الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الأخطاء الإملائية في المرحلة الإبتدائية وسبل معالجتها "السنة الخامسة إبتدائي أنموذجًا"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة: **إشراف الدكتورة:**

خولة سعيدان **نعيمة سعدية**

السنة الجامعية :1436هـ/1437هـ

2015 م/2016 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـر وعرفـان

بداية الحمد لله رب العالمين، الذي أعاننا ومهد لنا الدرب؛ لنصل بعونه ورعايته إلى هدفنا.

ثم وبكل وقار واِحترام أتقدم بخالص الشكر إلى المشرفة القديرة الدكتورة" **نعيمة سعدية** " التي كانت سراجاً وهاجاً يضيء دربي بعد الله عز وجل، فقد وجهتني إلى بر الأمان وصالح العمل، أطال الله في عمرها وجعلها ذخراً للعلم والمعرفة.

وكذلك أتقدم بخالص تقديري للوالدين الكريمين على دعمهم لي وتحفيزهما المعنوي قبل المادي، وتشجيعهما لمواصلة البحث و العلم فحفظهما الله وجعلهما لي قرة عيني.

والشكر الموصول إلى جميع المعلمين والمعلمات في الاِبتدائيتين: مجمع الحي الشمالي ومجمع الحي الشرقي، لِمَ قدموه من جهود ساعدتني في مواصلة البحث فجزاهم الله عني الخير والعافية، وأيضاً لا أنسى أن أشكر المدير" **دعدوعة خالد**"، والمدير" **خليفة عبد الجبار**" على فتح أبواب المؤسسة التربوية للبحث العلمي.

وأخيرًا أشكر كل من قدم لي يد العون من قريب أو من بعيد، فجزا الله الجميع خير الجزاء.

مقـــدمـة

تعد اللّغة الوسيلة الأساس للتواصل وتحصيل المعرفة، وتكوين الخبرة وتنميتها، واللغة بالنسبة للطفل هي الأداء الذي يعتمد عليه في الإتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة ومتابعة التحصيل، لذلك كانت سيطرته عليها في السنوات الأولى أمرًا بالغاً الأهمية من الناحية التربوية؛ فتعلم اللغة أربع مهارات أساسية:

الإستماع، القراءة، والكتابة، والتحدث، وعلى قدر ما تتسم هذه المهارات بالسلامة والوضوح والجمال والدقة في التعبير عن الموضوعات المختلفة يكون أثرها الوظيفي بالغ في حياة الفرد.

وتدريس اللغة العربية يعتمد على الفصل بين فروعها فصلا عضويا، ولكن هذا لا يعني أنها حقيقة منفصلة بل هي متصلة معنويا؛ لأنَّ فروع اللغة العربية تعود في النهاية لترتبط من أجل تحقيق وحدة اللغة وتكاملها، والوصول في نهاية الأمر إلى الغاية العامة من تدريسها، وهي تمكين الفرد من اللغة تعبيرا وفهما، ومن فروع اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية: القراءة، الكتابة، الإملاء، النحو، الصرف، التعبير الشفوي، المحفوظات، المطالعة.

وتعد كل فروع اللغة وسائلاً للتعبير السليم والكتابة السليمة من الأخطاء المختلفة، وعلى الرغم من أهمية جميع هذه الفروع، فإنَّ الكتابة الإملائية فن من الفنون الأساسية في تعليم اللغة، وترتكز الكتابة الإملائية على مجموعة من المهارات المختلفة، بعضها ذهني عقلي كالقواعد الإملائية، والخط، وعلامات الترقيم، والاستماع، والقراءة البصرية، والفهم والإدراك، وبعضها الآخر مهارات حركية كإمساك القلم والتحكم في حركات الأصابع واليد والذراع.

وتتولد الأخطاء الإملائية من عدم التوظيف السليم لإحدى هذه المهارات المختلفة، فيقع المتعلم في الخطأ وتتولد لديه المعاناة في الكتابة الإملائية الصحيحة ويحتاج من خلالها إلى بذل المزيد من الجهد والوقت لإنجاز الكتابة الإملائية خالية من الأخطاء؛ وعليه فالأخطاء الإملائية هي مشكلة تربوية خطيرة يعاني منها معظم المتعلمين، وهذا لأسباب وعوامل مختلفة تختلف بإختلاف الصف الدراسي واختلاف المتعلمين والطرق التدريسية لنشاط الإملاء.

وهذا ما دفعنا لدراسة هذه الظاهرة اللغوية الخطيرة التي تفشت في كتابات الكثير من المتعلمين ولعلنا لا نجد متعلما تخلو كتاباته من الأخطاء اللغوية عامة والأخطاء الإملائية خاصة؛ فالخطأ الإملائي يعد معيقا للمشوار الدراسي ؛ حيث لم يعد يقتصر الخطأ الإملائي على المتعلم الضعيف أو المتوسط بل إمتد إلى النخبة المتعلمة الممتازة والجيدة، ممَّا يدفعنا لدراسة هذه الظاهرة اللغوية التربوية ووضع برنامج علاجي للتقليل من حدتها، ولا نقول القضاء عليها نهائيا؛ فوقوع المتعلم في الخطأ ضرورة تعليمية و بيداغوجية تعبّر عن سيرورة المعرفة العلمية والتعليمية التي قد تضطرب في بعض مراحلها ، ليتعلم المتعلم من هذا الخطأ ،وموضوع بحثنا هو دراسة الأخطاء الإملائية وسبل معالجتها "السنة الخامسة إبتدائي "أنموذجًا"، وإنطلاقا من عنوان الدراسة نجد أنفسنا أمام أسئلة تطرح نفسها وهي:

- ما هي مهارة الكتابة وشروط اكتسابها وعوامل تعلمها؟
- ما الإملاء، وما هي أهداف تدريسه؟
- ما أنواع الأخطاء الكتابية والإملائية وما تكراراتها، ونسبها المئوية لدى متعلمي "السنة الخامسة إبتدائي"؟
- ما أهم الأسباب الكامنة وراء شيوع الخطأ الإملائي؟ وكيف يمكن معالجته؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات الكثيرة حاولنا كشف اللثام عن هذه الظاهرة اللغوية، ومن خلال دراستنا تتبعنا خطة بحث تصدرتها مقدمة ثم فصلين فخاتمة، أما الفصل الأول بعنوان: الإملاء أساس قواعد الكتابة العربية، وإندرج تحته عنصران، الأول بعنوان:مهارة الكتابة بين التعلم والخطأ حيث تناولنا تحت هذا العنصر ما يلي:

1-تعريف الكتابة وأهميتها والشروط النفسية والعوامل المساعدة على تعلم المهارة الخطية.

2-المخالفات اللغوية مصطلحاتها وأنواعها؛ حيث تناولنا تعريف الخطأ وتقاطعاته.

3-تعريف منهج كشف الأخطاء ومراحل دراسته .

أمَّا بالنسبة للعنصر الثاني الذي اندرج تحت الفصل الأول، فأخذ عنوان تعليمية قواعد الكتابة العربية وهو بدوره ضم مجموعة من العناصر؛ نذكرها على التوالي:

1-تعريف الإملاء وأنواعه وأهداف تدريسه وطرق تصحيح الأخطاء الإملائية.

2-تعريف علامات الترقيم ومواضع إستعمالها.

3-تعليمية الخط العربي.

أمَّا الفصل الثاني بعنوان نتائج الدراسة الميدانية للأخطاء الإملائية، وإندرج تحته مجموعة من العناصر نذكرها على التوالي:

1-عرض منهجية الدراسة الميدانية وأدواتها.

2-عرض ومناقشة أهداف المنهاج الدراسي للسنة الخامسة إبتدائي والتوزيع السنوي والأسبوعي لمواد اللغة العربية.

3- نتائج المعالجة الإحصائية لإستمارة الإستبيان الموزعة على المعلمين.

4- نتائج تحليل مدونات المتعلمين للسنة الخامسة إبتدائي.

يليها مجموعة من المقترحات والتوصيات التي طرحناها كسبيل لمعالجة الأخطاء الإملائية في المرحلة الإبتدائية، وختمنا بخاتمة.

- و من دون شك فأي بحث علمي سيقوم على منهج علمي ينظم سير الدراسة وخطواتها وعليه فقد ألزمتنا دراستنا للأخطاء الإملائية إستخدام ثلاثة مناهج ألا وهي:

أولا المنهج الوصفي القائم على آليتي الوصف والتحليل؛ حيث اعتمدنا عليه في الجانب النظري، أمَّا المنهجين الباقيين فارتكزنا عليهما في الجانب التطبيقي وهما المنهج الإحصائي القائم على آلية التحليل ومنهج تحليل الأخطاء.

ولتتآلف عناصر البحث ومفاهيمه كان لا بد من الإستعانة بمادة علمية تمثلت في مجموعة من المراجع نذكر أهمها:

كتاب الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلاته وحلوله لنسيمة ربيعة جعفري، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي لمحمد أبو الرب، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية لفهد خليل زايد، صعوبات التعلم لعصام جدوع، قواعد الإملاء والترقيم لسامي يوسف أبوزيد.

وقد تخلّل هذا البحث صعوبات وفي هذه الصعوبات إصرار على الإستمرار في البحث والمعرفة، ومن بين الصعوبات نذكر:

صعوبات تتعلق بطبيعة الموضوع؛ حيث أنَّ تحليل الأخطاء الإملائية يحتاج إلى وقت كبير وجهد، وأهم شيء يحتاج إلى المعرفة الواسعة وهذا في عدة مجالات وتخصصات غير اللسانيات، وعليه وجدنا صعوبة لمعرفتنا الضئيلة وعلمنا القليل.

وأيضا صعوبة تحضير وإنجاز أداة البحث الميداني ألا وهي اِستمارة الاِستبان، وتوزيعها وجمعها من بعد ذلك.

وأخيرا أتقدم بجزيل الشكر وعظيم العرفان لأستاذتي المحترمة "نعيمة سعدية" لجهودها وتعبها المتواصل من أجل إثرائها لزادنا المعرفي والعلمي ومن أجل إتمام البحث وإنجازه ليرى النور بهذه الشاكلة.

وأخيرا نسأل الله التوفيق والسداد، وآخر دعوانا أنّ الحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول :الإملاء أساس الكتابة العربية

أولا : مهارة الكتابة بين التعلم والخطأ

ثانيا: تعليمية قواعد الكتابة العربية

أولا : مهارة الكتابة بين التعلم والخطأ

توطئة:

لقد اِهتم معظم الباحثين اللغويين الغربيين بمفهوم الكفاءة اللغوية Linguistic compétence لدى متحدث اللغة؛ فقد جاء تعريفها بأنها: « تلك المعرفة التي تمكن المتحدث من فهم اللغة واستخدامها بدقة وطلاقة وبكيفية ملاءؤمة للأغراض الاتصالية جميعها في الأوضاع الثقافية المناسبة».[1]

فهنا جمع هذا التعريف الكفاءة اللغوية بالدرجة الأولى مع كفايتين أخريين متمثلتين في الكفاية الاتصالية والكفاية الثقافية ؛حيث تعتبر الكفاءة اللغوية المفتاح الأساسي للكفايتين الثقافية والاتصالية .

فالكفاءة اللغوية:«هي السليقة الفطرية التي يولد بها الفرد وتتكون لديه في سن مبكرة وتجعله قادرًا على النطق بعدد لا نهائي من الجمل التي يتطلبها الموقف أو الظرف الذي يمر به دون أن يكون قد سمع بهذه الجمل أو عرفها من قبل، وتمكنه من امتلاك نظام لغته، كما أنّ ماهية هذه السليقة تتمثل في إتقانه للقواعد العامة التي تقوم عليها كل اللغات؛ فالطفل عندما يتكلم لا يعتمد على السماع والمحاكاة فقط؛ وإنّما يضع ما يسمعه في إطار هذه القواعد العامة لجميع اللّغات ... ».[2]

فهذه الكفاءة اللغوية تمكن المتكلم من توليد وإنتاج اللغة وفهم عدد كبير من الجمل.

---

[1] - محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، (ط1)، 2005 ، ص55.

[2] - كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، دار الرشاد للطباعة والتغليف، الجزائر، (ط3)،2000، ص57.

ويستشف من هذا التحديد للقدرة اللّغوية، أن هذه تتمثل في البنيات القبلية المبرمجة في الجهاز الوراثي للنوع البشري [1]، والتي تسمح له بامتلاك زمام اللغة وميكانيزماتها بشكل صحيح وشامل، والتي أطلق عليها أصحاب النظرية التوليدية التحويلية جهاز الاكتساب اللغوي ويشتمل على القواعد الكلية للنموذج المعياري الصوابي للغة يمتلكه كل أفراد النوع البشري بصورة متماثلة ومتطابقة وهو خال من أي سقط أو زلّل.[2]

ونجد مصطلحا آخر يرتبط بالكفاءة اللّغوية ويختلف عنها وهو الأداء اللّغوي الذي يقوم وفق النظرية التشومسكية على الكفاءة اللّغوية:« فهو التحقيق العيني لهذا التمكن اللغوي أي الكلام المنطوق أو المكتوب الذي قد يختلف أو يتفق وقواعد اللغة بشكل أو بآخر تبعًا لظروف الكلام والمتكلم ...».

ولذلك نجد أن هناك من الدراسات قد صنّفت في الأخطاء اللّغوية أخطاء كفاءة وأخطاء أداء أو أغلاط.

فالأداء اللغوي يعني الإِستعمال الآني للغة في سياق معين؛ لأنه الواقع المادي الوحيد الملموس في حين تعد الكفاءة اللّغوية هي المنتجة للأداء اللغوي[3]، ويتمثل الأداء اللغوي أمبيريقيا فيما يطلق عليه الباحثون بالمدونة اللغوية التحليلية .

ويتّسم الأداء اللّغوي بالصواب والخطأ معًا، ويرجع السبب في ذلك إلى ارتباط الأداء اللّغوي بعوامل عديدة متداخلة ومتفاعلة فيما بينها، يرتبط جزء منها بعوامل داخلية

---

[1] – نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د، ط) ،2003، ص50.

[2] – المرجع نفسه، ص51.

[3] – كريم زكي حسام الدين، أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، ص57.

تمس شخصية المتكلم وعوامل خارجية لها علاقة بالبنية الاجتماعية التي يتم فيها التبليغ اللغوي .

وعليه يعدّ ،التطبيق الفعلي للقدرة وتحويل مكنوناتها من عالم الكمون إلى عالم الوجود عملية في منتهى التعقيد ، ذلك أن بلورة المعرفة الضمنية للقواعد الكلية للغة (الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية...)المخزنة في الجهاز المركزي العصبي بصورة مثالية صحيحة شاملة، تتعرض إلى التحريف والخلط والسقط أثناء العمليات التبليغية أو التعليمية بسبب ارتباط العمليات الإنتاجية للّغة بعوامل داخلية تمس شخصية المتكلم ، وعوامل خارجية لها علاقة بالبنية الاجتماعية .[1]

ترتبط القدرة اللغوية بالعملية التعليمية التي تعمل باستمرار على صقل القدرة اللّغوية وتكوينها من أجل الحدّ من الأغلاط في حين يعبر الأداء اللّغوي عن المستوى التحصيلي المتوصّل إليه من لدن المتعلم نتيجة خضوعه لوضع بيداغوجي محدّد.[2]

تعريف مهارة الكتابة:

أ-لغة :

الكتابة من الفعل كَتَب:« كَتَبَ- الكِتَابْ- كَتْبًا، وكِتَابَةً: خَطَّهُ فَهُوَكَاتِبٌ(ج)كُتَّابٌ، كَتَبَهُ، يقال كَتَبَ الكِتَابْ عَقَدَ القُرْآنَ».[3]

---

[1] – نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص45.

[2] – المرجع نفسه، ص26.

[3] – مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، مصر، (د، ط)، 1994، ص 526.

قَضَاهُ وأوجبه وفرَضَّهُ وفي القرآن:«كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى اَلَّذِيْنَ مِنْ قَبْلِكُمْ﴿183﴾»،[1]وكَاتَبَ صديقه:رَاسَلَهُ والسيدُ العَبْدُ: كَتَبَ بَيْنَهُ وَبَيْنَهُ اِتفاقا على مال يَقْسِطُهُ لَهُ فَإِذَا مَا دَفَعَهُ صَارَ حُرًا.[2]

« فَالكتاب اِسْمٌ لِمَا كُتِبَ مَجْمُوْعًا وَاَلْكِتَابُ مَصْدَرٌ وَاَلْكِتَابَةُ لِمَا تَكُوْنُ لَهُ صِنَاعَةٌ».[3]

فالمعاني التي تحملها لفظة الكتابة في المعجم هي: الجمع والخطّ والقضاء والإلزام والإيجاب، كما تعني التنظيم والشَّدُ.

2-اصطلاحاً:

يعرفها **زين كامل الخويسكي** بقوله:«هي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعي فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره ، ويكون دليلا على وجهة نظره ، وسببا في حكم الناس عليه... ».[4]

ونجد **اِبن خلدون** يعرف الكتابة مع الخط على حد سواء باعتبارهما مهارةٌ واحدة ويعدهما من الصنائع الإنسانية ؛حيث يقول :«وهو رسم وأشكال حرفيّة تدلُّ على الكلماتِ المسموعة الدالة على ما في النفس فهو ثاني رتبة عن الدلالة اللغوية ، وهو صناعة شريفة، إذ الكتابةُ من خواصّ الإنسان التي يُمَيَزُ بها عن الحيوان».[5]

---

[1]- سورة البقرة، الآية ﴿183﴾.

[2] - مجمع اللغة العربية، المرجع السابق، ص526.

[3] - ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك- ت- ب)، دار صادر، بيروت ، لبنان، (د، ط)، المجلد الأول، ص 699.

[4] - زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ،دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر ،(د، ط)، 2008، ص164.

[5] - ولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دراسة أحمد الزعبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)،2009، ص453.

فالكتابة مهارة مرتبط بالتفكير وهي بمثابة المخبر الذي يتفاعل فيه كل ما لدى الفرد من خبرات لغوية ومعارف ومهارات عقلية وأدائية وفنية مكتسبة ، وهي في الوقت نفسه مرآة تعكس شخصية الفرد في مواقف الكتابة .

وتعد الكتابة من مهارات اللغة الأساسية ؛ فهي عمليات حقيقية أدائية مركبة يتم اكتسابها بصورة مقصودة عبر مواقف التعلم اللغوي، التي تؤكد المنحنى التكاملي بسبب تشعب مهارات الكتابة وتنوعها، إلى جانب أنها تستند في اتقانها إلى مدخل العمليات الذي يتمثل في إنتاج الكتابة يستدعي عمليات التخطيط والبناء والمراجعة، وهي عملية فكرية لغوية إنتاجية مركبة ؛ لأنّ الكاتب يستحضر الأفكار والأمثلة المتنوعة التي يراد نقلها إلى المستقبل.[1]

ومن هنا نستنتج أن الكتابة مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز الصوتية (المسموعة)إلى رموز مكتوبة (مرئية)، وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابيا عما يجول في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليهما بين أصحاب اللغة بالإضافة إلى الخط اليدوي.[2]

ومن هنا تتضح لنا مهارة الكتابة والتي هي عملية ذهنية أدائية مكونة من مجموعة من العمليات التي تجري في شكل متزامن تقريبا وتتسم بالصعوبة والتعقيد لأنها تقوم على الخلق والابتكار من خلال الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة التي يمتلكها الكاتب ويحولها إلى رموز خطّية مؤثرة وفي جملتها عمليات بنائية متراكمة من حيث الشكل والمضمون.

---

[1]– إبراهيم علي ربايعة ، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، دار الألوكة، الأردن، (د، ط)، (د، ت)، ص8.

[2]– محمد حسين إسماعيل يونس، فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، العدد (11)، 2012، ص822.

2-أهمية الكتابة:

الإنسان تكلم ثم كتب، فللكتابة أهميتها في العديد من الأمور الكتابة ووضع رموزها ، ولقد بدأ تاريخ الإنسان الحقيقي حينما اِخترعت الكتابة ؛لأنها هي التي فتحت سبل كل تقدم علمي وحضاري في حياة البشرية، فالتدوين والكتابة أمور خطت بالإنسان على مدى الأجيال خطوات فسيحة متلاحقة حتى حقق المعجزات ، وهي عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع، فهي وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن للطالب أن يعبر بها عن أفكاره ، وأن يقف على أفكار غيره.[1]

ويقر أهمية الكتابة **اِبن خلدون** في مقدمته فيرى أنها من جملة الصنائع المدنية المعاشية ، فهي ضرورة اِجتماعية اِصطنعها الإنسان بقوله:«الكتابة وما يتبعها من الوراقة فهي الحافظة على الإنسان حاجته ومقيّدة لها عن النسيان ،ومبلغة ضمائر النفس إلى البعيد الغائب ومخلدة نتائج الأفكار والعلوم في الصحف ورافعة رتب الوجود للمعاني».[2]

ولقد أشاد الإسلام بفضل الكتابة، ونَّوَهَ بذكرها، وحث على نشرها فقال الله جلت قدرته وعظمت مشيئته، في محكم كتابه في سورة العلق:«اِقْرَأْ وَرَبُّكَ اَلْأَكْرَمُ﴿3﴾اَلَّذِي عَلَّمَ بِاَلْقَلَمِ﴿4﴾» سورة العلق، الآية﴿3﴾، ﴿4﴾. ثم نجد سبحانه وتعالى قد أقسم بالقلم ،وهو أداة الكتابة حيث قال في سورة القلم : «نٓ وَاَلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُوْنَ﴿1﴾مَا أَنْتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِمَجْنُوْنٍ﴿2﴾» سورة القلم، الآية﴿1﴾، ﴿2﴾.

فليست الكتابة نشاطاً فطرياً، فكل الأشخاص الأسوياء جسديًا وعقليًا يتعلمون بأنفسهم-كيف يتكلمون لغتهم، ولكنهم يحتاجون إلى من يعلمهم الكتابة.وهذا فرق جلي بين شكل اللغة المنطوق والمكتوب ، بالإضافة إلى بعض الفروق الأخرى، فالكتابة – على

---

[1]- محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000، ص209.

[2]- إبن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 442.

خلاف الكلام – ليست مرتبطة بوقت محدد ، ولعل هذا أحد أسباب نشوئها في بادئ الأمر بوصفها أداة تجعل من نقل الرسائل من مكان إلى مكان آخر أمرًا ممكنًا، فضلاً عن أنّ الرسائل المكتوبة يمكن تسلمها والرجوع إليها في أي وقت، فهي ثابتة بالمقارنة مع اللغة المنطوقة التي لا تلبث إلا برهة وتنقضي ، حتى ولو سجلت على شريط .[1]

فمهارة الكتابة ليست عملية آلية بحتة، يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملاً والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعا، إنّ الكتابة عملية إبداعية ينبغي على المعلم تعريف المتعلم بأبعادها وتدريبه على اِكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة.[2]

ومن المؤكد أن للكتابة أهمية كبيرة في حياتنا متمثلة في العديد من الأمور نذكر منها:[3]

1-أنّها واحدة من أهم الوسائل في الاتصال الفكري بين الجنس البشري على مر الأزمان.

2-أنّها الحافظة للتراث ووسيلة مثلى في الربط بين الماضي والحاضر .

3-أنّها الأداة الطبيعية لنقل المعارف والثقافات عبر الأزمنة والأمكنة .

4-تعتبر أداة رئيسية للتعليم بجميع أنواعه وفي مختلف مراحله .

5-بها يؤخذ فكر الآخرين ويتوقف على خواطرهم وأحداثهم .

6-تساهم في رقي اللُّغة وجمال صياغتها، وذلك لما يرد في الكثير من اِستخدام اللُّغة الفصحى في التعبير والأداء.

---

[1]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص165.

[2]- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها ، دار الفكر العربي ،(ط1)، 2004، ص191.

[3]- زين كامل الخويسكي، المرجع السابق، ص169.

وتعتبر مهارة الكتابة مادة تعليمية مهمة في المؤسسات التربوية على اعتبار أنّها من المهارات الأساسية التي لا بد أن يتعلمها الفرد وهذا ما نجده في تعريف **محمد الصالح حثروبي** بقوله:« الكتابة نعني بها قدرة المتعلم على رسم الحروف والكلمات والجمل وفقًّا للضوابط المتعارف عليها في قواعد اللغة العربية، ومهارة الكتابة كتابة وخطا تستلزم تقوية ربطها بالقراءة والإستماع والتعبير ومراعاة إرتباطها بالقدرات النّفسية والحركيّة للمتعلّم تمييزًا ورسمًا وخطًا، ومن هنا تأتي الدعوة الملّحة إلى إستغلال وتطوير دفاتر الأنشطة المتعلقة بالكتابة وبتكثيف التدريبات على قواعد الكتابة والخط وضوابطه والعناية الخاصة برسم الخطوط والأشكال والحروف...».[1]

ومن هنا نستنتج أن مهارة الكتابة يتم تعليمها بربطها بالمهارات اللّغوية الأخرى كمهارة القراءة والإستماع والمشافهة؛ فلا يمكن فصلها عن هذه المهارات ولا بد من مراعاة الشروط والعوامل النفسية للمتعلم عند تدريسه لمهارة الكتابة.

وما يميز مهارة الكتابة عن المهارات الأخرى أنها نشاط إتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية فإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز (Decoding)وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي؛ فإنَّ الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطَّاب شفوي إلى نص مطبوع ،إنَّها تركيب للرموز (Encoding) بهدف توصيل رسالة، وفي ضوء المدخل الإتصالي يتحمل المعلم مسؤولية تدريب الدارس على تملك مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع.[2]

فتعلم الكتابة السلسلة المعبرة أصعب ما يتعلمه المرء من المهارات اللّغوية، سواء أكان ذلك في مجال تعلم اللغة الأم أم في مجال تعلم اللغات الأجنبية؛ فكل الأطفال– بإستثناء

---

[1]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر(د، ط)، ج1، 2012، ص139.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، ص189.

المعوقين– يتعلمون بأنفسهم– كيف يفهمون لغتهم الأم ويتكلمونها على حين أنَّهم لا يتعلمون جميعًا القراءة، وقليل منهم من يتعلم كيف يكتب كتابة سَلِسة وواضحة.[1]

3– الشروط والعوامل التي تساهم في تعلم المهارة الخطية:

يخضع تعلم الكتابة لشروط وعوامل نفسية ولغوية وتربوية معقدة ،كما يؤدي الخلل في أحد جوانبها إلى نشوء اِضطرابات تعيق تعلم نشاط الكتابة واِمتلاك ميكانيزماته وآلياته.

أولا:الشروط النفسية لتعلم الكتابة:

يؤكد المختصون في ميدان تعلم الكتابة والتكفل النفسي الأرطوفوني للاِضطرابات الغرافية في كل مستوياتها، ومن خلال نتائجهم الدراسية في مجال إعادة تربية المصابين بهذا الداء توصلوا إلى أنّ النمو النفسي الحركي يمثل القاعدة الأساسية لاكتساب النشاط الخطّي المعقد .

كما يعد هذا النمو حصيلة للنضج والتدريب اللذين يلعبان دورًا رئيسيًا في التمثيل الرمزي والإنجاز الحركي الكتابي رسمًا وإملاءً.[2]

و تتمثل الشروط النفسية لتعلم الكتابة في عدة أنواع من النمو المتمثلة في:

أ–نمو الحركية الخطّية:

يخضع النمو الخطي الحركي لنمو جانبين :الجانب الحركي والجانب النفسي.

1–**الجانب الحركي:** يعتبر النمو الحركي المعيار الأساسي لنمو الطفل النفسي، وبانتظار أن يستطيع الطفل الكلام فإنّه يعبر عن نفسه بواسطة قدراته الحركية ،ويتضمن النمو الحركي التمكن التدريجي من ضبط حركة الجسم خصوصا

[1]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، ص165.

[2]– ينظر: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص50.

العضلات الإرادية، ويتوقف النمو الحركي على التحسن المستمر في التآزر الحسي العصبي العضلي.[1]

إنَّ الكتابة عملية حركية بالدرجة الأولى، يتم أداؤها عن طريق القيام بعمليات حركية وعصبية وتمثيلية في منتهى التعقيد والحساسية.

يتوقف النشاط الحركي على نضج الجهاز العصبي العام، والأعصاب الحسية الحركية والإِنسجام العضلي للحساسية الحركية الغزيرة لعضلات اليد.

ومن المؤكد أنّ الإيماء الخطي يتبع سيرورة عصبية وظيفية دقيقة، نجمل خطواتها في ثلاث مراحل متسلسلة ومتعاقبة ومتكاملة وهي:[2]

- التحكم الفيزيولوجي العصبي .
- التحكم العصبي.
- التحكم الحركي.

فالطفل الذي يعاني من صعوبات التمييز الحسي الحركي يصعب عليه تعلم الأنماط الحركية والضبط الحركي العام، وذلك نتيجة لتأثير التغذية الراجعة الحسية الصادرة عن الجسم ، وبفقدان التمييز الحسي الحركي يواجه الطفل أيضًا مشكلات في اتقان المهارات النمائية الأساسية مثل الزحف والمشي والأكل، ومهارات العناية بالذات كلبس الملابس وخلعها، وكذلك تعلم المهارات المتقدمة مثل الكتابة اليدوية والحركات الرياضية والإيقاعية.[3]

---

[1]– مريم سليم، علم نفس النمو، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ،2002 ، ص141.

[2]– نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص51.

[3]– جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،(ط1)، 2000، ص86.

2-الجانب النفسي :

إذا كانت الكتابة عملية حركية بالدرجة الأولى ، فإنَّ حركيتها وانجازها الجيد يتوقفان على النمو النفسي السليم للمتعلم ، كما يتوقف النمو النفسي السليم على النضج العام السوي للجهاز العصبي، والتربية النفسية الحركية المتعلقة بنمو الأنا الجسمي والتنظيم الدينامي لِاستعماله.

إنَّ اِستقرار الجانب النفسي له دور فعَّال في الأداء الخطّي الحركي الجيد ويتركز النمو المتوازن لهذا الجانب على ثلاثة أشكال من الاِستقرار على ما يذهب إليه(فالون Wallan):[1]

أ-الاِستقرار العاطفي.

ب-الاِستقرار الحركي.

جـ-الاِستقرار العقلي.

يؤدي الاِضطراب الحركي النفسي إلى بروز الرُّعونة الخطّية الحركية المتمثلة أعراضها في:

- الوضعية غير المستقيمة.
- عدم اِنسجام الحركة على مستوى الأصابع والحركات.
- اِنحناء الصدر نحو اليمين.
- البطء في الكتابة .
- الضغط على القلم وكذا ورقة الكتابة .

[1]-نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص51.

ب- نمو الصورة الجسدية:

بَيَّنَت الدراسات التجريبية أنَّ وعي الذات بأعضائها وأجزائها، وحركاتها الجسمية والوضعيات والاتجاهات قاعدة أساسية لأي اكتساب حركي .

إنّ نمو الصورة الجسدية ليس وليد الصدفة، بل ينمو منذ الولادة إلى غاية الثانية عشر من العمر، وهو نتيجة لنمو وتفاعل النضج بالمحيط.[1]

غير أنّ الإِستقرار العاطفي يدعم بدوره النمو الطبيعي ويحدد الاتجاه السَّليم لنمو الصورة الجسمية.[2]

فإِكتساب الصورة الجسدية يضبط الآليات الحركية عند الطفل ويجعله قادرًا على التخلي عن الحركات العشوائية ممّا يساعد المتعلم أكثر فأكثر على إنجاز الصورة البيانية الكتابية.

ج-القدرة على الإدراك المكاني:

يساعد الإدراك المكاني وتحديد إِتجاهاته، والعناصر المكوَّنة له ،المتعلم على إِكتساب آليات الكتابة ومعاييرها .فإِكتساب القدرة المكانية يساعد على إدراك الأشياء بمساعدة الحواس ،فإِمتلاك المفاهيم الإدراكية المكانية (كالوراء، والأمام، واليمين، واليسار، وفوق، تحت) وتحديد إِتجاهاتها في الفضاء الواسع،يمكن المتعلم من التوجه المحكم في فضاء الورقة الضيق ورسم الرموز الخطية.[3]

يتعلم الطفل أولا أعلى ثم أسفل بعدها أمام وخلف، وأخيرًا جانبا، ويعد طفل سن الثالثة تقريبا قادرًا على فهم أعلى وأسفل وأمام وخلف ،وفي الفترة ما بين سن الرابعة وبين سن

---

[2]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص52.

[3]-المرجع نفسه، ص53.

الخامسة يصبح الطفل قادرًا على تمييز اليمين واليسار وذلك عن طريق بعض أجزاء الجسم كالعينين واليدين والرجلين وأمّا بالنسبة للاتجاهات فقدرة الطفل تزداد في السن السادسة.[1]

د-القدرة على الإدراك الزَّماني:

إنَّ نمو الإدراك الزَّماني يكون موازي لنمو الإدراك المكاني ، ذلك أنّ اكتساب الصورة الجسدية والقدرة المكانية يجعل الذات قادرة على التحكم في عناصرها بانتظام في الزمان والمكان الماضي والحاضر والسريع والبطيء والبعدي والقبلي والفوقي والتحتي، أضف إلى هذا أنّ وعي العمليات الزَّمانية (اليوم والغد ،الأمس ،الليل والنهار..)، وتقسيم الزمن سنوات وشهور وأسابيع تساعد المتعلم على اِكتساب النشاط الخطِّي و إتقانه.[2]

هـ-نمو التآزر العضلي العصبي:

نمو التآزر العضلي العصبي عند الطفل يساهم في عدم مناقضة الاتجاه الطبيعي السليم مساهمة جلية في النوعية الكتابية.

وتعتبر محاولات الطفل الإمساك بالقلم والخربشة على الورق في السنة الثالثة من عمره من المؤثرات الدالة على نمو التآزر العضلي العصبي ،وخصوصا عند بداية نضج العضلات الصغيرة الكائنة في رؤوس الأصابع وقد وجد أنّ الطفل في هذا السن يستطيع أن يرسم خطًا مقفلًا وفي سن الخامسة يرسم خطوطا مستقيمة في كل الاتجاهات.

إنَّ استخدام اليدين ينضج لدى معظم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وأنّ 90% منهم يستخدم اليد اليمنى ،وليس من الحكمة أن نحاول الضغط على الطفل الذي يستخدم اليسرى كي يستخدم يده اليمنى فليس ذلك بأمر مهم، ومحاولة إقناع مثل هؤلاء الأطفال

---

[1]- مريم سليم، علم نفس النمو، المرجع السابق، ص280.

[2]-نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص54.

كي يتحولوا من اِستخدام اليد اليسرى إلى اليد اليمنى قد تجعلهم يشعرون بالغرابة والعصبية والتوتر، بل وربما يتسبب عن ذلك كثير من المشكلات منها:اللّجلجة في الكلام أو التبول اللاإرادي.[1]

و-النمو العاطفي الاجتماعي:

كشفت الدراسات النفسية أنّ النمو العاطفي الاِجتماعي السوي يساعد على اِكتساب النشاط الخطي والمهارة فيه، أمّا إذا كان هناك اِضطراب اِنفعالي وعدم الإحساس بالأمان وعدم توافق الوالدين أو عدم الاهتمام به وإحساسه بالدونية والظلم كلها عوامل تؤثر في تركيز المتعلم.[2]

ثانيا:العوامل المؤثرة في تعلم الكتابة:

إذا كانت الشروط النفسية تمثل الأرضية القاعدية التي تبنى وفقها الأسس التعليمية للعمليات الرئيسية لاِمتلاك الكتابة ،فإنَّ العوامل تعمل على تدعيم هذا المكتسب وتحسين نوعيته باستمرار.

وقد بلورت الدراسات التجريبية العوامل المؤثرة في تحصيل المهارة الخطّية في الآتي:

أ-السن والمستوى الدراسي:

إنَّ الدراسات التي أجريت في مجال السن المناسبة للبدء في تعليم النشاط الكتابي، قد أثبتت نتائجها البحثية أن تعليم هذا النشاط التعليمي في سن مبكرة يؤثر سلباً على الاِكتساب النموذجي للكتابة؛ والسبب في ذلك يعود إلى أنّ الكتابة يتحدَّد تعلّمها بسن معينة يتوجب اِحترامها وعدم تجاوزها للاِرتباط الطردي الذي يحكم عامل السن بالمهارة

---

[1] – ينظر: مريم سليم، علم نفس النمو ، ص307.

[2]– نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص56.

الخطِّية؛ حيث تتحسن الكتابة طردًا مع النمو العمري للمتعلمين الممتد –عمومًا– بين الخامسة والسادسة.[1]

وهذه المرحلة العمرية هي التي تشهد الدّخول المدرسي والشّروع في عملية التعلم في المؤسسات المدرسية.

ب–الجنس:

كشفت الدراسات التجريبية الأجنبية من خلال دراساتهم الميدانية في مجال البحث اللّغوي ، أنَّ عامل الجنس يؤثر إلى حدٍ كبيرٍ في الأداء الجيد للكتابة.

حيث أكدت نتائج دراسة الحالات المصابة بعسر الكتابة أنَّ الإناث أكثر تفوقًا من الذكور في اِمتلاك النشاط الخطِّي.[2]

إذ تتميز كتابات الذكور مقارنة بكتابة الإناث بتشوهات عديدة لا تظهر – بتاتا– في كتابة الجنس المؤنث، كما خلصت الدراسات إلى تفوق الإناث على الذكور في الحركية الخطية والسرعة اليدوية والاِستعمال الماهر للأصابع، والجوانب الأساسية لتحصيل النوعية البيانية.

ج–الذكاء:

إنَّ الذكاء يمثل الأرضية الأساسية للتمثيل العقلي للكتابة؛ والسبب في ذلك يرجع إلى أنَّ التمثيل الذهني يسبق التمثيل الحركي للكتابة، فاِمتلاك ناصية الكتابة يقوم على الفكر التمثيلي الذي تتحدد معالمه الأولى ما بين السَّادسة والسَّابعة من العمر.

---

[1]–نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله ، ص57.

[2] – المرجع نفسه، ص58.

د-التدريب والممارسة:

إنَّ التدريب والممارسة اللّذين يسبقان العملية الكتابية، يقوم على عاتقهما الإكتساب الحركي الماهر الذي يسمح للطفل بالتخطيط الجيد للحروف وآلية الربط بينها لتحقيق الكتابة تحقيقًا نوعيًا وسريعًا.[1]

هـ-نمو اللّغة الشفوية:

تعتبر اللغة الشفوية من أهم مهارات التواصل بين الأفراد حيث يعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي، ويستعملها كأداة لتبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين ونجد أنّ هناك علاقة تكاملية بين اللّغة الشفوية والكتابة[2] على الرغم من إختلاف النّظام اللّغوي الذي يحكم نّظام اللغة المنطوقة ونّظامها المكتوب؛ فإنَّ إكتساب نظّام الكلام يساعد على إكتساب نظّام الكتابة، بل إنّ إكتساب النّظام الثاني يتوقف على إكتساب النظام الأول ،ذلك أنّ النطق بالكلمة يسبق عملية كتابتها، وأنَّ أي إضطراب في اللّغة الشفوية يؤدي إلى بروز أعراض مشوهة للكتابة.[3] فالطفل الذي يعاني من صعوبة في التعبير اللفظي؛ فهو يتلعثم دائما ويتكلم ببطء، ولديه قصور في وصف الأشياء أو الصور، ويستخدم الإشارة بشكل دائم ومتكرر، ويتجنب الألعاب اللفظية، ويتجنب إلقاء الأسئلة، ويلتف حول الفكرة ولا يستطيع الوصول إليها بسهولة.

و أمّا الطفل الذي يعاني من صعوبة في أصوات الكلام، فهو لا يستطيع إصدار الأصوات الدالة على الحروف أو الكلمات؛ حيث أنّه يحذف بعض الأصوات أو يضيفها أو يكرر الأصوات بصورة مشوهة، وليست لديه القدرة على مزج الأصوات.[4]

---

[1]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله ، ص59.

[2] – ينظر: جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، ص95.

[3] – نسيمة ربيعة جعفري، المرجع السابق، ص63.

[4]- جمال مثقال مصطفى القاسم، المرجع السابق، ص103.

فالصعوبات في اللغة الشفوية والإِضطراب في النظام المنطوق يؤدي بالضرورة إلى صعوبات كبيرة في تعلم الكتابة ، ومن أهم مظاهر الإِضطراب في الكتابة نذكر ما يلي:

- البطء في الكتابة وخلط الحروف المتشابهة شكلًا، وقراءةً وكتابةً.
- التوقف عند كل حرف من حروف الكلمة في الكتابة.
- سوء تمييز الكلمات في الجمل .
- فصل حروف الكلمة الواحدة.
- الخربشة، وإختراق النظافة، والوضوح.[1]

4-المخالفات اللّغوية مصطلحاتها وأنواعها:

للمخالفات اللغوية*مصطلحات مختلفة أشهرها:الخطأ، الغلط، الزلة أو العثرة. ولمّا تعددت تلك المصطلحات كان لا بد من الوقوف عليها لتحديدها ومعرفة الفروق بينها لتحليل أخطاء المتعلم بطريقة صحيحة، وسنبدأ بالتفصيل في المصطلحات ومحاولة لمناقشتها أولا:

أ-الخطأ:

1.لغة:

جاء في معجم القاموس المحيط:الخَطَّءُ والخَطَّأُ و الخَطَّاءُ ضدَّ الصَّوَاب والخطأ:مَا لَمْ يُتَعَمَّدْ،ج خطايا[2]، ويقال لمن أراد شيئًا ففعل غيره أو فعل غير الصواب: أخطّأ.

---

[1]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص63.

*- هذا المصطلح أطلقه" محمد أبو الرب"في كتابه "الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي"مقابلا للمصطلح "الإنحراف اللغوي".

[2]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة ،إشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، (ط8)، 2005، ص65.

وأخطّأ الطريق: عَدَل عنه وأخطّأ الرَّامي الغرض: لم يصبه وأخطّأ نَوْؤُه إذا طلب حاجته فلم ينجح ولم يصب شيئا.[1]

2-اِصطلاحا:

يُعرَّف الخطأ من خلال التفرقة بينه وبين مصطلحات أخرى حيث أنّ:«الخطّأ(Error) هو ذلك النوع من الأخطّاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة ،أمّا زلّة اللسان (Lapse)معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، وما شابه ذلك،أمّا الأغلاط(Mistakes) فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف...».[2]

أمّا محمد أبو الرب فيجعل من مصطلح الخطأ اللغوي يدل على جميع المخالفات بأنواعها ومستوياتها بقوله:

«وأرى أن نقتصر في حديثنا عن المخالفات اللغوية لدى متعلمي اللّغة الهدف على مصطلح واحد، هو مصطلح الخطأ اللّغوي...

ونحن نستطيع أن نقتصر على ذلك المصطلح دون اللجوء أو الحاجة إلى المصطلحات الأخرى بالإشارة إلى المخالفة اللغوية بوصفها خطأ كفاية إن كانت ناتجة عن نقص أو قصور في الكفاية أو القدرة اللغوية لدى المتعلم ، وبوصفها خطأ أداء إن لم تكن ناتجة عن نقص في الكفاية اللغوية لديه».[3]

---

[1]- اِبن منظور، لسان العرب، مادة(خ. ط.أ)، المجلد الأول، ص66.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص306.

[3]- محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص50.

- فمحمد أبو الرّب- يفرق بين نوعين للخطأ؛ خطأ كفاية وخطأ أداء ،والخطأ عنده أيضا هو نقص في الكفاية وقصورها وهذا ينتج عنه خطأ كفاية، أمّا الخطأ في الأداء فقد يكون بسبب زلة لغوية أو تغييرات في التفكير أو بداية خاطئة .
- فالأخطّاء يقصد بها«الأخطّاء اللّغوية أي الِانحراف عمّا هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون باللغة العربية الفصحى».[1]
- ونجد – رشدي أحمد طعيمة – يعرف الخطأ بأنّه:

«الصيغة اللغوية التي تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم، وذلك لمخالفة قواعد اللغة ويسمى هذا النوع خطأ لأنّه يكون موضوعا للدراسة والتحليل...».[2]

ومن هذه التعريفات تتضح لنا مواصفات الخطأ و هي:

- مخالفة الأداء اللغوي للمتكلم أو الكاتب لقواعد اللغة المتفق عليها في أهل تلك اللغة.
- الخطأ اللغوي قد يكون في أداء المستخدم للغة وقد نجد أن الخطأ موجود في الأصل في الكفاية اللغوية الخاصة به.

ولكن المشكلة مازالت تكمن في صعوبة التفريق بين هذين النوعين من المخالفات اللغوية؛ إذ أنَّه ليس دائما بإمكان الباحثين والمعلمين أن يفرقوا بينهما.

فمن الصعب أن نقرر أنَّ الفعل (Cans)خطّأ أو غلط حين يستخدم أحد متعلمي اللغة الإنجليزية مرة أو مرتين في الجملة(gohn can sing)،(يستطيع جون أن يغني)،على حين يستخدم الشكل الصحيح(Can)أحيانا أخرى(gohn cans sing)، ولكن إذا اتضح أنّ حديث هذا المتعلم ترد فيه جمل مثل:(gohn wills go)،(سيذهب جون) أو (gohn mays come)(قد يأتي جون) وغيرها، مقابل قليل

---

[1]–رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية ، ص307 .

[2]– المرجع نفسه، ص308.

من الجُمل التي يرد فيها الفعل المساعد في شكله الصحيح فإنه يمكننا أن نستنتج أن الأفعال المساعدة (Cans) و(wills) و(Mays)أخطّاء تدل على أنَّ المتعلم لا يميز بين الفعل المساعد والفعل التام.[1]

ومن هنا يمكننا أن ندرك إلى أي مدى يتسم التفريق بين أغلاط المتعلم وأخطائه بالذاتية؛ ممّا يؤدي إلى وقوع الباحثين والمدرسين في اِفتراضات خاطئة.

ب-الغلط:

1.لغة:جاء في لسان العرب:الغَلَطُ أن تَعْيَا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، وقد غلط في الأمر يَغْلُطُ غَلْطًا أو أَغْلَطَهُ غيره، والعرب تقول:غَلِطَ في منطقه، وغَلِتَ في الحساب غَلْطًا وغَلْتًا.[2]

اِصطلاحا:

إنّ ظاهرة الغلط ظاهرة مختلفة اِختلافا كاملا عن ظاهرة الخطأ، وهذا الاِختلاف يظهر جليا في التعاريف المختلفة للدارسين والباحثين نذكر منها تعريف "دوجلاس براون" حيث يعرّفه بقوله:«مصطلح الغلط يشير إلى خطّأ أدائي، قد يكون تخمينا عشوائيًا، أو هفوة تدل على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفةً صحيحةً، والناس جميعًا يقعون في أغلاطٍ، في لغتهم الأم أو في اللّغة الثانية».[3]

ويشير محمد أبو الرب«إلى أنّ الوقوع في الأغلاط أثناء تعبيرنا سببه عدم القدرة على الإفادة من نظام يعرفه المتحدث أو المستخدم لهذه اللغة معرفة صحيحة؛ لذلك تكون لدى كل منهم القدرة على معرفة هذه الأغلاط وتصحيحها؛ لأنّها غير ناتجة عن قصور

---

[1]- دوجلاس براون، ترجمة عبد الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان،(د، ط)، 1994 ، ص205.

[2]- إبن منظور، لسان العرب، مادة(غ.ل.ط)، المجلد السابع، ص363.

[3]- دوجلاس براون، ترجمة عبد الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، المرجع السابق، ص204.

في المقدرة–الكفاية–اللغوية لديهم، بل عن نقصان عارض لآلية الكلام أو إنتاجه كالتردد أو الزلّة أو التعبيرات العشوائية الخاطئة نحويا أو غير ذلك من تلك الأخطاء الأدائية اللّغوية».[1]

إذن فلا بد أن نفرق بين الأغلاط والأخطاء في دراستنا للإِنحرافات اللّغوية التي قد يقع فيها متعلم اللغة الأم أو اللغة الثانية.

5–منهج تحليل الأخطاء:

تحليل الأخطاء (Error analysis) مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعلّه ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنّهما يدرسان اللغة، أمّا هو فيدرس لغة المتعلم نفسه، ولا نقصد لغته الأولى؛ وإنّما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم .

والذي لا شك فيه أنّنا جميعا نخطّئ عند تعلمنا للغة وعند إِستعمالنا لها، ومن ثم فإنَّ الخطأ درس أصيل في حد ذاته.

و يختلف تحليل الأخطاء عن التحليل التقابلي في أنه يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة، ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النقل السلبي من اللغة الأم فحسب. وقد حلَّ تحليل الأخطاء محل التحليل التقابلي بسهولة حين تبين أن بعض الأخطاء فقط ترجع إلى تأثير المتعلم بلغته الأم، وأنه لا يقع في كل الأخطاء التي يتوقعها التحليل التقابلي، وأنَّ الدارسين الذين ينتمون إلى لغات مختلفة يقعون في أخطاء متشابهة وهم يتعلمون لغة أجنبية واحدة.[2]

ونود أن نشير إلى مسألتين في هذا المقام:

---

[1]– محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص50.

[2] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص53.

-الأولى :أنَّ أخطاء صاحب اللغة تختلف عن أخطاء الأجنبي؛ فالنوع الأول يحدث عادة لأسباب فيزيقية كالإرهاق أو المرض، وأسباب نفسية كالتوتر والشك، وهذه الأخطاء تدور في إطار زلات اللسان كالحذف والنقل والتكرار، وفي تغيير خطة الكلام بأن نبدأ تركيبيًا ثم نعدل عنه إلى تركيب آخر،وهكذا ...وهو موضوع غني لدراسة الأداء اللغوي. أما النوع الثاني فهو ذو طبيعة مختلفة، ويرجع إلى عوامل في التعلم وفي نقص المعرفة بالنظام اللّغوي الذي يتعلمه.

والثانية:أنَّ علم اللّغة التطبيقي يهتم بتحليل الأخطَّاء عند تعلم اللغة الأجنبية نتيجة التحليل التقابلي، لكن ذلك لا يعني أنَّنا لا نستطيع أن نجري تحليلاً لأخطَّاء تعليم اللغة الأولى؛ فالمفهوم العلمي للخطأ هو اِنحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار وذلك في اللغة الأولى، واِنحراف متعلم اللّغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللّغة.[1]

أ- مراحل تحليل الخطأ:

يجري تحليل الأخطاء عادة على مراحل هي:

1-تحديد الأخطاء ووصفها

2-تفسيرها.

3-تصويبها وعلاجها.

1-تحديد الأخطاء ووصفها:

إنَّ الخطوة الأولى في تحليل الأخطاء هي تحديدها ووصفها ويعرّف **رشدي أحمد طعيمة** هذه المرحلة بقوله:«تعريف الخطَّأ ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها اِستجابات الطلاب عن مقاييس الاِستخدام اللّغوي الصحيح».[2]

---

[1]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص54.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص308.

ودراسة الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية ونذكرها كما أشار إليها **عبده الرَّاجحي** وجاءت كالآتي:

- إنَّ الأخطَّاء يقع فيها أفراد ومع ذلك، فالدراسة تكون للأخطَّاء التي لها صفة الشيوع في الجماعات المتجانسة التي وضع من أجلها المقرر التعليمي.
- إنَّ السمة الأولى للُّغة أنَّها نظام، ونحن حين ندرس لغة المتعلمين إنَّما ندرس نظامًا أيضًا؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لا بد أن يكون منصبًا على طبيعتها النِّظامية ؛فالأخطَّاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالاً للدرس.
- هناك اِتفاق على أن الأخطاء نوعان:**أخطاء قدرة(Compétence)، وأخطاء أداء (Performance)**، ووصف أخطاء القدرة مهم جدًا خاصة في تعليم اللغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء،والأداء ضربان؛ إنتاجي وآخر اِستقبالي.[1]

ولهذا نجد بعض الدارسين يميز بين الأخطاء الظاهرة والأخطاء غير الظاهرة ؛فالأخطاء الظاهرة هي التي لا تتفق – بلا شك– والقواعد النحوية على مستوى الجملة، أمَّا الأخطاء غير الظاهرة فهي تراكيب صحيحة نحويا على مستوى الجملة، ولكنها غير مفهومة داخل سياق الاتصال ويجرى وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء، في الكتابة ،والأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة. وبديهي أنّ وصف الأخطاء يتم في إطار نظام اللغة، بمعنى أنّ خطّأ ما إنّما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلاً ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، لكنها قد تكون دليلاً[2] قويًا على فقدان قاعدة في نظام اللغة.

وهنا لا بد أن نشير إلى أن الدراسات الكثيرة في تحليل الأخطاء اِنتهت إلى أنَّ الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع؛ حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اِختيار عنصر

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص55.

[2]– دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ص208.

غير صحيح،أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح. لذلك فإنَّ وصف الأخطاء يتجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.[1]

2- تفسير الأخطاء:

وتفسير الأخطاء يأتي -منطقيا- بعد تحديدها ووصفها، والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل. ليست هناك كلمة جامعة على معايير التفسير؛ إذ كلها موضع نقاش وجدل؛ لأنَّ البرهنة على صوابها ليس أمرا سهلا.

وقد يطلق على تفسير الأخطاء مصطلحًا آخر هو التعرف على مصادر الأخطاء اللغوية، ويعد تفسير الأخطاء من مجالات علم اللغة النفسي.

ويمكن تحديد معايير التفسير للأخطاء اللغوية إلى ما يلي:

أ- **بيئة التعلم وسياقه:**يشير مصطلح بيئة التعلم وسياقه إلى الفصل الدراسي ومادة التعلم والمعلم في حال التعلم المدرسي والموقف الاجتماعي في حال التعلم الذاتي ، مثلا فقد يكون المعلم أو الكتاب في حال التعلم المدرسي سببا في تكوين المتعلم اِفتراضات خاطئة عن اللغة أسماه بعضهم المفاهيم الخاطئة ،وأسماه البعض الآخر أخطاء الاِستقراء ؛إذ أنَّ المتعلمين يقعون كثيرًا في أخطاء ترجع إلى شرح المعلم الخاطئ أو إلى تقديم الكتاب.[2]المقرر بعض التراكيب أو الكلمات خطأ، أو إلى اِستظهار المتعلمين جيدًا نمطًا ما في تدريبات دون وضعه في سياق مناسب.[3]

ب- النقل السلبي عن اللغة:

ونقصد به التدخل (Interférence)الذي تدور فكرته على المبدأ الآتي :

---

[1]- دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، ص57.

[2]- ينظر : محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص100.

[3]- ينظر : المرجع نفسه، ص101.

إننا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلمناها قبلاً، وهناك نوعان من النقل، فنجد نقل سلبي عن اللّغة الأم وهذا من أهم ما تتسم به المراحل الأولى في تعلم اللغة الثانية؛ إذ تمثل اللغة الأم لدى المتعلم في المراحل المبكرة من دراسته قبل أن يألف نظام اللغة الثانية– النظام اللغوي الوحيد الذي يستطيع أن يصدر عنه .

وهو نقل سلبي عن اللغة الهدف فيصبح التدخل بعد تقدم المتعلم في مراحل تعلمه اللغة الهدف، وتبدأ خبرته السابقة ومعلوماته الحالية في تقديم تراكيب أو أشكال لغوية من داخل اللغة الهدف نفسها.[1]

جـ- تأثير الخطأ:

ويقصد به تأثير الخطأ في تشويه الرسالة التي يريد المرسل إبلاغها، فعلى المستوى الصوتي، على سبيل المثال، يفرق الباحثون بين نوعين من الخطأ: الخطأ الفونيمي وهو الذين يغير محتوى الرسالة، كأن ينطق الدارس كلمة (طّين) بدلاً من (تين)، والنوع الثاني ويسمى بالخطأ الصوتي الفوناتيكي وهو الذي لا يغير محتوى الرسالة. كأنّ ينطق الدارس اللام مفخمة أو مرققة عند لفظ الجلالة (الله).[2]

3-تصويبها وعلاجها:

من الواضح أنَّ كل شيء في علم اللغة التطبيقي يدرس للإسهام في حل مشكلة عملية، وعلى ذلك فإنّ الأخطاء لا تدرس لذاتها ومهما يكن من أمر فإنَّ تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية ؛ فعلى الجانب النظري يَختبر تحليل الأخطاء – وهو مسألة تطبيقية – نظرية علم اللغة النفسي في تأثير (النقل)من اللغة الأم، فيثبت صحتها أو خطأها، هو يعد عنصرًا مهمًا في دراسة (تعلم)اللّغة، ثم إنَّ تحليل الأخطاء يسهم إسهامًا طيبًا ويقدم الخصائص الكلية المشتركة في تعلم اللغة الأجنبية. وعلى الجانب

---

[1]– ينظر: محمد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي ، ص98.

[2]–رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، ص309.

العملي يعد تحليل الأخطاء عملاً مهمًا جدًا للمدرس، يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدَّرس فيه. ولكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية، والمقررات (العلاجية)، و(إعادة)التعليم، و(تدريب)المعلمين أثناء العمل.[1]

فالتقويم الدقيق يمكننا من تقدير مدى النجاح النسبي للمعلم وللمواد التعليمية وللبرنامج التعليمي .وهو مهم في أثناء عملية التعلم؛ لأنَّه يحَّول دون بقاء عيوب المتعلم وأخطَّائه أو عيوب المنهاج وأخطَّائه.[2]

ثانيا:تعليمية قواعد الكتابة العربية

1-تعريف الإملاء(Dictation):

أ-لغة:من الفعل(أَمْلَى)، يقال:«أَمْلَىَ عَلَيْهِ اَلْزَمَنُ، أَيْ طَالَ عَلَيْهِ وَأَمْلَى لَهُ أَيْ طَوَّلَ لَهُ وَأَمْهَلَهُ.

وَاَلْإِمْلَاءُ وَاَلْإِمْلَالُ عَلَى اَلْكَاتِبِ وَاحِدٌ، وَأَمْلَيْتُ اَلْكِتَابِ أُمْلِي وَأَمْلَلْتُهُ أُمُّلِهُ لُغَتَانْ جَيِدَتَانْ جَاءَ بِهِمَا اَلْقُرْآنُ، وَاِسْتَمْلَيْتُهُ اَلْكِتَاب سَأَلْتُهُ أَنْ يُمْلِيْهِ عَلَيَ».[3]

وَأَمَلَهُ قَالَ لَهُ فَكَتَبَ عَنْهُ وَأَمْلاَهُ تَأَمَلَهُ عَلَى تَحْوِيلِ اَلْتَضْعِيفِ،[4]وفي التنزيل:«فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِاَلْعَدِلْ»[5]، وهذا مِنْ أَمْلَ.

---

[1]- عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص60.

[2]- محمد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص104.

[3]- اِبن منظور، لسان العرب، مادة(أ.م.ل)، المجلد 15، ص291.

[4]- محمد مرتضي الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، (د، ط)،ج1 ،1965 ، ص120.

[5]- سورة البقرة، الآية﴿282﴾.

و في قوله تعالى:«فَهِيَ تُمْلِى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيْلًا».[1]

«وَالإِمْلَالُ هُوَ اَلْإِمْلَاءُ عَلَى اَلْكَاتِبِ».[2]

فالمعاني التي يتضمنها التعريف المعجمي هي:الإهمال والتأخير في المدة، وأيضا نعني به كتابة ما يتلفظ من الكلام.

ب-اِصطلاحا:

يعد الرسم الإملائي من المهارات التي يكتسبها الطالب منذ عهد مبكر، وذلك لأنَّ سلامة هذا الرسم لا تقل عن أهمية سلامة التعبير.

ويمكن أن نربط تعليم القراءة للناشئة بتدريبهم على الكتابة، فالإملاء هو:«عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها؛ لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية».[3]

وترى **نسيمة ربيعة جعفري** أنَّ الإملاء :«هو تحويل المتلقي اللّغوي الكلام المنطوق ،حرف أو كلمة، أو جملة، أو نص من قاموسه الذهني اللّغوي وذلك باستغلال الذاكرة السمعية، واللفظية، والبصرية والحركية في الكتابة الإملائية، تماشيا مع المعيار الصوابي المعتمد عليه في قياس مستوى القدرة الأدائية الإملائية ...».[4]

ونجد **حسن شحاتة** يعرِّفه بقوله: «الإملاء نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة

---

[1]- سورة الفرقان، الآية﴿5﴾.

[2]- الخليل أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي،دار المكتبة الهلال، بيروت(د،ت)، المجلد8، ص345.

[3]- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (ط1)، 2012، ص18.

[4]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص24.

بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة والألف اللينة، وهاء التأنيث وتائه وعلامات الترقيم ومصطلحات المواد الدراسية ،والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه،وقلب الحركات الثلاثة، وإبدال الحروف واللاّم الشمسية والقمرية».[1]

وعرَّفه **نايف معروف بأنه:**«تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموزٍ مكتوبةٍ(الحروف)، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لِاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد، وقد تكون هذه الأصوات مساوية للرموز، فيكون لكل صوت رمزه، كما قد تكون بعض هذه الحروف غير مصوتة؛وهنا يقع الالتباس عندَ اَلْمُمْلَى عليه، فيقع في الخطأ».[2]

إنّ القراءة المتمعنة للتعريفات التي سردناها تدفعنا إلى الخروج بفكرة تشمل هذه التعريفات؛ حيث اتفقت كلها على أنّ الإملاء هو رسم الكلمات عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وفق قواعد وصفها علماء اللّغة.[3]

وعليه فإذا لم يوافق رسم الكلمات والحروف قواعد النظام الإملائي يقع المتعلم في الخطأ الإملائي، فنجد فردوس إسماعيل عواد يعرّف الخطأ الإملائي :«بأنه عدم قدرة الفرد على تمثل القواعد الإملائية بشكل سليم أثناء الكتابة؛ ممّا يؤدي إلى تحريف المعنى وغموض الفكرة ، ويدعو أيضا إلى زعزعة ثقة القارئ بالكاتب».[4]

---

[1]– حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (ط4)، 1999، ص11.

[2]– نايف معروف، تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ،(ط7)، 2007، ص7.

[3]– فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، (د، ط)، 2006 ، ص195.

[4]– ينظر : فردوس إسماعيل عواد ، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها ، مجلة الدراسات التربوية ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين، العدد (17) ،2012 ، ص225.

وأما نسيمة ربيعة جعفري فتحاول الضبط الدقيق للخّطأ الإملائي بقولها:«الخطأ الإملائي هو إخفاق المتعلمين وعدم اِستطاعتهم ترجمة القواعد المعيارية–عمداً أو سهواً– المخصوصة لكل نوع من أنواع الإملاء العربي ترجمة صحيحة، تتماشى وفق المعيار الصوابي المتبني من لدن المقوم في عملية تقويم وتقييم الأداء الإملائي، قصد التعرف على مستوى المهارة الإملائية التي تمّ تحقيقها في ظل نظام بيداغوجي تعليمي محدد...».[1]

وحّدد فهد خليل زايد الخطّأ الإملائي: «قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطّية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها....».[2]

ومن هنا نستطيع القول أنّ الخطّأ الإملائي هو مخالفة الكتابة الإملائية للصّور الذهنية والصوتية وهذا تماشيا مع القواعد المعيارية للرسم الإملائي.

2- أهداف تدريس الإملاء:

للإملاء أهمية خاصة في اللغة العربية، وذلك لما يترتب على الخطأ الإملائي من تغيير في صورة الكلمة، الذي بدوره يؤدي إلى تغيير في معناه. ولعلَّ أهمَّ أهدافه ما يلي:

- تدريب التلاميذ على رسم الحروف رسما صحيحًا، مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطَّأ، وليست هذه الكلمات الصعبة مقصورة على الكلمات المهموزة؛ أو المختومة بألف لينة، بل هناك كلمات أخرى لا تقل عن هذه في الصعوبة، وتحتاج إلى العناية بها والتنبيه عليها.
- تعليم التلاميذ اِستخدام علامات الترقيم.

---

[1]– ينظر: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص29.

[2]– فهد خليل زايد، المرجع السابق ، ص81.

- تعويد التلاميذ الدقة والنظام والِانتباه، والنظافة، والترتيب، وقوة الملاحظة.[1]
- القدرة على تمييز الحروف المتشابهة –رسما– بعضها من بعض، بحيث لا يقع القارئ للمادَّة المكتوبة في الِالتباس بسبب ذلك.وهذا الأمر يتطلَّب إعطاء كلِّ حرفٍ من هذه الحروف حقَّه من الوضوح، فلا يهمل الكاتب سنَّ الصاد والضاد، ولا يرسم الدال راءً، ولا الفاء قافًا... كما لابد من وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة.
- القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها التلاميذ في التعبير الكتابي، ليتاح له الاتصال بالآخرين من خلال الكتابة السليمة.
- تحقيق التكامل في تدريس اللغة؛ بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة الأخرى.[2]
- تدريس الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان، وهي حواس:السمع واليد والنظر، فالأذن تسمع ما يلي عليها، واليد تكتبه، والعين تلحظ ما فيه من صواب أو خطأ.
- إجادة الخط وبيان العلاقة بين الرسم الإملائي، والمعنى الذي تعبِّر عنه هذه الكلمات، ومن ثمَّ فإنَّ تعليم الإملاء مرتبط بصحة الِاتصال اللّغوي بين الأفراد والجماعات.[3]
- زيادة الثروة اللغوية وتنمية المعلومات وتوسيع خيراتهم.
- يحقق نصيبًا من الوظيفة الأساسية لِلُّغة وهي الفهم والإفهام.
- تعريفهم بالقضايا والقواعد الإملائية المختلفة.
- التمكن من القراءة السليمة عن طريق الكتابة الصحيحة.
- تعرف التلاميذ على أخطائهم الإملائية والعمل على تصحيحها.[4]

---

[1] – محمد راشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربية والتربية الدينية، ص212.

[2]– نايف معروف، تعلُّم الإملاء وتعلِيمُه في اللّغة العربيَّة، ص9.

[3]– سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص19.

[4]– فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (ط1)، 1998، ص190.

- فالإملاء يساعد التلاميذ في رسم الكلمات رسمًا صحيحًا مع التمييز بين الحروف المتشابهة أو المتقاربة في الشكل، فلا يختلط بعضها ببعض اِختلاطًا يوقع القارئ في اللَّبس، فيكون رسم الرموز الكتابية متفقًا مع ما تواضَّع عليه أهل اللغة، ويتم ذلك بمراعاة القواعد الإملائية عند رسمها، ولذلك أثره في تمكين القارئ من قراءة الكلمات، وترجمة الرموز إلى مدلولاتها.[1]

3-أنواع الإملاء وخطوات تدريسه:

إنَّ تدريس الرَّسم الإملائي يتم بطرق متعددة، يكمل بعضها بعضًا، وتتنامى بها مهارة الإملاء، ويتنوَّع الإملاء بتنوُّع أهدافه ووظائفه ومن أهمَّ أنواع الإملاء المتعارف عليها نذكر منها ما يلي:

أ-الإملاء المنقول:

ويلائم هذا النوع الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية الدنيا؛ أي تلاميذ الصفين الأول والثاني من المرحلة الأساسية وكذلك تلاميذ الصف الثالث في معظم فترات العام الدراسي ، وفيه يعرض المعلم على التلاميذ قطعة في الموضوع متكامل، ويدربهم على قراءتها ثم يقرؤها أمامهم في صوت مسموع، ثم يوضح لهم معاني الكلمات الصعبة عن طريق المناقشة، ويطلب من بعض التلاميذ نطقها ثمَّ يكلف التلاميذ نقل القطعة سواء من الكتاب أو من البطاقات أو من على السبورة.

وتعود أهمية النقل ومحاكاة الخطّ الجميل إلى تعويد الطلبة على الدقة والملاحظة والنظام والتنسيق والجمال، ومن ثمَّ تنغرس فيهم هذه المهارات، فضلاً عن تجنب العادات غير السليمة أثناء عملية الكتابة؛ من حيث اِنحراف الجسم أو الورقة وميل السطور وغيرها،

[1]- محمد رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربية والتربية الدينية، ص212.

وفيه تدريب على التهجّي، ومعرفة رسم الكلمات الجديدة، وإدراك الصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابة.[1]

تتماشى طبيعة الإملاء المنقول مع الطريقة البنيوية المعروفة "**السمعية الشفوية**" القائمة على أساس الإِستخدام الجيد للحواس:النطق، و السمع، والنظر في التدريس.[2]

ذاك أنَّ النظر إلى الكلمة ثم نطقها، يؤدي إلى تمثيل صور القواعد في العقل دون معرفتها أو حفظها. و عليه فإنَّ التعليم الجيد للقراءة والكتابة يقود أوتوماتيكيا إلى ترسيخ قواعد اللغة المكتوبة في الذهن.[3]

ونتبع في تدريس الإملاء المنقول على الخطوات التالية:

-تمهيد-عرض القطعة على السبورة، وهنا يجب مراعاة:

أ- وضوح الخط.

ب-ضبط أواخر الكلمات وبعض الكلمات المهمة والصعبة.

جـ- كتابة الكلمات أو الحروف المراد التركيز عليها بلون مغاير.

- قراءة المدرس للقطعة قراءة جهرية نموذجية سليمة.
- قراءات فردية من التلاميذ المجيدين.
- أسئلة وشرح ومناقشة عامة للقطعة الإملائية.
- تهجي الكلمات الصعبة الموجودة في القطعة وتدريب التلاميذ عليها على السبورة وعلى كلمات أخرى مشابهة لها.
- الإِستعداد للكتابة ونقل القطعة الإملائية ويراعى فيه:

---

[1] – سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص20.

[2] – نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص32.

[3]– المرجع نفسه، ص33.

أ-تسطير الكراسة وكتابة العنوان وكتابة التاريخين واليوم وإخراج أدوات الكتابة.

ب- يملي المدرس على التلاميذ القطعة كلمةً كلمةً مشيرًا في كل كلمة يقرؤها إلى السبورة حتى يقرن التلميذ بين ما يسمع ويرى ثم يكتب.

جـ -أن يسير التلاميذ معًا في الكتابة.

- قراءة القطعة مرة وأخرى على التلاميذ ليتداركوا ما نسوه وليصلحوا ما أخطئوا به.
- جمع الكراسات بطريقة منظمة وتصحيح بعض الكراسات.[1]
- مناقشة الأخطاء المشتركة.[2]

ب-الإملاء المنظور:

وفيه يعرض المعلم قطعة الإملاء أمام التلاميذ ، ويتوقف عند بعض الكلمات الصعبة في النطق، ويطلب منهم أن يقرؤوا القطعة قراءة صامتة، ثم يناقشهم فيها ليتأكد من فهمهم لها، مع التركيز على الكلمات الصعبة هجائيًا، ويأتي بأمثلة مشابهة لها.

بعد ذلك يخفي المدرس القطعة، ويمسح الكلمات الصعبة المكتوبة على السبورة، ثم يقوم بإملاء القطعة على التلاميذ.

والقطعة الإملائية قد تكون من كتاب القراءة، أومن كتب المواد الأخرى، وقد تكون من خارجها ، وعلى أية حال، لا بد من أن يقرأ الطلبة هذه القطعة.

وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الإبتدائية، وقد يمتدّ هذا إلى الصف الخامس ويعد الإملاء في هذه المرحلة خطوة مهمة في التغلب على الصعوبات الإملائية التي يعانيها بعض التلاميذ، وفي حمل الطلبة على دقة الملاحظة والتركيز؛[3]

---

[1] – فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، ص191.

[2]–المرجع نفسه، ص192.

[3]– سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص21.

ففي حجب النص تماما عن الطلاب، الذي يؤدي إلى تحفيز أذهان الطلاب إلى شد الإنتباه للربط بينما يراه الطالب وما يسمعه ثم ملاحظة نطق الحروف ورسمها غيبًا في كراسة الإملاء؛ ممَّا يساعدهم على اِختزان الرسم الإملائي الصحيح للكلمات الصعبة أو الجديدة.[1]

فالإملاء المنظور يهدف إلى التدريب الواعي لكيفية توظيف الاِستراتيجيات المعرفية العليا التي تستخدمها الذاكرة السمعية والبصرية واليدوية في اِسترجاع الرموز الكتابية من المعجم الذهني اللّغوي الداخلي، وفق معاييرها الكتابية أثناء الموقف الإملائي.[2]

جـ- الإملاء الاِستماعي:

يختص الإملاء المسموع بدراسة قوانين النظام المنطوق الذي يحكم الكلام في اللّغة المنطوقة. ونعني بذلك دراسة القوانين الصوتية اللفظية الثابتة التي يطرّد فيها النّطق بالرّسم من جهة، والقوانين اللفظية الصوتية المتغيرة التي لا يطرد فيها النطق بالرسم من جهة أخرى، والتي تتحكم في الكلام الصوتي،[3] وفي الإملاء الاِستماعي يقرأ المعلم الإملاء على مسامع الطلبة، ولا يكتبها أمامهم، ثم يناقشهم في مضمونها وأفكارها ، وفي الكلمات الصعبة هجائيًا، فيدونها على السبورة، ويطلب من الطلبة قراءتها، ثم يمحوها، ويقوم بإملائها عليهم .

وهذا النوع من الإملاء يلائم نهاية الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية الدنيا؛ أي تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الاِبتدائية، ويراعى في إملاء القطعة ما يلي:

---

[1]- يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،(ط1)،2005، ص15.

[2]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص33.

[3]-المرجع نفسه، ص34.

أ- تقسيم القطعة إلى وحدات مناسبة للتلاميذ طولاً وقصرًا، مع تنبيه الطلبة إلى الجار والمجرور، والمضاف و المضاف إليه كأنَّهما شيءٌ واحدٌ.[1]

ب- إملاء الوحدة مرة واحدة، لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الإنتباه.

ج- إستعمال علامات الترقيم في الكتابة.

د- مراعاة الجلسة الصحية والصحيحة للتلاميذ.

هـ- يقرأ المعلم القطعة مرة ثانية، لتدارك الأخطَّاء والنقص.

و- جمع الكراسات بطريقة منظمة وهادئة.[2]

«يهدف الإملاء المسموع إلى تلقين القواعد الصوتية (السمعية والشفوية)التي يخضع لها النظّام المنطوق لتبيان أوجه الإئتلاف و الإختلاف الموجودة بين النظام المنطوق والمرسوم في كتابة بنية الألفاظ مستقلة بحدّ ذاتها، أو في المتصل من الخطاب. وتعدّ الطريقة الصوتية (السمعية البصرية الشفوية)أنسب طريقة تتماشى مع الطبيعة القواعدية التي تحكم الإملاء المسموع مع بنيته الكتابية».[3]

د-الإملاء الإختباري:

«وهو الذي يستهدف قياس قدرات التلاميذ ومدى تقدُّمهم في الكتابة الإملائية المقررة لصَّفهم ،وفق المنهج المعد لذلك، ولهذا لا تعرض -أمام التلاميذ-أيَّة كلمة من النصّ الإختباري، و يُكتفي بمناقشة معانيه العامَّة، إذا كان الأمر يستدعي ذلك؛ أمَّا إذا كان قد سبق وأعطي لهم هذا النصُّ درسًا في القراءة الإستيعابية فلا داعي لهذه الخطوة».[4]

---

[1]- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص21.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

[3]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص34.

[4]- نايف معروف، تعلُّم الإملاء وتعلِيمُه في اللّغة العربيَّة، ص13.

ويرمي المعلم من ورائه إلى غرضين:

أ- تشخيص نقاط الضعف وإعطاء صورة حقيقية عن مستويات الطلبة، و تحديد المشكلات الإملائية التي يقعون فيها. ولهذا يعِدُ المعلم قطعة تشتمل على هذه المشكلات، ثمَّ يقرأها على مسامع الطلبة ويناقشهم بعد ذلك في مضمونها، ثم يمليها عليهم ليحدد الأخطَّاء التي يمكن معالجتها بعد ذلك عن طريق الإملاء المنقول أو المنظور.[1]

ب- اِختبار الطلبة في الموضوعات التي تمت دراستها، وذلك للتعرف على الموضوعات التي لم يتقونها، وتكون في بداية المرحلة الأساسية العليا أو الثانوية.

ويعدُّ المعلم قطعة تشتمل على كلمات صعبة هجائيًا، وتكون من الكلمات التي درسها الطلبة من قبل أو شبيهة بها. ويسير فيها المعلم سيره في النوع الأول؛ بحيث يجمع الكراسات ويقوم بتصحيحها بنفسه.

وطريقة تدريس الإملاء الاِختباري هي طريقة تدريس الإملاء الاِستماعي مع حذف مرحلة الهجاء.[2]

ويمكن للمدرس أن ينفذ الإملاء الاِختباري في الأحوال التالية:

- بعد إعطاء القاعدة الإملائية (أو مجموعة من القواعد الإملائية).
- في بداية العام الدراسي وبداية كل مرحلة دراسية كمسح تشخيصي يتعرف من خلاله على نقاط الضعف عند التلاميذ وعلى مستواهم الإملائي لوضع درجات (علامات) للتلاميذ ولتقدير مستواهم والتعرف عليه.[3]

---

[1]- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص22.

[2]-المرجع نفسه، ص23.

[3]- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربيَّة، ص194.

- وهنا لا بد أن نشير إلى قضية مهمة لا بد أن تتوفر في طريقة التدريس لنوع معين من الإملاء ألَّا وهي:
- يجب مراعاة الفروق الفردية عند فهم القضايا الإملائية والتدريبات على الكلمات الصعبة، وعند عملية الإملاء للقطعة من المدرس للتلاميذ.
- عدم الاِقتصار على نوع واحد أو نوعين من الإملاء بل عليه أن ينَّوع بينها جميعًا حسب مستوى التلاميذ وحسب الظروف التدريسية الأخرى.
- أيضا لا بد أن يحسن المدرس اِختيار القطعة الإملائية ولا بد أن تتوفر فيها شروط نذكر من بينها:[1]
- أن تناسب بيئة التلاميذ، وأن تكون القطعة شيقة واضحة المعنى سهلة المفردات والأساليب ومناسبة عقليًا وثقافيًا للتلاميذ.
- أن تزيد خبرة التلاميذ ورصيدهم الفكري وتنمي ثقافتهم.
- أن تشتمل على عدد محدود من الكلمات المراد التدريب على كتابتها ونراعي طول القطعة المناسب.
- أن تكون كلماتها لا تحتمل وجهين في كتابتها خاصة في المراحل الاِبتدائية.

وتبقى غاية الإملاء في المرحلة الاِبتدائية–خاصة– أن نجنِّب الطفل الوقوع في الخطأ، حتى إذا ما وقع فيه أشركناه في اكتشافه وتصحيحه، وليس أن يخطأ ويعود المعلم فيصحِّحه.

ولذلك، كان من الضروري أن نجعل الطفل– في الصفوف الأولى خاصَّة– يُشرك جميع الحواسَّ التي تمكِّنه من التعلُّم السليم.

فإشراك العين في رؤية الكلمة– قبل إملائها– يجعل لها صورة في ذهنه، وسماعها بالأذن يمكِّنه من التعرُّف إلى مقاطعها وتمييز مخارج أصواتها (حروفها)؛ كما أنَّ كتابتها بيده يكوِّن لديه سلوك الممارسة الحركية.

---

[1]– ينظر: نايف معروف، تعلُّم الإملاء وتعلِيمُه في اللّغة العربيَّة ، ص195.

4-طرق تصحيح الإملاء:

هناك طرق وأساليب متنوعة لتصحيح أخطاء التلاميذ، ولكلِّ أسلوبٍ أهدافه وفوائده ومزاياه. و يجدر بالمدَّرس أن يختار الأسلوب الذي يناسب تلاميذه وظروف عمله كما يستحسن تنويع الأساليب حسبما تقتضيه الحاجة.

وأهم الطرق التي يتداولها المؤلفون، منها:

1-أن يصَّحح التلاميذ أخطائهم بأنفسهم ولأنفسهم، وذلك عن طريق كتابة المعلم القطعة على السبورة ويطالب التلاميذ بقراءة القطعة ليوازنوا بينها وبين ما كتبوا، ويضع التلميذ خطًّا تحت الخطَّأ.ثم يكتب الصواب في الصفحة المقابلة، أو فوق الكلمة الخطَّأ. ولهذه الطريقة مزايا، أنَّها تبعث في التلاميذ الثقة بالنفس، وتشعرهم بوجودهم وشخصياتهم، وتعودهم الأمانة والصدق وتحمل المسؤولية، والإِعتراف بالخطَّأ في شجاعة، وتدرِّبهم على التعليم الذاتي، كما أنَّها تدل على ثقة المعلم بتلاميذه.

أما ما يُؤخذ على هذه الطريقة أنَّها تحتاج إلى درجة ملائمة من النضج، وأن التلميذ قد يمر على الخطأ ولا يدركه.[1]

2-أنَّ يصحح المعلم الكراسات خارج الصف بعيدًا عن التلاميذ، بحيث يُصّوِب الأخطاء الإملائية، ثم يكلف الطلبة بتكرار التصويبات، بدقتها، إذْ تصحِّح كل الأخطَّاء، ويُعرف مستوى كل تلميذ، وتحدد نواحي قصوره وضعفه، إلا أنَّه يؤخذ عليها أنَّ الفترة بين خطأ التلميذ في الكتابة ومعرفة الصواب قد تطول.[2]

3-أن يصحح المعلم الكراسات أمام التلميذ: حيث يصحح لكل تلميذ كراسته أمامه وذلك بهدف:[3]

---

[1]- محمد رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربيَّة والتربية الدينية، ص223.

[2] - سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص23.

[3] - فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربيَّة، ص194.

أ- التعرف المباشر من التلميذ على خطئه.

ب-يرشد المعلم التلميذ ويوجهه.

جـ- إحساس التلميذ بقربه من معلمه وصلته وثقته به.

د- تعرف المعلم على مستوى كل طالب ومدى تقدمه وما يؤخذ على هذه الطريقة.

- صعوبة متابعة الطلاب الآخرين وإشغالهم، وتحتاج إلى وقت كبير فقد تستغرق عملية التصحيح أو أكثر.

4-يعرض المعلم نموذجا للقطعة يكتبه على السبورة، ويجري التصحيح بتبادل الكراسات بين الطلبة، ويصحح كل طالب كراسة زميله، ومن عيوب هذه الطريقة وقوع المشكلات بين الطلبة؛ فقد يتحَّامل بعض الطلبة على زملائهم، ويبحثون عن أخطاء وهمية لهم، وقد لا يكون التصحيح دقيقا إمَّا لخطأ أو نسيان.

وأيا كانت الطريقة، فإنَّ المعلم يجمع الأخطاء الشائعة وينَّبه الطلبة إليها بتصويبها وشرح قاعدتها الإملائية. وبعد ذلك يكلِّفهم بإعادة الكلمات التي تمَّ تصويبها، ويرشدهم إلى ضرورة مراعاة صحة رسم الخطَّ، ومراعاة الترقيم والنظام والنظافة.[1]

5-علامات الترقيم ومواضيع اِستعمالها:

تتصل علامات الوقف والترقيم بالرسَّم الإملائي اِتِّصالاً مباشرًا، فكلاهما عنصرٌ من عناصر التعبير الكتابي. وكما يختلف المعنى باِختلاف رسم الحروف إملائيًا في الكلمة، فإنَّ المعنى يختلف أيضًا إذا أسيء اِستخدام هذه الرموز بين الجمل وأبعادها.

مفهوم الترقيم:

[1] – سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص23.

أ-لغة: الترقيم من الفعل(رَقَمَ)، اَلرَّقْمُ وَاَلتَرْقِيْمُ: تَعْجِيْمُ اَلْكِتَابِ، ورَقَمَ اَلْكِتَابَ يَرْقُمُهُ رَقْمًا أَيْ أَعْجَمَهُ وَبَيَّنَهُ، وَكِتَابٌ مَرْقُوْمٌ أَيْ قَدْ بُيِنَّتْ حُرُوفُهُ بِعَلَامَاتِهَا مِنْ اَلْتَنْقِيْطِ، وَقَوْلُهُ عَزَّ وَجَّلَ:[1] «كِتَابٌ مَرْقُوْمٌ»[2]، أي كتاب مَكْتُوْبٌ واَلْرَّقْمُ :الكتابة والختم.

ب-اِصطلاحا:

علامات الوقف والترقيم (Punctuation)هي: «نظام من العلامات المكتوبة و هي جزء من الإملاء، تساعد على فهم المقصود من النص المكتوب وإدراكه بتجديد مواضع الوقف

الطويل والقصير والإِستفهام والتعجب... ».[3]

فعلامات الترقيم هي مجموعة رموز وعلامات التي تعد جزءًا أساسيًا من الكتابة؛ حيث تساعد على بيان العلامات المنطقية بين أجزاء الجملة من ناحية، وبين الجمل وبعضها بعضًا من ناحية أخرى، إذ تقوم بدور المحطات في قراءة النص، فتسهل قراءته وفهمه، كما تؤدي من خلال دورها البارز في الإسهام في ترتيب الأفكار ومنع اِختلاطها وتزاحمها، ولا شك أنَّ الترقيم يعد لغة داخل اللغة؛ لأنَّه يعوض إلى حدٍ ما غياب اِنفعالات الكاتب الصوتية والحركية والتعبيرية، وكأنَّ الكاتب يصطحب القارئ شعوريا، فيعلم عند وصفه علامة الإِستفهام أنَّه يستفهم، وعلامة التعجب أنَّه يتعجب، والإِستفهام التعجبي أنَّه لا يتساءل، وإنّما يستفهم متعجبًا، وهكذا.[4]

---

[1]- محمد مرتضي الحسيني الزّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ج1، ص248.

[2]- سورة المطففين، الآية﴿9﴾.

[3]- بشير إبرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم تعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، جامعة باجي مختار -عنابة-، مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، 2009 ، ص 141.

[4] - سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص69.

ويقال أنّ أول من وضع واِهتدى إلى علامات الترقيم عالم من علماء القسطنطينية وهو **(آرسطوافان)** وذلك في القرن الثاني قبل الميلاد، ثم جاء بعده من زاد عليها حتى وصلت إلينا بشكلها الحالي.[1]

مواضع اِستعمالها:

1-الفاصلة أو الفاصلة أو الشولة، ورمزها(،):

هي من علامات الوقف القصيرة والغرض منها أن يسكت القارئ عندها سكتة خفيفة لتمييز أجزاء الكلام بعضه عن بعض[2]، وتوضع في المواضع التالية:[3]

أ- ترسم بعد لفظة المنادى، مثل: **يا محمود، اِذهب إلى المدرسة باكرًا.**

ب- ترسم بين أقسام الشيء الواحد، مثل: قرأت ثلاثة كتب قديمة:"البخلاء للجاحظ"، و"الإمتاع والمؤانسة"لأبي حيان التوحيدي، و"كليلة ودمنة"لِابن المقفع.

جـ- ترسم بين الجمل التي يتركب من مجموعها كلام تام، مثل: **إنشاء الجامعات في الجزائر، يعني الكثير: فهو يخلق نخبة جديدة من المعلمين، ويسهم في دعم الثقافة، ويبشر بمستقبل للأجيال القادمة.**

د- ترسم بين الكلمات المفردة المتصلة بكلمات أخرى تجعلها شبيهة بالجملة في طولها، مثل: **شعبنا مهيأ للعمل:الطلاب في مدارسهم، والجنود في مواقعهم، والفلاحون في مزارعهم،والعمال في مصانعهم.**

2 -الفاصلة المنقوطة أو الفاصلة، ورمزها(؛):

---

[1]- يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، ص54.

[2]- محمد ربيع ،حسن محمد الربابعة، محمود مهيرات، أساسيات اللغة العربية، المركز القومي للنشر، إربد، الأردن، (ط1)، 2000، ص131.

[3]- ينظر: رنده سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، جهينة للنشر والتوزيع، الأردن، (د، ط)، 2013، ص74.

الغرض منها أن يقف القارئ عندها وقفة أطول بقليل من الوقفة عند الفاصلة، وتستعمل بين الجمل الطويلة المركبة من جمل قصيرة، كما تستخدم بعد الجملة التي يتبعها التعليل وبيان السبب، أو بعد الجملة التي يراد تفسيرها مثل:

اِعطف على الفقراء واِضمد جراح المكلومين، لأنَّك ستصير ذا حاجة فتجد من يضمد جرحك ويكفيك مؤونة السؤال؛ أي أنَّ الله سيجزيك بعملك.[1]

3 – النقطة أو الوقفة،ورمزها(.) :

وهي من علامات الوقف الطويل، وتأتي:[2]

أ- في نهاية الجملة القصيرة التامة المعنى.

ب- في نهاية الفقرة، وهي الجملة الطولية المركبة من جملة قصيرة.

ت- في نهاية الرسالة، والفصل من البحث، والقسم من الفصل، والخطبة، والمقالة....

4-النقطتان الرأسيتان، ورمزها(:) :

وتستعملان في التوضيح، وذلك لتمييز ما بعدهما عمَّا قبلهما، وتوضعان في المواضع التالية:[3]

أ- بين القول والكلام المقول، مثل:

قال أسيد بن أوس:"إنما يوثق في الشدة بذي القرابة وبصفاء الإخوان، وبصدق أهل الوفاء ".

ب- بين الشيء وأقسامه،مثل:

اِثنان لا يشبعان: طالب علم، وطالب مال.

---

[1]- رنده سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، ص74.

[2]- المرجع نفسه، ص75.

[3]- محمد ربيع، حسن محمد الربابعة، محمود مهيدات، أساسيات اللغة العربية، ص133.

5-علامة الإِستفهام، ورمزها(؟):

و تكون فتحتها باتجاه الكلام المكتوب ، وتوضع في نهاية الجمل المستفهم بها عن شيء سواء وضعت الأداة في أول الجملة أم لا. مثل: أهذا خطُّك ؟

6-علامة التأثر و الإِنفعال أو التعجب، و رمزها (!):

و توضع هذه العلامة في آخر الجملة التي يعبر بها عن فرح، أو حزن، أو تعجب، أو إِستغاثة ، أو دعاء ، ونحو ذلك، مثل : والهفتاه !

7-**علامة الحذف، و رمزها (...) :**

وهي ثلاث نقط متتابعة بشكل أفقي"..." توضع في مكان الكلام المحذوف من النص :إمَّا لأنَّه لا ضرورة له في التدليل على ما ينقله ، أو لإِستقباحه. فيختار من النص ما هو بحاجة إليه.

8-**علامتا التنصيص، ورمزها" " وتسميان علامتا الإِقتباس:**

توضع بين قوسين المزدوجين كل كلام ينقل بنصه وحروفه، ولا يغير منه شيء، وذلك كالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وأقوال الآخرين من متقدمين وغيرهم.

9-**المعقوفتان أو القوسان المركنان، ورمزهما [ ]:**

وتوضع بينهما زيادة قد يدخلها الكاتب على النص المقتبس ،أو يثبت بينهما عبارة من عنده يراها ساقطة من النص الذي يحققه، ويكتمل بوجودها هذا النص.[1]

10-القوسان أو الهلالين كذلك، ورمزهما ( ):

ويوضع بينهما كل كلام ليس من الأركان الأساسية في الجملة:

[1]- محمد ربيع، حسن محمد الربابعة، محمود مهيدات، أساسيات اللغة العربية، ص135.

كالجمل الاِعتراضية، والجمل التفسيرية، وقد تستعمل الشرطتان- - بدلا من القوسين.[1]

11-علامة المماثلة ، ورمزها(// // // //):

وتوضع تحت الألفاظ المتكررة بدلا من إعادة كتابتها في كل سطر.

12-علامة التتابع، ورمزها=(يسار أسفل الصفحة)ومثلها=يمينا أعلى الصفحة التالية:

وأكثر ما تستعمل هذه العلامة عند تحقيق النصوص تحقيقا جيدًا، فيحتاج الباحث إلى أن يبين في الهامش بعض الأمور، ويسهب في بعض القضايا فيطول الكلام حتى تنتهي الصفحة ويريد متابعة الحديث فعليه يسار الصفحة أسفل علامة التتابع هكذا= شبيهة بفتحتين فوق بعضها، ثم يضع مثلها أعلى الصفحة التالية يمينا في مكان الهامش إشعارًا باستمرار الحديث وتتابع الكلام.[2]

13-الأقواس المزهرة، ورمزها({ }):

ويستعملان في حصر الآيات القرآنية الكريمة بينهما، وربما جاءت للتزيين أو تعظيم الآيات.[3]

6-تعليمة الخطّ العربي:

6-1-مفهوم الخطّ وأهميته:

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب اَلْخَطُّ مِنْ اَلْفِعْل(خَطَطَ)، فاَلْخَطُّ: الطريقة المستطيلة في الشيء، والجمع خطُّوْطٌ ، وَخَطَّ اَلْقَلَمَ أَيْ كَتَبَ وَخَطَّ اَلْشَيء يَخُطُّه خَطًّا ؛ أَيْ كَتَبَهُ بِقَلَمٍ أَوْ غَيْرِه.[4]

---

[1]- رنده سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، ص78.

[2]- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص77.

[3]- يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، ص57.

[4] - ابن منظور لسان العرب، مادة (خ.ط.ط)، المجلد السابع، ص287.

ب- اِصطلاحا:

الخط هو أساس رموز الكتابة ومن بين أحد أهم وسائل التعبير الكتابي، التي يسجل بها الكاتب أحاسيسه وأفكاره، وهو وسيلة التعبير الصامتة، إذ يساعد القارئ على تذوق جمال اللّغة[1]، فالخطُّ أداة إتصال لغوية ترتبط اِرتباطا وثيقا بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ. وبقدر ما في الخطِّ من حسن العرض ووضوح الكلمات واِنسجام الحروف وجمال الشكل، ويكون القارئ متمكنا من فهم ما هو مكتوب، مطمئنًا إليه. أمَّا إذا كان الخط رديء السمة، فاقد الجمال، ضائع الوضوح، فاقد الاِنسجام أثَّر ذلك على فهم المكتوب تأثيرًا قويًا. فكم من معانٍ أضاع سوء الخط دلالتها! وكم من أفكار تاهت في رموز الخط الغامضة. وكم من خطٍّ ساءت فيه الكلمات شكلاً ، فأثرت على القارئ موضوعًا. ولهذا كان الاهتمام بتعليم الخط، والاهتمام بوضوحه من التلميذ، من بين برامج تعليم اللّغة.

والخط والإملاء مرتبطان مع بعضهما غاية الاِرتباط، لأنَّ من أغراض الإملاء تدريب التلميذ على أن يكتبوا كتابة صحيحة، والخط يُكَّمِلُ هذه الناحية، ويجعل الكتابة واضحة جميلة.

تسهل قراءتها ويفهم مرادها، وليس الخط مرتبطا فقط بالإملاء بل له منزلة كبيرة بين فروع اللغة خاصة، وبين بقية المواد الدراسية الأخرى عامة .[2]

جـ -أهداف تدريس الخطّ :

ترمي دروس الخط في المرحلة الاِبتدائية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية ويمكن حصرها فيما يلي:

---

[1] – سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، (ط1)، 2010، ص67.

[2]– محمد رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربيَّة والتربية الدينية، ص229.

- أن يكتب التلميذ كتابة جيدة. وجودة الكتابة لا بد فيها من الوضوح وهذا الوضوح يحتاج إلى:[1]
- كتابة الحروف كتابة صحيحة .
- ترك مسافات مقبولة بين الكلمات ، وإعطاء كل حرف الإتساع اللازم له.
- الدقة في الميل والإنحدار في الحروف.
- تخطيط مريح للسطور وللكلمات وللحروف.
- كتابة الحروف في حجم مناسب.
- القدرة على إكتساب التلاميذ الكتابة السريعة الواضحة.
- إكتساب التلاميذ مجموعة من القيم الفنية والأخلاقية كإدراك الجمال وصحة الحكم ودقة الملاحظة، والإنتباه، والنظافة، والنظام، والصبر، والمثابرة، والترتيب.
- متمم لعملية القراءة، فلا تكون القراءة سهلة إلا إذا كان المقروء مكتوبًا بخطٍ واضحٍ ومتقن.

وكل هذه الأهداف يمكن تلخيصها في محاور ثلاثة وهي: الوضوح ، والسرعة ، والجمال.

د-مبادئ عامة في تعليم الخط :

هناك عدد من المبادئ العامة ينبغي للمعلم مراعاتها عند تعليمه للخطّ العَّربي و هي:

-إختيار النماذج المقدمة للتلاميذ لكتابتها.ما يجب أن يكتبوه ، وما يرغبون فيه، لأنَّ ذلك يؤدي للتطور والنجاح والتقدم؛ أي ينبغي أن تكون مادة الخط التي تعرض عليهم ممَّا يمس حاجة من حاجاتهم النفسية ، والإجتماعية ، أو حاجة من حاجات مجتمعه.

- مراعاة الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة؛ أي أن يجلس كل تلميذٍ معتدلاً مستقيم الظهر، رافع الرأس، مع تحضير التلميذ لأدواته قبل البدء في عملية الكتابة.

[1]- رنده سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، ص84.

- تخفيف الأعباء عن التلاميذ أثناء الكتابة، وتكون هناك فترات راحة من الكتابة، وتستغل من قبل المعلم للشرح والإرشاد.[1]
- إدراك المعلم لأهمية حصة الخطّ وعدم تحويلها إلى حصة قواعد أو قراءة أو نصوص، وعدم اهتمام المعلم بالتنويع في تنظيم حصة الخط ؛ ممَّا يؤدي إلى ملل التلاميذ.
- الاِهتمام بتصحيح كراسات الخط، مع تبيان نواحي الصعوبة في رسم بعض الحروف أو الكلمات، مع الاِهتمام بعلاج الأخطاء الفردية من قبل بعض التلاميذ.
- مراعاة تدريب التلاميذ تدريبًا كافيًا، مع مراعاة التكرار كي تكتسب المهارة، ولا يقتصر التدريب على حصة الخط، بل تستغل جميع حصص اللغة العربية، وهنا يتم تكوين جماعة تحسن الخطوط في المدرسة لتبيان الموهوبين، وتشجيعهم وإظهار مواهبهم، وتمكينهم من عرض إنتاجهم في المعرض السنوي للمدرسة.[2]

هـ- خطوات السير في تدريس الخط :

لإعداد درس في تعليم الخطّ ينبغي سلك الخطوات التالية:

1-التمهيد أو المقدمة:

ويتحقق ذلك بأن يعد المعلم الأدوات اللازمة ثم يقوم بمطالبة التلاميذ إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وأثناء ذلك يكتب المعلم على السبورة التاريخين بخطّ جيد واضح، ونوع المادة.

ويقسم السبورة قسمين: قسم للنموذج وقسم للشرح والإرشاد.[3]

2-شرح النموذج أو الشرح الفني الخطّي:

---

[1]- ينظر: محمد رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربيَّة والتربية الدينية، ص231.

[2]- ينظر: فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربيَّة، ص254.

[3]- ينظر: محمد رشدي خاطر، مصطفى رسلان، المرجع السابق، ص233.

بعد توزيع الدفاتر التي سيكتب فيها – أو كراسات الخط – يبدأ المعلم في شرح النموذج على السبورة، ولا بد أن يكتب بخط واضح تظهر فيه الدقائق من تقوس أو ميل أو اِتساع أو اِستقامة ممَّا تستدعيه أصول القواعد الخطية، وعليه أن يوجه نظر الأطفال إلى ملاحظة حركة يده أثناء الكتابة شارحًا لهم الخطوات التي تتبع في رسم كل حرف في الكلمة، ليروا كيف يبدؤون بكتابة الحرف وكيف يسيرون في رسمه إلى النهاية، وليدركوا كل جزء من أجزائه. وعلى المعلم أن يبين لأطفاله كيف تتصل الحروف بعضها ببعض. ومن الواجب أن يقسم السبورة إلى قسمين، فيكتب الكلمة جزءًا جزءًا في القسم الأيسر من السبورة ، ثم يعيد كتابتها مرة واحدة متصلة الأجزاء في القسم الأيمن ويحسن اِستعمال أقلام اللوح الملونة فإنَّه من أهم وسائل الإيضاح في الخط .[1]

وفي هذه الخطوة لا بد أن يقرأ المعلم النموذج قراءة متأنية معبرة وبصوت واضح مسموع ، ويطلب إلى بعض التلاميذ قراءة النموذج قراءة سليمة، وفي شرحه للنموذج لابد أن يناقش المعلم التلاميذ هنا في خصائص حروف النموذج، مستعينا بالأسئلة التي دونها في كراسة إعداد الدروس، كالأسئلة التالية:

- ما الحروف النازلة تحت السطر في النموذج ؟
- ما الحروف التي بها فضاء في النموذج ؟
- إلى أي اتجاه تميل الحروف كذا ...وكذا ....في النموذج ؟
- ما الشكل الهندسي الذي تكونه الحروف كذا... و كذا؟[2]

3-المحاكاة الخطّية:

[1]– ينظر: رنده سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، ص86.

[2]– ينظر:علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (ط1)،2010، ص164.

وهي محاكاة النموذج بتقليده وتكرار كتابته ويحسن أن تبدأ هذه المحاكاة في أوراق أو كراسات أخرى غير كراسات النماذج، وبعد فترة يطلب المعلم إلى التلاميذ الكتابة في كراسات النموذج، مع مراعاة التأنِّي والدقة في محاكاة النموذج المطبوع.[1]

و يستحسن أن يرافق كتابة التلاميذ سماع قطعة موسيقية خفيفة للترويح وإزالة الملل.

4- الإرشاد الفردي:

وذلك بأن يمر المعلم بين تلاميذه أثناء كتابتهم، فيرشدهم واحدًا واحدًا إرشادًا سريعًا، كأن يقول:[2]

- للكاتب كتابة صغيرة: كبِّر كتابتك قليلا أو كثيرا.
- للكاتب كتابة كبيرة: صغِّر كتابتك قليلا أو كثيرا.
- وضِّح الفضاء الذي بالحرف كذا وكذا.
- اِضبط الكتابة على السطر.
- وحِّد المسافة بين الكلمات ...

5- الإرشاد العام:

حين يلاحظ المعلم خطأً شائعًا مكررًا، يأمر التلاميذ بإلقاء الأقلام في الأدراج، ثم يعود إلى السبورة، ويشرح صواب هذا الخطأ، في قسم الشرح، ولا بأس بأن يكتب الحرف بالصورة التي رآها في كراسات التلاميذ، وبجانبها الحرف بالصورة الصحيحة، على أن يخط خطًّا مائلاً فوق الصورة المعيبة ،حتى لا تعلق بأذهان التلاميذ.

---

[1]- ينظر: محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربية والتربية الدّينية، ص234.

[2]- علوي عبد الله طاهر، المرجع السابق، ص164.

6- تقويم التلاميذ:

وذلك بأن يتابع المعلم عمله، من حيث الإرشاد الفردي، والإرشاد العام، ويحسن أن يتم تقدير كل تلميذ بدرجة تناسب خطه، ولا مانع من تقدير خط التلميذ بدرجتين مختلفتين، أمام سطرين مختلفين.[1]

أمَّا عند اِختبار التلاميذ في الخط ، فيملي المعلم عليهم عبارة أو بيتا من الشعر، إملاءً بطيئا ليكتبوا التلاميذ من غير أن يعرض عليهم أي نموذج، وبعد الِانتهاء من الإملاء يعرض عليهم العبارة أو البيت الشعري بكتابتها على السبورة بخط مجوّد، ثم يطالبهم النظر إليها ومحاكاتها، ثم يمر بإرشادهم بالطريقة السابقة، وعند تقدير الدرجة، توضع على الكتابة الذي اِعتمد فيها التلميذ على نفسه في كتابتها، أي على ما كتبه في السطر الأول، لتقدير مدى اِستفادته من الدروس السابقة.[2]

[1] – محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللّغة العربية والتربية الدّينية، ص234.

[2] – علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص165.

الفصل الثاني:نتائج الدراسة الميدانية للأخطاء الإملائية

أولاً:عرض منهجية الدراسة الميدانية وأدواتها

ثانيًا:عرض وتقييم مصغر لمنهاج اللغة العربية

للسنة الخامسة اِبتدائي

ثالثًا:عرض ومناقشة نتائج اِستمارة الاِستبيان الموجه للمعلمين

رابعًا: تحليل الأخطاء الإملائية بالطريقة الإحصائية

أولا :عرض منهجية الدراسة الميدانية وأدواتها

1-عينة الدراسة وخصائصها:

العينة هي جزء أو شريحة من المجتمع تتضمن خصائص المجتمع الأصلي الذي نرغب في التعرف على خصائصه، ويجب أن تكون تلك العينة ممثلة لجميع مفردات هذا المجتمع تمثيلا صحيحا.

فالعينة تسحب من المجتمع ونقوم بدراستها للتعرف على خصائص المجتمع "لكي تصلح النتائج التي نحصل عليها للتعبير عن هذا المجتمع[1]، تكونت عينة الدراسة من مئة و عشرة (110) تلميذًا و تلميذةً، ممّن يدرسون في المستوى الخامس من الطور الإبتدائي، لتمثل العينة طبقة معينة من أفراد مجتمع دراسي؛ وهذا في إبتدائيتي: مجمع الحي الشمالي، ومجمع الحي الشرقي بمنطقة سيدي خالد، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة الطبقية العشوائية" [2].

2-حدود الدراسة:

أ- المجال المكاني: نعني به منطقة الدراسة والتي هي مدرستان في مدينة سيدي خالد؛ فأخذنا من كل مدرسة قسمين من السنة الخامسة؛ حيث يبلغ عدد تلاميذ السنة الخامسة في إبتدائية مجمع الحي الشمالي أربعة وستون (64) تلميذًا وتلميذةً، أما بالنسبة لإبتدائية الحي الشرقي فبلغ عدد التلاميذ فيها خمسون (50) تلميذًا وتلميذةً.

---

[1]- زياد علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الإستبيان، مطبعة أبناء الجراح فلسطين،(ط2)،2010، ص78.

[2]- سامي ملحم ،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الأردن ، (ط1)، 2000 ، ص128.

ب-المجال الزماني: دامت مدة الدراسة بين شهري فيفري وأفريل فحاولنا في هذه المدة حضور حصص لأنشطة اللغة العربية بالنسبة للسنة الخامسة اِبتدائي؛ بالإضافة إلى هذا تصميم اِستمارة الاِستبانة وتوزيعها على المعلمين والمعلمات و إعادتها لنا، أما بالنسبة لحضور حصص أنشطة اللغة العربية فلم نكتفي بحضور حصص نشاط الإملاء فقط ،على اعتبار أن هذا النشاط يكون مبرمجا مرة واحدة في كل واحد وعشرين يوما (21)؛ حيث أن حصة القواعد الإملائية و القواعد الصرفية لهما نفس الحصة التدريسية؛ ممَّا يعني أن العدد الأكبر من الحصص للقواعد الصرفية؛ وعليه فلقد استفدنا من حضور حصص لأنشطة أخرى نذكر منها: نشاط القراءة وتعبير شفوي والتواصل، ونشاط التعبير الكتابي، ونشاط تصحيح التعبير الكتابي، إيمانا منا بأنَّ أنشطة اللغة العربية كلاً متكاملاً؛ فلا نستطيع الفصل بينهم ولا حتى دراسة نشاط بمعزل عن الأنشطة الأخرى.

3- منهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف آلياتها، وذلك بحسب طبيعة الدراسة، ومن هنا حاولنا استخدام منهجين بغية تحليل الأخطاء تحليلا عمليا دقيقا، والمنهجان المستخدمان في الدراسة هما: منهج تحليل الأخطاء والمنهج الإحصائي الوصفي.

فمنهج تحليل الأخطاء من مناهج المعمول بها عالميا في الوقت الراهن في تحليل الخطأ، فاخترنا هذا المنهج لأنه يتماشى مع طبيعة الدراسة المتعلقة بتحليل الخطأ في كل مستوياته.

كما اِستخدمنا المنهج الإحصائي الوصفي، فالمنهج الإحصائي من بين أهم المناهج العلمية التي أضفت الصبغة العلمية على الأبحاث العلمية، فهو يدرس كيفية جمع المعلومات من المجتمعات الإحصائية المختلفة سواء بالعد الشامل أو بالمعاينة، وكيفية تحويل هذه المعلومات إلى بيانات رقمية في جداول إحصائية بالإضافة إلى الأساليب المختلفة التي يمكن استخدامها لتحليل هذه البيانات تحليلا رياضيا لاستنتاج المقاييس.

فالمنهج الإحصائي فرع من الدراسات الرياضية التي تعتمد على جمع المعلومات والبيانات لمدونة معينة وتنظيمها وتبويبها وعرضها ثم تحليلها رياضيا واستخلاص النتائج بشأنها مع وصف هذه النتائج والعمل على تفسيرها.[1]

4-أدوات الدراسة وإجراءاتها :

4-1-الملاحظة العلمية:

الملاحظة هي الخطوة الأولى في البحث العلمي، وهي من أهم الخطوات في هذا البحث؛ وذلك لأنها توصل البحث إلى الحقائق وتمكنه من صياغة فرضياته ونظرياته.

ولقد عرّف **سامى ملحم** الملاحظة العلمية بقوله:"الإنتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها"[2].

ومن هذا التعريف يمكن الإشارة إلى أن الملاحظة هي توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل ذلك السلوك وخصائصه، ولأهمية الملاحظة العلمية قمنا بتسجيل بعض الملاحظات من خلال عدة حصص مختلفة وهذا في جوانب أساسية، نذكر منها:

أ- طريقة التدريس في نشاط الإملاء، ونعنى به أي الأنواع الإملائية التي يتَّبعها المعلم وخطوات السير في التدريس.

ب- مراعاة المعلم للفروقات الفردية للمتعلمين أثناء الإملاء.

جـ- كيفية تجليس التلاميذ في الصف.

---

(1)- سامي ملحم ،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ص131.

(2)- المرجع نفسه، ص133.

د- طريقة جلوس التلاميذ أثناء الكتابة.

هـ- نطق المعلم لمخارج الأصوات أثناء قراءة النص المملّى على التلاميذ.

و- طريقة كتابة المعلم على السبورة، خاصة في نشاط الإملاء ونشاط تصحيح التعبير الكتابي.

4-2- بعض الملاحظات المسجلة في نشاط الإملاء:

تم حضور مجموعة من الحصص في نشاط الإملاء وهذا بهدف معرفة طريقة تدريسه وخطوات السير في درس الإملاء، وكيفية إيصال القاعدة الإملائية للمتعلم ومن خلال الملاحظة العلمية لحصص التدريس الخاصة بعينة الدراسة، وجدنا أنَّ هناك مجموعة من النقاط المشتركة بين المعلمين والمعلمات في تدريس نشاط الإملاء، وسنوضح خطوات التدريس من خلال درس اللام المتصلة بالأسماء المعرفة:

1- كتابة الأمثلة على السبورة بخط واضح ومقروء مع الشكل الدقيق للحروف؛ فهي ضرورية جدًا في نشاط القواعد.

2- محاولة المعلم قراءة النص المثال للفت اِنتباه المتعلمين للأمثلة المكتوبة على السبورة مع مشاركة التلاميذ القراءة.

3- بعد قراءة الأمثلة يحاول المعلم ربط اللام بالأسماء المعرفة في المثال الأول ويترك المتعلمين يلاحظون التغيرات الطارئة على الجملة، ومن ثم يفتح المجال للمتعلمين بربط اللام المتصلة بالأسماء وضبط التغيرات في الأمثلة الأخرى.

4- نلاحظ أن المعلم يطرح أسئلة كثيرة للمتعلمين لمعرفة مدى فهمهم للتغيرات التي تطرأ على الجملة أثناء ربط اللام بالاسم المعرف الموجود في الجملة.

ومن بين الأسئلة: ماذا طرأ على الاسم المعرف عندما تم اِتصال اللام به؟، وماذا حذفنا من الاسم المعرف؟ وكيف نكتب اللام الجديدة مع الاسم المعرف؟

5- يترك المجال للمتعلمين لِإستقراء عنوان الدرس وكتابته على السبورة.

6- إخراج الألواح لتطبيق القاعدة الإملائية؛ حيث يملي المعلم على المتعلمين مجموعة من الأسماء المعرفة متصلة بها اللام، ويعتمد المعلم في هذه الخطوة من الدرس على طريقة (لامارتينيار) بِإستخدام اللوح.

7- بعد محاولات عديدة من التلاميذ لصياغة القاعدة، يكون قد اختار المعلم متعلما لكتابة القاعدة على السبورة.

8- كتابة القاعدة الإملائية في كراس القسم واِختيار تلميذ للكتابة على كراس المداولات.

9-اِختيار المعلم فقرة معينة تتناسب مع القاعدة الإملائية المدروسة لإملائها على المتعلمين.

10-قراءة الفقرة على المتعلمين مرة إجمالاً ومرة أخرى إملاءً بالكلمة لكتابتها على كراس القسم.

11-كتابة النص المملى على السبورة من طرف أحد المتعلمين، وهذا بإملاء المعلم للفقرة ورصد الخطأ عند وقوعه وتصحيحه.

12- حرص المعلم على الشكل من حركات وعلامات ترقيم سواء أكانت على السبورة أم على كراس القسم.

13-تتم طريقة التصحيح بِإستخدام قلم سيال مغاير للّون الأزرق ما عدا قلم السيال الأحمر فلا يكتب به، وهذا بالتسطير تحت الكلمة الخاطئة و كتابة الكلمة الصحيحة تحتها مباشرة . أو إعادة كتابة الفقرة من جديد و تصحيحها.

و من أهم ما توصلنا إليه من خلال ملاحظتنا العلمية لسير أنشطة اللغة العربية وخاصة نشاط الإملاء ونشاط تصحيح التعبير الكتابي نذكر منها:

أ- يرتكز معظم المعلمين والمعلمات على الإملاء الاِستماعي في تقديم القاعدة الإملائية.

ب- عدم اِستخدام الوسائل التعليمية التوضيحية البسيطة، كالطباشير الملونة، خاصة في توضيح الأمثلة والقاعدة على السبورة.

جـ- عدم اِهتمام معظم المعلمين والمعلمات بكيفية تجليس التلاميذ داخل الصف الدراسي، فيكون التلميذ طويل القامة أمام قصير القامة.

فالتجليس العشوائي للتلاميذ يساهم بشكل كبير في فهم التلميذ للمكتوب على السبورة، خاصة مع كثرة التلاميذ الذين يعانون من الضعف البصري وهم كثر في الصفوف الدراسية.

د- إهمال المعلمين لبعض التلاميذ الضعفاء في المستوى الدراسي، لضمان سير الدرس بسرعة متجاهلين الفروقات الفردية.

هـ- عدم توضيح بعض مخارج الحروف أثناء الشرح أو حتى إملاء بعض النصوص، و هذا مما لا شك فيه يوقع المتعلمين في الخطأ الإملائي.

4-2-اِستمارة الاِستبيان:

أ- مفهوم الاِستبيان ونوعه:

"الاِستبان أداة لجميع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق اِستمارة يتم تعبئتها من قبل المستجيب".[1]

- و الاِستبيان عن مجموعة من الأسئلة المصححة للتواصل من خلالها إلى حقائق يهدف البحث إليها، وهو أداة لفظية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرف على ملامح خبرات المفحوصين واتجاهاتهم نحو موضوع معين، ومن خلال توجيه أسئلة قريبة من التقنيين في الترتيب والصياغة وما شابه ذلك.

- ويساعد الاِستبيان في الحصول على بيانات حساسة أو محرجة، ففي كثير من الأحيان يخشى المستجيب إعلان رأيه أو التصريح به أمام الباحث.[2]

- وتم توجيه الاِستبيان للمتعلمين دون التلاميذ، وهذا لأنَّ طبيعة الدراسة لا تسمح بتوجيه الاِستبيانات للتلاميذ في هذا المستوى التعليمي بالذات، ويتكون الاِستبيان من عشرين (20) سؤالا وزَّع على عشرين (20) معلما في المدارس الاِبتدائية الآتية:

- اِبتدائية الحي الشرقي.

- اِبتدائية الحي الشمالي.

واشتملت اِستمارة الاِستبيان المستعملة في الدراسة الميدانية على نوعين من الأسئلة ،فهناك أسئلة مغلقة وهذا هو الغالب،حيث نترك للمستجيب حرية اختيار الإجابة المناسبة لرأيه في المشكلة المطروحة، وهناك أسئلة مفتوحة والهدف من هذه الأسئلة ترك

---

[1] - سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص106.

[2]- زياد بن على بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاِستبيان، ص20.

للمستجيب حرية التعبير عن رأيه بالتفصيل، ممَّا يساعدنا على التعرف على الأسباب والعوامل والحلول بدقة وموضوعية.

واِستعمالنا هذا النوع من الاِستبيان لأنَّ موضوع البحث صعب وعلى درجة كبيرة من التعقيد ممَّا يعني الحاجة إلى أسئلة واسعة وعميقة.

ب- **طريقة توزيع وجمع الاِستبيانات:**

هناك أكثر من طريقة لتوزيع الاِستبيان على أفراد عينة الدراسة والطريقة المستخدمة في الدراسة هي: التوزيع المباشر من قبل الباحث، وهذا يعني أن الباحث يتصل مباشرة بالمستجيبين ويوزع عليهم الاِستبيان من أجل تعبئته بشكل مباشر وهذه الطريقة تحقق للبحث المزايا التالية:[1]

- وجود الباحث شخصيا مع المستجيبين يضفي على الباحث أهمية وجدية في نظر المستجيبين.

- يستطيع الباحث أن يوضح أي نقطة غامضة في البحث للمستجبين.

- يستطيع الباحث بهذه الطريقة دراسة ردود فعل المستجيب عن قرب.

- وجود الباحث يشجع المستجيب على الاِستجابة.

بعد توزيع الاِستبيان على المعلم، تم شرح الأسئلة له، ثم أخذ الاِستبيان للإجابة عنه ،وكان إرجاع الاِستبيانات بعد أسبوع من توزيعها، وسجلنا تجاوبا وجدية في الإجابة من معظم المعلمين والمعلمات.

[1] - سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص166.

4-3-أوراق الإختبارات الأدائية:

الإختبار الأدائي من الأنماط التقليدية الشائعة منذ زمن بعيد وتستخدم من أجل تقييم تحصيل الطالب في الموضوعات الدراسية التي يقوم بتعلمها.

أ- تعريف الإختبار الأدائي:

"هو اِختبار كتابي يطلب ممن يؤديه كتابة مقال، أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال، والذي قد يبدأ بكلمة: ناقش، اِبحث، تحدث عن، ...ويستطيع التلميذ إطلاق العنان لقلمه والإسترسال في الكتابة،مع مراعاة الصحة في التعبير والدقة في استخدام المفاهيم والأفكار والقواعد العلمية".[1]

ويمثل الإختبار الأدائي تقويما للقدرة على التعبير الكتابي، ويعتبر التعبير الكتابي من أهم فروع اللغة التي تدرس في المراحل الابتدائية، فهو غاية في ذاته دون فروع اللغة التي تعتبر وسائل تخدم هذه الغاية، فالقواعد النحوية وسيلة لتقويم اللسان، والقراءة وسيلة لفهم تعبير الآخرين، أما التعبير فهو الغاية والحصيلة النهائية التي نسعى إليها من خلال تدريسنا للغة.[2]

ومن هذه الأهمية الكبيرة للتعبير الكتابي تم اختيارنا لكتابات التلاميذ للسنة الخامسة اِبتدائي لدراستها ومحاولة منا لتحليل الأخطاء الإملائية الموجودة فيها.

ب- طريقة جمع الإختبارات الأدائية:

الإختبار الأدائي عبارة عن وثائق لكتابات التعبير الكتابي لتلاميذ الطور الثالث الإبتدائي، الخاصة بنشاط الإملاء الإختباري والتي تم جمعها بين شهري فيفري ومارس

---

[1]- سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص197.

[2] - المركز الوطني للوثائق التربوية، التعبير بين الطموح والواقع، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 1999، (د، ط)، ص8.

، مع جمع بعض الوثائق الأخرى الخاصة بشهر أكتوبر للمقارنة بين النموذج الأول والثاني وإحصاء الأخطاء المتكررة في كلا النموذجين، حيث سلمت لنا الوثائق بطريقة رسمية من طرف المعلمين والمعلمات .

ويرجع سبب اختيار الإملاء الاختباري لكون هذا الإملاء يضمن الإطلاع على مختلف مواضيع الإملاء المقررة على التلاميذ وبالتالي عدم الاِقتصار على قاعدة واحدة أو موضوع معين بل يكون الاهتمام منصبًا على كل برنامج المقرر سواء تعلق ذلك بالمعلم أم التلميذ.

جـ- معيار تصحيح الاِختبار:

إنَّ مقياس الصواب والخطأ في الحكم على ما كتبه أولئك المتعلمون هو ما استقر من قواعد الإملاء لدينا في العصر الحديث،بعيدا عما قد ينشأ من اختلافات في كتابة صور بعض الكلمات.

حيث تم تصنيف الأخطاء الكتابية الموجودة في كتابات التلاميذ على مستويات مختلفة وهي:

أ- المستوى الصرفي.

ب- المستوى النحوي.

جـ - المستوى الإملائي.

د- المستوى التعبيري.

ثانيا:عرض وتقييم مصغر لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة اِبتدائي.

تمهيد:

تعد السنة الخامسة من التعليم الابتدائي سنة تعزيز مكتسبات المتعلم السابقة وترسيخًا للمبادئ اللغوية الأساسية التي اكتسبها في الأطوار السابقة وهي:

- طور المكتسبات الأساسية (السنتين الأولى والثانية).
- طور التحكم فيها (السنتين الثالثة والرابعة).

– ما يمكننا من القول إنَّ السنة الخامسة اِبتدائي هي سنة تقييمية للمتعلمين للتأكد من تحكمهم أو قدرتهم على قراءة وفهم وإنتاج اللغة بشقيها المكتوب والمنطوق معًا بطريقة تتوافق مع قواعد ومبادئ اللغة العربية الصحيحة وعليه،سنحاول ذكر بعض الملاحظات التقييمية للمنهاج الإملائي الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي على اعتبار أنَّ المنهاج هو القناة اللغوية التي تربط بين المعلم والمتعلم وتتحكم في تلك العلاقة بينها.

–إنَّ المنهاج:"هو خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمضامين والأنشطة التعليمية ثم طرائق التعليم وأساليب التقويم، أو سلسلة الوحدات الموضوعية بكيفية تجعل تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون المتعلم قد تحكم في القدرات الموصوفة في الوحدات السابقة".[1]

فالمنهاج التربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واِجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في

[1]– صافية كساس، المنهاج الإحصائي ودوره في فهم الظاهرة اللغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، (د، ط)، 2011، ص247.

تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، و لتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم.[1]

ومن خلال هذه الرؤية للمنهاج سنحاول عرض ومناقشة بعض النقاط المهمة التي سجلناها في عنصرين مهمين من منهاج السنة الخامسة إبتدائي وهما:

-الأهداف المنتظر تحقيقها في اللغة العربية السنة الخامسة إبتدائي، وتوزيع وتوقيت أنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي، مع ذكر للموضوعات الإملائية المقررة في منهاج السنة الخامسة إبتدائي.

1-الأهداف المنتظر تحقيقها في اللغة العربية السنة الخامسة إبتدائي:

1-1-القراءة والمطالعة:[2]

الكفاءة القاعدية	الأهداف القاعدية
يؤدي النصوص أداءً جيدًا	- يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة. - يحترم علامات الوقف. - يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح . - يقرأ نصوصًا طويلة(قصة أو وثيقة هامة)
يفهم ما يقرأ	- يستخدم قراءة لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة. - يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه. - يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، ضمائر، نعوت). - يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية. - يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة.

[1] - سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص481.

[2] - مناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، اللجة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2001، ص12.

	– يتعرف على الموجوعات الإنشائية (العناوين، الفقرات...). – يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة. – يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص. – يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص.
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	– يجد علائق بين الجمل. – يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. – يعطي معلومات عن النص. – يلخص النص بشكل عام. – يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدله عند الاقتضاء. – يعرض آراءه الشخصية في ما يقرأ ويدعمها.
يستعمل المعلومات الواردة في النصوص	– يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال،إنجاز نشاط...). – يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى. – يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. – يستغل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. – يقيم روابط بين المعارف في القراءة مع معرف من مجلات أخرى.
يستعمل إستراتيجية القراءة ويقيم نفسه.	– يستعمل المسهلات التقنية(الفهرس– العناوين– العناوين الفرعية– الصور – الأشكال البيانية)للبحث عن الكتب. – ينتقي كتبًا من المكتبة بناء على هدف محدد. – يكيف إستراتيجية القراءة حسب حاجاته، أي يعرف مما ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى. – يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجديدة. – يتأكد من بلوغ هدفه من قراءة نص من النصوص. – يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه.[1]

[1] – مناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ص13.

1-2-التعبير الشفهي والتواصل:[1]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يسمح ويفهم	- يفهم المعلومات التي ترد إليه. - يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شانها ردود أفعال. - يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية.
يختار أفكاره	- ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل . - ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك. - يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل والبقاء في صلب الموضوع. - يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعمقه. - يبذل جهدًا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث، أو مشروع. - يكتشف المرحل الأساسية في الحكاية.
يعبر عن أفكاره	- يعبر عن مشاعره وتأثيره وذكرياته. - يعبر عن ردود أفعاله. - يعبر عن تجاربه. - يكيف التعبير عن ردود أفعاله. - يشرح ردود أفعاله. - يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية.

[1] - مناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ص14.

	– يسرد ذكرياته. – يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها. – يبدع تتمة لحكاية مبتورة. – يعرض وجهة نظره،أو يصدر حكمًا. – يبرز وجهة نظره،ويصوغ حكمه. – يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص.
يعطي معلومات ويطلبها	– يصف واقعا من عدة جوانب. – يقارن بين وقائع من عدة جوانب. –يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية. – يشرح مسعى أو مسارا. – يفسر ظاهرة. – يستبق نتيجة . – يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما. – يطرح أسئلة للحصول على معلومات. – يجيب عن أسئلة. – يشرح ويعلل. – يطرح أسئلة للتثبيت من صحة فهمه. – يحفظ ويستظهر نصوصًا. – يجلب أفكار جديدة. – يسمى إلى إثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ والاستقبال. – يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة والمقروءة والمرئية).[1]

(1) _ مناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ص14.

1-3-التعبير الكتابي:[1]

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يختار الأفكار وينظمها	- يجدد معطيات مشروع الكتابة(القصد- الموضوع- المستقبل). - ينظم حسب الترتيب المناسب. - يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	- يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل. - يستعمل الكتبة وسيلة للتواصل(رسائل- بطاقات تهنئة- بطاقات دعوة - برنامج عمل...). - يستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. - بدون مذكراته. - يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. - يعبر كتابةً عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. - ينقل خبرا. - يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه. - يحرر حكاية، أو يتم حكاية. - يصف لعبة ويكتب قواعدها. - يحرر كيفية اِستعمال دواء أو جهاز أو آلة. - يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة. - ينجز مشاريع كتابية.

[1] - مناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ص14.

أمَّا بالنسبة للكتابة والخط والإملاء لا توجد أهداف محددة لكن هناك أهداف متضمنة في طريقة تقديم النشاطات، فنشاط الكتابة يمارس من خلال الخط، الإملاء، التطبيقات الكتابية، التعبير الكتابي.

فالنسبة للأهداف التي يجب أن يحققها المتعلم من خلال نشاط الخط هي:[1]

- إتقان الخط.

- تنمية المهارات الخطية.

- إستخدام الخط في المواقف المدرسية وغيرها للتعبير عن الأفكار والمشاعر، أو تسجيل الذكريات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو إعداد الملخصات.

- التحكم في قواعد رسم الحروف.

- الوصول إلى الكتابة بخط واضح و جيد.

أمَّا الأهداف الخاصة بالإملاء فتتمثل في هدفين عامين هما:

- إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد والتنوين، الألف اللينة، والهمزة...).

- التحكم في استخدام علامات الوقف.

- بعد هذا العرض للأهداف المنتظر تحقيقها من أنشطة اللغة العربية يتبين لنا عمومية الأهداف وعدم الفصل الواضح بين الأهداف العامة والخاصة، وبين الأهداف النظرية والأهداف التطبيقية.

---

[1] – مناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ص17.

ومن شروط صياغة الأهداف التعليمية التعلمية نذكر ما يلي:[1]

– تحديد وقت إنجاز الهدف الواحد، ثم تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز جميع الأهداف خلال السنة الدراسية.

– مراعاة صياغة أهداف تعليمية متنوعة وشاملة في المجالات (المعرفية، الوجدانية، المهارية). ومستوياتها المختلفة.

– أن تكون الأهداف مناسبة لخصائص المتعلمين، وتعرفنا على خصائص المتعلم السنة الخامسة إبتدائي ومنها: القدرات العقلية.

– أن يتسم الهدف بالوضوح، وأن يكون قابلا للتجزئة، أي بمعنى آخر أنَّ الهدف التعليمي يحتاج إلى عدة أهداف سلوكية لتحقيقه.

زيادة إلى أنَّ تسيطر الأهداف التعليمية اللغوية تعد من أصعب المهام التربوية التي تعترض المنظرين اللغويين أنفسهم عند تصميمهم المنهاج اللغوي؛ ذلك أنَّ هذه العملية لا تسطر وفق خصوصية المادة اللغوية أولاً ، وحاجات ومتطلبات وآفاق المجتمعات الإنسانية المراد تحقيقها وتوظيفها عبر مؤسساتها المهنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لتحويل الفكرة إلى واقع ملموس.[2]

وبالاطلاع على المنهاج الخاص بالنسبة للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي ودليل المعلم لهذه السنة يتبين لنَّا أنَّ كلا السندين لا يتضمن أهدافاً إجرائية لنشاط الإملاء والخط، ولم يتم توضيح الأهداف السلوكية الخاص بالتعبير الكتابي.

---

[1] – سعاد جخراب، التقويم اللغوي طرقه معاييره في المدرسة الجزائرية ."السنة الخامسة إبتدائي"، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، 2009، 2010 ، ص64.

[2] – نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص100.

فنجد أن الأهداف التي سطرت بغية تحقيقها في نشاط التعبير الكتابي هي أهداف عامة، ولم يتم الفصل بين الأهداف الخاصة والعامة، فنشاط الإملاء هو نشاط وظيفي يدرس بغية أهداف أخرى بالإضافة إلى علامات الوقف ونشاط الخط، فالهدف من تدريس المهارات الكتابية هو اِستخدامها وتوظيفها التوظيف الصحيح وهذا في التطبيقات الكتابية المختلفة وخاصة التعبير الكتابي، فكيف لا تتضمن الأهداف الخاصة بالتعبير الكتابي أهدافا سلوكية إجرائية خاصة بمهارات الإملاء والخط وعلامات الوقف؟

ومن خلال عرضنا للأهداف المسطرة في منهاج السنة الخامسة اِبتدائي الخاصة بأنشطة اللغة العربية نتوصل إلى مجموعة من الملاحظات، وهي:[1]

1- الخلط بين الأهداف العامة واللسانية، دون محاولة الفصل بينهما في تقديم النشاطات.

2- اِنعدام الدقة في صياغة الأهداف.

3- عدم مراعاة تدرج المستويات في وضع الأهداف.

4- الخلط بين الأهداف الخاصة والأهداف السلوكية الإجرائية الخاصة بكل نشاط لغوي.

- ويتبين لنا من خلال الحجم الزمني لتدريس القواعد الإملائية أن الوقت المخصص لها هو خمسة وأربعون دقيقة(45د)، وهذا يدفعنا إلى التساؤل الآتي: هل يعتبر الوقت المخصص لنشاط الإملاء كافٍ لإلقاء المعلومة الإملائية القاعدية على مجموع متعلمين قد يتجاوز في أغلب الأحيان ثلاثين تلميذًا (30)، في ظل الفروقات الفردية التي تختلف من متعلم لآخر، وظروف بيداغوجية صعبة تفتقر إلى الوسائل التعليمية المتطورة المعتمد عليها في تدريس اللّغة.

[1] - ينظر: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص99.

2- توزيع وتوقيت أنشطة اللغة العربية:

أ_ التوزيع السنوي لأنشطة اللغة العربية للسنة الخامسة اِبتدائي:[1]

الأيام	الأسابيع	اللغة العربية						
		نص القراءة	القواعد النحوية	القواعد الصرفية	القواعد الإملائية	التعبير الكتابي	المحفوظات	المشاريع
	01	التقويم الشخصي						
سبتمبر	02	الوعد المنسي(2)	عناصر الجملة الفعلية(مراجعة)	المجرد والمزيد		الإخبار عن حدث(1)	الثعلب الماكر	إعداد مطوية حول حقوق الإنسان
	03	الأصدقاء الثلاثة	عناصر الجملة الفعلية (مراجعة)	الفعل المعتل		الإخبار عن حدث(2)	الثعلب الماكر	
أكتوبر	04	النملة والصرصور	أنواع الفعل(مراجعة) الجملة الفعلية		الهمزة على الواو وسط الكلمة الهمزة على النبرة وسط الكلمة	الإخبار عن حدث(3)		
	05	فوكس والحماية المدنية				الإخبار عن حدث(1)		
	06	حارس الليل الغزال	الجملة الاستفهامية	الفعل المثال والأجوف				
	07	قصة قرية	الأفعال الخمسة (التقويم) كان وأخواتها(الدلالة) كان وأخواتها(الإعراب)	الفعل الناقص		كتابة خطبة (1)		
	08	قصة الحيتان الثلاثة بين التسامح والطيور		الفعل اللفيف	إملاء جمل لإتقان الخط	تلخيص قصة(2)	الغدير الطموح	
	09					تلخيص (3)	الغدير الطموح	

[1] – التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الإبتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، (د، ط)،2011، ص184.

نوفمبر	10	من إقتراح المعلم (الأيام الوطنية والعالمية)	الأسماء الخمسة (1) تقويم		إملاء جمل لتنمية مهارات الخطبة	ملء اِستبيان (1)	الماء[1]	إعداد مطوية حول حقوق الإنسان
	11		الأسماء الخمسة (2) الإعراب	الاسم المنقوص		ملء اِستبيان (1)	الماء	
ديسمبر	12	أسبوع الدعم						
	13	اِختبار الفصل الأول (تقويم تحصيلي)						
		عطلة الشتاء						
جانفي	14	عاصمة بلادي	إن وأخواتها (الدلالة)	جمع المذكر والمؤنث السالمين		رسالة إلى صديق(1)	نشيد وطني	إعداد مطوية حول حقوق الإنسان
	15	من تقاليدنا	إن وأخواتها(الإعراب)الصفة والموصوف (مراجعة)الحال المفردة الأسماء الخمسة (مراجعة)			رسالة إلى صديق(1)	نشيد وطني	
	16	سبانخ من صحراء		الاسم الممدود		رسالة إلى صديق(1)	نشيد وطني	
	17	سبانخ بالحمص				كتابة خطبة (2)	نشيد الألعاب الرياضية	
	18	ابن سيناء الطبيب الماهر		الاسم المقصور		الإخبار عن حدث(5)	نشيد الألعاب الرياضية	

[1])– التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الإبتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، ص193.

فيفري	19	رامي بطل السباحة والغطس	إعراب الفعل المعتل في الماضي (مراجعة)		الألف اللينة في الأسماء	كتابة خطبة (3)	نشيد الألعاب الرياضية	إعداد مطويات حول أيام[1] وطنية /عالمية
	20	كوكب الأرض	أسماء الإشارة	جمع التكسير		كتابة يوميات (1)	القمر	
	21	الأقمار الاصطناعية	الأسماء الموصولة		لام الجر المتصلة بالأسماء المعرفة	كتابة يوميات (2)		
مارس	22	إسحاق نيوتن والأرض	الاستثناء بـِ:غير، سوى			كتابة يوميات (3)		
	23	أسبوع الدعم						
	24	أسبوع التقويم للفصل الثاني						
		عطلة الربيع						
أفريل	25	حفلات عرس	إعراب جمع المذكر والمؤنث السالمين كان وأخواتها الإعراب و الدلالات (مراجعة)			رسالة إلى قريب كتابة إعلان (1)	النجار	إعداد مصنفات لأنواع الهوايات
	26	في مهرجان الزهور			(ما) الاستثنائية مع حروف الجر			

[1])– التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الإبتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، ص212.

	27	مسرح عرائس الجراجوز (1)	إن وأخواتها الإعراب و الدلالات (مراجعة)الأفعال الخمسة (الإعراب)الأفعال الخمسة (مراجعة)	تصريف المثال		كتابة إعلان (2)	النجار[1]	إعداد مصنفات لأنواع الهويات
	28	تصنعان من الطين تحفا		تصريف الفعل الناقص		تلخيص الخبر	الحمامة المهاجرة	
	29	كريستوف كولوبس مستكشف أمريكا مع ابن بطوطة في رحلته			إملاء فقرة كتابة بخط واضح وجيد	تلخيص قصة (4)	الحمامة المهاجرة	
	30		إعراب الفعل المعتل في المضارع وفي حالة الجزم	تصريف الفعل الأجوف		تلخيص (5)	الحمامة المهاجرة	
	31	أسبوع الدعم						
	32	أسبوع التقويم للفصل الثالث						

[1])– التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الإبتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، ص216.

ما يستخلص من هذا التوزيع السنوي لأنشطة اللغة العربية أنَّ عدد الحصص المخصصة لنشاط الإملاء قليلة مقارنة بالحصص الأخرى المتعلقة بالقواعد الصرفية والنحوية؛ حيث إنَّ عدد الحصص المخصصة للقواعد الصرفية، هو خمسة عشر(15)حصة، أما القواعد النحوية فهي خمسة وعشرون (25) حصة، وأما الحصص الباقية فترجع إلى نشاط الإملاء؛ وعليه فإن عدد الحصص خلال العام الدراسي حسب التوزيع السنوي هو عشر حصص (10) منها: سبع (7) حصص مخصصة لدراسة ظاهرة إملائية، ثلاثة (3) حصص مخصصة لإملاء جمل لتنمية مهارة الخّط.

و لهذا فقد تم في التوزيع الزمني برمجة حصة القواعد الإملائية أو الصرفية يوم الثلاثاء وفي الغالب يتم تقديم درس في القواعد الصرفية وبدرجة أقل القواعد الإملائية، ومن هنا نستنتج أن حصة الإملاء غير مستقلة تماما عن حصة القواعد الصرفية.

وهذا جدول إحصائي تحليلي لأنشطة قواعد اللغة العربية حسب التوزيع السنوي:

	عدد الحصص	النسبة المئوية
قواعد نحوية	25	$\%50 = \frac{25 \times 100}{50}$
قواعد صرفية	15	$\%30 = \frac{15 \times 100}{50}$
قواعد إملائية لدراسة ظاهرة	07	$\%14 = \frac{7 \times 100}{50}$
حصة إملاء مخصصة لتحسين الخط	03	$\%6 = \frac{3 \times 100}{50}$

ب-التوقيت الأسبوعي لأنشطة اللغة العربية:

نجد أن الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية هو ثمانية ساعات وخمسة عشر دقيقة (8 و15 د) موزعة حسب الجدول الآتي:[1]

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء، فهم ،إثراء)تعبير شفوي أو تواصل	2	1سا و30د
قراءة / قواعد نحوية	2	1سا و30د
قراءة / قواعد صرفية أو إملائية	2	1سا و30د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجهة	1	45د
نشاطات إدماجية/إنجاز مشاريع/تصحيح تعبير	2	1سا و30د
المجموع	**11**	**8سا و15د**

3-برنامج الموضوعات الإملائية المقررة على السنة الخامسة اِبتدائي:

حدد المنهاج التربوي الخاص بالسنة الخامسة اِبتدائي مجموعة من المواضيع الإملائية المقررة لهذه السنة وسنتعرف عليها في مجموعة من العناوين رتبت تسلسلا على النحو التالي:[2]

- همزة القطع .
- الهمزة المتوسطة على الواو.
- الهمزة المتوسطة على النبرة.
- اِتصال حرف الجز بـ "ما" الإستفهامية.

---

[1]- مناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، ص10.

[2]- دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،201 ، (د،ط)، ص07.

- دخول لام الجر على الأسماء المعرفة "بال".
- الألفة اللينة في الأسماء.

أما قائمة المواضيع المحذوفة من المنهج الإملائي فهي:[1]

- الشّد.
- الهمزة على الألف في وسط الكلمة.
- الهمزة في آخر الكلمة.
- الهمزة المنفردة.
- حذف النون من الأسماء المضافة.
- زيادة الألف في الأفعال.

ثالثًا:عرض ومناقشة نتائج اِستمارة الإِستبيان الموجه للمعلمين:

إنَّ الطريقة الإحصائية المستعملة في دراستنا هي:طريقة التمثيل البياني للتوزيعات التكرارية[2]؛ حيث تم إحصاء عدد تكرار إجابات كل سؤال، وتحويله إلى أرقام ثم نسب مئوية قابلة للتفسير والتحليل، وبعدها حولت النسب المئوية إلى درجات بغية الرسم البياني الدائري:

$$\text{النسب المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات } 100}{\text{مجموع التكرارات}}$$

وكذلك اِستعملنا هذه الطريقة في عرض ومناقشة نتائج تحليل الأخطاء في كتابات التلاميذ.

---

[1]– دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، ص07.

[2]– سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص80.

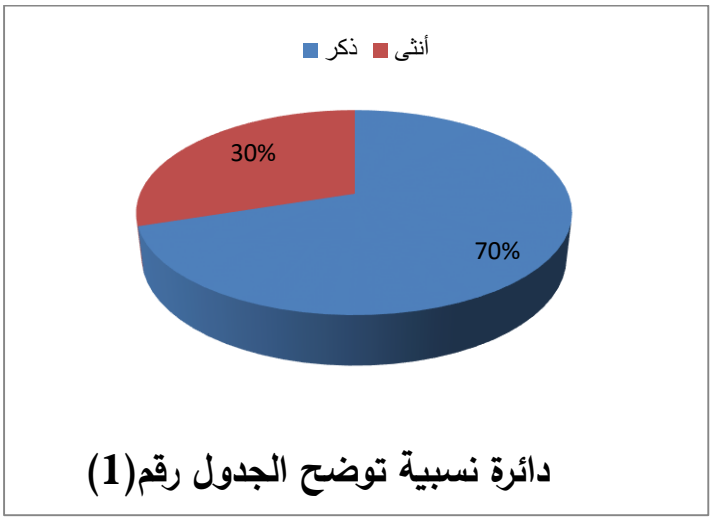
ولقد ضم إستمارة الإستبيان الموجه للمعلمين تسعة عشر سؤلا، وسنعرض جميع الأسئلة بالترتيب عرضًا إحصائيا مع المناقشة والتحليل.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

السؤال 1: من حيث الجنس.

جدول رقم-1-:

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	14	%70
أنثى	6	%30
المجموع	20	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم(1)

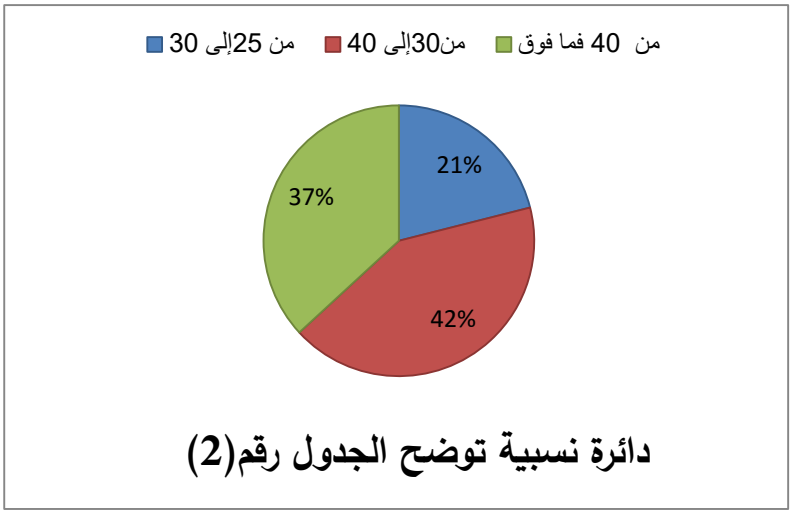
تعليق ومناقشة:

يظهر جليا أن النسبة الكبيرة في التدريس تعود إلى المعلمين بخلاف المعلمات؛ ولعَّل السبب يعود إنصراف خريجات المعاهد والجامعات- هم أنفسهم- عن سلك التعليم الإبتدائي لمزاولة التعليم في الأطوار الأخرى، أو عدم فتح الباب لهم للالتحاق بسلك التعليم الإبتدائي.

السؤال-2- :من حيث السن.

جدول رقم-2-:

السن	عدد التكرارات	النسبة المئوية
من 25 إلى 30	4	%20
من 30 إلى 40	7	%40
من 40 فما فوق	8	%35
المجموع	20	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم(2)

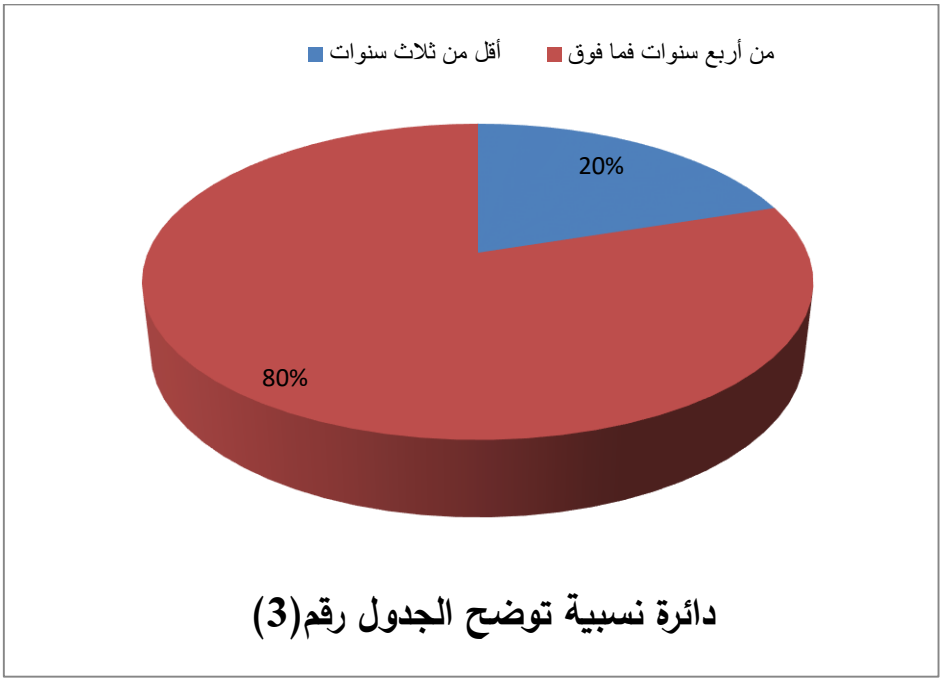
تعليق ومناقشة

يتضح من النسبة المئوية أنّ غالبية المعلمين والمعلمات تتراوح أعمارهم ما بين 30 إلى ما فوق 40، وهذا مؤشر قوي على الأقدمية في التدريس، ودليل على قوة الخبرة لدى المعلمين والمعلمات، بينما الأقلية فتعود لأعمار المعلمين الذين لا تتجاوز أعمارهم 30سنة.

السؤال -3-: من حيث الخبرة

جدول رقم-3-:

الخبرة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
أقل من ثلاث سنوات	4	%20
من أربع سنوات فما فوق	16	%80
المجموع	20	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم(3)

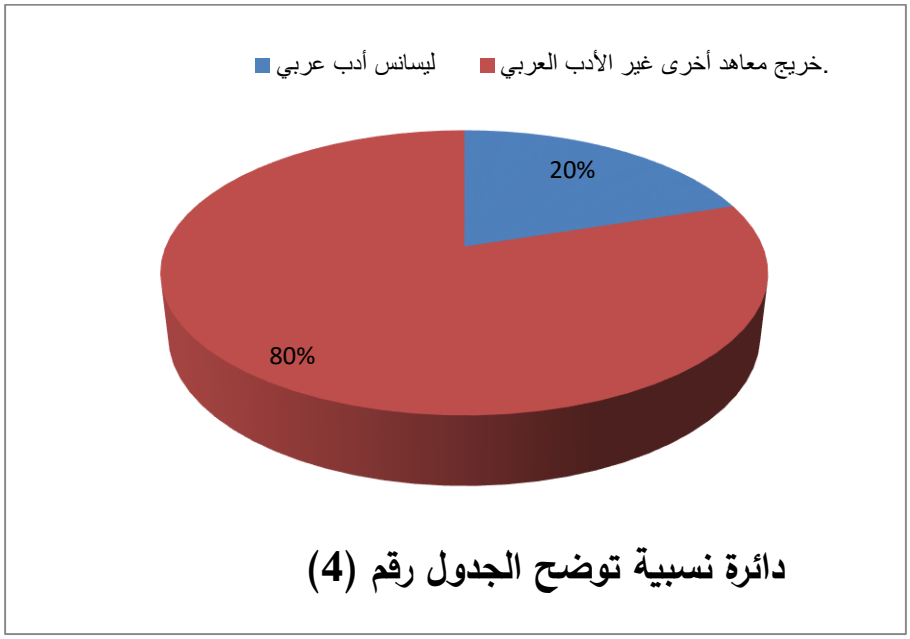
تعليق ومناقشة:

تشير النسبة المئوية إلى وجود فئة غالبة من المعلمين والمعلمات ممن يملكون خبرة تفوق أربع سنوات فما فوق؛ حيث بلغت نسبة هذه الفئة 80%، وعليه فإنّ الخبرة الواسعة تعد مؤشرا جيدا في سير العملية التعليمية.

السؤال -4-:من حيث المستوى الدراسي

جدول رقم-4-:

المستوى الدراسي	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس أدب عربي	4	%20
خريج معاهد أخرى غير الأدب العربي	16	%80
المجموع	20	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (4)

تعليق ومناقشة:

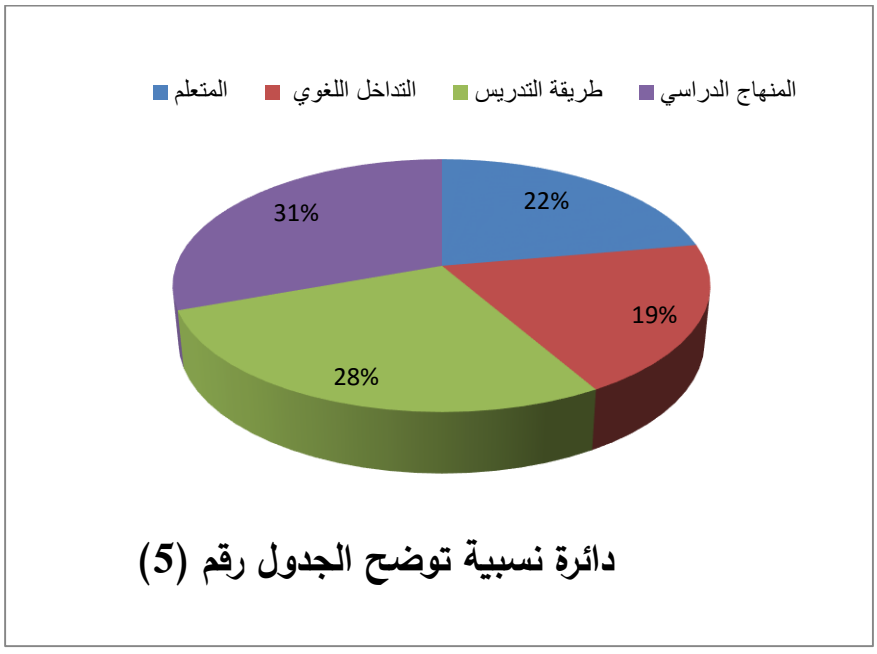
من خلال ما سبق يتبين أن قلة نسبة خريجي اللغة والأدب العربي في تدريس للطور الإبتدائي يعود إلى إنصراف خريجي اللغة والأدب العربي - أنفسهم- عن هذا الطور خوفا من الوقوع في صعوبات التدريس نظرًا لأنهم لم يتلقوا التكوين المناسب. أو لنقل يتهربون من التعليم في الطور الإبتدائي لمَّا فيه من صعوبات ومسؤوليات ، فيتركون المجال مفتوح لخرجي المعاهد الأخرى ليلتحقوا بالتدريس.

المحور الثاني:

السؤال -5-: حسب إعتقادك إلاّم تعود ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية بين المتعلمين؟

جدول رقم -5-:

الأسباب	عدد التكرارات	النسبة المئوية
المتعلم	8	%22.22
التداخل اللغوي	7	%19.44
طريقة التدريس	10	%27.77
المنهاج الدراسي	11	%30.55
المجموع	36	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (5)

تعليق ومناقشة:

تتعدد أسباب الأخطاء الإملائية ولكن تنحصر بين أسباب متعلقة بالمتعلم ، أو التداخل اللغوي ، أو الطريقة التدريسية ، أو المنهاج الدراسي ، ومن خلال نتائج الإستبيان وجدنا أن النسبة المئوية الكبيرة تعود للمنهاج الدراسي؛ حيث بلغت النسبة المئوية30.55%، وجاءت في المرتبة الثانية طريقة التدريس بنسبة 27.77%، والتداخل

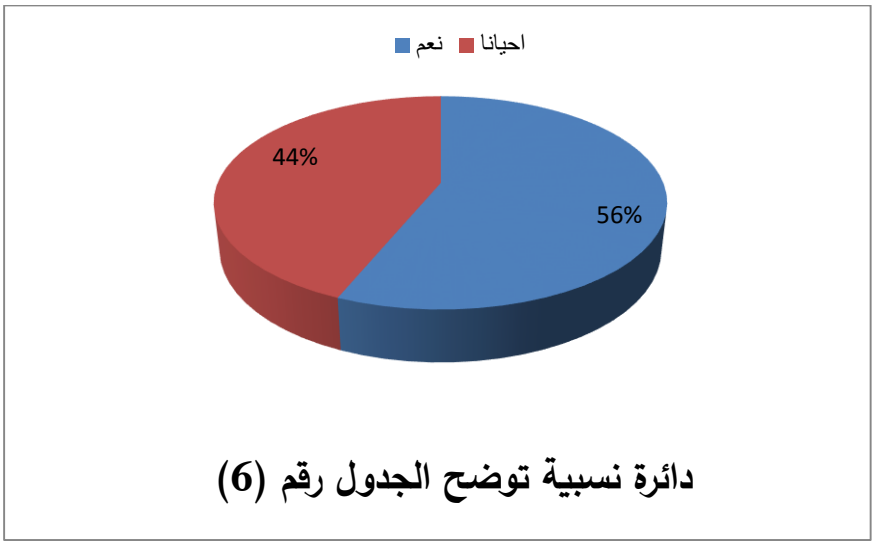
اللغوي بنسبة 19.44%، و أقل نسبة سجلت للمتعلم؛ حيث بلغت22.22%، ومن خلال هذه النتيجة نلاحظ أن معظم المعلمين والمعلمات يجمعون على أنَّ المنهاج هو السبب الرئيسي لتفشي ظاهرة الأخطاء الإملائية؛ ذلك أنَّ المعلم بحاجة ملحة لمنهج إملائي واضح المعالم.[1]

السؤال -6-:

هل ترى أن المنهاج الدراسي للسنة الخامسة اِبتدائي لا يعطي القواعد الإملائية مساحة كافية؟

جدول رقم -6-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	%56.25
لا	0	%0
أحيانا	7	%43.75
المجموع	16	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (6)

[1]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص96.

تعليق ومناقشة:

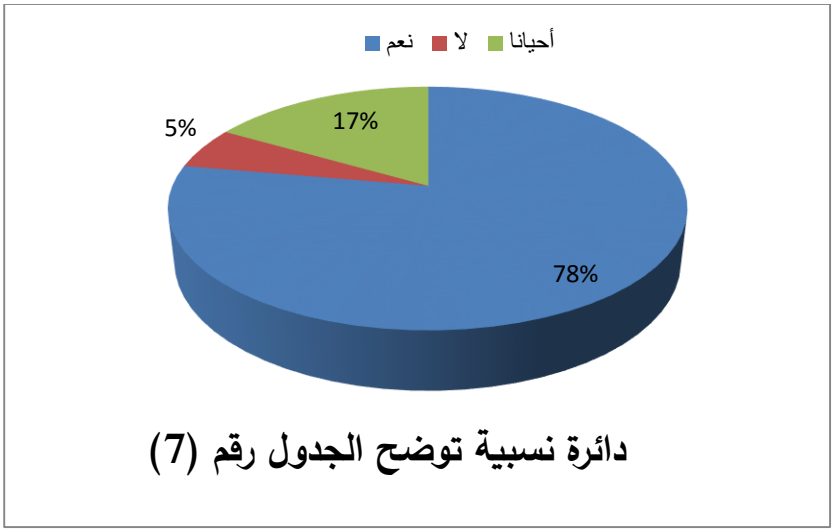
تم إدراج هذا السؤال في اِستمارة الاِستبيان بغية التأكد ما إن كان المنهاج الدراسي سببا في تفشي الأخطاء الإملائية بين المتعلمين، وللأسف قد أجاب معظم المعلمين والمعلمات بالإيجاب، حيث بلغت نسبة الإجابة بنعم56.25%، وهذا ما يؤكد لنا من جهة فشل المنهاج في تحقيق الأهداف المرجوة ، ومن جهة أخرى ضرورة إعادة النظر في تصميم المناهج اللغوية التعليمية في الجزائر.

السؤال -7-:

هل تعتقد أن اِستخدام اللهجة الدارجة أثناء تقديم الدرس يؤدي إلى الوقوع في الخطأ الإملائي للمتعلم؟

جدول رقم-7-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	%77.77
لا	1	%5.55
أحيانا	3	%16.66
المجموع	18	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (7)

تعليق ومناقشة:

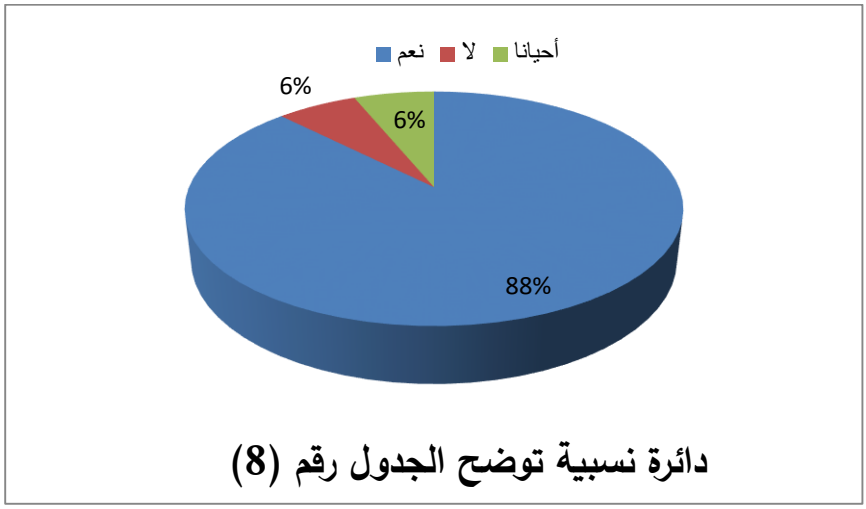
تشير النسبة المئوية الكبيرة إلى اتفاق المعلمين والمعلمات على أن اِستخدام اللهجة الدارجة أثناء تقديم الدرس سببٌ يؤدي إلى الوقوع في الخطأ الإملائي بالنسبة للتلميذ ، وهذا يؤكد وعيهم بخطورة اِستخدام اللهجة المحلية داخل صفوف المدارس؛ حيث أن انتشار اللهجة الدارجة بين المعلمين والمتعلمين يتسبب في القضاء على اللغة العربية الصحيحة داخل صفوف التدريس، وثانيا عجز المتعلمين عن استخدام لغتهم، مما يؤدي إلى نفور ورهبة المتعلمين من هذه اللغة.[1]

السؤال –8–: هل عدم نطق المعلم الحروف لمخارجها بوضوح تشكل عقبة لدى المتعلم في فهم نص الإملاء؟

جدول رقم–8–:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	%87.77
لا	1	%6.25
أحيانا	1	%6.25
المجموع	16	%100

[1] – محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، (ط1) ،2003، ص67.



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (8)

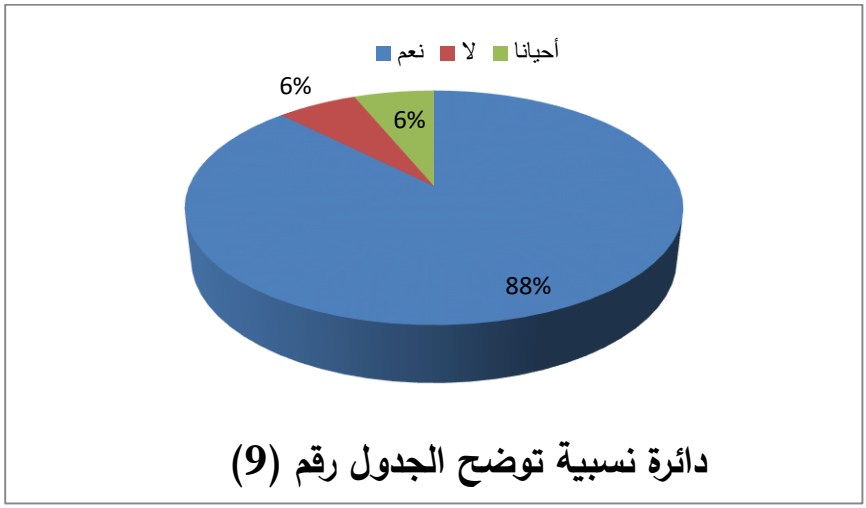
تعليق ومناقشة:

أجمع معظم المعلمين والمعلمات أن عدم نطق المعلم للأصوات بمخارجه بشكل واضح تشكل عقبة لدى المتعلم في فهم نص الإملاء، حيث بلغت بنسبة الإجابة بنعم 87.77%، وعليه نستطيع القول أن هناك العديد من الأخطاء الإملائية التي يرتكبها المتعلم سببها المباشر هو النطق الخاطئ للمعلم أو ضعفه في نطق بعض الأصوات: كالتاء، والفاء ، والذال ، والظاء، والضاد، وغيرها من الأصوات المتقاربة في النطق.

السؤال -9-: هل تعتقد أن مراعاة الفروقات الفردية مهمة أثناء تقديم النص الإملائي؟

جدول رقم -9-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	14	%87.77
لا	1	%6.25
أحيانا	1	%6.25
المجموع	16	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (9)

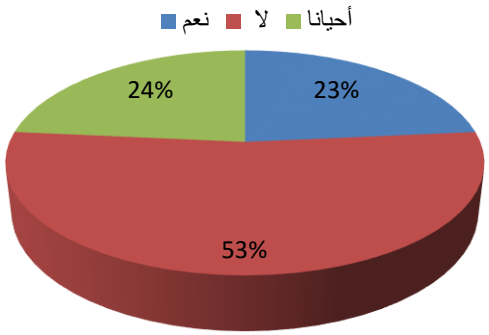
تعليق ومناقشة:

يتفق المعلمون والمعلمون أن مراعاة الفروق الفردية في تقديم النص الإملائي ، وبالنظر إلى أهمية مراعاة الفروقات الفردية في طريقة التدريس ورغم تأثيرها الإيجابي والسلبي على فهم المتعلمين لقطعة الإملاء، نجد أن هناك الكثير من المعلمين لا يهتمون بالفروقات الفردية ولا يضعها كشرط أساسي في اختيار القطعة الإملائية ولا حتى في طريقة إلقائها على متعلميه وخاصة في الإملاء الإستماعي.

السؤال رقم-10-: هل المنهجية المتبعة للدرس تتناسب مع عدد التلاميذ في الصف؟

جدول رقم -10-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	4	%23.52
لا	9	%52.94
أحيانا	4	%23.52
المجموع	17	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (10)

تعليق ومناقشة:

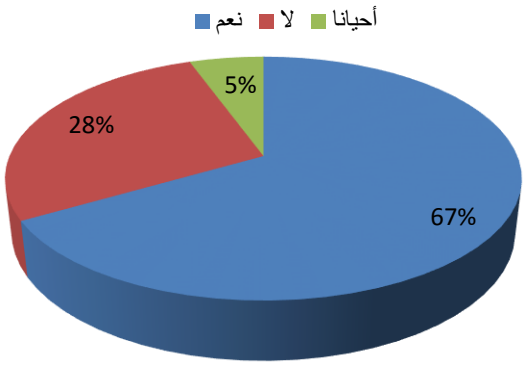
تؤكد إجابات المعلمين والمعلمات أن منهجية التدريس لا تتناسب مع العدد الإجمالي للتلاميذ في الصف ، ومن هنا نتوصل إلى نقطتين أساسيتين: أولهما أن الاقتصار على نوع واحد أو نوعين من طرق التدريس تحكمه ظروف التدريس ومستويات التلاميذ[1]، وثانيا إن نتائج الإجابة عن هذا السؤال أكدت لنا صعوبة التدريس في صف دراسي مكتظ قد يتجاوز في أغلب الأحيان خمسة وثلاثون (35) تلميذًا وتلميذةً.

السؤال -11-: هل تتبع طريقة محدد لتصحيح الأخطاء الإملائية للمتعلمين.

جدول رقم -11-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	12	%66.66
لا	5	%27.77
أحيانا	1	%5.55
المجموع	18	%100

[1]- ينظر : فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني للتدريس اللغة العربية ، ص194.



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (11)

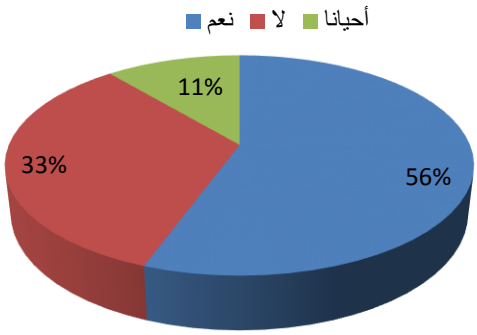
تعليق ومناقشة:

بلغت عينة المعلمين والمعلمات الذين يستخدمون طريقة محددة لتصحيح الأخطاء الإملائية للمتعلمين نسبة66.66%، ويكون عادة تصحيح الأخطاء الإملائية الخاصة بالمتعلمين في حصة نشاط تصحيح التعبير الكتابي، مما يعنى أن النسبة الكبيرة من المعلمين يحدد طريقة معينة لتصحيح الأخطاء، ولا يحاول التنويع في الطرق بحسب أنواع الإملاء وأهدافه، وتظهر النسبة أن 27.77%، من المعلمين لا يعتمدون على طريقة محددة في التصحيح، وهذه الطريقة الأنسب للقضاء على الأخطاء الإملائية.

السؤال-12-: هل تراعي عدد التلاميذ ومستوياتهم أثناء تصحيحك لأخطائهم؟

الجدول رقم -12-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	%55.55
لا	6	%33.33
أحيانا	2	%11.11
المجموع	18	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم(12)

تعليق ومناقشة:

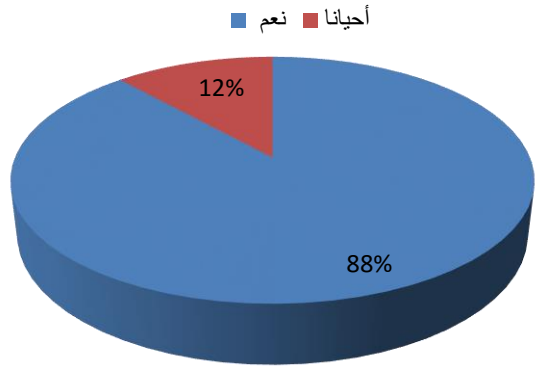
تشير النسب المئوية أن 55.55% ضمن المعلمين الذين يضعون في الحسبان عدد التلاميذ ومستوياتهم في تحديد طريقة مناسبة لتصحيح الأخطاء، ممَّا يعنى أن معظم المعلمين الذين يدرسون في الأقسام المكتظة بالتلاميذ سيلجؤون بطبيعة الحال إلى طريقة تصحيح الكراسات بطبيعة الحال إلى طريقة تصحيح الكراسات خارج الصف بعيدا عن التلاميذ، بحيث يصوّب الأخطاء الإملائية، ثم يكلف التلاميذ بتكرار التصويبات، وهي الكلمات التي أخطَّؤوا فيها، وهذا يكون باستخدام الألواح بطريقة لامارتينيار.

وتتميز هذه الطريقة بدقتها، إذ تصحح كل الأخطاء، ويعرف مستوى كل تلميذ وتحدد نواحي قصوره وضعفه.

السؤال-13-: هل تراقب مدى التزام المتعلمين بالقواعد الكتابية في باقي الأنشطة غير اللغوية؟

الجدول -13-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	%88.23
لا	0	%0
أحيانا	2	%11.76
المجموع	17	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم(13)

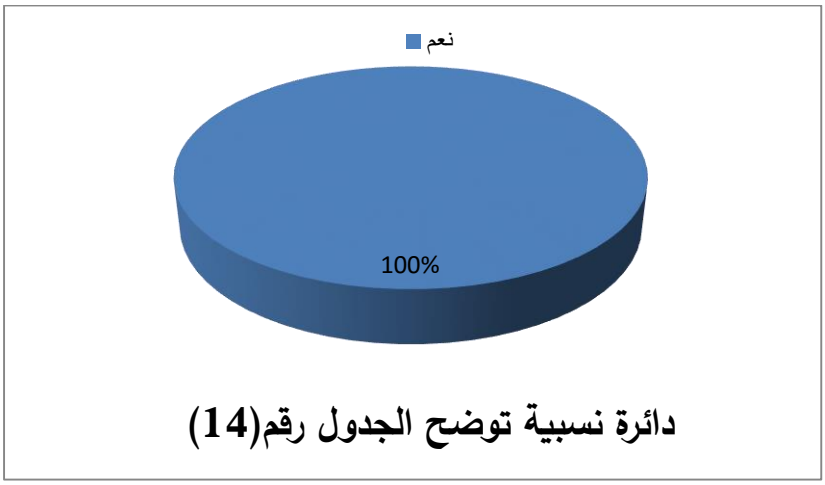
تعليق ومناقشة:

إنّ الأداء الإملائي في المرحلة الإبتدائية لا بد أن يبقى تحت المراقبة في جميع الأنشطة اللغوية وغير اللغوية وليس فقط نشاط الإملاء، وعليه فإنّ معظم المعلمين والمعلمات يراقبون مدى إلتزام المتعلمين بقواعد الخط والإملاء وعلامات الترقيم في باقي الأنشطة سواء اللغوية أو غير اللّغوية، لأهمية هذا الأمر في تثبيت الأداء الإملائي الصحيح للمتعلمين حيث بلغت نسبة الاهتمام بالقواعد الكتابية في باقي الأنشطة غير اللغوية 88.23 %، وهي نسبة تشير إلى وعي المعلمين بأهمية مراقبة مدى إلتزام المتعلمين بالقواعد الكتابية في الأنشطة غير اللّغوية.

السؤال -14-:هل قلة التدريب الكافي على تصحيح الأخطاء الإملائية يساهم في بقائها لدى المتعلم؟

الجدول رقم -14-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	0	%0
أحيانا	0	%0
المجموع	20	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم(14)

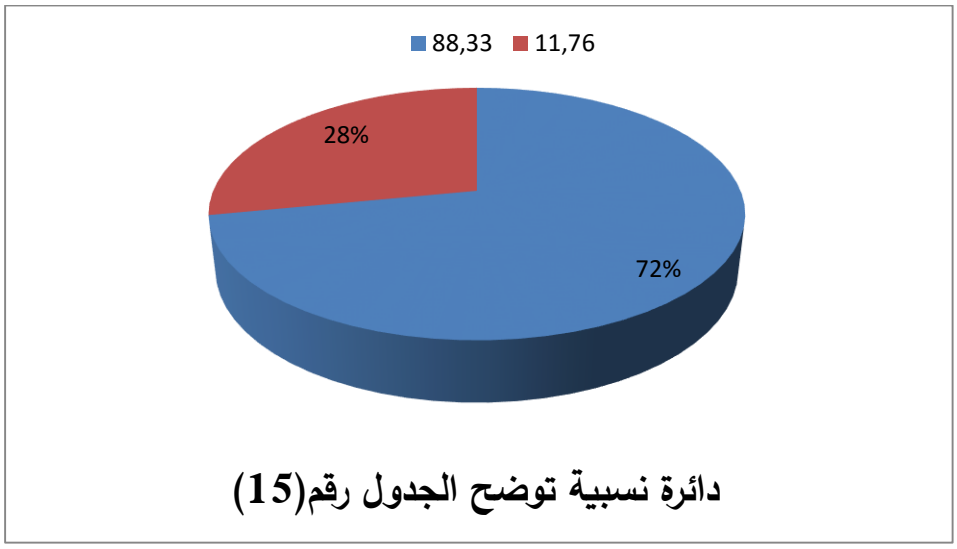
تعليق ومناقشة:

إنَّ أغلب إجابات المعلمين والمعلمات تؤكد أن قلة التدريب الكافي على تصحيح الأخطاء الإملائية يساهم في بقائها لدى المتعلم حيث بلغت النسبة الخاصة بتأكيدهم على التدريب لتصحيح الأخطاء 100%، وهذا يشير إلى أن قلة التدريب على تصحيح الأخطاء الإملائية تشكل عائقا أمام المتعلم، فمساعدة المتعلم على اكتشاف الخطأ الإملائي عند مشاهدته أو عند الوقوع في الخطأ من غير قصد والمبادرة إلى تصحيحه من طرف المعلم معا تعود المتعلم على إكتشاف الخطأ، وكلما تكررت هذه العملية كلما نَمَا عند المتعلم التفكير السليم المتناسق، ومن ثم الوصول به إلى صحة القراءة والكتابة .

السؤال -15-: هل هناك علاقة بين مستوى الكفاءة اللغوية في اِمتلاك القدرة النحوية والصرفية لدى التلاميذ ومستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة الإملائية لديهم؟

الجدول رقم -15-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	%88.33
لا	2	%11.76
أحيانا	0	%0
المجموع	17	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم(15)

تعليق ومناقشة:

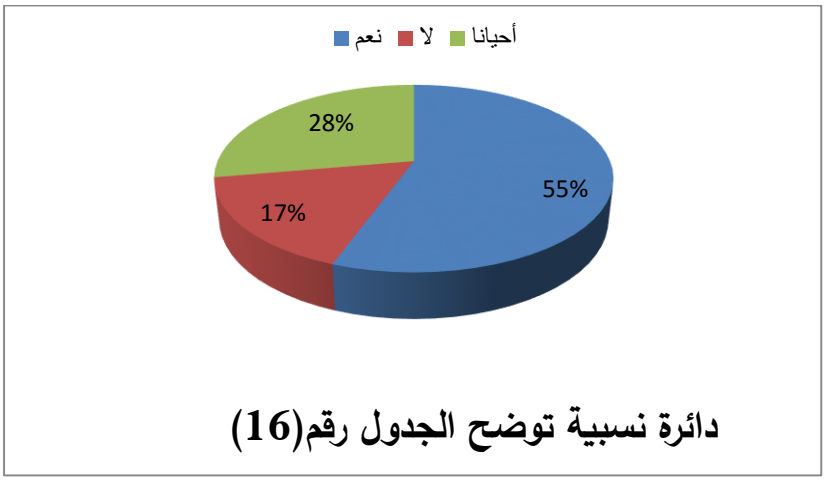
ارتباط مادتي النحو والصرف بمادة الإملاء هو ارتباط قائم من اللحظة الأولى التي ولد فيها علم النحو والصرف، حيث أنَّ رسم الحروف والكلمات في كثير من الأحوال تحدده المعرفة بقواعد النحو والصرف أو قواعد الصوت، ومن ثم فإنَّ أخطاء الكتابة هي حصاد الضعف في مهارات اللغة ككل باعتبارها المرحلة الأخيرة نمائيا – في مراحل النمو اللغوي-.[1]

[1]- ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص199.

السؤال -16-: هل عدم نضج القوة العضلية والعصبية لدى المتعلم يساهم بشكل كبير في الأخطاء الإملائية؟

الجدول رقم -16-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	%55.55
لا	3	%16.66
أحيانا	2	%27.77
المجموع	18	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم(16)

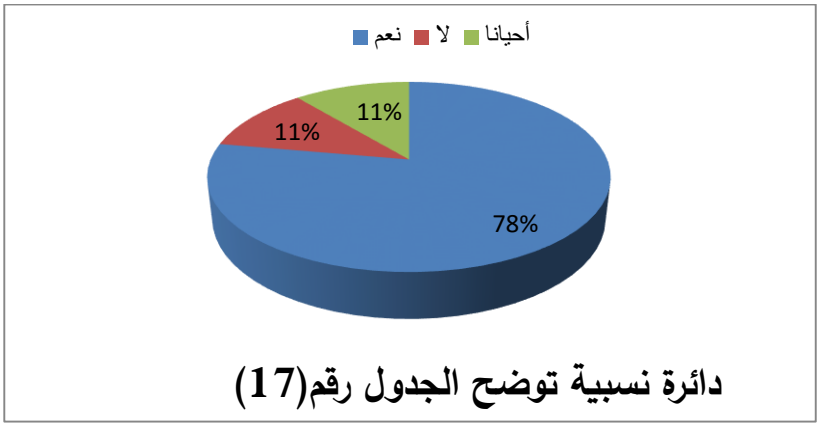
تعليق ومناقشة: ظاهرة عدم نضج القوة العضلية والعصبية لدى المتعلم عائقا كبيرا في الرسم الخاطئ للحروف وللكلمات، ويرجع السبب إلى أن جميع المهمات الحركية مرتبطة بطبيعة إدراك الفرد للمثير، فمثلاً مهارة الكتابة تحتاج إلى إدراك للحروف وشكلها وأبعادها ومن ثمة القيام بكتابتها كنشاط حركي، وعليه فإنّ العجز في التآزر والتناسق في الوظائف الإدراكية الحركية سوف يؤدي إلى صعوبات أكاديمية في القراءة والكتابة.

ولعلّ ظاهرة الضعف أو عدم النضج العضلي والعصبي هي مشكلة حقيقية لا يهتمون بها الكثير وخاصة المعلمين.

السؤال-17-:هل ضعف صحة المتعلم السمعية والبصرية تقلل من إكتسابه الكفاءة الإملائية؟

الجدول رقم -17-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	%77.77
لا	2	%11.11
أحيانا	0	%11.11
المجموع	17	%100



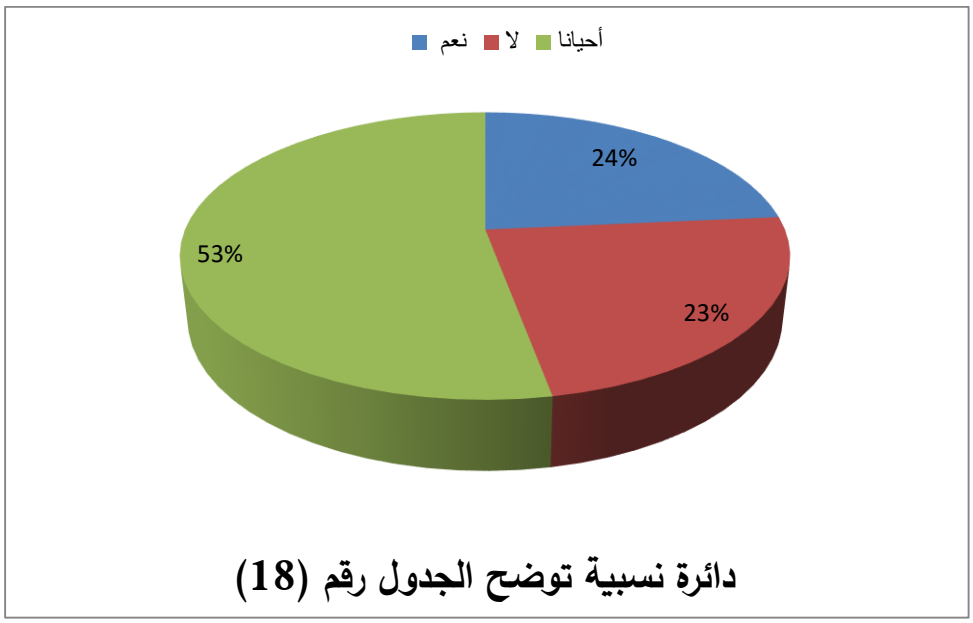
دائرة نسبية توضح الجدول رقم(17)

تعليق ومناقشة: إنَّ النسبة الغالبة من المتعلمين أكدت أنَّ صحة المتعلم السمعية والبصرية مهمة في الإكتساب الجيد للإملاء حيث بلغت النسبة 77.77%، ممَّا يعني أنَّ الأخطاء الإملائية قد تعود إلى المتعلم بحد ذاته، فلا ننسى أنَّ للإملاء بعدان أحدهما سمعي والآخر بصري ويؤديان وظيفة أساسية في تعلم الإملاء تتمثل في :تعلم التلاميذ السرعة في الكتابة، ومهارات التركيز والإصغاء، والقدرة على التذكر وإستدعاء الصور البصرية والإحتفاظ بالمسموع والتفريق بين المنطوق والمكتوب،وكل هذا عندما يكون المتعلم في حالة صحية سليمة، فكيف إذا كان يعاني ضعفا في بصره أو في سمعه.

السؤال -18-:هل تعتقد أن المستوى الثقافي للوالدين أو الأسرة يتسبب في الأخطاء الإملائية؟

الجدول رقم -18-:

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	4	%23.52
لا	4	%23.52
أحيانا	9	%52.94
المجموع	17	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقم (18)

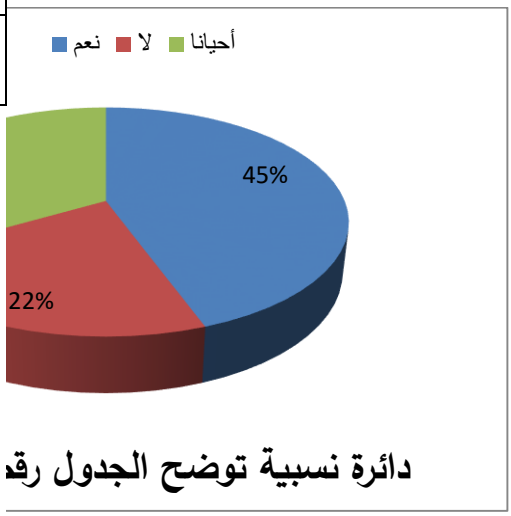
تعليق ومناقشة:

تعد الأسرة البيئة الخارجية التي تلعب دورا أساسيًا في النمو اللغوي لدى الطفل، وعليه ففي أغلب الأحيان يكون المستوى الثقافي للوالدين خاصة وللأسرة دورًا سلبيا في ظهور بعض الأخطاء اللغوية وخاصة الإملائية، وتؤكد نتائج الإجابة على هذا السؤال أنَّ المستوى الثقافي للوالدين وللأسرة ليس بالمصدر الأساس الذي يتسبب في الأخطاء الإملائية.

السؤال -19-: هل تلعب الوسائل التكنولوجية والإعلام والإنترنت دورًا أساسيًا في اِنتشار الخطأ الإملائي بين المتعلمين؟

الجدول رقم- 19-

	عدد التكرارات	النسبة المئوية
نعم	8	%44.44
لا	4	%22.22
أحيانا	6	%33.33
المجموع	18	%100



دائرة نسبية توضح الجدول رقـ

تعليق ومناقشة:

تشير العديد من الدراسات العربية أنَّ الوسائل التكنولوجية ووسائل الإعلام والاتصال الإجتماعي من العوامل الخارجية التي تسبب الأخطاء اللغوية بأنواعها المختلفة وخاصة الإملائية منها؛[1] فكثير من هذه الوسائل سواء الإعلامية منها أو غيرها، تنشر الأخطاء الإملائية مكتوبة وتعمل على ذيوعها في الإعلانات ولعل هذا سبب آخر يزيد من صعوبة العملية التعليمية، حيث أنَّ المتعلم هو المُسْتَقْبِل للعديد من المصادر اللغوية المتعددة سواء الداخلية، أي داخل المدرسة أو خارجية، نعني بها الأسرة والمحيط الخارجي.

السؤال -20-:

[1]-محمد عبد المطلب جاد، صعوبات في اللغة العربية ، ص72.

- ما هي الحلول التي تقترحها من أجل التقليل من الأخطاء الإملائية؟

من خلال هذا السؤال المفتوح الذي وجهناه للمعلمين والمعلمات لأجل إبداء آرائهم ووجهات نظرهم بحسب خبرتهم الميدانية فوجدنا مجموعة كبيرة من الحلول حاولنا إحصاء المتكرر من هذه الحلول، ونذكر أهمها:

1-زيادة حصص الإملاء في التدرج السنوي لمنهاج الإملاء مع تنويع دروس الإملاء والتدرج فيها من السهل إلى الأصعب، مع الفصل بين الشيء ونقيضه، كفصل درس همزة القطع عن همزة الوصل.

2-إعادة النظر في التوزيع الزمني الأسبوعي، بتخصيص حصة الإملاء مستقلة عن حصة القواعد الصرفية.

3-تعزيز التعليمات لدى التلميذ، بأن تخصص الحصة الأولى في الأسبوع الأول لدراسة ظاهرة إملائية، على أن تخصص الحصة الثانية (الأسبوع الثاني) في بدايتها لمراجعة الظاهرة أو الدرس الإملائي بطريقة **لامارتينياز**، أي الكتابة على الألواح؛ حيث أن هذه العملية تتميز بالسرعة والدقة في أداء الرسم الإملائي.

4-التكثيف من الإملاء المنظور في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي.

5- اِستعمال الوسائل التعليمية البصرية الحديثة في تدريس الإملاء .

6- ترك المتعلم يتدرب على لغة الحوار والتطبيق الملموس في توظيف القواعد اللغوية في تدريس التعبير الشفوي.

7-استثمار المكتسبات في بناء فقرة في آخر حصة التعبير الشفوي.

8-ترقية نشاط المطالعة والقراءة ومحاولة تشجيع المتعلمين على القراءة والمطالعة وهذا من خلال مطالبتهم بتلخيص قصص إضافية وكتابة بعض الفقرات من نص القراءة في المنزل.

9- مراعاة القرن بين البعد السمعي والبصري في تعليم الإملاء، لأنَّ هذا يجعل المتعلم يفرق بين المنطوق والمكتوب والقدرة على التذكر واِستدعاء الصور البصرية والاحتفاظ بالمسموع.

10- اِستغلال حصص المواد الأخرى للتذكير ببعض القواعد الإملائية.

11- لابد أن تثار دافعية المتعلمين للإملاء من خلال السياقات الكتابية الهادفة، وليس من خلال التدريبات المجردة المعتمدة على قوائم الكلمات البعيدة عن معجمهم اللغوي، لأنَّ الإملاء عملية عقلية تتضمن التفكير وليس الحفظ .

12- الإبتعاد عن اِستخدام اللغة الدارجة وتجنبها نطقا وكتابة وما تحمله من مفردات تتنافى مع لغة المتعلم أثناء الدرس.

13- تعويد المتعلمين على الإنصات وحسن الإستماع عند الإملاء والجلسة الصحيحة أثناء الكتابة والدقة في إمساك القلم.

14- تشجيع وتحفيز التلاميذ المجيدين الذين لا يرتكبون أخطاء كثيرة في حصة الإملاء، ومن حين لآخر تحفزهم من خلال مسابقات إملائية داخل الصف.

15- التنويع في طرق التصحيح للأخطاء للإملائية، وفتح المجال للمتعلم في المساهمة لتصحيح الأخطاء الإملائية وهذا يكون بجدية.

16- مراعاة المعلم النطق الصحيح للأصوات أثناء الإملاء، مع التركيز على النطق السليم أيضا في جميع الأنشطة الأخرى.

رابعًا: تحليل الأخطاء الإملائية بالطريقة الإحصائية

يجري تحليل الخطأ عادة على مراحل هي:

1- تحديد الخطأ ووصفه.

2- تفسير الخطأ.

3- تصويبه وعلاجه.

إنَّ الخطوة الأولى في دراستنا لتحليل الخطأ هي: تحديدها ووصفها، ونجد أن دراسة الخطأ من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية؛ حيث أنَّنَا في دراستنا إعتمدنا على مجموعة من المبادئ في تحديد الخطأ ووصفه ألاَّ وهي:[1]

أ- الدراسة تكون للأخطاء التي لها صفة الشيوع في الجماعات المتجانسة التي وضع من أجلها المقرر التعليمي.

ب- الوصف اللغوي للأخطاء لا بد أن يكون منصبا على طبيعتها النظامية؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالا للدرس.

جـ- هناك إتفاق على أنَّ الأخطاء نوعان: أخطاء قدرة، وأخطاء أداء، ووصف أخطاء القدرة مهم جدًا في تعليم اللغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والأداء ضربان؛ أداء إنتاجي، وآخر إستقبالي.

وفيما يأتي نتائج تحديد الأخطاء ووصفها، بعدما قمنا بتصحيح كل الأوراق الخاصة بالتعبير الكتابي لجميع المتعلمين، وإستخرجنا الأخطاء الإملائية التي وقع فيها كل متعلم ،ثم قمنا بتصنيفها على أوراق جانبية وفق أنواعها، ثم حسبنا تكرارات كل نوع منها، ونسبها المئوية، مرتبة ترتيبا تنازليا حسب تكراراتها، والجدول الآتي يبين ذلك بالتفصيل:

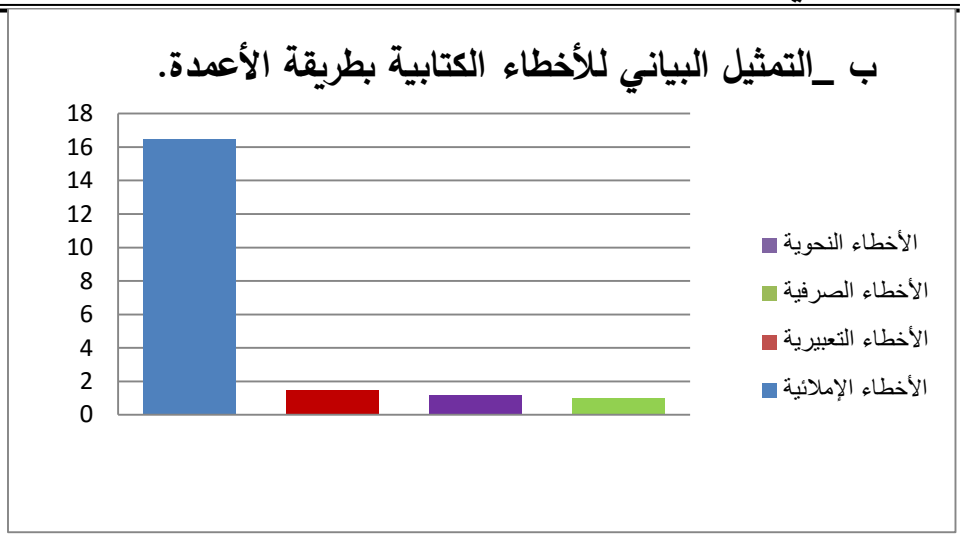
[1] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص55 .

1-تحديد الخطأ ووصفه:

أ- يبين الجدول رقم(1)أنواع الأخطاء الكتابية وتكراراتها:

أنواع الأخطاء الكتابية	مستوى الخطأ	عدد التكرارات	النسبة المئوية (%)
-1-الرسم الخاطئ للحروف والكلمات.	إملائي	76	14.96
-2- إطالة الحركات القصيرة وتقصير الحركات الطويلة.	إملائي	56	13.79
-3- إهمال علامات الترقيم.	إملائي	53	10.43
-4- حذف حرف، أو زيادته.	إملائي	50	9.84
-5- إثبات همزة القطع محل ألف الوصل أو إهمال همزة القطع.	إملائي	43	8.46
-6- مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة أوالمتطرفة.	إملائي	38	7.48
-7- استخدام كلمة مخالفة للسياق.	تعبيري	34	6.69
-8-الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.	إملائي	25	4.92
-9- أخطاء الخلط بين الأصوات .	إملائي	25	4.92
-10- حذف ألف اللينة.	إملائي	16	3.14
-11- التعريف والتذكير.	نحوي	15	2.95
-12- الفصل والوصل.	إملائي	14	2.75
-13- تكرار الكلمة أو الحرف في نفس الجملة.	تعبيري	12	2.36
-14- عدم التميز بين الضمائر .	صرفي	11	2.16
-15- كتابة نون التنوين.	إملائي	10	1.96
-16- عدم ضبط الحالة الإعرابية.	نحوي	9	1.77
-17- قلب التأنيث تذكير أو العكس .	صرفي	9	1.77
-18- الإفراد والتثنية والجمع.	صرفي	7	1.37
-19- عدم التفريق بين أزمنة الأفعال.	نحوي	5	0.98
المجموع		**508**	**%100**

ب _التمثيل البياني للأخطاء الكتابية بطريقة الأعمدة.



جـ- تعليق ومناقشة على نتائج تصنيف الأخطاء:

يتضح من الجدول أنَّ مجموع الأخطاء الكتابية التي وقع فيها متعلمو السنة الخامسة اِبتدائي هو (508) خطأ، حيث نجد (406) منها تعود للأخطاء الإملائية، أمّا باقي الأخطاء الكتابية الأخرى فهي قليلة حيث نجد أن عدد الأخطاء التعبيرية (46) خطأ بينما الأخطاء الصرفية بلغ عددها (27) خطأ، أمّا الأخطاء النحوية فكان عددها (20) خطأ، والباقي من الأخطاء يعود للأخطاء التركيبية بتسعة أخطاء .

ومن هنا يتبين لنا أنَّ أكثر الأخطاء الكتابية تكرارا هي الأخطاء الإملائية بنسبة 79.92%، أما نسبة الأخطاء التعبيرية فهي9.32%، أمَّا الأخطاء النحوية فبلغت 5%، بينما الأخطاء الصرفية فنسبتها 4.65%.

ومن هذا التفاوت بين النسب المئوية للأخطاء الكتابية يظهر جليا أنّ ارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية في كتابات المتعلمين يفسر لنا أن مهارة الكتابة التي هي في الأساس المرحلة الأخيرة – نمائيا- في مراحل نمو اللغة، وعليه فإنّ القواعد النحوية والصرفية وخاصة الإملائية لا تدرس من أجل ذاتها بل لغاية أخرى، وهي توظيفها التوظيف الصحيح أثناء الكتابة أو حتى القراءة، ومن هنا نستطيع القول أنَّ مهارة الكتابة تقوم أساسًا على القواعد الإملائية، ومن الطبيعي أن نجد معظم الأخطاء الكتابية هي أخطاء

إملائية، وبالإضافة إلى هذا فالكتابة هي المجال الخصب والهدف الأساسي لتوظيف مهارات الإملاء والتدريب عليها بخلاف القواعد النحوية والصرفية، فهي في أصلها جاءت لتقويم اللسان والنطق السليم عكس القواعد الإملائية التي وضعت لتقويم القلم، أي من أجل الكتابة الصحيحة السليمة من الأخطاء.

وفيما يلي تفصيل لترتيب الأخطاء الكتابية بحسب نسبها المئوية، حيث نجد أن أخطاء الرسم الخاطئ للحروف والكلمات قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة 14.96%، وقد ضم هذا النوع من الأخطاء كل الانحرافات الإملائية الآتية:عدم وضوح الخط، الرسم الخاطئ للحروف، إهمال الشكل، الإعجام(التنقيط).

في حين حلت أخطاء الحركات القصيرة وتقصير الحركات الطويلة المرتبة الثانية بنسبة13.79 %، في حين حلّت إهمال علامات الترقيم المرتبة الثالثة بنسبة 10.43%، ووجدنا أنَّ إهمال علامات الترقيم لدى المتعلمين يضم: حذفها من مواضعها،أو عدم التمييز بين علامات الترقيم ومواضع اِستخدامها.

أمَّا المرتبة الرابعة فتعود لأخطاء الحذف والزيادة بنسبة 9.84%، ونجد أنّ هذا الخطأ يندرج تحته ما يلي: حذف حرف أو حرفين،أو زيادة حرف، حذف الشدة، إهمال غير المنطوق والاكتفاء بالمنطوق.

وحلت أخطاء إثبات همزة القطع المرتبة الخامسة بنسبة 8.46%.

ونجد أنَّ أخطاء مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة قد حلت في المرتبة السادسة بنسبة 7.48 %، ثم تأتي أخطاء اِستخدام كلمة مخالفة للسياق بنسبة6.69 %، وبعدها تأتي أخطاء الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة وأخطاء الخلط بين

الأصوات بنسبة 4.92 %، في حين بلغت نسبة حذف ألف اللينة 3.14%، ويأتي بعدها أخطاء التعريف والتنكير فبلغت نسبتها 2.95%.

بينما بلغت نسبة الفصل والوصل 2.75 %، وتليها أخطاء تكرار الكلمة أو الحروف في نفس الجملة بنسبة 2.36%.

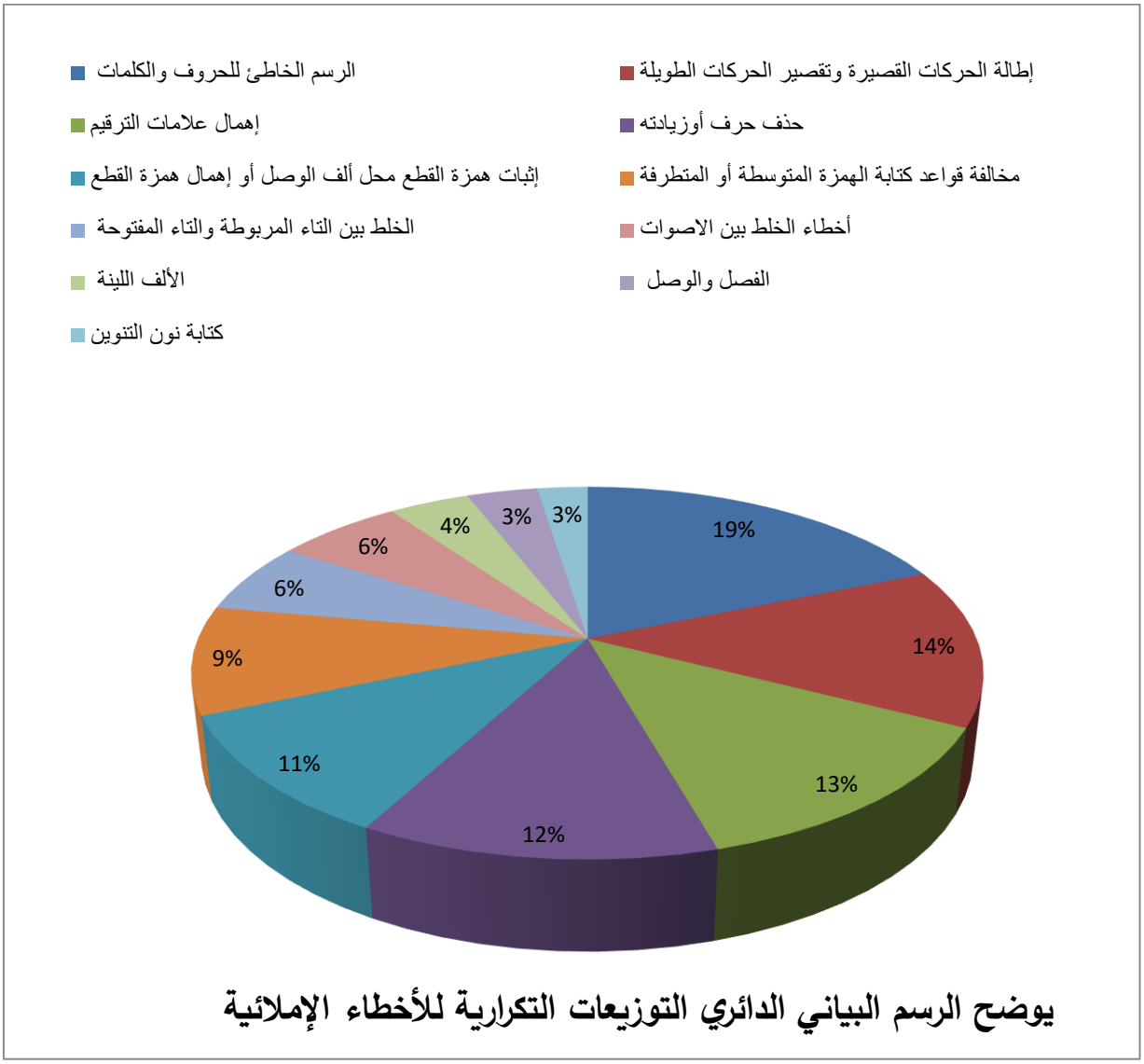
وتليها أخطاء عدم التمييز بين الضمائر بنسبة 2.16 %، أمَّا خطأ كتابة نون التنوين فبلغت نسبتها 1.96 %، ووجدنا أنَّ أكثر الأخطاء هي كتابة نون التنوين بالفتح أكثر منها بالضم و الكسر.

أمَّا أخطاء عدم ضبط الحالة الإعرابية وأخطاء قلب التأنيث في محل التذكير أو العكس فبلغت نسبتها 1.77 %، ثم أخطاء الإفراد والتثنية والجمع بلغت نسبتها 1.37 %، أمَّا الأخطاء الأخيرة فهي عدم التفريق بين أزمنة الأفعال؛ حيث بلغت نسبتها0.98%.

د- يبين الجدول رقم(2) أنواع الأخطاء الإملائية وتكراراتها:

أنواع الأخطاء الإملائية.	عدد التكرارات	النسبة المئوية (%)
1- الرسم الخاطئ للحروف والكلمات	76	18.71
2- إطالة الحركات القصيرة وتقصير الحركات الطويلة.	56	13.79
3- إهمال علامات الترقيم.	53	13.79
4-حذف حرف، أو زيادته.	50	12.31
5- إثبات همزة القطع محل ألف الوصل أو إهمال همزة القطع.	43	10.59
6- مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة أوالمتطرفة.	38	9.35
7- الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.	25	6.15
8- أخطاء الخلط بين الأصوات .	25	6.15
9- ألف اللينة.	16	3.94
10- الفصل والوصل.	14	3.44
11- كتابة نون التنوين.	10	2.46
المجموع	**406**	**%100**

هـ_ يوضح الرسم البياني الدائري التوزيعات التكرارية للأخطاء الإملائية:



يوضح الرسم البياني الدائري التوزيعات التكرارية للأخطاء الإملائية

2- تفسير أخطاء الدراسة:

تفسير الأخطاء يأتي – منطقيا– بعد تحديدها ووصفها ،وفيها يأتي تفسير لأنواع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها متعلمو السنة الخمسة اِبتدائي في نشاط التعبير الكتابي، وتحديد الخطأ ووصفه هي المرحلة السابقة لمرحلة تفسير الخطأ فهي مراحل يعتمد بعضها على بعض، وسنبدأ بتفسير أكثر الأخطاء الإملائية تكرارًا.

أ-الرسم الخاطئ للحروف والكلمات:

الإملاء في اللغة العربية هو رسم حروفها، وقد غلب مصطلح الإملاء على مصطلحات الرسم والكتابة والخط؛ لشيوعه بكثرة لدى معظم الباحثين ومعلمي اللغة العربية، وقد أصبح مصطلح الخط يقتصر لدى معظم الناس على مدى إجادة رسم حروف اللغة العربية.[1]

والمقصود من الرسم الخاطئ للحروف والكلمات للأخطاء الناتجة عن عدم إجادة رسم الحروف وعدم الالتزام بقواعد الخط العربي.

وعليه فإنَّ أكثر الأخطاء الإملائية تكرارا هي أخطاء الرسم الخاطئ للحروف والكلمات ؛إذ بلغت نسبتها18.71%، من مجموع الأخطاء الإملائية ومن أمثلتها:(الـ واو-الحوار)، (الـ باح-الصباح)،(مرمور- صرصور)،(اوكار- أوكار)،(الأز ار-الأزهار)،(نكن- تكن)، (أبدا- أبدًا)،(در ا- درسًا)،(حمسة- خمسة)،(الـ اس - الناس)،(كي- كي)،(اساعد أمي - أساعد أمي)، (الـــــحة- الصحة).

من الواضح أنَّ هذه الأخطاء متعلقة بإهمال الإهمال الإعجام أو عدم الاهتمام به، وأحيانا يكون الخطأ في رسم الحروف المتشابهة خطيا كحروف(ص، ض، ظ، ط، د، ذ، ر، ز، هـ...)، [2] وفي غالب الأمر يكون الخطأ الإملائي متعلق في عدم اِلتزام المتعلم بقواعد الخط في رسم الحروف كما يجب، وتمحورت المشكلات الخطية فيما يلي:

- شكل الحرف.
- تنظيم المسافات.
- اِستقامة السطر.
- اِنتظام الميل.

---

[1] - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص211.

[2] - عصام جدوع، صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،(د، ط)،2007، ص132.

- الخلط بين الحروف المتشابهة في الكتابة.
- صعوبة قراءة الخط المكتوب ورداءته.
- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.[1]

فهذه أهم المظاهر للصعوبات الخطية التي واجهها المتعلمون أثناء الكتابة، وعليه فالأسباب تتعدد لتفسير مثل هذه الأخطاء ، فخلط المتعلمين بين الأحرف وعدم الإِلتزام بقواعد الخط يرجع سببه إلى المتعلم أولا وللمعلم ثانيا؛ حيث نجد أن عدم الانتباه والسرعة في الكتابة تجعل المتعلم لا يميز في رسمه بين الحروف الخطية ولا طريقة رسمها، ولعلّ عدم انتباه المتعلم أثناء الكتابة تحيلنا إلى نقطة أساسية ألا وهي فقدان الطفل الذي يعاني من هذه الصعوبة قدرتين مهمتين للقيام بنشاط الكتابة وهما:التآزر الحركي – البصري والتمييز البصري، [2]حيث إنّ هذين القدرتين تسمح للمتعلم بتمييز بين الأحرف المتشابهة في الرسم.وتمكنه من الكتابة بشكل يتوافق مع قواعد الخط العربي، وعليه فنضج مثل هذه القدرات لدى المتعلم تحتاج إلى وقت وأيضا إلى التدريب والممارسة الفعلية للخط، أمّا عن السرعة في الكتابة فهي نتيجة للوقت غير كافي لنشاط التعبير الكتابي الذي لا يتجاوز مدته(45 د) يأخذ المعلم منها (15 د) أو ربما أكثر لشرح نص السؤال وتوضيح العبارات غير المفهومة لدى المتعلمين، ممَّا يعني أنّ الوقت الباقي غير كافي لجمع وبناء أفكار نص يتماشى مع الموضوع أو حتى اهتمام المتعلمين بالخط أثناء الكتابة وما لاحظناه أثناء حصص التعبير الكتابي يؤكد لنا إشكالية السرعة في الكتابة وما تسببه من أخطاء إملائية .

---

[1] – عصام جدوع، صعوبات التعلم، ص132.

[2] – ينظر: جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، ص124.

أمَّا إذا أرجعنا السبب إلى طريقة تدريس المعلم لقواعد الخط فنجد أنّ الطريقة التي يدرس بها الخط تقوم على الخطوات التالي:

1- تسطير السبورة لتسهيل رسم الحروف على أسطر مستقيمة.
2- الإِختيار العشوائي للكلمات وللحروف لتدريب التلاميذ على رسمها.
3- رسم المعلم النماذج المختارة أمام التلاميذ.
4- تقليد التلميذ النماذج المرئية على السبورة في كراسه.[1]

يستخلص من هذا العرض لمراحل الطريقة، أنَّها تقوم على المبدأ القائل"انظر ثم أكتب"لتلقين أسس الخط ومبادئه،وعليه فإنَّ الطريقة تهمل الكثير من الإِستراتيجيات الحديثة التي يقوم على أساسها تعليم الخط أجملناها في مجموعة من الأسس والمبادئ هي:

1- الشرح الفني الخطي المفصل قبل الكتابة وأثناء الكتابة.
2- إِستعمال أقلام اللوح الملونة فإنه من أهم وسائل الإيضاح في تدريس الخط[2]، ونجد الكثير من المعلمين يهملون إِستخدام الوسائل التوضيحية أثناء كتابتهم على السبورة ويتغافلون عن أهميتها في فعالية التدريس ومدى تأثيرها على المتعلم الطفل.
3- مراعاة الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة وتدريب التلاميذ عليها، مع مراعاة الوضعية الجيدة لليد والذراع والورقة، وأيضا إمساك القلم إمساكا جيدًا.
4- تلقين آليات الوصل حسب طبيعة الحروف.

---

[1] – نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص131.

[2] – ينظر: رندة سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، ص86.

5- تحديد الوقت الكافي للتدريب، مع مراعاة التكرار كي تكتسب المهارة، ولا يقتصر التدريب على حصة الخط، بل تستغل جميع حصص اللغة العربية.[1]

ب-أخطاء إطالة الحركات القصيرة وتقصير الحركات الطويلة:

من أمثلتها:(ذالك- ذلك)، (هاذه- هذه)،(لاكن- لكن)،(قل - قال)، (المسيقى- الموسيقى)، (أونظمو- أنظم)، (دروووسك- دروسك)،(أرج من الله- أرجو من الله)، (كذالك- كذلك)،(الأستذ- الأستاذ).

يستعمل الحرف في الرسم الإملائي بمعنى الوحدة الخطية، فقد يكون دالاً على صوت مثل القاف في (قل)، أو دالاً على مد حركة مثل الألف في (قال)، أو لا يكون دالا على أي صوت مثل الألف واللام في (بالدار).[2]

ويمكننا تفسير الخطأ في مثل هذا النوع بالرجوع إلى ثلاثة أسباب وهي:

- تعد بيئة التعلم أحد أهم الأسباب في ظهور مثل هذا الخطأ لدى المتعلمين، حيث تتمثل بيئة التعلم في المعلم، المتعلم، المنهاج الدراسي، وعليه فإنَّ الأسباب وراء إطالة الحركات القصيرة وتقصير الحركات الطويلة هي:[3]

1- النبر العفوي للمقاطع الصوتية من قبل المعلم والتلميذ نفسه أثناء القراءة.

2- توهم المتعلم أصواتًا لا وجود لها في النطق، نتيجة نبر المعلم للحركات الإعرابية والإطالة في لفظها؛ ممَّا يؤدي بالمتعلم إلى اِفتراضات خاطئة حول الحركات والأصوات الطويلة والقصيرة.

---

[1] - ينظر: فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص254.

[2] - نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص134.

[3] - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص229.

3- يلجأ الكثير من المعلمين أثناء الإملاء والقراءة أو حتى أثناء الشرح إلى فصل مقاطع اللفظ الواحد في بنية اللفظة؛ ممَّا يؤدي به إلى إطالة الحركات القصيرة، ومن ثم كتابة المتعلم ما يسمعه دون التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

4-إنَّ مهارة الكتابة هي آخر مراحل نمو اللغة عند المتعلم، وعليه فإنَّ ظهور بعض الصعوبات في كتابة المتعلم تشير حتمًا إلى وجود أعراض هذه الصعوبات في المهارة السابقة لمهارة الكتابة، وهي مهارة القراءة، خاصة إذا تعلق الأمر بأخطاء الإملاء المسموع، فمن مظاهر صعوبات القراءة عند الطفل نجد صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل: [1]

التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، ونستطيع القول أنَّ من أسباب أخطاء إطالة الحركات القصيرة وتقصير الحركات الطويلة أثناء القراءة، زيادة على هذا عدم تصحيح المعلم للمتعلمين أخطاء القراءة التي يقعون فيها.

ج- التداخل اللغوي بين اللغة العربية الصحيحة واللغة الدّارجة في المجتمع، فهناك الكثير من الإِختلافات الموجودة بين اللّغتين وأهم تلك الإِختلافات التي تهمنا هي اِختلافات النبر والمقاطع؛ حيث ما نجده في اللغة الدارجة أننَّا كثيرًا ما نهمل مد الحركات الطويلة؛ أي إهمال حروف العلة أثناء النطق، وهذا ربما لتسهيل عملية الكلام، وهذا ممَّا يعكس سلبا على اللغة العربية الصحيحة التي تعد نظاما لغوي جديد للمتعلم في مقابل اللغة الدارجة التي هي النظام اللغوي الوحيد الذي يألفه ويرجع إليه المتعلم دائما أثناء تعلمه اللغة العربية بدرجة كبيرة جدًا أكثر ممّا تتدخل اللغة العربية باللغة الدارجة.[2]

---

[1] – عصام جدوع ، صعوبات التعلم، ص131.

[2] – دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص214.

جـ- أخطاء إهمال علامات الترقيم:

تأتي أخطاء إهمال علامات الترقيم لدى المتعلمين في المرتبة الثانية من حيث عدد تكرارها ؛ ونعني بإهمال علامات الترقيم عدم الالتزام بها أثناء الكتابة وعدم التمييز بين أنواعها ومواضع استخدامها، ومن أمثلة ذلك :

(قال تعالى وجعلنا من الماء كل شيء حي)، (قال تعالى: « وَجَعَلْنَّا مِنَ اَلْمَاءِ كُلَ شَيْءٍ حَيٍّ»)،(يا لها من مناطق جميلة، يا لها من مناطق جميلة !.)، (ماذا كنت تفعل في الربيع، ماذا كنت تفعل في الربيع؟.)، (فقال في نفسه، فقال في نفسه:)، (أحب الذي يستغل الوقت في أشياء نافعة فالذي لا يستغل وقته...، أحب الذي يستغل الوقت في أشياء نافعة، فالذي لا يستغل وقته...)، ويرجع السبب في إهمال المتعلم لعلامات الترقيم إلى جهله بالقاعدة وقيودها[1]، حيث أنَّه حينما تعلم التلميذ قواعد استخدام علامات الترقيم، وحاول تطبيقها في مواقف جديدة، فإنّه كثيرًا ما يحتاج بعض قيودها وشروطها أو أنه يعمل على تطبيقها في سياقات لا تنطبق، وهو أمرٌ ينتج عن القياس الخاطئ أو عن الحفظ دون فهم للقاعدة، ونستطيع القول أن إهمال علامات الترقيم ناتج عن طريقة تدريس المعلم لنشاط الإملاء؛ حيث أنَّ علامات الترقيم من المهارات المكملة لدرس الإملاء وتعد من العادات الحسنة التي من الضروري أن يتم ربطها بالإملاء، العادات والمهارات، كتعويد التلاميذ جودة الإصغاء وحسن الِاستماع، والنظافة.

وتنظيم الكتابة بِاستخدام علامات الترقيم، وعليه فلا بد على المعلم أن يراعى ضرورة ربط الإملاء بالمهارات المكملة للرسم المنظم والصحيح أثناء الكتابة، وخير الطرق التي

[1]- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص200.

يتبعها المعلم لحمل التلاميذ على اِستخدام علامات الترقيم، محاسبتهم على إهمالها أثناء الكتابة، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء.[1]

د-أخطاء حذف حرف أو زيادته:

من أمثلتها(الحكة- الحكمة)، (فجر- الفجر)، (شييء- شيء)، (كات - كانت)، (الون-اللَّون)،(العب-اللعب)،(كاذهب-كالذهب)،(لناس-الناس)،(ملابة-ملابسه) (المرتب- المرتبة)، (أخوات- أخواتي)،(كنا- كنَّا)، (ثم - ثمَّ)، (الشراع- الشَّارع)، (الصاح- الصَّباح).

يعزى وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء الإملائية إلى أسباب متعددة؛ فواضح أنّ سبب الخطأ في مثل:(الحكة- الحكمة)، (فجر- الفجر)، (كات - كانت)،(الون- اللون)،(ملابة - ملابسته)،(الصاح- الصباح)،(الماكن، الأماكن)، (شييء- شيء)، هو عدم قدرة المتعلمين على اشتقاق الصيغ التي يحتاجون إليها في كتاباتهم؛ لذلك نجد المتعلم منهم يلجأ إلى الاِكتفاء بتوظيف صيغة الكلمة التي يعرفها في كتاباته حيثما وردت ،دون مراعاة سياقها الذي ترد فيه؛ لذلك لا يجد نفسه مضطرا إلى العدول عن صيغة إلى أخرى،أو الاِشتقاق من الصيغة الأصلية، وإن حاول ذلك فإنَّه كثيرا ما يتعثر، ونستطيع القول أنّ هذه الأخطاء تندرج تحت أخطاء التطبيق الناقص للقواعد؛ حيث يتبلور هذا النوع من الأخطاء في تكوين تراكيب الجمل حيث يشمل التحريف فيها درجة تطور القواعد المطلوبة لأداء جمل مقبولة وهذه الأنواع من الأخطاء لم يعد ينظر إليها على أنها محاولات فاشلة لمحاكاة لغة.[2]

---

[1] -فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص203.

[2] - ينظر: محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص200.

الكبار بل يعتبرونها مظهرا لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل التطور اللغوي.

أمَّا عن إهمال الشدة وحذفها من موضعها؛ فنجد أن الكثير من المتعلمين يهملونها ولا نجدها كثيرًا في كتاباتهم، والسبب يعود إلى عدم تمييز المتعلم بين الأصوات والحروف حيث أنَّ الشدة هي عبارة عن علامة خطّية توضع على الحرف لتدل على أنه مضعف، أي أنَّ الحرف الذي توضع فوقه الشدة هو في الحقيقة حرفان: ساكن و متحرك؛ ولذلك وضعت عليه شدة إشارة إلى أنه مكرر.[1]

ومن هنا فإنَّ الشدة ليست حركة من الحركات المعروفة كالكسرة والفتحة والضمة والسكون، بل هي حرف، والحرف ما هو إلا ترجمة خطّية للصورة السمعية، فإهمال المتعلمين الشدة يعود إلى عدم فهمهم على أنَّها حرف لا بد أن تكتب، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فإنَّ المتعلم لا يستطيع التمييز لمواقع النبر في بنية اللفظة، مِمَّا يؤدي إلى وضع الرمز الدال عليها في المكان الخطأ أو حتى إهمالها؛ ونقصد بالنبر هو الضغط على مقطع أو حرف معين؛ بحيث يكون صوته أعلى بقليل ممَّا جاوره من الحروف.[2]

هـ-أخطاء إثبات همزة القطع محل ألف الوصل أو إهمال همزة القطع: من أمثلتها: (ان- إن)، (لان- لأني)، (الانسان- الإنسان)، (ألهواية- الهواية)، (أليدين- اليدين)، (إنهض - اِنهض).

إنّ من المعروف أن أحكام الرسم الإملائي في العربية مبنية على تحليل صرفي نحوي فضلا عن الملحظ الصوتي، ولعلّ غياب هذا التحليل هو الذي يوقع في الخطأ.[3]

---

[1]- شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، (ط5)، 2003، ص52.

[2]- سلمى بنت محمد بن صالح هوساوي، المختصر المفيد في علم التجويد، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، (ط3)،2012، ص95.

[3]- ينظر: محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص235.

فإذا حاول المعلم تعويد متعلم على تحديد الرسم الإملائي باللجوء إلى القاعدة الصرفية والنحوية سواء في تدريس نشاط الإملاء أو باقي الحصص الأخرى، فمن دون شك أن المتعلم سيتعود هذه الإستراتيجية في رسمه الإملائي، فإذا فهم المتعلم أن رسم همزة القطع يتحدد ببنية اللفظة،حيث إذا كانت بنية اللفظة ضمير من الضمائر(أنا ، أنت، أنتما، إياك)، فهي حتما تكتب بهمزة قطع، وإذا كانت اللفظة بصيغة مصدر لفعل سواء خماسي أو سداسي، فهي تكتب بهمزة وصل، وهنا نتأكد أن التدريب على التحليل الصرفي قبل الرسم الإملائي يساعد بشكل كبير على القضاء للخطأ الإملائي.

و-أخطاء مخالفة قواعد الكتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة:

من أمثلتها:(الكئس- الكأس)، (الكئنات- الكائنات)، (لئن- لأن)، (شئ- شيء)، (القرأة- القراءة)، (فئدت- فائدة)، (فئجلس- فأجلس).

يتضح من الأخطاء السابقة أنّ المتعلمين يعانون من كتابة الهمزة وفق قواعدها الإملائية،والسبب يرجع إلى تعدد قواعد كتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة ووجود الشاذ منها فهذا يدفع المتعلمين للخوف من الوقوع في الخطأ لتعدد قواعدها،[1] ولعلَّ قلة الشرح لقواعد كتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة، وعدم التدريب على مواضعها المختلفة، وأيضا عدم ربط القاعدة الصوتية للهمزة بِاختلاف الشكل الخطي للهمزة أثناء تدريسها للمتعلمين يصّعب عليهم قواعد كتابة الهمزة بأنواعها المختلفة.

ولا بد أن نشير إلى أنَّ التحليل الصرفي والنحوي أساس الرسم الإملائي؛ فكتابة الهمزة المتوسطة أو المتطرفة يرتكز على الجانب النحوي والصرفي فمثلا : رسم الهمزة المتوسطة قد يتحدد بحسب موقع الكلمة من الإعراب، إذ تكتب على الواو عندما تقع في موضوع الرفع نحو(بناؤُكم جميل)، وتكتب منفردة في حالة النصب(إنَّ بناءَنا جميل)،

---

[1]- ينظر: محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص230.

بينما تكتب على الياء عندما تقع في موضع الجر مثل: (في بنائنا رطوبة عالية)، فالذي غير رسمها من صورة إلى صورة هو تغير الموقع الإعرابي من الرفع إلى النَّصب إلى الجر.[1]

ز-أخطاء الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة:

من أمثلتها: (جالست- جالسة)، (لعبت – لعبة)، (السياراة- السيارات)، (الوقة- الوقت)، (حياة- حياة)، (قلة – قلت)، (الغرفت- الغرفة).

إنَّ الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة خطأ إملائي شائع، فإذا غابت الأخطاء الإملائية الأخرى من كتابات المتعلمين، فبدون شك سنجد خطأ الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وعليه فإنَّ الأسباب تتعدد في مثل هذه الأخطاء وسنحصرها في سببين وهما:

1- الشرح الخاطئ لهذه القاعدة الخاصة بالتاء المربوطة والمفتوحة؛ بحيث لا يراعى الشرح مبدأ التدرج من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب؛ فمثلا لو درست التاء المربوطة أولا ثم تدرس التاء المفتوحة فهذا أنفع بكثير، على أساس أن مواضع كتابة التاء المربوطة قليلة وواضحة، وأيضا بالنسبة لعدم تقديم الأمثلة والتطبيقات المناسبة للقاعدة الإملائية يجعل من فهم المتعلم للغة سطحيا أو مشوها أو خاطئا، فيؤدي به إلى الاِفتراضات الخاطئة وهذا هو السبب الثاني للخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة.
2- الاِفتراضات الخاطئة وهي نوع من الأخطاء التطورية حيث تنتج الأخطاء عن الاِفتراضات الخاطئة أو فهم خاطئ لأسس التمييز مثلا بين التاء المربوطة

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص200.

والمفتوحة؛ فيحاول المتعلم أن يكتب كل كلمة بتاء مفتوحة بدون أن يفهم القاعدة أو يميزها.[1]

ح-أخطاء الخلط بين الأصوات:

من امثلتها: (أتصَّحر- أتسَّحر)، (أذَّيع الوقت-أضَّيع الوقت)،(إنهظ- إنهض)، (صورة- سورة)، (يخلس - يخلص)،(الخظراء- الخضراء)،(أنضرو- أنظروا).

تشترك بعض الحروف في مخارجها وصناعتها وقد لا تفرقها إلا صفة واحدة، لذلك فإهمال هذه الصفة يؤدي إلى الإلتباس وإعتبارها حرفًا واحدًا، وفي غياب ضعف التمييز المستوى السمعي للمتعلم،[2] يوقعه في أخطاء الخلط بين الأصوات، ولإدراك الفروق البسيطة بين الحروف يكفي أن يكون لدى المتعلم حسا سمعيا مرهفا، والإستماع هو اللبنة الأساس لنمو اللغة وتطورها، ومن الأخطاء التي وقع فيها المتعلمين نجد الخلط بين (الضاد والذال) مثال: أذيع الوقت- أضيع الوقت، وهنا يتضح السبب في أنَّ هذان الصوتان يشتركان في العديد من الصفات ويتقاربان في مخرج الصوت، ولكن ما يميز (الضاد) عن (الذال) هي صفة التفحيم، وهذا يعني أن الأصوات المفخمة لا تختلف في طريقة إنتاجها عن نظائرها المرققة إلا في صفة التفحيم، ولهذه الصفة أهمية وظيفية في توضيح المخرج الخاص بكل صوت وتمييزه عن بقية الأصوات[3]، وغياب التمييز السمعي للأصوات يوقع المتعلمين في إرتكاب مثل هذه الأخطاء ولعل السبب الوحيد وراء غياب التمييز السمعي هو طريقة التدريس التي لا تعتمد على تدريب المتعلمين على الإستماع والإصغاء الجيدين، وإدراك المسموع مع ملاحظة الصوت المنبعث

---

[1] – ينظر: فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، العدد17، 2012، ص187.

[2] – فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص104.

[3] – سلمى بنت محمد بن صالح هوساوي، المختصر المفيد في علم التجويد، ص59.

وطريقة الأداء اللفظي، فتعرض الفرد لموقف الإِستماع المكثف يمكن المتعلم من التمييز بين مقاطع الأصوات ويتعرف على ترتيبها، وهذا يساعد على تثبيت الصورة المكتوبة والمرئية والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجئة الشفوية لبعض الكلمات قبل كتابتها؛ وإذ لم تتوفر هذه العوامل سيقع المتعلم حتمًا في الخلط بين الأصوات خاصة المتقاربة منها في المخارج والصفات، ومما يزيد المشكلة على المتعلمين سرعة نطق المعلم، أو أن يكون خافت الصوت، أو غير مهتم بالفروقات الفردية، أو أن يكون في نطقه قليل الإِهتمام بتوضيح المخارج الخاصة بالحروف المتقاربة في أصواتها ومخارجها.[1]

والكثير من المعلمين يتجاهلون مواقع النبر والتنغيم في الكلام المنطوق، ولا يعلمون بأنَّ الكلام المنطوق أقدر في الكشف عن ظلال المعنى ودقائقه بعكس النظام المكتوب، مثلا: نطق الشدة وحروف المد بوضوح و إعطائها حقها كفيل بتوضيح الكثير للمتعلمين أثناء الإملاء وعليهم.[2]

أما عن الخلط بين الضاد والظاء فسببه ضعف التمييز البصري لدى المتعلمين، فقوة هذه الحاسة تكفل عدم الوقوع في الخلط بين الضاد والظاء على إِعتبار أنَّ النطق في زمننا هذا لا يفرق جيدًا بين الحرفين وحتى يتفادى المتعلم ذلك عليه أن يعتمد على الذاكرة البصرية؛ فكلما تعود على رسمها في الكلمات المتعددة يزداد تمييزا لرسم كل حرف بشكله الأصلي.

وبالنسبة للخلط بين الصاد والسين فإنَّ مخرجهما واحد وهو أسلة اللسان ونسمي حروف الصفير، وهي ثلاثة: الصاد والسين والزاي، ومخارجها متقاربة ما بين رأس السين

---

[1] – مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء، مذكرة الماجستير، جامعة الجزائر، 2006،2005، ص88.

[2] – ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، (د، ط)، 1994، ص48.

وصفحة الثنيتين العلتين والصاد أولها و السين أوسطها و الزاي أبعدها، كما يشتركان في صفة الهمس، و ما يميز الصاد عن السين التفخيم و الإطباق؛ فالسين مرققة و الصاد مفخمة؛[1] فإذن الطبيعة الصوتية للغة العربية تعد عائقا أمام المتعلم للتمييز بين الأصوات المتشابهة و المتقاربة في المخارج و الصفات.

ط- أخطاء الألف اللينة:

من أمثلتها:(أبق- أبقى)،(كانو - كانوا)،(حتا- حتى)،(إلا- إلى)،(أتغد- أتغدى)،(السفل- السفلى).

-الألف اللينة هي اِمتداد صوتي ينشأ بسبب إشباع الفتحة فوق الحرف الذي قبل هذه الألف وهذه الألف لا تقبل الحركات لهذا تقدر عليها حركات الإعراب[2]، وعليه فإنَّ من بين أسباب إِهمال الألف اللينة من طرف المتعلمين في كتاباتهم جهل التلاميذ للألف اللينة فيهملونها تارة لأنهم لا يميزونها سماعيا، كما يبدلونها تارة أخرى وذلك بكتابتها ألف ممدودة أو ينقطونها لتصير ياءً وسبب ذلك لها ولقواعدها التي تقول بأن الألف اللينة تكتب ياء إذا كان أصلها ياءًا أو ألفًا نحو:(هدى- يهدي)،(بقى- يبقى) وتكتب ألفًا إذا كان أصلها واو مثل:(علا – يعلو).

بالإضافة إلى هذا السبب فإنَّ اِرتباط قواعد الألف اللينة بقواعد الصرف زاد الصعوبة على المتعلمين[3]، وتتجلى هذه الصعوبة في كتابة الألف حرفًا ثالثًا في نهاية الكلمة، فإذا كانت ثالثة وأصلها واو رسمت ألفا كما في (سما – دعا)، وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في (بشرى- كبرى)، فإنَّ كانت قبل الألف ياء رسمت الألف اللينة

---

[1] – ينظر :إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر،(د، ط)، (د، ت)، ص56.

[2] – أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة ، مصر، (د، ط)،2012 ، ص69.

[3]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص104.

ألفًا مثل:(ثريا- خطايا)،إلا إذا كانت الكلمة علما فترسم الألف ياء كاسم (يحيى) للتفرقة بينها وبين الفعل(يحيا).

ي-أخطاء الفصل والوصل:

من أمثلتها(إلم- إن لم)، (أنتستغلوا- أن تستغلوا)، (إتنظيم- إلى تنظيم)،(فقلت لي صديقتي – فقلت لصديقتي)،(فنفسه- في نفسه)،(بطاعة- بالطاعة).

من خلال ما سبق يتضح أن الكلمات العربية تتكون من حروف يجب فصل بعضها بغيرها وأخرى يجب وصلها، فالوصل يعني كتابة الكلمة متصلة مع غيرها حتى تصبح بمنزلة كلمة واحدة.

أمَّا الفصل يعني كتابة الكلمة غير متصلة مع غيرها من الكلام، والأصل في الكلمات أن تكون منفصلة وغير متصلة، غير أنَّ هناك كلمات، لا بد من وصلها مع غيرها لتعطي المعنى الصحيح و التخفيف في نطقها.[1]

والقاعدة العامة أن تتكون الكلمة في الكتابة من مجموع أحرفها المنطوقة المتصلة، فتطابق الكلمة النطق وتتوالى الكلمات منفصلة بعضها عن بعض ما دام لكل منها معنى مستقل، ولكن رسم بعض الكلمات لا يخضع لهذه القاعدة فأصبح لدينا مواضع للوصل وأخرى للفصل[2]؛ لعل هذا التعدد لمواضع الفصل والوصل في الكتابة الإملائية وتعدد أنظمة رسم الحروف والربط بينها بصعوبة يعد سبب من أسباب وقوع المتعلمين في فصل ما يوصل أو العكس، وعليه فالتذكر السمعي والبصري للكلمات أو الحروف لا يكفي للتحكم في قواعد الكتابة بل يجب أن يتدعم بالتذكر الحركي أو الخطي خاصة ومن ثمَّ فإنَّ هذا التذكر الحركي والخطي لا يتم إلا بالتدريب والمران على الكلمات التي يجد

---

[1] – يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، ص47.

[2] – فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص87.

المتعلمون صعوبة فيها،وعليه فإنَّ قلَّ هذا التدريب ضعف التذكر الحركي والخطي[1]،ويعد ضعف التذكر الحركي سببًا آخر لأخطاء الوصل والفصل.

ق-أخطاء كتابة نون التنوين:

من أمثلتها:(نجمن- نجمٌ)، (أيضن- أيضًا)، (كثيرن- كثيرًا)، (مثلن- مثلاً)،(حيان- حيًا).

إنَّ التنوين نون ساكنة تلحق آخر كلمة لفضًا لا خطًا،وفي الكتابة العروضية يكتب التنوين نونًا مثل:(شاعرً- شاعرًا)، فالكتابة العروضية تعتمد على المنطوق لا المكتوب بالزيادة أو النقصان[2]، ومن هنا نستطيع القول إنَّ عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته في الكتابة العربية هو سبب وقوع المتعلمين في خطأ كتابة نون التنوين على أساس أنها حرف، حيث يغلب على اللغة العربية الإِتفاق بين حروف الكلمة وكتاباتها، أي كتابة ما ينطق والعكس، أنَّ هذه القاعدة غير مطردة؛ حيث توجد حالات خاصة، زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق، أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة، ونون التنوين إحدى الأحرف التي تنطق ولا تكتب، وهذا ما يجعل المتعلم يخطئ في كتابة نون التنوين في كل حالتها سواء تنوينًا بالفتح أو الضم أو الجر.

وهناك أسباب أخرى مباشرة لهذا الخطأ الإملائي، و هي:

عدم تعرض المتعلم لموقف الإِستماع؛ لأنَّ عملية الإِستماع المتكرر تساعد المتعلم على التمييز بين مقاطع الأصوات والتعرف على ترتيبها.

---

[1]- مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء، ص88.

[2]- ينظر: أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، ص69.

وأيضا تساعد على تثبيت الصور المكتوبة والمرئية، والوسيلة العملية إلى ذلك هي الإكثار من التهجئة الشفوية لبعض الكلمات قبل كتابتها.[1]

- نقص التدريبات والتطبيقات الخاصة بهذه القواعد الإملائية.

(1)- ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص85.

الخاتمة

من خلال دراستنا للأخطاء الإملائية في المرحلة الإبتدائية، توصلنا لمجموعة من النتائج جاءت كالآتي:

1- تتحقق مهارة الكتابة لدى المتعلمين بمجموعة من المهارات المختلفة: القواعد النحوية والصرفية، والقواعد الإملائية، الخط، علامات الترقيم.

2- إنَّ تعلم المهارة الخطّية يرتبط بشروط وعوامل نفسية وتربوية(كنمو الجانب الحركي والجانب النفسي، نمو التآزر العضلي والعصبي، النمو العاطفي الاجتماعي، السن والمستوى الدراسي، التدريب والمران، نمو اللغة الشفهية).

3- الخطأ هو مخالفة الأداء اللغوي الخاص بالمتكلم أو الكاتب لقواعد اللغة المتفق وعليها في أهل تلك اللغة؛ وهو نوعان: خطأ كفاية وهو ناتج عن نقص في القدرة اللغوية والخطأ الثاني هو خطأ أداء ويكون سببه زلة لغوية أو تغييرات في التفكير أو بداية خاطئة، والأداء نوعان: أداء إنتاجي وأداء إستقبالي.

4- يعد منهج تحليل الأخطاء أحد ثمار التحليل التقابلي ويختلف منهج تحليل الأخطاء التقابلي بأنَّه يدرس أي لغة ينتجها المتعلم سواء اللغة الأولى أو اللغة الثانية أو سواهما؛ بينما يدرس المنهج التقابلي أخطاء اللغة والتي يرجعها في الأساس إلى النقل السلبي من اللغة الأم فقط، ولا يلتفت إلى أي مصدر آخر من مصادر الأخطاء اللغوية عكس منهج تحليل الأخطاء الذي يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة.

5- إنَّ الإملاء هو تحويل الكلام المنطوق حرف أو كلمة أو جملة أو نص من قاموسه الذهني اللغوي وهذا باستغلال الذاكرة السمعية، واللفظية والبصرية والحركية في الكتابة الإملائية وهذا تماشيا مع القواعد الأدائية الإملائية .

6- إذا لم يوافق رسم الكلمات والحروف قواعد النظام الإملائي يقع المتعلم في الخطأ الإملائي الذي هو قصور المتعلمين عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليه.

7- تعد من بين أهداف تدريس نشاط الإملاء هي توظيف القواعد الإملائية من إملاء وخط وعلامات الترقيم في وضعيات إدماجية كالتعبير الكتابي؛ وهذا يدل على أن نشاط قواعد الإملاء ليس هدفا ذاته بل هو وسيلة لتحقيق مبدأ التكامل في تدريس اللغة؛ بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة الأخرى كالكتابة والقراءة والتعبير الشفهي.

8- يعد تعليم وتدريب المتعلمين على إجادة الخط واِستخدام علامات الترقيم من أهم أهداف تدريس نشاط الإملاء على أساس أنَّ الخط وعلامات الترقيم من الأدوات الأساسية التي تكمل الرسم الإملائي.

9- يحقق نشاط الإملاء وظيفة أساسية وهي الفهم والإفهام على أساس أنَّ القطعة الإملائية التي تملى على المتعلمين لا بد أن تكون مفهومة للمتعلمين.

10- يتبين لنا من خلال عرضنا لمنهاج السنة الخامسة إبتدائي للغة العربية أنَّ عدد حصص الإملاء حسب التوزيع السنوي لا يتجاوز عشرة حصص، منها سبع حصص مخصصة لدراسة ظاهرة إملائية وثلاث حصص مخصصة لإملاء جمل لتنمية مهارة الخط، وعليه فإنَّ نسبة عدد حصص القواعد الإملائية لا تتجاوز 20 %، مقارنة بنسبة القواعد النحوية التي بلغت50 %، بينما القواعد الصرفية فبلغت نسبتها 30 %، ويظهر جليًا أنَّ القواعد الإملائية لم تحظ بعدد كبير من الحصص مقارنة بالقواعد النحوية والصرفية.

11- يتضح من تحليل مدونات المتعلمين أنَّ مجموع الأخطاء الكتابية التي وقع فيها المتعلمين في السنة الخامسة اِبتدائي هو508 خطأ، ويتبين أنَّ أكثر الأخطاء الكتابية هي الأخطاء الإملائية بنسبة مئوية بلغت 79.92 %، تليها الأخطاء التعبيرية بنسبة 9.32 %، تليها الأخطاء النحوية بنسبة 5.70 %، وأخيرًا الأخطاء الصرفية بنسبة5.31 %.

12- تعددت أسباب الأخطاء الإملائية وتداخلت، حيث أنَّ هناك أخطاء إملائية تعزى لطبيعة اللغة العربية وعدم التوافق بين الصور الصوتية والخطية في غالب الأحيان، وهناك أسباب أخرى ترجع إلى طريقة التدريس والمنهاج الدراسي، وأيضا لا ننسى أن المتعلم وطبيعته النفسية وظروفه الاِجتماعية سببًا آخر نستطيع أن نفسر بها بعض الأخطاء.

المقترحات والتوصيات

اِرتأينا في نهاية هذه الدراسة أن نقدم بعض الاِقتراحات فيم يخص التوسع في موضوع هذا البحث أو القيام بدراسته.

ومن جملة الاِقتراحات التي يقدمها الباحث ما يلي:

1-الإكثار من التدريب للمتعلمين على اِستخدام القواعد الصحيحة للرسم الإملائي، وهذا من الطور الأول وتشجيعهم على تكرار النطق السليم للكلمات لموضع التدريب وإعطائهم الحرية في التجريب والاِكتشاف والمراجعة والتدرج معهم من رسم الكلمات السهلة إلى رسم الكلمات الصعبة حتى ينمو لديهم الاِستعداد والقدرة على الكتابة الإملائية؛ لأنَّ الإملاء هو عملية عضوية تطورية.

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

3-اِستعمال الوسائل التعليمية البصرية والسمعية المتنوعة في تدريس قواعد اللّغة العربية وخاصة الإملاء .

4-مراعاة القرن بين البعد السمعي والبصري في تدريس الإملاء، لأن القرن بين البعدين في تقديم القاعدة الإملائية يجعل المتعلم يفرق بين المنطوق والمكتوب، والقدرة على التذكر واِستدعاء الصورة البصرية والاحتفاظ بالمسموع.

5- تعويد المتعلمين الإنصات وحسن الاستماع والجلسة الصحيحة أثناء الكتابة والدقة في إمساك القلم، يساهم بشكل كبير في الكتابة السليمة من الأخطاء اللغوية.

6-تنويع طرق تدريس الإملاء لطرد الملل والسأم والتركيز أيضًا على عنصرين التشويق والطرافة اللّذين يزيدان المتعلم خبرة ومعرفة جديدتين وخاصة في الطور الأول.

7- التركيز على الفروقات الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم القاعدة الإملائية ، خاصة عند تقديم النص الإملائي للمتعلمين أو عند تصحيح الأخطاء الإملائية.

8- اِهتمام المعلمين في المباحث الأخرى غير اللّغة العربية بكتابة الطلبة وعدم تجاوز الأخطاء الكتابية دون التنبيه إليها.

9- الاِهتمام بجودة الخط ودقة رسم الحروف في أنشطة اللّغة العربية وفي المباحث الأخرى غير اللغوية وعدم تجاوز الأخطاء الكتابية دون التنبيه إليها .

10- قراءة المعلم النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها، حتى يتسنى للمتعلمين فهم معاني النص والتمييز بين مخارج الحروف حتى لا يخلطون بينها أثناء الكتابة.

11- إقامة الدورات المستمرة لمعلمي ومعلمات الصفوف الابتدائية ؛ لأنهم الأساس في العملية التربوية للتوصل إلى إتقان المهارات وطرائق تدريس اللّغة العربية .

12- حث المتعلمين على المطالعة الذاتية والتفاعل مع ما يقرأ وتشجيعهم عليها .

13- إسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى معلمين متخصصين أو ذوي مستوى عالي .

14- إعادة النظر في التوزيع الزمني الأسبوعي بتخصيص حصة إملاء مستقلة عن القواعد الصرفية، وزيادة زمن حصة الإملاء إلى أكثر من 45د.

15- تعزيز التعلمات لدى المتعلمين من خلال إدراج حصتين للإملاء الأولى للنظري، والثانية للتطبيق لتثبيت القاعدة الإملائية .

16- زيادة مواضيع الإملاء في التدرج السنوي وتنويعها.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الرقم:76 م.ش.ل.أ.ع/2016

إلى السيد المحترم :

مدير ابتدائية الحي الشمالي

سيدي خالد بسكرة

إفـــــــادة

الرجاء منكم السماح للطالبة: سعيدان خولة، طالبة بالسنة الثانية ماستر، تخصص لسانيات تعليمية، بقسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، بالحضور لمؤسستكم لإجراء تربص ميداني، من شأنه أن يفيدها في تحصيل تجربتها البيداغوجية وإنجاز مذكرة التخرج الموسومة:" الأخطاء الإملائية في المرحلة الإبتدائية و سبل معالجتها - السنة الخامسة إبتدائي-أنموذجا " للسنة الجامعية: 2015- 2016

بسكرة:08/ 02/ 2016

مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي

جودي حمدي منصور

عبد الجبار خليفة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الرقم:104 م.ش.ل.أ.ع/2016

إلى السيد المحترم :

مدير إبتدائية الحي الشرقي

سيدي خالد بسكرة

إفـــــــادة

الرجاء منكم السماح للطالبة: سعيدان خولة، طالبة بالسنة الثانية ماستر، تخصص لسانيات تعليمية، بقسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، بالحضور لمؤسستكم لإجراء تربص ميداني، من شأنه أن يفيدها في تحصيل تجربتها البيداغوجية وإنجاز مذكرة التخرج الموسومة: " الأخطاء الإملائية في المرحلة الإبتدائية و سبل معالجتها - السنة الخامسة إبتدائي-أنموذجا" للسنة الجامعية: 2015- 2016

بسكرة:23 /2016/02

مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي

مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي

الأستاذ : جودي حمزة منصور

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر– بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

التخصص : لسانيات تعليمية

السنة :الثانية ماستر

الطالبة: سعيدان خولة

إشراف الدكتورة: نعيمة سعدية

الموضوع :

الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية وسبل معالجتها" السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا

" في ابتدائية مجمع الحي الشمالي بسيدي خالد"

استبيان الدراسة:

في إطار انجاز دراسة علمية لنيل شهادة الماستر في لسانيات تعليمية، وضعنا بين أيديكم استبيان يعالج الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية وسبل معالجتها السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا، ومن خلال ذكر يرجى التكرم بالإجابة على الأسئلة التالية بعد التمعن فيها ،بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة التي تتفق مع رأيك كمساعدة منكم على إنجاح هذه الدراسة ، علما أن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة ولغاية البحث العلمي فقط .وليس مطلوب منكم ذكر أسمائكم ولا عنوانكم .

شكرا لكم سلفا على جهودكم المباركة وحسن تعاونكم.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1-الجنس : - ذكر ☐

- أنثى ☒

2- المستوى الدراسي:

- ليسانس لغة وأدب عربي ☒

-خريج معاهد أخرى غير الأدب العربي ☐

3- الخبرة :- أقـل من ثلاث سنوات ☐

- من أربع سنوات فما فوق ☒

4 - السن: - من 25 إلى 30 سنة ☒

- من 30 إلى 40 سنة ☐

- من 40 فما فوق ☐

المحور الثاني: الأسئلة.

5- حسب اعتقادك إلام تعود ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية بين المتعلمين؟

- المتعلم ☒

- التداخل اللغوي ☐

- طريقة التدريس ☐

- المنهاج الدراسي ☐

6- هل ترى أن المنهاج الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي لا يعطي للقواعد الإملائية مساحة كافية؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☒

7-هل تعتقد أن استخدام اللهجة الدارجة أثناء تقديم الدرس يؤدي إلى الوقوع في الخطأ الإملائي للمتعلم؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

8-هل عدم نطق المعلم الحروف لمخارجها بوضوح تشكل عقبة لدى المتعلم في فهم نص الإملاء؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☒

9-هل تراعي الفروقات الفردية أثناء تقديم النص الإملائي ؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☒

10-هل المنهجية المتبعة للدرس تتناسب مع عدد التلاميذ في الصف؟

- نعم ☐

- لا ☒

- أحيانا ☐

11-هل تتبع طريقة محددة لتصحيح الأخطاء الإملائية للمتعلمين؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

12-هل تراعي عدد التلاميذ ومستوياتهم أثناء تصحيحك لأخطائهم ؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☒

13-هل تراقب مدى التزام المتعلمين بالقواعد الكتابية في باقي الأنشطة غير اللغوية؟

- نعم ☐

- لا ☒

- أحيانا ☐

14-هل قلة التدريب الكافي على تصحيح الأخطاء الإملائية يساهم في بقائها لدى المتعلم؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

15-هل ترى أن هناك علاقة بين مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة النحوية والصرفية لدى التلاميذ ومستوى الكفاءة اللغوية في القدرة الإملائية لديهم؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا [X]

16-هل عدم نضج القوة العضلية والعصبية لدى المتعلم يساهم بشكل كبير في الأخطاء الإملائية؟

- نعم [X]
- لا [ ]
- أحيانا [ ]

17-هل ضعف صحة المتعلم السمعية والبصرية تقلل من لاكتسابه الكفاءة الإملائية ؟

- نعم [X]
- لا [ ]
- أحيانا [ ]

18-هل تلعب الوسائل التكنولوجية والإعلام والإنترنت دورا أساسيا في انتشار الخطأ الإملائي بين المتعلمين؟

- نعم [X]
- لا [ ]
- أحيانا [ ]

19- هل تعتقد أن المستوى الثقافي للوالدين أو الأسرة يتسبب في الأخطاء الإملائية؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☒

20- ما هي الحلول التي تقترحها من أجل التقليل من الأخطاء الإملائية؟.....

11- التمرن والممارسة الفعّالة.....

12- القراءة الجيّدة والنطق السليم لمخارج الحروف.....

13- إلزام المعلمين بقواعد الصرف والنحو.....

14- التعامل باللغة العربية الفصحى داخل وخارج القسم للتعوّد على ممارستها.....

15- حث التلاميذ على المطالعة خاصة من الكتب المصرية والابتعاد على الكتب التجارية (غرضها تجاري فقط).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

التخصص :لسانيات تعليمية

السنة :الثانية ماستر

الطالبة: سعيدان خولة

إشراف الدكتورة: نعيمة سعدية

الموضوع :

الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية وسبل معالجتها" السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا

" في ابتدائية مجمع الحي الشرقي بسيدي خالد

استبيان الدراسة :

في إطار انجاز دراسة علمية لنيل شهادة الماستر في لسانيات تعليمية ،وضعنا بين أيديكم استبيان يعالج الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية وسبل معالجتها السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ،ومن خلال ذكر يرجى التكرم بالإجابة على الأسئلة التالية بعد التمعن فيها ،بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة التي تتفق مع رأيك كمساعدة منكم على إنجاح هذه الدراسة ، علما أن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة ولغاية البحث العلمي فقط .وليس مطلوب منكم ذكر أسمائكم ولا عنوانكم .

شكرًا لكم سلفا على جهودكم المباركة وحسن تعاونكم.

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1-الجنس : - ذكر ☐

- أنثى ☒

2- المستوى الدراسي:

- ليسانس لغة وأدب عربي ☐

-خريج معاهد أخرى غير الأدب العربي ☒

3- الخبرة :- أقـل من ثلاث سنوات ☐

- من أربع سنوات فما فوق ☒

4 - السن: - من 25 إلى 30 سنة ☐

- من 30 إلى 40 سنة ☐

- من 40 فما فوق ☒

المحور الثاني: الأسئلة.

5- حسب اعتقادك إلاّم تعود ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية بين المتعلمين؟

- المتعلم ☒

- التداخل اللغوي ☐

- طريقة التدريس ☐

- المنهاج الدراسي ☒

6- هل ترى أن المنهاج الدراسي للسنة الخامسة ابتدائي لا يعطي للقواعد الإملائية مساحة كافية؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

7-هل تعتقد أن استخدام اللهجة الدارجة أثناء تقديم الدرس يؤدي إلى الوقوع في الخطأ الإملائي للمتعلم؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☒

8-هل عدم نطق المعلم الحروف لمخارجها بوضوح تشكل عقبة لدى المتعلم في فهم نص الإملاء؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

9-هل تراعي الفروقات الفردية أثناء تقديم النص الإملائي ؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

10-هل المنهجية المتبعة للدرس تتناسب مع عدد التلاميذ في الصف؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

11-هل تتبع طريقة محددة لتصحيح الأخطاء الإملائية للمتعلمين؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

12-هل تراعي عدد التلاميذ ومستوياتهم أثناء تصحيحك لأخطائهم ؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☒

13-هل تراقب مدى التزام المتعلمين بالقواعد الكتابية في باقي الأنشطة غير اللغوية؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

14-هل قلة التدريب الكافي على تصحيح الأخطاء الإملائية يساهم في بقائها لدى المتعلم؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

15-هل ترى أن هناك علاقة بين مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة النحوية والصرفية لدى التلاميذ ومستوى الكفاءة اللغوية في القدرة الإملائية لديهم؟

- نعم ☐

- لا ☒

- أحيانا ☐

16-هل عدم نضج القوة العضلية والعصبية لدى المتعلم يساهم بشكل كبير في الأخطاء الإملائية؟

- نعم ☐

- لا ☒

- أحيانا ☐

17-هل ضعف صحة المتعلم السمعية والبصرية تقلل من لاكتسابه الكفاءة الإملائية ؟

- نعم ☒

- لا ☐

- أحيانا ☐

18-هل تلعب الوسائل التكنولوجية والإعلام والإنترنت دورا أساسيا في انتشار الخطأ الإملائي بين المتعلمين؟

- نعم ☐

- لا ☒

- أحيانا ☐

19- هل تعتقد أن المستوى الثقافي للوالدين أو الأسرة يتسبب في الأخطاء الإملائية؟

- نعم ☐

- لا ☒

- أحيانا ☐

20- ما هي الحلول التي تقترحها من أجل التقليل من الأخطاء الإملائية؟.....

.....1.....يعد.....شرح.....القاعدة.....وفهمها.....يمنحن.....

.....عدة.....التطبيقات.....كالإملاء.....من.....المسموع.....إلى.....

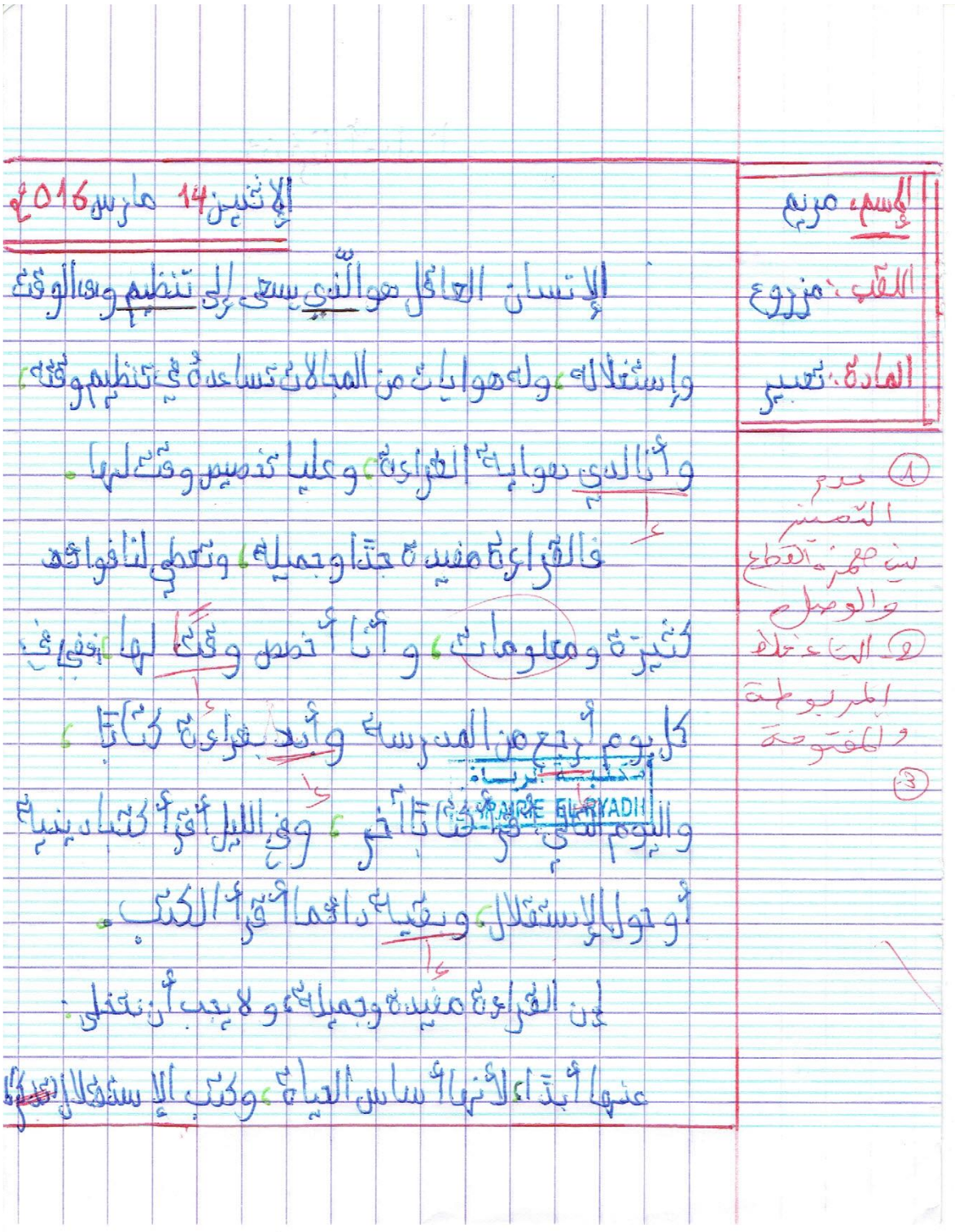
.....المكتوب.....كتابة.....خاطئة.....ثم.....تصحيح.....

.....الأخطاء.....أو.....تعديل.....الكتابة.....كالهمزة.....أو.....التاء.....

.....المربوطة.....والمتحركين.....بالقاعدة.....عند.....الخطأ.....

.....ولو.....في.....مادة.....الرياضيات.....

.....



الإثنين 14 مارس 2016م

الإسم: مريم
اللقب: مزروع
المادة: تعبير

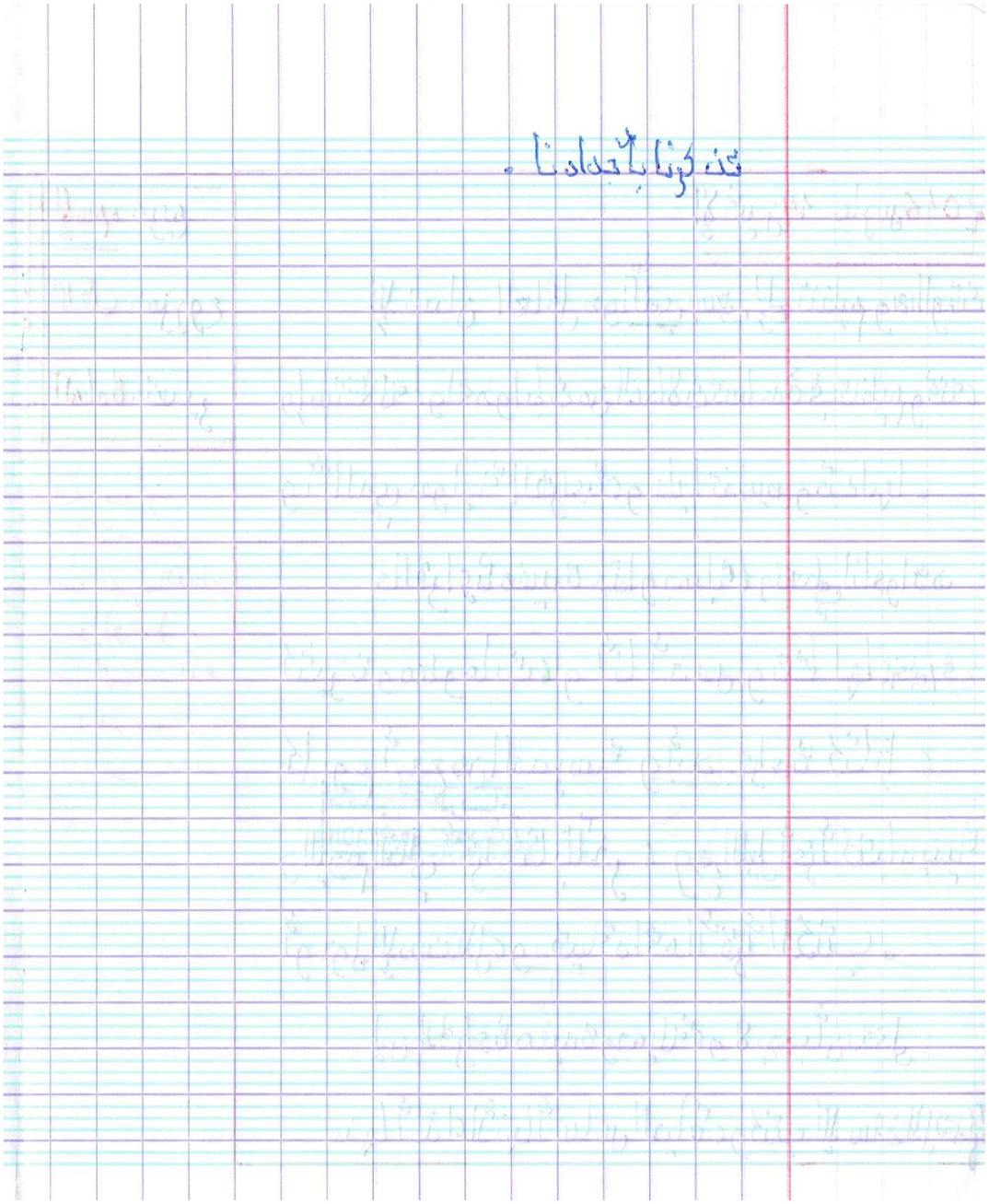
الإنسان العاقل هو الذي يسعى إلى تنظيم وقته واستغلاله، وله هوايات من المجالات تساعده في تنظيم وقته، وأنا لدي هواية القراءة، وعليا تنظيم وقت لها.

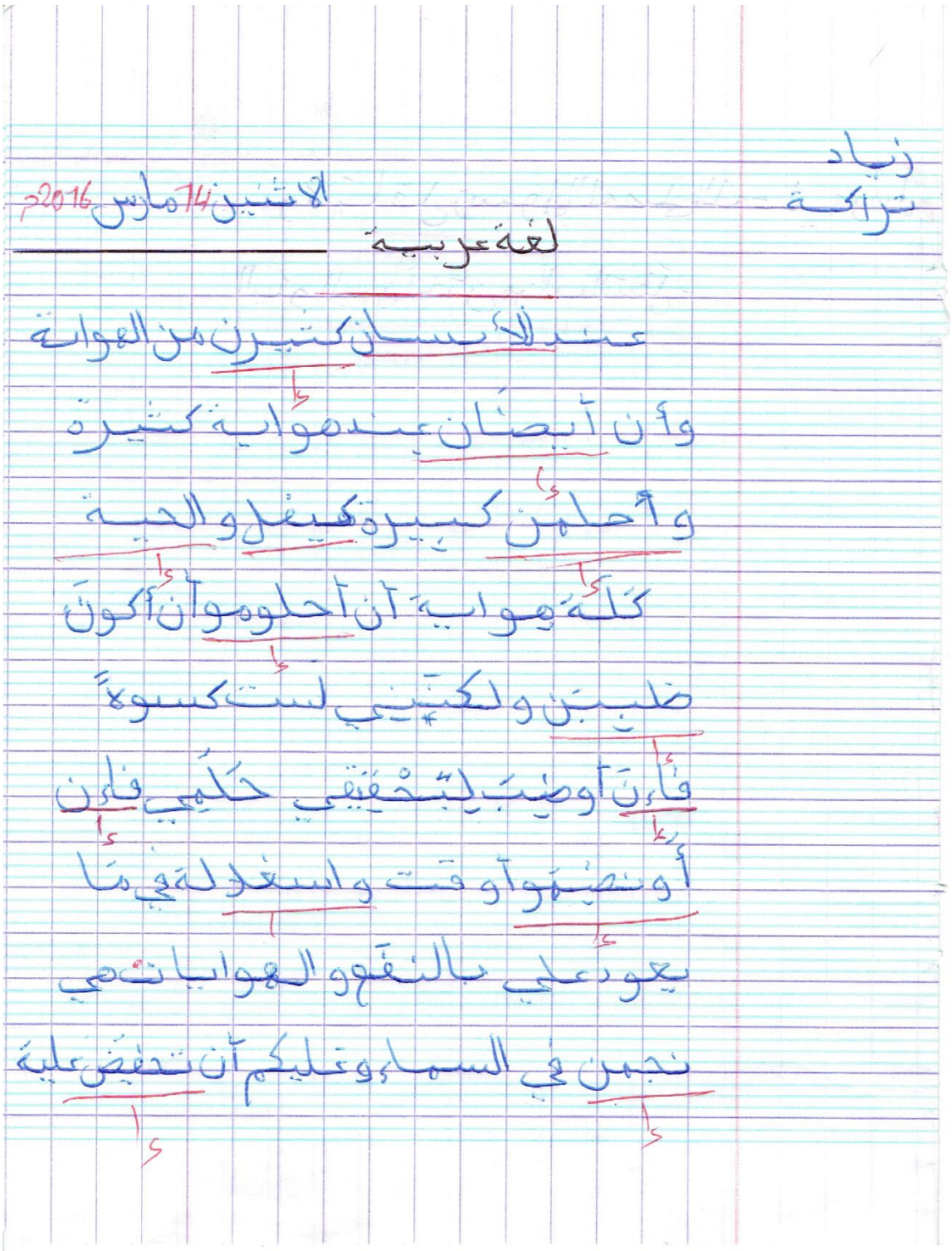
فالقراءة مفيدة جدا وجميلة، وتعطي لنا فوائد كثيرة ومعلومات، وأنا أخصص وقتا لها ففي كل يوم أرجع من المدرسة وأبدأ بقراءة كتابا، واليوم انتهيت من قراءة كتاب آخر، وفي الليل أقرأ كتابا بنية أو حول الإستقلال، وبقيت دائما أقرأ الكتب.

إن القراءة مفيدة وجميلة، ولا يجب أن نتخلى عنها أبدا لأنها أساس الحياة، وكتب الإستقلال

① عدم التمييز بين همزة القطع والوصل
② التاء خلف المربوطة والمفتوحة
③

BIBLIOTHEQUE ECOLE EL-RIYADH


تذكرنا بأحداثنا .



زياد
تراكمة

الاثنين 14 مارس 2016م

لغة عربية

عند الإنسان كثير من الهوايات
وأن أيضا ان عنده هواية كثيرة
وأحلمن كبيرة كيفل والحية
كلة هواية أن أحلوه وأن أكون
طبيبن ولكنني لست كسوة
فإن أوطيب لتحقيق حلمي فإن
أو نضيه وأوقت واستغلاله في ما
يعود علي بالنفع والهوايات هي
نجمن في السماء وعليكم أن تنفض علية

وكيف كان قول رسول الله صلى الله عليه وسلم
البدء باليمين أحسن هي البداءة
يا
تقصير الجرات أو طولها وتحمر إطالة الحاء وكذا التقصير
① تقصير الجرات أو طولها وتحمر إطالة الحاء وكذا التقصير
② الأحرف المتصورة
③ كتابة التنوين كصرف
④ الفاظ ضبط الأصوات
⑤ الكتابة الخاطئة لصورة الفعل

قائمة المصادر و المراجع

***القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

المصادر و المراجع.

أولا:المعاجم والقواميس

1- محمد مرتضي الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، (د، ط)،ج1 ، 1965.

2-الخليل أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال ، بيروت، لبنان،(د، ت).

3- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة،إشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، (ط8)، 2005.

4- مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم، مصر، (د، ط)، 1994.

5-اِبن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب، مادة (ك- ت- ب)، دار صادر، بيروت ، لبنان، (د، ط)، المجلد الأول، ص 699.

ثانيا:الكتب العربية

6-إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، مكتبة نهضة مصر،(د، ط)،(د، ت).

7- إبراهيم علي ربايعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، دار الألوكة، الأردن،(د، ط)،(د، ت).

8- أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة ، مصر، (د، ط)، 2012 .

9- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، (د، ط)، 1994.

ولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دراسة أحمد الزعبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)،2009.

10- جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (ط$_1$)، 2000.

11- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، (ط$_4$)، 1999.

12- - رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها ، دار الفكر العربي ،(ط$_1$)، 2004.

13- رنده سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، جهينة للنشر والتوزيع، الأردن، (د، ط)، 2013.

14- زياد علي بن محمود الجرجاوي ، القواعد المنهجية التربوية لبناء الإستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين،(ط$_2$)، 2010.

15- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ،دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر ،(د ط)،2008.

16-سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط$_1$، 2000.

17- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (ط$_1$)، 2012.

18- سلمى بنت محمد بن صالح الهوساوي، المختصر المفيد في علم التجويد، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية،(ط$_3$)، 2012.

19- سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، (ط$_1$)، 2010.

20- شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، مصر، (ط$_5$)، 2003.

21- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004.

22- عصام جدوع، صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن،(د، ط)،2007.

23- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، (ط1)، 2010.

24- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د، ط)، 2006.

25- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (ط1)، 1998.

26- كريم زكي حسام الدين ،أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، دار الرشاد للطباعة والتغليف ،الجزائر ،(ط3)، 2000.

27- محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، (ط1)، 2005.

28- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الاِبتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر(د، ط)، ج1، 2012.

29- محمد ربيع ،حسن محمد الربابعة، محمود مهيرات، أساسيات اللغة العربية، المركز القومي للنشر، إربد، الأردن، (ط1)، 2000.

30- محمد عبد المطلب جاد، صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر والنشر ،الأردن،(ط1)،2003.

31- محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر،(د، ط) ،2000.

32- مريم سليم ،علم نفس النمو، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ،2002.

33- نايف معروف، تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان ،(ط7)، 2007.

34- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،(د، ط)،2003.

35- ولي الدين عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دراسة أحمد الزعبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د، ط)،2006

36-يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، الإسراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،(ط1)،2005.

ثالثا:الكتب المترجمة

37- دوجلاس براون، ترجمة عبد الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان،(د، ط)، 1994.

رابعا: رسائل جامعية

38-سعاد جخراب، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية "السنة الخامسة اِبتدائي "،رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ،2009 ،2010.

39- مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء، رسالة الماجستير، جامعة الجزائر، 2005، 2006.

خامسا: المجلات والدوريات

40-بشير إبرير، الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم تعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، جامعة باجي مختار -عنابة- ، مخبر اللسانيات واللغة العربية، عنابة، 2009.

41- صافية كساس، المنهاج الإحصائي ودوره في فهم الظاهرة اللغوية ،منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، (د، ط)، 2011.

42- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، العدد (17)، 2012.

43- محمد حسين إسماعيل يونس، فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، العدد (11) 2012.

سادسا: وثائق وزارية

44- التدرج السنوي للتعلمات، مرحلة التعليم الإبتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، (د، ط)،2011.

45-دليل المعلم للسنة الخامسة إبتدائي، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د، ط)، 2012.

46-المركز الوطني للوثائق التربوية، التعبير بين الطموح والواقع، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، (د، ط)، 1999.

47-مناهج السنة من التعليم الإبتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (د، ط)،2011.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر وعرفان	
مقدمة	أ-هـ
الفصل الأول:الإملاء أساس الكتابة العربية	6
أولاً: مهارة الكتابة بين التعلم والخطأ.	7
1- تعريف مهارة الكتابة لغةً وإصطلاحاً	11-9
2- أهمية الكتابة	15-12
3- الشروط والعوامل التي تساهم في تعلم المهارة الخطية	23-15
4- المخالفات اللغوية مصطلحاتها وأنواعها	27-23
5- منهج تحليل الأخطاء	32-27
ثانياً: تعليمية قواعد الكتابة العربية	32
1- تعريف الإملاء لغةً واصطلاحاً	35-32
2- أهداف تدريس الإملاء	37-35
3- أنواع الإملاء وخطوات تدريسه	43-37
4- طرق تصحيح الإملاء	45-44
5- علامات الترقيم ومواضع إستعمالها	50-45
6- تعليمية الخط العربي	56-50
الفصل الثاني: نتائج الدراسة الميدانية للأخطاء الإملائية	58
أولاً: عرض منهجية الدراسة الميدانية وأدواتها	58
1- عينة الدراسة وخصائصها	58
2- حدود الدراسة	58
3- منهج الدراسة	59
4_أدوات الدراسة الميدانية وإجراءاتها	67-60
ثانيا:عرض وتقييم مصغر لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي	69-68

1_ الأهداف المنتظر تحقيقها في اللغة العربية السنة الخامسة اِبتدائي	76-69
2_توزيع وتوقيت أنشطة اللغة العربية	81-77
3_ برنامج الموضوعات الإملائية المقررة على السنة الخامسة اِبتدائي	83-82
ثالثاً:عرض ومناقشة نتائج الِاستبيان الموجه للمعلمين	105-83
رابعاً:تحليل الأخطاء الإملائية بالطريقة الإحصائية	128-105
الخاتمة	130
المقترحات والتوصيات	134
الملاحق	137
قائمة المصادر والمراجع	159
فهرس الموضوعات	

ملخص الدراسة:

الأخطاء الإملائية ظاهرة تتولد من عدم التوظيف السليم لإحدى مهارات الكتابة الإملائية، والتي تتمثل في القواعد الإملائية، والخط، وعلامات الترقيم، والإستماع، والفهم، والإدراك، ومهارات حركية كإمساك القلم والتحكم في حركات الأصابع واليد والذراع؛ وعليه فالأخطاء الإملائية هي مشكلة تربوية خطيرة يعاني منها معظم المتعلمين بإختلاف مستوياتهم، وهذا ما دفعنا لدراسة هذه الظاهرة اللغوية التي تفشت في كتابات الكثير من المتعلمين.

وتهدف الدراسة إلى إستكشاف أسباب الأخطاء الإملائية والعوامل المختلفة المساعدة على إنتشار هذه الظاهرة اللغوية، ومن ثمة البحث عن طرق معالجتها، ولقد تم اختيار عينة تتمثل في السنة الخامسة إبتدائي؛ فحاولنا إحصاء وتحليل الأخطاء الإملائية من خلال الإملاء الإختباري، ، وأيضا إحصاء وتحليل نتائج المعطيات البيانية الخاصة بإستمارة الإستبيان.

ولقد إعتمدنا في بحثنا على مجموعة من أدوات البحث الميداني منها: استمارة الإستبيان، والملاحظة العلمية، والمدونة الخاصة بالتعبير كتابي لتلاميذ السنة المعنية بالدراسة، وطبقنا في دراسة الأخطاء الإملائية المنهج الوصفي القائم على آليتي الإحصاء والتحليل، وأهم منهج إرتكزت عليه الدراسة الميدانية هو منهج كشف الأخطاء بمراحله المعروفة، تحديد الخطأ ووصفه، وتفسيره، ومعالجة الخطأ وتصويبه، وبعد إحصاء وتحليل الأخطاء الإملائية في مدونات التلاميذ توصلت الدراسة إلى أنَّ الأخطاء الإملائية احتلت المرتبة الأولى من حيث عدد التكرار مقارنة بالأخطاء الكتابية الأخرى؛ حيث بلغت نسبتها 79.22 ٪.

أمَّا عن أسباب الأخطاء الإملائية ؛ فهي أسباب تتعدد وتتداخل فيما بينها؛ حيث أنَّ هناك أخطاء إملائية تعزى لطبيعة اللّغة العربية، وعدم التوافق بين الصور الصوتية والخطّية في غالب الأحيان؛ وهناك أسباب أخرى ترجع إلى طريقة التدريس والمنهاج الدراسي؛ وأيضا لا ننسى أنَّ المتعلم وطبيعته النفسية وظروفه الاجتماعية سبباً آخر نستطيع أن نفسر به بعض الأخطاء.

Abstract :

Spelling mistakes are a phenomenon caused by the lack of the proper use of spelling writing skills ; spelling's grammar, hand writing,punctuation marks, listening, understanding and recognition, and movement skills sach as holding a pen and controling the movements of fingers, hand and arm.

therefore, the spelling mistakes are an enormmous educational problem which infects the most of the well educated people, and this what led drove us to study this phenomenon which appered in writings of many writers.

This study aims at exploring the origins of spelling mistakes and the different factors that helped to widen this linguistic phenomenon; and then search for ways to correct them.

Our sample has been chosen which represent the fifth grade of primary school; so that we make statistics and analysis for the spelling mistakes through which a spelling test was conducted a writien expression classes for the fifth grade

Also there are other procedures such as analyzing counting and analyzing the results of the questionnaire.

We are research used on a group of feild research tookwhich are the questionnaire, observation and the private blog...

By the writen expression of exprementel group of pupils, we applied the spelling mistakes study in the descriptive method which is based on statistics including. and the most based methode in this study is the the common analyzing methode, selecting, describing, explaining and processing the mistake and correcting it.

and after counting and analysing the spelling mistakes in pupils blogs,

The study concluded that the spelling mistakes take the first place in repeating comparing to other writing mistakes, where it has reached 79.22%.

And the reasons behined spelling mistakes are reasons a blend,

The first reason is the variation mostly between the voice image and the writing image, in addition to the other reasons caused by the teaching methods and the curriculum.

بسم الله الرحمن الرحيم