



تعليمية الإملاء في المرحلة الابتدائية في ضوء المقاربة النصية
دراسة نظرية تطبيقية إجرائية

Spelling Instruction in Primary Education in Light of the Textual
Approach: A Theoretical, Applied, and Procedural Study

حافظ هايج

جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة (الجزائر)، hafed.sayah@univ-bba.dz

ملخص

تطوّرت الدراسات النصّية محاولة الدخول إلى عالم النص، للكشف عن أسرارهِ وإبراز نصّيته من خلال دراسة التّصوص في ضوء سياقاتها الداخلية والخارجية. وتميّزت هذه الدراسات عن غيرها التي سبقها بتجاوز الجملة باعتبارها وحدةً أساسيةً للتحليل. والمقاربة النصّية باعتبارها وليدةً لسانيات النّص تأصيلاً وتأويلاً، وباعتبارها أيضاً اختياراً بيداغوجياً اعتمد في تعليمية اللّغة، يقوم هذا المنهج على توظيف النّص من أجل تعليم اللّغة العربية وتعلّمها عن طريق كتابة النّص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل هذه المقاربة أيضاً على تحقيق جملة من الكفاءات مثل كفاءة الكتابة والقراءة والإملاء وغيرها من الكفاءات الأخرى، وبها يتم تفكيك النّص إلى المستويات اللّغويّة الصّوتية (الفونولوجية) والصّرفية والتّركيبية والدّلالية والتّداولية، وكشف الخلفيات والمؤشرات السياقية الاجتماعية والتّاريخية الكامنة في جينات النّص المُملَى والمكتوب. نحاول في هذا البحث أن نقف عند أبرز مفاهيم المقاربة النصّية وحدودها، وعن أثر منهج المقاربة النصّية في اكتساب المتعلّم للكفاءات النصّية، وتسليط الضوء عليها في مرحلة من المراحل التعليمية وهي المرحلة الابتدائية، وفي نشاط محدود من الأنشطة التي يفترض أنّها تستعملها، نشاط

الإملاء كونه النشاط الذي تطبق فيه كل المكتسبات اللغوية الأخرى من وجهة نظر تطبيقية واقعية. فما هو واقع تعليم الإملاء وفق المقاربة النصية في المرحلة الابتدائية في الجزائر؟ وهل هناك تناسب بين نشاط الإملاء ونصوص الكتاب المدرسي من جهة، والنشاطات اللغوية الأخرى في الكتاب من جهة أخرى؟...

كلمات مفتاحية: المقاربة النصية؛ المرحلة الابتدائية؛ نشاط الإملاء؛ النص؛ اللغة؛ المعلم والمتعلم.

Summary:

The field of textual studies has evolved as an attempt to delve into the world of the text, uncover its secrets, and highlight its textual nature through the study of texts in light of their internal and external contexts. These studies have distinguished themselves from previous approaches by surpassing the sentence as the basic unit of analysis. The textual approach, as a branch of linguistics, both roots and interprets the text. It is also considered a pedagogical choice adopted in language education. This approach employs the text to teach and learn the Arabic language through writing, explaining, utilizing, and reproducing it. Additionally, this approach aims to develop various competencies, such as writing, reading, spelling, and others. It deconstructs the text into linguistic levels, including phonological, morphological, syntactic, semantic, and discursive levels. It also reveals the social and historical backgrounds and contextual indicators embedded in the genes of the written and oral text. In this research, we aim to explore the key concepts and boundaries of the textual approach, its impact on learners' acquisition of textual competencies, and shed light on its application in the primary education stage, particularly in the limited activity of spelling. This activity integrates all other linguistic acquisitions from an applied and realistic standpoint. What is the current reality of teaching spelling according to the textual approach in primary education in Algeria? Is there compatibility between the spelling activity and the texts in the school curriculum, as well as other linguistic activities in the textbook?

Keywords: textual approach, primary education, spelling activity, text, language, teacher, learner.

1. مقدمة:

عرفت الدراسات اللغوية واللسانية تغيرات جذرية، فاعتمد العلماء على النص وجعلوه أساساً للدراسة، بعد أن جعلوا الجملة أساساً للتحليل اللغوي، وهذا بعد

إدراكهم أنّ الجملة لا تفي بمتطلبات الدراسة اللغوية التواصلية لإبعادها الجوانب الاتصالية والاجتماعية، وكونها معزولة عن سياقها اللغوي. وهذا ما أدى إلى ظهور اتجاه لساني جديد، جعل النص هو الوحدة الأساسية للتبادلات الكلامية والخطابية، هذا التغير في الدراسات اللسانية أحدث بدوره تغييراً في الجوانب التعليمية، حيث انتقلت المنظومات التربوية من اعتماد الجملة التي كانت سائدة في التدريس بالأهداف إلى المقاربة النصية في المقاربة بالكفاءات، وصار النص هو الركيزة الأساسية لمعالجة الأنشطة اللغوية. فالمقاربة النصية هي إحدى الركائز المنهجية في تدريس النشاطات اللغوية في المراحل التعليمية جميعها، وقد مرّ على اعتمادها في الجزائر سنوات عديدة، لكنّ الباحثين لم يسلّطوا عليها الضوء كثيراً، فتجد قليلاً جداً من الباحثين ممّن اهتم بسبر واقعها وتقييم مردودها. فالمقاربة النصية هي إحدى الركائز المنهجية في تدريس النشاطات اللغوية في المراحل التعليمية جميعها. كما أنّ التطبيق الإجرائي للمقاربة النصية يجعل المتعلّم يوظف مكتسباته الصوتية والصرفية والنحوية، والتركيبية والدلالية، بشكل متكامل داخل النص، وبالتالي يتمكّن من توظيف الظواهر اللغوية في سياقها الطبيعي توظيفاً مناسباً. لذا جاءت هذه المداخلة موسومة بـ: (تعليمية الإملاء في المرحلة الابتدائية في ضوء المقاربة النصية) ليسلّط الضوء على المقاربة النصية في مرحلة من المراحل التعليمية وهي المرحلة الابتدائية، وفي نشاط محدود من الأنشطة التي من المفروض استعمالها وهو نشاط الإملاء، الذي له الأهمية الكبرى في اكتساب التلاميذ المعرفة والمهارة العلمية في رسم الحروف وكتابتها. وهو أيضاً وسيلة لقياس المهارة في الكتابة، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل التلاميذ بدقة وسهولة، زيادة على أنّه يعطي للمعلّم تمريناً في الإدراك الشفوي لأنّه ينمي قدرة الإصغاء لدى الطالب وفهم ما يكتبه. وللإملاء أهمية بعد ذلك للمعلّم فهو يمكنه من معرفة الصعوبات التي تواجه طلابه في التهجّي وفي فهم الأصوات والتمييز بينهما، ويمكنه كذلك من أن يضع يده على نقاط الضعف لدى تلاميذه. من هذا المنطلق تأتي هذه الورقة البحثية لتجيب عن بعض الإشكاليات منها: ما هو واقع تعليم الإملاء في المدرسة الجزائرية وفق المقاربة النصية في المرحلة الابتدائية؟.. وما مفهوم المقاربة النصية لدى المعلّمين؟. وهل هناك تناسب بين نشاط الإملاء ونصوص الكتاب المدرسي من جهة، والنشاطات اللغوية الأخرى في الكتاب من جهة أخرى؟.. ومن أين يأخذ المعلّمون قطعة الإملاء؟.. وقبل الولوج إلى إثراء هذه الإشكاليات

وتحليلها لا بدّ من الحديث العلمي عن طرفي هذه الورقة البحثية وهما المقاربة النصيّة والإملاء..

2. المقاربة النصيّة: المفهوم والمبادئ والأهداف (مفاهيم نظرية)

1.2 مفهوم المقاربة:

يَعتبر ابنُ فارس أنّ (القاف والراء والباء) "أصل صحيح يدل على خلاف البُعد. والقُربة والقُربى: القُربة. والقُراب: مقاربة الأمر. وتقول: ما قُربْتُ هذا الأمر ولا أقرُّهُ، إذا لم تُشأَمهُ ولم تلتبس به"¹. فالمقاربة بهذا المعنى تحمل معنى الدنو من الشيء وعدم البُعد عنه.

وجاء في المعجم أنّ المقاربة تعني "كيفية معالجة الموضوع"². فالمقاربة بهذا المعنى الاصطلاحي الذي يُستعمل في البحوث الاجتماعية والإنسانية تعني الطريقة التي نعالج بها المواضيع العلميّة، فقد يُعالج بطريقة منطقيّة أو لسانية، أو نفسيّة أو غير ذلك.. والمقاربة بتعريف بسيط هي: "الكيفية العامّة التي يجري بمقتضاها إدراك مسألة من المسائل ودراستها، أو دراسة مشروع أو حل مشكلة"³. أو بمعنى أدق، هي: "تصور مشروع وبناء عمل قبل الإنجاز، على خطة أو استراتيجية"⁴. هذه التعاريف تركز على كون المقاربة تصوراً ومنهجاً لدراسة مشكلة ما ومعالجتها، وحلّها وفق خطة محدّدة.

أما من الناحية التربوية التعليمية فهي تقابل المصطلح الأجنبي (Approche) وتعني (الخطة الموجّهة لنشاط ما، يكون مرتبطاً بتحقيق أهداف معيّنة، في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات)⁵. فالمقاربة في المجال التربوي تعني الطريقة التي تسلك في تعليم نشاط ما، وتسعى للوصول إلى أهداف معيّنة، وكل ذلك يكون مرتبطاً باستراتيجية عامّة تكون مناسبة لظروف المتعلّمين واحتياجاتهم التعليمية والتربوية والنفسية والاجتماعية. كما تُعد أيضاً: "تصوراً لبناء مشروع وفق خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة من مكان وزمان، وطرائق ووسائل، وخصائص المتعلم، والنظريات التعليمية". هذا التعريف يجعل من المقاربة تصوراً يتم من خلاله بناء مشروع تتحكم في إنجازه عوامل مختلفة مثل المكان والزمان، والطرائق والوسائل، وخصائص المتعلّمين، والنظريات التعليميّة.

2.2 مفهوم المقاربة النصية: للمقاربة النصية مفهومان هما:⁶

1- نحو النص أو لسانيات النص: وتعني دراسة النص دراسة منهجية لغوية بعيدة عن أي إسقاط آخر لا علاقة له به.

2- مقاربة تعليمية أو طريقة: تتخذ من النص محوراً لمعالجة الأنشطة اللغوية، بغية تنمية مهارتي التعبير الشفوي والكتابي (التحريري) لدى التلاميذ.

3.2 المقاربة النصية: L'approche Textuelle

المقاربة النصية مركّب وصفي متكوّن من جزئين، أحدهما: مقارنة، والآخر: نص. وهي منهج معتمد في البيداغوجيا التربوية المعاصرة في الجزائر وهي أساسها: "اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يتخذ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللّغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية واللغوية والأسلوبية، وهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة، ويتم تناول النص على مستويين:

أ- **المستوى الدلالي:** ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركّبات النصيّة (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية...)، إذ يعتبر النصّ مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصداً تبليغياً وتحمل رسالة هادفة.

ب- **المستوى النحوي:** ويُقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانساً نسقياً، يحدّد الأدوار الوظيفية للكلمات⁷.

تقوم المقاربة النصية-حسب هذا التعريف- على اعتبار النصّ محور العملية التعليمية، فهذه هي الفكرة الرئيسة فيها، إذ تقوم هذه الفكرة على اعتبار أنّ النصّ يمثل البنية الكبرى التي تدور حولها اللغة، وتظهر فيها كل المستويات اللغوية، ويتحقق من خلال ذلك أمران هما: إدراك اللغة في كليتها وشموليّتها، لا في أجزاء منها، والثاني: تحقيق الترابط بين المتلقي والمنتج، بحيث أنّ متعلّم اللغة لا يكون متلقياً فقط بل يُوهّل لأنّ تكون له الكفاءة الانتاجية للغة بصورة سليمة، وهذه السّلامة تتمثّل في جانبين: السّلامة الدلالية، والسّلامة التركيبية النّحوية؛ وذلك بإنتاج نصوص مترابطة تركيباً ودلالةً. وهو المعنى نفسه الذي ذهب إليه (تشومسكي Noam Chomsky) حين اعتبر أنّ البحث

اللّساني عنده لا يكتفي بمجرد معرفة التراكيب الموجودة بالفعل، بل يحدد ما قبله النظام اللّغوي وما يرفضه، "فالجملّة تمثّل بالضرورة تتابعا من الوحدات الصرفية أو المورفيمات، ولكن ليس كل تتابع من الوحدات الصرفية هذه يُكوّن بالضرورة جملة مفيدة"⁸. كما تحدّث عن السّلامة النّحوية، حيث يُفرّق (تشومسكي) بين الجُمْل السّليمة نحويا وغيرها فيسعي الأولى جملا أصولية من منطلق ملاءمتها لقواعد اللغة. وتتحكم القواعد في الجمل الأصولية أو عدمها ولا يتوقف الحكم عليها في درجات متفاوتة من الانحراف عن قواعد اللغة؛ أي أنّ الجملة تبتعد عن الأصولية انطلاقا من عدد انحرافات النحوية (الأخطاء). ويُفرّق بين الجُمْل الأصولية (القواعدية) وبين الجمل المعرفية.

وإذا كان النّص يعتبر محور هذه المقاربة فإنّ هذا يتطلّب دراسة النص وفهمه ومعرفة نمطه وخصائصه، ثمّ التعامل مع أدواته؛ ذلك أنّه منطق الفهم والإفهام والتعبير، وهو مصدر دراسة الظواهر اللغوية المقررة في المنهاج، سواء أكانت في النحو أو الصرف أو الإملاء أو البلاغة أو العروض، وهو إلى ذلك يُستغلّ في تناول المبادئ الأدبية والجمالية، وانطلاقا منه يوجّه الأستاذ تلاميذه أو طلبته إلى اكتشاف القديم والأفكار والعواطف التي يتوافر عليها، ويطلب منهم التعامل معه⁹.

4.2 المقاربة النّصيّة وإجراءاتها البيداغوجية:

إذا كانت لسانيات الجملة تعتمد على مجموعة من المستويات التي ترى من خلال فرضياتها أنّها السبيل للإمساك ببنية الجملة والإفادة بتحليلها، فإن لسانيات النّص تعتمد على المستويات نفسها، كما تتحدد مستويات التحليل اللّغوي بالنسبة للسانيات النّص على أساس المستوى الصوتي (الفونولوجي)، Phonology والمستوى الصرفي (المورفولوجي) Morphology والمستوى النّحوي، والمستوى الدّلالي. وبما أنّ اللّغة وسيلة تواصل، فإنّه من المسلّمات أنّ الكتابة تمتاز بطابعها اللّغوي التواصلي، وعليه فإنّ النّص هو الذي عليه محور العمليّة اللّغوية المكتوبة والمسموعة. فتناول المقاربة النّصيّة يكون وفق المستويات الأربعة المذكورة آنفا... كما أنّه لا بدّ من تفعيل العمل بالمقاربة النّصيّة، لأنّ النّص هو الإطار العام لإكساب المتعلّمين مختلف المهارات اللّغوية، كما تُعدّ أيضا إحدى البيداغوجيا المعتمدة في تحقيق الكفاءة.

5.2 مبادئ المقاربة النصية:

تقوم المقاربة النصية على جملة من المبادئ هي ¹⁰:

- 1- التعامل مع اللغة على أنها وحدة متكاملة ومترابطة العناصر.
 - 2- ضرورة تفاعل المتعلم مع الخبرة المباشرة ذات معنى ومغزى في حياته.
 - 3- التأكيد على أن المتعلم هو جوهر العملية التعليمية ومحورها.
 - 4- استثمار رصيد المتعلم وخبراته السابقة، والعمل على تطويرها والبناء عليها.
 - 5- ترك حرية التعبير للمتعلم لإكسابه الثقة بنفسه وبناء شخصيته.
- مما سبق يمكن أن نخلص إلى أن المقاربة النصية تركز في مبادئها على بناء شخصية المتعلم، وجعله العنصر الفاعل في بنائها من خلال التعامل مع اللغة في شكلها المتكامل والمترابط الظاهر في النص الذي يتخذ محوراً أساسياً في العملية التعليمية.
- ### 6.2 أهداف المقاربة النصية: تهدف المقاربة النصية إلى تحقيق الأهداف الآتية¹¹:

- 1- تنمية قدرة المتعلمين على توظيف اللغة توظيفاً سليماً شفوياً وكتابياً.
- 2- تكوين شخصية المتعلم بشكل متكامل وفعال، تتعامل مع مختلف الوضعيات وتبدع في إيجاد الحلول من خلال توظيف المعارف والمهارات والقدرات.
- 3- تكييف مناهج التعليم ومحتوياته وفقاً لطبيعة الكفاءات المراد تحقيقها، دون التقيد بمادة معينة.
- 4- الربط بين اللغة العربية ومختلف المواد التعليمية مما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان التلاميذ ويؤدي إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مواد المنهج المختلفة.

مما سبق يمكن القول إن المقاربة النصية تسعى إلى بناء شخصية المتعلم من خلال تحقيق التكامل بين أنشطة المادة الواحدة، ومختلف المواد التعليمية، مما يكسب المتعلم القدرة على التواصل الفعال وحل المشكلات التي تواجهه في حياته.

7.2 المفاهيم التربوية المرتبطة بالمقاربة النصية: ترتبط المقاربة النصية بمفاهيم

تربوية توظف في الحقل التربوي التعليمي، يمكن إبرازها فيما يأتي:

1- **الكفاءة:** والتي هي "القدرة على تشكيل مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات العملية والمواقف من أجل إنجاز مهام"¹². وعلى هذا التعريف فإنّ الكفاءة مركزة على جملة من المعارف والمهارات هدفها إنجاز مهمّة ما. أو هي أيضاً: "مجموعة من الإمكانيات التي يقوم المتعلّم بتعبئتها بهدف مواجهة وضعيات مختلفة في شكل أفعال ملموسة"¹³. ركّز هذا التعريف على كون الكفاءة ظاهرة تتجسّد من خلال فعل ملموس. من خلال هذين التعريفين نلمس أنّ المقاربة النصيّة ترتبط بالكفاءة انطلاقاً من إسهامها في بناء كفاءات المتعلّمين في الحقل التعليمي عبر التعامل مع النص الذي يتخذ محوراً لمعالجة الأنشطة اللغوية، ومن خلال دراسة هذه الأنشطة وفق المقاربة النصيّة تجتمع لدى التلاميذ العديد من المعارف والقدرات والمهارات، والتي يقومون بدمجها بهدف حل وضعيات ذات دلالة بالنسبة لهم، أو إنجاز مهام كالمشاريع.

2- **الكفاءة النصيّة:** ويقصد بها: "قدرة المتعلّم على فهم النصوص وإنتاجها"¹⁴. يشير هذا التعريف إلى أنّ الكفاءة النصيّة تتحقق بعمليتين هما: الفهم والإنتاج (وظيفة التلقي ووظيفة الإنتاج)، فالمقاربة النصيّة تُسهم في تحقيق الكفاءة النصيّة من خلال وظيفتهما التربويتين.

3- **المقاربة:** وهي "جملة من التصورات التي تُتخذ لإنجاز عمل ما أو بناء مشروع في ضوء خطة أو استراتيجية تراعي العوامل المتحكمّة والمؤثّرة في الإنجاز أو البناء"¹⁵. فالمقاربة النصيّة- بهذا المفهوم- ترتبط انطلاقاً من كونها تصوراً لبناء مناهج اللّغة العربيّة، يجعل النص مطيّة لمعالجة الأنشطة اللّغوية.

8.2 **إيجابيات المقاربة النصيّة وسلبياتها:** تتميز المقاربة النصيّة بجملة من الإيجابيات والسلبيات على النحو الآتي¹⁶:

أ- الإيجابيات:

- 1- توظيف المكتسبات القبلية للمتعلّمين.
- 2- تنويع أشكال التعبير لدى المتعلّمين من خلال تنويع أشكال النصوص.
- 3- تدريب المتعلّم على طرائق متنوعة للتعامل مع النص، مثل: التلخيص، الوصف، تدوين معلومات مسموعة، والتعليق.
- 4- رسوخ أساليب اللّغة في أذهانهم.

- 5- توسيع معارف المتعلمين.
 - 6- إكساب المتعلم القدرة على الفهم، وحل المشكلات من خلال إدماج المعارف.
- يتضح من خلال هذه الإجابات أنّ للمقاربة النصية دوراً مهماً في العملية التعليمية من خلال إكساب المتعلمين وتزويدهم بآليات فهم النص وإنتاجه إلى جانب تزويدهم بالمعارف التي يمكن استثمارها في جوانب مختلفة.
- ب- السلبيات: لا تخلو المقاربة النصية من سلبيات تشكل عائقاً يحول دون تطبيقها بشكل ناجع، ولعلّ أبرزها¹⁷:
- 1- تأثير طول النص على الوقت المخصص لدرس، ويجعله غير كاف لإتمام خطواتها.
 - 2- ضياع الوقت في قراءة النص وفهمه وتحليله، ممّا يؤدي إلى عدم الوصول إلى القاعدة المطلوبة.
 - 3- صعوبة الحصول على نصوص متكاملة تتضمن كل عناصر الدرس، ممّا يؤدي بالمعلمين إلى الخروج عن المقاربة النصية، واعتماد طرائق أخرى لتقديم الدرس.
 - 4- قد تصرف هذه الطريقة المتعلمين إلى فهم النص بدل فهم القاعدة.
- من خلال ما سبق نستنتج أنّ أغلب عيوب المقاربة النصية وسلبياتها تنصل بالنص بصفته يشكل منطلقاً لمعالجة معظم الأنشطة اللغوية، فعدم توفر النص المتكامل من مختلف النواحي يعيق بشكل كبير تطبيق المقاربة النصية.

3. الإملاء في نظام الكتابة العربية (مفاهيم نظرية)

1. مفهوم الإملاء:

يُعدّ الإملاء نوعاً من الكتابة العربية، وهو يختلف عن الخطوط الأخرى بأنّه خط قياسي؛ بمعنى أنّه يخضع لقواعد كلية في الكتابة يرجع إليها ويخضع لها.

جاء في تاج العروس: أمّله قال له فكتب عنه. وأملاه كأمله على تحويل التّضعيف، وفي التنزيل: (فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ) [البقرة، 282]؛ وهذا من أمّل، وفي التنزيل أيضاً: (فَهِيَ تُمْلِي عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا) [الفرقان، 05]؛ وهذا من أملى، وقال الفراء: "أمللت لغة الحجاز وبني أسد وأمليت لغة بني تميم وقيس، يقال: أمّل عليه شيئاً يكتئبه وأملى عليه، فنزل القرآن باللّغتين معاً"¹⁸. والإملاء من أملى يُملي إملاءً، و"الميم وَاللّام وَالْحَرْفُ الْمُعْتَلُّ أَصْلُ

صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى امْتِدَادٍ فِي شَيْءٍ زَمَانٍ أَوْ غَيْرِهِ. وَأَمَلَيْتُ الْقَيْدَ لِلْبَعِيرِ إِمْلَاءً، إِذَا وَسَعْتُهُ. وَتَمَلَيْتُ عُمْرِي، إِذَا اسْتَمْتَعْتُ بِهِ. وَالْمَلَوَانِ: اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ. وَالْمَلَاوَةُ: مَلَاوَةُ الْعَيْشِ، أَيْ قَدْ أُمِلِيَ لَهُ. وَمِنْ الْبَابِ إِمْلَاءُ الْكِتَابِ¹⁹. فالإملاء في اللغة يُطلق على الامتداد والإلقاء، والمقصود بالامتداد التوسعة عموماً، وهو يُطلق في أكثره على أمور معنوية. أما معنى الإلقاء فهو أمر حسيّ عموماً، ويرتبط ارتباطاً كبيراً بإلقاء الكلام. ويظهر من المعاجم أنّ مصدر الفعل (أملى) إذا كان بمعنى (الإلقاء) فإنّ المصدر منه يكون على وجهين بحسب لغات العرب، وهما: الإملاء على لغة الحجازيين، والإملاء على لغة التميميين. والإملاء بمعنى ما يُقال ويكتب، قال تعالى: (وَلْيُمْلِلِ الَّذِينَ عَلَيْهِ الْحَقُّ). [البقرة، 282]؛ والإملاء بمعنى الإهمال والتأخير، ومنه قوله تعالى: وَكَأَيِّنْ مِّن قَرْيَةٍ أَمَلَيْتُ لَهَا وَهِيَ ظَالِمَةٌ ثُمَّ أَخَذْتُهَا وَإِلَى الْمَصِيرِ. [الحج، 46]؛ وكذلك قوله تعالى: وَلَقَدْ أَسْمَرْزَكَةَ بِرُسُلٍ مِّن قَبْلِكَ فَأَمَلَيْتُ لِلَّذِينَ كَفَرُوا ثُمَّ أَخَذْتُهُمْ فَكَيفَ كَانَ عِقَابِ [الرعد، 33].

والإملاء عند المحدثين في علم الحديث على أنّه أعلى مراتب التحمّل والأداء. يقول السخاوي (ت 902): "فَذَلِكَ أَيُّ: الإِمْلَاءِ (مِنْ أَرْفَعَ) وَجُودِ (الاسْمَاعِ) بِالنَّقْلِ أَيْضاً، مِنْ الْمُحَدِّثِ، (وَالْأَخِذِ) أَيُّ: التَّحْمُّلِ لِلطَّلَابِ، بَلْ هُوَ أَرْفَعُهَا عِنْدَ الْأَكْثَرِينَ كَمَا بَيَّنَّاهُ مَعَ تَعْلِيلِهِ فِي أَوَّلِ أَقْسَامِ التَّحْمُّلِ، وَلِذَا قَالَ الْحَافِظُ السَّلْفِيُّ فِيمَا رَوَيْنَاهُ عَنْهُ: وَاطْبُ عَلَى كَتَبِ الْأُمَلَاءِ جَاهِدُوا مِنَ السُّنَنِ الْحَقَاطِ وَالْفَضْلَاءِ:

فَأَجَلُ أَنْوَاعِ الْعُلُومِ بِأَسْرِيهَا ** مَا يَكْتُبُ الْإِنْسَانُ فِي الْإِمْلَاءِ"²⁰. والإملاء "من وظائف العلماء قديماً، لا سيما الحفاظ من أهل الحديث، يجلس المحدث ويسمّي (المملي) في المسجد يوماً من أيام الأسبوع، والمستحب أن يكون يوم الجمعة، ويكتب عنه التلاميذ، ويتخذ لذلك في العادة منهم رجالاً يبلغ عنه "المستملي"²¹.

أما الإملاء حديثاً فعُرف بعدة تعريفات منها:

1- "تصوير خطي لأصوات الكلمات المنطوقة، يتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها التي نُطقت بها"²². هذا التعريف يحدّد الإملاء بأنّه "تصوير"، وأنّ نوع هذا التصوير "خطي"، وأنّ ذلك التصوير يكون لـ"الكلمات المنطوقة"، وأنّ فائدة ذلك كله "إمكانية إعادتها من القارئ وفق نطق صحيح".

2- هو "تصوير اللَّفْظ برسم حروف هجائه التي هي المسميات غالباً، وإلا فقد تنقص الكلمة كـ(داود)، وتزيد (مائة)، وهذا التصوير على تقدير الابتداء به والوقف عليه"²³. يحدّد هذا التعريف الإملاء بأنّه تصوير اللَّفْظ برسم حروف هجائه، والتصوير هنا ليس كتابة المسموع كما هو، بل قد يُزاد في المكتوب مثل: (مائة)، وقد ينقص فيه مثل: (داود)، ويبين أيضاً أنّ القاعدة في تصوير الكلمات إملائياً هي الوقف والابتداء، مثل: (اسم) فرسمه قدّرفيه الابتداء.

من خلال ما سبق يمكن أن نجمل مفهوم الإملاء في أنّه تصوير؛ فالإملاء هو الصورة المرئية الخطية للمنطوق اللّغوي، وأنّ التصوير يقصد به تقريب المسموع وليس مطابقته تماماً، فقد يزداد على المسموع وقد ينقص منه. كما أنّ غاية الإملاء هو تعليم الكتابة والعصمة فيها من الخطأ.

2.3 موضوع الإملاء: : يدور علم الإملاء على أربعة محاور هي²⁴:

المحور الأول: في الإبدال بعامة؛ أي الحروف التي تبدل، وفيه يكون الكلام على الهمزة والألف بخاصّة.

المحور الثاني: في الزيادة بعامة؛ أي الحروف التي تزداد كالألف في (مائة)، والواو في (عمرو).

المحور الثالث: في الإنقاص بعامة؛ أي الحروف التي تنقص كألف (هاء التنبيه) في (هذا).

المحور الرابع: في الوصل والوصل بعامة؛ أي الكلمات الواجب فصلها والواجب وصلها، كـ(إنّما) و(إنّ ما)، و(كلّما).

وللإملاء منزلة عالية بين فروع اللّغة؛ لأنّه الوسيلة الأساسية إلى التعبير الكتابي. والإملاء وسيلة إلى صحة الكتابة. فالإملاء في تعليميّة اللّغة يعدّ عقدة لجميع مستويات اللّغة، فمن خلاله يمكن أن نختبر المعارف اللّغوية لمُتعلّم اللّغة بكل أبعادها أصواتاً وكلمات، ونحواً وصرفاً ودلالة؛ لأنّ الإملاء يدخل في كل تلك المستويات..

3.3 فائدة الإملاء وأهدافه: للإملاء فوائد كثيرة من أهمّها²⁵:

1- يعلّم الكتابة ويعصم من الخطأ فيها.

- 2- يعين التلاميذ على إنماء لغتهم وإثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثقافية، ومهاراتهم الفنية.
- 3- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها.
- 4- يعود الإماء التلاميذ الصبر والنظام والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع للقواعد المختلفة المفروضة، كما يعتبر تمريناً مهماً في دراسة أشكال الكتابة للغات الأخرى.
- من هنا نكتشف أنّ الإماء ليس وسيلة تعليمية تكسب مهارة الكتابة وتمنع من الخطأ فيها فحسب، بل هو وسيلة تربوية يمكن أن نبني من خلالها شخصية المتعلم العقلية والنفسية والاجتماعية، كما يمكن من خلالها معالجة كثير من الاضطرابات في ذلك. وأمّا عن أهداف الإماء فهي كثيرة نذكر منها²⁶:
- 1- تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للأصول الفنية، التي تضبط نظم الكتابة نظماً وكلمات.
- 2- تذليل الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية: كرسم الكلمات المهموزة أو المختومة بألف لينة.
- 3- الإسهام الكبير في تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة لرفع مستوى تحصيلهم العلمي، ومضاعفة رصيدهم الثقافي.
- 4- تدريب التلاميذ على تحسين الخط، ممّا يساعدهم على تجويده، والتمكن من قراءة المفردات والتراكيب اللغوية، وفه معانيها فهماً صحيحاً.
- 5- الغرض والهدف الفسيولوجي: تكفل درس الإماء بتربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة من خلال إملاء المنقول، وتربية الأذن بتعويد التلاميذ حسن الاستماع، وجودة الإنصات.
- 6- الغرض والهدف التعليمي: إسهام الإماء في زيادة معلومات التلميذ.
- 7- الغرض والهدف اللغوي: إمداد التلميذ بثروة من المفردات والعبارات، التي تفيده في التعبير، حديثاً أو كتابةً.

4.3 أنواع الإملاء: ينقسم الإملاء إلى أربعة أنواع هي:

أ- **الإملاء المنقول:** وهو "أن ينقل التلميذ القطعة من كتاب أو سبورة أو بطاقة، بعد قراءتها وفهمها وتهجي بعض كلماتها هجاءً شفويًا"²⁷. فهو يعتمد على نقل قطعة مرئية أمام المتعلم، وهو يرى تلك القطعة ويقرأها ويفهمها ثم يعيد كتابتها كما هي أمامه، وهذا النوع من الإملاء يناسب المبتدئين من المتعلمين والأطفال الصغار. ويتميز هذا النوع بما يأتي:

- 1- يشد انتباه التلاميذ، وينمي فهم الرغبة في إجادة الكتابة، وتحسين الخط والارتقاء بالمستوى الأدائي.
- 2- يساعد على انطباع صور الكلمات في الذهن، ويثبتها في الذاكرة.
- 3- يساعد على النمو الذهني، وإثارة الحذر من الوقوع في الخطأ، ويعود على قوة الملاحظة وحسن المحاكاة.
- 4- يعد وسيلة من وسائل الكسب اللغوي والمعرفي، وذلك بمناقشة معنى القطعة، وترديد النظر فيها، ونقلها إلى الكراسات أو البطاقات.

طريقة تدريسه: يسير المعلم الإملاء المنقول بحسب الخطوات الآتية²⁸:

- 1- التمهيد لموضوع القطعة، بقراءتها وفهمها قبل الكتابة.
- 2- عرض القطعة في الكتاب أو البطاقة أو على سبورة إضافية بخط واضح وجميل دون ضبط كلماتها في البطاقة أو السبورة.
- 3- قراءة المعلم القطعة قراءة نموذجية، ثم قراءات فردية من التلاميذ.
- 4- طرح أسئلة في معنى القطعة، ثم تهجي الكلمات الصعبة في القطعة، وكلمات مشابهة لها.
- 5- النقل ويراعى فيه: إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخين، ورقم الموضوع، نقلاً عن السبورة. وكذلك سير جميع التلاميذ معاً في الكتابة، مع قراءة المعلم القطعة مرة أخرى، وجمع الكراسات بطريقة منظّمة وهادئة. وإذا بقي من الحصة شيء من الوقت يمكن شغله بعمل آخر مفيد، مثل تحسين الخط، أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع.

ب- **الإملاء المنظور:** وهو "عرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها، وهجاء بعض كلماتها ثم حججها عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك"²⁹. ويتميز هذا النوع من الإملاء بميزات منها:

- 1- أنه خطوة تقديمية في معاناة التلاميذ الصعوبات الإملائية والتهيؤ لها.
- 2- أنه يحمل التلميذ على دقة الملاحظة، وجودة الانتباه.
- 3- أن فيه شحذاً للذاكرة وتدريباً جدياً على إعمال الفكرة؛ للربط بين النطق والرسم الإملائي.

طريقة تدريسه: لا تختلف طريقة تدريسه عن طريقة تدريس الإملاء المنقول، إلا أنه بعد الانتهاء من القراءة ومناقشة المعنى، وتهجي الكلمات الصعبة ونظائرها، تحجب القطعة عن التلاميذ ثم تملى عليهم"³⁰.

ت- **الإملاء الاستماعي:** وهو "أن يستمع التلاميذ إلى القطعة يقرأها المعلم، وبعد مناقشتهم في معناها، وتهجي كلمات مشابهة لها لما فيها من الكلمات الصعبة، تملى عليهم"³¹.

طريقة تدريسه: يسير المعلم على حسب الخطوات الآتية:

- 1- التمهيد باتباع الطرق المتبعة في التمهيد لدرس المطالعة.
- 2- قراءة الدرس القطعة، ليلم التلاميذ بفكرتها العامة.
- 3- مناقشة المعنى العام ببعض الأسئلة الملقاة من طرف المعلم على التلاميذ.
- 4- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة بإملاء التلاميذ.
- 5- قراءة المعلم القطعة مرة ثانية، ليتبهاً التلاميذ للكتابة، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها.
- 6- إملاء القطعة، ويجب أن يراعى تقسيم القطعة إلى وحدات مناسبة للتلاميذ طولاً وقصراً، مع ملاحظة أن الجار والمجرور كأنهما شيء واحد، وكذلك المضاف والمضاف إليه. ومراعاة استخدام علامات الترقيم في الكتابة، وكذا قراءة المعلم القطعة مرة ثالثة لتدرك الأخطاء والنقص.

ث- الإملاء الاختباري: والمقصود منه "تقدير مستوى التلميذ، وقياس قدرته ومدى تقدّمه، ولهذا تملّى عليه القطعة بعد استماعه إليها وفهمها، دون مساعدة له في الهجاء"³². فهذا النوع من الإملاء يهدف إلى معرفة مدى استيعاب التلاميذ لمهارة الإملاء، ومدى تمكّنهم منها ومقدرتهم عليها. وللإملاء الاختباري مستويان³³:

الأول: إملاء يطلب من التلميذ إعدادة والتدريب عليه في البيت من كتاب القراءة، ومن درس سبق أن قرأه التلاميذ وفهموا معناه، لكتابته دون تدريب في حصة الإملاء.

الثاني: إملاء يُقصد به اختبار قدرة التلاميذ على كتابة مفردات سبق وتدريبوا عليها، وتشخيص مواطن الضعف لديه لمعالجتها.

طريقة تدريسه: هي نفس طريقة تدريس الإملاء الاستماعي، مع حذف مرحلة الهجاء.

5.3 اختيار قطعة الإملاء:

قطعة الإملاء أمر مهم جداً، بل إنّه العنصر الأهم في الإملاء، واختيارها لا يكون اعتباطاً كيفما كان، بل لابد له أن يخضع لمعايير معيّنة ومحدّدة، وقد وضع العلماء لذلك بعض الشروط، منها³⁴:

- 1- أن تكون القطعة مشوقة كالقصص والأخبار المشوقة، والثقافة الإسلامية، والحقائق العلمية، والإبداعات الفنية والأدبية.
- 2- أن تكون متّصلة بالحياة اليومية للتلاميذ.
- 3- أن تكون سهلة ومفهومة، ذات المفردات السهلة.
- 4- أن تكون مناسبة الحجم، لا تطال القطعة.
- 5- أن لا تكون متكلّفة، فالإملاء أولاً وقبل كل شيء تعليم لا اختبار.
- 6- لا مانع من اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة، يجب هذا مع التلاميذ الصغار.

3. 6 تصحيح الإملاء: هناك عدّة طرق متّبعة للتصحيح، منها³⁵:

- 1- تصحيح المعلّم لما أملاه على التلاميذ: حيث يدوّن أهمّ الأخطاء على دفتر خاص، ثمّ يبدأ بشرح قواعدها على اللوح. وهذه الطريقة فيها إرهاق للمعلّم، ولا تفيد المتعلّم.

2- تصحيح كل تلميذ خطأه بنفسه: وذلك بعد كتابة النص على اللّوح ويصحح كل منهم الأخطاء التي وقع فيها، واضعاً خطاً تحت الكلمة الخطأ بالقلم الرصاص، متّخذاً من القطعة المدوّنة على السبورة أنموذجاً للصواب. وهنا لا بدّ من مراقبة التلاميذ إفرادياً، ومراجعة تصحيحاتهم أحياناً بجمع الدفاتر.

3- ترك الدفاتر أمام التلاميذ، وإعادة قراءة الإملاء، متوقفين عند كل كلمة نعتبرها تطبيقاً للقاعدة، أو يخطئ فيها بعضهم، طارحين حولها بعض الأسئلة، وهذه الطريقة تحت الطالب على النّشاط والتفكير.

4- مبادلة الدفاتر بين التلاميذ: وذلك ليصحح كل طالب دفتر زميله، وهذه طريقة مرفوضة لعدّة أسباب منها:

أ- أنّها تطلع التلاميذ على أخطاء زملائهم ممّا يثير السخرية والاستهزاء ببعضهم البعض.

ب- أنّ رؤية بعض الأشكال المغلوطة قد ترسخ في أذهانهم.

ت- أنّها تحمل بعض التلاميذ على الغش.

4- تعليمية الإملاء وفق منظور المقاربة النصيّة في المرحلة الابتدائية (مفاهيم تطبيقية) و(دراسة ميدانية إجرائية)

أجريت هذه الدراسة في واقع المقاربة النصيّة في تدريس مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية عبر المنظومة التعليمية التربويّة، بمنهج مناسب لدراسة هذا الواقع وهو المنهج الوصفي من جهة، والمنهج الإحصائي من جهة أخرى من خلال اختيار عيّنة مدروسة من المعلّمين والتلاميذ عبر ثلاث ولايات من القطر الجزائري، باعتماد طريقة استنطاق المعلّمين والتلاميذ المستهدفين بالبحث من أجل الحصول على إجاباتهم عن موضوع تعليمية الإملاء وفق منظور المقاربة النصيّة في المرحلة الابتدائية، والتي نتوقع إفادتها لهذا البحث، وتساعدنا بالتالي على اختبار فرضياته. كما سعيينا من خلال هذا الاستنطاق تحقيق جملة من الأمور منها: تبين واقع الإملاء والمقاربة النصيّة في التعليم الابتدائي، وكذا مدى حضور المقاربة النصيّة ونجاحها في تدريس الإملاء.

4-1- في سؤال مقدّم للمعلّمين عن مناسبة منهاج تدريس نشاط الإملاء مع المرحلة العمرية للتلاميذ، فكانت الإجابة ب(نعم) ب58% و(إلى حد ما) ب39% و(لا) بنسبة 7%.

فمن خلال هذا الإحصاء يتبين أن أغلب أفراد العينة المقصودة بالاستبانة يرون أن منهاج تدريس نشاط الإملاء في المرحلة الابتدائية يتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ، بل إن الأمر يكاد يكون إجماعاً منهم، لكن بعضهم يرى أن المنهاج مناسب بشكل كامل وهم الأغلبية؛ حيث يرون أن الإملاء مناسب للتلاميذ في المراحل العمرية الصغيرة لأنه ذو طابع تحفيزي وتنشيطي للمتعلم، ويجعله يبحث في ذاكرته، ويوظف المسموع إلى مكتوب. وبعضهم يرى أنه مناسب إلى حد ما، فهم يعزّون عدم قناعتهم التامة إلى أمور منها:

1- عدم الوضوح: حيث يرى بعضهم أنه "لا يوجد في التوزيع مادة واضحة تسمّى (الإملاء) بالنسبة للسنتين الأولى والثانية".

2- يرى بعضهم أن المقررات في المنهاج مناسبة لكن طريقة تطبيقها وتفعيلها خاطئة.

3- يرى بعضهم أنه يحتاج إلى تعديل بحيث يخصص حصة الإملاء للسنة الأولى ابتدائي.

4- ومنهم من يرى أن هناك ما يستوجب المراجعة والحذف؛ لأنه يفوق قدراتهم العقلية، على غرار الألف اللينة في الأسماء.

وأما العينة التي أجابت بـ"لا" فقد كانت لها وجهة نظر مخالفة لأغلبية أفراد العينة، حيث رأوا أن "دروس الإملاء أكبر بكثير من المستوى الفكري والعقلي للتلاميذ"، وأيضاً "يجب أن تلغى دروس الإملاء تماماً من المرحلة الابتدائية، ولم يعلل أو يفصل كثيراً في هذا الاقتراح.

2-4- مدى كفاية الحجم الساعي الممنوح لتدريس الإملاء: بعد إحصاء المستجوبين تبين أنهم يرون أن الحجم الساعي للإملاء غير كاف، وكذلك هو الأمر بالنسبة لمن قالوا أنه كاف إلى حد ما، والفريقان يعزّوان ذلك إلى أسباب منها:

1- أن الإملاء ليس له حصص مستقلة بذاتها، فهو مدرج مع حصص أخرى، ممّا يجعل من الوقت المخصص للإملاء قليلاً.

2- أن الإملاء ليس دروساً نظرية تُلقى، بل هو يحتاج إلى تكثيف شديد في التطبيق، وهذا الأمر لا يستوعبه الوقت المخصص للإملاء.

3- أن الإملاء يحتاج إلى أن يدعم بقراءة نصوص كثيرة والاطلاع عليها، وكذلك بتنويعات واستعمالات كثيرة للقاعدة المتعلّمة، وهذا يحتاج إلى وقت أطول.

3-4- تحليل البيانات حول المقاربة النصّية في تعليم الإملاء:

4- 3- 1- مفهوم المعلّمين للمقاربة النصّية: من الأسئلة الجوهرية معرفة تصور المعلّمين للمقاربة النصّية ومفهومهم لها، فمن خلال هذا التصور تُبنى معطيات كثيرة في رؤيتهم لتدريس الإملاء وفق هذه المقاربة، ورؤيتهم لطريقة تطبيقها، وكذا لرؤيتهم لمردودها. وتجدر الإشارة إلى أن بعض المعلّمين تركوا مساحة الإجابة فارغة، مع العلم أنهم من مدارس مختلفة، ومن ذوي خبرات مختلفة، والآخرين أجابوا إجابات متباينة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أصناف:

أ- مفاهيم متكاملة: ونقصد بها تلك التي نظرت إلى المقاربة بكل أبعادها؛ الطبيعة الموضوع والغاية، ونذكر منها مثلاً هذين التعريفين:

"المقاربة النصّية هي أسلوب بيداغوجي يقتضي الربط بين المتلقي وإنتاجه، وينظر إلى اللغة كنظام شمولي، حيث يتخذ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع وميادين اللّغة؛ أي محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة".

"المقاربة النصّية هي منهجية أو طريقة في تعليم اللّغات (العربية، الفرنسية...)، تعليم الأنشطة اللّغوية انطلاقاً من النص هو محور العمليّة التعليميّة، ويعود إلى النص في كل نشاط (القواعد النحوية، والصرفية والإملائية...)، وفي الأخير يتمكّن المتعلّم من إنتاج نص على منوال النص المدروس".

ب- مفاهيم نظرت إلى موضوع المقاربة: وهذه أغلب المفاهيم التي ذكرها المعلّمون، فجلّهم ركّز على موضوع المقاربة النصّية دون التطرق إلى طبيعتها وأهدافها، لكنّها اختلفت في التعبير عن ذلك، فتارة تصف النص بأنه "محور العمليّة التعليميّة"، وتارة "سند العمليّة التعليميّة" وتارة "رابط العمليّة التعليميّة"، وتارة "منطلق العمليّة التعليميّة"، وتارة "مرجع العمليّة التعليميّة".

ت- مفاهيم نظرت إلى أهداف المقاربة: ركّزت هذه المفاهيم على أهداف المقاربة النصّية دون التطرق إلى طبيعتها أو موضوعها، فقد ذكرت أن "المقاربة النصّية أن يكون المتعلّم قادراً على استعمال اللّغة العربيّة أداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وبشكل

سليم"، وذكرت أيضاً أنّ "المقاربة النصية هي تدريب التلميذ على الكتابة الصحيحة للحروف ونطقها نطقاً صحيحاً".

4-3-2- تلقّي المعلمين لتكوين حول تدريس الإملاء وفق المقاربة النصية: كان السؤال المقدم هو: هل تلقيت تكويناً لتدريس الإملاء وفق المقاربة النصية؟..وقد ظهر من خلال المعطيات المقدمة أنّ الثلثين من العينة المختارة من المعلمين المستجوبين لم يتلقوا أي تكوين في تدريس الإملاء وفق المقاربة النصية، بينما الثلث منهم تلقى تكويناً، لكنّ هذا الثلث حينما أجاب عن سؤال كيف تلقى التكوين أجاب كلّه بنسبة مائة بالمائة بأنّه تلقى تكويناً ذاتياً، وليس عن طريق وزارة التربية والتعليم. كما تُظهر لنا المعطيات أنّ هناك تقصيراً من جهتين:

- 1- من جهة الوزارة الوصية التي وضعت مقاربة لتدريس مواد اللغة العربية كلّها لم تعمل على تكوين الأساتذة عليها تعليمياً لها، وتعريفياً بها وتطبيقاً لها.
 - 2- من جهة أغلبية الأساتذة؛ إذ كيف يطبقون مقاربة لم يتلقوا أيّ تكوين عليها؟ ولا يمكن في عصر المعلومات المفتوحة أن يلقوا باللائمة على الوزارة، فكان بإمكانهم أن يتلقوا تكويناً ذاتياً، وكانوا سيجدون العشرات من المصادر والمراجع التي تعلّمهم ذلك.
- كما تظهر لنا أيضاً أنّ تطبيق المقاربة النصية من قبل أغلبية المعلمين لا يخضع لطريقة موحّدة ولا إلى منهجية واضحة، فحتى وإن كان تصوّر الأساتذة للمقاربة النصية سليماً إلا أنّ تطبيقها يجب أن يكون موحّداً ومنهجياً.

4-3.3- مدى استعمال المعلمين للمقاربة النصية في تدريسهم للإملاء: والسؤال المطروح في ذلك: هل تستعمل المقاربة النصية في تدريسك للإملاء؟. ويظهر من خلال إجابات معظم المعلمين أنّهم يطبقون المقاربة النصية في تدريسهم للإملاء، لكنّ بعضهم يطبقها أحياناً، وهذا الأمر يتناسق مع الاستجواب السابق الذي يؤكّد أنّ أغلبية المعلمين لم يتكوّنوا على المقاربة النصية، وأنّ تطبيقهم لها ذاتي وغير ممنهج، ومن مظاهر الذاتية وآثارها، وعدم المنهجية في هذا التطبيق الذي يخضع لرغبة المعلم، فهو يطبقها متى شاء، ولا يطبقها متى شاء. وهذا أمر مضر جداً بالمرودود التعليمي..

4-3.4- المرودود التعليمي للمقاربة النصية في تدريس الإملاء: وعلى سؤال طرح على المعلمين: كيف ترى المرودود التعليمي للمقاربة النصية في تدريس الإملاء إذا كنت

تستعملها؟ فكان أغلبية المعلمين يرون أنّ المردود التعليمي للمقاربة النصّية في تدريس الإملاء متوسّط، وهذا يعكس بوضوح الأمرين السّابقين؛ وهما عدم تكوينهم لتطبيق المقاربة النصّية في تدريس الإملاء، ويعكس أيضاً تطبيقهم المتذبذب لهذه المقاربة في تدريسهم للإملاء.

5. تحليل البيانات حول المقاربة النصّية للإملاء في الكتاب المدرسي:

تمثّل الأسئلة حول المقاربة النصّية للإملاء في الكتاب المدرسي الموجهة عن طريق الاستبانة للمعلّمين وفق الأطر الآتية:

1.5 التّناسب بين نصوص الكتاب المدرسي ودروس الإملاء: في سؤال موجه إلى المعلّمين هل هناك تناسب بين نصوص الكتاب المدرسي ودروس الإملاء؟ حيث لمسنا من خلال إجابات المعلّمين أنّ هناك خلا من الوزارة المعنيّة في وضعها للكتاب المدرسي. فمن المعلوم أنّ المقاربة النصّية تقتضي أن تكون نصوص الكتاب المدرسي خادمة ومعينة لكل النّشاطات اللّغوية، ومنها الإملاء، فإذا كانت نصوص الكتاب مبيّنة للدّروس المقررة فإنّ هذا يحدث اضطراباً لدى المعلّمين والتلاميذ على حدّ سواء؛ ذلك أنّ أغلب المعلّمين يحبّون اللّجوء إلى نصوص الكتاب حتى يستقوا منها القطع الإملائية، وكذلك الأمثلة التطبيقية في كلّ نشاط لغوي، بدل أن يجهدوا في البحث عن ذلك من نصوص خارجية، والأمر بالنّسبة للتلاميذ أشدّ تعقيداً؛ فإنّ أغلبهم لا يقرأ إلا نصوص الكتاب المدرسي، ولا يقرأ قراءات خارجية، فلجوء المعلّمين إلى استيراد نصوص خارجية قد يضعف مقدّته الاستيعابية.

2.5 العلاقة بين نشاط الإملاء والنّشاطات اللّغوية الأخرى في الكتاب المدرسي:

عند سؤال المعلّمين حول العلاقة بين نشاط الإملاء والنّشاطات اللّغوية الأخرى في الكتاب المدرسي؛ رأى أغلبهم أنّ هناك علاقة وثيقة بين نشاط الإملاء والنّشاطات اللّغوية الأخرى في الكتاب المدرسي، وإن كان أغلبهم يرى أنّ هذه العلاقة ليست أمراً ثابتاً ودائماً، ممّا يُسفر عن أنّ هذا الإحصاء كسابقه، يظهر أنّ هناك خلا من الوزارة في وضعها للمناهج. وعليه يجب أن تكون هناك علاقة بين نشاطات اللّغة العربية، وهذا حتى يتسنى للمعلّمين تعلّم اللّغة العربية بشكل متكامل، ولا يجدوا أنفسهم بين جزر متباينة يتبعون في التقريب بينها. كما أنّ التلاميذ سيجدون صعوبة في تلقي النّشاطات اللّغوية

إذا كانت لا تجمعها علاقة، والعلاقة التي تجمع هذه النشاطات كلها وتقرب بينها هي النص، ونص الكتاب المدرسي خاصة.

3.5 مصدر أخذ قطعة الإملاء في الدرس: ترى من أين يأخذ المعلم قطعة الإملاء في

درسه؟..

فقد تبين من خلال الإجابات المتباينة للمعلمين أنهم يأخذون قطعة الإملاء من مصادر أخرى، أو يحضرها المعلم بنفسه، ولكن أكثر مصدر يأخذ منه المعلم قطعة الإملاء هو الكتاب المدرسي، وهذا ما يجعل الوزارة المعنية تكون أكثر اهتماماً وعناية بالكتاب المدرسي ونصوصه؛ بأن تجعلها مناسبة لعمر التلاميذ أولاً، ثم تكييفها مناسبة لدروس النشاطات اللغوية المختلفة، ثم جعلها رابط تلك النشاطات، بحيث تكون عقدتها والجامع بينها كلها.

6. الخاتمة:

من خلال بحثنا هذا في شقيه النظري والتطبيقي، توصلنا إلى نتائج كثيرة، منها:

- 1- المقاربة النصية تسعى إلى بناء شخصية المتعلم من خلال تحقيق التكامل بين أنشطة المادة الواحدة، ومختلف المواد التعليمية، مما يكسب المتعلم القدرة على التواصل الفعال وحل المشكلات التي تواجهه في حياته.
- 2- الإملاء ليس وسيلة تعليمية تكسب مهارة الكتابة وتمنع من الخطأ فيها فحسب، بل هو وسيلة تربوية يمكن أن نبني من خلالها شخصية المتعلم العقلية والنفسيّة والاجتماعية، كما يمكن من خلالها معالجة كثير من الاضطرابات في ذلك.
- 3- أغلب أفراد العينة المختارة يرون أنّ منهاج تدريس نشاط الإملاء في المرحلة الابتدائية يتناسب مع المرحلة العمرية للتلاميذ.
- 4- الإملاء ليس وسيلة تعليمية تكسب مهارة الكتابة وتمنع من الخطأ فيها فحسب، بل هو وسيلة تربوية يمكن أن نبني من خلالها شخصية المتعلم العقلية والنفسيّة والاجتماعية، كما يمكن من خلالها معالجة كثير من الاضطرابات في ذلك.
- 5- اختلاف مفهوم المقاربة النصية لدى المعلمين.
- 6- أغلبية المعلمين يرون أنّ تدريس الإملاء وفق المقاربة النصية ذو نفع متوسط، فلا هو مناسب ولا هو جيّد إلى حدّ ما.

- 7- معظم المعلمين لم يتلقوا أيّ تكوين في تدريس الإملاء وفق المقاربة النصيّة، وحتى من تكوّن منهم كان تكوينه ذاتيا وليس عن طريق الوزارة.
- 8- هناك شبه اتفاق من المعلمين على أنّ هناك علاقة بين نشاط الإملاء والنشاطات اللّغوية الأخرى في الكتاب المدرسي، مع التحفّظ على أنّ هذه العلاقة ليست أمرا ثابتا ودائما.
- 9- تدريس الإملاء وفق المقاربة النصيّة غير مطبّق بشكل منتظم، فهذا دليل على عدم تمكّن المعلمين من هذه المقاربة، وأنّ تطبيقهم لها ذاتي وغير منظم وممنهج.
- 10- أكثر مصدر ومرجع معتمد لدى المعلمين في وضعهم للقطعة الإملائية وتدريبهم إياها للتلاميذ هو الكتاب المدرسي.
7. التوصيات: من خلال النتائج المتوصل إليها نوصي بما يأتي:
- 1- الاهتمام بمادة الإملاء وعدم تفريط المعلم به، أسوة ببقية فروع اللّغة العربية الأخرى.
- 2- العمل على ربط درس الإملاء ببقية فروع اللّغة العربية من قواعد وتعبير ومطالعة.
- 3- إعداد دليل خاص لمعلّمي اللّغة العربية ومعلّماتها بوضع أنواع الإملاء، وكيفية تدريس كل نوع وأساليب التدريس المناسبة، ووفق المقاربة النصيّة.
- 4- الإكثار من استعمال الوسائل التعليمية في درس الإملاء، لأنّها تجعل التلاميذ أكثر استعداداً لاستيعاب المادة العلمية.
- 5- كثرة التدريب والتمرين على طريقة تهجي الحروف بصورة صحيحة.
- 6- على المعلم أن يصوّب الأخطاء مباشرة للتلاميذ وأن يصحّحه بصورة واضحة ويناقش التلاميذ فيه.
- 7- على المعلم أن يعمل على إجراء درس الإملاء بكل عفوية وانسيابية، وأن يتجنّب التركيز على الدرجة (العلامة أو النّقطة)، بل التركيز كله يكون على المتعلّم بوصفه الهدف الأول.
- 8- إعداد معلّم اللغة العربية إعدادا متكاملا قبل الخدمة وأثناءها، ليكون مؤهلا تربويا على مستوى النّظرية والتّطبيق الميداني، ومقتنعا بجدوى التكامل اللّغوي.

9- إيجاد مدرسين ومعلمين أكفاء والاهتمام بهم من حيث تعليمهم وتكوينهم عن طريق إقامة ملتقيات وورشات فيما يخص المقاربة النصية، وكذا وتوفير التقنيات الحديثة.

مراجع البحث وإجالاته:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
- 1 - ابن فارس، مقاييس اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون. دار الفكر- مصر. ج 5. ص 80. مادة (ق رب).
 - 2 - أحمد مختار عمر وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب، مصر، ط 1، 2008م، ج 3. ص 1973. (قرب).
 - 3 - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية- الجزائر، 2010م. ص 334.
 - 4 - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. (الأبعاد والمتطلبات). دار الخلدونية، الجزائر، 2000م. ص 11.
 - 5 - وزارة التربية الوطنية، سند تكوين في تعليمية الأدب العربي لفائدة أساتذة التعليم الثانوي. وزارة التربية الوطنية، سند تكوين في تعليمية الأدب العربي لفائدة أساتذة التعليم الثانوي. الجزائر، 2004م. ص 13.
 - 6 - بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديثة، أربد، الأردن. ط 1، 1427هـ/2007م. ص 127.
 - 7 - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية. (مرحلة التعليم الابتدائي). الجزائر، 2006م. ص 06.
 - 8 - محمود فهي حجازي، مدخل إلى علم اللغة. دارقباء للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998م. ص 126.
 - 9 - وزارة التربية الوطنية، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات. الجزائر، 2006م. ص 05-06.
 - 10 - عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن. ط 1، 2009م. ص 224.
 - 11 - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013م. ص 07.
 - 12 - فليب جونيز، الكفايات والسوسيونائية. تر: الحسين سبحان. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، دت. ص 47.
 - 13 - العربي سليمان، الكفايات في التعليم (نص من أجل مقارنة شمولية). مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 2006م. ص 30.

- 14 - ميلود حبيبي، الاتصال التربوي وتدرّس الأدب. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1992م. ص 124.
- 15 - فريد حاجي، بيداغوجيا التدرّس بالكفاءات. ص 11.
- 16 - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص الفرعية والمناهج الرسمية. دار الهدى عين مليلة، الجزائر، دط، دت. ص 124.
- 17 - علوي عبد الله طاهر، تدرّس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2010م. ص 343.
- 18 - الزبيدي، تاج العروس. منشورات مكتبة الحياة، بيروت، دط، دت، مج 08. ص 120.
- 19 - ابن فارس، مقاييس اللغة. 352/5. (ملو).
- 20 - السخاوي، فتح المغيـث بشرح ألفية الحديث للعراقي. تح: علي حسين علي. مكتبة السنّة، مصر، ط1، 2002م. ص 248.
- 21 - محمد أبو زهرة، الحديث والمحدّثون. دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1387هـ ص 437.
- 22 - عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. مكتبة الغريب، مصر، ط1، دت. ص 03.
- 23 - حسين والي، الشامل في قواعد الكتابة والإملاء. عناية: أحمد آل برجل. دار الفضيلة، مصر، ط1، 2015م. ص 52.
- 24 - المرجع نفسه. ص 52.
- 25 - حسين شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي (أسسه وتقويمه وتطويره). الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط2، 1990م. ص 12.
- 26 - عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. ص 08 و 09.
- 27 - المرجع نفسه. ص 14.
- 28 - المرجع السابق. ص 15، 16.
- 29 - المرجع السابق. ص 17.
- 30 - المرجع السابق. ص 14.
- 31 - فاطمة بن غزالة، تعليمية الإملاء لدى تلاميذ الثانية ابتدائي. مذكرة شهادة ماستر في الآداب واللغة العربية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، 2016/2017. ص 31.
- 32 - عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. ص 20.
- 33 - فاطمة بن غزالة، تعليمية الإملاء لدى تلاميذ الثانية ابتدائي. ص 34.
- 34 - عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. ص 12، 13.
- 35 - ناصيف يمين، المعجم المفصل في الإملاء. دار الكتب العلمية، لبنان، ط4، 1999. ص 11، 12.