حولية كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

العدد الثاني عشر

١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م

الإملاء تعليمه وتعلمه
وعلاقة الأخطاء فيه بمستوى التعليم

الدكتور جابر عبدالحميد جابر
أستاذ علم النفس التعليمي
ووكيل الجامعة

مقدمة :

قواعد الإملاء نظام لغوي معين ، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها ، وتلك التي ينبغي وصلها ، والحروف التي تزاد ، وتلك التي تحذف ، والهمزة بأنواعها المختلفة ، سواء أكانت مفردة ، أم على أحد حروف اللين الثلاثة ، والألف اللينة ، وهاء التأنيث وتاؤه ، وعلامات الترقيم ، ومصطلحات المواد الدراسية والتنوين بأنواعه والمد بأنواعه ، وقلب الحركات الثلاث ، وإبدال الحروف ، واللام الشمسية والقمرية[٣] .

والإملاء فرع هام من فروع اللغة العربية ، وهو من الأسس الهامة في التعبير الكتابي . وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لضمان سلامة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية[٧] .

ويؤدي الخطأ الكتابي في الإملاء إلى تحريف المعنى وغموض الفكرة . ولهذا تعتبر الكتابة السليمة إملائياً مهارة هامة في التعليم وهي ضرورة لنقل الأفكار والتعبير عنها ومتابعة أفكار الآخرين والإلمام بها .

والأخطاء الإملائية منتشرة ولدى الكثير من المربين انطباع بأنها في الأجيال الحاضرة من المتعلمين أكثر انتشاراً عنها في أجيال مضت . وهذه الأخطاء لا تقتصر على تلاميذ المرحلة الإبتدائية بل امتدت فشملت تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية ، بل إننا نجدها لدى بعض الجامعيين والمشتغلين بالتعليم .

دراسات في الاملاء :

أولاً - الدراسات العربية :

في العقد الأول من هذا القرن ألف الشيخ مصطفى السفطي كتاباً بعنوان «النجابة في قواعد الكتابة» وكان ناظر المعارف والأوقاف قد أشار عليه «أن أجمع رسالة في علم الرسم صغيرة قريبة الفهم مفصلة أحسن تفصيل خالية عن الإيجاز والتطويل ليعم نفعها المكاتب والمدارس الملكية ، فامتثلت إشارته وأجبته بالسمع والطاعة وجمعت هذه الرسالة سهلة واضحة الدلالة» وقد احتوى الكتاب على مقدمة وأربعة أبواب . يشرح المؤلف في المقدمة مفهوم علم الخط وموضوعه . وفي الباب الأول عرض للكلمات التي يجب فصلها وتلك التي يجب وصلها ، وفي الباب الثاني عرض لما يبدل من الحروف والباب الثالث عرض الحروف التي تزاد خطأ وان لم ينطق بها ، والباب الرابع الحروف التي تحذف[١٧] .

وفي العقد الرابع من هذا القرن ثار جدل علمي عندما نادى بهي الدين بركات ناظر المعارف العمومية بإصلاح الكتابة العربية لتكون هادية ومرشدة للقاريء ، ممثلة لما ينبغي أن ينطق به وأن تكون ميسرة سهلة التناول على المتعلم حين يتعلم . وأفردت مجلة التربية الحديثة لهذا الجدل الذي ثار على إصلاح الكتابة العربية ودواعيه وأشكاله ومساراته ونتائجه العدد الثالث الصادر في فبراير سنة ١٩٣٨ ، فكتب ساطع الحصري «حول إصلاح رسم الكتابة العربية» ، وتحدث علي الجارم عن «كتابة العربية وقراءتها» ، وعائشة عبدالرحمن عن «رسم

الكلمات العربية» ، وأحمد عطية الله عن «العوامل السيكولوجية في إصلاح الهجاء العربي» ، وإسحق موسى الحسيني عن «صعوبة الكلمات العربية» ، وحامد عبدالقادر عن «الحروف والحركات العربية بين شقي الرحى» ، وكانت مجلة الهلال قد شاركت في هذا الجدل العلمي في عدد مايو ١٩٣٨ بمقالتين ، فكتب طاهر الطناحي : «هل يمكن إصلاح الحروف العربية؟» وكتب أبو فاضل عن : «إصلاح الهجاء العربي» ، طريقة جديدة لرسم الكلمات العربية ، وكتب أحمد السكندري عن «تيسير الهجاء العربي» ، وقدم الجنيدي خليفة كتابه «نحو عربية أفضل»[١٩] .

وفي العقد الرابع حظى تعليم الإملاء بكتاب تحدث عن قواعد الإملاء الحديثة قدمه نهاد الترزي وشوكت الصواف عام ١٩٣٩م[٢٠] .

وقد حدث تطور في بحوث تعليم اللغة العربية في العقدالخامس من هذا القرن إذا ما قورن بما كتب عن تعليم العربية في العقد السابق عليه وقد وصل عدد ما ألف من كتب ومقالات وبحوث إلى ثمانية وأربعين مؤلفاً ، في حين أن ما ألف في العقد الرابع وصل إلى واحد وعشرين مؤلفاً . غير أن نصيب تعليم الكتابة من هذا الإنتاج كان كتابين ومقالة وفيها عرض لقصة الكتابة العربية والتدوين وخصائص الخط العربي وأشكاله وتيسير الإملاء ولغة الكتابة ولغة التخاطب . ففي مقال كتبه محمد علي الدسوقي في صحيفة دار العلوم عنوانها «تيسير اللغة العربية وتهذيبها» عرض دراسة عن المراحل التي مر بها إصلاح اللغة العربية وتنقيحها ، ثم سهولة تعليم اللغة العربية وضبطها على أبناء العرب الأول . وسبب اختلاف لغة الكتابة عن لغة التخاطب عند الأمم المستعربة وعدم اختلافها عند الأوروبيين وأسباب صعوبة ضبط اللغة العربية ، وأخيراً اقتراحات لضبط اللغة من تمثيل وخيالة وصحف يومية ومجلات وإعلانات . وعرض إبراهيم جمعة قصة الكتابة العربية فتحدث عن الكتابة والتدوين ، والمراحل التي مرت بها الكتابة العربية وخصائص الخط العربي وأشكاله ، أما

تيسير الإملاء فقد عرض في الدورة الرابعة عشرة من دورات انعقاد مجمع اللغة العربية[١٩] .

والحق أن مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد اهتم منذ عام ١٩٤٧ بتيسير الإملاء ، كما اهتم بقواعد ضبط الهمزة وتنظيم كتابتها[١٠،١٢] .

وفي العقد السادس من القرن العشرين زادت الكتابات والبحوث التي أجريت في ميدان تعليم اللغة العربية كماً وكيفاً ووصلت في مجملها إلى ست وخمسين مقالة وثلاثة وستين كتاباً وعشرة بحوث غير أن حظ الكتابة منها قليل وحظ الإملاء أقل من ذلك وينبغي أن نشير إلى عملين هامين في هذه الحقبة : الأول ما كتبه محمود تيمور في مجلة مجمع اللغة العربية عن ضبط الكتابة العربية . وفي هذا المقال يعالج مشكلة اللغة العربية ويعرض الحلول المختلفة التي قدمت لعلاجها وأول هذه الحلول استخدام الحروف اللاتينية واعتبر ذلك وسيلة تقريب بين الأمم وأن هذه الحروف مورست في الطباعة واكتسبت مرانة في الاستخدام وأثبتت قدرتها ويسرها في ضبط كتابة اللغات الأجنبية . وقد أمكن إدخال ضروب من التعديل عليها تناسب ضبط الكلام العربي على أدق وجه بحيث نجعل كل حرف في الكلمة يدل بذاته على صورته الصوتية دلالة صادقة لا لبس فيها ولا إبهام . والثاني هو اختراع حروف جديدة تحل محل حروفنا العربية ذات علامات للضبط ملائمة لها . ولكن الأخذ بحروف مخترعة أمر يتطلب من رحابة الصدر وشجاعة النفس ومن الاستعداد للقبول بالجديد أكثر مما يتطلب الأخذ بطريقة الحروف اللاتينية . وثالث الحلول الإبقاء على الحروف العربية القائمة مع اختراع علامات للضبط تكون ميسورة على المطابع واضحة للقاريء وتلحق هذه العلامات بتلك الحروف وهذا الإلحاق يفقد الحروف صورتها المألوفة . وأما الحل الرابع فهو الإبقاء على الحروف العربية وعلامات ضبطها على أن تكتب علامة الضبط مع الحرف في بنية واحدة حتى لا نحيد عنه وهذا حل مكلف اقتصادياً وصعب فنياً ، فإن صندوق الحروف العربية في أوضاعها القائمة كثير الصور ،

يعيا به الصفافون إذ يبلغ أكثر من ثلاثمائة عين . ولو أضيف إلى الصندوق صور جديدة من الحروف عليها علامات الضبط على اختلافها لازداد جهد القائمين بصف الكلمات أضعافاً مضاعفة . وثمة حل خامس وهو وضع علامات الضبط بجانب الحروف منفصلة عنها كما هو الحال في الحروف اللاتينية وهذا يقتضي تغير أوضاع الكتابة العربية في تركيب الكلمات والحل السادس والأخير الاقتصار على الحروف منفصلة وهذا يزيد من الحيز المقسوم للكلمات ولا يحمي من خطأ الكلمة أول وهلة ويقتضي نقطة للفصل بين كل كلمة وكلمة[١٦] .

والثاني ما قدمه إبراهيم عبدالمطلب في كتابه «الهداية إلى ضوابط الكتابة» عام ١٩٥٨ ثبتاً بالأخطاء الإملائية التي تشيع في الصحف والمجلات وقد حصر عددها فبلغت ١٨٢ خطأ . ولكنه لم يحدد المنهج الذي اتبعه في جمعها ، ولم يعرضها مرتبة حسب تكرارها ويمكن أن تندرج الأخطاء في الفئات الآتية : الألف اللينة ، وما يوصل بغيره من الكلام ، وما يفصل عن غيره منه ، والحروف التي تحذف أو تزاد في بعض الكلمات[١] .

وفي العقد السابع من القرن العشرين ازدهرت الكتابات والبحوث في ميدان تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي فما ألف وترجم في العقد السابع وصل إلى مائة وأربعة كتب ، ومائة مقالة وأربع مقالات وأحد عشر بحثاً . نال تعليم الكتابة من هذا كله ثلاثة كتب وأربع عشرة مقالة .

وقد نشرت مجلة اللغة العربية مقالاً كتبه محمد بهجة الأثري بعنوان «تيسير الإملاء العربي» يقترح فيه طريقة للكتابة العربية تتلخص في صلة الكتابة بالأقيسة النحوية والأصول الصرفية ولهجات القبائل . ويقترح أسلوباً لكتابة الهمزة والألف اللينة بصور ميسرة[١٣] . ويكتب حامد عبدالقادر مقالاً في مجلة مجمع اللغة العربية بعنوان «دفاع عن الأبجدية والحركات العربية» وفيه يعرض تاريخ اللغة العربية وما طرأ من تطور على الأبجدية ونشأة الشكل والنقط ومشكلة

الإملاء وطرق التغلب عليها[٢] .

وقد تناولت الدورة السادسة والعشرون مجموعة البحوث والمحاضرات التي صدرت عن المجمع وقد تناولت هذه البحوث بالدراسة مشكلة الكتابة العربية وتيسير الخط العربي وتبسيط قواعد رسم الهمزة باختلاف مواقعها في الكلمة والمشكلات التي تعترض التلاميذ في هذا المجال والعلاج الذي يلائمها والقرارات التي صدرت بهذا الصدد والتي أحيطت بها وزارة التربية والتعليم علماً[١١] .

ونشر عبدالفتاح شلبي وأعوانه عام ١٩٦٠ تقريرهم عن تيسير قواعد الإملاء وعرضوا فيه الأخطاء الشائعة والأسباب التي أدت إليها .

وفي هذا البحث قام الباحثون بدراسة مسحية للأخطاء الإملائية في امتحانات النقل في مراحل التعليم العام الثلاثة ثم وضعوا اختباراً لقياس بعض القواعد الإملائية يتألف من قطع تلائم مستوى الصفين الخامس والسادس الإبتدائيين ، والصفوف الأربعة في المرحلة الإعدادية والصفين الأول والثاني من معاهد المعلمين والمعلمات . وقد روعي في تصميم هذا الاختبار التدرج في المحتوى واللغة وانتقى الباحثون ٣٢ مدرسة موزعة على مناطق القاهرة والجيزة بنين وبنات . ورغبة في توحيد أسلوب تطبيق الاختبار قام أفراد معينون بإملاء القطع ، ثم جمعت النتائج وأفرغت الأخطاء وحسبت النسب المئوية لأنواع الأخطاء في كل صف دراسي .

١ - تباينت الأخطاء من حيث الكم والنوع بتباين الصفوف الدراسية وكانت الأخطاء كثيرة في الصفين الخامس والسادس الابتدائيين في الألف اللينة والهمزة في وسط الكلمة ، وفي الحروف التي يجب أن تزاد أو تحذف اصطلاحاً ، وفي هاء التأنيث . وكذلك في الصفوف الأربعة من المرحلة الإعدادية ، علاوة على أخطاء وقعت فيما يجب أن يوصل بغيره من

الكلمات . وفي دور المعلمين والمعلمات ارتفعت نسبة الخطأ في الهمزة المتوسطة والحروف التي يجب أن تحذف .

٢ - كانت أخطاء البنات دون أخطاء البنين في جميع الصفوف الدراسية السابقة .

٣ - وقع طلاب المعلمين والمعلمات في أخطاء في الألف اللينة والهمزتين المتوسطة والمتطرفة وفي أخطاء أخرى لم تكن متوقعة بالنسبة لمستواهم التعليمي .

٤ - بتر الكلمات تجنباً للصعوبة في الهجاء . أي أن التلميذ يميل إلى الابتعاد عن الكلمات الصعبة عندما يكون حراً .

وقد خلصت اللجنة إلى أن صعوبة قواعد الإملاء هي السبب في وقوع التلاميذ في الخطأ الإملائي ، وأن تيسير قواعد النحو كفيل بالتخفف من هذه الأخطاء ولذلك رأت أن كل ما ينطق به يرسم في الكتابة ، وكل ما لا ينطق به لا يرسم ، وأن تكتب الهمزة في أول الكلمة ألفاً مطلقاً ، وأن تثبت الهمزة في وسط الكلمة على حرف مجانس لحركة ما قبلها إذا كانت ساكنة ، وعلى حرف مجانس لحركتها إذا كانت متحركة ، أما الهمزة المتطرفة فتكتب على حرف متجانس لحركة ما قبلها فإذا كان ما قبلها ساكناً كتبت مفردة ، وكتابة الألف اللينة ألفاً مطلقة[٨] .

ووضع محمد خير الدين عرقسوس عام ١٩٦٥ اختباراً في الإملاء ذكره محمد أحمد السيد في كتابه «الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها» عام ١٩٨٠ . وقال انه قام بتطبيقه على طلبة دبلوم معهد التربية للمعلمين وطالبات دبلوم معهد التربية للمعلمات في العام ١٩٧٥ / ١٩٧٦ وأسفرت النتائج عن ضعف شديد في مهارات الإملاء وخاصة عند الطلاب .

ولقد صمم هذا الاختبار بعد دراسة مسحية لمهارات الإملاء المتعلمة في مراحل التعليم ويتألف الاختبار من ١٩٢ مفردة بعضها صحيح وبعضها خطأ

ووضع بجوار كل مفردة حقلان أحدهما كتب فوقه صواب والآخر كتب فوقه خطأ . وعلى المفحوص أن يضع علامة (/) في حقل الصواب إذا كانت الكلمة صحيحة ، وإشارة (×) في حقل الخطأ إذا كانت الكلمة خطأ ثم يكتب الكلمة الصحيحة في المكان الخالي بجوار الكلمة .

والاختبار لم يستوف خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات والمعايير (١٥) ويبين حسن شحاته : ان الاختبار يقيس صحة رسم الكلمات كما أنه يستغرق قواعد الإملاء أو أنماط الأخطاء التي تشيع بين الطلاب . وليس للاختبار مفتاح تصحيح حتى يمكن الاعتماد عليه كأداة موضوعية تشخيصية[٤] .

وقد نمت البحوث في ميدان تعليم اللغة العربية في العقد الثامن من هذا القرن عما كانت عليه . فقد بلغ ما ألف أو ترجم في العقد الثامن أربعمائة وسبعة وعشرين مؤلفاً منها مائتان وثمانية وأربعون كتاباً ، ومائة وثنتان وعشرون مقالة وسبعة وخمسون بحثاً . ومعنى هذا ان الانتاج العلمي في هذا المجال زاد زيادة واضحة عما كان عليه في العقد السابق . ولقد اتجه جانب من هذا الإنتاج إلى تعليم الكتابة وقد تناول جوانب مختلفة منها الدفاع عن اللغة العربية المكتوبة وتوحيد الرسم الإملائي والإملاء والترقيم في الكتابة العربية .

وقد أخرج عبدالعليم إبراهيم كتاباً عن «الإملاء والترقيم في الكتابة العربية عرض فيه القواعد الإملائية وبسط علامات الترقيم وذكر كثيراً من الشواهد الإملائية والتمرينات التطبيقية على كل قاعدة من قواعد الإملاء[٥] . كما قدم مقالاً إلى المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب عن توحيد الرسم الإملائي على مستوى العالم العربي[٦] .

ونالت أساليب تعليم اللغة العربية ثلاثة وعشرين كتاباً يحتوي معظمها على

معالجة للإملاء إبرازاً لأهميتها وتحديداً لأنواع وطرائق تعليمها وتقويمها . أنظر ملحق رقم (١) .

وقد حظى العقد الثامن من القرن العشرين بنصيب موفور من البحوث بلغ عددها سبعة وخمسين بحثاً تناولت مجالات تعليم القراءة وتعليم الإملاء وتعليم النحو وتعليم الأدب وبحث مشكلات تواجه تعليم اللغة العربية وتعليم الدين الإسلامي وتعليم الأميين الكبار .

وفي هذه الفترة درست منى بحري «تقويم الاختبارات الصفية التحريرية لمادة إملاء اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في العراق «فحللت ٢٠٢ اختباراً إملائياً وانتهت إلى الكشف عن أسباب القصور في الاختبارات الإملائية كطول الاختبار الذي يثقل على التلميذ ويعرضه للأخطاء ، وقصر الاختبار الذي لا يمثل عينة كافية من سلوك التلميذ وبالتالي لا يبين نواحي ضعفه ومن هذه الأسباب عدم ملاءمة لغة الاختبار ومفرداته لمستوى التلميذ فيصعب عليه فهم معناه ، وعدم استعمال علامات الترقيم ، بل أشارت إلى أن عدم العناية في تصميم الاختبار يؤدي إلى عدم تحقيقه للأهداف المتوخاه من درس الإملاء[١٨] .

وفي هذه الفترة أيضاً قام محمد صلاح الدين مجاور بتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية في مراحل التعليم العام في دولة الكويت . ومن بين هذه المهارات التي حددت مهارات الإملاء . ولقد توصل إلى هذا التحديد من خلال استبانة طبقها على ألف وثلاثمائة مدرس من الكويت ومصر وعلى تسعين موجهاً من موجهي اللغة العربية في البلدين ، فضلاً عن عشرة من المهتمين بعلم النفس ممن لهم علاقة بتعليم اللغة العربية ومن المفكرين التربويين .

وانتهى مجاور إلى تحديد مهارات الإملاء التي تخص المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة ولم يحدد مهارات خاصة بالمرحلة الثانوية .

ويشمل ثبت مهارات الصف الأول الإبتدائي كتابة التلميذ لإسمه وإسم أبيه وجده ، ومعرفة أشكال الحروف والتمييز بين أصواتها ورسم الكلمة ، والتمييز بين الحروف المتشابهة والقريبة من مخارجها . وكتابة الكلمات التي يتعلمها في القراءة ، وكتابة أسماء زملائه في الصف وأسماء بعض الحيوانات ، وأن ينقل كلمات نقلاً صحيحاً ، وأن ينقل جملة قصيرة سهلة أو جملتين .

ويشمل ثبت مهارات الصف الثاني أن يكتب التلميذ إسم المدرسة والمدرس والناظر ويكتب إسم اليوم ، والشهر بعد أن يراه في التقويم وينقل جملتين أو ثلاثاً من الجمل السهلة التي يقرؤها ، ويميز بين أصوات بعض الحروف كالذال والزاي والسين والثاء ، ويكتب أسماء زملائه في الصف مع أسماء آبائهم وينقل الإعلانات التي في لوحة المدرسة ، ويكتب جملتين صحيحتين من الكلمات التي تعلمها .

ويشمل ثبت مهارات الصف الثالث الإبتدائي نقل التلميذ فقرة لها معنى في ثلاث جمل أو أربع ، ويكتب عبارات مثل أبي العزيز ، وأمي العزيزة وصديقي فلان ، ويكتب عبارات ترحيب أو توديع أو تهنئة مثل أهلاً وسهلاً ومرحباً ومع السلامة وعيد سعيد ، وترك الهوامش المناسبة حين يكتب ويتقن الكلمات ذات اللام الشمسية وذات اللام القمرية .

في الصف الرابع يتقن التلميذ رسم الكلمات وينقل فقرتين نقلاً صحيحاً ويكتب رسالة قصيرة سليمة هجائياً ، ويكتب موضوعاً من فقرة أو فقرتين قصيرتين صحيحتين في الهجاء .

وفي الصف الخامس الابتدائي أو الأول المتوسط يعرف التلميذ كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة ، والحروف التي تزاد في الكلمات اصطلاحاً ، ويكتب حوالي ثمانين كلمة من الكلمات التي درسها دون خطأ إملائي فيها . ويفهم المعنى العام لما يكتب .

وفي الصف السادس الابتدائي -الثاني المتوسط- يكتب التلميذ مائة كلمة دون خطأ إملائي ، ويتقن كتابة الكلمات التي تشتمل على همزات أو ألف لينة إلا ما كان منها صعباً عليه ، ويكتب رسالة أخوية أو في مناسبة ، ويكتب موضوعاً صغيراً دون خطأ هجائي .

وفي الصف الأول الإعدادي -الثالث المتوسط- يتقن التلميذ كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزات وتلك التي تشتمل على الألف اللينة وغير ذلك من الكلمات الصعبة ويكتب موضوعاً من مائة وعشرين كلمة تقريباً دون خطأ هجائي قد يؤثر في المعنى ويكتب رسالة صحيحة هجائياً .

وفي الصف الثاني الإعدادي -الرابع المتوسط- لم يكن هناك مقترحات بوضع مهارات في هذه السنة إلا التدريب المستمر على المهارات السابقة في الإملاء مع إضافة التدريب على استعمال علامات الترقيم . وهذا معناه إمكانية تدريب التلاميذ على الإملاء في المدرسة الابتدائية وفي الصفين الأول والثاني من المرحلة الإعدادية أما بعد ذلك فالمفروض أن يكون التلميذ قد عرف الكتابة الصحيحة هجائياً[١٤] .

وبعد تلخيص هذه الدراسة يشير حسن شحاتة إلى أن هذه النتائج تمثل أراء عينة من المعلمين والموجهين وأن فكرتهم عن مهارات الإملاء ليست دقيقة فذكرهم لكتابة التلميذ رسالة قصيرة أو موضوعاً من فقرة أو فقرتين مهارات تعبير وليست مهارات إملاء[٤] .

هذا فضلاً عن أن فكرة الموجهين والمعلمين عن مهارات الإملاء ليست شاملة فقد كشف مسح لمهارات الإملاء التي يتقنها تلاميذ المرحلة الابتدائية عن خمس عشرة مهارة هي : المد بأنواعه ، والتنوين بأنواعه ، واللام الشمسية والقمرية ، وتاء التأنيث بنوعيها ، والهمزة في أول الكلمة وفي وسطها وآخرها والألف اللينة وإبدال الحروف ومصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات ،

والحروف التي يجب أن تحذف اصطلاحاً ، والحروف التي تزداد اصطلاحاً . وقد قصرت فكرة الموجهين والمعلمين فلم تشمل كثيراً من هذه المهارات[٩] .

ويشكك حسن شحاتة في جدوى الاستبانة كوسيلة للحصول على المعلومات وهذا النقد مقبول إذا كان المجتمع المستهدف لا يعرف موضوع الاستبانة أما وهم من معلمي اللغة العربية وموجهيها فهم مصدر هام من مصادر التوصل إلى تحديد هذه المهارات ، وليسوا المصدر الوحيد .

وبحث حسن شحاتة عام ١٩٧٨ الأخطاء الشائعة في الإملاء لتشخيصها وعلاجها . وذلك بعد أن قام بتحليل كتابات ألف ومائة تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ومن النتائج التي أسفر عنها البحث :

- بعض أخطاء التلاميذ لم تتناولها المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية مثل مصطلحات المواد الدراسية ، وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف والحروف التي يجب أن تزاد اصطلاحاً ، والكلمات التي توصل بما بعدها ، والكلمات التي تفصل عما بعدها مما يدعو إلى إعادة النظر في مقررات الإملاء في المرحلة الابتدائية .
- اختلاف الأخطاء الإملائية باختلاف الصفوف الدراسية ، فبعضها يقل مع الانتقال إلى صف دراسي أعلى وبعضها يرتفع مع التقدم في الصفوف وبعضها يختص بصفوف دراسية معينة .
- اختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي يؤثر في أخطاء الإملاء في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ولا فروق بين الجنسين في الأخطاء[٣] .

ثانياً - الدراسات الأجنبية :

ان تدريس الهجاء شأنه شأن أي مادة أخرى يتطلب تعاوناً من قبل التلميذ . ومن هنا فإن تاريخ تدريس الهجاء قد بدأ حين شعر الناس لأول مرة

أنهم في حاجة إلى الالتزام بهجاء الكلمة بطريقة معينة . وهذا يتطلب بطبيعة الحال أن يكون هناك هجاء مقنن للكلمة . ذلك أنه إذا كان في الإمكان هجاء الكلمة بطرق مختلفة فإن الهجاء يصبح عملية فردية ولا حاجة عندئذ إلى تعليمه ، فكل حسب اجتهاده وطريقته . ولقد توافرت الظروف في القرن الثامن عشر التي أدت إلى تقنين الهجاء في اللغة الإنجليزية ، وإلى توافر رغبة المتعلمين في معرفة الشكل الصحيح لكل كلمة .

ولقد نشر جونسن S. Johnson عام ١٧٥٥ قاموسه الذي أصبح مشهوراً فيما بعد Dictionary of the English Language ولقد ساعد على شهرته وذيوع صيته تفوقه على من سبقوه ، ومقدمته العلمية الرصينة وصدوره على يد مجموعة كبيرة من الناشرين ، وساعد على ذلك أيضاً المناخ العلمي الذي كان سائداً في ذلك الوقت والذي ساعد على تقنين الهجاء واعتبار هذا القاموس العمدة في هذا المجال .

وفضلاً عن ذلك فقد ظهرت في القرن الثامن عشر طبقة متوسطة مؤثرة في انجلترا من التجار كان لها ممثلوها في البرلمان وفي غيره ، وفي الوظائف العامة . وتزايد احتكاكهم مع الطبقة الارستقراطية . وقد أدت هذه البيئة الاجتماعية الجديدة إلى زيادة اهتمام هؤلاء باللغة التي يستخدمونها . وترتب على ذلك ظهور كثير من الكتب عن النطق والنحو والهجاء في السنوات الأخيرة من القرن الثامن عشر .

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فكان أكثر الكتب المبكرة تأثيراً كتب وبستر Noah Webster's Blue-backed Spellers الذي ظهر عام ١٧٨٣ . ومنذ البداية افترض وبستر وتلامذته أن الغرض من تدريس الهجاء هو تعليم ضبط الإملاء والنطق والمعنى لكل كلمة تدرس . ولقد افترض وبستر وناشر و كتابه ومقلدوه أن النطق اللغوي أصبح مقنناً وكذلك الهجاء ، ودرسوا هذا النطق الصحيح في

كتبهم الخاصة بالهجاء . ولقد انصرف التركيز في التعليم في الدروس المبكرة على المقاطع المتشابهة في الإيقاع ثم على الكلمات المتشابهة في الإيقاع أو المسجوعة . غير أن جهوداً قليلة بذلت لشرح أشكال الهجاء المختلفة لنفس الصوت والهجاء المتماثل للأصوات المختلفة وتفسيرها واستخدامها . ولقد شعر هؤلاء المؤلفون بوجود مباديء أساسية للهجاء ولذا نجد وليم وبستر W. G. Webster عند تحريره لكتاب أبيه عام ١٨٦٦ يكتب قائلاً : «ان خطة التصنيف التي وضعت قد اتسعت لكي تشمل كل نوع هام من الكلمات الإنجليزية ، وقد رتبت فئات الكلمات مع توجيهات مناسبة للنطق ، بحيث أن أي تلميذ يتقن هذه الجداول المبدئية لن يجد إلا صعوبة ضئيلة في تعلم أي كلمة تنتمي على نحو صحيح للغة الوطنية وفي نطقها» .

والاستخدام المتكرر للجمل في الإملاء ، أي هجاء الكلمات في السياق ، هو الخاصية المميزة لكتب الهجاء المبكرة التي وضعها وبستر ومن سار على دربه وكانت الكلمات الجديدة تدرس عادة بمعزل عن الجمل ، وتتم مراجعتها في الجمل والسياقات على نحو غير منظم . فالكلمات التي تتألف من مقطعين كانت تقدم للتلميذ ليتعلمها لأول مرة في الدرس السادس والعشرين وتقدم الكلمات ذات المقاطع الثلاثة في الدرس الرابع والخمسين دون تعليق على البدايات pre-fixes واللواحق suffixes التي كثيراً ما تضاف إلى مقطع آخر أو كلمة أخرى وكثيراً ما كان المدرس اليقظ يزود التلاميذ بهذه المادة بنفسه ، ولكن كتب الهجاء في القرن التاسع عشر لم تقدم للمعلم إلا مساعدة قليلة وتوجيهاً محدوداً وخاصة إذا قورنت بالكتب الحالية .

وفي نهاية القرن التاسع عشر أي بعد مائة عام تقريباً من الاستقرار بدأت الأفكار التي تتصل بالهجاء في التغير . واختفت الفكرة القائلة بأن الفرد يستطيع أن يتعلم هجاء جميع الكلمات بتعلم هجاء عدد قليل منها . ولقد احتوى كتاب

Seventy Lessons in Spelling الـذي نشر عام ١٨٨٥ وقـد ألف أصلاً لتلاميذ المـدرسـة الثـانـوية الـذين لم يتعلموا الهجاء والذين ينوون الاشتغال بالأعمال التجارية والاقتصادية ، على تحذير هو : «ان هجاء الكلمات الانجليزية هو في أفضـل الحـالات تعسفي وغـير متسق ، بحيث أن تعلم هجاء الكلمات التي نستخدمها في الحياة اليومية عمل يتسم بقدر كاف من الصعوبة . . ولقد حذفت قواعد الهجاء عن قصد ، لأنها تعوق الهجاء أكثر مما تساعد عليه» .

ولسوء الحظ فإن وجهة النظر هذه انتشرت حتى الستينيات من القرن الحالي وما يزال بعض المدرسين يقبلونها .

نقد الطرق التقليدية :

كيف يمكن للفرد أن يتعلم الهجاء ، أو تدريسه للآخرين ؟ وكيف وصل الأفراد الذين يجيديون الهجاء إلى ما وصلوا إليه ؟

لقد طرحت الأسئلة السابقة وما يماثلها وبذلت جهود للإجابة عنها من قبل المربيين الذين قاموا بتقويم التعليم الابتدائي في العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن .

ولقد لخصت هيلدرث Hildreth عام ١٩٥٥ بعض الاعتراضات على الطرق التقليدية في تدريس الهجاء ومنها أن المدرسين أخفقوا في الربط بين الهجاء وبقية المنهج التعليمي الأمر الذي أدى بالتلاميذ إلى الخطأ في هجاء كلمات في الدروس الأخـرى لا يخطئـون هجـاءها في دروس الإملاء . ومن الأسئلة المطروحة في الصفوف العليا بل وحتى في الجامعة : هل للهجاء أهمية ؟ ان هذا السؤال يعبر عن حقيقة هي عدم الارتباط بين الهجاء والكتابة .

كما أن الطريقة التقليدية في تعلم الهجاء والتي تستخدم القوائم قد تعرضت للنقد . فقد اختفت في نهاية القرن مجموعات الكلمات المسجوعة أو ذات الإيقاع

الـواحـد التي انتشرت في كتب وبسـتر والتي يظهـر بينهـا قدر من الاتسـاق . وأصبحت القوائم تتألف من كلمات غير متصلة وأحياناً من كلمات لا فائدة منها . ويبدو أن مؤلفي هذه الكتب لم يتبينوا أن هجاء أي كلمة يسهل تذكره إذا ارتبطت بشيء آخر ، حتى ولو كان في سياق موضوع الانشاء .

وظهرت شكوى أخرى من تدريس القوائم وهي أنها كانت غير واقعية في ضوء حاجات الطفل ، وأنها كانت تستخدم بقدر كبير من الجمود في الدروس . ولم تعد هناك ثقة فيما يسمى بنظرية المخزون البارد cold storage theory أي أنه ينبغي أن يتعلم الأطفال هجاء كلمات لا يعرفونها استعداداً للقراءة أو لمناسبة قد تظهر الحاجة لاستخدامها في الخطاب يوماً ما . وكان ينظر إلى تعلم كل كلمة باعتبـاره عملية خاصـة لا تتصـل بتعلم الكلمات الأخـرى لذلك بدا من غير الضروري ومن الجمـود انفـاق قدر متسـاو من الوقت والتدريب في تعلم كل كلمة . ولقد أدت هذه الاعتراضات على الطرق التقليدية في تدريس الهجاء إلى إدخال تعديلات على برامج الهجاء وإجراء تجارب عليها .

وإذا اعتمد تدريس الهجاء على اشباع الحاجات التي يشعر بها الطفل . فإنه ينبغي أن يتـوافـر له مصـدر مريح يستمـد منـه الكلمـة التي يريد كتـابتها ، واسـتراتيجية اقتصـادية فعـالة يستطيع بها أن يتعلم الكلمة متى تم توافرها . وهكذا يمكن القول بأن قوائم الكلمات لها قيمتها وفائدتها إذا اشتقت من كلمات يطلبها الطفل ويسأل عنها[٢٥] .

وأجريت التجارب الأولى على صفوف دراسية حدث فيها تكامل بين الهجاء وأنشـطة الفنـون اللغـوية الأخـرى ، من قبيل استخراج الكلمات التي يتعلم هجاؤها من موضوعات القراءة ولقد نجح هذا النوع من التجارب .

تجارب تدريس الهجاء :

من موضوعات البحث الهامة محتوى قائمة الكلمات التي تدرس . ولقد أجريت احصاءات لا حصر لها للكلمات التي تتفاوت من حيث الفهم والدقة . واعتمدت هذه القوائم كلية على استخدام اللغة الإنجليزية من قبل الراشدين . ولذلك فإنها لم تساعد كثيراً في تدريس الهجاء للأطفال .

وكانت القائمة الأولى هي تلك التي وضعها آيرز Leonard P. Ayres عام ١٩٢٥ وترجع أهمية آيرز إلى أنه خلال محاولته لتوسيع القائمة الأصلية ، والتي تألفت من ألف كلمة لتصبح ألفين ، اكتشف أن/ثلاثمائة من هذه الكلمات تشكل ٧٥٪ من جميع الكلمات التي ترد في أي فقرة مكتوبة ، وان الألف كلمة الأكثر شيوعاً تؤلف ٩٢٪ من الفقرة . وعند هذه النقطة أو بعدها بقليل يبدأ تواتر الكلمات في التفاوت مع نوع المادة .

ان هذا الاكتشاف فيما يبدو أدى ببعض المربين من أمثال دولش Dolch ١٩٤٢ وفتز جيرالد Fitzgerald عام ١٩٥١ إلى الأخذ بمدخل جديد تماماً في تدريس الهجاء . وهو تدريس ألفين من الكلمات وقد تأكدوا بالبحث أنها تشتمل على ٩٥٪ من جميع الكلمات المكتوبة وأن يركزوا على اتجاهات وعادات مثل البحث عن الكلمة في القاموس ومراجعة الفرد لما يكتبه لتصحيحه الأمر الذي يسهم في تحسين الهجاء . ولقد أخفق هذا المدخل في إدراك أن معظم الكلمات الشائعة في السياق وبالتالي أكثرها شيوعاً في هذه القوائم هي كلمات وظيفة "func-tion" words كالأدوات الشرطية وحروف العطف والجر والأفعال المساعدة وأن معانيها المعجمية محدودة ، ومع ذلك فمعانيها كثيرة من حيث أنها جزء من تركيب لغوي . والخمس في المائة الأقل شيوعاً كلها خصبة في المعنى القاموسي ، والخطأ في هجاء أي منها يكون عادة واضحاً ، وهكذا فإن نسبة الكلمات التي يخطيء في هجائها الفرد لكي يعتبر ضعيفاً ليست عالية جداً .

ولقد شاعت ممارسات أخرى بين الحربين العالميتين الأولى والثانية بالنسبة للمدرسين الذين يحاولون تحسين تدريس الهجاء . ولعل نجاح فيرنالد Fernald في الطريقة الحسية الحركية في التدريس العلاجي (واستخدام التعزيز الحسي الحركي) أدى إلى جعلها جزءاً أساسياً من كل درس هجاء . ويقدم فيرنالد وغيره من الباحثين في هذا المجال مقترحات لتشخيص صعوبات الهجاء وعلاجها ، ذلك أن جميع الأطفال الذين يجدون صعوبة في الهجاء يحتاجون إلى تكوين صور واضحة للكلمات . وينبغي أن يعلم كل تلميذ بحيث يستخدم جميع الحواس في تعلم الهجاء أي أن يستخدم الانطباعات البصرية ، والسمعية ، والنطقية الحركية ، واليدوية الحركية في تكامل بحيث تترسب في مخليلته صورة الكلمة التي يستطيع استرجاعها آلياً . والأطفال الذين يجدون صعوبة لفترة قد يحتاجون تأكيداً أكبر على الصور السمعية ، أو ربطاً بين الانطباعات السمعية والانطباعات الحركية للكلمة . ان عمل المعلم يتطلب الصبر والتجريب مع الطفل الضعيف حتى يجد عناصر الطريقة التي تثمر في تعليمه وتحقق النتائج المطلوبة . ولابد أن ينصرف التأكيد بالنسبة لهؤلاء الأطفال إلى إنجازهم مهما كان ضئيلاً ولا ينصرف إلى إخفاقهم . ان الطفل الذي تثبط همته ويشعر بالإخفاق يصعب عليه أن يتعلم ، أما الطفل المتفائل فإنه يتميز بالصبر والكفاح لتحقيق نتائج أفضل متى وجد توجيهاً وإرشاداً معيناً .

غير أن طريقة التعزيز الحسية الحركية تقتضي ان يكتب التلميذ كل قائمة من الكلمات عدداً من المرات ، وكثيراً ما يحدث هذا بطريقة مملة .

وفي محاولة لاضفاء نوع من الوحدة على درس الهجاء اتجه بعض المؤلفين لكتب تعليم الهجاء إلى عرض قوائم الكلمات المستجدة من خلال قصة قصيرة أو فقرة . ويقوم الطفل أما بنقل الفقرة وإما باستخدام كل كلمة فيما بعد بوضعها في جملة . وتدريس الهجاء في سياق مبدأ سليم . ولقد وجد من خلال التعليم

العلاجي أطفال عديدون يستطيعون هجاء الكلمات في السياق وعدم قدرتهم على هجائها منفردة .

ولقد ظهر اتجاه متزايد لعدم تدريس الهجاء بعد الصف السادس الابتدائي على افتراض أن الطفل ما أن يبلغ هذا الصف إلا ويكون قد اكتسب جميع المهارات والدافعية اللازمة للاستمرار في تعلم هجاء الكلمات الجديدة التي تواجهه . وهذا افتراض غير صحيح ويصدق هذا أيضاً على القول بأن التلاميذ يتعلمون الهجاء من القراءة . ذلك أن قلة من الناس هي التي تلتفت إلى الهجاء . ويمكن التحقق من هذا بتطبيق اختبار على عينة من الطلاب بالجامعة ، وسوف يتضح أن بعضهم ما يزال يخطيء في تهجي كلمات رغم أنها مكتوبة في ورقة الاختبار على نحو صحيح .

ومن الممارسات التي تضر بتدريس الهجاء تخصيص ثلاث حصص من الخمس الخاصة بتعليم الهجاء للاختبارات . والأساس النظري الذي تستند إليه هذه الممارسات هو أن الطفل ينبغي أن يركز جهوده على الكلمات التي لا يستطيع هجاءها . وترتيباً على ذلك يطبق اختبار على التلميذ في أول حصة من أول أيام الأسبوع لتحديد الكلمات التي يخطيء في هجائها وهي التي يقوم بدراستها خلال ذلك الأسبوع تاركاً الكلمات التي يتهجاها على نحو سليم . وفي منتصف الأسبوع يطبق عليه اختبار يتناول ما تعلمه في اليوم السابق أو الحصة السابقة وفي نهاية الأسبوع يطبق عليه اختبار ثالث يتناول عمل الأسبوع كله . والمشكلة في هذه الطريقة أن الطفل يفيد من حصص التدريس الفعلي أكثر مما يفيد من حصص الاختبارات ، ويستطيع أن يراجع الكلمات التي يعرفها .

تأثير اللغويات :

خلال الخمسينيات بدأ ظهور تأثير علماء اللغة على تدريس الفنون اللغوية ومنها تدريس الهجاء . وظهرت المحاولة الأولى في هذا الاتجاه في كتاب ألفه وليامز

Williams على مستوى الجامعة عام ١٩٦٠م . ورغم نواحي قصور هذا الكتاب إلا أنه مهد الطريق لآخرين جاءوا بعده وتناولوا المستوى الابتدائي . ولعل أهم بحث أجري على الهجاء في الستينيات من هذا القرن هو المشروع الضخم الذي نفذ ما بين ١٩٦٣ ، ١٩٧٥ على يد بول هانا Paul R.Hanna وجين هانا ١٩٦٦م والذي درس اسهام الحاسب الآلي في تهجي ما يزيد على ١٧ ألف كلمة وعلى الرغم من أن نتائج هذه الدراسة إحصائية إلا أنها هي المادة الخام للدراسة اللغوية للهجاء[٢٨] .

وقد أظهرت نتائج دراسة «هانا وهانا» أن الهجاء في اللغة الإنجليزية أكثر انتظاماً في أنماط عما يشيع اعتقاده . وأن استخدام طريقة تعتمد على الأمارات السمعية الشفوية للهجاء قد تدلل على أنها أكثر كفاءة وفاعلية من الطرق الحاضرة والتي تعتمد أساساً على التعلم اليدوي البصري .

وهناك شواهد قوية على أنه يمكن توفير الوقت لتدريس الهجاء بتجميع كثير من الكلمات الشائعة وفقاً لنمط . وحين يلقى الأطفال كلمة تمثل نمطاً ، فإن المعلم يستطيع أن يساعدهم في تكوين قائمة من كلمات أخرى يستطيعون هجاءها بالالتفات إلى النمط والإحساس بالثقة الذي يكتسبه الأطفال من خلال هذه الطريقة يزيد دافعيتهم للتعلم على أساس درجة التطابق بين الرمز والصوت[٢٣] .

طريقة التنظيم الهرمي :

وهناك طريقة جديدة في التحليل اللغوي تعرف بنظرية التنظيم الهرمي توصل إليها كينث بايك Kenneth Pike وطورها خلال الخمسينات . وقد ثبتت فائدتها لدى المهتمين بالهجاء . ومن مفاهيمها الأساسية أن كل فرع من فروع اللغة : علم المعاني semology وعلم المعاجم lexicology وعلم الصرف morphol-

ogy وعلم الأصـوات له تنـظيمه الهرمي . فعلم دراسة الأصوات المنطوقة يبدأ بالفـونيمـه phoneme عند أصغر الوحدات ويتقدم إلى المقطع فالكلمة فمقطع الجملة phrase فالجملة ومعاملة هذه كلها كوحدات نحوية لا يتوافق ولا يتزامن بالضرورة مع وحدات علم الأصوات .

الجرافيميات Graphemics :

ومن الإمكانيات المتاحة لبحوث أكثر عمقاً في هذا الاتجاه (التنظيم الهرمي) دراسة الكلام المكتوب والذي يمكن أن يطلق عليه جرافيميات وأصغر وحدة في تنـظيمـه الهـرمي هو الجرافيم ، وسوف يكون هناك تقدم إلى المقطع فالكلمة فمقطع الجملة فالجملة . وعلى الرغم من أن المألوف أن يفكر في الكتابة باعتبارها ممثلة للكلام (وبالتالي للصوت) ، فإن كثيراً مما يكتب لا ينطق به قط كما كتب ، وترتيباً على ذلك فان الجرافيميات لابد أن يكون لها تنظيمها الهرمي الذي سوف يختلف عن التنـظيم الهرمي في علم الأصوات . هذا يتضح من وحدة المقطع الذي يظهر في كل تنظيم هرمي . فالمقطع الفنولوجي أو الصوتي قد ينتهي في منتصف صوت مثل كلمة tenor ، انها تنقسم عند حرف n أي في المنتصف ، فكيف يمكن التعبير عن هذا الانقسام في الكتابة ؟ ولما كان المقطع الجرافيمي مختلف تماماً عن المقطع الفنولوجي فان قواعد تقسيم المقطع الجرافيمي هي تلك التي يضعها عمال الطباعة . والدرس المستفاد من هذا بالنسبة لمدرس الهجاء هو أن يحاول تدريس المقـاطـع لا بأصـواتهـا وإنـما بالقواعد الجرافيمية وممارسات اللغويين في تحديد الأصوات بفواصل أو خطوط مائلة ، وبتوضيح الجرافيميات بوضع خط تحتها يساعد في التعليم ويتيح للأطفال الصغار تعلمها .

أنماط الهجاء :

هناك خمسة تعميمات لا تتناول صوتاً مفرداً ، بل قدراً كبيراً من الهجاء في اللغة الإنجليزية :

التعميم الأول :

ان عدد المقاطع في الكلمة قد يؤثر في بعض جوانب هجائها . وعلى سبيل المثال فإن الأفعال ذات المقطع الواحد والتي تنتهي بالحرف (i) يكون هجاؤها (ie) بعد حرف ساكن كما يحدث في الكلمتين die ' lie ' ويتم هجاؤها (y) بعد حرفين ساكنين أو أكثر كما في الكلمات : (cry ' dry ' ply) . والأفعال التي تتألف من مقطعين أو أكثر وتنتهي بالحرف (i) يكتب الحرف فيها جميعاً (y) .

التعميم الثاني :

هو ان موضع الصوت في كلمة أو مقطع قد يؤثر في هجائه . ولعل أكثر الأمثلة اثارة للاهتمام أن نجد حوالي ستة حروف ساكنة تستخدم فونجراما خاصاً (أي مجموعة تمثل صوتاً واحداً) نجد ذلك في نهاية الكلمات ذات المقطع الواحد حين يجيء الحرف الساكن بعد حرف متحرك قصير وأحياناً يكون ذلك حرفاً مزدوجاً كما في الكلمات الآتية : doff, fluff, doll. full, brass, miss .

التعميم الثالث :

ان الصوت الذي يسبق مباشرة الفونيم أو يليه قد يؤثر على الهجاء . ولعل أكثر الإيضاحات شيوعاً لهذه النقطة تضعيف الحرف الساكن الأخير قبل إضافة لاحق suffix للكلمة يبدأ بحرف متحرك . أي أن الحرف الساكن الأخير ينبغي من بين أشياء أخرى أن يسبق بحرف متحرك مفرد (أي قصير) وعمل المتهجى لن يكون سهلاً لأن بعض الأصوات تؤثر في نطق الصوت المجاور وعلى سبيل المثال في كثير من الكلمات مثل (water and wash) يتحول الحرف المتحرك البسيط (a) إلى حرف متحرك مركب (oh) التي كثير ما تكتب (au) أو (aw) .

التعميم الرابع :

إن أصل الكلمة يحدد بعض خصائص هجائها . فإذا كانت الكلمة مشتقة

من أصل إغريقي يكتب الحرف (f) حرفين هما (ph) وهلم جرا ويواجه التلاميذ الضعاف في الهجاء ومن لديهم عادات ضعيفة في استخدام القاموس مشقة في هجاء مثل هذه الكلمات . ومن العادات الجيدة التي ينبغي أن تنمى لدى الطالب طريقة استخدام القاموس ، والنظر في الاشتقاق وفي المعنى أيضاً ، ومن المفيد أيضاً أن نعرف أن بعض اللغات لها أهمية خاصة في مجالات معينة ، فالإغريقية مثلاً لها أهمية في المصطلحات العلمية .

التعميم الخامس :

يتعلق بموقع النبرة accent في الكلمة . وأكثر الأمثلة الشائعة توضيحاً لهذه الحقيقة القاعدة القائلة بتضعيف الحروف الساكنة في نهاية الكلمة قبل إضافة لاحق suffix لها يبدأ بحرف متحرك ذلك أن تضعيف الحرف الساكن الأخير يقتضي أن تتركز النبرة على المقطع الأخير . وهذه النبرة قد تغير النطق مما يؤدي بالمتهجي إلى الخلط . وعلى سبيل المثال بالنسبة لمقطع ليس عليه نبرة (وعادة ما يكون المقطع الأخير) يطرأ تغير على حرف (t) حين يقع قبل حرف (u) طويل كما في كلمة (nature) ، ولو كانت النبرة على المقطع الأخير للكلمة فإن (t) تبقى كما هي كما في كلمة (mature) . ولعل أكثر أخطاء الهجاء شيوعاً التي يخلقها هذا الخلط ما نجده حين يقوم الطالب بهجاء كلمة (picture) أي صورة على أنها (pitcher) ابريق .

وقد اهتم أولئك الذين يفضلون الأخذ بأسلوب نسقي في تعليم الهجاء بهذه التعميمات والقواعد ودرسوا على أساسها . غير أن هناك قدراً كبيراً من الاتفاق على أن استخدام القواعد في تعليم الهجاء غير منتج بالدرجة المتوقعة لأن القواعد كثيراً ما تتضمن مفاهيم لم يكتسبها الأطفال بعد نهائياً ، ولا يمكن الوثوق بالقواعد بدرجة كبيرة لأنها تتجاهل الاستثناءات ، وبالتالي تعرض التلاميذ لقدر من التضليل ولا تستخدم بالقدر الكافي عندما يكتب التلميذ موضوعات التعبير وغيرها .

وهنـاك أسـاليب تعليمية عديدة تسـاعد على تعلم الهجاء منها الأسلوب الاستقـرائي وهو الذي يؤدي إلى توصل التلاميذ إلى تعميمات بعد ملاحظتهم للكلمات أو لقوائم منها وحتى لا تكون عملية الهجاء عملية آلية .

ويرى جيبسون ولفن Gibson and Levin عام ١٩٧٥ أن التعلم الذي يؤدي إلى التعميم ينبغي أن يكون تعلماً يقوم به الطفل نفسه ، غير أن تعلم التعميم يمكن أن يكـون جزءاً من اسـتراتيجية للتعلم ، وذلـك بأن يشجع المعلمون الأطفال على ملاحظة الحروف التي تتكرر في الكلمات المختلفة وبنفس الترتيب وتعويدهم على الاستقصاء بأنفسهم[٢٨] .

والألفة بنواحي التشابه بين الحروف المتسلسلة letter strings لا تتحقق من خلال القراءة ، لأن القاريء لا ينظر إلى كل كلمة وهو يقرأ فالقراءة تنبؤية أكثر منها رجعية . ومع ذلك فبالنظر إلى الكلمات المطبوعة أو المكتوبة بدقة وعناية -أي بالنظر إلى تتابع حروفها حرفاً حرفاً- يكتسب معرفة عابرة بالخصائص الإملائية المميزة لها . والنظر أو الملاحظة الدقيقة لبنية الكلمة هو الذي يؤدي إلى تعميم ناجح . وهذا هو الذي يؤدي إلى طالب يجيد الهجاء .

ومن العوامل التي تساعد في تدريس الهجاء العامل البصري فمن الممارسات الشائعة لدى الراشدين أن يراجعوا هجاءهم للكلمات بصرياً ، أي أن يكتب الفـرد الكلمـة حين يشك في هجائها ليتبين هل تبدو صحيحة . ولقد أثبتت البحـوث نجاح هذه الطريقة . وهذه المراجعة البصرية تستند إلى خبرة مكثفة بالتسلسل المحتمل للحروف في الكلمات . ويبدو أن التعرض المستمر للكلمات مكتوبة ولتراكيب الحروف مع أنواع مختلفة من النطق يؤدي إلى وعي باستقرار التمثيل البصري لهجاء الكلمات .

وإذا كان الهجاء يتوقف على نوع من النظر ، فإنه يتوقف على النظر باهتمام

وقصد وتوجه لإعادة إنتاج الكلمة في صيغة مكتوبة . ولقد أكد شونل عام ١٩٤٢ على أنـه في تعلم هجـاء الكلمـة ينبغي أن ترتبط العناصر البصرية والسمعية والنطقية ارتباطاً وثيقاً بكتابتها وهذا يعني أن يكون الخط واضحاً .

ولقد لاحظ فرث وفرث Frith & Frith (١٩٨٠) فرقاً هاماً بين من يحسنون الهجاء ومن يسوء أداؤهم فيه وهو أن الفئة الأخيرة تتمسك فيما يبدو باستراتيجية التعلم القـائمة على الفونيم والجرافيم أي صوت الكلمة ورسمها بينما تستطيع الفئة الأولى أن تنتقل إلى استراتيجيات أخرى عندما يعجز الصوت عن تقديم الأمارة التي تدل على الهجاء الصحيح . ويرى هذان الباحثان أن تذكر الأشكال البصرية تكتيك أساسي يستخدمه مجيدو الهجاء وذلك لأن الذاكرة قادرة على تذكر أمارات متنوعة وكثيرة من صوت ورسم . . . إلخ[٢٤] .

ولقد وجد مانجيري وبالدوين Mangieri and Baldwin (١٩٧٩) بعد استبعاد تأثير تواتر الكلمة ، وطولها ، وانتظام الصوت مع الرسم في التحليل الإحصائي لنتـائـج دراستهما ، أن هناك علاقة لها دلالة إحصائية بين معنى الكلمة ودقة هجائها ورأياً أن دراسة المفردات وهجائها ينبغي أن يترابطا[٢٦] .

وقارن سمث H.A. Smith (١٩٧٥) بين خمسة طرق لتدريس الهجاء لتحديد أكثـرهـا فاعلية وذلـك من خلال عينـة من تلاميذ الصف الثـالث بالمـدارس الإنجليزية بلغ عددها ٣٠٩ تلميذاً . وتوصل إلى أن أفضل طريقة لتعلم هجاء الكلمات هو عرضها في سياق وذلك من حيث فاعلية التعلم[٢٧] .

وقارن كالاوي وماكدانيل وماسون Callaway, McDaniel & Mason (١٩٧٢) عدة طرق لتعليم أطفال الصف الأول القراءة والهجاء ولاحظ أن التلاميذ الذين يكتبون قصصاً يؤلفونها بأنفسهم على أساس ما يقرأونه أنجح التلاميذ في هجاء الكلمات[٢٢] .

وبعد هذا الاستعراض الموجز للجهود التي بذلت في مجال التنظير والتطبيق في تعليم وتعلم الإملاء في اللغة العربية واللغة الإنجليزية وهي جهود خصبة فكراً ، ومتنوعة بحثاً يجتزيء الباحث ليتناول بالبحث الامبيريقي علاقة الأخطاء الإملائية بالمستوى التعليمي ولبيان أكثر هذه الأخطاء شيوعاً وأقلها شيوعاً لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية .

ولعـل الاطار الفكري العام الذي استغرق معظم البحث يصلح أساساً فكرياً لبرنامج من البحوث يتصدى له شباب الباحثين فيتناولون متغيراته المختلفة وفي ذلك مدخل أساسي لتطوير تعليم اللغة العربية والارتقاء بمستواها .

الدراسة الحالية

أهمية الدراسة :

أنها محاولة مبدئية للتوصل إلى أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً ، ومعرفة حجم الـظاهـرة في هذه العينة المحدودة مما يفسح المجال لبحوث أكثر شمولاً تتناول أسباب الظاهرة والأساليب التي تكفل التخفف منها .

وللدراسة أهمية تطبيقية إذ تساعد معلمي اللغة العربية على توجيه جهودهم على نحو تفاضلي حين يعلمون الإملاء بما يكفل انقاص حجم هذه الظاهرة .

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن سؤالين هما :

* السؤال الأول – ما مقدار تناقص الأخطاء الإملائية مع التقدم في التعليم؟
* السؤال الثاني – أي الأخطاء الإملائية أكثر شيوعاً وأيها أقل شيوعاً؟

عينة الدراسة :

اختيرت عينة من طلاب المرحلة الإعدادية عام ١٩٨٧ . بلغ حجمها ١٢٤ طالباً ، ٦١ طالباً بالصف الأول الإعدادي ، ٢٣ بالصف الثاني الإعدادي ، ٤٠ طالباً بالصف الثالث الإعدادي .

أداة الدراسة(*) :

قطعـة إملائية تتكون من مائة كلمة تشتمل على معظم المواقف الإملائية الشائعة كلمات تبدأ بهمزات وصل أو همزات قطع وكلمات تنتهي بتاء مربوطة أو مبسـوطة ، وبها كلمات بها همزات في مواضع مختلفة وفيها حروف مد وحروف ساكنة وفيها تنوين وتشتمل على ضمائر وحروف . . . إلخ .

(*) ساعد في اختيار هذه القطعة الأستاذ الدكتور عبدالعزيز مطر .

طريقة إجراء الاختبار :

تم توزيع ورقـة إجابة مقسمة إلى مائة قسم بحيث يكتب الطالب كلمة واحدة في كل قسم من الورقة .

قام بالإملاء معلمون لمادة اللغة العربية بالمدرسة بعد الاتفاق على النقاط الآتية :

أولاً - أن يتم الإملاء في بداية اليوم المدرسي للتخفف من عامل التعب الذي قد يؤثر على أداء الطالب في نهاية اليوم المدرسي .

ثانياً - تقرأ القطعة كلها مرة واحدة قبل الإملاء ولا يسمح للطالب أثناء ذلك بإمساك القلم أو الكتابة .

ثالثاً - يقوم المعلم بالإملاء بتكرار الكلمة مرتين يفصل بينهما ست ثوان تقريباً تقدر بأن يعد المعلم في سره حتى العدة ١٥ بسرعة متوسطة بين كل كلمة يمليها والتي يليها . وذلك بعد تنبيه الطلاب للاستعداد للكتابة .

رابعاً - يعيد المعلم قراءة القطعة بالسرعة المعتادة ويسمح للطالب في هذه المرة أن يمسك بالقلم ويعدل في كتابته .

خامساً - تؤخذ جميع الاحتياطات التي تمنع الطالب من الغش ، ومن بينها توفير المسافات المناسبة بين الطالب وزملائه ، وإغلاق الكتب ووضعها في الأدراج .

طريقة تصحيح الاختبار وتحليل النتائج :

تم التصحيح على مرحلتين :

(أ) المرحلة الأولى :

- تم فيها عد الأخطاء الواردة في ورقة إجابة كل طالب على حدة .
- حسب متوسط الأخطاء لكل صف دراسي وانحرافها المعياري .

(ب) المرحلة الثانية :

- تم إيجاد تكرار كل خطأ على حدة وفي كل صف دراسي وتم حساب النسبة المئوية لكل خطأ على حدة .
- احتسبت الأخطاء المكررة خطأ واحداً . وقد أثبت في جدول التكرار المرفق كلمة واحدة لكل الكلمات المكررة بنفس اللفظ والرسم واحتسب الخطأ فيها خطأ واحداً . ومن هنا فقد احتوى جدول (٨) التكرار على إحدى وسبعين كلمة من أصل مائة حيث أن ٢٩ كلمة مكررة .
- تم تصنيف الأخطاء وترتيبها حسب أكثرها شيوعاً وتم اختيار أكثر من عشرين كلمة من حيث تواتر الأخطاء لكل صف وكتبت الكلمات حسب نسبتها المئوية .
- تم ترتيب أقل الأخطاء شيوعاً (اقتصرت على عشرين كلمة) .

النتائج ومناقشتها

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (١) أن متوسط أخطاء مجموعة طلاب الصف الأول الإعدادي الإملائية قد بلغت ١٤,٥ بانحراف معياري مقداره ١١,٨٥ وهذه النتيجة تدل على أن الطالب قد وصل هذه المرحلة التعليمية وما يزال يخطيء في المتوسط ١٤ خطأ في ٧١ كلمة أي أنه يخطيء في هجاء عشرين في المائة من الكلمات . ويدل الإنحراف المعياري على تباين شديد في مستوى الطلاب في الأخطاء الإملائية إذ بلغ الإنحراف المعياري ١١,٨٥ وقد تراوحت الأخطاء الإملائية لهذه المجموعة ما بين خطأ واحد وخمس وخمسين خطأ . غير أنه ينبغي أن نشير إلى أن طالباً واحداً من ٦١ طالباً هو الذي أخطأ ٥٥ خطأ (في ٧١ كلمة) أما الذي يليه فقد أخطأ في ٤٦ كلمة والذي يليه أخطأ في ٤٥ كلمة والذي يليه أخطأ في ٣٤ كلمة . ان الدراس لتوزيع أخطاء هذه المجموعة (جدول ٥ بالملاحق) يتبين أن ربع الطلاب يخطيء في تسع عشرة كلمة أو أكثر وان النصف الأوسط من الطلاب يتراوح خطؤهم ما بين ستة أخطاء وسبع عشرة خطأ ، بينما نجد الربع الأفضل يخطيء خمسة أخطاء أو أقل .

جدول رقم (١)

جدول يبين متوسط أخطاء طلاب الصف الأول والثاني والثالث الاعدادي الإملائية وانحرافاتها المعيارية

الصـــف	ن	م	ع
الأول الإعدادي	٦١	١٤,٥	١١,٨٥
الثاني الإعدادي	٢٣	٧,٢٦	٦,٥٥
الثالث الإعدادي	٤٠	٥,٤٠	٦,٠٠

فإذا انتقلنا إلى طلاب الصف الثاني الإعدادي نجد أن الأخطاء الإملائية قد انخفضت إلى نصف ما وجد لدى عينة طلاب الصف الأول الإعدادي إذ بلغت ٧,٢٦ كلمة في المتوسط . وهذه نتيجة تعني أن المدرسة الإعدادية تقوم بدور هام في رفع مستوى الطلاب في الإملاء وأن السنة الأولى فيها تقوم بدور فاعل في هذا المجال . ومن ناحية أخرى فإن النتيجة تعني أن الطلاب في الصف الثاني الإعدادي يخطئون في ١٠٪ من الكلمات التي يكتبونها في الإملاء وهي نتيجة تتطلب جهداً تربوياً مكثفاً من قبل المعلمين في اللغة العربية بل وفي غير اللغة العربية وواضح من الانحراف المعياري لهذه الدرجات وهو ٦,٥٥ أن المجموعة أصبحت أكثر تجانساً في الأخطاء الإملائية إذا قورنت بمجموعة طلاب الصف الأول الإعدادي . وتراوحت الأخطاء في هذا الصف ما بين خطأ واحد و٢٣ خطأ . وفي هذه المجموعة نجد أربعة طلاب لا يخطئون أي خطأ ، كما نجد أن نصف الطلاب تقريباً تراوحت أخطاؤهم ما بين ٣ أخطاء وعشرة أخطاء غير أن ربع الطلاب في هذه المجموعة تتراوح أخطاؤهم ما بين ١٢ وثلاثة وعشرين وهم الطلاب الأكثر تعرضاً للأخطاء وهي ظاهرة جديرة بالتصدي لها تربوياً ومزعجة . (جدول ٦ بالملاحق) .

فإذا انتقلنا إلى طلاب الصف الثالث الإعدادي نلاحظ أن متوسط أخطائهم الإملائية قد بلغ ٤ , ٥ بانحراف معياري ٦ درجات أي أنه مع التقدم في التعليم انخفضت الأخطاء ، وازدادات المجموعة تجانساً .

ودراسة الجدول (٧) الذي يبين توزيع أخطاء مجموعة الصف الثالث الإعدادي يبين أن طالبين لم يتعرضا لأي خطأ إملائي وسبعة طلاب تعرضوا لخطأ واحد وهؤلاء تقريباً يمثلون ربع هذه العينة . ونلاحظ أن نصف العينة تقريباً تراوحت أخطاؤهم ما بين خطأين وستة أخطاء وأن الربع الأخير والأكثر تعرضاً للأخطاء قد أخطأ في ما بين ثمانية أخطاء وثمانية وعشرين خطأ . وهي نسبة خطأ عالية في هذه المرحلة من التعليم .

جدول رقم (٢)

يبين قيمة «ت» ومستوى الدلالة الاحصائية بين متوسطات الأخطاء الإملائية لمجموعات طلاب الصفوف الإعدادية الثلاث

المقارنة	ت	مستوى الدلالة
الأول الإعدادي مع الثاني الاعدادي	٣,٥٦	٠,٠٠١
الأول الإعدادي مع الثالث الإعدادي	٥,٠٢	٠,٠٠١
الثاني الإعدادي مع الثالث الإعدادي	١,١٣	—

وواضح من هذا أن الإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة هي أن مقدار الأخطاء الإملائية قد انخفض إلى النصف من مجموعة طلاب الصف الأول الإعدادي إلى مجموعة طلاب الصف الثاني الإعدادي أي من ١٤,٥ خطأ في المتوسط إلى ٧,٢٦ وهذا الفرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أي أنه لا يمكن أن يرجع إلى عوامل الصدفة . وقد تناقص متوسط الأخطاء الاملائية من

الصف الثاني الإعدادي إلى الصف الثالث بمقدار درجتين تقريباً والفرق ليس دالاً إحصائياً . وينبغي أن تؤخذ هذه النتائج بتحوط لأن العينة ليست كبيرة وتمثيلها لمجتمع طلاب المدارس الإعدادية موضع نظر . وأن كان المرجح أن هذه النتائج ليست بعيدة عما يمكن أن تكشف عنه دراسات لاحقة تستخدم عينة ممثلة للمجتمع الطلابي بدرجة أكبر .

إن هذه النتيجة تبين لنا ضرورة الاهتمام بتدريس الإملاء منذ الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية وتقدم لنا ما يدل على أهمية استمرار التدريب على

الإملاء حتى نهاية المرحلة الإعدادية . وإذا استمرت هذه الظاهرة وجب الاهتمام بمعالجتها في بداية المرحلة الثانوية .

والدارس للجدول رقم (٣) الذي يشتمل على أكثر الأخطاء شيوعاً يجد أن الكلمات المهموزة وخاصة في وسطها تحتل مكانة بارزة . ففي هذا الجدول نجد أن من بين عشرين خطأ هي أكثر الأخطاء شيوعاً ، سبع كلمات بها همزات كان أقلها بالنسبة لعينة الصف الأول الإعدادي في (سألتك) ٢٤,٥٪ وأعلاها (مرؤوس) حيث بلغ الخطأ فيها ٩٢٪ .

جدول رقم (٣)

يبين أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى عينة من طلاب الصفوف الإعدادية الثلاث

الأول الإعدادي ن = ٦١		الثاني الإعدادي ن = ٢٣		الثالث الإعدادي ن = ٤٠	
الكلمة	٪	الكلمة	٪	الكلمة	٪
مرؤوس	٩١,٨	مسؤولون	٥٦,٥٢	فانا	٥٠
مسؤولون	٧٨,٦٩	مرؤوس	٥٢,١٧	مرؤوس	٤٧,٥
ائتنا	٧٢,١٣	فانا	٥٢,١٧	ائتنا	٣٧,٥
بقية	٦٨,٨٥	ائتنا	٤٧,٨٣	بقية	٣٧,٥
فانا	٦٠,٦٦	وانصرف	٣٩,١٣	مسؤولون	٣٠,٠
ابن	٥٠,٨٢	بقية	٣٩,١٣	ولكن	٣٠,
وانصرف	٥٠,٨٢	ابن	٣٤,٧٨	راكبا	٢٥,
ورأس	٤٢,٦٢	يا مولاي	٢٦,١	سألتك	٢٢,٥
سأنتصر	٤٢,٦٢	منه	٢١,٧٣	وانصرف	٢٠,
ولكن	٤٢,٦٢	سأنتصر	٢١,٧٣	سأنتصر	١٥,
الأعرابي	٣٤,٤٣	سألتك	١٧,٣٩	ابن	١٥,
يا مولاي	٣٤,٤٣	ورأس	١٧,٣٩	يا مولاي	١٢,٥
سوء	٣١,٥١	سوء	١٧,٣٩	ورأس	١٠
التفت	٢٩,٥١	إذا	١٧,٣٩	إذ	١٠
سألتك	٢٤,٥٩	ولكن	١٧,٣٩	بينما	٧,٥
خصم	٢٤,٥٩	شكره	١٧,٣٩	له	٧,٥
بعنان	٢٢,٩٥	راكبا	١٣	أعرابي	٧,٥
فرسه	٢٢,٩٥	فرسه	١٣	تضرب	٧,٥
راكبا	٢٢,٩٥	أيها	١٣	إذا	٧,٥
منصفوك	٢١,٣١	يزعجني	١٣	التفت	٧,٥
الفقر	٢١,٣١	منصفوك	١٣	خذها	٧,٥

ونجد نفس النمط الاستجابي بالنسبة لعينة طلاب الصف الثاني الإعدادي حيث توجد تسع كلمات بها همزة أقلها من حيث نسبة الخطأ (أيها) ١٣٪ وأعلاها (مسؤولون) ٥٦٪ ويلاحظ هنا أن نسبة الخطأ قد انخفضت انخفاضاً واضحاً من الصف الأول الإعدادي إلى الصف الثاني فالمدى هنا يبلغ ٤٣٪ وقد كان ٦٨٪ في الصف الأول الإعدادي .

وتكثر الأخطاء في الكلمات عندما يكون أولها أو وسطها همزة لدى عينة طلاب الصف الثالث الإعدادي ، حيث نجد عشر كلمات مهموزة من العشرين الأكثر شيوعاً من حيث الخطأ أقلها (إذا) وقد بلغ الخطأ ٥ , ٧٪ ولعل الخطأ يرجع إلى التنوين هنا وأعلاها (فانا) حيث بلغت نسبة الخطأ ٥٠٪ والمدى هنا مقارب لما نجده في عينة الصف الثالث الإعدادي وان انخفض حجم الخطأ .

ويخطيء الطلاب في التاء المفتوحة والتاء المقفلة نجد ذلك في كلمة (بقية) حيث تبلغ نسبة المخطئين في كتابتها في الصف الأول الإعدادي ٨ , ٦٨٪ تنخفض لتصبح ٣٩٪ في عينة الصف الثاني الإعدادي وإلى ٣٧٪ في عينة الصف الثالث الإعدادي . وتخطيء ٥٠ , ٢٩٪ في كتابة كلمة (التفت) من طلاب الصف الأول الإعدادي تنخفض لتصبح ٧ , ٨٪ في الصف الثاني الإعدادي ٥ , ٧٪ في الصف الثالث الإعدادي . (جدول رقم ٨ بالملاحق) .

ولا أريد أن أستطرد فالجداول مرفقة بالكلمات التي أمليت على الطلاب ونسبة الخطأ في كل عينة من طلاب الصف الأول والثاني والثالث . وهي بيانات جديرة بأن يلتفت إليها معلمو اللغة العربية وموجهوها وأولياء أمور الطلاب وخاصة ان الطلاب يدربون على الإملاء المنقول في الصفين الثاني والثالث الابتدائي ، ويدربون على مباديء الإملاء دون التعرض للقواعد الإملائية في الصف الرابع الابتدائي ويشتمل المنهج في هذا الصف على التدريبات الخاصة بالمهارات :

١ - اللامان الشمسية والقمرية .
٢ - التاءان المقفلة والمفتوحة .
٣ - التنوين .
٤ - اللام المزدوجة .
٥ - الهمزة في أول الكلمة وفي وسطها .

أما في الصف الخامس فيبدأ الطلاب دراسة القواعد الإملائية بالطريقة القاصدة التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق وتخصيص حصة كاملة لدراسة القاعدة الإملائية والتدريب عليها كما تخصص حصص أخرى لكتابة القطع الإملائية وتدرس القواعد الإملائية التالية وهي التاء بنوعيها المقفلة والمفتوحة ، وهمزة الوصل وهمزة القطع ، والهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة وعلامات الترقيم .

وتستمر دراسة القواعد الإملائية في الصف السادس حول الموضوعات التالية :

واو الجماعة والتفريق بينها وبين الواو التي من أصل الفعل والألف اللينة (وابن) .

ويستمر التدريب على هذه المهارات في الصف الأول الإعدادي والصف الثاني الإعدادي[٢١] .

ويكفي أن نشير إلى مثال واحد يدل على أن أهداف المنهج التعليمي لا تتحقق فقد أخطأ ٥٠,٨٪ من عينة طلاب الصف الأول الإعدادي في كتابة (ابن) وانخفضت هذه النسبة لتصبح ٣٤,٧٪ لدى عينة الصف الثاني الإعدادي ثم إلى ١٥٪ في عينة الثالث الإعدادي .

جدول رقم (٤)

يبين أقل الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى عينة من طلاب الصفوف الثلاثة الإعدادية

م	الصف الأول الإعدادي		الصف الثاني الإعدادي		الصف الثالث الإعدادي	
	الكلمة	٪	الكلمة	٪	الكلمة	٪
١	كـان	—	كـان	—	كـان	—
٢	أن	—	عبدالله	—	عبدالله	—
٣	فقال	—	جعفر	—	تعرض	—
٤	على	—	إذ	—	وقال	—
٥	عمري	—	له	—	الأمير	—
٦	الله	١,٦٤	وقال	—	بالله	—
٧	خصمي	١,٦٤	أن	—	أن	—
٨	فما	١,٦٤	فقال	—	فقال	—
٩	جعفر	٣,٢٨	أنت	—	أمجنون	—
١٠	وقال	٣,٢٨	لا	—	لا	—
١١	لا	٣,٢٨	فما	—	فما	—
١٢	ومن	٣,٢٨	خطبك	—	خصم	—
١٣	هذا	٣,٢٨	إذا	—	ومن	—
١٤	ثم	٣,٢٨	لي	—	هذا	—
١٥	بها	٣,٢٨	خصم	—	هو	—
١٦	بينما	٤,٩٢	ادفع	—	ثم	—
١٧	إذ	٤,٩٢	إليه	—	ادفع	—
١٨	تعرض	٤,٩٢	دينار	—	ألف	—
١٩	يزعجني	٤,٩٢	عـاد	—	دينار	—
٢٠	نساعدك	٤,٩٢	إليك	—	إليك	—

وبطبيعة الحال فإن البيانات الواردة في الجدول رقم (٤) بيانات تدعو إلى التفاؤل إذ تراوحت الأخطاء ما بين ٤,٩٢ في كلمة (نساعدك) في الصف الأول الإعـدادي إلى كلمـة (الله) حيث كان الخطأ ١,٦٤٪ ولا تخطئ عينة طلاب الصف الثاني الإعدادي وعينة طلاب الصف الثالث الإعدادي في أي من هذه الكلمات . ولعل جهوداً تربوية مكثفة في هذا المجال تؤدي إلى اتقان المهارات الإملائية .

ملخص

استهدفت هذه الدراسة هدفين :

أولاً - تقديم ملخص عن الدراسات العربية والدراسات الأجنبية في مجال الإملاء بغية توفير أساس شامل لتناول بعض متغيرات الظاهرة في التعليم والتعلم يفيد الباحثين في هذا المجال .

ثانياً :- عرض نتائج دراسة استطلاعية عن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى عينة من طلاب المدرسة الإعدادية وعلاقة حجم الخطأ بمستوى التعليم .

ولتحقيق الهدف الثاني أمليت قطعة إملائية تتألف من مائة كلمة تشتمل على معظم المواقف الإملائية الشائعة . على ثلاث مجموعات من طلاب الصف الأول الإعدادي والصف الثاني الإعدادي والصف الثالث الإعدادي بلغ حجمها على الترتيب ٦١ ، ٢٣ ، ٤٠ طالباً . وقد اتبعت خطوات موحدة ومحددة لإجراء الاختبار بما يكفل موضوعية المقارنة بين نتائج المجموعات ثم حللت النتائج في محاولة الإجابة عن سؤالين هما :

١ - ما مقدار تناقص الأخطاء الإملائية مع التقدم في التعليم ؟

٢ - أي الأخطاء الإملائية أكثر شيوعاً وأيها أقل شيوعاً ؟

وقد أسفر تحليل النتائج عن أن متوسط أخطاء مجموعة طلاب الصف الأول الإعدادي الإملائية هي : ١٤,٥٠ بانحراف معياري ١١,٨٥ وانخفض هذا المتوسط ليصبح ٧,٢٦ لدى مجموعة طلاب الصف الثاني الإعدادي بانحراف معياري مقداره ٦,٥٧ وهو انخفاض كبير ثم انخفض قليلاً ليصبح ٥,٤ لدى مجموعة طلاب الصف الثالث الإعدادي بانحراف معياري مقداره ٦ وقد كان الفرق بين أداء طلاب الصف الأول والصفين الثاني والثالث دالاً إحصائياً الأمر

الـذي لم يتحقق بين طلاب الصف الثـاني الإعـدادي وطلاب الصف الثالث الإعدادي . وتدل النتائج على أن هذه المجموعات تزداد تجانساً في هذاالمجال مع التقدم في التعليم كما يتضح من الانحراف المعياري الذي يبلغ ١١,٨٥ لدى المجموعة الأولى وأصبح ٦ لدى المجموعة الثالثة .

وفي محاولة للإجابة عن السؤال الثاني الذي طرحه هذا البحث تم ترتيب الأخطاء الأكثر شيوعاً والأخطاء الأقل شيوعاً ، أما الأخطاء الإملائية المتوسطة في هذا الشيوع فهي مثبتة في جدول رقم (٨) الذي يبين صورة شاملة لجميع الأخطاء .

واتضح من فحص النتائج الواردة في هذا الجدول ، أن نسبة الخطأ ما تزال مرتفعة وخاصة أن التعليم النظامي والتدريب على قواعد الإملاء يبدأ مع الصف الثاني الإبتدائي إن لم نقل الأول وتخصص له دروس في الجدول الدراسي ابتداء من الصف الـرابـع الإبتدائي وحتى الصف الثاني الإعدادي . وينص المنهج التعليمي على التدريب والتركيز على فئات الأخطاء التي كثر تعرض هذه العينة من الطلاب لها كالهمزة ، والتاء المفتوحة والمقفلة ، وابن ، . . . إلخ .

وهذه النتائج ينبغي أن يوظفها القائمون على تعليم اللغة العربية في التعليم الإبتدائي والتعليم الإعدادي . ولعل تلخيص الدراسات السابقة عربية وأجنبية يكون معيناً لهم في جهودهم التعليمية بما يحقق الخير لأبناء هذا الوطن .

وعلى الله قصد السبيل

المراجع

١ - إبراهيم عبدالمطلب : الهداية إلى ضوابط الكتابة . مطبعة مخيمر ، القاهرة ١٩٥٨م .

٢ - حامد عبدالقادر : دفاع عن الأبجدية والحركات العربية . بحث بمجلة مجمع اللغة العربية جـ١٢ . مطبعة التحرير ، القاهرة ، ١٩٦٠م .

٣ - حسن شحاتة : الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الإبتدائية ، تشخيصها وعلاجها ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨م .

٤ - حسن شحاتة : أساسيات تعلم الإملاء . مؤسسة الخليج العربي . القاهرة ، ١٩٨٦م .

٥ - عبدالعليم إبراهيم : الإملاء والترقيم في الكتابة العربية . مكتبة غريب . القاهرة ، ١٩٧٥م .

٦ - عبدالعليم إبراهيم : توجيه الرسم الإملائي على مستوى العالم العربي في تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها . الخرطوم ، فبراير ، ١٩٧٦م .

٧ - عبدالعليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . دار المعارف ، القاهرة ، ب ت .

٨ - عبدالفتاح إسماعيل شلبي : تقرير عن بحث في تيسير قواعد الإملاء (غير منشور) إدارة البحوث الفنية ، وزارة التربية والتعليم . القاهرة ، ١٩٦٠م .

٩ - كافية رمضان ، وحسن شحاتة : قواعد الإملاء ومشكلات الكتابة العربية . دار المعرفة ، القاهرة ، ١٩٨٢م .

١٠ - مجمع اللغة العربية «تيسير الإملاء» الدورة الرابعة عشرة ، الجلسة الرابعة للمجلس . القاهرة ، نوفمبر ١٩٤٧ ، والجلسة الخامسة يناير ١٩٤٨ .

١١ - مجمع اللغة العربية : مشكلات الكتابة العربية الخط العربي . مجموعة البحوث والمحاضرات . الدورة ٢٦ القاهرة ، ١٩٦٠م .

١٢ - مجمع اللغة العربية «قواعد ضبط الهمزة وتنظيم كتابتها» مجمع اللغة العربية في ثلاثين عاماً ١٩٣٢ - ١٩٦٢ مجموعة القرارات العلمية من الدورة الأولى إلى الثامنة والعشرين ، مطبعة الكيلاني ، القاهرة ، ١٩٧١م .

١٣ - محمد بهجة الأثري : تيسير الإملاء العربي . مجلة مجمع اللغة العربية ، القاهرة جـ٢ ، ١٩٦٠م .

١٤ - محمد صلاح الدين مجاور : دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٧٤م .

١٥ - محمود أحمد السيد : الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها . دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠م .

١٦ - محمود تيمور : ضبط الكتابة العربية ، مجمع فؤاد الأول للغة العربية . القاهرة ، يناير ١٩٥١م .

١٧ - مصطفى السفطي : عنوان النجابة في قواعد الكتابة . المطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٩٠٣م .

١٨ - منى بحري : تقويم الاختبارات الصفية التحريرية لمادة إملاء اللغة العربية للصفوف الرابعة الابتدائية في العراق للسنة الدراسية ٧٠ - ٧١ ، مركز البحوث التربوية والنفسية . بغداد ، ١٩٧٣م .

١٩ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . إدارة التربية . دليل بحوث تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في الوطن العربي ١٩٠٠ - ١٩٨٠م . تونس ١٩٨٣م .

٢٠ - نهاد الترزي وشوكت الصواف : قواعد الإملاء الحديثة . مكتبة المعرفة ، دمشق ، ١٩٣٩م .

٢١ - وزارة التربية والتعليم : إدارة المناهج والكتب المدرسية ، مناهج اللغة العربية ، الدوحة ، ١٩٨٥م .

22. B. Callaway, H. McDaniel & G.E. Mason. Five Methods of Teaching Language Arts: A Comparison. Elementary English, 1972, 49, 1240 – 1245.

23. L. C. Doughton (ed.). The Encyclopedia of Education, Vol. 8, The Macmillan Company & The Free Press, 1971.

24. U. Frith & C. Frith. Relationships between reading and spelling. In J.F. Kavanagh & R.L. Venezky (eds.), Orthography, Reading and Dyslexia, Baltimore: University Park Press, 1988.

25. T. Husen, & T.N. Postlethwaite (eds.). The International Encyclopedia of Education, Pregamon Press, N.Y. 1988.

26. J. N. Mangieri & R. S. Baldwin. Meaning as a factor in predicting spelling difficulty. Journal of Educational Research, 1979, 72, 285–287.

27. P.T. Smith. Teaching Spelling. British Journal of Educational Psychology, 1975, 45, 68–72.

28. R.G. Strickland. The Language Arts in the Elementary School (3rd ed.), D.C. Heath & Co., Lexingtion, Massachus ettes, 1969.

ملحق رقم « ١ »
قائمة كتب العقد الثامن

- إبراهيم محمد الشافعي ، «تطور تعليم اللغة العربية» .
- حامد حفني داود ، «الطرق الخاصة في تدريس اللغة العربية والدين» .
- جابر عبدالحميد جابر وآخرون ، «الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية وأدب الأطفال» .
- جودت الركابي ، «طرق تدريس اللغة العربية» .
- عائشة عبدالرحمن ، «تعليم اللغة العربية ورأي في أزمتنا اللغوية» .
- عابد توفيق الهاشمي ، «الموجه العملي لمدرس اللغة العربية» .
- عبدالفتاح السكري وآخرون ، «خدمة تدريس اللغة العربية للصف الثالث بمعاهد إعداد المعلمين للمرحلة الإبتدائية» .
- عبدالمنعم سيد عبدالعال ، «طرق تدريس اللغة العربية» .
- عبدالعليم إبراهيم ، «الموجه الفني لمدرس اللغة العربية» .
- علي الجمبلاطي ، «تطوير اللغة العربية والتربية الدينية بما يتفق مع روح العصر» .
- علي الجمبلاطي ، أبو الفتوح التونسي ، «الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية» .
- فتحي أحمد عامر ، «تطوير تعليم اللغة العربية لتخريج المواطن العربي العصري» .
- فتحي يونس ، محمود الناقة ، «أساسيات تعليم اللغة العربية» .
- مجيد دمعه وآخرون ، «اللغة العربية وأصول تدريسها لدور المعلمين التدريبية» .
- محمد صلاح الدين مجاور ، «تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته التربوية» .

- محمد صلاح الدين مجاور ، «تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية أسسه وتطبيقاته التربوية» .
- محمد عبدالقادر أحمد ، «طرق تعليم اللغة العربية» .
- محمد مصطفى هدارة ، «أهداف تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام ووسائل تحقيقها» .
- محمود السعد ، «الموجز في طرق تدريس اللغة العربية وآدابها» .
- محمود الشحات ، «الاتجاهات المعاصرة في طرق تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة» .
- موسى إبراهيم الكرباس ، «دراسات في أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الابتدائية» .
- ندوة النوري ، «فروع اللغة العربية وطرائق تدريسها» .
- نهاد الموسى ، «تعليم اللغة العربية» .

ملحق رقم « ٢ »
قطعة الاملاء

بينما كان عبدالله بن جعفر راكباً إذْ تعرض له أعرابيّ وأمسك بعنان فرسه ، وقال له : أيها الأمير ، سألتك بالله أن تضرب عنقي . فقال : له الأمير . أمجنون أنت ؟ فقال الأعرابي : لا ، ورأسِ الأمير . قال فما خطبك إذاً أيها الأعرابي ؟ قال : لي خصم سوء يزعجني . فقال الأمير : ومَن خصمُك هذا ؟ فقال له : هو الفقر يا مولاي . فقال له الأمير : إذن نساعدَك . ثم التفت الأمير إلى مرؤوس له وقال : إدفع إليه ألف دينار . ثم قال له : خذها ونحن مسؤولون ، ولكن ائتنا إذا عاد إليك خصمك ، فإنا منصفوك منه . فقال الأعرابي : سأنتصر بها على خصمي بقية عمري ، أطال الله بقاء الأمير . ثم شكره وانصرف .

---

(١) مرؤوس ، ومسؤول : يرى مجمع اللغة العربية ان يكتبا : مرءوس ومسئول . وهكذا يكتبان وأمثالهما في المدارس والصحف المصرية .

جدول رقم (٥)

يبين أخطاء طلاب الصف الأول الإعدادي وتكرارها وتتكرارها المتجمع

الخطأ	التكرار	التكرار المتجمع	الخطأ	التكرار	التكرار المتجمع
١	١	١	١٧	١	٤٤
٢	٣	٤	١٩	٢	٤٦
٣	٣	٧	٢٠	١	٤٧
٤	٤	١١	٢١	١	٤٨
٥	٤	١٥	٢٥	١	٤٩
٦	١	١٦	٢٦	١	٥٠
٧	٧	٢٣	٢٧	١	٥١
٨	١	٢٤	٢٩	١	٥٢
٩	٤	٢٨	٣٠	٣	٥٥
١٠	١	٢٩	٣١	١	٥٦
١١	٤	٣٣	٣٣	١	٥٧
١٣	٣	٣٦	٣٤	١	٥٨
١٤	٢	٣٨	٤٥	١	٥٩
١٥	٢	٤٠	٤٦	١	٦٠
١٦	٣	٤٣	٥٥	١	٦١

جدول رقم (٦)

يبين أخطاء طلاب الصف الثاني الاعدادي الإملائية وتكرارها وتكرارها المتجمع

الخطأ	التكرار	التكرار المتجمع
صفر	٤	٤
١	١	٥
٢	٢	٧
٣	٢	٩
٤	٢	١١
٥	١	١٢
٧	٢	١٤
١٠	٣	١٧
١٢	٢	١٩
١٧	٢	٢١
١٨	١	٢٢
٢٣	١	٢٣

جدول رقم (٧)

يبين أخطاء طلاب الصف الثالث الإعدادي الإملائية وتكرارها وتتكرارها المتجمع

الخطأ	التكرار	التكرار المتجمع
صفر	٢	٢
١	٧	٩
٢	٨	١٧
٣	٢	١٩
٤	٧	٢٦
٥	٣	٢٩
٦	٢	٣١
٨	١	٣٢
٩	١	٣٣
١١	٢	٣٥
١٣	١	٣٦
١٥	١	٣٧
١٨	١	٣٨
٢٠	١	٣٩
٢٨	١	٤٠

جدول رقم (٨)

يبين عدد الأخطاء ونسبة الخطأ في كل كلمة من كلمات قطعة الإملاء لدى عينة من طلاب الصفوف الثلاثة الإعدادي

م	الكلمة	الأول الإعدادي ن = ٦١		الصف الثاني ن = ٢٣		الصف الثالث ن = ٤٠	
		ع . الأخطاء	٪	ع . الأخطاء	٪	ع . الأخطاء	٪
١	بينما	٣	٤,٩٢	١	٤,٣٥	٣	٧,٥
٢	كـان	—		—		—	
٣	عبدالله	٣	٤,٩٢	—		—	
٤	بن	٣١	٥٠,٨٢	٨	٣٤,٧٨	٦	١٥
٥	جعفر	٢	٣,٢٨	—		١	٢,٥
٦	راكبا	١٤	٢٢,٩٥	٣	١٣	١٠	٢٥
٧	إذ	٣	٤,٩٢	—		٤	١٠
٨	تعرض	٣	٤,٩٢	١	٤,٣٥	—	
٩	له	١٠	١٦,٣٩	—		٣	٧,٥
١٠	أعرابي	١١	١٨,٠٣	١	٤,٣٥	٣	٧,٥
١١	وأمسك	٧	١١,٤٨	١	٤,٣٥	١	٢,٥
١٢	بعنان	١٤	٢٢,٩٥	١	٤,٣٥	١	٢,٥
١٣	فرسه	١٤	٢٢,٩٥	٣	١٣	١	٢,٥
١٤	وقال	٢	٣,٢٨	—		—	
١٥	أيها	٧	١١,٤٨	٣	١٣	١	٢,٥
١٦	الأمير	٩	١٤,٧٥	١	٤,٣٥	—	
١٧	سألتك	١٥	٢٤,٥٩	٤	١٧,٣٩	٩	٢٢,٥
١٨	بالله	٧	١١,٤٨	١	٤,٣٥	—	
١٩	أن	—		—		—	
٢٠	تضرب	٥	٨,٢	١	٤,٣٥	٣	٧,٥
٢١	عنقي	٥	٨,٢	١	٤,٣٥	١	٢,٥
٢٢	فقال	—		—		—	
٢٣	أمجنون	٨	١٣,١١	١	٤,٣٥	—	
٢٤	أنت	٥	٨,٢	—		١	٢,٥
٢٥	الأعرابي	٢١	٣٤,٤٣	٢	٨,٧٥	٢	٥,
٢٦	لا	٢	٣,٢٨	—		—	

تابع : جدول رقم (٨)

م	الكلمة	الأول الإعدادي ن = ٦١		الصف الثاني ن = ٢٣		الصف الثالث ن = ٤٠	
		ع . الأخطاء	٪	ع . الأخطاء	٪	ع . الأخطاء	٪
٢٧	ورأس	٢٦	٤٢,٦٢	٤	١٧,٣٩	٤	١٠
٢٨	فما	١	١,٦٤	—		—	
٢٩	خطبك	٤	٦,٥٥	—		١	٢,٥
٣٠	إذا	٦	٩,٨٤	—		٣	٧,٥
٣١	لي	٥	٨,٢٠	—		١	٢,٥
٣٢	خصم	١٥	٢٤,٥٩	—		—	
٣٣	سوء	١٩	٣١,١٥	٤	١٧,٣٩	٦	١٥
٣٤	يزعجني	٣	٤,٩٢	٣	١٣	٢	٥
٣٥	ومن	٢	٣,٢٨	٣	١٣	—	
٣٦	خصمك	٩	١٤,٧٥	١	٤,٣٥	٢	٥
٣٧	هذا	٢	٣,٢٨	١	٤,٣٥	—	
٣٨	هو	١٠	١٦,٣٩	١	٤,٣٥	—	
٣٩	الفقر	١٣	٢١,٣١	١	٤,٣٥	٢	٥
٤٠	يامولاي	٢١	٣٤,٤٣	٦	٢٦,١	٥	١٢,٥
٤١	نساعدك	٣	٤,٩٢	١	٤,٣٥	١	٢,٥
٤٢	ثم	٢	٣,٢٨	١	٤,٣٥	—	
٤٣	التفت	١٨	٢٩,٥١	٢	٨,٧٠	٣	٧,٥
٤٤	إلى	٦	٩,٨٤	٢	٨,٧٠	١	٢,٥
٤٥	مرؤوس	٥٦	٩١,٨٠	١٢	٥٢,١٧	١٩	٤٧,٥
٤٦	ادفع	٥	٨,٢	—		—	
٤٧	إليه	٨	١٣,١١	—		١	٢,٥
٤٨	ألف	٥	٨,٢	١	٤,٣٥	—	
٤٩	دينار	١٢	١٩,٦٧	—		—	
٥٠	خذها	٦	٩,٨٤	١	٤,٣٥	٣	٧,٥
٥١	ونحن	١١	١٨,٠٣	٣	١٣	١	٢,٥
٥٢	مسؤولون	٤٨	٧٨,٦٩	١٣	٥٦,٥٢	١٢	٣٠
٥٣	ولكن	٢٦	٤٢,٦٢	٤	١٧,٣٩	١٢	٣٠
٥٤	ائتنا	٤٤	٧٢,١٣	١١	٤٧,٨٣	١٥	٣٧,٥

تابع : جدول رقم (٨)

م	الكلمة	الأول الإعدادي ن = ٦١		الصف الثاني ن = ٢٣		الصف الثالث ن = ٤٠	
		ع . الأخطاء	٪	ع . الأخطاء	٪	ع . الأخطاء	٪
٥٥	إذا	٨	١٣,١١	٤	١٧,٣٩	٣	٧,٥
٥٦	عاد	٥	٨,٢	—		٣	٧,٥
٥٧	إليك	٧	١١,٤٨	—		—	
٥٨	فإنا	٣٧	٦٠,٦٦	١٢	٥٢,١٧	٢٠	٥٠
٥٩	منصفوك	١٣	٢١,٣١	٣	١٣,	٢	٥
٦٠	منه	١١	١٨,٠٣	٥	٢١,٧٣	—	
٦١	سأنتصر	٢٦	٤٢,٦٢	٥	٢١,٧٣	٦	١٥
٦٢	بها	٢	٣,٢٨	٢	٨,٧٠	٢	٥
٦٣	على	—		—		—	
٦٤	خصمي	١	١,٦٤	—		٣	٧ ٥
٦٥	بقية	٤٢	٦٨,٨٥	٩	٣٩,١٣	١٥	٣٧ ٥
٦٦	عمري	—		—		١	٢ ٥
٦٧	أطال	٧	١١,٤٨	٢	٨,٧٠	٢	٥
٦٨	الله	١	١,٦٤	—		—	
٦٩	بقاء	١١	١٨,٠٣	١	٤,٣٥	—	
٧٠	شكره	٦	٩,٨٤	٤	١٧,٣٩	٢	٥
٧١	وانصرف	٣١	٥٠,٨٢	٩	٣٩,١٣	٨	٢٠