الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الأخطاء الإملائية عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي في شعبة الآداب دراسة ميدانية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليميّة

إعداد الطالبة:

- كنزة بولقرون.

إشراف الدكتورة:

- ليلى سهل.

السنة الجامعية: 1436هـ/1437هـ

2015 م/2016م

«يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ وَلۡيَكۡتُب بَّيۡنَكُمۡ كَاتِبُۢ بِٱلۡعَدۡلِۚ وَلَا يَأۡبَ كَاتِبٌ أَن يَكۡتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُۚ فَلۡيَكۡتُبۡ وَلۡيُمۡلِلِ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ وَلۡيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ وَلَا يَبۡخَسۡ مِنۡهُ شَيۡـٔٗاۚ فَإِن كَانَ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ سَفِيهًا أَوۡ ضَعِيفًا أَوۡ لَا يَسۡتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلۡيُمۡلِلۡ وَلِيُّهُۥ بِٱلۡعَدۡلِۚ ﴿٢٨٢﴾»

صدق الله العظيم

سورة البقرة، الآية 282

مقدمة

اللّغة العربيّة معلم من معالم الأمّة، و حاملة تراثها و هويتها و بالإضافة إلى أنّها من أقدم اللغات العالم،و هذا ما يميّزه عن باقي اللغات، و كذلك لما تتميز به من اتساع، ممّا يجعلها ثريّة و غنيّة من ناحيّة معجمها و مفرداتها و تراكيبها، و لكن مع مرور الزمن، حصل أن تشوهت بعض معالمها، و هذا راجع لاحتكاكها ببعض الحضارة، و مع مجيء الإسلام اختلط العرب بالأعاجم فظهر بما يسمى باللحن فكون اللغة هي رمز لحضارة وثقافة كل أمّة.

عمد النحاة واللغويون إلى تقديم طرق و قواعد لغوية فعّالة تحمي لغتنا من هذه الشوائب و قد زاد انتشارها ولم يسلم منها ولا المتعلم و بهذه فظاهرة الأخطاء الإملائية غزت كل المراحل التعليمية المختلفة فأصبح الضعف فيها ظاهرة متفشية عند العام و الخاص،و هذه النتيجة من نتائج تعليم اللّغة العربية وتعلمها في مدارسنا،هذا الوضع دفعنا إلى البحث عن أسباب هذا الضعف خاصة في الجانب التعليمية.

و لأجل هذا اخترنا السنة الأولى من تعليم الثانوي بغية الكشف عن هذا الضعف، و الإجابة عن الإشكالية الآتية: ماهي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعًا عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي من خلال تعابيرهم الكتابية؟ ويتفرع عن هذه المشكلة مجموعة من الأسئلة منها:

-ما المقصود بالخطأ الإملائي؟ وما تفسير الضعف الإملائي الذي أصبح يسيطر على مستوى التلاميذ؟ و أين يكمن الخلل في ذلك؟ و ما العوامل التي أدّت إلى ارتكاب هذه الأخطاء ؟ وما الحلول المقترحة لمعالجتها؟.

و ممّا سبق تبدو الحاجة ماسة للبحث في موضوع الأخطاء الإملائية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى ثانوي في شعبة الآداب، و الذي دفعنا لاختياره، هو أنّ القواعد الإملائية مهمّة بالنسبة للغة العربية.

وعليه تكمن أهمية الدّراسة في رسم الصورة للواقع اللغوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

ويتّضح من خلال العنوان بأنّ البحث يُعنى بالأخطاء المكتوبة لا المنطوقة، في حين يسهل علينا تحليل الأخطاء المكتوبة، قد وجدنا أمامنا من أعمال الطلاّب المكتوبة مدوّنة ألا وهي أوراق الإمتحانات، قد اخترناها مدوّنة للبحث، حيث تعتمد في جانب منها على التّعبير الكتابي الحرّ، وفي جانب آخر على إعادة الصّياغة، ومن ثمّ فهي تكشف عن مستوى التّحصيل اللّغوي للتّلاميذ.

وللإجابة عن هذه التّساؤلات قد قسّم البحث بمقدّمة ومدخل موسوم بـ: مفاهيم في العمليّة التّعليميّة وفصلين رئيسيين الأوّل بعنوان ماهيّة الخطأ الإملائي وعوامله والذي تناول مفهوم الخطأ لغة واصطلاحًا، ومفهوم الإملاء وأنواعه وطرق تدريسه، والمفهوم الاصطلاحي للخطأ الإملائي وأهمّ أسبابه ومفهوم علامات التّرقيم ومواضع واستعمالها أمّا بالنّسبة للفصل الثّاني قد عُنِون بـ : تجليّات الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ دراسة ميدانية قد تناول: الإجراءات المنهجيّة وتحليل وتفسير البيانات واستخلاص النّتائج، وعرض تحليل البيانات وتحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها.

وتليها خاتمة تحتوي على النّتائج المتوصّل إليها من خلال القيام بهذه الدّراسة، ومحاولة تقديم بعض الاقتراحات والحلول المناسبة التي يمكن أخذها بعين الاعتبار من أجل تقليل الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ.

وكي نجني من هذه الخطّة ثمارها المرجوّة، استعنّا بالمنهج الوصفي لكونه ملائمًا مع طبيعة البحث وتمّ الاعتماد عليه أكثر في المدخل والفصل النّظري، وأمّا المنهج المتّبع في الدّراسة الميدانية فكان منهج تحليل الأخطاء، كما تطلّب الأمر على اعتماد الإحصاء في تحديد أنواع الأخطاء وتصنيفها وإحصائها.

وقد اتّكأت الدّراسة على مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها:

تعليم الإملاء في الوطن العربي (حسن شحاتة)، أساليب تدريس اللّغة العربيّة والأخطاء الشائعة الصرفيّة النّحوية الإملائية (فهد خليل الزايد)، الأخطاء اللّغوية في علم اللّغة التّطبيقي (محمد عبد الرّب)، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة (عبده الرّاجحي).

وممّا لا شكّ فيه، فقد واجهتنا مجموعة من الصّعوبات أثناء إنجاز هذا البحث وكادت أن تعيقه منها:

- أنّ دراسة الأخطاء الإملائية في هذه البحوث يحتاج وقتًا كبيرًا وجهدًا أكبر.
- بالإضافة إلى صعوبة إنجاز استمارة استبانة، لأنّها تحتاج إلى جهد وعناية وهذا لاحتوائها عددًا كبيرًا من الأسئلة وقد يتعذّر الإجابة عنها وعدم إعادتها.

وفي الأخير لا يسعني إلاّ تقديم أسمى عبارات الشّكر والامتنان للأستاذة الدكتورة المشرفة " **ليلى سهل**" التي أشرفت على هذا العمل فلا أنكر جهدها وصبرها الطّويل لتذليل مصاعب البحث وتقويم اعوجاجه ودفع نقائصه، والتي كانت نعم المشرفة والموجّهة، فلها منّي خالص الشّكر وعظيم الثّناء.

مدخل:
مفاهيم في العمليّة التّعليميّة

أولاً: مفهوم التّعليمية.

ثانيًا: مكونات العمليّة التّعليميّة.

ثالثًا: بين التّعليم والتعلّم.

أولاً: مفهوم التعليمية:

مع تزايد الوعي بأهميّة البحث في منهجية التعليم خاصة تعليم اللّغات وتوجه الدّارسين إلى تكثيف الجهود في هذا المجال تطوير الأدوات الإجرائية في حقل التعليم، أبرز نهاية القرن العشرين ميدان جديد أعطى بُعْدًا مميّزًا للعمليّة التعليميّة، والتي لها مجال بحث متعدّد وهي تبحث في مجال آخر وكلّ ما يحيط باللّغة مثل: أخطاء المتعلّمين، وضع البرامج، وضع المناهج المثلى لتعليم المواد مع علوم أخرى لها نفس الاهتمامات، والتعليميّة تحاول أن تركز على المثلث التعليمي كلّ من المتعلّم، المعلّم، المحتوى (المادة).

أ- لغة:

« كلمة التعليميّة في اللغة العربيّة مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة من علم أي علمت بخبرك: ما شعرت به. وهو معلّم الخير ومن معالمه أي من مظانّه. وخَفيتْ معالم الطريق أي آثارها المستدلّ بها عليها. وفارس معلّم. وتعلّم أنّ الأمر كذا أيّ أعلم ».[1]

وجاء في " لسان العرب" لابن منظور: « علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته، وعلم الرجل خبره، ويقال تعلم في موضع أعلم في الحديث الدجال: "تعلموا أن ربّكم ليس بأعور"، بمعنى أعلموا، ولا تستعمل بمعنى أعلم إلاّ في الأمر ».[2]

إذَا فقد اتّفقت المعاجم اللّغوية على أنّ التعليمية بمعنى أعلمّ إلاّ في الأمر.

[1]: الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998،ج1، ص676.

[2]: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2003، مجلد 12، ص486.

ب- اصطلاحا:

أوّل ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا سنة 1554 واستعمل ليقدّم الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض بوضوح.

أمّا في المجال التّربوي فقد وظّف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفنّ التّعليم. التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي« مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم ».[3]

ومصطلح (**Educational**) يقابله باللغة العربية "التعليمية"، "علم التدريس"، و"علم التعليم". ومن الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو، أي "ديداكتيك" تجنبا إلى أي لبس. وهو الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي والانفعالي أو الحسي أو الحركي. كما يتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد.

فهو « تخصّص يستفيد من عدّة حقول معرفية مثل: اللّسانيات وعلم النفس والاجتماع وعلم التربية... حيث يختار منها ما يناسبه ليؤسّس عليها بناء تخصّص جديد في ميدان التدريس ».[4]

---

[3]: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012، جزء1، ص126.

[4]: بشير ابرير الشريف بوشحدان وخليفة صحراوي وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث اللساني والدراسات اللسانية الحديثة، دار المسيرة، عنابة، الجزائر، دط، 2009، ص84، 85.

إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظّروف التي ظهر فيها مصطلح التعليميّة في الفكر اللّساني والتّعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى M.F.Makey الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Educational) للحديث عن المنوال التعليمي. وهنا يتساءل أحد الدّارسين قائلا: « لماذا لا نتحدّث نحن أيضا عن تعليميّة اللغات بدلا من اللسانيّات التطبيقيّة، فهذا العمل سيزيل كثيرًا من الغموض و اللبس و يعطي لتعليميّة اللّغات المكانة التي تستحقها ».[5]

والتعليميّة تعني: « فرع من علم التربيّة، موضوعه خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التربويّة وموضوعاتها ووسائطها، وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة »، وهي « مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم»، و أيضا: « هي دراسة علميّة تنظم وضعيات التعلّم، التي يندرج في سياقها المتعلّم لبلوغ أهداف معرفيّة عقليّة، وجدانيّة، حركيّة... ».[6]

ونجد مفهومًا آخر للتعليمية يقارب مفهوم سابق: « وهي الدّراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنياته؛ ولأشكال تنظيم مواقف التعليم، التي يخضع بها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي؛ والانفعالي الوجداني؛ أو الحسّ الحركي ».[7]

---

[5]: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص130.

[6]: مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار واستراتيجيات، دار علي بن زيد للطباعة، بسكرة، دط، 2014، ص12، 13.

[7]: جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، مخبر المسألة التربوية، الجزائر، دط، 2009، ص13.

ثانيا: مكونات العمليّة التعليميّة:

ومن عناصر العمليّة التعليميّة نذكرها كالآتي: المعلّم، المتعلّم، والمحتوى.

أ- المعلّم:

1- مفهوم المعلّم:

- يعرّف **محمد الطيب العلوي** المعلّم: « إنّه ذلك الشخص الذي يعلّق عليه الآباء والأمّهات والمجتمع الآمال في تربيّة الأطفال، وإعدادهم لحياة شريفة كريمة ».[8]
- بينما يوضّح **محمد زياد حمدان** بأنّه « شخص تحمل مسؤوليّة توصيل المعلومات أو قيم أو مهارات لفرد آخر نطلق عليه في التربيّة التلميذ لغرض التأثير عليه والتغيير في سلوكه ».[9]

يشير هذا التعريف أنّ (المعلّم) لا ينحصر دوره في تلقين المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، ولكنّ الهدف من ذلك التأثير في سلوكاتهم هو تنمية الجوانب الروحيّة، والنفسيّة...الخ لدى تلاميذه.

ولهذا « لم يصبح المعلّم ناقلاً للمعلومات والحقائق، بل أصبح مهندسًا اجتماعيّا له دور فعّال في تنشئة أبناء المجتمع تنشئةً سليمة بأسلوب إنساني عن طريق إحداث التغيّرات المنشودة في التفكير، والعلاقات والعادات ».[10]

[8]: محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، دط، 1982، ج1، ص17.

[9]: محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1983، ص65.

[10]: سيد حسن حسين، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1969، ص151.

فالمعلّم هو « الفرد المكلّف بتربيّة التلاميذ في المدارس، وهو منظّم نشاطات التعلّم الفردي للمتعلّم وعمله مستمر ومتناسق فهو مكلّف بإدارة سير وتطور عملية التعليم، وأنّ يتحقق من نتائجها ».[11]

حيث نجد في تعريف المعلّم أنّه يقارب مفهوم المربّي الذي يشرف على تربيّة وتوجيه القاصرين نحو المثل والقيم الاجتماعية.

ولَئِنْ كان هذا التعريف قد حصر مهّمة المعلّم في التربية، إلاّ أنّ ذلك يعتبر دورًا موازيًا لأدوار المعلّم ومهامه. فهو « الذي يعلّم في المدرسة أو المعهد العلمي والأدبي ومن خلاله يتمّ بناء شخصيّات أبناء الوطن ».[12]

- معلّم: « هو الشخص الذي يوفّر التعليم للتلاميذ (الأطفال) والطلاّب (البالغين). دور المعلّم هو رسمي في كثير من الأحيان والمستمرة التي نفّذت في المدرسة أو أيّ مكان آخر من التعليم الرسمي ».[13]
- كما أنّ المعلّم يمثّل في العصر التربوي الحديث عدّة أدوار تربويّة اجتماعيّة تساير روح العصر والتطوّر يمكن أن نذكرها بإيجاز:

1- المعلّم كناقل معرفة:

في هذا الدّور لم يعدْ المعلّم موصلاً للمعلومات والمعارف للطلاّب ولا ملقّنًا لهم، لقد أصبح دوره في هذا المجال « مساعدًا للطلاّب في عملية التعلّم والتعليم، حيث يساهم الطلاّب في الاستعداد للدروس والبحث والدراسة مستنيرين بإرشادات وتوجيه معلّم كفء

---

[11]: ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص44، 45.

[12]: محمد عبد الله البيلي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، العين، ط1، 1997، ص100.

[13]: محمود أحمد موسى، المعلّم أنماطه وأدواره في التراث والتربية الحديثة، مجلة الدراسات التربوية، منطقة العين التعليمية، دط، 1987، العدد الثاني، ص51.

الذي يَعي الأساليب التقنية للتعليم، ولديه القدرة على معاونة الطلاّب على توظيف المعرفة».[14]

2- المعلّم في رعاية النمو الشامل للطلاب:

بمعنى يطلب من المعلّم في هذا الدور أن يكون ذا علاقات إنسانيّة طيّبة مع الطلاّب والمجتمع المدرسي بأكمله ليتمكّن من تحقق إيجابيّات هذا الدور.

3- المعلّم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم:

المعلّم يجب أن يسعى دائمًا للنمو المهني والتطوّر والتجديد في مجال الاطّلاع على الخبرات المهنة الحديثة والمتجدّدة ويجدر به أن يَعي بها ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى طلابه بشكل فعّال وإيجابي، ويكون عصريا في توظيف تكنولوجيا التعلّم والتعليم المبرمج.[15]

ونجد أيضًا المعلّم في مسؤوليّة الانضباط وحفظ النظام، كمسؤول عن مستوى تحصيل الطلاّب وتقويمه، المعلّم كمرشد نفسي...الخ.

2- **خصائص المعلّم:** ومن مميزات المعلّم الذي يتصف بها: [16]

- الخصائص الأكاديميّة: وتتمثل في التمكّن العلمي، والمهارة التدريسيّة، وعدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، والتفاعل الصفي مع الطلبة...الخ.
- الخصائص الانفعاليّة: تتمثل في الاتّزان الانفعالي، وحسن التصرّف في المواقف الحسّاسة، والثقة بالنفس، والاكتفاء الذاتي، والموضوعيّة.

---

[14]: ينظر: صمود عبد القادر علي قراقزة، مهنتي كمعلّم، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1996، ص55.

[15]: المرجع نفسه، ص60.

[16]: ينظر: بشير خليل إبراهيم جامل، عبد الرحمان أبو زيد وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، دط، 2005، ص99.

- الخصائص الاجتماعيّة: وتتمثل في النظام والدقة في الأفعال والأقوال الإنسانيّة الطيبة والتعاون...الخ.
- القدرة على تقديم المادة التعليميّة بطريقة واضحة وفعّالة والمحافظة على علاقة احترام متبادلة بينه وبين الطلبة.

ب- المتعلّم:

1- مفهومه: لقد تعددت التعاريف التي اهتمّت بمصطلح المتعلّم نذكر منها:

المتعلّم: « هو فرد طالب للمعرفة أو دارس في مؤسسة تعليميّة، بينما يغلب استخدام كلمة تلميذ المدرسة الحديثة. وتلاميذ المدرسة طلاب للعلم أيضا ».[17] وهو « من تعلم أمورا لم تخرج عن نطاق الإطار الفكري الذي اعتاد عليه منذ الصغر. فهو زاد من العلم إلاّ ما زاد في تعصبه وضيّق من مجال نظره. هو قد آمن برأي من الآراء أو مذهب من المذاهب فأخذ يسعى وراء المعلومات التي تؤيده في رأيه وتحرضه على الكفاح في سبيله. أمّا المثقف فهو يمتاز بمرونة رأيه وباستعداده لتلقي كلّ فكرة جديدة وللتأمّل فيها ولتملي وجه الصواب فيها ».[18]

والمتعلّم اسم الفاعل من "تعلّم. يتعلّم. تعلّما. متعلّما. فهو متعلّم". والمتعلّم: « هو الإنسان الذي يتعلَّم عادة في المدارس أو المعاهد الإسلاميّة للحصول على العلم النافع في حياته ومعيشته ».[19]

---

[17]: الحيلة محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، دط، 1999، ص90.

[18]: الحيلة محمد محمود ومرعي توفيق أحمد، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2009، ص120.

[19]: سحن حافظ وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الجهاد، دط، 1956، ص72.

إنّ مصطلح المتعلّم يعني: « المزاول للتعليم الابتدائي أو الاعدادي أو الثانوي ».[20]

ويعرّف المتعلّم كذلك: « بأنّه المحور الأوّل والهدف الأخير من كلّ عمليّات التربيّة والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانات، فلابدّ أنّ كل هذه الجهود الضّخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ، يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، جسمه، روحه، معارفه، واتجاهاته ».[21]

فالتلميذ أو المتعلّم هو الركن الهام والأساسي من أركان العملية التّعليمية فهو المستهدف وهو المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه العملية.

2- **أنواع المتعلّم:** وقد صنف المتعلّم إلى نوعين: [22]

- المتعلّم الذي يفكّر بطريقة كليّة شموليّة، حيث يفضّل هذا النوع من الطلاّب التعلّم المبني على الخبرة من خلال الاتّصال الذي يشجّع على التخمين والترتيب والتنّظيم.
- المتعلّم التحليلي والذي يفضّل التعامل بشكل رسمي للبحث عن القواعد والعلاقات ومجال تطبيق القواعد المشتقة.

فالمتعلّم يمتلك قدرات وعادات، وأيضًا يجب أن تتوفّر فيه صفات نذكرها: [23]

- أن يكون مهيأ للانتباه وللاستيعاب.
- أن يكون له منهج في التعلم.

---

[20]: محمد برغوثي، دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية، دراسات معقمة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، دط، 1985، ج1، ص7.

[21]: رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999، ص112.

[22]: ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص200.

[23]: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص142.

- أن تكون أخلاقهم حسنة.

ج- المحتوى (المادّة):

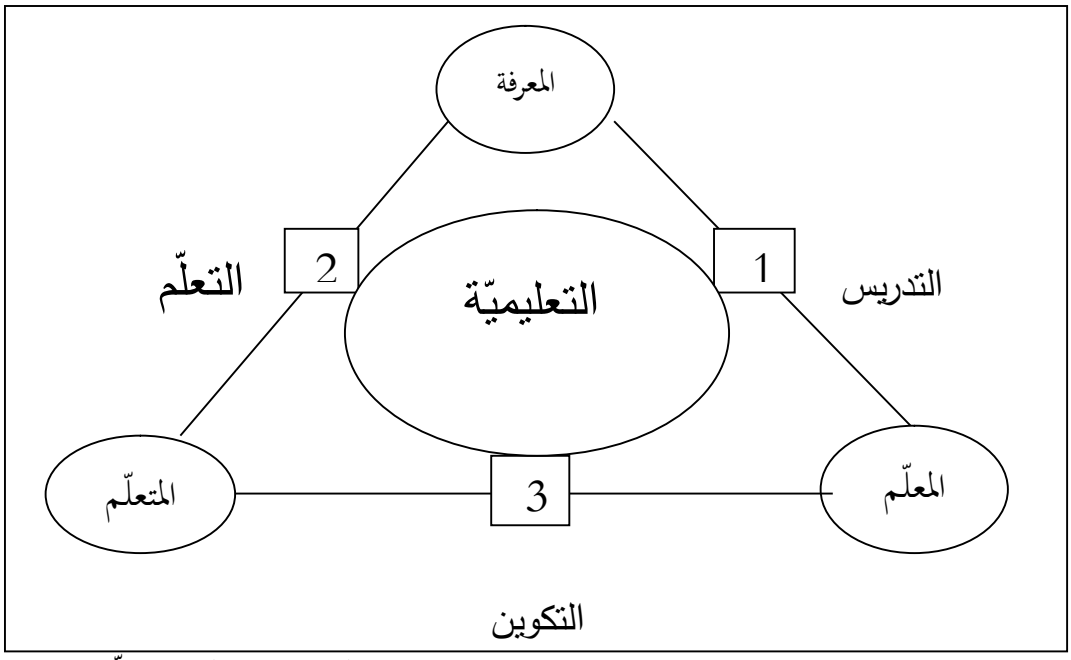
هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي تنظّم على النحو معيّن سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق، وهو من أهمّ العناصر في العمليّة التعليميّة يستند عليها كلّ من: المعلّم والمتعلّم، ويقصد بالمحتوى « المقرّرات الدراسيّة وموضوعات التعلّم وما تحتويه من مفاهيم ومبادئ وما يصحبها أو ما تتضمّنه من مهارات عقليّة وجسديّة وطرائق البحث والتفكير الخاصّة بها والقيم والاتجاهات التي تنمّيتها، وتشمل كلّ فروع المعرفة المنظّمة التي تنشأ نتيجة الدراسة والبحث ».[24]

كما تعتبر المادة « مجالا للخبرات يمرّ بها الفرد، وتكون منتقاة، بحيث يؤدي بها إلى تحقيق أهداف تربوية ».[25]

ويمكن تمثيل هذا الكلام كلّ من المعلّم والمتعلّم والمحتوى بخطّاطة فيما يأتي:

[24]: سعدون محمود الشاموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص61.

[25]: فكري حسن، التدريس أهدافه، أسس، أساليب تقويم نتائجه، عالم الكتب، لبنان، ط4، 1999، ص61.



نلاحظ من الخطاطة إثبات بعض مكونات العمليّة التعليميّة تشكّل موضوع الديداكتيك العامّة.

فهناك المدرّس الذي يشكّل قطبا أساسيّا على ما يبدو، في العمليّة التعليميّة بحيث يتولّى مهام التلقين، ويعمل باتباعه لطرق وأساليب معيّنة، على مساعدة التلاميذ لحصول المعرفة لديهم.

وينبغي للمعلّم أو المدرّس أن يتعاقد ضمنيّا مع تلامذته، وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف التي يجب أن يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة.[26]

نستنتج أنّ العمليّة التعليميّة ترتبط أساسًا بهذه العناصر الثلاثة، نجد المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، والمعلّم هو الموجّه والمحرّك للعمليّة، بينما المحتوى أو المعرفة هي ما نريد أن ننقله إلى المتعلّم من المعارف والمهارات بطريقة معيّنة.

[26]: ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، ص5.

ثالثًا: بين التعليم والتعلّم.

1-1: التعليم.

أ-لغة:

جاء في قاموس المنجد كلمة "تعليم" « يشتق من عَلَّمَ، يُعَلِّمُ، تعليما ويقال علّمه الصنعة وغيرها بمعنى جعله يعلم ».[27]

ب- اصطلاحا:

أمّا مفهوم التعليم عند بعض المؤهّلين في علم التربية ما يأتي:

- ذهبت الدكتورة **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي** إلى القول: « التعليم هو توجّه كلّ موقف تدريبي نحو المتعلّم ».[28]
- كما ذهب الدكتور **محمد علي السمّان** إلى أنّ التعليم: « هو إيصال المعلّم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة، وهي طريقة اقتصادية توفر لكلّ من المعلّم والمتعلّم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة ».[29]
- كما رأى **صالح عبد العزيز عبد المجيد** أنّ التعليم يقصد به: « نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم المتلقّي الذي ليس له إلاّ أن يتقبل ما يلقيه المعلّم ».[30]
- وعرّف الدكتور **رشدي أحمد طعيمة** مصطلح التعليم: « على أنّه عملية إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم (...) إنّه

---

[27]: لويس معلوف، قاموس المنجد والإعلام، دار المشرق، بيروت، دط، 1976، ص526.

[28]: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص30، 31.

[29]: محمد علي السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983، ص12.

[30]: صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، دط،ج1، ص59.

بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلّم يمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتسابه خبرات تربوية معينة».[31]

بناءً على التعاريف السّابقة فللتعليم دور مهمّ في تطوير حركة المجتمع من خلال تنمية العامل البشري، الذي يعتبر أساس كلّ تطور وتنمية، وتعتبر الأسرة المدرسة الأولى للطفل وينعكس تأثير التنشئة الوالدية على العملية التعليمية في مختلف المراحل العمرية، وترتبط بها قضيتي التفوق والتأخر المدرسي.[32]

إذن التعليم هو النشاط الذي يسهم به كل من المعلّم والمتعلّم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلّم واستيعابها وتعلّمها من قبل المتعلّم.

1-2: التعلّم:

أ- **لغة:** علم من صفات الله عزّ وجلّ العليم والعالم والعلاّم، قال عزّ وجل: «**هُوَ ٱلۡخَلَّٰقُ ٱلۡعَلِيمُ** »[33]، وقال: «**عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ ٱلۡعَزِيزُ ٱلرَّحِيمُ** »[34] وقوله تعالى: « **عَلَّٰمُ ٱلۡغُيُوبِ** ».[35]

---

[31]: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، دط، 1989، ص45.

[32]: ينظر: خلف الله أحمد محمد عربي، مجلة علوم إنسانية، مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية، 2010، العدد 44، ص03.

[33]: سورة الحجر الآية (86).

[34]: سورة السجدة الآية (6).

[35]: سورة المائدة الآية (109).

علم: روى الأزهري عن سعد بن زيد عن أبي عبد الرحمن المقري في قوله تعالى:

« وَإِنَّهُۥ لَذُو عِلۡمٖ لِّمَا عَلَّمۡنَٰهُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ».[36]

« علمت الشيء أعلمه علمه أي عرفته، وعلمه العلم وأَعْلَمَهُ إياه فتعلّمه. قال ابن السّكيت تعلمت أن فلانا خارج بمنزلة: عَلِمْتُ. علم الأمر وتعلمه أي أتقنه ».[37]

ب- اصطلاحا:

إنّ التعلّم يعني: « إحداث تعديل في سلوك المتعلّم نتيجة التدريس، والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة وهو يرتبط بالعمليّة التعليميّة التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلّم بما في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية ».[38]

وجاء تعريف التعلّم هو: « النّشاط الذي يمارسه الشّخص والذي يؤثّر على سلوكه مستقبلا ».[39]

هذا يعني أن التعلّم يقوم أساسا على إيجابيات الفرد وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وعن طريق هذا التفاعل يتوصّل الإنسان إلى طرق عديدة.

والتعلّم في مفهوم آخر هو: « عملية تستمر مدى الحياة، سواء كان ذلك مقصودا أو غير مقصود وأن الهدف منه هو التأقلم مع البيئة وفهمها والسيطرة عليها ».[40]

---

[36]: سورة يوسف الآية (68).

[37]: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، م12، ص484، 485.

[38]: ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص29، 30.

[39]: رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981، ص12.

[40]: المرجع نفسه، ص13.

التعلّم هو: « لبّ العملية التربوية كلّها، وإنّ أيّ صورة من صور النشاط التربوي إنّما هي عبارة عن موقف تعليمي هادف، وهو كل ما يعتري الفرد من تغيّرات داخلية أثناء وجوده في الموقف تعليمي أثناء تكرار هذا الموقف تعليمي عليه ».[1]

أيضا التعلّم هو: « العمليّة التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة، يتغلّب بها عن مشكلاته، ويُرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته »، والتعلم هو:« تغير في السلوك يحدث نتيجة استثارة ».[2] وهو: « كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب الميول والاتجاهات والمهارات الاجتماعيّة والحركيّة والعقليّة ».[3]

هو: « تغير في السلوك له صفة الاستمرار، وصفة بذل الجهد المتكرّر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتشبع غاياته ».[4]

---

[1]: مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2004، ص164.

[2]: مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص165.

[3]: داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، دط، ص33.

[4]: عبد السلام عبد الله الحقندي، دليل المعلّم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا،ط1، 2008، ص87.

الفصل الأول:
ماهية الخطأ الإملائي وعوامله

أولاً: مفهوم الخطأ.

ثانيًا: مفهوم الإملاء وأنواعه.

ثالثًا: أهمية الإملاء.

رابعًا: المفهوم الاصطلاحي للخطأ الإملائي وعوامله.

خامسًا: علامات الترقيم ومواضع استعمالها.

أولاً: مفهوم الخطأ:

أ- لغة:

جاء في" **لسان العرب**" لابن منظور:

"الخطأ والخطّاء، ضدّ الصواب ... وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه... والخطأ ما لم يتعمد والخطأ ما تعمد"[1] وفي تنزيله عزّ وجل: « **وَلَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ جُنَاحٞ فِيمَآ أَخۡطَأۡتُم بِهِۦ** ».[2]

وفي "**المعجم الوسيط**" "(أخطأ): خطىء وغلط (حاد عن الصواب)، والخطأ ما لم يتعمّد من الفعل وضدّ الصواب".[3]

وجاء في "**معجم مقاييس اللّغة**" يقال: "أخطأ إذ تعدّى الصواب".[4]

والمتتّبع للمعنى اللّغوي لهذه اللّفظة يلاحظ بأنّ جلّها تصب ضدّ الصواب.

ب- اصطلاحا:

تعدّدت تعاريف الخطأ بين القديم والحديث:

---

[1]: ابن منظور، لسان العرب، مادة (خ ط أ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، مج1، ص81، 80.

[2]: سورة الأحزاب الآية (5).

[3]: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (خ ط أ)، مكتبة الشروق، القاهرة، ط4، 2004، ص242.

[4]: أبو الحسن ابن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، مادة (خ ط أ)، دار الكتب العلمية، ط2، ج1، 2008، ص306.

الخطأ قديمًا: « مرادفا للّحن مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامّة والخاصّة».[5]

يعرّفه **كمال بشر** بقوله: « الخروج عن القواعد والضوابط الرسميّة المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيّين باللّغة وشؤونها فما خرج عن هذه القواعد أو انحراف عنها بوجه من الوجوه يعد لحنًا أو خطأ، وما سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب ».[6]

وهو: « الخروج على قواعد اللّغة الفصحى من حيث القواعد النحويّة كالخلط في استعمال الحركات الإعرابيّة أو حروف الجرّ أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربيّة أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة ».[7]

وأيضًا بأنّه: « التقصير في اتبّاع القواعد الواجبة خلقيًّا أو فنيًّا أو علميًّا أو منطقيًّا».[8]

من خلال مجموعة التعاريف السّالفة الذكر نستخلص أنّ مصطلح الخطأ تعدّدت تعاريفه، حيث اصطلح العرب عليه قديمًا اللّحن، وهو مرادف له، فالفرّق إذن بين الخطأ واللّحن يكمن في أنّ اللّحن ظهر نتيجة اختلاطهم بالأعاجم ولا يكون إلاّ في اللّغة

---

[5]: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2009، ص71.

[6]: كمال بشر، اللغة بين التّطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات اللغة العربية، المصرية، القاهرة، 1988، ج62، ص105.

[7]: دلال بن عطاء الله، الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى ثانوي، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014، ص7، نقلا عن عارف كرخي أبو خضري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دار السلام، دط، 1994، ص48.

[8]: المرجع نفسه، نقلا عن جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دط ،1981، ج2، ص530.

(القول)، أي شفاهة بين العامّة من الناس والخاصّة منهم، في حين أنّ الخطأ قد يكون في اللّغة أو الفعل وذلك مشافهةً وتدوينًا، فاللّحن صرف الكلام عما كان عليه.

إذن الخطأ هو انحراف عن القواعد المتعارف عليها.

قد جاء المفهوم الاصطلاحي للخطأ اللّغوي بأنّه:

« خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحّة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أوّلاً بين العامّة من الناس ثم يتسرّب إلى لغة الخاصّة، وهو انحراف العربي عن طرق آداء سليقته اللّغوية مرجعًا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب وانفعال ».[9]

فالخطأ اللّغوي على رغم اختلاف مفاهيمه، هو الخروج عن المفاهيم الصحيحة المعروفة لسبب من الأسباب قد يكون مرتبطًا بالمعلّم والمتعلّم.

ثانيًا: مفهوم الإملاء وأنواعه:

1- تعريف الإملاء:

أ- لغة:

- جاء في مفهوم الإملاء لغة في " تاج العروس": " أملّه قال له فكتب عنه. وأملاه تأمّله على تحويل التضعيف".[10] وفي التنزيل: «**فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِ**»[11] وهذا من أمل.

---

[9]: محمد عبد الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التّطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص31.

[10]: الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس، مادة (أ م ل)، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، دط، ، المجلد 8، 1994،ص120.

[11]: سورة البقرة الآية (282).

– وفي قوله تعالى: « **فَهِيَ تُمْلَىٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا** ».[12]

– وهذا أملى... وقال الفرّاء أمللت لغة الحجاز وبني أسد، وأمليت لغة بني تميم وقيس. يقال أمل عليه شيئا يكتبه وأملى عليه فنزل القرآن باللّغتين معا.

– وجاء في " لسان العرب" لابن منظور: " الإملاء والإملال على الكاتب واحد، وأمليت الكاتب أملي، وأمللته أمله، لغتان جيدتان جاء بهما القرآن واستمليته الكتاب سألته أن يمليه عليه".[13]

– و "الإملال" في كتاب العين هو:" الإملاء على الكاتب".[14]

ب– اصطلاحا:

– **الإملاء:** « هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة، أي إلى حروف توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة لإستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد».[15]

– وفي تعريف **حسن شحاتة:** « الإملاء نظام لغوي معيّن موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللّين الثلاثة والألف اللّينة، وهاء

---

[12]: سورة الفرقان الآية (05).

[13]: ابن منظور، لسان العرب، مادة (أ م ل)، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، ج 20، ص160.

[14]: الخليل أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار المكتبة الهلال، بيروت، مج 8، ص345.

[15]: زهيدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة، الأردن، عمان، ط1، 1998، ص05.

التأنيث وتاؤه وعلامات الترقيم ومصطلحات المواد الدراسيّة، والتنوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف واللاّم الشمسيّة والقمريّة ».[16]

فلقد اهتم (حسن شحاتة) كثيرًا في تعريفه للإملاء بموضوعاته المختلفة التي ذكرت.

والإملاء عند **نسيمة ربيعة جعفري:** « هو كيفية تحويل المتلقي اللّغوي الكلام المنطوق؛ حرف أو كلمة أو جملة، أو نص من قاموسه الذهني اللّغوي، وذلك باستغلال الذّاكرة السمعيّة، اللّفظيّة، والبصريّة، والحركيّة في الكتابة الإملائيّة، تماشيًا مع المعيار الصوابي المعتمد في قياس مستوى القدرة الأدائية الإملائية في الإملاء المنسوخ، والمنظور والمسموع، والاختباري والقاعدي...».[17]

أكّدت (الأستاذة نسيمة ربيعة جعفري) في تعريفها للإملاء على أهميّة استغلال الذاكرة في الكتابة الإملائيّة، وأيضا المعيار الصوابي المعتمد في قياس القدرة الأدائيّة الإملائيّة في مختلف أنواع الإملاء، سواء أكان المنسوخ أم المنظور أم المسموع والاختباري.

وجاء تعريف الإملاء عند **وليد إلياس جرجورة:** « هو ترجمة المحفز السمعي ونقله إلى محفز بصري له شكل محدد وذلك حسب تجربة تعليمية وعملية سابقة. مهمة الإملاء تعتمد في الأساس على قدرة الطالب في ترسيخ صورة ذهنية دقيقة التفاصيل للمحفز

---

[16]: حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 1999، ص11.

[17]: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية وحلوله دراسة نفسية –لسانية – تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، ، ص24، 25.

البصري الملائم لكلّ محفز سمعي محدّد وربط الاثنين معًا ذهنيًا واستخراجهما معًا بشكل سريع وتلقائي ».[18]

قد أكّد في مفهومه هذا للإملاء على أهمية التدريب والتكرار بكثرة، وأيضًا أبرز مهمة الإملاء التي تعتمد في السرعة والتلقائية للمحفز البصري والسمعي. ومن هذه التعاريف يمكن أن نستنتج ما يأتي:

نجد الإملاء يحيل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة، وإذا كان يكسب المتعلمين ممارسة عملية (يدوية وعقلية) تتمثّل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات المفردة أو في جمل، واستخراجها من الذّاكرة كما حفظت بصورتها الصحيحة. وقد يكون عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ المتعلّمين الصور الصحيحة للكلمات، واكتشاف ما يخطئون بها، ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة.

وخلاصة القول أن كل هذه التعريفات تشترك في كون الإملاء هو تحويل المنطوق إلى مكتوب وفق قواعد متعارف عليها، ونستطيع أن نمثل الإملاء بالمخطط الآتي: [19]

أ ← إملاء ← ب

يعني هنا أن الشخص (أ) يملي نصًا، يستقبله الشخص (ب)، وليتم ذلك أي وصول إملاء (أ) إلى (ب) تحدث العمليّة التالية:

إرسال ← استماع ← صوت ← معنى ← مكتوب

---

[18]: جرجورة وليد إلياس، مسارات في التربية العادية والخاصة، دار الفكر، عمان، ط1، 2002، ص209.

[19]: مهدية بن عنان، "النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء دراسة وصفية"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير بجامعة بن يوسف بن خدة الجزائر 2006، ص22، نقلا عن
burney (pierre) : l'Orthographe, 5ème éducation, presses universitaires de France, Paris, 1970, p109.

يتلقى الشخص (ب) إرسالا شفويا من الشخص (أ) ثم يحوّل هذا التتابع الصوتي الذي استمع إليه إلى معنى، بعد ذلك يقوم بترميز هذه الدلالة الشفوية المنطوقة لجعلها دلالة مكتوبة.

2- أنواع الإملاء وطرق تدريسه:

تتدرج هذه الأنواع من حيث الصعوبة، وذلك تبعًا لقدرات المتعلّمين ومستواهم التعليمي، ونمو مهارة الكتابة لديهم، وإن تدريس الرسم الإملائي يتم إذن بطرق متعددة وهذا يكمّل بعضها وأتت هذه الأنواع كالآتي:

- الإملاء المنقول.
- الإملاء المنظور.
- الإملاء الاستماعي.
- الإملاء الاختباري.
- الإملاء القاعدي.

أ) الإملاء المنقول:

« هو أن ينسخ المتعلّمين ما معروض أمامهم من كلمات أو جمل، أو فقرات، أو موضوعات ويقوم هذا على أساس المحاكاة، بعد قراءتها وتهجي كلماتها هجاء شفويًا ويستخدم هذا النوع من الإملاء الذي يلائم المستويات الدنيا ».[20] وهو يختصّ بدراسة قوانين النظام المكتوب التي يخضع لها الخط النسخي والأسس والمعايير التي تحكم الكتابة النسخية، ذلك أنّ الكتابة العربية تكتب بعدّة خطوط، ويجب تدريب المتعلمين في

[20]: عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، دط، ص13.

مجال الخط وتحسين نوعيّته والمتمثلة في: شكل الحرف، وتنظيم المسافات، واستقامة السّطر...إلخ.

ويستخدم "المدخل الصوتي" القائم على الطريقة السمعية الشفوية التي تستند على نوعية المتعلمين على التوظيف الجيّد للحواس: النظر، النطق، السمع في الكتابة النسخية أي المنقولة.[21]

❖ **وتعود أهمية الإملاء المنقول إلى:** [22]

- تنمية مهارة الملاحظة لدى المتعلّمين.
- تنمية المحاكاة من خلال تدريب المتعلّمين على محاكاة صور الحروف والكلمات المعروضة أمامهم وترتيبها، وكتابتها بشكل يحاكي الصور المعروضة.
- تنمية مهارة التذكّر، من خلال تدريب الذاكرة على حفظ صور الحروف والكلمات وترتيبها في أذهانهم واستدعائها عند الكتابة.
- تنمية مهارة الكتابة من خلال محاكاة الكلمات والجمل التي يراد نسخها.
- تنمية القراءة الصامتة لأن المتعلّم أو الطالب عندما ينسخ الكلمة أو الجملة يقرؤها قراءة صامتة ثم ينقلها كتابة.

---

[21]: أحمد شامية ومسعود طيبي وأحمد مريوش وآخرون، مجلة دورية أكاديمية تعنى بالتعليمات والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 2012، العدد السادس، ص49.

[22]: ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص207، 208.

❖ **مميزات الإملاء المنقول:** [23]

1- يشدّ انتباه الدارسين، وينمي فيهم الرغبة في إجادة الكتابة، وتحسين الخط والارتقاء بالمستوى الأدائي.

2- يعدّ وسيلة من وسائل الكسب اللّغوي والمعرفي، وذلك بمناقشة معنى القطعة، وترديد النظر فيها، ونقلها إلى الكرّاسات أو البطاقات.

3- يساعد على انطباع صور الكلمات في الذهن و يثبّتها في الذاكرة.

4- يساعد على النمو الذهني، وإثارة الحذر من الخطأ من الوقوع في الخطأ.

❖ **طريقة تدريس الإملاء المنقول:** [24]

1- أن يقوم المعلّم (المدرّس) بعرض القطعة على الدارسين بعد إعدادها مسبقًا بخط واضح وجميل على السبورة، أو في الكتاب المقرّر.

2- أن يقرأ المدرّس القطعة قراءة نموذجيّة.

3- أن يقرأها المتعلّمين قراءة فردية، ليتّضح معناها في أذهانهم، ثم يناقشهم فيها للتأكّد من فهمهم لأفكارها.

4- أن يختار المعلّم الكلمات الصعبة من القطعة، والتي يحتمل وقوع الخطأ فيها، ثم يطلب من أحد الدارسين أو المتعلمين قراءتها، ومن آخر هجاء حروفها، مع بعض الكلمات المشابهة لها من خارج القطعة من الأفضل تمييز الكلمات الصعبة بكتابتها بلون مختلف.

---

[23]: أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، دط، 2012، ص22.

[24]: ينظر: المرجع نفسه، ص23.

5- أن يهيئ المدرّس المتعلّمين لعملية الكتابة وذلك بإخراج الكرّاسات، ثم يملي القطعة عليهم جملة جملة، مع الإشارة إلى الكلمة أو الكلمات التي يمليها عليهم، حتى يمعنوا النظر فيها، والتأكّد من صورتها.

6- بعد الانتهاء من عملية الإملاء يعيد المعلّم قراءة القطعة، ولكن بصورة أسرع ليتمكّن المتعلّمون من إصلاح ما وقعوا فيه من خطأ.

7- من ثم يمكن للمدرّس أن يقوم بتصحيح أخطاء كلّ متعلّم، ويكون ذلك في الزمن المتبقي من وقت الدرس. ويقوم بمناقشة معنى القطعة على نطاق أوسع من السابق.

وخلاصة القول أنّ المعلّم يعرض على متعلّميه قطعة إملائية في موضوع متكامل، ويدرّبهم على قراءتها عدّة مرات ثم يقرؤها أمامهم بصوت مسموع، وبعد ذلك يقوم المعلّم بشرحها وتوضيح معاني الكلمات غير المفهومة والصّعبة، ويتم هذا عن طريق التحاور بين المتعلّمين والنقاشات التي تكون فيما بينهم، حيث يطلب مجموعة معينة من المتعلمين نطقها ونقلها على الكرّاس... وقبل هذا كله يجب هنا مراعاة أن تكون القطعة المختارة ملائمة لمدارك المتعلّمين ومستوى نضجهم ويكون متّصلا بحياته وبيئته.

وهذا كلّه لتهيئة بعض المتعلّمين في مواجهة الصعوبات التي سيتلقوها ويحققون بها أهداف معينة.

ب)**الإملاء المنظور**:[25]

في هذا النوع من الإملاء تعرض القطعة الإملائيّة على المتعلّمين لقراءتها وفهمها وتهجي بعض كلماتها، ثم تحجب القطعة الإملائية ثم تملى على المتعلّمين بعد ذلك.

[25]: ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1 (الإصدار الثاني)، 2005، ص122.

ويمكن للمعلّم في هذا النوع من الإملاء أن يبقي على بعض الكلمات الصعبة جزئيًا أمام المتعلّمين ويجب على المعلّم أن يمنح زمنًا كافيًا للمتعلّمين للنظر إلى النص فقط لترسيخ صور الكلمات في أذهانهم.

❖ **وتعود أهمية الإملاء المنظور إلى:** [26]

1- تنمية مهارة الملاحظة والدّقة فيها، أي على المتعلّم أن ينظر نظرا دقيقا لتلك الكلمات لكي ترسّخ في ذهنه، لأنّ بعد ذلك قد يحجبها المعلّم تماما عليه.

2- تنمية التذكر وحفظ صور الكلمات في الذهن، ويكون هذا بعد الملاحظة الدقيقة.

3- تعليم المتعلّمين الاعتماد على أنفسهم في الكتابة.

❖ **ومن مميّزاته نجد ما يلي:** [27]

1- يعدّ خطوة متقدمة نحو معاناة التلاميذ من الصعوبات الإملائية والاستعداد لها.

2- يحمل المتعلّمين على دقة الملاحظة وهذا ذكرناه فيما سبق، وجوب الانتباه، والبراعة في أن يختزن في الذاكرة صورة الكتابة الصحيحة للكلمات الصعبة.

في هذا النوع من الإملاء تدريب جدي على إعمال الفكر وذلك بغرض الربط بين النطق والرسم الإملائي.

❖ **طريقة تدريس الإملاء المنظور:**

يعتمد الإملاء المنظور في طريقة تدريسه على نفس الخطوات التي مارسها المعلّم في تدريس الإملاء المنقول، إلاّ أنّه بعد انتهائه من قراءة القطعة ومناقشتها وتهجي

[26]: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص123.

[27]: المرجع نفسه، ص123.

كلماتها الصعبة، ويقرأ المتعلّمين القطعة، ثم يقوم المعلّم بإخفاء القطعة وإملائها على المتعلّمين وأن يراعي: [28]

- الفروق الفردية من حيث السرعة والبطء في الكتابة.
- القراءة المتأنيّة أي يمليها بتأن ووضوح.
- علامات الترقيم من حيث الفواصل، وعلامات الاستفهام والتعجّب...

وبعدّ الانتهاء من تصحيح ذلك، بقوم بجمع الأخطاء التي وقعوا فيها المتعلّمين ويناقشهم فيها ثم يكتب الصواب على السبورة، ويراعي عدم أيّ خطأ عليها.

نستنتج أنّ الإملاء المنظور يقوم بكتابة مجموعة من الجمل أو النصوص قد نظروا إليها بعد فترة قصيرة من قبيل تمليتها من المعلّم، وبعدها يقوم المعلّم بتصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها.

كما ركّز هذا النوع من الإملاء أيّ المنظور على توفير المهارات التي يجب أن يخضع لها المتعلّم وهي:

- تنمية مهارة الملاحظة الدقيقة.
- تنمية مهارة التذكر.
- جودة الانتباه.

ج) الإملاء الاستماعي:

تعد مهارة الاستماع أساس هذا النوع من الإملاء، ويمكن تعريف "الاستماع" بأنّه «عملية معقّدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه عبر أذنه عن طريق العديد

[28]: ينظر: عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص187.

من المناشط العقلية الفسيولوجيّة، مثل سماع الأصوات نفسها والتعرّف عليها وتمييزها وتفسيرها».[29]

وهو « أن يقرأ المعلّم قطعة الإملاء على مسامع المتعلّمين، ولا يكتبها أمامهم، ثم يجري حواراً حول مضمونها وأفكارها، وتجري مناقشة حول كتابة بعض الكلمات الصعبة هجائيا، ثم بعد ذلك يقوم بإملائها عليهم ».[30]

❖ **ومن ميزات هذا النوع من الإملاء:**

أنّه يختص بدراسة القوانين الصّوتية اللّفظية الثابتة التي يطرد منها النطق بالكتابة من جهة، والقوانين اللّفظية الصّوتية المتغيّرة التي لا يطرد فيها النطق بالكتابة من جهة أخرى في الكلام الصّوتي.[31]

❖ **ويهدف هذا النوع من الإملاء** إلى ما يأتي: [32]

- الوعي الفونولوجي للقواعد الصّوتية، التي تجمع بين النظام المنطوق والمكتوب في مختلف المواضع الكتابية نطقًا ورسمًا لتوظيفها بشكل جيّد متقن في السياقات اللغوية والمواقف الخطابيّة.
- تنمية القدرة على الاتّصال.

---

[29]: عصر حسن عبد الباري، فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، دط، 2000، ص100.

[30]: سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص21.

[31]: ينظر: أحمد شامية ومسعود طيبي وأحمد مريوش وآخرون، مجلة دورية أكاديمية تعنى بالتعليميات والعلوم الإنسانية تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، ص48.

[32]: المرجع نفسه، 48.

- تنمية القدرة على فهم المسموع والانتقال بالمتعلّمين من الاعتماد على البصر إلى الاعتماد على السمع.
- تدريب المتعلّمين على الربط بين أصوات الكلمات المسموعة وصورتها في أذهانهم، واستدعائها عند الكتابة.

❖ **طريقة تدريس الإملاء الاستماعي:**

قراءة المعلّم قراءة جهرية للقطعة، ثم يناقش المعنى العام والأفكار الرئيسية وتدريب المتعلّمين على الكلمات الصّعبة مع مراعاة علامات الترقيم (الفاصلة، النقطة...) ووضوح الصّوت عند القراءة الجهرية (كأن المتعلّم لما يسمع شرح معلّمه أو أستاذه يقوم بالتقاط بعض الأفكار التي سمعها)، وعدم تسكين آخر الجملة أو الكلمة التي قام المعلّم بإملائها أو شرحها على المتعلّمين ولمّا يقوم المعلّم بعمليّة إملاء الدرس سواء كان في مادة اللّغة العربيّة أو مادة الجغرافيا، أيًا كان ذلك يتم من خلال جملة وليس كلمة كلمة، وقد يطلب المعلّم منهم الإصغاء والانتباه أثناء قراءته للمادّة العلميّة التي سيمليها عليهم.

وبعد انتهاء المعلّم من ذلك الإملاء يقوم بشرحه جزئية جزئية ليفهمها الجميع، ويقرؤها قراءة جهرية مسموعة وبصوت واضح، ليتدارك المتعلّمون ما نسوه ولا مانع أن يكلّف أحد المتعلّمين لقراءة الدرس أيضا ومراعاة الأخطاء التي وقعوا فيها.[33]

د) **الإملاء الاختباري:**

وهو أصعب أنواع الإملاء، وفيه لا تذلّل الصعوبات للمتعلّمين، وهذا النوع من الإملاء أشبه إلى حدّ ما بالإملاء غير المنظور، لكنّه يختلف عنه في كون الكلمات

[33]: ينظر: فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 1989، ص193.

الصّعبة لا تناقش فيه ولا تشرح، وهو الذي يستهدف قياس قدرات المتعلّمين ومدى تقدمهم في الكتابة الإملائية وفق المنهج المعدّ، ومعرفة مدى استفادتهم من خلال الاختبارات الإملائية التي يجريها المعلّم لهم.[34] على سبيل المثال: يطلب المعلّم من تلاميذه في امتحان اللغة العربية أن ينظّموا فقرة حول موضوع معيّن، لكن قبل ذلك يقوم بوضع تمهيد مبدئي لذلك الموضوع حتى يسهل عليهم الأمر وقد تكون في الأغلب في الوضعية الإدماجية.

والهدف من هذا كلّه هو قياس درجة التّحصيل الإملائي بعد الانتهاء من وحدة التعليمية، بقصد تقويم عمله ومدى استفادة متعلميه منه؛ ولكن في جميع الأحوال قد يتبع المعلّم هذا النوع من الإملاء مع الدارسين في كل المستويات فهو يراقب المعرفة التي اكتسبها المتعلم أثناء تمدرسه.

هـ) الإملاء القاعدي:

يختص الإملاء القاعدي بدراسة قوانين النظام المكتوب، لأن علماء اللّغة العرب حدّدوا المعيار الصّوابي الذي تكتب وفقه الألفاظ العربيّة، باستخدام القيّاس وفق قوانين محدّدة ومضبوطة يؤدي الخروج عنها إلى الوقوع في الخطأ.

يَنصب الإملاء القاعدي على دراسة العلاقة التي تربط الكلام المكتوب بالكلام الصوتي، أي دراسة القواعد الإملائية التي لا تطرد فيها الكتابة بالنطق حيث تنطق الأصوات بنفس الطريقة وتكتب بصورة مختلفة. وذلك وفق المخطط الآتي: [35]

---

[34]: ينظر: نايف محمود معروف، تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط7، 2007، ص13.

[35]: ينظر: نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط5، 1998، ص38، 39.

حرف ← صوت

تستخدم " المقاربة القواعدية " التي تستند على الفهم والتحليل القاعدي الذي بنى وفقه علماء اللغة العربية قواعد الإملاء القاعدي في مجال الصوائت القصيرة (السكون، الفتحة، الضمة والكسرة) للكتابة الإملائية من قبل المتعلّمين في أي وضعية إدماجية لغوية سواء كان ذلك في النص أو الجملة يهدف الإملاء القاعدي إلى اكساب المتعلّمين الوعي القواعدي الذي يسمح لهم باستقراء واستنباط المبادئ والأسس اللغوية التي بنيت وفقها كلّ قاعدة إملائية.[36]

ثالثًا: أهمية الإملاء:

تأتي أهمية الإملاء من أنّ فروع العربية كلّها تعتمد عليه، كما أنّ ثمة علاقة عضوية وثيقة بينه وبين مواد المعرفة الأخرى، فهو الوسيلة الرئيسية للتعبير الكتابي من حيث الصورة الخطية. فالخطأ الإملائي يشوّه الكتابة، ويغيّر معناها فيعدّ نقصًا كبيرًا فيها، كما أنه يعطي انطباعًا سيئًا عن الكاتب مما قد يدعو إلى احتقاره وازدرائه.

فالكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للمتعلّم أن يعبّر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرّر ما لديه من مفاهيم ومشاعر، ويسجّل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء أو عرض الفكرة سبب في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة.

[36]: ينظر: نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، ص40.

وتعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمّة في التعليم على اعتبار أنّها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والإلمام بها.[37]

وإنّ اكتساب المتعلّم المقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة، لا يتمّ دفعة واحدة في الساعة المقرّرة لتدريس الإملاء، وإنّما يحصل عن طريق الكلام والتحدّث والإصغاء والقراءة. لذا من الضروري التنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل على اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللغة الأخرى وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة، على المتعلّم أن يتقن المهارات السابقة حتى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة من مراحل تعليم اللغة، فإدراك الكلمة وفهم معناها وتميّز أصواتها وتهجئتها والتعرّف على عناصرها وأجزائها، كلّ ذلك من المهارات، وكعدم تمييز العلاقات التي توجد بين أجزاء الكلمة الرئيسية والمسموعة أو عدم انتقال النظر بشكل منتظم أثناء القراءة، يؤدي بالمتعلّم إلى الخلط بين الحروف المتشابهة، فنزيد أو نحذف بعضها وتعجّ بالأخطاء.

وتدريب التلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي يتركّز في العناية بأمور ثلاثة: [38]

- قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيًّا.
- إجادة الخط.
- قدرتهم على التعّبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة.

[37]: ينظر: أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام، بيروت، لبنان، ط2، 1998، ص19.

[38]: راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرآنية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص234.

أي لابد أن يكون المتعلّم قادرا على رسم الحروف رسمًا صحيحًا وإلاّ اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، وأن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتّفق أهل اللغة عليها وإلاّ تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص وإلاّ استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها.

وتعود إذن أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد:

1- تعوّد المتعلّمين على دقّة الملاحظة.

2- تعوّد المتعلّمين على الاستماع والانتباه.

3- تعوّد المتعلّمين على النظافة والترتيب.

4- يغني حصيلة المتعلم اللغوية من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة.[39]

رابعًا: المفهوم الاصطلاحي للخطأ الإملائي وعوامله:

1- تعريف الخطأ الإملائي:

عرّفه الدكتور **محمد رجب فضل الله** في دراسته إلى أنّ الخطأ الإملائي: « هو ذلك الخطأ المسبّب في قلب المعنى، وغموض الفكرة، والذي يقع دائما في هجاء الكلمات، وزيادة أو حذف الحروف، وقلب من مبنى الكلمات في الفصل والوصل بينها. وفي

[39]: ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرآنية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص235.

التفخيم، وإبدال الحروف، وقلب الحركات القصار إلى طوال، لذا فهو يعيق المتعلّم عن متابعة دراسته والانتقال من مرحلة لأخرى ».[40]

وفي تعريف آخر: « هو عدم قدرة الطلبة على كتابة كلمات القطعة التي أُعدّت لاختبارهم وفق إجراءات البحث في كتابة سليمة يتطابق رسمها مع رسم القطعة الاختبارية، سواء كان الخطأ في شكل الكلمة ككل، أم في جزء منها ».[41]

أو هو: « إخفاق المتعلّمين وعدم استطاعتهم ترجمة القواعد المعيارية – عمدًا أو سهوًا – المخصوصة لكلّ نوع من أنواع الإملاء العربي، سواء كان إملاء منسوخًا أم مسموعًا، أم قاعديًا أم ذاتيًا أم اختباريًا، ترجمة صحيحة تتماشى وفق المعيار الصوابي المتبنى من لدن المقوّم في عملية تقويم وتقييم الأداء الإملائي قصد التعرّف على مستوى المهارة الإملائية التي تم تحقيقها في ظل نظام بيداغوجي تعليمي متجدّد ».[42]

والمراد بهذا التّعريف أنّ عدم قدرة المتعلّمين وفشلهم على تحويل الكلام المسموع إلى كلام مكتوب وعدم ترجمته ترجمة صحيحة وذلك وفق المعيار الصّوابي المتبنى.

فالخطأ يعني « قصور المتعلّم عن المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصّور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائيّة مع الصور الخطيّة لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها ».[43]

---

[40]: فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص09.

[41]: نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية وحلوله دراسة –نفسية– لسانية– تربوية، ص27.

[42]: المرجع نفسه، ص28، 29.

[43]: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص71.

2- أسباب الخطأ الإملائي:

قد يتفاوت المتعلّمون في المستوى العلمي في الإملاء، ما بين متميز وحسن وضعيف، إلا أن نسبة عالية منهم تقع في أخطاء إملائية، وذلك تعود لعدد من الأسباب أهمها:

- أسباب تعود إلى المتعلّم.
- أسباب تعود إلى القطعة الإملائية.
- أسباب تعود إلى المعلّم.
- أسباب تعود إلى طريقة التدريس.
- أسباب تعود إلى الإدارة المدرسة.
- أسباب تعود إلى النظام المدرسي.
- أسباب تعود إلى القواعد الإملائية.
- أسباب تتعلّق بغياب دور وسائل الإعلام المختلفة والصحف.

2-1- أسباب تعود إلى المتعلّم: وترجع الأسباب الخاصّة بالمتعلّم إلى:[44]

- أسباب عقلية خاصة بالذكاء وبطء التحصيل والضعف العقلي يؤدي إلى تأخّر الطالب عن أقرانه في كلّ مجالات التعلّم، فيكون بطيء التعلّم وسريع النسيان.

- أسباب صحية وجسمية: كاضطراب النمو الجسمي وضعف البنية واعتلال الصحة. فالضعف العام يؤدي إلى ضعف صحّته وإلى عدم التركيز والميل إلى الكسل والخمول.

[44]: فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها و طرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، العدد السابع كانون الثاني، 2012، ص227.

- ضعف بصره أو ضعف سمعه:[45]

أ- الضعف البصري: يؤدي إلى عدم قدرة المتعلّم على رؤية الحروف السليمة والكلمات المرسومة رسمًا صحيحًا.

ب- الضعف السمعي: يؤدي إلى عدم معرفة المتعلّم على التمييز بين مخارج الحروف والمقاطع والكلمات، وذلك مما يعيق تقدمه في الإملاء.

إذن المتعلّم بحاجة ماسّة إلى الرّعاية والاهتمام سواء كان هذا في المدرسة أو في البيئة التي يعيش فيها.

2-2- أسباب تعود إلى القطعة الإملائية: [46]

- الكتابة والقراءة هما العنصران الرئيسيّان في عمليّة التعليم، وخاصة في المرحلة الأولى والمتأمل في توزيع درجات اللّغة العربية يجد عجبًا، أيعقل أن تكون درجة الإملاء عشر درجات فقط في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الإعدادية؟ علما بأن الدرجة الكليّة لمادة اللغة العربية مئة درجة. إنّ ذلك يحتاج إلى إعادة النظر في توزيع الدرجات، وهذه الأسباب الرئيسة لضعف الطلاب في نوع الإملاء وبالتالي المادة ككل.
- تقديم الكثير من المهارات الإملائية في قطعة واحدة تملى على المتعلّم، تُحدث نوعًا من الصعوبة ونفور المتعلّم منذ الوهلة الأولى. فالطالب يحتاج إلى أن يستمع إلى الثناء والتشجيع على ما يحصل عليه من مهارات وخبرات؛ فعند تقديم العديد من

[45]: ينظر: سعد الدين أحمد ثائر، الإملاء في اللغة العربية، دار الراية، الأردن، عمان، دط، 2014، ص11.

[46]: فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، ص229، 230.

المهارات في قطعة واحدة تفقدنا مواصلة الطالب متحمّسًا وحريصًا على التحصيل والتقدّم.

- صعوبة معاني القطعة الإملائية على فهم المتعلّمين واستيعابهم وعدم إشباع رغبة لهم أو حاجة من حاجاتهم تؤدي إلى الفتور والملل وعدم التحمس للقطعة الإملائية وبذلك يفقد الدرس الإملائي الهدف المرجو منه و بهما يفقد المتعلّمين المهارات الإملائية شيئا فشيئا.
- اعتماد النظام الحالي على الإملاء التعليمي والأسئلة البسيطة، وإغفال الإملاء الاختباري الذي يصقل مهارات المتعلّمين في هذا الجانب. فبعد أنّ كان المتعلّم يأخذ قطعة اختبارية كل أسبوع أو أسبوعين على الأكثر، ممّا يوجد نوعا من المنافسة الإيجابية أصبح يأخذ قواعد إملائية مع الأمثلة والتدريبات البسيطة التي تؤهّل المتعلّم أن يكون على المستوى المطلوب في الإملاء.
- ربما تكون قطعة الإملاء أعلى من مستوى المتعلّمين فكرةً أو أسلوبًا.[47]
- كثرة الكلمات الصعبة فيها، أو الكلمات التي تَشذّ في رسمها عن القاعدة الأصليّة.
- قد تكون القطعة أطول أكثر من اللاّزم.
- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، فيضطرّ المملي إلى العجلة والإسراع في النطق.
- الإعجام ووصل الحروف وفصلها واختلاف الهجاء المصحف عن مصحف عادي.

[47]: أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، ص25.

2-3- أسباب تعود إلى المعلّم: منها :[48]

- كأن يكون المعلّم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتمّ بالفروق الفردية ومعالجة الضّعاف أو المبطئين.
- أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج للتميّيز بينها وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها ومخارجها.
- تهاونه في الإستماع الدقيق أو التّسامح في تمرين عضلات اليد على الكتابة مع السّرعة الملائمة.
- تهاون بعض المعلّمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشدّد عند وقوع الطلبة في الخطأ.
- كأن يكون مبالغا في إشباع الحركات مما يجعل المتعلّم يكتب أحرف مدّ دون داع.[49]
- إغفال تصحيح الكرّاسات وإغفال تصحيح الأخطاء التي ترسّخ في أذهان المتعلّمين لا مبرّر له إطلاقًا، فلا كثرة المتعلّمين ولا نصاب المعلّم الكبير يبرّران تجاوز هذه القضية.[50]
- ضعف المعلّم في التكوين اللّغوي غير متمكن من مادته العلمية أو لا يتبع أسلوبًا جيّدًا في تدريسه، إضافة إلى أنّ مدرّسي المواد الأخرى قد لا يلقون بالاً إلى أخطاء

---

[48]: ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2006، ص108.

[49]: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010، ص138.

[50]: المرجع نفسه، ص 139.

المتعلّمين، وإرشادهم إلى الصّواب، وعدم تركيز المعلّم على القراءة السليمة لما لها من ارتباط وثيق بالإملاء.[51]

2-4- أسباب تعود إلى طريقة التدريس: يمكن أن نذكرها كالآتي:[52]

- قيام المعلّم باختبار المتعلّم وذلك الإملاء يكون في كلمات مطوَّلة وصعبة.
- عندما ينفصل درس الإملاء عن المواد الدراسيّة الأخرى.
- عندما لا يعالج المعلّم الأخطاء الإملائية في كراريس المواد الأخرى بل تقتصر فقط على كرّاس الإملاء.
- استعمال طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائيّة.
- عدم إعطاء تدريبات كافية على المهارات الأساسيّة.
- عدم مشاركة المتعلّم في تصحيح الخطأ مع المعلّم.

2-5- أسباب تعود إلى الإدارة المدرسية:[53]

- عدم السّماح للمعلّم بممارسة أساليب فردية من أجل تحسين مستوى المتعلّمين الضعفاء والمبطئين. وعلى الرغم من هذه الأعباء فإنّ عاملا آخر يُسهم في تراجع مستوى المعلّمين ينحصر بفقر الإدارة التعليميّة.
- قلّة وجود حوافز تشجيعيّة تسهم بانعكاسات سلبية على المعلّمين فيقلّد البعض الآخر فيسود الترهّل حتى في تقويم المتعلّمين.

---

[51]: ينظر: محمود رشدي خاطر و مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، دط، 2000، ص224.

[52]: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للطباعة، القاهرة، ط1، 1992، ص152.

[53]: عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، ص219.

بمعنى وضع كلّ المعلّمين في كفّة واحدة، بحيث لا يوجد تشجيعًا من طرف الإدارة للمعلّمين المتمكنين والأكفاء.

2-6- أسباب ترجع إلى النظام المدرسي: منها: [54]

- كثافة الصفوف.
- النقل الآلي.
- قلّة المعلّمين.

حيث الأولى: أن يحوي الصّف الواحد من الصفوف مجموعة كبيرة غير متجانسة تمامًا من الطلبة من حيث قدراتهم العقلية وحاجاتهم، وهذا يتطلّب من المعلّم أن يكون على دراية تامة بكيفية التعامل مع كافة فئات الطلبة إن استطاع، حتى يكون قادرًا على سير الدّرس وإفهامه للطالب إن لم يتحقق كذلك قد يقع الطالب في الخطأ.

أمّا بالنسبة للنقل الآلي: أي يقصد به المعرفة التي يقوم المعلّم بإلقائها على متعلّميه نقلاً كما هي دون أن يستخدموا أسلوبهم لتبسيط الفكرة مثلا على أنفسهم.

أمّا فيما يخصّ قلّة المعلّمين فيتعلّق بعدم توفر أساتذة مختصّين بمادة اللغة العربية، وهذا ما يؤدي إلى وقوع التلّميذ في الخطأ، ويسير معه في مراحل دراسته.

2-7- أسباب تعود إلى قواعد الإملاء:

- من أسباب الخطأ الإملائي صعوبة القواعد الإملائية والكامنة في تشعّبها وتعقّدها وكثرة استثناءاتها والاختلاف في تطبيقها مثال ذلك كلمة " يقرؤون" يحار المرء في كتابتها، فمنهم من يكتبها بهمزة متوسطة على الواو حسب القاعدة "يقرؤون"، ومنهم

[54]: عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، ص219.

من يكتبها بهمزة على الألف وهو الشائع باعتبار أنّ الهمزة شبه متوسطة "يقرأون" والبعض يكتب همزتها مفردة على السّرد كما في الرسم القرآني، وحجتهم في ذلك كراهة توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة، فيكتبها "يقرءون" بعد حذف الواو الأولى وتعذر وصل ما بعد الهمزة ما قبلها، ومثلها كلمة "مسؤول"، إذ ينبغي أنّ ترسم همزتها على الواو حسب القاعدة، "مسؤول"، ولكن كما الواو ووصلوا ما بعد الهمزة بما قبلها فكتبت على نبرة، "مسؤول".[55]

- كما أنّ لارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف أثرا كبيرًا في زيادة صعوبتها، إذ يتطلّب على المتعلّمين أنّ يعرفوا قبل الكتابة – الأصل الاشتقاقي وموقعها الإعرابي، ونوع الحرف الذي يكتبونه. وتتّضح هذه الصعوبة في كتابة الألف اللّينة المتطرّفة وفيما يجب وصله بعد إدغام أو حذف أحد أحرفه أو ما يجب فصله إلى غير ذلك.[56]

2-8- أسباب تتعلق بغياب دور وسائل الإعلام المختلفة والصحف:

- عدم نشر الوعي بين الأهالي وأولياء الأمور بالطريقة المثلى الواعية بأبعاد العملية التعليمية، وبذلك يفقد ميدان التربية عاملا هاما من عوامل نجاحه، إذ لا بد أنّ تشارك وسائل الإعلام عن طريق الحوار والمناقشة وإبداء الرأي على مستوى البيت والمدرسة والشارع، دون أن ننسى قلّة البرامج التعليميّة المقدّمة في وسائل الإعلام وكذلك المسابقات الدّراسية عن طريق التلفاز أو الصّحف وافتقار التلفاز إلى البرامج الممسرحة التي تجذب وتشوق المتعلّم وتنفعه في دراسته ومنها مجال الإملاء.

---

[55]: سعد الدين أحمد ثائر، الإملاء في اللغة العربية، ص15، 16.

[56]: ينظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، ص139، 138.

- وجود بعض الأخطاء الفادحة في الصّحف والمجلات والتي يعدّها المتعلّم مصدر توثيق للمعلومات وبذلك يكون التناقض بين ما يقدّم للمتعلّم وبين ما يقرأه في الصحف مما يكون له أثر سلبي على تحصيله وتقدّمه في كل المجالات ومنها الإملاء.[57]

خامسًا: علامات الترّقيم ومواضع استعمالها:

تتّصل علامات الوقف والترقيم بالرّسم الإملائي اتّصالا مباشرا، فكلاهما عنصر من عناصر التّعبير الكتابي. وكما يختلف المعنى باختلاف رسم الحروف إملائيا في الكلمة، فإنّ المعنى يختلف أيضا إذا أسيء استخدام هذه الرّموز بين الجمل وأبعاضها.

1- مفهوم علامات الترّقيم:

أ- لغة:

" الترّقيم من الفعل (رقم): الرّقم والّترقيم، تعجيم الكتاب، ورقّم الكتاب يرقمه رقما أي أعجمه وبيّنه، وكتاب مرقوم أي قد بُيّنت حروفه بعلاماتها من التّنقيط[58]، وقوله عزّ وجلّ: « كِتَٰبٌ مَّرۡقُومٞ ۝٩ »[59] أي كتاب مكتوب والرقم: الكتابة والختم".

[57]: فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها ، ص231.

[58]: الزبيدي محمد مرتضى الحسيني ، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، مادة (ر ق م) ، مطبعة حكومة كويت، الكويت، دط، ج1، 1965، ص248.

[59]: سورة المطففين الآية (**09**).

ب- اصطلاحا:

علامات الوقف والترقيم هي: « نظام من العلامات المكتوبة وهي جزء من الإملاء، تساعد على فهم المقصود من النص المكتوب وإدراكه بتحديد مواضع الوقف الطّويل والقصير والاستفهام والتّعجب،...»[60] فعلامات الترقيم هي مجموعة رموز وعلامات التي تعدّ جزءا أساسيا من الكتابة، حيث تساعد على بيان العلاقات المنطقية بين أجزاء الجملة من ناحية، وبين الجمل وبعضها بعضا من ناحية أخرى، إذ تقوم بدور المحطّات في قراءة النّص، فتسهّل قراءته وفهمه، كما تؤدي من خلال دورها البارز في الإسهام في ترتيب الأفكار ومنع اختلاطها وتزاحمها، ولا شكّ أنّ التّرقيم يعدّ لغة داخل لغة؛ لأنّه يعوّض إلى حد ما غياب انفعالات الكاتب الصّوتية والحركية والتّعبيرية، وكأنّ الكاتب يصطحب القارئ شعوريا، فيعلم عند وصفه علامة الاستفهام أنّه يستفهم، وعلامة التّعجب أنّه يتّعجب، والاستفهام التّعجبي أنّه لا يتساءل، وإنّما يستفهم متعجبا، وهكذا.[61]

ويقال أنّ أوّل من وضع واهتدى إلى علامات الترقيم هو عالم من علماء القسطنطينية وهو(آرسطوفان) وذلك في القرن الثاني قبل الميلاد، ثم جاء بعده من زاد عليها حتى وصلت إلينا بشكلها الحالي.[62]

---

[60]: بشير إبرير و الشريف بوشحدان وآخرون، مفاهيم تعليمية بين التراث والدراسات الليسانية الحديثة، ص 41.

[61]: سامي يوسف أبوزيد، قواعد الإملاء والترقيم، ص69.

[62]: ينظر: يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، دارالإسراء، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص54.

2- مواضع استعمالها:

2-1- الفاصلة أو الفصلة أو الشولة، ورمزها (،):

هي من علامات الوقف القصيرة والغرض منها أن يسكت القارئ عندها سكتة خفيفة لتمييز أجزاء الكلام بعضه عن بعض،[63]

وتوضع في المواضع التالية:[64]

- ترسم بعد لفظة المنادى، مثل: يا محمود، اذهب إلى المدرسة باكرا.
- ترسم بين أقسام الشيء الواحد، مثل: قرأت ثلاثة كتب قديمة: « البخلاء للجاحظ »، و« الإمتاع والمؤانسة » لأبي حيّان التوحيدي، و« كليلة ودمنة » لإبن المقفع.
- ترسم بين الجمل التي يتركب من مجموعها كلام تام، مثل: إنشاء الجامعات في الجزائر، يعني الكثير: فهو يخلق نخبة جديدة من المعلّمين، ويسهم في دعم الثقافة، ويبشّر بمستقبل للأجيال القادمة.
- ترسم بين الكلمات المفردة المتصلة بكلمات أخرى تجعلها شبيهة بالجملة في طولها، مثل: شعبنا مهيّأ للعمل: الطلاّب في مدارسهم، والجنود في مواقعهم، والفلاّحون في مزارعهم، والعمّال في مصانعهم.

---

[63]: محمد ربيع و حسن محمد الربابعة و محمود مهيدات ، أساسيات اللغة العربية، المركز القومي للنشر، إربد الأردن، ط1، 2000، ص131.

[64]: ينظر: رندة سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، دار جهينة، عمان، الأردن، دط، 2013، ص74.

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

الغرض منها أن يقف القارئ عندها وقفة أطوال بقليل من الوقفة عند الفاصلة، وتستعمل بين الجمل الطّويلة المركّبة من جمل قصيرة، كما تستخدم بعد الجملة التي يتبعها التعليل وبيان السبب، أو بعد الجملة التي يراد تفسيرها مثل: اعطف على الفقراء و اضمد جراح المكلومين، لأنّك ستصير ذا حاجة فتجد من يضمد جرحك ويكفيك مؤونة السؤال؛ أي أنّ الله سيجزيك بعملك.[65]

2-3- النقطة أو الوقفة، ورمزها (.):

وهي من علامات الوقف الطويل، وتأتي:[66]

- في نهاية الجملة القصيرة التّامة المعنى.
- في نهاية الفقرة، وهي الجملة الطّويلة المركّبة من جمل قصيرة.
- في نهاية الرسالة، والفصل من البحث، والقسم من الفصل، والخطبة، والمقالة... .

2-4- النقطتان الرأسيتان، ورمزها (:):

وتستعمل في التّوضيح وذلك لتمييز ما بعدهما عمّا قبلهما، وتوضعان في المواضع التّالية:[67]

- بين القول والكلام المقول، مثل: قال أسيد بن أوس: " إنّما يوثق في الشّدة بذي القرابة وبصفاء الإخوان، وبصدق أهل الوفاء ".

---

[65]: رندة سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي ، ص74.

[66]: المرجع نفسه ، ص75.

[67]: محمد ربيع و حسن محمد الربابعة و محمود مهيدات، أساسيات اللغة العربية، ص133.

- بين الشيء وأقسامه، مثل: اثنان لا يشبعان: طالب علم، وطالب مال.

2-5- علامة الاستفهام، ورمزها(؟):

وتكون فتحتها باتجاه الكلام المكتوب، وتوضع في نهاية الجمل المستفهم بها عن شيء سواء وضعت الأداة في أوّل الجملة أم لا. مثل: أهذا خطّك؟[68]

2-6- علامة التأثّر والإنفعال أو التّعجب، ورمزها (!):

وتوضع هذه العلامة في آخر الجملة التي يعبّر بها عن فرح، أو حزن، أو تعجّب، أو إستغاثة، أو دعاء، ونحو ذلك، مثل: يا بشراه![69]

2-7- علامة الحذف ، ورمزها (...):

وهي ثلاث نقط متتابعة بشكل أفقي "..." توضع في مكان الكلام المحذوف من النص: إما لأنّه لا ضرورة له في التدّليل على ما ينقله، أو لاستقباحه، فيختار من النص ما هو بحاجة إليه.

2-8- علامتا التنصيص، ورمزهما " " وتسميان علامتا الإقتباس:

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

2-9- المعقوفتان أو القوسان المركنان، ورمزهما [ ]:

وتوضع بينهما زيادة قد يدخلها الكاتب على النّص المقتبس، أو يثبت بينهما عبارة من عنده يراها ساقطة من النّص الذي يحققه، ويكتمل بوجودها هذا النّص.[70]

---

[68]: رندة سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي ، ص76.

[69]: المرجع نفسه، ص77.

[70]: محمد ربيع و حسن محمد الربابعة و محمود مهيدات، أساسيات اللغة العربية، ص135.

2-10- القوسان أو الهلالين كذلك، ورمزهما ( ):

ويوضع بينهما كلّ كلام ليس من الأركان الأساسية في الجملة: كالجمل اللإعتراضية، والجمل التفسيرية، وقد تستعمل الشرطتان – – بدلا من القوسين.[1]

2-11- علامة المماثلة، ورمزها (〃〃〃):

وتوضع تحت الألفاظ المتكرّرة بدلا من إعادة كتابتها في كلّ سطر.

2-12- علامة التتابع، ورمزها = (يسار أسفل الصفحة) ومثلها = يمينا أعلى الصفحة التالية:

وأكثر ما تستعمل هذه العلامة عند تحقيق النصوص تحقيقا جيّدا، فيحتاج الباحث إلى أنّ 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 فتحتين فوق بعضهما، ثم يضع مثلها أعلى الصفحة التالية يمينًا في مكان الهامش إشعارا باستمرار الحديث وتتابع الكلام.[2]

2-13- الأقواس المزهرة، ورمزها { }:

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

---

[1]: رندة 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.

الفصل الثاني:
تجليات الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي
في شعبة الآداب أنموذجا

أوّلاً: الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج.

ثانيًا: عرض وتحليل البيانات.

ثالثًا: تحديد الأخطاء وصفها وتصنيفها.

أوّلاً: الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج.

تمهيد:

بعد أن تناولنا في الدّراسة النظرية مدخل بعنوان مفاهيم في العملية التعليمية، وعُنون الفصل الأوّل بمفهوم الخطأ الإملائي وعوامله، وقد اقتصرت دراستنا في هذه الجزئية على مفهوم الإملاء وأنواعه منها المنقول، المنظور، المسموع، اختباري، والقاعدي، وأهمية الإملاء ...إلخ، ودعّمنا هذا الفصل بدراسة ميدانية وكان الهدف من إجراءات هذه الدّراسة هي معرفة الأخطاء الإملائية الكتابية التي يقع فيها متعلّمو اللّغة العربية، على أن تتمّ هذه الإجراءات بطريقة علميّة منظّمة توصلنا إلى الأهداف المرجوة والمنشودة.

وهذا الجانب الميداني يعتمد على استخدام الأدوات والوسائل التي تستخدم في دراسة معيّنة في أي مجال من مجالات البحث العلمي، وبهذا استخدمنا أدوات البحث المناسبة لهذا الموضوع وهي اختيار أوراق إجابات امتحانات التلاميذ عشوائيا، والتفسير والتعليق على النتائج ومناقشتها وعرض الأساليب الإحصائية المعتمدة التي تساعدنا في كشف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ.

1- منهج الدّراسة:

إنّ طبيعة الموضوع تفرض على الباحث إتباع منهج معين للوصول إلى الإجابة على التساؤلات المطروحة، وتحقيق الهدف المتوفر من البحث، لهذا لا يمكننا أن نتوصل إلى أي نتيجة دون اعتمادنا على منهج ما، والدّراسة التي بين أيدينا الآن تعتمد على معرفة إجابات الأساتذة حول الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي في شعبة الآداب.

وعليه لا تخلو أيّ دراسة علميّة من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس، ويعرف المنهج بأنّه :«الطريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة

مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة المعلومة»[1]، وهو « الطريقة التي يعتمد عليها الباحث في الحصول على معلومات دقيقة تصور الواقع الاجتماعي المعاش وتساهم في تحليل الظاهرة المدروسة».[2]

واعتمدنا في بحثنا على منهج تحليل الأخطاء الذي يقوم على دراسة وتحديد وتفسير الخطأ و تصويبه وعلاجه، فلا يقتصر هذا المنهج على التعرّف على معالم الظّاهرة وتحديد أسباب وجودها، وإنّما يشمل كذلك تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها والتوصل إلى نتائج دقيقة.

1-1- منهج تحليل الأخطاء:

تحليل الأخطاء مصطلح شاع في علم اللّغة التطبيقي في تعليم اللّغة، وهو الخطوة التّالية للتّحليل التّقابلي، ولعلّه ثمرة من ثمراته، لكنّه يختلف عنه وعن المقارنة الدّاخلية لأنّهما يدرسان اللّغة، أمّا هو فيدرس لغة المتعلّم نفسه لا نقصد لغته الأولى، وإنّما نقصد لغته التي ينتجها، وممّا لا شك فيه أنّنا جميعًا نخطئ عند تعلّمنا للّغة وعند اِستعمالنا لها، ومن ثم فإنَّ الخطأ درس أصل في حد ذاته.

ويختلف منهج تحليل الأخطاء عن التّحليل التقابلي في أنّه يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة، ولا يقتصر على التي ترجع إلى النقل السلبي من اللغة الأم فحسب. وقد حلَّ تحليل الأخطاء محل التحليل التّقابلي بسهولة حين تبيّن أنّ بعض الأخطاء فقط ترجع إلى تأثير المتعلّم بلغته الأم، وأنّه لا يقع في كل الأخطاء التي

[1]: فوزي عبد الخالق وعلي إحسان شوكت، طرق البحث العلمي "مفاهيم ومنهجيات تقارير نهائية"، المكتب العربي الحديث،عمان، الأردن، د ط،2007، ص76.

[2]: حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنشر، الجزائر، 2008، ص43.

يتوقّعها التحليل التقابلي، وأنَّ الدّارسين الذين ينتمون إلى لغات مختلفة يقعون في أخطاء متشابهة وهم يتعلّمون لغة أجنبية واحدة.[3]

ونودّ أن نشير إلى مسألتين في هذا المقام:

- **الأولى:** أنَّ أخطاء صاحب اللغة الأم تختلف عن أخطاء الأجنبي؛ فالنوع الأوّل يحدث عادة لأسباب فيزيقية كالإرهاق أو المرض، وأسباب نفسية كالتوتر والشّك، وهذه الأخطاء تدور في إطار زلّات اللّسان في الحذف والنقل والتّكرار، وفي تغيير خطّة الكلام بأن نبدأ تركيبيًا ثم نعدل عنه إلى تركيب آخر،[4] وهكذا... وهو موضوع غني لدراسة الأداء اللّغوي.

أمّا النوع الثاني فهو ذو طبيعة مختلفة، ويرجع إلى عوامل في تعلّم وفي نقص المعرفة بالنظام اللغوي الذي يتعلّمه.

- **والثانية:** أنَّ علم اللّغة التطبيقي يهتم بتحليل الأخطاء عند تعلّم اللغة الأجنبية نتيجة التحليل التّقابلي، لكن ذلك لا يعني أنّنا لا نستطيع أن نجري تحليلاً لأخطاء تعليم اللّغة الأولى؛ فالمفهوم العلمي للخطأ هو اِنحراف الأطفال عن نمط قواعد اللّغة كما يستعملها الكبار، وذلك في اللغة الأولى، واِنحراف متعلّم اللّغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللّغة.[5]

1-2- مراحل تحليل الأخطاء: يجري تحليل الأخطاء عادة على مراحل هي:

- تحديد الأخطاء ووصفها
- تفسيرها.
- تصويبها وعلاجها.

---

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

[4]: المرجع نفسه، ص54.

[5]: ينظر: المرجع نفسه، ص54.

أ- **تحديد الأخطاء ووصفها:** إنَّ الخطوة الأولى في تحليل الأخطاء هي تحديدها ووصفها ويعرّف **رشدي أحمد طعيمة** هذه المرحلة بقوله:« تعريف الخطأ ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها اِستجابات الطلاّب عن مقاييس الاِستخدام الّغوي الصحيح ».[6]

ودراسة الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتّبع قواعد منهجية ونذكرها كما أشار إليها **عبده الرَّاجحي** وجاءت كالآتي:[7]

إنَّ الأخطاء يقع فيها الأفراد ومع ذلك، فالدّراسة تكون للأخطاء التي لها صفة الشيوع في الجماعات المتجانسة التي وضع من أجلها المقرّر التعليمي.

- إنَّ السمة الأولى للُّغة أنَّها نظام، ونحن حين ندرس لغة المتعلّمين إنَّما ندرس نظامًا أيضًا؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لا بدّ أن يكون منصبًا على طبيعتها النِّظامية؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالاً للدرس.
- هناك اِتفاق على أنّ الأخطاء نوعان: **أخطاء قدرة، وأخطاء أداء،** ووصف. وأخطاء القدرة مهمة جدًّا خاصة في تعليم اللّغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجّه إلى أخطاء الأداء، والأداء ضربان؛ اِنتاجي وآخر اِستقبالي.

ولهذا نجد بعض الدّارسين يميّزون بين الأخطاء الظّاهرة والأخطاء غير الظّاهرة؛ فالأخطاء الظّاهرة هي التي لا تتّفق – بلا شك – والقواعد النحوية على مستوى الجملة، أمَّا الأخطاء غير الظّاهرة فهي تراكيب صحيحة نحويًا على مستوى الجملة، ولكنّها غير مفهومة داخل سياق الاِتصال ويجرى وصف الأخطاء على كلّ مستويات الأداء، في الكتابة، والأصوات، والصرف، والنّحو، والدلالة. وبديهي أنَّ وصف الأخطاء يتمّ في إطار نظام اللّغة، بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدلّ على خلل ما في قاعدة من قواعد النّظام،

[6]: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص308.

[7]: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص55.

فالأخطاء الكتابية مثلاً ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، لكنّها قد تكون دليلاً قويًا على فقدان قاعدة في نظام اللغة.[8]

وهنا لا بدّ أن نشير إلى أنّ الدّراسات الكثيرة في تحليل الأخطاء اِنتهت إلى أنّ الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع؛ حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اِختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبًا غير صحيح لذلك فإنَّ وصف الأخطاء يتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.[9]

ب- **تفسير الأخطاء:** وتفسير الأخطاء يأتي -منطقيًا- بعد تحديدها ووصفها، والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التّحليل ليست هناك كلمة جامعة على معايير التفسير؛ إذ كلّها موضع نقاش وجدل؛ لأنَّ البرهنة على صوابها ليست أمرًا سهلاً. وقد يطلق على تفسير الأخطاء مصطلحًا آخر هو التّعرف على مصادر الأخطاء اللّغوية، ويُعدّ تفسير الأخطاء من مجالات علم اللّغة النفسي.

ويمكن تحديد معايير التفسير للأخطاء اللّغوية إلى ما يلي:[10]

✓**بيئة التعلّم وسياقه:** يشير مصطلح بيئة التعلّم وسياقه إلى الفصل الدّراسي ومادة التعلّم والمعلّم في حال التعلّم المدرسي والموقف الاجتماعي في حال التعلّم الذاتي، مثلاً فقد يكون المعلّم أو الكتاب في حال التعلّم المدرسي سببًا في تكوين المتعلّم افتراضات خاطئة عن اللّغة أسماه بعضهم المفاهيم الخاطئة، وأسماه البعض الآخر أخطاء الاستقراء؛ إذ إنَّ المتعلمين يقعون كثيرًا في أخطاء ترجع إلى شرح المعلّم الخاطئ أو إلى تقديم الكتاب. المقرّر بعض التركيب أو الكلمات خطأ، أو إلى استظهار المتعلمين جيّدًا نمطًا ما في تدريبات دون وضعه في سياق مناسب.

---

[8]: دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994، ص57.

[9]: المرجع نفسه، ص208.

[10]: ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص100.

- ✓ **النقل السلبي عن اللّغة:** ونقصد به التدخل الذي تدور فكرته على المبدأ الآتي: إنّنا نتعلّم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلّمناها قبلاً، وهناك نوعان من النقل، فنجد نقل سلبي عن اللّغة الأم وهذا من أهمّ ما تتّسم به المراحل الأولى في تعلّم اللّغة الثانية؛ إذ تمثل اللّغة الأم لدى المتعلّم في المراحل المبكّرة من دراسته قبل أن يَألف نظام اللّغة الثانية، النظام اللّغوي الوحيد الذي يستطيع أن يصدر عنه، وهو نقل سلبي عن اللّغة الهدف، فيصبح التدخل بعد تقدم المتعلّم في مراحل تعلّمه اللّغة الهدف، وتبدأ خبرته السابقة ومعلوماته الحالية في تقديم تراكيب أو أشكال لغوية من داخل اللّغة الهدف نفسها.[11]
- ✓ **تأثير الخطأ:** ويقصد به تأثير الخطأ في تشويه الرّسالة التي يريد المرسل إبلاغها، فعلى المستوى الصوتي على سبيل المثال، يفرق الباحثون بين نوعين من الخطأ: الخطأ الفونيمي الذي يغيّر محتوى الرّسالة، كأن ينطق الدّارس كلمة (طين) بدلاً من (تين)، والنوع الثاني ويسمى بالخطأ الصوتي الفوناتيكي وهو الذي لا يغيّر محتوى الرّسالة. كأن ينطق الدّارس اللاّم مفخّمة أو مرقّقة عند لفظ الجلالة (الله).[12]

ت- تصويبات وعلاجها: من الواضح أنَّ كل شيء في علم اللّغة التطبيقي يدرس للإسهام في حلّ 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 اللّغة النفسي في تأثير (النقل) من اللّغة الأم، فيثبت صحتها أو خطأها، هو يعدّ عنصرًا مهمًا في دراسة (تعلّم) اللّغة، ثم إنَّ تحليل الأخطاء يسهم إسهامًا كبيرًا ويقدّم الخصائص الكليّة المشتركة في تعلّم اللغة الأجنبية.وعلى الجانب العملي يعدّ تحليل الأخطاء عملاً مهمًّا جدًّا للمدرّس، يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدّرس فيه. ولكن أهميّته

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

[12]: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية محتوياتها تدريسها صعوباتها، ص309.

الكبرى تكمن على مستوى الأعلى في التخطيط للمقرّرات الدّراسية، والمقرّرات (العلاجية)، و(إعادة) التعليم، و(تدريب) المعلّمين أثناء العمل.[13]

فالتقويم الدقيق يمكننا من تقدير مدى النجاح النسبي للمعلّم وللمواد التعليمية وللبرنامج التعليمي. وهو مهم في أثناء عملية التعلّم؛ لأنَّه يحوّل دون بقاء عيوب المتعلّم وأخطائه أو عيوب المنهاج وأخطائه.[14]

وعليه يعتبر منهج تحليل الأخطاء الذي يسمح لنا بوصف الظاهرة محلّ الدراسة وتحليلها، عن طريق الحالة التي تشكّل المجال الجغرافي للدراسة وذلك من خلال عملية جمع البيانات وتصنيفها وكل الأساليب الإحصائية التي تتماشى مع كلّ العيّنات، ومحاولة تفسيرها بهدف الوصول إلى نتائج علمية، كما اعتمدنا في تحليل البيانات استمارة استبانة والملاحظة، كما تمّ عرض النتائج باستخدام الجداول التي تسمح بقراءة الأرقام الإحصائية والنسب المئوية ومن ثم تحليلها والتعليق عليها.

2- مجالات الدّراسة:

2-1- **المجال المكاني:** تمّ إجراء الدّراسة الميدانيّة على مستوى دائرة طولقة محدّدين في ذلك ثانوية محمد العربي بعرير بطولقة، تمّ اختيارنا لها مكانًا لإجراء الدّراسة، وذلك لملاءمة وتوفر الشروط اللاّزمة، إضافة إلى التسهيلات التي حصلنا عليها من قبل أعضاء الإدارة والأساتذة، حيث تمّ إجراء الدّراسة في قسمين خاصين بالسنة أولى آداب، علمًا أنّ اختيارنا لهذين القسمين كان عشوائيًا، حيث يحتوي كلّ قسم على أربعين تلميذ.

2-2- **المجال الزماني:** أجرينا هذه الدّراسة خلال موسم 2015 – 2016 حيث انطلقنا في الدّراسة الميدانية ابتداءً من 2016/02/01 إلى غاية

[13]: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص60.

[14]: محمد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص104.

2016/04/17، وكان ذلك بعد موافقة عميد كليّة الآداب واللّغات بجامعة محمد خيضر بسكرة، فاستغرقنا وقتًا كبيرًا في كيفية إنجاز استمارة استبانة وطرح الأسئلة، وبعد كلّ هذه الإجراءات قمنا بتوزيع استمارات الاستبانة في شهر مارس 2016/08 وجمعها ما بين 15 و16 مارس 2016.

2-3-**المجال البشري:** يشمل عدد الأساتذة الذين يدرّسون سنة أولى ثانوي في شعبة الآداب بثانوية محمد بعرير طولقة وحدّدت الدراسة على عنصرين؛ كان العنصر الأوّل خاص بالأساتذة الذين تمّ توزيع الاستبانة عليهم، أمّا بالنسبة للعنصر الثاني كان مخصّص للتلاميذ الذي قمت بمراعاة الأخطاء الشائعة لديهم وذلك انطلاقا من المدوّنة.

3- عيّنة الدّراسة:

3-1- ضبط العيّنة وكيفيّة اختيارها:

تعتبر مرحلة تحديد مجتمع البحث من أهمّ الخطوات المنهجيّة وهي تتطلب من الباحث الدقّة البالغة، إذ يتوقّف عليها إجراء البحث وتصميمه، وكذا نتائج الدّراسة الإمبريقية والتي يثبت صدقها كلما زاد أفراد مجتمع البحث والعكس صحيح، لكن هذا الأمر ليس سهلاً لذا يلجأ الباحث في الغالب إلى انتقاء عدد محدود من المفردات يأخذها في حدود الوقت والجهد والإمكانات المتاحة.

إنّ العيّنة في أبسط تعريفاتها المقدمة على أنّها: « مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي، بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا وبعبارة أخرى فالعيّنة هي مجموعة من الوحدات التي أن تتصف بنفس مواصفات مجتمع الدّراسة »[15] وهي « بأنّها المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسة عليها، بحيث يجب أن تكون

[15]: عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2011، ص54.

ممثّلة بخصائص المجتمع الكلّي للدّراسة »[16]، وهي أيضًا « أوّل خطوة يقوم بها الباحث حيث تعرّف بأنّها جزء من مجموعة أو أفراد أو المادة المراد دراستها ».[17]

ولقد اقتضى منّا البحث استخدام العينة العشوائية البسيطة، وهي: «ذلك النموذج من السكان الذي يختار بالطريقة العشوائية والذي تشتق من خلال دراسته المعلومات، وتستخرج الاستنتاجات وتبنى التعميمات الشمولية الكونية عن مجتمع البحث الذي انتقيت منه العيّنة، والعيّنة العشوائية غالبًا ما تكون ممثّلة لمجتمع البحث وعاكسة للبيانات والحقائق التي يتسم بها، والطّريقة هي التي تُعطي جميع الوحدات السكانية فرصة متساوية للاختيار في العيّنة المطلوب دراستها وتحليلها ».[3]

ويمكن القول إنّ هناك أنواعًا كثيرة للعيّنات مثل العينة العشوائيّة منها البسيطة والمنتظمة والطبقيّة والعنقوديّة، والعيّنة غير العشوائيّة، كلّ منها تتناسب مع طبيعة المجتمع، و في البحث اتّبعنا الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار العيّنة والتي تعرف بأنّها « هي عيّنة تمّ اختيارها بدون ترتيب وبذلك يكون لكلّ فرد من أفراد العيّنة فرصة متساوية لغيره ».[4]

ويتناول موضوع دراستنا الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في شعبة الآداب ووفقًا لهذا الموضوع جاءت المعاينة كطريقة لاختيارنا العشوائي، الذي ستخضعه دراستنا لإجراءاتها المنهجيّة – ومنه نستقي النتائج بعد التّحليل– ووفقًا لطبيعة الموضوع ولمتغيّري الدّراسة فقد شكّل مجتمع البحث أساتذة التعليم الثانوي لمادة اللّغة العربية.

---

[16]: حسم منسي، مناهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، د ط، 1999، ص92.

[17]: إحسان محمد حسن، الأسس العلمية لمنهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2، 2001، ص63.

[3]: إحسان محمد حسن، مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،ط2، 2009، ص202.

[4]: المرجع نفسه، ص202.

3-2-حجم العيّنة:

تمّ اعتماد توزيع (30) استبيانًا على المؤسسات المتعلّقة بالطور الثانوي، حيث وصل منها (20) استبيانًا تمّ الاعتماد عليها في التحليل على وجه التحديد أساتذة السنة أولى من التعليم الثانوي.

4- أدوات الدّراسة:

للقيام بأيّ بحث علمي لا بدّ من الاستعانة بمجموعة من الأدوات لجمع البيانات الميدانيّة، ومن ضمن الأدوات التي استعنّا بها في بحثنا أداة الاستبانة:

4-1- الاستبانة:

« هي عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معيّن تقدّم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها وتعدّ هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي».[18] وهو « مجموعة من الأسئلة التي ترسل إلى الاشخاص الذين يصعب الوصول إليهم أو مقابلتهم وجها لوجه لاستفتائهم نحو موضوع معيّن أو مشكلة معيّنة ».[19]

وهي « أداة لفظية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرّف على ملامح خبرات المفحوصين واتجاهاتهم نحو موضوع ومن خلال توجيه أسئلة قريبة من التقنين في

[18]: أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006، ص121.

[19]: نبيل أحمد عبد الهادي، منهجية البحث في العلوم الانسانية، دار الأهلية للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص54.

الترتيب والصياغة وما شابه ذلك »[20] و « هو وسيلة للحصول على إجابات لعدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعدّ لهذا الغرض ويقوم المفحوص بملئه بنفسه ».[21]

اعتمدنا في بحثنا استمارة استبانة وُجّهت لأساتذة اللّغة العربية من التّعليم الثانوي احتوت على 17 سؤالاً، حيث ربطنا أسئلة هذه الاستمارة بإشكالية البحث وتساؤلاته.

وتضمّنت محورين أساسيين:

المحور الأوّل: ويشمل البيانات الشخصية للأساتذة اندرج تحت هذا المحور أربع (04) بنود.

والمحور الثاني: ويشمل سبعة عشر سؤالاً متعلقة بالأخطاء الإملائية التي يراها الأساتذة عند التلاميذ.

4-2- **الملاحظة:**

جاء مفهوم الملاحظة على أنّها « عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منتظم ومخطط وهادف، يقصد تحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوحيدها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته ».[22]

---

[20]: عبد المعطي عبد الباسط،الباحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية،المعارف المصرية، القاهرة، دط، 1979، ص336.

[21]: زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، غزة، ط2، 2010، كتاب الأول، ص17.

[22]: محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار الوائل، الأردن، ط2، 1999، ص42.

إضافة إلى أنّ الملاحظة « تستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية ».[23]

تمثّلت الملاحظة الميدانية للعملية التعليمية التربوية، داخل القسم، فقد كانت جميع دروس اللّغة العربية المتنوعة منها الرافد اللّغوي والرافد البلاغي، العروض، ونص تواصلي...إلخ والمساهمة الأساسية هي مراعاة سبب وقوع التلميذ في الخطأ الإملائي، وتمت الملاحظة في قاعة الدّرس دون أيّ نقاش.

4-3- الاختبار الآدائي:

« هو اختبار كتابي يطلب ممن يريده كتابة مقال أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال، والذي قد يبدأ بكلمة (ناقش وابحث أو تحدث عن). ويستطيع التلميذ إطلاق العنان لقلمه واسترساله في الكتابة، مع مراعاة الصّحة في التعبير والدّقة في استخدام المفاهيم والأفكار والقواعد العلمية ».[24]

5- الأساليب الإحصائية المستعملة:

لقد اعتمدنا في تفريغ بيانات الاستمارة على بعض الأساليب الوصفية والتي تمثّلت في:

5-1- **توزيع التكرار: «** هو وسيلة لتصنيف البيانات التي سبق جمعها الباحث، إلاّ أنّ هذا الأخير هو الذي يختار الفئات التي حدّدها لنفسه في تصنيفه لبياناته إذن فهدف التوزيع التكراري هو ترتيب البيانات و تقسيمها تقسيمًا يسهل إدراك ما بينها من علاقات ».[25]

[23]: أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ص131.

[24]: سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص197.

[25]: محمد خيري، الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي،القاهرة، دط، 1997،ص11.

5-2-**النسبة المئوية:** كما تمّ استخدام النسبة المئوية والتي هي إحدى الطرق الإحصائية، التي اعتمدنا عليها في الدّراسة على القاعدة الثلاثية، وذلك لتحليل المعطيات العددية والتي تدلّ على تكرارات، وقد تمّ استخدامها في تحليل البيانات الشخصية والأسئلة وارتباطها بموضوع وتعطى بالصيغة الآتية:[26]

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع أفراد العيّنة}}$$

ثانيًا: عرض وتحليل البيانات.

1- تفريغ وتحليل البيانات الشخصية:

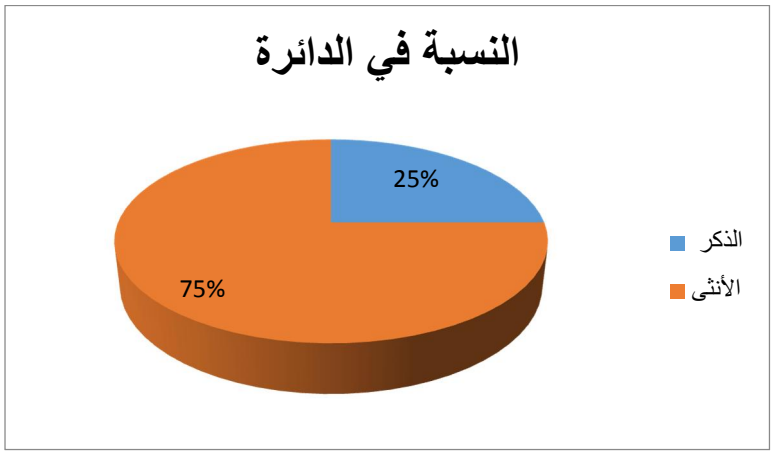
أ- **الجنس:** يعتبر تحديد جنس الأستاذ من البيانات الهامّة التي تدور حولها أهم المحاور المعالجة في هذه الدراسة. والجدول أدناه يعالج الموضوع وهو كالآتي:

جدول رقم 01:

توزيع أفراد العينة حسب الجنس للأساتذة:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
الذكر	05	%25	º90
الأنثى	15	%75	º270
المجموع	20	%100	º360

[26]: صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية العلوم النفسية التربوية والاجتماعية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 2002، ص65.



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الجنس

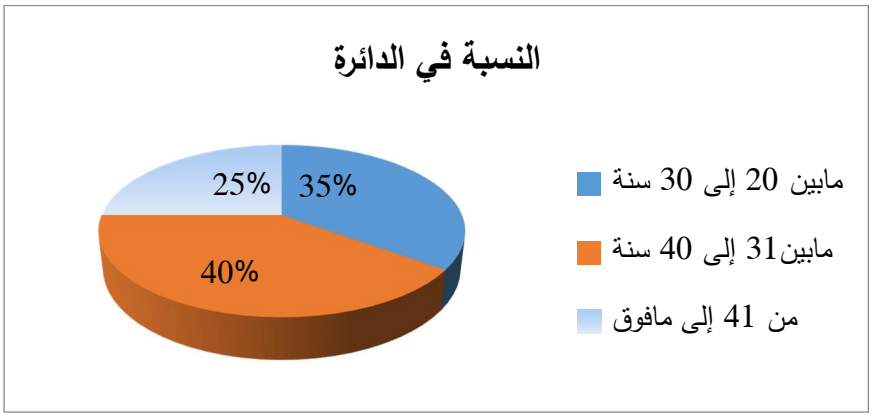
تظهر إحصائيات الجدول أنّ النسبة المئوية المتحصل عليها من تكرارات الجنس المقدرة بـ (25%) بالنسبة لجنس الذكور، و(75%) بالنسبة للإناث، ونجد أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور لممارسة مهنة التعليم، ونلاحظ من خلال هذه النسب الموجودة بين الجنسين متباعدة جدًّا، ومن هنا أصبح تواجد مكانة المرأة في التعليم أكثر من الرجل.

ب-السّن:

جدول رقم 02:

يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
ما بين 20 إلى 30	07	%35	°126
ما بين 31 إلى 40 سنة	08	%40	°144
مابين 41 إلى مافوق	05	%25	°90
المجموع	20	%100	°360



شكل يمثل القطاع الدائري للعيّنة حسب السّن

من خلال الجدول نستطيع القول أنّ سن أفراد العيّنة الذي يتراوح "ما بين 20 إلى 30 سنة" بلغ عددهم 07، وقدّرت نسبتهم بـ (35%)، وأمّا الذين سنّهم يتراوح "ما بين 31 إلى 40 سنة" فعددهم 08 حيث بلغ ارتفاع النسبة المقدّرة بـ (40%) أمّا بالنسبة للسّن الذي "ما بين 41 إلى ما فوق" فوجدناها بلغت نسبة (25%).

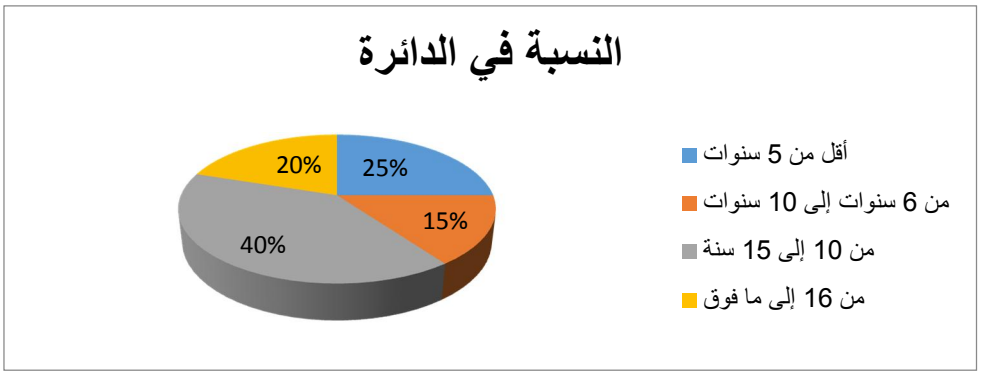
ومن هذه النتائج يتّضح أنّ أكثر ارتفاع النسبة الأساتذة من بين هذه المجموعات الثلاثة هي المجموعة الثانية (31 إلى 40 سنة)، أمّا بالنسبة للسّن الذي يتراوح ما بين 41 سنة إلى ما فوق ونقصد بها المجموعة الثالثة مقارنة بالأعمار الأخرى هي نسبة ضئيلة.

ث- **الأقدميّة في المنصب:** أي هي تلك الفترة الزمنية التي قضاها الأستاذ في مجال التدريس.

جدول رقم 03:

يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية في المنصب:

الأقدمية في المنصب	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
أقل من 5 سنوات	05	%25	º90
من 6 إلى 10 سنوات	03	%15	º54
من 11 إلى 15 سنة	08	%40	º144
من16 إلى ما فوق	04	%20	º72
المجموع	20	%100	º360



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الأقدمية في المنصب

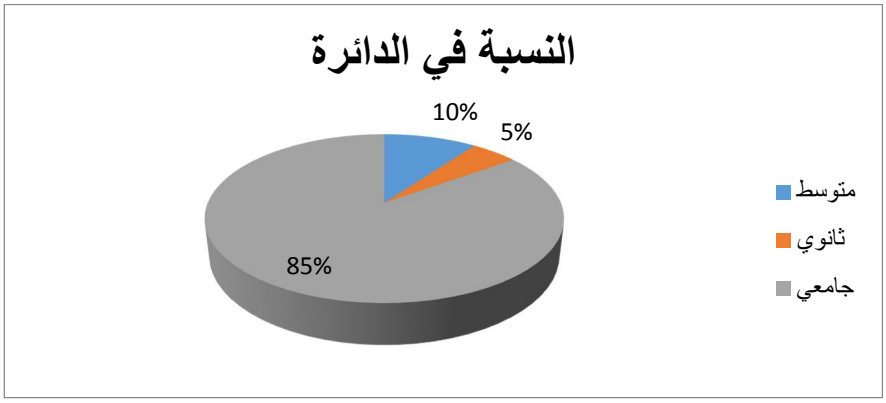
يوضّح الجدول الذي أمامنا أنّ المدرّسين الذين لديهم خبرة مهنية أقلّ من خمس سنوات: يمثلون نسبة (25%)، أمّا الذين تتراوح مدة خبرتهم من 6 إلى 10 سنوات تساوي (15%) في حين بلغت النسبة المئوية للمدرّسين الذين تزيد مدة خبرتهم المهنية من 11 إلى 15 سنة بـ (40%) بينما الذين زاولوا مهنتهم من 16 إلى ما فوق بـ(20%)، وهذه النسبة أقلّ من النسب الأخرى، ويعني هذا أنّ نسبة المدرّسين المبتدئين أكثر مكانة من الذين تتراوح خبرتهم المهنية من 16 إلى ما فوق.

ويمكن أنّ نستنتج من خلال ملاحظة النسب السابقة أنّ أغلب المدرّسين المتواجدين في سلك التعليم، ذو الخبرة المهنية هي الفئة التي تتراوح من 11 إلى 16 سنة.

جدول رقم 04:

توزيع العيّنة حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
متوسط	02	%10	°36
ثانوي	01	%5	°18
جامعي	17	%85	°306
المجموع	20	%100	%360



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب المستوى الدّراسي

يتّضح من خلال الجدول والشكل أعلاه أنّ أغلبية أفراد عيّنة الدّراسة هم من خرّيجي الجامعة، إذ يمثلون نسبة مئوية تقدر بـ (85%) وهي نسبة أكبر مقارنة بالمستويات الأخرى، حيث بلغت بالمستوى "المتوسط" بـ (10%)، مقارنة بالمستوى "الثانوي" قدّرت النسبة بـ (5%).

2- تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة للأساتذة حول الأخطاء الإملائية:

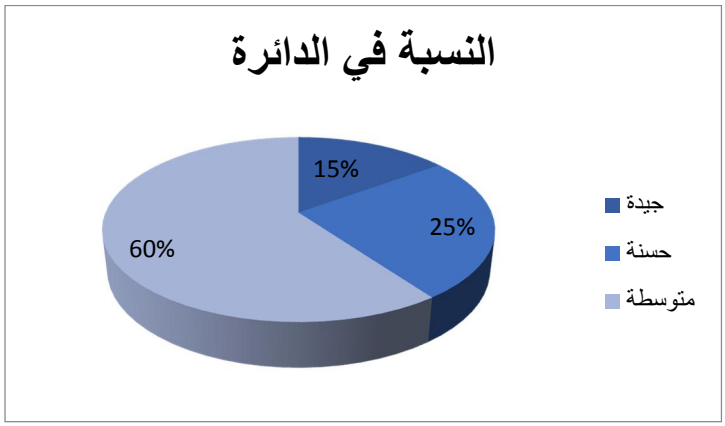
الخطأ الاملائي مجال من المجالات التي تهم العملية التعليمية بمكوناتها المتنوعة، لهذا قمنا بتوزيع استمارة تحتوي عن سبعة عشر سؤالا في عدّة مؤسسات بمناطق مختلفة من المنطقة التي أجرينا فيها التربص فتوصلّنا إلى الآتي:

جدول رقم01:

يبيّن رأي الأستاذ في مستوى التلاميذ في مادة اللّغة العربية:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
جيدة	03	%15	º54
حسنة	05	%25	º90
متوسطة	12	%60	º216
المجموع	20	%100	º360

مصدر جدول هذه الدّراسة (السؤال 01)



دائرة نسبية تمثّل آراء الأساتذة في مستوى التلاميذ في اللّغة العربية

يتّضح من خلال الجدول والشّكل السابق أنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية "متوسط" والتي كانت نسبتها مئوية تقدر بـ(60%)، بينما كان في اعتقاد الآخرين أنّ مستواهم "حسن" وهذه النسبة قدرت بـ(25%) أمّا بالنسبة للذين أجابوا بمستوى "جيّد" لا يمثلوا إلاّ نسبة مئوية تقدر بـ(15%).

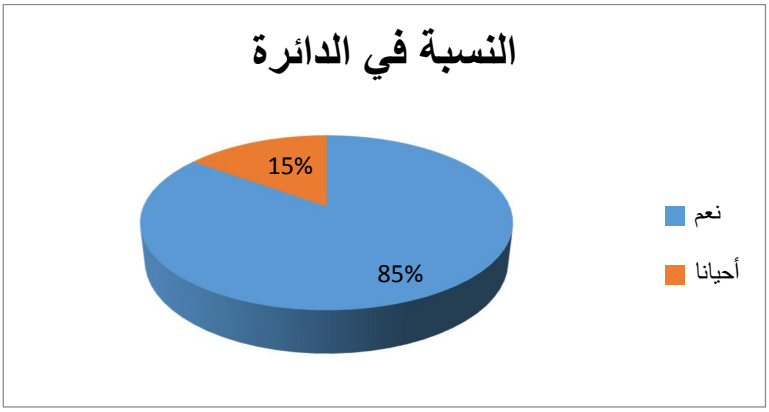
وعلى العموم نقول أنّ مستوى التلاميذ في مادة اللّغة العربية متوسط جدّا وهذا راجع لعدم اهتمام التلميذ بالمادة وحبّه لها، إذَا كانت للتلميذ رغبة فيها قد يكون كفؤ لها، وقد ترجع إلى الظّروف الاجتماعية التي يعيشها.

جدول رقم 02:

خاص بـ: أيقع التلاميذ في بعض الأخطاء الإملائية:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	17	%85	°306
لا	/	/	/
أحيانا	03	%15	°54
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 02)



توضّح الدائرة النسبيّة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول والشكل الذي أمامنا نلاحظ الرأي المتفق عليه بأنّ جُلّ الأساتذة يرون أنّ التلاميذ يقعون في الأخطاء الإملائية، والتي كانت إجابتهم "نعم" حيث قدرت هذه النسبة المئوية بـ(85%) وهي مرتفعة جدّا على خلاف الأساتذة الذين أجابوا بـ "أحيانا" يقع التلاميذ في الأخطاء الإملائية وتمثلت نسبتهم بـ(15%) وبالتّالي نجد النسبتين متباعدتين، أمّا الجواب بـ"لا" فلا يوجد عند الأساتذة، حيث كانت نسبة معدومة تمامًا.

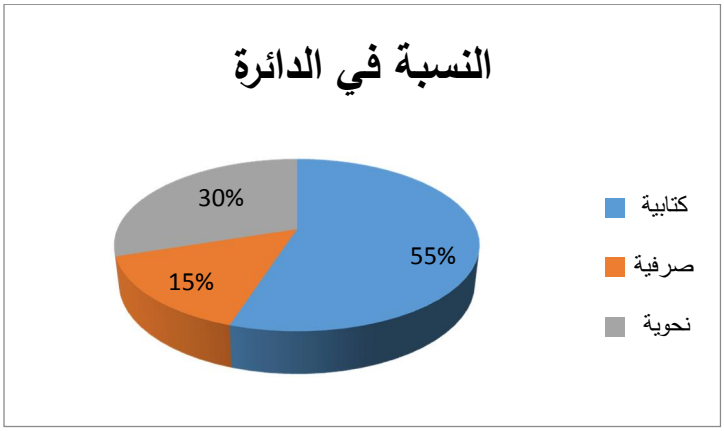
ومن هذا يمكن ملاحظة أنّ هذه النتيجة تختلف كثيرًا عن النّتائج الأخرى وذلك لاعتمادنا على أدوات الملاحظة المسلحة التي تتميز بالدّقة في النّتائج، حيث وجدنا أنّ نسب الأساتذة الذين يرون معظم التلاميذ يقعون في الأخطاء الإملائية مرتفعة جدّا نسبةً الأساتذة الذين كانت اجابتهم بـ" أحيانا" وهذا حسب ما يحدث داخل الصّف في العملية التعليمية.

جدول رقم 03:

خاص بنوع هذه الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ:

أنواع	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدرجة
كتابية	11	%55	°198
صرفية	03	%15	°54
نحوية	06	%30	°108
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (السؤال رقم 03)



دائرة نسبية توضّح نوع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ

يتّضح من خلال الجدول الذي يبيّن نوع الخطأ الذي يقع فيه التلاميذ في مادة اللّغة العربية أنّ أعلى نسبة سجلت فيه نسبتها قدرت بـ(55%) بينما نسبة (30%) للذين

يقرّون بأنّ التلاميذ يقعون في الأخطاء النّحوية، وفي حين بلغت نسبة عدد من الأساتذة الذين أجابوا بـ"الصرفية" قدرت النسبة المئوية (15%).

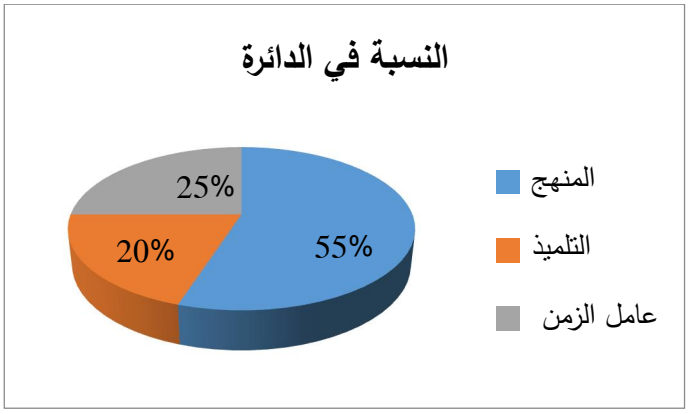
نستنتج من هذا أنّ أغلب نسبة مئوية كانت عن " الأخطاء الكتابية"، ويمكن ردّ السبب هذا إلى عدم اهتمام أساتذة المواد الدّراسية بأخطاء التلاميذ مباشرة في إحدى حصص اللّغة العربية، وترك أوراق تعبيراتهم للحصّة التالية، واكتفاء الأستاذ بوضع الصورة الصحيحة فوق الخطأ دون مشاركة من جانب التلميذ.

جدول رقم 04:

خاص بالخلل الذي يعتري عملية تقييم المادة:

العامل	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
المنهج	11	%55	°198
التلميذ	4	%20	°72
عامل الزمن	5	%25	°90
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال رقم 04)



دائرة نسبية تمثّل الخلّل الذي يكمن في تقييم المادة

إنّ الخلل في عملية تقييم المادة يرجع لعدّة أسباب ساهمت في حدوثه، ومن هذه الأسباب ما يعود إلى المنهج والذي يهتم بالمتعلّم وحاجاته دون إهمال المادة الدّراسية ومتطلباتها يعتمد على إكساب التلميذ مهارات عدّة (التعلم، التفكير)، ومنها ما يعود إلى التلميذ وللعامل الزمني.

ومن خلال ملاحظتنا للنتائج المتحصل عليها في الجدول والشّكل أعلاه نجد أنّ "المنهج" هو أكبر الأسباب لوجود هذا الخلل في عملية التقييم إذا ما قارنّاه بالسببين الآخرين، حيث نسبة المنهج قدرت بـ (55%)، والذين كانت اجابتهم "التلميذ" قد بلغت النسبة المئوية بـ (20%) أمّا عامل الزمني تتمثل نسبتهم (25%).

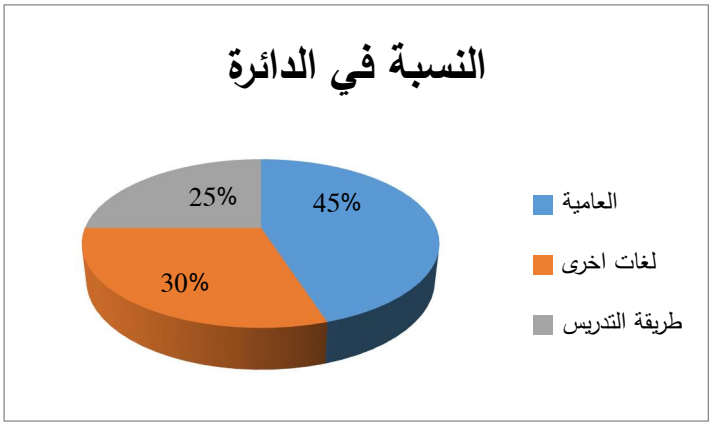
وعليه نستخلص من هذا التّعليق أنّ جُلّ إجابات الأساتذة والأستاذات يرون أنّ أزمة اللّغة هي أزمة منهج في حقيقة الأمر.

جدول رقم 05:

خاص برأي الأستاذ سبب شيوع الخطأ الإملائي عند التلاميذ:

السبب	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
العامية	09	%45	º162
لغات أخرى	06	%30	º180
طريقة التدريس	05	%25	º90
المجموع	20	%100	º366

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 05)



دائرة نسبية تمثل سبب شيوع الخطأ الاملائي عند التلاميذ

من خلال ملاحظتنا للجدول يتّضح أنّ النسبة الكبيرة والقصوى لسبب شيوع الخطأ الإملائي عند التلاميذ هي (العاميّة) التي قدرت بـ(45%)، ولعلّ هذا ما يفسّر حالة المتعلمين باعتبار أنّ المتعلّم أصبح يستعمل أثناء تواصله مع محيطه المدرسي أي (الزملاء والمعلمين، وأفراد الإدارة) وأيضا خارج المؤسسة بالعاميّة وهذا ما يؤدّيه إلى الوقوع في الخطأ الإملائي هذا لأنّه يُهمل اللّغة العربية الفصحى وهي لغته الرسمية وهذا له تأثير سلبي عليه، حيث وجدنا (لغات أخرى) تقدر نسبة المئوية بـ(30%) نرى بعض التلاميذ يفضّلون التّحدث باللّغات الأجنبية سواء كانت فرنسية أم إنجليزية يتداولونها فيما بينهم، وهذا قد يشكّل تدهور المستوى اللّغوي للتلاميذ ووقوعهم في الأخطاء، أمّا بالنسبة لطريقة التدريس فبلغت النسبة المقدرة بـ(25%) وهي أقل نسبة مقارنة بالنسبتين الأخرتين.

وعليه نستخلص أنّ من المشاكل الشائعة في أوساط التلاميذ والتي تعيق عملية التّدريس نجد الخطأ الإملائي وهذا المُشكل منتشرًا بكثرة، خاصة لدى تلاميذ بأطوارهم الثلاثة وقد أرجع الأساتذة سبب هذا إلى استعمال التلاميذ العامية، هذا ما أحدث لديهم خلطًا في قواعد اللّغة العربية الفصحى، فحدث خطأ إملائي وهذا الرأي حاز على نسبة الأكبر من آراء الأساتذة كما نجد سبب آخر يعود إلى لغات أخرى واستعمالها من طرف

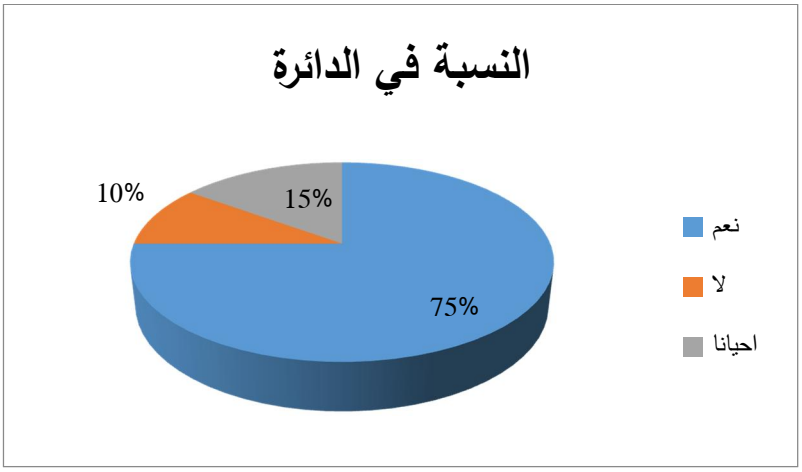
التلاميذ وهناك رأي ثابت يعود إلى طريقة التّدريس وهذا الرأي ألصق التهمة للأستاذ الذي لا يمتلك القدرة على التعليم الجيّد للّغة.

جدول رقم 06:

خاص بطلب الأستاذ من التلاميذ إنجاز تعابير كتابية لتنمية ثروتهم اللغوية:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	15	%75	°270
لا	02	%10	°36
أحيانا	03	%15	°54
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 06)



دائرة نسبية تمثّل نسبة الأساتذة الذين يطلبون من التلاميذ إنجاز تعابير كتابية لتنمية ثروتهم اللّغوية

من خلال ملاحظتنا لهذه النسب الموجودة في الجدول والشّكل أعلاه أنّ جُلّ الأساتذة بأنّهم يطلبون من التلاميذ إنجاز تعابير كتابية لتنمية ثروتهم اللّغوية وكانت أغلبية الإجابة بـ"نعم" ومثلث النسبة المئوية بـ (75%) وهي أعلى نسبة، في حين الآخر قد أجاب بـ "لا" فبلغت نسبتهم المئوية المقدرة بـ (10%) وهذه نسبة قليلة جدا بالنسبة

للأولى، بينما نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ "أحيانا" قدرت النسبة المئوية بـ(15%)، حيث نلاحظ النسبتين الأخرتين أقل نسب من الأولى لأنّها مرتفعة جدّا ومتباعدة.

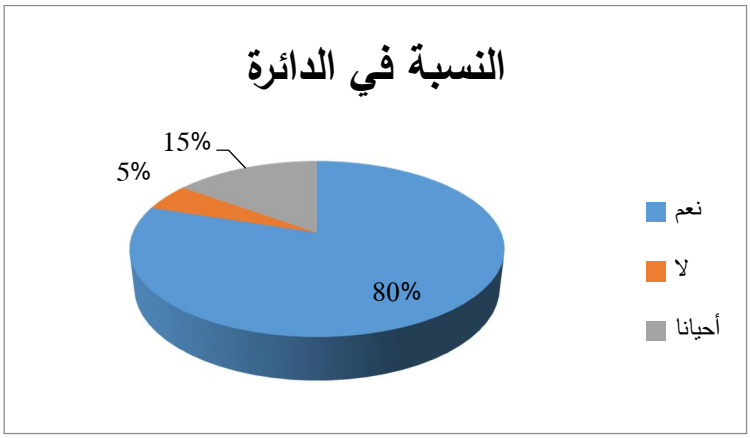
وعليه يمكن أن نستنتج ممّا لاحظناه سابقًا ومن كل هذه المعلومات أنّ معظم الأساتذة يقومون بإعطاء مواضيع مختلفة للتلاميذ من أجل تعويدهم على الكتابة الصّحيحة للكلمة وعلى الإطلاع، حتى تتسع لديهم دائرة الثقافة، وبالتّالي يكون لديهم أيضًا قدرًا من الأفكار والألفاظ وما تتضمنه من معان وهذا لإزالة الخوف والتّردد الذي يُراود النّفس قدر يرفع من مستوى التعبيري لديهم وتصحيح الأخطاء الذي يقعون فيها، وتقويم الأسلوب والإرتقاء به، وتكوين الثروة اللّغوية لديهم، لأنّ الأساتذة يجيدون التعبير الكتابي وسيلة لاتصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الرّوابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد، وهذا ما يؤدي إلى تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التّعبير السّليم وبناء جملة سليمة وتنمي تفكيره وتنشطه والعمل على تنمية وتغذية خيال التّلميذ بعناصر النمو ليقلّل من الأخطاء التي يقعون فيها.

جدول رقم 07:

خاص بالسّماح الأستاذ للتلميذ بقراءة النص والحرص على مراقبتهم من الوقوع في الخطأ:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	16	%80	°288
لا	1	%05	°18
أحيانا	3	%15	°54
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 07)



دائرة تمثّل أفراد العيّنة الذين يسمحون للتلاميذ بقراءة النّص ويحرصون على مراقبتهم من الوقوع في الخطأ

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة جُلّ الأساتذة يسمحون للتلاميذ بقراءة النّص أكثر من مرّة ويحرصون على مراقبتهم من الوقوع في الخطأ وقدرت بـ(80%) على خلاف الأساتذة الذين كانت إجاباتهم بـ"لا" بلغت نسبتها بـ(05%) وهي نسبة ضعيفة جدًّا إذا قارنّاها بالنسبة المئوية الأولى في حين نجد الأستاذة الذين أجابوا بـ "أحيانا" مثلت نسبتهم بـ(15%) وبالتّالي نلاحظ أنّ النسبتين متباعدتين جدًّا عن النسبة الأولى بكثير.

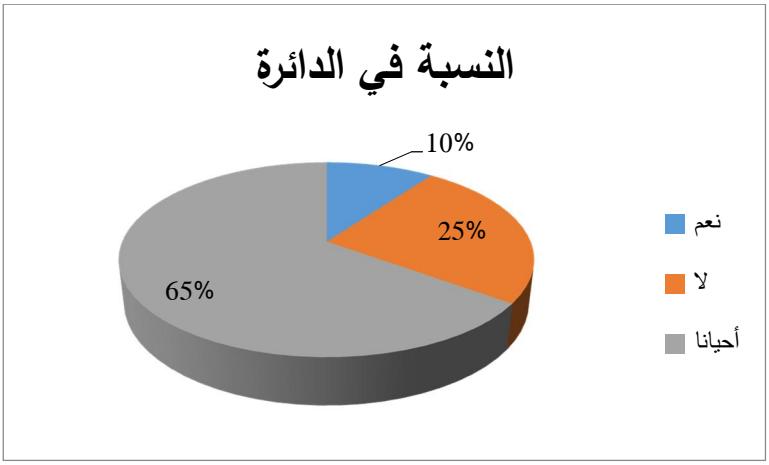
وعليه يمكن أن نستنتج مما سبق أنّ معظم الأساتذة مهتمون كثيرًا بقراءتهم النص أو الشعر ويُراعون الأخطاء التي يقع فيها كلّ تلميذ، ويقوم بتصحيحها ومن ثم يفتح لهم باب للمناقشة والحوار ليفسّر ويشرح له لماذا وقع في هذا الخطأ ويجب تفاديه وذلك بوضع قاعدة التي يجهلها التلميذ؛ عكس الأساتذة الذين لم يقوموا بذلك همهم الوحيد هو إنهاء البرنامج الدّراسي حسب تعليل إجاباتهم بـ"لا" وهذا يعدّ سلبا ويؤثّر في حقّ التلميذ.

جدول رقم 08:

خاص بتحفيز الأستاذ للمؤسسة على تقديم مسابقات ثقافية للتلميذ:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	02	%10	°36
لا	05	%25	°90
أحيانا	13	%65	°234
المجموع	20	%100	°360

مصدر هذه الدّراسة (سؤال رقم 08)



دائرة نسبية تمثّل أفراد العيّنة الذين يقومون بتحفيز مؤسساتهم بمسابقات ثقافية للتلميذ

تعتبر النشاطات الثقافية التي تقيمها المؤسسات التربوية بين الطلاّب أمرًا في غاية الأهمية وذلك لما تحقّقه من فوائد تعود على التلميذ وبالتّالي على المؤسسة ككل حيث، أنّها تزيد من ثقافة الطالب، وتنمي لديه روح المنافسة العلمية المفيدة، وتوسّع من معارفه وتدفعه إلى حبّ البحث والمطالعة الدائمة أيضًا مساعدة التلاميذ على التخلّص من بعض المشاكل النفسية والاجتماعية كالقلق والتوتر والإنطواء والخجل مما يؤديه إلى التلعثم في الكلام ويقع في الخطأ، وهذا قد يساعد التلاميذ على اكتشاف قدراتهم ومواهبهم، لذلك يعدّ تحفيز مثل هذه المسابقات واجب على كل أستاذ ومسؤول في المؤسسة، لكن النتيجة

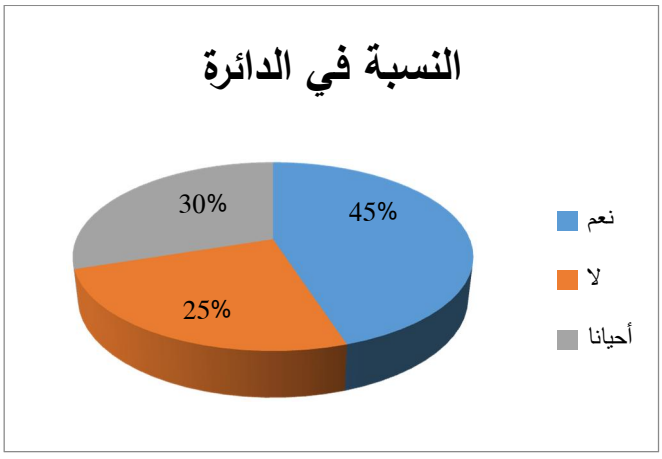
أظهرت العكس فالقليل من الأساتذة فقط هم من يقوموا بهذا التحفيز ذلك، أنه عندما طرح السؤال بـ "هل تقوم بتحفيز المؤسسة على تقديم مسابقات ثقافية للتلاميذ؟" كانت أقلّ نسبة مئوية للإجابة بـ "نعم" بعد ملاحظتنا للجدول أنها النسبة قد بلغت (10%) في حين بلغت الإجابة بـ "أحيانا" (65%) فكانت هي الغالبة مقارنةً بالنسبتين أخرتين أمّا نسبة الإجابة بـ"لا" فبلغت (25%) وهذا ما يبرّر ربّما عدم وجود ثقافة علمية كافية لدى التلاميذ وتدنّي المستوى العلمي مقارنة بالمؤسسات أخرى.

جدول رقم 09:

خاص بتحفيز الأستاذ للتلاميذ على المطالعة ويشعرهم بمدى أهميّتها في تنمية الثروة اللّغوية:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	09	%45	°162
لا	05	%25	°90
أحيانا	06	%30	°108
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 09)



توضّح الدائرة النسبية مدى الأساتذة الذين يقومون بتحفيز التلاميذ على المطالعة وتشعرهم بمدى أهميّتها في تنمية الثروة اللّغوية.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ أغلبية أفراد العيّنة الذين أجابوا بـ "نعم" وقاموا بتحفيز التلاميذ على المطالعة ويشعرونهم بمدى أهميتها في تنمية الثروة اللّغوية والتي بنسبة قدرت (45%)، كما أنّ (30%) من أفراد العيّنة اندرجت إجاباتهم ضمن "أحيانا" وهذه النسبة نجدها ليست بعيدة عن نسبة العيّنة الذين أجابوا بـ" نعم"، في حين بلغت النسبة المئوية للذين لم يحفزوا التلاميذ على المطالعة قدرت بـ (25%) وهي أقل من النسبتين الأخرتين من خلال ذلك نجد النسب الثلاثة ليست متباعدة فيما بينها.

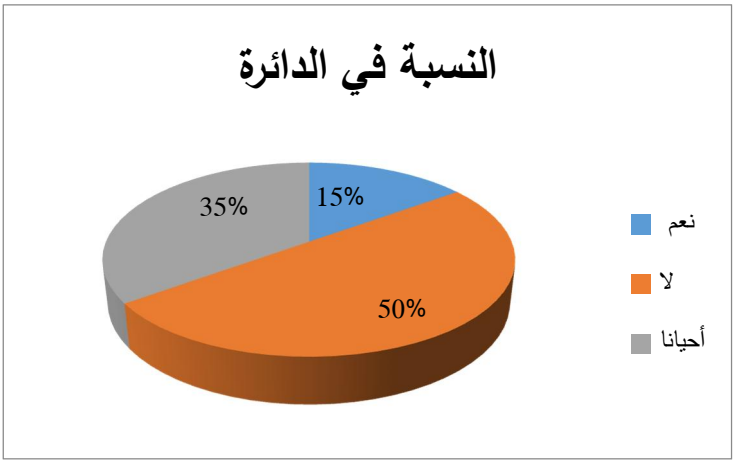
ونستنتج ممّا سبق أنّ أغلبية الأساتذة الذين يحفّزون التلاميذ على المطالعة لأنّها البوابة الأولى لتلقي العلوم بأنواعها المختلفة، وهي الوسيلة لانتقال المعرفة، وكونها الطريقة الوحيدة والمساعدة للتلميذ التي يمكن من خلالها أن يكتسب المعرفة بشكل متصل، وتعمل أيضا على زيادة القدرة على تحليل وربط الأمور ببعضها بعض، ويرون أنّ التلميذ الذي يكثر من القراءة والمطالعة على بعض الكتب بأنواعها يكتسب مهارات جديدة هي القدرة على فهم بشكل أسرع والقدرة على النقاش والحوار في أي موضوع؛ وتكون له طلاقة في الكلام وفي نفس الوقت قد ترسّخ في ذهنه مجموعة من المفردات قد ينمي معجمه اللّغوي وهذا ما يساعده في تنمية ثروته اللّغوية وتفكيره ليتفادى الأخطاء الذي قد يقع فيها وتحسن نطقه للكلمات التي يصعب نطقها.

جدول رقم 10:

خاص بمنهجيّة التدّريس المختارة فيها مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	03	%15	°54
لا	10	%50	°180
أحيانا	07	%35	°126
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 10)



دائرة نسبية تمثّل منهجيّة التدريس المختارة فيها مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ.

نلاحظ من النتائج المتحصل عليها بأنّ نسبة (15%) فقط من الأساتذة الذين يعملون جاهدين على مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذهم في منهجية التدريس المختارة، بينما ترتفع النسبة المئوية بأنّ جُلّ الأساتذة يقومون بذلك وبالتالي قدرت نسبتهم بـ (50%)، في حين بلغت نسبة (35%) من الأساتذة الذين أجابوا بـ "أحيانا" أنّهم أثناء المنهجية المختارة يقومون بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

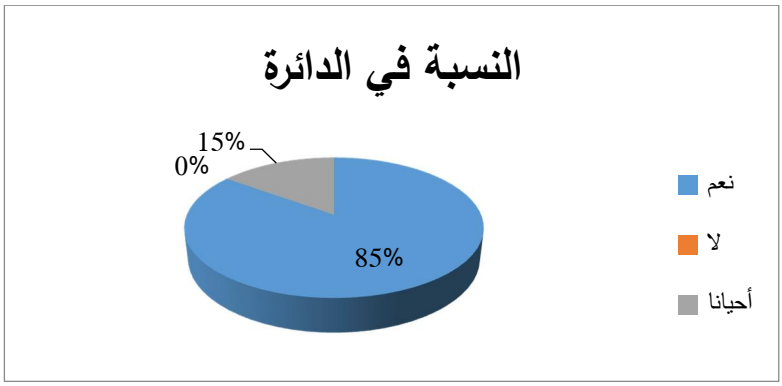
ممّا يعني أنّ للأستاذ دورًا كبيرًا جدًّا في منهجية التدريس المختارة على مراعاة الفروق الفردية إلاّ القلّة قليلة وبالتّالي يمكن الاستنتاج يتوجب على المعلّم أن يتعامل مع تلاميذه على أساس فردية المتعلّم وأنّ كلّ تلميذ يشكّل شخصيّة مستقلّة لها ذاتيتها وكيانها ما وسع المعلّم الجهد وما سمحت له الإمكانيات.

جدول رقم 11:

خاص بطريقة إلقاء الدّرس التي تساعد على تنمية تفكير التلاميذ وتفاديهم للخطأ:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	17	%85	°306
لا	/	/	/
أحيانا	03	%15	°54
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 11)



دائرة نسبية توضّح طريقة إلقاء الدّرس التي تساعد على تنميّة تفكير التلاميذ وتفاديهم من الخطأ

بعد طرح السؤال رقم 11 على الأساتذة والمتمثل في "هل طريقة إلقاء الدرس التي تتبعها تساعدك على تنمية تفكير التلاميذ وتفاديهم للخطأ؟ " حيث نلاحظ جُلّ إجاباتهم تندرج ضمن الخانة "نعم" وقدرت بالنسبة المئوية (85%) بينما نسبة الذين أجابوا بـ "أحيانا" جاءت نسبتهم بـ(15%).

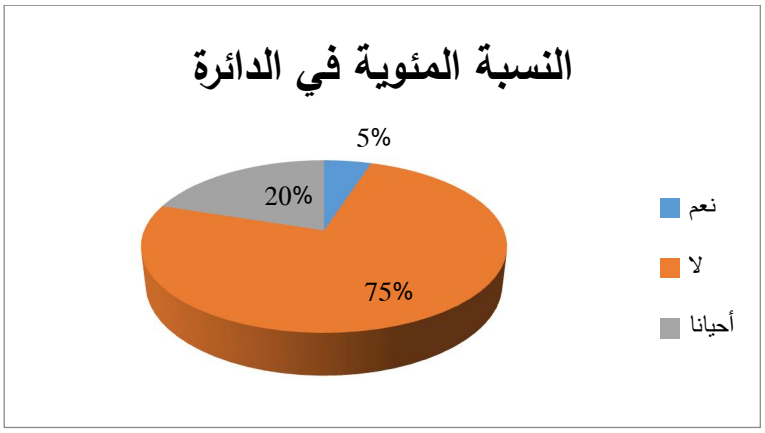
وبهذا نستنتج أنّ الطريقة في إلقاء الدّرس ووسائلها المساعدة تفتح آفاقًا جديدة أمام المتعلّم وتسمح له بتفادي الأخطاء بشتى أنواعها.

جدول رقم 12:

خاص بمنهجية الدّرس المتبعة التي تتناسب مع عدد الطلاب في الصف:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	01	%5	18°
لا	15	%75	270°
أحيانا	04	%20	72°
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 12)



دائرة نسبية تمثّل منهجية الدّرس المتّبعة التي تتناسب مع عدد الطلاّب في الصّف

تبيّن لنا النتائج المتحصّل عليها في الجدول والشكل أعلاه نسبة مئوية مقدرة بـ (75%) من الأساتذة الذين أجابوا بأنّ منهجية الدّرس المتبعة لا تتناسب مع عدد الطلاّب في الصف كانت هي الإجابة الغالبة ومرتفعة جدًّا عن باقي الإجابات الأخرى، أمّا الإجابة بـ "أحيانا" فكانت عند عدد قليل من الأساتذة والتي بلغت (20%)، في حين نجد نسبة "نعم" قدرت بـ(5%) وهي نسبة ضعيفة مقارنة لها بالنسب السابقة.

نستنتج ممّا سبق أنّ المشكلة الأكبر التي تعاني منها عملية التدّريس في المؤسسات التربوية في بلادنا هي ظاهرة كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد، وهذه الظّاهرة لا تتناسب مع المنهجية المقرّرة للدروس المتبعة من طرف الأساتذة حيث إنّ الأستاذ لا يستطيع

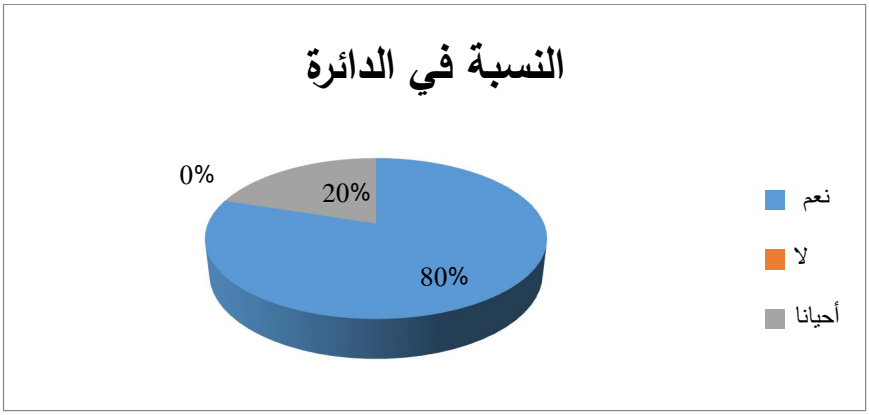
ايصال الأهداف المرجوة من الدّرس إلى كافّة التلاميذ، وهذا ما صرّح به أغلبهم بعد ملاحظتنا للجدول كما ذكرنا سابقًا.

جدول رقم 13:

خاص باستخدام طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	16	%80	°288
لا	/	/	/
أحيانا	04	%20	°72
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال13)



دائرة توضّح استخدام طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ

يوضّح في الجدول أعلاه أنّ نسبة (80%) من الأساتذة اللّغة العربية في الثانوية يستخدمون طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ وجاءت النسبة مرتفعة جدًّا، بينما نسبة (20%) من الأساتذة يستخدمون "أحيانا" طرقًا مباشرة في تصحيحهم للأخطاء الإملائية، أمّا الإجابة بـ "لا" كانت معدومة تماما.

وعليه يمكن أن نستخلص ممّا لاحظناه أنّ الأستاذ يذهب إلى تصحيح تعبير التلميذ مع مراعاة الأخطاء التي وقع فيها وإشراك التلميذ في تصحيح خطئه بقدر الإمكان

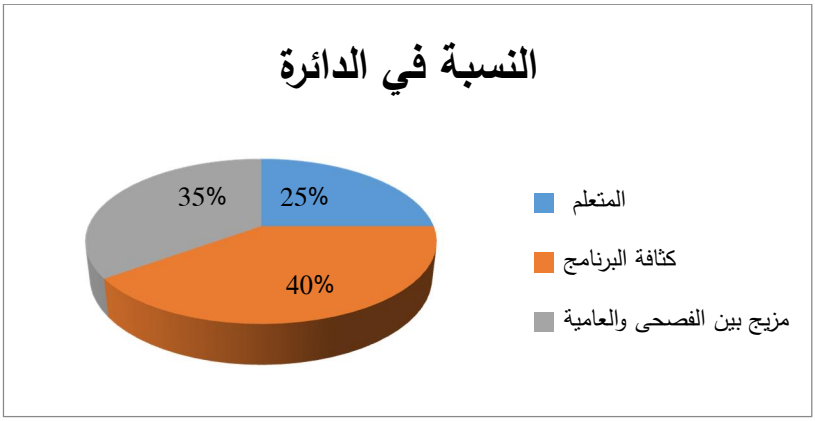
وإصلاح الأخطاء في الكتابة والعبارات والأفكار غير متراكبة مع بعضها بعض، ثم يقوم بتسجيل الأخطاء العامّة في دفتره الخاص ويرشد إلى تصويبها، وبعد ذلك يفتح الأستاذ باب الحوار بينه وبين التلاميذ إذ يتمّ تحديد المشكلة ومناقشة حلّها، حيث يرسم جدولاً على السبورة لمعالجة هذه الأخطاء بحسب نوع الخطأ سواء نحوي، صرفي، إملائي، تعبيري، أو دلالي.

جدول رقم 14:

خاص برأي الأستاذ في سبب ظاهرة تفشّي الأخطاء الإملائية بين التلاميذ:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
المتعلّم	05	%25	°90
كثافة البرنامج	08	%40	°144
مزيج بين الفصحى و العاميّة	07	%35	°126
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 14)



دائرة نسبية تمثّل رأي الأساتذة في سبب ظاهرة تفشّي الأخطاء الإملائية بين التلاميذ

يوضّح الجدول والشّكل أعلاه أسباب تفشي ظاهرة الأخطاء الإملائية بين المتعلّمين، حيث وجدنا نسبة (40%) من الأساتذة من يُرجعون سبب تفشّي الأخطاء الإملائية بين المتعلّمين إلى "كثافة البرنامج" ممّا يؤكّد على أنّ المتعلّمين وكذا المعلّمين يعانون كثيرًا

منه، ذلك أنّهم لاحظوا أنّ كثافة كبيرة من المحتوى الدّراسي لا يخدم حاجات التعليمية للمتعلّم، هذا ما يؤديه إلى عقبة في طريق تعلّمه، لأنّه غير مناسب لمستواهم التعليمي، في حين بلغت نسبة الذين يرون أنّ سبب ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية بين المتعلمين تعود على المتعلّم بـ (25%) بينما الذين أجابوا بأنّها "المزيج بين الفصحى و العامية" بنسبة مئوية قد قدرت بـ (35%) هي نسبة قريبة " لكثافة البرنامج".

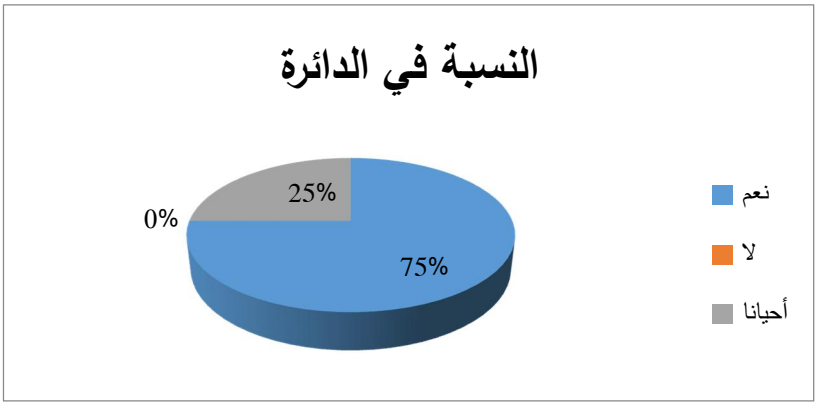
وعليه يمكن أن نستخلص ممّا لاحظناه أنّ ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية بكثرة لدى التلاميذ، حيث أصبحت ظاهرة بارزة وهي في نفس الوقت تشكّل حاجزًا مخيفًا لدى الأولياء والأساتذة على حدّ سواء لأنّها تهدّد المستقبل العلمي للتلاميذ، و عليه وجب علينا التحرّي للاستفسار عن الأسباب الحقيقية التي أدّت إلى وجود هذه الظّاهرة، وذلك بهدف معالجة هذه الأسباب والحدّ منها وعند استقصاء الأسباب وذلك بمسألة عدد من الأساتذة قد ظهرت لنا نتائج السّالفة ذكر.

جدول رقم 15:

خاص بتوظيف الأستاذ للّغة العربية الفصحى واحترام مستوياتها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية أثناء تدريسه:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	15	%75	°270
لا	/	/	/
أحيانا	05	%25	°90
المجموع	20	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 15)



دائرة نسبية تمثل توظيف الأستاذ للّغة العربية الفصحى واحترام مستوياتها الصّوتية الصّرفية النّحوية الدّلالية أثناء دراسته.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ أغلبية الأساتذة يتقيّدون باستخدام اللّغة العربية الفصحى واحترام مستوياتها (الصّوتية، والصّرفية والنّحوية والدّلالية) أثناء تدريسهم حيث بلغت نسبتهم (75%)، فهؤلاء الأساتذة الذين لم تسمح لهم الفرصة أثناء التّدريس من إتقان اللّغة العربية ذلك أنّهم لم يتلقّوا تكوينًا في مجال الصّوتيات واللّسانيات التعليمية، التي تمكّنهم من إلمام بالجوانب اللّغوية ومهارات التّدريس النّاجعة وقد يؤثّر سلبا على مسار العمليّة التعليميّة والتي كانت نسبة هذه العيّنة معدومة تماما، بينما الذين أجابوا بأنّهم يتقنون توظيف اللّغة العربية الفصحى واحترام مستوياتها (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية) أثناء تدريسهم " أحيانًا " والتي قدّرت النسبة بـ (25%)، أمّا الجواب بـ"لا" فلا يوجد عند الأساتذة حيث كانت النسبة معدومة، ومن هنا نستنتج أنّ أساتذة السنة الأولى ثانوي يستعملون اللّغة العربية الفصحى بمستوياتها الأربعة.

- **أهم آراء الأساتذة في الخطأ الإملائي الذي يقع فيه التلاميذ:** (سؤال 16)

نذكر بعض الآراء المشتركة:

- ✓ كثيرا ما يقع التلاميذ في الأخطاء الإملائية إمّا لمشكل النّظر أو لعدم احترام القواعد النّحوية أو تشابه بعض الحروف في النّطق وكثيرًا ما يقع الخطأ على الهمزة أو التاء المفتوحة المربوطة.
- ✓ هناك استسهال للمادة من طرف المعلّم والمتعلّم وواضعي المنهج التّربوي ممّا أدّى إلى هذا الضعف الشامل لجميع روافد المادة ولا بد من إعادة النظر.
- ✓ شعور أستاذ اللّغة العربية بالاستياء والأسف على أمّة القرآن كيف أصبحت بعيدة كل البعد عن شغف قراءة القرآن وتلاوته وحفظه لتستسلم لمزيج بين العاميّة والفصحى.
- ✓ وقوع التلاميذ في الخطأ الإملائي يدلّ على ضعف المستوى، وعلى عدم ممارسة اللّغة العربية، ويعتبر هذا عيبًا وصورة مشينة للتلميذ في مرحلة التّعليم الثانوي.
- ✓ الأخطاء الإملائية عند التلاميذ كارثة لمن لبسها على العموم، لأنّنا نلاحظ أنّ مثل هذا النّوع من الأخطاء، يكثر عند شعبة الآداب، كما أنّ التلميذ لا يسعى جاهدًا لتفادي هذه الأخطاء، وحتى وإنْ وجّه فإنّه كثيرًا يمّر على التوجيه مرور الكرام وكأنّ الخطأ طُبع فيه.
- ✓ نقص تطبيقات الخاصة بالدّرس لأنّ الزمن لا يكفي درس وتطبيق.
- ✓ الحثّ دائمًا على مراجعة قواعد اللّغة لفهم القوانين الكتابية وخاصّة كتابة الهمزة والضّاد و الظاء (ظ – ض– أ – ا...).

إنّ وقوع التلاميذ في الخطأ يعدّ بحقّ مشكلة من المشاكل العويصة التي من شأنها أن تحطّ من مستوى التعليم في بلادنا، وخاصة عندما توجد هذه المشكلة في صفوف طلبة الثانوي، إذ ليس من السّهل أن نعيد تعليمهم من جديد، ذلك أنّ اللغة ترسّخت ولابدّ من تجاوز تعليم الكتابة أو الإملاء. فالخطأ في هذه المرحلة يعدّ عيبًا وتقصيرًا من الطالب والأستاذ على حد سواء.

ومن أسباب الوقوع في الخطأ الإملائي عدم القراءة والمطالعة فكيف ستنهض الأمّة من دون القراءة لأنّ أساس التّكوين جيل مثقّف وواعي.

وعليه إنّ القرآن الكريم هو مصدر العلم والفضيلة وأساس تعلّم اللّغة العربية الحقّة لذلك فأمّة الإسلام هي الأولى بإتقان العربية الفصحى ومع ما نلاحظه من أخطاء الإملائية لدى التلاميذ فإنّ هذا أمر مؤسف جدّا لأنّ هذا دليل على هجر القرآن الكريم والبعد عن قراءته. وبإمكاننا أن نشير إلى الأسباب التي أدت إلى شيوع مثل هذه الأخطاء أنّ التلاميذ ليست لديهم الإرادة الكافية للحدّ من هذا الخطأ، وذلك بتحسين مستواهم عن طريق القراءة والتثقّف، ومن هنا يرجع السبب إلى أولياء التلاميذ بصفة خاصّة، لأنّهم هم المسؤولون عن أبنائهم فلو وجّهوهم إلى القراءة منذ الطفولة لمّا وصلوا لهذه الدرجة، كما أنّ للمعلّم دورًا كبيرًا في الحدّ من هذه الظّاهرة، لكن للأسف نجد حتى المعلّمين يستسهلون هذا الأمر ويتمادون في الخطأ المتمثل في حشد التلاميذ بما قرّر عليهم، وهدفهم الوحيد هو إنهاء هذا المقرّر وعدم الاكتراث لما يقع فيه التلاميذ من الأخطاء، وهم واضعي المنهج التّربوي الذين لا يراعون هذا النقص في التلاميذ لتخصص وقت لعرض هذه المشكلة وعلاجها من طرف الأساتذة.

وعليه فإنّ الخطأ متأصّل من الجذور في الأمّة العربية ككلّ لهذا يجب إعادة النظر في حال أمّة القرآن التي لم يبق لها منه إلاّ الاسم.

كما أنّ لعدم مراجعة قواعد اللّغة والعمل بها دورًا هامًا في الوقوع في الخطأ الإملائي، وهذا ما لا يتوجّه إليه التلاميذ ولا يهتم به الأولياء ولهذا يجب الحدّ من هذه الظّاهرة وذلك بدءًا من واضعي المنهج التّربوي وصولاً إلى أولياء التلاميذ، فيجب على المسيّرين تخصيص وقت من البرنامج لدراسة قواعد اللّغة وتطبيقها ووضع الحصص للكتابة التعبير وتصحيح الأخطاء وشرحها بعد المناقشة وعلى الأولياء مساعدة أبنائهم على تجاوز هذه المشكلة وذلك بالمتابعة المستمرّة، ومراجعة القواعد في البيت، إضافة إلى المطالعة والعودة إلى القرآن الكريم.

الحلول المقترحة من أجل التّقليل من وجود الأخطاء الإملائية في نظر الأساتذة: (سؤال 17)

- ✓ كثرة المطالعة والاهتمام بالمادّة، واستعمال اللّغة العربية الفصحى في مختلف المواد والاستفادة من الأخطاء المصحّحة من طرف الأستاذ.
- ✓ تخصيص حصّة لمعالجة الأخطاء الإملائية.
- ✓ الإكثار من القراءة وخاصّة قراءة النصوص القرآنية.
- ✓ حثّ التلاميذ على المطالعة خاصّة من الكتب المصدرية والابتعاد عن الكتب التّجارية (غرضها تجاري فقط).
- ✓ التعامل باللّغة العربية داخل وخارج القسم للتعوّد على ممارستها.
- ✓ المطالعة والاستفادة من الأخطاء التي يصحّحها الأساتذة.
- ✓ تحفيز الطالب وتوعيّته بضرورة الاهتمام باللّغة العربية وتوجيهه إلى المطالعة الفعّالة بكثرة وقراءة القرآن وحفظه.
- ✓ توعية الطالب بأهميّة اللّغة العربية وتحبيبها إليه بطريقة أو بأخرى وتحفيزه على المطالعة وضرورة إدراج النّص القرآني لتقويم لسانه والأمر يبدو صعبًا لأستاذ المرحلة الثانوية فتعتقد أنّ الأوان قد فات.
- ✓ كثرة المطالعة و الاهتمام أكثر بنطق اللّغة العربيّة الفصحى...الخ.

فيتّضح لنا من خلال هذه الحلول المقترحة التي قدّمت من طرف الأساتذة اللّغة العربية من أجل التقليل من وجود الأخطاء الإملائية نجدهم مشتركين في الآراء، حيث كانت استجابتهم: الإكثار من المطالعة والقراءة والاهتمام بالمادّة، ويجب على التلاميذ التكلّم باللّغة العربية الفصحى داخل وخارج المؤسسة والاستفادة من الأخطاء التي يقوم الأستاذ بتصحيحها لهم، والاستمرار في قراءة القرآن الكريم وحفظه لتقويم لسانه لتفادي الأخطاء.

فكيف للتلميذ أن يصحّح أخطائه والقائمون عليها يرتكبونها، إذن التصحيح يبدأ من الوزارة ثم يتدرّج إلى التلميذ والتعديل يمرّ على الأستاذ (عليه تحرّي اللّغة السليمة أثناء النطق والكتابة) والعناية بكراريس التلاميذ وما تحويه من أخطاء الإملائية، توجيه التلميذ وتحسيسه بضرورة التغيير إلى الأحسن، وعناية التلميذ وحرصه على تصحيح أخطائه والمطالعة لتدعيم الذّاكرة البصرية.

لقد أظهر تحليل الاستبانة على النتائج الآتية:

- ✓ تركيز الأساتذة على استخدام طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائية.
- ✓ أغلبية الأساتذة يرجعون إخفاق التلاميذ في كتابة الصحيحة إلى كثافة البرنامج.
- ✓ انعدام الأنشطة التربوية و الثقافية التي تخدم اللّغة العربية.
- ✓ مساهمة الأساتذة في تكليف التلاميذ بأعمال تطبيقية وتعبيرات كتابية من خلالها يستطيع التلميذ أن يكشف خطئه.
- ✓ توجيه الأساتذة تلاميذهم إلى الاعتماد على اللّغة العربية في كلّ الأماكن سواء داخل المؤسسة أو خارجها.
- ✓ تركيز الأساتذة على الخبرة التي تعتبر شرطًا أساسيًا في نجاح العملية التعليمية.
- ✓ إقرار الأساتذة بأنّ التلاميذ يعانون من صعوبة في فهم دروس قواعد النّحو.

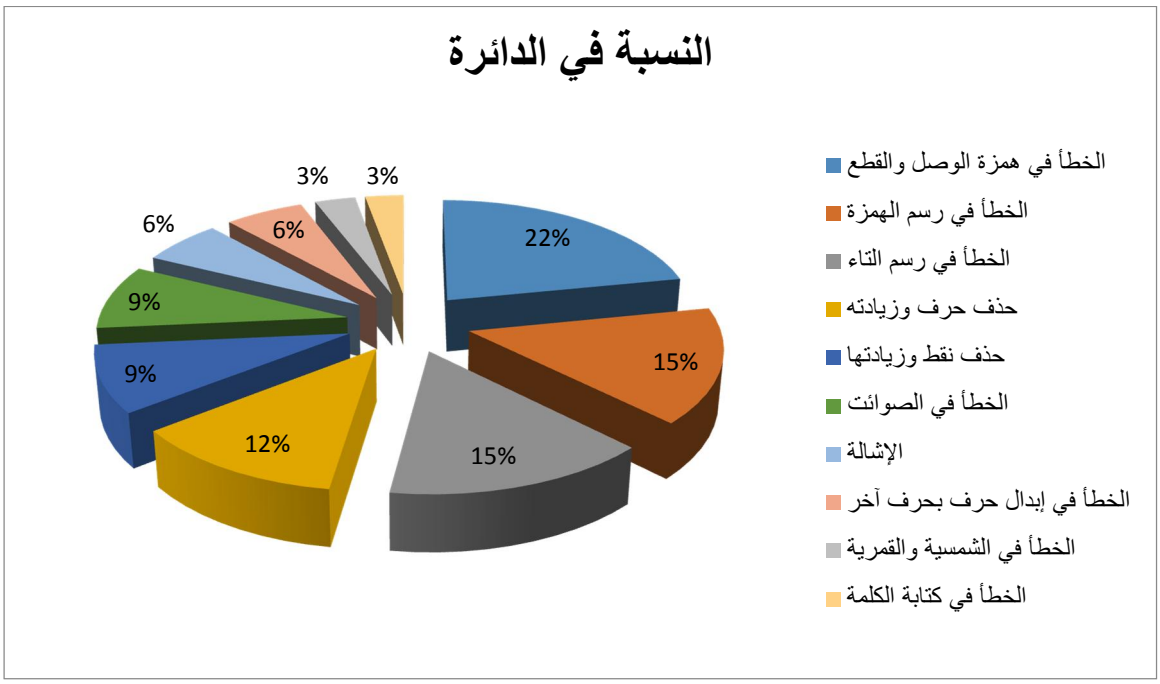
ثالثًا: تحديد الأخطاء وصفها وتصنيفها.

1- وصف المدوّنة: لدراسة وتحليل الأخطاء طلبة اللّغة العربية في ثانوية طولقة المتعلّقة بكتابة التعبير والكشف عن أنواعها وأسبابها، ولذلك استوجب الأمر إحضار مجموعة من مدوّنة مكتوبة من إعداد التلاميذ ليتمّ التطبيق عليها، فوقع اختياري على قسمين من شعبة الآداب، ولما كان من الصعب الإطّلاع على كل الأوراق التي أنجزت في المؤسسة وتحليلها، عمدنا إلى اختيار عيّنة من الأوراق اختيارًا عشوائيًا ليستقرّ اختياري على عيّنة مكوّنة تقريبا من 74 ورقة.

2- تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية ونسبتها المئوية:

جدول رقم 01: يوضّح تكرارات الأخطاء الإملائية ونسبها المئوية:

رقم الأخطاء تنازليا حسب تكرارها	أنواع الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
01	الخطأ في همزة الوصل والقطع	138	%21.87
02	الخطأ في رسم الهمزة	98	%15.53
03	الخطأ في رسم التاء	94	%14.89
04	حذف حرف وزيادته	77	%12.20
05	حذف نقط وزيادتها	57	%09.03
06	الخطأ في الصوائت	55	%08.71
07	الإشالة	38	%06.02
08	الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر	37	%05.86
09	الخطأ في الشمسية والقمرية	19	%03.01
10	الخطأ في كتابة الكلمة	18	%02.85
مجموع تكرارات الأخطاء الإملائية والنسبة المئوية		631	%100



دائرة نسبيّة توضّح مجموع تكرارات الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ

شرح الجدول أعلاه:

الخطأ في همزتي الوصل والقطع: قدّرت نسبة الخطأ في همزة الوصل والقطع بـ (21.87%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

جدول رقم 01:

يوضّح الخطأ في همزة الوصل والقطع:

الخطأ في همزة الوصل والقطع	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في همزة الوصل	70	%50.72
الخطأ في همزة القطع	68	%49.27
المجموع	138	%100

بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في همزة الوصل (50.72%) من مجموع أخطاء همزتي الوصل والقطع ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– ودعو الله التوفيق	– وادعو الله التوفيق	– إهمال كتابة همزة الوصل.
– الإجتماعية	– الاجتماعية	– اجتماع مصدر للفعل اجتمع الخماسي والهمزة فيه ليست أصلية لتسهيل النطق بالساكن.
– إن إنتشار ظاهرة اللامبالاة	– إن انتشار ظاهرة اللامبالاة	– انتشار مصدر للفعل انتشر الخماسي والهمزة فيه ليست قطع بل وصل.

في حين قدّرت نسبة أخطاء التلاميذ في همزة القطع بـ (49.27%) من مجموع أخطاء همزتي الوصل والقطع ومثال ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– الى	– إلى	– إهمال كتابة همزة القطع
–لانه	– لأنه	
– اذا	– إذا	

ومن خلال هذه الأمثلة التي قدمت يمكن القول بأنّ التلاميذ لا يمكنهم التمييز بين همزة الوصل والقطع، وهذا راجع إلى عدم فهم التلاميذ القاعدة فهمًا صحيحًا ورسوخها في الذهن، وقد يكون سبب ذلك إلى عدم تكلّم التلميذ باللّغة العربية الفصحى أثناء تواصله

مع زملائه و أفراد الإدارة، وهذا ما قد يؤديه في الوقوع في الخطأ بين همزة الوصل والقطع.

جدول 02:

يوضّح الخطأ في رسم الهمزة:

الخطأ في رسم الهمزة: قدّرت نسبة الخطأ في رسم الهمزة بـ (15.53%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

الخطأ في رسم الهمزة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم الهمزة على الألف	49	%50
الخطأ في رسم الهمزة على النبرة	23	%23.46
الخطأ في رسم الهمزة على الواو	26	%26.53
المجموع	98	%100

يوضّح الجدول الذي أمامنا نسبة أكثر الأخطاء ارتكابًا بين المتعلّمين في رسم الهمزة على الألف إذ بلغت نسبتها بـ (50%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة مثال ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– لم يشئ الوالدين تحفيز أولادهم.	– لم يشأ	– رسم الهمزة على الياء، والوجه أن ترسم على الألف.

بينما قدرت النسبة المئوية للخطأ في رسم الهمزة على النبرة بـ (23.46%) من مجموع الأخطاء رسم الهمزة على سبيل المثال:

الخطأ	**الصواب**	**وصف الخطأ**
– عدم اهتمام الوالدين بدراسة أبنأهم.	– عدم إهتمام الوالدين بدراسة أبنائهم	– رسم الهمزة على الألف، والوجه أن ترسم على النبرة.

أمّا نسبة أخطاء المتعلّمين في رسم الهمزة على الواو قدرت بـ (26.53%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة ومثال ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- أصبح معظم الأساتذة لا يتعاملون بسلوك حسن وهذا ما يأدي إلى عدم إهتمام التلميذ للمادة.	- ما يؤدي	- رسم الهمزة على الألف، والوجه أنّ ترسم على الواو.
- أمّا المسأولين والمدرسين عدم مراقبتهم لحضور التلميذ.	- المسؤولين	- رسم الهمزة على الألف، والوجه أنّ ترسم على الواو.

من خلال هذه الأمثلة التي قمنا بتقديمها يتّضح لنا أنّ معظم التلاميذ لا دراية لهم بقاعدة كتابة الهمزة بأنواعها.

جدول 03:

يبيّن الخطأ في رسم التاء:

الخطأ في رسم التاء: قدّرت نسبتها المئوية من مجموع الأخطاء الاملائية بـ (14.89%).

الخطأ في رسم التاء	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم التاء المربوطة	55	%58.51
الخطأ في رسم التاء المفتوحة	39	%41.48
المجموع	94	%100

تظهر إحصائيات الجدول أن الخطأ في رسم التّاء المربوطة لدى التّلاميذ جاءت نسبتها المئوية بـ (58.51%) وهي مرتفعة جدًّا أثناء مقارنتها بأخطاء التّلاميذ في رسم التّاء المفتوحة والتي بلغت نسبة مئوية بـ (41.48%). ومن الأمثلة المقدّمة على ذلك:

1- الخطأ في رسم التاء المربوطة:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- إنّ مجتمعنا اليوم يعاني وهي كثرة اللامبالات.	- اللامبالاة	- إبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة
معظم الأساتذة لا يتعاملون بسلوك حسن وهذا ما يؤدي إلى عدم مراعات التلميذ للمادة.	- مراعاة	

2- الخطأ في رسم التاء المفتوحة:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- إنّ التهاون في الدراسة يعود إلى عدم اهتماماة بالمراجعة.	- اهتمامات.	- إبدال التاء المفتوحة بتاء المربوطة.

وعليه نلاحظ من خلال الأمثلة المعطاة أنّ معظم التلاميذ لا يميّزون بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وسبب هذه الأخطاء التي يقعون فيها هو عدم معرفتهم للقاعدة معرفة صحيحة وجهلهم لها.

جدول رقم 04:

يبيّن الخطأ في حذف حرف و زيادته:

الخطأ في حذف الحرف وزيادته حيث بلغت النسبة المئوية (12.20%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

الخطأ في حذف حرف وزيادته	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في حذف الحرف	57	%74.02
الخطأ في زيادة الحرف	20	%25.97
المجموع	77	%100

تبيّن لنا النتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ الخطأ في حذف حرف وزيادته حيث بلغت نسبة المئوية المقدرة بالنسبة للخطأ في حذف حرف بـ (74.02%)، أمّا نسبة الخطأ في زيادة الحرف التي قدّرت بـ(25.97%)، حيث نجد أنّ النسبة المئوية للخطأ في حذف حرف مرتفعة جدًّا بمقارنتها مع زيادة الحرف فهي متباعدة كثيرًا، ومن أمثلة ذلك:

1- الخطأ في حذف حرف:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- هذا الاهمام.	- هذا الاهتمام	- حذف حرف التاء من الكلمة.
- نهان الرسول عن الكسل.	- نهانا الرسول عن الكسل.	- حذف حرف همزة وصل من الكلمة.

2- الخطأ في زيادة الحرف:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– الحمد للله.	– الحمد لله.	– زيادة حرف في الكلمة.
– من الأخلاق التلميذ.	– من أخلاق التلميذ.	
– ثم اانتقلت.	– ثم انتقلت.	

ومن هذه الأمثلة المقدّمة يتّضح لنا أنّ التلاميذ معظمهم يحذفون حرف من الكلمة أو يقومون بزيادته، وهذا السبب يعود إلى عدم تركيز التلميذ أثناء الكتابة قد يكون حضوره حضور جسدي لا عقلي، والسرعة في الكتابة قد توقعه في الخطأ ويصيب الكلمة ويحدث خلل في المعنى.

جدول رقم 05:

يوضّح الخطأ في حذف النقط وزيادتها:

وقدّرت نسبة الخطأ في حذف النقط وزيادتها بـ (09.03%) من مجموع الأخطاء الإملائية:

الخطأ في حذف النقط وزيادتها	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في حذف النقط	33	%57.89
الخطأ في زيادة النقط	24	%42.10
المجموع	57	%100

الخطأ في حذف النقط وبلغت النسبة المئوية فيها بـ (57.89%) التي يقع فيها العديد من التلاميذ ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– لقد أصبحت مدارسنا النربوية تسنفحل فبها ظاهرة اللامبالاة.	– التربوية. – تستفحل فيها.	– حذف النقط من حرف الكلمة

– يحب على الأولياء الاهتمام.	– يجب.	
– هناك طرق ناجحه لنفادي هذه الظاهرة.	– ناجحة. – لتفادي.	

ونلاحظ من جهة أخرى قد بلغت نسبة المئوية (42.10%) وهذا ما يخص الخطأ في زيادة النقط من مجموع الأخطاء في حذف وزيادة النقط ومثال ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– على الأستاذ أن يسعي إلى اهتمام بدراسة التلاميذ وتحفيزهم للتجنب الكسل.	– يسعى.	– زيادة نقطتين في الحرف.
– سأبقي مهتما بدراستي واجتهد.	– سأبقى.	
– على المسؤولين تولي الرغاية المشددة.	– الرعاية المشددة.	

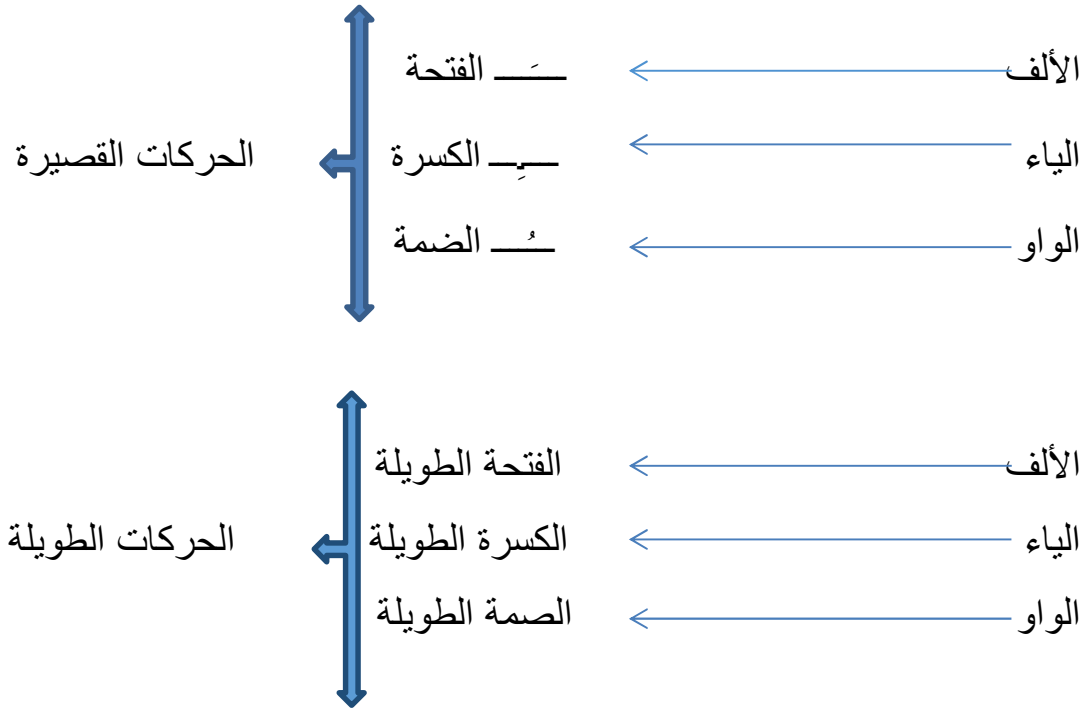
ومن الأمثلة سالفة الذكر يتبيّن لنا أنّ التلميذ يقوم بزيادة ونقصان النقط التي موجودة في الكلمة الواحدة وقد يكون هذا السبب راجع إلى شيء واحد وهو عدم تركيز التلميذ وسرعته خلال الكتابة.

جدول رقم 06:

يوضّح الخطأ في الصوائت:

الخطأ في الصوائت: قد أطلقت عليها في العربية تسميات عدّة: الأصوات الليّنة، الطليقة، حروف المد، المصوتات، حروف العلّة الصائتة، الحركات الطليقات، الأصوات المتحركة. وقد جاء في وصف ابن حني لها: « اعلم أن أبعاد الحروف المد، فكما، وهي الألف، والياء، والواو فكما أن هذه الحروف الثلاثة، فكذلك الحركات الثلاث، وهي الفتحة، الكسرة، الضمة ».[27]

ويمكن تمثيلها على الوجه الآتي:



نلاحظ الخطأ في الصوائت نسبة قدرت بـ (08.71%) من مجموع الأخطاء الإملائية وإلينا الجدول الآتي:

[27]: عبد القادر عبد الجليل، علم اللّسانيات الحديثة، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2002، ص346،347.

الخطأ في الصوائت	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في قصر الصوائت الطويلة	15	%27.27
الخطأ إطالة صوائت قصيرة	40	%72.72
المجموع	55	%100

من خلال هذا الجدول الذي أمامنا نرى أنّ نسبة الخطأ في الصوائت، بلغت أكثر نسبة انتشارًا بين معظم التلاميذ كانت بـ (72.72%) وهي تخص الخطأ في إطالة صوائت قصيرة، بينما الذين يخطئون في قصر صوائت طويلة قد قدّرت نسبتهم المئوية بـ(27.27%) من مجموع أخطاء الصوائت ومن خلال ملاحظتنا لهذه النسب نجدها متباعدة فيما بينها بكثير ومن أمثلة ذلك:

1- قصر في الصوائت الطويلة:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- رجعت مرجعة جيدة.	- راجعت مراجعة جيّدة.	تقصير صائت طويل.
- عدم مرعاة الآباء لابنائهما ثناء الدرسة.	- عدم مراعاة الآباء لأبنائهم أثناء الدراسة.	

2- الخطأ في إطالة صوائت قصيرة.

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- قد اصبحتوا متهاون.	- أصبحت.	إطالة صائت قصير.
- فيجبو أن نستعمل التكنولوجيا استعمالا جيدا.	- فيجب.	
- والتطور التكنولوجي الذي انقلاب علينا وعدم وجود.	- انقلب علينا.	

قد يرجع وقوع التلاميذ لهذه الأخطاء إلى:

- ✓ صعوبة التلميذ في تمييزه للحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- ✓ وقد يعود إلى استخدام الأستاذ للهجة العامية داخل القسم.
- ✓ ممكن سرعة الأستاذ في إلقاء الدرس وعدم وضوح النطق السليم للحروف والحركات.
- ✓ قد يرجع أيضا عدم تمييز التلميذ بين الأصوات المتقاربة.

جدول رقم 07:

يوضّح الخطأ في الإشالة:

حيث بلغ الخطأ في الإشالة بنسبة (06.02%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

الخطأ في الإشالة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في الظاء	20	%52.63
الخطأ في الضاد	18	%47.36
المجموع	38	%100

حيث بلغت نسبة الخطأ في الإشالة لدى التلاميذ (52.63%) بينما قدّرت النسبة المئوية في الخلط في حرف الضاد بـ(47.36%) من مجموع الأخطاء في الإشالة. ومن أمثلة ذلك:

1- خطأ في الخلط بين الصّاد والظاء والعكس:

الخطأ	لصواب	وصف الخطأ
- أصبحت ضاهرت اللامبالات.	- ظاهرة اللامبالاة.	إبدال الظاء بالضاد.
- فيها مواعيض وتفصيل.	- مواعيظ.	
- العلم نور وجهل ضلام.	- ظلام.	
- التراجع في الدراسة لحضات جد	- لحظات.	إبدال الظاء بالضاد.

صعبة.		
– ضنوا بان هذا التطور التكنولوجي.	– ظنوا.	
– ظعيف المستوى.	– ضعيف.	إبدال الضاد بالظاء.

ومن هذه الأمثلة التي تناولناها يمكن أن نستنتج أسباب هذه الأخطاء التي يقع فيها التلميذ قد تعود إلى:

- ✓ عدم تدريب لسانه على النطق الصحيح.
- ✓ وعدم تدريب الأذن على حسن الإصغاء الجيّد لمخارج الأصوات.

جدول رقم 08:

يمثّل الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر:

الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر: قدّرت نسبة الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر بـ (05.86%) من مجموع الأخطاء الإملائية.

خطأ في إبدال حرف بحرف آخر	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في إبدال سين صادا أو العكس	15	%40.54
الخطأ في إبدال الذال دالا	12	%32.43
الخطأ في إبدال الضاد ذالا	10	%27.02
المجموع	37	%100

يوضح الجدول أمامنا أنّ نسبة الخطأ في إبدال السّين صادا والعكس بلغت نسبتها المئوية بـ (40.54%) وثمّ تأتي نسبة (32.43%) من الخطأ في إبدال الذال دالا، في حين قدّرت نسبة الخطأ في إبدال الضاد ذالا بـ (27.02%)، وهي أقل نسبة من النسبتين الأولى والثانية ولكن ليس بكثير ونأخذ أمثلة ذلك:

1- الخطأ في إبدال السين صادا والعكس:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
من أصباب التراجع الدراسة وهي عدم الاهتمام بالمراجعة وأيضا متابعة رفاق الصوء والتعامل بالأجهزة الإلكترونية والإدمان.	– أسباب. – السوء.	– إبدال السين صادا أو العكس.
– على التعامل بمواقع التواسل الاجتماعي.	– التواصل.	
– على الأساتذة أن ينسحوا التلاميذ ويلبون حاجيات للجميع.	– أن ينصحوا.	
– وعدم توفير مصتلزمات الدراسية.	– مستلزمات.	

2- الخطأ في ابدال الذال دالا:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– هكدا أصبحت ظاهرة اللامبالاة في مجتمعنا آفة موجودة بكثرة.	– هكذا.	– إبدال الذال بالدال.
– وسبب كل دلك الأفكار الدخيلة على مجتمعنا والابتعاد عن ديننا و عاداتنا وتقاليدنا.	– ذلك.	
– إنشاء مراكز تهتم بالتلاميد.	– التلاميذ.	

3- الخطأ في إبدال الضاد ذالا:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– يرون الدراسة مذيعة للوقت.	– مضيعة.	– إبدال الضاد ذالاً.
– لأنهم يذيعون وقتهم في العمل لجني المال واللهو طوال الوقت.	– يضيعون.	
– بالإذافة إلى إنشاء مكتبات من زادهم اللغوي.	– بالإضافة.	

نستخلص من خلال هذه النسب والأمثلة التي قمّنا بتقديمها أنّ السبب الذي أدّى التلاميذ إلى وقوع في مثل هذه الأخطاء يعود إلى:

- ✓ الخطأ في طريقة التعليم التي تلقاها التلميذ منذ بداية مشواره الدّراسي أي من الابتدائي إلى حد الآن.
- ✓ ممكن عدم مراعاة الاستاذ للفروق الفردية بين التلاميذ وإهماله للتلميذ الضعيف ربما فقد الأمل في تحسين مستواه.
- ✓ وقد يرجع أيضا هذا السبب إلى عدم استيعاب التلميذ للحروف المشابهة مثل (ص، س، ظ، ض، ذ، د) وذلك راجع إلى نقص قدرته العقلية.

جدول رقم 09:

يمثّل الخطأ في "ال" الشمسية و "ال" القمرية بـ (03.01%) من الأخطاء الإملائية ككلّ.

الخطأ في الشمسية القمرية	التكرار	النسبة المئوية
الخطا في ال الشمسية	13	%68.42
الخطأ في ال القمرية	06	%31.57
المجموع	19	%100

يظهر الجدول أعلاه رقم (27) أنّ النسبة الكبرى التي وقع فيها التلاميذ من الأخطاء هي الخطأ في "ال" الشمسية التي بلغت نسبتها بـ (68.42%)، في حين نلاحظ أنّ نسبة التلاميذ الآخرين يخطئون في "ال" القمرية وقدّرت نسبتهم بـ (31.57%) من مجموع الخطأ في "ال" الشمسية والقمرية مثال ذلك:

1- الخطأ في "ال" الشمسية:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- التراجع في الدراسة يعود إلى عدم الاهتمام بالدروس المستمرة.	-التّراجع في الدّراسة. - بالدّروس.	خطأ في عدم وضع علامة الشدّة أو التضعيف.
- إن ظاهرة اللامبالاة والإدمان على التعامل بمواقع التواصل الاجتماعي والإكثار من اللعب لأنهم يؤدون إلى مسح الذاكرة.	- التّعامل. - التّواصل. - اللّعب. - الذّاكرة.	
- عدم وجود مراكز تولي اهتمامها بالتلاميذ.	- بالتّلاميذ.	

2- الخطأ في "ال" القمرية:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- وللقضاء على هذه الآفة يجب أن نأخذ العّبرة في المّثال العلم نور والجّهل ظلام.	- العبرة. - المثال. - الجهل.	- خطا في وضع علامة التضعيف في غير موضعها.
- ونختم قولنا بالحّديث.	- بالحديث.	

وبإمكاننا أن نستنتج من كلّ هذه الأمثلة السّابقة أنّ أغلب التلاميذ يخطئون في كتابة "ال " الشمسية وكانت أكثر انتشاراً فيما بينهم، وقد يكون السّبب هو جهل التلميذ

للقاعدة تماما وعدم التفرقة بين "ال" الشمسية و "ال" القمرية ويجب على التلاميذ التّمييز بينها، كما نعلم أنّ "ال" الشمسية هي التي تكتب ألف واللاّم ولا تنطق عكس اللام القمرية هي التي تكتب وتنطق ولها حروف معروفة في اللّغة العربية وجمعوها النحاة في كلمة هي "**اُبْغ حَجُكَ وضف عقيمه**" أي هذه حروف قمرية أمّا باقي الحروف هي حروف شمسية. ويجب على التلاميذ الدّراية بهذه الحروف للتفرقة بينهما.

جدول رقم 10:

يبيّن الخطأ في كتابة الكلمة:

بلغت نسبتها بـ (02.85%) نسبة للخطأ في كتابة الكلمة من مجموع الأخطاء الإملائية.

الخطأ في كتابة الكلمة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في كتابة كلمة إن شاء الله	12	%66.66
الخطأ في كتابة لأنّهم	06	%33.33
المجموع	18	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أنّ أغلبيّة التلاميذ يخطئون في كتابة كلمة " إن شاء الله " قدّرت نسبتهم بـ (66.66%)، في حين بلغت النسبة المئوية للذين يخطئون في كتابة " لأنّهم " بـ (33.33%) من مجموع الخطأ في كتابة الكلمة ومن أمثلة ذلك:

1- الخطأ في كتابة "إن شاء الله":

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- والحلّ هو إقامة رحلات أو مسابقات ثقافية أو وضع وقت قصير من الحصة فيه جو من الضحك والترفيه النفسي في أوقات الربيع المشمسة وإنشاء الله ندعو لهم بالنجاح والسداد في الحياة.	- إن شاء الله.	وصل حرف في الكلمة والوجه هو الفصل.

2- الخطأ في كتابة " لأنّهم":

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- لأن هم لا يبالون بالنجاح.	- لأنّهم.	- فصل الحرف من الكلمة

يتبيّن من خلال النتائج والأمثلة المعطاة أنّ العديد من التلاميذ يخطئون في كتابة كلمة " إن شاء الله " ويرجع السبب إلى كثرة تحدث التلميذ بالعاميّة، وهذا قد يوقعه في الخطأ أو استخدام الأستاذ اللّهجات العاميّة أثناء تدريسه وعدم الاهتمام بأخطاء التلاميذ خارج كرسات وخارج القسم.

وإضافة إلى هذه الأخطاء الإملائية، وجدنا التلاميذ لا يعيرون اهتماما كبيرا لعلامات الترقيم.

وعلامات الترقيم هي: « نظام من العلامات المكتوبة وهي جزء من الإملاء، تساعد على فهم المقصود من النّص المكتوب وإدراكه بتحديد مواضع الوقف الطويل، والقصير والاستفهام والتّعجب...».[28]

ومن أهم علامات الترقيم نذكر:

اسم العلامة	رمزها
الفاصلة او الفصلة او الشولة	،
الفاصلة المنقوطة	؛
النقطة أو الوقفة	.
النقطتان الرأسيتان	:
علامة الاستفهام	؟
علامة التأثر أو الإنفعال أو التعجب	!

[28]: بشير إبرير، الشريف بوحشدان وآخرون، مفاهيم تعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص41.

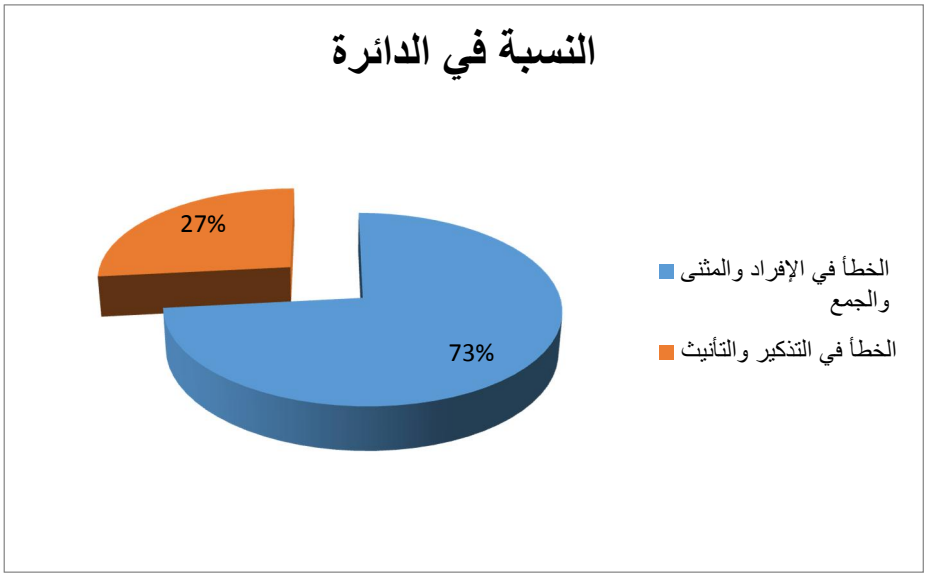
علامة الحذف	...
علامتا التنصيص	" "
المعقوفتان أو القوسان	[ ]
القوسان أو الهلالين	( )
علامة المماثلة	” ” ”
علامة التتابع	=
الأقواس المزهرة	{ }

3- تصنيف وإحصاء الأخطاء الصرفية ونسبتها المئوية:

جدول 01:

يوضّح الأخطاء الصّرفية.

رقم الخطأ تنازليا حسب تكراره	أنواع الأخطاء الصرفية المرتكبة من طرف التلاميذ	التكرار	النسبة
01	الخطأ في الإفراد والمثنى والجمع	33	%73.33
02	الخطأ في التذكير والتأنيث	12	%26.66
مجموع تكرارات الأخطاء الصّرفية والنسب المئوية		45	%100



دائرة نسبية توضّح مجموع تكرارات الأخطاء الصرفية المرتكبة من طرف التلاميذ

جدول رقم 01:

يوضّح الخطأ في الإفراد والمثنى والجمع:

الخطأ في الإفراد والمثنى والجمع: قدرت نسبة الخطأ في الإفراد و المثنى والجمع بـ (73.33%) من مجموع الاخطاء الصرفية.

خطأ في الإفراد والمثنى والجمع	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في الإفراد	16	%48.48
الخطأ في المثنى	02	%06.06
الخطأ في الجمع	15	%45.45
المجموع	33	%100

تبيّن النتائج المتحصّل عليها في الجدول أنّ نسبة الخطأ في الإفراد بلغت قدرته بـ (48.48%)، بينما قدّرت نسبة الخطأ في المثنى بـ (06.06%)، في حين نجد النسبة

المئوية التي وقع فيها التلاميذ والتي مثّلت الخطأ في الجمع والمقدرة بـ (45.45%) من مجموع الأخطاء الصرفية ومثال ذلك:

1- الخطأ في الإفراد:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- يسعى التلميذ لتحقيق مطالبهم وآمالهم وطموحاتهم.	- يسعى التلميذ لتحقيق مطالبه وآماله وطموحاته.	خطأ في الضمير "هم" فالصواب الضمير "هو"
- عندما يذهب التلميذ للدراسة يجب أن يطلبوا العلم وليس لمضيعة الوقت.	- أن يطلب.	

2- الخطأ في المثنى:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- تسعى التلميذان لتحقيق النجاح وليس كسولان.	- التلميذتان. - كسولتين.	- خطأ في توظيف الضمير

3- الخطأ في الجمع:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- إن التلاميذ دائما يتشاجر بين بعضهما بعض.	- يتشاجرون. - بين بعضهم البعض.	- وصف الجمع بالمفرد لأنه جمع مذكر السالم.
- إن الدراسة ليست كالماضي وإنه يصلون غلى سن معين يصيبه الملل منها.	- وإنّهم. - يصيبهم.	

– حيث إن التلميذ لا يعيرون اهتماما للدراسة.	– إنّ التلاميذ.	– لأنه جمع تكسير.

يمكن أن نستنتج من خلال الأمثلة السابقة أنّ سبب وقوع التلاميذ في مثل هذه الاخطاء هو أنّ التلميذ يجهل القواعد الصّرفية التي تلقّاها عادة في مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط ولم يفرقوا بين المثنى وجمع تكسير وجمع المذكر السالم، وهذا يعدّ سلبا عليه وممّا يؤدي إلى استفحاله وزيادة شدّته، حتى ينتهي به الحال إلى ضعفه في اللّغة العربية لأنها قواعد وأصولا وضوابط في الإملاء، ويجب على التلاميذ الاهتمام بها واطلاعهم على القواعد لاستذكار ما نسوه لترسيخها في الذّهن.

جدول رقم 02:

يمثّل الخطأ في التذكير والتأنيث:

الخطأ في التذكير والتأنيث: قد بلغت النسبة المئوية بـ (26.66%) من مجموع الأخطاء الصرفية.

الخطأ في التذكير والتأنيث	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في التذكير	05	%41.66
الخطأ في التأنيث	07	%58.33
المجموع	12	%100

نستنتج الخطأ في التذكير يعدّ أقل الأخطاء انتشارا بين التلاميذ إذ بلغت نسبته بـ (41.66%) من مجموع الأخطاء في التذكير والتأنيث وعلى سبيل المثال:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– والتلميذ حين تكون لها العزيمة واستشعار الأمور وإنزالها إلى مقاماتها لا بد أن تنفذها.	– والتلميذ حتى تكون له العزيمة واستشعار الأمور وإنزالها إلى مقاماتها الصحيحة لابد أن ينفذها.	– وصف المذكر بالمؤنث
– فالكسل هي العدو الأول للنجاح.	– فالكسل هو العدو الأول للنجاح.	– تأنيث الضمير والسياق يقتضى تذكيره
– ومن أكبر الأخطاء أن تنظر التلميذ لنفسه بوصفه شخصا عاديا غير مؤهل للدراسة واستيعاب دروسه.	– ومن اكبر الأخطاء أن ينظر التلميذ لنفسه شخصا عاديا غير مؤهل للدراسة واستيعاب دروسه.	– وصف المذكر بالمؤنث

الخطأ في التأنيث: وبلغت نسبة أخطاء التلاميذ فيها (58.33%) من مجموع الأخطاء في التذكير والتأنيث ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– يعد ظاهرة اللامبالاة مشكل عويص.	– تعدّ. – مشكلة عويصة.	– وصف المؤنث بالمذكر.
– لقد أصبح المدرسة التربوية يستفحل فيه ظاهرة اللامبالاة.	– أصبحت. – تستفحل فيها.	

ومن خلال هذه الأمثلة يتوضّح لنا أنّ التلاميذ يخطئون كثيرا في التذكير والتأنيث ولعلّ سبب هذه الأخطاء التي يقعون فيها هو: أنّ التلاميذ يرون أنّ معلومات النّحو والصّرف كثيرة ومتشعّبة ولا يستطيعون الربط بينها وعدم مراجعتهم، ممّا يسبب عدم القدرة

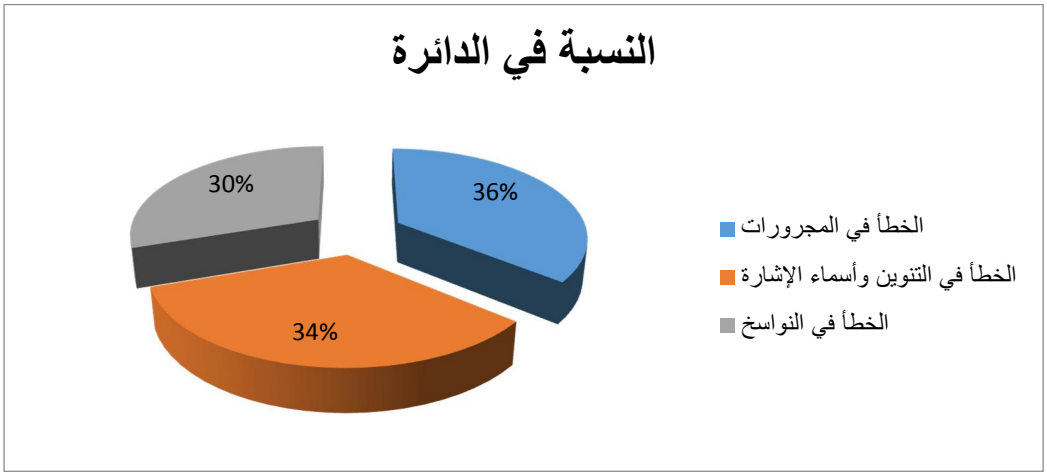
على فهم أية معلومة جديدة تعتمد على ما سبق، وقد يرجع السّبب أيضًا عدم رجوع التلاميذ إلى الكتب النّحوية والصّرفية الموجودة في مكتبة المؤسسة، ونفورهم من مادة اللّغة العربية وكرههم لها، واعتماد التلاميذ على الحلول الجاهزة لتطبيقات النّحو والصّرف، ممّا يسبّب عدم بذل الجهد والتفكير لحلّ هذه التطبيقات.

4- تصنيف وإحصاء الأخطاء النحوية ونسبتها المئوية:

جدول رقم 03:

يوضّح التكرارات النّحوية ونسبتها المئوية:

رقم الخطأ تنازليا حسب تكراره	أنواع الأخطاء النحوية المرتكبة	التكرار	النسبة المئوية
01	الخطأ في المجرورات	19	%35.84
02	الخطأ في التنوين وأسماء الإشارة	18	%33.96
03	الخطأ في النواسخ	16	%30.18
مجموع تكرارات الأخطاء النحوية والنسب المئوية		53	%100



رسم تمثيلي يبيّن النسبة الإجمالية للأخطاء النحويّة المرتكبة من طرف التلاميذ

شرح الجدول رقم (03):

الخطأ في المجرورات: حيث بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في المجرورات (35.84%) من مجموع الأخطاء النّحوية وقد احتوت فيما يأتي:

جدول رقم (01)

يوضّح الخطأ في المجرورات:

الخطأ في المجرورات	التكرار	النسبة المئوية
الاسم المجرور	11	%57.89
المضاف إليه	08	%42.10
المجموع	19	%100

قد بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في الاسم المجرور بـ (57.89%)، بينما كانت النسبة المئوية في المضاف إليه بـ (42.10%) من مجموع الأخطاء المجرورات، وبالتالي نجد أنّ النسبتين متقاربتين مع ارتفاع طفيف في نسبة الاسم المجرور، ومن أمثلة ذلك:

الاسم المجرور:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– يرون الدراسة مضيعة للوقتْ.	– للوقتِ	تسكين حرف من اسم المجرور بدل جرّه بالكسرة
– ندعوا لهم بالنجاحْ والسداد في الحياةْ.	– بالنجاحِ والسدادِ في الحياةِ	
– في مجتمعْنا آفة موجودة لمختلفْ الأسباب.	– في مجتمعِنا بمختلفِ	
– عدم المراجعة في المنازلْ.	– في المنازِلِ	

المضاف إليه:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– بالأجهزة الالكترونيةْ	– الالكترونيةِ	تسكين حرف الأخير من المضاف إليه بدل جرّه بالكسرة
– بمواقع التواصلْ	– التواصلِ	
– لمضيعة الوقتْ	– الوقتِ	
– ويجب الاهتمام بالدراسة بشكل جيدْ	– جيدٍ	

ومن هذه الأمثلة قد نستنتج أنّ جلّ التلاميذ يقومون بتسكين أواخر كلّ كلمة ينطقونها أو يكتبونها، يعود سبب وقوعهم في الخطأ لهذا التّسكين إلى:

- ✓ عدم ترويض التلميذ على تشكيل الكلمة تشكيلًا صحيحا، كما أصبحت لديه عادة وهذه الأثناء مرحلته الابتدائية والمتوسطة.
- ✓ قد يكون السبب في الأستاذ لعدم تنبيه التلميذ وتوجيه إلى تصحيح الكلمة أهي: كسرة، فتحة، ضمّة، سكون...، لذلك تعوّد على كتابة الكلمة الخاطئة وطبع فيه الخطأ.

جدول رقم (02)

يمثّل الخطأ في التّنوين وأسماء الإشارة:

الخطأ في التنوين وأسماء الإشارة بلغت نسبة المئوية بـ (33.96%) من مجموع الأخطاء النحوية.

الخطأ في تنوين وأسماء الإشارة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في التنوين	10	%55.55
الخطأ في أسماء الإشارة	08	%44.44
المجموع	18	%100

يتّضح من خلال الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يقعون في خطأ التنوين، بلغت النسبة المئوية بـ (55.55%)، في حين كانت نسبة الخطأ في أسماء الإشارة بـ(44.44%) من مجموع الأخطاء النّحوية ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– مراقبة المسؤولين وسيطرة على كل ما هو مهملن ويشغل التلميذ.	– مهملٌ	زيادة حروف التنوين
– هناك جانبن خاص وهو دور الأساتذة لتلاميذهم.	– جانبٌ	

الخطأ في أسماء الإشارة:

نستنتج من خلال الأمثلة السّابقة أنّ معظم التلاميذ يخطئون في التنوين وأسماء الإشارة وهذا السبب يعود إلى:

- ✓ عدم تركيز التلميذ في النطق وكثرة الممارسة في الكتابة.
- ✓ عدم المطالعة والإكثار منها قد تبعده من أنّ يقع في الخطأ.
- ✓ كتابة التلميذ للكلمة كلّ ما ينطقه من الحروف والحركات وكأنّه يكتب في كتابة عروضية للكلمة قد يكون سبب في تحدثه بالعاميّة.

الخطأ في النواسخ:

وقدّرت نسبة أخطاء التلاميذ في النواسخ بـ (30.18%) من مجموع الأخطاء النّحوية المرتكبة ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– أصبح التلاميذ أكثرُ شغبًا.	–التلاميذ أكثرَ شغبُ	خطأ في نصب الاسم ورفع خبره، والوجه هو رفع الاسم ونصب خبره.
– كان التلميذَ مواظبٌ.	–التلميذ مواظبًا	

نستنتج من خلال الأمثلة المعطاة لأخطاء التلاميذ للنّواسخ يتبيّن أنّ التلاميذ أصبح لهم خلط بين عمل كان وأخواتها وأنّ وأخواتها حيث نلاحظ في الأمثلة أنّ التلاميذ يخلطون في كان وأخواتها، قاموا بنصب اسمها ورفع خبرها وقد يرجع هذا السبب إلى:

- ✓ الجهل بقواعد النّحو جهلاً عمّت به البلوى حتى أصبح ملازمًا للكتابة إلا قيما ندر فنصبوا المرفوع، وجروا المنصوب...الخ، ولم يفرّقوا بين حالات الإعراب وهذا ما يؤدي إلى إرباك التلاميذ وعدم تفانيهم بالقواعد التي تقدّم إليهم في الصّرف والنّحو والغموض من بعض العبارات.
- ✓ عدم استخدام التلاميذ اللّغة استخدامًا صحيحًا خاليًا من اللّحن في الكلام والخطأ في الكتابة نسبة قليلة من التلاميذ الذين نجدهم يستخدمون القواعد النّحوية والصّرفية في كتابتهن فمعرفتهم للقواعد على تمكين التراكيب وتعصمه من الخطأ في استخدامها كما تؤدّي إلى فهم المعنى المقصود.

❖ وعلى التلاميذ الرّجوع للقاعدة والاستطلاع عليها وقراءتها وفهمهم لها من جديد لترسخ في أذهانهم كي لا يحدث لهم خلط بين عمل كان وأخواتها وإنّ وأخواتها أو بصفة عامّة بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

الخاتمة

من خلال دراسة هذا الموضوع توصّلنا إلى مجموعة من النتائج نذكرها في الآتي:

- يهتم الإملاء بأصول الكتابة الصحيحة ويهدف إلى عصمة القلم من الوقوع في الخطأ وهو لا يختلف عن غيره من النّشاطات الأخرى، لأنّ التلميذ يجد صعوبة في استخلاص القاعدة وفهمها فهمًا صحيحًا، وعليه كان البحث في تحليل كتابات التّلاميذ من خلال عرض جداول إحصائية للأخطاء وذلك لمعرفة وكشف أسبابها الأكثر شيوعًا لديهم، وعليه نجد الخطأ الإملائي لا يرجع إلى سبب واحد بل لعدّة أسباب متداخلة مما يؤدي إلى صعوبة علاجها، ومن بين هذه العوامل المؤدية إلى وقوع التّلميذ في الأخطاء الإملائية نجد المتعلّم، المعلّم، النظام المدرسي، طريقة التدريس ...إلخ.
- وكان أكثر الأخطاء شيوعًا عند تلاميذ السّنة الأولى ثانوي هي الأخطاء الإملائية، خاصّة في همزتي الوصل والقطع، ويلي هذا الخطأ خطأ في الهمزة بأنواعها، كذلك الخطأ في التاء المربوطة والمفتوحة، ونجد الخطأ في حذف الحرف وزيادته وحذف النقط وزيادتها ثم الخطأ في الصوائت والإشالة وإبدال الحرف بآخر والخطأ في " ال" الشّمسية والقمرية والخطأ في كتابة الكلمة وتلي الأخطاء الإملائية الأخطاء الصّرفية والنّحوية.
- وكان سبب هذه الأخطاء التي توصّلنا إليها من خلال هذه الدراسة قد تمثلت في:
  - عدم رغبة التّلاميذ في مادة اللّغة العربيّة و اهتمامهم بها.
  - عدم ترسيخ القاعدة اللّغوية في أذهانهم خاصّة قاعدة همزة الوصل والقطع.
  - أزمة اللّغة أزمة المنهج.
  - استعمال التلميذ أثناء تواصله مع محيطه المدرسي داخل المؤسسة وخارجها العاميّة وإهمال اللّغة العربية الفصحى.
  - عدم إكثار التلاميذ من التّعبير الكتابي وهذا قد يبعده من الوقوع في الخطأ.
  - عدم الإكثار من قراءة القرآن و المطالعة المستمرّة.

– أيضا يكون السبب في كثافة البرنامج ممّا يؤكّد الأساتذة أنّهم يعانون كثيرًا منه ذلك قد لاحظوا أنّ الكثافة الكبيرة من المحتوى الدّراسي لا يخدم الحاجات التّعليمية للمتعلّم. وقد يكون سبب هذه الأخطاء ربّما استعمال الأستاذ العاميّة داخل القسم ونجدها في أغلب الأحيان عند الأساتذة المبتدئين.

وعلى الرّغم من الأهميّة الكبيرة لدرس الأخطاء الإملائية مازال هذا الدّرس بعيدًا على أن يحقق الأغراض التي يرمي إليها، بسبب الصعوبات التي أكّدها لنا الكثير من مدرسي اللّغة العربية والهدف من تحليل الأخطاء هو إيجاد العلاج الأنسب للمشكلات التي تعترض طريق التّلميذ في الكتابة والنطق، لهذا الغرض اقترح البحث جملة من الأساليب العلاجية التي قد تساعد التلميذ من الابتعاد عن الأخطاء الإملائية والتزام بالقواعد الصّحيحة التي قد ترفع من مستوى التّلميذ وهي كالآتي:

– يجب تقليل عدد التّلاميذ في القسم الواحد حتى يتسنى للأستاذ فرصة لبذل الجهد على الجميع فيشرح و يصحّح ويراقب بكلّ جديّة.

– تكليف الدّارسين بالواجبات المنزلية والإكثار من كتابة تعابير متنوعة المواضيع لأنّ الممارسة والتكرار يساعدان على التعلّم وممارسة الفعل تجعل المرّات القادمة أسهل وأقلّ تعرضًا للخطأ.

– الإكثار من القراءة المطالعة لأنّ القراءة السليمة تؤدي إلى الكتابة الصحيحة من خلال احتفاظ الذّاكرة البصرية بأشكال الكتابة.

– الاهتمام باستخدام السبورة في تفسير معاني الكلمات الجديدة ومحاولة ربطها بالمواد الدراسيّة الأخرى.

– دقّة الأستاذ في تصحيح الأخطاء و تصويبها.

– تدريب اللّسان على النطق الصحيح.

- تدريب الدّارسين على أصوات الحروف وخصوصًا الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية و في رسمها.

وعليه تبقى المطالعة هي خير وسيلة تدريبية على الكتابة الصحيحة وأحسن أداة لتحقيق الرسم الصحيح للكلمات.

قائمة المصادر والمراجع

أولا- القرآن الكريم برواية ورش.

ثانيا- المصادر والمراجع العربية.

أ- الكتب.

1- إحسان محمد حسن، الأسس العلمية لمنهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2، 2001.

2- إحسان محمد حسن، مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،ط2، 2009.

3- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.

4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000.

5- أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006.

6- أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام، بيروت، لبنان، ط2، 1998.

7- أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، دط، 2012.

8- بشير ابرير الشريف بوشحدان وخليفة صحراوي وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث اللساني والدراسات اللسانية الحديثة، دار المسيرة، عنابة، الجزائر، دط، 2009.

9- بشير خليل إبراهيم جامل و عبد الرحمان أبو زيد وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، دط، 2005.

10- جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، مخبر المسألة التربوية، الجزائر، دط، 2009.

11- جرجورة وليد إلياس، مسارات في التربية العادية والخاصة، دار الفكر، عمان، ط1، 2002.

12- حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، جسور للنشر، الجزائر، 2008.

13- حسم منسي، مناهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، د ط، 1999.

14- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 1999.

15- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للطباعة، القاهرة، ط1، 1992.

16- الحيلة محمد محمود ومرعي توفيق أحمد، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2009.

17- الحيلة محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، دط، 1999.

18- دوجلاس براون، ترجمة عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 1994.

19- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999.

20- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرآنية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005.

21- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، دط، 1989.

22- رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981.

23- رندة سليمان التوتنجي، أساسيات تدريس الإملاء وعلامات الترقيم والخط العربي، دار جهينة، عمان، الأردن، دط، 2013.

24- زهيدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة، الأردن، عمان، ط1، 1998.

25- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، غزة، ط2، 2010، كتاب الأول.

26- سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2000.

27- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2012.

28- سحن حافظ وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الجهاد، دط، 1956.

29- سعد الدين أحمد ثائر، الإملاء في اللغة العربية، دار الراية، الأردن، عمان، دط، 2014.

30- سعدون محمود الشاموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005.

31- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003.

32- سيد حسن حسين، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، دط، 1969.

33- صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، دط، ج1.

34- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006.

35- صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية العلوم النفسية التربوية والاجتماعية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 2002.

36- صمود عبد القادر علي قراقزة، مهنتي كمعلّم، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1996

37- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1 (الإصدار الثاني)، 2005.

38- عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2008.

39- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، دط.

40- عبد القادر عبد الجليل، علم اللّسانيات الحديثة، دار صفاء، عمّان، الأردن، ط1، 2002.

41- عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2011.

42- عبد المعطي عبد الباسط،الباحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية،المعارف المصرية، القاهرة، دط، 1979.

43- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2004.

44- عصر حسن عبد الباري، فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها، مركز الاسكندرية للكتاب، القاهرة، دط، 2000.

45- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2010.

46- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.

47- فكري حسن، التدريس أهدافه، أسس، أساليب تقويم نتائجه، عالم الكتب، لبنان، ط4، 1999.

48- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2006.

49- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2009.

50- فوزي عبد الخالق وعلي إحسان شوكت، طرق البحث العلمي "مفاهيم ومنهجيات تقارير نهائية"، المكتب العربي الحديث،عمان، الأردن، د ط،2007.

51- فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 1989.

52- كمال بشر، اللغة بين التّطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات اللغة العربية، المصرية، القاهرة، 1988، ج62.

53- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008.

54- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط.

55- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012، جزء1.

56- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، دط، 1982، ج1.

57- محمد برغوثي، دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية، دراسات معقمة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، دط، 1985، ج1.

58- محمد خيري، الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي،القاهرة، دط، 1997.

59- محمد ربيع و حسن محمد الربابعة و محمود مهيدات، أساسيات اللغة العربية، المركز القومي للنشر، إربد الأردن، ط1، 2000.

60- محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1983.

61- محمد عبد الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005.

62- محمد عبد الله البيلي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، العين، ط1، 1997.

63- محمد علي السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983

64- محمود رشدي خاطر ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة، دط، 2000.

65- مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار واستراتيجيات، دار علي بن زيد للطباعة، بسكرة، دط، 2014.

66- ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

67- نايف محمود معروف، تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط7، 2007.

68- نايف محمود معروف، خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط5، 1998.

69- نبيل أحمد عبد الهادي، منهجية البحث في العلوم الانسانية، دار الأهلية للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006.

70- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية وحلوله دراسة نفسية –لسانية – تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط.

71- يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، دار الإسراء، عمان، الأردن، ط1، 2005.

ب- المجلات والدوريات.

72- أحمد شامية ومسعود طيبي وأحمد مريوش وآخرون، مجلة دورية أكاديمية تعنى بالتعليميات والعلوم الإنسانية تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 2012، العدد السادس.

73- خلف الله أحمد محمد عربي، مجلة علوم إنسانية، مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية، 2010، العدد 44.

74- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها و طرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، العدد السابع كانون الثاني، 2012.

75- محمود أحمد موسى، المعلّم أنماطه وأدواره في التراث والتربية الحديثة، مجلة الدراسات التربوية، منطقة العين التعليمية، دط، 1987، العدد الثاني.

ج- المعاجم.

76- أبو الحسن ابن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، معجم مقاييس اللغة، مادة (خ ط أ)، دار الكتب العلمية، ط2، ج1، 2008

77- خليل أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار المكتبة الهلال، بيروت، مج 8.

78- الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الستّار أحمد فراج، مطبعة حكومة كويت، الكويت، دط، المجلد 1، 1965.

79- الزمخشري (جار الله محمود بن عمر بن محمد الخوارزمي ت 538)، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998،ج1.

80- لويس معلوف، قاموس المنجد والإعلام، دار المشرق، بيروت، دط، 1976.

81- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق، القاهرة، ط4، 2004.

82- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم 711 ت) لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

د- المذكرات:

83- دلال بن عطاء الله، الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى ثانوي، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014.

84- مهدية بن عنان، "النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء دراسة وصفية"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير بجامعة بن يوسف بن خدة الجزائر 2006.

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس للأساتذة	65
02	يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب السّن	66
03	يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية في المنصب	68
04	توزيع العيّنة حسب المستوى الدراسي	69
01	يبيّن رأي الأستاذ في مستوى التلاميذ في مادة اللّغة العربية	70
02	خاص بـ: أيقع التلاميذ في بعض الأخطاء الإملائية	71
03	خاص بنوع هذه الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ	72
04	خاص بالخلل الذي يعتري عملية تقييم المادة	73
05	خاص برأي الأستاذ سبب شيوع الخطأ الإملائي عند التلاميذ	74
06	خاص بطلب الأستاذ من التلاميذ إنجاز تعابير كتابية لتنمية ثروتهم اللغوية	76
07	خاص بالسّماح الأستاذ للتلميذ بقراءة النص والحرص على مراقبتهم من الوقوع في الخطأ	77
08	خاص بتحفيز الأستاذ للمؤسسة على تقديم مسابقات ثقافية للتلميذ	79
09	خاص بتحفيز الأستاذ للتلاميذ على المطالعة ويشعرهم بمدى أهميّتها في تنمية الثروة اللّغوية	80
10	خاص بمنهجيّة التدّريس المختارة فيها مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ	81
11	خاص بطريقة إلقاء الدّرس التي تساعد على تنمية تفكير التلاميذ وتفاديهم للخطأ	83
12	خاص بمنهجية الدّرس المتبعة التي تتناسب مع عدد الطلاب في الصف	84
13	خاص باستخدام طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ	85

14	خاص برأي الأستاذ في سبب ظاهرة تفشّي الأخطاء الإملائية بين التلاميذ	86
15	خاص بتوظيف الأستاذ للّغة العربية الفصحى واحترام مستوياتها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية أثناء تدريسه	87
01	يوضّح تكرارات الأخطاء الإملائية ونسبها المئوية	93
01	يوضّح الخطأ في همزة الوصل والقطع	94
02	يوضّح الخطأ في رسم الهمزة	96
03	يبيّن الخطأ في رسم التاء	97
04	يبيّن الخطأ في حذف حرف و زيادته	99
05	يوضّح الخطأ في حذف النقط وزيادتها	100
06	يوضّح الخطأ في الصوائت	103-102
07	يوضّح الخطأ في الإشالة	104
08	يمثّل الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر	105
09	يمثّل الخطأ في "ال" الشمسية و "ال" القمرية	107
10	يبيّن الخطأ في كتابة الكلمة	109
	علامات الترقيم	111-110
01	تصنيف وإحصاء الأخطاء الصرفية ونسبتها المئوية	111
01	يوضّح الخطأ في الإفراد والمثنى والجمع	112
02	يمثّل الخطأ في التذكير والتأنيث	114
03	يوضّح التكرارات النّحوية ونسبتها المئوية	116
01	يوضّح الخطأ في المجرورات	117
02	يمثّل الخطأ في التّنوين وأسماء الإشارة	118

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
مكونات العملية التعليمية	14
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الجنس	66
شكل يمثل القطاع الدائري للعيّنة حسب السّن	67
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الأقدمية في المنصب	68
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب المستوى الدّراسي	69
دائرة نسبية تمثل آراء الأساتذة في مستوى التلاميذ في اللّغة العربية	70
توضيح الدائرة النسبيّة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ	71
دائرة نسبية توضّح نوع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ	72
دائرة نسبية تمثّل الخلّل الذي يكمن في تقييم المادة	73
دائرة نسبية تمثل سبب شيوع الخطأ الاملائي عند التلاميذ	75
دائرة نسبية تمثل نسبة الأساتذة الذين يطلبون من التلاميذ إنجاز تعابير كتابية لتنمية ثروتهم اللغوية	76
دائرة تمثل أفراد العيّنة الذين يسمحون للتلاميذ بقراءة النّص ويحرصون على مراقبتهم من الوقوع في الخطأ	78
دائرة نسبية تمثل أفراد العيّنة الذين يقومون بتحفيز مؤسساتهم بمسابقات ثقافية للتلميذ	79
توضّح الدائرة النسبية مدى الأساتذة الذين يقومون بتحفيز التلاميذ على المطالعة وتشعرهم بمدى أهميّتها في تنمية الثروة اللّغوية	80
دائرة نسبية تمثّل منهجيّة التدريس المختارة فيها مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ	82
دائرة نسبية توضّح طريقة إلقاء الدّرس التي تساعد على تنميّة تفكير التلاميذ وتفاديهم من الخطأ	83
دائرة نسبية تمثّل منهجية الدّرس المتّبعة التي تتناسب مع عدد الطلاّب في الصّف	84

دائرة توضّح استخدام طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ	85
دائرة نسبية تمثّل رأي الأساتذة في سبب ظاهرة تفشّي الأخطاء الإملائية بين التلاميذ	86
دائرة نسبية تمثل توظيف الأستاذ للّغة العربية الفصحى واحترام مستوياتها الصّوتية الصّرفية النّحوية الدّلالية أثناء دراسته.	88
دائرة نسبيّة توضّح مجموع تكرارات الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ	94
دائرة نسبية توضّح مجموع تكرارات الأخطاء الصرفية المرتكبة من طرف التلاميذ	112
رسم تمثيلي يبيّن النسبة الإجمالية للأخطاء النحوية المرتكبة من طرف التلاميذ	116

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
مقدمة.	أ – د
مدخل: مفاهيم في العملية التعليمية.	5
أوّلا: مفهوم التعليمية.	6
أ- لغة.	6
ب- اصطلاحا.	7
ثانيا: مكونات العملية التعليمية.	9
أ- المعلّم.	9
1- مفهوم المعلّم.	9
2- خصائص المعلّم.	11
ب- المتعلّم.	12
1- مفهومه.	12
2- أنواع المتعلّم.	13
جـ- المحتوى (المادّة).	14
ثالثا: بين التعليم والتعلّم.	16
1-1- التعليم.	16
أ- لغة.	16
ب-اصطلاحا.	16
1-2- التعلّم.	17
أ- لغة.	17
ب-اصطلاحا.	18
الفصل الأول: ماهية الخطأ الإملائي وعوامله.	20
أولا: مفهوم الخطأ.	21
أ- لغة.	21
ب- اصطلاحا.	21

ثانيا: مفهوم الإملاء وأنواعه.	23
1- تعريف الإملاء.	23
أ- لغة.	23
ب- اصطلاحا.	24
2- أنواع الإملاء وطرق تدريسه.	27
أ- الإملاء المنقول.	27
ب- الإملاء المنظور.	30
جـ- الإملاء الاستماعي.	32
د- الإملاء الاختباري.	34
هـ- الإملاء القاعدي.	35
ثالثا: أهمية الإملاء.	36
رابعا: المفهوم الاصطلاحي للخطأ الإملائي وعوامله.	38
1- تعريف الخطأ الإملائي.	38
2- أسباب الخطأ الإملائي.	40
2-1- أسباب تعود إلى المتعلّم.	40
2-2- أسباب تعود إلى القطعة الإملائية.	41
2-3- أسباب تعود إلى المعلّم.	43
2-4- أسباب تعود إلى طريقة التّدريس.	44
2-5- أسباب تعود إلى الإدارة المدرسية.	44
2-6- أسباب تعود إلى النظام المدرسي.	45
2-7- أسباب تعود إلى قواعد الإملاء.	45
2-8- أسباب تتعلّق بغياب دور وسائل الإعلام المختلفة والصحف.	46
خامسا: علامات الترقيم ومواضع استعمالها.	47
1- مفهوم علامات الترقيم.	47
أ- لغة.	47

ب-اصطلاحا.	48
2- مواضع استعمالها.	49
2-1-الفاصلة أو الفصلة او الشولة.	49
2-2-الفاصلة المنقوطة.	50
2-3-النقطة أو الوقفة.	50
2-4-النقطتان الرأسيتان.	50
2-5-علامة الاستفهام.	51
2-6-علامة التّأثر والانفعال (التعجّب).	51
2-7-علامة الحذف.	51
2-8-علامتا التنصيص.	51
2-9-المعقوقتان أو القوسان المركنان.	51
2-10- القرسان أو الهلالين.	52
2-11- علامة المماثلة.	52
2-12- علامة التتابع.	52
2-13- الأقواس المزهرة.	52
الفصل الثاني: تجليات الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ.	53
أوّلا: الإجراءات المنهجية و تحليل و تفسير البيانات واستخلاص النتائج.	54
تمهيد.	54
1-منهج الدراسة.	54
1-1-منهج تحليل الأخطاء.	55
1-2-مراحل تحليل الأخطاء.	56
أ- تحديد الأخطاء ووصفها.	57
ب-تفسير الأخطاء.	58
ت- تصويبات وعلاجها.	59
2- مجالات الدراسة.	60

2-1- المجال المكاني.	60
2-2- المجال الزماني.	60
2-3- المجال البشري.	61
3- عيّنة الدّراسة.	61
3-1- ضبط العيّنة وكيفية اختيارها.	61
3-2- حجم العيّنة.	63
4- أدوات الدراسة.	63
4-1- الاستبانة.	63
4-2- الملاحظة.	64
4-3- الاختبار الآدائي.	65
5 - الأساليب الإحصائية المستعملة.	65
5-1- توزيع التكرار.	65
5-2- النسبة المئوية.	65
ثانيا: عرض وتحليل البيانات.	66
1-تفريغ وتحليل البيانات الشخصية.	66
أ- الجنس.	66
ب- السن.	67
ت- الأقدمية في المنصب.	68
ث- المستوى الدراسي.	70
2- تحليل البيانات المتعلّقة بالأسئلة المطروحة للأساتذة في الأخطاء الإملائية.	71
ثالثا: تحديد الأخطاء وصفها وتصنيفها.	93
1- وصف المدوّنة.	93
2- تصنيف وإحصاء الأخطاء الإملائية ونسبتها المئوية.	94

3- تصنيف وإحصاء الأخطاء الصّرفية ونسبتها المئوية.	112
4- تصنيف وإحصاء الأخطاء النّحوية ونسبتها المئوية.	117
الخاتمة.	122
قائمة المصادر والمراجع.	126
فهرس الجداول.	134
فهرس الأشكال.	137
فهرس المحتويات.	140
قائمة الملاحق.	
الملخص بالعربية.	
الملخص باللّغة الأجنبية.	

قائمة الملاحق

ملحق 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الرقم:42.ش.ل.أ.ع/2016

إلى السيد المحترم : مدير ثانوية محمد العربي بعرير بطولقة

إفـــــــادة

الرجاء منكم السماح للطالبة: بولقرون كنزة ، 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 لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي في شعبة الآداب أنموذجا" للسنة الجامعية: 2015- 2016

بسكرة:2016/01/27

مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي

مسؤول شعبة اللغة و الادب العربي

الأستاذ : جودي احمدي منصور

لخذاري خرف الله

ملحق 02

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات — الطالبة: بولقرون كنزة

قسم الآداب واللغة العربية — إشراف الدكتورة: ليلى سهل

تخصص لسانيات تعليمية

الموضوع:

الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في شعبة الآداب– أنموذجا–

استبانة

أساتذتي الكرام:

إنّ الباحثة بصدد إعداد دراسة مقدمة لنيل شهادة ماستر –2– في اللسانيات التعليمية، في " الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في شعبة الآداب أنموذجا ".

إنّ إجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة، تعتبر منكم مساهمة إيجابيّة في دراسة ميدانيّة لاكتشاف ضعف التلاميذ لوقوعهم في الأخطاء الإملائية واستمرارهم فيها، وهذه الدّراسة

ملحق 03

تحاول اقتراح ما يساعد على تحسين العمليّة الميدانيّة ومن الضّروري الإشارة إلى أنّ نتائج هذه الاستبانة لا تُستخدم إلاّ لأغراض علميّة بحتة.

لذا أرجو من الأساتذة الكرام قراءة هذه الاستبانة والإجابة عليها.

شكرا على تعاونكم الفعال في نجاح هذا البحث

ملاحظة:

ضع علامة "**X**" أمام العبارة التي تحدّد إجابتك عن السؤال الذي يشملها وذلك في أثناء إجابتك عن معظم الأسئلة الآتية :

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجنس: - ذكر ☐

- أنثى ☒

السن: - ما بين 20 إلى 30 سنة ☒

- ما بين 31 إلى 40 سنة ☐

- من 41 سنة فما فوق ☐

الأقدمية في المنصب: - أقل من 5 سنوات ☐

- من 6 إلى 10 سنوات ☒

- من 11 إلى 15 سنة ☐

- من 16 سنة فما فوق ☐

المستوى الدراسي: - متوسط ☐

- ثانوي ☐

ملحق 04

- جامعي [X]

المحور الثاني: أسئلة موجّهة لأساتذة اللّغة العربية للسنة الأولى من تعليم الثانوي

1- ما رأيك في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية؟ - جيدة [ ]
- متوسطة [X]
- حسنة [ ]

2- هل يقع التلاميذ في بعض الأخطاء الإملائية؟ - نعم [X]
- لا [ ]
- أحيانا [ ]

3- ما نوع هذه الأخطاء؟ - كتابية [X]
- صرفية [ ]
- نحوية [ ]

4- أين يكمن الخلل في عملية تقييم المادة؟ - المنهج [X]
- التلميذ [ ]
- عامل الزمن [ ]

5- ما سبب شيوع الخطأ الإملائي عند التلاميذ؟ - العامية [X]
- لغة أخرى [ ]
- طريقة التدريس [ ]

ملحق 05

6- هل تطلب من التلاميذ إنجاز تعابير كتابية لتنمية الثروة اللغوية؟ - نعم [X]

- لا [ ]

- أحيانا [ ]

7- هل تسمح للتلاميذ بقراءة النص وتحرص على مراقبتهم من الوقوع في الخطأ؟ - نعم [X]

- لا [ ]

- أحيانا [ ]

8- هل تقوم بتحفيز المؤسسة على تقديم مسابقات ثقافية للتلاميذ؟ - نعم [ ]

- لا [ ]

- أحيانا [X]

9- هل تحفز التلاميذ على المطالعة وتشعرهم بمدى أهميتها في تنمية الثروة اللغوية؟ - نعم [X]

- لا [ ]

- أحيانا [ ]

10- هل منهجية التدريس المختارة فيها مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ؟ - نعم [ ]

- لا [ ]

- أحيانا [X]

11- هل طريقة إلقاء الدرس التي تتبعها تساعد على تنمية تفكير التلاميذ وتفاديهم للخطأ؟ - نعم [X]

- لا [ ]

- أحيانا [ ]

12- هل منهجية الدرس المتبعة تتناسب مع عدد الطلاب في الصف؟ - نعم [ ]

- لا [X]

- أحيانا [ ]

ملحق 06

ولماذا؟.....

.....

.....

13- هل تستخدم طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ؟ - نعم [X]

- لا [ ]

- أحيانا [ ]

14- حسب إعتقادك إلام تعود ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية بين المتعلمين؟

- المتعلم [ ]

- كثافة البرامج [ ]

- مزيج بين الفصحى والعامية [X]

15- هل توظف العربية الفصحى وتحترم مستوياتها الصوتية الصرفية النحوية والدلالية أثناء تدريسك؟ - نعم [X]

- لا [ ]

- أحيانا [ ]

- إذا كانت الإجابة بـ "لا"، لماذا؟ .....

.....

.....

16- ما موقفك ووجهة نظرك للخطأ الإملائي الذي يقع فيه التلاميذ؟ حسب رأيي هو شيء طبيعي

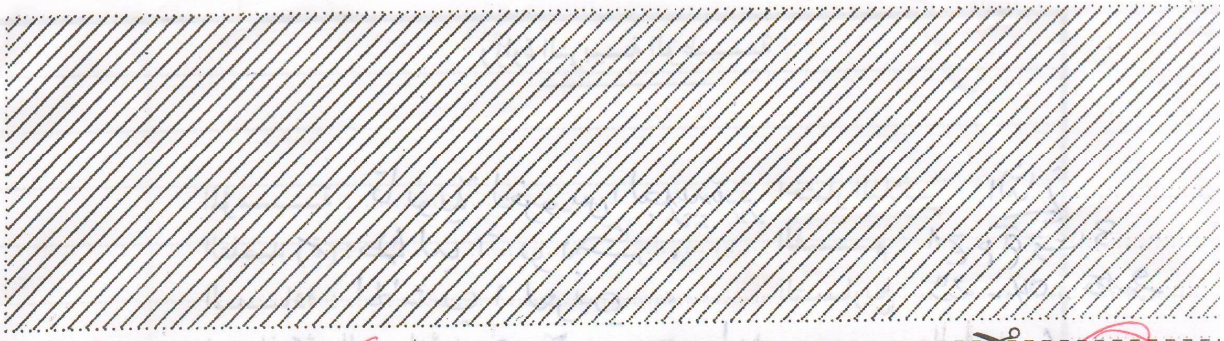
ملحق 07

أبنائنا في أخطاء إملائية تشوه لغتنا العربية. ويفسر هذا جليا وجود مشية التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي. ومن وجهة نظري فإن هذه الأخطاء تفاقمت في حين تابشكل متعمد بسبب شبكات التواصل الاجتماعي والرسائل القصيرة في الهواتف النقالة.....

17-ما هي الحلول المقترحة من أجل التقليل من وجود الأخطاء الإملائية؟.....

- تحسيس التلاميذ بأهمية صيانة لغة القرآن قراءة وكتابة.....
- استحداث أو إدراج نشاط الإملاء في كل السويات التعليمية بما فيها الطور الثانوي.....
- تخفيف البرامج وإعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لها. فهو غير كاف.
- توجيه التلاميذ إلى مطالعة الكتب لتنمية ثروتهم اللغوية.
- الفصل بين الفصحى والعامية في الاستعمال.
- الوقوف عند الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ سواء الكتابية أو النحوية أو الصرفية وتصويبها، وتذكيرهم بالقاعدة.

ملحق 08

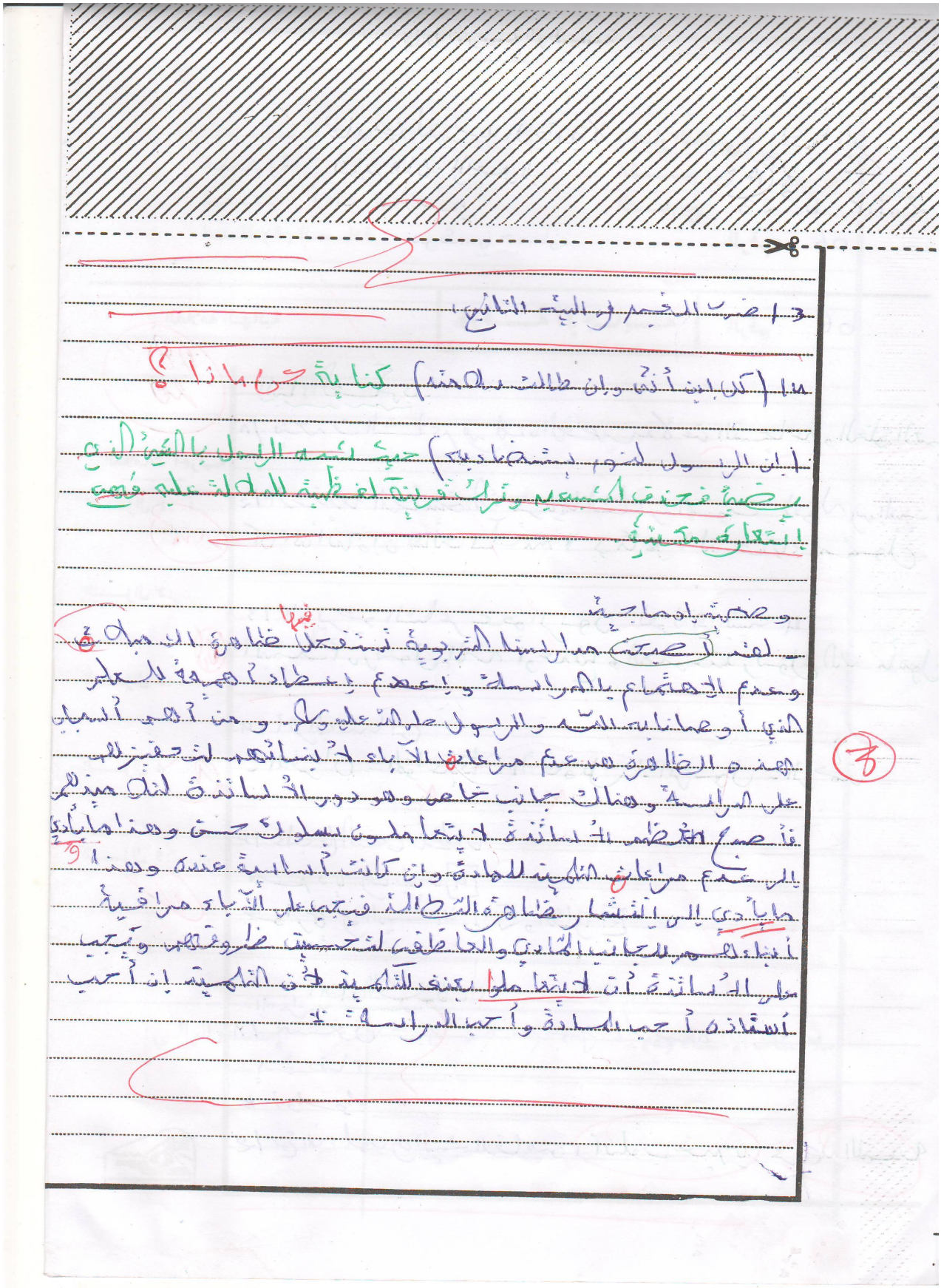


«كل إناء ينشى وإن طالت سقمه» تحت كناية.

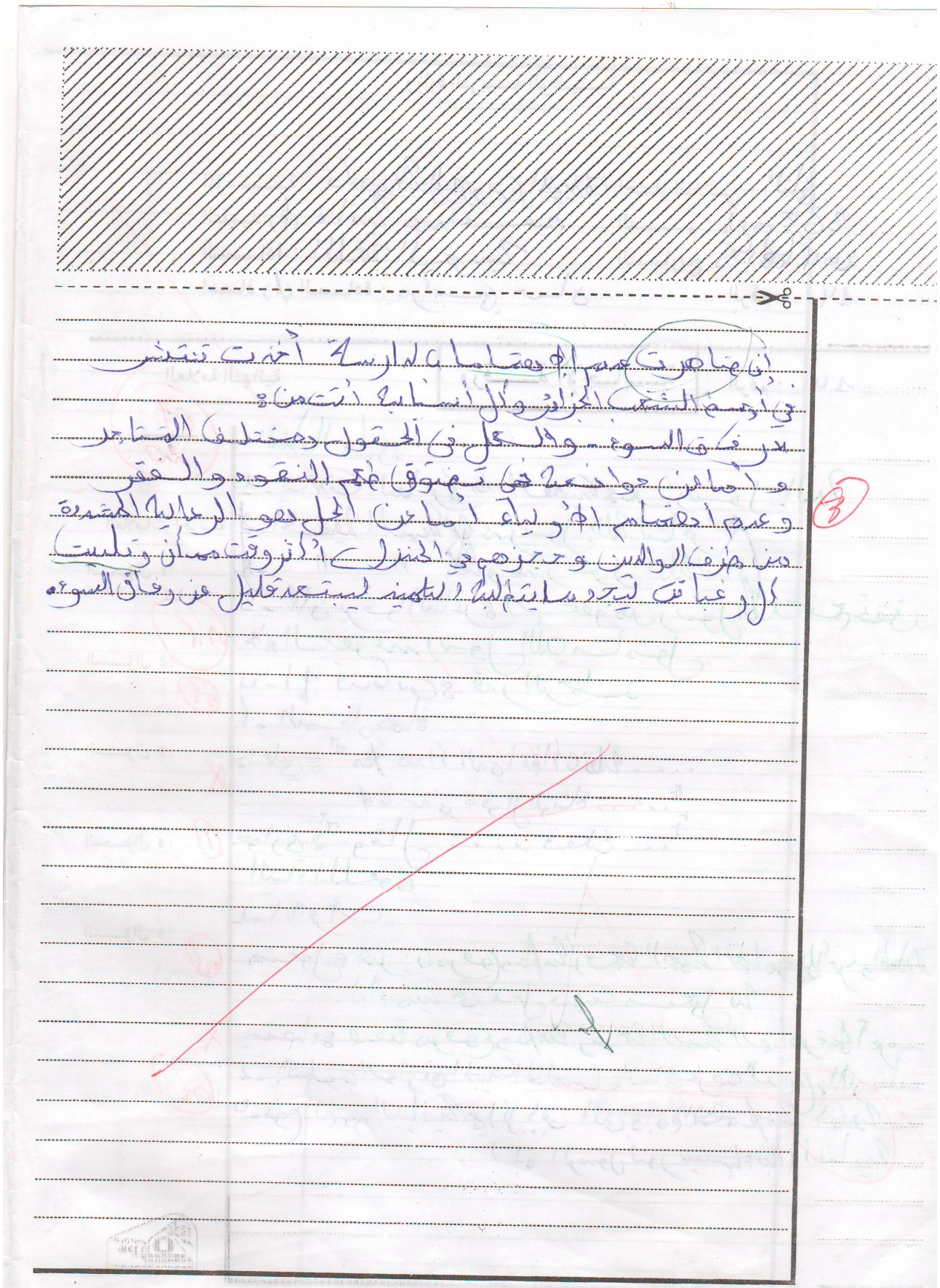
«وإن رسول الله ليستضاء به» نوعها استعارة مكنية الوضعية الإدماجية.

- إن مجتمعنا اليوم يعاني مشكلة عويصة وهي كثرت لصلاة التلاميذ وعدم اهتمامهم بالدراسة وهي ظاهرة جد خطيرة حيث أن تلثي التلاميذ لا يعيرون اهتماما للدراسة وفوائدها ويتجهي بهم المطاف في الشوارع هطرولين بين الإعادة وأسبابها جميعا أن الدراسة ليست كالماضي لأنهم يعملون إلى سن معين ويصيبهم الملل منها لذا لا يلجؤن إلى الشاكل في القسم والمؤسسة لكي يرفعوا من أنفسهم كأن الإدارة لعبة بين أيديهم والحل هو إقامة حفلات توزيع الجوائز أو مسابقات ثقافية أو وضع وقت قصير من الحصة خاص بالضحك والترفيه النفسي خصوصا في أوقات الربيع المشمسة وإنشاء الله نرجو لهم النجاح والسداد في الحياة.

ملحق 09



ملحق 10



ملحق 11

الوضعية الإدماجية

لاحظت ظاهرة اللامبالاة وعدم الاهتمام بالدراسة في مؤسستنا أفقة موجودة بكثرة لمختلف الأسباب ومنها: يرون الدراسة بطيئة للوقت وعدم الدراسة في البيت ويعتقدون بأنهم في العمل يجنون المال والمهم هو المال الوقت والعزاء عن هذه الظاهرة يجب أن يؤخذ العبرة من المثال "العلم نور والجهل الظلام" وعندما يدرسون الدراسة يجب أن يطلبوا العلم وليس لمضاعة الوقت والدراسة في المنزل واستغلال من ضيع الوقت والمشاغل ليست مهمة ويجب الاهتمام بدراسة بشكل جيد.

(2)

الملخص

المـــــلخـــــص

تُعدّ الأخطاء الإملائية من المشاكل التي تعاني منها اللّغة العربية منذ القدم فقد كانت قديمًا تُعرف باللحن أمّا حديثًا فهي تُعرف بالأخطاء الإملائية، وهذه الأخطاء يقع فيها المتكلّم و المستعمل اللّغة بصفة مستمرّة و عن غير قصد و هذا من جرّاء عدم درايتهم بأحكام و قواعد اللغة العربية و هذا ما يستدعي أهل اللّغة من التنبّه لفداحة هذا الضعف و الزلل اللغوي الذي يقع فيها تلاميذ في مدارسنا سهوًا.

وعليه ما تفسير الضعف الإملائي الذي يسيطر على مستوى التلاميذ السنة الأولى ثانوي في شعبة الآداب أنموذجًا ؟ و كيف يمكن علاجها ؟

و بناءً على ذلك تعتبر الأخطاء الاملائية وخاصةً المكتوبة من أهم الأخطاء التي يقع فيها التلميذ، و هي عبارة عن انحراف أو تبديل لبعض الحروف محل حروف أخرى ممّا يحول دون وضوح المعنى و للخطأ الإملائي عوامل هامّة منها المتعلّم طريقة التدريس النّظام المدرسي.

نستنتج أنّ الأخطاء الإملائية تُعتبر أهم نقطة ضعف يعاني منها المتعلمين وخاصّةً في الطّور الثانوي، و ذلك من خلال الضّعف الذي يعانونه في تركيب الجمل وإنشاء بعض المواضيع الكتابية من خلال التعابير، وذلك لعدم وضعهم لعلامات التّرقيم وعدم ترسيخ القاعدة اللّغوية في أذهانهم خاصّةً قاعدة همزة الوصل والقطع وعدم تركيزهم أثناء الكتابة.

Summry:

The spelling mistakes of the problems of the Arabic language since ancient times was the old known melodic The newly she knows spelling errors, and these errors is where the speaker and the user language on an on going basis and unintentionally and this is a result of lack of knowledge of the provisions and Arabic grammar and this is what people call the language from the lookout to the enormity of this weakness and linguistic slippage in which the pupils in our schools is inadvertently.

Thus the interpretation of the spell of weakness, which controls the first year secondary pupils in the Division of Arts level model? And how it can be treated ?

And therefore considered spelling started, especially of the most important errors in which the student is located mistakes, and is a deviation or alteration of some of the letters replace other letters which prevents the clarity of meaning and spelling error important ones learner factors teaching school system method.

We conclude that the spelling errors are the most important weakness experienced by learners, especially in the secondary phase, and through the weakness that they suffer in the structure of sentences and the creation of some of the topics written by idioms, so as not to put them to punctuation and lack of consolidation of linguistic Qaeda in particular liaison and cutting base their minds and lack of focus as you type.

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله تعالى الذي وفقنا لإتمام هذا العمل العلمي.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتورة المشرفة " ليلى سهل " الذي أعانتني على إنجاز هذا البحث إلى أن خرج إلى الوجود.

كما أتوجّه بجزيل الشكر إلى رئيس اللجنة المناقشة على تحمله مسؤولية مناقشة هذه المذكرة.

كما أشكر الدكتور(ة) عضوا في اللجنة الذي تحمل على عاتقه مسؤولية تقدير هذا العمل.

كما أتقدّم بجزيل الشكر إلى الذي ساعدني كثيرا الأستاذ الفاضل وقريب العائلة "عثمان بولقرون".