"الإملاء العربيّ ونموذج مقترح لتعليم قواعد الهمزة المتوسِّطة والمتطرّفة للنّاطقين بغير العربيّة"

Alimlah Arabiy Wanamuzag Muktara Litaliim Qawaid Hamzat Almutawasitat Wamutatarifah Linatikina Bigairi Arabiyyah.

طلال عبدالله المراشدة

Talal Abdallah ALMARASHDI

tlal1970@yahoo.com

أكاديميّات الدّار – مدارس أدنوك

ملخص البحث:

حاول هذا البحث بيان أهمِيَّةَ (علم الإملاء) من بين علوم العربيَّة واهتمامه بأصول الكتابة الصَّحيحة، الَّذي يهدف إلى عصمة القلم من الوقوع في الخطأ، سواء للعربيّ أم للطّالب غير العربيّ، وقد حاول البحث الإجابة عن عدّة أسئلة وهي: ما مفهوم الإملاء وما مشكلاته، بالنِّسبة للطَّلبة غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة؟ وما الأهداف المنشودة من تدريس الإملاء للطَّلبة غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة؟، وكان من الأسئلة الّتي حاول البحث الإجابة عنها ما أسباب اختلاف العلماء في أحكام بعض قواعد الإملاء، وما دور الخطأ الإملائيّ في تحريف المعنى؟ و ما علاقة تعليم الإملاء بالأسلوب التَّكامليّ في بناء المنهج؟ و أخيرًا ما النَّماذج المقترحة الَّتي قدِّمت لتعليم قواعد الإملاء للطَّلبة غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة؟ وقد كانت نتائج هذا البحث أنّ النّموذج الّذي قدّمه الباحث هو نموذج مبنيّ على أسس علميّة و هو ما يسمّى اليوم بِـ (هندسة اللّغة)، وليس ضربًا من الخيال، أو العشوائيّة. ومن النّتائج أيضًا، أنّه لا بدّ من تقديم مادّة الإملاء بطريقة سهلة بعيدة عن الاختلافات وعن التّشعّبات، ولا بدّ من تهذيب هذا العلم قبل أن يقدّم للطّلبة خاصّة النّاطقين بغير العربيّة. كما كان من نتائج البحث أنّ التّكامليّة بين درس الإملاء ودروس العربيّة ، أو الموادّ الدراسيّة الأخرى ذات فائدة كبير في إتقان هذا العلم. وأخيرًا فإنّه يجب الاهتمام بدرس الإملاء كغيره من الدّروس وإعطاؤه حقّه من عدد الحصص لتدريسه.

ABSTRACT:

This research attempted to show the importance of (the science of spelling) among the sciences of Arabic and its interest in the principles of correct writing, which aims to infallibility of the pen from making mistakes, whether for the Arab or for the non-Arab student, and the research has tried to answer several questions which are: What is the concept of spelling and its problems, For students who are not speaking Arabic? What are the desired goals of teaching dictation for students who are not speaking Arabic ?, and one of the questions that he tried to search for was what are the reasons for the difference of scholars in the provisions of some rules of spelling, and what is the role of spelling error in distorting the meaning? And what is the relationship of dictation education with the integrative method in building the curriculum? And finally, what are the suggested models that were presented to teach the spelling rules for non-Arabic speaking students?The results of this research were that the model presented by the researcher is a model based on scientific foundations and what is called

today (language engineering), and not a form of imagination, or randomness. It is also the results, that the dictation material must be presented in an easy way away from the differences and the ramifications, and this science must be refined before it is presented to the students, especially non-Arabic speakers. It was also from the results of the research that the complementarity between the lessons of spelling and Arabic lessons, or other academic subjects is of great benefit in mastering this science. Finally, attention should be paid to studying spelling as other lessons and be given the right to the number of lessons to be taught.

1– المقدِّمة:

سيحاول هذا البحث بيان أهمِيَّةّ (علم الإملاء) من بين علوم العربيَّة واهتمامه بأصول الكتابة الصَّحيحة، الَّذي يهدف إلى عصمة القلم من الوقوع في الخطأ، وقد عُرف قديمًا بغير ما نسمِّية، مثل علم (الرَّسم، والخطّ، والكتابة، والهجاء، وتقويم اليد، وإقامة الهجاء) غير أنَّ (الإملاء) أكثرها شيوعًا في العصر الحديث، وقد استعمله بعض الأقدمين. وهذا العلم، على أهمِيَّته، لم يحظَ بما يستحقّه من العناية لدى الأقدمين من علماء العربيَّة كعلومها الأخرى، النَّحو والصَّرف وغيرهما، إذ كان الدَّافعُ إلى نشأة علوم العربيَّة خدمةَ القرآن الكريم، الَّذي التزم العلماءُ رسمَ الكَتْبة الأولى في المصحف الإمام، فأدَّى ذلك إلى انفصال الإملاء عن علوم القرآن.

2– مشكلة البحث:

إنَّ الكفاية الاتِّصاليَّة هي قدرة الفرد على استعمال اللُّغة بشكل تلقائيّ مع توفّر حدس لغويّ يميّز به الفرد بين الوظائف المختلفة للُّغة في مواقف الاستعمال الفعليّ، فيعرف ماذا ينبغي أن يقال في هذا الموقف وماذا ينبغي أن يقال في غيره.

وفي مجال تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها فإنَّ اللُّغة العربيَّة أداة للتَّعبير عن كلِّ لون من ألوانِ الثَّقافات والعلوم والمعارف، وهي وسيلة التَّحدُّث والكتابة، وبها تنقل الأفكار والخواطر، لذلك ينبغي أن ندرك أنَّها وحدة واحدة متكاملة، ولا يمكن لأيّ فرع من فروعها القيام منفردًا بدور فاعل في إكساب المتعلِّم اللُّغة الَّتي تجمع في معناها كلَّ ما تؤدِّيه هذه الأفرع مجتمعة من معانٍ؛ لذلك فإنَّه من الضَّرورة بمكان أن تنهض بشتَّى أفرعها كي تصل إلى المتلقِّي كما ينبغي.

من هذا التَّصوُّر لابد أن نتَّخذ من مادَّة الإملاء وسيلة لألوان متعدِّدة من النَّشاط اللُّغويّ، والتَّدريب على كثير من المهارات، والعادات الحسنة في الكتابة والتَّنظيم.

إنَّ تشعُّب القواعد الإملائيَّة وتعقّدها وكثرة استثناءاتها والاختلاف في تطبيقها، يؤدِّي إلى حيرة التَّلاميذ عند الكتابة، ممَّا يشكِّل عقبة ليس من اليسير تجاوزها، وليت الأمر يقف عند هذا الحدِّ، إذ إنَّ الكبار لا يأمنون الوقوع في الخطأ الإملائيّ فما بالنا بالنَّاشئة والمبتدئين وغير النّاطقين بالعربيَّة؟! فلو طُلب من التَّلميذ أن يكتب على سبيل المثال، كلمة "يقرؤون" لوجدناه يحار في كتابتها، بل إنّ المعلِّمين يختلفون في رسمها، فمنهم من يكتبها بهمزة متوسِّطة على الواو حسب القاعدة "يقرؤون"، ومنهم من يكتبها بهمزة على الألف وهو الشَّائع، باعتبار أن الهمزة شبه متوسِّطة "يقرأون" والبعض يكتب همزتها مفردة على السَّطر كما في الرَّسم القرآنيّ، وحجَّتهم في ذلك كراهة توالى حرفين من جنس واحد في الكلمة، فيكتبها "يقرءون" بعد حذف الواو الأولى وتعذُّر وصل ما بعد الهمزة بما قبلها، ومثلها كلمة "مسؤول"، إذ ينبغي أن ترسم همزتها على الواو حسب القاعدة، لأنَّها مضمومة، وما قبلها ساكن، والضَّمُّ أقوى من السُّكون، فترسم هكذا "مسؤول"، ولكن كما أشرنا سابقا يكره توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة، لذلك حذفوا الواو ووصلوا ما

بعد الهمزة بما قبلها فكتبت على نبرة، على النَّحو الآتي: "مسئول".

وقد حظيتْ قواعد الإملاء بغير قليل من الاختلاف، إذ طال الخُلْف بين المصنّفين في كثيرٍ من قواعدها قديمًا وحديثًا، ولا تزال الأصواتُ تجأرُ بالشكوى من عُسْرها، ولم تُقَل كلمةُ الفصل في كثير من قضاياها، كما أنَّ الباب ما زال مشرعًا للمجتهدين وصولا إلى كلمةٍ سواءٍ تجمع الكاتبين من أبناء العربيَّة والنَّاطقين بها والدَّارسين لها على قواعدَ معياريَّةٍ وموحَّدة للإملاء العربيّ، وتحافظ على الأصول والمبادئ، وتتَّسم بالسُّهولة والمرونة والتَّيسير والتَّجديد، وتتجاوز مواضع الاختلاف الكثيرة، وتلغي تعدّد صور الرَّسم للكلمة الواحدة.

وقد لاحظ الباحث ما تقدَّم من خلال تدريسه لمادّة الإملاء للنّاطقين بغيرها، وللنَّاطقين بها عبر (اثنتى عشرة سنة للنّاطقين بغيرها) و (ثماني عشرة سنة للنَّاطقين بها) فالقاعدة الإملائيّة لا بدّ لها من شواذ، ولا بدّ من تجنّبها في المراحل الأولى لتدريس النَّاطقين بغيرها، ثمَّ إنَّ من المشكلات العارضة أثناء التّدريس أن ينقلك المؤلّف من قاعدة إلى أخرى- من غيرقصد- ضنًّا منه أنَّها من الشَّواذ وهي في الحقيقة قاعدة أخرى ليس لها علاقة بالقاعدة موضوع الدّرس، فتكون أنت كمدرِّس عرضة لسؤال أحد الطَّلبة عنها وهو في غاية الاستغراب من الفرق بين القاعدة وتطبيقاتها، وعندها يواجه هو نفسه مشكلة فهم القاعدة، ومثال ذلك قاعدة الهمزة المتوسِّطة حين تشرح –مثلًا- القاعدة من ترتيب للحركات حسب القوّة، ثمَّ ما يقابلها من الحروف...إلخ، ويكون الكتاب قد أغفل قاعدة أنَّ الهمزة تكتب منفردة وسط الكلمة إذا سبقها حرف مدٍّ ساكن ولم تكن هي مكسورة، ثمَّ يأتي بسؤال في التّدريبات الَّتي تلحق الدّرس يطلب فيه بيان سبب كتابة الهمزة في بعض الكلمات على هذه الصُّورة أو تلك، ويكون من بين الكلمات على سبيل المثال كلمة (تفاءل) وهذه قاعدة مستقلَّة، لا علاقة لها بحركة الهمزة وحركة الحرف الّذي يسبق الهمزة، وإلَّا لكانت الهمزة على ألف؛ لأنَّ الفتحة على الهمزة أقوى من السّكون على الألف فهل يعقل أن نكتب (تفاءل) هكذا: (تفأأل)، طبعًا لا فهذه قاعدة مستقلّة كما أسلفت سابقًا.

من هنا اهتدى الباحث بفضل من الله ومنّته إلى طريقة نموذجيَّة– على حدِّ علمه- لتدريس كتابة الهمزة المتوسِّطة والمتطرِّفة باختصار قواعدها المتشعِّبة، وتقديمها للطَّلبة النَّاطقين باللُّغة العربيَّة وغير النَّاطقين بها على حدٍّ سواء.

3– أسئلة البحث:

ستحاول هذه الدّراسة الإجابة عن أسئلة؛ ومنها:

1- ما مفهوم الإملاء وما مشكلاته، بالنِّسبة للطَّلبة غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة؟
2- ما الأهداف المنشودة من تدريس الإملاء للطَّلبة غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة؟
3- ما أسباب اختلاف العلماء في أحكام بعض قواعد الإملاء، وما دور الخطأ الإملائيّ في تحريف المعنى؟
4- ما علاقة تعليم الإملاء بالأسلوب التَّكامليّ في بناء المنهج؟
5- ما النَّماذج المقترحة الَّتي قدِّمت لتعليم قواعد الإملاء للطَّلبة غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة؟

4- أهداف البحث:

تعدُّ هذه الدِّراسة استكمالا لجهود الباحثين في الدِّراسات الإملائيَّة التَّطبيقيَّة الَّتي بذلت جهودًا لا يستهان بها في مجال استنباط قواعد الإملاء بوجه عامّ، أو التَّأليف في مجال تعليم هذه القواعد بشكل خاصّ، لكن من الملاحظ أنَّ ذلك في معظمه كان ينحو نحو الدّارسين من أبناء العربيَّة، أكثر ممَّا هو موجّه لغير أبنائها، وتسعى الدِّراسة تحديدا إلى :

1- هدف تأصيليٍّ: يكمن في تحديد صورة جليَّة لأهمّيّة الإملاء، وذكر مصادره واهتمام القدامى والمحدثين به.

2- هدف تعليميٍّ: يتمّ فيه تحديد الصّورة التَّطبيقيَّة للإملاء وكيفيَّة تدريسه، وأهمّيّته من بين فروع اللّغة؛ من أجل تسهيل دراسة الإملاء في الدَّرس اللُّغويّ للطَّلبة النَّاطقين بغير اللُّغة العربيَّة بشكل خاصٍّ، واقتراح نموذج تعليميّ لقواعد الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة.

5- الدِّراسات السَّابقة:

لم يجد الباحث –فيما يعلم – دراسات مادَّتها تعليم الإملاء للنَّاطقين بغير العربيَّة، إلَّا أنَّه وجد بعض الدِّراسات الَّتي تناولت الأخطاء اللّغويَّة لدى دارسي اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بغيرها ومنها:

دراسة (الجنادبة، والمراشدة، 2016) وعنوانها "الأخطاء الكتابيَّة في اللُّغة العربيَّة لدى وارثي اللُّغة العربيَّة في جامعة زايد دراسة ميدانيَّة تحليليَّة"[1] وكانت أهدافها:

معرفة قدرة الدَّارسين الوارثين للُّغة العربيَّة في جامعة زايد وتمكّنهم من استعمال قواعد اللُّغة العربيَّة الخاصَّة بمهارة الكتابة استعمالاً سليماً. ورصد أهمّ الأخطاء الكتابيَّة لدى الدَّارسين في الإملاء والصَّرف والنَّحو. وبيان أيّ المستويات اللُّغويّة السَّابقة أكثر صعوبة عند الدَّارسين، بناء على طبيعة الأخطاء الَّتي وقعوا فيها.

ورصد الموضوعات اللُّغويّة الأكثر خطأ في كلّ مستوى على حدة (الإملائيّ والصَّرفيّ والنَّحويّ). وتقديم الشَّرح المنطقيّ لمصادر الأخطاء الكتابيَّة الَّتي ارتكبها الدَّارسون، القائم على النَّتائج الإحصائيَّة المستنتجة. وتحليل أخطاء الدَّارسين الكتابيَّة الَّتي من شأنها أن تذلِّل من الصُّعوبات الَّتي تواجه مصمِّمي المنهاج والدَّارسين، إضافة إلى اقتراح وسيلة التَّدريس المناسبة للدَّارس والمدرّس لتجنُّب الوقوع في هذه الأخطاء والحدِّ منها.

وكانت نتائج هذه الدِّراسة: أنَّه ينبغي علينا عند تدريس مهارة الكتابة لوارثي اللُّغة العربيَّة أن نجعل الكفاية اللُّغويَّة هي الهدف الرَّئيس من إتقان فنِّ هذه المهارة، وأن تكون الكفاية التَّواصليَّة خادمة لهذا الهدف. ولا بدّ من إيلاء مهارة الكتابة وما يحتاجه الدّارس من قواعد لإتقانها عناية خاصَّة؛ لأنَّها لا تقلّ أهمِّيَّة عن المهارات الأخرى، ناهيك عن حاجة الدَّارس فيها إلى مجهودات عقليَّة لاختيار الكلمة والتَّفكير في العبارة ومعناها، بالإضافة إلى التَّركيز الكبير على سلامة اللُّغة والإملاء في الوقت ذاته.

تعزّز الدّراسة فكرة الدِّراسات القائمة على نتائج الاختبارات الإنشائيَّة بالدَّرجة الأولى، دون إغفال قيمة الاختبارات الموضوعيَّة؛ لأنَّ الأولى تضعنا في الصُّورة الحقيقيَّة لمستوى الدَّارس، وتظهر مواطن القوَّة والضَّعف عنده من حيث درجة الخطأ اللُّغويّ وشيوعه. وضرورة إجراء دراسات ميدانيَّة تأخذ موادّها من كتابات الدَّارسين؛ لاستكمال الموضوعات الَّتي لم تتطرَّق لها الدِّراسة كـ: العدد والمعدود، وعلامات التَّرقيم، وعلامات الإعراب، والرَّوابط... وتنبيه المدرّسين على أهمِّيَّة معالجة الأخطاء الكتابيَّة، وعدم إسقاط أيّ منها للاعتقاد السَّائد بعدم أهمِّيَّتها، كإسقاط السَّواد الأعظم منّا الشَّدَّة، وعلامات التَّرقيم– ويتم هذا التَّدريب من خلال تعرّفهم على هذه الأخطاء، ثم استعمال طرق تدريس

[1]– الجنادبة، والمراشدة، **الأخطاء الكتابيّة في اللّغة العربيّة لدى وارثي اللّغة العربيّة في جامعة زايد دراسة ميدانيّة تحليليّة.**

واستراتيجيَّات موحّدة تخدم الدّارسين وترغّبهم بالكتابة، ومراعاة تقديم الأخطاء الكتابيَّة الَّتي تشكِّل صعوبة لدى الدَّارسين نتيجة التَّداخل اللُّغويّ وغيره مراعاة خاصَّة من حيث الشّرح المبسّط لقواعدها واستخدامها الصَّحيح، والتَّطبيق العمليّ المكثّف عليها (التَّدريبات الكتابيَّة).

دراسة الفاعوريّ (2009) وعنوانها "أخطاء الكتابة لدى متعلِّمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها: الأخطاء الكتابيَّة لطلبة السَّنة الرَّابعة في قسم اللُّغة العربيَّة في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليليَّة"[1] قام فيها بتحليل كتابات الطُّلاب في السَّنة الرَّابعة من كليَّة اللُّغة العربيَّة في جامعة جين جي في تايوان، وكان من أهمِّ نتائجها أنَّ أكثر الأخطاء هي الأخطاء النَّحوية، ثمّ الدّلاليّة، ثمّ الصَّرفيَّة، كما توصَّل إلى أنَّ الأسباب في ذلك متعدِّدة، و منها ما يتعلَّق بالمناهج ومحتوياتها، وعدد السَّاعات الدِّراسيَّة والأساليب الحديثة والأجهزة والنَّظريَّات الحديثة وغياب البيئة اللُّغويَّة.

ودراسة راجي راموني (1978): وهي بعنوان "دراسة إحصائيَّة للأخطاء في كتابات الطُّلَّاب الأمريكيِّين في اللُّغة العربيَّة"[2]، والَّتي هدفت إلى التَّعرُّف على الأخطاء التَّحريريَّة للطَّلبة الأمريكان الَّذين يتعلَّمون العربيَّة في المستويين المتوسِّط، والمتقدِّم، وتنوَّعت الأخطاء بين (صوتيَّة، ومعجميَّة، وبنائيَّة، وأسلوبيَّة)، ومعرفة الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء، وتبيَّن أنَّها ترجع إلى نقص التَّدريبات الكتابيَّة، واستعمال الطُّرق التَّقليديَّة الَّتي تؤكِّد على الحفظ سواء بالنِّسبة للمصطلحات أو التَّراكيب دون تطبيقها وتوظيفها شفويًّا أو تحريريًّا.

ودراسة هويدا محمّد الحسينيّ (1988) بعنوان "الأخطاء اللُّغويَّة الشَّائعة في كتابات الدَّارسين في برامج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى"[3] والَّتي قامت فيها بتحليل كتابات الطَّلَّاب، وتحديد الأخطاء الَّشائعة لديهم، واقتراح برنامج للتَّغلّب عليها، وكان من أهمِّ نتائجها أنَّ معظم أخطاء الطّلّاب النَّحويَّة كانت في (التَّعريف والتَّنكير، والتَّذكير والتَّأنيث، وحروف الجرِّ، والإعراب) أمَّا الصَّرفيَّة فكانت في (الخلط بين صيغتين من أصل واحد، واشتقاق صيغة غير مستخدمة، وإهمال ياء النَّسب) أمّا الإملائيَّة فكانت في (تقصيرالصَّوائت، وإطالة الصوائت، وحذف الحروف، وزيادة الحروف، واستبدال الحروف، والخطأ في موضع الهمزة).

كما أنَّ هناك بعض الدِّراسات الَّتي هدفت إلى تحديد الصّعوبات الَّتي تواجه النَّاطقين بغير العربيَّة بشكل عامٍّ، وتعرضت لصعوبات الكتابة ضمن باقي الصُّعوبات، ومنها: دراسة غسان لي تشوان تيان (2009) وعنوانها "طرائق وأساليب تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها (تجارب التّعلّم والتّعليم)."[4]

---

[1] – الفاعوريّ، عوني، **أخطاء الكتابة لدى متعلِّمي العربيَّة من النَّاطقين بغيرها: الأخطاء الكتابيَّة لطلبة السَّنة الرَّابعة في قسم اللُّغة العربيَّة في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليليَّة.**

[2] – راموني، راجي، **دراسة إحصائيَّة للأخطاء في كتابات الطُّلَّاب الأمريكيِّين في اللُّغة العربيَّة.**

[3] –الحسينيّ، هويدا، **الأخطاء اللُّغويَّة الشَّائعة في كتابات الدَّارسين في برامج تعليم اللُّغة العربيَّة للنَّاطقين بلغات أخرى**.

[4] 1– تيان، غسان، **طرائق وأساليب تعليم اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها (تجارب التّعلّم والتّعليم).**

ودراسة (نجاة عبد العزيز المطوّع) بعنوان "الصُّعوبات الَّتي تواجه دارسي اللُّغة العربيَّة غير النَّاطقين بها بجامعة الكويت "دراسة ميدانيّة""[1] والَّتي هدفت إلى التَّعرُّف إلى أكثر المشكلات والصُّعوبات حدَّة، الَّتي تواجه طلَّاب اللُّغة العربيَّة غير النَّاطقين بها في كلٍّ من مركز اللُّغات ومركز خدمة المجتمع بجامعة الكويت، وكان من أهمِّ نتائجها أنَّ المهارات اللُّغويَّة وخاصَّة الشَّفويَّة منها تشكِّل أكثر الصُّعوبات حدَّة بالنِّسبة لأفراد العيِّنة. كما أنَّ من أبرز الصُّعوبات النَّحوية الَّتي واجهتهم تكمن في عدم القدرة على فهم وتمييز التَّأنيث والتَّذكير، وكذلك كيفيَّة استخدام الصِّفة بعد الموصوف، وعدم كفاية الوقت المخصَّص لدراسة النَّحو. ويرجع الدَّارسون ضعفهم في اللُّغة العربيَّة إلى عدم تمكُّن المدرِّسين من الشَّرح بلغة وسيطة وإلى كثرة استخدامهم للَّهجة العاميَّة، بالإضافة إلى عدم توافر المدرِّس المتخصِّص والمؤهَّل في تدريس اللُّغة العربيَّة لغير النَّاطقين بها.

ودراسة اعتماد عبد الصَّادق (2013) وعنوانها "الصُّعوبات اللُّغويَّة وطرق علاجها في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها" (دراسة تحليليَّة في ضوء المصادر اللُّغويَّة والتَّربويَّة)[2]. والَّتي استهدفت فيها تحديد الصُّعوبات ومنها الصُّعوبات اللُّغويَّة (من صوتيَّة، وصرفيَّة، ونحويَّة، وكتابيَّة، ومعجميَّة، ودلاليَّة) وقدَّمت مقترحات علاجيَّة لكلٍّ منها.

ويلاحظ على أبحاث مشكلات وصعوبات الكتابة رغم تعدُّدها، أنَّها اقتصرت على تحليل الأخطاء، وتحديدها على المستوى (النَّحويّ، والصَّرفيّ، والدّلاليّ، والصّوتيّ، والإملائيّ، والمعجميّ) وهي في كلِّ هذا تنظر إلى الكتابة من النَّاحية الشَّكليَّة أو الآليّة، إلَّا أنَّها لم تفرد درس الإملاء في تناولاتها، على أهمِّيَّته، كما أنَّها نظرت، في بعض الأحيان، إلى تعليم قواعد الهمزة من حيث تتبّع الأخطاء الَّتي يقع فيها الطَّلبة غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة، ولم تضع نموذجًا يتمَّكن من خلاله المعلِّم من تعليم هذه القواعد لطلبته بيسر وسهولة؛ ولذلك اتَّخذت هذه الدِّراسة ذلك منطلقًا لها، لعلَّ الله، عزَّ وجلَّ، يجعل منها الفائدة.

6- منهج البحث:

سيقوم البحث بالاعتماد على المنهج الإحصائيّ، والمنهج الوصفيّ، بغية الوقوف على صورة وصفيَّة لتعليم الإملاء بشكل عامّ وتعليم قواعد الهمزة المتوسِّطة والمتطرِّفة بشكل خاصّ، ثمَّ موازنة ذلك بالصُّورة الوصفيَّة لتعليم الإملاء وفق ما استقرَّ عليه في كتب الإملاء العربيّ، ثمَّ رصد أوجه الاتِّفاق والاختلاف بين ما ذكره العلماء في كتبهم عن قواعد الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة، وهل يوجد ما يدلُّ على توجهٍ لتعليمها للنَّاطقين بغيرها أم لا، ويهدف المنهجان إلى إعطاء صورة واضحة عن الإملاء وتعليمه، وما يختصُّ منه في تعليم قواعده للطَّلبة النَّاطقين بغير اللُّغة العربيَّة.

الإملاء العربيُّ

نشأته

كان التّدوين كثيرًا في البلاد العربيّة كاليمن والحيرة، وقليلًا في بلاد الحجاز، فالحميريّون في اليمن دوّنوا كثيرًا من أخبارهم وحوادثهم، ونقشوها على الأحجار، ولا تزال آثارهم في ذلك تستكشف بين الحين والآخر، ويروى أنّ النّبيّ- صلّى الله عليه

---

[1] – المطوّع، نجاة، **الصُّعوبات الَّتي تواجه دارسي اللُّغة العربيَّة غير النَّاطقين بها بجامعة الكويت دراسة ميدانيّة.**

3- عبد الصّادق، اعتماد، **الصُّعوبات اللُّغويَّة وطرق علاجها في تعليم العربيَّة للنَّاطقين بغيرها" (دراسة تحليليَّة في ضوء المصادر اللُّغويَّة والتَّربويَّة).**

وسلم- لقي سويد بن الصّامت وكان معه مجلّة لقمان، أعني صحيفة فيها حكم لقمان.[1]

وكان أهل اليمن ومن سبأ وحمير يكتبون بخطّ المسند، والنّبط وهم سكّان مدين وخليج العقبة، وفلسطين وحوران كانوا يكتبون بِ (الآراميّة)، وسكّان بابل كانوا يكتبون بالخط (المسماريّ)، والمناذرة في الحيرة كانوا يكتبون بالخطّ (الحميريّ).[2]

وفي الإسلام كانوا يكتبون على الرّقاع، والإضلاع وسعف النّخل، والحجارة الرّقاق البيض، ويروى أيضًا أنّ اوّل من خطّ بالعربيّ الواضح مرامر بن مرّة، وكان يسكن الأنبار، إلى ظهر علماء الكوفة، واشتغلوا باستنباط القواعد لهذا الخطّ فسمّي بالخطّ الكوفيّ. ثمّ تبعهم بتدوين قواعده علماء البصرة، ومن الأنبار انتشرت الكتابة في العرب، ثمّ جاء ابن مقلة فنقل الكتابة من الخطّ الكوفيّ إلى هذه الصّورة، وبعده ابن البوّاب.[3]

ثمّ بعد ذلك قام أبو الأسود الدّؤليّ بوضع الحركات، إلى أن قام نصر بن عاصم بوضع النّقاط على الحروف المعجمة، إلى أن أصبحت الكتابة كما نكتبها الآن وكانت من وضع الخليل بن أحمد الفراهيديّ.

ولا شكّ في أنّ الكتابة فنّ يعصمه من الخطأ علم يقابله، ويقوّمه ألا وهو علم الإملاء.

وللكتابة ثلاثة أنواع[4]:

1. كتابة المصحف الشّريف: ويكتب على ما كتب في المصحف الإمام، وإن خالف القاعدة الإملائيّة مثل: (ولا تحين مناص)، وهذه الكتابة مقصورة على القرآن الكريم وحده.
2. كتابة العروضيّين: إذ يكتبون حسب اللّفظ دون التّقيّد بالقواعد الإملائيّة، مثل: (وششمس) بدلًا من (و الشّمس)، وهذه الكتابة خاصّة بعروض الشّعر لا تتعدّاه إلى غيره.
3. الكتابة الاصطلاحيّة: وهي الكتابة السّائدة بين الكتّاب، وهي الّتي وضعت القواعد الإملائيّة من اجل ضبطها وتثبيتها، والّتي استمدّت قواعد الإملاء فيها من علماء البصرة والكوفة، ومن بعض كلمات المصحف الإمام، ومن النّحو العربيّ.

وما يهمّنا في هذه الدّراسة هي هذه الأخيرة (الكتابة الاصطلاحيّة).

مفهوم الإملاء

الإملاء لغة كما ورد في لسان العرب مادّة (ملل)، أملّ الشيء، قاله فكُتب. وأملاه كأملّه[5]، وفي القرآن الكريم (فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِ ۚ).[6]

و الإملاء: هو إملاء قارئ، وكتابة سامع، و إملاء أو إملال لا فرق بينهما من حيث اللّغة.[7]

---

[1] – قبّش، أحمد، **الإملاء العربيّ**، ص5.

[2] – النّعيميّ، والكيّال، **الإملاء الواضح**، ص5.

[3] – قبّش، أحمد، **الإملاء العربيّ**، ص5.

[4] – أبو خليل، زهدي، **الإملاء الميسّر**، ص6.

5 – ابن منظور، **لسان العرب**، ص129.

[6] – سورة البقرة من الآية 282.

[7] – قبّش، أحمد، **الإملاء العربيّ**، ص8.

وهو ما يسمّيه اللّغويّون (علم الخطّ القياسيّ) أو (الاصطلاحيّ)، وهو من جملة العلوم العربيّة، وله أصول وقواعد لا غنى عن تعلّمها وإتقانها؛ لتجنّب كل خطأ يفسد صحّة الأداء والتّعبير، وبالتّالي سلامة اللّغة العربيّة.[1]

مشكلات الإملاء بالنِّسبة للطَّلبة غير النَّاطقين باللُّغة العربيَّة

أخذت هذه المشكلات من كتاب تعليم الإملاء في الوطن العربي بتصرّف[2]

1. الشّكل: والمقصود به هو وضع الحركات على الحروف، فإن كانت الكلمة مضبوطة أمام الطّالب غير النّاطق بالعربيّة قرأها وكتبها (الإملاء المنظور)، إن كان في مستوى متقدّم في دراسة اللّغة العربيّة، أمّا إن طلب منه كتابة كلمة في الإملاء غير المنظور فإنّه سيقوم بإشباع الحركات وكتابة الكلمة كتابة خاطئة مثل: (يعلمُ) (يعلمو)، و (موضوع) (ماوضوع)، فالطّالب غير العربيّ يكتب كلّ ما يلفظ.
2. قواعد الإملاء: والّتي يمكن تلخيصها بالآتي:

أ- الفرق بين رسم الحرف وصوته: ممّا لا شكّ فيه أنّ قواعد الإملاء العربيّ، متشعّبة وكثيرة، فعلى سبيل المثال توجد فيها حروف تلفظ ولا تكتب وحروف تكتب ولا تلفظ، ومن الأمثلة على ذلك كلمة (هؤلاء) الألف تلفظ ولا تكتب، وكلمة (اهتدوا) الألف تكتب ولكنّها لا تلفظ، ممّا يشتّت الطّالب غير العربيّ، ويجعله يخوض الصّعاب من أجل تعلّم الإملاء العربيّ، خاصّة إذا قدّم له دون أن يهذّب ويشذّب.

ب- ارتباط قواعد الإملاء بالنّحو والصّرف: لا بدّ للطّالب أن يتعلّم بعض علوم النّحو والصّرف، كي يستطيع الكتابة بشكل صحيح، فمثلًا كمثال بسيط نضربه هنا وهي كلمة (امرؤ)، فكم سمعنا طلابًا عربًا بل ومعلّمين يقول: (رحم الله امرئًا) والصّحيح أنّ هذه الكلمة تكتب حسب وظيفتها النّحويّة فنقول مثلًا: (جاء امرؤ القيس)، و (رأيت امرأ القيس)، و (قرأت لامرئ القيس). وهذا يشكل على الطّالب العربيّ فما بالنا إذا كان من غير النّاطقين بالعربيّة.

ت- تعقّد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها: هنا يشير الباحث إلى أن قواعد كتابة الهمزة المتوسّطة وحدها متعدّدة ومتفرعة، وهي الّتي قام الباحث باختصارها في النّموذج المقترح الّذي سيأتي آخر هذه الدّراسة، وكما أشرنا في موضع سابق من هذه الدّراسة أنّ بعض مؤلّفي الكتب يضربون الأمثلة في درس الإملاء فتكون قاعدتها مختلفة عن القاعدة الّتي يطرحها الدّرس الإملائيّ، خاصّة إذا قام المعلّم بشرح هذه القاعدة، واطمأنّ الطلبة لها وفهموها، فوجئنا بكلمة ترد في التّدريبات تعيد الطّالب إلى التّشتت وعدم الفهم. وعلى سبيل المثال هنا لا الحصر كلمة (تفاءل). فنحن ندرس قواعد الهمزة المتوسّطة الّتي ترشدنا أن نتعرف الحركات وما يقابلها من حروف، وقوّة كل حركة منها، ومعرفة حركة الهمزة المتوسّطة وحركة الحرف الّذي يسبقها، ثمّ ياتي مؤلّف الكتاب بهذه الكلمة الّتي تحكمها قاعدة مختلفة، ويزجّ بها في احد التّدريبات آخر الدّرس النّحويّ.

ث- اختلافات العلماء: كما أنّ للنّحو و الصّرف قضايا خلافيّة فإنّ للإملاء أيضًا نصيبًا من ذلك، وهذا له

---

[1] – الطّبّاع، عمر، **الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء**، ص14.

[2] – شحاتة، حسن، **تعليم الإملاء في الوطن العربيّ أسسه وتقويمه وتطويره**، ص15-19 بتصرّف.

دور سلبيّ على الطّالب غير النّاطق بالعربيّة، فمثلا كلمة (يقرأ) إذا أسندت إلى واو الجماعة (يقرأون)، و(يقرؤون)، و(يقرءون)، وكلّها صحيحة كما وضّحنا سابقًا. أيضًا كتابة الألف اللّينة في الأسماء والأفعال، والقواعد الخاصّة بها فعلى سبيل المثال لا الحصر تكتب (دعا) بالألف القائمة؛ لأنّ مضارعها (يدعو)، وتكتب (بكى بألف على شكل الياء؛ لأنّ مضارعها (يبكي).

ج- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة: فمن العروف أنّ الحروف (د، ذ، ر، ز، ط، ظ، و) لها صورة واحدة سواء أجاءت في أوّل الكلمة، أم في وسطها، أم في آخرها. وهناك حروف لها صورتان في الكلمة وهي: (ب، ت، ث، ج، ح، خ، س، ش، ص، ض، ف، ق، ل، ن، ي)، وهناك حروف لها ثلاث صور وهي: (ك، م) وهناك حروف لها أربع صور وهي: (ع، غ،هـ). وهذا لا شكّ يتطلّب من الطّالب غير النّاطق باللّغة العربيّة جهدًا مضاعفًا لتعلّمه.

ح- الإعجام: وهو نقط الحروف، فهناك حروف منقوطة بنقطة، وبعضها بنقطتين، وأخرى بثلاث، وهذا أيضًا يشكّل صعوبة على الطّالب غير العربيّ.

خ- وصل الحروف وفصلها: بعض حروف اللّغة العربيّة يجب وصلها في الكتابة وبعضها يجب فصله، لكن في كثير من اللّغات الأمّ للطّالب غير النّاطق باللّغة العربيّة، يجب فصل الحروف وهنا يجد الطّالب صعوبة في كتابة بعض الكلمات العربيّة.

الإجابة عن السّؤال الثّاني

ينصّ السّؤال الثّاني على: ما الأهداف المنشودة من تدريس الإملاء للطّلبة غير النّاطقين باللُّغة العربيَّة؟

لا شكّ في أنّ الهدف يجعل من السّهولة واليسر الوصول إلى الغاية، ولذلك لا بدّ من أن يكون لدرس الإملاء أهداف، نذكر منها[1]:

1. تدريب التّلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا مطابقًا للأصول الفنّيّة، الّتي تضبط نظم الكتابة أحرفًا وكلمات.

2. تذليل الصّعوبات الإملائيّة الّتي تحتاج إلى مزيد من العناية، كرسم الكلمات المهموزة، أو المختومة بألف ليّنة، أو الكلمات الّتي تتضمّن بعض الحروف القريبة أصواتها من أصوات حروف أخرى،

3. يسهم في عمليّة الفهم والإفهام، فيزيد معلومات الطّالب على تصوير ما في نفسه، مكتوبًا كتابة سليمة، تمكّن القارئ من فهمه على الوجه الصّحيح.

4. تجويد خطّ الطّالب.

5. تربية العين عن طريق الملاحظة والمحاكاة في الإملاء المنقول، وتربية الأذن بتعويد الطّالب على حسن الاستماع، وجودة الإنصات، وتمييز بعض الأصوات المتقاربة لبعض الحروف، وتربية اليد بتمرين عضلاتها على إمساك القلم، وضبط الأصابع، وتنظيم تحرّكها.

6. تعويد الطّالب على النّظامن والنّظافة، والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة، وبهذا ننمّي فيه الذّوق الفنّي.

7. ومن الأهداف اللّغويّة لدرس الإملاء، إمداد الطّلبة بثروة من المفردات والعبارات، الّتي تفيده في التّعبير، حديثًا وكتابة.

و هنا يرى الباحث ضرورة بذل جهود أكثر في توزيع فروع وقواعد الإملاء على المستويات، في حال ألّفت

[1] – إبراهيم، عبدالعليم، **الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة**، ص8.

سلاسل لتعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، إذ من خلال خبرته ومتابعته لكثير من هذه السّلاسل، فالكثير منها هدفه التّأليف والنّشر أكثر من الهدف الأجلّ وهو تعليم النّاشئة، و طلّاب العلم من محبّي هذه اللّغة الشّريفة.

الإجابة عن السّؤال الثّالث

ينصّ السّؤال الثّالث على: ما أسباب اختلاف العلماء في أحكام بعض قواعد الإملاء، وما دور الخطأ الإملائيّ في تحريف المعنى؟

كثير هي أسباب الاختلاف العلماء في قواعد الإملاء نذكر منها:

1. اعتماد بعض المحدثين ممّن وضعوا هذه القواعد على طرائق السّلف، واعتماد البعض الآخر على طرائق بلدانهم في الكتابة؛ وذلك لعدم وجود قواعد إملائيّة واضحة متّفق عليها، فضلًا عن عدم الاتّفاق بين الأقدمين على هذه القواعد.
2. حرص المشتغلون في هذا الجانب على الإتيان على كلّ صغيرة وكبيرة في علم الإملاء، وعدم اختيار السّهل اليسير من قواعد هذا العلم، حتّى أصبحت جميع الجهود المبذولة منذ منتصف القرن الماضي بتيسير هذه القواعد وتوحيدها جهودًا تفتقر إلى التّطبيق.
3. اعتمادًا على النّقطة السّابقة فالكثير ممّن يشتغلون في تأليف الكتب، قد يأتون بالغثّ والسّمين، وقد يجتهدون ويخطئون، ولهم أجر، وهذه طبيعة إنسانية، فليس منّا من هو معصوم، وفي ذلك قول طويل للدّكتور يحي مير علم، في دراسته الّتي تحمل عنوان (نظرات في قواعد الإملاء) الّذي صدر عن مجمع اللّغة العربيّة في دمشق عام2004م[1].
4. يعمد كثير من المدرّسين إلى توجيه الطّلبة للرجوع إلى المؤلّفات المتخمة بقواعد الإملاء، ويغفل هؤلاء المدرّسون توجيه طلبتهم للكثير من المراجع الّتي جنحت لتيسير هذا العلم والبعد عن الاختلافات فيه.
5. اللّغة العربيّة لغة حيّة، و باب الاجتهاد فيها مفتوح في علومها كلّها ، لكن لا بدّ من توحيد الجهود للاتّفاق، ونعني هنا الاتّفاق على قواعد في الإملاء محدّدة تكون يسيرة الفهم، متجاوزة الاختلافات، محافظة على الأصول والمبادئ، خاصّة إذا ما كانت هذه القواعد مقدّمة للطّلبة النّاطقين بغير العربيّة.

الإجابة عن السّؤال الرّابع

ينصّ السّؤال الرّابع على: ما علاقة تعليم الإملاء بالأسلوب التّكامليّ في بناء المنهج؟

يهدف الأسلوب التّكامليّ في بناء المنهج إلى تمكين التّلميذ من المحافظة على تكامل شخصيّته، وذلك من خلال ما يقدّمه له من معارف متكاملة، وما يكسبه له من مهارات متنوّعة، بحيث تنمّي جميع جوانبه العقليّة، والجسميّة، والانفعاليّة، والاجتماعيّة، وبذلك يسهل عليه التّكيّف مع بيئته الاجتماعيّة والمادّيّة. وقد يكون التّكامل

[1] – علم، يحي مير، نظرات في "قواعد الإملاء"، https://www.alukah.net/literature_language/0/526/.

على مستوى المادّة الدّراسيّة الواحدة بفروعها، وهو ما يسمّى بالتّكامل الرأسيّ، أو على مستوى مادّتين أو أكثر، ويسمّى التّكامل الأفقيّ.[1]

ويمكن اتّخاذ الإملاء على أنّه وسيلة إلى ألوان متعدّدة من النّشاط اللّغويّ، وإلى كسب الطّلبة كثيرًا من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتّنظيم، وهذه بعض النّواحي الّتي ينبغي ربطها بالإملاء:[2]

1. التّعبير: إنّ قطعة الإملاء جيّدة الاختيار، تعدّ مادّة صالحة لتدريب الطّلبة على التّعبير الشّفويّ، بالأسئلة والمناقشة، والتّعبير الكتابيّ بالتّلخيص والنّقد والإجابة عن الأسئلة بالكتابة.

2. القراءة: فبعض أنواع الإملاء يتطلّب القراءة قبل الكتابة، كالإملاء المنقول، و الإملاء المنظور.

3. الثّقافة العامّة: فقطعة الإملاء الصّالحة وسيلة مجدية إلى تزويد الطّلبة بألوان من المعرفة، وإلى تجديد معلوماتهم، وزيادة صلتهم بالحياة.

4. الخطّ: ينبغي أن نحمل الطّلبة على تجويد خطهم، في كلّ عمل كتابيّ، وأن تكون كل التّمرينات الكتابيّة تدريبًا على الخطّ الجيّد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التّدريب، درس الإملاء.

من ناحية أخرى فإنّ فإنّ التّكامل الأفقي لمادّة الإملاء تتمثّل فيما يأتي[3]:

1. التّربية الإسلاميّة: من خلال مساعدة الطّلبة على التّمييز بين الكتابة الاصطلاحيّة وكتابة المصحف، كما يمكن أن تكون الآيات القرآنية، والقصص الدّينيّة مادّة خصبة لمعالجة بعض المهارات الإملائيّة.

2. الدّراسات الاجتماعيّة: يمكن للمعلّم أن يتّخذ من المدن أو الدّول محورًا لتدريس مهارة الإملاء، وذلك بالإشارة إلى بعض القضايا الإملائيّة في كلمات معيّنة مثل الفرق بين التّاء المربوطة والمفتوحة، وغيرها.

3. الرّياضيّات: ترد الكثير من القضايا الإملائيّة في كتاب الرّياضيات مثل المدّ في كلمة (الآحاد، والآلاف)، والهمزة المتوسّطة في كلمة (مئات). والمطلوب من الطّالب أن يكتبها كتابة إملائيّة صحيحة.

4. التّربية الفنّيّة: كثير من معلّمي التّربية الفنّيّة يطلبون من الطّلبة رسم أشياء والتّعبير عنها بكلمات أو جمل، وهذا يتطلّب من الطّالب أن يكتب كتابة صحيحة، فعللى سبيل المثال لو طلب من الطّالب أن يرسم شجرة ويكتب اسمها، فالمطلوب كتابة أحرفها كتابة إملائيّة صحيحة.

5. التّربية الرّياضيّة: يقوم المعلّم بتقسيم المجموعات الرّياضيّة وإعطائها رمزًا يمثّلها، هذا الرّمز قد يكون حرفًا من حروف الهجاء.

وبعد من خلال ما تقدّم يرى الباحث أن يطبّق الأسلوب التّكامليّ أثناء تدريس اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، خاصّة بين اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة إذ لا يمكن تطبيقه مع الموادّ الأخرى، خاصّة في المدارس الّتي تعتمد المناهج غير العربيّة في تدريسها، لكن إن كانت المدرسة تعتمد المنهاج العربيّ فبها ونعمت، أمّا بالنّسبة لطلبة الجامعات، فمن المعروف أنّ كثير من الطّلبة الأجانب يأتون لدراسة الشّريعة

---

[1] – حمّاد، خليل، ورفاقه، **الموسوعة الغرّاء في تعليم قواعد الإملاء**، ص24.

[2] – إبراهيم، عبدالعليم، **الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربيّة**، ص13- 14.

[3] – الفقعاويّ، جمال، **فعاليّة برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصّفّ السّابع في محافظة خان يونس**، ص46-47.

الإسلاميّة أو أيّ مادّة أخرى، وفي الكثير من الدّول العربيّة تدخل مادّة اللّغة العربيّة كمادّة إجباريّة على كلّ التّخصّصات، وهذا يوفّر مجالًا لتفعيل هذا الأسلوب أثناء التّدريس، لكن كما أشرنا سابقًا بالابتعاد عن اختلافات العلماء في قضايا قد تشتّت ذهن الطّالب وتجعل من العسير عليه فهم مادّة الإملاء.

الإجابة عن السّؤال الخامس

ينصّ السّؤال الخامس على: ما النّماذج المقترحة الّتي قدّمت لتعليم قواعد الإملاء للطّلبة غير النّاطقين باللُّغة العربيَّة؟

لم يجد الباحث- على حدّ علمه- بناء نموذج لتعليم الإملاء للطّلبة النّاطقين بغيرها، غير بعض الدّراسات حول الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها هؤلاء الطّلبة، والكثير من الدّراسات الّتي تناولت الدّرس الإملائيّ، شرحًا او نقدًا، أو دراسة.

ومن خلال خبرة الباحث في تدريس اللّغة العربيّة لمد (ثلاثين عامًا) للطّلبة العرب في مراحل دراستهم المختلفة، وللطّلبة العرب في مستوياتهم المتعدّدة، في الجامعات والمدارس، توصّل إلى مقترح لتدريس درس من دروس الإملاء وهو (الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة)، بطريقة مختصرة، وسهلة، وسلسلة، تبتعد عن الاختلافات والقواعد الشّائكة، وتستخدم فيها الرّموز الرّياضية، وقد وجد فيها الباحث طريقة مجدية لتدريس هذا الدّرس المهمّ.

قواعد الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة كما وردت في كتب الإملاء

رسم الهمزة المتوسِّطة

الهمزة المتوسِّطة، إمّا أن تكون متوسِّطة حقيقيَّة، كأن تكون بين حرفين من بنية الكلمة، مثل: سأل، بئر، مؤذٍ. وإمّا أن تكون شبه متوسِّطة، مثل: شيئان، ملأى، نشأة.

ومن القواعد العامة لكتابة الهمزة المتوسّطة:

الهمزة المتوسّطة على الألف

تُكتب الهمزة المتوسّطة على الألف في الحالات الآتية:

1. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مفتوحة بعد فتح: سَألَ، تَتَألّم، مكافَأة.
2. إذا كان الهمزة المتوسّطة مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن، مثل: فجْأة، مسْألة، (ما عدا "هيْئَة").
3. إذا كانت الهمزة المتوسّطة ساكنة بعد فتح، مثل : يَأْخذ، مَأْمور، بَدأْتُ، رَأْس، كَأْس.
4. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مفتوحة ووقعت بعد ألف المد، فتكتب منفردة بعدها، مثل: ساءَل، تساءَل، عباءَة.
5. إذا كانت الهمزة شبه متوسّطة ، ووقعت بعد حرف انفصال فتكتب منفردة بعده، مثل: جُزْءان، ضَوءان، جاءا.

الهمزة المتوسّطة على واو

تكتب الهمزة المتوسّطة على واو في الحالات الآتية:

1. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مضمومة بعد ضمّ، مثل: كُؤُوس، رُؤوس.
2. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مضمومة بعد فتح، مثل: يَؤُوب، خَطَؤُهم، قَؤُول.
3. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مضمومة بعد سكون، مثل: تفاؤُل، تشاؤُم، تثاؤُب.
4. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مفتوحة بعد ضمّ، مثل: مؤنث، مُؤَجّل، مُؤَازر.
5. إذا كانت الهمزة المتوسّطة ساكنة بعد ضمّ، مثل: مُؤْمن، مُؤْذٍ، يُؤْثر.

الهمزة المتوسّطة على نبرة

تكتب الهمزة المتوسّطة على نبرة (ياء) في الحالات الآتية:

1. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مكسورة بعد كسر، مثل: متّكِئين، مِئين، تُنْشِئين.
2. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مكسورة بعد ضمَّة، مثل: رُئس، وُئدت، سُئلت.
3. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مكسورة بعد فتحة، مثل: يَئِس، لَئيم، أئمة.
4. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مكسورة بعد سكون، مثل: سائل، جُزئيّة، أسئلة.
5. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مفتوحة بعد كسرة، مثل: فِئة، ظمِئت، دافِئة، مِئَة.
6. إذا كانت الهمزة المتوسّطة ساكنة بعد كسرة، مثل: بِئْر، بِئْس، مِئْذنة.
7. إذا كانت الهمزة المتوسّطة مضمومة بعد كسرة، مثل: سنُقرِئك، بمبادِئك، بمساوِئك.

رسم الهمزة المتوسّطة مع علامة التأنيث

الهمزة المتوسّطة بإلحاق علامة التّأنيث بها، لا تكون إلا مفتوحة.

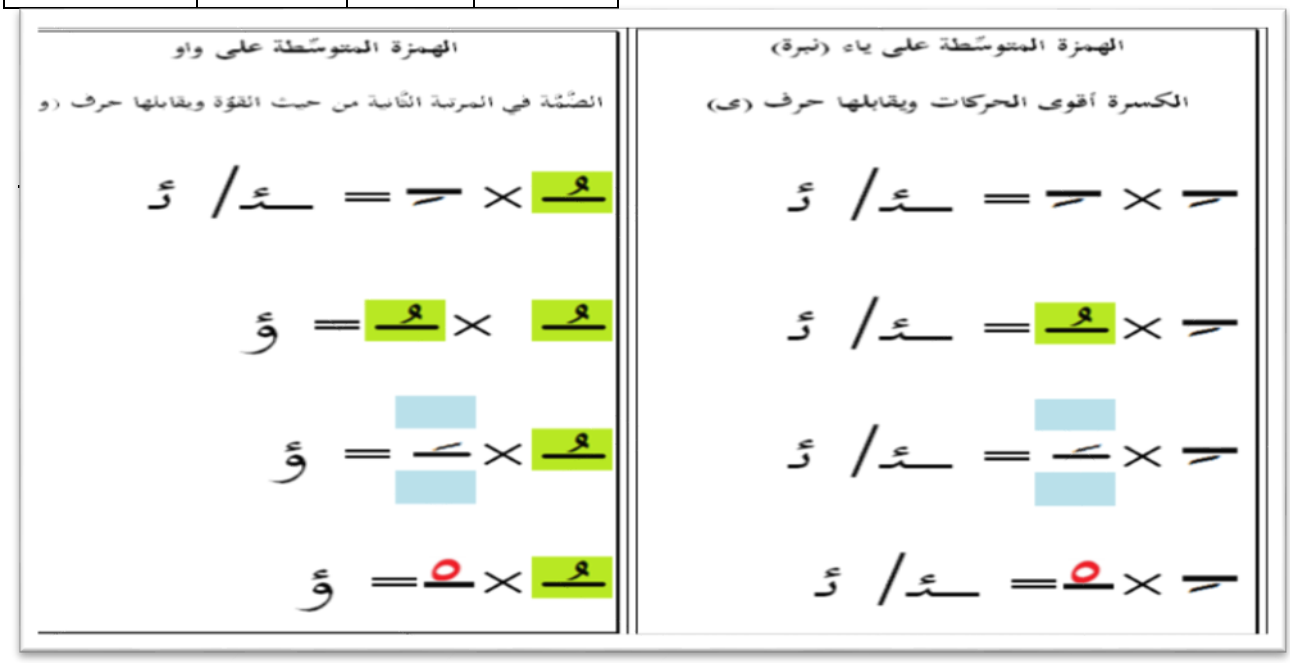
1. فإن كان ما قبلها مفتوحاً أو ساكناً صحيحاً، كتبت على الألف، مثل: نشأة، مَلأى، حَدَأة.
2. وإن كان ما قبلها مضموماً، كتبت على الواو، مثل لُؤلُؤة.
3. وإن كان ما قبلها مكسوراً أو ياءً ساكنة، كتبت على الياء، مثل: مِئة، مِئين، خَطيئة.

3. إذا سبقت الهمزة المتطرّفة بفتحة كتبت على ألف مثل: بدأ.
4. إذا سبقت الهمزة المتطرّفة بسكون كتبت على السّطر مثل: شيء.

من الملاحظ ممَّا سبق أن قواعد كتابة الهمزة المتوسّطة متشعّبة وكثيرة، وأنَّ تدريسها للطَّلبة بهذه الصُّورة التَّقليديَّة، يشكِّل عائقاً لإتقان كتابتها؛ لصعوبة حفظ هذه القواعد أوَّلاً، ولتشعّبها ثانياً، ولوجود كلمات شاذَّة عن القاعدة ثالثاً، ولوجود اختلافات بين العلماء في قواعد الإملاء رابعًا، فإن نحن نأينا عن هذه المعيقات الأربعة، كما سيرد في النّموذج المقترح، أصبحت سهلة الحفظ لا يمكن نسيانها من قبل المعلِّم والطَّالب سواء بسواء.

النّموذج المقترح

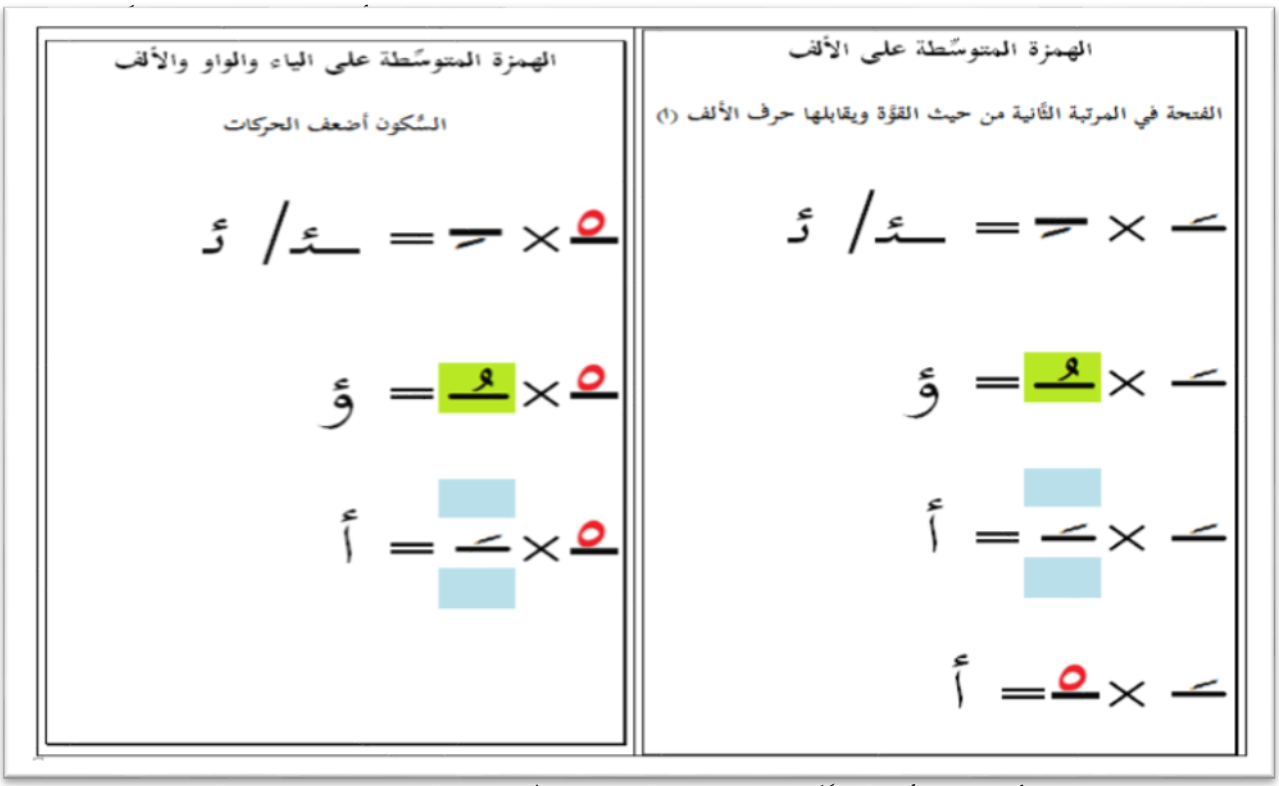
الهمزة المتوسّطة على ياء/ نبرة (ئـ)	الهمزة المتوسّطة على واو (ؤ)	الهمزة المتوسّطة على ألف (أ)	الهمزة المتوسّطة على ياء، و واو، وألف (ؤ،ئـ، أ)
الكسرة أقوى الحركات وتقابلها الياء (ي)	الضّمّة ثاني أقوى الحركات	الفتحة ثالث أقوى الحركات وتقابلها الألف (ا)	الكسرة أضعف الحركات*[1]



إذا سبقت الهمزة بحرف مدٍّ ساكن تكتب منفردة على السَّطر، إذ هذه قاعدة منفصلة وليست من القواعد الشَّاذَّة.

الهمزة المتطرّفة

ـِـئ =	ـُـؤ =
ـَـأ =	ـْـء =



ومثال ذلك في القاعدة الأولى، إذ تقرأ بهذا الشّكل:

إذا كانت الهمزة مكسورة وما قبلها مكسور تكتب على ياء (ـئـ/ئ)، وإذا كان الحرف الّذي يسبق الهمزة مكسور وهي مكسورة تكتب على الياء (نبرة) (ـئـ/ئ) وهكذا بقيّة القواعد فكلّ معادلة هي في الحقيقة قاعدتان، بحيث يصبح مجموعها (ثلاثين قاعدة) كما في الجدول السَّابق.

ثمَّ إن أراد المعلِّم الإشارة للطَّلبة إلى أنَّ هناك قاعدة أخرى منفصلة تمثِّل القاعدة الواحدة والثَّلاثين فهي:

4. الاهتمام بدرس الإملاء كغيره من الدّروس وإعطاؤه حقّه من عدد الحصص لتدريسه.

التّوصيات

1. ربّما تفتح هذه الدّراسة الباب أمام أساتذة وباحثين لتناول جوانب اخرى من الدّرس الإملائي بالطّريقة نفسها.
2. الاهتمام بتوصيات الدّراسات، والأبحاث، والبيانات الختاميّة للمؤتمرات الّتي تعقد لمناقشة مثل هذه الموضوعات والمحاور، والعمل على تطبيقها.

3. لا بدّ من الاهتمام بالتّوجه لدرس الإملاء، و تعليمه للنَّاطقين بغيرها، وعدم الاكتفاء بقضاياتتناثر في كتب تعليم اللّغة العربيّة للنّطقين بغيرها.

قائمة المصادر والمراجع:

1. 'iibrahim , eabd alealim , al'iimla' walttrqym fi alkitabat alerbyt , (msr: maktabat ghurayb , d t).

2. 'abu khalil , zahdi , al'iimla' almyssr , t 1 , (emman: dar 'usamat llnnshr , 1998 m).

3. abn manzur , jamal alddyn , lisan alearab , almjlld 14 , (byrwt: dar sadir llttbaet walnnshr , 2000 m).

4. tyan , ghassan li , tarayiq wa'asalib taelim allught alerbyat lighayr alnaatqyn biha (tjarib alttellm walttelym) , almutamar alealmy litaelim alllght alerbyt lighayr alnnatqyn biha , (alrryad: jamieat almalik sueud , 2011 m).

5. aljanadibat , 'ahmad , almurashidat , talal , al'akhta' alktabyt fi alllght alerbyt ladaa warithi alllght alerbyt fi jamieat zayid dirasat mydanyt thlylyt , (aljzayr: majalat aldhdhakirat , jamieat qasdy , 2020 m).

6. alhsyny , huidaan , al'akhta' allughwyat alshaayet fi kitabat aldaarsyn fi baramij taelim allught alerbyat llnaatqyn balaghat 'ukhraa , risalat majstayr , (msr: jamieat almansurat , 1988 m).

7. hmmad , khalil eabd alfttah , wakharun , almawsueat alghrra' fi taelim qawaeid al'iimla' , t 1 (ghzzt: maktabat samir mansur , 2006 m).

8. shihatat , hasan , taelim al'iimla' fi alwatan alerby 'asasah wataqwimih watatwirih , t 2 , (alqahrt: alddar almsryt alllbnanyt llttbaet walnnshr walttwzye , 1992 m).

9. alttbbae , eumar faruq , alwasit fi qawaeid al'iimla' wal'iinsha' , t 1 , (byuruta: maktabat almaearif , 1993 m).

10. eabd alssadq , aietimad , alsuewbat allughwyat waturuq eilajiha fi taelim alerbyat llnaatqyn bighyriha dirasatan thlylyat fi daw' almasadir allughwyat waltarbwyat , (alqahrt: jamieat al'azhar , 2010 m).

11. eilm , yahyaa mayr , nazarat fi "qwaeud al'iimla'" , https://www.alukah.net/literature_language/0/526/.

akhar dukhul 18/5/2020 ma.

12. alfaewry , ewny , 'akhta' alkitabat ladaa mtelimy alerbyat min alnaatqyn bghyrha: al'akhta' alktabyat latalabat alsant alraabet fi qism allught alearabiat fi jamieat jayn jy fi taywan: dirasatan thlylyat , aleadad 81 , (alardnn: mjllt majmae alllght alerbyt , 2011 m).

13. alfqeawy , jamal rashad , fealyt barnamaj muqtarah fi eilaj sueubat tellm al'iimla' ladaa tlbt alssf alssabe alasasy fi muhafazat khan yunis , risalat majstayr , (ghzzt: aljamieat all'islamyt , 2009 m).

14. qabish , 'ahmad , al'iimla' alerby nasha'atuh , waqawaeiduh , wamufradatuh , watamarinatuh , (dmshq: dar alrrshyd , 1984 m).

15. almtwwe , najat eabd aleaziz , alsuewbat alaty tuajih darisi allught alerbyat ghyr alnaatqyn biha bijamieat alkuayt dirasat mydanyt , aleadad 1 , (al'imarat: mjllt kllyt alttrbyt , 1995 m).

16. muntadaa majmae alllght alerbyt ealaa alshshbkt alealmyt http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php؟t=1384

akhar dukhul 18/5/2020 ma.

17. alnneymy , eabdalmjid , alkyal , dhham , al'iimla' alwadih , t 3 , (bghdad: maktabat dar almtnbby , 1967 m).