

أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

محمد بن عبدالعزيز بن سليمان النصار*

الملخص - سعت الدراسة إلى تعرف درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من كتابة الهمزة المتوسطة. وتعرف أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. ولمعرفة درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من كتابة الهمزة المتوسطة؛ بُي اختبار إملائي يجيب عنه طلاب الصف الثالث المتوسط تكوّن من ثنتين وخمسين كلمة لمجالات المتوسطة (الهمزة على نبرة، والهمزة على واو، والهمزة على ألف، والهمزة على سطر) وطبق الاختبار الإملائي على ست مدارس ثلاث حكومية وثلاث أهلية، كل مدرسة فصل واحد مكوّن من ثلاثين طالبًا. ولمعرفة أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؛ استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين تجريبية وضابطة في مدرستين حكومية وأهلية، وبنى برنامجًا إملائيًا يهدف إلى تقديم عدد من الأنشطة في كتابة الهمزة المتوسطة لطلاب الصف الثالث المتوسط بتطبيق القاعدة الإملائية المبنية على قوة حركة الهمزة، واختار مدرستين حكومية وأهلية في كلّ مدرسة مجموعة تجريبية عدد طلابها ثلاثون طالبًا تُقدّم عددا من الأنشطة الإملائية القائمة على قوة حركة الهمزة ومجموعة ضابطة عدد طلابها تسعة وعشرون طالبًا تُدرّس بطريقة تعدد الحالات حسب المتبع في الكتاب المدرسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف كبير في كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، كما أظهرت الدراسة وجود أثر للأنشطة الإملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. أوصى الباحث بضرورة تبني هذه القاعدة؛ كونها تختصر على الطلاب كثيراً من الإشكالات، وكذلك ضرورة تكثيف التدريبات والأنشطة الإملائية.

الكلمات المفتاحية: تعليم، طلاب، كتابة، الهمزة.

*جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية.

أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث

1. المقدمة

للغة وظائف متعددة، إلا أنّ من أبرزها وأهمّها كونها الوسيلة الأولى التي يتعلم الإنسان بها، ويعبّر بها عن أفكاره وحاجاته، ويعتمد عليها في عمليات الاتصال والتواصل المختلفة؛ لذا اتجهت المؤسسات التربوية المعنية بعمليات التعليم والتعلم إلى إكساب التلاميذ المهارات اللغوية الرئيسية، التي تسهم في جعلهم أشخاصاً فاعلين في المجتمع، قادرين على مواصلة التعلم واكتساب الخبرات بكل يسر.

ويتشكل النّظام اللغوي (Language System) من مجموعة من المستويات أو الأنظمة هي: النّظام الصوتي، والنّظام الصرفي، والنّظام النحوي، والنّظام البلاغي، والنّظام الدلالي، والنّظام الكتابي. وهذه الأنظمة تعمل مترابطة متآزرة في علاقات محكمة، مؤثرة في بعضها ومعتمدة على بعضها، وانفكاك أيّ نظام منها يُفقد اللغة قيمتها، ويُخل بالوظيفة الاجتماعية التي أُنيطت به [1].

ويعدّ النّظام الكتابي (Writing System) من أهم الأنظمة اللغوية، حيث يُعنى بالتواصل اللغوي الكتابي، الذي يُعدّ بدوره أرق وأصعب مهارات إنتاج اللغة؛ لطبيعته المعقدة، وتداخل جوانب متنوعة في إجادته والتمكن منه، مثل: الجوانب اللغوية، والنفسية، والاجتماعية، والاتصالية، والثقافية، أي أنّ الكتابة ليست عملية لغوية بحتة، وإنّما عمليات متداخلة [2].

وتمثل إشكالية الأنظمة الإملائية قدراً مشتركاً بين الشعوب، وقد حظي النّظام الإملائي العربي باهتمام المجامع اللغوية، والمؤسسات التعليمية، والهيئات العلمية المهتمة بالعربية وقضاياها، فضلاً عن المختصين من أهل العربية، والمهتمين بقواعد الإملاء، وما فتئت محاولات الباحثين منذ مطلع القرن الماضي تتوالى في تقديم الاقتراحات على اختلاف أشكالها (كتب، بحوث، مقالات، مقترحات)، فتنامى عدد الكتب المعاصرة التي وقفها أصحابها على قواعد الكتابة حتى أربت على مئة وخمسين كتاباً [3].

وقد أصبح النّظام الإملائي العربي محددًا ينبغي أن يراعيه المتعلمون عند الكتابة، كما ينبغي أن يتجه إليه اهتمام المعلمين عند تعليم الكتابة للمتعلمين، ويعد الخروج على ذلك النّظام انحرافاً، يؤدي إلى المزيد من الأخطاء، التي يكون تأثيرها سيئاً على المكتوب. والنّظام الإملائي العربي من أكثر الأنظمة الكتابية تشعباً وتعقيداً؛ ممّا أدّى إلى حيرة التلاميذ عند الكتابة، وشكّل عقبةً ليس من اليسير تجاوزها، فكلمة (سماء) عند وصلها بالضمير تكتب هكذا: (سماؤها مرفوعة، وسماءها منصوبة، وسمائها مجرورة).

وبالرغم ممّا يبذل من جهود على مستويات متعدّدة لتحسين الإملاء لدى التلاميذ إلا أنّ الضعف الإملائي لم يتوقف، فنلمسه على مستوى التعليم الابتدائي، فأكثر الأخطاء شيوعاً لدى التلاميذ هي المتعلقة بكتابة الهمزات، كما نجد هذا الضعف الإملائي أيضاً لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، وكذلك المرحلة الجامعية؛ بل لم

يسلم طلاب كليات اللغة العربية، وهم معلمو المستقبل من الضعف الإملائي.

وتعدّ الهمزة من أهم المباحث الإملائية في كتب الإملاء، فقد حظيت بنصيب كبير من اهتمام المختصين والخبراء بالكتابة الإملائية؛ لا سيما الهمزة المتوسطة، التي تُعدّ من أكبر المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية لتعدد حالاتها، فكتابتها تختلف باختلاف موقع الكلمة من الجملة، حتى وصلت حالات كتابتها إلى أكثر من عشرين حالة؛ ممّا أضعف الطلاب، وقلّل من تركيزهم في استيعاب هذا العدد من الحالات.

وحيث وجدت قاعدة إملائية تختصر هذه الحالات، تقوم على قوة حركة الهمزة بالنّظر إليها والنّظر إلى الحرف الذي يسبقها، وكتابة الهمزة على ما يناسب الحركة الأقوى، عليه رغب الباحث معرفة أثر برنامج إملائي قائم على قوة حركة الهمزة في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

2. مشكلة الدراسة

نادى كثير من مشرفي اللغة العربية في مدارس التعليم العام بضرورة اقتراح برامج علاجية للطلاب؛ لتحسين أدائهم الإملائي، حيث الضعف الملموس في كتابات التلاميذ. ومن خلال ملاحظة الباحث لعدد من كراسات التلاميذ في المرحلة المتوسطة وجد أنها تتضمن أخطاء متعدّدة، إضافةً إلى ما أشارت إليه عدد من الدراسات العلمية التي تناولت أداء التلاميذ الكتابي في المراحل الدراسية المختلفة. إذ تناولت دراسة البكر والهويهي [4] مستوى طلاب الثالث المتوسط في الإملاء، وأسفرت عن ضعف كبير في مستوى الطلاب في الإملاء، خصوصاً في كتابة الهمزات.

كما أشارت دراسة الشعلان [5] إلى أنّ أخطاء التلاميذ في الصفّ السادس والصفّ الأول المتوسط تصل إلى 87% في كتابة الهمزة المتوسطة. وفي كتابة الهمزة المتطرفة تصل إلى 86%. وأوضحت دراسة أحمد [6] أنّ أبرز الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة تتركز في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وأظهرت دراسة بركات [7] أنّ أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة. ونظراً لتعدد حالات كتابة الهمزة المتوسطة، حيث تصل إلى عشرين حالة، وهذه الحالات يمكن تلخيصها وتحديدها في قاعدة واحدة تُقدّم للطلاب، تعتمد على قوة حركة الهمزة عليه؛ رغب الباحث تعرف أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصفّ الثالث المتوسط وتحدد المشكلة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر الأنشطة الإملائية المقترحة في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصفّ الثالث المتوسط؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

محمد النصار

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

ترجع أهمية الكتابة في الحياة كونها وسيلة اتصال بين الفكر البشري، مهما اختلف الزمان والمكان، وذلك عن طريق المؤلفات وغيرها، كما أنها أداة اتصال الحاضر بالماضي، والقريب بالبعيد، ونقل المعرفة والثقافة عبر الزمان والمكان. فالكتابة طريق لوصول خبرات الأجيال والأُمم ببعضها، وأداة لحفظ التراث ونقله، وهي الأداة الرئيسة للتعلم بجميع أنواعه ومراحله. "فالكتابة أداء لغوي رمزي، يعطي دلالات متعددة تراعى فيه القواعد اللغوية المكتوبة، يعبر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلاً على وجهة نظره، وسبباً في حكم الناس عليه". [13] هذا التعريف يعطي مفهوماً أوسع وأشمل للكتابة. خلاف ما يذكره بعض التربويين مثل الشنطي [14]: "الكتابة تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق بقصد نقلها إلى الآخرين".

وينصرف مصطلح الإملاء إلى النظام الكتابي (Writing System) حيث يُعنى بضبط المكتوب بقواعد وقوانين متعارف عليها. "فالإملاء نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث، وتأؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية" [15].

وقد اصطلح على تسمية هذا النظام اللغوي الذي يهدف إلى إخراج المكتوب بصورة سليمة بالإملاء، وأصبحت مادة الإملاء تدرس في مراحل التعليم لا سيما الابتدائية والمتوسطة، وقد كانت تدرس في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بمقرر مستقل عن غيرها من فروع اللغة العربية، إلى أن عُيِّم المشروع الشامل للمناهج عام (1421)، حيث جُمعت فروع اللغة العربية في مقرر واحد بمسمى (لغتي الجميلة) في المرحلة الابتدائية، و(لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة، وقد أصبحت القواعد الإملائية تدرّس ضمن المحتوى اللغوي.

إضافةً إلى دور الإملاء في ضبط المكتوب، فإنها تسهم في تعويد التلاميذ الكتابة الصحيحة المنظمة والسريعة، وربط عملية الكتابة بالفهم والإفهام، وتوضيح الصلة الوثيقة بين النحو والإملاء، فكلاهما وسيلة لضبط اللغة، وكذلك الاستفادة من نص الإملاء في حسن التعبير الشفوي والكتابي.

والنظام الإملائي (Dictation System) مطلب رئيس من مطالب تعلم اللغة وإتقانها حيث إنّه شديد الصلة بمهارات اللغة حديثاً واستماعاً وقراءةً وكتابةً، فالرسم الإملائي الصحيح يتطلب نطقاً صحيحاً، كما أنّ الإملاء يتضمن تدريب التلاميذ وإكسابهم مهارات الاستماع، حيث يتطلب الانتباه لإدراك الأصوات وتركيب الكلمة ودلالاتها.

وقد عانى المعلمون والمربون والمختصون من الضعف الإملائي في اللغة العربية في مراحل التعليم العام، بل وفي التعليم الجامعي؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى صعوبة النظام الإملائي العربي، فصورة الحرف تختلف باختلاف موضعه من الكلمة، ووصل الحروف وفصلها، كما توجد حروف توصل بما قبلها ولا توصل بما بعدها، كما توجد

أ. أسئلة الدراسة

1. ما درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من كتابة الهمزة المتوسطة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المدرسة (حكومية، أهلية)؟

2. ما الأنشطة الإملائية المقترحة لتنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟

3. ما أثر الأنشطة الإملائية المقترحة في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المدرسة (حكومية، أهلية)؟

ب. أهداف الدراسة

1. تعرف درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من كتابة الهمزة المتوسطة.

2. بناء أنشطة إملائية مقترحة قائمة على قوة حركة الهمزة المتوسطة.

3. تعرف أثر الأنشطة الإملائية المقترحة في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

ج. أهمية الدراسة

تكمّن أهمية الدراسة في أهمية دراسة الأداء الكتابي لطلاب الصف الثالث المتوسط، وأهمية الإملاء ومنزلته بين فروع اللغة العربية، ومن المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تحسين أداء التلاميذ الكتابي.

د. حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على المهارات الإملائية، وتحديدًا الهمزة في وسط الكلمة، وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي 1435/34 هـ على طلاب الصف الثالث المتوسط الذكور في مدارس التعليم العام النهارية في مدينة الرياض الحكومية والأهلية.

هـ. مصطلحات الدراسة

الإملاء: (Dictation) الإملاء لغة هو الإلقاء، وهو مصدر من أملى يُملَى. وعند التربويين "القدرة على رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً، بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة" [8].

الهمزة: هي حرف شديد مجهور، يخرج من أول مخارج الحلق من آخر الحلق ممّا يلي الصدر. كما ذكر الفراهيدي [9]: "وأما الهمزة فمخرجها من أقصى الحلق مهتوتة مضغوطة، وأما المحدثون فيرون أنّ الهمزة صوت غير مجهور فهي عندهم مَهْمُوسَةٌ" وهذا ما أكدته التجارب المخبرية، وهو ما عليه العلماء الغربيون" [10]. وتكون الهمزة في أول الكلمة، وفي وسط الكلمة، وفي آخر الكلمة.

المهارة (Skill) المهارة كما عرفها ابن منظور [11]: "الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل، ويقال: مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة، أي صرت به حاذقاً". ويعرفها الباحث إجرائياً أنها أداء الطلاب الصحيح في كتابة الهمزة المتوسطة.

الكتابة (Writing) عرفها خاطر وآخرون [12]: "الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار الآخرين، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع". ويعرفها الباحث بقدرة الطالب على الرسم الصحيح للكلمات في ضوء ما درسه من قواعد إملائية ونحوية في المرحلة المتوسطة.

معلمو المستقبل، الذين يُعدّون لتعليم اللغة العربية، فقد حدد رشوان [19] الأخطاء الإملائية التي تشيع في كتابات شعبة تعليم اللغة العربية التعليم الابتدائي ببعض كليات التربية، والوقوف على أسبابها، ومقترحات علاجها. وهذا ما تؤكدته دراسة القرشي [20] التي كشفت عن وجود أخطاء إملائية في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى، وأنّ الطلاب يخطئون في كتابة الهمزة بأشكالها المختلفة.

وقد أدرك الباحثون والمختصون والقائمون على التعليم خطورة الضعف الإملائي؛ فقُدِّمت عديدٌ من البرامج والاستراتيجيات في محاولة للنهوض بالرسم الإملائي، فتناول أحمد [6] فاعلية استراتيجية مقترحة في علاج الأخطاء الإملائية بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية، انطلق البحث من كثرة الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي لدى التلاميذ في كافة المراحل الدراسية بعامة والمرحلة المتوسطة بخاصة؛ مما يستوجب التفكير في إيجاد الحلول لتلك المشكلة من خلال بناء استراتيجية علاجية، طُبِّقت على التلاميذ في المرحلة المتوسطة. كما نَقَدَ العيسوي [21] دراسة تهدف إلى تعرف أثر استخدام أسلوب القدر الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية، وعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة من تلميذات الصف الثامن بالحلقة الثانية، اختيرت من إحدى مدارس العين بمنطقة أبو ظبي التعليمية. ووصولاً لتحقيق هذا الهدف أعدّ الدارس مجموعةً من الأدوات تمثلت في تحديد اختبار لقياس مستوى الأداء، واختبار في الصحة الإملائية، ودليل معلم يوضح للمعلم الخطوات التي يتبعها عند تدريس حصص التعبير باستخدام الأسلوب المقترح. وقد أظهرت الدراسة فاعلية الأسلوب المقترح في تنمية مهارات الطلاقة المعنية، وكذا علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى عينة الدراسة.

كما تناولت دراسة الجوجو [22] تعرف أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، وهدفت إلى تحديد المهارات الإملائية التي ينبغي توافرها لتنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وبنيت الباحثة برنامجاً لتنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة، واستخدمت الباحثة المنهج البنائي التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الخامس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، وتألّفت عينة الدراسة من ثلاث وسبعين طالبة، وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقامت الباحثة بتطبيق برنامج مقترح للهمزة المتوسطة والمتطرفة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن البرنامج المقترح في الإملاء ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المنهج بالطريقة العادية في الاختبار الإملائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة نفذها عبدالسلام [23] هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الصحة الإملائية، وتحسين الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة قائمة بمهارات الصحة الإملائية، واختباراً لقياس مدى تمكن التلاميذ من مهارات الصحة الإملائية، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية

حروف تنطق ولا تكتب (لكن، ذلك، طه...)، وحروف تكتب ولا تنطق (أولئك هؤلاء...) كما أنّ العلاقة جد وثيقة بين النظام الكتابي والقراءة والمحادثة والاستماع. ففي دراسة Erdoğan [16] التي تناولت وعي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالنطق الصوتي للكلمات ومقدرتهم على الكتابة استخدمت الباحثة مقياس Erdoğan and Yangin [17] على عينة الدارسة، اختبروا بطريقة عشوائية، للتعرف على العلاقة بين وعيمهم بالنطق الصوتي للكلمات ومقدرتهم على الكتابة في بداية الفصل الدراسي، كذلك قامت الباحثة بتطبيق نفس المقياس لمعرفة قدرة الطلبة على الكتابة في منتصف ونهاية الفصل الدراسي الأول، ومنتصف الفصل الدراسي الثاني. توصلت الدراسة إلى وجود تحسن في مهارة وسرعة كتابة التلاميذ ممن كان لديهم إدراك بالنطق الصوتي للكلمات.

وقد جاءت الأخطاء في كتابة الهمزة في مقدمة الأخطاء الإملائية، كما في دراسة بركات [7] حيث هدفت إلى معرفة الأخطاء الإملائية لدى المرحلة الابتدائية إلى الصف الخامس الابتدائي، في ضوء متغيرات الجنس والصف والتحصيل، وأظهرت الدراسة أنّ أكثر الأخطاء شيوعاً لدى التلاميذ هي المتعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة، ثمّ الخلط بين التاء المفتوحة والمربوطة، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

ولم يقتصر الضعف الإملائي على تلاميذ المرحلة الابتدائية، بل استمر مع التلاميذ في المرحلة المتوسطة، ففي دراسة الشعلان [5] شملت ثلاثمائة طالب من طلاب المرحلة المتوسطة، أظهرت وجود أخطاء إملائية لدى الطلاب في الهمزة المتوسطة تصل نسبتها إلى 87% من عينة الدراسة، بينما هناك أخطاء في الهمزة المتطرفة تصل نسبتها إلى 86%، وهمزة الوصل وهمزة القطع تصل إلى 74%، وأشارت الدراسة إلى وجود ضعف كبير لدى الطلاب في الإملاء، وأرجعت الدراسة هذا الضعف إلى كثرة أعداد الطلاب في الصف الدراسي، وإلى أنّ الكتاب المدرسي لم يركز على الأمثلة المتعددة، وأنّ التقويم الذي يعتمد عليه المعلمون في تقويم أداء الطلاب الإملائي يتيح للطلاب الانتقال من مرحلة إلى أخرى حاملين معهم أخطاءهم. وهدفت دراسة البكر والوهبي [4] إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، وتوصلت إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طالبات الصف الثالث المتوسط، بلغت خمسين خطأ إملائيًا، وكان أكثر الأخطاء شيوعاً في كتابة الهمزات.

ولم يتوقف هذا الضعف عند طلاب التعليم العام، بل تجاوزه إلى طلاب المرحلة الجامعية، ففي دراسة حماد والغلبان [18] هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس في مقرر اللغة العربية، وتصنيف هذه الأخطاء وفق المهارات الإملائية، حيث اختبر مئة وستة وأربعون طالبًا، وأظهرت الدراسة إلى أنّ أكثر الأخطاء جاءت في كتابة الهمزة في أول الكلمة ووسطها ونهايتها، وقد أوصى الباحثان بضرورة إقرار وحدة مستقلة في مساق اللغة العربية تختص بكتابة الهمزة فقط.

وقد امتدت الأخطاء الإملائية لتصل دارسي اللغة العربية، وهم

1. إذا ضمت وضم ما قبلها مثل: فُؤوس، كُؤوس. 2. إذا ضمت وفتح ما قبلها مثل: يُّؤم، تُّؤم.
3. إذا ضمت وسكن ما قبلها مثل: مرؤوس، مسؤول. 4. إذا فتحت وضم ما قبلها مثل: فُؤاد.
5. إذا سكنت وضم ما قبلها مثل: مؤمن، يُؤذي، مُؤلم، يُؤمن.

ثالثاً: رسم الهمزة المتوسطة على ألف (أ)

1. إذا فتحت وفتح ما قبلها مثل: سأل، زار، اطمأن، وأد. 2. إذا فتحت وسكن ما قبلها مثل: مسألة، هيئة، فجأة، جزأين. 3. إذا سكنت وفتح ما قبلها مثل: رأس، فأس، فأر، كأس.

رابعاً: رسم الهمزة المتوسطة مفردة على سطر (ء)

1. إذا كانت مفتوحة قبلها ألف مثل: تساءل. 2. إذا كانت مفتوحة وقبلها واو مد مثل: مروءة.
3. إذا كانت مفتوحة بعد صحيح ساكن لا يتصل بما بعده وبعدها ألف تنوين أو ألف التثنية مثل: جزءاً، بدءاً. 4. إذا كانت مضمومة وقبلها واو ساكنة مثل: ضؤءها، نوءها.

وعند النظر إلى هذه الحالات نجد أنها تصل إلى عشرين حالة، تقدم للطلاب بصور مختلفة، ويمكن لهذه الحالات أن تختصر في القاعدة الآتية (الهمزة في وسط الكلمة يُنظر إلى حركتها وحركة ما قبلها، وتكتب على ما يناسب الحركة الأقوى).

3. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

لما كانت هذه الدراسة تسعى إلى تعرف أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، فإن الباحث طبق المنهج شبه التجريبي الذي يعرفه الحمداني وآخرون [28] أنه: "المنهج الذي يقوم على التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات، وذلك في ضوء ضبط كل العوامل المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة، ما عدا عاملاً يتحكم فيه الباحث ويغيره لغرض قياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة. والتجربة تعني الملاحظة المقننة والمضبوطة لغرض الاستخلاص وتنظيم البيانات على أساس أدوات محددة". وأتبع الباحث التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة، وبتطبيق اختبارين قبلي وبعدي كما في الجدول الآتي:

جدول 1

التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة

2خ	م	1خ	(ت)	(ع)
(اختبار بعدي)	(المتغير المستقل)	(اختبار قبلي)	(المجموعة التجريبية)	(اختيار عشوائي)
2خ	م	1خ	(ض)	(ع)
(اختبار بعدي)	(المتغير المستقل)	(اختبار قبلي)	(المجموعة الضابطة)	(اختيار عشوائي)

ب. عينة الدراسة
اشتملت عينة الدراسة على مئة وسبعة وسبعين طالباً تسعين طالباً في المدارس الحكومية، وسبعة وثمانين طالباً في المدارس الأهلية لمعرفة درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من مهارات كتابة الهمزة المتوسطة. وتكونت الدراسة التجريبية من مئة وثمانية عشر

ولأهميّة التقنية ودورها في عمليات التعليم والتعلم تناول مذكور [24] فاعلية استخدام الكمبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي المهني في التحصيل والاتجاه نحو المادة. تحددت مشكلة الدراسة في ضعف التلميذات الإملائي، ووجود اتجاه سلبي نحو مادة الإملاء، واتباع معلمي اللغة العربية الطرق التقليدية في علاج هذا الضعف، وعدم استخدام تقنيات التعليم الحديثة لمعالجة هذا الضعف، كما أنّ التلميذة التي تتأخر في الإملاء تعاني ضعفاً في بقية المواد الدراسية. ولم تسلم اللغات الأخرى من الضعف الكتابي ففي دراسة Ho, et. al [25] هدفت إلى معرفة الأخطاء الكتابية لدى الطلاب الجامعة في مقرر اللغة الإنجليزية، ومعرفة الصعوبات التي تواجههم عند كتابتهم للغة الإنجليزية. شملت الدراسة سبعة وثلاثين طالباً من جامعة شينكيو للتكنولوجيا. استخدم الباحثون المنهج النوعي، وخلصت الدراسة إلى أن السبب الرئيس لصعوبة كتابة اللغة الإنجليزية عند هؤلاء الطلاب هو ضعف المعرفة باللغة الإنجليزية. أما دراسة Wee et. al [26] فقد هدفت إلى معرفة الأخطاء الكتابية في شكل الفعل لتسعة وثلاثين طالباً مسجلين في برنامج الدبلوم بجامعة ماليزيا الحكومية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود أخطاء كتابية في الجانب النحوي لـ (350) كلمة تم استخراجها من كتابتهم، وأن هذه الأخطاء أثرت بشكل واضح على قراءة هؤلاء الطلاب وجودة كتابتهم.

وللهمزة المتوسطة حالات متعددة، فتارة تكتب على نبرة ولها ثمان حالات، وتارة تكتب على الواو ولها خمس حالات، وتارة تكتب على ألف ولها ثلاث حالات، وتارة تكتب على السطر ولها أربع حالات [27]:

أولاً: رسم الهمزة المتوسطة على نبرة (ئ)

1. إذا كسرت وكسر ما قبلها مثل: متكئين. 2. إذا كسرت وضم ما قبلها مثل: سُئِل.
3. إذا كسرت وفتح ما قبلها مثل: تطمئن زئير. 4. إذا كسرت وسكن ما قبلها مثل: أسئلة أفيدة.
5. إذا كسرت وسبقها ألف مثل: صائم، سائح. 6. إذا ضمت وكسر ما قبلها مثل: يستهزون.
7. إذا فتحت وكسر ما قبلها مثل: فئة، رثة. 8. إذا سكنت وكسر ما قبلها مثل: بئر، ذئب.

وقد أعدت هذه الأدوات وفق الخطوات الآتية:

أولاً: اختبار الإملاء (الاستطلاعي، والقبلي، والبعدي)

تسعى الدراسة من خلال هذا الاختبار إلى الوقوف على درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من مهارات كتابة الهمزة المتوسطة في حالاتها الأربع، الهمزة المتوسطة على نبرة، والهمزة على واو، والهمزة المتوسطة على ألف، والهمزة المتوسطة على سطر، وقد رُجِعَ في بناء الاختبار إلى كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، (كتب الإملاء والدراسات التربوية). وخرج الاختبار الإملائي في صورته الأولى في أربعة محاور، وبلغ عدد كلماته سبعا وستين كلمة، والجدول الآتي يوضح مجالات الاختبار في صورته الأولى:

جدول 2

الاختبار الإملائي الاستطلاعي بصورته الأولى

م	المجال	عدد العبارات
1	الهمزة المتوسطة على نبرة.	كلمة (16)
2	الهمزة المتوسطة على واو.	(17) كلمة
3	الهمزة المتوسطة على ألف.	(17) كلمة
4	الهمزة المتوسطة على سطر.	(17) كلمة
م	المجموع	(67) عبارة

وتُرك مجال للتعديل في الكلمات، ولإقتراح كلمات أخرى، ووفقاً لأراء المحكمين فقد أصبح العدد الكلي للكلمات (52) كلمة. وللتحقيق من ثبات الاختبار بالطرق الإحصائية فقد تمّ استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) في كلِّ مجال على حدة وللمجالات مجتمعة كما في الجدول الآتي:

جدول 3

معامل ثبات الاختبار الإملائي الاستطلاعي (ألفا كرونباخ)

م	المجال	عدد الكلمات	معامل الثبات
1	الهمزة المتوسطة على نبرة	(13) كلمة	0.86
2	الهمزة المتوسطة على واو.	(13) كلمة	0.84
3	الهمزة المتوسطة على ألف.	(13) كلمة	0.90
4	الهمزة المتوسطة على سطر	(13) كلمة	0.93
	المجموع	(52) عبارة	0.88

صفحة، الأولى صفحة الغلاف بعنوان: أنشطة إملائية لتنمية مهارات كتابة الهمزة لطلاب الصف الثالث المتوسط، والثانية أهداف الأنشطة، والصفحة الثالثة إلى التاسعة تضمّنت مجالات كتابة الهمزة المتوسطة. وبعد الانتهاء من بناء هذه الأنشطة عُرضت بصورتها الأولى على عدد من المحكمين المختصين في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها، لمعرفة قدرتها في تحقيق الأهداف التي بنيت من أجلها، ورُكِّز فقط على أن نكسب هذه الأنشطة طلاب الصف الثالث المتوسط مهارات كتابة الهمزة المتوسطة.

ثالثاً: متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: وهو المتغير الذي نختر تأثيره في المتغير التابع، والمتغير المستقل في هذه الدراسة يتمثل في الأنشطة الإملائية. المتغير التابع: وهو ما يحدثه المتغير المستقل من تأثير، وهو في هذه الدراسة تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة. أمّا المتغيرات الخارجية

دعم وتشجيع لتطبيق التجربة، ولوجود معلمين متعاونين وراغبين في تطبيق التجربة.

ج. أدوات الدراسة

بما أنّ هذه الدراسة تبحث في تعرف أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط فإنّ التوصل إلى نتائج هذه الدراسة تطلّب الأدوات الآتية (من إعداد الباحث):
أ. اختبار استطلاعي لمعرفة درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من مهارات كتابة الهمزة المتوسطة. ب. اختبار إملائي قبلي وبعدي. ج. أنشطة إملائية متنوعة قائمة على قوة حركة الهمزة.

وتأكد الباحث من صدق الاختبار (الاستطلاعي، القبلي، البعدي) وثباته قبل تطبيقه بصورته النهائية، وذلك من خلال التحقق من الصدق الظاهري لقائمة الكلمات الاختبارية، والتأكد من أنّها تقيس ما وضعت لقياسه، فعرضها بصورتها الأولى على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والخبراء في مجال اللغة العربية، وطلّب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى انتماء العبارة إلى المجال ومدى وضوحها،

يُتضح من الجدول رقم (3) أنّ نسبة الثبات لكل مجال جاءت بصورة عالية، وأنّ نسبة الثبات بوجه عام في جميع المجالات جاءت بنسبة قدرها 0.88 وهي نسبة ثبات مرتفعة، ومن ثمّ تأكد الباحث من ثبات وصدق قائمة الكلمات الاختبارية. وقد تضمّن الاختبار مقدمة توضّح الهدف من الاختبار، وتحتّ على التعاون في كتابة الكلمات في ورقة خارجية، وأمام كل كلمة فراغ مخصص لكتابة الدرجة، وقد نسق الباحث مع مدير المدرسة ومع معلمي المادة قبل دخول الاختبار.

ثانياً: الأنشطة الإملائية:

هدف البحث بشكل رئيس إلى تعرف أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط وقد استفاد الباحث في بناء هذه الأنشطة من عدد من كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وكتب الإملاء والدراسات العلمية التي تناولت الإملاء. وخرج البرنامج العلاجي في صورته الأولى في خمس وثلاثين

أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

محمد النصار

ووضَّحَ لهما الهدف من التجربة، وخطوات تقديم الأنشطة الإملائية. أولاً: إجراء القياس القبلي للمجموعتين في كتابة الهمزة المتوسطة بعد الاطمئنان إلى صدق الاختبار الإملائي وثباته، أُجْرِيَ القياس القبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في المدرستين الحكومية والأهلية، لتحديد مدى تجانسهما قبل بدء المعلمين في تنفيذ الأنشطة الإملائية، واتخذ الباحث في تطبيقه الخطوات الآتية: اختيار وقت موحد لتطبيق الاختبار الإملائي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، بحيث تكون الفرصة متكافئة للمجموعتين. وتقديم الكلمات بطريقة موحدة بين المجموعتين. وتذكير الطالب بأن ما يكتبه ليس اختباراً في المادة، ولا يترتب على كتابته درجات أو نجاح ورسوب.

وبعد إجراء الاختبار القبلي على المجموعتين، حُسِبَت دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة). ويتَّضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) ودلالاتها لمتوسطي درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي في مهارات كتابة الهمزة المتوسطة وتكافؤ المجموعات في اختبار كتابة الهمزة المتوسطة كما في الجدول الآتي:

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار كتابة الهمزة المتوسطة القبلي حسب متغيري المجموعة والمدرسة

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نوع المدرسة	المجموعة
29	11.579	19.72	أهلية	تجريبية
30	6.506	14.13	حكومية	
59	9.687	16.88	المجموع	
29	8.845	19.34	أهلية	ضابطة
30	7.361	15.53	حكومية	
59	8.280	17.41	المجموع	
58	10.214	19.53	أهلية	المجموع
60	6.924	14.83	حكومية	
118	8.976	17.14	المجموع	

بين هذه المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول الآتي:

يبين الجدول (4) وصفاً للمتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية باختلاف نوع المدرسة (حكومية، أهلية) والأعداد المستخدمة في كل منها، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً

جدول 5

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والمدرسة والتفاعل بينهما على اختبار تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.752	0.1	7.681	1	7.681	المجموعة
0.004	8.498	651.786	1	651.786	المدرسة
0.582	0.304	23.342	1	23.342	المدرسة × المجموعة
		76.695	114	8743.278	الخطأ
			117	9426.551	المجموع

التفاعل بين المدرسة والمجموعة، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والتفاعل بين المجموعة والمدرسة. ثانياً: تطبيق التجربة بعدما اتَّضح التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) نفذ الباحث برنامج الأنشطة الإملائية وفق الجدول الزمني الآتي:

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة. كما أظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) تعزى لأثر المدرسة، وجاءت الفروق لصالح المدارس الأهلية، وهذا يتضح من الجدول السابق رقم (5). كما أظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر

جدول 6

التسلسل الزمني لتنفيذ التجربة حسب الأسابيع الدراسية

م	خطوات التجربة	تاريخ التنفيذ
1	الهيئة لتنفيذ التجربة زيارة المدرسة، ومقابلة مديري المدرستين.	1435/6/9-6 هـ
2	إجراء الاختبار في المدارس الحكومية والأهلية لمعرفة درجة تمكن الطلاب من كتابة الهمزة.	1435/6/17-13
3	إجراء الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة في المدرسة الحكومية والأهلية.	1435/6/24-20 هـ
4	البدء في تنفيذ البرنامج من قبل معلمي اللغة العربية في المدرسة الحكومية والأهلية.	1435/6/24 هـ
5	الانتهاء من تنفيذ البرنامج.	1435/7/23 هـ
6	إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.	1435/7/27 هـ
7	إدخال البيانات وتحليلها.	1435/8/3 هـ

ثالثاً: إجراء القياس البعدي للمجموعتين
بعد انتهاء الفترة المحددة لتنفيذ البرنامج المتضمن الأنشطة الإملائية على التلاميذ أُجري القياس البعدي بتطبيق الاختبار الإملائي من قِبَل الباحث؛ لمعرفة أثر البرنامج في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة. 5. النتائج ومناقشتها
للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نصه: ما درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من كتابة الهمزة المتوسطة؟ وهل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المدرسة (حكومية، أهلية)؟ بنى الباحث اختباراً إملائياً يجيب عنه طلاب الصف الثالث المتوسط، واختيرت ست مدارس ثلاث حكومية وثلاث أهلية، كل مدرسة فصل واحد مكون من ثلاثين طالباً. وبعد إدخال البيانات بواسطة برنامج SPSS استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من كتابة الهمزة المتوسطة في جميع المجالات (الهمزة على نبرة، والهمزة على واو، والهمزة على ألف، والهمزة على سطر)، والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

جدول 7

درجة تمكن طلاب الصف الثالث المتوسط من كتابة الهمزة

الدرجة الكلية	المدرسة		النسبة %
	أهلية (87 طالباً)	حكومية (90 طالباً)	
ضعيف جداً	72	82	87%
ضعيف	4	0	2.26%
مقبول	10	0	5.65%
جيد	1	3	2.26%
جيد جداً	0	5	2.83%
المجموع	87	90	100%

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المدرسة في جميع المجالات (الهمزة على نبرة، والهمزة على واو، والهمزة على ألف، والهمزة على سطر). ومن المفترض أن تكون المدارس الأهلية أفضل حالاً من المدارس الحكومية، حيث التجهيزات الأفضل وأعداد الطلاب الأقل، إلا أن هذا لم يحدث، وقد يرجع عدم وجود هذه الفروق لكون المحتوى الإملائي موحد في التعليم الحكومي والأهلي، كما أن المدارس الأهلية المتوسطة، غالباً، يُدرّس فيها معلمون خبزتهم التدريسية قليلة، ومستواهم الإملائي ضعيف، ومن ثمّ امتدت الأخطاء الإملائية لطلابهم.
وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نصّه: ما أثر الأنشطة الإملائية المقترحة لتنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المدرسة (حكومية، أهلية)؟ استخرج الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة الصف الثالث المتوسط في الاختبار البعدي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ونوع المدرسة (حكومية، أهلية)، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول 8. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء طلبة الصف الثالث المتوسط على اختبار تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة (البعدي) تبعاً لمتغير المجموعة ونوع المدرسة

المجال	المدرسة	تجريبية		ضابطة		المجموع	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الهمزة أهلية	29	9.76	2.214	6.83	2.361	6.76	2.708
على حكومية	30	9.27	1.507	6.4	2.787	6.47	2.65
نبرة المجموع	59	9.51	1.888	6.61	2.573	6.61	2.677
الهمزة أهلية	29	9.62	1.898	6.41	2.044	6.49	2.537
على حكومية	30	9.37	1.732	5.83	2.73	5.78	2.883
المجموع	59	9.49	1.804	6.12	2.415	6.13	2.715
الهمزة أهلية	29	9.17	1.91	6.31	2.254	6.45	2.524
على حكومية	30	9.2	1.883	5.9	2.746	5.77	2.867
المجموع	59	9.19	1.88	6.1	2.503	6.11	2.694
الهمزة أهلية	29	9.45	1.824	5.59	2.307	5.7	2.836
على حكومية	30	8.5	1.456	5.33	2.218	5.23	2.452
المجموع	59	8.97	1.702	5.46	2.246	5.47	2.653
الدرجة أهلية	29	38	6.514	25.14	8.408	25.15	9.882
الكلية حكومية	30	36.33	5.3	23.47	9.489	23.46	10.008
المجموع	59	37.15	5.936	24.29	8.937	24.3	9.939

يبين الجدول (8) أنّ هناك تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة الصف الثالث المتوسط على اختبار تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ونوع المدرسة (حكومية، أهلية). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استُخدم تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد للمهارات الفرعية، وتحليل التباين الثنائي المصاحب للدرجة الكلية والجدولان (9) (10) يوضحان ذلك:

جدول 9

تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد لأثر البرنامج العلاجي ونوع المدرسة والتفاعل بينهما على المهارات الفرعية لاختبار تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الهمزة على نبرة القبلي (المصاحب)	الهمزة على نبرة بعدي	1.641	1	1.641	0.311	0.578
	الهمزة على الواو بعدي	0.135	1	0.135	0.029	0.866
	الهمزة على الألف بعدي	6.949	1	6.949	1.391	0.241
	الهمزة على السطر بعدي	4.741	1	4.741	1.194	0.277
الهمزة على الواو القبلي (المصاحب)	الهمزة على نبرة بعدي	2.899	1	2.899	0.549	0.46
	الهمزة على الواو بعدي	2.766	1	2.766	0.589	0.444
	الهمزة على الألف بعدي	13.986	1	13.986	2.799	0.097
	الهمزة على السطر بعدي	8.374	1	8.374	2.109	0.149
الهمزة على الألف القبلي (المصاحب)	الهمزة على نبرة بعدي	1.096	1	1.096	0.208	0.65
	الهمزة على الواو بعدي	3.332	1	3.332	0.71	0.401
	الهمزة على الألف بعدي	4.647	1	4.647	0.93	0.337
	الهمزة على السطر بعدي	0.598	1	0.598	0.151	0.699
الهمزة على السطر القبلي (المصاحب)	الهمزة على نبرة بعدي	0.55	1	0.55	0.104	0.748
	الهمزة على الواو بعدي	1.094	1	1.094	0.233	0.63
	الهمزة على الألف بعدي	0.433	1	0.433	0.087	0.769
	الهمزة على السطر بعدي	0.236	1	0.236	0.059	0.808
الطريقة هوتلنج = ح	الهمزة على نبرة بعدي	240.063	1	240.063	45.492	0.0001
	الهمزة على الواو بعدي	321.991	1	321.991	68.597	0.0001
	الهمزة على الألف بعدي	270.985	1	270.985	54.241	0.0001

0.0001	88.65	351.958	1	351.958	الهمزة على السطر بعدي	
0.481	0.501	2.642	1	2.642	الهمزة على نبرة بعدي	المدرسة
0.216	1.548	7.268	1	7.268	الهمزة على الواو بعدي	هوتلنج =
0.36	0.845	4.222	1	4.222	الهمزة على الألف بعدي	=ح
0.064	3.513	13.946	1	13.946	الهمزة على السطر بعدي	
0.919	0.01	0.055	1	0.055	الهمزة على نبرة بعدي	الطريقة × المدرسة
0.683	0.167	0.786	1	0.786	الهمزة على الواو بعدي	ويلكس =
0.51	0.437	2.181	1	2.181	الهمزة على الألف بعدي	=ح
0.458	0.556	2.206	1	2.206	الهمزة على السطر بعدي	
		5.277	110	580.472	الهمزة على نبرة بعدي	الخطأ
		4.694	110	516.334	الهمزة على الواو بعدي	
		4.996	110	549.554	الهمزة على الألف بعدي	
		3.97	110	436.723	الهمزة على السطر بعدي	
			117	838.585	الهمزة على نبرة بعدي	الكلية
			117	862.517	الهمزة على الواو بعدي	
			117	849.051	الهمزة على الألف بعدي	
			117	823.703	الهمزة على السطر بعدي	

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.0001 تعزى لأثر الأنشطة الإملائية المقترح (الطريقة) لتنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في جميع المستويات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المدرسة في جميع المستويات، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين أثر الأنشطة الإملائية المقترحة والمدرسة في جميع المستويات.

جدول 10

تحليل التباين الثنائي المصاحب لأثر البرنامج العلاجي ونوع المدرسة والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية لاختبار تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)
الاختبار القبلي (المصاحب)	0.167	1	0.167	0.003	0.957
المجموعة	4874.64	1	4874.637	83.543	0.0001
المدرسة	78.34	1	78.34	1.343	0.249
المجموعة × المدرسة	0.00005	0.00005	0.00007399	0.001	0.999
الخطأ	6593.42	113	58.349		
الكلية المعدل	11557.8	117			

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.0001 تعزى لأثر الأنشطة الإملائية المقترحة لتنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، حيث بلغت قيمة ف 83.543، وبدلالة إحصائية أقل من مستوى 0.0001، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (37.01) ومتوسط المجموعة الضابطة (25.15)، كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المدرسة، حيث بلغت قيمة ف 1.343، وبدلالة إحصائية 0.249، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والمدرسة، حيث بلغت قيمة ف 0.001، وبدلالة إحصائية 0.999.

6. التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بضرورة تعديل عرض القواعد الإملائية في كتابة الهمزة المتوسطة، بحيث تركز على قاعدة واحدة فقط، وتكثيف التدريبات المقدمة للطلاب في ضوء هذه القاعدة

المراجع

أ. المراجع العربية

- [1] فريجات، مريم جبر؛ وبني دياب، مصطفى عوض. (1999). اللغة العربية: دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية. دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن: إربد.
- [2] العقيلي، عبدالمحسن سالم. (2012). مهارات الكتابة واستراتيجياتها رؤية معاصرة. إدارة النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض.

أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

- [3] عواد، فردوس إسماعيل. (2012). الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها. مجلة دراسات تربوية، العراق، 17(5)، ص 217-250.
- [4] البكر، فهد بن عبدالكريم؛ والوهيبي، منيرة عبدالرحمن. (1429). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط تشخيصها وعلاجها. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) الرياض، 8، ص ص 111-70.
- [5] الشعلان، راشد محمد. (1420). الأخطاء الإملائية الشائعة. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، قسم اللغة العربية.
- [6] أحمد، صلاح عبد السمیع محمد. (1433). فاعلية استراتيجیة مقترحة في علاج الأخطاء الإملائية بالتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، السعودية، 2(3)، ص ص 91-174.
- [7] بركات، زياد أمين. (2008). دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين جامعة القدس المفتوحة. مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، (36) ملحق، ص ص 1-16.
- [8] اللقاني، أحمد حسين؛ والجمال، علي أحمد. (1999). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. ط2، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
- [9] الفراهيدي، الخليل أحمد. (2005). كتاب العين. ط2، دار إحياء التراث العربي، لبنان.
- [10] حمدان، أكرم علي. (2009). الهمزة بين القراءة والنحاة. مجلة البحوث والدراسات القرآنية، السعودية، 8(4)، ص ص 169-206.
- [11] ابن منظور، جمال الدين مكرم. (2003). لسان العرب. دار صادر، بيروت.
- [12] خاطر، محمود؛ وآخرون. (1981). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة. ط2، دار المعرفة، القاهرة.
- [13] عليان، أحمد فؤاد. (1421). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها. دار المسلم، الرياض.
- [14] الشنطي، محمد صالح. (1412). فن التحرير العربي: ضوابطه وأنماطه. ط2، دار عالم الكتب، الرياض.
- [15] شحاته، حسن. (1999). تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره. ط4. الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- [18] حماد، شريف علي؛ والغلبان، سليمان إبراهيم. (2008). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية (1). مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 14 (10)، ص ص 145-168.
- [19] رشوان، أحمد محمد علي. (1992). الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلاب شعبة التعليم الابتدائي ببعض كليات التربية، وأسبابها ومقترحات علاجها: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. (1)8، ص ص 57-81.
- [20] القرشي، مرزوق إبراهيم. (1431). الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى. السعودية، ص ص 122-153.
- [21] العيسوي، جمال مصطفى. (2005). فاعلية استخدام أسلوب القدر الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 22، ص ص 97-117.
- [22] الجوجو، ألفت محمد. (2004). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- [23] عبدالسلام، ولاء السيد محمد. (2011). برنامج مقترح لتنمية مهارات الصحة الإملائية وأثره في تحسين الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة بور سعيد.
- [24] مذكور، رانيا رفعت محمود. (2008). فاعلية استخدام الكمبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني في التحصيل والاتجاه نحو المادة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم تكنولوجيا التعليم، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- [27] طخيس، سعد محمد. (1426). المذكر في الإملاء. دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض.
- [28] الحمداني، موفق؛ والجادري، عدنان؛ وبني هاني، عبد الرزاق؛ وقنديلي، عامر؛ وأبوزينة، فريد. (2006). مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ب. المراجع الأجنبية

- [16] Erdoğan, Ozge. (2011). Relationship between the Phonological Awareness Skills and Writing Skills of the First Year Students at Primary School. Educational Sciences: Theory & Practice, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti, Turkey, 11(3), 1506-1510.
- [17] Yangın, B., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2008). Fonolojik farkındalık ölçeği I. Retrieved, 21, 2013.
- [25] Ho, Hui Chung; and Liao, Su Lien; and Nakasone, Ryoji. (2013). An Analysis of Errors in College Students' English Writing. International Journal of Kansei Information. 1, Vol. 4, pp1-8.
- [26] Wee, Roselind; and Sim, Jacqueline; and Jusoff, Kamaruzaman. (2010). Verb-form errors in EAP writing. Educational Research and Review, 1, Vol. 5, pp. 16-023.

EFFECT OF A DICTATION PROGRAM ON ENHANCING THE MIDDLE HAMZA WRITING SKILLS OF THE THIRD-GRADE INTERMEDIATE STUDENTS

MOHAMAD A. ALNASSAR

Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

ABSTRACT_ *The study aimed to identify the degree of the third-grade intermediate students' ability to write the middle Hamza consonant, and to explore the effect of a dictation program based on the strength of the movement of Hamza consonant, on enhancing the middle Hamza writing skills of the third-grade intermediate students. To find out the degree of the third-grade intermediate students' ability to write the middle Hamza consonant, a dictation test was built to be answered by the third-grade intermediate students. The test consisted of fifty two words for the domains of: (Hamza on accent, and Hamza on the letter (Waw), Hamzah on the letter (Alf), and Hamza on-line). The test was conducted in three public schools and three private schools, with a thirty-student class out of each school. In order to explore the effect of the dictation program based on the strength of the movement of Hamza letter on enhancing the middle Hamza writing skills, the researcher used the quasi-experimental method with control and experimental groups within two public and private schools. The researcher has built a dictation program aimed at teaching the writing of the middle Hamza for the students of the third grade intermediate level by applying the dictation rule based on "Hamza" movement strength. The researcher has choosing two public and private schools, with a thirty-student experimental group to be taught using the dictation program based on the strength of the movement of Hamza letter, and a twenty-student control group to be taught using the multiplicity of cases method which is followed by the school textbook. The study's results showed significant weakness in the writing of middle Hamzah of the third-grade intermediate students. Furthermore, the study indicated that there is an impact of the therapeutic dictation program based on the strength of Hamza movement. The researcher recommended the necessity for the adoption of this rule, since it shortens a lot of the problems for the students, as well as the need to intensify training and dictation activities*

KEYWORDS: *Teaching, students, writing, Hamza.*