الفصل الثانى

دراسات فى الإملاء ونتائجها
دراساتٌ عربيّة
دراساتٌ أجنبيّة

الفصل الثانى

دراسات فى الإملاء ونتائجها

نعرض فى هذا الفصل الدراسات التى أنجزت فى ميدان تعليم الإملاء : العربية والأجنبية . وسنتحدث عن هذه الدراسات بما يبرزها و يبين مكانتها من خريطة تعليم الإملاء ، و يوضح ما تقدمه من إسهامات فى تعليم الإملاء وتطويره : هدفاً ، ومادة ، وأساليب تدريس ، وتقويماً ، وما تغطيه هذه الدراسات من جوانب تعليم الإملاء ، ووجه الحق فى هذه الدراسات من الناحية العملية الوظيفية ، والاتجاهات الفكرية التى تبلورت فى ميدان الإملاء . والغاية المنشودة من ذلك غاية نفعية عملية . وفيما يلى تفصيل وتفسير لهذه الجوانب :

أولاً ــ الدراسات العربية :

يرجع الاهتمام ببحث مشكلات الإملاء إلى سنة ١٩٣٨ ، عندما نادى بهى الدين بركات بإصلاح الكتابة العربية ؛ لتكون هادية ومرشدة للقارئ ، ممثلة لما ينبغى أن ينطق به ، وأن تكون ميسرة ، سهلة التناول على المتعلم حين يتعلم (١) .

كذلك أخذ مجمع اللغة العربية منذ الدورة الرابعة عشرة لانعقاده فى بحث موضوع « تيسير الإملاء » من حيث رسم الهمزة والألف اللينة (٢) . واستقر الرأى فى سنة

---

(١) بهى الدين بركات : « رسم الكلمات العربية ، الصعوبة التى يلاقيها النشء فى ضبط النطق » ، القاهرة ، مجلة التربية الحديثة ، العدد الثالث فبراير ١٩٣٨ ص ٦ .

(٢) مجمع اللغة العربية : « تيسير الإملاء » ، الدورة الرابعة ، الجلسة الرابعة للمجلس ٣ نوفمبر ١٩٤٧ ، والجلسة الخامسة للمؤتمر ٢٩ يناير ١٩٤٨ ص ٢١٠ .

١٩٦٠ على قواعد ميسرة فى شأن الهمزة(٣) ، ولكنها « ليست نهائية ، ولا شاملة »(٤) و« لا تزيل الصعوبة التى نجدها فى كتابتها »(٥) . أما الألف اللينة فلم يصدر عن المجمع قرار علمى بشأنها .

وهناك بحوث تناولت موضوع الإملاء فى اللغة العربية هى :

١ــ فى سنة ١٩٥٨ قدم أحد المهتمين بالإملاء بيانًا عن الأخطاء الإملائية التى تنتشر فى الصحف والمجلات(٦) . وقد بلغ عدد الأخطاء ١٨٢ خطأ . ولم يحدد طريقة جمعها ، ولم تعرض مرتّبة حسب تواترها . ويمكن حصر هذه الأخطاء فى الأنواع الآتية : الألف اللينة ، وما يوصل بغيره ، وما يفصل عن غيره من الكلام ، والحروف التى تحذف أو تزاد فى بعض الكلمات المصطلح عليها ، والهمزات بأنواعها .

٢ــ فى سنة ١٩٦٠ نشر عبد الفتاح شلبى وزملاؤه تقريرهم عن تيسير قواعد الإملاء وعرضوا فيه الأخطاء الشائعة فى الإملاء وأسبابها(٧) . وقد سار البحث فى خطوات كان من أهمها مسح الأخطاء الإملائية فى امتحانات النقل فى المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية ، ثم وضع اختبار فى بعض القواعد الإملائية يتكون من قطع تناسب مستوى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، والصفوف الأربعة فى المرحلة الإعدادية ، والصفين الأول والثانى من معاهد المعلمين والمعلمات . و يراعى فى إعداده التدرج الفكرى واللغوى ، ثم اختيار ٣٢ مدرسة روعى فى توزيعها ــ بين مناطق القاهرة والجيزة ــ أن تكون ممثلة لمدارس البنين والبنات على أن يقوم أعضاء من إدارة البحوث الفنية بإملاء قطع الاختبارات ضمانًا لتوحيد أسلوب تطبيق الاختبار ، ثم إجراء

---

(٣) مجمع اللغة العربية : « قواعد ضبط الهمزة وتنظيم كتابتها » مجمع اللغة العربية فى ثلاثين عاما ١٩٣٢ ــ ١٩٦٢ ، مجموعة القرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين ، القاهرة ، مطبعة الكيلانى ١٩٧١ ص ٩١ .

(٤) إبراهيم بيومى مدكور : « تقديم » ، مؤتمر مجمع اللغة العربية ، الدورة السادسة والعشرون ، مجموعة البحوث والمحاضرات ، القاهرة مطبعة الكيلانى الصغير ١٩٦٠ ص ج .

(٥) إبراهيم مصطفى : « تيسير الإملاء » ، الدورة السادسة والعشرون ، الجلسة التاسعة ، محاضر مؤتمر المجمع (غير منشور) ١٩٦٠ ص ١٦٣ .

(٦) إبراهيم عبد المطلب : الهداية إلى ضوابط الكتابة ، القاهرة ، مطبعة مخيمر ١٩٥٨ ص ص ٨ــ ٧٧ .

(٧) عبد الفتاح إسماعيل شلبى : تقرير عن بحث فى تيسير قواعد الإملاء ، القاهرة ، (غير منشور) ، إدارة البحوث الفنية ، وزارة التربية والتعليم ١٩٦٠ ص ص أ ــ ٤٧ .

الاختبارات وتصحيحها ؛ وتفريغ الأخطاء الواردة فى استمارة خاصة واستخراج النسب المئوية لأنواع الأخطاء فى كل صف دراسى . وقد أسفر هذا البحث عن النتائج التالية :

(أ) اختلفت الأخطاء كمًا ونوعًا باختلاف الصفوف الدراسية ، فقد كثرت الأخطاء فى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين فى : الألف اللينة ، والهمزة فى وسط الكلمة وآخرها ، وفى الحروف التى يجب أن تزاد أو تحذف اصطلاحًا ، وفى هاء التأنيث ، وكذلك فى الصفوف الأربعة بالمرحلة الإعدادية بالإضافة إلى أخطاء وقعت فيما يجب أن يوصل بغيره من الكلمات . أما فى دور المعلمين والمعلمات فقد ارتفعت نسبة الخطأ فى الهمزة المتوسطة والحروف التى يجب أن تحذف .

(ب) كانت أخطاء البنات أقل من أخطاء البنين فى كل الصفوف الدراسية السابقة .

(جـ) وقع طلاب المعلمين والمعلمات فى أخطاء لم يكن من المنتظر أن يخطئوا فيها مثل : الألف اللينة ، والهمزتين : المتوسطة والمتطرفة .

(د) من الظواهر الشائعة بتر الكلمات فرارًا من صعوبات الهجاء . فالملاحظ أن التلميذ يبتعد عن الكلمات الصعبة حينما يكون حرًا ؛ ولذلك يلجأ إلى بتر الكلمات فرارًا من الصعوبات الماثلة أمامه .

(هـ) بعض أنواع الأخطاء لم تستقر على وتيرة واحدة ، فكانت تصعد حينًا وتهبط حينًا آخر مثل : الحروف التى تزاد والتى تحذف ، وما يجب أن يوصل ، وما يجب أن يفصل . ولعل مرد ذلك إلى المران منذ الصغر ، فالتلميذ الذى مرن على رسم هذه الأنواع منذ الصغر ووجد توجيهًا من المربين استمر على هذا الرسم الصحيح .

(و) ترى اللجنة التى قامت بالبحث أن صعوبة قواعد الإملاء هى السبب فى وقوع التلاميذ فى الخطأ الإملائى ، وأن علاج هذه الأخطاء ــ فى نظرها ــ يعد أمرًا ميسورًا إذا ما تم تيسير قواعد الإملاء . وتحقيقًا لمبدأ التيسير المنشود رأت اللجنة تحقيق قانون : « كل ما ينطق به يرسم فى الكتابة ، وكل ما لا ينطق به لا يرسم » ، كما رأت أن تكتب الهمزة فى أول الكلمة ألفًا مطلقًا ، وأن تكتب الهمزة فى وسط الكلمة على حرف مجانس لحركة ما قبلها إذا كانت ساكنة ، وعلى حرف مجانس لحركتها إذا كانت متحركة ، أما الهمزة المتطرفة فتكتب على حرف

مجانس لحركة ما قبلها ، فإذا كان ما قبلها ساكناً كتبت مفردة ، وكتابة الألف اللينة ألفاً مطلقاً .

وقد ختمت اللجنة توصياتها باقتراح بعض الوسائل لتطبيقها فى الميدان العملى ، و بينت الجهات التى يمكن أن ترسل إليها هذه القواعد لتعميمها .

ولنا على هذا البحث بعض الملاحظات نوجزها فيما يلى :

* عملية تشخيص الأخطاء الإملائية لم تكن شاملة ؛ لأنها اعتمدت على جمع الأخطاء الإملائية من الاختبارات المدرسية فى منتصف وآخر العام الدراسى ، ولم تفحص كراسات التلاميذ فى الإملاء والتعبير والمواد الدراسية المختلفة ، والواجبات المنزلية ، ولم تحدد الصعوبات المتمثلة فى خصائص الكتابة العربية والتى لها صلة بأخطاء الإملاء ، وقد بدأت الدراسة بتتبع الأخطاء فى أوراق الامتحانات بقصد وضع اختبار فى الإملاء ، والاختبار أداة قاصرة ؛ لأنه لا يقيس إلا الجوانب التى اشتمل عليها ، وهو بذلك لا يكشف عن كل الأخطاء الإملائية المتمثلة فى كتابات التلاميذ .
* لم تحدد اللجنة المعيار الذى قاست فى ضوئه الخطأ الإملائى ، و يرجع ذلك ــ كما هو معلوم لدينا ــ إلى أن بعض قواعد الإملاء لم يتم الاتفاق عليها حتى الآن .
* لم تحدد اللجنة نسبة معينة يمكن أن يحكم فى ضوئها بشيوع الخطأ الإملائى أو عدم شيوعه .
* أرجع القائمون بالبحث شيوع الخطأ الإملائى فى كتابات التلاميذ إلى عامل واحد هو صعوبة القواعد الإملائية ، ومع التسليم بأهمية القواعد الإملائية ، فإن هناك أسباباً أخرى كثيرة يمكن أن تعزى إليها هذه الأخطاء هى عدة جوانب متباينة من جوانب العملية التعليمية : كالمعلم ، وطرق التدريس ، والتلميذ ، وطبيعة المادة الدراسية ، والإدارة المدرسية ، والنظام التعليمى ، وهى أسباب متشابكة متداخلة تشكل ظاهرة الخطأ الإملائى .
* حرص القائمون بالبحث على تبيان أن غرضهم هو اقتراح قواعد إملائية ميسرة ، و يبدو أنهم قد تناسوا فى ذلك جهد مجمع اللغة العربية ؛ فقد تضمنت محاضر جلساته قواعد مثل هذه .

٣ــ وقدم محمد خير الدين عرقسوس فى سنة ١٩٦٥ اختباراً فى الإملاء ، ذكره محمود السيد ، وقال إنه قام بتطبيقه على طلبة دبلوم معهد التربية للمعلمين وطالبات دبلوم معهد

التربية للمعلمات فى العام ١٩٧٥ــ١٩٧٦ ، وأسفرت النتائج عن الضعف الفادح فى مهارات الإملاء ، و بخاصة عند الطلاب (٨) .

والاختبار ــ كما ذكر محمود السيد ــ صمم بعد إجراء مسح لمهارات الإملاء المكتسبة فى مراحل التعليم . و يتكون الاختبار من ١٩٢ مفردة بعضها كتب على وجهه الصحيح و بعضها كتب خطأ . وقد وضع أمام هذه المفردات حقلان : أولهما كتب فوقه كلمة (صواب) ، وثانيهما كتب فوقه كلمة (خطأ) . والمطلوب من المفحوص أن يضع إشارة (صح) فى حقل الصواب إذا كانت الكلمة صحيحة ، وإذا كانت الكلمة خطأ فيضع إشارة (خطأ) فى حقل الخطأ ، ثم يستبدل بالخطأ الكلمة الصحيحة فى المكان الخالى . ويمكن القول بأن قواعد الإملاء التى يقيسها هذا الاختبار هى الحروف التى تزاد أو تحذف اصطلاحًا ، والهمزة المتطرفة ، والحروف المفخمة والمرققة ، والكلمات المنتهية بالألف اللينة ، والحروف المتشابهة رسمًا ، وهمزتا الوصل والقطع ، والهمزة المتوسطة .

وجدير بالذكر أن الاختبار يقيس صحة رسم الكلمات مفردة أو فى جملة ، كما أنه لم يستغرق قواعد الإملاء أو أنماط الأخطاء التى تشيع بين الطلاب ، ولم تذكر معايير للاختبار أو صدقه وثباته ، أو مفتاح لتصحيحه حتى يمكن الأخذ به كأداة موضوعية تشخيصية فى ميدان الإملاء .

٤ــ فى مجال تقويم الاختبارات الإملائية قدمت منى بحرى (٩) دراسة تناولت تقويم اختبارات الصف الرابع الابتدائى فى الإملاء فى مدارس العراق للسنة الدراسية ١٩٧٠ــ١٩٧١ . وقد قامت الباحثة بتحليل ٢٠٢ اختبار إملائى بقصد تعرف طبيعتها ، و بعد أن طبقت عليها معايير الصدق ، والثبات ، والموضوعية ، والشمول ، وسهولة الاستعمال توصلت إلى عرض القصور فى الاختبارات الإملائية ، وذكرت من بين هذه العيوب طول الاختبار أحيانًا ، وقصره أحيانًا أخرى : فالأول يربك الطالب و يتصيد

---

(٨) محمود أحمد السيد : **الموجز فى طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** ، بيروت ، دار العودة ١٩٨٠ ص ص ١١٢ ــ ١١٥ .

(٩) منى بحرى : **تقويم الاختبارات الصفية التحريرية لمادة إملاء اللغة العربية للصفوف الرابعة الابتدائية فى العراق للسنة الدراسية ١٩٧٠ــ ١٩٧١** ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى (غير منشور) .

أغلاطه ، والثانى لا يعكس نواحى ضعفه ، ولا يقيس تحصيل الطالب الفعلى فى الإملاء. ومن هذه العيوب أيضاً عدم فهم معنى الاختبار؛ لغموض مفرداته اللغوية ، ولعدم استخدام علامات الترقيم . وأخيرًا تذكر الباحثة من هذه العيوب عدم بذل الجهد فى إعداده ، واختياره عشوائيًا لا يحقق الأهداف المبتغاة من درس الإملاء .

٥ ــ وفى سنة ١٩٧٤ قام صلاح مجاور بتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية فى مراحل التعليم العام فى دولة الكويت . ومن بين هذه المهارات التى حددت مهارات الإملاء(١٠) . وقد اعتمد فى تحديدها على استفتاء ألف وثلاثمائة مدرس من الكويت ومصر ، وتسعين موجهًا من موجهى اللغة العربية فى الدولتين ، وعشرة من المهتمين بعلم النفس ممن لهم صلة بتعليم اللغة العربية ومن ذوى الفكر التربوى .

وتوصل مجاور إلى قوائم بمهارات فروع اللغة العربية ، حددت مهارات الإملاء موزعة على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) دون أن تمتد هذه المهارات إلى المرحلة الثانوية . ففى الصف الأول الابتدائى مهارات كتابة اسمه واسم أبيه وجده ، ومعرفة أشكال الحروف والتمييز بين أصواتها ، ورسم الكلمة ، والتمييز بين الحروف المتشابهة والقريبة من مخارجها ، وكتابة الكلمات التى يتعلمها فى القراءة ، وكتابة أسماء زملائه فى الفصل وأسماء بعض الحيوانات مثل : قط وكلب وفأر ، وأن ينقل كلمات نقلاً صحيحًا ، وأن ينقل جملة قصيرة سهلة أو جملتين .

وفى الصف الثانى الابتدائى يكتب اسم المدرسة والمدرس والناظر ، و يكتب اسم اليوم والشهر بعد أن يراه فى التقويم ، و ينقل جملتين أو ثلاثًا من الجمل السهلة التى يقرؤها ، ويميز بين أصوات بعض الحروف : كالذال والزاى والسين والثاء ، و يكتب أسماء زملائه فى الفصل مع أسماء آبائهم ، و ينقل الإعلانات التى فى لوحة المدرسة ، و يكتب جملتين صحيحتين من الكلمات التى تعلمها .

وفى الصف الثالث الابتدائى ينقل التلميذ فقرة لها معنى من ثلاث جمل أو أربع ، و يكتب عبارات مثل : أبى العزيز ، وأمى العزيزة ، وصديقى فلان ، و يكتب عبارات ترحيب أو توديع أو تهنئة مثل : أهلاً وسهلاً ومرحبًا ، ومع السلامة ، وعيد سعيد ،

---

(١٠) محمد صلاح الدين على مجاور : دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية . الكويت ، دار القلم ١٩٧٤ ص ص ١٥٧ ــ ١٦٠ .

و يترك الهوامش المناسبة حين يكتب ، و يتقن الكلمات ذات اللام الشمسية ، وذات اللام القمرية .

وفى الصف الرابع الابتدائى يتقن التلميذ رسم الكلمات ، و ينقل فقرتين نقلاً صحيحاً ، و يكتب رسالة قصيرة سليمة هجائياً ، و يكتب موضوعاً من فقرة أو فقرتين قصيرتين صحيحتين فى الهجاء .

وفى الصف الخامس الابتدائى ، أو الأول المتوسط ، يعرف التلميذ كتابة التاء المفتوحة والمربوطة ، والحروف التى تزاد فى الكلمات اصطلاحاً . و يكتب حوالى ثمانين كلمة من الكلمات التى درسها دون خطأ إملائى فيها ، و يفهم المعنى العام لما يكتب .

وفى الصف السادس الابتدائى ــ الثانى المتوسط ــ يكتب التلميذ مائة كلمة دون خطأ إملائى ، و يتقن كتابة الكلمات التى تشتمل على همزات أو ألف لينة إلا ما كان منها صعباً عليه ، و يكتب رسالة أخوية أو فى مناسبة ، و يكتب موضوعاً صغيرًا دون خطأ هجائى .

وفى الصف الأول الإعدادى ــ الثالث المتوسط ــ يتقن التلميذ كتابة الكلمات التى تشتمل على الهمزات وتلك التى تشتمل على الألف اللينة ، وغير ذلك من الكلمات الصعبة ، و يكتب موضوعاً من مائة وعشرين كلمة تقريباً دون خطأ هجائى قد يؤثر على المعنى ، و يكتب رسالة صحيحة هجائياً .

وفى الصف الثانى الإعدادى ــ الرابع المتوسط ــ لم يكن هناك مقترحات بوضع مهارات فى هذه السنة إلا التدريب المستمر على المهارات السابقة فى الإملاء ، مع إضافة التدريب على استعمال علاقات الترقيم .

وهذا يعنى أنه يمكن تدريب التلاميذ على الإملاء فترة المرحلة الابتدائية والصفين الأول والثانى من المرحلة الإعدادية أو الابتدائية والمتوسطة فى نظام التعليم بالكويت . أما المرحلة الثانوية فمن المفروض أن يدخلها التلميذ وقد عرف الكتابة الصحيحة هجائياً .

و يلاحظ على هذا البحث بداية أنه إضافة لا بأس بها إلى ميدان تعليم العربية ، وتحديد مهارات فروع اللغة العربية . وهو عمل علمى مفيد فى تدريس العربية فى المراحل

التعليمية المختلفة . كما أن البحث اعتمد على الاستفتاء كوسيلة من الوسائل التى تستخدم عادة فى جمع المعلومات ، وأنه حاول أن يجعل الاستفتاء أكثر فعالية ، فاستخدم طريقة المقابلة المباشرة للإجابة عن الاستفتاء وجعله مقيداً ومفتوحاً فى وقت واحد ، واستخدم فى بنائه وتطبيقه الأسلوب العلمى ، فقد تم بناؤه فى ضوء الدراسات السابقة و برنامج اللغة العربية ، وقام بتطبيقه استطلاعياً ثم تعديله ، واستخدم فوق ذلك أسلوب إعادة التطبيق ؛ ليحصل على إجابات أقرب إلى السلامة .

بيد أنه يلاحظ على هذه المهارات أنها جاءت عن طريق غير مباشر، وأنها تمثل آراء مجموعة المعلمين والموجهين المستفتين . وأن فكرتهم عن مهارات الإملاء فكرة ليست دقيقة فقد ذكروا التمييز بين أصوات الحروف : كالذال والزاى والسين والثاء وهى مهارة من مهارات القراءة ، كما ذكروا أن يكتب التلميذ رسالة قصيرة وموضوعاً من فقرة أو فقرتين ، وهى مهارات تختص بالتعبير . كما ذكروا أن يكتب التلميذ اسمه وأسماء زملائه فى الفصل ، وأن ينقل الإعلانات التى فى لوحة المدرسة ، وهى مهارات تختص بالخط . كما أن فكرة الموجهين والمعلمين عن مهارات الإملاء ليست شاملة فقد كشف مسح لمهارات الإملاء التى يتقنها تلاميذ المرحلة الابتدائية عن خمس عشرة مهارة هى : المد بأنواعه ، والتنوين بأنواعه ، واللازم الشمسية والقمرية ، وتاء التأنيث بنوعيها ، والهمزة فى أول الكلمة ، وفى وسطها وآخرها ، والألف اللينة ، وإبدال الحروف ، ومصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات ، والحروف التى يجب أن تحذف اصطلاحاً ، والحروف التى تزاد اصطلاحاً (١١) . أما الموجهون والمعلمون ففكرتهم عن مهارات الإملاء تنحصر وتتحدد فى تاء التأنيث بنوعيها ، والهمزات بأنواعها ، والألف اللينة . ومعنى ذلك أنهم لم يلتفتوا إلا إلى القليل منها .

٦ــ كما قدم صلاح الدين مجاور نماذج من اختبارات الإملاء فى كتابه : نماذج من الاختبارات الموضوعية فى اللغة العربية الذى نشره فى سنة ١٩٧٤ (١٢) . والهدف من

---

(١١) كافية رمضان وحسن شحاته : قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية ، القاهرة ، دار المعرفة ١٩٨٢ ص ص ٤٩ ــ ٧٢ .

(١٢) محمد صلاح الدين مجاور: نماذج من الاختبارات الموضوعية فى اللغة العربية ، الكويت ، دار القلم ١٩٧٤ ص ص ٥٣ ــ ٥٤ .

هذه الاختبارات هو وضع أداة موضوعية بين يدى معلم اللغة العربية بالكويت للوقوف على مستوى تلاميذه فى التحصيل اللغوى والاستعمال .

وقد وضعت الاختبارات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى ولصفوف المرحلة المتوسطة (من الخامس الابتدائى إلى الثانى الإعدادى) . وفى جميع فروع اللغة العربية . وقد تم إعداد الاختبارات عن طريق تحليل محتويات منهج اللغة العربية فى كل صف دراسى من هذه الصفوف الخمسة ، ووضع كل سؤال بدقة ليتلاءم مع الأهمية المطلوبة لكل موضوع من موضوعاته ، ثم عرضت الاختبارات على مجموعة من الخبراء والمدرسين والموجهين لمعرفة مدى تمثيل كل اختبار لمحتويات المنهج وتم تعديلها فى ضوء آرائهم ، ووضعت التعليمات التى توضح طريقة الإجابة ، وعدلت الاختبارات استطلاعيًا ، وتم حساب صدقها وثباتها .

وقد نال الإملاء من هذه الاختبارات اختبارًا واحداً خصص للصف الرابع الابتدائى . وهو اختبار موضوعى يتكون من سؤالين : الأول منها وضع فى كل سطر كلمتين : إحداهما صحيحة والثانية خاطئة ، والمطلوب من التلميذ أن يضع خطًا تحت الكلمة الصواب . أما السؤال الثانى فيتكون من ثلاثة تدريبات ، كل تدريب منها يتكون من أربع كلمات إحداها خطأ ، والمطلوب من التلميذ أن يحدد الكلمة الخطأ ، و يضع رقمها تحت عبارة « الكلمة الخطأ » .

ومهارات الإملاء التى يقيسها هذا الاختبار هى الحروف المتشابهة فى رسمها كالذال والزاى ، والحروف المفخمة والمرققة ، والهمزات المتطرفة ، والألف اللينة ، والحرف المشدد ، والتاء المفتوحة والمربوطة ، والتنوين ، والهمزات المتوسطة .

و يلاحظ على هذا الاختبار عدة ملاحظات : منها أنه لم يمتد إلى صفوف المرحلة المتوسطة ، واقتصر على الصف الرابع الابتدائى ، وأنه عندما قاس مهارات الإملاء اقتصر على بعضها ولم يمتد إلى جميع المهارات الإملائية ؛ حيث أغفل قياس مهارات مثل المد بأنواعه ، واللام الشمسية والقمرية ، والهمزة فى أول الكلمة ، وإبدال الحروف ، ومصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات والحروف التى يجب أن تحذف اصطلاحًا ، والحروف التى تزاد اصطلاحًا . ولعل السبب فى عدم شمول القياس لمهارات الإملاء أن الاختبار وضع أساسًا فى ضوء المنهج الحالى للإملاء ، والمنهج بدوره لا يمتد إلى مثل هذه المهارات . وأن الاختبار عدل على أساس ما يراه المدرسون والموجهون

لا ما يستخدمه التلاميذ من مهارات الإملاء . وفكرة هؤلاء المدرسين والموجهين ليست شاملة لمهارات الإملاء . و يلاحظ على هذا الاختبار كذلك أنه لم يقس مهارات الإملاء فى موقف لغوى بل جاءت مفردات الاختبار بمعزل عن السياق ، ومعروف أن السياق يحدد إملاء الكلمة كما يحدد شكلها الإعرابى .

٧ــ وفى سنة ١٩٧٦ حاول محمد شريف أن يحدد الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة بما فى ذلك المرحلة الجامعية (١٣) . وقد جمع الأخطاء حسب خبرته الشخصية . و بلغت هذه الأخطاء ١٤٧ خطأ إملائياً لم يذكرها مرتبة بحسب تواترها . ويمكن حصر هذه الأخطاء فى : الهمزات بأنواعها ، والتنو ين ، والألف اللينة ، وهاء التأنيث وتاء التأنيث ، والحروف التى تزاد فى بعض الكلمات والتى تحذف منها اصطلاحاً .

٨ــ وقدمت ندوة خبراء ومسؤلين لبحث وسائل تطو ير إعداد معلمى اللغة العر بية فى الوطن العر بى فى سنة ١٩٧٧ استفتاء إلى المستشار ين والموجهين الفنيين فى المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) والثانو ية ، وفى دور المعلمين ، وإلى المدرسين الأوائل بها فى مشكلة إعداد المعلم بالمرحلتين الإعدادية والثانو ية ومسح الواقع له من الناحيتين : الكمية والنوعية (١٤) .

و يدور السؤال الثالث من الاستفتاء حول أبرز نواحى النقص فى معلمى اللغة العر بية . ومن بين هذه النواحى معرفة قواعد الإملاء . وقد ظهر ميل الإجابات إلى أن الذين يجيدون هذه القواعد أقل من غيرهم ، وأن الكليات تتفاوت فى ذلك ، وتأتى دار العلوم والأزهر فى مقدمة الكليات ــ ولا سيا فى السنوات السابقة ــ ثم تأتى الكليات الأخرى بعد ذلك ، كما تشير بعض الإجابات إلى ظاهرة ضعف المدرسات فى القواعد الإملائية .

ومعنى ذلك أن معلم اللغة العر بية فى حاجة إلى معرفة قواعد الإملاء ودراستها فى أثناء إعداده ، وأن المعلمين الذين يقومون بتدر يس الإملاء فى حاجة إلى معرفة قواعد

---

(١٣) محمد أبو الفتوح شريف : من الأخطاء الشائعة فى النحو والصرف واللغة ، القاهرة ، مكتبة الشباب ١٩٧٦ ص ص ١ ــ ٢١٧ .

(١٤) المنظمة العر بية للتربية والثقافة والعلوم : ندوة خبراء ومسؤلين لبحث وسائل تطو ير إعداد معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى ، الر ياض ، جامعة الر ياض ١٩٧٧ ص ص ٣٠ ــ ٤٢ .

الإملاء ودراستها أيضاً . ومعنى ذلك أيضاً أن ضعف التلاميذ فى الإملاء وشيوع الخطأ الإملائى فى كتابتهم يسهم فيه معلم اللغة العربية بقسط ليس بالقليل ، وأن المعلم والمتعلم فى حاجة إلى كتاب فى الإملاء يسترشد به عند تدريس الإملاء على مستوى البلدان العربية .

٩ــ وفى سنة ١٩٧٨ قدم حسن شحاتة بحثاً عن : الأخطاء الشائعة فى الإملاء : تشخيصها وعلاجها ، اعتمد فيها على كتابات ألف ومائة تلميذ وتلميذة من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية (١٥) .

وقد دفع الباحث إلى دراسة مشكلة الأخطاء الشائعة فى الإملاء دوافع شتى : منها ما تنشره الصحف اليومية عن ذيوع الأخطاء الإملائية فى كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وما تنشره عن إنهاء هؤلاء التلاميذ للمرحلة الابتدائية دون أن يصبحوا قادرين على الكتابة السليمة إملائياً . ومنها انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائية لدى طلاب الجامعات ، بل لدى دارسى اللغة العربية أنفسهم . ومنها انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائية بين الأدباء والمعلمين والصحفيين . ومنها ذيوع الأخطاء الإملائية على صفحات الصحف اليومية .

هذا الوضع دعا إلى بحث الأخطاء الإملائية الشائعة فى كتابات هؤلاء التلاميذ ، ومعرفة العوامل التى تنشأ عنها هذه الأخطاء ، حتى نتمكن من علاجها ، ونحقق بذلك أحد أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وهو إقدار التلاميذ على الكتابة السليمة إملائياً . أما حدود هذا البحث فهى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية .

وقد بدأ البحث بمراجعة البحوث السابقة من عربية وأجنبية فى ميدان الإملاء بالمرحلة الابتدائية . وتبين أن البحوث العربية تعرضت لتيسير قواعد الإملاء وللتقويم ، وخلت من مسح الأخطاء الإملائية فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، ومن تقصى أسبابها ، وتقديم مقترحات بالعلاج المناسب . أما الدراسات الأجنبية فقد عرضت لانتقاء الكلمات وعمل القوائم ، وللأخطاء الإملائية ، وأسبابها ، وللإملاء وعلاقته بالظواهر اللغوية الأخرى .

---

(١٥) حسن شحاته : الأخطاء الشائعة فى الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، تشخيصها وعلاجها ، رسالة ماجيستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٨ .

وكانت الخطوة الثانية فى هذا البحث هى دراسة مشكلات الكتابة العربية باعتبارها عوائق فى سبيل سلامة الكتابة ، وهى مشكلات الشكل وقواعد الإملاء . واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، ومشكلة الإعجام ، ووصل الحروف وفصلها ، واستخدام الصوائت القصار ، ومشكلة الإعراب ، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى . وقد ظهر أن بعض هذه المشكلات حقيقية ، و بعضها الآخر مبالغ فيه .

وكانت الخطوة الثالثة هى عرض المنهج الذى اتبع فى إجراء البحث . وتناول هذا المنهج اختيار العينة ، ووسائل جمع الأخطاء ، وقواعد حصرها ، وخطوات هذا الحصر . وقد روعى فى اختيار العينة أن تمثل العوامل المؤثرة على الكتابة السليمة إملائيًا ، وأهم هذه العوامل : المستوى الاجتماعى ، والاقتصادى ، والجنس ، والمستويات العقلية المختلفة . وقد اعتمد فى جمع الأخطاء على فحص كتابات التلاميذ . أما فى قواعد حصر الأخطاء فقد استبعد من الحصر الأخطاء النحوية ، والصرفية ، وأخطاء الكلمات المعربة ، والكلمات العامية ، وأخطاء الخط . وفى عدّ الأخطاء حسب الخطآن المختلفان فى الكلمة الواحدة خطأين ، أما الكلمة التى يكتبها التلميذ خطأ مرة وصوابًا أخرى فقد حسب الخطأ . كما تم تحديد قواعد الإملاء التى اعتمد عليها فى تشخيص الأخطاء . تبقى بعد ذلك الإجراءات التى اتبعت فى حصر الأخطاء ، وقد بدئت هذه الإجراءات بجمع كتابات كل صف دراسى على حِدَة . و بذلك أصبح هناك خمس مجموعات من كتابات التلاميذ . تختص كل مجموعة منها بصف دراسى معين من الثالث الابتدائى إلى الأول الإعدادى . بواقع مائة تلميذ وتلميذة للصف الثالث الابتدائى ، ومثلها للصف الأول الإعدادى . و بواقع ثلاثمائة تلميذ وتلميذة لكل صف من الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية . ثم فصل كراسات الإملاء عن الكتابات الأخرى ، وإعداد بطاقة لكل تلميذ ترصد فيها أخطاؤه ، و يكتب عليها اسم التلميذ ، وجنسه ، واسم المدرسة ، والصف الدراسى المقيد فيه ، ونوع الخطأ الذى وقع فيه ، وقد استخرجت النسبة المئوية لكل نوع من أنواع الأخطاء على حِدَة ، وذلك بنسبة الخطأ إلى مجموع الأخطاء .

وكانت الخطوة الرابعة من خطوات إجراء البحث هى عرض الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية . فقد عرض هذه الأخطاء وحدد علاقتها بالمقررات الإملائية ، ثم وازن بين الأخطاء فى الكتابة المقيدة والموجهة .

وقسم أنواع الخطأ إلى مستوياته . و بيّن أثر الجنس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى فى الأخطاء . ثم تتبع الأخطاء فى الصفوف الثلاثة لمعرفة الأخطاء التى تقل تدريجياً والأخطاء التى تثبت ، والأخطاء التى تختص بصف دراسى معين . كما نسب أنواع الأخطاء إلى عدد التلاميذ بغية تحديد الشائع وغير الشائع منها . وحدد بعد ذلك مستويات القواعد المرتبطة بالأخطاء التى تناسب كل صف دراسى من الصفوف الثلاثة ، وأخيراً بين أن فكرة المعلمين عن الأخطاء ليست دقيقة ولا شاملة ، وأن مفهومهم لدرس الإملاء قاصر لا يتسع ليشمل أنواعاً كثيرة من القواعد كشفت عنها الأخطاء الشائعة التى وقع فيها التلاميذ .

أما الخطوة الخامسة والأخيرة فقد تناولت أسباب الأخطاء الإملائية وطريقة علاجها . وقد اعتمد الباحث فى جمع أسباب الخطأ الإملائى على ثلاث وسائل هى : مقابلة بعض المعلمين والموجهين فى المرحلة الابتدائية ، ومراجعة أهم نتائج الدراسات السابقة . أما فى خطة العلاج فقد اتجه الباحث إلى اللغات الأجنبية ، واستقى منها الأسس التى تساعد فى تدريس الإملاء ، ثم اختار بعض الأساليب الناجحة فى تدريس الإملاء مما يستخدمه المدرسون الأكفاء .

وقد كان من أهم النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة مايلى :

- هناك علاقة بين أخطاء التلاميذ و بين مقررات الإملاء ، وقد ظهرت بعض الأخطاء التى لم تتعرض لها المقررات الدراسية فى المرحلة الابتدائية ، وهى مصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات الثلاث ، وإبدال الحروف ، والحروف التى يجب أن تزاد اصطلاحاً ، والكلمات التى توصل بما بعدها ، والكلمات التى تفصل عما بعدها . وهذا كله يدعو إلى ضرورة إعادة النظر فى مقررات الإملاء فى المرحلة الابتدائية ، بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية بل يتسع ليشمل هذه القواعد الجديدة .
- اشتراك الكتابة المقيدة والكتابة الموجهة فى بعض الأخطاء واختلافهما فى أخطاء أخرى ، وذلك فى كل صف دراسى .
- اختلاف مستويات الخطأ باختلاف نَوْعَيْ الكتابة .
- اختلاف الأخطاء الإملائية باختلاف الصفوف الدراسية : فبعض الأخطاء يقل تدريجياً ، تبعاً لانتقال التلميذ إلى صف دراسى أعلى ، و بعضها يرتفع باستمرار

خلال سنوات الدراسة ، و بعضها يختص بصفوف دراسية معينة . ولعل هذا التحسن فى بعض الأخطاء يرجع إلى نضج التلميذ بانتقاله إلى صف دراسى أعلى ، أو إلى الأثر الذى ينجم عن تكرار تدريس القواعد الإملائية فى سنوات الدراسة ، فى حين أن الأخطاء التى ترتفع باستمرار قد ترجع لاختلاف طبيعة هذه الأخطاء ، أما الأخطاء التى تختص بصفوف دراسية معينة فقد ترجع إلى زيادة مطالب الكتابة للتلاميذ ، أو لعدم وجود امتحانات تحريرية فى تلك الصفوف .

- الفرق بين أخطاء البنين وأخطاء البنات فى الإملاء لم يصل إلى درجة الدلالة الإحصائية ، و ينتج عن ذلك أن فارق الجنس ليس مميزاً فى نسب أخطاء الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية . وهذه النتيجة تتفق مع معظم ما توصلت إليه الدراسات التى عالجت موضوع الفرق بين البنين والبنات فى مدى النمو اللغوى (١٦) .
- اختلاف المستوى الاقتصادى والاجتماعى يؤثر فى أخطاء الإملاء فى الصفوف : الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ، وهو فرق له دلالة إحصائية . وهذه النتيجة تتفق وما تذكره الباحثة مكارثى من أن أبناء الأغنياء يفهمون كلمات أكثر من أبناء الفقراء ؛ لأنهم يهتمون بالأشياء والأحداث ، و بتغيير هذه الأحداث وتلك الأشياء ، و يظهرون حرية أكثر فى التعبير عن انفعالاتهم من أطفال الطبقة الدنيا . هذا بالإضافة إلى أن أنماط اللغة التى يستخدمها السابقون أكثر نضجاً وصحة وأسلم نطقاً بعكس أطفال الطبقة الدنيا .
- الأخطاء الشائعة فى كل صف دراسى يمكن أن نسترشد بها فى وضع مقررات الإملاء المناسبة لهذه الصفوف ؛ لأن وقت شيوعها هو الوقت الملائم لعلاجها .
- اختلاف مستويات القواعد التى تناسب كل صف باختلاف الصفوف الدراسية .
- فكرة المعلمين عن الأخطاء ليست دقيقة ولا شاملة ، ومفهومهم عن درس الإملاء قاصر على المقررات الدراسية ، لا يتسع ليشمل قواعد الإملاء الأخرى التى شاع فيها الخطأ بين التلاميذ .
- اتخذ الخطأ الإملائى صوراً مختلفة فى كتابات التلاميذ ووقع فى كلمات نوعية ، وتركز فى وسط الكلمة وآخرها .

---

(١٦) عبد الفتاح إسماعيل شلبى : المرجع السابق ص ٤٤ .

ـ أخطاء التلاميذ فى الإملاء يمكن إرجاعها إلى أسباب كثيرة متنوعة : منها ما يتصل بالمعلم ، ومنها ما يتصل بالتلميذ ، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس ، وغير ذلك من الأسباب التى ترجع كلها إلى العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية .

ـ الأسس السليمة فى تدريس الإملاء تعتمد على الاهتمام بالمعنى . وربط الإملاء بالأعمال التحريرية و بالقراءة والواجبات المنزلية ، والاهتمام بالنطق السليم وإظهار مخارج الحروف ، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية ، وتدريب الذاكرة ، والتناول العملى للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ .

ـ أهم طرق تدريس الإملاء التى يتبعها معلمونا الأكفاء هى الطريقة الوقائية ، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية ، وطريقة سيدنا ، فى حين أن الأساليب التى ثبت نجاحها فى اللغات الأجنبية هى : أسلوب الاستذكار والمراجعة ، وأسلوب الاختبار ، وأسلوب الاعتماد على الحواس ، وأساليب التعلم الذاتى ، وهى أساليب موجهة إلى التلميذ ، و ينحصر دور المعلم فيها فى ملاحظة تنفيذ التعليمات الخاصة بكل أسلوب حتى يؤدى إلى التعلم المنشود .

ـ ابتعاد المعلمين عن رد كل نوع من أنواع الخطأ إلى سبب واحد ، وشعورهم بأن ظاهرة الخطأ تتأثر بعوامل متشابكة ليس من السهل فصلها أو تمييز بعضها من بعض .

ـ تركيز المعلمين فى تدريس الإملاء على الهمزات بأنواعها ، والكلمات المطولة ، والصعوبات الشاذة مما لا يقع فى القاموس الكتابى للتلميذ .

ـ موجهو المرحلة الابتدائية يدركون أن هناك أخطاء يقع فيها التلاميذ ، ولكنهم لا يتخذون من جانبهم خطوات إيجابية توضح للمدرس أنواع تلك الأخطاء ، وأسبابها ، وخطة علاجها .

ـ الهجاء الجيد يتأثر بعوامل كثيرة منها : تعود القراءة بإمعان و بتوضيح مخارج الحروف أثناء القراءة ، والاهتمام باستخدام السبورة فى تفسير مبنى الكلمات الجديدة ، وربط الإملاء بالمواد الدراسية المختلفة ، وتدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف . واللسان على النطق الصحيح ، واليد على التدريب المستمر ، والاهتمام بالمعنى والفهم معًا ، وحصر أخطاء كل تلميذ فى مذكرة خاصة يكتب فيها الصور الصحيحة للكلمات التى يخطئ فيها .

ـ أسباب التأخر فى الإملاء ترجع إلى عوامل كثيرة منها : عدم قدرة التلميذ على التمييز

بين الحروف المتشابهة رسماً ومخرجاً ، والضعف الشديد فى القراءة ، والميل إلى تتبع حروف الكلمات بالأصابع ، وسرعة التعب التى تلازم التلميذ فى الكتابة ، وعدم مراعاة البعد المناسب بين العينين والورقة ، وعدم الثقة فيما يكتبه التلميذ ، والخوف من الخطأ ، والتردد فى الكتابة وتكرير كتابة الكلمة .

وإيماناً بأهمية الإملاء لتلميذ المرحلة الابتدائية قدم هذا البحث التوصيات التالية :

- يجب أن يهتم معلمو المواد الدراسية المختلفة بأخطاء التلاميذ الإملائية الواقعة فى كراسات تلك المواد الدراسية ، ويجب أن يلتفتوا إلى المصطلحات الفنية الخاصة بالمواد التى يدرسونها ، فيدربوا تلاميذهم على صحة كتابتها ؛ لأن سلامة المعنى تعتمد على سلامة المبنى .
- ينبغى تصويب أخطاء التلاميذ مباشرة فى حصص الإملاء ، واشتراك التلميذ فى عملية التصويب عن طريق إبدال الكراسات بين التلاميذ ، أو ترك التلميذ يبحث عن الصورة السليمة للكلمة الخطأ .
- يجب الاهتمام فى تدريس الإملاء بأخطاء التلاميذ التى تقع خارج كراسات الإملاء ، بحيث تدرس القواعد المرتبطة بهذه الأخطاء .
- يجب ربط درس الإملاء بفروع اللغة العربية و بالمواد الدراسية المختلفة . فيجب الاهتمام بالهجاء فى القراءة والتعبير والواجبات المنزلية .
- قوائم الأخطاء الشائعة التى جمعت من كتابات التلاميذ تساعد على أن يكون الإملاء وظيفياً إذا استرشد بها المعلمون فى صياغة أماليهم .
- ينبغى مراعاة النطق السليم للحروف فى درس الإملاء خاصة الحروف المتقاربة فى مخارجها ، كما يجب تمثيل الطول المناسب للحركات الطوال والقصار .
- مراعاة أسس التهجى السليم الذى يعتمد على رؤية الكلمة . والاستماع إليها ، والمران اليدوى على كتابتها أمر مهم فى تدريس الإملاء .
- وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المعلم والمتعلم أمر ضرورى ؛ لأن بعض المعلمين يعتمدون على وجهات نظر متباينة فى رسم بعض الكلمات ، ولأن بعض المعلمين لا يلمون بقواعد الإملاء إلماماً كافياً ، خاصة فى الهمزات المتوسطة والمتطرفة والألف اللينة ، ويحسن أن تلحق قواعد الإملاء بكتاب القواعد النحوية فى الصفوف الدراسية المختلفة .

ـ وجود حوافز تشجيعية للمدرسين الأكفاء أمر مرغوب فيه يدفعهم إلى حسن القيام بواجباتهم التعليمية .

ـ النقل الآلى للتلاميذ يساعد على نقل ضعاف التلاميذ إلى الصفوف العليا دون معالجة لأخطائهم . وإذا لم يكن بدّ من النقل الآلى فليكن بعيدًا عن ميدان اللغة العربية ، وخاصة تعليم الإملاء الذى يعد أداة لتعليم المواد الدراسية ، والتخلف فيه يتبعه غالبًا تخلف فى جميع المواد الدراسية .

١٠ ـ فى سنة ١٩٨٠ قام رفيق حسن الحليمى بدراسة ميدانية حول مادة الإملاء فى المرحلة الابتدائية بالكويت (١٧) . وتقع الدراسة فى بابين : أولهما دراسة نظرية تناولت الدراسات السابقة فى مجال الكتابة العربية والمنهج الحالى فى الإملاء بالمرحلة الابتدائية . وثانيهما دراسة ميدانية حول تحديد صعوبات الإملاء التى يواجهها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ، والمهارات الإملائية التى يحتاج إليها تلميذ المرحلة الابتدائية .

وقد سار البحث فى خطوات ثلاث : الخطوة الأولى دراسة استطلاعية تناولت مسح الموضوعين الأخيرين من كراسات إملاء أربعين تلميذاً وتلميذة ، نصفهم من الصف الثالث الابتدائى والنصف الآخر من الصف الرابع الابتدائى بهدف تعرف الأخطاء الإملائية لدى هؤلاء التلاميذ . كما تناولت الدراسة الاستطلاعية تعرف آراء بعض مدرسى اللغة العربية وموجهيها فى الأخطاء الإملائية التى يقع فيها التلاميذ ، وذلك عن طريق استفتاء أُعِدَّ لذلك .

والخطوة الثانية إعداد اختبار فى الإملاء لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى وُضِعَ فى ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية السابقة . وما جاء عن مهارات الإملاء فى مناهج اللغة العربية ، وأدلة المعلمين وتوجيهات كتب القراءة ، وعدل الاختبار استطلاعيًا على تلاميذ فصل واحد بالصف الرابع الابتدائى . ثم طبق فى عشر مدارس ابتدائية دون التأكد من صدقه وثباته .

والخطوة الثالثة تعرف المنهج المقترح لمادة الإملاء وأساليب تدريسه فى المرحلة

---

(١٧) رفيق حسن الحليمى : دراسة ميدانية حول مادة الإملاء فى المرحلة الابتدائية ، دولة الكويت ، مركز بحوث المناهج ، وحدة اللغة العربية ، ١٩٨٠ ص ص ١ ـ ١٦٧ .

الابتدائية . وقد تمت هذه الخطوة عن طريق استفتاء مجموعة من مدرسى اللغة العربية وموجهيها .

و يلاحظ أن هذا البحث إضافة لا بأس بها إلى ميدان تعليم الإملاء فى دولة الكويت ، وأن مركز بحوث المناهج قد قام بجهد طيب متعدد الجوانب فى هذا المجال . غير أن هناك بعض الملاحظات نرى من المفيد عرضها إتماماً للفائدة ، ومن أهم هذه الملاحظات أن الإملاء القرآنى رسم فريد لا تقاس عليه الكتابة العادية ، مع أن الإملاء القرآنى لا يختلف عن الإملاء العادى إلا فى بعض الكلمات التى يمكن حصرها وتدريب التلاميذ عليها فى المرحلة الثانوية . وأما أن أبناء الأمة العربية يطبقون قواعد إملاء مختلفة فى كتاباتهم فسألة أخرى غير واردة ، أما ما ورد من حديث عن مشكلات الكتابة العربية ، وأقدم ما كتب فى قواعد الإملاء ، وأساليب تدريس الإملاء ، وأنواع الأخطاء الإملائية ، وأسباب حدوثها ، وطرق علاجها ــ فهى مسائل تحتاج إلى المراجعة والالتفات إلى بحث علمى سابق (١٨) . وإلى ما يرد فى هذا الكتاب من قضايا .

١١ــ قام عبد العزيز القوصى وزملاؤه فى سنة ١٩٨٠ بدراسة معوقات القراءة والكتابة . واستخدمت اللجنة المنهج التحليلى فى عملها فقامت بما يلى :

أ ــ تحليل كتب اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية ، والكشف عن مدى نجاحها فى أداء دورها .

ب ــ تحديد الدور الذى تقوم به دور المعلمين فى مشكلات القراءة والكتابة .

جـ ــ موقف معلمى اللغة العربية المتخرجين فى دور المعلمين من طرق تعليم القراءة والكتابة .

واعتمدت فى دراستها على الوثائق الآتية :

ــ بعض البحوث فى مَجَالَيْ القراءة والكتابة ، ومن بينها البحث الذى أنجزه المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا .

ــ جهود مجمع اللغة العربية فى تيسير الكتابة .

ــ كتب المواد الدراسية المختلفة بالمرحلة الابتدائية .

---

(١٨) عبد العزيز القوصى وآخرون : دراسة معوقات القراءة والكتابة ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، عام ١٩٨٠م ص ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٥٥ ، ٥٨ .

ـ بعض التقارير الميدانية .
ـ عينة من أوراق إجابات التلاميذ المتسربين فى مشروع البنك الدولى .

وعرضت الدراسة أسبابًا تعوق سرعة اكتساب مهارات الكتابة السليمة إملائيًا ، وهى ظروف تخص التعليم الابتدائى ، كما قدمت توصياتها لمعالجة هذه المشكلات ، وفيما يلى عَرْضٌ لما أوصت به :

للكتابة عدة صعوبات تتصل برسم الحروف ، وأصواتها ، وقد اقترحت اللجان للتغلب عليها ما يلى :

- ترسم الألف اللينة ألفًا مطلقًا إلا مع بعض الحروف : إلى ـ على ـ حتى ، و بعض الأسماء مثل : متى .
- ترسم الهمزة المتوسطة بحسب قرار مجمع اللغة العربية .
- كل تاء فى آخر الكلمة يمكن الوقوف عليها بهاء ساكنة دون إخلال ببنية أو معنى الكلمة تكتب تاء مربوطة ، وما عدا ذلك يكتب تاء مفتوحة .
- يوقف بالسكون على ما قبل النون التى فى آخر الكلمة ، فإن حذفت دون إخلال ببنية الكلمة أو معناها فهى تنوين ، ولا يرسم نونًا فى الكتابة ، وما عدا ذلك نون لفظًا ورسمًا .
- ما ينطق ولا يكتب يتمثل فى الكلمات : هذا ـ هذه ـ هذان ـ هؤلاء ـ أولئك ـ الرحمن ـ داود ـ إسحق ـ طاوس . والكلمات الثلاثة الأخيرة يمكن رسمها على طريقة النطق بها .
- ما يكتب ولا ينطق نوعان : الأول ما زيد فيه حرف دون دلالة مثل أولو ، وأولئك ، والثانى ما زيد فيه لدلالة مثل واو (عمرو) وألف واو الجماعة ، والنوع الثانى ينبغى زيادته لارتباطه بمسألة نحوية ، وتحذف الزيادة من النوع الأول .

١٢ ـ دراسة أمين بدر الكخن عام ١٩٨٣ (١٩) وتناولت تحديد أثر طريقة التصحيح فى الأداء الإملائى للصف الخامس الابتدائى ، بهدف مساعدة المعلم على

---

(١٩) أمين بدر على الكخن : « أثر طريقة التصحيح فى الأداء الإملائى لتلاميذ الصف الخامس » ، دراسات الجامعة الأردنية (١٠) العدد الأول . يونية ، ١٩٨٣م ص ٨١ ـ ١٠٧ .

تحسين مستوى التلاميذ فى الإملاء ، وقد قصد الباحث إلى طرح عدد من الطرق الخاصة بالتصحيح ؛ لتحديد أفعلها أثرًا مع افتراض وجود فروق دالة بين الطرق المختلفة .

وكانت أهم إجراءات الدراسة ما يلى :

أ ــ تصنيف المهارات الإملائية فى الكتاب المقرر ، واختيار المهارات المراد التدريب عليها ، وتحديد التدريبات الخاصة بكل مهارة .

ب ــ تحديد الطريقة والزمن اللازم للتدريب .

جـ ــ بناء اختبارات لقياس التدريب على موضوعات الدرس ، وتصميم الاختبارات بأربع طرق مختلفة هى : تصحيح التلاميذ لأنفسهم و بإشراف المعلم ، وتصحيح التلاميذ بعضهم لبعض و بإشراف المعلم ، وتصحيح المعلم أمام التلاميذ ، وتصحيح المعلم خارج الفصل .

د ــ إعداد اختبار لقياس أثر طريقة التصحيح فى الأداء الإملائى .

وأهم نتائج هذه الدراسة ما يلى :

أظهرت الدراسة فروقًا دالة تعزى إلى الطرق المختلفة للتصحيح ، مما يدل على أن بعضها يمكن أن يزيد من جودة الأداء الإملائى للتلاميذ أكثر من البعض الآخر ، وعلى المعلم أن يفاضل لاختيار الطريقة المناسبة .

١٣ ــ دراسة حسن شحاتة عام ١٩٨٥ (٢٠) وتدور هذه الدراسة حول تطوير تعليم الإملاء فى المراحل التعليمية المختلفة لتحقيق الأهداف التعليمية على نحو أفضل . وقد سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية :

أ ــ تحديد مشكلات الكتابة العربية وأسباب الأخطاء الإملائية ، وأسس تدريس الإملاء ، والأساليب الناجحة لتدريسه ، وأنماط الأمالى .

ب ــ تحليل اتجاهات تعليم الإملاء فى الوطن العربى ، وتضمنت عرضًا للأفكار والخبرات التى توجه تعليم الإملاء فى الوطن العربى .

جـ ــ بيان طبيعة المجتمع العربى وأهدافه ومتطلباته نحو المتعلمين ، وقدرات ومهارات المتعلمين فى مرحلة الطفولة والمراهقة .

---

(٢٠) حسن شحاته : تطوير مناهج تعليم الإملاء فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٥ م .

د ــ إعداد معيار لتحديد الاتجاهات السائدة فى مناهج الإملاء فى الوطن العربى .
هـ ــ اقتراح برنامج لتعليم الإملاء فى البلدان العربية بهدف الوصول إلى مستوى عال من التعليم يتضمن أهداف تعليم الإملاء ومهاراته ، وآدابه ، ومناشطه ، ووسائله التعليمية ، وأدوات تقويمه .

و يعتبر من أهم نتائج الدراسة التوصل إلى البرنامج المقترح المتكامل الذى يهدف إلى بلوغ مستوى عال من التعلم ، وهو ما تم عرضه فى نهاية الكتاب الحالى .

١٤ ــ دراسة رجب فضل الله عام ١٩٨٧ (٢١) ، وتدور حول كيفية تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى .

وأهم إجراءات هذه الدراسة ما يلى :

أ ــ بناء قائمة بمهارات الإملاء من خلال مسح كتب الإملاء ، ومقابلة بعض المتخصصين فى العربية وتدريسها .
ب ــ بناء برنامج لتنمية مهارات الإملاء ، ثم تدريسه بعد التأكد من سلامته .

وتعتبر أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة :

أ ــ نجاح البرنامج فى تنمية مهارات الإملاء فى الصفوف موضوع الدراسة .
ب ــ تحقيق البرنامج نسبة عالية من الكفاءة والفاعلية فى الصف الرابع فحسب دون الصفين الخامس والسادس .

١٥ ــ دراسة عبد المنعم عبد الصمد فى سنة ١٩٨٨ ، وموضوعها : برنامج مقترح لتعليم الإملاء ، فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية (٢٢) . وأهم إجراءات الدراسة ما يلى :

أ ــ تحديد أسس بناء البرنامج من خلال طبيعة الكتابة العربية ، وطبيعة المتعلم ، وطبيعة البرنامج ، ومادة الإملاء .

---

(٢١) محمد رجب فضل الله : تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسى ، ماجستير ، جامعة أسيوط . كلية التربية بأسوان ، ١٩٨٧ م .

(٢٢) عبد المنعم إبراهيم : برنامج مقترح لتعليم الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الابتدائية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .

ب ــ بناء برنامج تعليم الإملاء فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى من حيث : الأهداف ، ومحتوى البرنامج ، وطرق التدريس ، والتقويم .

جـ ــ أدوات قياس عائد البرنامج من التحصيل الإملائى والتأكد من صدق الاختبار وثباته .

ومن أهم النتائج التى توصل إليها البرنامج :

أ ــ ساعد البرنامج فى تنمية المهارات الإملائية فى الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس الابتدائى .

ب ــ حقق البرنامج درجة مقبولة من الفاعلية والكفاءة .

جـ ــ طريقة المناقشة الموجهة لها أثر واضح فى تنمية مهارات الإملاء .

ثانيًا ــ الدراسات الأجنبية :

ارتبط تعليم الإملاء فى اللغة الانجليزية منذ سنة ١٨٧٢ ارتباطًا وثيقًا بتعليم القراءة . وكان ذلك الارتباط نتيجة للطريقة الأبجدية فى تعليم القراءة (٢٣) وأدى هذا الارتباط إلى أن محتوى منهج الإملاء اعتمد على كتب القراءة أكثر من غيرها وكذلك اختبارات الإملاء . فقد ذكر هول فى سنة ١٨٧٧ « أن الأخطاء فى الإملاء تبدو لا حصر لها فى عديد من المدارس الإنجليزية ، وأن الاختبار الذى يجتازه كل تلميذ مأخوذ من كتاب القراءة ، وأن أفضل المدرسين يقوم بفحص دقيق للكتاب وملاحظة أصعب الفقرات ، و يضع قوائم بالفقرات الصعبة ، و بالكلمات غير الشائعة ، و يدرسها للتلاميذ بشكل متكرر » .

وكان هناك قصور مماثل واضح فى إدراك المصدر العملى لمادة الإملاء من جانب أقسام المناهج فى الكليات المختلفة ، فقد ذكر جلادمان أن مادة الإملاء تشتق من كتاب القراءة ، وأننا نحتاج إلى الإملاء فى حياتنا العملية عندما نكتب فقط ؛ ولذلك ينبغى ضرورة تكرار التمرينات التحريرية ، وأنه قد تم إغفال الإشارة الضمنية إلى المعجمية

---

(23) **Patterson, A.: «A Review of Research In Spelling», Studies In Spelling, The Soottish Council For Research In Education, Edinburch Reprinted 1962 P.P. 60-67.**

الهجائية ، وأن الإملاء قد وقع فى شرك الدرس التحريرى . و يشير بارى فى سنة ١٨٨٠ إلى أن القصور والأخطاء فى الإملاء تصل قريباً إلى المعدلات التى كانت عليها فى سنة ١٨٧٧ وأنها ناجمة تقريباً عن التعليم الخاطئ للإملاء .

وقد ساد فى تلك الفترة قلق متزايد عن المستويات المطلوبة فى تعليم الإملاء ، فقد ذكر تقرير قدمه الموجهون أن تدريس الإملاء لا يزال يتم بطريقة غير منظمة ، و بالتالى لا يتحقق سوى تحسن ضئيل فى نتائج تعليم الإملاء . ولم يقتصر عدم الرضا عن هبوط مستويات الإملاء فى المدارس الإنجليزية على تقارير المفتشين ، بل امتد الإعراب عنه فى نطاق واسع على صفحات الصحف اليومية . وظهرت عناوين المقالات معبرة عن ذلك ومن هذه المقالات : عبثية الدراسة المضنية للإملاء ، هل الإملاء فن مفقود ؟ نهاية كتاب الإملاء ، هل أصبح التدريب الإملائى بناء متهدماً ؟ هل تعليم الإملاء يمثل إخفاقاً ؟ كيف يمكننا أن نقدم تعليماً أفضل فى الإملاء ؟

وانطلاقاً من هذا الوعى بأن الأمور بالنسبة للإملاء لم تكن على ما يرام نمت الدوافع وتعددت الدواعى لبحث مشكلات الإملاء الإنجليزى ، وتعرف الأساليب الفعالة فى تعليمه ، ونشطت حركة علمية هدفها الملاحظة وتحليل نتائجها ، واستبدال الحقائق والأرقام بالآراء والأحكام المسبقة . وأدى ذلك كله إلى وجود مادة وفيرة فى مجال الإملاء .

وقد بدأت بحوث الإملاء بمقال رايس المثير فى عام ١٨٩٧ بعنوان : عبثية الدراسة المضنية للإملاء . وهاجم فيه رايس الأهمية التى تمنح للإملاء فى الجدول الدراسى ، وشكك فى جدوى الاحتفاظ به كمادة من مواد الدراسة . وأياً كانت درجة الأهمية المترتبة على ما توصل إليه ، فإن أهميتها ترجع إلى أن ما توصل إليه لم يكن رأياً بل نتائج لملاحظات مقننة وقياس وجدولة للنتائج .

وأرسى باكينجهام هذا المسلك الموضوعى الجديد فى عام ١٩١٣ ، حيث أصر على أن يتسم القياس بدقة أكبر ، وقدم فى تقريره جميع الأدوات المناسبة فى مجال الإحصاءات الرياضية التى كانت متاحة فى ذلك الوقت . ومنذ ذلك الوقت ظهرت زيادة واضحة فى عدد المقالات المنشورة عن الإملاء ، والتى عرضت نتائج تستند إلى معطيات موضوعية .

واتجه الاهتمام بصورة كبيرة فى الربع الأخير من القرن العشرين إلى ثلاثة اتجاهات فى ميدان البحث الإملائى هى : تجميع قوائم الكلمات ، ومعرفة المستويات الإملائية

المناسبة لكل مرحلة عمرية ، وتصميم وسائل يعتمد عليها فى اختبار القدرة على الإملاء الصحيح .

وفيما يلى عرض لهذه الاتجاهات الثلاثة :

ــ دراسات عن تجميع قوائم المفردات :

لم تكن قائمة الكلمات الأولى من صنع أحد خبراء التعليم ، بل كانت من صنع رجل يدعى ألدريدج من بلدة بافلو بنيو يورك . وقد قام ألدريدج بجدولة ٤٣٩٨٩ كلمة اشتقها من أربع صحف يومية حصل منها على ٦٠٠٢ كلمة مختلفة . وتكمن أهمية هذه القائمة فى ثلاث نقاط هى : أنها أدت إلى التخلى عن اختيار الكلمات بشكل متعسف ، وأن الاستعمال أضحى هو معيار الاختيار والانتقاء ، كما التفت إلى أهمية تكرار استخدام الكلمة . وقد أقرّ معاصرو ألدريدج وهم : إيريس وجونز، وكوك ، وأوشى، وستارسن ــ هذه العناصر الرئيسية الثلاثة واعتبروها الأساس عند بناء قائمة للمفردات الإملائية . غير أن الأسس التى اعتمد عليها فى حساب تكرار الاستخدام متعارضة إلى حدّ ما ، وحملت بذور الخلاف فى المستقبل .

وقد جمعت قوائم المفردات الإملائية من مصادر مختلفة . فقد اشتقها جونز من الأعمال التحريرية للتلاميذ ، واشتقها كوك وأوشى من مراسلات الأسرة ، واشتقها ستارسن من الأدب المعاصر الجيد ، وهو نموذج بدائى للقائمة المركبة قدمه فى سنة ١٩١٦ ، وجدول فيه ١٤٠ ألف كلمة اشتقها من أربعين عملاً أدبياً جيدًا نشرت فى إحدى عشرة مجلة دورية ، واستخلص منها ٥٩٠٣ كلمات مختلفة بين تكرارها . وكانت أسس الانتقاء هى : تكرار الكلمة ثلاث مرات فأكثر فى قائمة ستارسن ، أو قائمة ألدريدج ، والكلمات التى تتكرر سبع مرات فأكثر عند كوك وأوشى ، والتى فى قائمة ايريس ذات الألف كلمة بشرط أن تتكرر فى قائمة أو أكثر من القوائم الأربع الأخرى . وبذلك تم إعداد قائمة تحتوى على ٢٦٢٦ كلمة .

ــ دراسات عن المستويات الإملائية المناسبة لكل مرحلة عمرية :

تعتبر قائمة جونز أول محاولة تبتعد عن الذاتية فى إعدادها ، حيث استندت إلى أساس موضوعى . فقد حدد جونز قائمته بالكلمات فى المرحلة أو فى الصف الدراسى الذى

تستخدم فيه هذه الكلمات . وجاء ستارسن ووسع الأساس السابق وحدده فى ثلاثة تصنيفات ممكنة هى :

١ ــ وضع الكلمة فى القائمة على أساس تكرارها . فتوضع الكلمات الأكثر تكرارًا للصفوف الدنيا ، والأقل تكرارًا للصفوف العليا .

٢ ــ وضع الكلمة على أساس أول استخدام لها . فكل كلمة توضع فى القائمة للصف الذى يبدأ فيه التلاميذ فى استخدامها فى الكتابة بشكل متكرر إلى حدّ ما .

٣ ــ وضع كل كلمة فى الصف الدراسى تبعًا لاتفاق محكمين من ذوى الخبرة مثل المدرسين .

وحاول ستارسن تنظيم قائمته وفق سلسلة المراحل المركبة السابقة . فقد تم ترتيب كلمات قائمته وعددها ٢٦٢٦ كلمة بحسب تكرارها ، كما تم وضع الكلمات التى فى قائمته وفى قائمة جونز أيضًا فى الصفوف الدراسية التى استخدمت فيها أولاً ، ثم تمت مقارنة لهذه القائمة بالقوائم التى أعدها خمسة عشر نظامًا من النظم المدرسية المختلفة ، ثم عرضت ٣٠٤ كلمة باقية على مجموعة من المدرسين والموجهين قاموا بنسبة هذه الكلمات إلى الصفوف الدراسية المناسبة لها فى اعتقادهم . ولم تذهب أفكار ستارسن إلى أبعد من ذلك حتى العقد الثالث من القرن العشرين .

وقد قامت مس أرنولد بدراسة مقارنة لمفردات قوائم الإملاء الخمس الرئيسية ، فوجدت أن الكلمات الشائعة فى كل صف دراسى لدى اثنين من التلاميذ تراوحت بين ١١٪ و ١٩٪ .

وفى ضوء ذلك ، يمكن القول بأنه لم يتم اتباع أسس منطقية أو نفسية فى نسبة الكلمات إلى الصفوف الدراسية ، وأنه من الواضح أن الآراء الشخصية سيطرت على فكرة تحديد المستويات الإملائية بحسب الصفوف الدراسية . ومعنى ذلك أن جونز هو الباحث الوحيد الذى وضع تقريرًا مفصلاً لدراسة محددة عن الكلمات التى يستخدمها التلاميذ فى الصفوف الدراسية المختلفة .

ــ دراسات عن وسائل اختبار القدرة على الهجاء الصحيح :

كانت اختبارات القدرة على التهجى تتم حتى سنة ١٩١٣ بواسطة سلسلة من

الكلمات المنتقاة بطريقة معتسفة من سلسلة كلمات أو عن طريق تقدير النسبة المئوية لكلمات حدث خطأ فى هجائها فى موضوع إنشاء تحريرى يختار بطريقة عفوية .

وقد أعد باكينجهام فى سنة ١٩١٣ قائمة من خمسين كلمة اعتمد فيها على نتائج تجريبية . وقام بقياس صعوبتها على أساس النسبة المئوية للتلاميذ الذين يمكنهم تهجى الكلمات على نحو صحيح . وهذا الأسلوب فى القياس له أهمية خاصة ؛ لأنه قام على أساس استخدام الإجراءات الاحصائية .

وفى سنة ١٩١٥ ظهرت المقاييس التى نشرها ايريس وستارسن . وأصبح مقياس ايريس أساساً لمعظم بحوث قياس الإملاء . وقد قسم ايريس فى مقياسه ألف كلمة إلى ست وعشرين قائمة ذات أطوال مختلفة لكل منها درجة من الصعوبة . وأظهرت الضوابط التى قدمها ايريس معدل النسبة المئوية للكلمات فى القوائم المختلفة التى يتعين هجاؤها على نحو صحيح فى الصفوف الدراسية المختلفة . وأصبح مقياس ايريس بسبب عموميته هاماً فى التجارب وعند قياس القدرة على الإملاء .

وفى سنة ١٩١٩ وضع ستارسن أداة للقياس ذات طبيعة أقل عمومية ، وهى جدول بكلمات قياسية ، يوضح النسبة المئوية للكلمات التى يتمكن الطالب المتوسط من تهجيها تهجياً سليماً فى كل صف دراسى . وهذه الأداة لها قيمة محدودة . ويمكن أن تتم المقارنة بين الصفوف التى تستخدم كتاب التهجى فقط .

ومعنى ما سبق أن هذه الفترة التى استعرضناها سيطرت عليها المشكلات الناجمة عن الانتقاء ، والتقسيم إلى مراحل ، وبحث أدوات القياس . والبحوث التالية لا تعد جديدة نسبياً بقدر ما تعد تنقيحاً للدراسات السابقة . فقد ظهر عدد من البحوث الإملائية منذ سنة ١٩٢٠ يمكن تصنيفها فى : مفردات الإملاء ، واكتشاف الكلمات الأكثر شيوعاً فى الكتابة ، وتقسيم المفردات بحسب المراحل التعليمية ، وتطوير أدوات القياس وتحليل الأخطاء ، ثم تعليم الإملاء .

ويمكن الحديث عن هذه البحوث فيما يلى :

أولاً ــ مفردات الإملاء :

بحلول عام ١٩٢٠ كان هناك شبه اتفاق على أن انتقاء كلمات الإملاء يتم وفق معيار استخدامها فى الكتابة ، و بذلك أصبحت المصادر الأدبية لإيلدر يدج وستارسن

متخصصة للغاية . واقتصرت القوائم على عرض مفردات الكتابة لدى الرجل والمرأة أى البالغين . وحدث انقسام حاد بين أولئك الذين جمعوا قوائم البالغين ، و بين أولئك الذين تمسكوا بأن تكون مفردات الإملاء للقوائم المدرسية مشتقة من كتابات الأطفال ، وبمعنى آخر : هل يتعين أن يستند الإملاء إلى الاحتياجات المؤقتة للأطفال ، أو إلى المتطلبات الدائمة للبالغين ، وهذه هى الورطة التقليدية التى يقع فيها واضعو المناهج .

وقد وضعت عدة قوائم بعد قوائم ايرييس وكوك وأوشى حللت كتابة البالغين ووضعت قوائم أندرسون وهاوسر وكلارك استنادًا إلى نتائج هذه التحليلات ، وقد تبع نيكولسون وكراودر وأرننج ما قام به السابقون بدراسات مماثلة .

وفى سنة ١٩٢٦ قام هورن بالربط بين نتائج هذه البحوث ونتائج بحث قام به ، ونتج عن ذلك كله تجميع مفردات الكتابة الأساسية ، وتحتوى على عشرة آلاف كلمة ، وهى الكلمات التى من المرجح أن يكتبها البالغون بشكل كبير فى الحياة خارج المدرسة استناداً إلى تكرارها . ثم استعرض هورن فى سنة ١٩٣٩ قوائم البالغين ، وحدد منها أربعة آلاف كلمة تتكرر بشكل كبير فى كتابات البالغين .

أما القوائم التى اشتقت من كتابات الأطفال فمنذ قائمة جونز التى وضعها فى سنة ١٩١٣ صدر عدد من القوائم ، منها قائمة بويد التى صدرت فى سنة ١٩٢٤ ، وهى قائمة ذات أهمية خاصة لدى خبراء التعليم فى اسكتلندا . فقد قدم بويد فى قائمته الكلمات الشائعة لدى الأطفال والبالغين من غير الأدباء ، وقد كانت كلمات قائمته مشتقة من قوائم أمريكية متعددة ، واختار منها بويد الكلمات الجديرة فى نظره بأن تعرف ، والتى قد تشكل صعوبة للأطفال فى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة .

وقد قام بتعديل قائمة بويد كثير من المدرسين . وتمت تجربة القائمة فى ثلاثة فصول فى مدرسة جلاسجو للحصول على تقدير للصعوبة النسبية . واستناداً إلى هذه التجربة تم إعداد قائمة تشتمل على ٨٧٥ كلمة ، وعرضت فى جميع فصول المدارس الاسكتلندية . ومن بين تقارير رسمية عددها ١٠٣ تم حساب تكرار الأخطاء الإملائية ، وتم تصنيف الكلمات فى أربع مجموعات : سهل للغاية ، وسهل ، ومتوسط ، وصعب . وقد تم استبعاد كلمات المجموعة السهلة للغاية مع الكلمات التى أخطأ فى هجائها أكثر من نصف عدد التلاميذ ، والتى اعتبرت بعيدة عن اهتمام الأطفال . وتبقت بعد ذلك قائمة مكونة من ستمائة كلمة ، صنفت بحسب صعوبتها للأطفال فى سن الحادية عشرة والثانية عشرة .

ولاستكمال هذه القائمة المدرسية الأولية فإن الكلمات التى افترض أنها معروفة للأطفال فى سن العاشرة صنفها ٢٩ مدرسًا فى فئات سهلة ، ومتوسطة ، وصعبة . وتم ترتيب هذه المجموعات ترتيبًا أبجديًا ؛ لتجنب الصعوبات الناجمة عن الصيغة اللغوية . ونشرت القائمة لاستخدامها فى المدارس الاسكتلندية بوصفها قائمة الإملاء المعترف بها .

وكانت مساهمة بويد هذه أهم عمل فى هذا المجال حتى ذلك الوقت فى بريطانيا . وكان معيار الانتقاء هو أهمية الكلمة فى سن معينة ، ومعيار التقسيم إلى مراحل هو الصعوبة . والأول أقل أهمية من الأخير ؛ لأن الاختيار بالرغم من أنه ليس معتسفًا إلا أنه ذاتى « فتكيف المادة التى تقدمها القوائم الأمريكية المتعددة بما يوائم حاجات الطلاب البريطانيين » ، بدأ بإعداد قائمة من الكلمات الجديرة بأن تعرف ، والتى كان من المرجح أنها تسبب صعوبة للأطفال فى حوالى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة.

وفى سنة ١٩٢٦ اتجه فرنش اتجاهًا آخر فى اشتقاق القوائم ، فقد قام بجدولة كلمات ١٧٠٠ رسالة من رسائل الأطفال . وقد استفاد كوكس بهذا الاتجاه فى تحديد مفردات الكتابة التلقائية للأطفال ، وقام فى سنة ١٩٢٩ بتسجيل تكرار استخدام تلك الكلمات فى الصفوف الدراسية المختلفة .

وفى سنة ١٩٣٤ وضع فيتزجيرالد قائمة تشتمل على ٤٦٠ ألف كلمة متكررة فى الرسائل الخاصة بأطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس . وقد أعقب ذلك العمل قائمة مكى التى تتضمن مليون كلمة متكررة ، ثم قائمة مورور ينسلاند التى تتضمن ستة ملايين كلمة شائعة . كما قام المؤتمر القومى لبحوث اللغة الانجليزية ودريجز بعمل قائمة مماثلة .

واتجهت بعض البحوث إلى اشتقاق قوائم المفردات المكتوبة من مصدر ثان هو المقالات المكتوبة فى المدارس . وأول من استخدم هذا المصدر جونز فى سنة ١٩١٤ ، وتبعه بوير فى سنة ١٩١٦ ، ثم مكس فى سنة ١٩٢٤ .

ولم يظهر المزيد من البحوث حتى سنة ١٩٣٢ عندما أصدر شونيل دراسة تضمنت مسحًا لأعمال الأطفال التحريرية المدرسية ، واستغرق هذا المسح اثنى عشر شهرًا . وقد جمعت قائمة مفردات الإملاء الأساسية لشونيل من أكثر من مصدر ، حيث امتدت إلى مفردات الكتابة الأساسية لهورن ، وقائمة ثورندايك للكلمات ، ودراسة شونيل الخاصة بالقصور فى الإملاء بين أطفال مدرسة لندن الابتدائية ، ومسحه الواسع لأعمال الأطفال

التحرير ية المدرسية . وتم انتقاء ٣٢٠٠ كلمة من بين هذه المصادر المتباينة ؛ لتشكيل معجم للإملاء الصحيح فى مستوى تلميذ المدرسة الابتدائية . و يكمن عيب هذه القائمة فى الاختيار الذاتى للمسودة الأصلية للكلمات المشتقة من القوائم الأمر يكية . وتستند القائمة جزئيـًا إلى تواتر الاستخدام الذى اعتمد على تقدير التكرار فى العادات والاستخدام الأمر يكى للكلمات . وليس ثمة شك فى أن الكلمات التى تتكرر بدرجة كبيرة فى أمر يكا ستتكرر أيضـًا فى بر يطانيا .

وقد استعرضت صحيفة سيكولوجية التعليم فى سنة ١٩٤٦ معجم أساس لأطفال المدارس الابتدائية بقلم ر ينسلاند ، الذى حاول أن يربط عفو ية وتلقائية المراسلات الخاصة للأطفال بالمجال الأكثر اتساعـًا لكتابة المقال الحر . وقد خلصت هذه الدراسة إلى قائمة تشتمل على ١٤٥٧١ كلمة ، تتكرر كل منها ثلاث مرات فأكثر فى أى صف دراسى مع شيوع استخدامها وتكراره فى الصفوف المختلفة .

وأدى بعض الارتياب فى مجموع المفردات التى اشتقت من الموضوعات المطروحة إلى ظهور أساليب جديدة تعتمد على التداعى . وقد اتبع دولش فى سنة ١٩٢٧ اقتراحـًا من باكينجهام باستخدام أسلوب التداعى الحر ، الذى يسمح للتلاميذ بكتابة أكبر عدد ممكن من الكلمات فى خمس عشرة دقيقة . وحاول شامبو وضع معجم مركزى عن طر يق التداعى المنظم والمحكوم .

وجدير بالذكر أن البحوث والقوائم السابقة اعتمدت على مصدر ين متعارضين فى بناء معجم الإملاء وهما : ما يستخدمه البالغ ، وما يستخدمه الطفل . وقد برز من الجدل العام حول المصدر المناسب لاشتقاق القوائم وجهة نظر تعد حلاً وسطاً ، وتستند إلى إدراك متزايد للتداخل الواسع فى مفردات الكتابة للبالغين والأطفال . وقد كان بر يد أول من وجه الاهتمام إلى هذا المصدر عندما قارن مكونات قوائم مفردات البالغين بقوائم مفردات الأطفال . واعترف بأن هذا التداخل يمثل نسبة تتراوح من ٥٨,٥٪ إلى ٥٩,٧٪ ، والتى أوضح أنها ليست حادثة بسبب اختيار العينات . كما أشار إلى أنه بالرغم من وجود هذا العنصر المشترك فإنه يوجد فارق ملحوظ فى تكرار الاستخدام من جانب المجموعتين . وقد أيد (فيتزجيرالد) (بر يد) فى التأكيد على التباين أكثر من التأكيد على العناصر المشتركة .

وفى سنة ١٩٣٤ أعلن هورن بوضوح أن التداخل بين احتياجات الكتابة للأطفال

والبالغين كبير إلى حد أنه يفرض مرحلة تلو مرحلة تقديم عدد وافر من الكلمات التى تتعلق باحتياجات الأطفال الحالية واحتياجاتهم المقبلة أيضاً . وفى سنة ١٩٤١ أكد هورن على هذه المقولة من جديد ، وأوضح فيتزجيرالد وهورن أن قصر وتحديد مفردات الإملاء على العنصر المشترك سيؤدى إلى استبعاد عدد ملحوظ من الكلمات التى تعد ــ تبعاً لتكرار الاستخدام وتواتره ــ أكثر أهمية للطفل عن كثير من الكلمات الأخرى .

ثانياً ــ توزيع المفردات على المراحل التعليمية :

تم تقسيم قوائم الكلمات التى عرضناها سابقاً بحسب المراحل التعليمية طبقاً لمعيارى الصعوبة ، والحاجة إلى الاستخدام . وقد سبق وصف المقصود بالصعوبة عند الحديث عن القائمة الأساسية للإملاء التى وضعها بو يد فى سنة ١٩٢٤ ، ثم عند الحديث عن صعوبة الكلمات التى يستخدمها أطفال المرحلة المتوسطة فى كتابة الرسائل عند فيتزجيرالد . كما ذكر كتاب الإملاء : أن الكلمة تخصص للصف الدراسى الذى أخطأ أغلبية الأطفال فى هجائها ، وإذا انخفضت النسبة المئوية للخطأ فيها فى الصف التالى مباشرة .

وقد سعى شونيل إلى توزيع الكلمات فى قائمة الإملاء الأساسية التى وضعها على أساس المبدأ العام بأنه : يتعين أن يتعلم الطفل الكلمة عندما يريد كتابتها ، كما ركز على الحاجة الأولى بمعنى أنه يجب تصنيف مفردات الإملاء بحسب خبرة الأطفال بمعنى الكلمات . وهو مبدأ مهم فيما يتعلق بمعجم الإملاء .

وقد فحص رينسلاند ومورستة ملايين كلمة متداولة ، منها ٢٥٦٣٤ كلمة مختلفة وهما يواصلان دراستها لتحديد المعانى المرتبطة بالصيغ اللغوية للكلمة كما تستخدم . وقام لورج وثورندايك بدراسات مماثلة عن ارتباط المعنى بالكلمات فى حالة الكلمات المتعددة المعانى المستخدمة فى الكتابة الإنجليزية والأمريكية .

وتهدف هذه البحوث إلى مساعدة خبراء التعليم على اختيار الصيغ اللغوية التى تستخدم فيها الكلمة وترتيبها . كما أنها تؤكد على أهمية أن يفهم الطفل معنى الكلمات التى يتعلم إملاءها . والملاحظة التى لا خلاف عليها أنه يتعين أن يكون المعنى قبل الإملاء ؛ ذلك أن التأكيد على المعنى دافع للحاجة والمصلحة بحيث يمكن أن يجعل تدريس الإملاء أكثر فعالية ، كما يعنى أن التلميذ يكون أكثر استعداداً لتعلم تتابع

حروف الكلمة التى يحتاج إلى استخدامها ، والتى تمثل مصلحة وفائدة له . والحاجة والمصلحة والفضول أسباب فى سرعة تعلم إملاء تلك الكلمات .

وفى ذلك إشارة إلى قلة جدوى ما كان يحدث فى الماضى عند تدريس الإملاء . فقد كان الإملاء مادة دراسية أساسية يدرس لقيمته فى حد ذاته . وكانت مادة الإملاء قوائم متتالية من الكلمات ذات مقاطع لفظية طويلة ، هدفها النطق العفوى الشفهى للتسلسل الصحيح لحروف الكلمات . ومن الواضح أن تعليم الإملاء كان يستند إلى نظرية التعليم التى كانت رائجة فى الماضى والخاصة بالتدريب المنهجى ، بمعنى أن تعلم الكلمات الصعبة ينمى القدرة على الإملاء، ويهيئ العقل للعمل الذهنى بصفة عامة . وقد أدى التخلى عن هذه النظرية فى أوائل القرن العشرين إلى تمهيد الطريق أمام ضرورة إعداد الطفل لحياة البالغ ؛ ولذلك احتفظ بالقوائم الصعبة والطويلة بزعم أن إتقان إملاء الكلمات الصعبة يعد تلاميذ المرحلة الابتدائية فى النهاية إلى ممارسة كتابة البالغين .

وظهرت التربية الحديثة واهتمت المدرسة بالطفل ، فأدى ذلك إلى ظهور القوائم التى تستند إلى استخدامات الطفل ، كما بدأ وَعْىٌ متزايد يشير إلى أن الغرض من الإملاء هو تزويد الطفل بالمعلومات ؛ ليكتب بطريقة صحيحة الكلمات التى يحتاج إلى استخدامها فى الكتابة . وبالرغم من ذلك الإدراك الصحيح لوظيفة الإملاء ظلت طرق تدريس الإملاء بدون تغيير فى جملتها ؛ إذ كانت تقدم قائمة بالكلمات ليتعلمها الطفل بأقصى ما يستطيع من جهد عن طريق كتابتها وعن طريق سماعها ، مع كتابة الكلمات التى يحدث خطأ فى إملائها عددًا محددًا من المرات فى إملائها الصحيح . وأصبح تعليم الإملاء مجرد ترديد لحروف قائمة من الكلمات ، وآنذاك تجرى محاولة لنطق القائمة بشكل واضح صحيح . وهذه الإجراءات غير أساسية ولا ضرورية ؛ حيث لا يوجد ضمان بأن هذه القوائم تستخدم فى كتابة الأطفال ولم تثمر دراسة الإملاء هذه نتائجَ مرضية تناسب على الأقل الوقت والجهد المبذول فيها . وقد أيد طومسون فى سنة ١٩٣٠ ذلك ، وأشار إلى أن الكفاءة فى تعليم الإملاء لم تتجاوز ٥٠٪ فى الفصول الدنيا ، وتقل عن ٧٥٪ فى الفصول العليا . وذكر هورن أن الوقت الذى ينفق فى درس الإملاء هو وقت ضائع . ولخص هلدرث تطور الوضع التعليمى للإملاء فقال : إن أساليب إعداد قوائم فى تدريس الإملاء غير مرغوب فيها لثلاثة أسباب على الأقل هى : الطبيعة القياسية لقوائم الكلمات والطريقة الصارمة لاستخدامها ، والتباين بين التدريب على إملاء الكلمات فى قوائم

معزولة ومنفصلة والطريقة التى تستخدم فيها الكلمات فى الكتابة . ثم الافتراض بأن كل كلمة يتم هجاؤها تحتاج إلى تدريب منفصل للذاكرة ، وبالتحديد تحتاج إلى القدر نفسه من التدريب أو النمط نفسه من التمرين كأى كلمة أخرى ، وأن التلاميذ جميعهم بحاجة إلى التمرين على قوائم كلمات متطابقة ، وأن التدريب لمدة أسبوع على عشرين كلمة سيضمن التعليم السليم الدائم .

يضاف إلى كل ما سبق أن التلاميذ قد يكونون ممتازين فى هجاء القوائم بعد فترة من الدراسة المكثفة ، إلا أنهم قد لا يكونون قادرين على هجاء الكلمات نفسها بشكل سليم عندما يكتبون ، بل إنهم قد لا يتعرفون الهجاء الصحيح لتلك الكلمات المطبوعة أو المكتوبة ؛ لأن العلاقة ليست قوية بين الاستظهار بدون فهم والاستخدام النفعى .

وهناك الآن اعتقادٌ متنامٍ بأن الإملاء ليس مجرد تدريب منهجى منفصل عن غرضه الأساسى ، وأن الإملاء له هدف حيوى عندما يكون مرتبطاً بالتعبير عن الأفكار فى صورة مكتوبة . وقد أيدت العديد من الدراسات ذلك عن طريق النتائج الممتازة التى تم الحصول عليها عندما يتم تناول الإملاء كأداة للكتابة ، وعندما تتجاوز احتياجات الطفل فى الإملاء المتطلبات الفعلية لكتابة شىء ما ، وعندما يصبح الإملاء جزءاً مكملاً ومتمماً للعمل المكتوب أو التحريرى .

وقد قام كورفمان فى سنة ١٩٠٢ بتدريس الإملاء لمدة ثلاث سنوات بوصفه جانبا من جوانب الإنشاء . واستخلص أن تدريس الإملاء بوصفه جزءا مكملا للإنشاء يعطى نتائج جيدة مماثلة لتدريس الإملاء عن طريق التدريب المعتاد .

ومعنى ما سبق أن تدريس الإملاء يكون ذا فاعلية عند ربطه بالعمل التحريرى أو الكتابة ، وأن التناول العملى للإملاء يعطى نتائج طيبة ، كما أن التعليم الناجح للإملاء يستند إلى اهتمام التلميذ بالكلمة كأداة للتعبير الذاتى ، وأن مبدأ التعلم عن طريق الفهم ينطبق على تعليم الإملاء كما ينطبق على المهارات اللغوية الأخرى ، وأن تعليم الإملاء يجب أن يقوم على أساس أن تعلم شىء له معنى ومغزى أو تعلم شىء يستطيع المتعلم أن يعرف أهميته بالنسبة لمصالحه وأغراضه هى عملية تستغرق وقتا أقل وطاقة أيسر.

وجدير بالذكر أن التلاميذ فى القراءة والإملاء يكون لديهم استعداد أكبر لتعلم الكلمات التى لها مغزى بالنسبة لهم . وهى الكلمات التى سمعوها من قبل

أو يستخدمونها بالفعل فى أحاديثهم . وعلى سبيل المثال قد تكون كلمة تمثل صعوبة حقيقية مثل سيارة أو مطار أسهل فى تعلمها بسبب أهمية الكلمة وفائدتها بالنسبة للطفل وماتثيره من فضول بالنسبة له . كما أن الأهمية الشخصية لكلمة ما بالنسبة للمتعلم يمكن أن تجعلها أسهل بالنسبة له مثل كلمات : عيد ميلاد ، عطلة . الوقت المناسب .

وإذا انتقلنا إلى اللغة الفرنسية وجدنا أن من أهم البحوث التى أجريت فى ميدان قوائم المفردات الإملائية ما قام به معمل التربية التجريبى . فقد قدم عدداً من البحوث قام بها أريستيز يبال وديبوا ولامبيرو بيرن (٢٤) . وتميزت هذه البحوث بالتجريب الكامل وارتباطها بخطة منظمة يتحدد فيها نوع المفردات ، وتوزيعها على سنى الدارسة ، ووضع إرشادات للمعلم حول طبيعة السهولة والصعوبة .

وقد حاول اريستيز يبال سنة ١٩٣٨ أن يجيب عن السؤال : ما الكلمات التى ينبغى للتلميذ معرفة كتابتها لدى خروجه من المدرسة الابتدائية ؟ ورأى أن يجمع لذلك مفردات البالغين بالإضافة إلى كتابات الأطفال ، فاشتق من ذلك كله قائمة من ٤٣٢٩ كلمة مرتبة حسب تكرارها ثم أعاد ترتيبها أبجديا .

وحاول ديبوا سنة ١٩٣٨ بالاعتماد على قائمة اريستيز يبال أن يبنى سلما تدريجيا موضوعيا يسمح بإلقاء الضوء على صعوبة الكلمات ؛ وذلك بقصد اشتقاق منهج للدراسة المنهجية للإملاء ، وقد أفاد فى ذلك من التكرار ودرجة الصعوبة .

وعلى أساس من دراستى اريستيز يبال وديبوا السابقتين قام لامبير ببحثه سنة ١٩٤٧ ، وكان هدفه رصد الأخطاء الشائعة ، والبحث عن مواطن الخطأ فى كل كلمة ، فرجع إلى كراسات ديبوا فأعاد التصحيح راصدا كل كلمة فى بطاقة ثم حسب تكرار الأخطاء لكل كلمة على حدة ، ثم التكرار لكل نوع من أنواع الخطأ فى الكلمة الواحدة . ولحساب مواقع الخطأ قام بفحص كل جزء ، ولم يأخذ فى الحسبان إلا تلك الأخطاء التى وصلت إلى ١٠ ٪ من جملة الأخطاء الشائعة .

---

(24) **Elswakil, Helmi Ahmed.: L'Orthographe D'usage, Genéve : Presenteé a l'institut des sciences de l'education de L'universite de Genève Pour Obtenir Le Grade de Docteur, Thése N 50. Cooperative D'imprimerie, 1969.**

واعتماداً على دراسات اريستيز يبال ، وديبوا ، ولامبير السابقة صمّم بيرن سنة ١٩٥٠ ــ مقررا للإملاء للمدارس الابتدائية على أساس التكرار والصعوبة .

ثم قامت المجموعة الفرنسية السويسرية المكونة من تيرومايرو وريشينباخ ــ بأبحاث لعمل بيرن . وأضافوا إليه ٩٥٥ كلمة دعت الحاجة إليها .

ومتابعة للباحثين السابقين قام حلمى الوكيل فى عام ١٩٦٩ ببحث يدور حول طبيعة المفردات على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى . وأعد قائمة بأكثر الكلمات شيوعا فى كتابات هؤلاء التلاميذ ومراسلاتهم ، وحدد درجة الصعوبة فى هذه الكلمات بعد أن راعى المتغيرات الآتية : الجنس ، والحالة الدراسية للتلميذ ، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ــ داخل عينة البحث التى تكونت من ١٤٠٠ تلميذ وتلميذة ، ونصفهم من الصف الخامس ، والنصف الآخر من الصف السادس الابتدائى ، بحيث كان عدد البنين مساوياً لعدد البنات .

وفى سبتمبر ١٩٦٥ أملى الباحث ١٤٩٧ كلمة ــ مقسمة إلى سبعة أقسام ــ على التلاميذ عينة البحث ، وحسبت الدرجات على أساس احتساب درجة لكل كلمة صائبة ، واحتساب أى خلل فى النقط أو النبرة خطأ .

وقد توصل إلى النتائج التالية :

١ ــ كان الأداء ناجحا بنسبة ٩٠٪ ، أى أن تلاميذ الصف السادس الابتدائى يستطيعون كتابة تسع كلمات من كل عشر كلمات ، مما يدل على أن تعليم الإملاء فى الصف الخامس كان ناجحا .

٢ ــ أن الفروق بين أخطاء البنات وأخطاء البنين غير ذات دلالة .

٣ ــ كانت الفروق كبيرة بين التلاميذ المنقولين ، والمتخلفين وفى صف المنقولين مما يدل على أن الرسوب غير مفيد فى تحسين المستوى الإملائى .

٤ ــ كانت الفروق بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية طفيفة فى صف المستوى المرتفع ، وإن كانت غير دالة .

٥ ــ كانت ٨٤٤ كلمة من الكلمات المقررة على الصف الخامس الابتدائى سهلة فى حين كانت ٦٥٣ كلمة صعبة تطلبت تدريبا خاصا .

٦ ــ أمكن تحديد مواقع الخطأ فى الكلمات تبعا لتكرار الخطأ ، وشيوعه .

٧ ــ ظهرت أشكال الخطأ فى صورة : الحذف ، أو الإضافة ، أو الإبدال المكانى

للحرف ، أو الإبدال ، أو وصل الكلمات وفصلها على غير ما اصطلح عليه ، أو التضعيف .

و يتضح مما سبق أن كثرة من الباحثين قد اهتموا بإعداد قوائم للكلمات التى يكثر استعمالها بين التلاميذ . و يشير اختلاف المصادر التى اشتقت منها هذه الكلمات إلى العناية البالغة التى وجهت إلى تكوين القوائم .

و يتضح لنا أيضا أن تعليم الإملاء يجب أن يرتبط بخطة منظمة يتحدد فيها نوع المفردات ، وتوزيعها على سنى الدراسة ، والتكهن بمواطن الخطأ الإملائى ، وتصميم برامج للإملاء ، ووضع إرشادات للمعلم حول طبيعة السهولة والصعوبة .

ثالثا : قياس القدرة الإملائية وتحليل الأخطاء :

ترجع بحوث أخطاء الإملاء إلى سنة ١٨٩٢ عندما نشر وايشوف نتائج ملاحظاته لخمسة من البالغين الذين لا سبيل إلى تقويم هجائهم . واكتشف أن ثلاثة منهم مصابون بعيوب خلقية فى العين ، وأن واحداً مصاب بقصر نظر ، وواحداً يتمتع بقوة إبصار عادية .

وقد أدى بحث و يتمر بين سنتى ١٨٩٦ ــ ١٩٠٧ لحالة مرضية لصبى واضح عجزه فى الهجاء الصحيح للكلمات ، بالإضافة إلى ملاحظته لعدد كبير من الحالات المماثلة ــ أدى إلى الاعتقاد بأن الإملاء الخاطىء المزمن مرتبط بشكلٍ ما من أشكال القصور فى الإبصار .

وقامت هولينجورث فى سنة ١٩١٩ بدراسة عن الجوانب النفسية للإملاء السيئ . وقد شملت دراستها العمليات العقلية ، وعلاقة الإملاء بالقدرة العامة بهدف دلالة القصور فى الإملاء ، واحتمالات زيادة الكفاءة الإملائية . واكتشفت أن أسباب الضعف فى الإملاء ، وهى : ضعف الحواس ، وانخفاض مستوى الذكاء ، ونقص المعلومات عن معنى الكلمات ، وضعف الملاحظة البصرية ، وعدم القدرة على التذكر ، وعدم الاتساق الحركى ، والسمات المزاجية . وقد اكتشفت الباحثة أن هذه الأسباب متعددة متباينة لدرجة أنه لا يوجد علاج واحد للضعف فى الإملاء .

وقام هيل بتطوير هذا الاتجاه من اتجاهات البحث إلى مدى أبعد فى ١٩٢٤ . وقد وضح هيل أن تشخيص الأمراض فى مجال الإملاء يمكن أن يصبح مفيداً للغاية .

ووجد جيلبرت خلافات مهمة فى حركات أعين المتهجين الجيدين والسيئين ، واكتشف جيلبرت أن تمرينات Flash Card تجعل الإدراك أكثر سرعة وتحسنا فى الإملاء .

وقام مندنهال فى سنة ١٩٣٠ بدارسة اعتمدت على تقديم ٢٣٠٠ كلمة عرضت على ١٠٠ مدرسة ابتداء من الصف الأول الابتدائى إلى الصف السادس بقصد تعرف طبيعة الأخطاء الإملائية (٢٥) . وكانت نتيجة دراسته كالآتى :

١ ــ أهم أشكال الأخطاء الشائعة هى إبدال الحروف ونسبته المئوية ٤٨ ٪ من مجموع الأخطاء ، وحذف الحروف ونسبته ٣٧ ٪ .

٢ ــ كان التوافق اللفظى نوعا من الخطأ ظهر فى الصف الثانى أكثر من غيره .

٣ ــ أعلى نسبة الخطأ كانت فى أصعب أجزاء الكلمة أى فى وسطها أو على يمين الوسط مباشرة ، أما كثرة حروف الكلمة فلم تكن تسبب صعوبة خاصة .

٤ ــ المقاطع الأولى فى الكلمة أسهل فى التهجى من المقاطع الأخيرة .

٥ ــ الحروف الصائتة تمثل موقعا من مواقع الصعوبة فى الكلمة .

٦ ــ طول الكلمة وحروفها الصائتة وموضع النبر فيها له تأثير بسيط من حيث الصعوبة .

٧ ــ يرجع ٥٠ ٪ من الأخطاء فى كل الصفوف تقريباً إلى أسلوب المعلم فى الإملاء .

واكتشف شونيل فى ١٩٣٤ فى دراسة له عن ١٠٥ حالات وجود ارتباط بين سوء الإملاء وعيوب النطق والكلام . وأصدر شونيل بعد عامين تقريرا عن عجز مجموعتين فى الإملاء : المجموعة الأولى مكونة من ١٥١ طالبا فى وظائف مختلفة ومتصلة بالمناشط التعليمية العامة ، فى حين أن المجموعة الثانية تكونت من ٤٤٧ طالبا بدار المعلمين . وكانت نسبة العجز فى المجموعة الأولى ٦,١ للرجال و٤,٨ للنساء ، ونسبة العجز فى المجموعة الثانية ٤,٨ للطلبة ، ٣,٨ للطالبات . والعوامل المزاجية والتجريبية تعد من العوامل المهمة فى تحديد العجز الإملائى .

وقد تم تجميع أسباب هذا العجز وتصنيفها فى عوامل مزاجية ، وثقافية ، وحسية ، و بيئية .

ونشر شونيل فى سنة ١٩٣٥ نمطا جديدا من المقاييس يهدف لا إلى قياس القدرة على الإملاء فى مواجهة معدلات الصعوبة ، وإنما ليكون بمثابة أداة للتحليل والتشخيص فى

(25) **Mendenhall, James E., An Analysis of Spelling Errors, New Yourk, Bureau of Publication. 1930. P.P. 53-54.**

حالات العجز عن الإملاء، وقد اعتبر شونيل أن أسس عملية الإملاء هى : الذاكرة والتحليل الصوتى ، والتمييز السمعى ، والإدراك .

وخلاصة ما سبق أن هناك مصدرين للعجز فى الإملاء : أولهما مصدر طبيعى أو عضوى يرجع إلى عيوب فى جهاز الإبصار والنطق والكلام . وثانيهما مصدر سيكولوجى يرجع إلى عيوب نفسية فى العمليات العقلية المرتبطة بذلك ، أو فى المزاج أو القدرة العقلية .

وقامت ليفنجستون سنة ١٩٦٢ بفحص الأخطاء الإملائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى الذين تقع أعمارهم بين التاسعة والعاشرة (٢٦) . وكانت عينة بحثها تتراوح بين ١٥٠ ــ ١٦٠ طالبا موزعين على أربعة فصول . وكان الغرض من البحث تصنيف أخطاء الإملاء . ثم تحديد النسبة المئوية التقريبية للشائع منها .

وقد اشتمل البحث على ثلاث مجموعات ، مجموعة طلاب الصف الخامس الابتدائى كلهم ، ومجموعة الطلاب المتفوقين فى الإملاء ، ومجموعة الطلاب الضعاف فى الإملاء . وكان القصد من ذلك هو معرفة أنواع الأخطاء التى تقع فيها كل مجموعة من هذه المجموعات ، وتم تحديد العمر الإملائى للطلاب باستخدام الاختبار الذى طبقه بيرت على الأطفال الاسكتلنديين . كما استخدمت الباحثة اختبارات قصيرة متنوعة . واشترطت لأداء الامتحان شروطا كان من أهمها وجوب إملاء الكلمات منفردة ، وكتابة التلميذ للكلمات بعد إعادتها مرة ثانية ، والاهتمام بالنطق الصحيح للكلمات ، على أن يقوم بذلك المدرسون الأصليون لهذه الفصول . ولتلافى أثر التعب جعلت الامتحان على فترتين .

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

١ ــ شاع الخطأ فى صورتى الإبدال والحذف لدى مجموعة تلاميذ الصف الخامس . وكانت أخطاء التلاميذ المتفوقين هى نفس أخطاء المجموعة السابقة تقريبا ، ولكنها كانت أقل كماً منها .

٢ ــ سجلت المجموعة الضعيفة زيادة فى الأخطاء ، وهذه الزيادة كانت فى إبدال مكان الحرف ، وفى التضعيف ، وفى الحذف ، وفى إبدال الحروف .

---

(26) **Livingston, Amy: «A Study of Spelling Errors», Studies In Spelling, Op. Cit. P.P. 159-180.**

٣ــ الأشكال المشتركة فى الخطأ كانت هى : الإبدال ، والحذف ، والتضعيف .

وفى عام ١٩٧٣ فحص فيشر الأخطاء الإملائية فى تعبير تلاميذ الصف الأول الإعدادى (٢٧) . وتمكن من أن يستخدم هذه المعلومات فى بناء اختبار يقيس مدى نمو اللغة المكتوبة عند التلاميذ . وهذا الاختبار يساعد المدرس فى تحديد مستوى التلاميذ المتأخرين والمتقدمين ، والعاديين .

وفى دراسة أجريت سنة ١٩٧٣ تناول جروف العلاقة بين أخطاء الأطفال فى الكلام وأخطائهم فى الإملاء . وقد انتهت الدراسة إلى أن علاج عيوب النطق بالنسبة للتلاميذ ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة بالنسبة للمعلمين ــ له تأثير كبير على صحة الكتابة الإملائية عند الأطفال .

وشملت دراسة مانولاكس فى سنة ١٩٧٤ حوالى ٢٣٢٩ تلميذا موزعين على صفوف المدرسة الابتدائية ابتداء من الصف الثانى إلى الصف السادس . ففى بداية العام الدراسى قام بإعطاء كل تلميذ قائمتين للهجاء : إحداهما فى مستوى التلميذ والأخرى فى مستوى أعلى ، وصححت إجابات التلاميذ . وقد أسفرت هذه الدراسة عن عدة نتائج نورد منها ما يتفق وطبيعة اللغة العربية .

١ــ يعرف عدد كبير من الأطفال هجاء عدد مناسب من الكلمات الموضوعة فى برنامج الإملاء فى مستوى كل صف ، و يستطيع حوالى نصف عدد التلاميذ إملاء عدد معقول من الكلمات التى تقع فى مستوى أعلى ، و بذلك يكون عدد كبير من الأطفال قد أنفق وقتا أطول فى تحصيل أشياء هم يعرفونها فعلا .

٢ــ هناك فرق بين الأولاد والبنات عند مستوى ٠١, وفى جميع الصفوف تقريبا . و يقترح الباحث إعادة النظر فى قوائم البنات والبنين ، وخاصة فى الصفوف الأولى التى تظهر فيها الفروق واضحة .

٣ــ يدل تحليل أخطاء الأطفال على الحاجة إلى تقرير قاعدة صوتية فى العديد من برامج الإملاء . كما أنه يمكن ربط صعوبات الإملاء بعوامل كثيرة تتصل بالنواحى النحوية والصرفية للكلمة .

---

(27) **Fisher, E. M. «A linguistic Investigation of First grade Children's Spelling Errors, As They Dccur In Their Wnitten Composition», Dissertation Abstracts Jntcrastional, 34 1973, P. 1480.**

وخلاصة القول أنه يمكن أن نخرج من هذه الدراسات بمجموعة من الملاحظات المفيدة التى نعرضها فيما يلى :

١ ــ تعدد الدراسات التى أجريت عن الأخطاء الإملائية . وهذا يعنى أن الأخطاء الإملائية من أهم المشكلات الجديرة بالدراسة والكشف عن أسباب حدوثها ، وتحديد أنواع العلاج المناسب لها .

٢ ــ تنحصر أنواع الأخطاء الإملائية فى الهمزات المتوسطة والمتطرفة ، والألف اللينة ، والحروف التى تزاد والتى تحذف اصطلاحا ، وهاء التأنيث وتاء التأنيث ، وهمزتى الوصل والقطع ، والتنوين بأنواعه .

٣ ــ أخذت معظم أشكال الأخطاء صورة بتر بعض الأجزاء الصعبة من الكلمة ، وحذف أو زيادة الحروف ، وإبدال موضع الحرف من الكلمة ، والتضعيف .

٤ ــ عوامل الخطأ الإملائى متداخلة متباينة يمكن إجمالها فى : تشعب قواعد الإملاء ، واشتمالها على شروط متعددة واستثناءات كثيرة ، وصعوبة المعنى ، وعيوب النطق ، والسمع ، والرؤية ، وعدم التأكد من تضعيف الحرف أومن نوع الكلمة ، واستخدام المد دون داع ، وعدم تذكر القاعدة الضابطة ، والتأخر فى القراءة ، وعدم الثبات الانفعالى والعيوب النفسية .

٥ ــ أظهرت الدراسات أن الفرق يتلاشى بين أخطاء البنات وأخطاء البنين فى الصفوف المتأخرة من المرحلة الابتدائية وفى المراحل التالية .

٦ ــ اهتمت البحوث بتقديم مقترحات لعلاج أخطاء التلاميذ ، وكان من أهمها تيسير قواعد الإملاء ، والاهتمام بالمهارات التى تخدم الإملاء ، وعلاج عيوب النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، وربط تعلم الإملاء بالقراءة وعلاج العيوب النفسية .

رابعًا : تعليم الإملاء :

قبل أن نمضى إلى تقديم تقرير عن اتجاهات التطبيقات المدرسية لدروس الإملاء ، يمكن أن نلقى نظرة سريعة على الخلاف القائم بين أولئك الذين يتمسكون بأن التدريس المباشر هو الوسيلة الأكثر اقتصادا لضمان البراعة فى الإملاء ، وبين أولئك الذين يعتقدون أن معجما إملائيا كاملا يمكن الحصول عليه كناتج ثانوى عن القراءة . أى

الجدل بين التعلم أو المعرفة المنظمة المنهجية المقصودة و بين التعلم أو المعرفة العرضية الثانو ية غير المقصودة .

فقد لاحظ رايس وكورنمان قرب بداية القرنُ الحالى أن التعلم العرضى قائم فى المدارس ، واعتقد أن له أهمية مماثلة للتعليم المنهجى إن لم يكن أكثر أهمية من الأخير. ومن ناحية أخرى استنتج بيرنهام أن التعلم المنهجى أفضل بكثير وإلى حد بعيد . وأيد كل من و ينش و والين النتيجة الأخيرة باستخدام طرق تعتمد على التحليل بصورة كبيرة .

وظل الأمر على هذه الحالة ، وكثر مؤيدو التعليم العرضى غير المنهجى . ففى سنة ١٩٣٠ أوضح كايت أن عيوب النطق ربما تؤثر على تعلم الإملاء ، وأن تصحيح نطق كلمات معينة مثل : حكومة ، وماس ، وألعاب رياضية ــ يؤدى إلى تحسين هجائها . و بعد ذلك مباشرة ساهمت دراسات جيلبرت فى إظهار تأثير الانتقال من القراءة إلى الإملاء ، فقد توصل إلى أن قدرة تلاميذ الصف التاسع البالغين خمسة عشر عاما على هجاء قائمة من الكلمات تأثرت بصورة إيجابية نتيجة وجود هذه الكلمات فى المادة المقروءة التى درسها التلاميذ من قبل . وأيد ذلك القول بحث أجراه لوفبورو حيث أوضح البحث أن حصيلة التلاميذ فى الإملاء تتحسن من عام إلى عام فى المدرسة الثانو ية بدون أى تدريبات معينة فى المادة .

وأبدت مس فيرنالد شكوكا مماثلة ، ولكنها أكثر وضوحا تجاه التعليم المنظم . فأكدت أن معجم الهجاء المرضى للغاية هو الذى يعلمه الطفل بنفسه ، وأدانت كتب الإملاء وقوائم الكلمات ؛ لأنها كما ذكرت لا تقدم الكلمة المعينة التى يحتاج إليها التلميذ فى لحظة بعينها .

وايد كايت وجهة النظر المتطرفة هذه جزئيا ، وسمح للتلاميذ الذين يظهرون مستوى عالياً من القدرة على الإملاء بدراسة مادة الإملاء بطر يقة منهجية لفترات مطولة . ومن فحوص كايت الدور ية توصل إلى أنه يمكن إعفاء هؤلاء التلاميذ من الدرس المنهجى ، و يتعين أن يجتاز هؤلاء التلاميذ اختبارات دور ية للتيقن من مدى تقدمهم فى الإملاء بكفاءة .

وقد تم تطو ير وجهة النظر المعارضة فى دراستين متميزتين : الأولى قام بها تايلر فى سنة ١٩٣٩ لبحث قدرة أطفال الصف السادس البالغين اثنى عشر عاما على هجاء

كلمات معينة غير شائعة مما يقابلونه عرضا فى الدراسات الاجتماعية ، وتوصل تايلر إلى ما يلى :

- المفردات تتطور وتنمو وتزداد نتيجة مجموعة مختلفة من المناشط .
- القدرة على تعلم إملاء كلمات جديدة تتباين بدرجة كبيرة من طفل إلى آخر .
- اكتساب أساليب تعليم الإملاء متروك للتلاميذ بدرجة كبيرة .
- الدرجة التى يصل إليها مثل هذا الاكتساب ترجع ، إلى حد ما ، إلى التحسين أكثر منها بسبب الذكاء أو القدرة على القراءة .

وأظهرت الدراسة الثانية فى سنة ١٩٣٩ التى أصدرها نيسبيت أن الطفل العادى يلتقط إملاء كلمة واحدة فقط من بين خمس وعشرين كلمة جديدة يقرؤها .

و يبدو من هاتين الدراستين المقنعتين أن هناك مجالا مفتوحا للتعليم المنظم . فمن الواضح أن التلميذ ــ على الرغم منه ــ سوف يتعلم كلمات عديدة عرضا و بالمصادفة فإن مهارته ستزداد بدرجة كبيرة إذا اكتسب طريقة تمنحه وسيلة وأسلوبا لتعلم إملاء الكلمات التى يحتاج إليها عندما يتطلب الأمر ذلك ، وأيضا لتعلم الكلمات الأساسية التى يتطلبها بصورة مستمرة عندما يكتب .

وأما اتجاهات التطبيقات المدرسية لدروس الإملاء فيمكن عرضها فيما يلى :

١ ــ اختبار الدراسة ودراسة الاختبار:

يتم فى معظم المدارس استخدام أحد أسلوبين فى تعليم الإملاء :

(أ) يتم استذكار وتعلم الكلمات فى المدرسة أو البيت ، و يتم اختبار درجة الإجادة فى اليوم التالى شفهيا أو تحريريا . واستذكار الكلمات الذى يتبعه اختبار لاكتشاف الكلمات التى تم إملاؤها بصورة خاطئة هو أساس أسلوب اختبار الدراسة .

(ب) يتم أولا إملاء الكلمات كمادة غير مرئية وغير منظورة ، و بعدها يتم كتابة الكلمات التى حدث خطأ فى إملائها على نحو صحيح لتعلمها . وهذا الاختبار الذى يتبعه دراسة الكلمات التى حدث خطأ فى إملائها يسمى أسلوب دراسة الاختبار .

واختبار الدراسة ودراسة الاختبار يميزان بين موقفين مختلفين بصدد إدارة درس الإملاء. وقد أصبح هذا التمييز جليا فى بداية العشرينيات، فقد أشار كينير فى سنة ١٩٢٦ إلى تفوق أسلوب دراسة الاختبار فى الصفوف الدراسية من الرابع إلى الثامن أى من تلاميذ أعمارهم عشر سنوات إلى أربع عشرة سنة، فى حين أن أسلوب اختبار الدراسة كان أفضل فى الصفين الثانى والثالث أى من سن الثامنة إلى التاسعة. وقد أشار جاتيس إلى أن الفصول الذكية والنشطة تحرز أفضل النتائج باستخدام أسلوب دراسة الاختبار، فى حين أن الفصول الأكثر بلادة ــ و بخاصة الصفوف الأولى ــ تحرز نتائج أفضل عند استخدام اختبار الدراسة.

وقد أكد دو بى أيضا على فعالية دراسة الاختبار، وأشار إلى أن هذا الأسلوب يحقق التعلم بسرعة أكبر، وقدرة على التذكر متساوية تقريبا. وهذه النتيجة تعزز تجربة مس بيرنارد فى ادنبرة ١٩٣١. و يشير فيتزجيرالد إلى أن عدد الباحثين الذين يحبذون خطة دراسة الاختبار فى تدريس الإملاء هو ضعف عدد الباحثين الذين يحبذون منهج اختبار الدراسة.

المؤشرات بالنسبة للمدرس هى أن منهج اختبار الدراسة أكثر فعالية فى الصفوف الأولى، فى حين أن دراسة الاختبار مفيدة فى الصفوف العليا التى تتميز بتلاميذ جيدين؛ لأنها تختصر الوقت. وحينما كانت الأساليب الفردية مفضلة فإن التلاميذ الأذكياء يستفيدون من الأسلوب الأخير، أكثر مما يفيده التلاميذ غير الأذكياء من الأسلوب الأول.

وفيما يلى عرض لنموذجين يحققان الأسلوبين السابقين:

ــ برنامج نموذجى لاختبار الدراسة:

يستند هذا البرنامج على استذكار كلمات قليلة يوميا تصل إلى كلمتين أو ثلاث كلمات فى الفصول الدنيا، وخمس أو ست كلمات فى الفصول العليا، وتستخرج الكلمات من قائمة معتد بها. و يسير البرنامج فى عدة خطوات:

الخطوة الأولى هى التيقن من أن النطق الصحيح للكلمة معروف وأن معناها مدرك.

والخطوة الثانية ينظر فيها إلى الكلمة واستذكارها بأية طريقة يفضلها المدرس ، والهدف من ذلك مساعدة الطفل على صياغة صورة دقيقة للكلمة .

والخطوة الثالثة ينبغى أن يكتب الطفل الكلمة من الذاكرة بدون تعجل ، ولا يطلب منه ذلك قبل أن تصبح الكتابة الصحيحة للكلمة مستقرة ومعتادة . و ينبغى أن يراجع هذا الإملاء التحريرى بعناية من جانب الطفل أولا ، ثم من جانب المدرس ثانيا . و بعد تصحيح الأخطاء يتعين اختبار التلميذ فى الصيغة المكتوبة فى اليوم التالى . وبمجرد أن يحقق الفصل تقدما وتعلما ، يجرى اختبار أسبوعى ، يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة ، وفى الوقت نفسه ينبغى وضع خطة منظمة للمراجعة واستخدامات الكلمة .

ـ برنامج نموذجى لدراسة الاختبار:

وضعت مس برنارد برنامجا ممتازا يستحق استخدامه على نطاق واسع ؛ ولذلك سنتناوله بإفاضة . فقد تم تقسيم مجموعة التلاميذ فى البداية إلى اثنين اثنين ، بحيث يكون أحدهما جيد الإملاء والثانى غير جيد فى إملائه . وأعدت قوائم الأخطاء ، وقام التلاميذ بنسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة ، على نحو صحيح فى كراسة خاصة . وتم تعلم الكلمات فى البيت ، وتم إملاؤها فى المدرسة فى اليوم التالى فى كراسة ، وقام بالإملاء زميله ، كما قام بتصحيح الواجب وكتابة أية كلمة تكرر الخطأ فيها فى الكراسة لإعادة استذكارها ، ولما كانت عشر كلمات ضرورية للدرس فقد تم اختيار كلمات أخرى من قائمة الأخطاء حتى تم الوصول إلى هذا العدد .

ولم يجر إعطاء دروس جديدة حتى يستكمل كل زوج من التلاميذ هجاءهما اليومى ، وتم وضع الأخطاء فى أى درس فى بداية الدرس الجديد . وقد أجرى هذا الإجراء فى المدرسة ، ولكن فى يوم الإجازة الأسبوعية ، و بدلا من وضع قائمة جديدة قام كل طفل بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع كله . وتتأكد هذه المراجعة الكبيرة عن طريق الإعداد لها فى المنزل ، وفى اليوم التالى للإجازة يقوم زميل كل طفل بإملائه واجب الأسبوع السابق .

و يقوم المدرس بتصحيح هذا الاختبار الطويل على الفور، فإذا كانت بعض الكلمات لا تزال خطأ توضع فى قائمة لمراجعتها بسرعة وإعادة تعلمها . ولم يكن الدرس يتجاوز عشر كلمات . وعن طريق الاستكمال الناجح للاختبار اليومى للطفل الذى يقوم

به زميله ، وعن طريق الاختبار الأسبوعى الذى يصححه المدرس فإن كل طفل يشق طريقه ، و يتقدم من خلال قوائم أخطائه .

ومنهجا اختبار الدراسة ، ودراسة الاختبار يحتاجان إلى المدرس بدرجة متزايدة ، وهناك نقص هام فيهما هو أنه لا توجد إرشادات يتبعها الطفل لتعلم إملاء الكلمات .

وقد خصص بويد أربعة مبادىء لإرشاد المدرسين هى :

- قائمة الإملاء الأساسية القياسية المكونة من ٢٤٠٠ كلمة تتطلب درسا أسبوعيا يتضمن فى المتوسط ١٢ كلمة .
- المعنى أهم من الإملاء و يأتى قبله .
- الإملاء من أجل الكتابة عادة ، والإملاء الشفهى بدون التمرين التحريرى لا فائدة منه .
- عنصر الصعوبة فى الكلمات ينبغى أن يتعرفه المدرس ، وأن يحدد لكل صعوبة العلاج والتناول الملائم .

كما أوصى شونيل أيضا بخمس نقاط هى :

- ينبغى فى أسلوب التدريب تبنى الدراسة الذاتية باطراد حتى سن التاسعة .
- تجميع الكلمات فى مجموعات بها سمة مشتركة مثل التماثل البصرى والسمعى ، أو التجانس فى الحروف ، أو الحروف الساكنة المشتركة .
- تقديم عدد قليل من الكلمات فى كل مرة يتراوح بين ثلاث كلمات وخمس كلمات من القائمة الأساسية .
- توظيف كل القنوات الممكنة لتوظيف الحواس فى تعليم الكلمة .
- ربط الإملاء باهتمامات الأطفال والإفادة من مناشطهم فى اللعب .

٢ ــ استذكار الكلمات ودراستها :

ليست هناك دروس منظمة بحسب منهج موضوع للإملاء فى العامين الأولين من المدرسة الابتدائية ، و يتعلم الطفل إملاء كثير من الكلمات من خلال مشاهدته الكلمات على اللوحة المضيئة ، ومن خلال الكلمات المطبوعة .

وعندما يلتحق الطفل بالصف الثالث الابتدائى يتطلب منه المنهج استذكار كلمات للإملاء، ومن الممكن تمرينه بطريقة تساعده على زيادة قدرته على التعلم العرضى للكلمات التى يكون مهتما بها . و يتم ذلك عن طريق تنمية طريقة للإدراك المتعدد والمتزايد فى أربعة اتجاهات هى أن الطفل ينبغى أن يتسخدم العين ، والأذن ، واللسان ، واليد ، بحيث تكون الكلمة أومقطع منها وحدة الملاحظة والدراسة لا الحرف .

والتدريب على هذه الطريقة فى الفصل يعنى أن التلميذ عندما يتعلم إملاء كلمة يتعين أن يرى الكلمة ، وأن يسمع نطقها بدقة ، و يكررها ، و يكتبها . وتستفيد الذاكرة من هذا الاستخدام لجميع العوامل المساعدة على التخيل البصرى والسمعى والشفهى والحركى . و يعتقد أن هذه الطريقة أكثر فائدة ومساعدة من استخدام جانب واحد أو أكثر من هذه الجوانب . وتفسير ذلك قد يكون سببه الوقت والاهتمام الأكثر اللذان يوجهان تعلم الكلمات من خلال هذه الطريقة .

و يثور الشك حول ما إذا كان لدى التلاميذ نمط وحيد من التخيل أم لا ؟ . وحتى لو كانوا يملكون هذا التخيل فإن مدرس الفصل من النادر أن يملك الخبرة أو المعلومات السيكولوجية لتقسيم الفصل إلى مجموعات بحسب نمطها المعين من التخيل . فقد يكتسب التلاميذ إملاء الكلمة بواسطة أسلوب للحس ، ويحتفظون بها بواسطة أسلوب تخيلى مختلف . وعلاوة على ذلك يبدو أن التلاميذ العاديين الذين يتعلمون بصورة جيدة من خلال شكل معين للنزوع التخيلى يمكنهم أن يتعلموا بصورة جيدة مماثلة ومساو ية من خلال الأشكال الأخرى .

وقد أورد برايد فى سنة ١٩٣٠ ماذكره ستة من خبراء الإملاء فيما يلى : مشاهدة الكلمة ، والاستماع إلى نطقها ، ونطقها ، واستخدامها فى جلة ، وتخيلها ، وهجائها أى نطقها بصوت مسموع ، وتركيزالاهتمام على الأجزاء الصعبة ، ثم كتابتها . وأكد برايد على أهمية مشاهدة الكلمة ونطقها ونسخها وهجائها .

وأيد فيتزجيرالد بعد واحد وعشرين عاما أى فى سنة ١٩٥١ نظاما تعليميا للإملاء مماثلا للنظام السابق يسير فى خطوات خمس بهدف تعلم إملاء الكلمة هى على الترتيب :

- المعنى والنطق : انظر للكلمة ، انطقها ، استخدم الكلمة على نحو صحيح فى جلة .
- التخيل : انظر وانطق الكلمة ، انظر إلى مقاطع الكلمة ، انطق الكلمة مقطعا مقطعا ، تهج الكلمة .

- التذكر: انظر للكلمة ، أغمض عينيك ، تهجها ، راجع ما إذا كان هجاؤك سليما أم لا .
- كتابة الكلمة : اكتب الكلمة على نحو صحيح ، وضع النقط فى أماكنها على الحروف المعجمة ، استكمل استدارة الحروف وتشابكها فى الكلمة ، راجع كتابتك لتعرف أن هجاء كل حرف صحيح ، راجع إملاء الكلمة .
- الإتقان والجودة : غَطِّ الكلمة ، اكتبها صحيحة ، غطّ الكلمة واكتبها ثانية ، غط الكلمة واكتبها ثالثة .

إذا أخطأت فَكَرِّرْ الخطوات السابقة جميعها ثانية حتى تتقن الإملاء الصحيح للكلمة . ووظيفة المعلم هى : أن يلاحظ أن هذه التعليمات تنفذ ، وأنه يحدث تطور وتعلم ؛ ذلك أن التلاميذ الذين يتبعون أسلوبا منظما يحققون تقدما كبيرا ، ويحتفظون بما يتعلمونه بشكل أفضل من الذين لا يمنحون توجيهات فى تعلم الإملاء .

وتتجه كتب تعليم الإملاء إلى الدراسة الذاتية للكلمات التى يراد تعلمها . وتتفق على عدد من الخطوات يصل إلى ست خطوات ، وهى بمثابة إرشادات للتعلم . وهذه الخطوات الستة هى :

- انظر للكلمة ، انطقها بصوت منخفض ، اكتبها .
- انظر للحروف ، انطقها بصوت منخفض ، أغلق عينيك وأنت تنطقها .
- غط القائمة واكتب الكلمة .
- تحقق من صحة الكلمة التى كتبتها .
- إذا أخطأت فى كتابتها فاقرأها مرة ثانية ، انتظر لحظة ثم اكتبها .
- تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح لمدرسك .

وهذه بعض الأدوات المستخدمة للدراسة الذاتية ؛ لأنه لابد من إعداد بعض الوسائل لتسجيل التقدم فى التعلم الذاتى للفرد ، وربما لتقدير درجة الصعوبة التى يواجهها مع كل كلمة يقوم بتعلمها . و بالرغم من أن الاقتراحات التالية ليست مستندة إلى نتائج بحوث ، ولكنها أفكار يمكن أن تفيد فى هذا النمط من أنماط التعلم .

أداة (١) سجل إملاء التلميذ

وحدة الدراسة	عدد الكلمات المدروسة	كلمات إملاؤها صحيح	
		الاختبار الأول	الاختبار الثانى
١	٢٠	١٠	١٨
٢	١٨	١٢	١٧
٣	٢٢	١٢	٢٢

أداة رقم (٢) سجل المدرس

الكلمة	عدد التلاميذ المخطئين فى إملاء الكلمة	
	اختبار استكشافى	اختبار نهائى
قطعة	٣٠	٥
منضدة	صفر	صفر
يحسب	صفر	١
يرسل	٤	١

وهناك وَعْىٌ متزايد بأن هذه الأدوات التعليمية حتى عندما تستخدم بشكل دائم يمكن أن تعطى عائدا ضعيفا فى مقابل الكمية الكبيرة من الطاقة والجهد المستهلك ، وقد تجعل هذه الأدوات من ناحية ثانية درس الإملاء تدريبا منظما وشكليا وعقيما ، خاصة

أن الإملاء أصبح جزءاً متمماً ومكملاً لدراسة اللغة بوصفه الجانب الذى يتصل بالتعبير المكتوب للأفكار، والإملاء هو أداة اللغة المكتوبة ، والغرض منه هو تمكين التلميذ من أن يكتب على نحو سليم الكلمات التى يحتاج إليها عندما يكتب . وإذا أمكن استنباط مواقف يمكن من خلالها استمالة التلميذ نحو الكتابة فإنه سيتم التعجيل بتعلم الإملاء وزيادة دقتها ، كما أنه إذا تم ربط الإملاء بكتابة هادفة فإنه يمكن إنجاز تعلم الإملاء بجهد وتدريبات أقل . وهنا يجب أن نراعى بُعْدَيْن : أولهما العلاقة الوثيقة بين نمو استخدام اللغة والتقدم فى الإملاء ، وثانيهما أن الإملاء يتم تعلمه بواسطة تمرينات تحريرية دائمة .