الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب و اللغات
القسم اللغة الأدب العربي

UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA
Faculté des lettres et des langues
Département de littérature et de langue arabes

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــــــــــــر

(لسانيات تطبيقية و تعليميّة لغات)

عنوان المذكرة

الأخطاء الإملائية في ضوء اللسانيات الحديثة

– الطور الثالث ابتدائي أنموذجا–

مقدمة من قبل :

الطالبة: آمنة بن حميدة

تاريخ المناقشة : 21/ 2016/06

الطاهر بلعز	رئيسا	أستاذ محاضر"ب"	جامعة8ماي 1945
فريدة زرقين	مشرفة و مقرّرة	أستاذة تعليم عالي	جامعة8ماي 1945
الطاهر نعيجة	ممتحنا	أستاذ مساعد "أ"	جامعة8ماي 1945

السنة الجامعية :2016/2015

شكـــــــــر و تقدير

نشكر الله شكرا جزيلا و نحمده حمدا كثيرا الذي منحنا صبرا جميلا و قوة لإنجاز هذا العمل المتواضع.

كما أتقدّم بجزيل الشكر و فائق التقدير إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة : "فريدة زرقين" التي رافقتني بنصائحها القيّمة طوال المراحل التي مررت بها خلال بحثي.

كما لا يفوتني توجيه آيات الشكر و الامتنان لأعضاء لجنة المناقشة على قراءة هذا البحث.

الشكر لكل من ساهم من قريب أو من بعيد في انجاز هذه المذكرة.

مقدمـــــــــــة

الحمد لله ربّ العالمين مترّل القرآن و معلّم الإنسان البيان و الصلاة و السّلام على رسول الله خير من نطق بالكلم و على آله و صحبه و سلم أما بعد:

اللغة العربيّة ليست مجرّد وسيلة للتخاطب و التفاهم، بل هي رمز وهويّة لوحدة أمّة عريقة، لها تاريخها و تراثها عبر القرون، و تواصل من خلالها تاريخ البشريّة فكانت لغة العلم و الأدب و الفلسفة، لعدد كبير من شعوب الأرض، و هي لغة القرآن الذي وعد الله بحفظه و صونه، و لكن الملاحظ في وقنا الراهن أنّ الهجمات الشرسة على اللغة العربيّة سواء من اللغات الأخرى أو من اللهجات العامية قد أتت ثمارها المرّة حيث دبّ الضعف في أوصالها، و أصبحت لها السيطرة في مجالسنا، و مناقشاتنا، و أسواقنا، و مصانعنا، و مؤسساتنا، حتى تسرّبت إلى مدارسنا و جامعاتنا، ووسائل إعلامنا المقروءة والمسموعة، فقلّ أن تجد متحدّثا باللغة العربيّة و إن وجدت فلا يخلو حديثه من أخطاء تثير الأسى، و الحسرة، و تنذر بالخطر على لغة القرآن الكريم، و لقد تعددت مظاهر الضعف اللغوي التي منها،انتشار العامية العاميّة انتشارا مخيفا في كل مناحي حياتنا اليوميّة حتى اقتحمت علينا مؤسساتنا التعليمية، التي من المفروض أن تنطلق منها الدعوة قولا و عملا، لحماية اللغة العربيّة، و الحفاظ عليها، لدرجة أنّه في بعض دروس اللغة العربية قد يلجأ المعلّم إلى شرح معاني المفردات بألفاظ عاميّة، و كذلك مناقشة دروس الإملاء باللغة العاميّة، بحجة التبسيط و التسهيل على التلاميذ، و من بين المظاهر كذلك كثرة الأخطاء الإملائية، التي تصكّ الأذان و تدمي الأفئدة في أحاديث المتكلّمين باللغة الفصحى، و للأسف أنها تأتي في مواضع يجب فيها الحرص على سلامة اللفظ، و صحّة الإعراب، فمثلا كيف يستقيم الأمر لخطيب يعتلي المنبر ليعظ الناس، و يرشدهم و هو يقع في الأخطاء الفاحشة، التي تغيّر معنى الكلام إلى نقيضه.

إنّ تفاقم الأخطاء و تكاثرها مردّه عدم ترسيخ القواعد الإملائية في أذهان التلاميذ، منذ الطور الأول من التعليم، و انطلاقا من الإشكال المطروح: أي نوع من الأخطاء الإملائية يرتكبها المتعلّم؟ و يكون ذلك نتيجة ماذا؟ و ما مدى تأثيرها على مستواه اللغوي؟ و ماهي

السبل الواجب إتباعها للتقليل من تلك الأخطاء؟ عمدنا إلى القيام بهذه الدراسة حول الأخطاء الإملائية، و علاقتها باللسانيات الحديثة، اخترنا الطور الثالث ليكون نموذجا لذلك باعتباره السنة الحاسمة التي يتحدّد من خلالها مستوى التلاميذ، ومدى حفظهم لأشكال الحروف و طريقة رسمها، و أيضا القاعدة اللاّزمة لها، وحتّى يكون موضوع بحثنا شاملا، و ملمّا بجميع الجوانب، أثرنا تقسمه إلى فصلين و مدخل، المدخل كان عن اللغة العربية، و المكانة التي تحتلها بين لغات العالم، حيث كرّمها الله تعالى بأن جعلها لغة القرآن الكريم، الذي يحفظ ألسنتنا من الخطأ، و الزلل، و الهدف من تدرسها، هو جعل التلاميذ يتعرّفون على معالم دينهم، ووطنهم وأهم مقوماته، وليس هذا فقط بل هناك العديد من الأهداف المرصودة، ثم **الفصل النظري** عنوانه **الأخطاء الإملائية و أثرها في المعنى** و قد عرجنا إلى تقسيمه إلى أربع مباحث، الأول عن الخطأ عامة بمفهومه اللغوي، و أيضا الإصلاحي حيث توصلنا إلى أنّه يعني الذنب الغير متعمّد، وأيضا و لكنّه قد يكون أثرا للعجمة الناشئة عن اختلاط العرب بالأعاجم وغيرها، أمّا ثاني مبحث فتناولنا فيها الإملاء بمفهومه كذلك اللغوي، و الاصطلاحي، و أنواعه من منقول، و مسموع...، والطرائق المتّبعة في تدريسه، فتبيّن لنا أن الإملاء هو من أهم فروع اللغة حيث يكون على علاقة وثيقة الصلة، بجميع الفروع الأخرى من قراءة و غيرها، ويؤّدي دورا هامّا فيها، فهو وسيلة للإيضاح، و يهدف إلى الحفاظ على النظافة و سلامة الحروف من رسم و كتابة و ثالث مبحث، كان عن الأخطاء الإملائية المتكررة، التي من بينها الخلط بين رسم التاء المفتوحة و المربوطة، وأيضا همزتي الوصل والقطع،و الأسباب في الأخطاء و كثرته لا يكون التلميذ هو المذنب الوحيد فيها، بل أيضا المعلّم كذلك كأن يكون ضعيف أكاديميّا، و لا يستطيع التحكّم في سير الحصة، الأساليب المتّبعة في تصحيح الإملاء، و أيضا علاج الأخطاء التي من بين هذه الأخيرة العمل على تحديد الأهداف السلوكية للدرس الإملائي،وأيضا تدريب الأذن على الإصغاء للمعنى....، أما المبحث الرابع فكان عن اللسانيات و علاقتها بالإملاء و توصلنا إلى أن اللسانيّات موكول لها القيام بعبء التربيّة و التعليم.

بطبيعة الحال لا تكون أي دراسة نظرية بمعزل عن الدراسة التطبيقيّة لذا ارتأينا إلى القيام بدراسة ميدانيّة إلى المؤسسات الابتدائية حددنا من خلالها الأهداف الإجرائية من استبانة و ملاحظة و عملنا على توزيع مجموعة من الاستبانات على مجموعة من الأساتذة تنوعت أسئلتها بين المغلق و المفتوح، هدفنا من خلالها التعرّف على مجريات الدرس و أهم الأخطاء التي يقع فيها التلميذ و الهدف المرجو من تدريسهم للقواعد الإملائية و الوقت المستغرق للحصة سواء الأم حيث يكون على علاقة وثيقة الصلة، بجميع الفروع الأخرى من قراءة و غيرها، سواء الإملائية أو التعبير الكتابي باعتبار أن التعبير الكتابي كذلك من الفروع التي يتمكّن الأستاذ فيها من تقديم أكبر كمّ من الدروس الخاصة بالقواعد، ثمّ قمنا بعض أخطاء التلاميذ التي كثيرا مل تتكرّر لديهم، و هذا ما أملى علينا إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظواهر و تحليلها و كانت من أهم المراجع التي اعتمدناها هي أحمد صومان و كتابه أساليب تدريس اللغة العربية و أيضا كتاب زكريا إسماعيل طرق تدريس اللغة العربيّة، و أيضا كتاب عيد العليم إبراهيم: الإملاء و الترقيم في الكتابة العربيّة.

و من بين الصعوبات التي واجهتنا في هذه الدراسة هو ضيق الوقت و قلة المراجع في مكتبتنا الجامعيّة و كذا عدم تجاوب الأساتذة مع الاستبانات الموجّهة لهم إذ كانت إجابتهم عشوائيّة و مقتضبة أحيانا.

و ختاما نرجو من الله تعالى أن يكون البحث الذي قدمناه مساهمة في خدمة اللغة العربيّة و تحسين مستوى استعمالها كما لا يفوتنا الاعتراف بالفضل الجميل الذي نتقدّم فيه إلى الأستاذة" الدكتورة الفاضلة " فريدة زرقين" على إشرافها أولا و تقديمها العون لي و المساعدة بكلّ الوسائل ثانيّا كما أتقدّم بالشكر إلى جميع أساتذة القسم الذين رافقونا طوال مسيرتنا الدراسيّة الجامعية بالنصائح الثمينة و الدروس القيّمة، و أخيرا و إن حقّق البحث غايته فبفضل الله تعالى إنّه العليّ المعين و صلّى الله و سلم و بارك على نبيّنا محمّد و على آله و صحبه أجمعين.

مدخـــــــــل

"اللغة العربية و أهميتها"

1- تعريف اللغة عامة

2- تعريف اللّغة العربيّة

3- أهمية اللغة العربيّة

4- أهداف تدريس اللغة العربية

5- فروع اللّغة العربيّة

6- خصائص اللّغة العربية

1- تعريف اللغة عامّة:

اللّغة عامّة سواء فرنسية أو عربية أو انجليزية أو غيرها تعتبر أداة للتواصل بين الشعوب من خلالها يتمّ تبادل الآراء و الأفكار، هي أساس جميع المعاملات التجارية أو الاجتماعيّة، أو الأساسية أو غيرها و يوضح "**زكريا إسماعيل**" تعريف اللّغة بشكل دقيق، في كتابه طرق تدريس اللغة العربية على النحو التالي:"اللغة هي رموز منطوقة أو مكتوبة أو كليهما، هذّبها الإنسان، و صقلها كي تعبّر عن حاجاته و مطالبه، و لتكون وسيلة الاتصال و التفاهم مع غيره، و هي بهذا ضروريّة لكلّ من الفرد و المجتمع و مطلب ملح من مطالبها، و لغة كلّ أمّة هي لسان حالها الّذي يعبّر عن آمالها و آلامها و طموحاتها، و بواسطتها يحتفظ بالتراث العلمي و الثقافي كي ينقل من جيل إلى جيل"[1].

اللغة لها شكلان إمّا مكتوبة أي عبارة عن حروف تترابط فيما بينها، لتشكّل مفردات تكون ذات معنى و مقصد، التي تتلاحم هي الأخرى لتشكّل عبارات، و لكن الأمر الّذي لابدّ من مراعاته هو مناسبة تلك المفردات للسياق، فعلى مستعملها أن يختارها بشكل دقيق، محكم و معبّر، ثاني شكل من أشكال اللّغة أنّها تكون عبارة عن رموز و أصوات منطوقة، و من خصائص اللّغة كذلك أنّها وسيلة لحفظ التراث، و العادات و التقاليد، أضف إلى ذلك فهي تعتبر من أهم الوسائل المستخدمة في التواصل الاجتماعي و الثقافي إلى نحو ذلك...

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، الأزبطيّة، مصر، دط، 2005، ص33.

2- تعريف اللّغة العربيّة: كما ذكرنا آنفا أنّ اللّغة بصفة عامّة هي أداة للتواصل، تتفرّع إلى العديد من اللّغات المتواجدة في جلّ الكرة الأرضيّة، و التي من بينها اللّغة العربيّة المتداولة أكثر الشيء في العالم العربي، التي ورد تعريفها في كتاب "جامع الدروس العربية"، **للشّيخ مصطفى الغيلاني** كما يلي:"هي الكلمات التي يعبّر بها العرب عن أغراضهم، و قد وصلت إلينا عن طريق النقل، و حفظها لنا القرآن الكريم، و الأحاديث الشريفة، و ما رواه الثقاة العرب من منثور العرب و منظوماتهم"[1] .

المستخلص ممّا تقدّم أنّ اللّغة العربيّة مفهومها مقارب لمفهوم اللّغة عامّة التي من أقسامها اللّغة العربيّة، فكلّ من لغات العالم سواء الانجليزية أو الفرنسيّة أو اليابانيّة أو غيرها، هي من أفضل و أهم وسائل التواصل و التفاهم بين النّاس و المجتمعات.

3- أهميّة اللّغة العربيّة:

ذكرنا آنفا أنّ اللّغة العربيّة هي من أفضل اللغات، ميّزها الله تعالى عن باقي اللّغات بأن جعلها لغة القرآن الكريم، و الحديث النبوي الشريف، أضف إلى ذلك فهي حافظة للعادات و التقاليد و التراث، و ممّا يوضح لنا أهميّة اللّغة العربيّة قوله تعالى:﴿ **و كذلك أوحينا إليك قرآنا عربيا لتنذر أم القرى و من حولها و تنذر يوم الجمع لاريب فيه، فريق من الجنّة و فريق في السعير**﴾**{ سورة الشورى الآية 7}**، اللغة العربية أكرمها الله تعالى، و بلغت بإكرامه

[1]- مصطفى الغيلاني، جامع الدروس العربيّة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص 7.

ذروة المجد و الكمال بأن جعل القرآن الكريم لغته عربيّة، و لغته لغة أهل الجنّة، فلم يغيّر لغة القرآن العربيّة حتى تلائم لغة النبيّ صلّى الله عليه و سلّم ، بل أبقى عليها كما هي و هذا دلالة على تقديسها.

4- أهداف تدريس اللّغة العربيّة:

لتدريس اللّغة العربيّة أهداف عامّة و أخرى خاصّة، و حتّى تكون العمليّة التعليمية ناجعة لابدّ من رصدها منذ بداية السّنة الدراسيّة:

أ/ **الأهداف العامّة**: للّغة العربيّة أهداف عامّة تشترك فيها مع غيرها من فروع اللغة الأخرى، و من بين هذه الأهداف:"- أن يعتزّ الطالب بلغته العربية باعتبارها أهم معالم شخصيّته العربيّة الإسلامية، و أعزّ مقوّمات الأمّة العربيّة التي ينتمي إليها، و أمتن الروابط في القوميّة العربيّة التي تجمع أبناءها على وحدة اللّغة و الدّين و التاريخ المشترك و الآمال الواحدة"[1] .

"- تشبّع الطالب بالقيّم الاجتماعيّة و الروحيّة و الأخلاقيّة الخالدة في أمته العربيّة، وذلك عن طريق دراسته لتاريخ أمّته.

[1]- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصّة باللغة العربيّة و التربية الإسلاميّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2000، ص33.

- تعريف الطالب بمعالم وطنه العربي الكبير، و اطلاعه على النظم العالميّة و التيارات الفكريّة و المذهبيّة في العالم، و ما تعانيه البشرية من مشاكل و علاقة ذلك بالوطن العربي.

- إدراك الطّلاب ما يجتمع عليه أبناء وطنهم من عادات و تقاليد، و ما يحملون من مشاعر و عواطف و اتجاهات في حياتهم."[1]

اللغة العربية تظفر بأكثر وقت للتدريس بين المواد الدراسيّة الأخرى، في جميع المراحل التعليميّة سواء الابتدائية أو المتوسّطة أو الثانوية، فهي لغة التخاطب الرسمية المستعملة إمّا المكتوبة أو المقروءة أو كليهما، التي تجعل متعلّمها على دراية كبيرة بأهميتها، و أيضا تعريفهم بتاريخ وطنهم، و تاريخ البلدان الأخرى و العادات و التقاليد و نحو ذلك.

ب/ أهداف تدريس اللّغة العربية الخاصّة بالمرحلة الابتدائية: مثلما كان للّغة العربيّة أهداف عامّة فلها أيضا أهداف خاصة، تحدّد لتعليم كلّ مادّة دراسيّة من مواد اللغة العربيّة، و تتعلق بما يتوجب على المتعلّم إدراكه من خلال تعلّمه للّغة العربية، حيث يضعها المعلّم نصب عينيه من أجل تحقيقها داخل حجرة الدّرس أو خارجها، و من بينها ما يأتي:

"- تنميّة قدرة الطالب على القراءة و شغفه بها و تمرّسه بمهاراتها و عاداتها كالسرعة فيها و جودة الإلقاء..."[2]

[1]- ألفت محمّد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنميّة مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزّة، إشرا/ محمد شحاتة، زقوت، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، 2004، ص33.

"- تنميّة قدرات الطالب التعبيريّة حديثًا و كتابةً."[3]

"- تعويد الطالب على استخدام أسلوب التفكير المنطقي السليم، في العرض و التحليل في دروس النصوص"[1] .

يتبيّن من خلال ما تقدّم أنّ أهداف تدريس اللغة العربيّة الخاصة المتواجدة في المناهج الحديثة معظمها تتمحور حول التلميذ، بخلاف المناهج القديمة، التي كان تركيزها فقط على المعلّم دون المتعلّم، فهي تسمو إلى تنميّة مهارات المتعلّم اللّغويّة من تعبير، و قراءة...، و أيضا تنميّة ملكته العقلية، و التفكير المنطقي، حتى يتمكنّ من مواجهة المواقف الحياتيّة.

5- فروع اللّغة العربية:

اللغة العربيّة تنقسم إل فروع أو ما يطلق عليها مهارات اللغة العربيّة، و هي عبارة عن مواد يتمّ تدريسها داخل حجرة الدرس، و هذه الأخيرة متمثلة في:"القراءة، و الخط، و الإملاء، و التعبير و القواعد، و التدريب اللّغوي و الأناشيد و المحفوظات و النصوص، يختصّ بعضها بالمراحل الأوليّة، أو بالمراحل الأساسيّة المتقدّمة أو بالدراسة الثانويّة"[2] ، إنّ اللّغة العربيّة بفروعها المكوّنة لها هي عبارة وحدة متماسكة غير منفصلة و لا مفككة، و لاسيما في الموقف

---

[2]- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللّغة العربيّة و التربيّة الإسلامية، مرجع سابق، ص33.

[3]- ألفت محمد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنميّة مهارات الأداء الإملائي، مرجع سابق، ص20.

[1]- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللّغة العربيّة و التربيّة الإسلامية، مرجع سابق، ص33.

[2]- سعدون محمد السموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربيّة و طرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005،ص30.

التعليمي، و تقسيم اللّغة العربية إلى فروع لا يعني ذلك أن أساس تعليم اللّغة العربيّة، هو الانفصال العضوي بين فروعها، لأنّ فروع اللّغة العربيّة تعود في النهايّة ليرتبط بعضها ببعض الهدف من تفريع اللغة العربيّة إلى مجموعة من المواد التعليميّة، هو العمل على جعل المتعلّم قادرا على الربط بين الخبرات و المعارف، التي يتلقاها في المؤسسة التعليميّة من قبل المعلّم و الإفصاح الجيّد و التعبير السليم، فمن منظورنا نحن أنّ العلاقة بين جلّ هذه المواد، هي علاقة تأثيريّة تأثّرية، و المثال على ذلك أنّه بواسطة القراءة المتواصلة الدائمة، يتمكن المتعلّم من إتقان رسم الحروف بالشكل الجيّد و الصحيح، و العكس بالنسبة للكتابة فتمكّنه من كتابتها صحيحة، يجعله قادرا على قراءة النصوص، و كذلك الفقرات من دون تهجيّة، و من غير حذف للحروف، أو تغيير في الحركات...

6- خصائص اللّغة العربيّة:

تتميّز اللغة العربيّة بأنواعها المكتوبة و أيضا المنطوقة بالعديد من المميّزات التي من بينها:

"- أنّ اللّغة المكتوبة تتكون من مجموعة من الأصوات يمكن ملاحظتها و تجزئتها.

- أنّ اللّغة المنطوقة تقابلها لغة مكتوبة فالكلمة صوت تسمعه الأذن، أو شكل أو رمز مكتوب تراه العين."[1]

[1]- هبة محمد عبد الحميد، أنشطة و مهارات القراءة و الاستذكار في المدرستين الابتدائية و الإعدادية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص113.

"-تمتاز اللّغة العربيّة بالوفرة الهائلة في الصيّغ."[2]

أيضا اللّغة العربيّة "هي لغة متميّزة من الناحيّة الصوتيّة، فقد اشتملت على جميع الأصوات التي

اشتملت عليها اللّغات الساميّة الأخرى"[1] ، و ثمّة مزايا للّغة العربيّة تميّزها عن غيرها من اللّغات الأخرى لعلّ أبرزها أنّها كتر هائل ينهل منه العلماء، ممّا تحمل من ذخائر العلوم و الفنون و أيضا الآداب، و من أهم مميّزاتها كذلك غناها المفرداتي، و يرجع السبب في ذلك أنّ اللّغويين عندما وضعوا المعاجم، جمعوا فيها كل المفردات المستخدمة على ألسنة القبائل جميعها، و لم يقتصروا على لهجة قريش فقط، بل حرص العلماء على جمع المادة المشتقّة من مادّة واحدة في باب واحد، إضافة إلى غزارة العربيّة بالصيّغ، فهي كذلك عبارة عن مجموعة من الأصوات التي تقابلها رموز مكتوبة، فكلّ رمز له مقابله من الناحيّة الصوتية، بخلاف اللّغات الأخرى التي يتواجد بها العديد من الحروف المنطوقة ليس لها أي مقابل.

[2]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواق، القاهرة، مصر، د ط، 1991، ص46.

[1]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران، عمان، الأردن، 2012، ص60.

فصل نظري

"الأخطاء الإملائية و أثرها على اللغة"

المبحث الأول: الخطأ، مفهومه و أسبابه

المبحث الثاني:مفهوم الإملاء و أهميّته و أهداف تدريسه

المبحث الثالث: الأخطاء الإملائية، مفهومها، و طرق تصحيحها

المبحث الرابع:اللسانيات الحديثة و علاقتها بالإملاء

المبحث الأول:الخطأ، مفهومه و أسبابه:

تمهيد:

الخطأ سواء كان لغويا أو نحويا أو إملائيا أو غير ذلك، فهو يعتبر بمثابة الهمّ اللغوي في حياتنا اليوميّة، و الظاهرة الملاحظة أن الخطأ اللغوي يكاد يستوي فيه الضعفاء من تلاميذ المدارس، و المتقدّمون في التحصيل منهم، بل إنّه امتدّ إلى الكثير من المنشغلين في العربيّة و المتخصصين فيها.

و قد اعتمدنا في هذا المبحث دراسة وافيّة، حول الخطأ و أسبابه و المعايير المعتمدة في تحديده، و العوامل المؤديّة له.

1/مفهوم الخطأ:

– **لغة:** ورد تعريف الخطأ في العديد من المعاجم اللّغويّة، و من بين هذه المعاجم معجم العين **للخليل بن أحمد الفراهيدي** الذي جاء بمشتقات لفظة الخطأ، و قام بشرحها على النحو الآتي:"**خطَأ**: خطأ الرجل خطئا فهو خاطئ، و **الخطيئة**:أرض يخطئها المطر و يصيب غيرها، و **أخطأ**:إذا لم يصب الصواب، و **خطايا** أصلها خاطئ،...و **الخطأ**: ما لم يتعمّد، و لكن يخطأ و خطأته تخطئة"[1] .

[1]– الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تر/ عبد الحميد هنداوي، مج (أ– خ)، ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003،مادة خطأ، ص418.

يتّضح من خلال تعريف الخليل بن أحمد الفراهيدي للخطأ، أنّ الخطأ يكون ضدّ الصواب و ارتكابه هو نتيجة سهو فقط، من دون تخطيط مسبق لذلك.

و هذا ما أكّده **ابن منظور** في معجمه لسان العرب حيث قال إنّ" **الخطأ**:ضدّ الصواب و قد أخطأ، و في التنزيل:"**وليس عليكم جناح فيما أخطأتم به**"[1] .

الملاحظ من تعريف **ابن منظور** للخطأ أنّه لم يختلف عن تعريف الفراهيدي له بل أضاف فقط أية من التنزيل الكريم تؤكّد على أنّ الخطأ هو الذنب المغفور من الله سبحانه و تعالى، لأنّه غير متعمّد.

مجمل ما نستخلصه من خلال التعاريف الواردة في المعجمين: معجم العين و معجم لسان العرب، أن الخطأ هو ارتكاب فعل شنيع، و لكن يكون غير معدّ له مسبقا، أي أنه بمثابة الغلط لأنّ الغلط في مفهومه اللّغوي، كما ذكره **إبراهيم مدكور** هو من: "(**غلط**):**غلطا** أخطأ وجه الصواب و يقال غلط في الأمر، أو في الحساب، أو في المنطق، فهو غلطان"[2] ، إذا الغلط لا يبتعد مفهومه كثيرا عن مفهوم الخطأ، فالخطأ مجالاته محدّدة كالنحو و الإملاء و الرياضيات، و نفس الشيء ينطبق على الغلط فهو كذلك مجالاته معيّنة، و لا اختلاف فيها لذا نجد أنهما تقاربا من ناحيّة المفهوم.

[1]– الإمام ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، م1، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990،ص65.

[2]– إبراهيم مدكور، المعجم الوجيز، مادة غل، مجمّع اللغة العربية، جمهورية مصر العربية، دط، 1994، ص453.

– **اصطلاحا:** بحث العديد من العلماء، و من بينهم **أحمد طعيمة** في مفهوم الخطأ حيث جمع في كتابه المهارات اللغوية، العديد من تعاريف المفكّرين و اللّغويين، و العلماء الغربيين، و العرب، كـــ:"**تعريف كوردر courder**....الأغلاط mistakes هي الناتجة عن إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف، أمّا error: أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله هو تلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدّث، قواعد اللّغة...، و يعرّف **عبد العزيز العصيلي**:الأخطاء بأنّها يقصد بها الأخطاء اللّغويّة، أي الانحراف عما هو مقبول في اللّغة العربيّة، حسب المقاييس التي يتّبعها الناطقون بالعربيّة الفصحى."[1]

إنّ كل من عبد العزيز **العصيلي و كوردر** عرّفا الخطأ على أنّه انحراف عن القواعد، سواء اللّغويّة أو النحويّة أو الإملائيّة و مخالفتها، و الاستخدام غير السليم لها، و هذا نتيجة لعدم حفظ للقواعد، و عدم المعرفة النهائية بها، أما الأغلاط فوضع لها كودرد تعريف آخر مخالف لتعريف الخطأ، حيث جعلها ناتجة عن مجيء المتكلّم بكلام غير لائق للموقف الّذي يكون فيه.

2– المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء:

هناك معايير نحدّد من خلالها الأخطاء و التي لابدّ من أخذها بعين الاعتبار و هي:

"1– الاختبار التحصيلي....

2– الاختبار التشخيصي...

[1]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2006، ص 307.

3- الاطّلاع على مجموعة كبيرة من كرّاسات التلاميذ...

4- مقابلات معدّة جيّدا مع المعلّمين و المديرين و المشرفين، الذين يتعاملون مع الفئة المستهدفة...

5- الزيارات الصفيّة...

6- المشاهدات و الملاحظات التي نجمعها عند إجراء أيّة لقاءات مع التلاميذ...

7- بطاقات رصد الأخطاء النحويّة و الصرفيّة و الإملائية و الكتابيّة.

8- متابعة المعلّم و طريقة تدريسه داخل غرفة الصف."[1]

نعتمد أثناء تحديد الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ على عدّة معايير، و التي من بينها الاختبار التحصيلي، هذا النوع من الاختبارات يجرى في نهاية السنة الدراسية، أو في نهاية كل وحدة تعليميّة، لمعرفة مدّى نجاعة الطريقة المعتمدة في تدريس القواعد الإملائية من قبل الأستاذ، و مدى تحصيل المتعلّمين، و أيضا التعرّف على مستواهم إن كان متوسطا أو عاليّا أو دون المستوى، و ثاني اختبار هو الاختبار التشخيصي، الغرض منه معرفة مستوى التلاميذ

[1]- دلال بن عطاء الله، الأخطاء النحويّة من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى متوسط، اشرا/ عبد القادر بوقادر، شهادة لنيل درجة الماستر، تخصص تعليمية اللغة العربية / كلية الآداب و اللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014/2013،ص07، نقلا عن كمال بشر، اللغة بين التطوّر وفكرة الخطأ و الصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، ج62، منشورات مجمّع اللغة العربيّة المصرية، 1988،ص107.

و مكتسباتهم القبلية، و كذلك خبراتهم المعرفيّة، و أكثر ما يجرى هذا الاختبار في بداية السنة الدراسيّة، إلى غير ذلك من المقاييس التي تستعمل في رصد الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ.

3- أسباب الأخطاء في اللّغة:

الهدف من رصد أخطاء التلاميذ هو التوصّل إلى معرفة الأسباب المؤّدية لذلك، هذا ما بحث فيه العديد من اللّغويّين المختصين في هذا المجال، و من بينهم **محمّد المبارك** الّذي بيّن أنّ الأخطاء في اللّغة أسبابها كثيرة من بينها:

"- ضعف الملكة اللّغويّة الموروث في عصر الانحطاط الماضي و التي سادت فيه العجمة، و غلبت العاميّة."[1]

"- أثر العجمة الجديدة الناشئة عن اختلاط العرب بالأعاجم، من أهل أوروبا عن طريق التجارة و الثقافة و الاستعمار."[2]

قطن في العالم العربي في عصر الانحطاط العديد من الأعاجم، و ما ساد فيه في ذلك الحين هو غلبة العاميّة على العربيّة، ذلك كان نتيجة الحروب السياسيّة، و أيضا المعاملات و المبادلات التجاريّة، و الاقتصاديّة، فانتشر بذلك اللّحن الّذي يتمثّل في الخروج عن القواعد، و أيضا الضوابط المتعارف عليها.

[1]-ينظر محمّد المبارك، فقه اللغة و خصائص العربية، دار الفكر، دم ، د ط، دت، ص 326، 327 .

[2]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

إنّ أكثر الأخطاء في العصر الحديث، يرجع إلى ما كان عليه وضع العالم العربي في عصر الانحطاط، و الذي زاد الطين بلّة، هو انتشار اللّغات الأجنبيّة على ألسنة أفراد المجتمع العربي، و كلّ هذه العوامل أدّت إلى شيوع ما يسمّى بالثنائيّة اللّغويّة و الازدواجيّة اللّغويّة في الأوساط العربيّة.

الثنائيّة اللّغويّة "عرّفها **بلوم فيلد** bloomfield بأنّها إجادة الفرد التّامة للغتين"[1] ، من خلال تعريف بلوم فيلد يتّضح أنّ الثنائية اللّغويّة هي عبارة عن إتقان لغتين اثنين بالشكل الصحيح، و لكن الملاحظ في مدارسنا اليوم أنّ اللغات الأجنبيّة يتمّ استعمالها حتّى في الحصص الخاصّة بالعربيّة.

أما الازدواجيّة اللّغوية فقد عرّفها"**شارلز فيرجسون** بأنّها حالة لغويّة مستقرّة نسبيّا، تتمثّل في وجود لهجات محكيّة، إلى جانب مستوى رفيع و نمط عالّ تنحرف عنه بدرجات و مقادير تُكوّن نسبة كثيرة من المكتوب، في تلك اللّغة بالمستوى العالي (الفصيح)"[2] ، المستخلص من تعريف شارلز للازدواجية بأن العديد من المتعلّمين يخلطون بين اللهجات العاميّة، و اللغة العربية، إلى درجة أن هناك العديد من الحروف لا يكتبونها بشكلها السليم باستعمال اللغة العربية، و إنّما يستخدمون العاميّة لكتابتها و العكس موجود،، فهناك العديد من الآراء و

[1]– إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية و الثنائيّة اللغوية،م3،ع1، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانيّة و الإداريّة)، قسم اللغة العربية، كلية التربيّة، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربيّة السعوديّة، مارس2002، ص76.

[2]– مهى نمحمود العتوم، الازدواجيّة اللغويّة في الأدب نماذج شعرية تطبيقية، م4، ع1، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، قسم اللغة العربية، الجامعة الهاشميّة، الزرقاء، الأردن، 2007، ص167.

الأفكار التي تتبادر إلى أذهانهم، و لكن باللغة العامية فيقومون بالتعبير عنها بأحرف عربيّة، و لكن اللهجة تبقى عاميّة .

4- أنواع الأخطاء: للأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ نوعان هما:

"أ- **خطأ نظامي**:و هو الخطأ الناتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة لكنّه يهيئ للمتعلّم الإستراتيجية التي يتّبعها و المنهجيّة المناسبة لاكتساب الملكة التبليغيّة.

ب- خطأ غير نظامي:و هو الخطأ الناتج عن الأداء."[1]

يتبّن لنا من خلال أنواع الأخطاء المذكورة أعلاه أنّها تنقسم إلى نوعين اثنين لا غير، أولها النظامي، و الثاني غير نظامي، المقصود بالأول هو لجهل بالقواعد الإملائية، و عدم المعرفة بها، و هذا الأخير هو الأكثر تأثيرا، لأنّه يعيق سير العمليّة التعليميّة، و لا يؤدي إلى تحقيق أي هدف مرجو منها، أمّا الثاني و هو الخطأ غير النظامي، الناتج عن سهو فقط عن القواعد، و ليس عدم معرفة بها نهائيّا، بل يكون نتيجة نسيان فحسب.

5- أهميّة دراسة الأخطاء:

لدراسة الأخطاء و تحليلها أهميّة كبيرة تتجلّى في:

"- إنّ دراسة الأخطاء تزوّد الباحث بأدلّة عن كيفيّة تعلّم اللّغة و اكتسابها، و كذلك الاستراتيجيات، و الأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللّغة.

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقيّة،دار همه، بوزريعة، الجزائر، دط، دت،ص132.

- إنّ دراسة الأخطاء تساعد في وضع المناهج المناسبة للدارسين، سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى، أو طرق التدريس، أو أساليب التقويم.

- إنّ دراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى تستكشف من خلالها أسباب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللّغة الثانيّة، و اقتراح أساليب العلاج المناسبة."[1]

إذا لتحليل الأخطاء منزلة كبيرة حظيّ بها من قبل الدراسين، و من أهمها: أن تحديد الأخطاء يمكّن من تحديد المناهج المناسبة، و أيضا تساعد على اكتشاف مواطن الضعف المتواجدة لدى التلاميذ للعمل على القضاء عليها.

المبحث الثاني: مفهوم الإملاء و أهميّته و أهداف تدريسه:

تمهيد:

اللّغة العربية منظومة لها أنظمة فرعيّة متعدّدة، و يؤدّي كلّ نظام منها وظيفة معيّنة بالتعاون مع النّظم الأخرى، و قواعد الإملاء هي إحدى هذه الأنظمة، التي موضوعها الهمزات بأنواعها و أيضا التّضعيف و الألف الشمسيّة و الألف القمريّة ...

إنّ للإملاء أهميّة كبيرة بين فروع اللّغة العربيّة، التي لا يراعيها أغلب المدرّسين في تعليمهم، لهذا ارتئيت في هذا المبحث إلى تعريف الإملاء، و تبيان أهميته و الهدف من تدريسه، و الإشارة كذلك إلى أبرز أنواعه.

[1]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها تدريسها صعوباتها، مرجع سابق، 2006، ص 307.

1- مفهوم الإملاء: للإملاء تعريفين أحدهما لغوي و الأخر اصطلاحي:

- **لغة:** ورد تعريف الإملاء في معجم لسان العرب **لابن منظور** على النحو التالي:"**أمل** الشيء قاله فكتب و **أملاه** كأمله على تحويل التضعيف و في التنزيل: **فليملّل وليّه بالعدل** و هذا من أملّ و في التنزيل أيضا فهي تملى عليه بكرة و أصيلا....يقال "**أمللت** الكتاب و **أمليته** إذا ألقيته على الكاتب ليكتبه." [1]

للإملاء مكانة عظيمة و منزلة عاليّة، و الدّلالة على ذلك هو ذكر لفظه في كتاب الله عزّ وجلّ، و ذلك في العديد من المواضع، ممّا عظّم من شأنه و جعله أرقى مكانة من غيره، و الإملاء بمفهومه اللّغوي هو أن يقوم شخص معيّن بإملاء قطعة معينة، على فرد آخر مستمع ليكتبها.

- **اصطلاحا:** نتيجة لكثرة الأخطاء و عظمتها، تنبّه العديد من العلماء إلى البحث عن علم جديد يرصدون من خلاله أخطاء التلاميذ، و المواضع التي تكثر فيها، و من بين هؤلاء العلماء **عبد الرحمان الهاشمي** الّذي عرّف الإملاء في كتابه:" تعلّم النحو و الإملاء و الترقيم"على النحو التالي:" الإملاء هو عمليّة إتقان رسم الحروف، و الكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها

[1]- ابن منظور، لسان العرب، مادة ملل، مج11، مرجع سابق، ص631.

المتعلّم، بالتدريب و المران و تحتاج إلى عمليات عقليّة، جماليّة، أدائيّة تسهم فيها البيئة المدرسيّة و الثقافيّة."[1]

الكتابة هي من مهارة من مهارات اللغة العربية، و فن من الفنون الأساسيّة في تعليم اللّغة، و تعدّ الأساس الّذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللّغوي الأخرى، من حديث و استماع و قراءة و خط، و الكتابة الإملائية أو كما تنعت بالإملاء هي عملية إتقان رسم الحروف بالشكل الصحيح المطلوب، هذا ما يجعل الإملاء يرتقي إلى كونه يصبح مهارة يؤديها المتعلّم بطريقة صحيحة، و لم يكن **عبد الرحمن** وحده من عرّف الإملاء بل عرّفه كثير غيره، من بينهم موسى **حسن هديب** بقوله:"الإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة، و التعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الإنسان، و ما يتبادله مع الآخرين من حديث لأجل الرجوع إليها عند الحاجة، و القدرة على الاحتفاظ بها إلى زمن آخر أو نقلها إلى الآخرين، الّذين لم يشهدوا الحديث و لم يستمعوا إليه."[2]

الإملاء بحسب تعريف "**موسى حسن هديب**" له فهو مهارة، يتمّ من خلالها تحويل الأصوات المسموعة و المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحّة الرّسم الإملائي، ذلك يكون وفقا القواعد الإملائية الموضوعة لها و المتعارف عليها، و أيضا وضوح الخط تحقيقا للفهم و الإفهام.

[1]– عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو و الإملاء و الترقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص185.

[2]–موسى حسن هديب، موسوعة الشامل في الكتابة و الإملاء، دار أسامة، عمان، الأردن، دط، 2002، ص17.

2- نبذة تاريخيّة عن الإملاء:

إنّ الإملاء شأنه شأن المهارات اللّغويّة الأخرى، من كلام و قراءة و تعبير، مرّ بمراحل تطوّر فيها إذ أنّ قديمه يختلف عن حديثه، و هذا ما وضحه كلّ من "**سعد علي زاير**" و "**إيمان إسماعيل**" في كتابهما مناهج اللّغة العربيّة و طرائق تدريسها بأن أوردا أنّ"القدامى و المحدثين اختلفا في تدريس الإملاء، فكان القدامى منهم من يسميه (أدب الكتاب) في حين غلبت تسميّة (الإملاء) على كتبهم و منها كتاب (نتيجة الإملاء) ، و (كتاب الإملاء الواضح) ، (و كتاب الإملاء الفريد)، و (كتاب قواعد الإملاء)، و قد استقرّ لفظ الإملاء اصطلاحا مرادفا لرسم الكلمة، إذ نرى مناهج التربيّة و التعليم في العراق تقيّد درسا من دروس العربيّة باسم الإملاء."[1]

إذا نلاحظ أنّ الإملاء تطوّر مع مرور الزمن و تطوّر العصر، فبعد أن كان يطلق عليه أدب الكاتب أي رسم الحروف و كتابتها بشكل متقن، أصبح يطلق عليه اسم الإملاء، و قد استقرّ العلماء على هذا المصطلح، باعتباره أكثر تعبيرا ذلك أنّه يتمثّل في تحويل الأصوات المنطوقة، أو المسموعة، أو المشاهدة إلى رموز مكتوبة.

[1]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربيّة و طرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014، ص 425.

3- أهميّة الإملاء و مترلته بين فروع اللّغة:تكمن أهميّة الإملاء في أنّه يعتبر:

"- الوسيلة الأساسيّة للتعبير الكتابي و لا غنى عن هذا التعبير، فهو الطريقة الصناعيّة التي اخترعها الإنسان في أطوار تحضّره ليترجم بها عمّا في نفسه."[1]

"- إذا كانت القواعد النحويّة و الصرفيّة وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابيّة، و الاشتقاقيّة و نحوها، فإنّ الإملاء وسيلة إليها من حيث الصورة الخطيّة." [2]

"- نستطيع أن ندرك مترلة الإملاء بوضوح إذا لاحظنا أنّ الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة."[3]

"- الإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الّذي وصل إليه التلاميذ."[4]

"- الإملاء من أسبق الأنشطة التي يمارسها التعليم اللّغوي."[5]

"- قطع الإملاء التي يكتبها تعتبر مجالا لتزويده بخبرات جديدة و تنميّة لقدراته العقليّة."[6]

[1]- عبد العليم إبراهيم، الإملاء و الترقيم في الكتابة العربية، مكتبة الغريب، شارع كامل حمد، الفجالة، دط، دس، ص9.

[2]- ياسر خالد سلامة، الإملاء العربي قواعد و تطبيقات، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص24.

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[4]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[5]- ألفت محمّد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي، مرجع سابق، ص49.

[6]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

باعتبار أنّ الإملاء ذو أهمية عظمى، و الدّال على ذلك هو وروده في القرآن الكريم، و العديد من الآيات القرآنيّة، و انطلاقا من هذه المكانة التي منحها إياه الله سبحانه و تعالى، أصبح مهارة لا يمكن الاستغناء عنها، فقد أولاه العديد من العلماء عناية كبيرة، و حظيّ بمكانة عظيمة في دراساتهم، فأصبح من غير السهل الاستغناء عنه في أي علم من العلوم، حيث يستعمله الإنسان للتعبير عن مختلجاته و يترجم به كلّ ما بذهنه، فهو يعتبر الوسيلة الأساسيّة و الأولى المعتمدة في التعبير، و من خلاله نستطيع معرفة المستوى التعليمي لكلّ فرد من الأفراد.

4- أهداف تدريس الإملاء: لتدريس الإملاء أهداف عامّة و أخرى خاصّة، لابدّ على كلّ مؤسّسة تعليمية، و كلّ أستاذ تحديدها في بداية كلّ سنة دراسيّة، و قبل بداية أيّ درس.

- **الأهداف العامّة:** من بين الأهداف العامّة لتدريس الإملاء نذكر:

"- يهدف إلى صحة رسم الكلمات بطريقة صحيحة."[1]

"- الإملاء العربي فرع من فروع اللغة العربية، و يجب أن يحقّق الوظيفة الأساسيّة للّغة العربيّة، و هي الفهم و الإفهام."[2]

[1]- ينظر: وليد أحمد جابر،تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات علمية، دار الفكر، عمان، الأدن، ط1، 2002، ص206.

[2]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية و التطبيق، دار زهران، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص206.

[3]- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن،ط1، 2003، ص13.

[4]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

"- الإملاء وسيلة لتنميّة دقّة الملاحظة، و تعويد الطلاّب على النظافة، و الترتيب، و الوضوح، ممّا ينمّي في الطلاّب التذوّق الجمالي."[3]

"- تدريب الطلاّب على استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا."[4]

"- معرفة مواضع الفصل و الوصل في نهاية الكلام و بدايته."[1]

"- توضيح الصّلة الوثيقة بين النحو و مبادئ الإملاء فكلاهما وسيلة لضبط اللّغة."[2]

يسمو تدريس الإملاء إلى تحقيق العديد من الأهداف، التي من بينها جعل التلاميذ مدركين للقواعد التي لقّنها إيّاهم الأستاذ فاهمين إيّاها، قادرين على تطبيقها، في أي وقت و حين، و من بين ما يهدف له الأساتذة، هو جعل التلاميذ يميّزون بين علامات الوقف، و يفرّقون بينها، و يعرفون مواضعها، فهي تؤدّي في التعبير الكتابي وظيفة مضاهيّة لوظيفة النبر، و التنغيم، في التعبير الشفوي....

و من بين أهداف تدريس الإملاء كذلك نذكر:

"- تعويدهم الإنصات و حسن الاستماع، و الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة."[3]

[1]- طه حسين علي الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها و طرائق تدريسها ، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص121.

[2]- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائيّة، أسبابها و طرائق علاجها، ، مجلّة دراسات تربويّة، ع17، كانون الثاني 2012، ص226.

[3]- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصّة باللغة العربيّة و التربيّة الإسلاميّة، مرجع سابق، ص89.

"- اختبار مهارة الطلاّب في الكتابة و الوقوف على مواضع الضعف لمعالجتها."[4]

"- تنميّة المهارة الكتابيّة عند الطلاّب، بتعويدهم السرعة في كتابة ما يسمعونه"[1]

"- تمكين الطلبة من كتابة الرسائل ،بصورة خاليّة من الأخطاء الإملائيّة."[2]

"- تمكّن الطلبة من كتابة ملخّصات الدروس من دون أخطاء في الرسم."[3]

و هكذا نصل إلى أنّ أهداف تدريس الإملاء كثيرة و متنوّعة، العنصر الأساس فيها و المحور الرئيسي هو المتعلّم، فهي لا تصب تركيزها على المعلّم أو المادة الدراسية، بل تستهدف فقط المتعلّم باعتباره العنصر الفعّال في العمليّة التعليميّة.

- **أهداف الإملاء الخاصّة بالمرحلة الابتدائيّة:**

[4]– المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[1]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1،2009، ص 163.

[2]– محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي و تعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص200

[3]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

بالإضافة إلى أهداف الإملاء العمّة هناك أهداف خاصّة بكلّ طور من الأطوار الدراسيّة و الأهداف المرجوّة من تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية كثيرة و متنوّعة نذكر أهمّها:

"- أن يكتسب التلاميذ ثروة لغويّة.

- أن يعرف التلاميذ شكل الحركات القصار و الطوال.

- أن يميّز بين الحروف الهجائيّة"[1]

"- أن يتذكّر التلاميذ صوّر الكلمات.

- أن يميّز بين الكلمات التي تنتهي بتاء مربوطة أو مفتوحة

- أن يطبّق قواعد التنوين رفعا و نصبا و جرّا.

"- أن يتذكّر كتابة الهمزات في حالاتها الشائعة."[2]

"- تجنّب الإحراج في الحياة المدرسيّة و العامّة، و الشعور بثقة النفس."[3]

الأهداف المتوخاة من تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائيّة معظمها تتمحور حول التلميذ، بأن تهدف إلى جعله يميّز بين الكلمات و كيفيّة رسمها، و التفريق بين أشكال الحروف، و تحفيز

[1]- حسن شحاتة، تعلّم الإملاء في الوطن العربي، أسسه و تقويمه و تطويره، الدار المصريّة اللبنانيّة القاهرة، مصر، 1990، ص152.

[2]- المرجع السابق، ص 152.

[3]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربيّة و طرائق تدريسها، مرجع سابق، ص426.

التلاميذ على التعلّم، و أيضا تذكّر الهمزات و عدم إبدال القطع بالوصل، أو العكس، و معرفة المواضع التي تكتب بها التاء مفتوحة، و المواضع التي تكتب بها التاء مربوطة...

5- مهارات الرسم الكتابي في الطور الابتدائي:مهارات الرسم كتابي كثيرة و تختلف باختلاف الطور الدراسي و تتجلّى هذه المهارات في المرحلة الابتدائيّة فيما يلي:

"- التعرّف على أشكال الحروف.

- التمييز بين أشكال الحروف.

- التمييز بين أصوات الحروف.

- التعرّف على أشكال الكلمات.

- رسم الحروف و الكلمات رسما صحيحا.

- استيعاب صور الكلمات و رسم حروفها."[1]

يحدّد لمتعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية العديد من المهارات، التي يتوّجب عليه إتقانها، وترسيخها بذهنه، لأنّه و بانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فإنّه يصطدم بمهارات إملائية جديدة، أعلى مستوى، و لا يرجع به إلى المهارات السابقة التي تطرّق لها في المرحلة الابتدائيّة،

[1]- محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي و تعليمها، مرجع السابق، ص 200، 201 .

ومن بين هذه المهارات ما يلي:الرسم الصحيح للحروف، و التفريق بين مخارجها، و أيضا تشكيل الكلمات منها...

6- طرق و أساليب تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائيّة: للإملاء طرق و أساليب لابدّ من الاعتماد عليها في تدريسه:

أ/ "**الطريقة الوقائيّة**: تعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ، و تراعي هذه الطريقة جانبين: تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميّز كلّ صوت من أصوات الكلمة على الآخر، و تدريب التلاميذ على كتابة الصورة السليمة لما خطأ فيه باستخدام السبورة، و هذا التدريب لا يقتصر على حصص الإملاء بل يستمرّ في حصص القراءة بل يستمر في حصص القراءة، و المحفوظات، و التعبير، و الخط، و في متابعة الواجبات المترليّة حيث يتمّ سيطرة التلاميذ على الكلمات التي يحدث فيها خطأ."[1]

من طرق تدريس الإملاء الطريقة الوقائية، و الهدف من خلال اعتمادها في التدريس، هو جعل التلاميذ يتقنون نطق الكلمات، نطقا صحيحا و أيضا التميّز بين أصواتها، و مخارج حروفها، و من ثمّ رسمها بالشكل الصحيح الدقيق، و هذا لا يكون فقط في الحصص الإملائية، بل يكون ذلك أيضا حتى في الحصص الأخرى كالقراءة، فمثلا أثناء قراءة النصوص من قبل التلاميذ، يستمع لهم الأستاذ و يقوم بتصحيح أخطائهم التي يقعون فيها، و يزوّدهم بالمخارج الصحيحة للحروف.

[1]- حسن شحاتة، تعلّم الإملاء في الوطن العربي، أسسه و تقويمه و تطويره، مرجع سابق، ص 170.

ب/"**أسلوب الحواس**:و هو الاعتماد على الحواس إذ يعتمد على توظيف الحواس، و ذلك باستخدام العين لرؤية الكلمة، و الأذن لسماعها جيّدا و اللّسان لنطقها و اليدّ لكتابتها."[2]

الإملاء في تدريسه للتلاميذ يعتمد العديد من الحواس، التي من بينها العين، و الأذن اللّذان يعتبران من الحواس الأساسيّة، و المهمّة في تعلّم القواعد الإملائية، فالعاهات الجسمية كالضعف البصري الّذي يؤدي إلى عدم الرؤية السليمة للحروف و الكلمات و الضعف السمعي، الذي يؤدي إلى عدم التمييز بين الحروف و المقاطع و الكلمات، هما سببان رئيسيان لعدم إتقان المتعلّم لرسم الحروف.

ج/ "**أسلوب التهجئة**: يرتبط بالأسلوب السابق بأن نطلب من التلميذ بعد قراءة الكلمات، و تحليلها إلى حروفها الأصليّة، حيث يبرز التلميذ بعض الحروف المكتوبة، و غير المنطوقة كاللام

في الشمس و الألف بعد واو الجماعة، مثل ذهبوا و هكذا."[1]

من الملاحظ أن أسلوب التهجئة لا يكون بمعزل عن أسلوب الحواس و الطريقة الوقائية بل هو على صلة وثيقة بهما، حيث يطلب من التلميذ بعد رؤيته للحروف و الكلمات، و سماع مخارجها، و من ثمّ تدوينها على الكراسات، أن يقوموا بتجزئتها إلى حروفها الأصول، و حذف الزوائد إلى غير ذلك...

[2]- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائيّة، أسبابها و طرائق علاجها، مرجع سابق، ص 227.

[1]- المرجع السابق، ص227.

6- أنواع الإملاء في المرحلة الابتدائية: هناك العديد من الأنواع الإملائية التي تدرّس أثناء حصّة الإملاء و التي من بينها:

- "**الإملاء المنقول**: و هو بداية مراحل الإملاء و يستخدم في الصفين الأول و الثاني و يعتبر من أهم مراحل الكتابة و تتمثّل في نقل قطعة صغيرة أو بعض الكلمات التي قرأها في كتاب القراءة و نسخها في كراسته و التركيز هنا يكون على فهم و إدراك الكلمات المكتوبة أو القطعة المنسوخة."[1]

إذا الإملاء المنقول يعنى به نقل التلاميذ لقطعة إملائية، سواء من كتاب القراءة، أو من بطاقات معيّن، أو غير ذلك على كراساتهم، و يلجأ إليه في أغلب الأحيان من قبل التلاميذ الضعفاء، و من الفوائد التي يعود بها هو تدريب التلاميذ، على الكتابة الصحيحة عن طريق التقليد، و يضاف إلى ذلك أنه يدرّبهم على القراءة و كذلك التعبير الشفوي أثناء النقاش.

* **مزايا الإملاء المنقول**:للإملاء المنقول محاسن كبيرة تعود بالنفع الكبير على متعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة و منها:

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص160.

-" أنّه يعتمد على الملاحظة و المحاكاة، و ربّما أنّ النقل يكون بتعويد الطفل النظر إلى الكلمات، و تقليد نسخها على الدفاتر، فهذا بدوره يقوّي انتباه الطلبة و ملاحظتهم."[2]

مزايا الإملاء كثيرة فعن طريق محاكاة الحروف في رسمها، يتمكّن المتعلّم من إتقانها بالشكل الصحيح السليم أثناء الكتابة، لأنّه ينقلها كما هي من دون تغيير و لا تحريف، و بالتالي يحفظها و يرسّخها في ذهنه، و يستطيع الاستعانة بها في التعبير الكتابي و الشفوي...

*__طريقة تدريس الإملاء المنقول__: يعتمد في تدريس الإملاء المقول الطريقة التاليّة:

"1- تهيئة التلاميذ بمقدّمة مناسبة

2- قراءة المعلّم للموضوع، و هو الدرس جميعه، أو فقرة منه.

3- قراءة التلاميذ للموضوع، و تذكير التلاميذ بالمعاني التي وردت فيه.

4- تنبيه التلاميذ إلى أشكال الكلمات الصعبة، و تدريبهم على قراءتها و هجاءها.

5- نقل القطعة في الدفاتر، و أثناء عمليّة النقل يراقب المعلّم أداء التلاميذ، و مراعاتهم للدّقة و النظافة، و يساعد التلاميذ و يرشدهم و يقوّم عملهم مباشرة."[1]

[2]- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص136.

و هكذا يتّضح أنّ طريقة تدريس الإملاء تعتمد على عدّة مراحل، أولها تهيئة التلاميذ بمقدّمة مناسبة، و المقصود من ذلك هو أن يقدّم المعلّم تمهيدا للدرس الإملائي، الّذي سيتمّ تدريسه للتلاميذ و ذلك يكون من اختيار الأستاذ، أمّا ثاني مرحلة أن يقوم المعلّم بقراءة تلك القطعة الإملائية، قراءة نموذجيّة، خاليّة من الأخطاء، ثمّ يطلب من تلامذته قراءة ذلك النّص، و الهدف من هذا هو تمكين المتعلّمين من فهم الأفكار، و المعاني التي يدور حولها النّص، و كذا استخراج المفردات المستعصيّة و الصعبة، و من ثمّ ينتقل التلاميذ إلى المرحلة الثالثة، و هي تدوين تلك القطعة على كراساتهم و محاكاة النّص، أو القطعة الإملائيّة التي طلب منهم الأستاذ قراءتها.

– " **الإملاء المنظور**: و هو أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها، و فهمها و هجاء بعض كلماتها، ثمّ تحجب عنهم و تملى بعد ذلك."[1]

الإملاء المنظور هو الإملاء الذي يكون بعرض الأستاذ لقطعة على تلامذته، لبرهة من الزمن حتى يحفظوها في ذاكرتهم و يقرؤوها جيّدا، و يفهموا ما صعب منها من كلمات و مفردات، ثّمّ تحجب عنهم تلك القطعة و يقوم المعلم بإملائها عليهم، و الهدف من ذلك هو معرفة المواطن الضعف لديهم و ما مدى نظافة كراساتهم...

***مزايا الإملاء المنظور**: من مزايا الإملاء المنظور ما يلي:

"1- يساعد على الربط بين النطق و الرسم الإملائي.

[1]– وليد أحمد جابر،تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات علمية، مرجع سابق، ص209.

[1]– جودت الرّكابي، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار الوعي، رويبة، الجزائر، ط13، 2012، ص152.

2- يعتبر خطوة في سبيل التهيؤ لمعالجة الصعوبات الإملائيّة."[2]

من المحاسن التي يعود بها استخدام هذا النوع من الإملاء، أنّه يعمل على معالجة الصعوبات التي يقع فيها التلميذ، و التي تؤثّر عليه من الناحيّة اللّغويّة، فعن طريق الإملاء المنظور، يتمكّن المتعلّم من التعبير عن الأصوات المنطوقة، و تحويلها إلى رموز مكتوبة و الربط بينهما.

* **طريقة تدريس الإملاء المنظور**:لتدريس الإملاء المنظور خطوات من الواجب إتباعها و هي:

"1- يقرأ المعلّم القطعة قراءة واضحة، و يناقش الطلبة في معناها، و يطلب منهم تهجّي الكلمات الصعبة.

2- يقرأ التلميذ القطعة، و يطلب منهم تحليل و تهجّي الكلمات الصعبة.

3- يحجب المعلّم القطعة، و يبدأ في إملائها عليهم جملة بعد أخرى في وضوح و تأن.

4- يقوم بإعادة القراءة، ليتدارك التلاميذ ما فاتهم.

5- يصحّح الدفاتر تصحيحا خاصّا أمام كلّ تلميذ، و يقف معه على الرسم الصحيح.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص136.

6- يناقش المعلّم الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح، و تكليف التلاميذ بتصويب الخطأ في دفاترهم."[1]

الطريقة المتّبعة في تدريس الإملاء المنظور سهلة و بسيطة، و بإمكان كلّ أستاذ أن يتّبعها في تدريس هذا النوع بالذات من الأنواع الإملائيّة، حيث أنّ المعلّم في بدايّة الأمر و قبل كلّ شيء يقوم بقراءة القطعة الإملائية المقرّرة قراءة نموذجيّة بصوت عال، و لا يعتمد السرعة في ذلك بل يكون متمهّلا حتى يتمكّن المتعلمون من الإنصات له، ثمّ يطلب منهم قراءة القطعة قراءة متداولة مسترسلة تشمل تقريبا جلّ القسم، بشرط أن يحاولوا محاكاة طريقته في القراءة، و التي تسهلّ عليهم نطق الكلمات و إخراج الحروف من مخرجها، و من ثمّ يقومون باستخراج الكلمات الصعبة التي تشكّل لهم عائقا في الفهم الكلّي للنص حتّى يشرحها الأستاذ، ثمّ يحجب عنهم تلك القطعة و يقوم بإملائها عليهم، و بعد هذه المرحلة و في حصة تصحيح الإملاء، يقوم الأستاذ بتصحيح أخطاء التلاميذ المرتكبة، و مناقشتهم في تلك الأخطاء و القواعد الإملائية التي تحتكم لها.

-"**الإملاء المسموع**: و معناه أن يستمع التلميذ إلى القطعة الإملائيّة التي يقرؤها المدرّس، و بعد مناقشتهم في معناها و تهجّي كلمات متشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة تملى عليهم."[1]

[1]- المرجع السابق، ص 136، 137 .

[1]- عبد العليم إبراهيم، الإملاء و الترقيم في الكتابة العربية، مرجع سابق، ص 17، 18.

الله سبحانه و تعالى ألهمنا بحاسة السمع، التي من دونها لا يستطيع الإنسان التفريق بين الأصوات و لا الكلمات، و بما أنّ التلميذ أصبح في المناهج الحديثة أساسا للعمليّة التعليميّة، يركّز في تعليمه كيفيّة نطق الحروف، و كذلك رسمها أيضا و سماع مخارجها الصحيحة، و التفريق بينها بالشكل الذي يمكّنه من الربط بين المسموع، و المنطوق، و المكتوب منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، حتّى يتمكّن من ترسيخها في ذهنه، فهي بمثابة قواعد إملائيّة تلازمه طوال حياته، إمّا مسموعة و إمّا مكتوبة، ففي الإملاء المسموع يستمع المتعلّم إلى الأستاذ عندما يقرأ عليه قطعة إملائية، ثمّ يطرح أسئلة على معلّمه حول الكلمات غير الواضحة حتّى يتمكّن من معرفة معناها.

*<u>**مستويات الإملاء المسموع**</u>: لهذا النوع من الإملاء مستويات هي:

"**الأول**: إملاء يقوم على الطلب إلى التلميذ إعداده و التدريب عليه في البيت، من الكتاب المقرّر، و من درس سبق لهم قراءته و يتمّ بكتابته في الحصّة دون تدريب.

الثاني: إملاء يقوم على أساس اختبار قدرة التلميذ على كتابة مفردات سبق تدريبهم عليها، و اكتشاف مواطن الضعف بغيّة معالجته."[1]

[1]– فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري، عمان، الأردن، دط، 2013، ص113.

إنّ الإملاء المسموع أو كما يطلق عليه الإملاء غير المنظور، ينقسم إلى قسمين: الأول، هو أن يكلّف المعلّم التلميذ بكتابة قطع إملائيّة معيّنة في المترل، و يتدرّب عليها تدريبا جيّدا، و عند عودته إلى المدرسة يقوم بكتابة واحدة منها، أمّا النوع الثاني فيتمثّل في اختيار المعلّم لقطعة معيّنة دون أن يكونوا قد تعرّضوا لها مسبقا، بحيث تكون مشتملة على مفردات فقط من الذي تناولوه قبلا في الحصص الفارطة، و الهدف المتوخّى من وراء هذا كلّه و من تدريس هذا النوع من الإملاء، هو اختبار مقدرة التلاميذ حتى تتبيّن مواطن الضعف لديهم و يتمّ معالجتها.

*__**طريقة تدريس الإملاء المسموع**__: أثناء تدريس الإملاء المسموع فإنّنا نتّبع مراحل معيّنة هي:

"1- التمهيد بإتّباع الطرق المتبعة لدرس المطالعة، و هو يقوم على عرض النتائج و الصوّر و طرح الأسئلة، و خلق مجال للحديث و المناقشة.

2- قراءة المدرّس القطعة، ليلمّ التلاميذ بفكرتها العامّة.

3- مناقشة المعنى العام ببعض الأسئلة، يلقيها المدرّس على التلاميذ لاختبار مدى فهمهم لما استمعوا إليه.

4- تهجّي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة و كتابتها على السبورة، بإملاء التلاميذ، و ينبغي أن تعرض هذه الكلمات المتشابهة في جمل كاملة حتّى يكون كلّ عمل في هذه الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ."[1]

يعتمد الإملاء المسموع على طريقة لتدريسه أولها:أن يقوم المعلّم بعرض صوّر معيّنة، أو نماذج لنصوص مكتوبة أمام تلامذته، و الهدف من ذلك هو إثارة النقاش بطرح أسئلة حول ذلك النموذج من قبل الأستاذ، و إجابة التلاميذ عنها، ثمّ استخراج الأفكار العامّة و الأفكار الأساسيّة، و بعد هذه المرحلة يقوم التلاميذ بتهجّي الكلمات الصعبة التي تحتاج إلى شرح.

7- أثر الإملاء على الحواس: إن حفظ القواعد الإملائيّة و حسن تطبيقها، و استعمالها في المواضع الصحيحة يمكّن المتعلّم من أن ينمو عقليا، و يصبح قادرا على التفكير المنطقي السليم، و لإتقان الرسم الإملائي يستعين الفرد بحواسّه، لأنّ ضعفها يعتبر من أكثر الأسباب المؤديّة إلى الضعف الإملائي، فللإملاء أثر على هذه الحواس يكمن في:

"1- **أثره على العين**: العين ترى الكلمة و ترى رسم حروفها الصحيحة، و هي التي تميّز الخطأ من الصواب، فتختزن الذاكرة الصواب، و تحاول طرد الخطأ كلّما استطاعت...

[1]- جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فاعليّة برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، اشرا /محمد شحاتة زقزت، قسم المناهج و طرائق التدريس، اللغة العربيّة، كليّة التربيّة، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزّة، فلسطين، ص53.

2- **أثره على الأذن**:الأذن تسمع أصوات الكلمات و مقاطعها و تعرف خصائصها، فكلّ حرف له صوت خاص به، و الأذن أقدر الحواس على إدراك الحروف المتقاربة المخارج و التمييز بينها."[1]

"3- **أثره على اليدّ**: فهي العضو الّذي يعتمد عليه في كتابة و رسم حروفها صحيحة مرتّبة، و تعدّ اليدّ أمرا ضروريّا لتحقيق هذه الغاية."[2]

ذكرنا آنفا أنّ الإملاء لا يتمّ بمعزل عن الحواس، فالحواس تعتبر عنصر هام بالنسبة للمتعلّم حتّى يتقن رسم الحروف، و الربط بينها لتكوين الكلمات، فبواسطة العين المجرّدة يتمكّن التلميذ من رؤيّة الحروف بشكلها الصحيح، و هذا ما يساعده على ترسيخها بذهنه، أما الأذن فهي أيضا تعتبر من الوسائل الأساسية التي تجعل التلميذ، قادرا على سماع مخارج الحروف بالشكل السليم، و بأدق التفاصيل، و الربط كذلك بين المسموع و المدوّن، و ثالث حاسة و التي تعود كذلك بالفائدة اليدّ حيث ينبغي تدريب التلاميذ على التدوين يدويّا، و كتابة رموز الكلمات، و الهدف من ذلك هو تعويدهم على السرعة، و رسم الكلمات من دون أخطاء...

[1]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص215.

[2]- جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فاعليّة برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، مرجع سابق، ص41.

8- علاقة الإملاء بغيره من العلوم الأخرى: إنّ الهدف من تدريس الإملاء و قواعده، هو تمكين المتعلّمين من توظيفها في جميع فروع اللغة الأخرى، من قراءة و تعبير و نحو وصرف وغيرها، لذا فإنّ العلاقة بين كل منه تكمن في:

- **علاقة الإملاء بالنحو و الصرف:**"فعلى التلميذ أن يكتب أصل الاشتقاق و الموقع الإعرابي للكلمة."[1]

إنّ الإملاء على علاقة وثيقة بالنحو و الصرف، ذلك أنّ للكلمة الواحدة القابلة للاشتقاق العديد من المشتقات، و التي تعرب حسب موقعها في الجملة فمن الممكن أن تكون فاعلا، و إمّا مفعولا و أمّا نعتا...، و بواسطة الإملاء يستطيع التلاميذ التفريق بين مواقع هذه الكلمات.

- **علاقة الإملاء بالتعبير:**"تعتبر قطعة الإملاء الجيّدة مادّة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي بالأسئلة و المناقشة و التعبير الكتابي بالتلخيص و النقد."[2]

الكتابة الإملائيّة هي أداة من أدوات التعبير و ترجمة الأفكار، فأثناء حصّة التعبير الكتابي نجد التلميذ يستعين بالقواعد الإملائية، التي تمّ التطرّق لها من قبل الأستاذ في الحصص الخاصّة بتدريس القواعد، و هذا يؤكّد على وجود علاقة واضحة بين الإملاء و التعبير، و هي علاقة تأثيريّة تأثّرية، فالإضافة إلى استعمال القواعد الإملائيّة في التعبير، فإنّ هناك العديد من القواعد،

[1]- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص128.

[2]- ألفت محمّد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنميّة مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزّة، مرجع سابق، ص 39.

لا يتطرّق لها الأستاذ أثناء حصة الإملاء، و لكن في حصة تصحيح تعابير التلاميذ يتمّ التنويه لها و ترسيخها في أذهان المتعلّمين.

– **علاقة الإملاء بالقراءة:** إنّ العلاقة بين كلّ من الإملاء و القراءة تكمن في :"القراءة تنقل إلينا تراث السلف و علومهم و تشير إلى دورهم في تقدّم أممهم ووسيلة تدوين هذا كلّه هي الكتابة."[1]

القراءة و الكتابة فرعان من فروع اللّغة، و هما عنصران ملازمان لا يمكن التفريق بينهما فالكتابة الإملائيّة تنقل لنا التراث و تحفظه للأجيال و بواسطة القراءة المستمرّة يتمكّن المتعلّم من معرفة كيفيّة رسم الحروف و ترسيخها بذهنه، و أيضا الاستعانة بأساليب الكتّاب و ذلك للتعبير عن مختلجاته و أفكاره.

المبحث الثالث: الأخطاء الإملائيّة، مفهومها، أسبابها، طرق تصحيحها:

تمهيد:

مشكلات الكتابة العربية كثيرة و متعدّدة أدّت إلى ضعف التلاميذ في القواعد الإملائية، و تدنّي تحصيلهم، و ظاهرة الضعف تكاد تكون مشتركة بين أبناء الأمّة العربيّة، بالتالي أصبحت ظاهرة تستحقّ التوقف عندها، و التعرّف على أبعادها لتحديد أسبابها، و اقتراح أوجه العلاج المناسب لها.

[1]– المرجع السابق، ص39.

1- مفهوم الخطأ الإملائي:الخطأ عامة هو الذنب غير المتعمّد، و يكون إمّا نحويّا أو إملائيّا أو صرفيّا أو غير ذلك، و لكل نوع من هذه الأنواع تعريف خاصٌّ به فمثلا الخطأ الإملائي:

" هو عدم قدرة الفرد على تمثّل القواعد الإملائيّة بشكل سليم في أثناء الكتابة."[1] إن الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ، تؤدّي إلى ضعفهم من الناحيّة اللّغويّة سواء في حديثهم أو في كتابتهم و يؤثّر على مسيرتهم الدراسيّة، و أكثر ما يكون الخطأ هو في هجاء الكلمات، و رسمها الكتابي الغير الصحيح، و الأخطاء الإملائيّة " تحدّد إجرائيّا بالحروف أو الكلمات، التي يكتبها التلميذ و تكون مخالفة للرسم الصحيح في اللّغة العربيّة عند إملائها عليهم."[2]

المستخلص ممّا تقدّم أنّ الخطأ الإملائي يتمّ تعيينه و تحديده، من خلال كتابات التلاميذ للحروف و الكلمات، و كثرة تلك الأخطاء يؤدّي إلى تشويه الكتابة، و تحريفها عن المقاييس المطلوبة و المعايير المحدّدة لها، و يعوّق على القارئ فهم الجمل المكتوبة.

2- أنواع الأخطاء الإملائية: للأخطاء الإملائية أنواع متعدّدة و متنوعة منها:

"أ/ **الأخطاء التي تتصل بالمقرّر الدراسي**:إنّ الأخطاء التي تتصل بالمقرّر الدراسي خاصّة في المرحلة الابتدائيّة كثيرة و متنوّعة منها:

"- التنوين بأنواعه نصبا و جرّا و رفعا

[1]- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائيّة، أسبابها و طرائق علاجها، مرجع سابق، ص 225.

[2]- زياد أمين بركات، دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية، جامعة القدس المفتوحة، طولكوم، فلسطين، ص8.

- تاء التأنيث بنوعيها و هاء الغائب.
- الهمزة في أل الكلمة.
- الهمزة في وسط الكلمة بأنواعها...."[1]

إنّ النوع الأول من الأخطاء الإملائيّة و المتعلّق بالمقرّر الدراسي، يتمثّل في الدروس التي يلقيها الأستاذ على التلاميذ داخل حجرة الدرس، و التي تكون مقرّرة عليهم منذ بداية السنة الدراسيّة، فهي بمثابة عناوين لدروس القواعد الإملائيّة، حيث يخصّص لكلّ منها حصة تأخذ من الوقت 45د.

"– الأخطاء التي تتعلّق بالحروف المتشابهة شكلا و مخرجا.

– الأخطاء التي تتعلّق بالألفاظ و المصطلحات الفنيّة التي تخصّ المادة الدراسيّة.

– الأخطاء التي تتعلق بنوع الإملاء."[2]

إذا الّذي كان يمكن استخلاصه أنّ الأخطاء الإملائية، لديها هي الأخرى العديد من الأنواع التي منها ما يتعلق بالنوع الإملائي المدرّس، فالأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ أثناء الإملاء المنقول، أو المنظور تكون قليلة بالمقارنة مع الأخطاء المرتكبة أثناء تدريس الإملاء المسموع، و هناك أخطاء أخرى تتعلق بنطق الحروف المشابهة مخرجا كالسين و الصاد و الخلط بينهما....

[1]– ينظر:كريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 165، 166.

[2]–ينظر: المرجع السابق، ص167،.

3- الأخطاء الإملائية المتكرّرة: هناك أخطاء يقع فيها التلاميذ و تتكرّر لديهم كثيرا منها:

"1- إسقاط اللاّم الشمسيّة من الكلمات المعرّفة بها...

2- حذف الألف عند دخول حروف الجرّ أو العطف على الأسماء المعرفة.

3- إسقاط ألف الأسماء و الأفعال المبدوءة بهمزة وصل...

4- حذف ألف ابن- ابنة...

5- كتابة همزة الوصل قطع في الكلمات المبدوءة بها و العكس..."[1]

و هكذا نجد أنّ الأخطاء الإملائيّة كثيرة و متنوّعة، لا تتوقف فقط على الطور الابتدائي بل تمتدّ مع الأفراد و ترافقهم طوال حياتهم، لترسّخها في أذهانهم بالشكل الخاطئ، و عدم حفظهم لقواعد الرسم الإملائي، و التي منها إبدال التاء المفتوحة مربوطة و المربوطة مفتوحة، و أيضا إسقاط اللام الشمسيّة من الأسماء المعرفة و إبدال الظاء ضاد و العكس.

4- أسباب الأخطاء الإملائيّة: من بين الأسباب المؤديّة للأخطاء الإملائيّة ما يلي:

"- **التلميذ**: و يكون ذلك بسبب ضعف مستواه أو شرود فكره، و قد يكون السبب ناتجا عن ضعف البصر أو السمع أو قد يكون ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف و الارتباك."[2]

[1]- موسى حسن هديب، موسوعة الشامل في الكتابة و الإملاء، مرجع سابق،ص (22-23).

[2]- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص128.

التلميذ هو العنصر الفعّال في العملية التعليميّة، و إعداد المناهج الدراسيّة يكون على أساسه، لذا فإنّ ضعف مستواه اللّغوي، يعتبر عنصرا رئيسا في كثرة الأخطاء و ضخامتها، و الحدّ منها يصبح أمرا جدّ صعبٍ، و الضعف الذي يعاني منه التلاميذ لا يكون هكذا فقط و إنّما يكون نتيجة عوامل مسبّبة له كشرودهم أثناء الحصة و تقديم الدرس، و أيضا الخوف سواء من المعلّم أو المدير أو المفتش إلى نحو ذلك من العوامل...

-" **أسباب تربويّة:** كأن يكون المعلّم سريع النطق، أو خافت الصوت، أو غير مهتمّ بمراعاة الفروق الفرديّة، و معالجة الضّعاف و المثبّطين."[1]

ليس التلميذ فقط هو المسبب الوحيد للأخطاء بل المعلّم كذلك فعدم مراعاته للفروقات الفرديّة التلاميذ المختلفة من فرد إلى آخر، و الاهتمام فقط بذوي المستويات العاليّة، و أيضا عدم الاكتراث بظروف التلاميذ سوء النفسيّة أو الاجتماعية و غيرها، كلّ هذه العوامل وغيرها، تعتبر عنصرا أساسيّا في إحباط التلاميذ ما يؤدي بهم إلى ارتكاب العديد من الأخطاء الإملائيّة، و التي لا يمكن تداركها مع تقدّم الزمن.

3-"**قطعة الإملاء:**إذا كانت القطعة المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في رسمها عن القاعدة الأصليّة في تسميّة كبيرة فإنّه يؤثّر سلبيّا على الطلبة و على كتاباتهم الأدبيّة."[2]

[1]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص215.

[2]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربيّة و طرائق تدريسها، مرجع سابق، ص432.

القطعة الإملائية التي يختارها الأستاذ للحصّة الإملائيّة، لابدّ من ملائمتها للطور الذي يدرس به التلاميذ، فمثلا القطعة الإملائيّة التي تصلح لتلاميذ السنة الرابعة، لا تصلح لتلاميذ السنة الثالثة، و التي تصلح للثالثة لا تصلح للثانيّة، و هكذا ، إذا فلابدّ من مراعاة مستوى التلاميذ قبل اختيار أي قطعة إملائية لأنّ صعوبة القطعة على التلاميذ يؤثّر سلبا على مستواهم، و يكثر الأخطاء لديهم.

"- **أسباب تتعلّق بخصائص اللّغة المكتوبة:** الشكل و قواعد الإملاء، و اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، و الإعجام، و وصل الحروف و فصلها، و استخدام الصوائت القصار، و اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي."[1] ، الصوائت نوعان منها الطوال و منها القصار و كثيرا ما نلحظ التلاميذ يخلطون بينها في الكتابة و ليس هذا فحسب ما يخطأ به التلاميذ إنّما يخطئون كذلك في الوصل بين الحروف و الفصل بينها...

5- طرق و أساليب تصحيح الإملاء: إنّ عملية تصحيح الإملاء عمليّة بالغة الأهميّة، و الهدف منها التخلّص من أخطاء التلاميذ و القضاء عليها، و من بين هذه الطرق ما يلي:

"- أن يصحّح المعلّم كرّاس كلّ تلميذ أمامه."[2]

[1]- جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فاعليّة برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، مرجع سابق، ص59.

[2]- مريم إبراهيم الملحم، أنواع الإملاء و طرق تصحيحه و الخطوات المتّبعة في تدريسه، برنامج تدريبي بعنوان طرق مبتكرة لمعالجة الضعف الإملائي في الصفوف الأوليّة، اشرا/ فاطنة حمود الكليب، مريم إبراهيم الملحم، مركز الإشراف التربوي

أساليب تصحيح الإملاء كثيرة، و لا يمكن حصرها في طريقة واحدة فقط لا غير، بل هناك العديد من الطرق التي من بينها: أن يقوم الأستاذ بتصحيح أخطاء التلاميذ أمام أعينهم، و يمدّهم بالقاعدة الإملائيّة الصحيحة لكتابة ذلك، لكن و نظرا للاكتظاظ الّذي تعاني منه المدارس في وقتنا الحالي، فإنّه من غير الممكن أن يستطيع المعلّم تصحيح جميع أخطاء التلاميذ أثناء الحصة، بل الّذين يتمكن منهم هم القلّة القليلة فحسب.

"- أن يصحّح التلميذ خطأه بنفسه."[1]

في هذه الطريقة يطلب الأستاذ يكتب الأستاذ القطعة الإملائية على السبّورة، و يطلب من التلاميذ تصحيح أخطائهم بأنفسهم، بأن يقارنوا بين الّذي كتبوه و القطعة المكتوبة على السبّورة.

"- **تبادل الدفاتر**: حيث يتبادل التلاميذ الدفاتر بطريقة منظّمة، فيصحّح كل منهم خطأ زميله بنفسه."[2]

بالمبرز، الإدارة العامة لتربية و تعليم البنات بمحافظة الأحساء، وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية، دت، ص22.

[1]- ينظر: ألفت محمد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء لدى الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، مرجع سابق، ص22.

[2]- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص141.

الهدف من هذه الطريقة هو جعل التلاميذ قادرين على تحمّل المسؤوليّة، و تصحيح أخطاء بعضهم البعض من غير شغب، فالّذي كتب مفردة صحيحة و زميله كتبها خاطئة، فإنّه يصحّحه لها، و يذكر له القاعدة التي اتّبعها في ذلك إن كان عارفا بها.

"- **تصحيح المدرّس للإملاء خارج الفصل:** و ذلك أن يقوم المدرّس بتصحيح الكراسات، بنفسه خارج الفصل فيضع خطّا تحت الخطأ."[1]

نظرا لاكتظاظ المنهاج المقرّر على التلاميذ بالدروس و كثرتها، و أيضا وجود العديد من المواد الدراسيّة، فإنّ كل هذه العوامل تفرض على الأستاذ، أن يصحّح كراريس التلاميذ وقت فراغه و خارج حجرة الدرس.

"- يجمع المعلّم بعد انتهاء التصحيح الملاحظات من أخطاء شائعة و يشرح صوابها."[2]

و في أخر كلّ طريقة تعتمد لتصحيح الإملاء، يعمل الأستاذ على جمع الملاحظات حول أكثر الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ و مجالاتها، من ثمّ يزوّد التلاميذ بالقواعد الإملائيّة المتّبعة في كتابتها.

6- أساليب علاج التخلّف الإملائي:

[1]- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصّة باللغة العربية و التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص96.

[2]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص213.

إنّ الأخطاء الإملائيّة التي يرتكبها التلاميذ كثيرة و متنوّعة، تكون إمّا من الناحيّة الصرفيّة أو النحويّة...، لكن هذه الأخطاء من الممكن التصدّي لها بإحدى الطرق التي من بينها:

"- أن يعمل على تحديد الأهداف السلوكيّة في كلّ درس إملائي و في كلّ اختبار."[3]

من المستحسن على كلّ أستاذ أن يقوم بتحديد الأهداف المتوخاة من تدريسه لمادّة الإملاء، و يضعها نصب أعينه، و هذا يكون في كلّ درس من الدروس.

"- طلب المعلّم من تلامذته جمع مفردات على أشكال مخصوصة."[1]

إنّ جمع مفردات متنوّعة يسهل على التلاميذ حفظ كيفية رسم الحروف و يرسّخها في ذهنه و بالتالي يتمكّن من توظيفها في الحصص المقبلة.

"- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى و مخارج الحروف، و تدريب اللّسان على النطق الصحيح."[2]

الحواس و كما تمّ التطرّق لها سابقا، هي عنصر أساسي في سير العمليّة التعليميّة، و لا استغناء عنها نهائيّا، لذا فإن تدريب الأذن على الإصغاء الجيّد يعني تمكينها من التفريق بين مخارج الحروف و أصواتها، أضف إلى ذلك فإنّ تدريب اللسان على النطق الجيّد للحروف نطقا سليما، يمكّن المستمع فهمها و استيعابها و بالتالي تحويلها إلى رموز مكتوبة.

[3]- ياسر خالد سلامة الإملاء العربي قواعد و تطبيقات، مرجع سابق، ص40، 41.

[1]- ينظر: وليد أحمد جابر، تدريس اللّغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات علميّة، مرجع سابق، ص212.

[2]- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها، مرجع سابق، ص433.

"- ضرورة تأهيل المعلّم تأهيلا جيّدا للقيام بمهنة التدريس في المرحلة الابتدائيّة."[3]

الملاحظ في مدارسنا الحالية أن أكثر أسباب التأخّر و الضعف الإملائي، يعود عدم تكوين الأساتذة تكوينا جيّدا، و بالأخص في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث نجد أنّ العديد من الأساتذة غير مؤهلين ليكونوا أساتذة للأدب عربي، و ذلك لأنهم كانوا يدرسون في الجامعة تخصّصات أخرى، من حقوق و رياضيّات و غيرها لا علاقة لها بقواعد الإملاء، و هذا ما يخلّ بسير العمليّة التعليميّة، لذا وجب أن يكون الأساتذة الّذين يدرّسون مادة اللّغة العربيّة مؤهلين لذلك.

"- التركيز على القراءة فالقراءة و الكتابة في المرحلة الأولى من الحياة التربويّة، متلازمان و العلاقة بينهما قويّة."[1]

القراءة و الكتابة فرعان من فروع اللغة و العلاقة بينهم هي علاقة وثيقة فهما متلازمان، حيث لا يتمّ أي أحد منها بمعزل عن الأخر، فالقراءة الجيّدة المسترسلة، تمكّن التلاميذ من حفظ أشكال الحروف و توظيفها مستقبلا، أيضا عن طريق الكتابة ينقل تراث الشعوب و الأمم و عاداتها و تقاليدها.

"- عدم الانتقال إلى قاعدة إملائيّة جديدة إلاّ بعد التأكّد من أنّ التلاميذ أتقنوا المهارة المتعلّقة بالقاعدة السابقة."[2]

[3]- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص175.
[1]- المرجع السابق، ص176.

من الأفضل على الأستاذ أن لا ينتقل إلى قواعد إملائيّة جديدة، إلاّ بعد تأكّده بأنّ تلك القواعد قد ترسّخت في ذهن التلاميذ، و بإمكانهم الاستعانة بها في الحصص الإملائية القادمة، أو في الحصص الأخرى المهمّ التمكّن من توظيفها.

المبحث الرابع: اللسانيّات الحديثة:

تمهيد:

إنّ اللسانيات هي علم بحث فيه العديد من الباحثين، و قد عرّفها أحمد قدور على أنّها"علم يدرس اللّغة الإنسانية، دراسة عمليّة تقوم على الوصف، و معاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليميّة و الأحكام المعياريّة."

المستخلص من التعريف أنّ اللسانيات هي ذلك العلم، الّذي يهتمّ بدراسة اللّغة سواء عربيّة أو فرنسيّة، أو غيرها من حيث الجانب الفيزيائيّة، و أيضا الفيزيولوجيّة و العلميّة."[1]

1-مفهوم النظريّة اللسانيّة الحديثة: لتعريف النظرية اللّسانيّة الحديثة لابدّ من تجزئة العنوان إلى جزأين:

[2]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق، ص142.

[1]- أحمد قدور اللسانيات و المصطلح، مجلة مجمع اللغة العربية، م81، ج4، دمشق، سوريا، دط، دت، ص3.

النظريّة:" هي ذلك التصور العقلي الّذي يستند في تفسيره لظاهرة معيّنة إلى أسس، و مبادئ متجانسة فكلّ نظريّة"....مجموعة من المفاهيم الأساسيّة و مجموعة من المسلّمات، نستنتج منها النتائج التفسيريّة..."[2]

أمّا اللّسانيّات الحديثة فبحسب **نعوم تشومسكي naom chomsky** فقد تنصّلت تماما من النظريّة اللّغويّة التقليديّة، و اتجهت نحو بناء نظريّة لغويّة لها صفة الحداثة و الاستقلالية."[1]

2- نشأة اللسانيات العربية الحديثة:

إنّ نشأة" اللسانيات العربية الحديثة ارتبطت بنقل نتائج البحث اللساني الغربي الحديث"و نشأة اللسانيات العربيّة الحديثة "، تتحدّد بعودة الباحثين المصريين من الجامعات الأوروبيّة، حيث

درسوا المناهج اللسانيّة الغربيّة الحديثة، و بدؤوا بنشر بحوثهم اللسانيّة منذ ذلك التاريخ."[2]

ممّا تقدّم يتضح أنّ اللسانيات نشأت على يدّ عدد من اللّسانيين الغربيّين، و بحسب الدراسات لم يكن العلماء العرب هم الأسبق لهذا العلم، و إنّما الغربيّون هم السبّاقون لذلك،

---

[2]- قدادرة عبد السلام، المبحث التركيبي في الدراسة اللسانيّة الحديثة بين القواعد للسنة السابعة أساسي و كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشرا/ السعد هادف، قسم اللغة العربية و آدابها، كليّة الآداب و اللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005/2004، ص3.

[1]- المرجع السابق،ص3-4.

[2]- صورية جغبوب، قضايا اللسانيات العربية الحديثة بين الأصالة و المعاصرة من خلال كتابات أحمد مختار عمر، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورا، اشرافد/ غزالدين صحراوي ، قسم اللغة و الأدب العربي، كليّة الآداب و اللّغات، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2011/ 2012، ص15.

و وصلت إلى العرب عن طريق عودة الباحثين المصريين من العالم الغربي إلى العربي، بمجموعة من النتائج اللسانيات الغربيّة ممّا توصّلوا إليه من دراسات.

2- دور اللسانيات و محاولتها في الحدّ من الأخطاء الإملائيّة:

للسانيات دور كبير في الحدّ من الأخطاء الإملائيّة، ذلك أنّها تعتبر محور العمليّة التعليميّة، و الّذي لابدّ من التنويه له، أنّ اللسانيات ليست بكل فروعها لها دخل بالتعليم فحسب و إنّما هي على علاقة بالتربيّة...

أ- "**اللسانيات التربويّة**: إنّ العلاقة بين اللسانيات و التربيّة لا يمكن إنكارها "لاعتبارات عديدة:

أ- الحاجة إلى تكوين المدرّسين تكوينا لسانيّا نتيجة افتقارهم لهذا التكوين.

ب- تعدّد النظريّات اللّسانيّة و اختلافها.

ج- التطوّر المستمرّ للنماذج اللسانيّة نتيجة انفتاح اللسانيات باستمرار على مختلف العلوم."[1]

أما اللسانيات التربويّة فموكول لها اليوم مسؤولية القيام بأعباء التربية، و التعليم بفضل مناهجها و نظريّاتها الفعّالة التي تجاوزت المتوقّع، و أبهرت نتائجها المتخصّصين و المتتبّعين لها.

العلاقة بين اللسانيّات و التربيّة علاقة وطيدة، ذلك أنّ التعليم في حاجة كبيرة إلى اللسانيات، حيث لابدّ من تكوين المتعلّمين تكوينا لسانيّا، لأنّ اللسانيات علم يدرس اللغة من جميع النواحي.

و بما أنّ اللسانيات التربويّة نشأت من جرّاء علاقة اللسانيات بالتربيّة فقد أوكل لها مهمّة القيّام بأعباء التربيّة و التعليم و كلّ ما يخصّ هذان المجالان من أصوات و تركيب...، و هذا كلّه نتيجة تدنّي مستوى التعليم و الّذي أدّى إلى كثرة الأخطاء لذا كانت اللّسانيات العنصر الأساسي، لمواجهة هذا الضعف فقد" اهتمّت بآفة الأخطاء اللّغويّة الظاهرة التي تنخر جسم الطالب و تعقبه، على التقدّم و التطوّر."[1]

لقد توصلت اللسانيات العربيّة الحديثة إلى أنّ الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، و الضعف اللّغوي الذّي يعانون منه، و أيضا الإملائي، الّذي يمنعهم من التطوّر و الرقي و الازدهار.

[1]- علي آيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي أسس المعرفيّة و الديداكتيكيّة، دار الثقافة، الدار البيضاء، الجزائر، ط1، 1998،ص22.

[1]- رابح، اللسانيات التربوية في دراسة الأخطاء اللغوية، مجلة التواصل، ع2، جامعة عنابة، الجزائر، جوان،2001، ص7.

ب- اللّسانيات النفسيّة: تهتمّ اللّسانيّات النفسيّة بدراسة الأخطاء، و الفضل في ذلك يعود لتشومسكي الّذي تحدّث عن قضايا اللّغة، و نظريّاتها، باستخدام مناهج علم النفس:"حيث يعمل ذلك على معرفة كيفيّة اكتساب الأبنيّة اللّغويّة في عمليّات الكلام، و فهم طبيعة القدرة اللّسانيّة لدى الإنسان العادي، و قدرة الإنسان على الإبداع اللّغوي."[2]

بحسب تشومسكي فإن الإنسان عندما يتمكّن من فهم لغة بيئته فإنّه بذلك يصبح قادرا على تكوين جمل مفيدة و ذات معنى ، و ذلك يكون باستخدام كلمات تخدم الموقف الّذي يكون بصدده، و نجد أنّ تشومسكي قد فرّق بين القدرة و الأداء فيرى أنّ القدرة هي" المعرفة اللاواعية و الضمنيّة بقواعد اللّغة التي يكتسبها المتكلّم منذ طفولته و تبقى راسخة في ذهنه، فتمكّنه فيما بعد من إنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة التي لم يسمعها من قبل"، أما الأداء فيرى أنّه" الاستعمال الفعال للّغة في مواقف ماديّة و واضحة."[1]

نجد أن تشومسكي عرّف القدرة بأن جعلها ممثّلة في تمكّن المتعلّم من معرفة قواعد اللّغة و إتقانها، و هذه القواعد تلازمه في مراحله الأولى من التعلّم، تبدأ بسيطة ثمّ تتشعّب، و تتوسّع، و بعد ترسّخها في ذهنه بالشكل الصحيح، تأتي مرحلة التوظيف و الاستعمال، و ذلك بحسب

[2]- صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، دط، 2008، ص10.

[1]- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، دار أبحاث للنشر و التوزيع، دم، ط1، 2004، ص44.

الموقف الّذي يتواجد به الفرد، و قد وضّح كذلك تشومسكي أنّ الإنسان يختلف عن الكائنات الأخرى من ناحية القدرات، التي يتمتّع بها فأكّد أنّ" يملك قدرات خلاقة أهمّها القدرة اللّغويّة عند الإنسان، و التي تعجز فرضيّات النظريّة السلوكيّة عن تفسيرها، ذلك أنّ الإنسان مبدع و له قدرات فطريّة داخليّة تمكّنه من اكتساب اللّغة.

إذا فإنّ الإنسان يختلف عن غيره من الكائنات الحيّة، فهو يمتلك قدرة لغويّة عظيمة تمكّنه من مواجهة جميع الأمور التي تصادفه.

ج- **اللسانيات الاجتماعيّة**: باعتبار أنّ المتعلّم جزء من المجتمع لذا فإنّ اللّسانيات الاجتماعيّة، اهتمّت به ذلك أنّ اللّسانيات الاجتماعيّة تهتمّ بالمتغيّرات الاجتماعيّة المعروفة، (السن، الجنس، الطبقة الاجتماعيّة، حيث وظيفتها البحث في الكيفيّات التي تتفاعل بها اللّغة مع المجتمع، إنّها تنظر في الوظائف و تحديدها."[1]

و هكذا تكون مهمّة اللّسانيات الاجتماعيّة تكمن في بحثها عن أساليب، و كيفيات التفاعل بين الفرد و المجتمع، و كيف يتمّ توظيف تلك اللّغة داخل المجتمع.

[1]- علي أيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي الأسس المعرفية و الديداكتيكية، دار الثقافة، الدار البيضاء ، الجزائر، دط، 1998، ص20.

فصل تطبيقي

"دراسة ميدانيـــــــــة"

تمهيد

المبحث الأول: الإجراءات المنهجيّة المتبعة في الدراسة.

المبحث الثاني: تحليل استبانات الأساتذة و دراسة أخطاء التلاميذ في الطور الثالث الابتدائي.

تمهيد

تناولت في الدراسة النظرية الأخطاء الإملائية، و تمحورت دراستي و اقتصرت على الإملاء و أهميّته، و كذلك الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ، و السبّل المتاحة لعلاجها و القضاء عليها، و سأقوم في الدراسة الميدانية بدراسة الأخطاء الإملائية لتلاميذ الطور الثالث ابتدائي ورصدها و تحليل استبانات الأساتذة حول هذا الموضوع، عن طريق مجموعة من الاستفسارات، و التساؤلات التي تحتاج إلى إجابة واضحة و صريحة تخدم بحثي، و سأعتمد في هذا الفصل على مبحثين أولا الإجراءات المنهجيّة المتبعة في الدراسة، كالمنهج الذي اتبعته و الوسائل المعتمدة في جمع البيانات، و ثانيا تحليل استبانات الأساتذة، و دراسة أخطاء التلاميذ في الطور الثالث الابتدائي، و أرفقت بها جداول توضيحيّة منسّقة.

المبحث الأول:الإجراءات المنهجيّة المتبعة في الدراسة:

1- مجتمع الدراسة:

إنّ رقي الشعوب و تقدّمها و حضارتها، يعتمد على نوعية الأفراد، و نوعية التعليم الّذي يتلقونه في المدارس، و مجتمع الدراسة ورد تعريفه في كتاب تكنولوجيا البحث العلمي بأنّه" عبارة عن عدد محدود من المفردات التي سوف يتعامل الباحث معها منهجيّا و يسجّل من خلال هذا التعامل البيانات الأوليّة المطلوبة"[1] ، و من خلال هذا التعريف أعلاه، أن مجتمع الدراسة هو مجموعة من الأشخاص الّذين يستهدفهم الباحث من وراء بحثه، و التعامل معهم يكون منهجيّا، و هذا ما ارتأيت إليه من خلال بحثي، فقد قمت بتحديد مجتمع الدراسة الّذي يتكوّن من جميع تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي، القاطنين بدائرة بوشقوف، و المتمدرسين بمدارسها الابتدائيّة خلال العام الدراسي 2015/ 2016.

و تمّ الرجوع إلى مديريّة التربيّة و التعليم بولاية قالمة لتحديد عدد المدارس، التي أجريت عليها الدراسة.

2- المنهج المتّبع في الدراسة:

الدراسة التي قمت بها تضمّنت رصدا لأخطاء التلاميذ، و طرح مجموعة من التساؤلات على أساتذتهم عن سبب ذلك أي سبب كثرة الأخطاء، و التي فرضت عليا اعتماد منهج معيّن هو

[1]- محمد عبد الحميد، البحث العلمي في تكنولوجيا التّعليم، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص208.

المنهج الوصفي التحليلي الّذي يعني:" تقرير لما هو كائن بالفعل لذلك فإنّه لابدّ أن يعتمد على الحواس التي ترصد الظاهرة قيد البحث من جميع جوانبها"[1] .

يتّضح ممّا ورد حول تعريف المنهج الوصفي، أنّ هذا الأخير يستعمل لرصد الحقائق و النتائج، و ذلك يكون بوصف كلّي للظاهرة المدروسة و هذا باستعمال جميع الحواس من سمع و بصر...الخ، و الملاحظ أنّه يتم استخدامه في جميع العلوم"كالعلوم الطبيعيّة و العلوم الاجتماعيّة، و يعتمد على الملاحظة بأنواعها بالإضافة إلى عمليات التصنيف و الإحصاء مع بيان و تفسير تلك العمليّات، و يعدّ المنهج الوصفي، أكثر المناهج ملائمة للواقع الاجتماعي كسبيل لفهم ظاهره و استخلاص سماته"[2] ، إذن المنهج الوصفي هو من أكثر المناهج المستعملة في الدراسات، سواء العلمية أو الأدبية أو التكنولوجيّة إلى غير ذلك، و من خلال ما تقدّم حول تعريف المنهج الوصفي، و مجالات استخدامه يتبيّن أكثر سبب استخدامي له، و اختياره هو بالتحديد دونا عن المناهج الأخرى.

3- طرق و أساليب جمع البيانات:

لجمع البيانات المتعلّقة بهذه الدراسة ارتئيت إلى استخدام مجموعة من الوسائل المساعدة على ذلك و التي تمثّلت في:

[1]- إبراهيم محمد تركي، دراسات في مناهج البحث العلمي، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006، ص143.
[2]- محمد محمد قاسم، المدخل إلى منهج البحث العلمي، دار النّهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1999، ص60.

أ- الاستبانة:

جاء تعريفها في العديد من المراجع على أنّها"إحدى الوسائل الشائعة للحصول على المعلومات"[1] ، و تكون" بسيطة و مباشرة تهدف إلى التعرّف على ملامح خبرات المفحوصين و اتجاهاتهم نحو موضوع معيّن."[2]

الاستبانة هي من أحسن الطرق و أسماها في جمع المعلومات حول الظاهرة الموجب دراستها، و التي تمكّن الباحث من الإحاطة من خلالها بكلّ ما يخص مجتمع الدراسة، و توجّهاته و أيضا خبراته إلى نحو ذلك، و الاستبانة"تختلف في طولها و درجة تعقيدها."[3]

المعروف عن الاستبانة أنّها تكون عبارة عن مجموعة من الاستفسارات، و كذلك التساؤلات التي يطرحها الباحث على أفراد مجتمع الدراسة، و ذلك للحصول على رصيد وافر من المعلومات التي بإمكانها أن تخدم بحثه، و هذا ما أكّده محمّد كامل المغربي في كتابه أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة فقد بيّن بأنّها:"تتكون من جدول من الأسئلة،

[1]- كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص135.

[2]- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، أبناء الجراح، غزة، فلسطين، ط2، 2010،ص16.

[3]- منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص91.

توزّع على فئة من المجتمع (عيّنة)، بواسطة البريد أو باليّد أو قد تنشر في الصحف أو المجلاّت أو التلفزيون حيث يطلب منهم الإجابة عليها و إعادتها إلى الباحث"[1]

تعتمد الاستبانة على مجموعة من الوسائل التي تستخدم في توزيعها على عيّنة الدراسة، و من بين هذه الوسائل البريد أو تسلّم باليد...

و انطلاقا من تعريف الاستبانة اعتمدت إلى استخدامها في بحثي الذي قمت به، لأنها من أكثر الطرق و الأساليب التي تخدمه، و قد استهدفت بها مجموعة من أساتذة السنة الثالثة ابتدائي المتخصصين في اللغة العربية، الموزعين على المدارس الابتدائية المتواجدة بدائرة بوشقوف، و الوسيلة التي استعملتها في توصيلها، هي التسليم عن طريق اليدّ، لأنّها من أنجع الوسائل التي تضمن وصول الاستبانات إلى الفئة المستهدفة.

- **خطوات تصميم الاستبانة**: لتصميم الاستبانة عدّة خطوات يتوجّب على الباحث أن يتّبعها لإعدادها، قبل أن يعمل على توزيعها على أفراد العيّنة و هذه الخطوات هي:

"1- تحديد موضوع الدراسة بشكل عام و الموضوعات الفرعية المنبثقة عنها.

2- يتمّ صيّاغة مجموعة من الأسئلة حول كلّ موضوع.

3- إجراء اختبار تجريبي على الاستبانة عن طريق عرضها على عدد محدّد من الأفراد.

4- تعديل الاستبانة بناء على الاقتراحات السابقة و طباعتها بشكلها النهائي.

[1]- كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مرجع سابق، ص135.

5- توزيع الاستبانة على العيّنة بالطرق المناسبة"[1] .

الّذي يمكن استخلاصه من خلال الخطوات التي يعتمدها الباحث في إعداد الاستبانة، أنّه لابدّ من القيام قبل أي خطوة بتحديد الفئة التي سيجري عليها دراسته، ثمّ يصوغ الأسئلة من السهل الميسّر إلى الصعب فطرحها يكون بالتدرّج...و هذا ما عمدته حيث قمت بتصميم استبانة مكوّنة من مجموعة من الأسئلة، كانت كلّها تدور حول الإملاء و أنواعه، و أكثر الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، و أيضا الوقت المستغرق لكلّ حصة و غيرها من الأسئلة التي بإمكان جلّ الأساتذة الإجابة عنها.

- **أشكال و أنواع الاستبانات**: للاستبانات أنواع عديدة و متنوّعة تمثّلت في:

"**أ- الاستبانة المغلقة**: و هي التي تكون أسئلتها محدّدة الإجابات كأن يكون الجواب بنعم أو لا، قليلا أو كثيرا..."[2]

"**ب- الاستبانة المفتوحة**: و هي الاستبانة التي يترك فيها للمفحوص حريّة التعبير عن آرائه بالتفصيل ممّا يساعد الباحث على التعرّف على العوامل و الدوافع التي تؤثّر على الآراء

[1]- ينظر: حسان هشام، منهجية البحث العلمي، دن،دم، ط2، دت، ص (112-113).

[2]-ينظر: عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمي و النوعي، دار اليازوري، عمان، الأردن، دط، 2009، ص291.

و الحقائق."[1]

"**ج– الاستبانة المغلقة– المفتوحة:** هذا النوع من الاستبانات تحتاج بعض أسئلته إلى إجابات محدّدة و البعض الآخر إلى إجابات غير محدّدة."[2]

إنّ الاستبيانات المصممّة من طرف الباحث، و المستهدف من خلالها مجتمع معين لمعرفة آرائه، و الإحاطة بكلّ توجهاته، لها أشكال كثيرة من بينها الاستبانة المغلقة، و التي تكون إجابات أفراد العيّنة عنها محدّدة، لا تحتاج إلى تفكير و لا تمحيص، فقط تكون إما بنعم أو لا و غيرها من الإجابات، ثاني شكل أو نوع هو الاستبانة المفتوحة، و هي التي يكون إجاباتها غير محددة بإجابتين اثنين أو ثلاث، و إنما تفتح المجال أمام الباحث للتعبير عن أرائه و أفكاره و توجّهاته، و الاستبانة الثالثة هي الاستبانة المغلقة المفتوحة، و التي تكون إجاباتها متنوّعة بين المحدّد و الغير محدّد، و هذه الأخيرة هي التي اعتمدتها في بحثي هذا بأن عملت على التنويع بين المغلق و المفتوح، حيث كانت الاستبانة التي أعددتها غير محصورة فقط في إجابتين أو ثلاث و غير مفتوحة تماما أمام العيّنة المستهدفة بالدراسة، بل كانت متنوّعة.

[1]– جودت عزت عطوي، أساليب البحث العلمي–مفاهيمه– أدواته، طرقه الإحصائية،دار الثقافة، عمان، الأردن، 2002، ص100.

[2]– ينظر: عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمّي و النّوعي، مرجع سابق، ص292.

- **خصائص الاستبانة الجيّدة:**

هناك مميزات للاستبانة تجعلها جيّدة و محققة للأهداف المرجوة منها و من بين هذه المميّزات مايلي:

"- يوجّه أسئلة كي يحصل على معلومات لتحقيق أهداف البحث."[1]

"- لا يتضمّن أسئلة خارج إطار ذاكرة المستجيب"[2]

- الاستبانة تؤمن"بتشجيع الإجابات الصريحة و الحرّة."[3]

- الاستبانة تتضمّن" أسئلة يمكن إجابتها بسهولة و سرعة قدر الإمكان."[4]

-" يمكن للأفراد المعنيين بالاستبانة أن يختاروا الوقت المناسب."[5]

إذن للاستبانة مجموعة من الخصائص التي تبيّن أنّها جيّدة، و من الممكن اعتمادها لرصد آراء الأشخاص و اتجاهاتهم، ومن بين هذه الخصائص أنّها تستهدف مجتمع معين أو فئة معيّة، و ذلك

[1]- منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، مرجع سابق، ص 94.

[2]- المرجع نفسه، نفس الصفحة.

[3]- عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمّي و النّوعي، مرجع سابق، ص293.

[4]- منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، مرجع سابق، ص 94.

[5]- عامر قنديلجي، إيمان السامرائي، البحث العلمي الكمّي و النّوعي، مرجع سابق، ص293.

للحصول على مجموعة من المعلومات و المعارف، حول موضوع معيّن، دون أن يكون لها وقت محدد بل يترك الباحث المجال أما أفراد العينة للإجابة عنها بطلاقة و حريّة تامّة.

ب/ الملاحظة:

الملاحظة شأنها شأن الاستبانة لا تقل أهميّة عنها، فهي أيضا من الوسائل المستخدمة في جمع المعلومات، و ورد تعريفها في العديد من المراجع، و التي منها كتاب أساليب البحث العلمي لكامل محمّد المغربي، الّذي عرّفها بأنّها:"إحدى الوسائل المهمّة في جمع البيانات، و هناك قول شائع بأنّ العلم يبدأ بالملاحظة"[1]

من تعريف كامل للملاحظة يتّضح لنا بأنّها تعتبر من الطرق المهمّة، و الأساليب المساعدة على جعل البحث العلمي أكثر ثراء، من ناحيّة المعلومات، و الحقائق المخفيّة، التي لا تظهر إلا عن طريق استعمال هذه الوسيلة أو هذا الأسلوب، و نجد أنّ **جودت عزّت عطوي** قد جاء بتعريف آخر للملاحظة لا يقل أهمية عن تعريف **محمّد المغربي** لها، و لا يختلف عنه كثيرا بل كان تعريفا موسّعا لها و الذي تمثّل في أنّ:"الملاحظة تعني الاهتمام أو الانتباه إلى شيء أو حدث أو ظاهرة بشكل منظّم عن طريق الحواس حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه."[2]

[1]- كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، مرجع سابق، ص135.

[2]- جودت عزت العطوي، أساسيات البحث العلمي- مفاهيمه، أدواته طرقه الاحصائية، مرجع سابق، ص 120.

هناك ظواهر و أحداث معيّنة تجلب اهتمامنا، و حتّى نتوصّل إلى ماهيّتها و طبيعتها، فإنّنا نعتمد على الملاحظة، و التي تكون بواسطة الحواس، من سمع و بصر و نحو ذلك، و قد ارتأيت إلى أنّ أحسن سبيل لرصد أخطاء تلاميذ الطور الثالث ابتدائي هو الاعتماد على الملاحظة، و ذلك عن طريق الحواس، فمن خلال دراستي الميدانيّة التي قمت بها في المؤسسات الابتدائية، استمعت إلى قراءات التلاميذ أثناء حصص القراءة، و أيضا شاهدت الأخطاء الإملائيّة، التي يرتكبونها في كراساتهم الخاصة بالتعبير و الخاصة بكتابة القطع الإملائية...

- **أنواع الملاحظة:**

للملاحظة أربع أنواع قد تمّ التنويه إليها في كتاب حسّان هشام منهجيّة البحث العلمي:

"**1- الملاحظة البسيطة:** و تستخدم في الدراسات الاستكشافيّة، حيث يلاحظ الباحث ظاهرة أو حالة دون أن يكون مخطّطا مسبقا لنوعيّة المعلومات و الأهداف...

2- الملاحظة المنظّمة: يحدّد فيها الباحث الحوادث، و المشاهدات، و السلوكيات، التي يريد أن يجمع عنها المعلومات...

3- الملاحظة المشاركة: و فيها يكون للباحث دورا إيجابيّا، و فعالا، بمعنى أنّه يقوم بنفس الدور، و يشارك أفراد الدراسة في سلوكياتهم و ممارساتهم المراد دراستها...

4- الملاحظة غير المشاركة:و فيها يقوم الباحث بأخذ موقف أو مكان، يراقب منه الأحداث، أو الظاهرة أو السلوك، دون أن يشارك أفراد عيّنة الدراسة بالأدوار التي يقومون بها..."[1]

هناك أنواع كثيرة للملاحظة منها البسيطة، التي لا يخطط لها مسبقا ، بل تكون عفويّة و تلقائية و ثاني نوع هو الملاحظة المنظّمة، و هي التي اعتمدتها في بحثي، و أثناء قيامي بالدراسة الميدانيّة حيث قمت بالتخطيط المسبق لها، و حدّدت الهدف من الدراسة، قبل الدخول إلى المؤسسات و الأقسام، و ملاحظة سلوكات التلاميذ من الناحية اللغوية، و مدى حفظهم للقواعد و تطبيقها، إضافة إلى هذه الأنواع هناك أنواع أخرى، كالملاحظة المشاركة التي تقوم أساسا على مشاركة أفراد العيّنة في الدراسة، التي يقوم بها الباحث و النتائج المتوصل إليها.

- **الخطوات التي تمرّ بها عمليّة الملاحظة:**

بما أنّ الملاحظة هي من الأساليب المهمّة في جمع المعلومات فلابدّ من مرورها بخطوات حتى تكون جيّدة خادمة لموضوع البحث و هذه الخطوات تمثّلت في:

"1- اختيار الموقع الّذي نريد ملاحظته و الّذي يعطيك فهما جيّدا للظاهرة المراد دراستها.

2- الدخول إلى الموقع المراد ملاحظته.

[1]- حسان هشام، منهجية البحث العلمي، مرجع سابق، ص 137،138.

3- تحديد ما نريد أن نلاحظ، و كم يستغرق ذلك منّا وقتا.

4- نقرّر ما هو الدور الّذي نريد أن نمارسه (الملاحظ المشارك أم الملاحظ غير المشارك.

5- نحصر نطاق ملاحظتنا بالظاهرة المدروسة حتى لا تثقّل بالمعلومات الكثيرة.

6- نسجّل المعلومات التي نشاهدها.

7- بعد الانتهاء من الملاحظة ننسحب من الموقع و نشكر المشاركين."[1]

هذه الخطوات هي التي يتمّ إتباعها في الملاحظة المنظّمة، حيث لابدّ من التخطيط لها المسبق لها، و تحديد الموقع المراد القيام فيه بالدراسة الميدانية، و الوقت اللّازم لذلك، و الهدف المرجو من هذه الدراسة...

ج/ الأسلوب الإحصائي:

لا يمكن للباحث أن يعتمد فقط على الاستبانة أو الملاحظة و ذلك لبلوغ الأهداف العلمية و الدقّة فيها بل من المفترض عليه أن يعتمد على الإحصاء لأنّه يقوده إلى النتائج الصحيحة و السليمة الخالية من الشكوك.

و قد اعتمدت الأسلوب الإحصائي في بحثي و دراستي، و ذلك لحساب النسب المئوية الخاصة باستبانات الأساتذة المغلقة، و التي تكون إجاباتها محدّدة، إمّا بنعم أو لا، كما استعنا

[1]- ينظر منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، مرجع سابق، ص95.

بتقنيّة حساب معدّل التكرار لهذه الإجابات، و أشير فقط إلى أنّني قمت بحساب النسبة المئوية لمعدّل التكرار بالاعتماد على القاعدة الثلاثيّة الآتيّة

$$\text{النسبة المئوية للإجابة بنعم أو لا} = \frac{\text{مجموع عدد الإجابات بنعم أو لا} \times 100}{\text{المجموع الكلّي لأفراد العيّنة}}$$

المبحث الثاني: تحليل استبانات الأساتذة و دراسة أخطاء تلاميذ الطور الثالث ابتدائي

1- تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة:

قمت بإعداد مجموعة من الأسئلة تحت عنوان "**استبانة خاصّة بالأساتذة**" استهدفت بها حوالي 23 أستاذا، يدرّسون بثلاث مؤسسات ابتدائية، متواجدة بدائرة بوشقوف، ولاية قالمة، فتوصلت من خلال إجاباتهم عن هذه الاستفسارات، إلى النتائج التالية:

*** تحليل إجابات أفراد العيّنة من الأساتذة حول السؤال 01 المتمثل فى العبارة التاليّة:**" في رأييك ما سبب ضعف التلاميذ في القواعد الإملائيّة".

فكانت اقتراحات الأساتذة لذلك هي:أن الأسباب المؤديّة إلى ضعف التلاميذ في القواعد الإملائيّة تجلّت في:

- "**عدم التركيز**"السبب في ذلك و بحسب ما لحظناه من أفعال التلاميذ و سلوكاتهم هو عدم تركيزهم أثناء نطق الحروف، أو الكلمات، أو أثناء رسمها، فبالرغم من حفظهم للقاعدة الإملائية إلاّ أنّ التلميذ لا يوظّفها.

- "**عدم مراجعة الحروف و نقص التدريب**"و أيضا"**عدم المتابعة اليوميّة للتلاميذ في المنازل**":هاتين الإجابتين تكرّرتا عند العديد من الأساتذة، حيث أنّ الأولى تعود على التلميذ في حد ذاته، فالقواعد الإملائية الملقنة للتلميذ داخل حجرة الدرس لا يعيرها اهتماما، و لا يقوم بمراجعتها لا يتدرّب عليها نهائيّا، و من الممكن أن يكون سبب ذلك هو سبب نفسي يتمثّل في الراحة و اللعب و التمرّد على الأنظمة التي يحسّها غير مهمة، و تحدّ من حريته، و أيضا غياب الدافعيّة للتعلّم و التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، و هذا ما رصدته من أفعال التلاميذ أثناء متابعتهم، أما عدم متابعة التلاميذ في المنازل، هذا راجع إلى الأولياء فالظواهر المشاهدة في أيامنا الحاليّة هو عدم اكتراث الآباء بالأبناء و عدم اهتمامهم بمستواهم الدراسي، مما أدى إلى تفشّي ما يسمّى بالتسرب المدرسي المبكّر.

"- **ممكن أن تكون أسباب صحيّة كضعف البصر و نقص السمع**"من النتائج التي يؤديها الضعف البصري، هو عدم الرؤية السليمة للحروف، و الكلمات، و بالتالي عدم إتقان رسمها و لا نطقها، أما الضعف السمعي فيؤدي إلى عدم التمييز بين الحروف، و المقاطع، و الكلمات، التي ينطق بها الأستاذ، و بالتالي لا يكون على دراية بطريقة كتابتها، و لا التلفّظ بها، و هكذا بالنسبة لباقي الأسباب الصحيّة.

"- **نقص العدد الكافي من الكتب و القصص الملائمة لمستوى المتعلّمين**"و بالتالي يؤدي إلى تأخّر في القراءة و سوءها، ما يفترض على المؤسسات التعليميّة الحاليّة، هو توفير عدد كاف من القصص، و الكتب التي تكون بمستوى التلاميذ، و التي تعينهم على الاطلاع على كيفيّة رسم الحروف، و الكلمات و تدوينها، و بالتالي حفظها في أذهانهم، بالشكل الذي يمكّنهم من توظيفها في الوقت الملائم و المناسب لها دون أي خطأ .

"- **عدد حصص القواعد الإملائيّة غير كاف**" هذا الجواب تكرّر أيضا عند العديد من الأساتذة و هذا أكيد لأنّ ما شهدته أثناء فترة قيامي بالدراسة الميدانيّة، و التي دامت العديد من الأسابيع، تبيّن لنا أنّ الحصّة المخصّصة للقواعد الإملائيّة أو التعبير الكتابي، هي حصّة واحدة فقط كلّ أسبوع و مدّها 45د، و هي غير كافيّة حتّى يتمكّن المتعلّم من إدراك جميع القواعد و فهمها و استيعابها، و يرسّخها في ذهنه و حتى أنّ الأستاذ لايتمكّن من الإتيان بأمثلة كافيّة تخدم درسه، و تجعل المتعلّم أكثر إدراكا للقواعد الإملائية .

"- **المعلم يكون سريع النطق أو خافت الصوت**"كلا هاذين السببين يجعلان المتعلّم غير قادر على سماع مخارج الحروف بالشكل الصحيح و السليم، و بالتالي لا يتمكّن من نطقها أو تدوينها بطريقة خاليّة من الأخطاء.

"- **عدم الاهتمام بحصّة القراءة**" هذا أيضا سبب مهمّ من أسباب ضعف التلاميذ و هو عدم اهتمامهم و اكتراثهم بحصّة القراءة، فالقراءة عنصر رئيسي بالإضافة إلى الكتابة في عمليّة

التعليم، و عن طريقها يتعرّف الفرد على كل ما هو مهم، و يخدمه أثناء مساره الدراسي من كتابة للحروف و تدوينها، و أيضا كيفيّة التنسيق بينها لتكوين الكلمات، ثمّ الجمل.

هذه الأسباب هي بعض ممّا التي ذكرها الأساتذة، حول ضعف التلاميذ في القواعد الإملائية حيث أنّ معظمها قد تكرّر من قبل الأساتذة.

الاستنتاج:

من خلال إجابات الأساتذة حول السؤّال المطروح، يتبيّن لنا أنّ معظمهم ركزوا على التلميذ فحسب، بأن جعلوا أسباب الضعف في تحصيل القواعد الإملائية، راجعة له فقط لاغير، دون أن يشيروا إلى أنّ هناك أسباب تعود إلى الأستاذ في حدّ ذاته، و أخرى خاصة بالمنهاج، و نوع المادة الإملائية، و من بين الأسباب المتعلقة بالأستاذ نذكر منها:

عدم تنويع الأستاذ في الطرق المستخدمة في التدريس، و أيضا ضعف المستوى الأكاديمي في كثير من الأحيان لعدد من معلّمي اللغة العربيّة، خوف بعض الأساتذة من الزيارات التفتيشيّة سواء الإدارية، أو البيداغوجيّة، و عدم استخدامهم للكثير من الوسائل التعليميّة المتاحة لتدريس القواعد...، أما الأسباب المتعلّقة بالمنهاج، و نوع المادة الإملائية، فمنها: كبر حجم المنهاج و ضخامته و خفض عدد الحصص المقرّرة للإملاء و القراءة و التعبير، أيضا تقديم الكثير من المهارات الإملائية في قطعة إملائية واحدة إلى نحو ذلك من الأسباب...

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 02 والّذي نصه كالتالي:**"هل تستخدم وسائل ما أثناء حصّة الإملاء أو التعبير الكتابي"، قمت بتمثّيل إجابات الأساتذة في شكل جدول يحتوي على النسب المئويّة للإجابات المكرّرة إما بنعم أولا:

الاستجابـــــــــات	التكرار	النسبة المئويـــــــــــــــة
نعـــــــــــــــــم	19	%83
لا	04	%17

- **قراءة و تعليق للجدول أعلاه:**

من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوسائل الخاصة بتدريس القواعد الإملائيّة بلغ عددهم 19 أستاذا، و بحساب النسبة المئوية لتكرار الإجابات بنعم، وجدنا أنّها تعادل 83%، و هي نسبة عاليّة جدّا ذلك أنّ من الأحسن استخدام الوسائل

المتاحة من قبل المؤسسات التعليميّة، و التي تساعد على فهم التلاميذ القواعد الإملائيّة و ترسّيخها بأذهانهم للحصول على نتائج مرضيّة، و تحقيق الهدف المرجو من تدريس تلك القواعد للتلاميذ، أمّا الأساتذة الذين لا يستعملون أيّة وسائل فعددهم لا يفوق الأربعة أساتذة فقط، و النسبة المئوية لذلك التكرار قليلة جدّا حيث لا تزيد عن 17%، و السبب في ذلك قد يكون راجعا لضعف الأساتذة من الناحيّة الأكاديميّة، أو عدم توفّر الوسائل نهائيا التي تساعد على ترسيخ القواعد في ذهن المتعلّم، أو عدم قدرتهم على تحديد الوسائل الواجب اعتمادها، لتحديد المهارات المفقودة لدى التلاميذ، و غيرها من الأسباب.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 03 و المتمثّل في:**"ماهي الوسائل المستخدمة في حصة الإملاء و حصّة التعبير".

و كانت إجابات الأساتذة الذين أوضحوا بأنهم يستخدمون الوسائل لتدريس الإملاء و التعبير، عن هذا السؤال على النحو التالي:"الوسائل المستخدمة هي: المجسّمات، الصوّر، المشاهد، الألواح السبورة، النصوص، كتاب القراءة ، القصص المصوّرة، المجلاّت، جهاز الحاسوب، المناظر الطبيعيّة،..."

1- المجسّمات و المشاهد و أيضا الصوّر و كذلك القصص المصوّرة، و المناظر الطبيعية، هي وسائل تستخدم أكثر الشيء في حصّة التعبير الكتابي، إذا كان الموضوع المقرّر تدريسه هو "وصف مشهد"، و التعبير عنه لهذا يتمّ الاستعانة بواحدة من هذه الوسائل، و أثناء حصّة

التصحيح سواء للتعابير التي كتبها التلاميذ أو القطعة الإملائية التي دوّنوها على كراساتهم فإنّ الأستاذ، يعتمد على واحدة من الوسائل الأخرى، كالسبّورة التي هي أداة من الأدوات التي تساعد في عمليّة التعليم، و حسن استخدامها من قبل المعلم، يجعل من التلاميذ أكثر شغفا، و تشوّقا للحصص القادمة، و السبورة عنصر مهم لا يمكن الاستغناء عنه، و كما أنّ السّبورة ضرورية لتصحيح القواعد الإملائية، فكذلك اللّوحة، و التي أطلق عليها العديد من الأساتذة وسيلة لا مارتينار، و هم الأساتذة الّذين تلقّوا تدريسهم في المدارس العليا الخاصة بتكوين الأساتذة، فاللوحة تعدّ من ألزم ما يحتاج إليه المعلّم عند تدريس اللّغة العربيّة، إذ يستعين بها في تذليل الصعوبات اللّفظيّة، أمّا الحاسوب فيعتبر من الوسائل الحديثة المعتمدة في التعليم و يساعد هو كذلك في التدريس...

* **تحليل نتائج استبيان الأساتذة حول السؤال04 الذي نصّه كالتالي:**"ما الأخطاء الإملائيّة الأكثر شيوعا سواء أثناء كتابة التلاميذ بقطعة إملائيّة أثناء التعبير الكتابي."

أجاب الأساتذة عن هذا السؤال بما يلي:إنّ الأخطاء الإملائيّة الأكثر شيوعا و التي يقع فيها التلاميذ من بينها :

"- **التاء المربوطة و المفتوحة و الخلط بينهما**" من خلال دراستي الميدانيّة التي قمت بها للمدارس وجدت أنّ من أكثر الأخطاء، التي يقع فيها التلاميذ هي قلب التاء المربوطة مفتوحة و العكس صحيح مع العلم أن التاء المفتوحة "هي التي تبقى تاءا إذا وقفت على آخر كلماتها،

و المواضع التي تفتح فيها التاء: هي تاء التأنيث الساكنة، تاء الفاعل، التاء التي هي من حروف الفعل، تاء جمع المؤنّث السّالم، التاء في آخر الاسم المفرد، و قلبها حرف ساكن..."[1] ، و التاء المربوطة" هي تاء تنطق هاءا ساكنة، حين الوقوف على الكلمات المنتهيّة بها، و تأتي التاء المربوطة في آخر الاسم المؤنّث، الّذي ليس ثلاثيّا ساكنا الوسط، أو في آخر جمع التكسير..."[2] هذه كلّها قواعد بسيطة و لكن الملاحظ في المدارس أنّه يتمّ تلقينها للتلاميذ بالشكل المبسّط، حيث لا يليها الأستاذ عناية كبيرة، و لكن من المفروض أن يتمّ الاهتمام بها، لأنّها تعتبر من الأخطاء الفادحة التي يرتكبها التلاميذ، و التي تلازمهم طوال حياتهم.

"- **التنوين**"الّذي هو عبارة عن"نون ساكنة زائدة تلحق أواخر الأسماء نطقا لا كتابة، و بالتنوين نفرّق بين المعرفة و النكرة فما نوّن فهو نكرة و ما لم ينوّن فهو ينوّن فهو معرفة"[1] الظاهرة الشائعة عند التلاميذ في الطور الثالث الابتدائي أنهم لا يجيدون نطق الكلمات التي يكون آخرها تنوين و لا كتابتها، و ممكن أن يكون ذلك سببه هو السهو عن القاعدة أو نسيانها إلى غير ذلك.

"- **الألف اللّيّنة**:للألف اللّيّنة موضعان هما:"- وسط الكلمة نحو: قام- باع.

[1]- السيد أبو المجد، الواضح في القواعد الإملائية، دار جرير، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص28.

[2]- المرجع نفسه، ص35.

[1]- سعيدي أبو بكر، المضيء في قواعد الإملاء، دار همه، بوزريعة، الجزائر، دط، 2005، ص12.

– و آخرها نحو: عفا، مضى."[2]

كثيرا ما يخطأ التلاميذ في كتابة الألف اللّينة، و خاصة التي تأتي في آخر الكلمة، فمعظمهم يكتب المقصورة ممدودة و الممدودة مقصورة، و قد يعود ذلك إلى فقدان القاعدة.

"– **الهمزة في أول الكلمة**"و التي هي:"لاتكون إلاّ متحرّكة محقّقة لا ينالها حذف و لا بدل إلاّ عرضا."[3]

إنّ الهمزة التي تكتب في أول الكلمة لها شكلين إمّا همزة وصل أو همزة قطع:"فهمزة الوصل هي ألف زائدة، تلفظ همزة و هي تكتب نطقا في الابتداء و الوصل و سميّت همزة قطع لأنّها ينطق

باللفظ بها ما قبلها عمّا بعدها."[1]

التلاميذ في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يخلطون بين همزة الوصل و همزة القطع و لا يميّزون بينهما، و لعلّ هذا يرجع إلى عدم حفظهم للقاعدة الخاصّة بكل فمن خلال إطّلاعي على المنهاج المقرّر عليهم، وجدت أنها ليست من القواعد المقرّرة عليهم، لأنّها أعلى مستوى

[2]– عبد اللّطيف محمد الخطيب، أصول الإملاء، دار سعد الدين، دمشق، سوريا، ط1، ص 67.

[3]– المرجع نفسه، ص20.

[1]– ينظر المرجع نفسه، ص(20 – 42).

منهم، و لا يتعمّق فيها كما يتعمّق فيها في الطور الرابع و الخامس، إضافة إلى ذلك فاللّغة الدارجة تأثّر سلبا على التلاميذ، كمّا أنّها تسهّل عليهم النطق، فاللغة الدارجة تميل إلى تخفيف همزة القطع، و تحويلها إلى همزة وصل.

"- **حذف بعض الحروف و زيادتها**"هناك استثناءات نصادفها" فأحيانا توجد كلمات ننطق فيها ببعض الحروف و لكنّ هذه الحروف حين الكتابة، لا تكتب و العكس موجود."[2] هناك قواعد تفرض علينا حذف الحروف المكوّنة للكلمات وجوبا، و أخرى تزاد وجوبا، و لكن الملاحظ من التلاميذ أنّهم يقومون بحذف بعض الحروف الأصليّة في الكلمة، و التي لا يجب حذفها، و يعملون على زيادة كذلك بعض الحروف، و يعتبرونها أساسية في تكوين الكلمة.

الاستنتاج

إنّ هذه الأخطاء و غيرها كثيرا ما نجد التلاميذ يقعون فيها، و لا يتقنون كتابة العديد من القواعد الإملائيّة، و كذلك رسم الحروف بالطريقة الصحيحة، و هذا قد يكون السبب فيه هو

[2]- ينظر أحمد طاهر حسين، حسن شحاتة، قواعد الإملاء العربي بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، دط، دم، دت، ص73.

ضخامة المنهاج الدراسي، و عدم إعطاء كل درس إملائي حظّه الوافر من الوقت، و تقديم الأستاذ لعدد كبير من القواعد في الحصة الواحدة التي تستغرق45د، و قد يكون السبب هو عدم كفاءة الأستاذ و استخدامه لطريقته عادية و التي لا تثير حيويّة في نفوس الأفراد، إضافة إلى طبيعة المادة الجافّة التي جعلت المتعلّمين يستصعبون تلك القواعد المدرّسة، إضافة إلى النظرة السائدة لدى معظم المجتمع، و المتعلّقة بعدم جدوى القواعد الإملائية و كذلك اللغة العربية، و الملاحظ أنّ الظاهرة السائدة اليوم هو استخدام العاميّة حتّى داخل حجرة الدراسة، و الغريب في الأمر أن الأساتذة و كذلك المفتّشين يشجّعون ذلك، و يطلبون من التلاميذ التعبير عن آرائهم، و أفكارهم، بأي طريقة كانت المهمّ هو إيصال الفكرة و التعبير عنها.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 05 المتمثّل في:**"ما الأخطاء الإملائيّة الأكثر شيوعا أثناء قراءة التلاميذ لدرس معيّن في كتاب القراءة".

الأساتذة أجابوا عن هذا السؤال بالعديد من الإجابات و الني من أهمّها و أبرزها ما يلي:

"- **فصل الكلمات عن بعضها البعض"** و هو ما ينعت بالتقطيع، فالّذي لحظناه هو أنّ التلاميذ أثناء قراءتهم لنص معيّن من كتاب القراءة، و الّذي يكلّفهم به الأستاذ فإنّهم يقرؤون كلمة، ثمّ يتوقّفون برهة من الزمن، قبل أن يكملوا قراءة الكلمة الثانية ،و هكذا الأمر بالنسبة للكلمة الثانيّة و الثالثة.

"– **عدم احترام علامات الوقف**"علامات الوقف هي من الرموز الهامة التي يتوجّب على متعلّم اللّغة العربيّة احترامها، حيث أنّه لكلّ منها دلالتها و مهمّتها الخاصّة بها"الفاصلة (،) و توضع بين الجمل القصيرة المتّصلة المعنى و لتمييز بعض الكلام عن بعض و يقف القارئ عندها قليلا، كما بعد النداء مثل: يا بنيّ، اطع معلّمك."[1]

"– **الخلط بين اللاّم الشمسيّة و اللاّم القمريّة**": **المقصود** بأل الشمسية هي اللاّم التي توجد في أداة التعريف (أل)، المتصلة بالاسم للدلالة على أنّه معرفة و هي لام تكتب و لا تنطق."[1]

أمّا **اللاّم القمريّة:**" هي اللاّم التي توجد في أل التعريف أل المتصلة بالاسم للدلالة على أنّه معرفة و هي لام ساكنة في النطق"[2] ، فهاتين الأخيرتين كثيرا ما يخطأ فيهما التلميذ و هذا ما قمت برصده أثناء فترة تربّصي التي قمت بها....

الاستنتاج:

إنّ ما يخطأ فيه التلاميذ أثناء القراءة ليست هذه القواعد فحسب، بل هناك العديد من القواعد الإملائية صحيح أن القواعد علامات الوقف، واستعمالها معقدّة نوعا ما، و ليست

[1]– سعدي أبو بكر، المضيء في قواعد الإملاء من خلال النصوص، مرجع سابق، ص 62.

[2]– عصام محمود، مهارات الكتابة العربية قواعد و تدريبات و نصوص، دط، 2012، ص67.

[3]– المرجع نفسه، نفس الصفحة.

بمستوى التلاميذ في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، لكن الّذي يتوجب على الأستاذ أن يقوم بالإشارة إليها و لو بطريقة بسيطة، حيث يقوم ببلورة تلك القواعد و إخراجها في صورة بسيطة للتلاميذ، حتى يستعينوا بها سواء في كتاباتهم أو أثناء قراءاتهم للنصوص، و لكن باقي القواعد كاللام الشمسية و اللام القمرية هما قاعدة بسيطتان و من المفترض أن يدرّسا في الطور الأول من التعليم الابتدائي، و لكن هذا يكون بالنسبة للأساتذة الأكفاء فقط، هم الّذين يتمكنون من ترسيخ تلك القواعد البسيطة في ذهن التلاميذ بطرقة سهلة.

* **تحليل النتائج المتعلّقة باستبيان الأساتذة حول السؤال 06** المتمثّل في:"هل الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء التعبير الكتابي أو أثناء كتابة قطعة إملائية تتكرّر في جميع الحصص كالتربيّة الإسلاميّة أو القراءة" و الجدول أسفله يوضّح يضّح إجابات الأساتذة بنعم أو لا و نسبة تكرارها:

الاستجابـــــــــات	التكرار	النسبة المئويـــــــــــــــة
نعـــــــــــــــــم	11	%48
لا	12	%52

قراءة و تعليق للجدول أعلاه:

من خلال قراءة الجدول أعلاه و الذي يوضّح أنّ نسبة إجابات الأساتذة حول السؤال المطروح كانت تقريبا متقاربة، حيث أنّ نسبة إجابتهم بالموافقة هي 48%، و إجابتهم بالرفض هي 52%، و قد كانت الثانيّة تفوق الأولى و هذا و إن دلّ على شيء، فإنّه يدلّ على أنّ التلاميذ في هذا الطور، يكتب لهم الأستاذ دروس التربيّة الإسلاميّة أو غيرها من فروع اللّغة العربيّة على السبّورة، و هم ينقلونها كما هي على كراساتهم من دون زيادة و لا نقصان، و هذا بمثابة الإملاء المنقول الّذي أكثر ما يعتمد هو في هذا الطور، و بالتالي نجد أنّ التلاميذ لا يخطئون كثيرا أثناء الكتابة و ذلك تأكيد على إجابة الأساتذة، الذين قالوا بأنّ التلاميذ لا يعيدون نفس الأخطاء، أما الّذين أجابوا بالقبول فمن الممكن أن يكونوا قد يقومون بإملاء الدروس الخاصة بالمواد الأخرى على التلاميذ، و ذلك لمعرفة مستواهم الإملائي، و أيضا مدى تذكّرهم للقواعد الإملائية المدروسة أثناء حصّة الإملاء، و إمّا أن يكون ذلك نتيجة سهو منهم، أو عدم الاهتمام بمستوى التلاميذ و لهذا يقعون في الأخطاء حتى أثناء النقل.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال07 و المتمثل في:**" ما نسبة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في الإملاء أو التعبير الكتابي" فكانت إجاباتهم عن هذا السؤال متنوّعة، و تراوحت بين 20% و 60 %، أي بين الضئيل جدّا و المرتفع.

من المتعارف عليه أن الأستاذ في حجرة الدرس هو سيّد الموقف له الأولوية في التحكّم في سير الدروس قبل الإدارة و حتّى المفتّشين، و الأستاذ الكفء هو الذي يقدّم كمّا هائلا من القواعد الإملائية التي تساعد التلميذ سواء في حياته الدراسية، أو حياته اليوميّة و يتمكّن من

ترسيخها بأذهانهم، و لو بالشمل البسيط، و نجد أنّ الأساتذة الذين أجابوا عن السؤال: بأن نسبة الأخطاء المرتكبة من التلاميذ هي 20% أو 30%، هي نسبة ضئيلة جدّا بالمقارنة مع ما شاهدته من تلاميذ الأقسام التي حضرت معها، و الدليل على ذلك هو المستوى التعليمي للأستاذ و كفاءته، فكثير من الأساتذة تتحكم فيهم كذلك ظروف نفسيّة أو اجتماعية و يعانون من أزمات نفسيّة، أو ما شابه فذلك يؤثّر ذلك سلبا على سلوكاتهم داخل حجرة الدرس، وبالتالي يجعل التلاميذ يقعون في الكثير من الأخطاء، حيث من المفروض يترك الأستاذ كل شيء وراءه عند دخول المؤسسة التعليميّة، ليس هذا فحسب السبب في كثرة الأخطاء بل أن العديد من الأساتذة لا يراعون الفروقات الفرديّة للتلاميذ، و التي تختلف من فرد إلى آخر، و هذا ما يحدث إحباط نفسي لدى المتعلّمين، و يؤدّي بهم إلى ارتكاب العديد من الأخطاء و الأغلاط، إلى غير ذلك من الأسباب...

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 08 الذي نصّه كالتالي:**"كم من الوقت تستغرق حصّة الإملاء" فكانت إجاباتهم أنّها تستغرق 45د و هذا ما لاحظته، لكن من المفروض أن تستغرق أقل من هذا لأنّها حصّة إملاء فحسب و ليست حصّة تصحيح، لأنّ حصّة التصحيح هي الأهم، فالأستاذ في هذا الطور يختار قطعة إملائيّة بسيطة تحوي جملا قليلة، و لا تتطلب من الوقت الكثير للقيام بإملائها، و هذا هو المقرّر في المنهاج الخاص بذاك الطور.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 09 المتمثّل في:**"كم من الوقت تستغرق حصّة تصحيح القواعد الإملائيّة" فكانت إجابات الأساتذة عن هذا السؤال بأنّها تستغرق أو تدوم إمّا 12د و

إمّا 15د و إما 30د و إمّا 45د...، فكان لكلّ أستاذ منهم إجابته الخاصّة به، و لكنّ أنا برأيي أنّ لا 12د و لا 15د و 30د كافيّة لترسيخ القواعد في أذهان التلاميذ، و تحفيظها إيّاهم بالشكل الذي يجعلهم لا يكرّرونها في الحصص المقبلة، و أنّ الوقت الّذي من الممكن أن يكون كافيّا لذلك هو 45د فما فوق، على الرغم من أنّ حصّة واحدة في الأسبوع لا تكاد تكون كافيّة للتلاميذ، لحفظ تلك القواعد الملقّنة من قبل الأستاذ، و هذا ما يجعلهم يقعون في نفس الأخطاء التي وقعوا فيها من قبل.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال10 الّذي نصّه كالتالي:**" هل الوقت الذي تستغرقه حصّة التصحيح كاف لإدراك التلاميذ لأخطائهم الإملائيّة في أثناء كتابة قطعة إملائيّة"

فتمثلت إجاباتهم في الجدول أسفله:

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%35
لا	15	%65

قراءة و تعليق للجدول أعلاه:

إجابات الأساتذة بنعم عن هذا السؤال قد تكررت 8 مرّات و كانت نسبتها المئوية 35% أما إجابتهم بلا فقد تكرّرت 15 % و نسبتها هي 65%، إنّ الأساتذة الذين كانت إجابتهم بلا

كانت نسبتهم عالية و تفوق المتوقع، و لكنّهم على صواب ذلك لأنّ الوقت المخصّص لحصة التصحيح غير كاف، فالتلاميذ لا يتمكنون من تلك القواعد بالشكل الجيد، و لا يتحقق لديهم عنصر الإفهام نظرا لضيق الوقت و لكن المعلّم الكفء، و كما ذكرت آنفا هو الذي يتحدّى العقبات، و يتمكّن من تلقين التلاميذ القواعد و لو بطريقة بسيطة ترسّخها بأذهانهم، و تجعلهم قادرين على استيعابها و كذلك توظيفها.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 11 و المتمثل في** :"كم من الوقت تستغرق حصّة التعبير الكتابي" فكانت إجابات الأساتذة متعددة و متنوّعة فمنهم من قال بأنّها تستغرق 30 د و منهم من قال أنّها تستغرق 45د و منهم من قال 60 و هكذا...

التعبير الكتابي هو الأخر فرع من فروع اللّغة العربيّة، الّذي من المفروض الاهتمام به لأنّه الوسيلة التي يعبّر بها التلاميذ عن أفكارهم و مختلجاتهم، و من خلالها يتمكن المعلّم من معرفة مكبوتات التلاميذ، لذا لابدّ من تخصيص له الوقت الكافي لتدريسه، و مدة 30د غير كافية و من المفروض حتّى 45 دقيقة أيضا غير كافيّة، و لكن هذا هو المقرّر في المنهاج و لابدّ من الاقتداء به.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 12 و المتمثّل في**:"كم من الوقت تستغرق حصة تصحيح أخطاء التلاميذ الإملائيّة التي ارتكبوها أثناء كتابة التعبير الكتابي."

أجاب الأساتذة عن هذا السؤال إجابات مختلفة و متنوعة حيث تراوح الوقت المستغرق من طرفهم لتصحيح أخطاء التلاميذ الإملائيّة 10د إلى غاية 60د ، كما ذكرنا سابقا فإن حصة التعبير تعتبر عنصرا أساسا في تحفيظ القواعد الإملائية للتلاميذ، لذا لابدّ من إعطاءها المتسع من الوقت حتّى يقوم الأستاذ بتصحيح أكبر قدر ممكن من الأخطاء التلاميذ، التي وقعوا فيا أثناء التعبير مع تزويدهم بالقاعدة المناسبة لكلّ خطأ مرتكب، والوقت الذي من الممكن أن يكون كافيّا لها هو 45د فما فوق.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 13 و الذي نصّه:**" هل الوقت الذي تستغرقه حصّة التصحيح كاف لإدراك التلاميذ لأخطائهم الإملائيّة في التعبير الكتابي".

الجدول أسفله يوضّح إجابات الأساتذة:

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%35
لا	15	%65

قراءة و تعليق للجدول أعلاه:

من خلال قراءة الجدول أعلاه يتّضح أنّ نسبة الأساتذة المجمعين على أنّ الوقت المخصّص لتصحيح الإملاء غير كاف و بلغت نسبتهم 65%، أمّا المجمعين على أنّ الوقت المستغرق في

الحصّة كاف فنسبتهم 35%، إذا نسبة الأولى أعلى بكثير من النسبة الثانية و هم على صواب، لأنّ حصّة واحدة في الأسبوع غير كافيّة حتّى يصحّح المعلّم معظم أخطاء التلاميذ، بل يقوم بتصحيح إلاّ القلّة القليلة فقط، لأنّ الوقت لا يسمح بذلك، و لا يستطيع المعلّم الأخذ من وقت حصّة أخرى لأنّه سيعاقب إداريّا.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال 14 و المتمثّل في:**"ما الأنواع الإملائية التي تعتمدونها أثناء درس الإملاء" كانت معظم إجابات الأساتذة عن هذا السؤال عشوائيّة، و هذا نتيجة لعدم تكوينهم الجيّد و أيضا عدم كفاءتهم في التعليم، و عدم معرفتهم النهائية بالأنواع الإملائية، التي من الواجب أن تدرّس أثناء حصة الإملاء، إلاّ القليل منهم من كان لا درايّة بهذه الأنواع فكانت إجاباتهم على النحو التالي: الإملاء المسموع، و الإملاء المنقول، و أيضا المنظور، و كان جلّ الأساتذة الذين أجابوا على السؤال بالأنواع المذكورة قد تلقّوا تعليمهم في المدارس العليا لتكوين الأساتذة، أما الذين أجابوا إجابات عشوائية فكانوا من الذين تلقوا تعليمهم في الجامعات العامّة.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن حول السؤال 16 و المتمثّل في:**"ماهي طرق و أساليب تصحيح الإملاء" هذا السؤال هو الآخر لم يحظى بعناية كبيرة من قبل الأساتذة، لأنه و كما ذكرت فهم غير عارفين نهائيّ لا بكيفيّة تدريس الإملاء، و لا بالطرق المتّبعة لتصحيح و العارفون فقط هم و كما ذكرنا سابقا الأساتذة الّذين تلقّوا تعليمهم في المدارس العليا الخاصّة بالأساتذة، فكانت إجاباتهم كما يلي:

- التصحيح الذاتي بأن يصحّح كل تلميذ خطأه بنفسه، و هذا يعلّم الاعتماد على النفس

- أن يصحّح المعلّم كراس كل تلميذ أمامه

- أن يصحّح التلاميذ كراسات بعضهم البعض، و يصحّحوا أخطاء بعضهم البعض.

هذه الطرق و غيرها يتم إتباعها لتصحيح كراسات التلاميذ و لكنّ قيام الأستاذ بتصحيح كراس كل تلميذ أمامه يأخذ من الوقت الكثير و ليس بإمكان المعلّم كراسات جميع التلاميذ فهذا من غير المعقول القيام به أولا لضيق الوقت و ثانيا لكثرة أخطاء التلاميذ لذا يضطر الأستاذ إلى يأخذ من وقت فراغه و ذلك لتصحيح الكراسات.

* **تحليل إجابات الأساتذة عن السؤال17 و المتمثل في:**"ما الهدف المرجو من تدريس الإملاء".فكانت إجابات بعض الأساتذة عن هذا السؤال كالتالي:

- إنتاج بعض النصوص القصيرة: هذه النصوص القصيرة هي المتجليّة في التعبير الكتابي الذي يعبّر فيه التلميذ عن كلّ مختلجاته و تصوّراته، و يستطيع من خلاله إيصال جميع أفكاره إلى غيره، لذا فإن الهدف الأساسي والواضح من تعلّم القواعد الإملائيّة، و كيفيّة كتابتها بالشكل الصحيح يمكن ذلك المتعلم من إنتاج تلك النصوص إنتاج فردي، و التعبير عنها بطريقة سليمة، و هذا ما يؤدّي إلى القضاء على ظاهرة الضعف اللغوي.

- الحفاظ على سلامة اللغة من التفكك.

- تعوّد على الترتيب و التنظيم باحترام ضوابط الكتابة.

- تحسين المقروئية لدى التلاميذ.

- تعويد التلاميذ على حسن الإنصات، و الاستماع و أيضا الانتباه.....

الاستنتاج:

إن الأساتذة المتخصّصين بتدريس اللّغة العربية في الطور الثالث من التعليم الابتدائي أهدافهم واضحة و جليّة، فمن خلال احتكاكي بالأساتذة منذ بداية السنة الدراسية، وجدت أن معظمهم لا يرصدون هذه الأهداف من أجل تحقيقها، بل تكون مفروضة عليم إمّا من الإدارة أو المفتش....، و مدى تحقّقها يبرز ذلك أكثر شيء من خلال الاختبار التحصيلي النهائي الذي يقام داخل المؤسسة، فإذا كانت نتائجه عالية هذا يعني أنّ الأهداف المرجوة من تدريس مادة الإملاء قد تحققت بأسرها، أمّا ظهور تلك النتائج ضعيفة فهذا يعني فشل المنهاج الدراسي و الدروس المخصصة لمادة الإملاء،و الطرائق المتبعة فى تدريس الإملاء.

2- رصد أخطاء التلاميذ و تحليلها:

من خلال الدراسة الميدانيّة التي قمت بها لرصد ظاهرة الأخطاء الإملائية في الطور الثالث من التعليم الابتدائي في نشاط التعبير، و كذا القراءة و حصّة الإملاء، وجت أن العديد من التلاميذ يخطئون في كتابة الكثير من الحروف و الكلمات و يبدلونها بغيرها مع العلم أنّ الإبدال له قواعده الواجب الأخذ و لا يكون عشوائيا، و ذلك إمّا لجهلهم بالقاعدة الإملائيّة أو يكون

نتيجة لنسيانها فحسب، و قد سعيت من خلال هذه الجداول إلى تصنيف بعض من أخطاء التلاميذ و بيان صوابها:

نوع الخطأ	الخطأ	الصّواب
إبدال همزة القطع وصل	امر الوالد ابنه	أمر الوالد ابنه
	احبّها	أحبّها
	و عندما بدأ أبي يذبح الكبش بدأت ابكي	و عندما بدأ أبي يذبح الكبش بدأت أبكي
	اكل عمر التفاحة	أكل عمر التفاحة
	اسرعت	أسرعت
	فقالت له الأم انا مشغولة	فقالت له الأم أنا مشغولة
	إقتداء برسول الله – ص–	اقتداء برسول الله – ص–
	إستدعاء	استدعاء
	الإستفادة	الاستفادة

إبدال همزة الوصل قطع	ندرس في السّنة الثالثة إبتدائي	ندرس في السّنة الثالثة ابتدائي
	إستخراج	إستخراج
	5جويلية هو عيد احتفال الجزائريين بالإستقلال	5جويلية هو عيد احتفال الجزائريين بالإستقلال
إبدال الألف المقصورة ألفا طويلة	مضا زمن طويل	مضى زمن طويل
	رما الولد الكرة لصديقه	رمى الولد الكرة لصديقه
	المستشفا	المستشفى
	كتبت سلما الدرس	كتبت سلمى الدرس
	التقا مصطفا بابن عمّه	التقى مصطفى بابن عمّه
	استدعا أبي أخاه لتناول العشاء	استدعى أبي أخاه لتناول العشاء
إبدال التاء المفتوحة مربوطة	أشرفة الشمس	أشرفت الشمس
	أخذة	أخذت
	أحضرة	أحضرت

	و جدّدة	و جدّدت
	افتقار الوجباة للحليب	افتقار الوجبات للحليب
	فوضعة أمّه	فوضعت أمّه
إبدال التاء المربوطة مفتوحة	هذه مبادرت جميلت	هذه مبادرة جميلة
	لديك قصّت رائعت	لديك قصّة رائعة
	ارتدت منى ملابسها الصوفيت	ارتدت منى ملابسها الصوفيّة
	ذكر لنا الأستاذ قائمت اللّوازم المدرسيّة	ذكر لنا الأستاذ قائمة اللّوازم المدرسيّة
	تناولت وجبت الغداء	تناولت وجبة الغداء
	اشترى أمين شطيرت فيها جبن و بطاطا	اشترى أمين شطيرة فيها جبن و بطاطا
إبدال اللاّم الشمسيّة لاما قمريّة	اَلْتفاح	التفاح
	اَلْزهرة	الزهرة
	اَلْشمس	الشمس
	اَلْدبّ	الدبّ
	اَلْرمّان	الرمّان

	اَللّيمون	اللّيمون
إبدال اللاّم قمريّة لاما الشمسيّة	الأسنان	اَلْأسنان
	الحصان	اَلْحصان
	العلم	اَلْعلم
	الكتاب	اَلْكتاب
	اليدّ	اَلْيدّ
	الفاتحة	اَلْفاتحة
إبدال التاء طاء	التائر	الطائر
	التاولة	الطاولة
	التائرة	الطائرة
	التاووس	الطاووس
	التعام	الطّعام
	تلعت الأنوار	طلعت الأنوار
إبدال الضاد ظاء	لعبت أنا و بعظ أصدقائي	لعبت أنا و بعض أصدقائي
	وظعت منى ذلك كلّه في الثلاجة	وضعت منى ذلك كلّه في الثلاجة
	ظمّت عفاف دميتها	ضمّت عفاف دميتها

	أحظرت الحليب المخفّف	أحضرت الحليب المخفّف
	في الخامس عشر من شهر رمظان.	في الخامس عشر من شهر رمضان.
	سأل وليد رفيقه كيف قظيت يومك.	سأل وليد رفيقه كيف قضيت يومك.
إبدال الظاء ضاد	الضفر	الظفر
	عندما اقتربت فترة ما بعد الضهر	عندما اقتربت فترة ما بعد الظهر
	بقيّت عفاف تنضر إلى دميتها	بقيّت عفاف تنظر إلى دميتها
	و بعد لحضات احمرّ وجهه	و بعد لحظات احمرّ وجهه
	تأسّفت البنت الكبرى و ضهر على وجهها عدم المبالاة	تأسفت البنت الكبرى و ظهر على وجهها عدم المبالاة
	حافضت مرام على كراسها	حافظت مرام على كراسها
	هل تصطعين	هل تستطيعين

	شجرة القصطل	شجرة القسطل
إبدال السين صاد	كتبت كلّ صطر تحت الأخر	كتبت كلّ سطر تحت الأخر
	كتبت على الصبّورة	كتبت على السبورة
	اصتلقيت على بصاط أخضر	استلقيت على بساط أخضر
	تلك الصلاطة و الثوم	تلك السلاطة و الثوم
إبدال الصاد سين	زاد المنظر جمالا حركة النحل و هو ينتقل بين الأزهار ليمتس رحيقها	زاد المنظر جمالا حركة النحل و هو ينتقل بين الأزهار ليمتصّ رحيقها
	نطّ العسفور و طار	نطّ العصفور و طار
	رسمت رنيم سورة جميلة	رسمت رنيم صورة جميلة
	سعد لؤي مع والديه إلى السيارة	صعد لؤي مع والديه إلى السيارة
	أشعلت البنت السغيرة عود ثقاب	أشعلت البنت الصغيرة عود ثقاب
	جلست الفتاة سامتة لا	جلست الفتاة صامتة لا تتكلّم

	تتكلّم	
إبدال المصوّت القصير طويل	و هاكذا أصبح لدينا	و هكذا أصبح لدينا
	الحيوانات الأليفتي	الحيوانات الأليفة
	تستطيعو	تستطيع
	كذالك	كذلك
	ذهبت إلى المدرستي	ذهبت إلى المدرسة
	تطلّو الشمس في الصّباح الباكر	تطلّ الشمس في الصباح الباكر
إبدال المصوّت الطويل قصير	بطخ	بطيخ
	طولة	طاولة
	منير طفل صغر	منير طفل صغير
	قل عبد الله لأمّه	قال عبد الله
	أنا أحضر مئدة الطعام	أنا أحضّر مائدة الطعام
	توجّه موسى مع زملائه إلى بيت فوجده	توجّه موسى مع زملائه إلى بيت فوجدوه

قراءة للجدول:

التلاميذ في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يعانون من ضعف لغوي كبير، هذا ما أدى بهم إلى ارتكاب العديد من الأخطاء، و هذا ما بيّنه الجدول أعلاه فالأخطاء الإملائية المذكورة فيه هي بعض منها فقط لأنّه ليس من الممكن التطرق إليه كلّها، ذلك لأنّ الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ كثيرة و فاقت المتوقّع و نجد أنّ معظمها يتكرّر عند العديد من التلاميذ.

من بين الأخطاء المرتكبة إبدال همزة القطع بالوصل و العكس، مع العلم القاعدة المتبعة في كتابة كلّ منهما قد ذكرت في العديد من المراجع، و التي منها كتاب قواعد الإملاء العربي للدكتور أحمد طاهر حسنين، و الدكتور حسن شحاتة اللّذان ذكرا أنّ:"**همزة القطع** تكتب في جميع الأسماء و الحروف،...، و كذلك في ماضي الفعل الثلاثي و ماضي الفعل الرّباعي و مصدرهما...، أمّا همزة الوصل فتكتب في الأسماء اسم-ابن- ابنة-امرؤ- امرأة...، و تكتب أيضا في الأفعال الثلاثيّة أو في أفعال الأمر..."، إضافة إلى خطأ التلاميذ في همزة القطع و الوصل و الخلط بينهما، فهم أيضا يبدلون الألف المقصورة ألف مدٍّ، و هذا أيضا أشرت له ببعض من الأمثلة في الجدول أعلاه، فكل من الألف المقصورة و ألف المد يندرجان تحت اسم الألف اللّينة، التي هي " عبارة عن ألف ساكنة مفتوح ما قبلها: مثل ألف كتاب و عصا و عاد، و يخشى،و إلى، و على، و هي لا تأتي في أول الكلمة لأنّها ساكنة، و إنّما تقع في وسط الكلمة، أو في آخرها."

من بين الأخطاء الشنيعة كذلك التي يقع فيها جلّ التلاميذ، هي الخلط بين التاء المفتوحة و التاء المربوطة، اللّتان ذكرت قاعدتهما في العديد من المراجع كذلك، فكانت كالتالي:"التاء المفتوحة: تكتب في نهاية الكلمة مفتوحة إذا نطق بها عند الوقوف عليها (تاءا) و ذلك في المواضع الآتيّة:

1- الأسماء المفردة مثل: بيت، بنت،...

2- جمع المؤنث السالم مثل: فاطمات...

3- جمع التكسير مثل: أبيات، أوقات،...

4- الأسماء الأعجمية مثل: هاروت..."[1]

هذا بالنسبة للتاء المفتوحة أما التاء المربوطة فالقواعد المتبعة في كتابتها واضحة و جليّة، و لا اختلاف فيها، و هي:"1- تكتب في أسماء الأعلام المؤنّثة تأنيثا حقيقيا أو معنويّا أو لفظيّا: فاطمة، شجرة..

2- أوصاف الإناث مثل: صالحة...

3- جموع التكسير مثل قضاة،..."[2]

ليست هذه الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ فحسب، بل هناك أيضا اللاّم الشمسيّة و القمريّة و التي يعاني منها العديد من التلاميذ، و هذا يكون أثناء حصّة القراءة فهم لا يجيدون نطق اللام الشمسية التي يقلبونها قمرية و القمريّة شمسيّة، التي وضعتا لهما أيضا قاعدة لابدّ من الاحتكام لها قبل كتابتهما و المتمثّلة في "اللاّم الشمسيّة وهي التي إذا دخلت عليها أل قلبت لامها إليها لفظا"[1] ، " و اللام القمريّة هي التي يلفظ معها بلام أل أو هي التي إذا دخلت عليها أل لم تقلب لام هذه."[2]

الاستنتاج:

[1]- عمر عبد الواحد، التاء المفتوحة و التاء المربوطة، فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي، دار الأندلس، المملكة العربيّة، ط1، دس، ص157.

[2]- المرجع نفسه، ص158.

[3]-راجي الأسمر، المرجع في الإملاء/مر/إميل بديع يعقوب، دار جروس برس، طرابلس، لبنان، دط،دس، ص31.

[1]- المرجع السابق، نفس الصفحة.

صحيح أن معظم الأخطاء المرتكبة هي من افتعال التلميذ لكن هناك العديد من العوامل المسبّبة لذلك المتمثلة في:

- ضعف الذكاء الذي يعاني منه العديد من التلاميذ

- سرعة النسيان

- ضعف الصحة الذي قد يعاني منه التلاميذ يؤدي إلى الضعف اللغوي و عدم التركيز و أيضا الكسل، الضعف البصري أو السمعي.

- الاضطرابات النفسية، كثرة الغيابات و الهروب من الدراسة...

و هناك أسباب أخرى قد ترجع للأستاذ ك: عدم التنويع في طرائق التدريس.

- ضعف المستوى التكويني.

- عدم استخدام الوسائل اللازمة لتدريس القواد الإملائية...

و أسباب أخرى تعود للمنهاج في حد ذاته ككثرة المواد و ضخامتها من ناحية الدروس.

- صعوبة القواعد المدرّسة..

خـــــــــاتمـــــــــة

في ختام دراستنا توصلنا إلى جملة من النتائج نلخصها فيما يلي:

أنّ اللغة العربية من أرقى اللغات و أسماها و لكن الملاحظ في الوقت الراهن أنّها أصبحت تعاني من العديد من المعيقات، التي تقف حاجزا أمام سيرها و تطوّرها، و أيضا تعلّمها و إتقانها، و من بين هذه المعيقات التي تعترض طريقها هي الأخطاء الإملائيّة، التي لم تعد فقط تتمثّل في اتقان طفيف لقواعد الإملاء، بل تطوّر و تضخّم ذلك إلى أصبح شاملا لجميع فروع اللغة العربية، من نحو و صرف....و قد وجدنا أنّ:

*الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ ليس المتعلّم هو السبب الوحيد فيها، و إنّما قد يعود ذلك للأستاذ في حدّ ذاته، أو المنهاج الدراسي ذلك لضخامته، و عدم ملائمته لمستوى التلاميذ و كثرة المواد به.

* من أحسن الطرق التي يعتمدها الأستاذ في تصحيح القطعة الإملائية أو نصوص التعابير للتلاميذ هو أن يقوم بتصحيحها خارج حجرة الدرس ليعمل على رصد جميع أخطاء التلاميذ و يقف عند أكثرها تكرّرا حتى يمدّ تلامذته بقواعد المتبعة فيها.

*و لعلاج التخلّف الإملائي الحاصل لابدّ على المعلّم أن يضع نصب أعينه الأهداف المراد تحقيقها و أيضا تدريب الأذن على الإصغاء و التمعّن قبل الكتابة و نحوها.....

* للتقليل من الأخطاء الإملائية يتوجب على وزارة التربية، و التعليم التقليل من عدد الحصص و رفع عدد الحصص الخاصة بالقواعد الإملائية.

* ضرورة تأهيل المعلّم من الناحيّة المهنيّة.الدرس الإملائي.

* حفظ التلاميذ للقواعد و تطبيقها.

* الإكثار من الأمثلة المتعلّقة بالقواعد.

* عدم انتقال الأساتذة إلى قواعد جديدة قبل التأكّد من القواعد القديمة.....

*ابتكار وسائل جديدة لتحفيز المتعلّمين على التعلّم و محاولة القضاء على ظاهرة التسرّب المدرسي المبكّر، و التي تؤدّي بالأفراد إلى الانحراف عن العرف الديني، و كذلك ارتكاب العديد من الأفعال الشنيعة، التي من أبرز ما تتركه من أثر هو القضاء على العرف الديني و مقوّمات المجتمع... وهذا من أخطر ما يكون.

و في الختام تبقى هذه النسبيّة قد تصيب و قد تخطئ، و أرجو من اللّه تعالى أن أكون قد وفقت في إبراز مشكلة من المشكلات التعليميّة، و المساهمة في علاجها و محاولة القضاء عليها.

ملاحـــــــــــــق

استبانه خاصة بالأساتذة

أساتذتي الكرام أرجو من سيادتكم أن تتفضّلوا بالإجابة على أسئلة هذه الاستبانة بشكل واضح و مباشر مع مراعاة التبريرات المقدّمة لغرض توظيفها في إنجاز مذكرة لنيل الماستر و شكرا لكم مسبقا على التفهم و التعاون.

1- في رأيك ما سبب ضعف التلاميذ في القواعد الإملائية؟

.....

2- هل تستخدم وسائل ما أثناء حصة الإملاء أو التعبير الكتابي؟

نعم ☐ **لا** ☐

3- ماهي هذه الوسائل؟

.....

4- ما الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا سواء أثناء كتابة التلاميذ لقطعة إملائية أو أثناء التعبير الكتابي؟

.....

.....

5- ما الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا أثناء قراءة التلاميذ لدرس معين في كتاب القراءة؟

.....

6- هل الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء التعبير الكتابي أو أثناء كتابة قطعة إملائية تتكرر في جميع الحصص كالتربية الإسلامية أو القراءة.....؟

نعم ☐ لا ☐

7- ما نسبة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في الإملاء أو التعبير الكتابي؟

.....

8-كم من الوقت تستغرق حصة الإملاء؟

.....

9- كم من الوقت تستغرق حصة تصحيح الأخطاء الإملائية للتلاميذ التي ارتكبوها أثناء كتابة قطعة إملائية؟

.....

10- هل الوقت الذي تستغرقه حصة التصحيح كاف لإدراك التلاميذ لأخطائهم الإملائية أثناء كتابة قطعة إملائية ؟

نعم ☐ لا ☐

11- كم من الوقت تستغرق حصة التعبير الكتابي؟

.....

12- كم من الوقت تستغرق حصة تصحيح أخطاء التلاميذ الإملائية التي ارتكبوها أثناء كتابة التعبير الكتابي؟

.....

13- هل الوقت الذي تستغرقه حصة التصحيح كاف لإدراك التلاميذ لأخطائهم الإملائية في التعبير الكتابي؟

نعم ☐ **لا** ☐

14- هل الوقت الذي تستغرقه حصة التصحيح كاف لحفظ القواعد الإملائية؟

نعم ☐ **لا** ☐

15- ما الأنواع الإملائية التي تعتمدونها أثناء درس الإملاء؟

.....

16- ماهي طرق و أساليب تصحيح الإملاء؟

.....

17- ما الهدف المرجو من تدريس الإملاء؟

.....

فهرس الموضوعات

1– وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات علمية، دار الفكر، عمان، الأدن، ط1، 2002،

2– إبراهيم مدكور، المعجم الوجيز، مادة غل، مجمّع اللغة العربية، جمهورية مصر العربية، دط، 1994.

3- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية و التطبيق، دار زهران، عمان، الأردن، ط1، 2012.

4- أحمد قدور اللسانيات و المصطلح، مجلة مجمع اللغة العربية، م81،ج4، دمشق، سوريا،دط،دت.

5- الإمام ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، م1، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

6– الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تر/ عبد الحميد هنداوي، مج (أ- خ)، ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

7– ألفت محمّد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنميّة مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزّة، إشرا/ محمد شحاتة، زقوت، قسم المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، 2004.

8- جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فاعليّة برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، اشرا /محمد شحاتة زقزت، قسم المناهج و طرائق التدريس، اللغة العربيّة، كليّة التربيّة، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزّ فلسطين،

9- جودت الرّكابي، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار الوعي، رويبة، الجزائر، 2012، ص152.

10- حسن شحاتة، تعلّم الإملاء في الوطن العربي، أسسه و تقويمه و تطويره، الدار المصريّة اللبنانيّة القاهرة، مصر، 1990.

11– دلال بن عطاء الله، الأخطاء النحويّة من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى متوسط، اشرا/ عبد القادر بوقادر، شهادة لنيل درجة الماستر، تخصص تعليمية اللغة العربية / كلية الآداب و اللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014/2013، نقلا عن كمال بشر، اللغة بين التطوّر

وفكرة الخطأ و الصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، ج62، منشورات مجمّع اللغة العربيّة المصرية، 1988.

12- رابح، اللسانيات التربوية في دراسة الأخطاء اللغوية، مجلة التواصل، ع2، جامعة عنابة، الجزائر، جوان،2001.

13- راتب قاسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن،ط1، 2003.

14- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2006.

15- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة، الأزبطيّة، مصر، دط، 2005.

16- زياد أمين بركات، دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية، جامعة القدس المفتوحة، طولكوم، فلسطين، ص8.

17- سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربيّة و طرائق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014.

18- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، دار أبحاث للنشر و التوزيع، 2004،

19- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقيّة،دار هممة، بوزريعة، الجزائر، دط،دت.

20- صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، دط، 2008، ص10.

21- صورية جغبوب، قضايا اللسانيات العربية الحديثة بين الأصالة و المعاصرة من خلال كتابات أحمد مختار عمر، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورا، اشرافد/ غزالدين صحراوي ، قسم اللغة و الأدب العربي، كليّة الآداب و اللّغات، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2011/ 2012، ص15.

22- طه حسين علي الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها و طرائق تدريسها ، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص121.

23- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو و الإملاء و الترقيم، دار المناهج، عمان، الأردن، ط2، 2008.

24- عبد العليم إبراهيم، الإملاء و الترقيم في الكتابة العربية، مكتبة الغريب، شارع كامل حمد، الفجالة، دط، دت.
25- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشواق، القاهرة، مصر، د ط، 1991.
26- علي آيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي أسس المعرفيّة و الديداكتيكيّة، دار الثقافة، الدار البيضاء، الجزائر، ط1، 1998.
27- علي أيت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء ، الجزائر،
28- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصّة باللغة العربيّة و التربية الإسلاميّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2000.
29- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائيّة، أسبابها و طرائق علاجها، المرجع السابق، ص 225.
30- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائيّة، أسبابها و طرائق علاجها، ع17، مجلّة دراسات تربويّة، كانون الثاني 2012.
31- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري، عمان، الأردن، دط، 2013.
32- قدادرة عبد السلام، المبحث التركيبي في الدراسة اللسانيّة الحديثة بين القواعد للسنة السابعة أساسي و كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشرا/ السعد هادف، قسم اللغة العربية و آدابها، كليّة الآداب و اللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005/2004.
33- محسن علي عطيّة، مهارات الاتصال اللّغوي و تعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص200
35- محمّد المبارك، فقه اللغة و خصائص العربية، دار الفكر، دم ، د ط، دت، [1]- مريم إيراهيم الملحم، أنواع الإملاء و طرق تصحيحه و الخطوات المتّبعة في تدريسه، برنامج تدريبي بعنوان طرق مبتكرة لمعالجة الضعف الإملائي في الصفوف الأوليّة، اشرا/ فاطنة حمود الكليب، مريم إبراهيم الملحم، مركز الإشراف التربوي بالمبرز، الإدارة العامة لتربية و تعليم البنات بمحافظة الأحساء، وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية، دت.

36- مصطفى الغيلاني، جامع الدروس العربيّة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

37- مهى محمود العتوم، الازدواجيّة اللغويّة في الأدب نماذج شعرية تطبيقية، م4، ع1، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، قسم اللغة العربية، الجامعة الهاشميّة، الزرقاء، الأردن، 2007.

38- هبة محمد عبد الحميد، أنشطة و مهارات القراءة و الاستذكار في المدرستين الابتدائية و الإعدادية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2006.

39- ياسر خالد سلامة الإملاء العربي قواعد و تطبيقات، مركز الكتاب، عمان، الأردن، 200،

40- ياسر خالد سلامة، الإملاء العربي قواعد و تطبيقات، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2000.

إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية و الثنائيّة اللغوية،م3،ع1، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانيّة و الإداريّة)، قسم اللغة العربية، كلية التربيّة، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربيّة السعوديّة، مارس2002.

41-سعدون محمد السموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللغة العربيّة و طرق تدريسها، دار وائل للنسر، عمان، الأردن، 2005.

-موسى حسن هديب، موسوعة الشامل في الكتابة و الإملاء، دار أسامة، عمان، الأردن، دط، 2002.

فهرس الموضوعات

الشكر

الإهداء

المقدّمة .....أ–ج

المدخل..... 5

1– تعريف اللغة عامّة.....6

2– تعريف اللغة العربية.....6

3– أهمية اللغة العربية.....6–7

4– أهداف تدريس اللغة العربية.....7

أ/ أهداف عامّة.....7

ب/أهداف تدريس اللغة العربيّةالخاصة بالمرحلة الابتدائية.....8–9

5– فروع اللغة العربية.....9

6– خصائص اللغة العربية.....10–11

فصل نظريالأخطاء الإملائية و أثرها على المعنى.....12

المبحث الأول: الخطأ مفهومه و أسبابه.....13

تمهيد.....13

1/مفهوم الخطأ.....13

– لغة.....13–14

- اصطلاحا.....15

2/المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء.....15–16

3/أسباب الأخطاء في اللغة.....17–18

4/أنواع الأخطاء.....19

5/أهمّية دراسة الأخطاء.....19–20

المبحث2:مفهوم الإملاء و أهمّيته و أهداف تدريسه.....20

تمهيد.....20

1– مفهوم الإملاء.....21–22

– لغة.....21

–اصطلاحا.....21

2- نبذة تاريخية عن الإملاء.....23

3- أهمية الإملاء و منزلته بين فروع اللغة.....24

4- أهداف تدريس الإملاء.....25

الأهداف عامة.....25-26

- أهداف الإملاء الخاصة بالمرحلة الابتدائية.....27

5- مهارات الرسم الكتابي في الطور الابتدائي.....28-29

6- طرق و أساليب تدريس الإملاء في المرحلة الإبتدائية.....30-31

7- أنواع الإملاء.....31-38

-الإملاء المنقول.....31-32

*مزايا الإملاء المنقول.....32

*طريقة تدريس الإملاء المنقول.....33.

- الإملاء المنظور.....34

* مزايا الإملاء المنظور.....34

* طريقة تدريس الإملاء المنظور.....35-36

– الإملاء المسموع.....36

* مستويات الإملاء المسموع.....37–38

*طريقة تدريس الإملاء المسموع.....37–38

7–أثر الإملاء على الحواس.....38–39

8– علاقة الإملاء بغيره من العلوم الأخرى.....40

*علاقة الإملاء بالنحو و الصرف.....40

* علاقة الإملاء بالتعبير.....40

*علاقة الإملاء بالقراءة.....41

المبحث الثالث: الأخطاء الإملائية مفهومها و أسبابهاو طرق 41

تمهيد.....41

1– مفهوم الخطأ الإملائي.....42

2– أنواع الأخطاء الإملائية.....42

3– الأخطاء الإملائية المتكرّرة.....44

4– أسباب الأخطاء الإملائيّة.....45–46

5- طرق و أساليب تصحيح الإملاء.....46-50

6- أساليب علاج التخلّف الإملائي.....48-50

المبحث الرابع: اللسانيّات الحديثة.....51

تمهيد.....51

1-مفهوم النظريّة اللسانيّة الحديثة.....51-52

2- نشأة اللسانيات العربية الحديثة.....52

3- دور اللسانيات و محاولتها في الحدّ من الأخطاء الإملائيّة.....53

أ- "اللسانيات التربويّة.....53

ب- اللّسانيات النفسيّة.....54-55

ج- اللسانيات الاجتماعيّة.....55-56

فصل تطبيقي"دراسة ميدانيـــــــــــــــــــــــــة".....57

تمهيد .....58....

المبحث الأول:الإجراءات المنهجيّة المتبعة في الدراسة.....59

1- مجتمع الدراسة.....59

2- المنهج المتّبع في الدراسة.....59-60

3- طرق و أساليب جمع البيانات.....60

أ- الاستبانة.....61-62

- خطوات تصميم الاستبانة.....62-63
- أشكال و أنواع الاستبانات.....63-64
- خصائص الاستبانة الجيّدة.....65

ب/ الملاحظة.....66-67

- أنواع الملاحظة.....67-68
- الخطوات التي تمرّ بها عمليّة الملاحظة.....68-69

ج/ الأسلوب الإحصائي.....69

المبحث الثاني: تحليل استبانات الأساتذة و دراسة أخطاء تلاميذ الطور الثالث ابتدائي.....70

1- تحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة.....70-71

2- رصد أخطاء التلاميذ و تحليلها.....89-99

خاتمة.....100-102

ملاحق.....103

استبانة خاصة بالأساتذة.....104-106

قائمة المصادر و المراجع.....107-112

فهرس الموضوعات.....113-120