

الفصل الخامس

الإملاء

تمهيد.

- 1 - مفهوم الإملاء.
- 2 - أنواع الإملاء.
- 3 - أهداف الإملاء.
- 4 - أساليب تدريس الإملاء.
- 5 - أساليب تقويم الإملاء.
- 6 - أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء مع

اقتراح العلاج.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد اللغة العربية من بين اللغات السامية التي تضم عدة أنشطة تتمثل في الحديث والاستماع والقراءة والكتابة وهذه الأخيرة بمعناها العام «على صلة وثيقة بفروع ثلاثة من فروع اللغة باعتبار خاص بكل فرع، فهي إما أن تعني التعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظاً وأسلوباً، وإما أن تعني الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً، وإما أن تعني تجويد هذه الأداة تجويداً خطياً» (قورة، 1972، ص: 169).

فالإملاء بعد مهم من أبعاد تدريب التلاميذ على الكتابة وأن الرسم الإملائي الخطأ يسبب صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه والتخلف في الإملاء يتبعه غالباً تخلف في جميع المواد الدراسية ومن هنا تبرز أهمية الإملاء. فما هو الإملاء؟ وما أنواعه وما أهدافه؟ وما أساليب تدريسه؟ وكيف يقوم؟ وما هي أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء مع اقتراح العلاج؟

1- مفهوم الإملاء:

1-1- لغة: «أملى [إملاء] الرسالة على الشخص: ألقاها عليه ليكتبها. الإملاء (ج. أَمَل وأَمَالِيّ) ما يملى من رسائل أو دروس لكتابتها.» (المتقن القاموس العربي المصور (د ت)، ص: 90).

1-2- اصطلاحاً: «مفهوم الإملاء - كما يدل عليه لفظه - ينصرف إلى إملاء شيء من المعلم، على تلاميذه ويمده بعض التربويين إلى الكتابة المطابقة للقواعد المتعارفة في رسم الكلمات ولو كانت على سبيل النقل» (ظافر والحمادي، (د ت)، ص: 297).

يركز هذا التعريف على أن الإملاء مرتبط بقواعد إملائية كما يبرز أحد أنواع الإملاء وهي الإملاء المنقول.

- تعريف حسن شحاتة: «الإملاء نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها

المختلفة، سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتتوين بأنواعه، والمدّ بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية.» (شحاتة، 1999، ص: 11).

لقد ركز حسن شحاتة في تعريفه على موضوعات الإملاء المتعددة.

- تعريف وليد إلياس جرجورة: الإملاء هو «ترجمة المحفز السمعي ونقله إلى محفز بصري له شكل محدد وذلك حسب تجربة تعليمية وعملية سابقة. مهمة الإملاء تعتمد في الأساس على قدرة الطالب في ترسيخ صورة ذهنية دقيقة التفاصيل للمحفز البصري الملائم لكل محفز سمعي محدد وربط الإثنين معا ذهنيا واستخراجهما معا بشكل سريع وتلقائي» (جرجورة، 2002، ص: 289).

يؤكد هذا التعريف على أهمية التدريب والمران كما يبرز مهمة الإملاء والتمثلة في السرعة والتلقائية للمحفز السمعي والبصري.

- تعريف جود Good: الإملاء «بالتدريس، أو بطريقة الاختبار، يقرأ فيها المدرس القطعة الإملائية على التلاميذ لنسخها، قصد تنمية قدرة التمييز بين الأصوات المفردة والكلمات والعبارات لديهم.» (جعفري، 2003، ص: 23).

يعتبر جود الإملاء طريقة من طرق الاختبار فيها يحسن التلميذ الكتابة.

- تعريف الدهان سامي: «الإملاء كلمة جعلت للنقد والإجادة لإتقان اللغة ودراستها، ويقصد به الكتابة والبعد عن الخطأ فيها.» (المرجع نفسه، ص: 23).

يركز هذا التعريف على تجنب الخطأ أثناء الكتابة.

- تعريف نسيمة ربيعة جعفري: «الإملاء هو كيفية تحويل المتلقي اللغوي (Le récepteur) الكلام المنطوق (Le langage oral): حرف، أو كلمة، أو جملة، أو نص من قاموسه الذهني اللغوي وذلك باستغلال الذاكرة السمعية، واللفظية والبصرية،

والحركية في الكتابة الإملائية، تماشياً مع المعيار الصوابي المعتمد في قياس مستوى القدرة الأدائية الإملائية في الإملاء المنسوخ والمنظور والمسموع والتكويني والاختباري والذاتي.» (جعفري، 2003، ص ص: 24-25).

أكد هذا التعريف على أهمية استغلال الذاكرة في الكتابة الإملائية وكذا المعيار المعتمد في قياس القدرة الأدائية الإملائية في مختلف أنواع الإملاء التي ذكرت في التعريف.

من خلال هذه التعاريف يستنتج أن الإملاء هو الكتابة الصحيحة للكلمات في الإملاء المنقول، وترجمة الكلام المسموع إلى كلام مكتوب في باقي أنواع الإملاء الأخرى.

2- أنواع الإملاء:

2-1- الإملاء المنقول (المنسوخ): هو ما ينقله التلاميذ من كتابة سواء كانت على السبورة أو من كتاب.

2-2- الإملاء المنظور: يأتي هذا النوع في الدرجة الثانية من حيث الصعوبة وفيه تعرض القطعة على التلاميذ وتقرأ وتناقش ثم تحجب عنهم وتملى عليهم.

2-3- الإملاء المسموع: لا يكشف المعلم عن القطعة المقررة في الدرس وإنما يذلل بعض الكلمات الصعبة وذلك بكتابتها على السبورة ثم محوها قبل الإملاء ثم يملى عليهم القطعة بالاعتماد على السماع فقط.

2-4- الإملاء الاختباري: وهو أصعب أنواع الإملاء وفيه لا تذلل الصعوبات للتلاميذ وإنما تملى عليهم القطعة مباشرة والهدف منه هو قياس درجة التحصيل الإملائي بعد الانتهاء من وحدة تعليمية أو مقرر دراسي.

3- أهداف تدريس الإملاء:

- إكساب التلاميذ المهارات اللازمة للإملاء.
- تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ.
- أن يتذكر التلميذ صور الكلمات.
- أن يتعود التلاميذ دقة الملاحظة والانتباه.
- أن يتعود التلاميذ الصبر والدقة والنظافة والنظام.
- أن يكتسب التلاميذ ثروة لغوية.
- القدرة على سرعة الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي وتنشيط صورها في أذهانهم.
- حفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل.
- اختبار معلومات التلاميذ في كتابة الكلمات ومعرفة مواضع ضعفهم لمعالجتها.
- تدريب الحواس على الإجابة والإتيان فالأذن تسمع ما يملأ، والعين لمشاهدة الكلمة، واليد لكتابتها.

4- أساليب تدريس الإملاء:

أولاً- الأساليب الناجحة في مدارس الدول العربية:

- 1- الطريقة الوقائية: أشار حسن شحاتة (1999) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على تدريس قواعد الإملاء وتكون مرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ في تلك المرحلة، وهذه الطريقة منتهجة في بلادنا إلا أنها تبدأ من الصف الرابع فقط حيث يقدم الدرس أولاً في حصة قواعد الإملاء، وفي الحصة الموالية تطبق هذه القواعد في النص المملى وتركز أكثر ما تركز على الحصة المقدمة مسبقاً.

2- الطريقة السمعية الشفوية اليدوية: أشار حسن شحاتة (1999) إلى أن هذه الطريقة تعتمد على رؤية الكلمة ثم الاستماع لها، بعد ذلك يقوم التلميذ بتهجي الكلمة وأخيراً يكتبها. وهذه الطريقة تؤكد على ربط الإملاء بفروع اللغة وخاصة القراءة وتبدأ هذه الطريقة في الصف الأول ابتدائي.

ثانياً- الأساليب الناجحة في الدول الأجنبية:

1- أسلوب الاستذكار والمراجعة (اختبار الدراسة): أشار حسن شحاتة (1999) إلى أن المعلم يطلب من تلاميذه مراجعة النص الذي يريد إملاءه سواء كان ذلك في المدرسة أو البيت ثم يملئه عليهم في اليوم التالي لاكتشاف الكلمات الخاطئة ليعاد استذكارها.

2- أسلوب دراسة الاختبار: يتم إملاء الكلمات أولاً ثم تكتب الكلمات التي حدث خطأ في إملائها لتعلمها. وقد أشار كينير (1926) «إلى تفوق أسلوب دراسة الاختبار في الصفوف الدراسية من الرابع إلى الثامن أي من تلاميذ أعمارهم عشر سنوات إلى أربع عشر سنة، في حين أن أسلوب اختبار الدراسة كان أفضل في الصفين الثاني والثالث أي من سن الثامنة إلى التاسعة، وقد أشار جاتيس إلى أن الفصول الذكية والنشطة تحرز أفضل النتائج باستخدام أسلوب دراسة الاختبار، في حين أن الفصول الأكثر بلادة وبخاصة الصفوف الأولى- تحرز نتائج أفضل عند استخدام اختبار الدراسة.» (شحاتة، 1999، ص:68).

3- أسلوب الاعتماد على الحواس: وهو استخدام العين، الأذن، اللسان، اليد، وذلك برؤية الكلمة ثم الاستماع لنطقها ثم يكرر التلميذ الكلمة قبل أن يكتبها.

4- أساليب التعلم الذاتي: وهي موجهة للتلميذ ودور المعلم هو ملاحظة تنفيذ التعليمات من طرف التلميذ.

4-1- الأسلوب الأول: أورد فيتز جيرالد (1951) نظاما تعليميا للإملاء يسير في خمس خطوات هي:

«1- المعنى والنطق: انظر للكلمة، انطقها، استخدم الكلمة على نحو صحيح في جملة.

2- التخيل: أنظر وانطق الكلمة، انظر إلى مقاطع الكلمة، انطق الكلمة مقطعا مقطعا تهج الكلمة.

3- التذكر: أنظر للكلمة، أغض عينيك، تهجها، راجع ما إذا كان هجاؤك سليما أم لا.

4- كتابة الكلمة: اكتب الكلمة على نحو صحيح، وضع النقط في أماكنها على الحروف المعجمة، استكمل استدارة الحروف وتشابكها في الكلمة، راجع كتابتك لتعرف أن هجاء كل حرف صحيح، راجع إملاء الكلمة.

5- الإتقان والجودة: غطّ الكلمة، اكتبها صحيحة، غطّ الكلمة وكتبها ثانية، غطّ الكلمة وكتبها الثالثة.

إذا أخطأت فكرر الخطوات السابقة جميعها ثانية حتى تتقن الإملاء الصحيح للكلمة.» (شحاتة، 1999، ص ص: 71-72).

4-2- الأسلوب الثاني: يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات مكتوبة وتتم في ست خطوات هي:

«1- انظر للكلمة، انطقها بصوت منخفض، اكتبها.

2- انظر للحروف، انطقها بصوت منخفض، أغلق عينيك وأنت تتطققها.

3- غطّ القائمة وكتب الكلمة.

4- تحقق من صحة الكلمة التي كتبتها.

5- إذا أخطأت في كتابتها اقرأها مرة ثانية، انتظر لحظة ثم اكتبها.

6- تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح لمدرسك.» (شحاتة، 1999، ص ص: 173-174).

4-3- الأسلوب الثالث: أن تكون عند التلميذ فكرة الإملاء يدون فيها القواعد اللازمة مع أمثلة لها والأخطاء الشائعة التي تقع على مستوى القسم. ويكون ذلك من بداية العام الدراسي، وعلى المعلم أن يراقب هذه المفكرة من حين إلى آخر.

5- أساليب تقويم الإملاء:

هناك طرق متعددة لإصلاح الأخطاء في الإملاء

5-1- أن يصحح التلميذ خطأه بنفسه: يعرض المعلم القطعة مكتوبة على السبورة أو من كتاب حيث ينظر إليها التلميذ ويضع خطا تحت الكلمة التي اخطأ فيها ثم يصححها، إلا أن هذه العملية تحتاج من المعلم المراقبة المستمرة بين التلاميذ لكي ينبههم لتصحيح الأخطاء التي قد يغفلون عنها.

من مزايا هذه الطريقة «أن فيها مظهرا كريما لثقة المدرس بتلميذه وثقة التلميذ بنفسه، وهي تعود التلميذ الصدق والأمانة وتحمل المسؤولية والاعتراف بالخطأ في شجاعة.» (سمك، 1998، ص: 360).

إلا أنه من عيوبها: - أن كثيرا من التلاميذ يمرون على الأخطاء ولا ينتبهون لها.

- قد تؤدي بالتلاميذ إلى الغش لكن إذا شعر التلاميذ بيقظة المعلم ورقابته فإنهم سيتجنبون ذلك.

5-2- أن يتبادل التلاميذ الكراسات: يتبادل التلاميذ الكراسات فيما بينهم وكل واحد يصحح أخطاء زميله وذلك بوضع خط تحت الخطأ فقط ثم يعاد الكراس لصاحبه ليعرف خطأه، ويكتب الصواب فوقه.

من محاسن هذه الطريقة: «أن التلميذ يحس أنه أصبح معلما فيزداد اعتزازا بنفسه ويحاول إظهار أمانته وامتيازته.» (ظافر والحمادي، د ت)، ص: 307).

ومن مساوئها: «أن الكراسات قلما تسلم من العبث أو النسيان أو الخطأ.» (المرجع نفسه، ص: 307).

3-5- أن يصحح المعلم لكل تلميذ كراسه أمامه في القسم: وخاصة الذين أنهموا التصحيح بسرعة لقلّة أخطائهم لكنها لا تصلح في الأقسام كثيرة العدد.

4-5- أن يجمع المعلم الكراسات ويصححها خارج القسم: ويكون ذلك بوضع خط تحت الخطأ إذا كان التلاميذ كبارا، أو يصحح المعلم بنفسه الخطأ إذا كان التلاميذ صغارا لا يمكن الاعتماد عليهم في ذلك.

ومن مزاياها: تساعد المعلم على كشف نواحي الضعف عند كل تلميذ.

إلا أن من عيوبها: أن التلميذ لا يصحح الخطأ حين الوقوع فيه مباشرة وإنما ينتظر ريثما يصحح المعلم الكراسة ويرجعها إليه وقد تطول المدة فيؤدي هذا إلى رسوخ الخطأ في ذهن التلميذ ولتلافي هذا العيب هو أن يسرع المعلم في تصحيح الكراسات ويوزعها في أقرب فرصة على التلاميذ.

ففي دراسة أمين بدر الكخن (1983) حول أثر طرق التصحيح الأربعة المذكورة آنفا في الأداء الإملائي لتلاميذ الصف الخامس فأظهرت دراسته «فروقا دالة تعزى إلى الطرق المختلفة للتصحيح، مما يدل على أن بعضها يمكن أن يزيد من جودة الأداء الإملائي للتلاميذ أكثر من البعض الآخر، وعلى المعلم أن يفاضل لاختيار الطريقة المناسبة.» (شحاتة، 1999، ص: 46).

ومنه يلاحظ أن لكل طريقة من طرق التصحيح مزايا وعيوبا لكن المعلم الكفاء هو الذي يستطيع تجنب عيوب كل طريقة بقدر الإمكان، كما يمكنه أن ينوع بين هذه الطرق منعا للملل أو يختار منها ما يناسب حسب حاجات تلاميذه ومستواهم.

6- أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء مع اقتراح العلاج:

أجريت دراسات للأخطاء الإملائية، أبرزت أسبابا متعددة من وراء هذه الأخطاء، يتمثل أكثرها فيما يأتي:

6-أ-1- عوامل ترجع إلى التلميذ: حيث أرجع بعض الباحثين أسباب انتشار الأخطاء الإملائية إلى التلميذ نفسه ويتعلق جزء منها في مشكلة الإبصار فقد نشر وايشوف (1892) نتائج ملاحظاته «لخمسة من البالغين الذين لا سبيل إلى تقويم هجائهم. واكتشف أن ثلاثة منهم مصابون بعيوب خلقية في العين، وأن واحدا مصاب بقصر نظر، وواحدا يتمتع بقوة إبصار عادية» (شحاتة، 1999، ص: 64).

مما يلاحظ أن مشكلة الإبصار ليست بالأمر الهين إلا أنه تبرز مشكلة أخرى بجانبها والمتمثلة في صعوبات النطق والكلام وهو ما أكدته شونيل (1934) في دراسة له عن 105 حالات «وجود ارتباط بين سوء الإملاء وعيوب النطق والكلام» (المرجع نفسه، ص: 62).

ويعتبر السببان المذكوران سابقا بأن مصدرهما عضوي في حين أن هناك سببا آخر يشمل القدرة العقلية أي انخفاض مستوى الذكاء وهو ما توصلت إليه هولينجورث (1919) في دراستها عن الجوانب النفسية للإملاء، واكتشفت أن أسباب الضعف في الإملاء هي: «ضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، ونقص المعلومات عن معنى الكلمات، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر وعدم الاتساق الحركي، والسمات المزاجية، وقد اكتشفت الباحثة أن هذه الأسباب متعددة متباينة لدرجة أنه لا يوجد علاج واحد للضعف في الإملاء.» (المرجع نفسه ص: 61).

ومن جملة الأسباب القوية في ظهور الخطأ الإملائي لدى التلميذ حسب باترسون Patterson هي «التردد، وعدم التمييز بين الأصوات المتقاربة في مخارجها، وعدم ثقة التلميذ فيما يكتبه، والتعب، وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي، والعيوب الماثلة

في النطق والكلام، والخلل في لحاء المخ، وفي اتجاه الأشياء وتتابعها، والرفض من التلميذ، وعدم الاستقرار الانفعالي.» (ظافر والحمادي (د.ت)، ص: 301).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمد عودة (1971) حول الصعوبات المعرقة لتعلم الكتابة والقراءة في المرحلة التعليمية الابتدائية الأولى في المدرسة الجزائرية لخص الباحث صعوبات تعلم الكتابة ترتيباً في: «عدم إتقان مهارات اليد الحركية ... الاضطرابات النفسية. انخفاض مستوى الذكاء» (جعفري، 2003، ص ص: 116-117).

ويؤيد هذا ما توصلت إليه دراسة علي تعوينات (1992) حيث كشفت الصعوبات اللغوية المكتوبة في النحو، والإملاء، والصرف، وكذا الأسلوب. «حصر الباحث عوامل المشكلة في: النضج العضلي غير الكافي، ونقص التدريب والقوة الحسنة وعدم الاتزان العاطفي، وانخفاض مستوى الذكاء ...» (المرجع نفسه، ص: 119).

ركزت جل الدراسات التي بحثت في أسباب ظهور الأخطاء الإملائية لدى التلميذ على الجانب العضوي والعقلي مما يعني ضرورة فحص التلميذ طبياً وكذا إجراء اختبارات الذكاء لعلها تكون السبب الرئيس في المشكلة وكلما كان التشخيص مبكراً كلما أدى إلى نتائج إيجابية وهذا ما أوضحه هيل (1924) «أن تشخيص الأمراض في مجال الإملاء يمكن أن يصبح مفيداً للغاية» (شحاتة، 1999، ص: 61).

6-أ-2- علاج العوامل التي ترجع إلى التلميذ:

- 1- يمكن التخفيف من عيوب البصر عن طريق النظارات الطبية.
- 2- يمكن التخفيف من عيوب السمع عن طريق معينات السمع أو وضع التلاميذ في الصفوف الأولى.

- 3- مساعدة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض عن طريق دروس الدعم. أو غرفة المصادر وهي «فصل دراسي يأتي إليه التلاميذ لفترة جزئية من يومهم الدراسي لتلقي خدمات تربوية خاصة... لا يقضي التلميذ الموضوع في غرفة المصادر أكثر من نصف

اليوم فيها. ويتلقى تدريسا مكملا من معلم التربية الخاصة، أما التدريس الأساسي فيتم في إطار الفصل العادي.» (ماكنمارا، 1998، ص ص: 1-2)

4- تعالج العيوب المتعلقة بالنطق والكلام من طرف الأخصائي الأرتو فوني.

حيث أوضح كايت (1930) «أن عيوب النطق ربما تؤثر على تعلم الإملاء، وأن تصحيح نطق كلمات معينة مثل: حكومة، وماس، وألعاب رياضية- يؤدي إلى تحسين هجائها» (شحاتة، 1999، ص: 66)

وهو ما أكدته دراسة جاكين زبادي (1972) حيث قامت الباحثة بتحقيق حول الصعوبات الصوتية الناجمة عن تقارب المخارج والصفات في تعلم مهارتي: القراءة والكتابة، وقواعد الإملاء في الوسط التعليمي الجزائري.

استهدفت دراستها الوصول إلى «تحديد تقنيات علاجية أرتو فونية، تساعد من خلالها الأطفال الذين يعانون من مشكلة إخراج الأصوات المتقاربة مخرجا وصفة في مبنى اللفظ أو المتصل من الكلام... يمكن اعتمادها في علاج المصابين بصعوبات في النطق التي تحول دون وصول المتعلمين إلى امتلاك مهارتي الأساسيتين في التعليم: القراءة والكتابة» (جعفري، 2003، ص ص: 115-116).

وبؤيدها في ذلك دراسة جروف (1973) حيث تناول العلاقة بين أخطاء الأطفال في الكلام وأخطائهم في الإملاء. وقد انتهت الدراسة إلى أن «علاج عيوب النطق بالنسبة للتلاميذ، وإخراج الحروف من مخرجها الصحيحة بالنسبة للمعلمين- له تأثير كبير على صحة الكتابة الإملائية عند الأطفال.» (شحاتة، 1999، ص: 64).

أما عن الأسباب النفسية الأخرى فهي تحتاج إلى فريق متكون من عالم النفس المدرسي، والأخصائي الاجتماعي، والمعلم... الخ، مع التعاون الايجابي بين المدرسة والمنزل.

6-ب-1- عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

1- عدم الحرص على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات كفئة الضعف العقلي التي تحتاج إلى رعاية خاصة وهذا في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.

2- إقبال كاهل المعلمين بأعباء متعددة وعدم إشراكهم في الإصلاحات حتى أصبح المعلم آلة ينفذ ما يملأ عليه دون مناقشة فالتسعت الفجوة بين المسؤولين على العملية التربوية والمعلمين.

3- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم لدرجة أنه وصل إلى 49 تلميذاً.

4- عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء.

6-ب-2- علاج العوامل التي ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

1- تصنيف التلاميذ وعدم نقلهم آلياً إلى صف أعلى

2- التخفيف من الأعباء الملقاة على كاهل المعلم وتركه يتفرغ للتلاميذ ومن هذه الأعباء على سبيل المثال حراسة التلاميذ في الساحة، وفي المطعم، ملء دفاتر الامتحان، وحساب معدلات التلاميذ، والتحضير اليومي في كل سنة.

3- التخفيف من عدد التلاميذ في القسم وخاصة في المراحل الدنيا التي تحتاج إلى مراقبة فردية لكل تلميذ.

4- تنمية روح الإبداع عند المعلمين وتشجيعهم.

6-ج-1- عوامل ترجع إلى المعلم وطريقة التدريس:

1- ضعف بعض المعلمين في التكوين اللغوي، فقد قام محمود السيد (1975) بتطبيق اختبار في الإملاء - قدمه محمد خير الدين عرقسوس في سنة 1965 - على طلبة دبلوم معهد التربية للمعلمين وطالبات دبلوم معهد التربية للمعلمات «وأسفرت

النتائج عن الضعف الفادح في مهارات الإملاء وبخاصة عند الطلاب» (شحاتة، 1999، ص ص: 30-31).

وفي هذا الإطار أنجز رشيد مرجانة (1991) دراسة حول التأخر اللغوي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بالمدرسة الجزائرية، وباستخدام الاستبيان «حصر عوامل الضعف اللغوي في نقص التكوين وعدم فعاليته في تطوير خبرة الأساتذة في المعاهد التكنولوجية للتربية، الناتج عن قصر مدة التكوين والتركيز على الدروس النظرية، وعدم اختيار المكونين الأكفاء القادرين على ممارسة التدريس بفعالية، وقبول أغلبية المترشحين دون الاعتماد على الاختبارات القياسية المستخدمة في عملية رفض أو قبول المعلمين» (جعفري، 2003، ص: 118).

2- أسلوب المعلم في التدريس وفي هذا المجال توصلت دراسة مندنهال Mandenhall (1930) إلى أنه: «يرجع 50% من الأخطاء في كل الصفوف تقريبا إلى أسلوب المعلم في الإملاء» (حسن شحاتة، 1999، ص: 62).

3- طريقة المعلم في التدريس وفي هذا المجال توصلت دراسة ساعد زغاش (1984) حول انحراف السلوك اللغوي لدى تلاميذ الصف النهائي الثانوي. فحدد مشكلة بحثه في عدة تساؤلات منها: هل الانحراف اللغوي له علاقة بالازدواجية اللغوية؟ ما دور طرق التدريس في نشوء هذه الظاهرة؟ وباستعمال تقنية الاستبيان والنسب المئوية ظهرت عوامل الانحراف اللغوي في الآتي:

«... - اضطراب الحواس السمعية والبصرية.

- مزج المعلمين بين الفصحى والعامية في التخاطب في حجرة الدرس.

- طرق التدريس التقليدية المطبقة في تدريس اللغة العربية» (جعفري، 2003 ص ص: 117-118).

يتضح من هذه الدراسات أن شيوع الخطأ الإملائي في كتابات التلاميذ ساهم فيه معلم اللغة العربية بنصيب غير قليل فهو غير معفى من هذه المسؤولية.

4- عدم التخطيط لمعالجة نواحي الضعف في الإملاء لدى التلميذ، وعدم تقديم العلاج المناسب في الوقت المناسب فنتج عن هذا تراكم الصعوبات.

5- عدم إعطاء تدريبات كافية على المهارات الأساسية.

6- الاهتمام بالأخطاء التي تقع في مادة الإملاء دون باقي المواد.

7- عدم التركيز على القراءة السليمة لما لها من ارتباط وثيق بالإملاء. حيث توصل بيك Peak (1940) في دراسته حول الارتباط بين مهارات القراءة والإملاء «إذ أثبت وجود "معامل ارتباط" مرتفع يصل بين 0.80-0.85 من درجات اختبار في القراءة واختبار في الإملاء. وهذا ما دعا بيك إلى القول إنه من النادر أن نجد تلاميذ ضعافا في القراءة أقوياء في الإملاء أو العكس، ذلك لأن فروع اللغة كل واحد منها هو اللغة...» (شحاتة، 1999، ص: 13).

ويؤيد هذا ما توصلت إليه دراسة محمد عودة (1971) إلى «وجود ارتباط بين تعلم المهارتين: القراءة والكتابة. وبهذا تطابقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها أجورجيا جيرا وجماعته حول العلاقة الطردية بين تعلم المادتين اللغويتين: القراءة والكتابة» (جعفري، 2003، ص: 117).

8- إهمال أسس التهجي السليم.

9- عدم التنويع في أنواع الأمالي وهي نمط القطعة، ونمط الجملة، ونمط الكلمة.

10- اختبار التلاميذ في كلمات صعبة.

11- قلة ما يعطى للتلاميذ في الإملاء أو طول القطعة أحيانا فقد خلصت دراسة منى بحري (1981) إلى أن من عيوب الاختبار «طول الاختبار أحيانا، وقصره أحيانا

أخرى: فالأول يربك الطالب ويتصيد أغلاطه، والثاني لا يعكس نواحي ضعفه، ولا يقيس تحصيل الطالب الفعلي في الإملاء» (شحاتة، 1999، ص: 32)

6-ج-2- علاج العوامل التي ترجع إلى المعلم وطريقة التدريس:

- 1- الاستخدام الفاعل لكل نوع من أنواع الإملاء.
- 2- التنويع في طرائق التدريس.
- 3- مراعاة أسس التهجي السليم للكلمة وتحليلها إلى أصواتها قبل كتابتها.
- 4- أن يتحول تعليم الإملاء إلى عملية هادفة تحرص على:
 - ❖ تدريب العين: وذلك عن طريق الملاحظة المركزة في الحروف والكلمات.
 - ❖ تدريب الأذن على الإصغاء لمخارج الحروف.
 - ❖ تدريب اللسان على النطق الصحيح والهجاء السليم للكلمات.
- 5- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر.
- 6- أن لا تكون الكلمات بعيدة عن القاموس اللغوي للتلميذ.
- 7- «إثارة الحس بجمال الرسم الإملائي السليم، وقبح الخطأ فيه، وإثارة النظام والتنسيق.. وتشجيع التلميذ على أن تكون له مفكرة إملائية منظمة مستمرة النماء بما يضاف إليها من جديد على أن يتابع المعلم هذه المفكرات ويقدر جهود تلاميذه فيها.» (ظافر والحمادي، د.ت)، ص: 310).
- 8- على المعلم الاستعانة بالتجارب الناجحة في الدراسة الإملائية والتي من بينها ما يلي:
 - أ- طريقة الجمع: يطلب من التلميذ جمع كلمات لها نظام خاص مثلا كلمات تنتهي بهزة متطرفة أو كلمات تكتب بلامين.

ب- البطاقات الهجائية: بطاقات تكتب فيها كلمات هجائية وكل مجموعة تخضع لقاعدة جزئية من قواعد الإملاء كالألف اللينة، والهمزة المتوسطة...الخ.

وإذا أخطأ التلميذ في رسم كلمة في أي مادة أعطي البطاقة الخاصة برسم هذه الكلمة ليقوم بالتدريب عليها.

ج- ربط الإملاء بالحركة أو اللعب: «عن طريق صندوق لبطاقات تجمع الكلمات الإملائية التي كثرت فيها أخطاءهم، وتستعرض من حين إلى حين بالألعاب اللغوية ولاسيما عند حدوث خطأ جديد، كأن يقوم تلميذان بطلب أحدهما من زميله أن يأتي بكلمة لها رسم إملائي خاص يتصل بما في البطاقة التي يعرضها، ويستجيب زميله ثم يطلب من السائل كلمة أخرى يختبره بها.. ويتكرر ذلك، ومن يصب يستمر في اللعبة، ومن يخطئ يخرج منها.» (ظافر والحمادي، (د.ت)، ص: 310).

د- السطر الإملائي: «هو عبارة قصيرة جدا أو سطر واحد فقط وضع بعناية وحكمة وفق خطة زمنية لعلاج مهارة واحدة من المهارات الإملائية المفقودة لدى الطالب.»
(أحد أعضاء التدريس، إطلاع مباشر في [2006-11-3])

هـ- الملخص السبوري في كل مادة دراسية: يكتب التلميذ الملخص في كراس المادة على أن يتابع المعلم ذلك بنفسه.

و- التقوية الصباحية والمسائية: من الأحسن أن يقوم معلم التلميذ بنفسه بمعالجة الضعف في التقوية لأنه هو الأقدر على معرفة مستواه الحقيقي.

ز- إعطاء خمس كلمات إملائية في مطلع اليوم الدراسي: يقوم التلميذ بكتابة هذه الكلمات عدة مرات في البيت وضرورة مراقبتها من قبل المعلم.

ح- العيادة اللغوية: «تكون في غرفة خاصة يتناوب فيها معلمو مادة اللغة العربية وتقسم أيام الأسبوع لعلاج المهارات المفقودة في أفرع المادة ومنها الإملاء فمثلا

يخصص يومان للإملاء ويومان للقراءة ويوم عام لكل فروع المادة» (أحد أعضاء التدريس، إطلاع مباشر في [3-11-2006])

ط- استثمار باقي فروع اللغة العربية للتدريب على الإملاء: من خلال التعبير والخط، وتمارين اللغة، والقراءة. وفي هذا الإطار فقد قام كورنمان (1902) بتدريس الإملاء لمدة ثلاث سنوات بوصفه جانباً من جوانب الإنشاء. واستخلص «أن تدريس الإملاء بوصفه جزءاً مكملًا للإنشاء يعطي نتائج جيدة مماثلة لتدريس الإملاء عن طريق التدريب المعتاد» (شحاتة، 1999، ص: 58).

في حين توصل جيلبرت في دراسته حول تأثير الانتقال من القراءة إلى الإملاء «إلى أن قدرة تلاميذ الصف التاسع البالغين خمسة عشرة عاماً على هجاء قائمة من الكلمات تأثرت بصورة إيجابية نتيجة وجود هذه الكلمات في المادة المقروءة التي درسها التلاميذ من قبل» (المرجع نفسه، ص: 66).

6-د-1- عوامل تتصل بخصائص اللغة العربية المكتوبة: وهناك من الباحثين من أرجع السبب إلى خصائص اللغة العربية حيث نادى بهي الدين بركات (1938) «بإصلاح الكتابة العربية؛ لتكون هادية ومرشدة للقارئ، ممثلة لما ينبغي أن ينطق به وأن تكون ميسرة، سهلة التناول على المتعلم حين يتعلم» (المرجع نفسه، ص: 27).

1- من ناحية رسم الحروف:

أ- تعدد صور الحرف الواحد: تختلف صورة الحرف الواحد باختلاف موضعه في الكلمة.

مثال: ع في أول الكلمة

ع في وسط الكلمة

ع في آخر الكلمة

وهذا التعدد يؤدي إلى صعوبة في تذكر صورة الحرف عند كتابته.

ب- تشابه الكثير من الحروف في رسمها: فيختلط الأمر على التلميذ المبتدئ.

مثال: ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، ط، ظ، ع، غ، ف، ق... الخ

ج- النقط: وهناك من يعتبرها من أشد الصعوبات، والنقط تعني زيادة نقطة أو نقطتين أو ثلاث نقاط أعلى أو أسفل الحرف لكنها تؤدي إلى الخلط بين الحروف إذا ابتعدت النقط عن مكانها.

مثال: البنين، البنيتين، التتين، النبتتين ... الخ.

2- من ناحية ضبط الحرف العربي:

أ- الشكل: والمقصود بها الحركات القصيرة -الفتحة، الكسرة، الضمة- فإذا كانت الكلمات غير مشكولة أدى ذلك إلى «حدوث خلل وتناقض في نطق الكلمة مما يؤثر في بنيتها، وينال من دلالتها، وينحرف كثيرا بالمعنى، ويوقع المبتدئ في حيرة ولبس حين يتغير ضبط الحرف، ويتأثر تبعاً لذلك صوته، ويصبح للحرف أمام التلميذ عدة أصوات لا يركز عليها المتعلم» (فضل الله، 1995، ص: 15).

ب- الإعراب: لضبط الكلمات بالشكل نحتاج إلى إعرابها أولاً وعلامات الإعراب يتوقف عليها معنى الكلام. فالكلمات تحذف بعض حروفها في حالة جزم المضارع والفعل المعتل... الخ، وهذه العوامل تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض الحروف فتصعب على التلاميذ المبتدئين الذين لم يتعرضوا لهذه القواعد.

3- صعوبات الحرف العربي من حيث مصواته: هناك من التلاميذ من يخلطون بين الحركات القصيرة والطويلة. مثال: له يكتبها لهو.

4- وصل الحروف وفصلها: هناك كلمات توصل بغيرها مثل تاء التأنيث في آخر الفعل الماضي (جلست)، والضمائر المتصلة (كتبها) والأعداد من ثلاثة إلى تسعة إذا ركبت مع المائة (تسعمائة).

وهناك كلمات لا توصل بغيرها مثل الضمير المنفصل، وهناك كلمات تفصل أحيانا وتوصل أحيانا مثل: هل لا، هلا.

5- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: «ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف يشكل عقبة من العقبات التي تعوق الكتابة، فعلى التلميذ أن يعرف - قبل أن يكتب- أصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة ونوع الحرف الذي يكتبه وهذا فيه ما فيه من الحرج والإرهاق، أضف إلى ذلك أن هناك كثيرا من الناس لا يدرسون قواعد النحو والصرف وعليهم أن يكتبوا.» (شحاتة، 1999، ص: 10).

6- الاختلاف في قواعد الإملاء: اختلاف العلماء في قواعد الإملاء أدى إلى اختلاف الكتابة بين الدول العربية، وحتى بين الأفراد. مثال: الهمزة المتوسطة في كلمة (يقرؤون) ترسم على ثلاثة أوجه (يقرأون، يقرؤون، يقرءون) وكلها صحيحة.

7- تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها: فقد نشر عبد الفتاح شلبي وزملاؤه (1960) تقريرهم عن تيسير قواعد الإملاء حيث رأت اللجنة «أن صعوبة قواعد الإملاء هي السبب في وقوع التلاميذ في الخطأ الإملائي، وأن علاج هذه الأخطاء- في نظرها- يعد أمرا ميسورا إذا ما تم تيسير قواعد الإملاء» (المرجع نفسه، ص ص: 28-29).

فالهزمة مثلا تمثلها حروف متعددة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة، ولكل قاعدة استثناء. مثال كلمة (هيئة) كتبت على الياء مع أنها همزة متوسطة مفتوحة وما قبلها ساكن، وكلمة (سماء) شذت عن القاعدة العامة التي تزداد فيها الألف مثل (نحاساً).

8- اختلاف بعض كلمات المصحف عن الهجاء العادي: يمثل الرسم القرآني صعوبة للمتعلمين في الحالات التي تختلف فيها عن قواعد الرسم الإملائي المعروفة للتلميذ، بل وتختلف في موضع عنها في موضع آخر، ومن هذه الصعوبات:

أ- الحذف: قال الله تعالى: ﴿وَاذْكُرْ عِبَادَنَا إِبْرَاهِيمَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ أُولِيَ الْأَيْدِي وَالْأَبْصَارِ﴾ [ص: 45].

ب- الزيادة: قال الله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ يَا عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ﴾ [المائدة: 112].

ج- التاء المفتوحة والمربوطة: قال الله تعالى: ﴿أُولَئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ اللَّهِ﴾ [البقرة: 218].

قال الله تعالى: ﴿وَمَنْ يَفْضُطْ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ﴾ [الحجر: 56].

د- الفصل والوصل:

قال الله تعالى: ﴿أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمْ اللَّهُ﴾ [البقرة: 148].

قال الله تعالى: ﴿أَيْنَمَا يُوجِّهُهُ لَا يَأْتِ بِخَيْرٍ﴾ [النحل: 76].

9- صعوبة استخدام علامات الترقيم: «الترقيم يعني: وضع علامات خاصة بين أجزاء الكلام، وذلك لتمييز بعضه عن بعض، فيتمكن القارئ من فهم المقروء، ومع تنويع صوت وتنغيمه، فيفهمه المستمع فهما جيدا، ويكتبه المملى كتابة صحيحة.» (فضل الله، 1995، ص ص: 42-43).

وتكمن الصعوبة في عدم ادراك التلاميذ المكان المناسب لوضع علامات الترقيم.

6-د-2- علاج العوامل التي تتصل بخصائص اللغة العربية المكتوبة: لقد قام

مجمع اللغة العربية بتيسير هذه الصعوبات منها:

1- الشكل: تقرر إدخال الشكل في الكتب المدرسية الابتدائية ككل ويخفف منه في المراحل الأخرى. كما تضبط الآيات القرآنية والأحاديث النبوية بالشكل الكامل في جميع مراحل التعليم.

وقد أخذ مجمع اللغة العربية منذ إنشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء ابتداء بالهمزة، الألف اللينة، حالات وصل الحروف أو فصلها، والاختلاف بين التاء المفتوحة والمربوطة ... الخ.

ونأخذ على سبيل المثال: الهمزة من حيث ينظر إلى حركتها وحركة ما قبلها مع العلم أن الكسرة أقوى الحركات ثم الضمة، الفتحة، السكون مع وجود استثناءات من القاعدة.

2- صعوبة الرسم القرآني: «الأفضل هو المحافظة على كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني كما هي بدون تعديل، وذلك حتى يتعود المتعلمون على تلاوة المصحف الشريف على أن يكون إتقان هذه التلاوة عن طريق التلقي والتلقين، وعند إملاء كلمات ذات رسم قرآني خاص يشير المعلم إلى طريقة رسمها، ويفضل أن يكون ذلك في الصفوف المتأخرة حيث ينبه المعلم تلاميذه إلى بعض مواضع الخلاف بين الهجاء العثماني والهجاء العادي.» (فضل الله، 1999، ص: 56).

3- صعوبة استخدام علامات الترقيم: «ولقد أشارت كتب الإملاء وقواعده إلى هذه العلامات، وقواعد استعمالها وتم حصرها في عشر علامات على النحو الذي أقرته وزارة التربية والتعليم، والمعارف العمومية 1932.» (المرجع نفسه، ص: 42).

وفي الأخير «نرى أن مشكلات الكتابة العربية مشكلات مبالغ فيها، وأن العربية ليست بدعا في ذلك لأن اللغات الأجنبية فيها مثل هذه الصعوبات، وأن الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة في اللغات الأخرى لا وجه له لأن لكل لغة خصائصها التي تميزها عن غيرها، ولأن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز والانسجام وجمال الشكل واليسر في مبناها، وأن التجديد المنشود يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية، وأخيرا فإن مجمع اللغة العربية قد أوضح لنا حقيقة هذه المشكلات وزودنا بالرأي فيها.» (شحاتة، 1999، ص: 24).

يضاف إلى ذلك كل العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي. (انظر الفصل الرابع).

خلاصة الفصل:

لقد اتضح من خلال عرض عناصر هذا الفصل أن للإملاء دورا كبيرا وأساسيا في حياة التلميذ التعليمية، وأن التأخر فيه يسبب له مشكلة حقيقية. وصار من الضروري القضاء على هذه المعوقات مبكرا بالاعتماد على العناصر الآتية:

- أولاً: اهتمام المعلم بالجانب المعرفي كأنواع الإملاء وتقويمه.
- ثانياً: الكشف عن المشاكل الإملائية وضرورة علاجها في وقتها.
- ثالثاً: تحديد الأهداف وتحقيقها في هذا المجال فلا معنى لعمل دون أهداف.