توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب في معالجة المهارات الإملائيّة للنّاطقين بغير العربيّة –حرفيمات الهمزة نموذجاً–

*نبال نبيل نزال**

ملخص

ارتأت الدّراسة أن تقدّم رؤية جديدة لمعالجة الأخطاء الّتي يقع فيها دارسو اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها في كتابة حرفيمات الهمزة في الكلمة؛ لتعذّر ضبطها على صورة واحدة، وذلك عن طريق توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب، وتنأى من خلالها عن النّظام التّقليديّ في عمليّة تدريس المهارات الكتابيّة في عصر باتت فيه التّكنولوجيا رفيقة الطّالب، لا سيّما أنّ بعض المؤسّسات العالميّة وظّفت هذه الاستراتيجيّة لما فيها من إيجابيّات لعناصر التّعليم الأساسيّة: الطّالب والمعلّم والمنهاج.

ارتكزت استراتيجيّة الدّراسة إلى رفع الدّروس وشرحها عبر الشّبكة العنكبوتيّة على برنامج (You Tube)؛ ليتسنّى لكلّ طالب فهم المعلومة وإعادتها كيفما يشاء ومتى يريد خارج الحجرة الصّفّيّة، ثمّ مناقشة التّدريبات المرئيّة والمسموعة وتطبيقها داخل الصّفّ بعد تشخيص مواطن الخطأ وتفسيرها ثمّ تقويمها ومعالجتها.

وتوصّلت الدّراسة إلى نجاعة تلكم الاستراتيجيّة وفق نتائج الاختبارات الثّلاثة التي أجرتها، قبل الشّروع بتوظيف الاستراتيجيّة، وفي أثناء توظيفها، وبعد الانتهاء منها، إذ تبيّن أنّ النّسب المئويّة لتكرارات الإجابات الخاطئة قد تناقصت.

الكلمات الدالة: استراتيجيّة، الصّفّ المقلوب، حرفيمات الهمزة ، الناطقون بغير العربيّة، الإملاء.

المقدمة

سعت الدّراسة إلى توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب في معالجة أخطاء مهارة رسم الهمزة التي تعدّ من أشهر الأخطاء وأكثرها عند الطّلبة الدّارسين للغة العربيّة من النّاطقين بغيرها؛ لثلاثة مسوّغات أساسيّة: أوّلهما يعود إلى تنوّع حرفيمات الهمزة نفسها؛ أي تنوّع صور رسم حرف الهمزة وفق موقعها من الكلمة، وعدم ثباتها على شكل واحد بناء على قاعدة كلّ نوع منها، فهمزة الوصل تختلف عن همزة القطع نطقاً ورسماً، وقواعد رسم الهمزة المتوسّطة تختلف عن قواعد رسم الهمزة المتطرّفة، ومصطلح الحرفيم كما عرّفه الخولي بأنه: "يشير إلى شكل الحرف المجرّد الذي يدعوه البعض الغرافيم، والحرفيم أو الغرافيم يتكون من مجموعة أشكال في توزيع تكامليّ أو تغير حرّ، مثل مفهوم الفونيم، فهو أوحرف أو ألوغراف، وينطبق هذا الأمر ذاته على كل حروف العربية وسواها من اللغات، حيث إن لكل حرفيم عدة أشكال كتابية" (الخولي، 1990).

وثاني المسوّغات مردّه تباين آراء العلماء واجتهاداتهم في رسم الهمزات، فقد رُسمت همزة بعض الكلمات على وجهين نحو: (شؤون، شئون)، (رؤوس، رءوس)، (يقرأون، يقرؤون)... وغيرها وثمّة آراء متعدّدة للقدامى والمحدثين فيها نجدها في ثنايا كتبهم، مثل الألفاظ المهموزة وعقود الهمز لابن جني، والهمزة مشكلاتها وعلاجها للنجار. والمرشد في الإملاء لسعيد، وقصّة الإملاء– أسلوب متطوّر في الإملاء والكتابة العربيّة، للخوص، ودلائل الإملاء وأسرار التّرقيم– كتاب في أصول التّرقيم والنّحو لأوكان، ومشكلة الهمزة في اللغة العربيّة لمنصور. وتأصيل الإملاء– دراسة جامعة وخلاصة نافعة في قواعد الإملاء، لإدريس...، كما أن آراءهم المتضاربة في تسمية الهمزات جعلهم يختلفون على قواعدها ورسمها على النبرة، نحو: الهمزة المتوسّطة الّتي لحقتها ضمائر بعضهم يجعلونها متوسّطة ويقيمون عليها قاعدة المتوسّطة، وبعضهم يجعلونها متطرّفة لحقها ضمير، ويسمّونها الهمزة المتطرّفة الّتي تصير بالعارض همزة متوسّطة، ثمّ يقيمون عليها حكم الهمزة المتطرّفة. فهل نرسم الهمزة على الألف أم على الواوفي مثل: (يكلأه أم يكلؤه)، (يقرأها أم يقرؤها)، (يملأك أم يملؤك)؟ ونحوها الهمزة المتوسّطة الّتي تصير بالعارض همزة متطرّفة على حدّ قولهم: (ناءٍ، نائي)، و(راءٍ، رائي) و(جاءٍ، جائي)... واتّصالها بضمير أو تنوين، مثل: (شيء، شيئه، شيئاً)، و(دفء، دفئها، دفئاً)...وغيرها، ناهيك عن اختلاف رسمها باختلاف موقعها الإعرابيّ نطقاً ورسماً، مثل: (أسماؤُكم) في حالة الرّفع، و(أسماءَكم)

* جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2018/2/14، وتاريخ قبوله 2018/12/30.

 © 2019 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

في حالة النّصب، و(أسمائِكم) في حالة الجرّ. نحو ما ذكر في همع الهوامع (السّيوطي، 1980)، وسراج الكتبة شرح تحفة الأحبّة في رسم الحروف العربيّة، (طموم، 1980م)، وفي الإملاء والتّرقيم، (إبراهيم، 2013)، وفنّ الإملاء في العربيّة (الحموز،2012م).

أمّا المسوّغ الأخير فيعود إلى النّظام اللغويّ عند دارسي العربيّة من النّاطقين بغيرها؛ كون هذه المشكلة لا توجد في نظامهم؛ لذا فمشكلة رسم حرفيمات الهمزة تقف حائلاً عند كتابتهم بعض الكلمات الّتي تتضمّنها، ممّا تؤثّر على مهارتي القراءة والتّعبير، فإذا ما استوقفت الطّالب قراءة كلمة فإنّه يخطئ في نطقها على طريقتها الصّحيحة، كنبر همزة الوصل نطقاً، ممّا تدفعه إلى كتابتها خطأً، نحو: (وإستلطف الجوّ بدلاً من واستلطف...)، كما أنّهم يكتبون همزة القطع وصلاً؛ خوفاً من الوقوع في الخطأ؛ لعدم إدراكهم القاعدة الكتابيّة وطريقة النّطق.

وقف البحث على بعض الدّراسات الّتي عالجت الأخطاء الكتابيّة عند الفئة المعنيّة لكنّها لم تنتهج توظيف الصّفوف المقلوبة، فثمّة دراسات سابقة قامت بتحليل الأخطاء الكتابيّة، وبعضها قام بوضع خطّة علاجيّة عامّة للأخطاء بعد تحليلها، ومنهم من تناول الصّفّ المقلوب في تعليم النّاطقين بغيرها نظريّاً، نحو التّقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء(لادو، 1982) ورسالة الماجستير تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير النّاطقين بها(أحمد، 1989م)، وتعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: مشكلات وحلول– الجامعة الأردنيّة نموذجاً (الفاعوري، 2005م)، وتحليل الأخطاء الكتابيّة على مستوى الإملاء لدى متعلّمي اللغة العربيّة النّاطقين بغيرها (أبو الرب، 2007م)، وخطّة علاجيّة للضّعف القرائيّ والإملائيّ في الصّفوف الأوليّة(الزهراني، 2017)، ومشكلات تعليم العربيّة لغير الناطقين بها وطرق حلّها (El-Kholi، 2011).

إلّا أنّ الدّراسة لم تقف على مبحث وضع خطّة علاجيّة للمهارات الكتابيّة، لا سيّما مهارة رسم الهمزة عن طريق العمليّة التّعليميّة الحديثة (الصّفّ المقلوب)؛ لذا ارتأت الدّراسة أن تتناول هذا الموضوع؛ متوسّمة استراتيجيّة ناجعة للحدّ من المشكلات الكتابيّة لمعالجة مهارة رسم حرفيمات الهمزة؛ لما لها من ميّزات سنتناولها في الصّفحات التّالية.

وإيماناً من الدّراسة بأنّ الطّرق التّقليديّة في العمليّة التّعليميّة باتت رتيبة ومملّة في عصر الثّورة الرّقميّة، ولتسارع التّكنولوجيا، وما قدّمته من مجالات في عمليتي التّعلّم والتّعليم القائم على الإنترنت؛ أضحى التّوجّه إلى التّعليم الإلكترونيّ مُلحّاً، إذ لا بدّ من أن ينتهج التّعليم طرقاً حديثة تُوائم متطلّبات العصر، كاستخدام الهواتف النّقالة والحواسيب والألواح الإلكترونيّة في العمليّة التّعليميّة.

ويعود الفضل في ظهور هذه الاستراتيجيّة إلى (بيرجمان وسامز) اللّذيْن ابتكرا هذه الطّريقة، وأفاد منهما آخرون أفراداً ومؤسّسات؛ لأنّ استراتيجيّة الصّفّ المقلوب أو المعكوس على حدّ قولهما: هي "إحدى الطّرق الحديثة للتغلّب على تقليديّة التّعليم والوصول إلى دمج التّكنولوجيا بشكل فاعل" (بيرجمان، 2014: 25)، ممّا أثار فضول الدّراسة في تطبيق هذه الاستراتيجيّة في العمليّة التّعليميّة لمهارة من مهارات الكتابة في المستوى الإملائيّ؛ وهي رسم حرفيمات الهمزة تحديداً للنّاطقين بغير العربيّة.

ماهيّة الصّفّ المقلوب:

إنّ الصّفوف المقلوبة تقوم على قلب نظام التّعلّم التّقليديّ، فبعد أن كان الطّالب يستمع إلى الدّرس في الصّفّ ويجيب عن الأسئلة في البيت، سيصبح وفق هذه الاستراتيجيّة يتفاعل مع الدّرس خارج الصّفّ في أيّ مكان وفي أيّ وقت يراهما مناسبيْن له، وذلك من خلال عرض الدّرس التعليميّ من فيديو مرئيّ مسجّل أو يسجلّه المعلّم–على أحد مواقع التّواصل الاجتماعيّ أو مواقع التّعلّم الإلكترونيّ، شارحاً فيه الدّرس المقرّر، مستعيناً بكلّ الوسائل التّقنيّة السّمعيّة والبصريّة المتاحة؛ لتوضيح الدّرس لطّلابه وجذبهم إليه. وما إن يأتي الطّالب إلى صفّه أو إلى محاضرته فسيقوم بتطبيق ما تعلّمه خارج الصّفّ عمليّاً أمام معلّمه من خلال عدد من الأنشطة والفعاليّات المختلفة (Jeremy,2007)،(Stone ,2012)، (Bishop.2012)، وبذلك تكون مهامّ الصّفّ والبيت قد انقلبت أدوارهما وتبادلت؛ لذا أُطلقت على هذه الاستراتيجيّة بالمقلوبة أو المعكوسة.

دراسات توظيف استراتيجية الصفوف المقلوبة:

ثمّة دراسات أجنبيّة وعربيّة وظّفت استراتيجيّة الصّفّ المقلوب في مجالات التّعليم المختلفة، نذكر منها: (استخدام طريقة الصّفّ المقلوب في تدريس تاريخ العالَم، لجودي كوغان، 2014م)، و(آراء الطّلاب حول استخدام الصّفّ المعكوس: دراسة حالة من أستراليا، لآدم بوت، 2014م)، و(رسالة الماجستير في جامع داكوتا/ أمريكا: مدخل الصّف المقلوب– شكسبير في حصص اللغة الإنجليزيّة، لآنّا كروس، 2014م)، و(رسالة الدّكتوراه من جامعة شمال كارولاينا/ أمريكا: تحسين الممارسات الصّفّيّة من خلال الاستقصاء التّعاوني– دراسة حالة مدخل الصّفّ المقلوب، لجيل رينهارت، 2014م)، و(رسالة ماجستير في جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة: أثر استخدام استراتيجيّة الصّفّ المقلوب في تنمية مهارات التّفكير النّاقد لدى طالبات كلّيّة التّربية بجامعة المجمعة، لنورة العطيّة، 2016م)، و(رسالة ماجستير في جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية:فاعليّة استخدام التّعلّم المدمج بالفصول المقلوبة

في تنمية مهارات التّفكير الرّياضيّ لطلّاب الصّفّ الخامس الابتدائيّ، لعبد العزيز آل معدي، 2016م)... وغيرها

ميّزات استراتيجيّة الصّفّ المقلوب:

لو عقدنا مقارنة بين ميّزات طريقتي الصّفوف التّقليديّة والصّفوف المقلوبة في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها خاصّة أو في العمليّة التّعليميّة عامّة؛ لوجدنا الصّفوف المقلوبة تتفوّق على الصّفوف التّقليديّة، فقد ارتأى أكثر من تربويّ ومعلّم وباحث (روحي، 2014) بأنّ استراتيجيّة الصّفّ المقلوب لها ميّزات كثيرة للمعلّم أولاً، وللمتعلّم ثانياً، وللعمليّة التّعليميّة ثالثاً.

فالمعلّم يضمن بتوظيف هذه الاستراتيجيّة الاستغلال الجيّد لوقت حصّته أو محاضرته، نحو: تطبيق طلبته ما تعلّموه عمليّاً أمامه، والإجابة عن استفساراتهم، وتصويب أخطائهم، فيكون المعلّم حينئذٍ موجّهاً ومحفّزاً وليس محاضراً فحسب، كما تساعده على تقييم مستوى أداء طلّابه اللغويّ بطريقة سريعة ومباشرة في أثناء الأنشطة الصّفيّة، وذلك بتوظيف الأسئلة التّفاعليّة الّتي يمْكن تصميمها باستخدام تطبيقات الإنترنت، كما أنّها تتيح لكلّ معلّم أن يسجّل درسًا بأسلوبه وطريقته؛ ليتمكّن طلّابه من الاستماع إلى هذه الدّروس المتنوّعة في الموضوع نفسه بفائدة أكبر، ناهيك عن الاستفادة من وقت الحصّة لقضائها في التّدريبات والمناقشات والحوارات والأنشطة بدلاً من الشّرح والاكتفاء بتدريب.

كما تعزّز هذه الاستراتيجيّة عند الطّلبة التّفكير النّاقد، والتّعلّم الذّاتيّ، وبناء الخبرات، ومهارات التّواصل، والتّعاون فيما بينهم، وتبني جسور العلاقات بينهم وبين معلّميهم، وتمكّنهم من إعادة الدّرس أكثر من مرّة بناء على اختلاف فروقهم الفرديّة، ومنها يتحوّل الطّالب إلى باحث عن مصادر معلوماته في أيّ وقت ومن أيّ مكان، من خلال رفع الدّرس على أحد مواقع التّواصل الاجتماعيّ، مثل: (YouTube) أو (Facebook) (twitter)أو(Maker Movie Windows) أو (Edmodo)، استخدام مواقع مشاركة العروض التقديمية كموقع (Share Slid)، استخدام المدوّنات التّعليميّة (Blogs Educational)، استخدام أنظمة إدارة التّعليم الإلكترونيّ والتّعليم عن بعد(Learning Management Systems (LMS، وثمّة مصادر يمكن أن تساعد المعلّم والطّلبة في تطبيق الفصول المقلوبة، مثل: المعهد المقلوب "The Flipped Institute "لديه عدد من الأدوات التّعليمية المختلفة لتطبيق استراتيجيّة الفصل المقلوب، يمكن الاطلاع عليها وطرح الأسئلة من خلال ميزةAsk an Expert" ؛ للتّغلب على الصّعوبات الّتي يواجهونها. وشبكة التّعلم المقلوبThe Flipped " " Learning Networkعندها مصادر بما في ذلك الندوات والمؤتمرات لمساعدة المعلمين الجدد على تطبيق هذا التّعلم ومتابعة الاتّجاهات والتّطبيقات العمليّة عبر هذه المصادر. ومركز التّعليم والتّعلم" The Center for Teaching and Learning " ، لديه تقليب سريع لتحميل هذا التّعلم ومساعدة المعلّمين في فهم الفصول المقلوبة، وكيفيّة تطبيقها بالمدارس. (Jeremy، 2007)

كما تعطي الطّلاب الخجولين فرصة المشاركة بآرائهم ونشرها، وتقوم على توسيع مداركهم بالاطّلاع على أحدث المستجدّات في مجال دراستهم، فطلّاب اليوم صاروا لا يتخيّلون الحياة من دون هواتفهم المحمولة والأجهزة اللوحيّة والحواسيب النّقّالة ووسائل التّواصل الاجتماعيّ.

وتشجّع هذه الاستراتيجيّة على الاستخدام الأفضل للتّقنية الحديثة في مجال العمليّة التّعليميّة، إذ تساعد على إزالة الفجوة الموجودة بين الجانبين النّظريّ والتّطبيقيّ للعلوم المختلفة، كما تقوم على جذب الطّلّاب وتشويقهم للمادة التّعليميّة من خلال توظيف الأشكال والألوان المختلفة والصّور الثّابتة والمتحرّكة في تسجيل الدّرس بما يخدم المادة المتعلّمة، وهذا يساعد المعلّم في توضيح معاني الكلمات والجمل بربطها بالصّور ولقطات الفيديو المعبّرة عنها لتثبت في ذهن الطّلّاب.

إلّا أنّ بعض الباحثين (عبد الواحد، 2015) يرون أنّ استراتيجيّة الصّفّ المقلوب لها معوقات تقف عقبة أمام توظيفها، منها: عدم توفّر الأجهزة والبرمجيّات اللّازمة عند المعلّم لتسجيل أو إعداد درسه، وقد تكون غير متوفّرة عند بعض الطّلبة كذلك، أو عدم وجود شبكة الإنترنت عند استعمال الأجهزة، ومن العوائق أيضاً تمسّك بعض المعلّمين بالطّريقة التّقليديّة وعدم رغبتهم في التّخلّي عنها، أو عجزهم عن توظيف التّقنية بمهارة؛ لتطوير طرق التّدريس والتّحفيز والتّواصل مع الطّلبة، كما أنّ تكاسل الطّلّاب أو انشغالهم عن الاستماع للدّرس خارج الصّفّ أو المحاضرة من عوائق هذه الاستراتيجيّة كذلك.

طريقة الدّراسة وإجراءاتها:

يعدّ الخطأ الإملائيّ أكثر الأخطاء الّتي يقع فيها دارسو اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها؛ لمسوغات كثيرة قد تكون معظمها عائدة إلى تباين أنظمة اللغتين – الأمّ والمدروسة– كالنّظام الصّوتيّ أو الصّرفيّ أو النّحويّ التي بدورها تؤثّر على المهارات الكتابيّة في الإملاء أو الإنشاء؛ نحو ا كشفته دراسة نعجة، وأبو مغنم، في تحليل الأخطاء الإملائية في ضوء تعالقها مع المستوى الصرفي، ودراسة عليمات النصوص الصحافية بوصفها مادة تدريسية لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها وبعض الصعوبات التي تواجههم عند قراءتها.

ويعود المسوّغ الأكثر وضوحاً إلى النظام الكتابي للحروف، لتعدّد "صور كتابة الحرف الواحد، حسب موقعه من الكلمة، واتّصاله بما قبله أو ما بعده من الحروف أو انفصاله عنها" (الراجحي، 1992) يُشكِل على متعلّمي اللغة العربيّة رسم حروفها، لا سيّما الهمزة، لتنوّع صورها؛ وهذا مُدعاة لوجود إشكاليّة في كتابتها عند الفئة المعنيّة للدّراسة، بل عند غيرهم من النّاطقين بالعربيّة وغير العربيّة. إضافة إلى ذلك فإنّ قراءة الطّالب لقواعد كتابة الهمزة من خلال الكتاب تعيق عمليّة فهمه لهذه القواعد وتطبيقها، ناهيك عن خجل بعض المتعلّمين الطّلب من معلّمهم إعادة شرح القاعدة عند عدم فهمها؛ فلا يُمكنه تطبيقها بالشّكل المطلوب، ولأنّ المعلّم همّه أن يكمل مادّته فإنّه قد يعطيهم بعض التّدريبات السّريعة التي لا تمكّن الطّلبة من هضم المهارة، ولا تُشفي غليل الفروق الفرديّة بينهم.

لذا؛ فإن الدّراسة ترى بأن يكون الدّرس المراد شرحه بين يدي الطّالب، يمكنه الرّجوع إليه وقتما يشاء، مسموعاً ومرئيّاً، ثمّ يلجأ إلى الأقران للتعلّم، ومراجعة المعلّم فيما بعد للتّاكد من حصوله على المعلومة بصورتها المرجوّة، وذلك من خلال الوقوف على تطبيقات المهارة بالاشتراك مع الأقران؛ كون هذه الطّريقة تُشغل حاسّتي السّمع والبصر معاً، كما أنّها توظّف عمليّات التّفكير والتّحليل والتّطبيق في الوقت ذاته. هذا ما دفع الدّراسة إلى توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب لتدريس المهارة ثمّ معالجة الخطأ الإملائي؛ ليتسنّى للمتعلّمين الرّجوع إلى المادّة المسجّلة المشروحة على الفيديو كلّما احتاجوا إليها، ثمّ تطبيقها.

فاتّكأت الدّراسة في البعد العلاجيّ للأخطاء الّتي وقع فيها الطّلبة في المهارة الإملائيّة على منهج تحليل الأخطاء، إذ تقف على الخطأ المدروس من أبعاده الثّلاثة (طعيمة، 1989)، البعد الأوّل يرتكز على وصف الخطأ؛ لتتمكّن الدّراسة من رصد الخطأ اللغويّ في المقام الأوّل في تحديد المشكلة المُتتبَّعة الّتي انحرف فيها الطّلبة عن المسار الصّحيح للاستخدام اللغوي، ومن ثمّ يأتي البعد الآخر في توصيف الخطأ، مثل: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح، أو اختيار عنصر غير صحيح، أما البعد الأخير فيستشفّ منه العوامل التي أدّت إلى الوقوع في الخطأ، مشفوعاً بتصحيحه ومعالجته. ولعلّ أخطاء النّاطقين بغيرها كما يراها بعض اللّغويين مردّها إلى أخطاء القدرة (الرّاجحي، 1992). و(نعجة، 2012)، إذ تُعدّ أخطاؤهم نتيجة عدم معرفتهم بالنّظام اللّغوي للّغة المدروسة، أمّا أخطاء الأداء فناتجة عن مسوغات فزيقيّة ونفسيّة عادة ما يقع فيها متعلّمو اللّغة الأمّ.

وعليه؛ قامت الدّراسة بتطبيق هذه الاستراتيجية على (20) طالباً، (من الأندونيسيين، المستوى الثالث) لدارسي اللغة العربية النّاطقين بغيرها في مركز شذى المشرق، عمّان/ الأردنّ، خلال الفصل الدّراسيّ الثاني لمدة عشرة أسابيع من العام الدّراسيّ 2017/2016، وأجرت تحليل أخطائهم من خلال عقد ثلاثة اختبارات على ثلاث مراحل؛ فكان الاختبار الأوّل في المرحلة الأولى (مرحلة الكشف)؛ أي قبل الشّروع بتوظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب؛ لرصد الأخطاء ومعرفة نقاط الضّعف الّتي ترسبّت من عمليّة التّعليم التّقليديّ الأولى، وأشفعته بالاختبار الثّاني في المرحلة الثّانية (مرحلة توظيف الاستراتيجيّة) في أثناء تطبيق استراتيجيّة الصّفّ المقلوب؛ لمتابعة عمليّة التّقويم الذّاتيّ عندهم، ومدى استفادتهم من الاستراتيجيّة في معالجة أخطائهم، ثمّ عقدت الاختبار الأخير في المرحلة الثّالثة (مرحلة ما بعد التّطبيق) بعد الانتهاء من توظيف الاستراتيجيّة؛ لترى مدى نجاحها وأثرها في معالجة تكرار الخطأ، ومدى تأثير فاعليّة هذه الاستراتيجية في معالجة الأخطاء الّتي وقعوا فيها.

وقد ارتكز كلّ اختبار من الاختبارات الثلاثة على أنواع الهمزة، موزعة في (40) سؤالاً، احتوت كلّ (10) أسئلة نوعاً من أنواع الهمزة الأربعة، وهي:

1. همزة الوصل في بداية الكلمة في الفعل والاسم وال التعريف، مع سابقة ومن غيرها.
2. همزة القطع في بداية الفعل والاسم والحرف، مع سابقة ومن غيرها.
3. الهمزة المتوسطة.
4. الهمزة المتطرفة.

وتضمّن كلّ سؤال اختيار من متعدّد، بحيث يقوم الطّالب باختيار خيار واحد وفق قواعد الهمزة (هارون، 1979) و(شيرو، 2001م). و(أبو زيد، 2012). ثمّ قامت الدّراسة برصد تكرارات الإجابات الخاطئة، وقياس نسبتها المئويّة، وذلك في كلّ مرحلة من مراحل التّقييم، وبناء عليه عرضت النتائج في جدول ورسم بيانيّ، كما سيأتي ذكره.

تحليل منهجيّة الأخطاء في المراحل الثّلاثة وطرق معالجتها:

المرحلة الأولى– مرحلة الكشف:

أجرت الدّراسة الاختبار الأوّل من غير الوقوف على قواعد الهمزة في العربيّة أو شرحها للطّلبة أو مراجعتها؛ وذلك للكشف عن إلمامهم بقواعد الهمزة من خلال محصّلتهم المعرفيّة، وقامت الدّراسة بتصحيح الأوراق سؤالاً سؤالاً، ثمّ رصدت عدد تكرار الإجابات الخاطئة، وقاست نسبتها المئوية. فتبيّن أنّ أكثر الأخطاء التّي وقع فيها الطّلبة كانت في همزة القطع بنسبة بلغت (**66.5%**)، تلتها

همزة الوصل بنسبة **(64.5%)**، فالهمزة المتوسّطة بنسبة **(49.5%)**، وأقلّها الهمزة المتطرّفة بنسبة **(42.5%)**. ينظر الجدول (1) الآتي:

الجدول (1): نتيجة الاختبار الأوّل، قبل توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب

	مرحلة الكشف/ الاختبار الأول	
نوع الهمزة	عدد تكرارات الإجابة الخاطئة لـ 40 سؤالاً	النسبة المئويّة لتكرارات الإجابة الخاطئة لـ20 طالباً
همزة القطع	133	%66.5
همزة الوصل	129	%64.5
الهمزة المتوسّطة	99	%49.5
الهمزة المتطرّفة	85	%42.5

وقبل الشّروع في معالجة الأخطاء الّتي وقع فيها هؤلاء الطّلبة لا بدّ من الوقوف على وصفها، ثمّ تفسيرها؛ ليتسنّى للدّراسة توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب للتّقليل منها قدر المستطاع. يكمن أن نفيد من الاختبار الكشفيّ ما يأتي من وصف الأخطاء وتفسيرها في كتابة حرفيمات الهمزات الأربعة: القطع، فالوصل ثمّ المتوسّطة فالمتطرّفة، بناء على أعلى نسبة تكرارات الإجابات الخاطئة ثمّ الأدنى فالأدنى.

أولاً– حرفيم همزة القطع:

جاء في لسان العرب أنّها سمّيت همزة؛ "لأنّها تُهمز فتهتُّ فتنهمز عن مخرجها" (للمزيد: إدريس، 2010: 74-75)، وترسم وفق حركة الهمزة، فإذا كانت الهمزة مفتوحة أو مضمومة رسمت هكذا (أَ، أُ)، وإذا كانت مكسورة فهكذا: (إِ)، وهمزة القطع مكتوبة ومنطوقة، وهي التّي تثبت في الابتداء والوصل جميعاً، وتكون في ماضي الرّباعيّ وأمره (على وزن أفعل)، وفي الثلاثي المهموز، وفي أوّل المضارع للمتحدّث عن نفسه، وفي جميع الأسماء ما عدا الّتي همزتها همزة وصل (إدريس، 2010).

وجاء الخطأ في حالته الآتية:

- إثبات همزة الوصل محل همزة القطع من غير سابقة، نحو: (اسماع بدلاً من إسماع).
- إثبات همزة الوصل محل همزة القطع مع سابقة، مثل: (باجلال بدلاً من بإجلال).
- إثبات همزة الوصل محل همزة القطعمع أل التّعريف، نحو: (الامتاع بدلاً من الإمتاع).
- حذف همزة القطع كلّيّاً من الكلمة نحو (كرم بدلا من أكرم).

يمكن أن نفسّر تلك الأخطاء في الآتي:

كثرت أخطاء الطّلبة من متعلّمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها في رسم همزة القطع كما هي الحال في همزة الوصل، لا سيّما عند الابتداء بها؛ لهذه الأخطاء مسوغاتها: أولها نسيان رسم الهمزة سهواً، ثانيها ربما لاعتقادهم الخاطئ بأن الهمزة في تلك الكلمات هي همزة وصل لا همزة قطع؛ وقد يعود ذلك لجهلهم بقاعدة رسم همزة القطع ومواطنها الّتي عليهم إثباتها؛ والمسوّغ الثّالث لعل اعتقادهم بأنّ همزة الوصل تقوم مقام همزة القطع، أمّا المسوّغ الأخير فخوفهم من الوقوع في الخطأ دفعهم إلى التهرّب من إثبات الهمزة حيثما وردت، ومن اليسير عليهم عدم إثباتها.فالمتّعلم حينئذٍ"غير قادر على إدراك أهميّة كتابتها أو إثباتها في مواضعها المستحقّة لها. ونستطيع لفت نظره إلى أهميّة إثباتها في مواضعها المستحقّة لها إذا بيّنا له أنّ الحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطيّة الدّالة على صوت، فهو يدلّ في حالة همزة القطع على صوت يختلف عن الصّوت الّذي يدلّ عليه في حالة همزة الوصل، وهذا الاختلاف في الصّوت يؤدّي إلى اختلاف الوظيفة اللغويّة على اختلاف نوعها، كما في: ادْرسْ وأَدرسُ؛ إذ إنّ ثمة فرقاً واضحاً بين كلا الفعلين في وظائفهما الصّرفيّة والإعرابيّة والدّلاليّة." (أبو الرب، 2007).

ولعلّ وقوعهم في حذف همزة القطع كلّيّاً من الكلمة نحو (كرم بدلا من أكرم، ورخى بدلا من أرخى، عطى بدلا من أعطى)؛ لعدم قدرتهم على التّفريق بين الصّيغتين في السّياق، وإذا حاولوا فإنّهم سيضطّربون في اختيار الإجابة السّليمة.

ثانياً– حرفيم همزة الوصل

"تُعدّ ألفاً زائدة، تثبت لفظاً في أول الكلام، وتسقط في درجه، ولكنّها تثبت دائماً في الكتابة من غير نبرة، وهي زائدة في أوّل الكلمة، وعلّة زيادتها أنّ بعض الكلمات السّاكنة الأوّل، فأُضيفت إليها هذه الهمزة؛ ليتوصّل إلى النّطق بالسّاكن بواسطتها، وتكون

في ماضي الخماسيّ والسّداسيّ وأمرهما ومصادرهما، وفي أمر الثلاثي المجرّد، وفي الأسماء:(ابن، ابنه، اسم، اثنان، اثنتان، امرؤ، امرأة) ومثّناها، وفي (ال التّعريف)" (إدريس، 2014).

إنّ الخطأ الذي وقع فيه هؤلاء الفئة ثبت في الآتي:

- إثبات همزة القطع محل همزة الوصل، نحو: (إسم بدلاً من اسم)
- حذف همزة الوصل واللام إذا كانت أل التّعريف شّمسيّة وقبلها سابقة، مثاله: (فسّكون بدلاً من فالسّكون).
- حذف همزة الوصل مع سابقة (فصطنع بدلاً من فاصطنع)
- حذف همزة الوصل تماماً من أل التعريف إذا جاءت قبلها سابقة، نحو: (كلمصنوع بدلاً من كالمصنوع)، و(فلاستماع بدلاً من فالاستماع).

تفسير أخطاء الطلبة في كتابة همزة الوصل:

تكمن كثرة أخطاء الطلبة من متعلّمي اللغة العربية في رسم همزة الوصل، لا سيّما عند الابتداء بها؛ في اعتمادهم في رسمها نطقهم إيّاها، فيتبوتتها رسماً، أمّا حذف همزة الوصل مع دخول السّابقة عليها، مثل: (فصبر بدلاً من فاصبر)؛ لعدم التّطابق بين حروف الكلمة ونطقها، فاعتمدوا المنطوق، وركّزوا على الصّوت السّابق من غير الانتباه إلى وجود همزة الوصل. كما أنهم قد يسقطون همزة الوصل من بعض الكلمات الّتي اتّصلت (بأل التّعريف الشّمسيّة) وقبلها سابقة، مثل: (فسّكون، كالصّديق، بتّركيز) بدلاً من (فالسّكون، كالصّديق، بالتّركيز)؛ وذلك من جرّاء طريقة نطقهم للكلمات، فهمزة الوصل واللّام الشّمسيّة في مثل هذه الكلمات لا تُنطقان، ممّا جعلهم يتّكئون على الحرف الشّمسيّ المشدّد المنطوق صوتيّاً بعد أل التّعريف، ويسقطون همزة الوصل مع اللام الشّمسيّة، ويبدو من ذلك عدم تمييزهم لرسم الكلمة في حالتي التّنكير والتّعريف، فكلمة (فالسّكون) في حالة تعريفها تُنطق سينها مشدّدة، وكلمة (فسُكون) في حالة تنكيرها تصبح سينها غير مشدّدة.

أمّا الأمر الآخر فيرجع إلى إغفال الشّدّة من الحرف المشدّد بعد (أل التّعريف الشّمسيّة)، إذ لا بدّ من رسم الشّدّة على الحرف الشّمسيّ؛ ليميّز الطّلبة المنطوق من خلال المكتوب، نحو كتابة (بالتّركيز) تختلف عن (بتركيز)... وقد يتأثرون باللهجة العامية حيث تنطق الهمزة قطعاً لا وصلاً، فيكتبون كما ينطقون.

ثالثاً– حرفيمات الهمزة المتوسطة

تعدّ من همزات القطع نطقاً ولفظاً، وقاعدتها العامّة أنّها تكتب بتغليب حركة الحرف الأقوى بعد مقارنة حركتها وحركة الحرف الّذي قبلها؛ لأنّ الحركات الثلاثة والسّكون متفاوتات في الأضعف والأقوى عند أهل العربيّة (إدريس، 2014: 91). ولها مسميات وقواعد ذكرها أبو الرب (2007).

وجاء الخطأ عند الفئة المعنيّة في حالته الآتية:

- حرفيم الهمزة التي على نبرة رسموها على واو، مثل: (يُؤِس بدلاً من يُئِس)، و(سُؤل بدلاً من سُئِل)، و(تجرُؤين بدلاً من تجرُئين).
- اختلاط حالات رسم الهمزة في الكلمات المتشابهة الحروف المختلفة في حركة الهمزة أو ما قبلها، نحو: (بُؤس، بِئس، بَأس).
- الاضطراب في رسم حرفيمات الهمزة على وجهها الصحيح إذا تعلّق هذا الأمر بظاهرة الإعراب، نحو: (هم أعداؤُكم)، (سلّمت على أبنائِك)، (أخذت ليلى أصدقاءَها إلى البتراء).
- الهمزة المتوسّطة المفتوحة وما قبلها مدّ ألف تجعلهم يرسمونها على نبرة (الشّاذّة عن القاعدة) نحو: (تفاؤل بدلاً من تفاءَل) و(تسائل بدلاً من تَساءَل) و(قرائتها بدلاً من قراءَتها).
- رسم الكلمة الواحدة على صورتين أو حرفيمين مختلفين للهمزة المتوسّطة: (يتّكؤون، يتّكئون)، (مسؤول، مسئول)، (شؤون، شئون)، (فؤوس، فئوس)، (رؤوف، رءوف)، (رؤوس، رءوس).

تفسير الخطأ في رسم حرفيمات الهمزة المتوسطة:

من الملاحظ أنّ تكرار الخطأ أكثره وقع في حالة كسر الهمزة والحرف الذي قبلها مضموم: (سؤل بدلاً من سُئِل)، و(تجرؤين بدلاً من تجرُئين)، و(رُؤِست بدلاً من رُئِست)؛ قياساً على الكلمات المرسومة على الواو المتشابهة في الاشتقاق أو في الحروف، نحو: (سؤال، تجرؤ، رؤوس) فهي مشهورة ومتداولة أكثر من الكلمات المُختبَرة، وربما لاعتقادهم بأنّ حركة الضّم تغلب حركة الكسر، أو

لاتّباعهم الحركة الأسبق في النّطق.

الإشكال الآخر يقع في رسم حرفيم الهمزة إذا كانت ساكنة وما قبلها متحرّك، نحو: (بُؤْس، بِئْس، بَأْس)؛ وذلك لتشابه حروف الكلمات، ممّا يدفعهم إلى الشّكّ في رسم الهمزة وفق قاعدتها، ولعدم تمكّنهم من تطبيق القاعدة على النّحو الأمثل، لا سيّما في المرحلة الأولى لدراستهم كذلك.

أمّا اضطرابهم في كتابة الهمزة على صورتين أو حرفيمين مختلفين للهمزة المتوسّطة في مثل: (يتّكؤون، يتّكئون)، (مسؤول، مسئول)، (شؤون، شئون)، (فؤوس، فئوس)، (رؤوف، رءوف)، (رؤوس، رءوس)؛ هذا مرّده إلى وجود الصّورتين أو الحرفيمين المختلفين للكلمة ذاتها في كتب الإملاء وفي المقالات، وقد أثبتت آراء العلماء أنّ كلا الوجهين صحيح، وإن كان هنالك آراء خلافيّة ومتعدّدة لا متّسع لمناقشتها في هذا المبحث، فقد أشار الحموز إلى القضايا الخلافيّة في رسم الهمزات عموماً في كتابه فنّ الإملاء في العربيّة، الجزء الأوّل، ونادى بتوحيد حرفيم الهمزات، متّكئاً على بعض آراء القدامى في ذلك؛ حتى يزيل الخلافات المذهبيّة والآراء المختلطة في رسم الهمزة بأكثر من صورة. ولتجنّب مثل هذه الحالة أرى بأن تتّبع قاعدة رسم الهمزة المتوسّطة القياسيّة بناءً على تغليب الحركة الأقوى لحرفي الهمزة والحرف الّذي قبلها، ولا نلتفت إلى الشذوذ من القواعد أو الآراء المتضاربة، فهم بالغِنى عنها، وفي حالة سؤالهم عن الحرفيم الآخر فننوّه إلى وجود الطّريقة الثّانية، إلا أنّنا نتّبع الطّريقة الأولى.

عدم إدراك هؤلاء الطّلبة بأنّ الهمزة المتوسطة تتأثّر في موقع الكلمة من الإعراب، بحيث ترسم على ثلاثة حرفيمات: على واو في حالة الرفع: (هؤلاء أصدقاؤُك)، وعلى نبرة في حالة الجر: (التقيتُ ليلى بأصدقائِها)، ومفردة في حالة النصب: (كافأتَ أبناءَك)، و(أخذت ليلى أصدقاءَها إلى البتراء)، وهذا لم يعتده متعلمو اللغة العربيّة في لغاتهم الأمّ؛ لذا يتطلّب منهم الإلمام بالمستوى النّحوي في مثل هذه الحالة؛ حتى يتمكّنوا من رسم حرفيمات الهمزة على صورتها الصحيحة: (نعجة، 2012).

القياس الخاطئ لقاعدة الهمزة المتوسّطة الشّاذّة دفعهم لرسم الهمزة المفتوحة وما قبلها مدّ ألف على نبرة نحو: (تفاؤل بدلاً من تفاءَل) و(تسائل بدلاً من تَساءَل)، أو قبلها ياء نحو: (هيأة بدلاً من هيئة)، و(جريأة بدلاً من جريئة)، أو قبلها واو، مثل: (سوأة بدلاً من سوءَة)، (مروأة بدلاً من مروءة)، ويبدو أنّ هذا الخطأ مردّه إلى شذوذ هذه القاعدة عن قاعدة الهمزة المتوسّطة، ففي حالة وجود فتحة على الهمزة وقبلها ألف مدّ أو واو مدّ ترسم الهمزة منفردة (تشاءَم، مروءَة)، أمّا في حالة وجود هذه الهمزة وقبلها ياء ساكنة أو مدّ فإنّها ترسم على النبرة مثل: (هيْئَة، جريْئَة)؛ لذا قاسوا تلك على هذه.

رابعاً– حرفيمات الهمزة المتطرّفة

وتعدّ من همزات القطع نطقاً وكتابة، وتأتي في نهاية الكلمة، وترسم بالنّظر إلى حركة الحرف الذي قبلها، فإذا كان مكسوراً فترسم على نبرة (ئ)، وإذ كان مضموماً رسمت على واو (ؤ)، وإذا كان مفتوحاً رسمت على الألف (أ)، أمّا إذا كان ساكناً فترسم منفردة على السطر (ء) (إدريس،2014).

ظهرت الأخطاء في حالتها الآتية:

- رسم الهمزة على النبرة بدلاً من المنفردة، مثل: (شيئ، عبئ، ملئ بدلاً من شيء، عبء، ملء على التّوالي)
- رسم الهمزة على النبرة بدلاً من رسمها على الألف (امتلَئ بدلاً من امتلأ، وملَئ بدلاً من ملأ)
- رسم الهمزة المنفردة مع تنوين الفتح بألف التنوين، نحو: (مساءاً بدلاً من مساءً، هواءاً بدلاً من هواءً)
- رسم الهمزة المنفردة على النبرة مع تنوين الكسر، ومثاله: (عبئٍ بدلاً من عبءٍ، مضيئٍ بدلاً من مضيءٍ)

تفسير الخطأ في رسم حرفيمات الهمزة المتطرّفة:

وقعت الأخطاء في رسم حرفيمات الهمزة المتطرّفة المنفردة؛ أي عندما يكون الحرف الذي قبلها ساكناً، وذلك لأنّ متعلّمي اللغة العربيّة من غير النّاطقين بها يعتقدون أنّ الرّسم الصّحيح لهذه الهمزة على النبرة، نحو: (شئ، دفئ، عبْئ بدلاً من شيء، ودفء، وعبء)؛ كون الحرف الذي قبلها يمكنه الاتّصال بالهمزة، وقياساً على الحالات المشابهة، نحو: (شاطئ وموانئ...)

رسم ألف تنوين الفتح مع الهمزة المنفردة وقبلها ألف، مثل: (سماءاً بدلاً من سماءً)؛ قياساً على حالات تنوين الفتح الأخرى في كلمات الهمزة المتطرّفة، نحو: (ضوءاً، ردءاً)؛ كون كلمات الهمزة المتطرّفة تلحق بألف مع تنوين الفتح، مثل: (شيئاً، وشاطئاً، ولؤلؤاً، وسوءاً) مهما كان حرفيم الهمزة المتطرّفة.

رسم الهمزة المتطرّفة المنفردة مع تنوين الضّم على الواو، نحو: ملؤٌ، وملئٍ بدلاً من ملءٌ، وملءٍ)؛ يبدو هذا الخلط مما يقيسونه على (موانئٌ، وموانئٍ).

المرحلة الثّانية– مرحلة توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب:

شرعت الدّراسة بتوظيف استراتيجية الصّفّ المقلوب في شرح قواعد رسم حرفيمات الهمزة؛ ليتمكّن الطّلبة من الوقوف على قواعد كتابتها، وذلك وفق خطوات مختلفة في ثلاث حصص صفّيّة، تناولت في الحصّة الأولى مهارة همزتي القطع والوصل، وفي الحصّة الثّانية مهارة الهمزة المتوسّطة، وثالث الحصص مهارة الهمزة المتطرّفة، نستعرضها في الآتي:

1. الحصّة الصفّية الأولى (همزة القطع وهمزة الوصل):

طلبت الدّراسة من الفئة المعنيّة قبل يومين من لقائهم في الحصّة الصّفيّة الاطّلاع على الرّوابط الّتي بين القوسين على برنامج (You Tube)؛ لمعرفة قواعد كتابة حرفيمات همزتي الوصل والقطع، والفرق بينهما:

https://www.youtube.com/watch?v=Zi6SLGGk1sI

https://www.youtube.com/watch?v=Zi6SLGGk1sI

https://www.youtube.com/watch?v=P5me4acANto

ثمّ أجرت الدّراسة الخطوات الآتية في الحصّة فيما بعد:

- توزيع الطّلبة إلى مجموعات، وإعطاؤهم كلمات مبعثرة غفلاً من حرف الهمزة؛ لرسم الهمزة المناسبة لكلّ كلمة.
- إعادة كتابة الكلمات (الأسماء) مع (أل التعريف).
- إعادة كتابة (الأسماء) مع حروف الجرّ (ل، ب، ك)، وكتابة (الأسماء) و(الأفعال) مع حرفيْ العطف: (ف، و).
- إعادة كتابة (الأسماء) مع حروف الجرّ (ل، ب، ك) و(أل التعريف).
- التّوصّل إلى الحلّ الصّحيح لرسم الهمزة في الكلمات المعطاة من خلال العمليّة التّشاركيّة.
- بعد 10 أيّام تمّ إعطاء ورقة تقييميّة من (10) أسئلة على همزة الوصل، و(10) أسئلة على همزة القطع.
- تصحيح الإجابات، ورصد عدد تكرارات الإجابات الخاطئة، وقياس نسبتها المئويّة.
- فتبيّن أنّ النّسبة المئويّة لتكرار الإجابات الخاطئة قد تناقص لكلّ من همزة القطع وهمزة الوصل، ففي همزة القطع تناقصت النّسبة من **(66.5%)** إلى **(45%)**، وفي همزة الوصل كانت **(64.5%)** فقلّت النسبة إلى **(43%)**، ينظر: الجدول (2). وهذا مؤشّر مبدئيّ على نجاح هذه الاستراتيجيّة، وتحسّن رسمهم للهمزة وفق قواعدها.

2. الحصّة الصفّية الثّانية:

بعد أسبوعين أرسلت لهم عبر بريدهم الإلكترونيّ الرّابط الّذي بين القوسين فيما يلي، على برنامج (You Tube)، وعليهم الرّجوع إليه قبل اللقاء في الحصّة الصّفيّة التّالية؛ للتّعريف بمهارة الهمزة المتطرّفة وقواعد رسم حرفيماتها:

(https://www.youtube.com/watch?v=djDEpzoXEWw)

- ثمّ قامت الدّراسة بإجراء الخطوات الآتية في الحصّة الصّفّيّة:
- الجلوس في مجموعات صفّيّة، وإعطاء نصّ لكلّ مجموعة لاستخراج الكلمات المرسومة فيها الهمزة المتطرّفة.
- إعادة كتابة كلّ كلمة بها همزة متطرّفة على بطاقة.
- تعليق البطاقات على اللّوح المغناطيسيّ بعد تصنيف حرفيمات الهمزة المتطرّفة، فما رُسم على ألف في موضع، وما رُسم على الواو في موضع ثانٍ، وما رُسم على النبرة في موضع ثالث، وما رُسم على السّطر في موضع رابع.
- مناقشة مسوّغات رسم الهمزة المتطرّفة في الكلمات المختارة.
- ثمّ كتابة فقرة تحتوي على خمس كلمات –على الأقل– فيها همزة متطرّفة، سواء أكانت معروضة في الصّفّ أم من محصّلتهم.
- عرض الفقرة على اللّوح أمام المجموعات الأخرى.
- قراءة الفقرة، ثمّ مناقشة ما دوّنه الطّلبة للتّأكد من قاعدة الهمزة المتطرّفة.
- بعد 5 أيام تمّ إعطاء ورقة تقييميّة من (10) أسئلة على الهمزة المتطرّفة.
- تصحيح الأوراق، ورصد عدد تكرارات الإجابات الخاطئة، وقياس نسبتها المئويّة. فتبيّن للدّراسة أن النّسبة المئويّة في هذه المرحلة قد بلغت **(36 %)**، وهي أقلّ من المرحلة الأولى التي كانت **(42.5%)** (ينظر الجدول 2)، وهذا مؤشّر آخر إلى أنّ توظيف هذه الاستراتيجيّة قد بدأت تأتي ببشائرها.

3. الحصّة الصفّية الثّالثة:

بعد أسبوعين اتّفقت مع الطّلبة بأن يرجعوا إلى برنامج (You Tube)، ويشاهدوا الرّابط الذّي بين القوسين؛ تهيئة لهم للقاء الثّالث بعد يومين؛ للوقوف على مهارة الهمزة المتوسّطة وقواعد رسم حرفيماتها: (https://www.youtube.com/watch?v=v8t7VYVJmpM)

ثمّ قامت الدّراسة في الحصّة الصّفّيّة بما يأتي:

- الجلوس في مجموعات صفّيّة، وإعطاء حروف مبعثرة مشكولة بالإضافة لحرف الهمزة المشكول؛ لإعادة ترتيب الحروف؛ لتكوين أكبر قدر من الكلمات المرسومة فيها الهمزة المتوسّطة وفق قاعدتها.
- تدوين الكلمات في جدول مصنّف إلى أربع خانات وفق رسم حرفيمات الهمزة المتوسّطة على النبرة: (الألف، الواو، النبرة)، أو منفردة على السّطر في العمل المجموعاتي.
- الاستماع إلى الأحاديث النبوية الآتية:

1. عن أنس بن مالك رضي اللّه عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال" :لا يؤمن أَحَدُكم حتى يُحِبَّ لأخيه ما يُحِبُّ لِنَفْسِه".
2. عن ابن مسعود رضي اللّه عنه قال: قال رسول اللّه صلى الله عليه وسلم: " لا يَحِلُّ دَمُ امرئ مُسلمٍ إلا بإِحْدَى ثلاثٍ: الثَّيِّبُ الزاني، والنفسُ بالنفْسِ، والتارِكُ لِدِيْنِه الْمُفَارِقُ لِلْجَمَاعَة."
3. عن معاذِ بنِ جبلٍ رضي اللّه عنه عن رسول اللّه صلى الله عليه وسلم قال" :اِتَّقِ اللّه حَيْثُما كنتَ وأَتْبِعِ السيّئة الحسنةَ تَمْحُها، وخالِقِ الناسَ بخُلُقٍ حسن".
4. عن عُقْبةَ بْنِ عَمْرٍ والأنصاري رضي اللّه عنه قال قال رسول اللّه صلى الله عليه وسلم:" إن مما أدرَكَ الناسُ مِنْ كلامِ النبوةِ الأولى: إذا لم تَسْتَحِ فاصْنَعْ ما شئت.
5. عن أبي مالكٍ الأشعريِّ رضي اللّه عنه قال: قال رسول اللّه صلى الله عليه وسلم:" الطَّهُورُ شَطْرُ الإيمان، والحمدُ للّه تملأ الميزان وسبحانَ اللّه والحمدُ للّه تملآن ما بينَ السماءِ والأرض، والصلاةُ نُورٌ، والصدقةُ بُرْهانٌ، والصبرُ ضياءٌ، والقرآن حُجَّةٌ لك أوْ عَلَيك".
6. عن ابن عباس رضي اللّه عنهما أنَّ رسول اللّه صلى الله عليه وسلم قال " :لَوْ يُعْطَ الناسُ بِدَعْواهُم، لأدعي رجالٌ أموالَ قَوْمٍ ودماءَهم لكنْ البينةُ على مَن اِدَّعَى واليمينُ على مَنْ أَنْكَرَ."

- إلقاء نصّ (الحمامة والثعلب ومالك الحزين) من كتاب كليلة ودمنة.
- محاولة الطلبة تدوين كلّ الكلمات التّي فيها الهمزة المتوسّطة ضمن العمل المجموعاتي.
- مناقشة الفكرة من النّصّ.
- تدوين الكلمات التّي استخرجوها على السّبورة.
- مناقشة رسم الهمزة في الكلمات.
- بعد أسبوع تمّ إعطاء ورقة تقييميّة من (10) أسئلة على الهمزة المتوسّطة.
- تصحيح الإجابات، ورصد عدد تكرارات الإجابات الخاطئة، وقياس نسبتها المئويّة. فاتّضح للدّراسة أنّ نسبة تكرارات الإجابات الخاطئة قد تناقصت عن مرحلة الكشف، حيث كانت (**49.5%**)، ثمّ أصبحت مع توظيف الاستراتيجيّة (**35%**)، (ينظر الجدول 2) الآتي:

الجدول 2: نتيجة الاختبار الثّاني، في أثناء توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب

	مرحلة المتابعة/ الاختبار الثاني	
نوع الهمزة	تكرارات الإجابة الخاطئة لـ 40 سؤالاً	النسبة المئويّة لتكرارات الإجابة الخاطئة لـ20 طالباً
همزة القطع	90	%45
همزة الوصل	68	%43
الهمزة المتوسّطة	70	%35
الهمزة المتطرّفة	72	% 36

المرحلة الثّالثة– مرحلة ما بعد التّطبيق:

بعد 12 يوماً طلبت إليهم مراجعة ما تمّ أخذه بالرّجوع إلى الرّابطين اللذين بين القوسين على برنامج (You Tube):
(https://www.youtube.com/watch?v=QPi0FE33cG8)، (https://www.youtube.com/watch?v=sEbUc0npKxU)،
وذلك قبل اللقاء بهم بيومين؛ لمراجعة ما تمّ أخذه في كتابة الهمزات، ثمّ أجريت معهم في الحصّة الصّفّيّة ما يأتي:

- إعطاء جمل مفرّغة من الكلمات الّتي بها أنواع الهمزة الأربعة؛ ليعبّئ الطّالب الكلمات في الفراغات الّتي بين القوسين.
- مراجعة قواعد رسم الهمزة باستخراج الكلمات الّتي فيها همزة من النّصّ المسجّل سماعيّاً على برنامج (You Tube): مقالة القشور واللباب لجبران خليل جبران، على الرّابط: https://soundcloud.com/rowaah/wydzcbdzrcct
- ثمّ التّحقق من صحّة رسم الهمزات بالرّجوع إلى المقالة ذاتها مكتوبة على الرّابط بعد الخروج من الحصّة: (http://adab3alami.blogspot.com/2012/11/blog-post_28.html)
- بعد أسبوع تمّ عقد اختبار تقييميّ من (40) سؤالاً على جميع أنواع الهمزة التي تمّ أخذها.
- تصحيح الأوراق، ثمّ رصد عدد تكرارات الإجابات الخاطئة، وقياس نسبتها المئويّة.
- تبيّن أنّ النّسب المئويّة لكلّ مهارة تناقص عن المرحلة الثانية، فبعد أن كانت النّسب المئويّة لهمزة القطع من **(45%)** أصبحت **(32.5%)**، وهمزة الوصل من **(43%)** إلى**(31.5 %)**، والهمزة المتوسّطة من **(35%)** إلى **(20 %)**، أمّا الهمزة المتطرّفة بلغت **(36 %)** إلى **(17.5 %)**، (ينظر الجدول 3):

الجدول 3: نتيجة الاختبار الثّالث، بعد توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب

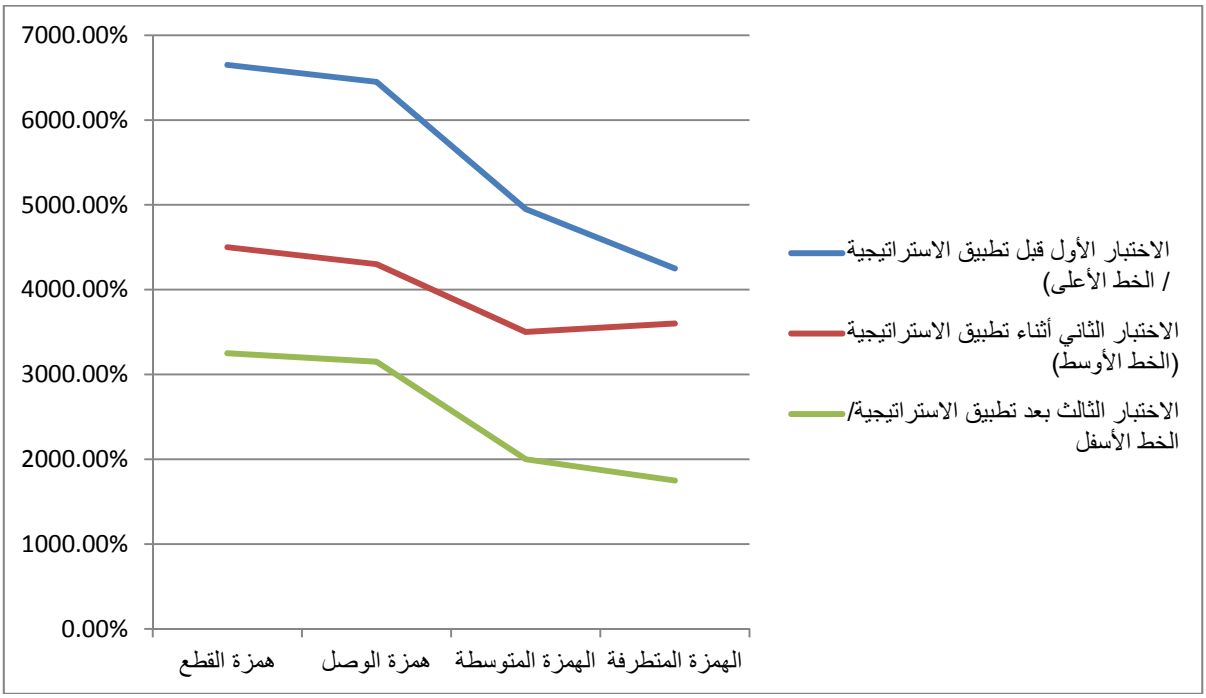
	مرحلة ما بعد التّطبيق/ الاختبار الثّالث	
نوع الهمزة	تكرارات الإجابة الخاطئة لـ 40 سؤالاً	النسبة المئويّة لتكرارات الإجابة الخاطئة لـ 20طالباً
همزة القطع	64	%32.5
همزة الوصل	63	% 31.5
الهمزة المتوسّطة	40	% 20
الهمزة المتطرّفة	35	% 17.5

كنّا قد أشرنا سابقاً إلى أنّ النّسب المئويّة في المرحلة الثّانية تناقصت عن المرحلة الأولى، وهذا دليل على نجاعة هذه الاستراتيجيّة في العمليّة التّعليميّة. (ينظر الجدول4)، وينظر (الرّسم البياني الذي يليه، حيث يشير الخط الأعلى إلى المرحلة الأولى قبل تنفيذ الاستراتيجية، ويشير الخط الأوسط إلى المرحلة الثانية أثناء تطبيق الاستراتيجية، أما الخط الأسفل الأخير فيشير إلى المرحلة الثالثة بعد تطبيق الاستراتيجية).

الجدول4: نتائج الاختبارات الثّلاثة قبل توظيف استرايجية الصّفّ المقلوب، وأثناؤها، وبعدها

	مرحلة الكشف/ الاختبار الأول		مرحلة المتابعة/ الاختبار الثاني		مرحلة ما بعد التّطبيق/ الاختبار الثّالث	
نوع الهمزة	تكرارات الإجابة الخاطئة	النسبة المئويّة لتكرارات الإجابة الخاطئة	تكرارات الإجابة الخاطئة	النسبة المئويّة لتكرارات الإجابة الخاطئة	تكرارات الإجابة الخاطئة	النسبة المئويّة لتكرارات الإجابة الخاطئة
همزة القطع	133	%66.5	90	%45	64	%32.5
همزة الوصل	129	%64.5	68	%43	63	% 31.5
الهمزة المتوسّطة	99	%49.5	70	%35	40	% 20
الهمزة المتطرّفة	85	%42.5	72	% 36	35	% 17.5

الرسم البيانيّ نتائج الاختبارات الثلاثة: قبل الاستراتيجيّة وأثناؤها وبعدها



خلاصة وتوصية

إنّ عمليّة توظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب في تدريس مهارات رسم حرفيمات الهمزة لمتعلّمي اللغة العربيّة من النّاطقين بغيرها؛ قد آتت أُكُلها، فبعد استقراء الدّراسة نتائجها من الاختبارات الثّلاثة التي أجرتها في مراحلها الثّلاثة: قبل البدء بتوظيف استراتيجيّة الصّفّ المقلوب، ثمّ في أثناء توظيف الاستراتيجيّة، وآخرها بعد الانتهاء من توظيفها، تبيّن أنّ الأخطاء الّتي وقع فيها هؤلاء المتعلّمون قد تناقصت تدريجيّاً بشكل واضح؛ كما بيّناه في الجدول (3) والرّسم البيانيّ.

فكان هؤلاء الطّلبة يحصّلون على المادّة المشروحة مسبقاً، ثمّ يشرعون في تطبيق مهاراتها من التّدريبات المختلفة والمتنوّعة في الحصّة الصّفّيّة، ويذكّرون أنفسهم بأنّهم أخطؤوا في رسم حرفيم ما، فيصوّبون بعضهم بعضاً عن طريق عمليّة التّعلّم من الأقران، ومن ثمّ فإنّهم يلجؤون إلى المعلّم إذا ما أشكل عليهم رسم كلمة ما.

لذا؛ توصي الدّراسة بأن تُتّبع هذه الاستراتيجيّة لمتعلّمي اللغة العربيّة من غير النّاطقين بهافي تدريس مهارات الإملاء جميعها، وفي تدريس المهارات الكتابيّة والقرائية والتّعبيريّة، وأن تُعنى الهيئتان الإداريّة والتّدريسيّة في المدارس والجامعات بتوظيف استراتيجيّة الصّفوف المقلوبة؛ كونها جاذبة لتعليم الطّلبة بطريقة حديثة تناسب متطلّبات العصر الإلكترونيّة والتّكنولوجيّة، مبتعدة عن الطّريقة القديمة في العمليّة التّدريسيّة، وقائمة على تعليم الطّالب نفسه بنفسه، مرتكزة على جهود المعلّم الحثيثة غير المباشرة في العمليّة التعليميّة، وذلك برفع مادّته على إحدى وسائل التّواصل الاجتماعيّ كالـ (You tube) مثلاً، تمكّن طلّابه من الاطّلاع عليها في أيّ وقت يريدونه، ومن أيّ مكان، يكرّرون الدّرس حتى يتقنون مفاهيمه، ومن ثمّ يعرض عليهم الأسئلة والتّمارين المتنوّعة في الحصّة الصّفّيّة؛ ليرى مدى استجابتهم للمادة المشروحة مسبقاً، ومدى تفاعلهم معه ومعها، كما تسلّط هذه الاستراتيجيّة الضّوء على النّواحي التّطبيقيّة للدّرس، والتّفاعل بين الطّلبة، والاستمتاع بأنشطة الحصّة الصّفّيّة، والانتباه إلى المعلّم، وتراعي الفروق الفرديّة بينهم.

المصادر والمراجع

إبراهيم، ع. (د.ت)، الإملاء والتّرقيم، (د.ط)، القاهرة، مكتبة غريب، ص 59.

أحمد؛ ع. (1989م)، تحليل الأخطاء الكتابيّة لدى متعلّمي اللغة العربيّة من غير النّاطقين بها، رسالة ماجستير، الأردن، جامعة اليرموك.

إدريس؛ م. (2014م)، تأصيل الإملاء– دراسة جامعة وخلاصة نافعة في قواعد الإملاء، ط1، عمّان، الأردن: دار النّور المبين للتّوزيع والنّشر، ص: 74-116.

أوكان؛ ع. (1999م)، دلائل الإملاء وأسرار التّرقيم– كتاب في أصول التّرقيم والنّحو، (ب، ط)، لبنان بيروت: أفريقا الشّرق، ص 21-31.

بيرجمان؛ ج. وسامز، آ. (2014م)، الصف المقلوب– الوصول كل يوم إلى كلّ طالب في كلّ صفّ، ترجمة زكريا القاضي، (ب، ط)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ابن جني، ع. (1988م)، الألفاظ المهموزة وعقود الهمز، تحقيق مازن المبارك، ط 1، بيروت: دار الفكر المعاصر، ص 60-61.

الحموز؛ ع. (2012م)، فنّ الإملاء في العربيّة، (ب، ط)، عمّان: دار جرير للنشر والتّوزيع، الجزء الأوّل، ص 195-295.

الخوص؛ أ. (1989م)، قصّة الإملاء– أسلوب متطوّر في الإملاء والكتابة العربيّة، ط1، دمشق: المطبعة العلميّة، ص 85-86.

الخولي، م. (1990) الأصوات اللغوية – النظام الصوتي للغة العربية، عمّان: دار الفلاح للنشر، ص، 68

الراجحي، ع. (1992) علم اللغة التطبيقيّ وتعليم اللغة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ص 50، 100.

أبو الرُّب، م. (2007)، تحليل الأخطاء الكتابيّة على مستوى الإملاء لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المجلد34، العدد2، ص5-7، 93-104

أبو زيد؛ س. (2012م)، قواعد الإملاء والترقيم، ط1، عمّان، الأردن: دار المسيرة.

سعيد؛ م. (1988م)، المرشد في الإملاء، ط2، عمّان، الأردن: دار الشّرق للتّوزيع والنّشر، ص21-25.

السّيوطي، ج. (1980م)، همع الهوامع شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، وعبد السّلام هارون، (ب، ط) الكويت: دار البحوث العلميّ، ج6، ص 314.

شيرو، خ. (2001م)، الإملاء المبسّط، ط1، بيروت: دار مكتبة الهلال.

طعيمة، ر. (1989م)، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، (ب، ط)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيكو، ص 54.

طموم، م. (1980م)، سراج الكتبة شرح تحفة الأحبّة في رسم الحروف العربيّة، (ب، ط)، دمشق:دار البصائر، ص17.

عبد الواحد، (2015)، استراتيجية الصف المعكوس (المقلوب) في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، موقع تعليم جديد، الرابط: http://www.new-educ.com

عليمات، ف. (2018)، النصوص الصحافية بوصفها مادة تدريسية لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها وبعض الصعوبات التي تواجههم عند قراءتها، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 45، العدد2.

الفاعوري، ع.، وأبو عمشة، خ. (2005م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول– الجامعة الأردنية نموذجاً، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 32،العدد 3، ص497-487.

لادو؛ ر. (1982م)، التّقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء، تعريب: محمود صيني وزميله، ط1، الرّياض: جامعة الملك سعود، ص 7.

منصور، ح. (2013م)، مشكلة الهمزة في اللغة العربيّة دراسة تحليليّة، ط2، عمّان: أمواج للطّباعة والنّشر، ص47وما بعده.

ابن منظور، م. (1999م)، لسان العرب، ط3، بيروت، لبنان: دار إحياء التّراث العربيّ، ومؤسّسة التّاريخ العربي.

النّجّار؛ ش. (1404هـ)، الهمزة مشكلاتها وعلاجها، الرّياض، ص46.

نعجة، س. وأبو مغنم، ج. (2012م)، تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مجلد 19، عدد10، ص 167– 219.

هارون، ع. (1979)، قواعد الإملاء، ط4، القاهرة: مكتبة الخانجي.

Bishop, J .(2013), The Flipped Classroom: A Survey of the Research,American Society for Engineering Education, , Link:http://www.studiesuccesho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf pp2-5

Jeremy F. (2007), The effects of the classroom flip on the learning environment, School of The Ohio State University.p1

Stone (2012), Flip Your Classroom to Increase Active Learning and Student Engagement, The Board of Regents of the University of Wisconsin System, Link: http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/56511_2012.pdf

Yarbro, J. and others (2013), Extension of A Review of Flipped Learning, Originally published June,:http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf

مراجع الدّراسة على الرّوابط الإلكترونيّة

روحي، ن (2014م)، إيجابيات الفصل المقلوب، موقع تعليم جديد، تاريخ النشر 2014/02/28، الرابط: http://www.new-educ.com/la-classe-inversee.

الزهراني، ع (2017م)؛ على الشبكة العنكبوتية، خطّة علاجية للضّعف القرائيّ والإملائيّ في الصّفوف الأوليّة، الرابط https://web.facebook.com/tawthef/posts/573269536211625/?_rdc=1&_rdr

El-Kholi K. (2011)، مشكلات تعليم العربيّة لغير النّاطقين بها وطرق حلّها، SelçukÜniversitesiİlahiyatFakültesiDergisi, s، pp. 185-201

الرابط: https://sites.google.com/site/dalilulbahisin/mushkilatwasoubat/tfasyl-mshklat-wswbat/mshklattlymalrbytelghyralnatqynbhawtrqhlha

زناتي، ع. (2013م)، تعليم الكتابة للنّاطقين بغير العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، مركز الشّيخ زايد لتعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، يناير، الرابط: http://azhar-ali.com/go /

عبد الواحد، ع. (2015م)، استراتيجيّة الصّفّ المعكوس (المقلوب) في تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، موقع تعليم جديد، تاريخ النشر 2015/08/04، الرابط: http://www.new-educ.com.

ب، مؤلف، (20/مارس/2015)، تطبيقات الحاسب الآليّ في التّعليم: استخدام (edmodo) في التّعليم، الرابط: http://raia332.blogspot.com/2015/03/edmodo.html.

ب، مؤلف،(2016/10/11)، الصّف المقلوب أو المنعكسCLASSROOMS FLIPPED، الرابط: (http://www.manhal.net/art/s/20031dimofinf)

Implementing the Flipped Classroom Strategy in Improving the Spelling Skills of Non- Native Arabic Speakers: The Hamzeh Allographs as an example

Nibal Nabeel Nazzal *

ABSTRACT

This study offers a new perspective on correcting some of the errors committed by non-native arabic speakers in writing the Hamzeh Allographs. The strategy incorporated in this research is based on the flipped classroom approach. This study dispenses with the traditional methodology of teaching writing skills given the fact that technology has become a major learning aid for students. Moreover, numerous international establishments have applied the flipped classroom strategy due to its positive impact in the development of the key elements in education: the student, the teacher and the curriculum.

The strategy employed in this research is based on uploading online lessons from You Tube. Such a strategy enables students to comprehend and replay any points he / she needs at any moment outside the classroom. Furthermore, certain audio-visual exercises may be discussed in class after identifying common errors, analyzing then remedying them.

Keywords: Strategy, Flipped Classroom, Hamzeh Allographs, Non-Native Arabic Speakers, Spelling.

* Al-Zaytoonah Private University of Jordan. Received on 14/2/2018 and Accepted for Publication on 30/12/2018.