الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العلي والبحث العلمي جامعة 08 ماي 1945 قالمة

Ministère de L'enseignement Supérieur Et de la recherche scientifique

جامعة 08 ماي 1945 قالمة Université 08 Mai 1945 Guelma

كلية الآداب واللغات Faculté :des lettres et des langues

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم: N° :

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية)

تعليمية الإملاء في التعليم الابتدائي للسنتين الثالثة والرابعة –مدارس بلديتي وادي الزناتي وتاملوكة أنموذجا–

مقدمة من قبل:عبير العطراوي

تاريخ المناقشة07/ جويلية /2019

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
بوزيد ساسي هادف	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
إبراهيم براهمي	أستاذ محاضر أ	مشرفا
حدة روابحية	أستاذ محاضر أ	فاحصا

السنة: 2018–2019

إهداء

لك الحمد ربي على عظيم فضلك وكثير عطائك

إنه لا يسعني في هذه اللحظات التي لعلني لا أملك أغلى منها أن أهدي ثمرة

هذا العمل المتواضع إلى:

الذي يخفق له قلبي باستمرار، ضياء قلبي ونور بصري:

محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من أوصى بهما الله ورسوله وجعل رضاهما من رضاه وطاعتهما من طاعته

إلى أعز وأقرب الناس إلى قلبي من كانا سببا في سعادتي وسرا في وجودي

أدامهما الله ورعاهما وجعلني دائما مطيعا لهما والديا العزيزين

إلى من ترعرعت معهما ونما غصني بينهما أخويّ

إلى كل الأهل والأقارب من قريب وبعيد

إلى رفقاء الدرب الذين كانوا بمثابة إخوة لي، زملائي وأصدقائي الأعزاء

إلى كل هؤلاء،

وبأسمى معاني الحب والوفاء أهدي هذا العمل.

عبيرالعطراوي

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره على توفيقه لي لإنهاء هذه المذكرة

وأتوجه بخالص التقدير والامتنان

للدكتور الفاضل إبراهيم براهمي على قبوله الإشراف

على هذا العمل.

وعلى جميع التوجيهات والنصائح المقدمة من طرفه طيلة فترة البحث

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى من ساعدني من قريب أو من بعيد في اتمام هذا العمل ولو بكلمة طيبة

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير لأساتذتي في كلية الآداب واللغات

طيلة فترة دراستي.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة

على قبولهم مناقشة وإثراء هذا العمل وتحملهم عناء قراءته وتقييمه

وجزاكم الله خيرا.

مقدمة

تعدّ اللّغة وسيلة مهمّة من وسائل الاتّصال التّي بواسطتها يمكن للإنسان أن يعبر عن آرائه، ويقف بها على أفكار غيره، ويبرز ما لديه من معان، ومفاهيم، ومشاعر نطقا وكتابة، الأمر الذّي جعل تعليميّة اللّغة تحظى باهتمام بالغ من قبل القائمين على الشّأن التّعليمي، لأن هذا الجانب يعد الأرضيّة التّي يُنطلق منها للحفاظ على اللّغة العربيّة، كونها أداة التّعبير للنّاطقين بها في كل لون من ألوان الثّقافة، والعلوم، والمعارف.

وكما هو معلوم فإنّ تعليميّة اللّغة العربيّة في المدارس بداية من المرحلة الابتدائيّة تهدف إلى إكساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللّغوي الواضح السّليم، سواء كان هذا الاتصال شفويا أم كتابيا لا يتعدى أن يكون بين متكلّم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ.

وعلى هذا الأساس فإنّ للّغة فنونا أربعة هي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة التّي تمثّل إحدى الدّلالات الثّلاث الآتية:

- كتابة الأفكار والتعبير عنها وهو ما يعرف بالتّعبير الكتابي.
- أو هي رسم الحروف بوضوح وتنسيق، وهو ما ندعوه بالخط.
- أو هي إعطاء صورة بصرية لكلمات تقوم مقام الصّورة السّمعية وفق قواعد متعارف عليها، وهو ما نسميه بالإملاء، ويعدّ هذا الأخير بعدا من أبعاد التّدريب على الكتابة، ففيه يتدرب الطّلبة على الكتابة الصحيحة، وبه تقاس مهارتهم فيها، وهو وسيلة لاختبار قابليتهم للتعلم وقياس تحصيلهم الدّراسي لذا نال مكانة كبيرة على خريطة الكتابة، لأنه في الواقع يمثل حجر الزاوية في فهم المكتوب، وعرضه بصورة واضحة، وانطلاقا من هذه المكانة ارتأيت أن أتناول بالدّراسة والتّحليل هذا البحث الذّي وسمته بـ: **تعليميّة الإملاء في التّعليم الابتدائي للسّنتين الثّالثة والرّابعة – مدارس بلديّتي وادي الزّناتي وتاملوكة أنموذجا**– كونه ضرورة ملحّة يفرضها موضوع الإملاء.

تعدّ هذه الدّراسة محاولة للوقوف على أهمية نشاط الإملاء في العمليّة التّعليميّة، والدور الذّي تؤديه دروسه في تحقيق الكتابة الخاليّة من الأخطاء، وكذا بيان العوائق التّي تقف في مسار تقديمه.

ويعود سبب اختياري لهذا الموضوع إلى ميلي الشخصي، ورغبتي في دراسته، والتّعرف على واقع تعليمه في المرحلة الابتدائية، كونها تمثل مرحلة التّكوين الحقيقية التّي يتلقى خلالها المتعلّم مختلف القواعد الإملائية.

وعليه فإن إشكالية هذه الدراسة تتمحور حول:

- **ماهي الطريقة التّي يتم بها تعليم نشاط الإملاء في السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي؟**

- وتنطوي تحت هذه الإشكالية الرئيسية تساؤلات فرعية تتمثّل في:

- ماهي أهمية تدريس الإملاء وأهدافه؟

- ما علاقته بباقي الأنشطة اللغوية الأخرى؟

- ماهي مراحل تدريسه، والطرائق المعتمدة في تقويمه؟

- ماهي العوائق التّي تقف في مسار تقديمه؟

- ماهي طرائق علاج الضعف فيه؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات صممت البحث وفق الهيكل الآتي:

- مقدمة، ومدخل، وفصلين، وخاتمة.

- تضمنت المقدمة إشكالية البحث وتحديد المنهج المعتمد في الدراسة، مع إبراز أهم المصادر والمراجع التي اعتمدناها لدراسة هذا الموضوع.

- خصص المدخل للمفاهيم المتعلقة بموضوع البحث، فتناولت فيه مفهوم التّعليمية والإملاء وكذا التّعليم الابتدائي في دلالتهم اللّغوية والاصطلاحيّة.

أما الفصل الأول: فيمثل الجانب النّظري من البحث، وقد تعرضت فيه إلى أنواع الإملاء، ومراحله، وأساليبه، وشروط اختيار موضوعاته، وطرائق وخطوات تدريسه بالإضافة

إلى تحديد أهميّته، وإبراز علاقته بباقي الأنشطة اللّغوية الأخرى، وتوضيح مختلف الوسائل التّعليمية المستخدمة في تدريسه، كما تطرقت إلى معيقاته، والطرائق المعتمدة في تقويمه وعلاج الضّعف فيه.

أما الفصل الثاني: فيمثل الجانب التطبيقي من البحث، وقد حدّدت فيه المنهج المتّبع في الدّراسة، والعينة، ومجالات الدّراسة، وأدوات جمع البيانات، أهمها الاستبانة والملاحظة، ثم تناولت بالدراسة نتائج هذه الاستبانة، وأتممت هذا الفصل بطريقة تدريس الإملاء في الصّف التّربوي.

وختمت هذا البحث بخلاصة ضمت حوصلة من النّتائج لما جاء في ثناياه، ثم قدمت مجموعة من الحلول والمقترحات بشأن تعليم نشاط الإملاء.

وقد اعتمدت في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي كونه ملائما لطبيعة الموضوع، واستعنت بأدواته من نحو الإحصاء مع التحليل، خاصة في تحليل، وتفسير، ومناقشة معطيات الاستبانة.

وقد اعتمدت في انجاز هذا البحث على العديد من المراجع أهمها:

- "الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة"، و"الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة" لعبد العليم إبراهيم.
- "تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره" لحسن شحاته.
- "تعلّم النّحو والإملاء والتّرقيم" لعبد الرّحمن الهاشمي.
- وغيرها من الكتب التّي استعملتها في هذا البحث، بالإضافة إلى مجموعة من المقالات، والبحوث، والدّراسات السّابقة كدراسة الماجستير لمهدية بن عنان بعنوان: "النّشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطّور الثّاني من خلال مادة الإملائي – دراسة وصفية تحليلية–".
- ودراسة الماستر لـ "فاطمة بن غزالة" تحت عنوان: "تّعليمية الإملاء لدى تلاميذ الثّانية ابتدائي".

– وكذلك الدّراسات التّي أجريت على الأخطاء الإملائية، كدراسة الماستر لـ: "صابر شاوش وعبد الحكيم بوطيح"، تحت عنوان: "الأخطاء الإملائية الكتابية في اللّغة العربيّة في الطور الابتدائي".

ومن أهم الصّعوبات التّي واجهتها في إنجاز هذا البحث:

– عدم توفر الوقت الكافي لإعطاء الموضوع حقّه من الدّراسة.

– عدم إعطاء بعض المعلّمين الأهمية للاستبانة الموزّعة عليهم، وهذا من خلال إضاعة العديد منها، أو بعدم ملئها في الوقت المحدّد، وكذا عدم التجاوب المرجو من قبل المعلّمين.

– عدم توفر دراسة تطبيقيّة ميدانيّة.

ولا يسعني في الأخير إلاَّ أنّ أحمد الله العليّ القدير الذّي وفّقني في انجاز هذا البحث، كما أتقدم بخالص الشّكر والعرفان للأستاذ المشرف "د.إبراهيم براهمي" الذّي كان خير عون في إنجازه، فجزاه الله عنّي خير الجزاء ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر لكلّ من أسهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد والله المستعان.

مدخل:

تحديدات مفهومية.

أولا: التعليمية.

ثانيا: الإملاء.

ثالثا: التعليم الابتدائي.

أولا: مفهوم التّعليمية.

تعدّ التّعليمية علماً قائما بذاته، تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتّعليم ودراسته دراسةً علميّةً، وتقديم الأبحاث العلمية عنه، وهي ترجمة لكلمة DIDACTIQUE التّي اشتقت من الكلمة اليونانية DIDACTIKOS.

1- مفهومها لغة:

جاء في العين: ((عَلَمَ: عَلِمَ: يَعلَمُ علماً، نقيض جَهلَ)).[1]

وجاء في القاموس المحيط: ((وعَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا وعِلَامًا، كَكَذَّابٍ، واَعْلَمَهُ إِيَّاه فَتَعَلَّمَهُ)).[2]

وفي المعجم الوسيط: ((عَلَّمَهُ – عَلْمًا: وَسَمَهُ بِعَلَامَةٍ يُعْرَفُ بِهَا، وتَعَلَّمَ الأَمْرَ أَتْقَنَهُ وعَرَفَهُ)).[3]

وورد في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة: ((عَلَمَ يَعْلَمُ، عَلْمًا، فَهُوَ عَالِمٌ)).[4]

يفهم من هذه التعريفات أن المعنى اللغوي للجذر"عَلَمَ" هو المعرفة، والإتقان، والإلمام بجميع المعارف، والفنون، والعلوم.

2- مفهومها اصطلاحا:

تعرف التّعليمية بأنها: ((عملية تلقين المعارف تعلمًا)).[5]

---

(1) **كتاب العين**، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تح:عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2002، ج3، ص121، مادة (علم).

(2) **القاموس المحيط**، الفيروز آبادي، تح: مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005، ص 1058، مادة (علم).

(3) **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص 624، مادة (علم).

(4) **معجم اللغة العربية المعاصرة**، أحمد مختار عمر، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 2008، ص 1541، مادة (علم).

(5) **سلسلة دراسات تطبيقية في العلمية**، فوزية عساسلة، الترجمة، الدبلجة، اللهجات، الحداثة، الرواية، الشعر، سلسلة دراسات تطبيقية في العلمية، دار الأليفة، د.ب.ن، ط1، 2013، ص11.

وتعرف أيضا بأنها: ((مجموعة الطرائق والتقنيات والوسائل التّي تساعد على تدريس مادة معينة)).[1]

كما تعرف على أنّها: ((تلك الدّراسات العلمية لطرائق التّدريس وتقنياتها ولأشكال تنظيم حالات التّعلم التّي يخضع لها التّلاميذ بغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي، كما يتضمّن البحث في المسائل التّي يطرحها تعليم مختلف المواد))[2]، ((وتهتم بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف من حيث التّحفيز والاستراتيجيات النّاشطة، والفاعلة لاكتسابها، وبنائها، وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه، وكيف يعرفون، ولماذا يتعثرون في معرفته، وكيف يعيدون النّظر في مسارهم لتصحيحه)).[3]

والتّعليمية هي ((توفير الشّروط المادية، والنّفسية التّي تهيئ المتعلم للتفاعل مع عناصر البيئة التّعليمية في مختلف المواقف التّعليمية وبشكل جيد، كما تساعد على اكتساب الخبرات والمعارف والاتجاهات، وذلك بأبسط الطّرائق الممكنة)).[4]

وتعرف الدّيداكتيك على أنّها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التّلاميذ قصد تيسير تعلمهم.

---

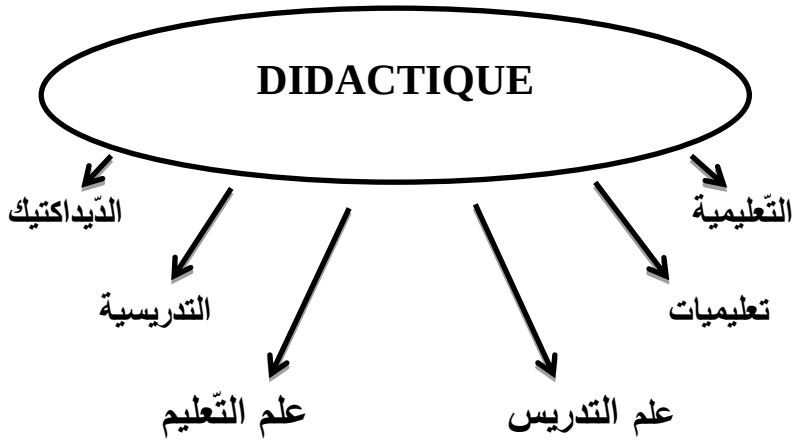
(1) **المعجم التّربوي**، فريدة شنّان، نص: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، (د.ط)، 2009، ص 48.

(2) **مفاهيم تعليميّة– بين التّراث والدّراسات اللّسانية الحديثة**، بشير ابرير وآخرون، مخبر اللسانيات واللغة العربية، الجزائر، (د.ط)، 2009، ص 84.

(3) **تعليمية اللّغة العربيّة**، أنطوان صباح، دار النهضة، بيروت، ط1، 2006، ص 14.

(4) **المرشد المعين للسّادة المتعلّمين على تعليم اللّغة قراءة وتعبيرا**، بشير الحمزة، دار الهدى، الجزائر، (د.ط)، د.ت.ط، ص 53.

كذلك لها عدة مصطلحات هي[1]:



يفهم من التعريفات أن التّعليمية هي: نظام من الأحكام المتداخلة، والمتكاملة المرتبطة بالظّواهر الخاصة بالعملية التّعليمية، والتّي من شأنها التّخطيط للأهداف التربوية.

كما أنها قواعد تنظم محتويات المواد الدّراسية، وتهتم بجميع جوانب العملية التّعليمية ومركباتها.

ثانيا: مفهوم الإملاء.

الإملاء فرع مهم من فروع اللّغة العربيّة، وهو من الأسس المهمّة في التّعبير الكتابي، ووسيلة الاتصال التّي يعبر بها الفرد عن أفكاره.

1- مفهومه لغة:

مصدر الفعل "أملى يملي إملاء"، حيث جاء في "العين": ((الإِمْلَاءُ هُوَ الإِمْلَالُ عَلَى الكَاتِبِ)).[2]

---

[1] **التّعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية**، نور الدين أحمد قايد، حكيمة السبعي، مجلة الواحات، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع 08، 2010، ص 37.

[2] **كتاب العين**، الخليل بن أحمد الفراهيدي، مرجع سابق، ج4، ص167، مادة (ملل).

جاء في "لسان العرب" في مادة "ملا وملل": ((أَمَلَّ الشَيءَ: قَالَهُ فَكُتِبَ، وَأَمْلَاهُ: كَأَمَّلَهُ عَلَى تَحْوِيلِ التَضْعِيفِ، وفِي التَنْزِيلِ:{فَلْيُمْلِلْ وَلِيُهُ بِالْعَدْلِ} [البقرة:282]، وَهَذَا مِنْ أَمَّلَ، وَفِي التَنْزِيلِ أَيْضًا:{فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا} [الفرقان:05].

وَهَذَا مِنْ أَمْلَى(...) يُقَالُ أَمَلَّ عَلَيْهِ شَيْئًا يَكْتُبُهُ وأَمْلَى عَلَيْهِ(...)، وَيُقَالُ: أَمْلَلْتُ الكِتَابَ وأَمْلَيْتُهُ إِذَا أَلْقَيْتُهُ عَلَى الكاتِبِ لِيَكْتُبْهُ)).[1]

وفي القاموس المحيط: ((أَمَلَنِيْ وَأَمَلَ عَلَيَ: أَبْرَمَنِي، وَأَمَلَّهُ: قَالَ لَهُ فَكَتَبَ عَنْهُ)).[2]

وجاء في المعجم الوسيط: ((أَمَلَّهُ وَأَمَلَّ عَلَيْهِ: أَبْرَمَهُ وَأَكْثَرَ عَلَيْهِ فِي الطَلَبِ حَتَى شَّقَ عَلَيْهِ، يُقَالُ: أَمَلَّ الشَيْءَ فُلَانًا: جَعَلَهُ يَمَلُهُ(...)، والشَيْءُ قَالَهُ وأَمْلَاهُ فَكَتَبَ، وفِي التَنْزِيلِ العَزِيزْ: {فَلْيَكْتُبُواَ لِيُمْلِلْ الذّي عَلَيْهِ الحَقُ} [البقرة: 282] (...)، واِسْتَمْلَاهُ الكِتَابَ: سَأَلَهُ أَنْ يُمْلِيهِ عَلَيْهِ)).[3]

وورد في "معجم اللّغة العربيّة المعاصرة" تفسير مَعْنَى إِمْلاَء: ((إِمْلَاء [مفرد]:ج. أمالِ (لغير المصدر) وأَمالَي (لغير المصدر): 1- مَصْدَر أَمْلَى لـ، 2- تَمْرِينٌ مَدْرَسِيٌ يُخْتَبَرُ فِيهِ التَلَامِيذُ فِي رَسْمِ الحُرُوفِ وَالكِتَابَةِ بِصُورَةٍ صَحِيحَةٍ "اِخْتِبَارٌ/حصة/غَلْطَةُ إِمْلَاء/إِمْلَاء فِيهِ أَخْطَاءٌ كَثِيرَةٌ، 3- مَا يُمْلَى مِن الأَقْوَال أو مُلخصها)).[4]

يفهم من هذه التعريفات أن المعنى اللغوي للجذر "أملى" أو "ملل" هو نقل وتدوين ما يلقى، ويقال من الأقوال، مما يدل على أن عملية الإملاء تقتضي طرفين مملليا متحدثا يلقي الأقوال، ومملي عليه سامع يكتب ما يلقى عليه من الأقوال

2- مفهومه اصطلاحا:

---

(1) **لسان العرب**، ابن منظور، تح: نخبة من السادة الأساتذة المتخصصين، دار الحديث، القاهرة، (د.ط)، 2003، ج8، ص367، مادة (ملل).

(2) **القاموس المحيط**، الفيروز أبادي، مصدر سابق، ص1058، مادة (ملل).

(3) **المعجم الوسيط**، معجم اللغة العربية، مصدر سابق، ص887، مادة (ملل).

(4) **معجم اللغة العربية المعاصرة**، أحمد مختار عمر، مصدر سابق، ص 2125، مادة (ملل).

تعدّدت الاصطلاحات الدّالة على الإملاء: ((كالرّسم، والخط، والهجاء، والكتابة، والكتب وتقويم اليد، والكتاب)).[1]

وقد ((استمر لفظ الإملاء اصطلاحا مرادفا لرسم الكلمة)).[2]

((يتمثّل الإملاء في القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة اعتمادا على الذّاكرة والاستعانة بالقواعد الإملائيّة الصّحيحة، ثم إعادة قراءة هذه الكلمات بصورة دقيقة ومفهومة)).[3]

يعرف الإملاء بأنّه: ((تحويل الأصوات المسموعة والتعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الإنسان، وما يتبادله مع الآخرين من حديث لأجل الرّجوع إليها عند الحاجة، والقدرة على الاحتفاظ بها إلى زمن آخر، أو نقلها إلى الآخرين الذّين لم يشهدوا الحديث ولم يستمعوا إليه)).[4]

((أي أنّه عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلّم بالتّدريب والمران، وتحتاج إلى عمليّات عقليّة جماليّة أدائيّة تسهم فيها البيئة المدرسية، والثّقافية)).[5]

كما يعرف بأنّه: ((تمرين جماعي يتمثل في كتابة التلاميذ لنص يقرأه عليهم المعلم بصوت مسموع يراعي فيه إبراز مخارج الحروف، وتلوين النبرة، وتسجيل الوقف، ويهدف إلى التثبت من استيعاب الدّرس النّظري من جهة وإلى التّدرب على ممارسة الكتابة المتدرجة في الصّعوبة من حيث رسم الحروف والكلمات والجمل)).[6]

---

(1) **فن الإملاء في العربيّة**، الحموز عبد الفتاح، دار عمان، عمان، ط1، 1993، ج1، ص39.

(2) **مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها**، سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014، ص 425.

(3) **طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها**، فاضل ناهي عبد عون، دار صفاء، عمان، ط2، 2015، ص 185.

(4) **موسوعة الشامل في الكتاب والإملاء**، موسى حسن هديب، دار أسامة، عمان، ط1، 2009، ص 17.

(5) **أساليب تدريس اللّغة العربيّة**، أحمد إبراهيم صومان، دار زهران، عمان، ط1، 2012، ص 205.

(6) **قاموس التربيّة الحديث**، بدر الدّين بن تريدي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د.ط)، 2010، ص67.

يفهم من هذا أن الإملاء مهارة حركية ترتكز على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة بصورة صحيحة بعيدة عن الأخطاء، فتمكّن التّلميذ بذلك من التّعبير عن آرائه ومشاعره وحاجاته، ونقل أفكاره إلى الآخرين بطريقة صحيحة، وتقتضي الكتابة السّليمة التّدريب، والمراس المنظم، ورؤية الكلمات والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة لفهم المعنى.

ثالثا: مفهوم التّعليم الابتدائي.

يعدّ التّعليم الابتدائي الخطوة الأولى للمسار التّعليمي، والعلمي، والفكري للمتعلّمين، ويتكوّن هذا الأخير من جزأين: (التّعليم، الابتدائي).

1- مفهومه لغة:

1.1- التّعليم:

مصدر الفعل عَلَّم، ومنه قوله تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَهَا ثُمَ عَرَضَهُم عَلَى المَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ} البقرة 31.

جاء في لسان العرب في مادة (ع.ل.م): ((العِلْمُ نَقيضُ الجَهل، عَلَّمَ عِلّماً، وعَلَّمَ هو نفسه، ورجل عَالِمٌ وعَليمٌ من قوم عُلَمَاءِ فيها جميعا)).[1]

وجاء في قاموس المحيط: ((وعَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْلِيمًا وَعِلَامًا،... وأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ)).[2]

وفي الصّحاح: ((وَعَلِمْتُ الشَيْء ءَاعلَمُهُ عِلْمًا: عَرَفتُهُ، وَعَلَّمْتُهُ الشَيءَ، فَتَعَلَّمَ)).[3]

وورد في المعجم الوسيط: (((عَلَمَهُ): عِلْمًا: وَسَمَهُ بِعَلَامَةٍ يُعْرَفُ بِهَا، وَتَعلَمَ الأَمْر: أَتْقَنَهُ وَعَرَفَهُ)).[4]

---

[1] **لسان العرب**، ابن منظور، مصدر سابق، ج6 ، ص 415، مادة (علم)

[2] **القاموس المحيط**، الفيروز أبادي، مصدر سابق، ص 1140، مادة (علم).

[3] **الصِّحاح (تاج اللغة وصحاح اللغة العربية)**، إسماعيل بن حماد الجوهري، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990، ج5، ص 1990، مادة (علم).

[4] **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مصدر سابق، ص 624، مادة (علم).

كما جاء في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة: ((تَعْلِيم {مفرد}: ج تَعَالِيمِ وَتَعْلِيمَات (لغير المصدر): 1- مصدر عَلَّمَ اَعْلَمَ على. 2- فَرْعٌ مِنَ التَّرْبِيَةِ يَتَعَلَقُ بِطُرُقِ تَدْرِيسِ الطُّلَابِ أَنْوَاع المَعَارِفْ والعُلُوم والفُنُون)).[1]

يفهم من هذه التّعريفات أنّ المعنى اللّغوي للجذر(علّم) هو إتقان الإنسان وإلمامه لجميع العلوم التّي تعلّمها فيكون بذلك على دراية بكل أنواع المعارف والعلوم والفنون.

2.1- الابتدائي:

مصدر الفعل بدأ، جاء في لسان العرب: ((والبَدْءُ فِعْلُ الشَّيْءِ أَوَل(...) وَبَدَيْتُ بِالشَيءِ، وَبَدَأْتُ: اِبْتَدَأْتُ وَأَبْدَأْتُ بِالأَمْرِ بَدْءا: اِبْتَدَأْتُ بِهِ)).[2]

جاء في القاموس المحيط: ((وَالشَّيْء فَعَلَهُ اِبْتِدَاءً، كَأَبْدَأَهُ وَاِبْتَدَأَهُ)).[3]

وفي الصِّحاح: ((بَدَأْتُ بِالشَّيْءِ بَدْءًا: اِبْتَدَأْتُ بِهِ، وَبَدَأْتُ الشَّيْءَ: فَعَلتُهُ اِبْتِدَاءً)).[4]

كما جاء في المعجم الوسيط: ((بَدَأَ- بَدْءًا، وَبَدْأَةً: حَدَثَ وَنَشَأَ، وَابْتَدَأَ الشَّيْءَ، وَبِهِ، بَدَأَهُ)).[5]

وورد في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة: ((تعليم ابتدائي: المرحلة الأولى من التّعليم يليها التّعليم المتوسط أو الإعدادي أو الثّانوي على اختلاف أنظمة التّعليم في الدّول)).[6]

يفهم من هذه التعريفات أن المعنى اللغوي للجذر "بدأ" هو تقديم الشيء وإنجازه قبل غيره.

2- مفهومه اصطلاحا:

يعرف التّعليم الابتدائي بأنّه: ((فترة من التّعليم المُطلَق، تَبدأُ في أغلب الحالات، في نحو السّادسة من العمر، ومدتها تختلف من بلد لآخر، ما بين خمس وثماني سنوات، وبرنامجها

---

(1) **معجم اللغة العربية المعاصرة**، أحمد مختار عمر، مصدر سابق، ص 1542، مادة (علم).

(2) **لسان العرب**، ابن منظور، مصدر سابق، ج1، ص 343، مادة (بدأ).

(3) **القاموس المحيط**، الفيروز أبادي، مصدر سابق، ص 33، مادة (بدأ).

(4) **الصحاح**، إسماعيل حماد الجوهري، مصدر سابق، ج1، ص 35، مادة (بدأ).

(5) **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، مصدر سابق، ص42، مادة (بدأ).

(6) **معجم اللغة العربية المعاصرة**، أحمد مختار عمر، مصدر سابق، ص167، مادة (بدأ).

مصمّم من أجل تعليم الأطفال المعارف القاعدية)).[1]

((وهو التّعليم في المرحلة الأولى من مراحل التّعليم العام، ويكون عادة من سن السّادسة إلى الثّانية عشرة)).[2]

ويمكن تحديد المفهوم الحديث له بأنّه: ((مرحلة التّعليم الأولى بالمدرسة التّي تكفل للطّفل التمرس عن طرق التفكير السليم، وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف، والمهارات، والخبرات التّي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التّعليم النظامي، سواء أكان ذلك في مناطق ريفية أم حضرية داخل إطار التّعليم النظامي وخارجه في إطار التربية المستدامة، وبأنّه التّعليم الذّي يوثّق الرّوابط بين التّعليم والتدريب في إطار واحد متكامل ويهتم بالدّراسات العلميّة والمجالات التّقنية والفنية في جميع برامج التّعليم للصغار والكبار على السواء)).[3]

يفهم من هذه التعريفات أن التّعليم الابتدائي هو الخطوة الأولى في طريق الطّالب للعلم والمعرفة والمرحلة الأساسية لتربية النشء وتأهيلهم للتّوافق مع المجتمع والتّفاعل معه، حيث أنه البيئة الثانية للطّالب بعد الأسرة كما أنه مرحلة البداية في تكوينه الشّخصي ويبدأ بالصف الأول وينتهي بالصف الخامس الابتدائي، وفي آخر كل صف يُجري امتحان من خلاله يسمح للتّلاميذ بالدّخول إلى السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ومن هنا يتضح أن التّعليم الابتدائي يعد جانباً إلزامياً وضرورياً من جوانب الميدان التّربوي حيث يسعى إلى تنمية التّلاميذ تنمية كاملة ويعمل على تزويدهم بمختلف المعارف والمهارات والخبرات.

---

(1) **قاموس التربية الحديث**، بدر الدين تريدي، مرجع سابق، ص 117.

(2) **معجم المصطلحات التّربوية والنّفسية**، حسن شحاتة، زينب النجار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 115.

(3) **معلّم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم**، براهمي إبراهيم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ع 30/سبتمبر، 2017، ص227.

• فصل أول:

تعليميّة الإملاء – دراسة نظرية–.

أولا: أنواع الإملاء ومراحل تدريسه.

ثانيا: أساليب تدريس الإملاء وشروط اختيار موضوعاته.

ثالثا: أهمية نشاط الإملاء وعلاقته بباقي أنشطة اللغة العربية.

رابعا: طرائق تدريس القواعد الإملائية وخطواتها.

خامسا: الوسائل التعليمية في تدريس الإملاء.

سادسا: طرائق تصحيح الإملاء وبيان أسباب الضعف فيه.

تمهيد:

تعرف اللّغة العربيّة بنظام لغوي خاص بها يتمثّل في مجموعة القوانين، والقواعد والأحكام التّي تحكمها، وتخضع له ألفاظها وعباراته، ويلتزم به أبناؤها التزاما يعينهم على التفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات، حيث تشكل هذه القوانين والقواعد والأحكام أنظمة فرعية للّغة كالنظام الصّوتي، والنّظام النّحوي، والنّظام الصّرفي، والنّظام الدّلالي، والنّظام الكتابي.

والإملاء ((نظام لغويّ موضوعه الكلمات التّي يجب فصلها والتّي يجب وصلها والحروف التّي تزاد والحروف التّي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة، أو على أحد حروف اللّين الثّلاثة، والألف اللّينة، وهاء التّأنيث وعلامات التّرقيم، والكلمات النوعية الواردة بالمواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثّلاث، وإبدال الحروف واللّام الشّمسية، والقمرية وغيرها)).[1]

ومن هنا عُدَّ الإملاء فرعا رئيسيا من فروع اللّغة العربيّة وأساسا مهما من أسس الكتابة الصّحيحة على اعتبار أنه عنصر أساسي من عناصر الثّقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتّعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير، والإلمام بها كونه المسؤول عن صحة الكتابة وسلامة التّعبير.

وتدريس الإملاء خطوات منظمة يقوم بها المعلّم لتمكين التّلاميذ من فهم واستيعاب مهارة كتابية معينة تتكون لديه من خلالها القدرة على رسم الكلمات رسما صحيحا، وهذا بالاحتكام إلى قواعد الرسم الهادفة إلى حفظ اللّغة من الوجهة الكتابية والإملائية كونها تقي الكاتب من الوقوع في الخطأ وتحفظ للكلمة دلالتها على اعتبار أن معاني الكلمات مرتبطة برسمها فإذا اختل الرسم اختل المعنى، ولهذا فإن تدريس الإملاء لم يعد يعتمد على وحدة الصوت البشري والكتاب المدرسي فحسب وإنما تجاوز ذلك ليصل إلى الآلة وفنيات عروضها المسموعة والمرئية لجذب أشواق المتعلّمين لمتابعة مخارج الحروف والكلمات

---

(1) **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003، ص 127.

والجمل عن طريق السماع لها والنظر إلى شكلها وألوانها، ولحركات الحرف في الكلمة والكلمة في الجملة والجملة في الفقرة مما له دور كبير في تدريب التّلميذ على الإصغاء والفهم والإدراك.

أولا: أنواع الإملاء ومراحل تدريسه.

1 -أنواع الإملاء:

يقسم الإملاء من حيث طريقة التملية إلى أربعة أنواع هي:

1.1- الإملاء المنقول:

يعدُّ هذا النّوع من الإملاء ((أوّل مراحل الإملاء ويقصد به أن يتولى المتعلّم نقل القطعة الإملائية من الكتاب أو البطاقة أو من المكتوب على اللوح في دفتره بعد معالجتها هجاء وقراءة وفهمها، ويتم الإملاء المنقول تحت إشراف المعلّم عن طريق التقليد والمحاكاة)).[1]

يُفهم من هذا التعريف أن هذا النوع من الإملاء يعتمد على النقل المباشر للقطعة الإملائية من الكتاب أو السبورة أو البطاقة بعد قراءتها وفهمها وتهجي بعض كلماتها، وقد تُملى القطعة الإملائية على التّلاميذ من قبل المعلّم وهم يتابعونه فينظرون إلى ما يمليه عليهم ثم يكتبونه، ويتناسب مع تلاميذ الثّاني والثّالث الابتدائيين.

- طريقة تدريسه:

يتم تدريس الإملاء المنقول باتباع ما يأتي:

- ((التمهيد لموضوع القطعة على نمط التمهيد لدرس المطالعة أي بعرض النماذج أو الصّور، واستعمال الأسئلة الممهّدة.

- عرض القطعة في الكتاب أو البطاقة أو السبورة، دون أن تضبط كلماتها حتى لا ينقل الطّلبة هذا الضبط ويتورطوا في سلسة من الأخطاء، من جرّاء هذه الصّعوبات المتراكمة.

- قراءة المدرّس القطعة قراءة أنموذجية.

- قراءات فردية من الطّلبة ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه.

- أسئلة في معنى القطعة للتّأكد من فهم الطّلبة لأفكارهم، وفي هذه الخطوة تدريب للطّلبة

---

[1] **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة**، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص 320.

على التّعبير الشفوي الذّي ينبغي أن يكون له نصيب في كل درس)).[1]

- ((تهجي الكلمات الصعبة التّي في القطعة وكلمات مشابهة لها، ويحسن تمييز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها، وإما بكتابتها بلون مخالف، وذلك في حال استعمال السبورة الإضافية وفي طريقة التهجي يشير المدرس إلى الكلمة ويطلب من الطالب قراءتها وتهجي حروفها، ثم يطالب غيره بتهجي كلمة أخرى يختارها المدرس مشابهة للكلمة الأولى من حيث الصعوبة الإملائية، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا)).[2]

- ((النقل ويراعي فيه:

- إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع.
- أن يملي المدرس على الطلبة القطعة كاملة كلمة مشيرا في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حالة استعمال السبورة الإضافية.
- أن يسير جميع الطلبة معا في الكتابة وأن يقطع المدرس السبيل على بعض الطلبة الذين يميلون إلى التباهي بالانتباه قبل غيرهم.
- أن يكون جمع الكراسات بطريقة هادئة ومنظمة.
- شغل الجزء الباقي من الحصة بعمل آخر مفيد مثل: تحسين الخط أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع)).[3]

يتضح من هذه الخطوات أن تدريس الإملاء المنقول يبدأ بالتمهيد والقراءة النموذجية للمعلم تليها قراءة الطلبة، ومناقشة المعاني وتهجي الكلمات، ثم نقل النموذج من قبل الطلبة في كراساتهم بإشراف المعلّم أثناء عملية النقل.

---

(1) **الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة عبد العليم إبراهيم**، مكتبة غريب، القاهرة، ط1، 1993، ص 15.

(2) **مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها**، سعد على زاير، إيمان إسماعيل عايز، مرجع سابق، ص428.

(3) **الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص16.

- **أهداف تدريس الإملاء المنقول:**

- يحقق درس الإملاء المنقول كثيرا من الغايات اللغوية والتربوية منها ما يأتي:

- تقوية انتباه التّلاميذ إلى رسم الكلمات، وملاحظة أجزائها وحروفها، وإدراك الفرق بينها.

((- تعويدهم على حسن الخط، وجودة النسخ، وحسن المحاكاة.

- إمساك القلم بشكل صحيح.

- الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة.

- التّدريب على القراءة، والتّدريب على التّعبير الشفوي.

- التّدريب على إدراك الصلة بين أصوات الحروف وصورها الكتابية.

- تعويد التّلاميذ النظام والتنسيق.

- إكساب التّلاميذ ثروة لغوية من خلال التعرف على معاني المفردات الصعبة.

- التّركيز على النّواحي الفسيولوجية المتمثلة في تقوية عضلات اليد أثناء الكتابة)).[1]

- **مزاياه:**

يمتاز الإملاء المنقول بما يلي:

((- يشد انتباه التّلاميذ، وينمي فيهم الرّغبة في إجادة الكتابة، وتحسين الخط والارتقاء بالمستوى الأدائي.

- تدريب الطّلبة على الإصغاء، وحسن الاستماع، وتنمية القدرة على تمييز أصوات الحروف.

- تدريب الذاكرة على حفظ صور الكلمات.

- يساعد على انطباع صورة الكلمات في الذهن ويثبتها في الذاكرة، وكذلك يقوم على تدريب المتعلّمين على ترتيب الكتابة وتنظيمها"النسخ")).[2]

---

[1] **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، ط2، 2014، ص234.

[2] **تدريس اللغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية**، محسن على عطية، دار المنهاج، عمان، ط1، 2007، ص157.

2.1- الإملاء المنظور:

في هذا النّوع من الإملاء ((تعرض القطعة على الطّلبة لينظروها، إما مكتوبة على السبورة أو على بطاقة، ثم تقرأ القطعة وتشرح حتى يفهم معناها، وتهجى بعض كلماتها، وتكتب على السبورة ثم تمحى هذه الكلمات، وتبقى القطعة على السبورة فترة زمنية، لترسخ كلماتها في أذهانهم، ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك)).[1]

يُفهم من هذا التعريف أن الإملاء المنظور يعتمد على إنعام النظر في الكلمات المكتوبة على السبورة أو البطاقة لتثبت صورتها في أذهان المتعلّمين، ثم يتم حجبها عن أنظارهم وإملائها عليهم، وهذا يتطلب النطق الصحيح والصوت الواضح والمسموع، ويناسب هذا النوع تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيين.

- طرق تدريسه:

يتم تدريس الإملاء المنظور بإتباع ما يأتي:

((- يقرأ المدرس القطعة قراءة واضحة ويناقش الطلبة في معناها ويطلب منهم تهجي كلماتها الصعبة.

- يقرأ الطلبة القطعة، ويطلب منهم تحليل وتهجي الكلمات الصعبة.

- يحجب المدرس القطعة ويبدأ في إملائها عليهم جملة بعد أخرى في وضوح وتأن.

- يقوم بإعادة القراءة ليتدارك الطلبة ما فاتهم.

- يصحح المدرس الدفاتر تصحيحا خاصا أمام كل طالب ويقف معه على الرسم الصحيح.

- يناقش المدرس الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح، وتكليف الطلبة بتصويب الخطأ في دفاترهم)).[2]

---

[1] **طرائق تدريس اللغة العربيّة**، عبد الرحمان السفاسفة، مركز يزيد للنشر، عمان، ط3، 2004، ص125.

[2] **مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها**، سعد على زاير، إيمان إسماعيل عايز، مرجع سابق، ص429.

يتضح من هذه الخطوات أن الإملاء المنظور يعتمد في تدريسه على نفس طريقة تدريس الإملاء المنقول من حيث قراءة المعلّم النّموذجية، وقراءة الطلبة، ثم مناقشة المعاني وتهجي الكلمات.

- أهداف تدريس الإملاء المنظور:

من أهداف تدريس الإملاء المنظور ما يأتي:

((- ترسيخ صور الكلمات عن طريق التّذكر البعدي.

- المساعدة على تنمية مهارات التّلاميذ في الملاحظة والكتابة بدقة.

- فيه تدريب على حسن الإصغاء وحسن الخط في حال كتابة المعلّم للقطعة بخيط يده.

- إكساب التّلاميذ ثروة لغوية، وذلك من خلال التعرف على معاني المفردات الصعبة)).[1]

***مزاياه:**

يمتاز الإملاء المنظور بما يأتي:

((- أنه خطوة تقديمية في معاناة التّلميذ للصعوبات الإملائية والتهيؤ لها.

- أنه يحمل التّلاميذ على دقة الملاحظة وجودت الانتباه والبراعة في أن يختزن في ذهنه الصور الكتابية الصحيحة للكلمات الصعبة، أو الجديدة.

- أن فيه شحنا للذاكرة وتدريبا جديا على إعمال الفكر للربط بين النطق والرسم الإملائي)).[2]

3.1- الإملاء الاستماعي:

((يعد الإملاء المسموع المرحلة الثالثة من مراحل تعليم الإملاء، ويختلف عن الإملاء المنظور من حيث أن المنظور يعتمد على رؤية القطعة الإملائية، على حين أن المسموع أو الاستماعي يعتمد على سماع القطعة وهو بذلك يُعد في مرحلة متقدمة، بمعنى أنه يأتي بعد المنظور، ويلاءم نهاية الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية الدنيا، إذ يعمد المدرس إلى قراءة

---

(1) **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد، مرجع سابق، ص236.

(2) **الإملاء والترقيم في الكتابة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق ص17.

القطعة الإملائية قراءة استماع ويناقش الطلبة في مضمونها وأفكارها، ثم يتوقف عند بعض كلماتها فيذلل صعوباتها، وأخيرا يعمد إلى إملائها على الطلبة)).[1]

يُفهم من هذا التعريف أن التّلاميذ في هذا النوع من الإملاء يستمعون إلى القطعة الإملائية، ويناقشهم المعلّم فيها، ويساعدهم على فهم بعض كلماتها الصعبة، ثم تملى عليهم فينتقل المتعلّمون بذلك من الاعتماد على حاسة البصر إلى حاسة السمع، والربط بين الرموز الصوتية للكلمات وصورها العالقة في الذهن ويتناسب هذا النوع من الإملاء مع تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين.

- **طريقة تدريسه:**

يتم تدريس الإملاء الاستماعي بإتباع ما يأتي:

((- التمهيد بالمناقشات الخفية أو قصة لها علاقة بالموضوع.

- قراءة المعلّم قطعة الإملاء قراءة جيدة ومتأنية حتى يلم التّلاميذ بأفكارها.

- مناقشة الأفكار والمعاني من خلال طرح أسئلة تعنى بهذا الغرض.

- طرح كلمات صعبة لها مثيلاتها للقطعة الإملائية، ومناقشة التّلاميذ في معانيها وكيفية كتابتها ثم محوها بعد ذلك.

- تكليف التّلاميذ بإخراج دفاترهم وكتابة التاريخ وعنوان القطعة والاستعداد للكتابة.

- يقرأ المعلّم القطعة مرة أخرى قبل الإملاء)).[2]

إملاء القطعة ويراعي ما يأتي:

((- تقسيم القطعة على وحدات مناسبة للطلبة طولا وقصرا.

- إملاء الوحدة مرة واحدة لحمل الطلبة على حسن الإصغاء وجودة الانتباه.

- استعمال علامات الترقيم في أثناء الإملاء.

---

(1) **أساليب تدريس اللغة العربيّة**، أحمد صومان، دار زهران للنشر، عمان، ط1، 2012، ص205.

(2) **اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها**، محمد فوزي أحمد ابن ياسين، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 43.

- مراعاة الجلسة الصحيحة للطلبة.
- قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة، لتدارك الأخطاء والنقص.
- جمع الكراسات بطريقة هادئة ومنظمة)).[1]

((يشتغل باقي الحصة بعمل آخر مثل:

- تحسين الخط.
- مناقشة معنى القطعة على مستوى أرقى.
- تهجي الكلمات الصعبة التّي وردت في القطعة.
- شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة ومقبولة)).[2]

يتضح من هذه الخطوات أن تدريس الإملاء الاستماعي يعتمد على نفس الخطوات المتبعة في تدريس الإملاء المنظور، غير أن القراءة هنا قراءة استماع.

- **أهداف تدريس الإملاء الاستماعي:**

تتحدّد أهداف الإملاء الاستماعي فيما يأتي:

((- تدريب التّلاميذ على أسلوب الاستنباط، الذّي نستخلص منه قاعدة عامة من أمثلة متشابهة وهو أسلوب تربوي مفصل.

- تعويد التّلاميذ على حسن الخط والنّظافة، والترتيب، وحسن الإصغاء.
- تنمية مهارة الملاحظة لدى التّلاميذ، وتدريبهم على اكتشاف العلاقات القائمة بين المفردات المتشابهة.
- التّدريب على إدراك الصلة بين أصوات الحروف وصورها.
- تعويدهم على الجلسة الصحيحة.
- التّدريب على كيفية توظيف علامات الترقيم أثناء الكتابة.)).[3]

---

(1) **مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها**، سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مرجع سابق، ص430.

(2) **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط 14، د.ت.ط، ص200.

(3) **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد، وآخرون، مصدر سابق، ص 236.

- مزاياه:

يمتاز الإملاء الاستماعي بما يأتي:

- تدريب الطلبة على الإصغاء وحسن الاستماع.
- تمرين حاسة السمع، وتنمية القدرة على تمييز أصوات الحروف.
- تنمية الذاكرة لدى الطلبة.
- الانتقال بالطلبة إلى الاعتماد على أنفسهم فيما يكتبون)).[1]

4.1- الإملاء الاختباري:

((هو أكثر أنواع الإملاء شيوعا في المرحلة المتوسطة، ويتم الدرس بموجب هذا النوع من الإملاء، بأن يملي المدرس على المتعلّمين قطعة إملائية لم يسبق لهم أن نظروا إليها أو قرؤوها أو سمعوها قبيل تمليتها من المدرس، ويقوم المتعلّمون بكتابة ما يملى عليهم اعتمادا على أنفسهم)).[2]

يُفهم من هذا التعريف أن القطعة الإملائية في هذا النوع من الإملاء تملى على التّلاميذ بعد فهمها دون مساعدة المعلّم في هجاءها، والغرض منه تقويم الطلاب لأنه يقيس قدراتهم الكتابية، ويتناسب هذا النوع مع جميع التّلاميذ على اختلاف مراحلهم التّعليمية مع مراعاة مستواهم لمعرفة مدى استفادتهم من خلال الاختبارات الإملائية.

- طريقة تدريسه:

يتم تدريس الإملاء الاختباري بإتباع ما يأتي:

((- التمهيد للنص وإحاطة الطلبة بموضوعه، وتذكيرهم بالقواعد المراد التطبيق عليها.

- تملية القطعة الإملائية بعد تجزئتها إلى وحدات معنوية قصيرة أي جملة بسرعة ملائمة، مع قراءة كل جملة مرتين والتشديد على سلامة النطق.

---

[1] **أسباب الضعف الإملائي في المدارس الابتدائية**، لكحل أحمد، مذكرة لنيل شهادة مدير المعهد الوطني لتكوين المعلّمين، وهران، 2011- 2010، ص 15.

[2] **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة**، عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، مرجع سابق، ص322.

- إعادة قراءة القطعة لتلاقي ما فات من كلمات، ثم مطالبة الطلبة بغلق الدفاتر ووضع الأقلام جانبا.

- جمع الدفاتر بطريقة منظمة)).[1]

يتضح من هذه الخطوات أن طريقة تدريس الإملاء الاختباري هي نفسها المتبعة في الإملاء الاستماعي من حيث التّمهيد وقراءة المعلّم، ومناقشة المعاني، لكن مع حذف مرحلة هجاء الكلمات.

- **أهداف تدريس الإملاء الاختباري:**

يهدف الإملاء الاختباري إلى ما يأتي:

((- تمكين الطّلبة من الاعتماد على أنفسهم فيما يكتبون.

- اختبار مدى قدرة الطّالب على رسم الكلمات بشكل صحيح)).[2]

((- الاستضاءة بما يكشف عنه في علاج المتخلّفين، وحفز المتفوّقين، وإثارة المنافسة بينهم.

- اكتساب عادات الكتابة الإملائية الصّحيحة.

- تعويد التّلاميذ على الجلسة الصّحيحة، ومراعاة علامات التّرقيم أثناء الكتابة)).[3]

- **مزاياه:**

يمتاز الإملاء الاختباري بما يأتي:

((- اختبار قدرة التّلميذ، ومدى تقدمه.

- الكشف عن نقاط الضعف لدى الطلبة في الكتابة.

- معرفة الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا فيما يكتبه الطلبة.

- التّدريب على وضع القواعد الإملائية موضع التطبيق عند الكتابة)).[4]

---

[1] **تدريس اللغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية**، محسن على عطية، مرجع سابق، ص163.

[2] **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، محسن على عطية، دار المناهج، عمان، ط1، 2008، ص212.

[3] **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد، وآخرون، مرجع سابق، ص238.

[4] **تدريس اللغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائية**، محسن علي عطية، مرجع سابق، ص160.

وما يمكن استخلاصه أن جميع هذه الأنواع تهدف إلى إكساب التّلاميذ ثروة لغوية، وتدريبهم على حسن الخط، والنظام، والنظافة، وتعويدهم على الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة، وكذا تنمية مهاراتهم في الملاحظة والكتابة بدقة.

2 -أنماط الأمالي:

تنحصر أنماط الأمالي التّي يستخدمها المدرسون في ثلاثة أنواع هي: نمط القطعة، نمط الجمل، ثم نمط الكلمات المفردة.

1.2- نمط القطعة:

((هو قطعة غالبا ما تكون نثرا، ويتراوح طولها ما بين سبعة أسطر وأثنى عشر سطرا تقريبا، وفيه يكتب الطالب قطعة معينة من كتاب القراءة والمحفوظات، أو من كتاب آخر مألوف من الكتب الخارجية، وهو ما يتناسب مع ما جاء في منهاج المدرسة الابتدائية، وهذا يعني أن هذا النمط من الأمالي يقيس قدرة الطّالب على:

- أن يتذكر صور كلمات معينة سبق له أن تدرب على قراءتها، لأن القدرة على الكتابة الصّحيحة إملائيا تعتمد على معرفة الكلمة مبنى ومعنى ونطقا.
- أن يعرف صور الحروف ليربطها بشكل صحيح يؤدي إلى معنى مفهوم مفيد لديه)).[1]

يفهم من هذا أن القطعة الإملائية تقتطع من كتب القراءة أو المحفوظات أو من كتب المواد الدراسية الأخرى، لتزويد المتعلّم بمعلومات مترابطة تمدّه بحصيلة لغوية تساعده على إدراك مقاصد الكلام من جهة وتمكّنه من الكتابة الإملائية الصّحيحة من جهة أخرى.

2.2- نمط الجملة:

((يأتي نمط الجملة في المرتبة الثانية بعد نمط القطعة، وبعض هذه الجمل قد اقتطع من كتاب القراءة والمحفوظات، ولعل في تدريب الطّالب على تذكر كتابة جمل قرأها ما يحقق الغرض المعرفي المنشود من تدريس الإملاء، كما يحقق وحدة اللّغة وتكامل فروعها،

---

[1] **طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، فلاح صالح حسين الجبوري، دار الرضوان، عمان، ط1، 2015، ص454.

والربط بينها ربطا يحقق الغاية من تعلمها في تلك المرحلة الدراسية، وتجب العناية عند اختيار الجمل أو صياغتها بحيث تؤدي معنى واضحا مفهوما، لدى المتعلّم ويكون ذلك حين تتصل بميوله، وترتبط بحياته، وتشعره بأن لها قيمة بالنسبة له)).[1]

يفهم من هذا أن الجمل المملاة تؤخذ من كتب القراءة والمحفوظات شأنها شأن القطع، لتدرب الطلاب على تذكر كتابة جمل سبق لهم دراستها، ويشترط في هذه الجمل أن تكون واضحة المعنى متصلة بالحياة اليومية للطلاب.

3.2- نمط الكلمة:

((يمكن القول بأن نمط الكلمة يقيس قابلية الطالب في أن يكتب كلمات مفردة معينة يختارها المدرس، وقد أُعتمد أن نمط الكلمة على كتاب القراءة والمحفوظات ومعنى ذلك أن الكتابة الصحيحة هنا تعتمد على مدى قابلية الطالب في أن يتذكر هذه المفردات، وأن يعرف طريقة كتابتها.

ولذا كان من الضرورة استعمال المفردات التّي يراد التّدريب عليها في جمل تامة ذات معنى واضح، كي يكون الطالب قادرا على تذكرها وكتابتها كتابة صحيحة، لأن الكلمة تشتق معناها من الجملة التّي تضمها، لذا يتعين على المدرس ألاّ يكتفي بتقديم مادته في شكل أجزاء متناثرة، بل يحاول إدماج هذه الأجزاء في وحدات كلية تيسر فهمها، وتجعل لها معنى، بالربط بين أجزاء المنهج جميعا، والربط بين مادة الدرس وحياة الطالب)).[2]

يُفهم من هذا أن نمط الكلمة يسعى إلى تدريب التّلاميذ على تذكر كتابة كلمات مفردة تعرضوا لها من قبل في دروس القراءة أو المحفوظات، ويستحسن في هذا النمط تدريب التّلاميذ على كتابة كلمات موضوعة في جمل مفيدة واضحة منسقة حتى يسهل عليهم فهمها.

---

[1] **طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، مرجع سابق، ص 455.

[2] المرجع نفسه، ص456.

3 -مراحل تعليم الإملاء:

يمر التّلاميذ في تعلمهم لنشاط الإملاء بأربعة مراحل هي: الاستعداد للكتابة، البدء في تعليم الإملاء، التوسع في الإملاء، وتوسيع الخبرات، وزيادة القدرات والكفايات.

1.3- المرحلة الأولى: الاستعداد للكتابة:

تستغرق هذه المرحلة عادة سنوات ما قبل المدرسة، والسنة الأولى الابتدائية، والهدف منها هو توفير الخبرات، والمرانة الكافية التّي تنمي عند الأطفال الاستعداد للكتابة، واتخاذ التدابير اللازمة للتغلب على نواحي النقص الجسمية الانفعالية التّي قد تعوق التقدم في الكتابة.

ويتم تكوين الاستعداد للكتابة عن طريق:

- تعلم رسم الخطوط في اتجاهات كثيرة ومختلفة.
- التناسق بين العين واليد، حيث يكلف الطفل بمد خط من اليمين إلى اليسار وكذا تعلم مفهوم الدائرة.
- إدراك الحروف عن طريق التمرير في فجوات.
- كتابة الاسم عن طريق الشف، حيث يستخدم الطفل القلم في تتبع رسم الاسم، علما بأن الاسم مكتوب على بطاقة وعليه ورق شفاف مثبت من جانب واحد.[1]

يفهم من هذا أن مرحلة الاستعداد للكتابة هي بمثابة تهيئة للتلاميذ ذهنيا وبصريا وعضليا للقيام بنشاط الكتابة، فهو في هذه المرحلة يتدرب على التنسيق بين أعضائه الإملائية، ويتم رسم الخطوط بأشكالها المختلفة والأشكال الهندسية، بالإضافة إلى تعلم كتابة الحروف من خلال الربط بين النقط أو تتبع رسم الأسماء المكتوبة على الورق الشفاف.

---

[1] ينظر: **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1992، ص155، 156.

2.3- المرحلة الثانية: البدء في تعلم الإملاء:

((وتبدأ هذه المرحلة عادة عند الذين يتمتعون بنمو عادي في السّنوات الثّلاثة الأولى الابتدائية، ويتم في هذه المرحلة تكون العادات الأساسية في الإملاء، وبعض المهارات والقدرات، ويمكن عرض ذلك من خلال كل صف دراسي كما يأتي:))[1]

مثلا في الصّف الثّالث الابتدائي: [2]

✓ **مهارات تأسيسية:**

- ينقل فقرة لها معنى من ثلاث جمل أو أربع.
- يكتب عبارات مثل: أبي العزيز، وأمّي العزيزة، أو عبارات ترحيب أو توديع أو تهنئة مثل: مرحبا، أهلا وسهلا.
- يتقن الكلمات ذات اللام الشمسية، والقمرية، ويستخدم النقطة، وعلامة الاستفهام.

✓ **مهارات أساسية:**

- كتابة همزة القطع، وهمزة الوصل(أحمد_ انطلق).
- نقل كلمات بها همزة متوسطة على الألف، ثم الواو ثم الياء وأخرى بها همزة متطرفة على السطر.
- كتابة الألف اللينة في آخر الحروف، وكذا أسماء الإشارة وأسماء الموصول.
- كتابة البسملة الكاملة، وترك الهوامش المناسبة وقت الكتابة.

يفهم من هذا أنّ التّلاميذ في هذه المرحلة يكوّنون العادات والمهارات الأساسية في الإملاء، ويتدربون على كتابة بعض العبارات، ونقل الفقرات القصيرة مع الالتزام بقواعدها الإملائيّة وعلامات التّرقيم.

---

[1] ينظر: **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، حسن شحاته، مرجع سابق، ص156.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص157.

3.3- المرحلة الثالثة: التوسع في الإملاء:

((تسمى مرحلة التّقدم السّريع في اكتساب العادات الأساسية في الإملاء، وتمتد هذه المرحلة من الصّف الرابع الابتدائي حتى الصّف السّادس الابتدائي، وتمتاز هذه المرحلة بالسّيطرة على الهمزات بأنواعها، والألف اللّينة، والكلمات النوعية المرتبطة بالمواد الدراسية، والحالات الخاصة في تنوين النّصب والانطلاق في الكتابة دون خطأ إملائي.

ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يأتي:

- الصّف الرابع الابتدائي: [1]

✓ **مهارات تأسيسية:**

- ينقل فقرتين نقلا صحيحا من كتاب)).

((- يكتب رسالة قصيرة سليمة هجائيا، والبسملة الناقصة [باسم الله].

- يستخدم الفاصلة.

✓ **مهارات أساسية:**

- كتابة فقرتين من كتاب القراءة بطريقة الإملاء المنظور.

- التمييز بين المد بالألف، والواو، والياء، وكذا التمييز بين أنواع التنوين وبين تاء التأنيث المفتوحة، والمربوطة.

- التمييز بين الحروف المتشابهة، كتابة الألف اللينة التّي ترسم ياء في غير الثلاثي (عيسى، موسى).

- كتابة الهمزات المتوسطة على النبرة والسطر، والهمزات المتطرفة المفردة)).[2]

يفهم من هذا أن التّلميذ في هذه المرحلة يتقدّم سريعا في اكتساب المهارات الإملائية، حيث يتقن في هذه المرحلة نقل فقرتين نقلاً صحيحاً، ويكتب رسائل قصيرة صحيحة إملائيا

---

[1] ينظر: **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، حسن شحاته، مرجع سابق، ص159.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص160.

دون خطأ إملائي، كما يتقن كتابة الهمزات بأنواعها، والألف اللينة، ويميز بين المد، والتنوين والتاء المفتوحة من المربوطة.

4.3- المرحلة الرابعة: توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفايات:

((وتشتمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية، وما يقابلها في البلدان العربيّة التّي لها سلم تعليمي يختلف عن ذلك، وتتميز هذه المرحلة بالسيطرة التامة على القواعد الإملائية، وعلامات الترقيم)).[1]

يُفهم من هذا أن التّلميذ في هذه المرحلة يتمكن من العادات، والمهارات الإملائية تمكنا تاما، وكذا قواعد الكتابة الصحيحة واستخدام علامات الترقيم.

ثانيا: أساليب تدريس الإملاء، وشروط اختيار موضوعاته.

1- الأسس السليمة لتدريس الإملاء:

يرتبط تدريس الإملاء الصحيح بعوامل أساسية هي:

- ((ينبغي ألا يتم تدريس الإملاء وفق فلسفة اختبارية، تقوم على عد أخطاء التّلاميذ وتقييمها بدرجة رقمية، بل يجب أن يتجه تدريس الإملاء إلى إفهام التّلميذ ما يكتب إلى أن يتقن المهارة الإملائية.

- تدريب الأذن على الإصغاء إلى مخارج الحروف وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتدريب اليد على مسك القلم، والسيطرة على الصعوبات التّي تخالف فيها الكتابة النطق.

- الاهتمام باستخدام الوسائل التّعليمية التّي توضح المعنى، وتطيل مدة ثبات القاعدة والمهارات الإملائية)).[2]

((- الاهتمام بالتذكر والتّدريب المستمر وذلك يأتي من خلال أن يذاكر الطلاب عدة أسطر ثم تملى عليهم في اليوم الموالي.

---

[1] ينظر: **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، حسن شحاته، مرجع سابق، ص163.

[2] **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار**، راشد بن محمد الشعلان، مكتبة لسان العرب، الرياض، ط1، 2007، ص 26،27.

– الاهتمام بربط الإملاء بالمواد الدراسية الأخرى خاصة في مبحث اللّغة العربيّة، مع فهم أفكار النص الإملائي ومفرداته.

– إعطاء الطالب الحرية في الاكتشاف والتجريب.

– التركيز في عملية الإملاء على التفكير وليس الحفظ، فيجب أن يتم تدريب الأطفال على توظيف المفردات من خلال سياق الكتابة، أي أن يكون التعلم ذو معنى.

– مراعاة مراحل النمو اللغوي عند الطفل وذلك من خلال اختيار المادة الإملائية بما يتناسب مع المخزون اللغوي عند الطفل)).[1]

– ((الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، يجب أن نربط الإملاء بالعمل التحريري، فالهجاء دراسة لها هدف حيوي عندما يكون مرتبطا بالتّعبير المكتوب، وعندما يكون أداة للكتابة، وجزء مكملا للعمل التحريري، فإن التناول العلمي يعطي نتائج طيبة)).[2]

– ((يستفاد من الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات التّلاميذ، حيث يتم جمع هذه الأخطاء، وتقسيمها إلى وحدات متجانسة، ثم تحدد القاعدة الإملائية على أساسها، ويتم التّدريب الكافي عليها ولاسيما في بداية كل حصة.

– ينبغي ألا تقتصر أهداف تدريس الإملاء على القواعد الإملائية، والجوانب المعرفية للإملاء فقط، وينبغي أن تشمل القيم الخلقية والاجتماعية، والالتزام بالنظافة، والدقة والجلسة الصحيحة، وسلامة مسك القلم، ومهارات التفكير العلمي، وتنمية الثروة اللغوية وغيرها)).[3]

يتضح من هذه الأسس أن العوامل الأساسية التّي تخدم سير درس الإملاء ولا يحسن الاستغناء عنها وتجاهلها تتمثل في الاهتمام بمعنى أفكار القطعة الإملائية وفهمها حتى تُتقن مهارة الرسم الكتابي، وكذا الأسس العضوية المسؤولة عن حدوث هذا النشاط، ولا يستقيم هذا الأخير إلاّ بها وهي: "الأذن، اللّسان، اليد"، وكذا مراعاة المهارات التّي تنمّي مهارة الإملاء

---

[1] **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، عالم الكتاب الحديث، إربد، ط1، 2009، ص170، 171.

[2] **طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، فلاح صالح حسين الجبوري، مرجع سابق، ص444.

[3] **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص26.

كالتهجي الذّي يعين على تمثيل المعاني وإخراج الحروف من مخارجها مع ربط الإملاء بجميع المواد الدراسية الأخرى التّي يُستفاد من نصوصها الأدبية المختلفة الواضحة غير المتكلفة، والخالية من الألفاظ الغامضة والغريبة، من خلال الاستعانة بالوسائل التّعليمية التّي توضح المعنى والقواعد الإملائية.

2- الأساليب الناجعة لتدريس الإملاء:

من الأساليب الناجعة المتبعة في تدريس الإملاء ما يأتي:

1.2- الأسلوب الوقائي:

((تعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التّي تشيع بين التّلاميذ، وتراعي جانبين مهمين: تدريب التّلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التّلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الصوت الآخر، وتدريب التّلميذ على كتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيه باستخدام السبورة، ويستمر التّدريب في حصص القراءة، والمحفوظات، والتّعبير، والخط، وفي متابعة الواجبات المنزلية حتى يتم سيطرة التّلميذ على الكلمات التّي يحدث فيها الخطأ.

وهناك طريقة وقائية ذات مدلول آخر تعتمد على قاعدة لا تطلب من التّلميذ كتابة كلمة لم يتعرف عليها بعد وبذلك تقي التّلميذ من الخطأ على أساس هذه القاعدة)).[1]

يفهم من هذا أن المعلّم في الأسلوب الوقائي يتيح المجال أمام التّلاميذ للتدرب على المادة الإملائية قبل مطالبتهم بكتابتها فهو لا يكلف الطالب بكتابة كلمات لم تعرض عليه من قبل مما يقيه من الوقوع في الخطأ.

2.2- أسلوب الاعتماد على الحواس:

((أي أن يستعمل الطالب العين، والأذن، واللسان واليد، في التّدريب بالفصل، ويتعين أن يرى الطالب الكلمة وأن يسمع نطقها بدقة، ويكررها ثم يكتبها، وتلك عوامل تساعد على

---

[1] **طرق تدريس اللغة العربيّة**، زكريا إسماعيل، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة، (د.ط)، 2005، ص 173.

التّخيل))[1]، ((والتّلميذ في تكرار الكلمة وإعادة كتابتها يعتمد على الذاكرة والتخيل وبذلك ننمي لديه أكثر من مهارة في كتابة الكلمة)).[2]

يفهم من هذا أن التّلميذ في أسلوب الاعتماد على الحواس يستعمل عينه، وأذنه، ولسانه، ويده في التّدريب على كتابة الكلمات، حيث يرى المتعلّم الكلمة ويلاحظ حروفها بعينه، ويسمع نطقها بدقة بأذنه ويكررها بلسانه ثم يختزنها بصورتها الصحيحة في ذهنه ليتذكرها حين يريد كتابتها بيده.

3.2- أسلوب التّهجئة:

((وقد يرتبط بالأسلوب السابق بأن نطلب من التّلميذ بعد قراءة الكلمة، تهجئتها وتحليلها إلى حروفها الأصلية، حيث يبرز التّلميذ بعض الحروف المكتوبة وغير المنطوقة كاللام في الشمس، والألف بعد واو الجماعة مثل (ذهبوا، وهكذا)).[3]

يتبين من خلال هذا أن التهجي الشفوي يعين التّلاميذ على تمييز الحروف الأصلية للكلمات وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في المخرج وبين ترتيب حروف الكلمات، وبين ما يكتب من الحروف ولا ينطق.

4.2- أسلوب الثّواب والعقاب:

((يعتمد على النطق السليم للحروف، واستخدام الثواب والعقاب، وقيام الطالب النابه بدور العريف في تعليم ضعاف الطلبة ومتابعتهم، والإشراف على واجباتهم المنزلية، وتدريبهم على حسن القراءة، أمّا الإثابة التّي يحصل عليها النابهون من الطلبة فتنحصر في تسجيل اسم الطالب في لوحة أعدت لذلك في الفصل والثناء عليه من المدرس وتصفيق الطلبة له)).[4]

---

[1] **طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، فلاح صالح حسين الجبوري، مرجع سابق، ص450.

[2] **طرق تدريس اللغة العربيّة**، زكريا إسماعيل، مرجع سابق، ص174.

[3] **تدريس اللغة العربيّة**، زكريا إسماعيل، مرجع سابق، ص174.

[4] **طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، فلاح صلاح حسين الجبوري، مرجع سابق، ص448.

يفهم من هذا أن أسلوب الثواب والعقاب يعتمد على إثابة النبهاء الذين يشرفون على تعليم ضعفاء الطلبة، فيتكافئون بثناء ومدح المعلّم لهم، وكذا تسجيل أسمائهم على لوحة أُعدت في الفصل لأجل ذلك.

5.2- أساليب التعلم الذاتي:

حيث يعتمد التّلميذ فيها على نفسه، ومن بينها:

((- الأسلوب الذّي يعتمد على الترتيب بدءا بنطق الكلمة ومعرفة معناها وانتهاء بإتقانها لفظا وكتابة، مرورا بالتحليل والتذكر.

- تدوين الكلمات الصعبة التّي يخطأ فيها التّلاميذ كثيرا في كراسة خاصة تحتوي على قواعد الإملاء الصعبة، ويبدأ التّلاميذ بإعدادها من بداية العام الدراسي)).[1]

يُفهم من هذا أن أساليب التعلم الذاتي موجهة للتلاميذ بصفة خاصة، ويبقى المدرس فيها موجها لهم، وملاحظا لتنفيذ تعليماته وتوجهاته حتى يتحقق التعلم المنشود.

6.2- أسلوب الاستذكار والمراجعة:

((يعتمد هذا الأسلوب على استذكار وتعلم قطعة إملائية في المدرسة أو المنزل، وفي اليوم التالي تختبر درجة إجادة التّلميذ شفويا أو تحريريا، وأساس هذا الأسلوب هو اكتشاف الكلمات التّي يخطئ فيها التّلاميذ، واختبارهم في هذه الكلمات في اليوم التالي، ويجرى اختبار أسبوعي يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة وهذا الأسلوب نافع مع تلاميذ الصفوف الأولية)).[2]

---

[1] **تدريس اللغة العربيّة**، زكريا إسماعيل، مرجع سابق، ص175.

[2] **فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر**، حاصل بن على بن عبد الله الأسمري، مذكرة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2009-2010، ص59.

يُفهم من هذا الأسلوب أنه يعتمد على اختبار درجة إتقان التّلاميذ في كتابة قطعة إملائية تعلموها من قبل في المدرسة أو المنزل، ويرتكز هذا الأسلوب على اكتشاف أخطاء التّلاميذ وإعادة اختبارهم في كتابتها مع إجراء اختبارات أسبوعية لاستذكار هذه الأخطاء.

3- شروط اختيار القطع الإملائية:

هناك عدة جوانب ينبغي توفرها في القطعة الإملائية نذكر منها:

1.3- الجانب المعرفي:

((وذلك أن تشتمل القطعة على معلومات متنوعة تزيد من أفكار التّلاميذ، وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة والقصص، والأخبار المتصلة بحياتهم، والتّي تثير اهتمامهم وتحرك شوقهم ولذلك ينبغي أن تكون مستمدة من واقع التّلاميذ وما يدور على ألسنتهم وفي اطار استعمالاتهم مع الاطلاع على ما يدور في عالم الكبار حتى يتسنى لهم الانطلاق في الحياة العامة والتفاعل مع مختلف ميادين النتاج الفكري)). [1]

يُفهم من هذا أن موضوع القطعة يجب أن يكون مناسبا للمستوى الإدراكي، والمعرفي للطلاب، يحتوي على معلومات مفيدة ومتنوعة تزيد من ثقافة الطلاب، وخبرتهم وثروتهم المعرفية، فيأتي موضوعها متدرجا من حيث السهولة، والصعوبة متصلا بحياتهم اليومية مشتملا على مواد طريفة، ومشوقة لهم منتزعا من خبرتهم مفيدا في تنميتها.

2.3- الجانب اللغوي:

((وذلك بأن تتسم القطع المختارة بلغة سهلة ومفهومة، فلا مجال هنا للمفردات اللغوية غير المألوفة، فلا ينبغي أن يتكلف المعلّم في تأليفها جريا وراء مجموعة من المفردات الخاصة بل يجب أن يكون تأليفها طبيعيا لا تكلف فيه، واختيار القطع من الكتب المدرسية المقررة يضمن توفر هذا الجانب، حيث تصبح المفردات اللغوية مألوفة وليست غريبة عليهم،

---

[1] **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص139.

فهي غير بعيدة عن قاموسهم اللغوي المستمد من قراءاتهم وكتابتهم وتعبيراتهم الشفوية والتحريرية فوقوع العين على اللفظ كثيرا يساعد على صحة كتابته ورسمه.

ويشترط أيضا في قطع الإملاء التّي تعرض على التّلاميذ ألا تكون مفرداتها من الكلمات التّي تحمل وجهين في رسمها، أو التّي دار حولها خلاف بحيث يكتفي في هذه المرحلة بالكلمات التّي لا تحمل وجها آخر لرسمها)). [1]

يُفهم من هذا أن موضوع القطعة الإملائية يجب أن يكون طبيعيا في تأليفه ذو مفردات سهلة ومفهومة، خالي من مظاهر التكلف، والتعقيد، والكلمات الغريبة الصعبة، بحيث تختار القطع من موضوعات المواد الدراسية الأخرى لأن وقوع العين على اللفظ كثيرا يساعد في ترسيخه في ذهن المتعلّم مما يسهل عليه كتابته بصورة صحيحة سليمة.

3.3- الجانب الوجداني:

((ونعني به ما تتركه القطع الإملائية من أثر طيب في نفوس التّلاميذ، ولذا ينبغي أن تكون شيقة، وواضحة المعاني، ومنسقة، تتسم بالنواحي الجمالية في كتابتها وعرضها وبذلك تثير اهتمام التّلاميذ وتحرك شوقهم وتربي إحساسهم بالجمال وتنمي ذوقهم وترقيه.

وهذا الجانب يؤكد ضرورة اختيار القطعة المناسبة للأطفال عقليا وثقافيا، فالصعوبة قد تصيبهم بالإحباط، وفقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالضعف، أمّا السهولة فتشعر التّلاميذ بالتفاهة وتؤدي إلى الإهمال، واللامبالاة، والتدرج في الصعوبة بحسب المستويات يدفع الفرد إلى الرغبة في التقدم والمزيد من الثقة بالنفس)).[2]

---

[1] **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص174.

[2] **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص140.

((وهذا الجانب أيضا يشير إلى مراعاة حجم القطعة فالطول الزائد عن الحد يستهلك الوقت، ويشعر المتعلّم بالملل، والضيق، والقصر يضيع كثيرا من الفوائد، ويتراوح طول القطعة كما أشادت كتب التدريس ما بين سبعة سطور، وثلاثة عشر سطرا تقريبا)).[1]

يُفهم من هذا أن موضوع القطعة الإملائية يجب أن يتسم بالنواحي الجمالية التّي تثير دافعية، واهتمام الطلاب، وتنمي ذوقهم، وترتقي به، وهذا من خلال اختيار النصوص الواضحة، والشيقة، والمنسقة المتدرجة من حيث السهولة، والصعوبة، والطول، والقصر وفق قدراتهم العقلية، واللغوية مما يؤثر ايجابيا في سلوكياتهم، ويترك أثرا طيبا في نفوسهم.

4.3- الجانب التربوي السلوكي:

((اختيار القطعة الإملائية ينبغي أن يدور حول موضوعات متنوعة علمية، وثقافية، ودينية وأحداث اجتماعية، وما يتصل بالبيئة، وهذا يؤثر في سلوك المتعلّم ويضمن اتصاله بمجتمعه، وتفاعله معه وتعرفه ببيئته، وتكيفه معها تكيفا ناجحا.

وتساعد القطع الإملائية بهذه الصورة على تحقيق أهداف تربوية وسلوكية مفيدة كالصدق في القول، وإتقان العمل، وحب الوطن، والتعارف، والصبر، والشجاعة، والنظافة والنظام، والدقة والقطع بذلك تدرب التّلاميذ على استنباط الأحكام العامة، وعلى التفكير السليم مما يمكنه من تمييز الحق من الباطل، والخير من الشر، ويساعده في حل المشكلات ومواجهة المواقف المختلفة)).[2]

يُفهم من هذا أن موضوع القطعة الإملائية يجب أن يُختار من موضوعات متنوعة تحتوي على معلومات، وثقافات إسلامية، وحقائق علمية، وإبداعات فنية وأدبية وقصص دينية واجتماعية متصلة ببيئة المتعلّم، ومحيطه مما يساعده على ترسيخ القيم التربوية المفيدة في سلوكه والتّي تؤثر بدورها على تفكيره وتمكنه من حل مشكلاته ومواجهة مختلف المواقف.

---

[1] **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص 174.

[2] المرجع نفسه، ص175.

ثالثا: أهمية نشاط الإملاء وعلاقته بباقي أنشطة اللّغة العربيّة.

1- أهمية تدريس الإملاء:

تعود أهمية الإملاء للعوامل التالية:

((-إن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويعوق عمليات الفهم، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه.

- الإملاء مقياس دقيق للمستوى التّعليمي الذّي وصل الفرد إليه.

- إن الخطأ الإملائي قد يغير الحقيقة العلمية أو التاريخية.

- الإملاء من أسبق الأنشطة التّي تمارس في التعلم اللغوي، حيث أن المعلّم يبدأ بتعليم القراءة ثم الكتابة اليدوية.

- يتعرف المتعلّم عن طريق الإملاء الرسم الاصطلاحي لكلمات مستخدمة في الاتصال بغيره وبتراثه، وكل كلمة مكتوبة تثري بها حياته.

- إن النصوص الإملائية مجال رحب لتزويد المتعلّم بخبرات جديدة وتنمية قدراته العقلية وزيادة مفرداته اللغوية)).[1]

((- تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التّعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتّعبير عنها والإلمام بها)).[2]

((- إن درس الإملاء يتكفل بتربية العين، وتنمية قدراتها على النقد، والتركيز، والمطابقة.

- يسهم درس الإملاء في تربية الأذن على حسن الاستماع وجودة الإنصات بتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء.

- تمكين اليد من الإمساك الصحيح لأدوات الكتابة، وتنمية قدرة الطالب على التآزر البصري.

---

[1] **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين المهارة والصعوبة**، فهد خليل زايد، دار اليازوري، عمان، (د.ط)، 2006، ص، 106، 107.

[2] **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص133.

– إن الضعف في الكتابة الإملائية قد يتبعه ضعف في المواد الدراسية جميعها.

– يتيح الإملاء للطلبة الإمعان، ودقة الملاحظة، وقوة التحكم في الكتابة والسرعة في الفهم والنقد)).[1]

من خلال ما تقدم يتّضح أنّ التّمكن من مهارة الرّسم الكتابي يعد ركنا أساسيا لنجاح العملية التّعليمية عامة، وعملية الاتصال اللغوي بصورة خاصة على اعتبار أن الإملاء عنصر مهم من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتّعبير عنها والإلمام بها كونه يحقّق الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام، كما أنه أداة لتعليم المواد الدّراسية جميعا والتّخلّف فيه يؤدّي إلى إعاقة فهم المكتوب، ومعرفة قصد الكاتب، زيادة على أنّه يقلّل من مكانته، فضلا على أنّه ينمي لدى المتعلّمين القدرة على دقّة الملاحظة، والانتباه، والعناية بالنّظام، والنّظافة، وإجادة الخط.

2- أهداف تدريس الإملاء:

يسعى درس الإملاء إلى تحقيق الأهداف الآتية:

((– تدريب التّلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا، مع زيادة العناية بالكلمات التّي يكثر فيها الخطأ)).[2]

((– تذليل الصّعوبات الإملائية التّي تحتاج إلى مزيد من العناية، كرسم الكلمات المهموزة أو المختومة بالألف، أو الكلمات التّي تتضمن بعض حروفها أصواتا قريبة من أصوات حروف أخرى، وغيرها من مشكلات الكتابة الإملائية.

– الإسهام الكبير في تزويد الدّارسين بالمعلومات اللّازمة لرفع مستوى تحصيلهم العلمي، ومضاعفة رصيدهم الثّقافي بما تتضمنه القطع المختارة من ألوان الخبرة، ومن فنون الثّقافة والمعرفة.

---

(1) **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين المهارة والصعوبة**، فهد خليل زايد، مرجع سابق، ص107.

(2) **الموجّه الفنّي لمدرسي اللغة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص193.

– تدريب الدارسين على تحسين الخط، مما يساعدهم على تجويده، والتمكن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية، وفهم معانيها فهما صحيحا)).[1]

((– أن يدرب التّلاميذ حواسهم الإملائية فالأذن تسمع ما يملى، واليد تكتب ما تسمعه الأذن، والعين تلحظ الصواب من الخطأ.

– أن يمرن التّلاميذ على كتابة ما يسمعونه في سرعة، ووضوح، وصحة، وإتقان)).[2]

((– تعويد الطلبة الدقة، والنظام، والترتيب، وقوة الملاحظة.

– تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع)).[3]

((– النهوض بالقراءة،والتّعبير)).[4]

((– يجب أن يحقق الإملاء جانبا من الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام بما في قطعة الإملاء من خبرة، وثقافة، ومعرفة.

– تدريب الطلاب على استخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحا)).[5]

يتضح ممّا سبق أن درس الإملاء يهدف إلى تعويد الطلاب على الكتابة الصحيحة المنظمة، وربطها بالوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام وتدريب حواسهم الإملائية على حسن الاستماع، والإنصات وإمساك القلم، وكذا إكسابهم عادات الكتابة السليمة من دقة، ونظام، ونظافة، وتركيب، بالإضافة إلى سرعة إتقان مهارة الكتابة، كما أنه يهدف إلى تزويد التّلاميذ بحصيلة معرفية لغوية تساعدهم على إجادة التّعبير مشافهة وكتابة ومهارة القراءة.

3- العلاقة بين الإملاء وأنشطة اللّغة العربيّة:

((اللّغة العربيّة أداة التّعبير للناطقين بها من كل لون من ألوان الثقافات، والعلوم، والمعارف، وهي وسيلة التحدث، والكتابة، وبها تنقل الأفكار، والخواطر، لذلك ينبغي أن

---

(1) **الكافي في قواعد الإملاء**، أيمن أمين عبد الغني ، دار التوفيقية، القاهرة، (د.ط)، 2012، ص17،18.

(2) **المنجد في الإملاء**، أبو السعود سلامة أبو السعود، العلم والإيمان للنشر، القاهرة، (د.ط)، د.ت.ط، ص5.

(3) **تعلم النّحو والإملاء والترقيم**، عبد الرحمان الهاشمي، دار المناهج، عمان، ط2، 2008، ص185.

(4) **الإملاء الميسر**، زهدي أبو خليل، دار أسامة، عمان، ط1، 1998، ص7.

(5) **أساليب تدريس اللغة بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص134.

ندرك أنها وحدة واحدة متكاملة، ولا يمكن لأي نشاط من أنشطتها القيام منفردا بدور فاعل في إكساب المتعلّم اللّغة التّي تجمع في معناها كل ما تؤديه هذه الأنشطة مجتمعة في معان، لذلك فإنه من الضرورة بما كان أن تنهض بشتى أنشطتها كي تصل إلى المتلقي كما ينبغي، ومن التصور السابق لا بد أن نتخذ من مادة الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي، والتّدريب على كثير من المهارات))[1].

((والقدرات العقلية والأدائية المتداخلة، والتّي تشكل وحدة واحدة لا تقبل التجزئة، وهي تعمل كوحدة واحدة يصعب فصلها، وهذا التكامل هو المدخل الحقيقي لمعالجة الضعف في الكتابة بشكل عام، وفي مهارات رسم الإملاء بشكل خاص)).[2]

وهذا ما جعل الإملاء يرتبط بنشاطات لغوية كالقراءة، والنّحو، والتّعبير، والخط.

1.5- الإملاء والقراءة:

((هناك علاقة بين القراءة، والإملاء حيث أن الطلاب الذين يقرؤون كثيرا يتعرفون على كلمات أكثر وأن أدائهم في الإملاء سيكون جيدا، لأن الطالب يتعلم القراءة، والكتابة، والهجاء بطريقة علمية وظيفية تعتمد على نظام كتابي واحد، فكلما قرأ الطفل نمت لديه القدرة على اكتشاف صور لكلمات، واستيعاب الهجاء الصحيح لها مما يساعد على استرجاع الصور البصرية المخزونة في الذهن لذلك يجب أن يتم تعلم الإملاء من خلال فرص متنوعة، ومواقف لغوية، وعبر إطار المنحنى التكاملي)).[3]

يتضح من هذا أن الإملاء والقراءة نشاطان متكاملان يدوران حول الرسم الصحيح للكلمات، إذ أن القراءة تنمي قدرة التّلاميذ على معرفة، واكتشاف العديد من المفردات، والعبارات، وتخزينها في الذهن وهذا ما يساعدهم على استرجاع صورها الصحيحة أثناء الحاجة لكتابتها.

---

(1) **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد، وآخرون، مرجع سابق، ص227.

(2) **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور**، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص155.

(3) المرجع نفسه، ص 155.

2.5- الإملاء والخط:

((ينبغي أن نحمل التّلاميذ دائما على تجويد خطهم، في كل عمل كتابي، وأن تكون كل التمرينات الكتابية تدريبا على الخط الجيد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التّدريب درس الإملاء، ومن أحسن الطرق التّي يتبعها المدرسون لحمل التّلاميذ على هذه العادة، محاسبتهم على الخط، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء)).[1]

يتضح من هذا أن الإملاء،والخط نشاطان مرتبطان، فالإملاء يدرب التّلاميذ على كتابة الكلمات بصورة صحيحة، والخط يمكنهم من تحسين وتجويد هذه الكتابة، مما يسهل عليهم قراءة مختلف المفردات، والعبارات وفهمها.

3.5- الإملاء والتّعبير:

((قطعة الإملاء إذا أحسن اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التّلاميذ على التّعبير بالأسئلة، والمناقشة، والتلخيص، والنقد)).[2]

يتضح من هذا أن هناك ارتباط وثيق بين الإملاء والتّعبير، فالقطع الإملائية تزوّد التّلاميذ بحصيلة لغوية تساعدهم على التّعبير الجيد مشافهة وكتابة، ومن خلال التّعبيرات يتضح مدى استيعابهم، وإتقانهم للقواعد الإملائية.

4.5- الإملاء والنّحو:

((العلاقة بين الإملاء والنّحو وطيدة، فالقواعد الإملائية وضعت لحفظ اللّغة من الوجهة الكتابية والبعد عن الخطأ في الرسم عن الكتابة، ووضعت القواعد النّحوية لتعين الدارس على تقويم لسانه وعصم أسلوبه من اللحن والخطأ، ومن هنا كان رسم الكلمة من الناحية الشكلية الكتابية.

---

(1) **الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص14.

(2) **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص195.

فالنّحو يحافظ على سلامة الإعراب أضف إلى ذلك ارتباط كثير من القواعد الإملائية بالقواعد النّحوية، كما أن تدريس النّحو ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللّسان من الاعوجاج والزلل)).[1]

يتضح من هذا أن مدى ارتباط الإملاء بالنّحو، فالقواعد الإملائية وضعت لحفظ اللّغة من الناحية الكتابية، والقواعد النّحوية وضعت لتحافظ على سلامة هذه الكتابة من الناحية الإعرابية، أي أن كليهما وضعتا لعصمة القلم واللسان من الزلل.

5.5- الإملاء والصرف:

((يهتم الصرف بالشكل الخارجي للكلمة من حيث نوع الحركات، وعدد الحروف وترتبها أو أصليتها وزيادتها، فزيادة حرف أو حذفه أو تغيير حركة بحركة أخرى أثناء الكتابة يمكن أن يغير المعنى الكلي للكلمة. ف(علم) غير (عالم)، و(عليم)، و(عَلِمَ)، و(اعلم)، و(استعلم)، ومن هنا تتضح العلاقة الوطيدة بين الإملاء والصرف في المحافظة على سلامة معاني الكلمات التّي تعتبر وحدات –عناصر– لبناء الجملة التّي هي الوحدة الأساسية للنص)).[2]

يتضح من هذا أن الإملاء والصرف يتظافران للحفاظ على معاني الكلمات لأن أي زيادة أو حذف ولو بحرف قد تؤثر على المعاني، وتحرفها وهذا ما تعمل القواعد الإملائية كذلك على تحقيقه.

6.5- الإملاء والمهارات والعادات المحمودة:

((في درس الإملاء مجال متسع لأخذ التّلاميذ بكثير من العادات والمهارات، ففيه تعويد التّلاميذ على جودة الإصغاء، وحسن الانتباه، والاستماع، والنظافة، والتنسيق، وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم، وملاحظة الهوامش، وتقسيم الكلام فقرات... ونحو ذلك)).[3]

---

(1) **تعليم اللغة العربيّة بين الواقع والطموح**، السيد محمود أحمد، دار طلاس، دمشق، ط1، 1998، ص112.

(2) **الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربيّة**، على أبو جيدة، مطبعة عمار قرفي، باتنة، ط2، د.ت.ط، ص107.

(3) **الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص14.

من خلال هذه الأنشطة يتضح أن الإملاء محور العملية التّعليمية، وأساس مختلف النشاطات الكتابية كالتّعبير الكتابي، والخط، والنّحو، والصرف، وكثير من العادات، والمهارات المرتبطة بالكتابة ولا يمكن فصلها عن درس الإملاء كحسن الانتباه والإصغاء، وتنظيم الكتابة، والحرص على النظافة، وتوظيف علامات الترقيم، واستيعاب الهجاء، وإتقان القراءة.

رابعا: طرائق تدريس القواعد الإملائية وخطواتها.

1- طرائق تدريس الإملاء:

1.1- الطريقة القديمة:

اختلفت طريقة تدريس الإملاء في القديم عن الطّريقة السّائدة حاليا، ((إذ لم تكن طريقة تدريس الإملاء في القديم على الحالة التّي هي عليها الآن، فقد كان الإملاء يمثل الهدف وليس الوسيلة التّي تحقق أهداف معينة، فكان يقوم على أساس اختبار الأطفال في كتابة الكلمات المغرقة في الصعوبة، لذا كان نص الإملاء مركب من الألغاز الكتابية والأحاجي التّي نذر أن تعترض التّلميذ في الكلام المألوف، إذ كان الإملاء مجرد فحص للتلميذ، فلا يسعى إلى تعليم قواعد معينة بل كان هو الهدف، لذلك كانت تغلب على النصوص الإملائية الكلمات الصعبة الغريبة، وكان المعلّم آنذاك يعمد إلى أي نص من النصوص، ويتخذه موضوع درس الإملاء دون شرح أو إعداد مسبق، لذا كانت مادة الإملاء درسا إختباريا لاستعراض معلومات التّلاميذ لتدريسهم نوعا معينا من الكلمات التّي يجهلون كتابتها وإعطائهم القاعدة الخاصة، فكان المعلّم يتعمد اختيار النصوص التّي تحتوي على الكلمات الصعبة))[1]، وهكذا فإن تدريس الإملاء((كان جافا غير مبني على قاعدة علمية أو نفسية، ولذا فقد كانت نتائج التّلاميذ ضعيفة وكانت الأخطاء تلازمهم)).[2]

---

[1] **النشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء –دراسة وصفية تحليلية–**، مهدية بن عنان، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير بقسم اللغة العربيّة وآدابها، جامعة الجزائر "بن يوسف بن خدة"، 2005– 2006، ص25.

[2] **التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والإكمالية**، عضاضة أحمد مختار، مؤسسة الشرق الأوسط، بيروت، ط2، 1962، ص297.

((لم يكن المعلّم يضع في الاعتبار بأن التّلميذ الذّي لم يكن قد رأى الكلمة التّي أمليت عليه مطلقا، لن يتمكن من كتابتها صحيحة، وإن تمكن من ذلك فإنه سيكون من باب الصدفة)).[1]

من هذا يتضح بأنّ الطريقة القديمة في تدريس الإملاء لم تسعى إلى إكساب المتعلّمين القواعد الإملائية، وأسس الكتابة الصحيحة بل هدفت إلى استعراض معلوماتهم عن طريق اختبارهم في كتابة كلمات لم تعرض عليهم ولم يروها مكتوبة من قبل، وهذا ما يوقّع التّلاميذ في الخطأ ويضعف نتائجهم.

2.1- الطريقة الحديثة:

((تتبني الطريقة الحديثة لتدريس الإملاء على معطيات علم النفس الحديثة، وتسمى هذه الطريقة الجديدة الوقائية لأنها تقي الطالب من الوقوع في الخطأ، أو من رؤيته، وتقوم على المبدأ التالي: لا تطلب من الطفل كتابة كلمة لم تعرض عليه بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة، وتلفظ بها)).[2]

((فالمفهوم الجديد للإملاء يقوم على أساس التّدريب بمعنى أن يتعلم التّلاميذ كتابة الكلمات بعد أن يتم عرضها عليهم بصريا والتلفظ بها نطقا ثم كتابتها يدويا)).[3]

يتضح من هذا أن الطريقة الحديثة في تدريس الإملاء تراعي مستوى التّلاميذ وقدراتهم، فهي تعودهم على كتابة الكلمات بصورة صحيحة وهذا بعد سماعها، ورؤيتها وكتابتها مسبقا، ثم يختبر التّلاميذ في كتابة ما تعلموه سابقا.

---

[1] **الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، د.ت.ط، ص197.

[2] **طرائق تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائية**، يوسف أديب، مديرية المطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، (د.ط)، 1978، ص152.

[3] **النشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء**، مهدية بن عنان، مرجع سابق، ص171.

2- طرائق تدريس القواعد الإملائية:

((لا يختلف درس القواعد الإملائية عن درس القواعد النّحوية في طرائق تدريسه إذ بالإمكان أن يدرس بطرائق عديدة منها:

- الطريقة الاستقرائية: إذ لم تكن القاعدة كثيرة التشعب.
- الطريقة القياسية: عندما يكون الطلبة قد قطعوا شوطا في تعلم الكتابة.
- طريقة النص: إذ كان النص يحتوي على أمثلة كافية لتغطية عناصر القاعدة.
- طريقة المحاضرة: إذا ما كان الطلبة قد وصلوا إلى مستوى من التعلم، والنضج يمكنهم من الاستيعاب ومتابعة المحاضر.

ويبدو أن الطريقة الأكثر شيوعا في تدريس القواعد الإملائية هي الطريقة القياسية وبموجبها يسير الدرس وفق الخطوات الآتية:

- التقديم للدرس -عرض القاعدة الإملائية- عرض الأمثلة التّي تنطبق عليها القاعدة الإملائية -الربط بين الأمثلة والقاعدة- التطبيق)).[1]

3- خطوات تدريس القاعدة الإملائية:

يمر درس القواعد الإملائية بالخطوات الآتية:

أ- ((التمهيد (5دقائق): يثبت المدرس كيف سيمهد لموضوع الدرس الجديد)).[2]

((ومن أساليبه:

- أسئلة في الدرس السابق.
- صورة أو كلمات تكتب.
- حوار ونقاش في مهارات إملائية.
- استثمار كلمات كتبت في ممرات المدرسة بشكل خاطئ)).[3]

---

(1) **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، محسن على عطية، مرجع سابق، ص214.

(2) **طرائق تدريس اللغة العربيّة وأساليب تدريسها**، فاضل ناهي عبد عون، مرجع سابق، ص188.

(3) **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الكبار والصغار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص44.

يتضح من هذا أن التّمهيد للقاعدة الإملائية يعد بمثابة مقدمة للدخول في الدرس الجديد، ويستهدف إثارة دافعية الطلبة وجذب انتباههم نحو القاعدة.

((ب- عرض النص الإملائي في السبورة أو أي وسيلة أخرى.

ج- قراءة النص الإملائي قراءة جهرية نموذجية من قبل المعلّم والتّلاميذ، وهذا أمر مهم لأنه يحقق استخدام المتعلّم للحواس الإملائية (العين، الإذن، اللسان)، وتنوع استخدام المتعلّم لهذه الحواس يؤدي إلى سرعة التعلم، وتثبيته في ذهن المتعلّم حيث يرى الكلمة، ويستمع إلى النطق الصحيح لها ويكرر النطق، ثم يكتبها في نهاية الدرس)).[1]

يتضح من هاتين الخطوتين أن القراءة الجهرية للنّص الإملائي من قبل المعلّمين والمتعلّمين بعد عرضه على السبورة أو الوسائل التّعليمية الأخرى يدرب التّلاميذ على استخدام حواسهم الإملائية التّي تساعدهم على اكتساب مختلف المهارات الإملائية بسرعة وتثبت صورتها في أذهانهم.

((د- النقاش والحوار في معاني النص حتى يفهمه التّلاميذ)).[2]

في هذه الخطوة توضح معاني النص للتلاميذ حتى يسهل عليهم فهمه واستيعابه.

((هـ- استخراج الكلمات التّي تحتوي على القاعدة الإملائية، وكتابتها في السبورة بلون مختلف.

و- مناقشة هذه الكلمات ولفت الانتباه إليها، وتهجيها بشكل صحيح، وبصوت مناسب)).[3]

يتضح من هذا أن التّلاميذ في هاتين الخطوتين يستخرجون من النص الإملائي كلمات تنطبق عليها القاعدة الإملائية ويعيدون تدوينها على السبورة بلون مختلف لكي يتم تمييزها عن باقي الكلمات، ثم تتم مناقشتها من قبل المدرس والتّلاميذ.

---

(1) **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الكبار والصغار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص44.

(2) المرجع نفسه.

(3) المرجع نفسه، ص 44، 45.

((ي- استنتاج التّلاميذ القاعدة بأنفسهم، ويكتبها المعلّم في السبورة.

ك- تدريبات فردية وجماعية.

ل- تصويب الأخطاء مع التعليل بمشاركة التّلاميذ)).[1]

يتبين من خلال هذه الخطوات أن التّلاميذ يستنتجون القاعدة الإملائية بأنفسهم ثم يتدربون عليها مرات عديدة جماعيا أو فرديا، لتملى بعدها عليهم قطعة إملائية إملاء اختباريا، ثم تصحح الأخطاء التّي وقع فيها التّلاميذ، وهذا بإشراكهم في عملية التصويب.

خامسا: الوسائل التّعليمية في تدريس الإملاء.

1- الوسائل التّعليمية:

تعرف الوسائل التّعليمية بـ: ((هي كل ما يستخدمه المعلّم من أجهزة وأدوات ومواد وغيرها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلّم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول)).[2]

وتعرف على أنها((كل الأدوات التّي تساعد التّلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، وعلى العموم فإن الوسائل التّعليمية هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة والتّي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التّعليمي)).[3]

وتعرف كذلك بأنها((أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلّم لتحسين عملية التّعليم والتعلم وتقصير مدتها وتوضيح المعاني وشرح الأفكار، وتدريب التّلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات وعرض القيم دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام وذلك للوصول بتلاميذه إلى الحقائق العلمية الصحيحة والتربية القومية بسرعة وقوة وبتكلفة أقل)).[4]

---

(1) **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الكبار والصغار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص45.

(2) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، حسن شحاتة، زينب النجار، مرجع سابق، ص330.

(3) **دروس في اللسانيات التطبيقية**، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، (د.ط)، 2008، ص107.

(4) **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التّعليمية**، محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2001، ص31.

كما تعرف بأنها: ((كل ما يستعين به المعلّم على تقديم المهارات والمعارف وتحقيق الأهداف التّي ينشدها من التّلاميذ.

إن استخدام الوسائل التّعليمية المختلفة في عملية التدريس أصبح ضرورة تربوية لتسارع وتطور التكنولوجيا التّعليمية، وتعدد مصادر المعرفة وأوعيتها، وأصبحت الوسائل التّعليمية عنصرا مهما ورئيسا من عناصر عملية التدريس لا غنى عنها أبدا)).[1]

يفهم من هذه التعريفات أن الوسائل التّعليمية هي كل الأجهزة والأدوات والمواد التّي يسخرها المعلّم ويستعين بها لإكساب التّلاميذ المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات، وتوضيح المعاني وشرح الأفكار مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، بغية تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التّعليمية.

2- أهمية الوسائل التّعليمية في تدريس الإملاء:

((- إثارة دافعية التّلاميذ وحفزهم على تعلم اللّغة العربيّة.

- توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات والكلمات المجردة والمساعدة على تهجئتها وتحديدا في المرحلة الأولية.

- تنمية دقة الملاحظة لدى التّلاميذ، فالوسائل تتيح للتلاميذ فرصة الموازنة والبحث والتدقيق.

- تسهيلها عملية التّدريس للمعلّم، وعملية التعلم للمتعلم.

- مساعدتها في حل مشكلة تدريس الأعداد الكبيرة من التّلاميذ داخل الفصل الواحد.

- تثبيتها الكلمات وصورها في الذّاكرة ولاسيما في المرحلة الأوّلية.

- مساعدتها في التعلّم الذّاتي للتّلميذ، فتجعله يعتمد على نفسه حتى يصل للهدف الذّي يسعى إليه.

- إثارتها لدافعية التّلاميذ، وتشويقهم للدّرس وإبعادها عنهم الملل.

---

[1] **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار**، راشد محمد الشعلان، مرجع سابق، ص61.

- تنميتها مهارات التفكير، وحلها للمشكلات الإملائية بدرجة كبيرة)).[1]

يتضح من هذه الأهمية أنّ الوسائل التّعليمية جزء لا يتجزأ من العملية التّعليمية نظراً لما تمتاز به من قوة، فهي تذلل الصعوبات التّي تواجه المتعلّمين وتوضح لهم المفاهيم وتشوقهم، وتنمي لديهم الرغبة في التعلم، وتسهل لهم ترسيخ المعلومات في الذّاكرة.

3- أنواع الوسائل التّعليمية التّي تستخدم في تدريس الإملاء:

الوسائل التّعليمية التّي تستخدم في تدريس نشاط الإملاء كثيرة ومتنوّعة، منها ما هو آلي وما هو غير آلي، من أهمها:

1.3- الوسائل غير الآلية:

- **العينات والنماذج المجسمة:**

((وقد تفيد المعلّم في التمهيد لدرس الإملاء، وذلك بعرض العينة أو النموذج على التّلاميذ، ويطلب منهم ذكر اسم النموذج، وكتابته على السبورة، ليمثل محور للمهارة الإملائية المراد التّدريب عليها، كما في مهارة التاء المربوطة المتمثلة في كلمة "بطة"، ويمكن أن تعد مثالا حسيا أثناء تعليم المهارات الإملائية، كما في عينة البرتقالة للتمييز بين النون الأصلية، ونون التنوين، كما يمكن استخدام المجسمات أثناء سرد قصة تتناول عائلة المهارات الإملائية، كما في مجسم البيت)).[2]

يتضح لي من خلال هذا أن العينات والنماذج المجسمة وسيلة يستعين بها المعلّم للتمهيد لدرس الإملاء، حيث تعرض هذه العينات والنماذج على التّلاميذ وهم يتعرفوا عليها ويكتبوها على السبورة، فتكون بذلك محورا للمهارة الإملائية.

---

[1] **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار**، راشد محمد الشعلان، مرجع سابق، ص62.

[2] **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة**، ألفت محمد الجوجو، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة، 2004، ص79.

- **السبورات التّعليمية:**

((هي وسيلة تعليم فعالة في الإملاء، ومن أنواعها لوحة الجيوب، واللوحة الوبرية أو المغناطيسية، أو القلابة، وتفيد في عرض البطاقات الخاصة بالتهجئة أو بعض المهارات الإملائية)).[1]

يتضح من هذا أن السّبّورات التّعليمية بأنواعها المختلفة تعدّ من الوسائل الأولى التّي لا غنى للتّلاميذ عنها في الفصل الدّراسي، لأنها تثبت مهارة كتابة الحروف وتدرّب التّلاميذ على تحسين خطهم.

- **لوحات العرض:**

((هي أنواع مختلفة وغاياتها أن تكون وسائل عرض للبطاقات المختلفة، ويضعها المدرس بطرق بسيطة ومن موارد رخيصة كالكرتون وقماش المخمل وما إلى ذلك)).[2]

يتضح من هذا أن لوحات العرض تستخدم كوسائل لعرض المعلومات أو الأفكار، أو لتوضيح القواعد الإملائية.

- **الصور والرسومات:**

((ولأهمية استخدام الرسوم ورد ذكرها في القرآن الكريم في قوله تعالى: {وأنّ هَذَا صِراطِي مُستقِيمًا فَاتّبِعُوه وَلا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتُفَرِقُ بِكُم عَنْ سَبِيلِهِ} [الأنعام من الآية 153].

والصور والرسومات يمكن أن تعرض على ورق مقوى، أو على شفافيات بواسطة جهاز الأس العلوي أو شرائح على جهاز عرض الشرائح، وتستخدم كسابقتها في التمهيد لدرس الإملاء ويمكن أن تشكل الرسومات قصة متكاملة تتعلق بإحدى المهارات الإملائية كما

---

(1) **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع أساسي في محافظة خان يوسف**، جمال رشاد أحمد الفقعاوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، بقسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة، 2009، ص72.

(2) **تدريس اللغة العربيّة مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**، وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، ط1، 2002، ص203.

يمكن للمعلم تدريب التّلاميذ على تلخيص القواعد الإملائية، كأن يرسم "قمرا" للتعبير عن اللام القمرية، وشمسا للتعبير عن اللام الشمسية)).[1]

- **المواد التّعليمية المطبوعة:**

((يمكن توظيف القرآن الكريم في استخراج المهارات الإملائية الموجودة في الآيات الكريمة، وكذلك الكتاب المدرسي كمصدر أساسي لعمليتي التّعليم والتعلم والصحف والمجلات والقصص أيضا)).[2]

يتضح من هذا أن المطبوعات من أهم الوسائل التّعليمية المعتمدة في استخراج المهارات الإملائية.

2.3- الوسائل الآلية:

- **الأشرطة المسجلة:**

((وتسجل فيها كلمات، أو نصوص إملائية ومن فوائدها تدريب التّلاميذ على مهارات الاستماع)).[3]

تعد الأشرطة المسجلة من الوسائل المهمة التّي تساعد التّلميذ على تنمية مهارة حسن الاستماع والإصغاء مما يمكنه من اكتساب العديد من القواعد الإملائية سمعا وترسيخا في الذهن.

- **جهاز عرض الشفافيات:**

((يستخدم في عرض أنماط إملائية، ورسم الكلمات بشكل توضيحي، وعرض القاعدة وشرح المهارات الإملائية، وعرض بعض الصور والتّعبير عنها بكلمات تتضمن المهارة التّعليمية)).[4]

---

[1] ينظر: **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس أساسي بمحافظة شمال غزة**، ألفت محمد الجوجو، مرجع سابق، ص80.

[2] **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع أساسي في محافظة خان يوسف**، جمال رشاد أحمد الفقعاوي، مرجع سابق، ص72.

[3] **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص63.

[4] **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يوسف**، جمال رشاد أحمد الفقعاوي، مرجع سابق، ص72.

يتضح من هذا أن أجهزة عرض الشفافيات من أهم الوسائل التّعليمية التّي يوظفها المعلّم في عرض القواعد الإملائية، وشرحها للمتعلمين، وكذا عرض أنماط إملائية يعبر عن مهارات إملائية متنوعة.

- **نظام التلفاز والفيديو التّعليمي:**

((ومن الممكن استخدامها لعرض برنامج تعليمي على شكل قصة تتعلق بإحدى المهارات الإملائية، ويمكن استخدام الفيديو التّعليمي لعرض دروس توضيحية، قام بها بعض الدارسين النابهين في تدريس الإملاء)).[1]

- **جهاز الصور المتحركة:**

((ويفيد في عرض بعض القصص التّي تتناول المهارات الإملائية)).[2]

- **جهاز الحاسوب التّعليمي:**

((وهو وسيلة جد ناجحة حالة استغلالها في ميدان تعليم اللغات في المؤسسات، ويشهد استخدامه انتشارا ملحوظا على مستوى العالم، ويمكن استخدامه في تطبيق بعض البرامج التّعليمية المعتمدة على الوسائط المتعددة، وقد حقق نتائج باهرة في دراسات سابقة في الإملاء)). [3]

يتضح من هذا أن جهاز الحاسوب وسيلة فعالة في العملية التّعليمية نظرا للبرامج التّي يتيحها للمعلمين، والمتعلّمين على حد سواء، والتّي تخدم عملية تدريس الإملاء.

- **جهاز الرأس العلوي:**

((يمكن استخدام هذا الجهاز فيما يأتي:

- عرض أنماط الأمالي، وشرح القاعدة الإملائية عليه.

---

(1) **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس أساسي بمحافظة شمال غزة**، ألفت محمد الجوجو، مرجع سابق، ص81.

(2) **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع أساسي في محافظة خان يونس**، جمال رشاد أحمد الفقعاوي، مرجع سابق، ص73.

(3) **دروس في اللسانيات التطبيقية**، صالح بلعيد، مرجع سابق، ص107.

– عرض قصة تعليمية على شفافية متحركة أو مركبة، بحيث تتناول إحدى المهارات الإملائية.

– عرض بعض الصور، ومطالبة التّلاميذ بالتّعبير عنها بجمل تتضمن المهارة الإملائية.

– تنفيذ بعض الألعاب اللغوية، بحيث يقوم المعلّم بتوزيع أشكال من الفلين أو الورق المقوى.

– تتضمن تدريبات إثرائية تتعلق بالمهارة المطلوبة، بحيث تقوم كل مجموعة بمطابقة إجابتها والإجابة المعروضة على الشفافية، مما يساعدهم على التقويم الذاتي.

– عرض بعض الدمى المتحركة التّي تعمل على تشخيص المهارات الإملائية)).[1]

يفهم من هذا أن جهاز الرأس العلوي من أنجع الوسائل التّعليمية التّي تستخدم في عرض القواعد الإملائية، وشرحها، والقصص التّعليمية، والصور التّي تتضمن المهارات الإملائية، والدمى المتحركة التّي تشخص هذه المهارات الإملائية، لإكساب المتعلّم مهارات الكتابة الصحيحة.

سادسا: طرائق تصحيح الإملاء، وبيان أسباب الضعف فيه.

1- طرائق تصحيح الإملاء:

يتم تصحيح الإملاء على النّحو الآتي:

1.1- تصحيح المعلّم الخطأ بنفسه داخل الصف:

((وفي هذه الطريقة يقوم المعلّم بتصحيح كراسة كل تلميذ أمامه، في حين يشتغل باقي التّلاميذ بعمل آخر كالقراءة أو الكتابة في كراسة الخط)) [2]، ((وأهم ما يميز هذه الطريقة أنها تعرف المعلّم بالكلمات التّي تشاع، وقوع الخطأ فيها، ويجعل المدرس يعرف قدرة كل طفل في الكتابة ودرجة تقدمه، ومن عيوبها أن ينصرف الطلاب أثناء تصحيح المعلّم بأعمال غير مجدية، وفيها إرهاق للمعلم)).[3]

---

[1] **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة**، ألفت الجوجو، مرجع سابق، ص81.

[2] **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد، وآخرون، مرجع سابق، ص239.

[3] **فنون اللغة لعربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص175.

يُفهم من هذا أن هذه الطريقة تطبق مع التّلاميذ الذين قد لا تأهلهم قدراتهم لتصحيح أخطائهم بأنفسهم، فيشغلهم المعلّم بأنشطة مفيدة كالقراءة والكتابة، كما تتيح هذه الطريقة للمعلم الوقوف على أخطاء المتعلّمين، ومستواهم.

2.1- تصحيح المعلّم الدفاتر خارج الصف:

((حيث يصحح المدرس الكراسات خارج الفصل بعيدا عن التّلاميذ، ويكتب لهم الصواب على أن يكلفهم تكرار الكلمات التّي أخطئوا فيها، وهذه هي الطريقة الشائعة)) [1]، ((ومن مميزات هذه الطريقة أنها دقيقة، وفيها تقدير مستوى كل طالب، ومعرفة نواحي القوة والضعف عنده)).[2]

((ومن الانتقادات الموجهة لهذه الطريقة أنّها تكلّف المعلّم تعبا كبيرا، ولا تنبه التّلاميذ تنبيها كافيا لأخطائهم، كما قد تطول المدّة بين خطأ التّلميذ ومعرفته للصّواب وذلك لتأخر الكراسات عند المعلّم مما ينتج عنه قلة موضوعات الإملاء التّي يكتبها التّلميذ، كما أنّها تجعل التّلميذ سلبيا، والمعلّم هو محور العملية التّربوية)).[3]

يفهم من هذا أن هذه الطريقة تقوم على جهد المعلّم فحسب فهو الذّي يصحح الدفاتر خارج قاعة الدرس من دون أن يبذل المتعلّم أي جهد مما يجعله عنصرا سلبيا.

3.1- تصحيح الطالب دفتره بنفسه:

((وهنا يقوم الطالب بموازنة ما كتبه في دفتره، ومطابقته على ما هو موجود في الكتاب إذا كانت القطعة مأخوذة من الكتاب المقرر، أما إذا كانت القطعة من خارج الكتاب فتكتب على اللوح أو على كرتونة، وتعرض أمام التّلاميذ)).[4]

---

(1) **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربيّة**، عبد العليم إبراهيم، مرجع سابق، ص202.

(2) **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص 175.

(3) **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد، وآخرون، مرجع سابق، ص240.

(4) المرجع نفسه، ص239.

((ومن ميزات هذه الطريقة أنها تعود الطالب دقة الملاحظة والانتباه والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، كما تعوده على الصدق، والأمانة، والاعتراف بالخطأ، وقد يؤخذ البعض عليها أن الطالب قد لا تقع عينه على خطئه، أو أنه يصحح الأخطاء التّي وقع فيها)).[1]

يفهم من هذا أن هذه الطريقة تحث التّلاميذ على التعلم الذاتي، وتدربهم على نشاط التفكير في الكتابة وقواعدها، وعلى المعلّم أن يراقب التّلاميذ أثناء التصحيح للوقوف على مدى قدرتهم على اكتشاف أخطائهم بأنفسهم.

4.1- تصحيح الطّالب دفتر أحد زملائه:

((حيث يعرض المعلّم نموذجا للنص ثم يجري التصحيح، فيصحّح كل تلميذ أخطاء زميله، وهي طريقة تسبب بعض المشكلات بين الطّلبة)).[2]

((ومن حسنات هذه الطريقة أنها تنمي في نفس الطالب تحمل المسؤولية، والثّقة من قبل المعلّم))[3]، ويؤخذ عليها أنّ الطّالب قد لا يقع على الخطأ، أو يتجاهل، أو يتحامل على زميله في التصحيح من باب المنافسة)).[4]

يُفهم من هذا أن هذه الطّريقة تعتمد على التوزيع المتبادل للدفاتر بين طلبة الصف الواحد، وذلك بأن يأخذ كل طالب دفتر زميله، ويتولى تصحيحه.

من كل هذه الطرائق يتضح لنا بأن لكل طريقة مزايا، ومآخذ لذا ينبغي تجنب هذه العيوب ما أمكن، والتّنويع بين هذه الطّرائق وفقا للفئة العمرية، ومستوى المتعلّمين، وإمكانيّاتهم بما يساير نموّهم، ويعزّز القيم الايجابية لديهم.

---

(1) **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص175.

(2) **تعلم النّحو والإملاء والتّرقيم**، عبد الرحمان الهاشمي، مرجع سابق، ص190.

(3) **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة**، فهد خليل زايد، مرجع سابق، ص115.

(4) **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النّظرية والتّطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد لحوامدة، مرجع سابق، ص176.

2- أسباب الأخطاء الإملائية:

هناك عوامل عديدة توقع الطّلبة في أخطاء الرسم الإملائي من أهمها:

1.2- أسباب ترجع إلى المقرّر الدّراسي:

((وتتمثل فيما يأتي:

- عدم وجود مقرر دراسي خاص بالإملاء مما يخضع دروس الإملاء إلى جهد المدرس أو المعلّم الذّي قد يستغله لتدريس فروع أخرى.

- مقررات الإملاء لا تراعي الترابط بين فروع اللّغة العربيّة، ولا تؤدي إلى خلق حالة من التكامل بين مهارات اللّغة.

- عدم مناسبة منهج تعليم القراءة لقارئ العصر)).[1]

يفهم من هذه الأسباب أن المقرر الدراسي قد يكون سببا رئيسيا من أسباب الضعف الإملائي لدى الطلبة، وذلك من خلال إهمال العناية بدرس الإملاء، وعدم وضع مقرر دراسي خاص به على غرار المواد الدراسية الأخرى وكذا عدم التزام المعلّمين باللّغة العربيّة الفصحى.

2.2- التّلميذ:

((ويكون ذلك بسبب ضعف مستواه أو شروده فكره، وقد يكون السبب ناتجا عن ضعف البصر أو السمع)) [2]، ((وعدم تمييز الأصوات المتقاربة في مخرجها، وانخفاض مستوى الذكاء، أو عدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي، والعيوب الماثلة في النطق والكلام، وعدم الاستقرار الانفعالي)) [3]، ((أو قد يكون ضعفه في الكتابة ناتجا عن الخوف والارتباك، وبالتالي فإن ضعف الكتابة يكون ناتجا عن إحدى هذه الأسباب)).[4]

---

[1] **تدريس اللغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائية**، محسن على عطية، مرجع سابق، ص151.

[2] **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص141.

[3] **طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، فلاح صالح حسين الجبوري، مرجع سابق، ص442.

[4] **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص141.

يفهم من هذا أن ما يرتبط بالتّلميذ يعود إلى ضعف مستواه الدراسي، وعدم اهتمامه بالمادة، أو سوء حالته الصحية كالضعف في السمع أو البصر، مما يقوده إلى عدم القدرة على التركيز، والتذكر، والميل إلى الكسل، أو قد يكون ناتجا عن حالته النفسية كترديده أو خوفه أثناء الكتابة.

3.2- المدرّس:

((ويتمثل ذلك في ضعف معلمي المرحلة الابتدائية لضعف إعدادهم في المؤسسات التربوية المختصة بالإعداد، زيادة على أن معظم معلمي المواد الأخرى لا يلتفتون إلى أخطاء الطلبة في الإملاء))[1]، ((و قد يكون المدرس سريع النطق أو خافت الصوت، أوقد يكون نطقه للمفردات، والحروف غير واضح، أو من الذّين يبالغون في إتباع الحركات، فبالتالي يكون لذلك نتائج سلبية على بعض الطلبة، حيث يكون الطالب في حيرة اللفظ الذّي سمعه خصوصا في الحروف المتقاربة في الصوت)).[2]

يفهم من هذا أن ضعف مستوى المدرسين علميا، وذهنيا يؤثر سلبا على المستوى الإملائي للطلبة خاصة عندما يعاني هؤلاء من بعض العيوب كسرعة النطق أو النطق غير الواضح للحروف، والمفردات، ولا يعيرون القاعدة الإملائية اهتماما كبيرا أولا يلتفتون إلى الأخطاء الإملائية التّي يقع فيها التّلاميذ، ولا يعالجون ضعفهم.

4.2- قطعة الإملاء:

((إذا كانت القطعة المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في رسمها عن القاعدة الأصلية في نسبة كبيرة فإن ذلك يؤثر سلبا على الطلبة، وعلى كتاباتهم الإملائية)).[3]

---

(1) **تعلم النّحو والإملاء والترقيم**، عبد الرحمان الهاشمي، مرجع سابق، ص219.

(2) **مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها**، سعد على زاير، إيمان إسماعيل عايز، مرجع سابق، ص232.

(3) **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، مرجع سابق، ص176.

يفهم من هذا أن القطعة المختارة لتطبيق القاعدة الإملائية قد تكون أعلى من مستوى المتعلّمين يصعب عليهم فهمها واستيعابها شكلا وقاعدة، ذلك كونها محشوة بالمهارات الإملائية، والكلمات الصعبة، والغامضة، والمتكلفة، وغير المفهومة، فينتج عن هذا ضعف الطلبة في الإملاء.

5.2- عوامل ترجع إلى طريقة التّدريس:

وتتمثل في أنّ ((تدريس الإملاء يقوم على أنّه طريقة اختبارية تقوم على اختيار الطالب في كلمات صعبة، ومطولة، وبعيدة عن القاموس الكتابي للطالب، وأن درس الإملاء لا يرتبط بفروع اللّغة العربيّة، والمواد الدراسية، وأن أخطاء الإملاء يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء، وعدم وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المدرس، والمتعلّم، وإهمال أسس التهجي السليم، وعدم تصويب الأخطاء مباشرة، وعدم مشاركة الطالب في تصويب الخطأ، وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار والطوال)).[1]

يتضح من هذا أنا طرق التدريس المتبعة من طرف المعلّمين يعتمد على التلقين وعدم إشراك التّلميذ الذّي يكتفي بدور المستمع غير المتفاعل بالإضافة إلى الالتزام بطريقة تدريس واحدة طول العام الدراسي، وعدم إشراك التّلاميذ في تصحيح أخطائهم، مما يؤثر سلبا على مستواهم الإملائي.

6.2- عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام المدرسي:

((وتتمثل في تحميل المدرسين أعباء متعددة، وارتفاع كثافة الصفوف، وقلة عدد المعلّمين، وضعف الحوافز التشجيعية للمعلمين، والنقل الآلي للطلبة)).[2]

يتضح من هذا أن الضعف الإملائي لدى الطلبة قد يكون نتيجة لا مسؤولية الإدارات المدرسية، وتهربها، وإهمالها لأداء واجباتها اتجاه التّلاميذ، والمعلّمين الذين يحملون أعباء ليست من صلاحياتهم.

---

(1) **طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، فلاح صالح حسين الجبوري، مرجع سابق، ص443.

(2) **تعلم النّحو والإملاء والترقيم**، عبد الرحمان الهاشمي، مرجع سابق، ص219.

7.2- عوامل تتصل باللّغة المكتوبة:

((ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء، وصورته، وارتباط قواعد الإملاء بقواعد النّحو والصرف، وتشعب قواعد الإملاء، وكثرة الاختلاف، والاستثناء فيها، استخدام الصوائت القصار، ووصل الحروف وفصلها، بالإضافة إلى تعدد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه من الكلمة، والإعجام)).[1]

8.2- عوامل تتعلق بالأسرة:

مما لا شك فيه أن المدرسة امتداد للأسرة، وفي التّعليم الأسرة امتداد للمدرسة، وكلتا المؤسستين مسؤولة عن تربية الطفل، وتنشئته فعندما يعيش الطفل في كنف أبوين مثقفين ينعكس ذلك إيجابا على تحصيل التّلميذ وقراءته وكتابته، ولو كان المعلّم على قدر بسيط من العلم، والثقافة وإعداده الأكاديمي ضعيف، ولكن حرص الأسرة على ابنها تنقضه من جهالة المعلّم، وضعفه الأكاديمي، والمهني وقد نجد العكس صحيح معلم مجد، ومؤهل، ويبذل قصارى جهده مع تلاميذه، ولكن ما يكتسبه الطفل في المدرسة يهدره في الشارع نتيجة إهمال الوالدين أو ضعف مستواهم العلمي، وقد نجد فئة ثالثة يلاقون الرعاية، والاهتمام في البيت، والمدرسة فيظهر عليهم النبوغ، والتفوق.[2]

يفهم من هذا أن المدرسة، والأسرة مؤسستان متكاملتان تسهران على تربية الطفل، وتنشئته كونهما مسؤولتان على تحصيل التّلاميذ بشكل عام، وعلى قراءتهم وكتابتهم بشكل خاص، فعندما تكون الأسرة مثقفة، والمعلّم مجد، ومؤهل سينعكس ذلك إيجابا على المستوى الدراسي للتلاميذ، والعكس صحيح.

---

[1] ينظر: **أساليب تدريس اللغة العربيّة بين المهارة والصعوبة**، فهد خليل زايد، مرجع سابق، ص 108، 109.

[2] ينظر: **طرق تدريس اللغة العربيّة**، زكريا إسماعيل، مرجع سابق، ص 165،166.

9.2- أسباب تتعلّق بغياب دور وسائل الإعلام المختلفة:

- ((عدم نشر الوعي بين الأهالي وأولياء الأمور بالطريقة المثلى الواعية بأبعاد العملية التّعليمية، وبذلك يفقد ميدان التربية عاملا هاما من عوامل نجاحه إذ لا بد أن تشارك وسائل الإعلام عن طريق الحوار والمناقشة، وإبداء الرأي على مستوى البيت، والمدرسة، والشارع لأن الكل شريك في هذه المشكلة.

- قلة البرامج التّعليمية المقدمة في وسائل الإعلام، وكذا المسابقات الدراسية عن طريق التلفاز أو الصحف، وافتقار التلفاز إلى البرامج الممسرحة والمشوقة التّي تجذب الطالب وتنفعه في دراسته، ومنها مجال الإملاء)).[1]

3- طرائق علاج الضعف الإملائي:

تكمن سبل علاج الضعف الإملائي لدى الطلبة في تفادي أسباب الضعف بشكل مباشر، والتّي ترتبط بالمعلّم، والتّلميذ بشكل خاص، ومن بين هذه الطرائق ما يأتي:

1.3- كثرة التّدريب والممارسة:

((من أهم أساليب العلاج الأخطاء الإملائية كثرة التّدريبات، والنشاطات الإملائية، والاهتمام بالجوانب التطبيقية، والتنويع فيها.

إن ممارسة التّلاميذ التّدريب بكل أبعاده وأنواعه يجعل المهارة راسخة في ذهنه ثابتة معه في كل كتاباته)).[2]

يفهم من هذا أن التّدريب الدائم المستمر على نشاط الإملاء يرسخ الصور الصحيحة للكلمات في ذهن المتعلّم، ويعوده على الكتابة الصحيحة مما يجنبه الوقوع في الخطأ أثناء الكتابة.

---

[1] **الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها**، فردوس إسماعيل عودا، مجلة دراسات تربوية، ع 17 كانون الثاني، 2012، ص230.

[2] **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية بين الصغار والكبار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص90.

2.3- طريقة الجمع:

((تعتمد هذه الطريقة على الجمع والاقتناء، من خلال تكليف التّلميذ بجمع كلمات ذات نظام معين من كتاب القراءة ويكتبها في بطاقات خاصة مثل: كلمات تنتهي بتاء مربوطة أو مفتوحة)).[1]

يفهم من هذا أن طريقة الجمع تعتمد على جمع كلمات تنطبق عليها قاعدة إملائية واحدة وتدوينها في بطاقة خاصة بها من قبل التّلميذ.

3.3- طريقة البطاقات الهجائية:

((تستخدم طريقة البطاقات للتدريب الفردي، فتعد لذلك بطاقات تكتب عليها طائفة كبيرة من الكلمات من الكلمات الهجائية تخضع كلها لقاعدة جزئية من قواعد الإملاء، فبطاقات تشتمل على كلمات في وسطها همزة مكسورة، وأخرى تشتمل على كلمات آخرها همزة قبلها ساكن وثالثة تشتمل على همزة متطرفة)).[2]

((ومن المفيد استخدام نوع آخر من البطاقات التّي تشتمل كل منها على قصة قصيرة، أو أي موضوع مناسب، وينتزع من هذه الموضوعات بعض كلماتها الهجائية، ويترك مكانها خاليا، وتكتب هذه الكلمات في أعلى البطاقة، وعلى الطالب أن ينقل هذه البطاقة في كراسته، واضعا تلك الكلمات في أماكنها الخالية)).[3]

4.3- استخدام أسلوب التصحيح المناسب:

((لقد أكدت الدراسات العلمية أن أفضل أساليب التصحيح هو أسلوب تصحيح المعلّم أمام تلاميذه، وتقديم التغذية الراجعة لهم فورا وجعلهم يشاركون في اكتشاف الأخطاء وأسباب الوقوع فيها، إن هذا الأسلوب يزيد من تثبيت المهارة في ذهن التّلاميذ بشكل كبير)).[4]

---

(1) **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد، مرجع سابق، ص244.

(2) **أساليب تدريس اللغة العربيّة**، أحمد صومان، مرجع سابق، ص227.

(3) **طرائق تدريس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة**، فلاح صالح حسين الجبوري، مرجع سابق، ص452.

(4) **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية بين الكبار والصغار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص93.

يفهم من هذا أن تصحيح المعلّم لأخطاء التّلاميذ داخل الصف من أنجع الأساليب في علاج الأخطاء الإملائية، والحد منها كونه يمكن التّلاميذ من اكتشاف أخطائهم والوقوف على تصحيحها، مما يثبت صورها الصحيحة في ذهنهم.

5.3- طريقة التصنيف:

((حيث يعطى للطلبة كلمات متفرقة تتبع أكثر من قاعدة، ويطلب منهم تصنيفها في قوائم، بحيث تصف كل مجموعة طبقا للقاعدة التّي تندرج تحتها)).[1]

يفهم من هذا أن طريقة التصنيف تقوم على تصنيف كلمات تخضع لأكثر من قاعدة في مجموعات، حيث توضع في كل مجموعة طائفة من الكلمات التّي تتبع نفس القاعدة.

6.3- تنويع طرائق تدريس الإملاء:

((إن بقاء معلم مادة الإملاء على طريقة واحدة في تدريس موضوعات الإملاء يضعف من مستوى التّلاميذ، ويقلل دافعيتهم، ويصيبهم بالملل والسآمة، لأن التّلميذ في حاجة دائمة إلى إثارة مشكلات تجعله أكثر استعداد، ويوجد مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التّي تعتمد على نشاط المتعلّم وإثارة تفكيره مثل: التعلم التعاوني، الاستقصاء، لعب الأدوار، القبعات الست للتفكير، خرائط المفاهيم...)).[2]

يفهم من هذا أن التقيد بإتباع طريقة واحدة في تدريس الإملاء يضعف من مستوى التّلاميذ وينفرهم من نشاط الإملاء.

7.3- تخصيص كراسات للتلاميذ الضعاف:

((يتم إعطاء تدريبات أكثر، وأنشطة إملائية مركزة، ويتم التواصل فيه مع ولي الأمر وتخصص له جوائز من المعلّم وولي الأمر لتشجيع التّلميذ، وغرس الثقة في نفسه، ويمكن فيما بعد أن تسمى هذه الكراسة بكراسة التّلميذ المتميز)).[3]

---

(1) **استراتيجيات تدريس اللغة العربيّة**، خليل عبد الفتاح حماد، وآخرون، مرجع سابق، ص 245.

(2) **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية بين الصغار والكبار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص94.

(3) **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية بين الصغار والكبار**، راشد بن محمد الشعلان، مرجع سابق، ص94.

يفهم من هذا أن الكراسات المخصصة لتدريب ضعاف التّلاميذ على مختلف الأنشطة الإملائية تساهم بشكل كبير في علاج الأخطاء الإملائية، فهي تزرع الثقة في نفوس المتعلّمين، وتحسن مستواهم.

8.3- طريقة حوسبة الإملاء:

((يكلف المعلّم الطلبة بكتابة قطعة إملائية من الذاكرة، حيث يقوم بكتابتها، وتعرض القطعة للتدقيق الإملائي حيث يوضع خط بلون أحمر تحت الكلمة الخطأ، ويقوم هو بتصويبها فيعرف الخطأ، ويقوم هو بتصويبها فيعرف الخطأ من الصواب)).[1]

يتضح أنّ هذه الطرائق على اختلافها تعين على تخطي الضّعف الإملائي لدى الطّلبة وتعمل على تقليل نسبة الأخطاء عندهم، بل وتجنبهم الوقوع فيها، وذلك من خلال تدريبهم على القراءة الصّحيحة على اعتبار أن القراءة، والكتابة عمليتان متلازمتان، وحرصها على عرض القواعد الإملائية، والتّذكير بها، والتّدريب على استخدامها، وتوظيفها بشكل مكثّف في السياقات الكتابية الهادفة كما تسعى –هذه الطرائق– إلى متابعة كتابات المتعلّمين، وتنبّههم إلى أخطائهم، وتعيد اختبارهم في كتابة الكلمات التّي أخطئوا فيها.

(1) **أساليب تدريس اللغة العربيّة**، أحمد صومان، مرجع سابق، ص228.

- **فصل ثان:**

واقع تعليم نشاط الإملاء للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي.

أولا: منهجية وأدوات الدراسة.

ثانيا: عرض الاستبانات وتحليل نتائجها.

ثالثا: طريقة تدريس الإملاء في الصّف التّربوي للسّنتين الثّالثة والّرابعة.

تمهيد:

يرتكز موضوع هذا البحث حول تعليمية الإملاء في التّعليم الابتدائي للسنتين الثّالثة والرّابعة ابتدائي – بلديتي وادي الزّناتي وتاملوكة أنموذجا–.

وقد تناولت هذا الموضوع في جانبه النظري، إذ قمت بتحديد إشكالياته وفرضياته، وسوف أعرض في هذا الفصل في جانبه التطبيقي الذي هو هدف كل بحث علمي، كونه يعتمد على الأدوات، والمقاييس التّي تثبت النتائج المتحصل عليها.

أسعى في تناول هذا الجانب التطبيقي إلى تقديم منهجية الدّراسة الميدانية، بدءا بتحديد المنهج المتبع، تليه مجالات هذه الدّراسة، وتحديد العيّنة، وإبراز كيفية اختيارها، مع ذكر الأساليب الإحصائية المعتمد عليها، ثم بعد ذلك أدوات البحث المناسبة لهذا الموضوع، أي الأدوات الخاصة بجمع البيانات والمعلومات ليتم تحليلها ومناقشتها، وأهمها: الاستبانة، والملاحظة، والمقابلة.

ويهدف هذا الجانب من الدراسة الميدانية التطبيقية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما وظيفة نشاط الإملاء؟
- ما هي أهداف تعليمه؟
- ما موقف المتعلّمين منه؟
- ماهي العوائق التّي تقف في مسار تقديمه؟
- ما علاقته بباقي نشاطات اللّغة العربيّة؟
- ماهي مقترحات علاج الضعف فيه؟
- بغية معرفة واقع تعليم نشاط الإملاء للسنتين الثّالثة، والرّابعة من التّعليم الابتدائي.

أولا: منهجية وأدوات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

يعدّ منهج الدراسة ذا دور كبير في البحث العلمي كونه الطريقة التّي يتبعها الباحث لتحديد كيفية جمع البيانات حول الموضوع المدروس، ولأن طبيعة الموضوع هي من تفرض المنهج المتبع، فلا يمكننا أنّ نتوصل إلى نتيجة دون اعتماد منهج محدد، وقد عرف المنهج Méthode على أنّه: ((الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه العالم في بحثه أو دراسة مشكلته، والوصول إلى حلول لها أو إلى بعض النتائج))[1]. لذا يجب على الباحث أنّ يكون حريصا على اختيار المنهج الذّي سيسير عليه خلال بحثه بدقّة كبيرة، ونظرا لتعدّد المناهج وتنوعها فقد استعنت في هذه الدراسة بالمنهج الوصفي الذي يعتمد على ((دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا، أو تعبيرا كميا، فالتّعبير الكيفي، يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التّعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا، ويوضح مقدار هذه الظاهرة، وحجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة))[2]، حيث قمت بوصف طرائق تدريس القواعد الإملائية للسنتين الثّالثة والرّابعة ابتدائي، وأيضا كيفية تصحيح وتقويم نشاط الإملاء.

كما اعتمدت على التحليل في تفريغ محتوى الاستبانة، واستعنت بالمنهج الإحصائي الذي يعتمد على ((استخدام الوسائل الرياضية والحسابية، والعمليات اللازمة الأخرى التّي يعمل الباحث بموجبها على تجميع وتنظيم البيانات الرقمية، ووصف هذه البيانات وتحليلها، ثم تفسيرها لغرض الوصول إلى الهدف المنشود من البحث أو الدراسة))[3].

---

[1] **مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث**، عبد الفتاح محمد العيسوي، عبد الرحمن محمد العيسوي، دار الراتب الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1996، 1997، ص13.

[2] **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، محمد محمود الذنيبات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص129.

[3] المرجع نفسه.

2- حدود الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على حدود زمانية وأخرى مكانية.

1.2- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2019/2018 على مدى ما يقارب شهرين ونصف، وذلك على فترتين هما:

- **الفترة الأولى:** وزعت فيها الاستبانات على المعلّمين والمتعلّمين، ثم قمت بجمعها، وكان ذلك في 3مارس إلى 25 أفريل.

- **الفترة الثانية:** بحضوري حصص في نشاط الإملاء، وتسجيل طرائق تدريس هذا النشاط، وكان هذا من 26 أفريل إلى 15 ماي.

2.2- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة، بمؤسسات التّعليم الابتدائي في بلديتي وادي الزّناتي وتاملوكة، وقد بلغ عددها 7 مؤسسات تربوية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (01): أسماء المدارس الابتدائية وأماكن تواجدها.

اسم المؤسسة	موقعها الجغرافي
شغيب الصادق	وادي الزناتي
سعايدية رابح	وادي الزناتي
محمد بعطوش	وادي الزناتي
البشير الابراهيمي	تاملوكة
لكحل عشي	تاملوكة
زكري مراد	تاملوكة
عمار بوخدة	تاملوكة

3- أدوات الدراسة:

استعنت في هذا البحث بمجموعة من الوسائل، والأدوات والتقنيات المنهجية التّي ساعدتني في جمع البيانات، والمعلومات، الخاصة بموضوع البحث.

ويقصد بأدوات البحث العلمي ((مجموعة من الوسائل والطرق والأساليب والاجراءات المختلفة التّي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي، وتحليلها))[1].

أ- الاستبانة: Questionnaire

هي عبارة عن: ((مجموعة من الأسئلة المكتوبة التّي تعتمد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وتعد الاستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية السياسية ، التّي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو آراء الأفراد))[2].

ويتم إيصال الاستبانة إلى أفراد العينة عن طريق ((البريد لتعبئتها وإعادتها إلى الباحث، أو قد تتم تعبئتها بوجود الباحث شخصيا ، كما قد يتم تعبئتها عن طريق الهاتف...أو باستخدام الكمبيوتر))[3].

وقد مررت في بناء الاستبانة بثلاث مراحل هي:

- **المرحلة الأولى:** بنيت فيها الاستبانة انطلاقا من دراستي النظرية للموضوع
- **المرحلة الثّانية:** عرضت فيها الاستبانة الأولية على الأستاذ المشرف الذي وجه لي بعض الملاحظات حول الأسئلة، وأجرى عليها بعض التعديلات، كما نصحني بتعويض بعض الأسئلة بأسئلة أخرى.
- **المرحلة الثّالثة:** عدلت فيها الاستبانة بحسب توجيهات الأستاذ المشرف، فتم طبعها وتوزيعها على أفراد العينة المدروسة.

---

(1) **منهجية البحث العلمي**، صلاح الدين شروخ، دار العلوم، عنابة، (د.ط)، 2003، ص24.

(2) **منهجية البحث العلمي**، القواعد والمراحل والتطبيقات، محمد عبيدات وآخرون، دار وائل، عمان، ط2، 1999، ص63.

(3) ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وقد خصصت استبانتين إحداهما وجهتها لمعلّمي السنتين الثّالثة والرّابعة ابتدائي، حيث احتوت على 22 سؤالا، إضافة إلى المعلومات التّي تخص جنسهم، وسنهم، وأقدميتهم في المنصب، واسم المؤسسة التربوية التّي يشتغلون بها.

وقد تباينت أسئلة الاستبانة لتمس موضوع البحث بمختلف جوانبه، فاحتوت على أسئلة تليها إجابات محددة، مثال ذلك السؤال (05)، (06)، و(09)، و(13)، و(19)، و(20)، و(21).

- هل أنت راض عن مناهج تدريس الإملاء؟ نعم ☐ لا ☐
- هل الحجم الساعي المخصص كاف في رأيك لتدريب المتعلّم على نشاط الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

- هل عدد المتعلّمين في القسم يؤثر على متابعة كل متعلم بشكل جيد؟

نعم ☐ لا ☐

- هل درس الإملاء في رأيك مستقل بنفسه عن باقي نشاطات اللّغة العربيّة؟

نعم ☐ لا ☐

- وأسئلة تحتوي على إجابات جاهزة ومحددة، ومثال ذلك السؤال (1)، (2)، (10)، (11)، (12)، (14)، (16)...
- ما وظيفة نشاط الإملاء؟ غاية ☐ وسيلة ☐
- ما هي الجوانب التّي تراعيها أثناء اختيارك للقطعة الإملائية؟

معرفية ☐ وجدانية ☐ لغوية ☐ سلوكية تربوية ☐

وعدد آخر من الأسئلة ذات إجابة حرة مفتوحة، ومثال ذلك السؤال (15):

- ماهي الأخطاء الأكثر شيوعا لدى المتعلّمين؟
- وأسئلة أخرى يجيب عنها المعلّم بطريقته ولغته الخاصة، ومثال ذلك السؤال (22):
- ما رأيك في نشاط الإملاء؟

أمّا الاستبانات الأخرى فوجهتها إلى متعلمي السنتين الثّالثة والرّابعة ابتدائي، حيث احتوت 12 سؤالا، إضافة إلى المعلومات التّي تخص الجنس، والسن، والصف.

وقد احتوت جميع أسئلة الاستبانة إجابات محددة يختار التّلميذ واحدة منها باستثناء سؤالين أجاب عنهما المتعلّمون بطريقتهم ولغتهم الخاصة.

ب- الملاحظة: observation

تعدّ الملاحظة من أهمّ الأدوات المستعملة في البحث الميداني، إذ تعتمد على ((توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معيّن، أو ظاهرة ما، بهدف تسجيل جوانب ذلك السّلوك وخصائصه))[1].

وقد اعتمدت الملاحظة في ملاحظة الطريقة التّي يُدرس بها نشاط الإملاء في الصف التربوي، وذلك من خلال حضور العديد من حصص هذا النشاط، لاحظت أثناءها كيفية سير درس نشاط الإملاء بما في ذلك شرح المعلّم، وطريقة تعامله مع المتعلّمين والوسائل التّي يستعملها لإيصال المعلومات إليهم من سبورة، وكتاب مدرسي، ومذكرة يسير عليها المعلّم في تقديم الدرس.

كما لاحظت سلوك المتعلّمين وتفاعلهم مع المعلّم من حين لآخر، وأدركت أنّ درجة استيعابهم تتفاوت من متعلم لآخر.

ج- المقابلة: Interview

وهي عبارة عن محادثة ((تتم بين طرفين حول موضوع محدد منطلقا من أسباب ومحققا لغايات، وتهدف المقابلة إلى التعرف على الظاهرة أو الموضوع، بالبحث عن الأسباب من خلال التقاء مباشر بين الباحث والمبحوثين تطرح فيه أسئلة تهدف إلى استيضاح الخصائص، وتشخص فيها المعلومات بربط العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة))[2].

---

(1) **منهاج البحث في التربية وعلم النفس**، سامي محمد ملحم، دار المسيرة، عمان، ط6، 2010، ص276.

(2) **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، مروان عبد المجيد إبراهيم، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2000، ص171.

وقد مر إنجاز المقابلة بمرحلتين:

المرحلة الأولى : قابلت مدير المؤسسة الذي رحب ب نا، ووافق على طلب إجراء الدراسة الميدانية.

المرحلة الثانية: تمت مع معلّمي السنة الثّالثة والرّابعة من التّعليم الابتدائي، وذلك من خلال شرح أسئلة الاستبانة، ومناقشتها، ومحاورتها معهم.

4- الوسائل الإحصائية:

اعتمدت في إنجاز هذا البحث على الإحصاء الذي يعرّف بأنّه ((ذلك الفرع من الدّراسات الذي يهتم بالأساليب الرّياضية، أو العمليات اللّازمة لتجميع ووصف، وتنظيم، وتجهيز، وتحليل، وتفسير البيانات الرقمية، فالإحصاء يعتبر أداة للقياس والبحث)) [1]، وذلك لجمع المعلومات، والبيانات وتصنيفها في جداول إحصائية، وتشتمل هذه الجداول على العناصر الآتية:

*الخيارات: تشتمل على إجابات أفراد العينة.

*التكرارات: تحسب فيها تكرارات الإجابات على كلّ سؤال.

*النسبة المئوية: قمت بالاعتماد على القاعدة الثلاثية الآتية:

5- عينة الدراسة:

تعرف العينة على أنّها: ((جزء من المجتمع الذي تجزى عليه الدراسة، يختاره الباحث لإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة، لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا))[2].

وهي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بطريقة معينة، ويتم إجراء الدراسة عليها، ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي))[3].

---

(1) **أصول البحث العلمي ومناهجه**، أحمد بدر، المكتبة الأكاديمية، د.ب.ن، ط6، د.ت.ط، ص351.

(2) **مقدمة في منهج البحث العلمي**، رحيم يونس، كرو العزاوي، دار دجلة، عمان، ط1، 2008، ص162.

(3) **منهجية البحث العلمي للقواعد والمراحل والتطبيقات**، محمد عبيدات وآخرون، مرجع سابق، ص 84.

وتتكون عينة الدراسة من معلّمي، ومتعلمي السنة الثّالثة والرّابعة من التّعليم الابتدائي، وقد اشتملت هذه الدراسة 16 معلّما، ثمانية منهم يدرسون السنة الثّالثة، والثمانية الآخرون يدرسون السنة الرّابعة، وتصل خبرة هؤلاء من 3 سنوات إلى 30 سنة، كما شملت الدراسة متعلمي السنة الثّالثة والرّابعة على التوالي، وعدد متعلمي السنة الثّالثة 84 تلميذا، بينما عدد متعلمي السنة الرّابعة يساوي 80 تلميذا، تتراوح أعمار أفراد العينة ما بين 8 و11 سنة.

وقد تم اختيار هذه العيّنة بصفة خاصة باعتبارها ذات صلة مباشرة بم وضوع البحث الذي يتناول "**تعليمية الإملاء في التّعليم الابتدائي للسّنتين الثّالثة والرّابعة**" – بلديتي وادي الزّناتي وتاملوكة أنموذجا–.

وبعد توزيع استمارات الاستبانة وجمعها، تم الحصول على 84 استبانة بالنسبة لمتعلّمي السنة الثّالثة، و80 استبانة بالنسبة لمتعلمي السنة الرّابعة.

ثانيا: عرض الاستبانات وتحليل نتائجها.

اعتمدت في هذه الدراسة على توزيع الاستبانات على معلّمي ومتعلمي السنتين الثّالثة والرّابعة ابتدائي، باعتبار أنّ الاستبانات من أهم الوسائل المساعدة على تحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها.

1- استبانة المعلّمين:

قمت بتوزيع الاستبانة على معلّمي السنتين الثّالثة والرّابعة ابتدائي الموجودين بالابتدائيات التّي أخذتها كعينة الدراسة، باعتبار أنّ معلّم التّعليم الابتدائي هو المحرك الرئيسي، والموجه، والمنشط للعملية التّعليمية، وقد أخذت بعين الاعتبار الملاحظات، والاقتراحات التّي قدموها.

احتوت الاستبانة الخاصة بالمعلّمين على 22 سؤالا، إضافة إلى المعلومات التّي تخص جنسهم وسنهم، وخبرتهم.

- تحليل استبانة المعلّمين:

جدول رقم (02): جنس أفراد العينة.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	3	%18.75
أنثى	13	%81.25
المجموع	16	%100

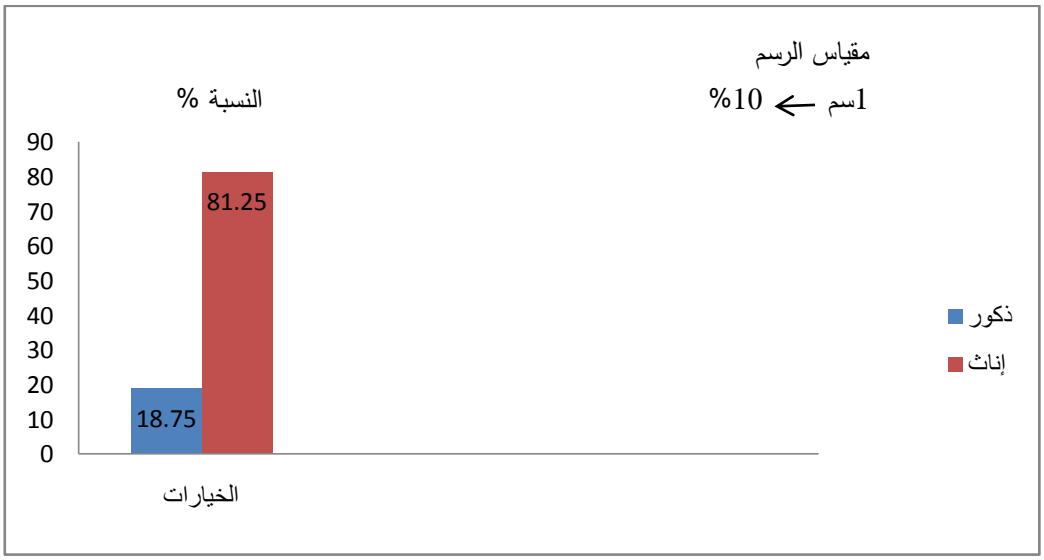
أ- قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الذكور قدرت بـ: 18.75%، في حين قدرت نسبة الإناث بـ: 81.25%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

يتضح من خلال النتائج أنّ نسبة الذكور منخفضة مقارنة بنسبة الإناث وهذا راجع إلى توجه الجنس النّسوي في الغالب إلى سلك التّعليم، وانصراف الجنس الذّكري عن مهنة التّعليم إلى مهن أخرى، وهذا ما يفسر غلبة المعلّمات في هذا المجال من العمل مقارنة بالمعلّمين.

ويمكن التمثيل لهذه الاستنتاجات بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (01): جنس أفراد العينة.

جدول رقم (03): سن أفراد العينة.

السن	التكرار	النسبة المئوية%
أقل من 30 سنة	8	%50
من 30 إلى 40 سنة	5	%31.25
أكثر من 40 سنة	3	%18.75
المجموع	16	%100

أ- قراءة الجدول:

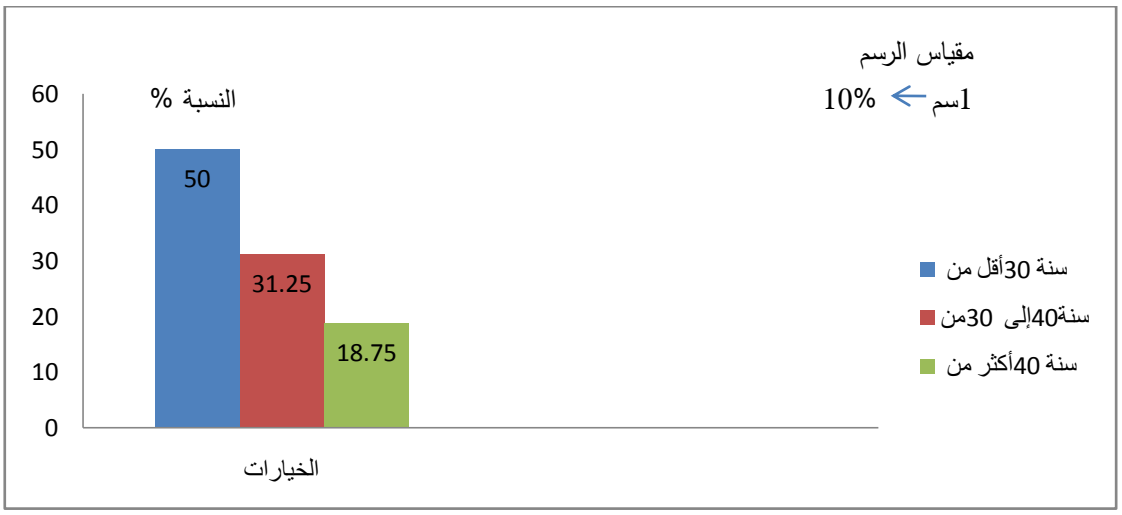
يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يقل سنهم عن 30 سنة قدرت بـ: 50%، في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين تتراوح أعمارهم بين 30 إلى 40 سنة 31.25%، أمّا نسبة المعلّمين الذين يفوق سنهم 40 سنة فقد قدرت نسبتهم بـ: 18.75%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال النتائج يتضح أنّ المعلّمين الذين يقل سنهم عن 30 سنة سجلوا أكبر نسبة مقارنة بفئة من 30 إلى 40 سنة، مما يدل على أنّ الفئة الشبابية التحقت بعالم الشغل مباشرة بعد التخرج، في حين سجلت فئة المعلّمين الذين يفوق سنهم 40 سنة أضعف نسبة، وهذا راجع لانقضاء فترة عملهم وإحالتهم إلى التقاعد.

وعلى العموم فمتوسط سن المعلّمين يسمح لهم بالعطاء والاجتهاد في سبيل تحقيق أفضل النتائج.

ويمكن التمثيل لهذه الاستنتاجات بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (02): سن أفراد العينة.

جدول رقم (04): أقدمية أفراد العينة.

الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5سنوات	7	%43.75
من 5 إلى 15 سنة	6	%37.5
أكثر من 15 سنة	3	%18.75
المجموع	16	%100

أ- قراءة الجدول:

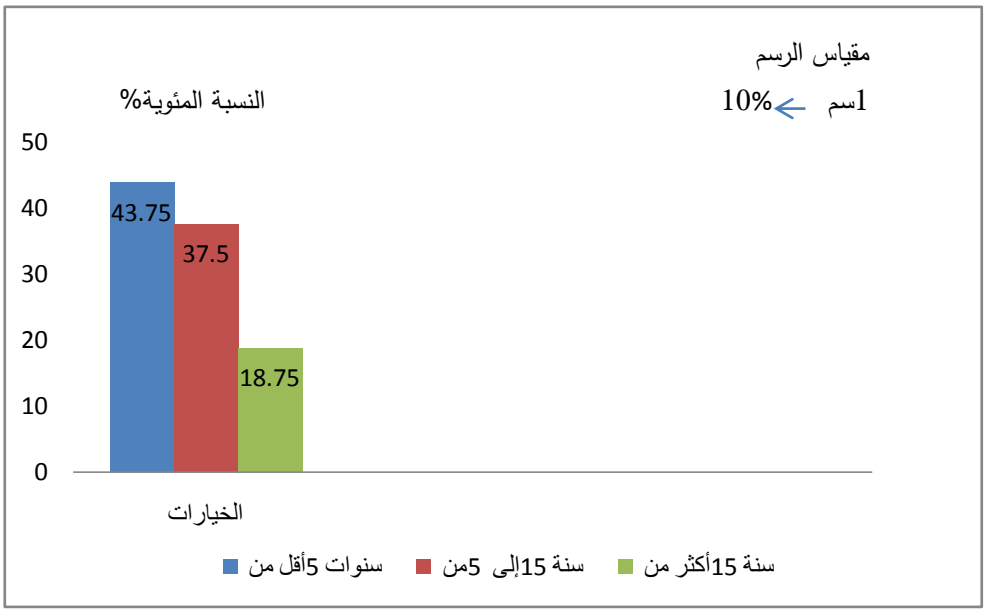
يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين تقل خبرتهم عن 5سنوات قدرت بـ: 43.75%، وبلغت نسبة الذين تتراوح خبرتهم بين 5 إلى 15 سنة 37.5%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين تفوق خبرتهم 15 سنة بـ: 18.75%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من النتائج يتضح أنّ المعلّمين الذين قضوا أقل من 5 سنوات في سلك التّعليم احتلوا المرتبة الأولى من حيث شغور مناصب التّعليم، متفوقين بذلك على المعلّمين الذين قضوا من 5 إلى 15 سنة في هذه المهنة، وهذا راجع لكثرة مسابقات التّعليم التّي أتاحت الفرصة

للفئة الشبابية الصاعدة التفوق على عكس السنين الفارطة، في حين تأخر معلّمو الخبرة الميدانية الواسعة من حيث النسبة محتلين بذلك المرتبة الأخيرة.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (03): أقدمية أفراد العينة.

جدول رقم (05): وظيفة نشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية %
- ما وظيفة نشاط الإملاء؟	غاية	4	%25
	وسيلة	12	%75
	المجموع	16	%100

أ- قراءة الجدول:

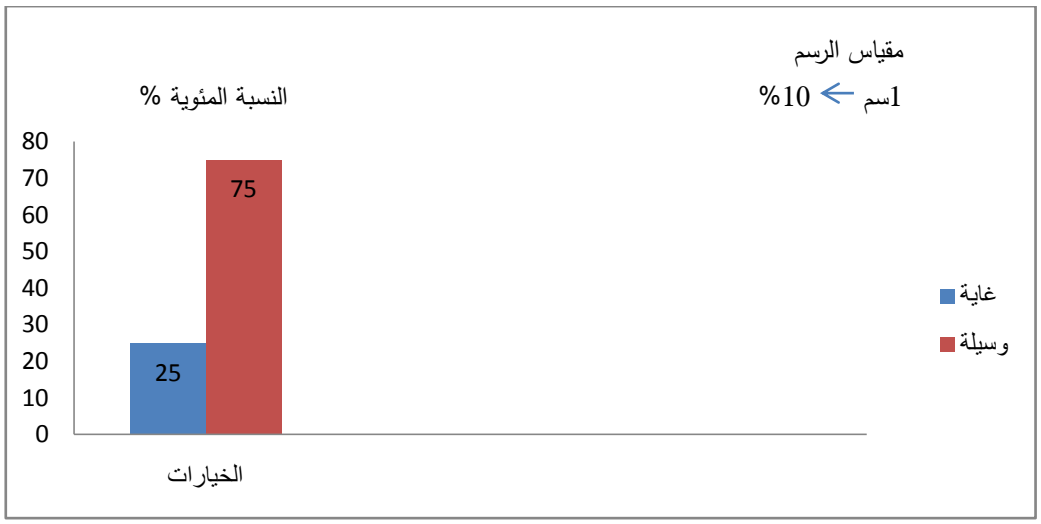
يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يعدون نشاط الإملاء غاية قدت بـ: 25%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يعدون نشاط الإملاء وسيلة بـ: 75%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من الجدول يتضح أنّ إجابات المعلّمين بخصوص وظيفة نشاط الإملاء متفاوتة، ومتباعدة إلى حد ما، فالمعلّمون الذين يعدون هذا النشاط ((وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة

من الخطأ))[1] أكبر نسبة، وهذا راجع لأهمية نشاط الإملاء في تدريب المتعلّمين على الرسم الصحيح للكلمات، مما يقيهم من الوقوع في الخطأ، لأنّ الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويعيق فهم المكتوب، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالمعلّمين الذين يعدونه غاية لرفع مستوى كتابات المتعلّمين، وقياس مدى استيعابهم، وتحصيلهم لمهارات الرسم الكتابي الصحيح.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (04): وظيفة نشاط الإملاء.

جدول رقم (06): أهمية نشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية %
– ما درجة أهميته؟	مهم	8	%50
	ثانوي	00	%00
	أساسي	8	%50
	المجموع	16	%100

أ– قراءة الجدول:

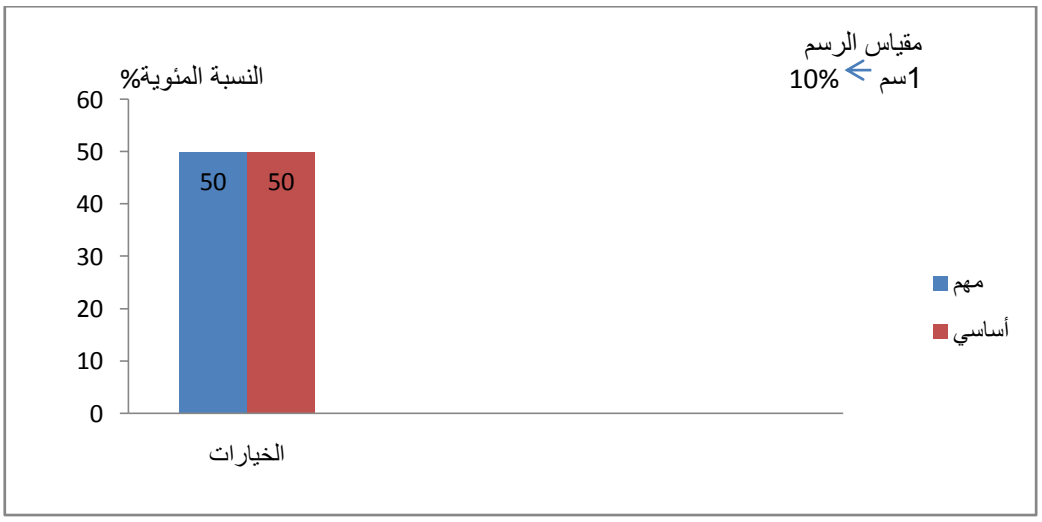
يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يعدون نشاط الإملاء مهما قدرت بـ: 50%، والذّين يعدونه أساسيا قدرت نسبتهم بـ: 50%، في حين تنعدم نسبة المعلّمين الذين المعلّمين الذين يعدونه نشاطا ثانويا.

[1] **أصول وطرائق تدريس اللّغة العربية**، فتحي ذياب سبتيان، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، (د.ط)، 2010، ص63.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من النتائج يتضح أنّ نسبة المعلّمين الذين عدوا الإملاء مهمًا تعادل نسبة المعلّمين الذين عدّوه نشاطا أساسيا، فنصف المعلّمين عدوا نشاط الإملاء أساسا مهما من أسس الكتابة الصحيحة التّي تنهض بالقراءة والتّعبير، وكذا الاتصال بين الأفراد، مما يدل على أنّ ((الإملاء عامل مهم يجب أنّ يُراعى عند القيام بأي نشاط قوي، لأنّه يعكس مدى قدرة الطّلبة على فهم الأشياء التّي تُملى عليهم والتمييز بينها، كما يُمكن المعلّم من معرفة الصعوبات التّي يواجهها طلابه في التهجي، وفهم الأصوات والتمييز بينها، ويمكنه كذلك أنّ يضع يده على نقاط الضعف لدى طلابه)) [1]، في حين عدّه النصف الآخر نشاطا أساسيا يحقق جانبا من الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام، وينمي المهارات الكتابية.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (05): أهمية نشاط الإملاء.

[1] **طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها**، فاضل ناهي عبد عون، مرجع سابق، ص186.

جدول رقم (07): أهداف نشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– ماهي الأهداف التّي تسعى إلى تحقيقها من خلال درس الإملاء؟	– تدريب المتعلّمين على تجنب الأخطاء عند الكتابة.	2	%12.5
	– تمكين المتعلّمين من القراءة والكتابة.	8	%50
	– تعليم المتعلّمين التنظيم في الكتابة وتوظيف علامات الترقيم.	6	%37.5
	المجموع	16	%100

أ– قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يسعون إلى تدريب المتعلّمين على تجنب الأخطاء عند الكتابة قدرت بـ: 12.5% ، في حين قدّرت نسبة المعلّمين الذّين يسعون إلى تمكين المتعلّمين من القراءة والكتابة الصحيحتين بـ: 50%، أما الذّين يسعون إلى تعليم متعلّميهم التّنظيم في الكتابة وتوظيف علامات الترقيم فقد بلغت نسبتهم 37.5%.

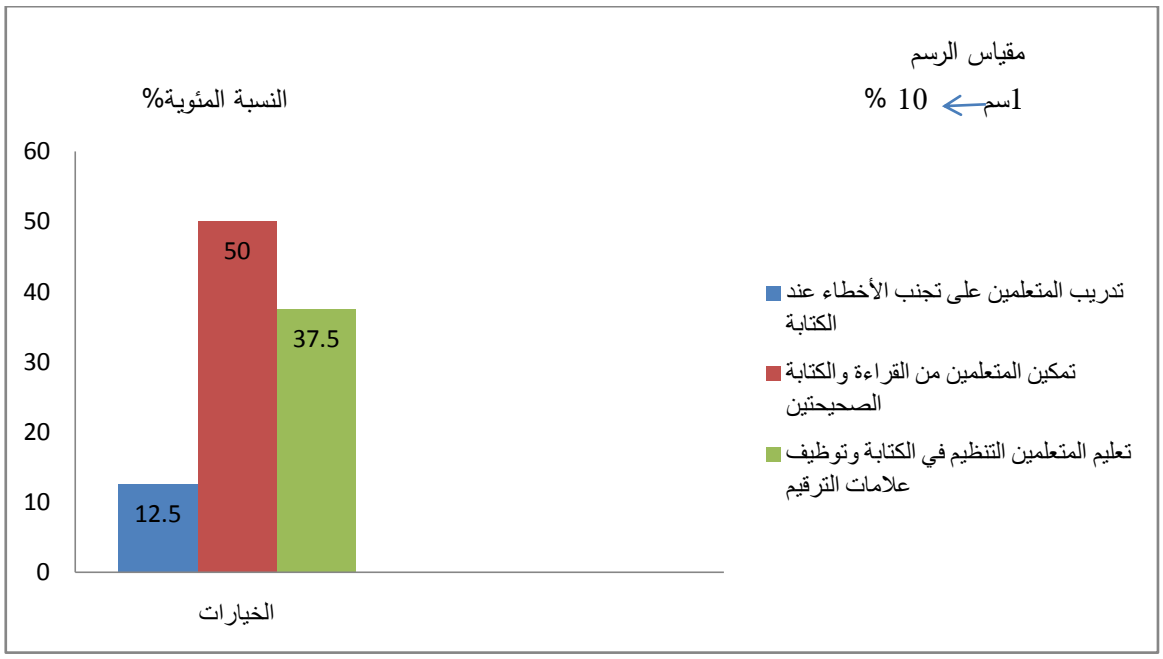
ب– تحليل نتائج الجدول:

من النتائج يتضح أنّ نسبة المعلّمين الذين يسعون إلى تدريب المتعلّمين على تجنب الأخطاء عند الكتابة تقل عن نسبة المعلّمين الذين يهدفون إلى تمكين متعلّميهم من القراءة، والكتابة الصحيحتين، وهي تفوق نسبة المعلّمين الذين يسعون إلى تعليم المتعلّمين التنظيم في الكتابة، وتوظيف علامات الترقيم.

وجل هذه المساعي تهدف لرفع مستوى تحصيل التلاميذ، وتعودهم حسن الاستماع الذي يمكنهم من كتابة ما يسمعونه في سرعة، وصحة، وإتقان، ونظام.

لذا يترتب على المعلّمين العناية بهذا النشاط من خلال تحديد أهداف لتدريسه.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (06): أهداف نشاط الإملاء.

جدول رقم (08): موضوعات نشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– هل موضوعات نشاط الإملاء مناسبة لمستوى المتعلّمين وأهداف المدرسة الجزائرية؟	مناسبة	7	%43.75
	غير مناسبة	2	%12.5
	تحتاج إلى التعديل	7	%43.75
	المجموع	16	%100

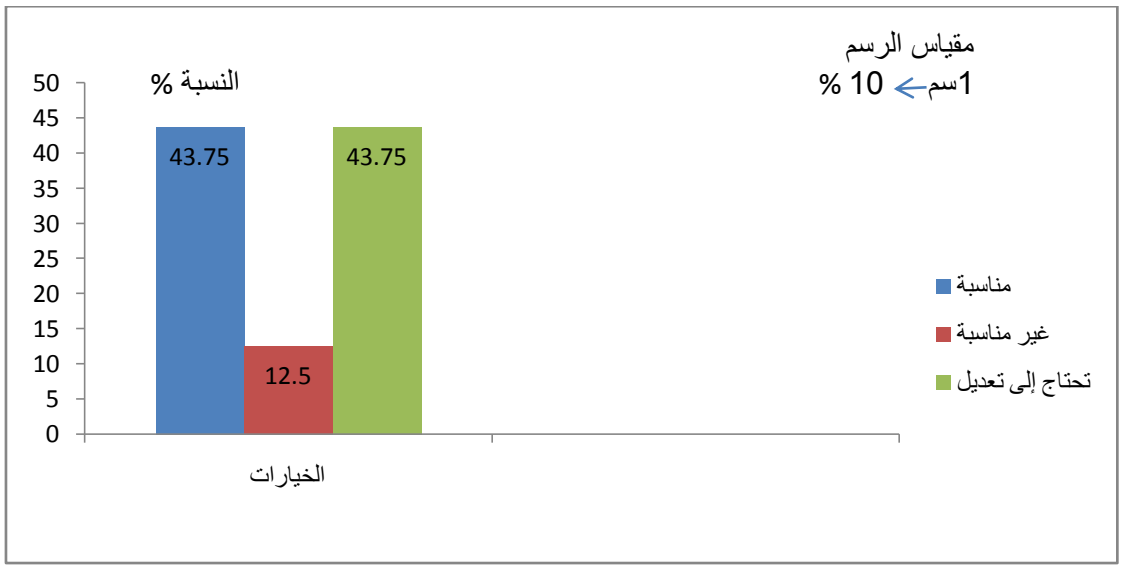
أ– قراءة الجدول:

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون بأن موضوعات نشاط الإملاء مناسبة لمستوى المتعلّمين، وأهداف المدرسة الجزائرية قدرت بـ: 43.75%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يرونها غير مناسبة بـ: 12.5%، أمّا المعلّمين الذين يرون بأنّها تحتاج إلى تعديل فقد بلغت نسبتهم 43.75%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من النتائج يتضح أنّ أغلب المعلّمين يرون بأن موضوعات نشاط الإملاء مناسبة لمستوى المتعلّمين وأهداف المدرسة الجزائرية، أي أنّها توافق ((المستوى العقلي، والإدراكي للتلاميذ وتتصل بحياتهم)) [1]، وذلك من حيث طول القطع، وسهولة مفرداتها، وخلوها من التكلف، وهي تفوق نسبة المعلّمين الذين عدوها غير مناسبة لمستوى المتعلّمين وقدراتهم المعرفية، أما فيما يخص نسبة المعلّمين الذين رؤوا بأنّها تحتاج إلى تعديل فهي تعادل نسبة المعلّمين الذين يقرون بمناسبتها لمستوى المتعلّمين، وقد اقترحوا إضافة مواضيع أخرى مهمة بإمكانها تزويد المتعلّمين بحصيلة من ا لقيم، والمفردات، والعبارات التّي تساعدهم على النهوض بنشاطي القراءة والتّعبير الجيد مشافهة وكتابة، فتكمل بذلك الموضوعات المقررة.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (07): موضوعات نشاط الإملاء.

[1] **الإملاء في اللّغة العربية**، سعد الدين أحمد، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص18.

جدول رقم (09): مناهج تدريس الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
- هل أنت راض عن مناهج تدريس الإملاء؟	نعم	6	%37.5
	لا	10	%62.5
	المجموع	16	%100

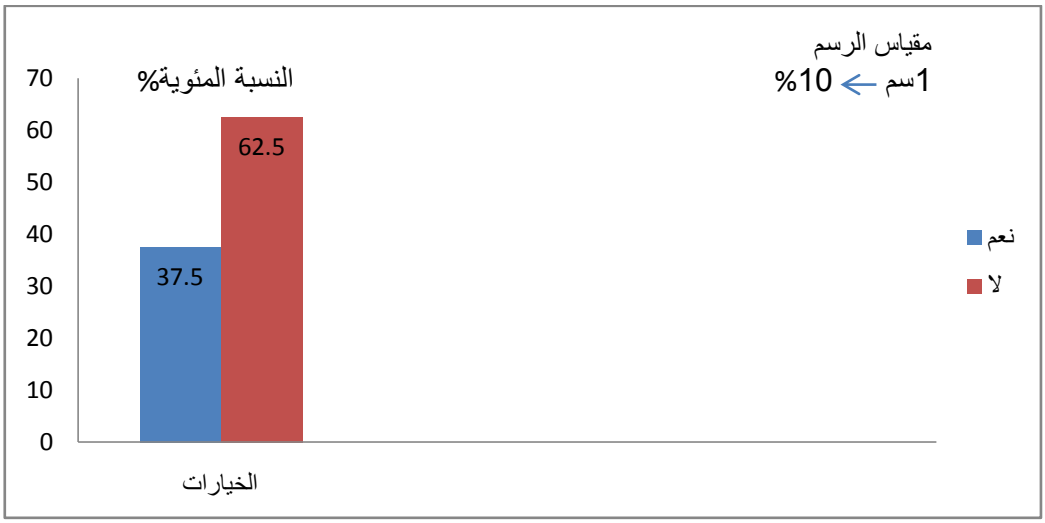
أ- قراءة الجدول:

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الراضين عن منهاج تدريس الإملاء قدرت بـ : 37.5%، في قدرت نسبة المعلّمين الغير راضين عن منهاج تدريس الإملاء بـ: 62.5%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من النتائج يتضح أنّ نسبة المعلّمين الراضين عن منهاج تدريس الإملاء منخفضة مقارنة بالمعلّمين غير الراضين عن المنهاج، وهذا دليل على أنّ المنهاج تتخلله بعض النقائص التّي يجب تداركها حتى يحقق هذا النشاط الأهداف المرجوة منه.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (08): منهاج تدريس الإملاء.

جدول رقم (10): الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
- هل الحجم الساعي المخصص كاف في رأيك لتدريب المتعلّم على نشاط الإملاء؟	نعم	2	%12.5
	لا	14	%87.5
	المجموع	16	%100

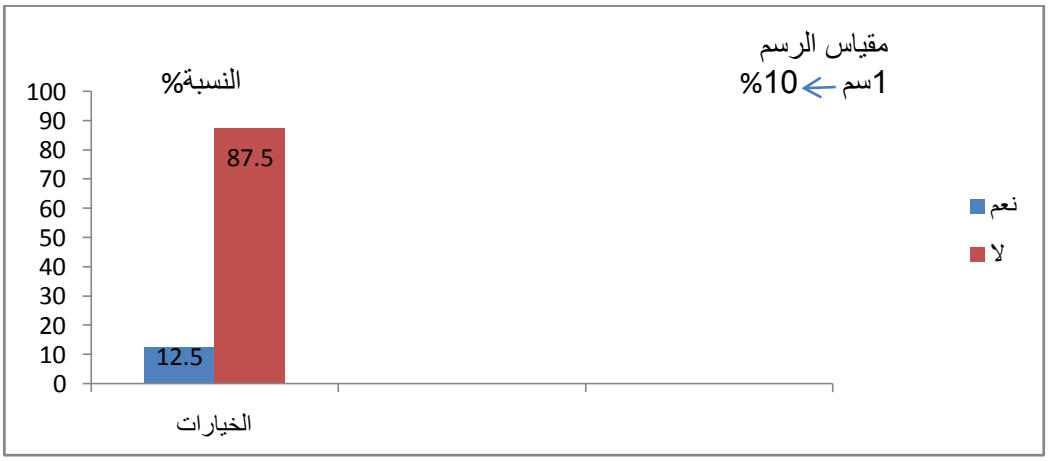
أ- قراءة الجدول:

يظهر من الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون بأن الحجم الساعي المخصص لتدريب المتعلّمين على نشاط الإملاء كاف بلغت 12.5%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يرون بأنّه غير كاف لتدريب المتعلّمين على نشاط الإملاء بـ: 87.5%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من النتائج يتضح أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون بأن الحجم الساعي كاف لتدريب المتعلّمين على نشاط الإملاء منخفضة إذا ما قورنت بنسبة المعلّمين الذين يرون بأن الحجم الساعي المخصص لا يكفي لتدريب المتعلّمين على مهارة الكتابة الصحيحة، ولا يمكن المعلّمين من تقديم دروس هذا النشاط على أكمل وجه، كما لا يتيح للمتعلمين استيعاب القواعد الإملائية بشكل جيد، وهذا راجع لكون تلقين المتعلّم القواعد الإملائية، والتطبيق عليها يتطلب جهدا كبيرا، ووقتا أطول.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (09): الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاط الإملاء.

جدول رقم (11): الحصص المبرمجة لنشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
- هل الحصص المبرمجة لهذا النشاط؟	كثيفة	00	%00
	ضئيلة	9	%56.25
	متوسطة	7	%43.75
	المجموع	16	%100

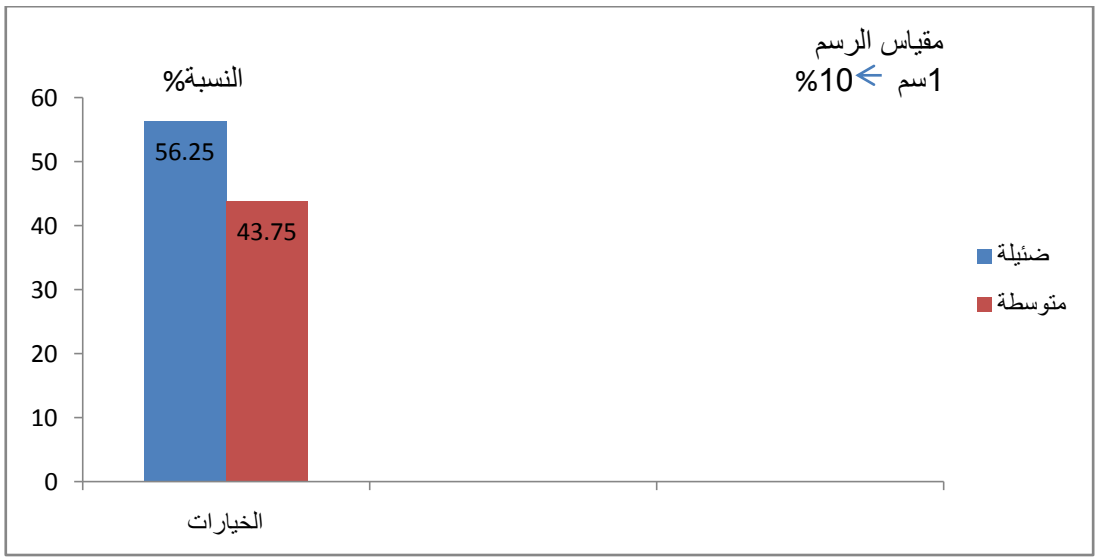
أ- قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون بأن حصص نشاط الإملاء ضئيلة قدرت بـ: 56.25%، أمّا الذين يرون بأن حصص هذا النشاط متوسطة فقد قدرت نسبتهم بـ: 43.75% ، في حين تنعدم نسبة المعلّمين الذين يرون بأن حصص هذا النشاط كثيفة.

ب- تحليل الجدول:

من النتائج يتضح أنّ المعلّمين الذين يرون بأن الحصص المبرمجة لتعليم نشاط الإملاء ضئيلة سجلوا أكبر نسبة محتلين بذلك المرتبة الأولى، وقد ذهبوا لأن هذه الحصص لا تسمح للمعلّمين بإتمام برنامج نشاط الإملاء، وتقديم الدروس على أكمل وجه، كما لا تتيح للمتعلّمين فرصة انجاز التّمارين التطبيقية على القواعد المدروسة بشكل جيد، وهي تفوق نسبة المعلّمين الذين يرون بأن الحصص المبرمجة لهذا النشاط متوسطة يمكن التحكم الجيد في زمنها من قبل المعلّم أنّ يسد نقصها، وعدم كفايتها.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (10): الحصص المبرمجة لنشاط الإملاء

جدول رقم (12): موقف المتعلّمين من نشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– ما موقف المتعلّمين من نشاط الإملاء؟	يقبلونه	13	%81.25
	ينفرون منه	3	%18.75
	المجموع	16	%100

أ– قراءة الجدول:

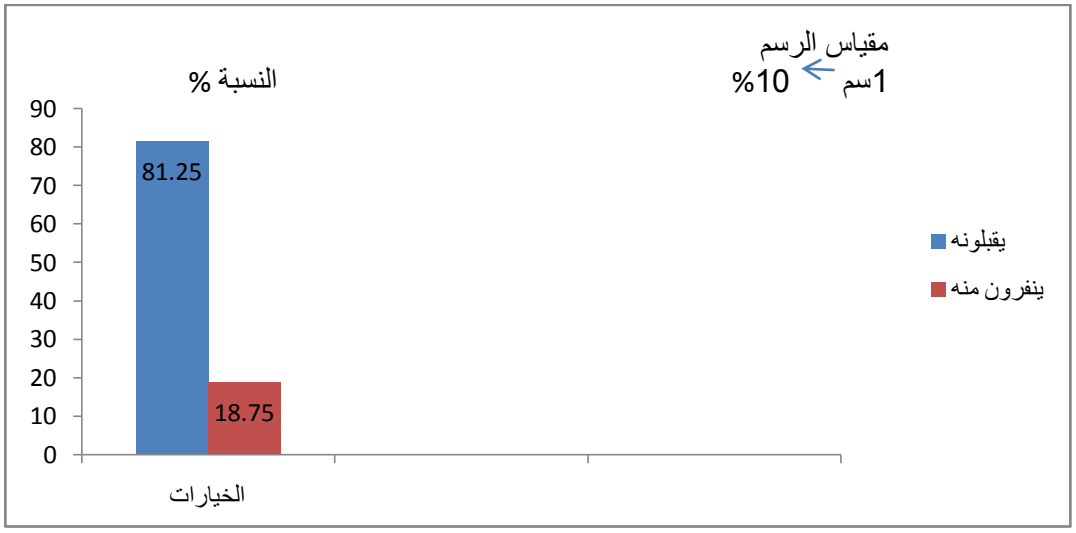
يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة التلاميذ الذين يقبلون نشاط الإملاء قدرت بـ: 81.25%، في حين قدرت نسبة التلاميذ الذين ينفرون من هذا النشاط بـ: 18.75%.

ب– تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ أغلب المعلّمين اتفقوا على أنّ متعلّميهم يحبون نشاط الإملاء، ويقبلونه كونه يقدّم لهم قواعد الكتابة السّليمة، ويساعدهم على الابتعاد عن الأخطاء الإملائية قدر الإمكان، متفوقين بذلك على المعلّمين الذّين يقرّون بأّن متعلّميهم ينفرون من هذا النّشاط، ويرجع هذا النّفور ((لضعف مستوى التلاميذ، أو شرود أفكارهم، وقد

يكون ناتجا عن ضعف السمع أو البصر، كما قد ينتج عن الخوف أو الارتباك عند الكتابة))[1].

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (11): موقف المتعلّمين من نشاط الإملاء

جدول رقم (13): تأثير عدد المتعلّمين في القسم على متابعة كل متعلم بشكل جيد.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
- هل عدد المتعلّمين في القسم يؤثر على متابعة كل متعلم بشكل جيد؟	نعم	14	%87.5
	لا	2	%12.5
	المجموع	16	%100

أ- قراءة الجدول:

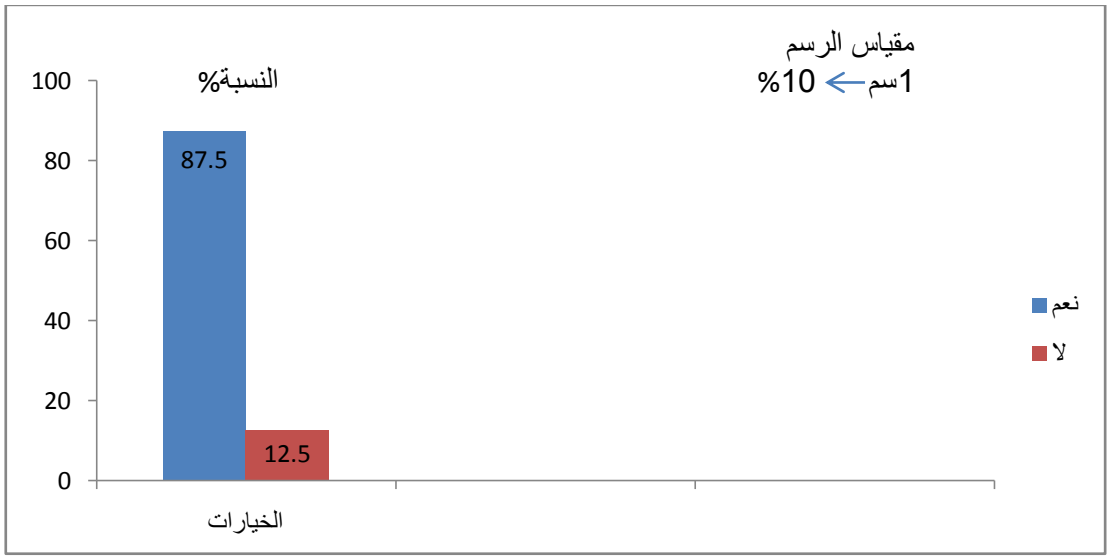
يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون بأن عدد متعلمي القسم يؤثر على متابعة كل متعلم بشكل جيد قدرت بـ: 87.5%، أمّا المعلّمين الذين يرون بأن عدد متعلمي القسم لا يؤثر على متابعة كل متعلم بشكل جيد، فقد قدرت نسبتهم بـ: 12.5%.

[1] **مناهج اللّغة العربية وطرائق تدريسها**، سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مرجع سابق، ص432.

ب- تحليل نتائج الجدول:

يتضح من نتائج الجدول أنّ المعلّمين الذّين يرون بـأنّ عدد المتعلّمين في القسم يؤثر على متابعة كل متعلّم بشكل جيد سجلوا أكبر نسبة، وهذا راجع لأن التّعداد الكبير للمتعلّمين في القسم الواحد لا يتيح للمعلّم توزيع جهده على جميع المتعلّمين بطريقة ناجعة يستفيد منها كل متعلم على حدى، كما لا يمكنه من شرح، وتصحيح، ومراقبة نشاط الإملاء وفعاليته مع العدد الكبير للمتعلّمين داخل حجرة الدّرس على عكس العدد القليل الذي يمكن المعلّم من توجيه المتعلّمين، وتوضيح الكتابة الصّحيحة لهم، ومراقبتهم، وتصحيح أخطائهم، في حين ذهبت نسبة قليلة من المعلّمين للقول بأن عدد المتعلّمين في القسم لا يؤثر على متابعة كل تلميذ بشكل جيد، مرجعين ذلك إلى خبرة المعلّم الذي يستطيع التّحكم في سير الدرس، وحركة المتعلّمين داخل القسم.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (12): تأثير عدد المتعلّمين في القسم على متابعة كل متعلم بشكل جيد.

جدول رقم (14): الطريقة المناسبة لتدريس نشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– ماهي الطريقة المناسبة في نظرك لتدريس نشاط الإملاء؟	المنظورة	5	%31.25
	غير المنظورة	11	%68.75
	المجموع	16	%100

أ– قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون بأن الطريقة المنظورة هي الأنسب لتدريس نشاط الإملاء قدرت بـ: 31.25%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يرون بأن الطريقة غير المنظورة هي الأنسب لتدريس هذا النشاط بـ: 68.75%.

ب– تحليل نتائج الجدول:

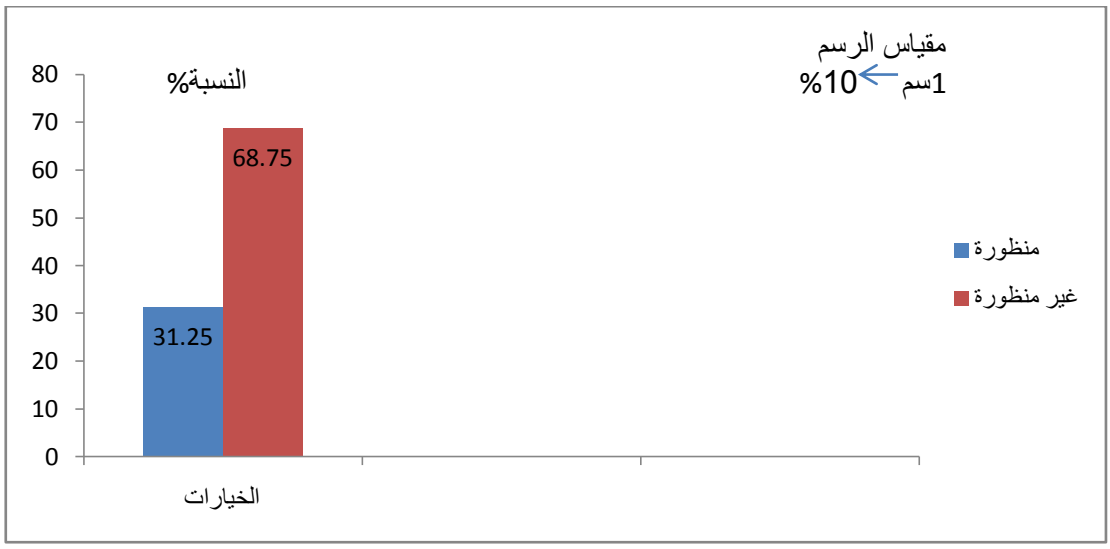
من نتائج الجدول يتّضح أنّ نسبة المعلّمين الذين يستحسنون الطّريقة المنظورة ويرونها الأنسب لتدريس نشاط الإملاء كونها ((تدرّب التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة عن طريق التقليد، وتعودهم على تنظيم ما يكتبون)) [1]، تنخفض عن نسبة المعلّمين الذين يفضلون الطريقة غير المنظورة في تدريس هذا النشاط، وهذا راجع لكونها تتيح لهم ((معرفة مدى تقدم التلاميذ في الكتابة غيبا، وتكشف لهم مواطن الخطأ الفردي والجماعي))[2].

---

[1] ينظر: **تدريس اللّغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية**، وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص208.

[2] ينظر: **طرق تدريس اللّغة العربية**، زكريا إسماعيل، مرجع سابق، ص161.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (13): الطريقة المناسبة لتدريس نشاط الإملاء.

جدول رقم (15): أنماط الأمالي.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– ماذا تفضل في تدريس هذا النشاط؟	إملاء نص	14	%87.5
	إملاء جمل	02	%12.5
	إملاء كلمات منفصلة	00	%00
	المجموع	16	%100

أ– قراءة الجدول:

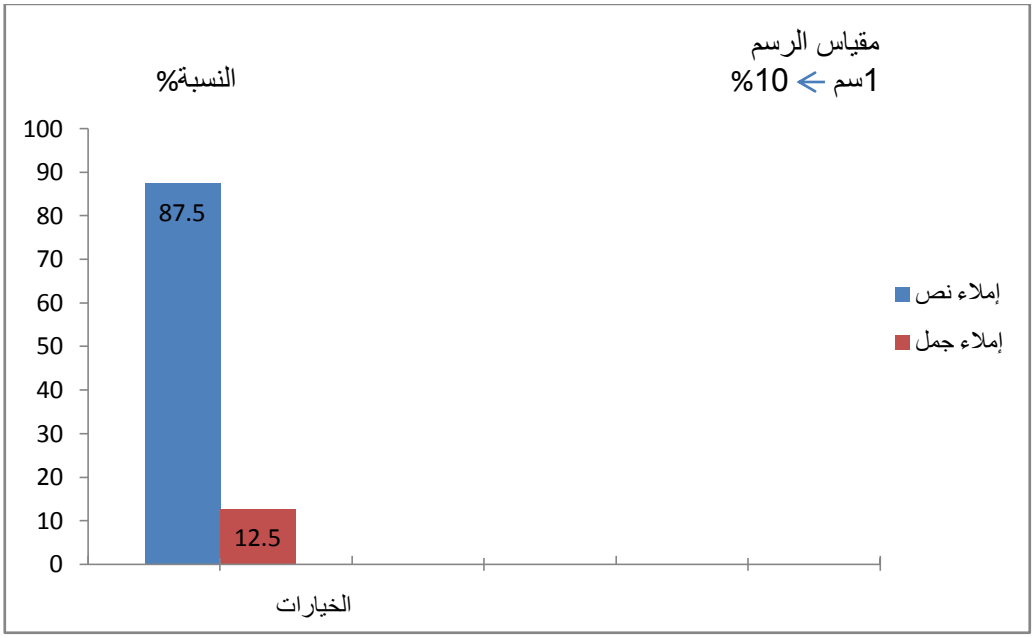
يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يفضلون نمط القطعة قدرت بـ: 87.5%، والذين يفضلون نمط الجملة قدرت نسبتهم بـ: 12.5%، في حين تنعدم نسبة المعلّمين الذين يفضلون نمط الكلمات المنفصلة.

ب– تحليل نتائج الجدول:

من نتائج الجدول يتضح أنّ أغلب المعلّمين يفضلون إملاء نص، وذلك لأن القطعة المختارة بشكل واعٍ من شأنها أنّ تزود المتعلّمين بحصيلة لغوية مترابطة تساعدهم على تحقيق أهداف تربوية سلوكية مفيدة، كون إلقاء النص يدرب المتعلّم على حسن الاستماع إلى

ما يمليه المعلّم، ويمكنه من استرجاع صور الكلمات التّي تدرب على قراءتها أو كتابتها من قبل، كما تتيح له التزود بالقدرة على الكتابة التّي تساعده على اكتساب الخبرات والمعارف، في حين تميل فئة قليلة جدا من المعلّمين إلى إملاء جمل، بينما لم نسجل ميلا لأي معلّم لإملاء كلمات منفصلة، لأن الكلمة يجب أنّ توضع في جملة تامة ذات معنى واضح لكي تحقق الغرض المعرفي المنشود من تدريس الإملاء.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (14): أنماط الأمالي.

جدول رقم (16): عدد مرات إملاء القطعة الإملائية.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
-كم مرة تملي القطعة الإملائية؟	مرة واحدة	00	%00
	مرتين	7	%43.75
	ثلاث مرات	9	%56.25
	المجموع	16	%100

أ- قراءة الجدول:

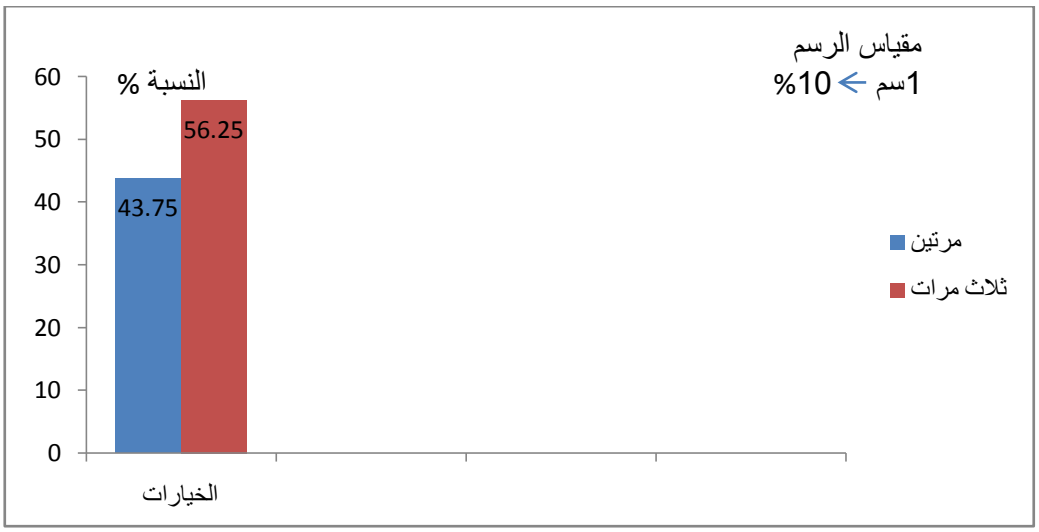
يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يملون القطعة الإملائية مرتين قدرت بـ: 43.75%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يملون القطعة ثلاث مرات بـ: 56.25%، بينما تنعدم نسبة المعلّمين الذين يملون القطعة الإملائية مرة واحدة.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ النسبة الأعلى من المعلّمين يملون القطعة الإملائية على المتعلّمين ثلاث مرات، وهي تفوق نسبة المعلّمين الذين يملونها مرتين.

فبالنسبة للفئة التّي تملي القطعة الإملائية مرتين فهي ترى أنّ الإلقاء مرتين ((يُمَكن التلاميذ من التعرف على مواطن زلاتهم في الكتابة الأولى فيقومونها)) [1]، وذلك بتصحيح الكلمات التّي سمعت خطأ في المرة الأولى، أو التّي لم تكتب بسبب بطأ المتعلّم في الكتابة، أو سرعة إلقاء المعلّم، أمّا فيما يخص الفئة الثانية فهي تملي القطعة الإملائية ثلاث مرات، وذلك لتمكين المتعلّمين من كتابتها كتابة صحيحة، وإتاحة أكبر قدر من الوقت لهم كي يصححوا أخطائهم.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (15): عدد مرات إملاء القطعة الإملائية.

[1] ينظر: **الدليل في أحكام القراءة والإملاء**، كشرود علي، دار القصبة، الجزائر، (د.ط)، 2001، ص12.

جدول رقم (17): مصدر أخذ القطعة الإملائية.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– هل تتقيد بالمناهج في تقديم دروسك تقيدا تاما أم تستعين بنماذج من إنشائك ترتبط بواقع المتعلّم؟	التقيد بالمناهج	8	%50
	الاستعانة بنماذج ترتبط بواقع المتعلّم	8	%50
	المجموع	16	%100

أ– قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يتقيدون بالمناهج في تقديم دروس الإملاء قدرت بـ : 50%، أمّا نسبة الذين يستعينون بنماذج من إنشائهم ترتبط بواقع المتعلّم فقد قدرت بـ: 50%.

ب– تحليل نتائج الجدول:

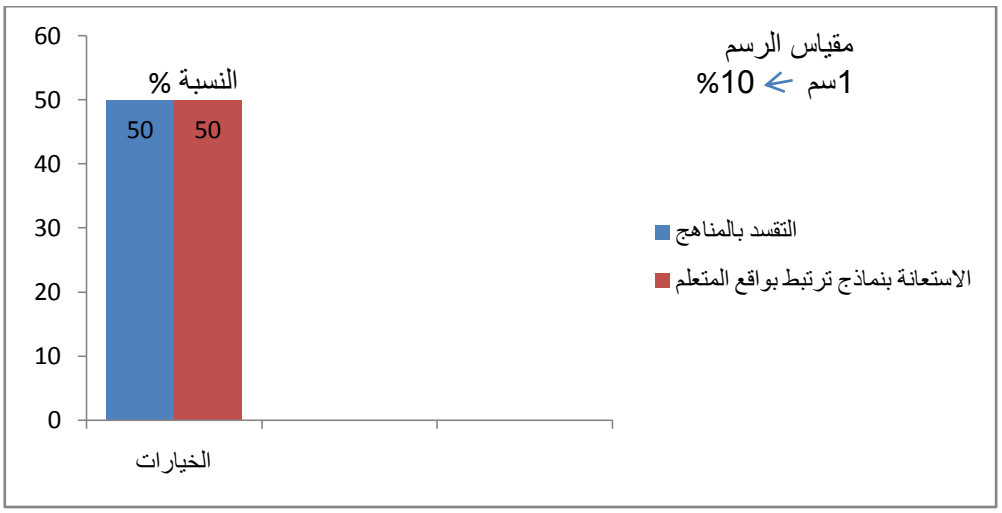
من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ نسب إجابات المعلّمين بخصوص مصدر القطعة الإملائية متساوية، فنصف المعلّمين يكتفي بالمناهج أثناء تقديم الدروس ويتقيد به تقيدا تاما، مرجعين ذلك لمطالبتهم بتطبيق المنهاج وإتمامه، واقتناعهم بأن المنهاج يراعي مستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية، في حين لا يكتفي النصف الآخر منهم بالمنهاج في تقديم الدروس، ويستعين بنماذج ترتبط بواقع المتعلّم، وقد ارجعوا ذلك لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، وكذا تقييد المنهاج لحريتهم مما يجعلهم يشعرون بالآلية مع مرور الوقت.

والواقع أنّه ((لا يكون للمنهاج فائدة علمية كبيرة، إلا إذا نفذ بعقل وحزم، وجعل حيا متصلا بما يحتاج إليه التلاميذ))[1].

لذا ينبغي على المعلّم أنّ يراعي ذلك، ويمزج في دروسه بين المنهاج وواقع المتعلّم حتى يتسنى له تحقيق أفضل النتائج.

[1] **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، حسن شحاتة، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 1998، ص18.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (16): مصدر أخذ القطعة الإملائية.

جدول رقم (18): الجوانب التّي تراعى أثناء اختيار القطع الإملائية.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– ماهي الجوانب التّي تراعيها أثناء اختيارك للقطعة الإملائية؟	معرفية	2	%12.5
	وجدانية	00	%00
	لغوية	9	%56.25
	سلوكية تربوية	5	%31.25
	المجموع	16	%100

أ– قراءة الجدول:

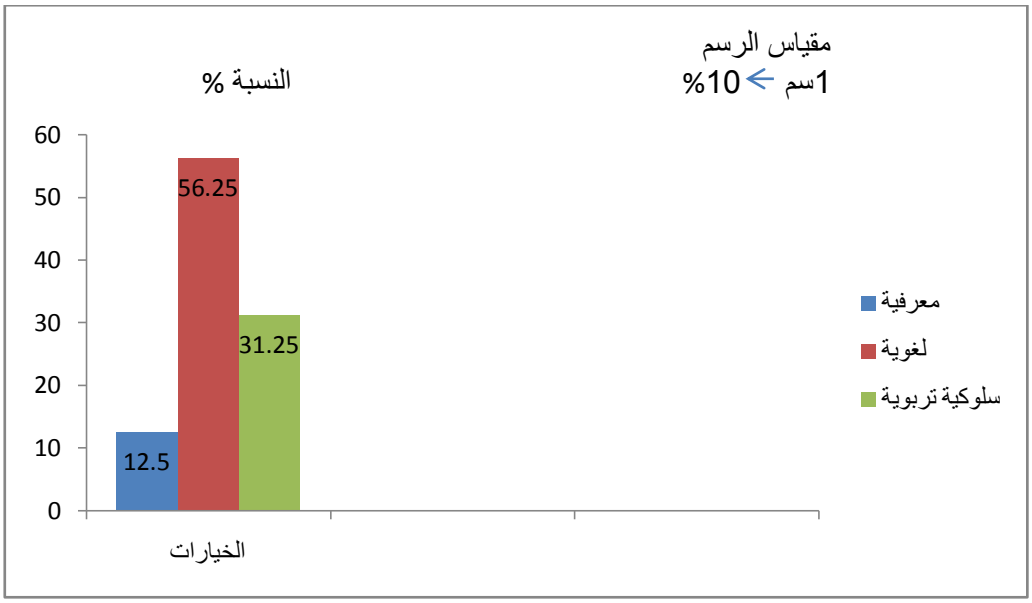
يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يراعون الجانب المعرفي قدرت بـ: 12.5 % ، ونسبة المعلّمين الذين يراعون الجانب اللغوي قدرت بـ: 56.25%، في حين بلغت نسبة المعلّمين الذين يراعون الجانب السلوكي التربوي 31.25%.

ب– تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ فئة قليلة من المعلّمين يراعون الجانب المعرفي أثناء اختيار القطعة الإملائية، كونه يمد المتعلّمين بمعلومات متنوعة، تزودهم بألوان مختلفة من الثقافة والخبرة، في حين تراعي الفئة الكبيرة منهم الجانب اللغوي، لأن اللّغة السهلة،

والمفهومة، والبعيدة عن التكلف والتعقيد تتيح للمتعلمين الاستفادة أكثر، بينما تراعي فئة متوسطة منهم الجانب التربوي السلوكي، بغية التأثير في سلوك المتعلّمين، وترسيخ القيم المفيدة في أفعالهم، كالصدق في القول، وإتقان العمل، والتعود على النظام، والنظافة، والدقة.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (17): الجوانب التّي تراعى أثناء اختيار القطع الإملائية.

- **الأخطاء الأكثر شيوعا لدى المتعلّمين:**
- أجاب جميع المعلّمين عن هذا السؤال وذلك بنسبة مئوية قدرت بـ: 100%.
- وقد تنوعت أخطاء المتعلّمين حسب آراء المعلّمين لتشمل ما يأتي:
- أخطاء في همزة الوصل والقطع.
- الألف اللينة والألف المقصورة.
- الهمزة المتوسطة والمتطرفة.
- التاء المربوطة والمفتوحة.
- المد والشدّة.
- التنوين.

جدول رقم (19): أسباب ارتكاب المتعلّمين للأخطاء الإملائية:

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– ماهي في نظرك أسباب ارتكاب المتعلّمين للأخطاء الإملائية؟	قلة دروس الإملاء	4	%25
	تسرع المتعلّمين في الكتابة	4	%25
	الجهل بالقاعدة الإملائية	4	%25
	الابتعاد عن الممارسة اليومية للكتابة والمثابرة عليها	4	%25
	المجموع	16	%100

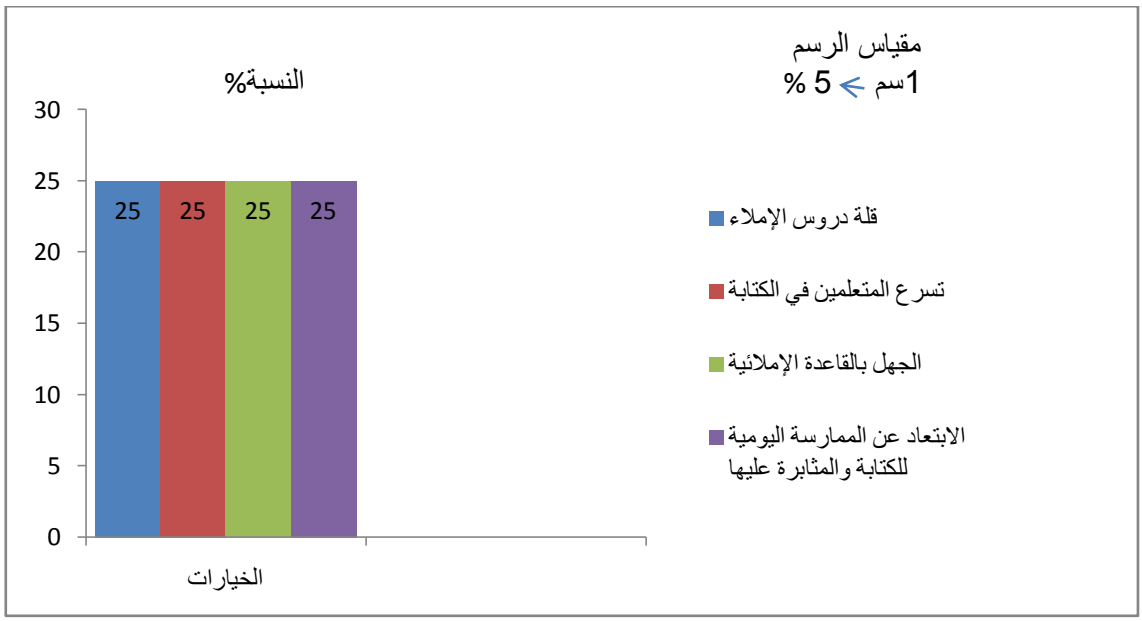
أ– قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يرجعون سبب ارتكاب المتعلّمين للأخطاء لقلة دروس الإملاء قدرت بـ: 25%، وقدرت نسبة المعلّمين الذين يرجعونها إلى تسرع المتعلّمين في الكتابة بـ: 25%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يرجعونها لجهل المتعلّمين بالقاعدة الإملائية بـ: 25%، بينما بلغت نسبة الذين يرجعونها لابتعاد المتعلّمين عن الممارسة اليومية للكتابة والمثابرة عليها 25%.

ب– تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ نسب إجابات المعلّمين متساوية، فبعضهم يرجع أخطاء المتعلّمين لقلة دروس الإملاء التّي تبلغ حصة واحدة خلال الأسبوع وهذا لا يكفي لتدريب المتعلّمين على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، وبعضهم يرجعها لعدم تركيز المتعلّمين وتسرعهم أثناء الكتابة، في حين يرجعها البعض الآخر لجهل التلاميذ بالقاعدة الإملائية وذلك لأنّهم لم يستوعبوا شرح المعلّم للقاعدة، أو نسوها لعدم حفظها أو مراجعتها، بينما أرجع البعض الآخر سبب ارتكاب التلاميذ للأخطاء للابتعاد عن الممارسة اليومية للكتابة والمثابرة عليها، إضافة إلى عزوفهم عن مطالعة الكتب، أو الجرائد التّي من شأنها أنّ تحيلهم إلى الكتابة الصحيحة.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (18): أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية.

جدول رقم (20): الطريقة المعتمدة في تصحيح الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
- ماهي الطريقة التّي تعتمدها في تصحيح الإملاء؟	يصحح كل متعلم خطأه بنفسه	11	%68.75
	يصحح الأستاذ الخطأ بنفسه	00	%00
	يتبادل المتعلّمون الكراسات فيما بينهم	5	%31.25
	المجموع	16	%100

أ- قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يكلفون متعلّميهم بتصحيح أخطائهم بأنفسهم قدرت بـ: 68.75%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يطلبون من المتعلّمين بتبادل الكراسات فيما بينهم بـ: 31.25%، بينما تنعدم نسبة المعلّمين الذين يصححون أخطاء متعلّميهم بأنفسهم.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ النسبة الأعلى من المعلّمين يكلفون المتعلّمين بتصحيح أخطائهم بأنفسهم حتى يعودّوهم الاعتراف بالخطأ، ويكسبوهم الثقة بأنفسهم مما يشعرهم بروح المسؤولية، كما أنّ هذه الطريقة تمنع المتعلّمين من الوقوع في الخطأ نفسه مرة أخرى بحيث لا يكررون مستقبلا نفس الخطأ، أمّا الفئة المتبقية فهي تعتمد على تبادل الكراسات بين المتعلّمين مما ((يحيي الثقة في نفوسهم ويشعرهم بأنهم يعاونون أساتذتهم، كما أنها تدربهم على إصلاح أخطاء الآخرين))[1]، إلّا أنها تؤدي إلى كثير من المشاكل كإذكاء روح التنافس غير المحمود بين الطّلبة داخل الصف، وذلك بتجاهل التلاميذ لأخطاء أصدقائهم أو ذكر أخطاء غير موجودة في دفاتر زملائهم.

((والحق أنّ الأساليب التّي يقوم بها التلاميذ أنفسهم بتصحيح الأخطاء، أو يقوم بها زملاؤهم أساليب أجدى وأنفع حيث ينشط المتعلّمون، يلاحظون، ويكتشفون، ويصححون، وهم أيضا يتعلمون الأمانة والصدق، وتحمل المسؤولية والمتابعة، واتخاذ القرار، ودقة الملاحظة))[2].

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:

خطاطة رقم (19): الطريقة المعتمدة في تصحيح الإملاء.

---

[1] **استراتيجيات تدريس اللّغة العربية**، خليل عبد الفتاح حماد آخرون، مرجع سابق، ص241.

[2] **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، حسن شحاتة، مرجع سابق، ص178.

جدول رقم (21): تأثير أسلوب التدريس على نسب الأخطاء الإملائية.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– هل أسلوب التدريس في رأيك يؤثر في نسب الأخطاء الإملائية للمتعلمين؟	نعم	13	%81.25
	لا	3	%18.75
	المجموع	16	%100

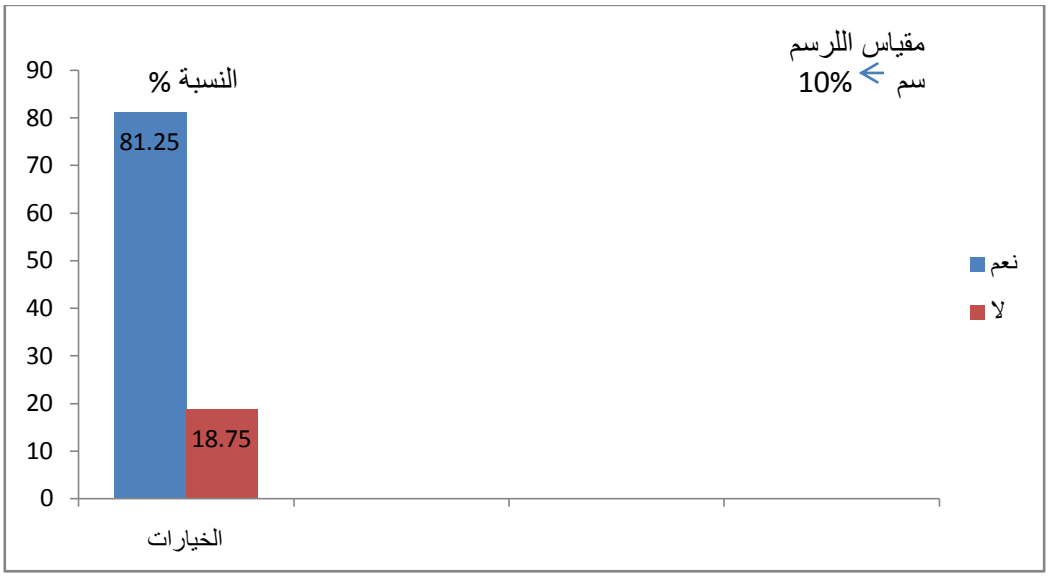
أ– قراءة الجدول:

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يرون بأن أسلوب التدريس يؤثر على نسب الأخطاء الإملائية للمتعلمين قدرت بـ: 81.25% ، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين ينفون تأثير أسلوب التدريس على نسب الأخطاء الإملائية بـ:18.75%.

ب– تحليل نتائج الجدول:

من نتائج الجدول يتضح أنّ نسبة المعلّمين الذين يقرون بتأثير أسلوب التدريس على نسب الأخطاء الإملائية تفوق المعلّمين الذين يقرون بعدم تأثيره على نسب الأخطاء الإملائية للمتعلمين، مما يدل على أنّ أسلوب التدريس ذو دور كبير في الحد من الأخطاء الإملائية أو استفحالها، فهو يساعد على تفشي الأخطاء في كتابات المتعلّمين إذ لم يراعي مستواهم، وقدراتهم العقلية مما ينعكس سلبا على المستوى الكتابي لهم، أو يعين على إنقاص أخطاء المتعلّمين إذا كان يراعي قدراتهم، وثير انتباههم، وينمي لديهم حب نشاط الإملاء والرغبة في تعلم الكتابة الصحيحة، فينعكس إيجابا على كتاباتهم.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (21): تأثير أسلوب التدريس على نسب الأخطاء الإملائية.

جدول رقم (22): مقترحات علاج ضعف المتعلّمين في نشاط الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– ماذا تقترح لعلاج ضعف التّلاميذ في نشاط الإملاء؟	كثرة التمارين على السبورة	5	%31.25
	مطالبة المتعلّمين بنقل قطعة ما في البيت	5	%31.25
	تخصيص حصتين في الأسبوع بدل حصة واحدة	6	%37.5
	المجموع	16	%100

أ– قراءة الجدول:

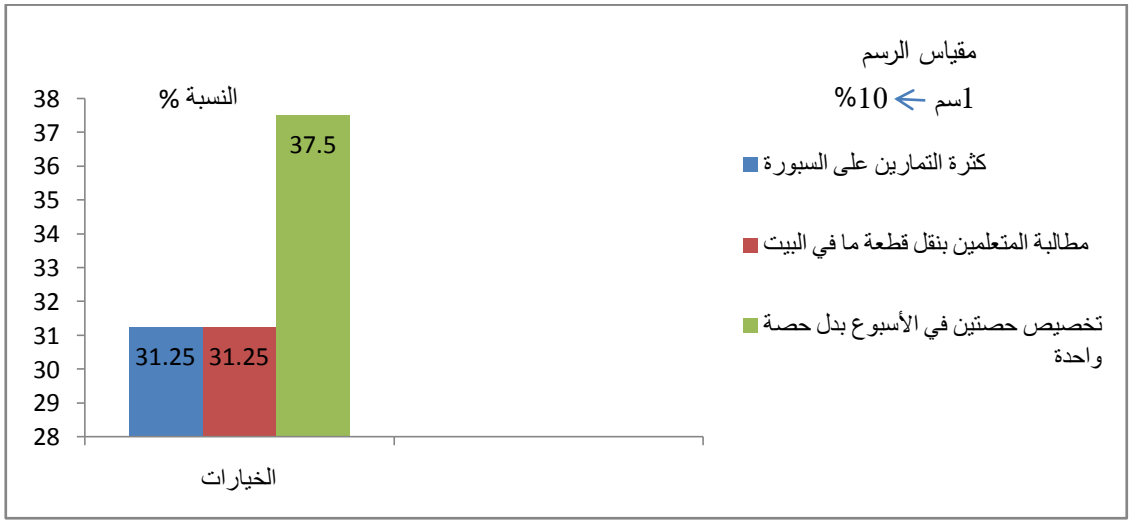
يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يقترحون الإكثار من التمارين على السبورة لعلاج ضعف المتعلّمين في نشاط الإملاء قدرت بـ: 31.25%، في حين قدرت نسبة الذين يقترحون مطالبة المتعلّمين بنقل قطعة ما في البيت بـ: 31.25%، أمّا المعلّمين الذين يقترحون تخصيص حصتين في الأسبوع بدل حصة واحدة فقد بلغت نسبتهم 37.5%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ نسبة المعلّمين الذين يقترحون الإكثار من التمارين على السبورة تساوي نسبة المعلّمين الذين يقترحون مطالبة المتعلّمين بنقل قطعة إملائية ما في البيت.

وتشترك الطريقتان في كونهما تُعَوِّدان المتعلّمين وتدربانهم على الكتابة الخالية من الأخطاء، لأنهما تتيحان لهم التعرف على مختلف الكلمات وترسخها في أذهانهم جراء التكرار المستمر لها، وهاتان النسبتان تقلان عن نسبة المعلّمين الذين يقترحون تخصيص حصتين في الأسبوع بدل حصة واحدة الأولى للقواعد والثانية للتطبيق حتى يتسنى لهم الاستفاضة أكثر في شرح القاعدة ثم التطبيق عليها للوقوف على درجة استيعاب المتعلّمين للدرس.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (22): مقترحات علاج ضعف المتعلّمين في نشاط الإملاء.

جدول رقم (23): علاقة نشاط الإملاء بباقي نشاطات اللّغة العربيّة

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
هل درس الإملاء مستقل في رأيك عن باقي نشاطات اللّغة العربيّة	نعم	4	%25
	لا	12	%75
		16	%100

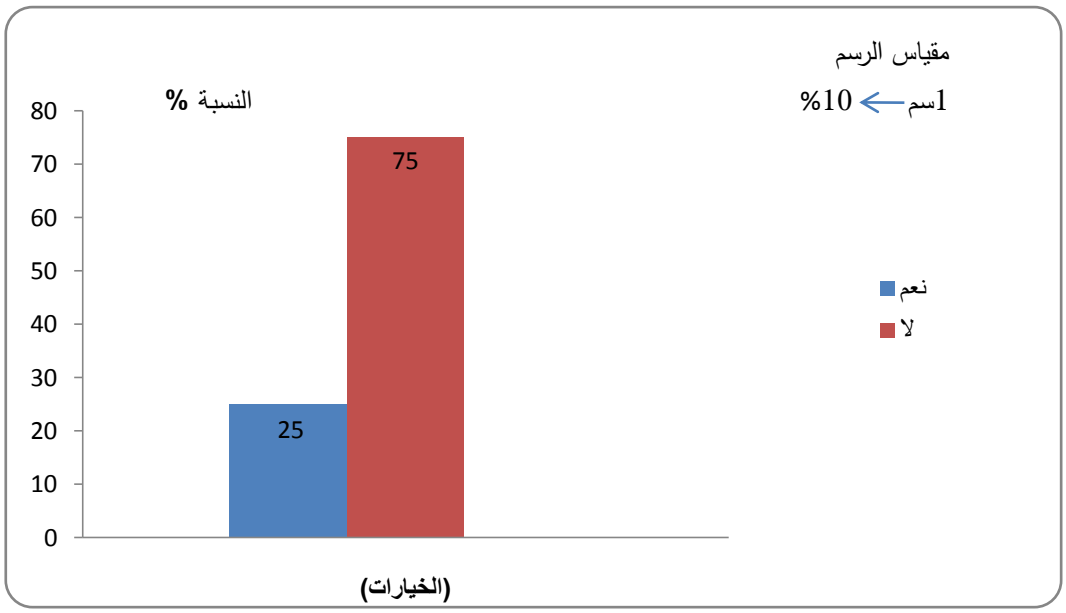
أ- قراءة الجدول:

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يعدون نشاط الإملاء مستغل عن باقي نشاطات اللّغة العربيّة قدرت بـ: 25%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يقرون باتصال نشاط الإملاء بباقي النشاطات الأخرى 75%.

ب) تحليل نتائج الجدول:

من نتائج الجدول يتضح أنّ النسبة الأعلى من المعلّمين يؤكدون على اتصال الإملاء بباقي النشاطات اللغوية الأخرى كالقراءة، أو الكتابة، والخط، والتّعبير، إذ لم يكن لأي من هذه الأنشطة القيام بدورها منفردا، حيث لابد من اجتماعها كي تصل إلى المتلقي كما ينبغي، في حين فصلت فئة ضئيلة من العلمين نشاط الإملاء عن باقي الأنشطة الأخرى ورأت بأنّه مستقل بنفسه عنها.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (23): علاقة نشاط الإملاء بباقي نشاطات اللّغة العربيّة.

جدول رقم 24: الاستعانة بوسائل التّعليم الالكتروني في تدريس الإملاء.

السؤال	الخيارات	التكرار	النسبة المئوية%
– هل تستعين بوسائل التّعليم الالكتروني في تدريس الإملاء؟	نعم	1	%6.25
	لا	15	%93.75
	المجموع	16	%100

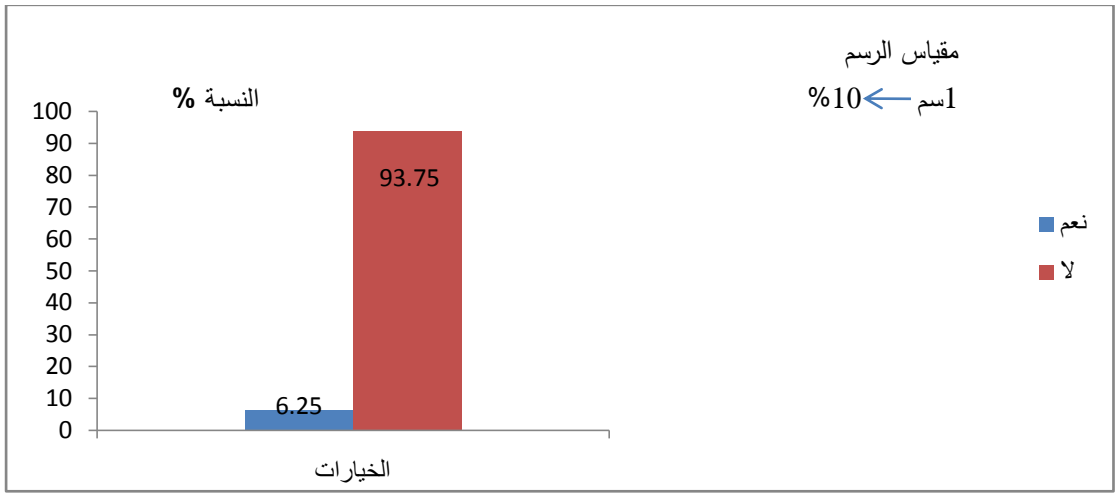
أ– قراءة الجدول:

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين يستعينون بوسائل التّعليم الإلكتروني في تدريس الإملاء بلغت 6.25%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين لا يستعينون بها ب .: 93.75%.

ب– تحليل نتائج الجدول:

من نتائج الجدول يتضح أنّ جميع المعلّمين لا يستعينون بوسائل التّعليم الالكتروني في تدريس نشاط الإملاء ، باستثناء معلّم واحد يستعين بها أثناء تقديم القاعدة الإملائية، على الرغم من أنها تعد جزءا متمما، وموضحا، ومساعدا على تحقيق الأهداف التربوية للعملية التّعليمية، لأن توظيفها يحفز التلاميذ على الكتابة الصحيحة، ويحببهم في هذا النشاط، ويشوقهم للقاعدة الإملائيّ.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (24): الاستعانة في تدريس الإملاء بوسائل التّعليم الالكتروني

- **أراء المعلّمين حول نشاط الإملاء:**

أبدى 12 معلّما رأيه بخصوص نشاط الإملاء، وذلك بنسبة قدرها 75%، بخلاف 4 معلّمين لم نسجل لهم أية رأي، وذلك بنسبة قدرت بـ 25%.

أمّا فيما يتعلق بآرائهم فيمكن أنّ أوجزها فيما يأتي:

- الإملاء هو الركيزة الأساسية للغة العربيّة.
- هو قاعدة أساسية تدرب المتعلّم على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا.
- هو وسيلة نافعة ومجدية لتزويد المتعلّمين بالمعلومات اللازمة لرفع مستوى تحصيلهم العلمي، ومضاعفة رصيدهم الثقافي.
- نشاط الإملاء من أهم الأنشطة التّي يجب التركيز عليها خاصة في الطورين الأول والثاني كونه يساعد على تحسين مهارتي القراءة والكتابة، وتمكن المتعلّم منه في الطور الأول سيمكنه حتما من التّعبير دون أخطاء إملائية.
- أنّه نشاط يخدم باقي نشاطات اللّغة العربيّة، وبه يتم تعلم اللّغة العربيّة بقواعد سليمة.
- هو نشاط مثمر يندرج ضمن ميدان التّعبير الكتابي الذي يسعى لإنتاج نصوص مختلفة تخضع لضوابط كتابية تعمل على التحكم في مستويات اللّغة المكتوبة.

– الإملاء بنية أساسية في اللّغة العربيّة، وضعف اكتسابه يؤدي إلى عدم تحقيق الكفاءات المرجوة من القراءة والتّعبير الكتابي.

– نتائج استبانة المعلّمين:

بعد تحليل الاستبانة توصلت إلى عدة نتائج أهمها:

– سن المعلّمين يسمح لهم بالعطاء، والاجتهاد في سبيل تحقيق لأفضل النتائج.

– جميعهم يعد نشاط الإملاء أساس مهم من أسس الكتابة الصحيحة التّي تنهض بالقراءة والتّعبير.

– عدم كفاية الحجم الساعي المخصص لتدريس نشاط الإملاء، وضئالة الحصص المبرمجة له، مما لا يسمح للمعلّمين لمستوى المتعلّمين.

– كثرة عدد المتعلّمين في القسم يرهق المعلّم، ويعيق السير الجيد لدرس الإملاء الإملائية للمتعلمين.

– عدم تقيد المعلّمين بالمنهاج في تقديم دروس الإملاء، واستعانتهم بنماذج من إنشائهم ترتبط بواقع المتعلّم.

– تأثير أسلوب التدريس على نسب الأخطاء.

– انعدام استعمال وسائل التّعليم الالكتروني في تعليم نشاط الإملاء.

2– استبانة المتعلّمين:

– قمت بتوزيع الاستبانة على متعلمي السنتين الثّالثة والرّابعة.

– وقد احتوت هذه الإستبانة 12 سؤالا إضافة إلى المعلومات التّي تخص الجنس، والسن، والصف.

➢تحليل استبانة المتعلّمين:

جدول رقم (25): جنس أفراد العينة

السنة الدراسية / الجنس	الثّالثة	النسبة	الرّابعة	النسبة المئوية%

إناث	36	%42.86	50	%62.5
ذكور	48	%57.14	30	%37.5
المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
المجموع الكلي	164			

أ- قراءة الجدول:

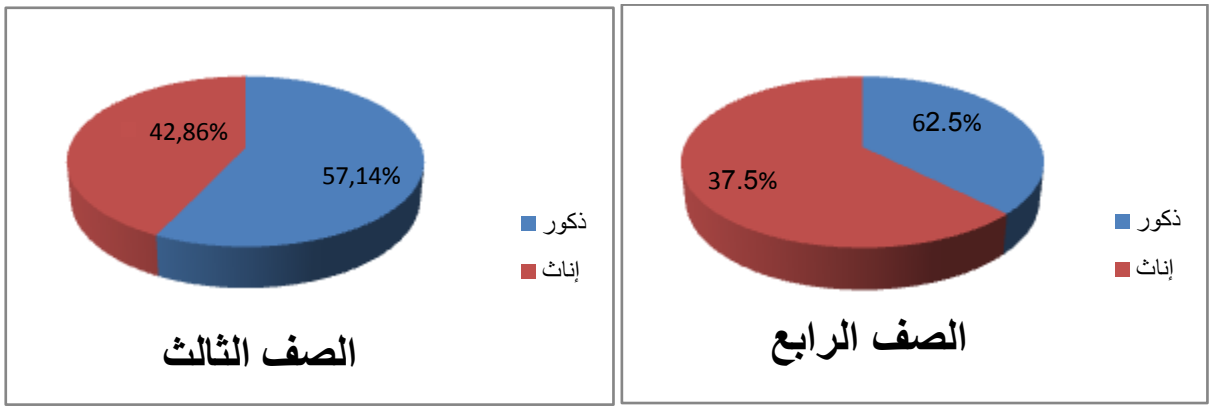
يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة الإناث في الصف الثالث قدرت ب .: 2.86%، ونسبة الذكور قدرت بـ: 57.14%، في حين بلغت نسبة الإناث في الصف الرابع 62.5%، أمّا نسبة الذكور فقد بلغت 37.5%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

يتضح من نتائج الجدول أنّ جنس المتعلّمين في الصف الثالث متفاوت من حيث النسبة، حيث تقل نسبة الإناث عن الذكور مما يدل على غلبة الجنس الذكري على الأنثوي.

أمّا بالنسبة للصف الرّابع فنسبة الإناث تفوق نسبة الذّكور عكس الصف الثالث وهذا دليل على غلبة الجنس الأنثوي على الذّكري، وإجمالا يمكن القول إنّ تعداد الإناث في الصّفين الثّالث والرّابع يقارب تعداد الذّكور إلاّ أنّه يفوقه قليلا فعدد الإناث في الصفين بلغ 86 أنثى، في حين بلغ عدد الذكور 78 ذكرا.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (25): جنس أفراد العينة

جدول رقم (26): سن أفراد العينة

السنة الدراسية / السن	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
8 سنوات	18	%21.43	00	%00
9 سنوات	57	%67.86	12	%15
10 سنوات	09	%10.71	60	%75
11 سنة	00	%00	8	%10
المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
المجموع الكلي	164			

أ- قراءة الجدول:

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين يبلغون 8 سنوات في الصف الثالث قدرت بـ: 21.43%، ونسبة المتعلّمين الذين يبلغون 9 سنوات قدرت بـ: 67.86%، في حين قدرت نسبة المعلّمين الذين يبلغون 10 سنوات بـ 10.71%.

أمّا بالنسبة لمتعلمي الصف الرابع، فقد قدرت نسبة المتعلّمين الذين يبلغون 9 سنوات بـ 15%، ونسبة الذين يبلغون 10 سنوات بـ 75%، في حين قدرت نسبة المتعلّمين الذين يبلغون 11 سنة بـ 10%.

أمّا بالنسبة لمتعلمي الصف الرابع، فقد قدرت نسبة المتعلّمين الذين يبلغون 9 سنوات بـ 15%، ونسبة الذين يبلغون 10 سنوات بـ 75%، في حين قدرت نسبة المتعلّمين الذين يبلغون 11 سنة بـ 10%.

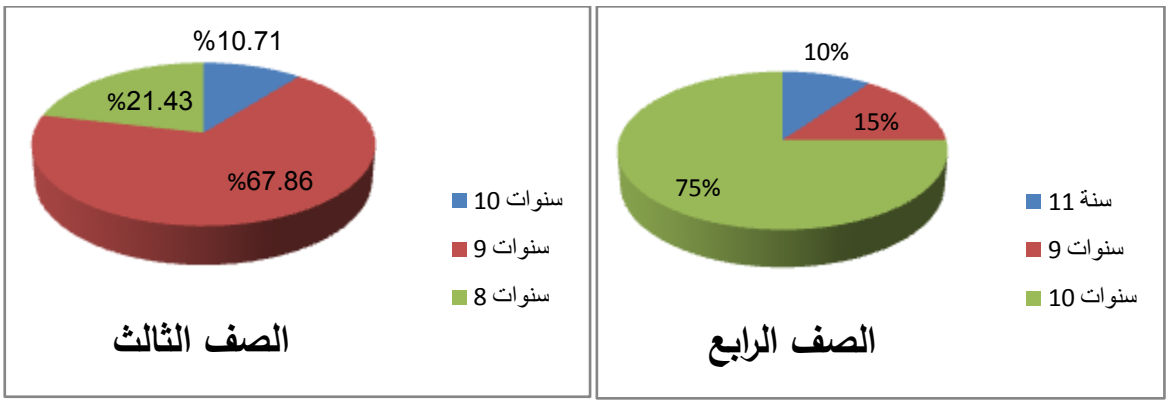
ب)- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ سن متعلمي الصف الثالث يتراوح بين 8 و 10 سنوات، وقد ضم هذا الصف 18 متعلما أعمارهم 8 سنوات، أي أنّ سنهم متقدم عن السن القانوني لمستوى الصّف الثّالث بسنة واحدة، وهذا راجع لكونهم التحقوا بقسم السنة الأولى مباشرة دون أنّ يدرسوا بقسم أنّهم ولدوا آخر السّنة، الأمر الذي لم يسمح لهم بالالتحاق

بالصّفوف التّحضيرية، أمّا المتعلّمين العاديّين الذّين يبلغ سنهم 9 سنوات فقد بلغ عددهم 57 متعلما، أي أنّ أعمارهم تتناسب مع السّن القانوني للتّمدرس الذي يقدر ب :. 6 سنوات، في حين بلغ عدد المتعلّمين المتأخرين عن السّن القانوني بسنة واحدة 9 متعلمين، وهذا راجع لرسوبهم في الصّف الثّالث أو الثّاني من الأعوام الفارطة.

أمّا فيما يخص متعلّمي الصّف الرّابع، فأعمارهم تتراوح بين 9 سنوات و 11 سنة، حيث ضم الصف الرابع 12 متعلّما أعمارهم 9 سنوات، أي أنّهم متقدّمون عن السّن القانوني لمستوى الصف الرابع بسنة واحدة، في حين بلغ عدد المتعلّمين العاديين 60 متعلّما، أي أنّ أعمارهم تتناسب مع السّن القانوني للصّف الرّابع، أمّا المتعلّمين المتأخّرين عن السّن القانوني بسنة واحدة فقد بلغ عددهم 8 متعلمين وهذا راجع لرسوبهم في الصف الثالث، أو الرابع، أو الثاني.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (26): سن أفراد العينة

جدول رقم (27): صفوف أفراد العينة.

الصف الدراسي	التكرار	النسبة المئوية%
الثالث	3	%50
الرابع	3	%50
المجموع	3	%100

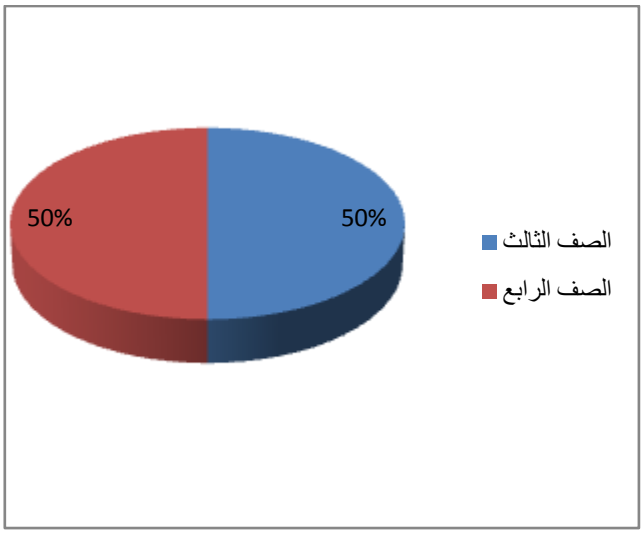
أ – قراءة الجدول:

يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة الصّف الثّالث قدرت ب .: 50%، في حين قدرت نسبة الصّف الرّابع بـ 50%.

ب– تحليل نتائج الجدول:

من خلال الجدول يتضح أنّ الاستبانة وزعت على متعلمي الصفين الثالث والرابع، لاتصالهما المباشر بموضوع البحث الذي تناول: "تعليميّة الإملاء في التّعليم الابتدائي للسّنتين الثّالثة والرّابعة".

ويمكن التّمثيل لهذه النتّائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (27): صفوف أفراد العينة

جدول رقم (28): حب المتعلّمين لنشاط الإملاء.

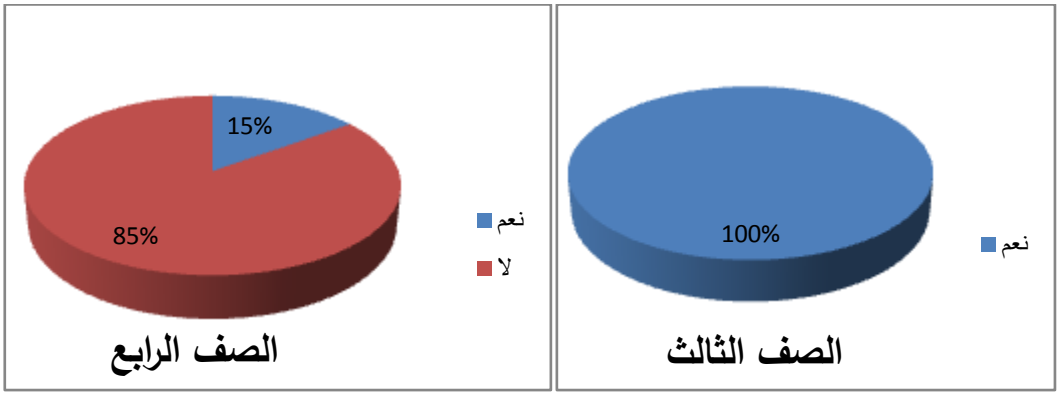
السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
هل تحب نشاط الإملاء؟	نعم	84	%100	68	%85
	لا	00	%00	12	%15
	المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ جميع متعلمي الصف الثالث يحبون نشاط الإملاء، وهذا يدل على وعيهم ودرايتهم بأهمية هذا النشاط الذي يدربهم على كتابة الكلمات بصورة صحيحة، ويجنبهم الوقوع في الأخطاء أثناء كتابة الكلمات التّي سبق دراستها، كما أنّ حبهم لنشاط الإملاء نابع من استمتاعهم بحصصه التّي يغلب عليها روح المنافسة.

أمّا بالنّسبة لمتعلّمي الصف الرابع فالنسبة الأعلى منهم تحب نشاط الإملاء وتستمتع به، في حين لا تفضل نسبة ضئيلة منهم هذا النشاط وتعدّه غير مفيد لها، وهذا راجع لأنّها تراه غير مناسب لمستواها كونها متمكنة من الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، كما ترى بأن دروسه سهلة وبسيطة، ولا جدوى لكثير منها.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (28): حب المتعلّمين لنشاط الإملاء

جدول رقم (29): النطق السليم للحروف من قبل المعلّم:

السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
هل ينطق المتعلّم الحروف نطقا سليما ويضبطها بالحركات؟	نعم	84	%100	80	%100
	لا	00	%00	00	%00
	المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

أ- قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين يؤكدون على نطق معلّميهم للحروف نطق سليما قدرت بـ: 100% لتلاميذ الصفين الثالث والرابع.

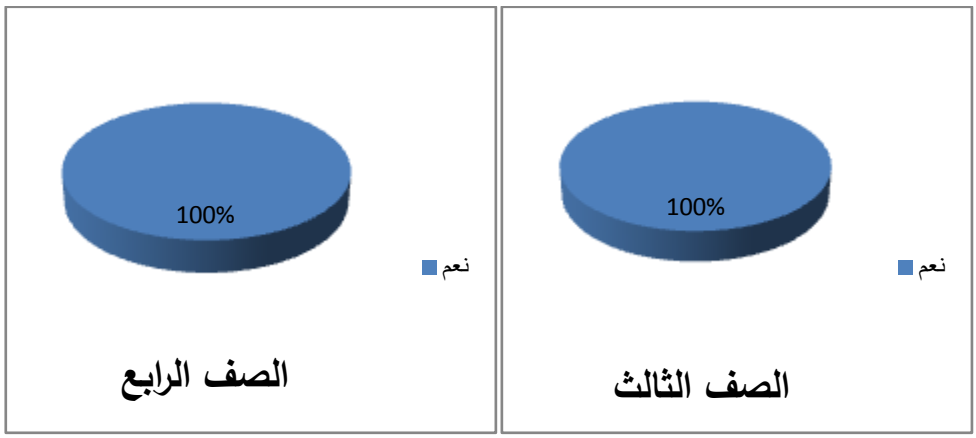
ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ جميع المتعلّمين أجمعوا على أنّ معلّميهم ينطقون الحروف نطقا سليما، ويضبطونها بالحركات، مما يدل على أهليتهم، وكفاءتهم، ومراعاتهم لمستوى التّلاميذ، والفروق الفردية بينهم.

وتدل سلامة نطق المعلّم للحروف أيضا على عدم معاناته من أمراض الكلام، أو مماثلة لهجته للهجة المتعلّمين كونهم يقطنون بنفس المنطقة.

وعليه يمكن القول بأن السلامة النطقية للمعلّم تحقق السلامة الخطية عند المتعلّم، لأن فساد نطق المعلّم يؤدي حتما إلى فساد كتابة المتعلّم

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (29): النطق السليم للحروف من قبل الأستاذ

جدول رقم (30): تركيز المعلّم على القواعد الإملائية:

السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
- هل يركز	نعم	75	%89.29	68	%85

المعلّم على قواعد الإملاء ؟	لا	00	%00	00	%00
	أحيانا	09	%10.71	12	%15
	المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

أ- قراءة الجدول:

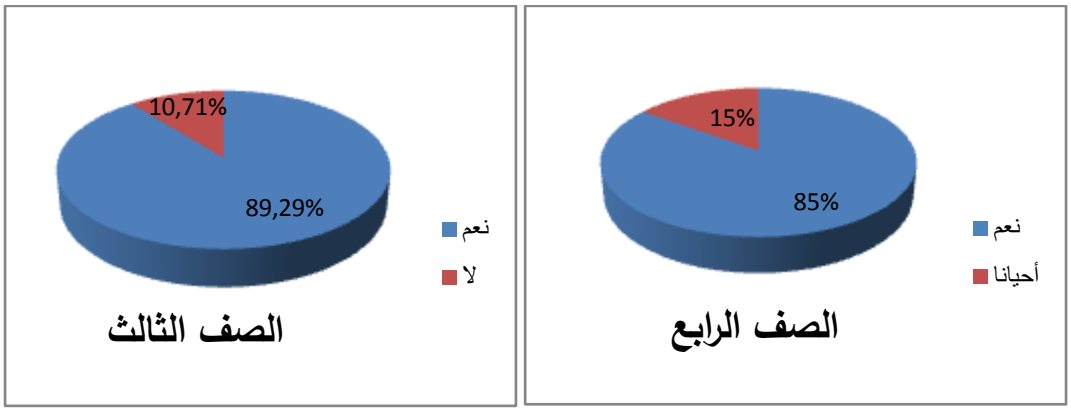
يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين أجابوا بنعم أي الذين أكدوا على تركيز معلّميهم على القاعدة الإملائية في الصف الثالث قدرت بـ 89.29%، ونسبة الذين أجابوا بـ "أحيانا" قدرت بـ 10.71% ، في حين نسبة المتعلّمين الذين أجابوا بنعم في الصف الرابع بـ: 85%، ونسبة الذّين أجابوا بـ "أحيانا" قدرت بـ 15%، بينما تنعدم نسبة المتعلّمين الذّين نفوا تركيز معلّميهم على القواعد الإملائية في كلا الصّفين.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ النسبة الأعلى من متعلمي الصفين أجمعوا على تركيز أساتذتهم على القواعد الإملائية، وهذا دليل على اجتهاد معلّميهم في شرح وتوضيح القواعد، وعرضهم لها وفق قدراتهم العقلية وذلك لتمكينهم من فهمها واستيعابها بشكل جيد، في حين أجمعت نسبة ضئيلة منهم على عدم تركيز معلّميهم أحيانا على القواعد الإملائية، وهذا راجع لسهولتها، وبساطتها التّي أتاحت لجميع المتعلّمين استيعابها في فترة قصيرة دون أية مشاكل.

وعليه يمكن القول بأن التركيز على القواعد الإملائية أو إهمالها سينعكس بصورة أو بأخرى على المردود الكتابي للمتعلمين.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (30): الأساتذة على القواعد الإملائية

جدول رقم (31): الأساليب المستخدمة في تدريس الإملاء

السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
هل يستخدم المعلّم أساليب متعددة في تدريس الإملاء ؟	نعم	12	%14.29	10	%12.5
	لا	72	%85.71	70	%87.5
	أحيانا	00	%00	00	%00
	المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

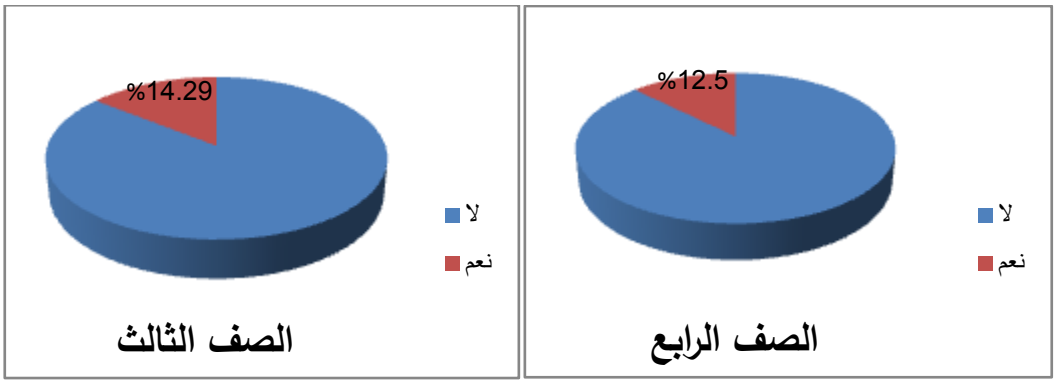
أ- قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين أكدوا على استخدام معلّميهم لأساليب متعددة في تدريس الإملاء في الصف الثالث قدرت بـ 14.29% في حين قدرت نسبة المتعلّمين الذين نفوا استخدام معلّميهم لأساليب متعددة بـ: 85.74%، بينما قدرت نسبة المتعلّمين الذين أكدوا على استخدام معلّميهم لأساليب متعددة في الصف الرابع بـ: 12.5%، ونسبة الذين نفوا استخدام معلّميهم لأساليب متعددة في تدريس الإملاء بـ87.5%، في حين انعدمت نسبة المتعلّمين الذين أقروا بتنويع أساتذتهم أحيانا لأساليب تدريس هذا النشاط.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ النسبة الأعلى من متعلمي الصفين أجمعوا على اعتماد معلّميهم لأسلوب تدريس واحد طول العام الدراسي وعدم التنويع فيه، حيث يقوم هذا الأخير على المقاربة النصية التّي يسير الدرس بموجبها انطلاقا من التذكير بالدرس السابق، والاعتماد عليه في بناء التّعلمات الجديدة، لتعرض بعد ذلك الأمثلة، ويقوم المعلّم بتحليلها ومناقشتها مع المتعلّمين، ليستنتجوا بعد ذلك القاعدة الإملائية أو جزءا منها، ثم ينتقلوا إلى التطبيق على المكتسبات النظرية فعليا، وعليه فإن اعتماد أسلوب واحد وعدم التجديد فيه سيشعر المتعلّمين بالروتينية والملل ويفقدهم لعنصر التشويق مما يخلق بينهم وبين المعلّم فجوة تنقص من دافعيتهم ونشاطهم خلال الدرس، أمّا النسبة الضئيلة من المتعلّمين فقد أقرت باستخدام معلّميها الأساليب متعددة في تدريس الإملاء،(فالمعلّم يستطيع أنّ يجعل من تدريس الإملاء شيئا مشوقا، ومرغوبا فيه، فإذا كانت الطريقة التّي يتبعها في شرحه طريقة واضحة سليمة، فأنّها ستنعكس على التلاميذ).[1]

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (31): الأساليب المستخدمة في تدريس الإملاء

جدول رقم (32): التزام المعلّمين بحصص الإملاء.

[1] **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 174.

السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
هل يجوز المعلّم حصة الإملاء إلى حصص أخرى؟	نعم	00	%00	00	%00
	لا	84	%100	80	%100
	المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

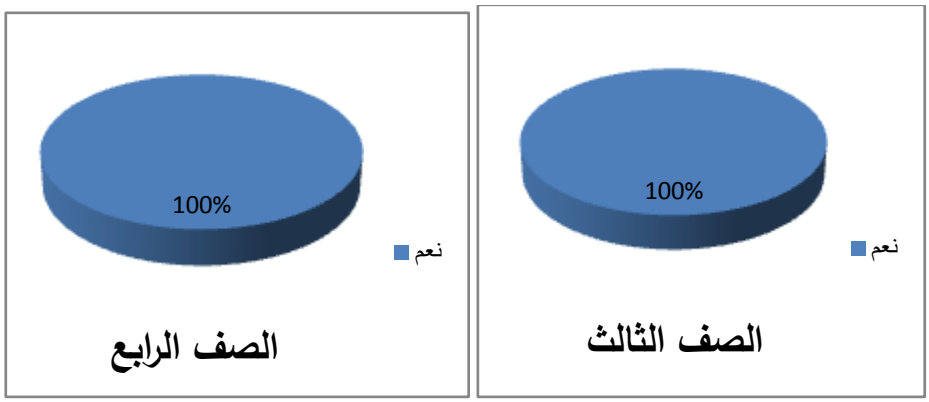
أ- قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين لا يحولون حصص الإملاء إلى حصص أخرى قدرت بـ : 100% لمتعلمي الصفين، في حين انعدمت نسبة المعلّمين الذين يحولون حصص الإملاء إلى حصص أخرى.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ جميع متعلّمي الصّفين أجمعوا على التزام معلّميهم بحصص الإملاء وعدم تحويلها إلى حصص أخرى، وهذا دليل على أنّهم يستغلّونها في فهم اهتمامات تلاميذهم، وتدريبهم على إتقا ن الكتابة الصّحيحة الخالية من الأخطاء، واكتسابهم عادات الكتابة الحسنة كالحرص على نظافة الكرّاسات والعناية بها، وتنظيمها، والاعتدال في الجلوس، وحسن إمساك القلم.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (32): التزام الأساتذة بحصص الإملاء

جدول رقم (33): التشجيع على تعلم نشاط الإملاء.

السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
هل يوجد تشجيع من قبل الأستاذ على تعلم نشاط الإملاء؟	نعم	80	%95.23	75	%93.75
	لا	4	%4.77	5	%6.25
	المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

أ- قراءة الجدول:

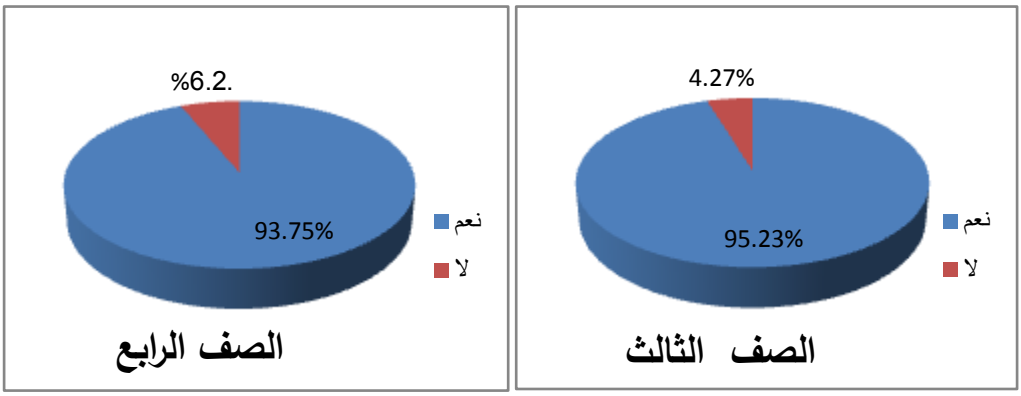
يظهر الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين أقروا بتشجيع معلّميهم على تعلم نشاط الإملاء في الصف الثالث قدرت بـ : 95.23%، في حين قدرت نسبة المتعلّمين الذين نفوا

تشجيع معلّميهم على تعلم نشاط الإملاء بـ: 4.77%، بينما قدرت نسبة المتعلّمين الذين أكدوا على تشجيع المعلّمين لهم على تعلم نشاط الإملاء في الصف الرابع بـ : 75%، ونسبة المتعلّمين الذين نفوا تشجيع معلّميهم قدرت بـ: 6.25%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ نسبة المتعلّمين الذين أجابوا "بنعم" أي أنّهم يلقون تشجيعا من قبل المعلّمين على إتقان مهارة الكتابة الصحيحة تفوق نسبة المتعلّمين الذين أجابوا بـ"لا" أي أنّهم لا يتلقون أي تشجيع من قبل أساتذتهم لتعلم هذا النشاط، وهذا راجع لقيمة التحفيز ودوره في تحسين المستوى الكتابي للتلاميذ إذ أنّ انعدامه أو قلته يثبط رغبة التلاميذ في تعلم نشاط الإملاء ويدني مستواهم الكتابي.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (33): التشجيع على تعلم نشاط الإملاء

جدول رقم (34): الوقت المخصص لتعلم الكتابة الصحيحة في البيت.

السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%

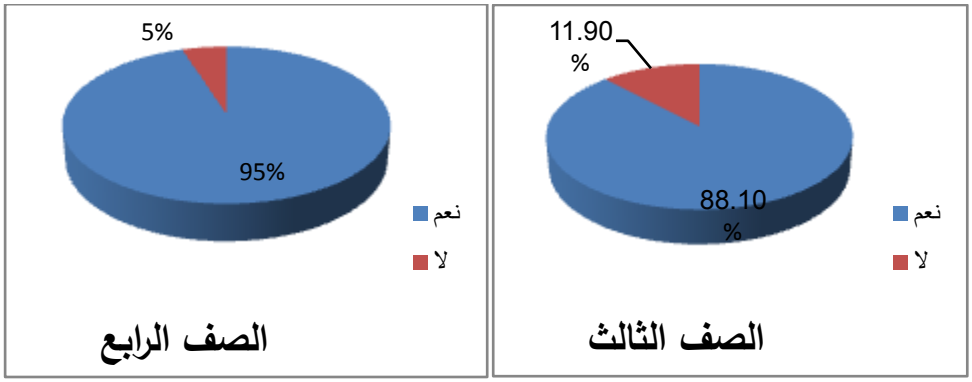
هل تخصص وقتا لتعلم الكتابة الصحيحة في البيت؟	نعم	10	%11.90	4	%5
	لا	74	%88.10	76	%95
	المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

أ- قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين يخصصون وقتا لتعلم الكتابة الصحيحة بالبيت في الصف الثالث قدرت بـ : 11.90%، في حين قدرت نسبة المتعلّمين الذين لا يخصصون وقتا لتعلم الكتابة الصحيحة في البيت بـ: 88.10%، أما بالنسبة للصف الرابع فقد قدرت نسبة المتعلّمين الذين يخصصون وقتا لتعلمها في البيت بـ 5%، والذين لا يخصصون وقتا لتعلمها في البيت بـ: 95%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ المتعلّمين الذين لا يخصصون وقتا لتعلم الكتابة الصحيحة في البيت سجلوا أكبر نسبة متفوقين بذلك عن المتعلّمين الذين يخصصون وقتا للتدريب عليها وإتقانها في البيت وهذا راجع لانعدام تمرينهم على اكتساب مهارة الكتابة الصحيحة في البيت، واكتفائهم بممارستها داخل الصف التربوي.



خطاطة رقم (34): الوقت المخصص لتعلم الكتابة الصحيحة في البيت

جدول رقم (35): تكرار المتعلّمين للكلمات الصّعبة التّي تواجههم أثناء الدرس:

السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
هل تقوم بإعادة كتابة الكلمات الصعبة التّي تواجهك أثناء الدرس؟	نعم	5	%5.95	4	%5
	لا	79	%94.05	76	%95
	المجموع الجزئي	84	%100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

أ- قراءة الجدول:

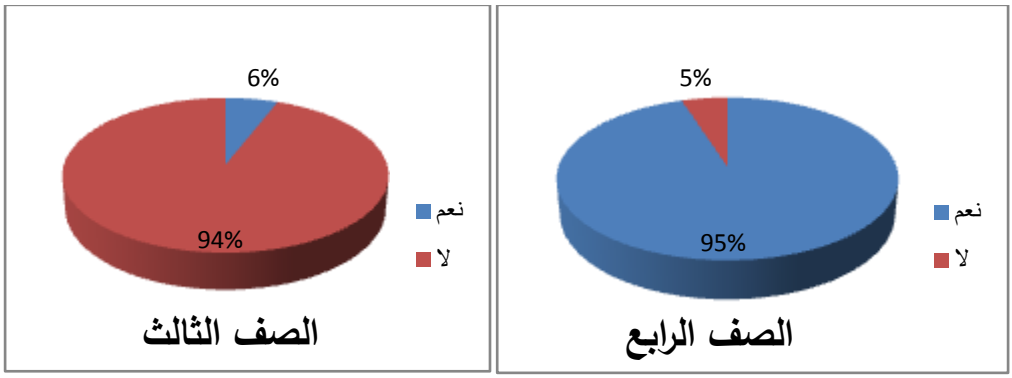
يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين يعيدون كتابة الكلمات الصعبة التّي تواجههم أثناء الدرس في الصف الثالث قدرت بـ : 5.95%، في حين قدرت نسبة المتعلّمين الذين لا يعيدون كتابتها بـ: 94.05%، بينما قدرت نسبة متعلمي الصف الرابع الذين يعيدون كتابة الكلمات الصعبة التّي تواجههم ب:. 5%، ونسبة الذين لا يعيدون كتابتها بـ: 95%.

ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ إجابات المتعلّمين متباعدة جدا، فنسبة المتعلّمين الذين يسعون لتحسين مستواهم الكتابي من خلال التكرار المستمر للكلمات الصعبة التّي تواجههم أثناء الدرس تنخفض بكثير عن نسبة المتعلّمين الذين لا يعيدون كتابتها مما يدل على خمولهم، وعدم بذلهم لأي جهد في سبيل اكتساب مهارة الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء.

لكنّه من الأجدر على المتعلّم أنّ يكرّر كتابة الكلمات الصّعبة التّي يمر بها ويتمرّن عليها جيدا كي يجعل المرّات التّي تليها أسهل، وأسرع، وأقل أخطاء، لأن الكتابة السليمة تكتسب بالمران المستمر، والتكرار الدّائم اللّذان يساعدان على ترسيخها في ذاكرة المتعلّم.

ويمكن التّمثيل لهذه النتائج بالرّسم البياني الآتي:



خطاطة رقم (35): تكرار المتعلّمين للكلمات الصعبة التّي تواجههم أثناء الدرس

جدول رقم (36): المشاكل إلي تصادف المعلّمين أثناء تعلم نشاط الإملاء.

السؤال	السنة الدراسية / الخيارات	الثّالثة	النسبة المئوية%	الرّابعة	النسبة المئوية%
ماهي المشكلات التّي تصادفك في تعلم ناشط الإملائي؟	رسم الحروف	12	%14.29	00	%00
	سرعة الإلقاء	33	%39.28	08	%10
	الجهل بالقاعدة الإملائية	36	%42.86	56	%70
	لا توجد مشاكل	3	%3.57	16	%20
	المجموع الجزئي	84	100	80	%100
	المجموع الكلي	164			

أ- قراءة الجدول:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة المتعلّمين الذين يعانون من مشكلة رسم الحروف في الصف الثالث قدرت بـ: 14.29%، ونسبة المتعلّمين الذين يعانون من سرعة الإلقاء قدرت بـ: 39.28%، في حين قدرت نسبة المتعلّمين الذين يجهلون القاعدة الإملائية بـ 42.86%، ونسبة الذين لا يعانون من أية مشكلة بـ: 3.57%، بينما قدرت نسبة متعلمي الصف الرابع الذين يعانون من سرعة الإلقاء بـ 10%، ونسبة المتعلّمين الذين يجهلون القاعدة الإملائية بـ.: 70%، في حين بلغت نسبة المتعلّمين الذين لا يعانون أية مشاكل 20%.

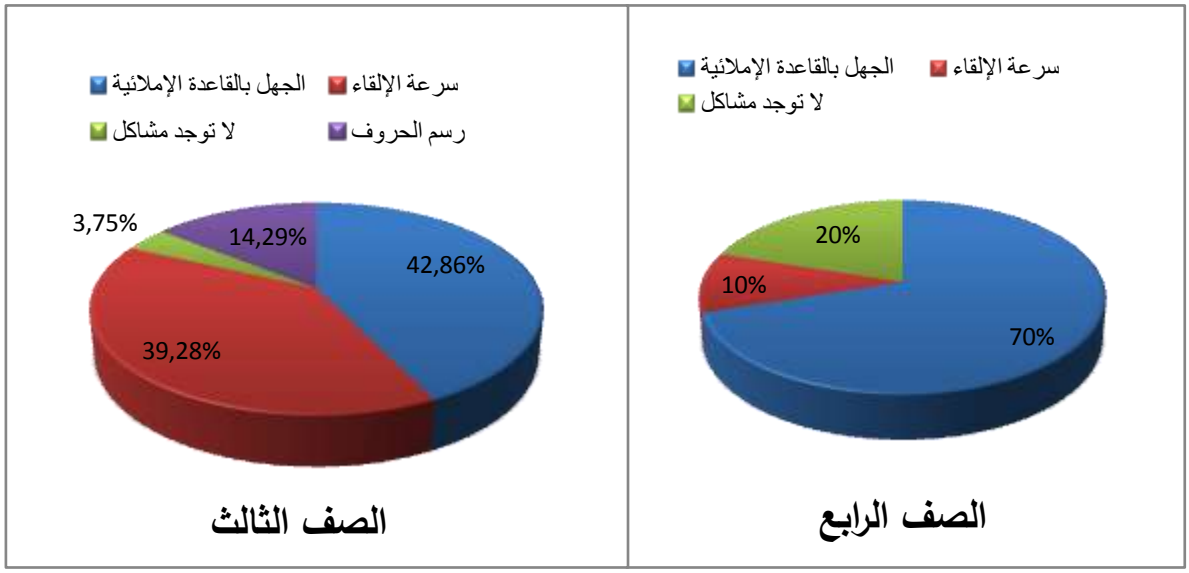
ب- تحليل نتائج الجدول:

من خلال نتائج الجدول يتضح أنّ النسب الأعلى للمشاكل التّي تصادف متعلمي الصف الثالث في تعلم نشاط الإملاء تتأرجح بين سرعة الإلقاء، والجهل بالقاعدة الإملائية وذلك بنسب متقاربة، في حين تعود نسبة قليلة منها إلى مشكلة رسم الحروف.

فبالنسبة للفئة التّي تجهل القاعدة الإملائية كونها لم تفهم شرح المعلّم للقاعدة المدروسة، أو لم تقم بحفظها، أو نستها. فهي تفوق بقليل نسبة الفئة التّي تشتكي من مشكلة سرعة إلقاء المعلّم للقطعة الإملائية، مما حال دون كتابتها للكلمات بصورة صحيحة، لأن سرعة إملاء القطعة عليها يرهقها ويؤدي بها إلى عدم التركيز أثناء عملية الكتابة.

أمّا بالنسبة لمتعلمي الصف الرابع فالنسبة الأعلى من المشاكل التّي تواجههم تعود لجهلهم بالقواعد الإملائية، تليها نسبة ضئيلة جدا من المشاكل تعود لسرعة إلقاء المعلّم، في حين نفت نسبة قليلة من متعلمي الصفين معاناتها من أية مشاكل في تعلم نشاط الإملاء، وهذا راجع لمستواها الذي سهل عليها استيعاب القواعد الإملائية من جهة، وتمكنها من إتقان مهارة الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء من جهة أخرى.

ويمكن التمثيل لهذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



الخطاطة رقم (36): المشاكل التّي تصادف المتعلّمين أثناء نشاط الإملاء

- الأخطاء التّي يقع فيها المتعلّمون أثناء تعلم نشاط الإملاء:

لقد أجاب متعلمو الصفين عن هذا السؤال، وذلك بنسبة قدرها 100% مبينين أكثر الأخطاء التّي يقعون فيها أثناء تعلم هذا النشاط ،ويمكن تلخيص هذه الأخطاء فيما يأتي:

- أخطاء في اللام الشمسية والقمرية.

- أخطاء في همزة الوصل والقطع.

- الألف اللينة والألف المقصورة.

- التاء المفتوحة والمربوطة.

- المد والشدة.

- التنوين.

وقد لاحظت أنّ أغلب المتعلّمين يخلطون أثناء الكتابة بين التاء المفتوحة والمربوطة، ويخطئون فيهما لتتصدر بذلك قائمة الأخطاء، تليها أخطاء في همزة الوصل والقطع، ثم التنوين، ثم الألف اللينة والألف المقصورة، لتحتل أخطاء اللام الشمسية والقمرية، والمد والشدة المرتبة الأخيرة من قائمة الأخطاء التّي يقع فيها المتعلّمين أثناء تعلم نشاط الإملاء.

- آراء المتعلّمين في نشاط الإملاء:

لقد أبدى جميع المتعلّمين آراءهم حول نشاط الإملاء وذلك بنسبة قدرت بـ : 100% لتلاميذ الصفين، وقد تنوعت آراء التلاميذ وتعددت إلا أنّ تدور حول أهمية نشاط الإملاء ومكانته بالنسبة لكل المتعلّمين على اختلاف مستواهم الدراسي.

فجميعهم عده نشاط مهم في تعلم اللّغة وقواعدها.

ورأى بعضهم بأنّه نشاط مفيد، وممتع يمكنهم من إتقان مهارة الكتابة الصحيحة، ويساعدهم على تجنب الأخطاء، وذلك عن طريق الممارسة الدائمة والتكرار المستمر.

كما يرى البعض الآخر بأن نشاط الإملاء يثري رصيدهم اللغوي، والمعرفي ويعينهم على رفع مستواهم القرائي، والتّعبيري ،ويساعدهم على تحسين خطهم.

والملاحظ على هذه الآراء أنّ جميعها ينم عن حب المتعلّمين لنشاط الإملاء، وتقديرهم له، ووعيهم بأهميته ودوره الأساسي في النهوض باللّغة في جميع مستوياته.

- نتائج استبانة المتعلّمين:

بعد تحليل الاستبانة توصلت إلى عدة نتائج أهمها:

- حب المتعلّمين لنشاط الإملاء
- انعكاس النطق السليم للمعلّم إيجابيا على المردود الكتابي للمتعلمين.
- عدم تنويع المعلّمين في أساليب تدريس الإملاء، واكتفائهم بأسلوب وحيد طوال العام الدراسي.
- أغلب المتعلّمين لا يخصصون وقتا لتعلم مهارة الكتابة الصحيحة في البيت ويكتفون بممارسة الكتابة داخل الصف.
- أكثر المشاكل التّي تصادف المتعلّمين في تعلم نشاط الإملاء تعود لسرعة إلقاء المعلّم من جهة، وجهل المتعلّمين بالقاعدة الإملائية من جهة أخرى.

ثالثا : تدريس الإملاء في الصّف التّربوي للسّنتين الثّالثة والرّابعة.

أثناء الدراسة الميدانية حضرت عدة دروس في قسمي السنة الثّالثة الرّابعة، وكانت أغلب الدروس خاصة بنشاط الإملاء باعتبار أنّه الموضوع الأساسي.

وبعد تتبع خطوات سير الدّرس، وملاحظة كيفية تدريس القواعد الإملائية للسّنتين الثّالثة والرّابعة، وتسجيل مراحل التّدريس، يمكن القول بأن نشاط الإملاء يدرّس كالآتي:

– يستهل المعلّم الدرس بكتابة التاريخ الميلادي والهجري على السبورة مع كتابة عنوان النشاط وموضوعه، ثم يشرع بالتقديم للدرس الجديد انطلاقا من التذكير بالدرس السابق وهذا بقراءة النص قراءة جهرية معبرة وموحية، ومجزئة إلى فقرات، ثم يطالب المتعلّمين بإعادة قراءة النص قراءات فردية يراعي فيها التركيز على مخارج الحروف، واحترام علامات الوقف، لينتقل بعد ذلك إلى مناقشة التلاميذ في محتوى الفقرات ومعانيها حتى يتسنى لهم فهما جيدا.

ثم يعود إلى النص ويعيد قراءته على مسامع المتعلّمين، ويطرح حوله عدة أسئلة تستدعي تحديد الظاهرة الإملائية، تاركا لهم المجال للإجابة عن هذه التساؤلات. ومن خلال إجابات المتعلّمين على الأسئلة يتم تكوين الجملة التّي تحتوي على الظاهرة الإملائية فتعرض على السبورة مع تلوين المستهدف بلون مختلف، ثم تقرأ الجملة جماعيا وفرديا من قبل المتعلّمين، ليطرح المعلّم بعد ذلك بعض الأسئلة ويزاوجها بالشرح بهدف اكتشاف الظاهرة وتمييزها ليتوصّل المتعلّمون بعدها إلى استنتاج القاعدة الإملائية ويدوّنونها على كرّاساتهم.

بعد ذلك يقوم المعلّم بالتطبيق على هذه القاعدة ليختبر مدى استيعاب المتعلّمين للقاعدة الإملائية، ويتم ذلك عن طريق إملاء قطعة تحتوي على كلمات تنطبق عليها القاعدة المدروسة. أو بإنجاز تمارين موجودة في الكتاب المدرسي، ثم تصحح الأخطاء التّي وقع فيها المتعلّمين.

مثال ذلك: الهمزة في وسط الكلمة.

– أولا: الانطلاق

التمهيد: انطلق المعلّم من نص فهم المكتوب (أوكوت)، وطرح حوله الأسئلة التالية:

– ما هو عنوان النص؟

وقد أجاب أحد المتعلّمين: عنوان النص هو "أوكوت."

– أين يعيش أوكوت؟

– بما يتميز البلد الكيني؟

– وقد أجاب المتعلّمون بأن مكان عيش أوكوت هو "بلد كينيا" ذاكرين مميزاته.

– **ثانيا: مرحلة بناء التّعلمات:**

وقد قسم المعلّم هذه المرحلة إلى مرحلتين جزئيتين:

المرحلة الأولى: قراءة (أداء وفهم):

– طلب المعلّم من المتعلّمين فتح الكتاب على الصفحة 133.

– وقام بقراءة نص "أوكوت" قراءة معبرة وموحية متبعا طريقة التجزئة إلى فقرات ثم طلب من بعض المتعلّمين قراءته قراءات فردية على التوالي محترمين علامات الوقف ومخارج الحروف.

– بعد ذلك قسم المعلّم المتعلّمين إلى مجموعات وطالب كل مجموعة بتحديد فقرات النص.

– ثم كلف كل مجموعة بعنونة الفقرة الخاصة بهم، وبعد الاستماع إلى العناوين المقترحة اختار المعلّم أحسن عنوان لكل فقرة مع تسجيله على السبورة. وبعد تحديد الأفكار الأساسية للنص عاد المعلّم مرة أخرى إلى النص وقرأه كاملا قراءة جهرية واضحة مستخرجا القيم الواردة فيه.

المرحلة الثانية: قواعد إملائية (اكتشاف واستعمال الهمزة في وسط الكلمة).

عاد المعلّم إلى النص، وقام بقراءته على مسامع المتعلّمين، مطالبا إياهم تذكيره بثقافة الشعوب الإفريقية تاركا لهم المجال للتفكير في الإجابة الصحيحة.

وبعد مساعدته لهم بطرح السؤال وتبسيطه استطاعوا الوصول إلى الوصول إلى أنّ ثقافة الشعوب الإفريقية تتمثل في تعويد أبنائهم الصغار على تحمل المسؤولية، ثم تبع هذا السؤال بأسئلة أخرى تدور حول النص وتستدعي الظاهرة الإملائية وقد كانت كالآتي:

– أين سار الجد معه حفيده "أوكوت"؟

– من كان معهم؟

- بما تصف الأم؟

ومن خلال إجابات المتعلّمين على هذه الأسئلة تم تكوين الجملة التّي تحتوي الهمزة المتوسطة على الألف. فعرضها المعلّم على السبورة ولون الكلمة التّي تتضمن الهمزة المتوسطة على الألف بلون مختلف، وكان ذلك كالآتي:

"إلى السوق سار الجد في المقدمة تتبعه الأم مستقيمة القامة طويلة، توازن رأسها سلة كبيرة من الفاكهة"

ثم طلب المعلّم من التلاميذ قراءة الجملة المدونة على السبورة جماعيا ثم فرديا وتاها بعدد من الأسئلة تبعها ببعض الشرح والتوضيح كي يلاحظ المتعلّم الظاهرة الإملائية ويميزها، ومن بينها:

- استخرج من الجملة الكلمات التّي كتبت فيها الهمزة.
- لاحظ الكلمات التالية وحدد الوضعيات التّي كتبت فيها الهمزة حسب ما درست سابقا: وفاء، أكل، سناء، أي الكلمات التّي كتبت فيه الهمزة على الألف؟ هل جاءت في أول الكلمة أم في آخرها؟

وقد استطاع جميع المتعلّمين تحديد الإجابة بشكل صحيح مبينين أنّ موضع الهمزة في كلمة وفاء هو آخر الكلمة، وفي الفعل أكل أوله، وفي كلمة سناء وقعت أخرها.

- بعد ذلك طرح المعلّم سؤال: هل تكتب الهمزة على الألف في أول الكلمة فقط؟
- فأجاب أحد المتعلّمين: يمكن أنّ تكتب الهمزة على الألف وسط الكلم وآخرها كذلك.
- ثم طلب المعلّم من المتعلّمين ملاحظة كلمة "رأسها" تتبعها بسؤالين:

* ماذا يوجد في وسط الكلمة؟

* ماذا نسمي هذا الحرف؟

وبعد الإجابة على هذا السؤال طلب من المتعلّمين إخراج في كلمة رأسها على: "الواو، الألف، السطر، النبرة".

كتبت الهمزة في هذه الكلمة على الألف في أول الكلمة، وسط الكلمة، نهاية الكلمة.

وبعد نجاح المتعلّمين في اختيار الإجابة الصحيحة أعطى المعلّم عدة أمثلة للهمزة في وسط الكلمة مثل: "رأس، كأس، فأس، سأل، رأى".

– ثم طلب من المتعلّمين كتابتها على اللوحة مع تلوين الهمزة وسط الكلمة بلون مختلف.

وفي الأخير توصل المتعلّمون إلى استنتاج القاعدة:

يقصد بالهمزة المتوسطة الهمزة التّي تكتب في وسط الكلمة، إمّا أنّ تكون متوسطة حقيقية، كأن تكون بين حرفين من بنية الكلمة مثل: سأل، وإمّا أنّ تكون شبه متوسطة مثل: نشأة.

بعد ذلك بين المعلّم للمتعلمين الحالات التّي تكتب فيها الهمزة المتوسطة على الألف مدعما ذلك بأمثلة حتى يسهل عليهم استيعابها وفهمها:

– تكتب الهمزة المتوسطة على الألف إذا كانت مفتوحة بعد فتح مثل: سأل.

– إذا كانت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن مثل: فجأة، مسألة.

– تكتب الهمزة المتوسطة على الألف إذا كانت ساكنة بعد فتح مثل: يأخذ، رأس، كأس، مأمور.

وليتأكد المعلّم من فهم المتعلّمين واستيعابهم للظاهرة الإملائية طالبهم الإتيان بأمثلة باستعمال اللوحة كي تترسّخ المعلومات المكتسبة في أذهانهم.

ثالثا: مرحلة الاستثمار.

في الختام انتقل المعلّم إلى التطبيق، فكلف المتعلّمين بإنجاز التّمرين 5 ص 93 على دفتر الأنشطة.

كما أملى عليهم قطعة تتضمن كلماتها الهمزة المتوسطة على الألف للتأكيد على فهم ما تم تناوله. وقد كان إلقاء المعلّم وسطا بين السرعة والبطء حتى لا يرهق في الكتابة بسبب السرعة ولا يملوها بسبب البطء.

وبعد إتمام النشاطين تم تصحيح الأخطاء الشائعة في كتابات المتعلّمين وكن ذلك كالآتي:

– قام المعلّم بكتابة النموذج الصحيح للقطعة المملاة على المتعلّمين على السبورة بخط واضح ومرئي وجميل، ثم طالب كل متعلم بتصحيح أخطاء بنفسه وذلك عن طريق وضع سطر تحت الكلمة الخاطئة وتصويبها بقلم الرصاص.

وبعد تأكده من إتمامهم لعملية التصحيح مرّ عليهم واحدا تلوى الآخر ليتحقق من تصويبهم لدفاترهم مشجعا إياهم على كتابة صواب ما أخطئوا فيه دائما حتى يشعروا بأهمية الاعتراف بالخطأ، ويقدروا قيمة التّعلم الذاتي من خلال لملاحظة والتفكير في القواعد الإملائية المدروسة أثناء الكتابة، مما يولد لديهم الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية.

وعليه فقد رأيت أنّ طريقة تصحيح كل متعلم لأخطائه بنفسه تتناسب مع الإملاء المنظور، كون القطعة الإملائية فيه تكتب على السبورة، ثم تقرأ من قبل المعلّم بصوت واضح ومسموع، مع شرح، وتوضيح المفردات الصعبة التّي تعذر على المتعلّمين فهمها، ليطلب المعلّم بعد ذلك من بعض المتعلّمين التداول على قراءة القطعة قراءات فردية، وما أنّ ينتهوا من القراءة حتى يحجب القطعة عن مرآهم قبل أنّ يمليها عليهم، ثم يشرع في إلقائها عليهم كلمة في تأن، ووضوح مراعيا في ذلك النطق السليم للحروف، والصوت الواضح المسموع.

وبعد إتمام الإلقاء يكشف المعلّم عن السبورة، ليصحح كل متعلم أخطاءه بنفسه.

إلاّ أنني لاحظت أنّ معلّمي الصفين الثالث والرابع يتجاوزون الإملاء المنظور الذي يعد المرحلة الثانية من مراحل تعليم نشاط الإملاء، ويعتمدون الإملاء الاستماعي الذي يتناسب مع متعلمي الصف الخامس.

خاتمة

خاتمة

يكتسب نشاط الإملاء مكانة عاليّة بين نشاطات اللّغة العربيّة، كونه من الوسائل الرّامية لحفظ صحة اللّغة من الوجهة الكتابيّة الإملائية.

وقد حاولت خلال هذا البحث أن أقف على الطريقة التي يتم بها تعليم نشاط الإملاء في السّنتين الثّالثة والرّابعة، فتوصلت إلى عدة نتائج أهمها:

- لا وجود لنصوص إملائية موحدة بين كل المعلّمين مما أدى إلى وجود تفاوت بين مستويات التّلاميذ باختلاف معلّميهم.
- يقتصر تعليم نشاط الإملاء في السّنتين الثّالثة والرّابعة ابتدائي على الإملاء الاستماعي.
- المدة الزمنية المخصصة لحصّة الإملاء (30 د) لا تكفي المعلم للاستفاضة أكثر في الشرح وتقديم المزيد من الأمثلة الإيضاحيّة، كما لا تكفي المتعلّم أحيانا لتحقيق الاستيعاب الكافي للقواعد المدروسة والتطبيق عليها.
- اكتظاظ الأقسام بالتّلاميذ يرهق المعلّمين ويحد من جديتهم وجهدهم.
- قلة الممارسة والتّدريبات التّطبيقية التي ترسخ القواعد الإملائية عند التّلاميذ واقتصار ممارستهم للكتابة داخل الأقسام التربوية.
- تقيد أغلب المعلّمين بالمناهج في تقديم دروس الإملاء.
- ارتباط الإملاء بنشاطات لغوية أخرى كالقراءة، والتّعبير، والنّحو، والصّرف، وأي قصور أو ضعف في هذه الأنشطة سينعكس على كتابات المعلّمين.
- عدم تنويع المعلّمين في طرائق تدريس وتصحيح مادة الإملاء.
- إغفال كثير من المعلّمين للتّصحيح الفردي، وإهمال أغلب المتعلّمين لتصحيح أخطائهم وهذا لعدم انتباههم لأخطائهم فعلا أو إغفالهم للتّصحيح لأنهم يشعرون بالحريّة كون المعلّم لا يراقب الأخطاء الموجودة في دفاترهم.

خاتمة

وبعد أن توصّلت لهذه النتّائج حاولت أن أجد لها بعض الحلول والمقترحات التي يمكن أن أوجزها فيما يلي:

– ضرورة وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم بها المعلّم والمتعلّم، فتكون بذلك الأمثلة موحدة، وقطعة الإملاء مشتركة بين تلاميذ كل الأقسام.

– إعطاء المعلّم الأهمية البالغة للإملاء المنظور كونه الأرضية التي ينطلق منها لإتقان مهارة الكتابة الصّحيحة.

– تمديد زمن الحصة من 30 د إلى45 دقيقة، وتخصيص حصّتين في الأسبوع بدل حصّة واحدة، الأولى للقواعد والثّانية للتّطبيق.

– تخفيض عدد التّلاميذ في القسم التربوي الواحد حتى يتسنّى للمعلم توزيع جهده على جميع التّلاميذ بطريقة ناجعة.

– الإكثار من التّمارين الكتابية لأنّ الممارسة الدّائمة، والتكرار في أداء السلوك يساعدان على التّعلّم.

– يجب على المعلّم تشجيع المتعلّمين ودفعهم إلى التّعود على ممارسة الكتابة خارج القسم حتى يتمكنوا في نهاية التّعليم الابتدائي من إتقان أغلب المهارات الإملائية.

– اختيار موضوعات الإملاء من محيط التّلميذ وبيئته.

– الاهتمام بسلامة الكتابة في جميع النشاطات الأخرى.

– يجب أن تساير طريقة إملاء المعلّم مستوى التّلاميذ وقدراتهم فلا تكون سريعة ترهقهم، ولا بطيئة تجعلهم يملّون منها.

– ضرورة التّنويع في طرائق تدريس نشاط الإملاء وتقويمه.

– وجوب إشراف المعلّم على تصحيح المتعلّم لأخطائه.

ملاحق

ملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العلي والبحث العلمي جامعة 08 ماي 1945 قالمة

جامعة 08 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبانة في إطار الإعداد لبحث ماستر بعنوان " تعليمية الإملاء في التعليم الابتدائي للسنتين الثالثة والرابعة"

الهدف البيداغوجي للاستلانة:

إن الهدف من طرح هذه الأسئلة هو تحديد أنجع الأساليب والأسس التي تمكننا من تقديم منهجية تدريس نشاط الإملاء في اللغة العربية بوصفه فرعا رئيسا من فروع تعليمية اللغة العربية وبعدا مهما من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي فهو يدرب التلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذر فهم معانيها .

أساتذتنا الأفاضل إن مشاركتكم بالإجابة عن هذه الأسئلة بكل صدق وموضوعية عامل مرشد في البحث عن أحسن الطرائق واقتراح الحلول الممكنة .

إعداد الطالبة: تحت إشراف الأستاذ :

عبير العطراوي د. إبراهيم براهمي

السنة الجامعية 2018-2019

استبانة المعلمين

البيانات الشخصية:

- اسم ولقب الأستاذ: .....

- اسم المؤسسة التربوية: .....

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-السن: اقل من30 سنة ☐ 30-40 سنة ☐ أكثر من 40 سنة ☐

- الأقدمية: اقل من 5سنوات ☐ 5-15سنة ☐ أكثر من 15سنة ☐

- الأسئلة:

1- ما وظيفة نشاط الإملاء ؟

غاية ☐ وسيلة ☐

2- ما درجة أهميته؟

مهم ☐ ثانوي ☐ أساسي ☐

3- ما هي الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال درس الإملاء؟

تدريب المتعلمين على تجنب الأخطاء عند الكتابة ☐

تمكين المتعلمين من القراءة والكتابة الصحيحتين ☐

تعليم المتعلمين التنظيم في الكتابة وتوظيف علامات الترقيم ☐

4- هل موضوعات نشاط الإملاء مناسبة لمستوى المتعلمين وأهداف المدرسة الجزائرية؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐ تحتاج إلى تعديل ☐

5- هل أنت راض عن منهاج تدريس الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل الحجم الساعي المخصص كاف في رأيك لتدريب المتعلم على نشاط الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل الحصص المبرمجة لهذا النشاط؟

كثيفة ☐ ضئيلة ☐ متوسطة ☐

8- ما هو موقف المتعلمين من نشاط الإملاء؟

يقبلونه ☐ ينفرون منه ☐

9- هل عدد المتعلمين في القسم يؤثر على متابعة كل متعلم بشكل جيد؟

نعم ☐ لا ☐

10- ما هي الطريقة المناسبة في نظرك لتدريس نشاط الإملاء؟

منظورة ☐ غير منظورة ☐

11- ماذا تفضل في تدريس هذا النشاط؟

إملاء نص ☐ كلمات منفصلة ☐ جمل ☐

12- كم مرة تملي القطعة الإملائية؟

مرة واحدة ☐ مرتين ☐ ثلاث مرات ☐

13- هل تتقيد بالمنهاج في تقديم دروسك تقيدا تاما أم تستعين بنماذج من إنشائك ترتبط بواقع المتعلم؟

التقيد بالمنهاج ☐ الاستعانة بنماذج ترتبط بواقع المتعلم ☐

14- ما هي الجوانب التي تراعيها أثناء اختيارك للقطعة الإملائية ؟

معرفية ☐ وجدانية ☐ لغوية ☐ سلوكية تربوية ☐

15- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا لدى المتعلمين ؟

.....

16- ما هي في نظرك أسباب ارتكاب المتعلمين للأخطاء الإملائية؟

قلة دروس الإملاء ☐ تسرع التلاميذ في الكتابة ☐ الجهل بالقاعدة الإملائية ☐

الابتعاد عن الممارسة اليومية للكتابة والمثابرة عليها ☐

17- ما هي الطريقة التي تعتمدها في تصحيح الإملاء؟

يصحح كل متعلم خطأه بنفسه ☐ تصحيح الأخطاء بنفسك ☐

يتبادل المتعلمين الكراسات فيما بينهم ☐

18- هل أسلوب التدريس في رأيك يؤثر في نسب الأخطاء الإملائية للمتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

19- ماذا تقترح لعلاج ضعف المتعلمين في نشاط الإملاء؟

كثرة التمارين على السبورة ☐ مطالبة المتعلمين بنقل قطعة ما في البيت ☐

تمديد زمن الحصة من 30د إلى 45د ☐

تخصيص حصتين في الأسبوع بدل حصة واحدة الأولى للقواعد والثانية للتطبيق ☐

20- هل درس الإملاء في رأيك مستقل بنفسه عن باقي نشاطات اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

21- هل تستعين بوسائل التعليم الالكتروني في تدريس الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

22-ما رأيك في نشاط الإملاء؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبانة المتعلمين

البيانات الشخصية:

-اسم ولقب المتعلم: .....

-اسم المؤسسة التربوية: .....

-الجنس: .....

-السن: .....

-الصف: .....

الأسئلة

1- هل تحب نشاط الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل ينطق المعلم الحروف نطقا سليما ويضبطها بالحركات؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل يركز المعلم على قواعد الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل يستخدم المعلم أساليب متعددة في تدريس الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل يحول المعلم حصة الإملاء إلى حصص أخرى؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل يوجد تشجيع من قبل المعلم على تعلم نشاط الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل تخصص وقتا لتعلم الكتابة الصحيحة في البيت؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل تقوم بإعادة كتابة الكلمات الصعبة التي تواجهك أثناء الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

9- ما هي المشكلات التي تصادفك في تعلم نشاط الإملاء؟

رسم الحروف ☐ سرعة الإلقاء ☐ الجهل بالقاعدة الإملائية ☐ لا توجد مشاكل ☐

10-ما هي أكثر الأخطاء التي تقع فيها أثناء تعلم نشاط الإملاء؟

.....

.....

11- ما رأيك في نشاط الإملاء؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (2)

السنة الثالثة ابتدائي	المقطع التعليمي: الأسفار والرحلات	المقطع 8 الأسبوع 2
الميدان فهم المكتوب	**مؤشرات**	يعبر عن فهمه لمعاني النص وينطق الحروف من مخارجها الصحيحة، ويتعرف عن الهمزة وسط الكلمة
النشاط قراءة (أداء وفهم) +صرف **أوكوث + الهمزة في وسط الكلمة على الألف.**	**الكفاءة**	
المدة 90د	**الكفاءة**	يقرأ نصوصا من مختلف الأنماط، مع التركيز على النمط السردي، وتتكوّن من ستّين إلى ثمانين كلمة أغلبها مشكولة، قراءة سليمة ويفهمها
الحصة 8 و9	**الختامية**	
مركبة يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومة الواردة في النص المكتوب،	**القيم**	ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية
الكفاءة يتحكم في مستويات اللغة الكتابية.		

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المقروء وتلخيصه بأسئلة هادفة. بما أعجب سائق؟ ماذا يعني إعجاب السائق بمقاومة الجزائريين بالنسبة لك؟	يجيب عن الأسئلة.

مرحلة بناء التعلمات	**المرحلة الأولى(قراءة أداء وفهم)** ✓ يطلب المعلم من التلاميذ فتح الكتب ص 133 وقراءة النص قراءة صامتة. ✓ تليها قراءة جهرية للأستاذ معبرة(تجسيد الأهداف الحس حركية) ✓ يفسح الأستاذ المجال للمتعلمين للأداء مركزا على حسن القراءة وجودتها، وعلى من لم يقرأ في الحصتين السابقتين. ✓ يطرح المعلم الأسئلة. -لماذا اشترى الجد نعجة لاوكوث؟ -ما ذا قال أوكوث لجده؟ -علام يدل تصرف أوكوث؟ -مطالبة التلاميذ بتحديد عدد فقرات النص وإعطاء عنوان لكل فقرة. **المرحلة الثانية(بناء الفقرة أو الجمل المتضمنة الصيغة الإملائية)** ✓ العودة إلى النص المقروء وبناء الجمل بطرح أسئلة هادفة. -إلى أين سار الجد؟ من تبعه؟ ماذا وازنت الأم على رأسها؟ إلى السوق سار الجدُ في المقدمة تتبعهُ الأمُ مستقيمة القامة طويلة، توازنُ رأسها سلةٌ كبيرةٌ من الفاكهة. ✓ قراءة الجمل من طرف المعلم وبعض التلاميذ ✓ ملاحظة الكلمة الملونة ومناقشة نوعها: ✓ ما نوع الكلمة الملونة ← اسم . ✓ أين كتبت الهمزة؟ ← (~~في أول الكلمة~~ – في وسط الكلمة – ~~في نهاية الكلمة~~). ✓ على ما كتبت الهمزة ← كتبت على الألف. ✓ ما هي حركة الهمزة؟ ← ساكنة. ✓ ما هي حركة الحرف الذي قبلها؟ ← منصوب. ✓ أكتب الهمزة في وسط الكلمة مثل: فأس – رأس – كأس – رأى. **تدريب:** -هات كلمات بها همزة وسط الكلمة. **الخلاصة:** **أكتب الهمزة الساكنة على الألف عنما يكون الحرف الذي قبلها منصوب**	يكتشف الشخصيات ويعبر عنها يقرأ فقرة من النص قراءة سليمة ومسترسلة يجيب عن الأسئلة يتعرف على الهمزة وسط الكلمة على الألف و يوظفها توظيفا صحيحا. يستنتج قاعدة مختصرة

التدريب و الاستثمار	إنجاز النشاط كراس الأنشطة ص **93** أُكْتُبِ الْكَلِماتِ في الْخانَةِ الْمُناسِبَةِ مِنَ الْجَدْوَلِ : • زَأَرَ - أَكَلَ - سـأَلَ - فَأْرٌ - هَواءٌ - قَرَأَ - دَأَبَ - جائِزَةٌ - مِدْفَأَةٌ - تَتَأَلَّفُ - زَئِيرٌ - تَتَأَلَّمُ - أَخَذَ - مُؤَذِّنٌ - طائِرَةٌ - تَأَرْجَحَ - ساءَتْ - تَأْوَهَ - كَأْسٌ - سائِحٌ . ألْهَمْزَةُ في أوّلِ الْكَلِمَة | ألْهَمْزَةُ في وَسْطِ الْكَلِمَة على الألف	يوظف الهمزة وسط الكلمة توظيفا صحيحا

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم:** برواية ورش.

أولا: المصادر والمراجع

1) أحمد إبراهيم صومان، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار زهران، عمان، ط1، 2012.

2) أحمد بدر، **اصول البحث العلمي ومناهجه**، المكتبة الأكاديمية، د.ب.ن، ط6، د.ت.ط.

3) أحمد صومان، **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار زهران للنشر، عمان، ط1، 2012.

4) أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 2008.

5) إسماعيل بن حماد الجوهري، **الصحاح (تاج اللغة وصحاح اللغة العربية)**، تح: أحمد عبد الغفور عطار، **دار العلم للملايين**، بيروت، ط4، 1990.

6) أنطوان صباح، **تعليمية اللغة العربية**، دار النهضة، بيروت، ط1، 2006.

7) أيمن أمين عبد الغني، **الكافي في قواعد الإملاء**، دار التوفيقية، القاهرة، (د.ط)، 2012.

8) بدر الدين بن تريدي، **قاموس التربية الحديث**، بالمجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (د.ط)، 2010.

9) بشير إبرير، **تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2007.

10) بشير إبرير، وآخرون، **مفاهيم تعليمية- بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، مخبر اللسانيات واللغة العربية، الجزائر، (د.ط)، 2009.

11) بشير الحمزة، **المرشد المعين للسادة المتعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا**، دار الهدى، الجزائر، (د.ط)، د.ت.ط.

12) حسن شحاتة، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 1998.

13) حسن شحاتة، **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره** ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1992.

14) الحموز عبد الفتاح، **فن الإملاء في العربية**، دار عمان، عمان، ط1، 1993.

15) حسن شحاتة، زينب النجا ر، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

16) الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين**، تح:عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2002.

17) خليل عبد الفتاح حماد، **استراتيجيات تدريس اللغة العربية** ، وآخرون، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، ط2، 2014.

18) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003.

19) راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتاب الحديث، د.ب.ن، ط1، 2009.

20) راشد بن محمد الشعلان، **أساليب علمية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار** ، مكتبة لسان العرب، الرياض، ط1، 2007.

21) رحيم يونس، كرو العزاوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي** ، دار دجلة، عمان، ط 1، 2008.

22) زكرياء إسماعيل، **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة، (د.ط) ، 2005.

23) زهدي أبو خليل، **الإملاء الميسر**، دار أسامة، عمان، ط1، 1998.

24) أبو السعود سلامة أبو السعود، **المنجد في الإملاء**، العلم والإيمان للنشر، القاهرة، (د.ط) ، د.ت.ط.

25) سامي محمد ملحم، **منهاج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، عمان، ط 6، 2010.

26) سعد الدين أحمد، **الإملاء في اللغة العربية**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2014.

27) سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014.

28) صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر، (د.ط) ، 2008.

29) صلاح الدين شروخ، **منهجية البحث العلمي**، دار العلوم، عنابة، (د.ط) ، 2003.

30) عبد الرحمان السفاسفة، **طرائق تدريس اللغة العربية**، مركز يزيد للنشر، عمان، ط 3، 2004.

31) عبد الرحمان الهاشمي، **تعلم النحو والإملاء والترقيم**، دار المناهج، عمان، ط2، 2008.

32) عبد العليم إبراهيم، **الإملاء والترقيم في الكتابة العربية**، مكتبة غريب، القاهرة، ط 1، 1993.

33) عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، ط 14، د.ت.ط.

34) عبد الفتاح محمد العيسوي، عبد الرحمن محمد العيسوي، **مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث**، دار الراتب الجامعية، الإسكندرية، (د.ط) ، 1996- 1997.

35) عضاضة أحمد مختار، **التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والإكمالية**، مؤسسة الشرق الأوسط، بيروت، ط2، 1962.

36) على أبو جيدة، **الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية** ، مطبعة عمار قرفي، باتنة، ط2، د.ت.ط.

37) علي كشرود، **الدليل في أحكام القراءة والإملاء**، دار القصبة، الجزائر، (د.ط)، 2001.

38) عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.

39) فاضل ناهي عبد عون، **طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها** ، دار صفاء، عمان، ط2، 2005.

40) فتحي ذياب سبتيان، **أصول وطرائق تدريس اللغة العربية** ، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، (د.ط)، 2010.

41) فريدة شنان، المعجم التربوي، نص: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، (د.ط)، 2009.

42) فلاح صالح حسين الجبوري، **طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الرضوان، عمان، ط1.

43) فهد خليل زايد، **أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة** ، دار اليازوري، عمان، (د.ط)، 2006.

44) فوزية عساسلة، **سلسلة دراسات تطبيقية في العلمية، الترجمة، الدبلجة، اللهجات، الحداثة، الرواية، الشعر**، دار الأليفة، د.ب.ن، ط1، 2013.

45) الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**، تح: مكتبة تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005.

46) مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.

47) محسن علي عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المنهاج، عمان، ط1، 2007.

48) محسن علي عطية، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها** ، دار المناهج، عمان، ط 1، 2008.

49) محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي –القواعد والمراحل والتطبيقات –**، دار وائل، عمان، ط2، 1999.

50) محمد فوزي أحمد بن ياسين، **اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مدخل تعليمها، تقييم تعلمها** ، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2010.

51) محمد محمود الحيلة، **أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية** ، دار المسيرة، عمان، ط1، 2001.

52) محمد محمود الذينبات، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

53) محمود أحمد السيد، **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح** ، دار طلاس، دمشق، ط 1، 1998.

54) مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس **البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** ، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2000.

55) ابن منظور، **لسان العرب** ، تح: نخبة من السادة الأساتذة المتخصصين، دار الحديث، القاهرة، (د.ط)، 2003.

56) موسى حسن هديب، **موسوعة الشامل في الكتاب و الإملاء** ، دار أسامة، عمان، ط1، 2009.

57) وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر، عمان، ط1، 2002.

58) يوسف اديب، **طرائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، مديرية المطبوعات والكتب المدرسية، دمشق، (د.ط)، 1978.

ثانيا: المذكرات

59) ألفت محمد الجوجو، **أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة**، مذكرة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الاسلامية غزة، 2004.

60) جمال رشاد أحمد الفقعاوي، **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع أساسي في محافظة خان يوسف**، مذكرة ماجستير، بقسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الاسلامية غزة، 2009.

61) حاصل بن على بن عبد الله الأسمري، **فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر**، مذكرة ماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، 2009-2010.

62) لكحل أحمد، **أسباب الضعف الإملائي في المدارس الابتدائية**، مذكرة لنيل شهادة مدير المعهد الوطني لتكوين المعلمين، وهران، 2011- 2010.

63) مهدية بن عنان، **النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء- دراسة وصفية تحليلية-**، مذكرة ماجستير بقسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر "بن يوسف بن خدة"، 2005.

ثالثا: المجلات

64) نور الدين أحمد قايد، حكيمة السبعي، **التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات**، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 08، 2010.

65) فردوس إسماعيل عودا، **الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية**، العدد 17 كانون الثاني، 2012.

66) إبراهيم براهمي، **معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 30/سبتمبر، 2017.

فهرس الموضوعات

الترقيم	العنوان	الصفحة
	إهداء شكر وتقدير	
	مقدمة	{أ-د}
مدخل: تحديدات مفهومية		
أولا	**مفهوم التعليمية**	02
1	مفهومها لغة	02
2	مفهومها اصطلاحا	02
ثانيا	**مفهوم الإملاء**	04
1	مفهومه لغة	04
2	مفهومه اصطلاحا	06
ثالثا	**مفهوم التعليم الابتدائي**	07
1	مفهومه لغة	07
2	مفهومه اصطلاحا	08
فصل أول: تعليمية الإملاء - دراسة نظرية-		
	تمهيد	11
أولا	**أنواع الإملاء ومراحل تدريسه**	13
1	أنواع الإملاء	13
2	أنماط الأمالي	22
3	مراحل تعليم الإملاء	24
ثانيا	**أساليب تدريس الإملاء وشروط اختيار موضوعاته**	27
1	الأسس السليمة لتدريس الإملاء	27
2	الأساليب الناجعة في تدريس الإملاء	29
3	شروط اختيار القطع الإملائية	32

ثالثا	**أهمية نشاط الإملاء وعلاقته بباقي أنشطة اللغة العربية**	35
1	أهمية تدريس الإملاء	36
2	أهداف تدريس الإملاء	36
3	العلاقة بين الإملاء وأنشطة اللغة العربية	37
رابعا	**طرائق تدريس القواعد الإملائية وخطواتها**	41
1	طرائق تدريس الإملاء	41
2	طرائق تدريس القواعد الإملائية	43
3	خطوات تدريس القواعد الإملائية	43
خامسا	**الوسائل التعليمية في تدريس الإملاء**	45
1	الوسائل التعليمية	45
2	أهمية الوسائل التعليمية في تدريس الإملاء	46
3	أنواع الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس الإملاء	47
سادسا	**طرائق تصحيح الإملاء وبيان أسباب الضعف فيه**	51
1	طرائق تصحيح الإملاء	51
2	أسباب الأخطاء الإملائية	54
3	طرائق علاج الضعف الإملائي	58
فصل ثان: واقع تعليم نشاط الإملاء للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي		
	تمهيد	63
أولا	**منهجية وأدوات الدراسة**	64
1	منهج الدراسة	64
2	حدود الدراسة	65
3	أدوات الدراسة	65
1.3	الاستبانة	66
2.3	الملاحظة	68
3.3	المقابلة	68

4	الوسائل الإحصائية	69
5	عينة الدراسة	69
ثانيا	**عرض الاستبانات وتحليل نتائجها**	70
1	استبانة المعلمين	70
2	استبانة المتعلمين	102
ثالثا	**تدريس الإملاء في الصف التربوي للسنتين الثالثة والرابعة**	120
	خاتمة	126
	ملاحق	129
	قائمة المصادر والمراجع	139
	فهرس الموضوعات	146

ملخص البحث:

الإملاء إحدى طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها التي تحقق جزء مهم من وظيفتها الأساسية، وهي الفهم والإفهام.

ولهذه الأهمية جاءت دراسة هذا الموضوع الموسوم بـ: تعليمية الإملاء في التعليم الابتدائي للسنتين الثالثة والرابعة – مدارس بلديتي وادي الزناتي وتاملوكة أنموذجا– وقد حاولت من خلاله تسليط الضوء على الدور الذي تؤديه دروس الإملاء في تحقيق كفاءة الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، وهو ما استدعى تقديم عرض نظري تحدثت فيه عن أهمية نشاط الإملاء، والطرائق المعتمدة في تدريسه، وتقويمه، وعلاقته بباقي الأنشطة اللغوية الأخرى، والعوائق التي تقف في مسار تقديمه.

وتكمن أهمية هذا البحث في الجانب التطبيقي حيث سعيت إلى الكشف عن واقع تعليم هذا النشاط من خلال تحليل استبانات المعلمين، والمتعلمين كنت قد وزعتها عليهم، ثم إبراز أكثر الأخطاء الإملائية التي تشيع في كتاباتهم، وطريقة تدريس القواعد الإملائية في الصف التربوي، وقد ختمت هذا البحث بتقديم عديد النتائج، ثم مجموعة من الحلول والمقترحات بشأن تعليم هذا النشاط معتمدة في هذا على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لهذه الدراسة.

Résumé de la recherche:

La dictée est l'une des méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la langue arabe, qui remplit une partie importante de sa fonction fondamentale, à savoir la compréhension et faire comprendre.

Il est important d'étudier cette matière, qui est marquée par l'enseignement de la dictée dans l'enseignement primaire pour les troisième et quatrième années. Les municipalités de Oued Zinati et Tamlouka.

Dans ce contexte ,elle a cherché à mettre en lumière le rôle joué par les leçons d'orthographe pour atteindre une efficacité d'écriture correcte, sans erreurs , ce qui a conduit à une présentation théorique dans laquelle elle a parlé de l'importance de l'activité de dictée et des méthodes utilisées pour l'enseigner et l' évaluer.

L'importance de cette recherche dans l'aspect pratique où j'ai cherché à révéler la réalitéde l'enseignement de cette activité à travers l'analyse des questionnaires que les enseignants et les apprenants les avaient distribués, puis à mettre en évidence les erreurs d'orthographe les plus courantes dans leurs écrits et la méthode d'enseignement de la grammaire au niveau éducatif a conclu cette recherche en présentant de nombreux résultats.

Un ensemble de solutions et de propositions relatives à l'enseignement de cette activité s'appuie sur l'approche analytique descriptive comme méthode appropriée pour cette étude.