Available online at website : http://journal.uinjkt.ac.id/index.php/arabiyat

Arabiyât : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, 2, (1), 2015, 112-129

تحليل الأخطاء الإملائية
عند متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

Khalid Khamis Farraj

Jami'ah Al-Imam Muhammad Ibn Su'ud Al-Islamiyah, Riyadh, Arab Saudi

e-mail : farraj17@gmail.com

Naskah diterima: 24 Maret 2015, direvisi: 20 April 2015, disetujui: 12 Mei 2015.

Abstract

This study is aimed to analyze spelling error of Arabic for non Arabic native in Institute of Islamic and Arabic Sciences (LIPIA), Indonesia. This study also contributes in developing curriculum of Arabic studies. The sample of this study is 117 students of Syaria Faculty who study in the first semester. They have learnt at Arabic preparation program for two years before. The spelling error which is analyzed include language style and grammar. The procedures of analysis include (1) error identification of Arabic spelling, (2) error description of Arabic spelling, (3) identification of error repetition number and (4) data analysis and findings' interpretation.

Keywords : *error analysis, Arabic grammar, Arabic spelling*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis kesalahan ejaan bagi pebelajar non-Arab di Lembaga Ilmu Pengetahuan Islam dan Arab (LIPIA) di Indonesia. Penelitian ini juga dalam menentukan pengembangan kurikulum pembelajaran bahasa Arab. Responden penelitian ini adalah 117 mahasiswa semester satu Fakultas Syariah. Mahasiswa tersebut sudah mengikuti program persiapan belajar bahasa Arab selama dua tahun. Kesalahan ejaan yang dianalisis mencakup gaya dan gramatika bahasa. Tahapan yang dilakukan dalam penelitian ini, yaitu: 1) identifikasi kesalahan, 2) deskripsi kesalahan, 3) identifikasi jumlah pengulangan kesalahan, dan 4) analisis dan interpretasi kesalahan.

Kata Kunci : *analisis kesalahan, gramatika bahasa Arab, ejaan bahasa Arab*

How to Cite *: Farraj, Khalid Khamis."*TAHLIL AL-AKHTHA 'INDA MUTA'ALLIMI AL-LUGHAH AL-'ARABIYAH LI AL-NAATHIQIINA BI GHAIRIHA" *ARABIYAT : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban* [Online], Volume 2 Number 1 (30 Juni 2015)

Permalink/DOI: *http://dx.doi.org/10.15408/a.v2i1.1517*

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

المقدمة

وترجع أهمية هذه الدراسة إلى بيان الدَّور الكبير الذي يمكن أنْ يلعبه تحليل الأخطاء في بناء منهج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وبيان أهمية تطبيق منهج تحليل الأخطاء لكلّ مُعلم يُدرّس اللغة للناطقين بغيرها.

وقد توصّلت هذه الدراسة إلى أنَّ أسبابَ شيوع الأخطاء الإملائية يعود لأسباب عديدة تتمثل في: القياس الخاطئ، والمبالغة في التعميم، والجهل بقواعد الإملاء العربي، بالإضافة إلى ضعف التدريب على مهارات اللغة بشكل تكامليّ، وقلّة توظيف تكنولوجيا التعليم الحديثة، بشكل فاعل ومؤثر في تعلم الطلبة بشكل مُمتع وجاذب للغة العربية، ويشير إلى ضَعف متابعة المعلمين لكتابة الطلبة وإملائهم، وتقليد الطالب لأخطاء الكتاب المقرر، بالإضافة إلى تأثر الطالب بلغته الأم، وضعف مهارة التواصل اللغوي والممارسة لدى الطالب الإندونيسي.

وبَيّنت الدّراسةُ بعض طرق العلاج والتوجيهات اللازمة لمعالجة هذه الأخطاء، وخاصةً دَور المعلم في تفعيل دَور الطالب، وفي إثراء المنهاج وتطويره، وذلك من خلال تطبيق المُعلم لمهارة تَحليل الاختبار.

وبعدُ، فأرجو أنْ تُسهمَ هذه الدراسة بإلقاء الضَّوء على أهمية تدريس اللغة العربية في إندونيسيا، وأنْ يقوم الباحثون والمهتمون بالنظر في هذه الدراسة؛ كي تساهم في دعم الجهود الرامية لرفع مُستوى تدريس اللغة العربية للناطقين بغَيرها في العالم.

1. ما نسبةُ الأخطاء الإملائية في كتابات طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا؟
2. ما طبيعةُ الأخطاء التي يقع فيها طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا؟
3. هل للجنس أثر في اختلاف الأخطاء الإملائية عند طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا؟
4. كيف يُمكن الاستفادة من نظرية تحليل الأخطاء في تحسين مُستوى طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا؟
5. كيف يُمكن الاستفادة من تحليل الأخطاء الإملائية في تطوير مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها للناطقين بغيرها؟

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة الدراسة في ضعف مستوى الكتابة الإملائية عند طلبة قسم الشريعة في معهد العلوم الإسلامية والعربية، وقد ظهرت هذه المشكلة في تذمر المدرسين من كثرة الأخطاء في المستوى الجامعي؛ إذ تعدّ الأخطاءُ الإملائية الواردة في أداء الاختبارات والواجبات مِن أهمّ ما يشير إلى مستوى الطالب في مهارات اللغة بشكلٍ عام؛ لأنّها تشير إلى مستوى تلك المهارات، ومستوى فهم الطالب للنصوص الشرعيّة.

وتبرز كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها كثير من مُتعلمي اللغات الأجنبية كظاهرة مُتكرّرة؛ مما يُلحُّ على دراستها من كلِّ مُتخصصٍ في تدريس اللغة الأجنبية.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

ونظراً للحاجة إلى تصوُّرٍ علميّ واقعيّ في كل مركز تعليمي، حولَ الأخطاء الإملائية ونسبة تكرارِها عندَ الطلبة، ومقارنة هؤلاء الطلبة بأمثالهم، فإن معرفة المعلم بطلبته تزداد، وخاصّةً بما يحتاجه الطلبة من حُلولٍ مُقترحة ومناسبة؛ للحدِّ من انتشار الأخطاء الإملائية وشيوعها بينهم، ولكي لا تُصبحَ هذا الأخطاء عادةً ومهارة، لا تنفكُّ عن الطالب بعد تخرجه من مراكز تعليم اللغة العربية[1].

وقد تركَّزت هذه الدراسة على طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، مِن طلبة المستوى الأول في قسم الشريعة[2]، وقد بلغ عدد الطلبة (117)، منهم (76) طالباً، و(41) طالبة.

وتبدو أهمية الدراسة في كونها تزوّد الباحث والمعلم- في معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها- بتغذيةٍ راجعةٍ[3] عن مستوى الطلبة الإندونيسيين في معهد العلوم الإسلامية والعربية، وعن الأخطاءِ التي يُتوقَّعُ أنْ يُخطئوا فيها، والحلول المُقترحة للحدّ مِن تكرارِها، وعلاجها.

وتشير الأخطاء الإملائية حسب دراسة أجراها (أولير 1971) إلى أنها تُعدُّ وسيلةً لاختبار قابلية تعلّم اللغة الأجنبية، كما أنّ مهارة الكتابة تشير إلى القدرة على التمييز بين الأصوات اللغويّة، والكلماتِ والتراكيبِ والجمل، كما يُساعدُ في ترجمة الأصواتِ إلى رموزٍ كتابيةٍ ذات معنى[4].

وقد اختار الباحث اختبار مادّة الثقافة الإسلامية؛ لأنّه يرى أنّ الجوّ الحقيقيّ للاختبار يجعلُ الطالب مُجتهداً في الإجابة؛ ويُعبّرُ عن رأيه بِحُريّة، وتكشفُ عن طبيعة الطالب ومستواه الفعلي بطريقة أفضل من تكليفه بوَصفِ صُورٍ، أو التعليق عليها، أو وَصفِ رِحلة دِراسيةٍ قامَ بها، وبناء عليه تكونُ نسبةُ التّحفيزِ لديه عالية؛ بسبب عامليّ: الرّسوبِ والنّجاح؛ فالرّسوب في ثلاثة موادّ يعني الفصل مِن الكلية إذا تكرر.

أما طريقة دراسة أوراق عينة الدراسة، فقد راجع الباحث أوراق الإجابات غيرَ مرّة[5]، للبحث عن الأخطاء وتحديدها، وتفريغها في جداولَ إحصائيةٍ، مُبَيِّناً في كلّ جدول: الخطأ وعَدد مرّات تكراره، والصّوابَ الذي يقترحه، بناءً على المراجع المُتفقِ عليها في اللغة العربية ورسمها الإملائي[6]، ثمّ عَمدَ إلى حساب النِّسبة المِئَويّة لكلّ نوعٍ من الأخطاء الإملائية، ثمّ وقف على تفسيرها وتحليلها.

وفي الجدول الآتي رقم (1)، بيان لعدد الطلبة ومجموع كلماتهم في أوراق الاختبار، ومتوسط عدد

[1] انظر: كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية، د. خالد خميس فرّاج، المؤتمر الدولي للغة العربية، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم 2013م، مجلد 2، ص 163-188، جامعة إندونيسيا الحكومية. وفيه يؤكد الباحث من خلال جداول إحصائية، التشابه بين أخطاء المؤلفين في الكتاب وطلبة معاهد تدريس اللغة العربية في الأردن وماليزيا.

[2] يدرس الطالب في معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا قواعد اللغة العربية ومهاراتها من كتب سلسلة تعليم اللغة العربية الصادرة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في قسمي: الإعداد اللغوي، والتكميلي، وعددها ستة عشر كتاباً.

[3] تغذية راجعة: تعني إعطاء معلومات وتعليقات من المعلمين عن أحوال الطلبة وتطور تعلُّمِهم ومهاراتهم الجديدة.

[4] انظر تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، عاتكة أحمد التل، ر.ج، جامعة اليرموك، 1989م، ص 24.

[5] غير مرة: بمعنى مرات عديدة وكثيرة.

[6] من الكتب المشهورة في اللغة والإملاء العربي: لسان العرب لابن منظور، والمعجم الوسيط لإبراهيم مصطفى ورفاقة، والإملاء والترقيم لعبد العليم إبراهيم، وقواعد الإملاء وعلامات الترقيم، لعبد السلام هارون، وشرح ألفية ابن مالك لابن عقيل...

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

كلمات كلٍّ من الطلاب والطالبات، ونسبة الزيادة عند الطالبات.

الطلاب		الطالبات	
عدد الأوراق	76	عدد الأوراق	41
متوسط عدد كلمات كل طالب	105	متوسط عدد كلمات كل طالبة	١٢٤
مجموع كلمات الطلاب	8011	مجموع كلمات الطالبات	5092
مجموع أخطاء الطلاب	٤٢٧	مجموع أخطاء الطالبات	٣١٣
مجموع الكلمات المكتوبة من جميع الطلبة		13103	
نسبة زيادة كلمات الطالبة إلى كلمات الطالب		٪١,٢	

الجدول رقم (1)

يشير الجدول رقم (1) إلى مجموع كلمات كلٍّ من الطلاب والطالبات، ومجموع أخطاء كلٍّ منهما، مبيناً زيادة نسبة متوسط عدد كلمات الطالبات على نسبة كلمات الطلاب بمقدار1.2%، مما يدلُّ على تميّزِ قدرات الطالبات الإندونيسيات عن أقرانهنّ من الطلاب الإندونيسيين في استعمال مفردات المعاجم والشواهد في الكتابة، والنزوع[7] إلى التفصيل والتفسير أكثر من الطلاب.

الجدول الإحصائي العام للأخطاء الإملائية بأنواعها مرتبة حسب تكرارها

رقم	أنواع الأخطـاء الكتابيّة	تكرار الطلاب	نسبتها المئوية	تكرار الطالبات	نسبتها المئوية
١	الإعجام	٢٠٧	٪٤٨,٤	١٦٥	٪٥٣
٢	في الهمزات: (القطع والوصل والهمزة المتوسطة)	١٤٧	٪٣٤,٤	٩٥	٪٣٠,٣
٣	الرسم الإملائي	٢٨	٪٦,٣	١٣	٪٤,١
٤	الخلط بين الحركات القصيرة والطويلة	٢٤	٪٥,٦	٢٣	٪٧,٣
٥	حذف الحرف وزيادته والإبدال	٢٢	٪٥,٢	١٧	٪٥,٤
	مجموع تكرار الأخطاء	٤٢٧	٪٥,٣	٣١٣	٪٦,١
	نسبة أخطاء الطلبة إلى عددهم	٥,٦ خطأ لكل طالب		٧,٣ خطأ لكل طالبة	
	متوسط تكرار الأخطاء	٪٢٠			
	مجموع الأخطاء عند الطلاب والطالبات ونسبتها	٧٤٠		٪٥,٦٥	

الجدول (2)

يظهر الجدول رقم (2) أنّ نسبة الأخطاء الإملائية عند الطلبة جميعا كانت (5.65%)، لكنها كانت عند الطالبات أكثر منها عند الطلاب بفارق يقترب من(2%).

ويظهر الجدول رقم (2) أنّ أكثر الأخطاء الإملائية تكرارًا لدى الطلاب والطالبات في إندونيسيا هو إهمال الإعجام؛ إذ بلغ مجموعها (207) خطأ عند الطلاب، بنسبة قدرها (2.6%) من مجموع الكلمات التي كتبها الطلاب في أوراق الاختبار، كما بلغ خطأ الإعجام المرتبة الأولى لدى الطالبات؛ إذ بلغ مجموعها (165) خطأ، بنسبة قدرها (3%) من مجموع الكلمات التي كتبتها الطالبات؛ مما يشير برأي الباحث إلى أن الاختلاف في نسبة الأخطاء يعود إلى اختلاف الجنس.

[7] النُّزُوعُ (في التربية): حالة شعورية ترمي إلى سلوك معين لتحقيق رغبة ما

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

ويلاحظ من الجدول رقم (2) أنّ نسبة الخطأ في الإعجام يزيد في مجموعه عند الطلاب والطالبات على نصف عدد مرّات بقية الأخطاء مُجتمعةً؛ مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بعلاج هذا الخطأ عند الطلبة جميعاً.

وقد حلّت أخطاء الهمزات بأنواعها: (الوصل والقطع، والهمزة المتوسطة والمتطرفة) في المرتبة الثانية لدى الطلاب؛ إذ بلغ مجموعها: (147) خطأ، بنسبة قدرها (1.8%) من مجموع الكلمات التي كتبها الطلبة في أوراق اختبارهم في هذا المستوى، وبنسبة (34.3%) من مجموع الأخطاء التي وقع فيها الطلاب.

وقد حلّت الطالبات في المرتبة الثانية نفسها؛ إذ بلغ مجموع الأخطاء عند الطالبات في الهمزات: (95) خطأ، بنسبة قدرها (1.8 %) من مجموع كلمات الطالبات المكتوبة في الاختبار، وبنسبة (30.3%) من مجموع الأخطاء التي وقعت فيها الطالبات.

وحلّت أخطاء الرَّسم الإملائي في المرتبة الثالثة لدى الطلاب؛ إذ بلغ مجموعها (27) خطأ، بنسبة قدرها (0.3%) من مجموع كلمات الطلاب المكتوبة، في حين احتلت المرتبة الخامسة والأخيرة عند الطالبات؛ إذ بلغ مجموعها (13) خطأ، بنسبة قدرها (0.25%)، مما يشير- برأي الباحث- إلى اختلاف يعود بشكل واضح إلى اختلاف الجنس في الرّسم الإملائي بين الطلاب والطالبات.

وكان أقل الأخطاء وروداً عند الطلاب الإندونيسيين هو الخطأ في حذف الحروف وزيادتها والإبدال بينها، وكانت نسبة تكراره عند الطلاب والطالبات متساوية، وهي 5.4%. والجداول الآتية تُحاول الإجابة عن أسئلة البَحث، وتوضّح عدد مرّات تكرار الأخطاء الإملائية، والصّواب المُقترح لها بشكل تفصيليّ[8].

[8] اكتفى الباحث بتحديد الصّواب المقترح في الجداول الإحصائية، دون بيانه وتفصيله؛ سعياً منه للاختصاروالإيجاز، وهكذا فعل مع الجداول؛ إذ جعلها مزدوجة توفيراً للمساحة والجهد فيها عند المراجعة.

أولاً: أخطاء الإعجام عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	الذى	الذي	٦	٣٠	صوره	صورة	١
٢	فى	في	١١٣	٣١	الواسطيه	الواسطية	١
٣	التى	التي	٢٠	٣٢	عقيده	عقيدة	١
٤	هى	هي	١١	٣٣	الشموليه	الشمولية	١
٥	الإسلامى	الإسلامي	١	٣٤	الوحى	الوحي	١
٦	الأسريه	الأسرية	١	٣٥	الإلهى	الإلهي	١
٧	رمان	زمان	١	٣٦	الزانى	الزاني	١
٨	عزو	غزو	١	٣٧	يقصد (ق: غيرمعجمة)	يقصد	١
٩	العاية	الغاية	١	٣٨	الفاتحه	الفاتحة	١
١٠	أنى	أني	٢	٣٩	خاصه	خاصة	١
١١	محتلفة	مختلفة	١	٤٠	بنئات	بيئات	١
١٢	عائسة	عائشة	١	٤١	الاقتصادى	الاقتصادي	١
١٣	صيفه	ضيفه	١	٤٢	المتجددة (ت: غيرمعجمة)	المتجددة	١

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

١٣	المساواه	المساواة	١	٤٣	مفتتح (ف: غيرمعجمة)	مفتتح	١
١٤	الاسلامية	الإسلامية	١	٤٤	الشبوخ	الشيوخ	١
١٥	بىن	بين	٢	٤٥	الشيوح	الشيوخ	١
١٦	الدينيه	الدينية	١	٤٦	الجنائى	الجنائي	١
١٧	الانسانيه	الإنسانية	١	٤٧	العاجر	العاجز	١
١٨	الأمه	الأمة	١	٤٨	القتله	القتلة	١
١٩	المعانى	المعاني	١	٤٩	دلة	دالّة	١
٢٠	الدينيه	الدينية	١	٥٠	الواعى	الواعي	١
٢١	الواقئيه	الواقعية	١	٥١	طبقت (ت: غيرمعجمة)	طبقت	١
٢٢	الكامليه	الكاملة	١	٥٢	الأخلاقيه	الأخلاقية	١
٢٣	أمكار	أفكار	١	٥٣	الأحلاقية	الأخلاقية	١
٢٤	الشخصيه	الشخصية	١	٥٤	عصانى	عصاني	١
٢٥	كما مال	كم قال	١	٥٥	موعطة	موعظة	١
٢٦	حعلنا	جعلنا	١	٥٦	تاريحية	تاريخية	١
٢٧	غربيه	غربية	١	٥٧	الآخره	الآخرة	١
٢٨	تبنى	تبني	١	٥٨	والنصاري	والنصارى	١
٢٩	شوري	شورى	١	٥٩	النبوى	النبوي	١
		المجموع					٢٠٨

جدول رقم (3)

أخطاء الإعجام عند الطالبات

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	فى	في	١٠	١٥	الذى	الذي	١٢
٢	التى	التي	١٦	١٦	هى	هي	٥
٣	النبى	النبي	٢	١٧	الحقيقى	الحقيقي	٢
٤	النى	النبي	١	١٨	علي	على	١
٥	منى	منّي	١	١٩	الفكرى	الفكري	١
٦	الجنائى	الجنائي	٢	٢٠	الإسلامى	الإسلامي	٣
٧	الجبائي	الجنائي	١	٢١	السنه	السنة	١
٨	الإسلاميه	الإسلامية	٢	٢٢	رمان	زمان	١
٩	المدنى	المدني	١	٢٣	غرو	غزو	١
١٠	أمركيا	أمريكا	٢	٢٤	وأنى	وأنّي	١
١١	تراعى	تراعي	١	٢٥	المعتديت	المعتدين	١
١٢	حفط	حفظ	١	٢٦	التراضى	التراضي	١
١٣	طريف	طريق	١	٢٧	فيهما	فيهما	١
١٤	التاريحية	التاريخية	١				
		المجموع					165

جدول رقم (4)

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

يتمثّل هذا النوع من الأخطاء بإهمال النقط أو زيادتها على الحروف، أو وضعها في غير مكانها الصحيح؛ مما يسبب لبسًا في فهم المعنى المقصود، وقد كانت أخطاء الإعجام أكثر الأخطاء الإملائية تكرارًا لدى الطلاب والطالبات؛ إذ بلغت نسبتها (51 %) من مجموع الأخطاء الإملائية.

وقد تكررت الأخطاء الآتية كثيراً عند الطلاب والطالبات: (فى-في)، و(الذى– الذي)، و(التى- التي)، و(هى- هي)؛ إذ تكررت (285) مرة من أصل (372)؛ أي بنسبة (76.6%) من مجموع أخطاء الإعجام.

ويبدو أن سبب كثرة تلك الأخطاء في الإعجام تعود إلى طريقة تدريس الإملاء الشائعة في إندونيسيا، حيث تعتمد معاهدها الإسلامية على المدرسة المصرية في الإملاء، وهي طريقة تحاكي الرسم القرآني الذي يُهمل إعجام الياء المتطرفة في مثل: (فى-في)، و(الذى– الذي) [9].

ويرى الباحث ضرورة التأكيد على مؤلفي الكتب والمقررات الدّراسية بإثبات الإعجام لمثل هذه الياء، كما يدعو الباحث معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الاهتمام بإعجام الياء المتطرفة منعاً للبس الذي قد يحصل بين الألف المقصورة والياء، وتسهيلا للفهم عند الطلبة، وقد كان هذا الخطأ في الإعجام من أكثر الأخطاء شيوعاً في المقررات الدراسية في إندونيسيا لتعليم اللغة العربية[10].

وأمّا ما يتعّلق بعدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء، فيرى الباحث أنّ السبب يعود إلى طريقة نطق التاء المربوطة عند الوقف والوصل، ويرى بأنّه يُمكن التفريق بينهما بتدريب الطالب على اختبار التاء المربوطة، فإن قبلت التنوين فهي تاء مربوطة، في حين يستحيل على هاء الضمير أنْ تقبل التنوين.

ويرى الباحث أنّ الخطأ في الإعجام ليس مُتقدّماً على غيره من الأخطاء؛ وذلك لما ذُكر سابقاً من اعتقاد الطلبة بجواز عدم إعجام الياء المُتطرفة، وبعزل هذا الخطأ جانباً عند الطلاب والطالبات نجد أنّ عدد الأخطاء في الإعجام قليل لا يتجاوز التسعين خطأ، وبنسبة (11.7) من مجموع أخطاء جميع الطلبة.

كتابة الهمزة وإملاؤها

تشغل كتابة الهمزة حيزاً واسعاً من اهتمام الباحثين والمعلمين والطلبة؛ نظراً لأنّ كثرة الأخطاء فيها تَقضُّ مضجع[11] التربويين وطلبة العلم، وهي ظاهرة متكررة في كتابة الطلبة العرب وغير العرب، وتتركز هذه الأخطاء في عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع، فقد زادت على نصف أخطاء كتابة الهمزات عند الطلبة جميعا؛ إذ كانت نسبة تكرارها عند طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية تساوي(56%) من مجموع الأخطاء في الهمزات؛ ممّا يؤكد على ضرورة

[9] يرى بعض الباحثين أنّ الخطأ في إعجام الياء المتطرفة عند الطلبة مردّه إلى الإهمال والنسيان. انظر تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، محمد أبو الرب، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، م 34، ع2، 2007.

[10] انظر (كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية)، د. خالد خميس فرّاج، المؤتمر الدولي للغة العربية، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم 2013م، مجلد 2، ص 163-188.

[11] تَقضُّ مضجعهم: تزعجهم وتؤرقهم.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

تعزيز التدريبات التي تفرق بين الهمزتين، وتفعيل تدريسها في أنشطة الاستماع والقراءة والمحادثة، وبيان قواعدها من خلال نصوص حقيقية يمرُّ بها الطالب، أو يكتبها في واجباته.

ومن أخطاء الهمزات المتكررة- في كتابة طلبة معهد العلوم- عدم كسر همزة إنّ الابتدائية وتركها مِن غيرهمز، وكانت نسبة الخطأ فيها تزيد على (16%) من مجموع أخطاء الطلبة في الهمزات، ويشير هذا الخطأ إلى عدم اهتمام المعلم بها ابتداءً؛ لأنّ الطالبَ مُقلدٌ لأستاذه، كما يشير إلى اضطرابها في المنهاج المقرر أحيانا ([12])؛ مما يؤكد للإدارات التربوية على ضرورة تدريب المعلم في أثناء التدريس على مثل هذه الأخطاء، وطرق تدريسها بوسائل وتقنيات جديدة.

[12] انظر (كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية)، د. خالد خميس فرّاج، المؤتمر الدولي للغة العربية، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم 2013م، مجلد 2، ص 163-188.

أخطاء الهمزات عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	الاسلام	الإسلام	١١	٢٤	اقرّت	أقرّت	٢
٢	الاسلامى	الإسلامي	١	٢٥	ادب	أدب	١
٣	الانسان	الإنسان	٥	٢٦	احد	أحد	١
٤	الأنسان	الإنسان	١	٢٧	اتقاكم	أتقاكم	١
٥	الاخلاق	الأخلاق	٢	٢٨	شئون	شؤون	١
٦	احكام	أحكام	١	٢٩	انصاف	إنصاف	١
٧	أن (بداية فقرة)	إن	٣٢	٣٠	الامّة	الأمّة	١
٨	حيث أن	حيث إن	٩	٣١	إذ أن	إذ إن	١
٩	فجزاءه	فجزاؤه	١	٣٢	اذهانهم	أذهانهم	١
١٠	امري	امرئ	١	٣٣	الاسرة	الأسرة	١
١١	الأخرة	الآخرة	٩	٣٤	الإفكار	الأفكار	١
١٢	أخر	آخر	٤	٣٥	الانفاق	الإنفاق	١
١٣	احدى	إحدى	١	٣٦	الى	إلى	٢
١٤	الينا	إلينا	١	٣٧	احسانًا	إحسانًا	١
١٥	الاسلامية	الإسلامية	٢٨	٣٨	ادخال	إدخال	١
١٦	الانسانية	الإنسانية	٤	٣٩	الاعلانات	الإعلانات	١
١٧	امّا	إمّا	١	٤٠	اهلِه	أهلِه	١
١٨	الا	إلا	٢	٤١	إستقامة	استقامة	١
١٩	اي	أي	٢	٤٢	افكار	أفكار	١
٢٠	أفساد	إفساد	1	٤٣	سائر الأعلام	وسائل الإعلام	١
٢١	شئ	شيء	٢	٤٤	المبدوأ	المبدوء	١
٢٢	شيئ	شيء	١	٤٥	علماءنا	علماؤنا	١
٢٣	الأسلامية	الإسلامية	١	٤٦	ؤامراة	مؤامرة	١
		المجموع					١٤٦

جدول رقم (5)

أخطاء الهمزات عند طالبات

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	الاسلام	الإسلام	٨	١٤	الاسلامي	الإسلامي	٤
٢	الانسان	الإنسان	٦	١٥	الاخلاق	الأخلاق	٣
٣	اخلاقية	أخلاقية	٢	١٦	اسعاد	إسعاد	٢
٤	الامان	الأمان	١	١٧	الاعلام	الإعلام	١
٥	الاحراق	الإحراق	١	١٨	الاضرار	الأضرار	١
٦	المبدؤ	المبدوء	١	١٩	الأخرة	الآخرة	٧
٧	أن	إن	١٨	٢٠	أستطاعت	استطاعت	١
٨	الاسلامية	الإسلامية	٢٠	٢١	الانسانية	الإنسانية	٣
٩	الامن	الأمن	١	٢٢	الاسرة	الأسرة	١
١٠	انزل	أنزل	٢	٢٣	اية	آية	٤
١١	قران	قرآن	٢	٢٤	الاولاد	الأولاد	٢
١٢	شنأنوا	شنآن	١	٢٥	إستقامة	استقامة	١
١٣	إجتماعية	اجتماعية	١	٢٦	شنأ ن (حركة مد فوق الهمزة)	شنآن	١
					المجموع		95

جدول رقم (6)

زيادة الحركة أو تقصيرها

يرى الباحث أنّ زيادة الحركة وتقصيرها عند الطلبة يعود إلى تأثر الطلبة باللغة الأم، فاللغة الإندونيسية لا تتضمن الحركات الطويلة، وتقتصر على الحركات القصيرة، فتؤدي هذه الحالة إلى اضطراب الطالب في نطقها وظهورها في كتابته الإملائية، في غياب المعلم الخبير بحدوث هذه المشكلة عند مثل هؤلاء الطلبة، وغياب معلم ذي نطق صحيح واضح؛ مما يحتاج إلى تعزيز التدريبات التي تفرق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.

والجدولان (7، 8) يثبتان الأخطاء الإملائية التي كتبها الطلاب والطالبات الإندونيسيون، وتتضمن زيادة الحركة أو تقصيرها.

أخطاء زيادة الحركة أو تقصيرها عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	إلأهلها	إلى أهلها	١	١٠	ذالك	ذلك	٤
٢	دلة	دالة	١	١١	ركاعا	ركعاً	١
٣	ثقفية	ثقافية	١	١٢	سجادا	سجدا	١
٤	استطعت	استطاعت	١	١٣	لأتمما	لأتمم	١
٥	المساوة	المساواة	٤	١٤	قوّمون	قوّامون	١
٦	الأسارية	الأسرية	١	١٥	الأشخص	الأشخاص	١
٧	الصالبيون	الصليبيون	١	١٦	الصالبية	الصليبية	١
٨	الأقائد	العقائد	١	١٧	معاملت	معاملات	١
٩	فإن أباوا	فإن أبوا	١	١٨	الأخراوية	الأخروية	١
					المجموع		24

جدول رقم (7)

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

أخطاء زيادة الحركة أو تقصيرها عند الطالبات

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	ذالك	ذلك	٤	9	توترا	تواترا	١
٢	لقيام	قيم (جمع قيمة)	١	10	أتكم	أتاكم	١
٣	نهكم	نهاكم	١	11	لطفا	لطيفا	١
٤	النظارية	النظرية	١	12	كل م الله	كلام الله	١
٥	والاخلق الحسنة	والأخلاق	١	13	النظم	النظام	٢
٦	المؤمرات	المؤامرات	٢	14	لا تزل	لا تزال	١
٧	مخطوطات	مخططات	٤	15	المجتماعات	المجتمعات	١
٨	الوصول	الأصول	١				
	المجموع						23

جدول رقم (8)

أخطاء حذف الحروف والزيادة والإبدال

يرى الباحث أنَّ السبب الرئيس في أخطاء حذف الحروف وزيادتها أو إبدالها بغيرها عند الكتابة يعود إلى طريقة نطق الطالب لها، وإلى ضعف تدريبه على تمييز الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، وبعض الأمثلة الآتية؛ مما وجده الباحث يختلط بزيادة الحركات الطويلة والقصيرة، لكنه يرى أنَّ الحروف زائدة، أو محذوفة.

الجدول الآتي يسوق أمثلة أخطأ فيها الطلبة بزيادة الحروف أو نقصها، أو إبدالها.

أخطاء حذف الحروف والزيادة والإبدال عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	ويحد	وليحدّ	١	١١	واليرح	وليرح	١
٢	التجددة	المتجددة	١	١٢	بالعود	بالعقود	١
٣	القيام	القيّم	١	١٣	عفزو	الغزو	١
٤	الأية	الآية	٢	١٤	وطعن	والطعن	١
٥	اهه	أهله	١	١٥	قول تعالى	قوله تعالى	١
٦	صورة	سورة	٣	١٦	الشيطبان	الشيطان	١
٧	حجم	هجوم	١	١٧	سائر الأعلام	وسائل الإعلام	١
٨	قال لنبي	قال النبي	١	١٨	واقئية	واقعية	١
٩	إنشار الكتب	انتشار الكتب	١	١٩	البناء العقيدة	لبناء العقيدة	١
	المجموع						٢٢

جدول رقم (9)

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

أخطاء حذف الحروف والزيادة والإبدال عند الطالبات

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	إسعا	إسعاد	١	٧	الإسلا	الإسلام	١
٢	مساوة	مساواة	٢	٨	بمنى	بمعنى	١
٣	كاالقوانين	كالقوانين	١	٩	كفو عن الحرب	كفوا عن الحرب	١
٤	لطعن في	للطعن في	٢	١٠	لنظام الإسلامي	للنظام الإسلامي	١
٥	في عقيداتهم	عقيدتهم	١	١١	اليود	اليهود	١
٦	الأفكار الضلالة	الأفكار الضالة	١	١٢	مخطوطات	مخططات	٤
	المجموع						١٧

جدول رقم (10)

أخطاء رسم الحروف

تتركز أخطاء رسم الحروف عند الطلاب والطالبات في إثبات سِنّ للحرفِ المُتَّصل أو حَذفه، وتشير هذه الأخطاء- في رأي الباحث- إلى ضعف متابعة المعلمين والمعلمات لطلبتهم، وتوجيههم نحو الصّواب في رَسم الحروف، فللمعلم دورٌ مهم في تطوير مهارات الطالب وصقلها[13] أوّلا بأوّل...

كما يعود السبب- في رأي الباحث- في مثل هذه الأخطاء إلى الخلط بين الحرف ورسمه؛ ممّا يُسبّب عدم القدرة على معرفة الصورة الصحيحة للحرف، وتبرز هذه الظاهرة بشكل خاص في الحروف التي تشترك في المخرج نفسه؛ نحو: (هـ- ح، د- ط، ذ- ظ، س-ص...).

أخطاء رسم الحروف عند الطلاب

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	أمكار	أفكار	١	11	عصر(ص دون سن)	عصر	١
٢	الثريعة (س بسن واحد)	الشريعة	٣	12	السلم (س بسن واحد)	السلم	١
٣	خطاء	خطأ	١	13	يناسب (س بسن واحد)	يناسب	١
٤	التراضي (ض بلا سن)	التراضي	١	14	نظم (ظ بسن زائد)	نظم	١
٥	العظيم (ظ بسن زائد)	العظيم	٢	15	ظهر(ظ بسن زائد)	ظهر	٣
٦	قضى (ض بلا سن)	قضى	١	16	نقل إلينا (ق بسن زائد)	نقل إلينا	١
٧	بئة	بيئة	١	17	اعتدو	اعتدوا	٣
٨	النبى (بلا سن للباء)	النبي	٣	18	الواصطية	الواسطية	١
٩	حالت الحرب	حالة الحرب	١	19	بوصطة	بواسطة	١
١٠	بختلاف	باختلاف	١	٢٠			
	المجموع						٢٨

جدول رقم (11)

13 صقلها: أي تعهّدها بالتّمرين والتّنشيط والرّعاية والتهذيب.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

أخطاء رسم الحروف عند الطالبات

الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار	الرقم	الخطأ	الصّواب	التكرار
١	السلام (س بسن واحدة)	السلام	١	٧	نظام (ظ بسن زائدة)	نظام	١
٢	الصلاحيها	صلاحيتها	١	٨	أحداف	أهداف	١
٣	إينما	أينما	١	٩	إشكال (سن واحدة للسين)	أشكال	١
٤	النفسية س بسن واحدة)	النفسية	١	١٠	يستعمل (سن واحدة للسين)	يستعمل	١
٥	المسلمين (س بسن واحدة)	المسلمين	١	١١	ثخصية	شخصية	١
٦	الثريعة	الشريعة	٢	١٢	الشوخ	الشيوخ	١
		المجموع					١٣

جدول رقم (12)

وتشير هذه الأخطاء إلى تأثر المتعلم بلغته الأم، والخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة في مثل: (المساوة-المساواة)، و(اعتد-اعتدى)، أمّا سبب الخطأ في مثل:(ذالك-ذلك) فهو عدم التفريق بين الحرف الذي يُكتب ولا ينطق، والحرف الذي يُنطق ولا يُكتب، مثل ألف التفريق في: (اعتدو-اعتدوا)...

وقد يعود السبب إلى استعجال الطالب في الكتابة. ويمكن معالجة هذه الأخطاء بتدريب الطلاب والطالبات على فهم المسموع حتى يستطيعوا التفريق بين رسم الحروف.

***

نتائج البحث

بعد مراجعة الجداول الإحصائية الواردة في البحث، وقراءتها قراءة فاحصة يتبين لكلِّ ذي نظر عِظَمَ هذه المشكلة، وضرورة تشخيصها، وتعريفها لمُعلمي معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومن النظر في الجداول من (2-12)، يمكن الخروج بالنتائج الآتية، والإجابة على بقية أسئلة الدراسة، وفقاً للجداول مجتمعة، ولما ورد فيها من أمثلة وشواهد على ما وقع فيه الطلبة من أخطاء، وهي كالآتي:

أولا: بلغ مجموع الأخطاء الإملائية في أوراق الطلبة جميعا: (740) خطأً، بنسبة عامة قدرها (5.6%) من مجموع الكلمات التي كتبها الطلبة جميعا، وهي نسبة منخفضة مقارنة بغيرها من الدراسات[14]؛ نظراً لأنّ الطالب لا يدخل قسم الشريعة إلا بعد مروره بمرحلتي: الإعداد اللغوي ثمّ التكميلي.

ثانيا: كان الإعجام أكثر الأخطاء الإملائية تكراراً لدى طلبة معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا، ثم الخطأ في الهمزات، سواء أكان في الخلط بين همزتي القطع والوصل، أم الخلط في كتابة الهمزة المتوسطة والمُتطرفة، وكانت نسبتها (5.6%)، وهي نسبة لا تقترب كثيراً من نسبة أخطاء طلبة الجامعات الأخرى؛ إذ تزيد على الضِّعف عند طلبة

[14] انظر تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، عاتكة أحمد التل، ر.ج، جامعة اليرموك، 1989م، ص 24.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

الجامعات الأردنية من الماليزيين [15]، ولعلَّ السبب في زيادة هذه النسبة أنَّ تلك الدراسات تركزت على الطلبة المبتدئين في مراكز الإعداد اللغوي، بينما هذه الدراسة استهدفت الطلبة الملتحقين بقسم الشريعة في معهد العلوم الإسلامية والعربية في إندونيسيا التابع لجامعة الإمام في السعودية.

كما أنه يغلب على طلبة قسم الشريعة حفظ أجزاء من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف؛ مما يشير إلى الاهتمام الذاتي بتعلم اللغة العربية؛ ذلك أنَّ تعلم العربية هو الوسيلة الوحيدة لفهم القرآن والسنة.

ثالثاً: يرى الباحث أنَّ كثرة الأخطاء في كتابة الهمزات تشير بوضوح إلى ضعف التدريب على كتابتها كتابة صحيحة، وذلك بفهم قواعد كتابتها ابتداء؛ وإثراء التدريب وتنويعه من خلال أنشطة مهارات اللغة حتى تغدو كتابة الهمزات صحيحة، وتصبح مهارة من المهارات، فالمهارة بمعناها تشير إلى الدقّة والإتقان في العمل.

رابعاً: يرى الباحث بأنّ كثرة الأخطاء الكتابية تشير إلى عدم متابعة المعلم لتطبيق تلك الأنشطة الواردة في المقرر، أو في كتاب الطالب، كما يخبر عن اهتمام المعلم بالكم دون الكيف في تأدية الواجبات البيتية والصفية، ويقترح الباحث لحلّ هذا الخطأ بأن يتابع المعلمُ التدريبات الواردة في المقرر الدراسي، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وبمتابعة المعلم المستمر لأداء الطلبة، وتعزيزهم، وتصويب الخطأ منها؛ مما يؤدي –بإذن الله تعالى- إلى علاج جزء كبير من هذه المشكلة.

خامساً: يرى الباحث أنَّ لكتابة الهمزة كتابة صحيحة أثراً ذا دلالة في التفريق بين معاني الكلمات، في الأفعال والأسماء، ومن ذلك مثلا في كلمة (اعلم): واعلمْ أنَّ الله على كلّ شيء قدير (بصيغة الأمر)، وأعلمُ أنَّ الله على كلّ شيء قدير (بصيغة المضارع)، والله أعلم (بصيغة اسم التفضيل).

وقد اطَّرَدَ[16] الخطأ في كتابة الهمزات في الدراسات السابقة، وكان بارزاً عن غيره من الأخطاء، وذلك في الدراسة النقدية التي قام بها الباحث لكتاب تعليميّ من تأليف معلمين إندونيسيين يُشار إليهما بالبنان[17] في إندونيسيا، فقد تكرر هذا الخطأ في الكتاب (154) مرة من مجموع أخطاء الكتاب التي زادت على (430) خطأ، بنسبة (36%) من مجموع الأخطاء[18].

سادساً: يرى الباحث أنَّ لإتقان المعلم مخارج الأصوات العربية أثراً واضحاً في طلبته، فمستوى الطالب مؤشر على جُهد المعلم، فحين يخطئ الطالب في قراءة أحد الأصوات، فإنه يؤدي غالباً إلى الخطأ في رسم الحرف وكتابته، ولذلك فإنَّ الخطأ في الكلمة والعبارة، وينتج عنه سوء فهم المعنى، وعدم وصوله إلى الطرف الآخر المستهدف.

---

15 انظر تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، محمد أبو الرب، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، م 34، ع2، 2007.

16 اِطَّرَدَتِ الأَحْداثُ: تَتابَعَتْ، وتَتالَتْ، وتَوَاتَرَتْ. يُنظر معجم المعاني (http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/)

17 يُشار إليهما بالبنان: دلالة على شهرتهما بين الناس وخاصة بين معلمي اللغة العربية في إندونيسيا.

18 انظر كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية، د. خالد خميس فرّاج، المؤتمر الدولي للغة العربية، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم 2013م، مجلد 2، ص 171.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

سابعاً: يرى الباحث أنَّه يمكن الحدّ من العُجمة بالممارسة المستمرة، وتوفير محاضن[19] تربوية ولغوية تُشّجِّعُ على محاكاة اللَّفظ العربيّ الصحيح، عن طريق المسرحيات والمواقف التمثيلية التي يمكن رفد المنهاج بها؛ كي يغدوَ الطلبةُ أكثرَ تفاعلا، واستمتاعاً بتعلم العربية، وإتقان مخارجها، وهذا يشير إلى ضرورة أنْ يكون مُعلم اللغة العربية متخصصاً متقناً لمخارج أصوات اللغة العربية؛ كي يُعلم الطلبة أصوات الحروف العربية ومخارجها على الوجه الصحيح، وما استقرَّ من صفات للحرف عند مشاهير القرّاء في العالم الإسلامي.

ثامنا: يرى الباحث أنّ تأثر المتعلم بلغته الأم، تجعله يلفظ صوت الحاء خاء، وصوت الشين سيناً،...، وخاصة إذا كان الصوت الموجود في العربية لا وجود له في لغته الأم، فالحروف الآتية لا يوجد لها نظير في اللغة الملايوية الشائعة في إندونيسيا وماليزيا وهي: الحاء، والخاء، والشين، والصاد (المفخمة)، والضاد، والغين والعين مع اختلاف على بعضها [20].

تاسعاً: يشير الخطأ في الإعجام إلى اضطراب قدرة الطلبة على التمييز بين الحروف المعجمة من غيرها عندما يتشابه الشكل في نحو: (ب، ت، ث)، وفي (ص ض)، وفي (س ش)، وفي (ك، ل)، و(د، ذ)، وبين (ذ ظ، و ظ ط) ... ويمكن معالجته مثل هذا الخطأ بالتفريق بين أصوات الحروف ورسمها في بدء التعليم، وتدريب الطلبة بأمثلة التي تميز بين الصاد والضاد مثلا، من خلال مهارات الكتابة والقراءة والمحادثة ...

عاشراً: إنّ الخطأ في رسم الحروف يعود -في رأي الباحث- إلى مراحل التعليم الأولية، وقد تُعزّى بعض الأخطاء إلى سرعة الطالب في أثناء كتابة الاختبار، ولكن ذلك يشير إلى حاجة المتعلمين في مرحلة الإعداد اللغوي إلى متابعة التدريب وتكراره، حسب الحاجة والمستوى، ويمكن تعزيز دور المعلم بالتقارير الإشرافية والفنية، وشهادات تقدير والجوائز، كما يمكنُ تعزيز المعلمِ المتميز الذي تكون نسبةُ إنجازه مع الطلبة عاليةً بشكلٍ ماديّ ومعنويّ.

وبناء عليه فإنك أينما وجدت مدرساً متميزاً في علمه وعمله وأساليب تدريسه الشائقة والمنوعة تقلُّ نسبة الأخطاء الإملائية على اختلاف أنواعها عند طلبته، فهو يستطيع توظيف الاستماع والقراءة والمحادثة في تدريس مهارات الكتابة، وذلك بتفعيل المنهج التكاملي في التدريس.

ومنعاً للَّبس الذي قد يحصلُ في كتابة الطلبة، وعند مَن يراجع كتابة الطلبة، يقترح الباحث أنْ يُركّزَ في بداية تعليم الطلبة على الخطِّ النَّسخيّ؛ نظراً لوُضوحه، وسُهولة قِراءته، ولاستخدامه في الكتب المطبوعة، ولشيوع الكتابة الإلكترونية الرقمية في الحواسيب اللوحية (IPAD)، والعادية، وأجهزة الهواتف الذكية، فيمكن للمدرس إعطاء واجبات

---

19 مَحَاضِنُ: جمع مِحضَن، والمِحْضَن: المكان تَجثُمُ فيه الحمامَةُ على بيضها، فالبيت والمدرسة والنادي والمساجد ... محاضن تربوية، ويقصد بها: المؤسسة التربوية التي توفر البيئة المناسبة لتعزيز تعلم الطلبة وتفاعلهم معا، وذلك لتحقيق هدف تلك المؤسسة ورسالتها.

20 انظر مشكلات تعليم اللغة العربية لدي الإندونيسيين، مفتاح الهدى، (12http://drhmiftahulhudamag./blog-post.html (blogspot.com/2009/

تؤدّى من خلال تقنيات الاتصال الحديثة، وترسل عبر البريد الإلكتروني، أو مواقع التواصل الاجتماعي.

حادي عشر: إنّ تدريس قواعد كتابة الهمزة عن طريق توظيف أكثر من مهارة في أثناء التدريس؛ كالقراءة والمحادثة يؤدي إلى تقليل هذه الأخطاء، مع البعد ما أمكن عن الشاذ والنادر والقليل في تدريس قواعد النحو والصرف والإملاء، أو في المسألة قولان، إلا ما كان لفائدة ومعرفته تُيسّرُ التعلّم لا تعقده؛ فمثلا كلمة (مسؤول) هي أكثر صواباً من كتابتها على نبرة (مسئول) مع جواز الطريقتين.

ثاني عشر: يرى الباحث أنّ السبب في الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة يعود إلى أسباب منها، أولا: اللغة الأم، فتجد أنَّه بسبب عدم توافر الحركات الطويلة في اللغة الأم (الإندونيسية أو الملايوية) يؤدي إلى الخلط بين الحركات الطويلة والقصيرة في اللغة العربية، ومن الغريب أنَّ اللغة الملايوية تستعمل آلاف الألفاظ العربية[21]، ولكنها تلفظ بتقصير الحركات الطويلة؛ كي تناسب اللغة الأم، لهذا يرى الباحث أنَّ تعليم الطالب التفريق بين الحركات يحتاج منه إلى كثير من التدريب والممارسة[22].

ثالث عشر: طريقة لفظ المعلم للمفردة، ونطقه لصوت الحرف تؤدّي إلى أنْ تجعل الطالب يشعر أنْ الحركة القصيرة هي حركة طويلة أو العكس، وقد لاحظ الباحث أنَّ المُعلم الإندونيسي يسلم على الطلبة بمدّ الحركات القصيرة، وجعلها طويلة، فيقول: (السلامو عاليكوم ورحمتو اللاهي وبركآته).

رابع عشر: من خلال متابعة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الكتب والمقررات المدرسية وعند معلمي بعض المدارس الكبيرة في إندونيسيا، مثل معهد دار القلم، اقترحت طريقة في تدريس المعرفة تتلخص في الحروف: (ت م ر) مصطلح تمر، فالتاء تدلُّ على التكرار والتحفيز، وتحديد معنى المفردة بعدة وجوه، وصور ووسائل تعليمية مناسبة، والميم تدل على الممارسة الوظيفية للغة: قراءة وكتابة واستماعاً ومحادثة، والتمثيل والمحاكاة والأناشيد. والراء تدل على الربط بين الكلمات من خلال معرفة تراكيب الجملتين الفعلية والاسمية وروابط الجملة العربية، واستدعاء المعنى لجاره ومرادفه.

رابع عشر: يرى الباحث أنَّ استخدام اللهجات العامية في تدريس العربية يؤدي إلى الوقوع في الإخطاء الإملائية؛ لاختلاف الأصوات بينهما...

***

[21] يؤكد الباحث محمد رضوان من ماليزيا أن اللغة الملايوية تحتوي ما يزيد على (5000) خمسة آلاف لفظة من أصل عربي، غير أنه حصل فيها تحولات صرفية لتتوافق مع النظام اللغوي في اللغة الملايوية، من تقصير للحركات الطويلة أو البدء بالساكن ... انظر (تحولات اللفظ العربي في الألفاظ المقترضة في الملايوية، دراسة وصفية تحليلية في قاموس ديوان)، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2012م.

[22] يدلّ تأثر الطالب عند تعلمه لغة ثانية باللغة الأم على التأثر السلبي في النقل عن اللغة الأم، وهو ما يسمى بالتداخل اللغوي، أو بالتقابل اللغوي، ويرى أصحاب التقابل اللغوي أننا يمكن إفادة الطالب منه بحيث يميز المدرس للطالب الفروق في أنظمة اللغة المتعلمة واللغة الأم، وما الوجوه والمفردات المتشابه في المعنى بين اللغتين: المتعلمة والأم، وقد تعرض منهج التقابل اللغوي للانتقاد فجاء منهج تحليل الأخطاء ليأخذ مكانه، وقد أيد منهج تحليل الأخطاء المدرسة المعرفية السلوكية، والمدرسة التوليدية.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

الخاتمة

يرى الباحث من خلال هذه الدراسة الخروج بالتوصيات والنتائج الآتية:

1. للمعلم دور مهم في شيوع الأخطاء الإملائية لطلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ فإذا كان المعلم متقناً لمهارات العربية، وأساليب تدريسها، جاداً في عمله، مخلصاً قلّت الأخطاء الإملائية عند الطالب.
2. إنّ تحليل الأخطاء الإملائية وتصنيفها في اللغة العربية يحتاج إلى أنْ يكون المعلم على درجة جيدة من الخبرة والتخصص.
3. لمحتوى المادة الدراسيّ دورٌ مهمٌ في نزوع الطلبة غير العرب نحو إتقان اللغة العربية، فالنصوص الحيوية الجاذبة ذات أثر ذي دلالة في تعزيز القراءة والكتابة والمحادثة ونقل القصص والحكايات الجاذبة والمشوقة والأخبار الغريبة.
4. يمكن الاستفادة من تطبيق نظرية تحليل الأخطاء في تحسين أداء المعلم وعلاج الأخطاء، والتخطيط للمقررات الدراسية، والتدريب في أثناء العمل، ومعرفة مستوى ما تحقق من أهداف مَرجُوّةٍ في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
5. يأمل الباحثُ من المعلمين والباحثين والمتخصصين في تكنولوجيا المعلومات البحثَ في توظيف التقنيات الحديثة، وخاصة الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، عن طريق تكليف الطلبة بواجبات وأنشطة يمكن حلها باستخدام هذه الهواتف، والربط بين الطلبة في المجموعة الواحدة بمجموعة تواصل إلكتروني؛ مثل: الفيس بوك، والواتس أب وغيرهما.
6. يدعو الباحث إلى تطوير معاجم هذه الهواتف: اللغوية والنحوية والإملائية، بحيث يكون لديها القدرة على اقتراح حلول صحيحة للأخطاء اللغوية والنّحوية والإملائية التي يقع فيها الطلبة، حيث يختار الطالب من بين الحلول المقترحة في الهاتف الجواب أو الكتابة الصحيحة والمناسبة معنًى وتركيباً، ويتعرف من خلال معاجم الهاتف على مزيد من المفردات والقواعد، التي تأتي عرضاً في أثناء كتابته للواجبات، وبحثه عن معاني المفردات.
7. يرى الباحث أنَّ الرَّبط بين مهارات اللغة الأربع في أثناء التدريس يساعد كثيرا في تثبيت قواعد الإملاء والمحادثة والقراءة والكتابة؛ نظرا لترابطها، فإذا استطاع المعلم أنْ يجمع هذه المهارات في الحصة الصفية الواحدة، فإنه سيزيد من فاعلية الطلبة وانتباههم وقدراتهم على الاستيعاب، وسيقلل من الجهد والوقت المطلوبين لأداء الهدف أو النتاج المرجو تحقيقه[23].

[23] احظ الباحث من خلال عمله الإشرافي على معلمي اللغة العربية لمدة ست سنوات متواصلة أن كثيراً من المعلمين يركزون في الحصة الواحدة على مهارة واحدة أواثنتين، ونادرا ما يوظفون المهارات الأربع للغة مجتمعة في حصة صفية واحدة.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

يرى الباحث أنَّ الاستخدام المناسب للوسائل وتكنولوجيا التعليم وتقنياتها الحديثة يقلل من الأخطاء الإملائية عند تعليم اللغة للناطقين بغيرها؛ نظرا لما تحدثه هذه الوسائل الحديثة من توفير الوقت والجهد، وزيادة تركيز الطالب، وسرعة معالجة المشكلات التربوية والعلمية؛ مما يشير إلى ضرورة تدريب المعلم على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

كثير من الأخطاء الشائعة عند الطلبة غير العرب تشبه ما يشيع عند الطلبة العرب، مع اختلاف في نسبة تكرارها. ومن ذلك كتابة الهمزات والتاء المربوطة والمفتوحة، وإثبات الألف الفارقة مع الاسم بدلا من الفعل.

يدعو الباحثُ المتخصصين في تكنولوجيا التعليم إلى تصميم مواقع إلكترونية، وبرامج تفاعلية تساعد المعلمين والطلبة في تعلم العربية ومهاراتها على غرار مواقع تعليم اللغة الإنجليزية والفرنسية.

يقترح الباحث تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال دورات قصيرة في أثناء الخدمة على مهارات تدريس الهمزة وقواعدها في العربية ومخارج أصوات الحروف باستخدام الأجهزة الصوتية، والصور الحديثة، وخاصة قبل بدء العام الدراسي، ومتابعة تطبيق الطلبة في كتاباتهم.

يقترح الباحث على معلمي اللغة العربية في إندونيسيا التواصل مع المتخصصين في تدريس اللغة العربية في الأقطار العربية عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي مثل: الفيس بوك، والواتس أب، وفيبر، وسكاي بي وغيرها؛ مما يسهل التواصل مع أصحاب اللغة العربية، وتوفير محاضن مجانية مباشرة للتدريب وتحسين مستواهم في اللغة العربية.

****

المراجع

أبو الرُّب، محمد. *الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي*، 9، داروائل، ط1، الأردن، 2005م.

بن شيك،عبد الرحمن. *إعداد تدريبات نحوية تأهيلية لطلبة العلوم الإسلامية والعربية على ضوء منهج تحليل الأخطاء*، وريم الترك، منشور في كتاب مجالات تعليم اللغة العربية، تحرير: محمد صبري شهرير، نشر الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا (IIUM)، 2013م.

عبد العليم، إبراهيم. *الإملاء والترقيم في الكتابة العربية*، مكتبة غريب، القاهرة، 1975.

حمد أبو الرُّب، *تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها*، ممجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مجلد 34، عدد 2، 2007.

التل، عاتكة أحمد. *تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها*، د.ج، جامعة اليرموك، 1989م.

Copyright © 2015, ARABIYAT, ISSN: 2356-153X, E-ISSN: 2442-9473

خليل، محمد رضوان بن محمد. *تحولات اللفظ العربي في الألفاظ المقترضة في الملايوية*، دراسة وصفية تحليلية في قاموس ديوان، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2012م.

وزميله، خالد أبو عمشة. *تعليم العربيّة للناطقين بغيرها/مُشكلات وحلول: الجامعة الأردنية نموذجا*، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، مجلد 32، العدد 3، 2005.

الصديق، عمر. *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*، الدار العالمية، الخرطوم، 2008.

المؤتمر العالمي الرابع للغة العربية، *تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة*، الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا(IIUM)، 2013م.

إسماعيل، حاج ياسر ابن. *دراسة في التحليل اللغوي لأداء دارسي العربية من الماليزيين في الجامعات الأردنية*، رسالة جامعية (ماجستير)، إشراف: إسماعيل عمايرة، الجامعة الأردنية، 2000.

أبو حمرة،*مهى*. صعوبات تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها: دراسة ميدانية في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في محافظة دمشق، إشراف: سام عمار، رسالة جامعية (ماجستير) جامعة دمشق، 2007.

الركابي، جودت. *طرق تدريس اللغة العربية*، دار الفكر، ط2، سورية، 1986م.

فرّاج، خالد خميس. *كتاب دروس اللغة العربية، دراسة نقدية لغوية تربوية في ضوء اللسانيات التطبيقية*، المؤتمر الدولي للغة العربية، جامعة UI إندونيسيا، بعنوان: انتشار اللغة العربية وثقافتها في العالم 2013م.

ابن منظور، *لسان العرب*، دار صادر، بيروت.

وليد العناتي، *اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، دار الجوهرة، عمان، 2003.

خميس فراج، خالد. *اللغة العربية في إندونيسيا*، (www.farraj17.blogspot.com).

طعيمة، رشدي. *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، ج1، مكة: جامعة أم القرى، ط1 1986م.

مصطفى، إبراهيم وزملاؤه. *المعجم الوسيط*، مكتبة دار الدعوة، تركيا، 1980.

معجم المعاني، (/http://www.almaany.com)