الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة-

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية دراسة في ضوء اللسانيات الحديثة السنة الخامسة ابتدائي – أنموذجا–

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات عربية

إعداد الطالبة:
*** ريمة قلقالة.**

إشراف الدكتور:
*** عيسى قيزة.**

السنة الجامعية: 2018/2017

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

دعاء

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَمَا ٱخۡتَلَفۡتُمۡ فِيهِ مِن شَيۡءٖ فَحُكۡمُهُۥٓ إِلَى ٱللَّهِۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبِّي عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ﴾ [سورة الشورى، الآية:10].

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ﴾ [سورة المجادلة، الآية: 11].

اللهم علمنا أن نحب الناس كلهم كما نحب أنفسنا، وأن نحاسب أنفسنا كما نحاسب الناس، وعلمنا أن التسامح هو أكبر مراتب القوة، وأن الانتقام هو أول مظاهر الظلم.

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا فشلنا، وذكرنا دائما بأن الفشل خطوة تسبق النجاح، اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تفقدنا تواضعنا، وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تفقدنا اعتزازنا بكرامتنا.

اللهم إذا جردتنا من الصحة، فأترك لنا نور الإيمان، وإذا جردتنا من المال فاترك لنا الآمال، اللهم إن نسألك خير المسألة، خير النجاح، وخير العلم وخير العمل، وخير الثواب.

الحمد لله الذي بنعمته وجلاله تتم الصالحات.

- آمين-

شكر وعرفان

قال تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾ [سورة النمل، الآية: 19].

قال تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ [سورة إبراهيم، الآية: 07].

الحمد لله والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى

محمد صل الله عليه وسلم، وبعد:

أتوجه بالشكر والحمد والثناء إلى العلي خالق السموات والأرض

الذي أمدنا بنعمة البصر والبصيرة، ووفقنا في درب دراستا

وأنار لنا طريق العلم والمعرفة الله جل جلال.

أتقدم بالشكر الخالص وفائق التقدير، وأسمى معاني العرفان إلى

الدكتور الفاضل: "عيسى قيزة" على المجهودات التي بذلها من أجل

إنجاح هذا العمل المتواضع أدام الله له الصحة و العافية.

كما أتقدم بخالص الشكر إلى كل من علمني ولو حرفا في كامل

مراحل دراستي، حفظهم الله وجعل العلم مصباحا ينير دربهم

وإلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذه المذكرة وبالخصوص

الأستاذ الفاضل: "معاشو بووشمة".

وإلى كل أساتذة المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميلة.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

إلى من أرضعتني الحب والحنان، إلى الشمس الوضاءة التي رافقتنيّ لتنير لي دروب الحياة بدعائها، إلى أحلى كلمة على لسان البشر، إلى النبع الصافيّ والحضن الدافئ إليك " أمي الحبيبة."

إلى من رعاني وعلى حب العلم ربانيّ، إلى الذيّ علمني كيف أجتاز الصعاب وأتخطى العقبات، إلى من علمنيّ العطاء دون انتظار، إليك من أحمل اسمه بكل افتخار إليك " أبي الغالي."

إلى اللتين تحلوا الحياة بوجودهما، إلى اللتّين عشت معهما سنين عمريّ وشاركتانيّ بسمة الحياة وآلامها، إليكما أختي: " أمال وإلهام".

وشكر خاص إلى أختي" أمال" على المجهوذات التي بدلتها هي الأخرى لإنجاح هذا العمل.

إلى من سيكمل معي حياتي ويشاركني سعادتي وحزني، إلى من يرتاح له قلبيّ، إلى أزهار روحي ونور عينيّ إليك: "محمد إسلام."

إلى العائلة وكل الأهل والأقارب كبيرهم وصغيرهم، وبالخصوص الكتكوت الصغير: "ضياء تقي الدين."

إلى الذين تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى من عرفت كيف أجدهم وعلمونيّ أن لا أضيعهم أصدقائيّ: إيمان، نور الهدى، رقية، ذهبية، لبنى، فوزية، ليلى.

وجميع من يعرفني.

إلى كل من ساهم من بعيد أو قريب في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد.

إلى كل الزملاء والرفاق، إلى كل من عرفت وصادقت وأحببت.....

إلى كل من تسعهم ذاكرتي ولا تسعهم مذكرتـــــــــــــــــــــــيّ.

مقدمة

انصبّ اهتمام علماء اللّسانيات على دراسة اللّغة باعتبارها إحدى ركائز الحياة الاجتماعيَّة فهي ظاهرة إنسانيَّة، ووسيلة للتّواصل، وكذا التّعليم والتّعلم وتبادل المعرفة وبذلك فهي تعكس شخصية المتعاملين بها ممن يواجهون – أثناء استعمالها– أخطاء وانحرافات لغويّة تؤثر على هذه اللّغة.

ومسألة الخطأ قديمة قدم اللّغة نفسها، فحتى الجهابذة قد وقعوا في هذه المشكلة الّتي استفحلت في عصرنا، ولغتنا العربيّة إحدى هذه اللّغات الّتي عانت هذا الأمر، حيث أصبحت تشكو اليوم من الضّعف وكثرة الأخطاء على ألسنة وكتابات أبنائها، خاصة تلاميِّذ المدارس الَّذين كثر الخطأ اللّغويّ والإملائيّ عندهم، وما زاد الأمر خطورة جهل كلّ من التلاميذ والمختصّين به، وعدم وجود مبادرات لإيجاد حلول له.

ومع تطور العصر وظهور علوم جديدة تهتم باللّغة عامة وبتعليِّمها خاصة ظهر اِهتمام العلماء بتعليم اللّغة العربيَّة لغير النّاطقين بها، ما أدى إلى تجاهل أبناء اللّغة لها هذا ما تسبب في ظاهرة الخطأ أكثر، فأصبح يمس نظام اللّغة بكلِّ مستوياتها: الصّوتيَّ والصرفيَّ والنّحويَّ والدلاليّ، وشرائح التلاميذ بكلِّ الأعمار وفي كلِّ الأطوار، ومع العجز الّذي تعرفه المنظومة التربويَّة وقصور المناهج والطّرائق التّعليميّة على استيعاب خطورة تمادي التلاميذ في ارتكاب الأخطاء، أصبح من الضّروري التّنبيه لهذا الأمر، والإشارة إلى ما يخلفه من آثار؛ لهذا اخترت المساهمة بعمل في هذا المجال وعنونته بـ: الأخطاء الإملائيّة في المرحلة الابتدائية دراسة في ضوء اللّسانيّات الحديثة السّنة الخامسة ابتدائي – أنموذجًا –، و قمت بطرح الإشكاليَّة التَّالية:

- هل توجد أخطاء في المرحلة الابتدائيّة؟ ما أنواعها؟ وما هي أسبابها؟ وكيف درستها اللّسانيّات الحديثة؟ هل أوجدت حلولاً لها؟
- هل توجد أخطاء لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي؟
- كيف درستها اللّسانيّات الحديثة؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات وضعت مجموعة من الفّرضيات كالتّالي:

- وجود أخطاء لدى تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي؟
- تنوع الأسباب التي أدت إلى ارتكاب هذه الأخطاء؟
- وجود دراسة للأخطاء الإملائية من منظور اللّسانيّات الحديثة؟
- وجود آليات وطرق لعلاج الأخطاء الإملائيّة والحد منها؟

ويعود سبب اختياري لهذا المّوضوع إلى أسباب موضوعيّة تتمثل في:

- شيوع الأخطاء الإملائيّة وكثرتها في كتابات المتعلّمين.
- محاولة الرّبط بين اللّسانيّات الحديثة والتّعليميّة من أجل تحسين التّعليم.
- اعتبار الإملاء من أهم اللّبنات الّتي يبني عليها التّلاميذ معارفهم في الطّور الابتدائيّ والّذي يعتبر تمهيدًا للأطوارِ اللاحقةِ.

يضاف إلى هذا وجود أسباب ذاتيَّة أخرى منها:

- حاجتي الخاصة وأنا طالبة مقبلة على ممارسة البيداغوجيا، الاحتكاك بأمثال هؤلاء التلاميذ ما يكسبني خبرةً ولو نظريةً في التعامل معهم، ومساعدتهم على التَّحكم في اِستعمال اللّغة العربيَّة.

ويهدف هذا البحث إلى:

- لفت النظر إلى مشكلة الأخطاء الإملائيَّة، والتحسيس بمدى خطورتها.
- معرفة مستوى التلاميذ السنة الخامسة ومدى استيعابهم للقواعد الإملائيَّة.
- التعرف على الأسباب التي أدت إلى ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائيَّة.
- إبراز طريقة دراسة اللسانيات الحديثة للأخطاء الإملائيَّة.
- التعرف على الحلول المقترحة لعلاج الأخطاء الإملائيَّة للحد منها.

وقد استخدمت المنهج الوصفي للإجابة عما طرح من إشكالات في هذا البحث.

وقد اشتمل هذا البحث على مقدمة وفصلين وخاتمة وملخص للبحث وملاحق بالإضافة إلى قائمة المصادر والمراجع مرتبة ألف بائيا وفهرس.

حيث عنون الفصل الأول بـ: الأخطاء الإملائية، مقسمةً إياه إلى ثلاثة عناصر هي:

- أولا: الأخطاء (مفهومها، مسألتها، معايرها، أنواعها، مستويات تصنيفها).
- ثانياً: الإملاء (مفهومه، قواعده، أنواعه، أنواع كتاباته، شروط اختيار مواضيعه، طرق تدريسه صعوبات تدريسه، طرق تصحيحه خطوات تدريسه، علاقته بفروع اللغة، طرق تقوية التلاميذ عليه، أهداف تدريسه، أهميته).
- ثالثاً: الأخطاء الإملائية (مفهومها، أنواعها، أسبابها، أساليب وآليات مقترحة لعلاجها).

في حين جاء الفصل الثاني بعنوان: دراسة الأخطاء الإملائية في ضوء اللسانيات البنيوية، مقسما هو الآخر إلى ثلاثة عناصر:

- إجراءات الدراسة الميدانيَّة.
- تحليل نتائج الدراسة الميدانيَّة (تحليل الاستبانة).
- دراسة الأخطاء الإملائية في ضوء اللسانيَّات البنيويَّة.

أما الخاتمة فقد اشتملت على جملة من النتائج المتوصل إليها، إضافة إلى مجموعة من الاقتراحات والآليات لتقليل والحد من الأخطاء الإملائية.

وفيما يخص الدراسات السابقة فإنه توجد دكتوراه علوم تناولت مثل هذه الدراسة أي الأخطاء الإملائية في ضوء اللسانيات الحديثة، وغيرها اذكر منها ما يلي:

- مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء – دراسة وصفية تحليلية–.
- بوزي عمارة، الأخطاء الإملائية والنحوية في تعليم السنة الأولى متوسط –أنموذجا–.

أما بالنسبة لأهم المصادر والمراجع التي اعتمد عليها في إنجاز البحث هي:

- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة: النحوية والصرفية والإملائية.
- سعد علي زاير وآخرون، الإملاء العربي: مشكلاته. قواعده. طرائق تدريسه.
- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربيَّة.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها:

- الإشارة إلى الأخطاء الإملائيَّة والتنبيه إليها في كل الحصص يسهم في الحد من تفشيها والتقليل منها.
- اهتمام اللسانيات البنيويَّة ببعض المفاهيم التي تخدم التعليميَّة، ومن تلك المفاهيم التي تناسب تحليل الأخطاء الإملائيَّة: قيمة العنصر اللغويّ، والعلاقات التي تربط بين العناصر اللغويَّة.
- ما يهم في الكلمة ليس الصوت ذاته بل الفوارق الصوتيَّة التي تساعد على تمييزها من بقية الكلمات الأخرى، وبالتالي كتابتها على وجه صحيح.

أما فيما يخص أهم الصعوبات التي واجهتني فلا تخرج في مجملها عن ضيق الوقت وكذا صعوبة الربط بين اللسانيات والتعليميَّة، وبالتحديد موضوع الأخطاء الإملائيَّة.

ولا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر للدكتور الفاضل "عيسى قيزة " على تكرمه بالإشراف عليَّ في إنجاز هذا البحث وعلى التوجيهات والنصائح القيمة التي أمدني بها، كما أتوجه بجزيل الشكر لأعضاء اللجنة على قبولهم مناقشة هذا البحث قصد تقييمه وتقويمه، وأشكر كل من أمد يد المساعدة لإنجاز هذا البحث فإن أخطأت فمن نفسي، وإن وفقت إلى ما قصدت وهديت إلى الغرض الذي توخيت فذلك من فضل الله سبحانه لقوله تعالى: ﴿وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ﴾ (هود الآية:88).

الفصل الأول

الأخطاء الإملائيَّة

أولا: الأخطاء (مفهومها، مسألتها، معايرها، أنواعها، مستويات تصنيفها).

ثانياً: الإملاء (مفهومه، قواعده، أنواعه، أنواع كتاباته شروط اختيار مواضيعه، طرق تدريسه، صعوبات تدريسه، طرق تصحيحه خطوات تدريسه، علاقته بفروع اللغة، طرق تقوية التلاميذ عليه أهداف تدريسه أهميته).

ثالثاً: الأخطاء الإملائية (مفهومها، أنواعها، أسبابها، أساليب وآليات مقترحة لعلاجها).

تمهيد:

تعد الأخطاء الإملائيَّة من أكثر أنواع الأخطاء اللّغويّة شيوعًا في كتابات التّلاميذ على اختلاف مستوياتهم، وفي كلّ المواد الدّراسيّة، حيث انتشرت بشكل كبير ومست جميع التّلاميذ دون استثناء، وسرعان ما تحولت هذه الظّاهرة إلى مشكل تربويّ يحتاج دراسة متخصّصة للوقوف على الأسباب الحقيقيّة للأخطاء الإملائيَّة، لإيجاد الحلول اللازمة والطّرق النَّاجعة للحد من هذه الظَّاهرة، وإزالة عقباتها الَّتي تقف حائلا بين المتعلّم والكتابة ويبقى الهدف المنشود الَّذي تسعى المدرسة لتحقيقه.

أولا: الأخطاء:

1- مفهوم الأخطاء:

1- 1- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (خ ط أ): "الخَطَأُ والخَطَاءُ: ضِدَّ الصَوابْ وَقَدْ أَخْطَأَ، وفي التنزيل قوله تعالى: ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَآ أَخْطَأْتُم بِهِۦ﴾ [الأحزاب:05] عَدَّاهُ بِالبَاءِ، لِأَنَهُ فِي مَعْنَى عَثَرْتُمْ أَوْ غَلَطْتُمْ"[1].

في حين جاء في أساس البلاغة لزّمخشري في مادة (خطأ): "أَخْطَأَ فِي المَسْأَلَةِ وَفِي الرَأَيِ وخَطِئَ خَطَأً عَظِيمًا إِذَا تَعَمَدَ الذَنْبُ... وَيُقَالُ لَأَنْ تُخْطِئَ فِي العلِمِ خَيْر مِنْ أَنْ تُخْطِئَ فِي الدِينِ، وقِيلَ هُمَا وَاحدٌ"[2].

وجاء في معجم الصّحاح للجوهري: "الخَطَأُ نَقِيضُ الصَوَابْ، وَقَدْ يُمَدُ وَقُرِىءَ بِهِمَا قوله تعالى: ﴿أَن يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَـًٔا﴾ [النساء: 92] نَقُولُ مِنْهُ أَخْطَأْتُ، وَتَخَطَأْتُ بِمَعْنَى وَاحِدْ"[3].

ومنه فإنّ المفهوم اللّغويّ للخطإ يتمثل في: الأول كلّ ما هو نقيض للصّواب والثّاني بمعنى الغلط والعثرة في الشّيء، ويرتبط هذا المعنى أساسا بالأمور الدّينيّة، فالخطأ إذن الغلط والعثرة وكلّ ما يعارض الصّواب في جانب من الجوانب، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالُواْ يَـٰٓأَبَانَا ٱسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَآ إِنَّا كُنَّا خَـٰطِـِٔينَ﴾ [يوسف: 97].

---

[1]- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان ط1 ج4، 2006م، ص12.

[2]- الزمخشري أبو القاسم جار الله، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان، ط2 2010 م، ج2، ص254-255.

[3]- الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حماد، الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربيَّة، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار الملاين، بيروت، لبنان، ط4، ج1،1990م، ص41.

1- 2- اصطلاحا:

يعرف الخطأ بأنّه: "مرادف "اللحن" قديما وهو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة"[1].

وفي تعريف آخر: "يعرف الخطأ عادة بكونه خرق المتعلّم لقواعد اللّغة الهدف"[2].

ويعرّفه عارف كرخي أبو خضيري بقوله هو: "الخروج عن قواعد اللّغة الفصحى من حيث القواعد النَّحْوِيَّة كالخلط في استعمال الحركات الإعرابيَّة أو حروف الجر أو الصّيغ الصّحيحة للألفاظ العربيّة أو استخدام الكلمات في غير مواضعها استخداما لا يقبله الاستعمال العربي المعروف"[3].

وهناك من يعتبر الخطأ والغلط أمرا واحدا، لكن في الحقيقة هناك فَرق بين الخطأ والغلط كما جاء في كتاب عارف كرخي أبو خضيري أن كوردر قد ميز بين أخطاء القدرة وأخطاء الإنجاز بقوله: "فالأولى أخطاء نسقية تعود لجهل المتعلم بالقاعدة... أما الثانية فهي عرضية تعود إلى الإنجاز من عياء واضطراب وعدم انتباه، ذلك أن المتعلم يعرف القاعدة ومن ثم يعي خرقه لها، فيستطيع تصحيح زلاته"[4].

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة: النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، دار اليازوري العلمية، عمانَّ، الأردن، ط1 2009م ص71.

[2] - المصطفى بنان، تحليل الأخطاء مقاربة لسانَّية تطبيقية لتعلم اللغة العربيَّة، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1 2015م ص43.

[3]- عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربيَّة لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة القاهرة د/ط، 1994م، ص48.

[4]- المرجع نفسه، ص43.

- **القدرة:** عند تشومسكي هي: شيء فينا قبل أنَّ يُولَدْ ونحن نحاول اكتشافها من خلال استماعنا وتكلمنا، كما يسميها بالكفاءة اللغويَّة؛ لأنَّ المتعلم بمقدوره توليد الجمل وفهمها للتمييز بين الكلام وسقيمه (أي بين الجمل النَّحوية واللانَّحْوِيَّةُ).

- **الإنَّجاز:** هو التَّجسيد المادي لنظام اللغة في إحداث الكلام.

ومنه فالخطأ من منظور هؤلاء مساو للحن الذي كان هاجس العرب قديما، وذلك يؤدي بالمتعلم إلى ضعف قدرته التعبيرية، وسوء استخدامه للغة بالصيغ الصحيحة التي تحقق غرضه من الاستعمال، وفي الحقيقة الخطأ والغلط شيئان مختلفان فالخطأ يكون ناتجًا عن جهل صاحبه بالقاعدة، والغلط فهو شيء لا شعوري تتضافر فيه عوامل مختلفة، غير أن صاحبه على دراية بالقاعدة ما يجعله قادرا على استدراك الخطأ وتصحيحه.

2- مسألة الخطأ:

لقد حضي الخطأ باهتمام الدارسين القدامى منهم والمحدثين، فقد تناوله كل واحد منهم حسب رؤيته وظروف عصره حيث نجد:

2- 1- مسألة الخطأ عند القدامى:

لقد اهتم العرب باللغة العَرَبِيَّةُ وقدَّسوهَا، ووضعوا حدودا وقواعد لحمايتها واعتبروا الخروج عن قواعدها خطأ لا يجب الوقوع فيه، وأطلقوا عليه اسم "اللحن"، ومع التَّطور الكبير والاهتمام بالقواعد النَّحْوِيَّة والصَّرفيَّةِ للعَرَبِيَّةِ أصبح اللحن أكثر وضوحا وبدأ التأليف فيه والتنبه إليه، فقد نشطت "حركة تدوين اللحن ونشطت معها حركة التَّصحيح اللغويّ عند القدماء مع دخول الأعاجم للإسلام... واختلاط الألسنة غير العربيَّة باللسان العربيّ يُوَلِّدُ أشكالا كثيرة من اللحن"[1]، فازداد حرص العرب على لغتهم وتنبههم للأخطاء التي انتشرت على ألسن العامة والخاصة.

2- 2- مسألة الخطأ عند المحدثين:

إن مسألة الخطأ حاضرةٌ بقوة في العصر الحديث فقد استمر التَّأليف فيه، أين ظهرت عدة أعمال على أيدي علماء لغويين، ما فدفعهم للتمادي في الخطأ عند استعمال اللغة العربيَّة في مجالات مختلفة إلى استثمار كل الوسائل اللازمة لمحاربته فقد اتخذوا "المجلات والصحف وسائلَ لنشر مقالاتهم في التَّصحيح اللغويّ، وهذه المقالات كثيرة منها

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، ص69.

ما جمعه أصحابها في كتب ذاع صيتها مثل: (لغة الجزائر) لإبراهيم اليازيجي..."[1] لكن نظرتهم إلى الخطأ كانت ايجابية، وهو أمر لا بدَّ منه في عمليَّة تعلم وتعليم اللغة لذلك خصوه بالدِّراسة والتَّحليل والتَّصنيف، كما ركزوا على أسبابه ومصادره لتجنبه.

أما علماء اللسانيات المحدثون فقد اعتبرا الخطأ أمرا طبيعيًّا، لأنَّهُ يُشكِّل جانبا مهما من جوانب اكتساب اللغة، لأنَّه من خلال التَّعرفِ على أخطاء المتعلمين وتصويبها تقل تدريجيًّا حتى يصل المتعلم إلى إنتاج سليم للغة، كما اعتبر بعضهم أنَّ عدم ظهور الأخطاء على ألسنة الدَّارسين أمرا يعوق عملية التَّعلم يقول: دوجلاس براون: "فلا مفَّر في أن يقع الدَّارسون في أخطاء أثناء عمليّة الاكتساب، وإن لم يقعوا في أخطاء فإنهم سيعوقون عملية الاكتساب التي تعتمد على الخطأ والإفادة في تصحيحه"[2].

ومنه فإن إقصاء الخطأ أمر مستحيل في عمليَّة تعلم وتعليم اللغة، لأنَّه من خلال التَّعرفِ على الأخطاء وأسباب الوقوع فيها نتعرف على الصعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلم في اكتساب اللغة، وبالتالي إيجاد حلول مناسبة لها ليحقق المعلم إنتاج لغة سليمة وصحيحة، ليتمَّ تفاديها في المستقبل، كما أن حرص المحدثين على لغتهم واضح وشامل في كلَّ مستويات اللغة الصوتيَّة، والصَّرفيَّة، والنَّحْوِيَّة، والدَّلاليَّة.

3- معايير تحديد الأخطاء (الإملائية):

تكثر وتشيع الأخطاء لدى المتعلمين ويمكن تحديدها من خلال مجموعة من المعايير وهي كالآتي[3]:

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، ص70.

[2]- هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغويَّة الأكاديمية، دراسة تحليلية لعدد من الرسائل الجامعية الجزائرية مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص لسانيَّات اللغة العربيَّة وتعليمها، كلية الآداب والعلوم الإنسانيَّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2006/2005م، ص77.

[3]- ينظر: المرجع السابق، ص72.

– الاختبار التَّحصيليُّ: يجريه المعلم على التلاميذ في نهاية العام الدِّراسيّ، أي بعد أن يُنهي المتطلبات الدراسيَّة للموضوعات الواردة في المنهاج، و يجري الاختبار على التلاميذ ويقوم بتصحيح الأوراق لتحليلها ودراستها وتصنيفها، لتفاديها وتصويبها.

– الاختبار التَّشخيصيُّ: يجرى على التلاميذ في بداية العام الدِّراسيّ، لمعرفة مستوى التلاميذ والأخطاء التي يقعون فيها، ليرسم المعلم طريقةً في التَّدريس، وإن كان نفس المعلم الذي يدرس التَّلاميذ عبر المستويات كلِّها، فسوف يتعرف على التَّطورات الحاصلة في مستواهم التَّعليميّ.

– الإطلاع على كراسات التلاميذ ودراستها بدِّقة متناهيَّة: لرصد الأخطاء المتكررة لدى التلاميذ ومقارنتها بالأخطاء السابقة، لمعرفة إن كان هناك تحسن أم لا.

– المقابلات المعدَّة بين المعلمين والمديرين أو المشرفين الذين يتعاملون مع التَّلاميذ لرصد الأخطاء المتكررة في كتابات التلاميذ من خلال إجابات المعلمين، والمعنيين من التربويين عن أسئلة المقابلة.

– الزِّيارات الصفيَّة: نقوم بزيارة التَّلاميذ، للتعرف عن قرب على كتاباتهم لتحديد الأخطاء التي يقعون فيها، ونسبة شيوعها لتصويبها[1].

– المشاهدات والملاحظات التي تُجمع أثناء إجراء لقاءات مع التلاميّذ، وخاصَّة عند إجراء التقييم لكلِّ وحدة على حدا، للتعرف على التَّحسن الملحوظ في المستوى سواء كان التقييم كتابيًّا أو شفهيًّا.

– إجراء بطاقات مثل: (التَّعبير الكتابيُّ أو الشَّفويُّ ...) يرصد من خلالها الأخطاء الإملائيَّة والنَّحْوِيَّة والصَّرفيَّة....

4- أنواع الأخطاء:

هناك أنواع كثيرة للأخطاء وهي كالتالي:

[1]– ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، ص73.

4- 1- الأخطاء الاستقباليَّة والأخطاء التَّعبيريَّة:

إنَّ التَّعرف على الأخطاء الاستقباليَّة ليس بالأمر السهل، فهي أخطاء "يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشَّديد، لأنَّ متعلم اللغة الأجنبيَّة قد يتلقي كلاما ما فتكون استجابته إماءً أو حركة معينة وقد يؤوي إلى الصمت، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئا إلا إذا أنتج كلاما".[1] وعند تحليل الأخطاء نرتكز على الأداء التَّعبيريّ (لأنَّه المنتج للكلام) لأنَّ أخطاءه فيه قابلة للتَّحليل والدِّراسة، ويقول في ذلك كوردر: "دراسة الأداء التَّعبيريّ هو المصدر المباشر، والوحيد للمعلومات حول قدرة الدَّارس الانتقاليَّة"[2].

ومنه فالعلاقة بين الأخطاء الاستقباليَّة والأخطاء التَّعبيريَّة علاقة تكامل؛ لأنَّنا نتأكد أنَّ المتلقي فهم الكلام الموجه له إذا أبدى تعبيرا عن ذلك سواء بالرد عل الكلام المستقبل أو التعليق عليه، أو تصويبه... إلخ.

4- 2- الأخطاء الفرديَّة والأخطاء الجماعيَّة:

عند تحليلنا للأخطاء نهتم بالأخطاء الشائعة لدى عينة (قسم أو مستوى معين) وندرس أخطاءهم؛ لأنَّها ذات مستوى واحد وعمر محدد لأَّن المناهج التَّعليميَّة وضعت للجماعة لا للفرد دون غيره، وهذا ما يسهل الدِّراسة وتفسير النتائج لأنَّ الأخطاء الفرديَّة متباينة تصعب دراستها وتفسيرها.

4- 3- الأخطاء الكليَّة والأخطاء الجزئيَّة:

4- 3- 1- الأخطاء الكليَّة:

هي الأخطاء التي تعوق عملية الاتصال إعاقة كاملة، وهي "تلك الأخطاء التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة"[3]، أي عندما يرسل الملقي رسالة تتضمن عدة أخطاء فقد يفهم

---

[1]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيَّة، دار المعارف الجامعية، مصر، د/ط، 1996م، ص51-52.

[2]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك السعود، السعودية، ط1، 1962م، ص142.

[3]- المرجع نفسه، ص142-167.

المتلقي محتواها بتصويب أخطائها، لأنَّه يُدرك عدم قدرة المرسل على الكتابة الصحيحة فيصوِّب الأخطاء للفهم.

4- 3- 2- الأخطاء الجزئيَّة:

وهي التي لا تؤدي إلى إعاقة فهم الرسالة، "لأنَّ الأخطاء التي تؤثر على عنصر واحد من عناصر الجملة"[1]، أي عند إرسال رسالة أو إلقائها تتضمن خطأً واحداً، فقد لا يؤدي ذلك أي ضرر، لأنَّ الخطأ قد يُصوَّب كما قد يؤدي هذا الخطأ إلى ضرر، إذا صُوِّبَ وحَمَلَ دلالةً غير الدَّلالة المقصودة، وبالتالي فشل الاتصال.

5- مستويات تصنيف الأخطاء:

بعد التَّعرف على مفهوم الخطأ، ومعايير تحديده، وأنواعه، نأتي إلى تصنيف أنواع الأخطاء إلى مستويات وهي كالآتي:

5- 1- المستوى الصَّوتُّي:

يرتبط هذا النوع بسوء النطق لدى المعلم، والذي يُسبب التَّعلمَ الخاطئَ لدى التلاميذ سواء نطقا أو كتابة، لأنَّ المستوى الصوتيَّ "هو الذي يدرس طبيعة الصوت وطرائق النطق به، وعني بتأليف الأصوات بعضها مع بعض لتكون ألفاظا خاصة ذات مدلولات محددة"[2].

نستنتج أن نظام اللغة الصوتي دليل على ذلك فلا نجد كلمة تحتوي حروفا ذات المرجع نفسه، فإن وجدت فلا معنى لها ولا يمكن اعتبارها كلمة عربيَّة.

5- 2- المستوى الصرفي:

ويرتبط بالمتعلم غير القادر على وضع الحروف في مكانها المناسب لجهله لأبنية الكلمة أو تعلمه الخاطئ لها، ويرجع ذلك للمعلم وضعف قدرته على تبسيط وتعليم قواعد

[1]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص168.

[2]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، ص158.

الصرف، وعدم توفيره للجو المناسب لتطبيق هذه القواعد، لأنَّ هذا المستوى "هو الذي انصرف إلى دراسة بنية الألفاظ واشتقاقها وتوليد بعضها من بعض"[1].

في هذا المستوى نستطيع اشتقاق عدة ألفاظ من لفظ واحد مثل الجذر اللغويّ لـ: درس وغيره، وقد يصل عدد الكلمات المولدة من كلمة واحدة إلى: 120 كلمة مثل: الجذر اللغوي لـ: عَلِمَ.

5- 3- المستوى النَّحويُّ:

هذا المستوى يرتبط بالمعلم غير القادر على توضيح القاعدة والتَّمثيل لها، مع ضرورة ارتباط الأمثلة بالمحيط الذي يعيش فيه التلاميذ، وإشراكهم في إعطاء الأمثلة لتُفهم القاعدة وتَحضر في كتاباتهم، لأنَّ هذا المستوى: "يختص بضبط هذه الألفاظ بحركات أصليَّة أو فرعيَّة ضمن أصولِ وقواعدَ مقررة، لتدُلَّ الألفاظ على المعاني المرادة"[2].

5- 4- المستوى الدَّلاليُّ:

هذا المستوى نتاج تفرضه المستويات السالفة، فالخطأ في المستوى الصَّوتيّ يؤدي إلى الخطأ في بنية الكلمة، والإخلال بالقاعدة النَّحْوِيَّة، وما يترتَّب عنه هو الخطأ في الدَّلالة (دلاليّ)، ويتسبب في هذا النوع من الخطأ المعلم والمتعلم معا[3].

6- مراحل تحليل الأخطاء:

يتمُّ تحليل الخطأ عبر جملة من المراحل المتتالية والمرتبة، والتي يمكن إجمالها في المراحل التالية:

6- 1- تحديد الأخطاء ووصفها:

بعد تحديد الأخطاء في نظام اللغة نقوم بوصفها على كلِّ مستويات الأداء في الكتابة والأصوات، والصَّرف، والنَّحو، والدَّلالة، انطلاقا من هذه المستويات نجد أن الدِّراساتِ أثبتت

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة ، ص159.

[2] - المرجع نفسه، ص159.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص159.

أنَّ الأخطاء تنحصر في: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب عنصر غير صحيح، لذلك فإن وصف الأخطاء يتجه في الأغلب إلى هذا التصنيف[1].

6- 2- تفسير الأخطاء:

ويقصد به بيان الأسباب التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يعزى إليها...وقد يكون الخطأ ناتجا، لعجز الدَّارس على الاستخدام اللغويّ الصَّحيح في مرحلة معينة في تعلمه للغة[2].

ومنه فتفسير الأخطاء يُسهل فيما بعد تصويبها وتفادي ظهورها مرة أخرى.

6- 3- تصويب الأخطاء وعلاجها:

الأساس في هذه العملية "أن يعرف المتعلم وجه الخطأ في إنجازاته ويقف على الأسباب الحقيقية لحدوثها، فيعالجها بمساعدة أقرانه أو معلمه"[3].

أي إن تصويب الأخطاء لا يتمُّ إلا بعد معرفة أسبابها التي تتعدد بتعدد مصادرها، ثم تصويبها بعد معرفة مصدرها، لتقديم المادة المناسب والملائمة لذلك.

ثانيا: الإملاء:

1- مفهوم الإملاء:

1-1- لغة:

جاء في لسان العرب: "...يقال: أَمَلَ عَلَيْهِ شَيْئاً يَكْتُبُهُ وأَمْلَىْ عَلَيْهِ...ويقال: أَمْلَلْتُ عَلَيْهِ الكِتَابَ وأَمْلَيْتُهُ إذَا أَلْقَيْتُهُ عَلَى الكَاتِبِ لِيَكْتُبَهُ"[4].

---

[1]- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيَّة، ص56،57.

[2]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغويَّة: مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م ص309.

[3]- عبد الرحمانَّ التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربيَّة: مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م، ص58.

[4]- ابن منظور، لسان العرب، ج13، مادة (م ل ل)، ص181.

وجاء في تاج العروس: "أَمَلُّه قَالَ فَكَتَبَ عَنْهُ، وَأَمْلاَهُ كَامِلَهُ عَلَى تَحْوِيلِ التَّضْعِيفِ وفي التَّنزيل قَولُهُ تَعَالَىْ: ﴿فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِ﴾ [البقرة: 282] وَهَذَا مِنْ أَمَلَ، وَكَمَا جَاءَ فِي التَّنْزِيلِ أَيْضًا قَولُه تَعَالىْ: ﴿فَهِيَ تُمْلَىٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا﴾ [الفرقان: 05] وَهَذَا مِن أَمْلَىْ"[1].

كما يعرف الإملاء بـ: "أَمْلَىْ الكِتَابَ عَلَى الكَاتِبِ وَأَمْلَىْ الكَاتِبُ: قَالَ لَهُ فَكَتَبَ عَنْهُ وَاسْتَمْلاَهُ الكِتَابَ: سَأَلَهُ أَنْ يُمْلِيهِ عَلَيْهِ"[2].

نستنتج من التعاريف السالفة أنَّ الإملاء هو كتابة و تدوين المتلقي ما يلقيه عليه الملقي من كلمات بسرعة، مع اِحترام المعايير الأساسية في الكتابةِ لتسهيل تصحيحها من قبل المتلقي، ومن أجل إعادة قراءتها مرة أخرى.

1- 2- اصطلاحا:

هو عبارة عن "عملية إتقانِ رسم الحروفِ والكلماتِ عند كتابتها، لتصبح مهارةً يكتسبها المتعلمُ بالتدريبِ والمرانِ، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهمُ فيها البيئةُ المدرسيةُ والثقافيةُ"[3].

كما يعرف أيضا بأنه: "عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ المتعلمين الصور الصحيحة للكلمات، واكتشاف ما يخطئون به منها، والعمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة"[4].

ومنه فالمعنى الاصطلاحي لكلمة إملاء يدور حول تحويلِ الأصواتِ المسموعةِ المفهومةِ إلى رموز خطية صحيحة ومفهومة ومقروءة، بالاستعانة بالصور الذهنية الصحيحة

---

[1]- الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت،المجلد: 08، د/ت، ص120.

[2]- حسين يوسف موسى وعبد الفتاح الصعيدي، الإفصاح في فقه اللغة ،دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 2010م ص151.

[3]- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة، دار زهرانَ، عمان، ط1، 2012م، ص205.

[4]- عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيَّة، دار الرضوان، ط1، 2013م ص318.

للكلمات المخزنة من قبل، وبإتقان هذه العملية تصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتمرين والتدريب.

2- قواعد الإملاء (أركان العملية الإملائية):

تستدعي قواعد الإملاء سلامة المستويين (النطقي والكتابي) معا، لأن الإملاء يقتضي ثلاثة جوانب هي:

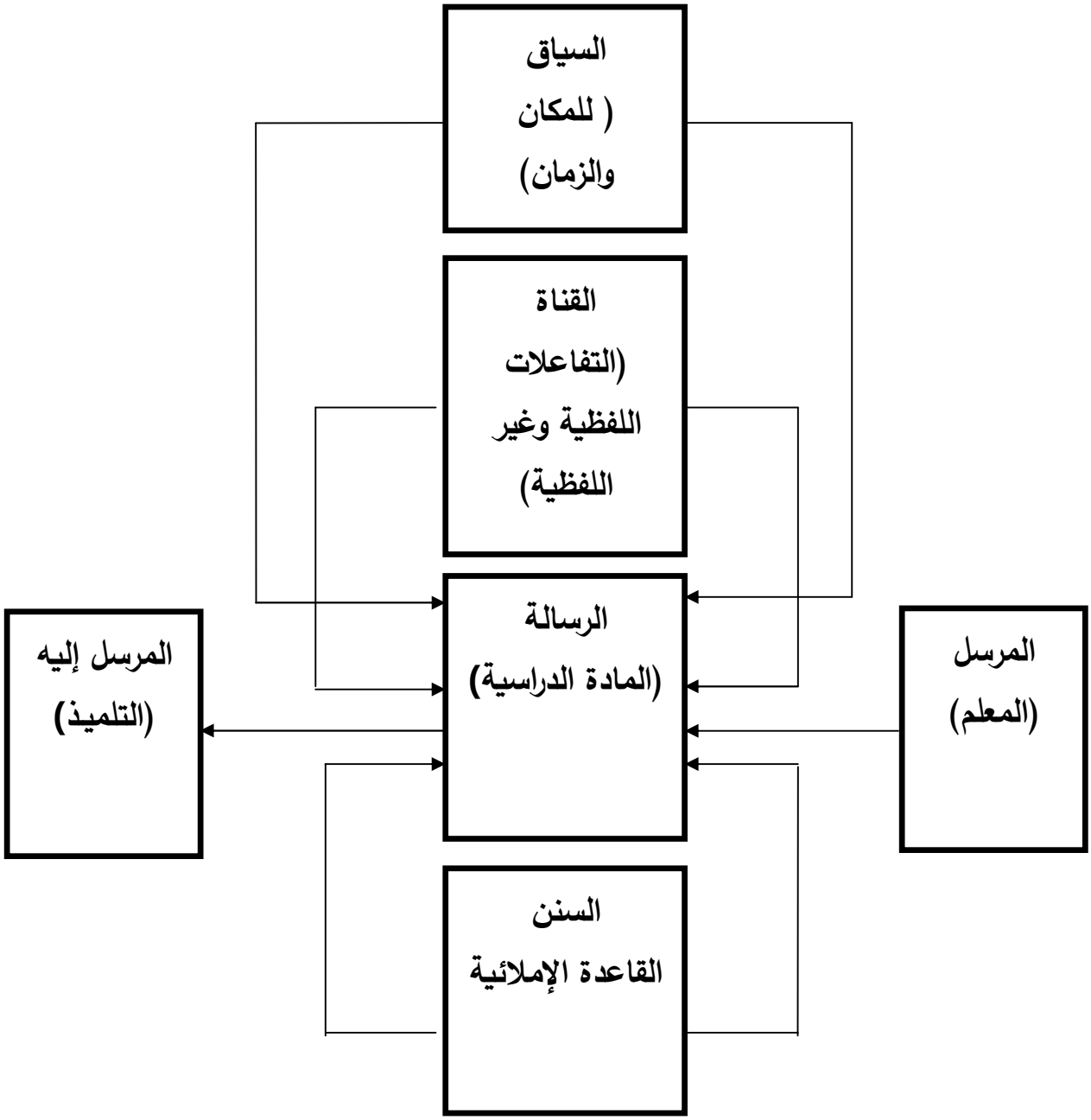
2- 1- المُمْلِيْ: يجب أن يكون نطقه صحيحا، وذلك بإخراج الحروف من مخارجها واحترام النبر و التنغيم عند الإملاء....

2- 2- المُمْلَىْ عَلَيهِ: يجب أن يكون ملما بقواعد الرسم الإملائي.

2- 3- المُوضُوعْ: هو حصيلة الثقافة لدى المملي والمملى عليه[1].

نستنتج من جوانب الإملاء أننا أمام عملية اتصال؛ والحديث عن هذه العملية يقضي بنا إلى الحديث عن عناصر العملية التواصلية عند رومان جاكسون، والتي تتجلى في المخطط التالي:

[1]- ينظر: أحمد محمد هريدي وأبوبكر علي عبد العليم، الإملاء بين النظرية والتطبيق، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 1998م ط1، ص11.



الشكل رقم (01): مخطط العملية التواصلية.[1]

[1]– الطاهر بومزبر، التواصل اللسانّي والشعرية: مقارنة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون، منشورات الاختلاف، الجزائر ط1، 2007 م، ص34.

من خلال كل ما سبق نصل إلى أنَّ "التواصل التربوي يتكئ على المرسل (المعلم) والرسالة (المادة الدراسية – موضوع الإملاء–)، والمتلقي (التلميذ)، والقناة (التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، السياق (المكان والزمان)"[1]، والسنن (القاعدة الإملائية)، وتعد الرسالة (موضوع الإملاء)، هي نقطة التقاء كل العناصر التواصلية (الإملائية)، وبها تتحقق الفائدة سواء للمملي الذي يريد تعليم المملى عليه الإملاء، أو هذا الأخير الذي يريد تعلم الإملاء وأخذ قاعدة وفكرة عن الموضوع المُمْلى ليحقق غايته، وهي كتابة موضوع خالٍ من الأخطاء الإملائيَّة.

3- أنواع الإملاء:

يتم تدريس الرسم الإملائي بطرق متعددة، يكمل بعضها بعضا، وتتنامى بها مهارة الإملاء وهي:

3- 1- الإملاء المنقول:

يلائم هذا النوع المراحل الابتدائية الدنيا (الصف الأول والثاني والثالث)، يعرض فيه المعلم قطعة في موضوع متكامل ويدربهم على نطقها "ثم ينقل التلاميذ القطعة من الكتاب أو اللوح بعد قراءتها، وتهجي بعض كلماتها هجاء شفويا"[2].

أي إن هذا النوع من الإملاء عبارة عن عملية نسخ التلاميذ لنموذج موجود أمامهم بعد قراءتهم وفهمهم لها، مما يجعلهم يتقنون الكتابة ويحبون الإملاء.

3- 2- الإملاء المنظور:

هذا النوع يلائم تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، وقد يمتد إلى الصف الخامس يقوم فيه المعلم بعرض القطعة الإملائية على التلاميذ، ويتوقف عند بعض الكلمات الصعبة في النطق، ويطلب من التلاميذ قراءتها قراءة صامتة ثم يناقشهم فيها ليتأكد من

---

[1]– بوجملين لبوخ وبن فطاية بلقاسم، المنهج اللساني في تعليم في تعليم اللغة العربيَّة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 14، جوانَ2012م، ص76.

[2] – سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربيَّة، دار البداية، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص59.

فهمهم لها، مع التركيز على الكلمات الصعبة ليأتي بأمثلة مشابهة لها لفهمها، ثم يخفي القطعة ليعيد إملاءها على التلاميذ، والإملاء في هذه المرحلة خطوة للتغلب على الصعوبات الإملائية، وتخزين الرسم الإملائي الصحيح للكلمات الصعبة والجديدة[1].

ومختصر الكلام هو: "أن تعرض القطعة الإملائية على التلاميذ لقراءتها، وفهمها وهجاء بعض كلماتها ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك"[2].

3- 3- الإملاء الاستماعي(غير المنظور):

هذا النوع يلائم الصفين الخامس و(السادس قديما) من المرحلة الابتدائية، حيث يقرأ المعلم قطعة الإملاء على مسامع التلاميذ، ويناقشهم في مضمونها وأفكارها وكلماتها الصعبة هجائيا، ويدونها على السبورة ويطلب قراءتها ثم يمحوها، ليقوم بإملائها عليهم وفق شروط:

- تقسيم القطعة إلى وحدات مناسبة للتلاميذ (طولا وقصرا).
- إملاء الوحدة مرة واحدة لتدريبهم على الإصغاء والانتباه.
- استعمال علامات الترقيم في كتابة القطعة.
- مراعاة الجلسة الصحيحة.
- يقرأ المعلم القطعة الإملائية مرة ثانية لتدارك النقص.
- جمع الكراسات بطريقة منظمة وهادئة[3].

3- 4- الإملاء الاخْتِباري:

والغرض منه تقدير مستوى التلميذ وقياس قدرته ومدى تقدمه، ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء، "وهذا النوع من الإملاء يتبع مع تلاميذ في جميع الفرق (المستويات)، لتحقيق الغرض الذي ذكرناه، ولكن ينبغي أن يكون على فترات معقولة حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم"[4].

---

[1]- ينظر: سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2012م، ص20-21.

[2]- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربيَّة، ص60.

[3]- ينظر: المرجع السابق، ص21.

[4]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي اللغة العربيَّة، دار المعارف، القاهرة، ط14، د/ ت، ص197.

وعليه فهي الطريقة نفسها في تدريس الإملاء الاستماعي مع حذف مرحلة الهجاء، لأن الهدف منها هو تخطي مرحلة الهجاء، ودليل لتقدم مستوى التلاميذ في عملية الإملاء.

وهناك من يضيف لهذه الأنواع الأربعة نوعين آخرين هما:

3- 5- الإملاء الذاتي:

أي حفظ القطعة من قبل الدارسين وكتابتها دون إملاء المعلم لها، أي إن المتعلم يملي النص الإملائي على نفسه من ذاكرته بعد حفظها، ويغيب في هذا النوع أحد قواعد الإملاء وهو المملي، لأنَّ المتعلم يعتمد على نفسه ويحتاج هذا النوع في حياته المدرسية وخارجها[1].

3- 6- الإملاء الاستيباري:

وهو"أرقى الأنواع، لأنه يتمثل في سير وفهم التلاميذ للقاعدة الإملائية، وطريقة كتابة الكلمات، لأنه يكشف عن معرفة التلاميذ لحقيقة القاعدة الإملائية التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو دون آخر"[2].

ومنه فالإملاء الاستباري يهدف إلى معرفة المستوى التَّحصيلي للتلميذ مثل: الإملاء الاختباري لكنه يفوقه؛ لأنه يكشف عن مدى معرفة التلاميذ للقواعد المختلفة، والكتابة فيها وبها بكلمات صحيحة إملائيا.

4- أنواع الكتابة الإملائية:

الكتابة الإملائية ثلاثة أنواع وهي:

4- 1- كتابة المصحف الشريف: "وهي الكتابة على ما رسم في مصحف عثمان رضي الله عنه، وإن خالف القواعد الإملائية مثل: رسم التاء المقفلة تاء مفتوحة في قوله

[1]- ينظر: سعد علي زاير وآخرون، الإملاء العربي: مشكلاته قواعده طرائق تدريسه، دار صفاء، عمانَّ، ط1، 2016م ص41.

[2]- المرجع نفسه، ص44.

تعالى: ﴿إِنَّ شَجَرَتَ ٱلزَّقُّومِ﴾ [الدخان: 43] وقوله: ﴿وَٱمۡرَأَتَ لُوطٍ﴾ [التحريم: 10] وقوله: ﴿ٱبۡنَتَ عِمۡرَٰنَ﴾ [التحريم: 12]"[1].

هذا النوع من الكتابة الإملائية يقتصر على القرآن وحده، لأنَّه أساس قواعد النحو العربي (الكتابة الإملائية)، و إن هذه الحالات الاستثنائية لها تفسير لماذا كتبت هكذا ويمكن الاستدلال بها دون الإتيان بمثلها، لأنَّه كلام بليغ ومعجز يعجز الإنسان على الإتيان بمثلِهِ.

4- 2- كتابة العروض: "يكتب العروضيين حسب اللفظ دون التقييد بالقواعد الإملائية مثل: (و شْشَمسُ) بدلا من (الشمسُ) وهذه الكتابة خاصة لا تتعداه إلى غيره.

4- 3- الكتابة الاصطلاحية: وهي الكتابة السائدة بين الكتاب، وهي التي وضعت القواعد الإملائية من أجل ضبطها وتثبيتها، والتي استمدت قواعد الإملاء فيها إلى علماء البصرة والكوفة، ومن بعض كلمات المصحف والنحو العربي"[2].

الملاحظ أنَّ كتابة المصحف الشريف والكتابة العروضية لا يتقيدان بالقواعد الإملائية لأنهما استثناءات قواعدية لها تبريرات، وتفسيرات لكتابتها على ذلك الشكل، فالكتابة في المصحف تخضع إلى الجانب الدلالي، والكتابة عند علماء العروض تخضع إلى الجانب الصوتي على عكس الكتابة الاصطلاحية التي تضع القواعد الإملائية من أجل ضبط الكتابة وتثبيتها، والتي استمدت من علماء البصرة والكوفة وبعض كلمات المصحف... إلخ. وهي القواعد المعروفة والمعمول بها اليوم كما قيل: "خطان (كتابتان) لا يقاس عليهما خَطُ المصحف والخَطُ العروضي"[3].

---

[1]- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة، عمانَ، ط1، 1998م، ص06.

[2]- المرجع نفسه، ص06.

[3]- عبد العزيز نبوي، في أساسيات اللغة العربيَّة الكتابة الإمْلائيَّة والوظيفية – النَّحو الوظيفي- قواعد لغويَّة، مؤسسة المختار، مصر، ط2، 2004م، ص09.

5- شروط اختيار القطعة الإملائية:

يجب أنَّ تتوفر قطعة الإملاء على مجموعة من الشروط منها:

- أنَّ تكون مشوقة بمضامين ظريفة، وثقافات إسلامية، وحقائق علمية، وإبداعات فنية وأدبية وقصص مشوقة.

- أنَّ تكون مناسبة من حيث الطول والقصر، ومفرداتها سهلة ومفهومة، لا حاجة لحشوها بالمفردات اللغوية الصعبة.

- أنَّ تكون واضحة المعنى، بعيدة عن التكلف، تخدم القاعدة المطلوبة[1].

- "ألا تساق الكلمات في قطعة موضوع الإملاء سوقا يراد منه خدمة قاعدة إملائية معينة.

- عدم تقسيم قطعة الإملاء إلى أجزاء وتقديمها في حصة واحدة.

- ألا تملى مفردات الإملائية مجردة وإنما ضمن سياقها في الجملة والنص بشكل عام"[2].

- "أنَّ يتصل موضوعها بحياة يومية، وأن تكون ملائمة لمستواهم العقلي من تخير الألفاظ الدارجة في حياتهم وأنشطتهم"[3].

القطعة الإملائية، هي موضوع الإملاء وتعتبر ركنا أساسيا في بناء القواعد، والتي لا يقوم دونها، وهذه الشروط السالفة الذكر ضرورية لكي تقوم هذه العملية على أكمل وجه وخالية من الأخطاء الإملائية.

6- طرق تدريس الإملاء:

6- 1- الطريقة القديمة:

تختلف طريقة تدريس الإملاء قديما عن الطريقة المتبعة الآن، فقد كانت تقوم على أساس اختبار التلاميذ في كتابة الكلمات الصعبة بغرض إجراء الاختبارات دون تعليم مسبق

---

[1]- ينظر: سعد الدين أحمد، الإملاء في اللغة العربيَّة، دار الراية، الأردن، د/ط، 2014م، ص18.

[2]- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيَّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتابة، طرابلس لبنانَّ،2010م، ص284.

[3]- محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربيَّة بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط4، 1983م ص163.

للقاعدة، ما جعل الكلمات تبدو غير مألوفة وغريبة، ومن هذا النوع كانت "قطعة الإملاء الشهيرة المسماة (Dé Mérimée) التي أمليت على الإمبراطور نابليون الثالث فكانت أغلاطه خمسين غلطة بدل الغلطات الخمس التي راهن ألا يتعداها"[1]، لأن المعلم وفق هذه الطريقة لم يحترم قدرات التلاميذ الاستيعابية ولا العمرية، فإن تمكن التلاميذ من كتابة الكلمات الصعبة وغير المألوفة سوف يكون ذلك من باب الصدفة ليس إلا، ضف إلى باب الصدفة بابا آخر هو باب (المواد الأخرى)، لأن دراستها والكتابة فيها يعلمهم الإملاء دون دراسة قواعده، وهذا الأخير ذو صلة وثيقة بفروع اللغة الأخرى، وممارسة فروع اللغة واكتسابها وتكرير الكتابة، وتعددها يكسب الإملاء دون درس، كما يسهل إجراء الاختبارات فيه ولو بدرجة قليلة.

6- 2- الطريقة الحديثة:

تختلف الطريقة الحديثة في تدريس الإملاء عن الطريقة القديمة، لأنَ الطريقة القديمة تبنى على علم النفس وتسمى " **بالطريقة الوقائية**"، لأنَّها تقي التلاميذ 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]، كما أن مفهوم الإملاء يفرض على المتعلمين التدرب على كتابة الكلمات بعد أنْ تعرفوا عليها بصريا، وتلفظوا بها وكتبوها يدويا فالإملاء إذا هو: "تذكر الكلمات من خلال السمع والبصر والنطق والكتابة (الرسم)، وإذا كان الهدف من الهجاء تعليم التلاميذ الكتابة السليمة فلن يتأتى هذا إلا بتدريبهم على الكلمات ثم

[1]- مهدية بن عدنانَّ، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثانَّي من خلال مادة الإملاء، دراسة وصفية تحليلية مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص دراسات لغويَّة تطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة يوسف بن خدة الجزائر 2006/2005م، ص25.

[2]- فردوس إسماعيل عباس، الأخطاء الإمْلائيَّة أسبابها وطرائق تدريسها علاجها، مجلة دراسات تربوية، العدد: 17 كانَّون الثانَّي، 2012م، ص226-227.

يلي ذلك عملية الاختبار كما كان عليه الحال في الطريقة القديمة، ليكون الاختبار عندئذ اختبار تعليم لا تعليم ذكاء"[1].

نستنتج أن عملية اكتساب الإملاء تقوم على اشتراك الوسائل الآتية: السمع (الأذن) البصر (العين)، والنطق (الفم)، الكتابة (اليد) بالإضافة إلى التدريب والتكرار لتتطور حتى تصبح مهارة.

7- صعوبات تدريس الإملاء (مشكلات الإملاء):

هناك عدة صعوبات تعترض تدريس قواعد الإملاء، ويمكن تلخيص هذه الصعوبات في:

7- 1- الشكل أو الضبط:

يقصد به "وضع الحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة، السكون) على الحروف، مما يشكل مصدرا رئيسيا من مصادر الصعوبة عند الكتابة الإملائية، فالدارس قد يكون باستطاعته رسم الكلمة رسما صحيحا، ولكن لا يكون بوسعه ضبط هذه الحروف"[2].

لأنَّ الحركات هي التي تضبط معنى الكلمات، والخطأ في وضع الحركات على الحرف يؤدي إلى إفساد المعنى والإخلال به، كما يمكن إضافة الشدة إلى هذه الحركات ودورها في ضبط المعنى مثال ذلك قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾ [الفاتحة: 05] فعند قراءَتِها بالشدة: تدل على أننا نعبد إلا الله، وعند قراءتها بدون شدَّة تدل على أننا نعبد الشمس أو شيئًا آخر غير الله.

[1]- مهدية بن عدنانَّ، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثانَّي من خلال مادة الإملاء، دراسة وصفية تحليلية ص26.

[2]- أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوقيفية للتراث، القاهرة، د/ط، 2012م، ص19.

7- 2- الفرق بين رسم الحرف وصوته:

من المفروض في نظام الكتابة السهلة أن يكون رسم الحروف مطابقا لأصواتها لكننا نلاحظ أن هناك زيادة في بعض الكلمات بأحرف لا ينطق بها، ولا شك أنَّ المطابقة بين الكتابة والنطق، سوف تيسر الكتابة وتوفر كثيرًا من الوقت والجهد[1].

ونواجه هذا المشكل خاصة مع تلاميذ الابتدائية وبالتحديد مسألة التنوين، فعندما نقول له: مدرسةٌ فعند نطقها نسمع حرف النون، فيكتبونها على هذا النحو: مَدْرَسَتُنْ، وهذا المشكل يتم إزالتهُ بعد دراسة القاعدة الخاصة بهذه المسألةِ والتدربِ عليهَا.

7- 3- صعوبات قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها:

وتعني "كثرة تشعب القواعد الإملائية، وعدم اِطرادها، وخروج كثير من المسائل الإملائية عن القاعدة الأم، وهذا يؤدي إلى صعوبة الرسم الإملائي ليس على الصغار فقط وإنما على الكبار أيضا ومن الأمثلة: الألف المتطرفة التي تقول: إذا وقعت ألف متطرفة بعد ثلاثة أحرف، كتبت ألفا لينة نحو: ادعى ويحيى التي شذت عن القاعدة الأخيرة، للتفريق بينها وبين الفعل (يحيا)"[2].

ولكن هذا لا ينفي وجود قاعدة أم تخرج عنها مسائل إملائية تصعب الرسم الإملائي لأن الحال يأتي دائما نكرة منصوب، أو الصفة التي تتبع الموصوف في التعريف والتنكير والرفع، والنصب... إلخ.

7- 4- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف:

إنَّ رَبْطَ كَثير من قواعد الإملاء بقواعد النَّحو والصَّرف يشكل عقبة من العقبات التي تعيق الكتابة، فعلى التلميذ إدراكِ أصل الاشتقاقِ، والموقع الإعرابي للكلمة، ونوع الحرف... إلخ، لتجنب الأخطاء الإملائيَّة التي تشوه المعنى والقاعدة معًا مثل: الألف اللينة

[1]- سعد علي زايد وآخرون، الإملاء العربي مشكلاته قواعده طرائق تدريسه، ص25.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص25-26.

فإن كانت ثالثةً أصلها (واو) رسمت ألفا نحو: سما، وإن كانت زائدة عن ثلاثةِ أحرف رسمت (ياءً) كما في دنيا[1].

7- 5- الاختلاف في قواعد الإملاء:

وقد "نجم عن هذا الاختلاف تعدد الآراء، ومن ثم تعدد القواعد الإملائيَّة، وهذا الأمر واضح في كثير من قواعد الهمزة المتوسطة، ومثال ذلك اختلافهم في كتابة الفعل المهموز (يقرأ)، وأشباهه عند إسناده إلى واو الجماعة، مما نجم عنه ثلاث صور في كتابته، فكتبوه (يقرءون، يقرئون، يقرؤون)"[2].

وهذا يزيد تدريس قواعد الإملاء صعوبة، فمثلا إذا وقع التلميذ أمام هذا الإشكال، فماذا سيختار من بين هذه الأنواع الإملائية كنموذج ليتعلمه ويحفظه، ليستثمره في المواقف التي تستدعي ذلك لذا يجب على المتعلم عند اختبار نموذج ربطه بالقاعدة التي تأكد صحته، ثم يحفظه هذا بالنسبة للأطوار المتوسطة والثانويَّة، أما بالنسبة للأطوار الابتدائيَّة، فالمعلم هو الذي يجب عليه ربط النَّمط الكتابيّ بالقاعدة التي تؤكد صحته، ثم يعلمه للتَّلاميذ لكي يحفظونه على ذلك النحو.

8- طرق تصحيح الإملاء:

يمكن للمعلم أن يتبع طريقة من طرق تصحيح الإملاء الآتية:

8- 1- تصحيح المعلم:

ويتم ذلك على صورتين:

8- 1- 1- تصحيح دفاتر التَّلاميذ داخل القسم:

وذلك بأن يصحح المعلم دفتر إملاء التلميذ أمامه ويوقفه على خطئه ويناقشه وهي أفضل طريقة، أما باقي التلاميذ فيشغلهم بالقراءة أو إنشاء التعبير، أو حفظ شيء ما، وهذه الطريقة تجعل التلاميذ قريبين من معلمهم الذي لا يحرجهم بذكر أخطائهم أمام زملائهم

[1]- سعد علي زايد وآخرون، الإملاء العربي مشكلاته قواعده طرائق تدريسه، ص26.

[2]- المرجع نفسه، ص26.

ويحفزهم على التعلم، ولكن هذه الطريقة لا تتيح للمعلم تصحيح كل الدفاتر خاصة إذا كان عدد التلاميذ كثير، والوقت ضيق لا يسمح بذلك، كما أن اشتغاله بأمر يجعل باقي التلاميذ ينصرفون للعب.

8- 1- 2 - تصحيح الدفاتر خارج الصف:

حيث يقوم المعلم بتصحيح الدفاتر خارج الصف بنفسه، فيضع خطأ تحت الخطأ ليقوم التلاميذ بكتابة الصواب فوق الخطأ، إن كانوا في الصفوف الأساسية (الابتدائية)، أما إذا كانوا من الصفوف المتقدمة فيتركهم يهتدون إلى الصواب بأنفسهم، وهذه الطريقة أكثر دقة وأضمنها نتيجة، لأنها تعرف المعلم بمستوى تلاميذه ومدى تقدمهم، وأسباب ضعفهم ليقوم بعلاجها[1].

8- 2- تصحيح التلميذ لنفسه:

وهنا يقوم "المعلم بعرض القطعة المملاة على السبورة، أو يشير إلى موقعها في الكتاب ثم يطلب من كلَّ تلميذ أن يضع خطأ تحت كل خطأ يلاحظه في إملائه ويكتب التصويب فوقه، هذه الطريقة تُعوِّد التَّلاميذ على قوة الملاحظةِ، والثِّقةِ بالنفسِ والصدقِ والأمانةِ والاعترافِ بالخطأ، ومن المستحسن أنْ يمر المعلم بين التَّلاميذ وهم يصححون لكي يشعرهم بأنَّه يلاحظهم، ولا بأْسَ من أنْ دفترًا أو دفترينِ"[2].

تعتبر هذه الطريقة من أنجح الطرق في تَّصحيح التَّلاميذ من خلال هذه الممارسة لترسخ لديهم صور الكلمات الصحيحة لكن هذه الطريقة قد تخلق فجوة بين المعلم والتلميذ فلا يعرف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ ليصححها، وإن تقدم مستواهم التعليمي أم لا...إلخ، وهذا كله يعرقل العملية التَّعليميَّة.

---

[1]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيَّة وعلومها، ص286-287.

[2]- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربيَّة، ص64.

8- 3- يطلب المعلم أن يتبادل التَّلاميذ الدفاتر بطريقة منظمة:

حيث يصحح كل تلميذ لزميله اعتمادا على القطعة المعروضة على اللوح أو في الكتاب، وبعد التَّصحيح ترجع الدفاتر إلى أصحابها، ليكتب كل واحد التصويب عدة مرات[1].

هذه الطريقة تدرب التلاميذ على تصحيح أخطاء غيرهم، فيزدادون خبرة، كما تزيد الثقة بينهم وبين معلمهم، لأنَّهم يتعاونون بينهم ويشاركون معلمهم، لكن يؤخذ على هذه الطريقة ما يلي: تحامل التلاميذ بعضهم على بعض في تلمس الأخطاء الوهمية تحت ضغط المنافسة مما يعكر صفو المودة بينهم، كما قد يشعر التلميذ الذي لا يصحح دفتره بنفسه أنه غير موثوق في أمانته، كما يجب على المعلم أن يحاسب التلاميذ على جودة الخط والدِّقة والتَّناسب في رسم الحروف والنَّظافة... إلخ، وأن يعرض الأخطاء على السبورة، ليشرح لهم أسباب الوقوع فيها ويصوبها أمامهم مع ذكر القاعدة الإملائيَّة في ذلك، لترسخ لديهم على أساس صحيح[2].

9- علاقة الإملاء بفروع اللغة:

للإملاء علاقات لغوية كثيرة منها: الخط، القراءة، التَّعبير، النَّحو، الصَّرف.

9- 1- علاقة الإملاء بالخط:

ينبغي حثُّ التَّلاميذ دائما على تحسين وتجميل خطهم في كلِّ عمل كتابيٍّ أو درسٍ إملائيٍّ فهو الفرصة الملائمة لذلك قيل عن الخط "أنه متمم لعملية الإملاء فإن كان الإملاء تدريب التَّلاميذ على الكتابة الصَّحيحة، فإن الخط يجملها ويحسنها ويشوق إليها وينسقها ويسهل إتقانها بوضوح الحروف وتناسبها واستقامة خطوطها التي تتركب منها، أو استدارتها وانحنائها بانسجام وتوافق أنيق أخاذ"[3].

---

[1]- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربيَّة ، ص64.

[2]- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيَّة، ص288.

[3]- الهاشمي عابد توفيق، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربيَّة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1993م، ص368.

إن كلا من الخط والإملاء يمثل جانبا من جوانب الكتابة، فالإملاء هو: الكتابة الصحيحة والخط جمالها، وإتحادها يعطي لنا مهارة الكتابة هذه الأخيرة تعتبر من بين المهارات اللغويَّة الأربعة (السماع، القراءة، التحدث، الكتابة).

9- 2- علاقة الإملاء بالقراءة:

يعتبر كل من الإملاء والقراءة عنصرين متكاملين، أين نجد المهام المسندة لهما تنطوي على جانب من التداخل، "فالإملاء يعد نقل المسموع إلى المكتوب، وتعد القراءة نقل المكتوب إلى المسموع"[1]، ولكي تتحقق الكتابة الصحيحة لا بد أن تكون القراءة واضحة خالية من الأخطاء.

9- 3- علاقة الإملاء بالتعبير:

يعد التعبير عن الركائز الأساسية المؤدية إلى اكتشاف الكلمات المساعدة على تدرب التلاميذ عليه، كما يمكن اعتباره وسيلة في حد ذاتها، فهو يمكن المعلم من التعرف على مدى استيعاب التَّلاميذ للقواعد الإملائيَّة، وما يلائمهم من كلمات للتدرب على التعبير (من خلال الإملاء)، فيقومون بداية بتحرير نصوص قصيرة بمفردهم، وبالاستعانة بعناصر الإملاء حتى يتمكنوا من تحرير نصوص طويلة وصحيحة[2].

9- 4- علاقة الإملاء بالنَّحو:

إن العلاقة بين الإملاء والنحو وثيقة، فالقواعد الإملائيَّة وضعت لحفظ اللغة من الوجهة الكتابيَّة والبعد عن الخطأ، في حين أن القواعد النَّحْوِيَّة تعين الدارس على تقوية لسانه وعصم أسلوبه من الخطأ، كما تحافظ على سلامة الإعراب، لأن الإملاء وسيلة لصحة الكتابة والنَّحو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل.

---

[1]- ينظر: عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربيَّة، مكتبة الغريب، القاهرة، د/ط، 1795م، ص14.

[2]- مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي لتلاميذ الطور الثانَّي من خلال مادة الإملاء، دراسة وصفية تحليلية، ص33.

9- 5- علاقة الإملاء بالصَّرف:

العلاقة بين الإملاء والصَّرف علاقة وطيدة؛ لأن كلاهما يهتم بالشكل الخارجي للكلمات وحركاتها التي تحافظ على سلامة معاني الكلمات، هذه الأخيرة تعتبر عنصرا لبناء الجملة التي هي وحدة لبناء النص.

ولا تتوقف علاقة الإملاء بالنشاطات اللغويَّة على الخط والقراءة والتَّعبير والنَّحو والصَّرف، بل إلى جميع الأنشطة التعليميَّة الأخرى المقررة كالتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية، ودراسة الوسط، وتتجلى هذه العلاقة عندما يشرع التلميذ في نقل خلاصة أو قاعدة أو جملة أو كلمة أي كل ما يكتب التلميذ يجسد كنشاط الإملاء بطريقة عرضيَّة[1].

10- طرق تقوية التَّلاميذ في الإملاء:

هناك طرق لتقوية التَّلاميذ على الإملاء وهي:

10-1- طريقة الجمع: يكلف المعلم تلاميذه على شكل مجموعات (التاء المربوطة) (التاء المفتوحة)...وفيها يستثمر غريزة الجمع والاقتناء.

10-2- طريقة البطاقات: يكلف المعلم تلميذا بإعداد بطاقات تشتمل على كلمات تخضع كلها للقاعدة الإملائيَّة (الهمزة المتوسطة على الواو، الهمزة المتوسطة على النبرة) وهكذا مع بقية القواعد[2].

تستخدم هذه الطريقة في معالجة الحالات الفرديَّة على عكس الأولى، وهاتان الطريقتان وعلى الرغم من بساطتهما إلا أنهما يحققان التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتجنب هذا الأخير الوقوع في الخطأ الإملائي.

10-3- طريقة حوسبة الكلمات: "ويقوم التَّلاميذ بكتابة قطعة إملائية، ثم تصحح بوضع خط أحمر تحت الكلمة الخاطئة، ويتم تصويبها بإشراف المعلم.

---

[1]- ينظر: مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي لتلاميذ الطور الثانَّي من خلال مادة الإملاء، دراسة وصفية تحليلية، ص33.

[2]- سامي أبو زيد، قواعد الإملاء والتدريس، ص23-24.

– حصر الكلمات التي يخطئ فيها أغلب التَّلاميذ، وعرضها وتصويبها على السبورة، ثم إعادة إملائها.

– كتابة كلمة يخطئ فيها أغلب التَّلاميذ في بطاقة بخط كبير وتعليقها فوق السبورة أسبوعيا ثم تغييرها بكلمة أخرى في الأسبوع التالي"[1]، لتعلم كلمة أخرى.

وهنا نجد أنفسنا أمام تقنية تحقق نجاعتها بالتدرج في تصحيح الأخطاء، وتجنب الوقوع فيها في المرات القادمة.

11- أهداف تدريس الإملاء:

من خلال تدريس الإملاء هناك أهداف ترجى تحقيقها منها:

– "تدريب المتعلم على كتابة الكلمات بصورة صحيحة، وترسيخ صورتها الصحيحة في ذهنه.

– تمكين المتعلم من الإحاطة بالقواعد والضوابط الأساسيَّة، التي تكفل سلامة رسم الحروف والكلمات.

– تعويد المتعلم على السرعة في الكتابة.

– تزويد المتعلم بالخبرات والمهارات الكتابيَّة، وتمكينه من استعمال علامات الترقيم استعمالا صحيحا.

– تزويد المتعلم بالمفردات اللغويَّة الجديدة، وإثراء لغته بتعابير لغويَّة دقيقة تمكنه من الَّتعبير الجيِّد"[2].

– كما يعتبر الإملاء "وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد التَّلاميذ على النظافة والترتيب، والوضوح، مما ينمي في التلميذ التذوق الجمالي.

[1]– سامي أبو زيد، قواعد الإملاء والتدريس، ص24.

[2]– فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربيَّة وأساليب تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2013م، ص188.

– يجب أن يحقق الإملاء جانبا من الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام ملما في قطعة الإملاء الخبرة وثقافة ومعرفة"[1].

– "تدريب التلاميذ على تنظيم الكتابة في سطور وجمل وفقرات"[2].

– "ممارسة الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان.

– اختبار المهارة في الكتابة والتَّعبير والإنشاء"[3].

– "معرفة قواعد الإملاء، وتطبيقها.

– معرفة مواضع الفصل والوصل ونهاية وبداية الكلام الجيد"[4].

ويبقى الهدف الأسمى من تعلم الإملاء هو استعمال اللغة بجميع مستوياتها، في شتى المجالات ومختلف المواقف.

12– أهمية الإملاء:

يتمتع الإملاء بمنزلة رفيعة في الدراسات اللغويَّة لا تقل أهميَّة عن النَّحو والصَّرف والقراءة...إلخ، هدفه إبراز العمل الكتابي بصور متجانسة ومتكاملة خالية من الأخطاء "ولما كان الخطأ في الإعراب يغير معنى الجملة، فإن الخطأ في الإملاء قد يغير معنى الكلمة"[5]، ورغم ذلك يحتل منزلة كبيرة بين فروع اللغة للأسباب التالية:

– يعد الإملاء من الأسس المهمة للتعبير الكتابي السليم...فإذا كانت القواعد النَّحْوِيَّة وسيلة لصحة الكتابة من النَّاحية الإعرابيَّة، فإنَّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصور الخطية.

– يعتبر أداة رئيسية في نقل أفكار الكاتب إلى القارئ نقلا سليما...والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويحول دون فهمها فهما صائبا[6].

---

[1]– عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطانّي، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيَّة، ص426–427.

[2]– علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيَّة وعلومها، ص278.

[3]– سعد الدين أحمد، الإملاء في اللغة العربيَّة، ص09.

[4]– والي فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربيَّة في المرحلة الابتدائية: طرقه. أساليبه. قضاياه، دار الأنَّدلس للنشر، ط1 1998م، ص297.

[5]– فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربيَّة وأساليب تدريسها، ص185.

[6]– المرجع السابق، ص278.

– و يعود على التَّلاميذ بمجموعة من الفوائد منها:

– "تعويد التَّلاميذ على دقة الملاحظة، والاستماع، والانتباه.

– تعويد التلاميذ على النظافة والترتيب، و يغني حصيلتهم اللغويَّة من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغويَّة المختلفة"[1].

– كما أن إتقان الإملاء يكسب التَّلاميذ ثقة بالنفس، وعدم التمكن منه على أي مستوى من مستويات التعليم يقلل من ذلك.

– الإملاء يرتبط بالقراءة من حيث أن القارئ يقف على الأشكال السليمة للحروف والكلمات والجمل، فيتعلمها عن طريق المحاكاة ويفهمها بسرعة إذا كانت مكتوبة كتابة مضبوطة[2].

وعليه فالإملاء يكون برسم الحروف وفق القواعد المتعارف عليها لتحقيق الكتابة السليمة، لأن الخطأ الإملائي يحول دون الفهم الصائب لها ويشوهها ويفسد دلالتها ويغير معناها، كما يعتبر الإملاء مقياسا دقيقا لمستوى تحصيل المتعلم خلال عملية التعلم.

ثالثا: الأخطاء الإملائيَّة:

1- مفهوم الأخطاء الإملائيَّة:

تعني "قصور التلميذ على المطابقة الكلية، أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائيَّة المحددة، أو المتعارف عليها"[3].

وفي تعريف آخر: "هي التي تمس حروف الكلمات (الأصوات) الصوامت منها والصوائت (الحركات) في المستوي الكتابي"[4].

---

[1]– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربيَّة وأساليب تدريسها: بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م، ص162.

[2]– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيَّة وعلومها، ص278.

[3]– فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإملائيَّة، ص71.

[4]– المصطفى بنانَّ، تحليل الأخطاء مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربيَّة، ص49.

وعليه فالأخطاء الإملائيَّة تكون في حروف الكلمات أو حركاتها، ما ينتج عنه كلمة لا تتفق في شكلها مع قواعد الإملاء المتعارف عليها، فالأخطاء هي التي "تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو غير مضبوط كزيادة حرف أو حذفه أو وضعه في موضع غير موضعه من الكلمة"[1]، وهذا ما يؤدي إلى تحريف المعنى وغموض الكلمات وعدم فهمها وتشويه الكتابة ككل.

2- أنواع الأخطاء الإملائيَّة الشائعة:

اهتم الباحثون بدراسة الأخطاء الإملائيَّة، لكثرة وقوع التَّلاميذ فيها، وبغية معرفة أسبابها ووضع علاجا لها، ورصدوا أنواعا مختلفة ومتنوعة لها نذكر منها:

2- 1- أخطاء الحذف:

وهي التي "تكون بحذف الألف من "ال" التعريف بعد الفاء والكاف تشبيها لها باللام نحو: هجم كلأسد والصواب هجم كالأسد، لعب بلكرة والصواب لعب بالكرة".[2]

- أو"بحذف الألف نحو: مئة والصواب مائة

- مئتان والصواب مائتان

- ثلاثمئة والصواب ثلثمائة

وبحذف الألف بعد واو الجماعة نحو: اتفق العرب على أن لا يتفقو والصواب اتفق العرب على أن لا يتفقوا"[3].

الملاحظ من خلال الأمثلة السالفة الذكر أن الخطأ فيها مرتبط بالألف التي تحذف فتربط اللام بما قبلها، والأصل في الألف أن تكتب ويتصل بها ما قبلها من أجل سلامة بنية الكلمة.

---

[1]- جاسم علي جاسم، علم اللغة التطبيقي في التراث العربي، الجاحظ -أنَّموذجا-، المجلد 40، العدد: 02، 2013م ص307.

[2]- عبد الرحمن الهاشمي، تعليم النَّحو والإملاء والترقيم، ص221.

[3]- ينظر: عبد الجواد الطيب، دراسة في قواعد الإملاء، مكتبة الآداب للنشر، القاهرة، د/ط، 2005م، ص85.

2- 2- أخطاء الزيادة:

وتكون "بزيادة الألف والواو، وذلك بزيادة ألف بعد واو جمع اللاحقة بجمع المذكر السالم وملحقاته نحو: مسلموا المدينة والصواب: مسلمو المدينة، أو بزيادة الواو في (الأولى) الموصلة نحو: الأُولى والصواب الأُلى، وكذا زيادة الواو في ممدودها فهم يكتبونها الأولاء والصواب الألاء"[1].

كما تكون الزيادة في "كتابة الألف التي يجب أن تحذف نحو:

- هاذا والصواب هذا.
- هاذه والصواب هذه.
- أولائك والصواب أولئك.
- لاكن والصواب لكن"[2].

وهذا النوع من الأخطاء يتعلق بالواو والألف على وجه الخصوص، ويمس جمع المذكر السالم وملحقاته، كما يصيب بعض الكلمات والحروف فتكتب على غير صورتها وتركيبها الأصلي.

2- 3- أخطاء كتابة التاء المفتوحة والمربوطة:

ترسم التاء في نهاية الكلمات تارة مفتوحة وتارة مربوطة، وهي تنطق على شكل واحد هذا ما زاد الخطأ في كتابتها انتشارا، فأخطاء كتابة تاء التأنيث المربوطة هاء أي دون نقطتين شائعة بكثرة، وقليل من يلتزم بالكتابة الصحيحة لكثرة الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة، وهذا ينتج عنه إشكال في بعض الأحيان نحو:

- ضربه ضربة واحدة فلو كتبت التاء هاء لأصبحت الجملة ضربه ضربه واحدة فينتج عن تغيير في المعنى[3].

---

[1]- عبد السلام هارون، قواعد الإملاء والترقيم، دار الطلائع، القاهرة، د/ط، 2005م، ص31-32.

[2]- عبد الرحمان الهاشمي، تعليم النَّحو والإملاء والترقيم، ص221.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص221.

لأن "التاء المربوطة المنقوطة تكون في الاسم المفرد غير الثلاثي غير ساكن الوسط نحو: فاطمة...وفي جمع التكسير الذي لا يوجد في مفرده تاء مفتوحة نحو: قضاة...إلخ"[1]. وفي "(ثمة) الظرفية فرقا بينها وبين (تَمت) العاطفة"[2].

أما التاء المفتوحة (المبسوطة) فتكتب مربوطة خطأً بدل المفتوحة نحو:

- ذَهَبَةْ والصواب ذَهَبَتْ ⟵ لأنها تاء التأنيث الساكنة.
- ذَهَبه والصواب ذَهبتُ ⟵ لأنها تاء الفاعل المحركة.
- باة والصواب بات ⟵ لأنها تاء من أصل الفعل.
- طاولاة والصواب طاولات ⟵ لأنها تاء المؤنث السالم.
- لية والصواب ليت ⟵ لأنها تاء الحرف...[3].

وعليه يجب على المتعلم أن لا يكتفي بمعرفة قواعد التاء المفتوحة والمربوطة بل يجب عليه الإلمام بأغلب الكلمات التي تنتهي بإحدى التاءين؛ لأنَّ معرفة إحداهما بالضرورة يؤدي إلى معرفة الآخر.

2- 4- أخطاء كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة:

تكثر الأخطاء في كتابتها، فتكتب على غير الوجه الصحيح لها، ككتابة الهمزة المتوسطة على النبرة نحو: مسئولية والصواب مسؤولية، أما بالنسبة للهمزة المتطرفة فالخطأ في كتابتها على الألف نحو: فجأ والصواب فجاء، أو بكتابتها على السطر نحو: الخطاء والصواب الخطأ.[4]

تمثل الهمزة هاجسا لدى معظم المتعلمين، لأنهم يجهلون شكل كتابتها على (الواو أو النبرة، أو الألف)، ما يفرض عليهم الإلمام بقواعد الهمزة من أجل كتابتها على الوجه الصحيح.

---

[1]- أحمد قبش، الإملاء العربي: نشأته. وقواعده. ومفرداته. وتمريناته، دار الرشيد، دمشق، بيروت، د/ط، 1984م ص11.

[2]- إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربيَّة، دار الوراق، عمانَّ، الأردن، ط1، 2010م، ص211.

[3]- ينظر: المرجع السابق، ص11.

[4]- ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، تعليم النَّحو والإملاء والترقيم، ص220.

2- 5- أخطاء الخلط بين بعض الأصوات:

يخلط المتعلمون أثناء الكتابة بين الأصوات، فيكتبون حرفا بدل الآخر و"أكثر ما يكون الخلط بين حرفي الضاد والظاء نحو:

- حفض والصواب حفظ.
- خفظ والصواب خفض.
- ضل والصواب ظل.
- لاحضت والصواب لاحظت"[1].

وللتفرقة بين الضاد والظاء "نفرق بالمخرج؛ فمخرج الضاد من إحدى حافتي اللسان مع ما يليها من الأضراس، وتمتاز عن الظاء بصفة الاستطالة، أما الظاء فمخرجها من طرف اللسان، وتشترك مع الضاد في الصفات ماعدا الاستطالة"[2]، ومنه يتوجب على المتعلم الإحاطة بمخارج الحروف، بإعطاء كل ذي حق حقه، فمعرفة الكلمات التي تشتمل على حرف الظاء أمر سهل، لأنها قليلة يمكن إحصاؤها مقارنة بالكلمات التي تشتمل على حرف الضاد، هذا ما يسهل التفريق بينها ويبعده عن الخلط بينها.

2- 6- أخطاء الوصل والفصل

الأصل في كتابة الكلمات فصلها عن غيرها إذ اِن كل كلمة تدل على معنى، إلا أن المتعلمين اعتادوا مزج قسم منها وهي:

- الكلمات التي تفصل: هي كل كلمة يصح الابتداء بها والوقوف عليها نحو:

إنشاء الله بمعنى إذا شاء الله والصواب إن شاء الله

- الكلمات التي توصل: هي الكلمات التي لا يصح الوقوف عليها نحو:
- حب ذا والصواب حبذا.

---

[1]- عبد الرحمن الهاشمي، تعليم النَّحو والإملاء والترقيم، ص220.

[2]- عبد المجيد النعيمي ودخام الكيال،الإملاء الواضح، مكتبة دار المتنبي، بغداد، ط3، 1967م، ص56.

– يوم إذ والصواب يومئذ[1].

إن ظاهرة الوصل والفصل منتشرة بكثرة لدى المتعلمين فهم يكتبون الكلمات كما يسمعونها، فيفصلون تارة ويصلون تارة أخرى، وهذا كله راجع إلى سوء النطق في الأساس.

2- 7- أخطاء كتابة الألف اللينة:

من الأخطاء الشائعة في الكتابة، كتابة الألف اللينة ألفا بدل الياء، وترسم ياءً في سبعة مواضع وفي غير هذه المواضع تكتب ألفا نحو:

– الفتا والصواب الفتى ⟵ لأنه اسم ثلاثي ألفه منقلبة عن ياء.

– صغرا والصواب صغرى ⟵ لأنه اسم رباعي وليس قبل آخره ياء.

– موسا والصواب موسى ⟵ لأنه من الأسماء الخمسة الأعجمية (موسى، كسرى بُحَرَى).

– متا والصواب متى ⟵ لأنها من الأسماء الخمسة المبنية (لدى، أنى، أولى، أولئك).

– سعا والصواب سعى ⟵ لأنه فعل ثلاثي ألفه منقلبة عن ياء.

– أهدا والصواب أهدى ⟵ لأنه فعل زائد على ثلاثة وليس قبل الألف ياء (اهتدى، آتى خلى، صلى).

– إلا، علا، حتا، بلا والصواب إلى، على، حتى، بلى ⟵ لأنها الأحرف الأربعة التي تكتب ألف لينة على عكس سائر الأحرف الأخرى[2].

الملاحظ من الألف اللينة أن أصلها ياء ولها سبعة مواضع، فإن خرجت عن هذه الواضع كتبت ألفا، وإدراك هذه المواضع يجنب المتعلم الخطأ في كتابتها.

[1]– ينظر: عبد المجيد النعيمي ودخام الكيال، الإملاء الواضح، ص79–80.

[2]– ينظر: عبد السلام هارون، قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، ص20–21.

2- 8- أخطاء كتابة همزة الوصل والقطع:

من الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء الكتابة الخطأ بين همزة الوصل وهمزة القطع فيقوم بكتابة همزة القطع وصلا وهمزة الوصل قطعا، بإضافة العين الصغيرة إلى الألف في همزة الوصل وحذفها في همزة القطع، ونجد ذلك في:

2- 8-1- همزة الوصل: تكتب دائما همزة قطع في:

- الأسماء فيكتبونها نحو: قال تعالى: ﴿إِذْ قَالَتِ إمرأة عِمْرَانَ﴾ والصواب: ﴿إِذْ قَالَتِ ٱمْرَأَتُ عِمْرَانَ﴾ [آل عمران: 35].
- إبن والصواب ابن
- الأفعال نحو: إجلس والصواب اجلس
- إضرب والصواب اضرب.

2- 8- 2- همزة القطع: تكتب دائما همزة وصل نحو:

- الاسلام والصواب الإسلام
- الاصلاحات والصواب الإصلاحات[1].

إن همزتي القطع والوصل تتحددان نطقا، فتثبت حالة القطع وتهمل حالة الوصل فالأولى تكون في الأسماء فقط، بينما تتجاوز الثانية الأسماء إلى الأفعال.

2- 9- أخطاء كتابة نون التنوين:

تتعدد الصور الخطيّة للتنوين إلا أن أصله نون ساكنة زائدة تتصل بآخر الاسم حالة النطق، وتفارقه حالة الكتابة لأنه ينطق ولا يكتب، بل يعبر عنها بوضع حركتين على الحرف الأخير من الاسم سواء فَتْحَتَانِ أو ضَمَتَانِ أو كَسْرَتَانِ، لكن هناك من التَّلاميذ من لا ينتبه لذلك الاختلاف بين الصورة النطقيَّة والصورة الخطيَّة للتنوين، فيكتب نونا كما سمعها نحو:

[1]- ينظر: جمال عبد العزيز أحمد، الكافي في الإملاء والترقيم، معهد العلوم الشرعية، سلطنة عمان، 2003م، ص7-13.

- مُحمَدُنْ والصواب محمد.
- مسجدن والصواب مسجد.
- معلماَنْ والصواب معلماً
- ملجأَا والصواب ملجأْ: لأنه اسم منون في آخره ألف فوقها همزة.
- هدىا والصواب هَدىَ: لأنه اسم منون في آخره ألف لينة.
- شجرةا والصواب شجرةً: لأنه اسم منون في آخره تاء مربوطة.
- هنيءً والصواب هنيئاً: لأنه بعد الهمزة المتطرفة الساكن ما قبلها.
- نانشئً والصواب ناشئاً: لأنه في آخر الاسم الذي همزته على ألف مقصورة[1].

وعليه فالتنوين يرتبط بنطق الكلمة وكيفية كتابتها، وقد تعددت صوره منها: (الضمتان، الكسرتان، الفتحتان)، وكلها تلزم آخر الكلمات بدل النون التي تلفظ ولا تكتب.

2- 10- أخطاء كتابة علامات الترقيم:

توضع علامات الترقيم "توضيحا للنَّص، ودفعا للالتباس، كما أنَّ وجودهاَ يَحُول دون تداخل الجمل بعضها ببعض"[2]، ومن علامات الترقيم الفاصلة، الفاصلة المنقوطة النقطة النقطتان،علامة التنصيص، علامة الحذف... إلخ، ومن الخطأ الذي يقع فيه التَّلاميذ هو وضعها في غير موضعها، نحو: يأتي رمضان، فتنشرح له النفوس والصواب يأتي رمضان فتنشرح له النفوس، وتلين له القلوب... لأنَّ ذلك يؤدي إلى غموض المعنى وتعذر الفهم.[3]

إذن فحسن استخدام علامات الترقيم من قبل التلاميذ يساعدهم على التعبير بسلاسة ويمنع تداخل الجمل فيما بينها، وبالتالي تحديد المعنى وفهمه، أما إذا أساء استخدامها غمض المعنى وتعذر الفهم.

3-أسباب الأخطاء الإملائيَّة:

---

[1]- ينظر: أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، ص45-46.

[2]- محمد راجي بن حسن كناس، تعلم الإملاء من الألف إلى الياء، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص12.

[3]- ينظر: أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في الإملاء، دار العلم والإيمان، مصر، د/ط، 2007م، ص59.

تتعدد الأسباب التي تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء الإملائيَّة وانتشارها في كتابات التَّلاميذ بتعدد الأطراف التي ترتبط بالعملية التعليميَّة من معلم، ومتعلم، ومناهج والمجتمع وغيرها، لأنَّ معرفة الأسباب وإرجاعها إلى أصلها يساعد بشكل أو بآخَر في إمكانية تفادي الوقوع في الأخطاء الإملائيَّة والحد منها، لذا سنحاول التعرف على الأسباب المتعلقة بكل طرف وهي:

3- 1- أسباب متعلقة بالمتعلم (التلميذ):

منها: "ضعف قدرة التَّلاميذ على الإبصار، حيث يؤدي الضعف إلى التقاط التلميذ الكلمة التقاطا مشوها، فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف، أو تأخيرها بعضها، أما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة، أو مشوهة، أو مبدلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها"[1]، مثال ذلك حرف الدال والذال، أو الصاد والسين ... إلخ.

بالإضافة إلى: "عدم القدرة على التمييز بين الحروف والكلمات، وبين النون والتنوين.

- حفظ التَّلاميذ شكل الكلمة، أو الجملة دون القدرة على تحليلها"[2].
- "الشرود الذهني داخل القسم.
- عدم الحرص على تطوير القدرات الإملائية والخطية"[3].

- "ضعف المستوى وقلة المران الإملائي.
- عدم الإنصات لما يملى عليه بسبب الخوف، والتردد، والارتباك.
- البطء في الكتابة (عدم وجود اتساق حركي ...).
- ميل التَّلاميذ إلى الراحة واللعب، والتمرد على أي إنظمة أو قيود تحد من حريته.

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الإمْلائيَّة الشائعة: النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، ص74-75.

[2]- فاطمة محمود الكليب ومريم إبراهيم الملحم، طرق مبتكرة لمعالجة الضعف الإملائي في الصفوف الأولية، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfkids.com، المملكة العربيَّة السعودية، 2007م، ص28.

[3]- سعد علي زاير وآخرون، الإملاء العربي مشكلاته، قواعده، طرائق تدريسه، ص51.

– غياب الدفعية للتعلم تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، ومنه الضعف الإملائي.

– النظرة السلبية التي يحملها من الأهل عن اللغة العربيَّة وصعوبتها"[1].

يمثل التلميذ الحلقة الرئيسية في العملية التَّعليميَّة التَّعلميَّة، أي خلل يصيبه يؤثر بشكل أو بآخر على تحصيله العلمي والمعرفي، والأسباب السالفة الذكر تمثل سببا مباشرا في الأخطاء الإملائيَّة، ومنها أسباب تحدث دون إرادته، لذا يجب أن يكون هناك تواصل بين الأسرة والمدرسة من أجل التكفل بتلاميذ هذه الفئة ورعايتها، أما بالنسبة للأسباب الناتجة عن إهمال التلميذ، وعدم اهتمامه بالتعلم؛ لذا وجب على المعلم أن يحرص على التوجيه الدائم له، وتحسيسه بأهمية التعلم ليبذل مزيدا من الجهد، ليتمكن من التحكم في مهارات اللغة.

3- 2- أسباب متعلقة بالمعلم:

– "يحمل أغلب المعلمين شهادات علمية عليا، إلا أن مستواهم الأكاديميَّ والتَّربويَّ يبقى ضعيفا، كما أنهم يفتقرون إلى الطريقة المثلى لإيصال المعلومة، وللتعامل مع المتعلمين فيكون عملهم مقتصرا على تقديم المعلومة دون الاهتمام بمستوى استيعابهم من طرف المتعلم أو مدى صحتها"[2].

– "أن يكون المدرس سريع النطق، أو خافت الصوت، أو غير معني بإتباع الأساليب الفردية في النهوض بالضعفاء، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ للتَّمييز بينها، وبخاصة الحروف المتقاربة أصواتها"[3].

– "المعلم في المرحلة الأساسية غالبا ما يكون ضعيفا في إعداده اللغوي، لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ ويبادر بمعالجتها فور وقوعها، وإنما يحرص على تخطي المادة، وإرهاق أذهان بالكم الهائل من القواعد التي يقدمها لهم"[4].

– "عدم إدراك المعلم للأخطاء الشائعة بين تلاميذ صفه، لكثرة عددهم.

---

[1]– فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإمْلائيَّة أسبابها وطرائق علاجها، ص228.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص228.

[3]– عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربيَّة، ص23.

[4]– فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، ص81.

– السعي لإكمال المنهاج الدراسي بغض النظر عن الفائدة (ما الفائدة من قاعدة نحويَّة سليمة لفظا مكتوبة خاطئة).

– عدم القدرة على اختيار القطع الإملائيَّة المناسبة، التي تؤدي حسن الخط وصحة الإملاء"[1].

– "عدم وضوح المناهج في أذهان كثير من المعلمين لعدم اطلاعهم، أو تجديد معلوماتهم.

– يلجأ المعلم إلى شرح معاني المفردات بألفاظ عامية، وذلك بحجة التبسيط والتيسير على التَّلاميذ.

– لا يتخذ كثير من المعلمين التلميذ كمحور أساسي للعمليَّة التَّعليميَّة، ويعتمد الأسلوب الخطابي"[2].

تعدُّ مهنة التعليم رسالة نبيلة لا يستحق حملها، إلا الأكفاء من المعلمين الذين يمتلكون كفاءة علمية وخلقية وتربوية، فالمعلم معلم، وموجه، وقدوة لتلاميذه، والمثال الذي يحتذي به فالتلاميذ يتطبعون بطباعه ويتخلقون بأخلاقه، فعلى المعلمين امتلاك ملكة التعامل مع التَّلاميذ والاهتمام بهم وتدريسهم بطرق تربويَّة مفيدة وفعالة، لأنهم يحملون جزءا لا يستهان به من المسؤوليَّة في انتشار الأخطاء الإملائيَّة.

3- 3- أسباب متعلقة بالإدارة والنظام التعليمي:

تسهم الإدارة في انتشار الأخطاء الإملائية، باعتبارها جزءا من العمليَّة التَّعليميَّة التعلميَّة وذلك من خلال:

[1]– سعد علي زاير وآخرون، الإملاء العربي: مشكلاته. قواعده. طرائق تدريسه، ص50،51.

[2]– محمد صالح الشنطي وآخرون، ظاهرة الضعف اللغوي، دار الأنَّدلس، المملكة العربيَّة السعودية، ط1، 1994م ص91،92.

– "اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، مما يرهق المعلمين ويحد من جهدهم وجديتهم في تقويم كراسات التلاميذ، ووثائقهم تقويما دقيقا، رغم ما يبذلونه من جهد يستحق التشجيع والإشادة به"[1].

– تشتيت جهد المعلمين بتكليفهم بمهام إدارية خارجة عن نطاق العمليَّة التَّعليميَّة، والتي تشغل جزءا كبيرا من وقتهم، مثل تكليف أحد المعلمين بتسيير المؤسسة التَّعليميَّة مكان المدير، فيصبح وقته مقسما بين التعليم وتسيير الشؤون الإدارية للمدرسة[2].

– الاعتماد على النقل الآلي للتلاميذ، وذلك بنقلهم إلى المستويات الأعلى، مما يؤدي إلى انتقال الأخطاء الإملائيَّة من مرحلة تعليميَّة إلى أخرى متقدمة دون معالجتها، فيصعب بعد ذلك تصحيحها أو يستحيل[3].

–عدم التحاق المعلمين بالمدارس التي تقع في المناطق النائية بسبب الظروف الصعبة وعدم توفر النقل إليها، يحتم إسناد عملية التدريس لمن لا يملك كفاءة[4].

3- 4- أسباب متعلقة بالمناهج:

قد تكون المناهج سببا في الضعف اللغوي عامة، وانتشار الأخطاء الإملائيَّة على وجه الخصوص، ومن هذه الأسباب:

– "كبر حجم وصعوبة المنهاج الدراسي، مع خفض عدد الحصص المقررة لمادة اللغة العربيَّة.

– افتقار المنهج لعنصر الإثارة والتشويق وإعمال الفكر"[5].

[1]– مهديه بن عدنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء، ص113.

[2]– ينظر: محمد صالح الشنطي وآخرون، ظاهرة الضعف اللغوي، ص28.

[3]– ينظر : عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النَّحو والإملاء والترقيم، ص219.

[4]– ينظر: عبد العزيز نبوي، أساسيات اللغة العربيَّة الكتابة الإمْلائيَّة والوظيفية– النَّحو الوظيفي– فوائد لغويَّة، ص49.

[5]– فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإمْلائيَّة أسبابها وطرائق علاجها، ص229.

– "الشروع في تطبيق المناهج دون إخضاعها للتجريب، واتصافها بالثبات فهي غير قابلة للتعديل بسهولة.

– الاعتماد على المناهج التقليدية التي لا تراعي الفروق الفردية، وتعتمد على الجانب المعرفي أكثر من الجانب الخاص بالمهارات"[1].

– " عدم وجود مقاطع أو منهج خاص بالإملاء.

– "تحفيظ التلاميذ شكل الكلمة أو الجملة، دون القدرة على تركيبها و تحليلها.

– عدم توفر معامل خاصة بالإملاء، أو كتاب نشاط خاص به.

– قلة خبرة بعض المعلمين في تدريس الصفوف الأولية (بتكسيبهم ومراجعتهم للمهارات).

– لا يغطي المنهج بعض الدروس التغطية الكافية مثل: دروس معالجة الأخطاء الشائعة"[2].

– "عدم وجود دليل للمعلم في الإملاء.

– فصل درس الإملاء عن فروع اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى.

– عدم مشاركة التلميذ في تصويب الأخطاء.

– عدم الالتفات إلى ظاهرة الغش في تدريبات الإملاء"[3].

– قد يكون المحتوي الإملائي المقرر"أعلى من مستوى التلاميذ فكرة أو أسلوبا أو تكثر فيه الكلمات الصعبة التي شُدَّ رسمها عن القاعدة الأصلية المقروءة، أو تكون القطعة أطول مما يجب، فيضطر المملي إلى العجلة والإسراع في النطق"[4]، مما يجعل بعض المتعلمين يقفز على بعض الحروف أو حتى الكلمات ولا يقوم بكتابتها.

المنهاج هو الوثيقة الرسمية التي يتبعها المعلمون يسيرون وفقها من أجل تحقيق الأهداف التربوية والكفاءات المستهدفة، وهي تكون متعلمين وفق الشروط التي تقررها

[1]– فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، ص84–85.

[2]– فاطمة حمود الكليب ومريم إبراهيم الملحم، طرق مبتكرة لمعالجة الضعف الإملائي في الصفوف الأولية، ص28.

[3]– عبد العزيز نبوي، أساسيات اللغة العربيَّة الكتابة الإمْلائيَّة والوظيفية–النَّحو الوظيفي، فوائد لغويَّة، ص51.

[4]– عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربيَّة، ص22.

المناهج كما قد تكون سببا في الضعف اللغوي، وانتشار الأخطاء الإملائيَّة، وذلك عن طريق الأسباب السالفة الذكر.

3- 5- أسباب متعلقة باللغة المكتوبة:

- منها: "عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء، وصوته مثل: الأحرف التي تنطق ولا تكتب الألف في (ذلك، لكن...)، والأحرف التي تكتب ولا تنطق الواو في (عمرو) والألف في (ذهبوا).

- تشابه الكلمات في شكلها لكنها مختلفة في معناها مثل: عَلَمَ، علْم، عَلمَ، عْلمَ.

- "تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلافات والاستثناء فيها، ومن أمثلة ذلك الهمزة حيث تكتب في وسط الكلمة في مواضع مختلفة، وما يحكم ذلك قواعد تتباين وتختلف باختلاف حركة الهمزة، أو حركة الحرف الذي يسبقها مباشرة"[1]. مثل: الخُطَيئَةُ.

- "ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النَّحو والصَّرف: مما يشكل عائقا من عوائق الكتابة، فعلى المتعلم أن يتمكن من القواعد النَّحْوِيَّة والصَّرفية، وما فيها من استثناءات وتشعبات قبل أن يتعلم القواعد الإملائيَّة"[2].

- "الفصل والوصل: تتكون الكلمة في الكتابة من مجموع أحرفها المنطوقة متصلة ما دام لكل منها معنى مستقل، ولكن رسم بعض الكلمات شذ ولم يخضع لهذه القاعدة حيث انفصلت الحروف، فأصبح لدينا مواضع الفصل وأخرى للفصل.

- الإعراب: يختلف شكل الحرف حسب موقعه من الإعراب نحو: زملاؤنا، مررت بزملائنا فالأولى فاعل مرفوع والهمزة مضمومة، والثانية: اسم مجرور والهمزة مكسورة فرسمت على كرسي الياء، فاختلف رسمها.

---

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة، ص78.

[2]- ينظر: حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2 1990م، ص16.

– الإعجام: المقصود به هو نقط الحروف، وتتميز الكتابة العربية ببعض الحروف المتشابهة في الشكل، ولكنها تختلف بوضع النقاط نحو: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)... إلخ"[1].

– "اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي: وذلك في عدة مواضع هي الحذف والزيادة، ومد التاء وقبضها، والفصل والوصل في بعض الكلمات".[2]

لكل لغة نظام كتابي فيه ما فيه من الإيجابيات والسلبيات، يتميز بالسهولة في مواطن وبالصعوبة في مواطن أخرى، ولا يخفى على أحد النظام الذي تتميز به اللغة العربية والذي يتمثل في مجموعة من القواعد النَّحْوِيَّة والصَّرفيَّة والإملائيَّة... إلخ، ورغم ذلك فإن اللغة العربيَّة تعاني بعض المشاكل والصعوبات في الكتابة، والتي تسهم في ارتكاب الأخطاء الإملائيَّة.

3- 6- أسباب متعلقة بالمجتمع:

– منها "استهانة المجتمع العربي بالخطأ وعدم الاكتراث له فينتقل – حتما– من المُعلمين ومن ثم المتَّعلمين إذا تعلق الأمر بالكتابة على وجه الخصوص أو اللغة على العموم، فإن حجم الأخطاء يكبر ويستعصى علينا تطبيق وسائل علاجية نافعة"[3].

– "ضعف التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة"[4]، لمعالجة أخطاء التلاميذ.

– تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات تزاحما يؤدي إلى الخطأ في رسم الصور الصوتية للحروف والكلمات"[5].

– "ورود الأخطاء الإملائيَّة في وسائل الإعلام كالمجلات والجرائد والمجلات، وفي لافتات الإشهارية والإعلانات المختلفة التي يطلع عليها التلاميذ بصورة أو بأخرى، يضخم من حجم المشكلة"[1].

---

[1]– فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النَّحوية والصَّرفية والإمْلائيَّة ص78.

[2]– ينظر: حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، ص19.

[3]– مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي والتعليمي لدى تلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء، ص113.

[4]– عبد الرحمان الهاشمي، تعلم الإملاء والترقيم، ص219.

[5]– المرجع السابق، ص80.

تتأثر لغة المتعلم بمختلف المؤثرات المحيطة به، وكما يقال الإنسان ابن بيئته، فإذا كانت لغة المجتمع سليمة كانت لغة المتعلم سليمة والعكس صحيح، لكن الملاحظ اليوم وجود شرخ بين ما يبنيه المعلم في دقائق مخصصة لحصة الإملاء تهدمه الأسرة بإهمالها ووسائل الإعلام بنشرها الدائم والمتواصل للأخطاء الإملائية دون رقيب أو حسيب ويتزايد أثرها السلبي على تكوين المهارات اللغوية لدى التلاميذ.

4- الأساليب والآليات المقترحة في علاج الأخطاء الإملائية:

تعددت الأساليب والآليات المقترحة لعلاج الأخطاء الإملائيَّة منها:

- "تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي لتحقيق الغاية المرجوة.

- الاهتمام بالتذكير والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أن يذكروا عدة أسطر ثم نمليها عليهم في اليوم التالي"[2].

- "عدم الانتقال إلى قاعدة إملائيَّة جديدة إلا بعد التأكد من أن التلاميذ قد أتقنوا المهارة المتعلقة بالقاعدة السابقة.

- معالجة الأخطاء الإملائيَّة بصورة مباشرة.

- الاهتمام بالمعنى وربطه بالأعمال الكتابية للمتعلم، فذلك يؤدي إلى سرعة اكتساب المهارات".[3]

- "الوصول للقاعدة الإملائيَّة بطريقة الاستنتاج والاستقراء، والابتعاد عن تقديمها بنحو مباشر.

- الإفادة من دروس القراءة لتدريب المتعلم على التمييز الصحيح بين مخارج الحروف وبين الأصوات المتشابهة، وذلك لتذليل الصعوبات في الكتابة والنطق"[4].

---

[1]- مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي والتعليمي لدى تلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء ، ص113.

[2]- عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيَّة، ص433-434.

[3]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربيَّة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003م ص130.

[4]- سعد علي زاير وآخرون، الإملاء العربي: مشكلاته. قواعد وطرائق تدريسه، ص54.

– "أن يكون المعلم متوقعا للأخطاء التي قد يقع فيها التلاميذ ولا يتفاجئ بها.

– أن يكون المعلم قادرا على التحكم بقواعد الإملاء العربي، ليكون ناقلا للمعرفة إلى التلاميذ.

– أن يكون المعلم مستعدا لمواجهة الأخطاء الإملائيَّة بالتقويم والإصلاح.

– أن يكون للمعلم فكرة مسبقة عن أنواع الأخطاء الإملائية التي قد يجدها عند التلاميذ"[1].

– "حسن اختيار المعلمين وإعدادهم وتدريبهم.

– معالجة المشكلات الصحية كضعف البصر والسمع والمشكلات النفسية كالقلق والخوف باستخدام طرائق التدريس الحديثة التي تنمي هذه الحواس.

– اختيار النصوص الإملائية المناسبة، والتي تقع ضمن دائرة اهتمام التلاميذ والتدريبات التي تراعي مراحل النمو اللغوي.

– عدم إرهاق التلاميذ في بعض العقوبات لكي لا ينفروا من الإملاء.

– تكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية تتضمن مهارات الإملاء، كأن يجمع عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة.

– الاهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء ولاسيما السبورة الشخصية والبطاقات ولوحة الجيوب"[2].

– "خلق التواصل بين المدرسة والمنزل من أجل رفع مستوى التلاميذ.

– رسم وتلوين الكلمات التي أخطأ فيها التلاميذ، وتخصيص كراسات للضعاف.

– تطبيق الاختبارات الشخصية خلال فترات متفرقة من العام الدراسي، وضرورتها في بداية كل فصل دراسي ليعرف المعلم أخطاء تلاميذه قبل تدريس مهارات جديدة لمعالجتها لكي لا يتعثروا فيها أثناء امتلاك مهارات جديدة"[1].

---

[1]- ينظر: هدى علي جواد الشمري سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربيَّة وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن ط1 200، ص204.

[2]– فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإمْلائيَّة أسبابها وطرائق علاجها، ص231.

إن الأساليب والآليات السالفة الذكر قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها، إذا طبقت في مجالها إلا أن الملاحظ في مدارسنا اليوم عدم وجود أي أسلوب أو آلية مما ذكر وهذا ما يبرز لنا ملازمة وبقاء الأخطاء الإملائيَّة في كتابات المتعلمِّين بغض النظر عن الأسباب الأخرى التي تؤدي إلى ذلك.

نستنتج من كل ما سبق أن الأخطاء الإملائيَّة نوع من الأخطاء اللغويَّة التي يرتكبها التلاميذ أثناء الكتابة، فهي كل خروج عن القواعد الإملائيَّة المعروفَةِ والمتواضعِ عليها لذلك كثرت أنواعها وأشكالها، وتعددت أسبابها ومهما كان السبب فيها فهي تحط من قيمة المكتوب بتغيير بنية الكلمة الصرفيَّة وموقعها الإعرابي، وتحرف معناها وتشوه صورتها الخطيَّة... إلخ، كما تثقل كاهل المتعلم لذا اقْتُرِحَتْ آليات ووسائل لعلاجها لكن دون جدوى لأنَّ لا أحد يأخذها بعين الاعتبار أو يفكر بالعمل بها، ما جعلها تبقى مقترحات علاجيَّة ليس إلا وتبقى معها الأخطاء الإملائيَّة.

[1]- حاصل بن علي بن عبد الله الأسمري، فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس ابتدائي مهارة الإملاء في التقويم المستمر، بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربيَّة كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2010/2009م، ص81.

الفصل الثاني

دراسة الأخطاء الإملائيَّة في ضوء اللسانيَّات البنيويَّة

أولا: إجراءات الدراسة الميدانيَّة.

ثانيا: تحليل الدراسة الميدانيَّة (تحليل الاستبانة).

ثالثا: دراسة الأخطاء الإملائية في ضوء اللسانيات البنيويَّة.

تمهيد:

بعد التطرق لحيثيات البحث في جانبه النظريَّ، سوف نتطرق لجانبه التَّطبيقيَّ هذا الأخير يعد عماد البحث وأساسه لأنَّ الدراسة الميدانيَّة خطوة من خطوات البحث العلميَّ حيث تمكن الباحث من معرفة مجال الدراسة عن كَثَبْ، وتساعده على ضبط وبناء الأدواتِ والتقنيَّات الملائمة لإجراء الدراسة بعد الكشفْ عن خصائص المجتمع، وضبط نوع العيَّنة وطريقة اختيارها، يقوم الباحث بحضورِ دروس مع التَّلاميذ وإعطائهم الاستمارة (الاستبيان) لأنها: "أداة للحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل ...ويعتمد الاستبيان على إعداد مجموعة من الأسئلة ترسل لعدد كبير نسبيا من أفراد عينة الدراسة"[1]، للإجابة عنها وتحليل نتائجه الَّتي تعتبر إجابة عن إشكاليَّة وفرضيَّات موضوع البحث.

[1]– أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، د/ط، 1996م، ص335.

1- منهج بحث الدراسة الميدانيَّة:

من المؤكد أن البحث العلميَّ هو سلسلة منظمة من المراحل المضبوطة بجملة من القواعد الَّتي تسعى في كل العلوم للوصول إلى الحقيقة سمتها الموضوعيَّة والدقة والترتيب لذا تعددت المناهج العلميَّة للبحث لأن "المنهج هو طريقة تساعد في البحث ولا يستطيع الباحث العلميَّ الاستغناء عنه وبدون المنهج يكون البحث مجرد تجميع للمعلومات لا علاقة له بالواقع العلميَّ"[1]، وتماشيا مع طبيعة موضوع الدراسة ولأجل تحقيق أهدافها وبيان مدى صحة الفروض الَّتي قامت عليها الدراسة اعتمد البحث على المنهج الوصفيَّ لأنَّه: "أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة وموضوع محدد، في فترة أو فترات زمنيَّة معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعيَّة بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة"[2]، مستعينةً بإجراءاتِ التحليلِ والإحصاء، للإحاطة بجميع جوانب الدراسة، وكذا لإجابةِ عن مختلف التساؤلات المطروحة في إشكاليَّة البحث.

2- الهدف من الدراسة الميدانيَّة:

تهدف الدراسة الميدانيَّة لهذا البحث إلى:

- تحديد موضوع البحث بدقة، والأبعاد الَّتي يجب على الباحث أن يصل إليها.
- تصميم الفرضيَّات المتعلقة بالبحث وتحديدها.
- تساعد على اختيار الوسيلة النهائيَّة الَّتي يعتمد عليها في العمل التطبيقيَّ انطلاقا من تحليل النتائج المتوصل إليها أثناء الدراسة.

---

[1]- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر د/ط، 1995م، ص129.

[2]- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظريَّة وممارسته العلمية، دار الفكر، سوريا، ط1، 2000م ص184.

3- مجتمع الدراسة الميدانيَّة:

يتكوَّن مجمع الدراسة من معلمي التّعليم الابتدائي للسنة الخامسة في ولاية ميلة وبالتحديد مقاطعة تسدان حدادة، والَّذي يبلغ عددهم 06 معلميّن حسب المعلومات المتحصل عليها، موزعين على 03 ابتدائيَّات، و38 تلميذا وتلميذة من نفس الابتدائَّة والقسم، والمستوى الدراسي، والموسم الدراسي 2018/2017م، والجدول التالي يبين المجتمع الأصليّ للدراسة:

اسم المؤسسة	عدد المعلميّن	عدد التلميذ
تباينات المكي	02	38
راوي السعيد	02	00
بودريعة علاوة	02	00
العدد الإجمالي	06	38

– الجدول رقم01: يبين المجتمع الأصلي للدراسة الميدانيَّة.

4- عينة الدراسة الميدانيَّة:

إنَّ اتساع العدد الإجمالي لعناصر الدراسة مع عدم قدرة الباحث الوصول إلى كل الأفراد يفرض عليه أخد عينة ممثلة للمجتمع الكلي تتناسب وطاقته الخاصة لأن العيَّنة هي "جزء من المجتمع الأصليّ، تحتوي على خصائص العناصر الَّتي يتم اختيارها منه بطريقة معيَّنة، وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصليّ"[1]، وقد اقتصرت عينة هذه الدراسة على 06 معلميّن للابتدائيَّات الثلاثة السالفة الذكر و38 تلميذا من نفس الخصائص لابتدائَّة تباينات المكيّ ، وتم اختيار عيَّنة وفق الخطوات التالية:

[1]- محمد عبد الفتاح حافظ الصرفي، البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2002م ص185.

- اختيار ثلاث ابتدائيَّات من مقاطعة تسدان حدادة _ولاية ميلة_.
- اختيار معلمي السنة الخامسة في الابتدائيَّات الثلاثة.
- اختيار قسم من ابتدائية من الابتدائيَّات (ابتدائية تباينات المكي).
- اختيار كل تلاميّذ القسم المختار وذلك في الابتدائَّة المذكورة أعلاه.

واختياري هذا راجع لضيق الوقت المخصص لإجراء الدراسة الميدانيَّة، وتزامنها مع العطلة الربيعيَّة، ولتسهيل توزيع الاستمارة سواء على المعلميّن أو التَّلاميذ، والجدول السابق يوضح ذلك.

5- مجالات الدراسة الميدانيَّة:

للدراسة الميدانيَّة ثلاثة مجالات هي:

5-1- المجال المكاني:

أجريت هذه الدراسة في بلدية تسدان حدادة –ولاية ميلة– عبر03 ابتدائيَّات (تباينات المكي، راوي السعيد، بودريعة علاوة).

5-2- المجال الزمني:

يمثل المجال الزمنيّ المدة الَّتي استغرقتها الدراسة، ولقد كانت الانطلاقة في أواخر شهر فيفري وبداية شهر مارس 2018 م، ودامت 10 أيام.

5-3- المجال البشري:

يمثل مجتمع البحث والمتمثل في معلميّ المستوى الابتدائيَّ، وبالتحديد معلمو السنة الخامسة للابتدائيَّات الثلاثة لبلدية تسدان حدادة – ولاية ميلة–، و38 تلميذا من قسم ابتدائيَّة تباينات المكيّ.

6- أدوات جمع بيانات الدراسة الميدانيَّة:

لقد تم القيام بزيارة ميدانيَّة للمدارس الابتدائيَّة الموجودة ببلدية تسدان حدادة وحضور بعض الحصص الخاصة بالتَّعبير الكتابيّ بغية التعرف ورصد الأخطاء الإملائيَّة الَّتي يقع فيها تلاميّذ قسم السنة الخامسة، والتعرف على الأسباب الَّتي أدت إلى ارتكابها وذلك من خلال المساعدة الَّتي قدمها مدراء المدارس والمعلمون والتَّلاميذ، بالإضافة إلى استمارة الاستبيان:

وهي عبارة عن "نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه لأفراد العيَّنة من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف"[1]، وقد احتوت الاستمارة على 30 عبارة (سؤالا) منها ما كان مقيَّدا (مغلقا) أو مفتوحًا موزعةً على 03 محاور:

6-1- المحور الأول:

يحتوي على 14 سؤالا موجها للمعلميّن تدور حول أنواع الأخطاء الإملائيَّة الشائعة لدى تلاميّذ السنة الخامسة والأسباب الَّتي أدت إلى ارتكابهم لها، وكيّفية تعاملهم معها، وهل هناك أهداف يسعون لتحقيقها من خلال تعليم التَّلاميذ الإملاء.

6-2- المحور الثاني:

يحتوي على 12 سؤالا موجها للتلاميّذ يدور حول قدرتهم على بناء معارفهم (الكتابة الإملائيَّة السليمة)، ومواجهة المشاكل وإيجاد الحلول لها (معرفة أماكن الخطأ وتصويبه).

6-3- المحور الثالث:

يحتوي على 04 أسئلة موجهة هي الأخرى إلى التَّلاميذ تبين ما يحبون وما يكرهون، لأنَّ هذا الأخير يعتبر محور العمليَّة التّعليميَّة التَعلميّة (الملحق01).

[1]- محمد علي محمد، عالم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط1، 1980م، ص339.

- ثم توزيع الاستبيان:

بعد الصياغة النهائيَّة لاستمارة الاستبيان تم الشروع في توزيعها على أفراد عيَّنَة البحث، وذلك ابتداء من 28 فيفري إلى 15 مارس 2018م، وقد دامت العمليَّة 10 أيام وذلك عن طريق المقابلة الشخصيَّة وحضور بعض الحصص التَّعبير الكتابيّ، وللإجابة عن أي استفسار حول أسئلة الاستبيان.

7- أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد جمع المادة النظريَّة وفرز المعطيات الَّتي تم الحصول عليها من استمارة الاستبيان تمت ترجمتها إحصائيًا من أجل إعطائها دلائل علمية تدعيميَّه لما أقره الجانب النظريَّ ونظرًا لطبيعة المعلومات فقد اعتمدت الدراسة في معالجة البيَّانات الكميَّة على قانون النسبة المئويَّة الآتي:

$$\textbf{قانون النسبة المئويَّة} = \frac{\text{التكرار} \times 100\%}{\text{مجموع التكرارات}}$$

ولتوضيح وتدعيم هذه النسب المئويَّة نمثل لها بأشكال بيانيَّة، وقد اخترت الدوائر النسبيَّة كشكل بياني للتمثيل، وللقيام بذلك نعتمد على القانون الآتي:

$$\textbf{الدرجة} = \frac{\text{التكرار} \times 360°}{\text{مجموع التكرارات}}$$

8- تحليل الاستبيان (مرحلة تحديد الأخطاء ووصفها):

8-1- التحليل الإجمالي لنتائج المحور الأول (استمارة المعلميّن).

رقم	العبارة			الإجابات				المجموع	
				نعم	النسبة المئويَّة	لا	النسبة المئويَّة	المجموع	النسبة المئويَّة
01	الجنس			ذكر 02	% 33.33	أنثى 04	%66.66	06	%100
02	السن			30 إلى 40 04	%66.66	40 إلى 50 02	%33.33	06	%100
03	الصفة			متربص(ة) 00	% 00	مرسم(ة) 06	%100	06	%100
04	الخبرة	05 سنوات 03	٪50	10 سنوات 01	%16.66	أكثر من 10 سنوات 02	%33.33	06	%100
05	هل تتحدث اللغة العربيَّة داخل القسم؟			06	%100	00	%0	06	%100
06	هل محتوى برنامج اللغة العربيَّة وحجم الوقت متناسبان؟			01	%16.66	05	%83.33	06	%100

07	هل يولي برنامج اللغة العربيَّة أهمية لنشاطات التَّلاميذ بالطور الابتدائي في التَّعبير؟	التَّعبير الكتابي	04	%66.66	التَّعبير الشفهي	00	%0	الوظيفة المنزليَّة	02	%33.33	06	%100
08	هل تركز في تصحيح الاختبارات على؟				الأخطاء الإملائيَّة	03	%50	المضمون	03	%50	06	%100

– الجدول رقم02: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه أسئلة المحور الأول.

09– ما هي الأخطاء الإملائيَّة الأكثر شيوعا في تعابير التَّلاميذ؟

– التاء بنوعيها (المفتوحة والمربوطة).

– همزتا الوصل والقطع.

– الهمزة في وسط الكلمة.

– التنوين.

– عدم كتابة ألف المد داخل الكلمات.

10– كيف تتعامل مع هذه الأخطاء؟

– تذكير التَّلاميذ بالقاعدة.

– القيام بالتدريبات

– التصحيح الذاتي.

– تصحيح الأخطاء على السبورة ثم يقوم التَّلاميذ بكتابتها على الكراريس.

– التذكير الدائم ببعض القواعد الإملائيَّة في جميع المواد.

11- في رأيك ما هو سبب ارتكاب التَّلاميذ لهذه الأخطاء؟

- نقص حصص الإملاء.
- عدم استعمال اللغة العربيَّة السليمة داخل القسم وخارجه.
- قلة التركيز مما يؤدي إلى عدم تثبيت المعلومات في أذهان المتعلميّن.
- قلة المطالعة.
- قد لا يقدم المعلم القاعدة جيدا ولا يطبق عليها الأنشطة فلا تكتسب.
- عدم التنسيق بين ما يؤخذ في المدرسة و المنزل.
- التسرع واللامبالاة.

12- على أي أساس تختار موضوع الإملاء؟

- على أساس موضوع القراءة.
- حسب ما ينص عليه المنهاج (في موضوع التَّعبير الكتابيَّ).
- حسب رغبة التَّلاميذ – أحياناً- سواء بالنسبة للتَّعبير الكتابي أو الوظيفة المنزليَّة.
- حسب المستوى المعرفي للتلاميّذ.

13- كم مرة تملي موضوع الإملاء؟

- مرة واحدة لكي يتعلم التَّلاميذ التركيز والإنصات.
- حسب موضوع الإملاء.
- عدة مرات.
- مرتين ليكتب التَّلاميذ ما فاتهم.

14- بتقديمك لدرس الإملاء هل هناك أهداف تسعى لتحقيقها؟

- الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائيَّة.
- الكتابة الجيّدة الواضحة.
- السرعة في الكتابة.
- زيادة الثقة بالنفس.

- معالجة الأخطاء المرتكبة.
- جعل التَّلاميذ يحبون الإملاء.
- تحقيق أكبر نسبة نجاح للدرس المقدم.
- الفهم الجيد للقاعدة الإملائيَّة المتناولة وتطبيقها في الحياة الدراسيَّة.

8- 1- 1- تحليل ومناقشة نتائج الاستبيان:

عرض ومناقشة نتائج أسئلة المحور الأول المتعلقة بالمعلميّن.

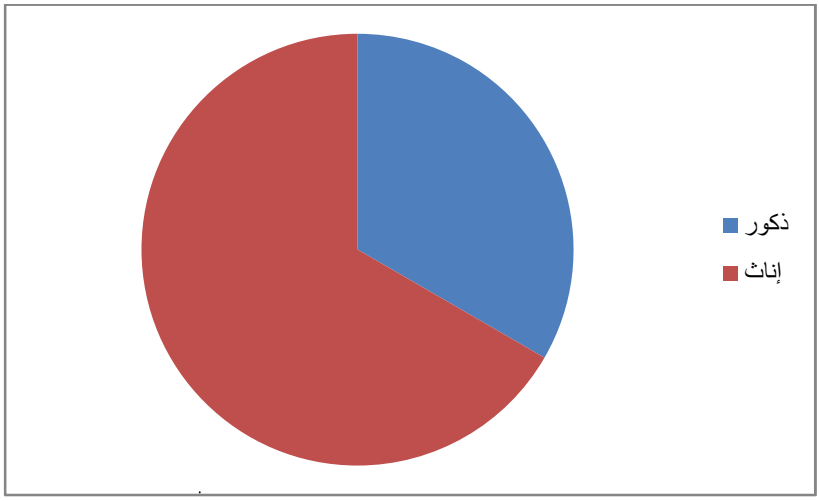
- خصائص عينة الدراسة:

* من حيث الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئويَّة
ذكر	02	%33.33
أنثى	04	%66.66
المجموع	06	%100

- الجدول رقم03: يوضح خصائص العيَّنة من حيث الجنس.

ونمثل للنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم01: يمثل خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس.

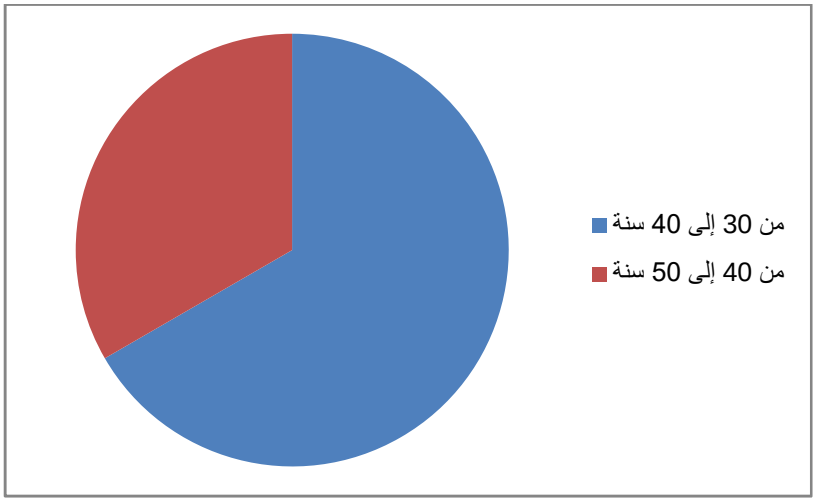
من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم03 والشكل رقم01 يتضح أنَّ أغلبيَّة عينة الدراسة من جنس الإناث، حيث بلغت نسبتهن 66.66% أي ما يعادل 04 معلمات من أصل 06، أما نسبة 33.33% أي ما يعادل معلميّن من أصل 06، فهي تمثل نسبة الذكور وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بنسبة المعلمات، ومنه فعينّة الدراسة أغلبها إناث.

*** من حيث السِّن:**

السن	العدد	النسبة المئويَّة
من30 إلى40 سنة	04	%66.66
من40إلى50 سنة	02	%33.33
المجموع	06	%100

– الجدول رقم04: يمثل خصائص عينة الدراسة من حيث العمر.

ونمثل للنتائج بالشكل الآتي:



– الشكل رقم02: يمثل خصائص العيَّنة من حيث السن.

من خلال الجدول 04 والشكل 02 يظهر لنا أن عدد المعلميّن الَّذين تتراوح أعمارهم بين 30 و40 سنة كانت نسبتهم 66.66% أي أن عددهم 04 معلميّن وهي نسبة قليلة مقارنة بعدد المعلميّن الَّذين تتراوح أعمارهم بين 40 إلى 50 سنة، فنسبتهم 33.33% أي

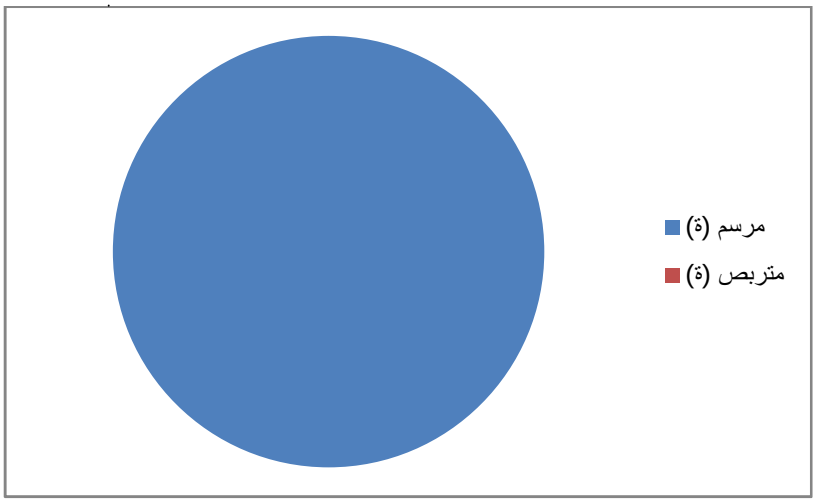
معلمان، ومنه فالعمر الكبير للمعلم يساعده في التّعليم، لأنَّه اكتسب خبرة من خلال سنوات العمل ومن المجتمع وذلك يساعده ويسهل عليه التواصل والتّعليم الجيَّد للتلاميّذ.

*** من حيث الصفة:**

الصفة	العدد	النسبة المئويَّة
مرسم (ة)	06	%100
متربص (ة)	00	%0
المجموع	06	%100

– الجدول رقم05: يمثل خصائص العيَّنة من حيث الصفة.

ونمثل النتائج بالشكل الآتي:



– الشكل رقم03: يمثل خصائص عينة الدراسة من حيث الصفة.

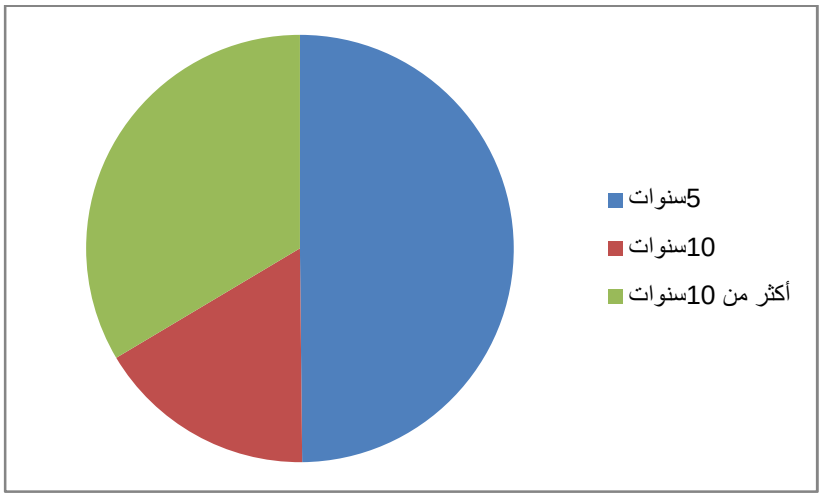
يظهر من خلال الشكلين أن كل المعلميّن مرسمين ونسبتهم 100% أي ما يعادل 06 معلميّن من أصل 06 والمتربصين نسبتهم 0% وعددهم 0، فالمعلم المرسم قد ألفه التَّلاميذ وهذا ما يساعده في التّعليم، لأنَّهم اندمجوا معه والعكس صحيح.

*** من حيث الخبرة:**

الخبرة	العدد	النسبة المئويَّة
5 سنوات	03	%50
10 سنوات	01	%16.66
أكثرمن10 سنوات	02	%33.66
المجموع	06	%100

– الجدول رقم06: يمثل خصائص عينة الدراسة من حيث الخبرة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



– الشكل رقم 04: يمثل خصائص عينة الدراسة من حيث الخبرة.

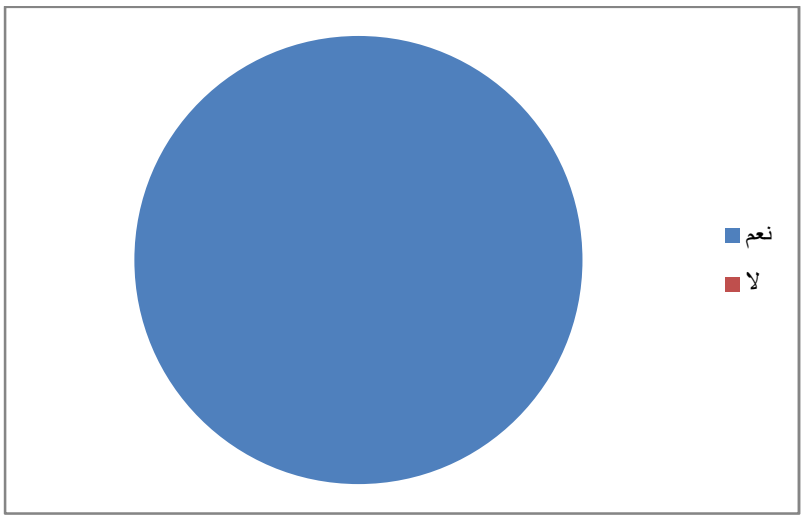
نستنتج من خلال الشكلين السابقين أنَّ المعلميّن الَّذين يملكون خبرة 05 سنوات هم ذو النسبة الأكبر وهي 50% مقارنة مع نسبة المعلميّن الَّذين يملكون خبرة تقارب أو تعادل 10 سنوات، فنسبتهم 16.66% أي ما يعدل معلما واحدا بينما يحتل معلمو ذو الخبرة الأكثر من 10 سنوات نسبة 33.66% أي معلمان، إذن فالخبرة الَّتي تعادل 05 سنوات فأكثر تسهل عملية التّعليم على المعلم من جهة، وتساعد التَّلاميذ في الاكتساب الجيد والسهل للمعارف من جهة أخرى.

- نتائج السؤال الخامس:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
05	- هل تتحدث اللغة العربيَّة داخل القسم؟	نعم	لا	06
		06	0	
		%100	%0	%100

- الجدول رقم07: يبين استجابة أفراد العيِّنة اتجاه السؤال الخامس.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم05: يبين نسبة استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة الخامسة.

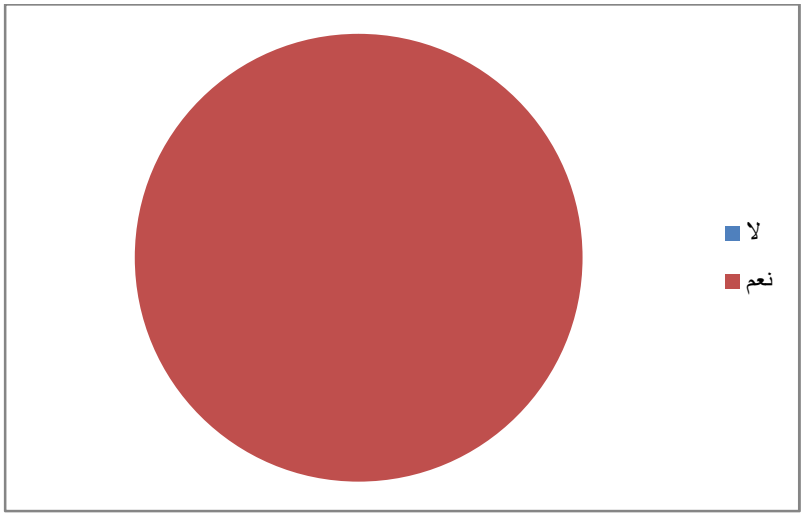
يتبين لنا من خلال نتائج الجدول و الدائرة النسبية أن جل معلمي السنة الخامسة إبتدائي الخاصين بعينة الدراسة يتكلمون اللغة العربيَّة داخل القسم، لكن ما لاحظته عند حضوري لبعض حصص التَّعبير الكتابي مع بعض المعلميّن أنهم يمزجون اللغة العاميَّة على عكس الإجابات المقدمة، وهذا ما يبرز لنا سبب ارتكاب التَّلاميذ لبعض للأخطاء الإملائيَّة.

- نتائج السؤال السادس:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
06	- هل محتوى برنامج اللغة العربيَّة وحجم التوقيت متناسبان؟	نعم	لا	06
		06	0	
		%100	%0	%100

- الجدول رقم08: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة السادسة.

نمثل هل النتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم06: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة السادسة.

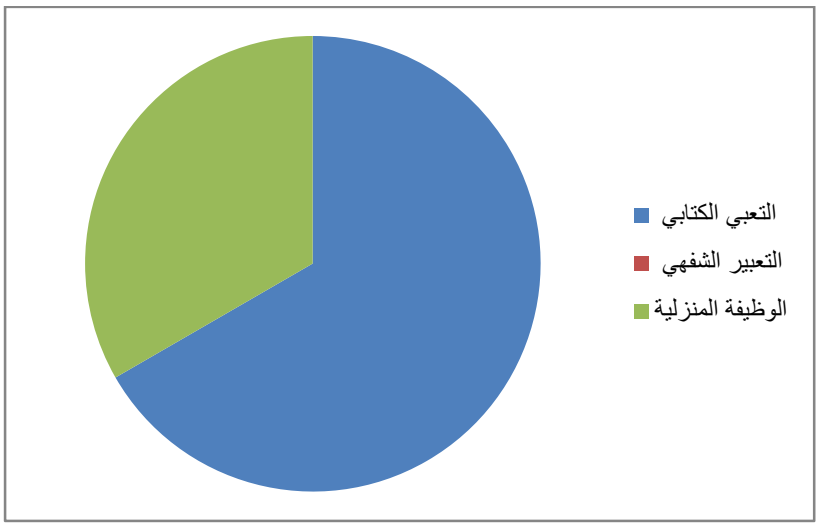
يظهر لنا من خلال نتائج الشكلين أنَّ أغلبيَّة المعلميَّن أجابوا بـ (لا)، لأنَّ محتوى برنامج اللغة العربيَّة وحجم التوقيت لا يتناسبان، لكن هناك معلمة واحدة وتمثل نسبة 16.66% من 100% من يتناسب عندها حجم التوقيت والمستوى، وذلك من خلال إعداد خطة محكمة لكل درس لكن الواقع يؤكد عكس ذلك.

- نتائج السؤال السابع:

رقم	العبارة	الإجابة			المجموع
07	- هل يولي برنامج اللغة العربيَّة أهمية لنشاطات التَّلاميذ بالطور الابتدائي في التَّعبير؟	التَّعبير الكتابيّ	التَّعبير الشفهيّ	الوظيفة المنزليَّة	06
		04	0	02	
		66.66 %	% 0	33.33 %	%100

- الجدول رقم09: يبين استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة السابعة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم07: يبين استجابة أفراد العيِّنة اتجام العبارة السابعة.

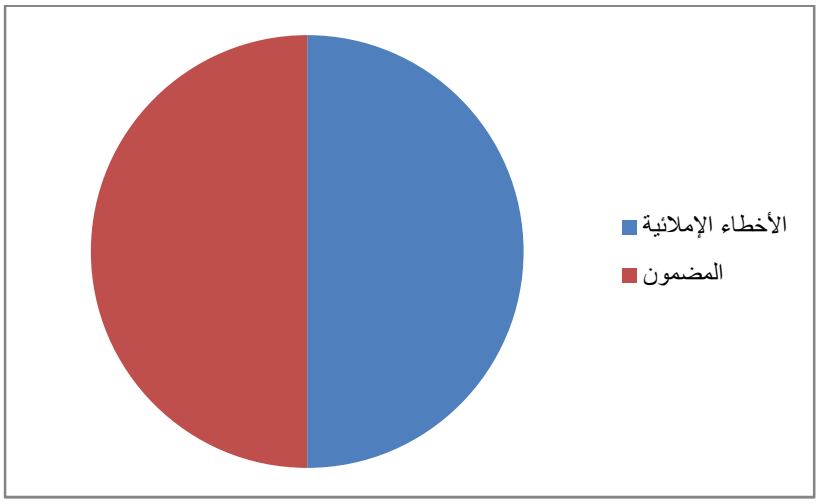
نلاحظ من خلال نتائج الشكلين أنَّ نسبة 66.66% من المعلميّن أجابون بأن برنامج اللغة العربيَّة يولي أهمية لنشاطات التَّلاميذ بالطور الابتدائيّ للتَّعبير الكتابيّ على عكس نسبة التَّعبير الشفوي الَّتي كانت منعدمة، أما نسبة 33.33% فقد مثلت الوظيفة المنزليَّة أي ما يعادل معلميّن.

- نتائج السؤال الثامن:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
08	- هل تركز في تصحيح الاختبارات على؟	الأخطاء الإملائيَّة	المضمون	06
		03	03	
		%50	%50	%100

- الجدول رقم10: يمثل نسبة استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة الثامنة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم08: يمثل نسبة استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة التاسعة.

نستنتج من الشكلين أنَّ نسبة المعلميّن الَّذين يركزون على المضمون تعادل نسبة المعلميّن الَّذين يركزون على الأخطاء الإملائيَّة، وكانت وجهة نظرهم تنص على أنَّ سلامة الكتابة من الأخطاء الإملائيَّة تؤدي إلى سلامة المضمون على عكس وجهة نظر المعلميّن الَّذين يركزون على المضمون بحجة أنَّ صحة المضمون تؤدي إلى سلامته من الأخطاء الإملائيَّة، والرأي الصائب هو التركيز على سلامة الجانبين معا للحصول على كتابة سليمة من الأخطاء الإملائيَّة.

أما بالنسبة لنتائج السؤال التاسع والأسئلة الَّتي تليه (10، 11، 12، 13، 14) فإجاباتها تختلف من معلم إلى آخر، كلّ حسب وجهة نظره لذا لا يمكن التَّعبير عنها في جدول، ولا التمثيل لها بالشكل البياني (الدائرة النسبية)، فالبنسبة لنتائج السؤال التاسع فهي:

– نص السؤال: ماهي الأخطاء الإملائيَّة الأكثر شيوعا في تعابير التَّلاميذ؟

يتضح لنا من خلال إجابات المعلميّن على السؤال التاسع الَّتي تم رصدها سابقا في التحليل اللإجمالي لنتائج المحور الأول أنَّ أنواع الأخطاء الإملائيَّة المرتكبة من طرف تلاميّذ العيَّنة كثيرة ومتنوعة منها: أخطاء التاء بنوعيها (المفتوحة والمربوطة)، والتنوين ... إلخ، نسبتها قليلة إذا ما قورنت بالنسبة الكلية لأنواع الأخطاء الإملائيَّة الشائعة، وهذا يدل على إمكانية علاجها وتداركها، لكي لا يرتكبها ويقع التَّلاميذ فيها مرة أخرى.

– نتائج السؤال العاشر:

– نص السؤال: كيف تتعامل مع هذه الأخطاء؟

يتبيَّن لنا من الإجابات السالفة الذكر في التحليل الإجمالي لنتائج المحور الأول، أنَّ لكل معلم طريقته الخاصة في التعامل مع الأخطاء الإملائيَّة، لكن تبقى طريقة تصحيح التلميذ لنفسه الخطأ الَّذي إرتكبه وإعادة كتابته عدة مرات والاستمرار بتذكيره بالقاعدة في كل مرة أنجح طريقة لعلاج الأخطاء الإملائيَّة وتفاديّ ارتكابها في المرات القادمة.

– نتائج السؤال الحادي عشر:

– نص السؤال: في رأيك ماهو سبب ارتكاب التَّلاميذ لهذه الأخطاء؟

نستنتج من خلال الأسباب الَّتي رصدها المعلمون السالفة الذكر، أنها تتداخل فيما بينها لتؤدي بالتَّلاميذ إلى ارتكاب الأخطاء الإملائيَّة، ولايمكن تحميل مسؤليتها للتلميذ فقط فالمنهاج دخل ولطريقة الأستاذ دخل وللأسرة دخل في ذلك ...إلخ، لكن الحل ليس في معرفة الأسباب إنما الحل هو في معالجة هذه الأسباب لكي لا تلازم الأخطاء الإملائيَّة كتابات المتعلمين؛ لأنَّه وكما يقال إنَّ عرف السبب بطل العجب.

- نتائج السؤال الثاني عشر:

- نص السؤال: على أي أساس تختار موضوع الإملاء؟

يتضح من خلال الأسس المرصودة في التحليل الإجمالي لنتائج المحور الأول من قبل المعلميّن أنَّه لايوجد أساس مشترك في اختيار موضوع الإملاء، فلكل معلم أساس يختار وفقه موضوع الإملاء، وهذا الأمر فيه وجهتا نظر؛ الأولى: هي أنَّ هذا الأمر إيجابي فالمعلم من يحتك بتلاميّذه ويعرف نقاط ضعفهم فيختار لهم ما يناسبهم حسب الأساس الَّذي يخدمهم، أما الثانية: قد يحرص المعلم على تعليم تلاميّذه ما يخطؤن فيه على أساس من الأسس السابقة ويهمل الأسس الأخرى، لأنَّ الأسس هنا مكملة لبعضها فلايمكن اختيار موضوع الإملاء وفق أساس واحد لكيّ يتمكن التَّلاميذ من الإملاء ولا ينفروا منه.

- نتائج السؤال الثالث عشر:

- نص السؤال: كم مرة تملي قطعة الإملاء؟

نصل من خلال إجابة المعلميّن السالفة الذكر أنَّ رأي كل معلم وجيه في عدد مرات إملائه للقطعة الإملائيَّة، لأنَّه يسعى من ورائه إلى تحقيق غاية معيَّنة لكن حسب رأي يجب أن يملى موضوع الإملاء مرتين لتحقيق عدة أهداف منها: ليتمكن التَّلاميذ من كتابة مافاتهم من الكلمات فقد لا يفهمون بعض منها أو لا يسمعونها جيدا وبهذا يحترم المعلم مبدأ الفروق الفرديَّة تلقائيا، ولا يكون سببا في ارتكاب التَّلاميذ للأخطاء الإملائيَّة.

- نتائج السؤال الرابع عشر:

- نص السؤال: بتقديمك لدرس الإملاء هل هناك أهداف تسعى لتحقيقها؟

نستنتج من إجابات المعلميّن السالفة الذكر اتجاه هذا السؤال أنَّ كل معلم يسعى إلى تحقيق أهداف من درس الإملاء، لكن الهدف المشترك بيّنهم هو معرفة التَّلاميذ لكل القواعد الإملائيَّة، واستغلالها في الكتابة السليمة والسريعة في مختلف المجالات والمواقف التَّعلمية وليس في الإملاء فقط.

8- 1- 2- تفسير النتائج (مرحلة تفسير الأخطاء):

المتوصل إليه من خلال تحليل ووصف ما جاءت به إجابات المعلميّن عن الأسئلة الواردة في الاستبيان (المحور الأول)، أنَّ هناك أنواع للأخطاء الإملائيَّة، ويرجع أمر ارتكابها إلى مجموعة من الأسباب المتداخلة فيما بينها منها: عدم مبالاة التَّلاميذ وقلة تركيزهم ...الخ، ولا ننسى الأسباب الأخرى، لأنَّ التلميذ ليس المسؤول الوحيد في ارتكاب الأخطاء كما يسعى المعلمون إلى تحقيق أهداف من خلال تقديم درس الإملاء وهدفهم الأسمى هو: فهم التَّلاميذ للقواعد الإملائيَّة والتمكن من تطبيقها في الحياة الدراسيَّة.

8- 2- التحليل الإجمالي لنتائج المحور الثاني (استمارة التَّلاميذ):

الرقم	العبارة	الإجابة				المجموع
		نعم	النسبة المئويَّة	لا	النسبة المئويَّة	
01	حدد عمرك (تاريخ الميلاد للتأكيد)؟	10 سنوات	11 سنة	12 سنة	13 سنة	38
		01	34	02	01	
		%2.36	%89.47	%5.26	%2.36	100 %
02	- حدد جنسك (الاسم للتأكيد)؟	ذكر		أنثى		38
		16	%42.10	22	%57.89	100 %

03	– هل كتب اسم المؤسسة؟			بشكل صحيح		بشكل خاطىء		38		
				18	%47.36	20	%52.63	100 %		
04	– ما هو مستوى الأب التّعليمي؟	لم يدرس		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
		09	%23.68	08	%21.05	10	%26.31	11	%15.78	00	%00	38	100 %
05	– ماهو مستوى الأم التّعليمي؟	لم تدرس		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
		15	%39.47	07	%18.42	10	%26.31	06	%15.78	00	%00	38	100 %
07	– إذا كنت تكره مادة معيَّنة حدد لماذا؟			صعوبة المادة		شخصية المعلم		38		
				24	%63.15	14	%36.84	100 %		
08	– هل تشعر بالارتياح داخل القسم؟			نعم		لا		38		
				31	%81.57	07	%18.42	100 %		
09	– هل تتقبل تصحيح معلمك لأخطائك الإملائيَّة؟			نعم		لا		38		
				26	%68.42	12	%31.57	100 %		

10	– هل ترى أن المعلم هوالمسؤول الأول عن ارتكابك للأخطاء الإملائيَّة؟	نعم		لا		38
		10	% 26.31	28	% 73.68	100 %
11	– ماهي الطريقة الَّتي تحب أن يصحح بها المعلم أخطاءك الإملائيَّة؟	داخل القسم		خارج القسم	تبادل الدفاتر مع الزملاء	38
		28	%73.62	10	%26.31	00 ٪ 00	100 %

– الجدول رقم11: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه أسئلة المحور الثاني للاستبيان.

12– نص السؤال السادس: ما هي المادة الَّتي تحب متابعتها أكثر؟

لقد كان السؤال مفتوحا كل تلميذ والمادة الَّتي يحب متابعتها أكثر من الأخرى، فهناك من يحب الرياضيات، وهناك من يحب التربية العلمية ...إلخ، لتحتل اللغة العربيَّة المرتبة الأخيرة لأن عدد التَّلاميذ الَّذين يحبونها 02 فقط.

8–2–1– تحليل ومناقشة نتائج الاستبيان:

عرض ومناقشة نتائج أسئلة المحور الثاني المتعلقة بالتَّلاميذ:

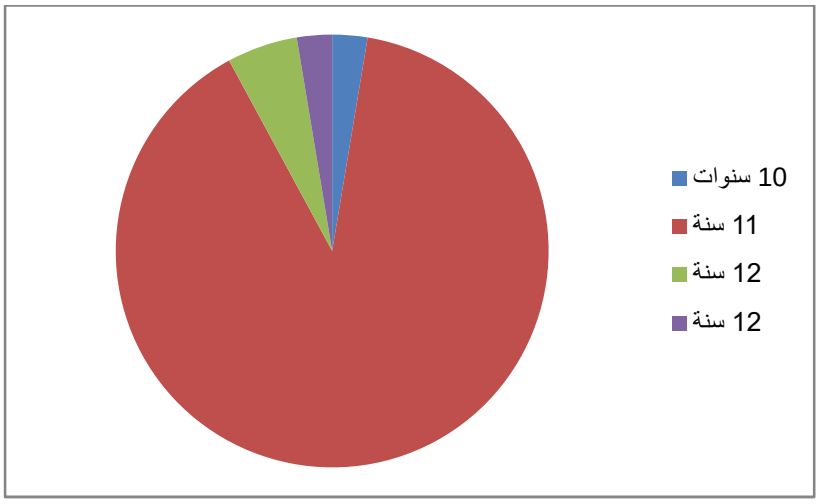
– خصائص عينة الدراسة:

*** من حيث السن:**

السن	العدد	النسبة المئويَّة
10 سنوات	01	%2.63
11 سنة	02	%5.23
12 سنة	34	%89.47
13 سنة	01	%2.63
المجموع	38	٪100

– الجدول رقم12: بين نسبة سن أفراد العيَّنة.

الشكل الآتي يمثل هذه النسب:



– الشكل رقم09: يبين نسبة سن أفراد العيَّنة.

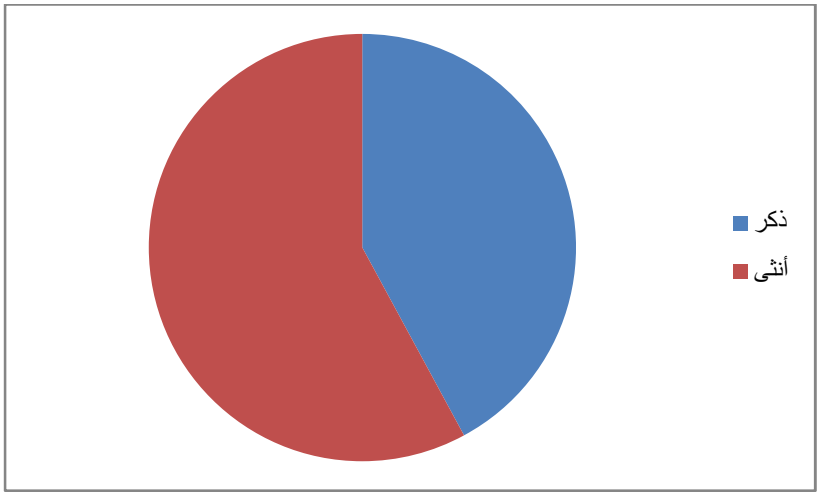
نستنتج من نتائج الجدول والشكل البياني أنَّ نسبة سن التَّلاميذ الغالبة هي: 89.47% أي ما يعادل عدد 34 تلميذا والَّذين أعمارهم 11 سنة، وهو السن الَّذي يوافق المرحلة الَّتي يدرسون فيها على عكس التَّلاميذ الَّذين أعمارهم 12 أو 13 سنة أي ما يعادل النسبيتين 2.63% و5.26% فسنهم يفوق مرحلتهم الدراسيَّة، وقد يرجع السبب في ذلك لعدة أسباب منها: قلة الاستيعاب والتركيز... إلخ، أما بالنسبة للتلميذ الَّذي عمره 10 سنوات فهو يمثل نسبة 2.63%، ويرجع السبب في ذلك أنَّه أدخل المدرسة في سن الخامسة، وهذا يدل على ذكائه وتفوقه.

*** من حيث الجنس:**

الجنس	العدد	النسبة المئويَّة
ذكر	16	%42.10
أنثى	22	%57.89
المجموع	38	%100

– الجدول رقم13: يبين نسبة جنس أفراد العيِّنة.

نمثل لهذه النتائج بالشكل الآتي:



– الشكل رقم10: يبين نسبة جنس أفراد العيِّنة.

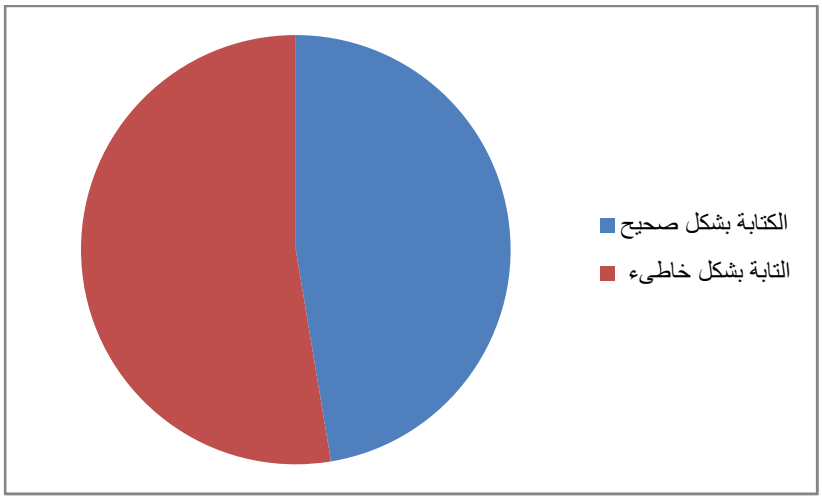
نلاحظ من خلال الجدول والشكل السابقين الذكر أنَّ نسبة الإناث 57.89% أكبر من نسبة الذكور 42.10% أي ما يعادل 38 تلميذا، وهم يمثلون قسم من أقسام السنة الخامسة الَّذي أختير كعيّنَة للدراسة من إبتدائيَّة تباينات المكيّ.

- نتائج السؤال الثالث:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
03	- هل كتب اسم المؤسسة بشكل صحيح؟	بشكل صحيح	بشكل خاطىء	38
		18	20	
		%47.36	%52.63	%100

- الجدول رقم14: يبين نسبة كتابة اسم المؤسسة.

نمثل للنتائج بالشكل اللآتي:



- الشكل رقم11: يبين نسبة شكل كتابة اسم المؤسسة.

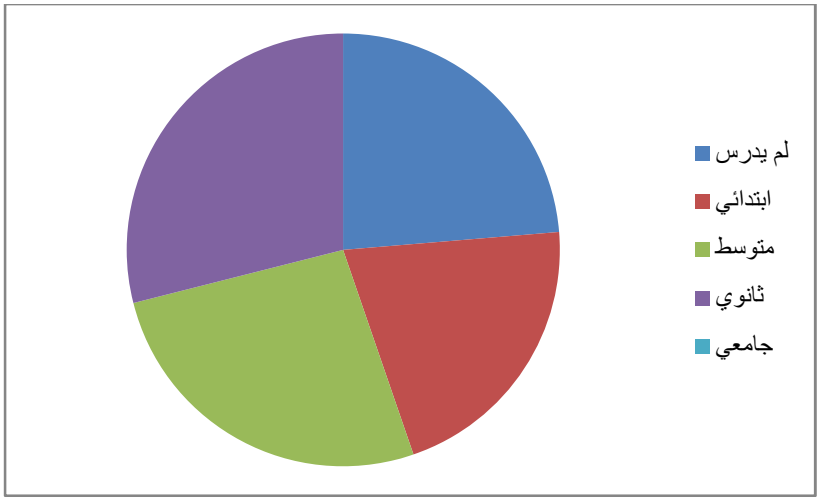
يتضح من خلال الجدول رقم 14 الشكل رقم 11 السالفين الذكر أنَّ أغلبية التَّلاميذ أخطؤا في كتابة اسم المؤسسة الَّتي يدرسون فيها، وتقدر نسبتهم بـ: 25.63% أي ما يعادل 20 تلميذا، بينما نسبة 47.36% تمثل عدد 18 تلميذا الَّذين لم يخطؤا في كتابة اسم المؤسسة، والعدد الإجمالي لهؤلاء التَّلاميذ يمثل أفراد عينة الدراسة الَّذين ينتمون لقسم من قسمي السنة الخامسة لمؤسسة تباينات المكيّ.

- نتائج السؤال الرابع:

رقم	العبارة	الإجابة					المجموع
04	- ما هو مستوى الأب التّعليمي؟	لم يدرس	ابتدائيّ	متوسط	ثانوي	جامعي	38
		09	08	10	11	12	
		٪23.68	٪21.05	٪26.31	٪28.94	٪00	٪100

- الجدول رقم15: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الرابعة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم12: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الرابعة.

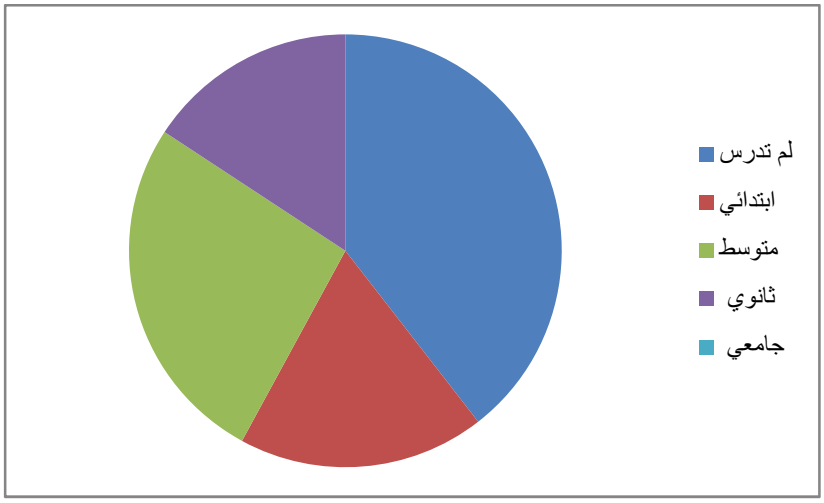
يتضح من خلال نتائج الشكلين أنَّ المستوى التّعليمي للآباء موزع بين الثانوي والمتوسط حيث نجدهما أكبر النسب، كما أنَّ الَّذين لم يدرسوا أبدًا نسبتهم مرتفعة أيضا أما نسبة المستوى الجامعي منعدمة، وهذا ما يستدعي وجود احتمالين الأول غياب الوعي لدى الأبناء بخطورة الأخطاء الإملائيَّة الَّتي يرتكبها أبناؤهم، والثاني جهل الأباء وعدم تعلمهم وبالتالي غياب الاهتمام لديهم، إلا أنَّ الأرجح هو الاحتمال الأول لأنَّ أغلب الآباء دائما ما ينشغلون بأمور الحياة، وينسون الجانب المعرفيّ والتّعليمي للأبناء.

- نتائج السؤال الخامس:

رقم	العبارة	الإجابة					المجموع
05	- ما هو مستوى الأم التّعليمي؟	لم تدرس	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	38
		15	07	10	06	00	
		%39.47	%18.42	%26.31	%15.78	%00	%100

- الجدول رقم16: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الخامسة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم13: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الخامسة.

الملاحظ من خلال الشكلين أنَّ أغلب الأمهات لسن متعلمات حيث وصلت نسبتهن إلى 39.47% في حين كانت نسبة المستوى الابتدائي، والمتوسط، والثانوي ضعيفة لتنعدم تماما في المستوى الجامعي، وهذا ما يؤدي إلى تراجع مستوى التَّلاميذ، فالتلميّذ أكثر احتكاكا بأمه وشديد التأثر بها يصاحبها في كل وقت، ومنها يأخذ جل لغته هذا ما يؤثر على مستواه التّعليمي، وعليه فإن تعلم الأمهات وثقافتهن خاصة اللغويّة لها بالغ الأثر على إتقان التَّلاميذ للغة وبالتالي إتقان الكتابة، وتقليل من الأخطاء نسبيا وحتىّ تجنبها.

- نتائج السؤال السادس:

- نص السؤال: ماهي المادة الَّتي تحب متابعتها أكثر؟

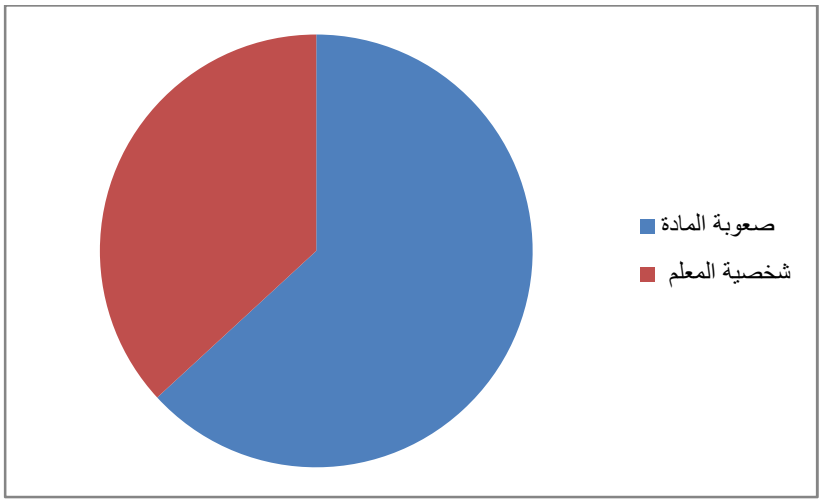
لقد كان السؤال مفتوحا لذا تعددت الإجابات واختلفت من تلميذ إلى آخر، وكان عدد التلميذ الَّذين يحبون مادة الرياضيات الأكبر أي 12 تلميذا لتليها التربية العلمية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية ...إلخ، وكان عدد التَّلاميذ الَّذين يحبون اللغة العربيَّة 02 فقط وكانت إجابتهم عن سؤالي: لماذا لا تحبون اللغة العربيَّة؟ بـ: لأننا لا نفهمها لصعوبتها وكثرة قواعدها.

- نتائج السؤال السابع:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
07	- إذا كنت تكره مادة معيَّنة حدد لماذا؟	صعوبة المادة	شخصيَّة المعلم	38
		24	14	
		%63.15	%36.48	%100

- الجدول رقم17: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة السابعة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم14: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة السابعة.

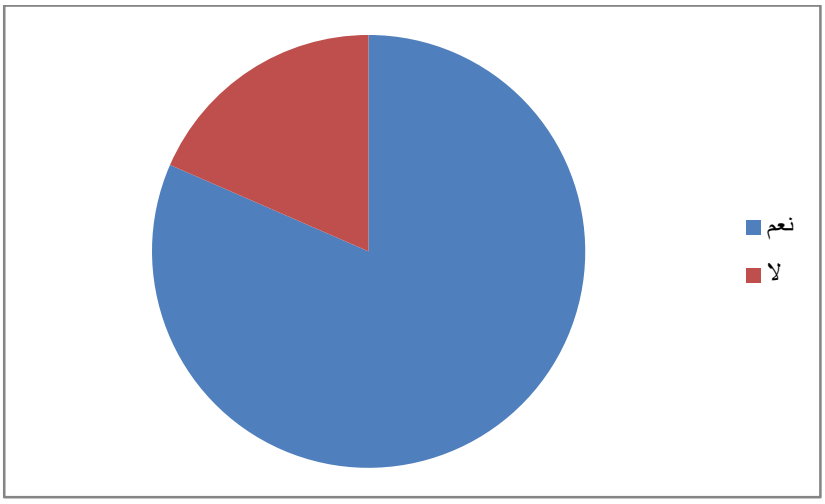
من الشكلين يتبين لنا أنَّ أغلب التَّلاميذ يربطون كرههم لمادة معيَّنة بصعوبتها حيث وصلت نسبتهم إلى 63.15% في حين مثلت نسبة 36.84% التَّلاميذ الَّذين أرجعوا كرههم للمادة لشخصية المعلم، وهذا التباين في آراء التَّلاميذ راجع إلى أمرين: الأول هو أن لكل رغباته وميولاته، أما الأمر الثاني فيرجع إلى: طريقة المعلم في تقديمه للدروس إن كان يحترم مبدأ الفروق الفرديَّة أم لا، لأن لذلك تأثيرا واضحا على نفسية التَّلاميذ في خلق الدافعية نحو التعلم.

- نتائج السؤال الثامن:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
08	- هل تشعر بالارتياح داخل القسم؟	نعم	لا	38
		31	07	
		%81.31	%18.42	٪100

- الجدول رقم18: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الثامنة.

نمثل لنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم 15: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الثامنة.

إنَّ الملاحظ من نتائج الجدول والدائرة النسبية أنَّ جل التَّلاميذ يشعرون بالراحة داخل القسم، حيث وصلت نسبتهم 81.31% في حين عبر بعضهم الآخر بعدم ارتياحهم داخل

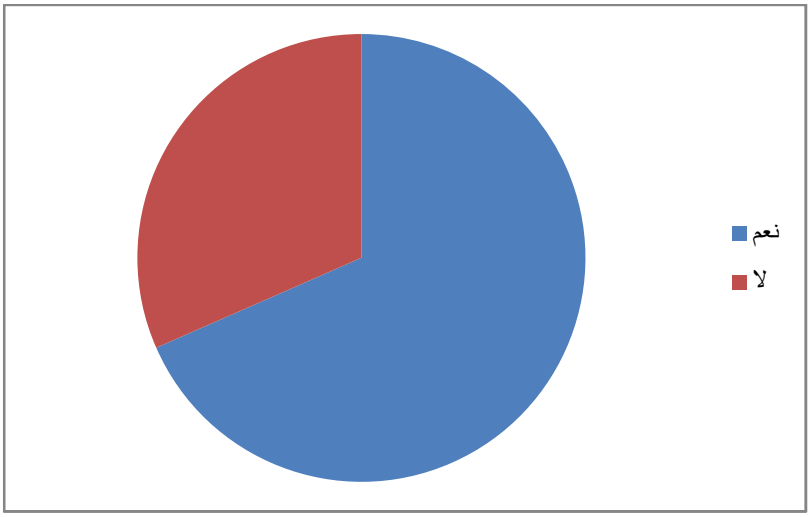
القسم، ووصلت نسبتهم 18.42%، إنَّ شعور أغلبية التَّلاميذ بالراحة داخل القسم يخلق الجو التّعليمي ويجعلهم مهيئين لتلقي المعلومة، وهنا يأتي دور المعلم في تحقيق التفاعل بين التَّلاميذ، وبالتالي جعلهم مقبلين على العلم والمعرفة متقنين لكل المهارات اللغويّة الَّتي من ضمنها مهارة الكتابة فإتقانها لا يرتكب التَّلاميذ عددًا كبيرًا من الأخطاء الإملائيَّة.

- نتائج السؤال التاسع:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
09	- هل تتقبل تصحيح معلمك لأخطائك الإملائيَّة؟	نعم	لا	38
		26	12	
		%68.42	%31.57	%100

- الجدول رقم19: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم16: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة التاسعة.

إنَّ المتأمل في الجدول والدائرة النسبية يلحظ التباين الواضح بين الإجابتين فقد عبر أغلب التَّلاميذ عن تأييدهم لطريقة تصحيح المعلم للأخطاء الإملائيَّة حيث وصلت نسبتهم إلى 63.15% أي ما يعادل 26 تلميذا، في حين كانت نسبة المعارضين 31.57% أي ما يعادل 12 تلميذا، وهذا ما يدل على أن المعلم لا يحترم مبدأ الفروق الفرديَّة بين تلاميّذه ولا

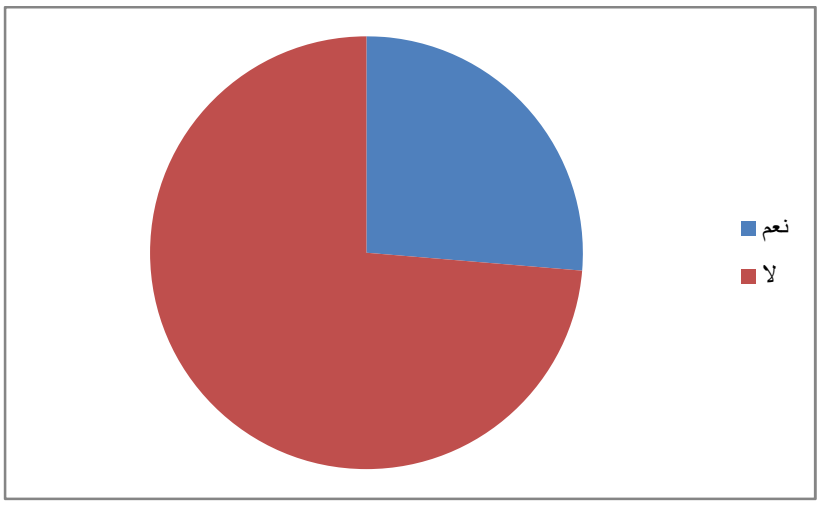
يحسن استعمال طريقة التصحيح المناسبة فيهتم بالنجباء ويهمل المتوسطين، ولا يكترث بضعفاء، رغم أنَّ الطريقة هي أهم شيء في العملية التّعليمية؛ لأنَّها قادرة على تحقيق الأهداف المسطرة في نهاية كل درس وحتى في نهاية كل عام دراسي، فإن أحسن المعلم استعمالها حقق غايته، واستطاع التقليل إلى حد كبير من الأخطاء الإملائيَّة، وحتى القضاء عليها كليا والعكس صحيح.

- نتائج السؤال العاشر:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
10	- هل ترى أن المعلم هو المسؤول الأول عن ارتكابك في الأخطاء الإملائيَّة؟	نعم	لا	38
		10	28	
		%26.31	%73.68	%100

- الجدول رقم20: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة العاشرة.

نمثل لنتائج بالشكل الآتي:



- الشكل رقم17: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة العاشرة.

إنَّ نتائج الجدول والدائرة يوضحان أنَّ التَّلاميذ يضعون اللوم على أنفسهم في ارتكاب الأخطاء الإملائيَّة، حيث يقول 73.68% أي ما يقابل 28 تلميذا أن المعلم غير مسؤول عن ارتكابهم للأخطاء الإملائيَّة في حين ألقى بعضهم اللوم على المعلم وتقدر نسبتهم

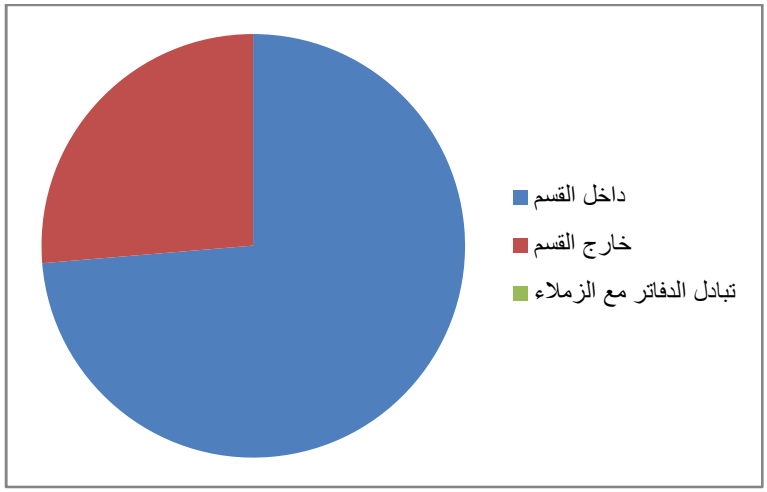
بـ: 26.31% أي ما يقابل 10 تلاميّذ، وهذا إن دَل على شيء فإنما يدُل على وعي التَّلاميذ وتحملهم مسؤولية أخطائهم واستعدادهم التام لتجنبها، لأنَّ أي شخص يستطيع التخلص من المشكل بنفسه مع تلقيه بعض الدعم من الآخرين بغض النظر عن سنه.

- نتائج السؤال الحادي عشر:

رقم	العبارة	الإجابة			المجموع
11	- ما هي الطريقة الَّتي تحب أن يصحح بها المعلم أخطاءك الإملائيَّة؟	داخل القسم	خارج القسم	تبادل الدفاتر مع الزملاء	38
		28	10	00	
		%73.68	%26.31	%00	%100

- الجدول رقم21: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الحادية عشر.

نمثل للنتائج بالشكل اللآتي:



- الشكل رقم18: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الحادية عشر.

من خلال نتائج الشكلين يتضح أنَّ الطريقة الَّتي يحب التَّلاميذ أنَّ يصحح بها المعلم أخطاءهم الإملائيَّة هي داخل القسم بنسبة 73.68٪ أي ما يعادل 28 تلميذا، أما خارج القسم، فنسبتهم 26.31٪ أي ما يعادل 10 تلاميّذ في حين رفضوا تبادل الأوراق مع الزملاء، ومن هنا يظهر لنا أن التَّلاميذ يحبون الاستفادة من أخطائهم، فجو القسم يساعد

على التفاعل وتجاوب وتقبل أخطائهم، كما أنَّ تصحيح المعلم لأخطاء كل التَّلاميذ يخلق حالة من الرضى عند كل التَّلاميذ؛ لأن التلميذ لا يحب أن يهان أو يعاقب أمام الزملاء لأنَّ ذلك يحط من قيمته، ويقتل روح التعلم لديه.

8-2-2- تفسير النتائج (مرحلة تفسير الأخطاء):

المستنتج من خلال تحليل نتائج المحور الثاني من أسئلة الاستبيان، أنَّ للتلاميّذ دخلاً في ارتكاب بعض الأنواع من الأخطاء الإملائيَّة بسبب لامبالاتهم وعدم تدربهم وإلمامهم بقواعد الإملاء، إلا أنَّه يبقى مهارة يميلوا لها أغلبية التَّلاميذ باستثناء فئة قليلة ويعود السبب في عزوفهم عنه إلى: أسلوب المعلم وطريقة تصحيحه للأخطاء، لأنَّ شخصية المعلم يجب أن تكون محبوبة، وطريقة تدريسه للإملاء يجب أن تلم بكل القواعد، وتلائم جميع التَّلاميذ ...إلخ، كما لا ننسى تأثير الأسرة إما بالسلب أو الإيجاب أي ببقاء الأخطاء أو القضاء عليها عن طريق تدريب الأبناء، والاهتمام بتدريسهم وتعريفهم بأماكن ارتكاب الأخطاء والتركيز عليها أثناء مراجعة الدروس، وكذا محاولتهم إبقاء التلميذ في جو تعليمي من خلال التكلم بالكلمات الَّتي يخطؤن فيها، حتى ترسخ في ذاكرتهم وتصحيحهم الدائم للكلمات الخاطئة الَّتي يأخذونها من الوسائل الإعلامية أو المجتمع...إلخ، لأنَّ التفاعل بين هذه العناصر وحسن التنسيق بينها يمكننا من تقليل الأخطاء الإملائيَّة تدريجيا.

8-3- التحليل الإجمالي لنتائج المحور الثالث (استمارة حول القواعد):

رقم	العبارة	الإجابة				المجموع	
		نعم	النسبة المئويَّة	لا	النسبةالمئويَّة		
01	- هل تحب مادة اللغة العربيَّة؟	24	%63.15	14	%36.84	38	%100
02	- هل تحب الإملاء؟	17	%44.73	21	%55.26	38	%100

03	– هل تجبك طريقة المعلم في تصحيح الأخطاء الإملائيَّة ؟	15	%39.47	23	%60.52	38	%100
04	– لماذا تنفر من الإملاء؟	لأنـــــيَّ لا أعـــــرف قواعد الكتابة		لأنَّه صعب		38	%100
		21	%25.26	17	%44.73		

– الجدول رقم22: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه أسئلة المحور الثالث.

8-3-1- تحليل ومناقشة الاستبيان:

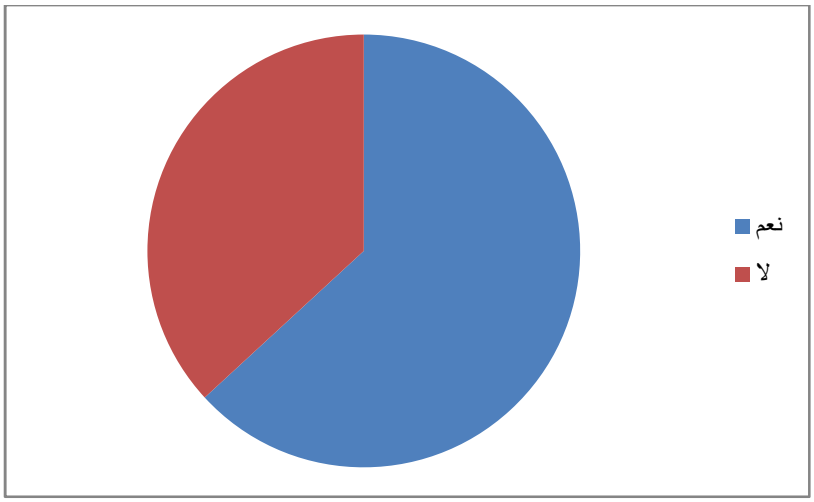
تحليل ومناقشة نتائج المحور الثالث المتعلقة بأسئلة حول القواعد:

- نتائج السؤال الأول:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
		نعم	لا	
01	– هل تحب مادة اللغة العربيَّة؟	24	14	38
		%63.15	%36.84	%100

– الجدول رقم23: يبين استجابة أفراد العيَّنة اتجاه العبارة الأولى.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



– الشكل رقم19: يبين استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة الأولى.

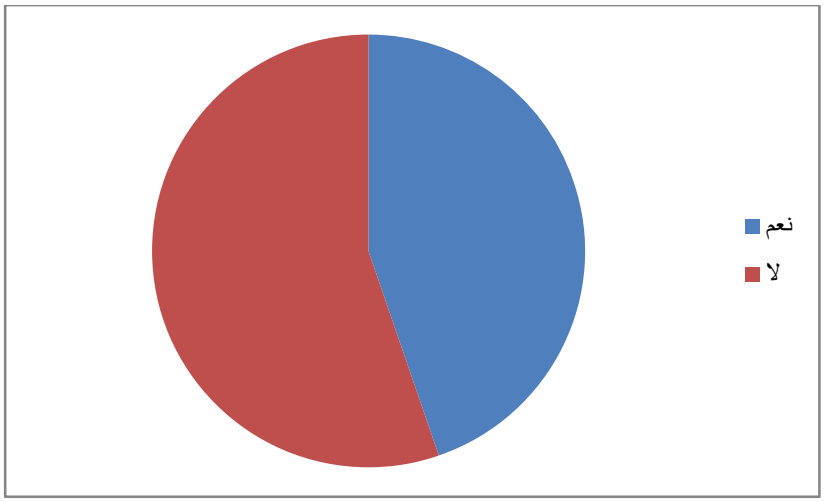
يتبين لنا من خلال نتائج الشكلين أنَّ نسبة التَّلاميذ الَّذين يحبون مادة اللغة العربيَّة يبلغ عددهم 24 تلميذا أي ما يعادل نسبة 63.15% في حين تقدر نسبة التَّلاميذ الَّذين يكرهونها بـ: 36.84% أي ما يعادل 14 تلميذا، مبررين موقفهم بحجة صعوبة اللغة العربيَّة وعدم تفوقهم فيها على عكس المواد الأخرى، وهذا الأمر راجع لطريقة تدريس المعلم، فعليه تبسيط قواعدها و التمثيل لها من الواقع لتسهيلها عليهم، وتحبيبهم فيها مثل زملائهم، لأنَّها لغتهم ولغة القرآن الكريم.

– نتائج السؤال الثاني:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
02	– هل تحب الإملاء؟	نعم	لا	38
		17	21	%100
		%44.73	%55.26	

– الجدول24: يبين استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة الثانية.

نمثل للنتائج بالشكل التالي:



– الشكل رقم20: يبين نسبة استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة الثانية.

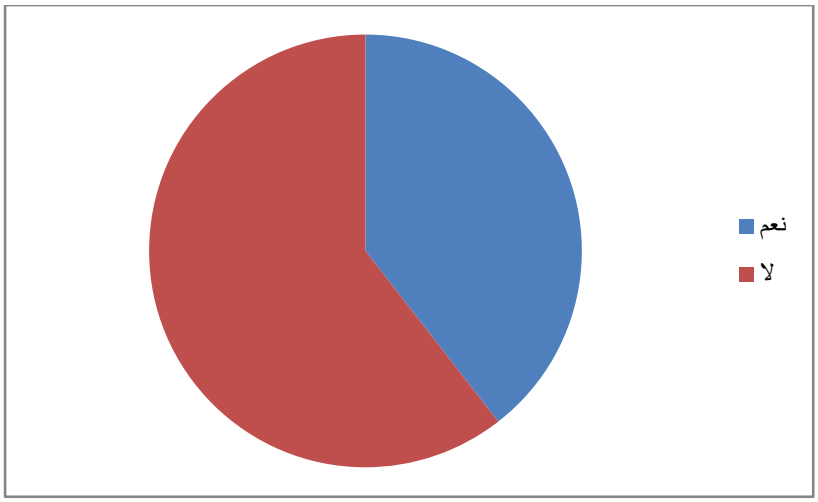
الملاحظ من خلال نتائج الشكلين أنَّ أغلبية التَّلاميذ لا يحبون الإملاء، فقد قدرت نسبتهم بـ: 55.26% أي ما يقابل 21 تلميذا، والسبب في ذلك يعود إلى الصورة السيئة الَّتي طبع بها، فقد عرف منذ القدم بالصعوبة هذا الأمر جعلهم لا يحبونه على عكس التَّلاميذ الَّذين يحبون الإملاء ويمثلون الأقليَّة وتقدر نسبتهم بـ:44.73% أي مايعادل 17 تلميذا ويرجع ذلك الشعور لحبهم الإبداع، وعدم خوفهم من ارتكاب الأخطاء الإملائيَّة لأنَّهم يستفدون منها.

– نتائج السؤال الثالث:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
03	– هل تعجبك طريقة المعلم في تصحيح الأخطاء الإملائيَّة؟	نعم	لا	38
		15	23	
		٪39.47	٪60.52	٪100

– الجدول رقم25: يبين نسبة استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة الثالثة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



– الشكل رقم21: يبين نسبة استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة الثالثة.

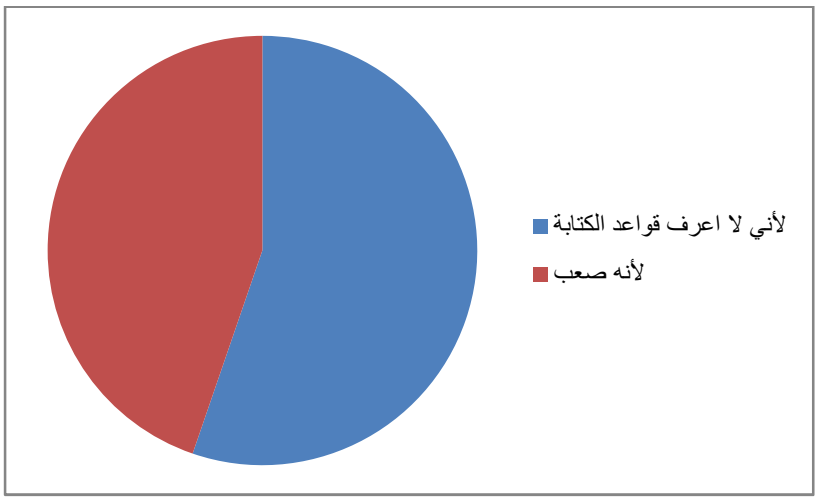
يتبين لنا من النتائج السالفة أنَّ نسبة التَّلاميذ الَّذين يحبون طريقة معلمهم في تصحيح الأخطاء الإملائيَّة قليلة جدا؛ لأنَّها تمثل التَّلاميذ الَّذين لا يرتكبون الأخطاء بكثرة وهم يمثلون أوائل القسم، والمعلم يتساهل معهم في تصحيحها على عكس النسبة الكبيرة للتلاميّذ الَّذين لا يحبون أسلوب المعلم في التصحيح، فقد كانت نسبتهم 60.52%، وهذا راجع إلى طريقة تعامل المعلم مع التَّلاميذ أثناء تصحيح الأخطاء فهو يوبخهم أمام زملائهم بها ما يسبب لهم احراجا، ويدفعهم إلى تفادي تصحيح أخطائهم من جهة، ومن جهة أخرى استمرار ارتكاب نفس الأخطاء، فالمعلم هنا لايحترم مبدأ الفروق الفرديَّة، ويساهم في تفشي ارتكاب التَّلاميذ للأخطاء الإملائيَّة بأنواعها واستمرارها.

– نتائج السؤال الرابع:

رقم	العبارة	الإجابة		المجموع
04	– لماذا تنفر من الإملاء؟	نعم	لا	38
		21	17	
		%55.23	%44.73	%100

– الجدول رقم26: يبين نسبة استجابة أفراد العيِّنة اتجاه العبارة الرابعة.

نمثل للنتائج بالشكل الآتي:



– الشكل رقم22: يبين نسبة استجابة أفراد العيَّنة اتجاه السؤال الرابع.

من خلال نسب الشكلين يمكن القول، أنَّ نفور التَّلاميذ من الإملاء راجع إلى أمرين الأول عدم معرفتهم بالقواعد الإملائيَّة حيث وصلت نسبة التَّلاميذ الَّذين قالوا بهذا إلى 55.26%، والثاني استصعابهم للإملاء، فقد كانت نسبة التَّلاميذ الَّذين أرجعوا نفورهم من الإملاء لصعوبته حوالي 44.73%، وعليه فقد ربط التَّلاميذ نفورهم من الإملاء لصعوبته وجهلهم بالقواعد الإملائيَّة لا غير، وهذا النفور يصنعه المعلم بطريقة تعامله وقدرته على إيصال المعلومة، كما أنَّ أسلوبه في عرض الفكرة وتقديمها له أثر هو الآخر، والتلميذ بطبعه يميل للأشياء السهلة ما يجعله يرفض الإملاء من جهة، وبسبب ما عرف عنه وطبع به من صعوبةٍ من جهةٍ أخرى.

8-3-2- تفسير النتائج (مرحلة تفسير الأخطاء):

يتضح لنا من نتائج أسئلة المحور الثالث من الاستبيان والمتعلقة بالقواعد، أنَّ هذه الأخيرة متعددة وتكثر الاستثناءات فيها وهذا سبب وجيه لإرتكاب التَّلاميذ للأخطاء الإملائيَّة، بالإضافة إلى صغر سنهم الَّذي لا يسمح لهم بالإلمام بها كلها، لذا يجب على المعلم أن ينمي قدرات تلاميّذه فيها بما يتماشى مع أعمارهم من خلال التدرج فيها والتمثيل لها بأمثلة مستقاة من الواقع لترسخ لديّهم، ولا يخطؤا مرة أخرى أثناء الكتابة.

9- تصنيف الأخطاء الإملائيَّة وتصحيحها (مرحلة تصويب الأخطاء وعلاجها):

رقم النموذج	الأخطاء	نوعها	تصويبها
النموذج الأول	الآجر	صرفي	الآجور
	الإثنين	تركيبي	أخرَيَيْنْ
	لم يبقى	نحوي	لم يبق
	طلائه	نحوي	طلاؤه
	حيا	دلالي	عامرًا
النموذج الثاني	قلت	تركيبي	قالت:
	لي أمي	تركيبي	لأمي
	أن أذهب	تركيبي	سأذهب
	أبنائي	صرفي	أبناء
	ملا	صرفي	مالا
	كفيا	صرفي	كافيا
	أنام	صرفي	أَنم
	أسرتي	صرفي	الأسرة
	الكرمة	صرفي	الكريمة
	لي أصدقائي	نحوي	لأصدقائي
	لا نكونو	تركيبي	نُكَونِ
	جمعيتًا	صرفي	جمعية
	وقال	تركيبي	وقال:
	أخر	صرفي	آخر
	فأجبتها	صرفي	فأجبته
	ملا	صرفي	مالا
	الملابسًا	صرفي	الملابسَ
	فقلت	تركيبي	فقالت:
	سأشتريه	صرفي	سأشتري

	سأوازع	نحوي	سؤوزع
	نوازعه	صرفي	نوزعه
	لشترائيّ	نحوي	لشتراء
	الأسراتي	صرفي	الأسر
	ليعيشا	صرفي	لتعيش
	ولما	صرفي	ولم
	أعطيف	صرفي	أعطف
	فايدعو	نحوي	فيدعوا
النموذج الثالث	أيام	صرفي	الأيام
	جلست	تركيبي	الجالسين
	عبرين	صرفي	عابري
	التصديق	صرفي	التصدق
	ففجأتًا	تركيبي	ففجأة
	من على	دلالي	من
	نجأ	دلالي	نجيء
	فلئان	دلالي	ولكن
	بدئو	نحوي	بدؤا
	أحضرو	نحوي	أحضروا
	علبة	دلالي	أكياس
النموذج الرابع	أصدقائي	صرفي	أصدقاء
	على	تركيبي	حول
	الأرض	صرفي	الأراضي
	إذ ماهي	تركيبي	لكنها
	فناديته	تركيبي	فناديت
	ليساعدنا	تركيبي	ليساعدونا
	خمة	تركيبي	خدمة

	فأتوا	نحوي	فأتوا
	فور	نحوي	فورا
	أنك	صرفي	أننا
	تقديد	دلالي	تبسيط أو تسوية
	هاذ	نحوي	هذا
	فور فور	نحوي	فورا فورا
	إنتها	نحوي	انتهى
	صارة	نحوي	صارت
	أجر	تركيبي	الآجور
النموذج الخامس	روضني	دلالي	راودني
	شعوري	صرفي	شعور
	كن	نحوي	كنا
النموذج السادس	حتى وجدنا	تركيبي	فوجدنا
	اللئم	نحوي	اللؤم
	انطلقات	صرفي	انطلقت
	الألاة	نحوي	الآلات
	الحياتي	صرفي	الحياة
	لليتام	صرفي	لليتامى
	أخذوهم	صرفي	أخذناهم
	أرجو	نحوي	أرجوا
النموذج السابع	كوخ	صرفي	كوخا
	قديم	صرفي	قديما
	مرأة	صرفي	إمرأة
	أطفل	صرفي	أطفال
	وأربعة أربع مريضة	دلالي	أربعتهم مرضى
	قدموا لها	صرفي	وقدموا لهم

	لبنتها	صرفي	بناتها
	المريضة	صرفي	المريضات
	سارة	صرفي	صارت
	بنو لها	نحوي	بنوا لها
	شركت	صرفي	شاركت

الجدول رقم 27: يوضح تصنيف أخطاء التَّلاميذ وتصوبها.

نستنتج من خلال رصدنا لأخطاء بعض التَّلاميذ (أفراد العيَّنة) وتصنيفها في الجدول أنَّ معظم الأخطاء الَّتي وقع فيها التَّلاميذ بنسبة كبيرة هي الأخطاء الصرفيَّة لتليها بنسبة أقل منها الأخطاء النحويَّة، ثم الأخطاء التركيبيَّة، ثم الدلاليَّة وكانت الأخطاء في هذا النوع الأخير تتعلق بالأسماء أكثر من الَّتي تتعلق بالأفعال، على عكس الأخطاء النحويَّة فكلها تتعلق بالأفعال؛ لأنها خرق لبعض القواعد النحويَّة لعدم اكتسبها،على عكس الأخطاء الدلاليَّة فكلها تتعلق بالأسماء بسبب استخدام التَّلاميذ العامية بدل الفصحى أو يكتبون شيء ويقصدون شيء آخر، لتأتي الأخطاء التركيبيَّة لتشمل أخطاءً تتعلق بالأفعال والأسماء معا دون استثناء، والسبب الرئيس في ذلك يرجع إلى ضعف القدرة على استعمال المكتسبات القبلية وربط بينها وبين المكسبات الجديدة، لتلزم الأخطاء الإملائيَّة كتابات التَّلاميذ في كل مستوياتهم الدراسيَّة إن لم يعرفوا مواضعها لتصحيحها، أو إن لم يتمكنوا من القواعد الإملائيَّة لتفاديها أثناء الكتابة.

10- دراسة اللسانيَّات البنيويَّة للأخطاء الإملائيَّة (مرحلة علاج الأخطاء الإملائيَّة):

نشأت البنيوية في أوروبا في مطلع القرن العشرين انطلاقا من كتاب "محاضرات في اللسانيَّات العامة لفردينان دي سوسير Ferdinand de Saussure، وظهر هذا الاتجاه نفسه بصورة مستقلة في أمريكا عقب صدور كتاب اللغة (1993) لبلومفيد Bloomfield ومصطلح البنيويَّة مشتق من لفظة بنية، وهي تدل على انتظام عناصر مجموعة ما طبق

علاقات داخليَّة، بحيث يحدد كل عنصر حسب علاقته بالعناصر الأخرى وبموضعه داخل المجموعة، وتركز البنيويَّة في أبحاثها على دراسة العلاقات بين البنى المختلفة الَّتي تمثل كلا واحدا، وأحرزت البنيويَّة العديد من المفاهيم والمنطلقات الَّتي نرى أنها تخدم تعليمية اللغة في كل مستوياتها التركيبيَّة والصرفيَّة والصوتيَّة، ومن تلك المفاهيم الَّتي رأيت أنها تناسب تحليل الأخطاء مايلي:

- قيمة العنصر اللغويّ.
- العلاقات الَّتي تربط بين العناصر اللغويّة.

1- قيمة العنصر اللغويّ: من المفاهيم الَّتي لاقت رواجا واسعًا في جعل اللسانيَّات قيمة العنصر اللغويّ حيث يرى دي سوسير"أن قيمة الكلمة (أو العنصر اللغويّ) ليست ثابتة ولا مجردة... كما ينبغي مقارنتها بقيم مماثلة أي بالكلمات الأخرى الَّتي تقابلها، إنَّ مضمونها ليس محددًا تمامًا إلا بفضل ما يوجد خارجًا عنها، فالكلمة هي جزء من منظومة لا تنتقب بدلالة وحسب بل بقيمة خاصة"[1].

ويضيف سوسير قائلا: أنَّ "ما يهم في الكلمة ليس الصوت ذاته، بل الفوارق الصوتيَّة الَّتي تساعد على تمييزها من بقيَّة الكلمات الأخرى"[2].

فهذه الآراء يمكن استثمارها والاستفادة منها في مجال تعليميَّة اللغة، وبالتحديد في مجال الأخطاء الإملائيَّة فما قدَّمه اللغويّون حول كتابة "رسم التاء والهاء" فلكل منهما فوارق صوتيَّة تساعدنا على التمييز بينهما من تلك الفوارق:

التاء المربوطة إذا وقعت عليها في القراءة تنطق هاءً. أما لو وصلتها بما بعدها فإنّها تنطق تاءً.

ومن الأمثلة الَّتي وجدت عند التَّلاميذ (الأخطاء في التاءين) مايلي:

---

[1]- فردينان دي سوسير محاضرات في الألسنيَّة العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة د/ط، 1986، ص140-141.

[2]- المرجع نفسه، ص143.

الخطأ	الصواب
صارت	صارت (فعل).
جمعيتنا	جمعية (اسم مكان).

فاستثمار الفوارق الصوتيَّة (في بداية الموسم الدراسي) يساعد التلميذ على التمييز بين التاءين، ويقلل من ارتكابه للأخطاء في هذا الموضوع.

ومما يدخل في هذا المجال التنوين الَّذي له مظهران:

"صوتيٍّ يستوجب النطق بحرف النون رغم أنَّ الكلمة المنونة (أي الَّتي عليها تنوين) لا يكون فيها نون.

وثانيهما شكليٍّ يتصل بالحركة الواقعة على آخر الكلمة وبدلاً من كونها ضمةً واحدةً تصبح ضمتيّن، أو فتحةً واحدةً تصبح فتحتيّن، أو كسرةً واحدةً تصبح كسرتيّن"[1].

فالتمييز بين ما هو صوتيّ وما هو شكليّ يساعد التَّلاميذ على الكتابة الصحيحة للتنوين نحو:

الصوتي	الشكلي
شَمْسُنْ	شمس.
قَمَرَنْ	قمرًا.
مدرِستنْ	مدرسةٍ.

وللقضاء على مثل هذه الأخطاء أو التقليل منها وجب على المعلم التعرض إلى التنوين في بداية الموسم الدراسيّ، وبالتعرض لتلك القاعدة نستطيع أن نقول بأنَّها بنيويَّة وبذلك نميز بين الرسم الإملائيّ والصوت.

[1] – أحمد طاهر حسنين وحسن شحاتة، قواعد الإملاء العربيّ بين النظريَّة والتطبيق، مكتبة الدار العربيَّة للكتاب، ط1 1998م، ص55.

– أما العنصر الثاني الَّذي يمكن استثماره من اللسانيَّات ومن المدرسة البنيويَّة في مجال التعليميَّة وفي الأخطاء الإملائيَّة هو: العلاقات الَّتي تربط بين العناصر اللغويِّة، حيث بينّ دي سوسير أنَّ أيَّ "عبارة ما في تركيب ما لا تكتسب قيمتها إلا بتقابلها مع ما يسبقها أو ما يليّها أو الإثنيّن معًا"[1]، فمثل هذه القاعدة أو النقطة البنيويَّة الَّتي تظهر"قيمة كل عنصر من وجود العناصر الأخرى في وقت واحد"[2]، أي من خلال ما يسبقه وما يلحقه يمكن استثماره في تحليل الأخطاء في كتابة أو رسم الهمزة في وسط الكلمة أو آخرها فمما قدمه اللغويِّيّن في هذا المجال قولهم:

"الهمزة المتوسطة المتحركة، بعد متحرك، تكتب على الحرف المجانس لحركتها أو الحرف المجانس لحركتها، أو الحرف المجانس لأقوى الحركتيّن (حركة الهمزة وحركة ما قبلها)"[3].

ما يسبقها (الهمزة) نحو:

ضم ⟵ مضمومة.

فتح ⟵ مضمومة.

كسر ⟵ مضمومة.

سكون ⟵ مضمومة.

كسر ⟵ مكسورة.

فتح ⟵ مكسورة.

ضم ⟵ مكسورة.

سكون ⟵ مكسورة.

كسر ⟵ مفتوحة.

ضم ⟵ مفتوحة.

[1] – دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ص149.

[2] – فردينان دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد، 1995م، ص134.

[3] – أحمد طاهر حسنين وحسن شحاتة، قواعد الإملاء العربي بين النظريَّة والتطبيق، ص25.

سكون ←——— مفتوحة.

وكذا قولهم "الهمزة المتطرفة المتحركة، بعد حرف ساكن، تكتب مفردة على السطر"[1]. ومن أخطاء هذا النوع في كتابات التَّلاميذ نجد: أبنائيّ والصواب أبناءِ.

وقولهم في "الهمزة المتطرفة المتحركة، المتحرك ما قبلها تكتب عل حرف يجانس حركة ما قبلها"[2]، ومن أخطاء التَّلاميذ من مثل هذا النوع نجد: نجأ والصواب نَجِيء.

فلو تعرف التلميذ على مثل هذه القاعدة في بداية العام الدراسي لما ارتكب مثل هذا الخطيء، ويرجع سبب في ذلك إلى عدم ادراكه للقاعدة من أساسها.

فقيمة الهمزة هنا إن صحَّ التَّعبير هو في كيّفية كتابتها ويمكن أن نشير هنا إلى قيمتها عند اللغويّين الَّتي تظهر في قوتها وقوة الحرف الَّذي قبلها. فهم يقولون في كتابة الهمزة "تعتبر الكسرة أقوى الحركات تليها الضمة، ثم الفتحة، ففيّ حالة اِجتماع حركتيّن على الهمزة وما قبلها رسمت بحسب أقوى الحركات"[3].

وعليه فدي سوسير يشبه النظام اللغويّ (قيمة العنصر اللغويّ والعلاقات التي تربط العناصر اللغويّة) بلعبة الشطرنج، "فما هوخارجي في الشطرنج يمكن فصله بسهولة عما هو داخلي...أما إذا قللنا من أجزاء الشطرنج أو أضفنا إليها فإن هذا التغيير له أثر كبير في اللعبة، إذن ينبغي للمرء أن يميز بين ما هو خارجي وماهو داخلي"[4]. وكذلك الأمر مع الرسم الإملائي فأيّ شيء يحدث تغييرًا في شكل الكلمة أو يحرف معناها، فهو خارج عن نظام الكلمة الأصليّ والصحيح ويعتبر خطاءً إملائيا.

[1] – أحمد طاهر حسنين وحسن شحاتة، قواعد الإملاء العربي بين النظريَّة والتطبيق، ص31.

[2] – المرجع نفسه،ص33.

[3] – المرجع نفسه، ص35.

[4] – فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ص41.

وفي ختام هذا الفصل نصل إلى وجود أخطاء إملائيّة لدى تلاميذ السنة الخامسة (تلاميذ العينة) تتنوع بتنوع مواضيع التعبير الكتابيّ، وكان سبب ارتكاب التَّلاميذ لها مختلفا من تلميّذ إلى آخر، ولا ننسا دراسة اللسانيَّات الحديثة (البنيويَّة) للأخطاء الإملائيَّة من خلال التنويه والتنبيه لبعض المفاهيم والمنطلقات منها: قيمة العنصر اللغويّ والعلاقات الَّتي تربط بين العناصر اللغويّة، لأنَّ العنصر اللغويّ لا يحمل قيمة لغويّة إلى إذا وضع في تركيب (سياق) لغويّ مناسب له، ولايحتل مكانته إلا بوجود العناصر اللغويّة في وقت واحد، لأنَّ معرفتنا لما هو داخلي (أصليّ) عما هو خارجي (غير أصليّ) يساعد على الكتابة بشكل صحيح أي معنى صحيح، وبالتالي القضاء على الأخطاء الإملائيَّة لأنَّ ذلك حلم كل دارس ومدرس للغة.

خاتمة

أمكننا التوصل من خلال هذا البحث الموسوم بـ: "الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية دراسة في ضوء اللسانيات الحديثة السنة الخامسة ابتدائي – أنموذجا–" إلى مجموعة من النتائج والاقتراحات نجملها فيما يلي:

1- نتائج البحث:

- تعد الأخطاء الإملائية أكثر الأخطاء اللغوية انتشارا وتفشيا في كتابات التلاميذ والتي تحدث نتيجة الخروج عن القاعدة الإملائية.
- تتعدد الأسباب الكامنة وراء حدوث الأخطاء الإملائية فهي لا تقتصر على طرف واحد بل تشمل المتعلم والمعلم والمنهاج والإدارة، بالإضافة إلى اللغة المكتوبة والمجتمع.
- يظهر المستوى الحقيقي للمتعلم ومدى تمكنه من قواعد الإملاء من خلال ما يكتبه بنفسه في حصة التعبير الكتابي، لا من خلال ما يكتبه في حصة الإملاء.
- يتسم برنامج السنة الخامسة اِبتدائي بقلة دروس الإملاء المقررة، باعتبار أن المتعلم قد تعرف على مختلف الظواهر الإملائية في السنوات السابقة.
- ظهور الأخطاء الإملائية بكل أنواعها في جل تعابير المتعلمين ما يعكس مدى انتشارها وتعد أخطاء الحذف أكثرها شيوعا.
- تنوع فئات التلاميذ المكونين للقسم الواحد ما يؤدي إلى اختلاف درجة انتشار الأخطاء الإملائية بينهم، وكذا صعوبة علاجها.
- يعتمد المعلمون في علاج الأخطاء الإملائية على اِجتهاداتهم الشخصية لعدم معرفتهم بالطرق الناجعة للتخلص من هذه الظاهرة.
- عدم اهتمام أولياء التلاميذ بالجانب الدراسي لأبنائهم خاصة الكتابي منه ما أدى إلى زيادة، وصعوبة التقليل من الأخطاء الإملائية لديهم.
- لا يجب أن ينظر المعلم إلى المتعلم نظرة ازدراء واحتقار فذلك ينقص من دافعيته نحو التعلم.

- عدم اكتساب التلاميذ للقواعد الإملائية وقلة الاستعمال والمران والتكرار... إلخ، من أهم الأسباب التي أدت بهم إلى ارتكاب الأخطاء.

إفراز اللسانيات البنيوية العديد من المفاهيم والمنطلقات التي تعليمية اللغة في مستوياتها ومن تلك المفاهيم التي تناسب تحليل الأخطاء ما يلي:

– قيمة العنصر اللغوي. – العلاقات التي تربط بين العناصر اللغوية.

- ما يهم في الكلمة ليس الصوت ذاته بل الفوارق الصوتية التي تساعد على تمييزها من بقية الكلمات الأخرى، وكتابتها بشكل صحيح.
- لا يكتسب العنصر اللغوي قيمته إلا بتقابله مع ما يسبقه أو ما يليه أو الاثنين معا.
- أهمية العلاقات التركيبية بين الجزء والكل أهميتها بين الأجزاء فيما بينها، لأنها تمكننا من معرفة العناصر الداخلية من العناصر الخارجية، التي تؤدي بنا إلى كتابة الكلمة بشكل صحيح.

2- الاقتراحات:

من خلال النتائج السابقة يمكن تقديم جملة من الاقتراحات نجملها فيما يلي:

- في وضع المنهاج ينبغي على أهل الاختصاص النزول لأرض الواقع، وبناءً عليه يتم إنجاز وتأليف المنهاج.
- يجب الاهتمام بنشاط الإملاء من طرف المنهاج أولا، والمعلم ثانيا، والأسرة ثالثا والمتعلم رابعا لما له من دور أساسي في التقليل من الأخطاء الإملائية.
- تدريب التلاميذ على مهارة الإملاء من خلال برمجة حصص إضافية بصفة دائمة لتقليل من الأخطاء الإملائية.
- تحسين الذاكرة البصرية للتمييز بين أشكال الحروف والكلمات، ثم ترسيخها في الذاكرة لتسترجع وقت الحاجة.

خاتمة:

- ضرورة إشراك الأسرة في الاهتمام بمشكل الأخطاء الإملائية لدى أبنائهم لما تحمله من تأثير على تنشئة وتعلم الأبناء.
- لابد من إعطاء الوقت الكافي للمعلمين لتعليم مهارة الإملاء.
- جعل التحدث باللغة العربية من شروط التعليم.
- توفير الوسائل والأجواء في المدارس خاصة بالطور الابتدائي باعتباره اللبنة الأساسية لبناء مختلف الأطوار اللاحقة.
- تعيين أخصائيين نفسانيين في المدارس الابتدائية لمتابعة تعليم وتعلم التلاميذ لرصد المشاكل والأسباب التي تعيق عملية التعلم.

وفي الأخير أجدد شكري وامتناني إلى أستاذي الفاضل "عيسى قيزة " وآمل أن يكون هذا البحث لبنة تضاف إلى الدراسات السابقة، ويبقى هذا البحث قابلا للتوسع والإثراء.

قائمة المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم برواية حفص.**

أولا: القواميس والمعاجم.

1- الجوهري أبو نصر إسماعيل بن حماد، الصحاح: تاج اللغة وصحاح العربية تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار الملايين، بيروت، ج1، ط4، 1990م.

2- حسين يوسف موسى وعبد الفتاح الصعيدي، الإفصاح في فقه اللغة، دار الفكر العربي القاهرة، ط3، 2010م.

3-الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، المجلد:08 د/ت.

4- الزمخشري أبو القاسم جار الله، أساس البلاغة، تح: خالد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ج2، ط2، 2010م.

5- ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، دار الصبح إديسوفت، بيروت، ج4، ط1، 2006م.

ثانيا: الكتب.

1- أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة، دار زهران، عمان، الأردن، ط1 2012م.

2- أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، د/ط، 1996م.

3- أحمد الطاهر حسنين وحسن شحاتة، قواعد الإملاء العربي بين النظرية والتطبيق مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 1998م.

4- أحمد قبش، الإملاء العربي: نشأته قواعده مفرداته تمريناته، دار الرشيد، دمشق بيروت د/ط، 1984م.

5- أحمد محمد هريدي وأبو بكر علي عبد العليم، الإملاء بين النظرية والتطبيق، دار الرضوان، الأردن، ط1، 2010م.

6- إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الوراق، عمان، ط1 2010م.

7- أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوقيفية للتراث، القاهرة د/ط، 2012م.

8- توفيق عابد الهاشمي، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة بيروت ط4، 1993م.

9- جمال عبد العزيز أحمد، الكافي في الإملاء والترقيم، معهد العلوم الشرعية، سلطنة عمان، د/ط، 2003م.

10- عبد الجواد الطيب، دراسة في قواعد الإملاء، مكتبة الآداب للنشر، القاهرة، د/ط 2005م.

11- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وتقويمه وتطويره،دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 1990م.

12- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003م.

13- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م.

14- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسة العلمية، دار الفكر سوريا، ط1، 2000م.

15- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية: مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م

16- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها. تدريسها. صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م.

17- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة، عمان، ط1، 1998م.

18- سامي أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة، الأردن، ط2012،1م.

19- سعد الدين أحمد، الإملاء في اللغة العربية، دار الراية، الأردن، د/ط، 2014م.

20- سعد علي زاير وآخرون، الإملاء العربي: مشكلاته. قواعده. طرائق تدريسه، دار صفاء، عمان، ط1،2016م.

21- أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في الإملاء، دار العلم والإيمان، مصر، د/ط 2007م.

22- سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1 2010م.

23- عبد السلام هارون، قواعد الإملاء والترقيم، دار الطلائع، القاهرة، د/ط، 2005م.

24- الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية: مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2007م.

25- عارف كرخي أبو خيضري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة، القاهرة، د/ط، 1994م.

26- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعارف الجامعية، مصر د/ط، 1996م.

27- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د/ط، 1995م.

28- عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية دار الرضوان، الأردن، ط1، 2013م.

29- عبد العزيز نبوي، في أساسيات اللغة العربية: الكتابة الإملائية والوظيفية – النحو الوظيفي- قواعد لغوية، مؤسسة المختار، مصر، ط2، 2004م.

30- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتابة، طرابلس، لبنان، ط1، 2010م.

31- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة الغريب، القاهرة، د/ط 1975م.

32- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14 د/ت.

33- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء عمان، ط1، 2013م.

34- فاطمة محمود الكليب ومريم إبراهيم الملحم، طرق مبتكرة لمعالجة الضعف الإملائي في الصفوف الأولية، موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfkids.com، المملكة العربية السعودية، د/ط، 2007م.

35- فردينان دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر المؤسسة الجزائرية للطباعة، د/ط، 1986م.

36- فردينان دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية بغداد، د/ط، 1985م.

37- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة: النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية عمان، ط1، 2009م.

38- عبد المجيد النعيمي ودخام الكيال، الإملاء الواضح، مكتبة دار المتنبي، بغداد، ط3 1967م.

39- محمد راجي بن حسن كناس، تعلم الإملاء من الألف إلى الياء، دار المعرفة، بيروت ط1، 2004م.

40- محمد صالح الشنطي وآخرون، ظاهرة الضعف اللغوي، دار الأندلس، المملكة العربية السعودية، ط1، 1994م.

41- محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم الكويت، ط4، 1983م.

42- محمد عبد الفتاح حافظ الصرفي، البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2002م.

43- محمد علي محمد، عالم الاجتماع والمنهج العلمي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ط1 1980م.

44- محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء عمادة شؤون المكتبات، السعودية، ط1، 1962م.

45- مصطفى بنان، تحليل الأخطاء: مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة، دار كنوز المعرفة عمان، ط1، 2015م.

46- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، ط1، 2005م.

47- والي فاضل فتحي محمد، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية: طرقه. أساليبه قضاياه، دار الأندلس للنشر، المملكة العربية السعودية، ط1، 1998م.

ثالثا: المقالات والمجلات:

1- بوجملين لبوخ وبن فطاية بلقاسم، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد:14، جوان 2012م.

2- جاسم علي جاسم، علم اللغة التطبيقي في التراث العربي: الجاحظ -أنموذجا- المجلد: 40، العدد: 02، 2013م.

3- فردوس إسماعيل عباس، الأخطاء الإملائية: أسبابها، وطرائق تدريسها، علاجها مجلة دراسات تربوية، العدد: 17، كانون الثاني 2012م.

رابعا: الرسائل والأطروحات.

1- حاصل بن علي بن عبد الله الأسمري، فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس ابتدائي مهارة الإملاء المتضمنة في التقويم المستمر، بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، السعودية، 2010/2009م.

2- مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص دراسات لغوية تطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، 2016/2015م.

3- هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، دراسة تحليلية لعدد من الرسائل الجامعية الجزائرية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص لسانيات اللغة العربية وتعليمها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة قصدي مرباح، ورقلة 2006/2005م.

ملخص البحث

❖ ملخص البحث باللغة العربية.

❖ ملخص البحث باللغة الفرنسية.

❖ ملخَّص البحث باللّغة العربّية:

تعد الأخطاء الإملائيّة لدى التّلاميذ من أهم القضايا الّتي عالجها المربّون والدّيداكتيكيون، وحتى اللّسانيّون، إلاّ أن ذلك المشكل لا يزال مطروحًا دون تقديم حلول كفيلة للقضاء على ذلك، وبناءً على ما سبق عالج هذا البحث مشكل الأخطاء الإملائيّة عند تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي – أنموذجًا– مقدمًا تصورًا لمصطلح الأخطاء الإملائيّة باحثًا عن أنواعها، وأسباب ارتكابها مقترحاً حلولاً لها من خلال نتائج الدّراسة الميدانيّة من جهة ودراسة اللّسانيَّات البنيويَّة من جهة أخرى، بهدف التقليل من الأخطاء الإملائيَّة وصولاً إلى كتابةٍ سليمةٍ شكلاً ومعنًى.

❖ الكلمات المفتاحية:

الأخطاء الإملائيَّة، المرحلة الابتدائيَّة، دراسة في ضوء اللسانيات الحديثة، السنة الخامسة.

❖ Résumé de projet de recherche en français:

Les fautes d'orthographes sont parmi les causes traitées par l'éducateur, les didacticiens et même les linguistes, Ce problème persiste encore, sans avoir présentés des résolutions.

A partir de cela, ce travail de recherche traite les problèmes des fautes d' orthographes chez les élèves du **5**éme année primaire, en présentant une conception des fautes d' orthographes, je cherche ses types et les raisons pour les quelles elles sont commises, bien sur avec une présentation des solutions à trouvées une étude sur le terrain d' une part, d' autre part, une étude linguistique structurale dans le but de les diminuer pour aboutir une bonne écriture juste sur le plan du sens et de la forme.

❖ Les mots clé:

les fautes d'orthographe**,** primaire, étude linguistique moderne 5 éme année primaire.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ

بوالصوف – ميلة –

معهد الآداب و اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أستاذي المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

أنا طالبة بمعهد الآداب واللغات قسم اللغة العربية وآدابها ، أقوم بإعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر تحت عنوان: الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية دراسة في ضوء اللسانيات الحديثة السنة الخامسة ابتدائي– أنموذجا– ولغرض جمع البيانات اللازمة لإعداد هذه الدراسة أضع بين أيديكم هذا الاستبيان آملة الإجابة عن أسئلتنا مع وضع علامة (×)، وبعض التعليقات و التعليلات إن تطلب ذلك.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

- ***استمارة الاستبيان في صورته الأولية:***

الأسئلة المقترحة على المعلم (ة):

1/ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2/ السن:

3/ الصفة : مستخلف(ة) ☐ متربص(ة) ☐ مرسم(ة) ☐

4/ الخبرة:5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☐

5/ هل تتحدث العربية داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

6/ هل محتوى برنامج اللغة العربية وحجم التوقيت متناسبان؟

نعم ☐ لا ☐

7/ هل يولي برنامج اللغة العربية أهمية لنشاط التعبير بالطور الابتدائي؟

التعبير الكتابي ☐ التعبير الشفهي ☐ الوظيفة المنزلية ☐

8/ هل تركز في تصحيحك للاختبارات على ؟

الأخطاء الإملائية ☐ المضمون ☐

9/ ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في تعابير التلاميذ؟

-

10/ كيف تتعامل مع هذه الأخطاء؟

-

11/ في رأيك ما هو سبب ارتكاب التلاميذ لهذه الأخطاء؟

-

12/ على أي أساس تختار موضوع الإملاء؟

–

13/ كم مرة تملي موضوع الإملاء؟

–

14/ بتقديمك لدرس الإملاء هل هناك أهداف تسعى لتحقيقها؟

–

شكرا.

الأسئلة المقترحة على التلاميذ:

– الاسم واللقب :

1/ تاريخ ومكان الميلاد:

2/ اسم المدرسة :

3/ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

4/ ما هو مستوى الأب التعليمي :

لم يدرس ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

5/ ما هو مستوى الأم التعليمي :

لم تدرس ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

6/ ما هي المادة التي تحب متابعتها أكثر؟

–

7/ إذا كنت تكره مادة معينة حددها، و لماذا؟

صعوبة المادة ☐ شخصية المعلم ☐

8/ هل تشعر بالارتياح داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

9/ هل تتقبل تصحيح المعلم لأخطائك الإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

10/ هل ترى أن المعلم هو المسؤول الأول عن ارتكابك للأخطاء الإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

11/ ما الطريقة التي تحب أن يصحح بها المعلم أخطاءك الإملائية؟

داخل القسم ☐ خارج القسم ☐ تبادل الدفاتر مع الزملاء ☐

استمارة حول الإملاء:

1/ هل تحب مادة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

2/ هل تحب الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

3/ هل تعجبك طريقة المعلم في تصحيح الأخطاء الإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

4/ لماذا تنفر من الإملاء؟

–

شكرا عزيزي التلميذ.

النشاط: تعبير كتابي.

المحتوى: الجمعيات.

الهدف: يكوّن فقرة بأسلوب لغوي سليم موظفا.

وضعية الانطلاق:

التذكير: بجمعية أمين للعلاج داخل المستشفى الجامعي.

هدفها: التكفل بالأطفال اليتامى والأطفال المرضى الموجودين داخل المستشفى.

فرقتها البيداغوجية: أطباء، معلمون، أساتذة، منشطون.

القاعات: قاعدة كبيرة متعددة النشاطات للأطفال الرضع، مساحات خضراء مساحات اللعب، قاعتان للدراسة، مكتبة المطالعة.

بناء تعليمات.

الوضعية: لو كنت أحد سكان قرية وأسست جمعية مع زملائك لخدمة حيك، ماذا تفعل لتجعل حياة قريتك سعيدة، وما الخدمات التي تقدمها مع زملائك، أكتب فقرة عن ذلك.

استخراج العناصر: ما المطلوب منك:

- تأسيس جمعية - أسباب تأسيسها - تسميتها- هدفها- خدماتها- فوائدها شعورك وأنت ترى نتائج عملك الإيجابية.

استثمار: يحرر فقرة قصيرة بأسلوب لغوي سليم.

-إستمارة الاستبيان في صورتها النهائية:

الأسئلة المقترحة على المعلم (ة):

1/ الجنس: ذكر ☑ أنثى ☐

2/ السن: 47 سنة

3/ الصفة : مستخلف(ة) ☐ متربص(ة) ☐ مرسم(ة) ☑

4/ الخبرة: 5 سنوات ☐ 10 سنوات ☐ أكثرمن10سنوات ☑

5/ هل تتحدث العربية داخل القسم؟

نعم ☒ لا ☐

6/ هل محتوى برنامج اللغة العربية وحجم التوقيت متناسبان؟

نعم ☐ لا ☒

7/ هل يولي برنامج اللغة العربية أهمية لنشاط التعبير بالطور الابتدائي؟

التعبير الكتابي ☒ التعبير الشفهي ☐ الوظيفة المنزلية ☐

8/ هل تركز في تصحيحك للاختبارات على ؟

الأخطاء الإملائية ☐ المضمون ☒

9/ ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في تعابير التلاميذ؟

- الم
- كتابة الهمزة وسط الكلمة
- كتابة التاء المفتوحة والمربوطة في آخر الفعل والاسماء المؤنثة

10/ كيف تتعامل مع هذه الأخطاء؟

- أذكر التلاميذ بالقاعدة.
- القيام بتدريبات.

11/ في رأيك ما هو سبب ارتكاب التلاميذ لهذه الأخطاء؟

- قلة حصص الإملاء.
- التسرع
- اللامبالاة

12/ على أي أساس تختار موضوع الإملاء؟

- على أساس موضوع نص القراءة

13/ كم مرة تملي موضوع الإملاء؟

- مرة واحدة

14/ بتقديمك لدرس الإملاء هل هناك أهداف تسعى لتحقيقها؟

- أسعى إلى تحقيق الأهداف التالية :

- الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية .

- الكتابة الجيدة الواضحة .

- السرعة في الكتابة .

شكرا.

الأسئلة المقترحة على التلاميذ:

- الاسم واللقب : منيري وفاء

1/ تاريخ ومكان الميلاد: 11 جوان 2007 فرجيوة

2/ اسم المدرسة : ثانوية مكي

3/ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☒

4/ ما هو مستوى الأب التعليمي :

لم يدرس ☒ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

5/ ما هو مستوى الأم التعليمي :

لم تدرس ☒ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

6/ ما هي المادة التي تحب متابعتها أكثر؟

- الرياضيات

7/ إذا كنت تكره مادة معينة حددها، و لماذا؟

صعوبة المادة ☒ شخصية المعلم ☐

8/ هل تشعر بالارتياح داخل القسم؟

نعم ☒ لا ☐

9/ هل تتقبل تصحيح المعلم لأخطائك الإملائية؟

نعم ☒ لا ☐

10/ هل ترى أن المعلم هو المسؤول الأول عن ارتكابك للأخطاء الإملائية؟

نعم ☐ لا ☒

11/ ما الطريقة التي تحب أن يصحح بها المعلم أخطاءك الإملائية؟

داخل القسم ☒ خارج القسم ☐ تبادل الدفاتر مع الزملاء ☐

استمارة حول الإملاء:

1/ هل تحب مادة اللغة العربية؟

نعم [X] لا [ ]

2/ هل تحب الإملاء؟

نعم [X] لا [ ]

3/ هل تعجبك طريقة المعلم في تصحيح الأخطاء الإملائية؟

نعم [ ] لا [X]

4/ لماذا تنفر من الإملاء؟

- لا أعرف قواعد الإملاء

شكرا عزيزي التلميذ.

التعبير الأول

جمعية فاعلي الخير

عبد الحميد - في إحدى المرات (يوم) في صلاة الجمعة

ضرار كنت ماراً لأشتري بعض الحاجات فوجدت

أناساً مكتئبين فسألتهم مالكم يا رجال.

فأجابوني: لا نملك مسجداً ولا سيارات.

فلا نستطيع الذهاب إلى المساجد لنصلي.

وبعد ذلك ذهبت إلى المنزل وبدأت أفكر في

حل لهذه المشكلة، فقررت تأسيس جمعية

إسمها «جمعية فاعلي الخير».

فذهبت عند زملائي وأخبرتهم بالفكرة فقبلوا ذلك.

فلقد أسسنا هذه الجمعية لسبب وهو أن

الناس في ذهابهم إلى المساجد البعيدة.

وكان هدفها بناء مسجد ليصلي فيه الناس

بالقرب من الذهاب إلى المساجد البعيدة.

فبعد ذلك بدأ العمال العمل فأتت الشاحنات
التي تحمل في عرباتها الرمل وشاحنة الإسمنت
تحمل الإسمنت وأتت الماسحات تسوي
الأرض وعندما مرت ستة أشهر انتهى بناء
المسجد والمرتبقى بالإضافة زخرفته فأحضرنا
فنانو الزخرفة والسباغين فدهنوه وبعد ذلك زخرفوه
وكانت فائدة ذلك المسجد أن كل
الناس أصبحوا فرحين وسعداء فكان شعوري
وأنا أرى الناس سعداء مبتسمين ويذهبون إلى
المسجد بلا كلل ولا ملل وأتمنى أن يبقى
هذا المسجد هيثما طول الحياة.
عملا بقول رسول الله صلى الله عليه
وسلم:
من بنى مسجدا بنى الله له بيتا
في الجنة

وقلنا غداً سنجمع مالاً ونوزعه على الفقراء الذين لا يرتدون الملابس فقلت خولة أنا أملك مالاً كثيراً سأشتري به كثيراً من الملابس وسأوزعها على الفقراء وردت وئام وأنا سأوزع مالاً وبقي فريق وأجاب نحن سنجمع المال ونوزعه على من رأيت في طريقنا وملأن طبق الفجر حتى الصباح الجمعة فذهبت خولة لشتراء الملابس وتوزعها على فقراء ونوبعت وئام لتوزيع المال فرأيت الأسرائيب الفقيرة التي لا تملك أين تسكن وأين تعيش أبنائها فوزعت عليها الملابس وقلت لي أبي أن يعطيها منزل ليعيش فيه في سعادة وطمأنينة ولما عدت أرى أبي قد أعطى عليه وأمنح الفقراء المال والملابس فأيدوني بحسنة وبداء عريض.

النموذج السابع

جمعية كافل اليتيم

في إحدى الأيام قرر مدير المدرسة أن يأخذ تلاميذ السنة الخامسة في رحلة إلى مدينة جميلة فوجدنا كوخ قديم تعيش فيه مرأة فقيرة ولديها أربعة أطفال وأربعة أربع مريضة وعند عودتنا من الرحلة ذهبت أنا وصديقي إلى «جمعية كافل اليتيم» وحكيت قصة الامرأة الفقيرة فذهب أفراد الجمعية «كافل اليتيم» المخلصون قدموا لها مساعدة وعالج ولبنتها المريضة وساعدوها على ما يراعي وتزوجها بناجيلا ولما شاركت في هذه المهمة أحسست بشعور رائع

التعبير الشفهي.

هديل وارن

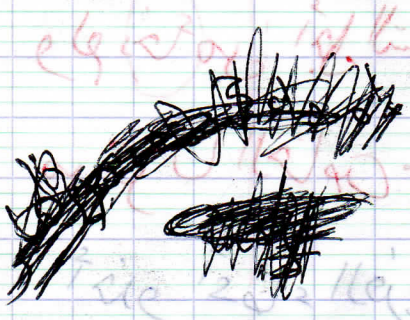
الجمعية الغفراء والمساكين.

عندما قلت لي أمي أن أذهب لأشتري لها فرأيت في طريق رجل" وامرة وثلاثة أبنائي يطلبون الصدقة فكنت لا أملك ما أعطيهم عندما ذهبت إلى المنزل لم أنام ولم أكن أفكر إلا في هذه الأسرة الكريمة والفقيرة وفي صباح ذهبت إلى المدرسة ولما خرجنا فقلت لي أصدقائي ماذا رأيت في طريق وقال أحدهم لماذا لا نكون جمعيتا وقال آخر كيف نسميها فأجبتهم نسميها جمعية الغفراء والمساكين وقبلوها

الموضوع الثالث

في يومٍ من أيام كنت أتجول في الحي المظلم
الذي عان يملوءُ الأيتام والفقراء والمساكين جالسين على
حافةِ الرصيف ينتظرون عبرَ السبيل من
أجل التصدق عليهم وفجأةً أتت جمعية "لنجعل
من الأيتام أخوتنا" وعندما هبطوا رئيسها من
على السيارة حتى شرع في الكلام قائلاً: "يا فقراء ويا
مساكين وأيتام نحن هنا من أجل أن نصلح حياتكم
ولم نأتي من أجل التبرع عليكم فلان سوف نرسلكم إلى
مركزنا الخاص جانب بلدية "تسل حدادة" وعندما
أخذوا أعضاء الفريق المساكين يدئو حالاً في تنظيف
الحي ثم قلعوا الأحجار من الطريق وأحضروا علبة
الإسعافات:

وفي اليوم الموعود أتى المساكين والفقراء والأيتام
فوجدوه حيًا أخرًا ووجدوه مبارلاً تكفيهم
فشكروا رئيس الجمعية وأعضائها قائلين
يا جمعية لا تخجل من الأيام أخوتنا لنا
لقد قدمتولنا الكثير وعلينا أن نزد الجميل
بمحافظتنا على نظافة وسلامة بيوتنا
وشكرًا.



النموذج الرابع

في أحد الأيام كنت أنا وأحد أصدقائنا وعلى قريتنا
التي تعاني لتلوث الأرض والبيئة التي ليست
من حجر أكبر عدد من الطين الغليظ فقررنا
أن نؤسس جمعية لتنظيف الجبال المستغل
وبنايتنا الأحد قام أحد
فقمنا بالتعاون مع أصدقائنا بتنظيف
العمل قام وقلنا للجميع أن نتعاون
نستعيد الأرض ونظافتها
وذلك بكدسها وعندما انتهينا من
العمل أخذ المهندسون والعنبون قليل من
التراب ووضعوه في أكياس صغيرة وعندما
هلل الخبراء المهندسون بأن نضع هذه
عينة بالإضافة إلى العمل قرر
فوجدوا صخرة تغيب علينا وعندها بدأ
السائل العديد لا نعرف الصخرة
وبعدما أخرجت الصخرة على الماء
وعندما خلى السكان وتتخدم جمعية أبطال
المستقبل وما كان انتهاء العمل وعمارة كل واحد
يعيش حياة جديدة وعمارة الأرض واسعة
والمنازل مثل أجمل وما كان انتهاء الأمر

النموذج الخامس

اليوم أريد أن أصرخ أريد أن أصرخ وأنفجر وأكلم العماد و الدكتور

آه. آه. آه ماهذا القيد الذي يعوق عملي قيدني سراج الياسمين الذين لم يتزوجوا ولهذا أسسنا جمعية أناوزميلاتي وسميناها جمعية كافل اليتيم

هدفنا هذه الجمعية هو تآزر وتعاون بين المجتمع ومنظماتها الأساسية هي تقديم الملابس للعروس وشراء لوازم لها وشراء مواد غذائية ليوم العرس وكراء طاولات العشاء وديكور الحفلة.

بعد تأسيس هذه الجمعية أصبح المجتمع قويا متماسكا وأصبح الناس أيضا قادرين على تذليل وتأسيس جمعيات أخرى.

وعندما شعرت بأنني أثبت الثقة على وجوه الناس الفقراء وأصبحت قدوة لهذا المجتمع كلمني من أجل عشاء يا وطني نعيش بروح الأمنيا قد أسس عمالقة أني تتدخل أعمالنا، أعمالنا.

جمعية الخير نور

يوما

النموذج السادس

في أحد الأيام كنا نتجول حتى وجدنا أطفالا يتيما مسكينا مرميا في سلة القمامة فصادفتنا فكرة جميلة أن نشكل جمعية فسميناها جمعية الخير نور شعارها الرسمي:
"الموت أهون لنا من اللئم و البخل".
أردنا أن نأسس الجمعية من أجل مساعدة الفقراء والمساكين والمشردين ومحاولة توسيع العلم وزهق الأمية أو تدمير الأمية. بدأنا العمل بالتوسيع الحي فاجتمعنا المهندسين والفنيون وأشرنا السلم واعددنا أجور التمثال وإنطلقنا الأكل في الصباح الباكر والجميع يأمل الله والجميع يرحبون من أجل الفتيات من الحديد من أجل المقاومة لتتم فتوة العمل فابتدأ تجمع الأطفال التام وأخذوا مني إلى المركز المكتب حامي التنم وبدأ من التدشين على بركة الله فالأطفال في حزن وأرجو أن يعجبكم هذا التعبير

تشكر + محمد

النموذج السابع

جمعية كافل اليتيم

في إحدى الأيام قرر مدير المدرسة أن يأخذ تلاميذ السنة الخامسة في رحلة إلى مدينة جميلة فوجدنا كوخ قديم تعيش فيه مرأة فقيرة ولديها أربعة أطفال وأربعة أربع مريضة وعند عودتنا من الرحلة ذهبت أنا وصديقي إلى «جمعية كافل اليتيم» وحكيت قصة الامرأة الفقيرة فذهب أفراد الجمعية «كافل اليتيم» الى الخلصوص قدموا لها مساعدة وعالج وأدوية لمريضة وسارو الأمور على ما يرام وبنو لها بيت جميل ولما شاركت في هذه المهمة أحسست بشعور رائع

تم بحمد الله ومعونته