

**TAHLIL AKHTO' AL-IMLAIIYAH WANNAHWIYAH FII AL-
INSYA' AL-'ARABI WATAKHTU AN-NAMTHI AL-MUNASABI
FII TA'LIMIHI BIMA'AAHAD AL-KAUTSAR ALGONTORY
AIKMEL LOMBOK ASY-SYARQIYAH**

**¹Aspahani, ²Lalu Supriadi, ³Dedy Wahyudin, ⁴Fathul Maujud,
⁵Abdul Azis,**

Universitas Islam Negeri Mataram

**aspahani@uinmataram.ac.id, lalusupriadi@uinmataram.ac.id,
dedywahyudin@uinmataram.ac.id, fathulmaujud@uinmataram.ac.id
abdulaziz@uinmataram.ac.id**

ABSTRACT

This study aims to analyze forms of *imla'* and *nahwu* errors in the third and fourth grader students' *insha'* writing at Al Kautsar Al Gontory Islamic Boarding School as a basis for designing an appropriate *insha'* learning model. This study is qualitative descriptive. The study indicates that the third-grader students commit 11 types of *imla'* errors and 14 types of *nahwu* errors. On the other hand, the fourth-grader learners make 12 and 7 errors of *imla'* and *nahwu*, respectively. Other errors are the absence of opening and closing of *insha'* and punctuation marks. The learning model applied in *insha'* learning at school is the PBJL with a student-centered learning approach and uses the assignment method. However, the results suggest that the learning design suitable for the school based on several considerations is direct learning with a teacher-centered learning approach and using an expository strategy. Lecturing and question-answer are the appropriate methods to apply such strategy. Suppose the teacher wants to devote 1 hour of lessons involving students to correct their *insha'* writing errors. In that case, a discovery learning strategy with a student-centered is appropriate for this applied to the discussion method.

Keywords: *Imla' and Nahwu's Errors, Learning Model, Insha' Learning.*

المتَّبَع للغة العربيّة يدرك مدى أهمية اعتزاز العرب بها ومدى حرصهم عليها، فقد أولواها اهتمامًا كبيرًا منذ القديم، فهي لغة من لغات العالم، كيف لا وهي لغة القرآن الكريم، فتفانوا في خدمتها وجاهدوا لسلامتها، ووضعوا لها قواعد وأسس تحفظها من اللحن والانحراف اللّغوي،¹ قال الدكتور فهد خليل زايد²: ثمة ما يشير في أدبيّات البحث إلى أنّ اللغة تكتسب اكتسابًا ولا تولد مع الإنسان، واللّغة نظام كتابيّ وذو أهميّة كبرى، إذ هو المقياس الذي في ضوئه نحاكم سلامة اللغة المكتوبة. أمّا الكتابة فهي وسيلة لتبليغ القارئ ما نحسّ به وما نفكر فيه، وهي تحويل المكتوب إلى أصوات منطوقة، وتحويل المنطوق إلى رموز كتابي هي: الحروف والكلمات والجمل، فإذا كان المكتوب خطأً كان المقروء مثله، والإملاء والنحو مترلة كبيرة بين فروع اللغة فهو من الأسس الهامة للتعبير، لذلك نجاح في تعليم الإملاء يساعد المتعلم في مهارته الكتابي، ويتركّز تدريس الكتابة في العناية بثلاثة أمور: قدرة الدارسين على الكتابة الصّحيحة إملائيًا، وإجادة الخطّ، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقّة³.

للقواعد الإملائيّة والنحويّة مكانة ومنزلة عالية، ويستطيع المرء أن يدرك بجلاء منزلة القواعد الإملائيّة والنحويّة إذا ما علمنا بأنّ الأخطاء الإملائيّة والنحويّة تشوّه الكتابة، وتعوّق عمليّات الفهم. والإملاء والنحو مقياسان دقيقان للمستوى التعليميّ الذي وصل إليه الفرد، يُضاف إلى ذلك أنّ الخطأ فيهما قد يغيّر الحقيقة العلميّة أو التاريخيّة.

فالبحث والكلام على القواعد الإملائيّة عند الباحث يلزم منه البحث والكلال على القواعد النحويّة لعلاقة قويّة ووثيقة بينهما كما مرّ ذكره، ولأنّهما لا يستغني بعضهما عن بعض. ولكنّ النحو في اللّغة العربيّة من أكثر المشاكل التعليميّة، إذ هو من الموضوعات التي يشتدّ نفور التلاميذ منها، ويضيقون ذرعًا بها، ويقاسون في سبيل تعلّمها العنت من أنفسهم ومن المدرّسين على السّواء، وقد أدّت هذه الحالات إلى شبه معادات لاستخدام القواعد النحويّة في الكتابة وحيّ الكلام.

ومن مهارة الكتابة الإنشاء. الإنشاء هو وسيلة التفاهم بين النّاس، و وسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم، وهو الهدف الذي تهدف إليه. ولا بد لمزاولة هذه المهارة من قدرة على كتابة

¹ فاطيمة سعدي وهاجر لعربي، "الأخطاء اللغويّة لدى تلميذ السّنة الثالثة إبتدائي – التعبير الكتابي أنموذجًا-" (مذكرة مقدّمة لنيل شهادة المسّتر، جامعة أكلي محند أولحاج-بوبرة، 2020)، أ.

² فهد خليل زايد، *الأخطاء الشائعة النحويّة والصرفيّة والإملائيّة* (الأردن: داراليازوري العلميّة للنّشر والتوزيع، 2006)، 11.

³ رشدي أحمد طعيمة، *تعليم العربيّة لغير الناطقين بها* (الرياض: إيسيسكو، 1989 م)، 186.

حروف اللغة الأجنبية وعلامات الترفيم فيها وهجاء كلماتها بطريقة يفهمها من يقرأ هذه الكتابة، إلى جانب كفاءة في استخدام قواعد اللغة ومعرفة مفرداتها⁴.

وأخطأ الطريق: عدل عنه، وأخطأ الرامي الغرض: لم يُصبه. وخطئ الرجل يخطئ خطأً وخطأً وخطأةً على فعله: أذنب. وأخطأ، يخطئ، إذا سلك سبيل الخطأ عمداً أو سهواً، ويُقال: خطئ بمعنى أخطأ، وقيل خطئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد. وقال الأموي: المخطئ: من أراد الصواب، فصّار إلى غيره. والخطأ: من تعمّد لما لا ينبغي. ويُقال: خطئت إذا أئمت، فأنا أخطأ وأنا خاطئ. والخطيئة: الذنب على عمدٍ، والخطء: الذنب⁵. أما في معجم الوسيط كما نقلت عنه ياسمينة قرين⁶ فنجد: (خطئ، خطأ، خطأ)، وفي التنزيل العزيز، ((قَالُوا يَا أَبَانَا اسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا إِنَّا كُنَّا خَاطِئِينَ)) سورة يوسف، الآية، 97. فهو خطئ وخطئ، وهي خاطئة، جمع خواطي، وفي المثال "من الخواطي سهم صائب" للذي يخطئ مرارا ويصيب مرّة. (أخطأ): خطئ، وغلط، حاد عن الصواب، وفي الحديث الشريف "من اجتهد فأخطأ فله أجر"، ويُقال: أخطأ فلان: أذنب عمداً أو سهواً.

والخطء: الذنب، أو ما تعمّد منه، وفي التنزيل العزيز ((إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا))، سورة الإسراء، الآية، 31. فملخص من تعريف الخطأ كما عرفه جميل حمداوي هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء، ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية⁷.

من خلال ما سبق نجد و نستفيد بأن مدّة (خطأ) قد تأتي بمعنى ضدّ الصواب، وقد تأتي بمعنى فعل ما يخالف الخير ممّا أمره الشارع في كتابه وكلام رسله الكرام، وهو هنا بمعنى الذنب، وقد تأتي أيضا بمعنى عدل عن الطّرق إذا لم يسلك سبيل الصواب، ويُقال بأنّ خطئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد، وإذا أتت على صيغة اسم الفاعل (خاطئ) أو على الصيغة المبالغة (خطاء) فتدلّ على فعل الخطأ أكثر من مرّة أو أخطأ مرارا. والحاصل أنّ معنى العام للكلمة (خطأ) هو ضدّ الصواب.

⁴ عبد القادر وليلة منيرة، "تحليل الأخطاء الإملائية في كتابة الطلاب"، *التدريس* 5، العدد، 2 (يونيو،

22: (2017)

⁵ ابن منظور، *لسان العرب*، ج، 13 (قاهرة: دار المعارف، 1119)، 1192-1193.

⁶ ياسمينة قرين، "الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة، السنة الأولى أدب عربيّ ليسانس بجامعة جيجل - أنموذجا" (مذكرة مقدّمة لنيل شهادة المستر، جامعة محمّد الصديق بن يحيى - جيجل -، 2017)، 9

- 10.

⁷ جميل حمداوي، *بيد/عوجيا الأخطاء* (المغرب: المكتبة الشاملة، 2015)، 7.

من خلال ما سبق نجد و نستفيد بأنّ مدّة (خَطَأ) قد تأتي بمعنى ضدّ الصواب، وقد تأتي بمعنى فعل ما يخالف الخير ممّا أمره الشارع في كتابه وكلام رسله الكرام، وهو هنا بمعنى الذنب، وقد تأتي أيضا بمعنى عدل عن الطّرق إذا لم يسلك سبيل الصواب، ويُقال بأنّ خَطِئَ إذا تَعَمَّدَ، وأخطأ إذا لم يُتَعَمَّدَ، وإذا أتت على صيغة اسم الفاعل (خَاطِئٌ) أو على الصيغة المبالغة (خَطَاءٌ) فتدلّ على فعل الخطأ أكثر من مرّة أو أخطأ مرارا. والحاصل أنّ معنى العام للكلمة (خَطَأ) هو ضدّ الصّواب.

أمّا بالنسبة إلى الاصطلاح اللغويّ فيُعرف الخطأ: "بأنّه الانحراف عمّا هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس التي ينظّمها النّاطقون، وعند بعض القدامى أنّه شيء مشوّش ينبغي إقصاؤه واختفاؤه ولا تسامح فيه لأنّه يؤديّ إلى الفساد اللغويّ. وعرفته إيلا اسنان منوّرة في مجلّتها نقلا عن أحمد طعيمة بأنّه الانحرافات عن معايير اللغة الجيدة والصحيحة وفقًا للمتحدث لأصلي⁸.

يعرفه كمال بشير بقوله: "الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص. وتصورنا فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعد لحنا أو خطأ، وما سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب⁹.

وكذلك يرى الدكتور صالح البلعيد في كتابه "ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية" أنّ الخطأ اللغوي هو «خروج المتكلم عن قواعد اللّغة ونظامها، وهي أخطاء ناتجة إما عن تعلّم فاسد، أو عن جهل بتلك المقاييس التي تضبط اللغة وتحكمها، وتتّسم بالأخطاء اللغوية، بخلاف الأغلاط بكونها مطّردة تظهر باستمرار في لغة المتكلم، والخطأ ما ليس له وجه على الإطلاق، وهو الخطأ الجليّ الذي لا يجيْزُه قياس ولم يأت به سماع، لذلك وجب تقويم تلك الأخطاء وصقلها لكي تكتمل الملكة اللغويّة عند المتكلم¹⁰.

ذكر تارنغان: أنّ هناك مصطلحان مترادفان للخطأ اللغوي، وهو الأخطاء التي تسمى بـ (error) والأغلاط التي تسمى بـ (kekeliruan / mistake). خطأ اللغة (error) هو استخدام اللغة الذي يخرج عن قواعد اللغة التي تنطبق في اللغة الهدف، بينما (mistake / kekeliruan) هو استخدام لغة يخرج عن قواعد اللغة المعمول بها لكنّ الاستخدام الخارج عن قواعد اللغة لا يعتبر انتهاكا للغة¹¹.

⁸ Ela Isnani Munawwaroh, "Analisis Kesalahan Penulisan Kata (Al Akhto' Imlaiyyah) Pada Tulisan Mahasiswa Prodi PAI IAIN SAS Bangka Belitung," *Tarbawiyah : Jurnal Pendidikan Islam* 7, No. 2 (Oktober 2020): 138.

⁹ كمال بشير، *اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب* (القاهرة: مجمع اللغة العربية المصرية،

1998)، 135.

¹⁰ ياسمينة قرين، "الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة"، 10.

¹¹ Haniah, "Analisis Kesalahan Berbahasa Arab Pada Skripsi Mahasiswa Jurusan Bahasa Dan Sastra Arab," *Arabi : Journal of Arabic Studies* 3, No. 1 (Januari 2018): 27

إذن من التعاريف السابقة يتبين لنا الفرق بين الأخطاء والأغلاط اللغوي. وما يميز الأغلاط عن الأخطاء كون هذه الأخيرة مطردة تظهر بشكل مستمر في لغة المتكلم. فالخطأ ليس له وجه كما لا يجيزه القياس ولم يأتي به السماع، لذلك يجب تقويم الأخطاء لتكتمل ملكة اللغة لدى المتكلم.

وما استنبطه الباحث هنا يوافق ما قاله حافظ في بحثه: يمكن تصنيف الأخطاء اللغوية على نطاق واسع إلى نوعين، وهما: أخطاء الأداء (performance) وأخطاء الكفاءة (kompetensi). الخطأ في الأداء هو خطأ اللغة الناتجة عن التعب، والإرهاق، وقلة الانتباه من متعلم اللغة. لذا، فإنّ الخطأ اللغوي في هذا السياق ناتج بشكل أكبر عن العامل الذاتي لمتعلم اللغة نفسه. بينما أخطاء الكفاءة هي أخطاء لغوية بسبب جهل المتعلم لقواعد اللغة. إذن أخطاء الكفاءة أكثر تعلّقها بجوانب معرفة المتعلم بقواعد اللغة¹².

ويستخلص الباحث أيضا مما سبق من التعاريف، الفرق بين الخطأ واللحن إذ أنّ مصطلح الخطأ تعددت تعاريفه، حيث اصطلح العرب عليه قديما باللحن وهو مرادف، فالفرق بين الخطأ واللحن يكمن في أنّ اللحن ظهر نتيجة لاختلاطه بالأعجام ولا يكون إلّا في اللغة (القول)، أي سفاهة بين العامة من الناس والخاصة منهم، في حين أنّ الخطأ قد يكون في اللغة أو الفعل وذلك مشافهة وتدوين. فاللحن صرف الكلام عما كان عليه، حيث بدأ يشيع في عصر دخلت فيه طوائف من غير العرب إلى حواضرهم أو بعض بواديهم، فوصل الأمر إلى اللحن في القرآن الكريم ممّا اعتبر خطرا يمسّ سلامة اللغة، وانحرفا أضف إلى ذلك، تكلم الباحث هنا عن الأخطاء اللغوية لأنّها متعلّقة ومرتبطة بالأخطاء الإملائية والنحوية اللتان سيأتي البحث بالكلام عنهما إنشاء الله، إذ الأخطاء الإملائية والقواعدية نوع من الأخطاء اللغوية.

ويستخلص الباحث أنّ تحليل الأخطاء يلعب دورا مهما في ترقية المستوى اللغوية لدى المتعلمين حيث أنه يساعد في تحسين عملية تعليم اللغة، وكذلك في تصحيح الأخطاء التي وقع فيها المتعلم، و يساعد المعلم على تطوير استراتيجيات التعليم.

أمّا بالنسبة إلى خطوات تحليل لأخطاء فقام مايكل مكارثي (Michael McCarthy) بوصف خطوات تحليل الأخطاء اللغوية في ست خطوات. وهي:

أولاً، جمع البيانات عن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون (collecting data)، ثانياً، تحديد الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون (identifying errors)، ثالثاً، تصنيف أخطاء اللغة بناءً على الوحدة أو مجال كلّ الخطأ (classifying errors)، رابعاً، قياس الأخطاء اللغوية التي تحدث (quantifying errors)، خامساً، تحليل

¹² Hafiz, " Analisis Kesalahan Imla' Mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Salatiga," *Jurnal Studi Arab* 11, No. 1 (Juni 2020): 14.

مصدر الخطأ (analyzing source of error) ، وسادساً ، تصحيح أو معالجة الأخطاء التي يرتكبونها المتعلمون (remediating for errors) 13.

بين كوردر (Corder) ، عالم لغوي عن الخطوات الثلاثة في تحليل الأخطاء اللغوية بشكل عام ، وهي: أولاً ، جمع البيانات عن الأخطاء اللغوية التي ارتكبتها المتعلم ، (data collecting) ، وثانياً ، تحديد الأخطاء اللغوية التي ارتكبتها المتعلم ، ووصف النوع أو مجال الخطأ (Identification and Description) ، وثالثاً ، شرح الأخطاء اللغوية و شرح معايير اللغة الصحيحة (Explanation).

سوف يستند الباحث إلى الخطوات المذكورة عند تحليل الأخطاء الإملائية والقواعدية التي ارتكبتها الطلاب في الفصل الثالث والرابع بمعهد الكوثر الكونتوري في كتابتهم الإنشائية. بيد أن هذه الخطوات هي خطوات لتحليل الأخطاء اللغوية، لكن كما مر ذكره أن الأخطاء الإملائية والقواعدية نوع من الأخطاء اللغوية.

من النظريات السابقة رأى الباحث أن تحليل الأخطاء الإملائية والنحوية في الإنشاء العربي وتخطيط النمط المناسب في معهد الكوثر الكونتوري يحتاج إلى دراسة عميقة

طريقة البحث

1. نوع البحث

تهدف هذه الدراسة إلى الحصول على لمحة عامة عن الأخطاء الإملائية والنحوية التي يرتكبها طلاب الفصل الثالث والرابع بمعهد الكوثر الكونتوري في كتابتهم الإنشائية. وبالتالي سيقوم الباحث بتحليل الأخطاء وتصنيفه، وتهدف إلى الحصول على لمحة عامة عن نمط التعلم المطبق في عملية تعلم مادة الإنشاء بمعهد الكوثر الكونتوري ليتمكن الباحث من تخطيط نمط المناسب في تعليم الإنشاء بمعهد الكوثر الكونتوري.

2. منهج البحث

فالمنهج المستخدم في هذه الدراسة هو منهج كفي، أما اللون أو أسلوب هذا البحث هو البحث الميداني المدعوم بالدراسة المكتبية. وهكذا، وعلى هذا فيمكن تصنيف هذا البحث إلى البحث الكيفي الوصفي.

3. طريقة جمع البيانات

أ. التوثيق

¹³ Hafiz, “ Analisis Kesalahan,” 16.

التوثيق هو إحدى طرق جمع البيانات التي تستخدم لتتبع البيانات التاريخية¹⁴. التوثيق هو سجلات الأحداث الماضية. يهدف الوثائق للحصول على البيانات مباشرة من موقع البحث، مثل الكتب واللوائح، وتقارير الأنشطة، والصور، والأفلام الوثائقية وغيرها من البيانات ذات صلة بالبحث¹⁵.

يهدف استخدام التوثيق في هذه الدراسة لتوثيق الأمور الهامة المتعلقة بالأخطاء الكتابية العربية في كراسة الإنشاء للطلاب الصف الثالث والرابع بمعهد الكوثر الكونتوري.

ب. المقابلة

المقابلة هي الحوار الذي أجراه القائم بإجراء المقابلة للحصول على معلومات من الشخص الذي أجريت معه المقابلة¹⁶. سيجري الباحث مقابلة مع الأشخاص المحتاجين للحصول على بيانات محتاجة في أوقات مختلفة.

ج. الملاحظة

سيقوم الباحث بإجراء الملاحظة لمعرفة عن كيفية تطبيق نمط تعليم الإنشاء بمعهد الكوثر الكونتوري، وغير ذلك من البيانات المحتاجة.

4. تحليل البيانات

والتقنية التي يعينها الباحث هي: 1. تقليل البيانات (*Data reduction*)، 2. عرض البيانات (*Data Display*) و 3. الاستنتاج و التحقيق (*Conclusion/ verification*).

¹⁴ Burhan Bungin, *Penelitian Kualitatif: Komunikasi, Ekonomi, Kebijakan Publik, dan Ilmu Sosial Lainnya* (Jakarta: Kencana, 2011), 124.

¹⁵ Ridwan, *Belajar Mudah Penelitian Untuk Guru-Karyawan dan Peneliti Pemula* (Cet. VIII; Bandung: Alfabeta, 2012), 77.

¹⁶ Suharismi Arikunto, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik* (Jakarta: Rineka Cipta, 2010), 199.

مناقشة البحث

أ. أشكال الأخطاء الإملائية والنحوية في كتابة الإنشاء لطلاب الفصل الثالث والرابع بمعهد الكوثر الكونتوري

1. الأخطاء الإملائية والنحوية للفصل الثالث

مما تقدم في الباب الثاني يتبين لنا أنّ نوع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلاب الفصل الثالث هو: إبدال الحروف بحرف آخر، كتابة الهمزة المتوسطة، كتابة الهمزة المتطرفة، إثبات الألف في كلمة (ابن) المسبوق بـ (يا) النداء، عدم الدقة في اختيار الحروف في الكلمة، فصل بين الحرفين الذين في حقهما الوصل، نقص بعض الحروف في الكلمة، زيادة بعض الحروف في الكلمة، الخطأ في كتابة حروف الزيادة الذي يكتب ولا ينطق، عدم زيادة الألف في آخر الاسم المنون تنوين نصب، كتابة أمر فعل ثلاثي بهمزة القطع. أما نوع الأخطاء النحوية التي وقع فيها طلاب الفصل الثالث فهو: إثبات الألف بعد (ما) الاستفهامية سبقتها حرف جرّ، عدم حذف حرف العلة في الفعل الأمر المعتل الآخر، عدم حذف النون بعد الألف الإثنين في الفعل المضارع سبقه حرف جازم، عدم حذف حرف العلة في الفعل المضارع المعتل الآخر سبقه حرف جازم، عدم كتابة الألف الإثنين في الفعل المضارع الذي يعود فاعله إلى ضمير مثنى، رفع خبر (ليس)، رفع المضاف إليه، تعريف المضاف، رفع المفعول به، زيادة الضمير (عائد) بعد المضاف الذي ليس له محلّ العود، عدم مطابقة الفعل للفاعل، عدم كتابة ياء المتكلم الذي يكون موقعه الإعرابي مضافا إليه بعد الكلمة التي موقعها الإعرابي مضافا و الطالب يريد معنى الملكية، نصب المثنى با(الألف)، عدم مطابقة المبتدأ للخبر.

2. الأخطاء الإملائية والنحوية للفصل الرابع

و مما تقدم أيضا في الباب الثاني يتبين لنا أنّ نوع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلاب الفصل الرابع هو: كتابة الهمزة المتوسطة، كتابة همزة الشاذة، زيادة بعض الحروف في الكلمة، إثبات الألف في كلمة (ابن) المسبوق بـ (يا) النداء، إبدال بعض الحروف بحروف آخر، فصل الحرفين الذين في حقهما الوصل، عدم زيادة الألف في آخر الاسم المنون تنوين نصب كتابة ماض فعل سداسي بهمزة القطع، كتابة أمر فعل سداسي بهمزة القطع، نقص بعض

الحروف في الكلمة، عدم زيادة واو الفارقة في كلمة (عمرو)، إثبات الألف بعد (ما) الاستفهامية سبقها حرف جرّ.

أما نوع الأخطاء النحوية التي وقع فيها طلاب الفصل الرابع فهو: عدم كتابة الألف في كلمة (ابن) المسبوقه بالفعل وليس اسم علم، عدم كتابة ياء المتكلم الذي يكون موقعه الإعرابي مضافا إليه بعد الكلمة التي موقعها الإعرابي مضافا والطلاب يريد معنى الملكية، عدم مطابقة الصفة للموصوف، رفع فعل مضارع بعد لام التعليل، رفع فعل مضارع بعد (حتى)، رفع فعل مضارع بعد (كي)، عدم مطابقة العدد المحدود.

و وجدنا من عرض البيانات أنّ هناك أنواع الأخطاء الإملائية التي اشترك فيها الطلاب الفصل الثالث و الرابع في الوقوع فيها، و هي: كتابة الهمزة المتوسطة، زيادة بعض الحروف في الكلمة، نقص بعض الحروف في الكلمة، إبدال بعض الحروف بحروف آخر، إثبات الألف في كلمة (ابن) المسبوقه بـ (يا) النداء، إبدال بعض الحروف بحروف آخر، فصل الحرفين الذين في حقهما الوصل، عدم زيادة الألف في آخر الاسم المنون تنوين نصب.

أما أنواع الأخطاء الإملائية التي اشترك فيها الطلاب الفصل الثالث و الرابع في الوقوع فيها، فهي: عدم كتابة ياء المتكلم الذي يكون موقعه الإعرابي مضافا إليه بعد الكلمة التي موقعها الإعرابي مضافا والطلاب يريد معنى الملكية، إثبات الألف بعد (ما) الاستفهامية سبقها حرف جرّ، عدم مطابقة الصفة للموصوف.

و نوع الأخطاء الأخرى التي وجدها الباحث في الإنشاء العربي لطلاب الفصل الثالث و الرابع بمعهد الكوثر الكونتوري وهي، خلّو الإنشاء من المقدّمة والخاتمة، وعدم استخدام الطلاب علامة الترقيم في كتابة الإنشاء.

والذي يظهر للند الباحث أنّ السبب الرئيسي الذي أدّى إلى هذه الأخطاء الإملائية هو، لأنّ معلّم الإملاء بمعهد الكوثر الكونتوري لم يقيم قطّ بتعليم الطلاب قواعد الإملاء. لا يكون عمل مدرس الإملاء أثناء التعليم إلّا قيامه بإملاء الطلاب كلمات العربية ثمّ يأمرهم بكتابتها، وهذا من بداية الخصّة إلى نهاية الخصّة مع عدم إبقاء باقي الوقت للبحث عن قواعد الإملاء.

و السبب الرئيسي الذي أدّى إلى الأخطاء النحوية أو الذي أدّى إلى ضعف الطلاب في النحو هو لأنّ الطلاب ينتقلون إلى الجزء الجديد من كتاب النحو الواضح قبل إتقانهم الجزء السابق من كتاب نحو الواضح. مثلا، إنتقل طلاب الفصل الثالث إلى الجزء الثاني من كتاب نحو الواضح مع عدم إتقانهم وانتهائهم من تعلّم جميع الأبواب في الجزء الأول من كتاب نحو الواضح عند جلوسهم في الفصل الثاني. ومثل هذا الحال يحدث أيضا في الفصل الرابع.

ب. النمط المطبق في تعليم الإنشاء بمعهد الكوثر الكونتوري

الكلام على نمط التعلم يلزم منه الكلام أيضا على الأسلوب، و استراتيجية، والطريقة، وتقنية التدريس؛ لا شتماله عليها. قلنا بهذا لموافقته ماقالته Sri Hayati معرنا عن نمط التعلم بقولها: "نمط التعلم هو جزء من هيكل التعلم المحتوي على تغطية شاملة. بحيث يتضمن الأساليب (Pendekatan) و استراتيجية (Strategi) والطرق (Metode) وتقنيات التعليم (Teknik).¹⁷

و أشار آغونج نقلا عن Kokom Komulasari معنى نمط التعلم المرتبطة بشكل التعلم إلى أن "نمط التعليم بشكل أساسي هو شكل التعلم الممتص من البداية إلى النهاية الذي قدّمه المعلم بشكل خصوص، بحيث يكون نمط التعلم هو غلاف أو إطار من تطبيق على الأساليب، (Pendekatan) والطرق (Metode) وتقنيات (Teknik) التعليم.¹⁸

كما أشرنا في قسم الباء من الباب الثاني. أن تعلم الإنشاء فيه متمركز حول الطلاب، أو أن أسلوب التعلم الذي استخدمه المعلم في تعليم الإنشاء هو أسلوب التعلم المتمركز حول الطلاب (*student centered approach*). وهذا لأنّ الطلاب -أثناء تعلم الإنشاء - هم الذين يسيطرون على عملية التعلم، بينما المعلم لا يكون إلّا ميسرا في عملية التعلم (Fasilitator). وهذا يوافق خصائص أسلوب التعلم المتمركز حول الطلاب (*Student Center Learning*). ويأيد هذا ما أشار إليه بيني رحمواتي و أوبس كورنياواتي (Yeni Rachmawati dan Euis Kurniawati) بأن التعلم المتمحور حول الطالب (*Student Center Learning*) هو نهج تعليمي الذي يشترك فيه الطلاب في عملية التعلم من البداية إلى النهاية، بحيث يمكن من خلاله إنشاء جو التعلم النشط (*Active Learning*)، نهج التعلم المتمحور حول الطالب يجعل الطلاب كمركز التعلم.¹⁹

وأشرنا أيضا بأننا لم نحصل على البينة المتعلقة بنوع النمط المطبق في تعليم الإنشاء بشكل خصوص، لكن من خلال ملاحظة عملية تعليم الإنشاء يظهر لنا بأن نمط التعلم الذي طبقه المعلم أثناء عملية التدريس هو نمط التعلم القائم على المشاريع (PJBL). وهذا إذا نظرنا من ناحية عملية مشروعية وهي إنتاجة الإنشاء، وإن لم يقم المعلم على الأسس أو الخصائص أو الخطوات الخاصة لنمط التعلم القائم على المشاريع (PJBL) بأكمالها.

¹⁷ Sri Hayati, *Belajar & Pembelajaran Berbasis Cooperative Learning* (Magelang : Graha Cendikia, 2017), 6.

¹⁸ Agung rihatmojo & Rohmani, *Buku Ajar Pengembangan model " Who Am I "* (Lampung : Universitas Muhammadiyah KotaBumi, 2020), 3.

¹⁹ Yeni Rachmawati dan Euis Kurniawati. *Strategi pengembangan kreativitas pada anak* (Jakarta: Kencana, 2010), 43.

نمط التعلم القائم على المشاريع هو نموذج تعليمي يوفر الفرص للطلاب لإدارة التعلم في الفصل الدراسي من خلال جعل الطلاب مشاركين في عمل المشروع. و عمل مشروع هو شكل من أشكال العمل يحتوي على مهام معقدة على أساس أسئلة ومشاكل صعبة للغاية و إرشاد الطلاب إلى التصميم وحل المشكلات والإبداع القرارات ، والقيام بأنشطة التحقيق، وتوفير الفرص للمشاركين²⁰.

ونلاحظ أيضا مما قدمناه في الباب الثاني بأن الطلاب لا يشتركون في إصلاح أخطائهم الإنشائية بشكل مستمر، لأن المعلم قد يحمل كراسات الطلاب و يصحح أخطاءهم الموجودة في كراساتهم خارج الفصل مع عدم مشاركة المعلم الطالب في تصحيح أخطائهم. و يترتب على هذا عدم معرفة الطلاب أساس أخطاءهم، وسبب وقوعهم في الأخطاء، ولا يستطيعون أن يصححوا أخطاءهم بعد ذلك بنفسهم. فالتصحيح مثل هذا للناطقين بلغات أخرى غير صحيح، ولا يأتي بأي فائدة للطلاب. "قال رشدي أحمد طعيمة: لاخير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه". ومن ثم لو استطاع المعلم الجلوس إلى كل طالب والإسهام معهم في تصحيح كتابتهم لكان أفضل.

وفيما يلي نقد مجموعة من الطرق الخاصة لتصحيح التعبير التحريري في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

1. الطريقة المباشرة :

إحدى الطرق في تصحيح التعبير التحريري هي الطريقة المباشرة التي يتصل المدرس فيها بالدارس فرديا، فيقرأ موضوعه بعناية ويستقصى أخطاءه فيه بدقة.

2. تصويب الأخطاء :

لا يقف دور المعلم عند تصحيح الخطأ بنفسه وإنما يجب أن يعيد المعلم الكراسة للدارس فيعرفه بخطئه ويناقشه فيه ويصححه معه. وبذلك يتحول التصحيح من عملية سلبية غايتها تصيد الأخطاء إلى عملية إيجابية تصحح ما لدى الطلاب من معلومات وتثبت ما لديهم من مهارات.

3. وضع إشارات :

يرى بعض المعلمين وضع إشارات أو رموز يدل على نوع الخطأ على أن يقوم الطالب بنفسه بعد ذلك بتصحيح هذا الخطأ. ومن الرموز الشائعة في هذا المجال:

ن : خطأ نحوي

م : خطأ إملائي

²⁰ Tutik Lestari, "Peningkatan Hasil Belajar Kompetensi Dasar menyajikan Contoh Contoh Ilustrasi Dengan Model Pembelajaran Project Based Learning dan Metode Pembelajaran Demonstrasi Bagi Siswa Kelas XI Multimedia SMK Muhammadiyah Wonosari" (Program Studi Pendidikan Teknik Informatika Fakultas Teknik Universitas Negeri Yogyakarta, 2015):14.

خ : خطأ في طريقة الخط

س : ركافة في الأسلوب

غ : فكرة مغلوطة

ونرى مثل هذه الطريقة أجدى في تصحيح كراسات الطلاب العرب منها في تصحيح كراسات الطلاب الناطقين بلغات أخرى. فقد يتطلب الأمر من المعلم الذي يريد إتباع هذه الطريقة مع المبتدئين أن يستخدم لغة بسيطة ليشرح للدارسين المقصود بكل رمز، فضلا عما في اتباع هذه الطريقة من تعسف لا يتناسب مع المستوى اللغوي للمبتدئ. فليس من المعقول أن نحاسبه في بداية تعلّمه للغة العربية على ركافة أسلوبه أو أفكاره المغلوطة.

4. معايير التصحيح :

ينبغي أن يجمع المعلم بين الأمرين : تصحيحه أخطاء الطالب، و اعطائه درجة على موضوعه. وعليه أن يوزّع هذه الدرجة على عدّة أمور يمكن إجمالها فيما يلي :

أ) الناحية الفكرية وتشمل النظر في الأفكار التي تدرّجت تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.

ب) الناحية اللغوية وتشمل على مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

ج) الناحية الأدبية، ونعني بها أسلوب الأداء و مراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير وسوق الأدلة في قوّة و وضوح.

د) ناحية الرسم الإملائي و جودة الخط وحسن النظام.

5. الأخطاء الشائعة :

تسجيل الأخطاء الأكثر تكرارا بين الطلاب وتخصيص وقت لمعالجتها أمامهم جميعا.

6. المواقف اللغوي

تقديم فرص مختلفة و تهيئة مواقف لغوية متنوعة يستخدم المعلم فيها اللغة استخداما صحيحا يعالج ما يشيع من أخطاء بين الدارسين، ويعرفهم بشكل غير مباشر بأخطائهم في الاستعمال اللغوي مقارنة بما يسمعون من المعلم.

7. المحاولة والخطأ :

من الطرق الشائعة في تصحيح أخطاء الطلاب طريقة المحاولة والخطأ. وفيها يترك للطلاب مهمة تصحيح كراسته بنفسه دون تدخل من المدرّس، وسوف يهتدي الطالب عن طريقة المحاولة والخطأ إلى الصواب²¹.

²¹ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (دمشق : جامعة أم

القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية، دون السنة)، 610-612.

إلا أنّ مثل هذه الطريقة لا تصلح مع الناطقين بلغات أخرى، وإن صلحت مع الناطقين بالعربية. وفي كلا الحالتين، نرى أنها طريقة مخفوفة بالخاطر، فقد يتماهى الطالب في أخطائه مما يفرض على المعلم دوراً لا بدّ منه.

ج. تخطيط النمط المناسب في تعليم الإنشاء لمعهد الكوثر الكونتوري بناء على تحليل الأخطاء الإملائية والنحوية

من الخطوات المذكورة لتحديد نمط التعليم في الإطار النظري يتبين لنا أنّ معرفة ما يحتاجه الطلاب من المواد الإنشائية ونوع الإنشاء المناسب لكل مستوى الفصل شيء ضروري قبل قيام المعلم بتحديد نمط التعلم، ليكون ما حده المعلم من نمط التعليم وسيلة لتحقيق أهداف التعلم. لهذا سيقوم الباحث فيما يأتي بذكر المواد وأنوع الإنشاء التي يناسب تعليمها لكل مستوى الفصول (الفصل الثاني إلى الفصل السادس).

الكتابة نشاط لغويّ أساسي نستخدمه في حياتنا اللغوية، فنحن نكتب شيئاً كالإنشاء مثلاً – عادة لننقل إلى الآخرين عن أفكارنا وأخبارنا وخبراتنا، أو لنعبر عن مشاعرنا وإحساساتنا وعواطفنا حيال الآخرين. فالكتابة إرسال، والقراءة استقبال، وبين هذه وتلك تقع الرسالة التي نستخدم فيها اللغة كوسيلتنا في التواصل بين البشر، وهي وعاء الفكر وحافظة التراث وأداة التعبير والتفكير.

وتبقى البنية الأساسية للإنشاء، هي اللفظة أو المفردة ثمّ الجملة ثمّ الفقرة²². فهي بالضبط كالبناء الذي يشدّ بعضه بعضاً. والإنشاء يعتمد على أمرين، وهو: الأول: المضمون، والثاني: الشكل.

أولاً: المضمون: يتكون المضمون من:

1. المقدّمة: جسر للموضوع أو مفتاح الموضوع.

أهمّ ما في المقدّمة أنها تقدم للموضوع، فعلى الكاتب أو الطلاب أن يجعل المقدّمة مقنعة ومؤثرة. نبدأ في المقدّمة بأدوات اللغة العربيّة الكثيرة، مثل: جملة إسميّة، أو جملة فعلية أو إنّ وأخواتها وغيرها. ونحتاج هنا إلى العاطفة والخيال واستخدام التشبيه وغير ذلك.

2. العرض أو قلب الموضوع:

نترك التشبيه والعاطفة والخيال ندخل بالموضوع مباشرة، وهنا يحاول الكاتب أن يأتي بالأفكار التي تناسب الموضوع، ويستدلّ بالآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة والآيات المأثورة والشعر والحكم التي تسير مع الموضوع ولا تسير خارجه.

²² محمّد حسين عبد الله، تعلم الإنشاء، 1.

وفي قلب الموضوع يكتب الكاتب على كل ما يريد قوله وما يشعر به من خواطر وأفكار، لكن أن لا ينسى التسلسل و الترتيب. و يعتمد المضمون أو المحتوى على الفكرة والأسلوب.

3. الخاتمة:

وهي اللمسات الأخيرة أو الخلاصة أو حلّ المشاكل أو البديل والمخرج، وممكن أن نختم بالآيات القرآنية أو الشعر أو أي قول مأثور.

ثانيا : الشكل : ويشمل الأمور الآتية.

1. حسن الخطّ و وضوح حروف الكلمات، بمعنى آخر، التأني والتّعمد في جمالية الخط ووضوحه. قال علي – كرّم الله وجهه – " الخط الحسن يزيد الحق وضوحا."
2. اختصار عنوان الإنشاء إذا كان طويلا، وجعله وسط الصفحة، وتوضع ثلاثة نقاط دلّال على الإقتصار، ويكون العنوان على قوسين.
3. ثم الفقرة التي تتكون من العبارات، والعبارة جملتان أو مجموعة جمل متجاوزة تدلّ على معنى مفيد .
4. استخدام أدوات الترقيم²³.

وذكر حنا فخوري: بأنّ الإنشاء يتألف من أفكار، وألفاظ، وعبارات، وفقر:

1. الأفكار تكتسب بالملاحظة، والمطالعة، والدّرس، والتأمّل.
2. ألفاظ : هي مادة الكتابة، ويجب أن تكون دقيقة الأداء، سهلة، وفصيحة.
3. العبارات : هي، جملة مفيدة، تفيد كلّ عبارة منها معنى تاما، يجب أن تكون صحيحة واضحة.
4. الفقرة : مجموعة عبارات لسلسة من المعاني في موضوع فكرة رئيسية واحدة. يتألف الإنشاء من عدّة فقر يتكون من جملتها بناء واحد²⁴.

نفهم مما ذكرنا أنّ تعليم الإنشاء يجب أن يكون متدرجا، وهذا يوافق ما قاله حسن شحاتة و مروان السمان، مانصّه: " ويجب أن يكون السير في تعليم التعبير الكتابي متدرّجا، بحيث ينتقل الأطفال في خطوات تناسب قدراتهم وحاجاتهم."

وهذا يوافق النظرية المعرفية في تعلم اللغة، حيث أكدت هذه النظريات دور العمليات العقلية الداخلية ودور السلوك الخارجي. يرى المعرفيون أن اكتساب اللغة يتم بمهارات عقلية معقدة مرتبطة بكل من المؤثرات الخارجية. يرى ديفيد كرسنال (David Crystal) أن الخيار الرئيسي ذو الأهمية هو اكتساب اللغة، ويجب أن ينظر إليه ضمن تطور الطفل العقلي. فالبنى اللغوية تنشأ فقط إذا كانت هناك قاعدة معرفية. فعلى سبيل المثال، قبل أن

²³ محمّد حسين عبد الله، تعلم الإنشاء، 3-5.

²⁴ حنا فخوري، الجديد في الإنشاء العربي (بيروت : مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني)، 7.

يستعمل الأطفال تركيب المقارنة " هذه السيارة أكبر من تلك السيارة"، يجب أن يطوروا مفاهيمهم عن الحجم حتى يستطيعوا إعطاء حكم معقول²⁵.

وقد توصل العديد من علماء اللغة إلى أنّ هناك نوع من العلاقة ، ولكن الأكثر تأثيراً وأهمية ينشأ من أنموذج تطوير المعرفة المقترح من قبل جين بياجيه (Jean Piaget). إن عناصر المعرفة لدى بياجيه هي: الشخص ونشاطه أولاً، ثم الإثارات المحتملة من المحيط، وأخيراً آليات التفاعل بين هذا الشخص ومحيطه.²⁶

وأجريت العديد من الدراسات لملاحظة العلاقة بين مراحل التطور المعرفي المقترحة من قبل بياجيه وبين المهارات اللغوية. وخلصت الدراسات إلى وجود علاقة عندما يكون عمر الطفل حوالي (18) شهراً، وعلى أي حالٍ من الصعب أن تظهر علاقة دقيقة بين سلوك معرفي محدد والعناصر اللغوية في هذه السن المبكرة.²⁷

وأجرى دريك بكرتن (Bickerton) دراسة مهمة حول اللغات، وخلص إلى أنّ هناك مجموعة من اللغات تربط فيما بينها أنماط لغوية وتطور معرفي، حيث افترض أن البشر هم "مبرمجون بيولوجياً" لاجتياز مرحلة تلو الأخرى.²⁸

و لكراشين أنموذج الذي يسميه بفرضية الأنموذج المراقب أو الموجه (Monitor Model)، هذه الفرضية ترينا العلاقة المتبادلة بين الاكتساب والتعلم. وترى بأننا في طلائقنا في إنجاز اللغة الثانية مدينون إلى ما اكتسبناه وليس إلى ما تعلمناه. إنّ التعلم موجودٌ كموجهٍ أو مرشد، ونلقن النطق عن طريق مقدرتنا المكتسبة، ثم نعود إلى قوانين الإدراك فيما بعد، ونستعمل الإدراك لتصحيح المخرجات من النظام المكتسب. وهذا يحدث قبل أن نتكلم أو نكتب، أو من الممكن أن يحدث فيما بعد، وهو ما يطلق عليه مصطلح التصحيح الذاتي (Self-correction).

وقد أثبت حديثاً أنّ هناك ثلاث حالاتٍ ضرورية لنجاح المرشد والموجه "Monitor" وهي:-

الحالة الأولى: نحن بحاجة إلى وقتٍ للتعرف على القواعد ووضعها في حيّز التطبيق.

الحالة الثانية: نحن بحاجةٍ إلى التركيز على الأسلوب أو التفكير الصحيح.

الحالة الثالثة: نحن بحاجة لمعرفة القوانين.²⁹

²⁵ موسى رشيد حتملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية و تطبيقاتها التربوية (الأردن: دار النشر،

1429 هـ)، 85.

²⁶ موسى رشيد حتملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية، 85.

²⁷ موسى رشيد حتملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية، 86.

²⁸ موسى رشيد حتملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية، 87.

²⁹ موسى رشيد حتملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية، 91.

من أنموذج تطوير المعرفة المقترح من قبل جين بياجيه (Jean Piaget) و بفرضية الأنموذج المراقب أو الموجه (Monitor Model) لكراشين نستفيد أن الأشياء التي يجب أن يهتم إليها المعلم عند تعليم اللغة لترقية مهارة اللغة للطلاب و لانجاز أهداف تعلمهم اللغة هي:

1. ضرورة الانتباه للمثير (المدخل) بمستوى النمو العقلي للطفل
 2. يجب ألا نواجه الطفل بمشكلات تتطلب عمليات عقلية عليا تتفوق كثيراً على مرحلة تطوره المعرفي، كما يجب أن نوفر له الفرصة لممارسة النشاطات التي يؤهله نموه المعرفي لممارستها
 3. ضرورة بناء مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل مواقف التحدي هذه إلى درجة تعجز الطلبة، وشعورهم بالتالي بالإحباط والفشل.
 4. إن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف.
1. دراسة في مضمون الإنشاء

دراسة في مضمون الإنشاء مناسبة لمستوى الفصل الرابع، وذلك بعد أن كانت لديهم حيازة كثيرة في المفردات ولديهم ملكة في التعبير الإنشائي باستعمال جملة بسيطة، و جملة موسّعة، وجملة مركّبة. فيبدأ المدرّس في هذا المستوى بتدريهم عن كيفية صناعة المقدمة للإنشاء ثمّ الفقرة، ثمّ الخاتمة للإنشاء. ثمّ ينتقلون بعد ذلك إلى شكل الإنشاء، وهو قيام المدرّس بتعليمهم على استخدام علامات التقييم وتدريهم عن كيفية استعمالها استعمالاً صحيحاً.

2. الإنشاء الحري الموجه

في هذه المرحلة يكون الطلاب قد عرفوا هجاء بعض مئات من الكلمات وحصلوا ثروة كبيرة منها، ونمّ لديهم كثير من المفاهيم التي درسوها في اللغة، وتهيّؤوا لممارسة الكتابة مستخدمين الصيغ النحوية والتراكيب اللغوية. وفي هذه المرحلة يعطى الطلاب بعض الحرية في اختيار الكلمات، والتراكيب، والصياغات اللغوية للتدريب على الكتابة، ولكن في إطار لا يسمح له بأن يكتب تعبيراً أعلى من مستواه في اللغة. والغرد من هذا ليكون الطلاب مستعدين للتقدم إلى المرحلة التالية وهي مرحلة كتابة التعبير الحري.

و الكتابة في هذه المرحلة ينبغي أن تظل تحت إشراف المعلم، فالمعلم مطالب بمتابعة كتابة الطلاب ليطمئن على أن الطلاب لم يندفعوا في الكتابة العربية

باستخدام المعاجم الثنائية، وأنه يجتهد لاستخدام ما يعرفونه فقط وما استطاعوا أن يتعلمه من أنماط وصيغ تقوم على أساسها كتابتهم الموجه³⁰.

الإنشاء الحرّ الموجه يناسب تعليمه للفصل الخامس، وهذا النوع يمنح المتعلم قدرا من الحرية في اختيار الموضوع مع توجيه المعلم ومشاركة الطلاب في تحديد الموضوع معا، ثم في تناول الموضوع تشتت الأدبيات والدراسات عدم الإفراط الحرية والتقييد، الأمر الذي يجعل المتعلمين كمن ينظر إلى الشمس (في حالة الحرية المطلقة) فلا يرى شيئا، أو يجد نفسه في ظلام دامس (في حالة التقييد المفرط)، فلا مناص من الموازنة بين الحرية والتقييد³¹.

يقوم المعلم أولا بتدريبهم عن كيفية تكوين مضمون الموضوع و هو إقدار التلميذ على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواهم اللغوي، وتدريبهم على الكتابة بأساليب على جانب من الجمال الفني المناسب، وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها، وربط بعضها ببعض.

في هذه المرحلة، يقوم المعلم بمنح الطلاب حرية لتطوير أفكارهم في كتابة الموضوع المراد كتابته، بشرط أن لا يخرج عن عناصر الموضوع الذي حدده المعلم. ففي هذه الحالة يجب على المعلم إعداد العناصر التي تتوافق مع الموضوع. فإذا أراد الطلاب أن يكتبوا الموضوع المتعلق بالفلاح مثلا، فعلى المعلم أن يقوم بتحديد العناصر المتعلقة بموضوع الفلاح.

لهذا الإنشاء أشكال عديدة فيحصل بها الطالب على جهازة الإنشاء البسيط لما فيه من القيود التي ترشده إلى ما هو المطلوب، فيمكن للمعلم أيضا أن يقوم بعرض جملا مبعثرة غير مرتبة على الطلاب ويطلبهم ترتيبها لتكوين موضوع قصير.

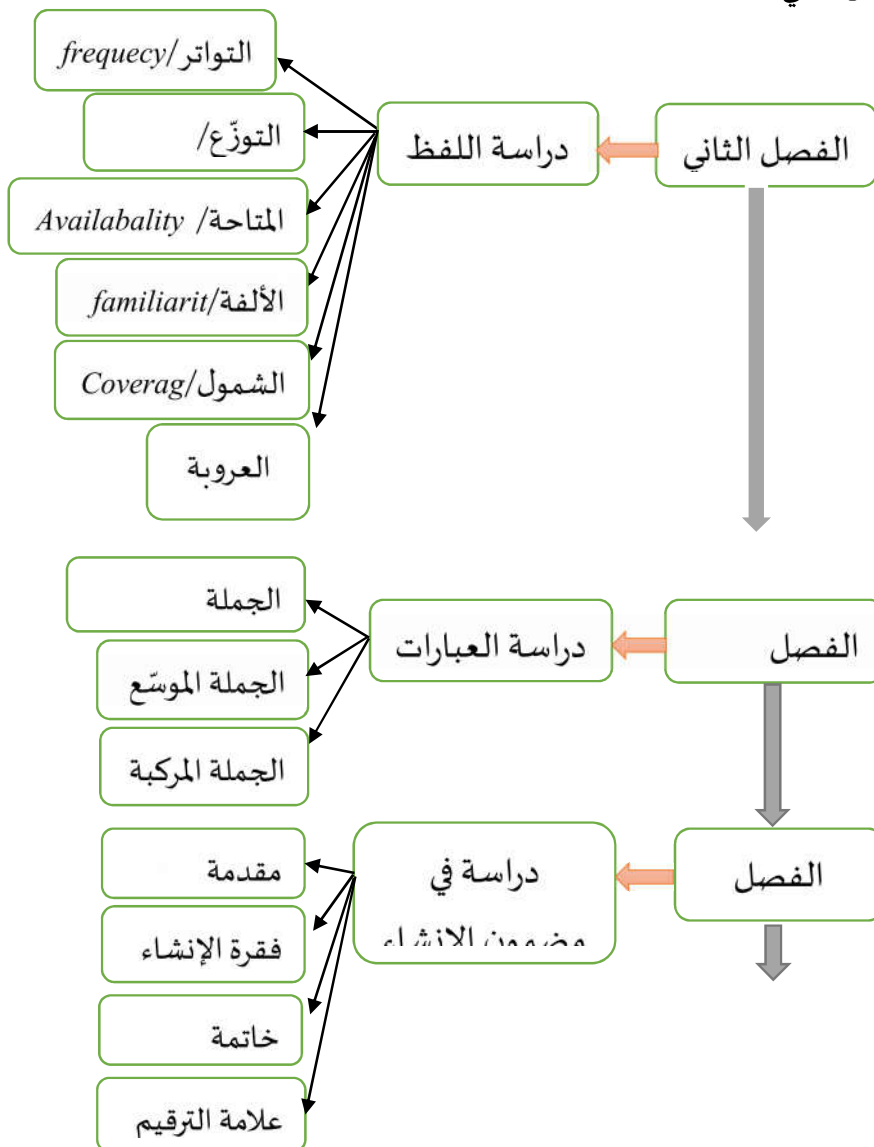
³⁰ اليس صفيانا، "علاقة تعليم المفردات وكفاءة الطالبات في كتابة الإنشاء الحرّ بمعهد دارالسلام كونتور للبنات الخامس كاديري،" (دراسة مقدّمة لنيل شهادة المستر، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق، 2014)، 52.

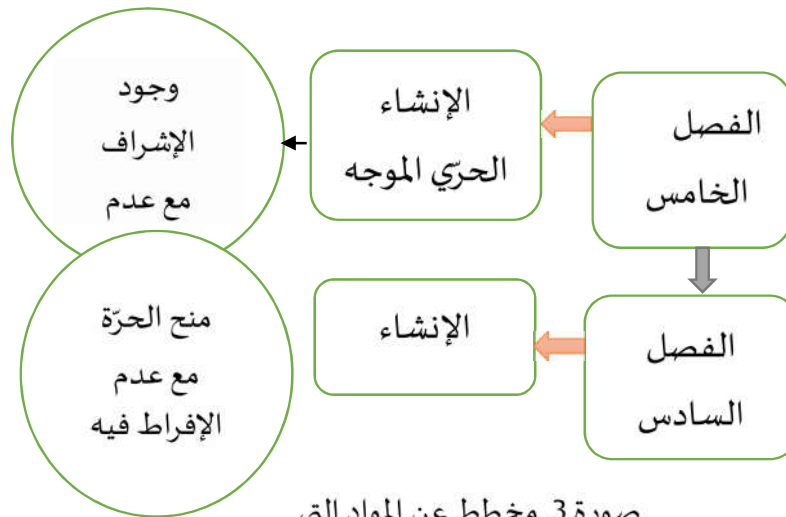
³¹ حسن شحاتة و مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، 2012)، 263.

3. الإنشاء الحرّ

هو من الطرق المفيدة لتدريب التلاميذ على الإنشاء وقد لوحظ أنهم ينشطون له ويقبلون عليه. لأنهم يشعرون لذة لكفية اختيار الموضوعات التي يتحدثون فيها، ويعد هذا النوع من الإنشاء مقياس لصلة التلاميذ بالحياة، ومدى إطلاعه الحر، ومطالعته في الصحف والمجلات وما يقع في ذهنهم من الأفكار، وملاحظات عن مشاهدات الحيوية.

كلّ مراحل من مرحلة تعلم الإنشاء المذكورة سيتمّ ترسيمها وتوضيحها في رسم البيان التالي.





صورة 3. مخطط عن المواد التي
يحتاجها الطلاب في كل مستوى

بناء على أنّ الوقت المتاح لتعلم الإنشاء بمعهد الكوثر الكونفوري ليس بطويل أي أنّ الوقت المتاح لتعلم الإنشاء في حصّة واحدة لا يزيد على خمس وعشرين دقيقة، وفي حين أنّ مواد الإنشاء التي وصفناها أعلاه هو في شكل مفاهيمي (konseptual) وقواعدي المتضمنت فيها معلومات كثيرة التي كانت تتطلب أن يكون التعلم فيه وقتاً طويلاً، فهذا الموقف يتطلب منا استخدام نمط التعليم المباشر (Direct instruction model) لأنّ من مزايا التعلم المباشر كما ذكره محمد أفندي وأصحابه: أنه يمكن أن يكون وسيلة لنقل معلومات كثيرة في وقت قصير نسبياً ويمكن الوصول إليها لجميع الطلاب على قدم المساواة³². وقد أكدت وزارة التربية الوطنية (Depdiknas) على أنّ الهدف الرئيسي من تعلم المباشر هو لتعزيز استخدام وقت تعلم الطالب³³.

نمط التعلم المباشر هو واحد من منهج التدريس المصمم خصوصاً لدعم عملية تعلم الطلاب المتعلقة بالمعرفة التصريحية (Deklaratif) والمعرفة الإجرائية (Prosedural) المنظمة بشكل جيد ويمكن تدريسه باستخدام نموذج الأنشطة خطوة خطوة³⁴. وقال Killen: يشير تعليم المباشر إلى تقنيات التعليم التفسيري (Ekspositori) المتعدد (نقل المعرفة من المعلم إلى الطلاب مباشرة)، على سبيل المثال من خلال المحاضرات

³² Muhammad Affandi dkk., *Model Dan Metode Pembelajaran Di Sekolah* (Semarang: Unissila Press, 2013), 21.

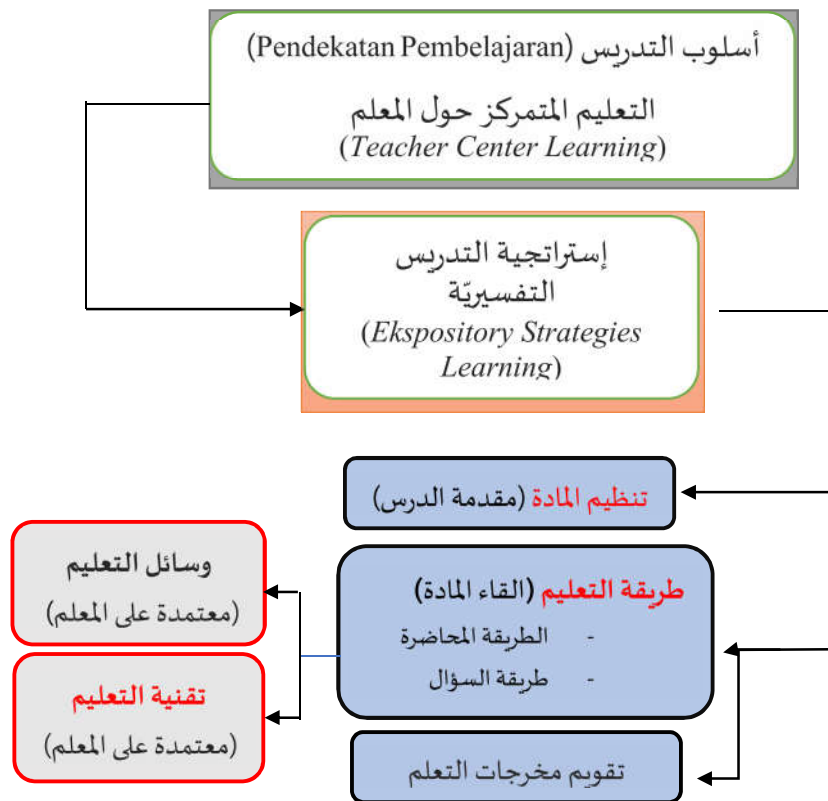
³³ Muhammad Affandi dkk., *Model Dan Metode Pembelajaran*, 17.

³⁴ Rizka Faidatun ni'mah, "Model Pembelajaran Langsung Untuk Meningkatkan Keterampilan pengambilan Keputusan Siswa Sekolah Dasar," *JPGSD* 02, No. 01(Tahun 2013): 2.

(Ceramah) والعروض التوضيحية (Demonstrasi) والأسئلة والأجوبة (Tanya Jawab) التي تشمل الفصل بأكمله. وأساليب هذا النمط التعليمي متمركز حول المعلم (Teacher Center Learning). وفي هذه الحالة ينقل المعلم محتوى المادة بتنسيق منظم للغاية، ويوجه أنشطة الطلاب، ويحافظ على تركيز التحصيل الأكاديمي³⁵.

بناء على ما قاله Killen فاستراتيجية التدريس التي كانت أكثرها مناسبة لاستخدامها في عملية تعليم الإنشاء بمعهد الكوبر الكونتوري هي إستراتيجية تعليم التفسيرية (Ekspositori) ، بالإضافة إلى أساليب التدريس المتمركز حول المعلم (Teacher Center Learning).

أما بالنسبة لاختيار تقنية التدريس المناسبة ذات الصلة بالطريقة المحاضرة، فمعتمد على إبداع المعلم. وفي ما يلي لمحة عامة عن نمط تعليم الإنشاء الذي خططناه للمعاهد العصرية.



صورة 4. إطار نمط تعليم الإنشاء

³⁵ Muhammad Affandi dkk., *Model Dan Metode Pembelajaran*, 16.

ونحن نترك القرار باختيار أسلوب التصحيح المناسب للمعلم لأنه أعرف الناس بتلاميذه، لكن نقترح للمعلم عند قيامه باختيار أسلوب التصحيح أن يعتمد على ما يلي:

- أ. مشاركة المعلم بالتوجيه والمتابعة
- ب. اعتماده على نشاط المتعلم وإثارة تفكيره بدعوته إلى البحث عن الكلمة الخاطئة أو إلى اكتشاف التلميذ أسباب الخطأ بنفسه وذلك بأن يضع المعلم خطأً أحمرًا تحت الخطأ.
- ج. اعتماده على التصحيح الجماعي الذي ينبغ من الأخطاء الشائعة بين التلاميذ وتصحيحها أمامهم.

و الغاية من هذا لتثبت ما لديهم من مهارات. وقد يصحح المعلم كراسات التلاميذ خارج الفصل لعدم تمكنه لتصحيحها داخل الفصل مع الطلاب. فعندئذ يُرجى للمعلم أن يضع إشارة أو رموزًا تدل على نوع الخطأ مع عدم كتابة الصواب فوقه، ك (ن) : لخطأ نحوي، و (م) : لخطأ إملائي، و (س) : لركاكة في الأسلوب، و (غ) : فكرة مغلوطة، وغير ذلك. و أن يخصّ المعلم خصّة واحدة في أسبوع القادم لتصحيح هذا الأخطاء مع مراعاة أنّ الذي يقوم بتصحيح الأخطاء هو الطلاب أنفسهم، أما المعلم إنما مجرد وضع الرموز تحت الخطأ في كراسات الطلاب.

وعلى هذا فعلى المعلم أن يستخدم أسلوب التعليم المتمركز حول الطلاب (Pendekatan pembelajaran yang berpusat pada siswa)، وهذا النوع من الأسلوب يتطلب نشاط الطلاب في برامج التعلم، وعلى هذا فإنّ استراتيجية التي تناسب هذا الأسلوب وهي إستراتيجية التعلم الاكتشافية (Discovery Learning).

الخلاصة:

بناءً على عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها استنتج الباحث بعض النتائج المهمة والتي تكون إجابة لأسئلة البحث:

1. أنواع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلاب الفصل الرابع هو: كتابة همزة المتوسطة، كتابة همزة الشاذّة، زيادة بعض الحروف في الكلمة، إثبات الألف في كلمة (ابن) المسبوقة بـ (يا) النداء، إبدال بعض الحروف بحروف آخر، فصل الحرفين الذين في حقهما الوصل، عدم زيادة الألف في آخر الاسم المنون تنوين نصب كتابة ماض فعل سداسي همزة القطع، كتابة أمر فعل سداسي همزة القطع، نقص بعض الحروف في الكلمة، عدم زيادة واو الفارقة في كلمة (عمرو)، إثبات الألف بعد (ما) الاستفهامية سبقها حرف جرّ.

وأنواع الأخطاء النحوية التي وقع فيها طلاب الفصل الثالث هو: إثبات الألف بعد (ما) الاستفهامية سبقها حرف جرّ، عدم حذف حرف العلة في الفعل الأمر المعتلّ الآخر، عدم حذف النون بعد الألف الإثنين في الفعل المضارع سبقه حرف جازم، عدم حذف حرف العلة في الفعل المضارع المعتلّ الآخر سبقه حرف جازم، عدم كتابة الألف الإثنين في الفعل المضارع الذي يعود فاعله إلى ضمير مثني، رفع خبر (ليس)، رفع المضاف إليه، تعريف المضاف، رفع المفعول به، زيادة الضمير (عائد) بعد المضاف الذي ليس له محلّ العود، عدم مطابقة الفعل للفاعل، عدم كتابة ياء المتكلم الذي يكون موقعه الإعرابي مضافا إليه بعد الكلمة التي موقعها الإعرابي مضافا و الطالب يريد معنى الملكية، نصب المثنى با(الألف)، عدم مطابقة المبتدأ للخبر.

أما نوع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها طلاب الفصل الرابع فهي: كتابة الهمزة المتوسطة، كتابة همزة الشاذّة، زيادة بعض الحروف في الكلمة، إثبات الألف في كلمة (ابن) المسبوقه بـ(يا) النداء، إبدال بعض الحروف بحروف أخرى، فصل الحرفين الذين في حقهما الوصل، عدم زيادة الألف في آخر الاسم المنون تنوين نصب كتابة ماض فعل سداسي همزة القطع، كتابة أمر فعل سداسي همزة القطع، نقص بعض الحروف في الكلمة، عدم زيادة واو الفارقة في كلمة (عمرو)، إثبات الألف بعد (ما) الاستفهامية سبقها حرف جرّ.

و نوع الأخطاء النحوية التي وقع فيها طلاب الفصل الرابع هي: عدم كتابة الألف في كلمة (ابن) المسبوقه بالفعل وليس اسم علم، عدم كتابة ياء المتكلم الذي يكون موقعه الإعرابي مضافا إليه بعد الكلمة التي موقعها الإعرابي مضافا والطالب يريد معنى الملكية، عدم مطابقة الصفة للموصوف، رفع فعل مضارع بعد لام التعليل، رفع فعل مضارع بعد (حتى)، رفع فعل مضارع بعد (كي)، عدم مطابقة العدد المحدود.

2. نمط التعلم الذي طبقه المعلم أثناء عملية التدريس هو نمط التعلم القائم على المشاريع (PJBL)، بأسلوب التعلم المتمركز حول الطلاب (*student centered approach*). أما طريقة التعليم التي طبقها المعلم في تعليم الإنشاء فهي طريقة إعطاء الواجبة (*Metode pemberian tugas*).

3. نمط التعليم الذي يناسب تطبيقه في تعليم الإنشاء بمعهد الكوثر الكونثوري على حسب الاعتبارات المتعددة هو نمط التعليم المباشر (*Direct instruction model*). أما استراتيجية التدريس التي كانت أكثرها مناسبة لاستخدامها في عملية تعليم الإنشاء بمعهد الكوثر الكونثوري هي إستراتيجية التعليم التفسيرية (*Ekspositori*). بالإضافة إلى أسلوب التدريس المتمركز حول المعلم (*Teacher enter Learning*) والطريقة المستخدمة لتنفيذ هذه الإستراتيجية هي الطريقة المحاضرة، و طريقة

السؤال والجواب، وطريقة إعطاء الواجبات. أما إستراتيجية التعليم المناسبة استخدامهما عند قيام المعلم بأخذ أو تخصيص حصّة واحدة كاملة لمشاركة الطلاب في تصحيح أخطائهم، فاستراتيجية التعلم الاكتشافية (*Discovery Learning*)، بالإضافة إلى أسلوب التدريس المتمركز حول المتعلم (*Student Center Learning*). و طريقة التعلم المستخدم لتطبيق هذا النوع من إستراتيجية التعلم هي الطريقة المناقشة (*metode diskusi*).

المراجع

- ابن منظور، لسان العرب ، ج، 13 (قاهرة: دار المعارف، 1119)، 1192-1193.
- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء (المغرب: المكتبة الشاملة، 2015)
- حسن شحاتة و مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، 2012)
- حنا فنخوري، الجديد في الإنشاء العربي (بيروت : مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني)
- رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (دمشق : جامعة أمّ القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج سلسلة دراسات في تعليم العربية، دون السنة)
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها (الرياض : إيسيسكو، 1989 م.
- عبد القادر وليلة منيرة، "تحليل الأخطاء الإملائية في كتابة الطلاب"، التدريس 5، العدد، 2 (يونيو، 2017):
- فاطيمة سعدي و هاجر لعربي، " الأخطاء اللغوية لدى تلميذ السنة الثالثة ابتدائي – التعبير الكتابي أنموذجا- " (مذكرة مقدّمة لنيل شهادة المستر، جامعة أكلي محند أولحاج-بويرة ، 2020)
- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية (الأردن: داراليازوري العلميّة للنشر والتوزيع، 2006)
- كمال بشير، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب (القاهرة: مجمع اللغة العربية المصرية، 1998)
- موسى رشيد حاملة، نظريات اكتساب اللغة الثانية و تطبيقاتها التربوية (الأردن: دار النشر، 1429 هـ)
- ياسمينه قرين، " الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة، السنة الأولى أدب عربيّ ليسانس بجامعة جيجل – أنموذجا- " (مذكرة مقدّمة لنيل شهادة المستر، جامعة محمّد الصديق بن يحيى – جيجل -، 2017)

اليس صفيانا، "علاقة تعليم المفردات وكفاءة الطالبات في كتابة الإنشاء الحرّ بمعهد دارالسلام
كونتور للبنات الخامس كاديري،" (دراسة مقدّمة لنيل شهادة المستر، جامعة مولانا
مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق، 2014)

Agung rihatmojo & Rohmani, Buku Ajar Pengembangan model “Who Am I”
(Lampung : Universitas Muhammadiyah KotaBumi, 2020)

Burhan Bungin, Penelitian Kualitatif: Komunikasi, Ekonomi, Kebijakan Publik,
dan Ilmu Sosial Lainnya (Jakarta: Kencana, 2011)

Ela Isnani Munawwaroh, “Analisis Kesalahan Penulisan Kata (Al Akhto’ Imlaiyyah)
Pada Tulisan Mahasiswa Prodi PAI IAIN SAS Bangka Belitung,” Tarbawy :
Jurnal Pendidikan Islam 7, No. 2 (Oktober 2020)

Hafiz, “Analisis Kesalahan Imla’ Mahasiswa Program Studi Pendidikan Bahasa Arab
IAIN Salatiga,” Jurnal Studi Arab 11, No. 1 (Juni 2020)

Haniah, “Analsis Kesalahan Berbahasa Arab Pada Skripsi Mahasiswa Jurusan Bahasa
Dan Sastra Arab,” Arabi : Journal of Arabic Studies 3, No. 1 (Januari 2018)

Muhammad Affandi dkk., Model Dan Metode Pembelajaran Di Sekolah (Semarang:
Unissila Press, 2013)

Ridwan, Belajar Mudah Penelitian Untuk Guru-Kariawan dan Peneliti Pemula (Cet.
VIII; Bandung: Alfabeta, 2012)

Rizka Faidatun ni'mah, “Model Pembelajaran Langsung Untuk Meningkatkan
Keterampilan pengambilan Keputusan Siswa Sekolah Dasar,” JPGSD 02, No.
01(Tahun 2013): 2.

Sri Hayati, Belajar & Pembelajaran Berbasis Cooperative Learning (Magelang : Graha
Cendikia, 2017), 6.

Suharismi Arikunto, Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik (Jakarta: Rineka
Cipta, 2010)

Tutik Lestari, “Peningkatan Hasil Belajar Kompetensi Dasar menyajikan Contoh
Contoh Ilustrasi Dengan Model Pembelajaran Project Based Learning dan
Metode Universitas Negeri Yogyakarta, 2015)

Yeni Rachmawati dan Euis Kurniawati. Strategi pengembangan kreativitas pada anak
(Jakarta: Kencana, 2010)