الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة-

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تعليميـــــة الإمـــلاء لـــــدى تلاميذ الثانية ابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية
تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:

- فاطمة بن غزالة

إشراف الدكتورة:

- صفية طبني

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
صالح حوحو	دكتور	جامعة محمد خيضر–بسكرة	رئيسا
صفية طبني	دكتور	جامعة محمد خيضر–بسكرة	مشرفا ومقررا
فيصل معامير	دكتور	جامعة محمد خيضر–بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 1438/1437 هـ

2017/2016م

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٠

شكر وعرفان

الشكر لله أولا وأخيرا

والحمد لله من قبل ومن بعد

الحمد لله الذي من فضله علينا أن يسخّر لنا من عباده

من كان خير سند وخير معين في هذا السفر الشاق

والشيق، إلى الأستاذة المشرفة "طبني صفية" عرفانا لها وتقديرا على ما قدمته لي من آراء علمية ونصائح سديدة منذ تحكيم خطة هذا البحث وحتى اتمامه فجزاها الله عني خير الجزاء، كما لا يفوتني أن أتقدم بشكري وامتناني إلى الأساتذة أعضاء اللجنة المناقشة، الذين ستشرفني توجيهاتهم، وتصويباتهم كما أتوجه بجزيل الشكر إلى كل من مدّ يد العون من قريب ..أو من بعيد لإنجاز هذا العمل..

وما عساني القول إلا ما قاله الشاعر: علي بن الجهل

لو كان للشكر شخصٌ يبينُ إذا ما تأملــه الناظــرُ

لبيّنتُ شكريَّ حتــى تــراه فتعلم إني امرؤ شاكرُ

مقدمة

الحمد لله وليّ النعمة، دافع النقمة، ما غرّد طائر بنغمة، وهبّ صبح بنسمة، وتلألأت على ثغرٍ بسمة، والصلاة والسلام على من زيّن ببيانه الكلام، وأذهل بفصاحته الآنام، وعلى آله وصحبه الأبرار وبعد:

تحظى تعليمية اللغة العربية باهتمام بالغ من قبل المدرسين والقائمين على شؤونها؛ لأن قطاع التعليم يعتبر الأرضية الأولى التي يُنطلق منها للحفاظ على اللغة العربية، كونها أداة التعبير للناطقين بها في كل لون من ألوان الثقافة، والعلوم والمعارف، وهي معلم من معالم الأمة ومستودع تراث، وخزانة عاداتها وتقاليدها.

وكما هو معلوم فتعليمية اللغة ممارسة، تهدف إلى تأهيل المتعلم لاكتساب مهارات وقدرات لغوية عدة، أبرزها الكتابة، بعدّها في المركز الأعلى في هرم تعلم هذه المهارات؛ إذ تسبقها في الاكتساب مهارات الفهم والكلام والقراءة.

ولعل أسمى شاهد على فضل الكتابة قوله عز وجل: ﴿ن ۚ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ (القلم، 1)

والكتابة في المجال اللغوي تحتل إحدى دلالات ثلاث: أولها كتابة الأفكار والتعبير عنها، وهو ما يعرف بالتعبير الكتابي، أو هو رسم الحروف بوضوح وتنسيق، وهو ما ندعوه بالخط، أو هو رسم ما يملى عليه من الكلام الصوتي وفق قواعد متعارف عليها، وهو ما نسميه بالإملاء، ويعد هذا الأخير فنا من فنون اللغة العربية، لأنه من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، فالكاتب في كتابته يحتكم إلى قاعدتين أساسيتين هما: القاعدة النحوية والصرفية والقاعدة الإملائية، فإذا كانت القواعد النحوية والضوابط الصرفية تؤدي إلى صحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية، فإن قواعد الإملاء وسيلة لصحتها من حيث الصورة الخطية.

كما يعد الإملاء مقياسا دقيقا، لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار المتعلمين، ومن هنا تظهر أهمية الإملاء في الأوساط التعليمية، وانطلاقا من هذه الأهمية ارتأيت أن

أتناول بالدراسة والتحليل هذا الموضوع الذي وسمته بـ: **تعليمية الإملاء لدى تلاميذ الثانية ابتدائي**، وجاء هذا الموضوع ليتولى الإجابة عن الاشكالية الجوهرية الآتية: ماهي الطريقة التي يتم بها تعليم نشاط الإملاء في السنة الثانية ابتدائي؟ بالإضافة إلى مجموعة من الأسئلة الجزئية التي تتفرع عن الإشكالية المطروحة وهي:

- ماهي أهداف تعليم نشاط الإملاء؟
- ما علاقة الإملاء بالأنشطة اللغوية الأخرى؟
- ما هي الطرائق المعتمدة في تصحيح نشاط الإملاء؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها صممت البحث على الخطة الآتية:

فصلين رئيسيين مسبوقين بمقدمة ومدخل وفي الأخير خاتمة، يمثل المدخل الجانب النظري حيث يتناول أهم نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، وعنونت الفصل الأول بماهية الإملاء الذي تعرضت فيه إلى تعريف الإملاء لغة واصطلاحا، ثم أهميته وأهدافه، ثم أسس اختبار موضوعات الإملاء وتطرقت بعدها إلى أنواع الإملاء وكيفية تدريس كل نوع منها، كما عرجت على علاقة الإملاء بالأنشطة اللغوية الأخرى، ومن ثم تعرفت على أهم طرائق تصحيح الإملاء.

أما الفصل الثاني – وهو فصل تطبيقي – قد حددت فيه المنهج والعينة ومجالات الدراسة، وأيضا أدوات جمع البيانات، أهمها الاستبانة كوسيلة معتمدة في البحث، ثم تناولت بالدراسة نتائج هذه الاستبانة، وختمت هذا الفصل بطرائق تدريس الإملاء وطرائق تقويمه، ثم أردفت البحث بخاتمة كحوصلة من النتائج، لما جاء في ثنايا البحث بشقيه النظري والتطبيقي.

وقد كان اختياري لهذا الموضوع مبنيا على دواع ذاتية وأخرى موضوعية، فأما الذاتية فرغبتي في دراسة التعليمية عامة، وشغفي بالخوض في هذا العمل باعتبارنا مدرسي المستقبل للتعرف على النظام التربوي، أما الدواعي الموضوعية فتتعلق بمدى واقعية تطبيق هذا النظام على مستوى العديد من المهارات اللغوية وبالتحديد مهارة الإملاء.

وكان اختياري للمرحلة الابتدائية بالذات كونها تمثل مرحلة التكوين الحقيقية التي يتلقى خلالها المتعلم مختلف القواعد الإملائية.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي كونه ملائما لطبيعة الموضوع، حيث يقوم بوصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا، وتطلب الأمر أيضا الاستعانة بالمنهج الإحصائي مع التحليل، وذلك في تحليل وتفسير ومناقشة معطيات الاستبانة.

وبطبيعة الحال لا يخلو أي بحث من صعوبات تواجه الباحث في مسيرة بحثه، ولعل من بين الصعوبات التي واجهتني إهمال بعض المعلمين للاستبانة الموزعة عليهم، وأيضا تعدد المراجع في ميدان التعليمية مما صعب عليّ ضبط المادة والتحكم فيها.

ومع هذا فإن هذه الصعوبات لم تنقص من عزمي وإرادتي في إنجاز هذا البحث، خاصة وأن دراستي لم تبنى من فراغ ولم تكرر ما جاءت به الدراسات السابقة، بل هي محاولة جديدة تضاف إلى مجموعة محاولات سابقة، فموضوع الإملاء تطرق إليه العديد من الباحثين سابقا، كدراسة في الماجستير لخولة طالب الإبراهيمي تحت عنوان "النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء – دراسة وصفية تحليلية –" بجامعة الجزائر.

وكذلك الدراسات التي أجريت على الأخطاء الإملائية، لأنها تعد من القضايا والمشكلات الشائكة المطروحة على الساحة التعليمية منها دراسة ماستر لبولقرون كنزة

بعنوان "الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في شعبة الآداب – أنموذجا – بجامعة بسكرة.

وقبل البدء في تفصيل محتوى البحث، لا يسعني إلاّ أن أتقدم بخالص الشكر، وجزيل الامتنان لكل من مدّ يد العون وكان خير سند لي ومن بينهم الأستاذة المشرفة طبني صفية التي لم تبخل بوقتها وجهدها في قراءة تفاصيل هذا البحث وتصويب مساره، فجزاها الله عني خيرا، وكذلك الأستاذ عزيز كعواش والأستاذة بدري ربيعة هؤلاء وآخرون ذكرهم قلبي ونسيهم قلمي فإليكم أعتذر، فهم أضاءوا طريقي على طول مشوار بحثي، شكرا لكم.

وأرجو من الله العلي القدير التوفيق، فإن وراء كل عمل منجز جهد مبذول، فإن أخطأت فلي عبرة فيما قاله الأصفهاني «إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه، إلا قال في غده لو غيّر هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر وهو دليل على استلاء النقص على جملة البشر».

مدخل النظريات التعليمية وأثرها في عملية التعلم

1- تعريف النظرية.

2- مفهوم التعلم.

3- نظريات التعلم.

3-1-النظرية السلوكية.

3-2-النظرية المعرفية.

يعتبر موضوع التعلم من الموضوعات التي شغلت اهتمام الدارسين الباحثين عبر العصور، وقد أثار الكثير من الجدل والنقاش حول معرفة ماهية وآليات التعلم وطبيعة القوانين التي تحكمه، وتحدد نظرياته وتطبيقاته. «وما النداء الإلهي الذي افتتح به نزول القرآن الكريم ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١﴾[1] إلا دليل على قيمة هذا المعنى وانعكاساته على حياة الأفراد والشعوب».[2]

مما أدى إلى اختلاف الدارسين الباحثين حول دراستهم لهذا الموضوع، فظهرت عديدا من النظريات التي لعبت دورًا كبيرًا في مجال التعلم؛ وقبل أن نشرع في عرض هذه النظريات لابد أن نتطرق أولاً إلى التعريف ببعض المصطلحات ومنها النظرية، التعلم، نظريات التعلم، ثم نتعرض إلى أهم هذه النظريات في التعلم.

1-تعريف النظرية:

لها عدة تعريفات سنعرض بعضها فيما يلي:

عرف **فيست (Feist)** النظرية بقوله 1985: «مجموعة من الافتراضات المترابطة التي يمكن أن تستخلص عن طريق الاستدلال العقلي المنطقي واختيار الفرضيات وهي مجموعة من جمل: إذ ... عندئذٍ أو إذا ...فإن»؛[3] أي هي افتراضات يُسْتَدَل بها عن طريق العقل.

ويعرفها "**محمد الدريج**" في كتابه "**مدخل إلى علم التدريس**": «إنَّ النظرية تعني نسقًا من الأطروحات والمفاهيم والتأويلات منسجمة منطقيا (أي غير متناقضة)، ترتبط

---

[1]- سورة ***العلق***، الآية 01.

[2]- عبد المجيد عيساني، ***نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة***، دار الكتاب الحديث، القاهرة، (د ط)، 2012 ص66.

[3]- يوسف محمد قطامي، ***نظريات التعلم والتعليم***، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص160.

بمجال من مجالات الواقع سواء الطبيعة أو المجتمع، وهذه الأطروحات مصاغة بكيفية تسمح بوضع افتراضات عملية للتمحيص».[1]

وهناك تعريفٌ آخر للنظرية وهي: «مجموعة من الفروض التي يقصد بها شرح وتفسير ظاهرة معينة وقواعد وشروط حدوثها والظروف الملائمة لذلك مع بيان النتائج المترتبة عليها».[2]

وهناك من رأى أنَّ النظرية: «بناء ذهني تأملي يربط النتائج بمبادئ معينة، وهي معارف للتطبيق باعتبارها موضوع المعرفة المستقلة، وما يتم بناؤه من تصورات منهجية».[3]

ومن التعريفات السابقة نجد أن النظرية عبارة عن مجموعة من الفرضيات للوصول إلى النتائج.

2- مفهوم التعلم:

نجد أنّ الباحثين في التربية وعلم النفس يختلفون في إعطاء معنى التعلم وتفسيره إلا أنهم يتفقون على أنَّ: «التعلم هو العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية، والناجمة عن البيئة أو التدريب أو الخبرة»[4]؛أي نجدهم يركزون على التغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان الناتجة عن العوامل الخارجية.

ويعتبر تعريف **هيلجارد (Hilgared)** للتعلم أساسا جيدا يعتمده عدد كبير من علماء النفس فالتعلم عنده هو «عبارة عن العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغير دائم نسبيا في سلوك قائم عن طريق الاستجابة إلى موقف معين شريطة أن لا

---

[1]- محمد الدريج، ***مدخل إلى علم التدريس***، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2، 1990، ص22.

[2]- محمد هاشم فالوقي، ***بناء المنهاج التربوية***، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 1997، ص87.

[3]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، ***معجم علوم التربية***، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، ط1، 1994، ص346.

[4]- عبد المجيد نشواتي، ***علم النفس التربوي***، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2002، ص274.

تكون صفات التغير ناتجة عن الغريزة الفطرية أو النضج الفيسيولوجي أو الحالات المؤقتة للعضوية كالتعب والمرض والنوم، وأثر المخدرات».[1]

يمكن القول أن تعريفات التعلم تعددت وتنوعت وَسَنُوجزها فيما يلي: التعلم هو:[2]

- اكتساب المعارف من خلال الخبرة.
- تحقيق الفهم أو الأداء من خلال الخبرة.
- توظيف الأفراد لخبرات سابقة لغرض الحصول على معارف جديدة.
- تحقيق الفهم العلمي للأشياء من خلال التعامل معهم وأيضا من خلال المرور بالخبرة.
- تغير دائم في السلوكات الناتجة عن الخبرة والمران.

ما نلاحظه من كل هذه التعريفات أن التعلم يحمل معنى التغير في السلوك من خلال اكتساب الخبرة ويظهر ذلك في أداء الفرد.

3- نظريات التعلم:

المقصود بنظريات التعلم هي: «محاولات يقوم بها العلماء المختصون لدراسة ظاهرة التعلم التي تعتبر من أهم ظواهر حياتنا، إذ يقومون بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء وحقائق، وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بنتائجها».[3]

وما يمكن قوله عن نظريات التعلم أن العلماء المنظّرون قد بادروا بتجاربهم على الحيوان ثم الإنسان وذلك ليتحققوا من فعالية نظرياتهم.

---

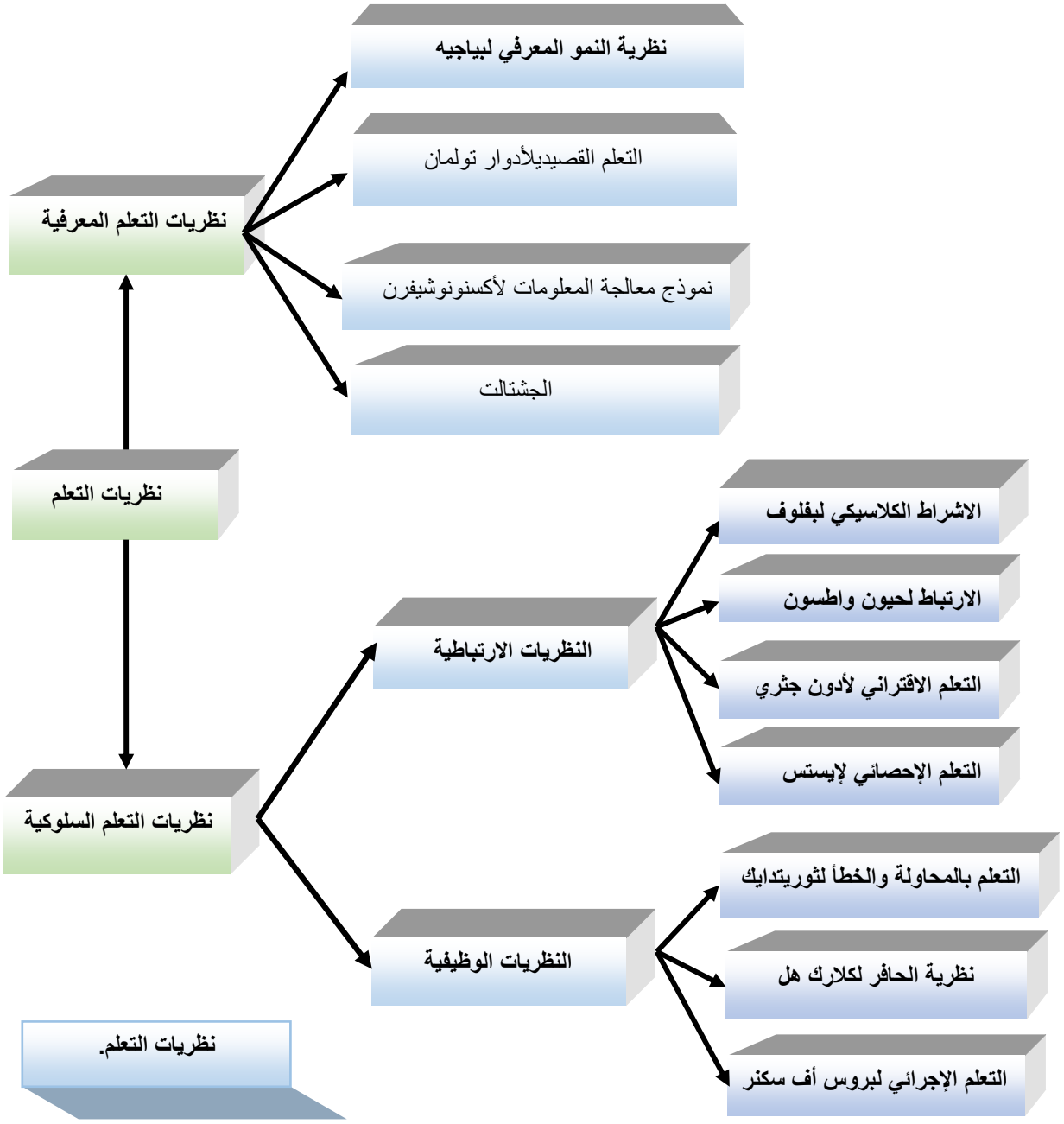
[1]- جودت عبد المهدي، ***نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية***، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص13، نقلا عن: Bower, GH, and Hilgard, ER, Theories of learning

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص14.

[3]- بشير أبرير وآخرون، ***مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط) ، 2009، ص212.

«وعلى الرغم من تنوع النظريات التي حاولت تفسير طبيعة التعلم وتعددها إلا أن أيًا منها لا يمكن قبوله على نحو مطلق أو نهائي لأن هذه النظريات مازالت قاصرة على تقديم إطار نظري شامل ومقنع تتوافر فيه إمكانية تفسير جوانب السلوك كافة».[1]

والآن سندرج أهم وأبرز نظريات التعلم التي وضعها العلماء والمنظرون في علم النفس وحاولوا بها تفسير عملية التعلم، ويمكن تصنيف نظريات التعلم كالآتي:[2]



[1]– عبد المجيد نشواتي، ***علم النفس التربوي***، ص317.

[2]– ضحى فتاحي، مقدمة في نظريات التعلم، الخميس02 يوليو2009 http://www.edutrapedia.illat.net اليوم، السبت. 28-01-2017 التوقيت 11:11.

3-1 -النظرية السلوكية:

النظرية السلوكية وليدة المدرسة السلوكية التي من أشهرها مؤسسها الأمريكي **واطسن(Watson)** (1878-1958) ولا تخلو أي مدرسة من أنصار معارضين ومن أهم أنصارها: «بافلوف، سكينر، ثورندايك، كلارك هل، ويركز اهتمام أصحاب هذه النظرية على الدراسة الموضوعية لسلوك الكائن الحي وعلى عملية التعلم. والتعلم هو عملية تعديل أو تغير في السلوك، ولا يتم هذا التعديل أو التغيير في السلوك ما لم يفهم الكائن الحي بنشاط معين».[1]

وتشمل مجموعة النظريات السلوكية فئتين هما:[2]

الفئة الأولى: النظريات الارتباطية: وتظم نظرية ايفان بافلوف وآراء **واطسن** حيث تؤكد هذه النظرية على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة.

الفئة الثانية: النظريات الوظيفية: وتضم نظرية ثورندايك وكلارك هل، إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.

والآن سنتطرق إلى تحليل بعض النماذج من هذه النظريات التي تفسر ظاهرة التعلم:

3-1-1-نظرية الاشتراط الكلاسيكي: ايفان بافلوف (Nenpetrovich Pavlov)

يعد إيفان بافلوف من رواد المدرسة السلوكية في تفسير عملية التعلم:

أ- ملخص تجربة بافلوف:[3]

بدأ بافلوف بمصادقة الكلب، حتى أمن إليه وقاده بعد ذلك إلى المعمل الذي كانت جدرانه عازلة للصوت، وضع الكلب فوق طاولة وربطه ووضع على الكلب أنبوبة تستقبل

---

[1]- هادى مشعان ربيع، ***الإرشاد التربوي والنفسي***، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2008، ص73.

[2]- ينظر: عماد الزغلول، ***نظريات التعلم***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص37.

[3]- ينظر: محمد جاسم محمود، ***نظريات التعلم***، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص125،124.

اللعاب السائل من فمه الكلب، وكرر العملية عدة مرات، حتى تعود الكلب على هذه الظروف.

أثناء التجربة: يدق بافلوف جرسا معينا ثم يقدم للكلب الطعام (مسحوق اللحم) وكان جهاز اللعاب يسجل كمية اللعاب المسال.

- وكرر العملية عدة مرات: بعد ذلك دق الجرس دون تقديم الطعام فاكتشف سيلان لعاب الكلب.

وللتوضيح أكثر نقول إن: المثير الأصلي هو الطعام والاستجابة الأصلية تتمثل في اللعاب عند إعطاء الطعام، ويمثل صوت الجرس المثير الشرطي، وإسالة اللعاب عند سماع صوت الجرس في المرات الأخيرة من التجربة هي الاستجابة الشرطية، أي الاستجابة المتعلمة.

وقد استنتج بافلوف من التجربة أنه: «إذا اشترطت استجابة معينة بمثير مصاحب لمثيرها الأصلي وحده، فإن الاستجابة الشرطية تحدث ويلاحظ أن الاستجابة الشرطية التي تحدث للمثير الجديد هي نفسها التي كانت تحدث للمثير الأصلي».[1]

ب-قوانين التعلم عند بافلوف:

سنقدم عرضا موجزا لبعض القوانين التي اعتمدها بافلوف:[2]

1/ قانون الاقتران الزمني (التدعيم): أي حدوث المثير الشرطي والمثير غير الشرطي في نفس الوقت أو خلال مدة زمنية قليلة وهذا قبل حدوث الاستجابة.

2/ قانون التعميم: ويتم ذلك عند حدوث استجابة شرطية لمثير معين فإن المثيرات المتشابهة تستدعي نفس الاستجابة حسب قوة الشبه مع المثير الشرطي.

---

[1]- ابراهيم وجيه محمود، ***التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته***، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، 2002 ص134.

[2]- ينظر: جودت عبد الهادي، ***نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية***، ص37،38.

3/ قانون الانطفاء أو الكف الداخلي: إذا تكرّر ظهور المثير الشرطي لفترة من الزمن دون حدوث المثير الطبيعي فإن الاستجابة الشرطية تضعف أو تنطفئ أو لا تظهر.

وهناك قوانين أخرى منها: قانون الاسترجاع التلقائي وقانون التميز وقانون الارتباط وغيرها من قوانين بافلوف.

ج-التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الشرطي عند بافلوف:

«تُعد نظرية بافلوف بداية لتيار جارف من التجارب التي كان لها الأثر البالغ في فهم السلوك الذي فتح المجال أمام العلماء لتفسير عملية التعلم ووضع قواعد وفق مبادئ بافلوف».[1]

وتجربة بافلوف تتجلى مساهماتها فيما يلي:[2]

1-حصر عناصر الموقف المراد تعلمه: وهذا يدعو إلى تركيز المتعلم وانتباهه، وبذلك يحدث التعلم أي حصر مشتتات الانتباه في حجرة الدرس.

2- كما يلعب التكرار دورًا هامًا في عملية التعلم إذ بفضله يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي، ويسهل استدعاء الاستجابة، ويمكن استخدام التكرار في دروس الحساب مثلاً ودروس الإملاء أيضًا مما يعني على المعلم تكرار الدرس في أكثر من صورة بتنوع الأمثلة واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة.

إعتمد بافلوف على التعزيز أيضًا، فهو من المبادئ المهمة في عملية التعلم وتعزيز السلوك لدى التلميذ له الأثر البالغ في تثبيت ما يتعلم (مثال إذا أجاب التلميذ إجابة صحيحة لقيَّ تعزيزًا ماديا أو معنويا) فهذا يساعد في التحصيل المعرفي الجيد لديه.

---

[1]- عماد الزغلول، ***نظريات التعلم***، ص59.

[2]- ينظر: جودت عبد الهادي، ***نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية***، ص47.

3-1-2-نظرية ثورندايك "المحاولة والخطأ":

«كان ثورندايك من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم لحدوث ارتباطات تصل أو تربط بين المثيرات والاستجابات ويرى أن أكثر أشكال التعلم تميزًا (...) وهو التعلم بالمحاولة والخطأ أو التعلم بالاختيار الروابط»[1]

وتعد تجربة ثورندايك على القطط من أشهر التجارب التي قام بها.

أ- **ملخص تجربة ثورندايك:** يمكن تلخيص النظرية في النقاط الآتية:[2]

- وضع "ثورندايك" قط جائع داخل قفص مقفل ووضع خارج هذا القفص طعام بحيث يراه القط ولا يستطيع الوصول إليه إلا إذا خرج من القفص ولا يمكن للقط أن يخرج إلا إذا جذب رافعة موجودة داخل القفص.
- راقب "ثورندايك" تحرك القط وهو يحاول الوصول إلى الهدف (الطعام)لاحظ أن القط يقوم ببعض المحاولات الخاطئة العشوائية، واستمرت وكرر ثورندايك نفس التجربة عدة مرات.
- وجد أن الحركات الخاطئة تقل بالتدرج وأن الزمن المستغرق يقل كذلك.

ب-قوانين التعلم عند " ثورندايك ":

وضع ثورندايك عدد من القوانين التي تفسر التعلم ومن بين هذه القوانين هناك قنونين رئيسيين هما:[3]

قانون التمرين: ومعناه التكرار، فالتكرار يعزز التعلم وأنَّ عدم التمرين -أي عدم التكرار- يؤدي إلى إضعاف الروابط وإلى النسيان (...) فالتمرين المتكرر يعمل على زيادة الربط بين المثير والاستجابة. وثورندايك يرى أن تفسير واطسن غير كاف لأنه لم يعط إجابة عن لماذا لم يكرر نفس المحاولات بل عليه تكرار الناجحة، وجاء بقانون الأثر.

---

[1]- عبد المجيد نشواتي، ***علم النفس التربوي***، ص319.

[2]- ينظر : أنور محمد الشرقاوي، ***التعلم نظرياته وتطبيقاته***، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، (د ط) ، 2012 ص50،51.

[3]- ينظر: محمد جاسم محمد، ***نظريات التعلم***، ص69.

قانون الأثر: «ومعناه أنَّ الفرد ميال إلى تكرار السلوك الناجح التي تصحبه نتيجة سارة أو ثواب أو حالة من الرضا والعكس في حالات عدم الرضا فإن الكائن يحاول أن يبتعد عن هذه المحاولات.

وتعزيز الاستجابة يزيد من احتمال حدوثها في المحاولات التالية وهو ما يعتبر حجر الزاوية الذي تقوم عليه نظرية ثورندايك».[1]

ج-التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

يرى ثورندايك أننا نحقق التعلم الجيد بمراعاة ما يلي:[2]

1- التدرج في تقديم المادة إلى التلاميذ أي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

2- على المتعلم أن يتمتع بالحرية أثناء تعلمه وعدم تقيده في جلسته وفي حركاته مما يساعده على أن يكون أكثر قابلية للتعلم وأكثر استجابة مما لو كانت حركاته محسوبة عليه.

على المعلم أيضا أن يراجع مع التلاميذ بين فترة وأخرى المهارات والمعلومات المهمة لكي لا تنسى بسبب قلة الاستعمال.

3-2-النظرية المعرفية:

وتعتبر **الفئة الثالثة** من نظريات التعلم وتظم «الجشطالتية ونظرية النمو المعرفي **لبياجيه**... حيث تهتم هذه النظرية بالعمليات التي تحدد داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك».[3]

---

[1]- المرجع السابق، ص69.

[2]- ينظر: جودت عبد الهادي، ***نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية***، ص87،88.

[3]- عماد الزغلول، ***نظريات التعلم***، ص 17.

إذ ترى أن «سلوك الإنسان يميله العقل الذي يملك التوجه العام للإنسان على اعتبار أن الكلام الإنساني نشاط حركي واع».[1]

3-2-1-النظرية الجشطالتية:

ظهرت النظرية الجشطالتية على يد «**"ماكس فريتمر"Max Wertheimer** و**"كورت كوفكا"Kurt Koffka** و**"كوهلر" Kohler**».[2]

وذلك في «العقد الأول من القرن العشرين كنوع من الاحتجاج عن الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة بالنظريات الميكانيكية والترابطية وجعلوا من مواضيع دراستهم سيكولوجية التفكير ومشاكل المعرفة. ويعتبر الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الجشطالتي».[3]

والجشطالتية كلمة ألمانية تعني: «الكل أو الشكل (أو الهيئة) أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء، فالجشطالت هو بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منظم ومنسق، ويمتاز هذا الترابط بالديناميكية بحيث إن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل».[4]

أ-**المفاهيم الأساسية للنظرية:** قامت النظرية على مفاهيم عدّة أهمها:[5]

الاستبصار: ويعني فهم الموقف المشكل وترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له.

الفهم: إن الاستبصار يهدف إلى تحقيق الفهم الكامل للأشياء ويكون التعلم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصار أو فهم، والفهم هو الهدف من التعلم.

---

[1]- صالح بالعيد، ***دروس في اللسانيات التطبيقية***، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، ط3، (د ت) ، ص26.

[2]- يوسف مقران، ***مدخل في اللسانيات التعليمية***، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، (د ط)، 2013، ص105.

[3]- مصطفى ناصف، ***نظريات التعلم دراسة مقارنة***، تر: علي حسين حجاج، عالم المعرفة، (د ط)، 1987، ص199.

[4]- عماد الزغلول، ***نظريات التعلم***، ص155.

[5]- ينظر: جودت عبد الهادي، ***نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية***، ص227.

التنظيم: ويعني ترتيب عناصر الموقف التعليمي بشكل يسهل عملية التعليم والتنظيم من الأمور الأساسية لسيكولوجية التعلم وفهم بنيته.

إعادة التنظيم: ويعني استبعاد التفاصيل التي لا جدوى من ورائها.

ب-ملخص تجربة كوهلر:

وضع كوهلر الشمبانزي (قرد) وهو جائع في قفص، وعلق الطعام (موز) في السقف بحيث لا يستطيع الحيوان الوصول إليه باليد وحدها، وكانت الصناديق هي الوسيلة المستخدمة للوصول إلى الهدف وفي تجارب أخرى كانت الوسيلة عصا أو عصوين.

التجربة: «كان الموز معلق في السقف، وفي ركن القفص وضع الصندوق.

حاول الشمبنزي الوصول إليه بمد يده مستعينا بالوثب لكنه فشل، وأخذ ينتقل من ركن إلى ركن آخر في حيرة وأخيرًا لاحظ الصندوق ووضعه تحت الموز المعلق ثم قفز فوقه ووصل إلى هدفه. وكرر (كوهلر) التجربة عدم مرات ومرات.

استنتج "كوهلر" أن القرد توصل إلى هذا الحل على نحو مفاجئ من خلال عملية الاستبصار وليس من خلال المحاولة والخطأ، إذ تمكن من خلال التأمل إدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف (الصندوق.. الموز...)».[1]

جـ-مبادئ التعلم في النظرية الجشطالتية:

يمكن أن نحصر مبادئ التعلم في هذه النظرية على النحو الآتي:[2]

- الاستبصار شرط للتعلم الحقيقي.
- إن الفهم وتحقيق الاستبصار يفترض عادة البنية.
- الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف تعلم سلبي.
- التعلم يقترن بالنتائج.

---

[1]- إبراهيم وجيه محمود، ***التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته***، ص200،199.

[2]- ينظر: يوسف مقران، ***مدخل في اللسانيات التعليمية***، ص107.

د- التطبيقات التربوية للنظرية الجشطالتية:

يمكن أن نستفيد من النظرية الجشطالتية في المجال التربوي على النحو الآتي:[1]

على المعلم التأكيد على الطريقة الصحيحة للإجابة وليس الإجابة الصحيحة في حد ذاته، وأثناء تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلاً من الطريقة الجزئية أي البدء بالكلمات ثم الأصوات ثم الحروف.

ولا بد من استخدام النظرية الكلية في تقديم خطوات عرض موضوع ما لتسهيل فهم الوحدة الكلية.

وفي الأخير نخلص: أن هناك كثير من المنظرين من حاولوا تفسير ظاهرة التعلم؛ كلٌّ حسب وجهة نظره، ولاَ تَخلُ أيَّة نظرية من سلبيات وإيجابيات، ودراسة هذه النظريات تجعل المدرسين قادرين على تحديد فرضياتهم حول تعليم جيد.

[1]- ينظر: عبد القادر زيدان، ***النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، القراءة في المرحلة الابتدائية -أنموذجا-***مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2012/ 2013، ص 43.

الفصل الأول: ماهية الإملاء

1-مفهوم الإملاء.

2-أهمية الإملاء.

3-أهداف تدريس الإملاء.

4-أسس اختيار موضوعات الإملاء.

5-أنواع الإملاء وطرق تدريسه.

5-1.الإملاء المنقول .

5-2. الإملاء المنظور.

5-3. الإملاء الاستماعي.

5-4. الإملاء الاختباري .

5-5 الإملاء القاعدي.

5-6 الإملاء الذاتي.

5-7 الإملاء التعليمي.

6-علاقة الإملاء بالأنشطة اللغوية الأخرى.

6-1 الإملاء والقراءة.

6-2 الإملاء والخط.

6-3 الإملاء والتعبير.

6-4 الإملاء والنحو والصرف.

6-5 الإملاء والنصوص.

6-6 الإملاء والثقافة العامة.

6-7 الإملاء وصلتُه بالمهارات والعادات الحسنة.

7-طرائق تصحيح الإملاء.

7-1 تصحيح التلميذ خطأه بنفسه.

7-2 تصحيح المعلم.

7-3 تبادل الدفاتر.

يعد الإملاء مظهرا من مظاهر الكتابة، وهو أداة لتعليم المواد الدراسية الأخرى، وبه يتغلب المتعلم على مشكلاتها، وقواعد الإملاء تمثل المحور الذي يقوم عليه التعليم، ولذلك تطلب تكثيف الجهود، وتوفير الوسائل لتحقيق الكتابة الخالية من الأخطاء، أي الكتابة الصحيحة الوظيفية.

1-مفهوم الإملاء:

أ- لغة:

جاء مفهوم الإملاء في كتاب العين على أنه «الإملال: "إملال الكتاب" ليكتبه والإملاء: "هو الإملال على الكاتب"».[1]

والإملاء في "لسان العرب" لابن منظور هو «الإملاء والإملالُ على الكاتب واحد. وأمليتُ الكتاب أُمْلي وأمللتُه أملُّه لغتان جيدتان جاء بهما القرآن الكريم. واستمليت الكتاب: سألته أن يُمليه عليَّ».[2]

فالإملال على الكاتب أو الإملاء عليه الغرض واحد.

كما جاء في لسان العرب أيضًا أن الفراء قال: «أمْللت لغة أهل الحجاز وبني أسعد، وأمليت لغة بني تميم وقيس.

يقال: أملَّ عليه شيئا يكتبه وأملى عليه، ونزل في القرآن الكريم باللغتين معًا».[3]

وورد في التنزيل:﴿فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِ ۚ﴾[4]وهذا من أمل. وفي التنزيل أيضًا: ﴿فَهِيَ تُمْلَىٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا ۝﴾[5]وهذا أملى.

---

[1]-الخليل بن أحمد الفراهيدي(170ه)، ***كتاب العين***، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط1، 2002، ج4 , ص167.

[2]- ابن منظور، (711ه)، ***لسان العرب***، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1997، ج6، ص96.

[3]- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- سورة ***البقرة***، الآية 282.

[5]- سورة ***الفرقان***، الآية 05.

يتضح من خلال هذه التعاريف اللغوية أن الإملاء هو: قول يلقى على الكاتب ليكتبه؛ أي يتحدث المتكلم ويكتب السامع.

ب-الإملاء اصطلاحا:

تعددت وجهات النظر حول مفهوم الإملاء، فهناك من نظر إليه كمهارة لغوية مركبة من عدة مهارات أخرى، وهناك من رأى بأنه فن من فنون اللغة العربية.[1]

إذ نجد **ظافر ولحوامدة** من بين الباحثين الذين يعرفون الإملاء بأنه «مهارة مركبة مكونة من عدد من المهارات الجزئية الأدائية العقلية، لا يتم اِمتلاكها إلا من خلال مواقف التدريب الذهني، والاستعمال الفعلي للوحدات الخطية».[2]

ومنه فالإملاء ظاهرة لغوية متعلقة بالذهن، لما يحتويه من نشاطات فرعية، تتداخل أثناء الأداء الفعلي لهذه العملية الخطية.

بينما تطرق له آخرون على أنه « فن رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة وبرموز تتيح للقارئ أن يعيد نطاقها طبقًا لصورتها الأولى، وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللغة العربية».[3]

وعليه فالإملاء عملية نقل الظاهرة السمعية الصوتية إلى ظاهرة كتابية مرئية، وفق قواعد ثابتة ومحددة وضعها اللغويون.

وهناك تعريف آخر للإملاء وهو «تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد»[4].

أي هو تجسيد ما تم نطقه إلى رموز مكتوبة لإيصال المعنى المراد.

---

[1]-ينظر: فهد خليل زايد، ***أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة***، دار اليازوري، عمان (د ط)، (د ت)، ص 106.

[2]-عبد الرحمان الهاشمي، ***تعليم النحو والإملاء والترقيم، دار المنهاج للنشر والتوزيع***، عمان، ط2، 2008، ص 30.

[3]-عبد السلام يوسف الجعافرة، ***مناهج اللغة العربية بين النظرية والتطبيق***، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص 240.

[4]-نايف معروف، ***تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية***، دار النفائس، بيروت، ط7، 2007، ص 7.

أما "**شحاته**" فيرى أن الإملاء «نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة ... واللام الشمسية والقمرية».[1]

في تعريف "**شحاته**" نجده يلقى الضوء على مهارات الإملاء المتعددة، والتي يسعى المدرس لإكسابها للتلاميذ ومن أهم هذه المهارات: [2]

- مهارة رسم الكلمات التي تحتوي على حروف تنطق ولا تكتب، أو التي بها حروف تكتب ولا تنطق.
- مهارات كتابة الهمزة: الهمزة أول الكلمة، والهمزة المتوسطة على السطر والألف والواو، والنبرة...
- مهارات توظيف علامات الترقيم: الفاصلة والفاصلة المنقوطة، وعلامات الاستفهام، وعلامات التعجب.
- مهارات رسم الألف اللينة.
- مهارات المد بكل حالاته، بالألف والواو والياء.

نستنتج أن للإملاء مفهوم إجرائي ويعني: قدرة التلميذ على استيعاب (فهم) وتطبيق (كتابة) القواعد أي هو تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة.

وقواعد الإملاء هي «وسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية».[3]

«فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الخطأ».[4]

---

[1]–حسن شحاتة، ***تعليم الاملاء في الوطن العربي-أسسه وتقويمه وتطويره***، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 1999، ص 11.

[2]–ينظر: سعيد عبد الله لافي، ***تنمية مهارات اللغة العربية***، عالم الكتب، ط3، 2012، ص 51.

[3]–عبد العليم إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية***، دار المعارف، القاهرة، ط14، (د ت)، ص 193.

[4]– فتحي ذياب سبيتان، ***أصول وطرائق تدريس اللغة العربية***، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، (د ط)، 2010، ص63.

وعليه فقواعد الإملاء هي: كتابة المتعلم الكلام الصوتي كتابة دقيقة مضبوطة بالشكل، من ناحية الأصوات الصحيحة أو المعتدلة، ومدى ارتباطهم ببعض في مكونات الكلام من اسم وفعل وحرف.

2-أهمية الإملاء:

يحتل الإملاء منزلة كبيرة في اللغة العربية فهو: «من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وهو وسيلة لتعلم الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، ذلك أن الخطأ الكتابي الإملاء يشوه الكتابة وقد يعوق فهم ما هو مكتوب، كما أنه يحط من قدرة كاتبه».[1]

وهذا يعني أن الإملاء وقواعده، أساس الكتابة الصحيحة، وأن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويعوق فهم الكلمة أو الجملة، ويدعو إلى السخرية، ويحط من قدرة صاحبه.

والكتابة الصحيحة «مقياس للمستوى التعليمي وعملية مهمة في التعليم لأنه عنصر أساسيٌّ من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها»،[2] أي أنها واحد من أهم أدوات التواصل مع الأخرين، سواء في مجال التعليم أم الحياة الاجتماعية، فبها نشارك الأخرين مشاعرنا وحاجاتنا، آراءنا وأفكارنا.

ويرى **كارتلج (Garteledge)** أن أهمية الإملاء تكمن في «كونه يعطي المتعلم تمرينا في الإدراك الشفهي، لأنه يتطلب على المملي عليه الإصغاء والفهم لما يكتبه، وأن الإملاء يختبر قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة ويساعدهُ على التميز بين الكلمات واستخدامها في مواضعها المناسبة».[3]

فالإملاء يعود المتعلمين على مهارتي الإصغاء والفهم، وهو مؤشر دقيق جدا لقياس المستوى الأدائي والتعليمي للمتعلمين.

---

[1]- زهدي محمد عيد، ***مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية***، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص102.

[2]- أكرم جميل قنبس، ***معجم الأملاء العربي***، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، بيروت، ط2، 1998، ص19.

[3]- فاضل ناهي عبدون، ***طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها***، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص186، نقلاً عن:Garteledge,H.A,Adelence of dictation, in English language teaching، p228

وأهمية الإملاء تعود إلى الأمور الأتية:[1]

- تعويد التلاميذ دقة الملاحظة، وحسن الاصغاء.
- تعويد التلاميذ على جودة الانتباه والاستماع.
- تعويدهم على استغلال الوقت الكتابة.
- تعويدهم النظافة والترتيب وتسلسل الأفكار.
- تغذية التلاميذ بثروة لغوية، تساعدهم على الاستخدام اللغوي.

ويرى **ديز (Deyes)** بأن الإملاء: «عامل مهم يجب أن يُراعى عند القيام بأي نشاط قوي، لأنه يعكس مدى قدرة الطلبة على فهم الأشياء التي تملى عليهم والتميز بينها، كما يمكّن المعلم من معرفة الصعوبات التي يواجهها طلابه في التهجي، وفهم الأصوات والتميز بينها، ويمكّنه كذلك أن يضع يده على نقاط الضعف لدى طلابه».[2]

يتضح من خلال هذا التعريف أن الإملاء أساس كل النشاطات اللغوية الأخرى، فهو صورة عاكسة لهم، وأيضا يساعد المعلم على إدراك ما يواجهه المتعلمين من صعوبات فيما يقدم لهم.

كما أن «إتقان الإملاء يُكسب الفرد ثقة في النفس، وأن عدم تمكّنه من على أي مستوى من مستويات التعليم يقلل من ذلك»[3]، أي أن أساس الثقة بالنفس أثناء الكتابة هو الإلمام بقواعد الإملاء.

نستنتج مما سبق أنَّ أهمية الإملاء لا يمكن إغفالها، فالإملاء هو الذي يحد المستوى الذي وصل إليه المتعلمين في تعلمهم.

---

[1]- ينظر: زهدي محمد عيد، ***مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية***، ص103.

[2]- فاضل ناهي عبدون، ***طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها***، نقلا عن: Deyse, A.F. Learning frome diction in English lanugage teaching, P 151.

[3]- علي سامي الحلاق، ***المرجع في التدريس مهارات اللغة العربية وعلومها***، المؤسسة الحديثة للكتابة، عمان، (د ط) 2010، ص277.

3-أهداف تدريس الإملاء:

لا تخل أي مهارة من مهارات اللغة العربية من تحقيق جملة من الأهداف، ويعد الإملاء إحدى هذه المهارات، فهناك أهداف عامة وأهداف خاصة تسعى دروس الإملاء إلى تحقيقها وهي:

أولا: الأهداف العامة. تشير الأهداف العامة إلى النتائج التي يرغب المعلم تحقيقها من خلال دروس الإملاء وهي كالآتي.[1]

- تدريب المتعلمين على كتابة الحروف أو الكلمات المرئية وتصويرها تصويرًا سليمًا، ويتم ذلك في الصفين الأول والثاني.
- اختبار قدرة المتعلمين على رسم الكلمات ومعرفة موضع الضعف فيهم لمعالجتها ويتم ذلك في جميع الصفوف.
- تدريب أعضاء المتعلمين المتصلة بالكتابة على اليقظة والانتباه الدائم كالعين والأذن ...
- تمكين الطلبة من إدراك العلاقة بين النحو والرسم والقراءة.
- توسيع معارف المتعلمين وثقافتهم من خلال اطلاعهم على نصوص إملائية تتضمن معارف وخبرات وقيمًا متنوعة.[2]

ثانيا: الأهداف الخاصة (السلوكية).

ونعني بها الأهداف التعليمية التي تحقق الأهداف العامة «فللتوصل إلى تحقيق الأهداف العامة لا بد من تحقيق الأهداف السلوكية، التي يسعى المعلم لإحداثها عند التلاميذ بعد التوضيح والشرح والمناقشة، وتكون الأهداف السلوكية عادة نوعًا من الأداء

---

[1]- ينظر: زكريا إسماعيل، ***طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية***، مصر، 2005، ص154.

[2]- ينظر: موسى حسن هديب، ***موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء***، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص20، 21.

يقوم به التلميذ، ويبيّن إلى أي مدى حقق المعلم أهدافه وتُسمى هذه الأهداف "العائد في الأداء التربوي"».[1]

ومن بين الأهداف الخاصة نذكر ما يلي:[2]

- التدريب على كتابة الحروف أو الكلمات الصحيحة.
- توظيف علامات الترقيم وإدراك مواضعها.
- تنظيم الكتابة في سطور وجمل وفقرات.
- التمكن من الدقة في الكتابة ونظامها، وقوة الملاحظة لدى المتعلم.

بالإضافة إلى:[3]

- تحقيق الجانب الوظيفي للغة وهي الفهم والإفهام بما تحتويه قطعة الإملاء من معارف وخبرت.
- تنمية المهارات الكتابية لدى المتعلمين من خلال تدريبهم السرعة أثناء الكتابة، مع مراعاة الدقة والوضوح والترتيب في الكتابة.

4-أسس اختيار موضوعات الإملاء:

الغرض من قطعة الإملاء تحقيق ما يهدف إليه المعلم من رفع المستوى الأدائي للمتعلمين، ولذلك ينبغي عليه عند اختياره للقطعة الإملائية التي يريد أن يدرب عليها تلاميذه إِشتمالها الشروط الآتية:[4]

- أن تكون لغتها سهلة ومفهومة ملائمة للمستوى العقلي واللغوي للمتعلمين.
- أن لا يتكلف المعلم في تأليف قطعة الإملاء، فيحشد فيها مجموعة من المفردات الخاصة التي يظن أنها تثبت القاعدة لدى المتعلمين، بل يجب أن يكون تأليفها طبيعيًا لا تكلف فيه لأن الإملاء تعليم لا اختيار.

---

[1]- زكريا إسماعيل، ***طرق تدريس اللغة العربية***، ص155.

[2]- ينظر: سعيد الدين أحمد، ***الإملاء في اللغة العربية***، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص9.

[3]- ينظر: فتحي ذياب سبيتان، ***أصول وطرائق تدريس اللغة العربية***، ص66.

[4]- ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، ***منهاج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق***، ص242.

كما ينبغي:[1]

- أن يكون اختيار قطعة الإملاء من موضوع القراءة؛ أي من الموضوعات التي قرأها التلاميذ.
- اختيارها من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية، كالقصص والمطالعة والمحفوظات، أو من موضوعات التاريخ، أو الجغرافيا أو العلوم، ويجب أن تشتمل قطعة الإملاء على« معلومات طريفة ومشوقة تزيد من أفكار التلاميذ وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة»،[2] أي أن تحتوي القطعة الإملائية معلومات تمد المتعلمين بفنون من الخبرة وألون من الثقافة .

ومن الأسس أيضًا:[3]

- أن تكون مناسبة للمتعلمين من حيث الطول والقصر، ومفرداتها بسيطة ومفهومة، فلا يغالي المعلم ويطيل فيها، وبهذا يستغرق وقتا طويلا في شرحها وتبسيطها.
- أن تكون مناسبة للمستوى العقلي والإدراكي للتلاميذ ومتصلة بحياتهم.
- أن تكون مشوقة بمضامين طريفة وثقافة إسلامية وحقائق علمية وإبداعات فنية وأدبية. وأيضا يجب أن تكون قطعة واحدة بحيث لا تجزأ، وتعطي في درس واحد.
- أن تتضمن القطعة الإملائية الهدف الذي يراد تعريف الطلاب به.

5-أنواع الإملاء وطرق تدريسه:

نجد أن التربويين يقسمون الإملاء إلى عدة أنواع، فهناك من يقسمه إلى أربعة (4) أنواع، وهناك من أضاف إلى هذه الأنواع تقسيمات أخرى، وقد «يراعي في هذا التقسيم

---

[1]- ينظر: سعيد عبد الله لافي، ***تنمية مهارات اللغة العربية***، ص52.

[2]- بليغ حمدي إسماعيل، ***استراتيجيات تدريس اللغة العربية***، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013. ص130.

[3]- ينظر: سعيد الدين أحمد، ***الإملاء في اللغة العربية***، ص18.

التدرج حيث الانتقال من السهل إلى الصعب، فمن السهل للتلميذ أن يبدأ بالإملاء المنقول قبل المنظور وهكذا».[1]

يعد هذا التقسيم طبيعي فالتلميذ لا يتمكن من كتابة الإملاء المنظور قبل التدريب على نقل الكلمات من السبورة أو الكتاب المدرسي.

ومن أنواع الإملاء ما يأتي:

1. الإملاء المنقول.
2. الإملاء المنظور.
3. الإملاء الاستماعي.
4. الإملاء الاختباري.

5-1.الإملاء المنقول: ونعني بالإملاء المنقول «أن يتولى المتعلم نقل (استنساخ) ما هو معروض أمامه نقلاً مباشرًا معتمدا في ذلك على المحاكاة، والتقليد بالاعتماد على الملاحظة».[2]

وقد يتناسب هذا النوع من الإملاء المراحل الأولى من التعليم، أي مع بداية تعلم الكتابة.

أ- أهداف الإملاء المنقول:

من بين الأهداف اللغوية والتربوية التي يحققها الإملاء المنقول:[3]

- تدريب المتعلمين على القراءة وتدريبهم على التعبير الشفوي.
- تدريبهم على التهجي خاصة الكلمات الصعبة منها.
- تعويدهم قوة الملاحظة، وحسن المحاكاة.

---

[1]- فهد خليل زايد، ***الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية***، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص83.

[2]- محسن علي عطية، ***الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، (د ت)، ص229.

[3]- ينظر: زهدي محمد عيد، ***مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية***، ص109.

- تذليل الصعوبات الإملائية التي يواجهها التلميذ.

ب- طريقة تدريس الإملاء المنقول: أثناء تدريس الإملاء المنقول يقوم المعلم بما يأتي[1]:

- عرض القطعة الإملائية على المتعلمين بعد إعدادها مسبقًا بخطٍّ واضح ومفهوم على السبورة، أو في الكتاب المدرسي.
- أن يقرأ المعلم القطعة الإملائية قراءة نموذجية، تليه قراءات فردية من قبل بعض التلاميذ، ليتضح معناها في أذهانهم، ثم يناقشهم فيها للتأكد من فهمهم لأفكارها.
- أن يختار المعلم الكلمات الصعبة من القطعة، والتي يُحتمل وقوع الخطأ فيها، ثم يطلب من أحد الدارسين قراءتها، ومن آخر هجاء حروفها، ومن الأفضل تميز الكلمات الصعبة بكتابتها بلون مختلف، أو بوضع خطوط تحتها.

وبعد هذه الخطوات التي يقوم بها المعلم، يطلب منهم (المتعلمين) إخراج الكراريس وأدوات الكتابة ليهيأهم لعملية الكتابة، ثم تُملي عليهم جملة جملة.

«وبعد الانتهاء من عملية الإملاء يُعيد المعلم قراءة القطعة، لكن بصورة أسرع ليتمكن الدارسون من إصلاح ما وقعوا فيه من خطأ. أو لِيتَدارَكُوا ما سقط منهم من كلمات عند الكتابة، وفي الزمن المتبقي من الدرس يقوم المعلم بتصحيح الدفاتر تصحيحًا فرديا، مع اشتعال باقي الدارسين بعمل آخر، كتحسين الخط في الدفاتر المخصصة له، وقد يقوم بمناقشة معنى القطعة على نطاق أوسع من السابق».[2]

ومنه يمكن القول أن تدريس الإملاء المنقول يتم فيه: عرض القطعة الإملاء على المتعلمين، ثم قراءة فردية للمتعلمين، بعد ذلك يقوم المعلم بشرح الكلمات الصعبة فيها، ثم يُهيأ المتعلم لعملية الكتابة وتملى عليه القطعة الإملائية، وبعد الانتهاء من عملية الإملاء

---

[1]- ينظر: أيمن أمين عبد الغاني، ***الكافي في قواعد الإملاء والكتابة***، دار التوفيقة للتراث للطبع والنشر والتوزيع القاهرة، (د ط)، (د ت)، ص21.

[2]- المرجع نفسه، ص22.

يعيد المعلم قراءة القطعة بصورة أسرع عن سابقتها ليتمكن التلميذ من تصويب ما وقع فيه من خطأ، وهي طريقة جيدة في تدريس الإملاء لأنها تعود التلميذ دقة الملاحظة.

5-2. الإملاء المنظور:

في هذا النوع من الإملاء « تعرض القطعة الإملاء على السبورة أو في كتاب وتقرأ وتفهم ويشار إلى كلماتها الصعبة، وتكتب هذه الكلمات على الجهة اليسرى من السبورة ثم تحجب القطعة وتملى على الطلاب»[1]

والملاحظة أن هذا النوع من الإملاء لا يختلف عن الإملاء المنقول «إلاً بوجوب حجب النص الإملائي عن أعين التلاميذ عند إملائه».[2]

ومن بين المهارات التي ينميها الإملاء المنظور «ملاحظة أشكال الكلمات والحروف وتميز أوجه التشابه والاختلاف، الربط بين النطق والرسم الإملاء».[3]

ويرى بعض التربويين أن هذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ السنة الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

أ. أهداف الإملاء المنظور: من أهداف عامة:[4]

- تعويد الطلبة على جودة الانتباه ودقة الملاحظة.
- تدريب الطلبة على حفظ صور الكتابية للكلمات الصعبة أو الجديدة.
- تنمية ذاكرة الطلبة.
- الانتقال بالطلبة من الاعتماد على الصور المعروضة أمامهم، إلى الاعتماد على أنفسهم بإعمال الفكر.

ب. طريقة تدريس الإملاء المنظور:

---

[1]- علي سامي الحلاق، ***المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها***، ص289.

[2]- نايف معرف، ***تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية***، ص12.

[3]- علي سامي الحلاق، ***المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها***، ص289.

[4]- ينظر: محسن علي عطية، ***الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية***، ص230.

أثناء تدريس الإملاء المنظور «يسير المعلم في الخطوات السابقة نفسها من حيث: التمهيد وقراءة المعلم النموذجية، ثم قراءة الطلبة ومناقشة معاني القطعة، وتهجي الكلمات على أن يقدم المعلم بإخفاء القطعة وإملائها على الطلبة».[1]

وعند إملاء القطعة الإملائية يراعي المعلم ما يلي:[2]

- الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث السرعة والبطء في الكتابة.
- التأني في القراءة.
- التركيز على علامات الترقيم من حيث الفواصل، والنقط وعلامات الاستفهام والتعجب والكتابة أول السطر.
- القراءة الأخيرة ليتلقى الطلبة الأخطاء التي وقعوا فيها ويقوموا بتصحيحها.

5-3. الإملاء الاستماعي:

يعد الاستماع من المهارات الأساسية في هذا النوع من الإملاء ،وهناك من عرَّفَ الاستماع بأنه: « عملية معقدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه عبر أُذنه عن طريق العديد من المناشط العقلية الفسيولوجية، مثل سماع الأصوات نفسها والتعرف عليها وتميزها وتفسيرها».[3]

ويعني الإملاء الاستماعي: «أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها، وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة، تملى عليهم»،[4]في هذا النوع من أنواع الإملاء لا يكتب التلميذ القطعة الإملائية إلا بعد فهم كلماتها ومناقشة معناها.

---

[1]-عبد الرحمن الهاشمي، ***تعلم النحو والإملاء والترقيم***، ص187.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص188.

[3]- عصر حسن عبد الباري، ***فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها***، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د ط) 2000، ص10.

[4]- عبد العليم إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية***، ص197.

أ. **أهداف الإملاء الاستماعي:** يهدف الإملاء الاستماعي إلى:[1]

- تنشيط الذاكرة لدى المتعلمين.
- تمرين حاسة السمع.
- تدريب الطلبة على حسن الإصغاء.
- تدريب الطلبة على استدعاء صور الكلمات من الذاكرة.
- تعويد الطلبة على الاعتماد على أنفسهم فيما يكتبون.

ب. طريقة تدريس الإملاء الاستماعي:

يتم تدريس الإملاء الاستماعي بداية بـ : «تمهيد المعلم للدرس وقراءة القطعة الإملائية ليُلم التلميذ بفكرتها العامة ومناقشتها بأسئلة يُلقيها المدرس على التلاميذ، وتهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة، ويجب أن تعرض هذه الكلمات المشابهة في جمل كاملة حتى يكون كل عمل في الطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ»[2].

ثم بعد ذلك:[3]

- يخرج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة وكتابة التاريخ ورقم الموضوع، بعدما يمحو المدرس الكلمات على السبورة.
- قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية: لتهيأ التلاميذ للكتابة.
- إملاء القطعة الإملائية.

ويجب على المعلم أن يراعي ما يلي عند إملاء القطعة على التلاميذ:[4]

- تقسيم القطعة إلى وحدات مناسبة للتلاميذ طولاً وقصرًا.
- إملاء الوحدة مرة واحدة، لتدريب التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه.

---

[1]- ينظر: محسن على عطية، ***الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية***، ص231.

[2]- عبد العليم إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية***، ص199.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص200.

[4]-ينظر: فتحي ذياب سبيتان، ***أصول وطرائق تدريس اللغة العربية***، ص84.

- توظيف علامات الترقيم أثناء الإملاء.
- مراعاة الجلسة الصحيحة.
- قراءة المعلم للقطعة الإملائية للمرة الثالثة لتدارك الأخطاء والنقص.
- جمع دفاتر التلاميذ بطريقة هادئة ومنظمة.

وبعد الانتهاء من كل هذه الخطوات في التدريس يمكن شغل باقي الحصة بأعمال ضمنية مثل: تحسين الخط، أو مناقشة معنى القطعة الإملائية على مستوى أرقى أو تهجي بعض كلماتها الصعبة بطريقة أسهل.[1]

5-4. الإملاء الاختباري:

وهو اختبار لتشخيص بعض الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما قدّم لهم، ومعرفة ما تعلموه، ويقوم هذا النوع من الإملاء على ثلاث قدرات وهي: «القدرة على الاستماع والمتابعة، والقدرة على الاحتفاظ بما سمع، والقدرة على وضع ما سمع في رسمه الكتابي، على أن تعمل هذه القدرات في آن واحد».[2]

أ. **الهدف من الإملاء الاختباري:** يهدف الإملاء الاختباري إلى:[3]

الوقوف على المستوى الذي وصل إليه التلاميذ، ومدى الإفادة التي حَقَّقُوهَا من دروس الإملاء، كما يهدف إلى قياس قدراتهم، ومعرفة مدى استفادتهم من خلال الاختبارات الإملائية التي يجريها المعلم لهم.

وفي هذا النوع من الإملاء: «تُملى عليهم القطعة بعد فهمها دون مساعدتهم على الهجاء».[4]

---

[1]-ينظر: المرجع السابق، ص85.

[2]- محمود كامل الناقة، ***تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***، جامعة أم القرى، (د ط)، 1985، ص247.

[3]- ينظر: أيمن أمين عبد الغني، ***الكافي في قواعد الإملاء والكتابة***، ص23.

[4]- سميع أبو مغلي، ***مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية***، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2010، ص60.

ب. مستويات الإملاء الاختباري:

للإملاءالاختباري مستويان:[1]

- إملاء يطلب إلى التلميذ إعداده والتدريب عليه في البيت، من كتاب القراءة، ومن درس سبق أن قرأه التلاميذ، وفهموا معناه، لكتابته دون تدريب في حصة الإملاء.
- إملاء يقصد به اختبار قدرة التلاميذ في كتابة مفردات سبق وتدربوا عليها وتشخيص مواطن الضعف لديهم لمعالجتها.

ج. الأمور التي على المعلم مراعاتها في عملية الإملاء الاختباري:

من بين الأمور التي ينبغي مراعاتها في الإملاء الاختباري ما يأتي:[2]

- أن يقرأ المعلم القطعة الإملائية في البداية بسرعة عادية ويتم بتنغيم وإدغام عاديين.
- أن يُملى المعلم القطعة بنفس السرعة لأن البطء الذي يملى به هذه القطعة كلمة كلمة أمر يفسد الغرض من الإملاء.
- أن يحرص المعلم أن تكون كل الوحدات التي يمليها ذات معنى.
- أن ينطق بالوحدة المملاة مرة واحدة بعدما يكتبها المتعلم، ثم يعيدها المعلم مرة ثانية لإعطاء المتعلم فرصة المراجعة والتصحيح إن استطاع.
- على المعلم ألا يستسلم في أثناء الإملاء لرجاء بعض الطلاب لكي يعيد ما أملاه مرة ثانية.
- بعد كتابة القطعة الإملائية كلها، يمكن إعطاء المتعلمين وقتًا لمراجعة وتقويم دقة الكتابة، يتلو هذا الوقت قراءة أخيرة للنص.

يتفق التربويين على أن هذا النوع من الإملاء يناسب جميع التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية وبحسب مستواهم.

---

[1]- ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ***فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق***، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص170.

[2]- ينظر: محمد كامل الناقة، ***تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***، ص247.

د. طريقة تدريس الإملاء الاختباري:

ليس هناك طريقة معينة للإملاء الاختباري لأن«طريقته مثل الإملاء الاستماعي مع حذف خطوة التهجية»،[1] أي لا فرق بين تدريس الإملاء الاستماعي والاختباري إلا في مرحلة التهجية ،ففي الإملاء الاختباري لا يتعرض المتعلم لتهجية الكلمات، بهدف تقدير مستواه الإملائي.

وهناك من أضاف أنواع أخرى لهذه الأنواع مثل الإملاء القاعدي والإملاء الاستباري والإملاء الذاتي والإملاء التعليمي.

5-5 الإملاء القاعدي:

ويقصد بالإملاء القاعدي: «تدريب الطلاب على قواعد الإملاء مثل أنواع المد واللام الشمسية واللام القمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة والتنوين وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة للصفوف المبكرة وعلامات الترقيم، وغيرها في الصفوف الابتدائية، وتستخدم الطريقة الاستقرائية (الانتقال من الجزء إلى الكل)».[2]

يعني أن الإملاء القاعدي يختص بدراسة ضوابط الكتابة العربية التي وضعها علماء اللغة ،ويؤدي الخروج عن هذه الضوابط إلى الوقوع في الخطأ.

5-6 الإملاء الذاتي:

وهو أقصى درجة من درجات الإملاء، يستطيع أن يستحضر التلميذ من الذاكرة جميع كلمات الدرس من أول كلمة إلى آخرها ، ويمليها عن نفسه بمعنى « أن يملي التلميذُ النص الإملائي -غيبًا- على نفسه من ذاكرته وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظه عن ظهر قلبٍ من قبلُ، أي أن يطلب المدرِّس من تلاميذه أن يحفظوا "نصًا"

[1]- سميح أبو مغلى، ***مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية***، ص60.

[2]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ***فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها***، ص165، 166.

هادفًا لا يتجاوز بضعة أسطر، -شعرًا أو نثرًا-ليُصاغ إلى كتابته في غرفة الصفِّ بإشراف المدرِّس»؛[1] وفيه يتم التنشيط الذاتي للذاكر، وهناك من يدعوه باستحضار الذاكرة.

5-7 الإملاء التعليمي:

ويقصد به تدريب المتعلم على كتابة كلمات مماثلة للنمط الذي سيملى عليه فالمتعلم يتدرب قبل كل شيء على محاكاة النمط شفويا أو كتابيا، ثم يكتب كلمات مماثلة للنمط الذي تدرب عليه.[2]

مثلا: نمط (جاع) بعد أن يتدرب التلميذ على محاكاة هذا النمط شفويا أو كتابيا تملى عليه كلمات مماثلة لنفس النمط مثل باع، قال، سار... إلخ.

6- علاقة الإملاء بالأنشطة اللغوية الأخرى:

لا تنحصر دروس الإملاء في الحدود الضيقة التي يرسمها بعض المدرسين، بل يمكن اعتبارها وسيلة إلى ألوان متعددة من العلوم الأخرى، كما تعد قواعد الإملاء أساس كل النشاطات اللغوية, كالقراءة ،الخط ،التعبير ،النحو والصرف وغيرهم، وهذه بعض النواحي التي ينبغي ربطها بالإملاء وهي :

6-1 الإملاء والقراءة:

يرى معظم الباحثين أن علاقة الإملاء بالقراءة علاقة ارتباطية دالة ومن كثرة ارتباطهما نجد اِلتقاء بينهما فبعض ألوان الإملاء يتطلب القراءة قبل بدء الكتابة كالإملاء المنقول والإملاء المنظور.[3]

من الواضح أن الإملاء المنقول والمنظور مرتبطان ارتباطا وثيقا بالقراءة، لأن المتعلم يقرأ القطعة الإملائية أولا ويتمعن فيها قبل كتابتها، ومنه فالقراءة تسبق الإملاء في بعض أنواعه.

---

[1]- نايف معروف، ***تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية***، ص12، 13.

[2]- ينظر: سعيد الدين أحمد، ***الإملاء في اللغة العربية***، ص11.

[3]- ينظر: فهد خليل زايد، ***الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية***، ص60.

وتشير البحوث التي أجريت على وجود علاقة بين القدرة على القراءة والقدرة على رسم الحروف رسمًا صحيحًا لأنَّ « من قرأ قراءة سليمة فلم يخطئ في رسم ما نطلق به ،ومن أخطأ في كتابته فإنه يقرأ خطأ كذلك، أو على الأقل يتعثر في قراءته ويتخلف فيها»،[1] فالقراءة السليمة الواضحة تقلل أخطاء الكتابة ، والعكس صحيح.

ونصل إلى أن: «مهمة الإملاء نقل المسموع إلى المكتوب ووظيفة القراءة نقل المكتوب إلى المسموع»،[2] أي أنهم يسيران في خط واحد وباتجاه مختلف، فالإملاء تدوين المنطوق والقراءة هي النطق بالمدون.

6-2 الإملاء والخط:

يعتبر الخط و الإملاء طرفي الكتابة « فالكتابة السليمة والخط الجميل وسيلتان للاتصال الكتابي الناجح»،[3]ومنه فالكتابة الصحيحة الناجحة تُحمل من جانبين: وضوح الخط وجماله ، بالإضافة إلى خلوها من الأخطاء الإملائية.

ويُمكن اعتبار الخط أنه «متمم لعملية الإملاء، فإذا كان غرض الإملاء تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة، فإن الخط يجملها ويُحسنها ويشوق إليها وينسقها، ويسهل إتقانها بوضوح الحروف وتناسبها، واستقامة خطوطها التي تتركب منها واستدارتها وانحنائها بانسجام وتوافق أنيق أخاذ».[4] أي أن جمال الخط واستقامته متمم ومكمل للإملاء وقواعده.

وعلى المعلم أن يكون حريصًا على تدريب التلاميذ على جودة الخط ومحاسبتهم عليه و«خير الفرص الملائمة لهذا التدريب درس الإملاء وكراسة الإملاء، ومن خير

---

[1]- قورة حسين سليمان، ***تعلم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية***، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر، ط3، 1977، ص167.

[2]- حركات مصطفى، ***الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي***، دار الأفاق الجزائرية، (د ط)، (د ت)، ص100.

[3]- على أحمد مدكور، ***طرق تدريس اللغة العربية***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص246.

[4]- الهاشمي عابد توفيق، ***الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية***، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1993، ص368.

الطرق التي يتبعها المدرسون لحمل التلاميذ على هذه العادة محاسبتهم على الخط ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء».[1]

والتدريب الجيد على الخط وإتقانه، يجب أن يكون في كل عمل كتابي ولا ينحصر في نشاط الخط فقط.

6-3 الإملاء والتعبير:

يمكن اعتبار التعبير وسيلة يتعرف من خلالها المعلم على مدى استيعاب المتعلم للقواعد الإملائية، وتعد قطعة الإملاء مهمة جدا إذا أحسن المعلم اختيارها فهي« مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير بالأسئلة والمناقشة والتلخيص والنقد واحتذاء الأساليب المختارة والإجابة عن الأسئلة كتابة».[2]

يتضح من خلال هذا أن القطعة الإملائية المختارة مادة أولية وأرضية صلبة ينطلق منها المتعلمين، فبها يفتح المعلم للمتعلمين العنان للتفكير والتعبير.

6-4 الإملاء والنحو والصرف:

يرى التربويون أن هناك علاقة بين الإملاء والنحو والصرف فمثلاً: « رسم الهمزة المتوسطة قد يحدَّد بحسب موقع الكلمة من الإعراب، حيث تكتب "واوًا" عندما تقع في موضع الرفع نحو (سماؤكم صافية) وتكتب منفردة في حالة النصب بعد الألف (إنَّ سماءنا صافية) بينما تكتب على ياء عندما تقع موضوع الجر، أو مسبوقة بكسرة مثل (في سمائنا غيوم)، فالذي غير رسمها من صورة إلى صورة هو تغير موقعها الإعرابيّ من الرفع إلى النصب إلى الجر».[3]

ومنه رسم الحروف – القواعد الإملائية-يحدده المعرفة والإلمام بقواعد النحو والصرف.

---

[1]- عبد العليم إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية***، ص196.

[2]- فهد خليل زايد، ***الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية***، ص60.

[3]- فهد خليل زايد، ***الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية***، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، (د ط) (د ت)، ص102.

6-5 الإملاء والنصوص:

ما يلاحظ أن التلاميذ في المراحل الأولى من تعلمهم لديهم قابلية وقدرة على حفظ ما يقدم لهم (منطوقًا أو مكتوبًا): «فالنصوص تأثيرها على تعلم الكتابة السليمة والتلميذ لا يحفظ النصوص شعرها ونثرها فقط، ولكن يحفظ أيضًا رسم الكلمات وأشكال الحروف».[1]

6-6 الإملاء والثقافة العامة:

قطعة الإملاء المختارة تزود المتعلمين بمعلومات كثيرة وقيمة، إضافة إلى امتلاكهم ثروة لغوية تساعدهم على التمسك بالنجاح في حياتهم بصفة عامة، «فقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافة وتجديد معلوماتهم وزيادة صلتهم بالحياة»،[2]وعلى المعلم أن يحرص على اختيار قطعة الإملاء المناسبة لمستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية.

6-7 الإملاء وصلتُه بالمهارات والعادات الحسنة:

في نشاط الإملاء مجال متسع لأخذ المتعلمين بكثير من العادات والمهارات، ففيه يتعود المتعلم، حسن الاستماع وجودة الإصغاء والاهتمام بالنظافة، والتنسيق، وتنظيم الكتابة بتوظيف علامات الترقيم، وملاحظة الهوامش وتقسيم الكلام فقرات ... ونحو ذلك.[3]

7-طرائق تصحيح الإملاء :

قد يعتمد المعلم أثناء تصحيحه للإملاء طرائق مختلفة ومتعددة ،ويرى التربويين أنه من الأحسن ألا يلتزم المعلم طريقة واحدة بصفة دائمة ، بل يراوح بينها على حسب ما يراه من مستوى الفصل (الصف) أو حسب طبيعة القطعة الإملائية أو نوعية التلميذ، وهناك ثلاثة طرائق يتبعها المعلمون في تصحيح الإملاء وهي:

---

[1]- فهد خليل زايد، ***الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية***، ص61.

[2]- عبد العليم إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرس اللغة العربية***، ص196.

[3]-ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

7-1 تصحيح التلميذ خطأه بنفسه:

ففي هذه الطريقة «يطلب المعلم من التلاميذ أن يصحح كل منهم أخطاءه التي وقع فيها، وذلك عن طريق عرض النص الإملائي أمامهم أو إرشادهم إلى مصدره»،[1] فالتلميذ يدرك أخطاءه بنفسه، ويصححها من مصدرها.

أ. مزايا هذه الطريقة:

تعد من الطُرق الحميدة التي يعتمدها المدرسون في تصحيح الإملاء فهي:[2]

- تُعود التلاميذ دقة الملاحظة.
- شعور الثقة بالنفس.
- تعويدهم الصدق والأمانة وتقدير المسؤولية.
- الشجاعة في الاعتراف بالخطأ.

ب. مآخذ هذه الطريقة:

يؤخذ على هذه الطريقة أن« بعض التلاميذ يعجزون عن كشف الأخطاء، وقد يلجأ بعضهم إلى الغش والخداع حتى لا يظهر أمام زملائهِ بمظهر الضعف والتخلف، ولكن يمكن للمعلم حملهم على الأمانة ومراعاة الدقة وتجنب هذا السلوك المعيب إذا أشعرهم بالرقابة عليهم وذلك باطلاعه على كراساتهم واختبار مدى دقتهم في هذا التصحيح».[3]

ويمكن القول: أن طريقة –تصحيح التلميذ خطأه بنفسه– مزايا ومآخذ ؛فعلى الرغم من أنها تعود التلاميذ دقة الملاحظة ،إلا أنهم يعجزون أحيانا في كشف جميع الأخطاء التي وقعوا فيها ، ومن هذا لا يتحقق الهدف من التصحيح ، وهناك من يرى أنها تشجعهم على الاعتراف بالخطأ ، إلا أن التلميذ في المرحلة الابتدائية وبحكم صغر السن يعتبرها ضعف وتخلف ،مما يضطر المعلم إلى الاطلاع على كراسات جميع التلاميذ، ومن هذا نكون قد انتقلنا إلى الطريقة الثانية من هذه الطرائق وهي:

---

[1]– حسن شحاتة، ***تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره***، ص178.

[2]– ينظر: بليغ حمدي إسماعيل، ***استراتيجيات تدرس اللغة العربية***، ص134.

[3]– المرجع نفسه، ص135.

7-2 تصحيح المعلم: ويتم ذلك على صورتين.

7-2-1- تصحيح المعلم الدفاتر داخل الصف:

في هذه الطريقة يكون تصويب أخطاء التلاميذ من طرف المعلم، بعد كل درس من دروس الإملاء، وداخل الصف، وأمام كل تلميذ بمعنى أن «يصحح المعلم دفاتر إملاء الطالب أمامه ويوقفه على خطئه على مرأى منه، ويناقشه فيما كتبه، وما يشوبه من تحريف أو تشويه، وهذه أفضل الطرق وأجداها على الطالب، أما باقي الطلبة فيشغلهم المعلم بعمل ما كالقراءة أو تصويب الأخطاء في التطبيق أو التعبير أو محاكاة النماذج في كراسة الخط».[1]

أ. مزايا هذه الطريقة: من بين إيجابيات هذه الطريقة ما يلي[2].

- يفهم التلميذ وجه الخطأ.
- يعرف التلميذ الصواب في أقرب وقت.
- تسمح للمدرس بالاطلاع على مستويات التلاميذ في الكتابة.

ب. مآخذ هذه الطريقة: أكثر ما عيب على هذه الطريقة.

- أن المعلم لا يستطيع تصحيح جميع الدفاتر داخل الفصل أمام أصحابها لكثرة عددهم وضيق الوقت.
- انصراف الطلاب إلى اللعب والعبث، وإحداث ضجيجا أثناء انصراف المعلم عنهم إلى التصحيح.
- لا يمكن اتباع هذه الطريقة إلا إذا كان عدد التلاميذ قليل.

7-2-2-تصحيح المعلم الدفاتر خارج الصف:

وهي أن يجمع المعلم الكراسات بعد الانتهاء من الإملاء، ويحملها خارج الصف، وينفرد بتصحيحها، بمعنى «أن يُصحح المعلم الكراسات خارج الصف بعيدًا عن

---

[1]- على سامي الحلاق، ***المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية***، ص286.

[2]- ينظر: بليغ حمدي إسماعيل ،***استراتيجيات تدريس اللغة العربية***، ص134. أكرم جميل فنبس، ***معجم الإملاء العربي***، ص23.

التلاميذ، ويكتب لهم الأصوات، ثم يكلفهم بتكرار الكلمات التي أخطأوا فيها، وهذه الطريقة الشائعة وهي أقل فائدة من سابقتها»،[1] ففيها يقوم المعلم بتسجيل الملاحظات على دفاتر الإملاء، ومع بداية الحصة الجديدة "التالية" يطلب منهم تصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء.

أ-مزايا هذه الطريقة:

تتسم هذه الطريقة «بالدقة والمصداقية الحقيقية بالوقوف على المستوى الحقيقي لكل تلميذ، ومعرفة نواحي القوة والضعف عنده»،[2] فهي دقيقة جدا لأنها تتضمن تصحيح كل الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، ولكن يؤخذ عليها أن المدة بين خطأ التلميذ في الكتابة، ومعرفته الصواب قد تطول.

7-3 تبادل الدفاتر:

تعد هذه الطريقة الأخيرة من الطرائق المعتمدة في تصحيح الإملاء ففيها يطلب المعلم من كل تلميذ أن يتبادل كراسة الإملاء مع زميله الذي يجلس بجانبه أو أمامه أو خلفه، أو يجمع الكراسات ثم يعيد توزيعها على التلاميذ بطريقة لا تسمح بأن تعاد إلى التلميذ كراسته، ويطلب من التلاميذ حينئذٍ أن يصحح كل منهم الخطأ الإملائي لزميله إما بوضع علامة أو خط تحت الخطأ دون تصحيحه، ثم يعيد الكراسات لأصحابها ليصححوا أخطاءهم التي وقعوا فيها، عن طريق وضع النموذج أمامهم على السبورة أو الكتاب المدرسي.[3]

في هذه الطريقة: «يَشعر التلميذ بالثقة والفخر لأنه يقوم بجزء من عمل المعلم ولكنها قد تسبب نفور التلميذ من زميله الذي صحح له وكشف خطأه».[4]

---

[1]- بليغ حمدي إسماعيل، ***استراتيجيات تدريس اللغة العربية***، ص134.

[2]- فتحي ذياب سبيتان، ***أصول وطرائق تدريس اللغة العربية***، ص88.

[3]- ينظر: حسن شحاتة، ***تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه، وتطويره***، ص177.

[4]- سميع أبو مغلي، ***الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية***، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص76.

لكن الشعور بالفخر والثقة ينتاب إلا القليل أي من لم يرتكب أخطاء كثيرة، بينما الباقي فتسبب لهم الصراع والنفور.

ونصل في الأخير أن على المعلم أن ينوع في اختيار طريقة تصحيح الإملاء، وأن يتبع في كل مرة طريقة تختلف عن الأخرى.

الفصل الثاني: واقع تعليم نشاط الإملاء للسنة الثانية

1- المنهج المتبع في الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3-مجالات الدراسة.

3-1-المجال المكاني (الجغرافي).

3-2-المجال الزماني.

3-3-المجال البشري.

4- أدوات جمع البيانات.

4-1-الملاحظة.

4-2-المقابلة .

4-3-الاستبانة.

5-الأساليب الإحصائية المستعملة.

5-1-التوزيع التكراري.

5-2-النسبة المئوية.

6-عرض البيانات وتحليلها.

6-1-تحليل البيانات الشخصية للمعلمين.

6-2-تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة الموجهة للمعلمين حول تعليمية الإملاء.

7-طرائق تدريس (القواعد الإملائية) للسنة الثانية ابتدائي.

7-1-تقويم نشاط الإملاء.

7-2-مرحلة التصحيح.

بعد أن تطرقت في الجانب النظري إلى مدخل بعنوان نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، وعنونت الفصل الأول بماهية الإملاء الذي اندرج تحته: مفهوم الإملاء لغة واصطلاحا، وأنواعه، وأهدافه، وطرق تصحيحه، وعلاقته بالأنشطة اللغوية الأخرى، الآن أصبح بالإمكان التطرق إلى الجانب الميداني التطبيقي ليدعم ويثري ما تم تناوله في الجانب النظري.

وعليه فإنني في هذا الجانب التطبيقي أسعى إلى تقديم منهجية الدراسة الميدانية؛ بدءا بتحديد المنهج المتبع، تليه مجالات هذه الدراسة أبرزها الزماني والمكاني.

ولا تخل أي دراسة ميدانية من تحديد العينة وإبراز كيفية اختيارها، مع ذكر الأساليب الإحصائية المعتمد عليها، ثم بعد ذلك أدوات البحث المناسبة لهذا الموضوع أي؛ الأدوات الخاصة بجمع البيانات ليتم تحليلها ومناقشتها، أهمها الملاحظة والاستبانة.

والهدف من هذه الدراسة الميدانية التطبيقية هو معرفة واقع تعليم نشاط الإملاء للسنة الثانية ابتدائي.

1-المنهج المتبع في الدراسة:

يعد المنهج من ضروريات البحث العلمي، كونه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لاكتشاف الحقيقة، والإجابة عن التساؤلات التي يثيرها الموضوع، وطبيعة الموضوع هي من تفرض المنهج المتبع، ولا يمكن أن نتوصل إلى نتيجة دون اعتماد على منهج محدد، وقد عرف المنهج "Method" على أنه «الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه العالم في بحثه أو دراسة مشكلته، والوصول إلى حلول لها أو إلى بعض النتائج»[1]؛ أي هو ما يسير عليه الباحث في دراسته لموضوع ما، وذلك للوصول إلى نتائج أو للإجابة عن تساؤلات تم طرحها منذ البداية.

[1]-عبد الفتاح محمد العيسوي، وعبد الرحمان محمد العيسوي، ***مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث***، دار الراتب الجامعية، الاسكندرية، (د ط) ، 1996، 1997، ص 13.

وهو أيضا «الطابع المميز للموضوع، أو وسيلة إبرازه علميا من خلال السبل الفنية التي تتبع من قبل الباحث أثناء تجميع المعلومات والبيانات وأثناء تصنيفها وتحليلها وتفسيرها وعرض نتائجها في شكلها النهائي»[1]، نستخلص أن المنهج هو أسلوب يتبعه الباحث للوصول إلى الحقائق وعرض وتحليل البيانات لاستخلاص النتائج.

واقتضت الدراسة التي بين أيدينا استخدام المنهج الوصفي ،والذي يعتمد على «دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا، أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي، يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي، فيعطينا وصفا رقميا، ويوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة»[2]. حيث قمت بوصف طرائق تدريس (القواعد الإملائية) للسنة الثانية ابتدائي، وأيضا كيفية تصحيح وتقويم نشاط الإملاء.

أما التحليل فقد اعتمدته في تفريغ محتوى الاستبانة، التي تم توزيعها على معلمي السنة الثانية ابتدائي.

كما قمت بالاستعانة بالمنهج الإحصائي، ويعتمد هذا المنهج على «استخدام الوسائل الرياضية والحساسية والعمليات اللازمة الأخرى التي يعمل الباحث بموجبها على تجميع وتنظيم البيانات الرقمية، ووصف هذه البيانات وتحليلها ثم تفسيرها لغرض الوصول إلى الهدف المنشود من البحث أو الدراسة»[3].

فاستخدمت الجداول والأعمدة البيانية والأرقام الإحصائية والنسبة المئوية والدوائر النسبية، وحساب التكرار، ومن ثم تجسيد النتائج ومناقشتها.

---

[1]– مروان عبد المجيد ابراهيم، ***أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية***، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص 62.

[2]–محمد محمود الذنيبات، ***مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث***، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 129.

[3]– عبد الرحمان حسين العزاوي، ***أصول البحث العلمي***، دار الخليج، عمان، ط1، 2008، ص 25.

2-عينة الدراسة:

من بين الخطوات المنهجية المهمة التي يقوم بها الباحث هو اختيار العينة، وكون موضوع البحث يتناول دراسة تعليمية الإملاء، ارتأيت أن تكون هذه الدراسة ضمن طور من الأطوار التعليمية المعروفة وهو الطور الابتدائي، وكانت عينة الدراسة ضمن هذا الطور، وتعرّف العينة "Sample" على أنها «جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، يختاره الباحث لإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة، لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا»[1]، وهي «عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بطريقة معينة، ويتم إجراء الدراسة عليها، وثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي»[2]، ومنه يمكن القول أن العينة هي جزء من الكل؛ أي هي جزء من مجتمع الدراسة ،يتم اختيارها من طرف الباحث ومن ثم تعميم النتائج المستخلصة، على كافة هذا المجتمع (مجتمع الدراسة الأصلي).

واختيار العينة بطريقة دقيقة سوف يقدم لنا نتائج مشابهة إلى حد ما لعملية دراسة كامل المجتمع الأصلي، ويقصد بهذا الأخير «كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة»[3]، فهي إذن كل ما تجرى عليه الدراسة الميدانية، من أشخاص ومواقف.

وهنالك شرط أساسي لضمان الموضوعية في البحث لا بد أن تستوفيه العينة المأخوذة للدراسة، ويتمثل في: «أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بمعنى أن تعكس

---

[1]- رحيم يونس، كرو العزاوي، ***مقدمة في منهج البحث العلمي***، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2008، ص 162.

[2]- محمد عبيدات وآخرون، ***منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات***، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1999، ص 84.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الصفات والخصائص التي يتميز بها هذا الأخير، كما ينبغي أن تختار بطريقة موضوعية»[1]، ومعناه أن تحمل العينة السمات نفسها للمجتمع الأصلي.

ولا يستطيع أي باحث الاتصال بكل أفراد المجتمع بل عليه اختيار عينة منه، يطبق عليها تجربته، وهناك عدة أنواع للعينات، منها العينة المنتظمة والعينة الطبقية العشوائية، والعينة العنقودية وغيرها من أنواع العينات.

وقد تم اختياري للعينة بطريقة عشوائية، ونجد **إبراهيم ابراش**، يعرف العينة العشوائية البسيطة على أنها: «العينة التي لا يتعمد عند اختيارها أي طريقة من الطرق، بل تأخذ بطريقة عشوائية، تضمن إعطاء جميع وحدات المجتمع فرصا متساوية في الاختيار، ويتم ذلك طبقا لقواعد معروفة ومتخصصة مثل، الجدول العشوائي والقرعة»[2]، وهذا يعني أن العينة العشوائية تعتمد بدون قوانين وضوابط تحكمها بشكل تلقائي.

كما أشرت سابقا أن موضوع البحث يتناول تعليمية الإملاء لدى تلاميذ الثانية ابتدائي، ووفقا وتماشيا مع الموضوع تشكل مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية في الطور الابتدائي، وبالتحديد معلمي الثانية ابتدائي، ثم توزيع استبانة على عدد منهم، للاعتماد عليها في التحليل واستخلاص النتائج.

3- مجالات الدراسة:

3-1-المجال المكاني (الجغرافي):

تم اختيار ولاية بسكرة مكانا لإجراء الدراسة الميدانية، محددين في ذلك خمسة (5) ابتدائيات، وقد روعي في ذلك أن تكون من مدارس مختلفة وهي: ابتدائية "مهني عبد

---

[1]- دنكل متشل، ***معجم علم الاجتماع***، تر: محمد إحسان حسن، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، (د ط)، 1986 ص 179.

[2]- إبراهيم ابراش، ***المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009 ص 250.

الهادي"، "قرمي عبد القادر"، "مدلل محمد"، ابتدائية "بخوش علي بلعروسي" بالحي الجامعي بسكرة، ابتدائية "زرقان علي" بمقر بلدية جمورة، مع العلم أن الابتدائيات الثلاثة الأولى بمنطقة سيدي خالد.

وقد تم التوجه في البداية إلى ابتدائية "مهني عبد الهادي ذات الطابع الحضري حيث بلغ عدد تلاميذها (330) تلميذا، ثم ابتدائية مدلل محمد وتكونت من اثنى عشر (12) قاعة للدراسة، سكن وظيفي مطعم، مكتب المدير، مكتب مساعد المدير وساحة رياضة، ومن ثم ابتدائية "قرمي عبد القادر" المتواجدة بمنطقة شبه نائية، وقد وصل عدد تلاميذها (519) تلميذا.

أما التوجه التالي فكان إلى مقر بلدية جمورة وبالتحديد ابتدائية "زرقان علي"، التي افتتحت سنة 1981م، مع العلم أن هذه الابتدائية تبعد بـ 36 كم² عن الولاية.

وأخيرا تم التوجه إلى ابتدائية "بخوش علي بلعروسي" بولاية بسكرة، ويمكن القول أن اختيار هذه المدارس لا لسبب يذكر سوى لتوفر الشروط اللازمة والمساعدات والتسهيلات التي حصلت عليها من طرف إدارة الابتدائيات المذكورة، حيث تم إجراء الدراسة في بعض أقسام السنة الثانية.

3-2-المجال الزماني:

تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي (2016-2017) وذلك على فترتين هما:

- الفترة الأولى: لتوزيع الاستمارات على المعلمين ثم القيام بجمعها، وكان ذلك من 15 فيفري 2017 إلى 16 مارس 2017، وقد استغرق ذلك زمنا طويلا لأن إجراء الدراسة الميدانية كان في أماكن متفرقة.
- الفترة الثانية: بحضوري حصص في نشاط الإملاء، وتسجيل طرائق ومراحل تدريس هذا النشاط.

وتمّ كل هذا بعد أخذ الإفادة أي الموافقة من عميد كلية الآداب واللغات بجامعة محمد خيضر بسكرة، يوم 14-02-2017.

3-3-المجال البشري:

بلغ عدد المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية في الابتدائيات المذكورة سابقا ثلاثة وستون (63) معلما ومعلمة.

وقد تم حصر المجال البشري في معلمي السنة الثانية الذين تم توزيع استمارة الاستبانة عليهم.

يمثل الجدول الآتي: قائمة الابتدائيات التي أجريت فيها الدراسة الميدانية[1].

اسم الابتدائية	سنة التأسيس	عدد تلاميذ الابتدائية	عدد تلاميذ السنة الثانية	عدد معلمي الابتدائية	عدد معلمي السنة الثانية
زرقان علي – جمورة –	1981	156	32	07	01
مدلل محمد – سيدي خالد –	1973	421	98	14	03
مهني عبد القادر – سيدي خالد –	1998	330	75	12	02
بخوش علي بلعروسي – بسكرة –	1991	429	77	14	02
قرمي عبد القادر – سيدي خالد –	1971	519	116	16	03

[1]– معطيات الجدول رقم (01) مأخوذة شفويا من طرف مديري الابتدائيات التي زرتها.

الجدول رقم: (01)

4-أدوات جمع البيانات:

لنجاح أي بحث علمي، ولتحقيق الأهداف المسطرة، يجب الاستعانة بمجموعة من الأدوات والتقنيات المنهجية، وتختلف هذه الأدوات باختلاف موضوع الدراسة.

ويقصد بأدوات البحث العلمي «مجموعة من الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة بالبحث العلمي وتحليلها وهي متنوعة، وبراعة الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة والأداة» [1]، أي هي كل ما يستعين به الباحث في جمع البيانات والمعلومات الخاصة في بحثه.

ومن ضمن الأدوات التي تم الاستعانة بها في الدراسة الميدانية، والتي تتماشى وطبيعة موضوع البحث، والمتمثلة في:

- الملاحظة: Observation
- المقابلة: Interview
- الاستبانة: Questionnaire

4-1-الملاحظة: Observation

تعد الملاحظة من الأدوات الأساسية في البحث، فهي الأدق والأكثر موضوعية في الدراسة الميدانية، وتعتمد الملاحظة على «قيام الباحث بملاحظة ظاهرة من الظواهر أو سلوك معين، سواء لفرد أو لمجموعة في الميدان، أو في المختبر العلمي، وتسجيل مشاهداته لوقائع معينة، تتصل بتصرف أو سلوك الفرد أو المخلوق المراد مراقبته

[1]- صلاح الدين شروخ، ***منهجية البحث العلمي***، دار العلوم، عنابة، (د ط)، 2003، ص 24.

وملاحظته، وتجميع هذه الوقائع أو الحقائق المتصلة بهذا السلوك لاستخلاص المؤشرات منها»[1].

وعليه فالملاحظة هي كل ما يتم مشاهدته وتدوينه من طرف الباحث في الميدان يتصل بالموضوع المراد دراسته.

وهي أيضا: «توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين، أو ظاهرة ما، بهدف تسجيل جوانب ذلك السلوك وخصائصه»[2].

وقد تم الاستعانة بها لمعرفة الطريقة التي يدرس بها نشاط الإملاء، وتمت الملاحظة داخل وذلك بحضوري لعدد من الدروس في هذا النشاط.

4-2- المقابلة: Interview

تعتبر المقابلة من أهم الأدوات المستخدمة لجمع البيانات وهي: «قيام الباحث بزيارة المبحوثين في بيوتهم أو مكان عملهم، من أجل الحصول منهم على معلومات، يعتقد الباحث أن المبحوثين يتوفرون عليها»[3]، ومنه فالمقابلة لقاء بين الباحث والمبحوثين من أجل أخذ أفكار ومعلومات حول الموضوع المدروس.

وتعرف المقابلة بأنها: «فن مهني يعتمد على الخبرة التي تزود الباحث بالفطنة والمهارة، في التعرف على الظواهر والحالات، والوصول إلى نتائج ومعالجتها، تمكن الفرد

---

[1]- محمد عبد الغاني وآخرون، ***الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه***، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (د ط)، 1992، ص 78.

[2]- سامي محمد ملحم، ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط6، 2010، ص 276.

[3]- إبراهيم ابراش، ***المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية***، ص 265.

أو الاثنين أو الجماعة من تأدية مهامه وواجباتهم الانسانية والاجتماعية بود وحرص ومحبة»[1].

وتعرف أيضا بأنها محادثة: «تتم بين طرفين حول موضوع محدد منطلقا من أسباب ومحققا لغايات، وتهدف المقابلة إلى التعرف على الظاهرة أو الموضوع، بالبحث عن الأسباب، من خلال التقاء مباشر بين الباحث والمبحوثين تطرح فيه أسئلة تهدف إلى استضاح الخصائص، وتشخص فيها المعلومات بربط العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة»[2].

فالمقابلة إذن حوار بين شخصين حول موضوع الدراسة (البحث)، يطرح فيها الباحث عدة أسئلة واستفسارات، يطمح للإجابة عليها من طرف مبحوثين لتحقيق غايات محددة، وهناك أنواع عديدة للمقابلة منها التشخيصية، الإرشادية والاستشارية، وذلك حسب الغرض منها.

والمقابلة التي أجريتها كانت في الابتدائيات المذكورة سابقا، أين قسمت إلى مرحلتين:

- المرحلة الأولى: عبارة عن مقابلة مع المديرين تم فيها الموافقة على طلب إجراء الدراسة الميدانية.
- المرحلة الثانية: تمت مع معلمي طور الابتدائي، خاصة ذوي الخبرة في التعليم وبالتحديد معلمي السنة الثانية، وذلك بشرح أسئلة الاستبانة ومناقشتها ومحاورتها معهم.

[1]– عقيل حسين عقيل، ***فلسفة مناهج البحث العلمي***، مكتبة مدبولي، ط1، (د ت)، ص 182.

[2]– مروان عبد المجيد إبراهيم، ***أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية***، ص 171.

4-3- الاستبانة: Questionnaire

تعتبر الاستبانة من أهم الأدوات التي اعتمدت عليها في الدراسة الميدانية، لأنها تزود الباحث بمعلومات دقيقة وغنية أكثر من الأدوات الأخرى، وأعطيت تعريفات عدة للاستبانة، فقد عرفت أنها «أحد طرائق استطلاع الرأي، والتعرف على الأفكار والتوجهات لدى مجموعة من الأفراد حول موضوع محدد»[1].

وتعرف أنها على أنها «مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعتمد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وتعد الاستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية السياسية، التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو آراء الأفراد»[2].

ونجد أن الاستبانة مجموعة أسئلة يحضرها الباحث وتقدم للمبحوث ليجيب عليها، قصد الاستفادة من آرائهم وخبراتهم حول موضوع معين.

ويتم ايصال الاستبانة إلى افراد العينة عن طريق «البريد لتعبئتها وإعادتها إلى الباحث أو قد يتم تعبئتها بوجود الباحث شخصيا، كما قد يتم تعبئتها عن طريق الهاتف... أو باستخدام الكمبيوتر»[3].

وهذا يعني أن للاستبانة عدة وسائل لإرسالها إلى أفراد الدراسة، فهناك من يفصل تسليمها شخصيا أو أن ترسل عن طريق البريد.

---

[1]- طه حميد حسن العنبكي وآخرون، ***أصول البحث العلمي***، منشورات ضفاف، لبنان، ط1، 2015، ص 39.

[2]- محمد عبيدات وآخرون، ***منهجية البحث العلمي***، ص 63.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويحتاج عند بناء الاستبانة «امكانات وكفاءات عالية، يتطلب الدقة في وضع السؤال والمعرفة الجيدة بالعينة التي يوجه إليها والميدان التي تنشط فيه»[1]، بمعنى أن وضع الاستبانة يستلزم قدرات الباحث ومعلوماته حول العينة المدروسة والميدان المطبق فيه.

وقد اعتمدت في بحثي هذا على استبانة وجهت إلى معلمي السنة الثانية ابتدائي احتوت على خمسة وعشرين (25) سؤالا، قسمت إلى محورين:

- المحور الأول: تعلق ببعض المعلومات الشخصية للمعلمين، تضمن أربعة (04) أسئلة منها: السن، الجنس، الأقدمية في المنصب.
- المحور الثاني: مس موضوع البحث بمختلف جوانبه؛ أي بكل ما يتعلق بتعليمية الإملاء لدى تلاميذ الثانية ابتدائي، تضمن واحد وعشرين (21) سؤالا.

وتعددت الأسئلة في الاستبانة فهناك أربعة (04) أنواع للاستبانة وهي: [2]

1-الاستبيان المغلق: وفيه تكون الإجابة مقيدة، حيث يحتوي الاستبيان على أسئلة تليها إجابات محددة، إلا أن يختار واحدة منها ومثال ذلك السؤال الخامس(05) والسؤال السادس (06) من الاستبيان.

- هل تلقيت تكوينا كافيا لاستعمال المنهاج الجديد؟ نعم ☐ لا ☐
- هل ترى أن درس الإملاء مستقل عن باقي فروع اللغة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2-الاستبيان المفتوح: وفيه تكون الإجابة حرة مفتوحة، يجيب عنها المفحوص بطريقته ولغته الخاصة، مثال ذلك السؤال واحد وعشرين (21).

- ما هي الاقتراحات التي تقدمها بشأن تدريس مادة الإملاء عامة؟

---

[1]- بشير ابرير وآخرون، ***مفاهيم تعليمية بين التراث والدراسات اللسانيات الحديثة***، ص 19.

[2]- ينظر: سيف الاسلام سعد عمر، ***الموجز في منهج البحث في التربية والعلوم الانسانية***، ص 87، 88.

3-الاستبيان المغلق المفتوح: ويحتوي على عدد من الأسئلة ذات إجابة جاهزة ومحددة وعلى عدد آخر من الأسئلة ذات إجابة حرة مفتوحة، وأسئلة ذات إجابات محددة متبوعة بطلب تفسير سبب الاختيار.

وتعد أغلب أسئلة الاستبيان من هذا النوع.

وهناك نوع رابع (04) من الاستبيان وهو الاستبيان المصور، ويقدم للأطفال، ويكون على شكل رسوم أو صور بدلا من العبارات المكتوبة.

والنوع الثالث – الاستبيان المغلق المفتوح – أفضل أنواع الاستبيان لأنه يحتوي على أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة ولأنه يخلص من عيوب كل منهم.

5- الأساليب الإحصائية المستعملة:

يعد استخدام الأسلوب الإحصائي في أي بحث علمي وسيلة مساعدة لتفريغ بيانات الاستبانة «ومن المعروف أنه لا يمكن فهم تفسير البيانات إلا بعد تلخيصها بواحدة من الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرف البيانات»[1]، وعليه فالباحث أثناء تفريغ محتوى الاستبانة يعتمد على أساليب إحصائية تساعده على تلخيص البيانات وتحليلها.

ويعرف الإحصاء بأنه «ذلك الفرع من الدراسات الذي يهتم بالأساليب الرياضية أو العمليات اللازمة لتجميع ووصف وتنظيم وتجهيز وتحليل وتفسير البيانات الرقمية فالإحصاء يعتبر أداة للقياس والبحث»[2].

[1]- موسى النبهان، ***أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية***، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2005، ص 45.

[2]- أحمد بدر، ***أصول البحث العلمي ومناهجه***، المكتبة الأكاديمية، (د ب)، ط6، (د ت)، ص 351.

وقد اعتمدت في عملية تفريغ وتحليل الاستبانة على بعض الأساليب الإحصائية والمتمثلة في:

5-1-التوزيع التكراري:

يهدف التوزيع التكراري إلى: «تبسيط العمليات الإحصائية، وذلك بتبويبها في صور مناسبة، وتعتمد أغلب العمليات الإحصائية المختلفة على هذا التوزيع التكراري، وترجع تسمية التوزيع التكراري على حساب عدد مرات تكرار الأعداد أو القيم العددية»[1].

5-2- النسبة المئوية:

«ويستخدم في العادة مع التكرار النسبة المئوية لكل فئة التي تبين نسبة كل فئة إلى المجموع الكلي»[2]، ويتم حساب التكرار والنسبة المئوية باستخدام الصيغة القانونية الآتية:

$$\text{ن م} = \frac{\text{ت} \times 100}{\text{ع}}$$

ن م: النسبة المئوية

ت: التكرار

ع: مجموع أفراد العينة

6-عرض البيانات وتحليلها:

تعد مرحلة -عرض البيانات وتحليلها-أهم وأدق مرحلة يقوم بها الباحث في دراسته، حيث كل سؤال في الاستبانة يتضمن إجابات ونتائج، يقوم الباحث بعدها

[1]- عبد المفتاح محمد العيسوى وآخرون، ***مناهج البحث العلمي***، ص 293.

[2]- محمد عبيدات وآخرون، ***منهجية البحث العلمي***، القواعد والمراحل والتطبيقات، ص 117.

بتحويلها إلى نسب مئوية، وذلك بعد وضعها في جدول، ثم يقوم بتحليل ومناقشة نتائج المعطيات، وذلك على النحو الآتي:

6-1- تحليل البيانات الشخصية للمعلمين:

بلغ عدد المعلمين الذين أجابوا على الاستبانة إحدى عشر (11) معلمًا ومعلمة توزعت خصائصهم الشخصية في التحليل فيما يلي:

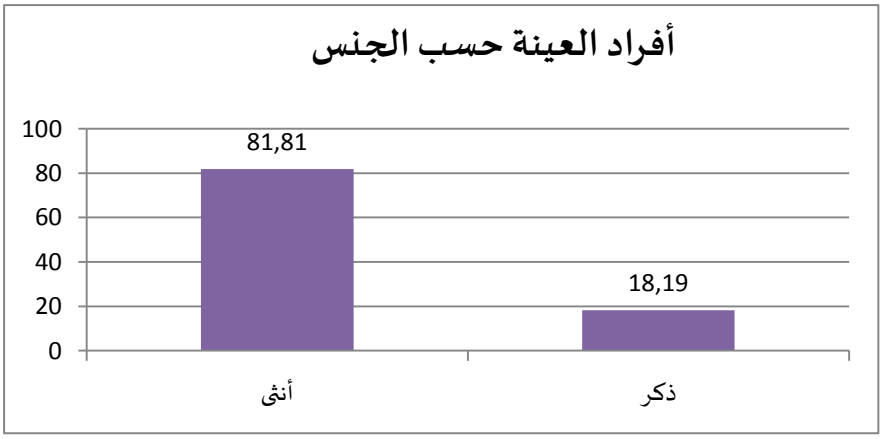
1-الجنس:

يعد تحديد جنس المعلم أول خطوة يقوم بها الباحث في دراسته الميدانية، وهم موزعون حسب الجنس في الجدول أدناه:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	02	18.19
أنثى	09	81.81
المجموع	11	%100

يظهر من خلال الجدول أعلاه، ومن خلال عملي الإحصائي الذي قمت به أن أغلب أفراد العينة من المعلمين إناث (بنسبة 81.81%) مقارنة بعدد الذكور (18.19%).

يلحظ أن هذه النسب متباعدة جدًا، وهذا راجع إلى انصراف الرجال عن التعليم إلى مهن أخرى، وأيضًا إلى تمسك المرأة (الأنثى) بالتربية قبل التعليم، وخاصة في هذه المرحلة الحساسة؛ أي مرحلة الابتدائية، ففيها يحتاج التلميذ إلى عطف وحنان الأم بالإضافة إلى أمل المرأة ومحاولاتها الجادة لإثبات جرأتها وعطاءها في ميادين شتَّى، مما أدى إلى تواجدها في قطاع التعليم أكثر من الرجل، وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



الشكل رقم (01)

2-السن:

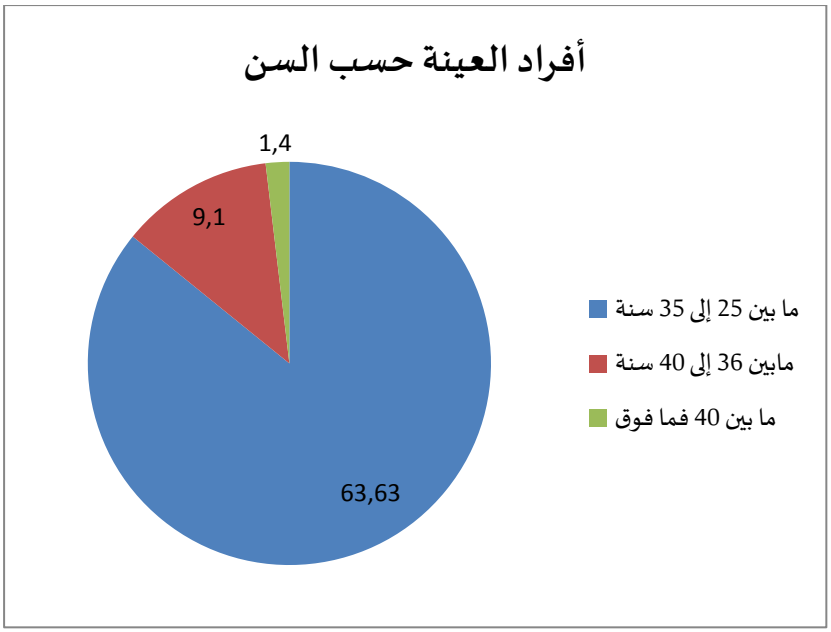
فمعرفة سن المعلم يحدد مدى نشاطه وقدرته على العطاء والاجتهاد، والجدول أدناه يوضح ذلك:

السن	التكرار	النسبة المئوية
ما بين 25 إلى 35 سنة	7	63.63
ما بين 36 إلى 40 سنة	1	9.10
ما بين 40 فما فوق	3	27.27
المجموع	11	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول، يتبين أن أغلب المعلمين تتراوح أعمارهم ما بين (25 إلى 35 سنة) فقد بلغ عددهم سبعة (07) معلمين، وقدرت نسبتهم بـ (63.63%) أي الفئة الشبابية التي تخرجت حديثا، أما الفئة الثانية فقدرت نسبتهم بالتقريب (9.10%) تراوحت أعمارهم ما بين (36 إلى 40 سنة) فهي نسبة ضئيلة جدًا مقارنة بالأولى ويمثلها معلم واحد من بين عدد المعلمين، أما بالنسبة لعدد المعلمين الذين يتراوح سنُهم ما بين 41 سنة فما فوق فقدرت نسبتهم المئوية بـ (27.27%) وهو ذوي الخبرة الميدانية في التربية والتعليم.

والملاحظ أن الفئة الأولى أي الذين تتراوح أعمارهم ما بين (25 إلى 35 سنة) يحتلون أكثر نسبة مقارنة بالفئات الأخرى، فهم في سن العطاء والاجتهاد في سبيل تحقيق أفضل النتائج.

وعملي الإحصائي في تحديد سن المعلمين توضحه الدائرة النسبية التالية:



الشكل رقم (02)

3- الأقدمية في المنصب:

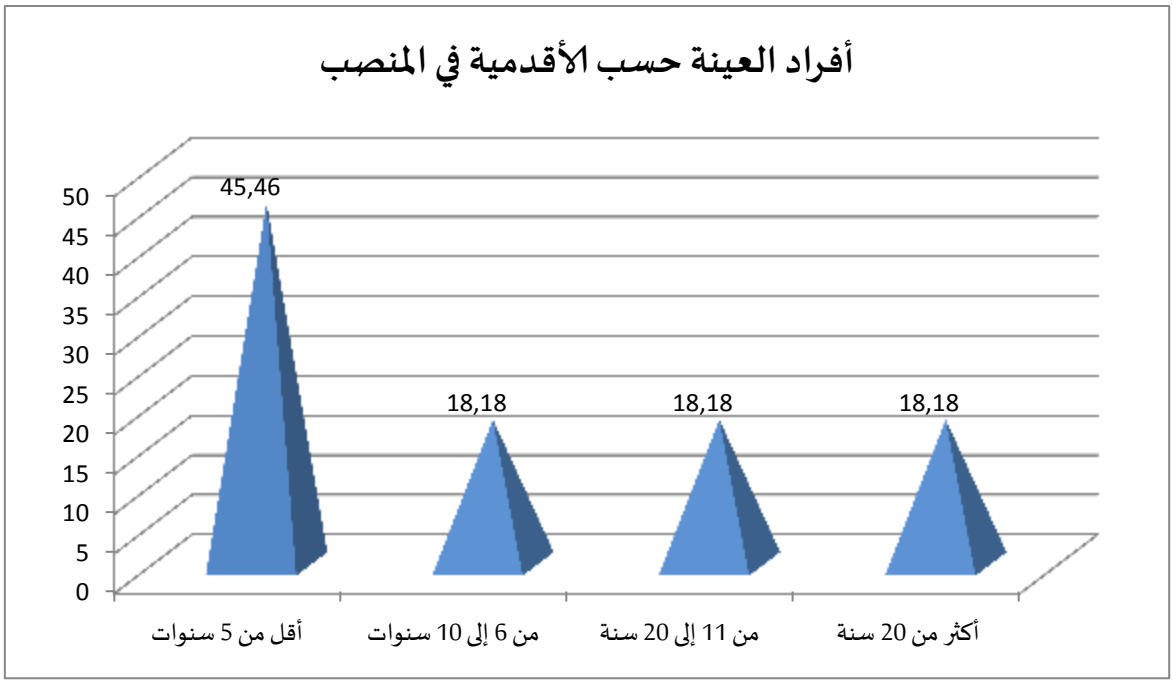
ويقصد بها المدة الزمنية التي قضاها المعلم في سلك التعليم، وقد قسمت إلى أربع فئات والجدول الآتي يبين ذلك:

الأقدمية في المنصب	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	05	45.46
من 6 إلى 10 سنوات	02	18.18
من 11 إلى 20 سنة	02	18.18
أكثر من 20 سنة	02	18.18
المجموع	11	%100

من خلال الجدول يتبين أن المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة في التدريس أقل من 5 سنوات يحتلون الرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرت ب (45.46%) بعدد خمس معلمين، أما الذين تتراوح خبرتهم الميدانية من (6 إلى 10 سنوات) فنسبتهم تساوي (18.18%) وهي تعادل نسبة المعلمين الذين زاولوا مهنة التعليم ما بين (11 إلى 20 سنة) وهي تعادل أيضًا نسبة المعلمين الذين قضوا أكثر من عشرين (20) سنة في التعليم.

والنتيجة أن نسبة المعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات في قطاع التعليم أي – الفئة الشبابية الصاعدة – يحتلون أكثر مكانة في مناصب التعليم.

وأيضا يمكن القول أن الخبرة الميدانية تلعب دورًا كبيرًا في تحسين مستوى المتعلمين، والمخطط التالي يلخص أفراد العينة حسب المنصب.



الشكل رقم (03)

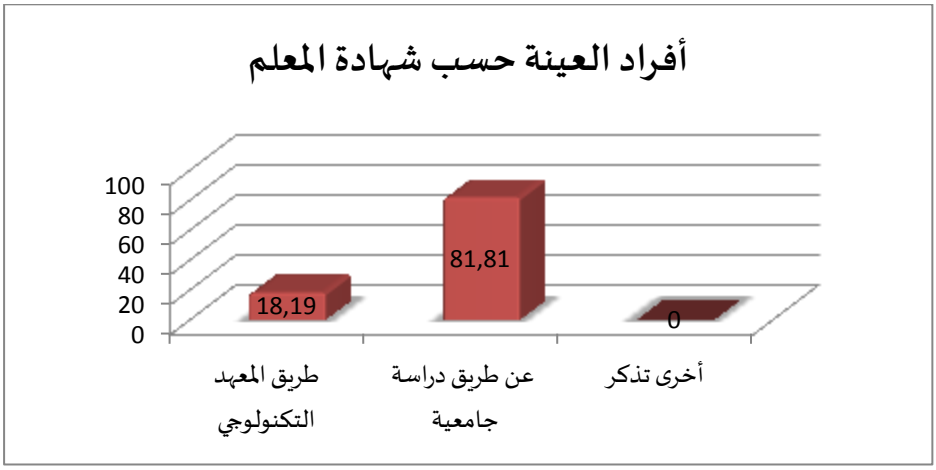
4-الشهادة التي يحملها المعلم:

أي المؤهل العلمي أو المستوى الدراسي الذي وصل إليه المعلم. والجدول الآتي يجسد ذلك:

الشهادة التي يحملها	التكرار	النسبة المئوية
عن طريق المعهد التكنولوجي	01	18.19
عن طريق دراسة جامعية	10	81.81
أخرى تذكر	0	0
المجموع	11	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلب المعلمين (أفراد العينة) هم من خريجي الجامعة، وذلك بنسبة مئوية قدرت (81.81%) في حين نجد معلمًا واحدًا تحصل على شهادته عن طريق المعهد التكنولوجي وذلك بنسبة (18.19%) إلاَّ أنني لم أسجل أي شهادات أخرى يحملها المعلم سواء الثانوي أم المتوسط.

هذا وإن دلَّ على شيء فإنه يدل على تحسن المستوى العلمي والثقافي لأفراد المجتمع، وازدهار الجامعة الجزائرية من حيث عدد خريجيها، وهذا ما ستوضحه الأعمدة البيانية الآتية:



الشكل رقم (04)

6-2-تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة الموجهة للمعلمين حول تعليمية الإملاء:

سؤال5: هل تلقيت تكوينًا كافيا لاستعمال المنهاج الجديد؟

باعتبار أن منهاج الطور الأول تمَّ تغييره تغيرًا جذريًا، وتسطير أهداف جديدة فيه، جاء السؤال مستفسرًا عن الخبرة الميدانية، بكونها كفيلة باستيعاب هذه الأهداف، أم أنَّ المتعلم بحاجة إلى تكوين ييسر له تطبيق هذا المنهاج.

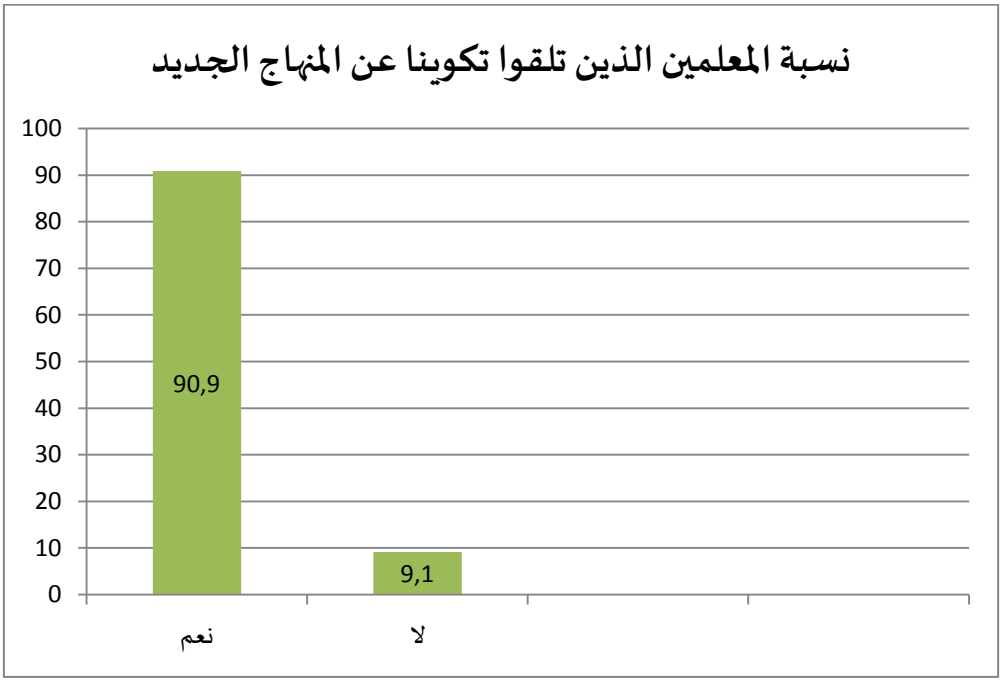
والجدول الآتي يبرز ذلك:

هل تلقيت تكوينًا كافيا لاستعمال المنهاج؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	90.90
لا	01	9.10
المجموع	11	%100

ما يلحظ من خلال الجدول أنَّ معظم المعلمين تلقوا تكوينًا كافيًا لاستعمال المنهاج الجديد، وهذا بمعدل (90.90%) في حين نجد معلمًا واحدًا نفي ذلك، ويرى أن خبرتهُ الميدانية تغنيه عن تلقي أي تكوين.

ويدل ارتفاع نسبة المعلمين الذين تلقوا تكوينًا لاستعمال المنهاج الجديد على حرص المنظومة في تحسين البرنامج التربوي، وذلك ببرمجة حصص للمعلمين يوم السبت لكي يشرح ويوضح المفتشون طريقة العمل بالمنهاج الجديد.

وكما رأينا سابقًا أغلب المعلمين من الفئة الشبانية الصاعدة فهي بحاجة إلى هذا التكوين، والمخطط التالي يوضح ما سبق:



الشكل رقم (05)

سؤال 6: هل تتقيد بالمنهاج الجديد في تقديم دروسك تقيدا تاما؟

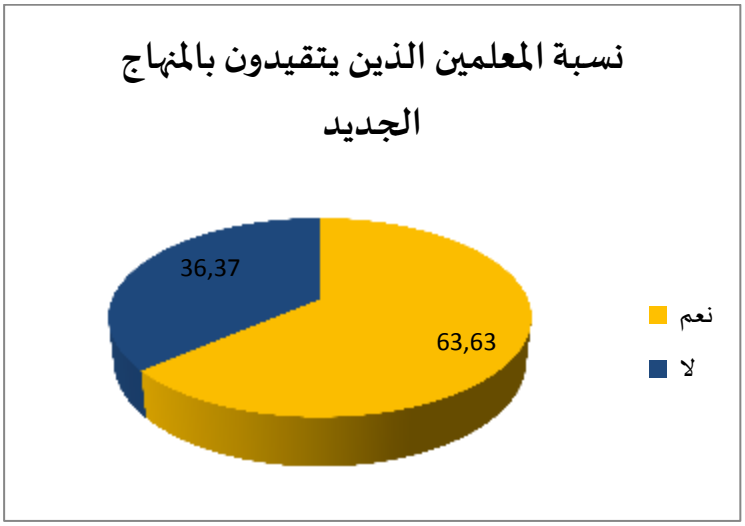
بعد أن توصلنا من خلال السؤال السابق إلى أن أغلب المعلمين تلقوا تكوينا كافيا لاستعمال المنهاج الجديد، نبين الآن إلى أن مدى يتقيد المعلم في تقديم دروسه بهذا المنهاج، والجدول أدناه يوضح ذلك:

هل تتقيد بالمنهاج الجديد في تقديم دروسك؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	63.63
لا	4	36.37
المجموع	11	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أمامنا، يتبين أن أكثر من نصف المعلمين يتقيدون بالمنهاج الجديد، وذلك بنسبة (63.63%)، وهذا راجع لخوفهم من الرقابة التربوية المتمثلة في المفتشين والمدراء خصوصا أنهم خريجي جدد، ومنهم من يرى أن المنهاج مدروس بطريقة جيدة مناسبة للمتعلم، في حين نجد عددا آخر منهم لا يتقيدون به وذلك بنسبة (36.37%) لأنه لا يراعي الفروق الفردية ويهتم بالمتعلم المجتهد فقط في نظرهم، إضافة لاحتوائه على بعض الأخطاء، وأحيانا تطرح فيه المواضيع بكيفية لا تناسب مستوى المتعلمين، وأشار أحد المعلمين إلى غياب المنهاج الجديد تقريبا.

وعليه ومن كل هذا يمكن القول: أن المعلم بنَّاء، والمتعلم بناء، إذن المعلم في قلب الميدان المعرفي، وهو أدرى بمستوى متعلميه وتطلعاتهم، ولذلك ينبغي على المعلم أن لا يكتفي بالمنهاج وحدة، بل أن يزاوج بينه وبين تحضيره الذاتي، ومع ما يتماشى والظروف التي يدرس فيها.

وكل هذا ستبرزه الدائرة النسبية الآتية:



الشكل رقم (06)

سؤال 7: هل أنت راض عن منهاج تدرس نشاط الإملاء؟

بعد أن تعرفنا في السؤال السابق على نسبة تقيد المعلمين بالمنهاج الجديد، الآن سأعرض نسبة تقبلهم لهذا المنهاج، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

هل أنت راض عن منهاج تدريس نشاط الإملاء؟	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	45.46
لا	0	0
أحيانا	6	54.54
المجموع	11	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نجد أن نسبة (45.46%) من المعلمين راضيين على منهاج تدريس نشاط الإملاء وذلك بمعدل خمس معلمين أجابوا بـ: (نعم) لأن تعوّد المتعلمين على الإملاء يؤدي إلى إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي.

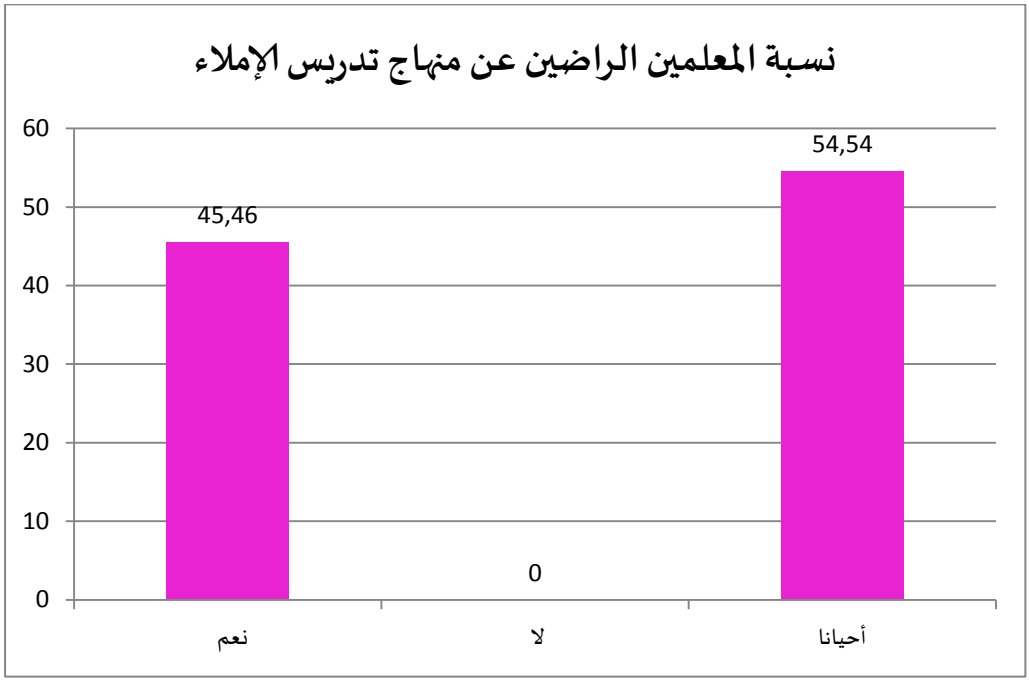
في حين تنعدم نسبة المعلمين الذين أجابوا بـ (لا)، ونسجل أكثر من نصف المعلمين كانت إجابتهم (أحيانا)، وذلك بنسبة مئوية قدرت بـ (54.54%) وهي قريبة جدا من نسبة المعلمين الذين أجابوا بـ (نعم) إلا أنهم قدموا بعض الاقتراحات لتحسين منهاج تدريس نشاط الإملاء.

ملخص الاقتراحات التي قدموها:

- تعديل بعض المواضيع.
- تخصيص زمن أطول لحصة الإملاء.
- زيادة حصص الإملاء.

- معالجة الكتب المقدمة مع مراعاة خصوصية المناطق وثقافة الأولياء.[1]

الرسم البياني يوضح النسب السابقة:



الشكل رقم (07)

سؤال 8: هل هناك أهداف تريد تحقيقها من خلال نشاط الإملاء؟

من خلال هذا السؤال سنتعرف على ما إذا كانت هناك أهداف يريد المعلم أن يحققها من خلال نشاط الإملاء، والجدول الآتي يوضح ذلك:

هل هناك أهداف تريد تحقيقها من خلال نشاط الإملاء	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	100
لا	0	0
المجموع	11	%100

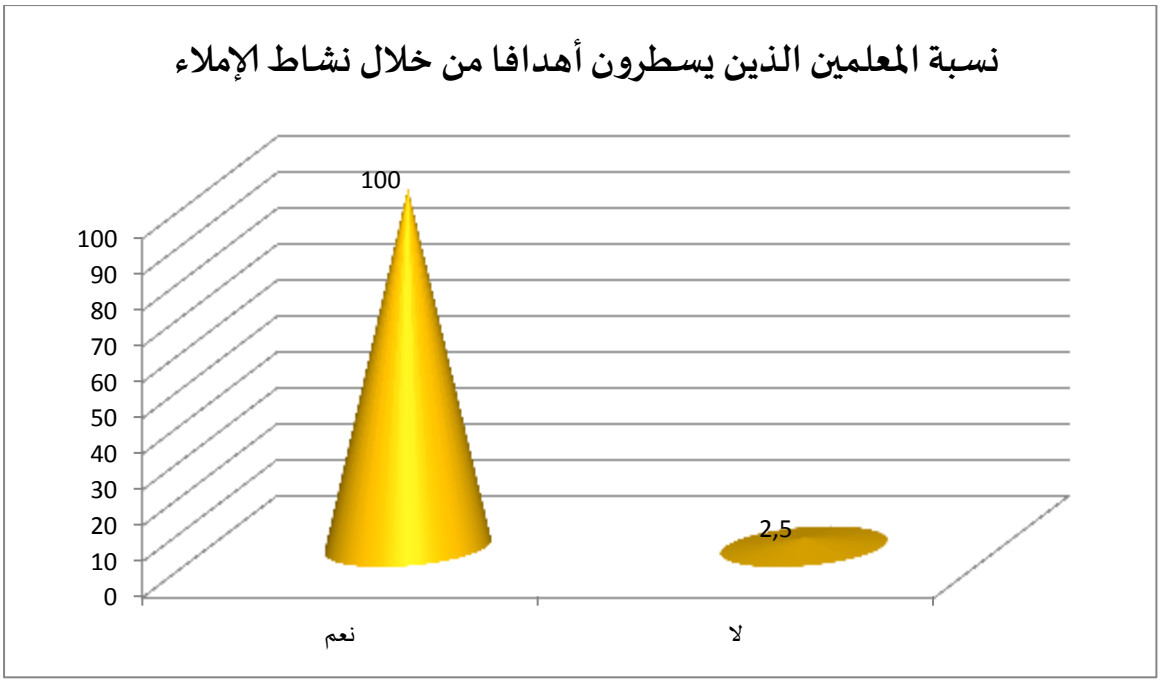
[1] معلمة تدرس في منطقة نائية وهي تعاني من عدم الاهتمام، وتدني المستوى الثقافي للأولياء.

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح أن الأغلبية الساحقة للمعلمين يسطرون أهدافًا لهم قبل الشروع في تدريس نشاط الإملاء، وذلك بنسبة مئوية قدرت بـ (100%) فتسطير الأهداف من العناصر المهمة في المنهاج، فبعد تحديد المحتوى يرسم المعلم لنسفه أهدافا، تليها تحديد الطريقة المتبعة في التدريس ثم يشرع في تقديم هذا النشاط.

أما بالنسبة لماهية هذه الأهداف التي يسطرها المعلمين فنلخصها فيما يلي:

- ربط المنطوق بالمكتوب.
- التعرف على مختلف أشكال وضوابط الكتابة العربية.
- احترام قواعد رسم الحروف والكلمات وإرساء هذه القواعد ليعمد عليها لاحقًا.
- القراءة السليمة والكتابة الصحيحة، بالإضافة إلى تحسين الخط وحفظ الحروف.

وبما أنَّ الإملاء بوابة التعبير الكتابي فهو حلقة لا تنقطع، وكذلك تكسب المتعلم رصيدًا لغويًا، فعلى المعلمين أن يهتموا أكثر بهذا النشاط وتحديد أهدافه منه.



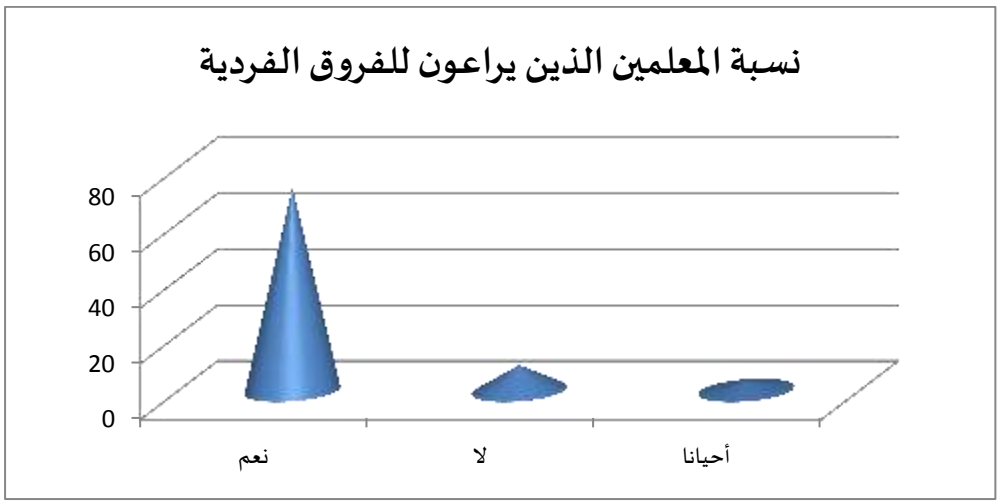
الشكل رقم (08)

سؤال 9: هل تراعى الفروق الفردية للمتعلمين في درس الإملاء؟

هل تراعى الفروق الفردية للمتعلمين في درس الإملاء	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	72.72
لا	1	9.10
أحيانا	2	18.18
المجموع	11	%100

من خلال عملي الإحصائي ومن خلال نتائج الجدول، أجد أن جلَّ المعلمين يراعون الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء تدريس نشاط الإملاء، وذلك بنسبة (72.72%) بينما تنخفض نسبة المعلمين الذين لا يهتمون لذلك، وقدرت نسبتهم بـ (9.10%) في حين نجد معلمين اثنين فقط أجابوا بـ: (أحيانا) أنهم يراعون الفروق الفردية في إلقاء درس الإملاء وذلك بنسبة (18.18%).

والمعلم أكثر الأشخاص دراية بمستوى متعلميه فردًا فردًا، ويستوجب عليه مراعاة هذه الفروق، ومن خلال ملاحظتي الميدانية أجد كل معلم يسعى إلى تحسين مستوى متعلميه إلى الأفضل، فيتعامل معهم على أساس فردي، لأن كل متعلم كيانه وشخصيته تميزه عن غيره، وهذا التميز لا ينحصر في المستوى العلمي فقط، بل أيضًا من حيث البطء والسرعة في الكتابة، ومن حيث الخصائص الفيسيولوجية للمتعلم.



الشكل رقم (09)

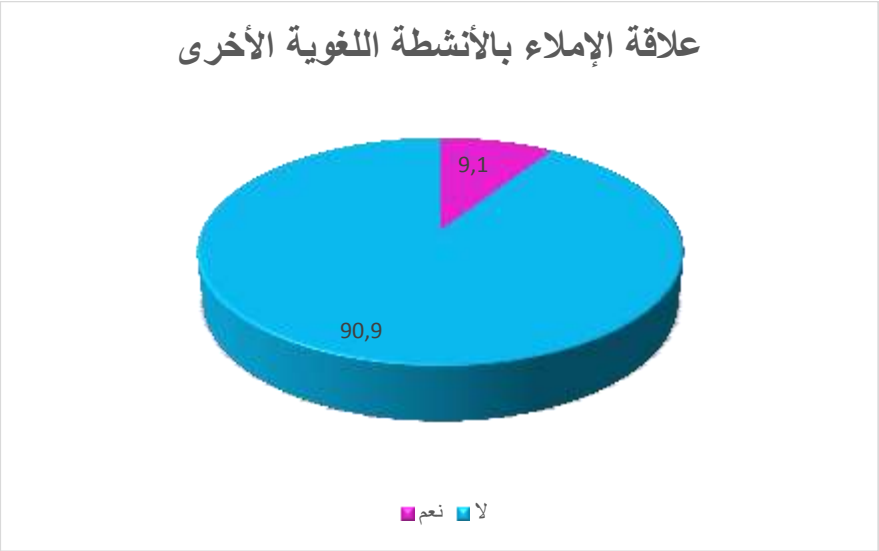
سؤال 10: هل ترى أن درس الإملاء مستقل عن باقي نشاطات اللغة الأخرى؟

هل ترى أن درس الإملاء مستقل عن باقي نشاطات اللغة الأخرى	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	9.10
لا	10	90.90
المجموع	11	%100

من خلال النتائج المرصودة في الجدول أعلاه، يَتَبين أن نسبة (90.90%) من المعلمين يؤكدون عن العلاقة الوطيدة التي تجمع الإملاء بباقي الأنشطة اللغوية الأخرى كالقراءة، الكتابة، الخط والتعبير، فهو مرتبط بهم أيَّما ارتباط.

بينما نجد معلمًا واحد يفصل الإملاء على باقي الأنشطة الأخرى، ولكن بنسبة ضئيلة جدًا أي بنسبة (9.10%) فقط.

ومن خلال دراستي الميدانية ومقابلتي مع المعلمين يمكن القول أن علاقة الإملاء بالأنشطة الأخرى علاقة وظيفية تكاملية، فمنه تنطلق الأنشطة الأخرى وبهم يدرك المعلم مدى استيعاب المتعلمين للقواعد الإملائية.



الشكل رقم (10)

سؤال 11: هل تستعين بالعامية في شرح درس الإملاء؟

من خلال هذا السؤال سنحدد مدى تقيد المعلم بالفصحى في شرح درس الإملاء وإلى أي مدى يستعين بالعامية.

هل تستعين بالعامية في شرح درس الإملاء	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	9.10
لا	07	63.75
أحيانا	03	27.27
المجموع	11	%100

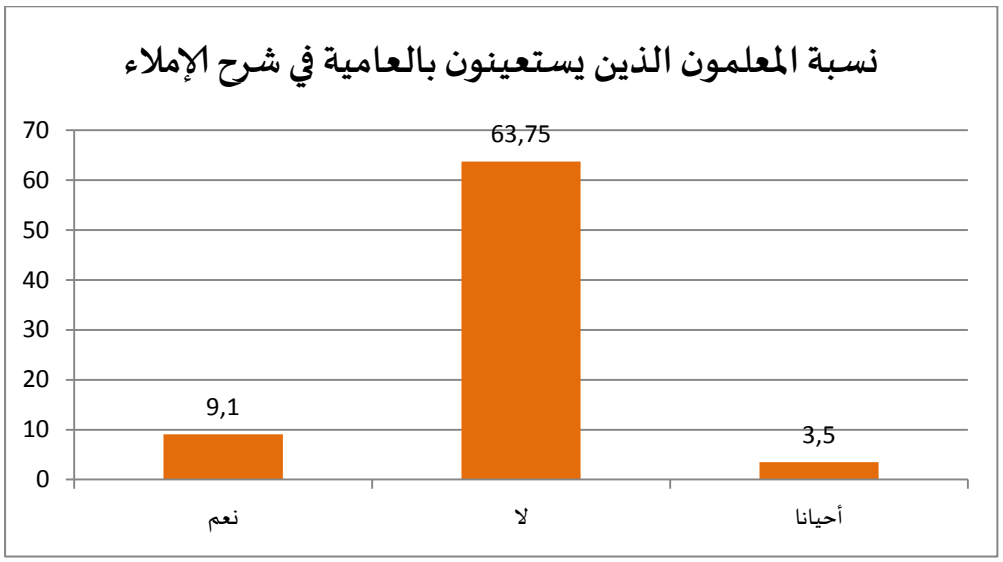
من خلال الجدول أعلاه، نَلْحَظ أن أغلبية المعلمين يتقيدون باستخدام اللغة الفصحى –على حسب قولهم– أي أنهم لا يستعينون بالعامية في شرح درس الإملاء حيث بلغت نسبتهم (63.75%) في حين نجد معلمًا واحدًا يشرح درسه بالعامية، ونجد أيضا نسبة (27.27%) من المعلمين يمزجون الفصحى بالعامية، وذلك مراعاة للفروق الفردية والنقص عند البعض، ومن أجل إزالة الغموض على المتعلمين وتبسيط المعلومة.

أما المعلمون الذين يتقيدون بالفصحى في شرح درس الإملاء، فيزعمون أن المتعلم في هذه المرحلة لا يحتاج إلى كلمات عامية، بل يحتاج إلى مصطلحات بالعربية الفصحى، وإذا أدخلنا العامية في الشرح نكون قد ابتعدنا عن اللغة الرسمية.

ومن هنا يُستنتج أن معلمي السنة الثانية ابتدائي يمزجون الفصحى بالعامية في الشرح، ولكن على المعلم في هذه المرحلة بالذات، أن يغرس في المتعلمين التربية أولاً، والعلم ثانيًا واللغة الفصحى هي مفتاح العلوم.

وللأسف الشديد وانطلاقًا من دراستي الميدانية للعديد من الابتدائيات المذكورة سابقًا لاحظت أن جل المعلمين يعتمدون اللغة العامية في التدريس وأثناء الشرح.

الشكل أسفله يوضح نتائج الجدول.



الشكل رقم (11)

سؤال 12: هل لديك متعلمين يعانون من ضعف بصري؟

من خلال السؤال عن المتعلمين الذين يعانون من ضعف بصري، تجسد نسبة إجابات المعلمين في الجدول الآتي:

هل لديك تلاميذ يعانون من ضعف بصري	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	81.81
لا	02	18.19
المجموع	11	%100

الجدول أعلاه يبين أنَّ عددًا كبيرًا من المعلمين يتعاملون مع متعلمين يعانون من ضعف بصري، وذلك بنسبة (81.81%) في حين نجد معلمين اثنين لا يعانون من هذه المشكلة، وذلك بنسبة (18.19%) وقدم المعلمون عدة حلول للتعامل معهم من بينها:

- تجلسيهم في الصفوف الوسطى والطاولات الأمامية.

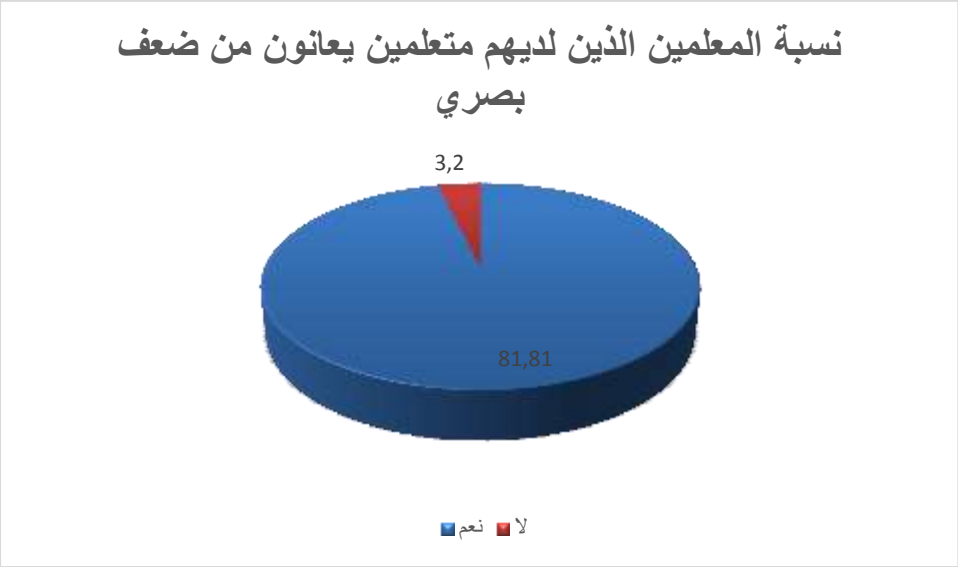
-إخبار الأولياء بذلك.

- مطالبتهم بإحضار نظارات طبية.

- تكرار الكلمة أو الجملة المراد إملاؤها لتوظيف مهارة الاستماع لديهم.

-الكتابة على السبورة بخط جميل وواضح.

وفيما يلي دائرة نسبية تبين نسبة المعلمين الذين لديهم متعلمين يعانون من مشكل ضعف البصر.



الشكل رقم (12)

سؤال 13: هل لديك متعلمين يعانون من ضعف سمعي؟

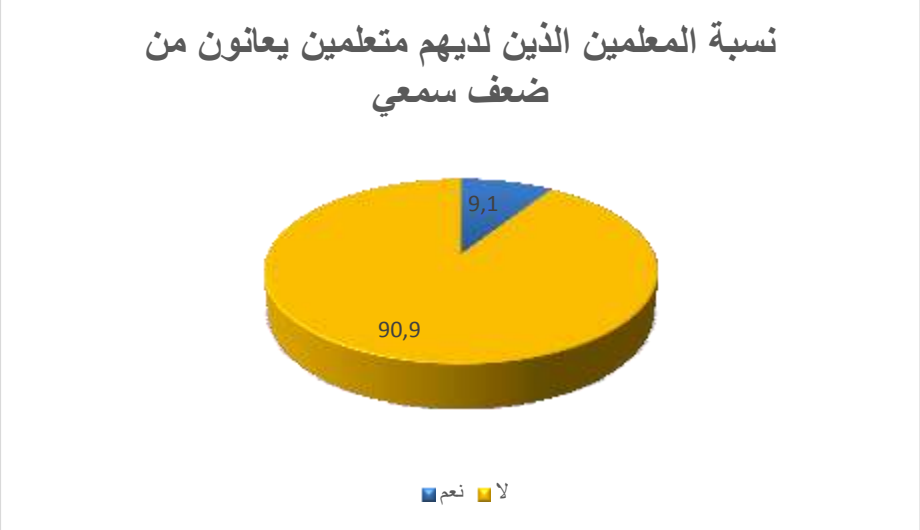
هل لديك تلاميذ يعانون من ضعف سمعي	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	9.10
لا	10	90.90
المجموع	11	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول، ومن خلال ملاحظتي الميدانية استنتج أن حاسة السمع لا يعاني منها جل المتعلمين أي خُلُوْ الأقسام تقريبًا من هذا الضعف وذلك بنسبة مئوية قدرت بـ (90.90%)، إلا حالة واحدة مسجلة، وما يلاحظ

على هذه المتعلمة –التي تعاني من ضعف سمعي–أنها كثيرة الالتفات إلى الخلف أثناء شرح الدرس.

ويعد إعلام الأولياء بذلك مع رفع صوت المعلم أثناء الشرح هو الحل الوحيد لتفادي هذه المشكلة.

والدائرة النسبية الآتية تجسد نتائج الجدول السابق.



الشكل رقم (13)

سؤال 14: هل ترى أن الحجم الساعي المخصص لتعليمية نشاط الإملاء كافٍ؟

هل ترى أن الحجم الساعي المخصص لتعليمية نشاط الإملاء كافٍ	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	45.45
لا	4	36.36
أحيانا	2	18.19
المجموع	11	%100

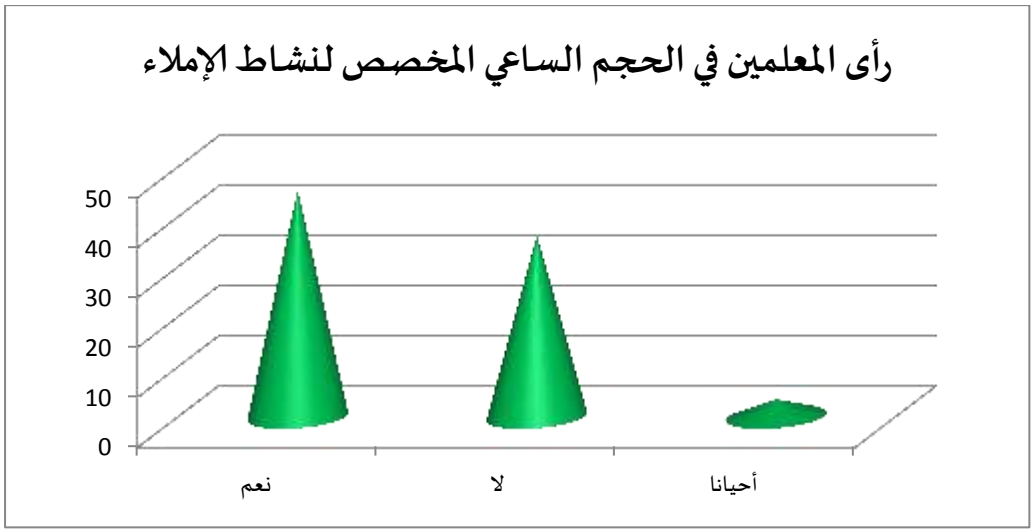
ألاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه تضاربًا في الآراء حول ما إذا كانت الساعات المخصصة لتعليمية نشاط الإملاء للسنة الثانية ابتدائي كافية أم لا.

وقد وصلت نسبة المعلمين الذين يرون أن الحجم الساعي المخصص لتعليمية الإملاء كافٍ (45.45%) ويقترحون فقط لو يُمدد زمن الحصة قليلا، بينما نجد نسبة (36.36%) من المعلمين يشتكون من قلة الحصص، لأن حصتين في الأسبوع لا تكفي لكي يتعلم ويطبق المتعلم قواعد الإملاء، وهناك من يُرجع السبب إلى كثافة البرنامج.

أما بالنسبة المعلمين الذين أجابوا بـ (أحيانا) فتقدر نسبتهم بـ (18.19%) ويرجعون ذلك إلى طبيعة الموضوع المطروح في البرنامج، فهناك بعض المواضيع تتطلب وقتًا كبيرًا ليستوعبها المتعلم.

وفي الختام يمكنني القول: أنَّ الوقت المخصص لتعليمية نشاط الإملاء غير كافٍ، لأنَّ المتعلمين في بداية كل درس من دروس الإملاء مطالبون أولاً بالكتابة على الهواء ثم على الألواح تليها الكتابة على الكراريس، وهذا يأخذ وقتًا كبيرًا، وكذلك عملية التصحيح، فاستخراج الأخطاء وتصويبيها، وما إلى ذلك من الخطوات التي تتم أثناء التصحيح سواء الفردي أو الجماعي فتحتاج أيضًا وقتا طويلاً.

كما تعد خبرة المعلم وتَجْربته الميدانية عامل مهم وأساسي في التحكم في زمن الحصة، وفي طريقة تقسيمه وتنظيمه للوقت.



الشكل رقم (14)

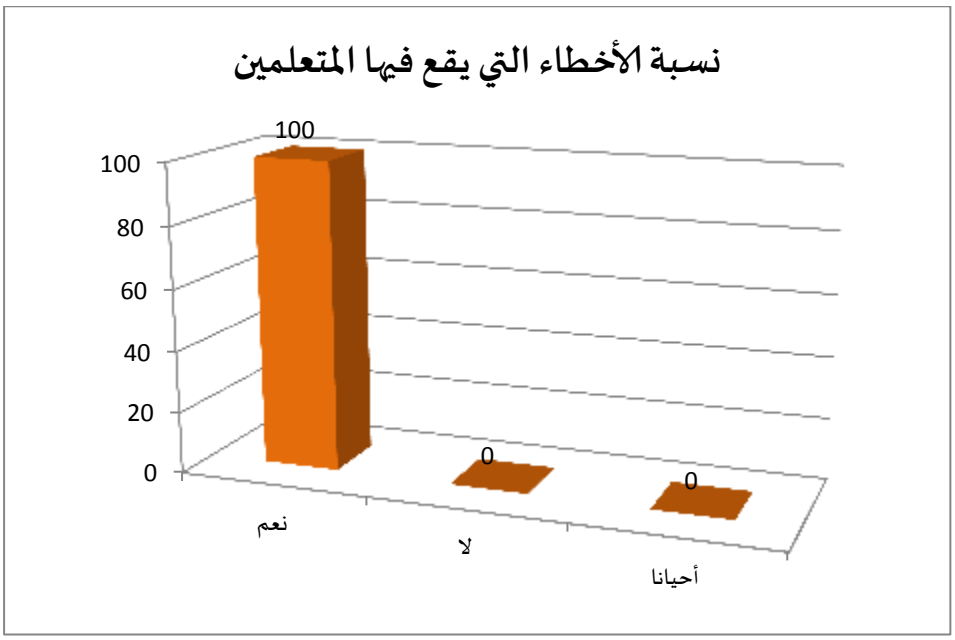
سؤال 15: أيقع المتعلمين في بعض الأخطاء الإملائية؟

أيقع المتعلمين في بعض الأخطاء الإملائية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	100
لا	0	0
أحيانا	0	0
المجموع	11	%100

نلاحظ من خلال النتائج أنَّ أغلب المتعلمين يقعون في الأخطاء الإملائية وهذا ما اتفق عليه جلَّ المعلمين، بنسبة (100%)، في حين تنعدم نسبة المعلمين الذين أجابوا بـ: (لا)، كما تنعدم نسبة المعلمين الذين أجابوا بـ: (أحيانًا).

والملاحظ أيضا أن هذه النسب متباعدة جدًا، لأن نسبة المعلمين الذين أجابوا بـ: (نعم)، مرتفعة جدًا، وهو ما يوحي بأن هذه الأخطاء الإملائية هي مشكلة يعاني منها أغلب المعلمين، وهذه الأخطاء منتشرة عند المتعلمين بكثرة منذ المرحلة الأولى، وبالتحديد السنة الثانية ابتدائي، وعلى المتعلمين تدارك الموقف، وتكوين المتعلمين، سواء من الناحية النفسية أم الاجتماعية، فهم في مرحلة أساسية في تعلمهم.

والكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء تساعد المتعلم على التعبير عن حاجاته وتأثر على تحصيله في القراءة والكتابة.



الشكل رقم (15)

سؤال 16: هل عدد المتعلمين داخل القسم يؤثر في عملية إلقاء درس الإملاء؟

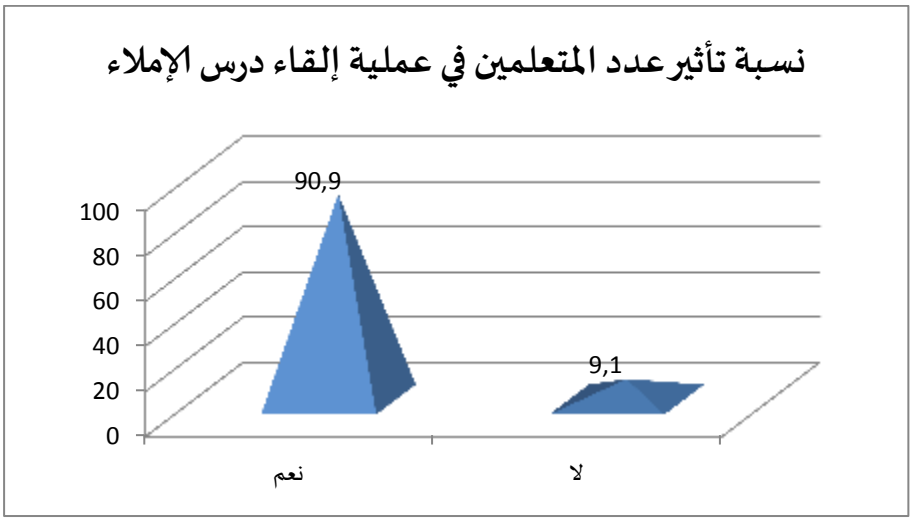
الجدول أدناه يبين رأى المعلمين في السؤال المطروح:

هل عدد المتعلمين داخل القسم يؤثر في إلقاء درس الإملاء	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	90.90
لا	01	9.10
المجموع	11	%100

يتضح من خلال الجدول أن التعداد الكبير للمتعلمين يؤثر بشكل مباشر في إلقاء درس الإملاء، وذلك بنسبة (90.90%) حيث يرى المعلمون أنه كلما كان العدد قليل (مناسب) كلما تحكم الأستاذ في سير الدرس واستطاع أن يوجه المتعلمين ويراقبهم ويصحح أخطاءهم ويوضح لهم الكتابة الصحيحة للحروف أو الكلمات، ومن خلالها يستطيع المتعلمون الاستفادة أكثر، أما العدد الكبير فيعد من المعيقات الأساسية في العملية التعليمية والتعلمية أي تعيق العملية التربوية.

ويرى أحد المعلمين أن المتعلم في السنة الثانية بطيء الكتابة بحكم سنه، ويتوجب على المعلم متابعتهم فردًا فردًا، إلاَّ أن الزمن غير كافٍ لإلقاء نظرة على كل متعلم في صعوباته وتحليلها، وأن كثرة المتعلمين يؤدي أيضًا إلى عدم التركيز وعدم القدرة على استيعاب الكم الهائل من المعلومات في حين أجد معلمًا واحدًا يرى أن عدد المتعلمين لا يؤثر في ذلك، ويرجعه إلى كفاءة وخبرة المعلم.

نستنتج أن كلمَا زاد عدد المتعلمين قَلَّ التركيز، وزادت الفوضى.



الشكل رقم (16)

سؤال 17: من أين تأخذ قطعة الإملاء؟

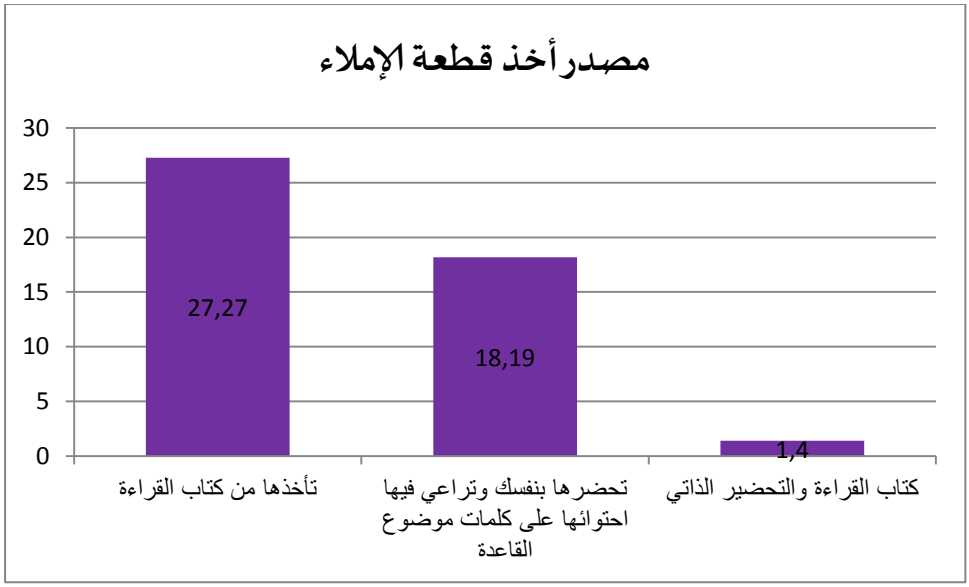
من أين تأخذ قطعة الإملاء	التكرار	النسبة المئوية
تأخذها من كتاب القراءة	03	27.27
تحضرها بنفسك وتراعي فيها احتوائها على كلمات موضوع القاعدة	02	18.19
كتاب القراءة والتحضير الذاتي	06	54.54
المجموع	11	%100

من خلال قراءة الجدول أعلاه يتبين أن نسبة (27.27%) من المعلمين يأخذون القطعة الإملائية من الكتاب المدرسي، أي إنهم لا يحملون أنفسهم مشقة البحث أو تغير القطعة الإملائية، في حين سُجّلَت ستُ (06) إجابات لمعلمين يعتمدون على الكتاب المدرسي، والتحضير الذاتي، وذلك بنسبة مئوية قدرها (54.54%).

بينما نجد معلمين اثنين فقط، يحضران القطعة الإملائية بنفسيهما ويراعيان فيها احتواءها على كلمات القاعدة الإملائية، وذلك بنسبة (18.19%) وهي نسبة ضئيلة جدًا مقارنة بالنسب السابقة.

والشيء الإيجابي في كل هذا أنَّ أكثر من نصف المعلمين يعتمدون الأساسين معًا حيث ينوع المعلم في المصادر لأخذ القطعة الإملائية.

ولكن من الأجدر على المعلم أن يعتمد على نفسه في تحضير القطعة الإملائية لأنه الأدرى بميولات متعلميه وتطلعاتهم ومستواهم الفكري.



الشكل رقم (17)

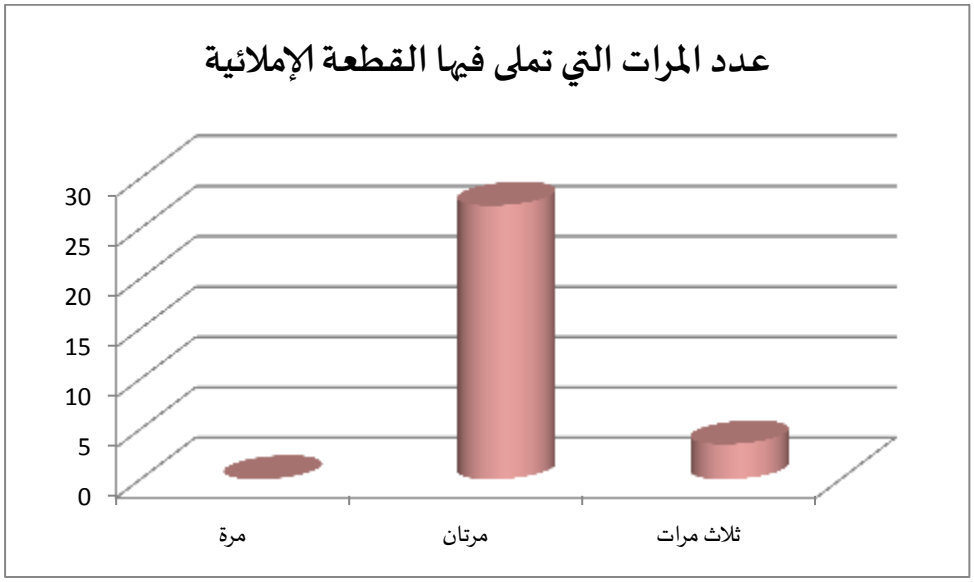
سؤال 18: كم عدد المرات التي تملي فيها القطعة الإملائية؟

كم عدد المرات التي تملي فيها القطعة الإملائية	التكرار	النسبة المئوية
مرة	0	0
مرتان	3	27.28
ثلاثة مرات	8	72.72
المجموع	11	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح أنَّ نسبة (72.72%) من المعلمين يملون القطعة الإملائية ثلاث مرات، وهذا لتمكين المتعلمين من كتابتها كتابة صحيحة، وبأقل عدد ممكن من الأخطاء، أما (27.28%) من المعلمين يملون قطعة الإملاء مرتين، الأولى تقطع فيها الكلمة إلى أصوات، وتملى صوتًا صوتًا، والثانية تملى الكلمة كاملة.

في حين تنعدم نسبة المعلمين الذين يملون القطعة الإملائية مرة واحدة، وهذا لصغر سن المتعلمين –ثانية ابتدائي– ولبطئهم في الكتابة أيضًا.

وأثناء دراستي الميدانية لاحظت أن بعض المعلمين يملون قطعة الإملاء أكثر من ثلاث مرات، ليكتب المتعلم الكلمات التي فاته سماعها، ولكي يتدارك أيضًا خطأه بنفسه ويصححه، والرسم التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (18)

سؤال 19: ماهي الطريقة التي تعتمدها في تصحيح الإملاء؟

كما أشرنا سابقًا هناك ثلاث (03) طرائق في تصحيح الإملاء، وهي موزعة في الجدول أدناه حسب التكرار والنسبة المئوية.

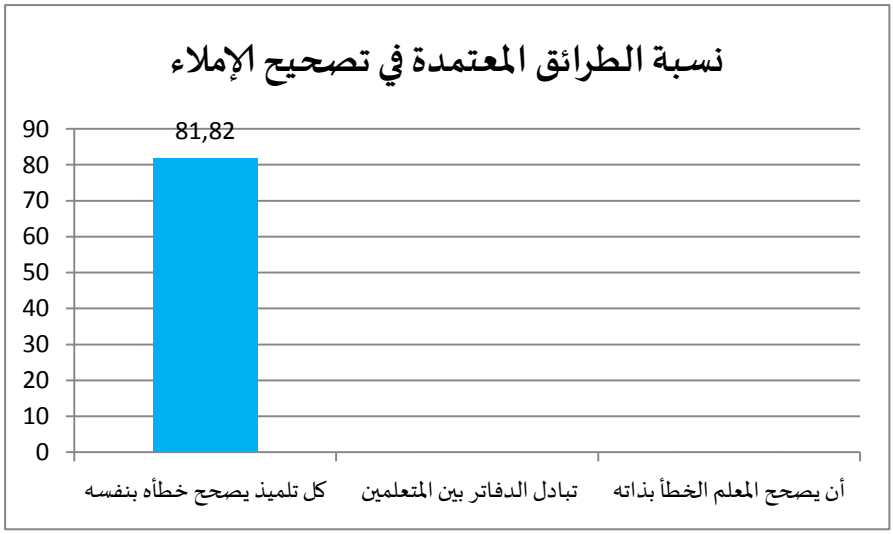
الطريقة التي يعتمدها المعلم في تصحيح الإملاء	التكرار	النسبة المئوية
كل تلميذ يصحح خطأه بنفسه	09	81.82
تبادل الدفاتر بين المتعلمين	01	0.09
أن يصحح المعلم الخطأ بذاته	01	0.09
المجموع	11	%100

إن الناظر في الجدول يستنتج أن الطريقة الأولى، وهي النسبة الأكبر بين النسب عند أغلب المعلمين، حيث كل تلميذ يصحح خطأه بنفسه (81.82%)، أما طريقة تبادل الدفاتر فيعتمدها معلمٌ واحدٌ، وذلك بنسبة مئوية قدرها (0.09%) كما نجد أيضًا معلمًا آخرًا يعتمد الطريقة الثالثة في تصحيح أخطاء متعلميه وذلك بنسبة (0.09%).

ويرى أغلب المعلمين الذين يعتمدون الطريقة الأولى – تصحيح المتعلم خطأه بنفسه–هذه الطريقة تجعله يتدارك أخطاءه بنفسه، أو تمنعه من الوقوع في الخطأ مرة أخرى بحيث لا يكرر مستقبلاً الخطأ نفسه.

أما المعلم الذي يعتمد طريقة تبادل الدفاتر، فيرى أنها تشعر المتعلم بالفخر، لأنه يقوم بدور معلمه من جهة، ومن جهة أخرى يضمن المعلم تصحيح جميع الأخطاء فالمتعلم بطبعه يطمح إلى التميز، وإلى الكشف عن أكبر عدد من أخطاء زملائه، ويظهر هو في أحسن صورة، في حين المعلم الذي يعتمد على نفسه في تصحيح الأخطاء، فيرى أن المتعلمين لا ينتبهون إلى جميع الأخطاء، وهو حريص على أن تصحح جميعها.

أما ما اتفق عليه المعلمون الذين يعتمدون الطريقة الأولى أن التصحيح يكون جماعيا على السبورة ثم فرديا، وذلك بتصحيح التلميذ خطأه على كراسته، وما يَزِيدُ هذه التوضيحات الرسم البياني الآتي:



الشكل رقم (19)

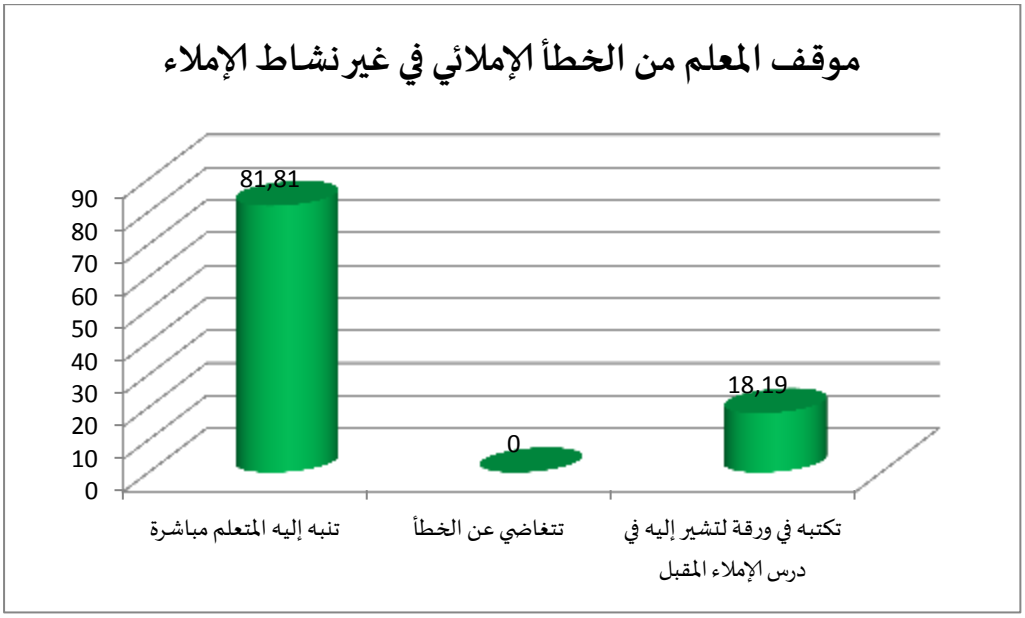
سؤال 20: إذا ما صادفك خطأ في غير نشاط الإملاء هل:

إذا صادفك خطأ في غير نشاط الإملاء هل:	التكرار	النسبة المئوية
تنبه إليه المتعلم مباشرة	09	81.81
تتغاضى عن الخطأ	0	0
تكتبه في ورقة لتشير إليه في درس الإملاء المقبل	02	18.19
المجموع	11	%100

من خلال استقراء نتائج الجدول أعلاه، أجد أن جلَّ المعلمين ينبهون متعلميهم إلى الخطأ مباشرة عند الوقوع فيه، حتى وإن لم يكن في درس الإملاء وذلك بنسبة تقدر بـ: (81.81%) كي لا يكرر المتعلم الخطأ مرة أخرى عند قراءته أو كتابته، ولكي يترسخ أكثر في أذهان جميع المتعلمين.

في حين أجد نسبة (18.19%) من المعلمين يكتبون الخطأ على الورقة، ليشير إليه في درس الإملاء المقبل، بحجة أن المتعلم ينتبه ويركز أكثر في القواعد الإملائية والملاحظات التي تقدم له في درس الإملاء أكثر من الحصص الأخرى، بالإضافة إلى ضيق الوقت وكثرة الدروس.

بينما تنعدم نسبة المعلمين الذين يشيرون إلى التغاضي عن الخطأ، وهذا مؤشر جيد يبرز مدى اهتمام المعلمين بقواعد الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، كما يُحيلُنَا إلى العلاقة الوطيدة التي تجمع الإملاء بباقي الأنشطة اللغوية الأخرى.



الشكل رقم (20)

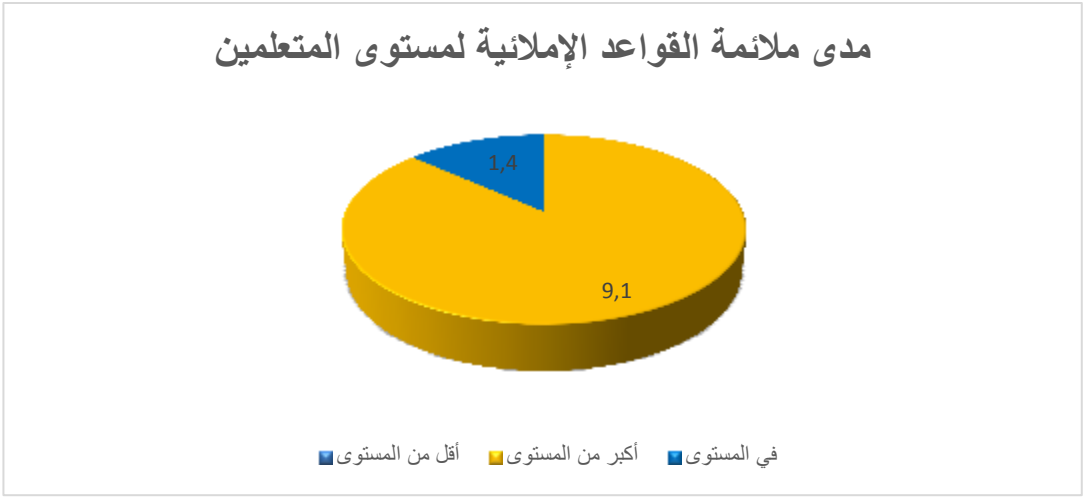
سؤال 21: مدى ملائمة محتوى القواعد الإملائية لمستوى المتعلمين؟

مدى ملائمة محتوى القواعد الإملائية لمستوى المتعلمين	التكرار	النسبة المئوية
أقل من المستوى	0	0
أكبر من المستوى	01	9.10
في المستوى	10	90.90
المجموع	11	%100

من خلال نتائج الجدول أعلاه، وتحليل إجابات عدد من المعلمين، والنسب المئوية المجسدة، فإن أغلبية الإجابات المعبرة عن الاختيار الأخير – في المستوى–قدرت نسبتهم بـ (90.90%) من مجموع الإجابات، أي توافق محتوى القواعد الإملائية مع سن وقدرات المتعلمين الذهنية.

وتنعدم نسبة المعلمين الذين يرون أن محتوى القواعد الإملائية أقل من المستوى، في حين سجلت نسبة ضئيلة جدًا من المعلمين الذين يُقرون بأن محتوى القواعد الإملائية المتضمنة في المنهاج أكبر من مستوى المتعلمين وذلك بنسبة (9.10%) فقط.

فهم يشيرون إلى أن البعد الجغرافي للمؤسسة التعليمية يلعب دورًا كبيرًا في تحديد إمكانيات المتعلمين، ففي المناطق الريفية يجد المعلمون صعوبة في إيجاد نوع من التلاؤم بين محتوى القواعد الإملائية ومستوى المتعلمين.[1]



الشكل رقم (21)

[1]– إشارة من بعض المعلمين الذين يدرسون في المناطق النائية.

سؤال 22: ما هو علاجك للتخلف الإملائي لدى المتعلمين؟

ما هو علاجك للتخلف الإملائي لدى المتعلمين	التكرار	النسبة المئوية
زيادة حصص الإملاء	03	27.28
استغلالك لتعليم الكتابة في كل الحصص	04	36.36
تكليف المتعلمين بنسخ قطعة ما في البيت	04	36.36
المجموع	11	%100

من خلال نتائج الجدول أعلاه، والنسب المئوية المجسد فيه، فإن نسبة (27.28%) من المعلمين يقترحون زيادة حصص الإملاء كعلاج للتخلف الإملائي لدى المتعلمين.

أما المعلمون الذين اختاروا طريقة – استغلال المعلم للكتابة في كل الحصص – فتقدر نسبتهم بـ: (36.36%) وهي تعادل نسبة المعلمين الذين يرون أنَّ تكليف المتعلمين بنسخ (نقل) قطعة ما في البيت، تعد الوسيلة العلاجية المجدية لتفادي النقص الإملائي والملاحظ أن النسب متقاربة جدًا حدَّ التطابق، ولا يمكن ترجيح واحدة عن الأخرى.

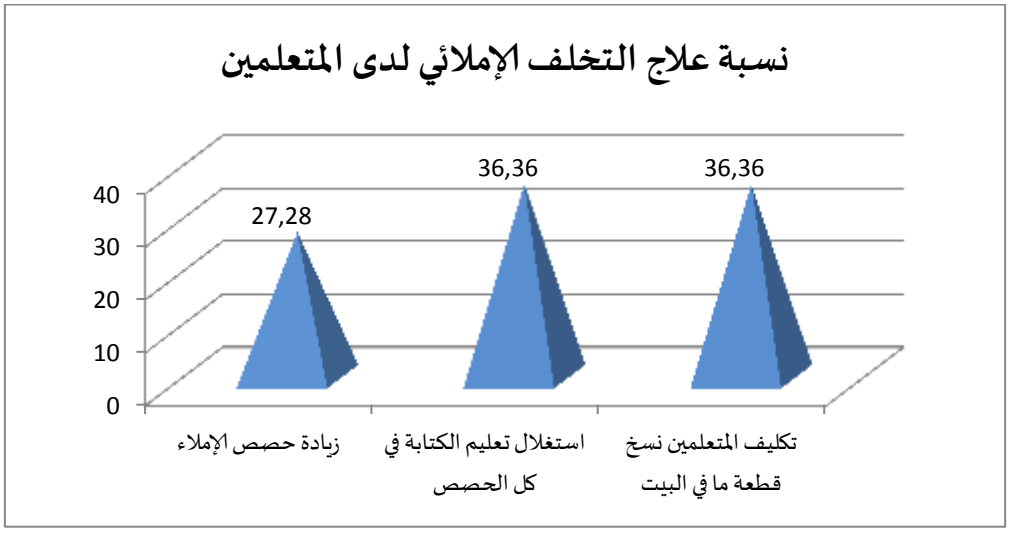
وأصل في الأخير أنَّ علاج التخلف الإملائي يتم باجتماع الطرق العلاجية السابقة فكل طريقة تشترك مع الطرق الأخرى في الكثير من النقاط، كما يحققون هدفًا مشتركًا هو الكتابة الصحيحة السليمة الخالية من الأخطاء.

فتكليف المتعلمين بنسخ قطعة ما في البيت، وزيادة حصص الإملاء يشتركان في كونهما يعودان المتعلم على الكتابة الخالية من الأخطاء وتدريبهم عليها.

وكذلك حرص المعلم على الكتابة الصحيحة في جميع الأنشطة الأخرى كالقراءة والتعبير والرياضيات تشعر المتعلم بضرورة التقيد بقواعد الإملاء.

وقد أدلى بعض المعلمين باقتراحات أخرى متنوعة بتنوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين، فهناك من قال:

- ضرورة التقليل من كثافة البرنامج.
- الممارسة اليومية للغة الفصحى داخل القسم.
- الإكثار من التعبير الشفوي والكتابة في شتى الأنشطة الأخرى.
- ضرورة متابعة الأولياء للمتعلمين.
- اعتماد مبدأ التدرج في تقديم المادة العلمية.



الشكل رقم (22)

سؤال 23: ماهي أسباب تغير محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثانية ابتدائي؟

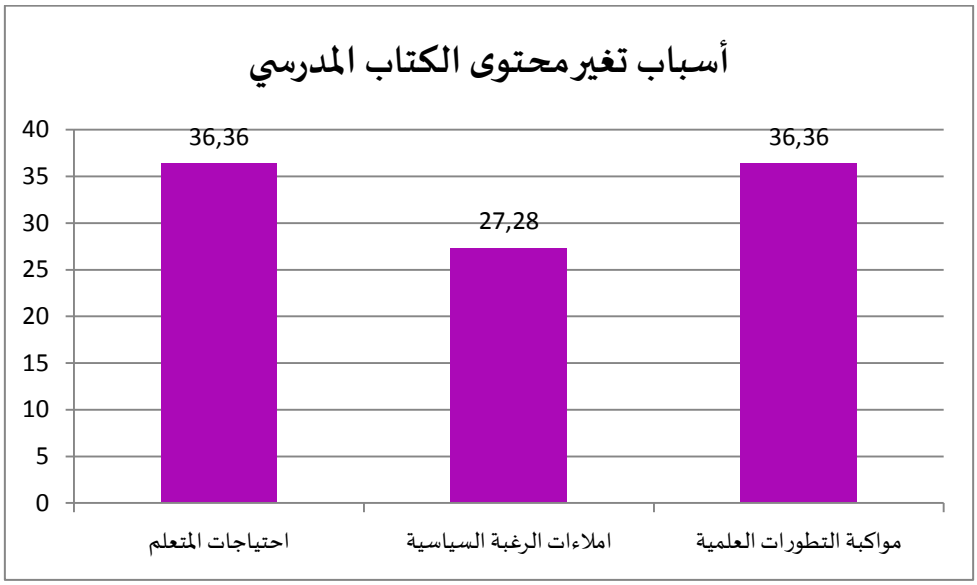
ماهي أسباب تغير محتوى الكتاب المدرسي للسنة الثانية ابتدائي	التكرار	النسبة المئوية
احتياجات المتعلم	4	36.36
إملاء الرغبة السياسية	3	27.28
مواكبة التطورات العلمية	4	36.36
المجموع	11	%100

من خلال معطيات الجدول أعلاه تبين أن الدافع لتغير محتوى الكتاب للسنة الثانية ابتدائي يعود "لاحتياجات المتعلم" وذلك بنسبة (36.36%) أما نسبة (36.36%) من المعلمين فيرون أنه خاضع للمتطلبات العلمية الراهنة قصد تنمية قدرات المتعلم، في حين نجد نسبة (27.28%) من المعلمين يرون أنَّ سبب التغير ما هو إلا للرغبة السياسية دون إعطاء أدنى اهتمام لمتطلبات واحتياجات المتعلم.

وما يلاحظ عن هذه النسب أنها متقاربة جدًا حدَّ التطابق، وهذا يدل على تضارب آراء المعلمين حول الدافع الحقيقي للتغيير.

وبما أنَّ المعلم أحد أطراف العملية التعليمية فلا بدَّ أن يكون الدافع الأول والأخير هو احتياجاته، فما دخل السياسة ورغباتها في تغير المحتوى.

والرسم البياني الآتي يجسد نتائج الجدول.



الشكل رقم (23)

سؤال 24: ماهي الأخطاء الأكثر انتشارًا في وثائق المتعلمين؟

تعددت وتنوعت أخطاء المتعلمين، فكل معلم يقدم جملة من الأخطاء المختلفة التي يقع فيها متعلميه، وسنخلصها فيما يلي:

- الخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل كالجيم والحاء والخاء وعدم التمييز بينها نطقًا.

- عدم توظيف علامات الوقف.

- التاء المفتوحة والمربوطة والخلط بينهما.

- عدم احترام المسافات بين الكلمات وحجم الحروف وأماكنها.

- الخلط بين (ال) الشمسية والقمرية.

- عدم شكل الكلمات، التنوين بكل حالاته، عدم الدقة في تصوير بعض الحروف.

ويمكن إرجاء سبب هذه الأخطاء إلى أنَّ المتعلم يكتب الكلمات كما ينطقها، فالإملاء مرتبط بالقراءة، فمن كان لديه عجز في القراءة أو ضعف فيها يؤثر ذلك على الإملاء، ولأن المتعلم أيضًا لا يركز أثناء القراءة، بالإضافة إلى التهاون، ونقص المطالعة في البيت، ورداءة الخط، وقلة وضعف التعبير الشفوي، كل هذه الأمور وأخرى تؤدى إلى شيوع هذه الأخطاء.

كما يمكن الإشارة أيضًا إلى أنَّ هذا السؤال لم يتم الإجابة عليه من طرف بعض المعلمين، لأنهم يعتبرون أنَّ المتعلم في السنة الثانية ابتدائي صغير على تعلم القواعد الإملائية، ويصعب عليه التمييز.

سؤال 25: ماهي الاقتراحات التي تقدمها بشأن تدريس نشاط الإملاء عامة؟

كانت الإجابات حول هذا السؤال متفاوتة نوجزها فيما يأتي:

- الزيادة في الحجم الساعي للحصة.

- الإكثار من التعبير الشفهي لأنه بوابة للقراءة والكتابة.

- الاهتمام أكثر بمادة الإملاء وخاصة في المرحلة الأولى.

- إجبارية التواصل بالفصحى داخل القسم سواء للمعلم أم للمتعلم.

- التدرج في تقديم القاعدة الإملائية.

- تكثيف القراءة والتركيز على نهاية الكلمات.

- مطالبة المتعلمين بنسخ دائمًا قطعة ما في البيت.

- الإشارة إلى الظواهر الإملائية في جميع المواد.

- التقليل من عدد المتعلمين داخل القسم.

- عدم التقيد بما هو موجود في كتاب القراءة والإتيان بموضوعات من مصادر أخرى تستجيب لهدف الدرس.

- الكتابة على الألواح قبل الكراريس.

- إجبارية وضع أقسام تحضيري في المناطق النائية.

- تخصيص حصص مطالعة وحث المتعلمين على كثرة القراءة ومطالعة القصص.

- إتباع طريقة التصحيح الذاتي للمتعلم ثم تصحيح المعلم.

- التقليل من كثافة البرنامج لتمكين المتعلمين من الاستيعاب أكثر.

7-طرائق تدريس (القواعد الإملائية) للسنة الثانية ابتدائي:

تعد طريقة (المقاربة النصية) [*]، الخطوة الأولى التي ينطلق منها في تدريس (القواعد الإملائية) للسنة الثانية ابتدائي، وأثناء الدراسة الميدانية، وعند حضوري لعدة دروس في

[*] المقاربة النصية: هو اختيار بيداغوجي، يقضي الربط بين التلقي والإنتاج، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها المستويات اللغوية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة. اللجنة الوطنية للمنهاج، ***الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية***، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 06.

مختلف الأقسام، كانت معظم الأنشطة اللغوية التي تم حضورها تتأرجح بين دروس في الكتابة والإملاء، على أساس أن الإملاء مهارة من مهارات الكتابة، أما أغلبها فكانت دروس في (القواعد الإملائية) على اعتبار أنه الموضوع الأساسي.

وبعد تتبع خطوات سير الدرس، وملاحظة كيفية تدريس القواعد الإملائية للسنة الثانية ابتدائي، وتسجيل مراحل التدريس يمكن القول أن نشاط الإملاء يدرس كالآتي:

أول ما يقوم به المعلم في بداية كل درس هو كتابة التاريخ الميلادي والهجري على السبورة، مع كتابة عنوان النشاط وموضوعه، لكي يحصر انتباه المتعلمين، ثم يشرع المعلم بالتمهيد لموضوع الإملاء بذكر الدرس السابق (قواعد سبق دراستها) لربطها بالموضوع الذي سيتم تناوله وهذا بكتابة الكلمات أو القطعة على السبورة، وبعدها يقوم المعلم بقراءتها قراءة جهرية، مع التأكيد على الشكل أي الضمة، الفتحة، الكسرة، السكون والتنوين بكل حالاته، ثم يقوم المعلم بشرح مفردات القطعة الإملائية ليتأكد من فهم المتعلمين لها، وهي كلمات مستوحات من القاعدة المطلوب دراستها، وبعد ذلك يطلب المعلم من المتعلمين إعادة الكلمات أو القطعة مع التركيز على مهارتي الاستماع والنطق لأنهما مفتاح الكتابة الصحيح.

وبعدها تطرح عدة أسئلة –لإثارة أذهان المتعلمين –على الكلمات أو القطعة المكتوبة على السبورة حول الرسم الإملائي وأسباب هذا الرسم، وبعد الأسئلة وبالمزاوجة مع الشرح يتم استنتاج القاعدة الإملائية من طرف المتعلمين، أو على الأقل جزء من القاعدة.

ثم بعد ذلك يقوم المعلم بالتطبيق لهذه القاعدة ليختبر مدى استيعاب المتعلمين لموضوع الدرس، وذلك بمطالبة المتعلمين بكتابة كلمات حول القاعدة المدروسة أو بحل تمارين موجودة في الكتاب أو تحضيرها من طرف المعلم.

وأخيرا يتم إملاء القطعة، ثم تصحيح الأخطاء التي وقع فيها المتعلمين.

مثال ذلك: اللام القمرية (الملحق 02)

أولا: مرحلة الانطلاق

التمهيد: انطلق المعلم في البداية من نص القراءة (واحة ساحرة) [1]، جرت حوله العديد من الأسئلة أهمها:

- ما هي النباتات والأشجار التي تنمو في مدينة جانت؟

أجاب أحد المتعلمين: الأشجار التي تنمو في مدينة جانت هي أشجار النخيل، وأيضا الخضر والفواكه، بعدها تطرق المعلم إلى التذكير بالدرس السابق الذي كان تحت عنوان (ال الشمسية).

طلب المعلم من المتعلمين كتابة الكلمات الآتية: الصّحراء، الرّمال، السّيارة الطّاسيلي على الألواح، ثم طلب من المتعلمين الذين يتقنون الكتابة السليمة والمضبوطة بالشكل الجميل، كتابة هذه الكلمات على السبورة ليتم تصحيحها وتصويب الخطأ.

ثم طرح المعلم عدة أسئلة تمّ الإجابة عليها من طرف المتعلمين أبرزها:

- ماذا نسمي (ال) في هذه الكلمات؟
- أجاب أحدهم: إنها (ال الشمسية)

بعدها طرح السؤال التالي: ماذا نلاحظ في الحرف بعد (ال الشمسية) في هذه الكلمات؟ يجيب أحد المتعلمين: أن الحرف بعد (ال الشمسية) تكون مشدّدة.

ثم يذكر المعلم أنه قال أيّ حرف مشدّد بعد (ال) نقول أنها (ال الشمسية).

[1]- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ***كتاب في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي***، ص 107.

ثانيا: مرحلة بناء التعلمات

مع بداية الدرس الجديد ألقى المعلم السؤال التالي: بماذا تعرّف الكلمات؟

الإجابة: تعرّف الكلمات بـ (ال).

بعدها عاد المعلم إلى استعمال الألواح وطلب منهم كتابة كلمات تحتوي على (ال)، حينها قام المتعلمين بكتابة العديد من الأمثلة من بينها: السّماء، الإنسان، السّاعة، النّافذة، الفتاة، الرّجل.

ملاحظة: الكلمات على الألواح مزيج بين كلمات تحتوي على (ال الشمسية والقمرية) لأن المتعلم لم يدرك إلى حد الآن أن هناك فرق بينهما.

ثم طلب المعلم من المتعلمين كتابة الكلمات التي سوف يلقيها عليهم في الهواء حرفا حرفا، بمعنى يرفع المتعلم الإصبع ويكتب مثلا: الحارة، الحمار، ليدرك الحاء كيف تكتب وسط الكلمة والمد بالألف في وسط الكلمة أيضا وأين توضع نقاط كل حرف، وكذلك التأكيد على الحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة) والشدة، وبعدها يكتب المتعلم على الألواح الكلمات المملات عليه واحدة واحدة، وعند الكتابة التامة يرفع المتعلمين مرة واحدة ويتم التصحيح.

ثم فتح المتعلمين الكراريس وشرع المعلم بإملاء القطعة الآتية: "حَدِيقَةُ التَّجَارُبِ مِنْ أَجْمَلِ الحَدَائِقِ فِي الجَزَائِرِ، تَعِيشُ فِيهَا مُخْتَلَف الحَيَوَانَاتِ، وَتَزْخَرُ بِأَنْوَاعِ كَثِيرَةٍ مِنَ النَّبَاتَاتِ وَالخُضْرَاءِ، وَالأَشْجَارِ العِمْلاَقَةِ ذَاتِ الأَغْصَانِ المُتَشَابِكَةِ، تَتَخَلَّلُهَا بُحَيْرَاتٌ تَأْوِي الأَسْمَاكَ الزَّاهِيَةِ الأَلْوَانِ"[1].

قام المعلم بقراءة النص قراءة نموذجية، تلتها قراءات فردية لبعض المتعلمين، ثم طلب منهم تلوين الحرف المشدّد في الكلمات، وطرح عليهم السؤال اللآتي:

[1]- ***كتاب في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي***، ص 108.

- ماذا تلاحظون في الكلمات التي قمتم بتلوينها؟
- أجاب أحد التلاميذ: ليست كل الحروف (ال) مشدّدة.
- قال المعلم: إذا ماذا نسمي هذه (ال)؟
- أجاب المتعلمين: (ال) الشمسية.

أضاف المعلم بعد ذلك فكرته: (ال الشمسية) تكتب ولا تنطق.

بعد فترة من التأمل والتفكير في كلمات النص، وبمساعدة المعلم توصل المتعلمين إلى استنتاج القاعدة تدريجيا، أن (ال) في الكلمات التي لم يتم تلوينها هي: (ال القمرية).

وفي الأخير بدأ المعلم بسرد حكاية (ال الشمسية والقمرية) وهذا لترسيخ القاعدة أكثر، وهي كالآتي:

كانت (ال) صديقة محبوبة عند جميع حروف اللغة العربية، وكان كل حرف من حروف اللغة العربية يحب اللعب معها، وفي يوم من الأيام جاءت (ال) تحمل لهم مفاجأة وهي: أن الجملة العربية قالت لها: يا (ال) من اليوم فصاعدا تبدئين بالأسماء وتبدئي في كل مرة من المرات بحرف من حروف اللغة العربية الذين هم يحبون أن يلعبوا معك، والتي أنت تحب اللعب معهم وبمجرد سماع الحروف بهذا الخبر فرحت فرحا شديدا، لأن كل حرف من الحروف كان يحب (ال) تبدأ به قبل أي حرف آخر، وبعد ذلك طلبت (ال) المساعدة من الشمس والقمر، فاتفقت الشمس والقمر على نقطة مهمة وهي: أنها يقسموا الحروف العربية لمجموعتين متساويتين، كل مجموعة فيها أربعة عشر (14) حرف.

- **المجموعة الأولى:** بزعامة حرف (ش) وتسمى بالحروف الشمسية وهي: (ت، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن).
- **المجموعة الثانية:** بزعامة حرف (ق) وتسمى بالحروف القمرية وهي: (أ، ب، ح، خ، ج، ع، غ، ف، ق، ك، م، هـ، و، ي).

أتذكر: ال (الشمسية والقمرية) والفرق بينهما:

- (ال) نوعان قمرية وشمسية: [1]

أولا: (ال) القمرية

- تدخل على الأسماء فقط.
- تكتب ولا تنطق.
- سميت (ال) القمرية لأن القمر أظهر كلماتها.
- تكون في أول الأسماء المبدوءة بالحروف الآتية: (أبغ حجك وخف عقيمه).

ثانيا: (ال) الشمسية

- تدخل على الاسم فقط.
- تكتب ولا تنطق.
- سميت (ال) الشمسية لأن الشمس أظهر كلماتها.
- الحرف الذي يليها يكون مشدّدا (عليه شدّة).
- وهي الحروف الأولى من كلمات هذا البيت:

طب ثم صل رحما تعز ضف ذا نعم دع سوء الظن زر شريفا للكرى.

«الفرق بينهما يكون في اللفظ، لا في الكتابة، فالشمسية تكتب ولا تلفظ ويكون الحرف الذي بعدها مشدّد (أي أنها انقلبت إلى جنس الحرف الذي يليها ليصبح حرفا واحدا)» [2].

[1]– فخري محمد صالح، ***اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة***، الوفاء للطباعة النشر، المنصورة، (د ط)، (د ت)، ص 140، 141.

[2]– يحي بشير حاج يحي، ***الإملاء الميسر***، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1999، ص 07.

ثالثا: التدريب والاستثمار

وفي الختام انتقل المعلم إلى التطبيق – ويعد آخر مرحلة في الدرس – وذلك لترسيخ القاعدة في ذهن المتعلم، والتأكيد على فهم ما تم تناوله.

وبعد الدراسة الميدانية التي قمت بها، لاحظت أن الطريقة المعتمدة في تدريس الإملاء (القواعد الإملائية) للسنة الثانية ابتدائي، تتشابه إلى حد ما عند أغلب المعلمين وخاصة في المرحلة الأولى – مرحلة الانطلاق – تكاد تكون نفسها، أي التذكير بالدرس السابق، والانطلاق منه لبناء تعلمات جديدة، إلا أن الاختلاف يكمن في أن بعض المعلمين لا يتبعون طريقة "الكتابة على الهواء"، لأنهم يرون أن زمن الحصة لا يكفي لذلك.

7-1-تقويم نشاط الإملاء:

التقويم لغة:

جاء مفهوم التقويم في المعاجم العربية من جذر (ق، و، م)، ومنه ما جاء في لسان العرب بمعنى: الاعتدال والاستواء، وجاء أيضا بمعنى: قوّم السلعة واستقامها: قدّرها. [1]

التقويم اصطلاحا:

يعرف التقويم في مجال التعليم على أنه: «عملية منتظمة تحدد ما وصل إليه المتعلمون من الأهداف المرجوة، لذلك ينبغي تقويم نتائج التعلم باستمرار، فالتقويم الدقيق يمكننا من تقديم مدى النجاح النسبي للمواد التعليمية وللبرنامج التعليمي، وهو مهم في أثناء عملية التعلم»[2].

---

[1]- ينظر: ابن منظور (711هـ)، ***لسان العرب***، مادة (ق، و، م)، ج5، ص 344.

[2]- محمد أبو الرب، ***الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي***، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص 104.

يعني أن التقويم عملية مستمرة تمكن المعلم من تحديد مدى تحقيق أهدافه المسطرة.

وهو أيضا «عملية مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو تهدف للكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية، يقصد الاطلاع والتطور وتحقيق الأهداف»[1].

وفي دليل المعلم التقويم «يكون عن طريق وضعية مشكلة ادماجية شاملة لعناصر الكفاءة الختامية المستهدفة، والقصد منه التأكد من درجة تحكم المتعلمين في المواد والقدرة على تجنبها وتحويلها، تعبيرا عن مدى تنصيب الكفاءة الختامية لدى المتعلم، قصد اتخاذ القرارات المناسبة»[2].

فالتقويم يحدد مدى استيعاب وتحكم المتعلمين فيما تم تناوله من أجل اتخاذ القرار الملائم، ويندرج تحت التقويم أنواع عديدة، يمكن حصرها في الآتي:

1-التقويم التمهيدي أو التشخيصي.

2-التقويم التكويني أو البنائي.

3-التقويم الختامي أو النهائي.

1. التقويم التمهيدي أو التشخيصي:

يقوم به المعلم بداية كل درس أو مجموعة دروس أي هو: «حساب الفارق بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي أن يكون) والوضعية الحقيقي، وهي عملية مرتبطة بوضعيات الانطلاق، ويقصد بها فحص الوضعية السابقة وتحليلها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات بيداغوجية حول التعلم اللاحق، ومنه تقدير

[1]- أنور عقيل، ***نحو تقويم أفضل***، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2001، ص 45.

[2]- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ***دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي***، مطابق لمنهاج الجيل الثاني، 2016، ص 16.

الخصائص الفردية للشخص، التي يمكن أن تؤثر إيجابا أو سلبا على المسار التعلّمي الجديد»[1].

ويمكن أن يعرف على أنه: «عملية يراد بها تحديد المستوى الذي يستخدم بقاعدة للانطلاق في درس جديد»[2]، ومثال ذلك أثناء مرحلة الانطلاق في درس (ال) القمرية، حيث قام المعلم بطرح عدة أسئلة تم الإجابة عليها من طرف المتعلمين تدور حول الدرس السابق، التي كانت كالآتي:

- ماذا نسمي (ال) في الكلمات الآتية: الطاسيلي، الرمال، الصحراء؟
- ماذا نلاحظ في الحرف الذي يلي (ال) في هذه الكلمات؟

ففي هذا النوع من التقويم يهدف المعلم إلى توجيه المسار التعلّمي أي تحديد المستوى الذي وصل إليه المتعلم لكي ينطلق منه للدرس الجديد.

2. التقويم التكويني البنائي:

يرى التربويون أن هذا النوع من التقويم يمارس باستمرار أثناء عملية التعليم والتعلم ويتم «من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط الطالب وتعلمه، وذلك عن طريق الاختبارات والمسائل والتدريبات العملية والحوار والمناقشة داخل الصف، وعن طريق الواجبات المنزلية والأنشطة الخارجية»[3].

أي من خلال الأسئلة والأجوبة التي تم طرحها داخل القسم في مرحلة بناء التعلمات، والحوار والمناقشة أثناء الدرس، مثال ذلك:

- ماذا تلاحظون في الكلمات التي قمتم بتلوينها؟

---

[1]- ***الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية***، ص 49.

[2]- عبد المجيد عيساوي، ***نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة***، ص 144.

[3]- علي سامي الحلاق، ***المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها***، ص 433.

- ماذا نسمي (ال) في هذه الكلمات؟

ويهدف التقويم التكويني إلى: «التعرف على مستوى استيعاب التلاميذ داخل غرفة الصف، كما أنه يشمل تقديرات مؤقتة يصل إليها المعلم للتعرف على أوضاع التلاميذ»[1].

3. التقويم الختامي أو النهائي:

يتقيد التقويم النهائي بزمن وفترة معينة فيكون إما نهاية كل حصة أو نهاية كل فصل و «يهتم هذا النوع بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، يهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة، وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه، فالتقويم الختامي يركز على التقويم الاجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له»[2].

- ويتم التقويم الختامي من خلال ما يلي:

- **تدريبات:**

- ضع كل كلمة في مكانها المناسب: الحياة، البحار، المياه، المنزل، النور، الهاتف، الجبال.

(ال) الشمسية	(ال) القمرية
-	- .....
-	- .....
-	- .....

ويسمى بالتقويم الختامي أو النهائي لأنه يأتي في نهاية الدرس، ثم تليه مرحلة التصحيح.

---

[1]- نبيل عبد الهادي، ***القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي***، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص 87.

[2]- رافدة الحريري، ***التقويم التربوي***، دار المنهاج، عمان، (د ط)، 2008، ص 49.

7-2-مرحلة التصحيح:

كما لاحظنا أنا للتقويم أنواع وأساليب متعددة، فكذلك للتصحيح أنواعه وطرائقه، فهمنها ما يقوم به المعلم داخل القسم، ومنها ما يقوم به خارجه بأخذ الدفاتر إلى المنزل، ومنها ما يقوم به المتعلم بنفسه ليتدارك أخطاءه، وهناك طريقة أخرى وهي تبادل الدفاتر بين المتعلمين بطريقة منظمة، أي كل تلميذ يصحح أخطاء زميله، ومن ثم ترجع الدفاتر إلى أصحابها.

ويبقى كل معلم حسب أسلوبه في الطريقة المعتمدة في التصحيح.

الخاتمة

أنهيت بعون الله وحفظه هذه الرحلة البحثية حول نشاط الإملاء، هذا النشاط يكتسب منزلة عالية بين فروع اللغة الأخرى، لأنه أساس الكتابة الصحيحة، وهو من الوسائل الرامية لحفظ صحة اللغة من الوجهة الكتابية الإملائية، ولهذا عدّ الإملاء نشاطا كتابيا تعليميا.

وأثناء قيامي بزيارة استطلاعية للمدارس وحضوري لعدة حصص، تخص قواعد اللغة، حاولت فيها، أن أقف على الطريقة التي يتم بها تعليم نشاط الإملاء في السنة الثانية ابتدائي، فتوصلت إلى عدة نتائج ومقترحات أجملها فيما يلي:

- ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين للكتابة المتكررة قصد تدريبهم على عملية الكتابة.
- تخفيف عدد المتعلمين في القسم التربوي الواحد حتى يتسنى للمعلم توزيع الجهد بطريقة ناجحة يستفيد منها كل متعلم.
- يقتصر تعليم نشاط الإملاء في السنة الثانية ابتدائي على الإملاء المنقول والمنظور، لأن المتعلم في بداية تعلم الكتابة.
- التنويع في طرائق تصحيح مادة الإملاء يعطي مؤشرا واضحا إلى تحسن ملموس في آداء الطلبة.
- محاسبة الطلبة على أخطاءهم الإملائية في مختلف الأعمال الكتابية، والدقة في تصحيحها وتصويبها.
- تمديد زمن الحصة لأن الحصتين في الأسبوع لا تكفي لكي يتعلم ويطبق المتعلم قواعد الإملاء.
- كما يجدر بي أن أنوي إلى الدور الذي تلعبه الأسرة في امتلاك المتعلم ناصية اللغة واكتسابه ملكة الكتابة.
- كثرة التغيرات في المنهاج أدى إلى خلط الأمر سواء على المعلم أو المتعلم وحتى على أسرة المتعلمين.

- مراعاة النطق السليم للحروف في تعليم الإملاء، والحرص على استعمال اللغة العربية الفصحى لايصال الأفكار، والمادة المعروضة للتلميذ دون اللجوء للعامية، فتخاذل المعلمون في استعمال اللغة الفصحى مما أدى إلى عدم احترام هذه اللغة، وهو ما يؤديه إلى الوقوع في الخطأ.
- العمل على تطبيق ما أثمرته نظريات التعلم في عملية اكتساب المعارف.

وباعتبار المتعلم عصب العملية التعليمية فقد بات من الضروري مراعاة ميوله وتطلعاته، وما يتفق مع رغباته وطموحاته بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وقد لا أكون مبالغة في الأمر إن قلت أن مهنة التعليم شاقة، وأنه ليس كل من قال أنه مدرس فهو مدرس كفء، وأهل لها، بل هي تحتاج إلى من له القدرة والكفاءة والضمير المهني حتى يؤديها على أكمل وجه.

الملاحق

الملحق رقم: 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الأداب واللغات

قسم الأداب واللغة العربية

تخصص لسانيات تعليمية

هذه الاستبانة موجهة لمعلمي السنة الثانية من التعليـــــــــم الابتدائـــــــي

لعرض علمي يتمثل في اجـــراء

بحث حول:

تعليميـــــــة الامـــــــلاء لـــــــدى تلامـــــــــــيذ

الثـــــانـــــــــــية ابتـــــــــدائي

لـذا نرجـــــــــو

من المعلميـــــــن الكرام قراءة هذه الاستبـــانة بتأن ثم محـــــاولة

الإجـــــــابة عنه بكل صراحـــــــــة ودقـــــــــة.

شكرا على تعاونكـــــــــــــم الفعـــــــال في انجاز هذا البحـــــــــــث.

ملاحظـــــــة: ضع علامة [×] أمام العبارة التي تحدد اجابتكم.

المـــــــــــــــحور الأول: البيـــــــــــــانات الشخصـــــــــــية

1)- الجنس - ذكر ☐ - أنثى ☐

2)- الســن - ما بيـــــــن25 الى 35 ☐ - مابيـــــــن36الى40 ☐

- ما بيـــــن 41 فما فـــوق ☐

3)- الأقدمية في المنصب - أقل مـــن 5 ســـــــنوات ☐

- مـن 6 الى 10 ســـنوات ☐

- مـــن 11الى 20 ســـنة ☐

- أكـثـر مـــن 20 ســـنة ☐

4)- الشهادة التي يحملهـا المعلم - عن طريق المعهد التكنولوجي ☐

- عن طريق دراسة جـــــامعية ☐

- أخرى تـــــــذكر ☐

المـــــــــــــــحور الثانـي: أسئلة موجهة لمعلمي اللغة العربية للسنة الثانـــية من التعليـــــــــــــــــم الإبـــتدائـــي.

1)- هل تلقيت تكوينا كافيا لاستعمال المنهاج الجديـــــد ؟ - نـــــــعم ☐ -لا ☐

2)- هل تتقيد بالمنهاج الجديـــــــد في تقديم دروسك تقيدا تـاما ؟ - نـــــــعم ☐

- لا ☐

التعلـــــــــيل:.....

.....

.....

3)- هل انت راض عن منهاج تدريس نشاط الإمـــلاء - نعـــــم ☐

- لا ☐

- احيـــانا ☐

ماذا تقترح: .....

.....

.....

4)- هل هنـــــــــاك أهداف تريد تحقيقها من خلال نشاط الإملاء؟ - نعـــــم ☐

- لا ☐

أذكرها :.....

.....

.....

5)- هل تراعي الفروق الفـــــــردية لدى المتعلمين في درس الإملاء ؟

- نـــعم ☐ - لا ☐ - احيـــانا ☐

6)- هل ترى أن درس الإمـــــــــــلاء مستقل عن باقي النشاطات الأخرى؟

- نـــعم ☐ - لا ☐ - أ حيـــانا ☐

7)- هل تستـــــــعين بالعامـية في شرح درس الإمـــــــــلاء؟

- نـــعم ☐ - لا ☐ - أحيــانا ☐

السبب:.....

.....

8)- هل لديـــــــــك متعلمين يعانون من ضعف بصري؟ - نـــعم ☐ - لا ☐

كــيف تتعامل معهم:.....

.....

.....

9)- هل لديـــك متعلمين يعانون من ضعف سمـــــعي؟ - نـــعم ☐ - لا ☐

كــيف تتعامل معهم:.....

.....

10)- هل ترى أن الحجم الساعــي المخصص لتعليمية نشاط الإمــلاء كـــاف؟

- نــعم ☐ - لا ☐ - أحيــانا ☐

ماذا تقترح: .....

.....

.....

11)- أيقع المتعلمين في بعض الأخــطاء الإملائية؟

- نـــعم ☐ - لا ☐ - أ حيـــانا ☐

12)- هل عدد المتعلمين داخل القسم يؤثر في عملية إلقاء درس الإملاء؟ - نــعم ☐

- لا ☐

كيف ذلك:.....

.....

.....

13)- من أين تأخذ قطعة الإملاء؟ - تأخذها من الكتاب المدرسي ☐

- تحضرها بنفسك وتراعي فيها احتوائها على كلمات موضوع القاعدة ☐

- الكتاب المدرسي و التحضير ذاتي ☐

14)- كـــم عدد المرات تمــلي فيها القطعة الإملائية؟

- مرة واحـــدة ☐ - مرتـــــــان ☐ - ثلاثة مــرات ☐

ملاحظـــــــات أخرى:.....

.....

.....

15)- ما هي الطريقة التي تعتمدها في تصحيح الإمـــــــــلاء؟

- كل متعلم يصحح خطأه بنفســـــــه☐ - يتبادل المتعلمين الكراريس فيما بينهم ☐

- انت تصحح الأخـــــــــطاء بنفسك ☐

التعليـــــل.....

.....

.....

16)- إذا ما صادفك خطأ إملائي في غيرنشاط الإملاء هل؟

- تنبيه إليه التلميذ مباشـــــرة ☐ - تتغاضى عن الخطأ ☐

- تكتبه في ورقة لتشير إليه في حصة الإملاء المقبلة ☐

التعلـــيل:.....

.....

17)- مدى ملاءمة محتوى القواعد الإملائية لمستوى المتعلمين؟ - اقل من المستوى ☐

- أكبر من المستوى ☐

- في المستوى ☐

18)- ما هو علاجــك للتخلف الإملائـــــي لدى المتعلمين؟

- زيادة حصص الإملاء ☐ - استغلالك لتعليم الكتابة في كل الحصص ☐

- تكليف المتعلم بنسخ (نقـــل) قطعة ما في البيت ☐

19)-ماهي اسباب تغير محتوى الكتاب المدرسي للسنة ثانية ابتدائي ؟

- احتياجات المتعلم ☐

- إملاء الرغبة السياسية ☐

- مواكبة التطورات العلمية ☐

20)- ما هي الأخطاء الأكثر انتشارا في وثائق المتعلمين؟

.....

.....

التعليـــــــــل:.....

.....

21)- ما هي الاقتراحات التي تقدمها بشأن تدريس نشاط الإملاء عامة؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

الملحق رقم: 02

يوم: 22-02-2017 **ابتدائية:** زرقان علي

النشاط: قواعد إملائية **المستوى:** الثانية ابتدائي

الكفاءة المستهدفة: القدرة على التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية

مؤشر الكفاءة: أن يكتب (ال) كتابة صحيحة

الوسائل: الكتاب المدرسي، السبورة، اللوحة

الموضوع: (ال) الشمسية والقمرية

المراحل	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	- ما هي النباتات والأشجار التي تنمو في مدينة جانت؟ - تنمو في مدينة جانت: أشجار النّخيل وأيضا الخضر والفواكه. - أكتب هذه الكلمات على لوحتك: الطاسيلي، الرمال، الألواح ولوّن (ال) فيها.	- التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية.	تشخيصي
مرحلة بناء التعلمات	- بما تعرف الكلمات؟ - تعرف الكلمات بـ (ال). - فتح كراس القسم وتقديم توجيهات علمية حول الكتاب. - الإملاء بتأني ووضوح، وإعطاء الوقت الكافي، وإعادة القراءة من قبل المعلم. - "حَدِيقَةُ التُّجَارُبِ مِنْ أَجْمَلِ الحَدَائِقِ فِي الجَزَائِرِ، تَعِيشُ فِيهَا مُخْتَلَفُ الحَيَوَانَاتِ، وَتَزْخَرُ بِأَنْوَاعٍ كَثِيرَةٍ مِنَ النَّبَاتَاتِ وَالخُضْرَاءِ، وَالأَشْجَارِ العِمْلاَقَةِ ذَاتِ الأَغْصَانِ المُتَشَابِكَةِ، تَتَخَلَّلُهَا بُحَيْرَاتٌ تَأْوِي الأَسْمَاكَ الزَّاهِيَةِ الأَلْوَانِ". - التصحيح الجماعي على السبورة يتبعه التصحيح الفردي (يصحح التلميذ بالسيالة الخضراء تحت الخطأ، أو يكتب التلميذ بقلم رصاص وإذا أخطأ يمحو الخطأ، ويعيد الكتابة بالسيالة).	- يجيب عن الأسئلة. - يكتب القطعة الإملائية. - تصحيح الأخطاء	تكويني

التدريب والاستثمار	- قراءة الجملة مرّة أخرى. - تشجيع المجيدين بإبراز كتابتهم، لخلق جو من التنافس. - إملاء بعض الكلمات التي تتضمن الظاهرة المستهدفة.	- يقرأ الكلمات، يكتب كلمات تتضمن الظاهرة المستهدفة على لوحته أو بإنجاز تمارين.	تحصيلي

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم: برواية ورش

أولا–المصادر والمراجع

1. إبراهيم ابراش، ***المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
2. ابراهيم وجيه محمود، ***التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته***، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، (د ط)، 2002.
3. أحمد بدر، ***أصول البحث العلمي ومناهجه***، المكتبة الأكاديمية، (د ب)، ط6 (د ت).
4. أكرم جميل قنبس، ***معجم الأملاء العربي***، دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر بيروت، ط2، 1998.
5. أنور عقيل، ***نحو تقويم أفضل***، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1 2001.
6. أنور محمد الشرقاوي، ***التعلم نظرياته وتطبيقاته***، مكتبة الانجلو المصرية، مصر (د ط)، 2012.
7. أيمن أمين عبد الغاني، ***الكافي في قواعد الإملاء والكتابة***، دار التوفيقة للتراث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، (د ت).
8. بشير أبرير وآخرون، ***مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2009.
9. بليغ حمدي إسماعيل، ***استراتيجيات تدريس اللغة العربية***، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.
10. جودت عبد الهادي، ***نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية***، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2006.

11. حركات مصطفى، ***الكتابة والقراءة وقضايا الخط العربي***، دار الأفاق الجزائرية (د ط)، (د ت).

12. حسن شحاتة، ***تعليم الاملاء في الوطن العربي-أسسه وتقويمه وتطويره***، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 1999.

13. الخليل بن أحمد الفراهيدي(170هـ)، ***كتاب العين***، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتاب العلمية، بيروت، ط1، 2002، ج4.

14. دنكل متشل، ***معجم علم الاجتماع***، تر: محمد إحسان حسن، دار الطليعة للنشر والتوزيع، بيروت، (د ط)، 1986.

15. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ***فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق***، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009.

16. رافدة الحريري، ***التقويم التربوي***، دار المنهاج، عمان، (د ط)، 2008.

17. رحيم يونس، كرو العزاوي، ***مقدمة في منهج البحث العلمي***، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2008.

18. زكريا إسماعيل، ***طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية***، مصر 2005.

19. زهدي محمد عيد، ***مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية***، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

20. سامي محمد ملحم، ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط6، 2010.

21. سعيد الدين أحمد، ***الإملاء في اللغة العربية***، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن ط1، 2014.

22. سعيد عبد الله لافي، ***تنمية مهارات اللغة العربية***، عالم الكتب، ط3، 2012.

23. سميع أبو مغلي، ***الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية***، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

24. سميع أبو مغلي، ***مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية***، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2010.

25. صالح بالعيد، ***دروس في اللسانيات التطبيقية***، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة ط3، (د ت).

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

27. طه حميد حسن العنبكي وآخرون، ***أصول البحث العلمي***، منشورات ضفاف، لبنان ط1، 2015.

28. عبد الرحمان الهاشمي، ***تعليم النحو والإملاء والترقيم، دار المنهاج للنشر والتوزيع***، عمان، ط2، 2008.

29. عبد الرحمان حسين العزاوي، ***أصول البحث العلمي***، دار الخليج، عمان، ط1 2008.

30. عبد السلام يوسف الجعافرة، ***مناهج اللغة العربية بين النظرية والتطبيق***، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

31. عبد العليم إبراهيم، ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية***، دار المعارف، القاهرة ط14، (د ت).

32. عبد الفتاح محمد العيسوي، وعبد الرحمان محمد العيسوي، ***مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث***، دار الراتب الجامعية، الاسكندرية، (د ط)، 1996 1997.

33. عبد اللطيف الفاربي وآخرون، ***معجم علوم التربية***، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، ط1، 1994.

34. عبد المجيد عيساني، ***نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة***، دار الكتاب الحديث، القاهرة،(د ط) ، 2012.

35. عبد المجيد نشواتي، ***علم النفس التربوي***، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط4 2002.

36. عصر حسن عبد الباري، ***فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها***، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، (د ط)، 2000.

37. عقيل حسين عقيل، ***فلسفة مناهج البحث العلمي***، مكتبة مدبولي، ط1، (د ت).

38. علي أحمد مدكور، ***طرق تدريس اللغة العربية***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ط1، 2007.

39. علي سامي الحلاق، ***المرجع في التدريس مهارات اللغة العربية وعلومها***، المؤسسة الحديثة للكتابة، عمان، (د ط)، 2010.

40. عماد الزغلول، ***نظريات التعلم***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

41. فاضل ناهي عبدون، ***طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها***، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

42. فتحي ذياب سبيتان، ***أصول وطرائق تدريس اللغة العربية***، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، (دط)، 2010.

43. فخري محمد صالح، ***اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة***، الوفاء للطباعة النشر المنصورة، (د ط)، (د ت).

44. فهد خليل زايد، ***أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة***، دار اليازوري عمان (د ط)، (د ت).

45. فهد خليل زايد، ***الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية***، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، (د ط)، (د ت).

46. فهد خليل زايد، ***الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية***، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

47. قورة حسين سليمان، ***تعلم اللغة العربية دراسة تحليلية وماقف تطبيقية***، دار المعارف للنشر والتوزيع، مصر، ط3، 1977.

48. محسن علي عطية، ***الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، (د ت).

49. محمد أبو الرب، ***الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي***، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

50. محمد الدريج، ***مدخل إلى علم التدريس***، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2 1990.

51. محمد جاسم محمود، ***نظريات التعلم***، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

52. محمد عبد الغني وآخرون، ***الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه***، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (د ط)، 1992.

53. محمد عبيدات وآخرون، ***منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات***، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 1999.

54. محمد محمود الذنيبات، ***مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث***، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

55. محمد هاشم فالوقي، ***بناء المنهاج التربوية***، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 1997.

56. محمود كامل الناقة، ***تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***، جامعة أم القرى، (د ط)، 1985.

57. مروان عبد المجيد ابراهيم، ***أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية***، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.

58. مصطفى ناصف، ***نظريات التعلم دراسة مقارنة***، تر: علي حسين حجاج، عالم المعرفة، (د ط)، 1987.

59. ابن منظور، (711ه)، ***لسان العرب***، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط1 1997، ج6.

60. موسى النبهان، ***أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية*** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2005.

61. موسى حسن هديب، ***موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء***، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

62. نايف معروف، ***تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية***، دار النفائس، بيروت، ط7 2007.

63. نبيل عبد الهادي، ***القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*** دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001.

64. هادى مشعان ربيع، ***الإرشاد التربوي والنفسي***، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1 2008.

65. الهاشمي عابد توفيق، ***الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية***، مؤسسة الرسالة بيروت، ط4، 1993.

66. يحي بشير حاج يحي، ***الإملاء الميسر***، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ط1، 1999.

67. يوسف محمد قطامي، ***نظريات التعلم والتعليم***، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2005.

68. يوسف مقران، ***مدخل في اللسانيات التعليمية***، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر (د ط)، 2013.

ثانيا-الرسائل الجامعية:

69. عبد القادر زيدان، ***النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية، القراءة في المرحلة الابتدائية -أنموذجا***-مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2012، 2013.

ثالثا-الوثائق التربوية:

70.اللجنة الوطنية للمنهاج، ***الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية***، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

71.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ***دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي*** مطابق لمنهاج الجيل الثاني، 2016.

72.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ***كتاب في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي***.

رابعا-المواقع الالكترونية:

73. ضحى فتاحي، مقدمة في نظريات التعلم، http://www.edutrapedia.illat.net

فهرس الموضوعات

المحتوى	الصفحة
مقدمة	أ-د
مدخل: النظريات التعليمية وأثرها في عملية التعلم	
1-تعريف النظرية	7
2-مفهوم التعلم	8
3-نظريات التعلم	9
3-1-النظرية السلوكية	11
3-2-النظرية المعرفية	15
الفصل الأول: ماهية الاملاء	
1-مفهوم الإملاء	20
2-أهمية الإملاء	23
3-أهداف تدريس الإملاء	25
4-أسس اختيار موضوعات الإملاء	26
5-أنواع الإملاء وطرق تدريسه	27
5-1.الإملاء المنقول	28
5-2. الإملاء المنظور	30
5-3. الإملاء الاستماعي	31
5-4. الإملاء الاختباري	33
5-5 الإملاء القاعدي	35
5-6 الإملاء الذاتي	35
5-7 الإملاء التعليمي	36
6-علاقة الإملاء بالأنشطة اللغوية الأخرى	36
6-1 الإملاء والقراءة	36
6-2 الإملاء والخط	37

3-6 الإملاء والتعبير	38
4-6 الإملاء والنحو والصرف	38
5-6 الإملاء والنصوص	39
6-6 الإملاء والثقافة العامة	39
7-6 الإملاء وصلتُه بالمهارات والعادات الحسنة	39
7-طرائق تصحيح الإملاء	39
1-7 تصحيح التلميذ خطأه بنفسه	40
2-7 تصحيح المعلم	41
3-7 تبادل الدفاتر	42
الفصل التطبيقي: واقع تعليم نشاط الاملاء للسنة الثانية	
1- المنهج المتبع في الدراسة	45
2- عينة الدراسة	47
3- مجالات الدراسة	48
3-1-المجال المكاني (الجغرافي)	48
3-2-المجال الزماني	49
3-3-المجال البشري	50
4-أدوات جمع البيانات	51
4-1-الملاحظة	51
4-2-المقابلة	52
4-3-الاستبانة	54
5-الأساليب الإحصائية المستعملة	56
5-1-التوزيع التكراري	57
5-2-النسبة المئوية	57
6-عرض البيانات وتحليلها	57
6-1-تحليل البيانات الشخصية للمعلمين	58
6-2-تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة الموجهة للمعلمين حول تعليمية الإملاء	63

7-طرائق تدريس (القواعد الإملائية) للسنة الثانية ابتدائي	89
7-1-تقويم نشاط الإملاء	95
7-2-مرحلة التصحيح	99
الخاتمة	101
قائمة المصادر والمراجع	104
الملاحق	113
فهرس الموضوعات	121

ملخص:

اللغة العربية منظومة لها انظمة فرعية متعددة ،يؤدي كل نظام منها وظيفة معينة بالتعاون مع النظم الأخرى، وقواعد الإملاء هي إحدى هذه الأنظمة ،التي تحقق جزءا مهما من وظيفتها الأساسية وهي الفهم والإفهام ،هذا الأمر دفعني لمحاولة الكشف عن واقع تعليم هذا النظام – نظام الكتابة –في مرحلة التعليم الابتدائي وبالتحديد الطور الأول هادفة إلى تسليط الضوء على الدور الذي تلعبه دروس الإملاء في تحقيق الكتابة الخالية من الأخطاء وكذلك إبراز العلاقة التي تربط الإملاء بالأنشطة اللغوية الأخرى كالقراءة والخط والنحو والصرف وكذلك التعبير، مع معرفة الأخطاء الأكثر انتشارا في وثائق المتعلمين.

تم تقديم جملة من المقترحات والحلول بشأن تعليم نشاط الإملاء عامة منها: التخفيف من عدد المتعلمين داخل القسم التربوي الواحد، تمديد زمن الحصة، الحرص استعمال اللغة الفصحى لإيصال الأفكار والمادة المعروضة للمتعلم دون اللجوء للعامية.

Résumé :

La langue arabe est un système qui a divers branches, chaque branche a une fonction précise en collaboration avec les autres branches, la dictée est l'une de ces branches, qui a réalisé une partie importante de sa fonction essentielle : la compréhension et faire comprendre.

Tout cala, nous a poussés à montrer la réalité de l'enseignement de cette branche – l'ecriture-pimaire, exactement le premier niveau , afin de montrer le rôle de la dictée dans la réalisation qui lie la dictée dans la réalisation de l'écriture sans faute, également nous cherchons à démontrer la réalisation qui lie la dictée avec les autres acticvités langagiéres ,à savoir, la lecture, l'écriture, la grammaire, la conjugaison et l'expression. De plus, connaitre les faites les plus fréquentes dans les copies des élèves. Ensuite, nous donnons des propositions et des solutions en relation avec l'enseignement de la dictée, à titre d'exemple : l'abaissement du nombre des élèves dans la classe, la longneur de la durée de la séance, l'importance de l'utilisation de la séance, l'importance de l'ulisation de la langue arabe classique pour faire comprendre l'élève, sans expliquer par l'arabe dialectale.