أثر أنموذج تعليمي لكتابة الهمزة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن

د. أحمد إبراهيم صومان *

* أستاذ مساعد في أساليب تدريس اللغة العربية/ كلية العلوم التربوية/ جامعة الإسراء/ عمان/ الأردن.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر أنموذج تعليمي لكتابة الهمزة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية موازنة بالبرنامج الاعتيادي.

تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ (الفصل الدراسي الأول) ، وقد وزع أفراد عينة الدراسة عشوائياً في مجموعتين؛ الأولى تجريبية تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة تعلم أفرادها باستخدام الأنموذج التعليمي المقترح، والثانية ضابطة (٤٥) طالباً وطالبة تعلم أفرادها بالبرنامج الاعتيادي. وقد استخدمت في هذه الدراسة أداتان: الأولى الأنموذج التعليمي المقترح، والثانية: اختبار التحصيل وتكون بصورته النهائية من (٢٥) فقرة متنوعة، وتحقق الباحث من صدقه وثباته إذ بلغ معدل ثباته باستخدام معادلة بيرسون (٠,٩٢) .

كشفت نتائج تحليل بيانات هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين متوسطات تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل، ولصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام الأنموذج التعليمي. ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) تعزى إلى جنس الطلبة، أو إلى التفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة.

وقد خلص الباحث إلى ضرورة أن يمزج معلمو اللغة العربية بين القواعد النظرية والجوانب التطبيقية في أثناء تعليم الطلبة مهارات كتابة الهمزة بخاصة، والقواعد الإملائية بعامة.

Abstract:

This paper reports on a study conducted to compare the effect of a Suggested Teaching program (STP) versus the Ordinary Program (OP) in developing Al hamza writing, at the short and long term achievement of the 6th graders in the Arabic language in theJordanian curriculum.

A total of (90) students of the 6th grade participated in the study during the first semester of the academic year 2008/ 2009. The sample was divided randomly into two equal groups: Experimental group studied by the STP, and Control group studied the same subject by the OP. Pre-Post test was conducted before and after teaching both study groups after checking validity and stability using Person Correlation Factor (r=0.92). The results of the analysis showed that there is a statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) in 6th graders' achievement in Arabic due to the teaching method in favor of the STP. It also showed no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) between males' and females' achievement, and no statistically significant difference ($\alpha = 0.05$) in the achievement due to the interaction between methods of teaching and gender. The study recommends that teachers should merge theoretical and practical aspects in teaching Alhamza writing skills.

مقدمة:

إن الهدف الأساس لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء أكان هذا الاتصال شفوياً أم كتابياً، وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف، والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أوبين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن للغة فنوناً أربعة هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهذه الفنون الأربعة هي أركان الاتصال اللغوي، وهي متصلة ببعضها تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى، والقارئ الجيد هو بالضرورة متحدث جيد ومستمع جيد، والكاتب الجيد لا بد أن يكون مستمعاً جيداً وقارئًا جيداً.

وقد منحت الكتابة الإنسانية فرصة ثمينة للتواصل بين أفراد المجتمع في كثير من المجالات. ويتعدى التواصل الكتابي المجتمع الواحد إلى المجتمعات الإنسانية المختلفة، عن طريق الترجمة (الحمداني، ٢٠٠٤: ٥٥) . وقد جاءت صفة الديمومة والاستمرار التي تتميز بها الكتابة عن اللغة الشفوية لتزيد من أهمية التعبير الكتابي؛ إذ بهذه الميزة حُفظ التراث الإنساني عبر الزمن للأجيال والجماعات والأفراد، وبذلك حُقَّ للكتابة أن تعد أهم قناة اتصال وصلت إليها الإنسانية (الصوص، ٢٠٠٣: ١٨٥) . وفي الوقت نفسه تعد مجالاً مناسباً للفرد ليصب أفكاره وخلجات نفسه، والترويح عنها في القالب اللغوي المكتوب، وبذلك يعزز ثقته بنفسه من خلال إقناعها وإقناع الآخرين، وتتأكد ثقة الكاتب بنفسه كلما أجاد التعبير، وقد كتب كثيرون في إجادة التعبير الكتابي، وتركزت معظم كتاباتهم حول وضوح المعاني التي تتضمنها الكتابة، وتسلسلها، وترابطها، وأصالتها المنطلقة من دافع نفسي (ظافر وآخرون، ٢٠٠١: ٢٠٨) .

وعلى الرغم من المحاولات العديدة لتحسين مستوى تعليم الكتابة وتعلمها لدى الطلبة، سواء أكان ذلك من خلال وضع أهداف تعنى بالارتقاء بمستوى الكتابة أم من خلال قيام وزارة التربية والتعليم بتأليف كتب تعليمية حول مهارات الكتابة واعتمادها في المرحلة الأساسية، فإن المحاولات لم تسفر حتى الآن عن نتائج ملموسة، فالشكوى من ضعف الطلبة وعجزهم عن كتابة موضوع مترابط ومتكامل ووفق مراحل الكتابة ما زالت قائمة (نصر، ١٩٩٩: ٢٦١) .

ومما يؤكد ضعف الطلبة في الكتابة الصحيحة نتائج الدراسة التي قام بها فريق من موجهي اللغة العربية والمناهج في مديرية عمان الثانية، لمعرفة مدى إتقان الطلبة لمهارات

اللغة العربية، والتي أشارت إلى أن معظمهم لا يمتلكون مهارة الكتابة الأساسية، ولا يتقنون استخدامها، وأنهم يعانون من مشكلات كتابية من مثل: الهمزات، التاء المفتوحة والتاء المربوطة، التمييز بين اللام الشمسية واللام القمريـة، النون والتنوين وغيرها. والكتابة بصورة صحيحة، وكذلك قصورهم عن التعبير بتراكيب لغوية مناسبة (عليان وآخرون، ٢٠٠٥: ٨٠).

زيادة على ذلك ما جاء في تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن سنة ٢٠٠٦م حول مستوى التحصيل، الذي تضمن مشكلة لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة تتعلق بمقدرتهم على الكتابة، لذلك كان من الضروري العمل على الارتقاء بمستوى الطلبة في هذا المجال، وتدريبهم على مهارات التعبير الكتابي، حتى يصبحوا قادرين على أدائها بدقة وسرعة.

والرسم الكتابي فن له مقومات وأصول راعى القدماء فيها اعتبارات شتى، بعضها يرجع إلى التيسير في رسم الكلمات الشائعة الكثيرة الاستعمال، ومنها ما يقصد به إزالة الإبهام واللبس الذي يحدث بين الكلمات المتشابهة، ومنها ما يراد به بيان الأصول التعريفية لكثير من الألفاظ وهذا أشد الاتصال بالغرض السابق (شحاته، ١٩٩٦: ٧٧).

وبحسب كثير من المعلمين والمتعلمين أن درس الإملاء من الدروس المحدودة الفاعلية، وأنه ينحصر في حدود رسم الكلمة رسماً صحيحاً، بيد أن الأمر أبعد من هذه الغاية بكثير، إذ ثمَّة غايات أبعد وأوسع من وقف دروس الإملاء على رسم الكلمة الرسم الصحيح، وإنما هو إلى جانب هذا عون للطلبة على إنماء لغتهم وإثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثقافية، ومهاراتهم الفنية، وهو وسيلة من الوسائل الكفيلة التي تجعل الطالب قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وأن يكون لديه الاستعداد لاختيار المفردات ووضعها في تراكيب صحيحة ذات دلالات يحسن السكوت عليها. وهذا ما يجعل الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويعوق فهم الجملة، وهو يعد من المؤشرات الدقيقة التي يقاس بها المستوى الأدائي والتعليمي عند الطلبة.

إنّ مشكلة الضعف الإملائي لطالما أقلقت المعلمين وأولياء الأمور، والمثقفين، وما أسباب هذا القلق إلا لمعرفتهم بأهمية الإملاء (منديات منابر الثقافية، ٢٠٠٢).

كما أن الضعف الإملائي عموماً قد يفسر بأنه أخطاء إدراكية لدى بعض الطلبة، حيث إن عملية تخزين الأشكال ومنها الحروف تتأثر بحساسية المسجلات الحسية البصرية لدى الطلبة، وتختلف شدة هذه الحساسية من طالب لآخر، وهذا يقود إلى فروق في الدقة التخزينية للأشكال والرموز في الذاكرة طويلة المدى، ويفسر الفروق الفردية

بين الطلبة، ويدعونا للقول بأنه كلما أطال الطالب النظر إلى الكلمات من خلال القراءة وكلما تدرب على الكتابة، كلّما تم التخزين بصورة دقيقة اعتماداً على الترميز البصري الأيقوني لشكل الحرف، ويدعم هذا الرأي ما ذهب إليه بافيو (pavio) في نظرية الترميز الثنائي من أن هناك شكلين للترميز هما: البصري والسمعي اعتماداً على الشكل الأولي للمثير (شواشرة، ٢٠٠٧) .

ومن الملاحظ أن هناك من ينظر إلى الإملاء على أن تعلمه وإتقانه قد ينقادان للمتعلم طوعاً في المراحل اللاحقة لتعلمه، مما يدعو كثيراً من المعلمين إلى التراخي في تعليم الإملاء وبخاصة معلمي المواد الأخرى غير اللغة العربية. ومن الضروري هنا تضافر جهود الجميع لإيصال الطلبة إلى ما ينبغي الوصول إليه من إتقان مهارتي القراءة والكتابة.

فبعض الطلبة لا يشعر بالحرج والضيق عند اكتشاف مدى ضعفه في الكتابة، بل لا يبدي ندماً على ذلك أو استعداداً لتلاشي هذا الأمر، والانطلاق نحو تعلم الكتابة بصورة سليمة، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة لا يدركون مدى انعكاس الأخطاء الإملائية على الصورة الصحيحة للتعبير، وهم أيضاً في مواقف كثيرة لا يدركون عمق الخلل الذي يُحدثه الخطأ الإملائي على المعنى المراد إيصاله للآخرين من خلال هذا النص، وعند مراجعتنا لكثير من كتب الإملاء العربية– وهي كثيرة– وجدنا أنها تخلو من وضع برنامج تعليمي يعالج ضعف الطلبة في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة، وهذا ناتج من تناول اللغة فروعاً مجزأة متباعدة عن بعضها بعضاً، وهذا ما يدعو إلى الابتعاد عنه إلا عند الضرورة.

وإذا كانت الغاية من وضع قواعد النحو والصرف حفظ اللغة من الفساد والانحراف، فإن دروس الإملاء جزء من درس القواعد الهادفة إلى حفظ اللغة من الوجهة الكتابية والإملائية، والبعد عن الخطأ في الكتابة والتدوين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشكل تعليم اللغة العربية محوراً أساسياً من محاور التعليم في المدرسة الأساسية، فالتعليم في المرحلة التأسيسية الأولى يؤدي دوراً كبيراً في تشكل اللبنة التعليمية الأولى في حياة أبنائنا التعليمية، بحيث يكون بمقدورهم الإسهام في نهضة المجتمع والتفاعل معه، واليوم نحن بصدد مشكلة كبيرة تؤثر سلباً في سير هذه العملية التعليمية الأولى وتلجم خطاها، إنها مشكلة الإملاء الباحثة عن حل مقنع ومجد، وهذا ما حاولت الدراسة التوصل إليه، لهذا لم تكن فكرة هذه الدراسة فكرة مجردة، وإنما كانت ناجمة عن استقراء ميداني مما يعانيه الطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية بشكل عام، وطلبة الصف السادس الأساسي في مدارس النظم الحديثة إحدى المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون

التعليم الخاص بمدينة عمان من مشكلات متعلقة بالإملاء، منها: عدم الترتيب، وعدم تسلسل الكلمات على خط واحد، والصعود والنزول عن خط الكتابة، وترك مسافات غير متساوية بين الكلمات أو داخل الكلمة الواحدة، هذا عدا عن ترك بعض الحروف، وعدم التمييز بين بعضها الأخر مثل: الألف الممدودة والمقصورة، وعدم وجود التآزر السمعي اللفظي، والخلط بين مخارج الحروف المتشابهة سمعياً، وأخطاء في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة؛ ولذلك تحاول هذه الدراسة أن تلقي الضوء على إحدى المشكلات المتعلقة بتدريس الإملاء، ألا وهي عدم معرفة كثير من المتعلمين بمعايير كتابة الهمزة في المواقع المختلفة ضمن أسس وقواعد واضحة. مع تزايد اهتمام الباحثين والتربويين بالمهارات الإملائية والقرائية والكتابية، وخاصة الكتابة الصحيحة المنضبطة وفق قواعد الإملاء المعروفة، مما قد يؤدي إلى رفع مستوى كفاية الطلبة المتعلمين، للتغلب على مشكلة عدم الكتابة الصحيحة للهمزة في مواقعها المختلفة.

وفي هذا الإطار تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر أنموذج تعليمي لكتابة الهمزة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي في الإملاء في مدارس النظم الحديثة الخاصة بمدينة عمان؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- السؤال الأول: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) في تنمية مهارة كتابة الهمزة في التحصيل المباشر لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى إلى الأنموذج التعليمي المقترح موازنة مع البرنامج الاعتيادي وإلى جنس الطلبة؟».
- السؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = ٠,٠٥$) في تنمية مهارة كتابة الهمزة في التحصيل المؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى إلى الأنموذج التعليمي المقترح موازنة مع البرنامج الاعتيادي وإلى جنس الطلبة؟».

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر أنموذج تعليمي لكتابة الهمزة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية موازنة بالبرنامج الاعتيادي، مما ينمي مهارات الكتابة السليمة، وفي إمكانية الحد من حجم هذه المشكلة لدى طلبة الصف السادس الأساسي قبل أن ترسخ بشكل نهائي في كتاباتهم، وبالتالي

وضع خطط مناسبة للعلاج في مرحلة يمكن فيها التدخل لمعالجة الأخطاء. والبحث في وسائل لمعالجة ظاهرة الضعف في المستوى الإملائي بعد معرفة أسباب الضعف.

أهمية الدراسة:

يمكن إجمال أهمية الدراسة الحالية على النحو الآتي:

♦ انسجامها مع أهداف العملية التعليمية التعلمية في الأردن، التي تسعى إلى تنمية مهارات اللغة العربية، وتزويد الطلبة بالمهارات الأساسية.

♦ قد يكون لهذه الدراسة الأثر في توجيه نظر القائمين على العملية التربوية في الأردن من حجم المشكلة التي يعاني منها طلبتنا، وإكسابهم مهارات الكتابة الصحيحة في المرحلة الأساسية.

♦ يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين للشروع في إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات الميدانية المماثلة.

♦ تقديم طريقة لمعالجة ضعف الطلبة في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة ضمن أسس وقواعد واضحة.

التعريفات الإجرائية:

◄ **الأنموذج التعليمي**: سلسلة من الإجراءات المنظمة التي يتبعها معلمو اللغة العربية لمعالجة الضعف الناشئ في مهارة الإملاء، وفيها تُستخدم شفافيات، ومجموعة من أوراق العمل، ونشاطات يقوم الطلبة بالعمل عليها، وبخطوات محددة ومواد إثرائية إضافية للمهارة التي يعاني فيها الطلبة من الضعف.

◄ **البرنامج الاعتيادي**: وهي الطريقة الشائعة في التدريس بين معلمي اللغة العربية، والموصوفة في أدلة المعلمين المعتمدة في تدريس مناهج اللغة العربية في الأردن، لمستوى طلبة الصف السادس الأساسي.

◄ **التحصيل البعدي المباشر**: العلامة التي يحصل عليها المتعلم على الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث والذي تكون من (٢٥) فقرة متنوعة، وقد تم التأكد من صدقه وثباته، وقد طبق بعد الانتهاء من الدراسة مباشرة.

◄ **التحصيل البعدي المؤجل**: العلامة التي يحصل عليها المتعلم على الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث والذي تكون من (٢٥) فقرة متنوعة، وقد تم التأكد من صدقه

وثباته، وقد طبق بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي المباشر، من دون إعلام المتعلم بأنه سيجلس للاختبار مرة ثانية.

◄ **كتابة الهمزة**: مهارة من المهارات الإملائية الكتابية التي تعطي صورة واضحة حول كتابة الهمزات في مواقعها المختلفة وفق قواعد واضحة، والتي تُدَّرس في مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية.

◄ **الاختبار القبلي**: اختبار تمهيدي أولي لتحديد المعرفة الأساسية للطلبة، والاستعداد لخوض تجربة تعليمية، وهي في هذه الدراسة: الأنموذج التعليمي لكتابة الهمزة في مواقعها المختلفة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

♦ اقتصرت الدراسة على طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس النظم الحديثة، إحدى المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاص بمدينة عمان، للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٨– ٢٠٠٩.

♦ اعتماد الدراسة على اختبار تحصيلي من إعداد الباحث تكون من (٢٥) فقرة متنوعة، وعليه فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بطبيعة فقرات الاختبار ومدى صدقها وثباتها.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

أولاً- الإطار النظري:

إن معرفة الفرد لمزايا اللغة تدفعه إلى التعمق فيها وتحمله على تخطي الصعوبات وتذليلها حين تعترض طريقه؛ لأن معرفة المزايا التي يتعرف عليها المتعلم تكسبه قدرة ومهارة على تعلمها وإتقانها، ولكن تبرز ميزة مهمة للكتابة العربية هي أنها منضبطة بأحكام وأصول ثابتة في مختلف فروعها، فلا نلمس تغيراً يذكر في أصولها، وهذا ليس دليلاً على جمودها بقدر ما هو دليل على نضوجها عند تقعيد أصولها.

وحيث إن الهمزة منضبطة بقواعدَ خاصة، فقد أطرت بأطر تمكن الطالب أو المتعلم من الكتابة الصحيحة للهمزة في مواقعها المختلفة، وبهذه النظرة أيضاً ننظر إلى الكتابة فهي ذات أصول منضبطة تمكننا من القياس عليها بالشكل الصحيح.

أهمية الرسم الإملائي والكتابة الصحيحة:

إن الرسم الإملائي مجال لتصوير اللفظ المنطوق تصويراً خطياً يتيح للقارئ أن ينطق به نطقاً دقيقاً صحيحاً، وكل خطأ أو لبس في هذا التصوير الكتابي يربك القارئ، ويُبعد الكلمة عن مدلولها الصحيح، ولكن الوضع السائد والحالي مع ما يحفل به من الآراء المتباينة والصور المتعددة ينهض في وجهه كثير من ضروب النقد والاعتراض، **بل تنطلق من حوله صيحات الاتهام بالقصور والاضطراب، وذلك:**

١. إن الهدف الأصلي لقواعد الرسم الإملائي؛ إنما هو تصوير اللفظ المنطوق تصويراً خطياً أميناً دقيقاً يعصم القارئ من الخطأ في النطق أو الانحراف به عن وجهه الصحيح، وييسر له أن يعد الكلمة الصحيحة كما نطق بها من قبل كتابتها.

٢. من الأهداف التربوية ألا نثقل على الطلبة بكثرة القواعد، وإباحة الشذوذ والاستثناءات.

٣. ألا نهدر قاعدة فهمها الطالب في مجال تعليمي.

٤. من أهم هذه الأهداف أن تكون القواعد الإملائية موضع إتقان بين الطلبة، وموضع اتفاق بين العلماء، ولا مجال للاختلافات العلمية.

فلا بد من تكاتف الجهود جميعاً في دعم القضايا الإملائية وإشباعها بالابتكارات التي تساعد في حل المشكلات الكتابية في أثناء تعلم الإملاء، وبخاصة كتابة الهمزة المستندة إلى قواعدها الكثيرة، وهي وظيفة أساسية لا بد لكل عامل في مجال اللغة العربية أن يغني هذه المعضلة بحثاً وتطبيقاً ودراسة (المعلمون العرب، ١٩٧٦: ٧٧) .

مواقع الخطأ في كتابة الهمزة:

هناك أخطاء إملائية متكررة في بعض أبواب الإملاء يقع فيها الطلبة، وحتى الكتّاب والصحافيون، هذه الأخطاء كثيرة ومتنوعة وتظهر مواطن الخطأ في كتابة الهمزة؛ لأنها أكثر ما تهمنا من غيرها، **ومن هذه الأخطاء:**

١. كتابة همزة الوصل همزة للقطع في الكلمات المبدوءة بها، والعكس أي كتابة همزة القطع همزة للوصل، مثل: اقطعُ، إقطع (فعل أمر) .

٢. عدم وضع همزة قطع في أول الأسماء والأفعال والحروف المبدوءة بها وحتى في شهادات الميلاد نجد أسماء مثل: إبراهيم وأحمد تخلو من همزة القطع.

٣. كتابة همزة المد في أول الكلمات همزة قطع مثل: أَ أْسَف، آسَفُ.

٤. الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة بين كونها مفردة أو على نبرة أو على واو أو على ألف مثل: وضوءُك، بئر، مُؤدب، سأل.

٥. الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة، مثل: الشاطىء، فتىء، جيءْ.

٦. الخطأ في كتابة التنوين الذي يلحق الهمزة نوناُ عاديةً مثل: جزاءً، جزاءن (صالح، ١٩٧٩: ٣٦٧) .

قواعد كتابة الهمزة:

- **في أول الكلمة:**

إن الهمزة حرف ليسَ له في الخط صورة تخصه، إذ تقع على الألف والواو والياء، وعلى غير صورة، لأنها إذا سُهِّلت انقلبت إلى الحرف الذي كُتِبتَ بِصورته، لذلك نرى أنهم لم يُراعوا في كتابتها هجاءها إلا إذا ابتُدِئ بها، ونحن نعلم أنه لابد من تحقيقها في الابتداء، وأما إذا توسطت أو كانت في موضع الوقف فلم يراعوه، بل راعوا ما تُسهل إليه في الحاليْن، فكتبوها على ما تُسهل إليه من ألف أو واو أو ياء، والتي لم تُسهَّل لم يكتبوها على حرف، بل رسموها قطعة مُنفردة هكذا ((ء)) ، فالقياس في كتابة الهمزة أن تُكتبَ بالحرف الذي تُسهل إليه إذا خُففت في اللفظ، فأما الهمزة المبدوء بها الكلام، فإنها لا تكون إلا مُتحركة يُحقق النطق بها، وهي تُرسم بأية حركة تحركت ألفاً لا غير، لأنها لا تُخفف رأساً من حيثُ كان التخفيف يُقربها من الساكن، والساكن لا يقع أولاً، فجعلت لذلك على صورة واحدة، واقتُصر على الألف دون الواو أو الياء من حيثُ قاربت الهمزة في المخرج وفارقت أُختيها في الخفة، وذلك نحو ((أتى)) وشبهه، وكذلك حكمها إن اتصل بها حرف دخيل زائد، نحو ((سأصرفُ)) وشبهه، فإن وقعت هذه الهمزة المبدوء بها بعد همزة من كلمة أخرى، بقيت على حالها من الخط، كما لو كانت مبدوءاً بها، نحو ((يجب أن ينشأ أولادنا على العمل لإحياء آثار السلف الصالح)) (الغلاييني، ١٩٨١: ١٤٦) .

وأما إذا كانت الهمزة مبتدأً بها للوصل، ويلها همزة أو واو مبدلة كُتب ما يليها واواً إن كانت مضمومة، نحو ((اوْتمن فلان)) ، وياء إن كانت مكسورة، نحو ((ائذن لي)) ، وإن كان النطق بها واواً بضم ما قبلها نحو ((ومنهم من يقولُ ائذن لي)) تُكتب ياء على الهمزة في الابتداء بها كذلك، ويستثنى ((فاء فعِل)) في نحو يَوْجِل، فإنها تُكتب واواً بعد الواو والفاء، كما في قولك: ((فاوْجِل واوْجِل)) ، يُكتب بإثبات ألف الوصل والواو بعدها، ولم يكتبوها على ابتداء الهمزة (الغلاييني، ١٩٨١: ٢١٠) .

وأما إذا اجتمع ألفان، فتحذف إحداهما، وتحصل لدينا آنئذٍ المدة، وذلك في أي موضع من الكلمة ما خلا فعل الاثنين، كما في ((قرأا)) ، وهذا الذي عليه المتأخرون، وهو الأجود عند ابن قتيبة، وذهب ثعلب ومن تبعه إلى أنه في التثنية يُكتب أيضاً بألف واحدة مُسنداً إلى ألف الاثنين، هذا وقد حذفوا واحدةً لدى اجتماع الثلاث، مثل ((برآآت)) ، ولم يحذفوا اثنتين لأن ذلكَ يُخِلُّ بالكلمة، وقد ذكر النحاةُ أماكن تحذف فيها همزة الوصل، وهي همزة ((أل التعريف)) بدخول اللام عليهما كقوله: ((للقوم)) ، سواء كانت للجر أم للابتداء، وبعضهم لا يحذفها مع لام الابتداء فرقاً بينهما وبين الجارة، وألف (يا) النداء إذا اتصلت بهمزة، نحو ((يا أحمد)) على ما استحسن القلقشندي، والأصوب لدي رأي أحمد بن يحيى، وهو أن المحذوف صورة الهمزة لا الألف من ((يا)) ، ودليل ذلك أنه إذا كانت الهمزة متصلة بيا كهمزة آدم امتنعَ الحذف، فتكتب يا آدم.

كما تحذف من أول الكلمة في الاستفهام في اسم أو فعل، وعند الهروي إذا أُدخلت همزة الاستفهام على لام التعريف هُمزت الأولى ومُدت الثانية لا غير، وأُشممت الفتحة بلا نبرة، كقولك: ((آلرجلُ قال ذلك؟)) ، وجمهور النحاة في ذلك على أن همزة ((أل التعريف)) تُبدل ألفاً لينة في اللفظ يُستغنى عنها بالمدة، فتقول: ((آلرجل خير أم المرأةُ؟)) ، والذي ذهبَ إليه المَغاربة أن تُكتب بألفين، إحداهما ألف الوصل والأخرى همزة الاستفهام؛ وابن الحاجب يقول: ((ورسمت في المصحفِ بألف واحدة نحو: آلذكرين، آلآن)) ، ومثلها ((أيمن)) القسم.

كما تحذف الهمزةُ من البسملة ((بسم الله الرحمن الرحيم)) ، وابن مالك لا يُجيز حذفها في غيرها كـ ((باسم ربك)) ، والفراء يُجيزه جوازاً، على أنه لا يجوز إلا مع الله، وقد أجازها الكسائي مُطلقاً، وكلَام الفراء أعقل.

كما تحذف بين الفاء والواو وفاء الفعل الهمزة، مثل قولك ((وأتِ، فأتِ)) ، لأن إثباتها جمع بين همزتين، وحذفوها أيضاً في: ((ابن وابنة)) ، لما وقع فيه ابن مفرداً صفة بين عَلمين غير مفصول، ((ونقل أحمد بن يحيى عن أصحاب الكسائي: أنه متى كان منسوباً إلى اسم أبيه أو أمه، أو كنية أبيه أو أمه، أو كان نعتاً حذفوا الألف، فلم يجزه في غير الاسم والكنية في الأب والأم، قال: وأما الكسائي فقال: إذا أضفتَ إلى اسم أبيه أو كنية أبيه وكانت الكنية مَعروفاً بها كما يُعرف باسم جاز الحذف، لأن القياس عنده الإثبات، والحذف الاستعمال، فإذا عدي الاستعمال، رجع إلى الأصل)) ، وحكى ابن جني عن متأخري الكتَّاب، أنهم لا يحذفون الألف مع الكنية تقدمت أم تأخرت، قال: ((وهو مردود عند العلماء على قياس مذاهبهم)) .

وأما إذا أُدخلت همزة الاستفهام على همزة القطع، فإنها تُثبت مطلقاً على صورتها، ومنهم من يُغير تبعاً لحَركتها، ونضيف هنا أنهم اختلفوا فيمَن كتبها بهمزة واحدة، فقال أحمد بن يحيى أنه أسقط الثانية، وقال الكسائي بل الأولى، وذهب الفراء وثعلب وابن كيسان إلى أن الثانية هي الاستفهامية، لأنها حرف معنى، وحكى الفراء عن الكسائي أنها الأصلية.

ثم إن الهمزة الاستفهامية تدخل باب الحذف من حيثُ جواز حذفها بالاختيار عند الأخفش وابن مالك، أما عند سيبويه، فإن حذف همزة الاستفهام لأمن اللبس من ضرورات الشعر، ولو كانت قبل أم المُتصلة، والمُختار اضطراد حذفها قبل أم المتصلة.

وفي ختام هذه الفقرة، نذكر أنه قد شذَّ عن القياس في كتابة الهمزة المبدوء بها كلمات نحو ((هؤلاء، ابنَؤُمِّ، لئن، لئلا، يومئذٍ، حينئذٍ، ... وما أشبهها)) .

فالقياس أن تكتب الهمزة فيها ألفاً لأنها وقعت أولاً، ولكنهم خالفوا القياس فيها، معتبرين جملة التركيب كالكلمة الواحدة، فعاملوها بذلك مُعاملة المتوسطة فكتبوها على قواعدها (رضا، ١٩٥٨: ٢٤– ٢٨) .

- **في وسط الكلمة**:

إن الهمزة في وسط الكلمة تكون متوسطة حَقيقةً، كأن تكون بين حرفين من بنية الكلمة مثل سأل، أو شبه متوسطة، كأن تكون متطرفة وتلحقها علامات التأنيث أو التثنية أو الجمع أو النسبة أو الضمير أو ألف المنون المنصوب؛ مثل ((نشأة، فئة، جزءان، شيئان...))، وحكمها في الكتابة واحد.

والقاعدة العامة لكتابة الهمزة المتوسطة، أن تكتب – إن كانت ساكنة – بحرف يُناسب حَركة ما قبلها، مثل ((رأس، سؤل، بئر)) ، وإن كانت متحركة، فإنها ما لم تنفتح وينكسر ما قبلها أو ينضم، أو تنضم وينكسر ما قبلها، تُرسم بصورة الحرف الذي من حركتها دون حركة ما قبلها، لأنها به تُخفف، فإن كانت حركتها فتحة رُسمت ألفاً نحو ((سألتم)) وشبهه، وإن كانت كسرة رُسمت ياء نحو ((رئيس)) وشبهه، وإن كانت ضمة رُسمت واواً، نحو ((يذرؤكم)) وشبهه، فإن انفتحت وانكسر ما قبلها أو انضم، أو انفتحت وانكسر ما قبلها، صورت بصورة الحرف الذي منه تلك الحركة دون حركتها، لأنها به تُبدل في التخفيف، فترسم مع الكسرة ياء، ومع الضمة واواً، نحو ((الخاطئة – الفؤاد)) .

وسيبويه يكتب المضمومة المكسور ما قبلها حين تكون شبه متوسطة بواو نحو ((يستهزئون)) ؛ وبعضهم يكتب المكسورة التي بعدها ياء بحركة ما قبلها، نحو ((رُؤِي)) ، وهو مذهب أبي حيان، وسيبويه على ما ذكرنا سابقاً، **والله أعلم**. (سيبويه، ١٩٧٥) .

وإذا لزم من كتابة الهمزة على الواو اجتماع واوين، كتبتهما معاً إذا تأخرت واو الهمز، أما إن سبقت، فالقياس رسم الواوين، مثل ((رؤوف)) ولكن المتقدمين يحذفون صورتها، ويكتبونها منفردة بعد حرف انفصال مثل ((رء وس)) ، وعلى شبه ياء بعد حرف اتصال مثل ((كئوس)) إلا إن كانت متوسطة وكانت في الأصل مكتوبة على واو، فترسم الواوان معاً مثل ((جرؤوا)) ، ومذهب المتأخرين ترك شبه المتوسطة على حالها قبل شبه التوسط، فكتبوا ((قرأوا)) ، وأما إذا اجتمعت ثلاث واوات، فالذي اجتمعوا عليه، طرح واو الهمزة وكتابتها منفردة بين الواوين مثل ((موءودة)) .

وأما إذا تحركت الهمزة وكان ما قبلها ساكناً، فإما أن يكون صحيحاً، وإما أن يكون حرف علة، فأما إن كان صحيحاً فأبو حيان جعل صورة الهمزة الألف على كل حال، فيكتب: ((المرأة، يُسأِم، يلأَم)) ،

ومنهم من يجعل صورتها على حسب حركتها، وقد ذكر ابن جني أن المتوسطة ما قبلها ساكن، لم يثبتها الكتاب إذا كانت في هذه الحالة، وقد ذكر القلقشندي أن بعضهم جعل صورتها في هذه الحالة على حسب حركتها، باستثناء التي يتبعها حرف علة، فلم يجعل لها صورة أصلاً، والأحسن الأقيس هو ألا تثبت لها صورة في الخط، كما هو رأي أبي عمرو الداني والقلقشندي، و أما إن كان الحرف الساكن الذي قبلها حرف علة، فلا يخلو أن يكون الألف أو الواو أو الياء، فإذا كان الألف، فلا صورة لها في الفتح، وتصور بالواو في الضم، وبالياء في الكسر، كذا عند سيبويه، وأما إن كان حرف العلة واواً أو ياء، فإما أن تكونا زائدتين للمد، أوأن تكون الياء للتصغير، أو أصليتين، أو ملحقتين بالأصل، ولا صورة لها في الجميع، نحو ((مقروءة، أفيئس، جَيْئَل، حوْءَبة، السموءل)) ، وهو مذهب سيبويه، وكذا لدى أبي عمرو الداني، وعليه ابن قتيبة أيضاً، ولدى ابن جني أن المتوسطة المفتوحة التي قبلها حرف علة هو الواو أو الياء الساكنتان المفتوح ما قبلهما، تثبت نحو ((حوْأَبة، جيْأَل)) ، وإذا كان ما قبلهما مضموماً أو مكسوراً لم تثبت، وذلك نحو ((مُؤس، مئر)) ، ولدى أبي عمرو الداني، لا ترسم إذا كانت مفتوحة بعدها ألف أو مضمومة بعدها واو أو مكسورة بعدها ياء، لئلا تجتمع ألفان أو واوان أو ياءان في كتابة، نحو ((ءادم، شنئان، خسئين، يسئوده)) والقياس في المفتوحة إذا تبعتها ألف رسمها إذا كانت ضميراً، ومدها على طرف ألف الهمز إذا كانت غيره، وهو رأي الجمهور.

وشبه المتوسطة بإلحاق علامة التأنيث، تعامل معاملة المتوسطة حقيقة تماماً، وأما شبه المتوسطة بإلحاق شبه المنون المنصوب، فإنها تبقى على حالها إذا كانت مرسومة على حرف، أما إذا كانت منفردة، فإن كانت بعد حرف انفصال تركت على حالها، ورسمت بعدها الألف مثل ((جزءاً)) ، وإن كانت بعد حرف اتصال، كتبت قبل الألف على شبه ياء

مثل ((شيئاً)) ، وقد تركوا كتابتها بعد الهمزة المرتكزة على ألف كراهية اجتماع ألفين في الخط مثل ((نبأً)) ، وقد قال بعض النحويين: ((إنما لم يجمع بين ألفين في الخط، من حيث لم يجمع بينهما في اللفظ)) ، وقد حذفوا ألف التنوين بعد الهمزة المسبوقة بألف المد على التخفيف مثل ((رداءً)) على مذهب سيبويه، وحمزة أيضاً يقرؤها بالوقف عليها، وقد رواه ابن قتيبة في أدب الكاتب، إذ يقول: ((فالقياس أن تكتبه بألفين، لأن فيه ثلاث ألفات: الأولى، والهمزة، والثالثة، وهي التي تبدل من التنوين في الوقف، فتحذف واحدة، وتُثبت اثنتين، والكتاب يكتبونه بألف واحدة، ويدعون القياس على مذهب حمزة في الوقف عليها)) (بيطار، ١٩٨٧: ٨٨- ٩٤) .

- **في آخر الكلمة:**

إن ما اجتمعوا عليه في رسم الهمزة المتطرفة أن يعاملوها معاملة الساكنة؛ لأنها في موضع الوقف من الكلمة، والهجاء موضوع على الوقف، وقد قال أبو عمرو الداني: ((وأما التي تقع طرفاً، فإنها ترسم إذا تحرك ما قبلها بصورة الحرف الذي منه تلك الحركة بأي حركة تحركت هي؛ لأنها به تخفف لقوته، فإن كانت الحركة فتحة رسمت ألفاً نحو ((بدأ)) ، وإن كانت كسرة رسمت ياءً نحو ((شاطئ)) ، وإن كانت ضمة رسمت واواً نحو ((امرؤ))، فإن سكن ما قبلها- حرف سلامة كان ذلك الساكن، أم حرف مد ولين- لم ترسم خطاً لذهابها من اللفظ إذا خففت، وذلك نحو ((الخبء، دفء)) ، ويضيف ابن جني بخصوص هذه الهمزة: ((واعلم أن الهمزة إذا كتبت ياءً في الطرف، فإنها ثابتة وليست كياء قاضٍ وداعٍ، تقول: هذا قارئ ومقرئ، وهو متلكئ، وأنا مستبطئ، ونظرت إلى منشئ، وعجبت من قارئ)) .

فهذا الكلام يحدد جلياً قانون كتابة الهمزة المتطرفة، وقد قاله ابن قتيبة أيضاً في أدب الكاتب، ولكن بعضهم تصرف على غيره، فالكوفيون وبعض البصريين يكتبون المنون المنصوب مما سبقت فيه الهمزة بحرف علة زائد للمد بألف واحدة نحو؛ وأما جمهور البصريين فبألفين إذا كان حرف العلة هو الألف، نحو ((سماء)) ، والألف الواحدة حرف العلة، والأخرى البدل من التنوين.

فإن اتصل ما قبله ألف بضمير مخاطب أو غائب، فتصور الهمزة فيه واواً في الرفع نحو ((سماؤك)) ، وياءً في الجر نحو ((سمائك)) ، وألفاً واحدة هي ألف المد في النصب نحو ((سماءك)) ، أما إذا كان حرف العلة الزائد للمد الذي قبلها ياءً أو واواً نحو ((وضوءاً)) ، فيكتب بألف واحدة.

وقد قيل: إذا كان ما قبل الهمزة المتطرفة ساكناً وما قبله مفتوح فلا صورة لها نحو (فَيْء) ، وإن كان مضموماً فصورتها الواو نحو (قُرْؤ) ، وإن كان مكسوراً فصورتها الياء

مطلقاً نحو (عِبْئ) ، وقيل أيضاً: إذا كان مكسوراً أو مضموماً فعلى حسب حركتها نحو (بِقُرْئ) ، وإذا كان شيء من ذلك منصوباً منوناً، فيكتب بألف واحدة هي بدل التنوين نحو (عِبْأً) ، أو باثنتين: إحداهما صورة الهمزة، والأخرى بدل التنوين نحو (عِبْأَا) .

وفي مثل ((النبأ)) إذا كان منصوباً منوناً، كتبه البصريون بألفين، والكوفيون وبعض البصريين بواحدة، وهو أولى، وفي الهمزة ما قبلها متحرك إذا اتصل بها ضمير، قالوا: إن كان ما قبلها مفتوحاً فبألف، إلا أن تكون مضمومة فبواو، إن قلنا بالتسهيل بين الهمزة والواو، وبالياء إن قلنا بإبدالها ياءً، وقيل: إن انضم ما قبلها أو انكسر فكما قبل الاتصال بالضمير، وإن انفتح ما قبلها وانفتحت فبالألف، وكذلك إذا انفتح ما قبلها وسكنت، نحو ((لن يقرأ ولم يقرأ)) ، وإن انفتح ما قبلها وانضمت فبالواو نحو ((يقرؤ)) ، وقيل بالواو والألف، وإن انكسرت فبالياء نحو ((من المقرئ)) ، وقيل بها وبالألف، كما كتبوا في المصحف ((من نبأى المرسلين)) بألف وياء، والله أعلم (بوبو، ١٩٨٤: ١١١– ١١٤) .

ثانياً الدراسات السابقة:

قام **الشعلان** (٢٠٠٨) بدراسة ميدانية هدفت إلى قياس مستوى التحصيل اللغوي لطلبة الصف السادس الابتدائي والأول المتوسط. وأوضحت الدراسة التي شملت عينة من (٣٠٠) طالب في مدارس منطقة الرياض أن هنالك أخطاء إملائية للطلبة في الهمزة المتوسطة تصل نسبتها إلى ٨٧ ٪ من الدراسة، بينما هناك أخطاء أخرى في الهمزة المتطرفة تصل نسبتها ٨٦ ٪ وهمزة الوصل والقطع ٧٤ ٪ والألف المتطرفة ٦١ ٪ والتاء المربوطة والمفتوحة ٥٥٪ والحروف التي تكتب ولا تنطق ٥٤٪.

أجرت **ملحس** (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير برنامج علاجي في تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة في إمكانية الحد من حجم هذه المشكلة. وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (١٢) طالبة في الصف الثاني الابتدائي من المدرسة الأهلية للبنات. وقد استخدمت الباحثة أدوات المقابلة والاختبارات التحصيلية، وتم التأكد من صد ق الاختبار وثباته، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي بالتحديد تصميم قبلي– بعدي لمجموعة واحدة واختبار (ت) وذلك لتحليل نتائج الدراسة. التي أشارت إلى أن هناك أسباباً عدة تقف وراء هذه المشكلة أهمها يعود إلى الطالب، كما أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي في الحد من هذه المشكلة.

وقد استنتجت الباحثة أنه لا بد من توفير التدريب المستمر للطالبات واغتنائه بأساليب متنوعة ومشوقة، وتفعيل فكرة العيادة اللغوية في المدارس كوسيلة للتغلب على كثير من المشكلات في اللغة العربية.

كما أجرى **العثمان** (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تعليم الإملاء وتعلمه، وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعلم، حيث صمم خطة إملائية تتألف من مائة كلمة على معظم المواقف الإملائية الشائعة على ثلاث مجموعات من طلبة الصف الأول الإعدادي، والصف الثالث الإعدادي، وقد أسفر تحليل النتائج على أن متوسط أخطاء مجموعة الصف الأول الإعدادي (١٤,٥) بانحراف معياري (١١,٨٥) وانخفض هذا المستوى ليصبح (٧,٢٦) لدى مجموعة طلبة الصف الثاني الإعدادي بانحراف معياري (٦,٥٧) ثم انخفض قليلا ليصبح (٥,٤) لدى مجموعة طلبة الصف الثالث الإعدادي بانحراف معياري (٠,٦) وتدل هذه المجموعات أنها تزداد تجانسا في هذا المجال مع التقدم في التعلم كما يتضح من الانحراف المعياري الذي يبلغ (١١,٥٨) لدى المجموعة الأولى وأصبح (٦) لدى المجموعة الثالثة.

أجرى **الحميدان وأبو حلو** (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر خطة علاجية في تنمية مهارات كتابة الهمزة بمواقعها المختلفة لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في لواء الرصيفة، وقد أعد الباحثان نموذجاً لخطة علاجية تعالج الضعف الحاصل لدى طلبة هذا الصف، وقد تم التحقق من ملاءمة هذا النموذج بعرضه على محكمين تربويين متخصصين، وعلى معلمي اللغة العربية في مدارس مختلفة، وأعدت الدراسة اختباراً تحصيلياً في مادة اللغة العربية يقيس مهارات الطلاب الكتابية عامة ومهارة كتابة الهمزة تبعاً لمواقعها المختلفة، بعد التحقق من صدقه وثباته.تكونت عينة الدراسة القصدية من (٧٠) طالباً من طلبة مدرسة مصعب بن عمير الأساسية، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة لتوزيعهم على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) ، وعولجت في الدراسة على مدى شهرين، ثم أجري الاختبار البعدي، وعولجت النتائج إحصائياً حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعلمت بوساطة النموذج العلاجي، وبين متوسط المجموعة الضابطة التي تعلمت تقليدياً، وأن النموذج العلاجي كان له أثر في زيادة تحصيل الطلاب، ومعالجة الضعف في المهارات الكتابية للطلاب، ولاسيما في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة.

وأجرت **الملاحي** (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير طريقة التدريس في أداء الطلبة الإملائي، كما اتجهت الدراسة إلى محاولة علاج الأخطاء الإملائية الشائعة بين طلبة الصف الخامس الابتدائي في منطقتي جيزان وصبيا في السعودية، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة، حيث أوضحت أبرز القضايا الإملائية التي وقع فيها الخطأ الإملائي وهي: كتابة الهمزة المتطرفة، وكتابة الهمزة المتوسطة بأنواعها، وكتابة همزة الوصل وهمزة القطع.

كذلك في دراسة أجراها **منصور** (٢٠٠٣) حول أثر برنامج تعليمي علاجي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة تكونت من (٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. فقد حُسبت النسب المئوية لتكرارات الأخطاء الإملائية الشائعة، التي تمثل أهم ما في: كتابة علامة الشدة، والواو أخر الكلمة، والهمزة المتوسطة والتاء وهمزة القطع.

وأجرى **أحمد دراسة (وردت في دراسة الخطيب ٢٠٠٤)** حول فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلبة كليات التربية (قسم اللغة العربية) حيث حدد القضايا الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة المذكورة، والتي ينبغي توافرها لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية (قسم اللغة العربية) حيث أعد اختبارا تضمن القضايا الإملائية الآتية: الهمزة بأنواعها، والألف اللينة، والتاء المربوطة والتاء المفتوحة، والهاء المتطرفة، وعلامات الترقيم، كما أظهرت تدني المستوى العام لمجموعة الدراسة حيث حصلت نسبة ١٥,٥٢ ٪ من مجموعة الدراسة على أقل من ٣٥ ٪ من الدرجة النهائية و ٤٣,١ ٪ من المجموعة حصلوا على أقل من ٦٥٪ من الدرجة النهائية، ولم يحصل أي طالب من مجموعة الدراسة على ٦٥٪ فأكثر من الدرجة النهائية.

وأجرى **هجرس وزميله (وردت في دراسة الروسان ١٩٩٩)** دراسة عن أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة البصرة. هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة البصرة. وقد اختار الباحثان عينة عشوائية ضمّت (١٨٠) طالباً وطالبة في المرحلة المتوسطة. وتم بناء اختبار لأغراض البحث، اتخذ شكل قطعة إملائية تكونت من مجموعة من الفقرات شملت جميع أنماط الأخطاء الإملائية التي أظهرتها الدراسة الاستطلاعية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن إحصاء أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة في مدينة البصرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت أغلب الدراسات على شيوع مشكلة الضعف الإملائي لدى طلبة المرحل الدراسية المختلفة الأساسية والمتوسطة. كدراسة الشعلان، ٢٠٠٨؛ ملحس، ٢٠٠٧؛ الحميدان وأبو حلو، ٢٠٠٥؛ منصور، ٢٠٠٣؛ هجرس وزميله، ١٩٩٩.

- كما أشارت الدراسات جميعها إلى أهمية الإملاء بوصفه مهارة مهمة من مهارات اللغة العربية، وايلائها العناية الخاصة والتدريب والمران لإتقانها؛ لأنها أداة مهمة من أدوات إتقان اللغة كدراسة ملحس، ٢٠٠٧؛ العثمان، ٢٠٠٦؛ الحميدان وأبو حلو، ٢٠٠٥؛ الملاحي، ٢٠٠٢؛ هجرس وزميله، ١٩٩٩.

♦ بعض الدراسات كان الهدف منها الكشف عن الأخطاء الإملائية الشائعة، لدى الطلبة، ومحاولة إيجاد برامج علاجية لمعالجة هذه الأخطاء، كدراسة ملحس، ٢٠٠٧؛ الحميدان وأبو حلو، ٢٠٠٥؛ منصور٢٠٠٣.

♦ وتنفرد هذه الدراسة باستخدام أنموذج تعليمي مقترح لكتابة الهمزة في مواقعها المختلفة لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية؛ بهدف تحسين نتائجهم، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات كتابية حسنة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة كونه يناسب طبيعة مشكلتها، فقد أُعدت أداة الدراسة وحُكِّمت حسب الأصول للتأكد من مدى مناسبتها لأهداف الدراسة، ومحاولة للإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من طلبة المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاص بمدينة عمان، للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩، والبالغ عددهم (١٥٨٨٨٥) طالباً وطالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩: ٣٥٠) .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة (٤٥ طالبة، ٤٥ طالباً) موزعين على أربع شعب صفية اختيرت عشوائياً من بين ست شعب صفية من طلبة الصف السادس في مدارس النظم الحديثة التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاص بمدينة عمان للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩. والجدول الأتي يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والطريقة:

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس وطريقة التدريس

	(تجريبية)	(ضابطة)	المجموع
ذكور	١٨	٢٠	٣٨
اناث	٢٧	٢٥	٥٢
المجموع	٤٥	٤٥	٩٠

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، الأدوات الآتية:

١. الاختبار التحصيلي.

٢. الأنموذج التعليمي ويشمل ما يأتي:

(مذكرات التحضير وفق أسلوب التعلم الاستكشافي لبرونر، وأوراق العمل المصممة لغايات فحص قدرة الطلبة على كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة) ، والتي قام بتطبيقها المعلم، بعد توضيحها له من قِبل الباحث.

- أولاً: الاختبار التحصيلي: استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً، وكانت فقراته ذات محتوى علمي مشتمل في مقرر كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي، وبلغ عدد فقرات الاختبار (٢٥) فقرة، وكان التقدير اللازم للزمن المخصص للإجابة (٤٥) دقيقة حسب التعليمات والإرشادات، وفيما يأتي وصف عام لخطوات إعداد الاختبار التحصيلي:

- حلَّل الباحث أولاً محتوى للمادة التعليمية، وذلك حسب الأهداف السلوكية على هذه الدروس بحيث تشمل الموضوعات المختارة.

- إعداد جدول مواصفات يبين توزيع الفقرات على الخلايا المحدودة بعناصر المحتوى ومستويات السلوك المعرفي حسب تصنيف بلوم، وحُدِّدت النسب في هذا الجدول بالاعتماد على تحليل المحتوى. انظر الملحق (٢) .

- عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من صدق المحتوى.

- تعديل فقرات الاختبار بناءً على ملحوظات أغلبية المحكمين.

- وضع الاختبار بصورته النهائية.

- وفيما يأتي توزيع فقرات الاختبار، كالآتي:

- تناولت الفقرات من ١– ١٠ سؤالاً تركيبياً تطبيقياً يطلب فيه من الطالب كتابة الكلمات التي تملى عليه من قبل المعلم في ضوء زمن محدد.

- أما الفقرات من ١١– ١٥ فهو سؤال موضوعي يطلب فيه من الطالب اختيار البديل الصحيح من بين البدائل الواردة، وتدرَّجت مستوياته من مهارة المعرفة والتحليل والتقويم.

- أما الفقرات من ١٦– ٢٥ فهي عبارة عن سؤال تطبيقي يطلب فيه من الطالب استخراج مثال واحد لكل قضية إملائية ثم يقيس الفرع الثاني من السؤال قدرة الطلبة على

تحديد سبب كتابة الهمزة في الكلمة التي تحتها خط وفق الشكل الذي جاءت عليه. انظر الملحق (١) .

- صدق الاختبار:

تحقق الباحث من صدق محتوى الاختبار المعد في الدراسة بعرضه بصورته النهائية (قبل التطبيق) على بعض المحكمين المتخصصين، وعلى معلمي اللغة العربية في مدارس مختلفة. وطلب إلى المحكمين تحكيم الاختبار من حيث مناسبة فقراته لأهداف الدراسة، ومناسبته لقياس تحصيل الطلبة، ومناسبته لطلبة الصف السادس، وخصائصهم النمائية، والذين تتراوح أعمارهم بين (١٠– ١٢) سنة، وكذلك من حيث الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها، وقد عدل الباحث الاختبار بناءً على ملحوظات المحكمين، وكان من أبرزها: تغيير بعض الأمثلة لعدم ملاءمتها أو وضوحها، وإعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون أكثر وضوحاً، وتعديل بعض الأخطاء اللغوية، وتأخير بعض الألفاظ وتقديمها، وإعادة النظر في زمن الاختبار المخصص لهم.

- ثبات الاختبار:

وقد تحقق الباحث من ثبات الاختبار بحساب معامل الثبات (معامل ارتباط بيرسون) لعلامات طلبة عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة غير عينة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية وكانت تساوي (٠,٩٣) وهي قيمة عالية جداً، وقد صحح بمعادلة سبيرمان فكانت تساوي (٠,٩٢) ، وهي أيضاً قيمة عالية جداً، وهذا يشير إلى ثبات الاختبار واختلاف القيم قد يكون لاختلاف المتغيرات في معادلات حسابها.

- ثانياً: الأنموذج التعليمي: فقد اشتمل على ثلاث مذكرات صممت من أجل معالجة ما قد يبدو من ضعف في كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة. انظر الملحق (٣) .

كما شمل الأنموذج التعليمي (أوراق العمل) ، فقد طوّرت أوراق عمل تناسب الأهداف التعليمية المتوقعة، حيث خصص لكل موضوع من مواضيع قواعد كتابة الهمزة مجموعة من أوراق العمل بحيث تخصص لكل حصة دراسية ورقة عمل خاصة يتبعها نقاش عام في نهاية الموقف التعليمي للتأكد من مدى تحقق الأهداف. انظر الملحق (٤) .

صدق الأنموذج التعليمي:

للتحقق من مدى ملاءمة الأنموذج التعليمي المقترح للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها، فقد عُرض على عدد من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وتصميم التدريس، وعدد من مشرفي اللغة العربية ومعلميها،

وأعضاء المناهج في وزارة التربية والتعليم، للوقوف على آرائهم في مكونات البرنامج التعليمي، وإبداء الرأي حول أهداف البرنامج ومحتوياته، ومدى فاعلية النشاطات والتدريبات المقترحة من الباحث في البرنامج، والحكم على مدى ارتباط هذه النشاطات والتدريبات بمهارات الكتابة، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم بما يتلاءم ومستوى طلبة الصف السادس الأساسي.

وقد وافق المحكمون على مناسبة الإطار العام للبرنامج من حيث اشتماله على العناصر الأساسية للبرنامج التعليمي، وقد أبدوا بعض المقترحات مثل:

- ربط كل نشاط وتدريب بالمهارة المحددة له.
- إعادة صياغة بعض النتاجات التعليمية.
- سلامة اللغة ومناسبتها لمستوى طلبة الصف السادس الأساسي، (المستوى النمائي).

تصميم الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل**: وقد شمل الآتي:

أ. الأنموذج التعليمي المقترح لتنمية مهارة كتابة الهمزة.

ب. البرنامج الاعتيادي.

ت. جنس الطلبة، وله مستويان: ذكر، أنثى

- **المتغير التابع**: وقد شمل التحصيل وله مستويان (التحصيل البعدي المباشر، والتحصيل البعدي المؤجل).

تكافؤ المجموعات:

للتحقق من تكافؤ المجموعات الضابطة والتجريبية والذكور والإناث، وقبل البدء بتطبيق التجربة، طبق الباحث الاختبار على طلبة مجموعتي الدراسة، وحسب كلاً من الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة، والجدول (١) يوضح ذلك، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي. استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة ويبين الجدول (٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول (٢)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي

المجموعة	جنس الطلبة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	العدد الكلي	الوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
الضابطة	ذكور	٢٠	٨,٣٢	٤٥	٧,٧٢	٤,٠٤
	إناث	٢٥	٧,٢٨			
التجريبية	ذكور	١٨	٧,٨٧	٤٥	٧,٤٤	٣,٠١
	إناث	٢٧	٧,٠٨			

يتضح من الجدول (٢) أن الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٧,٧٢) والانحراف المعياري (٤,٠٤) والوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٧,٤٤) والانحراف المعياري (٣,٠١).

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي للأوساط الحسابية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البرنامج التعليمي	٦٦٩,٥٤٤	١	٦٦٩,٥٤٤	٨,٩٧٩	٠,١٥٥
جنس الطلبة	٤,١٠٩	١	٤,١٠٩	٠,٠٨٠	٠,٧٧٨
تفاعل البرنامج التعليمي مع جنس الطلبة	٥٧,٦٦٨	١	٥٧,٦٦٨	١,١١٨	٠,٣٣٢
داخل المربعات (خطأ)	٤٤٣٦,٣٩٦	٨٦	٥١,٥٨٦		
المجموع الكلي	٥٧٩١,٧٦٤	٨٩	٦٥,٠٧٦		

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ف) المحسوبة (٨,٩٧٩) وأن مستوى دلالتها (٠,١٥٥) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي، أي أن مجموعات الدراسة متكافئة من حيث المعلومات القبلية. أما بالنسبة لجنس الطلبة، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٠٨٠) ومستوى دلالتها (٠,٧٧٨) وهي غير دالة عند مستوى (α = ٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة تعزى إلى جنس الطلبة على الاختبار القبلي.

المعالجة الإحصائية:

حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، وحُلل التباين الثنائي، وذلك من خلال استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الأنموذج التعليمي في تنمية مهارة كتابة الهمزة في التحصيل لطلبة مادة اللغة العربية التعليم المباشر والمؤجل موازنة بالبرنامج الاعتيادي في التدريس. وهنا يتناول الباحث عرضاً للبيانات الإحصائية التي جمعت، وحُللت إحصائياً وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في تنمية مهارة كتابة الهمزة في التحصيل المباشر لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى إلى الأنموذج التعليمي المقترح موازنة مع البرنامج الاعتيادي وإلى جنس الطلبة؟**».

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل المباشر والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر

المجموعة	جنس الطلبة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	العدد الكلي	الوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
الضابطة	ذكور	٢٠	٧٤,٧٧	٤٥	٧٥,٢٠	٧,٦٥
	إناث	٢٥	٧٥,٤٥			
التجريبية	ذكور	١٨	٨٧,٢٧	٤٥	٨٩,٣٣	٣,٨٦
	إناث	٢٧	٩٠,٥٣			

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق بين الأوساط الحسابية لطلبة مجموعتي الدراسة حيث كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (٧٥,٠٢) والانحراف

المعياري (٧,٦٥) ، في حين كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية (٨٩,٣٣) والانحراف المعياري (٣,٨٦) .إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) وقد استخدم لذلك تحليل التباين، وهذا ما يوضحه الجدول (٥).

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي للأوساط الحسابية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر حسب الطريقة وجنس الطالب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البرنامج التعليمي	١٥٠٤,٢٦٩	١	١٥٠٤,٢٦٩	*١٤,٩٩٦	٠,٠٠٠
جنس الطلبة	٦٧,٩٤٤	١	٦٧,٩٤٤	٠,٦٧٧	٠,٤١٣
تفاعل البرنامج التعليمي مع جنس الطلبة	١٢,١٢٦	١	١٢,١٢٦	٠,١٢١	٠,٨٨٦
داخل المربعات (خطأ)	٨٢٢٦,٦٦	٨٦	١٠٠,٣١٠		
المجموع الكلي	١١٣٩٧,٢٣٣	٨٩	١٢٩,٥١٤		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) .

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ف) المحسوبة (١٤,٩٩٦) ، وأن مستوى دلالتها (٠,٠٠٠) ، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على اختبار التحصيل المباشر تعزى إلى طريقة التعليم ولصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام البرنامج التعليمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى إلى جنس الطلبة، أو إلى التفاعل بين طريقة التعليم وجنس الطلبة.وتتفق هذه النتائج مع دراسة (ملحس، ٢٠٠٧) .

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في تنمية مهارة كتابة الهمزة في التحصيل المؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية تعزى إلى الأنموذج التعليمي المقترح موازنة مع البرنامج الاعتيادي وإلى جنس الطلبة؟**».

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت الأوساط الحسابية والانحراف المعيارية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل المؤجل، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث على الاختبار التحصيلي المؤجل

المجموعة	جنس الطلبة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	العدد الكلي	الوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
الضابطة	ذكور	٢٠	٧١,٦٤	٤٥	٧٢,٤٢	٨,٨٦
	إناث	٢٥	٧٢,٨٧			
التجريبية	ذكور	١٨	٨٧,١٨	٤٥	٨٧,٨٠	٥,٦٠
	إناث	٢٧	٨٨,١٦			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق بين الأوساط الحسابية لطلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي المؤجل، حيث كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (٧٢,٤٢١) والانحراف المعياري (٨,٨٦) ، في حين كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية (٨٧,٨٠) ، والانحراف المعياري (٥,٦٠) . إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) وقد استخدم لذلك تحليل التباين، وهذا ما يوضحه الجدول (٧) .

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي للأوساط الحسابية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي المؤجل حسب الطريقة وجنس الطالب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البرنامج التعليمي	٣٥٤٩,٧٣٩	١	١٧٧٤,٨٦٩	*١٨,٩٥٥	٠,٠٠٠
جنس الطلبة	٢٤,٤٧٤	١	٢٤,٤٧٤	٠,٢٦١	٠,٦١١
تفاعل البرنامج التعليمي مع جنس الطلبة	٠,١٢٨	١	٠,١٢٨	٠,٠٠١	٠,٩٩٩
داخل المربعات (خطأ)	٨٠٥٢,٧٨٢	٨٦	٩٣,٦٣٧		
المجموع الكلي	٢٥٣٩,٩٧١	٨٩	٢٨,٥٣٩		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) .

يتبين من الجدول (٧) أن قيمة (ف) المحسوبة (١٨,٩٥٥) وأن مستوى دلالتها (٠,٠٠٠) ، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على اختبار التحصيل المؤجل تعزى إلى طريقة التعليم، ولصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام

البرنامج التعليمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى إلى جنس الطلبة، أو إلى التفاعل بين البرنامج التعليمي وجنس الطلبة.وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الحميدان وأبو حلو، ٢٠٠٥) ودراسة (ملحس، ٢٠٠٧) بينما تختلف مع دراسة (هجرس وزميله، ١٩٩٩) .

مناقشة النتائج:

سيقوم الباحث بمناقشة نتائج الإجابة عن سؤالي الدراسة، حيث أظهرت النتائج ما يأتي:

١. تفوق طلبة الأنموذج التعليمي المقترح على طلبة الطريقة الاعتيادية في التحصيل المباشر والمؤجل، ولم تظهر الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة المباشر أو المؤجل تعزى إلى جنس الطلبة أو إلى التفاعل بين البرنامج التعليمي وجنس الطلبة.

٢. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اتباع المعلم خطوات مدروسة في معالجة ضعف الطلبة في كتابة الهمزة، حيث كان لها أثر واضح وكبير في زيادة فعالية الطلبة في تمكنهم من كتابة الهمزة بشكل خالٍ من الأخطاء الإملائية، حيث حُدِّدت مجموعة من الأهداف في كل حصة تعليمية حُقِّقت بالتعاون مع الطلبة.

٣. ربما يعود السبب في زيادة تحصيل طلبة (المجموعة التجريبية) في الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل إلى توظيف ما جاء في البرنامج التعليمي من مواد إثرائية مصممة سلفاً لهذا البحث، حيث اُعتمدت مذكرات التحضير التي تخدم مثل هذه الدراسات، والتي تهدف لمعالجة ضعف الطلبة في كتابة الهمزة، وعدم تقديم القواعد الإملائية بشكل جاف تقليدي قائم على الشرح النظري من دون التطبيق الفعلي للقاعدة الإملائية.

٤. وقد يكون لاعتماد المعلمين المزج بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي الذي يزيد من مهارة الطلبة في كتابة الهمزة بمواقعها المختلفة أثر واضح، وهذا سينعكس أثره على أسلوب الطالب في أثناء الكتابة إذ إنه سيكتب جيداً، وبعبارة أخرى ستكون كتابتهم على الأرجح خالية من الأخطاء الإملائية إذا ما أتقنوا القواعد الإملائية.

٥. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يوفره الأنموذج التعليمي من شفافيات تعليمية إثرائية تجعل العرض أكثر حيوية وإثارة من استخدام الكلمات فقط، ومن خلال الشفافيات نستطيع أن نوضح كثيراً من الأشياء التي تعجز الكلمات عن توضيحها،

٦. ويمكن أن يعزى هذا التفوق إلى الأنموذج التعليمي، وذلك من خلال تقديم المحتوى المقرر لطلبة الصف السادس الأساسي عن طريق صياغة الخبرات والحقائق التي تعرض إليها الطلبة بأسلوب وظيفي بحيث يقلل أساليب العرض السردي والتلقين، وإضافة خبرات جديدة تتناسب والمستوى النمائي للطلبة، وزيادة حقائق ومصادر متنوعة تظهر الدور التربوي الجديد للمتعلم، وتعزيز القدرة على البحث والتعلم. وقد تضمن هذا البرنامج أنشطة وتدريبات، ملائمة لطبيعة المهارات التي يسعى الباحث إلى تنميتها، وإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم، مما ساعد على تنظيم الأفكار، وخلق الوعي لديهم بالمهارات التي يجب أن تبقى حاضرة في أذهانهم في أثناء الكتابة.

٧. وقد يعود تفوق الأنموذج التعليمي إلى أنه يتفق والتوجهات الحديثة التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية والتعلمية، فلم يعد الطالب متلقياً سلبياً للمعلومة، بل أصبح مشاركاً فاعلاً في الحصول على المعلومة من مصادرها المتنوعة، وفاعلاً في إنتاجها أيضاً، لذا فإن الفرصة في هذا البرنامج متاحة للطالب لكي يعبر عن قدراته وإبداعاته عن طريق مروره بخبرات عملية حقيقية دون قيد.

٨. وقد يعود السبب في ارتفاع المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية إلى التعلم الذي تلقته المجموعة التجريبية في الأنموذج التعليمي، سواء ما يتعلق بمستوى البرنامج في تعلم المهارات الكتابية أم على مستوى المضمون في إكساب الطلبة أفكاراً ومعاني وتصورات ومقترحات مبتكرة قدمها البرنامج التعليمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. قيام معلمي اللغة العربية باعتماد تطبيق الأنموذج التعليمي المقترح في هذه الدراسة في تنمية مهارات كتابة الهمزة بمواقعها المختلفة؛ لأنها من الأساليب الفعالة في رفع مستوى تحصيل الطلبة.

٢. التركيز على أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة في كل صف، ووضع الأساليب المناسبة لمعالجتها ومساعدة الطلبة على التخلص منها، والاهتمام برسم الطرائق الكفيلة بذلك.

٣. زيادة عدد الحصص المقررة لتعليم مهارة الإملاء في ظل هذا الفصل لفروع اللغة.

٤. عقد حلقات وورشات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لإكسابهم مهارات التخطيط لتصميم خطط علاجية وتنفيذها وتقويمها، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة لهم.

٥. أن يمزج معلمو اللغة العربية بين القواعد النظرية والجوانب التطبيقية أثناء تعليم الطلبة مهارات كتابة الهمزة بخاصة والقواعد الإملائية بعامة.

٦. الطلب من معلمي اللغة العربية إيلاء هذه المهارة القدر الأكبر من الاهتمام، وبخاصة كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة، وفقاً لقواعدها التي تحكمها حتى يدرك الطالب مدى أهمية الكتابة السليمة في موضوع اللغة العربية.

٧. إفراد كتاب لتعليم الإملاء، على أن يتضمن الكتاب نصوصاً قرائية تسير بالطالب نحو المهارة المراد تعلمها، وأن تكون القواعد الإملائية وظيفة للطالب.

المصادر المراجع:

١. بوبو، مسعود (١٩٨٤) . دراسات في اللغة، ط٣، صدر بإشراف لجنة إنجاز الكتب، مطبعة ابن حيان– دمشق.

٢. بيطار، عاصم (١٩٨٧) . النحو والصرف، ط١، صدر بإشراف لجنة إنجاز الكتب، جامعة دمشق.

٣. الحمداني، موفق (٢٠٠٤) . اللغة وعلم النفس. جامعة الموصل، مطابع دار الكتب، العراق.

٤. الحميدان، عمر فندي، وأبو حلو، ماجد حسين (٢٠٠٥) . أثر خطة علاجية في تنمية كتابة الهمزة الهمزة بمواقعها المختلفة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في لواء الرصيفة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، المجلد الثامن، العدد الخامس، ص ص ٣٠١– ٣٢٤.

٥. الخطيب، محمد (٢٠٠٤) . الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الجامعة في الأردن، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، عمان، المجلد السابع، العدد الأول، ص ص ١٩٨– ٢١١.

٦. الروسان، سليم (١٩٩٩) . اثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

٧. رضا، الشيخ أحمد (١٩٥٨) . متن اللغة، دار مكتبة الحياة– بيروت.

٨. سيبويه (١٩٧٥) . الكتاب: تح. عبد السلام هارون، ج٢– ٣– ٤، ط٦، مطابع دار القلم، القاهرة.

٩. شحاته، حسن (١٩٩٦) . تعليم الإملاء في الوطن العربي. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.

١٠. الشعلان، راشد (٢٠٠٨) . ضعف الطلبة في الإملاء إلى كثافة الطلبة في الفصول وغياب عناصر التشويق. استخرج بتاريخ ٨/ ٥/ ٢٠٠٩، من الموقع:

www. bmhh. med. sa/ b/ showtheread

١١. شواشرة، عاطف (٢٠٠٧) . مقابلة شخصية بتاريخ ٢٣/ ٤/ ٢٠٠٧.

١٢. صالح، جلال (١٩٧٩) . المرشد في كتابة الهمزات، الطائف: دار الزيدي للطباعة.

١٣. الصوص، سمير (٢٠٠٣) . أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا: عمان، الأردن.

١٤. ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف (٢٠٠١) . التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريخ.

١٥. العثمان، خالد (٢٠٠٦) . أثر تعليم الإملاء وتعلمه، وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.

١٦. عليان، أحمد، واللحام، دلال، وحسونة، ذيب، والقاسم، وجيه (٢٠٠٥) . مدى إتقان الطلبة في مديرية تربية عمان الثانية لمهارات اللغة العربية. رسالة المعلم، عدد (٣) ، مجلد (٣٦) ، أيلول، ٦٦– ٨٩.

١٧. معروف، نايف محمود (١٩٩١) . تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، ط٥، عمان: دار النفائس للطباعة والنشر.

١٨. المعلمون العرب (١٩٧٦) . تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، الخرطوم، دار البراءة للنشر والتوزيع.

١٩. الغلاييني، الشيخ مصطفى (١٩٨١) . جامع الدروس العربية ج٢، ط١٥، منشورات المكتبة العصرية– بيروت.

٢٠. الملاحي، آمنة ناصر عاصي (٢٠٠٤) . مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين بالعربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

٢١. ملحس، ميادة، (٢٠٠٧) . أثر برنامج علاجي في تحسين القدرة الإملائية للتميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، مجلة البحث الإجرائي، العدد (٣) ، ص ص ٣٤– ٦٥، الجامعة العربية المفتوحة، عمان – الأردن.

٢٢. منصور، علي (٢٠٠٣) . تصحيح الأخطاء الأملائية الشائعة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

٢٣. منديات منابر الثقافية، (٢٠٠٢) ، اقتباس.

http:// www. mnaabr. com/ vb/ showthread. php?t=1213

٢٤. نصر، حمدان (١٩٩٩) . آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، ط ١٥، عدد١، ص ٢٢٣– ٢٧٧.

٢٥. هديب، موسى حسن (٢٠٠٣) . موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٢٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) . الدليل الاسترشادي، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية.