

دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها

مجلة نصف سنوية

السنة الأولى، العدد الثاني، ربيع وصيف ١٣٩٦/١٤٣٨، ص ٨٤-٧١

فاعلية الإملاء العربي على تقليل الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين

الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية

(طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة يزد نموذجاً)

نرگس گنجی^{١*}، هوشنگ طالبی^٢، رضوان دلاوری^٣، ساجد زارع^٤

١- أستاذة مشاركة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان الإيرانية.

٢- أستاذ مشارك في قسم الإحصاء بجامعة إصفهان الإيرانية.

٣- خريجة الماجستير من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان الإيرانية.

٤- طالب الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان الإيرانية.

تاريخ الوصول: ١٣٩٦/٠١/٢٨ تاريخ القبول: ١٣٩٦/٠٦/١٠

١٤٣٨/٠٧/٢٠ ١٤٣٨/١٢/٠٩

الملخص

يعتبر تعليم اللغة العربية من المقررات الإجبارية في المدارس الإيرانية وفي مراحلها المختلفة حسب الدستور الإيراني حيث يتعلم التلاميذ في المرحلة الابتدائية عبارات وألفاظاً قرآنية كثيرة وتبدأ دراسة اللغة العربية متزامنة مع اللغة الإنجليزية في السنة الأولى للإعدادية (الثانوية الأولى)، وذلك بقراءة بعض النصوص والإلمام بمجموعة من القواعد الصرفية والنحوية. أما دروس الإملاء فتحظى بأهمية كبرى في تعليم الفارسية والإنجليزية في المدارس، بينما لم تُخصَّص دروس «الإملاء العربي» في مادة العربية، ولا توجد قرائن تدل على اهتمام المعلمين بالإملاء العربي في المدارس. وذلك من نقاط ضعف تعليم اللغة العربية في مدارسنا، ففوائد الإملاء لا تقتصر على حدود رسم الكلمة رسماً صحيحاً، بل لها غايات تعليمية أبعد وأوسع من ذلك. ومن هذا المنطلق يتناول هذا البحث آثار التدريبات الإملائية على عملية تنمية مهارة الكتابة للطلبة الناطقين بالفارسية؛ واستُخدم الأسلوب شبه التجريبي منهجاً للإجابة عن أسئلة البحث، كما استُخدم الاختبار كأداة الدراسة. وذلك من خلال انتقاء عينة البحث من ٥٦ طالبة من المجتمع الأصلي ضمن مجموعتين من طالبات السنة الأولى في الثانوية؛ تم إجراء اختبار الإملاء قبل تطبيق مشروع البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين؛ ثم قمنا بتدريبات الإملاء العربي على المجموعة التجريبية ضمن تدريس العربية طوال عام دراسي كامل وأهملنا المجموعة الضابطة إذ توقفتنا عند المادة المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم والتي تركز على القواعد والترجمة؛ ثم أُجري اختبار الإملاء بعد التطبيق على المجموعتين في نهاية العام الدراسي؛ تؤيد نتائج البحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وأن هناك تفوقاً ملحوظاً لدى الطالبات المتدربات على الإملاء العربي في تصويب الأخطاء الكتابية.

الكلمات الدلالية: تعليم اللغة العربية، المهارات اللغوية، الإملاء، الأخطاء الإملائية.

* الكاتب المسؤول: nargesganji@yahoo.com

المقدمة

إنّ اللغة العربية لغة كريمة كرمها البارئ (جل وعلا) في المصحف العزيز، إذ قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف: ٢) حيث صارت لغة الدين والإيمان لكافة المسلمين والإيرانيين؛ فمنذ طلوع فجر الإسلام، عرفت بلاد فارس أنّها إذا عملت على فهم هذه اللغة وإتقانها وإجادتها زادها علماً وفهماً لدينها القويم. أما ما نلاحظه في العصر الراهن، فهو أن العربية تُدرّس في مدارسنا ولا بدّ للتلاميذ أن يتعلّموها إلى جانب بقية الدروس، ليدخلوا حقول المعارف الإسلامية ويتمكنوا من إتقان لغتهم الفارسية إذ امتزجت هذه اللغة بمفردات وعبارات عربية مأخوذة معظمها من القرآن الكريم؛ والعربية هي الدرس الوحيد الذي نصّ دستور الجمهورية الإسلامية الإيرانية على ضرورة تدريسها ولربما إيران هي البلاد الوحيدة التي أكّدت على هذا الموضوع في دستورها؛ إذ تصرّح المادة السادسة عشر من الدستور الإيراني:

«بما أن اللغة العربية هي لغة القرآن و المعارف الاسلامية، و بما أن الأدب الفارسي ممتزج بشكل كامل مع الأدب العربي، فقد تقرر تدريس اللغة العربية في المدارس الإيرانية من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية». (منصور، ١٣٩٢هـ.ش: ٣٣)

بيد أنّ تعليم العربية في مدارسنا قد كان مرتكزاً على تدريس القواعد والترجمة دون تطوير أساليب التدريس على مدى العقود الثلاثة الماضية؛ وكان النظام التعليمي في إيران لا يعتبر العربية لغة أجنبية يجب تدريسها على أسس علمية مدروسة شأن سائر اللغات الأجنبية مثل الإنجليزية والفرنسية غافلاً عن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة التي بدأت بالانتشار منذ بداية القرن العشرين، والتي تؤكد على تدريس اللغة باعتبارها وحدة متكاملة؛ فليست القواعد، ولا الأدب، ولا القراءة، ولا الكتابة منفصلة عن بعضها. فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة إلى تنقيح الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة لتطوير رسم الحروف والكلمات، لأنّها من الأمور التي تحفظ كيان واستمرار اللغة العربية و ذلك عن طريق إتقان كتابتها بالشكل الصحيح وبتأخذ الطالب خطوات نحو الكتابة المتقنة الخالية من الأخطاء.

إذ يذهب البعض أن ممارسة الإملاء تساعد على تنمية المهارات اللغوية برمتها وهي قواعد اللغة والتواصل الشفوي، والنطق، وفهم المسموع واستيعابه. (Kavaliauskiene و Darginaviciene، ٢٠١٤م: ص ١) فيحتلّ الإملاء مكانة كبيرة في عملية تعليم اللغة، لأنّه في الواقع يمثل حجر الزاوية في فهم المكتوب وعرضه بصورة واضحة؛ بناءً على

هذا، لقد استعرضت هذه الدراسة مدى فاعلية الإملاء العربي باعتباره _على حسب رؤية الباحثون_ حلقة مفقودة في نظام تعليم اللغة العربية بالمدارس الثانوية الإيرانية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الراهنة ضمن تطبيق مشروع البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة عن عدم تشخيص مخارج الحروف عند الكتابة؟
- ٢- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة من استخدام «ال» استخداماً غير صحيح عند الكتابة؟
- ٣- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة عن كتابة الهمزة؟

منهج البحث

لقد قام الباحثون في هذه الدراسة بتقدير مدى فاعلية تدريس الإملاء العربي على تنمية مهارة الكتابة المتمثلة في تقليل الأخطاء الإملائية عند مجموعة من الطالبات بالمرحلة الأولى للثانوية باعتبارهم جزءاً من متعلمي اللغة العربية في فصل دراسي كامل؛ فاخترت مجموعتان من الطالبات، الضابطة والتجريبية حيث تمّ تدريس كتاب العربية في المجموعة الضابطة وفقاً لما هو متعارف عليه بالمدارس الثانوية الإيرانية من دون الإملاء وتمّ تدريس الإملاء العربي للمجموعة التجريبية. وتقوم هذه الدراسة على منهج شبه التجريبي ذلك أنه لم يتم اختيار العينة عشوائياً من قبل الباحثين، إلا أن المجموعتين الضابطة والتجريبية كانتا متشابهتين من حيث المتغيرات التالية: جنسية العينة، ومتوسط عدد الطالبات، ومتوسط درجاتهن في السنة الدراسية السابقة، وقيام مدرسة واحدة بالتدريس، ولم تختلف مواصفات المجموعتين إلا في متغير واحد وهو تدريب المجموعة التجريبية على الإملاء العربي.

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع هذا البحث طلبة السنة الأولى في المرحلة الثانوية _حسب نظام الثانوية القديم_ من الإيرانيين الدارسين بالمدارس الإيرانية.

عيّنة البحث والمنهج المطبق لاختيارها

تكوّنت عيّنة البحث من ٥٢ طالبة في محافظة يزد (من مدرسة «قدس» الواقعة في مدينة «مبيد») وتوزّعوا على مجموعتين تبعاً لتصميم المشروع في قاعتين متماثلتين، إذ مثلت المجموعة الأولى المتكوّنة من ٢٦ طالبة المجموعة التجريبية والتي تمّ فيها تدريس الإملاء العربي والمجموعة الثانية تكوّنت من ٢٦ طالبة وهي المجموعة الضابطة التي تمّ تدريس كتاب العربية فيها بالطريقة التقليدية من دون تدريس الإملاء العربي. وقد تمّ التطبيق هذه الطريقة عاماً دراسياً كاملاً. وقد اتّبع الباحثون الخطوات الآتية في اختيار العيّنة:

١- تمّ التأكّد من عدم وجود طالب راسب في كلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك من أجل تحقيق التكافؤ بينهما، وذلك لتجنب وجود بياناته المسبقة، ومعرفة بالنصوص في ترجمة النصوص التي يمكن أن تكون قد سبق تدريسها في العام الماضي.

٢- أُجريت عملية التكافؤ الإحصائي «مربّع كاي Chi-square» بين المجموعتين قبل بداية المشروع على أساس عدد الأخطاء الإملائية لديها في الاختبار القبلي الذي سيأتي شرحه ضمن عرض البيانات وتحليلها للتأكّد من أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بينها.

أداة الدراسة وتحليل البيانات

اختبار الإملاء القبلي: أعدت الباحثة -وهي المعلّمة المشرفة على المجموعتين- اختبار الإملاء القبلي من مجموعة من العبارات المحتملة للتعرض للأخطاء الإملائية في كتب العربية المدرسية والتي تمّ تدريسها لعيّنة البحث في السنوات الدراسية الماضية؛ ثمّ أُختبرت المهارة الإملائية للطالبات من خلال إلقاء العبارات وكتابتها بنحو صحيح. تمّ إجراء هذا الاختبار دون أيّ إشعار مسبق على المجموعتين التجريبية والضابطة في الجلسة الأولى من الفصل الدراسي حتى يتبيّن مدى معلوماتهنّ السابقة عن كيفية كتابة الحروف والمفردات قبل التدريس دون أيّ تدخّل من جانب المعلّمة وذلك للتأكّد من تكافؤ المجموعتين بحيث أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في عدد الأخطاء الإملائية وقبل إنجاز المشروع.

اختبار الإملاء البعدي: أُجري اختبار الإملاء البعدي على المجموعتين في نهاية العام الدراسي بعد أن تمّ تدريس الإملاء في المجموعة التجريبية وإهماله في المجموعة الضابطة

بهدف المقارنة بين عدد الأخطاء الإملائية لدى المجموعتين تقديراً لمدى فاعلية تدريس الإملاء في المجموعة التجريبية علماً بوجود التكافؤ بينهما إبان إنجاز المشروع وفي بداية الفصل الدراسي؛ ويشمل كل من الاختبارين القبلي والبعدي مجموعة من العبارات المتجانسة موضوعياً التي قامت المعلمة بإملائها على عينة البحث.

تمّ ذلك بمراعاة المواصفات المناسبة لعملية اختبار الإملاء (انظر: Mousavi، ١٩٩٩م: ٩٣) من خلال قراءة العبارات على الطالبات على نحو بسيط مألوف في المرحلة الأولى ليستمعن إليها جيداً دون أن يكتبن منها شيئاً ثم تمّ إملاؤها في المرحلة الثانية مع اتخاذ وقفة متأنية على مواضع الوقف تأكيداً على النطق السليم للحروف كي تكتبها الطالبات دون استعجال وفي المرحلة الثالثة أعادت المعلمة قراءة العبارات ليتحقّقن من صحّة الكتابة.

وأستخدِم البرنامج الإحصائي SPSS وأداة اختبار مربع كاي Chi-square لتحليل النتائج التي تمخّض عنها إحصائياً.

لقد تمّ عرض الاختبارين القبلي والبعدي على ثلاثة أساتذة في اللغة العربية بغية التأكّد من صدقهما (Validity) وذلك لإبداء ملاحظاتهم التي تمّ التعديل في ضوءها حتى حصلت المميّزات القياسية المتّفق عليها لمادة الاختبار التي قامت المعلمة بإملائها على عينة البحث في إطار الاختبارين. ولأجل التأكّد من ثبات أداة الدراسة في بداية مشروع البحث من حيث الثقة الداخلية التي تمثّلت في تناسق الدرجات المعثور عليها لدى العينة، و قمنا بتوزيع أوراق اختبار الإملاء القبلي على معلّمين اثنين حيث قام كلّ منهما بتوقيع الأوراق وتحديد الأخطاء الإملائية على نحو مستقل؛ فتبيّن من خلال استخدام المعامل المعروف بـ «مجموعة مقومين/ Interrater Reliability» التي طبّقناها على كافّة الدرجات الحاصلة عند توقيعهما أنها عثرت على قيمة مستوى التناسق (Correlation Coefficient) تعادل ٩٢/٠. وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي مما يدلّ على وجود التناسق بين تلك الدرجات وفقاً لعدد الأخطاء التي سجّلت لكل شخص.

الدراسات السابقة

من خلال الإطلالة على الدّراسات السّابقة تبين أن ثمة محاولات في اللغة العربية جرت طيلة سنوات لبيان القواعد الإملائية وتسهيلها وقد أجريت أبحاث ودراسات في مجال الإملاء العربي وتعليم قواعد الكتابة الصحيحة للتلاميذ والطلاب حيث

استفاد البحث الحاضر منها كثيراً ويمكن الإشارة إليها كمت يلي :
 - مايو، عبد القادر محمد (١٩٩٧م)، «الإملاء المُبسَّط»، سوريا: دار القلم العربي.
 - الشعلان، راشد بن محمد (٢٠٠٨م)، «الأخطاء الإملائية الشائعة أسبابها وعلاجها». (www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/14.htm)

- هارون، عبد السلام محمد (١٩٧٩م)، «قواعد الإملاء»، مصر: مكتبة الخانجي.
 لقد استهدفت كل هذه البحوث تعليم قواعد الإملاء العربي وتحديد الأخطاء الكتابية الأكثر شيوعاً وهي: الأخطاء في استخدام الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة وهمزة الوصل والقطع والحروف التي تكتب ولا تنطق عند الطلبة العرب بالمدارس.
 • شحاتة، حسن السيد (١٩٧٨م)، «الأخطاء الإملائية الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها»، رسالة الماجستير، كلية التربية، القاهرة: جامعة عين شمس.

استعرضت هذه الدراسة الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس المصرية، ومدى اختلاف هذه الأخطاء من صف دراسي إلى آخر وأسباب وقوع الطلبة فيها؛ فمن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث وجود صلة بين الأخطاء ومقررات الإملاء، حيث ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها الدراسة في الابتدائية: منها إبدال الحروف، والحروف الواجب زيادتها، والكلمات التي تُوصَل بها بعدها أو تلك التي تفصل عما بعدها، مما أدى إلى دعوة الباحث كافة الجهات المعنية إلى إعادة النظر في مقررات الإملاء في المرحلة الابتدائية بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية بل يتسع مجالها ليشمل القواعد الجديدة.

رغم وجود مثل هذه المحاولات التي بذلها الباحثون في الأوساط العربية إلا أننا لم نجد دراسة تتناول قضية الإملاء العربي عند الطلبة الإيرانيين الناطقين بالفارسية.

الإطار النظري للبحث

«الإملاء» لغةً واصطلاحاً

هناك آراء متعددة عن أصل كلمة «الإملاء» تختلف عن بعضها أحياناً، ويمكن الإشارة إلى أنها: «قد أخذت من (الملل) بتضعيف لام الفعل والآخر: (الملي) الميم واللام والحرف المعتل: «أملَّ الشيء: قاله فكتبَ وأملاه، كأملَّه، على تحويل التضعيف وفي القرآن الكريم: ﴿فَلْيَمْلِكْ وَتِيَّهُ بِالْعَدْلِ﴾ (البقرة: ٢٨٢). وهذا من أمل، وفي التنزيل

أيضاً: ﴿وقالوا أساطيرُ الأولين اكتتبها فهي تملى عليه﴾ (الفرقان: ٥) وهذا من أملى» (ابن منظور، ١٩٨٨م، ج ١١: ٦٣١).

أما الإملاء اصطلاحاً (Dictation) فيطلق على طريقة تُستخدم في تعليم اللغة والاختبارات اللغوية (Language testing) يتم من خلالها قراءة الكلام على المتعلمين قراءة متواصلة وبصوت عال مع وقفات متأنية تُتيح لهم المجال لكتابة كلمات يصغون إليها، بشكل صحيح قدر ما يمكنهم (Mousavi، ١٩٩٩م: ٩٣ «مع تصرف»). والإملاء العربي له من الخصائص ما يميّزه عن غيره وفقاً لطبيعة اللغة العربية إذ يمكن القول إنه:

«تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد. وقد تكون هذه الأصوات مساوية تماماً للرموز، فيكون لكل صوت رمزه، كما قد تكون بعض هذه الحروف غير مصوته، وهنا يقع الالتباس عند المملي عليه، فيقع في الخطأ. ومن حسن حظنا أن لكل حرف في اللغة العربية صوتاً خاصاً به لا يتبدل بتبدل موقعه من الكلمة (خلافاً لبعض اللغات من أمثال الإنجليزية والفرنسية) فإذا كان الطالب متمكناً من رسم الحروف بأشكالها المختلفة مدركاً لحركاتها ووضوابطها، قادراً على التمييز بين حروف المد الثلاثة والحركات الثلاثة، فإنه يستطيع كتابة أية كلمة تملى عليه، على أن تكون هذه اللفظة خالية من الصعوبات الإملائية؛ أما الألفاظ التي تشتمل على الصعوبات الإملائية فلها قواعد ثابتة تحكمها، اصطلاحاً عليها علماء اللغة العربية» (معروف، ١٩٩١م: ١٦٥).

فلربما تعتبر كتابة «ال» والمهمزة والحروف المتقاربة في النطق متباعدة في الرسم من الخصائص التي تتسم بها العربية.

موضوع علم الإملاء وأهميته في تعليم اللغة العربية

يعتبر الإملاء ركناً من أركان اللغة العربية يهتم بنظام لغوي معين، موضوعه الكلمات والحروف. «فالكلمة العربية يجب فصلها تارةً ووصلها تارةً أخرى، والحرف العربي يزداد مرةً ويُحذف مرةً أخرى أو يبدل. ويمكن تقسيم الحالات الكتابية للحروف والكلمات العربية كما يلي: ١_ الكلمات التي يجب أن تُفصل بعضها عن بعض؛ ٢_ الكلمات التي يجب أن تتصل بعضها ببعض؛ ٣_ الحروف التي تضاف؛ ٤_ الحروف التي تحذف» (الخصوص، د.ت: ١٣).

وقيل عن الفصل والوصل بين الكلمات إن الأصل فصل الكلمة عن الكلمة، لأنَّ كلَّ كلمة تدلُّ على معنى غير معنى الكلمة الأخرى (سلامة، ١٩٠٦م: ٢١٢)؛ أمّا عن الحروف التي تضاف في الكتابة، مثل «ألف» فتضاف في كلمة: مائة، مفردة أو مركبة، مثل: ثلاثمائة؛ والحروف التي تُحذف من الكتابة فهي الألف التي تحذف من أول الكلمة: مثل مفردتي «ابن» و«ابنة» تحذف الألف من أولها إذا كانت كل منهما مفردة واقعة بين علمين متصلين وكانت نعتاً للعلم الأول، ولم تقع في أول السطر، مثل: «كان النبي عيسى بن مريم (ع) يشفي المرضى»؛ و«الألف» التي تحذف من وسط الكلمة كـ«الألف» التي تحذف من لفظ الجلالة: ﴿الله﴾ ومن كلمة «إله» بدون «أل» أو مع «أل» وهي «الإله» ومثل حذف «الألف» من كلمة «اسم» في البسملة الكاملة: ﴿بسم الله الرحمن الرحيم﴾. (الخصوص، لا تا، ١٤ «مع تصرف»). وقد يتصور البعض أن الإملاء يُركّز على التمكن من رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً فقط وفقاً لما اتفق عليه أصحابها من أشكال لهذه الحروف والكلمات ولكن له مفهوماً أوسع من هذا. ذلك لأن الإملاء يعتبر من الأدوات التي تساعد على دراسة وترقية مهارات اللغة، ولا تقل عن المحادثة أو القراءة أهمية، إذ يسهم كثيراً في تعميق وإجادة المهارات اللغوية كالقراءة والمحادثة والاستماع والكتابة على الوجه الأخص.

إضافة إلى ذلك، يمكن القول إن الإملاء «يحتل مكانة كبيرة بين فروع اللّغة؛ لأنه أداة رئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلاً سليماً، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية وراعى فيها جانب التركيب والأسلوب، ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها أبناء هذه اللّغة لكان نقل الفكرة نقلاً أميناً. وهي وسيلة الاتصال بالتراث المكتوب وإذا كان الاتصال الشفهي يؤدي دوراً مهماً في نقل هذا التراث، فالإملاء به عن طريق الكلمة المكتوبة أقوى وأصدق» (عطا، ٢٠٠٥م: ٢٣١). حيث هناك مهارات مدججة في اختبار الإملاء تشمل فهم المسموع، سعة الذاكرة السمعية (Auditory memory span)، وتشخيص الوحدات الصوتية (Recognition of sound segments)، والتعرف على قوالب قواعد اللغة والأنماط اللغوية. إذ ينطوي هذا النوع من الاختبار على عملية تحليل ديناميكية تؤدي إلى تحقق عملية واعية وبناءة في فهم المسموع. (Mousavi؛ ١٩٩٩م: ٩٣)

دور الحواس في تعلّم درس الإملاء

إنّ المهارة الإملائية من خلال علاقتها بالحواس هي «صحة اللّغة نطقاً وإلقاءً، فصحتها

سماعاً وتلقياً، فصحتّها رسماً وكتابة، وهذا يوضّح لنا أن الإملاء عملية تشترك فيها حاستا السمع والبصر، كما تشترك فيها عضلات اللسان والأصابع، لإعداد المتعلمين إعداداً جيداً ليتجنبوا الوقوع في أي خطأ» (الصميلي، ٢٠٠٢م: ١٥٩). لأنّ العين تساعد على رسم الكلمات الصعبة في الذهن وتُدرّب الأذن عن طريق السماع على تمييز الأصوات وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف.

تقسيم الأخطاء الإملائية

تنقسم الأخطاء الإملائية إلى نوعين رئيسيين: النوع الأول: تتمثل في مشكلة كتابية معرفية. يمكن للمتلقّي تعلّمها وإدراكها على المستوى المعرفي وبالتالي حلّها تجنباً للوقوع في الخطأ. بعبارة أوضح تتمّ معالجة هذا النوع من الخطأ الإملائي بالتعليم. ومن أمثلة هذه الأخطاء الإملائية عدم التفريق بين الهاء والتاء المربوطة وكذلك بين الياء والفاء المد في أواخر الكلمات. فمثلاً التشابه المتمثل بين مفردات مثل «ثورة/ حبة» و«معه/ عليه» حيث الأولى تنتهي بتاء مربوطة والثانية بهاء. أما النوع الثاني: فهو ما لا يمكن اعتباره خطأ بقدر ما هو انعكاس للنظام الصوتي لدى الفرد، إذ إن الكتابة ليست سوى تمثيل مرئي لنظام صوتي (جامعة أم القرى، د.ت: ١٢٣). فإن الأخطاء الإملائية من النوع الثاني هي انعكاس لنظام صوتي تعود الطالب على استماعه في لغته الأم بحيث إذا أمليت عليه أصواتٌ تختلف عما كان معهوداً بها في لغته فيصعب عليه كتابة الحروف بصورتها الصحيحة بلغة أجنبية ومن الصعب جداً تعديلها؛ لأن ذلك الصوت غير موجود في مخزونه اللغوي أو يختلف عمّا ترسّخ في ذاكرته. مثل ما نجد في الفارسية من التمثل المتشابه بين أصوات بعض الحروف منها «الثاء والسين والصاد» أو «الذال والزاي والصاد والطاء»؛ لذلك عندما يكتب الفارسيّ السين صاداً فإنه لا يرتكب خطأً إملائياً ناتجاً عن جهله بقواعد الكتابة إنما هو خطأً إملائياً ناتجاً عن تغيير النظام اللغوي المعروف عنده.

«فقد أثبتت التجارب العلمية، والبحوث الميدانية أن الإنسان العادي لا يستطيع سماع أصوات اللغة الجديدة أو نطقها لأول مرة إلا على ضوء النظام الصوتي للغته الأم» (المصدر نفسه: ١٢٣).

عرض البيانات وتحليلها

اخترنا مجموعتين من الطالبات وتتكون كل منهما من ٢٦ طالبة؛ فالمجموعة الأولى هي

المجموعة التجريبية التي تمّ تدريس الإملاء العربي لها و كل جلسة تستغرق ٩٠ دقيقة حيث أملت المعلمة على الطالبات حوالي ٢٠ دقيقة، والثانية هي المجموعة الضابطة التي تمّ تدريس العربية بالطريقة التقليدية المألوفة لها وفقاً للبرنامج التعليمي للغة العربية في المدارس الإيرانية.

استمرّ تطبيق المشروع عاماً دراسياً كاملاً كما تمّ إجراء اختبارين على المجموعتين التجريبية والضابطة.

يوضّح الجدول التالي الإحصاء الوصفي لعدد الأخطاء الإملائية لدى المجموعتين من خلال إحصاء وصفي لكل من الاختبارين القبلي والبعدي تركيزاً على الأخطاء الناتجة من عدم تشخيص مخارج الحروف واستخدام «ال» وكتابة الهمزة على نحو غير صحيح باعتبارها من الأخطاء الدارجة التي لاحظتها المعلمة عند الطالبات بالمدارس:

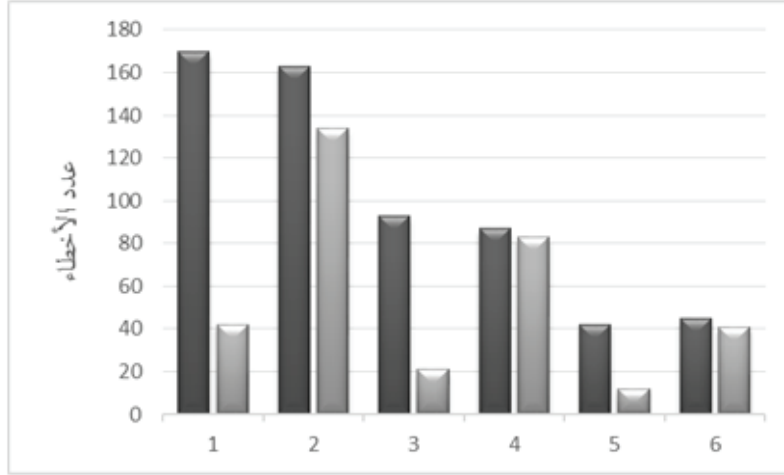
| عدد الأخطاء في اختبار الإملاء البعدي | عدد الأخطاء في اختبار الإملاء القبلي | |
|---|---|--|
| ٤٢ | ١٧٠ | المجموعة التجريبية (تشخيص مخارج الحروف) |
| ١٣٤ | ١٦٣ | المجموعة الضابطة (تشخيص مخارج الحروف) |
| ٢١ | ٩٣ | المجموعة التجريبية (استخدام «ال») |
| ٨٣ | ٨٧ | المجموعة الضابطة (استخدام «ال») |
| ١٢ | ٤٢ | المجموعة التجريبية (كتابة الهمزة) |
| ٤١ | ٤٥ | المجموعة الضابطة (كتابة الهمزة) |

جدول الرقم ١

الإحصاء الوصفي لأخطاء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارين

حسب ما يطلعنا جدول الرقم ١ إن عدد الأخطاء الإملائية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي على التوالي: ١٧٠ و ١٦٣ في تشخيص مخارج الحروف، ٩٣ و ٨٧ في استخدام «ال»، ٤٢ و ٤٥ في كتابة الهمزة.

وقد تمثّلت عدد الأخطاء الإملائية هذه في الرسم البياني التالي بأنماطها المختلفة:



الرسم البياني الرقم ١: عدد الأخطاء الإملائية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين

حيث نلاحظ في الرسم أعلاه أنه تختص الأعداد الفردية (١، ٣، ٥) بالمجموعة التجريبية والأعداد الزوجية (٢، ٤، ٦) بالمجموعة الضابطة، والأعمدة البيانية على رقمي ١ و ٢ تجسد عدد الأخطاء الإملائية الناتجة من عدم تشخيص مخارج الحروف في الاختبار القبلي (العمود الأسود) والاختبار البعدي (العمود الرمادي) لدى كل من المجموعتين؛ كما أن الأعمدة المرسومة على رقمي ٣ و ٤ تبين عدد الأخطاء الناتجة من استخدام «ال»، والأعمدة على رقمي ٥ و ٦ تمثل الأخطاء الناتجة من كتابة الهمزة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

و للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث عدد الأخطاء في بداية الأمر، تمّ اختبار مربع كاي Chi-square على اختبار الإملاء القبلي الذي أجريناه قبل إنجاز مشروع البحث ويوضح الجدول الآتي نتائجه:

جدول الرقم ٢

| مستوى الدلالة | Chi- quare مربع كاي | |
|---------------|---------------------|--------------------|
| ٧٠١/. | ١٤٧/. | تشخيص مخارج الحروف |
| ٦٥٥/. | ٢٠٠/. | «استخدام «ال» |

| | | |
|-------|-------|--------------|
| ٧٤٨/. | ١٠٣/. | كتابة الهمزة |
|-------|-------|--------------|

نتائج اختبار Chi-square على اختبار الإملاء القبلي

نلاحظ في جدول الرقم ٢ أن مستويات الدلالة ٠/٧٠١، ٠/٦٥٥، و٠/٧٤٨. أكثر من ٠/٠٥. بمعنى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث عدد الأخطاء في اختبار الإملاء القبلي بمتغيراتها المختلفة أي: تشخيص مخارج الحروف واستخدام «ال» وكتابة الهمزة، مما يدل على تكافؤ المجموعتين حيث سوّغ لنا المقارنة بينهما.

أما البيانات المرصودة في جدول الرقم ١ للأخطاء في اختبار الإملاء البعدي فتبين أن عدد الأخطاء للمجموعة التجريبية والضابطة على التوالي ٤٢ و١٣٤ في تشخيص مخارج الحروف، ٢١ و٨٣ في استخدام «ال»، ١٢ و٤١ في كتابة الهمزة.

بالنسبة لاختبار الإملاء البعدي الذي أجريناه على المجموعتين في نهاية العام الدراسي يوضح جدول الرقم ٣ نتائج اختبار مربع كاي Chi-square عليه تبيناً لمدى فاعلية تدريس الإملاء العربي للمجموعة التجريبية بالقياس إلى المجموعة الضابطة؛ فنتائج اختبار مربع كاي Chi-square المتمثلة في الجدول التالي تبين أنه: هل يوجد من فرق ذي دلالة إحصائية بين عدد الأخطاء الإملائية لدى المجموعتين أم لا؟

| مستوى الدلالة | Chi-square مربع كاي | |
|---------------|---------------------|--------------------|
| ٠/٠٠٠٥ | ٤٨/٠١٩١ | تشخيص مخارج الحروف |
| ٠/٠٠٠٥ | ٣٦/٩٦٢ | «استخدام» ال |
| ٠/٠٠٠٥ | ١٥/٨٦٨ | كتابة الهمزة |

جدول الرقم ٣

نتائج اختبار Chi-square على اختبار الإملاء البعدي

تكشف نتائج الاختبار أن الجواب نعم؛ إذ تكون مستويات الدلالة كلها ٠/٠٠٠٥. وفقاً للجدول أعلاه وهي أقل من ٠/٠٥. حيث تطلعنا أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين مؤكدة على أنها ليستا متكافئتين وتشير إلى أن تدريس الإملاء العربي

للمجموعة التجريبية كان فاعلاً ومؤثراً في تنمية مهارة الكتابة بما فيها من تقليل الأخطاء الإملائية الناتجة من تشخيص مخارج الحروف واستخدام «ال» وكتابة الهمزة؛ إذ انخفض عدد أخطاء الكتابة لدى المجموعة التجريبية التي تمّ فيها تدريس الإملاء العربي أكثر مما لدى المجموعة الضابطة وذلك علماً بالتكافؤ الموجود بينهما في بداية الفصل الدراسي.

النتائج

تناولت هذه الدراسة مدى فاعلية تدريس الإملاء العربي على تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية فحاولت للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة من عدم تشخيص مخارج الحروف عند الكتابة؟

- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة من استخدام «ال» استخداماً غير صحيح عند الكتابة؟

- ما مدى تأثير تدريس الإملاء العربي في تقليل الأخطاء الناتجة من كتابة الهمزة؟

فاتضح من خلال التحليل الإحصائي للبيانات المسجلة من درجات اختبار الإملاء البعدي أنه ثمة فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تدلّ على فاعلية تدريس الإملاء العربي على تقليل الأخطاء الإملائية لدى عينة البحث؛ حيث كان من الملاحظ عند المجموعة التجريبية تطوراً ملفتاً في كل من المتغيرات المسجلة أي مدى تشخيص الحروف وكيفية الاستخدام الصحيح لـ«ال» والهمزة عند الكتابة؛ يمكن تحليل هذه النتيجة بأن تدريس الإملاء العربي يساهم إلى حد كبير في تمكين الدارس الإيراني على تصويب أخطائه في الكتابة بالعربية. إذ أن التدريبات الإملائية فضلاً عن تنميتها الدقة وتجسيم المعاني عند الطالبات، أدت إلى تقوية ذاكرتهنّ في الاحتفاظ بالأسلوب الصحيح لكتابة الحروف والعبارات العربية وتصويب الأخطاء الكتابية، فالمدرّس الناجح هو الذي يستغل القدرة المعرفية والحواس البصرية والسمعية للمتعلمين من خلال هذه التدريبات. على أساس ما تبين في الدراسة الحاضرة أنّ من الضرورة الاهتمام بدور الإملاء في تعليم اللغة العربية بالمدارس الإيرانية مما يفتح المجال أمام المعلمين والباحثين الكرام لإلقاء أضواء على باقي الجوانب التعليمية لهذه القضية من خلال دراساتهم المستقبلية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٨٨م). لسان العرب. ج ١١. بيروت: دارصادر.
- جامعة أم القرى. (د.ت). الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم فى معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى. مكة المكرمة: كلية اللغة العربية وأدابها بجامعة أم القرى.
- الخص، أحمد. (د.ت). قصّة الإملاء (أسلوب منظور فى الإملاء والكتابة العربية). الطبعة الثالثة. دمشق: المطبعة العلمية.
- سلامة، محمود. (١٩٠٦م). ضوء الصبح المسفر وجنى الدوح المثمر (تصحيح مختصر صبح الأعشى فى كتابة الإنشاء تأليف محمد على القلقشندي). القاهرة: مطبعة الواعظ.
- شحاتة، حسن السيد (١٩٧٨م). الأخطاء الإملائية الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها. رسالة الماجستير، كلية التربية. القاهرة: جامعة عين شمس.
- الشعلان، راشد بن محمد (٢٠٠٨م). «الأخطاء الإملائية الشائعة أسبابها وعلاجها». (www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/14.htm)
- الصميلي، يوسف. (٢٠٠٢م). اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً. بيروت: المكتبة العصرية.
- عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٥م). المرجع فى تدريس اللغة العربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- مايو، عبد القادر محمد (١٩٩٧م). الإملاء المُبسّط. دمشق: دار القلم العربي.
- منصور، جهانگیر. (١٣٩٢هـ.ش). قانون اساسى جمهورى اسلامى ايران. تهران: نشر دوران.
- هارون، عبد السلام محمد (١٩٧٩م). قواعد الإملاء. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- Muosavi, seyed Abbas. (1999). **A Dictionary of Language testing**.
Second edition. Rahnama Publication.
- Kavaliauskiene, Galina, Darginavičienė. Irena. (2014). **Dictation in the ESP classroom: A tool to improve language proficiency. English for Specific Purposes World**. Vol 8, issue 23. 1_10.

The Effect of Arabic Dictation on the Reduction of Iranian High School Students' Writing Errors (A case Study of first grade female high school students of Yazd Province)

Narges Ganji^{*1}, Hooshang Talebi², Rezvan Delavari³, Sajed Zare⁴

1. Associate professor in Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.
2. Associate professor in Statistics, Isfahan University, Iran..
3. M.A. Graduate from the Department of Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.
4. Ph.D. Student in Arabic Language and Literature, Isfahan University, Iran.

Abstract

Dictation is of utmost importance in teaching English and Persian languages in Iran, though it is usually neglected in teaching Arabic, and no specific course is usually dedicated to dictation in Arabic. Nor does any evidence exist on the Arabic teachers' enthusiasm for using dictation in their classes. This may deprive the students of the benefits of Arabic dictation in their language education, as these merits are beyond mere correct spelling of words. The present study, hence, tries to use a quasi-experimental method to examine the effect of Arabic dictation on the Iranian high school students' writing ability. For this purpose, 56 first grade high school students formed the experimental and control groups of the study. To test the homogeneity of the groups before the study started, a pre-test of dictation was given to both groups. Experimental group, then, received the treatment including dictation in every session of their classroom. Control group, on the other hand, learned Arabic grammar and practiced translation as is usual in typical Arabic classes. The procedure took a complete educational year to complete. The results of the study revealed a statistically significant difference between the dictation errors of the groups. They suggested the positive effect of dictation on the improvement of the learners' writing ability and reduction of their writing errors.

Keywords: dictation, dictation errors, language skills, teaching Arabic.

* Corresponding author: nargesganji@yahoo.com