

نحو تحديد منهجي جديد لمفاهيم الإملاء العربي

في إطار تعدد تخصصات

-المقاربة الكلية-

أ_ ربيعة جعفري

أستاذة مساعدة صنف - أ -

جامعة التكوين المتواصل مركز بوزريعة شمال

تمهيد

يتفق جل البُحَّاث في مجال اللغة: علم اللغة، وعلم النفس اللغوي، وعلم النفس المعرفي، وسوسiolوجية التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس المعرفي وعلم التربية المقارنة... الخ هذه العلوم اللغوية الحديثة على أن اللغة هي الوسيلة الأساسية التي يعتمد عليها في النمو السوي للشخصية القاعدية (Personnalité de base) الفردية والجماعية للأمة.

من هذا المنطق، فإن اللغة لا يمكن حصرها - فقط - في التبليغ (Communication) كما يحاول - دوماً - الأنثروبولوجيون تأكيده وإثباته عبر دراساتهم العديدة. بل هي وسيلة رئيسية لتنمية تفكير الإنسان والعمل على تطويره في إطار طابع فكري معين ومحدد، تستمد معطياته من التجربة التاريخية الثقافية، والقيمية، والعقائدية والحضارية التي مرت بها كل أمة عبر مجالها الزمني والتاريخي، مما يجعل شخصية الأمم القاعدية تختلف وتتميز بعضها عن بعض بطابع مميز يميزها عن بقية الأمم الأخرى.

وهذا ما يفسر سعي وتسارع الأمم المتقدمة والمتحضرة - لا سيما - بعد الحربين العالميتين (I و II) إلى تسخير كل ظروفها، وطاقاتها، وإمكاناتها ووسائلها لتعليم لغاتها وفق آخر مستجدات الدراسات العلمية لأبنائها وغير أبنائها من دول العالم الخارجي لوعيتها الكامل أن مستوى وجودها وسيطرتها على العالم وبسط نفوذها فيه قد صار مرهونا بمدى قدرتها على نشر - أكبر قدر ممكن - لمعتقداتها، وأفكارها وتكنولوجياتها في مستوى مختلف البلدان العالم الخارجي. ولا يمكن لها تحقيق هذا المبتغى - طبعا - بعيدا عن الوعاء اللغوي الحاوي لوعائها الثقافي.

استنادا على هذه الأهمية والخطورة التي تحتلها اللغة في بناء الشخصية. فإن موضوع هذا البحث سيندرج في ميدان "تعليمية اللغات" (Didactique des langues) وبالضبط في تعليمية الإملاء (Didactique de la dictée) والذي سنحاول فيه دراسة المفاهيم الإملائية دراسة ابستمولوجية كما جاءت على لسان الباحثين العرب في إطار التخصص اللغوي التقليدي (La monodisciplinarité) القائم على أحادية النظرة الذي يعزوه الكثير من التضارب والتناقض لاقتراح بديل مفاهيمي إملائي جديد في إطار تعدد تخصصات الذي تم استناد فيه على المقاربة الكلية (L'approche globale) التي تجمع بين المدخل الصوتي (L'approche phonétique) والمدخل الأدب (L'approche littéraire) ومدخل القواعد (L'approche grammatical) قصد تحديد المفاهيم الإملائية ومحتوياتها، وأهدافها، وطرقها ومستويات تدريسها من أجل تعليم اللغة العربية - لغة القرآن - التي لا يمكن حفظه وفهمه وتدبر معانيه والسبر في جلِّه ودقِّه في كل مجال من مجالاته سوى من خلال اللغة.

أولاً: التحديد التقليدي للمفاهيم الإملائية (LA MONODISPLINARITE):

اختلف الباحثون اللغويين القدامى في تحديد المعنى الاصطلاحي للمفاهيم الإملائية التي يشملها الإملاء العربي : مضمونا، وأهدافا و طرقا لدرجة وصل- في بعض الأحيان . إلى حد التضارب و التناقض. ويتجلى هذا في كيفية تقسيم المختصين و مصممي المناهج أنواع الإملاء العربي حيث حصره مصممو المناهج في المملكة العربية السعودية في قسمين فقط هما : الإملاء التطبيقي و الإملاء القاعدي (م.ع.ت.ث.ع، 1983: 104).

بينما حدّده "عابد توفيق الهاشمي: 1967" في ثلاثة أنواع و هي: الإملاء المنقول، و الإملاء المنظور و الإملاء المسموع . وحدّده "حسن شحاته" في التقسيم العددي التالي : الإملاء المنقول، و الإملاء المنظور و الإملاء الاختباري (1967 : 155) . في حين قسمه " فخر الدين عامر " إلى أربعة أنواع وهي : الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، و الإملاء المسموع أو (الاستماعي) و الإملاء الاختباري (2000: 9491).

بينما حدّده "نايف معروف محمود 1986" في خمسة أنواع وهي : الإملاء المنسوخ، والإملاء المنظور، و الإملاء غير المنظور، و الإملاء الذاتي و الإملاء الاختباري (1985: 158 . 160) . و تبني "عباس محبوب 1986" التقسيم العددي نفسه محددا إياه في : تقليد الحروف و الإملاء المنقول ، و الإملاء غير المنقول، و الإملاء المعين، و الإملاء المسموع (1986:58)

نستخلص من العرض الوصفي الاصطلاحي :عدًا و نوعا للإملاء العربي عدم الاتضاح الجلي
لكيفية تقسيمه : مفهومًا، وأهدافًا و طرقًا .حيث اختصرت المناهج السعودية الأنواع كلها ضمن
نوعين إملائين هما: الإملاء القاعدي المخصص للجانب النظري(الدروس) و الإملاء التطبيقي
المخصص للجانب التطبيقي أي التقييمي . و حدّده "زكريا إسماعيل" في نوعين فقط هما : الإملاء
المنقول(النسخي) والإملاء المنظور. و حصر في ثلاثة أنواع من قبل "عابد توفيق الهاشمي" و "حسن
شحاته"دون اتفاقهما في النوع الثالث حيث أطلق عليه "حسن شحاته" الإملاء الاختباري، في حين سماه
"توفيق عابد الهاشمي" بالإملاء المسموع على الرغم من اختلاف المعنى لكل من المفهومين اختلافًا
جذريًا .

وحدّده "فخر الدين عامر " في أربعة أنواع مهملا كليًا الإملاء القاعدي موفقا في إضافة نوع آخر
يدخل ضمن أنواع الإملاء التقويمي و هو الإملاء الاختباري . بينما اعتبر "نايف معروف" و "عباس
محجوب" تقليد الحروف و الإملاء المعايين نوعين من أنواع الإملاء اللذين لم يشر إليهما الآخرون
بتاتا .مما ينم على أن اللبس قائم في مسألة التسمية وتحديد مضمون كل نوع إملائي حيث يدخل تقليد
الحروف في وحدة الكتابة التي ترمي إلى تقليد بنية رسم الحروف في المنفصل ،و المتصل من الكلام
.

وعدّ "نايف معروف" الإملاء الاستماعي، و غير المنظور نوعا واحدا من الإملاء تدرس فيه
قواعد الإملاء القاعدي ؟! و هذا ما يعلل غياب هذا النوع من الإملاء في تقسيمه . كما أن الإملاء
غير المنظور يختلف تماما عن الإملاء القاعدي. حيث يختص الأول بتعليم قواعد الإملاء المسموع
التي لا يطرد فيها النطق بالرسم أما الإملاء الثاني فيخصص لتعليم قواعد الكتابة التي لا يطرد فيها
الرسم مع النطق. و خصص "عابد توفيق الهاشمي" الإملاء المسموع لدراسة الرموز الكتابية ،
و علامات الترقيم،

و قواعد الهمز !!. بيد أن "حسن شحاته" خصصه لتقويم الأخطاء و علاجها . أما "نايف محمود
معروف" فقد خصصه لمناقشة أفكار النص، و مفرداته و قواعد الإملاء. بينما جمع "عابد توفيق
الهاشمي" بين الإملاء المسموع و الإملاء الاختباري وعدهما نوعا واحدا لا فرق يفصل بينهما ؟؟ .

و يمكن تعليل هذا اللبس و الخلط . على أرجح تقدير . إلى ركون هؤلاء الباحثين إلى الإطار
النظري القائم على أحادية التخصص الذي لم يسمح لهما التوفيق في ربط المفاهيم بمضامينها من

مختلف الأبعاد و الزوايا . حيث ربط هؤلاء الباحثون التسمية الاصطلاحية للأنواع و تقسيم الإملاء بطرق التدريس المستخدمة في تعليمه. و عليه ، فقد تم تسمية الإملاء المنسوخ ، بالمنسوخ نسبة إلى الطلب من المتعلمين نسخ نص إملائي في كراساتهم من السبورة دون إخفائه عن أنظارهم قبل أو أثناء الإملاء . و سمي بالإملاء غير المنظور لعدم ترك مجال رؤية النص سواء أكان ذلك قبل أو أثناء النسخ من قبل المتعلمين حيث يملأ المعلم نفسه النص على المتعلمين لكتابته. و سمي بالإملاء المنظور نسبة إلى ترك المتعلمين رؤية النص قبل الإملاء. و سمي بالإملاء الذاتي نسبة إلى إملاء المتعلم ذاته على نفسه لما يودّ كتابته . و سمي بالاختباري نتيجة لاختبار قدرة المتعلمين في التحصيل الإملائي، و درجة المهارة فيه دون إفساح لهم رؤية النص كلياً . و سمي بالقاعدي لاختصاص هذا النوع من الإملاء بتدريب المتعلمين على الكتابة الصحيحة للقواعد الإملاء العربي و سمي بالاستماعي لاستماع المتعلمين لما جاء

في النص دون ترك مجال رؤية النص لهم سواء في البداية و أثناء قراءة النص .

هذا من جهة، و من جهة أخرى تجدر الإشارة إلى مسألة في منتهى الأهمية تتمثل في سهو البحاث القدامى وحتى المعاصرين منهم: "نوال عبد المنعم قاضي" و "حسن شحاته" و "رجب فضل الله" و "بدر على الكحن"... وغيرهم تصنيف أنواع الإملاء وفق الطبيعة القاعدية التي تميز قواعد الإملاء العربي بعضها عن بعض حيث أدرجوا كل القواعد الإملائية على الرغم من اختلاف كل نوع منها عن الآخر ضمن نوع واحد من الإملاء هو الإملاء القاعدي .سواء أكان ذلك في بحوثهم النظرية أو التطبيقية دون أدنى محاولة منهم تصنيف أو تبويب القواعد و ضمن ما يناسبها من نوع إملائي.

و بنحو القدامى و المعاصرين هذا النحو في تحديد الأنواع و مضامينها وقعوا في الانزلاق، والتناقض و الزلل مما يستدعي هذا الأمر البحث فيه قصد الوصول إلى رؤية واضحة تتسم بالصدق، والتتابع، و التكامل و الانسجام : تنظيراً ومنهجاً.

ثانياً: تحديد المفاهيم الإملائية في إطار تعدد تخصصات

(LA MULTIDISPLINARITE)

استناداً على الدراسة النقدية الاصطلاحية للمفاهيم الإملائية ،و تقسيماتها ،و أهدافها و طرقها في إطار التخصص الأحادي النظرة (LA MONODISPLINARITE) تم التوصل إلى بناء نظري

مفاهيمي جديد للإملاء العربي وأنواعه في إطار تعدد التخصصات (LAMULTIDISPLINARITE) اللسانيات، وعلم النفس اللغوي، و الصوتيات، و فونولوجيا، و الارطوفونيا، و علم النفس التربوي، و البيداغوجية وعلم التباري التي تختص بدراسة بنية اللغة و تعلمها و تعليمها .

وبانتهاج المقاربات التطبيقية (LES APPROCHES PRATIQUES) الذي تم اعتماد منها المقاربة الصوتية اللغوية الكلية (المتكامل) (L'APPROCHE GLOBALE PHONETIQUE) التي تستند على مقارنة الأدب (L'APPROCHE LITTERAIRE) التي لها القدرة على استشارة دافعية التعلم و المدخل الصوتي (L'APPROCHE PHONETIQUE) الذي يجمع بين الفهم والتحليل الصوتي و مدخل القواعد (L'APPROCHE GRAMMATICALE) الذي يركز على الفهم، و التحليل القواعدي و باعتماد المعايير الأساسية الصدق، والتتابع، والتكامل، والعالمية في بناء وتصميم المحتوى التعليمي و مفاهيمه .تم التوصل إلى اقتراح تصور مفاهيمي جديد للإملاء العربي و أنواعه :محتوى، و هدفا و طرقا في إطار ما يعرف اصطلاحا ديداكتيكية الإملاء العربي (LA DIDACTIQUE DE LA DICTEE ARABE)(أسماء إبراهيم على الشريف، 2002: 267 . (268 .

وبانتهاج هذه المنهجية النظرية و التطبيقية حدد المفهوم الإملائي وقسم محتواه في ستة أنواع وهي: الإملاء المنسوخ، و المسموع، و القاعدي، و التقويمي، و الاختباري و الذاتي حيث تم تحديد كل نوع إملائي في إطار تخصص محدد . هذا ما سمح لنا الربط بين التسمية الاصطلاحية و معناها و هدفها و طرق و مستوى تدريسها.

ثالثا: تحديد المفهوم الإملائي:

هو قدرة المتلقي اللغوي (LE RECEPTEUR) على تحويل الكلام المنطوق (LE LANGAGE ORAL) المرسل اللغوية (حرف أو كلمة أو جملة أو نص) إلى كلام مكتوب (LE LANGAGE ECRIT) وفق المعيار الصوابي اللغوي الإملائي المعتمد من قبل المصممين في بناء المناهج التعليمية من قاموسه الذهني اللغوي باستغلال الذاكرة القصيرة والطويلة المدى .السمعية، واللفظية، و البصرية، و الدلالية، و الحركية في الكتابة الإملائية لتكوين قدرته اللغوية في كل أنواع

الإملاء العربي، . و تحقيق المهارة فيه بإحكام و إتقان في كل السياقات اللغوية المكتوبة و المواقف الخطابية .

رابعاً: بديل مفاهيمي جديد لأنواع الإملاء العربي:

1 . الإملاء المسموع:

يختص الإملاء المسموع ⁽¹⁾ بدراسة القوانين الصوتية اللفظية الثابتة التي يطرد فيها النطق بالكتابة من جهة، و القوانين اللفظية الصوتية المتغيرة التي لا يطرد فيها النطق بالكتابة من جهة أخرى في الكلام الصوتي (LE LANGAGE PHONIQUE) . تستخدم المقاربة الصوتية (L'APPROCHE PHONIQUE) في تدريس هذا النوع من الإملاء ، و تستند هذه الأخيرة على التحليل الصوتي القائم على الفهم الذي يسمح للمتعلمين الوعي الفونولوجي (LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE) الذي يحكم العلاقة الصوتية البيانية التي تربط بين النظام المنطوق، و النظام المكتوب أي دراسة على ما اصطلح عليه " جلب " (GELB) الدلالة الغرافية (SEMASOIGRAPHIE) وفق علاقة :

(17:1993) .

صوت _____ حرف

لذا، يستوجب الاعتماد على " مدخل الأدب " في تدريس الجانب الصوتي في الإملاء المسموع ذلك ان الدمج بين المدخلين (الأدب و الصوتي) يثير دافعية التعلم الفعال و الماهر لدى المتعلمين الناتج عن الجمع و الموازنة بين المدخلين وما ينجم عنهما من متعة نفسية في تعلم الإملاء نتيجة استغلال المقطوعات الشعرية، و النصوص النثرية، و الحكايات، و القصص، و أحداث و شخصيات مما يمكن المعلم تعليم مختلف الإيقاعات الصوتية النغمية إلى تحقق المتعة، و الرغبة ،و الاهتمام و الحب في تعلم كل ميكانيزمات ،وآليات اللغة ، و إتقانها و المهارة فيها .

يهدف الإملاء المسموع إلى الوعي الفونولوجي للقواعد الصوتية التي تجمع بين النظام المنطوق والمكتوب في مختلف المواضيع الكتابية نطقاً و رسماً لتوظيفها بشكل ماهر في مختلف السياقات اللغوية والمواقف الخطابية .

يدرس الإملاء المسموع ابتداء من القسم التحضيري إلى غاية المرحلة المتوسطة . من هنا ، يستوجب على معدي ومصممي المناهج تحديد محتوى الإملاء المسموع بدقة في إطار مجالاته ، ووحداته الكبرى و عناصره الصغرى وفق السيرورات التي تحكم منطق اللغة ، و تعلم المتعلم وطرق تدريس المعلم.

2 . الإملاء المنسوخ:

يختص الإملاء المنسوخ⁽²⁾ بدراسة قوانين النظام المكتوب التي يخضع لها الخط النسخي، و الأسس و المعايير التي تحكم الكتابة النسخية ذلك أن الكتابة العربية تكتب بعدة خطوط منها: الخط النسخي ، و الرقعي و السياقات الخ و قد تم اعتماد الناسخين مع مرور الزمن الخط النسخي لما يتسم به هذا الخط من سهولة وبساطة ووضوح مما جعله ينتشر أكثر على حساب الخطوط الأخرى .

وعلى الرغم من عدم الاتفاق الكلي للقرافولوج (LES GRAPHOLOGISTE) حول المعايير المحكية الكتابية التي يجب تدريب المتعلمين عليها في مجال تعليم الخط و تحسين نوعيته إلا أنهم اتفقوا . عموما . حول معايير قياسية كتابية عامة في مجال الخط المتصل و المتمثلة في : شكل الحرف، و تنظيم المسافات، و استقامة السطر، و انتظام الميل، و جرة القلم (م.ع.ن.ت.ع، 1983: 33) .

يستخدم "المدخل الصوتي" القائم على الطريقة السمعية الشفوية التي تستند على توعية المتعلمين على التوظيف الجيد و المتوازن للحواس: النظر، و النطق و السمع في الكتابة النسخية . ذلك أن النظر إلى المكتوب ثم نطقه و كتابته حسب "لوبرت" (LEBETTRE. L) يؤدي إلى تمثيل (REPRESENTATION) صور القواعد في الذهن دون الحاجة الى معرفتها أو حفظها . لذا ، فإن التدريس الجيد للقراءة و الكتابة يقود المتعلمين أوتوماتيكيا إلى ترسيخ قواعد اللغة (النحو ، و الصرف و الإملاء) دون تدريس هذه الوحدات لهم ؟! .

يهدف الإملاء المنسوخ الى توعية المتعلمين على التوظيف المحكم للذاكرة البصرية، و السمعية واليدوية في ترجمة المسموع من الكلام إلى مكتوب مقروء ، وواضح و جميل تحترم فيه القواعد المحكية التي تخضع لها الكتابة النسخية من أجل توظيفها في عملية الاتصال مع الآخر.

يدرس الإملاء المنسوخ في الطور الابتدائي الأول من الصف الأول إلى غاية الصف الثالث او الرابع الابتدائي ، و السبب في ذلك يرجع على مذهب (الجبوري محمد شكري ، 1974) أن الكتابة صنعة شاقة تحتاج الى تدريب شاق، و جهد كبير، وقت طويل لإتقانها و المهارة فيها .

أضف إلى هذا، أن النمو الحسي العضلي على مستوى اليد و الرسغ الذي تقوم به و عليه عملية الكتابة يتم في هذه المرحلة العمرية. استنادا على هذا ، لا يجب الضغط كثيرا على المتعلمين في تعلم النشاط الكتابي لارتباطه الوثيق بنمو الجهاز العصبي من جهة ، وضرورة المواظبة على التدريب و الممارسة من جهة أخرى .

3 . الإملاء القاعدي:

يختص الإملاء القاعدي بدراسة قوانين النظام المكتوب (LE SYSTEME GRAPHIQUE) لأن علماء اللغة العرب حدّدوا المعيار الصوابي الذي تكتب وفقه الألفاظ العربية ، باستخدام القياس وفق قوانين محددة و مضبوطة يؤدي الخروج عنها الوقوع في الخطأ . (نايف محمود معروف : 1985) .

ينصب الإملاء القاعدي على دراسة العلاقة التي تربط الكلام المكتوب (le langage de trace) بالكلام الصوتي (le langage phonique) أي دراسة القواعد الإملائية التي لا تترد فيها الكتابة بالنطق حيث تنطق الأصوات بنفس الطريقة وتكتب بصور مختلفة. وهذا يعني على مذهب "جلب" (gelb) دراسة العلاقة الفونوغرافية (phonographique) المتغيرة التي تحكم النظامين وفق علاقة :

حرف _____ صوت

تستخدم " المقاربة القواعدية " (L'approche grammaticale) التي تستند على الفهم و التحليل القاعدي القياسي الذي بنى وفقه علماء اللغة العربية قواعد الإملاء القاعدي في مجال الصوائت القصيرة (السكون ، و الفتحة ، و الضمة والكسرة) للكتابة الإملائية من قبل المتعلمين في أي وضعية إدماجية لغوية سواء أكان ذلك في النص أو الجملة أو الكلمة .

يهدف الإملاء القاعدي إلى إكساب المتعلمين الوعي القواعدي (LA CONSCIENCE GRAMMATICALE) الذي يسمح لهم باستقراء واستنباط المبادئ و الأسس اللغوية التي بنيت وفقها كل قاعدة إملائية سواء في إطارها العام أو في إطارها الاستثنائي و توظيفها توظيفا صحيحا في الكتابة .

يدرس الإملاء القاعدي ابتداء من نهاية الصف الثالث الابتدائي إلى غاية الصف الثاني أو الثالث المتوسط . يستوجب في تحديد الوحدات الكبرى و الصغرى لمحتوى الإملاء القاعدي الأخذ بعين الاعتبار من قبل معدي و مصممي البرامج ثلاثة قضايا أساسية :

. درجة شيوع القاعدة الإملائية في السياق اللغوي المكتوب .

. درجة صعوبة القاعدة الإملائية.

. درجة صعوبة تعليمها من قبل المتعلم

. درجة صعوبة تدريسها من قبل المدرسين .

تساعد الدراسات المسحية للأخطاء الشائعة و غير الشائعة في النتاج المكتوب للمتعلمين . أيضا .
المصممين في طريقة تصنيف الدروس و كيفية برمجتها وفق أسس علمية موضوعية بعيدة عن الارتجال و
الشطط و الأهواء الذاتية تحترم فيها معايير اختيار و تنظيم محتوى الإملاء القاعدي .

4 . الإملاء التقويمي:

يختص الإملاء التقويمي ⁽³⁾ بالتقييم السيكوميتري (PSYCHOMETRIQUE) للتحصيل الإملائي
في الإملاء المنسوخ ،و المسموع و القاعدي . أي التقدير الكمي لدرجة الكفاءة الإملائية التي تم اكتسابها
من قبل المتعلمين بعد خضوعهم لنظام تعليمي بيداغوجي معين ،و محدد باستخدام الأساليب ،و التحاليل
الإحصائية الهادفة إلى التقدير الكمي لهذه الظاهرة اللغوية (نقادي محمد ، 1998: 6) .

ويقصد بهذا القيام بما يعرف اصطلاحا بالتغذية الرجعية (LE FEED BACK) من طرف المعلم قبل
الدرس (التقويم التشخيصي) و أثناء الدرس (التقويم التكويني) و بعد الدرس (التقويم النهائي) (عبد الله قلي
، 1998 : 61 . 62) .

يستوجب من المعلم استخدام "المقاربة النصية " التي تتماشى مع منطق المقاربة بالكفاءات لمعرفة
درجة النتاج التعليمي الذي حققه المتعلمون في الحصص المخصصة للتكوين (الدروس) أو الحصص
المخصصة للتقييم (التطبيق) .

يتساير الإملاء التقويمي بنفس الوتيرة مع أنواع الاملاءات التدريسية الثلاثة . حيث يستوجب على
المعلم برمجة نفس النوع الإملائي في الدرس أو التطبيق حتى يتسنى له معرفة النقائص لتفاديها، و كشف
الايجابيات لتدعيمها. مما يسمح له تحليل وضعيات المشكلة (LES SITUATIONS PROBLEMES)
ومحاولة تفسيرها و وضع إستراتيجية العلاج وفق منهجية دقيقة سواء تعلق الأمر في مجال تحديد الأهداف
أو اختيار المحتوى أو بيداغوجية التدريس أو وسائل التدريس أو دعائم توضيحه (أحمد حسين ألقاني ،
1995 : 171) . عن طريق استخدام وسائل تقويمية (نصوص،و أشعار وقوائم....الخ) المساعدة في
قياس درجة التحصيل الإملائي لدى المتعلمين.

يهدف الإملاء التقويمي إلى التقييم و التقويم الموضوعي لعملية التدريس عن طريق مقارنة المعلم بين ما تم تسطيره من أهداف و ما تم تحقيقه بالفعل. من خلال قياس انجاز أو أداء المتعلم مما يسمح للمعلم اتخاذ القرار المناسب لعلاج و تفادي المشكلات المعرّقة لعملية التعلم الهادف و الفعال.

يبرمج الإملاء التقويمي في كل الصفوف التعليمية في الدرس و في نهاية الفصل و نهاية كل سنة تعليمية .

5 . الإملاء الاختباري :

هو ذلك النوع من الإملاء التقويمي الذي يستخدم فيه الاختبارات الموضوعية التي يصممها المختصون في مجال " علم التقويم " من أجل الدراسة السيكومترية للدرجة التحصيلية الإملائية التي تم اكتسابها من قبل المتعلمين في كل أنواع الإملاء العربي .

لا يختلف الإملاء التقويمي عن الإملاء الاختباري سوى في الطرق و الوسائل المستخدمة في عملية التقييم و التقويم . حيث تستخدم في الإملاء الأول أدوات قياسية ذاتية ينجزها المعلم نفسه استنادا على تجربته التعليمية في مجال التدريس . أما الإملاء الثاني تستخدم فيه أدوات قياسية موضوعية تتوفر فيها عاملان: الصدق و الثبات (اختبارات تحصيلية إملائية) للقياس الحقيقي (الموضوعي) لمستوى و نوعية التحصيل الإملائي لمعرفة و تحديد المهارة المتوصل إليها من قبل المتعلمين . ذلك أن هذا النوع من التقييم يخضع إلى إجراءات عملية و تطبيقات إجرائية دقيقة مضبوطة تستلزم من المختبر (المعلم) و المختبرين (المتعلمين) التقيد التام بها أثناء التجربة القياسية حتى يتسنى التقييم الموضوعي للمهارة الأدائية المتوصل إليها في التحصيل الإملائي .

6 . الإملاء الذاتي:

يقصد بالإملاء الذاتي قدرة المتعلم نفسه بعد اكتسابه لكل أنواع الإملاء العربي التعبير عن كل ما يختلج في نفسه من عواطف و أفكار بلغة سليمة تتوفر فيها معايير الصواب التي تخضع لها اللغة المكتوبة من الناحية النسخية، و السمعية، و القوا عدية في كل أبعادها و مستوياتها لتعبير المتعلم ما يوده و تبليغه للآخر .

يعد الإملاء الذاتي النوع الإملائي الوحيد الذي يمكن فيه الاستغناء عن عنصر المعلم إذ يعمل المتعلم في هذا النوع من الإملاء على التدريب الذاتي لنفسه القائم على الفعل الفعال الذي يدفع المتعلم إتقان اللغة في مختلف مستوياتها و أبعادها. الهدف الأسمى المرغوب الوصول إليه في الأخير من تدريس مختلف أنواع الإملاء العربي . و الذي يمكن تحقيقه من قبل المتعلم من خلال المواظبة المستمرة على عملية القراءة و المطالعة لما جادت به قريحة العلماء و المختصون في المجال العلمي و المعرفي .

يُدرَّب المتعلمون على هذا النوع من الإملاء ابتداء من الصف الأول التعليمي إلى نهاية التعليم حتى ترسخ عامل القراءة بمختلف أنواعها في نفس و فكر المتعلمين.

يهدف الإملاء الذاتي إلى التقويم الذاتي المستمر للمتعلم لنفسه لمعرفة قدراته و مهاراته و العمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لديه مما يفسح له المجال الابتكار و الإبداع في مجال اللغة (حسن شحاته، 2001 : 255) .

قائمة الهوامش :

1- تم تحديد الإملاء المسموع في إطار علم الصوتيات "La phonétique" والفونولوجيا "La phonologie" . تدرس الصوتيات الأصوات البشرية بمعزل عن الوظائف اللغوية التي تؤديها هذه الأصوات في دورة الخطاب. عندما يكون التركيز على الناطق فإن الصوتيات تكون "صوتيات فيزيولوجية" . وعندما تختص الدراسة بالموجات الصوتية تسمى "الصوتيات الفيزيائية". وعندما يختص البحث بما يتلقاه السامع نكون في "الصوتيات السمعية". (مصطفى حركات (د.س11).

في حين، تختص الفونولوجيا فتختص بالوصيفة الصوتية حيث تعرف الصوت على أنه فونيم (Phonème) و تحديد وضعيته في البنية الفونولوجية التي هي عبارة عن مجموعة من الفونيمات المشكلة للغة المنطوقة . وتدرس الفونولوجيا الخصائص الوظيفية التي تميز أصوات اللغة. (Denis Bartout (1978:50).

2- حدد مفهوم الإملاء المنسوخ في إطار علم الكتابة (le graphisme) الذي يختص بدراسة نمو الحركية الخطية. ويخضع النمو الخطي الحركي لنمو جانبيين: الجانب الحركي والجانب النفسي. كشف الفيزيولوجيون منهم أوليفو (R.Olivaux) والأرطوفونيون (Ajuriaguera et al) عبر دراستهم التشريحية والتكفل العلاجي الأرطوفوني، أن الكتابة عملية حركية بالدرجة الأولى تخضع إلى معايير ومبادئ محددة يتم أداؤها عن طريق القيام بعمليات حركية وعصبية وتمثيلية في منتهى التعقيد والحساسية. يتوقف أدائها على نضج الجهاز العصبي العام والأعصاب الحركية والانسجام العضلي للحساسية الحركية الغزيرة لعضلات اليد. كما يلعب التدريب والممارسة دورين كبيرين في اكتساب الكتابة وتحسين نوعيتها (نسيمة ربيعة جعفري 2003: 50-51)

3- حدد الإملاء التقويمي وكذا الاختباري (الاختبار الخامس الذي سيأتي بعد الاختبار التقويمي) في إطار الدراسات التي أجريت في مجال التقويم. وتجدر الإشارة، إلى أن التقويم قد صار علما قائما بحد ذاته (La docimologie) واصطلح عموما - في تحديد مفهومه على أنه عملية التخطيط والحصول والإمداد بالمعلومات النافعة للحكم في القرارات البديلة. والتعريف الراجح في التقويم هو تحديد التطابق (Congruence) بين الأداء (Performance) والأهداف (Objectif). وبهذه النظرة الواسعة فإن التقويم يمتص معنيين القياس والتقدير للظواهر باستخدام اختبارات ومقاييس علمية وموضوعية (نفاذي محمد، 1998: 11). (أحمد بن دانية، 1998: 33).

قائمة المراجع العربية والأجنبية :

- (1) أسماء إبراهيم علي شريف (2002) : تطوير منهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مصر ، دكتوراه الفلسفة في التربية ، تخصص مناهج و طرق التدريس ، جامعة عين الشمس، كلية التربية ، قسم المناهج و طرق التدريس .
- (2) الجبوري محمد شكري (1974) : نشأة الخط العربي وتطوره ، منشورات مكتبة الشرق الجديدة ، بغداد.
- (3) حسن شحاته (2001) : التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1 ، القاهرة .
- (4) الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (2006)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، العاشر، الجزائر .
- (5) زكريا إسماعيل (1999) : طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .
- (6) عابد توفيق الهاشمي (1967): اللغة العربية والطرق العملية لتدريسها ، مطبعة الإرشاد، بغداد.
- (7) عباس محجوب (1986) : مشكلات تعلم اللغة العربية : حلول نظرية و تطبيقية دار الثقافة، قطر .
- (8) فخر الدين عامر (2000) : الطرق الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، معالم الكتب، مصر .
- (9) فضل الله محمد رجب (1998) : الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة .
- (10) قراءات في التقويم التربوي ، محمد نقادي، محمد مزيان، احمد بن دانية (1998) : ط2، باتنة، الجزائر . مجلة الراسي، الجزء 1
- (11) مصطفى حركات (د.س): الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، الأبيار، الجزائر .
- (12) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1983): تطوير مناهج تعليم الكتابة والإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ،إدارة التربية تونس.
- (13) نايف محمود معروف (1986): خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار النفائس ، القاهرة
- (14) نسيمة ربيعة جعفري (2003) : الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية : مشكلاته و حلوله، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
- (15) l'écriture de l'enfant ,la rééducation de :Adjuriaguerra .DEM. Ausias A. Denner.(1971) (15)
l'écriture,Tome 1 , 2ème édition,de la chaux et Niestle,Paris.
- (16) l'écriture de l'enfant ,la rééducation de :Adjuriaguerra .DEM. Ausias A.Denner.(1971) (16)
l'écriture,Tome2 ,2ème, édition, de la chaux et Niestle,Paris.
- (17) ans. P.U.F.Paris. Ecrire a cinq:Ausias. M. Jcasati. C. Celier. R. Delage. F. Verleur. (1977) (17)
- (18) Les troubles de l'écriture chez l'enfant. 2ème édition,de la chaux et :Ausias.M ,(1981) (18)
Niestle,Paris.

- Lecture et orthographe . problèmes :Denise Bartout, Lucien Brunelle et jean piacere (1977) (19
d'apprentissage, d'évaluation et de rééducation, Librairie Armand colin,Paris.
- Michel Minder (1996): Didactique fonctionnel objectif, stratégie et évaluation, Ed. de Boeck and (20
Larcier, Paris, Bruxelles.
- L'orthographe. P.U.F. Paris.:Robert Escarpit,(1993) (21
- L'évolution de l'écriture de l'enfance a l'adulte. de la chaux et Niestle, Paris.:Vink, Bang,(1959) (22