



تقييم كفاءة الرّسم الإملائي
لدى تلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسّط
Orthographic competence evaluation
in first year middle school

أ. أوّشيش كريمة[‡]

تاريخ الاستلام: 2021.01.27 تاريخ القبول: 2021.05.24

ملخص: نحاول في هذه الدراسة أن نقيّم كفاءة الرّسم الإملائي لدى تلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسّط بعد مسار تعليمي وتعلّمي تم فيه تطبيق مقارنة تعليميّة جديدة هي المقاربة بالكفاءات التي تقوم على مبدأ إدماج المعارف المكتسبة من مختلف النّشاطات اللغويّة لتحقيق الإنتاج المطلوب؛ وذلك من خلال اقتراح وضعيّة إدماجيّة ذات دلالة بالنسبة للتلاميذ، ثم دراسة إنتاجات التّلاميذ الكتابيّة وتحليلها وفق مؤشّرين هما: التّوظيف السليم لقواعد الكتابة واستخدام علامات الوقف باعتبارهما من المؤشّرات الدّقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي والتّعليمي عند التّلاميذ.

كلمات مفتاحيّة: كفاءة - الرّسم الإملائي - تقييم - مؤشّر الكفاءة - التّعليم المتوسّط.

Abstract: The purpose of this study is to evaluate the orthography competence by first-year college students. This evaluation is done after a teaching/learning process based on the

[‡]مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، البريد الإلكتروني : behalima@yahoo.fr (المؤلف المرسل).

competency approach, by which the knowledge acquired through all language activities is integrated for the production of a text. To achieve this goal, students are asked to produce texts in an integrative context which is meaningful to them. Written productions are then analyzed according to two criteria: the correct use of writing rules and the good use of punctuation. The choice of these two criteria is due to the fact that they are used in assessing students' level of performance and learning.

Keywords: competency; spelling; evaluation; criterion of competence; college

1. المقدّمة : تعتبر الكتابة من أهم الوسائل التي يتحقّق بها فعل التّواصل بين الأفراد والمجتمعات، ولإسهام في تحقيق هذه الوظيفة علينا إتقان مهارة رسم الكلمات والحروف وتوظيف علامات الوقف توظيفا سليما في وضعيات الكتابة؛ لأنّ الخطأ في ذلك يسبّب التّباس المعنى وتبيان الغرض المقصود من المكتوب.

لقد اهتمّت دراسات كثيرة في الوطن العربي بمجال تقصّي الأخطاء الإملائية وأسبابها عند المتعلمين في كل المستويات التّعليمية بما فيها مستوى التّعليم الجامعي وهذه البحوث رغم كثرتها واتّباع أساليب مختلفة للتخلّص من أسباب الأخطاء الإملائية إلا أنّ الخطأ موجود يعاني منه المتعلّم ويتذرّم منه المعلّم، وأجمعت معظم الدّراسات السابقة إلى أنّ استراتيجية تعليم المكتوب هي العامل الأساسي في تدني مستوى التّلاميذ في المهارات اللغوية والإملائية بصفة خاصّة.

فرغم اهتمام المناهج التّعليمية منذ المراحل الأولى من التّعليم بتعليم الكتابة الإملائية الصّحيحة والاعتناء بالخط الجميل إلا أنّ إشكالية ضعف المهارات الإملائية لدى التّلاميذ لا تزال قائمة؛ الأمر الذي يجعل كتاباتهم غير واضحة وغير مقروءة، وهذا لا يدل بالضرورة على عدم اكتساب التّلاميذ للمعارف الإملائية اللازمة للكتابة، فيمكن أن يكونوا قد اكتسبوها حينما مارسوا مختلف الأنشطة اللغوية، وإنّما تنتج عن عدم تمكّنهم



من تجنيد الموارد المعرفية المختلفة وتوظيفها بكيفية سليمة عندما تعرض عليهم وضعية من وضعيات الكتابة، في حين أنّ الكفاءة تتعلق بأداء التلميذ لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على تحرير النص المطلوب بإدماج ما يمكن إدماجه من التعلّقات والمهارات.

ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مدى إتقان التلاميذ بعد مرحلة تعلّمية معينة للمهارات الإملائية، ومدى استطاعتهم تسخيرها ودمجها لتحقيق الكفاءة المطلوبة؛ وذلك من خلال اقتراح وضعية إدماجية معينة، ثم دراسة إنتاجات التلاميذ الكتابية وتحليلها وفق مؤشرات التقييم الذي تخضع له هذه الوضعية، ولقد انصب اختيارنا على التوظيف السليم لقواعد الكتابة واستخدام علامات الوقف باعتبارهما من المؤشرات الدقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي والتعليمي عند التلاميذ.

2. الرسم الإملائي.

1.2 مفهوم الرسم الإملائي: الرسم الإملائي هو من أهم المهارات المتصلة بالتحليل وهو رسم الكلمات رسماً صحيحاً مع التمييز بين الحروف المتشابهة أو المتقاربة في الشكل فلا يختلط بعضها ببعض اختلاطاً يوقع القارئ في اللبس، حيث يكون رسم الرموز الكتابية متفقاً مع ما تواضع عليه أهل اللغة؛ أي بمراعاة القواعد الإملائية عند رسمها؛ ولذلك أثر في تمكين القارئ من قراءة الكلمات، وفهم الجمل وإدراك الغرض المقصود من المكتوب.

أمّا بالنسبة لنشاط الإملاء فهو "عملية تكسب المتعلمين القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة، أو في جمل واستخراجها من الذاكرة، كما حفظت بصورتها الصحيحة" (عطية، 2006، ص 228). فهو عملية يراد بها تنمية مهارة الكتابة وبالتالي الإسهام في تحقيق الوظيفة الأساسية للغة.

2.2 أهمية الرسم الإملائي وأهداف تعليمه: تبرز أهمية الرسم الإملائي في كونه الوسيلة الأساسية للتعبير الكتابي من حيث الصورة الخطية؛ لأنّ الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة وقد يقف حجر عثرة في فهم الجملة وتبيان المقصود منها" (كلوب، 2011 ص 25)

وعلى هذا الأساس فإنّ الغاية من تعليم الرّسم الإملائي هي تحقيق القدرة عند التّلاميذ على الكتابة السّليمة الخاضعة للقوانين والضّوابط المعروفة، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

- تدريب التّلاميذ على رسم الحروف رسماً صحيحاً مطابقاً لما اتفق عليه أهل اللغة من أصول فنيّة بحكم ضبط الكتابة؛
- تعويد التّلاميذ على الإنصات وحسن الاستماع، والاستيعاب وتذكّر صور الكلمات؛
- تعويد التّلاميذ على الدّقة والنّظام والانتباه، والنّظافة والترتيب وقوة الملاحظة؛
- تدريب التّلاميذ على حسن الخط وتنظيم ما يكتبون؛
- التّمرّس على السّرعة في الكتابة؛
- تنمية القدرة لدى التّلاميذ على تمييز الحروف المتشابهة نطقاً وكتابة؛
- تنمية القدرة لدى التّلاميذ على كتابة الحروف والألفاظ بشكل واضح ومقروء؛
- تدريب التّلاميذ على استخدام علامات الوقف؛
- تنمية القدرة لدى التّلاميذ على الفهم والإفهام مما يحقق الوظيفة الأساسيّة للغة؛
- توضيح الصّلة الوثيقة بين القواعد اللغويّة والإملائيّة فكلاهما وسيلة لضبط اللغة؛
- زيادة الثّروة اللغويّة لدى التّلاميذ من خلال ما يطلعون عليه من نصوص في درس الإملاء (رسلان، 2005، ص 143، 144).

3. علامات الوقف.

1.3 مفهوم علامات الوقف: تشكّل علامات الوقف "مجموعة من الرّموز والعلامات الاصطلاحية، التي توضع في المكتوب بين الجمل والكلمات ونهاية الفقرات؛ وذلك لتحقيق أغراض تتصل بعملية الفهم وإدراك المعاني والدلالات التي يطمح إليها القارئ من جهة، وعملية الإفهام التي يقصدها الكاتب" (الزياتي، 2009، ص 65). وهذا يعني أنّ استخدام علامات الوقف مهارة من مهارات الإملاء فهي "علامات مكتملة لحروف الكتابة، تدخل في ثنايا الكلام لتشير إلى أقسام الوقف وأنواعه ولهجات الإلقاء أو التّغيم العائدة إلى كل علامة من العلامات" (البقاعي، د س، ص 35).



2.3 مواضع علامات الوقف: تشمل علامات الوقف النقطه والنقطتان، والفاصلة والفاصلة المنقوطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب: الشرطتان، والقوسان، وعلامات التنصيص...، وتوظف في المواقف والمواضع الآتية:

النقطه: وتسمى الوقفة وتوضع في نهاية الجملة حين يتم معناها ويكتمل وتدل على وقف طويل.

الفاصلة: وتفصل بين الألفاظ المكونة لمعنى ما داخل الجملة، وتدل على الوقف القصير، وهي مناسبة لأخذ النفس.

الفاصلة المنقوطة: وتدل على الوقف وأطول نسبيا من الفاصلة وأقصر من النقطه، وتؤشر إلى أن الجملة لم تنته بعد وإنما ما تزال في حاجة إلى تفسير لوجود رابط منطقي بين السابق واللاحق من الكلام.

النقطتان: وتوضع هذه العلامة لإيضاح ما قبلها، وتدل على توقف بسيط.

علامات الاستفهام: وتوضع في نهاية كل جملة تدل على الاستفهام.

علامة التعجب: وتوضع في آخر جملة يعبر بها عن الانفعالات النفسية كالفرح والحزن والتعجب... (الزياتي، 2009، ص 67-74).

3.3 أهمية علامات الوقف وهدف تعليمها: تكتسي علامات الوقف مكانة هامة في مجال التحرير؛ لأنها توضع لتسهيل فهم النص المحرر وإدراك معناه، وتحول دون وقوع الالتباس والغموض. "فكل حذف أو تغيير لموضع هذه الرموز، قد يؤدي إلى تحوير وتحريف المعنى، أو إلى إفراغ الخطاب من محتواه" (البقاعي، د س، ص 66).

وتندرج علامات الوقف ضمن الموضوعات التي برمجتها المناهج التعليمية في نشاط الإلماء بهدف توظيفها في الإنتاج الكتابي وقراءة النصوص.

3. منهجية الدراسة.

1.3 عينة البحث: تنتمي العينة التي اعتمدها في تحرياتها الميدانية إلى نظام التعليم المتوسط الذي يدوم أربع سنوات والذي شرع في التطبيق له خلال سنة 2004. ولقد أخذت هذه العينة بطريقة عشوائية من الأقسام المدرسية بمتوسطتين بالجزائر العاصمة هما متوسطة عمر لاغا ببلدية بوزريعة التي نرزم إليها ب "م1"، ومتوسطة

وهيئة قبائلي ببلديّة سيدي امحمد التي نرّمز إليها بـ "م2"، وتتكون من تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، ويبلغ عدد أفرادها 151 تلميذا يتوزعون حسب المتوسّطين المذكورتين على أربعة أقسام بالشّكل الآتي: الجدول رقم 1: توزيع عدد التّلاميذ على المتوسّطات المعنيّة

اسم المؤسسة التّربويّة	عدد الأقسام	عدد التّلاميذ المفحوصين
م1	2	70
م2	2	81
المجموع	4	151

2.3 أداة البحث.

1.2.3 إعداد الاختبار التّحصيلي: باعتبار أنّ الكتابة نشاط إدماجي¹ يقوم

المتعلّم من خلاله بتحويل مختلف المعارف التي اكتسبها وتوظيفها لإنتاج شكل من أشكال الكتابة في وضعيات تواصلية جديدة، قمنا بإعداد اختبار تحصيلي تقترح فيه وضعيّة إدماجية ذات دلالة بالنسبة للتلاميذ²؛ قصد تقييم كفاءة الكتابة من خلال تقييم مؤشّرين³:

المؤشّر الأوّل: احترام القواعد الإملائيّة في تحرير النّص المطلوب.

المؤشّر الثّاني: توظيف علامات الوقف في تحرير النّص المطلوب.

وتم بناء هذا الاختبار على ما يفترض في التّلميذ تحقيقه من المهارات الإملائيّة بعد أن تلقى كما هائلا من المعارف المتعلّقة بالكفاءات المطلوبة، واستوفى أكبر قدر ممكن من البرامج المقرّرة. وكانت صياغتنا للوضعيّة التّعلّميّة بهذا الشّكل:

الجدول رقم 2: الوضعيّة التّعلّميّة الإدماجية

مؤشّر الكفاءة الذي يراد تقييمه	الكفاءة المستهدفة التي يتعلّق بها المؤشّر	تقديم الوضعيّة الإدماجية وصياغة السّؤال
--------------------------------	---	---



<p>الوضعية السند: تعرض منزلكم الذي يقع في إحد الأحياء الشعبيّة القديمة بالعاصمة إلى تشقق جدرانه وانهيار بعض الأجزاء منه نتيجة الأمطار الغزيرة.</p> <p>التعليمة: حرّر نصا لا يتجاوز الصّفحة تخبر فيه عن الوضعية التي آل إليها منزلكم والخطر الذي يهدّد حياة عائلتكم.</p>	<p>تحرير نص إخباري سليم</p>	<p>1. احترام القواعد الإملائيّة 2. توظيف علامات الوقف</p>
---	---------------------------------	---

2.2.3 تطبيقه على عينة الدراسة: بعد إعداد الوضعية الإدماجية تم الاتصال

بالمعلّمين للحصول على إذن وموعد لتطبيقها على أفراد العينة على أن ينجز النشاط الكتابي داخل القسم في ظرف ساعة من الزمن، وذلك في نهاية السنة الدّراسيّة 2017-2018، وبالتحديد في مرحلة المراجعة؛ أي بعد إتمام المقررات التّعليميّة، وذلك بعد مسار تعليمي يعود إلى مستوى التّعليم الابتدائي، ويفترض هنا أن يكون التّلاميذ قد تزودوا بالمهارات الإملائيّة المدروسة وتمرسوا على رسمها وتوظيفها في الإنتاج الكتابي.

3.3 منهجية تحليل المدونة اللغويّة: بعد الحصول على إنتاجات المتعلمين

شرعنا في قراءة الوثائق ودراستها، ولقد تمّت عمليّة تحليل المدونة اللّغويّة على أربع مراحل:

- استقراء كتابات التّلاميذ لتحديد درجة تحكّمهم التّلاميذ في توظيف القواعد الإملائيّة وعلامات الوقف في النصّ المطلوب إنتاجه؛ وذلك بمنح كل تلميذ نقطة أو علامة على عشرين (20) وهي النّقطة التي يعتمدها نظامنا التّعليمي في تقييم الاختبارات والفروض؛

- استقراء كتابات التّلاميذ لاستخراج كل الأخطاء المتعلّقة بذلك؛

- فرز الأخطاء وتصنيفها؛

- قياس تواتر كل صنف وتحديد نسبته المئويّة باحتساب عدد الأخطاء $100 \times$ على عدد التّلاميذ؛ وذلك بهدف رصد ما هو شائع منها؛

- تحليل هذه الأخطاء ومحاولة تفسير عوامل إحداثها وفق المعطيات المتوقّرة.

4. عرض نتائج تحليل المدونة: قبل عرض نتائج التّقييم نذكّر مرة أخرى بأنّ

الرّسم الإملائي وعلامات الوقف هي من المعارف التي تدمج في نشاط الكتابة، وعلى هذا الأساس سنركز على مدى قدرة التّلاميذ على توظيف تعلّماهم المتعلقة بهذه المهارة في وضعيّة الكتابة المطلوبة منهم.

1.4 النتائج الخاصّة بالموثّر الأول: احترام القواعد الإملائيّة في تحرير النّص

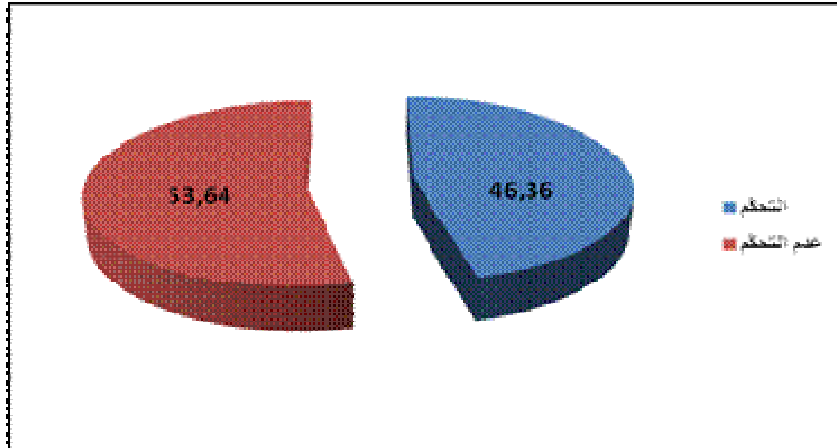
المطلوب.

الجدول رقم 3: النتائج الإجماليّة الخاصّة بتوظيف القواعد الإملائيّة

التّحكم		عدم التّحكم	
العدد	%	العدد	%
70	46.36	81	53.64

ولتمثيل هذه النّتايج نقدم الرّسم البياني الآتي:

الشّكل 1: النسب المئويّة المسجلة في نتائج الموثّر الأول





حصل المؤشر المتعلق برسم الوحدات اللغوية رسماً إملائياً صحيحاً على نسبة تحكم قدرت بـ 46.36% في مقابل نسبة إخفاق بلغت 53.64%، وهذا يعني أنّ أغلب أفراد العينة لم يتمكنوا من كتابة نصوص خالية أو تكاد تخلو من الأخطاء الإملائية ورجعت أخطاؤهم خاصة إلى:

- الخلط في رسم بعض الحروف المتقاربة من حيث النطق؛
 - أخطاء في رسم الهمزة في مختلف مواضعها؛
 - الخلط بين همزة الوصل والقطع؛
 - الخلط بين رسم التاء المفتوحة والمربوطة؛
 - الخلط في رسم المد القصير والمد الطويل؛
 - الخلط بين الضاء والضاد.
- وفيما يأتي الجدول الذي يجسد ذلك:

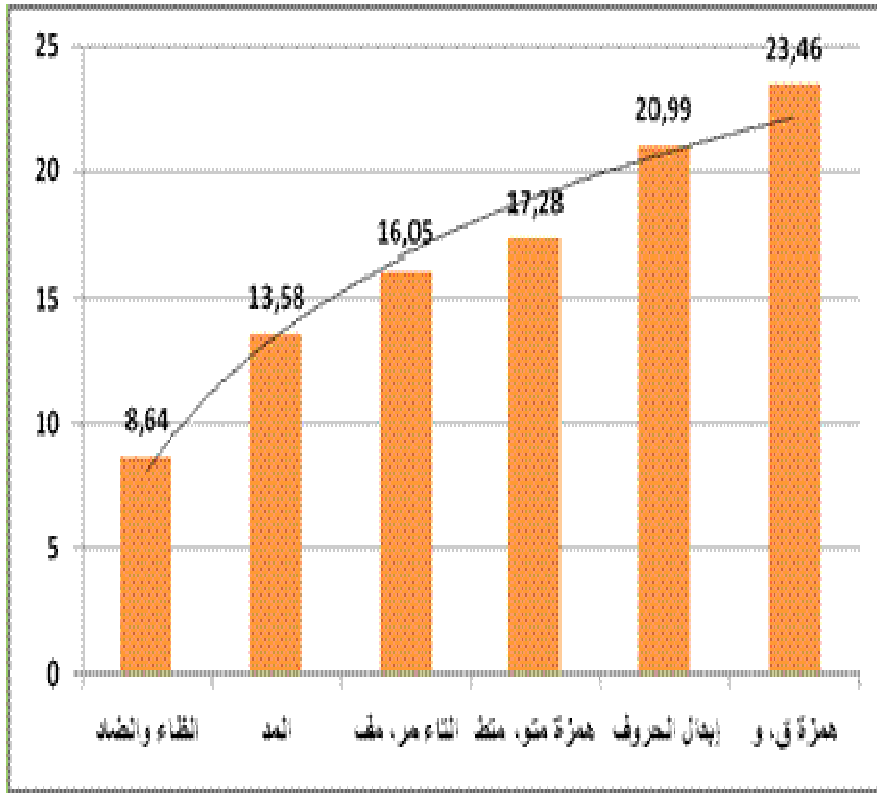
الجدول رقم 4: أنواع الأخطاء الإملائية

نوع الخطأ	العدد	%
همزة القطع والوصل	19	23.46
إبدال الحروف	17	20.99
رسم الهمزة المتوسطة والمتطرفة	14	17.28
رسم التاء المربوطة والمفتوحة	13	16.05
حذف المد وزيادته	11	13.58
رسم الضاد والطاء	7	8.64

يتّضح من النّتائج المسجلة في الجدول أعلاه أنّ أكثر الأخطاء الإملائيّة شيوعاً لدى التّلاميذ تكمن في حذف همزة القطع وإثبات همزة الوصل؛ حيث بلغت نسبة الخطأ فيها 23.45% وفي المرتبة الثّانية جاءت أخطاء إبدال الحروف بنسبة 20.99%، ثم أخطاء رسم الهمزة المتوسّطة والمتطرفة بنسبة 17.28%، وبعدها رسم النّاء المربوطة عوض المفتوحة والمفتوحة عوض المربوطة بنسبة 16.05% تليها أخطاء تقصير الحركات الطّويلة وإطالة الحركات القصيرة بنسبة 13.58%، وأخيراً الخلط بين الظّاء المشالة والضّاد غير المشالة بنسبة قليلة قدرت بـ 8.64%.

ولتمثيل هذه النّتائج نقدم المخطط البياني الآتي:

الشّكل 2: النّسب المئويّة للأخطاء المرتكبة



2.4 تحليل الأخطاء الإملائيّة المرتكبة: حذف همزة القطع وإثبات همزة الوصل



بلغت نسبة التلاميذ الذين أخطأوا في رسم همزة القطع والوصل 23.45%، وهي أعلى نسبة سجلت في أخطاء الرسم الإملائي، مثلما ذكرنا سابقاً، وهذه نماذج من أخطائهم:

"نحن نعيش في حالة مأساوية".

"نتيجة الأمطار الغزيرة التي اجتازت العاصمة".

"تسبب ذلك في تسرب مياه الأمطار الى المنزل".

"إن نسبة الرطوبة المرتفعة قد اثرت على الكبار والصغار".

"أخبركم بعدم وجود أدنى الشروط الضرورية".

"فقد تشققت الجدران وانهارت الشرفات المطلّة على الشارع".

يدلّ هذا النوع من الأخطاء أنّ التلاميذ لا يفرقون بين الألف والهمزة؛ إذ يعتبرون أنّهما حرفاً واحداً وأنّ الهمزة تابعة في الرسم الإملائي للألف؛ لذلك نجدهم يهملون رسم الهمزة أو العكس يرسمونها على الألف سواء أكانت همزة قطع أم وصل. (بشير 2001-2002، ص121).

ولعلّ السبب في وقوع التلاميذ في مثل هذا الخطأ يعود إلى أنّهم يكتبون ما ينطقون أو إلى جهلهم للقاعدة أو إلى قلة تدريبهم على هذه المهارة بالتدريبات اللازمة التي من شأنها ترسيخ هذا الرسم في أذهانهم.

إبدال الحروف: بلغت نسبة التلاميذ الذين قاموا بكتابة حرف بدل آخر 20.98% خاصةً وأنها تنطق بنفس الكيفية التي تنطق بها في العامية؛ كرمس الدال دالا، والصاد زايا، والصاد سينا، وهذه بعض الأمثلة التي تجسد ذلك:

"يهمني ان اشرح لكم الحالة المزريّة التي اعيشها وأهلي بمنزلنا الدّي يكاد ينهار من شدة الامطار".

"ارجو منكم أن تسهموا في الحضور لرأيتم **الحادث** الذي يعيشه المأساوي اهل هدا الحي".

"لدا نطالب السلطات المعنيّة التّدخل وبأسرع وقت ممكن لتجنب الكارت".

"وهذا دار بصحتي الشّخصيّة وبقية العائلة ولا يمكننا البقاء في هذا البيت في فصل الشّتاء بكامله".

"في انتدار تسليمكم هذا السّكن في أقرب الأجال".

"كما اننا نعيش في رطوبة والبرد القارص ممّا سبّب مرضنا بالرّبو".

"فقد صرنا من دون صقف يأوبنا ولا جدران تصطرنا".

يظهر من خلال هذه التّماذج أنّ التّلاميذ وقعوا في خلط كبير أثناء كتابة بعض الحروف المتشابهة بسبب التّقارب الصّوتي الموجودة بينها في المخارج والحروف واشتراكها في صفة من الصّفات (الهمس أو الجهر أو التّفخيم)⁴، ممّا انعكس على إنتاجاتهم الكتابيّة في شكل أخطاء إملائيّة، فكتبوا التّاء بدل الثّاء، والدّال بدل الذّال والضّاد بدل الطّاء، والدّال بدل الضّاد، والصّاد بدل السّين، وهذا ناتج أساسا عن:

1- تأثر التّلاميذ بمحيطهم اللغوي حيث تؤدي هذه الحروف بهذه الكيفيّة، فهي تتطق نطقا غير صحيح لعدم وجودها في لغة المنشأ⁵. وللإشارة فإنّ خاصيّة إبدال الحروف هذه وجدت أيضا في كلام العرب قديما، ويسمى روم الحركة (الإشارة إليها بصوت خفيّ) واختزالها وتقريب حرف من حرف، وقد روى لنا ابن جنّي ما وقع في كلامهم من ذلك إذ يقول: "ومن ذلك أن تقع السّين قبل الحرف المستعلي فتقرّب منه بقلبها صادًا على ما هو مبين في موضعه من باب الإدغام وذلك كقولهم في سقت صُقت. وفي السّوق الصّوق، وفي سبقت، صبقت... ومنه تقريب الحرف من الحرف نحو قولهم في مصدر مزدر، وفي التّصدير التّزدير... فلما سكنت الصّاد فصعفت به وجاورت الصّاد- وهي مهموسة -الدّال- وهي مجهورة فُرّبت منها بأن أُشمت شيئا من لفظ الرّاي المقاربة للدّال بالجهر" (ابن جنّي، د س، ص 142-144).

2- إهمال المناهج الدّراسيّة للتدريب على الجانب الصّوتي، فلم نجد أي أثر يذكر في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة للجانب الصّوتي الذي يتمثّل في تصحيح نطق التّلاميذ وتدريبهم على الأداء الصّحيح والسّليم لمخارج الحروف، في حين أنّ تدعيم المهارات اللغويّة عند التّلاميذ هو عامل مساعد لتعلم غيرها من المهارات اللغويّة الأخرى، وعليه فإنّ التّركيز على تعليم النّظام الصّوتي والأداء الصّحيح لمخارج الحروف أمر ضروري خاصّة في المراحل الأولى من التّعليم.



رسم الهمزة المتوسطة والمتطرفة: لقد ارتفعت نسبة الخطأ في رسم الهمزة المتوسطة والمتطرفة إلى 17.28% محتلة بذلك المرتبة الثالثة، ويفسر ذلك بصعوبة هذه الظاهرة الإملائية التي تخضع لقواعد معينة ترتبط بحركتها وحركة ما قبلها، أو بنقص في الممارسة اللغوية قراءة وكتابة فضلا عن عدم إلمام بعض المتعلمين بالظواهر الإملائية التي درسوها في المرحلة الابتدائية. وفيما يأتي الأمثلة التي توضح ذلك:

"الوضع المزري الذي جعل منزلنا ملجء الظروف المعيشية الملائمة"
 "ولهذا حررت شكوى وأرجو أن تقرء الشكوى"
 "إن الظروف التي نعيش فيها أنا وعائلي خطيرة جدا".
 "إذا أردتم حضراتكم المجيئ ورابة ذلك بأنفسكم".
 "ترجو منحنا سكناً اجتماعياً لاق بسبب التشققات والانهيارات التي حدثت في منزلنا".

رسم الناء المربوطة والمفتوحة: تبين لنا من خلال نتائج التحليل أن التلاميذ أيضا يخلطون بين الناء المربوطة التي ترسم بها الأسماء والناء المفتوحة التي ترسم في الأفعال، فيكتبون الأسماء بالناء المفتوحة والأفعال بالمربوطة مما يدل على ضعف هذه المهارة الذي يعتمد فيها التلميذ على اللفظ دون المعنى. وجاءت أخطاؤهم كالاتي:

"ترجو تحسين وضعنا بإعادة بناء وترميم هذا المنزل".
 "ترجوا منكم أن ورأيت حالتنا الميئوس منها".
 "فمنزلنا تشققت جدرانها وانهارت بعض الأجزاء منه".
 "إن شرفة البيّة والجدران بدأتنا بالسقوط".
 "أحيطكم علما بالوضع الذي آله إليه عمارة من حيننا".
 "وذلك نتيجة الأمطار الغزيرة التي تساقطة في الآونة الأخيرة"

تدل هذه الأخطاء على ضعف تأسيس هذه المهارة الإملائية لدى التلاميذ بسبب عدم استيعابهم للقاعدة مع العلم أن ظاهرة الناء المربوطة والمفتوحة مبرمجة في التعليم منذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي وتكرر ذلك خلال السنوات الموالية، ورغم ذلك فلا يزال التلميذ لا يفرق بين رسم الناء في الأفعال ورسمها في الأسماء نتيجة لعدم

تفريقه بين الاسم والفعل. وقد يعزى ذلك لحدوث لبس لدى التّلاميذ نتيجة عمليات الإدراك البصري والسمعي المتقاربة بين الرّسم العام للكلمات المنتهية بهذه الحروف. **إطالة الحركات القصيرة وتقصير الحركات الطويلة:** وتجسّدت أخطاء التّلاميذ في حذف حرف المد (ألف) من بعض الكلمات وإضافته في البعض الآخر، ونورد فيما يأتي أمثلة من أخطائهم:

"وأطلبوا من سيادتها أن توفر لنا المسكن قبل حلول فصل الشّتاء القادم".

"لذا أطلب منكم أن **تعينوناني**".

"بعد سقوط الأمطار **الغازيرة** في السّابق بدأ ينهار بيتي".

"فنحن كلنا مرضى لأنّ الامطار تدخل من **الشّقق**".

"يتعرض منزلنا إلى تشقّق جدرانها ودخول **الأمطر** في فصل الشّتاء".

"فقد **انشقت** الجدران وتزيدت نسبة الرّطوبة في البيت".

ويدل هذا النوع من الخطأ على اضطراب التّلميذ في إدراك المد القصير والمد الطّويل في بعض الكلمات، وقد يرجع ذلك: إلى ضعف في تدريس هذه المهارة أو قلة التّدريب عليها، أو عدم قدرة التّلميذ على استدعاء شكل الحرف من الذاكرة، واعتماده على اللفظ الذي يوقعه في الخطأ نتيجة اعتمادهم على حاسة التّمييز السمعي في الكتابة وتعودهم على المنطوق، وعدم تركيزهم على التّدكّر البصري، أو إلى بعض عيوب الكتابة العربيّة الخاصّة بالحروف التي تلفظ ولا تكتب (بشير، 2001-2002 ص 106).

رسم الضّاد والظّاء: وقع بعض أفراد العينة المفحوصة وكانت نسبتهم قليلة 8.64% في الخطأ عند رسم الظّاء المشالة والضّاد غير المشالة بسبب عدم قدرتهم على التّمييز بين صور هذين الحرفين أو إلى عدم النّطق السّليم لهما من قبل المعلّم وهذا النوع من الخطأ قد نجده حتى في مستويات التّعليم المتقدمة. وفيما يأتي بعض الأمثلة التي تجسد ذلك:

"وهو وضع يحول دون **الصّروف** المعيشيّة الملائمة للسّكان".

"فقد تزايدت نسبة الرّطوبة في البيت وتهدمت جدران **بعظ** الشّرفات".

"انهارت بعض الأسقف الهشة **بالإضافة** على انقطاع التيار الكهربائي".



"فقد تشققت الجدران في معظم الغرف وتهدمت بعض الشرفات".

"تكسرت بعض أجزاء من الأرضية".

" خلفت الأمطار الغزيرة التي تساقطت أطرارا على منزلنا".

أما بقیة المهارات الإملائیة، فقد جاءت بنسب قليلة لا يمكن إدراجها كأخطاء شائعة

لدى التلاميذ مثل رسم التتوين، ورسم الألف المقصورة والممدودة...

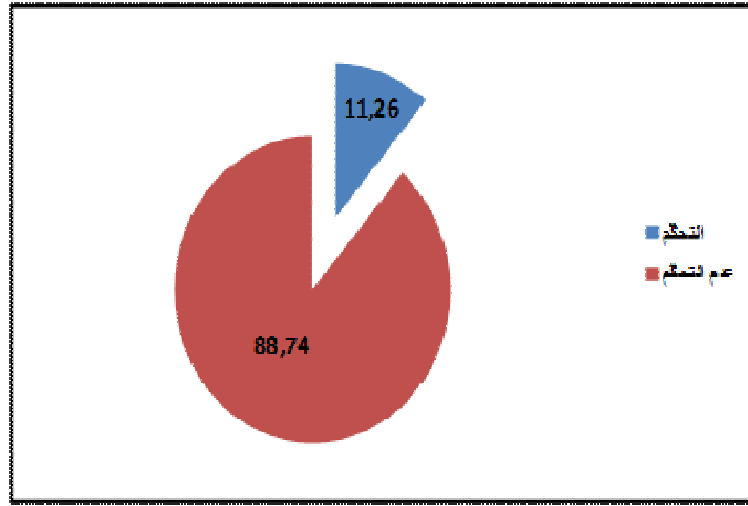
3.4 النتائج الخاصّة بالمؤشّر الثّاني: توظيف علامات الوقف في تحرير النّص المطلوب.

الجدول رقم 4: النتائج الإجماليّة الخاصّة بتوظيف علامات الوقف

التّحكم		عدم التّحكم	
العدد	%	العدد	%
17	11.26	134	88.74

ولتمثيل هذه النّتائج نقدم الرّسم البياني الآتي:

الشّكل 3: النّسب المئويّة المسجّلة في نتائج المؤشّر الثّاني



حقّق المؤشّر المرتبط بتوظيف علامات الوقف في النّص المنتج نسبة جد ضئيلة بلغت 11.26% مقابل نسبة إخفاق كبيرة قدرت بـ 88.74% مما يدل على أنّ أغلبيّة التّلاميذ أظهرت عدم اهتمامهم بتوظيف علامات الوقف أثناء الكتابة؛ إذ أهملها الكثير منهم إهمالا تاما، فوردت نصوصهم خاليّة منها إذا استثنينا في ذلك بعض التّلاميذ الذين اکتفوا بوضع النّقطة في آخر الفقرة أو في نهاية النّص؛ الشّيء الذي أظفى على كتاباتهم نوعا من اللّتبّاس والغموض في المعنى، وصعّب علينا إدراك علاقات الكلمات



والجمل بعضها ببعض وتبيان علاقتها الإعرابية والمعنوية، ومعرفة نهاية الكلام من بدايته. وفيما يأتي النماذج التي تمثل ذلك:

النموذج رقم 1: "كلنا نعلم أنّ في هذه السنوات الاخيرة كثرت الأمطار الغزيرة التي اجتاحت كل أرجاء العاصمة وتسببت في تشقق منزلنا وانهيار جدرانه فتشقق البلاط لذا أصبح علينا احترام قوانين صعبة للمشّي داخل المنزل وعدم الارتكاز على الجدران فحالتنا صعبة"

النموذج رقم 2: "يؤسفنا أن أبلغكم أنّ منزلنا يتعرض للانهيار بسبب الأمطار الغزيرة التي اجتاحت العاصمة في الآونة الأخير ويعرضه للسقوط في أية لحظة ممّا سيخلف أضرارا بليغة كما أننا لا نستطيع الإقامة فيه فهذا يعرضنا للخطر" ويمكن أن نعلّل هذا الإخفاق بنقص اهتمام المناهج التعليمية بتعليم هذا الجانب الذي يشكّل جزءاً من الكفاءة النصّية، ممّا جعل المعلّم يعتبر الأمر ثانويًا فهي مجرد علامات شكلية، وهذا ما لاحظناه خلال معاينتنا للعملية التعليمية التعليمية، فهو لا يحمل التلاميذ أثناء مطالبتهم بتحرير نص على توظيف علامات الوقف توظيفًا سليماً ولا يأخذ في الحسبان هذا المؤشر أثناء التقييم والتصحيح، مع أنّها؛ أي علامات الوقف تساعد على تبسيط عملية الفهم وإيضاح معنى العبارات وتنظيم الكتابة وتنسيقها والربط بين أجزائها وتوجيه الخطاب "فهي في النص المكتوب تقوم مقام تنعيم الكلام وما يصحبه من إشارات" (فضل الله، 2003، ص 127).

5. عرض نتائج الدراسة وتقديم المقترحات: بينت لنا النتائج التي أسفرت عنها الدراسة من خلال الأرقام المحصّل عليها عدم قدرة معظم أفراد العينة على احترام القواعد الإملائية المتعلقة بـ:

- رسم همزة القطع والوصل؛
- رسم الحروف المتشابهة نطقاً؛

- رسم الهمزة المتوسّطة والمتطرفة؛
 - رسم النّاء المربوطة في الأسماء؛
 - رسم النّاء المفتوحة في الأفعال؛
 - رسم المد الطّويل والقصير؛
 - رسم الظّاء والضّاد.
- **وضع علامات الوقف:** وتشير هذه التّنائج إلى وجود ضعف ملموس في التّمكّن في مهارات الأداء الكتابي وفي إدماج التّعلمات التي تستدعيها الوضعية الكتابيّة. وقد يعود ذلك إلى جملة من الأسباب التي نوجزها فيما يأتي:
1. اعتماد التّلميذ على حاسة التّمييز السّمي في الكتابة وهذا ما ظهر خاصّة في أخطاء المد وزيادته، وهو دليل على أنّ التّلميذ يترجم ما يسمعه من أصوات ولا يستند في ذلك على التّذكر البصري.
 2. صعوبة بعض القواعد الإملائيّة وتعدّدها خاصّة منها المتعلقة برسم الهمزة واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة.
 3. النّطق الخاطئ لبعض الحروف خاصّة المتقاربة في الأصوات والمخارج وكتابتها كما تنطق في لغة المنشأ.
 4. ارتباط بعض المهارات الإملائيّة كرسم الهمزة بقواعد النّحو العربي؛ إذ يتطلّب من التّلميذ أن يكون ملماً بقواعد النّحو العربي ليتمكن من الرّسم الصّحيح للهمزة المتطرفة والمتوسّطة.
 5. اقتصار تركيز قواعد الإملاء في التّدريس على الهمزات والألف اللينة دون الاهتمام بالظواهر الإملائيّة الأخرى كالمد والتّثوين وإبدال الحروف المتقاربة وقلب الحركات والوقف وغيرها.
 6. قلة التّدريبات التي تعمل على ترسيخ الظواهر الإملائيّة في أذهان التّلاميذ فعندما قارنا بين حصص عرض الدّروس وجدنا أنّ حظ التّطبيق ضئيل إذا قورن بمرحلة العرض، وعلى هذا الأساس وجدنا أنّ التّمارين التي تجرى في القسم عددها لا يتعدّى الواحد أو الاثنين فقط. ويرجع السّبب في ذلك إلى أنّ المناهج التّعليميّة لم تخصص



زمنًا كافيًا للتدريبات اللغوية التي تعمل على ترسيخ المهارات الإملائية في أذهانهم وتوظيفها كتابة.

7. نقص في الوقت المخصص لتقويم كتابات التلاميذ؛ حيث لا حظنا أثناء معاينتنا للعملية التعليمية التعلمية أن حصة التقويم أو التصحيح تأتي مرة واحدة بعد كل ثلاث وحدات تعليمية، وعلى المعلم اختيار الموضوع المراد تقويمه بمعونة التلاميذ، وغالبا ما يقع الاختيار على الموضوع الأخير، وقد يغفل المعلم هذه الساعة التصحيحية نهائيا بغية إنهاء البرنامج.

8. عدم الاهتمام بأخطاء التلاميذ الإملائية في المواد الأخرى التي تدرّس بالعربية. أما بالنسبة لإخفاق التلاميذ في توظيف علامات الوقف في كتاباتهم، فهذا يعود إلى افتقار المناهج الدراسية وإلى الطريقة التي تكسب التلاميذ هذه الكفاءة واكتفائها بإبرازها كأهداف تعليمية لا غير وهي أن يوظف التلميذ علامات الوقف في إنتاجه الكتابي وفي قراءة النصوص (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص20).

وفي ضوء هذه النتائج نقدم المقترحات الآتية:

- التركيز على جانب التدريب والتطبيق والممارسة المستمرة للمهارات الإملائية؛ لأن العمل الاكتسابي للغة "يكاد يكون كله تمرسا ورياضة مستمرة كلما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي وقويت الملكة" (الحاج صالح، 2007، ص186). ولهذا يجب أن يكون قسطها من الدراسة أوفر بكثير من حصة العرض والإيصال؛

- العناية الكافية بحصة التصحيح والتقويم وإشراك التلاميذ في تقويم أخطائهم الإملائية؛

- إدراج بعض الدروس التي تتعلق بها الأخطاء المرتكبة في المقررات الدراسية؛

- إدراج درس الأداء الصوتي في البرنامج كدرس تطبيقي قائم بذاته، ويعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف والظواهر الصوتية العربية؛

- حمل المتعلمين على استذكار القاعدة الإملائية وتوظيفها أثناء الكتابة؛

- حث المتعلمين باستمرار على توظيف علامات الوقف في كتاباتهم، والاهتمام بتنظيم محتوياتها وتنسيق شكلها وفق نمطها ونوعها؛

- محاسبة التّلاميذ على أخطائهم الإملائيّة في جميع المواد التي تدرس بالعربيّة؛
- تدعيم تعليم الإملاء والتّدريب عليه بالوسائل السّمعية البصريّة لما لهذه الوسائل من فوائد كثيرة على عمليّة التّعليم؛ لأنّ العمل التّريخيّ الفعّال يتوقّف على الرّبط بين ما تسمعه الأذن من الخطاب، وما تبصره العين من الأحوال التي يتعلّق بهذا الخطاب؛
- حثّ التّلاميذ على الإكثار من المطالعة والقراءة؛ فلتنميّة ملكة الكتابة الصّحيحة يجب على التّلميذ أن يتعود على القراءة والمطالعة، فمن يقرأ بشكل صحيح سيكتب بشكل سليم، ومن لا يقرأ بشكل صحيح، فلن يتعلم الكتابة بشكل سليم؛
- إدراج الحصّة التّقويميّة في الحجم السّاعي الأسبوعي المقرر بتخصيص حصّة تقويميّة لكل عمل أسبوعيّ ينجزه التّلميذ، وإشراكهم في تقييم أعمالهم وتصحيح أخطائهم؛

ويمكن إجراء الحصّة التّقويميّة باتّباع الخطوات الآتيّة:

- يذكّر المعلّم تلاميذه بموضوع وضعيّة الكتابة؛
- يقدّم ملاحظاته العامّة؛
- يوضّح للتّلاميذ أن الوقوع في الخطأ لا يدل على ضعفهم، بل هو أمر حتمي لا يمكن تفاديّه، فهو فرصة تتيح للمعلّم الرّجوع إلى بعض الدّروس التي لم تثبت بعد في الأذهان؛
- يبدأ المعلّم الحصّة بكتابة مجموعة من الجمل التي تتضمّن الأخطاء الإملائيّة الشّائعة بين التّلاميذ والتي تدخل في باب واحد (باب رسم الهمزة المتوسّطة والمتطرفة) على سبيل المثال؛
- تقرأ الجمل من قبل المعلّم؛
- يطالب التّلاميذ بقراءتها قراءة صامتة والتّمعن فيها؛
- يحمل التّلاميذ على اكتشاف أخطائهم بأنفسهم بالمساءلة خطأً بخطأً وجملّةً بجملّةً بمساعدة المعلّم؛
- يناقش التّلاميذ في الخطأ حتى يفهموا الصّواب، ويدركوا سبب الخطأ؛
- يطالب التّلاميذ بالاستحضار الدّهني للظاهرة الإملائيّة المدروسة المتصلة بالخطأ الذي ارتكب؛



- تُشرح الظاهرة الإملائية المستحضرة من جديد بإعطاء أمثلة أخرى؛
- تُصحح الأخطاء الواردة في كل الجمل على السبورة من قبل التلاميذ، وتُنقل على الكراريس "فلا خير في تصويب خطأ لا يقف التلميذ على سببه، ولا في تصحيح لا يقوم بكتابتة" (سيد عبد العال، د س، ص 123)؛
- يُطالب التلاميذ بإنشاء جمل أخرى على نفس المنوال بهدف ترسيخ القاعدة الإملائية المتعلقة بالخطأ في الأذهان، وتبيان كيفية التقيد بها عندما تجابههم وضعية من وضعيات الكتابة؛
- وفي المرحلة الأخيرة من الحصّة التقييمية توزّع الوثائق على التلاميذ ليقوموا بتصحيح أخطائهم تصحيحا ذاتيا داخل القسم وتحت إشراف المعلم؛

5. خاتمة: سعت هذه الدراسة إلى كشف مدى قدرة تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط بعد مرحلة تعليمية معينة، من توظيف التعلّات المتعلقة بقواعد الكتابة في وضعية من وضعيات التّواصل المكتوب؛ وذلك من خلال دراسة إنتاجات التلاميذ الكتابية وتحليلها تحليلا علميا وفق مؤشرين دقيقين: هما احترام القواعد الإملائية واستخدام علامات الوقف في تحرير النص المطلوب، حيث حددنا درجة تحقق الكفاءة أو عدم تحققها لدى كل تلميذ بالنسبة لكل مؤشر.

ولقد أظهرت لنا نتائج التحليل الإحصائي أنّ أغلبية التلاميذ لم يتخطوا عتبة التّحكم في أي مؤشر من مؤشرات التّقييم المعتمدة، مما يدل على أنّ كفاءتهم في الرّسم الإملائي لا تزال محدودة، فهي تحتاج إلى دعم وبناء وتطوير وتمرس، ثم إنّ إخفاق التلاميذ في تحقيق هذه الكفاءة لا يدل بالضرورة على عدم اكتسابهم للمعارف اللازمة لذلك، وإنّما تنتج عن عدم تمكّنهم من توظيف التعلّات ودمجها بكيفية سليمة في وضعيات الكتابة.

6. قائمة المراجع: 6

- أبو الفتح عثمان ابن جنّي (دس)، الخصائص، ج2، تحقيق محمّد علي النّجار، دار الهدى للطباعة والنّشر، بيروت-لبنان.
- إيمان البقاعي (د، س)، المتقن، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، مطبعة باسيل، دار الزّائب الجامعيّة، بيروت-لبنان.
- بشير حوريّة (2001-2002)، المكتوب في المدرسة الأساسيّة، تحليل إنشاءات تلاميذ الطّور الثّاني، دراسة وصفية تحليليّة طويلة، بحث قدم لنيل درجة الماجستير، قسم اللغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب واللغات، جامعة الجزائر، الجزائر.
- عبد المنعم سيد عبد العال (د س)، طرق تدريس اللغة العربيّة، القاهرة، دار غريب للطباعة والنّشر، ص 123.
- عز الدين الزّياتي (2009)، ديداكتيك تقنيات التّعبير الكتابي والتّواصل ط1 دار القلم للطباعة والنّشر والتّوزيع، الرّباط-المغرب.
- عبد الرّحمان الحاج صالح (1997)، الفونولوجيّة في سلسلة: مدخل إلى علم اللسان الحديث، الباب الثّاني في المذاهب والنّظريات اللسانيّة الحديثة، مجلة "اللسانيّات"، مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لترقيّة اللغة العربيّة، الجزائر، العدد7.
- محمّد رجب فضل الله (2003)، عمليات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها، ط1، عالم الكتب، القاهرة-مصر.
- محسن علي عطية، (2006)، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربيّة ط1 دار الشّروق للطباعة، عمان-الأردن.
- مصطفى رسلان (2005)، المهارات القرآنيّة والكتابيّة، النّظرية والتّطبيق ط1، دار الشّروق للطباعة والنّشر، كليّة التّربيّة جامعة عين شمس.
- فتحي سلمان كلوب (2011)، الأخطاء الإملائيّة الشّائعة في الأداء الكتابي لدى تلاميذ الصّف السّادس بغزة وخطة مقترحة للعلاج، مجلة الزّيتونة، كليّة الزّيتونة للعلوم والتّربيّة، تونس، العدد 1، 2.
- وزارة التّربيّة الوطنيّة، اللجنة الوطنيّة للمناهج (2003)، مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر.



8. هوامش:

¹ فهو يتيح بالإضافة إلى اكتساب قدرات شتى، إدماج المعارف المكتسبة خلال كل النشاطات اللغوية التي لم تعد وحدات منفصلة، بل أصبحت تشكل كيانا واحدا يخدم بعضها البعض.

² لها معنى في حياة التلاميذ اليومية وتشبه المواقف التواصلية التي تعترضهم.

³ مؤشر الكفاءة هو العلامة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكْتساب، والمقياس الذي يترجم مدى تحكّم المتعلم في الكفاءات المكتسبة.

⁴ تتدرج هذه الأخطاء في مستوى الحروف الناتج عن تركيب الصفات والمخارج التي لها حدّ إجرائي تحدّد به بنقابل بعضها البعض، فكل حرف عربي ينتج عن مخرج وصفة ينظر: مصفوفة النظام الصوتي العربي في زمان سيبويه: عبد الرحمان الحاج صالح، الفونولوجية في سلسلة: "مدخل إلى علم اللسان الحديث"، الباب الثاني في المذاهب والنظريات اللسانية الحديثة "اللسانيات"، مجلة في علم اللسان البشري، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية 1997، العدد 7، ص 30.

⁵ ومن أمثلة ذلك: نطق الناء تاء كقولهم (تقيل) في (ثقل)، (تلج) في (تلج)، (تلاتة) في (ثلاثة)، (التوم) في (التوم)، (متقف) في (متقف)...

- نطق الذال دالا كقولهم (هدا) في (هذا)، (الدل) في (الدل)، (الذهب) في (الذهب)....

- نطق الضاد طاء كقولهم (بيط) في (بيض)، (مريط) في (مريض).... (وليس عاما).

- نطق الظاء ضاء كقولهم (الضل) في (الظل)، (الضلام) في (الظلام)، (الضهر) في (الظهر) (العظيم) في (العظيم)....

