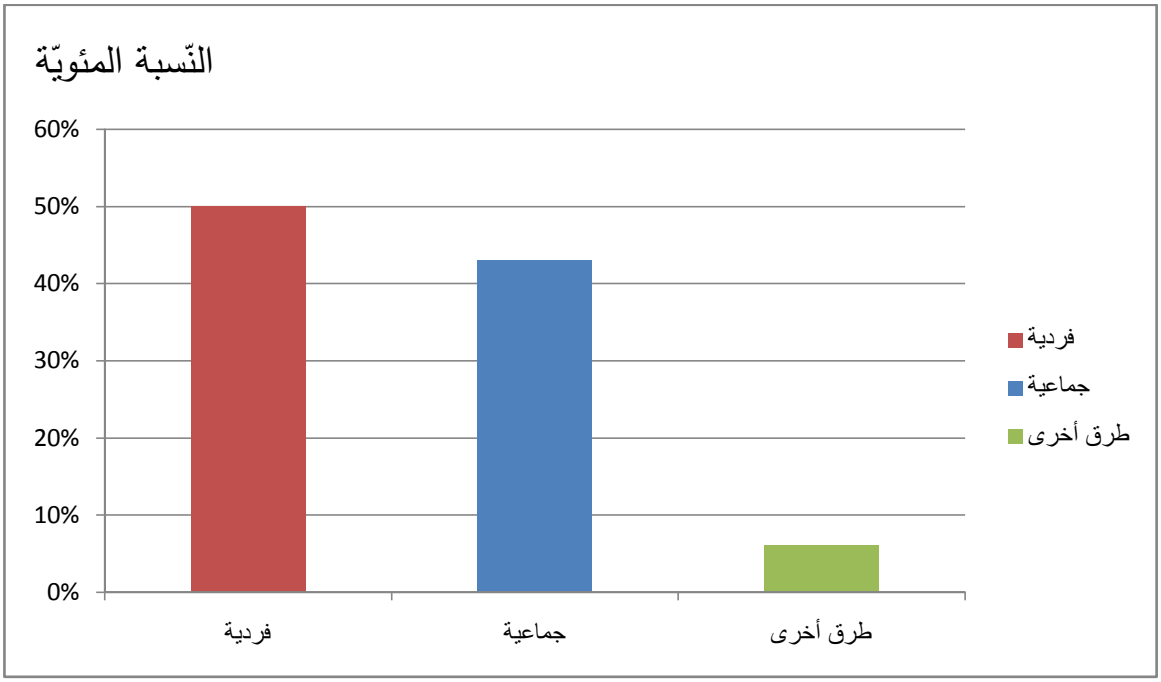
أعمدة بيانيّة تبيّن إحصاءات متغيّر إجابات المعلّمين

قراءة وتعليق: تبيّن من خلال بيانات الجدول أنّ المعلّمين أرجعوا أسباب وقوع التّلاميذ في الأخطاء الإملائيّة يعود إلى " التّلميذ " والتي قدّرت نسبة إجابتهم بـ 50% أمّا " المقرّر الدّراسي" فكان بنسبة 33.33% و" القطعة الإملائيّة " بنسبة 13.33% في حين "أسباب أخرى" كانت إجابة شبه منعدمة 3.33%.

السّؤال الثّاني عشر: ما هي الطّريقة المعتمدة في تصحيح الأخطاء الإملائيّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
فرديّة	15	% 50
جماعيّة	13	% 43.33
طرق أخرى	2	% 6.66
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(10): يوضّح لنا نسبة الإجابة عن السّؤال أعلاه



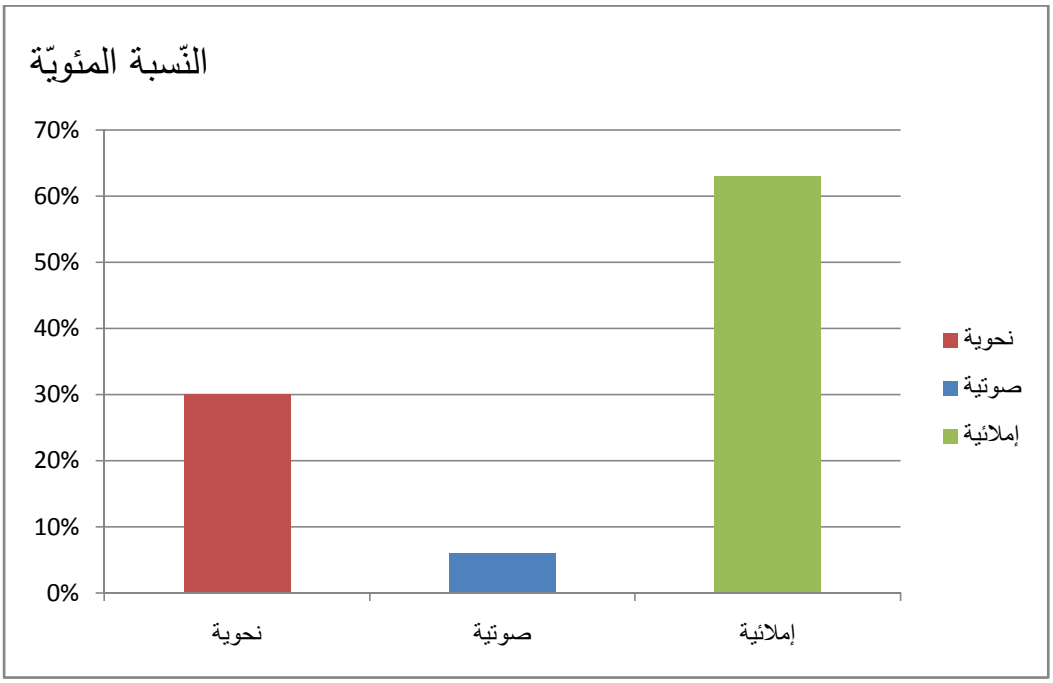
أعمدة بيانية تبين إحصاءات متغير الطّريقة المعتمدة في تصحيح الإملاء

قراءة وتعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّه لم يكن هناك اتّفاق بين المعلّمين في طريقة تصحيح الأخطاء الإملائيّة حيث قدّرت نسبة " الطّريقة الفرديّة " بنسبة 50% وذلك أنّ الخطأ نسبي وليس جماعي، أمّا المعلّمين الذين أجابوا " بطريقة الجماعيّة " قدّرت نسبتهم بـ 43.33% وهذا من أجل استفادة جميع التّلاميذ من تلك الأخطاء التي يقع فيها زملاؤهم. ونسبة " طرق أخرى " مثّلت أقلّ نسبة بـ 6.66%.

السّؤال الثّالث عشر: ما نوع الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في كتاباتهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نحويّة	9	% 30
دلاليّة	0	% 00
صوتيّة	2	% 6.66
إملائيّة	19	% 63.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(11): يبيّن لنا إجابة المعلّمين عن السّؤال



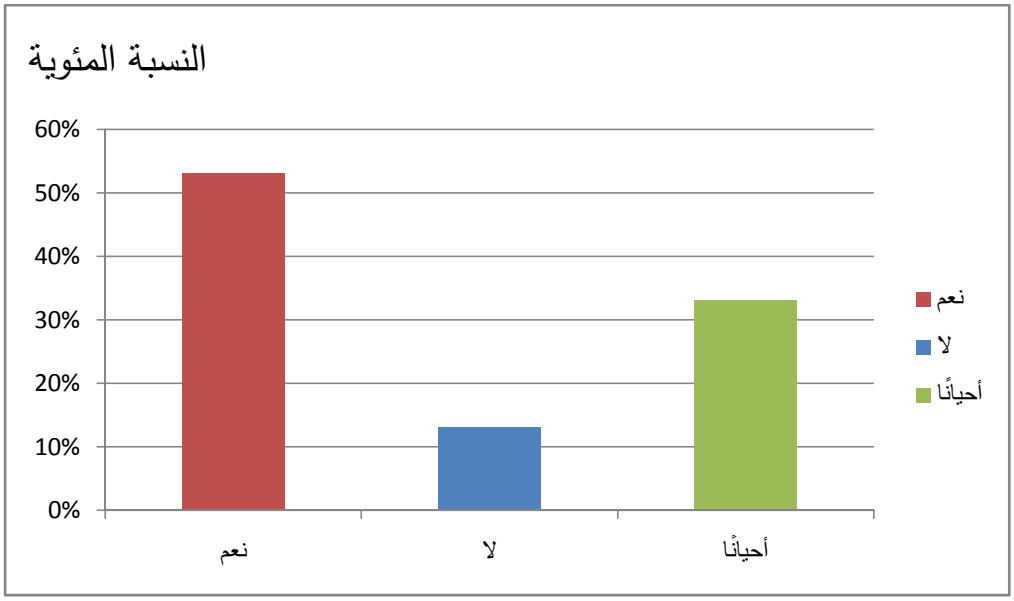
أعمدة بيانيّة تبيّن متغيّر إجابة المعلّمين على السّؤال أعلاه

قراءة وتعليق: يبيّن هذا الجدول أنّ نسبة الأخطاء " الإملائيّة " كثيرة جدًا حيث قدّرت بـ 63.33% وهي نسبة عاليّة تظهر في الأخطاء التي يرتكبونها في الكتابة كثيرًا. ثمّ تليها الأخطاء " النّحويّة " بنسبة 30% بحيث نجد علاقة وطيدة بين النّحو والصّرف ممّا يتطلّب من التّلاميذ نسبة ذكاء عاليّة، ثمّ تليها الأخطاء " الصّوتيّة " بنسبة 6.66% أمّا نسبة الأخطاء " الدلاليّة " و" أنواع أخرى " فقد كانت منعدمة.

السّؤال الرّابع عشر: هل الخطأ الإملائي لدى التّلاميذ يعدّ من الأسباب المسهمة في تعلّم اللّغة العربيّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	16	% 53.33
لا	4	% 13.33
أحيانًا	10	% 33.33
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(12): يوضّح نسبة إجابة المعلّمين



أعمدة بيانيّة توضّح متغيّر إحصاءات إجابة المعلّمين عن السّؤال

قراءة وتعليق: حسب إحصاءات الجدول يتّضح أنّ أكثر المعلّمين يرو أنّ الخطأ الإملائي لدى التّلاميذ يسهم في تعلّم اللّغة العربيّة فقدّرت نسبتهم بـ 53.33% وذلك؛ لأنّ من الخطأ تكتسب المعرفة، فإجادة الكتابة تؤدّي إلى إجادة لغة خالية من الأخطاء. وثاني نسبة تمثّلت في الإجابة بـ " أحيانًا " قدّرت نسبتها 33.33% فالتلميذ في بعض الأحيان يفقدُ التّركيز. أمّا آخر نسبة كانت في الإجابة ب "لا" قدّرت بـ 13.33% فكثرة الخطأ تؤدّي إلى الإهمال.

السّؤال الخامس عشر: ما أهمّ الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ أثناء الكتابة في نظرك؟

الجواب:

حسب رأي المعلّمين في التّعليم الابتدائي من أهمّ الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ أثناء الكتابة هي: عدم الانتباه والتّركيز، التّسرّع عند الكتابة، الضّعف اللّغوي. لذلك ننصحهم بحفظ القرآن الكريم لأنّه شامل لكلّ مستويات اللّغة العربيّة، مع الممارسة على الكتابة والمتابعة في المنزل.

السّؤال السّادس عشر: ما أسباب ضعف مهارة الإملاء لدى التّلاميذ من وجهة نظرك؟

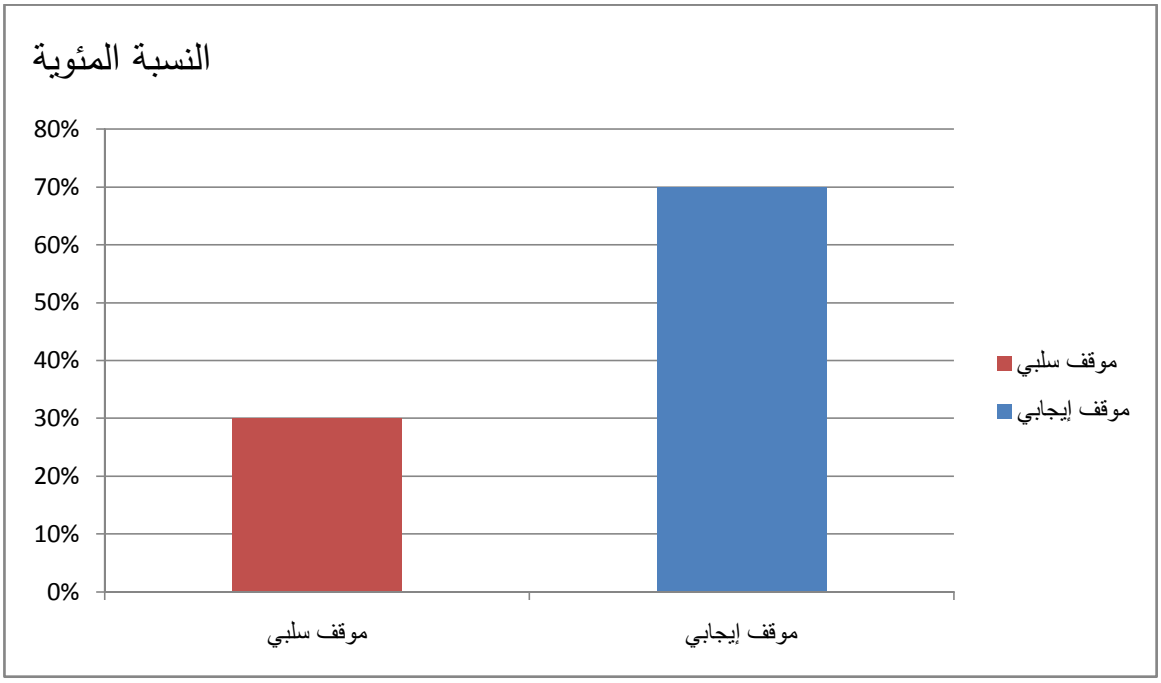
الجواب:

من خلال إجابة المعلّمين نرى أنّ أسباب ضعف مهارة الإملاء لدى التّلاميذ هي: قلّة الحصص الإملائيّة، نقص المطالعة، عدم المتابعة في المنزل، عدم حفظ القواعد الإملائيّة الإهمال، وعدم هضم الحروف جيّدًا. ومنها أسباب صِحّيّة كضعف البصر والسّمع.

السّؤال السّابع عشر: ما هو موقفك من الخطأ الإملائي؟

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة %
موقف سلبي	9	% 30
موقف إيجابي	21	% 70
المجموع	30	% 100

الجدول رقم(13): يبيّن نسبة إجابات المعلّمين على السّؤال



أعمدة بيانيّة تمثّل نسبة إجابة المعلّمين على موقفهم من الخطأ

قراءة وتعليق: حسب إحصاءات الجدول نرى أنّ مجمل المعلّمين كان موقفهم من الخطأ الإملائي عند التّلاميذ موقف إيجابيا قدّر بأعلى نسبة 70% وذلك مفاده أنّ الطّريقة المتّبعة هي التّعلّم عن طريق الخطأ وهي تعدّ أحسن طريقة للمعالجة، كما يسمح للتّلميذ بإعادة تصحيح أخطائه واستدراكها قبل فوات الأوان، مع تحفيز التّلميذ على مواجهة المشكلة. أمّا بالنّسبة " للموقف السّلبي " قدّر بـ 30% راجع إلى إهمال التّلميذ أو أنّ المعلّم غير متمكّن من تطبيق القاعدة الإملائيّة.

السّؤال الثّامن عشر: ما هي الأخطاء الإملائيّة المشتركة التي يقع فيها التّلاميذ في الغالب؟

الجواب:

نلحظ من خلال إجابة المعلّمين أنّ هناك اتّفاقا بينهم فالأخطاء الإملائيّة التي يقع فيها التّلاميذ في الغالب، هي: همزة الوصل والقطع، التّاء المربوطة والمفتوحة، أسماء الإشارة الهمزة المتطرّفة، الألف اللّيّنة، واللّام الشّمسيّة واللّام القمريّة.

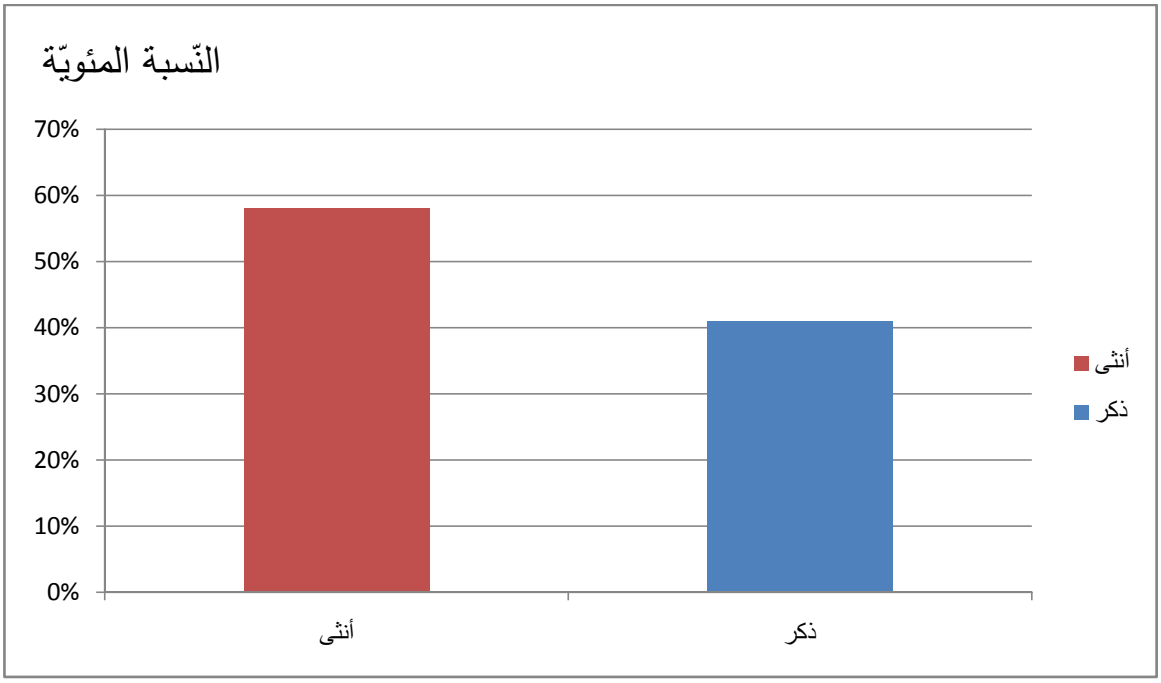
2_3/ بناء وتحليل جداول خاصّة بالتّلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي لسنة الدّراسيّة 2020_2021.

أ/ معلومات شخصيّة:

1_الجنس:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
أنثى	36	% 58.06
ذّكر	26	% 41.93
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(01): يبيّن إحصاءات متغيّر الجنس



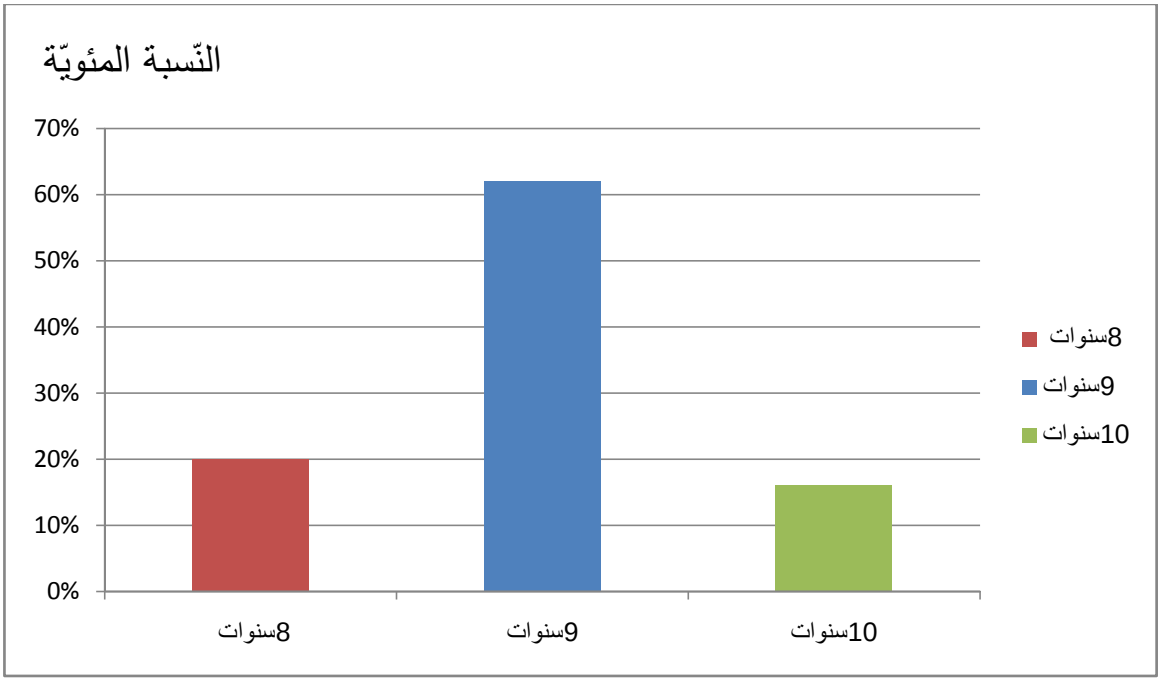
أعمدة بيانيّة تبيّن إحصاءات العيّنة حسب جنس التّلاميذ

قراءة وتعليق: نلحظ من خلال الجدول أنّ عدد التّلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي عددهم 62 حيث تمثل نسبة " الذّكور" 41.93% في حين تمثّل نسبة " الإناث " 58.06% وذلك راجع إلى أنّ نسبة الإناث بالأساس تمثّل أعلى نسبة في المجتمع مقارنة بالذّكور وميل أولياء التّلاميذ إلى تعليم الإناث على الذّكور.

2_العمر:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
08 سنوات	13	% 20.96
09 سنوات	39	% 62.90
10 سنوات	10	% 16.12
المجموع	62	% 100

الجدول رقم (2): يبين إحصاءات العمر



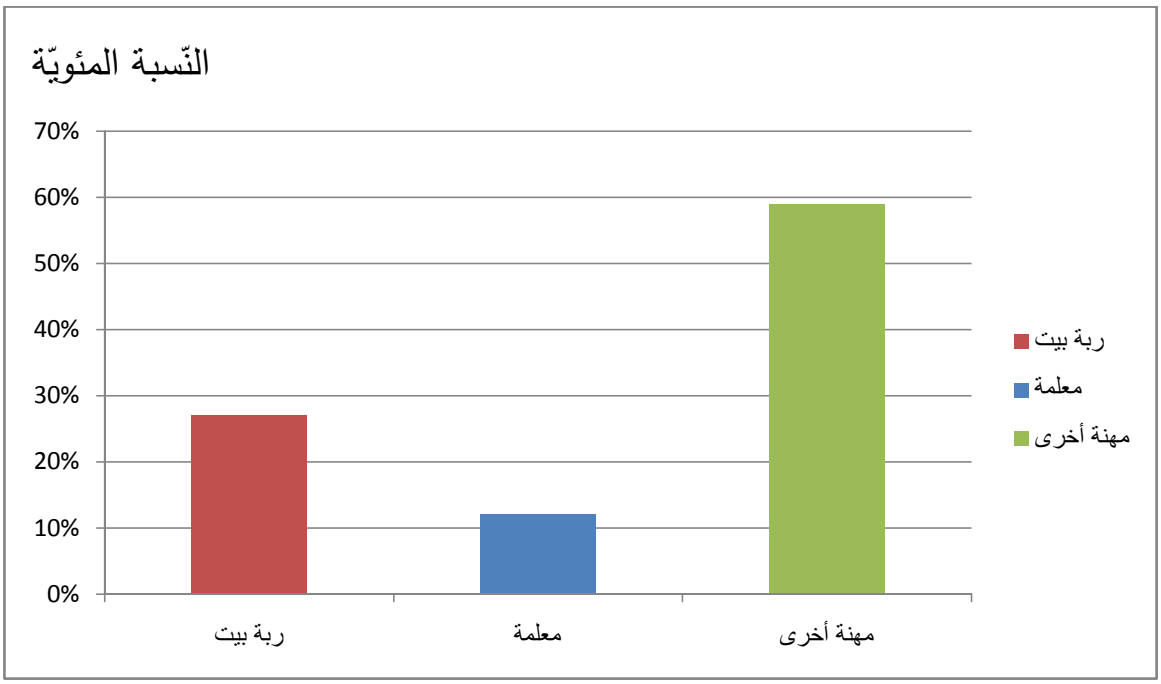
أعمدة بيانيّة توضّح متغيّر العمر

قراءة وتعليق: من خلال دراسة تحليليّة لجدول تبيّن لنا أنّ التّلاميذ الذين أعمارهم 09 سنوات أكبر نسبة من تلاميذ الذين أعمارهم تتراوح مابين 08 و 09 سنوات وذلك راجع لأنّ العمر العادي للسّنة الرّابعة ابتدائي هو09 سنوات.

3_مهنة الأمّ:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
ربّة بيت	17	% 27.41
معلّمة	8	% 12.90
مهنة أخرى	37	% 59.67
المجموع	62	% 100

الجدول رقم (03): يبيّن إحصاءات متغيّر مهنة الأمّ



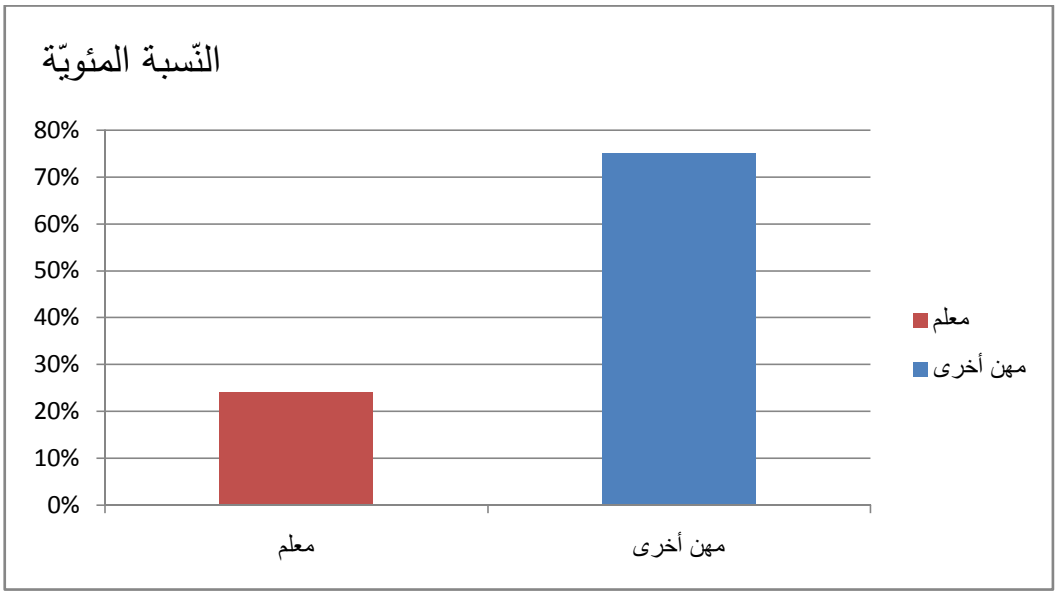
أعمدة بيانيّة تبيّن متغيّر إجابات المعلّمين حول مهنة الأمّ

قراءة وتعليق: تُوضّح نتائج الجدول أنّ أغلب أفراد عيّنة مهنة الأمّ تمثّلت في"مهن أخرى" والتي قدّرت بأعلى نسبة 59.67% وذلك يعود إلى أنّ وظيفة التّعليم غير متوفّرة كثيرًا تؤدّي إلى البحث عن مهنة أخرى، ضف إلى ذلك أصبح في واقعنا الحالي خروج المرأة للعمل أمر عادي وضروري في بعض الحالات، أمّا ثاني نسبة هي " ربّة بيت " حيث تمثّلت في 27.41% في حين " معلّمة " كانت أدنى نسبة قدّرت بـ 12.90%.

4_مهنة الأب:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
معلّم	15	% 24.19
مهن أخرى	47	% 75.80
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(4): يمثّل نسبة إجابة التّلاميذ حول مهنة الأب



أعمدة بيانية تمثل إحصاءات إجابة التّلاميذ على السؤال

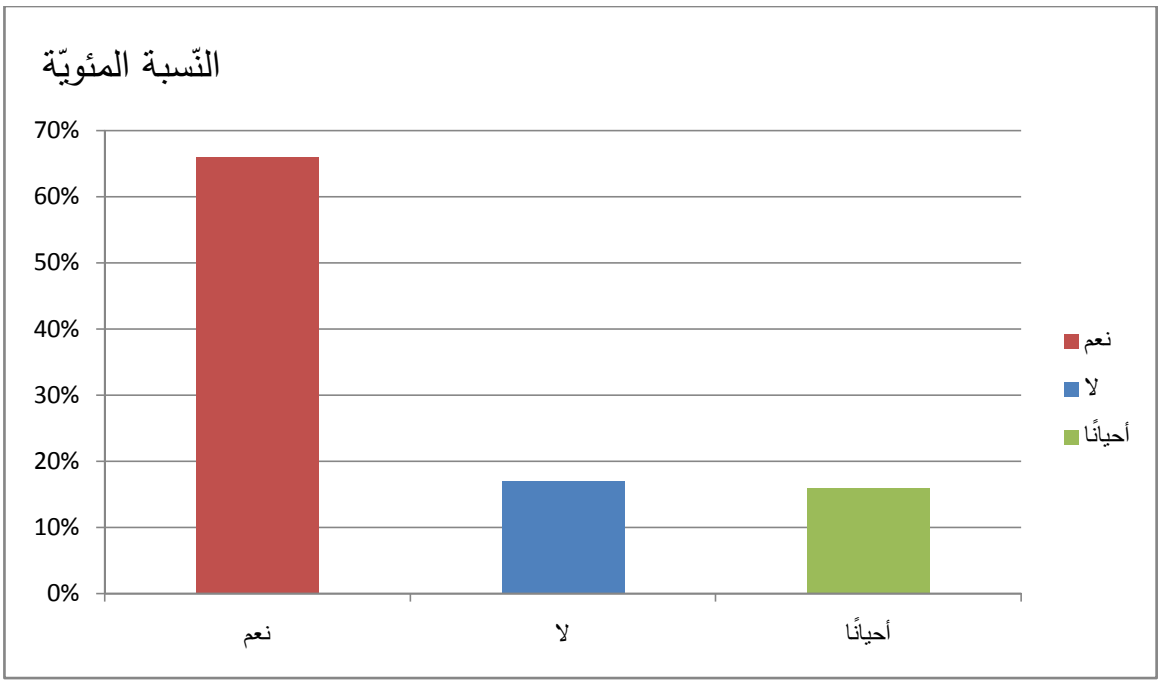
قراءة وتعليق: يتّضح من خلال الجدول أنّ مهنة الأب كانت أعلى نسبة في "مهن أخرى" قدّرت بـ 75.80% وذلك راجع إلى أنّ أغلب الرّجال لا يحبّون مهنة التّعليم مقارنة مع النّساء وكأنّ التّعليم بالنّسبة لهم يجعل الشّخص مقيّد فقط في المدرسة. حيث مثّلت نسبة "معلّم" بـ 24.19% وهي نسبة قليلة مقارنة مع مهن أخرى.

ب/ الأسئلة:

1/ هل لديك إقبال على تعلّم نشاط الإملاء؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	41	% 66.12
لا	11	% 17.74
أحيانا	10	% 16.12
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(01): يبيّن متغيّر إحصاءات الإجابة عند التّلاميذ



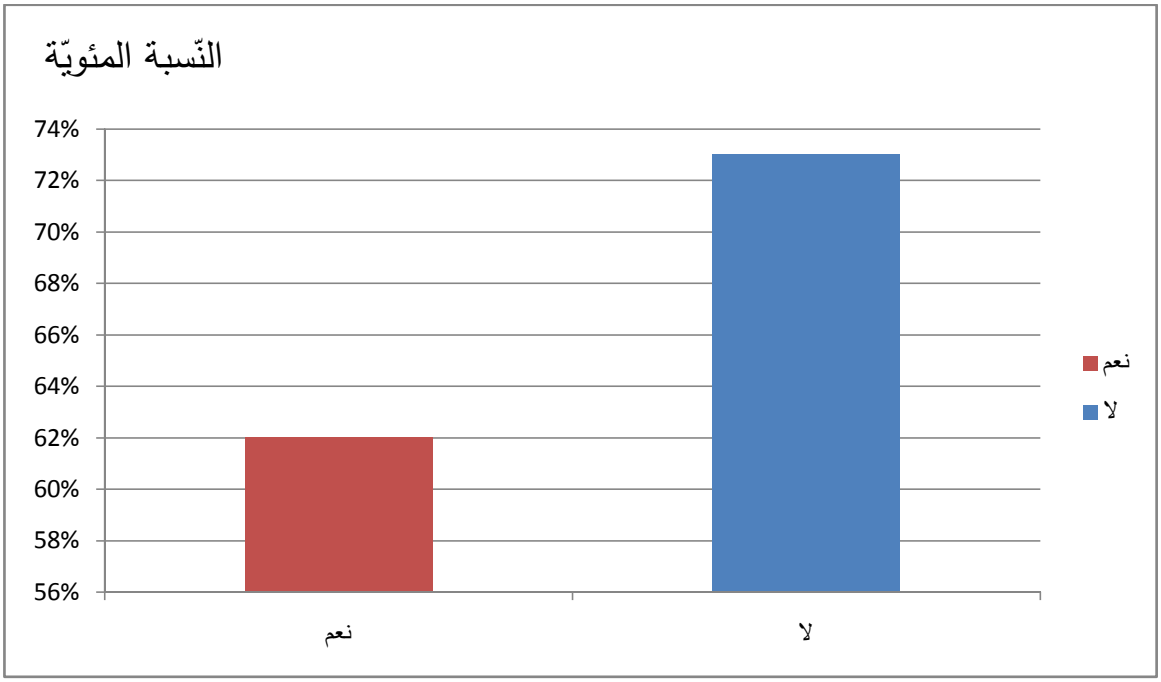
أعمدة بيانيّة تمثّل نسبة إجابة التّلاميذ على مدى إقبالهم على تعلّم نشاط الإملاء

قراءة وتعليق: نلحظ من خلال بيانات الجدول أنّ أعلى نسبة كانت متمثّلة في "نعم" بـ 66.12% وذلك يعود إلى أنّ أكثر التّلاميذ لديهم إقبال على تعلّم الإملاء ويعود السّبب في ذلك أنّ الإملاء يساعدهم على الكتابة الصّحيحة والخطّ المقروء والواضح، أمّا فيما يخصّ "أحيانًا" كانت نسبتها 16.12% وقدّرت نسبة "لا" بـ 17.74% والسّبب راجع في أنّهم لا يحبّون نشاط الإملاء من خلال الصّعوبات التي تواجههم عند الكتابة.

2/ هل تواجه صعوبة في أثناء ممارستك للإملاء؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	23	% 62.90
لا	39	% 37.09
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(02): يمثّل متغيّر إحصاءات الإجابة على السّؤال أعلاه



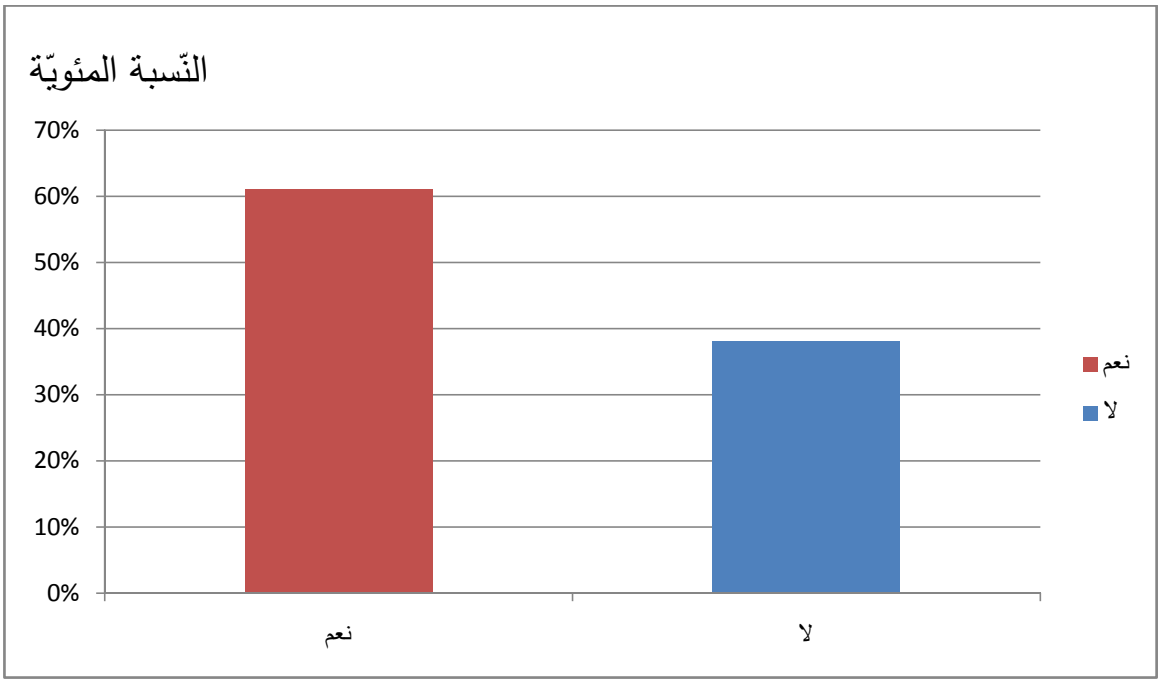
أعمدة بيانيّة تمثّل نسبة إجابات التّلاميذ

قراءة وتعليق: من خلال الجدول نستنتج أنّ أغلب التّلاميذ الذين "لا يجدون" صعوبة في ممارستهم للإملاء بنسبة 62.90% والسّبب يعود إلى هضم الحروف بطريقة صحيحة. أمّا نسبة الإجابة بـ " نعم " فقدّرت بـ 37.09% لِعدم تفريقهم بين الحروف ومخارجها.

3/ هل تستفيد من نشاط الإملاء؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	38	% 61.29
لا	24	% 38.70
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(03):يوضح لنا إحصاءات متغير الإجابة عن السؤال أعلاه



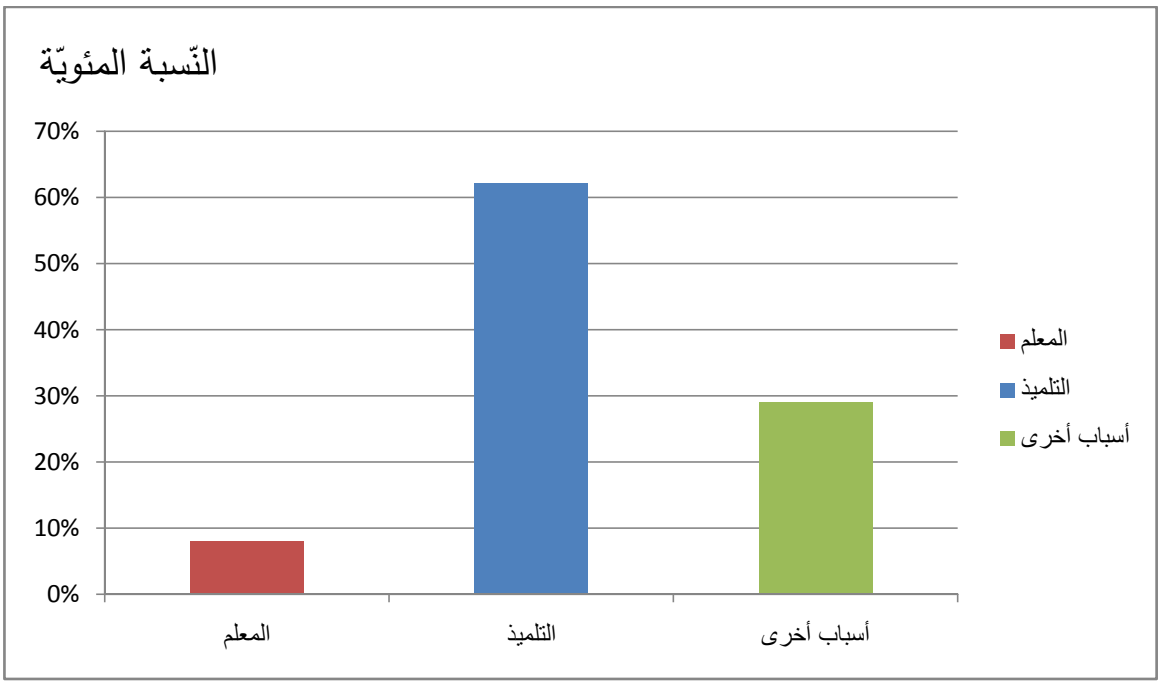
أعمدة بيانيّة توضّح لنا متغيّر الاستفادة من نشاط الإملاء عند التّلاميذ

قراءة وتعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّ أغلبيّة التّلاميذ كانت إجابتهم " بنعم " حيث مثّلت أعلى نسبة بـ 61.29% ،لأنّهم يستفيدون من نشاط الإملاء يساعدهم في الكتابة، والنّطق الصّحيح للحروف والكلمات. في حين الإجابة بـ " لا " قدّرت بـ 38.70% يرجع السّبب في ذلك إلى عدم فهمهم للقواعد الإملائيّة.

4/ حسب رأيك هل كثرة الأخطاء الإملائيّة ناتجة من عدم الاهتمام والانتباه لديك أم لأسباب أخرى؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
المعلّم	5	% 8.06
التّلميذ	39	% 62.90
أسباب أخرى	18	% 29.03
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(04): يوضّح متغيّر نسبة إجابة التّلاميذ على كثرة الأخطاء الإملائيّة



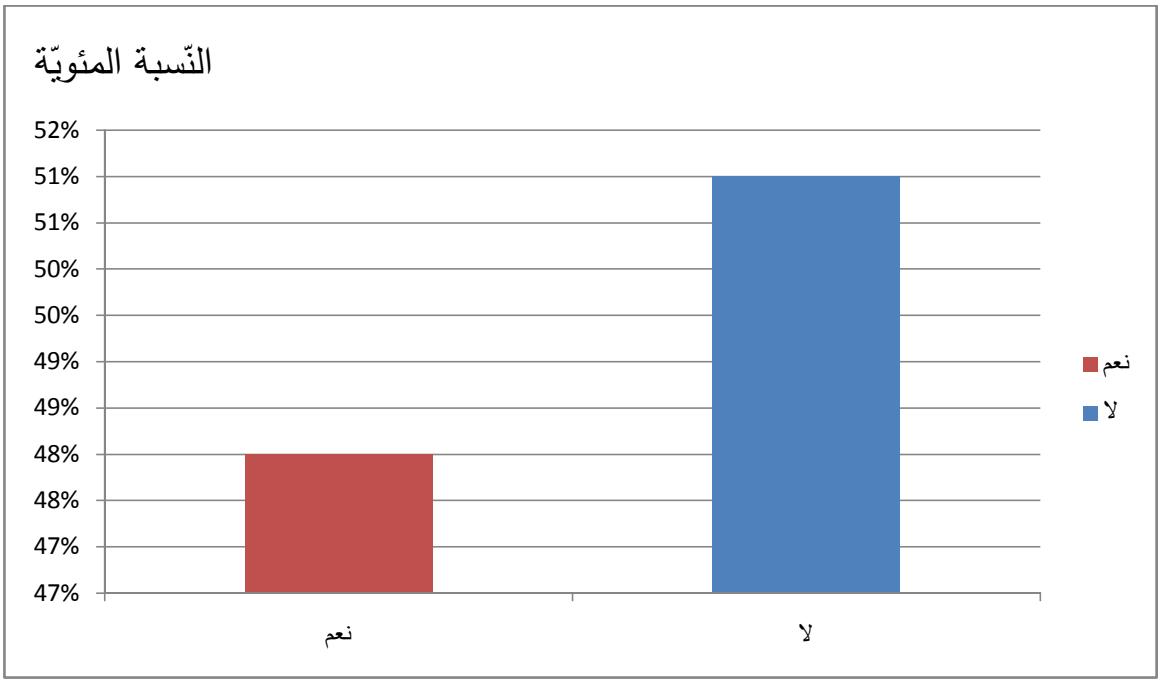
أعمدة بيانيّة توضّح إجابة التّلاميذ على السّؤال السّابق

قراءة وتعليق: يتّضح من خلال الجدول أنّ كثرة الأخطاء الإملائيّة راجع إلى " التّلميذ" قدّرت نسبتها بـ 62.90% لأنّه يعتبر الرّكن الأساس في تعلّم الإملاء، أمّا ثاني نسبة كانت متمثّلة في "أسباب أخرى" قدّرت بـ 29.03% يعود إلى انعدام التّركيز في القطعة الإملائيّة، أمّا نسبة "المعلّم" كانت بـ 8.06% وهي أقلّ نسبة فأكثر المعلّمين يُوجّهون وينصحون.

5/ هل تجد صعوبة في رسم همزة القطع؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	30	% 48.38
لا	32	% 51.61
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(05): يبيّن متغيّر نسبة إجابات التّلاميذ حول الهمزة



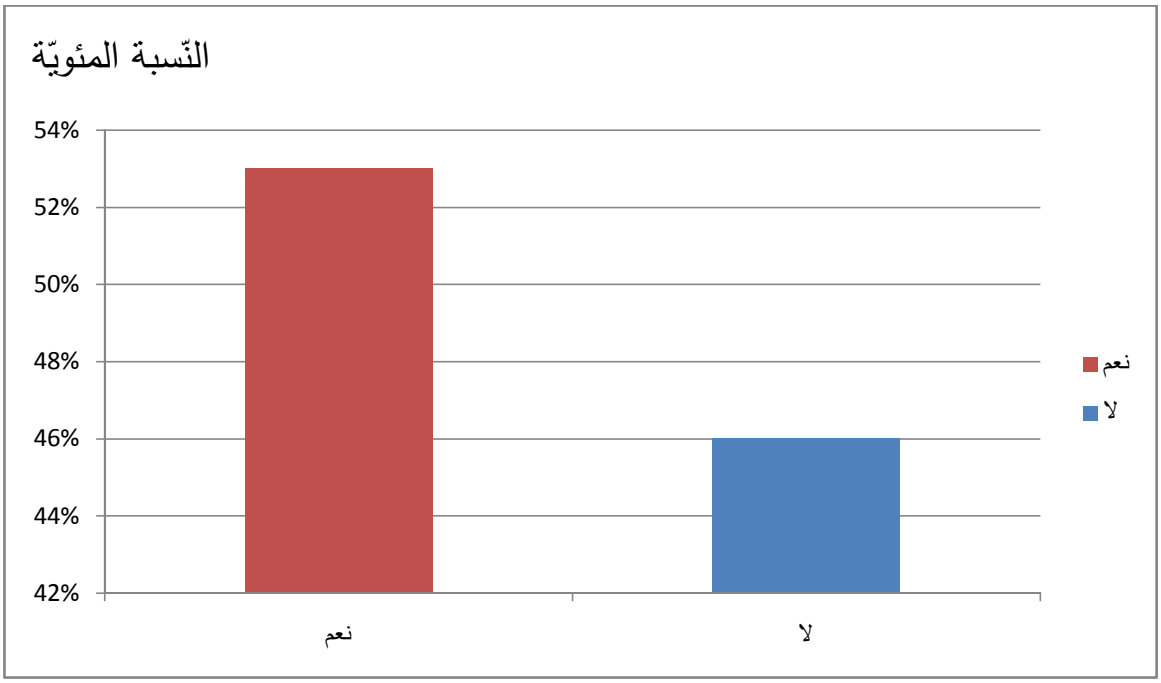
أعمدة بيانيّة توضّح متغيّر إحصاءات الإجابة عند التّلاميذ

قراءة وتعليق: لاحظنا من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة كانت في الإجابة ب " لا " نسبتها 48.38% ويعود ذلك إلى تدرّبهم على كتابتها سابقًا في السّنوات الماضيّة، أمّا الإجابة بـ "نعم" تمثّلت نسبتها بـ 51.61% يرجع السّبب في ذلك لعدم تفريقهم بين همزة القطع و همزة الوصل.

6/ هل لديك القدرة للتّمييز بين الأصوات المتقاربة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	33	% 53.22
لا	29	% 46.77
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(06): يبيّن نسبة إجابة التّلاميذ على السّؤال أعلاه



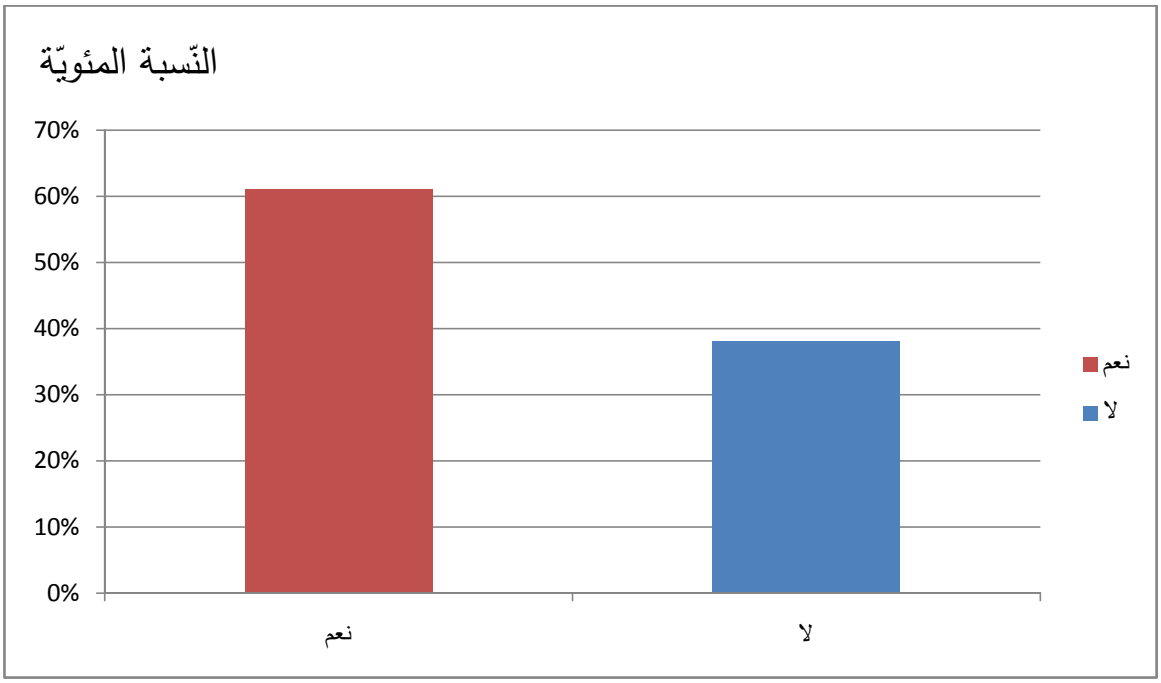
أعمدة بيانيّة تمثّل متغيّر إحصاءات نسبة قدرة التّمييز بين الأصوات

قراءة وتعليق: تبيّن من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبيّة التّلاميذ الذين لديهم القدرة للتّمييز بين الأصوات المتقاربة هن بنسبة 53.22% يرجع السّبب في ذلك إلى حسن إصغائهم للمعلّم وطلاقة لسان المعلّم. أمّا الإجابة بـ "لا" قدّرت بـ 46.77% لأنّهم يعانون من أسباب عضويّة ربّما.

7/هل أسلوب المعلّم في تقديم نشاط الإملاء ملائم لك؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	38	% 61.29
لا	24	% 38.70
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(07): يمثّل نسبة إجابة التّلاميذ حول أسلوب المعلّم في تقديم النّشاط



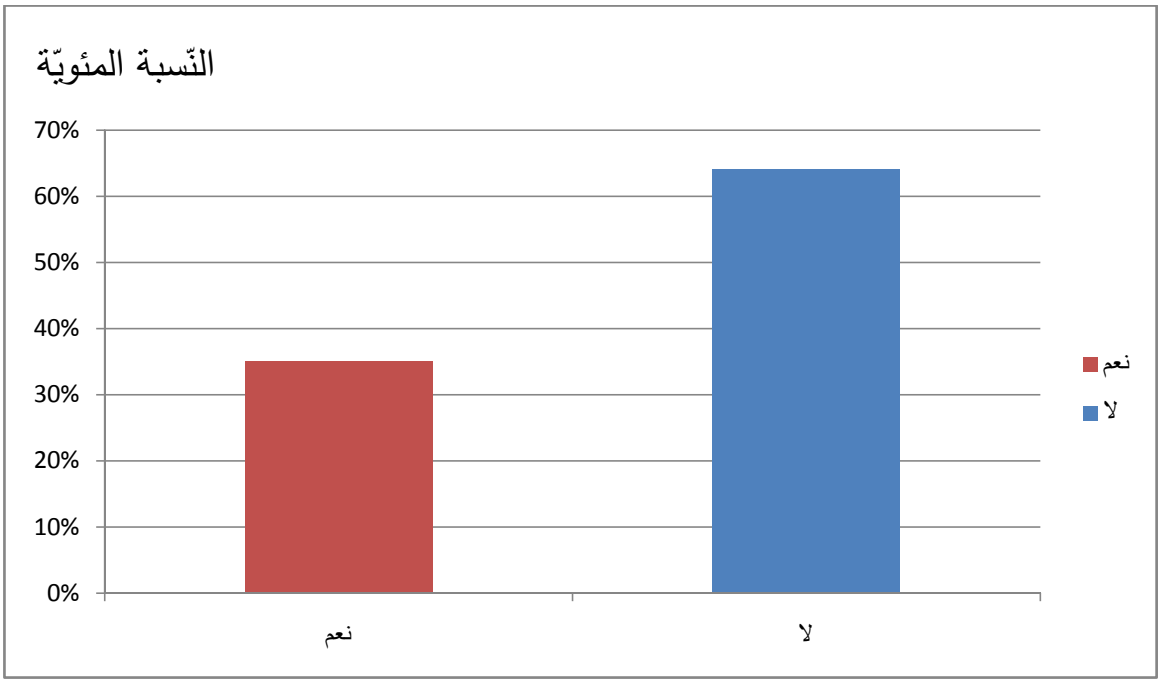
أعمدة بيانيّة تمثّل متغيّر إحصاءات الإجابة عند التّلاميذ

قراءة وتعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّ أغلبيّة التّلاميذ الذين كانت إجابتهم بـ "نعم" قدّرت 61.29% حيث يرون أنّ أسلوب المعلّم في تقديم نشاط الإملاء ملائم لهم، فهو أسلوب واضح ومفهوم. أمّا الإجابة بـ "لا" قدّرت بنسبة 38.70% يرجع ذلك إلى أنّ المعلم قد يكون متسرّعا وغير واضح في نطق الكلمات.

8/ هل المعلّم يوظّف كلمات صعبة في القطعة الإملائيّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	22	% 35.48
لا	40	% 64.51
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(08): يمثّل نسبة الإجابة عند التّلاميذ



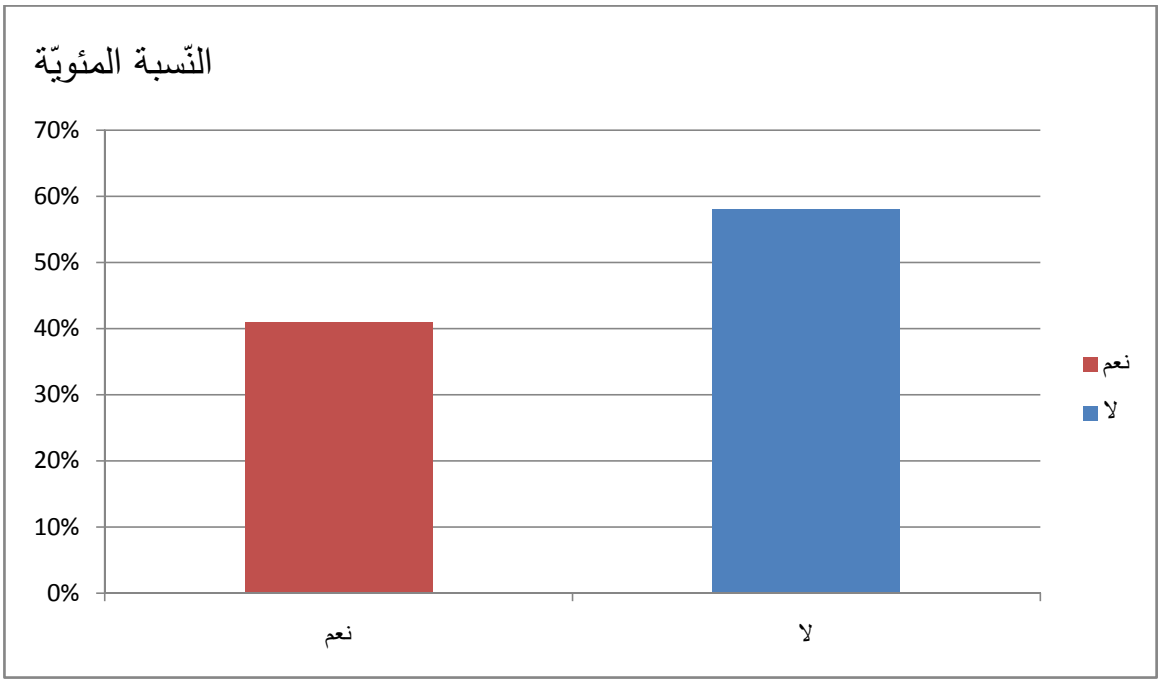
أعمدة بيانيّة توضّح متغيّر إحصاءات الإجابة عن السّؤال

قراءة وتعليق: تبيّن من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة كانت في الإجابة بـ "نعم" قدّرت 35.48% وذلك أنّ المعلّم يوظّف كلمات صعبة في القطعة الإملائيّة من أجل ترسيخها في أذهانهم والإلمام أكثر بالقواعد الإملائيّة، أمّا الإجابة بـ "لا" قدّرت 64.51% حتّى لا يعجزهم ويصعّب عليهم مادّة الإملاء.

9/هل لديك الخوف من الوقوع في الخطأ الإملائي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	26	% 41.93
لا	36	% 58.06
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(09): يمثّل لنا نسبة إجابة التّلاميذ على السّؤال أعلاه



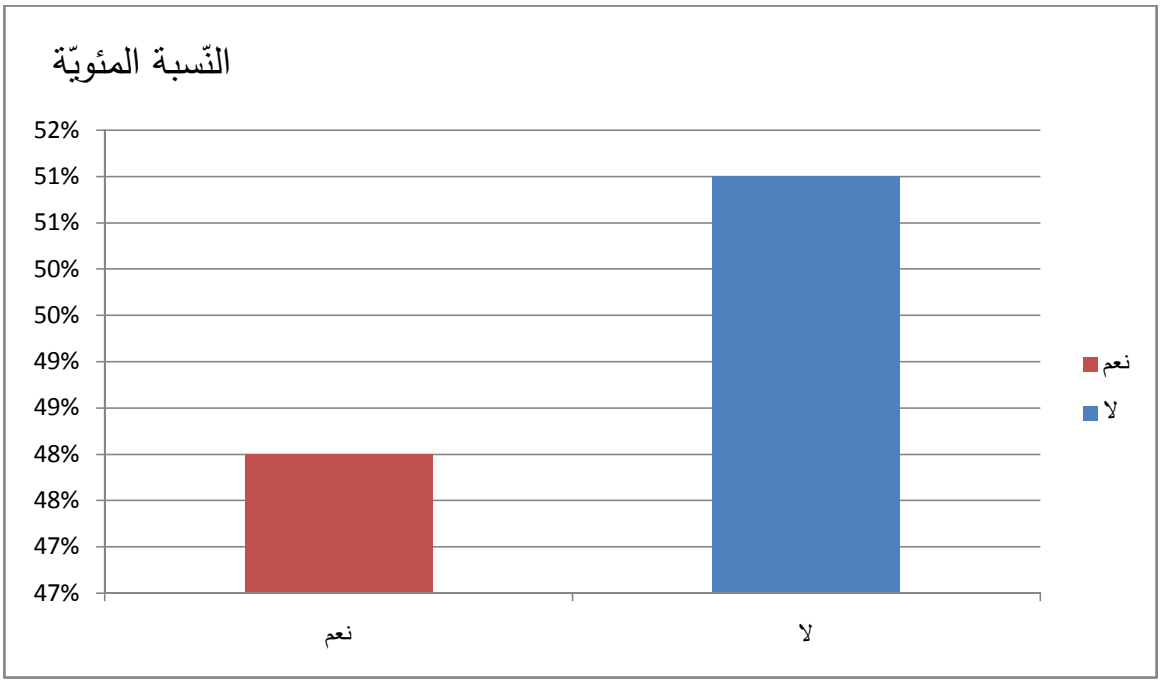
أعمدة بيانيّة تمثّل متغيّر إحصاءات الإجابة عن الخوف من الوقوع في الخطأ الإملائي

قراءة وتعليق: توصّلنا من خلال بيانات الجدول أنّ أعلى نسبة تركّزت في الإجابة بـ "لا" نسبتها 58.06 % وذلك عدم خوفهم من الوقوع في الخطأ الإملائي يرجع إلى ثقتهم بأنفسهم أمّا نسبة الإجابة بـ "نعم" كانت 41.93% خوفهم من سخريّة زملائهم وتوبيخ المعلّم لهم والشّعور بالنّقص والضّعف.

10/ هل تواجه مشكلة في الظّواهر الإملائيّة التي تنطق ولا تكتب والتي تكتب ولا تنطق؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة %
نعم	30	% 48.38
لا	32	% 51.61
المجموع	62	% 100

الجدول رقم(10): يبيّن نسبة متغيّر إحصاءات إجابة التّلاميذ



أعمدة بيانيّة تمثّل متغيّر إحصاءات الإجابة عن السّؤال لدى التّلاميذ

قراءة وتعليق: حسب إحصاءات الجدول تبيّن لنا أنّ أقلّ نسبة في الإجابة بـ "نعم" قدّرت 48.38% وهي أنّ التّلاميذ يواجهون مشكلة في التّفريق بين الأصوات التي تنطق ولا تكتب والتي تكتب ولا تنطق، أمّا نسبة الإجابة بـ "لا" والتي مثّلت أعلى نسبة فأغلبهم يفرّقون بين الأصوات عند نطقها.

خاتمة

وفي الأخير يمكن القول إنّ قضيّة " صعوبة الرّسم الإملائي " من أمهّات القضايا التي تشغل المهتمّين بالعمليّة التّربويّة لما لها من أثر في وضع الأسس التي يقوم عليها وبها نشاط الإملاء، حيث تعدّ الكتابة الإملائيّة الصّحيحة من أهمّ شروط صحّة المعنى ووضوحه، ومن ثمّ سرعة الفهم وتمامه. وفي ختام بحثنا هذا توصّلنا إلى جملة من النّتائج لخّصناها في النّقاط الآتية:

ـ شيوع الأخطاء الإملائيّة بكثرة في الطّور الابتدائي، ممّا أدّى إلى ضَعف الإنتاج الكتابي لدى التّلاميذ. فمن خلال درس الإملاء يتعوّدون على إجادة الخطّ في أيّ عمل كتابي.

ـ الإملاء من الأساسيات البارزة في الكتابة وبه ترقى اللّغة العربية حيث تعتمد الكتابة على مهارتين هما: مهارة يدوية؛ ويقصد بها الرّسم الصّحيح للحروف، ومهارة تصوريّة قاعديّة ويقصد بها رسم الكلمة رسمًا صحيحًا التي اتّفق عليها؛ أي سلامة التّهجّي (الإملاء).

ـ الإملاء مادّة صالحة لتدريب التّلاميذ على التّعبير الجيّد، حيث يتطلّب القراءة الصّحيحة بما تتضمّنه من نُطق لمخارج الحروف، وضبط الكلمات التي قبل البدء في الكتابة وذلك كالإملاء " المنقول والمنظور ".

ـ يهدف الإملاء إلى إثراء لغة التّلاميذ ونضجهم العقلي، وتنميّة قدراتهم الثّقافيّة ومهارتهم الفنّيّة.

ـ تُعدّ قطعة الإملاء – إذا أحسن اختيارها – المعلّم لمادّة مهمّة للتّلاميذ ومجديّة لهم؛ حتّى يكون لديهم تجديد في المعلومات، كي يتمكّنوا من الفهم الصّحيح للكلمات والمفردات التي تشتمل عليها هذه القطعة الإملائيّة.

ـ يعدّ الإملاء وسيلة مهمّة لاختبار قابليّة التّعلّم عند التّلاميذ، وتزويدهم بالمفردات اللّغويّة الجديدة.

ـ ينمّي الإملاء في التّلاميذ عادات جديدة منها الضّبط والتّركيز والانتباه.

ـ يعدّ الرّسم الإملائي من المهارات التي يكتسبها التّلميذ منذ عهد مبكّر، وهو اختلاف الحروف والكلمات في طريقة كتابتها ورسمها.

ـ إنّ استخدام قواعد رسم الحروف يؤدّي إلى ترقيّة مهارة الكتابة لدى تلاميذ الصّفوف الابتدائيّة الأولى.

ـ كلما تمكّن التّلميذ من قواعد الإملاء، كلما كان باستطاعته مواجهة صعوبة الرّسم الإملائي.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

المصادر والمراجع:

أ/ المعاجم:

1. ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف كورنيش النيل، القاهرة، مصر، المجلد 6، 1119م.

2. أوزي أحمد: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006م.

ب/ الكتب:

1. أبو أسعد أحمد عبد اللطيف: الحقيبة العلاجية للطلبة ذوي الصعوبات التعلم، دار النشر مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط 1، 2015م.

2. أبو زيد سامي يوسف: قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، ط 1، 2012م.

3. أبو المغلي سميح: مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون عمان، الأردن، ط 1، 2010م.

4. إبراهيم عبد العليم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، مصر، (د/ ط)، 1985م.

5. إبراهيم عبد العليم: توحيد الرسم الإملائي على مستوى العالم العربي، تطوير تعليم اللغة العربية، دار الطباعة الحديثة، القاهرة، مصر، (د/ ط)، فبراير 1972م.

6. إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د/ ط)، 1966.

7. بشر كمال: دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة، مصر،(د/ ط)، 1998م.

8. بن محمد الشعلان راشد: أساليب عملية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض،السعودية، ط 1، 1428هـ.

9. بن مرسلي أحمد: مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2003م.

10. خليل عبد الفتاح: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، غزة شارع الموحد، فلسطين، ط 2، 2014م.

11. راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2005م.

12. رجب فضل الله محمد: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب القاهرة، مصر، ط 1، 1997م.

13. زاير سعد علي ويونس: رائد في رسم اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار المرتضى للطباعة والنشر، بغداد، العراق،(د/ ط)، 2012م.

14. زاير فهد خليل: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية على تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (د/ ط)، 2009م.

15. سعد الدين أحمد: الإملاء في اللّغة العربية، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د/ ط)، 2014م.

16. سلاطنية بلقاسم والجيلاني حسان: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر،(د/ ط)، 2004م.

17. شحاتة حسن: تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، دار المصرية اللبنانية، المطبعة الفنية، ط 3، 1996م.

18. صومان أحمد: أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران، عمان، الأردن، ط 1، 2009م.

19. ظافر محمد إسماعيل وحمادي يوسف: تدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، السعودية، 1984م.

20. عبد الغني أيمن أمين: الكافي في قواعد الإملاء والترقيم، دار التوفيقية للتراث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،(د/ ط)، 2012م.

21. علي مجاور محمد صلاح الدين: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم الكويت، ط 4، 1983م.

22. غريب عبد الكريم: المنهل التربوي، دار المطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، المغرب ط 1، 2006م.

23. ناهي عبد عون فاضل: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013م.

ج/ المجلات:

1. بركات بهي الدين: رسم الكلمات العربية الصعوبة التي يلاقيها النشئ في ضبط "النطق"، مجلة التربوية الحديثة، عدد 3، فبراير 1938م.

د/ المحاضرات:

1. إبراهيم الملحم مريم: تعريف بالإملاء وأهميته وغرض تدريسه، محاضرة الأولى، المملكة العربية السعودية، 1427هـ.

2. قالي جنات: محاضرات في اللغة المكتوبة وأساليب التكفل، جامعة العربي بن مهدي، أم البواقي، الجزائر، 2020م.

هـ/ المؤتمرات:

1. مدكور إبراهيم بيومي: مؤتر مجمع اللغة العربية، الدورة السادسة والعشرون، مجموعة البحوث والمحاضرات، مطبعة الكيلاني الصغير، القاهرة، مصر، 1960م.

و/ كتب أجنبية:

1 :Astolfi, J.P : Repere pour enseigner aujourd , hui, Paris, inrp,1999

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير

إهداء

مقدّمة.....أ- هـ

تمهيد.....08- 9 0

الفصل الأوّل: ماهيّة الإملاء

المبحث الأوّل: الإملاء في اللّغة العربيّة.....11

المطلب الأوّل: مفهوم الإملاء.....11

أ/ لغة.....11

ب/ اصطلاحا.....12-13

المطلب الثّاني أهمّيّة الإملاء في السّلوك التّعليمي.....13- 15

المطلب الثّالث: أهداف تدريس الإملاء.....15- 16

المطلب الرابع: أنواع الإملاء.....17- 24

المطلب الخامس: مراحل تعليم الإملاء.....24- 26

المطلب السّادس: مفهوم الخطأ الإملائي.....27- 29

المبحث الثّاني: طرق وصعوبات الرّسم الإملائي ومواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ.

المطلب الأوّل: طرق تدريس الإملاء.....30- 31

المطلب الثّاني: صعوبات تعليم الرّسم الإملائي.....31- 35

المطلب الثّاث: مفهوم بيداغوجيا الخطأ الإملائي.....35- 36

المطلب الرّابع: مواقف مختلفة من بيداغوجيا الخطأ.....36- 38

الفصّل الثّاني: تعليم نشاط الإملاء في الميدان الدراسي _دراسة ميدانية_

تمهيد:.....40

1- منهجيّة الدّراسة.....41- 43

2- طريقة عرض نشاط الإملاء..... 43- 44

3- تحليل نتائج الاستبيان.....45- 77

خاتمة.....79- 80

قائمة المصادر والمراجع.....81- 85

فهرس الموضوعات.....86- 88

الملاحق

الملخّص.

الملخص

يعدّ نشاط الإملاء من الأنشطة المهمّة التي تساعد التّلاميذ في تعلّم اللّغة العربية، وتساعد المعلم في تعليمه إيّاه، وخاصّة لتلاميذ المراحل الابتدائية، ونخصّ بالذّكر تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي. كما يعدُّ الخطأ الإملائي من بين الآليات التي تسهم في اكتساب لغة فصحى صحيحة. فإذا طلب منه شكل الكلمات شكلها دون أيّة صعوبة وهذا بسبب تعلمه من الخطأ لأنّ من الخطأ نصل إلى الصّواب، والتّلميذ يتعلّم بشكل متدرج ومتتابع. بالإضافة إلى أنّ الإملاء من الأنشطة التّقويمية التي تُعالج العديد من الصّعوبات والقضايا التي تعترض التّلميذ في مسيرته التّعليمية بأسلوب بيداغوجي هادف.

Rèsumè:

La dictée est l'une des plus importantes activités qui aident énorment l'apprentissage de la langue arabe. comme elle aide l'enseignent dans sa tâche, en particulier pour les élèves de primaires et plus exactement ceux de la 4e année primaire. La faute en dictée considérée comme l'une des outils qui participe à acquérir une langue arabe académique juste.

Si on lui demande la forme, des mots , il le donnera sans aucune difficulté ce qui est du a son apprentissage des fautes commises. Est-ce que c'est de la faute on arrive justesse, l'élève à prendre continuellement qu'il est débutant.

La dictée et l'une des activités qui Traitent un grand nombre de difficultés que confrante l'élève.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف– **ميلة**

تحية تقدير و احترام

هذا استبيان موجّه إلى معلّمي المدرسة الابتدائيّة لغرض علمي هادف و هو إجراء بحث أكاديميّ مرسوم بـ: "صعوبة الرّسم الإملائي في المرحلة الابتدائيّة سنة رابعة ابتدائي أنموذجا".

سعيا منّا لتبيان أهميّة تعليم الإملاء لدى التّلاميذ خاصّة في التّعليم الابتدائي قمنا بإعداد هذه الإستبانة وقدّمناها إلى سيادتكم المحترمة بوصفكم طرفا فعالا في العمليّة التربويّة لمساعدتنا على استكمال بحثنا وذلك بتقديم إجابات عن الأسئلة المطروحة في الإستبانة بوضع علامة × أمام الإجابة المختارة، ولكم منّا جزيل الشّكر مسبقا على حسن تعاونكم.

ودمتم في خدمة الجامعة وتطوير البحث العلمي.

لذا نرجو من كلّ من قُدّم له هذا الاستبيان الالتزام بالدّقة والموضوعيّة والصّراحة التي تنير لنا الطّريق في رحلة البحث عن الحقيقة العلميّة من خلال الإجابة عن الاسئلة المقدّمة قصد التّعرّف على أهمّ المشاكل و الصّعوبات المتعلقة بالرّسم الإملائي التي يواجهها المتعلمّ في إطار الأنشطة الصّفيّة.

كما نتعهّد بأن نحفظ سرّية البيانات الواردة في هذا الاستبيان ونقصد استخدامها في إطار البحث العلمي لا غير.

1) **المحور الأوّل: معلومات حول المعلم**

<u>بيانات شخصية</u>:

1/الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2/الشهادة المتحصل عليها:

ليسانس ☐ ماستر/ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

3/الخبرة المكتسبة في الميدان:

5 سنوات ☐ أقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات ☐

4/الصّفة:

مرسم (ة) ☐ مستخلف (ة) ☐

2) **المحور الثاني : أسئلة الاستبيان**

1/ ما هي مكانة الإملاء ضمن الأنشطة اللّغوية في مرحلة التّعليم الابتدائي؟

.....

.....

2/ ما هي أهمّ الطّرق الممكنة لمعالجة ظاهرة الأخطاء الإملائيّة؟

.....

.....

3/ ما هي الأسباب المؤدية إلى الوقوع في الخطأ الإملائي من خلال تجربتكم في التّعليم؟

ضعف البصر ☐ ضعف السمع ☐ إهمال المتعلم ☐

أسباب أخرى:.....

.....

4/ ما مدى إقبال التّلاميذ على مادة الإملاء؟

بشكل كبير ☐ بشكل متوسط ☐ بشكل ضعيف ☐

السبب:.....

5/ ما هو تقييمك لعلامات التلاميذ في مادة الإملاء؟

جيدة ☐ حسنة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

السبب:.....

6/ ما أسباب ضعف مهارة الإملاء لدى التّلاميذ من وجهة نظرك؟

أسباب لغوية ☐ أسباب عضوية ☐ أسباب أخرى ☐

7/ هل نشاط الإملاء المقدّم داخل القسم يتناسب مع القدرات الاستيعابية للتّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

السبب:.....

8/ هل يراعي المعلم الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ في تقديمه لمختلف الأنشطة و خصوصا نشاط الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ لا.....

9/ هل تواجهك عوائق في أثناء تدريسك لنشاط الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

نوعية العوائق :.....

10/ هل الحجم الساعي المخصّص لنشاط الإملاء كاف للتلميذ لتحقيق الأهداف المسطرة؟

كافٍ ☐ غير كافٍ ☐

11/ ما هي أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية في نظرك؟

المقرر الدراسي ☐ القطعة الإملائية ☐ التلميذ ☐

أسباب أخرى:.....

12/ ما هي الطّريقة المعتمدة في تصحيح الأخطاء الإملائيّة؟

فردية ☐ جماعية ☐ طرق أخرى ☐

13/ ما نوع الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في كتاباتهم؟

نحوية ☐ دلالية ☐ صوتية ☐ إملائية ☐

أنواع أخرى:.....

.....

14/ هل الخطأ الإملائي لدى التّلاميذ يعد من الأسباب المساهمة في تعلم اللّغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

السبب:.....

15/ ما هي أهمّ الصّعوبات التي تواجه التّلاميذ أثناء الكتابة في نظرك؟

.....

.....

16/ ما أسباب ضعف مهارة الإملاء لدى التّلاميذ من وجهة نظرك؟

.....

.....

17/ ما هو موقفك من الخطأ الإملائي عند التّلميذ؟

موقف سلبي ☐ موقف إيجابي ☐

السبب:.....

.....

18/ ما هي الأخطاء الإملائيّة المشتركة التي يقع فيها التّلاميذ في الغالب؟

عدّد هذه النماذج:.....

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة –

استبيان موجه إلى تلاميذ التّعليم الابتدائي

سعيا منّا لتبيان أهمية تعليم الإملاء لدى التّلاميذ خاصة في التّعليم الابتدائي قمنا بإعداد هذه الاستبانة، نرجو منكم الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الاستبيان بوضع علامة × امام الإجابة المختارة ولكم جزيل الشكر مسبقا على حسن تعاونكم.

أ/ **معلومات شخصية:**

1 _ الجنس:

أنثى ☐ ذكر ☐

2 _ العمر:

08 سنوات ☐ 09 سنوات ☐ 10 سنوات ☐

3_مهنة الأم:

ربة بيت ☐ معلمة ☐ مهنة أخرى ☐

4_مهنة الأب:

معلم ☐ مهن أخرى ☐

ب/ الأسئلة:

1/ هل لديك إقبال على تعلم نشاط الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

السبب:.....

.....

2/ هل تواجه صعوبة في أثناء ممارستك للإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم: ما نوع الصعوبات :.....

.....

3/ هل تستفيد من نشاط الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ " لا "

السبب:.....

.....

4/ حسب رأيك هل كثرة الأخطاء الإملائيّة ناتج من عدم الإهتمام والانتباه لديك أم لأسباب أخرى؟

المعلم ☐ التّلميذ ☐

أسباب أخرى:.....

5/ هل تجد صعوبة في رسم الهمزة القطع؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم"

السبب:.....

.....

6/ هل لديك القدرة للتمييز بين الأصوات المتقاربة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "لا"

السبب:.....

7/ هل أسلوب المعلم في تقديم نشاط الإملاء ملائم لك؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "لا"

السبب:.....

8/ هل المعلم يوظف كلمات صعبة في القطعة الإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ " نعم"

السبب:.....

.....

9/ هل لديك الخوف من الوقوع في الخطأ الإملائي؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم"

السبب:.....

.....

10/ هل تواجه مشكلة في الظواهر الإملائية التي تنطق ولا تكتب والتي تكتب ولا تنطق؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "نعم"

السبب:.....

.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

ميلة في: .....

استمارة تسجيل موضوع مذكرة الماستر

شعبة الدراسات اللغوية / تخصص لسانيات تطبيقية

(السنة الجامعية: 2021/2020)

اسم ولقب الطالب (ة)	رقم التسجيل	التوقيع
عائشة قاع الڤربة	161634084336	
سارة بوڤرزي	161634084247	

الأستاذ المشرف: (الاسم واللقب) ..... توفيق بركات .....

عنوان المذكرة المقترح

صعوبة الرسم الإملائي في المرحلة الابتدائية
سنة رابعة ابتدائي "أنموذجا"

رأي لجنة التحكيم

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

مسؤول التخصص　　مسؤول الشعبة　　رئيس القسم