بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية التربية – شعبة اللغة العربية

بحث تكميلي لنيل درجة البكالوريوس

بعنوان:

الأخطاء الإملائية

(اسبابها وطرق علاجها)

إعداد الطلاب:

يوسف محمد محمود

حمد النيل عيد محمد خير الله

عائشة آدم عبد الله

اخلاص حمودة فضل المولى

إشراف:

د/ عبد الله محمدين سليمان

أغسطس 2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلال

قال تعالى:

((إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٢))

صدق الله العظيم

سورة يوسف الآية "2"

إلى والدي رمز الخير والعطاء إلى استاذي الدكتور/

عبد الله محمدين سليمان

إلى سعادة الدكتورة/ **حربية محمد أحمد**

إلى من أوصى النبي صلى الله عليه وسلم برعايتهم وحسن تأديبهم وتربيتهم، ، إلى كل من ساعدني في اجراء هذه الدراسة ، تقديراً لجهودهم، واعتزازاً بعطائهم، وفضلهم إلى جميع المهتمين بشؤون التربية والتعليم أهدي إليهم ثمرة هذا الجهد المتواضع حباً وتقديراً واحتراماً.

الحمد لله القائل في محكم تنزيله: (وإذ تأذن ربكم لـــئن شـــركتم لأزيـــدنكم) (إبراهيم آية 7) والقائل : (وما بكم من نعمة فمن الله) (النحل آية 53) فإني أقدم أول الشكر وآخره، وبدء الحمد ومنتهاه لصاحب الشكر وولي الحمد ربي عز وجل، ثـــم لمن أمر بشكرهما بعد شكره: (... أن اشكر لي ولوالديك إلى المصير) (لقمان آيـــة 14) والذي الكرمين، طاعة لله تعالى ولرسوله، واعترافاً بفضلهما، ثم إلى من وفر العلم من قادة هذا البلد، ومكن لطلابه الترقي في سلمه، وجميع المسؤولين في وزارة التعليم العالي، كما أخص بجزيل الشكل وعظيم الاحترام وبالغ الدعاء سعادة الدكتور الأستاذ/ عبد الله محمد سليمان أستاذ بكلية التربية جامعـــة الســـودان للعلـــوم والتكنولوجيا، حيث غمرني بفيض من نصائحه و توجيهاته وارشاداته وذلـــل لـــي الصعاب، واثار لي الطريق، فكان عوناً لي على انجاز هذا البحث، كما يســـعني أن اتقدم بالشكر الجزيل والثناء العاطر إلى كل من الأساتذة الكرام: الدكتورة/ **حربيـــة محمد أحمد** رئيس شعبة اللغة العربية والدكتور/ **بشير محمد بشـــير** وإلـــى الـــذين أسهموا في تحكيم استبانة الدراسة، وافادوني بتعليقاتهم القيمة وتعديلاتهم المقترحـــة، مديناً بالإعتراف لكل الأستاذة الذين سددوني بنصح أو توجيه وبذلوا خالص جهدهم، ومدوا لي يد العون والمساعدة.

فإلى كل أولئك، وإلى كل من شاركني ودعا لي وفاتني ذكر اسمه هنا أقـــول جزاكم الله خيراً، و نفعني وأياكم بهذا العمل، واثابنا عليه بخير الثواب فـــي الـــدنيا والآخرة، وآخر دعوانا ان الحمد لله رب العالمين.

الدارسون

فهرس الموضوعات

م	الموضوع	رقم الصفحة
1	الآية	أ
2	إهداء	ب
3	شكر وعرفان	ج
4	فهرس الموضوعات	د
5	فهرس الجداول	و
6	فهرس الأشكال	ح
	الفصل الأول: الإطار المنهجي	
7	مقدمة	2
8	مشكلة الدراسة	4
9	أهمية الدراسة	4
10	أهداف الدراسة	5
11	فرضيات الدراسة	5
12	منهج الدراسة	6
13	حدود الدراسة	6
14	مصطلحات الدراسة	6
	الفصل الثاني: الإطار النظري	
15	المبحث الأول: مفهوم الإملاء وأهميته وأنواعه وأهداف تدريس الإملاء	9
16	المبحث الثاني: موقع علامات الترقيم من الإملاء	26
17	المبحث الثالث: عوامل ضعف التلاميذ في الإملاء	37
18	الدراسات السابقة	46
	الفصل الثالث: خطوات الدراسة الميدانية	
19	إجراءات الدراسة الميدانية	53

الفصل الرابع: نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها		
20	نتائج الدراسة	82
21	التوصيات	84
22	مقترحات الدراسة	88
23	المصادر والمراجع	90

فهرس الجداول

م	اسم الجدول	رقم الصفحة
1	العلامات التي تبين أنواع الوقف	27
2	العلامات التي تبين تنويع النبرات الصوتية	27
3	العلامات الصامتة	28
4	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع	55
5	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفصل	56
6	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الأولى	57
7	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثانية	58
8	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثالثة	59
9	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الرابعة	60
10	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الخامسة	61
11	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السادسة	62
12	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السابعة	63
13	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثامنة	64
14	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة التاسعة	65
15	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة العاشرة	66
16	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع	67
17	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي	68
18	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المؤهل	69
19	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة	70
20	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الأولى	71
21	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثانية	72
22	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثالثة	73

23	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الرابعة	74
24	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الخامسة	75
25	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السادسة	76
26	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السابعة	77
27	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثامنة	78
28	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة التاسعة	79
29	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة العاشرة	80

فهرس الأشكال

م	اسم الشكل	رقم الصفحة
1	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع	55
2	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفصل	56
3	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الأولى	57
4	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثانية	58
5	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثالثة	59
6	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الرابعة	60
7	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الخامسة	61
8	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السادسة	62
9	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السابعة	63
10	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثامنة	64
11	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة التاسعة	65
12	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة العاشرة	66
13	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع	67
14	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي	68
15	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المؤهل	69
16	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة	70
17	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الأولى	71
18	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثانية	72
19	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثالثة	73
20	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الرابعة	74
21	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الخامسة	75
22	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السادسة	76

23	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السابعة	77
24	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثامنة	78
25	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة التاسعة	79
26	التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة العاشرة	80

الفصـــــل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

مقدمة:

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على النبي الأمي، وعلى آله وصحبه وأتباعه إلى يوم الدين.

أما بعد ،،،،

فالكتابة سجل الحياة الكامل، وآلة اكتساب العلوم، وصناعة بفهم منها المعنى القائم بالنفس بإتيان الحروف الدالة عليه، وهي وسيلة من وسائل الإتصال التي عن طريقها يمكن للكاتب أن يعبر عن أفكاره وأن يقف على أفكار الآخرين، ولولا الكتابة ما دونت العلوم، ولا قيدت الحكم، ولا ضبطت أخبار الأولين ومقالاتهم ولهذا ذكرها الله سبحانه وتعالى في محكم تنزيله حيث قال: ((الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم))[1].

وتتحقق الكتابة من خلال فروعها الثلاثة:

(الخط – الإملاء – التعبير الكتابي) دون الفصل بينهما والحرص على زيادة تنمية مهارات كل فرع منها، حتى ينال النصيب الأوفر من العناية والإهتمام.

والإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية و ذو علاقة وثيقة، وصلة قوية بسائر الفروع، حيث تكمن أهميته في اعتماد فروع اللغة العربية عليه اعتماداً كبيراً، وعلاقته الوثيقة القوية مع فروع المواد الأخرى، حيث تجد العلاقة القوية بين صحة الكتابة وفهم المقروء، واستيعابه ومن أجل فهم المكتوب فلا بد من الكتابة كتابة صحيحة، خالية من الأخطاء النحوية والإملائية، وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سبباً في تحريف المعنى، وعدم وضوح الفكرة.

---

[1] سورة العلق الآية (4-5)

والإملاء بعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي فضلاً عن كون الإملاء مقياساً دقيقاً للمستوى الذي وصل إليه التلميذ في التعليم، حيث نستطيع أ، نحكم على مستوى التلميذ اللغوي من خلال كراسته الإملائية.

لذا أكدت مناهج اللغة العربية على اكساب التلاميذ المهارات الإملائية اللازمة، وصيحة الكتابة بخط واضح من الأخطاء الإملائية. وعلى الرغم من كل ما سبق عن أهمية الإملاء ومكانته، وصحة الرسم الإملائي، والأهمية الكبيرة التي أولتها إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم والجهود التي بذلك لعلاج الأخطاء الإملائية بين التلاميذ إلا أن الأخطاء الإملائية ما زالت منتشرة، مما دفعنا إلى البحث عن اسباب هذه الظاهرة، وإيجاد الحلول المناسبة لعلاجها.

خطة البحث المبدئية:

أولاً: مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ التي سيجيب عنها الباحث وهي:

أ. ما الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من واقع ادائهم في القطع الإملائية؟

ب. هل توجد فروق في نسب الأخطاء لدى التلاميذ؟

ت. ما أسباب الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها؟

ث. ما الأساليب المناسبة لعلاج الأخطاء الإملائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في الجوانب التالية:

أ. تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الكتابة نفسها، باعتبارها امراً مهماً في تسجيل الأفكار والتعبير عن النفس.

ب. تناول الإملاء بالدراسة يتفق مع طبيعة المرحلة الأساسية، من حيث انها تستهدف تعليم القراءة والكتابة والحساب كمهارات أساسية و ضرورية لهذه المرحلة.

ج. تزويد المعلمين والمعلمات بنتائج هذه الدراسة، لتمكنهم من معرفة الأخطاء الإملائية، ثم تلاقي تلك الخطاء مع تلاميذهم، وبالتالي التركيز على تدريس المهارات الإملائية المفتقدة.

د. معرفة المشكلات الإملائية التي يعاني منها التلاميذ والإستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع الخطة العلاجية التي تضمن للمعلم العودة بتلاميذه إلى المستوى المطلوب.

ه. دراسة مشكلات تدني مهارات الكتابة لدى التلاميذ والوقوف على اسبابها الموضوعية والبحث عن علاج لهذه الأسباب لتعطي لهذه الدراسة أهميتها.

و. قد يستفيد واضعو المقرر والمهتمون بمسيرة اللغة العربية في المرحلة الأساسية من نتائج هذه الدراسة التي تحاول أن تضع أمامهم معلومات دقيقة وصحيحة، وتشخيصاً سليماً ومقترحات موضوعية تعينهم على تلافي هذه الأخطاء.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تستهدف هذه الدراسة تحقيق ما يلي:

أ. التعرف على الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ وفق الموضوعات المقررة على المرحلة الأساسية.

ب. التعرف على اسباب ضعف التلاميذ في مهارات الإملاء.

ج. معالجة مشكلات التي تنتج عن ضعف التلاميذ في مهارات الإملاء.

د. حصر المهارات الإملائية في مقررات اللغة العربية.

ه. تقديم توصيات خاصة بعلاج الأخطاء الإملائية والتي يمكن الإفادة منها في رفع مستوى التحصيل الدراسي واكتسابهم المهارات الإملائية المفقودة.

ربعاً: فرضيات الدراسة:

سيحاول الباحث في هذه الدراسة التأكد من صحة الفرضيات الآتية:

أ. توجد أخطاء املائية في كتابات التلاميذ.

ب.توجد علاقة بين الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ والتلميذات وبين القواعد الإملائية التي درسوها.

ج. توجد فروق في نسب الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من واقع أدائهم الإملائي.

خامساً: منهج الدراسة:

اتباع المنهج الوصفي حيث أن المنهج الوصفي يهتم بوصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع.

سادساً: حدود الدراسة:

أ. الحدود المكانية: ولاية الخرطوم.

ب.الحدود الزمانية: العام الدراسي 2015 – 2016م.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

أ. **الخطأ الإملائي هو:** الخروج عن الصواب الإملائي، بعدم موافقة ما يكتبه التلميذ للقاعدة الإملائية، مما يؤدي إلى عدم وضوح المعنى، أو تشويهه، لدى التلاميذ وذلك من خلال إملائهم نصاً.

ب. **الإملاء هو:** تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى حروف سواء كان الكاتب يكتب ما يسمعه، أم يكتب ما يليه عليه فكرة شريطة أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة لتكون من خلال ترتيبها الصحيح كلمات وعبارات مفيدة.

ج. **المدارس الحكومية:** يقصد بها في هذه الدراسة جميع مدارس البنين والبنات ذات المراحل الأساسية التي تخفض إدارياً وفنياً ومالياً لوزارة التربية والتعليم.

د. **الطرائق:** يقصد بها الوسائل والأساليب التربوية المناسبة لمعالجة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ.

الفصـــل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول

مفهوم الإملاء وأهميته وأنواعه:

مفهوم الإملاء:

كان الإملاء في الماضي يقم على أساس اختبار التلاميذ في كتابة الكلمات الصعبة، وكان المعلمون يتنافسون في إملاء الكلمات الصعبة وكان أمراً مألوفاً أن تملى على التلاميذ قطعة اختبارية من هذا النوع من أجل تقدير درجة امتحانية لكل منهم، فيرسب فيها أغلبهم [1].

يعد الإملاء من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفي وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية.

يتمثل الإملاء في القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة اعتماداً على الذاكرة الاستعانة بالقواعد الإملائية الصحيحة، ثم إعادة قراءة هذه الكلمات بصورة دقيقة ومفهومة، وتتجلى وظيفة الإملاء في أنه يؤدي وظيفته اللغوية بالتوفيق بين القراءة والكتابة بواسطة رسم الحروف أو ترتيبها التركيبي الكلمات والجمل تركيباً سليماً يؤدي إلى فهم المعنى.

تعددت الآراء في النظر إلى الإملاء كمهارة لغوية أو كفن من فنون اللغة، فهناك من يعرف الرسم الإملائي بأنه فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، وبرموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تعباً لصورتها الأولى، وذل وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللغة.

([1]) إبراهيم عبد الله، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار المعارف، مصر، 1395هـ - 1975م.

ويرى آخرون الإملاء فن من فنون اللغة يقع في إطار الكتابة بمفهومها الواسع، وعامل رئيس في تحديد مستوى الكتابة بنوعيها اليدوية والتعبيرية.

ويمكن القول إن الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصور الصوتية أو الصور المرئية (البصرية) أو الصور المخزونة في الذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورها الخطية أخذاً بالاعتبار الاستثناءات المتعلقة بذلك.

أ- مفهوم الإملاء في اللغة:

جاء في لسان العرب مادة (ملل): (أملّ الشيء: قاله فكتب، وأملاه كأملَه، وفي التنزيل: (فليملل وليه بالعدل) [1]، وهذا من أملَ، وفي التنزيل أيضاً: (فهي تُملى عليه بكرة وأصيلا) [2]، وهذا من أملى، وقال الفراء: أمللت: لغة أهل الحجاز، وبني أسد، وأمليت: لغة بني تمي، ويقال: أمللت الكتاب، وأمليته، إذا ألقيته على الكاتب ليكتبه).

وإملاء، لفظ مفرد يجمع على أمالي، على غير قياس، وعلى هذا جاءت تسمية بعض الكتب التراثية القديمة، كأمالي القالي، وأمالي ابن الحاجب، وأمالي الزجاج، وغيرها، إذ أن الشيخ كان يُملي على طلابه العلوم والمعارف المختلفة.

ب- مفهومه اصطلاحاً:

فن رسم الكلمات في العربية، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى؛ وذلك وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللغة.

([1]) سورة البقرة، الآية 282
([2]) سورة الفرقان، الآية 5

وقيل: تحويل الأصوات المسموعة المفهوم إلى رموز مكتوبة (الحروف) على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة؛ وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد.

المفهوم الحديث للإملاء:

أما المفهوم الحديث للإملاء، فهو أن الإملاء يجب أن يقوم على أساس التدريب، وذلك يعني أننا نضر على التلاميذ كلمة جديدة أو صعبة أمام أعينهم، فيعرفون شكلها، ويتدربون على كتابتها ويستمعون لنطق صوتها، وينطقونه وهكذا ترسخ صورتها في ذاكرتهم بأكثر من رباط بصرياً، وباللفظ وبالعمل اليدوي، فإن أملينا عليهم هذه الكلمة فيما بعد، فإن صوتها سرعان ما يثير في ذاكرتهم صورتها، فتنطق رسالة سريعة إلى اليد فتكتب الكلمة، فكلما كان التذكر واضحاً كلما كانت استجابة اليد سريعة.

أهمية الإملاء:

للإملاء أهمية كبرى، ومكانة عليا داخل المدرسة وخارجها، وتأتي هذه الأهمية من حيث أن فروع اللغة العربية جميعها تعتمد عليه اعتماداً كلياً، وكذلك معظم المواد الدراسية الأخرى، وفي رحاب الحياة العامة.

تعد قواعد الإملاء الوسيلة الأساسية للتعبير الكتابي، ووسيلة لكتابة القواعد النحوية والصرفية من حيث صورتها الخطية.

والإملاء عنصر أساس من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لتظل الأفكار والآراء والمعارف والتراث عبر الزمان والمكان.

والإملاء فن له أهمية خاصة في حياتنا التعلمية والاجتماعية، حيث نجد العلاقة القوية بين صحة الكتابة وفهم لمقروء، ومن أجل فهم المكتوب فلابد أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية.

والإملاء مقياس للمستوى التعليمي الذي وصل إليه المتعلم.

ومن خلال الدرس الإملائي يكتسب التلاميذ العديد من العادات والقدرات والمهارات فهو بهم عون في النماء اللغوي، وتربية القدرات الثقافية والفنية، وتحقيق أهداف تربوية عامة بجانب أهدافه الخاصة، فقد يجد التلاميذ نمواً لغوياً وثقافة دينية واجتماعية، إضافة إلى بعض العادات الحسنة كالحرص على حسن الإصغاء والاستماع، والنظام والتنسيق والنظافة وغيرها.

وبذلك فإن درس الإملاء جدير بكل اهتمام وحرص ودقة بين المعلمين، ولعى التلاميذ الحرص على إجادته وفهمه.

وللإملاء منزلة كبيرة من بين فروع اللغة العربية، فالتعبير الكتابي لا يتم ن دونه، وهو الوسيلة لصحة الكتابة.

ولما كان الخطأ في الإعراب يغير معنى الجملة، فإن الخطأ في الإملاء قدي يغير معنى الكلمة.

إذ أن رسم الكلمات بصورها المتعارف عليها سبيل إلى تعرف دلالاتها، فمعاني الكلمات ترتبط برسمها المتعارف عليه، فإن عدم القدرة على الكتابة الصحيحة يعد عائقاً للسرعة فيها، وسبباً في غموض معناه وبطء فهمها[1].

([1])حسن شحاتة، حسن سيد، تعليم الإملاء في الوطن العربي، اسسه وتقويمه وتطويره، المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، ط1، 1410هـ - 1990م، 146، ص،24.

قد أكد المربون أهمية الإملاء مثلما أكدوا أهمية القراءة، لأن الإملاء والقراءة عمليتان أشد الاتصال، ولا يمكن الفصل بينهما في العملية التربوية وهما مفتاحا الوصول إلى المعارف الأخرى[1].

كما أشاروا إلى ضرورة العناية بالإملاء وإزالة كل ما ن شأنه أن يقف حائلاً بين لمتعلم وبين الكتابة الصحيحة لما يسمعه، أو لما يلقى عليه، أو لما يريد التعبير عنه، ودعوا إلى اتباع أساليب من شأنها أن تقي المطالب من الوقوع في الخطأ عن الكتابة[2].

وقد أكد (أولير) أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختيار قابلية التعلم عند الطلبة إذ وجد أن هناك علاقة قوية بين الإملاء من جهة، وبين كل من المفردات والقواعد، والتعبير، والصوت من جهة أخرى[3].

كما يرى بين أن الإملاء وسيلة لقياس المهارة في الكتابة فضالً عن كونه وسيلة يكن بها قياس تحصيل التلامذة برقة وسهولة[4].

أما كارتلج فيرى أن أهمية الإملاء تكمن في يعطي المتعلم تمريناً في الإدراك الشفهي لأنه يتطلب من المملى عليه الإصغاء والفهم لما يكتبه، وأن الإملاء يختبر قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة ويساعه على التمييز بين الكلمات واستخدامها في مواضعها المناسبة[5].

ويرى ديز بأن الإملاء عامل مهم يجب أن يُراعى عند القيام بأي نشاط قوي لأنه يعكس مدى قدرة الطلبة على فهم الأشياء التي تملى عليهم والتمييز بينها، كما

([1])جابر عبد الحميد، مهارات التدريس، دار النهضة ، 1982م ،153 ص 198.
([2])أحمد اللقاني، التدريس الفعال، عالم الكتب، 1985م، 36، ص 170.
([3]) ابراهيم عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار المعارف، مصر، 1975م،139 ص، 25.
([4])مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية، جامعة عين شمس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2005م، 156 ص7.
([5])عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، المرحلة الأساسية العليا، عمان، الطبعة الأولى، 1999م، 158 ، ص 228.

يمكن المعلم من معرفة الصعوبات التي يواجهها طلابه في التهجي، وفهم الأصوات والتمييز بينها ويمكنه كذلك من أن يضع يد على نقاط الضعف لدى طلابه[1].

وتؤكد سالي وجوب الاهتمام الكبير بتدريس الإملاء والنظر إلى مشكلة الأخطاء الإملائية عن طريق التوصل إلى طرائق جيدة في مجال تدريس الإملاء لتحسين كتابات الطلاب، ووقايتهم مما يقعون فيه من أخطاء، وكذلك عدم النظر لدرس الإملاء على أنه فرصة للراحة[2].

وللإملاء بعد مهم من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي فهو يدرب التلامذة والطلبة على كتابة الكلمات التي اتفق عليها أصل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها الى معانيها وهو بهذا يتطلب نوعاً من المهارة في الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف، وعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أسلافه واتفق عليه بنو جلدته وعليه أن يكون مقلداً لنظامه، عارفاً بعلومهم[3].

وللإملاء بعدين:

الأول بصري، والثاني سمعي، أما الأول فيتمثل في النظر إلى الكلمة، أو الكلمات التي ستملى على التلامذة، وأما الآخر فيرمي إلى تثبيت صورة الكلمة في الذهن واختزانها فيه وهذا يثبت صحة المقولة التي ترى (إن النظر إلى الكلمات المرسومة رسماً صحيحاً يكسب القارئ القدرة على كتابتها بصورة صحيحة) [4].

يحتل الإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة فهي من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية، والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية.

([1])جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، الطبعة الثانية، 1986م،157، ص 151.
([2])ابراهيم عبد العليم، مرجع سبق ذكره، 150، ص 219.
([3])زكريا اسماعيل أبو الضيعات، طرائق تدريس اللغة العربية، ص 928.
([4])جودت الركابي، مرجع سبق ذكره، ط ا، ص 282.

وهي الأداة الرئيسية لنقل الفكرة من الاتب إلى القارئ نقلاً سليماً، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية، وراعى فيها جانب التركيب والأسلوب، ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها أبناء هذه اللغة كان نقل الفكرة نقلاً أميناً وشاملاً.

وهي وسيلة الاتصال بالتراث المكتوب، وإذا كان الاتصال الشفهي يؤدي دوراً في نقل هذا التراث عن طريق الكلمة المنطوقة، فإنه من لمؤكد أن نقل التراث والاتصال به عن طريق الكلمة المكتوبة أقوى وأصدق.

وهي وسيلة من وسائل التماسك الاجتماعي، بل والدولي، لأن غياب الإملاء كأداة اتصال بين الأفراد والجماعات – من شأنه أن يحدث فجوة بين المتراسلين، ويقطع أواصر المودة والقربى، ما قد يؤدي إلى سوء الفهم أو الجفوة من جانب الأطراف المتقاربة حساً وروحاً.

وهي وسيلة من وسائل اكتساب الثقافة، فعن طريقها يقف القارئ على ما كتبه الآخرون من علمـــ أو فن، أو أدب، كما يمكن أن يكتسب التقاليد، والعادات، والقيم السائدة في فترة من الفترات التي يجب أن يعيشها، ويمارس أنماطها الثقافية.

وهي مظهر من مظاهر الشخصية حيث أن عدم تمكن الفرد منها على أي مستوى من مستويات التعليم يقلل من قيمته – ويصبح – مهما كان مستواه الاجتماعي والثقافي – انطباعاً الناس عنه انطباعاً سيئاً.

والإملاء يرتبط بالقراءة من حيث إن القارئ – صمتاً أم جهراً – يقف على الأشكال السليمة للحروف والكلمات والجمل فيتعلمها عن طريق المحاكاة، وقد يعدل من كتابته إذا لاحظ – عن طريق القراءة – أن هناك خطأ يمارسه، كما ترتبط بالقراءة من حيث فهم الفكرة.

تعود أهمية الإملاء إلى العوامل التالية:

1-إن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويعوق عمليات الفهم، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه.

2-الإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصل الفرد إليه.

3-إن الخطأ الإملائي قد يغير الحقيقة العلمية أو التاريخية.

4-الإملاء من أسبق الأنشطة التي تمارس في التعلم اللغوي، حيث إن المعلم يبدأ بتعليم القراءة ثم الكتابة اليدوية.

5-يتعرف المتعلم عن طريق الإملاء الرسم الاصطلاحي لكمات مستخدمة في الاتصال بغيره وبتراثه ولكل كلمة مكتوبة تثري بها حياته.

6-يتيح للطلبة الإمعان ودقة الملاحظة وقوة التحكم في الكتابة والسرعة في الفهم والنقد.

7-إن الضعف في الكتابة الإملائية قد يتبعه ضعف في الموا الدراسية جميعها.

8-يسهم درس الإملاء في تربية الآخرون على حسن الاستماع وجودة الإنصات بتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء.

9-إن درس الإملاء يتكفل بتربية العين وتنمية قدراتها على النقد والتركيز والمطابقة.

10- إن النصوص الإملائية مجال رحب لتزويد المتعلم بخبرات جديدة وتنمية قدراته العقلية وزيادة مفرداته اللغوية.

11- تمكين اليد من الإمساك الصحيح لأدوات الكتابة، وتنمية قدرة الطالب على التآزر البصري.

أنواع الإملاء:

تنوع موضوعات الإملاء بين منقول، ومنظور، واستماع، واختياري، وتتدرج هذه الأنواع تدرجاً طبيعياً مع اكتساب المهارات والقدرات الكتابية لدى الطفل، ونموها وتدرجها في صفوف كل مرحلة.

أ- الإملاء المنقول (المنسوخ):

يعتمد هذا النوع من الإملاء على نقل التلاميذ لقطعة إملائية ملائمة لمستوى نضجهم، ومناسبة لزمن الحصة وتعرض على سبورة أو كتاب أو بطاقة أو لوح معد لذلك، ومن المستحسن أن يقرأها المعلم، ثم يقوم التلاميذ بقراءتها قراءة واعية وفهم جيد، وبعد ذلك يناقش المعلم تلاميذه في المعنى، ويكلفهم بتهجي ما يراه من كلمات تحتاج إلى التهجي، وينقل القطعة.

وهذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية الأول والثاني والثالث.

ومن مزايا الإملاء المنقول:

1-تعليم التلاميذ المحاكاة والنقل، وزيادة إدراكهم بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية المختلفة.
2-تنمية مهارات دقة الملاحظة والنظام والتنسيق والجمال والمثابرة.
3-إكساب التلاميذ وتدريبهم القراءة الصحيحة وتعويدهم على التعبير الشفهي السليم.
4-يلفت انتباه التلاميذ من الوقوع في الخطأ.

طريقة تدريسه:

1-تعرض القطعة على السبورة مكتوبة بخط واضح.

2-يقرأ المعلم القطعة ويطلب من تلميذين أو ثلاثة قراءتها.

3-يطلب المعلم من التلاميذ إخراج أقلامهم وكراساتهم.

4-يملي عليهم القطعة كلمة كلمة مشياً إلى الكلمات الصعبة على السبورة.

5-يقرأ القطعة مرة أخيرة ليصحح التلاميذ اخطاءهم أو ليتداركوا ما فاتهم.

6-يصحح كل تلميذ اخطاءه من السبورة.

7-مراعاة البدء بالأحسن قراءة والتدرج إلى الأقل جودة.

8-يمهد المعلم لموضوع درسه، بأسئلة ممهدة للدخول في الموضوع.

9-يناقش المعلم تلاميذه بأسئلة شفهية حول معنى القطعة بالوقوف على مدى معرفتهم بأفكارها.

10-يكلف المعلم التلاميذ بنقل القطعة الإملائية، مع تنبيههم على كتابة التأريخ والموضوع، والكتابة بخط واضح وجميل، وعدم السرعة.

ب- الإملاء المنظور:

وهو أن تعرض القطعة على السبورة أو في كتاب القراءة وتقرأ وتفهم ويشار إلى كلماتها الصعبة.

وتكتب هذه الكلمات على الجهة اليسرى من السبورة، ثم تحجب وتملى على التلاميذ.

ومن اهم المهارات التي ينميها الإملاء المنظور:

أ- ملاحظة أشكال الكلمات والحروف، وتمييز أوجه التشابه والاختلاف.

ب- ربط الرموز بدلالاتها المعروفة.

ج- إعادة كتابتها كما التقطت.

ومن مزاياه:

1-معرفة التلاميذ برسم الكلمة رسماً صحيحاً قبل البدء في كتابتها.

2-توقف التلاميذ عند الكلمات الصعبة بقراءتها وتهوجئ حروفها، ومعرفة معانيها.

3-اختزال الكلمات الصعبة والجديدة في الذاكرة وإخراجها بصورة صحيحة قدر الإمكان.

طريقة تدريسه:

1-يخطط المعلم تخطيطاً جيداً لدرسه، بتحديد الأهداف السلوكية، وتعيين الوسائل التربوية المستخدمة، وبيان وسائل التقويم ثم يمهد الموضوع، بإثارة دافعية التلاميذ بأسئلة تربط الموضوعات القديمة بالجديدة، وبمناقشتهم فيما درسوه وأتقنوه من موضوعات إملائية تمهيداً للموضوع الجديد.

2-يناقش المعلم تلاميذه، في معنى المفردات الجديدة ومدى فهمهم، مع استنتاج الأهداف السلوكية من القطعة.

3-يقرأ المعلم القطعة الإملائية قراءة نموذجية معبرة بصوت واضح ومسموع، مراعياً علامات الترقيم ومدلولاتها، ثم يكلف بعض التلاميذ بقراءة القطعة، مراعياً القراءة الصحيحة الخالية من الأخطاء.

4-بعد الانتهاء من إملاء القطعة يعيد المعلم قراءة القطعة مرة أخيرة ببطء، من أجل أن يتمكن التلاميذ الذين في كتابتهم فوت تدارك ما فاتهم وكتابته.

5-تعزل الكلمات الصعبة وتكتب على الجانب الأيسر من السبورة، ويوضح المعلم كيفية كتابتها.

6-تحجب القطعة وتبقى الكلمات الصعبة مكشوفة الأعين التلاميذ في أثناء الكتابة.

7-يملي على المعلم القطعة جملة جملة، ويحسن أن تملى الجملة مرة واحدة فقط إلا لضرورة.

ج- الإملاء الاستماعي:

يعتمد هذا النوع من الإملاء على استماع التلاميذ للمعلم وهو يقرأ القطعة المراد إملاؤها، ثم يتناول المعلم القطعة الإملائية بالشرح، وبيان معاني مفرداتها الصعبة، أو الجديدة، ويبين كتابة الكلمات التي يرى فيها صعوبة إملائية، أو قد يكون الخطأ الإملائي شائعاً فيها، ثم تملى عليهم جملة جملة على أن تكون الجملة قصيرة ومناسبة.

ويرتكز هذا النوع على حاسة السمع، فهي تدريب على الاستماع الجيد، وهو يصلح لتلاميذ الصفين الخامس والسادس[1].

من مزاياه:

1-شرح بعض القواعد الإملائية بطريقة سهلة.
2-تدريب التلاميذ على حسن الإصغاء.
3-تدريب التلاميذ على أسلوب الاستنباط واستخلاص القاعدة العامة من خلال أمثلة مشابهة.
4-تدريب التلاميذ على القراءة الجهرية الصحيحة وأماك الوقوف وغير ذلك من مهارات القراءة الجهرية.

طريقة تدريسه:

1-التمهيد بالمناقشات الخفية، أو قصة لها علاقة بالموضوع.
2-قراءة المدرس القطعة قراءة جيدة ومتأنية ليلم التلاميذ بأفكارها.
3-مناقشة الأفكار والمعاني من خلال طرح أسئلة تفي بهذا الغرض.
4-طرح لمات صعبة لها مثيل في القطعة ومناقشة التلاميذ في معانيها وكيفية كتابتها ثم محوها بعد ذلك.

([1])ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، جامعة القاهرة، كلية التربية، 2005م، 62، ص197.

5-تكليف التلاميذ بإخراج كراساتهم، وكتابة التاريخ، وعنوان القطعة للاستعداد للكتابة.

6-يقرأ المعلم القطعة مرة أخرى قبل الإملاء.

7-يقوم المعلم بإملاء القطعة على التلاميذ بروية وتأن، مراعياً الأمور الآتية لحسن الإملاء:

أ- إملاء فقرات كاملة بدون تقطيع.

ب- تقسيم القطعة إلى وحدات معنوية متكاملة.

ج- عدم تكرار إملاء الوحد أكثر من مرة لتعويد التلاميذ على التركيز.

د- التنبيه على ضرورة استخدام علامات الترقيم أثناء الكتابة، وذلك بلفت انظار التلاميذ إليها.

ه- التفريق عند الإملاء بين همزات الوصل والقطع، واللام الشمسة واللام القمرية والتاء المربوطة وقرينتها المفتوحة.

و- يقوم المعلم بعد ذلك بتصحيح الكراسات[1].

د- الإملاء الاختباري:

هو إملاء ذو شقين، الأول تشخيص نقاط الضعف في هجاء التلاميذ، وتحديد المشكلات التي يخطئون فيها ثم العمل على علاجها.

والثاني: اختيار تشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه، وذلك يتمكن المعلم من إعادة التركيز على ما لم يتعلموه فالإملاء الاختباري عملية تعليمية في أساسها لتحديد الأخطاء فيما تعلمه التلاميذ لمعالجتها كذلك.

وطريقة السير في النوع الأول تتمثل في إعداد قطعة تشتمل على مشكلات إملائية ثم قراءتها على التلاميذ ليسمعوها، ويناقشهم المعلم بعد ذلك في مناها، ثم

([1])الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية، تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة عين شمس،72، ص301.

إملاء القطعة لتحديد الأخطاء لتعالج بعد ذلك عن طريق الإملاء المنقول أو المنظور.

وطريقة السير في النوع الثاني: تتلخص في إعداد قطعة تشتمل على كلمات صعبة ولكها من بين الكلمات التي درسها التلاميذ من قبل أو شبيهة بها، ويسير لمعلم فيها سيره في النوع الأول.

ومن مزاياه:

قياس مدى قدرة التلاميذ على تطبيق القاعدة الإملائية بعد شرحها، وتحليل نتائجها، ورصد الأخطاء، وحصر المشكلات التي يعاني منها كل تلميذ بمفرده، وإدراك المستوى العام للصف، ومقارنته بالمقرر الدراسي للمرحلة بالتوظيف ذلك في وضع خطة علاجية مناسبة تضمن للمعلم العودة بتلاميذه إلى المستوى المطلوب.

طريقة تدريسه:

في هذه الطريقة يكتفي المعلم بقراءة القطعة الاختبارية، ومناقشة معانيها العامة، ولا يعرض على التلاميذ أي كلمة منها.

ثم ينبه التلاميذ على الكتابة على سطر أو ترك آخر والاهتمام بجودة الخط، وحسن الترتيب، واستخدام علامات الترقيم ورسمها رسماً صحيحاً، كما يجب على المعلم توجيه التلاميذ إلى الكتابة باللون الأزرق أو الأسود، مع تنبيههم على وجوب التركيز وحسن الإنصات، والاستماع الجيد ورسم الحرف رسماً صحيحاً.

ومن مستوياتها:

أ- إملاء يطلب إلى التلاميذ إعداده والتدرب عليه في البت من الكتاب المدرسي، أو من درس سبق أن قرأه التلاميذ وفهموا معناه سابقاً.

ب- إملاء يقصد به اختبار قدرة التلاميذ في كتابة مقدرات سبق أن تدربوا عليها، بهدف تشخيص مواطن الضعف لدى التلاميذ من وضع الخطط العلاجية

ه- الإملاء القاعدي:

لا يعد نوعاً من أنواع الإملاء، إنما هو طريقة لاستنباط القاعدة الإملائية.

إذ يمكن للمدرس أن يتبع الخطوات الآتية:

1-يثبت على السبورة نصاً إملائياً يدور حول موضوع واحد، على أن يكون هذا النص عفوياً طبيعياً لا متكلفاً.
2-يمهد المدرس للنص تمهيداً ملائماً.
3-يقرأ المدرس النص قراءة نموذجية مراعياً فيها حسن الأداء.
4-يقرأ الطلبة النص مقتربين بقراءة المدرس له.
5-يناقش المدرس طلبته بمعاني النص وأكفاره.
6-يسجل المدرس الأمثلة التي تشمل على القاعدة المنشودة.
7-يقوم المدرس بإجراء إملائي اختباري لقياس مدى إتقان الطلبة للقاعدة.
8-في ضوء نتائج الاختبار يرسم المدرس نقاط الضعف.

أهداف تدريس الإملاء:

تعددت الأهداف المبتغاة من تعليم الإملاء، إلا أن تحديد الهدف يساعد على اختيار أنجح الوسائل الكفيلة بتحقيق الغاية من هذا العمل بكل سرعة وسهولة وإتقان، ومن أهداف تدريس الإملاء:

1-تربية حواس التلاميذ الإملائية على الإجادة والإتقان، عن طريق تدريب حواسهم الإملائية تدريباً منظماً، صحيحاً، ومتقناً وهذه الحواس هي:

أ- العين: فهي التي ترى الكلمات، وتتأكد من رسم صورتها بشكل صحيح في الذاكرة، وتلحظ أطرافها مرئية وفقاً لنطقها، وتدر صواب الكلمات، وتميزها فيما بينها، فتحتفظ الذاكرة بالكلمات المكتوبة كتابة صحيحة وتنفي الخطأ.

لذا يجب على التلاميذ التأمل في الكلمات المكتوبة بعناية تامة، مع تعويد أعينهم على الدقة في ملاحظتها، واختزان صورها في أذهانهم.

ويجب على المعلمين عرض الكمات الجديدة الصعبة على السبورة فترة زمنية، ثم تمحى قبل إملاء القطعة؛ لتهيئ للعين وقتاً كافياً لرؤية الكلمات ورسمتها، وبالتالي الاحتفاظ بصورتها في الذهن.

ب- الأذن: وهي التي تسمع صوت الكلمة، وتميز مقاطع الأصوات وترتب الحروف في الكلمة وتعرف خصائصها.

ولكل حرف صوت خاص به يختلف عن الحرف الثاني، إلا أن بعض الحروف متقاربة في مخارجها، وبالتالي الصوت متشابه نوعاً ما، إلا أن الأذن – وبفضل الله – قدرة على التمييز بين صوت كل حرف على حدة، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

ولذلك يجب على التلاميذ الاكثار من التهجي الشفهي قبل كتابة الكلمات، وبخاصة الكلمات الجديدة في قاموسهم اللغوي.

ج- اليد: هي العضو الذي يُعتمد عليه في الكتابة، وهي التي تمسك بالقلم، وتستجيب للعين والأذن، لهذا فاليد شأنها عظيم في رسم الحروف رسماً صحيحاً، ولذا يجب الإكثار من تدريب التلاميذ تدريباً يدوياً على الكتابة.

2-تدريب المتعلم على كتابة الكلمات بصورة صحيحة، فذلك يعطي التعبير الكتابي قيمة في نظر القارئ، كما يعطي انطباعاً عن الكاتب.

3-تدريب الطالب على تنظيم الكتابة في سطور وجمل وفقرات.

4-مساعدة الطالب على استخدام علامات الترقيم في كتاباته بصورة صحيحة.

5-اختبار قدرة التلاميذ بين حين وآخر على رسم الكلمات بصورة صحيح لتشخيص الأخطاء، ومعرفة مواضع الضعف فيهم لمعالجتها، وليس لغرض تقدير الدرجات.

6-تمرين التلاميذ على كتابة ما يسمعونه كتابة واضحة سريعة.

7-إكساب التلاميذ العادات والاتجاهات، كتعود النظافة والترتيب والانتباه والدقة، وقوة الملاحظة، وتعويد التلاميذ الإنصات وحسن الاستماع.

8-الكتابة على وفق القواعد الإملائية التي وضعها علماء العربية.

9-إدراك أثر الإملاء في بنى الكلمات ومعانيها مثل: سأل: سئل، سُؤل.

10- القدرة على تمييز الحروف المتشابهة رسماً بعضها من بعض، بحيث لا يقع القارئ للمادة المكتوبة في الالتباس، وهذا يتطلب إعطاء كل حرف من الحروف حقه من الوضوح فلا يهمل الطالب سن الصاد والضاد، ولا يرسم الدال راء، ولا الفاء قافاً، كما لابد من وضع النقط من خلال نصوص الإملاء.

11- اختبار معلومات الطلاب في رسم الكلمات، ومعرفة مواضع الضعف لمعالجتها.

12- تحقيق التكامل في تدريس اللغة العربية بحيث يخدم الإملاء فروع اللغة الأخرى.

المبحث الثاني

موقع علامات الترقيم من الإملاء

الترقيم في الكتابة: هو وضع رموز اصطلاحية مخصوصة في أثناء الكتابة، بين أجزاء الكلام المكتوب، تسهيلاً لمواقع الفصل والوقف والابتداء، ولتنويع النبرات الصوتية في أثناء القراءة، ولتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإفهام من جانب الكاتب، وعملية الفهم على القارئ.

واضعها:

أول من اهتدى إلى معرفة علامات الترقيم رجل من علماء النحو من روم القسطنطينية، اسمه أرسطوقات، في القرن الثاني قبل الميلاد، ثم توافرت أمم الإفرنج من بعده على تحسين هذا الاصطلاح وإتقانه.

ولكن الترقيم – بشكله الحالي – لم يكن معروفاً من قبل في الكتابة العادية، إلا أن العلامة أحمد زكي – الملقب بشيخ العروبة – كان رائداً في هذا المجال، فقد رأى أن الوقت قد حان لإدخال هذه العلامات في الكتابة العربية، وفق النسق المستعمل في اللغات الأوروبية، حيث كان القارئ قبلاً يعتمد على الذهن والقريحة[1].

وبعد مراجعة للطريقة العربية القديمة، التي أشار إليها السرنجاوي والشاطبي وجد أنها لا تختلف كثيراً عن الطريقة الغربية الحديثة إلا في جزئيات طفيفة.

ومن هنا أراد العلامة – أحمد زكي – أن يدخل علامات الترقيم إلى الكتابة العربية مفصلة وموضحة، حيث وصل ذلك في رسالة عام 1912م عنوانها الترقيم

([1]) إصدار المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، أحمد زكي، حياته آراؤه، آثاره، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، 1402 هـ، 1982م، ص14.

وعلاماته واصطلح على تسمية هذا العمل بالترقيم؛ لأن هذه الكلمة تدل على العلامات والإشارات والنقوش التي توضع في الكتابة [1].

أهمية استعمال علامات الترقيم:

1-تحقيق التناسق والانسجام بين فقرات الموضوع من ناحية، وبين جمل الفقرة من ناحية أخرى.

2-تعرف بمواقع تفصل الجمل، وتقسيم العبارات، والوقوف على المواضع التي يجب السكوت عنها.

3-تسهل الفهم، وتجود إدراك المكتوب في أثناء القراءة.

4-توصل أحاسيس الكاتب، ومشاعره وعواطفه، وتعبيرات وجهه.

علامات الترقيم:

يمكن تقسيم علامات الترقيم من حيث النوع إلى أقسام ثلاثة توضحها الجداول الآتية:

أولاً: جدول رقم (1) يبين العلامات التي تبين أنواع الوقف.

عدد	اسم العلامة	صورتها
1	الفاصلة	،
2	الفاصلة المنقوطة	؛
3	النقطة	.

ثانياً: دول رقم (2) يبين العالمات التي تبين تنويع النبرات الصوتية.

عدد	اسم العلامة	صورتها
1	النقطتان الرأسيتان	:
2	علامة الحذف	...
3	علامة الاستفهام	؟
4	علامة التعجب	!

[1] ابراهيم عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار المعارف، مصر، 1975م.

ثالثاً: جدول رقم (3) يبين العلامات الصامتة.

عدد	اسم العلامة	صورتها
1	علامة التنصيص	(( ))
2	القوسان	[ ] ( ) { }
3	الشرطة	-

أ- الفاصلة (،):

سميت بهذا الإسم لأنها تفصل بين الجمل أو الكلمات، ويقف القارئ عندها وقفة خفيفة، وقد يطلق عليها الشولة؛ (ومعناها في اللغة شوكة العقرب، واختيار هذا الاسم للتشابه الحاصل بينهما في الصورة).

وتوضع حين يريد القارئ أن يسكت سكتة خفيفة.

وترد في مواضع منها:

1-قبل ألفاظ البدل عند ما يراد لفت النظر إليها مثل: إن هذا العصر، عصر الذرة والإلكترون، سهلت فيه الاتصالات.

2-قبل الجملة الحالية. مثل: سافرت إلى مكة، وأنا مسرور.

3-قبل الجملة الوصفية. مثل: زارنا رجل، ثيابه بالية.

4-بين الجمل القصيرة التامة المعنى. مثل: الصدف منجاة، والكذب مهواة، ليل داج، وسماء ذات أبراج.

5-بين الجمل الصير التي تكون جملة طويلة مركبة. مثل: محمد رسول الله، خاتم النبيين، وإمام المرسلين، أرسله الله رحة للعالمين.

6-بين جملتين مرتبطتين بالعمى والإعراب. مثل: شاهدت موكب الرياضيين، وهم يتبارون في المعلب يوم الخميس الماضي، يحق به المتفرجون، كالصالة حول القمر.

7-بين الإعلام بدلاً من حرف العطف. مثل: دمشق، حلب، مدينات قديمتان.

8-بين الشرط وجوابه. مثل: إذا زرتني، أكرمتك.

9-بين القسم وجوابه. مثل والله، لأكرمنك.

10- بين المعطوف والمعطوف عليه. مثل: الكلام ثلاثة أقسام: اسم، وفعل، وحرف.

11- بين جملتين بينهما حرف عطف. مثل: اقرأ الدرس، ثم أجب عن الأسئلة.

12- بين البدل والمبدل. مثل: عمر بن عبد العزيز، الخليفة العادل.

13- بين أقسام الشيء وأنواعه. مثل: فصول السنة أربعة: الربيع، والصيف، الخريف، الشتاء.

14- بين المفردات المنفصلة في معانيها. مثل: قرأت في النحو، والفن، والتاريخ.

15- بعد المنادى. مثل: يا عبد الله، عليك بالصلاة.

16- بعد حرف الجواب. مثل: نعم، كتبت الواجب.

17- بعد كلمات التعجب. مثل: عجباً، مالك تأخرت.

ب- الفاصلة المنقوطة (؛):

والغرض منها أن يقف القارئ عندها وقفة متوسطة ومن مواضع كتابتها:

1-بين جملتين تكون الثانية منهما سبباً في الأولى. مثل: نال محمد الجائزة؛ لأنه نجح بتفوق.

2-بين جملتين تكون الأولى سبباً في الثانية. مثل: علم الوالد ولده وأدبه جيداً؛ فكان الولد عوناً لوالده.

3-بين جملتين مرتبطتين في المعنى دون الإعراب. مثل: كن لطيفاً دائماً؛ فإن الفظ يتجنبه الناس.

4-بين جملة طويلة، يتألف من مجموعها كلام تام الفائدة، فيكون الغرض من وضعها إمكان التنفس بين الجمل، وتجنب الخلط بينها بسبب تباعدها. مثل:

الناجح يفرح من حوله، ويخفف من عن أهله أعباء الحياة ويوفر لنفسه رغد العيش؛ أما الفاشل فيُتعبُ كل محبيه.

5-الفصل بين أقسام جملة واحدة، متى تنوعت هذه الأقسام. نحو: عالم الحيوان، الجمل، والثور، والنمر، والحمار، والأسد، والذئب.

ج- النقطة (.):

ومن مواضع كتابة النقطة:

1-توضع في نهاية كل جملة تامة مستقلة عما بعدها في المعنى والإعراب، ولا تحمل معنى التعجب أو الاستفهام، واستوفت كل مقوماتها، بحيث نجد الجملة التالية تطرق معنى جديداً، غير ما عرضته الجملة السابقة.

مثل: في العجلة الندامة، وفي التأني السلامة.

ومثل: خير الكلام ما قل ودل، ولم يطل فيمل.

2-نهاية كل فقرة.

مثل: سافر محمد إلى مكة صباحاً. أشرقت شمس الإسلام.

3-نهاية جملة الأمر.

مثل: اكتب الحروف الهجائية مرتبة.

4-وفي نهاية البحث أو الموضوع المكتوب.

د- علامة التوضيح – النقطتان الرأسيتان – (:):

تدل على وقفة متوسطة، توضع لتوضيح ما بعدها وتميزه عما قبله.

وتوضع هذه العلامة في المواضع التالية:

1-بعد لفظ القول والكلام المقول.

مثل: قال: إني عبد الله.

2-بعد ما يحمل معنى القول أو يقوم مقامه، كصاح ونادى، وأجاب، وسأل، وروى، وأخبر، وصرح.

مثل: صاح المجاهد: الله أكبر.

3-بعد كل لفظ يأتي بعده ما يفيد الشرح والإيضاح ككلمة: (مثل) و(مثال) و(أي) و(التالي) و(الآتي) و(نحو).

مثل: نائب الفاعل يكون مرفوعاً دائماً مثل: حُصد القمح.

4-قبل التعريف لكلمة.

مثل: موسوعة: كتاب ضخم تتنوع فيه العلوم والمعارف.

5-بين العدد والمعدود.

مثل: فصول السنة أربعة: الربيع، والصيف، والخريف، والشتاء.

6-قبل معنى لفظ.

مثل: البسالة: الشجاعة.

7-قبل الجمل بعد تفصيل.

مثل: العقل، الصحة، العلم، المال، البنون، تلك من نعم الله علينا التي لا تحصى.

8-قبل المفصل بعد إجمال.

مثل: المرء بأصغريه: قلبه ولسانه.

9-بين الشيء وأنواعه وأقسامه.

مثل: ينقسم الفعل إلى: ماض، ومضارع، وأمر.

10- قبل الكلام المقتبس.

مثل: من الأقوال المأثورة: الصديق وقت الضيق.

11- عند إعراب الجمل.

نحو: العمل مقدس.

العمل: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

مقدس: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

12- قبل الأمثلة التي تساعد على توضيح قاعدة أو حكم.

نحو: ترفع الأفعال الخمسة بثبوت النون مثل: يعملون بصمت وهذا هو الانتهاء.

13- قبل شرح المعاني والألفاظ والعبارات.

نحو: الكلأ: العشب رطبه ويابسه.

ه- علامة الحذف (...):

تستخدم حينما يريد الكاتب أن يحذف شيئاً أو أن يترك مما يكتبه.

ومن موضع كتابتها:

1- توضع مكان الكلام المحذوف للاقتصار على المهم، وتنبيهاً للقارئ أن الكلام لم ينقل كاملاً؛ لإمكان الاستغناء عنه، أو لم يعثر الكاتب عليه وذلك تنبيهاً للنقص.

مثل: من خصائص اللغة العربية: كثرة مفرداتها، وأساليبها، وتعابيرها، ....

2- توضع مكان الكلام المستقبح ذكره أو ذكر بعضه.

مثل: لقد أهانه وتناوله بأقبح الشتائم قائلاً له: يا ...

مثل: جرير يعير الفرزدق حينما يهجوه باقتراف الفواحش وينال من عرضه و...

3- تستخدم في الاختبارات في أسئلة التكميل، وقد توضع أكثر من ثلاث نقط.

أرسل الله نبيه .... إلى الناس جميعاً، فكان خاتم .... وأنزل عليه ..... الكريم هادياً ومرشدا.

و- علامة الاستفهام (؟):

هي علامة يتوقف عندها القارئ، فيعرض السؤال على نفسه، ويفكر في الإجابة، وبذلك يشارك الكاتب أفكاره، فيتحقق الهدف الذي أراده الكاتب.

وترسم في المواضع التالية:

1-في آخر الجملة الاستفهامية المبدوءة بأداة استفهام.

مثل: ما عاقبة الغضب على صاحبه؟

2-في آخر الجملة الاستفهامية الخالية من أداة استفهام.

مثل: تسمع الكلام الكاذب عن اخيك وتسكت؟

فعلامة الاستفهام هنا محذوفة، والتقدير: أستمع وتسكت؟

ز- القوسان ( ) :

أ- القوسان الهلالان ( ) ويستعملان في المواضع التالية:

1-للكلمة المفسرة.

مثل: شهدت معركة أحد لأم عمارة (نسيبة بنت كعب) ببطولة نادرة.

2-للاحتراس أو منع اللبس، أو ضبط حركات كلمة.

مثل: العلم (بفتح العين واللام) هو شعار الوطن.

3-لجملة دعائية.

مثل: أنا (حفظك الله) أقدر جهدك الطيب.

4-للفت نظر القارئ إلى عبارة مهمة في نظر الكاتب.

مثل: صدقتك (ولست بصادق) فلا تعاود الكذب على زملائك.

ب- القوسان المعقوفان أو المعكوفان [ ]:

وتستعملان لحصد كلام الكاتب الذي يريد إثباته في معرض نقل الكلام لغيره بنصه.

نحو: قال المحاضر: "عن العلم يأخذ بيد الإنسان في مدارج الحضارة [وقد يتحول العلم وسيلة لتدمير ما بناه الإنسان] والرقي والعمران والتقدم".

ج- القوسان القرآنيان أو المزهران { }:

ويستعملان لحصر الآيات القرآنية.

مثل: ثبت مشروعية الوضوء في القرآن الكريم في قوله تعالى: {يا أيها الذين آمنوا إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق وامسحوا برؤوسكم وارجلكم إلى الكعبين}.

ح- علامة التعجب (!):

توضع في نهاية الجملة التي يعبر فيها الإنسان عن تأثره لأمر ما، وذلك في المواقف الحياتية الآتية:

1-في نهاية جملة التعجب. مثل: ما أحمل السماء!

2-بعد الترجي. مثل: لعل الله يرحم عباده المخلصين!

3-بعد الدعاء. مثل: يا الله، ارحم عبادك المؤمنين!

4-بعد الاستغاثة. مثل: وا معتصماه!

5-بعد الحزن. مثل: وا أسفاه!

6-بعد التحذير. مثل: إياك والمراوغة!

7-بعد الفرح. مثل: وا فرحتاه!

8-بعد الإغراء. مثل: الصدقَ الصدقَ!

9-بعد النداء. مثل: يا عبدالله!

10- بعد التمني. مثل: ليست الشباب يعود يوماً!

11- بعد الإنذار. مثل: ويل للمكذبين!

12- بعد التحبيذ. مثل: حرصي لك!

ط- علامة التنصيص " ":

هما قوسان مزدوجان يوضع بينهما كل كلام ينقل بنصه وحرفه ولا يغير منه شيء.

مثل الآيات القرآنية، والأحاديث، وأقوال الحكماء، والأمثال، والشعر.

نحو: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن من البيان لسحرا".

ونحو: "رأس الحكمة مخافة الله".

ي- الشرطة أو الوصلة (-):

وترسم في المواضع التالية:

1-في أول الجملة الاعتراضية وآخرها.

مثل: كان عمر بن الخطاب – رحمه الله – رجلاً عادلاً.

2-توضع بين ركني الجملة، إذا كال الفصل بينهما بالطول الركن الأول.

مثل: إن الحياة الكريمة الشريفة الآمنة المطمئنة التي يتطلع إليها الكثيرون – نجدها في الصدق مع الله، ثم مع النفس والناس.

3-بين العدد رقماً ولفظاً وبين المعدود إذا وقعا عنواناً في أول السطر.

مثل: الأجسام ثلاثة أنواع:-

أ-أجسام صلبة. ب-أجسام سائلة. ج-أجسام غازية.

ومثل: أنواع التنوين ثلاثة:

أولاً – تنوين الفتح.

ثانياً – تنوين الضم.

ثالثاً – تنوين الكسر

4-توضع لفصل الكلام بين المتحاورين عند الاستغناء عن ذكر اسميهما أو الإشارة إليهما بمثل قال، وأجاب، ورد.

مثل: سأل محمد حمداً: أين كنت؟

- في المستشفى.
- ماذا كنت تفعل؟
- أزور صديقاً لي.
- ما اسمه؟

ك- علامة القفل:

وهو ما تختتم به المواضع، وهناك نمطان للقفل هما:

القفل بكلمة أو كلمات تفيد الانتهاء الكامل.

مثل: ثم، انتهى، تمت، والله الحمد، النهاية.

المبحث الثالث

عوامل ضعف التلاميذ في الإملاء

تعتبر مشكلة ضعف التلاميذ في مادة الإملاء من أهم المشاكل التي تعوق المدرسة، وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل؛ لأن الإملاء يرتبط ارتباطاً كاملاً بجميع المواد الدراسية.

وتحتل مشكلة الضعف الإملائي مكاناً بارزاً في تفكير العاملين في مجال التربية والتعليم، بل هي من أهم المشكلات التي تقلق بال المربين والآباء والتلاميذ.

كما تشيع الأخطاء الإملائية في اللغة المكتوبة، سواء بين المتعلمين في شتى مراحل التعليم، أو بين الخريجين، وأكبر دليل على ذلك ما نلحظه عند استعراضنا لأوراق الإجابات في اختبارات المتعلمين في أي مرحلة دراسية كانت؛ فنجد كثرة الأخطاء الإملائية.

ولذا لابد من الكشف عن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في مادة الإملاء، حيث أن أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء لا ترجع إلى عامل واحد، بل إلى عوامل مختلفة، بينها روابط وحدود، بل تترابط لتساعد على شيوع الخطأ عند التلاميذ.

ومما لا شك فيه إنه يوجد داخل كل صف دراسي مجموعة من التلاميذ الذين يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل والاستيعاب.

ويمكن إرجاع شيوع الأخطاء الإملائية إلى مجموعة من العوامل منها:

أولاً – عوامل تتعلق بالتلميذ:

أ- عوامل ذاتية:

وقد يكون ذلك بسبب مستواه، أو شرود ذهنه أو عدم قدرته على التذكر، أو قد يكون ذلك بسبب ضعف البصر أو السمع، أو بسبب ضعفه في الكتابة، وقد يكون ذلك ناتج عن الخوف أو الارتباك أو عدم تركيزه وضعف انتباهه، وقد يرجع الضعف الدراسي إلى الضعف العقلي والغباء وضعف القدرات العقلية وكذلك إلى ضعف الذكاء العام للتلميذ، وهذا العامل يعد من أقوى عوامل اضعف الدراسي، ومن أكثرها ارتباطاً بالتحصيل المدرسي، ((وهؤلاء يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة، حتى يستطيعوا أن يحققوا النجاح الدراسي الذي تمكنهم من ه قدراتهم العقلية، وإن إهمال هذه لفئة يسبب كثيراً من المتاعب وعلى الأخص فيما يتصل بتحقيق التكيف السوي؛ لأن اكتسابهم الثقة بأنفسهم لا يتحقق إلا في ظل خدمات تربوية خاصة تلائم ظروفهم)) [1].

ب- عوامل صحية جسمية:

من العوامل التي تؤثر على مستوى التلاميذ في الإملاء العوامل الصحية والجسمية، فقد يتعرض التلميذ أثناء دراسته للمرض جسماني يلزمه التأخر عن المدرسة، وبالتالي فقد يكون سبباً في ضعفه الإملائي؛ نظراً لفقده العديد من الموضوعات الإملائية المقررة، فنجده قد تأخر عن ركب زملائه في المدرسة، إلا أن هذا التأخر قد يزول بعد عودة العافية إليه، إذا قام باسترجاع ما فاته من الموضوعات بالتعاون مع المعلم والمنزل.

ولكن تمتع التلميذ بصحة جيدة لا يعني بالضرورة نجاحه وتفوقه الدراسي.

[1] محمد خالد الطحان: مبادئ الصحة النفسية. دار القلم، القاهرة، الطبعة الأولى، 1987م، ص184.

ومن العوامل الصحية والجسمية: إضراب النمو الجسمي وضعف البنية والصحة العامة، والامراض الطفيلية والمزمنة، وإضراب إفرازات الغدد، وسوء التغذية والأنيميا.

من أجل ذلك فعلى الوالدين والمدرسة متابعة نمو حواس التلميذ وسلامتها، ومعالجة الضعف إن وجد بأقصى سرعة، والعمل على الارتقاء باللياقة الجسمية، حتى يستطيع متابعة دراسته وتجنب الضعف في جميع المواد وبخاصة الإملاء بلا مشقة وتعب.

ج- عوامل انفعالية:

قد يرجع التأخر الدراسي إلى بعض العوامل والمؤثرات الانفعالية، فشعور التلميذ بالنقص وضعف الثقة بالذات والاستغراق في أحلام اليقظة، واضطراب الحياة النفسية للتلميذ وصحته النفسية والجو النفسي المضطرب وسوء بالتوافق العام، والمشكلات الانفعالية والإحباط وعدم الاتزان.

كل هذه العوامل تؤدي عادة إلى إيجاد صعوبة في تكيف التلميذ مع جو المدرسة، وفي مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، مما يؤدي بالتالي إلى ضعفه دراسياً.

ثانياً – عوامل تتعلق بالمنزل:

أ- مستوى الأسرة الاقتصادي:

قد يكون الفقر من اقوى أسباب التخلف الدراسي، فسوء التغذية والمرض، وتكليف التلميذ بالقيام ببعض الأعمال المنزلية لمساعدة الأسرة يؤثر بصورة سلبية على متابعته لدراسته.

ب- المستوى الثقافي للأسرة:

مما لا شك فيه أن لثقافة الوالدين دوراً فاعلاً وملموساً في تقدم التلميذ ونجاحه في دراسته؛ لأن تلك الثقافة والدراية تساعدهم على معرفة الأمور التي يواجهها بنهم فيحلون تلك الأمور قبل أن تصبح مشكلة، كما أن متابعتهم وعنايتهم بإبنهم قد تجنبه الكثير من العثرات في كتابته الإملائية بشكل خاص وفي جميع المواد الدراسية بشكل عام.

أما التلميذ الذي ينشأ في أسرة جاهلة لا تهتم بمواظبته على دراسته، ولا تُعْنى بأدائه واجباته، ولا تهيئ له جواً صالحاً يساعد على استذكار دروسه، كل هذه العوامل تكون من أسباب ضعفه الدراسي.

ج- الخدم والمربيات:

من البديهي أن الطفل يلتقط ألفاظاً من المربية بعضها عربي وبعضها غير عربي، مما يفقده النطق بلغة عربية صحيحة وهذا يؤدي إلى ضعفه في اللغة العربية؛ لاكتسابه لغة الخدم والمربيات، مما يفقده النطق بلغة عربية صحيحة، وبالتالي يؤثر على تحصيله الإملائي.

د- تعدد الزوجات دون عدل:

إن نظام تعدد الزوجات بلا عدل يسبب الكثير من المشكلات، حيث أنه يخلق نوعاً من التوتر العائلي، وقد يؤدي إلى الكثير من المشاحنات والخلافات بين أفراد الأسرة، وقد تنتهي الحياة الزوجية بالطلاق للزوجة الأولى، ثم نجد أن الأب قد ينشغل ويهتم بزوجته لثانية وبأولاده منها على زوجته الأولى، مما يؤدي إلى شعور أولاد الأولى بالظلم وعدم إحساسهم بالرعاية والاهتمام من الأب، وبالتالي يؤدي إلى تأخر الطالب دراسياً وانخفاض واضح في تحصيله الدراسي وبخاصة في الإملاء.

وبذلك نجد أن المشكلات الأسرية تشغل أفرادها وتحرم الأبناء من الإشراف والمتابعة، وتحرمهم الرعاية المطلوبة من الوالدين.

ه- الزواج من الأجنبيات:

للزواج من الاجنبيات مردود سلبي على لأسرة بصفة عامة، وعلى تنشئة الأولاد بصفة خاصة، فقد يكون لثقافة الأم تأثير كبير على الأبناء، مما يخلق نوعاً من التنافر، وعدم التجانس في ثقافة الأسرة والمجتمع، ويكون له انعكاس سلبي عليهم وبخاصة في اللغة العربية.

و- غياب الأب والأم عن الأسرة:

لا شك أن انشغال الأب خارج المنزل بأعماله الجارية أو بزوجته الثانية أو لظروف عمله أو لأي شيء آخر يحول بينه وبين الإشراف المستمر على أبنائه في المنزل أو في مدارسهم، وبالتالي يؤدي إلى عدم متابعته لأحوالهم ومستوياتهم وسلوكياتهم، وقد تنشغل الأم بشؤون المنزل، أو العمل، أو المبالغة في العلاقات الاجتماعية فلا يمكنها متابعة أبنائها، كل ذلك يؤدي إلى الضعف الدراسي وخاصة في مادة الإملاء.

ثالثاً - عوامل تتعلق بالمعلم:

لا شك أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية في المدرسة، حيث يلقى عليه العبء الأكبر من نتائج التلاميذ وإخفاقهم وضعفهم، إلا أن هناك عوامل تعيق المعلم من أداء رسالته بصورة سليمة ومنها:

أ- كثرة الاعمال التي يكلف بها المعلم داخل المدرسة وخارجها لها تأثير سلبي على أدائه داخل الفصل وخارجه، ومن تلك الأعمال: الريادة، البحوث، الأعمال الكتابية، حصص الاحتياط، كثرة الحصص، كل ذلك

يحول بين العلم وبين أداء عمله على الوجه الاكمل وبالتالي يعود على التلميذ بالتأخر والضعف الدراسي.

ب- تحدث المعلمين بلهجات عامية مختلفة داخل الفصل وأمام التلاميذ وبالتالي فإنها تختلف اختلافاً واضحاً عن اللغة العربية الفصيحة والتي تُملى على التلاميذ.

ج- بعض المناطق التعليمية تقوم بنقل المعلمين ذوي الكفايات التربوية من المراحل التي يدرسون بها إلى مراحل أدنى منها؛ مما يشكل أثراً سلبياً على ضعف التلاميذ، وبالتالي يؤدي إلى تدني مستوياتهم في المواد الدراسية، بخاصة مادة الإملاء.

د- المعلم الذي يبث في نفوس تلاميذه ومشاعرهم الخوف، ويستخدم الإجراءات العنيفة بقصد ضبط النظام، قد يؤدي إلى كره الطالب لمدرس المادة وبالتالي كره الطالب للمادة.

ويرى ابن خلدون أن استخدام الشدة مع المتعلمين مُضرٌّ بهم، "إن إرهاق الجسم في التعليم مضر بالمتعلم؛ لأن من كان مرباه بالعسف والقهر ذهب نشاط نفسه ودعاه ذلك إلى الكسل وحمله على الكذب والتظاهر بغير ما في ضميره [1].

ه- عدم الدقة في تصحيح موضوعات الإملاء خاصة واللغة العربية عامة، والاكتفاء بوضع علامة صح دون التدقيق فيما صحح.

و- الضعف العام للإعداد التربوي لبعض المعلمين.

ز- عدم تكاتف المعلمين ذوي التخصصات المختلفة مع معلم اللغة العربية وبالتالي عدم اهتمامهم بالأخطاء.

[1] ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1401هـ، 1981م، ص535.

رابعاً – عوامل تتعلق بالمقرر الدراسي:

لابد أن تكون المقررات الدراسية ملائمة للبيئة التي يعيشها التلميذ، بحيث يكون ما تتضمنه المقررات من معارف وسلوك ومهارات مناسبة لقدرات التلاميذ وجهودهم مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مجالات النمو المختلفة.

"ومن المشاكل التي يعانيها الصغار في المرحلة الابتدائية أن المنهج لا يوضع على أساس مراعاة القاموس اللغوي عن طريق ما نعرفه من لغة الأطفال، كما أن طول المقرر والتزام المعلم بالانتهاء منه في مدة محددة قد يقيد المعلم، ولا يتيح له الفرصة لكي يكون مرناً في تدريسه، وفي اختيار طرق التدريس المناسبة للمادة التعليمية الملائمة ومن عوامل الضعف في هذا الجانب:

أ- توزيع المهارات الإملائية على صفوف المرحلة بلا ضوابط تحكمها.

ب- قلة التدريبات المصاحبة لكل درس أو وحدة، حيث إن التطبيق يساعد على سرعة الفهم، وسلامة التفكير، وتثبيت المهارة.

ج- الأسلوب المعتمد لاختيار النصوص الإملائية، وتنظيمها، وعرضها، وطرائق معالجة الاخاء فيها.

د- عدم تدريب التلاميذ على التفريق بين صوت الحرف واسمه وكذلك تدريبهم على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

خامساً – عوامل تتعلق بالمدرسة:

أ- ارتفاع كثافة التلاميذ في الفصول الدراسية.

ب-عدم متابعة بعض مديري المدارس لأعمال المعلمين، وعدم اهتمامهم بنتائج التلاميذ، وقلة الإشراف على عملية التدريس.

ج- النقل الآلي للتلاميذ من صف إلى صف تالٍ له في المرحلة التأسيسية.

د- علاقة مدير المدرسة بالمعلمين، فعلاقة المعلم بإدارته تلعب دوراً هاماً في تقدم تعليم التلميذ أو تأخره، والمسئول الأول هو مدير المدرسة، فحين يهيئ مدير المدرسة الجو النفسي والصحي لمعلمه، نجده يعطي من وقته وجهده وراحته، حتى يكون أهلاً للثقة التي منحها المدير له والعلاقة السلبية مع العلم تنعكس سلباً على أداء المعلم ويؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي [1].

سادساً – عوامل تتعلق بوسائل الإعلام:

لوسائل الإعلام والاتصال الجماهيري، مثل المذياع والتلفاز، والصحافة، آثار إيجابية في تثقيف الأبناء وأيضاً لها آثار سلبية تؤثر على تفكيرهم ونمط حياتهم.

ومشاهدة التلفاز تأخذ وقتاً كبيراً من الأسرة ويكون عادة على حساب التفاعل الأسري، وعلى حساب الوقت الذي يمكن أن يوظفه الأولاد لاستذكار درسهم.

((ولهذا كان لابد من انتقاء طائفة ممن يتمتعون بطلاقة فكرية، وثقافة لغوية عالية، وقدرات متميزة على الإلقاء والأداء الصوتي والنطقي السليم، ومواصلة تدريبهم وإعدادهم ليس فنياً وثقافياً فحسب بل لغوياً أيضاً، أي العمل على تقويم مهاراتهم اللغوية وقدراتهم الخطابية، ثم إلزامهم وحثهم على الالتزام بأصول اللغة وقواعدها في كل ما يتولون من مهام مرتبطة بها)).

كما أن لوسائل الإعلام دوراً هاماً في ضعف التلاميذ الإملائي، حيث يرجع ذلك إلى كثرة الأخطاء الإملائية المكتوبة فيها، وبالتالي يرسخ الخطأ في ذهن التمليذ.

(وقد تظهر على شاشة التلفاز إعلانات مكتوبة أو نشرات اقتصادية أو رياضية أو أسماء أعلام، ولكنها مشوبة بأخطاء إملائية، وأمثلة ذلك إثبات الهمزات

[1] عبد المؤمن فرج الفقي: الإدارة المدرسية المعاصرة، منشورات جامعة فاريونس، 1994م، الطبعة الأولى، بنغازي، ص347.

في كلمات حقها الوصل مثل: إحتفال، إستقلال، إحتلال وهذه الهمزات تحذف عند رسمها على الرغم من نطقنا بها اضطراراً؛ لوقوعها في أول الكلام.

وكذلك كثرة الأخطاء الإملائية في الإعلانات المنشورة على جوانب الطرقات من قبل مؤسسات الإعلان، التي لا هم لها إلا الكسب المادي.

ولذا فلا بد من ضبط العملية الإعلامية، على نحو سديد وصحيح لتؤدي مهمتها المطلوبة، وهي خدمة المجتمع وتثقيف أفراده وتنمية ملكتهم [1].

[1] رشاد محمد سالم: ضعف الأداء اللغوي في وسائل الإعلام أسبابه، وعلاجه، الشارقة، الإمارات، الطبعة الأولى، 1422هـ، 2001م، ص32.

الدراسات السابقة:

في هذا الفصل استعراض لأهم الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال الأخطاء الإملائية، وهي مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم فالأحدث:

أصبح الخطأ الإملائي متفشياً بصورة واضحة في مختلف الكتابات، وظهرت مشكلة ضعف الطلاب والطالبات في الإملاء منتشرة بصورة لافتة في مراحل التعليم العام، مما دفع العديد من الباحثين والدارسين في بعض الدول العربية إلى دراسة هذا الضعف وتحديده دراسة هادفة، ورصد أسبابه، ونتائجه، وأنواعه، ووضع المقترحات لحله، والدعوة إلى أهمية العمل على علاج الأخطاء في وقت مبكر.

ومما لاشك فيه أن مراجعة الدراسات السابقة في هذا المجال تُوصلنا إلى لنتائج التي انتهى إليها الباحثون، وبالتالي نستطيع التوصل إلى العلاقة الموجودة بين الدراسات بعضها مع بعض، ثم علاقتها بالدراسات الحالية، وكذلك معرفة النتائج التي وصلت إليها الدراسات السابقة من اجل استكما لما بدأه الآخرون.

ومن هذه الدراسات:

1-دراسة حسن شحاتة (1978م) (الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها [1].

تعد دراسة شحات من أقدم الدراسات التي اهتمت بالجانب الإملائي ومعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة، وكذلك من أوائل الدراسات التي نبهت الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية إلى أهمية تقصي الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام.

[1] حسن سيد حسن شحاتة، (الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف لثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة بمكتبة كلية التربية – جامعة عين شمس، 1978م.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وتشخصيها وتحديد أسبابها، واقتراح العلاج المناسب للحد منها.

وبعد ذلك تناول الباحث أسباب الأخطاء الإملائية وطرائق علاجها بإجراء مقابلة ثلاثين معلماً ومعلمة ممن يدرِّسون الصفوف الثلاثة الأخيرة بالمدارس التي شملتها الدراسة.

وقد أفادت الدراسة الحالية منها منهجية التحليل، والوقوف على نوعية المباحث الإملائية التي يخطئ التلاميذ فيها، وإن كانت الدراسة الحالية تتقارب مع دراسة (شحاتة 1978م) في بعض أهدافها، وفي منهجية تحليلها اللغوي، وإلا تختلف عنها من حيث العينة.

وقد اعتمدت دراسة شحاتة على نوعين من كتابات التلاميذ: الكتابة الموجهة، والكتابة المقيدة، وفي حين أن الدراسة الحالية لجأت إلى إملاء نص موحد يحتوي على مفردات منوعة شملت المباحث الإملائية التي درسها التلاميذ والتلميذات، وتدربوا على كيفية كتابتها في المراحل الابتدائية.

وكذلك استبانة تشمل على جميع المهارات التي درسوها في المرحلة الابتدائية، وهذه الاستبانة موجهة إلى المعلمين والمعلمات ممن يدرسون المرحلة الابتدائية العليا (الرابع – الخامس – السادس).

2-دراسة مهدي صالح هجرس (1979م) (الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، أسبابها ومقترحات علاجها [1]:

وهذه الدراسة مشابهة لدراسة شحاتة من حيث الأهداف، واختيار العينة، وفي حدودها وبعض نتائجها، وهدفت الدراسة إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، في العراق بمديريتي تربية بغداد الكرخ والرصافة.

وقد أرجع الباحث أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة إلى المعلم وطريقة تدريسه، والمقرر المدرسي والكتاب والقطعة الإملائية، والتلاميذ، وأوضحت الدراس أن عدم وجود كتاب مدرسي مقرر للإملاء أحد الأسباب التي تسهم في ترسيخ الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ.

أن يكون تصحيح الأخطاء الإملائية تحت إشرافه، إضافة إلى ضرورة بيان صواب الخطأ الإملائي حال وقوع التلميذ فيه وتنبيهه إلى الصواب مباشرة.

وقد أمكن الاستفادة من هذه الدراسة في طريقة تشخيص الأخطاء، والتعرف على نوعيتها.

3-دراسة محمود شاكر سعيد (1989م): (طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والتعرف على طريقة التدريس المناسبة وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي.

---

[1] مهدي صالح هجرس، (الأخطاء الإملائية الشائع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية)، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد – كلية التربية، جامعة بغداد، 1979م.

وخلص البحث إلى أن التلاميذ يخطئون في كتابة ألف أل التعريف، إذ يحذفونها عند اتصالها ببعض الحروف، وفي كتابة الهمزة المتوسطة إذا نونت، وكتابة الهمزة على واو في وسط الكلمة، وكتابة الهمزة على ياء في وسط الكلمة، وكتابة كلمة ابن، وكتابة الألف المتطرفة، وكتابة التاء المربوطة مفتوحة.

وبعد تحديد نسبة الخطأ في المباحث الإملائية، أشار الباحث إلى الأسباب المحتملة وراء تلك الأخطاء، ثم قام باقتراح طريقة لتدريس الإملاء وتمت تلك الطريقة على عدد من التلاميذ.

ومما هو جدير بالذكر أن الدراسة الحالية قد أفادت من هذه الدراسة في الوقوف على طبيعة الأخطاء الإملائية التي يخطئ فيها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

4-دراسة عثمان الصيني (1994م) (الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائية) بمدينة الطائف – الشارقة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتصنيفها وفقاً لموضوعاتها الإملائية، وتحديد نسبها، والبحث عن العلاقات التي يمكن أن تنشأ بين موضوعات الإملاء المختلفة.

وتوصلت الدراسة لتحقيق أهدافها بإملاء نص موحد على أفراد عينة الدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: أن الرسم التقديري في الكتابة، أي الحروف التي تقدر زيادتها، أو حذفها من الكتابة دون ارتباطها بالكلمة المنطوقة.

وأن الهمزة المتوسطة والمتطرفة والألف اللينة من أكثر الموضوعات التي يخطئ التلاميذ في كتابتها.

التعليق على الدراسات السابقة:

ومن خلال عرض الدراسات المذكورة آنفاً يمكن استخلاص السمات التي تتسم بها هذه الدراسات بصورة عامة فيما يأتي:

1-أن الدراسات التي أجريت على التلاميذ والتلميذات في المرحلة الابتدائية قليلة جداً، وبالتالي فهي غير كافية للكشف عن طبيعة الأخطاء الإملائية، وعمق المشكلة.

2-وجود تداخل في بعض الدراسات (هجرس 1979م – المزيد 1985م) بين الأخطاء الإملائية وأخطاء الرسم الكتابي اللغوي، وتم إدراجها جميعاً ضمن الأخطاء الإملائية.

3-إن الدراسات التي أجريت على أخطاء التلاميذ الإملائية في المرحلة الابتدائية – الصف السادس – دراسات تمت على بيئات تختلف قدرات تلاميذها، وخصائصهم، ومستوى إعدادهم.

4-اختلاف الدراسات السابقة في نوعية المصادر المعتمد عليها في الكشف عن الأخطاء الإملائية، وإن كانت معظم الدراسات قد اتخذ من إعداد نص لغوي يُملى على التلاميذ أداة للوقوف على اخطائهم الإملائية، ومعالجتها.

5-اختلاف حجم العينة في الدراسات السابقة، فبعضها اختار عينة صغيرة لا يمكن تعميم النتائج في ضوئها على مجتمع البحث، على حيث أن بعضها الآخر اختار عينة كبيرة يمكن الاطمئنان إلى تعميم نتائجها على مجتمع البحث.

الفصـــل الثالث

إجراءات الدراسة

اجراءات الدراسة الميدانية:

تناول الدارسون في هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها في تنفيذ هذه الدراسة، ويشمل ذلك وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اعداد أداتها والاجراءات التي اتخذت للتأكيد من صدقها وثباتها. والطريقة التي اتبعت لتطبيقها والمعالجات الاحصائية التي تم بموجبها تحليل البيانات واستخراج النتائج، كما يشمل الفصل تحديداً ووصفاً لمنج الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة وطريقة اختيار العينة:

قام الدراسون بتحديد مجتمع الدراسة المكون من قسمين:

- القسم الأول:

طلاب المرحلة الثانوية البالغ عددهم (50) طالب وطالبة ويشمل هذا العدد النوعين (ذكور، إناث)، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية وقام الدارسون بتوزيع استبانة على عينة الطلاب.

- القسم الثاني:

لمعلمو اللغة العربية للمرحلة الثانوية البالغ عددهم 25 معلماً ومعلمة وتم اختيار العينة بالطريقة على سبيل ذلك.

أداة الدراسة:

اداة الدراسة عبارة عن الوسيلة التي يستخدمها الدارسون في جمع المعلومات اللازمة عن الظاهرة.

موضوع الدراسة وقد اعتمد الدارسون على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة الدراسة واحتوت الإستبانة على قسمين:

القسم الأول: تضمن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة حيث يحتوي على بيانات حول النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

القسم الثاني: تحتوي الإستبانة على "20" عبارة حللت وفق مدرج يتكون من ثلاثة مستويات "دائماً، احياناً، لايوجد"

اعتمد الدراسون على الاسبتانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات من عينة الدراسة له مزايا عديدة:

من أهم مزاياه:

أ. يمكن اجراؤها للحصول على معلومات من عدد من الأفراد.

ب.قلة تكلفتها وسهولة تطبيقها.

ج. سهولة وضع عباراتها وترسيم الفاظها.

د. توفر وقتاً للمستجيب وتعطيه فرصة التفكير.

ه. تشعر المجيبون بالحرية في التعبير عن أداء يخشون عدم موافقة الآخرين عليها.

القسم الأول: الطلاب

أولاً: البيانات الرئيسية:

1. النوع:

يوضح الجدول رقم (1) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع.

جدول رقم (1)

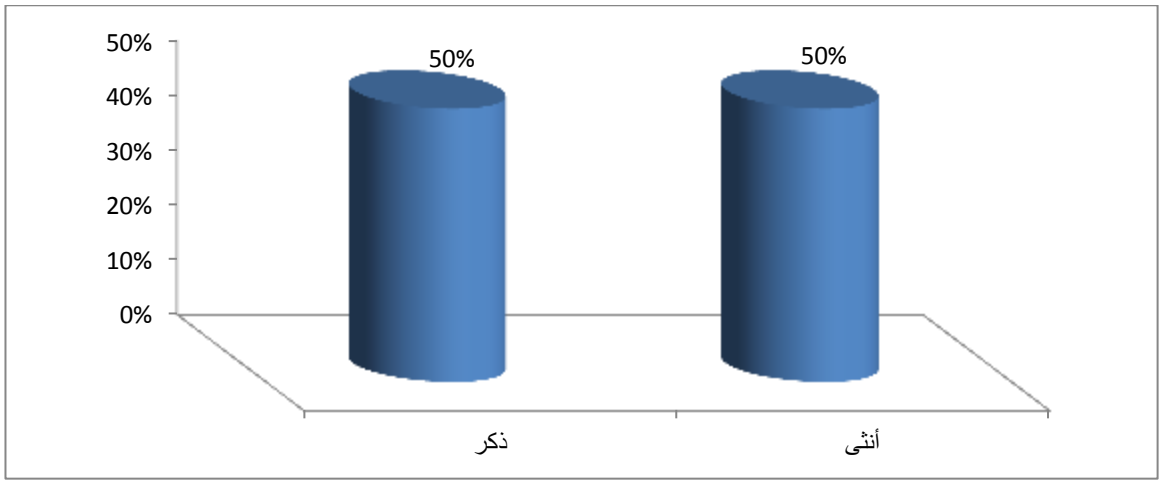
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	25	%50
أنثى	25	%50
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (1)

التوزيع البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يتضح للباحث من الجدول رقم (1) والشكل رقم (1) أن نسبة الذكور بلغت (50%) من العينة الكلية أما النوع أنثى فقد بلغ عددهم (25) فرداً وبنسبة (50%) من العينة الكلية.

2. الفصل:

يوضح الجدول رقم (2) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفصل.

جدول رقم (2)

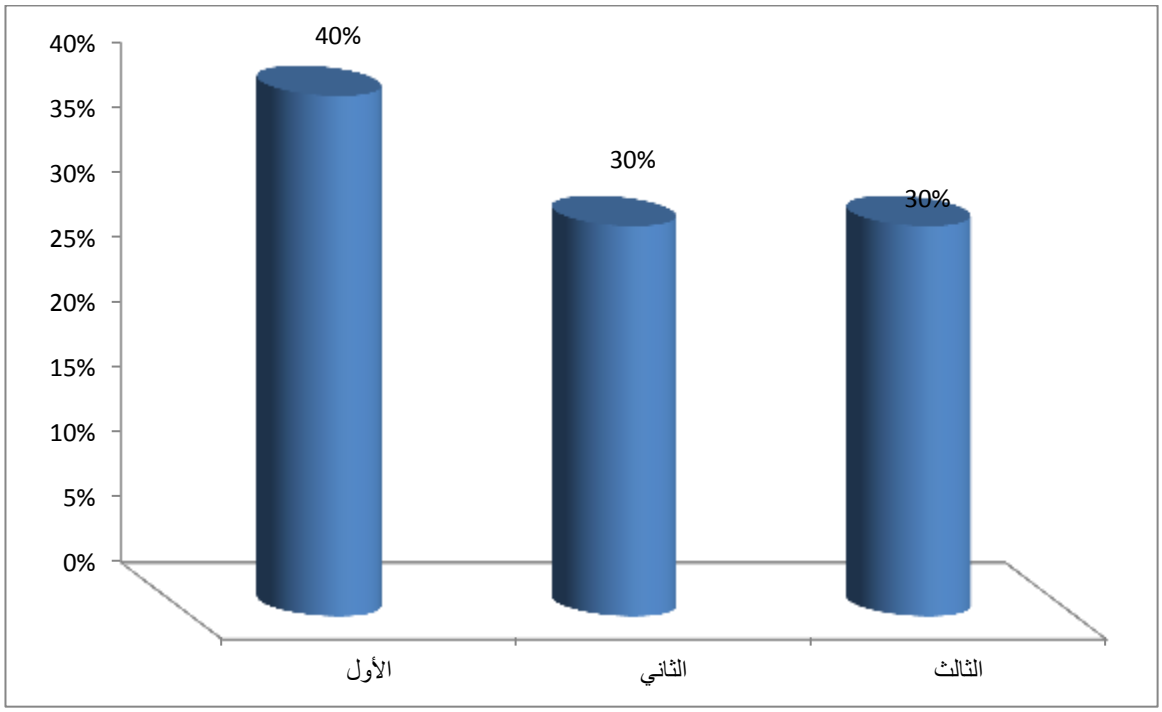
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفصل

الفصل	العدد	النسبة المئوية
الأول	20	%40
الثاني	15	%30
الثالث	15	%30
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (2)

التوزيع البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الفصل



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

ثانياً: عبارات الإستبانة

العبارة الأولى: ضعف التلاميذ في القراءة

جدول رقم (3)

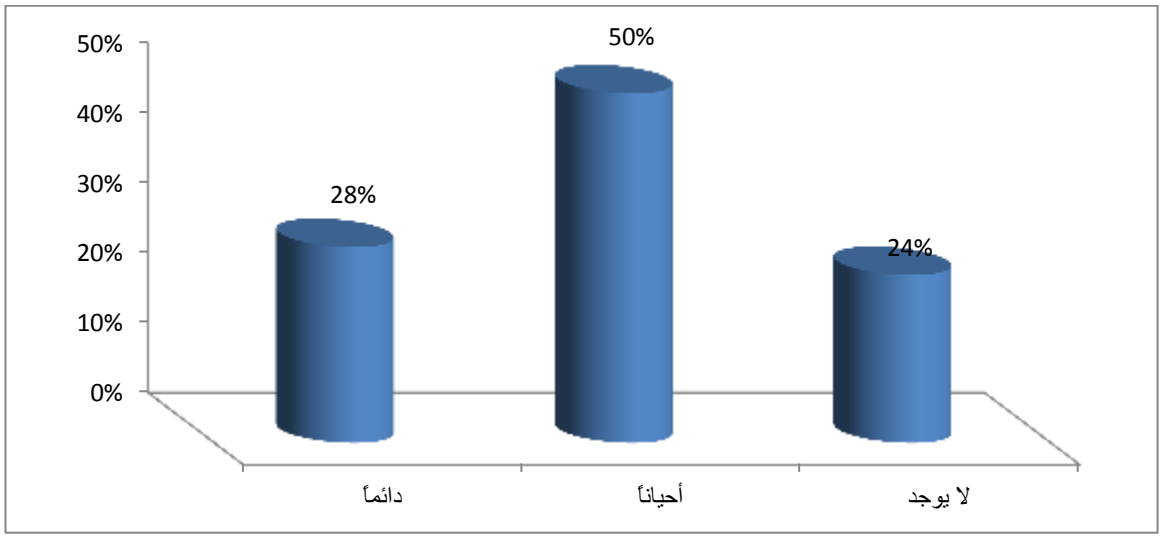
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الأولى

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	13	%28
أحياناً	25	%50
لا يوجد	12	%24
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (3)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الأولى



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (3) والشكل رقم (3) أن (25) فرداً بنسبة (50%) كانت اجباتهم أحياناً وهذا يدل على أن الطالب احياناً ضعيفاً في القراءة و (13) فرداً بنسبة (26%) كان اجاباتهم دائماً و(12) فرداً بنسبة (24%) أجابوا بلا يوجد على تلك العبارة.

العبارة الثانية: انخفاض مستوى الذكاء

جدول رقم (4)

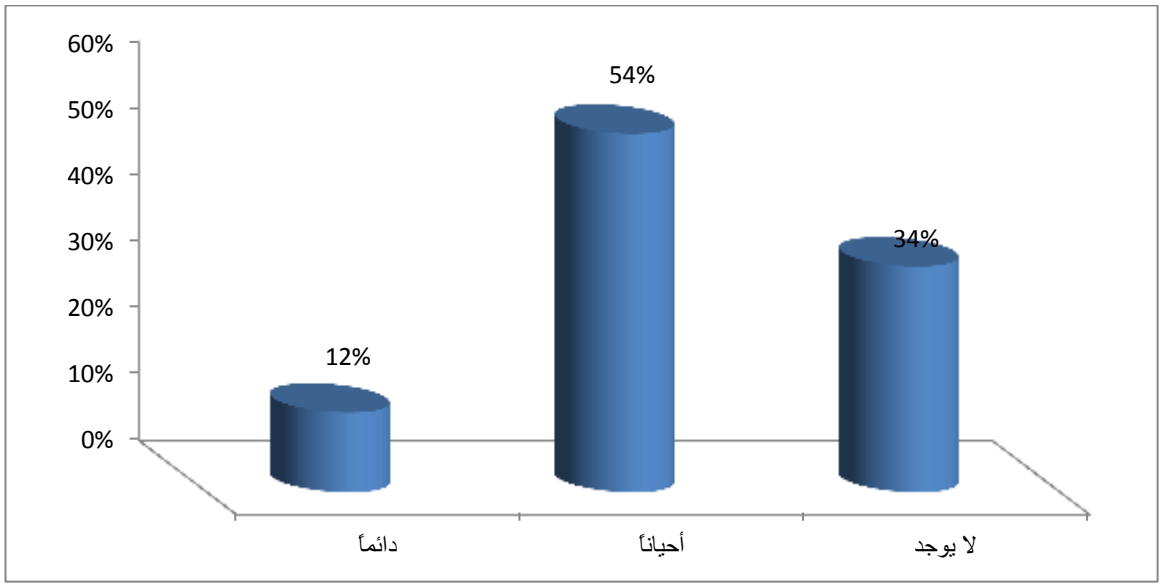
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثانية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	6	%12
أحياناً	27	%54
لا يوجد	17	%34
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (4)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثانية



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (4) والشكل رقم (4) أن (27) فرداً بنسبة (54%) كانت اجباتهم أحياناً وهذا يدل على أن الطالب احياناً ينخفض مستوى ذكاءه و (17) فرداً بنسبة (34%) كان اجاباتهم لا يوجد و(6) أفراد بنسبة (12%) أجابوا بدائماً على تلك العبارة.

العبارة الثالثة: غياب التلميذ المتكرر في حصص اللغة العربية

جدول رقم (5)

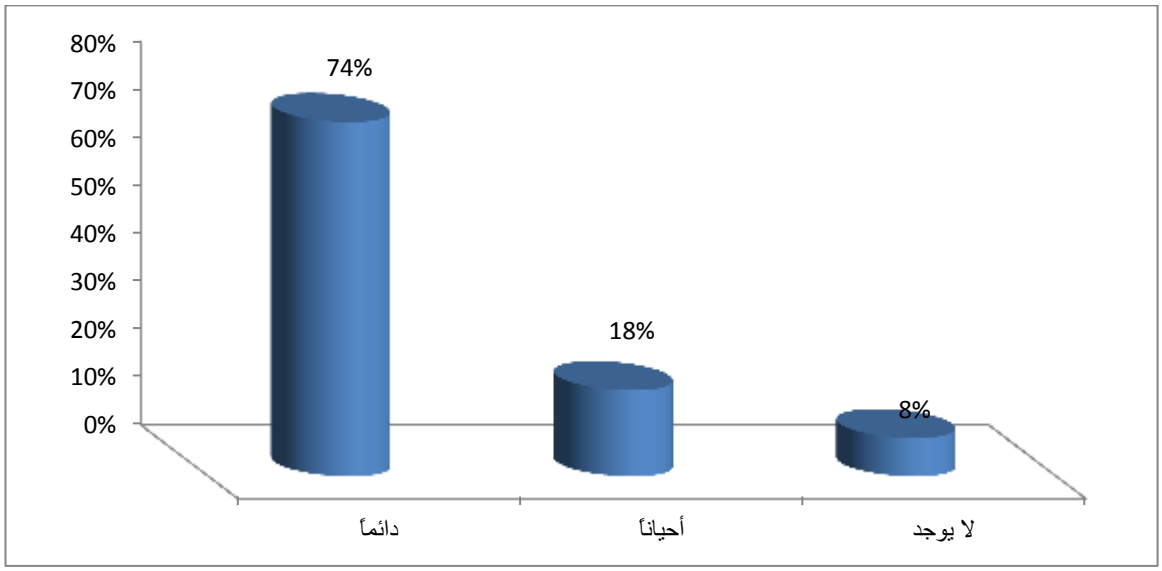
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثالثة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	37	%74
أحياناً	9	%18
لا يوجد	4	%8
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (5)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثالثة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (5) الشكل رقم (5) أن (37) فرداً بنسبة (74%) كانت اجباتهم دائماً وهذا يدل على أن غياب التلميذ في حصص اللغة العربية دائماً يؤثر في ضعف الإملاء لدى الطالب، و (9) أفراد بنسبة (18%) كان اجاباتهم أحياناً و(4) أفراد بنسبة (8%) أجابوا بلا يوجد على تلك العبارة.

العبارة الرابعة: المعلم ضعيف في مقدرته الإملائية

جدول رقم (6)

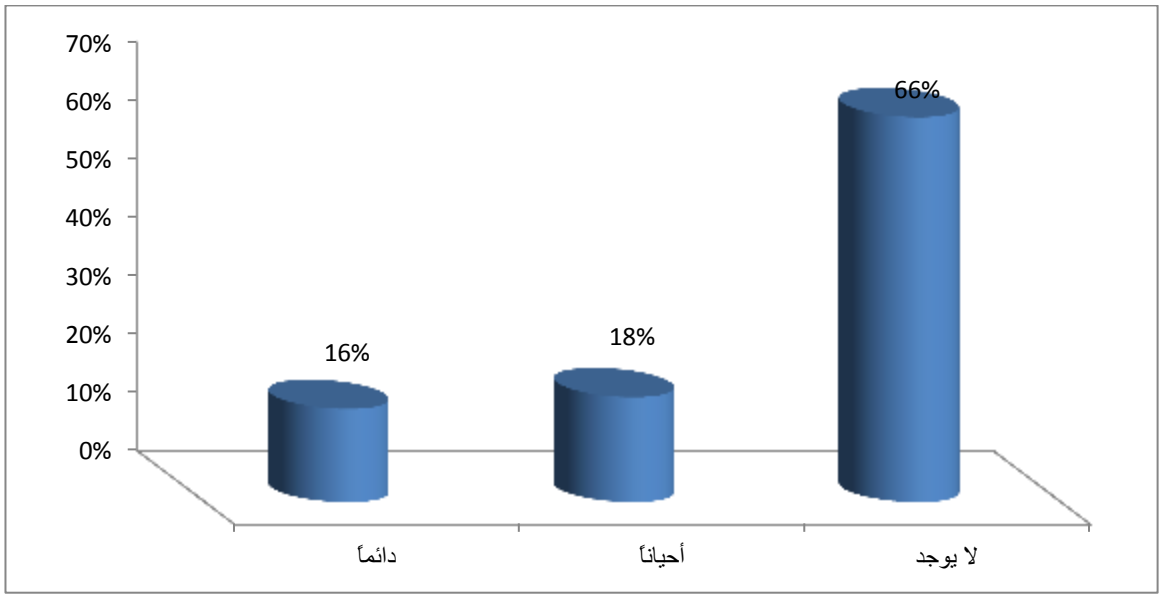
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الرابعة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	8	%16
أحياناً	9	%18
لا يوجد	33	%66
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (6)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الرابعة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (6) والشكل رقم (6) أن (33) فرداً بنسبة (66%) كانت اجباتهم لا يوجد وهذا يدل على عدم ضعف المعلم في الإملاء، و(9) أفراد بنسبة (18%) كان اجاباتهم أحياناً و(8) فرداً بنسبة (16%) أجابوا دائماً على تلك العبارة.

العبارة الخامسة: تمارين الكتاب غير كافية للتدريب على الإملاء

جدول رقم (7)

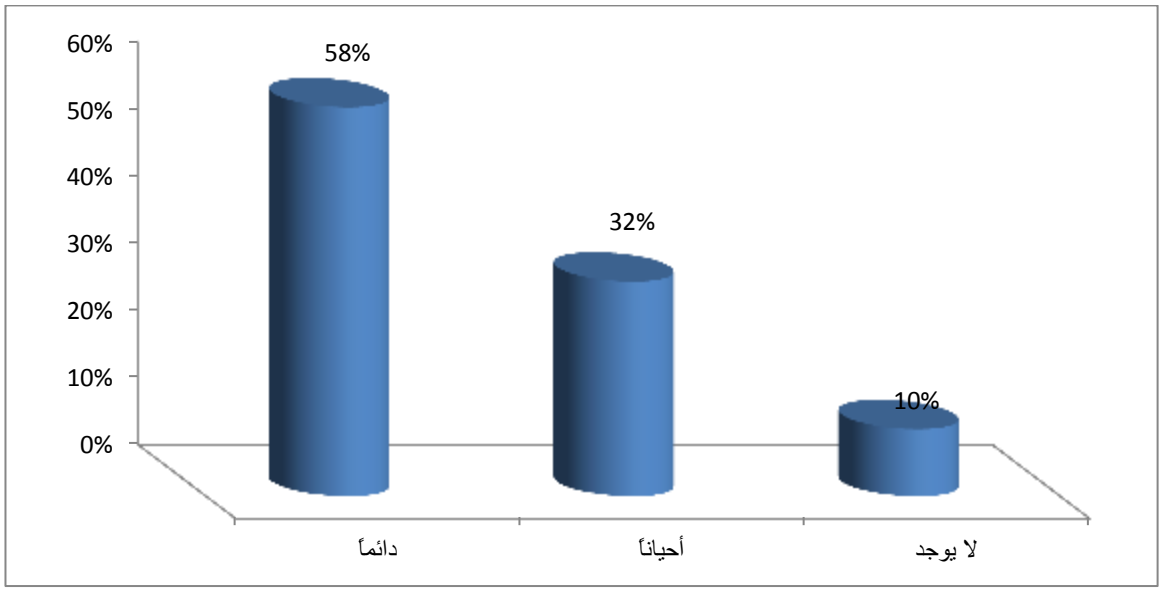
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الخامسة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	29	%58
أحياناً	16	%32
لا يوجد	5	%10
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (7)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الخامسة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (7) والشكل رقم (7) أن (29) فرداً بنسبة (58%) كانت اجباتهم دائماً وهذا يدل على أن تمارين الكتاب غير كافية للتدريب على لإملاء، و (16) فرداً بنسبة (32%) كان اجاباتهم أحياناً و(5) أفراد بنسبة (10%) أجابوا بلا يوجد على تلك العبارة.

العبارة السادسة: زمن الحصة لا يكفي لتغطية التمارين الإملائية

جدول رقم (8)

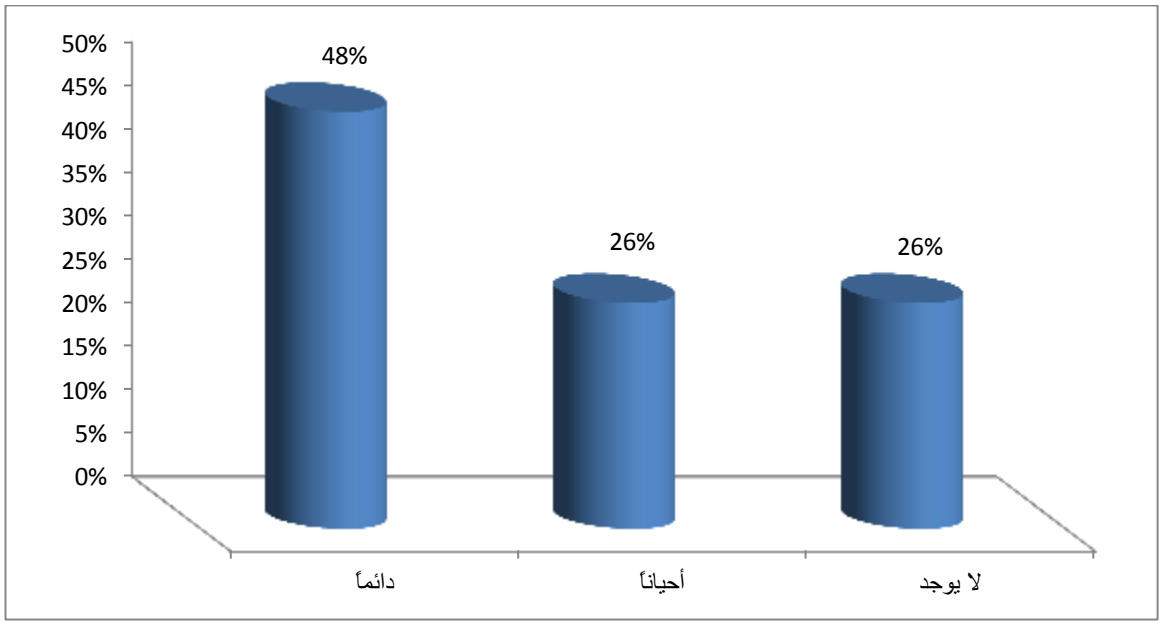
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السادسة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	24	%48
أحياناً	13	%26
لا يوجد	13	%26
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (8)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السادسة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (8) والشكل رقم (8) أن (24) فرداً بنسبة (48%) كانت اجباتهم دائماً وهذا يدل على أن زمن الحصة لا يكفي لتغطية التمارين الإملائية، و (13) فرداً بنسبة (26%) كان اجاباتهم أحياناً و(13) فرداً بنسبة (26%) أجابوا بلا يوجد على تلك العبارة.

العبارة السابعة: تناول الكتاب المدرسي الإملاء بصورة جزئية

جدول رقم (9)

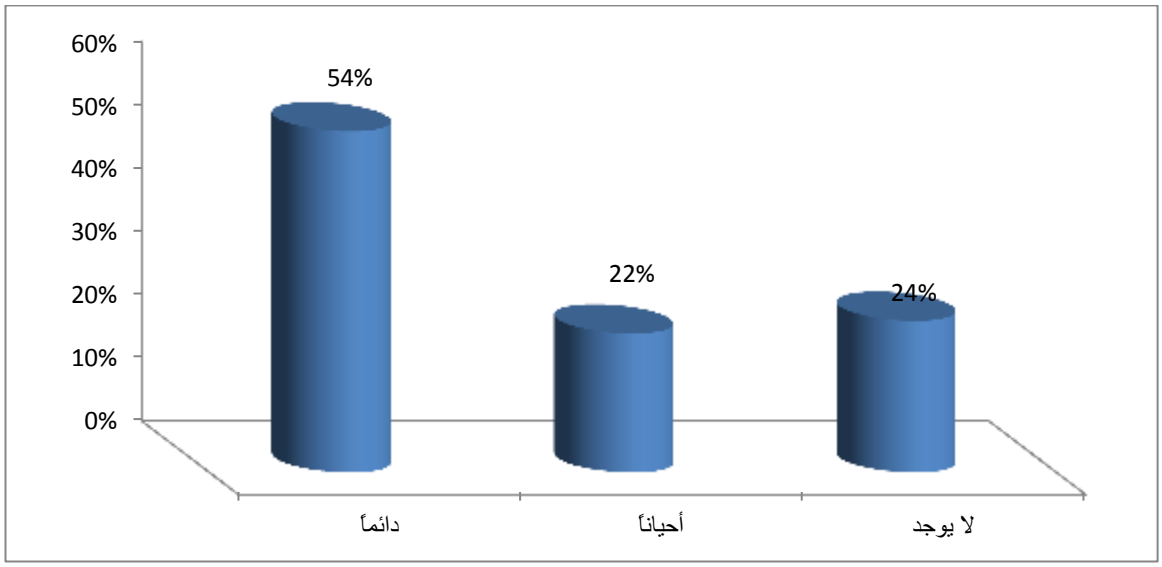
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السابعة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	27	%54
أحياناً	11	%22
لا يوجد	12	%24
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (9)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة السابعة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (9) والشكل رقم (9) أن (27) فرداً بنسبة (54%) كانت اجباتهم دائماً وهذا يدل على أن الكتاب المدرسي تناول الإملاء بصورة جزئية و(12) فرداً بنسبة (24%) كان اجاباتهم لا يوجد و(11) فرداً بنسبة (22%) أجابوا احياناً على تلك العبارة.

العبارة الثامنة: وضع التمارين الإملائية في نهاية الدرس

جدول رقم (10)

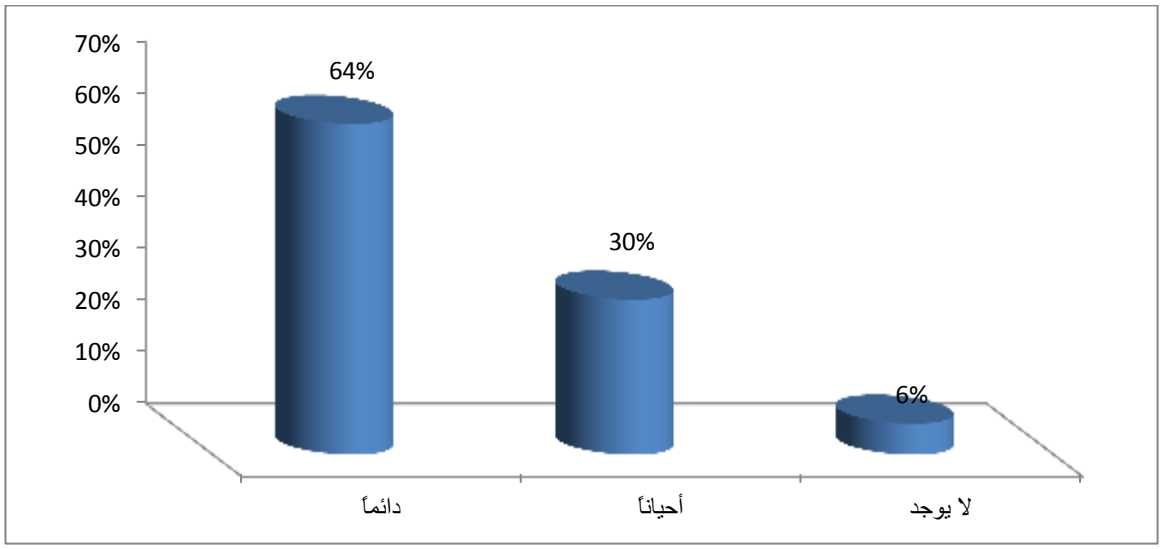
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثامنة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	32	%64
أحياناً	15	%30
لا يوجد	3	%6
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (10)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة الثامنة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (10) والشكل رقم (10) أن (32) فرداً بنسبة (64%) كانت اجباتهم دائماً و(15) فرداً بنسبة (30%) كانت اجاباتهم أحياناً بينما(3) أفراد بنسبة (6%) أجابوا بلا يوجد على تلك العبارة، ويلاحظ من الجدول أعلاه أن وضع التمارين الإملائية في نهاية الدرس يؤدي إلى ضعف الطلاب في الإملاء.

العبارة التاسعة: عدم ربط دروس الإملاء مع باقي موضوعات اللغة

جدول رقم (11)

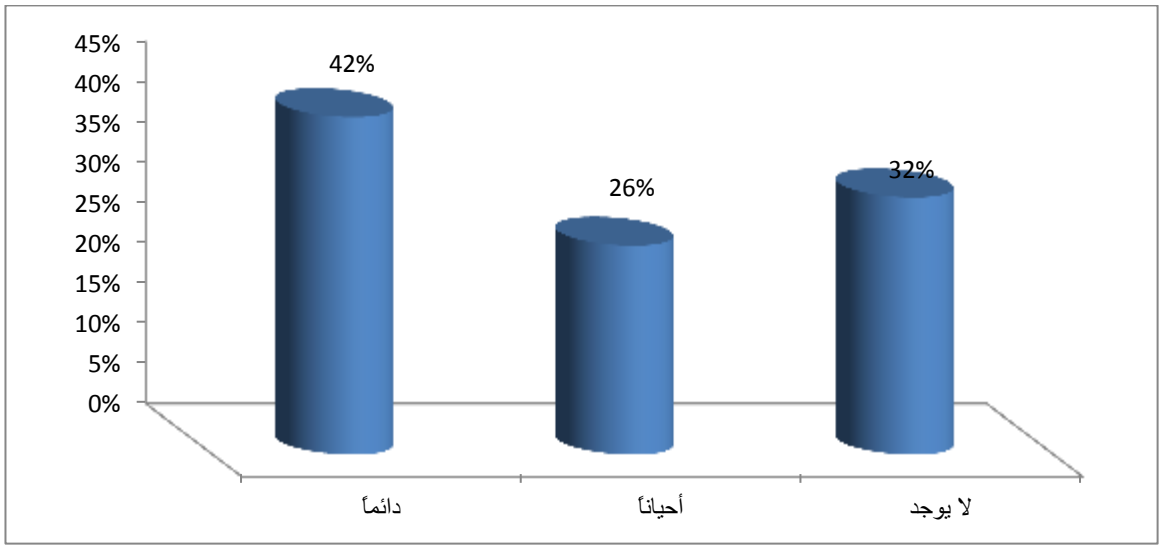
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة التاسعة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	21	%42
أحياناً	13	%26
لا يوجد	16	%32
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (11)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة التاسعة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (11) والشكل رقم (11) أن (21) فرداً بنسبة (42%) كانت اجباتهم دائماً وهذا يدل على أن عدم ربط دروس الإملاء مع باقي موضوعات اللغة يؤدي دائماً إلى ضعف الطلاب في الإملاء و(13) فرداً بنسبة (26%) كانت اجاباتهم أحياناً بينما(16) أفراد بنسبة (32%) أجابوا بلا يوجد على تلك العبارة.

العبارة العاشرة: يرى الطالب أن درجات الإملاء محدودة في الإمتحان

جدول رقم (12)

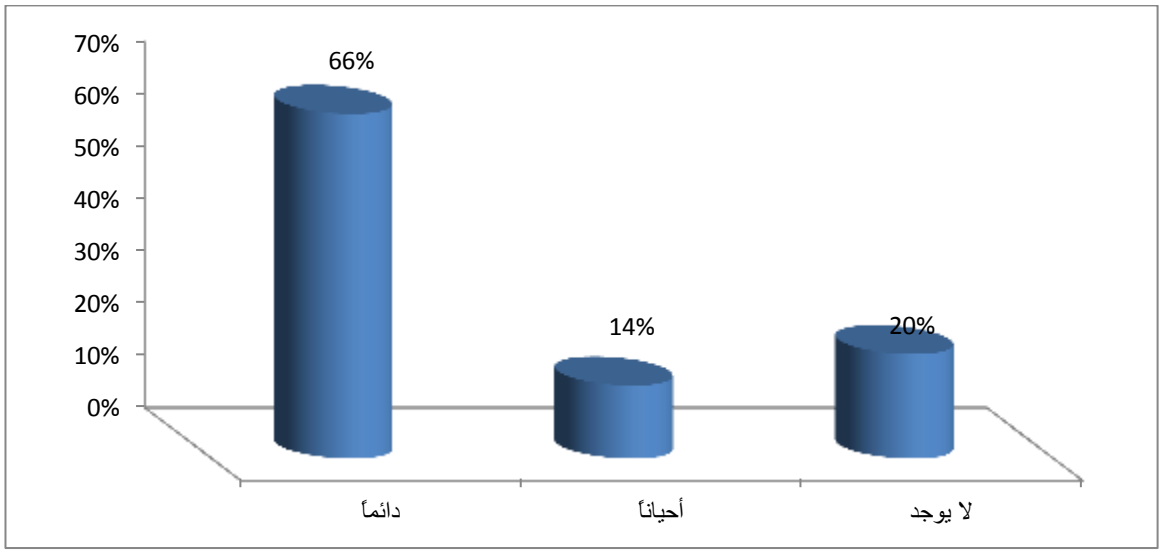
التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة العاشرة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	33	%66
أحياناً	7	%14
لا يوجد	10	%20
المجموع	**50**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (12)

التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق اتجاه العبارة العاشرة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (12) والشكل رقم (12) أن (33) فرداً بنسبة (66%) كانت اجاباتهم دائماً وهذا يدل على أن درجات الإملاء محدودة في الامتحان في نظر الطالب يؤدي إلى ضعفه في الإملاء وأن (7) أفراد بنسبة (14%) كانت اجاباتهم أحياناً بينما(10) أفراد بنسبة (20%) أجابوا بلا يوجد على تلك العبارة.

القسم الثاني: المعلمين:

أولاً: البيانات الرئيسية

1. النوع:

يوضح الجدول رقم (13) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

جدول رقم (13)

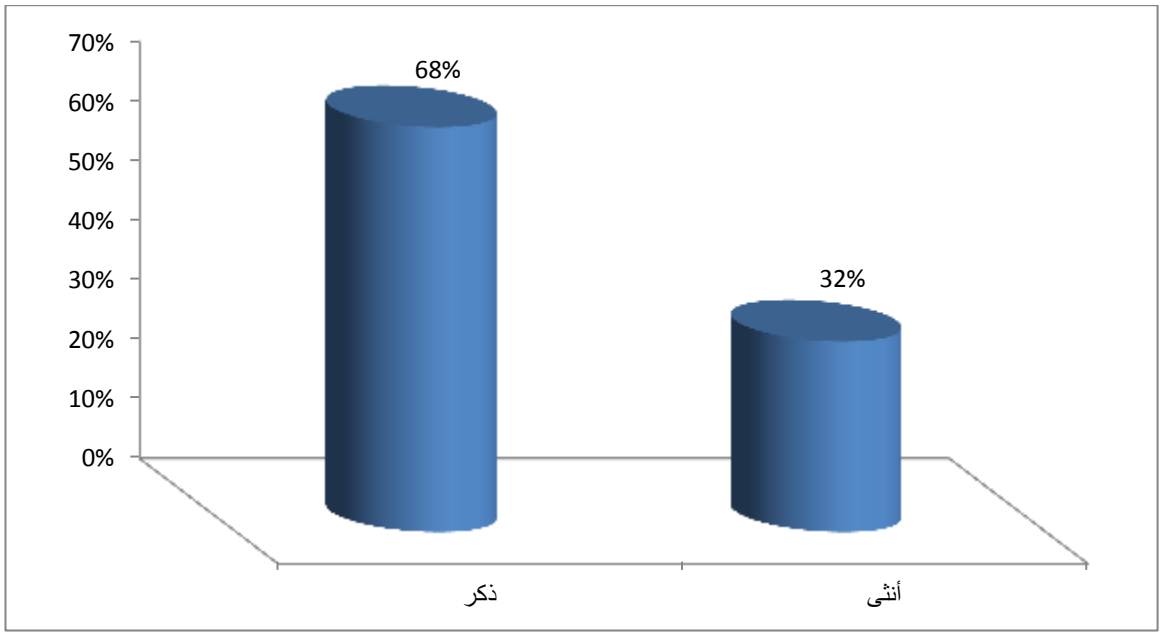
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	17	%68
أنثى	8	%32
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (13)

التوزيع البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

2. المؤهل العلمي:

يوضح الجدول رقم (14) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

جدول رقم (14)

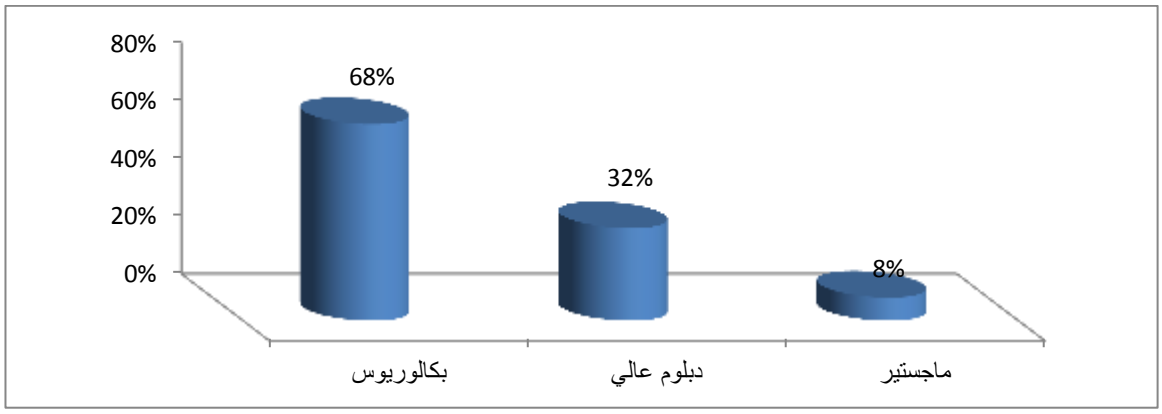
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	17	%68
دبلوم عالي	8	%32
ماجستير	2	%8
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (14)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يتضح من الجدول رقم (14) والشكل رقم (14) أن غالبية أفراد عينة الدراسة هم من ذوي المؤهل العلمي البكالوريوس، حيث بلغ عددهم (19) فرداً وبنسبة (76%) وتضمنت العينة (4) أفراد وبنسبة (16%) من ذوي المؤهل العلمي دبلوم عالي، كما تضمنت العينة (2) فرد وبنسبة (8%) لهم المؤهل العلمي ماجستير وهذا يشير إلى أن معظم أفراد العينة من حملة البكالوريوس دليل عدم التأهيل الكافي.

3. نوع المؤهل

يوضح الجدول رقم (15) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير المركز الوظيفي

جدول رقم (15)

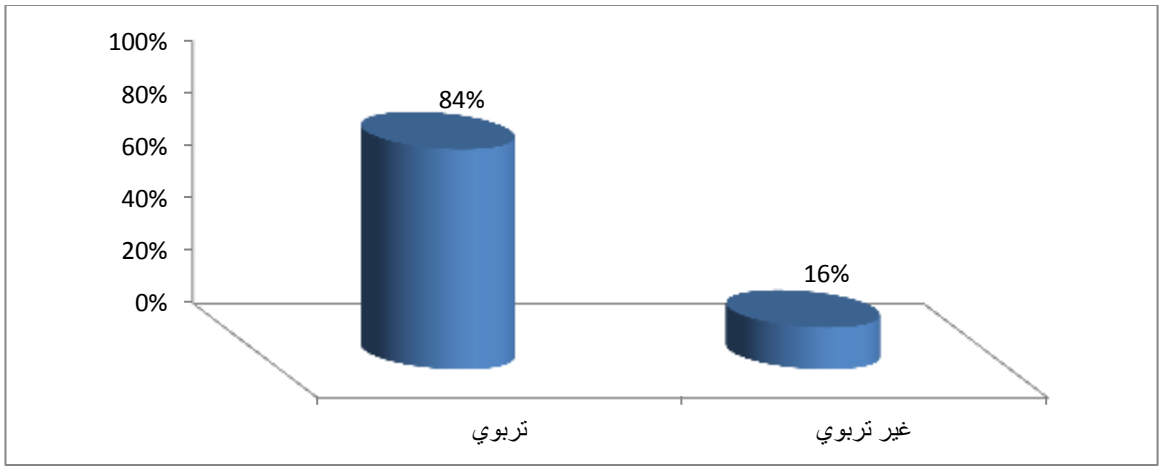
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المؤهل

نوع المؤهل	العدد	النسبة المئوية
تربوي	21	%84
غير تربوي	4	%16
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (15)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المؤهل



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يتضح من الجدول رقم (15) والشكل رقم (15) أن غالبية عينة الدراسة مؤهلاتهم تربوية إذ بلغ عددهم (21) فرداً وبنسبة (84%)، ثم يأتي في المرتبة الثانية من حيث العدد الذين مؤهلاتهم غير تربوي، حيث بلغ عددهم في العينة (4)أفراد وبنسبة (16%) وهذا مؤشر طيب إذ خريجي التربية يعتبر مؤهلاً تماماً للتدريس.

4. سنوات الخبرة:

يوضح الجدول رقم (16) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

جدول رقم (16)

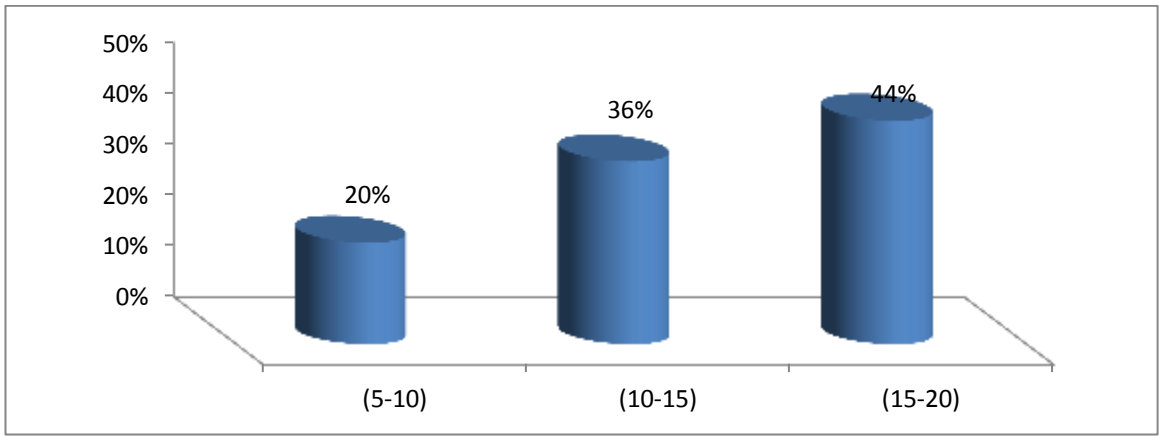
التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
10-5	5	%20
15-10	9	%36
20-15	11	%44
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (16)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يتضح من الجدول رقم (16) والشكل رقم (16) أن غالبية أفراد عينة الدراسة لهم سنوات خبرة من 15-20 سنة، حيث بلغ عددهم (11) فرداً وبنسبة (44%) ثم يأتي في المرتبة من حيث العدد، أفراد عينة الدراسة الذي لهم سنوات خبرة من (10-15) سنة، حيث بلغ عددهم (9) أفراد وبنسبة (36%).

ثانياً: المحاور: محور المعلم

العبارة الأولى: اكتفاء المعلمين بالإملاء الاختباري دون غيره

جدول رقم (17)

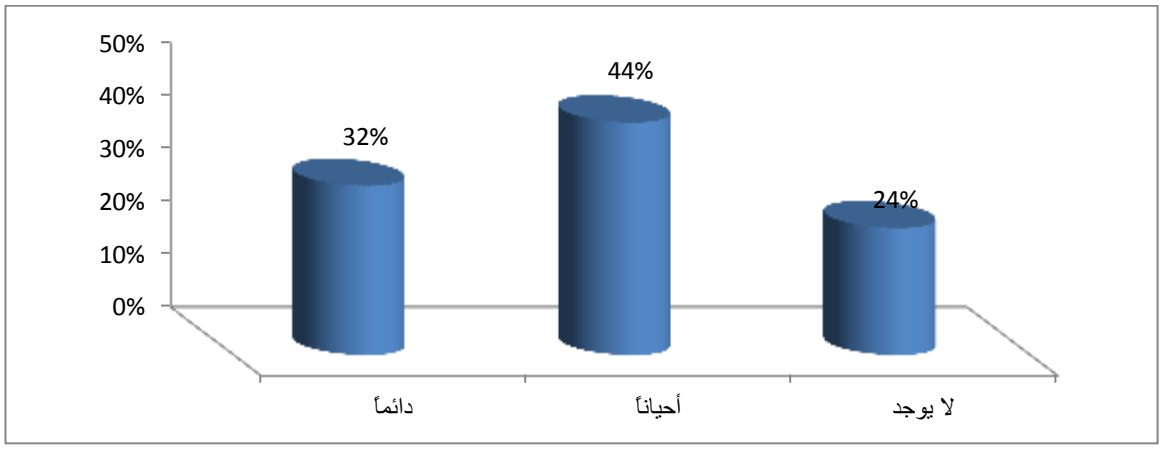
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الأولى

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	8	%32
أحياناً	11	%44
لا يوجد	6	%24
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (17)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الأولى



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (17) والشكل رقم (17) أن (11) فرداً بنسبة (44%) كانت إجاباتهم أحياناً وهذا يدل على أن اكتفاء المعلمين بالإملاء الاختياري دون غيره، و(8) أفراد بنسبة (32%) كانت اجاباتهم دائماً بينما (6) أفراد وبنسبة (24%) أجابوا بلايوجد على تلك العبارة ويتضح أن المعلمين متمكنين من الإكتفاء الإملائي.

العبارة الثانية: عدم اهتمام بعض معلمي المواد الدراسية الأخرى في تصويب الأخطاء الإملائية للتلاميذ

جدول رقم (18)

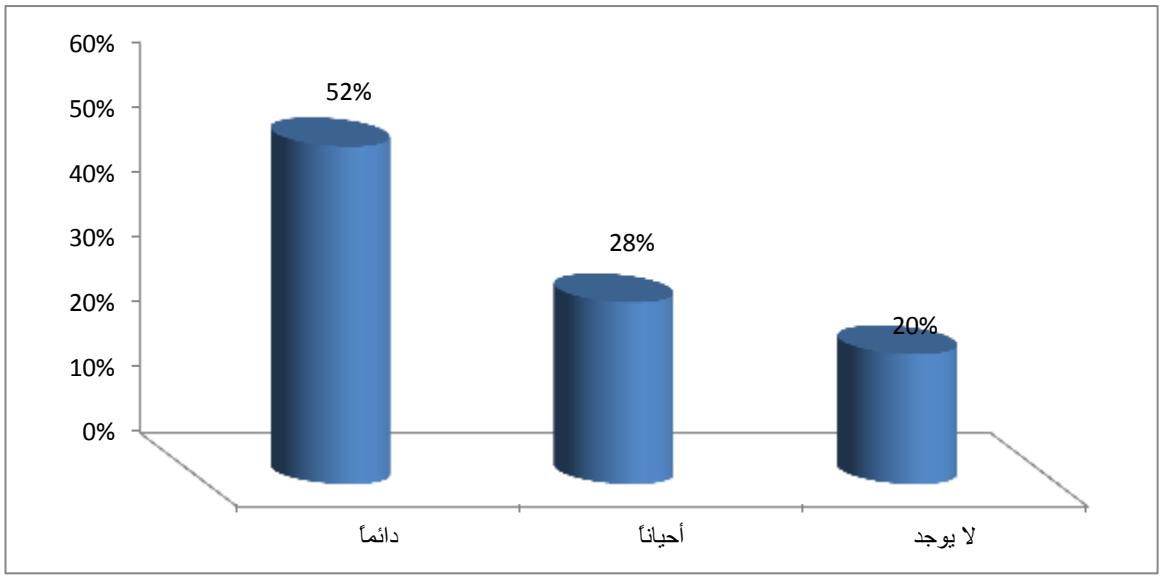
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الثانية

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	13	%52
أحياناً	7	%28
لا يوجد	5	%20
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (18)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الثانية



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (18) والشكل رقم (18) أن (13) فرداً بنسبة (52%) كانت إجاباتهم دائماً وهذا يدل على أن اهتمام بعض المعلمي المواد الدراسية الأخرى بتصويب الأخطاء الإملائية للتلاميذ، و(7) أفراد بنسبة (28%) كانت اجاباتهم بـــ أحياناً بينما (5) أفراد وبنسبة (20%) أجابوا بلايوجد على تلك العبارة.

العبارة الثالثة: اقتصار معلمي اللغة العربية في علاج الأخطاء الإملائية على ما يقع في كراسات الإملاء فقط.

جدول رقم (19)

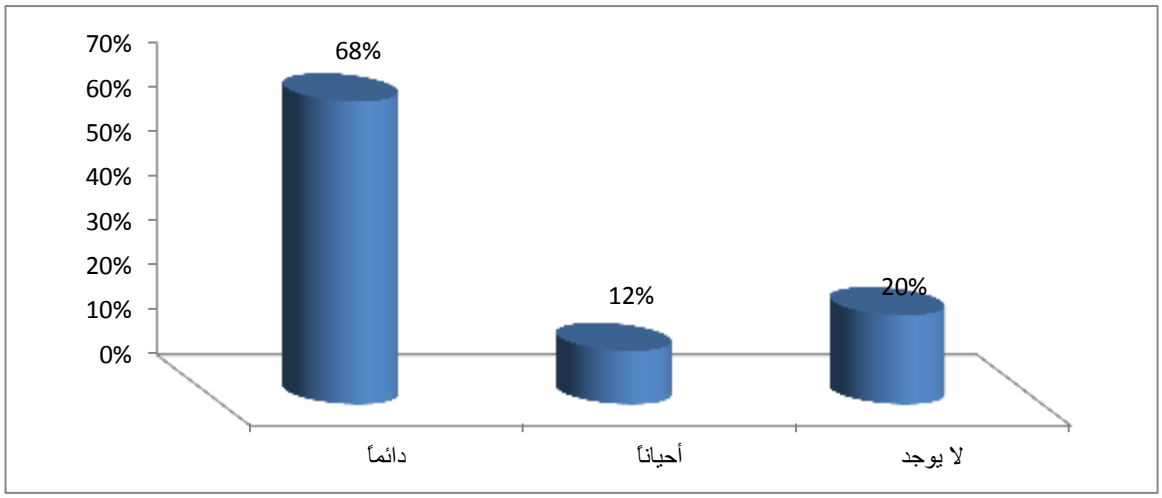
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الثالثة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	17	%68
أحياناً	3	%12
لا يوجد	5	%20
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (19)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الثالثة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (19) والشكل رقم (19) أن (17) فرداً بنسبة (68%) كانت إجاباتهم دائماً وهذا يدل على اقتصار معلمي اللغة العربية في علاج الأخطاء الإملائية على ما يقع في كراسات الإملاء فقط، و(5) أفراد بنسبة (20%) كانت اجاباتهم بـــلايوجد بينما (3) أفراد وبنسبة (12%) أجابوا بأحياناً على تلك العبارة.

العبارة الرابعة: تركيز معلم الإملاء على الخطأ البارز واهمال غيره

جدول رقم (20)

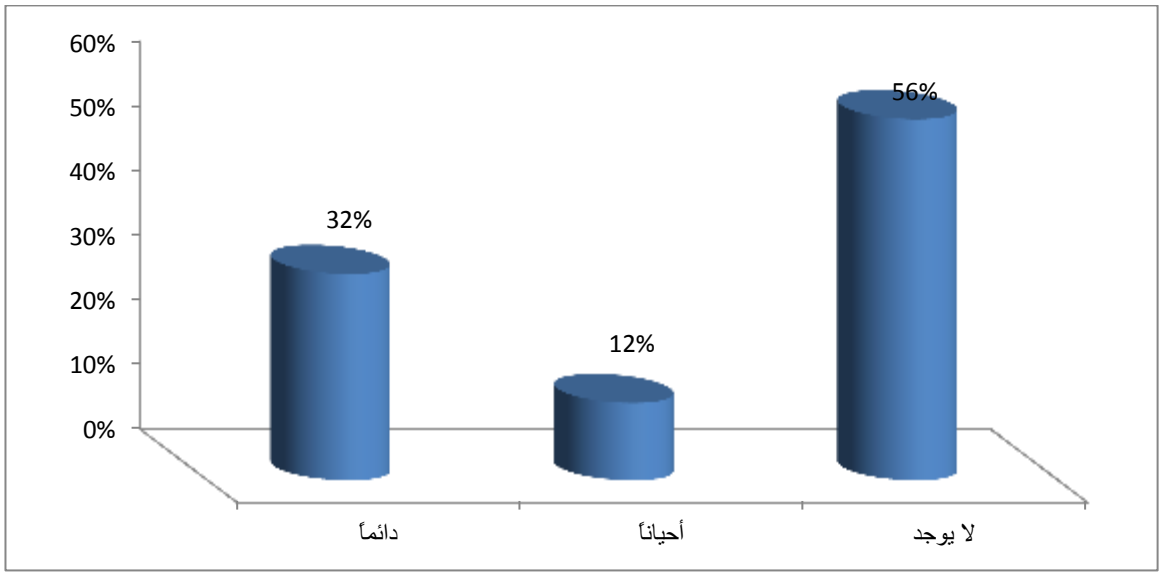
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الرابعة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	8	%32
أحياناً	3	%12
لا يوجد	14	%56
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (20)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الرابعة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (20) والشكل رقم (20) أن (14) فرداً بنسبة (56%) كانت إجاباتهم لا يوجد وهذا يدل على عدم تركيز معلم الإملاء على الخطأ البارز واهما غيره، و(8) أفراد بنسبة (32%) كانت اجاباتهم دائماً بينما (3) أفراد وبنسبة (12%) أجابوا بأحياناً على تلك العبارة.

العبارة الخامسة: عدم اهتمام بعض معلمي المواد الدراسية الأخرى في تصويب الأخطاء الإملائية للتلاميذ

جدول رقم (21)

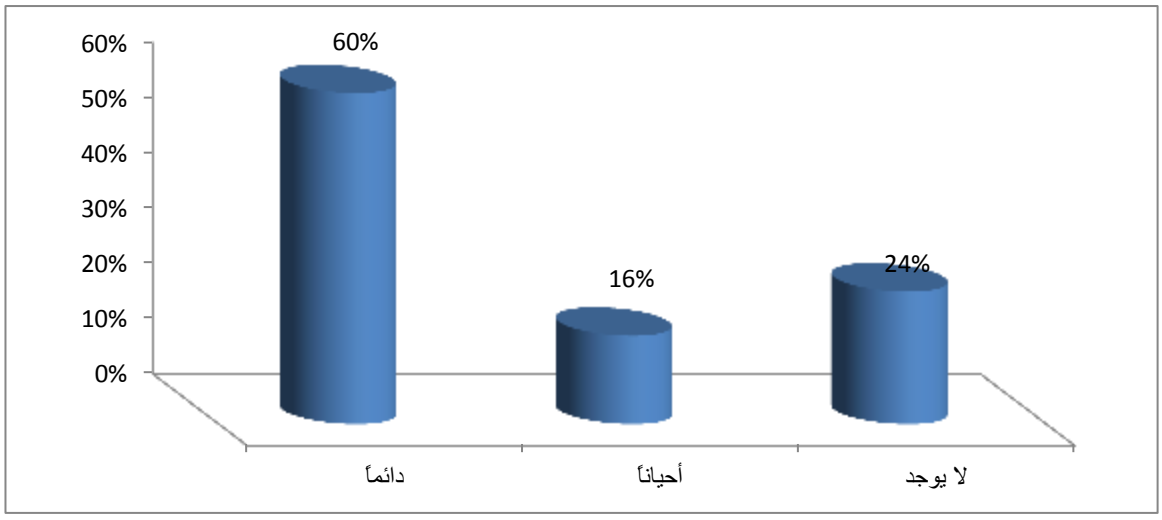
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الخامسة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	15	%60
أحياناً	4	%16
لا يوجد	6	%24
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (21)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الخامسة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (21) والشكل رقم (21) أن (15) فرداً بنسبة (60%) كانت إجاباتهم دائماً وهذا يدل على أن كثافة التلاميذ في الفصول الدراسية، و(6) أفراد بنسبة (24%) كانت اجاباتهم بـــ أحياناً بينما (6) أفراد وبنسبة (24%) أجابوا بلايوجد على تلك العبارة.

العبارة السادسة: ارهاق المعلم بكثرة الحصص

جدول رقم (22)

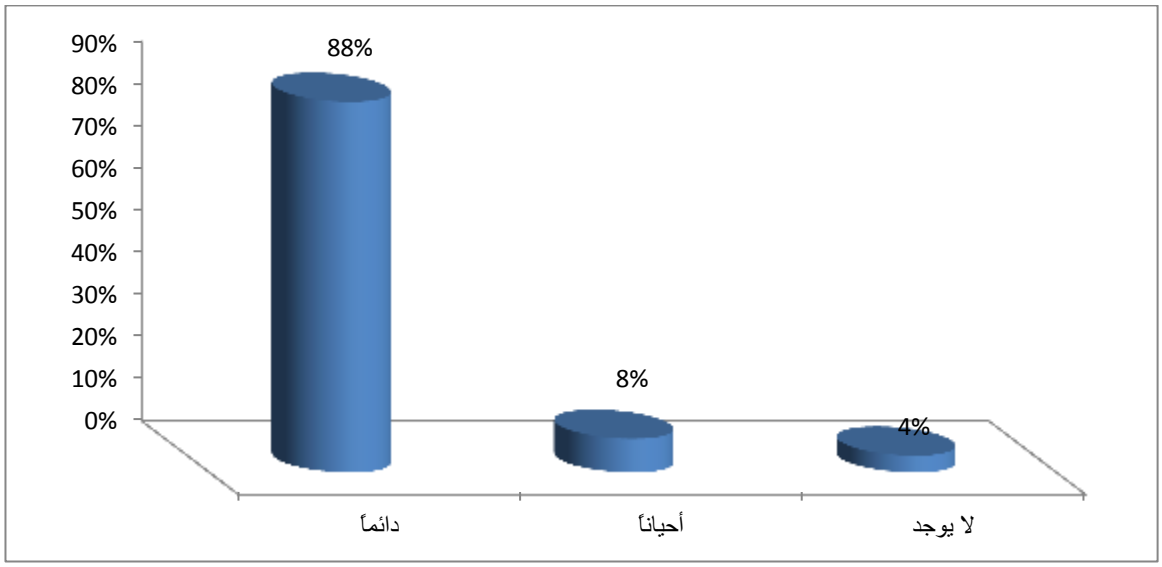
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة السادسة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	22	%88
أحياناً	2	%8
لا يوجد	1	%4
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (22)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة السادسة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (22) والشكل رقم (22) أن (22) فرداً بنسبة (88%) كانت إجاباتهم دائماً وهذا يدل على إرهاق المعلم بكثرة الحصص، و(2) فرد بنسبة (8%) كانت اجاباتهم بـــ أحياناً بينما فرد واحد وبنسبة (4%) أجاب بلايوجد على تلك العبارة.

العبارة السابعة: عدم متابعة بعض مديري المدارس لأسباب الضعف

جدول رقم (23)

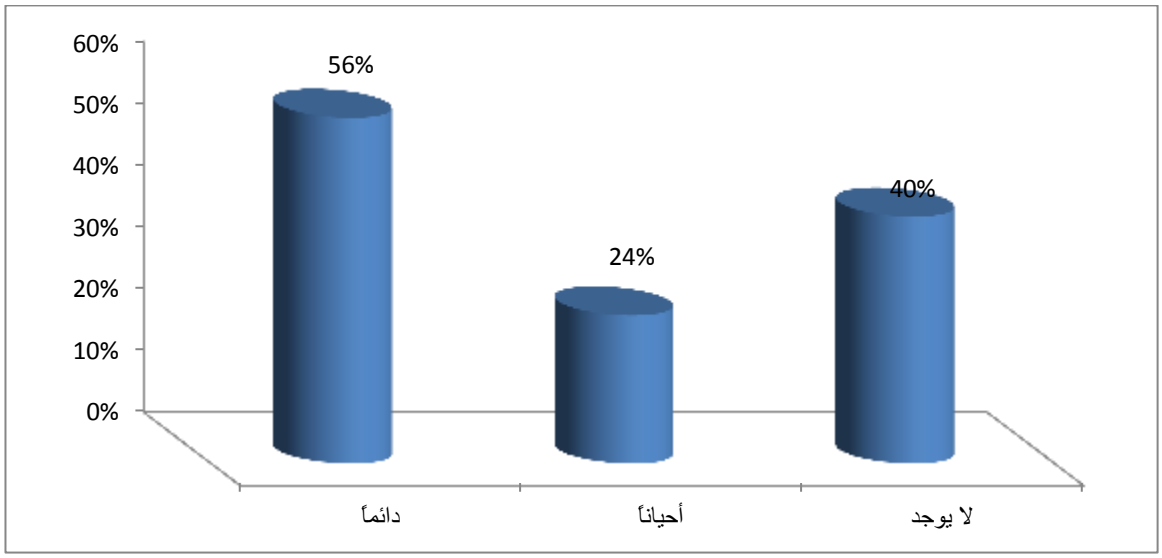
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة السابعة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	14	%56
أحياناً	6	%24
لا يوجد	10	%40
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (23)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة السابعة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (23) والشكل رقم (23) أن (14) فرداً بنسبة (56%) كانت إجاباتهم دائماً وهذا يدل على عدم متابعة بعض مديري المدارس لأسباب الضعف، و(10) أفراد بنسبة (40%) كانت اجاباتهم لا يوجد بينما (6) أفراد وبنسبة (24%) أجابوا بأحياناً على تلك العبارة.

العبارة الثامنة: كثرة الاعمال التي يكلف بها معلم اللغة العربية داخل المدرسة

جدول رقم (24)

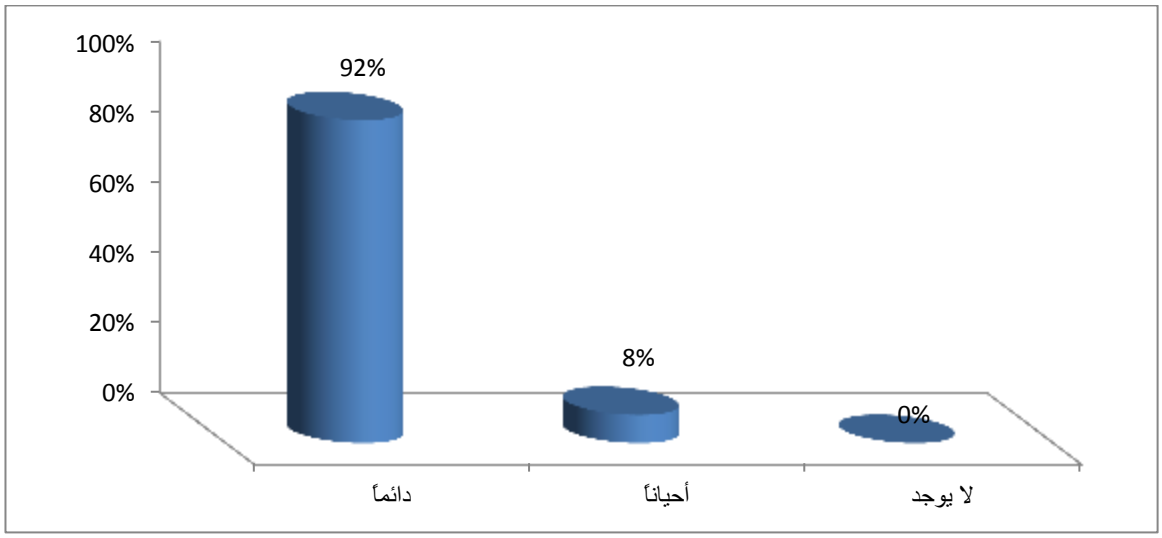
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الثامنة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	23	%92
أحياناً	2	%8
لا يوجد	–	%0
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (24)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة الثامنة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (24) والشكل رقم (24) أن (23) فرداً بنسبة (92%) كانت إجاباتهم دائماً وهذا يدل على أن كثرة الأعمال التي يكلف بها معلم اللغة العربية داخل المدرسة، و(2) فرد بنسبة (8%) كانت اجاباتهم بـــ أحياناً على تلك العبارة.

العبارة التاسعة: كانت اللغة العربية تخصصاً ثانوياً بالنسبة لي

جدول رقم (25)

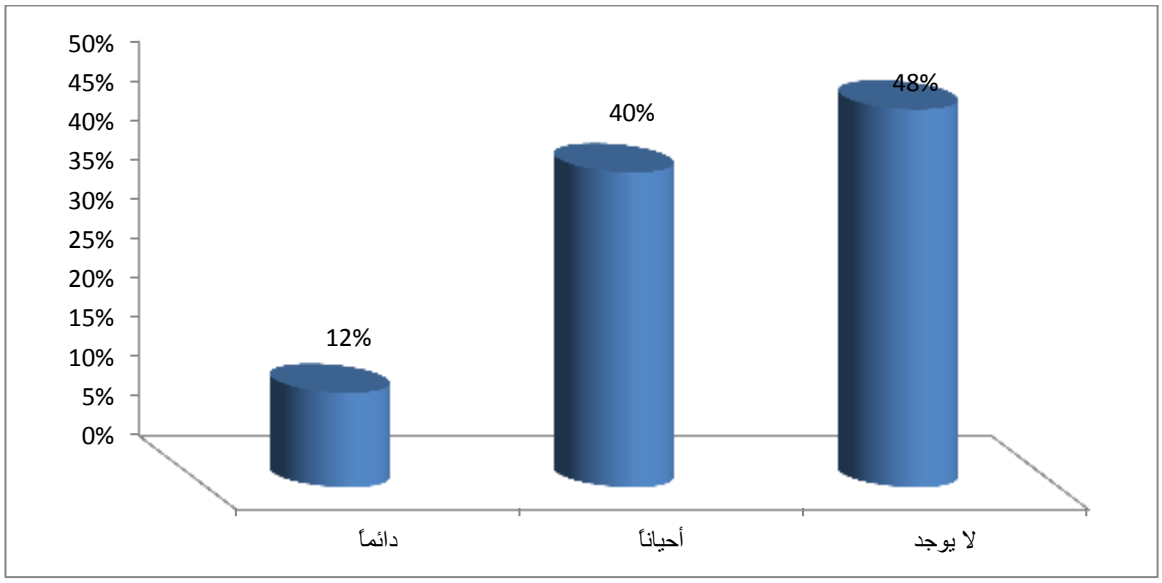
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة التاسعة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	3	%12
أحياناً	10	%40
لا يوجد	12	%48
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (25)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة التاسعة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (25) والشكل رقم (25) أن (12) فرداً بنسبة (48%) كانت إجاباتهم بلا يوجد وهذا يدل على أن اللغة العربية ليست تخصصاً ثانوياً بالنسبة للمعلم، و(10) أفراد بنسبة (40%) كانت اجاباتهم بـــ أحياناً بينما (3) أفراد وبنسبة (12%) أجابوا بدائماً على تلك العبارة.

العبارة العاشرة: عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء

جدول رقم (26)

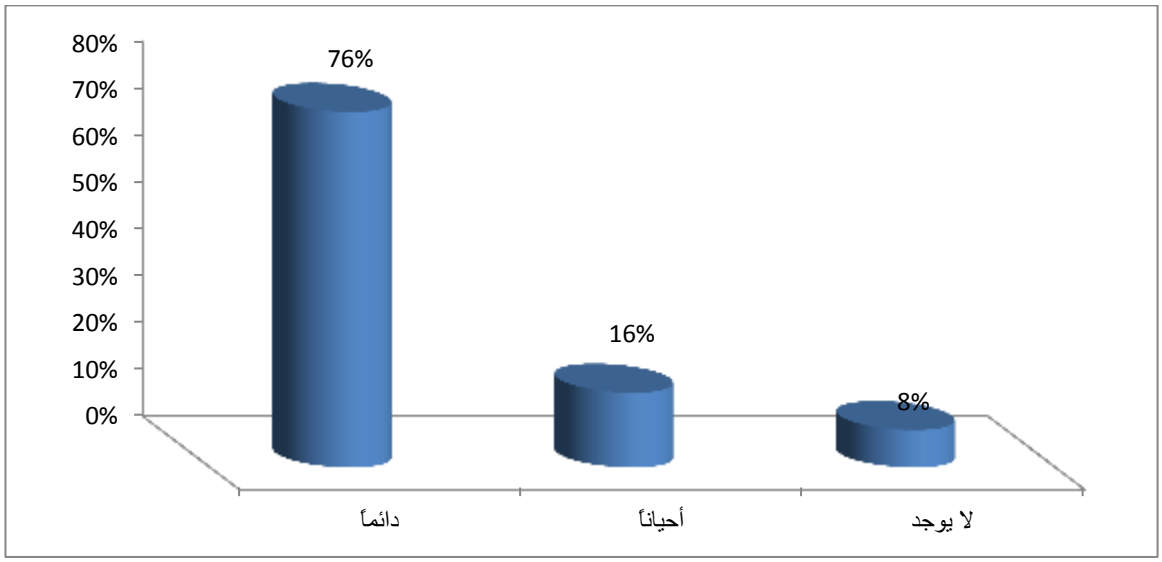
التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة العاشرة

الإجابة	العدد	النسبة المئوية
دائماً	19	%76
أحياناً	4	%16
لا يوجد	2	%8
المجموع	**25**	**%100.0**

المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

شكل رقم (26)

التكرارات لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق تجاه العبارة العاشرة



المصدر: إعداد الباحثون من بيانات الاستبانة 2015م .

يلاحظ من الجدول رقم (26) والشكل رقم (26) أن (19) فرداً بنسبة (76%) كانت إجاباتهم دائماً وهذا يدل على أن عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء، و(4) أفراد بنسبة (16%) كانت اجاباتهم بـــ أحياناً بينما (2) فرد وبنسبة (8%) أجابوا بلايوجد على تلك العبارة.

الفصـــــل الرابع

نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

نتائج الدراسة:

بعد التعرف على واقع الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ خاصة تلاميذ الصف السادس من واقع أدائهم في القطعة الإملائية، ومن وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها وفي إطار تعزف الباحث على اسباب الأخطاء الإملائية والأساليب المناسبة لعلاجها، خلص الباحث إلى النتائج التالية:

عرض خلاصة نتائج الاستبانة:

- صحت الفرضية التي تنص على وجود أخطاء املائية في كتابات تلاميذ الصف السادس بمنطقة أم درمان من خلال آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها، حيث كشفت الدراسة ارتفاع معدلات الإنفاق على شيوع الغالبية العظمة من الأخطاء الإملائية الواردة في الاستبانة، سواء المعلمين أم المعلمات وبالتالي الاجمالي.
- كذلك صحت الفرضية التي تنص على وجود اتفاق بين نتائج الأخطاء الإملائية من واقع أداء تلاميذ الصف السادس الإبتدائي حيث يعد الإتفاق كبيراً بين أراء المعلمين في الأخطاء الإملائية من ناحية ومن ناحية أداء التلاميذ نجد أن الأخطاء الإملائية المتفق عليها بين المعلمين والمعلمات.
- صحت الفرضية التي تنص على وجود أسباب تعزي إلى وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية حيث تضمن البعد الثاني من الاستبانة مجموعة من الأسباب التي قد تفسر وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية وتتعلق هذه الأسباب بمحاور رئيسية موزعة على النحو الآتي:
    - أسباب تتعلق بالتلميذ.
    - أسباب تتعلق بالمعلم.
    - أسباب تتعلق بالمقرر.

- أسباب تتعلق بالمدرسة.
- اسباب تتعلق بالبيئة الاجتماعية.

- كما صحت الفرضية التي تنص على وجود أساليب مناسبة لعلاج الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها.
- تقارب وجهات النظر بين المعلمين والمعلمات في الأخطاء الإملائية وأسباب الوقوع في الأخطاء الإملائية والأساليب العلاجية المناسبة.
- تتفق هذه الدراسة في كثير من نتائجها مع ما وصلت إليه دراسة شحاته (1978م)، ودراسة هجرس (1979م) ودراسة القاضي (1981م)، ودراسة المزيد (1985)، ودراسة القرشي، (1986م) ودراسة القيسي (1987م)، ودراسة العطية (1987م)، ودراسة علمان (1989م) ودراسة عبد الحميد (1989م)، ودراسة سعيد (1989م) ودراسة الصيني (1994م)، (1996م)، والتي اشارة نتائجها إلى أن أداء التلاميذ الإملائي يعاني من كثرة الأخطاء الإملائية، على الرغم من اختلاف طبيعي المراحل التعليمي التي كشفت تلك الدراسات عن أخطاء التلاميذ فيها، وأختلاف طبيعة التعليم في البيئات التي اجريت فيها تلك الدراسة.

التوصيات:

في ضوء التأهيل النظري للبحث، ونتائج اختبار الإملاء وبعد مراجعة لمفردات الإملاء، والتي اشتملت على المهارات الإملائية التي درسوها، وما اسفرت عنه الدراسة من نتائج استطلاع آراء المعلمين والمعلمات، ومن خلال عرض النتائج ومناقشتها يقدم الباحث التوصيات الإجرائية الآتية:

أ. توصيات موجهة إلى وزارة التربية والتعليم والشباب والمناطق التعليمية:

1- الحرص على استقطاب المواطنين إلى مهنة التدريس، لأن آمال الأمة لا تتحقق إلا بوهج الأبناء، وان بناء أي دولة لا يقوم في حقيقته إلا بسواعد الأبناء، وأنه لا يعبر عن خمير أي مجتمع إلا أبناؤه.

2- ضرورة تضافر الجهود المخلصة لإقرار كادر وظيفية يستجيب لاحتياجات المعلمين والمواطنين، ويأخذ بالاتجاهات الحديثة في مجالي الترقية ونظم الحوافز.

3- الحرص على انتقاء علم اللغة العربية المتمكن في مادته ولسانة، وقلمه، واسلوب أدائه للقيام بالتدريس في المرحلة الأساسية، نظراً لأهمية هذه المرحلة.

4- تخفيف الأعباء الوظيفية والإدارية الملقاة على معلم اللغة العربية، كي يتسنى له القيام بواجبه التربوي التعليمي على أكمل وجه ممكن.

5- إعادة النظر في توزيع الدرجات المخصصة للإملاء بما يتناسب وأهميتها مع المواد الدراسية الأخرى.

6- ينبغي أن يخصص لكل مدرسة معلم أو أكثر للخط العربي، وذلك لتدريب التلاميذ والتلميذات على صحة الرسم، وتنظيم الخط ووضوحه وجماله.

7- مواصلة التطوير والتحسين لبرامج اعداد دورات تدريبية منظمة لمعلمي اللغة العربية، في مختلف فروع المواد العربية؛ وذلك لتنمية قدراتهم على استخدم الضوابط اللغوية بمهارة وكفاية.

8- ضرورة تخفيف كثافة عدد التلاميذ داخل الفصل الدراسي بما لا يتجاوز 25 في كل فصل.

9- ضرورة التعاون بين وزارة التربية والتعليم والشباب ووزارة الإعلام على تكاليف اصحاب اللوحات التجارية والوسائل الاعلامية المختلفة بتصويب الأخطاء الاملائية المدونة في وسائلهم ومنشوراتهم.

ب. توصيات تتعلق بالإدارة المدرسية:

1- ضرورة وضع حصص اللغة العربية وبخاصة وصحته الإملاء في مكانها المناسب من الجدول المدرسي اليومي؛ بحيث لا تكون آخر اليوم الدراسي فلا تؤتي ثمارها وبالتالي لا تحقق الإفادة المرجوة منها.

2- تخفيف الأعمال الإدارية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها حتى يتمكنوا من التفرغ لرعاية ابنائهم التلاميذ والأعمال الفنية وذلك في مختلف أوجه النشاط اللغوي وبخاصة في النشاط الكتابي.

3- إيجاد حوافز تشجيعية أو معنوية للمعلمين والمعلمات الأكفاء، تلك الحوافز ستدفعهم إلى حسن القيام بواجباتهم التربوية و التعليمية على أحسن وجه.

4- ضرورة توجيه المعلمين والمعلمات وتبصيرهم بخطورة الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ، وكذلك الاهتمام ببعض المباحث الاملائية التي بث كثرة وقوع التلاميذ بالخطأ فيها.

5- اعطاء مزيد من الاهتمام بمتابعة المعلمين والتلاميذ الضعفاء.

ت. توصيات تتعلق بالمعلمين والمعلمات:

1- ضرورة العناية بتصحيح كراسات التلاميذ الاملائية بكل دقة وصدق وموضوعية، لأن التصحيح غير الدقيق يؤدي إلى تشجيع التلاميذ على الخطأ، مع استخدام الأساليب والطرائق المناسبة، التي تساعد التلميذ على كشف خطئه وتعرف الصواب بجهده.

2- التركيز على المباحث الإملائية التي يكثر خطأ التلاميذ فيها، مما اثبتته نتائج هذه الدراسة.

3- توجيه انظار التلاميذ عند دراسة نص من القرآن الكريم إلى الفروق بين الرسم الاصطلاحي للكتابة وبين رسم المصحف الشريف.

4- التزام معلمي المواد الدراسية الأخرى بالصحة في الأداء اللغوي بمستوياته تحدثاً أو قراءة، وكتابة، وكذلك الاهتمام بالأخطاء الاملائية التي يقع فيها التلاميذ ومعالجة تلك الأخطاء.

5- البعد عن استعمال المعلم اللغة العامية أو أي لهجة محلية في التدريس.

6- اعداد قوائم تشتمل على الكلمات التي تكثر فيها أخطاء التلاميذ وتعليقها في الفصل.

7- يجب زيادة ربط دروس الإملاء بجميع فروع اللغة العربية، ونخص بالذكر ربط القراءة بالكتبة لما لهما أثر في التدريب على الإملاء.

8- استخدام المعلم للموازنات بين الحركة والمدة مثل: كتب وكاتب.

9- زيادة الاهتمام بالإملاء في صفوف المرحلة التأسيسية مع وضع الضوابط المناسبة.

ث. توصيات تتعلق بالأسرة:

1- ضرورة الاهتمام بتنمية القدرة على الفهم والإستيعاب للتلميذ، وتوفير البيئة الصحية الملائمة للتحصيل والإستنكار ورعايتهم من جميع الجوانب الصحية والجسمية والنفسية.

2- تقوية أواصر التعاون بين البيت والمدرسة من خلال الاتصال المستمر بين الأسرة والمدرسة عن طريق الاتصال الهاتفي أو الزيارات المدرسية، أو الحضور لمجالس الآباء، وذلك لما لها من اثر فاعل في زيادة تحصيل ابنائهم الدراسي.

3- على الأسرة التخلص من المشاحنات والخلافات والصراعات الداخلية والعمل على زيادة الثقة في نفوس أبنائهم وابراز الجوانب الإيجابية في شخصياتهم واستغلالها في التفوق الدراسي.

ج. توصيات تتعلق بالمقرر الدراسي

1- إعادة النظر في اساليب عرض الموضوع الإملائي في كتب اللغة العربية، بالمرحلة الإبتدائية، بحيث تسهم في الإرتقاء بأداء التلاميذ الكتابي.

2- يوجه البحث القائمين على مناهج اللغة العربية بوضع دليل للمعلم شامل بجميع المهارات الإملائية المقررة في كل صف دراسي، بحيث يشتمل الدليل على وضع كل كلمة تتضمن مهارات املائية في جمل تامة مفيدة كذلك التمثيل الكامل لكل همزة يختلف رسمها الإملائي بحسب العوامل المؤثرة في ضبط آخر الكلمة أو في بنائها.

3- تدعيم الدرس الإملائي بآيات قرآنية كريمة، واحاديث نبوية شريفة، وأبيات شعرية ، ونصوص أدبية، الهدف منها تمكن التلميذ من القاعدة

الإملائية التي تدرب عليها، وقياس مستوى تمكنه وادراكه للضوابط الإملائية التي تتضمنها هذه النصوص، وذلك بإملائها أملاً اختيارياً.

4- توزيع الموضوعات الاملائية المقررة على تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتلميذاتها توزيعاً متساوياً حسب المهارات التي يتضمنها منهاج الوصف أو المرحلة في كل فصل دراسي.

مقترحات الدراسة:

امتداداً لفكر الدراسة الحالية، يقترح الباحث بعض الدراسات في مجال البحث الحالي في الموضوعات الآتية:

5- دراسة وصفية عن أثر النقل الآلي في المرحلة التأسيسية على مستوى التلاميذ الإملائي.

6- دراسة وصفية عن الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ أسبابها وطرائق علاجها.

7- تحليل محتوى مقررات الإملاء في المرحلة الإعدادية في ضوء قدرتا على اكتساب الطلاب المهارات الكتابية.

8- دراسة للعلاقة بين الأخطاء النحوية التي يقع فيها التلاميذ وبين الأخطاء الإملائية لديهم.

9- دراسة تتبعية للأخطاء التي يقع فيها المتعلمون في المرحلة الإبتدائية والإعدادية.

10- دراسة تتبعية للأخطاء الإملائية التي يقع فيها معلمو ومعلمات المرحلة الإبتدائية.

11- دراسة وصفية عن الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الإبتدائية، اسبابها وطرائق علاجها.

وختاماً هذا ما يسر الله جمعه، وأعان على اتمامه، فله الحمد وله الشكر، ورحم الله العماد الأصفهاني القائل:

((إني رأيت أنه لا يكتُبُ إنسان كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غَيِّر هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يُستحسنُ، ولو قدِّم هذا لكان أفضل، ولو تَرك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر)).

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمي، وسلام المرسلين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين،،،

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

1. القرآن الكريم.
2. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، دار احياء التراث العربي، ط4، بيروت، 1401هـ / 1981م.
3. جلال الدين المحلي وجلال الدين السيوطي، تفسير الجلالين، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 2000م.
4. ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر، (الفوائد)، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1414هـ - 1993م.

ثانياً: المراجع:

5. تعليم اللغة العربية، د. مصطفى رسلان، استاذ المناهج وتعليم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1426هـ - 2005م، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2ش سيف الدين المهراني، الفجالة.
6. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا)، د. عبد الفتاح حسن البجة، استاذ العلوم اللغوية وأساليب المساعدة، كلية العلوم التربوية ، عمان، الأونروا، الطبعة الأولى، 1420هـ، 1999م.
7. المرجع في تدريس اللغة العربية، د. ابراهيم محمد عطا، استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، 1425هـ - 2005م.

8. طرق تدريس اللغة العربية للصف الثاني بمعاهد اعداد المعلمين، د. عبد الفتاح السكري، د. بسيوني عرفة رضوان، د. عبد العزيز البعيد، الطبعة الخامسة، 1406هـ - 1986م.
9. طرق تدريس اللغة العربية، د. جودت الركابي، عميد كلية التربية بجامعة دمشق سابقاً، الطبعة الثانية، 1406هـ - 1986م، ط1، 1973م.
10. طرق تدريس اللغة العربية، د. زكريا اسماعيل أبو الضيعان، ط1، 1427هـ - 2007م.
11. طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، د. فاضل تاهي عبد عون، ط1، 2012م، 1433هـ.
12. مهارات التدريس، د. جابر عبد الحميد، دار النهضة، 1982م.
13. التدريس الفعال، د. احمد اللقاني، عالم الكتب، 1985م.
14. الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، د. ابراهيم، عبد العليم، دار المعارف، مصر، 1395هـ - 1975م.
15. الترقيم وعلامته في اللغة العربية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط2، 1407هـ - 1987م.
16. تعليم الإملاء في الوطن العربي، اسسه وتقويمه وتطويره، د. حسن شحاته، د. حسن سيد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1410هـ، 1990م.

ثالثاً: الرسائل والبحوث العلمية:

17. الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية: تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، بمكتبة كلية التربية جامعة عين شمس، 1978م.