الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

صعوبات التعلم الأكاديمية وطرائق علاجها "نشاط الإملاء" السنة الرابعة الابتدائية -أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي.
تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:
- بوزناد مسعودة
- عون الله نوال

إشراف الأستاذ:
د. يوسف قسوم

السّادة أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
عبد الكامل سعيداني	أستاذ محاضر -ب-	جامعة العربي التبسي	رئيسا
يوسف قسوم	أستاذ محاضر -أ-	جامعة العربي التبسي	مشرفا ومقررا
سمرة عمر	أستاذ محاضر -أ-	جامعة العربي التبسي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1443-1444هـ/2022-2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي وفقنا لإتمام هذا العمل، والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين .

إنه ليقودنا في بداية الأمر أن نشكر الله تعالى الذي أنار طريقنا ويسر ووفق وأعاننا في إتمام هذه المذكرة، فالحمد لله والشكر له .

نتقدم بالشكر للأستاذ الدكتور "يوسف قسوم" الذي تفضل بقبوله الإشراف على هذه المذكرة .

كما يشرفنا أن نتقدم بالامتنان لأعضاء لجنة المناقشة لاطلاعهم على هذه المذكرة وإبداء توجيهاتهم بشأنها .

كما لا ننسى مديري ومعلمي السنة الرابعة الابتدائية على استقبالهم الجيد لنا

وأخيرا نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد

إهـــداء

الحمد لله الذي وفقني لهذا والذي ألهمني الصحة والعافية والعزيمة فالحمد لله حمدا كثيراً

أهدي بحثي هذا إلى الذي قيل فيه الوالد أوسط أبواب الجنة . .

إلى من سعى لأجل راحتي ونجاحي . . إلى الذي لم يبخل عني بأي شيء . .

إلى أعظم رجل في الكون . . أبي الغالي رحمه الله .

إلى من وضع الله تعالى الجنة تحت قدميها . . إلى من ساندتني في صلاتها ودعائها . .

إلى نبع العطف والحنان . . إلى أروع امرأة في الوجود . . إليك يا أمي الحبيبة حفظك الله

إلى أبي الثاني عمي العزيز رحمه الله

إلى أقرب الناس إلى قلبي أخواتي العزيزات وإخوتي الأعزاء رعاهم الله

إلى من كانت رفيقة وأخت لي "صبرينة"

إلى كل من يعرفني أهدي ثمرة سهر الليالي

* بونزناد مسعودة *

إهـــداء

إلى من نزلت في حقهم الآيتين الكريمتين: قوله تعالى: ﴿ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴾ [سورة الإسراء، الآية 24] .

أهدي هذا العمل إلى رمز العطاء وصدق الإباء . . إلى ذروة العطف والوفاء . .

لك أجمل حواء أنتِ أمي الغالية أطال الله عمرك .

إلى الدّرع الواقي والكنز الباقي . . إلى من جعل العلم منبع اشتياقي . . لك أقدم وسام الاستحقاق . . أنتَ أبي العزيز أطال الله عمرك .

إلى كافة العائلة الكريمة والأسرة الكبيرة بكل أفرادها . . .

إلى هؤلاء جميعا . . أهدي هذا العمل المتواضع، ونسأل الله أن يجعله نبراساً لكل طالب علم . . آمين يارب العالمين .

* عون الله نوال *

مقدّمـــة

إن اللغة العربية من أوسع لغات العالم ثروة لغوية وأكثرها بلاغة وفصاحة، وقد جعلها الله تعالى لغة كتابه الكريم، ومن المتعارف عليه أن اللغة وسيلة مهمة للتعبير عما في نفوس البشر وأداة للاتصال والتواصل، وتعد اللغة العربية منظومة أي لها أنظمة فرعية متعددة يؤدي كل نظام منها وظيفة معينة بالتعاون مع النظم الأخرى، والإملاء هو أحد هذه الأنظمة، فهو الأساس الذي تُبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي، ووسيلة اتصال يعبر بها الفرد عن أفكاره بالكتابة، وإن الغاية من تدريسه هي إكساب المتعلم مهارات الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، ذلك أنه كثيرا ما يكون الخطأ الإملائي مدعاة لقلب المعنى وغموض الفكرة، فإعداد المتعلم الإعداد السليم يكون من خلال المراحل الدراسية المختلفة إذا أحسن استخدام القواعد الإملائية في مواضعها.

رغم الأهمية الكبيرة لنشاط الإملاء غير أن ما نلاحظه عند التلاميذ هو ارتكابهم لأخطاء إملائية كثيرة، بل واستمرارها معهم حتى في أطوار تعليمية متأخرة قد تصل إلى المرحلة الجامعية، فصعوبات تعلم الإملاء تعد من أبرز المشكلات التعليمية التي تمس المجال التعليمي وتؤثر على التلاميذ وعلى أدائهم المدرسي، وحسب الاستطلاعات التي تم القيام بها بالنسبة لتلاميذ الطور الابتدائي اتضح أن هناك من التلاميذ من يعاني صعوبات في تعلم واستيعاب القواعد الإملائية.

لذلك سنحاول في بحثنا هذا الموسوم بـ: صعوبات التعلم الأكاديمية وطرائق علاجها نشاط الإملاء السنة الرابعة الابتدائية –أنموذجا–، محاولة معرفة الأسباب وتتبعها وذلك بالإجابة عن الإشكالية الآتية:

❖ **فيم تكمن أهم مظاهر صعوبات تعلم نشاط الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية؟**

وتندرج تحت هذه الإشكالية تساؤلات فرعية منها:

- هل مستوى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية مناسب لاستيعابهم مادة الإملاء والقواعد الإملائية؟
- ما الأسباب التي أدت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء؟

- ما هي الحلول المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء؟

ومن أهم الأسباب التي دفعتنا للقيام بهذا البحث، نذكر:

✓ القواعد الإملائية مهمة بالنسبة للغة العربية.

✓ معرفة مدى فعالية نشاط الإملاء في تنمية القدرات اللغوية لدى التلاميذ.

✓ الكشف عن مواطن الضعف في تعليمية هذا النشاط وكيفية تعامل الأساتذة معها.

✓ تفشي الأخطاء الإملائية في كتابات تلاميذ هذا الطور.

وتلخصت دوافعنا الذاتية في الحفاظ على سلامة اللغة العربية بعدها جزءاً منا.

أما أهداف دراستنا عموما فتتمثل في:

- معرفة مستوى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية ومدى استيعابهم للقواعد الإملائية، ومعرفة الأخطاء الشائعة لديهم.
- معرفة الأسباب التي أدت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء.
- البحث عن الحلول المناسبة لمعالجة هذه الظاهرة.

كما وقع اختيارنا على السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بعدها مرحلة مهمة في مشوار التلاميذ، كما أنها مرحلة مناسبة لقياس المكتسبات اللغوية التي يلقن خلالها المتعلم مختلف القواعد الإملائية.

من خلال ما سبق اعتمدنا خطة تضمنت مقدمة ومدخل متبوع بفصلين نظريين وفصل تطبيقي وخاتمة.

- تضمنت المقدمة تمهيدا عاما للموضوع وطرح الإشكاليات وما يتعلق بها مع تحديد المنهج المعتمد في الدراسة، وإبراز أهم المصادر والمراجع التي اعتمدناها في دراسة هذا الموضوع.
- احتوى المدخل على تعريف صعوبات التعلم ونظرياتها، وأشرنا إلى صعوبة الكتابة (مفهومها، مظاهرها، علاجها)، كونها ذات صلة بنشاط الإملاء.

- أما الفصل الأول فكان بعنوان: منهج تحليل الأخطاء، والذي قسمناه إلى مبحثين، عرضنا في المبحث الأول المنهج التقابلي (مفهومه، نشأته، أهميته، خطواته)، أما المبحث الثاني فقد تطرقنا فيه إلى منهج تحليل الأخطاء (مفهومه، نشأته، أهميته، مراحله).
- الفصل الثاني تناولنا فيه الإملاء والأخطاء الإملائية، وقسمناه إلى مبحثين، المبحث الأول عرضنا فيه الإملاء تعريفه، أنواعه، أهميته، أهدافه، والمبحث الثاني تطرقنا فيه إلى الخطأ الإملائي وأنواعه وأهم أسباب الوقوع فيه وعلاجه.
- أما الفصل الثالث فيمثل الجانب التطبيقي من البحث، اشتمل على مبحثين، الأول حددنا فيه مجالات وأدوات الدراسة، والعينة والمنهج المتبع في الدراسة، ثم تناولنا في المبحث الثاني تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بمعلمي السنة الرابعة ابتدائي، بالإضافة إلى تحليل معطيات الدراسة والنتائج المتحصل عليها.
- وفي الأخير خاتمة ضمناها أهم الاستنتاجات، دون أن نهمل العرض المفصل لقائمة المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها الدراسة.

ولإثراء هذا الموضوع اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع مختلفة العناوين متعددة المضامين التي كانت سندا معينا في إنجاز هذا البحث، نذكر منها:

- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.
- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، صعوباتها، تدريسها.
- عبد الرحمان الهاشمي: تعليم النحو والإملاء والترقيم.
- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها.
- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع، مع الاستعانة بآليات التحليل والمقارنة، ولم نستغن عن المنهج الإحصائي في الجانب التطبيقي لما له علاقة بموضوعنا كونه خادما له.

ومن المؤكد أن أي بحث علمي تواجهه جملة من الصعوبات والمشاكل، فمن بين الصعوبات التي واجهتنا نذكر:

- وفرة المادة العلمية كتعدد المصادر والمراجع لدى المشاركة والمغاربة مما أدى إلى صعوبة الإلمام بها.
- كثرة المفاهيم والمصطلحات التي نشأت من مشارب مختلفة.
- عدم وضوح بعض خطوط التلاميذ مما أدى إلى صعوبة الفهم والتمييز بين الخطأ والصواب.

وأخيرا لا يسعنا إلا أن نحمد الله عزّ وجلّ الذي وفقنا في إنجاز هذا البحث، كما نتقدم بالشكر للدكتور "قسوم يوسف" على ما قدمه لنا من توجيهات ونصائح، كما لا ننسى أعضاء لجنة المناقشة الذين سوف نستفيد بإذن الله من ملاحظاتهم ونصائحهم التي سنعمل بها، ونأمل أن يكون بحثنا هذا لبنة تضاف إلى صرح البحث العلمي وإضافة تسد فراغا في المكتبة العلمية.

مدخل

صعوبات التعلم ونظرياتها

أولا: مفهوم صعوبات التعلم

ثانيا: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

ثالثا: صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد:

تمثل مشكلة صعوبات التعلم تهديدا صريحا يقف حائلا أمام نجاح العملية التعليمية، ومن ثم تؤدي صعوبات التعلم بشكل أو بآخر إلى فقدان المعلومات العلمية والتربوية.

ويعد مجال صعوبات التعلم أحد المجالات الحديثة خاصة في ميدان علم النفس وعلوم التربية، ففي الآونة الأخيرة بدأ موضوع صعوبات التعلم يأخذ اهتمام الكثير من الباحثين والعلماء والمختصين في هذا المجال، بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية للفئة التي تعاني من صعوبات التعلم.

أولا: مفهوم صعوبات التعلم:

لقد تعددت التعريفات وتنوعت بحسب وجهات نظر العلماء والمختصين في مجال صعوبات التعلم، وعلى هذا الأساس سنحاول التطرق إلى بعض التعريفات.

1.تعريف كيرك:

"يذكر أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى، والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية، كما أنه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية"[1].

يركز هذا التعريف على أن صعوبات التعلم تظهر من خلال ما يعانيه الفرد من مشكلات تعلم اللغة والقراءة والمواد الدراسية الأخرى، والتي من الممكن أن ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي.

[1]– محمود عوض الله سالم وآخرون: صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2006، ص23-24.

2.تعريف مايكل بست:

هي: "اضطرابات نفسية عصبية في التعلم، وتحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية"[1].

3.تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968م):

"إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب الفهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة، أو في أداء العمليات الحاسبية.

ويرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو إلى خلل وظيفي دماغي بسيط، أو إلى عسر القراءة أو حبسة كلامية، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية، أو عن طريق تخلف عقلي، أو عن اضطرابات انفعالية، أو عن حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي"[2].

يلاحظ من خلال هذا التعريف أن صعوبات التعلم هي سوء استخدام اللغة وفهمها، سواء كانت منطوقة أو مكتوبة بسبب عوامل مختلفة.

4.يشير محمد غنيم وكمال عطية:

"إلى صعوبات التعلم على أنها مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين ذكاؤهم عادي، متوسط أو فوق المتوسط، وينخفض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية، وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية"[3].

---

[1]– جمال مثقال: أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2015، ص13.

[2]– المرجع نفسه، ص15.

[3]– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص28.

نستنتج من خلال ما سبق ذكره وجود بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم:

- معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل وظيفي وليس عضوي، وهو السبب في حدوث صعوبات التعلم.
- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات كالإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية.
- الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.
- حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.

ثانيا: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

نتيجة لدراسة صعوبات التعلم من خلال أنظمة علمية متعددة، تعددت زوايا النظر المفسرة لوجود صعوبات التعلم لدى بعد التلاميذ، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس المشتغلين بالمجال حول هذه الظاهرة، والأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، ومن ثم ظهرت عدة نماذج عاصرت تاريخ تطور مجال صعوبات التعلم، أهمها:

1.النموذج النيرولوجي:

"أي النموذج الطبي العصبي الذي يفترض أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية، ويظهرون بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، ويتفق أغلب المنظرون لهذا النموذج على أن صعوبات التعلم تنتج عن:[1]

[1]– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مرجع سابق، ص63-64.

أ. **إصابات المخ المكتسبة:** التي تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل أو تركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية، مما يؤدي إلى حدوث صعوبة في التعلم"[1].

ب. **عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ:** أكد مؤيدو هذا الاتجاه: "أن صعوبات التعلم تنتج من عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة، حيث إن كلاً من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات البصرية والمكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن، وبالتالي صعوبات في التعلم"[2].

2.نموذج العمليات النفسية:

يقوم هذا النموذج على "افتراض أن قصور العمليات النفسية يُعد مظهرا أولياً للاضطراب الوظيفي، وكذلك المشكلات الأكاديمية، ويركز هذا النموذج على الانتباه والإدراك والذاكرة، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم، كما أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم العاديين"[3].

3.النموذج المعرفي:

"يفترض هذا الاتجاه أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي، كل منها يقوم بوظيفة معينة، وأن هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين، كما يركز هذا الاتجاه على كيفية معالجة الفرد للمعلومات، وكيفية تحليلها

[1]– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مرجع سابق، ص63.

[2]– المرجع نفسه، ص64.

[3]– المرجع نفسه، ص68.

وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقا لهذا الاتجاه إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم واسترجاع أو تصنيف المعلومات"[1].

4.النموذج النمائي (التطوري):

"يركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل، ويشير المنظرون لهذا النموذج أن سبب الصعوبة يرجع إلى التأخر في نمو بعض العمليات المعرفية، والتي تسبب فشلا في تعلم المواد الأكاديمية، فطبقا لهذا النموذج يفترض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمرون بنفس المراحل مثل الأطفال العاديين، ولكن يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي والإدراكي. كما يفترض أن مشكلات التعلم تحدث عندما يطلب من الأطفال أداء مهام أكاديمية قبل أن يكونوا مهيئين لها"[2].

5.النموذج السلوكي:

"يفترض هذا النموذج أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون للعديد من الأسباب بخلاف الاختلال العصبي مثل متغيرات السياق الاجتماعي، وتاريخ تعلم الطفل من الأمور المهمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، ومن مسببات صعوبات التعلم وفقا للنموذج السلوكي الاتجاهات الوالدية، الحرمان البيئي، وسوء التغذية، وإستراتيجية التدريس، وبالتالي فعلاج مشكلات التحصيل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية"[3].

تجدر الإشارة هنا أن النظريات المفسرة لصعوبات التعلم هي نظريات وصفية، تتلخص وظيفتها في توليد المعرفة حول التعلم من خلال صياغة النماذج والقوانين التي تحكم السلوك الإنساني، ويرجع ظهور هذه النظريات إلى اختلاف آراء علماء النفس في مجال صعوبات التعلم، فكل فريق يرجع الصعوبة في التعلم إلى سبب معين، فظهور النظريات ساعد على تفسير صعوبات التعلم وتحديد طبيعتها ومتغيراتها.

---

[1]– محمود عوض الله سالم وآخرون: صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، مرجع سابق، ص51–52.

[2]– المرجع نفسه، ص47–48.

[3]– المرجع نفسه، ص49.

ثالثا: صعوبات التعلم الأكاديمية:

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى: "الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو التعبير الكتابي"[1].

من خلال التعريف السابق يمكن استخلاص صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة أساسا في القراءة، الكتابة، الحساب، التهجئة، وسنتطرق إلى الكتابة باختصار كونها ذات صلة بنشاط الإملاء.

1. صعوبة الكتابة:

تعرف صعوبة الكتابة على أنها: "عدم قدرة الفرد على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف، الحركات المكتوبة)" [2]، فهي عدم القدرة على ترجمة الأفكار الموجودة في العقل إلى لغة مكتوبة.

ويعد "مايكل بست" (Michael bust) أول من استخدم مصطلح العسر الكتابي (Dysgraphia) "صعوبة الكتابة"، ليشير فقط إلى الاضطرابات التي تكون رمزية في طبيعتها، وفي هذه الحالات فإن العسر الكتابي يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي[3].

---

[1]– مسعد أبو الديار: الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط1، 2012، ص66.

[2]– أحمد عبد اللطيف أبو سعد: الحقيبة العلاجية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، مركز ديبولو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص11.

[3]– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مرجع سابق، ص320.

2. مظاهر صعوبات الكتابة:

إن من أهم مظاهر صعوبات الكتابة الآتي:[1]

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما تبدو في المرآة (خ/) أو عكس كتابة الكلمات والجمل.
- الخلط في الاتجاهات، فهو يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين، وهنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، فقد يرى كلمة (خاف) على أنها (جاف).
- الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
- صعوبة قراءة الخط المكتوبة ورداءته.
- رسم الحروف رسما خاطئا بالزيادة أو النقصان.
- إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.
- إهمال النقاط على الحروف أو عدم وضعها.
- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة (شمس، ذهبو).
- ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فمثلا كلمة (دار، راد) وهكذا.

3. علاج صعوبات الكتابة:

إن صعوبات الكتابة هي نتيجة لأسباب متعددة ذاتية وموضوعية، بيئية وراثية، ونتيجة لتعدد الأسباب المؤدية إلى صعوبات الكتابة، فإن العلاج يتحدد وفق السبب الذي أدى إلى صعوبات الكتابة، لذلك تعددت الأساليب المتعبة لعلاج صعوبات التعلم الكتابية:

أ. **العلاج الطبي الجسمي:** إذا كان الفرد يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية، بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية.

[1]– جمال مثقال: أساسيات صعوبات التعلم، مرجع سابق، ص124–125.

ب. **العلاج والإرشاد النفسي:** إذا كان ميل المتعلم للتعلم المدرسي سلبا، أو يعاني المتعلم من نشاط زائد، فضلا عن توجيه الأسرة وإرشادها نحو الاهتمام بمتابعة أداء ابنها في المؤسسة التربوية[1].

ج. **العلاج التربوي:** تتم داخل حجرة المدرسة وخارجها بمعرفة المعلم ومن يعاونه، ويشتمل على:[2]

- علاج اضطراب الضبط الحركي.
- تحسين الذاكرة البصرية، وعلاج تشكل الحروف.

السرعة والتصويب في كتابة المتعلم.

[1]– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مرجع سابق، ص321.

[2]– المرجع نفسه، ص324.

الفصل الأول

منهج تحليل الأخطاء

المبحث الأول: المنهج التقابلي

المطلب الأول: المنهج التقابلي

المطلب الثاني: نشأة المنهج التقابلي

المطلب الثالث: أهمية المنهج التقابلي وأهدافه

المطلب الرابع: خطوات إجراء المنهج التقابلي

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء

المطلب الأول: مفهوم تحليل الأخطاء

المطلب الثاني: نشأة منهج تحليل الأخطاء

المطلب الثالث: مراحل تحليل الأخطاء

المطلب الرابع: أهمية منهج تحليل الأخطاء

تمهيد:

حاز موضوع تعلم اللغات وتعليمها على اهتمام الباحثين والمفكرين منذ القديم، وقد تأسست لهذا الهدف عدة نظريات ومناهج لغوية، أشهرها منهج التحليل التقابلي، الذي كان له دوراً كبيراً في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، ثم جاء بعده منهج تحليل الأخطاء اللغوية الذي كان ثمرة منه، وقد أسهمت المقارنة اللغوية في الكشف عن مواطن التشابه والاختلاف بين اللغات، ما أسهم في الكشف عن كثير من أسباب الأخطاء وعلاجها.

وظاهرة الخطأ من أهم القضايا التي شغلت بال العلماء وأثارت جدلا واسعا سواء أكان قديما أم حديثا، فحينما يتعلق الأمر باستعمال المتخصصين للغة العربية يصبح إلزاما عليهم إدراك أخطائهم واكتساب اللغة السليمة واستعمالهم لها استعمالا صحيحا وعدم إهمالها.

المبحث الأول: المنهج التقابلي:

المطلب الأول: تعريف علم اللغة التقابلي:

1.لغة:

وردت كلمة قابل في العديد من معاجم اللغة العربية، ونذكر منها:

جاء في لسان العرب لابن منظور (ت711هـ) "المقابلة المواجهة والتقابل مثله، وهو قبالك وقُبالتك أي تُجاهك، وقابل الشيء بالشيء مقابلة وقبالا: عارضه"[1].

كما ورد عند أحمد مختار عمر في تعريفه اللغوي "تحليل ظاهرة لغوية معينة في لغتين مختلفتين"[2].

وقد قال ابن فارس (ت395هـ) في معجمه "القاف والباء واللام أصل واحد صحيح تدل كلمة كلها على مواجهة الشيء للشيء"[3].

بعد تتبع كلمة (قابل) في في معاجم اللغة، نستنتج أن التقابل يأتي بمعنى المواجهة القائمة بين شيئين أو المعارضة.

2. اصطلاحا:

عرف التحليل التقابلي تعريفات كثيرة والتي تكاد تلتقي عند مفهوم واحد، حيث عرفه "عبده الراجحي" بقوله: "علم اللغة التقابلي فرع من فروع اللغة التطبيقي، وهو يقوم بالمقارنة بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة، بهدف تسيير المشكلات العملية التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية.

ويفضل علم اللغة التطبيقي مصطلح التحليل التقابلي بدلا من علم اللغة التقابلي، إذا المقصود هنا تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم واللغة الأولى للمتعلم،

---

[1]– ابن منظور (أبو الفضل محمد بن علي جمال الدين الأنصاري): لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون (مادة قبل)، مج05، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت، ص3519.

[2]– أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، مج01، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص1770.

[3]– ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي): مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج05، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 2008، ص51.

ويقوم على أساس المقارنة بين مستوى ومستوى، أو نظام ونظام، ويختص بالبحث في أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها"[1].

– يعرفه رشدي طعيمة بأنه: "هو الدراسة التي توازن بين لغتين أو أكثر مبينا عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية، وهذا بالتالي يساعد في عدة أمور منها: تأليف الكتب والمواد التعليمية المناسبة، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة أيضا، وغير ذلك من المجالات العلمية التعليمية"[2].

– كما عرفه أحمد سليمان ياقوت بأنه: "المقارنة بين لغتين ليستا مشتركتين في أرومة واحدة، كالمقابلة بين الفرنسية والعربية مثلا، أو بين الإنجليزية والعبرية مثلا آخر"[3]، فهو بهذا يشير إلى أن التحليل التقابلي هو ما يجري من مقارنة بين لغتين لا تنتميان إلى أسرة لغوية واحدة. "أما إذا كان المقارنة بين لغتين من أرومة واحدة كالعربية والعبرية مثلا وهما من الأصل السامي، فهذا يدخل في مجال علم اللغة المقارن وكلاهما –علم اللغة المقارن وعلم اللغة التقابلي– فرع من علم اللغة التطبيقي"[4].

ما يمكن ملاحظته من خلال التعريفات السابقة للتحليل التقابلي أنها تشترك في مفهوم واحد، ويعني المقابلة بين لغتين أو أكثر من فصيلتين مختلفتين –في الغالب– وتكون المقارنة داخل اللغتين، وذلك بالمقارنة بين مستوى ومستوى أو المقارنة بين نظامين في لغتين مختلفتين، وذلك لمعرفة أوجه الاختلاف والتشابه من اللغتين بهدف تيسير تعليم اللغات الأجنبية من خلال التنبؤ بالمشكلات التي قد تواجه متعلمي اللغة الثاني والعمل على حلها وتجاوزها.

---

[1]– عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995، ص45–46.

[2]– رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص300.

[3]– ياقوت أحمد سليمان: في علم اللغة التقابلي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1985، ص07.

[4]– المرجع نفسه، ص07.

المطلب الثاني: نشأة المنهج التقابلي:

إن الحديث عن نشأة علم اللغة التقابلي يقودنا إلى ما أشار إليه الباحثون في دراساتهم لهذا العلم، فهم يرون أنه نشأ في رحاب اللسانيات التطبيقية، باعتبارها إحدى ميادينه، والتي تعد الجانب العملي التطبيقي للدراسات التقابلية.

و"لعل البوادر الأولى لهذا العلم تعود إلى الدراسات الهامة التي قام بها العالم الأمريكي "تشارلز فريز" (Charles Fries) في مجال تعليم الإنجليزية لغير الناطقين بها في جامعة "ميشجان" بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1954، وفيه قام باستخدام المنهج التقابلي في تدريس اللغة الأجنبية، يليها بعد ذلك ما قام به العالمان "أوجان" (Hougen) و"إنيرش" (Einrreich) من أعمال عدها البعض بمثابة القواعد النظرية الأولى للسانيات التقابلية"[1].

كما نجد هناك من الباحثين اللغويين في أمريكا من أمثال "فريز" (Fries) و "لادو" (Lado) من يرون أن "التحليل التقابلي طُوّر وموس في الخمسينات والستينات من القرن العشرين، كتطبيق لعلم اللغة البنيوي في تعليم اللغات، وظهر نتيجة لتطبيق نظرية علم النفس السلوكي وعلم النفس البنيوي"[2].

كما نشأ المنهج التقابلي في إطار المدرسة الوصفية "وذلك لخدمة أهداف تربوية في جانب علم اللغة التطبيقي في مجالات متعددة، أهمها مجال تعليم اللغات، ويعد هذا المنهج أحدث المناهج، فقد نشأ بعد الحرب العالمية الثانية بفكرة بسيطة لدى من تعلموا لغات أجنبية، ووجودا صعوبات بين اللغة الأم أو اللغة الثانية التي يتعلمونها، وعلم اللغة التقابلي من أبرز الفروع في علم اللغة التطبيقي، وتسهم فروع متعددة من علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة النظري في خدمة هذا العلم، الدراسات التقابلية تستهدف مقابلة اللغة الأم للطالب باللغة المتعلمة، وتركز على الفروق بين اللغتين، وعلى أوجه الاتفاق بينهما، وأثر ذلك في اكتساب

---

[1]– فريدة مولوج: "التحليل التقابلي أهدافه ومستوياته"، المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية، مج01، ع02، جامعة علي لونيسي، البليدة، الجزائر، 2019، ص146.

[2]– ياقوت أحمد سليمان: في علم اللغة التقابلي، مرجع سابق، ص16.

اللغة الأجنبية، كما أن الدراسات التقابلية تركز على مجالات الاتفاق ومجالات الاختلاف بين اللغات"[1].

"والأمر الذي لاشك فيه هو أن المنهج التقابلي قد بلغ ذروة نضجه وصار يتبناه الباحثون في دراساتهم اللغوية في ستينات القرن المنصرم في الولايات المتحدة الأمريكية، عندما استخدم بصورة فعالة في تفسير المشاكل الناجمة عن عملية تعلم وتعليم اللغات الأخرى، كلغات ثانية أو لغات أجنبية، ولتجنب الوقوع في الأخطاء الشائعة المصاحبة لتلك العملية والتي يعزوها العلماء إلى تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية، أو ما أطلق عليه فيما بعد بتداخل اللغة الأولى، وقد تعزز هذا الاهتمام في السبعينات من القرن الماضي حينما قام الباحثون الأوروبيون بمقارنة لغتهم باللغة الإنجليزية"[2].

المطلب الثالث: أهمية المنهج التقابلي وأهدافه:

1. أهمية المنهج التقابلي:

للمنهج التقابلي أهمية كبيرة في ميدان تعليم اللغات، حيث نجد أهل الاختصاص قد أدركوا أهميته وقيمته "ابتداء من نشر "روبرت لادو" كتابه (Linguistique Acroses Cultures)، وقبله الآراء التي طرحها "تشارلز فريز" عن المواد التعليمية الفاعلة، فقد كتب "فريز" قائلا: "إن أكثر المواد فعالية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف موازٍ له في اللغة الأصلية للدارس"، وذكر "لادو" أن من أهم فوائد التحليل التقابلي الانتفاع به في مجال إعداد المواد التعليمية، وقد أدت دعوته إلى ضرورة التحليل التقابلي لإعداد المواد التعليمية وتدريس اللغات الأجنبية إلى عدد لا يستهان به من الدراسات التقابلية بين اللغات المختلفة"[3].

---

[1]– ياقوت أحمد سليمان: في علم اللغة التقابلي، مرجع سابق، ص146–147.

[2]– المرجع نفسه، ص30.

[3]– أوسعدي عنتر: "تحليل الأخطاء اللغوية في ضوء منهج التحليل التقابلي وبيان أهميته في العملية التعليمية التعلمية، مجلة الممارسات اللغوية"، مج09، ع01، جامعة بجاية، سبتمبر 2018، ص55.

"ويمكن الإفادة من هذا المنهج التقابلي في مجال الترجمة، وفي صناعة المعاجم، وفي مقابلة اللهجة المحلية التي اكتسبها التلميذ في طفولته باللغة الأدبية التي ينبغي له أن يتعلمها، مما يوضح الصعوبات التي تواجهه في ذلك، ويمكننا من خلال الدراسة التقابلية أن نحدد بطريقة موضوعية جوانب الصعوبة الناجمة عن اختلاف بنية اللغتين، اللغة الأم واللغة المنشودة أو اللهجة المحلية واللغة الفصحى"[1].

أما أهمية التحليل التقابلي في تعليم اللغة العربية فهي كما يلي:[2]

- التعرف على المشكلات التعليمية التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم.
- تحقيق تدرج اللغات اللغوية في الكتب الدراسية من ناحية الأصوات، وبنية الكلمات، وبنية الجمل والمفردات.
- مساعدة المؤلف على إعداد المواد التعليمية.
- مساعدة المدرس في تصميم الاختبارات الخاصة بجوانب صعبة.

2. أهداف المنهج التقابلي:

من خلال مفهوم التحليل التقابلي يمكن معرفة الأهداف التي يهدف إليها، فهو يبحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين مستويين لغويين مختلفين بهدف معرفة الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين في اللغات الأجنبية، والعمل على تيسيرها وتجاوزها، وقد حصرها عبده الراجحي في ثلاثة أهداف رئيسة وهي:[3]

- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

---

[1]– فريدة مولوج: التحليل التقابلي أهدافه ومستوياته، مرجع سابق، ص151.

[2]– محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمير: التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، شؤون المكتبات، السعودية، ط1، 1982، ص97.

[3]– عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، مرجع سابق، ص47–48.

"فالهدف الأول يقوم على معرفة أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات وفحصها، ويجب أن نعلم أن التشابه بين لغتين لا يعني سهولة التعلم، أو أن الاختلاف يعني صعوبة التعلم، ذلك أن الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، أما السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية، فالاختلاف موجود في كل اللغات، وفي كل مستوى من المستويات اللغوية.

أما الهدف الثاني فينهض على افتراض علمي بأن مشكلات تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية، إذ كلما كان الاختلاف كبيرا كانت المشكلات كثيرة، وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف يمكننا أن نتنبأ بالمشكلات التي ستنجم عن التطبيق العملي في عملية التعليم، ويمكننا أيضا أن نفسر طبيعة هذه المشكلات"[1].

"وأما الهدف الثالث فهو ثمرة طبيعية للهدفين السابقين، فإذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللغتين، وحددنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف، أمكننا أن نطور مواد دراسية تواجه هذه المشكلات"[2].

نستنتج مما سبق ذكره أن التحليل التقابلي له أهمية كبيرة في تطوير المواد الدراسية في تعليم اللغة الأجنبية، وكان نافعا في تعليم اللغة لأبنائها، ويهدف التحليل التقابلي بعد حصر أوجه الاختلاف والتشابه بين لغتين إلى التنبؤ بما سوف يسبب مشكلة بالنسبة للطلاب عند تعلمهم اللغة الأجنبية، فيبني دراسته على المقابلة أو الموازنة بين لغتين ليستا من فصيلة واحدة، ويبحث فيها عن جوانب التشابه والاختلاف بين نظامين لغويين، اللغة الأم واللغة المنشودة.

المطلب الرابع: خطوات إجراء التحليل التقابلي:

اقترح "لادو" (Lado) الخطوات التي ينبغي اتباعها عند إجراء هذه الدراسة التقابلية بين اللغتين وهي:[3]

---

[1]– عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص47.

[2]– المرجع نفسه، ص47–48.

[3]– فريدة مولوج: التحليل التقابلي أهدافه ومستوياته، مرجع سابق، ص154.

- الحصول على أفضل وصف بنيوي للغتين المعينتين مع توحيد طريقة الوصف، ولا يرى اللغويين داعيا لتحديد منهج معين لمقارنة الأبنية (أي النماذج والتراكيب).
- تلخيص موجز لكل الأبنية ببنية.
- المقارنة الفعلية لأنماط البنية في اللغتين.
- حصر أوجه التشابه بين اللغتين.
- حصر أوجه الاختلاف بين اللغتين.
- التنبؤ بالصعوبات المتوقع حدوثها نتيجة الاختلاف بين النظامين.
- تشخيص المشكلات واقتراح حلول لها.

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء:

المطلب الأول: مفهوم تحليل الأخطاء:

تعددت التعريفات التي قدمها الباحثون لمصطلح الخطأ، نذكر منها:

الخطأ اللغوي هو أي صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم، وذلك لمخالفة قواعد اللغة، ويعرفه العصيلي بأنه: "الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى"[1].

- ولقد ذهب "كوردر" في كتابه الفرق بين زلة اللسان والأغلاط والأخطاء، "فزلة اللسان (Lepes) معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم وما شابه ذلك، أما الأغلاط (Mistakes) فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما (Eroor) بالمعنى الذي يستعمله، فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدة أو الكاتب قواعد اللغة"[2].

- أما مصطلح تحليل الأخطاء فقد عرفه البعلبكي بأنه: "دراسة الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة الأجنبية، بتبويبها (إلى أخطاء نحوية أو صرفية...) وتحليلها (مثلا تعيين أثر اللغة الأم فيها) (Interlingual error) وصولا إلى تطوير أساليب التعليم بما يساعد على التقليل من تلك الأخطاء(تا، miscueanalyais = تحليل العثرات، proformance analysis = تحليل الأداء)"[3]، معنى ذلك أنه أشار في تعريفه هذا إلى سمة مميزة، وهي أن هذه الدراسة تبحث في الأخطاء التي تصدر عن المتعلم أثناء تعلمه لغة أجنبية.

- ويعرفه العناتي بقوله: "هو تحليل بعدي يقوم على وصف الأخطاء الفعلية التي يقع فيها متعلمو اللغة من الأجانب وتفسيرها وردها إلى أسبابها الحقيقية سواء أكانت تلك الأخطاء

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، مرجع سابق، ص307.

[2]- المرجع نفسه، ص306.

[3]- رمزي منير البعلبكي: معجم المصطلحات اللغوية، إنكليزي-عربي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص177.

ناتجة من التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف، أم ناتجة من القياس الخاطئ في اللغة الأجنبية أم بعوامل أخرى غير لغوية"[1].

- وعرفته هويدا الحسيني بأنه: "العملية التي يقوم الباحث فيها بدراسة الأخطاء بدءا من تحديدها إلى توصيفها إلى تصنيفها منتهيا بتفسيرها"[2].

نستنتج من التعريفات السابقة الخاصة بمصطلح تحليل الأخطاء، أنه عبارة عن منهج يبحث في الأخطاء اللغوية التي تصدر عن متعلمي اللغة الأجنبية ووصفها وتفسيرها، كما يسعى منهج تحليل الأخطاء إلى تعيين أثر اللغة الأم في نشوء هذه الأخطاء من أجل تفسير أسباب حدوثها وتقديم الحلول للتقليل من تلك الأخطاء وتجنبها.

المطلب الثاني: نشأة منهج تحليل الأخطاء:

لقد تعددت الآراء حول نشأة منهج تحليل الأخطاء بين العلماء العرب والغرب، ولم تستقر على رأي معين، "فقد كان العلماء العرب القدامى منذ القرن الثاني للهجرة سباقين في ظهور اتجاه تحليل الأخطاء، ويتميز منهجهم العلمي في هذا المجال بالأصالة، فقد تناول بعضهم الأخطاء الشفوية خاصة، والكتابية عامة بالدراسة، ومنهم الكسائي (ت189هـ) في كتابه "ما تلحن فيه العامة"، كما أن عناوين كتبهم تدل على اهتمامهم بالأخطاء التي يقع فيها الناس الشفوية والكتابية منها.

ويقوم منهج العرب القدامى في دراسة الأخطاء اللغوية وتفسيرها على ست خطوات وهي: جمع المادة، إحصاء الأخطاء، وتحديدها وتصنيفها ثم وصفها، ثم تفسير أسبابها، وقد صنفوا أسبابها إلى لغوية كعدم النطق والإعجام والتصحيف، وغير لغوية كالنفسية ومنها: العي واللثغة، أو العضوية كسقوط الأسنان"[3].

---

[1]- وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص178.

[2]- هويدا الحسيني: الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 1988، ص14.

[3]- جاسم علي جاسم: نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجتمع اللغة العربية الأردني، ع79، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، 2016، ص154.

أما عند الغربيين "فقد ظهر منهج تحليل الأخطاء في نهاية الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين، وهو مصطلح استخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، جاء كرد فعل للتحليل التقابلي في كونه يدرس لغة المتعلم التي ينتجها أثناء تعلمه"[1].

وهو "منهج عملي يركز على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، يقوم على دراسات تشومسكي ونظريته في اكتساب الطفل للغته الأم، ففي نظر تشومسكي أن الطفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل، والأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة الأم، وإنما هي مؤشرات دالة على اكتسابه إياها"[2].

ومما تجدر الإشارة إليه أن منهج تحليل الأخطاء "قام على يد العالم اللغوي الأمريكي الفرنسي الأصل "كوردر" (Corder) في كتاباته عن تحليل الأخطاء، وقد ظهرت نظرية تحليل الأخطاء لتعارض نظرية التحليل التقابلي، التي ترى أن سبب الأخطاء: هو التدخل، والنقل من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، لكن أصحاب هذا المنهج (كوردر، نمسر، سلنكر)، عارضوا هذا الاتجاه، وقالوا: "إن سبب الأخطاء ليس التدخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللغة الهدف، وهذه الأسباب تطورية، مثل: أسلوب التعليم والدراسة، والتعود، والنمو اللغوي والتعميم، والسهولة والافتراض الخاطئ وغيرها، بصرف النظر عن أوجه الاختلاف والتشابه بين لغة الدارسين واللغة الثانية التي يتعلمونها في غالب الأحيان"[3].

المطلب الثالث: مراحل تحليل الأخطاء:

إن محللي الأخطاء يعتمدون في بحوثهم اللغوية التطبيقية على بعض الخطوات، وتلك الخطوات هي:

---

[1]– عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص49.

[2]– مسعودة ساكر: مناهج تحليل الأخطاء اللغوية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، ع01، الوادي، الجزائر، مارس 2019، ص174.

[3]– جاسم علي جاسم: نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مرجع سابق، ص153–154.

1.تحديد الأخطاء ووصفها:

إن درس الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية معينة، ويقصد بتحديد الأخطاء "تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح، ويعتمد بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها الدارس"[1].

أما وصف الأخطاء "فيقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة فيه وتصنيفه في الفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من الباحث اللغوية"[2].

"ويجري وصف الأخطاء عن كل مستويات الأداء في الكتابة والأصوات والصرف، النحو والدلالة، وبديهي أن وصف الأخطاء يتم في إطار نظام اللغة"[3]، بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام.

2.تصويب الأخطاء:

عندما نتعرف على تصويب الأخطاء نقف عند ما قاله الباحثون "لا يتم تصويب الأخطاء إلا بعد معرفة أسبابها، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين، وتصويب الأخطاء لا يعني إعادة تقديم المادة، كما هو حاصل فيما يعرف بدروس التقوية في المدارس العربية، وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة"[4]. معنى ذلك أن تصويب الأخطاء يكون من خلال تحديد أسبابها ومصادر حدوثها.

3.تفسير الأخطاء:

"ويقصد به العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ، والمصادر التي يُعزى إليها، وهناك مدخلان لتفسير الأخطاء: الأول ويهتم بمصدر الخطأ، وهناك مصدران أساسيان للأخطاء

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، مرجع سابق، ص308

[2]– المرجع نفسه، ص308.

[3]– عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص52.

[4]– المرجع نفسه، ص57.

الشائعة، فالخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، وقد يكون الخطأ ناتجا عن عجز الدارس عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معينة من تعمله هذه اللغة، وهذا النوع من الأخطاء يسمى بالأخطاء التطورية، أما المدخل الثاني لتفسير الأخطاء فيهتم بتأثير الخطأ"[1]. تعتمد مرحلة تفسير الأخطاء على معرفة أسباب الوقوع في هذه الأخطاء، فقد تنشأ هذه الأخطاء نتيجة نقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، أو بسبب عدم معرفة الدارس لهذه القاعدة اللغوية.

مما سبق تحليل الأخطاء يمر بثلاث خطوات، وهي تحديد الأخطاء ووصفها، تصويبها وتفسيرها، حيث تعتمد منطقيا على بعضها البعض.

المطلب الرابع: أهمية منهج تحليل الأخطاء:

لتحليل الأخطاء أهمية كبيرة في برامج تعليم اللغات الأجنبية، ومن أبرز مجالات الاستفادة من تحليل الأخطاء ما يلي:[2]

- إن دراسة الأخطاء تزود الباحث بأدلة عن كيفية تعلم اللغة واكتسابها، وكذلك الإستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.
- إن دراسة الأخطاء تفيد في إعداد المواد التعليمية، إذ يمكن تصميم المواد التعليمية المناسبة للناطقين بكل لغة في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الأخطاء الخاصة بهم.
- إن دراسة الأخطاء تساعد في وضع المناهج المناسبة للدارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرق التدريس أو أساليب التقويم.
- إن دراسة الأخطاء تفتح الباب لدراسات أخرى نستكشف من خلالها أسباب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية، واقتراح أساليب العلاج المناسبة.
- وتسمى دراسة الأخطاء في أحاديث الطلاب أي كتاباتهم بالتحليل البعدي، إذ إنها تصف ما حدث وليس ما نتوقع حدوثه.

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها وتدريسها وصعوباتها، مرجع سابق، ص309.

[2]– المرجع نفسه، ص307-308.

وتحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية، "فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء –وهو مسألة تطبيقية– نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأم التي تمكن من تثبيت صحتها أو خطئها، وهو عنصر مهم في دراسة علم اللغة، وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملا مهما جدا للمدرس، وهو عمل متواصل يساعد على تغيير طريقته أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه، وإذ قلنا بأهميته الكبرى وجدناها تتمثل في التخطيط على مستوى أعلى للمقررات الدراسية والعلاجية، وإعادة التعليم وتدريب المعلمين أثناء تأدية واجبهم"[1].

ويمكن القول أن تحليل الأخطاء تمكّن الباحث من التعرف على الصعوبات اللغوية التي تواجه دارسي العربية للناطقين بغيرها، وإعداد المواد التعليمية بصورة تمكّن من الحد من هذه الأخطاء وعلاجها.

كما يعد تحليل الأخطاء مهما بالنسبة للمدرس، كونه عملا يساعده في عملية التعليم.

[1]– عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص58.

خلاصة الفصل:

يعد علم اللغة التقابلي من أهم موضوعات علم اللغة التطبيقي الذي يهتم بشكل أساس بالعملية التقابلية ما بين اللغة العربية واللغات الأخرى بجميع أنواعها، شرط اختلافها في الأسرة اللغوية، ويهدف إلى حصر أوجه الشبه والاختلاف بين اللغات من أجل تيسير تعليم اللغات.

وقد جاء منهج تحليل الأخطاء كمنهج بالغ الأهمية، كونه أدى إلى الخروج بنتيجة تمكن المعلم من التعرف على المشكلات التي تواجه المتعلمين من خلال أخطائهم.

الفصل الثاني

الإملاء والأخطاء الإملائية

المبحث الأول: نشاط الإملاء

المطلب الأول: مفهوم الإملاء

المطلب الثاني: أهمية الإملاء

المطلب الثالث: أهداف تدريس الإملاء

المطلب الرابع: أنواع الإملاء وطرائق تدريسها

المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية

المطلب الأول: مفهوم الأخطاء الإملائية

المطلب الثاني: أسباب الأخطاء الإملائية

المطلب الثالث: أنواع الإخطاء الإملائية

المطلب الرابع: طرائق علاج الأخطاء الإملائية

تمهيد:

يعد الإملاء من الأسس المهمة لصحة الكتابة، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، وللإملاء أهمية بالغة ضمن الأنشطة اللغوية، فمن خلاله يتمكن التلميذ من الرسم الصحيح للكلمات، ونستطيع أن ندرك أهميته إذا لاحظنا خطأ إملائي يشوه الكتابة، وقد يقع عائقا في فهم الكلمة.

المبحث الأول: نشاط الإملاء:

المطلب الأول: مفهوم الإملاء:

1. لغة:

نتعرف بداية على المعنى اللغوي لكلمة الإملاء:

جاء في تاج العروس للزبيدي (ت1205هـ): "من أمْله قال له فكتب عنْهُ، وأملاهُ على تحويل التَّضعيف، نحو قوله تعالى: **{فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ}**[1]، وهذا من أملّ.

وقال الفراء: "أمللت لغة الحجاز وبني أُسْد أمليت لغة بني تميم وقيس، يقالُ أمْل عليه شيئاً يكتبه وأملَى عليه فنزل القرآن باللغتين معاً"[2].

وذكر أيضا في لسان العرب لابن منظور (ت711هـ): "من مادة ملل أمل الشيء: قاله فكتبه. وأملاه: كأمله، وعلى تحويل التضعيف، وفي التنزيل: **{فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا}**[3]، وهذا من أملى، وحكى أبو زيد: أما أملل عليه الكتاب، بإظهار التضعيف، ويقال: أمللت عليه الكتاب وأمليته... يقال: أمللت الكتاب وأمليته إذا ألقيته على الكاتب ليكتبه"[4].

من خلال التعريفين اللغويين نستنتج أن الإملاء عملية إلقاء الكلام على الكاتب ليكتبه، أو في تحويل الكلام المنطوق إلى كتابة.

2. اصطلاحا:

تعددت التعريفات الاصطلاحية للإملاء فهناك من يعرف الرسم الإملائي بأنه: "فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، وبرموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعاً لصورتها الأولى، وذلك وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللغة"[5].

---

[1]– سورة البقرة: من الآية [282].

[2]– الزبيدي محمد مرتضى: تاج العروس من جواهر القاموس، مج08، منتوجات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، دط، ص120.

[3]– سورة الفرقان: من الآية [05].

[4]– ابن منظور: لسان العرب، (مادة ملل)، مرجع سابق، ص4271.

[5]– فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة)، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2006، ص106.

وجاء أيضا أن الإملاء هو: "أن نقرأ نصاً على التلاميذ عبارة عبارة أو كلمة كلمة، فيكتبه التلاميذ في دفاترهم، فالمصطلح (إملاء) مرتبط في أذهان المعلمين بضرورة وجود طرفين، مُمْلٍ ومُمْلَى عليه"[1].

كما نجد عند بعضهم أن الإملاء "يقوم على تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة هي الحروف، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد"[2].

إذ ما يمكن استخلاصه من التعريف الاصطلاحي، أن الإملاء هو إلقاء نصاً أو قولاً على التلاميذ ليكتبوه عن طريق الرسم الصحيح للحروف والكلمات، حيث يستطيع القارئ أن يعيد نطقها تبعاً لصورتها الأولى.

المطلب الثاني: أهمية الإملاء:

للإملاء منزلة كبيرة بين الدراسات اللغوية، "لأن الإملاء لا يقل في أهميته وخطره على النحو والصرف وغيرهما؛ فلكل غايته وهدفه، وأثره في إبراز العمل الكتابي بصورة متكاملة، بعيدة عن الأخطاء، فمما لا ريب فيه أن الخطأ الإملائي يُشوّه العمل المكتوب، وقد يحول دون الفهم الصحيح، ثم هو مَدْ عادة إلى الاحتقار والازدراء، وهكذا نجد الإملاء في توخيه الرسم الصحيح للكلمات العربية، هذه الأهمية التي هي في غناء عن الإطناب والإسهاب"[3].

وتعود كذلك أهمية الإملاء إلى النقاط الآتية: [4]

- الإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصل الفرد إليه.

---

[1]- داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص35.

[2]- زهدي أبو خليل: الإملاء الميسر، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998، ص05.

[3]- عبد الجواد الطيّب: دراسة في قواعد الإملاء، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط7، 2006، ص05.

[4]- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة)، مرجع سابق، ص106-107.

- الإملاء من أسبق الأنشطة التي تمارس في التعليم اللغوي، حيث أن المعلم يبدأ تعليم القراء ثم الكتابة اليدوية.
- إن النصوص الإملائية مجال رحب لتزويد المتعلم بخبرات جديدة، وتنمية قدراته العقلية وزيادة مفرداته اللغوية.
- إن درس الإملاء يتكفل بتربية العين وتنمية قدراتها على النقد والتركيز والمطابقة.
- يسهم درس الإملاء في تربية الأذن على حسن الاستماع وجودة الإنصات بتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء.
- يتيح الإملاء للطلبة الإمعان ودقة الملاحظة، وقوة التحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم والنقد.

تظهر أهمية الإملاء في أنه أول الأنشطة التي مارسها التعليم، وهو وسيلة اتصال مهمة بين المعلم والتلميذ، وتكمن أهميته في أن يكون التلميذ قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا، كما يجب عليه أن يتعود على دقة الملاحظة والاستماع والتركيز إلى ما يُلقى عليه.

المطلب الثالث: أهداف تدريس الإملاء:

تكمن أهداف تدريس الإملاء فيما يلي: [1]

- تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا مطابقا للأصول التي تضبط نظم الكتابة حروفا وكلمات.
- رسم الكلمات بخط مقروء، ويشمل ذلك الحروف وأشكالها ووضع النقاط عليها.
- تدريب الطلاب على استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا.
- تنمية المهارة الكتابية عند الطلاب، وذلك بتعويدهم السرعة في كتابة ما يسمعونه مع الدقة والوضوح في الكتابة.

[1]– راتب قاسم هاشور ومحمود فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2009، ص162-163.

واندرجت كذلك أهدافه في: [1]

- تدريس الطلبة على رسم الحروف رسما صحيحا مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ.
- إجادة الخط.
- توسيع خبراتهم وثروتهم اللغوية.
- تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع.

وحددت أيضا على ما يلي: [2]

- قياس قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة ومدى تقدهم فيها، ومعرفة مستواهم الإملائي لاتخاذ الوسائل العلاجية المناسبة.
- إثراء ثرورة الطالب المعرفية على أنواعها التي تزوده بها النصوص الإملائية الهادفة.
- تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاستي السمع والبصر تدريبا يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها، وتدريب اليد وعضلاتها على الحركات الدقيقة المتناسقة.

يمكن القول أن الإملاء يهدف إلى إتقان الكتابة، والتمييز بين الخطأ والصواب في الكتابة، وحسن الإنصات والاستماع، وكذلك تنمية وتوسيع خبراتهم وثروتهم اللغوية، وتدريب حاستي السمع والبصر، بالإضافة إلى السرعة والإتقان في الكتابة.

المطلب الرابع: أنواع الإملاء وطرائق تدريسها:

ثمة تقسيمات متعددة للإملاء اعتمدها الباحثون في مجال اللغة وأساليب تدريسها، ومن أنواعه ما يلي:

1. الإملاء المنقول:

---

[1]– صومان أحمد: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص205–206.

[2]– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)، مرجع سابق، ص163.

معناه أن "يقوم التلميذ بنقل القطعة من كتاب أو سبورة، أو بطاقة بعد قراءتها وفهمها، وتهجي بعض كلماتها هجاءً شفوياً، وهذا النوع من الإملاء يلائم أطفال الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، لأنه الوسيلة الطبيعية لتعليم هؤلاء الأطفال الكتابة، إذ يعتمد على الملاحظة والمحاكاة، ويلائم كذلك أطفال الصف الثالث وقد تستوجب حال بعض التلاميذ الضعفاء في الصف الرابع أن يمتد تدريبهم على الإملاء المنقول في واجبات منزلية"[1].

- **طرائق تدريسها:**

تتجلى هذه الطرائق فيما يلي: [2]

- التمهيد لموضوع القطعة؛ بقرائتها وفهمها قبل الكتابة، فإذا كان الموضوع جديداً يستخدم في التمهيد عرض النتائج أو الصور، واستخدام الأسئلة الممهدة.
- عرض القطعة في الكتاب أو البطاقة أو السبورة، دون أن نضبط كلماتها، حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الأخطاء.
- قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية.
- قراءات فردية من التلاميذ التي تمكنهم من دقة الملاحظة، ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ.
- أسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم التلاميذ، وفي هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوي.
- تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة، وكلمات مشابهة لها، ويستحسن تمييز هذه الكلمات بوضع خط تحتها أو بلون مخالف.
- جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة.

---

[1]- عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، مصر، دط، 1975، ص14.

[2]- المرجع نفسه، ص15-16.

يتبع المعلم في إجرائه للإملاء المنقول عدة خطوات وهي التمهيد وعرض القطة وقراءءها، كتابة القطعة الإملائية ومناقشة معناها، هجاء كلماتها، ويعتمد هذا النوع من الإملاء على الملاحظة والمحاكاة من خلال تعويد الطفل على رؤية الكلمات والجمل وتقليدها ثم كتابتها على الدفاتر.

2. الإملاء المنظور:

ومعناه "أن تعرض القطعة على التلاميذ لقرائتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم تحجب عنهم وتملى عليهم بعد ذلك، وهذا النوع يناسب الصف الرابع، ويمكن أن يدرس للصف الخامس"[1].

- **طرائق تدريسها:**

يرى الباحثون أن طرائق تدريس الإملاء شملت ما يلي: [2]

- يسير المعلم في الخطوات السابقة نفسها من حيث: التمهيد وقراء المعلم النموذجية، ثم قراءة الطلبة ومناقشة معاني القطعة، وتهجي الكلمات على أن يقوم المعلم بإخفاء القطعة وإملائها على الطلبة، وأن يراعي:
  - الفروق الفردية من حيث السرعة والبطء في الكتابة.
  - القراءة المتأنية.
  - علامات الترقيم من حيث الفواصل، والنقط، وعلامات الاستفهام والتعجب.
  - القراءة الأخيرة ليتلافى الطلبة الأخطاء التي وقعوا فيها.

نستنتج مما سبق أن الإملاء المنظور يعتمد أولا على رؤية القطعة الإملائية ثم يقرؤها التلاميذ بعد النظر إليها دون كتابتها، ثم يناقشهم المعلم في مضمونها ويتعمد أن تبقى ماثلة أمامهم لمدة قصيرة حتى تترسخ في أذهانهم، ثم يقوم بإخفائها ويمليها عليهم.

---

[1]- عبد الرحمان الهاشمي: تعليم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص186.

[2]- المرجع نفسه، ص187.

3. الإملاء الاستماعي:

ومعناه "أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها، وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة تُملى عليهم، وهذا النوع يناسب طلاب الصفين الخامس والسادس، وطلاب المرحلة المتوسطة"[1].

- **طرائق تدريسها:**

يرى أهل التعليم أن طرائق تدريس الإملاء جاءت على النحو الآتي: [2]

- التمهيد وذلك من خلال عرض النماذج والصور، وطرح الأسئلة، وخلق مجال للحديث والمناقشة.
- قراءة المدرس القطعة ليُلِمَ التلاميذ بفكرتها العامة.
- مناقشة المعنى العام ببعض الأسئلة يلقيها المدرس على التلاميذ لاختبار مدى فهمهم لما استمعوا إليه.
- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة بإملاء التلاميذ.
- إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، وفي أثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التي على السبورة.
- قراءة القطعة مرة ثانية ليتهيأ التلاميذ للكتابة.
- إملاء القطعة.

نستنتج مما سبق أن الخطوات الإجرائية الخاصة بالإملاء الاستماعي مماثلة للخطوات الإجرائية للإملاء المنظور، إلا أنهما يختلفان في كون الإملاء المنظور يعتمد على رؤية القطعة الإملائية، في حين يعتمد الإملاء الاستماعي على سماع القطعة الإملائية، ويتحدد دور المعلم في هذا النوع من الإملاء في قراءته للقطعة الإملائية قراءة استماع

---

[1]– عبد الرحمان الهاشمي: تعليم النحو والإملاء والترقيم، مرجع سابق، ص186.

[2]– عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مرجع سابق، ص18–19.

ومناقشة مضمونها مع التلاميذ، ثم يتوقف عند بعض الكلمات التي وجد فيها صعوبات فيصححها، وفي الأخير يقوم بإملائها عليهم.

4. الإملاء الاختباري:

وهذا النوع يجري في كل مراحل التعليم، ويراد به: "كتابة التلاميذ ما يمليه عليهم معلمهم من غير أن يروا ما يكتبونه نهائيا، ويبدأ المدرس بقراءة الموضوع ثم يناقشهم في أفكاره، ثم يمليه عليهم، والمعلم يركز فيه على رسم الكلمات التي تدور حوله صعوبة إملائية محددة كالتاء والهمزة المتوسطة والمتطرفة، وبعد أن يجمع الكراسات يقوم بتصحيحها بنفسه، ويقدّر لكل تلميذ درجته بعد احتساب عدد أخطائه، ثم يحدد أهم الصعوبات الإملائية التي برزت عندهم ليبدأ بمعالجتها في الحصص التالية، ويكلفهم جمع كلمات تظهر تلك المشكلة"[1].

- **طرائق تدريسها:**

هي "طريقة تدريس الإملاء الاستماعي مع حذف مرحلة الهجاء"[2].

يمكن القول أن الإملاء الاختباري يمكّن المعلم من الوقوف على النتيجة التي تمكن تلاميذه من تحقيقها نتيجة لشرحه لدروس مادة الإملاء، من خلال إجراءه للاختبارات المختلفة، ويهدف هذا النوع من الإملاء إلى تقدير المستوى الذي وصل إليه التلاميذ وقياس قداراتهم.

---

[1]– فهد خليل: أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2008، ص108.

[2]– عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مرجع سابق، ص20.

المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية

المطلب الأول: مفهوم الخطأ الإملائي:

1. لغة:

تعددت التعريفات اللغوية لمصطلح الخطأ عند اللغويين العرب، نذكر منها ما يلي: ورد في لسان العرب: "خَطَاَ، الخَطَأُ والخَطَاءُ: ضدُّ الصَّوابِ. وفي التنزيل: {وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُناحٌ فِيما أَخْطأْتُمْ بِهِ}[1] عَدَّاهُ بالباءِ لأنّه في معنى عَثرتُمْ أو غِلطتُمْ. والخطَأُ: ما لم يُتَعَمَّد، والخِطْءُ: ما تعَمَد"[2].

وأيضا في: "خطئ: قال خطئ فلان خطئاً بسكر فسكون من باب عَلِمَ: إذا أذنب على غير عَمْدٍ، كما في (المصباح). والاسم: (الخطِيئة) على (فَعِيلة)، ولكن أن تَقْلِبَ الهمزة ياءً، فتكون مع الياء الأخرى ياءً مشددة، والجمع: (خطيئات وخَطايا)، كما تقول الخطاء، والاسم: (الخَطَأُ) بفتحتين، وبقصر فيقال: (الخطأ)، ويَمَدُّ فيقال: (الخَطاء)، وقيل: خَطِئَ إذ تَعَمَدَّ الخَطأُ، فهو خَاطِئٌ، والخطأ إذا لم يتعمَّد فهو مُخْطِئٌ"[3].

كما في ورد في معجم الوسيط: "أخطأ: خطئ، حاد عن الصواب، وخَطَأُهُ يَخْطَئُهُ، وقال له أخطأت. والخطأ: ما لا يُتعمد من الفعل، وضد الصواب، ج أخطئة"[4].

من خلال التعريف اللغوي للخطأ نفهم أنه ضد الصواب.

2. اصطلاحا:

جاء الخطأ الإملائي في التعريفات الاصطلاحية بأنه: "قصور التلميذ عن المطابقة الكلّية أو الجزئية بين الصّور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطيّة لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها"[5].

---

[1]– سورة الأحزاب: الآية [05].

[2]– ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص1192.

[3]– صلاح الدين الزعباوي: معجم أخطاء الكتابة، تح: محمد مكي الحسني ومروان البواب، دار الثقافة والتراث، دمشق، سوريا، ط1، 2006، ص167.

[4]– إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مكتبة لحمانية، بسكرة، الجزائر، ط4، 2004، ص242.

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

كما ورد تعريف آخر للخطأ الإملائي وهو: "عدم قدرة الفرد على تمثل القواعد الإملائية بشكل سليم أثناء الكتابة"[1].

ومن خلال التعريفات الاصطلاحية يتضح لنا أن الخطأ الإملائي يكون في كتابة النص أو الكلمات بشكل غير صحيح.

المطلب الثاني: أسباب الخطأ الإملائي:

إن مشكلة الخطأ الإملائي يعاني منها الكثير من الطلبة في المرحلة الابتدائية، وتعود إلى عدة عوامل أدت إلى وقوع المتعلم في أخطاء صرفية أو نحوية أو إملائية، وتمثلت هذه العوامل في مجموعة من الأسباب، هناك ما يعود إلى التلميذ، ومنها ما تعود أسبابه إلى القطعة الإملائية، ومنها ما يعود إلى المدرس نفسه.

1. ما يعود إلى التلميذ:

"ويكون ذلك بسبب ضعف مستواه أو شرود فكره، ويكون السبب ناتجا عن ضعف البصر أو السمع، أو قد يكون ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف والارتباط، بالتالي ضعف الكتابة ينتج بسبب إحدى هذه الأسباب"[2].

2. ومما يعود إلى المدرس:

"قد يكون المدرس سريع النطق أو خافت الصوت، أو قد يكون نطقه للمفردات والحروف غير واضح، أو قد يكون من الذين يبالغون في إشباع الحركات، فبالتالي يعكس ذلك نتائج سلبية على بعض الطلبة، حيث يكون الطالب في حيرة للفظ الذي سمعه خصوصا في الحروف المتقاربة في الصوت"[3].

---

[1]– فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، مرجع سابق، ص73.

[2]– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)، مرجع سابق، ص176.

[3]– المرجع نفسه، ص176.

3. ومما يعود إلى قطعة الإملاء:

"أن تكون أعلى من مستوى التلاميذ فكرة أو أسلوباً، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة، أو الكلمات التي تشذ في رسمها عن القاعدة الأصلية المقررة، أو تكون القطعة أطول مما يجب، فيضطر المُملي إلى العجلة والإسراع في النطق"[1].

4. أسباب عضوية:

وهي "أن يكون لدى الطالب مشكلة في السمع مما يؤدي إلى عدم سماع الكلمة أو سماعها بصورة ناقصة أو مشوهة، وتزداد هذه المشكلة في البصر وتؤدي إلى عدم رؤية هذه الكلمة، أو رؤية هذه الكلمة بشكل مشوه، فيكتبها كما يشاهدها على اللوح، لذلك يجب على المعلم التأكد من سلامة اليد والبصر والسمع والعقل"[2].

5. عوامل ترجع إلى طريقة التدريس وأسلوب المعالجة والتصحيح المتبع:

عوامل تتصل باللغة المكتوبة: "وتتمثل في قواعد الإملائية، والشكل واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه، ووصل الحروف وفصلها"[3].

ومما سبق نستنتج أن من أبرز الأسباب المؤدية للوقوع في الأخطاء الإملائية هي ضعف التلاميذ في الإملاء أو ضعفهم في الكتابة، وهذا راجع إما لصعوبة المقررات المقترحة أو لطريقة تقديم المادة أو أسلوب المعلم.

المطلب الثالث: أنواع الخطأ الإملائي:

يعد الخطأ الإملائي كتابة الكلمة بشكل لا يوافق قواعد الإملاء، حيث سنحاول عرض هذه القواعد التي اختلف فيها العلماء من حيث أحكامها.

1. الهمزة:

تقع الهمزة في ثلاثة حالات: في أول الكلمة نحو: (أَمَرَ، إيمان)، وفي وسط الكلمة مثل: (هؤلاء، مسألة)، وفي آخر الكلمة نحو: (جاء، غطاءٌ).

---

[1]– عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مرجع سابق، ص22.

[2]– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، مرجع سابق، ص159.

[3]– المرجع نفسه، ص176.

أ. الهمزة الابتدائية:

تقع في أول الكلمة، "وتكتب على صورة الألف دائما سواء أكانت مكسورة أم مضمومة أم مفتوحة، فالمكسورة مثل: (إنّ، إذا)، والمضمومة مثل: (أُسامة، أُشاهد)، والمفتوحة مثل: (أَحمد، أَخَذَ)، حتى لو اتصلت بحرف قبلها تُعد في أول الكلمة، فتُكتب على صورة الألف نحو: (فإنه، لأحمد).

إذا تعاقبت همزتان أولاهما مفتوحة والثانية ساكنة، أُدمجت الاثنتان بالألف فوقها مدّة مثل: (آكل، أخذ)، بينما كانت في الأصل هكذا: (أأكل، أأخذ)[1].

ب. الهمزة المتوسطة:

أي متى كانت في وسط الكلمة، وفي ذلك شروط منها:[2]

- إذا كانت ساكنة رسمت على حرف مجانس لحركة ما قبلها نحو: (فأس، بئر، وسُؤل).
- إذا كانت مكسورة رسمت على ياء نحو: (رُئي، ويئس).
- إذا كانت مضمونة رسمت على واو نحو: (قرؤوا، شؤون) إلا إذا كانت سبقتها كسرة قصيرة أو طويلة فترسم على ياء نحو: (يستنبئونك، مئة).
- إذا كانت مفتوحة رسمت على حرف من جنس حركة ما قبلها، فإن كان ما قبلها ساكنا غير حرف مد، رسمت على ألف نحو: (يسأل، ويبأس)، وإذا كان هذا الساكن حرف مد رسمت مفردة نحو: (تساءل، تفاءل)، إلا إذا وصل ما قبلها بما بعدها فترسم على النبرة نحو: (مشيئة).
- تعد الهمزة المتوسطة إذا لحق الكلمة ما يتصل بها رسماً كالضمائر وعلامات التثنية والجمع نحو: (جزأين، وجزاؤه).

---

[1]– عبد الرحمان الهاشمي: تعلم النحو والإملاء والترقيم، مرجع سابق، ص197.

[2]– سعيد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت، ص371–372.

ج. الهمزة المتطرفة:

يرتبط رسم هذه الهمزة بضبط الحرف الذي قبلها، وتكون على النحو الآتي:[1]

- إذا كان ما قبلها ساكناً أو حرف مد، فإنها تكتب على السطر نحو: (دفء، جزء).
- إذا كان ما قبلها متحركاً بالكسر تكتب على الألف المقصورة نحو: (أحب شعر امرئ القيس)، وإذا كان ما قبلها مضموماً تكتب على الواو نحو: (امرؤ القيس شاعر جاهلي مشهور)، وإذا كان ما قبلها مفتوحاً كتبت على الألف الممدودة نحو: (كان علقمة التميمي يناقض أمرأ القيس في شعر).

2. الألف اللينة:

هي "ألف ساكنة مفتوحة ما قبلها مثل: (ألف كتاب، عصا)، وهي لا تأتي في أول الكلمة لأنها ساكنة، وإنما تقع في الوسط أو في آخر الكلمة"[2].

أ. الألف اللينة في الأسماء:

- في كل اسم ثلاثي ألفه منقلبة عن ياء نحو: (الفتى، الهُدى).
- في كل اسم عربي زائد على ثلاثة، وليس قبل آخره ياء نحو: (صغرى، كبرى، حُبلى). وإذا كان قبل آخره ياء رسمت ألفا مطلقا نحو: (قضايا، دُنيا).
- في خمسة أعلام أعجمية، وهي: (موسى، عيسى، مَتَّى، كِسْرى، بُخارى).
- في خمسة أسماء مبنية، وهي: (لدى، أتَّى، متى، أولَى) (اسم إشارة)، الأولى: (اسم موصول)، أما غيرها من الأسماء المبنية فترسم ألفا نحو: (مَهْما، أنا، إذا)[3].

ب. الألف اللينة في الأفعال:

- في كل فعل ثلاثي ألفه متقلبة عن ياء نحو: (سعى، مشى، رعى). فإن كانت الألف منقلبة عن واو رسمت ألفاً نحو: (دَعَا، غزاَ).

---

[1]- عبد الرحمان الهاشمي: تعليم النحو والإملاء والترقيم، مرجع سابق، ص199.

[2]- عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مرجع سابق، ص69.

[3]- عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، دت، ص20-21.

- في كل فعل زائد على ثلاثة أحرف إذا لم يكن قبل الألف ياءٌ نحو: (اهْتَدَى، صَلَّى).

ج. الألف اللينة في الأحرف:

- في أربعة أحرف وهي: (إلى، على، حتَّى، بلى). أما سائر الحروف فكتبت ألفا نحو: (لا، هَلاَّ، خلا، عدا)[1].

3. التاء المفتوحة والتاء المربوطة:

تأتي على الأحوال الآتية:[2]

- التاء المربوطة هي التي ينطق بها هاء عند الوقف نحو: (جميلة).
- التاء المفتوحة أو ما يسمى بالتاء الطويلة أو المبسوطة أو الممدودة، وهي التي ينطق بها تاء سواء أكانت في دَرْج الكلام أو في آخره، بخلاف التاء المربوطة.
- تكتب التاء طويلة أو ممدودة، إذ لم نستطع بها هاءً عند الوقف، ونجدها في الأماكن التالية: الاسم الثلاثي الساكن الوسط المنتهي بتاء غير زائدة نحو: (بين، بنت، موت)، الاسم المذكر غير ثلاثي نحو: (نبات، سُبات)، أيضا الفعل سواء أكانت التاء للتأنيث مثل: (لعبتْ)، أم ضميرا مثل: (شرحتُ)، أيضا في جمع المؤنث السالم نحو: (معلمات)، أيضا جمع التسكير نحو: (أوقات).
- تكتب التاء المربوطة في أواخر الأسماء كلها.

4. الأسماء الموصولة:

الاسم الموصول هو "اسم غامض مبهم يحتاج دائما في تعيين مدلوله، وإيضاح المراد منه، إلى أحد شيئين بعده، إما جملة وإما شبهها، وكلاهما يُسمَّى صلة الموصول"[3].

والأسماء الموصولة قسمان: [4]

---

[1]– عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء، مرجع سابق، ص22.

[2]– ناصيف يمين: المعجم المفصل في الإملاء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، 1999، ص192-193.

[3]– إميل بديع يعقوب: موسوعة النحو والصرف والإعراب، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص80.

[4]– المرجع نفسه، ص80.

أ. **خاصة:** وهي التي تفرد وتثنى وتجمع وتذكر وتؤنث حسب مقتضى الكلام، وهي: (الذي، اللذان، اللذين، التي، اللتان واللتين، اللاء، الأولى).

ب. **مشتركة:** وهي التي تكون بلفظ واحد للجميع، فيشترك فيها المفرد والمثنّى والجمع والمذكر والمؤنث، وهي: (مَنْ، ما، ذا، أي، ذو).

5. الحروف التي تزداد في الكلمة:

وتكون في المواضيع الآتية:[1]

أ. **زيادة الألف:** تزاد الألف وسطا الكلمة نحو: (مائة)، وتزايد بعد واو الجماعة نحو: (خرجوا وذهبوا).

ب. **زيادة الواو:** وتزايد الواو وسط الكلمة نحو: (أُولى، أولاء، أولئك)، وتزاد في طرف الكلمة نحو: (كلمة عمرو).

6. الحروف التي تحذف من الكلمة:

"أشهرها: الألف، وأَلَ، والواو، والياء، والنون.

أ. **تنقص الألف مثلا** في: (ابن، ابنة)، إذا وقع أحدهما مفردا نعتا بين علمين مباشرين، كذلك تحذف ألف اسم في البسلمة، وفي ألف (ال) تنقص إذا دخل عليها اللام نحو: (إنه للحق).

ب. **نقص الواو:** تحذف تخفيفا من نحو هذه الأسماء: (داود، طاوس، هاوُن، ناوُس).

ج. **نقص الياء:** تحذف الياء المتولدة من إشباع نحو الميم المكسورة في الشعر مثل: (حَظّهِمِ)، وفي نقص ياء المعرف بأل الموقوف عليه بإسكان ما قبل الياء، نحو: (المُتعال)، وياء المهموز الآخر الذي أجرى مُجرى المعتل ثم حذفت ياؤه نحو: (طارٍ، مُبْتَدٍ).

[1]– عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء، مرجع سابق، ص29–30.

د. **نقص النون:** تحذف من كلمة (من) و(عن) إذا دخلتا على (ما)، أو (مَنْ) نحو: (مِمَّا، عَمَّا)، وتحذف في إن الشرطية وأن المصدرية الناصبة"[1].

المطلب الرابع: طرائق علاج الخطأ الإملائي:

وفي هذا المجال نذكر بعض الحلول والمقترحات التي يجب مراعاتها لمعالجة الأخطاء الإملائية لعدم انتشارها بين المتعلمين وفق النقاط الآتية:[2]

- تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي لتحقيق الغاية المرجوة.
- الإفادة من دروس القراءة لتدريب الطلاب على التمييز الصحيح بين مخارج الحروف وبين الأصوات المتشابهة، وذلك لتذليل الصعوبات المحتملة في الكتابة والنطق.
- الوصول للقاعدة الإملائية بطريقة الاستنتاج والاستقراء والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة.
- عدم الانتقال إلى قاعدة إملائية جديدة إلا بعد التأكد أن الطلاب قد أتقنوا المهارة المتعلقة بالقاعدة السابقة.
- الاهتمام بالمعنى وربطه بالأعمال الكتابية للمتعلم، فذلك يؤدي إلى سرعة اكتساب المهارات.
- معالجة الأخطاء الإملائية بصورة مباشرة.
- الابتعاد عن العقوبات المرهقة في كتابة الأخطاء الإملائية لأن ذلك يكوّن اتجاها سلبيا.
- محاولة اكتشاف أسباب الأخطاء ومعالجتها قدر الإمكان.
- أن يتسم المعلم بالمرونة في استخدام الأساليب، وألا يكون أسير طريقة واحدة أو أسلوب واحد.

ويمكن تصحيح الإملاء وفق ما يلي:

---

[1]– عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء، مرجع سابق، ص35–41.

[2]– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)، مرجع سابق، ص177.

- "تصحيح المعلم الخطأ بنفسه في الصف خاصة بالمرحلة الابتدائية: وأهم ما يميز هذه الطريقة تُعرف المعلم بالكلمات التي شاع وقوع الخطأ بها وتجعله يعرف قدرة كل طفل في الكتابة ودرجة تقدمه.
- تصحيح الدفاتر خارج الصف"[1].
- قيام الطالب بتصحيح الخطأ بنفسه: "ومن مميزات هذه الطريقة أنها تكسب الطلاب شيئا من الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، وقد يؤخذ عليها أن الطالب لا يكتشف أخطائه بسهولة، أو أنه قد يتغاضى عن تلك الأخطاء أو يقوم بتصحيحها"[2].
- تصحيح الطالب دفتر أحد زملائه: "ومن محسنات هذه الطريقة أنها تُنمي في نفس الطالب تحمل المسؤولية والثقة من قبل المعلم، ويؤخذ عليها ما يؤخذ على الطريقة التي قبلها"[3].

[1]– راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها (بين النظرية والتطبيق)، مرجع سابق، ص175.

[2]– فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص115.

[3]– المرجع نفسه، ص115.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن درس الإملاء هو النظام اللغوي والرسم السليم للحروف والكلمات والجمل المنفصلة والمتصلة، والخطأ الواضح، وهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، ويعد الخطأ في الإملاء ظاهرة انتشرت بين مستخدمي اللغة العربية، والجدير بالقول يحسن الوقوف عليه وتصحيحه كي لا يُعاد مرة أخرى.

الفصل الثالث

دراسة تطبيقية حول

نشاط الإملاء للسنة الرابعة الابتدائية

المبحث الأول: خطوات البحث الميداني

المطلب الأول: مجالات الدراسة

المطلب الثاني: المنهج المستخدم في الدراسة

المطلب الثالث: عينة الدراسة

المطلب الرابع: آليات الدراسة

المبحث الثاني: كيفية تطبيق آليات البحث

المطلب الأول: عرض وتحليل محتوى الاستبانة

المطلب الثاني: نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي الشق الجوهري والمكمل للجانب النظري، إذ يقتضي اتباع خطوات منهجية مضبوطة من جمع المعلومات والمعطيات من أجل الوصول إلى الحلول الموضوعية لإشكالية الدراسة، وما يمكن ملاحظته وجود فئة من التلاميذ يعانون من صعوبة في تعلم نشاط الإملاء في الأوساط المدرسية والتعليمية، وهذه المشكلة تعيق اكتسابهم للمعارف.

المبحث الأول: خطوات البحث الميداني:

تعد الدراسة الميدانية وسيلة هامة من وسائل التحصيل المعرفي، وأداة هامة من أدوات جمع المعلومات حول الظاهرة المراد دراستها، وتهدف إلى مساعدة الباحث على الإلمام بجميع جوانب بحثه.

المطلب الأول: مجالات الدراسة:

1. المجال المكاني:

ويقصد به المكان الذي أجريت به الدراسة، حيث تمت بمؤسستين من مؤسسات التعليم الابتدائي، قسم السنة الرابعة الابتدائية، الأولى بولاية تبسة تحديدا بالمؤسسة التربوية طبيب زينة بنت برحايل، أما الثانية فهي ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، وبالتحديد بالمؤسسة التربوية مسعد محمود.

2. المجال الزمني:

لقد أجرينا هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2022-2023 على مدى ما يقارب الشهر من 2023/03/01 إلى 2023/03/23، وذلك بحضور بعض الحصص المخصصة لنشاط الإملاء، وتم في هذه الفترة توزيع استبانة على المعلمات في 2023/03/12 وجمعها.

المطلب الثاني: المنهج المستخدم في الدراسة:

مما لاشك فيه أن طبيعة الموضوع لها أهمية كبيرة في تحديد المنهج المراد اتباعه، فهو يتغير ويتنوع من موضوع لآخر، فالمنهج الذي قد تحتاجه في دراسة معينة قد لا تحتاجه في دراسة أخرى، فالمنهج هو "الطريقة التي يتبناها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"[1].

[1]- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط4، 2007، ص99.

ويعني كذلك: "خطوات منظمة يتبعها الباحث أو الدارس في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها، إلى أن يصل إلى نتيجة معينة"[1].

وفي دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يسعى فيه الباحث إلى رصد ومتابعة الظاهرة المدروسة، مع الاستعانة بآليات الإحصاء والتحليل والاستنتاج.

المطلب الثالث: عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية في كلتا المدرستين، حيث تحتوي المدرسة الأولى (طبيب زينة بن برحايل) على قسم واحد للسنة الرابعة، يتكون من 39 تلميذا، تؤطرهم معلمة تملك خبرة ست سنوات، أما المدرسة الثانية (مسعد محمود) تحتوي على قسمين للسنة الرابعة، كل قسم يحتوي على 31 تلميذا، وتؤطرهما معلمتان تملكان خبرة بين 07 و14 سنة.

ركزنا على السنة الرابعة الابتدائية، لأن هذه المرحلة من الدراسة تعد مرحلة مهمة في تحصيل اللغة العربية، وبها يصبح التلميذ قادرا على القراءة الصحيحة والإلمام بشروط الكتابة الجيدة.

انتقينا سبعة (07) جمل تحمل القضايا الإملائية المطروحة لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية، واعتمدنا على كتاب اللغة العربية، ثم عمدنا إلى استخراج الأخطاء الإملائية وتصويبها وتصنيفها وتحليلها، ثم إحصائها واستخراج النتائج المتحصل عليها، وقد لجأنا إلى الجداول لرصد تلك الأخطاء، واعتمدنا على الدائرة النسبية لمعرفة نسبة كل خطأ.

المطلب الرابع: آليات الدراسة:

1. الاستبانة (Questionnaire):

عبارة عن "مجموعة من الأسئلة التي تم تصميمها لجمع البيانات الضرورية بهدف إنجاز دراسة معينة، فهي وسيلة تمثل معيارات لتوحيد نمط البيانات التي تم جمعها بطرق

[1]– سعد سليمان المشهداني: منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2019، ص114.

الاستقصاء المختلفة من خلال طرح الأسئلة نفسها على وحدات العينة المدروسة، وبالتالي تكون المعلومات التي يتم الحصول عليها قابلة للمقارنة"[1].

ولقد اعتمدنا على هذه الآلية لما لها من أهمية وفائدة، وبعد عرضها على الأستاذ المشرف الذي أضاف بعض التعديلات عليها، قمنا بعدها بتوزيعها على معلمات السنة الرابعة الابتدائية وجمعها.

2. المقابلة (Interview):

أو كما تسمى أحيانا الاستبار، وتعد "استبيانا شفويا يقوم من خلاله الباحث بجمع معلومات وبيانات شفوية من المفحوص"[2]، و"المقابلة تقنية من التقنيات المباشرة لجمع المعطيات ميدانيا للحصول على المعلومات من مصادرها بطريقة نصف موجهة"[3].

حيث قمنا بمقابلة مديري المؤسستين اللذين طلبنا الإذن منهما بإجراء دراسة ميدانية، وقد وافقا ورحبا بنا، ثم تقابلنا مع معلمات السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال شرح محتوى الاستبانة وتوزيعها عليهم للإجابة عنها.

3. الملاحظة (Observation):

وسيلة من وسائل البحث العلمي، يتم من خلالها جمع البيانات والمعطيات، وهي "تسجيل سلوك المستجوب، وعليه فالملاحظة هي معرفة وإدراك سلوك الإنسان أو الهدف أو الحدث ثم القيام بتسجيله"[4].

ولقد استعملنا هذه الوسيلة في دراستنا الميدانية من خلال حضورنا للعديد من الحصص الخاصة بنشاط الإملاء، حيث لاحظنا أثناء سير الدرس شرح المعلمات وطريقة

---

[1]– مقيدش نزيهة: أهمية أسلوب المعاينة في الدراسات الإحصائية، دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعة الجزائرية من خلال سبر للآراء، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/2009، ص41.

[2]– ذوقان عبيدات وآخرون: البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان، الأردن، ط17، 2015، ص116.

[3]– أميرة منصور: المقابلة رؤية منهجية في بحوث تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، ع27، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر، ديسمبر 2016، ص215.

[4]– علي سليم علاونة: أساليب البحث العلمي في العلوم الإدارية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1996، ص156.

تعاملهم مع التلاميذ، دون أن ننسى الوسائل المستعملة لإيصال المعلومات لهم منها السبورة، الكتاب المدرسي، الكراريس.

كما لاحظنا سلوك التلاميذ في القسم ومدى تفاعلهم مع معلمهم، وقد تبين لنا أن درجة استيعاب التلاميذ تتفاوت من تلميذ لآخر.

4. الأدوات الإحصائية:

لا يمكن للباحثين الاستغناء عن التقنيات الإحصائية في ثبات مدى صحة النتائج التي توصلنا إليها، ومن الأساليب التي استخدمناها في هذه الدراسة ما يلي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد الأخطاء} \times 100}{\text{عدد التكرارات}}$$

المبحث الثاني: كيفية تطبيق آليات البحث:

المطلب الأول: عرض وتحليل محتوى الاستبانة:

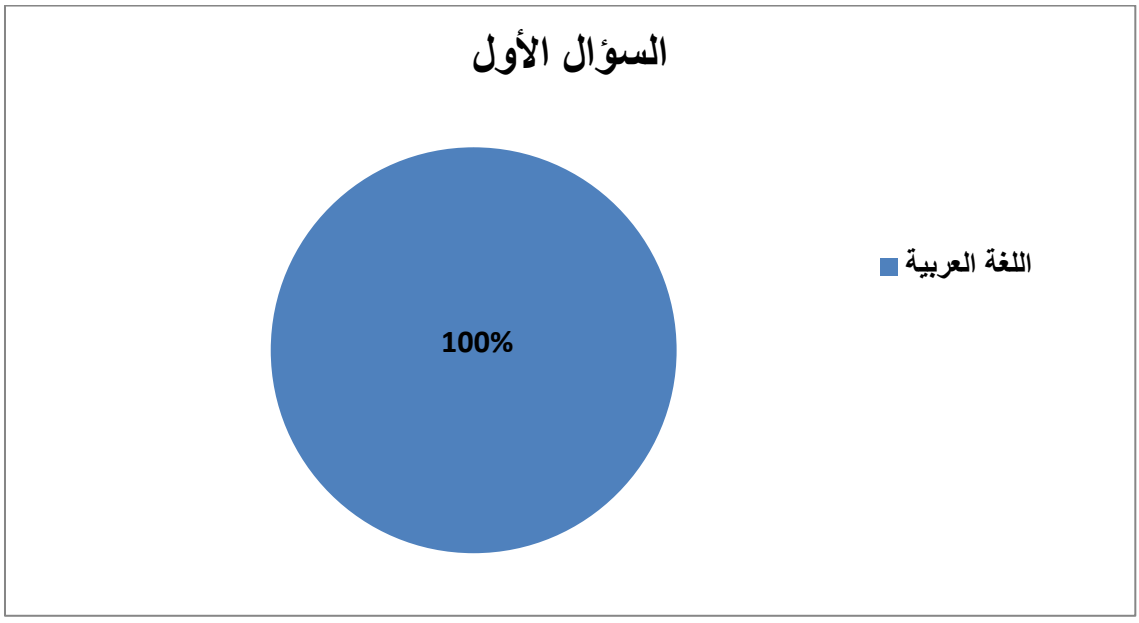
تم إجراء مقابلة شخصية مع المعلمات وتسجيل البيانات في نموذج مقابلة احتوى على أحد عشر (11) سؤالا تخص مهارات الإملاء، وهي على الشكل الآتي:

- **السؤال الأول: كيف تتواصل مع التلميذ؟**

الجدول رقم (01): إجابات المعلمات حول السؤال الأول

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
اللغة العربية	03	%100
العامية	00	%00
المجموع	03	%100

الشكل رقم (01): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال الأول



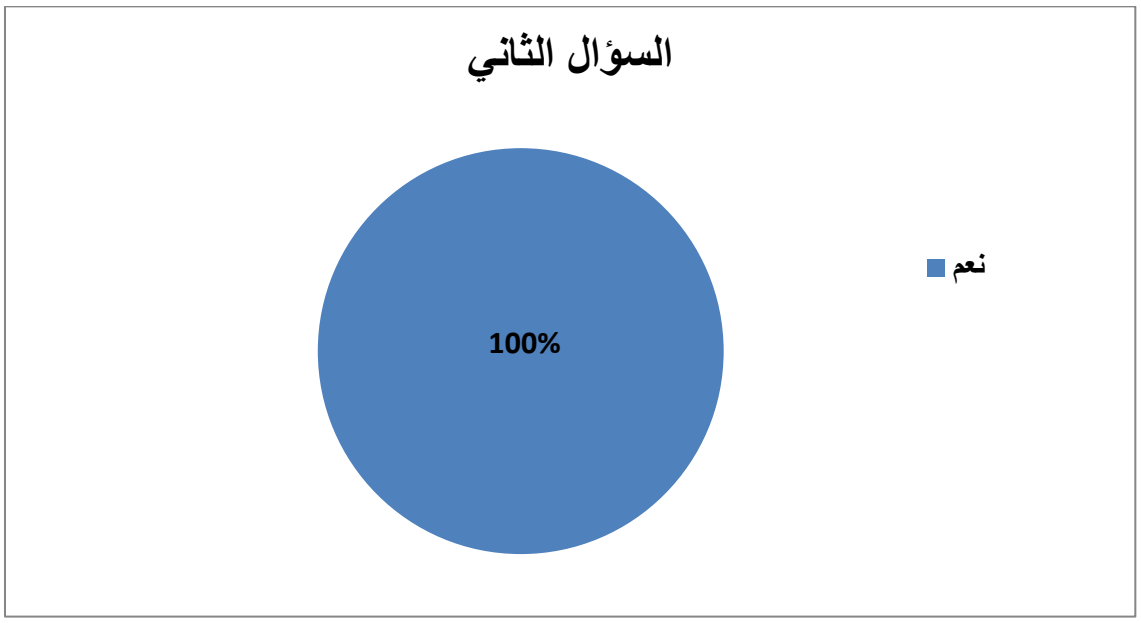
التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 100% من المعلمات يتواصلن مع التلاميذ باللغة العربية، كونها اللغة الرسمية للكتاب المدرسي، وينبغي التقيد باستخدامها أثناء التعامل مع التلاميذ في كل مراحل الشرح والفهم داخل القسم.

- **السؤال الثاني: هل ترى أن تعليم الإملاء ضرورياً في عملية التحصيل العلمي؟**

الجدول رقم (02): إجابات المعلمات حول السؤال الثاني

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%100
لا	00	%00
المجموع	03	%100

الشكل رقم (02): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال الثاني



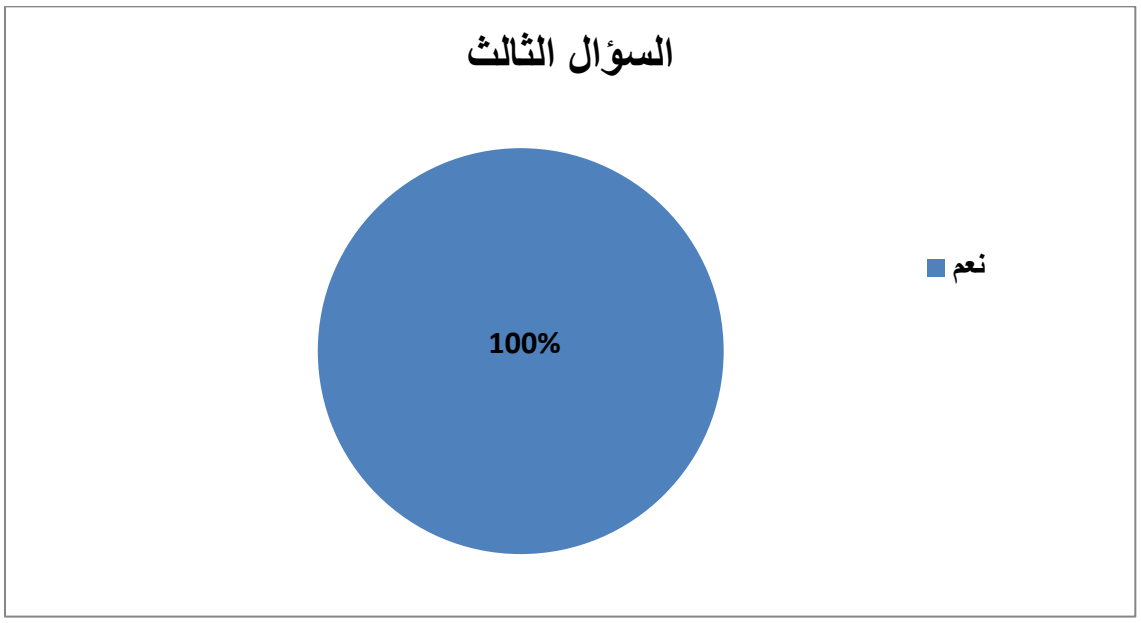
التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 100% من المعلمات يؤكدن أن تعليم الإملاء ضروري في عملية التحصيل العلمي، فمادة الإملاء أساسة في تعليم اللغة، إذ يعد بمثابة الرسم الصحيح للكلمات، وعلى المتعلم الاهتمام بتعلمه، كما أنه بمثابة مقياس لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ في تعلمهم.

- **السؤال الثالث: هل مكانة الإملاء أساسية في تعلم الكتابة؟**

الجدول رقم (03): إجابات المعلمات حول السؤال الثالث

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%100
لا	00	%00
المجموع	03	%100

الشكل رقم (03): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال الثالث



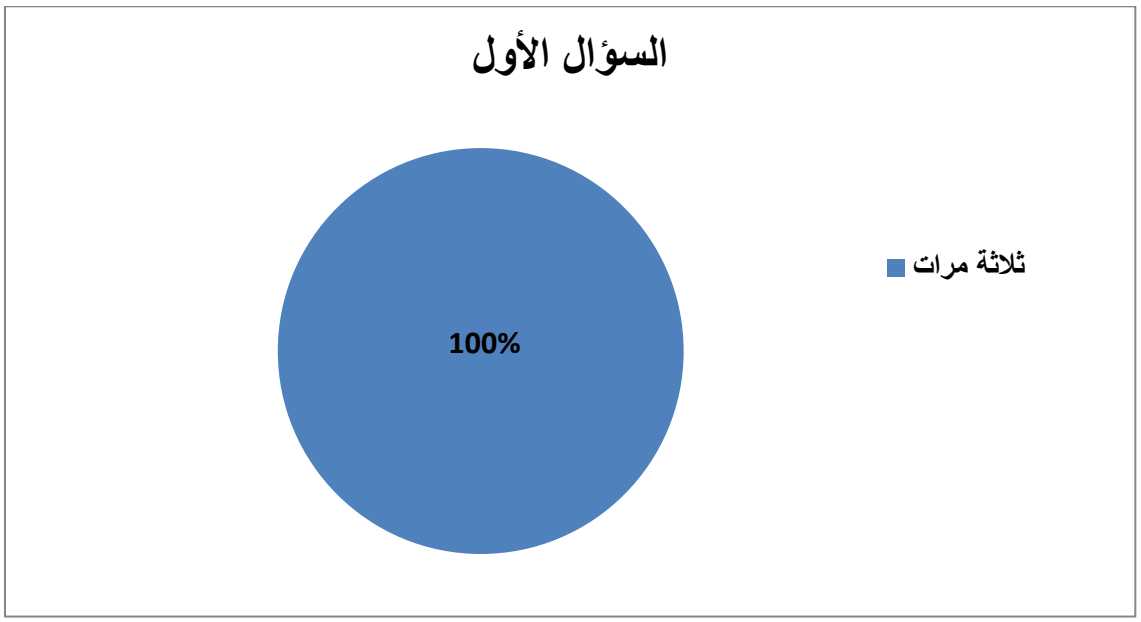
التحليل: من خلال الجدول تؤكد نسبة 100% من المعلمات أن مادة الإملاء أساسة في تعلم الكتابة، فهو طريقة من الطرائق الأساسة للتعليم، وهو الوسيلة الناجعة لصحة الكتابة، فعلى المعلم أن يولي اهتمام بها ويترك لها مجالا خاصا لتعلمها.

- **السؤال الرابع: كم مرة تملي فيها القطعة الإملائية؟**

الجدول رقم (04): إجابات المعلمات حول السؤال الرابع

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
مرة	00	%00
إثنان	00	%00
ثلاثة	03	%100
المجموع	03	%100

الشكل رقم (04): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال الرابع



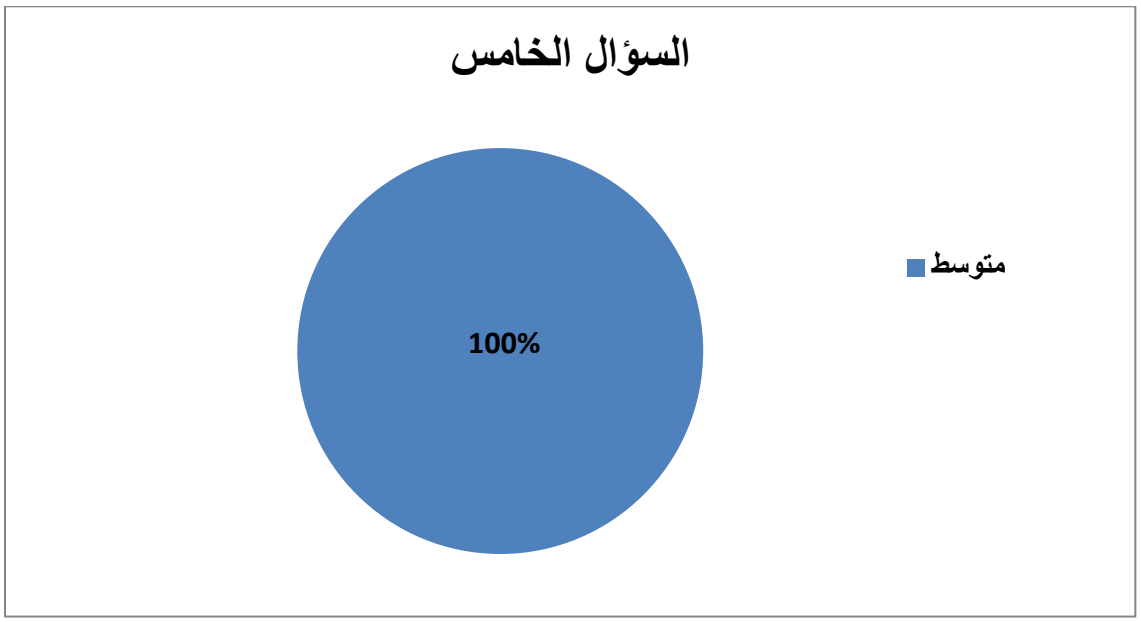
التحليل: من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 100% من المعلمات يملين نص الإملاء ثلاث مرات على التلاميذ، وذلك لتمكينهم من تصحيح أخطائهم وتداركها.

- **السؤال الخامس: بالنسبة لنشاط الإملاء كيف ترى مستوى التلاميذ في مادة الإملاء؟**

الجدول رقم (05): إجابات المعلمات حول السؤال الخامس

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	00	%00
متوسط	03	%100
ممتاز	00	%00
المجموع	03	%100

الشكل رقم (05): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال الخامس



التحليل: من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 100% من المعلمات المتعامل معهن يلاحظن أن مستوى التلاميذ في مادة الإملاء متوسط، وذلك لنقص الحصص المخصصة لنشاط الإملاء وضيق الوقت.

- **السؤال السادس: أين تلمس الضعف في الإملاء؟**

في كتابة الهمزات في أماكنها ☐ في كتابة التاء المربوطة والمفتوحة ☐

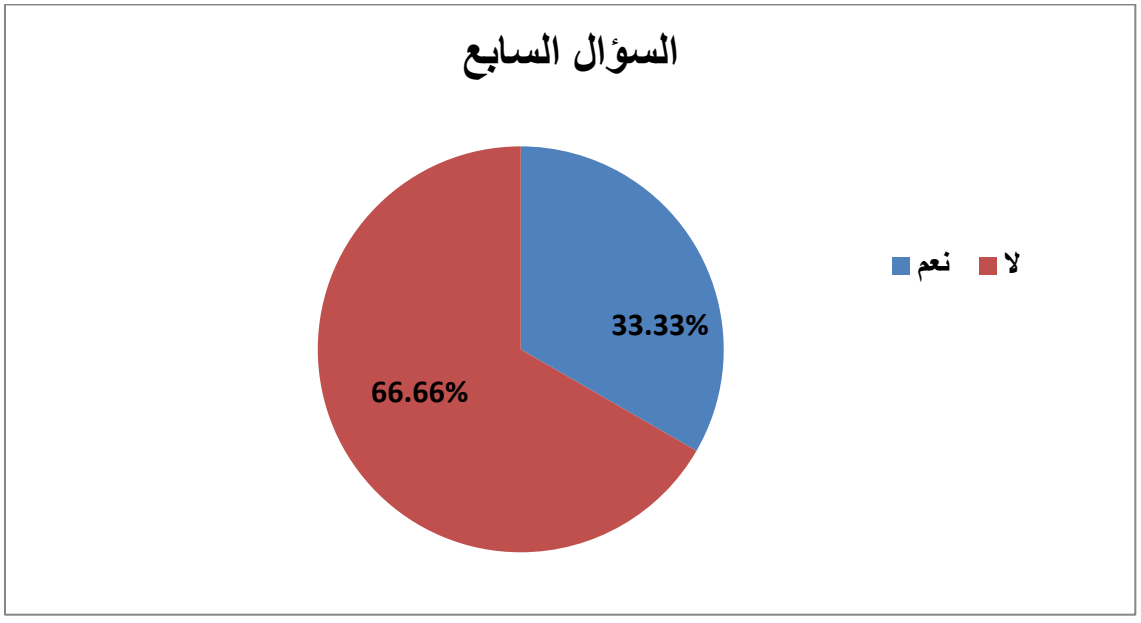
- تبين من خلال إجابات المعلمات أن الضعف في الإملاء يكون في كتابة الهمزات في أماكنها، وفي كتابة التاء المربوطة والمفتوحة معاً، وهذا راجع إلى عدم تركيز لدى التلاميذ وأيضا لخلطهم بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة في النطق.

- **السؤال السابع: هل محتويات المنهاج تتناسب مع قدراتهم؟**

الجدول رقم (06): إجابات المعلمات حول السؤال السابع

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	%33.33
لا	02	%66.66
المجموع	03	%100

الشكل رقم (06): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال السابع



التحليل: من خلال الجدول تبين لنا أن نسبة 66.66% أجابت بـ"لا" أي؛ إن محتويات المنهاج لم تكن مناسبة أبداً لقدرات التلاميذ، وذلك راجع إلى صعوبة بعض الدروس وعدم

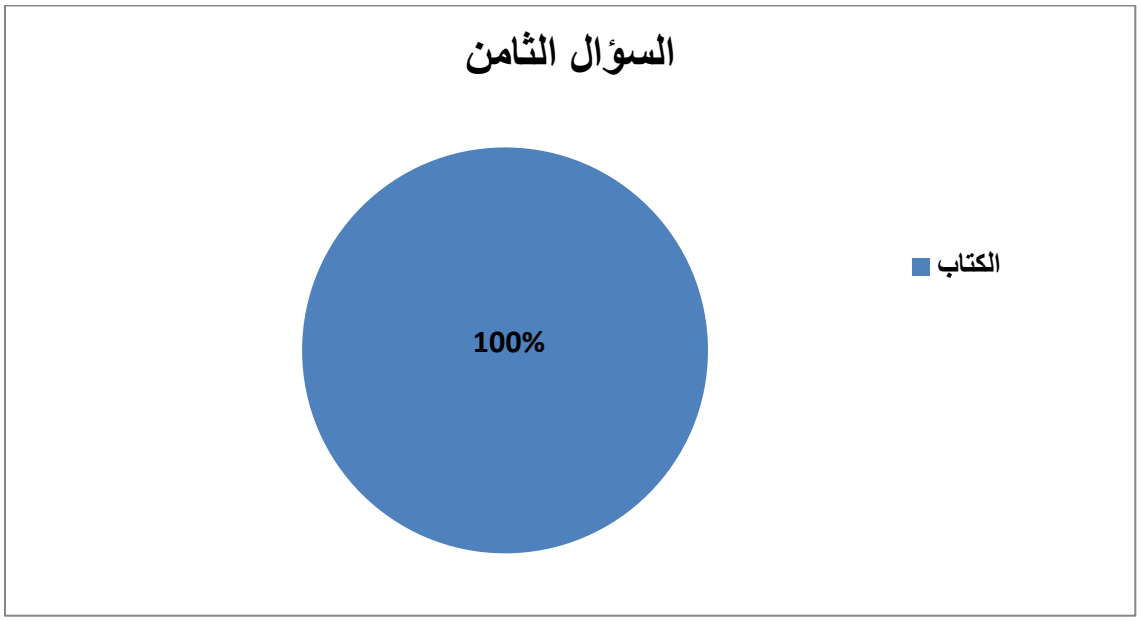
استيعابها من قبل التلاميذ، أو أن مستوى المنهاج أعلى من مستواهم الدراسي، كما نلاحظ أن نسبة 33.33% أجابت بـ"نعم"، أي؛ إن محتويات المنهاج مناسبة لقدرات التلاميذ، وقد لوحظ هذا من خلال تفاعلهم معها أثناء الدرس.

- **السؤال الثامن: من أي مصدر تأخذ القطعة الإملائية:**

الجدول رقم (07): إجابات المعلمات حول السؤال الثامن

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الكتاب	03	%100
القصة	00	%00
المجموع	03	%100

الشكل رقم (07): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال الثامن



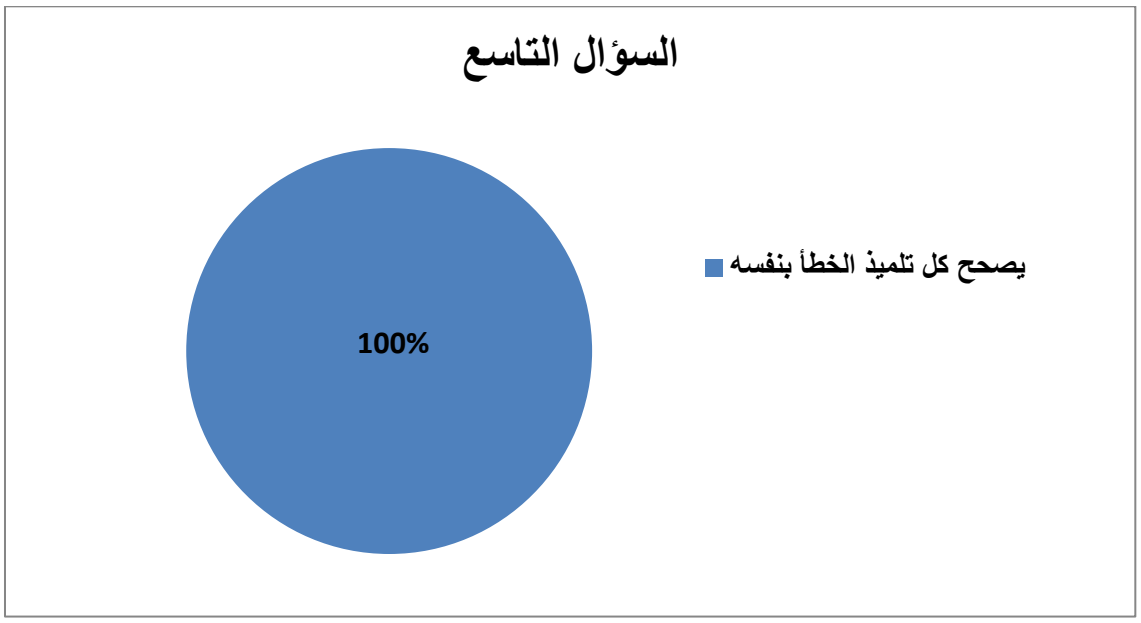
التحليل: تتفق نسبة 100% من المعلمات أن أخذ القطعة الإملائية يكون من الكتاب المدرسي.

- **السؤال التاسع: ما هي الطريقة التي تختارها في تصحيح الأخطاء الإملائية؟**

الجدول رقم (08): إجابات المعلمات حول السؤال التاسع

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
يتبادل التلاميذ الكراريس فيما بينهم	00	%00
يصحح كل تلميذ الخطأ بنفسه	03	%100
تصحح الأخطاء بنفسك	00	%00
المجموع	03	%100

الشكل رقم (08): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال التاسع



التحليل: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 100% من المعلمات أجابت بأن كل تلميذ يصحح خطأه بنفسه، وهذا لأن تصحيح التلميذ لخطأه بنفسه يشعره بالمسؤولية، كما تترسخ في ذهنه الكتابة الصحيحة للكلمات التي أخطأ فيها حتى يتفاداها مستقبلاً.

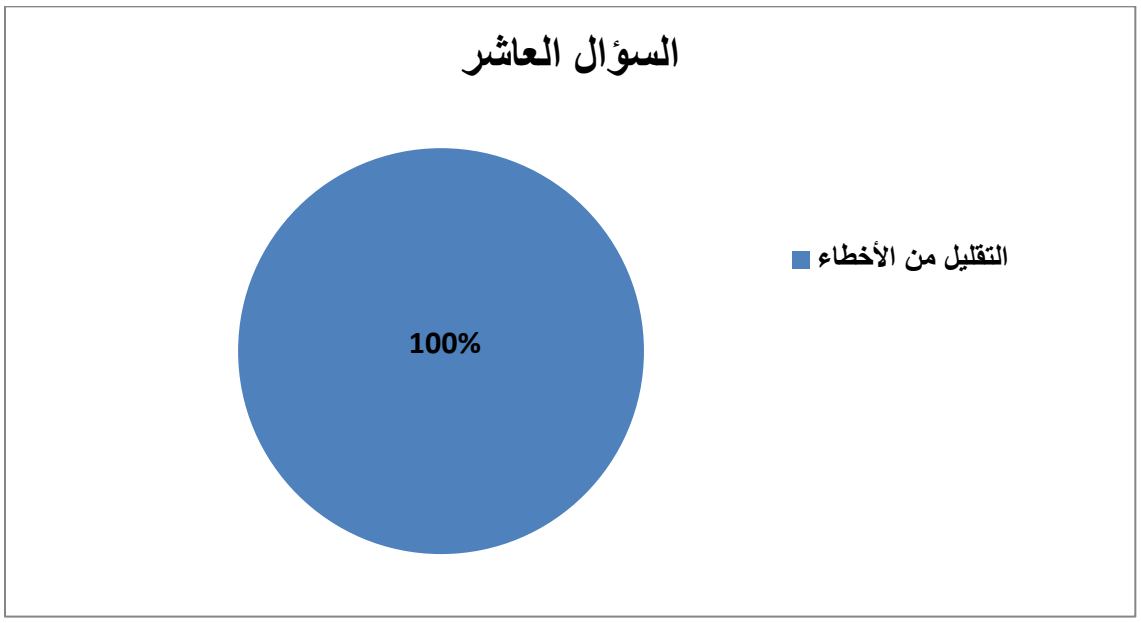
أما طريقة تبادل التلاميذ الكراريس فيما بينهم لم تسجل أية إجابة من قبل المعلمات، ونفس الشيء بالنسبة لطريقة تصحيح أخطاء التلاميذ بنفسك، نجد أنهن ينفين ذلك.

- **السؤال العاشر: ما الهدف من تعليم الإملاء؟**

الجدول رقم (09): إجابات المعلمات حول السؤال العاشر

نتائج الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
التقليل من الأخطاء	03	%100
جمال الخط	00	%00
المجموع	03	%100

الشكل رقم (09): دائرة نسبية تمثل إجابات المعلمات حول السؤال العاشر



التحليل: يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة 100% من المعلمات تؤكدن أن الهدف من تعليم الإملاء التقليل من الأخطاء، وذلك من خلال المداومة المستمرة على الكتابة والدقة وحسن الإنصات وسرعة الاستجابة لما يملى عليهم لتفادي الوقوع في الأخطاء.

- **السؤال الحادي عشر: حسب رأيك، ما هي أسباب ضعف التلاميذ في مادة الإملاء؟**

تنوعت أسباب ضعف التلاميذ في مادة الإملاء لتشتمل على ما يلي:

- الضعف في الاستماع وأحيانا قلة الفهم.
- عدم استيعاب بعض التلاميذ لدروس القواعد الإملائية.

- كثافة المنهاج ما يجعل المعلم يستغني عن حصة الإملاء بالرغم من أنها حصة مهمة.
- قلة الكتابة المستمرة للتلاميذ.
- بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة لهذه السنة هم جيل كوفيد 19 لم يستوفوا حقهم من الحجم الساعي على مدار 03 سنوات.

المطلب الثاني: نتائج الدراسة ومناقشتها:

الجدول رقم (10): دراسة الأخطاء الإملائية الواردة في الاختبار لتلاميذ السنة الرابعة الابتدائية.

الخطأ	نوع الخطأ	عدد التكرار[1]	الصواب	التفسير
إرتسمت	همزة القطع عوض همزة الوصل	02	اِرتسمت	لأن الكلمتين (اِرتسمت، اِرتفعت) تكتب في الأصل بألف الوصل بدل همزة القطع لأنه مضيهما خماسي
إرتفعت			اِرتفعت	
اقعلت	همزة الوصل عوض همزة القطع	02	أقلعت	لأن كلمة (أقلع) فعل رباعي أصلي الهمزة فيجب إثبات همزة القطع فيه.
اشعة			أشعة	لأن كلمة (أشعة) تكتب في الأصل بهمزة القطع بدل همزة الوصل لأنها اسم
اين	إهمال همزة القطع	02	أين	لأن كلمة (أين) أصلية الهمزة فهي من الأسماء المهموزة
اذ			إذ	لأن الأصل في كلمة (إذ) إثبات همزة القطع لأنها من الحروف المبدوءة بهمزة

[1]– نقصد بالتكرار: عدد المرات التي تعدد فيها هذا النوع من الخطأ، ولكن بوجود أمثلة مختلفة فقد اشتركت في النوع وليس في الكلمة نفسها.

ستاءار الستاءر فأقة فاإقة دلأل دلاءل	أخطاء مخالفة قواعد الهمزة المتوسطة	08	الستائر فائقة دلائل	لأن الكلمات (الستائر، فائقة، دلائل) جاءت الهمزة فيها مكسورة وسُكن ما قبلها ففي هذه الحالة تكتب الهمزة وسط الكلمة على النبرة
بدئت البئس الباءس			بدأت البأس	لأن الكلمتان (بدأت، البأس) جاءت فيهما الهمزة مفتوحة وما قبلها مفتوح ففي هذه الحالة تكتب الهمزة وسط الكلمة على الألف
الذكأ ذكائي السمائي الدفأ الدفئ الدفئا	أخطاء مخالفة قواعد الهمزة المتطرفة	03	الذكاء السماء الدفء	وردت الهمزة في هذه الكلمات مفردة على السطر لأن ما قبلها ساكن
المعلمت الجازيت تجدد الحيات أشعت الشمس على راحت	أخطاء كتابة التاء المفتوحة عوض التاء المربوطة	15	المعلمة الجازية تجدد الحياة أشعة الشمس على راحة	لأن الكلمات المذكورة تكتب بالتاء المربوطة لأنها من الأسماء المفردة المؤنثة
الذهبيت فائق خارقت			الذهبية فائقة خارقة	لأن كلمة (الذهبية، خارقة، فائقة) تكتب بالتاء المربوطة في الأخير لوقوعها نعت لمنعوت مؤنث
وتدفقة ارتسمة	أخطاء كتابة التاء		وتدفقت إرتسمت	لأن هذه الكلمات هي أفعال تكتب فيها التاء مفتوحة سواء كانت أصلية في

أقلعة ارتفعت بدأة شاركة فتحة	المربوطة عوض التاء المفتوحة	10	أقلعت اِرتفعت بدأت شاركت فتحت	الفعل أم غير أصلية
علاماة المضيفاة للصناعاة			علامات المضيفات للصناعات	لأن كلمة (علامات، المضيفات، للصناعات) هي أسماء جاءت بصيغة جمع المؤنث السالم، فتكتب فيها التاء مفتوحة
اللتي اللذي ألذ			الّتي الّذي	لأن كلمة (الّتي، الّذي) تكتبان بلام واحدة مشددة لأنهما تدلان على المفرد
مجموع تكرارات الأخطاء: 45				

- **قراءة الجدول:**

لقد تضمن الجدول أعلاه أهم الأخطاء الإملائية التي وقع فيها تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية، فيتضح من خلال الجدول وجود أخطاء متعلقة بكتابة الهمزة سواء أكانت في بداية الكلمة أم في وسط الكلمة أم في نهاية الكلمة، ويظهر ذلك من خلال النماذج التي توضح أن بعض التلاميذ في هذه المرحلة يجدون صعوبة في كتابة الهمزة كتابة صحيحة. كما يتضح من خلال الجدول وجود أخطاء متعلقة بكل من التاء المفتوحة والتاء المربوطة، وأخطاء في كتابة الاسم الموصول.

- **تصنيف وتحليل الأخطاء الإملائية:**

1. أخطاء الهمزة:

أ. همزة القطع عوض همزة الوصل:

ورد عدد التكرارات لهذا الخطأ اثنان (02) تكرار وبنسبة مئوية قدرت بـ(4.44%)، ويرجع ذلك إلى اعتماد التلاميذ على التمييز السمعي ما ينتج عنه كتابة ما يتلفظ.

ب. همزة الوصل عوض همزة القطع:

كان هناك أخطاء في كتابة همزة القطع، فكان عدد التكرارات للمخطئين والمخطئات ثلاث (03) تكرارات، ونسبتهم المئوية قدرت بـ(6.66%) وهي نسبة ضئيلة. ويعود ذلك إلى سهولة كتابتها أو عدم التركيز في كتابتها والاكتفاء بكتابة الألف مجردة من الهمزة.

ج. إهمال همزة القطع:

إهمال التلاميذ لكتابة همزة القطع لم يظهر كثيرا بل عند القليل منهم، فكان عدد الأخطاء اثنان (02)، ونسبتهم المئوية قدرت بـ(4.44%)، ويرجع ذلك إلى خلطهم بينها وبين الألف الممدودة بسبب التشابه بينهما.

د. أخطاء مخالفة قواعد الهمزة المتوسطة:

وردت على شكلين مختلفين، اكتفينا بذكر ثلاثة (03) أمثلة في الهمزة المتوسطة على النبرة ومثالين (02) في الهمزة المتوسطة على الألف. فبلغ عدد أخطاء هذا النوع ثمانية أخطاء (08) بنسبة مئوية قدرها (17.77%)، وهي نسبة متوسطة ويرجع ذلك إلى كثرة القواعد الخاصة برسم الهمزة المتوسطة وصعوبة إدراك التلاميذ لها.

هـ. أخطاء مخالفة قواعد الهمزة المتطرفة:

كانت هناك أخطاء في كتابتها، فكان عدد الأخطاء المكررة ثلاثة أخطاء (03) بنسبة قدرت بـ(6.66%)، ويرجع سبب الخطأ في كتابتها إلى تطبيق التلاميذ لقواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الهمزة المتطرفة.

2. أخطاء التاء المفتوحة والتاء المربوطة:

أ. أخطاء كتابة التاء المفتوحة عوض التاء المربوطة:

وردت في الكثير من الأمثلة بنسبة مرتفعة واكتفينا بذكر ستة (06) أمثلة في الجدول، وقد كان عدد التكرارات لهذا الخطأ خمسة عشرة (15) تكرارا بنسبة قدرت بـ(33.33%)، ويرجع ذلك إلى عدم معرفة التلاميذ لقواعد كتابة التاء المربوطة والخلط بينها وبين التاء المفتوحة.

ب. أخطاء كتابة المربوطة عوض التاء المفتوحة:

وردت في عشرة (10) أمثلة بنسبة مئوية قدرت بـ(22.22%) وهي نسبة مرتفعة نوعا ما، ويرجع ارتفاع النسبة في كتابتها إلى عدم التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة، والخلط في قواعد كتابة كل منهما.

3. أخطاء كتابة الأسماء الموصولة:

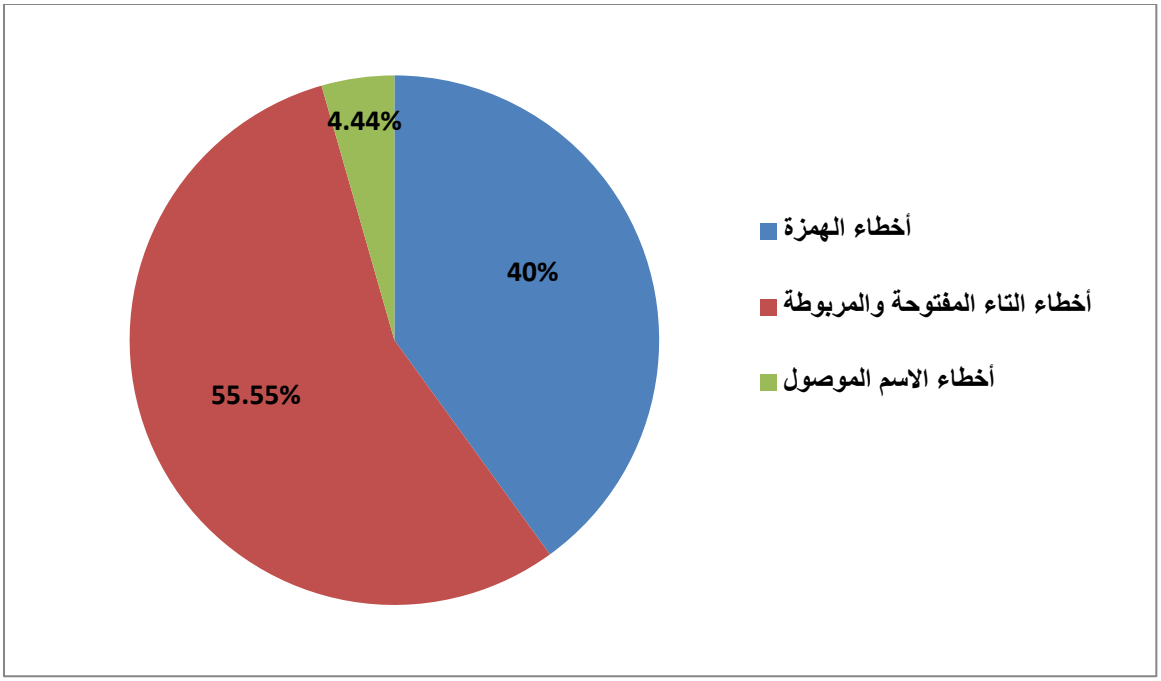
بلغ تكرار أخطاء كتابة الاسم الموصول خطئين (02)، وذلك بنسبة مئوية قدرت بـ(4.44%) من مجموع الأخطاء وهي نسبة ضئيلة، ويرجع ذلك إلى عدم استيعاب بعض التلاميذ لقواعد كتابة الأسماء الموصولة.

الجدول رقم (11): الدراسة الإحصائية للأخطاء الإملائية:

نوع الخطأ			عدد الأخطاء المكررة	النسبة المئوية
همزة الوصل والقطع	الهمزة المتوسطة	الهمزة المتطرفة	18	%40
التاء المربوطة والتاء المفتوحة			25	%55.55
الاسم الموصول			02	%4.44

$$\text{النسبة} = \frac{\text{عدد الأخطاء} \times 360°}{\text{عدد التكرارات}}$$

الشكل رقم (10): دائرة نسبية تمثل إحصاء الأخطاء الإملائية الواردة في الاختبار



- **قراءة الجدول:**

تبين لنا من خلال معطيات الدراسة الإحصائية للأخطاء الإملائية الواردة في الاختبار أن أخطاء التاء المربوطة والتاء المفتوحة أخذت الحصة الأكبر من حيث نسبة ورودها عند التلاميذ، إذ بلغت نسبتها (55.55%) من مجموع الأخطاء المستخرجة، وتليها أخطاء الهمزة التي يكثر الخطأ في رسمها عند العديد من التلاميذ والتي كانت بنسبة (40%) إلى جانب أخطاء كتابة الاسم الموصول التي كانت بنسبة قليلة (4.44%).

نستنتج من خلال الاختبار التشخيصي الذي يحتوي على القواعد الإملائية المبرمجة للسنة الرابعة الابتدائية أن بعض التلاميذ في هذه المرحلة يواجهون صعوبات في تعلم نشاط الإملاء، وتظهر هذه الصعوبات فيما يلي:

- عدم التفريق بين همزة القطع وهمزة الوصل.
- عدم معرفة قواعد كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة والخلط بينهما.

- أخطاء في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، ومخالفة قواعدهما.
- إن بعض التلاميذ لا يركزون أثناء نطق المعلم للكلمات.
- عدم استيعابهم لقواعد الاسم الموصول.
- إن بعض التلاميذ يكتبون الكلمات حسب ما ينطق.

خلاصة الفصل الثالث:

يتبين لنا مما سبق أن معظم كتابات تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية التي قمنا بدراستها تعج بالأخطاء الإملائية والتي تتفاوت فيما بينها بنسب مختلفة، والمتمثلة في التاء المربوطة والتاء المفتوحة بشكل خاص، إضافة إلى أخطاء رسم الهمزة ما يدل على الضعف الكبير في استيعاب قواعد اللغة العربية لدى تلاميذ هذه المرحلة، وبالتالي وجب عليهم مراعاة ما يكتبونه ودراسة مختلف القواعد الإملائية دراسة شاملة.

خاتمة

إن أساس بحثنا هو التعرف على الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية في تعلم نشاط الإملاء، فمن خلال دراستنا للموضوع توصلنا إلى مجموعة من النتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

- ✓ من أهم المشاكل التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية هي صعوبة تعلم نشاط الإملاء.
- ✓ هناك علاقة وثيقة بين نشاط الإملاء ومهارة الكتابة ولا مجال للفصل بينه وبينها.
- ✓ للإملاء مكانة رفيعة ومهمة بين فروع اللغة العربية لأنه يعد وسيلة أساسة للكتابة الصحيحة.
- ✓ يعد نشاط الإملاء أساسا لمختلف الأنشطة التعليمية.
- ✓ الإملاء أنوع منقول، منظور، استماعي واختياري، ولكل نوع مميزات خاصة تميزه.
- ✓ عملية تحليل الأخطاء لها جل الفائدة في تعديل طرائق التدريس المتبعة، بالإضافة إلى تسهيل عملية التعلم.
- ✓ كثرة الأخطاء الإملائية سببه جهل التلاميذ لقواعد الإملاء وعدم استيعابها.
- ✓ تنوعت أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية ما أثر سلبا على مستواهم الدراسي.
- ✓ اختلاف نسبة الأخطاء الإملائية باختلاف كتابات التلاميذ.
- ✓ ارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية في كتابة التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وكذلك في كتابة الهمزة في أغلب كتابات تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية.

وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها تمكنا من بلورة مجموعة توصيات نذكرها فيما يلي:

- اهتمام المعلم بتصحيح الأخطاء الإملائية للتلاميذ في مختلف المواد.
- العمل على زيادة الحصص الخاصة بنشاط الإملاء لأجل ترسيخ المعارف بشكل أفضل.
- محاولة إيجاد حلول للمشاكل المختلفة التي يعاني منها التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على التمييز الصحيح بين مخارج الحروف وبين الأصوات المتشابهة.

- التقليل من كثافة البرنامج اللغوي.
- على المعلم استغلال الوقت في زيادة التدريبات التطبيقية حتى تترسخ القواعد اللغوية عند التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على المطالعة والقراءة، والاهتمام باللغة نطقا وكتابة.

وفي الأخير نأمل أن نكون قد وفقنا في عملنا هذا، ونسأل الله التوفيق والسداد.

الملاحق

الملحق رقم (01): استبانة موجهة لمعلمي السنة الرابعة الابتدائية.

الملحق رقم (02): نموذج الاختبار الإملائي.

الملحق رقم (03): نماذج من كتابات التلاميذ يف الاختبار الإملائي.

الملحق رقم (04): الظواهر الإملائية المبرمجة لتلاميذ السنة الرابعة الابتدائية.

الملحق رقم (05): استمارة الإذن بالدخول للمؤسسة.

الملحق رقم (01): استبانة موجهة لمعلمي السنة الرابعة الابتدائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

السنة الثانية ماستر

استبانة موجهة لمعلمي السنة الرابعة الابتدائية

حضرة المعلم (ة) المحترم (ة):

إن الهدف الأساس من طرح هذه الأسئلة هو الوقوف على إشكالية صعوبة الإملاء في الطور الابتدائي، وتحديدا السنة الرابعة الابتدائية، وإجابتكم عن الأسئلة تعد خطوة ضرورية لدراسة الموضوع والإحاطة به إحاطة شاملة، ولكم منا مقدما جزيل الشكر والعرفان.

إعداد الطالبات:

- **بوزناد مسعودة**
- **عون الله نـــوال**

إشراف الأستـــاذ

د. قسوم يوسف

السنة الدراسية: 2023/2022

المعلومات الشخصية:

أجاب عن هذه الاستبانة: أستاذ ☐ أستاذة ☐

الشهادة المتحصل عليها ليسانس ☐ ماستر ☐

اسم المدرسة التي تعمل بها: .....

البلدية: ..... الولاية: .....

الصفة: مستخلف ☐ مرسم ☐

الأسئلة:

1. كيف تتواصل مع التلميذ؟

اللغة العربية ☐ العامية ☐

2. هل ترى أن تعليم الإملاء ضرورياً في عملية التحصيل العلمي؟

نعم ☐ لا ☐

3. هل مكانة الإملاء أساسية في تعلم الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐

4. كم مرة تملي فيها القطعة الإملائية؟

نعم ☐ لا ☐

5. بالنسبة لنشاط الإملاء كيف ترى مستوى التلاميذ في مادة الإملاء؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ ممتاز ☐

6. أين تلمس الضعف في الإملاء؟

في كتابة الهمزات في أماكنها ☐ في كتابة التاء المربوطة والمفتوحة ☐

7. هل محتويات المنهاج تتناسب مع قدراتهم؟

نعم ☐ لا ☐

8. من أي مصدر تأخذ القطعة الإملائية:

من الكتاب ☐ قصة ☐

9. ما هي الطريقة التي تختارها في تصحيح الأخطاء الإملائية؟

تبادل التلاميذ الكراريس فيما بينهم ☐

يصحح كل تلميذ الخطأ بنفسه ☐

تصحح الأخطاء بنفسك ☐

10. ما الهدف من تعليم الإملاء؟

التقليل من الأخطاء ☐ جمال الخط ☐

11. حسب رأيك، ما هي أسباب ضعف التلاميذ في مادة الإملاء؟

الملحق رقم (02): نموذج الاختبار الإملائي:

أملينا بعض الجمل من نصوص مختلفة من كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية وهي:

1. فتحت المعلمة الستائر وتدفقت أشعة الشمس الذهبية[1].
2. يمسح زجاج السيارة الأمامي بسرعة فائقة وببراعة خارقة[2].
3. ارتسمت عليه علامات الرزانة والذكاء ودلائل العافية[3].
4. أقلعت الطائرة وارتفعت في السماء وبدأت المضيفات تسهرن على راحة المسافرين[4].
5. شاركت الجزية في المعرض الذي أقيم في اليوم الوطني للصناعات التقليدية[5].
6. صار الأمير عبد القادر معروفا إذ ذاك كفارس همام شديد البأس[6].
7. أين شمسنا التي تبعث الدفء وتجدد الحياة وتنضج الثمار؟[7]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017، من نص طاقة لا تنفذ، ص69.

[2]– من نص ماسح الزجاج، ص14.

[3]– من نص التاجماعث، ص27.

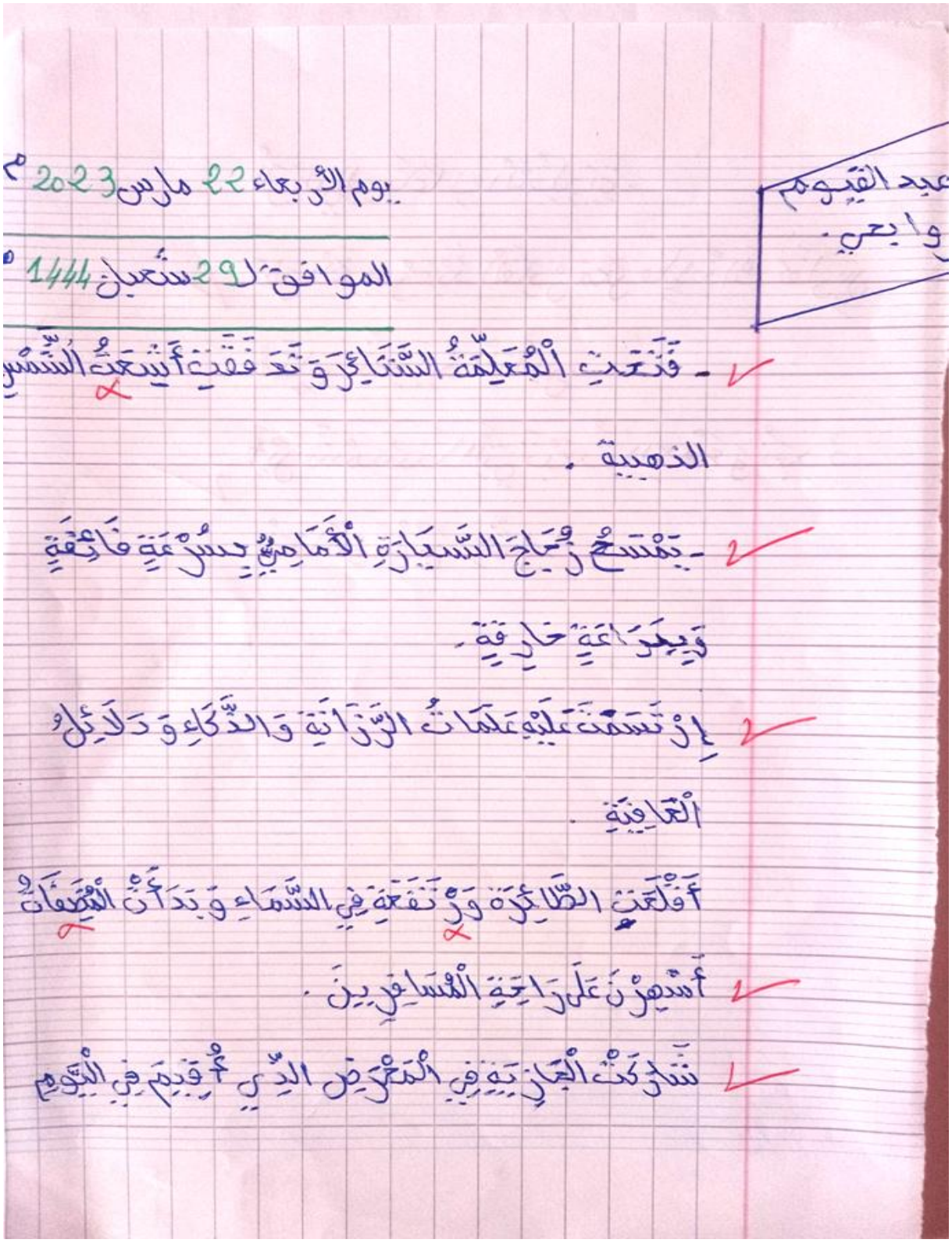
[4]– من نص جولة في بلادي، ص129.

[5]– من نص أنامل من ذهب، ص95.

[6]– من نص الأمير عبد القادر، ص48.

[7]– من نص الحنين إلى الوطن، ص44.

الملحق رقم (03): نماذج من كتابات التلاميذ في الاختبار الإملائي



يوم الأربعاء 22 مارس 2023م

الموافق لـ 29 شعبان 1444هـ

عيد القيوم
وابحي.

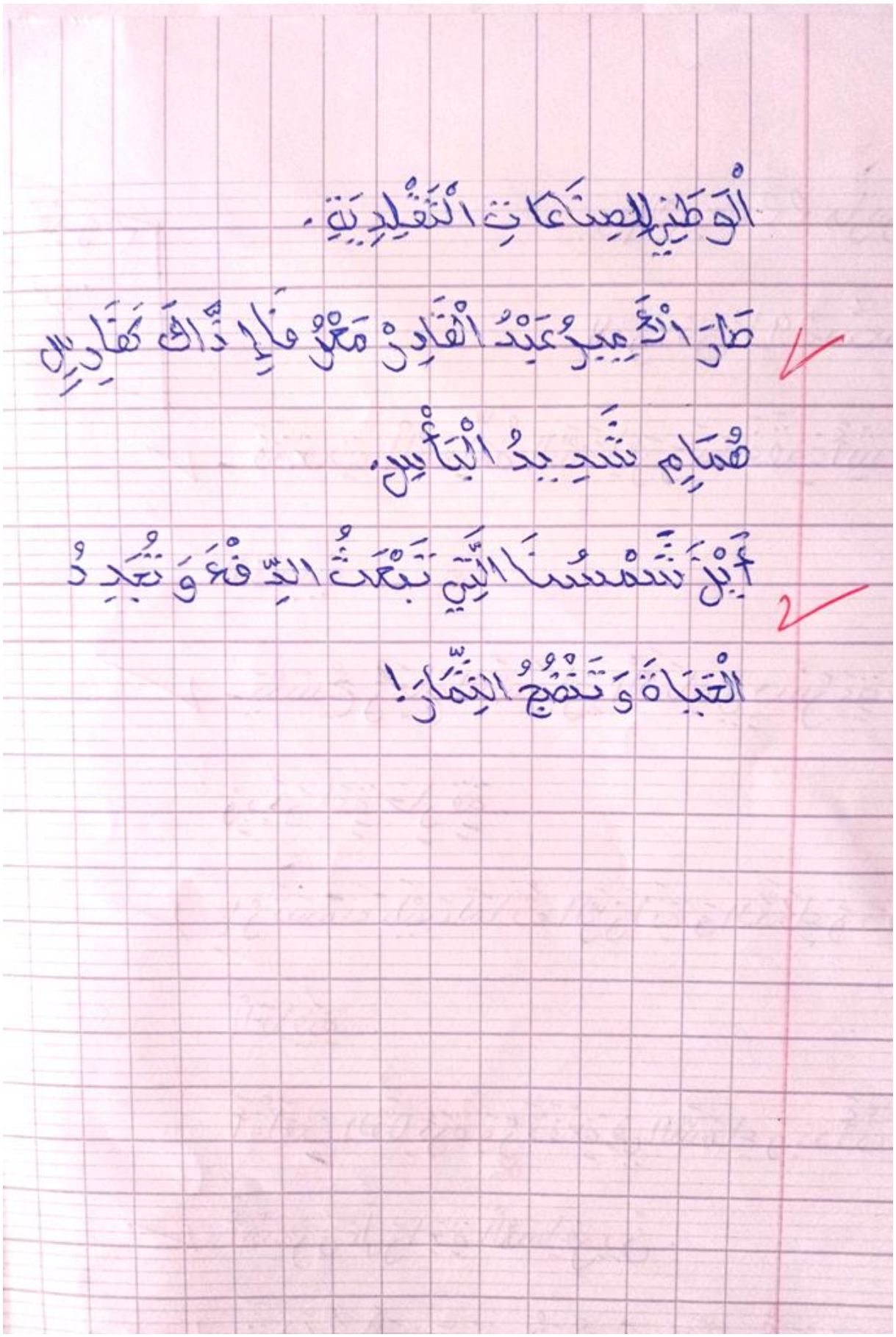
- فَتَحَتِ الْمُعَلِّمَةُ السَّتَائِرَ وَقَدْ فَقَتِ أَشِعَّةُ الشَّمْسِ الذَّهَبِيَّةُ .

- يَمْتَلِكُ زُجَاجُ السَّيَّارَةِ الْأَمَامِيِّ بِسُرْعَةٍ فَائِقَةٍ وَبِرَاعَةٍ خَارِقَةٍ .

- إِرْتَسَمَتْ عَلَيْهِ عَلَامَاتُ الرَّزَانَةِ وَالذَّكَاءِ وَدَلَائِلُ الْعَافِيَةِ .

أَقْلَعَتِ الطَّائِرَةُ وَرْتَفَعَتْ فِي السَّمَاءِ وَبَدَأَتْ الْمِضَفَاةُ أَسْهُرُ عَلَى رَاحَةِ الْمُسَافِرِينَ .

شَارَكَتْ الْجَزَائِرِيَّةُ فِي الْمَعْرِضِ الدَّوْلِيِّ أُقِيمَ فِي الْيَوْمِ

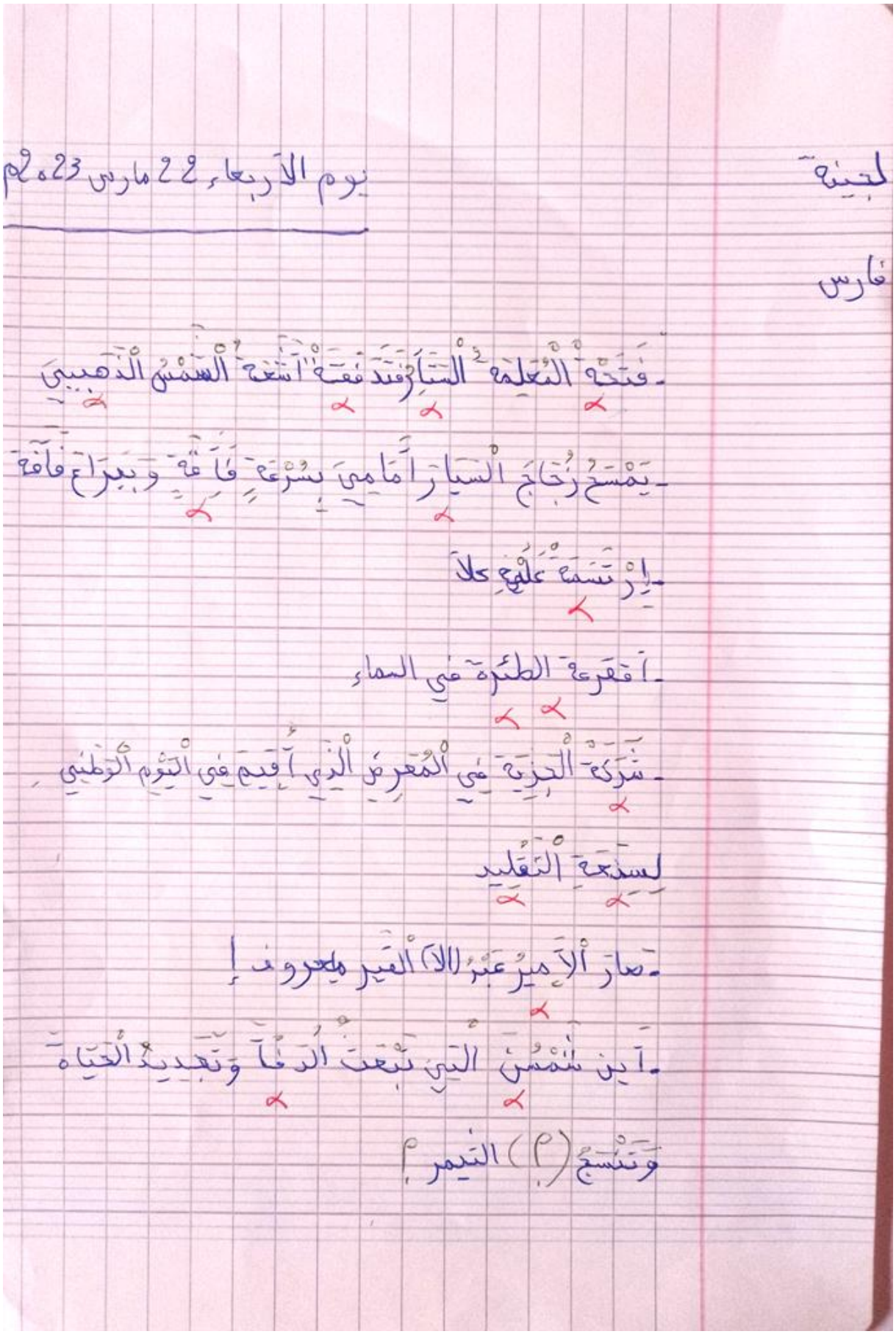

الوطني للصناعات التقليدية.

طار الخبير عند الفادي معلوم فإن ذلك تهاون

هُمام شديد التأثير.

أين شمشمسنا التي تبعث الدفء وتجدد

الحياة وتنضج الثمار!

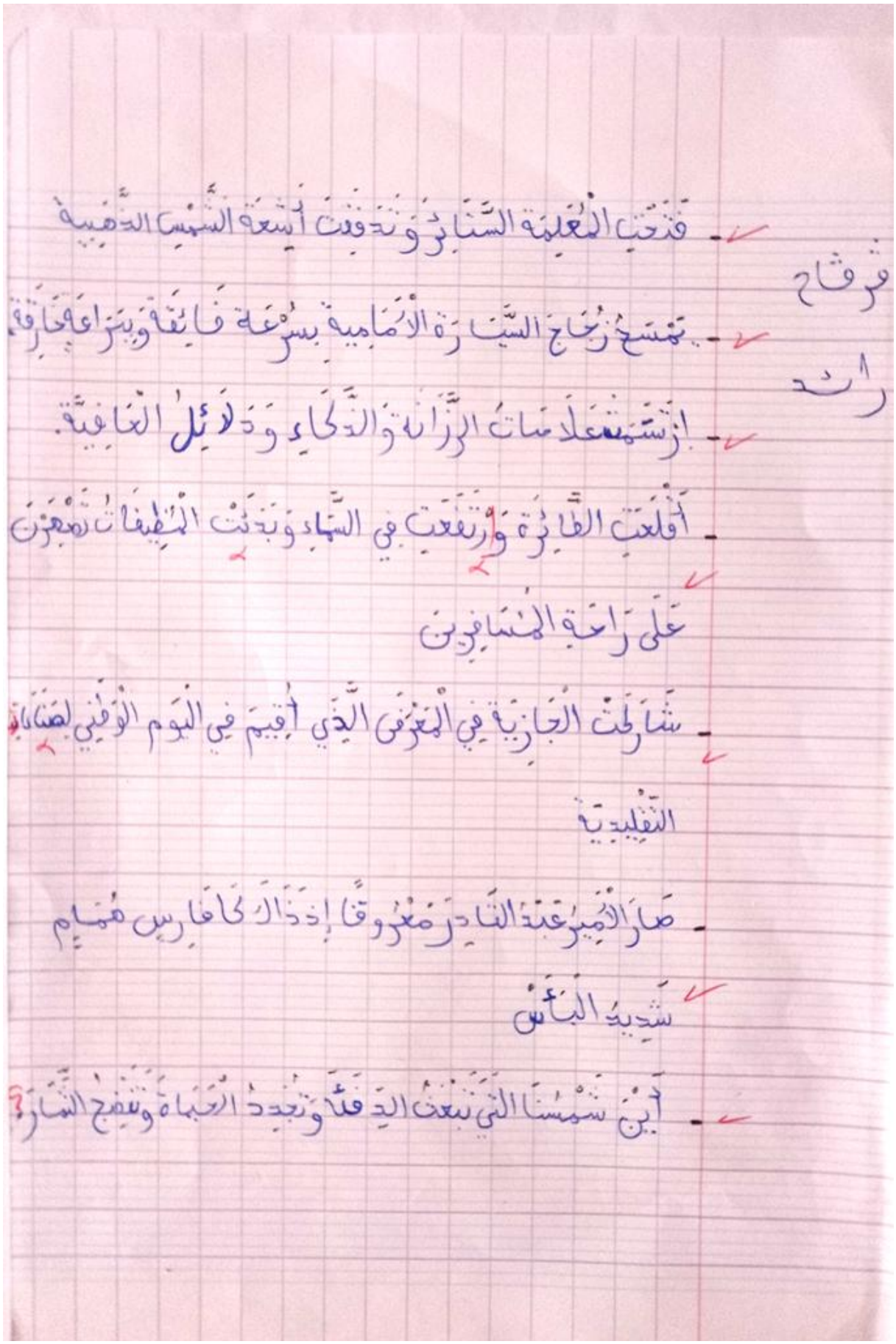


لجينة

فارس

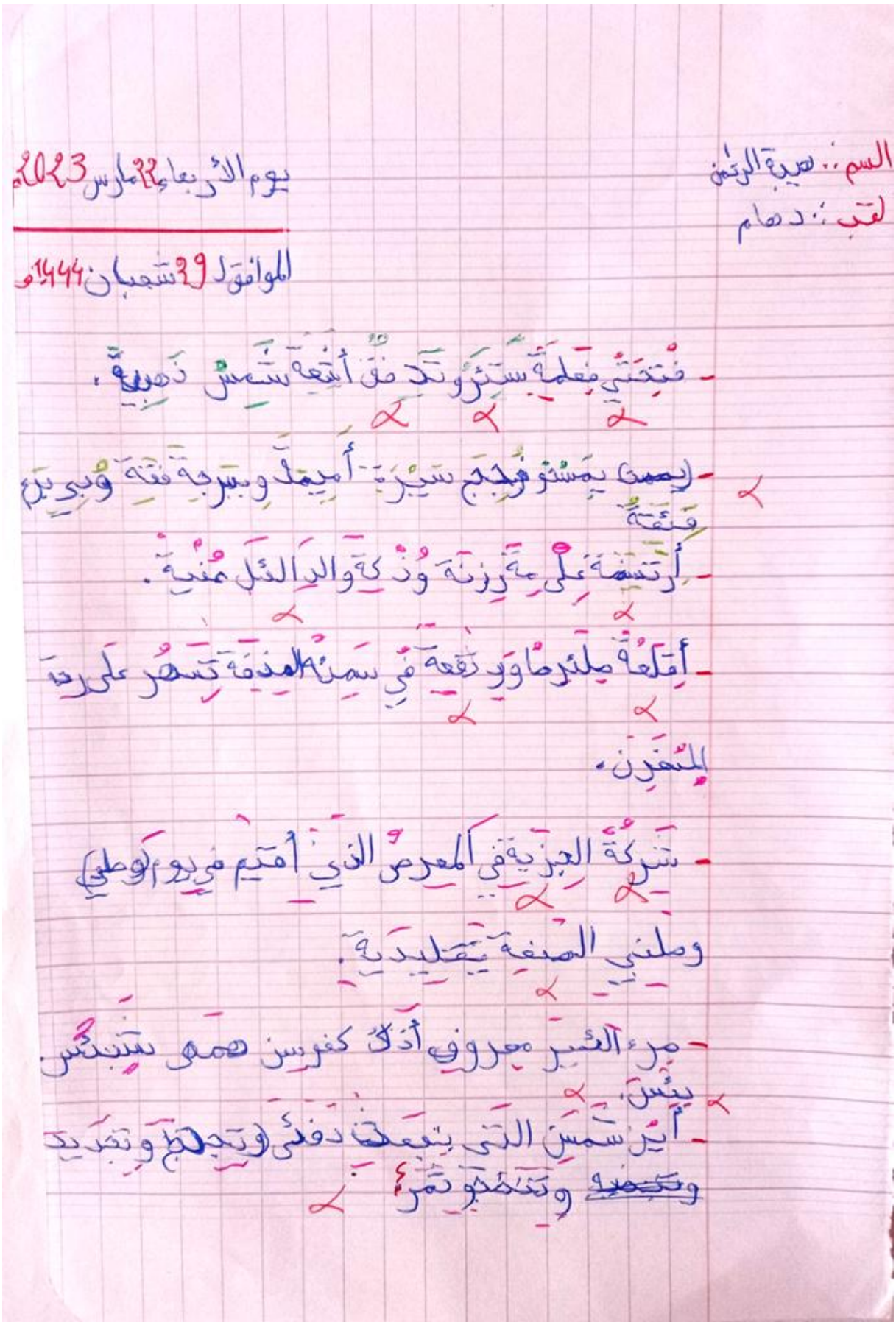
يوم الأربعاء 22 مارس 2023م

- فتحة المعلمة السيارة فتحة أشعة الشمس الذهبية
- يمسح زجاج السيارة أمامي بسرعة فائقة وبيراع فائقة
- إذ تسمع علوها علا
- أقرعة الطائرة في السماء
- شركة الجزية في المعرض الذي أقيم في اليوم الوطني
- لسنجة التقليد
- صار الأمير عبد الأمير مجرورا!
- أين شمس التي نبعت الدفأ وتجديد الحياة
- وتنسج (م) التيمم



فرقاح رائد

- فتحت المعلمة الستائر ودخلت أشعة الشمس الذهبية
- تمسح زجاج السيارة الأمامية بسرعة فائقة وبراعة فارقة
- استعملت مهارات الزراعة والذكاء ودلائل القافية.
- أقلعت الطائرة وارتفعت في السماء وبدت النظيفات تمعن على راحة المسافرين
- شاركت الجازية في المعرض الذي أقيم في اليوم الوطني للصناعة التقليدية
- صار الأمير عنترة القادر مغروقا إذ ذاك كفارس مقدام شديد البأس
- أين شمسنا التي تبعث الدفء وتجدد الحياة وتفتح الثمار؟



اسم: سيدة الرتمة
لقب: دهام

يوم الأربعاء 22 مارس 2023م

الموافق لـ 29 شعبان 1444هـ

- فتحتي مغلمة ستيرونتك ق أتقعة شمس ذهبية.
- ليمس يمشو فرجح سيرة - أميمة وبرجة فقة وبيدع فقة
- أرتشفة على مة زرنة وذكة والرائل منية.
- أمكعة ملترطاو ورقعة في سمة المذمة تسهر على رده المتفزن.
- شركة الجزية في المعرض الذي أقيم في يوم الوطني وملبي الصفة بقليدية.
- مرء الشر مجروف أذك كفرس همى يتبدكس بيس.
- أير شمس التي يتبعث دفئ وتجلج وتجريك وتصهد وتنضج ثمرة

يوم الأربعاء 22 مارس 2023

الموافق لـ 29 شعبان 1444

ألاء

ورقة

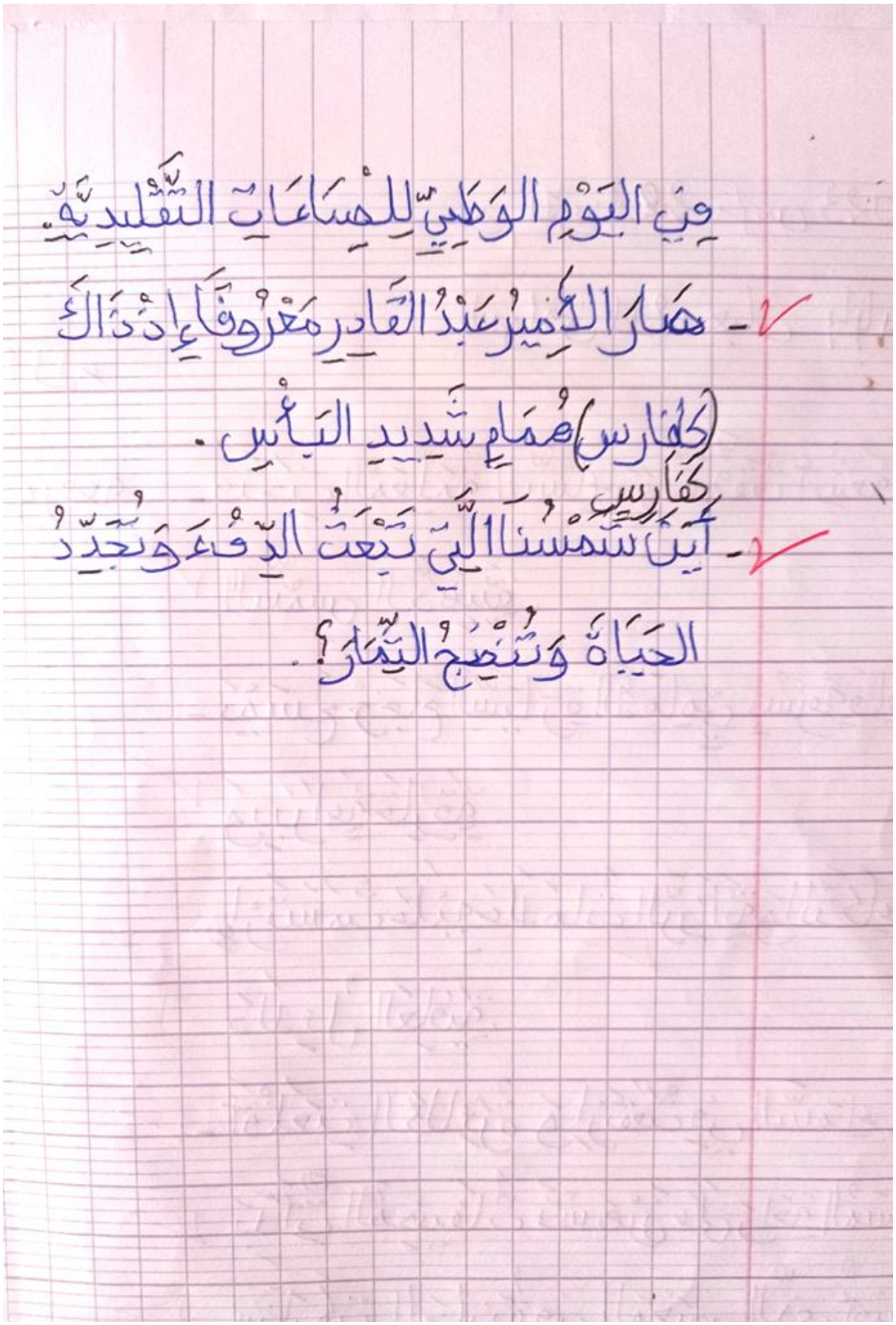
- فَتَحَتِ الْمُعَلِّمَةُ السَّائِرَةَ وَتَذَوَّقَتْ أَشِعَّةَ الشَّمْسِ الدَّمَوِيَّةَ.

- تَمْسَحُ زُجَاجَ السَّيَّارَةِ الْأَمَامِيِّ بِسُرْعَةٍ فَائِقَةٍ وَبِرَاعَةٍ حَارِقَةٍ.

- ارْتَسَمَتْ عَلَيْهِ عَلَامَاتُ الرَّزَانَةِ وَالذَّكَاءِ وَدَلَائِلُ الْعَافِيَةِ.

- أَقْلَعَتِ الطَّائِرَةُ وَارْتَفَعَتْ فِي السَّمَاءِ وَبَدَأَتِ الْمُضِيفَاتُ تَسْهَرْنَ عَلَى رَاحَةِ الْمُسَافِرِينَ

- سَارَكَتِ الْجَارِيَةُ فِي الْمَعْرِضِ الَّذِي أُقِيمَ

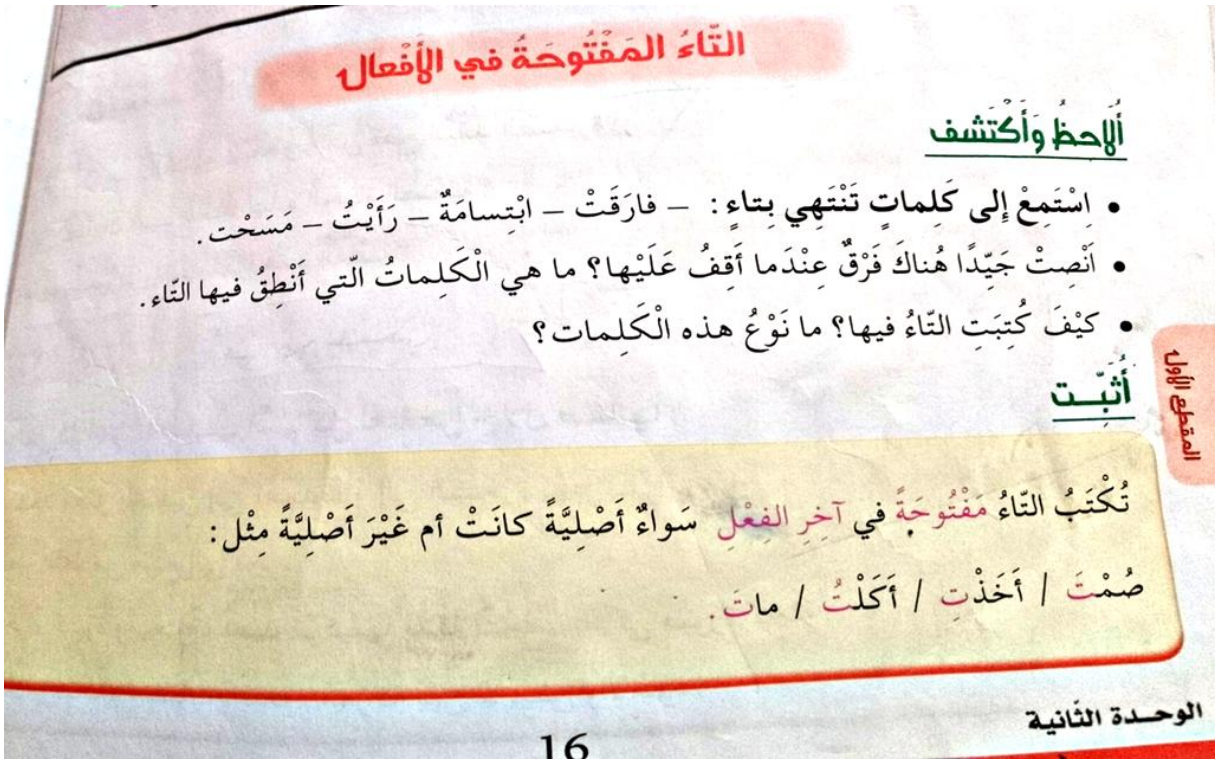

في اليوم الوطني للحساسيات التقليدية.

1- هل الأمير عبد القادر معروف إذ ذاك كفارس (صمام شديد البأس).

2- أين شمسنا التي تبعث الدفء وتجدد الحياة وتنضج الثمار؟

الملحق رقم (04): الظواهر الإملائية المبرمجة لتلاميذ السنة الرابعة الابتدائية

الظواهر الإملائية	الرصيد اللغوي	المحفوظات	الإدماج (النص +المشروع)	الصفحة
	الرصيد الخاص بأعمال الخير	أنشودة الأمل الممكن	البائع الصغير	14
التاء المفتوحة في الأفعال	الرصيد الخاص بألعاب الأطفال	صحوة بخيل	إنجاز لائحة الحقوق والواجبات	19
	الصفات الخاصة بالقيم الإنسانية			24
التاء المفتوحة في الاسماء	الترابط الدلالي الخاص بالمجموعات / المشتقات	أمي	من صور التضامن	34
	الرصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة			39
التاء المربوطة	الإشتقاق / التضاد	تاج الوفاء	صنع مطوية لوصف الحيّ	44
	علامات الترقيم	– وطني	أجمل الأوطان	54
الهمزة المتوسطة على الألف	الصفات المادية		إنجاز بورتريه عن شخصية وطنية	59
	الرصيد الخاص بالرموز والمعالم الوطنية	– يا أمي لا تبكي عليّ		64
الهمزة المتوسطة على الواو	الرصيد الخاص بأسماء الحيوانات	الضياء	كوكبنا في خطر	74
	الرصيد الخاص بأصوات الطبيعة	تغريدة العندليب	إنجاز لوحات بيئية	79
الهمزة المتوسطة على النبرة	الترابط الدلالي الخاص بعناصر من الطبيعة			84
	الرصيد الخاص بالأغذية (ألغاز)	التوازن الغذائي	صحتك هي الأهم	94
الهمزة في آخر الكلمة	التضاد / الرصيد الخاص بالإختصاص الطبي	رياضة الأبدان	تصميم ألبوم لمراحل النمو	99
	الرصيد الخاص بالرياضة			104
الأسماء الموصولة	الترابط الدلالي(الخاص بالحرف)	الكتاب	سر العداوة بين القط و الفأر	114
	الرصيد الخاص بالموروث الثقافي	علبة الألوان		119
الألف اللينة في الأفعال	الترابط الدلالي		إنجاز شريط مرسوم	124
	الرصيد الخاص بالغوص	تلفاز وحاسوب	أحلام المستقبل	134
الألف اللينة في الأسماء	الرصيد الخاص بالحاسوب		كتابة كيفية صناعة لعبة	139
	الرصيد الخاص بالإكتشاف والإختراع	علماء المستقبل		144
الألف اللينة في الحروف	الرصيد الخاص بالصفات والسفر بالطائرة	الحمامة المهاجرة	على شاطئ العوانة	154
	الرصيد الخاص بالعواصم والبلدان	الواحة	إنجاز دليل سياحي	159



التّاءُ المَفْتوحَةُ في الأفعال

أُلاحِظُ وأَكْتَشِف

- اِسْتَمِعْ إلى كَلِماتٍ تَنْتَهي بِتاءٍ : – فارَقَتْ – اِبْتِسامَةٌ – رَأَيْتُ – مَسَحْت.
- أَنْصِتْ جَيِّدًا هُناكَ فَرْقٌ عِنْدَما أَقِفُ عَلَيْها؟ ما هي الْكَلِماتُ الّتي أَنْطِقُ فيها التّاء.
- كَيْفَ كُتِبَتِ التّاءُ فيها؟ ما نَوْعُ هذه الْكَلِمات؟

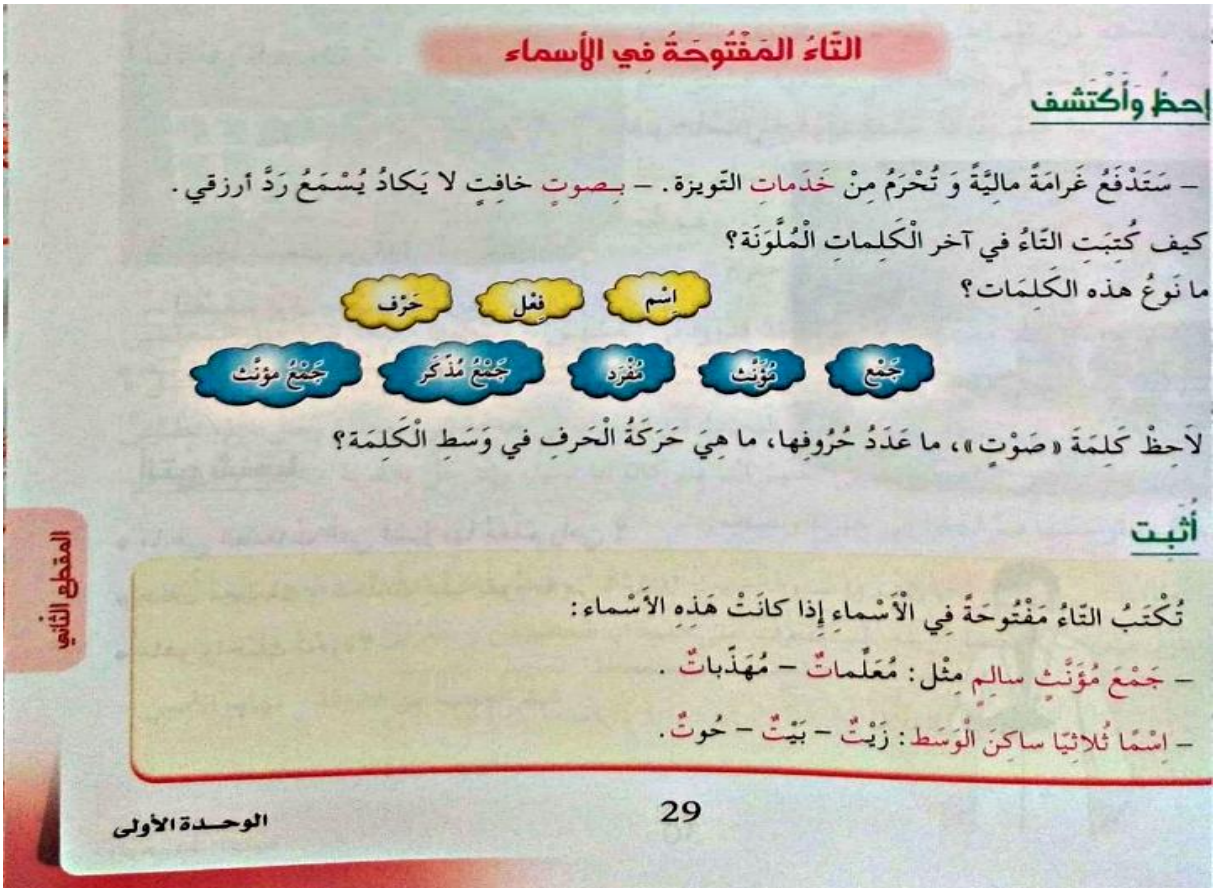
أُثَبِّـت

تُكْتَبُ التّاءُ مَفْتُوحَةً في آخِرِ الفِعْلِ سَواءٌ أَصْلِيَّةً كانَتْ أم غَيْرَ أَصْلِيَّةً مِثْل:

صُمْتَ / أَخَذْتِ / أَكَلْتُ / ماتَ.

المقطع الأول

الوحـدة الثّانية

16

التّاءُ المَفْتوحَةُ في الأسماء

إحظ وأكتشف

– سَتَدْفَعُ غَرامَةً مالِيَّةً وَ تُحْرَمُ مِنْ خَدَماتِ التّويزة. – بِصوتٍ خافِتٍ لا يَكادُ يُسْمَعُ رَدَّ أرزقي.

كيف كُتِبَتِ التّاءُ في آخِرِ الْكَلِماتِ الْمُلَوَّنَة؟

ما نَوعُ هذه الكَلِمَات؟

لاحِظْ كَلِمَةَ «صَوْتٍ»، ما عَدَدُ حُرُوفِها، ما هِيَ حَرَكَةُ الْحَرفِ في وَسَطِ الْكَلِمَة؟

أُثبت

تُكْتَبُ التّاءُ مَفْتُوحَةً في الْأَسْماءِ إذا كانَتْ هَذِهِ الأَسْماء:

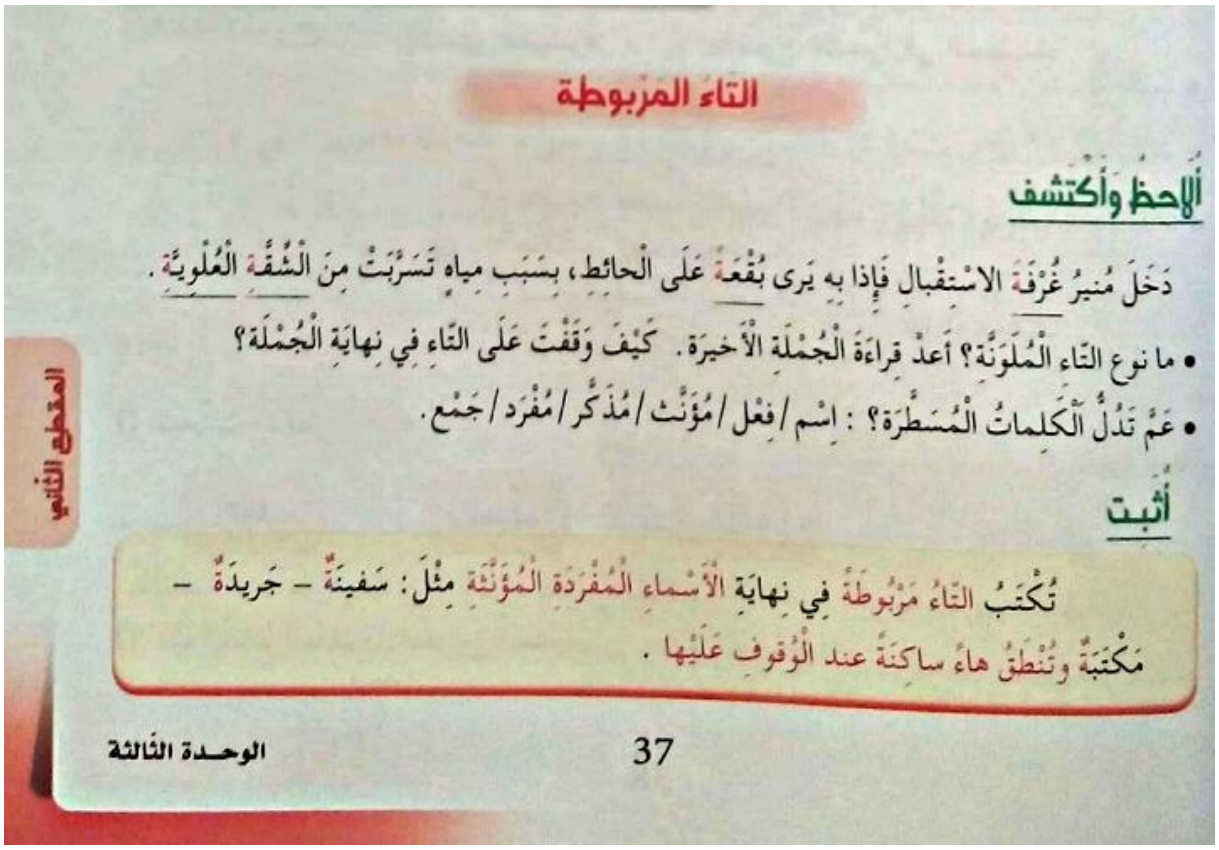
– جَمْعَ مُؤَنَّثٍ سالِمٍ مِثْل: مُعَلِّماتٌ – مُهَذَّباتٌ .

– اِسْمًا ثُلاثِيًا ساكِنَ الْوَسَط: زَيْتٌ – بَيْتٌ – حُوتٌ.

المقطع الثاني

الوحـدة الأولى

29



التاء المربوطة

ألاحظ وأكتشف

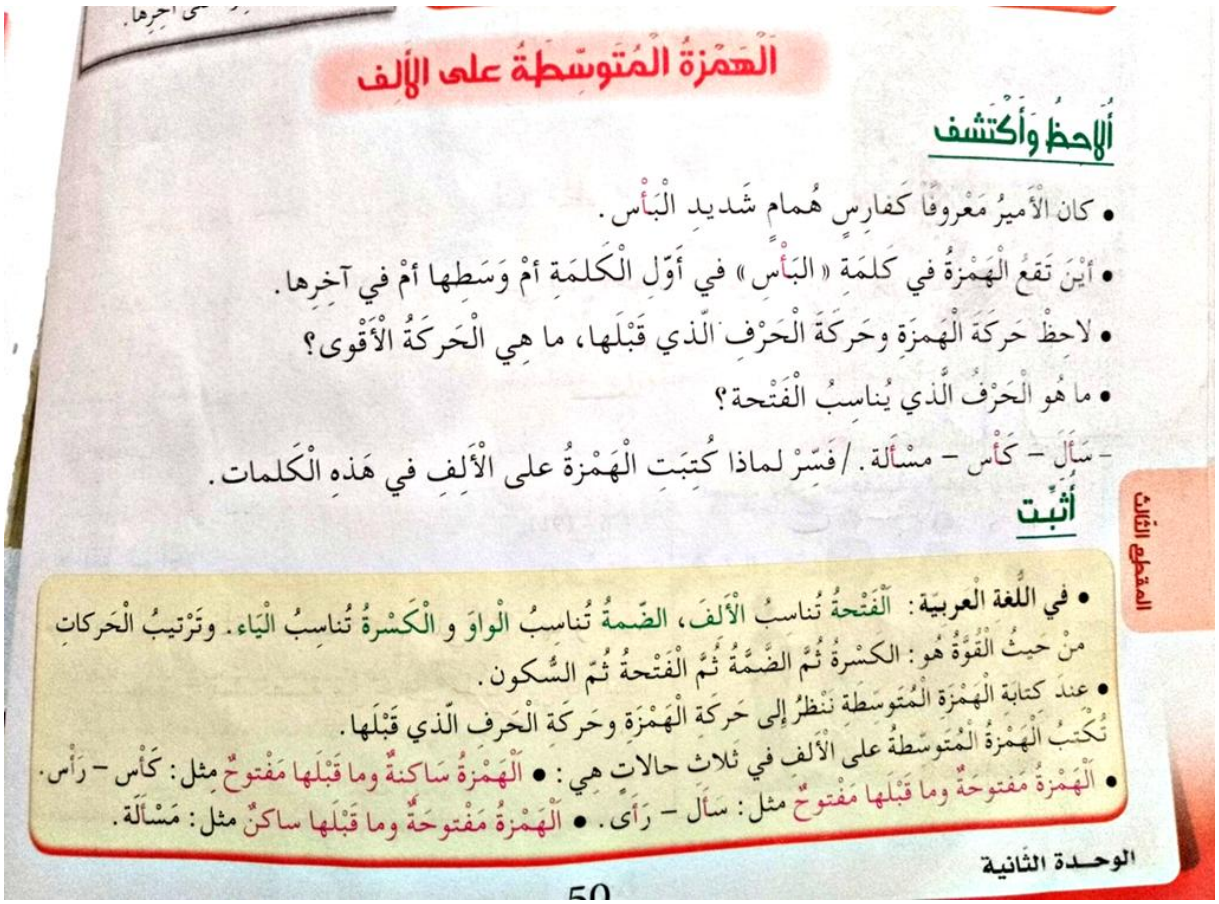
دَخَلَ مُنيرُ غُرْفَةَ الاسْتِقْبالِ فَإِذا بِهِ يَرى بُقْعَةً عَلَى الْحائِطِ، بِسَبَبِ مِياهٍ تَسَرَّبَتْ مِنَ الشُّقَّةِ الْعُلْوِيَّةِ.

- ما نوع التّاء الْمُلَوَّنَة؟ أَعِدْ قِراءَةَ الْجُمْلَةِ الأَخيرَة. كَيْفَ وَقَفْتَ عَلَى التّاءِ في نِهايَةِ الْجُمْلَة؟
- عَمَّ تَدُلُّ الْكَلِماتُ الْمُسَطَّرَة؟ : اِسْم/فِعْل/مُؤَنَّث/مُذَكَّر/مُفْرَد/جَمْع.

أُثبت

تُكْتَبُ التّاءُ مَرْبُوطَةً في نِهايَةِ الأَسْماءِ الْمُفْرَدَةِ الْمُؤَنَّثَةِ مِثْلَ: سَفينَةٌ – جَريدَةٌ – مَكْتَبَةٌ وتُنْطَقُ هاءً ساكِنَةً عند الْوُقوفِ عَلَيْها .

المقطع الثاني



الْهَمْزَةُ الْمُتَوَسِّطَةُ على الألف

ألاحظ وأكتشف

- كان الأَميرُ مَعْروفًا كَفارِسٍ هُمامٍ شَديدِ الْبَأْس.
- أَيْنَ تَقَعُ الْهَمْزَةُ في كَلِمَةِ «البَأْس» في أَوَّلِ الْكَلِمَةِ أَمْ وَسَطِها أَمْ في آخِرِها.
- لاحِظْ حَرَكَةَ الْهَمزَةِ وحَرَكَةَ الْحَرْفِ الّذي قَبْلَها، ما هِيَ الْحَرَكَةُ الأَقْوى؟
- ما هُوَ الْحَرْفُ الَّذي يُناسِبُ الْفَتْحة؟

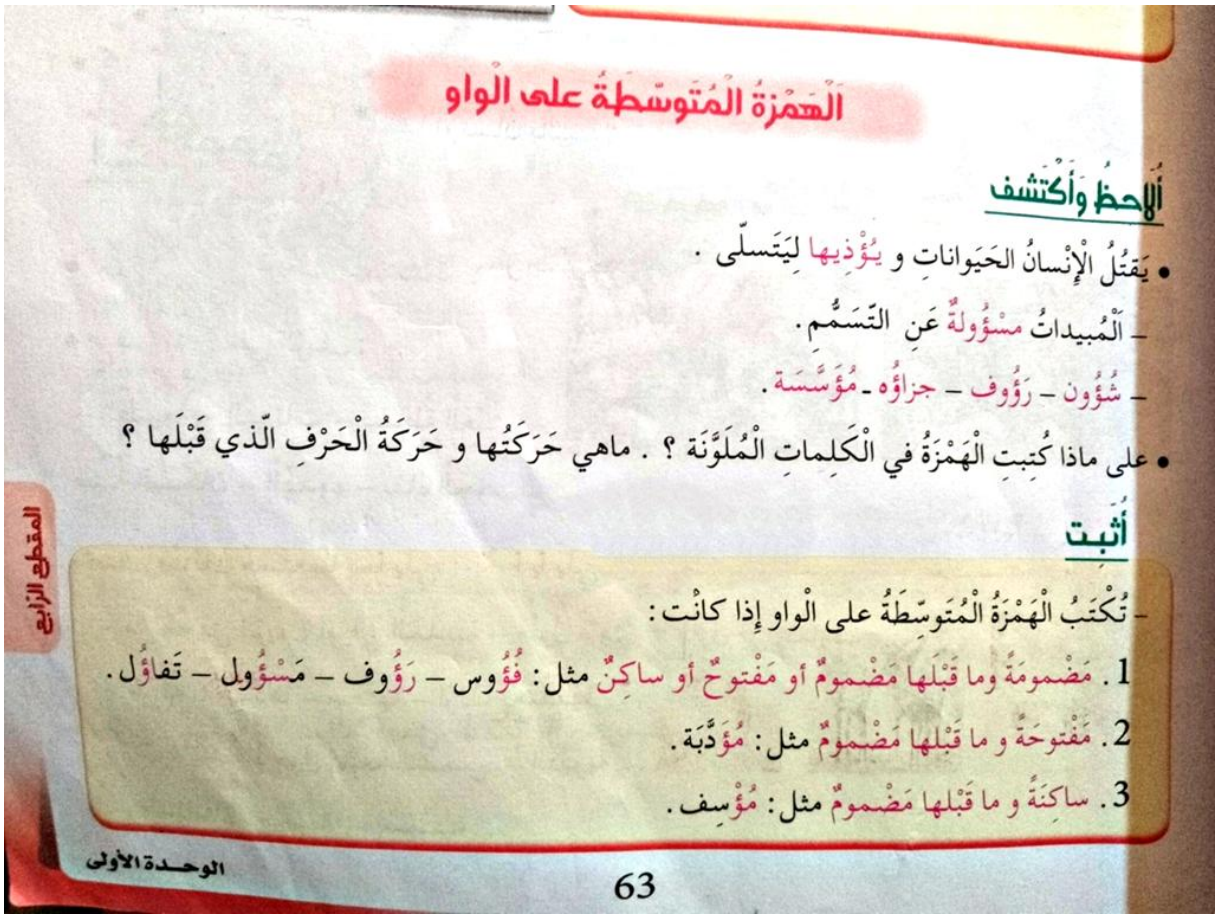
– سَأَلَ – كَأْس – مسْأَلة. /فَسِّرْ لماذا كُتِبَت الْهَمْزَةُ على الأَلِفِ في هَذِهِ الْكَلِمات.

أُثبت

- في اللُّغة الْعربيّة: الْفَتْحَةُ تُناسِبُ الأَلِفَ، الضّمةُ تُناسِبُ الْواوَ و الْكَسْرَةُ تُناسِبُ الْيَاء. وتَرْتيبُ الْحَركاتِ مِنْ حيثُ الْقُوَّةُ هُو: الكَسْرَةُ ثُمَّ الضَّمَّةُ ثُمَّ الْفَتْحَةُ ثُمّ السُّكون.
- عِنْدَ كِتابَةِ الْهَمْزَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ نَنْظُرُ إِلى حَرَكَةِ الْهَمْزَةِ وحَرَكَةِ الْحَرفِ الّذي قَبْلَها.

تُكْتَبُ الْهَمْزَةُ الْمُتَوَسِّطَةُ على الأَلِفِ في ثَلاثِ حالاتٍ هي: • الْهَمْزَةُ ساكِنَةٌ وما قَبْلَها مَفْتوحٌ مِثل: كَأْس – رَأْس. • الْهَمْزَةُ مَفْتوحَةٌ وما قَبْلَها مَفْتوحٌ مثل: سَأَلَ – رَأَى. • الْهَمْزَةُ مَفْتوحَةٌ وما قَبْلَها ساكِنٌ مثل: مَسْأَلَة.

المقطع الثالث



اَلْهَمْزَةُ الْمُتَوَسِّطَةُ على الْواو

أُلاحِظُ وأَكْتَشِف

• يَقتُلُ الإِنْسانُ الحَيَواناتِ و يُؤْذِيها لِيَتَسلّى .

ـ اَلْمُبيداتُ مسْؤُولةٌ عَنِ التَّسَمُّم.

ـ شُؤُون ـ رَؤُوف ـ جزاؤُه ـ مُؤَسَّسَة .

• على ماذا كُتِبتِ الْهَمْزَةُ في الْكَلِماتِ الْمُلَوَّنَة ؟ . ماهي حَرَكَتُها و حَرَكَةُ الْحَرْفِ الّذي قَبْلَها ؟

أُثَبِت

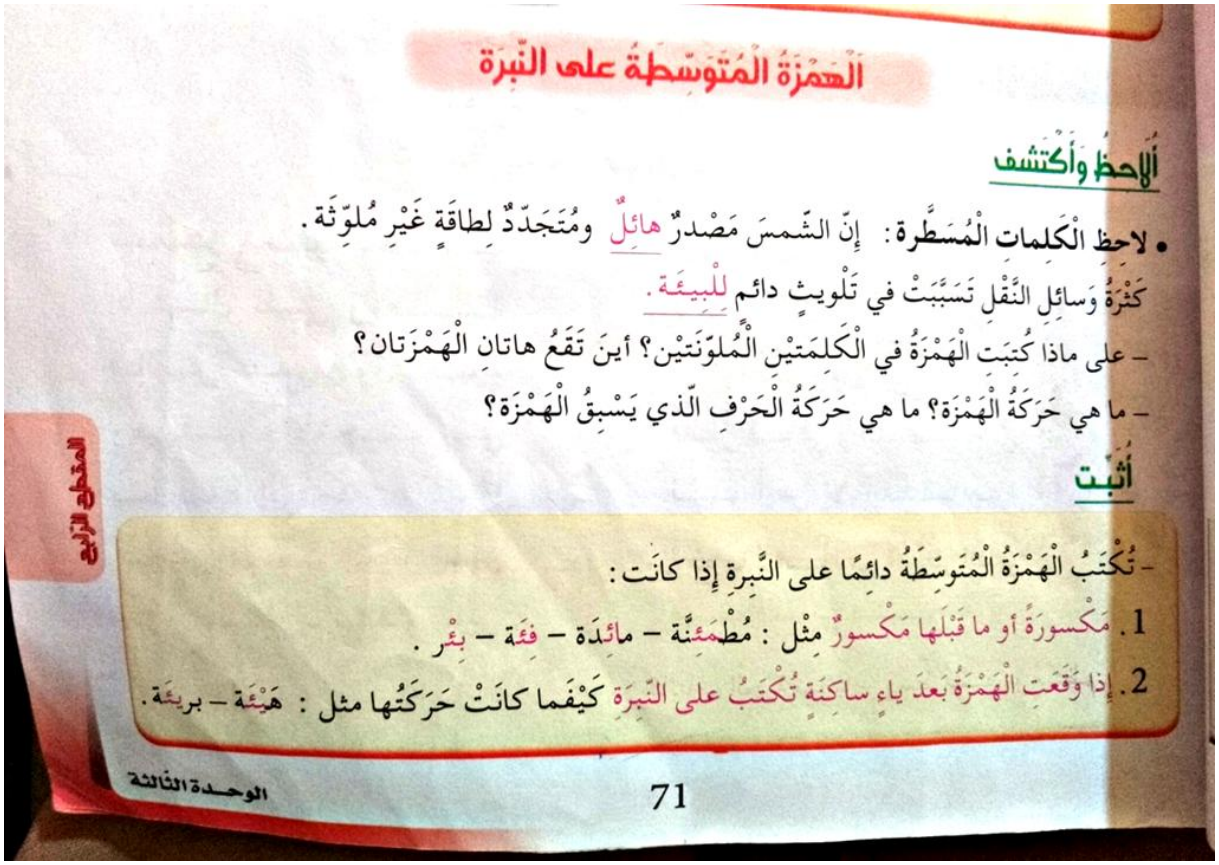
ـ تُكْتَبُ الْهَمْزَةُ الْمُتَوسِّطَةُ على الْواو إذا كانَت :

1. مَضْمومَةً وما قَبْلَها مَضْمومٌ أو مَفْتوحٌ أو ساكِنٌ مثل: فُؤُوس ـ رَؤُوف ـ مَسْؤُول ـ تَفاؤُل.
2. مَفْتوحَةً و ما قَبْلها مَضْمومٌ مثل: مُؤَدَّبَة.
3. ساكِنَةً و ما قَبْلها مَضْمومٌ مثل: مُؤْسِف.

المقطع الرابع

الوحدة الأولى

63



اَلْهَمْزَةُ الْمُتَوَسِّطَةُ على النَّبرة

أُلاحِظُ وأَكْتَشِف

• لاحظ الْكَلِمات الْمُسَطَّرة: إنّ الشّمسَ مَصْدرٌ هائِلٌ ومُتَجَدّدٌ لِطاقَةٍ غَيْرِ مُلوِّثَة.

كَثْرَةُ وَسائِلِ النَّقْلِ تَسَبَّبَتْ في تَلْويثٍ دائم لِلْبيئَة.

ـ على ماذا كُتِبَت الْهَمْزَةُ في الْكَلِمَتيْنِ الْمُلوّنَتيْن؟ أينَ تَقَعُ هاتانِ الْهَمْزَتان؟

ـ ما هي حَرَكَةُ الْهَمْزَة؟ ما هي حَرَكَةُ الْحَرْفِ الّذي يَسْبِقُ الْهَمْزَة؟

أُثَبِّت

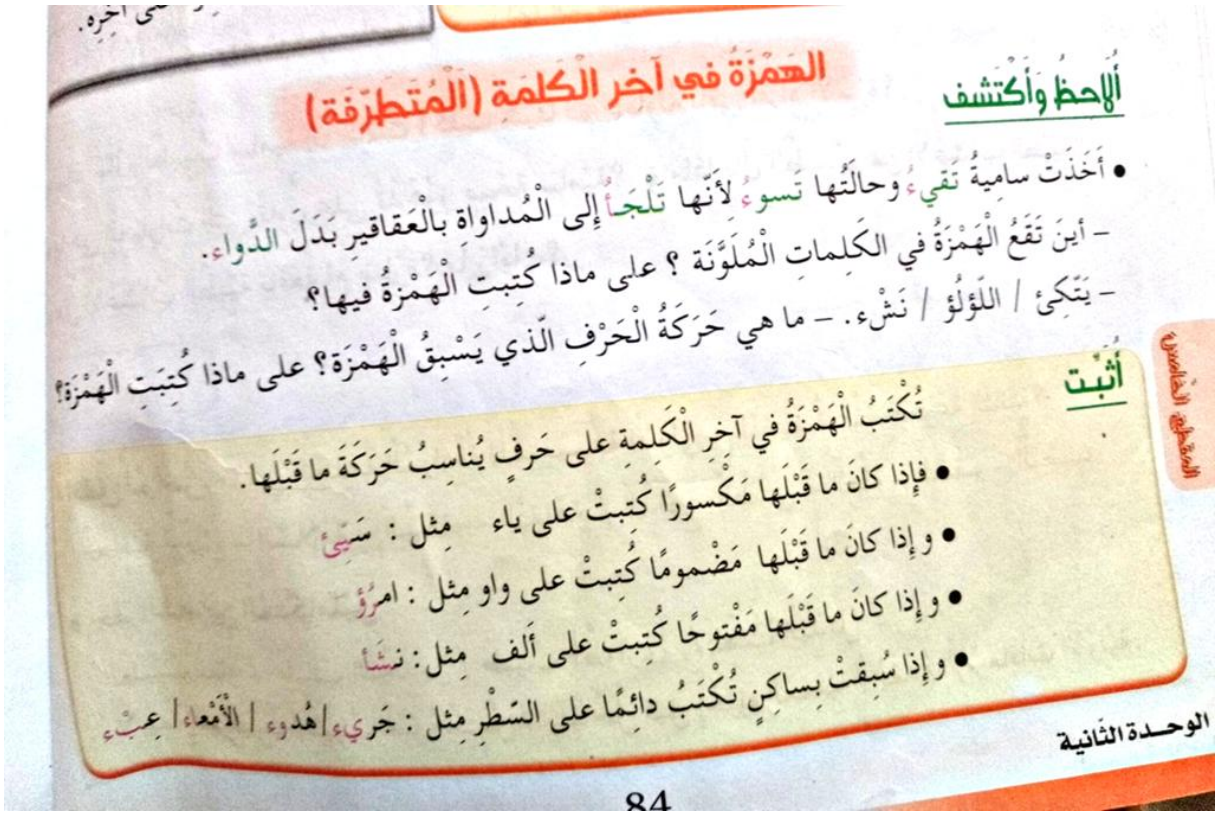
ـ تُكْتَبُ الْهَمْزَةُ الْمُتَوسِّطَةُ دائِمًا على النَّبرة إذا كانَت :

1. مَكْسورَةً أو ما قَبْلَها مَكْسورٌ مِثْل : مُطْمَئِنَّة ـ مائِدَة ـ فِئَة ـ بِئْر .
2. إذا وَقَعَتِ الْهَمْزَةُ بَعدَ ياءٍ ساكِنَةٍ تُكْتَبُ على النّبرة كَيْفَما كانَتْ حَرَكَتُها مثل : هَيْئَة ـ بريئَة.

المقطع الرابع

الوحدة الثالثة

71



الهَمْزَةُ في آخرِ الكلمةِ (المُتطرّفة)

أُلاحظُ وأكتشف

• أخَذَتْ سامِيةُ تَقيءُ وحالَتُها تَسوءُ لأنّها تَلْجَأُ إلى المُداواةِ بالعَقاقيرِ بَدَلَ الدّواءِ.

– أينَ تَقَعُ الهَمْزَةُ في الكَلِماتِ المُلَوَّنَة ؟ على ماذا كُتِبَتِ الهَمْزَةُ فيها؟

– يَتّكِئ / اللؤلؤ / نَشْء. – ما هي حَرَكَةُ الحَرْفِ الّذي يَسْبِقُ الهَمْزَة؟ على ماذا كُتِبَتِ الهَمْزَة؟

أُثبِتُ

تُكْتَبُ الهَمْزَةُ في آخرِ الكَلِمةِ على حَرفٍ يُناسِبُ حَرَكَةَ ما قَبْلَها.

• فإذا كانَ ما قَبْلَها مَكْسورًا كُتِبَتْ على ياء مِثل : سَيِّئ

• وإذا كانَ ما قَبْلَها مَضْمومًا كُتِبَتْ على واو مِثل : امرُؤ

• وإذا كانَ ما قَبْلَها مَفْتوحًا كُتِبَتْ على ألف مِثل: نشَأ

• وإذا سُبِقَتْ بِساكِنٍ تُكْتَبُ دائِمًا على السَّطْرِ مِثل : جَرِيء | هُدوء | الأَمْعاء | عِبْء

الملحق رقم (05): استمارة الإذن بالدخول للمؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي- تبسة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

التاريخ 2023.3.1 إلى السيد(ة): مدير المؤسسة

الموضوع : طلب إذن بالدّخول.

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن التمس من سيادتكم التصريح للطالب (ة) : نورياد مسعودة
عون الله نوال

المستوى : ثانية ماستر التخصّص : علوم اللغات.

بالدّخول إلى مؤسّستكم وزيارة أساتذتها بقصد مساعدته (ها) على إعداد مذكّرة التخرّج، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم 2023/5/1 إلى غاية يوم 2023.3.1

تفضّلوا،سيّدي، بقبول فائق الاحترام و التقدير.

موافقة الأستاذ المشرف وتوقيعه: د.يوسف مسعوم
بالموافقة

توقيع المؤسّسة المستقبلة

رئيس القسم
و الأدب العربي
د. عمران رشير

محمول منير

قائمة المصادروالمراجع

أولا: القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

ثانيا: المصادر والمراجع:

1. إبـراهيم مصـطفى وآخـرون: المعجـم الوسـيط، مكتبـة لحمانيـة، بسـكرة، الجزائـر، ط4، 2004.
2. أحمد عبد اللطيف أبو سعد: الحقيبة العلاجية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، مركز ديبولو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط1، 2015.
3. أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، مج01، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2008.
4. إميل بـديع يعقوب: موسوعة النحـو والصـرف والإعـراب، دار العلـم للملايـين، بيـروت، لبنان، ط1، 2005.
5. جمـال مثقـال: أساسـيات صـعوبات الـتعلم، دار صـفاء للنشـر والتوزيـع، عمـان، الأردن، ط3، 2015.
6. داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.
7. ذوقـان عبيـدات وآخـرون: البحـث العلمـي مفهومـه وأدواتـه وأسـاليبه، دار الفكـر، عمـان، الأردن، ط17، 2015.
8. راتـب قاسـم هاشـور ومحمـود فـؤاد الحوامـدة: فنـون اللغـة العربيـة وأسـاليب تدريسـها (بـين النظرية والتطبيق)، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2009.
9. رشـدي أحمـد طعيمـة: المهـارات اللغويـة مسـتوياتها، تدريسـها، صـعوباتها، دار الفكـر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
10. رمـزي منيـر البعلبكـي: معجـم المصـطلحات اللغويـة، إنكليـزي–عربـي، دار العلـم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1990.
11. الزبيـدي محمد مرتضـى: تـاج العـروس مـن جـواهر القـاموس، مـج08، منتوجـات مكتبـة الحياة، بيروت، لبنان، دط.

12. زهدي أبو خليل: الإملاء الميسر، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998.

13. سعد سليمان المشهداني: منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2019.

14. سعيد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، دت.

15. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2010.

16. صلاح الدين الزعباوي: معجم أخطاء الكتابة، تح: محمد مكي الحسني ومروان البواب، دار الثقافة والتراث، دمشق، سوريا، ط1، 2006.

17. صومان أحمد: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

18. عبد الجواد الطيّب: دراسة في قواعد الإملاء، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، ط7، 2006.

19. عبد الرحمان الهاشمي: تعليم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008.

20. عبد السلام محمد هارون: قواعد الإملاء، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، دت.

21. عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، مصر، دط، 1975.

22. عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995.

23. علي سليم علاونة: أساليب البحث العلمي في العلوم الإدارية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1996.

24. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط4، 2007.

25. ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي): مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، ج05، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 2008.

26. فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة)، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2006.

27. فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.

28. فهد خليل: أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2008.

29. محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمير: التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، شؤون المكتبات، السعودية، ط1، 1982.

30. محمود عوض الله سالم وآخرون: صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2006.

31. مسعد أبو الديار: الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، ط1، 2012.

32. ابن منظور (أبو الفضل محمد بن علي جمال الدين الأنصاري): لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون (مادة قبل)، مج05، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت.

33. ناصيف يمين: المعجم المفصل في الإملاء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط4، 1999.

34. وزارة التربية الوطنية: اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017.

35. وليد العناتي: اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

36. ياقوت أحمد سليمان: في علم اللغة التقابلي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1985.

ثالثا: المجلات:

1. أميرة منصور: المقابلة رؤية منهجية في بحوث تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، ع27، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر، ديسمبر 2016.

2. أوسعدي عنتر: "تحليل الأخطاء اللغوية في ضوء منهج التحليل التقابلي وبيان أهميته في العملية التعليمية التعلمية، مجلة الممارسات اللغوية"، مج09، ع01، جامعة بجاية، سبتمبر 2018.

3. جاسم علي جاسم: نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجتمع اللغة العربية الأردني، ع79، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، 2016.

4. فريدة مولوج: "التحليل التقابلي أهدافه ومستوياته"، المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية، مج01، ع02، جامعة علي لونيسي، البليدة، الجزائر، 2019.

5. مسعودة ساكر: مناهج تحليل الأخطاء اللغوية، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، ع01، الوادي، الجزائر، مارس 2019.

رابعا: الرسائل الجامعية:

1. مقيدش نزيهة: أهمية أسلوب المعاينة في الدراسات الإحصائية، دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعة الجزائرية من خلال سبر للآراء، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/2009.

2. هويدا الحسيني: الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، 1988.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

الإهداء

مقدمة.....أ-د

مدخل: صعوبات التعلم ونظرياتها

تمهيد.....06

أولا: مفهوم صعوبات التعلم.....06

1. تعريف كيرك.....06

2. تعريف مايكل بست.....07

3. تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968م).....07

4. تعريف محمد غنيم وكمال عطية.....07

ثانيا: النظريات المفسرة لصعوبات التعلم.....08

1. النموذج النيرولوجي.....08

2. نموذج العمليات النفسية.....09

3. النموذج المعرفي.....09

4. النموذج النمائي (التطوري).....10

5. النموذج السلوكي.....10

ثالثا: صعوبات التعلم الأكاديمية.....11

1. صعوبة الكتابة.....11

2. مظاهر صعوبة الكتابة.....12

3. علاج صعوبات الكتابة.....12

الفصل الأول: منهج تحليل الأخطاء

تمهيد **15**

المبحث الأول: المنهج التقابلي **16**

المطلب الأول: تعريف علم اللغة التقابلي **16**

1. لغة **16**

2. اصطلاحا **16**

المطلب الثاني: نشأة المنهج التقابلي **18**

المطلب الثالث: أهمية المنهج التقابلي وأهدافه **19**

1. أهمية المنهج التقابلي **19**

2. أهداف المنهج التقابلي **20**

المطلب الرابع: خطوات إجراء المنهج التقابلي **21**

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء **23**

المطلب الأول: مفهوم تحليل الأخطاء **23**

المطلب الثاني: نشأة منهج تحليل الأخطاء **24**

المطلب الثالث: مراحل تحليل الأخطاء **25**

1. تحديد الأخطاء ووصفها **26**

2. تصويب الأخطاء **26**

3. تفسير الأخطاء **26**

المطلب الرابع: أهمية منهج تحليل الأخطاء **27**

خلاصة الفصل **29**

الفصل الثاني: الإملاء والأخطاء الإملائية

تمهيد 31

المبحث الأول: نشاط الإملاء 32

المطلب الأول: مفهوم الإملاء 32

1. لغة 32

2. اصطلاحا 32

المطلب الثاني: أهمية الإملاء 33

المطلب الثالث: أهداف تدريس الإملاء 34

المطلب الرابع: أنواع الإملاء وطرائق تدريسها 35

1. الإملاء المنقول 36

2. الإملاء المنظور 37

3. الإملاء الاستماعي 38

4. الإملاء الاختياري 39

المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية 40

المطلب الأول: مفهوم الأخطاء الإملائية 40

1. لغة 40

2. اصطلاحا 40

المطلب الثاني: أسباب الأخطاء الإملائية 41

1. ما يعود إلى التلميذ 41

2. ما يعود إلى المدرس 41

3. مما يعود إلى قطعة الإملاء 42

4. أسباب عضوية 42

5. عوامل ترجع إلى طريقة التدريس وأسلوب المعالجة والتصحيح المتبع 42

المطلب الثالث: أنواع الأخطاء الإملائية **42**

1. الهمزة **42**

2. الألف اللينة **44**

3. التاء المفتوحة والتاء المربوطة **45**

4. الأسماء الموصولة **45**

5. الحروف التي تزداد في الكلمة **46**

6. الحروف التي تحذف من الكلمة **46**

المطلب الرابع: طرائق علاج الأخطاء الإملائية **47**

خلاصة الفصل **49**

الفصل الثالث: دراسة تطبيقية حول نشاط الإملاء للسنة الرابعة الابتدائية

تمهيد **51**

المبحث الأول: خطوات البحث الميداني **52**

المطلب الأول: مجالات الدراسة **52**

1. المجال المكاني **52**

2. المجال الزماني **52**

المطلب الثاني: المنهج المستخدم في الدراسة **52**

المطلب الثالث: عينة الدراسة **53**

المطلب الرابع: آليات الدراسة **53**

1. الاستبانة (Questionnaire) **53**

2. المقابلة (Interview) **54**

3. الملاحظة (Observation) **54**

4. الأدوات الإحصائية..... **55**

المبحث الثاني: كيفية تطبيق آليات البحث..... **56**

المطلب الأول: عرض وتحليل محتوى الاستبانة..... **56**

المطلب الثاني: نتائج الدراسة ومناقشتها..... **65**

خلاصة الفصل..... **72**

خاتمة..... **74**

الملاحق..... **77**

قائمة المصادر والمراجع..... **95**

فهرس المحتويات..... **100**

الملخص:

تهدف الدراسة الموسومة بـ: صعوبات التعلم الأكاديمية وطرائق علاجها – نشاط الإملاء – السنة الرابعة الابتدائية أنموذجا" إلى التعرف على أهم مظاهر صعوبات تعلم نشاط الإملاء لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية، وذلك من خلال وصف وتحليل أخطاء التلاميذ في الإملاء، وقد حاول البحث أن يرصد بعض الأسباب التي أدت إلى ارتكاب هذه الأخطاء ومحاولة إيجاد حلول لمعالجتها.

وتوصلنا بعد دراستنا لهذا البحث إلى:

- إن الإملاء من الأنشطة التعليمية المهمة وعنصرا ضروريا يتمكن التلاميذ بواسطته من الكتابة السليمة الواضحة، كما يعد الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ في تعلمهم.

Summary:

The syudy tagged with " Academic learning difficulties and methods of treatment_dictation activity_ fourth year of primary school as a model " amis to identify the most important Appearances of learning the dictation activity among fourth year students of primary education, by describing and analyzing 'mistakes in dictation, and the research has tried to monitor some of the reasons that led to committinf these mistakes and trying to find solutions to address them.

After studying this research, we came to:

- Dictation is one of the important educational activities as it is a necessary element by which students can write properly and clearly, and dictation is an accurate measure to know the level reached by students in their learning.