Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

Contemporary International Scientific Forum
for Educational, Social, Human, Administrative and Natural Sciences
"Present Vs Future Outlook"
الملتقى العلمي الدولي المعاصر للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية والادارية والطبيعية
"نظرة بين الحاضر والمستقبل"
30 - 31 ديسمبر 2019 - اسطنبول – تركيا
http://kmshare.net/isc2019/

The teacher's role in reducing students' spelling errors

KELTOUM. GADJA [a], djamila. Benamour [b]
[a] Hassiba Ben Bouali University, Chlef, Algeria
k.gadja@univ-chlef.dz
[b] Hassiba Ben Bouali University, Chlef, Algeria
d.benamour@univ-chlef.dz

Abstract: Spelling errors have spread in various countries, among all groups and it reached the teachers themselves; and this problem has posed many questions. That oblige many researchers consistently to study them. Among the reasons they reached, was the reason for this problem among students are: curriculum, teacher, student, school administration, educational supervisor, and reasons beyond the educational system. This study will address the reasons related to the teacher in the prevalence of spelling errors, and his role in reducing them.

Keywords: the teacher, spelling, spelling errors.

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

دور المعلم في التقليل من الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ

كلثوم قاجة / جميلة بن عمور

جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف– الجزائر

الملخص

لقد انتشرت الأخطاء الإملائية في مختلف البلدان وبين جميع الفئات حتى أنها وصلت للمعلمين أنفسهم، وقد أثارت هذه المشكلة الكثير من التساؤلات، ودأب على دراستها العديد من الباحثين، ومن بين الأسباب التي توصلوا إليها، والتي كانت سببا في شيوع الأخطاء الإملائية عند التلاميذ هي: المنهاج، والمعلم، والتلميذ، والإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، وأسباب خارجة عن النظام التعليمي، وستتناول هذه الدراسة الأسباب المتعلقة بالمعلم في شيوع الأخطاء الإملائية، وفيما يتمثل دوره للتقليل منها.

الكلمات المفتاحية: المعلم، الإملاء، الأخطاء الإملائية.

المقدمة

أرسل الله سبحانه وتعالى نبينا محمدا صلى الله عليه وسلم إلى الناس كافة ليبلغهم تعاليم الدين الإسلامي، وقد أنزل عليه القرآن الكريم باللغة العربية في قوله تعالى ﴿إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون﴾ (القرآن الكريم، يوسف: 1- 2)، وبما أن القرآن الكريم هو آخر الكتب السماوية فقد أكسب اللغة العربية صفة العالمية والاستمرارية، لذا وجب علينا الاهتمام بها وتعليمها بالطريقة الصحيحة سواء للناطقين بها أو لغير الناطقين بها.

إن من أهم أهداف تدريس اللغة هو امتلاك مهاراتها المتمثلة في الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. فإذا تمكن منها المتعلم استطاع أن يحقق قدرا من الكفاءة اللغوية حيث "يعد الاهتمام بمهارات اللغة عادة حضارية وإرث طيب، يتسابق إليه الباحثون والمتخصصون المنتمون إلى لغتهم ودينهم في ميدان التربية اللغوية، ليقدموا عصارة جهدهم إلى أبنائهم محاولين الوقوف على أفضل الاستراتيجيات التي تجعل تعلم اللغة أسهل وأسرع" (ربابعة وأبو جاموس، 2012، ص 1034).

الكتابة إحدى المهارات التي تحفظ للغة العربية بقاءها وإتقان كتابتها بالطريقة الصحيحة وهي "على صلة وثيقة بفروع ثلاثة من فروع اللغة باعتبار خاص بكل فرع، فهي إما أن تعني التعبير الكتابي عن فكرة الكاتب لفظا وأسلوبا، وإما أن تعني الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسما إملائيا، وإما أن تعني تجويد هذه الأداة تجويدا خطيا" (قورة، 1972، ص 169).

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

الإملاء إذا بعد مهم من أبعاد تدريب التلاميذ على الكتابة، وقد حظي بمنزلة عظيمة في القرآن الكريم في قول الله تعالى ﴿فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً﴾ (القرآن الكريم، الفرقان: 4- 5)، كما حظي الإملاء باهتمام المجامع اللغوية، والمؤسسات التعليمية، والهيئات العلمية المختصة باللغة وقضاياها، والباحثين في مختلف التخصصات كاللسانيات، والأرطوفونيا، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس اللغوي...

"للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية؛ فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه" (ظافر والحمادي، 1984، ص 298).

أشارت قاجة (2009) أن الخطأ الإملائي يسبب صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه، كما أنه يؤثر سلبا على تحصيل التلميذ في المرحلة الابتدائية والمراحل التي تليها، وقد يمتد تأثيرها إلى المرحلة الجامعية أيضا، فأي خلل يمكن استدراكه ومعالجته في مرحلة التعليم الابتدائي، وتتفق الباحثتان مع ما أشار إليه موس وكاجان (Moss and Kagan, 1961) "أن التحصيل في هذه المرحلة يعتبر دليلا مقبولا للتنبؤ بالتحصيل في المستقبل خلال مرحلة المراهقة والرشد" (زهران 2001، ص 245).

لقد اشتكى المعلمون من شيوع الأخطاء الإملائية في كتابة التلاميذ، وهو ما توصلت إليه أيضا نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (بركات، 2009؛ جعفري، 2000؛ سعيد، 1989؛ الشبيل، 2017؛ شحاتة، 1999؛ قاجة، 2012 كلوب، 2011؛ محمد ومحيي الدين، 2005؛ Mahmoud, 2015؛ Subhi and Yasin, 2015)، ومن أبرز أشكال الأخطاء الإملائية التي تم رصدها هي: إبدال الحروف، والهمزات بأشكالها، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والخلط بين التاء المفتوحة والمربوطة، وقلب الحركات القصيرة، ...

نتيجة لما سبق ظهرت زيادة واضحة في البحث عن أسباب الأخطاء الإملائية، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة منها دراسة (سعيد، 1997؛ الشبيل، 2017؛ قاجة، 2019؛ القيسي، 2011؛ العبيدي، 2012؛ عواد، 2012؛ عوض 2000) نجد أنها تتفق في غالبيتها على الأسباب الآتية: المنهاج، والمعلم، والتلميذ، والإدارة المدرسية، والمشرف التربوي وأسباب خارجة عن النظام التعليمي.

يعتبر المعلم إذا أحد الأسباب التي أدت إلى شيوع الأخطاء الإملائية في كتابة التلاميذ حسبما أشار إليه العديد من الخبراء وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، لذا سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلين الآتيين: كيف يكون للمعلم يد في شيوع الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ؟ وفيما يتمثل دوره للتقليل منها؟

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

الأسباب المتعلقة بالمعلم في شيوع الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ:

قد يتبادر إلى الأذهان كيف يكون المعلم أحد الأسباب في شيوع الأخطاء الإملائية عند التلاميذ، وهو المكلف بمهمة التدريس؟ هذا ما سيتم توضيحه في النقاط الآتية:

عدم استخدام طرائق وأساليب حديثة في تدريس الإملاء: إن أسلوب المعلم في التدريس يساهم في انتشار الأخطاء الإملائية بدرجة لا يستهان بها، فقد ألقى مندنهال (Mandenhall, 1930) مسؤولية كبيرة على عاتق المعلم بسبب الأسلوب الذي يتبعه في التدريس حيث "أرجع 50% من الأخطاء في كل الصفوف تقريبا إلى أسلوب المعلم في الإملاء" (شحاتة، 1999، ص 62).

إن طريقة المعلم المتبعة في الإملاء قد تكون تقليدية، أو لا يختارها بطريقة مناسبة، فمن بين العوامل التي ظهرت في دراسة زغاش (1984) حول انحراف السلوك اللغوي لدى تلاميذ الصف النهائي الثانوي هي "طرق التدريس التقليدية المطبقة في تدريس اللغة العربية" (جعفري، 2003، ص ص 117- 118).

كما تبين أن من مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين كما وردت في دراسة القيسي (2011) ضعف قدرة المعلمين في إيصال المادة، وفي اطلاعهم على طرائق التدريس الحديثة، وفي نفس الاتجاه توصلت دراسة العبيدي (2012) حول أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين إلى ندرة استخدام طرائق تدريس تعتمد على تفاعل التلاميذ ومشاركاتهم.

تقصير المعلم في معالجة الأخطاء الإملائية: إن عدم حرص المعلم على تصحيح الأخطاء الإملائية في حينها، وإرجائها إلى وقت لاحق ينتج عنه تراكم الأخطاء، وزيادتها، فيصعب عليه بعد ذلك تقديم المساعدة للتلاميذ فقد توصلت دراسة سعيد (1997) حول تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الثلاثة العليا الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية أن ضعف الأداء لدى الطلبة ينتقل معهم من صف إلى صف آخر تال له.

قلة تدريب المعلم تلاميذه على الإملاء: قد يكتفي المعلم بتدريب واحد للمهارة الإملائية، وينتقل بالتلاميذ إلى مهارة جديدة دون أن يختبرهم في المهارة السابقة، ويتأكد من إتقانهم لها، فالتلاميذ يختلفون في زمن التعلم تبعا لمبدأ الفروق الفردية بينهم، فمنهم من يتعلم بسرعة، ومنهم من يحتاج وقتا أطول للتعلم.

اهتمام المعلم بالأخطاء التي تقع في الإملاء فقط: قد يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز على الأخطاء الإملائية في مادة الإملاء، ويتغاضون عنها في باقي المواد مما يجعل التلميذ يتغافل عنها أيضا.

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

صعوبة تقويم الإملاء: قد يجد بعض المعلمين صعوبة في تقويم مادة الإملاء، هل يكون الاختبار طويلا أو قصيرا، وهل يتم التركيز على كل الأخطاء الإملائية، أو التركيز على قاعدة بعينها، كلها تساؤلات تشغل بال المعلمين وتجعلهم في حيرة من أمرهم أثناء وضع أسئلة الاختبار.

خلصت دراسة بحري (1981) إلى أن من عيوب الاختبار "طول الاختبار أحيانا، وقصره أحيانا أخرى: فالأول يربك الطالب ويتصيد أغلاطه، والثاني لا يعكس نواحي ضعفه، ولا يقيس تحصيل الطالب الفعلي في الإملاء" (شحاتة، 1999 ص 32)، كما أشارت دراسة بلعابد وبن ضياف (2012) إلى اعتماد كثير من المعلمين على أساليب تقويمية لا تقيس المستوى الفعلي للطلبة في اللغة العربية بل ترتكز على مدى حفظهم لهذه القواعد واجترارها في الامتحان ثم تنسى بعد ذلك.

اعتماد المعلم على طريقة واحدة في التصحيح: يقتصر بعض المعلمين على طريقة واحدة في التصحيح ويهملون باقي الطرق مما يجعل تصحيح الأخطاء الإملائية عملا روتينيا لدى التلاميذ، فيشعرهم بالملل، ولا يعطونه الاهتمام المناسب.

ضعف التكوين اللغوي للمعلمين: إذا كان المعلم يعاني ضعفا في إحدى مهارات الإملاء فإن ذلك سينتقل إلى تلاميذه لأنهم يقلدون سلوكه، فقد كشفت بعض الدراسات الضعف الذي يعانيه بعض المعلمين، وعدم تمكنهم من بعض مهارات الإملاء منها دراسة السيد (1975) الذي طبق اختبارا في الإملاء على طلبة دبلوم معهد التربية للمعلمين وطالبات دبلوم معهد التربية للمعلمات وتوصل إلى "الضعف الفادح في مهارات الإملاء وبخاصة عند الطلاب" (شحاتة، 1999، ص ص 30-31).

في نفس الاتجاه أظهرت دراسة عطية (1997) التي هدفت تشخيص الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية بالعراق أن الطلبة أخطأوا في 18 نمطا من الأخطاء الإملائية بنسب متفاوتة احتلت الهمزة المتوسطة المرتبة الأولى فيها، كما أظهرت الدراسة أن أعلى طالب في عدد الأخطاء الإملائية زادت أخطاؤه عن (50%) خطأ ولم تظهر الدراسة أي طالب لم يرتكب خطأ فيما كتب (عطية، 2008، ص ص 166- 167).

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

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

عدم رغبة المعلمين في التعليم: على الرغم من وجود المدارس العليا للأساتذة في الجزائر، والتي يتم فيها انتقاء الطلبة الحاصلين على شـــهادة البكالوريا بمعدلات القبول التي تحددها الوزارة، ويتلقون بعد ذلك تكوينا متخصـــصـــا، إلا أن وزارة التربية في السـنوات الأخيرة إضـافة إلى ذلك اعتمدت على التوظيف المباشـر للطلبة المتخرجين من الجامعة بعد تحصـلهم على شـهادة الليسانس أو الماستر، ويتم اختيارهم بعد اجتيازهم لمسابقة التوظيف والنجاح فيها.

إن الطلبة المتخرجين من الجامعة لا يتلقون تكوينا متخصـــصـــا في التعليم، والكثير منهم لا يتوجهون إلى مهنة التعليم عن رغبة منهم، وإنما بسبب الظروف الاقتصادية التي ألجأتهم إلى ذلك، وتتفق الباحثتان مع ما أشارت إليه الشبيل (2017) من أن معظم الطلبة الملتحقين بالكليات الأدبية هم من ذوي المعدلات المنخفضـــة، ويلتحقون بها مرغمين، لعدم قبولهم في الكليات الأخرى.

الحلول المقترحة لمساعدة المعلم في التقليل من الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ:

بعدما تعرفنا على الأســباب المتعلقة بالمعلم ومدى مســاهمتها في شــيوع الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ ســنقدم عدة اقتراحات تبرز دور المعلم المهم في تقديم المساعدة لتلاميذه لأجل التقليل من الأخطاء الإملائية ما أمكن نوردها فيما يلي:

التنويع في طرائق وأســاليب التدريس: لقد بين الخبراء والباحثون أن هناك عدة طرائق وأســاليب يمكن اعتمادها في تدريس الإملاء وعلى المعلم الإلمام بها منها:

– الأسلوب الوقائي: يرى عواد (2012) أن هذا الأسلوب يقي التلميذ من الخطأ فلا نطلب منه كتابة كلمة لم تعرض عليه من قبل، بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة وتلفظ بها. وهذا الأسـلوب منتهج في الجزائر حيث يقدم الدرس أولا في حصــة قواعد الإملاء وفي الحصــة الموالية تطبق القواعد التي أخذها التلميذ من قبل في النص المملى وتركز أكثر ما تركز على الحصة المقدمة مسبقا.

– أسلوب اختبار الدراسة: أشار حسن شحاتة (1999) إلى أن المعلم يطلب من تلاميذه مراجعة النص الذي يريد إملاءه سـواء كان ذلك في المدرسـة أو البيت ثم يمليه عليهم في اليوم التالي لاكتشـاف الكلمات الخاطئة ليعاد اسـتذكاره، وهو أكثر فعالية في الصفوف الأولى من التعليم.

– أسـلوب دراسـة الاختبار: أشـار شـحاتة (1999) أنه يتم إملاء الكلمات أولا ثم تكتب الكلمات التي حدث خطأ في إملائها على نحو صحيح لتعلمها، وهو أكثر فعالية في الصفوف العليا.

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

– أسلوب الاعتماد على الحواس: أشار عواد (2012) إلى توظيف الحواس في الإملاء من خلال رؤية الكلمة ثم الاستماع لها، بعد ذلك يقوم التلميذ بنطقها ثم كتابتها، ويبدأ هذا الأسلوب في الجزائر من الصف الأول ابتدائي ويؤكد على تكاملية اللغة حيث يتم ربط الإملاء بفروع اللغة وخاصة القراءة.

كما أثبتت نتائج الدراسات السابقة الأثر الكبير التي تحدثه أساليب وطرائق التدريس الحديثة مقارنة بطرق التدريس التقليدية، فقد أشار كينير (1926) "إلى تفوق أسلوب دراسة الاختبار في الصفوف الدراسية من الرابع إلى الثامن أي من تلاميذ أعمارهم عشر سنوات إلى أربع عشر سنة، في حين أن أسلوب اختبار الدراسة كان أفضل في الصفين الثاني والثالث أي من سن الثامنة إلى التاسعة، وقد أشار جاتيس إلى أن الفصول الذكية والنشطة تحرز أفضل النتائج باستخدام أسلوب دراسة الاختبار، في حين أن الفصول الأكثر بلادة–وبخاصة الصفوف الأولى– تحرز نتائج أفضل عند استخدام اختبار الدراسة" (شحاتة، 1999، ص 68).

أما سعيد (1989) فقد اقترح طريقة لتدريس تلاميذ الصف الخامس، وأظهرت نتائج دراسته أن طريقة التدريس المقترحة لها أكبر الأثر في رفع مستوى التلاميذ الإملائي، وهو نفس ما توصلت له دراسة لافى (2012) التي هدفت التعرف على أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الصف الرابع حيث اتسم هذا الأسلوب بدرجة مقبولة من الكفاءة وساهم في تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في الكتابة الإملائية، وقلت أخطاؤهم بدرجة ملحوظة عما كانوا عليه. كما توصل عواد (2012) في نتائج دراسته حول الأخطاء الإملائية وأسبابها وطرائق علاجها في بغداد للصف الثاني متوسط للعام الدراسي 2010/2009 إلى وجود أثر لأسلوب التدريس في التقليل من الأخطاء الإملائية.

إذا تختلف أساليب التدريس وطرائقه، والمعلم الكفء هو الذي يعرف كيف ومتى يستخدم طريقة التدريس، والأسلوب المناسبين لتنمية المهارات الإملائية لدى التلاميذ.

تفعيل مادة الإملاء: يحول المعلم حصة الإملاء من حصة جافة مملة إلى حصة شيقة، وذلك باستثمار كل الوسائل كالألعاب التعليمية، والقصص الهادفة، والفكاهة، والمرح، وكل ما هو مسموح به تربويا وتعليميا من أجل تفعيل نشاط التلميذ والوصول به إلى تحقيق الأهداف المرجوة من الإملاء.

من أمثلة ربط الإملاء بالحركة أو اللعب عند التلاميذ حسبما ورد عند كل من ظافر والحمادي (1984) عن طريق صندوق تجمع فيه الكلمات الإملائية التي أخطأ التلاميذ في كتابتها وتستعرض عند حدوث خطأ جديد، كأن يقوم تلميذان بطلب أحدهما من زميله أن يأتي بكلمة لها رسم إملائي خاص يتصل بما في البطاقة التي يعرضها، ويستجيب زميله ثم يطلب من السائل كلمة أخرى يختبره بها، ويتكرر ذلك، ومن ينجح يستمر في اللعبة، ومن يخطئ يخرج منها.

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

الممارسة والتكرار: إن الإملاء كغيره من فروع اللغة يحتاج إلى تدريب وممارسة حتى يتمكن التلميذ من تعلمه وإتقانه، واتفق كل من (بلعابد وبن ضياف، 2012؛ الشبيل، 2017؛ Mahmoud, 2015) على أن تبتعد الممارسة عن الروتين وتركز على الفهم.

تصميم برامج تنموية: يقوم المعلم بتصميم هذه البرامج، ويمكنه الاستعانة بزملائه، أو طلب المساعدة من الأخصائي الأرطوفوني لبناء هذه البرامج، ومساعدته في علاج الأخطاء الإملائية، فقد أوضح كايت (1930) "أن عيوب النطق ربما تؤثر على تعلم الإملاء، وأن تصحيح نطق كلمات معينة مثل: حكومة، وماس، وألعاب رياضية- يؤدي إلى تحسين هجائها" (شحاتة، 1999، ص 66)، يؤيده جروف (1973) في دراسته التي تناولت العلاقة بين أخطاء الأطفال في الكلام وأخطائهم في الإملاء، وتوصلت إلى أن "علاج عيوب النطق بالنسبة للتلاميذ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بالنسبة للمعلمين- له تأثير كبير على صحة الكتابة الإملائية عند الأطفال" (المرجع نفسه، ص 64).

في نفس المنحى قامت زبادي (1972) بتحقيق حول الصعوبات الصوتية الناجمة عن تقارب المخارج والصفات في تعلم مهارتي القراءة والكتابة، وقواعد الإملاء في الوسط التعليمي الجزائري، واستهدفت دراستها الوصول إلى تحديد تقنيات علاجية أرطوفونية تساعد من خلالها الأطفال الذين يعانون من مشكلة إخراج الأصوات المتقاربة مخرجا وصفة في مبنى اللفظ أو المتصل من الكلام... يمكن اعتمادها في علاج المصابين بصعوبات في النطق التي تحول دون وصول المتعلمين إلى امتلاك المهارتين الأساسيتين في التعليم: القراءة والكتابة (جعفري، 2003، ص ص 115- 116).

الاستخدام الفاعل لكل نوع من أنواع الإملاء: هناك عدة أنواع من الإملاء على المعلم معرفتها، ومعرفة كيفية استخدامها وهي كالآتي

- الإملاء المنقول: ينقل التلاميذ الكلمة، أو الجملة أو النص من السبورة أو من الكتاب.
- الإملاء المنظور: يعرض المعلم النص على التلاميذ ويقرأونه، ويناقشهم فيه ثم يحجبه عنهم ويمليه عليهم.
- الإملاء المسموع: يكتب المعلم بعض الكلمات الصعبة على السبورة ويشرحها للتلاميذ ثم يمحوها قبل الإملاء، بعدها يملي عليهم النص.
- الإملاء الاختباري: إملاء النص مباشرة على التلاميذ لقياس درجة تحصيلهم في الإملاء بعد الانتهاء من الحصة، أو الوحدة التعليمية أو البرنامج الدراسي.

الربط بين فروع اللغة: القراءة والقواعد والتعبير والكتابة متداخلة فيما بينها، ومتكاملة في آن واحد وأن ما يدرس في أي فرع ينبغي استغلاله في الفروع الأخرى، وفي هذا الإطار قام كورنمان (1902) بتدريس الإملاء لمدة ثلاث سنوات بوصفه جانبا

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

من جوانب الإنشاء، واستخلص "أن تدريس الإملاء بوصفه جزءا مكملا للإنشاء يعطي نتائج جيدة مماثلة لتدريس الإملاء عن طريق التدريب المعتاد" (شحاتة، 1999، ص 58).

في حين توصلت دراسة بيك (Peak, 1940) حول الارتباط بين مهارات القراءة والإملاء إلى "وجود معامل ارتباط مرتفع يصل بين 0.80- 0.85 من درجات اختبار في القراءة واختبار في الإملاء. وهذا ما دعا بيك إلى القول إنه من النادر أن نجد تلاميذ ضعافا في القراءة أقوياء في الإملاء أو العكس، ذلك لأن فروع اللغة كل واحد منها هو اللغة..." (المرجع نفسه، ص 13).

أما بيتر (Peter, 1978) فقد طرح عدة توجيهات جديدة في تعليم اللغة الأنجليزية لأبنائها منها الدعوة إلى ربط القراءة والكتابة معا من مدخل مهاري يركز على مهارات مشتركة تجمعها، فضلا على التركيز على الجانب التدريبي لهذه المهارات (وهذه الفكرة تطبيق للمدخل التكاملي)" (عوض، 2000 ص: 15)، وما توصلت إليه دراسة هيلين (Heling, 1996) "التي أظهرت أن الأخطاء الإملائية ليست عشوائية إنما تعاكس التطور في التهجئة لدى التلاميذ من الصف الأول إلى الصف السادس في المدارس الابتدائية بالصين" (Mahmoud, 2015: 206).

التقويم الدقيق للأداء الإملائي: هناك عدة أدوات للتقويم على المعلم اختيار الأداة المناسبة حسبما يقتضيه النص المملى نذكر منها

– الملاحظة: تساعد المعلم في مراقبة الأخطاء الإملائية للتلاميذ، والوقوف عليها من أجل تصحيحها.

– الاختبارات التحصيلية: وهي "الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معنية أو مجموعة من المواد" (وجيه ومنسى وصالح، 2002، ص 258) وتكون عن طريق اختبارات المقال، أو الاختبارات الموضوعية (كأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة)، والألعاب التربوية، والأنشطة والوظائف البيتية....

تفعيل طرق تصحيح الإملاء: هناك عدة طرق للتصحيح على المعلم التعرف عليها وهي

– يصحح التلميذ خطأه بنفسه: يعرض المعلم النص مكتوبا على السبورة أو من كتاب، ينظر إليه التلميذ ويضع خطا تحت الكلمة التي أخطأ فيها ثم يصححها، هذه العملية تحتاج من المعلم المراقبة المستمرة لكي ينبه التلاميذ إلى تصحيح الأخطاء التي قد يغفلون عنها، من مزايا هذه الطريقة "أن فيها مظهرا كريما لثقة المدرس بتلميذه وثقة التلميذ بنفسه، وهي تعود التلميذ الصدق والأمانة وتحمل المسؤولية والاعتراف بالخطأ في شجاعة" (سمك، 1998، ص 360)، إلا أن من عيوبها عدم انتباه التلاميذ لبعض الأخطاء، وقد تؤدي بهم هذه الطريقة إلى الغش لذلك تتطلب من المعلم اليقظة والمراقبة الجيدة للتلاميذ أثناء التصحيح.

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

– يتبادل التلاميذ الكراسات: يتبادل كل تلميذ كراسه مع زميله، وكل واحد يصحح أخطاء زميله وذلك بوضع خط تحت الخطأ فقط ثم يعاد الكراس لزميله ليعرف خطأه، ويكتب الصواب فوقه، من محاسن هذه الطريقة "أن التلميذ يحس أنه أصبح معلما فيزداد اعتزازا بنفسه ويحاول إظهار أمانته وامتيازه، ومن مساويها أن الكراسات قلما تسلم من العبث أو النسيان أو الخطأ" (ظافر والحمادي، 1984، ص 307).

– يصحح المعلم لكل تلميذ كراسه أمامه في القسم: خاصة الذين أنهوا التصحيح بسرعة لقلة أخطائهم لكنها لا تصلح في الأقسام كثيرة العدد.

– يجمع المعلم الكراسات ويصححها خارج القسم: يكون ذلك بوضع خط تحت الخطأ إذا كان التلاميذ كبارا، أو يصحح المعلم بنفسه الخطأ إذا كان التلاميذ صغارا، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تساعد المعلم على كشف نواحي الضعف عند كل تلميذ، إلا أن من عيوبها أن التلاميذ لا يصححون الخطأ حين الوقوع فيه مباشرة وإنما ينتظرون ريثما يصحح المعلم الكراريس ويرجعها لهم، وقد تطول المدة فيؤدي هذا إلى رسوخ الخطأ في ذهن التلاميذ، ولتلافي هذا العيب على المعلم الإسراع في تصحيح الكراسات وتوزيعها في أقرب وقت ممكن على التلاميذ.

نستنتج أن لكل طريقة من طرق التصحيح مزايا وعيوبا لكن المعلم الكفء هو الذي يستطيع تجنب عيوب كل طريقة بقدر الإمكان، كما يمكنه أن ينوع بين هذه الطرق منعا للملل أو يختار منها ما يناسب تلاميذه حسب حاجاتهم ومستواهم في هذا الصدد توصلت دراسة الكخن (1983) حول أثر طريقة التصحيح في أداء التلاميذ الإملائي للصف الخامس الابتدائي بعمان إلى وجود فروق تعزى إلى طرائق المختلفة للتصحيح، وتبين أن الطريقة الفضلى لتصحيح الإملاء هي عندما يصحح المعلم أمام تلاميذه، يليها تصحيح التلاميذ بأنفسهم، ثم تصحيح المعلم خارج الصف، وأخيرا تصحيح التلاميذ بعضهم لبعض.

أما سعيد (1997) فقد أوصى في دراسته حول تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع الخامس، السادس) في السعودية بضرورة التعرف على طرائق تصحيح الإملاء، وتطبيق أنسبها وهي تصحيح أخطاء التلميذ أمامه ومناقشته فيها، والتناوب في استعمال طرائق التصحيح الأخرى.

اختيار مهنة التعليم عن حب ورغبة: إذا كان الفرد غير راغب في مهنة التعليم فلا يتوجه لها، وإن حصل وتوجه لها، وظهر له بعد ذلك أنه غير قادر على تأديتها فعليه التخلي عنها وتركها لمن هو أقدر منه، فالمسؤولية كبيرة والمحاسبة عنها يوم القيامة عظيمة إن قصر أو تخاذل في أدائها.

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

الخلاصة

على المعلم التنويع في طرائق التدريس والتقويم والتصحيح، والاستخدام الفاعل لكل نوع من أنواع الإملاء، وبذل الجهد أثناء تقديمه لحصة الإملاء حتى يحولها من حصة جافة إلى حصة شيقة ممتعة، وأن يستثمر كل الوسائل التعليمية والطرق المؤدية إلى ذلك فعليه تقع المسؤولية الكبرى للتقليل من انتشار الأخطاء الإملائية، والمساهمة في تطوير وتحسين الأداء الإملائي للتلاميذ مما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم الدراسي.

المراجع: References

بركات، زياد (2009). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين. **مجلة دراسات الأردنية (العلوم التربوية)**، 36 ملحق، 1- 16.

بلعابد، مختارية؛ بن ضياف، زهرة كريمة (2012). **اللغة العربية بين التلقين ومستجدات الإعلام والاتصال**. اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول، بحوث علمية محكمة مقدمة للملتقى العلمي المنعقد في 25/ 26 ديسمبر 2012م. كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم: المملكة العربية السعودية. 40- 56.

جعفري، نسيمة ربيعة (2003). **الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله– دراسة نفسية– لسانية– تربوية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

دويدار، عبد الفتاح محمد (2007). **مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي**. (ط 4). القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

ربابعة، إسماعيل؛ أبو جاموس، عبد الكريم (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، 26 (5)، 1027- 1058.

زهران، عبد السلام (2001). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. (ط 5). القاهرة: عالم الكتب.

سعيد، محمود شاكر (1989). طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي. **مجلة رسالة الخليج العربي**، (28)، 59- 85.

سعيد، محمود شاكر (1997). تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، الخامس، السادس) في المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، (62)، 17- 74.

سمك، محمد صالح (1998). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشبيل، عبير عبيد (2017). مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها. **مجلة المخبر**، (13)، 107- 136.

شحاتة، حسن (1999). **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**. (ط 4). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ظافر، محمد إسماعيل؛ والحمادي، يوسف (1984). **التدريس في اللغة العربية**. الرياض: دار المريخ.

العبيدي، على محمد عبود (2012). أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين. **مجلة البحوث التربوية والنفسية** (32)، 107- 144.

عطية، محسن علي (2008). **مهارة الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة**. (ط 1). عمان: دار المناهج.

عوض، أحمد عبده (2000). **مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية**. (ط 1). جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

Global Proceedings Repository
American Research Foundation
ISSN 2476-017X
Available online at http://proceedings.sriweb.org
شبكة المؤتمرات العربية
http://arab.kmshare.net/

قاجة، كلثوم (2009). **أثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء**. (رسالة ماجستير). تم الاسترجاع من موقع http://www.univ-ouargla.dz/index.php/fr.

قاجة، كلثوم (2012). **تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدينة ورقلة– الجزائر**. اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول، بحوث علمية محكمة مقدمة للملتقى العلمي المنعقد في 25/ 26 ديسمبر 2012م، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم المملكة العربية السعودية. 337- 365.

قاجة، كلثوم (2019). أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابة تلاميذ المرحلة الابتدائية: الأسباب والعلاج. **التعليمية**، 6 (3)، 55 – 72.

قورة، حسين سليمان (1972). **تعليم اللغة العربية– دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية**. (ط 2). القاهرة: دار المعارف.

القيسي، عقيل عبد الخالق عبدان (2011). مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. **مجلة دراسات تربوية**، (14)، 239- 244.

الكخن، أمين بدر علي (1983). طريقة التصحيح وتأثيرها في أداء التلاميذ الإملائي. **مجلة دراسات**، 10 (1)، 81- 110.

كلوب، فتحي سليمان (2011). الأخطاء الإملائية الشائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بغزة وخطة مقترحة للعلاج. **مجلة الزيتونة**، (1)، 8- 52.

لافى، سعيد عبد الله (2012). أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. في لافى سعيد عبد الله (تحرير) **تنمية مهارات اللغة العربية**. (ط 1). (ص ص 41- 69). القاهرة: عالم الكتب.

محمد، مجيد مهدي؛ محيي الدين، عارف (2005). صعوبات الكتابة لدى المتعلمين المبتدئين من الصغار والكبار في محافظة إب. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6 (4)، 35- 59.

وجيه، إبراهيم؛ منسى، محمود عبد الحليم؛ صالح، أحمد (2002). **علم النفس التعليمي**. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

Mahmoud, Ahmed Awad Amin. (2015). The Most Common Spelling Errors Arab Students From Grades 6-9 Make in Their Learning of English. *US-China Foreign Language*. 13 (3). 201-215.

Subhi, Safa Nabeel & Yasin, Mohamed Subakir Mohd (2015). Investigating Study of an English Spelling Errors: A Sample of Iraqi students in Malaysia. *International Journal of Education and Research*. 3 (6). 235-246.