الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵢⵏⵣⵎⵉⵙⵏⵜⵜⴰⵡⵉⵏⵜⵣⵣⵓⵏⵏⵉⵢⵏⵜⵜⴰⵎⵙⵙⵓⵔⵜ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜⵏⵜⵜⴰⵏⴰⵔⵜⴰⵏⵜⵜⴰⵙⵙⵏⵜⵉⵡⵉⵏⵜⵜⵉⴽⵏⵓⵍⵓⵊⵉⵢⵜ

جامعة مولود معمري -تيزي وزو
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربيّة وآدابها
رقم الترتيب.....
الرقم التسلسلي.....

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes

## مشروع مذكرة تخرّج ماستر ل.م.د

**الميدان: لغة وأدب عربي**
**الفرع: دراسات لغوية**
**التّخصّص: لسانيات تطبيقية**

## عنوان المذكرة

# الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية

**إعداد الطّالبة:**
سارة بن سعاد.

**الأستاذة المشرفة:**
د. فضيلة لرول.

**لجنة المناقشة:**

| | | |
|---|---|---|
| د. **الجوهر مودر** | جامعة مولود معمري تيزي وزو | رئيسة |
| د. فضيلة لرول | جامعة مولود معمري تيزي وزو | مشرفة ومقررة |
| د. **سوهيلة دريوش** | جامعة مولود معمري تيزي وزو | مناقشة |

**2021-2020**

بسم الله الرحمن الرحيم

## إهـــــداء

**قال تعالى**: "ربنا ارحمهما كما ربياني صغيرا".

وعلى ضوء هذه الآية أهدي هذا العمل إلى من أوصاني الله بهما برّا وإحسانا، وحثّاني على العلم وأنارا لي طريقي و ضحّا من أجلي.

إلى الّذي ربّاني على الفضيلة والأخلاق وعلّمني الإرادة والصّبر وشجّعني على الدّراسة، وعلّمني معنى التّحدي والنّجاح، والّذي يأمل دائما أن يراني في أسمى مراتب العلم والأخلاق، إلى أبي العزيز حفظه الله.

إلى منبع الحنان، الصدر الحنون، والقلب العطوف، إلى نور دربي الّتي جعلت الجنّة تحت أقدامها، والّتي شاركت أبي عبء المسؤولية، إلى أمّي حفظها الله وأطال الله في عمرها.

إلى من أناروا دربي وشاركوني بسمة الحياة، إلى أغلى وأعز ما أملك بعد والديّ؛ إخوتي يسرى وعبد الرؤوف.

إلى من شاركت أمّي تربيتي، وعلّمتني معنى الحياة، إلى سر وجودي في هذا العالم جدّتي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى من كان لي الأب الثاني، وشجّعني دائما على النّجاح خالي حفظه الله.

إلى من أسعد لرؤيتها وأحتاج إلى دفئ صدرها خالتي العزيزة.

## شكر وتقدير

ربّنا لك الحمد حتّى ترضى، ولك الشّكر إذا رضيت، ولك الحمد والشّكر بعد الرّضا.

الحمد لله الّذي أنار لي درب العلم والمعرفة، وأعانني على إنجاز هذا العمل، ووفّقني فيه.

أتوجّه بجزيل الشّكر والامتنان إلى أستاذتي المشرفة "فضيلة لرول" الّتي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها ونصائحها.

كما أشكر كلّ من ساعدني بنصيحة، أو ملاحظة، أو خدمة من قريب أو من بعيد.

# مقدّمة

تعدّ اللّغة معلم من معالم الأمم؛ فهي حاملة تراثها وهويّتها، وتتميّز بثراء معجمها ومفرداتها. كما تعتبر أهمّ وسيلة لتحقيق التّواصل، فبواسطتها يعبّر الفرد عن أفكاره وانشغالاته.

واللّغة العربية كغيرها من اللّغات لها نظام لغوي خاص بها؛ وهو مجموعة من القواعد والأحكام الّتي تحكمها؛ إذ تساهم هذه القواعد في الحفاظ عليها من الوجهة الكتابية رغم تطوّر وسائل حفظ اللّغة كالتّسجيلات الصّوتية وغيرها إلاّ أنّنا لا يمكننا نفي دور الكتابة في توثيق اللّغة. ومن القواعد الّتي ساهمت في ضبط عملية الانتقال من النّطق إلى الكتابة علم الإملاء.

يهدف تدريس الإملاء في المدرسة إلى تمكين المتعلّم من التعبير الشّفاهي والكتابي باستعمال لغة عربية سليمة؛ يستطيع التّعبير عن نفسه وغيره تعبيرا باللّسان والقلم إذ تساعده هذه القواعد على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من الخطأ. فيضمن بذلك سلامة اللّغة من الوجهة الإعرابية والاشتقاقية. لكن رغم القواعد الإملائية إلاّ أنّ مدرسي اللّغة العربية كثيرا ما يشكون من ضعف المتعلّمين في التّعبير الكتابي، وعجزهم عن التّحكم فيها، بل واستمرار هذه الأخطاء حتّى في أطوار تعليميّة متأخرة قد تصل إلى المرحلة الجامعية.

وقد دفعني هذا الوضع إلى تسليط الضّوء على أحد فروع اللّغة العربية، لمعرفة الأسباب الّتي أدّت إلى ارتكاب الأخطاء الإملائية لذا طرحت الإشكالية التّالية:

- ما هي الأسباب الرئيسية المؤدية إلى الوقوع في الأخطاء الإملائية.

تندرج تحت هذه الإشكالية الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما هو علم الإملاء؟
- ما هي طرق تدريسه؟
- فيما تكمن أهداف الإملاء؟

تتجلّى أهمّية هذا البحث في إتمام النّقص ومعالجة الضّعف اللّغوي لدى المتعلّم.

أمّا الأسباب الّتي دفعتني للقيام بهذا البحث هي الرغبة في الاطّلاع على ما يعانيه المتعلّمين من أخطاء تعرقل عملية الكتابة وهذا رغم عدم تمكّني من القيام بالبحث الميداني نظرا لضيق الوقت إلاّ أنّي اطّلعت على دراسات سابقة تناولت دراسة هذه الظاهرة بشكل مفصّل.

ومن أجل بلوغ الهدف، وضعت خطّة تتضمّن ثلاثة فصول مسبوقين بمقدّمة ومتبوعين بخاتمة، أمّا الفصل الأوّل فموسوم بـ "ماهية الخطأ الإملائي" تناولت فيه مفهوم كلّ من الخطأ والإملاء، والفصل الثّاني الموسوم بـ "أسباب الأخطاء الإملائية" تناولت فيه أبرز الأسباب المؤدية للخطأ الإملائي، ليأتي الفصل الثّالث بعنوان "طرق تدريس الإملاء وأهدافه" أين تطرّقت إلى أهمّ الطّرق المتّبعة في تدريس الإملاء لأختمه بأهداف تدريس الإملاء، متّبعة في ذلك المنهج الوصفي.

وأثناء إنجازي لهذا البحث اعترضتني بعض الصّعوبات منها نقص الخبرة، وضيق الوقت، وقلّة المصادر والمراجع في المكتبة الجامعية، لكنّي واجهتها بفضل الله تعالى وسبحانه.

# الفصل الأوّل:

# ماهية الخطأ الإملائي

**المبحث الأوّل: مفهوم الخطأ.**

**المبحث الثّاني: مفهوم الإملاء.**

**المبحث الثّالث: مفهوم الخطأ الإملائي.**

**خلاصة**

يتطرق هذا الفصل بالدّراسة إلى مفهو الخطأ الإملائي، ويندرج تحته ثلاث عناصر. يتناول العنصر الأوّل مفهوم الخطأ، أمّا العنصر الثّاني فيتناول مفهوم الإملاء، وأخيرا العنصر الثّالث تطرّقت فيه إلى مفهوم الخطأ الإملائي.

وهذا نظرا لأهمية الإملاء واعتباره أبرز الأنظمة الفعّالة في تشكيل اللّغة العربية؛ حيث تساهم القواعد على تقويم ألسنة المتعلّمين والحدّ من الوقوع في الخطأ. وقد ظهرت عدّة محاولات شأنها تيسير هذه القواعد في المراحل التّعليمية، لكن رغم كلّ الجهود المبذولة من قبل أهل الاختصاص إلاّ أنّ هناك دائما مشكل يقع فيه أغلبية المتعلّمين حتّى لا نقول جلّهم ألاّ وهو الوقوع في الكثير من الأخطاء الإملائية، وهذا ما يعرقل عملية الكتابة.

## المبحث الأول: مفهوم الخطأ اصطلاحا:

يعدّ الخطأ من أهمّ المشاكل اللّغوية الّتي تواجه المتعلّمين في المرحلة التّعليمية التّعلمية، وحظيت هذه القضيّة باهتمام الكثير من اللّغويين والعلماء المحدثين منهم والقدامى على حدّ سواء، مما جعل مصطلح الخطأ تتعدّد التّعاريف المنسوبة إليه. ومن التّعاريف المقدّمة نجد منها:

- "يعد الخروج على السّنن المألوف في اللّغة العربيّة عند اللّغويين القدامى خطأ لغويّا أطلقوا عليه اسم "اللّحن" إذ وصفوه بأنّه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيهما وهذا ما دعا إلى نشوء مبدأ تنقية اللّغة العربيّة[1]".
- "الخطأ قديما مرادف للّحن، موازٍ للقول في مكان تلحن فيه العامّة والخاصّة[2]".
- "الخروج عن القواعد والضّوابط الرّسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم المعنيّين باللّغة، وتصوّرنا فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعدّ لحنًا أو خطأً، وما سار على هداها وجاء مطابقًا لمبادئها فهو صواب[3]".
- " انحراف عن قواعد لغة تستخدم في الكتابة في الأغلب الأعمّ، وذلك من خلال قواعد النّحو كالإعراب واستعمال الكلمات في غير موضعها[4]".
- "الخطأ هو عدم إتّباع القاعدة المفروضة علينا والتّقصير فيها سواء كان من النّاحية الخُلقية أو العلمية أو الفنّية، وبالتّالي مصطلح الخطأ هو تجاوز أو انحراف عن قاعدة من قواعد اللّغة في مستوياتها الصّرفية والدّلالية والنّحوية[5]".
- "الخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع أو عدم انسجام الفكر مع ذاته، ومع الواقع على حدّ سواء، ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذّهن وتصوّراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجيّة[6]".

---

[1]- يوهان فك، اللّغة العربيّة دراسات في اللّغة واللّهجات والأساليب، تر: رمضان عبد الوهاب، د.ط، دار الجبلالي، بيروت، 1994، ص36.

[2]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائية، ط1، دار اليازوري العلمية، عمان، 2009، ص71.

[3]- كمال بشر، "اللّغة بين التّطوّر وفكرة الخطأ"، مجلّة اللّغة العربيّة المصريّة، منشورات مجمع اللّغة العربيّة المصريّة، ج62، القاهرة، 1988، ص135.

[4]- عارف كرفي، أبو خضري، تعليم اللّغة العربيّة لغير العرب، د.ط، دار السّلام، د.ب، 1994، ص84.

[5]- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، د.ط، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، د.ت، ص350.

[6]- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ط1، الشاملة الذهبيّة، د.ب، 2015، ص7.

توصلنا من خلال التّعاريف المقدّمة سابقا إلى أنّ:
الخطأ هو الخروج عن تلك القاعدة أو السّنة والأحكام المتّفق عليها من قبل العلماء وأهل الاختصاص، وعُرّف الخطأ في القديم باسم "اللّحن" ويقصد به ذلك الخطأ المرتكب أثناء القراءات القرآنية، مما نبذوه، واعتبروه عيبًا وقبحًا. كما يعتبر الخطأ مرادف اللّحن، وهو ضدّ الصّواب، وهو موازٍ له، أي أنّهما متقابلان، متوازيان ولا يلتقيان أبدا.

- ويقصد كمال بشر في التّعريف الّذي قدّمه به أنّ الخطأ هو الخروج عن المألوف، أي الأحكام والقواعد المتّفق عليها، واعتبار كلّ ما خالف هذه القواعد خطأً، نحو: المبتدأ محلّه الرّفع← وهي قاعدة متّفق عليها من قبل أهل الاختصاص وهو الصّواب، أمّا قولنا المبتدأ محلّه النّصب فهو خطأ، لأنّه خالف القاعدة السابقة. أمّا تّعريف عارف كرفي فمراده أنّ الخطأ هو إحداث تغيير في نظام لغة معيّنة، واستعمال التّعابير في غير الموضع والتّرتيب الصّحيح والمتسلسل. نحو قولنا: "إنّ اللهُ غفورًا" هنا أحدثنا تغييرا في نظام الحركات وبالتّالي فهو خطأ، والصّواب هو "إنّ اللهَ غفورٌ". ونفهم من تعريف جميل صليبا أنّ الخطأ هو الخروج عن نظام لغة معيّنة في مستوياتها الصّرفية، والنّحوية، والدّلالية. أمّا التّعريف الأخير نقصد به عدم تحقيق الاتّفاق والمطابقة بين التّصورات الذّهنية والواقع الخارجي.

ومن خلال ما تعرّضنا إليه من مفاهيم مختلفة، نلاحظ أنّ جميعها تصبّ في معنى واحد؛ إذ تتفق على أنّ الخطأ في معناه العام هو الخروج عن القواعد والأحكام المتّفق عليها من أهل الاختصاص، واعتبار كلّ ما خالف هذه القواعد خطأ؛ أي أنّه عكس الصّواب ومقابله.

## المبحث الثاني: الإملاء اصطلاحا:

يعدّ الإملاء من أنجع الوسائل المساعدة على ترسيخ مهارة الكتابي في أذهان المتعلّم بشكل صحيح خال من الخطأ؛ وذلك بتعويده عليه. مما يجعله متمكّنا من اللّغة التي تُملى عليه. فتعدّدت التّعاريف المنسوبة إلى هذا المصطلح، وسنحاول التّعرف إلى بعضها:

- " رسم الكلمات العربية عن طريق التّصوير الخطّي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللّغة[1]".
- " التّصوير الخطّي لأصوات الكلمة الّتي ننطقها[2]".
- ويرى شحاتة أنّ: "الرّسم الإملائي هو نظام لغوي معيّن موضوعه الكلمات الّتي يجب فصلها، والّتي يجب وصلها والحروف الّتي تُزاد والحروف الّتي تُحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللّين الثّلاثة، وهاء التّأنيث وتاؤه، وعلامات التّرقيم، والمدّ بأنواعه، والتّنوين بأنواعه، وقلب الحركات الثّلاثة وإبدال الحروف واللاّم الشّمسية واللاّم القمرية[3]".

---

[1]- أبو شريفة عبد القادر ورفاقه، دراسات في اللّغة العربيّة، ط2، دار الفكر، عمان، 1990، ص18.
[2]- محمود سليمان ياقوت، فنّ الكتابة الصحيحة، د.ط، دار المعرفة الجامعية، الكويت، 2003، ص15.
[3]- الفريق الوطني لمبحث اللّغة العربيّة، منهاج اللّغة العربيّة وخطوطه العريضة في مرحلة التّعليم الأساسي، د.ط، المطابع المركزية، عمان، 1990، ص32.

- "إنّ الإملاء مصدر من الفعل أمليت، ويعني التّلقين. والنّقل تلقى على غيرك، ويعني بالإملاء اليوم الكتابة، والبعد عن الخطأ في الرّسم[1]".
- " تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي إلى حروف توضع في مواضعها الصّحيحة من الكلمة، واستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد[2]".

يقصد من التّعريف الأول للإملاء أنه عبارة عن رسائل وإشارات شفويّة مصدرها اللّسان مترجمة إلى رموز أو حروف مكتوبة أو مدونة. أمّا التّعريف الثّاني، يشير إلى أنّ الإملاء هو عملية تحويل التّعابير الشّفوية المسموعة إلى تعابير كتابية مدوّنة. في حين يشير التّعريف الثّالث إلى أنّ الإملاء هو معرفة كيفية التّصرف في نظام لغة معيّنة، والتّحكم في قواعدها، دون إحداث أي خطأ أثناء كتابتها في جميع مستوياتها الصّرفية والنّحوية والدّلالية...

كما يشير شحاته إلى أنّ الإملاء هو سعي المتلقّي إلى الابتعاد قدر المستطاع عن الخطأ وذلك اعتمادا على طريقة التّلقين الّتي ينبذ فيها الخطأ. وفي الأخير يأتي تعريف علوي عبد الله طاهر الّذي يقصد به أنّ الإملاء هي تلك العملية التي تحوّل فيها الرّسالة الصّوتية إلى رسالة خطّية مكتوبة دون إحداث أي خطأ فيها والقدرة على التّمييز بين الحروف والكلمات.

من خلال التّعاريف السّابقة، نخلص إلى القول أنّ الإملاء عملية عقلية، تهدف إلى تحقيق التّكامل بين مهاراتي القراءة والكتابة. ويتحقّق ذلك بقدرة المتلقّي على تحويل الكلمة المسموعة إلى رموز خطّية مكتوبة، وهذا ما يجعله يتمتّع بمهارات فكريّة كالملاحظة والتّركيز والانتباه.

## المبحث الثالث: الخطأ الإملائي:

تبدو ظاهرة الضّعف الإملائي أو الخطأ الإملائي مشكلة غير مهمّة للبعض، لكنّها في الحقيقة هي من أكبر المشاكل المنتشرة بين مستخدمي اللّغة العربيّة خاصّة في مجتمعنا الحالي. ويهدف هذا المبحث إلى تسليط الضّوء على هذه الظاهرة خصيصا من أجل دراستها ومحاولة معرفة بعض التّعاريف الّتي أُسندت إليها، ومنها نذكر ما يلي:

- " يعني قصور التّلميذ عن المطابقة الكلّية والجزئية بين الصّور الصّوتية أو الذّهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية، مع الصّور الخطّية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة والمتعارف عليها[3]".
- "ذلك الخطأ المسبب في قلب المعنى، وغموض الفكرة، والّذي يقع دائما في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف للحروف، وقلب من مبني الكلمات وفي التّفخيم وإبدال الحروف، وقلب الحركات القصار إلى طوال، لذا فهو يعيق المتعلّم عن متابعة دراسته والانتقال من مرحلة إلى أخرى[4]".

---

[1]- شحاتة حسن، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، د.ط، الدّار اللّبنانية،لبنان،1992، ص11.

[2]- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربيّة وفقا لأحدث الطّرق التّربوية، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2010، ص28.

[3]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائية، ط1، دار اليازوزي العلمية، الأردن، 2009، ص71.

[4]- فضل الله محمد رجب، الاتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ص71.

- "وقد يعبّر عنه بإخفاق المتعلّمين وعدم استطاعتهم ترجمة القواعد المعياريّة -عمدا أو سهوا- المخصوصة لكلّ نوع من أنواع الإملاء العربي ترجمة صحيحة تتماشى وفق المعيار الصّوابي المتبنّي من لدن المقوّم في عملية تقويم وتقييم الأداء الإملائي قصد التّعرف على مستوى المهارة الإملائية الّتي تمّ تحديدها في ظلّ بيداغوجي تعليمي محدّد[1]".
- "عدم قدرة الفرد على تمثيل القواعد الإملائية بشكل سليم أثناء الكتابة[2]".
- "كتابة الكلمة بشكل لا يوافق قواعد الإملاء وقد ينتج عن جهل الكاتب أو عن خطأ مطبعي أو لمشاكل تقنية، تعدّ الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة ظاهرة منتشرة بكثرة أثناء الكتابة باللّغة العربيّة دون غيرها من اللّغات الأخرى[3]".

التعريف الأول مفاده أنّ الخطأ الإملائي هو عدم قدرة التّلميذ على ترجمة الرّسائل الصّوتية إلى رسائل كتابيّة، وفق القواعد العامّة المتعارف والمتّفق عليها، بمعنى آخر هو صعوبة تحويل الصّوت المسموع إلى رمز مكتوب. ويقصد من خلال التّعريف الثّاني أنّ الخطأ الإملائي هو الاستعمال الخاطئ المتّفق عليها والّذي من شأنها إحداث تغيير أو غموض في المعنى، ككتابة الهمزة بطريقة غير صحيحة نحو: فاعل فالصّحيح كتابتها على النّبرة (قائل). في حين يشير التّعريف الثّالث أنّ الخطأ الإملائي هو إيجاد المتعلّمين صعوبة في تطبيق القواعد الإملائية المعياريّة الّتي تعتبر معيارا أساسيا لاكتساب مهارة الكتابة وتحديد مستواها. كما يقصد من خلال التّعريف الرّابع عدم استطاعة الفرد الكتابة بطريقة صحيحة وسليمة، بسبب جهله للقواعد الإملائيّة لتلك اللّغة الّتي يكتب بها. ويشير التّعريف الأخير إلى عدم تحقيق التّوافق بين القواعد الإملائيّة المتّفق عليها والكتابة، وعدم توظيف تلك القواعد أثناء الممارسة الفعليّة لمهارة الكتابة.

نخلص من خلال كلّ التّعاريف إلى القول أنّ: رغم تباين واختلاف الأداء حول تحديد مصطلح الخطأ الإملائي بشكل دقيق إلاّ أنّها تتفق على عدم توظيف القواعد المعياريّة أثناء الكتابة.

**خلاصة:**

جاءت نتائج الدّراسة للإشكالية المطروحة "ما هو الخطأ الإملائي" على النّحو التّالي:

- يساهم الإملاء بشكل كبير في اكتساب اللّغة، والفرد لا يستطيع ترجمة الكلمات المسموعة وتجسيدها كتابيّا إلاّ إذا كان ملمّا بالقواعد الأساسية للإملاء.

[1]- جمال بلبكاي، "الأخطاء الإملائية مقاربة ديداكتيكية"، المجلة الدولية للعلوم التّربوية والنّفسية، منشورات المؤسّسة العربيّة للبحث العلمي والتّنمية البشرية، ع6، الجزائر، 2018، ص128.

[2] - شطابي كميلية، شطابي صونية، دوفي إيمان، الأخطاء الإملائية في لغة الصّحافة جريدة الشروق اليومي، مذكرة تخرج لنيل شهادة اللّيسانس، تخصص لسانيات عامّة، كلّية الآداب واللّغات، جامعة أكاي محند أولحاج، البويرة، 2017/2016، ص11.

[3] - فاطمة الزهراء، "مفهوم الخطأ الإملائي "، تاريخ النشر: فيفري 2016، تاريخ الاطلاع: جوان 2021 https://ar-wikipedia.org>wiki>

- يساعد الإملاء على تنمية القدرات العقلية والفكريّة للفرد.
- تأكيد استمرار خروج مستخدمي اللّغة عن توظيف القواعد الأساسيّة للإملاء.
- الخروج عن القواعد الإملائيّة يؤدّي على تحريف المعنى، وغموض الفكرة وأحيانا تشوّه الكتابة، ممّا يعيق العمليّات العقليّة كالفهم والاستيعاب.

# الفصل الثاني

# أسباب الأخطاء الإملائية

**1-أسباب عضويّة**

**2-أسباب تربوية**

**3-أسباب ترجع إلى الخطّ العربي**

**4-أسباب اجتماعية**

**5-أسباب ترجع إلى إدارة المدرسة والنّظام التّعليمي**

**6-أسباب تعود إلى المعلّم**

**7-أسباب بناء المناهج المدرسيّة وطرائق التّدريس**

**8-أسباب تعود إلى المتعلّم**

**خلاصة**

بعدما تناولت مشكلة الخطأ الإملائي في الفصل الأوّل، وحدّدت مفهومه على أنّه عدم توظيف القواعد المعيارية المتّفق عليها أثناء الممارسة الفعليّة لمهارة الكتابة، ممّا أدى إلى ضعف التّلاميذ في الإملاء، وتدنّي مستواهم الإملائي واللّغوي وبالتّالي تشوّه الكتابة. وهذا من الأسباب الرّئيسية الّتي جعلتني أخصّص هذا الفصل تحديدا للتّعرّف على أبعاد هذه الظّاهرة، ومنه انبثقت جملة من التّساؤلات سعيت الإجابة عليها في هذا الفصل: ما هي أبرز الأسباب المؤدّية للوقوع في الخطأ أثناء الكتابة؟

تناول هذا الفصل الحديث عن الأسباب المختلفة للخطأ الإملائي حاولت حصرها وشرحها مع تقديم بعض الأمثلة.

فقد أدّت ظاهرة الأخطاء الإملائية أو ما يسمّى بضعف الإملاء إلى تشوّه الكتابة وذلك بسبب الرّسم الخاطئ للكلمات والخروج عن القاعدة المتّفق عليها، كما أدّت إلى تراجع المستوى التّعليمي للتّلاميذ وتحصيلهم الدّراسي، ولوحظ تدنّي قدراتهم العقلية بسبب هذه الظاهرة. لهذا أرى أنّ هذه الظاهرة تستحقّ الوقوف عليها وذلك من أجل معرفة أهمّ الأسباب المؤدّية إلى انتشارها.

**1. أسباب عضويّة:** يشير العلماء إلى أنّ الأسباب العضوية "قد تبدو في ضعف قدرة التّلاميذ على الإبهار، حيث يؤدّي هذا الضّعف إلى التقاط التّلميذ لصورة الكلمة التقاطا مشوّها، فتُكتب كما شوّهت بتقديم بعض الحروف أو تأخير بعضها، وأمّا ضعف السّمع فقد يؤدّي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوّهة أو مبدّلة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة أصواتها[1]".

يعتمد الإملاء على عدّة عوامل يجب التّعامل معها، بالإضافة إلى القدرات الذّهنية كالانتباه والتّركيز، يحتاج أيضا إلى سلامة الحواس خاصّة السّمع والبصر؛ إذ تعتبر من أهمّ العوامل الّتي تقوم عليها هذه العملية. فتلقّي الكلمة بشكل صحيح يؤدّي حتما إلى إعادة صياغتها بشكل سليم خال من الخطأ، سواء أثناء النّطق وحتّى أثناء الكتابة، ولاضطرابهما أثر كبير على العملية الإملائية، وتشوّههما يؤدّي إلى زيادة احتمال الوقوع في الخطأ أثناء الكتابة.

**2- أسباب تربوية:** ترجع الأسباب التّربوية في حدوث الأخطاء الإملائية لدى التّلاميذ إلى: "كأن يكون المعلّم سريع النّطق أو خافت الصّوت أو غير مهتمّ بمراعاة الفروق الفردية ومعالجة الضّعاف أو المبطئين، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التّلميذ للتّمييز بينه، وبخاصّة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها، أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدّقيق، أو التّسامح في تمرين عضلات اليدّ عند الكتابة مع السّرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية وعدم التّشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ[2]".

قد يكون الخطأ الإملائي سببه المعلّم، وذلك بعدم مراعاته الفروق الفردية بين المتعلّمين وسرعة نطقه للكلمات أحيانا وخفضه للصّوت أحيانا أخرى يؤدّي إلى وقوع أخطاء إملائية، بسبب

[1] - ظافر محمد إسماعيل الحماوي، التّدريس في اللّغة العربيّة، د.ط، دار المريخ، الرياض، 1984، ص300.

[2] - إبراهيم عبد العليم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة، د.ط، دار المعارف، القاهرة، 1975، ص23.

عجز المتعلّم استيعاب الحروف خاصّة المتشابهة منها، فالمعلّم وجب عليه مراعاة هذه النّقائص الّتي يعاني منها بعض المتعلّمين، ضف إلى ذلك تهاون بعض المعلّمين أثناء التّصحيح، فعدم تنبيه التّلاميذ على الخطأ يؤدّي إلى تكراره واعتباره صوبا.

**3- أسباب ترجع إلى الخطّ العربي:** للخطّ العربي سلبيات فليس كلّ ما يُكتب يُنطق، وليس كلّ ما يُنطق يُكتب. وفي هذا الصّدد، يشير القيسي إبراهيم قائلا: "عدم المطابقة بين رسم الهجاء وصوته، والّذي يتكوّن من صوت الرّمز والحركة المرافقة، حيث يغلب في اللّغة العربيّة الاتّفاق بين نطق حروف الكلمة وكتاباتها، أي كتابة ما يُنطق والعكس، إلاّ أنّ هذه القاعدة غير مطردة، حيث توجد حالات خاصّة زيدت في كلماتها أحرف لا تُنطق، أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة[1]".

يغلب الاتّفاق بين النّطق والكتابة في اللّغة العربيّة، أي أنّ كتابة ما يُنطق ونُطق ما يُكتب، لكن هناك حالة خاصّة أين يحدث العكس ممّا يوقع المتعلّم في لبس، ومن أمثلة ذلك نذكر ما يلي: "الألف في (ذلك-لكن-طه) ومن أمثلة الأحرف الّتي تُكتب ولا تُنطق الواو في كلمة (عمرو) وألف واو الجماعة في (ذهبوا)[2]".

في المثال الأول، نطقنا الحروف غير مكتوبة، بينما حدث العكس في المثال الثّاني أين كتبنا حروف ولم ننطق بها.

إنّ التّشابه بين الكلمات والحروف في الرّسم (الشّكل) توقع المتعلم في أخطاء خاصّة المبتدئين نحو: "تشابه الكلمات في شكلها مثل (عَلِم-عَلَمَ-عُلِم)[3]".

أدّى ربط الإملاء بعلمي الصّرف والنّحو إلى تعقيد الخطّ العربي حيث ساعد على اختلاف وجهات النّظر بين العلماء للتّوضيح نذكر: " كتابة الألف حرف ثالث في نهاية الكلمة، فإذا كانت ثالثة وأصلها الواو رُسمت ألفا كما في (سما-دعا)، وإذا كانت زائدة على ثلاثة أحرف رسمت ياء كما في (بشرى-كبرى) وإن كانت قبل الألف ياء رُسمت الألف اللّينة ألفا مثل (ثريا-خطايا) إلاّ إذا كانت الكلمة علما فنرسم الألف ياء كاسم (يحيى) للتّفرقة بينهما وبين الفعل (يحيا)[4] ".

إنّ كثرة قواعد الإملاء وتشعّبها أدّى إلى عرقلة عملية الكتابة لدى المتعلّم إذ لا تخلو قاعدة عامّة من عدّة حالات شواذ حيث نجد عدّة كلمات مختلفة الرّسم إلاّ أنّها صحيحة في كل تلك الحالات وفقا للقواعد الإملائية. ونحو ذلك المثال الّذي ذكره حسن شحاته في كتابه تعليم الإملاء في الوطن العربي حيث يقول: "كتابة الهمزة، حيث تُكتب في وسط الكلمة في مواضع مختلفة، ويحكم

[1] - القيسي إبراهيم، الأخطاء الإملائية الشّائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير في التّربية، جامعة اليرموك، كلّية التّربية، 1988، ص7.

[2] - القيسي إبراهيم، الأخطاء الإملائية الشّائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، المرجع السابق، ص7.

[3] - سليم الروسان، مبادئ الثّقافة العامة في اللّغة العربيّة، ط4، وزارة التعليم العالي، عمان، 1992، ص70-71.

[4] - إبراهيم عبد العليم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربية، المرجع السابق، ص70-71.

ذلك قواعد تتباين وتختلف باختلاف حركة الهمزة أو حركة الحرف الّذي يسبقها مباشرة، فترسم الهمزة على الألف (يقرأون) وقد ترسم على السّطر (يقرءون) وقد ترسم على الواو (يقرؤون)[1]".

بالرّغم من اختلاف الصّورة الّتي رُسمت بها الهمزة إلاّ أنّها صحيحة وفقا لقواعد الإملاء الموضوعة من قبل أهل الاختصاص.

تعدّد صور الحرف الواحد أدّى إلى صعوبة تذكّرها وترسيخها في أذهان المتعلّمين حيث: "هناك حروف تبقى على صورة واحدة مثل (الدّال) وهناك حروف هجائية أخرى لكلّ منهما صورتان كما في (الباء) مثلا، وهناك حروف هجائية لكلّ منها ثلاث صور إملائية، مثل (الكاف، والميم) أو لكلّ منها أربع صور (العين، الغين)[2]".

الحروف العربيّة لها عدّة صور، تختلف صورة رسمها حسب موضعها في الكلمة، نذكر على سبيل المثال ما يلي:

د← د← له صورة واحدة

ع← عـ - ـعـ - ـع ← له أربعة صور

م← مـ ـمـ - م ← ثلاث صور

ب← بـ - ـبـ ← صورتان

تغيير صور رسم الحرف الهجائي الواحد يؤدي إلى تشتيت ذهن المتعلّم حيث يجد صعوبة ذكر تلك الصّور وترسيخها في ذهنه.

الحروف العربية نوعان، نوع يمكن وصله، ونوع يجب فصله حيث: "القاعدة العامة أن تتكوّن الكلمة من مجموع أحرفها المنطوقة متّصلة فتطابق الكلمة في النّطق... ولكن رسم بعض الكلمات شاذ ولم يخضع لهذه القاعدة حيث انفصلت الحروف في كلمات، فأصبح لدينا مواضع الوصل وأخرى للفصل[3]".

المعروف أنّ الكلمة هي مجموعة من الحروف المتّصلة ببعضها، لكن هناك حالة شاذّة أين يستحيل وصل بعض الحروف بغيرها، مثل ذلك حرف (الرّاء)، هذا الحرف لا يقبل الوصل. وهذا ما نلاحظه في هذه الكلمات (رجل-حرية...)

تشابه حروف اللّغة العربيّة في الرّسم أدّى إلى مواجهة المتعلّمين صعوبة التّمييز بين هذه الحروف فقاموا بوضع الإعجام، والمقصود بالإعجام: «زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث نقط أعلى أو أسفل الحرف. فإذا أضيف إلى حرف من الحروف صار من اليسير تمييزه كحرف جديد[4]".

---

[1] - ع/ فهد خليل زايد، الأخطاء الإملائية الصّرفية والنّحوية، ص78

[2] - خاطر محمود رشدي وآخرون، تعليم اللّغة العربيّة والتربية الدّينية، ط5، دار الإشعاع، القاهرة، 1986، ص281.

[3] - شحاته، أساسيات في تعليم الإملاء، د.ط، مؤسسة الخليج، القاهرة، 1984، ص 109.

[4] - خاطر محمود رشدي وآخرون، تعليم اللغة العربيّة والتربية الدينية، المرجع السابق ص 282.

في القديم استخدم عامل الإعجام للتّمييز بين الحروف المتشابهة لكن أصبح اليوم إحدى العوائق الّتي تواجه المتعلّمين في عملية الكتابة، إذ وجدوا صعوبة التفرقة بين الحروف مثال ذلك:

ف ← ف ←ق

ـ ←ب ←ت ←ث

د← د←ذ

رسم واحد لحروف مختلفة والإعجام يساعدنا على التّمييز بينها.

أدى عامل استخدام الصّوائت القصار إلى إدخال المتعلّمين في باب اللّبس، حيث واجهوا صعوبة التّمييز بين قصار الحركات وطولها. "فرسموا الصّوائت القصار حروفا، كإشباع الفتحة في آخر الفعل (انتظر← انتظرا) وإشباع صوت الضّمة بحيث تبدو كصوت حرف الواو مثل (منه← منهو)[1]".

يلجأ الكثير من المتعلّمين إلى زيادة حروف، أو إشباع الكلمة مثل كلمة (شكرا) فبدلا من تنوين الكلمة، يلجأ البعض إلى كتابتها كما سمعوها ويقومون بزيادة حرف (النّون) لتصبح بعدها (شكرن).

يعتبر عامل الإعراب من أصعب العوامل الّتي يواجهها المتعلّم حيث "يختلف شكل الحرف حسب موقعه من الإعراب عندما نقول (جاء زملاؤنا) الفاعل مرفوع وجاءت الهمزة مضمومة وسط الكلمة، و(مررت بزملائنا) جاءت الهمزة مكسورة فرسمت على الياء، (هنّأت زملاءنا) جاءت الهمزة مفتوحة وسط الكلمة واختلف رسمها[2]". شكل الاختلاف في رسم الهمزة مواطن صعوبة لدى المتعلّمين، حيث تختلف كتابه الكلمة حسب موقعها في الإعراب.

يؤدي اختلاف التّرقيم إلى اختلاف واضح في الفهم والإعراب، وبالتّالي اختلاف معنى الجملة. "وهذه العبارة الأخيرة تصلح أن تكون معادلة صحيحة ذات اتجاهين. مرض سعيد وأخوه في سفر و مرض سعيد، وأخوه في سفر[3]". ففي المثال الأول نفهم أنّ كلّ من سعيد وأخوه مرضا في سفر، أمّا المثال الثّاني نفهم منه أنّ سعيد مرض، بينما أخوه في سفر. فعلامة ترقيم كفيلة بتغيير معنى جملة بكاملها.

طريقة كتابة لفظة من ألفاظ اللّغة العربيّة تؤثّر في قراءتها وبالتّالي معناها كـ: وقوع الهمزة المتوسطة في (نقرؤه)، (لتقرأه)، (سنقرئك)[4]".

فالهمزة في (نقرؤه) كتبت على (الواو) معناها نحن نقرأ هو فعل مضارع مرفوع. أمّا (لتقرأه) كتبت على (الألف) ومعناه (أنت تقرأ) وهو فعل مضارع منصوب.

و(سنقرئك) كتبت الهمزة على الياء معناها، أن غيره سيجعله يقرأ، وجاء فعل مضارع متعدّ بالهمزة. لذا وجب علينا الكتابة الصحيحة لضمان سلامة المعنى.

---

[1] - الغثاني سليمان، برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، 1995، ص46.

[2]- سليم الروسان، مبادئ الثّقافة العامة في اللّغة العربية، المرجع السابق، ص 154.

[3]- عمرو الأسعد، اللّغة العربية بين المنهج والتطبيق، د.ط، د.ناشر، عمان، 1989، ص333.

[4]- المرجع نفسه، ص 334.

## 4- أسباب اجتماعية:

يعتبر المحيط الخارجي للمتعلّم إحدى العوامل المسبّبة في وقوعه في الخطأ الإملائي ومن هذه الأسباب:" تزاحم اللّهجات العامية مع الصّور الصّوتية الفصيحة للكلمات تزاحما يؤدّي إلى الخطأ في رسم الصّورة الصّوتية للحروف والكلمات، فضلا عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، وقد يشاهد هذا التهاون في ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام كالصّحافة والتّلفزة، وفي كتابة أسماء المحالات التجارية والشّوارع والإعلانات[1]".

أثّرت العامية على اللّغة العربيّة الفصحى بشكل واضح ممّا انعكس في كتابات المجتمع، فأصبح يكتب بلغته (العامية) لتسهيل عمليّة التّواصل، فيقتصد الوقت والجهد معا؛ إذ يرى أنه غير مجبرا على توظيف تلك القواعد الّتي قد تعسّر عملية الفهم والتّواصل ما دام يمكنه تحقيق غايته بلغته الأمّ (العامية) ونلاحظ كثرة هذه الظّاهرة في وسائل التّواصل الاجتماعي، الإعلانات، والمحلات التجارية، وحتّى الصّحافة.

## 5- أسباب ترجع إلى إدارة المدرسة والنّظام التّعليمي:

دائما ما تسعى المدارس إلى البحث عن مناهج جديدة تتناسب مع انشغالات المتعلّمين وقدراتهم، لكن بالرّغم من كلّ الجهود المبذولة إلاّ أنّها انعكست سلبا على المتعلّمين، وفي هذا الصّدد، يقول محمد رشدي: "المعلّم في وكالة الغوث الدّولية مجهّد من حمل الأعباء مرهق من زيادة أعداد التّلاميذ في الصّفوف، إذ يبلغ عدد الصّف في حدوده الدنيا خمسون (50) تلميذا وتلميذة، ويصل ذهاب المعلّم من الحصص الأسبوعية ما يقارب (28) حصّة درسية، وعلى الرّغم من هذه الأعباء فإنّ عاملا آخر يسهم في تراجع مستوى المعلّمين ينحصر بفقر الإدارة التّعليمية للكوادر المؤهّلة[2]".

أدّى اكتظاظ الأقسام في المؤسّسات التربوية إلى إرهاق المعلّمين، وزيادة الضّغوط عليهم، ضف إلى ذلك انعدام الحوافز التّشجيعية، فكلّ هذه العوامل انعكست سلبا عليهم نوعا من الملل والضّجر من الحالة الّتي يعيشونها داخل المؤسّسات التّربوية ممّا جعلهم يتهاونون على بعض الأمور البسيطة والبريئة في نظرهم، فعمد الكثير منهم بعض الأخطاء الإملائية، واعتبروها ظاهرة لا تستحق الوقوف عليها، ولا الاهتمام بتصحيحها، وتكاد تنتشر هذه الظّاهرة وسط الأسرة التّربوية بسبب التقليد بين المعلّمين.

## 6- أسباب تعود إلى المعلّم:

يؤدي المعلّم دورا مهمّا في إنجاح العملية التّعليمية؛ فهو المؤثّر المباشر للمتعلّم "فأيّ نقص في إعداده اللّغوي ينعكس سلبا على المتعلّم، فالمعلّم في المرحلة الأساسية غالبا ما يكون ضعيفا في

[1]- ستيتية سمير ورفاقه، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، د.ط، وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995، ص241.
[2]- محمد رشدي خاطر ورفاقه، طرق تدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينية، د.ط، مطابع سحل العرب، القاهرة، 1984، ص294.

إعداده اللّغوي، لا يلتفت إلى أخطاء التّلاميذ ويبادر بمعالجتها فور وقوعها، وإنّما يحرص على تغطية المادة، وإرهاق أذهان التّلاميذ بالكمّ الهائل من القواعد الّتي يقدّمها لهم[1]".

إنّ ضعف بعض المعلّمين في الإملاء وعدم إلمامهم إلماما كافيا بقواعده يؤدي إلى عدم انتباههم للأخطاء المرتكبة لدى المتعلّمين جهلا لها، ضف إلى ذلك حشو أذهانهم بالكمّ الهائل من القواعد غير وظيفية والّتي تنعكس سلبا عليهم، وبالتّالي عرقلة العمليات الذّهنية لديهم كالتّركيز والانتباه وإرهاق ذهنه.

ويضيف فهد خليل زايد في هذا الصّدد: " إنّ إغفال تصحيح الأخطاء الّتي ترسخ في أذهان التّلاميذ لا مبرر له إطلاقا، فلا كثرة التّلاميذ، ولا نصاب المعلّم الكبير يبرّران للمعلّم تجاوز هذه القضيّة[2]". عدم اهتمام المعلّمين بتصويب الأخطاء سواء تلك الّتي يقع فيها المتعلّمين في كراسات الإملاء، أو تلك الّتي رُسّخت في أذهانهم، واعتبار اكتظاظ الأقسام ليس بمبرّر للتّغافل والسّكوت عن مثل هذه الأخطاء والتهاون في تصحيحها. فالتّهاون على تصحيح الأخطاء يؤدّي إلى إهمالها واعتبارها صوابا من قبل المتعلّمين "ومن المؤسف حقّا أن يضيّع المعلّم وقت الحصّة في أمور هامشية لا علاقة لها بمجريات الدّرس، فلا يسعى إلى إثارة دافعية التّلاميذ نحو الموضوعات المستجدّة، ولا يستخدم الوسائل التّعليمية المساعدة[3]".

يقصد عبد الفتّاح المصري أنّ العمليّة التّعليمية تقوم بشكل أساسي على المعلّم خاصّة في الطّور الأوّل، فنجد بعض المعلّمين لا يستغلّون الوقت المخصّص للحصّة في الشّرح وتبسيط المفاهيم والاهتمام أكثر بالأمور الهامشيّة الّتي من شأنها عرقلة عمليّة فهم المتعلّمين وشعورهم بالملل لعدم توفّر وسائل تعليميّة المكيّفة الاستيعاب والفهم. كما يضيف أبو حويج مروان على أنه من الضّروري بمكان من تطوير طرائق التّدريس، وعدم الاقتصار على الطّريقتين القياسيّة والاستقرائيّة في تدريس اللّغة العربيّة والنّظر إلى فروع اللّغة العربيّة على أنّها وسائل لتحقيق غايات أربع: الكتابة الصحيحة، فهم المسموع، القراءة الصحيحة، وفهم المقروء[4]".

يؤدّي عدم التّنويع من طرائق التّدريس والاقتصار على طريقتي الاستقراء والقياس إلى جعل المتعلّم ينصرف عن الدّرس ويشعر بالملل. لذلك وجب الاعتماد على الطّرائق التّعليمية الحديثة لإحداث نوع من التّجديد والابتكار وتحقيق التّفاعل والنّشاط الذّاتي، وبالتّالي طرد الملل السائد داخل القسم يساعد المتعلّم على تحقيق الغايات الأربعة للّغة العربيّة: الكتابة الصحيحة، فهم المسموع، القراءة الصحيحة، وفهم المقروء.

[1] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائية، المرجع السابق، ص81.
[2] - المرجع نفسه، ص81.
[3] -عبد الفتاح المصري، " لماذا ينشأ تلاميذنا ضعاف في اللّغة"، مجلة المعلم العربي، السنة الرابعة والثلاثين، ع2، 1981، ص35.
[4] - أبو حويج مروان، المناهج التّربوية الحديثة، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، 2000، ص87.

## 7- أسباب بناء المناهج المدرسيّة وطرائق التّدريس:

تعاني المناهج الحديثة عدّة مشكلات، فنلاحظ فيها ازدحام بالمباحث النّحوية والصّرفيّة غير الوظيفية الّتي لا تفيد المتعلّم. فهذه المناهج تحدّد دور المعلّم فهو ثابت في تنفيذ المنهاج، وينعكس بالتّالي على عمليتي التّخطيط والتّنفيذ وتحدّد دور التّلميذ الّذي ينحصر على التّنافس على حفظ المادة، فلا توفّر جوّا ديمقراطيا لينطلق منه بإبداعات خلاّقة وتستمر بالتّهديد بالعقاب ممّا يسهم في إقامة الحواجز ما بين المدرسة والبيئة المحلية فضلا عن قصورها عن الاطلاع على مستجدّات الأدب التّربوي الحديث[1]".

يشير التّعريف إلى مدى تأثير المناهج المدرسيّة سلبا على المتعلّم ويتجسّد ذلك في كثرة أخطائه الإملائية واستمرار الوقوع فيها، وهذا راجع إلى التّطبيق الخاطئ وغير الوظيفي لهذه المناهج؛ حيث نلاحظ أنّها ترتكز بشكل كبير على الكمّ لا الكيف، ما جعل المعلّم يلجأ إلى التّسرّع لإنهاء البرنامج المقرّر دون الاهتمام بالنّشاطات ممّا أدى إلى ضعف المهارات الأساسية للمتعلّم كالقراءة والكتابة. ما يلاحظ حاليا في هذه البرامج المقرّرة عدم مراعاة الفروق الفردية، والاهتمام أكثر بحشو عقول المتعلّمين بالمعارف غير وظيفية على حساب المهارات.

## 8- أسباب تعود إلى المتعلّم:

يواجه المتعلّم مشاكل تعرقل عمليّة الكتابة وغالبا ما تكون هذه الأخيرة متعلّقة بذاته وفي هذا الصّدد يعتبر العلماء "التّلميذ محور التّنمية التّعلّمية فمن أجله تكتب المناهج وتُعقد الورشات والنّدوات، وتذلّل الصّعاب، لتوفير البيئة التّعلّمية المناسبة ليتلقّى تعليمه ضمن ظروف تعليمية مناسبة، وعلى الرّغم من ذلك فإنّ جملة من العوامل متمثّلة في:

- النّواحي النّفسية (الخجل، الخوف، التّردّد..)
- الاستقرار الانفعالي
- انخفاض مستوى الذّكاء
- فقدان الاتساق الحركي
- العيوب الجسدية (السمع، البصر..)[2]".

يعتبر المتعلّم محور العملية التّعليمية وأساسها، ومن أجل تسهيل هذه العملية وضعت المناهج، وعقدت ندوات، وأيضا للحدّ من الصّعاب الّتي يواجهها المتعلّم في المراحل السّابقة أين كان المعلّم هو الأساس، لكن على الرّغم من كلّ المجهودات المبذولة إلاّ أنّ هناك عوامل تعرقل السّير الحسن لهذه العملية. وتعتبر ظاهرة الأخطاء الإملائية أهمّ هذه العوامل وأخطرها، لم يشغل هذا المشكل بال التّربويين فقط بل كذلك الأولياء الّذين باتوا يعانون منها بشكل أكبر. ويمكن إرجاع أسباب هذه الظّاهرة إلى عوامل كثيرة خاصّة تلك المتعلقة بالمتعلّم، فمعرفة المعلّم لهذه الأسباب تساعده على حماية المتعلّمين من الوقوع فيها، ويمكن تلخيص هذه الأسباب فيما يلي:

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائية، المرجع السابق، ص84 .

[2]- المرجع نفسه، ص86.

- **النّواحي النّفسية**: توجد مشاكل نفسية تواجه المتعلّم أثناء العملية التّعليمية والّتي تعيق تطوّره، فهي دائما ما تجعله يقع في مواقف يتجنّب فيها المشاركة والتّفاعل الاجتماعي، وبالتّالي يتلقّى صعوبة التّعبير عند مواجهة الآخرين، وهذا ما ينعكس سلبا على تحصيله الدّراسي، والّتي غالبا ما تظهر في أخطاءه الإملائية سواء أثناء القراءة أو الكتابة، فنجاح المتعلّم وفشله مرتبط بدرجة كبيرة بحالته النّفسية. إذ تشير الدراسات* إلى أنّ المتعلّمين الّذين يعانون مشاكل نفسية كالخجل، والخوف، والتّردد... تحصيلهم الدّراسي يكون منخفض مقارنة بالمتعلّمين العاديين، والجدير بالذّكر أنّ هذه المشاكل غالبا ما يكون المعلّم هو المسبب الرّئيسي لها، وذلك بعد التّوبيخ والمعاملة السّيئة للمتعلّم، فهذه المشاكل النّفسية لا تؤثّر عليهم أكاديميا فحسب إنّما تمتد لتشمل الجانب الاجتماعي، لهذا وجب أخذ الجانب النّفسي للمتعلّم بعين الاعتبار لتحقيق الأهداف التّعليمية.
- **تذبذب الاستقرار الانفعالي**: يعبّر تذبذب الاستقرار الانفعالي إلى تعطيل العمليات الفكرية وجاء هذا المشكل نتيجة التّطور السّريع الّذي شاهده العالم في جميع المستويات خاصّة التّكنولوجي والعلمي؛ حيث أثّر هذا الأخير سلبا على عملية اكتساب المعرفة، وهذا ما يتجسّد في أخطائه الإملائية المتزايدة بشكل مستمر. يؤدّي عدم الاستقرار الانفعالي إلى تكوين متعلّم غير قادر على اتّخاذ القرارات من شأنها أن تؤثّر على حياته الأكاديمية وحتّى الاجتماعية. وتعتبر هذه المشكل من أعوص المشاكل الّتي يمكن أن يقابلها المعلّم أو المربّي أثناء العمليّة التّعليمية خاصّة في حالة عجزه عن التّعامل معها، ولأنّ المتعلمّ هو المحور الأساسي لهذه العمليّة وجب الاعتناء بشخصيته وتكوينه نفسيا، لا حشوه بالمعارف فقط.
- **انخفاض مستوى الذّكاء**: تعتبر مشكلة تفاوت القدرات الذّهنية من أبرز المشاكل المسبّبة لظاهرة الضّعف الإملائي وبالتّالي انخفاض وتدنّي مستوى التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّمين، فالاختلاف في القدرات كالذّكاء مثلا يؤدّي حتما إلى اختلاف مدى استيعاب المتعلّم وفهمه كون الذّكاء من أكثر المفاهيم المرتبطة بالتّحصيل والمؤثّرة فيه؛ فهو يؤثّر بشكل مباشر أو غير مباشر، وسلبا أو إيجابا على المستوى التّعليمي للمتعلّمين. فكما يعتبر أحد أهمّ عوامل التّفوّق فهو أيضا أحد عوامل عرقلة العملية التّعليمية، فكلّما زاد مستوى الذّكاء كلما زاد مستوى التّحصيل والعكس صحيح. فالمتعلم المنخفض ذكاؤه يجد صعوبة الفهم والاستيعاب ممّا يجعله أكثر عرضة للأخطاء خاصّة الإملائية منها مقارنة بالمتعلّمين الّذين يتمتّعون بنسبة ذكاء عالية.
- **العيوب الجسديّة**: يعتمد الإملاء على عدّة عوامل يجب التّعامل معها بشكل جدّي، فبالإضافة إلى القدرات الذّهنية كالانتباه والتّركيز يحتاج أيضا إلى سلامة الحواس خاصّة السّمع والبصر؛ إذ تعتبر هاتان الحاسّتان إحدى أهمّ العوامل الّتي تقوم عليها هذه

*- من بين الدراسات التّي أجريت حول موضوع تأثير العوامل النّفسية على التحصيل الدراسي؛ نجد دراسة (تروب 1983). استهدفت هذه الدراسة في البحث عن العلاقة بين الخجل الاجتماعي، والاكتئاب، والقلق، والتحصيل الدِّراسي لدى المتعلمين. تكونت عينة الدراسة على 187 متعلّم، وطبق عليهم مقياس الخجل الاجتماعي، ومقياس سمة القلق والاكتئاب. وقد أسفرت نتائج البحث على وجود علاقة بين العوامل النفسية للمتعلم والتحصيل الدِّراسي.

العملية، فتلقّي الكلمة بشكل صحيح يؤدّي حتما إلى إعادة صياغتها بشكل صحيح سليم خال من الخطأ سواء أثناء النّطق أو حتّى أثناء الكتابة، ولضعفهما أثر كبير على العملية التّعليمية فتشوّه إحداهما أو كلاهما يؤدّي إلى زيادة احتمال الوقوع في الخطأ أثناء الممارسة الفعلية لمهارة الكتابة. فالمتعلّم المتلقّي إذ لم يسمع ولم يبصر بشكل جيّد وواضح لا يمكنه تثبيت تلك الكلمة الّتي تلقّاها في ذهنه بشكل سليم ممّا يجعله كثير الوقوع في الخطأ مقارنة بزملائه العاديين.

**خلاصة :**

وفي ختام هذا الفصل، توصّلت للكشف عن عدّة عوامل تعرقل عملية الإملاء عند المتعلّم. وهذه العوامل إمّا أن تكون عضوية كضعف حاستي السّمع والبصر وإمّا تربوية والّتي تكمن في عدم مراعاة المعلّم للفروق الفردية، ونجد أيضا تلك الّتي ترجع إلى الخطّ العربي، فتعدّد قواعد اللّغة العربية وتعقدها أدّى إلى خلق صعوبة الفهم لدى المتعلّم الّذي يجد نفسه محصور بكمّ هائل من القواعد، ضف إلى ذلك الأسباب الاجتماعية الّتي يمكن أن تكون أهمّ الأسباب المؤدية للوقوع في الخطأ الإملائي؛ فالمتعلّم الّذي لغته الأمّ العامية يحدث له تداخل بين لغته الأمّ الّتي تمثّل الوضع الدّنيء واللّغة العربية الفصحى الّتي تمتاز بالوضع الرّفيع؛ أي يتعرّض لما يسمّى بالثّنائية اللّغوية (Diglossie). كما وجدنا أيضا تلك الأسباب المتعلّقة بالإدارة المدرسيّة والنّظام التّعليمي حيث عجزا عن توفير البيئة التّعليميّة المناسبة، وكما وجدت أسباب مرتبطة بالمعلّم، فكونه المصدر الأساسي المزوّد لعقل المتعلّم؛ فأي ضعف تخلّل رصيده اللّغوي يتجسّد ذلك في تلك الأخطاء المرتكبة في عملية الإملاء، ونختم هذا الفصل بذكر الأسباب المتعلّقة بذات المتعّلم باعتباره محور العملية التّعلّمية؛ فالاهتمام بصحته من الأولويات المأخوذة بعين الاعتبار من قبل التّربويين والأولياء على حدّ سواء، إذ يتأثّر هذا الأخير بمن حوله وينعكس ذلك على سلوكه التّعليمي الّذي من شأنه التّأثير على تحصيله الدّراسي.

# الفصل الثالث

# طرق تدريس الإملاء وأهدافه

**المبحث الأول: طرق تدريس الإملاء**

**1-الطّريقة القديمة**

**2-الطّريقة الوقائية**

**3-الطّريقة السّمعية الشّفوية اليدوية**

**4-أسلوب الاستذكار**

**5-أسلوب الاختبار**

**6-أسلوب التّعلّم الذّاتي**

**المبحث الثاني: أهداف تدريس الإملاء**

**خلاصة**

تناول هذا الفصل بالدّراسة طرق تدريس الإملاء وأهدافها، باعتبار الإملاء من أهمّ الفروع اللّغوية لإنجاح العملية التّعليمية وجب على المعلّم إتّباع الطّريقة المناسبة لتسهيل عملية الإنتاج الكتابي؛ فالتّلقي الصّحيح للقواعد يساعد على تحقيق الأهداف الرئيسية لعملية الإملاء. ومنه حاولت الإجابة عن الإشكاليات المطروحة التّالية: ما هي طرق تدريس الإملاء؟ وما هي أهداف تدريس الإملاء؟

## المبحث الأول: طرق تدريس الإملاء:

لإنجاح عملية الإملاء، لابدّ من توفّر مجموعة من الشّروط، أبرزها اتّباع الطّريقة المناسبة الّتي من شأنها خدمة هذه العملية؛ فالطّريقة المتّبعة في تدريس الإملاء أثّر سواء سلبا أو إيجابا على التّحصيل. ومن أهمّ الطّرق المتّبعة لتدريس الإملاء نذكر منها ما يلي:

### 1- الطّريقة القديمة:

كانت الطّريقة المتّبعة في تدريس الإملاء قديما، تعتمد على اختبار المتعلّم، فكانت الهدف وليس الوسيلة، وهذا ما أثّر طبعا على الإنتاج الكتابي للمتعلّمين الّذين بات الخطأ الإملائي يرافقهم بسبب صعوبة الكلمات المملية عليهم. وفي هذا الصّدد، يشير جمال محمد صالح إلى أنّ: "كان نص الإملاء مركّبا من الألغاز الكتابية والأحاجي الّتي نُدِر أن تعترض التّلميذ في الكلام المألوف، كان الإملاء مجرّد فحص للتّلميذ فلا يسعى إلى تعليم قوا عد معيّنة بل كان هو الهدف لذلك كانت تغلب على النّصوص الإملائية الكلمات الصّعبة العربية[1]". كان المعلّم يختار أيّ نصّ ويتّخذه موضوع درس الإملاء دون عرضه وشرحه للمتعلّمين مسبقا، فكان الإملاء هدف وليس وسيلة، ممّا جعل المتعلّمين يقعون في أخطاء إملائية بصفة دائمة لجهلهم لكيفية رسم تلك الكلمات.

"لم يكن المعلّم يضع في اعتباره بأنّ التّلميذ الّذي لم يكن قد رأى الكلمة الّتي أُمليت عليه مسبقا لن يتمكّن من كتابتها صحيحة، وإن تمكّن منذ ذلك فإنّه سيكون من باب الصّدفة، لا شكّ في أنّ الأطفال الّذين كانوا يمارسون الإملاء على هذه الصّورة المشوّهة كانوا يصلون بمرور الزّمن إلى كتابة إملاء صحيح (...) ولكن الفضل في ذلك يعود إلى مواد أخرى(...) والواقع أنّ هؤلاء الأطفال تعلّموا الإملاء رغما عن درس الإملاء[2]".

تقوم الطّريقة القديمة في تدريس الإملاء على اختيار الكلمات الطّويلة والصّعبة، واختبار التّلاميذ في رسمها لا تدريبهم على صحّة كتابتها، فكان الإملاء هدفا وليس وسيلة، ومجرّد فحص للتّلميذ لا تعليم قواعد معيّنة. فكان المعلّم يعمد إلى اختيار من النّصوص أصعبها دون شرحها مسبقا، بل كان بعضهم يتعمّد اشتمالها على الكلمات الّتي يوجد خلاف بين الباحثين في رسمها كاختلاق في رسم الهمزة ليمتحن المتعلّمين فيها، ولم يكن المعلّم آنذاك يضع اعتباره بأنّ المتعلّم لا يستطيع رسم الكلمة بشكل صحيح إلاّ إذا رآها وتعرّف عليها أمليت عليه سابقا، وهذا ما جعل

[1] - جمال محمد صالح وآخرون، كيف نعلّم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ط4، دار الشعب، بيروت، د.ت، ص252.

[2] - مهدية بن عنان، النّشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطّور الثّاني من خلال مادّة الإملاء -دراسة وصفية تحليلية-، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2006/2005، ص25.

الإملاء آنذاك جافا ممّا أدى إلى ضعف نتائج المتعلّمين وملازمة الأخطاء لهم، وكثير من المتعلّمين قد يتخرّجون من المرحلة الثّانوية ولا يزالون يخطئون في رسم بعض الكلمات.

### 2- الطّريقة الوقائية:

تبني الطّريقة الوقائية لتدريس الإملاء على معطيات علم النّفس الحديث، وسمّيت بالطّريقة الوقائية لأنّها تقي المتعلّم من الوقوع في الخطأ، وتقوم على المبدأ التالي "لا تطلب من الطّفل كتابة كلمة لم تعرض عليه، بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة وتلفّظها[1]". فالمتعلّم لا يستطيع إعادة كتابة الكلمة إن لم تعرض عليه سابقا. لذا وجب على المعلّم كتابة الكلمة وتلفظها ليتمكّن المتعلّم من ترسيخها في ذهنه.

"فالإملاء هو تذكّر الكلمات من خلال السّمع والبصر والنّطق والكتابة (الرّسم) وإذا كان الهدف من الهجاء تعليم التّلاميذ الكتابة السّليمة، فلن يأتي هذا إلاّ بتدريبهم على الكلمات ثمّ يلي بعد ذلك عملية الاختبار، لا كما عليه الحال في الطّريقة القديمة لكون الاختبار عندئذ اختبار تعليم لا اختبار ذكاء[2]". تقوم الطّريقة الوقائية على تدريب التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة للكلمات الّتي يستعملونها وفقا للقواعد العامّة، وذلك بعد عرضها عليهم بصريا والتّلفظ بها ثم كتابتها يدويا.

### 3- الطّريقة السّمعية الشّفوية اليدوية:

سمّيت بالطّريقة السّمعية الشّفوية البصرية لأنّها تقوم على الحواس التّالية: السّمع، والرّؤية، والمران اليدوي.

- " تعتمد على أسس التّهجي السّليم، وهي رؤية الكلمة، والاستماع إليها والمرانة اليدويّة في كتابتها، فرؤية الكلمة وسيلته العين وملاحظة حروفها مرتّبة، ورسم صورة صحيحة لها في الذّهن لتذكّرها حين يراد كتابتها، أمّا الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن، والتّدريب على سماع أصوات الكلمة وتمييزها، وإدراك الفروق الدّقيقة بين الحروف المتقاربة في مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التّهجي الشّفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها، وأخيرا يأتي المران اليدوي ووسيلته اليدّ والإكثار من التّدريب على الكتابة حتّى يعتاد يدّ التّلميذ ممّا يفيد في سرعة الكتابة[3]".

تقوم طريقة الإملاء السّمعية الشّفويّة اليدويّة على إشراك أكثر من حاسّة في تعليم الإملاء لدى المتعلّمين. ممّا ييسّر استرجاع القواعد والمران على الكتابة ونطق الأصوات على نحو سليم. فرؤية الكلمة وملاحظة ترتيب حروفها، ورسمها بطريقة صحيحة في الذّهن، يساعد على تذكّرها أثناء الكتابة. أما الاستماع إلى الكلمة والقدرة على تمييز أصواتها ومخارجها يساعد على تثبيت

[1] - يوسف أديب وآخرون، طرائق تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، مديرية المطبوعات والكتب المدرسية، سوريا، 1978/1977، ص521.

[2]- مهدية بن عنان، النّشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطّور الثّاني خلال مادّة الإملاء، المرجع السابق، ص26.

[3]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفية والإملائية، المرجع السابق، ص279.

الكلمة وترسيخها في الذّهن. أمّا المران اليدوي والإكثار من الكتابة يساعد على تعويد المتعلّمين على الكتابة وسرعة كتابتهم بالإضافة إلى تحسين خطّهم، وزيادة إنتاجهم الكتابي والتّقليل من الوقوع في الأخطاء الإملائية.

### 4- أسلوب الاستذكار:

يبنى أسلوب الاستذكار لتدريس الإملاء على التّذكر؛ حيث "يعتمد على استذكار قطعة إملائية في المدرسة أو في المنزل، وفي اليوم التّالي تختبر درجة إجادة التّلميذ تحريرا وأساس هذا الأسوب هو اكتشاف الكلمات[1]".

تقوم طريقة الاستذكار أساسا على عمليّة التّذكر، حيث تملى على المتعلّم قطعة إملائية، وهو يحاول تذكّرها، وكيفية رسم حروفها، ومحاولة إعادة كتابتها بشكل مماثل، وتساعد هذه الطّريقة على تنشيط الذّاكرة.

### 5- أسلوب الاختبار:

سمّي هذا الأسلوب بأسلوب الاختبار لأنّها تختبر مدى استيعاب المتعلّمين للكلمات الّتي أمليت عليهم ويقوم على المبدأ التّالي:

"يتمّ أوّلا إملاء الكلمات أو القطعة على التّلاميذ، ثمّ تعلّم الكلمات الّتي وقع فيها الخطأ، بعد أن تعدّ قوائم بأخطاء التّلاميذ، ثمّ يتدرّب عليها التّلميذ في البيت، وتملى في اليوم التّالي على التّلميذ، وقد يقوم بذلك تلميذ مجتهد، كما يقوم بالتّصحيح بنفسه[2]".

تقوم طريقة الاختبار على إملاء القطعة الإملائية على المتعلّمين، ثمّ تبيان الكلمات الّتي وقع عليها الخطأ سواء بتسطيرها أو عدّها، ويحاول المتعلّم تصحيح تلك الكلمات في البيت، وفي اليوم التّالي تملى عليه تلك الكلمات بعد تصحيحها وتساعد هذه الطّريقة على اختبار قدرة المتعلّم على كتابة مفردات سبق وتدرّب عليها، وتشخيص مواطن الضّعف لمعالجتها.

### 6- أسلوب التّعلّم الذّاتي:

يتمّ أسلوب التعلّم الذّاتي في خمس خطوات مرتّبة وتبدأ بنطق الكلمة ومعرفة معناها:

" أ- أنظر للكلمة، أنطقها، استخدم الكلمة في جملة مفيدة.
ب- تخيّل الكلمة وانطقها.
ج- تهجّ الكلمة وتذكّرها
د- اكتب الكلمة
ه- أتقن كتابة الكلمة[3]".

يقوم أسلوب التّعلّم الذّاتي على الجهد الذّاتي للمتعلّم؛ أي يعلّم نفسه بنفسه، ويتمّ ذلك بتكليف المعلّم متعلّميه بكتابة قطعة إملائية معيّنة بعد أن أعدّها لهم مسبقا مراعيا قدراتهم ومستواهم، وتتمّ

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائية، المرجع السابق، ص279.
[2] - المرجع نفسه، ص280.
[3]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية الصّرفية والإملائية، المرجع السابق، ص280.

هذه الطّريقة وفق خطوات. وما يميّز هذا الأسلوب عن غيره هو مراعاة الفروق الفردية للمتعلّمين والأخذ بعين الاعتبار رغباتهم واهتماماتهم.

**المبحث الثاني: أهداف تدريس الإملاء:**

يعدّ الإملاء من أهمّ فروع اللّغة؛ فهو من أبرز الأسس لتعلّم المواد الدّراسية، كما يعتبر من أنجع الوسائل للوصول إلى الكتابة الصّحيحة، ووضوح الفكرة، سأقتصر دراسة أهداف الإملاء، والّتي أذكر منها ما يلي:

- تنمية القدرات العقلية كالانتباه والملاحظة أثناء القراءة وبالتّالي التّقليل من الوقوع في الخطأ، وهذا ما ذهب إليه كلّ من زهدي أبو خليل، وحسن شحاته في قولهما: "تنمية دقّ الملاحظة وقوّة الانتباه وأدب الاستماع لدى التّلاميذ لما يقرأ[1]".
- "يعوّد على دقّة الملاحظة[2]".
- القدرة على التّمييز بين الأصوات والكلمات، وفي هذا الصّدد يقول عبد العليم إبراهيم: "يعدّ الإملاء من المؤشّرات الدّقيقة الّتي يقاس بها المستوى الأدائي والتّعليمي عند صغار التّلاميذ، كالقدرة على تمييز الصّوت قصيرا كان أم طويلا، وتمييز الأصوات المتقاربة في اللّفظ، أو الحروف المتشابهة في الشّكل، ويظهر ذلك كلّه من خلال رسمه للكلمات[3]".
- إنماء الثّروة اللّفظية والفكرية وتنمية القدرات الثّقافية والمهارات الفنّية وهذا ما يشير إليه خليل عبد الفتاح في قوله: "يساعد على إثراء لغة التّلاميذ ونضجهم العقلي وتنمية قدراتهم الثّقافية ومهاراتهم الفنّية[4]".
- قدرة المتعلّمين على الكتابة بالطّريقة الصّحيحة وفق القاعدة، وتحسين خطّه، كذلك زيادة سرعة الكتابة، وهذا ما أكّده عابد توفيق الهاشمي حيث يقول: "يعين التّلميذ في القراءة السّريعة الصّحيحة واكتساب المهارة في رسم الحروف، وبالتّالي الكتابة الموافقة لضوابط اللّغة الّتي تساعده على تبليغ أفكاره والتّعبير عن مشاعره[5]".
- نمو القدرة التّعبيرية لدى المتعلّمين والتّغلب على صعوبات الخطّ والهجاء وفي هذا الصّدد أشار خليل عبد الفتح إلى: "تنمية مهارات التّفكير الدّنيا من خلال تذكّر الكلمات الصّعبة و فهم مضمون القطعة الإملائية، وتوظيف المهارات الإملائية في المواقف اللّغوية المشابهة والتّمييز بين المتشابه من الحروف رسما ونطقا[6]".
- تدريب حواس المتعلّمين المتّصلة بالكتابة (الأذن، اليدّ، والعين) وهذا ما ذهب إليه خليل عبد الفتاح في قوله: "تدريب التّلميذ على الصّواب في الكتابة، وذلك من خلا تدريب

---

[1]- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسّر، ط1، دار أسامة، الأردن، 1988، ص7.

[2]-حسن شحاته، مروان السّمان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ط1، مكتب الدار الغربية، القاهرة، 2012، ص296.

[3]- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ط8، دار المعارف، مصر، 1991، ص193.

[4]- خليل عبد الفتاح حمادة وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، د.ط، مكتبة سمير منصور، غزّة، 2012، ص227.

[5]- عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العلمي لمدرّس اللّغة العربية، ط6، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، 1997، ص341.

[6]- خليل عبد الفتاح حمادة وآخرون، المرجع السّابق، ص229.

الحواس بتربية العين عن طريق الملاحظة والأذن بتعويد التلاميذ حسن الإنصات، والتّمييز بين الأصوات المتقاربة وتمرين عضلات اليدّ على إمساك القلم وضبط حركة الأصابع[1]".

- تدريب المتعلّمين على الكتابة الصّحيحة، ورسم الكلمات رسما صحيحا مع التّركيز أكثر على الكلمات الّتي تكثر فيها الأخطاء وفي هذا الصّدد، يشير حسن شحاته إلى أنّ "توسيع مهارات التفكير العلمي الّذي يمارسه من خلال الإملاء، إذ يشاهد القطعة مكتوبة فهو يلاحظ، وكتابته بعد حجبها، وتجريب الإتيان بنظيرها ورؤيته لها أثناء التّصحيح توصل إلى نتيجة مفادها معرفة ما تمّ امتلاكه من مهارات إملائية ولم يتمّ[2]".
- القدرة على فهم المفاهيم المعقّدة وزيادة نسبة الذّكاء.
- تعويد الطّلاب على اليقظة وحسن الإنصات ودقّة الاستماع.

## خلاصة:

ينبغي على المعلّم الاستعانة بطرائق مناسبة لتدريس الإملاء لجعله مشوّقا ومرغوبا فيه، ولتحقيق الأهداف التّربوية المسطّرة وإنجاح هذه العملية؛ فعلى المعلّم أن يكون على دراية بالمادّة الّتي يدرّسها وكيفية تدريسها. كما وجب عليه التّعامل مع التّلاميذ بطريقة تتّفق مع اهتماماتهم وانشغالاتهم.

[1]- المرجع نفسه، ص228.

[2]- حسن شحاته، مروان السمان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، المرجع السّابق، ص297.

# خاتمة

يندرج موضوع الدّراسة الموسوم بـ: "الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية" في ميدان اللّسانيات التّطبيقية، تخصّص تعليمية اللّغات. وقد جاءت نتائج الدّراسة للإشكالية المطروحة على النّحو التّالي:

- حظيت اللّغة العربية بالمكانة الأولى في التّعليم الجزائري.
- اكتسب الإملاء منزلة عالية بين فروع اللّغة لأنّه الوسيلة الأساسية لصحة الكتابة؛ فهو يحفظ اللّغة.
- الإملاء هو التّصوير الخطّي المرتكز على قواعد تضبط سلامة اللّغة، يرتبط أساسا بعوامل عضوية تتمثّل في اليدّ، العين، الأذن. وبعوامل فكرية تتمثّل في الانتباه والتّركيز ودقّة الملاحظة.
- تعترض عملية تدريس الإملاء عدّة صعوبات تؤدّي إلى الوقوع في الأخطاء أثناء الممارسة الفعلية لمهارة الكتابة.
- يعود سبب الأخطاء الإملائية إلى تشعّب قواعد الإملاء، فتباين واختلاف وجهات النّظر بين أهل الاختصاص أدّى إلى تعقيد هذا الفرع وبالتّالي إيجاد المتعلّم صعوبة استيعاب كلّ تلك القواعد.
- يعدّ تقصير المعلّم وطريقة تقويمه لأخطاء المتعلّمين، وطريقة تدريسه للقواعد أحد أسباب الوقوع في الخطأ الإملائي؛ فمعظم المعلّمين يعتمدون على طريقة التّلقين القديمة، وعدم تطبيق الوضعيات التّعليمية الجديدة.
- اللّغة الأمّ المتمثّلة في العامية من أهمّ أسباب الأخطاء الإملائية؛ فالتّقارب الكبير بين اللّغة العامية الفصحى أدّى إلى إحداث مزج بين المستويين اللّغويين، المستوى الرّفيع الّذي يمثّل اللّغة الفصحى والمستوى الوضيع الّذي يمثّل العامية.
- لا يوجد اهتمام من قبل بعض المدرّسين بتصحيح الأخطاء الإملائية، خاصّة تلك الّتي يقع فيها المتعلّم خارج كراسات الإملاء.
- للطّريقة المتّبعة في تدريس الإملاء دور على تنمية المهارات وإثراء لغة المتعلّم وبالتّالي التّقليل من الأخطاء أثناء الكتابة.

وفي الختام، أرجو من الله عزّ وجلّ أن أكون قد وفّقت في إبراز مشكلة من المشكلات التّعليمية، والّتي تظل محاولة بسيطة لم تغط كلّ ما يتعلّق بموضوع "الأخطاء الإملائية" لكنّي أتمنّى أنّي قد أسهمت ولو بقدر بسيط في فتح الباب أمام دراسات مستقبلية تكون أكثر إلماما بهذا الموضوع.

# قائمة المصادر والمراجع

**قائمة المصادر والمراجع:**

1- إبراهيم عبد العليم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة، د.ط، دار المعارف، القاهرة، 1975.
2- أبو حويج مروان، المناهج التّربوية الحديثة، ط1، الدار العلمية الدولية، عمان، 2000.
3- أبو شريفة عبد القادر ورفاقه، دراسات في اللّغة العربيّة، ط2، دار الفكر، عمان، 1990.
4- جمال بلبكاي، "الأخطاء الإملائية مقاربة ديداكتيكية"، المجلة الدولية للعلوم التّربوية والنّفسية، منشورات المؤسّسة العربيّة للبحث العلمي والتّنمية البشرية، ع6، سكيكدة، الجزائر، 2018.
5- جمال محمد صالح وآخرون، كيف نعلّم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ط4، دار الشعب، بيروت، د.ت.
6- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ط1، د.ن، د.ب، 2015.
7- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، د.ط، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، د.ت.
8- حسن شحاته، مروان السّمان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ط1، مكتب الدار الغربية للكتاب، القاهرة، يناير2012.
9- خاطر محمود رشدي وآخرون، تعليم اللّغة العربيّة والتربية الدّينية، ط5، دار الاشعاع، القاهرة، 1986.
10- خليل عبد الفتاح حمادة وآخرون، استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، د.ط، مكتبة سمير منصور، غزّة، 2012.
11- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسّر، ط1، دار أسامة، الأردن، 1988.
12- ستيتية سمير ورفاقه، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، د.ط، وزارة التربية والتعليم، اليمن، 1995.
13- سليم الروسان، مبادئ الثّقافة العامة في اللّغة العربية، ط4، وزارة التعليم العالي، عمان، 1992.
14- شحاتة حسن، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، د.ط، الدّار المصرية اللّبنانية، ابنان، 1992.
15- شحاته، أساسيات في تعليم الإملاء، د.ط، مؤسسة الخليج، القاهرة، 1984.
16- شطابي كميلية، شطابي صونية، دوفي إيمان، الأخطاء الإملائية في لغة الصّحافة "جريدة الشروق اليومي"، مذكرة تخرج لنيل شهادة اللّيسانس، تخصص لسانيات عامّة، كلّية الآداب واللّغات، جامعة أكاي محند أولحاج، البويرة، 2017/2016.
17- ظافر محمد إسماعيل الحماوي، التّدريس في اللّغة العربيّة، د.ط، دار المريخ، الرياض، 1984.
18- عابد توفيق الهاشمي، الموجّه العلمي لمدرّس اللّغة العربية، ط6، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، 1997.
19- عارف كرفي، أبو خضري، تعليم اللّغة العربيّة لغير العرب، د.ط، دار السّلام، د.ب، 1994.

20- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ط8، دار المعارف، مصر، 1991.
21- عبد الفتاح المصري، " لماذا ينشأ تلاميذنا ضعاف في اللّغة"، مجلة المعلم العربي، السنة الرابعة والثلاثين، ع 2، 1981.
22- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربيّة وفقا لأحدث الطّرق التّربوية، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2010.
23- عمرو الأسعد، اللّغة العربية بين المنهج والتطبيق، د.ط، د.ن، عمان، 1989.
24- الغتاني سليمان، برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة السلطان فابوس، كلية التربية، 1995.
25- فاطمة الزهراء، "مفهوم الخطأ الإملائي "، تاريخ النشر: فيفري 2016، تاريخ الاطلاع: جوان 2021 <https://ar-wikipedia.org>wiki
26- الفريق الوطني لمبحث اللّغة العربيّة، منهاج اللّغة العربيّة وخطوطه العريضة في مرحلة التّعليم الأساسي، د.ط، المطابع المركزية، عمان، 1990.
27- فضل الله محمد رجب، الاتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1997.
28- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائية، ط1، دار اليازوزي العلمية، الأردن، 2009.
29- القيسي إبراهيم، الأخطاء الإملائية الشّائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير في التّربية، جامعة اليرموك، كلّية التّربية، 1988.
30- كمال بشر، "اللّغة بين التّطوّر وفكرة الخطأ"، مجلّة اللّغة العربيّة المصريّة، منشورات مجمع اللّغة العربيّة المصريّة، ج62، القاهرة، 1988.
31- محمد رشدي خاطر ورفاقه، طرق تدريس اللّغة العربيّة والتربية الدينية، د.ط، مطابع سحل العرب، القاهرة، 1984.
32- محمود سليمان ياقوت، فنّ الكتابة الصحيحة، د.ط، دار المعرفة الجامعية، الكويت، 2003.
33- مهدية بن عنان، النّشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطّور الثّاني من خلال مادّة الإملاء- دراسة وصفية تحليلية-، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، 2006/2005.
34- يوسف أديب وآخرون، طرائق تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، مديرية المطبوعات والكتب المدرسية، سوريا، 1978/1977.
35- يوهان فك، اللّغة العربيّة دراسات في اللّغة واللّهجات والأساليب، تر: رمضان عبد الوهاب، د.ط، دار الجبلالي، بيروت، 1994.

# فهرس المحتويات

**مقدّمة ..... 1**

الفصل الأوّل

ماهية الخطأ الإملائي

المبحث الأول: مفهوم الخطأ اصطلاحا ..... 4

المبحث الثاني: الإملاء اصطلاحا ..... 5

المبحث الثالث: الخطأ الإملائي ..... 6

خلاصة ..... 7

الفصل الثاني

أسباب الأخطاء الإملائية

1-أسباب عضويّة ..... 10

2-أسباب تربوية ..... 10

3-أسباب ترجع إلى الخطّ العربي ..... 11

4-أسباب اجتماعية ..... 14

5-أسباب ترجع إلى إدارة المدرسة والنّظام التّعليمي ..... 14

6-أسباب تعود إلى المعلّم ..... 14

7-أسباب بناء المناهج المدرسيّة وطرائق التّدريس ..... 16

8-أسباب تعود إلى المتعلّم ..... 16

خلاصة ..... 18

الفصل الثالث الفصل الثاني

طرق تدريس الإملاء وأهدافه

المبحث الأول: طرق تدريس الإملاء ..... 20

1-الطّريقة القديمة ..... 20

2-الطّريقة الوقائية ..... 21

3-الطّريقة السّمعية الشّفوية اليدوية ..... 21

4-أسلوب الاستذكار ..... 22

5-أسلوب الاختبار ..... 22
6-أسلوب التّعلّم الذّاتي..... 22
المبحث الثاني: أهداف تدريس الإملاء..... 23
خلاصة..... 24
**خاتمة..... 25**
**قائمة المصادر والمراجع ..... 27**
**فهرس المحتويات..... 31**

ملخّص :

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على ظاهرة الأخطاء الإملائية في المرحلة الابتدائية وأسباب انتشارها. بينت نتائج الدّراسة، ارتباط الظاهرة بعدّة عوامل: المعلّم، والمتعلّم، والمنهاج المتبّع، وإدارة المدرسة ... كما تناولت الدّراسة إبراز أهم الطّرق المتّبعة في تدريس الإملاء، والتأكيد على دور الطريقة في تعليم قواعد الإملاء من أجل الحّد من انتشار الأخطاء الإملائية. وفي الختام، بينت الدِّراسة دور الإملاء في تطوير المستوى العقلي والحسّي للمتعلّمين.

**Résumé :**

Cette recherche vise à étudier le phénomène de faute d'orthographe au niveau primaire ainsi que les causes de la diffusion. Les résultats de cette recherche montrent plusieurs facteurs tels que ; l'enseignant, l'apprenant, le programme scolaire, et la direction de l'école…Cette étude vise également à mettre en évidence les méthodes utilisées les plus importantes dans l'enseignement de l'orthographe. Aussi, il y a lieu de souligner le rôle de la méthode dans l'apprentissage des règles de la dictée. Ceci, dans le but de limiter la diffusion des fautes d'orthographe. En conclusion, nous avons tenu à montrer le rôle de la dictée dans le développement mentale et sensoriel des apprenants.