

2011

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

ahmad rasheed soman
soman_ahmad@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b



Part of the Arts and Humanities Commons

Recommended Citation

soman, ahmad rasheed (2011) "أثر أنموذج تعليمي لكتابة الهمزة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن", *Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانيه)* - مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب (العلوم الانسانيه) Vol. 6 : Iss. 1 , Article 7.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol6/iss1/7

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Hebron University Research Journal-B (Humanities) - (العلوم الانسانيه) - مجلة جامعة الخليل للبحوث- ب (العلوم الانسانيه) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aar.edu.jo, marah@aar.edu.jo, u.murad@aar.edu.jo.



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

*د. أحمد إبراهيم صومان

الملخص:

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 (90) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس النظم الحديثة التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاص بمدينة عمان خلال العام الدراسي 2008 / 2009 (الفصل الدراسي الأول)، وقد وزّع أفراد عينة الدراسة عشوائياً في مجموعتين؛ الأولى تجريبية تكونت من (45) طالباً وطالبة تعلم أفرادها باستخدام الأنموذج التعليمي المقترح، والثانية ضابطة (45) طالباً وطالبة تعلم أفرادها بالبرنامج الاعتيادي. وقد استخدمت في هذه الدراسة أداتان: الأولى الأنموذج التعليمي المقترح، والثانية: اختبار التحصيل وتكون بصورته النهائية من (25) فقرة متنوعة، تم التحقق من صدقه وثباته إذ بلغ معدل ثباته باستخدام معادلة بيرسون (92,0).

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل، ولصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام الأنموذج التعليمي. ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 0.05$) تعزى إلى جنس الطلبة، أو إلى التفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوجهات والمقترحات، من أبرزها: 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 Jordanian curriculum.

A total of (90) Students of the 6 th 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 grader's achievement in Arabic due to teaching method, in favor of the STP, While it 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.

ويتعدى التواصل الكتابي المجتمع الواحد إلى المجتمعات الإنسانية المختلفة، عن طريق الترجمة (الحمداني، 2004: 55). 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 حُقِّ للكتابة أن تعد أهم قناة اتصال وصلت إليها الإنسانية (الصوص، 2003: 185). وفي الوقت نفسه تعد مجالاً مناسباً للفرد؛ ليصب أفكاره وخلجات نفسه، والترويج عنها في السياق 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

المقدمة:

إن الهدف الأساس لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء أكان هذا الاتصال شفويًا أم كتابيًا، وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف، والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن اللغة 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 وقارئاً جيداً.

وقد منحت الكتابة الإنسانية فرصة ثمينة للتواصل بين أفراد المجتمع في كثير من المجالات.

الذي يحدث بين الكلمات المتشابهة، ومنها ما يراد به بيان الأصول التعريفية لكثير من الألفاظ وهذا أشد الاتصال بالغرض السابق (شحاته، 1996: 77).

وبحسب كثير من المعلمين والمتعلمين في المدارس الحكومية والخاصة فإن درس الإملاء من الدروس المحدودة الفاعلية، وأنه ينحصر في حدود رسم الكلمة رسماً صحيحاً، بيد أن الأمر أبعد من هذه الغاية بكثير، إذ ثمة 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.

إن مشكلة الضعف الإملائي طالما أقلق المعلمين وأولياء الأمور، والمثقفين، وما أسباب هذا القلق إلا معرفتهم بأهمية الإملاء (منديات منابر الثقافية، 2002).

كما أن الضعف الإملائي عموماً قد يُفسر أنه 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 أطل الطالب النظر إلى الكلمات من خلال القراءة، وكلما تدرّب على الكتابة، كلما تم التخزين بصورة دقيقة اعتماداً على

وآخرون، 2001: 208).

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، 1999: 261).

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 القمرية، النون والتنوين وغيرها. والكتابة بصورة صحيحة، وكذلك قصورهم عن التعبير بتراكيب لغوية مناسبة (عليان وآخرون، 2005: 80). زيادة على ذلك ما جاء في تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن سنة (2006) 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

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 العملية التعليمية، 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 يعانیه 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 الآخر مثل: الألف الممدودة والمقصورة، وعدم وجود التأزر 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 والقراءة 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

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، 2007).

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 بالحرص 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 يحدثه 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 البعض، 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.

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 أثرٌ 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

- النموذج التعليمي: سلسلة من الإجراءات المنظمة التي يتبعها معلمو اللغة العربية لمعالجة الضعف الناشئ في مهارة الإملاء، وفيها يتم استخدام 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 في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث والذي تكون من (25) فقرة متنوعة، وقد تم التأكد من صدقه وثباته، وقد طُبّق بعد الانتهاء من الدراسة مباشرة.

وفي هذا الإطار تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر نموذج 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 ($a \leq 0.05$) 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 ($a \leq 0.05$) 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.

على جمودها بقدر ما هو دليل على نضوجها عند تقعيد أصولها.

وحيث إن الهمزة منضبطة بقواعد خاصة أطرت بأطر تمكن الطالب أو المتعلم من الكتابة الصحيحة للهمزة في مواقعها المختلفة، وبهذه النظرة أيضاً ننظر إلى الكتابة فهي ذات أصول منضبطة تمكنا 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:

1. 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.
2. من الأهداف التربوية ألا نثقل على الطلبة بكثرة القواعد، وإباحة الشذوذ والاستثناءات.
3. ألا نهدر قاعدة فهمها الطالب في مجال تعليمي.
4. 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

-التحصيل البعدي المؤجل: العلامة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث والذي تكون من (25) 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 يتم تدريسها 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:

-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 (2008 - 2009).

-اعتماد الدراسة على اختبار تحصيلي من إعداد الباحث تكون من (25) 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 تغييراً يذكر في أصولها، وهذا ليس دليلاً

واو أو ياء، والتي لم تُسهَّل لم يكتبوها على حرف، بل رسموها قطعة مُنفردة هكذا ((ء))، فالقياس في كتابة الهمزة أن تُكْتَبَ بالحرف الذي تُسهَّل إليه إذا خُففت في اللفظ، فأما الهمزة المبدوء بها الكلام، فإنها لا تكون إلا مُتحرّكة يُحقّق النطق بها، وهي تُرسم بأية حركة تحركت ألفاً لا غير، لأنها لا تُخفف رأساً من حيث كان التخفيف يُقربها من الساكن، والساكن لا يقع أولاً، فجعلت لذلك على صورة واحدة، واقتصر على الألف دون الواو أو الياء من حيث قاربت الهمزة في المخرج وفارقت أختيها في الخفة، وذلك نحو ((أتى)) وشبهه، وكذلك حكمها إن اتصل بها حرف دخيل زائد، نحو ((سأصرف)) 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، 1981: 146).

وأما إذا كانت الهمزة مبتدأً بها للوصل، ويلها همزة أو واو مبدلة كُتِب ما يليها واو أو إن كانت مضمومة، نحو ((أؤتمن فلان))، وياء إن كانت مكسورة، نحو ((أؤذن لي))، وإن كان النطق بها واواً بضم ما قبلها نحو ((ومنهم من يقول أؤذن لي)) تُكْتَب ياء على الهمزة في الابتداء بها كذلك، ويستثنى ((فاء فعل)) في نحو يُوَجَل، فإنها تُكْتَب واواً بعد الواو والفاء، كما في قولك: ((فاوَجَل واوَجَل))، يُكْتَب بإثبات ألف الوصل والواو بعدها، ولم يكتبوها على ابتداء الهمزة (الغلاييني، 1981: 210).

وأما إذا اجتمع ألفان، فتحذف إحداهما، وتحصل لدينا آئذُ المدة، وذلك في أي موضع من الكلمة ما خلا فعل الاثنتين، كما في ((قرأ))، وهذا الذي عليه المتأخرون، وهو الأجود عند ابن قتيبة، وذهب ثعلب ومن تبعه إلى أنه في التنثنية يُكْتَب أيضاً بألف واحدة مُسنداً إلى ألف الاثنتين، هذا وقد حذفوا

العربية أن يغني هذه المعضلة بحثاً وتطبيقاً ودراسة (المعلمون العرب، 1976: 77).

مواقع الخطأ في كتابة الهمزة

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

1. كتابة همزة الوصل همزة للقطع في الكلمات المبدوءة بها، والعكس أي كتابة همزة القطع همزة للوصل، مثل: إقطع، إقطع (فعل أمر).
2. عدم وضع همزة قطع في أول الأسماء والأفعال والحروف المبدوءة بها وحتى في شهادات الميلاد نجد أسماء مثل: إبراهيم وأحمد تخلو من همزة القطع.
3. كتابة همزة المد في أول الكلمات همزة قطع مثل: أسف، أسف.
4. الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة بين كونها مفردة أو على نبرة أو على واو، أو على ألف مثل: وضوءك، بئر، مؤدب، سأل.
5. الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة، مثل: الشاطيء، فتىء، جىء.
6. الخطأ في كتابة التنوين الذي يلحق الهمزة نوناً عادية مثل: جزاء، جزاءن (صالح، 1979: 367).

قواعد كتابة الهمزة

– في أول الكلمة:

إن الهمزة حرف ليس له في الخط صورة تخصه، إذ تقع على الألف والواو والياء، وعلى غير صورة، لأنها إذا سُهِّلت انقلبت إلى الحرف الذي كُتِبَت بصورته، لذلك نرى أنهم لم يُراعوا في كتابتها هجاءها إلا إذا ابتدئ بها، ونحن نعلم أنه لا بد من تحقيقها في الابتداء، وأما إذا توسطت أو كانت في موضع الوقف فلم يراعوه، بل راعوا ما تُسهَّل إليه في الحالتين، فكتبوها على ما تُسهَّل إليه من ألف أو

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 معروفةً بها كما يُعرف باسم جاز الحذف، لأن القياس عنده الإثبات، والحذف الاستعمال، فإذا عدي الاستعمال، (رجع إلى الأصل))، وحكى ابن جني عن متأخري الكتاب، أنهم لا يحذفون الألف مع الكنية تقدمت أم تأخرت، قال: ((وهو مردود عند العلماء على قياس مذهبهم)).

وأما إذا أدخلت همزة الاستفهام على همزة القطع، فإنها تُثبت مطلقاً على صورتها، ومنهم من يُغير تبعاً لحركتها، ونضيف هنا أنهم اختلفوا فيمن 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 حيث جواز حذفها بالاختيار عند الأخفش وابن مالك، أما عند سيبويه، فإن حذف همزة الاستفهام لأمن اللبس من ضرورات الشعر، ولو كانت قبل أم المتصلة، والمختار اضطراد حذفها قبل أم المتصلة.

وفي ختام هذه الفقرة، نذكر أنه قد شدَّ عن القياس في كتابة الهمزة المبدوء بها كلمات نحو ((هؤلاء، ابْنَوْمْ، لئن، لئلا، يومئذ، حينئذ... 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 (رضاً، 1958: 24-28).

- في وسط الكلمة:

إن الهمزة في وسط الكلمة تكون متوسطة حَقِيقَةً، كأن تكون بين حرفين من بنية الكلمة مثل سأل، أو

واحدةً لدى اجتماع الثلاث، مثل ((برأت))، ولم يحذفوا اثنتين لأن ذلك يُخلُّ بالكلمة، وقد نكر النحاة 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 استحسَن القلقشندي، والأصوب لدي رأي أحمد ابن يحيى، وهو أن المحذوف صورة الهمزة لا الألف من ((يا))، ودليل ذلك أنه إذا كانت الهمزة متصلة بيا كهمزة آدم امتنع الحذف، فكتبت يا آدم.

كما تحذف من أول الكلمة في الاستفهام في اسم أو فعل، وعند الهروي إذا أدخلت همزة الاستفهام على لام التعريف همزت الأولى ومُدت الثانية لا غير، وأشممت الفتحة بلا نبرة، كقولك: ((ألرجل قال ذلك؟))، وجمهور النحاة في ذلك على أن همزة ((أل التعريف)) تبدل ألفاً لينة في اللفظ يُستغنى عنها بالمدة، فتقول: ((ألرجل خير أم المرأة؟))، والذي ذهب إليه المغاربة أن تكتب بألفين، إحداهما ألف الوصل والأخرى همزة الاستفهام؛ وابن الحاجب يقول: ((ورسمت في المصحف بألف واحدة نحو: الذكرين، الآن))، ومثلها ((أيمن)) القسم.

كما تحذف الهمزة من البسمة ((بسم الله الرحمن الرحيم))، وابن مالك لا يُجيز حذفها في غيرها ك ((باسم ربك))، والفراء يُجيزه جوازاً، على أنه لا يجوز إلا مع الله، وقد أجازها الكسائي مطلقاً، وكلام الفراء أعقل.

كما تحذف بين الفاء والواو وفاء الفعل الهمزة، مثل قولك ((وأت، فأت))، لأن إثباتها جمع بين همزتين، وحذفها أيضاً في: ((ابن وابنة))، إذا وقع فيه ابن مفرداً صفة بين علمين غير موصول، ((ونقل أحمد بن يحيى عن أصحاب الكسائي: أنه متى كان منسوباً إلى اسم أبيه أو أمه، أو كنية أبيه

المتوسطة على حالها قبل شبه التوسط، فكتبوا ((قرأوا))، وأما إذا اجتمعت ثلاث واوات، فالذي اجتمعوا عليه، طرح واو الهمزة وكتابتها منفردة بين الواوين مثل ((موودة)).

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، يُسلم، يلام))، 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، أو أن تكون الياء للتصغير، أو أصليتين، أو ملحقتين بالأصل، ولا صورة لها في الجميع، نحو ((مقروءة، أفيئس، جَيْئَل، حوَّبة، 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 ((حوَّية، جَيْئَل))، وإذا كان ما قبلهما مضموماً أو مكسوراً لم تثبت، وذلك نحو ((مؤس، مِئْر))، 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

شبه متوسطة، كأن تكون منطرفة، وتلحقها علامات التأنيث أو التثنية أو الجمع أو النسبة أو الضمير أو ألف المنون المنسوب؛ مثل ((نشأة، فئة، جزءان، شيئان...))، وحكمها في الكتابة واحد. والقاعدة العامة لكتابة الهمزة المتوسطة، أن تكتب - إن كانت ساكنة - بحرف يُناسب حركة ما قبلها، مثل ((رأس، سؤال، 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 ((سألتهم)) وشبهه، وإن كانت كسرة رُسمت ياء نحو ((رئيس)) وشبهه، وإن كانت ضمة رُسمت واواً، نحو ((يذروكم)) 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)).

وسيبيويه يكتب المضمومة المكسور ما قبلها حين تكون شبه متوسطة بواو نحو ((يستهنئون)): وبعضهم يكتب المكسورة التي بعدها ياء بحركة ما قبلها، نحو ((رؤي))، وهو مذهب أبي حيان، وسيبيويه على ما ذكرنا سابقاً، والله أعلم. (سيبيويه، 1975).

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 ((راء 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

قبلها - حرف سلامة كان ذلك الساكن، أم حرف مد ولين- لم ترسم خطأ لذهابها من اللفظ إذا خففت، وذلك نحو ((الخبء، دفاء))، ويضيف ابن جنى بخصوص هذه الهمزة: ((واعلم أن الهمزة إذا كتبت ياءً في الطرف، فإنها ثابتة وليست كياء قاض وداع، تقول: هذا قارئ ومقرئ، وهو متلكي، وأنا مستبطي، ونظرت إلى منشيء، 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 ((يء))، وإن كان مضموماً فصورتها الواو نحو ((قروء))، وإن كان مكسوراً فصورتها الياء مطلقاً نحو ((عبي))، وقيل أيضاً: إذا كان مكسوراً أو مضموماً فعلى حسب حركتها نحو ((بقرئ))، وإذا كان شيء من ذلك منصوباً منوناً، فيكتب بألف واحدة هي بدل التنوين نحو ((عبا))، أو باثنتين: إحداهما صورة الهمزة، والأخرى بدل التنوين نحو ((عبا)). 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

المفتوحة إذا تبعها ألف رسمها إذا كانت ضميراً، ومدّها 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 ((نبأ))، 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 ((رداء)) على مذهب سيوييه، وحمزة أيضاً يقرؤها بالوقف عليها، وقد رواه ابن قتيبة في أدب الكاتب، إذ يقول: ((فالقياص أن تكتبه بألفين، لأن فيه ثلاث ألفات: الأولى، والهمزة، والثالثة، وهي التي تبدل من التنوين في الوقف، فتحذف واحدة، وتثبت اثنتين، والكتاب يكتبونه بألف واحدة، ويدعون القياص على مذهب حمزة في الوقف عليها)) (بيطار، 1987: 94-88).

- 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

بمدينة عمّان. وقد استخدمت الباحثة أدوات المقابلة والاختبارات التحصيلية، وتمّ التأكد من صدق 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 واغتنائهن بأساليب متنوعة ومشوقة، وتفعيل فكرة العيادة اللغوية في المدارس كوسيلة للتغلب على الكثير من المشاكل في اللغة العربية.

كما أجرى العثمان (2006) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تعليم الإملاء وتعلمه، وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعلم في الأردن، حيث صمم خطة إملائية تتألف من مائة كلمة على معظم المواقف الإملائية الشائعة على ثلاث مجموعات من طلبة الصف السابع الأساسي، والصف التاسع الأساسي، وقد أسفر تحليل النتائج على أن متوسط أخطاء مجموعة الصف السابع الأساسي (14.5) بانحراف معياري (11.85) وانخفض هذا المستوى ليصبح (7.26) لدى مجموعة طلبة الصف الثامن الأساسي بانحراف معياري (6.57) ثم انخفض قليلاً ليصبح (5.4) لدى مجموعة طلبة الصف التاسع الأساسي بانحراف معياري (0.6) وتدل هذه المجموعات التي تزداد تجانساً في هذا المجال مع التقدم في التعلم كما يتضح من الانحراف المعياري الذي يبلغ (11.58) لدى المجموعة الأولى وأصبح (6) لدى المجموعة الثالثة.

أجرى الحميدان وأبو حلو (2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر خطة علاجية في تنمية مهارات كتابة الهمزة بمواقعها المختلفة لدى طلاب الصف

كان ما قبلها مفتوحاً فبالألف، 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، 1984: 111-114).

ثانياً: الدراسات السابقة

فيما يأتي عرض للدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث المتعلقة بموضوع هذه الدراسة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

قام الشعلان (2008) بدراسة ميدانية هدفت إلى قياس مستوى التحصيل اللغوي لطلبة الصف السادس الابتدائي والأول المتوسط، وأوضحت الدراسة التي شملت عينة من (300) طالب في مدارس منطقة الرياض أن هنالك أخطاء إملائية للطلبة في الهمزة المتوسطة تصل نسبتها إلى (87% من الدراسة، بينما هناك أخطاء أخرى في الهمزة المتطرفة تصل نسبتها 86% وهمزة الوصل والقطع (74%) والألف المتطرفة (61%) والتاء المربوطة والمفتوحة (55%) والحروف التي تكتب ولا تنطق (54%).

أجرت ملحس (2007) 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 (12) طالبة في الصف الثاني الابتدائي من المدرسة الأهلية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لشؤون التعليم الخاص

برنامج تعليمي علاجي في تصحيح أخطاء إملائية شائعة لدى عينة تكونت من (80) 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 آخر الكلمة، والهمزة المتوسطة والتاء وهمزة القطع.

وأجرى أحمد دراسة (التي وردت في دراسة الخطيب 2004) 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 اختباراً 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 (52,15%) من مجموعة الدراسة على أقل من 35% من الدرجة النهائية و(1,43%) من المجموعة حصلوا على أقل من 65% من الدرجة النهائية، ولم يحصل أي طالب من مجموعة الدراسة على (65%) فأكثر من الدرجة النهائية. وأجرى هجرس وزميله (والتي وردت في دراسة الروسان 1999) 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 ضُمَّت (180) 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

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 (70) طالباً من طلبة مدرسة مصعب بن عمير الأساسية، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة لتوزيعهم على مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وتمت المعالجة في الدراسة على مدى شهرين، ثم أجري الاختبار البعدي، وتم معالجة النتائج إحصائياً حيث كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعلمت بواسطة 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 (2004) 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 (200) طالباً 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 (2003) حول أثر

منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة كونه يناسب طبيعة مشكلتها، فقد تم إعداد أداة الدراسة وتحكيمها 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 2008 - 2009، والبالغ عددهم (158885) طالباً وطالبة (وزارة التربية والتعليم، 2009 :350).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة (45) طالبة، 45 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 2008 - 2009. والجدول الآتي يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والطريقة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس وطريقة التدريس

المجموع	(ضابطة)	(تجريبية)	
45	20	25	ذكور
45	18	27	إناث
90	38	52	المجموع

عن إحصاء أنماط الأخطاء الإملائية الشائعة في مدينة البصرة

تعقيب على الدراسات السابقة

- اتفقت أغلب الدراسات على شيوع مشكلة الضعف الإملائي لدى طلبة المرحلة الدراسية المختلفة الأساسية والمتوسطة. كدراسة الشعلان، 2008؛ ملحس، 2007؛ الحميدان وأبو حلو، 2005؛ منصور، 2003؛ هجرس وزميله، 1999.

- كما أشارت الدراسات جميعها إلى أهمية الإملاء بوصفه مهارة مهمة من مهارات اللغة العربية، وإيلائها العناية الخاصة والتدريب والمران لإتقانها؛ لأنها أداة مهمة من أدوات إتقان اللغة كدراسة ملحس، 2007؛ العثمان، 2006؛ الحميدان وأبو حلو، 2005؛ الملاحي، 2002؛ هجرس وزميله، 1999.

- بعض الدراسات كان الهدف منها الكشف عن الأخطاء الإملائية الشائعة، لدى الطلبة، ومحاولة إيجاد برامج علاجية لمعالجة هذه الأخطاء، كدراسة ملحس، 2007؛ الحميدان وأبو حلو، 2005؛ منصور، 2003.

- 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.

أدوات الدراسة

استخدمت هذه الدراسة لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، الأدوات الآتية:

1. الاختبار التحصيلي.

2.. 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 قبل 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 (25) فقرة، وكان التقدير اللازم للزمن المخصص للإجابة (45) دقيقة حسب التعليمات والإرشادات، وفيما يأتي وصف عام لخطوات إعداد الاختبار التحصيلي:

– قام الباحث أولاً بعمل تحليل 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، وتم تحديد النسب في هذا الجدول بالاعتماد على تحليل المحتوى.

انظر الملحق (2).

– 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:

1. تناولت الفقرات من (1-10) سؤالاً تركيبياً

تطبيقياً يطلب فيه من الطالب كتابة الكلمات التي

تملى عليه من قبل المعلم في ضوء زمن محدد.

2. أما الفقرات من (15-11) فهو سؤال موضوعي

يطلب فيه من الطالب اختيار البديل الصحيح من

بين البدائل الواردة فتدرجت مستوياته من مهارة

المعرفة والتحليل والتقويم.

3. أما الفقرات من (25-16) فهي عبارة عن سؤال

تطبيقي يطلب فيه من الطالب أن يقوم باستخراج

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 (1).

صدق الاختبار

تحقق الباحث من صدق محتوى الاختبار المعد في

الدراسة بعرضه بصورته النهائية (قبل التطبيق)

على بعض المحكمين المتخصصين، في المناهج وطرائق

التدريس، وأستاذ مشارك في علم النفس التربوي،

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 (12-10)

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 وتقديم بعض الألفاظ،

وإعادة النظر في زمن الاختبار المخصص لهم.

ثبات الاختبار

وقد تحقق الباحث من ثبات الاختبار بحساب معامل

الثبات (معامل ارتباط بيرسون) لعلامات طلبة عينة

للبرنامج من حيث اشتماله على العناصر الأساسية للبرنامج التعليمي، وقد أبدوا بعض المقترحات مثل:

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

تصميم الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: وقد شمل الآتي:

1. البرنامج التعليمي وله مستويان:
أ- الأنموذج التعليمي المقترح لتنمية مهارة كتابة الهمزة.

ب- البرنامج الاعتيادي

2. 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 (1) يوضح ذلك، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي. استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة وبين الجدول (2) نتائج هذا التحليل

استطلاعية من خارج عينة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية وكانت تساوي (0.93) وهي قيمة عالية جداً، وقد صحح بمعادلة سبيرمان فكانت تساوي (0.92)، 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 (3).

كما اشتمل 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 (4).

صدق الأنموذج التعليمي

للتحقق من مدى ملاءمة الأنموذج التعليمي المقترح للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها، فقد عُرض على عدد من المحكمين المختصين 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، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم بما يتلاءم ومستوى طلبة الصف السادس الأساسي.

وقد وافق المحكمون على مناسبة الإطار العام

الجدول (2)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي

الانحراف المعياري الكلي	الوسط الحسابي الكلي	العدد الكلي	الوسط الحسابي	عدد الأفراد	جنس الطلبة	لمجموعة
4.04	7.72	38	8.32	20	ذكور	الضابطة
			7.28	18	إناث	
3.01	7.44	52	7.87	25	ذكور	التجريبية
			7.08	27	إناث	

يوضح من الجدول (2) أن الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (7.72) والانحراف المعياري (4.04) والوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (7.44) والانحراف المعياري (3.01).

الجدول (3)

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	669.544	1	669.544	8.979	0.155
جنس الطلبة	4.109	1	4.109	0.080	0.778
تفاعل البرنامج التعليمي مع جنس الطلبة	57.668	1	57.668	1.118	0.332
داخل المربعات (خطأ)	4436.396	86	51.586		
المجموع الكلي	5791.764	89	65.076		

يتضح من الجدول (3) أن قيمة (ف) المحسوبة (8.979) وأن مستوى دلالتها (0.155)، 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 (0.080) ومستوى دلالتها (0.778) وهي غير دالة عند مستوى (0.05 ≤ a) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة تعزى إلى جنس الطلبة على الاختبار القبلي.

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 (4) يوضح ذلك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (≤ 0.05 a) 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 تم حساب الأوساط الحسابية والانحراف المعيارية لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل المؤجل، والجدول (6) يوضح ذلك

الجدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر

الانحراف المعياري الكلي	الوسط الحسابي الكلي	العدد الكلي	الوسط الحسابي	عدد الأفراد	جنس الطلبة	المجموعة
7.65	75.20	45	74.77	20	ذكور	الضابطة
			75.45	25	إناث	
3.86	89.33	45	87.27	18	ذكور	التجريبية
			90.53	27	إناث	

يتبين من الجدول (4) وجود فروق بين الأوساط الحسابية لطلبة مجموعتي الدراسة حيث كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (75.02) والانحراف المعياري (7.65)، في حين كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية (89.33) والانحراف المعياري (3.86). إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائياً عند مستوى دلالة (≤ 0.05 a) وقد استخدم لذلك تحليل التباين، وهذا ما يوضحه الجدول (5).

الجدول (5)

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	1504.269	1	1504.269	14.996*	0.000
جنس الطلبة	67.944	1	67.944	0.677	0.413
تفاعل البرنامج التعليمي مع جنس الطلبة	12.126	1	12.126	0.121	0.886
داخل المربعات (خطأ)	8226.66	86	100.310		
المجموع الكلي	11397.233	89	129.514		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (4) أن قيمة (ف) المحسوبة (14.996)، وأن مستوى دلالتها (0.000)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار التحصيل المباشر تعزى إلى طريقة التعليم ولصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام البرنامج التعليمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى جنس الطلبة، أو إلى التفاعل بين طريقة التعليم وجنس الطلبة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (ملحس، 2007).

الجدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة الثلاث على الاختبار التحصيلي المؤجل

مجموعة	جنس الطلبة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	العدد الكلي	الوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي
الضابطة	ذكور	20	71.64	45	72.42	8.86
	إناث	25	72.87			
التجريبية	ذكور	18	87.18	45	87.80	5.60
	إناث	27	88.16			

يتضح من الجدول (6) وجود فروق بين الأوساط الحسابية لطلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي المؤجل، حيث كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (72.42) والانحراف المعياري (8.86)، في حين كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية (87.80)، والانحراف المعياري (5.60). إلا أن هذه الفروق تحتاج إلى اختبار دلالتها إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وقد استخدم لذلك تحليل التباين، وهذا ما يوضحه الجدول (7).

الجدول (7)

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	3549.739	1	1774.869	*18.955	0.000
جنس الطلبة	24.474	1	24.474	0.261	0.611
تفاعل البرنامج التعليمي مع جنس الطلبة	0.128	1	0.128	0.001	0.999
داخل المربعات (خطأ)	8052.782	86	93.637		
المجموع الكلي	2539.971	89	28.539		

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة .

يتبين من الجدول (7) أن قيمة (ف) المحسوبة (18.955) وأن مستوى دلالتها (0.000)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار التحصيل المؤجل تعزى إلى طريقة التعليم ولصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام البرنامج التعليمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى جنس الطلبة، أو إلى التفاعل بين البرنامج التعليمي وجنس الطلبة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الحميدان وأبو حلو، 2005) ودراسة (ملحس، 2007) بينما تختلف مع دراسة (هجرس وزميله، 1999) .

حصة تعليمية تم تحقيقها بالتعاون مع الطلبة.

ربما يعود السبب في زيادة تحصيل طلبة (المجموعة التجريبية) في الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، إلى توظيف لما جاء في البرنامج التعليمي من مواد إثرائية مصممة سلفاً لهذا البحث، حيث تم اعتماد 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 .

– وقد يكون لاعتماد المعلمين الممزج بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي الذي يزيد من مهارة الطلبة في كتابة الهمزة بمواقعها المختلفة أثر واضح،

مناقشة النتائج

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

– 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. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إتباع المعلم لخطوات مدروسة في معالجة ضعف الطلبة في كتابة الهمزة أثر واضح وكبير في زيادة فعالية الطلبة في تمكنهم من كتابة الهمزة بشكل خال من الأخطاء الإملائية، حيث تم تحديد مجموعة من الأهداف في كل

التجريبية في الأنموذج التعليمي، سواء ما يتعلق بمستوى البرنامج في تعلم المهارات الكتابية أم على مستوى المضمون في إكساب الطلبة أفكار ومعارف وتصورات ومقترحات مبتكرة قدمها البرنامج التعليمي

التوصيات والمقترحات

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:
1. 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.
 2. التركيز على أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة في كل صف، ووضع الأساليب المناسبة لمعالجتها ومساعدة الطلبة على التخلص منها، والاهتمام برسم الطرائق الكفيلة بذلك.
 3. زيادة عدد الحصص المقررة لتعليم مهارة الإملاء في ظل هذا الفصل لفروع اللغة.
 4. عقد حلقات وورشات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لإكسابهم مهارات التخطيط لتصميم خطط علاجية وتنفيذها وتقويمها، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة لهم.
 5. أن يمزج معلمو اللغة العربية بين القواعد النظرية والجوانب التطبيقية أثناء تعليم الطلبة مهارات كتابة الهمزة بخاصة والقواعد الإملائية بعامه.
 6. 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.
 7. أفراد كتاب لتعليم الإملاء، على أن يتضمن الكتاب نصوصاً قرائية تيسر بالطالب نحو المهارة المراد تعلمها، وأن تكون القواعد الإملائية وظيفية للطلاب.

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.

- 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، 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 السردية 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 الطلبة على تنظيم الأفكار، وخلق الوعي لديهم بالمهارات التي يجب أن تبقى حاضرة في أذهانهم في أثناء الكتابة.

- وقد يعود تفوق الأنموذج التعليمي إلى أنه يتفق والتوجيهات الحديثة التي تجعل الطالب محورياً 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 للطلاب لكي يعبر عن قدراته وإبداعاته عن طريق مروره بخبرات عملية حقيقة دون قيد.

- وقد يعود السبب في ارتفاع المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية إلى التعلم الذي تلقته المجموعة

بتاريخ 23/4/2007.

12. صالح، جلال (1979). المرشد في كتابة الهمزات، الطائف: دار الزبيدي للطباعة.
13. الصوص، سمير (2003). 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.
14. ظافر، محمد إسماعيل، والحمادي، يوسف (2001). التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريخ.
15. العثمان، خالد (2006). أثر تعليم الإملاء وتعلمه، وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.
16. عليان، أحمد، واللحم، دلال، وحسونة، نيب، والقاسم، وجيه (2005). مدى إتقان الطلبة في مديرية تربية عمان الثانية لمهارات اللغة العربية. رسالة المعلم، المجلد (3)، عدد (36)، أيلول، ص ص 66-89.
17. معروف، نايف محمود (1991). تعلم الإملاء وتعليمه في اللغة العربية، ط5، عمان: دار النفائس للطباعة والنشر.
18. المعلمون العرب (1976). تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، الخرطوم، دار البراءة للنشر والتوزيع.
19. الغلاييني، الشيخ مصطفى (1981). جامع الدروس العربية ج2، ط15، منشورات المكتبة العصرية- بيروت.
20. الملاحي، أمينة ناصر عاصي (2004). مدى امتلاك الطلبة غير الناطقين بالعربية لمهارات التعبير الكتابي في جامعة آل البيت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

قائمة المراجع

1. بوبو، مسعود (1984). دراسات في اللغة، ط3، صدر بإشراف لجنة إنجاز الكتب، مطبعة ابن حيان- دمشق.
2. بيطار، عاصم (1987). النحو والصرف، ط1، صدر بإشراف لجنة إنجاز الكتب، جامعة دمشق.
3. الحمداني، موفق (2004). اللغة وعلم النفس. جامعة الموصل، مطابع دار الكتب، العراق.
4. الحميدان، عمر فندي، وأبو حلو، ماجد حسين (2005). أثر خطة علاجية في تنمية كتابة الهمزة الهمزة بمواقعها المختلفة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في لواء الرصيفة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عمان، المجلد 8، العدد 5، ص ص 301-324.
5. الخطيب، محمد (2004). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الجامعة في الأردن، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، عمان، المجلد 7، العدد 1، ص ص 198-211.
6. الروسان، سليم (1999). اثر برنامج تعليمي علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
7. رضا، الشيخ أحمد (1958). متن اللغة، دار مكتبة الحياة- بيروت.
8. سيبويه (1975). الكتاب: تح. عبد السلام هارون، ج4-3-2، ط6، مطابع دار القلم، القاهرة.
9. شحاته، حسن (1996). تعليم الإملاء في الوطن العربي. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.
10. الشعلان، راشد (2008). ضعف الطلبة في الإملاء إلى كثافة الطلبة في الفصول وغياب عناصر التشويق. استخرج بتاريخ 2009/5/8، من الموقع :
www.bmhh.med.sa/b/showtheread.1
11. شواشرة، عاطف (2007). مقابلة شخصية

21. ملحس، ميادة، (2007). أثر برنامج علاجي في تحسين القدرة الإملائية للتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، مجلة البحث الإجرائي، العدد (3)، ص ص 65-34، الجامعة العربية المفتوحة، عمان - الأردن.

22. منصور، علي (2003). تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

23. منديات منابر الثقافية، (2002)، اقتباس .

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

25. نصر، حمدان (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، مجلد 15، عدد1، ص 277-223.

26. هديب، موسى حسن (2003). موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

27. وزارة التربية والتعليم (2009). الدليل الاسترشادي، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الملحق (1)

الاختبار التحصيلي المصمم لغايات تنمية مهارات طلبة الصف السادس في مدارس النظم الحديثة التابعة لمديرية التربية والتعليم والتعليم الخاص في كتابة الهمزة بمواقعها المختلفة

الاختبار المصمم لغايات فحص مهارة كتابة الهمزة

التاريخ: الزمن: 45 دقيقة

اسم الطالب: الشعبة: ()

ملاحظة: أجب عن الأسئلة الآتية جميعها بعد الاستماع إلى تعليمات الاختبار جيداً.

السؤال الأول: اكتب ما يملأ عليك من كلمات بشكل جيد وصحيح. (5 علامات)

- | | | |
|------------|------------|-------------|
| 1. جَاءَ | 4. رَأَى | 7. لَجَأَ |
| 2. سَأَلَ | 5. أَجَابَ | 8. أَبْطَأَ |
| 3. يَسَّسَ | 6. كَافَأَ | 9. هَنِيءَ |
| | | 10. وَأَدَّ |

السؤال الثاني (5 علامات)

يتألف هذا السؤال من خمس فقرات من نوع الاختيار من متعدد، يلي كل فقرة أربع إجابات واحدة فقط صحيحة، انقل رمز الفقرة الصحيحة: إلى نموذج الإجابة المرفق.

1. كتبت الهمزة في كلمة سئم على نبرة؛ لأن الهمزة:

- أ- مفتوحة وما قبلها ساكن
ب- مكسورة وما قبلها مفتوح
ج- مكسورة وما قبلها مكسور
د- مفتوحة وما قبلها مضموم

2. جاءت الهمزة منفردة (متطرفة) في كلمة عبء؛ لأن ما قبل الهمزة:

- أ- مفتوح
ب- ساكن
ج- مضموم
د- مكسور

3. إحدى الكلمات الآتية كتبت فيها الهمزة بصورة خاطئة:

- أ- شاطئ
ب- ناشئ
ج- هادئ
د- تباطئ

4. جميع الكلمات الآتية تبدأ بهمزة وصل باستثناء واحدة هي:

- أ- اسم
ب- امرأة
ج- ابنة
د- اعدام

5. كتبت الهمزة في كلمة سؤال على واو؛ لأن الهمزة:

- أ- مفتوحة وما قبلها مكسور
ب- ساكنة وما قبلها مضموم
ج- مفتوحة وما قبلها مضموم
د- مكسورة وما قبلها مضموم

السؤال الثالث (10 علامات)

اقرأ النص التالي ثم أجب عما يليه من أسئلة.

مدرستي هي بيتي الثاني، أتعلم فيها مع زملائي وأهلو مع أصدقائي في فنائها في أوقات الفراغ، ونحن نحافظ على أئانها وبنائها، وما فيها من حداثق، وساحات، فيها يعمل المعلمون على تنشئتنا تنشئة حسنة، كل يؤدي عمله بإخلاص كي يهيئونا لحياة هانئة، تعلمنا الابتعاد عن اللؤم والتشاؤم. إن المعلمين يؤثرون المشقة والتعب في سبيل أن نكون سعداء ونطلق الرجاء لهم بالأجر العظيم، ونسأل الله لهم التوفيق والسداد

أ- استخرج من النص مثلاً على: (6 علامات)

1. كلمة تبدأ بهمزة قطع.
2. كلمة كتبت فيها الهمزة على نبرة.
3. كلمة كتبت فيها الهمزة على واو.
4. كلمة تبدأ بهمزة وصل.
5. كلمة كتبت فيها الهمزة منفردة (متطرفة).
6. كلمة كتبت فيها الهمزة متوسطة على ألف.

ب- بين سبب كتابة الهمزة على الشكل الذي جاءت عليه في الكلمات المخطوط تحتها من النص السابق.
(4 علامات)

انتهت الأسئلة مع أطيب الأمنيات للجميع بالنجاح

ملحق (2)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي المطبق في هذه الدراسة مبني على مستويات بلوم المعرفية

المجموع 100%	التقويم 5%	التركيب 15%	التحليل 30%	التطبيق 30%	الفهم والاستيعاب 10%	المعرفة 10%	المجال العقلي الوزن النسبي
5		عدد الأسئلة : 2 س1 : فرع 4 فرع 8				عدد الأسئلة : 3 س1 : فرع 4 س3 : فرع 1 س3 : فرع 4	الهمزة في بداية الكلمة 20%
15		عدد الأسئلة : 6 س1 : الفروع 1، 2، 3، 5، 9، 10.	عدد الاسئلة : 6 س2: فرع 1 س1: فرع 5 س3: فرع 1 س3: فرع 2 س3: فرع 3 س3: فرع 4			عدد الأسئلة : 3 س3 : فرع 2 فرع 3 فرع 6	الهمزة المتوسطة 40%
5	عدد الاسئلة : 1 س1 فرع 3	عدد الاسئلة : 2 س1 : فرع 7، 6	عدد الأسئلة : 1 س2 : فرع 2			عدد الأسئلة : 1 س3 : فرع 5	الهمزة في آخر الكلمة 40%
25	1	10	7	-	-	7	المجموع

الملحق (3)

النموذج التعليمي

مذكرات التحضير الخاصة بموضوع كتابة الهمزة في مواقعها المختلفة وفق قواعدها المتعددة

النموذج التعليمي في مادة اللغة العربية - لطلبة الصف السادس

الموضوع: همزتا القطع والوصل الزمن المتوقع ضمن الخطة: حصتان

التقويم	الإجراءات والأساليب والوسائل	لأهداف الخاصة
متابعة المعلم لقراءة الكلمات بشكل سليم وصحيح • فرق بين همزة القطع وهمزة الوصل في الكلمات الآتية: • (أخذ - استقبل - أكرم - ابنة)	الأساليب والوسائل: السبورة والطباشير الملون، وجهاز عرض الشفافيات التعليمية وكتاب لتعليم الإملاء. يقوم المعلم بتدوين الأمثلة على السبورة مع التركيز على أن همزة القطع تكتب وتلفظ وتأتي على شكل عين صغيرة فوق الألف أما همزة الوصل فإنها تكتب ولا تلفظ وللكشف عنها نضع قبلها أحد حروف العطف	أن يفرق الطالب بين همزتي القطع والوصل من خلال ما يعرض له من أمثلة
عدد الحالات التي تأتي عليها همزة الوصل ومثّل عليها بمثال واحد من عندك . كيف يتم الكشف عن الهمزة فيما إذا كانت همزة قطع أم وصل ؟	يوجه المعلم طلابه إلى أن الكلمات التي تبدأ بهمزة في اللغة العربية جميعها همزة قطع باستثناء الحالات الآتية فهي تبدأ بهمزة وصل: 1.. اسم امرؤ امرأة ابن ابنة اثنان اثنتان 2.. ماضي الخماسي ومصدره وأمره : ارتقى - ارتقى - ارتقاء 3.. ماضي السداسي ومصدره وأمره : استقبل - استقبل - استقبال 4.. أمر الثلاثي : اكتب - اقرأ ادرس 5.. الكلمات المبدوءة بأل التعريف (الطالب الطقس السلام) .	أن يتعرف الطالب مواضع كتابة همزة الوصل : في الكلمات التالية: اسم ابن ابنة امرؤ امرأة اثنان اثنتان مصدر الفعل الخماسي مصدر الفعل السداسي ماضي الخماسي وأمره ماضي السداسي وأمره أمر الفعل الثلاثي (أل) التعريف
تصحیح أوراق العمل وتعزيز إجابات الطلبة الصحيحة	يقوم المعلم بتوزيع أوراق العمل على الطلبة ويطلب إليهم استخراج الكلمات المبدوءة بهمزتي القطع والوصل	أن يستخرج الطالب همزتي القطع والوصل من خلال ورقة العمل

الأنموذج التعليمي في مادة اللغة العربية – لطبة الصف السادس

الموضوع: الهمزة المتوسطة الزمن المتوقع ضمن الخطة : ثلاث حصص

الأهداف الخاصة	الأساليب والوسائل والإجراءات	التقويم
أن يستخلص الطالب الحروف التي تكتب عليها الهمزة المتوسطة	يعرض المعلم مجموعة من الكلمات التي تحوي همزة متوسطة تمهيداً لسؤال الطلبة عن الحروف التي ترسم فوقها الهمزة .	ما الحروف التي تأتي الهمزة المتوسطة عليها؟
أن يستخلص الطالب كيفية كتابة الهمزة المتوسطة وفق قواعدها المختلفة	بداية يلفت المعلم أنظار الطلبة إلى أن القاعدة العامة في رسم الهمزة المتوسطة أن انظر إلى حركتها وحركة ما قبلها وأكتبها على الحرف الذي يناسب أقوى الحركتين والحركات من حيث القوة هي – الكسرة الضمة الفتحة السكون وكل منها يناسبه حرف معين – ثم يعرض المعلم الأمثلة الواردة في الشفافة التعليمية رقم 3- ويتبع استراتيجية الحوار والمناقشة	-رتب الحركات من حيث القوة وبين الحرف الذي يناسب كلاً منها. -هات أمثلة من عندك على كلمات رسمت فيها الهمزة المتوسطة على ألف وواو ونبرة وعلى السطر -تصحیح الأعمال الكتابية
أن يستخرج الطالب الهمزة المتوسطة من خلال ورقة العمل رقم 2 بشكل صحيح	يقوم المعلم بتوزيع ورقة العمل على الطلبة ويكلفهم تنفيذ ما ورد في الهدف المطلوب	متابعة الطلبة وتصحيح أوراق العمل

الأنموذج التعليمي في مادة اللغة العربية – لطبة الصف السادس

الموضوع: الهمزة المتطرفة الزمن المتوقع ضمن الخطة : ثلاث حصص

الأهداف الخاصة	الإجراءات والأساليب والوسائل	التقويم
أن يستنتج الطالب أن الهمزة المتطرفة تكتب على الحرف الذي يناسب حركة ما قبلها	يستعين المعلم بالوسائل الواردة في الخطة رقم 1 ويمهد للحرص بمراجعة سريعة لأبرز قواعد رسم الهمزة التي تعلمها سابقاً ثم يلفت أنظارهم إلى أن القاعدة العامة في رسم الهمزة المتطرفة أن انظر إلى حركة الحرف الذي يسبقها ثم اكتبها على الحرف المناسب لذلك الحرف ثم يعرض المعلم الأمثلة مكتوبة عبر جهاز DATA SHOW الموصول بجهاز الحاسوب ويناقشهم بسبب كتابة الهمزة المتطرفة مع تذكير الطلبة بالقاعدة العامة لها	هات أمثلة من عندك على الحالات التالية : همزة متطرفة كتبت على ألف . همزة متطرفة كتبت على ياء . همزة متطرفة كتبت على واو .
أن يستخرج الطالب الهمزة المتطرفة من خلال ورقة العمل	يوزع المعلم ورقة العمل ويكلف الطلبة تنفيذ الهدف المطلوب	متابعة الطلبة وتصحيح الأعمال الكتابية تعزيز الطلبة حسب فروقاتهم الفردية
أن يحدد الطالب سبب رسم الهمزة المتطرفة على الشكل الذي جاءت عليه في الألفاظ التالية : خطأ ، لؤلؤ، ينشئ، دفء	يطلب المعلم من الطلبة بيان سبب مجيء الهمزة على الحروف التي كتبت عليها ويناقشهم بها ويدون الإجابة على السبورة ويعرض الحل عبر جهاز الحاسوب	بين سبب كتابة الهمزة المتطرفة في الألفاظ الآتية: خطأ ، لؤلؤ، ينشئ، دفء. تعزيز الطلبة وتصحيح الأخطاء أينما وردت

الملحق (4)

ورقة العمل الأولى

الهدف: أن يصنف الطالب الكلمات التي تبدأ بهمزة الوصل والكلمات التي تبدأ بهمزة القطع بشكل حسن .

اقرأ النص الآتي وصنّف الكلمات التي تبدأ بهمزة وصل في قائمة والكلمات التي تبدأ بهمزة قطع في قائمة أخرى .

.. أما أنا فلم يدهشني أن امرأ يولد برأسين، فقد رأيت من عجائب المخلوقات ما هو أدعى إلى العجب من ذلك . رأيت رجالاً يولدون برأس واحد، ولكن لهم وجهين اثنين ولسانين اثنين، رأيتهم يزحفون على أنوفهم يمرغونها بتراب الزلفى، فكل كبير حبيب لهم وكل نفوذ مولى عليهم حتى إذا صرفتهم هرعوا إلى الذي بالمديح يصوغونه لك والشتيمة يصبونها على خصمك، ثم يديرون الآخر إليه وأداروا لسانهم الثاني فيك.

• صنّف الكلمات الآتية إلى همزة قطع وهمزة وصل .

انتظر اقتتل أخذ أعدم أحضر امرأة

ورقة العمل الثانية

الهدف : أن يحسن الطالب كتابة الهمزة المتوسطة وفق قواعدها الصحيحة .

السؤال الأول : اقرأ النص الآتي، ثم استخراج منه الكلمات التي تتضمن همزة متوسطة . من عجائب ما يؤثر إبان فتح الأندلس أن شاباً إسبانياً اعتدى على آخر من أبناء العرب وقتله، ثم فرّ هارباً حتى انتهى إلى بستان فرأى أن يلجأ إليه، فدخله فوجد شيخاً جليلاً، وبعد ذلك علا الصياح بفناء البيت، ودخل نفر من الناس يحملون القتيل، فنظر الشيخ إليه فوجده ابنه، واعتقد أن الشاب الذي اختبأ لديه هو الذي قتله ثم قام ودخل على الفتى ونبأه بالأمر فهلح فؤاده ورأى الموت عيناً، ولكن الرجل؛ أخذ يهدئ روعه ثم قال له خذ مؤونة سفرك وارجل .

السؤال الثاني : هات مثلاً واحداً لكل قضية من القضايا الإملائية الآتية .

1. همزة متوسطة على ألف سبقت بحرف مفتوح .
2. همزة متوسطة على واو سبقت بحرف ساكن .
3. همزة متوسطة على نبرة .
4. همزة متوسطة مفتوحة سبقت بحرف ساكن

ورقة العمل الثالثة

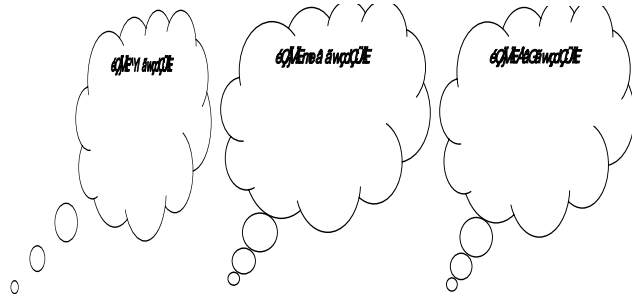
الهدف: أن يحسن الطالب كتابة الهمزة المتطرفة وفق قواعدها الصحيحة .

اقرأ النص التالي واستخرج منه ما يرد من أمثلة على الهمزة المتطرفة.
لا تلجأ إلى نفسك، ولا تسر وراء عواطفك أفيء إلى الحق وأضئ قلبك بنور الهداية، ولا تبطئ ولا تتلكأ عن العمل
بآراء النصحاء، والأمناء فمن لجأ إلى نفسه ردُّ عملة وساء فعله وتبوأ بالأسوأ، ومن استنار برأي العقلاء
واستضاء بضوء الحكماء يبوء بأهنا العواقب ويهنا بأفضل جزاء .

• اكتب القاعدة التي تلجأ إليها عند كتابة الهمزة المتطرفة مع مثالين من عندك .

المادة الإثرائية (1)

مواقع الهمزة في الكلمة



الهمزة في أول الكلمة (2)

مواضع الهمزة في أول الكلمة (همزة القطع وهمزة الوصل)

ملاحظة : جميع الألفاظ في اللغة العربية تأتي فيها الهمزة همزةً للقطع باستثناء المواضع الآتية :

1. همزة (ابن ، ابنة ، اسم ، امرؤ ، امرأة ، اثنان واثنان) .

2. مصدر الخماسي - ارتقاء ، احتفال ، اجتماع ، ابتهاج .

3. مصدر السداسي - استشفاء ، استقبال ، استفسار ، استدلال

4. ماضي الخماسي وأمره - اُنْتَبَهَ : اُنْتَبَهْ

5. ماضي السداسي وأمره - اِسْتَعَانَ : اِسْتَعِنْ .

6. أمر الثلاثي : اكتب ، اقرأ ، امض .

7. في الحروف - همزة (ال) في الأسماء .

الشفافة (3)

الهمزة في وسط الكلمة .

تأتي الهمزة في وسط الكلمة على الحروف التالية (أ ، ؤ ، ئ ، وعلى السطر منفردة) .
القاعدة الأساسية في كتابة الهمزة المتوسطة (انظر إلى حركة الهمزة وحركة ما قبلها وكتبتها على الحرف الذي يناسب أقوى الحركتين .

الحركات من حيث القوة والحروف التي تناسبها:

1.الكسرة وتناسبها الياء .

2.الضمة وتناسبها الواو .

3.الفتحة وتناسبها الألف .

4.السكون وتناسبها السطر.

مثال : سأل ---- سبب كتابة الهمزة على ألف لأنها مفتوحة وما قبلها مفتوح - والفتح يناسبه الألف .
سؤال ---- سبب كتابة الهمزة على واو لأن الهمزة مفتوحة و ما قبلها مضموم والضم أقوى من الفتح والضم يناسبه الواو

الشفافة (4)

الهمزة في آخر الكلمة

تأتي الهمزة في نهاية الكلمة على الحروف التالية (أ ، ؤ ، ئ، منفردة على السطر) .
القاعدة الأساسية في كتابة الهمزة المتطرفة (انظر إلى حركة ما قبل الهمزة وكتبتها على الحرف الذي يناسب ذلك الحرف) .

فإن جاء ما قبلها مفتوحاً ، اكتبها على الألف مثال : ملجأ .

وإن جاء ما قبلها مضموماً اكتبها على واو مثال : لؤلؤ .

وإن جاء ما قبلها مكسوراً اكتبها على نبرة مثال : شاطئ .

وإن جاء ما قبلها ساكناً اكتبها على السطر منفردة مثال : عبء