

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد  
UNIVERSITÉ DE TLEMCEEN



كلية الآداب واللغات  
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية  
رمز المذكرة:.....

الموضوع:

مهارات الكتابة بين النظام الإملائي  
والنظام الصوتي لدى تلاميذ الطور الابتدائي

إشراف:  
أ.د. الهادي شريفي

إعداد الطالبتين:  
رانية بن عزوز  
فضيلة جلمودي

| لجنة المناقشة |                       |           |
|---------------|-----------------------|-----------|
| رئيسا         | أ.د. عبد القادر سلامي | أ.الدكتور |
| ممتحنا        | أ.د. لبنى موسى        | أ.الدكتور |
| مشرفا مقرر    | أ.د. الهادي شريفي     | أ.الدكتور |

العام الجامعي: 1444-1445 هـ / 2022-2023 م



# إهداء

بسم الله الرَّحمان الرَّحيم والحمد لله النَّافع الحكيم حمدا كثيرا مباركاً فيه  
وصلِّ اللهمَّ وباركْ على سيِّدنا محمدَ المعلِّم الأمين خاتم الأنبياء والمرسلين  
في سبيل إتمام هذه المذكرة أهدي هذا العمل المتواضع إلى من أستمَدَّ من  
ظلِّهم قوَّتِي وعطائي، وبقائهم تزداد حياتي، إلى أستاذيَّ وقُدوتي أُمِّي وأبي...  
إلى من شجَّعاني واستمرَّ في تحفيزي من بداية هذه السنة إلى هذه اللحظة  
وأمدَّني بالقوة والصَّبْر لتخطي كل لحظة صعبة خالتي وعمي والدي زوجي  
إلى من ساندني وخطى معي خطواتي ويسرَّ لي الصَّعاب إلى زوجي العزيز  
زكرياء، حفظه الله وأطال في عمره  
إلى من كان لهم بالغ الأثر في كثير من العقبات والصَّعاب أخواتي وفاء- نور  
الهدى - مروة - فاطمة الزهراء - صفاء  
وإخوتي عدنان - محمد زين الدين - محمد الحبيب  
إلى من أحاطوني بدعواتهم الطيبة في كل حين، إلى بركة العائلة أجدادي  
إلى كل من علمني حرفاً انتفعت به منذ نعومة أظفاري إلى شبابي، إلى أبويَّ  
الغاليين وأساتذتي الكرام  
ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الخاص إلى أستاذنا الفاضل د. الهادي شريف  
ولله الحمد من قبل ومن بعد...

رانية بن عزوز

# إهداء

تتسابق الكلمات على أبواب الشفاء، وتتزاحم العبارات على عتبات الجفون، لتبدأ رحلة الذكريات، لتتشق عناء السنين لتبعثر أوراق المحبة في أرجاء القلوب:

ففي البداية الحمد والشكر لله وحده إليه ينسب الفضل كله:

وعلى ضوء ما تقدم أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا إلى معنى الحب والحنان إلى بسمة دربي وسر الوجود، إلى من كان دعاؤها هو سر نجاحاتي، إلى من جعل الله الجنة تحت قدميها، أُمي العزيزة (خديجة).

وإلى الذي بذل جهد السنين سعيا وصاغ من الأيام سلالمة العلى لأرتقي بها في درب الحياة، إلى من أفخر به، ينبوع العطاء أدامه الله نورا لعيني وتاجا فوق رأسي، أطال الله عمره، أبي الحبيب (محمد).

إلى من تقاسمت معهم أجواء المحبة الأسرية إخوتي (نادية، نصيرة، بومدين، عبد الواحد، نورالدين).

وإلى رفيقة دربي وصديقة الدراسة أختي التي تقاسمت معها عناء هذا البحث (رانية).

وإلى توأم روحي وأختي وصديقتي التي ضاقت السطور في ذكرها، فوسعها قلبي (نسرين).

وإلى نعم الموجه والمرشد الأستاذ المشرف (الهادي شريقي).

وإلى زوجي (أمين) أدامه الله وجعله سنداً لي وشريك حياتي في الدنيا والآخرة.

وإلى من علموني حروفاً وكلمات من ذهب، وإلى من صاغوا إلى من علمهم حروفاً ومن فكرهم منارة تنير لنا مسيرة العلم والنجاح إلى أساتذتي الكرام

وإلى شجرة العائلة التي تفرعت منها: كل باسمه.

فضيلة جلمودي

# شكر وتقدير

ليس في الحياة ما هو أجمل من لحظة قطف الثمار، إذ نجني اليوم ثمار  
بحسنا.

نتوجه بالشكر والحمد إلى من له الحمد في الأولى والآخرة، إلى الله - عزّ  
وجلّ- القائل "لئن شكرتم لأزيدنكم" (ابراهيم: 7)، فيا رب اجعلنا من الشاكرين.  
ثم نتوجه بالشكر إلى أستاذنا الفاضل الدكتور الهادي شريف الذي أشرف  
على مذكرتنا ووجه وصوّب، فجزاه الله خير الجزاء.  
كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى عضوي لجنة المناقشة...، اللذان تفضّلا  
بمناقشة هذه الرسالة وتقويمها.

والشكر موصول لأوليانا حفظهم الله الذين قدّموا ووفّروا لنا كلّ شيء من  
أجل إتمام ما بدأناه طيلة هذه السنين.

ونقدّم شكرنا وتقديرنا إلى كلّ أساتذتنا في مسارنا التعليمي خصوصا بقسم  
اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب واللغات في جامعة أبي بكر بلقايد الذين تلقينا  
على أيديهم حب اللغة العربية والنهل من علومها.

مَقَام

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على نبينا الكريم، أما بعد:

الإملاء يعدّ فرعاً مهماً من فروع اللغة العربيّة، ذلك لأنّه يحوّل المسموع إلى المكتوب معتمداً في ذلك قواعد اللغة العربيّة؛ ذلك أنّ الكتابة الصّحيحة والسّليمة تترجم الكفاءة الإملائيّة للمتعلّم كما أنّها تعينه على تنمية قدراته العلميّة والثّقافيّة والفنّيّة.

والأخطاء الإملائيّة تشوّه الكتابة وتحدّد بالمتعلّم عن الصّواب؛ لأنّ من شأنها أن تؤدّي به إلى لبس في فهم معنى المقصود، وبالتالي إلى التّقليل من المستوى التّعليمي للمتعلّم وما يؤسف له أنّ كثيراً من المتعلّمين يعتقدون أنّ الإملاء من المواد الثّانويّة التي تلقّن وتدرّس للمتعلّم في مراحل التّعليميّة الأولى، أنّ فاعليّته تنحصر فقط في رسم حروف اللغة العربيّة رسماً صحيحاً؛ فيحيدون بذلك أهمّيّته، في حين أنّه يتجاوز هذا الاعتقاد إلى غايات أبعد وأوسع.

وانطلاقاً من هذا المعطى جعلنا موضوع بحثنا "مهارّة الكتابة بين النّظام الإملائي والنّظام الصّوتي لدى تلاميذ الطّور الابتدائي" رغبةً منّا في إبراز تكامل بين الإملاء والكتابة.

وما دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع رغبتنا الجامحة في التّعرّف على فاعليّة الإملاء في الكتابة السّليمة، إضافة إلى أهمّيّة وفائدة الدّراسات التي تصبّ في هذا الموضوع، نظراً إلى قيمته العلميّة في مجال التّعليم.

ولا ننكر على أنّ ما شجّعنا أكثر على تناول هذا الموضوع الأستاذ المشرف لعلمه بأهمّيّة وفائدة الدّراسات التي تصبّ في هذا الموضوع.

وهذا طبعاً لا ينكر وجود دراسات سابقة تستحقّ الذّكر، نذكر منها:

قواعد الإملاء للشيخ العلّامة ابن صالح، الأساس المنجد في الإملاء لأبي سعود سلمة، الأخطاء الإملائيّة في اللغة العربيّة وعلاقتها بالوعي الصّوتي والوعي الإملائي لدى الحربي.

ورغبتنا في التّعرّف على أهميّة الإملاء في اكتساب مهارّة الكتابة، جعلنا الاشكالية في هذه الدّراسة تأخذ الصّيغة التّالية:

-ما هو الدور الذي يؤديه الإملاء في تنمية مهارة الكتابة عند المتعلم؟ وهل فعلاً أخذ هذا الأخير حقه في مناهج التعليم الابتدائي أم لا؟ وما هي أنواع الأخطاء الإملائية ومصدرها، وهل يمكن تفسير حدوثها؟ كل هذه التساؤلات سنحاول الإجابة عنها في متن البحث.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع أن نعرضه إلى ثلاثة فصول، استهللناه بمقدمة وذيّلناه بخاتمة.

عنونا الفصل الأول: "اللغة العربية بين النظام الإملائي والنظام الصوتي" تناولنا فيه أهم نقاط الأنظمة الإملائية والصوتية، وقسمناه إلى ثلاثة مباحث: المبحث الأول تحدثنا فيه عن ماهية علم الأصوات وفروعه ومخارجه وأهم صفاته، وفي المبحث الثاني تحدثنا فيه عن أهم القواعد الإملائية وعن مراحل تطوّر الإملاء العربي، أمّا في المبحث الثالث فتطرّقنا فيه إلى العلاقة التي تربط النظامين معاً، الصوتي والإملائي، وعن حالات الائتلاف والاختلاف بينهما.

في حين وسمنا الفصل الثاني: "المهارة الإملائية"، تطرقنا في المبحث الأول منه إلى تحديد مفهوم الإملاء، وأهميته، وأهداف تدريسه، أمّا في المبحث الثاني فخصّصناه للحديث عن أهمّ التقابلات بين الفونيم والغرافيم وختمنا الفصل بالحديث عن النظريات اللسانية العصبية والسيمائية التي تناولت العلاقة بين الصورة المسموعة للكلمة وما يقابلها من الصورة الخطية الإملائية، أمّا الفصل التطبيقي فتطرّقنا فيه إلى فعالية تدريس الإملاء في المدارس الابتدائية ومدى تأثيره على التلاميذ في الطور الثاني والثالث، مستخلصين نتائج هذه الدراسة.

وجاءت فصول المذكرة مندرجة في المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسات، والذي تجلّى بوضوح في كامل الفصول بخاصة في الفصل الثالث الذي تضمن الدراسة الميدانية التطبيقية عن الإملاء والمهارة الكتابية، وكان التحليل أداتنا في دراستنا للاستمارة المخصصة للتلاميذ، حيث اعتمدنا تحليل المستوى من أجل الوصول إلى النتائج والحقائق المرتبطة بمهارة الكتابة الإملائية.

وقد اعتمدنا في هذا البحث جملة من المصادر والمراجع اختصت بتدريس الإملاء وقضاياها المختلفة، نذكر منها: "الاعطاء الإملائية في اللغة العربية وعلاقتها

بالوعي الإملائي "لندى الحربي، و"قواعد الإملاء" للشيخ العلامة محمد صالح العثيمين، و"الأساس المنجد في الإملاء" لأبو سعود علامة، وغيرها.

كما استعنا ببعض المعاجم في توضيح الدلالة اللغوية لبعض المصطلحات، نحو: "لسان العرب" لابن منظور، و "معجم العين" للخليل بن أحمد الفراهيدي وآخرون.

أما الصعاب التي واجهتنا فما كنا لنذكرها لولا صعوبة التحكم في المادة العلمية الوفيرة، إضافة إلى صعوبة مواكبة الأبحاث التي تتدرج ضمن هذا الموضوع، بغية الوقوف على نتائجها والاستفادة من آراء أصحابها.

وختاماً نتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذنا الفاضل الدكتور "الهادي شريفي"، الذي شرفنا بإشرافه على هذه المذكرة، والذي مدّ لنا يد العون ولم يبخل علينا بتوجيهاته وأفكاره في إنجاح هذا البحث.

تلمسان: بتاريخ

01 ذو الحجة 1444 هـ الموافق ل 20 جوان 2023 م

الطالبتان: رانية بن عزوز

فضيلة جلمودي

مدخل: مهارة الكتابة

## أولاً: مفهوم المهارة

## 1. تعريف المهارة:

**لغة:** الحَذِقُ في الشيء والمَاهِرُ، الحاذِقُ بكلِّ عمل، وأكثر ما يوصَفُ به السَّابِحُ المُجِيدُ، والجمع مَهَرَةٌ، ويقال: مَهَرْتُ بهذا الأمرُ أمْهَرُ به مَهَارَةً أي صِرْتُ به حاذِقاً.<sup>1</sup>  
**اصطلاحاً:** هي قدرة الفرد على القيام بأيِّ عمل بدرجة كبيرة من السرعة والإتقان، سواء كانت حركية أم لفظية أم عقلية.

ويعرّفها مان MAN: بأنها الكفاءة في أداء مهمة، ويميّز بين نوعين من المهام: الأول حركي والثاني لغوي ويضيف "لأن المهارات الحركية هي: إلى حدّ ما لفظية وإنّما المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية".<sup>2</sup>، ويندرج ذلك في ربطها مع اللغة في قولنا:

**المهارة اللغوية:** فهي أداء لغوي يتّسم بالدقّة والكفاءة فضلاً عن السرعة والفهم.

"وعليه فإنّها أداء وهذا الأداء إمّا أن يكون صوتياً أو غير صوتي، والأداء الصوتي اللغوي يشتمل (القراءة، التعبير الشفوي والتذوق البلاغي، وإلقاء النصوص النثرية والشعرية)؛ أو غير صوتي: فيشتمل على (الاستماع، والكتابة، والتذوق الجمالي الخطي).<sup>3</sup>

وهذه هي المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع، المحادثة، القراءة والكتابة، فمهارات القراءة والمحادثة تتميّز بأداء صوتي، أمّا مهارة الاستماع والكتابة فتتميّز بأداء غير صوتي.

## ثانياً: مهارة الكتابة (المفهوم، الأهمية، الأنواع)

## 1) مفهوم الكتابة:

**لغة:** جاء في معجم متن اللغة: "كتبه، كتباً وكتابة وكتبة: خطه، فهو كاتب، والاسم الكتابة، وكتبه الصَّبِيّ: علّمه الكتابة، وأكتبه القصيدة: أملاها عليه".<sup>4</sup>  
 وتمّ التعبير في العربية عن تكوين اللغة المنطوقة بعدّة مصطلحات، أشهرها مصطلحات خمسة هي: الكتابة، الخطّ، رسم الحروف، الإملاء والنسخ...، ويقال كتب الكتابة لنفسه بمعنى انتسخه، أي دوّنه أو نسخه؛ أي دوّنه ونقله عن كتاب آخر ولم يرد لفظ الكتابة في القرآن الكريم، إلّا أنّه ورد لفظ الكتاب حاملاً دلالة الكتابة مرتين في قوله تعالى، عن عيسى عليه السلام ﴿وَيُعَلِّمُهُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ﴾ (آل عمران/ 48)

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، مج: 14، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص142.

<sup>2</sup> رشدي أحمد طبعة، المهارات اللغوية، مستوياتها - تدريسيها - صعوبتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004م، ص29.

<sup>3</sup> زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدّث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014، ص11.

<sup>4</sup> رضا أحمد، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1960، المجلد الخامس، ص17.

وفي قول الله تعالى عن عيسى عليه السلام أيضا (وَإِذْ عَلَّمْنَاكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ) <sup>1</sup> (المائدة/ 110)

**اصطلاحاً:** للكتابة معنى عام معروف يتفرّع إلى ثلاثة فروع: الأول الكتابة بمعنى التعبير عن الأفكار والمشاعر بألفاظ وأساليب معيّنة، والثاني بمعنى الرسم الإملائي للكلمات، والثالث بمعنى تجويد رسم الحروف والكلمات تجويداً خطياً واضحاً متناسقاً.<sup>2</sup>

تعني الكتابة الإملائية أو الرسم الإملائي للكلمات تدوين الكلمات والجمل بشكل صحيح ومنسق وفقاً للقواعد الإملائية المعتمدة في اللغة المكتوبة. ويتضمن ذلك استخدام الأحرف الصحيحة والترتيب الصحيح للأحرف لتشكيل الكلمات والجمل بشكل منسق وواضح.

وتشمل القواعد الإملائية في اللغة العربية عدداً من القواعد المعروفة، مثل قواعد الشدة والضمّة والسكون والتنوين والتشكيل، وهمزتي القطع والوصل، والتي تحدّد كيفية كتابة الأحرف وتشكيل الكلمات والجمل بشكل صحيح. وتمثّل الكتابة الإملائية أحد الجوانب الأساسية في تعلّم اللغة العربية.

ويتطلب الحفاظ على الكتابة الإملائية الصحيحة ممارسة وتدريماً مستمراً، حيث يتعيّن على المتعلّمين تعلّم القواعد الإملائية وتطبيقها بشكل صحيح في كتاباتهم. ويمكن تحسين الكتابة الإملائية من خلال الممارسة الدائمة والتدريب المستمر وقراءة النصوص بانتظام والاستماع إلى الناطقين الأصليين ومحاولة محاكاة طريقة كتابتهم ونطقهم للكلمات بشكل صحيح.

وقد رأى ابن خلدون في "المقدمة" أنّ الخطّ والكتابة من عداد الصناعات الإنسانية وهو رسوم وأشكال حرفية تدلّ على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة إذ أنّ الكتابة من خواص الإنسان التي تميّز بها عن الحيوان، وأيضاً هي تطلّع على ما في الضمائر وتودّي بها الأغراض إلى البلد البعيد، فتقضي الحاجات.

فالكتابة هي إحدى المهارات اللغة العربية وهي عبارة عن عملية عقلية يقوم بها الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثم وضعها بالصورة النهائية على الورق.<sup>3</sup>

## (2) أنواع الكتابة

<sup>1</sup> ينظر: عصام الدين أبو زلال، الكتابة العربية أسس ومهارات، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية مصر، ط1، 2011م، ص15.

<sup>2</sup> ينظر: فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، طرابلس، ط2، 1990م، ص73.

<sup>3</sup> ينظر: ابن خلدون، المقدمة، أبو عبد الله السعيد، تصحيح وفهرسة، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، م2، مكة المكرمة، السعودية، 1994، ص87.

هناك أنواع مختلفة تدرج تحت مفهوم الكتابة، منها الخط بأنواعه النسخ والرقعة...، ومنها الإملاء بأنواعه: منقول، منظور، اختباري، ومنها التعبير بأنواعه: المقيد والموجه والحر، ومن أنواع الكتابة:

### أ- الكتابة الوظيفية:

هي الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة؛ كوسيلة لتحقيق الفهم والإفهام والتواصل الاجتماعي، وتهدف في الأساس إلى نقل الفكرة إلى الآخرين بوضوح وشفافية، وبصورة مباشرة بين المرسل والمتلقي، ولذلك فالكتابة عملية نفعية يمارسها المتعلمين كمتطلب لهم في حياتهم اليومية العامة، ويمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرسمية.

ومن أبرز مجالات استعمالها: الوسائل بأنواعها، التلخيص، الملاحظات، التقارير والبرقيات، المذكرات، الإعلانات والتعليمات الهادفة التي توجه إلى الآخرين وغيرها من مجالات الكتابة الأخرى التي يمكن أن تؤدي وظيفة في حياة الفرد والجماعة.<sup>1</sup>

فالكتابة الوظيفية هدفها الأساسي تحقيق التواصل الجيد من أجل الوصول إلى مطلب أو منفعة أو لقضاء مصالح حياتية ضرورية.

### ب- الكتابة الإبداعية:

وهي الكتابة التي تهدف إلى الترجمة عن الأفكار والمشاعر الداخلية والأحاسيس والانفعالات، ومن ثم نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي؛ بغية التأثير في نفوس السامعين أو القارئ تأثيراً يكاد يقترب من انفعال أصحاب هذه الأعمال.<sup>2</sup> وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، ويبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مرّ بها الكاتب، ويطلق عليها أيضاً التعبير الإنشائي؛ لذا فهو تعبير إبداعي ذاتي، ينفث فيه الشاعر أو الناثر أفكاره وأحاسيسه، فيفصح عما في داخله من عواطف بعبارات منتقاة مستوفية الصحة والسلامة النحوية واللغوية.

ومن الأمثلة على هذا النوع: كتابة القصة القصيرة، والرواية، والمقالة الأدبية، والقصيدة الشعرية، وكتابة تراجم حياة العظماء، والسير، والمذكرات الشخصية. إذن فهي تتناول موضوعات تعبر عن النفس، هدفها الأساسي تحقيق المتعة والتأثير والانفعال.

### ج- الكتابة الإقناعية:

<sup>1</sup> ينظر: خاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط 2، 2011م، ص 82\_83.

<sup>2</sup> ينظر: إبراهيم علي ربابة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، شبكة الألوكة، [www.aluka.net](http://www.aluka.net)، بدون صفحة.

وهي فرع من الكتابة الوظيفية، وفيها يستخدم الكاتب أساليب ووسائل إقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثارة العطف، ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين، واستخدام الأسلوب الأخلاقي؛ فهو يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق – وربما إلى الدين – لإقناع القارئ بآرائه.<sup>1</sup> وعليه فالكتابة الإقناعية تهدف أساساً إلى إقناع القارئ بأفكاره وآرائه ووجهات نظره حول الموضوعات التي يتطرق إليها.

### 3) أهداف الكتابة وأهميتها:

والأكيد بعد كل هذا أننا لا نتعلم ممارسة الكتابة إلا بعد أن نكون قد تعلمنا مهارات الاستماع والحديث، والقراءة وغيرها، فالكتابة وسيلة اتصال تمكن التلميذ من التعبير عن أفكاره وإبداء رأيه. إن الهدف الأساس من تعليم الكتابة هو خلق القدرة على التعبير السليم الواضح المتعمق لدى المتعلم، وهذا الهدف العام يتطلب تحقيق مجموعة أهداف خاصة لتعليم الكتابة:

- اكتساب المتعلم القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات بشكل راق ورفيع ومؤثر فيه سعة الأفق ورحابة الإبداع.
- اكتساب المتعلم القدرة على ممارسة التفكير المنطقي في عرض أفكاره وتسلسلها...
- تنمية قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة لكتابة بطاقة تهنئة أو رسالة لصديق أو كتابة المذكرات.<sup>2</sup>
- الكتابة من حيث العموم تبرز على الورق سواء ما كان منها من نتاج العقل ونقصد هنا الكتابة العلمية البحتة أو ما كان أدباً خالصاً، ونقصد الكتابة الإبداعية التابعة من صميم النفس الإنسانية والموزعة بين الوجدان العاطفة.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> ينظر: إبراهيم علي ربابة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، شبكة الألوكة، [www.aluka.net](http://www.aluka.net)، بدون صفحة.  
<sup>2</sup> ينظر: إبراهيم علي ربابة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، شبكة الألوكة، [www.aluka.net](http://www.aluka.net)، بدون صفحة.  
<sup>3</sup> ينظر: رعد مصطفى خصاونة، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، ص5.



# الفصل الأول:

اللغة العربية بين النظام  
الصوتي والنظام الإملائي

التمسنا في الفصل الأول نقاط عن الأنظمة الإملائية والصوتية في اللغة العربية، حيث درسنا الصوتيات والفونولوجيا ضمن أول مبحث مدرّكين ماهية كلّ منهما وعناصر احتواء العلمين الصوتيين، إذ يتوافقان في بعض النقاط ويختلفان في أخرى – هذا ما سيُدرج ضمن الفصل- كما أنّ المبحث الثاني اعتمدنا فيه على الجانب الإملائي نحو الحروف الألفبائية والأبجدية وقواعدها الملقنة حاليًا بالمناهج خاصّة منها الابتدائية.

وفي نهاية الفصل استنبطنا العلاقة بينهما ائتلافا واختلافا إضافة إلى الكتابة الصوتية والمقصود منها الاملاء بصفة عامّة.

المبحث الأول: النظام الصوتي

المطلب الأول: الصوتيات

أولاً: تعريف علم الأصوات

(علم الأصوات أو الصوتيات أو الفونتيك) وهو العلم الذي يدرس الصوت الانساني من وجهة النظر اللغوية وهو فرع من علم اللغة العام، ويتميز عن غيره من الفروع من حيث موضوعه ومنهجه وأهدافه.

" فعلم الأصوات لا يهتم إلا بالتعبير اللغوي دون المضمون الذي يقوم تحليله على القواعد والمعجم، في الجانب النحوي والدلالي للغة".<sup>1</sup>

وعليه فالصوت الانساني الحرّ هو موضوع علم الأصوات، إذ يبحث علم الأصوات في أصوات الكلام من ناحية حدوثها ومن ناحية خواصها الفيزيائية، وهو علم يركّز في الدرجة الأولى على دراسة المادة الصوتية التي تعتبر المادة الخام لأيّة لغة من اللغات، وهي المادة التي تتألف منها الأصوات التي نستخدمها في الحديث ولا نلتقي عندما ندرس علم الأصوات بدراسة القدرات الكامنة لأعضاء النطق في إحداث الكلام بل إنّنا نأخذ بالدرس الطريقة التي تنتقل بها هذه الأصوات حين تصل آذاننا فنذكرها.

" إنّ انتقال الأصوات من المتكلّم إلى السّامع: ظاهرة يقوم بتحليلها عادة عالم الفيزياء لأنّ هذه الظاهرة تقع ضمن حقل علم الفيزياء فخصائص الموجة الصوتية من تردّد أو شدة أو درجة وما شابه تضمّ بالدرجة الأولى طلاب الفيزياء، إلا أنّ عالم الأصوات يلتقي مع عالم الفيزياء في دراسة هذه المسائل لأسباب متعدّدة نذكر منها على سبيل المثال؛ شكل الفيزيائية كالتردد وشدة الصوت والزمن".<sup>2</sup>

يهتمّ علم الأصوات اللغوية بالحروف التي هي اللبنة الأولى في تكوين الكلمات، وذلك عن مواطن خروجها، التي بها تلك الحروف من الجهر والهمس والتنغيم والترقيق، ويهتمّ أيضا بالدراسات التي تهتمّ بأصوات اللغة، وتبيّن كيفية النطق بها، وطبيعتها الفيزيائية، هذا اللون الذي أطلق عليه المحدثون: (الدراسات الوصفية) (الفونتيكس PHONETICS)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> حاتم صالح الضامن، علم اللغة، بيت الحكمة، د ط، بغداد، ص47.

<sup>2</sup> محمد إسحاق العناني، مدخل الى الصوتيات، دار وائل للنشر، عمّان، الأردن، 2008، ص8.

<sup>3</sup> محمد علي عبد الكريم الرويني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، مليلة الجزائر، 2007، ص126.

## ثانيا: فروع علم الأصوات

ظهر غي الحقل اللغوي فروع رئيسية لعلم الأصوات تختلف فيما بينها من حيث نشأتها وتطورها ووسائل الدرس فيها، ومن حيث قوتها وضعفها أو درجة نموها ونضجها، وهذه الفروع هي:<sup>1</sup>

- علم الأصوات النطقي أو الفيزيولوجي.
- علم الأصوات الأكوستيكي أو الفيزيائي.
- علم الأصوات السمعي.

### علم الأصوات النطقي أو الفيزيولوجي ARTICULARY OR PHYSIOLOGICAL :PHONETICS

ويهتم بالعملية الخاصة بإنتاج الأصوات اللغوية، والمكان التي تخرج منه، أي مخارجها، ولعلم الأصوات النطقي أسماء أخرى، فأحيانا يطلق عليه علم الأصوات الفسيولوجي، أو الوظائف.

فهو "جانب إصدار الأصوات أو الجانب النطقي وهو ما يشار إليه كذلك بالجانب الفسيولوجي أو العضوي للأصوات ويتمثل في دراسة أعضاء النطق"<sup>2</sup>. وهو فرع من فروع علم اللغة يدرس "جهاز النطق من منظار التشريح والفيزيولوجيا، ويضيف طريقة أعضاء النطق للأصوات اللغوية ومخارج هذه الأصوات"<sup>3</sup>.

ويعدّ من أقدم الفروع، وأكثرها انتشارا، حيث بدأت الدراسات فيه منذ وقت مبكر فقد كانت الدراسة الصوتية القديمة شبه مكسورة في هذه الفروع لأنّ الاعتماد فيه يكون الملاحظة الذاتية.

ويختصّ هذا الفرع بالجوانب الآتية:

- " دراسة الأصوات المنطوقة والتفريق بينها من حيث " لثوية أو شفوية" أو غيرها والكيفية التي ينطق بها، انفجارية أو احتكاكية وصفتها مهجورة أو مهموسة ونوعها " أنفية أو فموية" إلى غير ذلك.

<sup>1</sup> زين كامل الخويسكي، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص22.

<sup>2</sup> زين كامل الخويسكي، نجلاء محمد عمران مختارات صوتية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د. ط. د ت)، ص66.

<sup>3</sup> روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2012، ص7.

- الطريقة التي بها تكون الأعضاء المستخدمة في هذا التكوين.
- وظيفة الصوت المنطوقة<sup>1</sup>

#### علم الأصوات الأكوستيكي أو الفيزيائي: ACOUSTIC OR PHYSICAL PHONETICS

ويهتم علم الأصوات الفيزيائي بالخصائص المادية، والفيزيائية لأصوات اللغة، أثناء عملية انتقالها من فم الشخص المتكلم إلى أذن الشخص السامع، ويقوم بدراسة الترددات، والموجات الصوتية، والذبذبات، ونغمات الصوت، ونوع الجرس وكذا دراسة الوسيط الذي انتقل عبره الكلام إلى أذن السامع أو القناة التي مر منها حتى وصل إلى المتلقي.

ويميل هذا العلم بالرغم من كونه فرع من علم لغوي إلى الدراسة العلمية فيأخذ مبادئه ومناهجه ونظرياته الأساسية من الفيزياء وهو ما جعله مثيراً للاهتمام وهو من العلوم التي وسعت النطاق التجريبي لعلم الأصوات، والإفادة منه في العديد من المجالات كتطوير وسائل الاتصال وتعليم الصم ومعالجة عيوب النطق.

<sup>1</sup> عاطف فضل محمد، الأصوات اللغوية، دار المسيرة، ط1، ت 1996، ص46.

## AUDITORY PHONETICS: علم الأصوات السّمي:

أحدث فروع علم الاصوات ويهتم بدراسة الجهاز البشري الخاص بالسمع، وكيفية حدوث عملية السمع ذاتها، والطريقة التي يستقبل بها جهاز الإنسان الموجات الصوتية، وكيفية تحويلها إلى كلمات يمكن للعقل البشري إدراكها، وفهم المغزى منها.

### ثالثاً: الجهاز الصوتي

#### – الجهاز الصوتي أو النطقي: SPEECH APPARATUS

هو مجموعة من الأعضاء التي تشارك في عملية إحداث الأصوات اللغوية ويتكوّن من:<sup>1</sup>

الرئتان، القصبة الهوائية، الحنجرة، الوتران الصوتيات، لسان المزمار، الحلق، اللسان (طرفه ومقدمه ومؤخره)، اللهاة، الطبق، الغار، أصول الأسنان واللثة، الأسنان، التجويف الأنفي، الشفتان.

### رابعاً: مخارج الاصوات

#### (1) تعريف المخرج:

المخرج هو محلّ خروج الحرف الذي ينقطع عندك الصوت فيتميّز به عن غيره، سواء كان الصوت معتمداً على مخرج نحقق أو مخرج مقدّر.

- **المخرج المحقق:** هو الذي يعتمد على جزء معيّن من أجزاء الحلق أو اللسان أو الشفتين.
- **المخرج المقدّر:** هو الذي ليس له حيّز معيّن وهو مخرج حروف المدّ الثلاثة.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: محمد الأنطاكي، محيط في الأصوات العربية نحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، ط3، دت، ص11.  
<sup>2</sup> أحمد بن عمرو الشرفاوي، مخارج الحروف وصفاتها، دراسة منهجية عملية في بيان مخارج الحروف العربية وصفاتها، ص6.

وقد كان الخليل بن أحمد الفراهيدي " أسبق من ذاق الحروف ليتعرّف على مخارجها. وقد جاء على لسان تلميذه الليث بن المظفر: " وإّما كان ذوقه إيّاها أنّه كان يفتح فاه بالألف، ثمّ يظهر الحرف نحوه: أب، آت، آخ، آغ، آغ، فوجد العين أدخل الحروف في الحلق، فجعلها أوّل الكتاب.<sup>1</sup>

وهذه هي الطّريقة الصّحيحة لتحديد مخرج الحرف، فيسكن الحرف أو يشدّد، ثمّ ندخل عليه همزة وصل محرّكة بأيّ حركة، ثمّ منطقة الحرف فحيث ينتهي صوته لهذا مخرجه المحقّق وحيث يمكن انقطاع الصّوت فتتمّ مخرجه المقدّر.

فهذه الطّريقة مكّنته من معرفة أعضاء النّطق ما عدا التّشريح الدّاخلي للحنجرة وذلك أنّ هذه الأعضاء مكشوفة يمكن ملاحظتها، ولكن داخل الحنجرة يتعذّر ذلك إلّا بالتّشريح، فقد أدرك دور كلّ عضو فيها وظيفته في عمليّة النّطق، لأنّه ربط بين ترتيب الأصوات حسب مخارجها، وبين أعضاء النّطق المستعملة في إنتاج هذه الأصوات.

فبدأ من أقصاها في الخلق وصولاً إلى الشّفتين.

حيث ذهب معظم الصوتيّين العرب المعاصرين إلى أنّ مخارج الأصوات العربيّة (الصّامتة) عشرة مخارج<sup>2</sup>.

| المخرج           | تعريفه                                                                  | حروفه    |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------|
| الشّفوي          | ويقع على مستوى الشّفتين ويتمّ بانضمام أو تقارب الشّفتين السّفلى والعليا | ب، و، م. |
| الشّفوي الأسناني | ويقع ليّ الشّفة السّفلى والثّنايا العليا بالتقائهما أو تقاربهما.        | ف        |
| الأسناني         | يتمّ بوضع طرف اللّسان بين الأسنان السّفلى والعليا.                      | ث، ذ، ظ  |

<sup>1</sup> الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: مهدي المخزومي، دار الهجرة، إيران، د ط، دت، ج1، ص52.

<sup>2</sup> ينظر: غانم قدوري احمد، المدخل الى علم الأصوات العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004م، ص86.

|                 |                                                                                                                                                                |                        |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| الأسناني اللثوي | من بين أول حافة اللسان، وما يليها من<br>الأضراس                                                                                                                | ض، د، ت، ط،<br>س، ص، ز |
| اللثوي          | من حافة اللسان من أدناها إلى منتهى<br>طرف اللسان، ما بينهما وبين ما يليها<br>من الحمد الأعلى                                                                   | ل، ر، ن                |
| الغاري          | وسط مقدّمة اللسان وما يخليه من الحنك<br>الصّلب (مقدّمة الغار)                                                                                                  | ج، ش، الياء.           |
| الطّبيقي        | الثّلاث الدّاخلية للسان مع أول الحنك<br>الصّلب لحرف الكاف، أمّا الجزء اللّين<br>من أقصى الحنك ويسمّى الطّبق وأعلى<br>جذر اللّسان (أقصى اللسان) وتخرج<br>بينهما | الخاء والعين           |
| اللّهوي         | ويتمّ باتّصال مؤخرة اللسان بالجزء<br>الرّخو من مؤخرة الحنك (عشاء الحنك)<br>وباللّهاة.                                                                          | ق                      |
| الحلقي          | ويتمّ بتقلّص فجوة الحلق                                                                                                                                        | ع، ح                   |
| الحنجري         | ويتمّ بتقلّص فجوة للحنجرة                                                                                                                                      | ه، ء                   |

فأهم ميزة تتّصف بها الحروف هو اشتراك كلّ مجموعة من أصوات الحروف في  
مخرج واحد معيّن.

### خامساً: صفات الأصوات

الصفة هي كيفية عارضة تعرض للأصوات الواقعية للحرف عند حصوله في المخرج من الجهر والهمس والشدة والرخاء ونحوها.

وهي سبعة عشرة صفة وتنقسم إلى قسمين:

#### 1 الصفات التي لها ضد:

| حروفها                                                                                            | تعريفها                                                                                                                                                                                            | الصفة |                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------|
| كلّ الحروف عدا حروف الهمس                                                                         | هو ذلك الرنين صاحب الصوت نتيجة اهتزاز الحبلين الصوتيين، وهو يشبه إلى حدّ بعيد ذوي النحل، ويمكن التحقق من الجهة بتحسس حركة الحبلين الصوتيين بلمس الغلصمة                                            | الجهر | الجهر والهمس                                       |
| مجموعة فيقول (حثّه شخص فسكت)                                                                      | جريان النفس عند النطق بالحرف لضعف الاعتماد على المخرج وبعبارة أخرى هو ما لا يهتزّ معه الحبلان الصوتيان                                                                                             | الهمس |                                                    |
| حروف الشدة يجمعها القول (أجدت طبقك) وحروف التوسط يجمعها قول (لم يرو عناً) أما حروف الرخاوة فهي ما | هذه الصفات تبيّن كيفية مرور النفس في المخرج فإذا انحصر النفس في المخرج كان الصوت شديداً وإن ضاق ممرّ النفس ولم يمنع ذلك من الجريان كان الصوت رخواً وإذا منع النفس من المرور من نقطة الاعتراض لکنّه |       | الشدة أو الانفجارية والرخاوة أو الاحتكاكية والتوسط |

|           |                     |                                                                                                                                      |                                              |
|-----------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
|           |                     | وجد منفذا له من مكان آخر كان متوسطا                                                                                                  | بقي من الحروف العربية بين الشديدة والمتوسطة. |
| الإطباق   | الإطباق والانفتاح   | ارتفاع اللسان إلى أعلى الحنك حتى يصير كالطّبق له حروفه                                                                               | الصاد، والضاد، الطلاء، والظاء.               |
| الانفتاح  |                     | افتراق أجزاء الفم وتجاقي اللسان عن الحنك الأعلى عند النطق بالحرف، وحروفه باقي حروف الهجاء إلا حروف الإطباق.                          | ما سوى حروف الإطباق.                         |
| الذّلاقة  | الذّلاقة والاصمات   | معناها حدّة اللسان وطلاقته والمراد هنا الحروف التي تتّصف بالخفة والسّلاسة في نطقها، وهي اللّام والرّاء والتّون، الفاء، الباء، الميم. | اللام، الرّاء، التّون، الفاء، الباء، الميم.  |
| الإصمات   |                     | وهو ضدّ الذّلاقة، وحروفه هي بقيّة الحروف الهجائية، أي ما عدا حروف الذّلاقة وقد سمّوها مصممة لثقلها (بالنسبة إلى خفة حروف الذّلاقة)   | باقي الحروف غير حروف الذّلاقة.               |
| الاستعلاء | الاستعلاء والاستفال | أن يستعلّى أقصى اللسان عند النّطق بالحرف إلى جهة الحنك الأعلى، أصوات الاستعلاء وهي                                                   | ع، خ، ق، ض، ط، ظ                             |

|                    |                                                                                                                          |                                      |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| الاستفال           | هو انخفاض أقصى اللسان عند النطق بالصوت إلى قاع الفم الأصوات المستقلة وهي اثنان وعشرون حرفاً وهي ما عدا الحروف المستعالية | كلّ الحروف ما عدا الحروف المستعالية. |
| التّفخيم والتّرفيق | وصف لصوت لا ينطق في طبق وإنما ينطق من مخرج آخر وتصحبه حركة عضليّة في مؤخرة اللسان أي ارتفاع اللسان تجاه الطّبق           | الصادق والضاد، الطاء والظاء          |
| التّرفيق           | عبارة عن نحول يدخل على الجسم الحرف فلا يمتلئ الفم بصداه                                                                  |                                      |

## 2 الصفات التي ليس لها ضد:

| الصفة     | تعريفها                                                                                                                                                                                                                                             | حروفها                            |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| الصفير    | وهو كون الصوت شديد الوضوح في السمع نتيجة الاحتكاك الشديد في مخرج وهو وضوح صادق على ثلاثة صوامت فالصفير صفة لاحظها علماء الأصوات فقالوا: (ويوصف الصوتان ص-ز غالبا بأنهما صفيريّان لما يصحبهما من صفير أزيز وهما في الحقيقة صوتان من النوع الاحتكاكي) | السّين الزاي والصاد               |
| التكرير   | يقال له التكرار أيضا: وهو ارتعاد طرف اللسان بالراء                                                                                                                                                                                                  | الراء                             |
| القلقة    | عبارة عن تقلقل المخرج عند خروجه ساكنا حتى يسمع له معبرة قويّة، وحروفها خمسة                                                                                                                                                                         | القاف والطاء والراء والجيم والdal |
| التفشي    | هو أن ينتشر الهواء بين الفم والأسنان عند النطق بالحروف ويحدث عند نطق حرف الشين                                                                                                                                                                      | الشين                             |
| الاستطالة | يراد بها امتداد الصوت من أول حافة اللسان إلى آخرها وهي صفة للصاد الفصحى                                                                                                                                                                             | الصاد                             |
| الهاوي    | وهو صوت اللين الذي يتسع تجويف الفم وهو الألف                                                                                                                                                                                                        | الألف                             |
| المهتوت   | ومن الحروف المهتوتة الهاء، وذلك لما فيها من الضعف والخفاء، وقال بعضهم المهتوت الهمة                                                                                                                                                                 | الهاء والهمزة                     |

## المطلب الثاني: الفونولوجيا 1. الفونيم:

الصوت، صوتم، صويتم، مستصوت، صوت مجرد، لافظ صوتية، وعرب إلى فونيم وفونيمية، وقد أثر تعريبه إلى فونيم حتى تتفق المراجعة العربية إلى ترجمة موحدة، وقد عرّف الباحث الفونيم بأنه: "مصطلح الوحدة الصوتية" على مستوى التشكيل أو التنظيف الأدائي فقد أكد أنّ الفونيم الواحد قد يتلّون في الكلام الفعلي فيتولد منه ألوفونات أو تنوعات موقعي أي الصوت الآخر لفونيم واحد كما يعني اشترى إلى وجود هذا الصوت إلى داخل الفونيم.<sup>1</sup>

## 2. الفونولوجيا:

الفونولوجيا هي ذلك الفرع من اللسانيات الذي يهتم بوصف الأنظمة الفونيمية التي تظهر في اللغة، فعلم الأصوات الوظيفي يحدد الخصائص الصوتية الفونيمية اللغوية المحددة والقواعد التي تصف التغيرات الناتجة وبذلك تظهر الفونيمات كعلاقات مختلفة مع فونيمات أخرى.

ومن التعريفات المعطاة الفونولوجيا أيضاً: اعتباره العلم الذي يدرس الأصوات أثناء سلوكها في مواقعها، وضمن سياقاتها اللغوية.

وموضوع الفونولوجيا هو الأصوات من حيث تأليفها وتركيبها أثناء الأداء الفعلي للكلام أي أنّ هذا العلم يدرس الأصوات من حيث خصائصها الوظيفية في الخطاب اللغوي وكذلك وصف الوقائع الصوتية الملائمة في إطار لغة معينة، ويمكن تحديد مجال اهتمام الفونولوجيا ب:

- الاهتمام بأوجه الشبه والاختلاف بين الأنظمة الصوتية ومستوى الفونيمات الأولية والثانوية.
- الاهتمام بدراسة الفروق الوظيفية بين الأصوات مع تحديد طبيعة وخصائص توزّع كل منها.
- الاهتمام ببيان العلاقات الدلالية للوحدات اللغوية داخل أنساق اللغة وبنائها وتركيبها.

## المبحث الثاني: النظام الإملائي

<sup>1</sup> ينظر: عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات، الفونتيكا، دار الفكر اللبناني، (د ط، د ت)، ص 61.

## المطلب الأول: الألفبائية والأبجدية

هي مجموعة نموذجية من الحروف، وهي وحدات كتابية أو رموز أساسية مكتوبة، تمثل مقاطع لفظية للغة منطوقة في نظامها الكتابي، وقد عرفت الكتابة العربية نظامين أساسيين في ترتيب رموزها فأطلق على الأول منهما قديما مصطلح "المزدوج" وعرف حديثا بالأبجدية، كما سمي الآخر منهما قديما بـ «المفرد» وعرف حديثا بالترتيب الألفبائي.

فعن الترتيب الألفبائي فيرجع إلى "نصر بن عاصم" و"يحيى بن يعمر العدواني" في زمن "عبد الملك بن مروان"، وهو ترتيب مبني على المشابهة بين الحروف في الشكل والرسم والتقابل بين الإعجام والنقط.

وهي بالترتيب التالي: أ- ب- ت- ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ط- ظ- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- ه- و- ي.

أما عن الترتيب الأبجدي فيعدّ حاليًا أكثر نظام كتابة بعد الألفبائية اللاتينية، وعدد حروفها اثنان وعشرون حرفا مقسمة في ترتيبها المعروف إلى احدى عشرة كلمة، وهي: (أبجد، هوز، حطي، كامن، سعفص، قرشت) وقد أخذ العرب هذه الأبجدية بالترتيب السابق نفسه وزادوا عليه حروفا تستخدم في العربية ولكنها ليست في الأبجدية السامية، وهي (الثاء، الخاء، الذال، الضاد، الظاء، الغين)، وقد جمعت هذه الحروف في الأبجدية العربية بكلمتي (تخذ، ضغط) وأطلقوا عليها اسم الروافد.

1

ويقال أنّ هذه الحروف تستخدم للدلالة على الأرقام وفي عمليات الحساب، بحيث يرى "أنيس فريجة" أنّ الحروف الأرامية وعددها اثنان وعشرون حرفا قد جمعت بحسب ترتيبها في كلمات (أبجد هوز، حطي، كلمن، سعفص، قرشت) وذلك بغية حفظه، لذا على هذا الترتيب، لأنها كانت تستخدم أيضا للأرقام قبل اقتباس الأرقام الهندية فكانت قيمة الألف واحدا والباء اثنين، إلى حرف التاء وقيمتها العددية (400).

<sup>1</sup> أصوات العربية من الترتيب الأبجدي إلى الترتيب الصوتي، الدكتور محمود مبارك عبد الله عبيدات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 3-4، 2013، ص171.

## المطلب الثاني: القواعد الإملائية وتطور الإملاء العربي

### 1. مراحل تطور قواعد الإملاء العربي:

نظام الإملاء في اللغة العربية يتم تحديده من خلال نظام من القواعد والتقاليد التي تطورت مع الوقت. في بعض الحالات، تعتمد هذه القواعد على قوانين صوتية، ولكن في حالات أخرى، تعتمد فقط على انتشار الاستخدام. يتضمن نظام الكتابة العربي الحركات القصيرة /a/، /u/، و /i/، وثلاث حركات طويلة /a:/، /u:/، و /i:/، ويتم الإشارة إليها في الإملاء العربي من خلال نظام من علامات التشكيل التي توضع فوق أو تحت الحروف الساكنة.

كما يتضمن الإملاء العربي قواعد للإملاء والنحو. على سبيل المثال، هناك قواعد لاستخدام "ال" لتعريف وتصريف الأفعال. وغالبًا ما يتم تعلم هذه القواعد من خلال التعليم والممارسة.

تطورت قواعد الإملاء العربي عبر التاريخ عبر عدة مراحل، ويمكن تلخيصها باقتضاب شديد<sup>1</sup> كالتالي:

- أ. المرحلة الأولى: المرحلة الجاهلية، حيث لم يكن هناك نظام إملائي رسمي في هذه المرحلة، وكان الناس يكتبون بالطريقة التي يرونها مناسبة.
- ب. المرحلة الثانية: المرحلة الإسلامية، حيث بدأت بالتعليم الإسلامي وظهور القراءات السبع للقرآن الكريم، وتم تطوير نظام الإملاء في هذه المرحلة بشكل كبير.
- ج. المرحلة الثالثة: المرحلة العباسية، حيث شهدت هذه المرحلة تطورًا كبيرًا في اللغة العربية وعلومها، وتم تطوير قواعد الإملاء بشكل دقيق ومنظم.

<sup>1</sup> - من أجل التفصيل في الموضوع يُنظر المراجع التالية :

- "تاريخ الإملاء العربي"، محمد بن محمود التنوخي، دراسات في اللغة العربية وآدابها، المجلد 1، العدد 1، السنة 2012، صفحات 1-24.

- "تطور الإملاء العربي في العصور الوسطى"، عبد اللطيف عبد الفتاح عبد اللطيف، دراسات في اللغة العربية وآدابها، المجلد 9، العدد 1، السنة 2017، صفحات 1-22.

- "تاريخ الإملاء في اللغة العربية"، محمد الشافعي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 4، السنة 2002، صفحات 87-103.

- "تاريخ الإملاء العربي: دراسة تحليلية"، خالد العقيلي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، المجلد 10، العدد 2، السنة 2015، صفحات 1-24.

- "الإملاء العربي: تاريخه ومشكلاته"، عبد الكريم البكري، مؤسسة الرسالة، لبنان، 2007.

د. المرحلة الرابعة: المرحلة العثمانية، حيث تمّ تطوير قواعد الإملاء لتلائم اللغة العربية في العصر الحديث، وتمّ تبسيط القواعد لتسهيل عملية التعليم والاستخدام.

وتستمرّ قواعد الإملاء العربي في التطور حتّى اليوم، حيث يتمّ تحديثها وتطويرها بشكل مستمر لتناسب مع الاحتياجات اللغوية الحديثة ولضمان تعلّم اللغة العربية بطريقة سليمة وفعّالة، فظهرت جهود كبيرة تعمل على توحيد قواعد الإملاء بين الدول العربية. فعلى سبيل المثال، تعمل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO)<sup>1</sup> بالتعاون مع الهيئة العربية للتصنيع<sup>2</sup> على إعداد مشروع موحد لقواعد الإملاء العربي، ويهدف هذا المشروع إلى توحيد القواعد الإملائية بين الدول العربية وتحسين جودة التعليم والتواصل اللغوي بين الدول العربية<sup>3</sup>.

وتعمل أيضاً الأكاديمية العربية للغة العربية (المجمع) في القاهرة على تطوير وتوحيد قواعد الإملاء العربي، وتنظم الأكاديمية دورات تدريبية وورش عمل لتطوير قواعد الإملاء وتحسين التعليم والاستخدام اللغوي في الدول العربية. ومن المهمّ أن يتمّ توحيد قواعد الإملاء العربي بين الدول العربية، حيث يمكن أن يساعد ذلك على تحسين جودة التعليم والتواصل اللغوي بين الدول العربية، ويمكن أن يساعد أيضاً على تطوير اللغة العربية والحفاظ على تراثها اللغوي والثقافي.

<sup>1</sup> -<http://www.alecso.org/>

<sup>2</sup> -<https://www.aoi.org.eg/>

<sup>3</sup> -محمّد الألوسي، قواعد الإملاء والتحو العربي، دار الكتب العلمية، لبنان، 1987.

## 2. القواعد الإملائية:

### • القاعدة الأولى: في كتابة الألف

للألف موضعان: وسط الكلمة وآخر الكلمة.

فتكتب الألف في وسط الكلمة ممدودة بكلّ حال من الأحوال، مثل: قام- دام.

أمّا في آخر الكلمة فتارة تكتب ممدودة (بصورة الألف) وتارة مقصورة (بصورة الياء).

مواضع كتابة الألف المقصورة والممدودة:

أ- في الأسماء:

– في الاسم الثلاثي:

المنقلبة ألفه عن الياء تكتب الألف مقصورة، مثل: الفتى، هدى.  
وتكتب ممدودة إذا كان أصل الألف واو: مثل العصا، العلا.

– في الاسم الأكثر من ثلاثة حروف:

تكتب مقصورة إذا لم تسبق الألف ياء، مثل: مستشفى، صغرى، قتلى،  
جدوى.

وتكتب ممدودة إذا سبقت الألف الياء، مثل: منايا، هدايا، زوايا.

– في الأسماء الأعجمية:

تكتب الألف قائمة، مثل: فرنسا، أمريكا، إيطاليا، زليخا. ماعدا في الأسماء  
الأربعة: موسى، عيسى، كسرى وبخارى، فتكتب بالألف المقصورة.

– في الأسماء المبنية:

تكتب ألفا في أدوات الشرط، مثل: مهما، حيثما، كيفما، وفي إذ الظرفية،  
والضمائر، مثل أنا، أنتما، هما، ديارنا، وهذا اسم الإشارة، ويستثنى من ذلك: لدى،  
أنّى، متى، وأولى: اسم إشارة، والأولى اسم موصول فتكتب بالياء.

وطريقة معرفة أصل الألف في الأسماء تكون بأخذ ثلاثة أمور:

✓ النظر إلى المفرد، مثل: خطأ، خطوة.

✓ التثنية، مثل: عصا- عصوان، فتى- فتیان.

✓ الجمع، مثل: عصا- عصوات، فتى- فتية.

### ب- في الأفعال:

- في نهاية الأفعال التي انقلبت فيها عن الواو: تكتب الألف ممدودة، مثل: غزا- يغزوا، دنا- يدنو، طفا- يطفو.
  - في نهاية الأفعال التي أصل مضارعها أو مصدرها الياء: تكتب الألف مقصورة، مثل: ابى-يأبى، جرى-يجري، سعى-يسعى.
  - في آخر الأفعال التي تزيد عن ثلاثة حروف ولا تقع قبلها ياء: تكتب الألف مقصورة، مثل: أجرى، ألقى، أمضى، أعطى.
- وطريقة معرفة أصل الألف في الأفعال تكون بأحد الأمرين:

- بإضافة تاء الفاعل للفعل الماضي، مثل: سما-سموت، رمى- رميت.
- الرجوع للمصدر، مثل: السُمُو\_الرَّمْي.

### ج- في الحروف:

- تكتب الألف في الحروف- معظمها- قائمة، مثل: كلاً، إلّا، إذا، لولا، يا...، باستثناء:
- إلى، متى، حتّى، على، بلى فتكتب بالألف المقصورة.
- ملاحظة:** قد تلحق بآخر الأسماء أو الأفعال أو الحروف التي تكتب بالألف المقصورة: تاء التانيث أو بعض الضمائر أو (ما) الاستفهامية، فتكتب ألفها قائمة.

- \* في الأسماء: فتاهمن مولا هم
- \* في الأفعال: نهاكن نساني.
- \* في الحروف: إلام (إلى متى)، علام (على ماذا)، حتّام (حتّى متى).

### ● القاعدة الثانية: في كتابة الهمزة:

لها ثلاثة مواضع: أول الكلمة، وسط الكلمة، وآخر الكلمة.

وهي أربعة أنواع:

- \* همزة الوصل.
- \* همزة القطع.
- \* الهمزة المتوسطة.

### \* الهمزة المتطرفة.

(1) همزة الوصل: هي همزة ينطق بها في أول الكلمة بالحركات المعروفة (الفتح- الضم- الكسر) دون أن ترسم على الألف، ويختفي نطقها إذا وقعت الكلمة في وسط الكلام، مثل: انطلق الفارس انطلاقاً السهم. والغرض منها هو التوصل بنطق الساكن في بداية الكلمة بحرف ساكن مطلق فإذا كان كذلك أتينا بهمزة الوصل.

#### مواضعها:

- أمر الفعل الثلاثي: اكتب، اقرأ.
- ماضي الفعل الخماسي والسداسي وأمرهما ومصدرهما، مثل: استمع- استمع، استماع.
- في الحروف: "ال" لتعريف الأسماء، مثل: الكتاب.
- الأسماء التسعة الآتية: ابن، ابنة، امرؤ، امرأة، اسم، اثنان، اثنتان، ومثنى الأسماء السابقة: ابنان، ابنتان... الخ

(2) همزة القطع: هي همزة تظهر على الألف نطقاً وكتابة سواء في أول الكلام أو وسطه، وترسم على شكل رأس حرف غين صغيرة فوق الألف (أ).

#### مواضعها:

- جمع الحروف: إن، أن، إلى، إذا...
- اسم العلم: إسحاق، إيتسام.
- الفعل الرباعي على وزن "أفعل" ومصدره الأمر منه، مثل: أحسن- إحسان.
- على الياء:

إذا كانت مكسورة، مثل: طائر، زائر.

إذا وقعت بعد كسر، مثل: السيئة.

إذا وقعت بعد ياء مدّ، مثل: مشيئة.

(3) الهمزة المتوسطة: تأتي في وسط الكلمة ويتم كتابتها بمقارنة حركتها مع حركة الحرف الذي يأتي قبلها، فتكتب:

أ- على الألف: تكتب الهمزة على الألف:

إذا كانت مفتوحة وما قبلها مفتوح، مثل: سأل، مكافأة،

إذا كانت ساكنة وما قبلها مفتوح، مثل: رأس، يأخذ.  
أو مفتوحة وما قبلها ساكن، مثل: مسألة (ماعداء: هيئة)  
ب- على التبرة: تكتب الهمزة على التبرة:

إذا كانت مكسورة وما قبلها مكسور، مثل: مُتَكَبِّين.  
إذا كانت مكسورة وما قبلها مضموم، مثل: وُئِدَتْ، سُنِلَتْ.  
إذا كانت مكسورة وما قبلها مفتوح، مثل: بَسَّ، لَيْم.  
إذا كانت مفتوحة وما قبلها مكسور، مثل: فَنَّة، ظَمِنَتْ.  
إذا كانت مضمومة وما قبلها مكسور، مثل: سُنُقِرْتُكَ.  
إذا كانت ساكنة وما قبلها مكسور، مثل: بَرُّ، بَسَّ.  
ت- على الواو: تكتب الهمزة على الواو:

إذا كانت مضمومة وما قبلها مضموم، مثل: شُؤُون.  
إذا كانت مضمومة وما قبلها ساكن، مثل: مَسْؤُول.  
إذا كانت مضمومة وما قبلها مفتوح، مثل: يَوْمُ.  
إذا كانت ساكنة وما قبلها مضموم، مثل: رُؤْيَا.  
إذا كانت مفتوحة وما قبلها مضموم، مثل: سَوَال.  
ث- على السطر: تكتب الهمزة على السطر:

### • القاعدة الثالثة: الألف واللام الشمسيّة:

الألف واللام الشمسيّة والقمرية وهي (ال) التعريف تدخل على أول الكلمة ذ، ف(ال) الشمسيّة هي التي تكتب ولا تلفظ لأنها تدغم بالحرف الذي بعدها فيكتب الحرف الذي بعدها مشدداً، أمّا (ال) القمرية فهي التي تظهر عند الكتابة وعند النطق.

1. الحروف الشمسيّة: هي التي إذا دخلت عليها (ال) قُلبت لامها إليها لفظاً  
فحصل التماثل والإدغام، وعددها أربعة عشر حرفاً، وهي: ت، ث، د، ذ، ر،  
ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن، مثل: التمر، الثمر، الدرب، الرب السماء،  
الظرف، النهر... الخ.

2. الحروف القمرية: هي التي إذا دخلت عليها (ال) لم تُقلب لام، وعددها أربعة عشر حرفاً وهي: أ، ب، ج، ح، خ، ع، غ، ف، ق، ك، م، هـ، و، ي. مثل: الأب، البقرة، الحمل، الجمل، الهرّ، الوادي، القمر، الخمر، الينبوع... الخ.<sup>1</sup>

### • القاعدة الرابعة: في كتابة التاء في آخر الكلمة:

1. التاء المفتوحة: هي التي تبقى في النطق على حالتها إذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون ولا تتقلب هاء، مثل: زيت، قرأت، سكت... الخ.  
مواضع كتابة التاء مفتوحة:

#### (1) في آخر الفعل:

إذا كانت التاء أصلية، مثل: بات، مات.

إذا كانت التاء للتأنيث، مثل: درّست، نامت.

إذا كانت تاء الفاعل، مثل: دَفَقْتُ، لعبْتُ.

#### (2) في آخر الأسماء:

إذا كانت التاء في اسم ثلاثي ساكن الوسط، مثل: بنت، وقعت.

إذا كانت علامة جمع المؤنث السالم، مثل: مسلمات.

إذا كانت في جمع التّكسير مفردة ينتهي بتاء مفتوحة، مثل: بيت- بيوت.

2. التاء المربوطة: هي التي تلفظ عند الوقوف عليها وتكتب إمّا متّصلة أو منفصلة، مثل: فاطمة، كرة.

#### مواضع كتابة التاء مربوطة:

— اسم العلم المؤنث، مثل: فاطمة، خضرة.

— الأسماء المؤنثة غير الأعلام، مثل: بقرة، سورة.

— صفة المؤنث، مثل: عالمة، مريضة.

— جمع التّكسير الخالي من التاء في المفرد، مثل: قضاة، غزاة.

— للمبالغة، مثل: علامة، نابغة.

— في نهاية ثمة الظرفية، مثل: ثمة رجال يطلبون الحق.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر، راجي الأسمر، المرجع في الإملاء، راجعه اميل بديع يعقوب، جروس برس، طرابلس، لبنان، ص 31.  
<sup>2</sup> المرجع السابق، ص 26، 27، 34.



### • القاعدة الخامسة: التّوين:

هي إحدى حركات التشكيل في اللغة العربيّة، وهي نون ساكنة زائدة في آخر الاسم لفظاً لا كتابة، وذلك عن طريق مضاعفة حركة نهاية الاسم المطلوب تتوينه، وهي ثلاثة أنواع: تتوين الضّم، تتوين الفتح، تتوين الكسر.

#### المواضع التي لا تزداد فيها ألف التّوين:

\_\_\_\_\_ الأسماء المنتهية بتاء مربوطة، مثل: ألقيت كلمة مؤثرة.

\_\_\_\_\_ الأسماء المنتهية بألف مقصورة، مثل: رأيت فتى يحمل عصا.

\_\_\_\_\_ الأسماء المنتهية بألف عليها همزة، مثل: دخلت ملجأً واسعاً.

\_\_\_\_\_ الأسماء المنتهية بهمزة بعد ألف، مثل: ارتديت رداءً أنيقاً.

### • القاعدة السادسة: المدّ وأنواعه:

المدّ هو إطالة الصّوت بحرف من حروف المدّ وهي: الألف الساكنة المفتوح ما قبلها، والواو السّكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها.

أنواعه:

#### 1. المدّ في أوّل الكلمة: وله ثلاثة أسباب:

— إذا كانت الهمزة مفتوحة وبعدها همزة ساكنة في أوّل الكلمة، فإنّهما تقلبان مدّاً، مثل: أَمَنَ- آمَنَ، أَخَذَ- أَخَذَ.

— إذا كانت الهمزة مضمومة وبعدها همزة ساكنة تبدّل الساكنة واوا، مثل: أُنْتِي- أوتِي.

— إذا كانت الهمزة مكسورة وبعدها همزة ساكنة تبدّل الساكنة ياء، مثل: إِيْمَان- إيمان.

#### 2. المدّ في وسط الكلمة: وله خمسة أسباب:

— إذا فتحت الهمزة وأشبع، مثل: مِرْأَةٌ- مِرْأَةٌ.

— إذا كانت الهمزة مرسومة على الألف وتليها ألف المثني، مثل: مبدآن- مبدآن.

— إذا كانت الهمزة مرسومة على الألف ويليهما جمع المؤنث السّالم، مثل: مكافآت- مكافأة.

– إذا كانت الهمزة مرسومة على الألف ويليهها جمع التّكسير، مثل: مآدب- مآدب.

– إذا كانت الهمزة مرسومة على الألف ويليهها ضمير، مثل: قرأ- قرأ.

### ● القاعدة السابعة: الحروف التي تزداد:

وهي حرفان: الألف والواو.

#### أولاً: زيادة الألف:

بحيث بت زيادة حرف الألف في موضعين:

– بعد واو الجماعة إذا لم يأت بعدا نون، مثل: اكتبوا، كتبوا.

– في ألف التثنية، مثل: رأيت زيدا.

#### ثانياً: زيادة الواو:

تزداد وسطا في:

– (أولى) الإشارية، وممدودها (أولاء). ومنه: (أولئك).

– أولو و أولي، بمعنى أصحاب، نحو: {أولوا الأرحام}

وتزداد طرفا في موضعين:

– كلمة (عَمَرُو) بشرط أن يكون علماً، غير مضاف لضمير، وغير مصغر، ولا

مقرون بأل، أو منسوب، أو منصوب مُنَوَّن، فإذا فقد شرطاً من هذه الشروط الستة

لم تلحق به الواو.

– بعد ميم الجمع التي أُشْبِعَتْ ضَمَّتْهَا، نحو إِيكُمُو وعلِيكُمُو. وبعضهم يحذفها.

## • القاعدة الثامنة: الحروف التي تُنقص:

أشهرها: الألف، ال، الواو، الياء، والنون.

**أولاً: حذف الألف:**

أ- حذف الألف أول الكلمة:

– حذف ألف (ابن) و (ابنة):

إذا وقع أحدهما مفرداً نعتاً بين علمين مباشرين أولهما غير منون وثانيهما مشهور بالأبوة ولو ادعاء، بشرط ألا يكون أول السطر، نحو: عيسى بن مريم، مريم بنت عمران.

إذا وقعا بعد (يا) النداء، نحو: يا بن الذي دان له المشرقان، يا بنت عبد الله.

إذا دخلت عليهما همزة الاستفهام، نحو: أبنك هذا؟، أبنك هذه؟

– حذف ألف (اسم) في البسملة كاملة:

بسم الله الرحمن الرحيم. وأما "باسمك اللهم" فتبقى معها الألف.

– حذف ألف (ال):

إذا دخلت عليها اللام، نحو إنه للحق، للذي.

ب- حذف الألف وسط الكلمة:

من لفظ الجلالة (الله)، ومن كلمة (الرحمان)، ومن {طه}، ومن (إلاه)، و (الإلاه)، و (السموات)، وكذا ألف (لكن) و (لكنن)، وأولئك، و (ثلاث من ثلثمائة).

ت- حذف الألف في آخر الكلمة:

تُحذف الألف في آخر الكلمة فيما يأتي:

– (ما) الاستفهامية المسبوقة بجدار حرفي أو اسمي، نحو: فيم؟ علام؟ حتام؟ بمقتضام؟ عم؟

– آخر كلمة (طه).

– (هاء) التنبيه الداخلة على: اسم إشارة ليس مبدوءاً بتاء أو هاء، وليس بعده كاف، نحو: هذا، هذه، هؤلاء.

بخلاف هاته، هاهنا، هاذاك، أيهاذا.

– كلمة (أنا) إذا تقدّمتها (ها) وتلتها (ذا) الإشاريّة، نحو: هأنذا.

\_ (ذا) الإشارية المقرونة بلام البعد، نحو: ذلك، ذلكما، ذلكنَّ، بخلاف التي تتلوها لام الجرّ، نحو: ذالك، ذالكما.

### ثانيا: حذف الواو:

تُحذف الواو في ثلاثة مواضع:

- تُحذف واو الفعل المضارع المعتلّ الآخر في حالة الجزم، مثل: يدنو- لا تدنُ.
- تحذف واو فعل الأمر المعتلّ الآخر بالواو، مثل: يدع- ادعُ.
- يجوز حذف الواو من الكلمات التالية: داود- داؤد، طاووس- طاؤس.

### رابعاً: حذف الياء:

- تحذف ياء المضارع والأمر المجزومين المعتلّي الآخر بالياء، مثل: يتّقي- لم يتّق، إتّق.
- يجوز حذف ياء المتكلم إذا أُضيفت إلى منادى غير معتلّ الآخر، مثل: يا ربّي- يا رب.
- الاسم المنقوص المعرّف ب: ال الموقوف عليه بإسكان ما قبل الياء في لغة، نحو: المُتعالى- المُتعال، الدّاعي- الدّاعُ.

### خامساً: حذف النون:

- تحذف من كلمة (من)، و (عن) إذا دخلنا على (ما)، أو (من)، نحو: ممّا- ممّن، عمّا- عمّن.
- ومن (إن الشرطيّة) إذا وقعت بعدها (ما) الزائدة، لقوله تعالى {إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا} أو وقعت بعدها (لا) النافية كقوله {إِلَّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ}

– ومن (أن) المصدرية الناصبة:

\_ إذا وقعت بعدها (ما)، نحو: أن ما- أمّا.

\_ أو وقعت بعدها (لا) نافية، نحو: عسى ألا يمرض، أو زائدة، كقوله تعالى {لِنَلَّا يَعلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ}

### سادساً: حذف اللام:

- تحذف في الأسماء الموصولة التي ترسم بلامين، نحو: الذي، التي.

– تحذف إذا سبقت بلام وجاء بعدها لام، لآلا تجتمع اللامين، مثل: يا لِلَّيْلِ المظلم، أصغيت لِلْحَنِّ الجميل.

### ● القاعدة التاسعة: الفصل والوصل:

القاعدة أنّ ما صحَّ الابتداء به والوقف عليه فُصل، وما لا فلا، فيُفصل الاسم الظاهر من الضمير المنفصل، ويُفصل كلاهما ممّا عداه اسما كان أو فعلا، أو حرفا زائدا على حرف، نحو: {يَوْمَ هُمْ عَلَى النَّارِ يُعْتَنُونَ} {إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ} – وهناك ما يجب الوصل فيه:

### ● القاعدة العاشرة: علامات الترقيم

هي رموز اصطلاحية توضع في أثناء الكتابة لتعيين مواضع الفصل والوصل والوقف والابتداء وتوزيع الكلام، وتفصيله، وبيان أجزائه، وتحديد أغراضه ومراميّه، وتنوّع وجود الأداء الصوتي، وتحقيق الدقة في الإفهام للكاتب وللقرّاء.

| العلامة                | صورتها | موضعها                                                                                                                              |
|------------------------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| النقطة                 | .      | نهاية الفقرة، ونهاية الجملة التامة المعنى.                                                                                          |
| الفاصلة                | ,      | توضع بين أجزاء الكلام التّم، وبين الشّيء وأقسامه، وبعد لفظ المنادى، وبعد الكلمات المفردة، وبين الجمل المعطوفة.                      |
| الفاصلة المنقوطة       | ؛      | توضع بين جملتين إحداها سبب في الأخرى                                                                                                |
| النقطتان الفوقيتان     | :      | توضع بين الشّيء وأنواعه وأقسامه، وبين القول والكلام والمقول، وبين الشّيء وتعريفه أو تفسيره وقبل كلمات الأمثلة، وبعد التعداد اللفظي. |
| النقط الثلاث المتتابعة | ...    | توضع مكان الحذف في النص.                                                                                                            |

|                                |     |                                                                                              |
|--------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| الاستفهام                      | ؟   | توضع في نهاية كل جملة قصد بها السؤال عن الشيء.                                               |
| التعجب                         |     | توضع في نهاية كل جملة تعبر عن عاطفة: كالتعجب، والفرح، والحزن، والاستنكار.                    |
| الشرطة أو الوصلة               | —   | توضع بين ركني الجملة إذا طال الركن الأول، وبعد التقسيم العددي والأبجدي، وبين العدد والمعدود. |
| الاعتراض، الشرطتان أو الوصلتان | - - | توضع بينهما الجملة الاعتراضية أو التفسيرية.                                                  |
| التنصيص                        | " " | يوضع بينهما الكلام المنقول بنصه.                                                             |
| القوسان الهلاليان              | ( ) | يوضعان في وسط الكلام وبينهما أسماء الكتب والمصطلحات وضبط الكلمة أو شرحها.                    |
| القوسان القرآنيان              | (١) | ويوضعان بدلا من علامة التنصيص تمييزا للنص القرآني عن غيره.                                   |
| القوسان المعكوفان              | [ ] | توضع بينهما الزيادة على النص، مثل البر (مثلته) [البر والبر والبر].                           |

### المبحث الثالث: العلاقة بين النظام الصوتي والنظام الإملائي

#### المطلب الأول: حالات الائتلاف وحالات الاختلاف

أدى هذا التأخير في ظهور الكتابة إلى نشوء لبس بين مفهومين: مفهوم الكلام ومفهوم النص، أي بين "ما هو منطوق" وبين "ما هو مخطوط" بواسطة رموز تمثل هذه الأصوات.

وهذا الخلط هو على ما يبدو ليس بمستحدث، حتى أن اللغويين العرب القدماء قد نالهم نصيب منه، فمنهم من لم يميز بين الصوت والحرف، وكان يستخدم كلمة "حرف" أحيانا للدلالة على "الصوت المنطوق" وأحيانا أخرى للدلالة على صورته

المخطوطة، وهنا يمكننا أن نعطي مثالا واحدا نكتفي به، ألا وهو دراسة ابن سينا (838 هـ)، (أسباب حدوث الحروف) التي ظهر فيها الخلط جليا بين المفهومين.

إضافة إلى أن بعض الناس يدّعون أن الكلمات المخطوطة هي رموز تعكس بدقة لغتهم المنطوقة، ولكن الواقع شيء آخر. ففي واقع الأمر، وعند الدراسة المتعمقة للنظام الصوتي للغة معينة من جهة، ونظامها الإملائي من جهة أخرى تتضح بعض الاختلافات بين النظامين. سنقوم في المبحث الموالي بجرد مواضع الاختلال بين النظامين في اللغة العربية.

لذلك، تمّ – من أجل إنجاز تطبيقات المعالجة الآلية للأصوات العربية- تصميم ما يسمى بالنسخ الصوتي **Transcription phonétique** الذي هو كتابة النص بالرموز الصوتية التابعة للألفبائية الصوتية الدولية (IPA) الخاصة باللغة العربية مطابقا للنطق الفعلي للكلام.

### الألفبائية الصوتية الدولية (IPA) الخاصة باللغة العربية

|   |                |   |          |
|---|----------------|---|----------|
| ء | /ʔ/ /ʔ'/       | ض | /d/ /d'/ |
| ب | /b/            | ط | /t/ /t'/ |
| ت | /t/            | ظ | /ð/ /D'/ |
| ث | /θ/ /T/        | ع | /ʕ/ /ʔ'/ |
| ج | /ʒ/, /dʒ/, /g/ | غ | /ɣ/ /G/  |
| ح | /h/ /x/        | ف | /f/      |
| خ | /X/            | ق | /q/      |
| د | /d/            | ك | /k/      |
| ذ | /ð/ /D/        | ل | /l/      |
| ر | /r/            | م | /m/      |

|   |           |
|---|-----------|
| ز | /z/       |
| س | /s/       |
| ش | /ʃ/ /S/   |
| ص | /ʂ / /sʰ/ |

|    |     |
|----|-----|
| ن  | /n/ |
| هـ | /h/ |
| و  | /w/ |
| ي  | /j/ |

|             |      |
|-------------|------|
| فتحة Fatha  | /a/  |
| المد بالألف | /a:/ |
| كسرة Kasra  | /i/  |
| المد بالياء | /i:/ |
| ضمّة Damma  | /u/  |
| المد بالواو | /u:/ |

|                  |      |
|------------------|------|
|                  |      |
| [tanwi:n fatxa]  | /an/ |
| [tanwi:n d'amma] | /un/ |
| [tanwi:n kasra]  | /in/ |
|                  |      |
|                  |      |

يوجد العديد من أوجه الاختلاف والاتفاق بين النظامين الصوتي والإملائي للغة العربية، ومن بين هذه الأوجه:

1- النظام الصوتي يمثل اللغة العربية الحية والمستخدم على نطاق واسع في الحياة اليومية، بينما النظام الإملائي يمثل اللغة العربية المكتوبة؛

2- في النظام الصوتي، يتم استخدام العديد من الأصوات والأنماط اللغوية التي لا يمكن تمثيلها بشكل صحيح في الإملاء العربي الرسمي، مما يؤدي إلى بعض الاختلافات بين النظامين.

3- يوجد بعض الاختلافات بين النظامين فيما يتعلق بالتشكيل والأحرف المستخدمة، وكذلك في بعض الأحكام النحوية والإملائية.

6- يمكن أن يختلف النطق في بعض الكلمات والألفاظ وفقًا للتركيب والسياق اللغوي (بسبب ظواهر فونولوجية وصوتية)، وبالتالي يمكن أن يختلف النطق المستخدم في النظام الصوتي عن الإملاء المستخدم في النظام الإملائي.

عمومًا، يمكن القول إن الاختلافات بين النظامين الصوتي والإملائي للغة العربية تعكس الطبيعة الديناميكية للغة وتنوع استخداماتها في مختلف المجالات. وعلى الرغم من هذه الاختلافات، فإن النظامين يتشابهان في العديد من النواحي ويستخدمان معًا في تعليم اللغة العربية وفي الكتابة.

### ونعرض فيما يلي أهم أوجه الاختلاف بين النظامين:

وقد حصرنا المواضيع التي تسبب إشكالات نظرية بين النظام الإملائي والنظام الصوتي للغة العربية في نقاط ثمانية أجمالناها فيما يلي:

#### 1- البدائل الإملائية لبعض الحروف

ثلاثة من 28 حرفا من الأبجدية العربية لديها بدائل في الكتابة، وعدد هذه البدائل ثمانية: بديل للتاء "ت"، (التاء المربوطة "ة") والبديل للألف (الألف المقصورة "ى") وخمسة أنواع من الهمزات والألف الممدودة:

| البدائل الإملائية لبعض الحروف |                  |
|-------------------------------|------------------|
| ة                             | التاء المربوطة   |
| ى                             | الألف المقصورة   |
| أ                             | الهمزة فوق الألف |

|   |                  |
|---|------------------|
| و | الهمزة فوق الواو |
| ئ | الهمزة فوق الياء |
| إ | الهمزة تحت الألف |
| أ | همزة وصل         |
| آ | همزة مد          |

## 2-الألف واللام القمرية والألف واللام الشمسية:

| الأحرف القمرية                 | الأحرف الشمسية            |
|--------------------------------|---------------------------|
| ء، ا ب ج ح خ ع غ ف ق ك ه م و ي | ت ث د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ل |

ما يُلَفِّظ

ما يُكْتَب

(والألف لا تُنطق)

مِنْ لَكُنْ

←

مِنْ + الْكُتَابُ

(والألف لا تُنطق)

ضَرَبْتُمْ + لِكُرَّةٍ

←

ضَرَبْتُمْ + الْكُرَّةُ

(نُطِقَت "الـ" همزة مفتوحة)

عَنَّا

+ هُمْ

←

هُمْ + النَّاسُ

## 3-التنوين:

كَبِيرًا ← كَبِيرٌ

صَغِيرٌ ← صَغِيرًا

جَيِّدٌ ← جَيِّدًا

## 4- الهمزات<sup>1</sup>

<sup>1</sup> - لما جاء القرآن بتحقيق الهمزة على لهجة بني تميم، أراد الخليل أن يجعل الخط العربي مطابقاً لنطق العربية، فوضع رمز الهمزة الذي نستخدمه اليوم، ولم يكن معروفاً في الكتابة العربية من قبل، وقد اقتطعه من رأس العين، ولعل ذلك يرجع لقرب الهمزة من العين في المخرج. ابتكر الخليل هذا الرمز للهمزة لأنه لم يشأ أن يغيّر الرسم الإملائي فاختر هذا الرسم الجديد حيث وجه له حاملاً في سأل وملاً هو الالف وفي بُرْ وأفئدة هو الياء، وفي يؤمن الواو، وفي سماء لا يوجد حامل فوضعها

| في وسط الكلمة                             |                |                |            |              |
|-------------------------------------------|----------------|----------------|------------|--------------|
| الحركة<br>الهمزة<br>→<br>حركة الهمزة<br>↓ | kasra<br>« َ » | Damah<br>" ِ " | Fatha<br>= | Sokoun<br>◌ْ |
| كسرة Kasra                                | ئ              | ئ              | ئ          | ئ            |
| دماح Damah                                | ئ              | ؤ              | ؤ          | ؤ            |
| فatha                                     | ئ              | ؤ              | أ          | أ            |
| Sokoun                                    | ئ              | ؤ              | أ          | ء            |

| في نهاية الكلمة                      |            |            |            |              |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|--------------|
| الحركة<br>الهمزة<br>→<br>الهمزة<br>↓ | Kasra<br>َ | Damah<br>ِ | Fatha<br>= | Sokoun<br>◌ْ |
| كسرة Kasra                           | ئ          | ؤ          | أ          | ء            |

أمثلة:

طَاطَا

طَ - طَ - ءَ - طَ  
طَ - طَ - ءَ - طَ

/t'a ?t'a ?a/

مَلَايَكَةُ

مَلَا - يَكَةُ - لَم

↓  
/mala: ?ikatun/

بُؤْبُؤْ

بُؤ - بُؤ - بُؤ - بُؤ  
بُؤ - بُؤ - بُؤ - بُؤ

ولا يُكَا  
↓  
/bu?bu?un/

- الألف في بعض أسماء الإشارة:

على السطر، ويثبت هذا القول ما جاء في النصوص العربية القديمة، التي تخلو تماماً من رمز الهمزة الذي نعرفه. (يُنظر "تحفة النبهاء..." ص 14).

|         |       |      |      |      |         |     |
|---------|-------|------|------|------|---------|-----|
| ما يكتب | الله  | إله  | لكن  | لكن  | الرحمن  | طه  |
| ما ينطق | اللاه | إلاه | لاكن | لاكن | الرحمان | طاه |

- تنطق بعض الكلمات دائما بالألف (الحركة الطويلة / /) ولكن لا يكتب مثل:

|         |       |         |            |              |         |           |           |              |              |             |
|---------|-------|---------|------------|--------------|---------|-----------|-----------|--------------|--------------|-------------|
| ما يكتب | هذا   | هذه     | هؤلاء      | أولئك        | ذلك     | ذلكم      | هأنا      | هأنتم        | هأنتما       | هأنذا       |
| ما ينطق | هَذَا | هَازِهِ | هَآؤُلَآءِ | أَوَّلَآئِكَ | ذَآلِكَ | ذَآلِكُمْ | هَآ أَنَا | هَآ أَنْتُمْ | هَآ أَنْتُمْ | هَآ أَنَذَا |

- بعض الأسماء الموصولة التي تنطق بلام إضافية لا تظهر في الكتابة:

التي ← التي  
الذي ← الذي

على خلاف: اللذان - اللذين - اللتين - اللتان - اللاتي - اللواتي أين تثبت اللام الثانية.

## 6- ما يكتب ولا ينطق:

مائة ← مئة مائتان ← مئتان ...

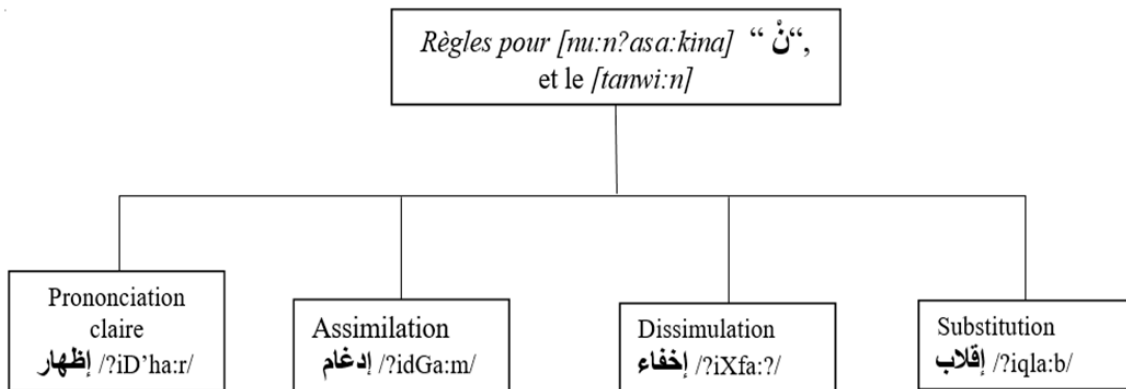
## 7- الألف بعد واو الجماعة المتطرفة: كما في الفعل قالوا

8- الهوموفونات (كلمات مختلفة رسماً لكن تنطق بنفس الصيغة) مثل:  
(على/علا) و(إلى هنا/إلهنا)، و(إن شاء/إنشاء) ..

## 9- الظواهر الفنولوجية (أحكام النون الساكنة)

### - الإدغام بدون غنة:

عندما تلتقي النون الساكنة في نهاية كلمة مع صوت اللام أو الراء في بداية الكلمة الموالية، يتم إدغام النون في صوت اللام أو الراء بدون غنة مع تشديد صوت اللام أو الراء.



| الكتابة الصوتية برموز السِمْبا (SAMPA) | النطق            | الكتابة الإملائية  |
|----------------------------------------|------------------|--------------------|
| Mirrabika                              | مَرَبَّك         | مَنْ رَبَّكَ       |
| ?allaw                                 | أَلَو            | أَنْ لَو           |
| wajlullikulli                          | وَيَلَّكَل       | وَيَلَّ لِكَل      |
| Gafu:rarrahi:ma                        | غَفُورَرَحِيْمَا | غَفُوراً رَحِيْمَا |

## - الإدغام بغنة:

عندما تلتقي النون الساكنة في نهاية كلمة مع أحد الأصوات التالية ي - ن - م - و (/j/, /n/, /m/ et /w/). التي تكون في بداية الكلمة الموالية، يتم إدغام النون في هذا الصوت مع غنة، وتبقى هذه الغنة كمؤشر على حذف النطق ب /n/.

| الكتابة الصوتية برموز السمبا (SAMPA) | النطق          | الكتابة الإملائية |
|--------------------------------------|----------------|-------------------|
| min <sup>n</sup> ni ?'matin          | منّعمة         | منّ نعمة          |
| miw <sup>n</sup> wa:l                | مِوال          | مِنْ وال          |
| s'ira:tim <sup>n</sup> mustaqi:min   | صِراطِ مُستقيم | صِراطِ مُستقيم    |
| ummataw <sup>n</sup> wa:hida         | أُمَّتَوّاحدة  | أُمَّة واحدة      |
| qabda <sup>j</sup> jasi:ra           | قَبْضِيّسيراً  | قَبْضاً يَسيراً   |

## - الإخفاء

تملك اللغة العربية 15 من الأصوات تُعرف باسم "الأصوات الضعيفة"، والتي تؤدي إلى إخفاء النون الساكنة التي تكون في آخر الكلمة السابقة. الأصوات 15 التي تسمى الأصوات الخفيفة في اللغة العربية

|               |                                                      |
|---------------|------------------------------------------------------|
| أصوات الإطباق | (ك) /k/, (د) /d/, (ت) /t/                            |
| الاحتكاكية    | (ش) /S/, (ذ) /D/, (ث) /T/, (ف) /f/, (ز) /z/, (س) /s/ |
| الانفجارية    | (ج) /3/                                              |
| المفخمة       | (ق) /q/, (ظ) /D'/, (ط) /t'/, (ض) /d'/, (ص) /s'/      |

أمثلة عن الإخفاء في حالة النون الساكنة

| صوت الاخفاء |         | الاخفاء داخل الكلمة |                                             | الاخفاء بين الكلمتين |                                             |
|-------------|---------|---------------------|---------------------------------------------|----------------------|---------------------------------------------|
| الحر<br>ف   | الفونيم | الكلمة              | النطق<br>(النطق مع الترميز<br>الصوتي SAMPA) | تتابع<br>كلمتين      | النطق<br>(النطق مع الترميز<br>الصوتي SAMPA) |
| ت           | t       | كنتم                | kun <sup>o</sup> tum                        | مِنْ تَسْنِيم        | min <sup>o</sup> tasni:m                    |
| ت           | T       | مننورا              | man <sup>o</sup> Tu:ran                     | فَمَنْ ثَقَلَتْ      | faman <sup>o</sup> Taqlat                   |
| ج           | ʒ       | فانجيناها           | faʔan <sup>o</sup> ʒajna:hu                 | مَنْ جَاءَ           | man <sup>o</sup> ʒa:ʔ                       |
| د           | d       | اندادا              | ʔan <sup>o</sup> da:dan                     | مِنْ دَابَّةٍ        | min <sup>o</sup> da:batin                   |
| د           | D       | لتنذر               | litun <sup>o</sup> Dira                     | مَنْ ذَا             | man <sup>o</sup> Da:                        |
| ز           | z       | انزل                | ʔan <sup>o</sup> zala                       | مَنْ زَكَاها         | man <sup>o</sup> zakka:ha                   |
| س           | s       | الإنسان             | ʔalʔin <sup>o</sup> sa:n                    | مَنْ سَوَّ           | min <sup>o</sup> su:ʔin                     |
| ش           | S       | انسفت               | ʔin <sup>o</sup> Saqat                      | فَمَنْ شَاءَ         | faman <sup>o</sup> Sa:ʔa                    |
| ص           | sʻ      | ينصرو               | jan <sup>o</sup> sʻuru:n                    | مِنْ صَلِّصَالٍ      | min <sup>o</sup> sʻilsʻa:lin                |
| ض           | dʻ      | مكضود               | man <sup>o</sup> dʻu:d                      | مِنْ ضَرِيعٍ         | min <sup>o</sup> dʻari:ʔʻ                   |
| ط           | tʻ      | ينطفون              | jan <sup>o</sup> tʻiqu:n                    | مِنْ طِينٍ           | min <sup>o</sup> tʻi:nin                    |
| ظ           | Dʻ      | فليظنر              | faljan <sup>o</sup> Dʻuri                   | مَنْ ظَلَمَ          | man <sup>o</sup> Dʻalama                    |
| ف           | f       | ينفع                | jan <sup>o</sup> faʔʻ                       | مِنْ فَضْلٍ          | min <sup>o</sup> fadʻli                     |
| ق           | q       | تتقمون              | tan <sup>o</sup> qumu:n                     | مِنْ قَبْلِ          | min <sup>o</sup> qabl                       |
| ك           | k       | منكم                | min <sup>o</sup> kum                        | مَنْ كَفَرَ          | man <sup>o</sup> kafara                     |

## المطلب الثاني: الكتابة الصوتية

## 1. مفهومها ونشأتها:

الكتابة الصوتية هي مجموعة من الرموز الكتابية غايتها تسجيل الأصوات اللغوية تسجيلًا دقيقًا، فالصوت الواحد لا تمثله إلا علامة واحدة، والعلامة الواحدة لا يمثلها إلا رمز واحد.

فلم نأخذ الأبجدية العادية وسيلة لتمثيل الأصوات اللغوية بحيث يختلف المظهر الصوتي في اللغة عن المظهر الكتابي المعروف لاختلاف طبيعتها، فالأول منجز بذبذبات في حين أن الثاني نظام رموزي اصطلاحي يستعمل بالتواضع أشكالًا خطية لتقييد أصوات اللغة، يضاف إلى هذا أن الكتابة مظهر حديث في تاريخ الإنسان واللغات، وهما مختلفان لأن رمز الصوت لا تقيد فيه كل الخصائص الصوتية لهذا الصوت؛ ولذلك فإن التقييد الأمين لا يكون بغير آلات التسجيل الدقيقة.

وما جعل العلماء يعملون على اختراع الكتابة الصوتية هي مشكلة الكتابة الإملائية التي لا تفي بمتطلبات تمثيل اللغة، وهذا واضح في الهجاء الإنجليزي والهجاء الفرنسي، وأيضا الحاجة إلى دراسة لغات الشعوب التي استعمروها؛ لما كانت اللغة أصواتا منطوقة تنتجها آلة النطق عند الإنسان فإن هذه الأصوات يخفي أثرها في الهواء قبل أن يقوم الإنسان بتسجيلها، وقد كانت الكتابة أهم وسيلة لتسجيل اللغة، ورغم ذلك فإنها عجزت عن تمثيل أصوات اللغة تمثيلا تامًا، فإن بعض الحروف تنطق ولا تكتب، وبعضها يكتب ولا ينطق، أو تكتب و تنطق بغير أصواتها، إضافة إلى أن بعض ظواهر النطق يصعب كتابتها، كالنبر والتنغيم.

وهكذا اخترعوا كتابة تتضمن الرموز الصوتية بحيث يكون لكل رمز صوت واحد، وتطورت محاولاتهم حتى ظهر ما يعرف بالكتابة الصوتية الدولية التي أقرتها الجمعية الصوتية الدولية سنة 1988م، وتوالت التعديلات عليها حتى ظهرت آخر صورة لها عام 1952م.

## 2. أقسام الكتابة الصوتية:

تنقسم الكتابة الصوتية إلى قسمين، لاهتمامها بدراسة الأصوات اللغوية، حيث تجعل لكل صوت لغوي رمزا كتابيا خاصا به.<sup>1</sup>

– أولهما: الكتابة الصوتية الأولية

وهو نظام يمكن به التعبير عن أصوات أية لغة في العالم، تكون رموزا، تمثل إمكانيات أصوات الكلام، ويطلق اسم (phonetic alphabet)، وتوضع رموزها بين معكوفين [ ].

– والآخر: الكتابة الصوتية الخاصة

وهو نظام خاص بلغة معينة، يطلق عليه اسم الأبجدية الصوتية (phonemic alphabet)، وتوضع رموزها بين خطين مائلين / ./.

جدول يمثل رموز الكتابة الصوتية لأصوات اللغة العربية على نظامي IPA

٨ SIMPA.

| Type   | الصوامت |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------|---------|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Arabic | ظ       | ط  | ض  | ص  | ش | س | ز | ر | ذ | د | خ | ح | ج | ث | ت | ب | ء |
| IPA    | ðˤ      | t̤ | ɗ  | ʂ  | ʃ | s | z | r | ð | d | X | h | ʒ | θ | t | b | ʔ |
| SAMPA  | D'      | t' | d' | s' | S | s | z | r | D | d | X | x | ʒ | T | t | b | ʔ |

| Type   | الصوامت |    |    |    |    |    |   |   |    |   | الصوائت |   |   |   |   |   |    |
|--------|---------|----|----|----|----|----|---|---|----|---|---------|---|---|---|---|---|----|
| Arabic | ي       | و  | ا  | ـَ | ـِ | ـُ | ي | و | هـ | ن | م       | ل | ك | ق | ف | غ | ع  |
| IPA    | i:      | u: | a: | i  | u  | a  | j | w | h  | n | m       | l | k | q | f | ɣ | ʕ  |
| SAMPA  | i:      | u: | a: | i  | u  | a  | j | w | h  | n | m       | l | k | q | f | G | ʔ' |

|    |                 |      |    |                                             |
|----|-----------------|------|----|---------------------------------------------|
| ـَ | التنوين بالفتحة | /an/ | ـِ | الشدة، رمز الادغام، وتفيد أن الصامت يَضَعَف |
| ـِ | التنوين بالضمّة | /un/ | ـُ | السكون، يفيد غياب الحركة (الصامت)           |
| ـُ | التنوين بالكسرة | /in/ |    |                                             |

### 3. الأنظمة الكتابية:

<sup>1</sup> - Cherifi, E-H., Guerti, M. Arabic grapheme-to-phoneme conversion based on joint multi-gram model. Int J Speech Technol. 2021, vol. 24, n°1, pp. 173–182. ISSN 1381-2416. <https://doi.org/10.1007/s10772-020-09779-8>

## نظام الألفبائية الصوتية العالمية

### أ- تأسيس الجمعية الصوتية الدولية:

تأسست الجمعية الصوتية الدولية في عام 1886 م phonetic Association International وكان لـ Paul Passy الفضل الأكبر في تأسيسها وكان العامل المباشر في تشكيل الجمعية الصعوبة الكبيرة في تعليم نطق اللغة الإنجليزية عن طريق الألفبائية وطريقة الهجاء الانجليزية الاصطلاحية، ولذلك كان بعض أعضائها فرنسيين من مدرسي اللغة الانجليزية وكان شغلها الشاغل محاولة تحسين تعليم اللغات الأجنبية وليس تأسيس جمعية صوتية دولية.

ولكن لوجود أعضاء بارزين في الجمعية يهتمون بعلم الأصوات أكثر من تعليم اللغة اتجهت إلى أن تكون جمعية صوتية خالصة.<sup>1</sup>

وأخذت الجمعية تنشر مطبوعاتها منذ تأسيسها، وكانت تحتوي هذه المنشورات دراسات بالفرنسية والألمانية الإنجليزية؛ تعد مصادر هامة ليس فقط في الحقل الصوتي، ولكن أيضا في مجال اللغات الأجنبية وفي مجال التدريب على الرموز الصوتية.

### ب- وضع الألفبائية الصوتية الدولية:

ظهرت الألفبائية الصوتية International phonetic Alphabet المعروفة اختصارا بـ IPA في عام 1886 م وكانت تسعى بهذه الرموز تمكين المتخصصين في مجال اللسانيات والصوتيات من تدوين الأصوات اللغوية بحيث يمكن قراءتها من قبل العارفين بهذه الرموز لتحليل الكلام فونولوجيا وصرفيا ونحويا ودراسة العلاقة بين اللغات والتغيرات التي طرأت عليها عبر السنين واستخدامها في نظام النطق والتعرف الآلي على الكلام.

وتقوم الألفبائية الصوتية الدولية على الحرف الرومان، ومن ثم لا يجد المتحدث بإحدى اللغات الأوروبية نفس الصعوبة التي يجدها المتحدثون باللغات الأخرى كالعربية في التعرف على هذه الرموز

1- ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 81.

وخصائصها إذ أنه لابد للكاتب بالعربية أن يستخدم هذه الرموز عند الكتابة عن أصوات ليس لها مثل في العربية الفصيحة ومن ذلك أصوات اللهجات العربية إضافة لأصوات اللغات الأخرى غير العربية.<sup>1</sup>

تعتمد الألفبائية الصوتية على الصوامت التي يكون مصدر الطاقة فيها الهواء الخارج من الرئتين حسب آخر تعديل لها في عام 1996 م، فالجدول رقم 1 يظهر رموز الصوامت consonants الناتجة عن استخدام الهواء الخارجة من الرئتين pulmonic الأجزاء المقللة في الجدول تعني أنه لا يمكن خروج أصوات من هذه المخارج، أما الأجزاء الفارغة فتعني أنه يمكن إخراج صوت من هذه المخارج إلا أنه لا تعرف لغة لها أصوات تخرج منها.

### جدول رقم 01 : رموز التشكيل في الألفبائية الدولية

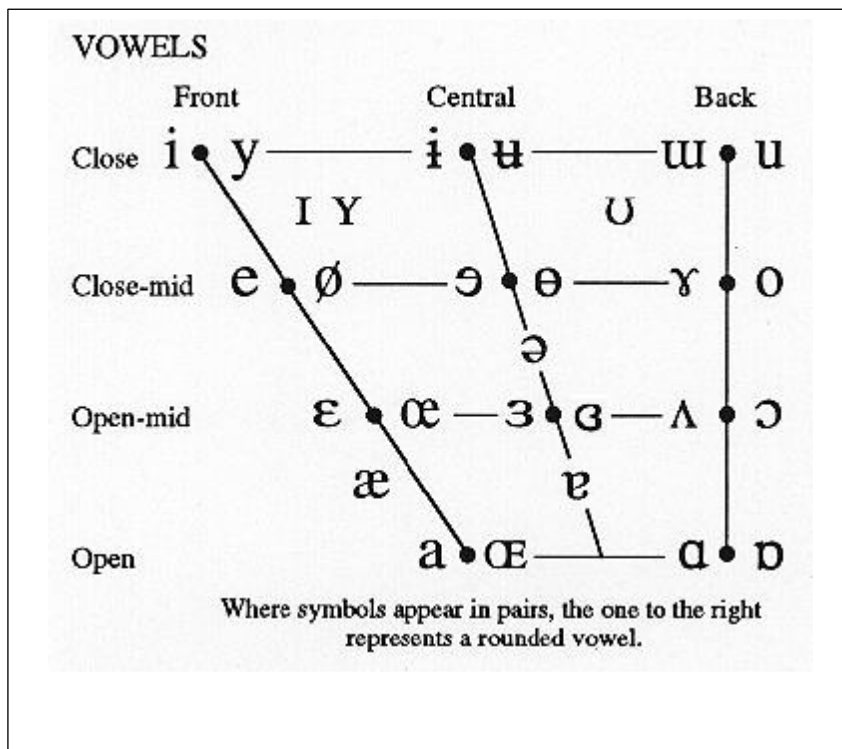
| DIACRITICS        |                               | Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ṇ̣ |                                       |
|-------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| ◌ Voiceless       | ṇ̣ ḍ̣                         | ◌ Breathy voiced                                                  | ḇ̣ ḁ̣                                 |
| ◌ Voiced          | ṣ̣ ṭ̣                         | ◌ Dental                                                          | ṭ̣ ḍ̣                                 |
| ◌ Aspirated       | t <sup>h</sup> d <sup>h</sup> | ◌ Creaky voiced                                                   | ḇ̣̰ ḁ̣̰                               |
| ◌ More rounded    | ɔ̞                            | ◌ Linguolabial                                                    | ṭ̣̰ ḍ̣̰                               |
| ◌ Less rounded    | ɔ̝                            | ◌ Labialized                                                      | t <sup>w</sup> d <sup>w</sup>         |
| ◌ Advanced        | u̟                            | ◌ Palatalized                                                     | t <sup>j</sup> d <sup>j</sup>         |
| ◌ Retracted       | ɪ̠                            | ◌ Velarized                                                       | t <sup>ɣ</sup> d <sup>ɣ</sup>         |
| ◌ Centralized     | ẽ                             | ◌ Pharyngealized                                                  | t <sup>ʕ</sup> d <sup>ʕ</sup>         |
| ◌ Mid-centralized | ẽ̘                            | ◌ No audible release                                              | d <sup>̚</sup>                        |
| ◌ Syllabic        | ɹ̩                            | ◌ Velarized or pharyngealized                                     | ɫ                                     |
| ◌ Non-syllabic    | ɹ̥                            | ◌ Raised                                                          | ɛ̥ (ɹ̥ = voiced alveolar fricative)   |
| ◌ Rhoticity       | ɹ̥̰                           | ◌ Lowered                                                         | ɛ̞ (ɹ̞ = voiced bilabial approximant) |
|                   |                               | ◌ Advanced Tongue Root                                            | ɛ̟                                    |
|                   |                               | ◌ Retracted Tongue Root                                           | ɛ̠                                    |

<sup>1</sup> - ينظر: منصور بن محمد الغامدي، تصميم رموز حاسوبية لتمثيل ألفبائية دولية تعتمد على الحرف العربي، مجلة الملك عبد العزيز، العلوم الهندسية 16، العدد 2، 1427 هـ / 2006م، ص 29. ص 64.

الجدول رقم 02 : رموز أخرى من الألفبائية الدولية

| OTHER SYMBOLS                                                                                           |                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| ɱ                                                                                                       | Voiceless labial-velar fricative  |
| ʋ                                                                                                       | Voiced labial-velar approximant   |
| ɥ                                                                                                       | Voiced labial-palatal approximant |
| ħ                                                                                                       | Voiceless epiglottal fricative    |
| ʕ                                                                                                       | Voiced epiglottal fricative       |
| ʡ                                                                                                       | Epiglottal plosive                |
| ç ʝ                                                                                                     | Alveolo-palatal fricatives        |
| ɺ                                                                                                       | Alveolar lateral flap             |
| ɥ̟                                                                                                      | Simultaneous ɥ and ʁ              |
| Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary. |                                   |
| k͡p t͡s                                                                                                 |                                   |

الجدول



\* محاسنها وعيوبها

يرى الدكتور أحمد عمر مختار أنّ للألفبائية الصوتية الدولية مميزات كثيرة منها وعيوب.

أولاً: المميزات

- 1- أنها أبجدية رسمية لا تمثل شخصا بمفرده وإنما جمعية عالمية معترف بها، لها وزنها وشخصيتها في مجال الدراسة.
- 2- سعة انتشارها وهذا دليل على أنها أفضل الوسائل الممكنة لتبادل الأفكار في هذا الحقل التخصصي.
- 3- أنها وحدت الرموز بين علماء الأصوات على عكس ما كان سابقا.
- 4- أنها تسهل على الباحثين مشقة وصف الأصوات كل على حدة.
- 5- تغلبها على عيوب الألف بائية العادية التي منها الرمز للأصوات الساكنة الآتية (ة)، (و)، (ي) بأكثر من رمز واحد، واشتمالها على خمسة رموز فقط للعلل تمثل أضعاف هذا العدد في اللغة الانجليزية.

### ثانيا: عيوبها

- 1- أن معظم من اشتركوا في صنعها علماء أوروبيون ركّزوا اهتمامهم على المشاكل الصوتية الخاصة باللغات الأوروبية.
- 2- أن الأبجدية الصوتية الدولية لم تكن نتاج بحث شامل، بل كانت حل وسط لوجهات النظر المختلفة للدارسين - وبالتالي يضحى بالدقة والاطراد في سبيل تجميع وجهات النظر المختلفة.
- 3- أن التعديلات الجزئية التي يدخلها بعض الكتاب على هذه الأبجديات بناء على احتياجاتهم ووجهات نظرهم.
- 4- خروجها على المبادئ التي سننتها مثل:
  - أ- خرجت على المبدأ الثاني حين وجدت الرموز الرومانية غير كافية لتمثيل الإمكانيات الصوتية الموجودة في مختلف اللغات.<sup>1</sup>
  - ب- خرجت على المبدأ الثالث رغبة في تحديد عدد الرموز المستعملة بدلا من إضافة رموز جديدة.

### الجدول رقم 04: رموز الألفبائية الصوتية بالنسبة لأصوات اللغة العربية

<sup>1</sup> - ينظر: أحمد مختار عمر ، دراسة الصوت اللغوي ، ص 91-92.

| Arabic | Name                | Symbol | Arabic | Name              | Symbol      |
|--------|---------------------|--------|--------|-------------------|-------------|
| ء      | <i>hamzah</i> '[ʔ]' | ʔ      | ص      | <i>ṣād</i> '[s]'  | ṣ/sʷ/sʰ*    |
| ب      | <i>bāʔ</i> '[b]'    | b      | ض      | <i>ḍād</i> '[ḍ]'  | ḍ/ḍʷ/ḍʰ***  |
| ت      | <i>tāʔ</i> '[t]'    | t      | ط      | <i>ṭāʔ</i> '[ṭ]'  | ṭ/ṭʷ/ṭʰ*    |
| ث      | <i>ṯāʔ</i> '[θ]'    | θ      | ظ      | <i>ḏāʔ</i> '[ḏ]'  | ḏ/ḏʷ/ḏʰ**** |
| ج      | <i>gīm</i> '[g]'    | g      | ع      | <i>ʕayn</i> '[ʕ]' | ʕ/ʕ*        |
| ح      | <i>hāʔ</i> '[h]'    | h/h*   | غ      | <i>ḡayn</i> '[ḡ]' | ḡ           |
| خ      | <i>xāʔ</i> '[x]'    | x      | ف      | <i>fāʔ</i> '[f]'  | f           |
| د      | <i>dāl</i> '[d]'    | d      | ق      | <i>qāf</i> '[q]'  | q/q**       |
| ذ      | <i>ḏāl</i> '[ḏ]'    | ḏ      | ك      | <i>kāf</i> '[k]'  | k           |
| ر      | <i>rāʔ</i> '[r]'    | r      | ل      | <i>lām</i> '[l]'  | l           |
| ز      | <i>zay</i> '[z]'    | z      | م      | <i>mīm</i> '[m]'  | m           |
| س      | <i>sīm</i> '[s]'    | s      | ن      | <i>nūn</i> '[n]'  | n           |
| ش      | <i>šīm</i> '[š]'    | ʃ / š  | هـ     | <i>hāʔ</i> '[h]'  | h           |

لتمثيل اللغة المنطوقة كتابيا التي كانت ملامحها الأولى سنة 1886م، وآخر تعديل لها كان 1996 م.

## - نظام السامبا SAMPA

### أ- تأسيسها (SAMPA)

السامبا بمعنى (طرق الكلام للحروف الصحيحة) وهي عبارة عن نظام من الرموز تحاول تمثيل الفونيمات أثناء الأداء النطقي للكلام، والتي تطور تحت اسم مشروع: "SPRIT 1541" في سنوات (1987-1989) بقيادة مجموعة من علماء اللسانيات وطبقت كمرحلة في المجتمعات الأوروبية كالدانمارك- إنجلترا، فرنسا، ألمانيا وإيطاليا سنة (1989)، ثم في النرويج والسويد سنة 1923.

-أما مشروع "بابل" فقد امتد إلى بلجيكا - إستونيا - هنغاريا- بولونيا ورومانيا سنة 1996.

-أما عن "Aegis" "cocosda" والتي تهدف إلى امتدادها إلى عدة لغات أخرى.

-وكأساس للمشروع الشرقي، أضيفت العربية، العبرية والتركية، وإضافات أخرى: كرواتيا- التشيك- روسيا- سلوفينيا وكذا اليابان وكوبا.<sup>1</sup>

-وكلمة (SAMPA) هي اختصارا لـ SPEECH ASSESSMENT METHODS PHONETIC ALPHABET والمقترح (X-SAMPA) هي بمثابة أقوى الأسباب التي أدت إلى ظهور طرق القراءة الفصحى.

<sup>1</sup> - Computer readable phonetic alphabet p1

الجدول رقم 05: رموز SAMPA وما يعانيتها من أصوات العربية

|   |                |
|---|----------------|
| ء | /ʔ/            |
| ب | /b/            |
| ت | /t/            |
| ث | /T/            |
| ج | /ʒ/, /dʒ/, /g/ |
| ح | /x/            |
| خ | /X/            |
| د | /d/            |
| ذ | /D/, / ð/      |
| ر | /r/            |
| ز | /z/            |
| س | /s/            |
| ش | /S/, /ʃ/       |
| ص | /s'/           |

|    |             |
|----|-------------|
| ض  | /d' /       |
| ط  | /t' /       |
| ظ  | /D' /       |
| ع  | /ʔ' /, /ʔn/ |
| غ  | /G/, /ɣ/    |
| ف  | /f/         |
| ق  | /q/         |
| ك  | /k/         |
| ل  | /l/         |
| م  | /m/         |
| ن  | /n/         |
| هـ | /h/         |
| و  | /w/         |
| ي  | /j/         |

|            |      |
|------------|------|
| فتحة       | /a/  |
| ألف ممدودة | /a:/ |
| كسرة       | /i/  |
| ياء ممدودة | /i:/ |
| ضمّة       | /u/  |
| واو ممدودة | /u:/ |

|            |      |
|------------|------|
| تنوين فتحة | /an/ |
| تنوين ضمة  | /un/ |
| تنوين كسرة | /in/ |
|            |      |
|            |      |

ب - مميزات

تحتوي (SAMPA) على خريطة من الرموز للحروف على المستوى العالمي تحت رمز (ASCII)، هذه الرموز هي ترجمة للعديد اللغات التي تستعمل طريقة (SAMPA).

وعلى عكس مقترحات أخرى ك (IPA) و (ASci L) فإن (SAMPA) من الاهتمامات للكثير من الباحثين في إنجاز العالم.

---

-ترجمات (SAMPA) طورت من طرف مختصين في اللغة متى رُسِّمت عالمياً، على عكس (IPA) رموز لم تلقى فضاء واسعاً بين الرموز الأخرى.

-وقد استعملت (SAMPA) في بحوث مختلفة مثل: "مشروع" BABEL (ONAMASTICA, Orientel) وجامعة "Oxford"

-وقد اعتمدت (SAMPA) في أساسياتها على تقطيع الوحدات وبالخصوص على الفصاحة التقليدية، هذه المقاطع أو الوحدات مختلفة عن بعضها البعض.

# الفصل الثاني:

## مهارة الكتابة

### (المهارة الإملائية)

## المبحث الأول: بناء المهارة الإملائية لدى المتعلمين

### المطلب الأول: ماهية المهارة الإملائية

#### 1. مفهوم الإملاء:

- لغة: جاء في لسان العرب لابن المنظور: الإملاء والإملال على الكتاب واحد، وأملى وأملكته أملكته لغتان جيدتان جاء بهما القرآن<sup>1</sup>، واستملته الكتاب: سألته أن يمليه علي، والإملاء: هو الإملال على الكتاب.<sup>2</sup>

يتضح من خلال هذين التعريفين اللغويين أن الإملاء هو إلقاء القول على الكتاب ليكتبه.

وجاء في تاج العروس: أمّله: قال له فكتب عنه وأملاه كأمله علم تحويل التضعيف، وفي التنزيل {فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا}<sup>3</sup> وهذا من أملى، وقال الفراء: أملت لغة الحجاز وبني أسد وأملت لغة بني تميم وقيس، يُقال الكتاب إملا لا ألقيته عليه.<sup>4</sup>

أملى المعلم على المتعلم مادة الدرس، بمعنى تلي مادة الدرس عليهم ليكتبوها في كراسهم، والإملاء هو الإملاء على الكاتب.<sup>5</sup>

- اصطلاحاً، فهو الرسم الصحيح للكلمات والكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب والمراس المنظم ورؤية الكلمات، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتتطبع صور الكلمات في الذهن. ويعرف أيضاً على أنه نظام لغويّ موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة سواء كانت مفردة أم على أحد حروف اللين.<sup>6</sup>

<sup>1</sup> ابن المنظور، لسان العرب، مادة ملل، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1424هـ - 2003م، مج15، ص338.

<sup>2</sup> الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة ملى، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامري، دار مكتبة الهلال، دط، دت، مج:08، ص345.

<sup>3</sup> سورة الفرقان، الآية 05.

<sup>4</sup> البستاني عبد الله اللبناني، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكية، بيروت، لبنان، 1930، ص1385.

<sup>5</sup> الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، المرجع السابق، ص345.

<sup>6</sup> ينظر: راتب قاسم عاشور آخرون، أساليب تدريس اللغة العربية - بين النظرية والتطبيق -، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ط2، 2007، ص125.

من خلال المفاهيم اللغوية والاصطلاحية السابق ذكرها نرى بأن مهارة الإملاء أولاً هي فرع من فروع اللغة العربية، وهو واحد من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، وهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية والصرفية، وهو تحويل الأصوات المسموعة والمفهومة إلى رموز مكتوبة.

وهو كذلك مقياس دقيق لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ الصغار في تعليمهم في المرحلة الابتدائية، خاصة في الأطوار الثلاثة الأولى (الأولى، الثانية، الثالثة ابتدائي).

كما أن عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب المستمر في المدرسة من قبل المعلم من خلال الحصص الرسمية المبرمجة، وكذلك من خلال حصص الدعم المقدمة لهم ويعد نشاط الإملاء مهارة سمعية أولاً، ثم عقلية ثانياً، وأخيراً أدائية، أي أنها تقوم أولاً بسماع الحروف والكلمات وترسيخها في العقل جيداً، ثم الاستعداد لكتابتها ويعد الإملاء مهم جداً في الحياة المدرسية واليومية للتلاميذ.

## 2. أهمية الإملاء:

إن اكتساب التلميذ للمقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة لا يتم دفعة واحدة في الساعة المقررة لتدريس الإملاء، وإنما يحصل بالكلام والتحدث والإصغاء والقراءة، لذا فمن الضروري التنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل في اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللغة الأخرى، وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة<sup>1</sup>.

إن الإملاء وسيلة سهلة للاتصال فبواسطتها يستطيع المعلم أن يجعل التلميذ يعبر عن أفكاره من خلال الاستماع إليه والتدوين على الكراسات وأن يبرز ما لديه من مشاعر.

وتعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد:

- تعود التلاميذ على دقة الملاحظة؛
- تعود التلاميذ على الاستماع والانتباه؛
- تعود التلاميذ على النظافة والترتيب؛

<sup>1</sup> راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها واستراتيجياتها - ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص234

• يُغني حصيلة التلاميذ من خلال المفردات الجديدة والأنماط اللغوية المختلفة،

تظهر أهمية الإملاء في أنه أول الأنشطة التي مارسها التعليم، وتكمن في أن يكون التلميذ قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وأن يكون كذلك قادراً على كتابة الكلمات بطريقة منظّمة، وإلا فإنه يتعذّر على التلميذ قراءتها، ويتعذّر عليه حتّى تأويلها إلى معانيها، وعدم فهم هذه المعاني والأفكار.

### 3. أهداف تدريس الإملاء:

تبرز أهداف تدريسه فيما يأتي:

1. إجادة الخطّ، ورسم حروفه رسماً صحيحاً.
2. اكتساب المهارات اللازمة للكتابة بخطّ واضح مقروء خالٍ من الأخطاء اللغوية.
3. تعويد التلميذ على الإنصات والاستماع الجيّد للمعلّم.
4. تدريب الطّالب على استخدام علامات التّرقيم استخداماً صحيحاً.
5. اكتساب رصيد لغوي وفير وتنمية النّذوق الجمالي لدى التّلاميذ.
6. تقوية الملاحظة والقدرة على التّمييز بين الخطأ والصّواب في الكتابة.
7. تمكين الطّلاب من امتلاك زمام اللّغة العربيّة والسيّطرة على تركيبها وفنّ خصوصيّة تلك اللّغة ونسق أسلوبها.

وذهب الباحث الدكتور سلامة أبو السعود في كتابه "الأساس المنجد في الإملاء"<sup>1</sup> أنّ هدف تدريس الإملاء هو تعليم التلاميذ كيفية تهجئة الكلمات بشكل صحيح ودقيق، وذلك بهدف تحسين قدرتهم على التواصل اللفظي والكتابي بطريقة صحيحة، ويذكر أنّ هناك عدّة أهداف يسعى إليها تدريس الإملاء، ومن بينها:

- 1- تعليم التلاميذ قواعد الهجاء والتهجئة الصحيحة للكلمات، وذلك لتحسين جودة الكتابة والتواصل اللفظي؛
- 2- تعزيز الثقة والاعتماد على الذات لدى التلاميذ في مهارات الكتابة والتواصل اللفظي؛
- 3- تنمية قدرات التلاميذ على الاستماع والتفكير والتحليل، وذلك لتحسين مستوى التعلّم وتنمية القدرات اللغوية؛

- أبو السعود سلامة، الأساس المنجد في الإملاء، دار العلم والإيمان، د ت، د ط، 2015، ص 1.5

4- تحسين القدرة على الاستيعاب والفهم لدى التلاميذ، وذلك بفهم قواعد الإملاء وتطبيقها بشكل صحيح؛

5- تنمية الوعي اللغوي والحس اللغوي لدى التلاميذ، وذلك بتعلم الكلمات الجديدة وتطبيقها بشكل صحيح في الكتابة والتواصل اللفظي.

#### 4. الأخطاء في الكتابة الإملائية:

##### أ - من وجهة نظر اللسانيات-العصبية

تعدّ اللسانيات العصبية فرعاً من العلوم العصبية يهتم بدراسة كيفية تحكم الجهاز العصبي في اللغة والتواصل، وتحديدًا كيفية تكوين ومعالجة اللغة في الدماغ. ومن خلال هذه النظرية، يمكن فهم معنى الأخطاء الإملائية من وجهة نظر علم الأعصاب<sup>1</sup>.

تشير الدراسات الحديثة في هذا المجال إلى أنّ الأخطاء الإملائية ترتبط بنشاط معين في الدماغ، وتحديدًا في منطقة الذاكرة العاملة، وهي المنطقة التي تتحكم في المعالجة اللغوية القصيرة الأجل والتي تسمح لنا بحفظ المعلومات في الذاكرة المؤقتة واستخدامها في العمليات اللغوية والذهنية الأخرى<sup>2</sup>.

وبما أنّ الأخطاء الإملائية تحدث عندما يختلّ تدفق المعلومات في الذاكرة العاملة، فإنّها تشير إلى وجود اضطراب في هذه المنطقة، وقد يكون ذلك ناتجًا عن عوامل مختلفة مثل التوتر أو عدم الاهتمام أو الإجهاد أو العوامل الوراثية أو الأمراض العصبية التي تسبّب خللاً في مقابلة الصيغة الصوتية المسموعة للكلمة مع صورتها الخطية الإملائية<sup>3</sup>.

وفي المجمل، فإنّ فهم الأخطاء الإملائية من وجهة نظر اللسانيات العصبية يساعد على تحديد العوامل التي تؤثر على قدرة الفرد على الكتابة والتواصل اللغوي، وبالتالي يمكن توفير العلاج والتدريب اللازم لتحسين هذه المهارة.

##### ب - من وجهة نظر سيميائية:

<sup>1</sup> "الأخطاء الإملائية من وجهة نظر اللسانيات العصبية"، عبد الرحمن السيد، دار الكتاب العربي، 2018، ص196.

<sup>2</sup> "التأثيرات العصبية على الأخطاء الإملائية"، رجاء حسن، دار المعرفة الجامعية، 2019، ص 128.

<sup>3</sup> "علم الأعصاب وتأثيره على الأخطاء الإملائية في اللغة العربية"، فاطمة الشيخ، مركز النيل للنشر والتوزيع، 2020، ص170.

تشير السيميائية إلى أنّ اللغة تتألف من رموز وإشارات، وأنّ الأخطاء الإملائية تنطوي على استخدام رموز خاطئة أو إشارات غير صحيحة للتعبير عن الأفكار والمعاني. ومن خلال هذه النظرية، يمكن فهم الخطأ في الكتابة الإملائية على أنّه خطأ في استخدام الرموز اللغوية والإشارات الصحيحة للتعبير عن المعاني<sup>1</sup>.

وبما أنّ الأخطاء الإملائية تنطوي على استخدام رموز خاطئة، فإنّها تشير إلى عدم فهم الفرد للرموز اللغوية الصحيحة وعدم قدرته على استخدامها بشكل صحيح. ويمكن أن يكون ذلك ناتجاً عن عوامل مختلفة مثل قلة الاهتمام بالتفاصيل الصغيرة أو عدم فهم القواعد الإملائية بشكل صحيح أو عدم الاستخدام الصحيح للأدوات اللغوية المختلفة<sup>2</sup>.

وبالمجمل، فإنّ فهم الأخطاء الإملائية من وجهة نظر سيميائية يساعد على تحسين مهارات الكتابة والإملاء وتقليل الأخطاء، عن طريق فهم الرموز اللغوية الصحيحة واستخدامها بشكل صحيح للتعبير عن الأفكار والمعاني.

### المطلب الثاني: واقع تعليم الكتابة الإملائية في المدرسة الجزائرية

تعدّ مشكلة الإملاء في المدارس الجزائرية من المشكلات المتفشية والتي تعتبر مصدر قلق للعديد من المعلمين والمسؤولين التربويين في الجزائر. ويعود ذلك في الغالب إلى عدم وجود اهتمام كافٍ بتعليم الإملاء بشكل صحيح وفعال خلال السنوات الدراسية، وعدم تخصيص الوقت الكافي لتدريب التلاميذ على الإملاء وتعزيز مهاراتهم في هذا المجال.

وبعد دراستنا لواقع تعليم الإملاء في المدرسة الجزائرية، وجدنا أنّ من أبرز أسباب ضعف تعليم الإملاء في المدارس الجزائرية ما يلي:

<sup>1</sup> "دلالات الأخطاء الإملائية في اللغة العربية"، محمد العمري، مركز البحوث والدراسات الإنسانية، 2017، ص 160.

<sup>2</sup> "الأخطاء الإملائية في اللغة العربية: دراسة سيميائية"، طه السماك، دار الياقوت العربية للنشر والتوزيع، 2014، ص 176.

1- عدم وجود خطة دراسية واضحة ومنهج متكامل لتعليم الإملاء، وبالتالي عدم وجود توجيهات واضحة للمعلمين حول كيفية تدريس الإملاء بشكل صحيح وفعال<sup>1</sup>؛

2- تركيز المناهج الدراسية في المدارس على الجوانب النظرية للغة وتحليلها، وتجاهل الجوانب العملية والتطبيقية التي تساعد التلاميذ على تعلم الإملاء بشكل فعال<sup>2</sup>؛

3- عدم اهتمام التلاميذ بالتدريب والتمارين اللازمة لتحسين مهاراتهم في الإملاء، وذلك بسبب عدم وجود تشجيع من المعلمين والأهل على التدريب الدائم والمستمر<sup>3</sup>.

4- قلة الكتب والموارد التعليمية المتاحة لتعليم الإملاء في المدارس الجزائرية، مما يصعب على المعلمين توفير المواد اللازمة لتدريس الإملاء بشكل صحيح وفعال.

5- قلة الاهتمام بالتدريب الدائم للمعلمين على كيفية تعليم الإملاء بشكل صحيح وفعال، وعدم توفير الدورات التدريبية اللازمة لهم لتحسين مهاراتهم في هذا المجال.

ولتدارك هذه النقائص، ومن أجل ترقية تعليم الإملاء في المدرسة الجزائرية، بادرت وزارة التربية الوطنية إلى تطوير البرامج والخطط التعليمية والمناهج الدراسية لتحسين مهارات الإملاء لدى التلاميذ. وفيما يلي بعض الجهود التي تبذلها الوزارة في هذا المجال<sup>4</sup>:

<sup>1</sup> براكشي رميساء، بن رازق شيماء، تعليمية الخط والإملاء في المرحلة الابتدائية الطور الثاني أنموذجا، شهادة الماستر، لسانيات تطبيقية، جامعة قلمة، الجزائر، 2021، ص 42.

<sup>2</sup> إسماعيل ونوغي، العالية غالي، الإملاء وطرائق تعليمه في المرحلة الابتدائية، مدارات في اللغة والأدب، المجلد 1، العدد 3، 2019، ص 85-109.

<sup>3</sup> بوحزمة، هند. "تأثير استخدام تطبيق الموبايل في تحسين مهارات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر". مجلة تربوية محكمة، العدد 3، السنة 2021، ص. 105-118.

<sup>4</sup> الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية <https://www.education.gov.dz>

1- إعداد الخطط والبرامج التعليمية: تعمل وزارة التربية الوطنية على إعداد الخطط والبرامج التعليمية للمراحل الدراسية المختلفة، وتضمن تضمين دروس خاصة بتعليم الإملاء في جميع المستويات الدراسية.

2- توفير المناهج الدراسية المناسبة: تعمل الوزارة على توفير المناهج الدراسية المناسبة والتي تحتوي على مختلف الأنواع من النصوص والتدريبات التي تساعد التلاميذ على تحسين مهارات الإملاء بشكل فعال.

3- توفير المواد التعليمية المساعدة: توفر الوزارة المواد التعليمية المساعدة، مثل الكتب والدروس المسجلة والتمارين الإضافية، لتساعد التلاميذ على تحسين مهارات الإملاء خارج الفصل الدراسي.

4- إجراء الدورات التدريبية وورش العمل: تنظم الوزارة دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والمربين والأساتذة، بهدف تحسين كفاءتهم في تعليم الإملاء وتعزيز قدراتهم في التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الإملاء.

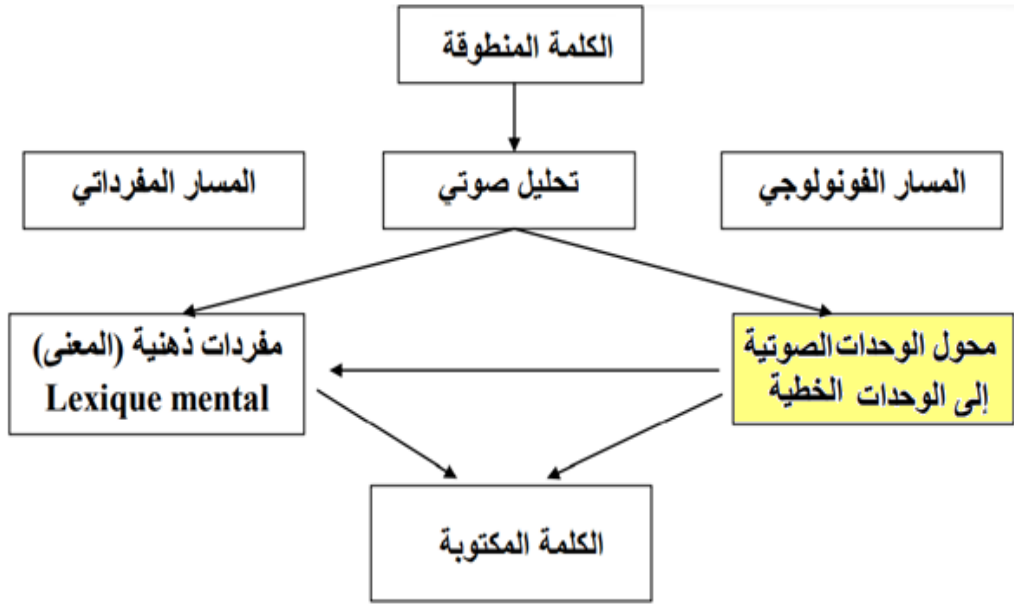
5- إعداد التقارير الدورية: تعمل الوزارة على إعداد التقارير الدورية التي تحلل وتقيم واقع تعليم الإملاء في المدارس الجزائرية، وتحدد التحديات والمشاكل المتعلقة بهذا المجال وتقدم الحلول والاقتراحات المناسبة لتحسينه.

إنّ هذه الجهود والإجراءات التي تتخذها وزارة التربية الوطنية تهدف إلى تحسين مستوى تعليم الإملاء في المدارس الجزائرية وتمكين التلاميذ من اكتساب مهارات الإملاء اللازمة للتواصل بشكل فعال.

### المبحث الثاني: المقابلة بين الفونيم والغرافيم

تُعدّ مرحلة المقابلة بين الفونيم والغرافيم من المراحل الأساسية في عملية اكتساب مهارة الإملاء والكتابة (كما يؤكد ذلك النموذج المعرفي المبسّط لمهارة الكتابة الإملائية -ينظر الشكل 1-)، حيث تساعد على تحسين الوعي الصّوتي والإملائي لدى المتعلّمين<sup>1</sup>. وتعني المقابلة بين الفونيم والغرافيم التركيز على العلاقة

<sup>1</sup> "الوعي الصّوتي والوعي الإملائي وعلاقتهما بمستوى الإملاء لدى طلاب المرحلة الابتدائية"، هند المحيّميد، مجلة العلوم التربوية، العدد 44، 2016.



بين الصّوت والحرف، وتعريف المتعلّمين بالأحرف التي تمثّل الأصوات المختلفة في اللّغة.

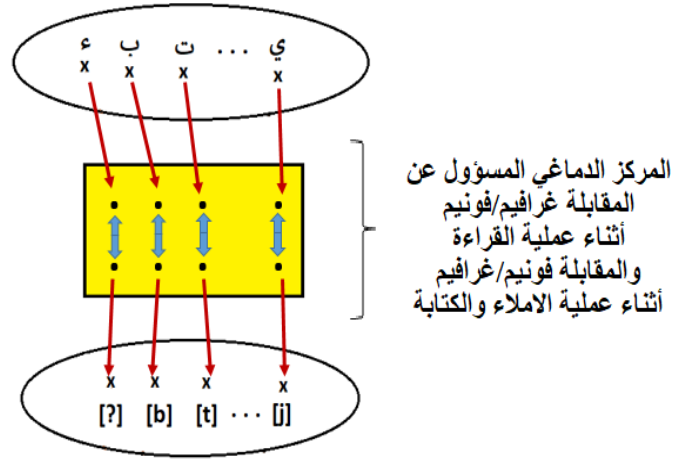
#### الشكل 1: مراحل اكتساب مهارة الكتابة الإملائية<sup>1</sup>

وتعدّ هذه المرحلة أساسية في تعلّم الإملاء بسبب علاقتها المباشرة بين الصّوت والحرف، فعندما يتعلّم المتعلّم كيفية كتابة كل حرف، فإنه يحتاج إلى معرفة الصّوت الذي يمثله هذا الحرف. وبالتالي، يتعلّم المتعلّم كيفية الكتابة الصحيحة للكلمات والجمل، ويتمكن من التواصل بشكل صحيح في اللّغة<sup>2</sup>.

وتساعد المقابلة بين الفونيم والغرافيم أيضاً على تحسين الوعي الصّوتي والإملائي لدى المتعلّمين، وهذا يعني أنهم يصبحون أكثر قدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة في الكلمات، ويتمكنون من كتابة الكلمات بشكل صحيح (ينظر الشكل 2).

<sup>1</sup> "المقابلة بين الفونيم والغرافيم في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها"، سامر محمد علي، مجلة العربية للتربية وعلم النفس، العدد 7، 2015

<sup>2</sup> "الأخطاء الإملائية في اللّغة العربية وعلاقتها بالوعي الصّوتي والوعي الإملائي لدى المتعلّمين" للباحثة ندى الحربي، مجلة اللّغة العربية المعاصرة، العدد 19، 2018.



الشكل 2: المقابلة غرافيم/فونيم وفونيم/غرافيم<sup>1</sup>

ومن الجدير بالذكر أنّ المقابلة بين الفونيم والغرافيم لا تعدّ العامل الوحيد المؤثر في اكتساب مهارة الإملاء، إلّا أنها تعدّ أحد العوامل الأساسية المؤثرة في هذه المهارة. لذلك، يجب على المتعلّمين العمل على تحسين مهاراتهم في هذه المرحلة بشكل جيّد، وذلك بالاعتماد على التمارين الصّوتية والإملائية المتنوّعة<sup>2</sup>.

### المبحث الثالث:

## النّظريّات اللّسانية العصبية والنّظريات السيميائية في اكتساب مهارة الكتابة

### المطلب الأوّل: النظريات العصبية في ميدان مهارة الإملاء والكتابة

<sup>1</sup> "التعلم المتكامل بين الصّوت والرمز في تدريس الإملاء لتحسين مهارة الإملاء لدى الطلاب"، للباحثين محمد الحويطي وفهد الحربي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 1، 2020.

<sup>2</sup> "التدريبات الصّوتية والإملائية وأثرها في تحسين مستوى الإملاء لدى طلاب المرحلة الابتدائية"، روى زيدان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 1، 2018.

تشير الأبحاث العلمية إلى أنّ مهارة الإملاء تتطلب عملية معقدة تنطوي على تفاعل مجموعة من المناطق في الدماغ، وخاصة المناطق المسؤولة عن المعالجة اللغوية والتركيز والذاكرة العاملة.

تشير بعض الأبحاث إلى أن المناطق الأساسية في الدماغ المسؤولة عن معالجة الكلمات المكتوبة والإملاء هي منطقة Broca والمنطقة الوترية الزندية. وهذه المناطق تتفاعل مع مناطق أخرى في الدماغ المسؤولة عن المعالجة اللغوية والتركيز والتذكر<sup>1</sup>.

وتشير الأبحاث الحديثة إلى أنّ الذاكرة العاملة هي عامل مهم في مهارة الإملاء، حيث تساعد الذاكرة العاملة على تخزين قواعد الإملاء والترجمة الفورية للكلمات المسموعة إلى رموز لغوية ومن ثم إلى رموز خطية إملائية.

ومن المهم الإشارة إلى أن هذه النظريات هي نظريات عامة، وقد تتغير مع التطورات العلمية والتقنية في مجال علم الأعصاب واللسانيات العصبية.

ما هي أهم هذه النظريات؟

تعدّ النظريات العصبية المتعلقة بمهارات الإملاء واسعة ومتنوعة، ومن أهمها:

### 1. نظرية المعالجة اللغوية:

وتشير هذه النظرية إلى أن مهارة الإملاء تتطلب عملية معقدة تنطوي على تفاعل مجموعة من المناطق في الدماغ، وخاصة المناطق المسؤولة عن المعالجة اللغوية والتركيز والذاكرة العاملة<sup>2</sup>.

نظرية المعالجة اللغوية تفسر عملية تعلم اللغة والكيفية التي يتم بها تحويل المعلومات اللغوية إلى معنى وبالتالي تحدّد كيفية تحويل الصورة السمعية الصوتية إلى صيغة حرفية خطية. وتشير النظرية إلى أن الكلمات والجمل تتم معالجتها في الدماغ عن طريق مجموعة من العمليات اللغوية المترابطة، بما في ذلك الاستدلال الصوتي والمعنوي والنحوي.

وبشكل خاص، يتضمن تعلم الإملاء مهارات الاستدلال الصوتي والنحوي. وتشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن هذه المهارات يمكن تحسينها من خلال تدريب

<sup>1</sup> "معالجة اللغة في الدماغ وعلاقتها بالقراءة والكتابة"، نجلاء الغامدي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 45، السنة 2018  
<sup>2</sup> - ينظر : "المعالجة اللغوية وتعلم الكتابة"، فاطمة الخيرات، مجلة اللغة العربية، العدد 85، السنة 2014.

الدماغ على التعرف على الأصوات والكلمات وتطابقها مع التهجئة الصحيحة. كما تشير كذلك إلى أن تعزيز مهارات الاستدلال الصوتي والنحوي يمكن أن يساعد على تحسين قدرات التهجئة الحرفية الصحيحة<sup>1</sup>.

وبالتالي، يمكن القول بأن نظرية المعالجة اللغوية تؤثر على تعلم الإملاء من خلال توضيح العمليات اللغوية التي تتحكم في التهجئة الصحيحة والتي يمكن تحسينها وتطويرها من خلال التدريب والتمارين المناسبة.

## 2. نظرية الذاكرة العاملة:

وتشير هذه النظرية إلى أن الذاكرة العاملة هي عامل مهم في مهارة الإملاء، حيث تساعد الذاكرة العاملة على تخزين قواعد الإملاء والترجمة الفورية للكلمات المسموعة إلى رموز لغوية.

نظرية الذاكرة العاملة (Working Memory) هي نظرية عصبية تحاول تفسير كيفية عمل الدماغ في حفظ المعلومات اللغوية والعمل بها في الوقت الحالي. وتشير هذه النظرية إلى أن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن الاحتفاظ بالمعلومات المؤقتة والتي يتم استخدامها في الأنشطة اللغوية مثل القراءة والكتابة وتعلم الإملاء<sup>2</sup>.

تعتمد هذه النظرية على مفهوم "المخزون القصير الأجل" (Short-Term Memory) الذي يتيح للدماغ حفظ المعلومات لفترة قصيرة من الزمن. وتشير النظرية إلى أن الذاكرة العاملة تمكن الفرد من استخدام هذه المعلومات القصيرة المدى في الأنشطة اللغوية، وتساعد على الحفاظ على المعلومات والتركيز على المهام اللغوية المعقدة<sup>3</sup>.

وعلى سبيل المثال، تشير الأبحاث إلى أن الذاكرة العاملة تلعب دورًا هامًا في تعلم الإملاء، حيث تساعد على حفظ الكلمات الصعبة والمعقدة وترتيب الحروف بشكل صحيح انطلاقًا من الصورة السمعية للكلمة. وتشير النظرية كذلك إلى أن

<sup>1</sup> - ينظر :- "نظرية المعالجة اللغوية وعلاقتها بمهارات الإملاء"، أحمد الشهري ومحمد الجربوع، مجلة اللغة العربية وآدابها، العدد 8، السنة 2017.

- Cognitive processes in spelling. Graham, S.

- Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. R. Treiman.

<sup>2</sup> - "العلاقة بين نظرية الذاكرة العاملة ومهارات الإملاء"، حنان الشهري، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 18، السنة 2018، صفحات 191-204.

<sup>3</sup> - « La mémoire de travail et ses liens avec l'orthographe », Laurence Totereau-Delarue, Revue Française de Linguistique Appliquée, volume 23, numéro 1, 2018. pp 77-88 .

الذاكرة العاملة تمكن الفرد من العمل على مهمة الإملاء بشكل فعال، وتحسين مهاراته في الإملاء مع التدريب والممارسة<sup>1</sup>.

وبالتالي، فإن فهم نظرية الذاكرة العاملة يمكن أن يساعد في تطوير أساليب تعليم الإملاء وتحسين مهارات المتعلمين فيها. ويمكن تحسين الذاكرة العاملة عن طريق التدريب والتمارين اللغوية المناسبة، مما يؤدي إلى تحسين الأداء في مهام الإملاء والعمل اللغوي بشكل عام.

### 3. نظرية الربط الصوتي-الحركي:

نظرية الربط الصوتي-الحركي (Phonological-Motor Integration Theory) هي نظرية عصبية تحاول تفسير كيفية عمل الدماغ في تحويل الأصوات اللغوية إلى الحركات المناسبة لأعضاء جهاز النطق والتي تحدد الصيغة المنطوقة للكلمة أو الحركات المناسبة لأعضاء الكتابة (ذراع - يد - أصابع) والتي تحدد الصيغة المكتوبة. وتشير هذه النظرية إلى أنه يتم تحويل الأصوات اللغوية إلى إشارات عصبية ترسل إلى العضلات المسؤولة عن الحركات اللازمة لهذه الأعضاء سواء للنطق بالكلمات أو كتابتها<sup>2</sup>.

وتشير الأبحاث إلى أن نظرية الربط الصوتي-الحركي تلعب دورًا هامًا في فهم كيفية تعلم الإملاء، كما تشير إلى أن التدريب والتمارين اللغوية يمكن أن تحسن الربط الصوتي-الحركي، وتحسن مهارات الإملاء عند الأطفال والبالغين<sup>3</sup>. وبالتالي، فهم نظرية الربط الصوتي-الحركي يمكن أن يساعد في تطوير أساليب تعليم الإملاء وتحسين مهارات المتعلمين فيها<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> - « Working Memory and Spelling Skills: A Review of Evidence », Ana Paula França, Journal of Educational Psychology, volume 110, issue 2, 2018. pp. 174-189

<sup>2</sup> - Phonological-Motor Integration in Spelling: A Developmental Study", James R. Booth and Andrea A. P. Kuhl, Journal of Experimental Child Psychology, volume 78, issue 4, 2001. Pp. 361-386.

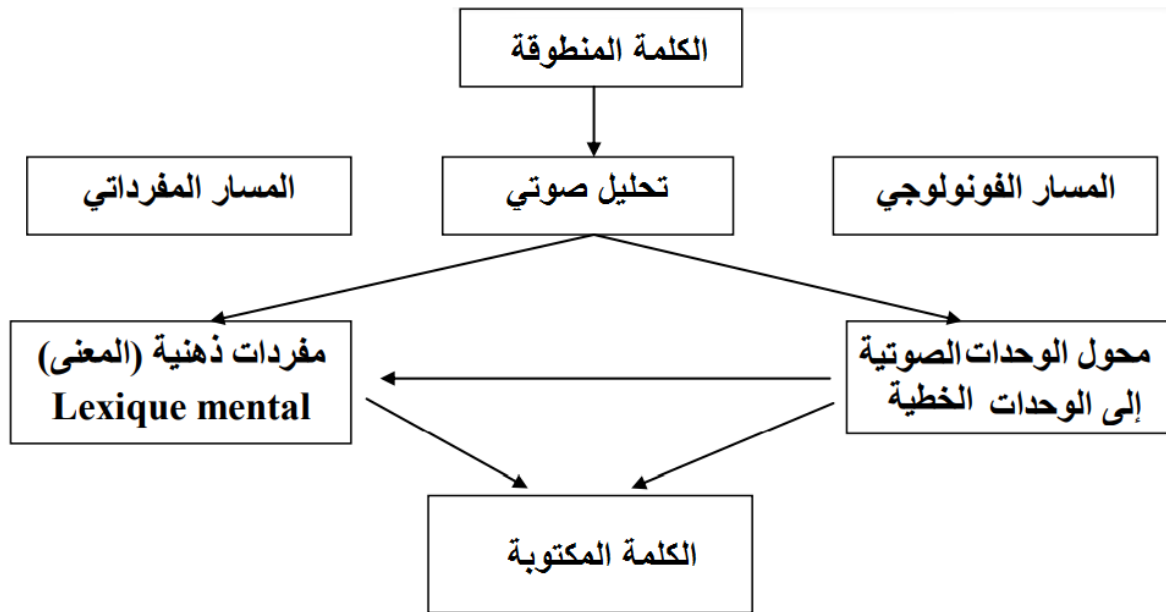
<sup>3</sup> -« Phonological-Motor Integration during the Encoding of Words for Writing », James R. Booth and Andrea A. P. Kuhl, Brain and Language, volume 93, issue 1, 2005. Pp. 1-10.

<sup>4</sup> - يُنظر المرجعين، الأول بالعربية والثاني بالفرنسية :  
- "علاقة الربط الصوتي-الحركي بالإملاء"، بسام السلطان، مجلة التربية والتعليم، العدد 77، السنة 2010، صفحات 75-86.  
- "L'orthographe en tant que processus: l'intégration phonologique-motrice", Michel Fayol, Revue Française de Pédagogie, numéro 101, 1992, pp 99-118.

وقد تمّ دمج هذه النظريات في نموذج واحد موسوم بالنموذج المعرفي، والذي يحاول تفسير الآلية اللسانية-العصبية التي تكمن وراء معالجة الكلمة المسموعة وتحويلها إلى كلمة خطية مكتوبة، والتي يمكن تلخيصها في خمس خطوات مبسطة<sup>1</sup>:

1. الاستماع: يتم استقبال الكلمة المسموعة من خلال الأذن ونقلها إلى الدماغ.
2. التمييز الصوتي: يتم تمييز الأصوات المسموعة وتفريقها عن بعضها البعض، وذلك بناءً على الخصائص الصوتية لكل صوت أو مجموعة أصوات.
3. التحليل اللغوي: يتم تحليل الكلمة المسموعة إلى وحدات لغوية أصغر مثل الأصوات والمقاطع والكلمات، وتحديد قواعد النحو والإملاء التي تنطبق عليها.
4. الترميز اللغوي: يتم ترميز الوحدات اللغوية الأصغر إلى رموز خطية تمثلها، وذلك بناءً على القواعد الإملائية والنحوية.
5. الإخراج: يتم توليد الكلمة المكتوبة الجديدة، وإرسالها إلى العضلات المسؤولة عن الكتابة، وذلك لتسجيلها على الورق أو الشاشة.

يتمّ تنفيذ هذه الخطوات بواسطة نظام تعلّم اللغة الطبيعية في الدماغ، والذي يتكوّن من شبكة متداخلة من الخلايا العصبية والمناطق الدماغية المتخصصة في معالجة اللغة.



<sup>1</sup> - Coltheart, M. (2001). Assumptions and methods in cognitive neuropsychology. In B. Rapp (Ed.), The handbook of cognitive neuropsychology: What deficits reveal about the human mind (pp. 3–21). Psychology Press.

### النموذج المعرفي المبسط لمهارة الكتابة حسب (Coltheart, 2001)

تعدّ هذه النظريات والنماذج كمشاريع مفتوحة قيد الدراسة والتطوير باستمرار، وتستند إلى الأدلة العلمية المتاحة في الوقت الحالي<sup>1</sup>.

ومن التجارب المخبرية الحديثة التي تدعم هذه النظريات وتعزز فهمنا لمهارة الإملاء وعلاقتها بالدماغ، تقنية الرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) وتقنية التحفيز المغناطيسي الحيوي (TMS) اللتان أظهرتا أنّ المناطق الدماغية المسؤولة عن اللغة والمعالجة اللغوية تلعب دوراً هاماً في مهارة الإملاء، وأنّ الذاكرة العاملة تسهم أيضاً في تحسين هذه المهارة، بحيث يتمّ الربط بين الصورة السمعية والصيغة الخطية الإملائية (Correspondance Phoneme-Grapheme) -أو العكس- في الدماغ من خلال العملية المعروفة باسم "التمثيل الفنولوجي الكلمة" (Phonological encoding)، والتي تشير إلى العملية التي يقوم بها الدماغ لتحويل الأحرف الكلامية إلى نموذج صوتي معين -أو العكس-، وذلك من خلال تفعيل المناطق الدماغية المسؤولة عن النطق والسمع واللغة.

وتتمّ هذه العملية من خلال الاتصال بين المناطق الدماغية المسؤولة عن اللغة والتي تشمل القشرة الحركية والقشرة السمعية والقشرة اللفافية، وذلك من خلال الألياف العصبية التي تربط هذه المناطق. عندما يتلقى الدماغ إشارة صوتية معينة، يتمّ تفعيل منطقة القشرة السمعية التي تعالج هذه الإشارة، ويتمّ تحويل الصوت إلى نموذج صوتي<sup>2</sup>.

ثم يتمّ تفعيل منطقة القشرة الحركية التي تساعد في تنظيم الحركات اللازمة للإنتاج اللفظي، وتتمّ هذه العملية بتفعيل العضلات التي تساعد في إنتاج الحركات اللازمة للنطق. وفي الوقت نفسه، يتمّ تفعيل المناطق الدماغية المسؤولة عن تمثيل الكلمة وتشكيلها، وذلك من خلال تفعيل الأحرف اللازمة للتعبير عن الكلمة باللغة الخطية الصحيحة<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> - Friederici AD. The brain basis of language processing: from structure to function. Physiological Reviews. 2011;91(4):1357-1392. doi:10.1152/physrev.00006.2011

<sup>2</sup> - البشري، سالم. 2018. "تحويل الصوت إلى كتابة: دراسة العمليات العصبية لتحويل النموذج الصوتي إلى صيغة خطية في الدماغ." المجلة العربية للعلوم النفسية، العدد 39، صفحات 1-15.

<sup>3</sup> - المهدي، بشير. 2013. "تحليل عصبي للصوت: العلاقة بين الصوت والنطق في الدماغ." مجلة جامعة الأندلس للعلوم الطبية والإدارية، العدد 2، صفحات 63-73.

تجدر الإشارة إلى أنّ الدماغ لا يمكنه تحويل الصّورة السّمعية مباشرة إلى نموذج خطي، ولكن يمكن للدماغ تحويل الصّورة السّمعية إلى نموذج صوتي، ومن ثم تحويل النموذج الصّوتي إلى صيغة خطية.

وتتضمن هذه العملية العديد من الخطوات، بما في ذلك<sup>1</sup>:

1. التمثيل الفونولوجي للكلمة (Phonological encoding): وهي العملية التي يقوم بها الدماغ لتحويل الأحرف الكلامية إلى نموذج صوتي معين، وذلك من خلال تفعيل المناطق الدماغية المسؤولة عن النطق والسمع واللّغة.

2. التحكم في الحركات (Motor control): وهي العملية التي يقوم بها الدماغ للتحكم في الحركات اللازمة للكتابة، وتتضمن هذه العملية تفعيل المناطق الدماغية المسؤولة عن التحكم في الحركات الدقيقة للأصابع واليد والذراع.

3. تحويل النموذج الصّوتي إلى صيغة خطية-إملائية (Orthographic encoding): وهي العملية التي يقوم بها الدماغ لتحويل النموذج الصّوتي إلى صيغة خطية، وذلك من خلال تفعيل المناطق الدماغية المسؤولة عن الكتابة والتفسير لفهم معنى الكلمة المكتوبة.

4. التحكّم في الانتقال بين الحروف (Phoneme-to-Grapheme conversion): وهي العملية التي يقوم بها الدماغ للتحكم في الانتقال بين الحروف المختلفة في الكلمة، وتتضمن هذه العملية تفعيل المناطق الدماغية المسؤولة عن تحديد العلاقة بين الأصوات والحروف المناسبة لها<sup>2</sup>.

بشكل عام، يتمّ تنظيم هذه العمليات من خلال التفاعل المعقّد بين المناطق الدماغية المختلفة، وهذا يتطلب تنسيق دقيق بين الإشارات العصبية المختلفة والعمليات الحسية والحركية المختلفة في الدماغ.

### المطلب الثّاني: النظريات السيمائية في ميدان مهارة الاملاء والكتابة

<sup>1</sup> Binder JR. The neuroscience of language: Present status of the field. Neuron. 2015;86(2):496-521. doi:10.1016/j.neuron.2015.03.049

<sup>2</sup> - العبدلي، علي. 2016. "تحويل الصّوت إلى كتابة في الدماغ." مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 9، صفحات 67-81.

يستخدم الإملاء والكتابة اللغوية كوسيلة لتواصل الأفكار والمعلومات بين الأفراد، وتعد مهارات الإملاء والكتابة من أهم المهارات اللغوية التي يجب اكتسابها في العصر الحديث. تتضمن النظريات السيميائية دراسة الإشارات والرموز اللغوية، وتحليلها وفهمها. وقد تم تطبيق هذه النظريات على مهارات الإملاء والكتابة لفهم كيفية استخدام الرموز والإشارات اللغوية في الكتابة وفي التواصل اللغوي بشكل عام وفي تحليل الأخطاء الإملائية واللغوية في الكتابة، وتحديد الأسباب التي تؤدي إلى وقوع هذه الأخطاء، وبالتالي تصحيحها بشكل أفضل.

وفيما يلي أهم النظريات السيميائية الأكثر شيوعاً التي تم تطبيقها على مهارات الإملاء والكتابة:

### 1. نظرية الرمزية اللغوية:

تشير هذه النظرية إلى أن اللغة هي نظام من الرموز التي تمثل الأفكار والمعاني، وتتطلب فهماً عميقاً للغة لتحليل الرموز اللغوية واستخدامها بشكل صحيح في الكتابة.

تعتمد هذه النظرية على فلسفة الرمزية اللغوية التي تعتبر أن اللغة هي نظام من الرموز المتفق عليها، وأنه لا يمكن فهم المعاني إلا من خلال الرموز اللغوية. تعد النظرية الرمزية اللغوية من أهم النظريات السيميائية التي تم تطبيقها على مهارات الإملاء والكتابة، حيث ساعدت في فهم كيفية استخدام الرموز اللغوية في الكتابة وفي التواصل اللغوي بشكل عام.

يمكن الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث التي تتحدث عن نظرية الرمزية اللغوية وتطبيقاتها في مجال مهارات الإملاء والكتابة، ومن بين هذه الدراسات، نجد باللغة الأجنبية:

- "The Role of Semiotics in Improving Writing Skills"، للباحثة عفاف حمد الشريف، والتي نشرت في مجلة القراءة والتعليم اللغوي.

- "Semiotics of Writing and Learning: A Conceptual Model"، للباحثين جوزيف بينجر وجون سافاج، والذي نُشر في مجلة التعليم الفني والتربية.

- "Semiotics and Writing: A Reconceptualization"، للباحثين جيمس بورك وساندرا كوك، والذي نُشر في مجلة التعليم العالي.

أما باللغة العربية، فيمكن الاطلاع على الدراسات التالية:

- "السيمائية والكتابة"، للباحث عبد الرحمن سليمان، والذي يتحدث عن مفهوم السيمائية اللغوية وتطبيقاتها في مجال الكتابة والإملاء.
- "مدخل إلى السيمائية اللغوية"، للباحثة مها عطية الله، والذي يشرح مفهوم السيمائية اللغوية وتطبيقاتها في مجال اللغة والنصوص، ويتطرق بشكل خاص إلى بعض النقاط المتعلقة بالكتابة والإملاء.

## 2. نظرية المعنى اللغوي:

تشير هذه النظرية إلى أن المعنى اللغوي ينشأ من العلاقة بين الرموز اللغوية والمفردات والجملة في سياق النص، وتطبيق هذه النظرية يساعد في تحسين فهم المفردات والتراكيب اللغوية المختلفة، كما تعدّ هذه النظرية من أهم النظريات اللغوية التي تشرح كيفية توليد المعاني في اللغة.

وبالنسبة لتطبيقات هذه النظرية على مهارات الإملاء والكتابة، فإن فهم نظرية المعنى اللغوي يساعد على فهم كيفية استخدام الرموز اللغوية بشكل صحيح ومنطقي في الكتابة والتواصل اللغوي بشكل عام. ومن بين المراجع الأكاديمية المعتمدة باللغة العربية التي تتناول نظرية المعنى اللغوي وتطبيقاتها في مجال مهارات الإملاء والكتابة:

- "المعنى اللغوي وتطبيقاته على الكتابة"، للباحثة دلال زكريا، والذي يتحدث عن كيفية استخدام نظرية المعنى اللغوي في تحسين مهارات الكتابة والإملاء.
- "الإملاء السليم والتحليل النحوي"، للباحث عبد الرحمن الشيخ، والذي يتحدث عن كيفية استخدام أسس نظرية المعنى اللغوي في تحليل الجملة وتحسين مهارات الإملاء.

## 3. نظرية الأخطاء الإملائية:

تشير هذه النظرية إلى أن الأخطاء الإملائية تحدث نتيجة للتحويلات الصوتية والتصرفات الكتابية غير صحيحة، ونتيجة كذلك لعدم الاستقرار اللغوي والتأثيرات اللغوية الأخرى على الكتابة.

تعدّ هذه النظرية من أهمّ النظريات اللّغوية التي تشرح كيفية حدوث الأخطاء الإملائية وكيفية تحسين مهارات الإملاء، وبالتالي يمكن تطبيقها لتحليل الأخطاء الإملائية وتصحيحها بشكل أفضل.

ومن بين المراجع الأكاديمية المعتمدة باللّغة العربية التي تتحدث عن نظرية الأخطاء الإملائية وتطبيقاتها في مجال مهارات الإملاء والكتابة:

- "الأخطاء الإملائية وتحليلها"، للباحثة نجاه بنت عبد الله البقمي، والتي تشرح كيفية تحليل الأخطاء الإملائية ومن ثم تطبيق النظرية في تحسين مهارات الإملاء والكتابة.

- "الأخطاء الإملائية وطرق التّصحيح"، للباحث عبد الرحمن الشيخ، والذي يتحدث عن أنواع الأخطاء الإملائية وكيفية تصحيحها باستخدام نظرية الأخطاء الإملائية.

- "تحليل الأخطاء الإملائية وتصحيحها في الكتابة"، للباحثة هالة بشير، والتي تشرح كيفية تحليل الأخطاء الإملائية وتصحيحها باستخدام نظرية الأخطاء الإملائية.

إنّ تحديد النظريات السيميائية التي تمّ تطبيقها على مهارات الإملاء والكتابة يمكن أن يساعد في فهم أفضل لعملية تعلّم الكتابة وتحسينها، ويمكن أن يعزّز من قدرة المتعلّمين على استخدام اللّغة والرموز اللّغوية بشكل أفضل في الكتابة وفي التواصل اللّغوي بشكل عام، ونظرا لضيق الوقت المخصص لهذه المذكرة، فلم نستطع الغوص في تفاصيل هذه النقطة.

# الفصل الثالث:

## الدراسة الميدانية

### تمهيد

إنّ مهارة الكتابة الإملائية هي إحدى المهارات اللّغوية الأساسية التي يجب أن يتقنها التلاميذ في مراحل التعليم الابتدائي، وتعدّ هذه المهارة أمراً مهماً في العملية التعليمية وفي التواصل اللغوي الفعال، حيث يؤثر الخطأ الإملائي على مصداقية النص ويمكن أن يؤدي إلى سوء التفاهم والتداخل في المعنى.

على الرغم من أهمية مهارة الكتابة الإملائية، إلّا أنّها تعتبر صعبة بالنسبة للعديد من التلاميذ، وقد يعاني الكثيرون من مشاكل في إملاء الكلمات بشكل صحيح. ولذلك، يمكن أن تستخدم التقنيات الحديثة لتحسين هذه المهارة، بما في ذلك تلقين مبادئ النظام الصوتي اللغوي الذي يسمح للمتعلمين استحضار الصورة الإملائية الصحيحة ومقابلتها بالصورة الصوتية.

يهدف هذا الفصل إلى الدراسة الميدانية لمهارة الكتابة الإملائية ومقابلة النظام الإملائي بالنظام الصوتي، وتحليل الفروق في الأداء بين النظامين. وستتم دراسة هذا الموضوع من خلال إجراء اختبارات ومسوحات ومقابلات، وتحليل البيانات المناسبة.

ومن خلال هذا الفصل، يمكن توضيح فعالية تلقين مبادئ النظام الصوتي اللّغوي في تحسين مهارة الكتابة الإملائية لدى المتعلّمين في المراحل الأولى، ومدى تأثير هذا النظام على الأداء اللّغوي وتحسين مهارة الكتابة. وبالتالي، يمكن أن يوفر هذا الفصل معلومات قيّمة ومفيدة للباحثين والمعلّمين والمختصين في مجال التّعليم واللّسانيات.

## أولاً: إجراءات الدراسة

لدراسة ظاهرة الكتابة الإملائية وخاصة في عملية المقابلة بين الفونيم-الغرافيم، انتهجنا مجموعة الإجراءات لفهمها، حيث اتصلنا بأعضاء العينة، وقمنا بتوزيع استمارات البحث الميداني عليهم حضورياً، وعليه وصلنا إلى نتائج متباينة، تتراءى لنا من خلالها كفاءة كل تلميذ بالإملاء، حيث استنبطنا قدرات كل متعلم من خلال الأسئلة المطروحة عليهم بشكل نص إملائي بسيط حسب مؤهلاتهم الفكرية، فنتجلى أفكارهم المكتسبة من أساتذة التعليم ضمن الجواب، ومنه استطعنا معرفة خطوات العقل لدى التلميذ ضمن التراكيب الحرفية كتابياً بعد أن كان سمعياً.

على إثر ذلك تبين لنا اختلاف قدرة الاكتساب من متدرس لآخر حسب قدراته الفكرية، فمنهم من امتاز بسرعة التعلم، ومنهم من احتاج إلى وقت أكثر حتى يتزامن مع زملائه - هذا ما ستجدونه في مقالنا ضمن التحليل والتفسير-، وبالتالي نقدر مجهودات كل أستاذ التي تقترن دائماً بفعاليات التلميذ المتوسط، فلا يتعامل مع المجتهد فيضيع أقرانه، ولا مع الضعيف فيتأخر عن إتمام البرنامج ويتعطل عما وجب عليه تدريسه لهم.

### 1. منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لوصف العينات المنتقاة، التي وقع عليها اختيارنا قصد إجراء هذه الدراسة الميدانية والتي تعاني من حالات عسر الكتابة ومهارة الإملاء.

### 2. مكان إجراء الدراسة:

وهو المجال الجغرافي المقصود به إجراء الدراسة الميدانية في ابتدائية علي بن الحسين ببلدية ندرومة ولاية تلمسان.

### 3. عينة الدراسة:

وزعت استمارة البحث على تلامذة أقسام السنة الثانية ابتدائي والسنة الثالثة ابتدائي التي تحتوي على مجموعة من الكلمات.

### 4. المجال البشري:

ويقصد به العينة التي قامت عليها الدراسة وبهذا قدراتنا الميدانية قد ركزت على السنة الثانية ابتدائي الذي يحتوي على 17 تلميذا (09) إناثا و (18) ذكورا، وقسم السنة الثالثة ابتدائي الذي يحتوي على 17 تلميذا (10) إناثا و (07) ذكورا.

### 5. المجال الزمني:

وهي الفترة الزمنية التي قمت بها بالدراسة الميدانية والمتمثلة في الفصل الثالث الذي يبدأ من 02 أبريل 2023 إلى 25 ماي 2023م.

ثانيا: وصف العينة وكيفية اختيارها:

– قسم: السنة الثانية والثالثة ابتدائي:

يتألف المجتمع الأصلي لهذا البحث من خمسة وثلاثين (35) تلميذا وتلميذة يمثلون عينة عشوائية، منهم 44% من الذكور و56% من الإناث. وقد روعي في ضبط العينة أن تكون من سنوات دراسية مختلفة، تنتمي كلها إلى الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي، كما روعي في ذلك أيضا أن تكون من مدرسة واحدة.

| النسبة | العدد | الجنس   |
|--------|-------|---------|
| 43%    | 15    | ذكور    |
| 57%    | 20    | إناث    |
| 100%   | 35    | المجموع |

### 1. جنس التلاميذ:

يتكوّن قسم السنّة الثّانية ابتدائي من ثمانية عشر (18) تلميذا وتلميذة موزّعين كما يلي:

ثمانية (8) ذكور.

عشرة (10) إناث.

| الجنس   | العدد | النسبة |
|---------|-------|--------|
| ذكور    | 8     | %44    |
| إناث    | 10    | %56    |
| المجموع | 18    | %100   |

يتكوّن قسم السنّة الثّالثة ابتدائي من سبعة عشر (17) تلميذا وتلميذة موزّعين كما يلي:

- سبعة (7) ذكور.

- عشرة (10) إناث.

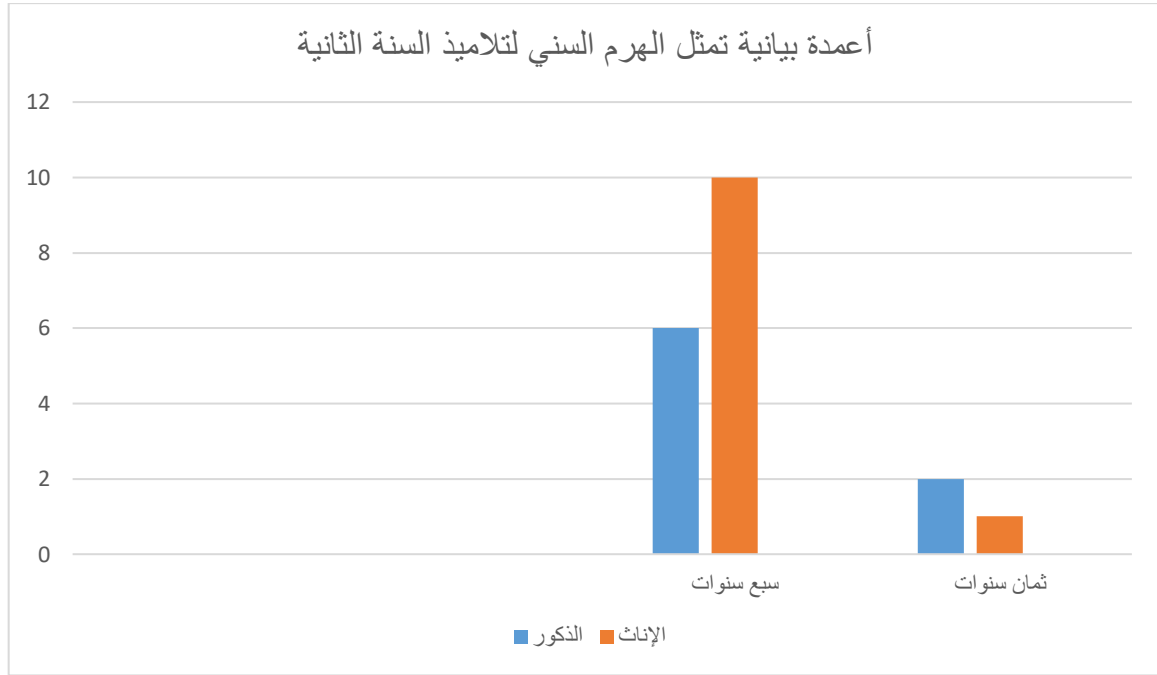
| الجنس   | العدد | النسبة |
|---------|-------|--------|
| ذكور    | 7     | %41    |
| إناث    | 10    | %59    |
| المجموع | 17    | %100   |

## 2. سنّ التلاميذ:

يتراوح سنّ أفراد العيّنة بين السّابعة والثّانية عشر،<sup>1</sup> وبعد مقارنتنا هذه الأعمار مع الأعمار القانونية، وضع جدول صنف فيه التلاميذ إلى ثلاثة أصناف: متقدّمين في السن (سنة أو أكثر)، وعاديين ومتأخرين وها هي الأهرام النسبية لكل سنة دراسية توضع جنس التلاميذ وسنهم.

## • الهرم السنّي لتلاميذ السنة الثّانية:

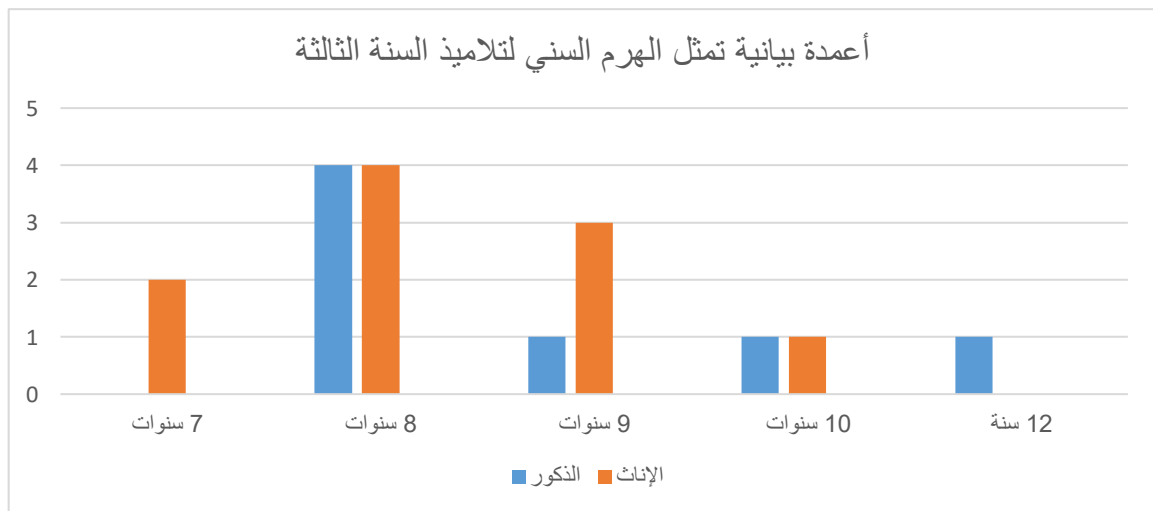
<sup>1</sup> السنّ القانوني للتلاميذ هو سبع سنوات وثمانية سنوات للمستويين الثّانية والثّالثة ابتدائي على التّوالي.



يضمّ قسم السّنة الثّانية ابتدائي ثلاثة تلاميذ عمرهم ثماني سنوات؛ أي أنّ عمرهم متقدّم عن الأعمار القانونية لمستوى السّنة الثانية، وأطلق على تلاميذ هذه الحالة لفظ (متأخر)؛ أي متأخر عن السن القانوني.

أمّا التلاميذ الذين تتناسب أعمارهم مع الأعمار القانونية لتلاميذ السنة الثانية -أي سبع سنوات- فكان عددهم خمسة عشر (15) تلميذاً، وقد أطلق على تلاميذ هذه الحالة -عاديين-.

### • الهرم السنّي لتلاميذ السنة الثالثة:



يضمّ قسم السنة الثالثة تلميذين متقدّمين، وثمانية عاديّين وسبعة متأخّرين  
موزّعين على النّحو التّالي:

- متأخّرين بسنة واحدة: سجّلت أربع حالات.
- متأخّرين بسنتين: سجّلت حالتين.
- متأخّرين بأربع سنوات: سجّلت حالة واحدة.

إليك الجدول التالي يمثل أعمار التلاميذ حسب السنوات الدراسية الموضحة في شكل نسب مئوية:

➤ السنة الثانية: عدد التلاميذ: 18

| الجنس/السن | عادي | متأخر |
|------------|------|-------|
| إناث       | 9    | 1     |
| ذكور       | 6    | 2     |
| النسبة     | %83  | %17   |

➤ السنة الثالثة: عدد التلاميذ: 17

| الجنس / السن | متقدم | عادي | متأخر |
|--------------|-------|------|-------|
| إناث         | 02    | 04   | 04    |
| ذكور         | 00    | 04   | 03    |
| النسبة       | %12   | %47  | %41   |

من خلال النسب المتحصل عليها نلاحظ أن نسبة العاديين تعتبر عادية في السنة الثانية، وأن نسبة العاديين والمتأخرين كبيرة في السنة الثالثة، ويمكن تحليل ذلك فيما يلي:

يكثر عدد العاديين في السنة الثانية مقارنة بعدد المتأخرين إذ يقدر بنسبة %83 عكس المتأخرين الذين قدرت نسبتهم ب %17 فقط، وهذا يرجع إلى تشدد التعليم الوزارية التي تؤكد على أن السن القانوني للمتمدرس هو سبع (07) سنوات، ومنع تخفيض السن إلا بشروط.

يكثر عدد العاديين والمتأخرين في السنة الثالثة مقارنة بعدد المتقدمين إذ يقدر بنسبة %47 و %41 على الترتيب، وذلك بسبب تهاون التلاميذ بواجباتهم المنزلية وعدم المراقبة المستمرة من طرف أولياءهم مما أثر سلباً على المردود الدراسي وبالتالي تأخر التلاميذ عن أقرانهم.

كما قدر عدد المتقدمين بنسبة %12 وذلك راجع إلى قلة تلاميذ قسم السنة الثالثة والنسبة القليلة لعدد التلاميذ المتقدمين.

ثالثاً: عرض الاستمارة وطريقة جمعها:

1. عرض الاستمارة:

السنة: الثانية والثالثة ابتدائي .  
السنة : من 7 سنوات إلى 12 سنة .

| الكلمة 2 | الكلمة 1 |   |
|----------|----------|---|
| ..       | ..       | 1 |
| ..       | ..       | 2 |
| ..       | ..       | 3 |
| ..       | ..       | 4 |
| ..       | ..       | 5 |
| ..       | ..       | 6 |
| ..       | ..       | 7 |
| ..       | ..       | 8 |

إملاء جمل :

- دَخَلْتُ الْمَوَلِّمَاتُ .
- كَانَتِ الْمَكَاهُ مُكْتَظًا .
- دَخَلْتُ الْهَرَمُ إِلَى الْقَمِيخِ تَحْمِلُ زَيْتًا .
- أَكَلْتُ سَعَادُ بَرْنُقَالَةَ كَبِيرَةً فِيهَا طَائِفَةٌ .

إملاء مفردات :

- صَارَ - سَارَ - حَقْلَةٌ - حَافِلَةٌ - دُتْبُ -
- قَبِيرٌ - تَمْرِيَةٌ - كِتَابٌ - طَائِلَةٌ - وَطْءٌ .

## 2. طريقة جمع الاستمارة:

الاستمارة عبارة عن وثائق (كتابات) تلاميذ الطور الثاني والثالث الخاصة بنشاط الإملاء والتي تم جمعها بين شهري أبريل وماي، اختيرت هذه الفترة بالتحديد لكي يكون المعلمون قد أنهوا دروس الإملاء من جهة، وليكون التلاميذ قد أكملوا قواعد الإملاء المبرمجة عليهم في كل سنة.

أما بسبب اختيار الإملاء فيرجع لكون هذا الأخير يضمن الاطلاع على مختلف مواضيع الإملاء المقررة على التلاميذ وبالتالي عدم الاقتصار على قاعدة واحدة أو موضوع معين، بل يكون الاهتمام منصبا على كل برنامج مقرر سواء تقرر ذلك بمعلم أو وتلميذ على حد سواء.

بعد جمع كتابات كل صف دراسي أصبح لدينا مجموعتين، كل مجموعة تختص بصف دراسي معين من الثانية إلى الثالثة. وبعد ذلك جرى تصحيح التلاميذ وحصر حجم الخطأ لكل كلمة على حدة عن طريق توضيح عدد النسب المئوية للتلاميذ الذين أخطأوا بالنسبة لعدد التلاميذ العينة ككل.

## رابعاً: الأخطاء الإملائية تحليلها وأسبابها:

### 1. مجال تقارب الأصوات نطقاً:

من النماذج المختارة في مجال تقارب الأصوات نطقاً لدى المستوى الثانية ابتدائي:

| التلميذ        | الكلمات التي وقع فيها الخلط بين الأصوات المتقاربة نطقاً |
|----------------|---------------------------------------------------------|
| التلميذ الأول  | صار ← سار                                               |
| التلميذ الثاني | صدق ← سدق                                               |

جدول يمثل نماذج التلاميذ في نشاط مادة الإملاء مصنفاً وفق مجال الخلط بين الأصوات المتقاربة نطقاً

• تحليلها:

-الخط بين حرفي (الصاد -السين)

حرف الصاد هو صوت أسناني لثوي رخو مهموس مفخم يتم النطق به بوضع طرف اللسان ضد الأسنان السفلى ومقدمته ضد اللثة ورفع مؤخر اللسان في اتجاه الطبق<sup>1</sup>.

أما حرف السين فيعدّ صوت لثوي أسناني ينطق به لوضع طرف اللسان بحيث يلتصق بالأسنان السفلى، ومقدمه بحيث "يلتصق باللثة مع رفع الطبق بحيث يلتصق بالجدار الخلفي للحلق ليسدّ المجرى الأنفي في طريق الهواء الخارج من الرئتين"<sup>2</sup>.  
فحرفا الصّاد والسين من الحروف الصفرية؛ ضيق فتحه خروج الهواء ولهما نفس المخرج أيضا وهو أسناني لثوي كلاهما مهموس، ويختلفان في الأطباق والتفخيم.

وهذا ما نجده في النموذج الثامن:

في كلمة صار التي كتبها سار وكذا في كلمة صدق كتبها سdq، فمكان حرف الصّاد كتب السين، وذلك لشدة تقاربهما مخرجا وصفة، فيكون هناك الخط بين الحرفين، فلا يفرّق التلميذ بينهما، فهذا الخطأ شائع بصفة كبيرة وخاصة في نشاط الإملاء، كما أن السبب هو الإطباق أي حضوره وغيابه، لأنه لم يسمع صاد مفخمة كما يجب.

2. الخط بين الأصوات المتقاربة كتابة:

كما توجد أصوات متقاربة نطقا، التي يمكن أن تكون مشتركة في الصّفة أو المخرج، فهناك أصوات متقاربة كتابة وهي التي نجد اختلافا طفيفا بين الحروف إمّا في رسمها أو يكون ناتجا عن اختلاف في التّنقيط، فإذا كانت الكتابة "تدوين اللّغة المنطوقة"<sup>1</sup> التي هي مبدأها صوتي لا تكفي بتدوين الفونيمات وإنما هي تحاكي بطرقها الخاصّة بنية اللّغة بأكملها.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ينظر: مصطفى حركات، الكتاب والقراءة، وقضايا الخطّ العربي، المكتبة العصريّة، بيروت، ط1، 1998، ص10.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص15.

ويظهر في عينة من التلاميذ تقارب الأصوات من خلال رسمها، أي أنها متشابهة في كتابتها، فوقعوا في هذه الأخطاء والجدول الآتي يبين الكلمات التي وقع في خلطها كتابة:

| التلميذ        | الخلط بين الأصوات المتقاربة كتابة |
|----------------|-----------------------------------|
| التلميذ الأول  | ظِلٌّ ← ضَيْلٌ                    |
| التلميذ الثاني | ضَرْبٌ ← دَرْبٌ                   |
| التلميذ الثالث | طاولة ← صاولة                     |

### -تقارب بين رسم (الضاد-الطاء)

ظهر ذلك في نموذج التلميذ الأول، فحرف الطاء هو حرف أسناني ينطق باتصال طرف اللسان بالأسنان العليا أما الضاد فاشتهدت اللغة العربية به، حتى غدت الصاد علامة فارقة للغة العربية وصارت العلاقة تلازمية بين صوت الضاد واللغة العربية ويعلل إبراهيم أنيس من المحدثين سبب تسمية اللغة العربية بالضاد، هو أن الضاد القديمة كانت عصية النطق على أهل الأقطار التي فتحها العرب، تميز اللسان العربي بصوت الضاد إنما هي بالنسبة إلى بقية اللغات، فمشكلة صعوبة نطق الضاد على غير العرب الذين تأثروا بالعجم وسايروهم في لغات غدت من أبرز المشاكل الصوتية التي واجهت الناطقين بالعربية في القرون الأولى واستمرت هذه المشكلة إلى وقتنا هذا.

ومجمل القول أن مشكلة الضاد في العربية هي مشكلة قديمة حديثة، لكن هذه المشكلة بازدياد مع تقدم الزمن واختلاف البيئات والتداخل مع الأعاجم، وتنوع المؤثرات واللهجات. فمن تخالط العرب مع العجم بدأت الضاد تفقد

### 3. الأخطاء الواردة في مجال زيادة حرف:

عادة ما يقع التلاميذ في هذا الخطأ الذي هو زيادة حرف في الكلمة عند كتابتها، أي بعد سماعه لها من المعلم، بحيث يسمع الكلمة وعند كتابتها يزيد فيها حرفاً من حروفها الأصلية وهذا الخطأ وارد بدرجة كبيرة عند التلاميذ وخاصة في المراحل المتقدمة في الابتدائي، ويكون زيادة الحرف مثلاً بإطالة قطع مدٍّ أو إشباع حرف من حروف الكلمة.

| التلميذ        | الأخطاء الواردة في مجال زيادة حرف |
|----------------|-----------------------------------|
| التلميذ الأول  | علة ← عيلة                        |
| التلميذ الثاني | حفلة ← حافلة                      |
| التلميذ الثالث | برتقالة ← بورتقالة                |

زيادة حرف: يقصد به إضافة حرف على الحروف الأصلية للكلمة... ويكون

بأوجه متعددة.

### تحليل وتفسير الخطأ الإملائي:

نلاحظ في الجدول أعلاه بعض الأخطاء الواردة عند مجموعة من التلاميذ نذكر منهم التلميذ الأول عند كتابته لكلمة علة فأطال مدّ حرف العين فصارت الكلمة عيلة. ونجد كذلك الإطالة عند التلميذ الثاني في كلمة حفلة فأطال مدّ حرف الحاء فأصبحت الكلمة حافلة.

فيكثر عند التلاميذ وبصورة مختلفة سواء إطالة مدّ الحرف بإضافة ألف مدّية، أو إشباع الحرف الأخير من الكلمة، كلّ هذه الأسباب تجعل التلاميذ يقعون في أخطاء إملائية عديدة نذكر منها:

عدم تلقّي قاعدة المدّ، صعوبة استيعاب التلاميذ لقواعد الإملاء، السرعة في كتابة الكلمة وعدم التركيز، كما يمكن أن يكون التلميذ معتمدا على طريقة السمع أي المعلم يطيل الحركات أثناء الإملاء كتابة، كلّ هذه الأسباب تجعل التلاميذ يقعون في الخطأ.

### 1. مجال نقصان الحرف:

كما يقع التلاميذ أيضا في حذف بعض حروف الكلمة الأصلية بغض النظر عن زيادة حرف في حروفها، فأخذنا نماذج مختلفة تحذف فيها حروف من الكلمة الأصلية، فيكون الحذف عادة في حروف المدّ، والجدول التالي يحوي بعض نماذج مختلفة كانت محلّ دراستنا.

| التلميذ        | مجال نقصان أو حذف حرف حرّ |
|----------------|---------------------------|
| التلميذ الأول  | سعاد ← سَعْدُ             |
| التلميذ الثاني | سعيد ← سعد                |

| التلميذ الثالث | زينة ← زنة |
|----------------|------------|
|----------------|------------|

فحذف الحرف يقصد به إنقاص من حرف الكلمة الأصلية ففي النماذج التي نملكها نرى أن الحرف الذي حذف في معظم الأمثلة هو ألف المد، من خلال تحويل الحركة الطويلة إلى قصيرة فنجد عند التلميذ الأول: إنقاص حرف المد في كلمة سعاد فكتبها سعد، والتلميذ الثاني في كلمة سعيد كتبها سعد، وكذا التلميذ الثالث في كلمة زينة كتبها زنة.

فالتلاميذ يعانون من التسرع في الكتابة التي تؤدي بهم إلى عدم إدراك تمام الكلمة، ومن الممكن أنهم لا يفرقون بين الشكل وحروف المد وذلك لتشابه الأصوات وعدم ادراكهم وفهمهم للقواعد الإملائية، كما أنهم لا يتصورون شكل الكلمة مسبقا في أذهانهم دون الاهتمام بالأصوات وتخلي المعلمين عن الإملاء القاعدي لعدم وعيهم لمدى أهميته في ترسيخ القاعدة الإملائية لأن هذه القواعد تساعد المتعلمين على الكتابة الصحيحة فسلامة الخط والصوت من سلامة الإملاء.

كما يظهر بعد دراسة هذه الأخطاء في ضوء زيادة حرف أو نقصانه أن كل هذه الأخطاء تعود بالدرجة الأولى إلى المعلم لأنه هو الموجه والمسير والمصحح للأخطاء ومهمته الوقوع عند أخطاء التلاميذ من أجل تصويبها.

كما أن التلاميذ لا يزالون بعيدين غير قادرين على ضبط لغتهم مما أدى ببعضهم إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

## 2. الأخطاء الواردة في مجال (ال) التعريف:

ومن الأخطاء الشائعة التي يرتكبها تلاميذ الطور الابتدائي أيضا ألف ولام التعريف (ال) فهناك من يكتب اللام ويتخلى عن الألف وهناك من يكتب الألف ويتخلى عن اللام والبعض يتخلى عنها كلها ويعود هذا السبب إلى عدم التفرقة بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية، حيث تكون (ال) الشمسية إذ تلاها أحد الأصوات الآتية: ذ، ت، ظ، د، ث، ط، ر، س، ض، ن، ز، ش.

وتكون (ال) القمرية إذ تلاها أحد الأصوات الآتية: ب، م، خ، غ، ق، ع، هـ، ج، همزة.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> فخري محمد المالح، اللغة العربية أداة نطق وكتابة، دار الوفاء للطباعة والنشر، د. ط، دبت، ص 51.

| التلميذ        | الأخطاء الواردة في مجال (ال) التعريف |
|----------------|--------------------------------------|
| التلميذ الأول  | القمر ————— ← لقمر                   |
| التلميذ الثاني | الشمس ————— ← أشمس                   |
| التلميذ الثالث | الرجال ————— ← أرجال                 |

نلاحظ من خلال الجدول أن التلميذ الأول يهمل الألف ويكتب اللام وذلك لأن الألف لا تنطق، أما التلميذ الثاني فعكس ذلك يكتب الألف ويهمل اللام لأن اللام لا تنطق فالتلميذ يكتب ما يسمعه.

ومن خلال هذا المجال نستنتج أن تلاميذ الطور الابتدائي يعتمدون على ما هو مسموع أكثر مما هو مكتوب ويظهر ذلك بوضوح في عدم تفريقهم بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية فهم إذا سمعوا اللام يكتبونها وإذا لم يسمعوها لا يكتبونها.

### 3. الأخطاء الواردة في مجال التثوين:

ومن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ التثوين فهو نون زائدة ساكنة تلحق آخر الاسم لغير توكيد نطقا لا كتابة والتثوين في الأسماء فقط.

والمقصود به أن التلميذ يسمع نونا في آخر الاسم فيكتبها ويعود ذلك السبب إلى أن التلاميذ يعتمدون على النطق أكثر من الكتابة.

| التلميذ        | الأخطاء الواردة في مجال التثوين      |
|----------------|--------------------------------------|
| التلميذ الأول  | ضرب ————— ← ضربن<br>درب ————— ← دربن |
| التلميذ الثاني | ظل ————— ← ظلن                       |
| التلميذ الثالث | علة ————— ← علتن                     |
| التلميذ الرابع | مكتظا ————— ← مكتضن                  |

ونلاحظ من خلال النماذج المصنفة في الجدول أن التلاميذ كلهم يضعون النون في آخر الأسماء، فالتلميذ الأول كتب ضربن ودربن بالرغم من أن كان يجب عليه أن يكتب درب وضرب، والتلميذ الثاني ظلن عوض ظل، أما التلميذ الثالث فكتب علتن عوض علة. وفي الأخير نستنتج أن تلاميذ هذا المجال يركزون عما ينطقه المعلم أي يعتمدون على المسموع أكثر من المكتوب فالتثوين ينطق ولا يكتب، وهذه

الفكرة غائبة عن ذهن التلميذ فهو لا يدرك أنّ التّثوين يترجم إلى حركات من جنس تثوين الفتح، وتثوين الضّم، وتثوين الكسر.

### احصائيات الأخطاء الإملائية:

#### السنة الثانية:

| نسب احصائيات الخطأ | نسب احصائيات الصواب |              |
|--------------------|---------------------|--------------|
| % 39               | %61                 | "ال" التعريف |
| %67                | %33                 | التثوين      |
| %72                | %28                 | نقصان حرف    |
| %56                | %44                 | زيادة حرف    |
| 67                 | %33                 | إبدال حرف    |

اعتمادا على الجدول أعلاه الذي يبيّن احصائيات الخطأ والصواب منها، لتلاميذ مستوى السنة الثانية ابتدائي، نميّز تكرار أخطاء (ال) التعريف المقدّرة ب 7 تلاميذ مع عدم إدراك الفرق بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية، فالمنطوقة - القمرية- نجدها قد كتبت، أما المدغمة -الشمسية- نجدها محذوفة، أمّا الصحيح منها

المقدر ب 11 تلميذا دلالة على حسن الاصغاء والمقابلة الجيدة بين الصورة السمعية الصوتية والصورة الإملائية الخطية.

أما بالنسبة لخطأ التنوين الذي وقع فيه حوالي 12 تلميذا، وهذا راجع إلى صعوبة استيعاب القاعدة الصوتية كونها حديثة التلقين، فالتكرار المطول للتنوين عبر السنة يساعد على إدراك الخطأ بعدم تكراره، فنجد عدد الصائبين 6 تلميذا نظرا لتمكّنهم من فهم ما ضبط أو يكون راجعا إلى المراجعة المنزلية المستمرة، فلأولياء دور مهم وملم في استيعاب القواعد الصوتية التي تتحكم في الكتابة الإملائية لأطفالهم خصوصا أن البرامج طويلة نوعا ما وقد تكون سرعة الاستيعاب بطيئة، لهذا وجب تدارك الأمر بإعطائهم الوقت الكافي لتغطية الأمر.

نعرّج الان على خطأ نقصان الحرف المقدر تكراره ب 13 تلميذا. في هذه النقطة، على التلميذ أن يعي جيدا أنواع الأصوات التي تُنطق ولا تُكتب، والتي لا تُنطق لكن يجب أن تُكتب، كما في بعض حالات المدود بالألف، ذلك لقلة معرفته بالكلمات الموجودة وسط الجمل ذوات الألف واللام بنوعيهما، والتاء المربوطة، والمدود ظنا منه أنها حركات... وغيرها من الحروف الغامضة لديه بشكل مؤقت، إذ قدرت نسب الصواب ب 5 تلاميذ (14%) وتعتبر نسبة قليلة جدا نظرا لعدد تلاميذ القسم، فتكرار قراءة النصوص هو الحل الأمثل لتفادي مثل هذه الأخطاء بتعرّفهم على أكبر عدد ممكن من مثل هذه الحالات الخاصة للكلمات ضمن السنة الدراسية. أمّا بالنسبة لخطأ زيادة الحرف فنجد عند 10 تلاميذ وكثيرا ما يتوارى ضمن الحركة، إذ قرأت مطولا تعبر مدا لديهم، أو التنوين قد يزيد التلميذ حرف النون باعتباره منطوقا.. إلى غير ذلك، أما الصواب منها فقدّر ب 8 تلاميذ وهي نسبة لا بأس بها خاصة وأنّ مهارة الإملاء وكتابة الجمل تعدّ مادة حديثة في هذه السنة. وأخيرا نجد خطأ إبدال الحرف عند 12 تلميذا كون الأحرف تتشابه لديهم سواء بسبب النطق المتقارب، نحو: الصاد والسين، الدال والذال، الضاد والطاء، أو بسبب الرسم الإملائي المتقارب، نحو: الجيم والخاء، الراء والزاي، التاء والثاء.. فكثيرا ما يعانون من اختلاف النقط، بينما وجد عدد الصحيح لدى 6 تلاميذ كونهم مداومين على التدوين فيميزون الحرف عن الآخر بشكل يسير.

### السنة الثالثة:

| نسب إحصائيات الخطأ | نسب إحصائيات الصواب |              |
|--------------------|---------------------|--------------|
| %80                | %20                 | "ال" التعريف |
| %82                | %18                 | التنوين      |
| %59                | %41                 | نقصان حرف    |
| %18                | %88                 | زيادة حرف    |
| %71                | %29                 | إبدال حرف    |

### تحليل وتفسير الجدول:

حسب الجدول المعنون بنسب تفاوت الأخطاء اللغوية للسنة الثالثة ابتدائي، نجد أن خطأ (ال) التعريف وجد بنسبة 80% بينما الصحيح قدر بنسبة 20%، وهذا راجع إلى تنوعها من حيث (ال) الشمسية و(ال) القمرية، فالتمييز الذي لم يدرك بعد الفرق الصوتي بينهما نجده لا يدون (ال) إن كانت شمسية لأنها لا تنطق، فيكتبها حسب نطقها، والعكس صحيح بالنسبة لمن يتقن الفرق بينهما. أما بالنسبة للخطأ الثاني المتعلق بالتنوين المقدر ب 82% فنجد التلميذ قد استصعب سماعه فيكتب التنوين "حركة + نون ساكنة" حسب النطق على غير الصحيح الذي وجدناه 18%، وعليه اتقان التنوين يكون بالممارسة عند تعلم كل حرف على حدة.

ننتقل إلى خطأ نقصان الحرف المدروس بنسبة 59% التي تعد منتصف النسب، يعني نصف التلاميذ تقريبا يقعون في هذا الخطأ، وذلك يرجع لعدة أسباب نذكر منها:

- قلة التركيز

- التسرع في الكتابة للإنتهاء

- عدم كتابة ما لا ينطق فبعض الأحرف تكون خفية اللفظ مثل ال الشمسية، التاء بآخر الكلمة، الألف المقصورة ...

- عدم تمييز المدود عن الحركات فيتم حذف المد باعتقاده أنها حركة.

بينما نجد الفئة الصائبة من يكتب بمهل وبتركيز عالي دون إهمال المراجعة المستمرة وقدرت ب 41%. وبالمقابل نجد خطأ زيادة الحرف بنسبة 12% أي أن القلة القليلة من التلاميذ من يعانون من هذا الخطأ وهذا استحسان ملحوظ، إذ يكتب

ما يسمع دون خلل وقد تتزايد الأحرف عند الشدة مثلا إذ يتم الضغط على الحرف وبالتالي يصبح مكررا، وقد يزيد التلميذ حروف المد بمكان الحركات إن سمعها مطولا فيحسبها مدا.. أما المصيبون فقدروا بنسبة 88٪ وهذا متوقع فلا ريب أن الأحرف جلها معروفة ومكتسبة ضمن السنوات السابقة.

كما نرى ظاهرة إبدال الحرف منتشرة في التعليم بجميع المستويات للأسف، هنا قدرت بنسبة 71٪ وتعود إلى تشابه بعض الأصوات لفظا ورسما، نحو: الظاء والضاد، الذال والداد، الصاد والسين... فعند هذه السنة أمر بديهي أن هذا الخطأ يتكرر، بينما تنخفض نسبة الصحيح إلى 29٪، ونعتقد أن هذه الفئة تتلقى المساعدة المناسبة من ذويها لكي تتمكن من تفادي هذا النوع من الأخطاء الإملائية.

#### خامسا: أسباب الأخطاء الإملائية

يرجع الخطأ الإملائي إلى عدة عوامل متداخلة فيما بينها، ومعرفة هذه العوامل يفيد كل قطب من أقطاب العملية التعليمية سواء المعلم ليجتهد في البحث عن طرق لحماية التلاميذ من الوقوع في الخطأ أو المتعلم ليتدارك أخطاءه ولا يكررها. وقد توصل البحث إلى حصر أسباب الأخطاء الإملائية في أربعة مجالات هي:

- ❖ الأخطاء التي تعود إلى النظام اللغوي.
- ❖ الأخطاء التي تعود إلى النظام الكتابي.
- ❖ الأخطاء التي تعود إلى النظام التعليمي.
- ❖ الأخطاء التي تعود إلى النظام الاجتماعي.

#### 1. الأخطاء التي تعود إلى النظام اللغوي:

ويظهر ذلك خصوصا في الازدواجية اللغوية التي يعيشها الفرد والتي تعني استعمال مستويين لغويين أحدهما عامي والآخر فصيح، ونلمس هذا بصورة واضحة في اللهجات العامية التي يقلب فيها بعضهم الضاد ذالا أو الطاء تاء، فيكون نتيجة ذلك أن يكتب بعض المتعلمين مثلما تعودوا سماعها في لغتهم اليومية لا مثلما سمعوه داخل القسم، فيكتبون (يضيق) بالذال و(ينطق) بالطاء، فترتبط بذلك كتابتهم بلهجتهم العامية دون مراعاة لقواعد الكتابة الصحيحة.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، 1993، ط1، ج1، ص:146.

## 2. الأخطاء التي تعود إلى النظام الكتابي:

نتلخص فيما يلي:

- البعد بين النظام الكتابي والمنطوق<sup>1</sup> في بعض الجوانب المحدودة كالمَدّ الذي يلفظ ولا يكتب نحو: (هذا، هؤلاء) أو الحروف التي تكتب ولا تلفظ نحو (عمرو، أولئك) هذا الاختلاف بين المنطوق والمكتوب، أو بعبارة أخرى عدم تمثيل المنطوق للمكتوب أو العكس قد يؤدي بالمتعلمين إلى الوقوع في الخطأ، ولكن سرعان ما يزول هذا العائق بمزيد من الانتباه والتركيز من جهة، وحفظ القواعد من جهة أخرى.
- تشابه بعض الحروف في الرسم الإملائي مع الاختلاف في النطق مثل (ح، ج، خ)، (ب، ت، ث، ي، ن).
- التشابه في النطق دون الكتابة كما في التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- التشابه في الكتابة والنطق كما في التاء المربوطة والهاء، لأن التاء المربوطة تنطق هاء عند الوقف<sup>2</sup>.
- ارتباط الإملاء بفروع لغوية أخرى كالنحو والصرف ... وكل قصور أو ضعف في هذه الأنشطة سينعكس بصورة أو بأخرى على كتابات التلاميذ.
- الكثرة والتفرع في بعض القواعد الإملائية الخاصة بموضوع معين مثل القواعد المرتبطة بكتابة الهمزة بأشكالها المختلفة.

## 3. الأخطاء التي تعود إلى النظام الاجتماعي:

- مما لا شك فيه أنّ السلوك الاجتماعي له دور في توجيه وعي الفرد وسلوكياته لذلك فإن:
- استهانة المجتمع العربي بالخطأ وعدم الاكتراث له ينتقل -حتمًا- إلى المعلمين ثم المتعلمين إذا تعلّف الأمر بالكتابة على وجه الخصوص أو اللغة على العموم فإن حجم الأخطاء يكبر ويستعصي علينا تطبيق وسائل علاجية نافعة.
- ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام كالمجلات والجرائد والتلفزة، وفي لافتات المحلات الإشهارية والإعلانات المختلفة فيطلع عليها التلاميذ بصورة أو بأخرى وهذا ما يضخم حجم المشكلة، لذا يجب العمل على تغيير الأخطاء وعدم الاستهانة بها.

<sup>1</sup> الجبلاطي علي، التوانسي أبو الفتوح، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار النهضة، القاهرة، (د ت)، ص: 118.

<sup>2</sup> استيتيه سمير شريف، علم اللغة التعليمي، دار الأمل النشر والتوزيع، الأردن، (د ت)، ص: 129.

#### 4. الأخطاء التي تعود إلى النظام التعليمي:

وترتبط بأقطاب العملية التربوية التعليمية الثلاثة: المعلم والتلميذ والمحيط المدرسي المتمثل في الهيئة التربوية.

##### ➤ المعلم:

- لا مبالاة المعلمين بالكتابة الصحيحة ما عدا في حصص الإملاء، مما ينعكس سلبيًا على المردود الكتابي للتلاميذ، حيث تكثر أخطاؤهم وتنطبع في ذاكراتهم لأنهم لم ينتبهوا إليها، ولم يدركوا بأنها أخطاء خاصة أن معلمهم لم يصوبوها لهم. فهذا الموقف التربوي للمعلمين من شأنه أن يعزز الأخطاء في ملكات المتعلمين.
- إذا اختل وضع المملي من حيث رفع الصوت أو خفضه وإتقان النطق وإخراج الأصوات من مخرجها اختلت معه كتابة المملي عليهم لا محالة.
- التكوين اللغوي الهزيل لبعض المعلمين، وعدم تمكن بعضهم من الإحاطة ببعض أصول النحو والصرف التي يمكن أن يكون لها أثر بيّن في رسم بعض الألفاظ<sup>1</sup>، فإذا لم يهتم المعلم بقواعد النحو فإنه لا يتمكن من نطقها (إملائها) بطريقة صحيحة وذلك سينعكس سلبيًا على كتابة التلاميذ، لأنه إذا فسد نطق المعلم فسد إملاء التلميذ، لذلك عليه أن يحسن القراءة وأن يتقن قواعدها إتقانًا لا عيب فيه<sup>2</sup>.
- إملاء المعلمين لمادة الإملاء دون مسايرة مستوى القسم ودون أن ينتبهوا إلى العاجز والمتخلف في الكتابة، وهذا ما نتج عنه كثرة الأخطاء من جهة ولا مبالاة التلاميذ بهذا النشاط من جهة أخرى. خاصة بالنسبة للتلاميذ بطيئي الكتابة.
- اكتفاء المعلمين بالتصحيح على الصبورة وإغفالهم للتصحيح الفردي للتلاميذ، وهذا ما يؤدي بالتلاميذ إلى اكتساب عادات سيئة تتمثل في:
  - إهمال التلميذ للتصحيح خاصة أنه يشعر بالحرية التامة خلاله، فله أن يصوب ما شاء من الأخطاء، كما له أن يتغاضى عن البعض الآخر لأن المعلم لا يراقبه بل يكفي فقط بعد الأخطاء المرتكبة لمنح العلامة أو الملاحظة بحسب ارتفاع عدد الأخطاء وانخفاضها وهذا من شأنه أن يرسخ الأخطاء في أذهان المتعلمين.

<sup>1</sup> الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء، ص 146

<sup>2</sup> ( \_ ) المجلة التربوية، المركز التربوي للبحوث والإنماء، دائرة المنشورات والوسائل التربوية، بيروت، لبنان، 1982، العدد 1، ص 27.

- اكتساب التلاميذ صفات سيئة كالغش والكذب إذ يقوم المتعلم بتضليل المعلم أثناء التصحيح بغية الحصول على علامة أو ملاحظة مرضية.

#### ➤ التلميذ:

- الضعف العام والخاص للمستوى التعليمي، فإذا كان مستوى التلميذ متدنياً في جميع المواد سوف تكون نتائجه في الإملاء دون المتوسط، والشيء نفسه إذا كان مستواه ضعيفاً في بعض النشاطات المرتبطة بالإملاء كالخط أو القراءة أو التعبير.

ضعف حاسة السمع أو البصر أو كليهما عند بعض التلاميذ من شأنه أن يؤثر سلباً على كتاباتهم لارتباط ذلك بالإدراك نفسه.

- حالات التردد والخوف والتعب التي تصيب بعض التلاميذ أثناء الكتابة، خاصة إذا تعلق الأمر بنشاط الإملاء.
- قصور ملكة التلميذ وجهله بأبسط أنواع الإملاء وهو الإملاء المنقول الذي برمّج عليه في الصفوف الدنيا، فإذا انتقل إلى صفوف عليا-برمجت أنواع أخرى كالإملاء المنظور ثم الإملاء المسموع-سيجد نفسه أمام مجموعة من المشاكل تقف كلّها حائلاً بينه وبين الكتابة الصحيحة.
- ضعف ذاكرة التلميذ وقصر مداها مما يؤدي إلى تلاشي تلك المعلومات قبل وصولها إلى الذاكرة طويلة المدى.
- انحصار المعرفة النظرية عن المعرفة التطبيقية من خلال اعتماد بعض التلاميذ على الحفظ الأعمى للقواعد دون ربط ذلك بالتمارين التطبيقية، فهم يحفظون القواعد الإملائية عن ظهر قلب لكن إن مارسوها فعلاً في كتاباتهم اصطدموا بواقع آخر فتجدهم يرتكبون من الأخطاء مالا يحصى، والسبب في ذلك يرجع إلى كونهم فصلوا بين النظري والتطبيقي، وفي اعتقادهم أنّ القواعد المدروسة وضعت من أجل حفظها فقط، بينما تطبيقها أمر آخر.

#### ➤ الهيئة التربوية: ويتجلى ذلك من خلال بعض الظواهر مثل:

- اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ مما يرهق المعلمين ويحدّ من جهودهم وجديتهم في تقويم كراسات التلاميذ ووثائقهم تقويماً دقيقاً رغم ما يبذلونه من جهد يستحق التشجيع والإشادة به.
- غياب الحوافز التشجيعية للمعلمين الأكفاء الذين يحققون نتائج إيجابية مع تلاميذهم، مما يدفع المعلمين إلى العمل جدية، كما ينمي روح المنافسة بينهم من أجل تحقيق أجود النتائج سواء تعلق الأمر بنشاط الكتابة أو بمختلف النشاطات الأخرى.

- لا وجود لنصوص إملائية موحدة بين كلّ المعلمين الأمر الذي يؤدي إلى وجود تفاوت بين مستويات التلاميذ باختلاف معلمهم واجتهادهم في الحصول على قطعة الإملاء وانتقائها.
  - المدة الزمنية المخصصة لحصة الإملاء (30 دقيقة) لا تكفي المعلم لتقديم المزيد من الأمثلة الإيضاحية والاستفاضة أكثر في الشرح، كما لا تكفي المتعلم أحيانا ليتحقق لديه الاستيعاب لكافي والفهم الكثير للقواعد المدروسة.
- سادسا: الحلول المقترحة:**

- من أبرز المشاكل والعقبات التي تواجه المتعلم في فترة التعليم هي مشكلة الأخطاء الإملائية، التي تعدّ عائقا في المسيرة التعليمية، لذلك وجب على المعلم إتباع طرق العلاج التالية:
- إعطاء دروس الإملاء أهمية أكبر والزيادة في حصص الإملاء فحصة واحدة أسبوعيا غير كافية.
- تخفيض عدد التلاميذ في القسم التربوي الواحد حتى يتسنى للمعلم توزيع الجهد على الجميع بطريقة ناجحة يستفيد منها كلّ تلميذ، فيشرح ويصحّ ويراقب بكلّ جدية ونشاط، الشيء الذي قد يستحيل توفره مع العدد الكبير للتلاميذ داخل حجرة الدرس.
- إعداد سجلات خاصة بالطّلاب الضّعاف من قبل المرشد الطّلابي والمعلم لمتابعة حالة التلميذ وسهولة معرفة سبب ضعفه.
- كثرة التدريبات والتّطبيقات المختلفة على المهارات الإملائية.
- حتّ التلاميذ على الإكثار من القراءة والمطالعة لأنّ الصّلة وثيقة بين القراءة والكتابة فالقراءة السليمة تؤدي إلى الكتابة السليمة من خلال احتفاظ الذاكرة البصريّة بأشكال الكتابة واحتفاظ الذاكرة اللفظيّة بالنّطق الصّحيح وعليه:
- تترسّخ الصّور المختلفة للحروف الهجائيّة في ذاكرة التّلميذ.
- ويدرك ارتباط القواعد الإملائيّة بالقواعد النّحويّة والصّرفيّة.
- كما يسهل عليه تمييز الفرق بين رسم الحرف وصوته، والتّمييز الصّحيح بين مخارج الحروف وبين الأصوات المتشابهة.
- تنويع الطرائق والأساليب في درس الإملاء.
- محاسبة التلاميذ على الأخطاء المتكرّرة.
- حتّ الأولياء على تدريس أبنائهم في البيت.

- تخصيص البعض من الوقت لمراجعة دروس الإملاء مع التلاميذ.
- تسهيل الدروس قدر المستطاع لتحسين استيعاب التلاميذ.
- تخصيص حصص الاستدراك للتلاميذ اللذين يعانون ضعفا في الإملاء.
- تدريب اللسان على النطق الصحيح وتدريب الأذن على الإنصات للمعنى.<sup>1</sup>
- اختيار موضوعات الإملاء من محيط التلميذ وبيئته، والابتعاد عن الموضوعات الجافة والصعبة والحرص على ألا تكون القطعة الإملائية طويلة حتى لا يتعب وينفر منها المتعلم.
- قراءة المعلم للنصّ قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها وتقديم إملاءه بالسرعة المناسبة، كما عليه اختيار القطع الإملائية بحيث تتناسب مع مستوى التلميذ.
- الشكل أو الضبط ما يقصد به وضع الحركات (فتحة، ضمة كسرة سكون) على الحروف.
- وجوب تركيز التلاميذ مع المعلم عند نطقه الكلمات تركيزا دقيقا.

<sup>1</sup> عبد الرحمن كمال، عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، جامعة القاهرة، دط، 2004، 2005، ص224.

خاتمه

- لقد أفضى بنا البحث في هذا الموضوع إلى جملة من النتائج، نذكرها فيما يلي:
- 1- يعدّ الإملاء وسيلةً للثقف، فيه يتمّ الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات، وبه يتمكن المتعلم من رفع مستواه التعليمي.
  - 2- تؤدي الأخطاء الإملائية إلى تدني مستوى كتابة المتعلم وبالتالي يؤدي به إلى الخطأ في الفهم.
  - 3- لا يمكن فصل الإملاء عن مهارة الكتابة، لأن البراعة في الإملاء تعني الكتابة السليمة، والمستوى اللغوي الجيد.
  - 4- تتضارب آراء المتعلمين حول حبهم لدرس الإملاء، وهذا متعلّق بمدى الصعوبات التي تعترضهم في تعليمه.
  - 5- الإملاء هو حصيلة إلمام المتعلم بمجموعة من القواعد النحوية والصرفية والكتابية، والفشل في أحد هذه القواعد هو بالضرورة فشل في الإملاء، فأغلب الأخطاء الإملائية التي يرتكبها المتعلم هي أخطاء نحوية نتيجتها إدراكه الخاطئ لهذه القواعد.
  - 6- تكمن أهمية الإملاء في أنه يمكن المتعلم من تقوية إنصاته، ويمكنه من التمييز بين الحروف المتشابهة لأنه يدرّب العين على قوة الملاحظة لكتابة الكلمات.
  - 7- لحصة الإملاء نصيب في المنهاج التربوي، وهو رأي أغلب المتعلمين كاف، لكن كثرة الدروس وضيق الوقت يحولان دون استيعابه بشكل جيد.
- وختاماً، نحن لا ندعي أننا أوفينا الموضوع حقه من البحث والدراسة، لأننا لم نتناول كل ما له علاقة بالإملاء، ذلك أن دراستنا أجريت في مكان وزمان محددين على أمل أن نستكمل الجوانب الناقصة من البحث فيما يستقبل من الزمان.
- والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

قائمة

المصادر

١١

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

المراجع باللغة العربية:

- (1) ابن منظور، لسان العرب، مج: 14، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.
- (2) أبو السعود سلامة، الأساس المنجد في الإملاء، دار العلم والإيمان، دت، ط، 2015.
- (3) أبو عبد الله السعيد، مقدّمة ابن خلدون، تصحيح وفهرسة، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1، م2، مكة المكرمة، السعودية، 1994.
- (4) أحمد الشّهري ومحمد الجربوع، نظرية المعالجة اللّغوية وعلاقتها بمهارات الإملاء، مجلة اللّغة العربية وآدابها، العدد 8، السنة 2017.
- (5) أحمد بن عمرو الشّرقاوي، مخارج الحروف وصفاتها، دراسة منهجية عمليّة في بيان مخارج الحروف العربيّة وصفاتها.
- (6) استيتية سمير شريف، علم اللّغة التّعلّمي، دار الأمل للنشر والتّوزيع، الأردن، (دت).
- (7) إسماعيل ونوغي، العالية غالي، الإملاء وطرائق تعليمه في المرحلة الابتدائية، مدارات في اللّغة والأدب، المجلد 1، العدد3، 2019.
- (8) براكشي رميساء، بن رازق شيماء، تعليمية الخط والإملاء في المرحلة الابتدائية الطور الثاني أنموذجا، شهادة الماستر، لسانيات تطبيقية، جامعة قالمة، الجزائر، 2021.
- (9) بسّام السّلطان، علاقة الربط الصّوتي-الحركي بالإملاء، بسام السلطان، مجلة التربية والتعليم، العدد 77، السنة 2010.
- (10) البستاني عبد الله اللّبناني، فاكهة البستان، المطبعة الأميركية، بيروت، لبنان، 1930.
- (11) البشري، سالم. 2018. "تحويل الصّوت إلى كتابة: دراسة العمليات العصبية لتحويل النموذج الصّوتي إلى صيغة خطية في الدماغ." المجلة العربية للعلوم النفسية، العدد 39.
- (12) بوحزمة، هند. "تأثير استخدام تطبيق الموبايل في تحسين مهارات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر." مجلة تربوية محكمة، العدد 3، السنة 2021.
- (13) الجمبلاطي علي، التوانسي أبو الفتوح، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، دار التّهضة، القاهرة، (دت).

- 14) حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعدّدة للتّدرّيس والتّقويم)، منشورات الهيئة العامّة السّوريّة للكتاب، دمشق، د ط، 2011م.
- 15) حاتم صالح الضامن، علم اللّغة، بيت الحكمة، د ط، بغداد.
- 16) الحموز عبد الفتّاح، فنّ الإملاء في العربيّة، دار عمّار للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1993، ط1، ج1، ص: 146.
- 17) حنان الشّهري، العلاقة بين نظرية الذاكرة العاملة ومهارات الإملاء، مجلة البحث العلمي في التّربية، العدد 18، السنة 2018.
- 18) خالد العقيلي، تاريخ الإملاء العربي: دراسة تحليلية، مجلة الدراسات اللّغوية والأدبية، المجلد 10، العدد 2، السنة 2015.
- 19) الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: مهدي المخزومي، دار الهجرة، إيران، د ط، دت، ج1.
- 20) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مادة ملى، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السّامري، دار مكتبة الهلال، د ط، دت، مج: 08.
- 21) راتب قاسم عاشور آخرون، أساليب تدريس اللّغة العربيّة – بين النظرية والتّطبيق -، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ط2، 2007.
- 22) راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة - طرائق تدريسها واستراتيجياتها-، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، الأردن، ط1، 2005.
- 23) راجي الأسمر، المرجع في الإملاء، راجعه اميل بديع يعقوب، جروس برس، طرابلس، لبنان.
- 24) رجاء حسن، التأثيرات العصبية على الأخطاء الإملائية، دار المعرفة الجامعية، 2019.
- 25) رشدي أحمد طبعة، المهارات اللّغويّة، مستوياتها - تدريسها - صعوبتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004م.
- 26) رضا أحمد، معجم متن اللّغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1960، المجلّد الخامس.
- 27) رعد مصطفى خصاونة، أسس تعليم الكتابة الإبداعيّة، علم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ط1، 2008م.
- 28) روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللّغة العربيّة، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2012.

- 29) رؤى زيدان، التدريبات الصوتية والإملائية وأثرها في تحسين مستوى الإملاء لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 1، 2018.
- 30) زين كامل الخويسكي، الأصوات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 31) زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2014.
- 32) زين كامل الخويسكي، نجلاء محمد عمران مختارات صوتية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د. ط. د. ت).
- 33) سامر محمد علي، المقابلة بين الفونيم والغرافيم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العربية للتربية وعلم النفس، العدد 7، 2015.
- 34) طه السماك، الأخطاء الإملائية في اللغة العربية: دراسة سيميائية، دار الياقوت العربية للنشر والتوزيع، 2014.
- 35) عاطف فضل محمد، الأصوات اللغوية، دار المسيرة، ط1، ت 1996.
- 36) عبد الرحمن السيّد، الأخطاء الإملائية من وجهة نظر اللسانيات العصبية، دار الكتاب العربي، 2018.
- 37) عبد الرحمن كمال، عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، جامعة القاهرة، دط، 2004، 2005.
- 38) عبد العزيز، العلوم الهندسية 16، العدد 2، 1427 هـ / 2006م.
- 39) عبد الكريم البكري، الإملاء العربي: تاريخه ومشكلاته، مؤسسة الرسالة، لبنان، 2007.
- 40) عبد اللطيف عبد الفتاح عبد اللطيف، تطوّر الإملاء العربي في العصور الوسطى، دراسات في اللغة العربية وآدابها، المجلد 9، العدد 1، السنة 2017.
- 41) العبدلي، علي. 2016. "تحويل الصوت إلى كتابة في الدماغ." مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 9.
- 42) عصام الدين أبو زلال، الكتابة العربية أسس ومهارات، دار الوفاء لنديا للطباعة والنشر والتوزيع، الاسكندرية مصر، ط1، 2011م.
- 43) عصام نور الدين، علم وظائف الأصوات، الفونتيكا، دار الفكر اللبناني، (د. ط. د. ت).
- 44) عند المحميد، الوعي الصوتي والوعي الإملائي وعلاقتهما بمستوى الإملاء لدى طلاب المرحلة الابتدائية"، مجلة العلوم التربوية، العدد 44، 2016.

- 45) غانم قدوري احمد، المدخل الى علم الأصوات العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004م.
- 46) فاطمة الخيرات، المعالجة اللغوية وتعلم الكتابة، مجلة اللغة العربية، العدد 85، السنة 2014.
- 47) فاطمة الشيخ، علم الأعصاب وتأثيره على الأخطاء الإملائية في اللغة العربية، مركز النيل للنشر والتوزيع، 2020.
- 48) فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، طرابلس، ط2، 1990م.
- 49) لمحمد إسحاق العناني، مدخل الى الصوتيات، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2008.
- 50) محمد الألوسي، قواعد الإملاء والنحو العربي، دار الكتب العلمية، لبنان، 1987.
- 51) محمد الأنطاكي، محيط في الأصوات العربية نحوها وصرفها، دار الشرق العربي، بيروت، ط3، دت.
- 52) محمد الحويطي وفهد الحربي، "التعلم المتكامل بين الصوت والرمز في تدريس الإملاء لتحسين مهارة الإملاء لدى الطلاب"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 1، 2020.
- 53) محمد الشافعي، تاريخ الإملاء في اللغة العربية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 4، السنة 2002.
- 54) محمد العمري، دلالات الأخطاء الإملائية في اللغة العربية، مركز البحوث والدراسات الإنسانية، 2017.
- 55) محمد بن محمود التنوخي، تاريخ الإملاء العربي، دراسات في اللغة العربية وآدابها، المجلد 1، العدد 1، السنة 2012.
- 56) محمد علي عبد الكريم الرويني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، مليلة- الجزائر، 2007.
- 57) محمود مبارك عبد الله عبيدات، أصوات العربية من الترتيب الأبجدي إلى الترتيب الصوتي. مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد 3-4، 2013م.
- 58) منصور بن محمد الغامدي، تصميم رموز حاسوبية لتمثيل ألفبائية دولية تعتمد على الحرف العربي، مجلة الملك
- 59) المهدي، بشير. 2013. "تحليل عصبي للصوت: العلاقة بين الصوت والنطق في الدماغ." مجلة جامعة الأندلس للعلوم الطبية والإدارية، العدد 2.
- 60) نجلاء الغامدي، معالجة اللغة في الدماغ وعلاقتها بالقراءة والكتابة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 45، السنة 2018

61) ندى الحربي، الأخطاء الإملائية في اللغة العربية وعلاقتها بالوعي الصوتي والوعي الإملائي لدى المتعلمين، مجلة اللغة العربية المعاصرة، العدد 19، 2018.

62) ( \_ ) المجلة التربوية، المركز التربوي للبحث والإينماء، دائرة المنشورات والوسائل التربوية، بيروت، لبنان، 1982 ن العدد 1.

**المواقع الإلكترونية:**

1) إبراهيم علي ربابة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، شبكة الألوكة، [www.aluka.net](http://www.aluka.net).

2) الموقع الرسمي لوزارة التربية الوطنية <https://www.education.gov.dz>

3) [/http://www.alecso.org](http://www.alecso.org)

4) [/https://www.aoi.org.eg](https://www.aoi.org.eg)

**المراجع باللغة الأجنبية:**

- 1) Ana Paula França, Working Memory and Spelling Skills: A Review of Evidence », Journal of Educational Psychology, volume 110, issue 2, 2018.
- 2) Binder JR. The neuroscience of language: Present status of the field. Neuron. 2015;86(2):496-521. Doi:10.1016/j.neuron.2015.03.049
- 3) Coltheart, M. (2001). Assumptions and methods in cognitive neuropsychology. In B. Rapp (Ed.), The handbook of cognitive neuropsychology: What deficits reveal about the human mind, Psychology Press.
- 4) Computer readable phonetic alphabet.
- 5) Friederici AD. The brain basis of language processing: from structure to function. Physiological Reviews. 2011; 91(4):1357-1392. Doi:10.1152/physrev.00006.2011
- 6) Graham, S, Cognitive processes in spelling.
- 7) James R. Booth and Andrea A. P. Kuhl, Phonological-Motor Integration during the Encoding of Words for Writing », Brain and Language, volume 93, issue 1, 2005.

- 8) James R. Booth and Andrea A. P. Kuhl, "Phonological-Motor Integration in Spelling: A Developmental Study", *Journal of Experimental Child Psychology*, volume 78, issue 4, 2001.
- 9) Laurence Totereau-Delarue, « La mémoire de travail et ses liens avec l'orthographe », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, volume 23, numéro 1, 2018.
- 10) Michel Fayol, "L'orthographe en tant que processus : l'intégration phonologique-motrice", *Revue Française de Pédagogie*, numéro 101, 1992.
- 11) Treiman. R. "Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective."

# فهرس المحتويات

| العنوان                                                              | الصفحة |
|----------------------------------------------------------------------|--------|
| إهداء                                                                |        |
| شكر وتقدير                                                           |        |
| مقدمة..... أ                                                         |        |
| مدخل: مهارة الكتابة..... 1                                           |        |
| أولاً: مفهوم المهارة..... 2                                          |        |
| 1. تعريف المهارة:..... 2                                             |        |
| ثانياً: مهارة الكتابة (المفهوم، الأهمية، الأنواع)..... 2             |        |
| 1) مفهوم الكتابة:..... 2                                             |        |
| 2) أنواع الكتابة..... 3                                              |        |
| 3) أهداف الكتابة وأهميتها:..... 5                                    |        |
| الفصل الأول: اللغة العربية بين النظام الصوتي والنظام الإملائي..... 7 |        |
| المبحث الأول: النظام الصوتي..... 8                                   |        |
| المطلب الأول: الصوتيات..... 8                                        |        |
| أولاً: تعريف علم الأصوات..... 8                                      |        |
| ثانياً: فروع علم الأصوات..... 10                                     |        |
| ثالثاً: الجهاز الصوتي..... 12                                        |        |
| رابعاً: مخارج الاصوات..... 12                                        |        |
| خامساً: صفات الأصوات..... 15                                         |        |
| المطلب الثاني: الفونولوجيا..... 18                                   |        |
| 1. الفونيم:..... 18                                                  |        |
| 2. الفونولوجيا:..... 19                                              |        |
| المبحث الثاني: النظام الإملائي..... 19                               |        |
| المطلب الأول: الألفبائية والأبجدية..... 20                           |        |

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| المطلب الثاني: القواعد الإملائية وتطور الإملاء العربي.....                | 21 |
| 1. مراحل تطور قواعد الإملاء العربي:.....                                  | 21 |
| 2. القواعد الإملائية:.....                                                | 23 |
| المبحث الثالث: العلاقة بين النظام الصوتي والنظام الإملائي.....            | 34 |
| المطلب الأول: حالات الائتلاف وحالات الاختلاف.....                         | 34 |
| المطلب الثاني: الكتابة الصوتية.....                                       | 44 |
| 1. مفهومها ونشأتها:.....                                                  | 44 |
| 2. أقسام الكتابة الصوتية:.....                                            | 44 |
| 3. الأنظمة الكتابية:.....                                                 | 45 |
| الفصل الثاني: مهارة الكتابة (المهارة الإملائية).....                      | 54 |
| المبحث الأول: بناء المهارة الإملائية لدى المتعلمين.....                   | 55 |
| المطلب الأول: ماهية المهارة الإملائية.....                                | 55 |
| 1. مفهوم الاملاء:.....                                                    | 55 |
| 2. أهمية الإملاء:.....                                                    | 56 |
| 3. أهداف تدريس الإملاء:.....                                              | 57 |
| 4. الأخطاء في الكتابة الإملائية:.....                                     | 58 |
| المبحث الثاني: المقابلة بين الفونيم والغرافيم.....                        | 61 |
| النظريات اللسانية العصبية والنظريات السيميائية في اكتساب مهارة الكتابة... | 63 |
| المطلب الأول: النظريات العصبية في ميدان مهارة الاملاء والكتابة.....       | 63 |
| 1. نظرية المعالجة اللغوية:.....                                           | 64 |
| 2. نظرية الذاكرة العاملة:.....                                            | 65 |
| 3. نظرية الربط الصوتي-الحركي:.....                                        | 66 |
| المطلب الثاني: النظريات السيميائية في ميدان مهارة الاملاء والكتابة.....   | 69 |
| 1. نظرية الرمزية اللغوية:.....                                            | 70 |

|    |                                             |         |
|----|---------------------------------------------|---------|
| 2. | نظرية المعنى اللّغوي:                       | 71..... |
| 3. | نظرية الأخطاء الإملائية:                    | 71..... |
|    | الفصل الثالث: الدراسة الميدانية             | 73..... |
|    | تمهيد                                       | 74..... |
|    | أولاً: إجراءات الدراسة                      | 75..... |
| 1. | منهج الدراسة:                               | 75..... |
| 2. | مكان إجراء الدراسة:                         | 75..... |
| 3. | عيّنة الدراسة:                              | 76..... |
| 4. | المجال البشري:                              | 76..... |
| 5. | المجال الزمني:                              | 76..... |
|    | ثانياً: وصف العيّنة وكيفية اختيارها:        | 76..... |
| 1. | جنس التّلاميذ:                              | 76..... |
| 2. | سنّ التّلاميذ:                              | 77..... |
|    | ثالثاً: عرض الاستمارة وطريقة جمعها:         | 80..... |
| 1. | عرض الاستمارة:                              | 80..... |
| 2. | طريقة جمع الاستمارة:                        | 83..... |
|    | رابعاً: الأخطاء الإملائية تحليلها وأسبابها: | 83..... |
| 1. | مجال تقارب الأصوات نطقاً:                   | 83..... |
| 2. | الخلط بين الأصوات المتقاربة كتابة:          | 84..... |
| 3. | الأخطاء الواردة في مجال زيادة حرف:          | 85..... |
|    | تحليل وتفسير الخطأ الإملائي:                | 86..... |
| 1. | مجال نقصان الحرف:                           | 86..... |
| 2. | الأخطاء الواردة في مجال (ال) التّعريف:      | 87..... |
| 3. | الأخطاء الواردة في مجال التّنوين:           | 88..... |

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| خامسا: أسباب الأخطاء الإملائية.....              | 92  |
| 1. الأخطاء التي تعود إلى النظام اللغوي: .....    | 92  |
| 2. الأخطاء التي تعود إلى النظام الكتابي: .....   | 93  |
| 3. الأخطاء التي تعود إلى النظام الاجتماعي: ..... | 93  |
| 4. الأخطاء التي تعود إلى النظام التعليمي: .....  | 94  |
| سادسا: الحلول المقترحة:.....                     | 96  |
| خاتمة.....                                       | 99  |
| قائمة المصادر والمراجع .....                     | 100 |
| فهرس المحتويات .....                             | 107 |

**ملخص:** تهدف هذه المذكرة إلى دراسة اكتساب التلاميذ مهارة الكتابة الإملائية، عن طريق عملية المقابلة بين الصورة الصوتية (السمعية) والصيغة الخطية (الإملائية) للكلمات لدى المتعلمين في المدرسة الابتدائية، وتحديد التداخلات والإنزياحات المحتملة في كتابة الكلمات خاصة لما تتضمن تلك الكلمات ظواهر صوتية فونولوجية مثل الصوائت الطويلة والتفخيم والترقيق والأصوات الشمسية والقمرية. شملت الدراسة التطبيقية على عينة من 35 تلميذا في الصف الثاني والثالث ابتدائي، كان عليهم تحديد الشكل الخطي (الإملائي) لمدخلات صوتية تتألف من 15 كلمة تم اختيارها بعناية والتي من المحتمل أن تولد تداخلا صوتيا فونولوجيا لدى المتعلمين، فتختل عملية تحديد الصيغة الخطية لها. تم تحليل النتائج من خلال دراسة وصفية، وتقديم تفسيرات للأخطاء الإملائية المرصودة.

لهذه النتائج أهمية قصوى في توجيه مقاربات ومناهج تعليمية الكتابة في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي ورصد ومتابعة حالات عسر الكتابة أو أي خلل في عملية اكتساب هذه المهارة.

**الكلمات المفتاحية:** الكتابة الإملائية – النظام الصوتي – المقابلة الفونيم/الغرافيم – قواعد الإملاء -الظواهر الفونولوجية-عسر الكتابة.

**Résumé :** Cette Etude concerne l'acquisition de la compétence en orthographe des élèves, en utilisant le processus de correspondance entre l'image sonore (auditive) et la forme écrite (orthographique) des mots chez les apprenants de l'école primaire, et à identifier les interférences et les décalages possibles dans l'écriture des mots, en particulier lorsque ces mots contiennent des phénomènes phonologiques tels que les voyelles longues, l'émphatisation, les sons solaires et lunaires. L'étude expérimentale a porté sur un échantillon de 35 élèves de deuxième et troisième année du primaire, qui devaient déterminer la forme écrite (orthographique) des entrées sonores composées de 15 mots soigneusement sélectionnés, susceptibles de générer des interférences phonologiques chez les apprenants, ce qui rend le processus de détermination de leur forme graphique difficile.

Les résultats ont été analysés par une étude descriptive et des interprétations des erreurs d'orthographe observées ont été fournies.

Ces résultats sont extrêmement importants pour orienter les approches et les programmes d'enseignement de l'écriture et de l'orthographe de l'Arabe dans les premières années de l'enseignement primaire, et pour surveiller et suivre les cas de difficultés d'écriture ou toute anomalie dans le processus d'acquisition de cette compétence.

**Mots-clés :** Orthographe, Système phonétique, correspondance phonème/graphème, règles phonologiques, difficulté d'écriture.