ILTC 2019 PROCEEDING

3RD INTERNATIONAL LANGUAGE AND TOURISM CONFERENCE

THEME: Sustaining Global Development Goals Through Languages, Education, and Tourism

18th –19th October 2019

Kulliyyah of Languages and Management, IIUM Pagoh

ARABIC LANGUAGE

PARTNERS:

ORGANIZED BY:

KULIYYAH OF LANGUAGES AND MANAGEMENT
INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY MALAYSIA PAGOH CAMPUS

3rd INTERNATIONAL LANGUAGE AND TOURISM CONFERENCE 2019

SUSTAINING GLOBAL DEVELOPMENT GOALS
THROUGH
LANGUAGES, EDUCATION, AND TOURISM

PROCEEDING OF ILTC 2019
(ARABIC LANGUAGE)

INTERNATIONAL LANGUAGE AND TOURISM CONFERENCE 2019

Sustaining Global Development Goals Through Languages, Education, and Tourism

FIRST PUBLISHED 2019

Disclaimer: The organizer of ILTC 2016 is not responsible or liable for any mistake and opinion presented in this proceeding and will not alter the content of the research paper. It will be published in its original form.

eISBN 978-967-467-014-6

ORGANIZED BY:
Kulliyyah of Languages and Management,
International Islamic University Malaysia,
Pagoh Campus

PUBLISHED BY:
Kulliyyah of Languages and Management,
International Islamic University Malaysia,
Pagoh Campus

Copyright © 2019 International Language and Tourism Conference 2019 (ILTC 2019) KLM, IIUM Pagoh Campus. All right reserved.

Content

Sub-Theme 1: Language

١ البلاغة منهجًا وتعليمًا وتعلّمًا من وجهة نظر طلاب كليّة اللّغات والإدارة 1-10
Fekri Abidin Bin Hassan

٢ استراتيجيات الإقناع والتأثير في الفيديو :"He Teaches a Poor Kid FOR FREE" دراسة تحليلية 11-26
Farah Shahirah Bt Ahmad

٣ تصميم الوحدة الدراسية في تعليم اللغة العربية لدى موظفي قسم الاستقبال في الفنادق في كوالا لمبور 27-36
Nur Amnah Duniya | Mohd Azrul Azlen Bin Abd. Hamid

٤ الأذكار اليومية وكيفية الاستفادة منها في ممارسة اللغة العربية لدى المسلمين-المسلم الماليزي نموذجًا 37-49
Mahadi Masoud | Jamsuri Bin Mohd. Shamsudin | Marsufah Binti Jalil

٥ TA'LIM MAHARAH AL-KITABAH LI AL-THULAB AL-JAMI'AH AL-ISLAMIAH BI MALIZIA 50-60
Nordin Ahmad | Zakaria Omar

٦ صعوبات المتعلم البطيء في مهارة القراءة: المدرسة الابتدائية الدينية فايا جارس سوغاي بولوه أنموذجا . Difficulties of the slow learner in reading skill: Sekolah Rendah Agama Paya Jaras Sungai Buloh 61-74
Siti Nur Aisyah Binti Abd Khalid | Nurul Hanilah Bt. Mohd. Ismath

Sub-Theme 2: Tourism

٧ تعليم اللّغة العربية للمرشدين السّياحيين النّاطقين بغيرها في ماليزيا: دراسة تحليلية 75-82
Abdul Hadi Abdul Rahim | Mohd Azrul Azlen Abd. Hamid | Khairul Akbar Bin Khalib | Noorhazleena Bt Mohd Nor Hazlee

Proceedings of the 3rd International Language & Tourism Conference 2019
Sustaining Global Development Goals through
Language, Education and Tourism
Kulliyyah of Languages and Management, International Islamic University
Malaysia, Pagoh Edu Hub, Malaysia 18th-19th October 2019

تعليم مهارة الكتابة لطلاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

د. نور الدّين بن أحمد*[1] ، د. زكريا بن عمر[2]
[1،2] شعبة لغة القرآن، مركز اللغات، الجامعة الإسلاميّة العالمية بماليزيا، ماليزيا
(البريد: nordin_ahmad@iium.edu.my*، (zakariao@iium.edu.my

ملخص البحث

تعتبر مهارة الكتابة من أهمّ الوسائل الفعّالة للاتصال البشريّ في زماننا هذا سواء أكانت بالقلم أو بأيّ وسيلة أخرى، وعلى الرّغم من هذا وجد الباحثان أنّ مستويات الطّلاب في الجامعة الإسلاميّة العالمية بماليزيا متدنية في هذا الفرع الحيويّ من فروع أساسيّات اللّغة، وهذا ما لاحظه الباحثان أثناء تصحيحهما لتعبيرات الطلاب الجدد في امتحانات تحديد المستوى. وهدف هذا البحث إلى تحليل الأخطاء اللّغويّة لطلاب عينة البحث الذين يدرسون اللّغة العربيّة في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا؛ لمعرفة عدد مرّات ورودها وتكراراتها داخل التّعبير الكتابي؛ لأجل وضع تصوّر سليم لكيفية تعليم هذه المهارة لهم بطريقة فعّالة عن طريق وضع نموذج تدريبيّ يشتمل على جميع أنواع المهارات التّعليميّة (الاستماع، القراءة، الكلام، الكتابة).

الكلمات المفتاحية: تعليم؛ مهارة الكتابة، العربية للناطقين بغيرها، طلاب الجامعة

1. مقدمة

تُعدُّ مهارة الكتابة من الوسائل الفعّالة للاتصال البشريّ في زماننا هذا سواء أكانت بالقلم أو بأيّ وسيلة أخرى، وعلى الرّغم من هذا نجد أنّ مستويات الطّلاب في الجامعة الإسلاميّة العالمية بماليزيا متدنية في هذا الفرع الحيويّ من فروع أساسيّات اللّغة.

لاحظ الباحثان من خلال تصحيح تعبيرات الطّلاب الجُدد، في امتحانات تحديد المستوى في مادّة اللّغة العربيّة، بالجامعة الإسلاميّة العالميّة في ماليزيا، أنّ هؤلاء الطّلاب يواجهون صعوبات في التّعبير الكتابيّ، بحكم وقوعهم في أخطاء لغويّة كثيرة ومتنوّعة في هذه المهارة، وهذه الأخطاء منها ما يتعلّق بكتابة الصّوامت كتحويل ال/ش/ إلى /س/، وكتابة الياء بدون نقطتين، ومنها ما يتعلّق بكتابة الصّوائت، كمدّ الحركة القصيرة نحو: (ذالك) وقصر الحركة الطويلة نحو: (يستطع)، ومنها ما يختصّ بالصَّرف كتحويل صيغة (فَاعل) إلى (فَعيل)، مثل: (والد) تكتب (وليد)، ومنها ما يتعلّق بالتّراكيب والدّلالة مثل: (زُرتُ البيتَ عَمّي)، ويقصد بهذا (زُرتُ بيتَ عَمِّي). فهذه هي المشكلة بإيجاز. وأجرى الباحثان هذا البحث لأجل وضع تصوّر سليم لكيفية تعليم مهارة الكتابة لهم بطريقة فعّالة عن طريق وضع نموذج تدريبيّ يشتمل على جميع أنواع المهارات اللغوية.

2. الدّراسات السّابقة:

هناك دراسات كثيرة ومتنوّعة سبقت بحثنا هذا إلى تناول موضوع (تعليم مهارة الكتابة). وفيما يلي سوف يستعرض الباحثان بعضها مُرَكِّزين على الأسس التي انتهجتها لإكساب المتعلّم كيفية كتابة التّعبير السليم أثناء عملية الكتابة.

انطلق الرّكابي في معالجة مشكلات التّعبير الكتابيّ في كتابه "طرق تدريس اللّغة العربيّة" من المدخل القرائيّ، إذ يرى أنّ مشكلة تدريس الإنشاء من المشكلات المستعصية التي تواجه المعلّمين في تدريس اللّغة العربيّة، ويرى الرّكابيّ أنّ علاج هذه المشكلة هو دفع الدّارسين إلى القراءة وجذبهم إليها، وتدريبهم على تلخيص ما يعجبهم منها، وعلى المدرّس أن يحسن اختيار الموضوعات التي سيكتب فيها طلاّبه.[1]

وكتب فتيح بحثًا في التعريف والتّنكير، ودراسة في أخطاء متعلّمي العربية من النّاطقين بالأرديّة الذي كان يهدف إلى تحليل أخطاء التّعريف والتّنكير المتعلّقة بأسماء الجنس التي يرتكبها متعلّمو اللّغة العربيّة من الطّلبة الباكستانيين، وذلك من خلال تحليل الأخطاء التي تضمّنتها أوراق إجابات امتحان نصف الفصل الخاصّة بطلاب ماجستير اللّغة العربية في الجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد. ويهدف هذا التّحليل إلى تحديد مسبّبات الأخطاء في ضوء التّقابل اللّغويّ أو فرضية التّحليل التّقابليّ المؤمنة بأنّ متعلّم اللّغة الثّانية يُتَوقَّع أن يخطئ في مواطن التّعارض بين لغته الأصلية واللّغة المُتَعَلّمة. في ختام هذه الورقة البحثية أوصى الباحث بضرورة تنسيق الجهود والتجارب المختلفة في دراسات تحليل الأخطاء بين المعلمين والباحثين في كافة مؤسّسات تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، وذلك بالتّركيز على ما تظهره التّجارب من مشاكل لغويّة في الحقل التّدريسي، لتقديم الإطار المنهجي المناسب لإعداد كتاب يصلح لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها، بغض النّظر عن جنسيّات الدّارسين وخلفياتهم اللّغويّة.[2]

ووضع شحاتة الأسس التي ينبغي أن يتتبعّها المعلّمون عند تعليم مهارة الكتابة وهي كما يأتي: (1) أنْ يبدأ المدرّس بإملاء جمل قصيرة على الدّارسين، ويحذف بعض أركانها أو مكمّلاتها، ويكلّفهم بكتابة الجمل كاملة (2) أنْ يملي المعلّم جملاً بسيطة على الدّارسين ويطالبهم بوصف بعض أجزائها بالأوصاف المناسبة، أي بإضافة قيدٍ ظرفي أو جارٍّ أو مجرور، ممّا يناسب المقام (3) أنْ يشرع المدرس في تدريس الدّارسين على ربط جمل بسيطة بعضها ببعض بالرّوابط التي يستقيم

[1] جودت الرّكابي (1986م) طرق تدريس اللّغة العربيّة، بيروت: دار الفكر المعاصر.
[2] محمد فتيح (1989م) في علم اللّغة التطبيقي، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

بها المعنى بحروف جرٍّ أو عطف أو نحو ذلك (4) أنْ ينتقل المدرّس إلى تدريب الدّارسين على التّعبير الوصفيّ (5) أنْ ينقل المدرس الدّارسين إلى التّعبير القصصيّ ويبدأ باستخدام القراءة.[3]

وكتب إبراهيم كتابًا بعنوان "الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة"، وذكر في كتابه أنّ التعبير الكتابي هو أحد المهارات الإيجابيّة، وينبغي أن يراعى في تعليم الكتابة جوانب عدّة، منها: (1) الكتابة من اليمين إلى اليسار مع مراعاة جلسة الدّارس (2) التّناسب بين الحروف أفقيًّا ورأسيًّا (3) التّدريب على الحروف المتشابهة للتّمييز بينها(ب ت ث ج ح خ) في جمل تحتوي على هذه الحروف (4) كتابة نموذج واضح في الصّفحة، ويقوم الدّارس بتقليده (5) بدء التّعبير بعبارة سبق للدّارس سماعها ونطقها(6) تعويد الطّالب على طريقتي الكتابة (النّسخ والرّقعة).[4]

تناول جمعة في بحثه الذي سبقت الإشارة إليه قضايا لغويّة شتي: منها إشارته إلى أنّ نظام الكتابة العربيّة من أفضل النّظم الكتابيّة في جميع اللّغات؛ لقلة عيوبه في النّظام الكتابي مقارنة بنظم الكتابات الأخرى، وأضاف قائلاً: " في علم اللّغة الحديث يقرّر العلماء أنّ الكتابة القويمة ينبغي أن تتوفّر فيها الشروط الآتية: (1) أن يكون النّظام الكتابي للّغةٍ ما، ممثّلاً للنّظام الصّوتي لهذه اللّغة (2) أن ترتبط رموز الكتابة بالوحدات الصوتيّة (3) أن تكون الرّموز الكتابيّة بسيطة الصّورة قدر الإمكان (4) أن تتساوى الوحدات الصوتيّة والرّموز الكتابيّة.[5]

3. منهج البحث:

هذا بحث وصفي تحليلي للأخطاء الكتابيّة -في اللّغة العربيّة– لطلاب مستوى المهارات في الجامعة الإسلاميّة العالمية في ماليزيا. اتّبع الباحثان في منهجية هذا البحث طريقة تحليل الأخطاء التي تقوم على التّعرّف على الأخطاء، وتصنيفها ووصفها وتفسير أسباب حدوثها.

تَمَثَّل مجتمع العينة في الطلاب الذين يدرسون اللّغة العربيّة في مستوى المهارات في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتمّ اختيار 100 طالب من مجتمع العينة الذي سبقت الإشارة إليه بالطّريقة العشوائية. وتضمنّت العينة جنسيّات ولغات متباينة، وهي: الملايويّة وعدد النّاطقين بها اثنتان وتسعون طالبًا، والهنديّة وعدد الناطقين بها طالب واحد فقط، والإنجليزيّة وعدد النّاطقين بها طالبان فقط، والفيتناميّة وعدد النّاطقين بها طالب واحد فقط، والتّركية وعدد النّاطقين بها طالب واحد فقط، والبوسنية وعدد النّاطقين بها طالبان فقط، والصّينيّة وعدد النّاطقين بها طالب واحد فقط، ومجموع هؤلاء 100 طالبٍ وطالبة. وتجدر الإشارة إلى أنّ هؤلاء الطلاب، منهم 51 طالبًا وطالبة يدرسون في كلية اللّغة العربيّة، و29 طالبًا وطالبةً يدرسون في كلّية العلوم الإسلامية، و20 طالبًا وطالبة يدرسون في كلية القانون، وأنّ أعمارهم تتراوح ما بين 20 إلى 21 سنة، وقد بلغ عدد الذّكور من عدد أفراد العينة الممثلة 34 طالبًا بينما الإناث 66 طالبة.

تمثلت مادة التّحليل في اختبار تعبيريّ حرّ، أي قمنا بتكليف طلاب العينة بكتابة التّعبير الذي يود كتابته كلّ طالب، بحيث لا يتجاوز صفحة واحدة، ولا ينقص عنها، وبعد الاختيار تمّت عملية جمع أوراق تعبيرات عينة البحث من منسّق مستوى مهارتي الكتابة والقراءة في كلّ من نيلاي وقومباك بمساعدة نائب الباحث.

تمثّلت خطوات البحث في التّعرّف على الأخطاء، وكيفية تصنيفها ووصفها وتفسير أسبابها ووضع تصوّر لكيفية حلّ مشكلتها.

4. نتائج البحث والمناقشة

قام الباحثان بإحصاء الأخطاء اللّغويّة الكتابيّة التي وردت في تعبيرات أفراد العينة وتحليلها، حيث قمنا بتبيين هذه الأخطاء وتصنيفها ووصفها وتفسير أسباب حدوثها. وفيما يلي توضيح ذلك:

---

[3] حسن شحاتة (2004م) تعليم اللغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، مصر: الدّار المصرية اللبنانية.

[4] حمادة إبراهيم (1987م) الاتّجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة واللّسانيات الحيّة لغير النّاطقين بها، دار الفكر العربيّ.

[5] فتحي جمعة (1985م) من قضايا اللغّة العربيّة جامعة القاهرة: كلّيّة دار العلوم.

4.1 أخطاء طلاب العينة في مجال الصّوائت:

جدول رقم (1): *تكرارات أخطاء العينة في مدّ الصّوائت*

الصائت	التكرار	النسبة
الفتحة	46	67.6
الكسرة	17	25
الضّمّة	5	7.4
المجموع	68	100

الجدول (1) السّابق يوضّح أنّ الطلاب المعنيّين يخطئون في رسم الصّوائت وخاصّة الفتحة القصيرة، فعلى المعلم الوقوف عند هذه المشكلة وتقديم تدريبات أنماط إذا استدعى الأمر.

جدول رقم (2): *تكرارات أخطاء العينة في قصر الصّوائت الممدودة*

الصائت	التكرار	النسبة
الفتحة الطّويلة	37	82.2
الكسرة الطّويلة	8	17.8
الضّمّة الطويلة	0	0
المجموع	45	100

يلاحظ في الجدول (2) السّابق أنّ طلاب العينة يواجهون صعوبات في رسم صائتي الفتحة الطويلة والكسرة الطويلة، وهنا ينبغي تقديم تدريبات علّها تسهم في حل المشكلة. ويذكر الباحثان نماذج أخطاء العينة في الجدولين (3) و(4) الآتين.

جدول رقم (3): *أخطاء كتابة مدّ الصّوائت القصيرة*

الصائت	الخطأ	الصواب
الفتحة	طرِيق	طارق
الكسرة	والِيد	والد
الضّمّة	هُدهُود	هُدهُد

جدول رقم (4): *أخطاء كتابة قصر الصّوائت الطّويلة*

الصائت	الخطأ	الصواب
الفتحة الطّويلة	شَعِر	شاعر
الكسرة الطّويلة	شرِف	شريف
الضّمّة الطّويلة	حُدُد	حُدُود

تفسير أسباب الصّعوبات في رسم صوائت اللّغة العربيّة:

قد تُعْزَى أسباب صعوبات كتابة صوائت اللّغة العربية من قِبَل طلاب العينة إلى سببين: الأوّل هو عدم وجود صوائت اللّغة العربية الطويلة -الفتحة الطويلة، الكسرة الطويلة، الضمّة الطويلة- في اللّغة الأمّ بالنّسبة للطّلاب المعنيّين، الأمر

الذي يدفعهم إلى قصرها أثناء عملية التّعبير الكتابيّ تأثّرًا بلغتهم الأمّ. أما دافع مدّ الصّوائت المعنيّة من قبل طلاب العيّنة ربما يكون سببه اللّغة العربية نفسها من منطلق أنّها غنية بصوائتها القصيرة والطّويلة ممّا يفقد الطّالب التّمييز بينهما، وبهذا يكون اكتسب الطالب قدرًا من النّظام اللغويّ الجديد، وهنا تبدأ ظاهرة النّقل داخل اللّغة الواحدة أو التّعميم داخل اللّغة الهدف. وفي هذا المجال أشار براون إلى أنّ الدّارس إذا تقدّم في اللّغة الهدف فسوف تبدأ خبرته السابقة ومعلوماته الحالية في تقديم تراكيب جديدة داخل اللغة الهدف نفسها.

4.2 أخطاء طلاب العينة في المجال الصرفيّ:

لاحظ الباحثان من خلال قراءتهم لموضوعات أفراد العينة -عند عملية تصنيف الأخطاء- وجود أخطاء صرفية كثيرة ومتنوعّة، ولكنّهم اقتصروا تحليلهم للأخطاء الصّرفيّة على صيغتي (فعيل) و(فاعل) كما سبقت الإشارة إلى ذلك في حدود البحث.

جدول رقم (5): *تكرارات أخطاء العينة في كتابة صيغتي (فعيل) و(فاعل)*

الصيغة	التكرار	النسبة
فاعل	3	20
فعيل	12	80
المجموع	15	100

الجدول أعلاه يوضح أنّ طلاب العينة يقعون في أخطاء عند رسم صيغتي (فاعل) و(فعيل)، ويلاحظ أنّ نسبة الأخطاء في رسم صيغة (فعيل) أكبر من نسبة الأخطاء في رسم صيغة (فاعل). نرى أنّ الأمر يستوجب تقديم تدريبات للذين يواجهون صعوبات في رسم الصّيغتين المعنيتين. ويذكر الباحثان نماذج أخطاء العينة في الجدولين الآتين.

جدول رقم (6): *أخطاء رسم صيغة (فاعل)*

الخطأ	الصواب
الصّليح	الصّالح
الفاسيدة	الفاسدة
وسيع	واسع

جدول رقم (7): *أخطاء رسم صيغة (فعيل)*

الخطأ	الصواب
راخص	رخيص
القابح	القبيح

تفسير أسباب الصّعوبات في رسم صيغتي (فاعل) و(فعيل):

قد تعزى أخطاء رسم صيغتي فاعل وفعيل في تعبيرات الطلاب المعنيّين إلى الآتي:

أ) عدم وجود مثل هذه الصيغ في لغة الطالب الأمّ.

ب) ميل الطالب إلى القياس الخاطئ نتيجة لتعلمه صيغًا كثيرة في اللّغة الهدف، وكما هو معلوم أنّ اللّغة العربيّة غنيّة جدًّا بصيغها المتباينة الاشتقاقيّة المتّحدة في الأصول، الأمر الذي يدفع الطالب إلى اشتقاق صيغة غير مقصودة في التّعبير.

ج) عدم فعالية أساليب تدريبات مهارة الكتابة في تعليم الأنماط الكتابيّة للصيغتين المعنيتين في كتاب مهارة الكتابة المعنيّ، وهذا ما تمّت ملاحظته عند الاطّلاع على مقرّراته.

4.3 أخطاء طلاب العينة في التراكيب اللغوية:

جدول رقم (8): *تكرارات أخطاء العينة في التراكيب اللّغويّة الدّلالية*

التركيب الدلاليّ	التكرار	النسبة
التذكير والتّأنيث	83	18.6
الإضافة	108	24.2
الصفة والموصوف	100	22.4
حروف الجر	155	34.8
المجموع	446	100

ورد في الجدول الإحصائي السّابق أنّ تكرارات الأخطاء اللّغوية التركيبيّة الدلالية كثيرة جدًّا مقارنة ببقيّة المستويات اللغوية السّابقة، وهذا مؤشِّر خطير لمستقبل اللغة العربيّة في الجامعة الإسلاميّة العالمية في ماليزيا؛ لأنّ اللغة بالإضافة إلى ما سبق تراكيب ودلالات تقود إلى الفهم السّليم، وبالتّالي تتحقق الفائدة المرجوّة من عملية التّعلّم. ومن هذا المنطق يناشد الباحثان جميع أساتذة اللّغة العربيّة ومعلّميها لتكوين فريق لابتكار وسيلة إسعافية لحلّ هذه المشكلة التي تعترض طلاب اللغة العربيّة عند عملية التّعلّم. ويذكر الباحثان في الفقرات الآتية نماذج أخطاء العينة في التراكيب اللغوية.

جدول رقم (9): *أخطاء في التذكير والتأنيث*

الخطأ	الصواب
النّعمة الذي	النّعمة التي
الكون تتكوّن	الكون يتكوّن
الغازات يعطى	الغازات تعطى
يوجد الأسماك	توجد الأسماك
وتشتمل الكون	ويشتمل الكون

تفسير أسباب الصّعوبات في كتابة تراكيب اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث:

يلاحظ في الأمثلة السّابقة أنّ التراكيب التي استخدمها طلاب العينة قادت إلى معانٍ غير مقصودة أي نسبت التأنيث إلى ما حقّه التّذكير والعكس. وهذا الإجراء سوف يقود اللغة العربية إلى مستقبل خطر. إذن لابدّ من وضع التّدريبات اللاّزمة لمعالجة هذه المشكلة.

يرى الباحثان أنّ سبب الصّعوبات في الأخطاء الدّلالية التّركيبيّة بالنّسبة لطلاب العينة يعزى إلى عدة أسباب هي: اختلاف نظام التّراكيب بين اللّغة العربيّة ولغات طلاب العيّنة، والبيئة التي يعيش فيها الطّالب غير ناطقة باللّغة العربيّة، ومن هذه الأسباب أيضًا أنّ الطلاب لم يستفيدوا من دروس كتابهم المقرر في اللغة العربية، وهذا ما تشير إليه الفرضية رقم (8) في استبانة الطّالب التي وردت في الملحق، إذ توضّح أنّ أكثر من نصف الطلاب لا يستطيعون تكوين جمل سليمة بعد تكملة دراسة الكتاب المعني.

جدول رقم (10): *أخطاء في الإضافة*

الخطأ	الصواب
الوقت الفراغ	وقت الفراغ
من المخلوقات الله	من مخلوقات الله
خلق الله الإنسان للتّعمير العالم	خلق الله الإنسان لتعمير العالم
والعلم الحساب	وَعِلْم الحساب
من السّلبيات التلفاز	من سلبيات التّلفاز

تفسير أسباب الصّعوبات في كتابة تراكيب اللغة العربية من حيث الإضافة:

يلاحظ في الجدول السّابق أنّ طلاب العيّنة قاموا بتعريف المضاف الذي هو أصلاً منكّرًا في اللغة العربيّة، وبذا أدخلوا تركيبًا غريبًا في اللّغة العربيّة شوّه صورة المعنى المراد من العبارة أو الجملة. وربما سبب هذه الصّعوبات يعود إلى خلط الطّالب بين قاعدة الصّفة والإضافة، الأمر الذي دفعه إلى تعميم القاعدة في الإضافة، وقد يكون سبب الوقوع في الخطأ اختلاف نظام اللّغة العربية عن نظام لغة الطّالب في التّراكيب، وقد سبق أن أشار الباحثان إلى ذلك، وبالتّالي تستوجب عملية تدريب الطلاب.

جدول رقم (11): *أخطاء في الصفة والموصوف*

الخطأ	الصواب
وكلّ أعمال الصّالحة	وكلّ الأعمال الصّالحة
الله قويّ العزيز	الله قويّ عزيز
في عصر القديم	في العصر القديم
كثير من الأخبار جديدة	كثير من الأخبار الجديدة
من المعلومات جديدة	من المعلومات الجديدة

تفسير أسباب الصّعوبات في كتابة تراكيب اللغة العربية في الصّفة والموصوف:

ورد في الجدول السّابق أنّ طلاب العيّنة لم يلتزموا بمبدأ الصفة تتبع الموصوف في التّعريف والتّنكير، وغير ذلك كما هو معلوم فلذا نراهم تارة ينكّرون الموصوف ويعرّفون الصّفة، وتارة أخرى يعرّفون الموصوف وينكّرون الصّفة، الأمر الذي ولّد دلالات جديدة غريبة داخل اللغة العربيّة، وربما هم في ذلك متأثرون بقاعدة الإضافة حيث المضاف منكّرًا والمضاف إليه معرّفًا في الغالب ومنكّرًا أحيانًا. أو ربما لعدم وجود هذا النّظام التّركيبي في لغات طلاب العينة.

جدول رقم (12): *أخطاء في استخدام حروف الجر*

الخطأ	الصواب
قمت رحلة	قمت برحلة
وفي هناك	وهناك
يتأمل عن مخلوقات الله	يتأمّل في مخلوقات الله
ننظر على الكون	ننظر إلى الكون
أمر الله للنّاس	أمر الله النّاس

تفسير أسباب الصّعوبات في كتابة تراكيب اللغة العربية في حروف الجرّ:

وردت في الجدول السّابق أخطاء كثيرة ومتنوعة في استخدام حروف الجر داخل تراكيب اللغة العربيّة، فحينًا يحذف من موضع لا يقتضي الحذف، وحينًا يستخدم في موضع لا يتطلّب ذلك، وحينًا يستخدم حرف جرٍّ مكان حرف جرٍّ آخر، وكل هذه الأساليب التّركيبيّة تشوّه اللغة العربية وتؤدّي إلى غموض فهم المعنى. ولعلّ مصادر هذه الأخطاء تعود إلى فهم الطّالب المغلوط بأنّ حروف الجر تنوب عن بعضها في كلّ أحوال التّراكيب، وربما السّبب يعود إلى التّعميم الخاطئ نسبة لكثرة حروف الجر، فمهما يكن إنّ الطلاب أخطؤوا في استخدام حروف الجر في تركيب اللّغة العربيّة، فينبغي أن نوضّح للطلاب بأنّ أيّ حرف جرّ له دلالته الخاصة داخل سياق تراكيب اللّغة العربيّة، وبالتّالي يستوجب الأمر تقديم التّدريبات اللاّزمة لهؤلاء الطلاب، وربما ثمّة سبب آخر لهذه الأخطاء ألا وهو عدم تذكّر الطالب للمواضع المناسبة للحروف المعنية داخل الجملة أو العبارة ممّا جعله يتصرّف فيها كيف يشاء.

تصوّر تعليم التّعبير التحريريّ

أوّلا: دعائم تصوّر تعليم التّعبير التحريريّ

يمثل البعد المعرفي في التّعبير التحريريّ دورًا مهمًا إذ أنّه يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق الاستماع المتنوّع والقراءة المتنوعّة الواعية، والكلام البنّاء. فهذا البعد يكسب الطّالب عند الكتابة الطّلاقة اللّغويّة والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وتعميقها، الأمر الذي يدعو المعلّمين إلى الاهتمام بهذه المهارات والرّبط بين ما يحصل عليه الطّلاب وما يتمّ تدريبهم عليه عند عملية الكتابة، ومن هذا المنطلق يرى الباحثون أنّ هذه المهارات لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تعليم مهارة الكتابة. وفيما يلي الحديث عنها بإيجاز:

1) مهارة الاستماع

المقصود بالاستماع هنا استماع الطّلاب إلى نصّ له علاقة بالموضوع المراد كتابته من قبل المعلم داخل الفصل لأجل تكوين أفكار عمّا سيكتبونه، وكما يُقصد بذلك استماع الطّلاب إلى نصوص متنوّعة لها علاقة بالموضوع المعني من وسائل متنوّعة مثل الانترنت والتّلفاز والمذياع والفيديو. وتجدر الإشارة إلى أنّ للاستماع أسس ينبغي مراعاتها حتّى تتحقق الفائدة المرجوّة، ومنها ما يأتي:

أ) الانتباه: إنّه مطلب رئيس لسماع رسالة وتفسيرها، والتّفكير المركّز ضروري لعملية إضفاء معنى على ما يتمّ سماعه
ب) فهم الرّسالة: يجب على الطّالب أن يتعلّم كيف يوجّه كلّ ما يعرفه فعلاً عن الموضوع نحو تفسيره، وعليه أن يكتسب القدرة على تمييز الموضوع الرّئيس أو الفكرة الرّئيسة.
ج) حذف عوامل التّشتّت: هو المعين الرّئيس للانتباه، ومن أمثلة هذا التّشتّت استخدام المتحدّث للكلمات المشحونة بالانفعالات.

2) مهارة القراءة

القراءة لها دور فعّال قبل عملية الشّروع في كتابة التّعبير وفيما يلي توضيح ذلك:

أ) تنمية قدرة الطّالب على تمثيل المعنى.
ب) تنمية فهم الطّالب للمقروء، وتمييزه بين الأفكار الأساسيّة والعرضيّة فيه.
ج) دفع الطّالب إلى الاتّصال بما يلائمه وينفعه من الكتب والموضوعات.
د) تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.
هـ) الكسب اللّغويّ، وتنمية حصيلة الطّالب من المفردات والتّراكيب الجديدة والعبارت الجميلة.

3) مهارة الكلام

يقوم التّعبير الشّفهي بدور كبير في عملية التّعبير الكتابي أيضًا، وذلك بالتناقش في مفردات وتراكيب ودلالات موضوع ما له علاقة بالموضوع الذي سيكتب في التّعبير، الأمر يثبّت ويرسّخ مفردات وألفاظ الموضوع المراد كتابته في ذهن الطّلاب، وبصريح العبارة يمكن القول إنّ التّعبير الشّفهي هو الطّريق المؤدي إلى التّعبير الكتابي، ولذا كان لا بدّ من اللّجوء إلى التّعبير الشّفهي في الموضوعات التي يطلب المعلّم أن تكون كتابيّة ليمهّد بذلك إلى الموضوع الذي سيكتب فيه الطّلاّب، ولكي يحقّق التّعبير الشفهي دوره في التّعبير الكتابي على المعلّم أن يتقيّد ببعض المبادئ المتعلّقة بالتّعبير الشّفهيّ، ومنها ما يأتي:

أ) أن يلتزم في كلامه باللّغة العربيّة السّليمة؛ لأنّ إيثار الفصحى في التّدريس يهيّء للطّلاب صورًا جيّدة للمحاكاة فتسلم عباراتهم شفهيًّا وكتابيًّا ويسموا أسلوبهم.
ب) أن يترك للطّلاب حريّة الانطلاق في التّعبير والاسترسال في القول، فلا يُقَاطَعُوا خلالها بالإصلاح، وإنّما يكون الإرشاد والتّوجيه بعد أن ينتهي الطّالب من عبارته، وهنا يمكن معالجة الموضوع التّحريريّ شفهيًّا قبل اللّجوء إلى كتابته تحريريًّا.

ثانيًا: خطوات تعليم التّعبير التحريريّ

من منطلق أنّ التّعبير الكتابي يعتمد على كتابة الموضوعات؛ يُبيِّن الباحثون فيما يلي الخطوات التي تجدر بالمعلّم أن يسير عليها، وله أن يتصرّف في هذه الخطوات إذا دعت الحاجة:

1) التمهيد

يكون بإثارة نشاط الطّلاب لتشويقهم وتهيئتم للتّحدّث عن الموضوع المراد كتابته مثل: ماذا تقول لأخيك في يوم العيد؟ ماذا ترتدي يوم العيد؟ أين تصلّي صلاة العيد؟

2) العرض
يتّبع المعلّم في هذه الخطوة ما يلي:
أ) إسماع الطّلاب نصًّا لتكوين تصوّرٍ عن أطراف الموضوع وليكن هذا النّصّ مثلاً:
العيد مناسبة دينية عظيمة، فيه يسعد الكبار ويفرح الصّغار، وتمتلئ الدّنيا بهجة ومسرّة.
استيقظت مبكّرًا يوم العيد، واغتسلت ثمّ صلّيت الفجر وراتديت ملابسي الجديدة الجميلة، وذهبت إلى والدتي في المطبخ. وكانت تعدّ طعام الفطور، قلت لها: عيد مباركٌ يا أمّي، ثمّ ذهبت إلى والدي وقلت له: عيدٌ سعيدٌ يا أبي، وبعد ذلك ذهبت إلى المسجد مع والدي لصلاة العيد، وفي الطّريق أخبرني بقصّة النّبيّ إبراهيم وولده إسماعيل. لقد أراد سيّدنا إبراهيم أن يذبح ابنه سيّدنا إسماعيل، ولكنّ الله تعالى أرسل إليه كبشًا وأمره أن يذبح الكبش بدلاً من ولده إسماعيل. وبعد صلاة العيد عدنا إلى البيت، فذبح أبي خروف الأضحية، ووزعنا اللّحم على الفقراء والمساكين، ثم استقبلنا الضيوف، ثم قمنا بزيارة الجيران والأقارب والأصدقاء. وفي اليوم التّالي ذهبت مع أسرتي إلى حديقة الحيوانات وقضينا أجمل الأوقات فيها.
العيد لاشكّ مناسبة دينيّة عظيمة لجميع المسلمين؛ لأنّهم يتبادلون فيه الزّيارت والتّهاني، ويتصافحون مسرورين، ويكرم بعضهم بعضًا في سعادة وإخاء. أعاده الله إلينا بالخير واليمن والبركات، وكلّ عام وأنتم بخير.
ب) عرض الموضوع السّابق على الطّلاب، وقراءته عليهم.

3) التفاعل
في هذه الخطوة ينبغي أن ينسجم الطّلاب مع النصّ المعنيّ، وهذا لا يتأتّى إلاّ بالآتي:
أ) تكليف الطّلاب بالتّناقش بينهم في مفردات وعبارات وأفكار النّصّ المعروض.
ب) تكليف الطّلبة بتحديد عناصر الموضوع المعروض (المقدّمة، لبّ الموضوع، الخاتمة)، وهذا يعني أنّهم بالطّبع أخذوا فكرة من قبل عن هذه العناصر.
ج) تكليف جميع الطّلاب بقراءة نصّ الموضوع المعروض على السّبورة، وإذا تعذّر الأمر يمكن تكليف ثلاثة أو أربعة منهم بقراءته قراءة جهريّة، وتنبيه بقيّة الطّلاب بالاستماع إلى القراءة. وحبذا بعد ذلك لو أنّ كلّ طالب يقرأ النّصّ قراءة سِرّية.
د) طرح بعض الأسئلة في النَّص -بعد إبعاده عن السبّورة- وطلب الإجابات عنها شفاهة من الطّلاب، مثل: متى استيقظ الولد؟ إلى أين ذهب الأب وابنه؟ ماذا قال الولد لأمّه؟ بم أخبر الوالد ابنه في الطّريق؟ ماذا ذبح إبراهيم؟
هـ) كلّف كلّ طالب بالتّعبير عن النّصّ السّابق شفاهة، وكلّف زملاءه بالاستماع إليه مع تدوين ملاحظاتهم فيما قدّمه.
و) قدّم صورًا منوعّة عن مناسبة العيد وكلّف الطّلاب بالتّعبير عنها شفاهة.
ز) أسمع الطّلاب جملاً متضمّنة لعبارات الموضوع السّابق، ثمّ قم بإملائها عليهم، ثمّ تصحيحها لتلاحظ مدى استفادتهم من عملية الاستماع.

4) الاستثمار
يعني الباحثان بالاستثمار هنا زيادة المعلومات في التّعبير المراد كتابته، وهذا الأمر يتمّ باتّجاه الطّلاب إلى المكتبة للاطّلاع في الكتب والمجلات الجرائد التي تناولت الموضوع الذي سبقت مناقشته داخل الفصل مع معلّمهم.

5) الإنتاج
بعد عملية الاستثمار السّابقة، ينبغي أن يكتب الطّلاب في الموضوع المعنيّ في حدود الصّفحات التي يحدّدها لهم معلّمهم، مع مراعاة علامات التّرقيم، والتّعبير السّليم.

6) التّقويم
لا مفرّ من عميلة تصحيح التعبيرات الكتابيّة، ولكن ينبغي مراعاة الآتي:
أ) أن يكون تصحيح المعلّم لكتابات الطّلاب تصحيحًا شاملاً غير متقيّد بإصلاح كلّ خطأ وارد.

ب) أن يكون إصلاح الأوراق التّعبيريّة بطريقة الرّموز، الأمر الذي يثير تفكير الطّلاب في أخطائهم، ويبعث نشاطهم إلى معرفة الصّواب.
ج) أن يتجاوز المعلّم عن بعض القصور في العبارات؛ بحجّة أنّ جودة الأساليب لا تأتي إلاّ في فترة متأخرة، وبكثرة المران والتّدريب.
د) أن يدوّن المعلّم المآخذ العامّة والأخطاء الشّائعة التي لاحظها في عملية التّصحيح، فيعرضها على الطّلاب في حصّة خاصّة، وحبّذا لو تمّ بعد عملية رد أوراق التّعبير المصحّحة إلى الطّلاب.
هـ) أن يدوّن المعلّم ملاحظات فعّالة في أوراق تعبيرات الطّلاّب بحيث تثير نشاطهم للتطلّع نحو الأفضل.
و) أن يهتم المعلم عند عملية التّصحيح بالنّاحية اللّغوية وبالرّسم الإملائيّ وجودة الخطّ، ونعني بذلك عملية تقعيد ورسم الحروف بطريقة سليمة، كما يجب أن يعنى بالنّاحية الفكريّة من حيث صحة الأفكار وقيمتها وترتيبها وتسلسلها، ويجب أن يوضّح ذلك في حصّة الإرشاد التي تأتي بعد كلّ موضوع يكتبه الطّلاب.

7) التّثبيت
هو عملية تعزيز التّراكيب اللّغوية السّليمة التي يخطئ فيها الطّلاب عند عملية التّعبير الكتابي، فلنفترض أنّهم يخطؤون في استخدام النّواسخ الفعلية مثلاً، فبالإمكان أن يقدّم لهم التّدريب الآتي بعد شرح القاعدة:
استبدل كما في المثال:
المثال الأوّل: العيدُ/ جميلٌ ما زال العيدُ جميلاً.
المثال الثّاني: المسلمون/ مخلصون ظلّ المسلمون/ مخلصين
أ) الوقتُ/ طويلٌ ما زال .....
ب) السّيّارةُ/ متأخرّةٌ كانت .....
ج) الطّقسُ/ جميلٌ صار .....
د) الطّالبات/ مهذّبات أمست .....
هـ) المهندسون/ بارعون ما فتئ .....
و) الرّجلان/ نشطان أصبح .....
ز) الطّفلتان/ هادئتان باتت .....
ح) الكومبيوتراتُ/ ضروريةٌ في الحياة أصبحت .....
ط) الدّراجةُ / جديدةٌ كانت .....
ي) السّرُ/ مصفوفةٌ أضحت .....

5 الخاتـــمة:

تمثّلت نتائج البحث في الآتي:
1) وقع الطلاب في أخطاء رسم الصوائت القصيرة، وهي مدّ الفتحة بالنسبة 67.6٪، بينما وقعوا في أخطاء مدّ الكسرة بالنسبة 25٪.
2) وقع الطلاب في أخطاء رسم الصوائت الطويلة، وهي قصر الفتحة بالنسبة 82.2٪، بينما وقعوا في أخطاء قصر الكسرة بالنسبة 17.8٪.
3) وقع الطلاب في أخطاء رسم صيغة (فعيل) بالنسبة 80٪، بينما وقعوا في أخطاء رسم صيغة (فاعل) بالنسبة 20٪.
4) وقع الطلاب في أخطاء عند استخدام التراكيب اللغوية، وهي حروف الجر بالنسبة 34.8٪، والإضافة بالنسبة 24.2٪، والصفة والموصوف 22.4٪، والتذكير والتأنيث 18.6٪.

ويوصي الباحثان بأنّ المعلّم عند عملية تعليم التعبير التّحريريّ للطلاب الذين تواجههم صعوبات الآتي:
1) كتابة عنوان الموضوع المراد التّعبير عنه على السّبورة أو على أيّ وسيلة أخرى –وحبّذا لو كان الموضوع مألوفًا لدى الطلاب- لأجل إثارتهم ودفعهم للتفكير.
2) طرح بعض الأسئلة البسيطة العامّة في الموضوع المراد كتابته ليجيب الطّلاب عنها.
3) ترك حرّية التّعبير الشفهي والانطلاق للطلاب في الموضوع المعني، ثمّ توجيههم فيما أخطؤوا فيه بعد الانتهاء من عملية التّعبير؛ بمعنى كلما انتهى طالب يجب مناقشته في أبرز ما أخطأ فيه.

4) الاستمرار في تنمية معلومات الطّلاب في الموضوع المراد كتابته، وذلك بتوجيه المعلّم لهم بالاتّجاه إلى المكتبة للاطّلاع على الموضوع نفسه في الانترنت أو الكتب أو المجلات لكتّابٍ آخرين.
5) تكليف الطّلاب بكتابة الموضوع المعني بأساليبهم الخاصّة مع مراعاة رسم الحروف رسمًا سليمًا والتّعبير السليم، ورسم علامات التّرقيم.
6) تصحيح أوراق الطلاب في الموضوع المعني، ثمّ مناقشتهم في بعض الأخطاء اللّغويّة المشتركة بينهم داخل الفصل إن وجدت.
7) تنويع موضوعات التّعبير من حينٍ إلى آخر بأن تتضمّن موضوعات وصفية واجتماعيّة ودينيّة وعلميّة ورسائل وما شاكل ذلك.
8) إتاحة فرصة للطلاب لزيارة بعض الأماكن السّياحيّة، وهذا يسهم كثيرًا في زيادة معلومات الطلاب، وذلك بالنّقاش أثناء عملية الزّيارة فيما شوهد من أشياء ومعالم.
9) تصميم بعض التّدريبات النّمطيّة للأخطاء المشتركة الشّائعة.
10) الاجتهاد في إيجاد الجو المناسب لعملية كتابة التّعبير، وذلك من خلال تهيئة الطلاب بالتّحفيز المعنويّ أو المادّي، أو المعنويّ والماديّ معًا.

المراجع

حسن شحاتة (2004م) تعليم اللغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، مصر: الدّار المصرية اللبنانية.

حمادة إبراهيم (1987م) الاتّجاهات المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة واللّسانيات الحيّة لغير النّاطقين بها، دار الفكر العربيّ.

جودت الرّكابي (1996م) طرق تدريس اللّغة العربيّة، بيروت: دار الفكر المعاصر.

دوجلاس براون (1994م) أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، بيروت: دار النّهضة العربية.

فتحي جمعة (1985م) من قضايا اللغّة العربيّة، جامعة القاهرة، كلّيّة دار العلوم.

محمد فتيح (1989م) في علم اللّغة التطبيقي، القاهرة: دار الفكر العربيّ.

محمود إسماعيل وإسحاق محمد (1982م) التّقابل اللّغويّ وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود: عمادة شؤون المكتبات.