**جامعةعبد الرحمان ميرة -بجاية-**

**كليةالآدابواللغات**

**قسماللغةالعربية وآدابها**

**عنوان المذكرة:**

# *الأخطاء الاملائية في اللغة العربية في ضوء الدراسات السانية الحديثة*

## *الطور المتوسط (السنة الأولى)*

## *التعبير كتابي نموذجا*

**مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص:**

**علوم اللسان.**

***إعداد الطالبين: تحت إشراف الأستاذة:***

- ✓ وهيبة معزوزي
- ✓ فوزي معماش

✓ أ. ليلى لطرش

السنة الجامعية: 2017/2016

# الإهداء:

إلى التي سقتني في صغري وروتني في كبري
إلى الشمعة التي أنارت دربي
إلى التي تعذبت لتنشأتي أنا وأخواتي
إلى التي أحبها من أعماق القلب والروح
إلى **أمي** وروحي وسر وجودي.

إلى من هو بالصبر والإيثار نور يستضيء بفطرته
إلى من أعطاني دوما ولم يبخل علي يوما
إلى من كان سندا ولا يزال، إلى أعز الناس لدي
إلى **أبي** الحنون أطال الله في عمره

**<u>أهدي هذا العمل خالصا</u>**

إلى كل **أخواتي:** سكينة، عزيزة، سميرة.
إلى كل غصن من عائلتي خاصة أعمامي وخالاتي وجميع أفراد عائلتي صغيرا وكبيرا.
إلى كل من عرفني بعيدهم وقريبهم، إلى كل من علمني حرف.
إليهم جميعا أهدي هذا العمل خالصا من كل قلبي.

**وهيبة**

# الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين أهدي هذا العملإلى:

-منأحملاسمهبكلفخروالذيلميبخلعليبيوما بشيءأبيالعزيز.

-منأرضعتنيالحبوالحنانإلىرمزالحبوبلسمالشفاءإلىالقلبالناصعبالبياض والدتيالحبيبة.

-منأظهروا ليما هو أجملمن الحياة وإخوتي.

-كلالعائلةوالأقارب.

-منسرنا سويا ونحننشقالطريقمعانحوالنجاحوالإبداعإلىزميلاتيوزملائي.

-أساتذتيوأستاذاتيوكلمنأشرفعلى تعليمي منذالصغر.

-منضاقتالسطورفي ذكرهم فوسعهم قلبي.

**فوزي.**

**شكروتقدير:**

**الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة واعاننا على أداء هذا**

الواجبووفقناإلىإنجازهذا العمل.

نتوجهبجزيلالشكروالامتنانإلىكلمنساعدنامنقريب

أومنبعيد علىإنجاز هذا العملوفيتذليلماوجهناهمن

صعوبات، ونخصبالذكرالأستاذةالمشرفة" لطرش ليلى"

التيلمتبخلعلينابتوجيهاتها القيمةالتيكانتعونالنافيإتمام هذاالبحث.

# مقدمة

تبقى اللغة المنظومة الفكرية التي استطاعت أن تخطّ للأمة جل تراثها الثقافي ماضيه، وحاضره ومستقبله، وهي الميزة التي امتاز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وقد جاء ذلك مصداقا لقوله تعالى:﴿ ومن ءاياته خلق السماوات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم في ذلك لآيات للعالمين ﴾(الروم / 22).

واللغة مرآة الشعب، ومستودع تراثه، وديوان أدبه، وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه وهي فوق هذا كلّه رمز كيانه الروحي، وعنوان وحدته وتقدمه وخزانة عاداته وتقاليده واللغة العربية حاملة الرسالة السماوية، مبلغة الوحي الإلهي ومعجزته الخالدة، واعجازه الأزلي، مصداقا لقوله جل شأنه:﴿ كتابٌ فصلت ءاياته قرءانا عربيا لقوم يعلمون ﴾(فصلت /04).

وهي ناشرة الدين الحنيف، وسفيرته إلى العالمين، فاتحة دعوته، ولسان شعائره، جامعة الأمة، وآصرة الملة. هذا وقد اكتسبت اللغة العربية مكانتها من غزارة كلماتها، وتعدد اساليبها وقوة أدائها، وسعة صدرها للنماء والزيادة خاصة الاشتقاق والقياس فيها، ثم زادها شرفا، وقوة وخلودا، ورسوخا نزول القرآن الكريم بها، وتكريم اللّه لها دون اللغات الأخرى.

والعربية الفصحى مكونة من منظومة لغوية وصرفية ونحوية–وعلى الرغم ممّا بين هذه الأنظمة اللغوية من تكامل عضوي، إلا أنّ لكل نظام منها مهمة تختلف عن باقي الأنظمة. والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره ويسجل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، وفي عرض الفكرة سببا في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة، لذا تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم، وعلى اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتعبير عنها.

وحينما تطلق الكتابة في المجال اللغوي، فهي تحتمل إحدى دلالات ثلاث: التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة، وهو ما يسمى بالتعبير الكتابي، ورسم ما يُملى عليه رسما إملائيا صحيحا مطابقا للقواعد الإملائية المتعارف عليها، وهو ما نسميه بالإملاء، ورسم الكلمات رسما فيه وضوح وتنسيق، وجمالٌ–وهو ما نسميه بالخط.

ويعد الإملاء فنا من فنون اللغة العربية، وهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة اعرابا واشتقاقا، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الرسم الخطيّ الكتابي، وكذلك يعتبر الإملاء مقياسا دقيقا، لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار التلاميذ في تعلّمهم.

ومن هنا تنبع أهمية الإملاء، حيث إنه يعلّم الطالب التمعن، ودقة الملاحظة، ويربي عنده قوة الحكم والإذعان للحق، كما يعوّده على الصبر، والنظام، والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة.

وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للإملاء، باعتبارها هي والقراءة مفتاحا لجميع أبواب المعرفةوخزائن العلم، إلا أن مدرسو اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ،في مختلف المستويات كثيرا ما يشتكون من ضعف تلاميذهم في التعبير الكتابي، وعدم تمكنهم من انشاء نص متسق ومنسجم، وعجزهم عن استعمال لغة تعبر عن أفكارهم وهذا لأن التلاميذ يعانون من صعوبات شديدة في اتقان الكتابة الصحيحة المطابقة للقواعد الإملائيةفخطورة هذه الظاهرة هي التي دفعتني إلى الغوص في مثل هذا البحث، لأجل هذا اخترت السنة الأولى من التعليم المتوسط بغية الكشف عن الضعف الذي يعاني منه التلاميذ والاجابة عن الإشكالية: **ماهي الأخطاء الاملائية الشائعة عند تلاميذ السنة الأولى متوسط؟ وما مدى تأثيرها على تعلم اللغة العربي؟**

وتندرج تحت هذه الإشكالية الأسئلة التالية:

– ما نوع الأخطاء الاملائية التي يقع فيها تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

– هل وقوع المتعلم في الخطأ تمكنه من تعلم القواعد اللغوية؟

– ما الأسباب التي أدّت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء؟

– ما المهارات الإملائية التي ينبغي توافرها لتنمية مهارات الأداء الإملائي لدى تلاميذ هذه العينة؟

– ما هي الحلول المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء؟

تكمن أهمية الدراسة في تناول مبحث الأخطاء الإملائية، باعتباره أحد فروع اللغة العربية الأساسية الذي يواجه فيه التلاميذ صعوبات كبيرة، واشكاليات كثيرة، ولبلوغ الغاية الموجودة من هذه الدراسة والإشكالية التي طرحناها في البداية قمنا برسم خطة منهجية تتضمنها استراتيجية البحث، وبناءً عليها تم تقسيم دراستنا إلى ثلاثة فصول رئيسية حيث كان الفصل الأول والثاني نظريين أما الفصل الثالث فكان تطبيقي:

**الفصل الأول:** تطرقنا فيه ماهية اللسانيات التطبيقية وموضوعاتها.

**الفصل الثاني:** تناولت فيه الأخطاء الإملائية.

**الفصل الثالث:** عبارة عن دراسة ميدانية تناولنا فيه الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي. وختمته بخاتمة التي هي بمثابة نتيجة عامة لموضوع بحثنا.

ومن خلال التعامل مع هذا البحث اعترضتنا بعض الصعوبات ومن بينها: صعوبة الظفر ببعض المصادر والمراجع لعدم توفرها في المكتبة الجامعية ونقص الخبرة وضيق في الوقت وأخيرا نقول أنّ عملنا هذا يظل محاولة بسيطة، كما لا ندعي كما لا ندعي أن هذا البحث يغطي كل ما يتعلق بموضوعنا هذا، ولكننا نتمنى أن يكون قد أسهم ولو بقدر بسيط في فتح الباب أمام دراسات أخرى مستقبلية تكون أكثر عمقا وإلماما لهذا الموضوع.

ونأمل أننا وفقنا في انجاز هذا البحث المتواضع.

ومنتهى القول الحمد لله رب العالمين وحده ولي التوفيق.

# الفصل الاول

## الفصل الأول: ماهية اللسانيات التطبيقية وموضوعاتها

1-تعريف اللسانيات العامة.

2-تعريف اللسانيات التطبيقية.

3-نشأة اللسانيات التطبيقية.

- هل يقصد باللسانيات التطبيقية تطبيق النظريات اللغوية على تدريس اللغات.

4-مجالات اللسانيات التطبيقية.

4-1-علم اللغة التعليمي.

4-2-علم اللغة الاجتماعي.

4-3-علم اللغة الجغرافي.

4-4-علم الأسلوب.

4-5-علم اللغة النفسي.

4-6-الحبسة وأنواعها.

4-7-الترجمة.

5-مبادئ علم اللغة التطبيقي.

6-أهداف اللسانيات التطبيقية.

7-اهتمامات اللسانيات التطبيقية.

8-اللسانيات واكتساب اللغة.

## توطئة:

إن نجاح خطط التعليم قائم على مدى تحكم المدّرس في الخلفيات اللسانية للمادة اللغوية المدروسة، ومن ثمّ فإن تعليم اللغة، بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، لا يستقيم لها أمر إلا إذا ارتكزت على الحصيلة العلمية للنظريات اللسانية والنفسية والاجتماعية. لكونها تسعى في جوهرها إلى إيجاد التفسير العلمي الكافي لكثير من العوائق التي تعوق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي لدى المتكلم.

وواضح أنّ عملية الاكتساب هذه تستمر طالما كان الفرد عضوا في جماعة، واكتساب الفرد للغة عملية تدوم ما دامت الحياة في الطفولة، وفي المدرسة، وفي الحياة العملية، يتعلم كل فرد كيف يتصل بزملائه، فلا يكاد الطفل يلج باب الحياة حتى يبدأ في الحصول على أسس لغة الأم[1]. ويكفي أن نشير في الاكتساب إلى أن المناغاة كالنواحي الأخرى من اللغة، تتبع أولا من السلوك غير الاجتماعي، وأنّها سرعان ما يتلقفها المجتمع، ويصبغها بالصبغة الاجتماعية، وتتجه إلى تقوية تيار الاتصال النامي بين الجماعة والطفل[2].

فالمسألة مسألة تدريب مستمر على نطق أصوات اللغة، وعلى الإحاطة بصيغتها، وما يكون ضروريا للفرد من مفرداتها، وعلى معرفة طرق صيغ جملها المفيدة، على غرار التدريب الذي يقوم به الراغبون في اكتساب العادات. وليس صحيحا أن اللغة العربية في دم العربي، تظهر على لسانه ولو ولد أجنبيا[3]. والملاحظ أن الدراسات العربية اليوم قد أخذت حظا ملحوظا من ثمار اللسانيات، غير أن حظها في الجانب النظري أوفر منه في الجانب التطبيقي مما يدفع الباحث اللساني إلى الحكم بحدود الدراسات النظرية ما لم تستغل في وصف لغوي جديد.

---

[1]–تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ط4.القاهرة :2006م، عالم الكتب، ص75.

[2]–بويس. م م، اللغة والمجتمع، تر: تمام حسان، ط1. القاهرة: 2003م، عالم الكتب، ص33.

[3]–تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص76.

ويكاد اللغويون اليوم يسلّمون بداهة بضرورة إعادة وصف اللغات عموما حتى تكتشف نواميسها الخفية من جهة، وتخلص مقاييس تلقينها وبلورتها من كل سمة اعتباطية أو معيارية من جهة أخرى، ولعل اللّغة العربية من أشد اللغات حاجة إلى هذا الوصف الجديد[1]

وما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، حيث انصرفت الأذهان لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، ممّا جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى. من هنا يمكن لها أن تحتل مكانتها بجدارة بين العلوم الانسانية[2].

## 1-تعريف اللسانيات العامة:

تعود بداية اللسانيات بوصفها علما حديثا إلى القرن التاسع عشر وهي علم يقوم بدراسة اللسان البشري دراسة علمية موضوعية، علمية نسبة إلى العلم وهو اتباع الطرائق والوسائل العلمية أثناء الدراسة والبحث والموضوعية ويقصد بها كل ما يوجد في العالم الخارجي في مقابل العالم الداخلي، أو هي بتعبير آخر: التجرد من الأهواء والميولات الشخصية أثناء الدراسة والبحث وتتصف بالاستقلال وتهتم باللغة المنطوقة قبل المكتوبة وتُعنى باللهجات[3].

---

[1]-عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، د ط. تونس:1986م، الدار التونسية، ص135.

[2]-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2. الجزائر:2007-2009م، ديوان المطبوعات الجامعية، ص130.

[3]-أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ط1. سوريا:1999 م، دار الفكر المعاصر، ص13

## 2-تعريف اللسانيات التطبيقية: «علم اللغة التطبيقي"

«علم متعدد المصادر والروافد، يستثمر نتائج علوم أخرى تتصل باللغة من جهة ما، لأنه يُدرك أن تعليم اللغة يخضع لعوامل كثيرة، لغوية ونفسية واجتماعية، وتربوية»[1].

ونستخلص أن اللسانيات التطبيقية تتناول اللغة من الزاوية التطبيقية، وذلك بهدف معرفة الصعوبات وتجاوزها وحل المشاكل المتصلة بها.

## 3-نشأة اللسانيات التطبيقية:

هذا المصطلح حديث النشأة، حيث يرجع ظهوره إلى حوالي سنة 1946م أي حوالي 71 سنة، وصار موضوعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان حيث كان معهدا متخصصا في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تحت إشراف العالمين "**تشارلز فريز**"

"تعلم اللغة **Ch. Fries** "**روبرت لادو**" **R.Lado**، وقد أصدر هذا المعهد مجلته المشهورة

–مجلة علم اللغة التطبيقي" ثم تأسست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدينره 1958م وهي أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال، وفي سنة 1964م تأسس الاتحاد وينظم مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات[2].**AILA**الدولي لعلم اللغة التطبيقي

إلا أن اللسانيات التطبيقية صادفت عدة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية في تحديد اللسانيات التطبيقية " لسانيات وتطبيقية " أي تتعامل مع اللسان من جهة ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى وتشمل اللسانيات التطبيقية العديد من المجالات فنجد مثلا: تعلم اللغة الأولى وتعليمها، تعليم اللغة الأجنبية، الازدواجية اللغوية، أمراض الكلام، والمعجم وغيرها.

---

[1]–عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، د ط. القاهرة :1992م، دار المعرفة الجامعية، ص17

[2]–عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، ص8–10

**●هل يقصد باللسانيات التطبيقية تطبيق النظريات اللغوية على تدريس اللغات:**

اختلفت الآراء حول تحديد العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي للسانيات، ودور هذا العلم في ميدان التعليم، إلا أنّ الرأي الغالب يتفق على أنّ اللسانيات التطبيقية علم لا يشتغل بمعزل عن بقية العلوم التي تربطها علاقات بالظاهرة اللغوية، كعلم النفس، بطريقة خاصة بها، هذا ما يجعل الترجمة معيقة للفهم. والطريقة المباشرة هي أول طريقة عوّضت الترجمة بوسائل أخرى كالصور والحركات والإشارات...إلخ.[1]

## 4-مجالات اللسانيات التطبيقية:

اتسعت دائرة علم اللغة التطبيقي وتعددت فروعه ومجالاته انطلاقا من بعض المشكلات التي أثارها علماء اللّغة في دراستهم العلمية أو النظرية للغة، هذه المشكلات اللغوية التي أصبحت خلال نصف قرن تقريبا علوم في إطار علم اللّغة التطبيقي أو فروعا منه، ومن أبرز مجالات هذا العلم:

### 4-1-علم اللغة التعليمي:

يستخدم مصطلح علم التربية التطبيقي للدلالة على هذا العلم، وقد يطلق عليه علم تعليم اللغة أو علم اللغة التربوي والذي يعد فرعا من فروع علم اللغة التطبيقي، وهو يهتم بالطرائق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللّغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي، فهو يضع البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل لتعليم المهارات اللغوية مثل النطق والقراءة والاستماع والكتابة[2].

---

[1]-عليك كايسة، تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة تيزى وزو:2001-2002، ص16-17.

[2]-حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، د ط. القاهرة: 2003م، دار المعرفة الجامعية، ص76

وخلاصة القول: أن هذا العلم يهتم بوضع البرامج والطرق التي تساعد على تعلم اللغة واستخدامها من حيث هي وسيلة اتصال.

**4-2-علم اللغة الاجتماعي:**

يدرس هذا العلم«**التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع**" أي يقوم بدراسة المجتمع في ضوء القضايا اللغوية وهذا العلم يقوم بدراسة التنوع اللغوي في استخدام اللغة في مجتمع ما، أو عدة مجتمعات تتكلم لغة واحدة أو ما يسمى باللهجات من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية كما يدرس أيضا مشكلات الازدواج اللغوي أو تعدد المستويات اللغوية مثل الفصحى والعامية وطبيعة العلاقة بينهما[1].

**4-3-علم اللغة الجغرافي:**

هو علم يدرس اللغات واللهجات ويصنفها، طبقا للمواقع الجغرافية لكل لغة أو لهجة. وهو يلتقي مع جوانب من علم اللغة الاجتماعي وذلك بالنظر إلى الخصائص التي تفرق لغة أو لهجة عن لهجة وهذا الجانب يهتم خاصة بالمناطق ذات التعدد اللغوي أو المناطق ذات خصوصيات لغوية.[2]

بمعنى أن هذا العلم يعمل على تحديد الظواهر الأساسية في الاختلاف اللهجي والتنوع اللغوي ويدرسها ويصنفها طبقا للمناطق الجغرافية لكل لهجة أو لغة.

**4-4-علم الأسلوب:**

وهو علم يدرس مظاهر التنوع والاختلاف في استخدام اللغة، وهو بهذا يلتقي مع جوانب من علم اللغة الاجتماعي غير أن هذا العلم يوجه جل اهتمامه إلى مستوى الاستخدام الفني والجمالي للغة، والتي تتمثل في لغة الشعر والنثر، وفي كل هذا يطبق نتائج علم اللغة النظري ويستخدم مصطلحاته مثل الفونيم والمورفيم وغير ذلك.وتقوم هذه الدراسة على اللغة المكتوبة ويدرس أيضا اللغة المنطوقة ويستخدم أحيانا الطرائق

[1]-حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص ص77-78.

[2]-حلمي خليل، نفسه، ص87.

الإحصائية في حصر الصيغ أو المفردات التي تميز مستوى لغوي عن آخر وحينئذ يطلق عليه علم الأسلوب الاحصائي وأحيانا يطلق عليه الاسلوبية[1].

**4-5-علم اللغة النفسي:**

علم النفس يدرس الظاهرة النفسية بكل أبعادها، وحينما يتناول اللغة بوصفها ظاهرة نفسية، يتقاطع منهجيا مع اللسانيات، فيشكل هذا التقاطع منوالا مركبا ينعت بعلم النفس اللساني[2].

مجال هذا العلم هو «السلوك اللغوي» للفرد، والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما «الاكتساب» اللغوي و«الأداء» اللغوي، ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا بمعرفة الأنظمة المعرفية عند الإنسان[3].

إن الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة، فالطفل هو الذي يكتسب اللغة، وهو يكتسبها في زمن قصير جدا، ويتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة ممّا يدل على وجود هذه الفطرة المشتركة، أو هذا الجهاز اللغوي العام[4].

ومن الجوانب التي يهتم علم اللغة النفسي بدراستها في الأداء اللغوي دراسة الأخطاء سواءً كانت أخطاء إنتاجية (حين يكون الانسان متكلما أو كاتبا) أم أخطاء استقباليه (حين يكون مستمعا أو قارئا) والبحث عن العوامل النفسية وراءها[5].

كما يدرس علم اللغة النفسي السلوك اللغوي عند الانسان في إطار علم النفس التجريبي الذي يركز على السلوك الظاهر الخاضع للملاحظة (المثير والاستجابة) والجانب العقلي

---

[1]-حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص87

[2]-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، ص23

[3]-المرجع نفسه، ص21

[4]-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، ص21

[5]-المرجع نفسه، ص22

في إطار علم النفس المعرفي الذي يرى أن تعلم اللغة يجري وفق قدرات فطرية في الانسان.

**4-6-الحبسة وأنواعها:**

إن وظيفة اللغة في العرف هي أداة اتصال، لكنها تتجاوز هذه الوظيفة لتكون أداة تعلم السامع عن حالة المتكلم النفسية، وقد يحصل أن يكون هناك تشويش في عملية الاتصال نتيجة بعض الامراض أو العيوب التي تلحق اللسان، وتكون هذه العيوب عضوية أو وظيفية أو عيوب ناتجة عن نقص القدرة الذهنية. وهذه كلها تدخل فيما يسمى بالأمراض اللغوية ومن هنا تأسست جمعيات تهتم بمرضى الكلام وأمراض الكلام هي أمراض ناتجة عن سوء الأداء وقلة القدرة على الكلام ومنها القلب، التمتمة، الحبسة، المقمقة، والتأتأة وقد سميت هذه الأمراض عامة بالحبسة[1]. وتندرج الاضطرابات الكلامية وفق حالتين:

- **الحالة الأولى:** حالة عيوب النطق التي ترجع إلى أسباب أو عوامل عضوية وتظهر حينما يختل نظام الجهاز النطقي أو الجهاز السمعي كالتلف أو التشوه أو عاهة في التركيب العضوي للجهازين، أو الضعف في القدرات الفطرية كالذكاء، نتيجة لهذا كله عيب في النطق أو صعوبة تشكل عائقا للعملية التلفظية.

-**الحالة الثانية:** حالة العيوب التي تعود أسبابها إلى أسباب وظيفية وتعود هذه الحالة عندما يحدث اضطراب عند المتكلم-المستمع والاضطراب يعود إلى عوامل غير عضوية ويختلف من حيث نوعه وشدته حسب قوة العوامل المتسببة فيه ودرجة تأثيرها على الفرد[2]

[1]-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، د ط. الجزائر:2003م، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،صص 176-177.

[2]-أحمد حساني، دراسات في علم اللغة التطبيقي حقل تعليمية اللغات، ص123.

**4-7-الترجمة:**

تعتبر الترجمة من أكثر الأنشطة الثقافية في العصر الحديث، حيث يتم تحويل النص إلى اللغة التي نريد الترجمة إليها، كما تعرف الترجمة بأنها نقل النصوص من اللغة الأساسية وهي لغة المصدر إلى لغة ثانوية، أما رومان جاكبسون**R. JAKOBSON** فعرفها بأنها: "استبدال رموز لغوية في لغة ما برموز لغوية في لغة أخرى، ونعني بهذا أن الرموز تشمل الرموز الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية وكل هذا يؤثر في حيوية النص المترجم وقبوله"

فالترجمة فعل ثقافي متطور يعبر عن انجاز اجتماعي نشيط هادف وبناء، يرمي إلى توزيع دائرة الحوار والمعرفة في بيئته، واكتساب خبرات الآخرين لتكون سلاحه في التطور والارتقاء والمنافسة، فلا يمكن للترجمة أن تكون تواصلا مستمرا وتفاعلا حيا إلا إذا كانت تعبيرا صادقا عن إرادة قوية لتغيير الواقع[1].

## 5-مبادئ علم اللغة التطبيقي:

من أهم المبادئ التي يشتغل عليها علم اللغة التطبيقي:

إعطاء الأولوية ورد الاعتبار للمنطوق على المكتوب والاهتمام باللغة المستعملة في آنيتها دون الاشتغال بتطورها، على اعتبار اللغة نظام صوتي، كما أكدت على اعتباطية الدليل اللغوي والعلاقة بين الدال والمدلول بدليل أنها أقصت الترجمة كوسيلة لتعلم اللغة لأنها معيقة للفهم وعوضت بوسائل أخرى، كل لغة لها نظامها الصوتي الخاص وتراكيب تميزها عن باقي اللغات، لذا تؤكد اللسانيات التطبيقية عدم صلاحية تعليم لغة بلغة أخرى واللغة نظام وتراكيب وبنية من العناصر والعلاقات وأساس العملية التعليمية هي القدرة على التواصل

[1]-محمد زرمان، أهمية الترجمة وشروط إحيائها، د ط. الجزائر:2007م، دار الهدى، ص17.

كون أغلب المشاكل التعليمية تتعلق بها[1].

## 6-أهداف اللسانيات التطبيقية :

_نجد من بين أهداف اللسانيات التطبيقية تحديد طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية.

-تسعى إلى تبيان طرق التدريس المقدمة للمعلم وتوضح مدى أهمية المحتوى في تدريس اللغة العربية.

-كما نجد أن علم اللغة التطبيقي يقتصر على نظرية تعليمية تعتمد على منهج بحد ذاته، فالمنهج تفرضه المشكلة بوجه خاص.

-تهدف اللسانيات التطبيقية إلى تعلم اللغة وتعليمها للناطقين بها أو غير الناطقين بها.

-تسعى اللسانيات التطبيقية إلى رصد أهداف تعليمية وتربوية، فهو يعيد تعريف نفسه حسب الهدف الذي يتعرض له[2]

## 7-اهتمامات اللسانيات التطبيقية:

تهتم اللسانيات التطبيقية بما يلي:

-وضع القوانين العلمية التي أثمرتها اللسانيات العامة موضع الاختبار والتجريب.

-استعمال تلك القوانين والنظريات في ميادين أخرى قصد الإفادة منها.

وبناءً على ذلك فإن اللسانيات التطبيقية هي استعمال فعلي للمعطيات النظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة، واستثمار هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية، والتعلمية من أجل تطوير طرائق تعليمها لأبنائها الناطقين بها[3]

---

[1]- عليك كايسة، تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، ص17

[2]-محمد فتحي، علم اللغة التطبيقي، ط1.القاهرة:1989م، دار الفكر العربي، ص34.

## 8-اللسانيات واكتساب اللغة:

إنّ ما سمح للسانيات بولوج حقل اكتساب اللغة هو:

1-ازدهار اللسانيات التطبيقية ولاسيّما في حقل تعليم اللغات سواء عند تلقين الطفل قوانين لغته التي اكتسبها بالأمومة أو عند تعليم اللغة لغير الناطقين بها.

2-بروز علم النفس اللغوي وهو فن ظهر ضمن أفنان اللسانيات العامة ويدرس كيف تطفو مقاصد المتكلم ونواياه على سطح الخطاب في شكل إشارات لسانية تنصهر في اللغة، كما يدرس سبل توصّل المتقبلين لذلك الخطاب إلى تأويل تلك الإشارات.

فهذا العلم يعكف أساسا على عمليتي التركيب والتفكيك وكيف تلابسان الحالة التي يكون عليها كل من الباث والمتقبل. ولقد اتسع هذا العلم فتحدد موضوعه بدراسة ظاهرة الكلام كيف تنشأ لدى الباث، وظاهرة الإدراك كيف تتحقق لدى المتقبل.

3-بروز علم التحكيم الآلي وما أفضى إليه من ترابطات مع اللسانيات الخاصة في اختزان الأنماط التنظيمية بوصفها ضربا من النحو الآلي المسجل، وهو ما قاد إلى فحص طرائق اكتساب الكلام وتحسن نواميس تراكمها وتفاعلها. [1]

وهكذا غدا طبيعيا أن تعكف اللسانيات على قضايا اكتساب اللغة وحصول الكلام فعملت على ربط مراحل هذا الاكتساب لدى الطفل بمراحل نشوء اللغة الأصل، وحللت بوادر عملية التواصل الكلامي من مستوى الادراك الشمولي إلى مستوى التقطيع المزدوج، وفسرت مرور الطفل بالمرحلة العلاميّة، وهي المرحلة الاشارية السيميائية، قبل بروز العلامة اللسانية ودققت تراكم المخزون الصوتي والنحوي فالمعجمي[2].

---

[1]-محمود إسماعيل صيني " اللسانيات التطبيقية في العالم العربي" مقال منشور في كتاب: تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، د ط، الرباط، 1987م، دار الغرب الإسلامي، ص218.

[1]-عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، د ط. تونس :1986م، الدار التونسية للنشر، ص138.

3-عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، ص139.

وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية. ولذلك فإنّ الإفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة، وطرائق التلقين

البيداغوجي من جهة أخرى. وفي ظل هذه التوأمة المنهجية يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية إذ إنه يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية: «**المعلم، المتعلم، طريقة التعليم**»[1]

[1]–أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط2.الجزائر: 2013م، ديوان المطبوعات الجامعية،ص ص17–18.

## I-1- المخالفات اللغوية ومصطلحاتها :

للمخالفات اللغوية تسميات مختلفة أهمها الخطأ ثم اللخن والغلط والزلة والعثرة.

### I-1-1-الخطأ:

**أ- لغة:**

ضدّ الصواب ففي قوله تعالى:﴿ أَخَطَأتم به_ ولكن مَّا تَعَمَّدَت قُلوبُكُم وكَانَ اللّه غفورًا رّحيمًا ﴾(الأحزاب /05)

فالخطأ ما لم يتعمّد والخطأ ما تعمّد، وأخطأ يُخطئ،إذا سلك سبيل الخطأ عمدا وسهوا ودجّال: خطئ بمعنى أخطأ وقيل خطئ إذا تعمّد وأخطأ إذا لم تعمدوا يقال لمن أراد شيئا ففعل غيره أو فعل غير الصواب: أخطأ. وأخطأ بمعنى واحد لمن يذنب على غير عمد ويقال رجل خطاء إذا كان ملازما للخطايا غير تارك لها، وقال الأموي المُخطئ من أراد الصواب فصار إلى غيره.وفي المثل: مع الخاطئ سهم صائب، يُضرب للذي يكثر الخطأ ويأتي الأحيان بالصواب[1].خطِئ، تقول خطئ فلان خطئا بكسر فسكون من باب علم إذا أذنِب على غير عمد،كما في المصباح والاسم "الخطيئة" على "فعيلة" ولك أن تقلب الهمزة ياء، فتكون مع الياء الأخرى ياء مشدّدة والجمع "خطيئات وخطايا" كما تقول "الخطأ" والاسم «الخَطَأ" بفتحتين وبقصر فيقال "الخطأ" وبعد فيقال "الخطاء" وقيل خطئ إذا تعمّد الخطأ فهو خاطئ والخطأ إذا لم يتعمّد فهو مُخطئ وفي الحديث :"رُفِعَ عن لأُمّتي الخطأ والنّسيان وما استكرهوا عليه "ونقول أخطأت في المسألة" وأخطأت الصواب"[2].

---

[1]–ابن منظور، لسان العرب، ط1. بيروت:2003م، دار الكتب العلمية، مجموعة الأولى، مادة "خ ط أ"، ج1، ص ص80_81.

[2]–صلاح الدين الزعبلاوي، معجم أخطاء الكتب، ط1. دمشق: 2006م، دار الثقافة والتراث، ص167.

**ب) اصطلاحا:**

تعدّدت تعاريف مصطلح الخطأ بين القديم والحديث. فالخطأ قديما مراد فاللحن مواز للقول في كانت لحن فيه العامة والخاصة[1].

قال البخاري في صحيحه:" حدثنا عبد الله بن يزيد المقري المكّي حدثنا حيوة، حدّثني يزيد بن عبد الله بن الهاد عن محمد بن إبراهيم بن الحارث، عن ياسر بن سعيد عن أبي قيس مولى عمرو بن العاص، عن عمرو بن العاص _ص_ يقول "إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجرٌ"[2].

وهذا يعني أن الخطأ من طبيعة الإنسان والدين الإسلامي يحث على الاجتهاد، وينظر إلى الخطأ العلمي من زاوية إيجابية، وغالبا ما يعني الخطأ في المجال التربوي إجابة المتعلّم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب، ويكون غير ملائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة تذيلت بها وضعية ما[3].

كما يعرّفه كمال بشر بقوله: "الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومنع لشاكلتهم من المعنيين باللغة وتصوّرنا فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعد لحنا أو خطأ، وماسار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها

فهو صواب "[4] والخطأ عائق استمولوجي يحول دون تقدّم المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولاسيما إذا بني الخطأ على الظنّ،

---

[1]–فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ط1.عمان:2009م، دار اليازوري العلمية، ص71.

[2] -البخاري، صحيح البخاري، الباب الحادي والعشرون، أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، ط1. سوريا، لبنان:2002، دار ابن كثير، ص08.

[3]–جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ط1.المغرب: 2015م، الألوكة، ص08.

[4]–كمال بشر، "اللغة بين التطور وفكر الخطأ" مجلة اللغة العربية، منشورات مجمع اللغة العربية المصرية، القاهرة: 1988م، ج62، ص135.

والوهم والافتراض والاحتمال، والاعتقاد والرّأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة

هذا ما أشار إليه عارف كرخي يرى: "أنّ الخطأ انحراف عن قواعد لغوية تستخدم في الكتابة في الأغلب الأعم وذلك من خلال قواعد النحو كالإعراب أو استعمال الكلمات في غير موضعها[1].

أمّا نايف خرما فيري:"الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة العربية وشؤونها فما خرج عن القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعد لحنا أو خطأ، وما سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب"[2]

كذلك يرى جميل صليبا أنّ الخطأ هو عدم إتّباع القاعدة والتّقصير فيها المفروضة علينا سواء كان من الناحية الخلقية أو العلمية أو الفنية أو المنطقية، وبالتالي مصطلح الخطأ هو تجاوز أو انحراف من قاعدة من قواعد اللغة في مستوياتها الصرفية والدلالية والنحوية.[3]

بعد أن تعرّضنا إلى مجموعة من التّعاريف للخطأ، نجد أنّ لكل كاتب أسلوبه أو وجهة نظره الخاصة، فمن خلال التعاريف نستخلص أن مصطلح الخطأ تعدّدت تعاريفه، حيث اصطلح العرب عليه قديما باللّحن وهو مرادف، فالفرق بين الخطأ واللّحن يكمن في أنّ اللّحن ظهر نتيجة اختلاطه بالأعجام ولا يكون إلاّ في اللغة "القول"، أي سفاهة بين العامّة من الناس والخاصّة منهم، في حين أنّ الخطأ قد يكون في اللغة أو الفعل وذلك مشافهة وتدوينا.

فالخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حدّ سواء، ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوّراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية.[4]

---

[1]–عارف كرخي أبو خضري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، د ط.1994م، دار السلام، ص48.

[2]–نايف خرما، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها، د ط.الكويت:1988م، عالم الكتب، ص101.

[3]–جميل صليبا، المعجم الفلسفي. بيروت: 1981م، دار الكتاب اللبناني، ج1، ص530.

[4]–جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص07.

لقد أصبح الخطأ في منظور تعليمية اللغات الحديثة، مؤشرا هاما لفهم عملية اكتساب اللّغة، فلم يعد يدل على الفشل والضعف بل أصبح علامة لتطوّر ونمو لغة المتعلم وهذا ما أدى إلى تركيز دراسات بعض الباحثين على تحليل أخطاء المتعلمين.

**I-1-2- اللحن :**

يقول عبد الرحمان الحاج صالح "ويجب أنلا نخلط بين اللحن وهو الخطأ في اللغة، وتتصف بين العامية وبين التحقيق الذي يلحن لأنه سمع من العرب وقرئ به القرآن"[1]

ويرى إبراهيم أنيس أنّ:" الإعراب في اللغة العربية المشتركة لم يكن مظهر سليقة لعامة العرب (معظمهم)، ولعل أقوى دليل على ذلك في نظره تلك الروايات الكثيرة التي تحدثنا عن وقوع اللحن عند العرب قبيل الإسلام وبعده"[2].

من خلال هذا التعريف يتبين أنّ اللّحن هو الخروج عن الصواب، ولقد ظهر اللّحن نتيجة دخول الأعاجم في دين الله من قريش وروم، فدخل اللغة وتفشا بين الناس، ومما يروي أن أعرابيا سمع الآية التالية:" وأذان من الله ورسوله إلى الناس يوم الحج الأكبر أنّ الله برئ من المشركين ورسوله" (التوبة/03) سمعه يقرأ رسوله الثانية مجرورة، فقال الأعرابي إن كان الله برئ من رسوله فأنا منه بريء، فأخذة القارئ إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه فحكى الأعرابي قراءته فحينها أمر عمر بتعليم العربية.

فاللحن صرف الكلام عمّا كان عليه، حيث بدأ يشيع في عصر دخلت فيه طوائف من غير العرب إلى حواضرهم أو بعض بواديهم.

**I-1-3- الغلط :**

جاء في لسان العرب: «أن الغلط أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه»[3].

---

[1]-عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، د ط. الجزائر:2007م، ص10.

[2]-محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. ط1، 2005م، دار وائل للنشر، ص36.

[3]-ابن منظور، لسان العرب، مادة "غ ل ط "، ص38.

أمّا أبو هلال العسكري فيقول: «إن الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه ولذلك يجوز أن يكون الغلط صوابا في نفسه في حين أنّ الغلط لا يكون صوابا على وجه، فالخطأ ما كان الصواب خلافه»[1].

يمكن القول أنّه قد يكون الغلط غير متعمّد وقد لا نعرف الصواب منه.

**I-1-4-الزلة (العثرة أو الهفوة):**

وقد عرّف إبراهيم أنيس الزلة بأنها: «انحراف العربي عن طرق أداء السليقة اللغوية، مُرجعا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب وانفعال».

يمكن القول إنّ الزلة قد تكون نتيجة التأثر بإحدى المواقف أو الظروف، وتكون الزلة في بعض الأحيان غير متوقعة لذلك يجب على المعلم أن يتفادى هذا النوع من الأخطاء.

[1]-محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص38

[1]- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص38.

## I-2- مفهوم الإملاء :

الإملاء هو أن يتحدث المتكلم ويكتب السامع، فيقال أملى فلان على فلان، إذا ذكر الأول جملة صوتية فدونها الآخر بالكتابة، أما الإملاء، فتعني أن تتم كتابة الكلام الصوتي بشكل مضبوط بالشكل من حيث الأصوات الصحيحة أو المعتلة ومدى ارتباطها ببعضها في أجزاء الكلام من اسم وفعل وحرف.[1]

**أ – لغة:** قال ابن منظور في لسان العرب من مادة "**ملل**" أمل الشيء قاله فكتبه، وأملاه: كأمله، وأمليت الكاتب أملى، وأمللته، وأُمِلُّه لغتان جيدتان جاء بهما القرآن الكريم: وأملُّ الشيء قاله، فكتب وأملاه كأملّه، قال الله تعالى:﴿ **فَلْيُملل وَليّه بالعَدل**﴾(البقرة /282) وهذا من أملى وحكى أبو زيد: أن أَمْلَلَ عليه الكتاب بإظهار التضعيف، وقال الفراء أمللت عليه لغة أهل الحجاز، وتنزل القرآن الكريم باللغتين معا. يتضح مما سبق أن اللّغة العربية فعلين يختلفان نطقا ويشتركان في الدلالة هما(أملى) و(أملل)وكلا الفعلين يدلان على أن شخص يقول قولا فيكتب آخر وهذا القول وهذا الاختلاف ليس قاصرا على الاختلاف في التعريف للإملاء فقد تعددت الآراء في النظر إليه كفن من فنون اللغة العربية[2].

وجاء في فاكهة البستان: «أمللت الكتاب إملالا ألقيته عليه[3]»

أملى المعلّم على طلابه مادة الدرس بمعنى: تلا مادة الدّرس عليهم ليكتبوها في كرّاسهم والإملال هو الإملاء على الكاتب[4].

إلا أن هذه الأساليب كان لها مساوئ من حيث عدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة رسما ومخرجا، والضعف الشّديد في القراءة والميل إلى تتبع حروف الكلمات بالأصابع[5]

---

[1]–(http/www.microsoft.com/isapi/redir.dll ?prd=)

[2]–ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، ط1. بيروت:2000م، دار صادر، مجموعة الأولى، مادة "م ل ل "، مجلد14، ص129.

[3]–عبد الله البناني البستاني، فاكهة البستان، د ط. بيروت: م1930، المطبعة الأمريكانية، ص1385.

[4]–الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، لبنان، دار مكتبة الهلال، المجلد الثامن، ص345.

[5]–فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص276.

**ب- اصطلاحا** :تعدّدت المصطلحات التي تدّل على الإملاء كالرسم والخط والهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب[1] كما أطلق عليه أيضا تصوير خطّي لأصوات الكلمات المنطوقة يمكّن القارئ من نطقها تبعا لصورتها التي نطقت بها، وله أصول وقواعد متعارف عليها، وهو الرسم الصحيح للكلمات، وهو تحويل الأصوات المسموعة والتّعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الانسان، ويتبادله مع الآخرين من حديث لأجل الرّجوع إليها عند الحاجة، والقدرة على الاحتفاظ بها من زمن إلى آخر، أو نقلها إلى الآخرين الذين لم يشهدوا الحدث، ولم يستمعوا إليه.[2]

يرى عبد العليم إبراهيم: أنه ليس الرسم الإملائي إلا تصويرا خطيا لأصوات الكلمات المنطوقة يتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها التي نطقت بها، ولما كانت بعض الحروف في الكتابة العربية تخضع في رسمها إلى عوامل أخرى فهي مفرزة من التزام الصورة النطقية[3].

إذن الإملاء هو عملية تحويل الصوت المسموع إلى صيغة كتابية ورسم الرموز (الحروف) ويرى شحاتة أن الرسم الإملائي هو نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد الحروف الثلاثة[4].

وللإملاء أهمية خاصة بين فروع اللغة العربية، وذلك لما يترتب على الخطأ فيه من تعيير في صورة الكلمة، يؤدي بدوره إلى تغيير في معناها، والإملاء يقوم على تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة هي الحروف، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللّفظ، وظهور المعنى المراد، ولكل حرف

---

[1]-الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في الوطن العربي، د ط.عمان:1993م، دار عمّان، ج1، ص39.

[2]-محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1.الأردن،2007م، دار المناهج، ص133.

[3]-عن كمال بشر، دراسات في علم اللغة، د ط. القاهرة:1998، دار غريب، ص282(بتصرف)

[4]-شحاتة حسن، تعليم الإملاء في الوطن العربي، د ط. لبنان:2000م، دار الهدى، ص11(بتصرف)

في اللغة العربية صوت خاص به، لا يتبدل بتبديل موقعه من الكلمة، على أن تكون الكلمة خالية من الصعوبات الإملائية[1].

## I-3-أنواع الكتابة الإملائية :

الكتابة الإملائية ثلاثة أنواع:

**3-1-كتابة المصحف الشريف:** وهو يكتب على ما رسم في مصحف الإمام "مصحف عثمان رضي الله عنه "، وإن خالف القواعد الإملائية، مثل:

-اتّصال التّاء بحين في قوله تعالى : ﴿وَلاَ تحين مَنَاص﴾ (ص/3)

-فصل اللام عن الهاء في قوله تعالى : ﴿وَمَالِ هَذَا الرسول﴾ (الفرقان/7)

-رسم التاء المقفلة تاء مفتوحة في قوله تعالى : ﴿إِن شَجَرَتَ الزَّقومِ﴾ (الدخان /43)

﴿ ابنَتُ عِمْرَان ﴾ (التحريم/11).

وهذه الكتابة مقصورة على القرآن الكريم وحده.

**3-2-كتابة العروضيين:** يكتب العروضيون حسب اللفظ دون التقيّد بالقواعد الإملائية، مثل:(وشْشَمْسُ) بدلا من :(الشّمْسُ) وهذه الكتابة خاصة بعروض الشعر لا تتعدّاه إلى غيره.

**3-3-الكتابة الاصطلاحية:** وهي :الكتابة السائدة بين الكتاب، وهي التي وضعت القواعد الإملائية من أجل ضبطها وتثبيتها، والتي استمدّت قواعد الإملاء فيها من علماء البصرة والكوفة، ومن بعض كلمات مصحف الإمام، ومن النّحو العربي، والمعوّل هو على هذه الكتابة الاصطلاحية في دراستنا هذه[2] .

---

[1]-نبيل أبو حلتم، وآخرون، موسوعة علوم اللغة العربية (قواعد، صرف، بلاغة، إملاء)، د ط.الأردن:2009م، دار أسامة، ص437.

[2]-زهدي أبو خليل، الإملاء الميسّر، ط1. عمان:1998م، دار أسامة، ص06.

## I-4- أنواع الإملاء:

قسم التربويون الإملاء حسب مراحل النمو التي يمر بها التلاميذ، حسب المستوى التعليمي الذي وصلوا إليه وهذا التقسيم طبيعي.

**4-1- الإملاء ألتهيجي:** يعتمد على تحليل الجمل إلى كلماتها، والكلمات إلى حروفها، وتركيب كلمات جديدة، فهو بذلك مقدمة طبيعية للقراءة والكتابة التي تتم بعد التحليل والتركيب[1]، وكي لا يكون التهجي مقصودا لذاته لابد عند تدريسه من مراعاة ما يلي:

1- أن يتم من خلال أفكار يحصلها الأطفال من خلال الجمل، التي تعرضها بطريقة طبيعية بعيدة ما أمكن عن التكلف.

2- أن يدرب الأطفال فيه على القراءة بفهم ليس فيه آلية.

3- أن تتكرر الكلمات التي تحلل وتركب، أي التي تعرض للتهجي عددا من المرات مما يؤدي إلى تثبيتها.

4- أن تتعاون في إدراكها الحواس (العين-الأذن -اللسان-اليد) ويناسب هذا النوع تلاميذ الصف الأول الأساسي[2].

ومنه نستخلص أن هذا النوع من الإملاء هو البوابة الرئيسية لدراسة مبحث الإملاء. ولا يمكن تخطيه إلا بعد إتقان الحروف جميعها، والتدرب على كتابتها.

**4-2- الإملاء المنقول:** وهو أن ينقل التلاميذ القطعة من الكتاب أو اللوح بعد قراءتها وفهمها وتهجّي بعض كلماتها هجاءً شفويا.

وهذا النوع من الإملاء يناسب الصفّين الثاني والثالث الابتدائيين، وقد يناسب الصفّ الرابع أيضا.

---

[1]-ظافر محمد إسماعيل، الحمادي يوسف، التدريس في اللغة العربية، د ط.الرياض:1984م دار المريخ، ص302.

[2]-حلس داود، دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في محافظات غزة، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، كلية التربية جامعة الخرطوم، السودان، 2003-2004م ص81.

ومما سبق نجد أن الإملاء المنقول يساعد التلاميذ في تدريبهم للقراءة والتعبير الشفوي بالإضافة أنه فيه تدريب على التهجي، ومعرفة الصور الكتابية للكلمات الجديدة[1]

**4-3- الإملاء المنظور**: وهو أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك.

وهذا النوع يلائم الصّفين الثالث والرابع الابتدائيين وقد يناسب الصفّ الخامس أيضا.

وهذا الإملاء يساعد التلاميذ على اكتساب ثروة لغوية وذلك خلال التعرف على معاني المفردات الصعبة، بالإضافة أنه يعمل على الربط بين النطق والرسم الإملائي[2].

**4-4- الإملاء الاستماعي** : وهو أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة تملي عليهم.

وهذا النوع يلاءم الصّفين الخامس والسادس الابتدائيين والمرحلة الإعدادية كذلك المرحلة الإعدادية[3].

وهذا النوع يساعد على تنمية مهارة الملاحظة لدى التلاميذ وتدريبهم على اكتشاف العلاقات القائمة بين المفردات المتشابهة.

**4-5- الإملاء الاختباري** : والغرض منها اختبار قدرة التلاميذ، ولذلك تملي عليهم القطعة بعد فهمها دون مساعدتهم في الهجاء.

وهذا النوع يصلح لكل الصفوف، على أن يكون على فترات متباعدة[4].

**4-6- الإملاء الوقائي**: وهو من الأساليب الهامة في تدريس الإملاء ويستهدف وقاية التلميذ من الوقوع في الخطأ أو رؤيته وهذا يتطلب عدم تكليف الأطفال بكتابة كلمات لم

---

[1]- سلامة ياسر، كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم، ط1.عمان:2003م، دار علم الثقافة، ص12.

[2]-سلامة ياسر، كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامة الترقيم، ص15.

[3]-زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ط2. غزة: 1999م، مكتبة طالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، ص232.

[4]-سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ط1.عمان:2010م، دار البداية، ص ص 59-60.

تعرض عليهم من قبل أو لم يدرسوا قاعدة كتابتها ومن المفيد أن يسير المعلم في تدريس هذا النوع من الإملاء على النحو التالي:

1-أن يكلف الأطفال كتابة كلمات وجمل يختارها من كتب القراءة.

2-أن يختار من عنده كلمات وجملا، بشرط أن تكون في مستوى ما يقرؤونه في كتبهم، ويراعي أن تكون متصلة بالأحداث التي تحيط بالأطفال والمناسبات التي تستثير انتباههم.[1]

**4-7- الإملاء الذاتي:** وهو أن يملي الطالب النص الإملائي غيبا على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظه عن ظهر قلب من قبل، فيطلب المدرس من طلابه أن يحفظوا نصا هادفا لا يتجاوز بضعة أسطر نثرا أو شعرا، ليكتبوه في غرفة الصف بإشرافه[2]. وهذه الطريقة قد لا تتناسب مع بطيء التعلم في مبحث الإملاء[3].

ونستخلص أن هذه الطريقة لها أثر كبير لدى الطالب العادي والطالب بطيء التعلم، لأنه سيكتب بالسرعة التي تناسبه وستجعله هو الطالب والمعلم في نفس الوقت.

**4-8- الإملاء الاستباري:** وهو أرقى أنواع الإملاء وأعلاها تجريدا، وحقيقته تتمثل في سبر فهم الطلاب للقاعدة الإملائية، وطريقة كتابة الكلمات، وهذا يعني أن الإملاء الاستباري يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلاب للقاعدة الإملائية، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث أنهما يكشفان عن المستوى ألتحصيلي الذي تحقق للطلاب، ولكنه يزيد على الإملاء الاختباري في أنه يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلاب للقواعد المختلفة والتمايز والتباين الذي يكون بينها[4].

---

[1]-الجوجو ألفت، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير. كلية التربية الجامعة الإسلامية. غزة: 2004م، ص54.

[2]-معروف نايف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط1.بيروت: 1985م، دار النفائس، ص160.

[3]-الجوجو ألفت، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، ص55.

[4]-الجوجو ألفت، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، ص55.

إن جميع الطرائق مفيدة في تدريس الإملاء ولابد من التنويع بينها في الحصة الواحدة أو الحصص المختلفة، ولا يمكن تفضيل إحدى الطرائق على الأخرى، ولكن المهم توظيفها بالطريقة المناسبة التي تحقق أقصى درجة من الاستفادة في الموقف التعليمي.

## I-5- أسس عامة في تدريس الإملاء:

1- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتعوّد رسم الحروف والألفاظ، والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة.

2- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر، عن طريق مطالبة التلاميذ أن يتقنوا كتابة عدة أسطر في المنزل، ثم تمليها عليهم في اليوم التالي، واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى.

3- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، ويجب ربط الإملاء بالعمل التحريري، فالهجاء دراسة لها هدف حيوي، عندما يكون مرتبطا بالتعبير المكتوب وعندما يكون أداة للكتابة، أو جزءًا مكملا للعمل التحريري، لأن التناول العملي يعطي نتائج طيبة.

4- الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيحة، تتمثل في القراءة بإمعان وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المنزلية، واستخدام السبورة في كتابة الكلمات الجديدة، ومعرفة القواعد العملية المحددة، مع التركيز على التطبيق[1]

## I-6- أهداف تدريس الإملاء :

لعل أهم أهداف دراسة الإملاء ما يلي:

*التمكن من رسم الحروف و الألفاظ بشكل واضح مقروء، وتنمية المهارة الكتابية، بحيث لا يقع القارئ في الالتباس بسبب ذلك، وهذا الأمر يتطلب إعطاء كل حرف من الحروف حقه من الوضوح، فلا يهمل الكاتب سنّ الصّاد أو الضاد ولا نقطتي الياء ولا رسم الدال الراءً ، ولا الفاء قافا، كما يتطلب وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة.

[1]-زايد خليل فهد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية، ص ص277-278.

*القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها التعبير الكتابي، ليتاح الاتصال بالآخرين، من خلال الكتابة السليمة.

*تحسين الأساليب الكتابية وإنماء الثروة التعبيرية، بما يُكتسب من المفردات والأنماط اللغوية، من خلال نصوص الإملاء التطبيقية.

*تنمية دقة الملاحظة والانتباه.

*النهوض بالقراءة والتعبير.[1]

*تمكين الطلبة من السرعة في الكتابة.

*تمكين الطلبة من إدراك العلاقة بين النحو والرسم والقراءة.

*تمكين الطلبة من اكتساب الأخطاء الإملائية فيما يقرؤون.

*توسيع دائرة معارف المتعلّمين وثقافتهم من خلال اطلاعهم على نصوص إملائية تتضمن معارف وخبرات وقيمًا متنوعة.[2]

## I-7- طرق تدريس الإملاء :

### 7-1- الطريقة القديمة:

لم تكن طريقة تدريس الإملاء

في القديم على الحالة التي هي عليها الآن، إذ كان الإملاء بمثل الهدف و ليس الوسيلة التي تحقّق أهداف معيّنة، فكان يقوم على أساس اختبار الأطفال في كتابة الكلمات المفرقة في الصعوبة، لذاك أن نصّ الإملاء مركّبا من الألغاز الكتابية والأحاجي التي ندر أن تعترض التّلميذ في الكلام المألوف، كان الإملاء مجرّد فحص للتّلميذ، فلا يسعى إلى تعليم قواعد معيّنة بل كان هو الهدف لذلك كانت تغلب على النصوص الإملائية الكلمات الصعبة والغريبة التي أمليت على الإمبراطور" de Mérimée ومن هذا النوع كانت قطعة الإملاء

[1]-زهدي أبو خليل، الإملاء الميسّر، ص 07.

[2]- موسى حسن هديب، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، ط1.الاردن: 2003م، دار أسامة، ص ص20-21.

الشهيرة المسمّاة نابليون الثالث، فكانت أغلاطه خمسين غلطة بدلا لغلطات الخمس التي راهن ألاّ يتعدّاها "المقصود الخطأ والأخطاء وليس الغلط والغلطات"[1]

وكان المعلّم أنداك يعمد إلى أيّ نصّ من النّصوص و يتّخذه موضوع درس الإملاء دون شرح

أو إعداد مسبق، لذا كانت مادّة الإملاء درسا اختياريا لاستعراض معلومات التلاميذ لا لتدريسهم.

نوعا معيّنا من الكلمات التي يجهلون كتابتها أو إعطائهم القاعدة الخاصّة، فكان المعلّم يتعمد اختيار النصوص التي تحتوي على الكلمات الصعبة، وهكذا فإنّ تدريس الإملاء" كان جافّا غير مبني على قاعدة علمية أو نفسية ولذا فقد كانت نتائج التلاميذ ضعيفة وكانت الأخطاء تلازمهم."

لم يكن المعلم يضع في الاعتبار بأنّ التلميذ الذي لم يكن قد رأى الكلمة التي أمليت عليه مطلقا لن يتمكّن من كتابتها صحيحة وإن تمكن من ذلك فإنه سيكون من باب الصدفة "لاشكّ في أنّ الأطفال الذين كانوا يمارسون الإملاء على هذه الصورة المشوّهة كانوا يصلون بمرور الزمن إلى كتابة إملاء صحيح...، ولكن الفضل في ذلك يعود إلى مواد أخرى...، والواقع أنّ هؤلاء الأطفال تعلّموا الإملاء رغما عن درس الإملاء"[2]

**7-2- الطريقة الحديثة:**

تتبني الطريقة الحديثة لتدريس الإملاء على معطيات علم النّفس الحديثة وتسمّى هذه الطريقة الجديدة بالطريقة" الوقائية" لأنها تقي الطالب من الوقوع في الخطأ أو من رؤيته، وتقوم على المبدأ التالي:لا تطلب من الطفل كتابة كلمة لم تعرض عليه، بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة

---

[1]-مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الاملاء -دراسة وصفية تحليلية-، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير. جامعة الجزائر "يوسف بن خدة" :2005_2006_كلية الآداب واللغات، ص25.

[2]-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس، ط14.مصر: ص ص197-198-199.

وتلفظها[1]"، فالمفهوم الجديد للإملاء يقوم على أساس التّدريب، بمعنى أن يتعلّم التلاميذ كتابة الكلمات بعد أن يتمّ عرضها عليهم بصريا والتلفّظ بها نطقا ثم كتابتها يدويا.

فالإملاء إذا هو تذكر الكلمات من خلال السمع والبصر والنّطق والكتابة، وإذا كان الهدف من الهجاء تعليم التلاميذ الكتابة السليمة فلن يتأتّى هذا إلا بتدريبهم على الكلمات ثم يلي ذلك عملية الاختبار، كما كان عليها لحال في الطريقة القديمة ليكون الاختبار عندئذ اختبار تعليم لا اختبار ذكاء.[2]

## I-8- الإملاء وصلته بفروع اللغة :

تمثل قواعد الإملاء المحور الذي يقوم عليها لتّعليم كما أنها أساس كل النّشاطات الكتابية فإذا كانت هذه القواعد تعبّر عن طريقة كتابة أصوات أو كلمات لغة ما" فهذا لن يتألّف إلاّ بالتّطابق مع نظام التّدوين الخطّي الخاصّ بتلك اللغة هذا من جهة، وبحسب بعض العلاقات التي تحدث داخل نظام اللغة من جهة أخرى "هذا ما جعل الإملاء يرتبط بنشاطات لغوية أخرى كالخطّ والقراءة والتّعبير والنّحو والصرف.

### 8-1- الإملاء والخط:

ينبغي أن نحمل التلاميذ دائما على تجويد خطّهم، في كل عمل كتابي، وأن تكون كل التّمرينات الكتابية تدريبا على الخطّ الجيّد ومن خير الفرص الملائمة لهذا التّدريب درس الإملاء، ومن أحسن الطرق التي يتّبعها المدرّسون، لحمل التلاميذ على هذه العادة، محاسبتهم على الخطّ، ومراعاة ذلك في تقديره للإملاء[3] .

### 8-2- الإملاء والقراءة:

الإملاء والقراءة وجهان متقابلان لنشاط يدور حول التّدوين الخطّي للغة، ومن شدّة ارتباطهما هنا كبعض أنواع الأمالي يستلزم القراءة أو لا قبل الكتابة مثل :الإملاء المنقول والإملاء المنظور" وإذا كانت مهمّة الإملاء نقل المسموع إلى المكتوب فإنّ وظيفة القراءة نقل

---

[1]-فردوس إسماعيل عواه، الأخطاء الاملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، كانون الثاني، 2012م، ع17، ص ص226-227.

[2]-مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطور الثاني-دراسة وصفية تحليلية-، ص26.

[3]-عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، ص14.

المكتوب إلى المسموع"، وحتى يتحقّق المكتوب الصحيح الخالي من الخطأ ينبغي أن تكون القراءة سليمة واضحة والعكس صحيح لأنّ" من أخطأ في كتابه فإنه يقرأ خطأ كذلك، أو على الأقل يتعثّر في قراءته ويتخلّف فيها".[1]

**8-3- الإملاء والتعبير:**

لعل التّعبير هو الوسيلة الأولى في تعرف المدرس على الكلمات التي يحتاج التلميذ إلى التدرّب عليها، أو هو كذل كوسيلة تدريبية في ذاتها، فمن خلال التّعبير يتعرّف المعلّم على مدى استيعاب التلاميذ للقواعد الإملائية، كما أنّ قطعة الإملاء إذا أحسن المعلّم اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التّعبير، فيقوم ون في البداية بتحرير نصوص قصيرة بمفردهم وذلك باستعمال وحدات وعناصر من نصّ الإملاء نفسه.[2]

**8-3- الإملاء والتعبير:**

يهتمّ الصرف بالشكل الخارجي للكلمة من حيث نوع الحركات وعدد الحروف وترتّبها، أو أصليتها وزيادتها، فزيادة حرف أو حذفه أو تغيير حركته بحركة أخرى أثناء الكتابة يمكن أن يغيّر المعنى الكلي للكلمة ف: (علم) غير (عالم) و (عليم) و (عَلِمَ) و (اعلم) و (استعلم)،ومن هنا تتّضح العلاقة الوطيدة بين الإملاء والصرف في المحافظة على سلامة معاني الكلمات التي تعتبر وحدات- عناصر-لبناء الجملة التي هي الوحدة الأساسية للنصّ.

ولا تتوقّف علاقة الإملاء عندا لنشاطات اللغوية كالخطّ والقراءة والتّعبير والنّحو، بل تتعدّاها إلى جميع الأنشطة التّعليمية الأخرى المقرّرة كالتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية ودراسة الوسط، وتتجلّى هذه العلاقة عندما يشرع التلميذ في نقل خلاصته أو قاعدة أو جملة أو كلمة أيّ كلما يكتب يعتبر لبنة أساسية لنشاط الإملاء بطريقة عرضية.[3]

**8-5- الإملاء والنحو:**

العلاقة بين الإملاء والنّحو وطيدة، فالقواعد الإملائية وضعت لحفظ اللغة من الوجهة الكتابية والبعد عن الخطأ في الرسم عند الكتابة، ووضعت القواعد النّحوية لِتُعِين الدارس

---

[1]-فورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية-دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية-ط3.مصر:1977م، دار المعارف، ص167.

[2]-عبد العليم إبراهيم، الموجه الفنّي لمدّرسي اللغة العربية في طرق التدريس، ص195.

[3]- علي أوجيدة، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، ط2.الجزائر، مطبعة عمّار قرفي، ص107.

على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللّحن والخطأ ومن هنا كان رسم الكلمة، وبيان إعرابها وجهين لجملة واحدة فالإملاء يحافظ على رسم الكلمة من الناحية الشّكلية الكتابية والنّحو يحافظ على سلامة الإعراب أضف إلى ذلك ارتباط كثير من القواعد الإملائية بالقواعد النّحوية كما أن تدريس النّحو ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل كما أنّ الإملاء هو آخر وسيلة لصحّة الكتابة من الخطأ.[1]

## I-9- مشكلات الإملاء :

المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلم القراءة والكتابة، هي مشكلات يعتبر ادراكها جزءا من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتناولها أي منهاج في تعليم القراءة والكتابة ويمكن أن يتعلمها التلاميذ بالمحاكاة والممارسة، في غير تعثر ومن غير إشارة إلى أسمائها الاصطلاحية ومن هذه المشكلات:

1-تقارب بعض مخارج الحروف في النطق (ت-ط) (ك-ق).

2-تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي، تشابها يصعب معه التمييز بينهما مثل (ب، ت، ث) (ج، ح، خ).

3-تعدد أشكال بعض الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل حرف الياء.

4-التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة، بل يرسم حركتين.

5-هناك مشكلة الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل واو(عمرو) والالف بعد واو الجماعة مثل سافروا ومشكلة الحروف التي تلفظ ولا تكتب مثل (هذا، والله، الذي...).

6-اختلاف نطق الحروف العربية باختلاف ضبطها.

7-بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة (للحرف الواحد) مثل تاء التأنيث في آخر الكلمة (شجرة) فمرة تنطق تاء وعند الوقف تنطق هاء، فالصوت يتغير والرمز لا يتغير[2].

---

[1]-فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص ص102-103.

[2]-الحسن هشام، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، د ط.الاردن:2000م، الدار العلمية الدولية، ص ص62-63.

## I-10- أهمية الإملاء :

للإملاء منزلة كبيرة بين الدراسات اللغوية، فهو لا يقلّ في أهميته عن النّحو والصّرف وغيرهما، فكل غايته وهدفه، وأثره في إبراز العمل الكتابي بصورة متكاملة، بعيدة عن الأخطاء، فممّا لا ريب فيه أنّ الخطأ الإملائي يشوّه العمل المكتوب، وقد يحول دون الفهم الصحيح، ثم هو مدْعاة إلى الاحتقار والازدراء، وهكذا نجد للإملاء في توخيه الرسم الصحيح للكلمات العربية هذه الأهمية التي هي في غناء عن الإطناب والإسهاب.

ومع هذا فقد حرم في الآونة الأخيرة ما يستحقّه من عناية وتقدير، فإن الكتيّبات والمذكّرات التي قام بتأليفها بعض علماء اللغة، ورجال التّعليم في عصر النّهضة الأخيرة، كادت تندثر وتنحسر في ميدان القراءة والدرس[1] .

كما يرى الباحث جمال رشاد أن للإملاء أهمية نفسية عظيمة بالنسبة للتّلميذ، فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة، تتكوّن لديه شخصية مستقلّة، ويشعر بذاته، وأنه قادر على التّعبير عن نفسه، والتّواصل مع المعلّم، من خلال كتاباته في الدفاتر،أو الضعف في الكتابة يؤدّي لأزمة نفسية يعانيها التّلميذ، ولا يستطيع توصيل أفكاره أو التّعبير عن فهم معلّمه أو لغيره، ممّا يوقعه في مشكلات نفسية منها الانسحاب التّدريجي من الفعاليات التّعليمية ثم الانطواء ممّا يؤدّي في النهاية للتسرّب الدراسي.[2]

## II-1-مفهوم الخطأ الإملائي :

يعني قصور التلميذ للمطابقة الكلية أو الجزئية، بين الصور الصّوتية والذّهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطّية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة والمتعارف عليها.[3]

---

[1]-عبد الجواد الطيب، قواعد الإملاء، ط7.القاهرة:2006م، مكتبة الآداب، ص05.

[2]-جمال رشاد أحمد الفقعاوي، برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة، 2009م، ص36.

[3]-فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص71.

الإملاء أساس التعبير الكتابي و«الخطأ الإملائي يشوه الكتابة وقد يعيق فهم الجملة ويدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه»[1]. وعلى هذا الأساس كان من الضروري المرور بهذا الجانب في تحليل كتابات المتعلمين لأن عدم التحكم في الكتابة والقواعد الإملائية له تأثير كبير على عملية التبليغ. «ومن هنا فإن بحث مشكلة التخلف في الإملاء تعد مطلبا أساسيا لتطور العملية التعليمية ككل ولاكتساب الطالب مهارات الاتصال الضرورية له في الحياة بعد الدراسة».[2]

وقد وقع اختيارنا على هذا الجانب من الدراسة كجزء من التحليل من أجل الكشف عن أخطاء التلاميذ الإملائية ومحاولة تعليلها وفق المعطيات المتوفرة، وملاحظة تطورها خلال طور السنة الأولى متوسط.

## II -2- العوامل المؤدية إلى الضعف في الإملاء :

وقبل أن نتعرض إلى تحليل هذه الأخطاء لابد أن نشير إلى بعض العوامل الخارجة عن نطاق الطريقة التعليمية والتي قد تؤدي إلى الضعف في الإملاء. ويمكن إدراجها ضمن:

**أ- العوامل النفسية والجسمية:**

يلخصها مصطفى فهمي[3] نقلا عن "شونيل" الإنجليزي الذي يصفها إلى مجموعات:

**أ-1- ضعف في التذكير:**

فالتلميذ في هذه الحالة لا يملك قوة الملاحظة ولا يستطيع التمييز بين الكلمات وتذكر مواضيع المواد في مجموعة بصرية.

**أ-2- ضعف الإبصار:**

قد يؤدي إلى استبدال حرف بحرف آخر أو عكس الكلمات القصيرة أو الاختلاط البصري. ويدخل ضمن هذا فئة الأطفال الذين يهملون الصورة البصرية للكلمات لأنهم يعتمدون قبل كل شيء على ذاكرتهم السماعية تعويضا لضعف بصرهم.

---

[1]-نوالي قاضي، التخلف الإملائي، د ط. المملكة العربية السعودية:1981م، مطبوعات تهامة المملكة العربية السعودية، ص17.

[2]-نوالي قاضي، التخلف الإملائي، ص17.

[3]-نوالي قاضي، التخلف الإملائي، ص ص04-10.

**أ-3- ضعف التحليل:**

أي ضعف قوى التحليل السمعي والتجميع، وهذا يقلل من المهارة الكتابية ومصدر ذلك نفسي بالدرجة الاولى، والتلميذ الذي يعاني من ضعف التحليل السمعي يجد صعوبة في التمييز بين صور الأصوات المتشابهة، وكلما كانت كلمتان متشابهتين نطقا كلما زاد تعرض هِؤلاء الأطفال للخطأ في الكتابة.

**أ-4- نقص القدرة على الكلام:**

هذا العامل له تأثير كبير على الكتابة خاصة إذا كان مصدره نقصا في التمييز السمعي بين أصوات الكلام، ويدخل ضمن هذا النطق الخطأ، فهناك أدلة كثيرة تثبت أن النطق الخطأ كثيرا ما يكون هو السبب الفعال للخطأ في الكتابة وقد لوحظ أنه إذا نطق الطفل باستمرار نطقا غير سليم فإنه يخطئ في الكتابة باستمرار، وتصبح طبيعة أخطائه الكتابية، تحمل سمات مشابهة لأخطائه الكلامية.

**أ-5- نقص القدرة على الكلام:**

ويتمثل في تعود فئة من الأطفال على إهمال دروسهم وكل ما يتعلق بالتفاصيل والنظام مما يؤدي إلى عدم الدقة، وهذا ما يظهر في كتاباتهم بالإضافة إلى هذه العوامل هناك عوامل جسمية تتعلق بالضعف البصري والسمعي.

**ب_ عوامل متعلقة بالكتابة العربية وخطها:**

ينحدر الخط العربي من الكتابة السامية ووصل إلى عرب الشمال عن طريق الآراميين لهذا نجده يتوفر على مزايا هذه الكتابة وعيوبها.

**1- مزايا الخط العربي:**

من مزايا الخط العربي التي تجعل قواعد الكتابة سهلة أنه "يخصص لكل عنصر لفظي (الحروف: أي جنس من الأصوات) علامة واحدة والعكس لا تشير العلامة الخطية في هذا النظام إلا إلى حرف واحد"[1]

كما لا يوجد في الخط العربي أي حرف دون صورة خطية ترمز إليه في الكتابة ولا أي شيء مما يميز حرفا عن آخر أو تركيبا عن آخر، وهذا ما لا نجده في بعض اللغات غير السامية.

[1]_نوالي قاضي، التخلف الإملائي، ص11.

**2- عيوب الكتابة الإملائية:**

تفطن العرب منذ القديم لعيوب خطهم ومن بينهم أبو ريحان البيروني الذي يلخص هذه العيوب في مقدمة العقاقير "إن الخط العربي له سيئات كثيرة، وذلك أولا لتشابه الحروف التي ينبغي أن يميز الواحد عن الآخر بواسطة النقط والإعجام وثانيهما لعدم وجود الحركات التي تدل على الإعراب وخلو الخط العربي من التنقيط والحركات دون فهم المتن فهما صحيحا"[1] فأهم عيب للخط العربي هو اشتماله على حروف متحدة في صورتها وقلة الرموز المتميزة تميزا كافيا، لذلك لجأ القدماء للتمييز بينها إلى الإعجام

والعيب الثاني هو تعدد أشكال الحرف الواحد: فللحرف العربي الواحد عدة أشكال، شكله وهو منفرد، شكله وهو متصل بغيره، وهنا يتخذ عدة صور حسب موقعه في الكلمة.

**ج- عوامل متعلقة بالإطار البيداغوجي:**

**1- المقرر الدراسي:**

جرت العادة أن يدرس الإملاء في المراحل الأساسية والصفوف الأولى من المرحلة المتوسطة بموجب مقررات دراسية لا تلبي الحاجة ولا تكفي لتمكين المتعلمين من مهارات الكتابة، بالإضافة أنه قد لا نجد مقررا دراسيا خاصا بالإملاء مما يخضع درس الإملاء إلى اجتهاد المدرس أو المعلم قد يستغله لتدريس فروع أخرى.

_ إن مقررات الإملاء حتى وإن وجدت في بعض الأقطار العربية فإنها قد لا تراعي الترابط بين فروع اللغة العربية ولا يؤدي إلى خلق حالة من التكامل بين مهارات اللغة.

_قد تخلو المراحل التي تلي المتوسطة من مقررات لتدريس الإملاء.

_خلو برامج إعداد المدرسين في كليات التربية، وبعض المعاهد من برامج محددة للإملاء وتأهيل المدرسين فيها[2].

**2-المدرّس:**

في هذا المجال قد نلاحظ:

-إناطة تدريس العربية بمدرّسين غير مؤهلين لمخنة تدريسها.

---

[1]-عن آمنة بن مالك، الحروف العربية ومشكلة الخط العربي، بحث مقدم لنيل شهادة ماجستير، جامعة قسنطينة: 1979، نوقشت في قسم اللغة العربية وآدابها، ص104.

[2]-محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص71.

-بعض المدرّسين غير ملمين بقواعد الكتابة الصحيحة.

-بعض المدرّسين لديهم عيوب في النطق، ولا يحسنون إخراج الحروف من مخارجها.

-بعض المدرّسين لا يستخدمون وسائل تعليمية في تدريس الإملاء.

**3- الطالب:**

-الطلبة لم يتعوّدوا النطق الصحيح.

-قلة مطالعات الطلبة في كتب خارجية.

-ضعف اهتمام الطلبة بالخط والكتابة وتحسينه.

-ضعف القدرة لدى الطالب على تمييز الحروف المتشابهة[1].

**4- طريقة التدريس:**

- إن بعض دروس الإملاء بحاجة إلى الهدوء، والمعروف أن درس الإملاء يعتمد على أصوات الحروف، وحيثما سادت الضوضاء، ضعفت القدرة على التمييز بين أصوات تلك الحروف.

- بعض المدرسين لا يهتمون بالتقديم للدرس، وإثارة الطلبة واشعارهم بالحاجة إليه.

- عدم عرض القواعد الإملائية بأسلوب سهل وواضح.

- قلة استخدام الوسائل التعليمية في درس الإملاء.

- إملاء القطعة من دون فهم معناها من الطلبة.

- الخوف والرهبة التي تسود درس الإملاء قد تتسبب في وقوع الطلبة بالأخطاء.

**5- القطعة الإملائية:**

- قد لا تكون القطعة الإملائية واضحة المعاني ملائمة لمستوى الطلبة.

- قد تكون القطعة الإملائية تطبيقا على ما تمت دراسته.

- قد لا تكون القطعة الإملائية مما يشعر الطلبة بالحاجة إليه.

- قد لا تكون القطعة الإملائية طويلة متعبة مملة.

- قد لا تكون القطعة الإملائية متصلة بفروع اللغة الأخرى[2].

---

[1]-محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص152.

[2]-جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، ص 59

## II -3- أسس اختيار موضوعات الإملاء :

ينبغي لدى اختيار موضوعات الإملاء مراعاة الأسس التالية:

- أن تكون مناسبة للتلاميذ عقليا وثقافيا، ومتصلة بحياتهم ومثيرة لاهتماماتهم، ومشوقة لهم.
- أن تكون خالية من التكلف، ومن الكلمات الإملائية الصعبة.
- أن تكون ألفاظها وكلماتها مألوفة لهم، وليست ميتة ولا غريبة عنهم، وألا تكون بعيدة عن قاموسه اللغوي.
- أن يتم اختيارها من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية، كالقصص والمطالعة والمحفوظات أو من موضوعات التاريخ والجغرافيا.
- من المفضل اختيار مادة الإملاء من الموضوعات التي قرأها التلاميذ.
- أن يتم اختيار الموضوعات العلمية والثقافية والأحداث الاجتماعية وما يتصل بالبيئة، على أن تكون القطع حسنة الصياغة والأسلوب مع مناسبتها لقدرات التلاميذ.
- أن تكون القطعة وحدة واحدة، بحيث تعطى في درس واحد فلا تتجزأ.
- يفضل أن يتحاشى المعلم إملاء مفردات خاصة بالقواعد الإملائية، وإنّما توضع في جمل وعبارات[1].
- أن تحتوي القطعة على الهدف الإملائي المراد تعريف الطلاب به.
- ألاّ تكون القطعة طويلة أو قصيرة بصورة بينة، لئلا تخل بالأهداف المرجوة من تدريسها.
- أن تحتوي على عدد مناسب من الكلمات المراد تدريب الطلاب عليها.
- ألاّ تحتوي على كلمات شاذة عن القاعدة، وبخاصة في المرحلة الابتدائية[2].

## II-4- طرائق علاج الضعف الإملائي :

بعد رصد إشكالات الإملاء، عمدنا إلى تتبع أصولها واستجلاء الملابسات المؤدية إلى وجودها، وهدفنا بذلك إلى استطلاع إمكانات توجيهها وسبل علاجها، ولعل العلاج يكمن

---

[1]-سمك محمد، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، د ط. مصر: 1979م، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص 523-524.

[2]-زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ص217.

_بشكل مباشر–في تفادي أسباب الضعف الإملائي التي سُبق الإشارة إليها، والتي ترتبط بالمعلم، والتلميذ.... إلخ.

وسوف يتم عرض بعض الطرائق والأساليب التي يمكن تطبيقها في مبحث الإملاء فيما يلي:

**4-1- أساليب التدريب الفردي:**

يحسن استخدام هذه الأساليب مع التلاميذ الضعاف في الكتابة، لعلاج ضعفهم ومن هذه الطرق:

**4-2- البطاقات الهجائية:**

وهي من وسائل التدريب الفردي وطريقتها أن تعد بطاقات يكتب في كل منها مجموعة كبيرة من الكلمات التي تخضع كلها لقاعدة إملائية معينة، فإذا أخطأ التلاميذ في رسم كلمة في أي عمل كتابي، أعطاها المدرس البطاقة التي تعالج هذا الخطأ، ليتدرب على كتابة الكلمات بها، ومن أنواع البطاقات الهجائية كذلك بطاقات تشتمل كل منها على قصة قصيرة أو موضوع طريف تحذف منه بعض الكلمات، ويترك مكانها حاليا وعلى التلميذ أن يقرأ القصة ويستكملها لوضع الكلمات المناسبة الموجودة في الاقتراحات ثم ينقل القصة في كراسه[1].

**4-3- طريقة التصنيف:**

حيث يعطي للطلبة كلمات متفرقة تتبع أكثر من قاعدة ويطلب منهم تصنيفها في قوائم بحيث تصنف كل مجموعة طبقا للقاعدة التي تندرج تحتها [2]

**4-4- طريقة سيدنا (الثواب والعقاب):**

وتعتمد هذه الطريقة على النطق السليم للحروف واستخدام الثواب والعقاب، وقيام التلميذ النابه بدور العريف في تعليم ضعاف التلاميذ، والإشراف على واجباتهم المنزلية، والتلميذ النابه يكلف أن يراقب، ويساعد، ويعرض للعقاب من المعلم ويعتمد المعلم على التلاميذ في جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة، ومناقشة هذه الكلمات في معناها

[1]–سلامة ياسر، كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامة الترقيم، ص19.

[2]–زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ط2. غزة: 1999، مكتبة الطالب الجامعي، ص232.

ومبناها، والاحتفاظ بها في كراسة أعدت لذلك، وتعتمد هذه الطريقة أيضا على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التي تحتوي كلمات مميزة، وإجراء اختبار تحريري في تلك الفقرات[1].

– أما مبدأ الإثابة الذي يحصل عليها النابهون من التلاميذ، فتنحصر في تسجيل اسم التلميذ في لوحة أعدت لذلك في القسم، ووضع علامة على صدره، والثناء عليه من المعلم، وتصفيق التلاميذ له، وتكليفه متابعة التلاميذ الضعاف[2].

**4-5- أسلوب المنظمات المتقدمة:**

يعرف أوزبل المنظمات المتقدمة بأنها "ملخطات مركزة للمادة التي سيدرسها الطلاب تعطى لهم مقدمات وتكون على درجة من التجريد والشمولية والعمومية أعلى من المعلومات التي سيدرسها الطلاب "[3]

ومن أنواعها: المنظمات المكتوبة وتنقسم إلى منظمات شارحة ومقارنة والمنظمات غير المكتوبة وتنقسم إلى البصرية والسمعية والمنظمات البيانية والتخطيطية[4]

ومن المنظمات المتقدمة التي يمكن توظيفها في مبحث الإملاء: الأفلام التعليمية والبرامج المحسوبة والألغاز التي تتناول التعريف بالمهارات الإملائية[5].

---

[1]–الجوجو ألفت، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس أساسي بمحافظة شمال غزة، ص72.

[2]–شحاتة حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1. القاهرة: 1992، الدار المصرية اللبنانية للطباعة، ص332.

[3]–زكري عمر، استراتيجيات ما قبل التدريس رسالة الخليج العربي، السنة السابعة، العدد الثاني والعشرون. الرياض: 1987، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ص ص158–159.

[4]- الأحمد ردينة، يوسف خدام، "طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة"، ط1. الأردن: 2001، دار المناهج، ص ص142–143.

[5]–الجوجو ألفت، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس أساسي لمحافظة شمال غزة، ص73.

**4-6- أسلوب الخبرة الدرامية:**

وتعني الخبرة الدرامية "إعادة صياغة المفاهيم والأفكار الواردة في المادة بشكل درامي وتقديمها بشكل تمثيلي يخلو من الجفاف والجمود والقواعد المجردة لتسهيل توصيلها إلى أذهان التلاميذ[1].

## II-5- طرائق تصحيح الإملاء :

تمثل عملية تصحيح الإملاء مدخل هاما لتطوير العملية التعليمية بشكل عام، وفي مجال الكتابة الإملائية بشكل خاص، إذ يجب على المعلم الوقوف على طبيعة الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ وتعرف أسبابها، ومن ثم العمل على تصحيح مسارها وتوجيهها الوجهة السليمة. وفي هذا الصدد، وجدنا إلزاما علينا أن نقوم بتناول بعض الطرق المتبعة في تصحيح الإملاء وذلك على النحو التالي:

***تصحيح المعلم للنص الإملائي** ويتم بطريقتين هما:

**أ- تصحيح المعلم داخل الصف:**

وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بتصحيح كراسة كل تلميذ أمامه، في حين يشغل باقي التلاميذ بعمل آخر كالقراءة أو الكتابة في كراسة الخط، ومن أهم مزايا هذه الطريقة أنها ترشد التلميذ إلى خطئه أولا بأول، وتشعره بقرب المعلم منه وصلته به. كما أنها تتيح للمعلم الاطلاع المباشر على مستوى التلاميذ، ودرجة تقدمهم، ومهاراتهم في الكتابة الإملائية أو ضعفهم فيها[2]، كما أنها تمكن المعلم من معرفة سبب أخطاء التلاميذ الشائعة، وتحديد المشكلة بدقة من خلال سماع التلميذ بذلك[3]، وكذلك شعور التلميذ بموقف التعاون وثقته بالمعلم، إذ أنه

---

[1]-حلس مها، تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الاملائية والاتجاه نحوها، لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس:2003، كلية التربية، ص145.

[2]-أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ط6. القاهرة: 1979، مكتبة النهضة المصرية، ص278.

[3]- السعدي عماد وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1. عمان: 1992، دار الأمل للنشر والتوزيع، ص44.

واثق من أن معلمه سيصحح دفتره بدقة، وسيعطيه علامة حقيقية[1]، ويطبق هذا النوع من التصحيح مع المبتدئين الذين قد لا تؤهلهم قدراتهم لتصحيح أخطائهم بأنفسهم[2]. كما تتبع هذه الطريقة إذا كان عدد طلاب الصف مناسبا. وفي حالة علاج الضعف الفردي[3].

ومما يؤخذ على هذه الطريقة كونها تحتاج إلى وقت وجهد بالنسبة للمعلم، وقد لا يتسع الزمن لتصحيح جميع كراريس التلاميذ. إضافة إلى جنوح بعض التلاميذ إلى اللهو في أثناء تصحيح المعلم كراسات زملائهم

**ب- تصحيح المعلم خارج الصف:**

في هذه الطريقة راحة للمعلم، حيث يتم تصحيح كراسات التلاميذ في أوقات فراغ المعلم خارج الصف. إذ يكتب المعلم الصواب فوق الكلمة الخطأ، ثم يعيدها لهم في وقت لاحق، حيث يكلفهم بتصويب الكلمات الخطأ عدة مرات في الصفحة المقابلة، حتى تتعود أيديهم ذلك[4]، وقد يلجأ المعلم إلى تصحيح عينة من كراسات التلاميذ والخروج منها بمجموعة من الأخطاء، فيسجلها على السبورة، لتكون موضع نقاش[5]ومن مزايا هذه الطريقة أنها أكثر الطرق دقة وأضمنها نتيجة[6]، كما أنها مناسبة للمبتدئين، حيث توقف المعلم على أخطاء كل تلميذ، ومتابعة تقدمه، ويعرف أسباب ضعفه ومن ثم معالجة نواحي النقص في كتابته[7].

---

[1]- الكخن أمين، " طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي "، مجلة دراسات، مجلد العاشر، العدد الأول. الجامعة الأردنية: 1983م، ص140.

[2] -عطا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط4. القاهرة: 1999م، ج1، مكتبة النهضة المصرية، ص209.

[3]-المقوسي أحمد، أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، د ط. غزة: 1995م، مطبعة المقداد، ص165.

[4]-زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ص223.

[5]-عطا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ص210.

[6]-البجة عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة -المرحلة الأساسية الدنيا -، ط1. عمان: 1999م، دار الفكر، ص197.

[7]-عامر فخر الدين، طرق التدريس الخاصة بالغة العربية والتربية الإسلامية، ط2.القاهرة: 2000م، عالم الكتب، ص96.

ومن الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة أنها تكلف المعلم تعبا كثيرا ولا تنبه التلاميذ تنبيها كافيا لأخطائهم، كما قد تطول المدة بين خطأ التلميذ ومعرفته للصواب، وذلك لتأخر الكراسات عند المعلم[1].مما ينتج عنه قلة موضوعات الإملاء التي يكتبها التلميذ[2]. ولهذا لا ينصح باستخدام هذه الطريقة إلا عند تصحيح كراسات الامتحانات الشهرية أو الفصلية لأنها تلفت انتباه التلاميذ إليها، وتشد فضولهم لمعرفة أحقية كتابتها[3]

***تصحيح التلميذ للنص الإملائي:**

وفي هذه الطريقة يقوم التلاميذ بتصحيح كراساتهم بأنفسهم، وذلك بمقارنة بين ما كتبوه في كراساتهم، والقطعة المعروضة على السبورة[4] هذا وكثيرا ما تستخدم هذه الطريقة عند تدريس الإملاء المنظور، لأن النص يُعرض على التلاميذ لمشاهدته قبل إملائه[5].

ومن محاسن هذه الطريقة أنها تعوّد التلميذ دقة الملاحظة والثقة بالنفس، كما تعوّده الصدق والأمانة، وتقدير المسؤولية، والاعتراف بالخطأ[6] كما أنها طريقة مريحة للمعلم[7].

ومما يؤخذ على هذه الطريقة عدم قدرة الطالب على اكتشاف خطئه بنفسه، وقد تقود الطالب إلى الغش والخداع، جزاء خوفه من الظهور بمظهر الضعيف أمام زملائه[8].

**ب- التبادل الثنائي في تصحيح التلاميذ:**

وتقوم هذه الطريقة على تبادل التلاميذ كراسات الإملاء فيما بينهم ليصحح كل منهم كراسة زميله، وذلك بالمقارنة بين ما كتبه، ونص الإملاء الموجود أمامه، وثم تردّ الكراسات إلى أصحابها، لتصويب أخطائهم، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تحيي الثقة في نفس التلميذ

---

[1]-أحمد محمد عبد القادر، طرق تدريس اللغة العربية، ص279.

[2]-عامر فخر الدين، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص96.

[3]-الحر عبد المجيد، موسوعة الإملاء كتابة ولفظا، ط1.بيروت:2001، دار الفكر العربي، ص ص14-15.

[4]-زقوت محمد، المرشد في اللغة العربية، ص224.

[5]-أحمد محمد عبد القادر، طرق تدريس اللغة العربية، ص279.

[6]-سمك صالح محمد، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية، ص529.

[7]-زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ص224.

[8]-البجة عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة-المرحلة الأساسية الدنيا-، ص196.

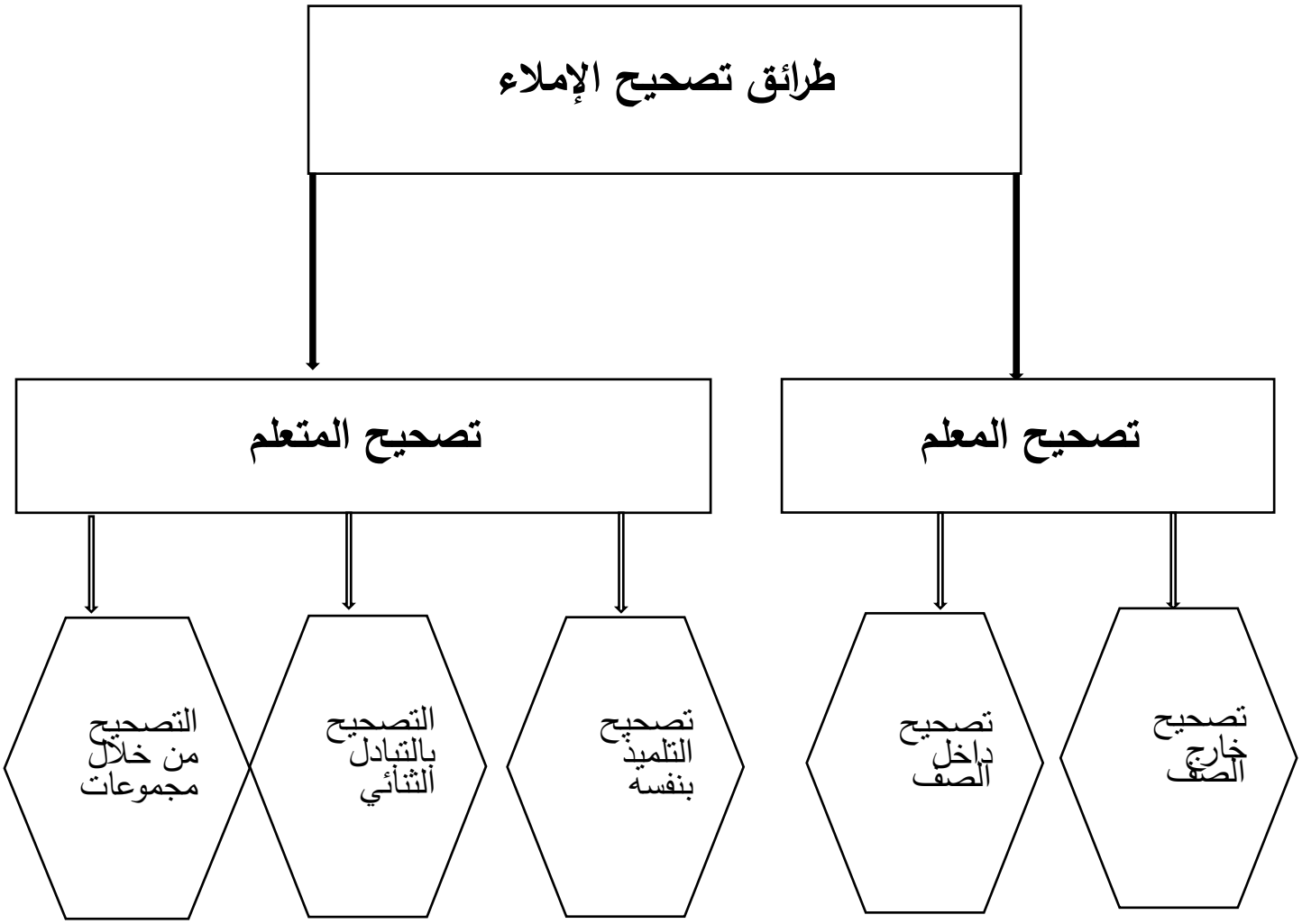
وتشعره بأنه يعاون أستاذه[1]. ولكن هذه الطريقة لا تخلو من محاذير حيث يؤخذ عليها إذ تخلق روح التنافس غير محمود أحيانا بين الطلبة المتنافسين في داخل الصف، وذلك بذكر أخطاء غير صحيحة إلى حدّ ما وقد يلجأ الطلاب إلى إخفاء أخطاء بعضهم، نتيجة للصداقة بينهم كما أن رؤية بعض الطلاب لخطوط زملائهم وأخطائهم قد تسبب لهم التشويش والاضطراب[2] إلى جانب عدم تمكن بعض التلاميذ من مهارتي الكتابة والقراءة، مما يحول دون تصحيحهم كراسات زملائهم بدقة واتقان، كما يجدر أن يتم التنويه في هذا المقام بما أشارت إليه الدراسة حيث أظهرت أن طريقة تصحيح المعلم أمام التلميذ هي الطريقة الفضلى لتصحيح الإملاء، يليها التلاميذ عندما يصححون بأنفسهم، يليها المعلم يصحح خارج الصف ثم التلاميذ يصححون بعضهم لبعض[3].

[1]–عبد العال سيد، طرق تدريس اللغة العربية، د ط، مكتبة غريب، ص125.

[2]–زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ص ص224–225.

[3]–الكخن أمين، "طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي" مجلة دراسات، المجلد العاشر، العدد الأول: الجامعة الأردنية، ص106.

**شكل يوضح طرائق تصحيح الإملاء**




## -6- الوسائل العلاجية للأخطاء الإملائية :

لمعالجة الأخطاء الإملائية والحدّ من ظاهرة انتشارها بين المتعلمين، يمكن تحديد الوسائل والمقترحات الآتية:

1-إعداد مقرر دراسي خاص بالإملاء لكل صف يدرس فيه الإملاء.

2- مراعاة الترابط بين فروع اللغة العربية عند اختيار محتوى المقرّر الدراسي.

3- تزويد الطلبة بدراسات للخط العربي تتضمن كلمات يكثر الخطأ في كتابتها، ولذلك لغرض تحسين الخط من جهة وترسيخ صور الكلمات في أذهان الطلبة.

4- الاستمرار بتدريس الإملاء في المراحل الدراسية حتى الجامعة.

6-إناطة تدريس اللغة العربية لمدرسين مؤهلين تربويا لمهنة تدريسها.

7-الحرص على سلامة مدّرسي اللغة العربية من عيوب النطق.

8-إلمام المدرسين بما لدى طلبتهم من عيوب في النطق.

8- متابعة المدرسين ما يكتبه طلبتهم وتنبيههم على أخطائهم أينما وردت.

9- أن يكون صوت المدرس واضحا وسرعة ملائمة في التملية.

10- تمكين الطلبة من التمييز بين أصوات الحروف والحركات وتعويدهم على حسن الخط.

11- مطالبة كل طالب بإعادة كتابة الكلمات التي أخطأ فيها عدة مرات بصورتها الصحيحة[1].

## II-7- نظرية تحليل الأخطاء اللّغوية :

إن متعلمي اللّغة يقعون جميعا في أخطاء لغوية، لذلك يعد الخطأ اللغوي من بين الأسباب المساهمة في تعلم اللغة لأنه من الخطأ نتعلم، ومن لا يخطئ لا يصيب، ومن ذلك: «نشأت نظرية تحليل الأخطاء كاحتجاج على نظرية التباين، وترى هذه النظرية أن التداخل اللغوي قد ينبع من داخل اللغة الأجنبية، لقد لاحظ العلماء أن الأطفال يخطئون في استعمال اللغة الأم نظرا الاستخدام الخاطئ للقواعد اللغوية التي سبق لهم تعلمها. هذا الأمر نفسه يحدث أثناء تعلّم اللّغة الأجنبية».

لذلك ترتكز هذه النظرية على تحليل الأخطاء للتعرف على أخطاء السهو وعلى الأخطاء الحقيقة، ثم تصنف هذه الأخطاء إلى: أخطاء صوتية أو نحوية أو صرفية، أو أخطاء حذف أو إضافة، أو أخطاء إبدال أو ترتيب وبعد ذلك تدرس هذه الأخطاء للتعرف على أسبابها[2].

من هنا نجد أن الآراء والبحوث السابقة ترجع أساسا الخطأ اللغوي إلى عدم التقيّد بالقواعد الصحيحة، وهذه النظرية جاءت كنهضة ضد هذه الأخطاء كون أنّ الخطأ يؤدي إلى الصواب وكثرة الأخطاء تعوّد على الاستمرار في هذه الدوامة.

---

[1]-محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العلمية، ص444

[2]-نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، د ط.الكويت:1988م، عالم المعرفة، ص83.

## 7-1- نظرية التباين:

ظهرت في الخمسينات من القرن العشرين على يد العالم **لادو lado** حيث ترى هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأجنبية يتأثر بصورة كبيرة بالأنماط الصوتية واللغوية للغة الأم.

ويقول الباحث أنه يجب أن "ننظر إلى هذه الاتجاهات بوصفها في الحقيقة تمثل اتجاها واحدا من اتجاهات تحليل الأخطاء اللّغوية وهو الاتجاه الذي أسميناه الاتجاه التكاملي في تحليل الأخطاء اللّغوية الذي أخذ يتطور منذ أواخر السبعينات حتى الآن على يد المدارس اللسانية المختلفة، فلم يعد يقتصر على دراسة الأخطاء اللّغوية على مستوى الأصوات والمفردات ثم التراكيب على مستوى الجملة، فتتناول أيضا الأخطاء اللّغوية على مستوى الخطاب اللّغوي كلّه[1]".

- نظرية تحليل الأخطاء تعددت إلى مجموعة من الاتجاهات ولكن انصبت في اتجاه واحد نظرا لعدم اقتصارها على دراسة الأخطاء اللغوية على مستوى واحد من المستويات اللسانية.

- ويذكر الباحث ريتشاردز أنه قد يؤدي بنا تحليل الأنواع الأساسية للأخطاء اللغوية في داخل اللغة والأخطاء التّطورية إلى فحص المواد التعليمية التي نعدها للتأكد من الفرضيات التي بنيت عليها تلك المواد[2].

- يؤكد ريتشاردز أن تحليلنا للأخطاء اللّغوية بشتى أنواعها هي الطريقة الأنجح والأنسب للتأكد من صحة الفرضيات وصدقها.

- لكي تكون الدراسة اللّغوية التطبيقية مفيدة:" لابد للباحث أن يفهم ما الذي يحدث عند تعلم النّاس اللّغة، وقد بات من المتعارف عليه منذ زمن طويل أنّ تطبيق فرع من المعرفة والدراسة في حل مشاكل عملية يؤمن تغذية راجعة للنظرية فالتطبيق يؤكد صدق النظرية أو عدمها[3].

- ليفهم الباحث ويتأكد من صحة نظريته أو خطئها يلجأ إلى التطبيق الذي يعدّ مرحلة مهّمة يقيس به صدق النظرية من عدمها.

---

[1]-محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص22.

[2]-نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص90.

[3]-محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص24.

– يمكن القول أنّ تحليل الخطأ:" تقنية للتعرف والتصنيف والتفسير المنطقي لمّا ينتجه المتعلم من اللّغة في صورة غير صحيحة يستخدم فيها أيّا من مبادئ علم اللّغة وإجراءاته وقد قامت اتجاهات لغوية عدّة لدراسة أخطاء المتعلم في مستويات اللّغة كافة وتصحيحها منها اتجاه تحليل الأخطاء اللّغوية، واتجاه تحليل الخطاب اللّغوي، واتجاه تحليل الأخطاء القرائية فالأول يقوم على تحديد الأخطاء في الأداء اللّغوي وتصنيفها وبيان مصادرها وتصحيحها..."[1].

–إنّ نظرية تحليل الخطأ تقوم على التعرف والتصنيف وكذا التفسير المنطقي نتيجة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، ممّا أدى إلى ظهور اتجاهات لغوية تقوم بدراسة الأخطاء الشائعة التي قد يقع فيها المتعلم أثناء استخدامه للّغة.

## II-8- مراحل تحليل الأخطاء اللغوية : لتحليل الأخطاء اللغوية ثلاث مراحل

### 8-1- مرحلة التعرف:

إنّ التعرف على الخطأ يقوم على "أساس وصف اللّغة، اعتمادا على قواعدها ومعجمها وأساليبها واستشارة المحدثين الأصليين بها ما أمكن إذا طرأ شك في احتمال قبول كلمة أو تركيب ما، إذ لا ينبغي أن يسبق إلى معاملته بوصفه خطأ منذ أول وهلة "[2]

المرحلة الأولى التي يجب أن تنتبه إليها هي تحديد الخطأ ومعرفته وذلك بالاعتماد على تصنيف، ويعرف القواعد ومعجمها واعتماد كذلك على الذين يتحدثون اللغة الفصحى الأصلية.

### 8-2- مرحلة التصنيف:

يرى براون أن هذا التصنيف يبقى قادرا على مساعدة الباحث على تعرف النظام اللّغوي لدى المتكلم ...فكل فئة من الأخطاء اللغوية تشمل عددا من مستويات اللّغة كالمستوى الصوتي والنحوي، خطأ في المستوى اللّغوي أو المعجمي، ففي قول بعض المتعلمين مثلا: أحصل أخي على السفر لا نعرف إن كان يقصد (السفر معنى الكتاب)، الصحيحة صرفيا لكنه

[1]–محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص21.

[2]–محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص108.

أخطأ في نطقها، وانعكس ذلك على الخطأ في الكتابة، أن يقصد (الصفر) الخاطئة صرفيا لكنه نطقها صحيحا، انعكس ذلك الخطأ أيضا في الكتابة[1]

بتصنيف الأخطاء اللغوية الموجودة في اللغة العربية عامة يستطيع أي دارس أو باحث لغوي أن يميزها عن طريق معرفته وتحديده للمستويات اللغوية خاصة النحوية والصوتية منها:

**8-3- مرحلة التفسير:**

لغة المتكلم ليست عشوائية أو ناقصة لأنها كما يتبين أنها تخضع لقواعد تنظمها، ويمكن التنبؤ باستعمالها، فهذا ما يسهل تفسير الأخطاء ونقصان تلك اللغة لا يتضح إلا عند مقارنة معارف أهل اللغة بمعرفة المتعلمين، لذلك ينبغي النظر إلى هذه اللغة بوصفها نظاما مرنا ديناميا تقريبا معقول إلى درجة كبيرة [2]

_ أهم ما يميز أي لغة أنها تخضع لقواعد فتفسير الأخطاء اللغوية لابد أولا من معرفة قواعد اللغة، فالمحلل اللغوي لا يستطيع أن يحدد تلك الأخطاء مثلا في القواعد دون أن يكون عارفا لقواعد اللغة ويدخل كذلك ما يسمى بعلم اللغة النفسي الذي يكون حسب طريقة التفسير لكل دارس أو باحث معا.

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعلمها، د ط. بيروت:1994، دار النهضة العربية، ص210.

2-محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص213.

# الفصل الثالث

## الفصل الثالث : الدراسة الميدانية

1-التعبير الكتابي.

2-أنواع التعبير.

أ-التعبير الكتابي.

ب-التعبير الشفوي.

3-أهداف التعبير الكتابي.

4-الطريقة المتبعة في تقديم دروس التعبير الكتابي.

أ-حصة التحرير.

ب-حصة التصحيح.

5-الملامح العامة لتعليم التعبير الكتابي.

6- التحليل

تعد المدرسة مؤسسة إجماعية ذات تأثير فعال في سلوك المتعلمين ورعايتهم، فهي تنطوي على قيم تربوية منظمة تؤهل المتعلم إلى المستقبل، فهو يكتسب سلوكه بشكل رئيسي من معلميه ومدرسته، كما تنطوي على فرص تعليمية مهمة في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث تعتبر كمجتمع صغير داخل كيان المجتمع الكبير، فهي تهدف إلى تثقيف الفرد واكتسابه مهارات اللغة وتزويده باللغة السليمة من خلال المفردات والأساليب والتعابير التي يتعلمها التلميذ بطريقة منظمة.

## 1-التعبير الكتابي:

يعرف التعبير الكتابي عادة على أنه: «اختبار وتنظيم وتنمية الأفكار، والتعبير عنها بصورة لائقة»[1].

وهو أيضا: «امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصبر إلى السامع، وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال»[2]. أما من الناحية التربوية فيعني: «اقدار التلاميذ على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة، خالية من الأخطاء بدرجة تتناسب ومستواهم اللغوي، وتمرينهم على التحرير بأساليب على جانب من الجمال الفني المناسب وتعويدهم الدقة في اختيار الالفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض»[3].

إذن التعبير هو عملية ذهنية معقدة يبدأ أولا بفكرة ما أو إحساس معين ورغبة في توصيل هذه الفكرة أو هذا الإحساس إلى الآخرين ليزيل من ذهنه ما تسببه هذه الأحاسيس من ضيق وتوتر.

---

[1]-أحمد حسن عبد الرحيم، أصول تدريس اللغة العربية، ط1.القاهرة:1985م، مطبعة الكتاب، ص54.

[2]-فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، د ط.الأردن:2006م، دار اليازوري، ص141.

[3]-علي الجمبلاطي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، ط1. مصر:1981م، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ص132.

## 2-أنواع التعبير:

**أ-التعبير الكتابي:**

«هو عملية التعبير عن المشاعر، والأحاسيس والآراء والحاجات ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب والتنظيم والترابط في الأفكار ووضوحها»[1].

التعبير الكتابي هو أن ينقل القارئ أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كقراءة الكتابة، إملاء الخط إذ يعتبر ضرورة لحياة المجتمع ككل.

**ب-التعبير الشفوي:**

"التعبير الشفوي" هو الكلام «وهو مهارة من مهارات اللغة بها تنتقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات، وطلبات الآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على لغة وصوت وأراء»[2].

يعتبر التعبير الشفهي الأسبق من التعبير الكتابي ويمهد له، وهو عبارة عن المحادثات أو التخاطب الذي يكون بين التلميذ وغيره، ويعتبر التعبير الشفهي من المهارات الأساسية والمهمة التي يسعى الطالب جاهدا لاكتسابها باعتبارها أداة التواصل بين الأفراد.

## 3-أهداف التعبير الكتابي:

يرمي تدريس التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي إلى الأهداف الواردة في منهاج اللغة العربية مع التركيز أكثر على ما يلي:

-دعم المكتسبات اللغوية وتوسيع دائرة معارف التلاميذ وامدادهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب.

-تدريبهم على سلامة النطق، وحسن الأداء وترتيب الأفكار، باستخدام أدوات الربط والصيغ المكتسبة.

-تدريبهم على انتقاء الكلمات المناسبة للفكرة، وإبداء الرأي شفويا وكتابيا.

---

[1]-محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1.عمان: 2006م، دار النشر والتوزيع، ص 204-205.

[2]-محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص204-205.

-تدريبهم على تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
-تنمية أذواقهم من خلال الموازنة بين العبارات واشراكهم في اصلاح تعابيرهم ونقدها.
-الاهتمام بصحة التعبير وجودته نطقا وكتابة في جميع الأنشطة.[1]

من هنا نستخلص أن الهدف الأساسي من تعليم التعبير هو تصحيح الاستعمال المحرف، وهذا يعني تواصل تطبيق هذا المبدأ على التلميذ الجزائري حتى في الطور الثاني ليشمل أيضا الجانب المكتوب، ويعتبر هذا انحرافا عن الهدف الحقيقي لتعليم التعبير، والذي يتمثل أساسا في منح الفرصة للتلميذ من أجل إيراد أفكاره.

## 4-الطريقة المتبعة في تقديم دروس التعبير الكتابي:

يدرس التعبير الكتابي في المدرسة في حصتين، الحصة الأولى للتحرير، أما الثانية فهي للتصحيح:

**أ-حصة التحرير:** وتعتمد على طريقة

1-تقديم الموضوع المقترح.
2-مناقشة مع التلاميذ عن طريق أسئلة وأجوبة.
3-استنتاج العناصر الأساسية للموضوع.
4-مطالبة التلاميذ بالتحرير اعتمادا على العناصر المحددة.

**ب-حصة التصحيح:**

يفترض أن تكون حصة للتقويم، وجس النبض، ومعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في حصة التحري، فأهميتها من أهمية الحصة الأولى، ولكن المدرسة الأساسية لم تول لها اهتماما كبيرا لأنها لم تحدد طريقة العمل ولا الخطوات الواجب اتباعها، وهذا يعني عدم وضوح أهداف التصحيح التي اعتبرت تصحيحا للأخطاء فقط حيث ورد في المنهاج: «تخصص للتصحيح والتنظيم، يتعرف التلاميذ خلالها على الأخطاء المشتركة التي لها علاقة بالدروس السابقة ويشاركون بفعالية في تقويمها»[2]، لذلك فقد تركت الحرية الكاملة

[1]-مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني-مديرية التعليم الأساسي-الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر:1996م، ص91.

[2]-مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني-مديرية التعليم الأساسي-الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص70.

للمعلم ولاجتهاده الخاص، وعليه أن يختار الطريقة التي يراها للتصحيح مستندا في ذلك على الأهداف التي يرسمها والتي يريد الوصول إليها.

وهناك ثلاث طرائق رئيسية يتبعها المعلمون في التصحيح وهي:

**1-الطريقة الأولى:** تعتمد على استخراج بعض الأخطاء الواردة في انشاءات التلاميذ وتصحيحها على السبورة مع التعليل.

**2-الطريقة الثانية:** تقوم على اختيار موضوع من إنشاءات التلاميذ وكتابته على السبورة ومحاولة تصحيح ما فيه من أخطاء بكل أنواعها.

**3-الطريقة الثالثة:** تعتمد على كتابة موضوع جماعي يشترك فيه التلاميذ بتوجيه من المعلم.[1]

## 5-الملامح العامة لتعليم التعبير الكتابي:

-إن مشكل التعبير الكتابي في المدرسة الأساسية يكمن في السنتين الرابعة والخامسة، بسبب طريقة العمل والموضوعات المقترحة.

-فقد لاحظنا أن هناك انحرافا كبيرا عن أهداف التعبير بمفهومه العام وبشكله الكتابي خاصة وذلك من خلال الموضوعات المقترحة في السنة الرابعة، حيث أدمجت التمارين اللغوية البنوية ضمن مادة التعبير الكتابي، وهو أمر خطير يدل على أن المدرسة الأساسية تعتبر التعبير الكتابي تمرينا على الكتابة، أي ترجمة للرموز الصوتية إلى رموز خطية، وهو أمر مصرح به مرات عدة في النصوص الرسمية للمدرسة الأساسية فقد ورد في "برنامج ومواقيت التعليم للسنة الثانية " وفي باب الغايات المنتظرة من تعليم اللغة العربية في نهاية المرحلة الأولى ما يلي

"أن يكون قادرا على تحويل الكلام المنطوق إلى كلام مكتوب باستخدام الرموز الكتابية استخداما صحيحا"[2].

---

[1]-مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني -مديرية التعليم الأساسي-الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص70

[2]-برامج ومناهج ومواقيت التعليم، للسنة الثانية من التعليم المتوسط، 1981م_1982م، وزارة التربية والتعليم الأساسي، مديرية التعليم الأساسي، ص11.

تدعيما لما تطرقنا إليه سالفا في الفصل النظري، قمنا بدراسة ميدانية مع تلاميذ العينة المختارة وهذا بعد أن تمّ الاطلاع على الجوانب النظرية للبحث، ونبدأها بالتصرّف على مجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينتها.

## 1-تعريف الاستبيان :

«يعتبر الاستبيان أحد وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع، من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم ودوافعهم أو معتقداتهم»[1]

## 2-مواصفات العينة :

أشمل الاستبيان على(14) سؤالا، حيث تنوعت الأسئلة بين المغلقة والمفتوحة فالمغلق يكون بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، أما المفتوح فهو عبارة عن إبداء للرأي أو إجابات حرة يطلب تفسيرها، ولقد بلغ عدد المعلمين الذين وجه لهم الاستبيان (20) معلما، وهذا بمختلف المتوسطات الواقعة في بلدية أوقاس ولاية بجاية.

ولقد تمت الإجابة على الأسئلة من طرف المعلمين الذين وجه إليهم الاستبيان.

## 3-الدراسة الإحصائية والتحليلية للاستبيانات:

لقد اعتمدنا في هذا التحليل على حساب النسب المئوية وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على أفراد العينة وفي الأخير تحصلنا على مجموعة من الإجابات.

**1-الشهادات المتحصل عليها:**

| الشهادات | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **ليسانس** | **19** | **٪95** |
| **ماستر** | **1** | **٪5** |

[1]-سامي عريفج، خالد حسين مصلح، مفيد نجيب حواشين، مناهج البحث العلمي وأساليبه، د ط. الأردن:1987، دار مجدلاوي، ص78.

يوضح هذا الجدول أن عدد المعلمين الذين يحملون شهادة الليسانس في الأدب العربي بلغ عددهم 19 معلما أي ما يعادل 95 بالمئة وبلغ عدد المدرسين الذين يحملون شهادة الماستر معلم واحد أي ما يعادل 5 بالمئة.

**2-الأقدمية في التعليم:**

| الأقدمية | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **من سنة إلى 5 سنوات** | **2** | **10٪** |
| **من5 سنوات إلى 10سنوات** | **4** | **20٪** |
| **من 10 سنوات فما فوق** | **14** | **70٪** |

يوضح هذا الجدول أن نسبة المدرسين الذين لهم خبرة من سنة إلى 5 سنوات هو معلمان أي ما يعادل 10بالمئة، أما المدرسين الذين لهم الخبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات فتجاوزت النسبة الأولى إذ وصلت إلى 20 بالمئة أي ما يعادل 4 مدرسين فيما وصلت نسبة المدرسين الذين لهم الاقدمية من 10 سنوات فما فوق إلى 70 بالمئة أي ما يعادل 14 معلما.

**3-اللغة الأصلية**

| اللغة الأصلية | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **عربية** | **4** | **20٪** |
| **أمازيغية** | **16** | **80٪** |

يتضح في هذا الجدول أن أغلب المعلمين كانت لغتهم الاصلية أمازيغية حيث وصلت نسبتهم إلى 80 بالمئة أي ما يعادل 16 معلما أما المعلمين الذين كانت لغتهم عربية فكانت نسبتهم 20 بالمئة أي ما يعادل 4 معلمين.

**II-2-الأداء اللغوي للأستاذ داخل القسم :**

**1-اللغة التي يستعملها المعلم مع التلاميذ أثناء حديثه معهم:**

| اللغة التي يستعملها مع التلاميذ اثناء حديثه معهم | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| الفصحى | 17 | ٪85 |
| العامية | 3 | ٪15 |
| الأمازيغية | 0 | ٪0 |

قمنا بمقارنات من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن اللغة التي يمارسها المعلم داخل القسم هي اللغة العربية الفصحى بنسبة 85 %وتعتبر هذه النسبة جيدة وتدفع إلى اهتمام كلا من المعلم الذي يعتبر المحفز الأول والموجه، والتلميذ الذي تلقى وفي نفس الوقت يمتلك روح الرغبة والمحبة في تعليم هذه اللغة الخالية من الخلط بين الدارجة أو العامية .أما اللغة الأمازيغية فلا وجود لها داخل القسم وهذا بدافع تعويد التلاميذ بتحدث اللغة الفصحى ولو كان ذلك بغياب الأستاذ ويساعدهم هذا أيضا أثناء إلقائهم للتعابير ا لكتابية الخالية من أخطاء إملائية. أما بالنسبة للغة العامية فهي قليلة الانتشار بنسبة 15 %وهذا دليل على أن المعلمين يحاولون قدر الإمكان تفادي انتشار هذه اللغة داخل أقسامهم ويسعون دائما إلى تنمية مهارات القراءة والاستماع المرتبطان باللغة العربية الفصحى دائما.

**2-الإعتماد على طريقة محددة في تدريس التعبير كتابي:**

| الاعتماد على طريقة محددة في تدريس التعبير كتابي | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | **9** | **٪45** |
| **لا** | **11** | **٪55** |

معظم المعلمين الذي يتراوح عددهم احدى عشرة من عشرين التي تقدر بخمس وخمسين بالمائة، لا يعتمدون على طريقة محددة أثناء تدريسهم لنشاط التعبير الكتابي، أما خمسة وأربعون بالمائة فيعتمدون على طريقة محددة أثناء تدريسهم لنشاط التعبير الكتابي حيث أنهم يقدمون الموضوع للتلاميذ، قراءته وتحليل الموضوع ومن ثم استخراج عناصره ومناقشتها ثم يطالب التلاميذ بتحريره داخل القسم وبعده تقرأ بعض المواضيع وأحسن موضوع يسجل على السبورة مع مراعاة الأخطاء بأنواعها.

**3-الطريقة المعتمدة في تصحيح الأخطاء الإملائية :**

| الطريقة المعتمدة في تصحيح التعبير الكتابي | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **فردية** | **5** | **٪25** |
| **جماعية** | **15** | **٪75** |

تبين نتائج الجدول أن أغلبية الأساتذة يعتمدون على الطريق الجماعية في تصحيح الأخطاء الإملائية، وهذا من أجل استفادة جميع التلاميذ من تلك الأخطاء التي يقع فيها زملاؤهم وعدم الوقوع فيها مرة أخرى وكانت نسبتهم 75٪أما الأساتذة الذين يعتمدون على الطريقة

الفردية فكانت نسبتهم ضئيلة حيث لم تتجاوز 1/4 من العدد الإجمالي لمجموع الأساتذة أي ٪25.

**4-السبب الرئيسي لتفشي الأخطاء الإملائية:**

| السبب الرئيسي | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **المعلم** | **0** | **٪0** |
| **المتعلم** | **7** | **٪35** |
| **طريقة التدريس** | **3** | **٪15** |
| **المجتمع** | **10** | **٪50** |

يتبين من خلال الجدول أن الكثير من المعلمين يشيرون إلى أن المجتمع هو السبب الرئيسي لتفشي الأخطاء بين التلاميذ حيث قدرت ب 50%، حيث أن المجتمع لا يدفع ولا يشجع التلاميذ للتعليم ولا يوفر لهم الجو المناسب للدراسة لاكتسابهم العادات السيئة دون نسيان دور الأسرة في ذلك، فهي تعتبر عنصر فعال وأساسي لتنمية روح المبادرة في تلاميذهم فالتلميذ يجب أن يوفر له فالراحة النفسية والجسمية داخل الأسرة حتى لا يخرج إلى الشوارع ليصاحب رفاق السوء، في حين يرى بعض المعلمين أن المتعلم هو المسبب لنفسه لأنه لا يبد لأقصى مجهود لتغيير مستواه التعليمي و ذلك بنسبة% 35،ويمكن إرجاع هذا إلى المجتمع أما الطرف الأخر من المعلمين فيرجعون ظاهرة تفشي الأخطاء إلى طريقة التدريس بنسبة15 % ونقول أن طريقة التدريس تعود إلى المعلم لأنه لم يختر الطريقة التي تناسب عمر ومستوى التلميذ لأن بعض المعلمين ما يهمهم هو الكم وليس الكيف وهذا ارجع إلى الوزارة التي تطالبهم بإنهاء البرنامج الدراسي في وقت محدد، وهذا ما يجعل بعض المعلمين يقدمون الدروس ويحشون ذاكرة المتعلمين دون مساءلتهم بالفهم و الحوار فيما بينهم، أما البعض الأخر يقول أن المعلم لم يكن السبب في تفشي الأخطاء.

ومن خلال ما تقد ممن آراء المعلمين حول هذه الظاهرة يتبين أن المجتمع هو السبب الأول

ثم يليه المتعلم وأخيرا طريقة التدريس دون ذكر أي نسبة للمعلمين.

**5-نوع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في كتاباتهم:**

| الأخطاء المرتكبة | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **صوتية** | **4** | **٪20** |
| **نحوية** | **6** | **٪30** |
| **دلالية** | **0** | **٪0** |
| **إملائية** | **10** | **%50** |

يبين هذا الجدول أن نسبة الأخطاء الإملائية كثيرة جدا حيث قدرت ب 50% وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى، وذلك يظهر فيا لأخطاء التي يرتكبونها في التعبير الكتابي كثيرا ما نجد التلاميذ لا يميزون بين التاء المربوطة والمفتوحة وهذا حسب الآراء المعلمين، ثم تليها الأخطاء النحوية بنسبة 30 % بحيث نجد وجود علاقة وطيدة بين النحو والصرف مما يطلب من التلميذ نسبة الذكاء عالية ثم تليها الأخطاء الصوتية 20%وهي نسبة متقاربة مع المستوى النحوي ويمكن القول أن السبب في هذه الأخطاء النحوية تعود إلى صعوبة النحو العربي وبالتالي عجز التلاميذ عن تطبيق قواعدها. ومن خلال هذا التحليل الذي قمنا به وحساب النسب يتضح لنا جليا أن معظم التلاميذ يقعون في الخطأ الإملائي فيمكننا أن نرجع السبب إلى التلميذ الذي يهمل جانب المطالعة والكتابة والتطلع على مختلف الكتب المدرسية وغيرها، ومن جانب آخر هنا كالمعلم الذي لا يولي أهمية كبيرة لتصحيح الأخطاء خاصة في أوراق الامتحانات مثلا، وهذا يجعل التلميذ يقع في نفس الخطأ مرة أخرى وبالتالي التعود عليه.

**6-الأخطاء الإملائية تعود إلى التداخل اللغوي الذي يحصل بين لغة التعلم واللغة الأصلية للمتعلم:**

| الأخطاء الإملائية | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | **14** | **٪70** |
| **لا** | **6** | **٪30** |

توضح نتائج الجدول أن أغلب المعلمين وبنسبة 70 بالمئة يرجعون سبب الأخطاء الإملائية إلى التداخل اللغوي بين لغة التعلم واللغة الأصلية ويرجعون ذلك إلى عدم اتباع جميع الأساتذة التكلم باللغة الفصحى في باقي المواد وأثناء توظيفها يعد اكتسابا وبالتالي ترسيخها في أذهان التلاميذ والطفل منذ أن يفتح عينيه وهو يسمع أمه تناديه بالأمازيغية وسنوات وهو يتكلم اللغة الأم وأثناء دخوله المدرسة يسمع لغة جدية عليه بالإضافة إلى أن الشارع أبح متغلبا على المدرسة حيث قيدت المدرسة وأصبح عملها يتمحور داخل المؤسسات فقط بالإضافة إلى تأثر المتعلم بوسائل الإعلام أين ترتكب الأخطاء وقد سجل غياب المتخصصين في اللغة، أما 30 بالمئة فلا يرون أن التداخل اللغوي هو السبب في الأخطاء الإملائية.

**7-الضعف الكبير الذي يظهره التلاميذ أثناء النشاطات اللغوية:**

| الضعف الكبير | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **التعبير الشفوي** | **4** | **20** |
| **التعبير الكتابي** | **13** | **65** |
| **الظواهر اللغوية** | **3** | **15** |

يوضح هذا الجدول احتمالات أن الضعف الكبير الذي يجد فيها التلاميذ الصعوبات هو التعبير الكتابي بنسبة 65 %بحيث معظم التلاميذ لا يجدون كلمات معبرة عن أفكارهم وهذا راجع لعدم تعودهم على التعبير والتكلم فيما بينهم باللغة العربية الفصحى ثم يليها التعبير الشفوي بنسبة 20 %من خلال هذه النسبة نجد أن أخطاء التعبير الكتابي أكثر من أخطاء التعبير الشفوي لأن التلميذ من خلال الكتابة يحاول أن يعبر ويكتب من خلال هذا يمكن للمعلم استخلاص الأخطاء وتحديدها وتصنيفها.

لذلك وجب على المعلمين تعويد التلاميذ على التعابير الكتابية والشفوية من أجل تخطي هذه المشكلة التي يمكن أن تكون عائقا في تعلم اللغة السليمة ثم تليها الظواهر اللغوية (القواعد) بنسبة 15%وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسب الأخرى فالكثير من التلاميذ لا يميزون بين الجمل الاسمية والفعلية وهذا ما جعلهم يجدون صعوبات في القواعد اللغوية.

**8-تشجيع وتحفيز التلاميذ على تعلم اللغة العربية:**

| التشجيع والتحفيز | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | **18** | **٪90** |
| **لا** | **2** | **٪10** |

يتضح من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين يشجعون تلاميذهم على تعلم اللغة العربية كبيرة جدا لدرجة يمكن أن نقدرها90 %وهذا حسب إجابات المعلمين.

وهذه النسب تؤكد أهمية اللغة العربية التي تعتبر لغة رسمية ولغة القرآن وهي اللغة التي تنمي روح الطفل وعقله.

أما نسبة المعلمين الذين لا يشجعون تلاميذهم لتعلم اللغة العربية قدرت ب 10 %نسبة قليلة مقارنة بالأولى.

ولقد بينوا كيف يشجعونهم فالبعض يطالبونهم بمطالعة الكتب والمراجعة المستمرة للدروس والتحضير الدائم مسبقا، وتعلم القرآن الكريم وحفضه من أجل التكلم بالفصحى والبعض الآخر يطالبهم بالقيام بكل الواجبات ومعاقبتهم في حالة لم ينجزوا ذلك خاصة تحضير التعبير الكتابي وقراءته شفويا ثم مطالبته بالحوار مع زملاءه حول الموضوع الذي قدمه وكل هذا بدافع تعويدهم وعدم النفور من اللغة العربية لأن ليس العيب في اللغة وانما العيب فينا.

**9-تقديم النصح للتلاميذ لمطالعة الكتب باللغة العربية:**

| تقديم النصح | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | **19** | **٪95** |
| **لا** | **1** | **٪5** |

يتبين من خلال تحليلنا لنسب هذا الجدول أن أغلبية المعلمين يحاولون تقديم النصح للتلاميذ حيث قدرت ب 95 %وهذه نسبة جيدة وهذا دليل على أن المعلمين يطالبونهم بالمطالعة فالمطالعة خاصة التي تكون منذ الصغر فالطفل الابتدائي ننصحه بقراءة القصص والتلميذ الذي يدرس في الطور المتوسط ننصحه بمطالعة الكتب الخاصة بمستواه والمتوفرة في مكتبة مدرسته حتى خصصت حصص للمطالعة وهذا لتدريب التلاميذ وتعويدهم على حب التطلع والمعرفة والكشف عن الآخر.

فالتلميذ الذي ينجح في دراسته هو ذلك الذي يغذي عقله بمطالعة الكتب فتكون إجاباته دائما مقنعة تكون بأسلوب جديد وبألفاظ ومصطلحات جديدة ويعود هذا بطبيعة الحال إلى

القاموس اللغوي الصغير الذي يمتلكه التلميذ بفضل مطالعته للكتب المختلفة.

أما نسبة المعلمين الذين لا يقدمون النصح للتلاميذ نسبة قليلة جدا مقاربة بالأولى فقد قدرت 5 %.

**10-بيان هل الخطأ اللغوي يعتبر من بين الأسباب المساهمة في تعلم اللغة العربية:**

| | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | **17** | **٪85** |
| **لا** | **3** | **٪15** |

يتبين من خلال هذا الجدول أن الخطأ اللغوي من بين أسباب تعلم اللغة العربية لأنه من الخطأ نتعلم ومن لا يخطئ لا يصيب فقد قدرت النسبة ب 85% فكلما وقع التلميذ في الخطأ من خلال كتابته مثلا همزة وسط بدلا من همزة قطع، أو التفريق بين التاء المربوطة أو المفتوحة فاليوم يخطئ وغدا يتعلم من هو يصحح خطئه.

كما يعتبر الخطأ اللغوي من بين الآليات التي تساهم في اكتساب لغة فصحى صحيحة.إذا طلب منه شكل كلماتها شكلها دون أية صعوبة وهذا بسبب تعلمه من الخطأ لأن من الخطأ نصل إلى الصواب والتلميذ يتعلم بدرجات متتالية فهو مبتدئ، أما نسبة الذين أجابوا ب" لا" فقدرت ب 15 %وهي نسبة قليلة مقارنة بالأولى فهنا كبعض المعلمين يعاقبون تلاميذهم أثناء ارتكابهم للأخطاء، فهم لا يقدرون أن من الخطأ نتعلم.

**11-مطالبة التلاميذ التحدث باللغة العربية الفصحى داخل القسم:**

| مطالبة التلاميذ التحدث بالفصحى | التكرارات | النسبة |
|---|---|---|
| **نعم** | **16** | **80٪** |
| **لا** | **4** | **20٪** |

توضح نتائج الجدول أن أغلب أفراد العينة يطالبون تلاميذهم التحدث باللغة العربية الفصحى، وهذا ما يعادل 80% من أجل تعويد التلميذ على إتقان اللغة وحسن الأداء، فالهدف الأساسي للدرس ليس إيصال المعلومة فقط بل إدراك تلك وإعادة صياغتها بأسلوب شخصي وعربي فصيح، أما الفئة الأخرى فلا يطالبون تلاميذهم بالتحدث باللغة العربية الفصحى وذلك لأنهم يرون أن التلميذ لا يستطيع ممارسة اللغة العربية وإتقانها وهو صغير لذلك يلجأ إلى لغة محيطه لكي يساعده على فهم مضمون رسالة المعلم ويستطيع التحدث بكل حرية.

**تحليل وتحديد الأخطاء:**

| الخطأ الإملائي | تصحيحه |
|---|---|
| **الأخطاء اللغوية المرتكبة في همزة القطع:**<br>اظهر، ان، اذن، الام، اهم، الاصغاء، استطيع، اجلنا، إقتلعوا | أظهر، أن، إذن، الأم، أهم، الإصغاء، أستطيع، أجلنا، اقتلعوا |
| **الأخطاء المرتكبة في الهمزة المتوسطة:**<br>سئل، أعداءهم، تشاءم، تتئلم، ييئس، جائهم، بئس | سئل، أعداؤهم، تشاؤم، تتألم، ييأس، جاءهم بأس |

| | |
|---|---|
| **الخطاء المرتكبة في طريقة رسم التاء المفتوحة والمربوطة:** مفتوحت، سنت، امرأت، مستوياة، المعلماة | مفتوحة، سنة، امرأة، مستويات، المعلمات |
| **الأخطاء المرتكبة على مستوى همزة الوصل:** إشترى، إمتحان، إمرأة، إستقبل، إستخرج | اشترى، امتحان، امرأة، استقبل، استخرج |
| **الأخطاء المرتكبة على مستوى الألف المقصورة:** أحلا، جرا | أحلى، جرى |

وأستخلص ممّا سبق ذكره، أنّ أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء، لا يعود إلى سبب واحد، وإنّما لعدّة أسباب أثّرت سلبا على مستوى تلاميذ السنة الأولى متوسّط من أهمّها:

-قلّة الممارسة والتّدريبات التّطبيقية التي تساهم في ترسيخ القواعد اللغوية.

-قواعد اللغة العربية مجرّدة، بحيث يشعر التلميذ بأنها تشبه قوانين الرياضيات.

-كثافة المناهج وطرق التّدريس القديمة.

-التّداخل اللّغوي بين اللّغتين الأمّ واللّغة الثانية.

من خلال النّتائج المتوصّل إليها، يمكن استخلاص جملة من الحلول:

-تكوين التلميذ في المرحلة الابتدائية.

-المطالعة فهي تزيد من ثقافة التلميذ وتجعله لا يرتكب الأخطاء.

-تطوير الكتب المدرسية بحيث تكون مناسبة لمستوى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

-التّقليل من البرامج والتّخفيف من التّكديس في الموضوعات النّحوية.

-استخدام وسائل تعليمية أكثر حداثة في تدريس الإملاء.

–تدريب التلاميذ على الكتابة وذلك بوضع حصّة خاصّة يقوم فيها التلاميذ بالإملاء وتصحيح الأخطاء التي ارتكبوها، لتجنّب الوقوع فيها مرّة أخرى.[2]

ومن هذا لا يمكن إرجاع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ إلى صعوبة المادة بحدّ ذاتها، بل يوجد ما وراء هذه الصعوبة، وهو الأستاذ باعتباره المسيّر والمخطّط للدرس، ومن الملاحظات التي رصدناها وجدنا أنّ بعض الأساتذة لا يقومون بواجبهم على أكمل وجه اتّجاه المتعلّم، وهذا ما يجعل المتعلّم لا تتحقّق لديه الكفاءات المستهدفة، والتي تتمثّل في استعمال اللّغة بشكل فصيح وسليم. وربما يعود ذلك إلى الطريقة التي يتّبعها الأستاذ في إلقاء درسه، والتي تحتاج نوعا من التّشويق والتّحفيز حتى يتجاوب معه المتعلّم.

ضيق الوقت فهو غير كافٍ، فرسم الإملاء لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط تكون في الحصّة الواحدة هي حصة البناء اللّغوي، وهذا غير كافٍ لأنّ الحصّة فيها درس يبدأ بالأمثلة والتّحليل والمناقشة والقاعدة والتّذكير ثم التّطبيقات بعده الرسم الإملائي فيه أمثلة وتحاليل ومناقشات.

وهناك أخطاء أخرى مثل:

| **الخطأ** | **تصحيحه** |
|---|---|
| الوالدين هما من رباني | الوالدان هما من رباني |
| لم يلحقون الدرس | لم يلحقوا الدرس |
| كتب بقلمان | كتب بقلمين |
| أمي وأبي أحبهما كثير | أمي وأبي أحبها كثيرا |
| كانت أمي تضهر في كل لحظة | كانت أمي تظهر في كل لحظة |

[2]– عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص158.

نستنتج من خلال النّتائج المتوصل إليها، أنّ هناك أسبابا أدّت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء، مردّه أنّ الكثير من التلاميذ يقعون في مثل هاته الأخطاء، وذلك لاعتمادهم قوانين، وقواعد مجرّدة بحيث يشعر التلاميذ، بأنها توازي قوانين الرياضيات والفيزياء، في لجئوا إلى استخدام اللّغة دون اهتمام، فلا يهمّه ما إن رفعوا منصوبا، وكذلك لا يهمّه ما إن يفرّقوا بين حالات الإعراب فيرفعون بالياء بدلا من الألف للمثنى أو العكس في حال جمع مذكر السالم بدلا من الواو، وبين حركات الإعراب الأصلية والفرعية، وهذا لظهور الحركة الإعرابية في المفرد، وعدم معرفتهم النّصب والرّفع بالحرف، وكذلك عدم التّمييز بين الصفة والموصوف، وكذلك نجد الخلط بين المعطوف والمعطوف عليه، وبين النكرة والمعرفة، عدم التّمييز بين الحروف والضمائر.

# الخاتمة

إن الموضوع الذي شخصناه في هذا البحث، له عدة نتائج، والذي رصدنا فيه بناء العملية التعليمية من خلال التركيز على اللسانيات التطبيقية ودورها في تعليم الأخطاء الإملائية في اللغة العربية.

في ختام دراستنا هذه توصلنا إلى مجموعة من النتائج لخصناها فيما يلي:

-تعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبطا بتدريس اللغات، ذلك لأن منطلقاتها منبثقة من اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنوية واللسانيات الوصفية.

-إن اللسانيات التطبيقية أدت دورا مهما في وصف العملية التعليمية وتوجيهها.

-يعد تعليم اللغات من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية، وتعتبر أكثرها تطبيقا لمبادئ النظرية علميا، مما دفع ببعض الدارسين إلى حصر اللسانيات التطبيقية في هذا المجال.

-إعطاء مكانة للغة العربية في المجتمع وجعل التلاميذ يتمسكون بها.

-شيوع الأخطاء الإملائية في الطور المتوسط ويؤثر سلبا على المتعلم إذا لم يتم تصحيحه وبهذا يتعود التلميذ على الخطأ بينما يكون إيجابيا إذا ما تم تصحيحه حيث أنه من الخطأ نتعلم.

-كثافة البرنامج الدراسي الذي يثقل كاهل التلميذ.

-عدم تمكن من اللغة العربية وعدم قدرتهم على تركيب جملة مفيدة راجع إلى عدم اهتمامهم بالقراءة والمطالعة.

-إن درس الإملاء مهمش في مدارسنا على اعتبار أن التلميذ أكمل تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية.

-استعمال المعلم للعامية أثناء الدرس، وعدم حرصة على تكلم التلميذ للغة الفصحى في القسم.

-التنويع في استخدام الوسائل التعليمية (آلية وغير آلية) يسهل من عملية تعلم المهارات الإملائية، خاصة جهاز الحاسوب.

-التنويع بين العمل الفردي والعمل الجماعي أثناء تعلم المهارات الإملائية.

-العناية بتطوير المهارات الإملائية التي تتطلبها حاجتنا إلى ممارسة اللغة العربية قراءةً وكتابةً.

-العناية بإعداد المعلم وتأهيله من خلال إقامة دورات تدريبية، وتزويدهم بأسس تدريس الإملاء، وبالنشرات التعليمية.

-إعادة النظر في منهج الإملاء.

-مراعاة النطق السليم للحروف في تعليم الإملاء.

-محاسبة الطلبة على أخطائهم الإملائية في الأعمال الكتابية المختلفة.

-في الختام تبقى هذه النتائج قد تصيب وقد تخطئ، وأرجو من الله عز وجل أن أكون قد وفقت في إبراز مشكلة من المشكلات التعليمية والمساهمة في علاجها.

# قائمة

# المصادر والمراجع

***المصادر والمراجع باللغة العربية:***


- *القرآن الكريم*

*1- ابن منظورمحمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، ط1. بيروت:2003م، دار الكتب العلمية، مجموعة الأولى، مادة "خ ط أ"، ج1.*

*2- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس، ط14*

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

*4- أبو خضري عارف كرخي، تعليم اللغة العربية لغير العرب، د ط.1994م، دار السلام.*

*5- أحمد حسن عبد الرحيم، أصول تدريس اللغة العربية، ط1. القاهرة:1985م، مطبعة الكتاب.*

*6- الأحمد ردينة، وآخرون، طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، ط1.الأردن:2001م، دار المناهج.*

*7- أوجيدة علي، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، ط2.الجزائر، مطبعة عمار قرفي*

*8- بن عدنان مهدية ، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء –دراسة وصفية تحليلية–بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر "يوسف بن خدة ": 2005م/2006م، كلية الآداب واللغات.*

*9- البجة عبد الفتاح، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة–المرحلة الأساسية الدنيا–، ط1، عمان: 1999م، دار الفكر.*

*10- البخاري أبو عبد الله محمد بن اسماعيل، صحيح البخاري، الباب الحادي والعشرون، أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، ط1.سوريا، لبنان:2002م، دار ابن كثير.*

*11–براون دوجلاس ، أسس تعلم اللغة وتعلمها، د ط. بيروت : 1994م، دار النهضة العربية.*

12-تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ط4.القاهرة :2006م، عالم الكتب.

13-الجمبلاطي علي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، ط1.مصر : 1981م، دار نهضة مصر.

14- الجوجو ألفت، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الإسلامية كلية التربية : 2004م، غزة.

15-الحاج صالح عبد الرحمان ، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، د ط. الجزائر : 2007م.

16-حمداوي جميل ، بيداغوجيا الأخطاء، ط1.المغرب :2015م، الألوكة.

17- حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات،ط2.الجزائر:2007م-2009م، ديوان المطبوعات الجامعية.

18-حلس داود، دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في محافظات غزة، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان، 2003م/2004م.

19-حلس مها، تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، جامعة عين الشمس : 2003م، كلية التربية.

20-الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في الوطن العربي، د ط. عمان : 1993م، دار عمّان، ج1.

21-خليل حلمي ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، د ط. القاهرة: 2003م، دار المعرفة الجامعية.

22-خرما نايف ، الحجاج علي ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، دط. الكويت: 1988م، عالم المعرفة.

23-خرما نايف ، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها، دط. الكويت: 1988، عالم الكتب.24-الراجحي عبده ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، د ط.القاهرة :1992م، دار المعرفة الجامعية.

25-زكري عمر، استراتيجيات ما قبل التدريس رسالة الخليج العربي، السنة السابعة، العدد الثاني والعشرون. الرياض: 1987م، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

26-زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ط2. غزة: 1999م، مكتبة طالب الجامعي، الجامعة الإسلامية.

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

28-الزعبلاوي صلاح الدين، معجم أخطاء الكتب، ط1.دمشق: 2006م، دار الثقافة والتراث.

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

30-زايد فهد خليل ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دط. الأردن:2006م، دار اليازوري.

31-زرمان محمد ، أهمية الترجمة وشروط إحيائها، دط. الجزائر: 2007م، دار الهدى.

32-سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية، د ط .القاهرة :1993، مكتبة غريب للطباعة

33-السعدي عماد، وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، ط1.عمان : 1992م، دار الأمل للنشر والتوزيع.

34-سلامة ياسر، كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامات الترقيم، ط1. عمان:2003م، دار علم الثقافة.

35-سمك محمد صلاح، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، د ط. مصر : 1979م، مكتبة الأنجلو المصرية.

36-شحاتة حسن، تعليم الإملاء في الوطن العربي، د ط، لبنان : 2000م، دار الهدى.

37-صليبا جميل ، المعجم الفلسفي، بيروت : 1981، دار الكتاب اللبناني، ج1.

38-صيني محمود إسماعيل ، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي" مقال منشور في كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، د ط. الرباط : 1987م، دار الغرب الإسلامي.

39-الطيب عبد الجواد، قواعد الإملاء، ط7.القاهرة : 2006م، مكتبة الآداب.

40-ظافر محمد إسماعيل، الحمادي يوسف، التدريس في اللغة العربية، د ط. الرياض : 1984م، دار المريخ.

41-عبد القادر أحمد محمد، طرق تعليم اللغة العربية، ط6.القاهرة :1979م، مكتبة النهضة المصرية.

42- عريفج سامي، وآخرون، مناهج البحث العلمي وأساليبه، د ط. الأردن : 1987م، دار مجدلاوي.

43-عطا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط4.القاهرة : 1999م، ج1، مكتبة النهضة المصرية.

44-عواه فردوس إسماعيل، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة، دراسات تربوية، كانون الثاني، 2012م، ع17.

45-عطية محسن علي ، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1. الأردن: 2007م، دار المناهج.

46-عطية محسن علي ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1. عمان: 2006م، دار النشر والتوزيع.

47-عليك كايسة، تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللغة والأدب العربي، جامعة تيزي وزو : 2001م/2002م.

48-الفقعاوي جمال رشاد أحمد ، برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية غزة 2009م.

49-الفراهيدي الخليل بن أحمد ، كتاب العين، تح : مهدي المخرومي، إبراهيم السامرائي. لبنان، دار مكتبة الهلال، المجلد الثامن.

50-فخر الدين عامر ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2.القاهرة : 2000م، عالم الكتب.

51-فورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية-دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، ط3. مصر: 1977م، دار المعارف.

52-فتحيمحمد، علم اللغة التطبيقي، ط1. القاهرة: 1989. دار الفكر العربي.

53-قاضي نوالي، التخلف الإملائي، د ط. المملكة العربية السعودية : 1981م، مطبوعات تهامة المملكة العربية السعودية.

54-قدور أحمد محمد، مبادئ اللسانيات، ط1، سوريا : 1999م، دار الفكر المعاصر.

55-الكخن أمين، "طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي"، مجلد العاشر، العدد الأول. الجامعة الأردنية: 1983م.

56-معروف نايف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط1. بيروت: 1985م، دار النفائس.

*57-المسدي عبد السلام ، اللسانيات وأسسها المعرفية، د ط. تونس : 1986م، الدار التونسية.*

*58-المقوسي أحمد، أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، د ط. غزة : 1995م، مطبعة المقداد.*

*59-هشام الحسن ، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، د ط.الأردن : 2000م، الدار العلمية الدولية.*

*60-هديب موسى حسن ، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، ط1.الأردن :2003م، دار أسامة.*

## الموقع الالكتروني:

*1-(http/www.microsoft.com/isapi/redir.dll ? prd=)*

# الملاحق

# استبيان موجه الى أساتذة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

سادتي الأساتذة، سيداتي الأستاذات

يندرج هذا الاستبيان في إطار تحضير مذكرة تخرج من اجل نيل شهادة الماستر من جامعة عبد الرحمان ميرة لإعداد بحث تحت عنوان "الأخطاء الاملائية في اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة" ونرجو من المعلمين والمعلمات الإجابة عن هذه الأسئلة بكل دقة ووضوح، مع تأكيدنا على ضماننا الموضوعية في التعامل مع الإجابات من دون شخصيتها أو التعامل مع المشاركين فيها من حيث هم أسماء وشخوص آملين من الجميع قبول وافر احترامنا وشكرنا.

## 1 _ بيانات شخصية:

**1_ الشهادات المتحصل عليها:**

-ليسانس□

-ماستر □

**2_الأقدمية في التعليم:**

-من سنة إلى خمس سنوات □

-من 5 سنوات إلى 10 سنوات □

من 10 سنوات فما فوق □

**3_ما هي لغتك الأصلية؟**

عربية □

أمازيغية □

## -الأداء اللغوي للأستاذ داخل القسم:

**1_ ماهي اللغة التي تستعملها مع التلاميذ في القسم أثناء حديثك معهم؟**

-الفصحى□

-العامية □

-الأمازيغية □

**2_ هل تعتمد على طريقة محددة في تدريس التعبير الكتابي؟**

-نعم□

-لا □

**_ إذا كان نعم ما هي:**

.....

.....

.....

**3_ ماهي الطريقة التي تعتمدها في تصحيح الأخطاء الإملائية؟**

-فردية □

-جماعية □

**4-إلى ماذا يعود سبب تفشي الأخطاء الإملائية؟**

-المعلم□

-المتعلم □

-طريقة التدريس □

-المجتمع □

**5-ما نوع الأخطاء الإملائية التي يرتكبها التلاميذ في كتاباتهم؟**

-صرفية□

-نحوية □

-دلالية □

إملائية □

**6-هل تعتقد أن الأخطاء الإملائية تعود إلى التداخل اللغوي الذي يحصل بين لغة التعلم واللغة الأصلية للمعلم؟**

نعم□

لا □

-إذا كان نعم علل:

.....

.....

**7-هل يظهر ضعف التلاميذ في:**

-التعبير الكتابي ☐

-التعبير الشفوي ☐

-الظواهر اللغوية ☐

**8-هل تشجع وتحفز التلاميذ على تعلم اللغة العربية؟**

-نعم ☐

-لا ☐

**9-هل تشجع وتحفز التلاميذ على المطالعة؟**

-نعم☐

-لا ☐

**10-هل الخطأ اللغوي يعتبر من بين الأسباب المساهمة في تعلم اللغة العربية؟**

-نعم ☐

-لا ☐

**11-هل تفرض على التلاميذ التكلم باللغة العربية الفصحى داخل القسم؟**

-نعم☐

-لا☐

# الفهرس

الاهداء

الشكر

مقدمة.....2
الفصل الأول:ماهية اللسانيات التطبيقية وموضوعاتها.....6
-توطئة.....8
1-تعريف اللسانيات العامة.....9
2-تعريف اللسانيات التطبيقية.....10
3-نشأة اللسانيات التطبيقية.....10
4-مجالات اللسانيات التطبيقية.....11
5-مبادئ علم اللغة التطبيقي.....15
6-أهداف اللسانيات التطبيقية.....17
7-اهتمامات اللسانيات التطبيقية.....16
8-اللسانيات التطبيقية واكتساب اللغة.....17
الفصل الثاني: الأخطاء الإملائية.....19
ا -1-المخالفات اللغوية ومصطلحاتها.....23
ا-2-مفهوم الإملاء.....28
ا-3-أنواع الكتابة الإملائية.....30
ا-4-أنواع الإملاء.....31
ا-5-أسس عامة تدريس الإملاء.....34

I-6-أهداف الإملاء.....34

I-7-طرق تدريس الإملاء.....35

I-8-الإملاء وصلته بفروع اللغة.....37

I-9-مشكلات الإملاء.....38

I-10-أهمية الإملاء.....39

II-1-مفهوم الخطأ الإملائي.....40

II-2-العوامل المؤدية إلى الضعف في الإملاء.....41

II -3-أسس موضوعات الإملاء.....42

II -4-طرائق علاج الضعف الإملائي.....45

II -5-طرائق تصحيح الإملاء.....47

II-6-الوسائل العلاجية للأخطاء للإملائية.....51

II -7-نظرية تحليل الأخطاء الإملائية.....52

II-8-مراحل تحليل الأخطاء الإملائية.....54

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية.....57

1-التعبير الكتابي.....59

2-أنواع التعبير الكتابي.....60

3-أهداف التعبير الكتابي.....60

4-الطريقة المتبعة في تقديم دروس التعبير الكتابي.....61

5_الملامح العامة لتعليم التعبير الكتابي.....63

-تحليل الاستبيان.....63

1-تعريف الاستبيان.....64

2-مواصفات العينة.....64

3-الدراسة الإحصائية والتحليلية للاستبيانات.....64

-خاتمة.....78

-قائمة المصادر والمراجع.....81

-الملاحق.....88

-الفهرس.....93