

## الفصل السادس

### أساسيات في تدريس الإملاء.

#### أهمية الكتابة

الإملاء: مفهومه وأبعاده

أسباب الأخطاء الإملائية

الأسس السليمة لتدريس الإملاء

الأساليب الناجحة في التدريس

أهم الأنشطة الإملائية

أشكال الأمالي



## أساسيات في تدريس الإملاء

يتناول هذا الفصل تعليم الإملاء، فيعرض أهمية الكتابة، ومفهوم الإملاء وأبعاده، ثم أسباب الخطأ الإملائي، والأسس السليمة لتدريس الإملاء، والأساليب الناجحة في تدريسه، وأنماط الامالي ومهاراتها.

وفيما يلي عرض لهذه الجوانب:

### أولا - أهمية الكتابة :

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يستطيع التلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز مآلديه من مفهومات ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع. وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، أو في عرض الفكرة سببا في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة؛ ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإمام بها.

وتدريب التلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسي، يتركز في العناية بأمور ثلاثة: قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة إملائيًا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة. أي لا بد أن يكون

التلميذ قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا، وإلا اضطربت الرموز، واستحالت قراءتها، وأن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تغذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التي تشتمل عليها.

### ثانيا - الإملاء: مفهومه وأبعاده:

اللغة العربية منظومة كبرى لها أنظمة متعددة. فلها نظامها الموزع توزيعا لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع مع موقع، ولها نظامها الصرفي الذي لا تتعارض فيه صيغة مع صيغة، ولها نظامها النحوي الذي لا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة، ولها بعد ذلك نظام للمقاطع، ونظام للنبر، ونظام للتنغيم، فهي منظومة كبرى يؤدي كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع الأخرى (٤٦).

والإملاء نظام لغوى معين. موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزداد، والحروف التي تخذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة، أو على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التانيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، والكلمات النوعية الواردة بالمواد الدراسية. والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية (٤٧). ووظيفة الإملاء أنه يعطى صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر الاستماع.

والإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي. وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة نحويا

(٤٦) تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٥٥ ص ٥٨.

(٤٧) حسن شحاتة: الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية،

تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٨.

واشتقاقيا، فالإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية. والإملاء بُعدٌ من أبعاد التدريب على الكتابة في المدرستين الابتدائية والإعدادية (مرحلة التعليم الأساسي في مصر). وفيه تدريب للتلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة حتى لا تتعذر ترجمتها إلى معانيها. والإملاء بهذا الاعتبار يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون، ومخارج الحروف، ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أسلافنا، واتفق عليه بنو جلدتنا، وعلينا أن نكون مقلدين لنظامهم عارفين بعلومهم. والإملاء يعد فهمه وإتقانه وسيلة جيدة لسلامة التعبير والإفهام. ويشير الإملاء القدرة العامة لدى التلميذ؛ لأن الإملاء الصحيح لأي نص يؤدي إلى فهمه تماما؛ ولأن الخطأ يسهم في غموض المعنى. ولكي نكتب بلا أخطاء ينبغي تحريك مجموعة متعددة ومركبة من المعارف، والحكم على المواقف، واكتشاف القاعدة التي يجب تطبيقها، وإظهار كفاءة في التطبيق السليم. وفوق ذلك فإنه باكتساب مهارة الكتابة الإملائية يتيسر تكوين الإنشاء والحصول على الأفكار، والثراء في المفردات.

والإملاء يُعوِّدُ التلميذ صفات تربوية نافعة؛ فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة، ويربِّي عنده قوة الحكم، والإذعان للحق، كما يعودُه الصبر، والنظام، والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد. والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة، كما يعتبر تمرينا مهما في دراسة أشكال الكتابة للغات أخرى. ومن الخطأ أن يؤخذ كمقياس دقيق للتفوق والإجادة لجميع مهارات اللغة العربية؛ لأنه منظومة صغرى في منظومة كبرى.

والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويحول دون فهمها فهما صائبا. وغير خافٍ ما يلحق المتعلم الضعيف في الهجاء من ضرر في حياته العملية، فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة في شركة أو معمل أو متجر أو مصلحة من المصالح التي يحتاج فيها العمل إلى الكتابة، وقد لا يسهل عليه - نتيجة ضعفه في الهجاء - أن يتابع الدراسة في مرحلة التعليم التالية؛ وذلك لأن تعليم الإملاء يجب ألا

ينظر إليه كتعليم أى مادة أخرى، فهو أداة لتعلم المواد الدراسية، والتخلف فيه يتبعه - غالبا - تخلف فى جميع المواد الدراسية<sup>(٤٨)</sup>

ويرجع 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<sup>(٤٩)</sup> كذلك أخذ مجمع اللغة العربية منذ الدورة الرابعة عشرة لانعقاده فى بحث موضوع «تيسير الإملاء» من حيث رسم الهمزة والألف اللينة<sup>(٥٠)</sup>. واستقر الرأى فى سنة ١٩٦٠ على قواعد ميسرة فى شأن الهمزة، ولكنها ليست نهائية. ولا شاملة، و«لاتزيل الصعوبات التى نلجدها فى كتابتها»<sup>(٥١)</sup>. أما الألف اللينة فلم يصدر عن المجمع قرار علمى بشأنها.

وهناك بحوث عربية تناولت موضوع الإملاء: منها دراسة جمعت الأخطاء الإملائية التى تنتشر فى الصحف والمجلات<sup>(٥٢)</sup>. ومنها بحث عن تيسير قواعد الإملاء<sup>(٥٣)</sup>، ودراسة حاولت أن تحدد الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة بما فى ذلك المرحلة الجامعية<sup>(٥٤)</sup>، ثم دراسة تناولت

---

(٤٨) عبد العليم إبراهيم: الوجه الفنى لمدرسى اللغة العربية، دار المعارف ١٩٦٦، ص ١٩٣.

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

(٥٠) مجمع اللغة العربى: تيسير الإملاء، الدورة الرابعة عشرة، الجلسة الرابعة للمجلس ٣ من نوفمبر ١٩٤٧، والجلسة الخامسة للمؤتمر ٢٩ من يناير ١٩٤٨، ص ٢١٠.

(٥١) مجمع اللغة العربية: مجموع القرارات العلمية، من الدورة الأولى إلى الدورة الثانية والعشرين، القاهرة ١٩٧١، ص ١٩١.

(٥٢) إبراهيم عبد اللطيف: الهداية إلى ضوابط الكتابة، مطبعة مخيمر القاهرة ١٩٥٨.

(٥٣) عبد الفتاح إسماعيل شلبى: تقرير عن بحث فى تيسير قواعد الإملاء، إدارة البحوث الفنية، وزارة التربية والتعليم، غير منشور - القاهرة ١٩٦٠.

(٥٤) محمد أبو الفتوح شريف: من الأخطاء الشائعة فى النحو والصرف واللغة، مكتبة الشباب، القاهرة ١٩٧٦.

تقويم اختبارات الصف الرابع الابتدائي في الإملاء في مدارس العراق (٥٥)  
وقد اعتمدت هذه البحوث في مجملها على الخبرة الشخصية تجاه مشكلة الخطأ  
الإملائي، أما البحث الذي يجب إثباته في هذا المجال فهو بحث تناول الأخطاء  
الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وبين  
أسباب هذه الأخطاء، وحدد طرق علاجها.

### ثالثاً - أسباب الأخطاء الإملائية :

ترجع أسباب الخطأ الإملائي إلى عدة عوامل من أهمها ما يلي :

(أ) عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي، وتمثل هذه العوامل  
في تحميل المعلمين أعباء متعددة، وارتفاع كثافة الفصول، وقلة عدد  
المعلمين، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء، والنقل الآلي  
للتلاميذ.

(ب) عوامل ترجع إلى المعلم: وتمثل هذه العوامل في أن معلم المرحلة  
الابتدائية ضعيف في إعداد اللغوي، وأن معلم المواد الدراسية المختلفة  
لا يلتفتون إلى أخطاء التلاميذ.

(ج) عوامل تتصل بخصائص اللغة المكتوبة، وتمثل هذه العوامل في الشكل  
وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة،  
والإعجام، ووصل الحروف وفصلها، واستخدام الصوائت القصار،  
والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.

(د) عوامل ترجع إلى التلميذ: وتمثل هذه العوامل في التردد، والخوف،  
وعدم تمييز الأصوات المتقاربة في مخارجها، وعدم الثقة فيما يكتبه

---

(٥٥) منى بحري: تقويم الاختبارات الصفية التحريرية لمادة إملاء اللغة العربية للصفوف الرابعة الابتدائية في  
العراق للسنة الدراسية ١٩٧٠ - ١٩٧١، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد «غير منشور»،  
بغداد ١٩٧٣.

التلميذ، والتعب، وضعف الحواس، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي، والعيوب الماثلة في النطق والكلام، والخلل في لحاء المخ، وفي اتجاه الأشياء وتتابعها، وإلى حالة من الرفض من التلميذ، وعدم الاستقرار الانفعالي<sup>(٥٦)</sup>.

(هـ) عوامل ترجع إلى طريقة التدريس: وتمثل هذه العوامل في أن تدريس الإملاء يقوم على أساس أنه طريقة اختبارية تقوم على اختبار التلميذ في كلمات صعبة ومطولة وبعيدة عن القاموس الكتابي للتلميذ، وأن درس الإملاء لا يرتبط بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية، وأن أخطاء الإملاء يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء، وعدم وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المعلم والمتعلم، وإهمال أسس التهجي السليم، وعدم تصويب الأخطاء مباشرة. وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ،

وعدم مراعاة النطق السليم للحروف في درس الإملاء، وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار والطوال<sup>(٥٧)</sup>.

ومما يستحق الذكر أن الخطأ الإملائي لا يرجع إلى عامل واحد من العوامل السابقة؛ لأنها عوامل متداخلة متشابكة ليست بينها حدود واضحة، وأنها تتعاون لتساعد على شيوع الخطأ بين التلاميذ.

تلك هي الأسباب التي تساعد على ذبوع الخطأ الإملائي والتي أمكن

---

(56) Patterson C: A Review of Research in Spelling. Studies in Spelling. The Scottish For Research in Education H6 Moray Place, Edinburch Reprinted 1962 pp. 60-67. Livingiton, A.: Study of Spelling Errors, Studies in Spelling op. cit., pp. 159-180. Monolakes, G.: The Teaching of Spelling A Pilot Study, Elementary English, Jan, 1974 pp. 243-247.

(٥٧) حسن شحاتة المرجع - السابق من ص ١٥٤ - ١٧١.

التوصل إليها، والتي يجب أن نحصن التلاميذ منها؛ لنحقق العلاج المنشود لظاهرة الأخطاء الإملائية.

#### رابعاً - الأسس السليمة لتدريس الإملاء :

لم يلتفت إلى الأسس التي تراعى في تدريس الإملاء سوى بحث واحد<sup>(٥٨)</sup> رأى ضرورة الاعتماد في تدريس الإملاء على الأذن واللسان واليد، أما ما شاع بين الباحثين فهو الحديث عن ثلاث طرق لتدريس الإملاء: هي الإملاء المنقول، والمنظور، والاختباري. يهدف النوعان الأولان إلى تدريب التلاميذ على عدد من الكلمات عن طريق الحواس: العين والأذن واللسان. أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس التقدم الذي أحرزه التلميذ وكشف أخطائه، وقد روعى في هذا القسم التدرج بالانتقال من السهل إلى الصعب. وهناك نوع آخر هو الإملاء الاستماعي، وفيه يقرأ المعلم القطعة قراءة جهرية تعقبها مناقشة في الفهم، وأخرى في الكلمات الصعبة. وهناك نوع خامس من الهجاء الشفوي الذي يكرر فيه التلميذ الحروف التي تتكون منها الكلمات بصورة جماعية، ثم ينتقلون إلى كتابتها، والنوع الأخير من طرق تدريس الإملاء هو الإملاء الوقائي الذي يعتمد على تدريس ما وقع فيه التلاميذ من خطأ، وذلك بعد صياغته في قطعة مناسبة.

والملاحظ أن أساليب تدريس الإملاء التي أشار إليها الباحثون قد ذكرت موجزة دون تفصيل للخطوات التي تسير فيها، وأنها أغفلت أسس تدريس الإملاء التي نبهت إليها اللغات الأجنبية، وأنها أساليب يعوزها التجريب؛ لذلك اتجهنا إلى مدارسنا المصرية بغية تعرّف ما توصل إليه المعلون الأكفاء من طرق في تدريس الإملاء، كما اتجهنا إلى اللغات الأجنبية نستقى منها بعض الأساليب التي ثبت نجاحها.

---

(٥٨) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسى اللغة العربية. دار المعارف ١٩٦٦.

وغنى عن البيان أننا لسنا من أنصار طريقة واحدة فى تعليم أى فرع من فروع اللغة، وأن نجاح الطريقة يتوقف دائماً على الموضوع الذى يتعلمه التلميذ، وعلى التلميذ نفسه، وعلى المدرس وتصرفه، وفهمه لغرضه؛ ولذا تقتصر مهمتنا على ذكر بعض الأسس العامة التى يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ومعرفته بمادته. وهذه الأسس هى:

(أ) تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف. وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتعود رسم الحروف، والألفاظ، والسيطرة على الصعوبات التى تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفويًا.

(ب) الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أن يذكروا عدة أسطر، ثم نمليها عليهم فى اليوم التالى، واضعين فى الاعتبار مسألتى الفهم والمعنى.

(ج) الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء. يجب أن نربط الإملاء بالعمل التحريري؛ فالهجاء دراسة لها هدف حيوى عندما يكون مرتبطًا بالتعبير المكتوب، وعندما يكون أداة للكتابة، وجزءاً مكملًا للعمل التحريري؛ لأن التناول العملى يعطى نتائج طيبة.

(د) الوسائل التى تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح تتمثل فى القراءة بإمعان، وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالإملاء فى كل الواجبات المنزلية، واستخدام السبورة فى كتابة الكلمات الجديدة، ومعرفة القواعد العملية المحددة مع التركيز على التطبيق.

نخلص مما سبق إلى أن الأسس التى تخدم الإملاء هى الاهتمام بالمعنى وإظهار مخارج الحروف، وربط الإملاء بالأعمال التحريرية، والاهتمام بالهجاء فى القراءة والتعبير والواجبات المنزلية، وحصر القواعد الشاذة والتطبيق عليها بطريقة منهجية، وتدريب التذكر، والتناول العملى للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ.

ويشير عرض مناهج الإملاء فى البلدان العربية وتحليلها إلى مجموعة من الاتجاهات السائدة والأفكار العامة، التى يمكن أن نفيد منها باعتبارها أساساً ذات فعالية وتأثير فى تدريس الإملاء بالبلدان العربية. وهذه الأسس هى (٥٩):

١ - تدريس الإملاء فى ظلال القراءة، ويرتبط فى الصنفين الأول والثانى من المرحلة الابتدائية. ويتحقق ذلك عن طريق كتابة جمل وفقرات قصيرة مستمدة من كتاب القراءة، تركز على الحروف المتقاربة رسماً أو مخرجاً، والشكل، والمد بأنواعه، مع التأكيد على الفهم والقراءة الجهرية فيما يكتب. أما تدريس الإملاء مستقبلاً فيبدأ فى الصف الثالث الابتدائى، ويستمر حتى نهاية المرحلة الإعدادية أو ما يقابلها، ويتم من خلال وصل الإملاء بفروع اللغة العربية، والمواد الدراسية المختلفة، وبمواقف الكتابة الحوية اليومية التى يعيشها التلميذ، أو ببطولات العرب والإسلام والمثل العليا، ومعالم بلادهم والمناسبات الوطنية والقومية والدينية.

٢ - لا تقتصر أهداف تعليم الإملاء على إكساب التلاميذ الجانب المعرفى المرتبط بقواعد الإملاء والتدريب على سلامة الرسم الإملائى، فتركز على القيم الخلقية والاجتماعية والاقتصادية والوطنية، والنظام، والنظافة، والدقة، والجلسة الصحيحة، وسلامة إمساك القلم، والإذعان للحق فيما يكتب. بالإضافة إلى توسيع الثقافة العامة للتلميذ، وثروته اللغوية، وأفكاره، ومعارفه العامة، وخبراته. ومهارات التفكير العلمى، والتذوق الأدبى، ونشاط المتعلم وإيجابيته.

٣ - يتم تدريس الإملاء من خلال نصوص أدبية مختلفة، طبيعية غير متكلفة، لا يقحم فيها الصعوبات الإملائية، فى مستوى التلاميذ من حيث الفكرة واللغة. أو يدرس الإملاء من خلال جمل وفقرات مستمدة من دروس

---

(٥٩) حسن شحاتة: أساسيات فى تعليم الإملاء، القاهرة، مؤسسة الخليج العربى ١٩٨٤ ص ٢١٣ -

القراءة أو التعبير أو المواد الدراسية المختلفة، تتضمن قواعد إملائية محددة أو صعوبات إملائية أو كلمات نوعية ترتبط بالمواد الدراسية المختلفة، ويرى المعلم الحاجة ماسة إلى تدريب تلاميذه عليها لجدتها أو لذبوع الخطأ الإملائي فيها.

٤ - تتنوع أساليب التقويم فى دروس الإملاء: منها ما يقوم به المعلم بنفسه، ومنها ما يشارك فيه المعلم بالتوجيه والمتابعة، ومنها ما يقوم به التلاميذ، حيث يركز على نشاط المتعلم ويشير تفكيره بدعوته إلى البحث عن الكلمة الصحيحة، وتعرف سبب الخطأ، وذلك بوضع المعلم خطأ أحمر تحت الخطأ دون تصويبه، على أن يكون تصويب الكلمة فى إطار الجملة التى وقع فيها الخطأ، وبذلك تتم إعادة الجملة التى وقع فيها الخطأ كاملة لا بإعادة كتابة المفردات التى أخطأ فيها التلميذ عارية من جملتها.

٥ - يستفاد من أخطاء الإملاء التى تشيع فى كتابات التلاميذ فيما يملى عليهم وفى سائر ما يكتبون، حيث يتم جمع هذه الأخطاء وتقسيمها إلى وحدات متجانسة، وتحدد القواعد الإملائية التى تنتمى إليها هذه الوحدات، ويتم تدريب التلاميذ على هذه القواعد. ويفضل أن يكون ذلك فى بداية العام الدراسى، حتى يتم تخطيط منهج الإملاء فى ضوء تلك القواعد الوظيفية والعملية.

٦ - تعلم الإملاء لا يتم بحسب فلسفة اختبارية تقوم على الخطأ، وإعطاء علامات للتلميذ تعتمد على عدد أخطائه، وإنما تعليم الإملاء يتم بحسب فلسفة تعليمية تتجه إلى إفهام التلميذ ما يكتب قبل الإملاء، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة فى درس واحد أو فى مجموعة دروس، وتدريب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه. وتعنى عناية كبيرة بكيفية تصويب التلميذ لأخطائه والإفادة من هذه الأخطاء الشائعة فى دروس جديدة، والعناية بالعلاج الفردى، والتدريس الفردى الإرشادى لضعاف التلاميذ.

والخلاصة التى يمكن أن يسترشد بها معلمو الإملاء والتى أمكن اشتقاقها

من مناهج الإملاء بالبلدان العربية هي: فهم أفكار النص الإملائي، وفهم مفرداته، والقراءة الجهرية التي تراعى تمثيل المعاني وإخراج الحروف من مخارجها، وتهجى الكلمات شفها، وجمع كلمات مشابهة لكلمات القاعدة، والإصغاء بعناية إلى نطق المعلمين، والتدريب اليدوي على نقل كلمات من كتاب أو صحيفة أو بطاقة أو السبورة، وطلب تعيين بعض الحروف في الكلمة، والتكرار في الكتابة، وعدم التعرض لقواعد الإملاء في المرحلة الابتدائية، وربط الإملاء بالمواقف الحوية، وربط الإملاء بالمواد الدراسية، وبقاموس التلميذ الكتابي، واستخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ، وتدريب الذاكرة.

#### خامساً - الأساليب الناجحة في تدريس الإملاء :

يحسن أن نبدأ بعرض الأساليب الناجحة في مدارسنا المصرية، وهي أساليب شهد بها مدرسونا الأكفاء، والموجهون ومديرو المدارس وأولياء الأمور، وسنعرض هذه الأساليب بأسمائها التي أطلقها عليها المعلمون وهي: الطريقة الوقائية، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية، وطريق «سيدنا»<sup>(٦٠)</sup>.

فالطريقة الوقائية تعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ. وتراعى هذه الطريقة جانبين هما: تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر: وتدريب التلميذ على كتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيه باستخدام السبورة. وهذا التدريب لا يقتصر على حصص الإملاء، بل يستمر في حصص القراءة، والمحفوظات، والتعبير، والخط، وفي متابعة الواجبات المنزلية، حتى يتم سيطرة التلميذ على الكلمات التي يحدث فيها خطأ.

أما الطريقة السمعية الشفوية اليدوية فإنها تعتمد على أسس التهجي السليم وهو رؤية الكلمة، والاستماع إليها، والمرانة اليدوية على كتابتها، فرؤية الكلمة

(٦٠) حسن شحاتة: المرجع السابق ص ١٦٦ - ١٧١.

وسيلتها العين، وملاحظة حروفها مرتبة، ورسم صورة صحيحة لها فى الذهن لتذكرها حين يراد كتابتها؛ لذلك يربط المعلم بين دروس القراءة ودروس الإملاء، فيكتب التلميذ فى كراسة الإملاء بعض قطع المطالعة حتى يتعود الانتباه إلى الكلمات وملاحظة حروفها واختزان صورتها فى الذهن. ويستفيد المعلم من رؤية الكلمة فى عرض الكلمات الجديدة أو الصعبة أوالتي يشيع فيها الخطأ باستخدام السبورة حتى يتم رؤيتها والاحتفاظ بها فى الذهن. أما الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتمييزها، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة فى مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التهجى الشفوى لبعض الكلمات قبل كتابتها، وأخيرا يأتى المران اليدوى، ووسيلته اليد، والإكثار من التدريب على الكتابة حتى تعتاد يد التلميذ طائفة من الحركات العضلية الخاصة مما يفيد فى سرعة الكتابة.

أما طريقة «سيدنا» فتعتمد على النطق السليم للحروف، واستخدام الثواب والعقاب، وقيام التلميذ النابه بدور «العريف» فى تعليم ضعاف التلاميذ ومتابعتهم والإشراف على واجباتهم المنزلية، وتدريبهم على حسن القراءة، فالتلميذ الماهر يكلف أن يراقب ويساعد ويعرض للعقاب على المعلم، ويعتمد المعلم على التلميذ فى جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة، ومناقشة هذه الكلمات فى معناها ومبناها، والاحتفاظ بها فى كراسة أعدت لذلك، وتعتمد هذه الطريقة أيضا على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التى تحتوى كلمات مميزة، ثم إجراء اختبار تحريرى بعد ذلك فى تلك الفقرات. أما الإثابة التى يحصل عليها النابهون من التلاميذ فتتضمن فى تسجيل اسم التلميذ فى لوحة أعدت لذلك فى الفصل، ووضع علامة على صدره، والثناء عليه من المعلم، وتصفيق التلاميذ له، وتكليفه متابعة بعض التلاميذ الضعاف.

نتقل الآن لتتحدث عن الأساليب التى ثبت نجاحها فى تدريس الإملاء فى اللغات الأجنبية. وهى أسلوب الاستذكار والمراجعة، وأسلوب الاختبار، وأسلوب الاعتماد على الحواس، وأساليب التعليم الذاتى:

فأسلوب الاستذكار والمراجعة يعتمد على استذكار وتعلم قطعة إملائية فى المدرسة أو المنزل، وفى اليوم التالى تختبر درجة إجادة التلميذ شفويا أو تحريريا. وأساس هذا الأسلوب هو اكتشاف الكلمات التى يتم هجاؤها بصورة خاطئة. ويستند مثل هذا الأسلوب على استذكار كلمتين أو ثلاث كلمات يوميا فى الفصول الدنيا. أو خمس أو ست كلمات فى الفصول العليا. ويبدأ هذا الاستذكار بالتدريب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها، ثم يأتى بعد ذلك كتابة الكلمة من الذاكرة، على أن يتم ذلك دون تعجل وبعد أن تصبح الكلمة مستقرة فى ذكراته، وينبغى مراجعة هذا الهجاء التحريرى بعناية من جانب الطفل أولا، ثم من جانب المعلم ثانيا، فإذا أخطأ التلميذ فى هجاء كلمة أو أكثر تعين اختباره فى هذه الكلمات فى اليوم التالى، ثم يجرى اختبار أسبوعى يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة، وفى نفس الوقت ينبغى وضع خطة منظمة للمراجعة.

أما الأسلوب الثانى من أساليب تدريس الإملاء فهو أسلوب الاختبار. وفى هذا الأسلوب يتم أولا إملاء الكلمات أو القطعة على التلاميذ، ثم تعلم الكلمات التى وقع فيها الخطأ. ويستند هذا الأسلوب على تقسيم التلاميذ اثنين اثنين، أحدهما تلميذ يجيد الهجاء، والثانى سبى الهجاء، ثم نعد قوائم بأخطاء التلاميذ، ويتم نسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة على نحو صحيح فى كراسة خاصة، تعلم هذه الكلمات فى المنزل، وتعلم فى اليوم التالى على التلميذ. ويقوم بالإملاء التلميذ النابه. كما يقوم بالتصحيح، ثم تحصر الكلمات التى وقع فيها الخطأ لاستذكارها. ولا يتم إعطاء كلمات جديدة حتى يستكمل كل اثنين من التلاميذ هجاءهما اليومى، على أن توضع أخطاء الدرس السابق فى بداية الدرس الجديد، ويجرى هذا الإجراء كل يوم فى المدرسة. أما فى يوم العطلة الأسبوعية فيقوم كل تلميذ بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع بأسره فى المنزل. ويقوم كل تلميذ بإملاء عمل الأسبوع كله على زميله، ويقوم بتصحيح هذا العمل أسبوعيا لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل تلميذ؛ بغية

مراجعتها وإعادة تعلمها. وبذا يشق كل تلميذ طريقه، ويتقدم من خلال قوائم أخطائه.

هذان الأسلوبان يستخدمان فى درس الإملاء فى موقفين مختلفين: فأسلوب الاستذكار والمراجعة أكثر فعالية فى الصفوف الدنيا، فى حين أن أسلوب الاختبار مفيد فى الصفوف العليا التى تتميز بتلاميذ جيدين؛ لأنها تختصر الوقت. وكلا الأسلوبين يضع فى اعتباره أن المعنى من الهجاء، وأن الهجاء من أجل الكتابة، وأن الهجاء الشفوى دون التمرين التحريرى لا فائدة منه، وأن عنصر الصعوبة فى الكلمة ينبغى أن ينبه المعلم التلاميذ إليه، وأنه ينبغى توظيف الحواس من أجل الهجاء، وأنه يجب ربط الهجاء باهتمامات التلاميذ وبأنشطتهم اللغوية المدرسية.

والأسلوب الثالث هو أسلوب الاعتماد على الحواس. والمحور الذى يدور حوله هذه الأسلوب هو أن التلميذ يستخدم العين والأذن واللسان واليد. والكلمة هنا هى وحدة الملاحظة. وفى التدريب فى الفصل يتعين أن يرى التلميذ الكلمة، وأن يسمع نطقها بدقة، ويكررها ثم يكتبها، وتلك عوامل تساعد على التخيل.

أما أساليب التعليم الذاتى فأولها يتم فى خمس خطوات هى على الترتيب:

- المعنى والنطق: انظر للكلمة، انطقها، استخدم الكلمة على نحو صحيح فى جملة.

- التخيل: انظر وانطق الكلمة، انظر إلى مقاطع الكلمة، انطق الكلمة مقطعا مقطعا، تهج الكلمة.

- التذكر: انظر للكلمة، أغمض عينيك، تهجها، راجع ما إذا كان هجاوك سليما أم لا.

- كتابة الكلمة: اكتب الكلمة على نحو صحيح. ضع النقط فى أماكنها على الحروف المعجمة. استكمل استدارة الحروف وتشابكها فى الكلمة، راجع كتابتك؛ لتعرف أن هجاء كل حرف صحيح. راجع إملاء الكلمة.

- الإلتقان والجودة: حَطُّ الكلمة، اكتبها صحيحة، خط الكلمة واكتبها ثانية، خط الكلمة واكتبها ثالثة.

وثانى هذه الأساليب الذاتية يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات مكتوبة. حيث تتجه كتب تعليم الإملاء إلى الدراسة الذاتية للكلمات التي يراد تعلمها. وتتفق على عدد من الخطوات يصل إلى ست خطوات، وهي بمثابة إرشادات للتعلم. وهذه الخطوات الست هي:

- انظر الكلمة، انطقها بصوت منخفض، اكتبها.

- انظر الحروف، انطقها بصوت منخفض، أخلق عينيك وأنت تنطقها.

- خط القائمة، واكتب الكلمة.

- إذا أخطأت فى كتابتها فاقراها مرة ثانية، انتظر لحظة ثم اكتبها.

- تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح للمدرسك.

وثالث أساليب التعليم الذاتى هو الأسلوب الذى يوصى أصحابه بأن يقتنى التلميذ مفكرة الإملاء. ويدون فيها القواعد اللازمة مع أمثلة لها، والأخطاء الشائعة على مستوى الفصل. ومنذ بداية العام الدراسى يبين المعلم للتلاميذ طريقة استخدام هذه المفكرة مؤكدا على العناية بها. مع حسن الخط لإمكان مراجعتها عند الحاجة لتحقيق الفائدة منها. ويجب على المعلم أن يراجع بين الحين والآخر مفكرات الإملاء، وسيجد - رغم ذلك - أن بها أخطاء عليه أن يلفت النظر إليها ويجعل أصحابها يعيدون كتابتها عدة مرات.

وأساليب التعليم الذاتى السابقة يلاحظ أنها موجهة إلى التلميذ، وأن دور المعلم فيها هو ملاحظة تنفيذ هذه التعليمات حتى تودى إلى التعلم المنشود. فالتلاميذ الذين يتبعون أسلوبا منظما يحققون تقدما، ويحتفظون بما يتعلمونه بشكل أفضل من الذين لا يمنحون أى توجيهات لتعلم الهجاء.

والمعلم يستطيع أن يجعل من تدريس الإملاء شيئاً مشوقاً ومرغوباً فيه . فإذا كانت الطريقة التي يتبعها في شرحه طريقة واضحة سليمة فإنها تنعكس على التلاميذ، والمدرس يجب أن يكون على علم تام بالمادة التي يدرسها، وأن يفهم تلاميذه، واهتماماتهم . وكيف يتعلمون، وأن يعرف كيف يدرس بالطريقة الصحيحة المشوقة، وإذا أمكن استنباط مواقف يمكن من خلالها استمالة التلميذ نحو الكتابة فإنه يتم التعجيل بتعليم الإملاء وزيادة دقتها، كما أنه إذا تم ربط الإملاء بكتابة هادفة فإنه يمكن إنجاز تعلم الإملاء بجهد وتدريب أقل وهنا يجب أن نراعى بُعدين: أولهما العلاقة الوثيقة بين نمو استخدام اللغة والتقدم في الإملاء، وثانيهما أن الإملاء يتم تعلمه بواسطة تمرينات تحريرية دائمة (٦١).

سادساً - أهم الأنشطة الإملائية :

#### \* طريقة الجمع :

من الطرق الناجحة في التدريب على الهجاء طريقة استخدمت في كثير من المدارس، وأساسها استخدام غريزة الجمع والافتناء لدى الأطفال، حيث نكلفهم أن يجمعوا في بطاقات خاصة بهم - عن طريق القراءة الصامتة - كلمات هجائية على نظام خاص: كأن يجمعوا مثلاً مجموعة من كلمات تنتهي بتاء مفتوحة أو مربوطة، أو كلمات تكتب بلامين، أو كلمات ترسم الهمزة فيها على واو أو على ياء .

#### \* البطاقات الهجائية :

تعليم الهجاء يتم هنا بطريقة النقل، وتستخدم البطاقات الهجائية للتدريب الفردي . فتعد لذلك بطاقات تكتب فيها طائفة كبيرة من الكلمات الهجائية تخضع كلها لقاعدة جزئية من قواعد الهجاء . فبطاقات تشمل مثلاً على كلمات

---

(٦١) حسن شحاتة: أساسيات في تعليم الإملاء، المرجع السابق ص ١٠٠ .

فى وسطها همزة مكسورة، وأخرى تشتمل على كلمات آخرها همزة قبلها سكون، وثالثة تشتمل على كلمات تكتب بلامين، وهكذا حتى تستوفى قواعد الهجاء فى تلك البطاقات. فإذا ما أخطأ تلميذ فى رسم كلمة فى أى عمل تحريرى أعطى البطاقة الخاصة برسم هذه الكلمة؛ ليقوم بالتدريب عليها، وتشرح له قاعدتها متى كان فى إمكانه فهمها.

ومن المفيد استخدام نوع آخر من البطاقات الهجائية إلى جانب البطاقات السالفة الذكر، فتعد لهم بطاقات تشتمل كل منها على قصة قصيرة، أو أى موضوع مناسب، وتنتزع من هذه الموضوعات بعض كلماتها الهجائية، ويترك مكانها خالياً، وتكتب هذه الكلمات فى أعلى البطاقة. وعلى التلميذ أن ينقل هذه البطاقة فى كراسته واضعاً تلك الكلمات فى أماكنها الخالية.

#### \* مسابقة الترقيم :

يتم تدريب التلاميذ على استعمال علامات الترقيم، وبخاصة الفصلة والنقطة وعلامة الاستفهام والتعجب، حيث يعطى التلميذ من حين لآخر فقرة غير مرقمة ويطلب إليهم ترقيمها. ويكتفى فى تدريب هذه العلامات بالمسابقة بينهم من غير أن تشرح لهم المواضع التى تستعمل فيها، اعتماداً على فهم المعنى من السياق فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى.

#### سابعاً - أشكال الأمالى :

ليست لدينا حتى الآن دراسة تبين أنماط الأمالى التى يستخدمها المعلمون فى حصص الإملاء فى المرحلتين الإعدادية والثانوية. غير أن الملاحظة، ونتائج أحد البحوث العلمية القريبة من هذا المجال تشير إلى أن أنماط الأمالى التى يستخدمها معلمونا تنحصر فى ثلاثة أنماط هى : نمط القطعة، ثم نمط الجمل، ثم نمط الكلمات المفردة. مما يجيز القول إن هذه الأنماط هى الأنماط المألوفة

والشائعة بين المعلمين فى صياغة الأمالى عند القيام بعملية تعليم الإملاء (٦٢).

وهذه الأنماط من الأمالى يعتمد فيها المعلمون، خاصة فى المرحلة الابتدائية، بدرجة كبيرة على كتب القراءة المقررة على التلاميذ. وهو اتجاه حسن؛ لأن كتاب القراءة أداة هامة فى العملية التعليمية للمعلم والمتعلم، فعن طريقه تعرض المعلومات المنوعة والمفيدة ليقراها التلميذ ويفيد منها (٦٣)، غير أن الأسئلة المثارة هى: ما الذى يقيسه كل نمط من هذه الأنماط الإملائية الثلاثة؟ وأى هذه الأنماط الثلاثة يحقق الأهداف التربوية المنشودة؟ وما المهارات التى يهدف إلى تنميتها كل نمط من هذه الأنماط؟

ويمكن أن نفيد من بحث منى بحرى الذى أجرته فى العراق عند الإجابة عن هذه الأسئلة.

أولا - نمط القطعة: هو قطعة غالبا ما تكون نثرا. ويتراوح طولها بين سبعة أسطر واثني عشر سطرا تقريبا. وفيه يكتب التلميذ قطعة معينة من كتاب القراءة والمحفوظات، أو من كتاب آخر مألوف من الكتب الخارجية، وهو ما يتناسب مع ما جاء فى مناهج المدرسة الابتدائية، وهو أن من أغراض درس الإملاء، أن يكتب التلميذ كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بدرجة تناسب مستوى نموه، وأن يكون الإملاء متصلا بفروع اللغة جميعا (٦٤) وهذا يعنى أن هذا النمط من الأمالى يقيس قدرة الطالب فى:

- أن يتذكر التلميذ صور كلمات معينة سبق له أن تدرب على قراءتها؛ لأن القدرة على الكتابة الصحيحة إملائيا تعتمد على معرفة الكلمة مبنى ومعنى ونطقا.

(٦٢) منى بحرى: المرجع السابق.

(٦٣) عبد العليم إبراهيم: الوجه الفنى لمدرسى اللغة العربية؛ القاهرة، دار المعارف بمصر ١٩٦١ ص ٥٥.

(٦٤) وزارة التربية والتعليم: مناهج المرحلة الابتدائية، الجهاز المركزى للكتاب الجامعى ١٩٨٢.

- أن يعرف صور الحروف؛ ليتمكن من ربطها بشكل صحيح يؤدي إلى معنى مفهوم مفيد لديه.

- ويمكن تصنيف نمط القطعة الإملائية إلى نوعين اثنين هما: قطعة غير مختارة بطريقة واعية نافعة للتلميذ، ويتضح من هذا النوع أن فائدة المحتوى ضئيلة، كما أن قواعد الإملاء التي تهدف القطعة إلى تعليمها للتلاميذ قد تكون منعدمة، أو لا صلة لها بمقررات الصف الدراسي، وقد تتعرض لقواعد مختلفة بشكل لا يساعد على سهولة التعلم، ويوصى بعدم وضوح الهدف من اختيارها لدى المعلم والمتعلم، ما يجيز القول بأن التلميذ الذي يتعرض لهذا النمط الإملائي قد تتعدد أخطاؤه الإملائية، وتتنوع نتيجة لذلك، أما النوع الثاني من نمط القطعة فهو قطعة منتقاة بطريقة واعية نافعة للتلميذ. ويظهر من هذا النوع أن القطعة تعلم القواعد الإملائية بطريقة منظمة كما وردت في المناهج الدراسية الخاصة بكل صف دراسي. حيث تتعرض لتعليم نوع واحد من القواعد الإملائية، أو أنها تتعرض لما سبقت دراسته من دروس الإملاء.

ونمط القطعة يحقق بذلك بعض أغراض تدريس الإملاء، حيث يرتبط بمقررات الإملاء في كل صف دراسي. ويصل الإملاء بفروع اللغة الأخرى، كما أنه يساعد على تحقيق أهداف تربوية سلوكية مفيدة كالصدق في القول، وإتقان العمل. وحب الوطن، والتعاون، والصبر، والشجاعة، ونمط القطعة المنتقاة بشكل جيد واضح الغرض، سلوك من شأنه أن يدرّب التلميذ على حسن الاستماع إلى ما يمليه معلمه، وأن يجمله يفكر كي يتذكر صور الكلمات التي سبق أن تدرب على كتابتها أو قراءتها أو سماعها. وأن يلاحظ صورة ما يكتبه، وأن يستوثق بنفسه من صحتها، كذلك تساعده على أن يتدرب على تحليل صور ومعاني ما يكتبه بوضعه الرموز اللفظية للمعاني، وأن يركب صور ما يكتبه ومعانيه عندما يربط الرموز اللفظية بعضها ببعض، وبوجود علاقة عامة بين معانيها الجزئية. ويدرك مفهوم الكلام ومقاصده نتيجة لهذا التركيب، ونمط

القطعة الجيدة الواضح غرضها سلوك من شأنه أن يدرّب التلميذ على أن يستنبط الأحكام العامة. ويصور أحكاما ذاتية بخصوص ما يكتب. كما يساعده فى التدريب على التفكير السليم مما يمكنه من تمييز الحق من الباطل، والخير من الشر، ومما يساعده فى حل المشكلات. كما يدرّبه هذا النمط على الكتابة السريعة الصحيحة، وتلك مهارة نفس حركية.

ويتيح هذا النمط من الأمالى للتلميذ الفرصة فى أن يتزود بالقدره على الكتابة التى تساعده فى اكتساب الخبرات وتنمية المعارف. ويعتبر نجاح التلميذ العلمى متوقفا على مدى إلمامه بقواعد الكتابة الصحيحة، وهذا النجاح العلمى يعتبر وسيلة هامة من وسائل إثبات الذات وتوكيدها واحترامها فى نظر نفسه ومجتمعه، ويزود هذا النمط الإملائى التلميذ بحصيلة لغوية طيبة تساعده فى عمليتى الفهم والإفهام، فالقدره على التعبير عن النفس تساعد التلميذ على أن يخدم نفسه عندما يبين مطالبه وحاجاته، مما يسهل له إشباعها، ويحقق له الراحة والطمأنينة النفسية والاجتماعية، علاوة على أنها تساعده على أن يخدم غيره بخبراته وإحساسه، ومعنى ذلك أنها تعتبر وسيلة فعالة فى تطويره لنفسه ولمجتمعه.

كذلك فمط القطعة الجيدة الواضح غرضها يدرّب التلميذ على أن يفهم الأفكار الواردة فى القطعة الإملائية بما تتضمنه من قيم ومفاهيم ومعلومات، وبهذا يتأتى له أن يتصل بمجتمعه، وأن يتفاعل معه، وأن يتعرف بيئته مما يساعده على التكيف الناجح لها. هذا التكيف الذى نحتاج إليه فى مجتمعنا الذى تزداد حضارته نموا وتعقيدا يوما بعد يوم.

مما سبق يمكن القول إن نمط القطعة نمط جيد وصحيح، إلا أن مما يضعف من جودته ورود قطع ضعيفة فى نوعية محتواها؛ لعدم انتقاء المعلمين لها بشكل واع يحقق أكبر عدد ممكن من أهداف تدريس الإملاء فى المرحلة الابتدائية.

ثانيا - نمط الجملة : يقيس نمط الجملة مقدرة التلميذ فى كتابة مجموعة من الجمل المتباينة الواضحة فى معناها، والتلميذ هنا يتذكر صور الكلمات ويعرف أصول رسمها. ويأتى نمط الجملة فى المرتبة الثانية بعد نمط القطعة، وبعض هذه الجمل قد اقتطع من كتاب القراءة والمحفوظات، ولعل تدريب التلميذ على تذكر كتابة جمل قراءته يحقق الغرض المعرفى المنشود من تدريس الإملاء، كما يحقق وحدة اللغة وتكامل فروعها والربط بينها ربطا يحقق الغاية من تعلمها فى تلك المرحلة الدراسية. وتجب العناية عند اختيار الجمل أو صياغتها بحيث تؤدى معنى واضحا مفهوما؛ ذلك لأن من العوامل المؤثرة فى التعليم تنظيم مادة التعلم، فالمادة التى يراد تعلمها متى كانت مفهومة منظمة، ذات معنى، كان تعلمها أسرع، وكانت أعصى على النسيان، واستطاع المتعلم أن يستخدمها وأن يطبقها فى مواقف جديدة<sup>(٦٥)</sup>. أى أن مما يعين على فهم الجمل انتظامها فى وحدات طبيعية منطقية، والربط بينها وبين غيرها من الجمل، وأن تكون ذات معنى لدى المتعلم، ويكون ذلك حين تتصل بميوله، وترتبط بحياته، وتشعره بأن لها قيمة بالنسبة له.

ثالثا - نمط الكلمة : يمكن القول بأن نمط الكلمة يقيس قابلية الطالب فى أن يكتب كلمات مفردة معينة يختارها المعلم. وقد جاء هذا النمط الإملائى فى المرتبة الثالثة من بين أنماط الإملاء، وقد اتضح أن نمط الكلمة قد اعتمد اعتمادا كبيرا على كتاب القراءة والمحفوظات، ومعنى ذلك أن الكتابة الصحيحة هنا تعتمد على مدى قابلية التلميذ فى أن يتذكر هذه المفردات، وأن يعرف طريقة كتابتها.

لكن التلميذ وإن درب على تذكر صور كلمات قراءته، وحقق الهدف المعرفى المبتغى من تدريس الإملاء فإنه لا يحقق الأهداف المنهجية الخاصة بتدريس اللغة، ولا يحقق طبيعة اللغة؛ ولذا كان من الضرورى استخدام

(٦٥) أحمد عزت راجح، أصول عام النفس، الإسكندرية ١٩٦٦ ص ٢٨٤.

المفردات التي يراد التدريس عليها في جمل تامة ذات معنى واضح؛ كي يكون التلميذ قادرا على تذكرها وكتابتها كتابة صحيحة؛ ذلك لأن الشيء لا يتضح معناه إلا في الملابس التي تحيط به، وأن الجزء لا يمكن فهمه إلا في صلته بالكل الذي يحتويه. فالكلمة تشتق معناها من الجملة التي تضمها؛ لذا يتعين على المعلم ألا يكتفى بتقديم مادته في شكل أجزاء متناثرة، بل يحاول إدماج هذه الأجزاء في وحدات كلية تيسر فهمها، وتجعل لها معنى، وذلك بالربط بين أجزاء المنهج جميعا، والربط بين مادة الدرس وحياة التلميذ.

مصادر الكتاب



## أولاً - المصادر العربية والمعربة :

- ١ - أحمد جمعة « ضرورة التطوير في سياسة التعليم الشعبي : بحثان جديدان للدراسة والنقد » . - مجلة التربية الحديثة - ع ٣ ( فبراير ١٩٣٨ ) .
- ٢ - أحمد عطية الله . « العوامل السيكولوجية في إصلاح الهجاء العربي » . - مجلة التربية الحديثة - ع ٣ ( فبراير ١٩٣٨ ) .
- ٣ - الأردن - وزارة التربية والتعليم . مناهج اللغة العربية للمرحلة الإلزامية ( الابتدائية والإعدادية ) . - عمان : الوزارة ١٩٦٩ .
- ٤ - بهي الدين بركات . « رسم الكلمات العربية : الصعوبة التي يلاقيها النشء في ضبط النطق » . - مجلة التربية الحديثة . - ع ٣ ( فبراير ١٩٣٨ ) .
- ٥ - تمام حسان . مناهج البحث في اللغة . - القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٥٥ .
- ٦ - تونس - وزارة التربية القومية . البرامج الرسمية للتعليم الأساسي : برامج اللغة العربية . - تونس : المركز القومي للبيداغوجي ، ١٩٨٢ .
- ٧ - حامد عبد القادر . « الحروف والحركات العربية بين شقى الرحى » . - مجلة التربية الحديثة . - ع ٣ ( فبراير ١٩٣٨ ) .

- ٨ - حسن شحاته . الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية : تشخيصها وعلاجها . - القاهرة : حسن ، ١٩٧٨ . (أطروحة ماجستير - جامعة عين شمس - كلية التربية) .
- ٩ - أساسيات تعليم الإملاء . - القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٤ .
- ١٠ - ساطع الحصرى . « حول إصلاح رسم الكلمات العربية » - مجلة التربية الحديثة . - ع ٣ (فبراير ١٩٣٨) .
- ١١ - السعودية - وزارة المعارف . منهج التعليم الابتدائى لمدارس البنين - الرياض : الوزارة ، ١٣٨٨ هـ - ١٩٦٨ م .
- ١٢ - \_\_\_\_\_ . منهج المرحلة المتوسطة . - الرياض : الوزارة ، ١٣٩١ هـ - ١٩٧١ م .
- ١٣ - سوريا - وزارة التربية . مناهج المرحلة الابتدائية . - دمشق : الوزارة ، ١٩٧١ - ١٩٧٢ .
- ١٤ - \_\_\_\_\_ . مناهج المرحلة الإعدادية . - دمشق : الوزارة ، ١٩٧١ - ١٩٧٢ .
- ١٥ - عباس محمود العقاد . أشتات مجتمعات في اللغة والأدب . - القاهرة : دار المعارف ، ( د . ت ) .
- ١٦ - عبد العليم إبراهيم . « توحيد الرسم الإملائى على مستوى العالم العربى » . - فى : تطوير تعليم اللغة العربية ، مؤتمر اتحاد المعلمين العرب بالخرطوم . - القاهرة : دار الطباعة الحديثة ، ١٩٧٦ .
- ١٧ - \_\_\_\_\_ . الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية . - القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٦ .
- ١٨ - العراق - وزارة التربية . منهج الدراسة الابتدائية . - بغداد : الوزارة ، ١٩٧٩ .
- ١٩ - عمان - وزارة التربية والتعليم . منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية و الإعدادية . مسقط . الوزارة ، ١٩٧٩ .

- ٢٠ - كافية رمضان ، حسن شحاته . قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية - القاهرة : دار المعرفة : ١٩٨٢ .
- ٢١ - الكويت - وزارة التربية . مناهج اللغة العربية في التعليم العام - الكويت : الوزارة ، ١٩٨١ .
- ٢٢ - مجمع اللغة العربية . « تيسير الإملاء » . - الدورة الرابعة عشرة ، الجلسة الرابعة للمجلس ٣ نوفمبر ١٩٤٧ ، والجلسة الخامسة للمؤتمر ٢٩ يناير ١٩٤٨ .
- ٢٣ - مجمع اللغة العربية . الدورة السادسة عشرة ، الجلسة الثالثة عشرة للمؤتمر ، ٢٥ يناير ١٩٥٠ ( آلة كاتبة ) .
- ٢٤ - \_\_\_\_\_ . « قواعد ضبط الهزمة وتنظيم كتابتها » في : مجمع اللغة العربية في ثلاثين عاما ١٩٣٢ - ١٩٦٢ ، مجموعة القرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الدورة الثامنة والعشرين . - القاهرة : مطبعة الكيلاني ، ١٩٧١ .
- ٢٥ - \_\_\_\_\_ . مؤتمر مجمع اللغة العربية ؛ الدورة السادسة والعشرون : مجموعة البحوث والمحاضرات / تقديم إبراهيم بيومي مذكور . - القاهرة : مطبعة الكيلاني ، ١٩٦٠ .
- ٢٦ - محمد شوقي أمين . « العربية : أوجز عبارة وأخصر كتابة » - مجلة مجمع اللغة العربية . - ع ٢٦ ، ١٩٧٠ .
- ٢٧ - محمد صلاح الدين مجاور . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية . - القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧١ .
- ٢٨ - محمود رشدي خاطر ، وعزت عبد الموجود ، وحسن شحاته : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية . - القاهرة : سجل العرب ، ١٩٨٥ .
- ٢٩ - مصر - وزارة التربية والتعليم . مناهج المرحلة الابتدائية . - القاهرة : الوزارة ، ١٩٨١ - ١٩٨٢ .
- ٣٠ - \_\_\_\_\_ المناهج المطورة للمرحلة الإعدادية . - القاهرة : الوزارة ، ١٩٧٩ - ١٩٨٠ .

- ٣١ - المغرب - وزارة التعليم الابتدائي والثانوي . برامج مواد اللغة العربية والفلسفة - الرباط : الوزارة ، ١٩٧٦ .
- ٣٢ - نيكولز، أوردى ؛ نيكولز، هوارد . تطوير المنهج : مرشد عملي / ترجمة سعيد جميل سليمان . القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨١ .

### ثانياً - المصادر الأجنبية :

- 33- Ersek, Allen Joseph, «The Effectiveness of spelling activities on first and second grade student spelling Achievement», Dissertation Abstracts International, A Vol., 45, No. 9 July, 1984.
- 34- Gill Charline, «An Analysis of spelling Errors in Franch, Dissertation Abstracts International», A Vol. 41, No. 9, March 1982.
- 35- Goonhalt, Carol Ann., «An Analysis of spelling and its Relationship to others Variables in the connected written. Dissertation Abstracts International, A Vol., 42, No. 3, September, 1981.
- 36- Kean, John Ellis, «A study of Effects of Games approach for spelling in struction», A. Vol. 45, No. 4, October 1984,
- 37- Lewy, A. Hand book of curriculum evaluation.- Paris: UNESCOV, Longman, 1977.
- 38- Macaire,F.; Raymond, P. Notre peau mtler les classiques Africins. 1984.
- 39- O'Kane, Rite Rondeau, «The Effect of Rhetorically Based and Rhetorically deficient writing tasks on spelling Achievement» Dissertation Abstracts International, A Vol., 41, No. 9, March, 1981.
- 40- Patterson, A., «A Review of research in spelling», stucies in spelling, the sgouttish Council for research in educational, Edinbarch reprinted, 1962
- 41- Peak; N. L. «Relation between Spelling ability and reading ability» Journal of Experimental Education.- vol., C., 1940.
- 42- Shearer, Helen Margaret, Write spelling, Aspelling strategy. Dissertation Abstracts Interntional, A Vol. 43, No. 12, June, 1983.