لسان الضاد

دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

لسان الضاد

دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

ISSN: 2356-1998
e-ISSN: 2527-6360
Vol. 06 No. 01, Juni 2019

Table of Contents

Al-Lawāsiq Fil Af'āl Ar-Rubā'iyyah
Taufik Fadlurrahman 1

Reading Comprehension as an Absolute Necessity in Teaching Arabic for Non-Native Learners
Muhammad Sabri bin Sahrir 21

Al-Akhṭā' An-Naḥwiyyah Laday Aṭ-Ṭulab Al-Mubtadi-in fī Al-Jāmi'ah Al-Islāmiyyah Al-'Ālamiyyah Malaysia
Radhwa Bt Abu Bakar, Agus Niamin 39

Arba'atul Jawānib fī Ta'līmil Lugah wa Āṣāruhā Al-Mutarattabah 'Alā Takāmulil Mahārāt Al-Lugawiyyah
Nurlaila 53

Idārah Tarsyīh Nādy Al-Kindī Fī Taṭwīr Al-Kafā-ah Al-Lugawiyyah Al-'Arabiyyah
Muhammad Riki Sulthonul Fata, Muhammad Bagus Ainun Najib, Khowarizmi Abdul Karim 65

Ta'līmul Insyā Fī Tanmiyāti Kafāati At Ta'bīr At Taḥrīrī
Imam Bahroni, Nur Hadi Ihsan, Athifah Saifurrahman 91

Asykāliyatu Nuṭqil Ḥurūf Al 'Arabiyyah Laday Ṭalabati Madrasati Tarbiyatil Qur'an: Tahlīl Taqābulī bayna Al-

Lugah Al-'Arabiyyah wa Al-Lugah Al-Indūnīsiyyah fī Mus̱tawā Al-Fūnīm
Kamal Yusuf, Sri Indah Ayu Damayanti 109

Dirāsah 'An Al-Luṣgah wa Al-Laknah wa Al-Laḥn
Muflihah, M.Bashori..... 129

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.2603

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Al-Lawāsiq Fil Af'āl Ar-Rubā'iyyah

Taufik Fadlurrahman
University of Darussalam Gontor
Mtaufiq685@gmail.com

Abstract

The word in Arabic has a free meaning if it has not been affixed to any letter, if there are affixes in it then it becomes bound, and changes its shape, and becomes narrower in meaning. This statement can be seen in the following example: "*qarfaṣa*" means sitting on the ground and holding hands under the feet, whereas if in the letter "*ta*" it becomes "*taqarfaṣa*" which means covering himself with clothes, and the word "*za*" *'za* "*a*" which means to shake, when it ends with the letter" ta "then it becomes" *za'za'at* "which means she has been shaken. From the two previous examples, the researcher saw that the letter "ta" can change meaning and also narrow the meaning. Both are part of affixes in the *ruba'i* verb, so this paper will explain the type of affix in the ruba'i verb.

Keywords: Affix, *Ruba'i* Verb, Meaning, Enrollment.

اللواصق في الأفعال الرباعية

محمد توفيق فضل الرحمان
جامعة دار السلام كونتور
Mtaufiq685@gmail.com

ملخص

إن الكلمات العربية لها معنى حر إذا لم تكن مرفقة بأي حرف، و إذا التحقت بالحرف فتصبح ملزمة وتغيرت شكلها وأضيق لها المعنى. تحقيقا لهذا البيان، يمكن أن نلاحظ هذه الكلمة «قرفص» التى لها المعنى «جلس على الأرض شادّاً يديه تحت رجليه», و التحق بحرف «التاء» فى أولها تكون»تقرفص» التى معنها «تلفف فى الثوب». الكملة «زعزع» لها المعنى «حركه بشدة»، و إذا اتصلت بالتاء تدل على ضمير بارز متصل تقدره هي فى أخرها وتكن «زعزعت» ، فمعنى يتغير إلى «هي متحركة بشدة». فمن هذان مثالان تبـين أن الحرف «التاء» يفيد المعنى ويمكن تغيير المعنى وتضييقه. كل الحرف «التاء» في المثال هما من اللواصق التحقا بالكلمة الرباعية من الفعل. فسوف تشرح و تبين هذه الورقة أنواع اللصقة فى الفعل الرباعي.

الكلمات المفتاحية: اللواصق، الفعل الرباعي، المعنى، الالتحاق.

أ. مقدمة

إن من احدى سبب في تعدد الكلمات في اللغة العربية هي إضافة الكلمة بالحرف مثل " قَرْفَصَ " إذا سبقتها حرف "التاء" فصار "تَقَرْفَصَ"، فكلمة "قَرْفَصَ" بمعنى "جلس على الأرض شادّا يده تحت رجليه"[١]، ولكن إذا سبقتها حرف «التاء» فصار «تَقَرْفَصَ» فتغير المعنى إلى «تلفّف في ثوبه»، وكلمة «زَعْزَعَ» بمعنى «حرك بشدة»[٢] إذا أضيفت آخرها بحرف «التاء» فأصبح «زَعْزَعَتْ» بمعنى «حركت بشدة» فالتاء تأتي بتحويل من الغائب إلى الغائبة. فمن المثالين السابقين نرى بأنّ الحروف الأصلية في المثال الأول هي حروف «ق، ر، ف، ص» ولكن بعد إضافة حرف «التاء» قبلها، فظهرت معنى جديدا، والمثال الثاني هي حروف «ز،ع،ز،ع» ولكن بعد إضافة حرف «التاء» بعدها، فظهر شكلا جديدا.

والاصطلاح للمثال الأول اللواصق بالاشتقاقي أي *(Derivation)*[٣]، و المثال الثاني باللواصق التصريفي أي *(Inflection)*[٤] فهما من صفة اللواصق. واللواصق هي قاعدة من قواعد في اللسانيات العامة،[٥] وتكون وحدات صرفية مقيّدة أو *(Bound Morphemes)*.[٦] التي بيّن حجازي بأنها «لا توجد إلا متصلة»

---

١ إبراهيم مصطفى وآخرون. (٢٠١١). **المعجم الوسيط**. مصر: مكتة الشروق الدولية. ص ٧٢٩.

٢ **نفس المرجع**. ص ٣٩٣.

٣ أنطوان الدحداح. (١٩٨٨). **معجم المصطلحات الإعراب والبناء**. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون. ص ٥١.

4 Abdul Chaer. *Linguistik Umum*. (2012). Jakarta: Rineka Cipta. p. 177. see: Verhaar. (1986). *Pengantar Lingguistik*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press. p. 66. And see: أشواق محمد النجار. (٢٠٠٦). دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية. محفوظة الناشر.ص ٢٨.

٥ "اللسانيات العامة هي العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية. أحمد محمد قدور. (٢٠٠٨). **مبادئ اللسانيات**. دمشق: دار الفكر. ص ١٥.

٦ أحمد محمد قدور. (٢٠٠٨). **مبادئ** ...ص. ١٩٧. انظر ماريو ياي. (١٩٩٨). **أسس علم اللغة**. ترجمة, أحمد مختار عمر. القاهرة: عالم الكتب. ص ٥٤.

مثل «الضمائر المتصلة».[٧] واهتمت اللواصق نظرتها إلى موضع حرف الزيادة في الكلمة،[٨] ولها تقسيمات التي قسمها اللغويين في كتبهم. ونعرفها ببعض المصطلحات الآتية، وهي: الصدور أو السوابق، والأحشاء أو الدواخل، والأعجاز أو اللواحق.[٩] ولكل واحد منها دور هام في تغيير معاني الكلمات، ولها الأحرف المتناوعة والمتفرقة خاصة.

وإذا اهتمنا جيداً فوجدنا المثال السابقة من الأفعال الرباعية، لأن جميع حروفها الأربعة أصلية.[١٠] ورأى الباحث بأن الأفعال الرباعية تكاد ضائعا لدى متعلّمي اللغة خصوصا وناطقين بها عموما، لقلّة استخدامها كلاميا كانت أم كتابة، حتي ينسون بكثير عنها، ويصعبون لمعرفتها. لأنها قد فعلت حسب ما فعلت غيرها من تغيير في التصريف اللغوي والاصطلاحي والأوزان. فلحفظ من ضياعها، ولبيان حقيقتها، أصلية كانت أو بعد تغيير. استخدم الباحث الأفعال الرباعية لأنْ تكون حدا للبحث في رسالته حتى يتضح بها حقيقة أنواع اللواصق في اللغة العربية في الأفعال الرباعية.

ب. مفهوم اللواصق

إن اللواصق من احدى المصطلحات فى مجال اللسانيات الحديثة، قد اختلف بعض اللغويون في بيان عن مفهومها. قال الأسمير، يكتب بأن اللواصق هي زيادة حرف أو حرفين على الحروف الأصلية في الفعل أو الاسم، لتصير

---

٧ محمود فهمي حجازي. (د.س). **مدخل إلى علم اللغة**. القاهرة: دار قباء. ص ٩٢؛ انظر، أحمد محمد قدور. (٢٠٠٨). **مبادئ** ... ص ١٩٨؛ انظر، عصام نور الدين. (١٩٨٨). **المصطلح الصرفي مميزات التذكير والتأنيث**. لبنان: دار الكتاب العالمي. ص ١٠٦.

٨ ماري نوال غاري بريور. (٢٠٠٧). **المصطلحات المفاتيح فى اللسانيات**. ترجمة، عبد القادر فهيم السيباني. الجزائر: سيدي بلعباس. ص ١٥.

٩ ميدان بن الحكم – حلمية الزيتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث فى اللغة**. دار الكتب. ص ١٨٧؛ انظر، أشواق محمد النجار. (٢٠٠٦). **دلالة اللواصق التصريفية** ... ص ٤٩.

١٠ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل في علم الصرف**. لبنان: دار الكتب العلمية. ص ٢٧٣؛ انظر، محمود سليمان ياقوت. (١٩٩٩). **الصرف التعليمي**. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية. ص ٧٨.

الكلمة المزيدة مثل كلمة أخرى في عدد الحروف وهيئتها الحاصلة من الحركات، والسكنات.[١١] وقال عبد الخالق أن اللواصق هي كل زيادة من الحروف التي أضيفت إلى الكلمة ما، بحفظ معنى الأصل وتغيير اللفظي.[١٢]

وأكّد الحكم بأنها كل حرف من حروف الزيادة، ومن الأدوات، والضمائر المتصلة التي تتخذ معنى وظيفيا لا معجميا.[١٣] وقال حجازي، اللواصق هي الإضافة الحروف الزوائد التي تكون في مواقع مختلفة من الكلمة.[١٤] فمن بيانهم نرى بأنهم يتفقون عن مفهوم اللواصق بأنها حروف لزيادة في الكلمة. وأما نور الدين، يبين اللواصق بأنها المورفيم الذي أضيف إلى الكلمة.[١٥] وكتب عبد الخير، بأنها بنية وعادة من مورفيم المقيد الذي ألصق على الوحدة الأساسية في عملية الإلصاق.[١٦] وعند قدور، اللواصق هي وحدة صرفية على هيئة الكلمة.[١٧] فمن بيانهم نرى بأنهم يتفقون عن مفهوم اللواصق بأنها مورفيم المقيد في الكلمة.

نرى بأن الأسمير، والخالق، والحكم، وحجازي يتفقوا باستخدام جملة «حرف الزيادة» في بيانهم عنها. وأما نور الدين، والخير، وقدور اتفقوا باستخدام جملة «مورفيم المقيد» لبيان عن اللواصق. فمن هنا نستنبط، بأن اختلافهم في استخدام الجملة للبيان عن اللواصق. واتفقوا بعضهم بعض في معنى المقصود للواصق بأنها مورفيم المقيد أو وحدات صرفية مقيدة من زيادة، والأدوات، وضمائر متصلة التي ألصق إلى الكلمة لجعل بنية كلمة الجديدة. وأما عمليتها سميت بإلصاق. وبيّن بغض اللغويون عن الإلصاق في كتبهم، منها:

---

١١ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل** ... ص ١٥٢.

١٢ محمد عبد الخالق عضيمة. (١٩٩٩). **المغني واللباب في تصريف الأفعال**. قاهرة: دار الحديث. ص ٦٦.

١٣ ميدان بن الحكم – حلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث**... ص ١٨٦.

١٤ محمود فهمي حجازي. (د.س). **مدخل إلى** .... ص ٨٩.

١٥ عصام نور الدين. (١٩٨٨). **المصطلح الصرفي** .... ص ٩٠.

16 Abdul Chaer. (2012). *Linguistik* ... p 177.

١٧ أحمد محمد قدور. (٢٠٠٨). **مبادئ** ... ص ١٩٨.

سمسوري، يبين بأن الإلصاق هو عملية لاصقية بين بنية أسايسة واللواصق.[١٨] وكتب فيرهار، الإلصاق هو إلصاق اللاصق بمورفيم الحر.[١٩] وبيّن إبراهيم النجار في كتابه، بأن الإلصاق هو إضافة السوابق أو اللواحق إلى الكلمة دون أن يغير ذلك من بنيتها الداخلية.[٢٠] وبيّن الخير بأن الإلصاق هو إلصاق اللاصق على بنية الأساسية أو مورفيم.[٢١]

وأما عند عبد الحميد، الإلصاق هو: جعل الكلمة مثل الأخرى، بسبب زيادة الحرف أو أكثر، لتصير الكلمة المزيد فيها مساوية للملحق بها في عدد الحروف والحركات المعينة والسكنات، وفي التكسير والتصغير، وغيرها من الأحكام، والأكثر أن يكون معنى الكلمة بعد زيادة الإلصاق كمعناها قبل الزيادة، وربما كانت الكلمة قبل زيادة الإلصاق غير دالة على معنى فتصبح بالزيادة ذات معنى، نحو (كوكب)، إذ لا معنى لككب، بل لا وجود لها[٢٢] ووافق صلاح به[٢٣]، كما بيّن النجار بقصر الجملة سابقا أنّ «الإلصاق هو إضافة السوابق أو اللواحق إلى الكلمة».[٢٤]

فمن بيان كلها نفهم بأن الإلصاق هو عملية تكوينية بزيادة حرف، حرفان، أو أكثر في حروف الأصل، أو إلصاق مورفيم المقيد من اللواصق بمورفيم الحر، لغرض خاص به.[٢٥] وقد وصف هذه «*inflective*" أو الزوائد التصريفية

18 Samsuri. (1978). *Analisa Bahasa*. Jakarta: Erlangga. p 190.

19 Verhaar. (1986). *Pengantar* ... p 60.

٢٠ لطيفة إبراهيم النجار. (١٩٩٣). **دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها**. عمان: دار البشير. ص ١٠٠.

21 Abdul Chaer. (2012). *Linguistik* ... p 177.

٢٢ محمد محيي الدين عبد الحميد. (١٩٩٥). **دروس التصريف**، المكتبة العصرية. ص ٣٧.

٢٣ شعبان صلاح. (١٩٨٢). **تصريف الأفعال في اللغة العربية**. القاهرة: دار العلوم. ص ٥٣-٥٤.

٢٤ لطيفة إبراهيم النجار. (١٩٩٣). **دور البنية الصرفية في وصف** ... ص ١٠٠.

٢٥ جاك سي. وريتشاردز. والأصحاب. (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**. مصر: شركة المصرية العالمية. ص ٢١.

أحيانا، و"*derivative*" بالزوائد الاشتقاقية أحيانا.[٢٦] وهذه العملية يتضمّن بعض العناصر، منها: الأول بنية الأساسية. والثاني، اللواصق، والثالث، معنى الوظيفي.[٢٧]

ج. غاية اللواصق وعلاماتها

وأما غاية من اللواصق في الكلمة، هي: غاية اللفظية، وغاية المعنوية. ويدل هذا بدليل عن بيان عبد الخير في غرض اللواصق، فقسم الغرض إلى قسمين: غرض لفظي، الذي سمي بالزوائد التصريفية «*affix inflective*". وغرض معنوي الذي سمي بالزوائد الاشتقاقية "*affix derivative*".[٢٨] ووافق عبد الهادي به.[٢٩] وبهاذا تغني الكلمة في اللغة.

فمن علامات اللواصق هي الأولى، أن تكون اللاصق من حروف الزيادة، والأدوات، والضمائر المتصلة.[٣٠] الثانية، لا تطرد في إفادة معنى «في الفعل(ماض إلى مضارع إلى أمر) وفي الاسم(تصغير وجمع التكسير)»، مثل كتب – يكتب – أكتب، أو غَضَنْفَر (*lion*) – غَضَيْفَر(*little lion*)، وكوب – أكواب، وكتاب – كتب. الثالثة، إذ يخص الإلصاق لغرض لفظي لا يكون من هذه الصيغ مَفْعَل، ومفْعِل (للمصدر، والزمان، والمكان)، ومِفْعَل للآلة، وأفعل للتفصيل لدلالتها على معنى مطرد، ولوجود الإدغام في بعض أمثلتها. نحو: مردّ، مشدّ، أشدّ.

الرابعة، يلحق الفعل بالفعل ليجرى مجراه في تصاريفه في الماضى، والمضارع، والأمر، والمصدر، وبقية المشتقات. نحو: سيطر يسيطر. وخامسا، يلحق الاسم بالاسم ليعاميل معاملته في التصغير، والتكسير إن كان الملحق

26 Ahmad Syauqi Ahya. (2013). *Makna dan Fungsi Afiks Derivasional Dalam Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia*. Malang: Madani. p 1.

27 Abdul Chaer (2012). *Linguistik* ... p 177.

28 *Ibid*. p 177-178.

٢٩ عبد الهادي الفضلي. (٢٠١١). **مختصر الصرف**. لبنان: دار القلم. ص ١٤.

٣٠ ميدان بن الحكم – حلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث ...** ص ١٨٦.

به رباعيا فضيغم ملحق.[٣١] السادسة، سقوط الحرف من الكلمة الأصل كألف (ضارب) لسقوطها من أسله وهو المصدر (ضَرْب). السابعة، سقوط الحرف من كلمة الفرع كحرف الألف فى الكلمة «كتاب» لسقوطها من فرعه وهو فى الجمع «كُتُبٌ».[٣٢] الثامنة، ألا تكون الزيادة مطردة فى إفادة معنى زائد على الأصل، بمعنى أنه قد يتغير المعنى بزيادة الإلحاق وقد لا يتغير.[٣٣] وخصّ عبد الخالق في الثاني والثالث بأن يكون من علمات الزوائد التصريفية.

د. أقسام اللواصق

وقد اتفق بعض اللغويون في تقسيمات اللواصق بأن لها ثلاثة أقسام، منها: صدور *(prefix)*، وأحشاء *(infix)*، وأعجاز *(suffix)*.[٣٤] ووافق سوسوري،[٣٥] وحجازي بهم.[٣٦] ورأى محمد قدور، أنّ أنواع وحدات الصرفية المقيدة ثلاثة، هي: الصدور أو السوابق، والأحشاء أو الدواخل، والأعجاز أو اللواحق.[٣٧] وأصطلح أشواق محمد النجار، برأيه أن للواصق ثلاثة أقسام، منها: السوابق *(prefix)*، والمقحمات *(infix)*، واللواحق *(suffix)*.[٣٨]

ولو كانوا يختلفون ببعض مصطلحات التي استخدم بينهم لبيان عن تقسيمات اللواصق، لاتفقوا في الغرض عن المصطلحات والتقسيمات باللواصق الثلاثة. وإذا رأينا إلى بيان السابق، وصلنا بأن للواصق ثلاثة أقسام

---

٣١ محمد عبد الخالق عضيمة. (١٩٩٩). **المغني واللباب في تصريف** ... ص ٦٦-٦٧.

٣٢ عبد الهادي الفضلي. (٢٠١١). **مختصر الصرف**...ص ١٦.

٣٣ شعبان صلاح. (١٩٨٢). **تصريف الأفعال** ... ص ٥٨.

٣٤ ميدان بن الحكم – حلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث** ... ص ١٨٧؛ انظر عبد الرحمن حسن العارف. (٢٠١٣). **اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر.** مصر: دار الكتاب الجديد المتحدة. ص ١٧٧؛ انظر جاك سي. وريتشاردز. والأصحاب. (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات** ... ص ٢١.

35 Samsuri. (1978). *Analisa* ... p 190.

٣٦ محمود فهمي حجازي. (د.س.). **مدخل إلى** ... ص. ٨٩

٣٧ أحمد محمد قدور. (٢٠٠٨). **مبادئ** ... ص ١٩٨-١٩٩.

٣٨ أشواق محمد النجار. (٢٠٠٦). **دلالة اللواصق التصريفية** ... ص ٦٧.

المشهورة، هي: السوابق، والدواخل، واللواحق. لأن هذه التي قد اتفقوا الجمهور اللغويين. فالبيان تفصيليا عن هذه الثلاثة في ما يلي:

١. مفهوم السوابق أو الصدور *(prefix)*

أول قسم من أقسام اللواصق هي الصدور أو السوابق. وفي المعجم المفصل في علم الصرف، قال راجي: «الصدر هو، في اللغة، مقدّم الشيئ. وفي الاصطلاح، القسم الأول من الكلمة المركبة، نحو (عبد) من (عبد الله) أو (سبعة) من (سبعة عشر)».[٣٩] وبين بعض اللغويون عنها: كتب نور الدين، سابقة هي حرف زائد في أول الكلمة.[٤٠] وفيرهار يري بأن السوابق هي لاصق في أول الكلمة.[٤١] ووافق سمسوري به[٤٢] وزاد عبد الخير،[٤٣] وأحمد شوقي، أن الكلمة التي ألصق هي الكلمة الأساسية.[٤٤]

وأما حجازي، يبين السوابق *(prefix)*، الإضافة الحروف التي تكون في البداية الكلمة.[٤٥] وعند الحكم، صدور *(prefix)*، هو ما ألحق بأول الكلمة وتصدرها، ليؤدي معنى صرفيا معينا، بتعبيره عن مورفيم أو وحدة صرفية.[٤٦] فمن هنا نستنبط بأن السوابق هي لاصق التي ألصق في أول الكلمة الأساسية ليؤدي معنى صرفيا معينا،[٤٧] بتعبيره عن مورفيم أو وحدة صرفية.

---

٣٩ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل** ... ص ٢٨٦.

٤٠ عصام نور الدين. (١٩٨٨). **المصطلح الصرفي** ... ص ٩٠.

41 Verhaar. (1986). *Pengantar* ... p 60.

42 Samsuri. (1978). *Analisa* ... p 190.

43 Abdul Chaer. (2012). *Linguistik* ... p 178.

44 Ahmad Syauqi Ahya. (2013). *Makna dan Fungsi Afiks* ... p 16.

٤٥ محمود فهمي حجازي. (د.س.). **مدخل إلى** ... ص ٨٩.

٤٦ ميدان بن الحكم – حلمية الزيتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث** ... ص ١٨٧-١٨٨.

٤٧ جاك سي. وريتشاردز. والأصحاب. (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات** ... ص ٥٢٥.

والكلمة المسبقة هي الكلمة التي ألصقت باللاصق في أول الكامة[٤٨] وحروف الصدور أو السوابق *(prefix)*، نحو : حروف المضارعة، وهمزة التعدية في وزن أفعل، والألف والسين والتاء في وزن استفعل، والتاء والميم في وزن تمفعل، والميم في وزن مفعول من ثلاثي، ونحو ذلك.[٤٩] وزاد الحكم في كتابه أن أشهرها: حروف المضارعة، همزة التعدية المفتوحة، والحركة التي في أول الافتعال، ثم الحركة والنون الساكنة في أول الانفعال، والحركة والسين والتاء في الاستفعال، والتاء المفتوحة في تفعّل وتفاعل، والتاء والميم في تمفعل كتمنطق.[٥٠]

٢. مفهوم الدواخل أو أحشاء *(infix)*

بين بعض اللغويون الدواخل في كتبهم، منها: عبد الخير، يبين الدواخل بأنها لاصق التي ألصقت في وسط الكلمة.[٥١] وعند أحمد شوقي أحياء، الدواخل هي لاصق التي ألصقت في وسط الكلمة الأساسية.[٥٢] وعند حكم الدواخل أو أحشاء *(infix)*، هو ما جاء في وسط الكلمة ليؤدي معنى صرفيا معينا، ليعبر عن مورفيم أو وحدة صرفية معينة هي وظيفته.[٥٣] وكتب فيرهار، الدواخل *(infix)* هي إضافة الحروف التي تكون في الكلمة.[٥٤] وعند محمد فهمي حجازي، الدواخل *(infix)* يعنى إضافة الحروف التي تكون في وسط الكلمة.[٥٥] ووافقه وكمله سمسوري، الدواخل *(infix)* هي إضافة الحروف التي تكون في وسط الكلمة، ولها قواعد خاص.[٥٦]

٤٨ أشواق محمد النجار. (٢٠٠٦). **دلالة اللواصق التصريفية** ... ص ٦٨.

٤٩ أحمد محمد قدور. (٢٠٠٨). **مبادئ** ... ص ١٩٨-١٩٩.

٥٠ ميدان بن الحكم – حلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث** ... ص ١٨٧-١٨٨.

51 Abdul Chaer. (2012). *Linguistik* ... p 178.

52 Ahmad Syauqi Ahya. (2013). *Makna dan Fungsi Afiks* ... p 60.

٥٣ ميدان بن الحكم – حلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث** ... ص ١٨٨.

54 Verhaar. (1986). *Pengantar* ... p 60.

٥٥ محمود فهمي حجازي. (د.س.). **مدخل إلى** ... ص ٨٩.

56 Samsuri. (2013). *Analisa* ... p 190.

فمن هنا نري بأن الدواخل أو أحشاء *(infix)* هي إضافة الحروف التي تكون في داخل الكلمة،[٥٧] ليؤدي معنى صرفيا معينا، ليعبر عن مورفيم أو وحدة صرفية معينة هي وظيفته.

والكلمة المدخلة هي الكلمة التي ألصقت باللاصقة في وسط الكلمة[٥٨] والأحشاء أو الدواخل *(infix)*، نحو: تاء الافتعال، والتضعيف في فعّل، ألف الفاعل (من ثلاثي لدلالة على اسم الفاعل)، ألف وزن فاعل للدلالة على الثلاثي المزيد، ونحو ذلك.[٥٩] وزاد الحكم بأن أشهرها: تاء الافتعال، والتضعيف في مضعّف العيّن من ثلاثي، والفاء المكررة، وما زاد زيادة حروف في وسط الكلمة في أفعال مثل دحرج من درج، والأفعال العامية فرطح من فتح وهردم من هدم وطربق من طبق. وشرط الحشو أن يكون بين حرفين أصليين.[٦٠]

٣. مفهوم اللواحق أو أعجاز *(suffix)*.

اللواحق، في اللغة جمع من «لاحقة»: الثمر بعد الثمر الأوّل. وفي اصطلاح هي الزيادة في آخر الكلمة، نحو: «زيدل» اللام هي اللاحقة، والأصل: زيد.[٦١] وأراء اللغويون عن معنى اللواحق، عند غاري بريور ، بما كتبتها في كتابها بأن اللواحق *(suffix)*، هي لاصق التي تتلو الكلمة.[٦٢] وعند عبد الخير، اللواحق هي لاصق التي ألصق في آخر الكلمة.[٦٣] ووافق

---

٥٧ جاك سي. وريتشاردز. والأصحاب. (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات** ... ص ٣٣٢.

٥٨ أشواق محمد النجار. (٢٠٠٦). **دلالة اللواصق التصريفية** ... ص ٧٧.

٥٩ أحمد محمد قدور. (٢٠٠٨). **مبادئ** ... ص ١٩٩.

٦٠ ميدان بن الحكم – حلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث** ... ص ١٨٨.

٦١ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل** ...ص ١٥٢.

٦٢ ماري نوال غاري بريور. (٢٠٠٧). **المصطلحات المفاتح** ... ص ١٥.

63 Abdul Chaer. (2012). *Linguistik* ... p 178.

سمسوري به اللواحق *(suffix)*، هي لاصق التي ألصق في آخر الكلمة.[٦٤] واتفقوا في المعنى واستخدام الجملة للبيان.

وأما عند فيرهار، اللواحق هي زيادة اللاصق في آخر الكلمة وعمليتها سميت باللاحقية.[٦٥] وبيّن نور الدين، لاحقة هي حرف زائد في أخر الكلمة، وليس لها وجود مستقل.[٦٦] وحجازي يبين بجملة الأخري، أن اللواحق *(suffix)* هي الإضافة الحروف التي تكون في آخر الكلمة.[٦٧] وحليمة الزيتون اسنخدم كلمة أعجاز للواحق *(suffix)* هو ما ألحق بآخر الكلمة فأدى وظيفيا نحويا أو صرفيا، ليعبر عن مورفيم خاص، ويعبر عن باب من أبواب النحو أو الصرف.[٦٨] ولو اختلفوا في استخدام بعض الجملة للبيان، لكن إتفقوا بمعنى اللواحق أو الأعجاز بأنها لاصق التي أضيفت في آخر أو نهاية الكلمة.[٦٩]

وأما الملحق، هو في لغة، اسم مفعول من أَلْحَقَ: أَتْبَعَ. وفي الاصطلاح، الذي أصابه الإلحاق.[٧٠] والكلمة الملحقة هي الكلمة التي ألصقت باللاصق في آخر الكامة[٧١] والملحق يجاري الملحق به في التصاريف كلها، اسما كان أو فعلا.[٧٢] وأشهرها: الضماؤر المتصلة، والنون الوقاية، وحركات الاعراب، وحروفه، وعلامة التأنيث.[٧٣] وزاد أحمد بأن حروف الأعجاز

64 Samsuri. (2013). *Analisa* ... p 190.

65 Verhaar. (1986). *Pengantar* ... p 60.

٦٦ عصام نور الدين. (١٩٨٨). **المصطلح الصرفي** ... ص ٩٠.

٦٧ محمود فهمي حجازي. (د.س.). **مدخل إلى** ... ص ٨٩.

٦٨ ميدان بن الحكم – حلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث** ... ص ١٨٨.

٦٩ جاك سي. وريتشاردز. والأصحاب. (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات** ... ص ٦٦٥.

٧٠ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل** ...ص ٣٩٤.

٧١ أشواق محمد النجار. (٢٠٠٦). **دلالة اللواصق التصريفية** ... ص. ٦٨

٧٢ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل** ...ص ١٥٢.

٧٣ ميدان بن الحكم – حلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث** ... ص ١٨٨.

أو اللواحق *(suffix)*، نحو: الضمائر المتصلة، ونون الوقاية، وحركات الإعراب وحروفه، وعلامة التأنيث، وعلامة التثنية والجمع،[٧٤] والزيادة في الإلحاق قد تأتي بمعنى جديد.[٧٥]

للواحق نوعان: أولا، من حيث تكرير اللام. وثانيا، من حيث الإلحاق في الفعل مما يلحقه. الإلحاق من حيث وجود تكرير اللام نوعان، هما: مطّرد وغير مطّرد. مطّرد أي يُقاس عليه، وهو ما يكون بتكرير اللام الأصلية، نحو: جلبَبَ. وغير مطّرد أي لا يُقاس عليه، وهو ما لا يكون بتكرير اللام، نحو: الأليف المزيدة في «أرطى» (نوع من الشجر)، والياء المزيدة في «بيطر».[٧٦] ووافق عبد الخالق.[٧٧]

ثانيا، نوع الإلحاق في الفعل مما يلحقه: أولا، يُلحق الثلاثي بالرباعي المجرد، مثل «دحرج وجعفر»، ووزنه: فعلل، فوعل، فعول، فيعل، فعيل، فعنل، فعلى.[٧٨] ثانيا، الثلاثي بالخماسيّ، مثل «عَفَنْجَجَ (الغليظ الجاف) وجَرْدَحْلَ». ثالثا، الرباعي المجرد بالخماسي المجرد، مقل «سَمَيْدَعُ (سيد الجميل على وزن فعيلل) وجِرْدَحْل». رابعا، كما يُلْحق بالمجرد يُلحق بالمزيد، مثل «اِقْعَنْسَسَ واِحْرَنْجَمَ».[٧٩] الالحاق في الفعل، محصورا في أوزان محدودة.[٨٠]

---

٧٤ أحمد محمد قدور. (٢٠٠٨). **مبادئ** ... ص ١٩٩.

٧٥ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل** ...ص ٣٥.

٧٦ **نفس المرجع**. ص ١٥٢.

٧٧ محمد عبد الخالق عضيمة. (١٩٩٩). **المغني واللباب** ... ص ٧٧-٧٨.

٧٨ **نفس المرجع**. ص ٦٨.

٧٩ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل** ...ص ١٥٢.

٨٠ محمد عبد الخالق عضيمة. (١٩٩٩). **المغني واللباب** ... ص ٦٧.

هـ. اللواصق في الأفعال الرباعية.

من بين السابق نعرف بأن اللواصق هي مورفيم المقيد أو وحدات صرفية مقيدة من زيادة، والأدوات، وضمائر متصلة التي ألصق إلى الكلمة لجعل بنية كلمة الجديدة. والإلصاق هو عملية تكوينية بزيادة حرف، حرفان، أو أكثر في حروف الأصل، أو إلصاق مورفيم المقيد من اللواصق بمورفيم الحر، لغرض خاص به. ولها ثلاثة أقسام السوايق، والدواخل، واللواحق.[٨١] فاللواصق في الأفعال الرباعية كمايل:

١. السوابق في الأفعال الرباعية متعددة، منها:

همزة السوابق (أ)، وقد تسبق الهمزة في أول الكلمة، كما وقعت في الفعل المضارع والضمير تقديره "أنا"،[٨٢] نحو: أُفَعْلِلُ، وأُزَلْزِلُ، أُقَهْقِرُ. وياء السوابق (ي)، وقد تسبق الياء في أول الكلمة، كما وقعت في الفعل المضارع والضمير تقديره «هو»،[٨٣] نحو: يُفَعْلِلُ، ويُزَلْزِلُ، يُقَهْقِرُ. وتاء السوابق (ت)، وقد تسبق التاء في أول الكلمة.[٨٤] وتسبق التاء للأسباب التالية: الأول، ليدلّ على الفعل المضارع، فتسبق التاء المضارعة بالفعل المضارع والضمير تقديره «أَنْتَ وهِيَ»،[٨٥] نحو: تُفَعْلِلُ، وتُزَلْزِلُ، تُقَهْقِرُ.

---

٨١ عبد الرحمن حسن العارف. (٢٠١٣). **اتجاهات الدراسات** ... ص ١٧٧؛ انظر، محمود فهمي حجازي. (د.س.). **مدخل إلى** ... ص ٨٩؛ انظر، أشواق محمد النجار. (٢٠٠٦). **دلالة اللواصق التصريفية** ... ص ٦٧.

٨٢ عبد الهادي الفضلي. (٢٠١١). **مختصر**...ص ١٥.

٨٣ محمد محيي الدين عبد الحميد. (١٩٩٥). **دروس** ... ص ٤٤.

٨٤ أبو حيان النحوي الأندلوسي. (١٩٨٢). **المبدع في التصريف**. الكويت: مكتبة دار العروبة. ص ١٣٤؛ انظر، أبو حيان الأندلسي. (١٩٩٨). **ارتشاف الضرب من لسان العرب**. ط ١. القاهرة: مكتبة الخانجى. ص ٢١١؛ انظر، ابن عصفور الاشبيلي. (١٩٨٧). **الممتع الكبير في التصريف**. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون. ص ١٨١.

٨٥ محمد معصوم بن علي. (١٩٦٥). **الأمثلة التصريفيّة**. مكتبة الشيخ سالم بن سعد نبهان ص ٤٠؛ انظر، أغوس صاحب الخيرين. (٢٠٠٨). **أوضح المناهج في معجم قواعد اللغة العربية**. إندونيسيا: WCM. ص ٨٢؛ انظر، أنطوان الدحداح. (٢٠٠١). **معجم قواعد اللغة العربية في جداول ولوحات**. بيروت: لبنان. ص ١١٥.

والثاني، ليدلّ على المطاوعة، فتسبق التاء بالفعل الماضى، نحو: تَفَعْلَلَ، تدخرج،[٨٦] وهي ممكن لمعنى المجرّد لأصل الرباعي.[٨٧] ونون السوابق (ن)، وقد تسبق النون في أول الكلمة، كما وقعت في الفعل المضارع والضمير تقديره «نحن»،[٨٨] نحو: نُفَعْلِلُ، ونُزَلْزِلُ، نُقَهْقِرُ.[٨٩] فكل المثال السابقة من السوابق في الأفعال الرباعية، وكانت أصلها «فعلل، زلزل، قهقر».

٢. اللواحق في الأفعال الرباعية متعددة، منها:

ألف اللواحق (ا)، وقد تلحق الألف لاحقا، كما وقعت في الفعل الماضى للغائب بضمير هما، نحو: قَهْقَرا. والفعل الأمر للمخاطب بضمير أنتما، نحو: قَهْقِرا، وزَلْزِلَا، ووَشْوِشَا، وَرْوِرَا. وتاء اللواحق (ت)، وقد تلحق التاء لاحقا في الموضعين التاليين: أولا، لاحقة التاء التأنيث الساكنة في الفعل الماضى للغائبة بضمير هي، نحو: زَلْزَلَتْ. ثانيا، لاحقة التاء المتحركة، في ثلاث حالات: مفتوحة على الفعل الماضى للمخاطب مفرد بضمير أنتَ، نحو: زَلْزَلْتَ. ومكسورة على الفعل الماضى للمخاطبة مفردة بضمير أنتِ، نحو: زَلْزَلْتِ. ومضمومة على الفعل الماضى للمتكلّم المفرد بضمير أنا، نحو: زَلْزَلْتُ.[٩٠]

وتاء وألف اللواحق (ت ا) وقد تلحق التاء التأنيث والألف التثنية لاحقا في الفعل الماضى لغائبتين بضمير هما، نحو: زَلْزَلَتَا.[٩١] وتاء وميم

٨٦ عبد الهادي الفضلي. (٢٠١١). **مختصر**... ص ١٥؛ انظر، محمد محيي الدين عبد الحميد. (١٩٩٥). **دروس**... ص ٤٧ – ٤٨؛ انظر، أحمد عبد العظيم عبد الغني. (٢٠١٦). **الوحدات الصرفية ودورها في بناء الكلمة العربية**. القاهرة: مكتبة الآداب. ص ٧٣.

٨٧ محمد معصوم بن علي. (١٩٦٥). **الأمثيلة**... ص ٣٠٦-٣٠٧.

٨٨ ابن عصفور الاشبيلي. (١٩٨٧). **الممتع الكبير**... ص١٧١؛ انظر، عبد الهادي الفضلي. (٢٠١١). **مختصر** ...ص. ٥؛ انظر، أبو حيان الأندلسي. (١٩٩٨). **ارتشاف الضرب**... ص ٢٠٢.

٨٩ أنطوان الدحداح. (٢٠٠٧). **معجم تصريف الأفعال العربية**. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون. ص ٣٨٧-٣٨٨.

٩٠ ابن عصفور الاشبيلي. (١٩٨٧). **الممتع الكبير**... ص ١٨١.

٩١ محمد معصوم بن علي، **الأمثيلة**... ص ٣١٢؛ انظر، أغوس صاحب الخيرين. (٢٠٠٨). **أوضح المناهج**... ص

اللواحق (تم)، وقد تلحقان في الفعل الماضى للمخاطبِيْنَ بضمير أَنْتُمْ، نحو: زَلْزَلْتُمْ، وقَهْقَرْتُمْ، ولَأْلَأْتُمْ. وتاء ونونان اللواحق (ت ن ن)، وقد يلحقْنَ في الفعل الماضى للمخاطبات بضمير أَنْتُنَّ، نحو: زَلْزَلْتُنَّ، وقَهْقَرْتُنَّ، ولَأْلَأْتُنَّ. وتاء وميم وألف اللواحق (ت م ا)، وقد يلحقْنَ في الموضوعين، هما: الأول، يلحقْنَ في الفعل الماضى للمخاطبَيْنِ بضمير أَنْتُمَا، نحو: زَلْزَلْتُمَا، قهقرتما، لَأْلَأْتُمَا. الثاني، يلحقْنَ في الفعل الماضى للمخاطبتَيْنِ بضمير أَنْتُمَا، نحو: زَلْزَلْتُمَا، قَهْقَرْتُمَا، ولَأْلَأْتُمَا.

ونون اللواحق (ن)، وقد تلحق النون في موضعين، هي: الأول، لحقة النون المفتوحة في الفعل الماضى للغائبات بضمير هُنَّ، نحو: زَلْزَلْنَ، ووَرْوَرْنَ، ووَشْوَشْنَ. الثاني، لحقة النون المفتوحة بالفعل الأمر للمخاطبات بضمير أَنْتُنَّ، نحو: زَلْزِلْنَ، ووَرْوِرْنَ، ووَشْوِشْنَ. ونون وألف اللواحق (ن ا)، وقد تلحق النون المفتوحة والألف في الفعل الماضى للمتكلمَيْنِ أو للمتكلمِيْنَ بضمير نَحْنُ، نحو: زَلْزَلْنَا، ووَرْوَرْنَا، ووَشْوَشْنَا. وياء اللواحق (ي)، وقد تلحق الياء الساكنة بالفعل الأمر للمخاطبة بضمير أَنْتِ، نحو: زَلْزِلِي، ثَأْلِلِي، وَشْوِشِي، وَرْوِرِي.

وواو وألف اللواحق (و ا)، وقد تلحق الواو والألف في الموضعين، هما: الأول، لحقة الواو الساكنة والألف أو الواو الجماعة في الفعل الماضى للمغائب بضمير هُمْ، نحو: زَلْزَلُوا، ثَأْلَلُوا، وَشْوَشُوا، وَرْوَرُوا. الثاني، لحقة الواو الساكنة والألف أو الواو الجماعة بالفعل الأمر للمخاطبة بضمير أَنْتُمْ، نحو: زَلْزِلُوا، ثَأْلِلُوا، وَشْوِشُوا، وَرْوِرُوا.[٩٢] فكل المثال السابقة من

٨٢؛ انظر، أنطوان الدحداح. (٢٠٠١). **معجم قواعد**... ص ١١٥.

٩٢ راجي الأسمير. (١٩٩٣). **المعجم المفصل**... ص ١٥٣؛ انظر، أحمد بن محمد الحملاوى. (٢٠٠٩). **شذا العرف في فن الصرف**. القاهرة: دار الكيان. ص ٥٦-٥٧؛ انظر، محمد محيي الدين عبد الحميد.(١٩٩٥). **دروس**... ص ١٧٥-١٧٧؛ انظر، عبد الصبور شاهين. (١٩٩٧). **العربية الفصحى**. القاهرة: مكتبة الشباب. ص ٢١٥-٢١٨؛ انظر، مصطفى الغلاييني. (١٩٩٣). **جامع الدروس العربية**. ج ١. بيروت: المكتبه العصريه. ص ٣٣؛ انظر، ابن عصفور الاشبيلي. (١٩٨٧). **الممتع الكبير**... ص ٤٩.

اللواحق في الأفعال الرباعية، وكانت أصلها «قهقر، زلزل، لألأ، وشوش، ثألل، ورور».

و. الخاتمة

إن اللواصق التي تمكن أن تضاف إلى الأفعال الرباعية في اللغة العربية هي: السوابق واللواحق فقط. فالسوابق التي تمكن أن تضاف إلى الأفعال الرباعية في اللغة العربية، هي: سابقة الهمزة، والنون، والياء، والتاء. وتاء الزائدة. واللواحق التي تمكن أن تضاف إلى الأفعال الرباعية في اللغة العربية، هي: لاحقة الألف، والتاء، والتاء والألف(تا)، والتاء والميم(تم)، والتاء والميم والألف(تما)، والتاء والنونين(تنّ)، والنون، والنون والألف(نا)، والواو والألف(وا)، والياء. فهذه الحروف كلها، تمكن أن تضاف إلى الأفعال الرباعية في اللغة العربية لجعل الكلمة الملصقة باللواصق، ومنها تعدد الكلمة في اللغة العربية.

قائمة المراجع

الأسمير، راجي. (١٩٩٣). **المعجم المفصل في علم الصرف**. بيروت: دار الكتاب العالمية.

الاشبيلي، ابن عصفور.(١٩٨٧). **الممتع الكبير في التصريف**. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

الأندلسي، أبو حيان. (١٩٨٢). **المبدع في التصريف**. الكويْت: مكتبة دار العروبة.

_____. (١٩٩٨). **ارتشاف الضرب من لسان العرب**. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الخانجى.

بريور، ماري نوال غاري. (٢٠٠٧). **المصطلحات المفاتح فى اللسانيات، ترجمة عبد القادرفهيم السيباني**. الجزائر: سيدي بلعباس.

حجازي، محمود فهمي. دون السنة. **مدخل إلى علم اللغة**. القاهرة: دار قباء.

حسن العارف، عبد الرحمن. (٢٠١٣). **اتجاهات الدراسات اللسانية المعاصرة في مصر**. مصر: دار الكتاب الجديد المتحدة.

الحكم،ميدان بن وحلمية الزبتون. (١٩٨٩). **مناهج البحث فى اللغة**. دار الكتب.

الحملاوى، أحمد بن محمد. (٢٠٠٩). **شذا العرف في فن الصرف**.القاهرة: دار الكيان.

الدحداح، أنطوان. (١٩٨٨). **معجم المصطلحات الإعراب والبناء**. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

_____. (٢٠٠١). **معجم قواعد اللغة العربية**. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

_____. (٢٠٠٧). **معجم تصريف الأفعال اللغة**. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

سي، جاك. وآخرون. (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**. مصر: شركة المصرية العالمية

شاهين، عبد الصبور. (١٩٩٧). **العربية الفصحى**. القاهرة: مكتبة الشباب.

صاحب الخيرين، أغوس. (٢٠٠٨). **أوضح المناهج في معجم قواعد اللغة العربية**. إندونيسيا: WCM.

صلاح، شعبان. (١٩٨٢). **تصريف الأفعال في اللغة العربية**. القاهرة: دار العلوم.

عبد الحميد، محمد محيي الدين. (١٩٩٥). **دروس التصريف**. بيروت: المكتبة العصرية.

عبد الغني، أحمد عبد العظيم. (٢٠١٦). **الوحدات الصرفية ودورها في بناء الكلمة العربية**. القاهرة: مكتبة الآداب.

عضيمة، محمد عبد الخالق. (١٩٩٩). **المغني واللباب في تصريف الأفعال**. قاهرة: دار الحديث.

علي، محمد معصوم بن. (١٩٦٥). **الأمثلة التصريفيّة**. إندونيسيا: مكتبة الشيخ سالم بن سعد نبهان.

الغلاييني، مصطفى. (١٩٩٣). **جامع الدروس العربية.** ج ١. بيروت: المكتبه العصريه.

الفضلي، عبد الهادي. (٢٠١١). **مختصر الصرف**. بيروت: دار القلم.

قدور، أحمد محمد. (٢٠٠٨). **مبادئ اللسانيات**. دمشق: دار الفكر.

مصطفى، إبراهيم. والآخرون. (٢٠١١). **المعجم الوسيط**. مصر: مكتة الشروق الدولية.

النجار، إبراهيم لطيفة. (١٩٩٣). **دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية**. الأردان: دار البشير.

النجار، أشواق محمد. (٢٠٠٦). **دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية**. ط ١. عمان: دار دجلة.

نور الدين، عصام. (١٩٨٨). **المصطلح الصرفي مميزات التذكير والتأنيث**. لبنان: دار الكتاب العالمي.

ياقوت، محمود سليمان. (١٩٩٩). **الصرف التعليمي**. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

ياي، ماريو. (١٩٩٨). **أسس علم اللغة**. ترجمة أحمد مختار عمر. القاهرة: عالم الكتب.

Ahya, Ahmad Syauqi. (2013). *Makna dan Fungsi Afiks Derivasional Dalam Bahasa Arab dan Bahasa Indonesia*. Malang: Madani.

Chaer, Abdul. (2012). *Linguistik Umum*. Jakarta: Rineka Cipta.

Samsuri. (1978). *Analisa Bahasa*. Jakarta: Erlangga.

Verhaar. (1986). *Pengantar Lingguistik*. Yogyakarta: Gajah Mada University Press.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.2692

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Reading Comprehension as an Absolute Necessity in Teaching Arabic for Non-Native Learners

Muhammad Sabri bin Sahrir
International Islamic University Malaysia
muhdsabri@iium.edu.my

Abstract

Learners of Arabic as a second language may have difficulty in reading comprehension. This article will not provide any radical solutions with regards to the issue, but it will contribute to the development of its understanding and analysis skills. Taking this student's hand step by step without introducing it in details is a way of understanding the reading of the students of Arabic as a second language. Therefore, this student is in dire need of presenting the reading comprehension with a different perspective. We need to change the style of presentation to non-Arabic speakers; it has the first language aspects that speak and the degree of proximity to the Arabic language or away from them. The Arab schools of non-people need the latest scientific findings of the world in the teaching of reading comprehension in any language. The comprehensive in all languages taught through texts that understand the meaning of depth and aware of the dimensions. Also, to know what is meant by and then derive from them what we want from the rules, vocabularies, and information. So that we can live texts of the reality that the student lives in his study and can use the structure to agree with the community after that. Perhaps this agrees with what has been settled by the reading comprehension in modern linguistic theories. So, this study focuses on a special class of students who represent the Arabic language with the second language.

Keywords: reading comprehension, Arabic as a second language, reading, reading comprehension, learning difficulty.

الفهم القرائي ضرورة حتمية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

محمد صبر بن سهرير
الجامعة العالمية الإسلامية مالزيا
muhdsabri@iium.edu.my

ملخص

إن متلقي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية قد يواجه صعوبات في الفهم القرائي للغة العربية. ويجب أن ينظر في هذه المادة على أنها لن تقدم لدارس حلولا جذرية ولكنها ستسهم في تطوير مهاراته في مجالات الفهم والتحليل. فالأخذ بيد هذا الطالب خطوة دون إدخاله في تفاصيل هي بمثابة رسم طريق للفهم القرائي للطلاب الدارسين للغة العربية بوصفها لغة ثانية؛ لذلك، هذا الطالب بحاجة ماسة لتقديم الفهم القرائي بمنظور مختلف، فإذا كانت الدراسات السابقة قد سارت من قبل وإلى الآن على تقديم الفهم القرائي لدارسينا العرب أو من لغتهم الأولى العربية في صورة نصوص جافة منقطعة عن الواقع، مفصولة عن التفكير مما جعلهم ينفرون عن هذه الدراسة وكفانا ما تلقاه «زيد من ضرب عمرو» فإننا بحاجة لتغيير نمط تقديمها للناطقين بغير العربية، فعنده أوجه اللغة الأولى التي يتكلمها ودرجة قربها من اللغة العربية أو ابتعادها عنها.ودارس العربية من غير أهلها يحتاج لأحدث ما توصل إليه العالم من نظريات علمية تمارس في تدريس الفهم القرائي في أي لغة، والفهم القرائي بمعناه الشامل في كل اللغات صار يدرس من خلال نصوص يفهم معناها بعمق، وتدرك أبعادها والمقصود منها ثم يستنبط منها ما نشاء من قواعد ومفردات ومعلومات، ونصوص حية من الواقع الذي يعيشه الطالب في دراسته ويستطيع استخدام التركيب بما يوافق مجتمعه بعد ذلك، ولعل هذا يوافق ما استقر عليه الفهم القرائي في النظريات

اللغوية الحديثة. إذن فهذه الدراسة تركز على فئة خاصة من الطلبة تمثل اللغة العربية لديهم اللغة الثانية.

كلمات مفتاحية: الفهم القرائي، اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، القراءة، الفهم القرائي، صعوبة التعلم

مقدمة

عندما نتحدث عن الفهم والاستيعاب في أثناء القراءة فنحن نعني بذلك العملية التي ينشىء فيها المتعلم فهمه الخاص لما يقرأ، وهو ما يجب أن يفعله القراء عمداً بهدف التوصل إلى معنى لما يقرأون، وهذه العملية هي عملية نشطة ومستمرة ما بين القارىء والنص. هنالك كثير من الطرائق التي تُظْهِر فهم التلاميذ للنص، ويمكن استخدامها للتحقق من ذلك، من بينها: تحديد المعلومة واستخراجها ومن ثم استرجاعها، الاعتماد على فهم بنية النص وتنظيمه، كتابة ردود أفعالهم عن النص وانطباعاتهم الخاصة، الإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد، التعرف إلى العلاقات بين عناصر القصة أو النص، وغيرها من الطرائق. وهي من أساليب يقوم به القراء الجيدون بصورة تلقائية وعفوية، وذلك ما لا يقوم به كل الطلاب.

مفهوم الفهم القرائي

الفَهْمُ: جاء في كتاب العين الفهم: المعرفة. فَهِمتُ الشيء فَهَماً وفَهْماً : عرفتُه وعقلتُه، وفهّمتُ فلانا وأفهمتُه:عرَّفتُه، ورجلٌ فَهِمٌ: سريع الفَهْم.[1] ويعرفه كونيجام *(Cunningham)*[2] بقوله: هو حصيلة التفاعل بين النص المكتوب

---

١ الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (٢٠٠٣م). **كتاب العين مرتبا على حروف المعجم**. ترتيب وتحقيق:عبدالمجيد هنداوي. الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية. المجلد الثالث. ص ٣٤٤.

2 Cunningham, J. (2001). The National Reading Panel Report. *Journal of Reading*

والقارئ، كما يعرفه القاني بقوله: «إن الفهم يعني أن يكون التلميذ قادرا على إعطاء معنى للموقف، الذي يواجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات العقلية التي يظهرها المتعلم وتفوق مستوى التذكر، وتندرج تحتها مجموعة من السلوكيات كأن يترجم أو يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالا أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما».[٣]

يتبوأ مصطلح الفهم القرائي مكانة متقدمة بين الباحثين المهتمين بشؤون تدريس اللغة العربية، ويشير عصر على سبيل المثال أن مفهوم الفهم القرائي وتصوره لدى معلم اللغة العربية سيؤثر تأثيرا مباشرا في ممارسة اللغة بينه وبين طلابه[٤]، فالمعلم الذي يرى أن القراءة هي فقط عملية آلية يقوم فيها القاريء بتعرف الرموز والكلمات سيمارس مختلف الأنشطة في البيئة الصفية مع طلابه وفق هذا المفهوم وفي الاتجاه الآخر فإن المعلم الذي يرى أن الفهم القرائي هو أعمق من ذلك فهو يشمل الوصول إلى المعنى الكامن بين السطور المكتوبة سوف يسعى غلى غرس هذا المفهوم وتطوبره بين طلابه. لذلك يرى *(Orasanu)*، أن مفهوم الفهم القرائي كان في الماضي يعتمد على مفهوم التهجي، فالقاري يتهجى الحروف ثم ينتقل إلى تهجي الكلمات فنطق الصوت ثم استخدام تلك الكلمات في جمل مفيدة، فدور القاريء هو فك الرموز والكلمات تجميعها في جمل مفيدة.[٥]

أكد الباحثون التربويون أن هذا المفهوم قد تطور من مجرد عملية آلية تبدأ بتلقي العين صورة الكلمة وتتدرج إلى أن تصل إلى التفاعل بين الكلمة

Research Quarterly. 37. (3). 326-335.

٣ اللقاني، أحمد حسين. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.** الطبعة الثالثة. القاهرة. عالم الكتب. ص ٥٨.

٤ عصر، عبد الباري. (٢٠٠٠م). **اللغة العربية تدريسها وتقيمها.** مكتبة جامعة الاسكندرية. ط١. ص ٣٣.

5 Orasanu, J. (1986). *Reading Comprehension from Research to Practice.* (2ed). USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p

المخزنة في ذاكرة القارىء والتفاعل الحادث بينه وبين مفهوم هذه الكلمة اعتمادا على خبراته السابقة ذات العلاقة بهذه الكلمة.[٦] ومن أبرز الإشارات التاريخية لتطور مفهوم الفهم القرائي هو ما قام به *(Albajah)*؛ إذ قسم مراحل تطور هذا المفهوم إلى مرحلتين: الأولى قد بدأت في بداية القرن الثامن عشر عندما كان يقتصر على تعرف الحروف والكلمات والجمل بينما المرحلة الثانية فكانت في العقد الثاني من القرن نفسه عندما شمل هذا المفهوم تعرف مابين السطور من أفكار ومشاعر وكذلك نقد القاريء وتصويبه.[٧] ولذلك فإن التعريف الحديث للفهم القرائي أصبح يوصف بأنه التفاعل بين القارئ بما يحمله من خبرات معرفية وفكرية و النص المكتوب وهو التعريف الذي أشارت إليه الجمعية الدولية للقراءة.[٨]

مهارات الفهم القرائي

تتنوع مهارات الفهم القرائي بتنوع المرحلة العمرية للدارس بشكل خاص تبعا لتنوع المرحلة العمرية، وعلى سبيل المثال ففي الرحلة الابتدائية تركز هذه المهارات على التعرف إلى الفكرة العامة للنص، تحديد الأفكار الثانوية للنص، الوصول إلى معنى بعض المفردات من خلال النص المقروء، وضع عنوان جديد للنص. ثم تتطور مهارات هذه المرحلة لتصل إلى مهارات أخرى كربط الأسباب بالنتائج، وتقديم تفسيرات لبعض الأحداث في النص، والمقارنة بين الآراء والحقائق أو الحقائق والنظريات بالإضافة إلى التمييز بين الصواب والخطا[٩]. وهناك من الباحثين مَن قسم مهارة الفهم القرائي اعتمادا على ثلاثة

6 Shahatah, H. (2003). *Teaching Arabic Language Skills and Islamic Education*. Jordan: Dar Allmaserah publisher press. p 24.

7 Albajah, A. (2000). *The Foundations of Teaching Arabic Language for Elementary School Students*. Jordon, JO: Dar Al Fikr Press. p 18.

8 Cunningham, J. (2001). The National Reading Panel Report. *Journal of Reading* …. 326-335.

9 Spiro, R. J. (1980). Constructive Processes in Prose Comprehension. In Spiro, R.

مستويات: المستوى الحرفي وفيه يتم التعرف إلى شكل الحروف والكلمات ومعانيها؛ ومستوى الفهم وفيه يربط القارىء خبراته السابقة بخبراته الحالية عن مفهوم الكلمة؛ بينما المستوى الثالث هو المستوى النقدي وفيه ينتقل القارىء من مجرد التعرف والفهم إلى إبداء الرأي والبحث عن المعاني الخفية فيما بين السطور.[١٠]

كما نجد أيضا من يقسم مهارات فهم المقروء اعتمادا على النشاط الموجه للطلاب؛ إذ تعد مهارة فهم الكلمة من خلال تعرف الحرف الناقص أو من خلال إعادة ترتيب حروفها أو من خلال إدراك العلاقات بينها وبين غيرها من الكلمات أو باستخدام قرينة الصورة من المهارات المهمة في فهم الكلمة ، كما أن هناك مهارات فهم معنى الجملة من خلال تمييز الصواب من الخطأ أو تحديد الكلمة الناقصة من الجملة المكتوبة أو من خلال قرينة الصورة أو إعادة ترتيب كلمات الجملة ، ثم تأتي بعد ذلك مهارة فهم النص من خلال إعادة ترتيب أحداثه أو الإجابة عن الأسئلة المعروضة في آخره أو استخراج الأفكار الواردة فيه، كما تعد مهارة فهم الأفكار الرئيسة والجزئية والعامة من المهارات التي لايمكن الاستغناء عنها في أية حصة من حصص القراءة.

كيفية قراءة النص الأدبي

يتميز النص الأدبي ببنية تشكيلية ذات صفة أنموذجية خاصة تفارق فيها أنواع النصوص الأخرى مفارقة كمية ونوعية؛ إذ هي تعتمد في تشييد بنيتها على عناصر تشكيل ينزاح عملها عن نسق الواقع والمألوف اللغوي في طبيعته التعبيرية السائدة، ويدخل في شبكة علاقة لا يمكن استقبالها، وفهمها، وإدراك

J; Bruce, B. C. & Brewer W. F. (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, 245-278. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p 41.

10 Rubin, D. (2002). *Diagnosis and Correction in Reading Instruction*. USA, Boston: Allyn & Bacon Publisher Press. p 2.

مقاصدها وتأويلها، باستعمال الأدوات التقليدية في معالجة لغة النصوص والتوصل بمعانيها، بل تتطلب نظم تلقٍّ خاصة تتلائم والطبيعة النوعية الخاصة التي تتمثلها هذه النصوص،وتحتاج إلى قدر عال من التركيز القرائي للكشف عنها داخل بنية التشكيل الجمالي الذي يشفّ عن قابلية حوار وعطاء وإدهاس وإمتاع لا تتوقف عند حدّ، وتستجيب لفعالية القرءة ونشاطها ووعيها وجرأتها[١١]، بالإضافة إلى استعمال استراتيجيات جيدة وفعالة من القراءة؛ لأن الإستراتيجيات الصحيحة هي التي تساعد الطالب على فهم النص الأدبي الذي يتعامل معه، ثم يطبقه في مجالات المختلفة من تعلم اللغة العربية. وتعلم الأدب مرتبط بمهارة القراءة وفهم النص؛ لأن القراءة والفهم عنصران مهمان في التعلم,فالذي يقرأ ولم يفهم ما قرأه لم يعد قارئا؛ وذلك لأن الفهم يكمل القراءة، وبدون الفهم لم تعد للقراءة أي فائدة، فلا قراءة فاعلة ومنتجة من دون الارتفاع برغبة القارئ إلى مصافة الحاجة الماسة نحو معانقة الجسد النصي ومداعبته وترويضه، وإثارة مكامن اللذة فيه واستشعارها، والتلذذ بتموجاتها واستنطاق أسرارها، والابتهاج ببريق كنوزها العميقة الدفينة.[١٢]

لقد قسم أوكسفورد استراتيجيات تعلم اللغة إلى ستة أنواع، وهي أكثر استعمالا في هذا المجال:

- استراتيجيات تذكرية؛أي عبارة عن تخزين الفرد المعاني التي فهمها حديثا في أثناء القراءة ثم استرجاعها وقت الحاجة، مثل محاولة تذكر ما درسه من الدروس، وربط النص بثقافة العرب وواقع الحياة.
- استراتيجيات معرفية؛ وهي تمثل أي نشاط قام به الفرد في ذهنه في أثناء تعامله مع النصوص المقروء مباشرة، مثل: محاولة تمييز نوع الكلام بين

---

١١ محمد صابر عبيد. (٢٠١١م). إشكاليات القراءة والتلقي: النظرية والممارسة، **أعمال الندوة: القراءة وإشكاليات المنهج**. الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع. ط ١. ص ٢٥-٢٦.

١٢ **نفس المرجع**. ص ٢٦-٢٦.

الشعر والنثر، والفهم العام للنص، وفهم معاني بعض الكلمات المفتاحية في كل بيت من الأبيات الشعرية .

- استراتيجيات فوق معرفية؛ وهي الاستراتيجية لها علاقة وثيقة بما استعده الفرد قبل نشاط القراءة، وكذلك التقييم الذاتي بعد القراءة، مثل: قراءة البسملة قبل البدء بقراءة النص، والعزم القوي للفهم، وممارسة القراءة النص الأدبي.
- استراتيجيات تأثيرية؛وهي رد فعل يتعلق بمحاولة الفرد لرفع معنوياته عندما يواجه مشكلة صعوبة فهم الفهم، مثل عدم اليأس والرضا.
- استراتيجيات تعويضية؛وهي عبارة عن استراتيجية التخمين لفهم النصوص، مثل: تخمين معاني الكلمات استنادا إلى سياق الجملة أو محور الشعر أو مفهوم العام له أو علاقته بالبيت السابق.
- استراتيجيات اجتماعية؛ وهي عملية الإتصال مع الأفراد الآخرين في أثناء القراءة، مثل الرجوع إلى من هو أكثر منه معرفة من الأصدقاء، وإلى المدرسين والأساتذة[١٣].

قياس الفهم القرائي

بسبب أن عملية الفهم في الأساس عملية تحدث في عقل الإنسان فإنها عملية خفية لا نراها ؛ مما استوجب إعداد طرق مناسبة لقياسها، وفي هذا السياق يشير مصطفى إلى أن أفضل طريقة هي استخدام النص المكتوب وتوظيف القراءة الصامتة ؛ لأنها قراءة تركز على الفهم ؛ حيث يبدأ القياس من نص قرائي مناسب للقاريء ثم تنوع الأسئلة المرافقة لهذا النص من أسئلة الصواب والخطأ، الأسئلة المغلقة، الأسئلة المفتوحة وكذلك أسئلة الاختيار

١٣ تؤلوبوك، فابية،ومصطفى، ني فرحان. (٢٠١٥م). كيف يتعامل الطلاب المتفوقون مع الشعر العربي؟، **كتاب المؤتمر العالمي الخامس للغة العربية وآدابها**. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ص ٧١٥-٧٢٧.

من متعدد. والنظرية في تنوع هذه الأسئلة تنستند إلى أن نمط تعلم المتعلمين يختلف من فرد إلى آخر وبالتالي طرق تقويمهم يجب أن تتنوع كذلك.[١٤]

ويذكر *(Janette)* بعض المعايير تتطلب الاهتمام بها عند قياس مهارات الفهم القرائي والتي في مقدمتها: توضيح الهدف من الاختبار للمتقدمين، التأكد من أن جميع فقرات الاختبار واضحة، تقدير عدد المفردات الخاصة بكل سؤال، تقدير النسبة المؤدية لكل سؤال، توفير مفتاح للإجابة يكون واضحا ومقدرا بدرجات محددة، إضافة إلى ضرورة تنويع الأسئلة حرصا على تنويع مستويات التفكير لدى الممتحنين.[١٥] ومن أشكال الأسئلة التي يمكن أن تستخدم في اختيار الفهم القرائي كاختبارات الأسئلة المغلقة، أسئلة الإكمال، الأسئلة القصيرة، أسئلة التعبير الحر، أسئلة التلخيص.[١٦] ويؤكد الكثير من الباحثين في أنه لايوجد في الحقيقة طريقة أفضل من الأخرى في تقييم الفهم القرائي، فالمهم هنا هو التنويع لمراعاة مهارات التفكير، فكل نوع من أسئلة الفهم لها ميزاتها ولها كذلك عيوبها؛ لذا فإنه من الواضح أن استخدام أسئلة متنوعة سوف يساعد في بناء مقدرة عالية عند الطلاب على فهم نص مقارنة بأولئك الطلاب الذين لم يتلقوا التدريب نفسه.[١٧]

ويعد استخدام الأسئلة الصفية بطريقة فاعلة من أهم الأساليب التي يستخدمها المعلم في تنمية مهارة القراءة وتقييمها. ويشير الأدب التربوي إلى الكثير من المبادىء والقواعد الأساسية التي يجب مراعاتها عندما يلجأ المعلم

14 Mustafa, F. (2008). *Reading Problem from Childhood to Adolescence. Diagnoses and Treatment*. Egypt: Dar Alfiker press. p 31.

15 Janette. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*; New York, Guilford Press. p 103-104.

16 Alderson, J & Bachman, L. (2003). *Assessing Reading, Cambridge Language Assessment Series*. United Kingdom: Cambridge University Press. p 76.

17 Brown, H. (2004). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*. USA: Pearson Education, p 12-54.

إلى الأسئلة الصفية في تدريسه. ومن أبرز هذه القواعد توجيه السؤال إلى الصف بأكمله وليس إلى طالب محدد مما يسهم في بقية المتعلمين، فكل واحد منهم يتوقع أن يتم اختياره ليجيب على السؤال، والانتظار لفترة قصيرة للاجابة على السؤال المطروح والسماح لأحد الطلاب بإعطاء الإجابة، وتوزيع الأسئلة على الطلاب بشكل عادل بحيث يشعر كل طالب بأنه موضع اهتمام، والاهتمام بالأسئلة التي يثيرها الطلاب في الصف؛ إذ أنها قد تساعد في الكشف عما يدور في أذهانهم، وتشجيع الطلاب على الاستمرار في الاجابة بشتى الطرق.[١٨]

وفي كل الأحوال هناك مجموعة من المعايير المهمة التي يجب أن يراعيها واضح الاختبار لتقييم طلابه في الفهم القرائي بشكل صحيح وفي مقدمتها: اختيار النص المناسب للطلاب من حيث الموضوع، واختيار المستوى المناسب للطلاب بحيث يناسب الطلاب ذوي المستوى المتدني، كما يعطي بقية الطلاب فرصة للتحدي، وتنوع الأسئلة ما بين اختيار من متعدد وأسئلة إكمال، وكذلك أسئلة موضوعية تعد نقطة مهمة في صياغة الاختبار اللغوي فهو يعطي فرصة كبيرة للطلاب في استخدام أنماط تفكير متنوعة بدلا من الاقتصار على نمط واحد.[١٩]

نظريات الفهم القرائي

أبسط نظرية لفهم عملية الفهم القرائي هي تلك التي عرضها أحمد مدكور[٢٠]، وملخصها أن القراءة هي عملية سهلة بسيطة تبدا من إنعكاس صورة الكلمة على عين الإنسان ثم تكون مفهومها في عقله وبمقدار خبرة القارىء يتم تفسير هذه الكلمة وتدخل ضمن هذه الخبرة المعرفة والثقافة. ومن النظريات

---

١٨ نبهان، يحيى محمد. (٢٠٠٨م). **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**. الأردن: مكتبة اليازوري. ص ٤٩.

19 Alazri, Saif. (2013). *Basic Education Student Reading Comprehension: the Role of Teachers and Parents in Oman,* Ph.D theses. University Sains Malaysia. p 17-83.

20 Madkoor, A. (2002). *Teaching Arabic Language Skills*. Cairo: Dar Alfiker Press. p 41.

الأخرى التي استخدمت لتفسير الفهم القرائي نظرية من أدنى إلى أعلى إذ يحاول القارىء فيها بناء المعنى من خلال النقاط السوداء من النص المكتوب وبشكل أوضح. وفي هذه النظرية هو يحاول أن يبدأ من الكلمة المكتوبة ويضم معها جميع الأشكال والعلامات الموجودة في النص مع صوتها ونطقها وصولا إلى بناء معنى جزئي للكلمة ثم معنى عام[٢١]، أما النظرية الأخرى فتسمى نظرية من الأعلى إلى الأسفل والتي تعتمد على البحث عن مفاتيح من النص المكتوب ومحاولة الفهم العام للنص دون التركيز على الجزئيات الصغيرة لمعاني المفردات، بل إن الهدف العام للقارىء هو فهم النص بشكل عام ومحاولة الوصول إلى فكرة القارىء باستخدام خبرته السابقة.[٢٢]

أما النظرية الثالثة فتسمى النظرية التحويلية التبادلية وهي نظرية تجمع بين النظريتين السابقتين إذ يبدأ القاريء من الجزئيات الصغيرة في النص ويحاول فهم جميع التفاصيل الصغيرة فيه مع تكوين معاني جزئية، وبعد أن ينتهي منه و ينظر إلى النص مرة أخرى نظرة عامة فيحاول معرفة الفهم العام للنص باستخدام الخبرة الخاصة والمعرفة الثقافية.[٢٣] وفي حقيقة الأمر فإن كثيرا من القراء يستخدمون النظريات السابقة بشكل تلقائي وقد يعيدون قراءة النص لفهم أكثر باستخدام أكثر من طريقة. ومهما كانت النظرية المتبعة من قبل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فإن هذا المعلم لابد له من الكفايات المهنية المهمة لاغنى عنها في تدريس القراءة ويتأتى في مقدمتها إجادة اختيار الأسلوب المناسب لسير الدرس في القراءة وفق النظرية التي يتبناها، ويستخدم طرائق التدريس تناسب كل مهارة من مهارات الفهم القرائي، وامتلاك المهارة

21 Alderson, J & Bachman, L. (2003). *Assessing Reading, Cambridge Language ….* p 78.

22 Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in A Foreign Language*. UK: Macmillan Publishers Limited. p 43-45.

23 Reutzel, R & Cooter, R. (1992). *Teaching Children to Read*. USA: Macmillan Publishing Company. p

اللازمة لتوجيه أسئلة هادفة في الوقت المناسب، وصياغة أسئلة لمعرفة فهم الدارسين لما يقرأونه، ويحدد المهارات القرائية التي يجيدها الدارس وتلك التي يفقدها مع ضرورة أن يدرب الدارسين على التقويم الذاتي لمستوياتهم في المهارات اللغوية.[٢٤]

المعلم ودوره في تنمية الفهم القرائي للناطقين بغير العربية

ويجب القول إن للمعلم دورا أساسيا في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال الأساليب والأنشطة التي ينفذها داخل الصف إلا أنه تبقى هناك عوامل كثيرة ترتبط بالطالب وبأسرته وبالبيئة المحيطة به. ومن بين هذه عوامل قناعات المعلم بمقدرته على القيام بمهامه التدريسية التي تؤدي دورا مهما في اختياره لطرائق التدريس، وكذلك طريقة تفاعله مع طلابه. كما أن قناعة المعلم تؤثر تأثيرا مباشرا في قرارات المعلم في طريقة التدريس وفي كيفية تعامله مع المناهج المدرسي كما تشكل طريقة تفاعله مع تلاميذه بل وطبيعة علاقته معهم.[٢٥] وينطبق الشيء نفسه على اتجاهات المعلمين نحو القراءة، ويلخص «عطية» مجموعة من الأسباب يعزو إليها ضعف التلاميذ في القراءة، وكان من أهمها اتجاه المعلم نحو القراءة، وانطباعاته في جدواها، ومستوى دافعيته نحوها. ويدخل من ضمنها كذلك ضعف اندفاع المعلم لتعليم القراءة وقلة حماسه، ونظرته إلى الدرس القرائي باعتبارها فرصة للراحة.[٢٦]

فالمعلم صاحب الاتجاه الإيجابي بالتأكيد سيعكس اتجاهه على طلابه من خلال ممارساته الصفية والمدرسية. وقد توصل العديد من الباحثين إلى تلك العلاقة بين اتجاه المعلم، واتجاه طلابه؛ حيث يؤكد (Baccus) أن المعلمين

٢٤ اللحام، يحيى نايف. (٢٠١٥). **منطلقات ورؤى معاصرة لتطوير الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق الاحتياجات المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين**، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، الجزء ٣، ص١٣٢.

25 Alazri, Saif. (2013). *Basic Education Student Reading Comprehension…* p 56

٢٦ عطية، عطية محمد. (١٩٩٦). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. القاهرة: دار الفكر. ص ١٠٣.

ذوي الاتجاهات الإيجابية من المؤمل أن يدفعهم هذا الاتجاه الإيجابي إلى نقل هذه المشاعر إلى تلاميذهم من خلال ممارساتهم؛ لذا يصبحون هم أيضا إيجابيين وفي الجهة المقابلة فإن المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية لن نتوقع منهم ممارسات إيجابية مع طلابهم تؤدي بهم إلى حب القراءة، وتقديرها كقيمة حياتية مهمة؛ فيصبح اتجاه المعلم إما حافزا لتلاميذه لحب القراءة أو أن يكون عائقا لهم. وتتحدث الكثير من المصادر التربوية عن دور الأنشطة اللغوية الصفية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فعندما يطلب المعلم من الطلاب كتابة مقال أو التعليق على صورة أو ما شابه ذلك، فالتلميذ هنا يتعلم ذاتيا.

أما دور المعلم فهو توجيه طلابه إلى مثل هذه الانشطة، وتساعد هذه الانشطة على تحقيق التعلم الفعال من خلال طرح الأفكار ومناقشتها وإبداء الرأي فيها كما تساعد هذه الأنشطة على تخليص الطلاب من عقدة الخوف من المشاركة فتشجعهم على الحوار الصفي بالإضافة إلى ما تحمله هذه الأنشطة من تشويق نجو المادة العلمية مما يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحوها.[٢٧] وتقسم كتب الأدب التربوي الأنشطة اللغوية المناسبة لتنمية مهارات التلاميذ في الفهم القرائي إلى أنشطة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وبما أن الحديث هنا عن القراءة فالأمثلة على الأنشطة التي تدرب الطلاب على مهارات الفهم القرائي كثيرة ومتعددة تأتي في مقدمتها توفير مجموعة من القصص والكتب المناسبة للطلاب في هذه المرحلة وأن يضعها المعلم في غرفة الصف مع تشجيع الطلاب على اختيار الكتب التي تناسب ميولهم واهتماماتهم على أن يراقب عاداتهم في القراءة، ومن الممكن أن يخصص وقتا لمناقشتهم فيما قرأوه من مواضيع وقصص وكتب أو مجلات.[٢٨]

---

٢٧ أبو جلالة، صبحي حمدان. (٢٠٠١م). **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**. الإمارات: مكتبة الفلاح. ص١٦١.

٢٨ فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٨م). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم

وهناك أنشطة أخرى للقراءة كأن يدرب المعلم تلاميذه على إعادة ترتيب قصة مصورة أو يدربهم على تحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف من خلال إخراجهم للكتابة على السبورة، وقد يحضر لهم قصصا قصيرة مصورة وجذابة ثم يطلب منهم قراءتها، وقد يأخذونها إلى بيوتهم مع إعادة ترتيبها وسردها أمام زملائهم في الصف بعد قراءتها.[٢٩] ويشير العزري أنه مهما كان نوع الأنشطة الصفية المعطاة للطلاب فإنها لابد أن تكون أنشطة هادفة ومقننة بوقت محدد، كما يجب أن يوضح للطلاب مؤشرات التقييم والنجاح فيها، إضافة إلى أنها يجب أن تعالج مهارة من مهارات الفهم القرائي المهمة، وفي مقدمتها مهارات فهم المعنى من السياق، وتحديد الأفكار الرئيسة والجزئية للنص المقروء، ومعرفة تنظيم الأفكار وترتيبها، وكذلك القدرة على وضع عنوان مناسب للنص المقروء.[٣٠]

ويجب أن نؤكد هنا أن برامج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها هي كغيرها من البرامج لن تكون ناجحة دون وجود خطة واضحة تتضمن المهارات الآنفة الذكر، وكذلك مراعية لمستويات الطلاب ومحتوية على الأنشطة اللغوية المتنوعة والمناسبة. والكتاب التعليمي الذي نعنيه هنا هو ذلك الكتاب الناجح الذي تتحقق من خلاله الفوائد العلمية والتربوية وأن يراعى في تأليفه المعايير والمواصفات التي حددها المختصون.[٣١]

الكتب. ص ٢٣.

٢٩ صلاح، سمير يونس و الرشيدي، سعيد محمد. (١٩٩٩م). **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح. ص ٢٠٠.

٣٠ العزري، سيف بن ناصر. (٢٠٠٣م). **تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المهارات اللغوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان. ص ١٥.

٣١ الركابي، جودت. (١٩٩١م). **طرق تدريس اللغة العربية**. دمشق: دار الفكر العربي. ط ٢. ص ٦٣.

نظرة عامة على موقع الفهم في تدريس العربية للناطقين بغيرها

أفترض من خلال هذه الدراسة أن قضية الفهم القرائي لدى غير الناطقين بالعربية تحتاج في دراستها للتركيز على مستويين في آن معا وهما: المستوي التربوي والمستوى اللغوي؛ حيث يندرج المستوى الأول تحت الدراسة التربوية كطرائق التدريس وأهداف الفهم، أما المستوى الثاني فيندرج تحت الدراسة اللغوية الصرفة وذلك من خلال تسهل عملية الفهم القرائي، وهذا الأمر بدوره سيسهم في تعزيز اتجاه الطلبة غير الناطقين بالعربية ناحية حب تعلم العربية.[٣٢] وهذا يندرج تحت الإطار اللغوي بطبيعة الحال تحاول الدراسة الممازجة بين الإطارين؛ اللغوي والتربوي التدريسي، كما يظن الباحث أن تدريس النصوص المناسبة للطلاب غير الناطقين بالعربية سيسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية ولا سيما مهارة فهم المقروء والقدرة على توظيفها في السياقات المناسبة.

نتائج البحث

اعتمادا على ماسبقت مناقشته في المحاور السابقة فإن الورقة الحالية توصي بالآتي:

١- جعل مهارات الفهم القرائي في مقدمة أهداف تدريس القراءة للناطقين بغير العربية.

٢- تضمين مهارات الفهم القرائي في مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣- مراعاة اختبارات اللغة العربية لمهارات الفهم القرائي مستوياتها الثلاثة.

٤- التنويع في أشكال الأسئلة المتضمنة في الأنشطة اللغوية المقدمة للدارسين للعربية من الناطقين بغيرها.

٣٢ العزري، سيف بن ناصر. (٢٠٠٣). **تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة ...** ص ١٧.

٥- تشجيع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على تدريب الطلاب على استخدام نظريات الفهم القرائي للتدريب على الفهم العميق للنص المقروء.

المصادر والمراجع:

الجطلاوي، الهادي. (٢٠١١). **أعمال الندوة: القراءة وإشكاليات المنهج**. ط ١. الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

عطية، عطية محمد. (١٩٩٦). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. القاهرة: دار الفكر.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (٢٠٠٣). **كتاب العين مرتبا على حروف المعجم**. ترتيب وتحقيق: عبد المجيد هنداوي. ط ١. بيروت: دار الكتب العلمية.

صلاح، سمير يونس والرشيدي، سعيد محمد. (١٩٩٩). **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**. الكويت: مكتبة الفلاح.

فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٨). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.

أبو جلالة، صبحي حمدان. (٢٠٠١). **المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساسي**. الإمارات: مكتبة الفلاح.

الركابي، جودت. (١٩٩١). **طرق تدريس اللغة العربية**. دمشق: دار الفكر العربي.

عصر، عبد الباري. (٢٠٠٠). **اللغة العربية تدريسها وتقيمها**. ط ١. مصر: مكتبة جامعة الاسكندرية.

العزري، سيف بن ناصر. (٢٠٠٣). **تقويم الأنشطة اللغوية المتضمنة في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مهارات**

اللغة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

اللقاني، أحمد حسين. (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط ٣. القاهرة: عالم الكتب.

يحيى نايف اللحام. (٢٠١٥). **منطلقات ورؤي معاصرة تطوير الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق الاحتياجات المهنية لمعلم القرن الحادي والعشرين**. المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية. دبي. الجزء ٣.

يحيى محمد نبهان. (٢٠٠٨). **الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم**. عمان، الاردن: مكتبة اليازوري.

Alazri, Saif (2013). *Basic Education Student Reading Comprehension: The Role of Teachers and Parents in Oman*. Ph.D. theses, University Sains Malaysia.

Albajah, A. (2000). *The Foundations of Teaching Arabic Language for Elementary School Students*. Jordon, JO: Dar Al Fikr press.

Alderson, J & Bachman, L. (2003). *Assessing Reading, Cambridge Language Assessment Series*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Aldolami, T &Alwaili, S. (2005). *New Attitudes in Teaching Arabic Language*. Jordon: The World of Modern Books Press.

Asr, H. (2000). *Arabic Language Teaching and Assessment*. Egypt: Alexandria Library Press.

Broun, H. (2004). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices.* USA: Pearson Education.

Baccus, A. (2004). *Urban Fourth and Fifth-Grade Teachers' Reading Attitudes and Efficacy Beliefs, Relationships to Reading Instruction, and to Students' Reading Attitudes and Efficacy Beliefs*. Available

from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI NO. 3123161).

Cunningham, J (2001). The National Reading Panel Report. *Journal of Reading Research Quarterly*.

Janette, K., Sharon, V., and Alison, B. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford Press.

Madkoor, A. (2002). *Teaching Arabic Language Skills.* Cairo: Dar Alfiker Press.

Mustafa, F. (2008). *Reading the Problem from Childhood to Adolescence. Diagnoses and Treatment.* Egypt: Dar al-Fikr Press.

Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. UK: Macmillan Publishers Limited.

Orasanu, J. (1986). *Reading Comprehension from Research to Practice, (2ed),* USA, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Reutzel, R &Cooter, R. (1992). *Teaching Children to Read*. USA: Macmillan publishing company.

Shahatah, H. (2003). *Teaching Arabic Language Skills and Islamic Education.* Jordan: Dar

Al-Maserah Publisher Press.

Spiro, R. J. (1980). *Constructive Processes in Prose Comprehension*. In Spiro, R. J; Bruce, B. C. & Brewer W. F. (Eds.). Theoretical issues in reading comprehension. p. 245-278. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.3077

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Al-Akhṭā' An-Naḥwiyyah Laday Aṭ-Ṭulab Al-Mubtadi-in fī Al-Jāmi'ah Al-Islāmiyyah Al-'Ālamiyyah Malaysia

Radhwa Bt Abu Bakar, Agus Niamin
International Islamic University Malaysia
radhwa@iium.edu.my, agusniamin@gmail.com

Abstract

Syntactic (*Naḥw*) errors are the subjects of linguists' debate that has long lasted without a fairly winning solution. However, that solution should be still attempted particularly pertaining to linguistic, logical and syntactic corrections. It is this issue that the present study will deal with mainly in connection with some syntactic errors to which most writing errors have happened. The research will employ selected papers written by students of the International Islamic University Malaysia (IIUM) as the subject of analysis. The study's result eventually reveals that syntactic aspect is one of the most frequently happened mistake among Malaysian universities particularly those who are the non-Arabic speaking beginners.

Keywords: Grammatical Errors, Junior Students, Error Analysis, Arabic Grammar, Syntactic.

الأخطاء النحوية لدى الطلاب المبتدئين في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

رضوى أبو بكر، أغوسني أمين

الجامعة العالمية الإسلامية مالزيا

radhwa@iium.edu.my, agusniamin@gmail.com

ملخص

الأخطاء النحوية قضية كبيرة الإشكالية وطويلة النقاش بين المتخصصين دون أن تصل إلى حلولها فعّالة. ومهما يكن الأمر، فالتصحيح اللغوي والإصلاح المنطقي مهمان لا نفر منهما. وإليهما نحتاج إلى تحليل تلك الأخطاء النحوية، لذلك جاء هذا البحث هدفا إلى التركيز على الأبواب النحوية التي كثرت فيها الأخطاء، وذلك بتطبيقها على المقالات المختارة من طلبة الجامعة العالمية الإسلامية بماليزيا. فمن خلال هذا البحث، أدرك الباحث أن الأخطاء النحوية وقعت بكثرة على كتابات ومقالات للطلبة المبتدئين الناطقين بغير العربية في الجامعة بماليزيا.

كلمات مفتاحية: الأخطاء النحوية، الطلاب المبتدئين، تحليل الأخطاء، قواعد اللغة العربية، النحو العربي.

المقدمة

في مجال تعليم اللغة، أن إحدى الكفاءة في استعمال اللغة العربية هي في المستوى النحوي. تعليم القواعد النحوية يدور حول المهارات اللغوية الأربع وهي مهارة الاستماع ومهارة الكلام ومهارة القراءة ومهارة الكتابة. وتلك المهارات المذكورة لا يمكن فصل بعضها عن بعض، لأنها وحدة متماسكة. فمن أراد أن يكون ماهرا في أية لغة ما، لا بد أن يجيد هذه المهارات اللغوية الأربعة المذكورة إجادة تامة. فدارسو اللغة العربية يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية ويقعون في الأخطاء النحوية. وتلك الأخطاء لا يركز عليها الباحثون بأكثر دقة، فمن أجل ذلك لابد من التعرف عن الأخطاء النحوية، ودراستها دراسة ميدانية لدى طلاب المبتدئين حتى تتم تحليلها بدقة لرفع المستوى النحوي لديهم.

ومن الملاحظ أن الطلاب الأعاجم المبتدئين -الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً- في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، يواجهون مشكلات واقعية في التمكن من استعمال القواعد النحوية استعمالا سليما في أثناء الكتابة، ويلاقون عقبات كثيرة، وذلك لاختلاف القواعد النحوية بين اللغة العربية وبين لغتهم الأم. وعلى هذا الأساس، جاء هذا البحث للتركيز على الأخطاء النحوية لدى طلاب المبتدئين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، مع إجراء عملية الإحصاءات للأخطاء النحوية التي وقعت في بعض الأبواب النحوية من خلال المقالات المختارة، وإجراء عملية الإحصاءات للحصول على النتيجة المرموقة والمؤكدة.

أنواع الأخطاء النحوية في اللغة العربية

مفهوم المستوى النحوي: هو المستوى الذي فيه يدرك المتكلم ومنتج اللغة صوتًا وكتابةً العلاقات الوثيقة التي تربط عناصر التراكيب بعضها البعض، من خلال سلسلة العلاقات الوظيفية (النحوية)، مثل الفعل وعلاماته ومدى

ارتباطه بفاعله الذي يعرف وفق علامات محددة، وبمفعوله بعلاماته المميزة، والصفة وعلاقتها بالموصوف، وما إلى ذلك من علاقات نحوية، وبناءً على إدراك المتلقي هذه العلاقات النحوية، يمكنه إدراك المعاني الكلية للتراكيب وعكسها صحيح، إذ يستطيع إدراك العلاقات النحوية للتراكيب من خلال إدراك المعاني الكلية للجملة.[١] وقد ذكر فهد خليل في كتابه أن النحو في الحقيقة هو عملية فهم دقيق لعلاقات الكلمات في إطار التعبير، ومعرفة وظيفة كل كلمة ضمن ذلك الإطار.[٢]

وحينما يعجز المتكلم أو مستخدم اللغة عن ارتباط العلاقات بين الأجزاء النحوية في تراكيب مستعملة، صار يخالف عن القواعد النحوية المطردة وظهرت الأخطاء في كلامهم. فهذه المشكلة قد واجه كثير من دارسي اللغة الأجنبية عند تعلمهم اللغة العربية، لتأثر قوي ببعض الأنظمة اللغوية في لغتهم الأم، وتشابه واضح مع اللغة العربية التي يتعلمونها.[٣] وعلى هذا الأمر، يحتاج الباحثون والمتخصصون في اللغة وعلومها أن يتعمقوا ويلاحظوا في هذه القضية، من خلال إجراء عملية تحليل الأخطاء النحوية. ولا مفر لهم من خطوات مرتبة في تطبيق هذه العملية، حيث تبدأ العملية بالتعرف على الخطأ النحوي، ثم وصف ظاهرة الخطأ قبل أن يُفسَّر الخطأ نحويا ولغويا ونفسيا. ومن الأخطاء النحوية التي شاعت على استعمال الطلاب المبتدئين قد جمعها الباحث من مقالات مختارة من الطلبة، كما يلي:

---

1 http://musaa.net/lesson/lesson accessed at 04 December 2018.

٢ فهد خليل زيد. (٢٠٠٩). **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية**. عمان: دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع. ط ١. ص ١٨٥.

٣ عاصم شحادة. (٢٠١٥). **اللسانيات التطبيقية الحديثة للمتخصصين في العربية وآدابها: مدخل وصفي**، (كوالا لمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ط ١. ص ٢٨.

١- الأخطاء في النعت

النعت يتبع المنعوت في رفعه ونصبه وخفضه وفي تعريفه وتنكيره، نحو قولك: (قام زيدٌ العاقل – ورأيت زيدا العاقل – ومررت بزيدٍ العاقلِ)، ثم إن رفع ضمير المنعوت المستتر فيه تبعه أيضا في تذكيره وتأثينه، وفي إفراده وتثنيته وجمعه.[٤] وتقع الأخطاء النحوية لدى الطلبة فيما يلي:

- الشخص واحد. والصواب: الشخص الواحد.
- استعداد كثيرة. والصواب: استعداد كثير.
- الساعة واحد مساءً. والصواب: الساعة الواحدة مساءً.
- يوم جمعة البركة. والصواب: يوم الجمعة المبارك.
- وفي يوم التالي. والصواب: وفي اليوم التالي.
- وهذا اليوم يوم الأخير. والصواب: وهذا اليوم اليوم الأخير.

٢- الأخطاء في الإضافة

ومن شروط الإضافة هي عبارة عن النسبة التي تقع بين اسمين توجب جر الثاني، وسمي الاسم الأول مضافا، والثاني مضافا إليه، بشرط أن يكون الأول نكرة، والثاني إما أن يكون معرفة فيتم تعريفه، وإما أن يكون نكرة فيتم تخصيصه.[٥] والأخطاء النحوية في الإضافة كما جمعناها من مقالات، نحو:

- من مجال المعلمون والمعلمات. والصواب: من مجال المعلمين والمعلمات.
- للطلابهم. والصواب: لطلابهم.

---

٤ محمد بن أحمد عبد الباري الأهدل. (١٩٩٠). **الكواكب الدرية في شرح الآجرومية**. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ط ١. ص ٥٢٢-٥٢٣.

5 https://analbahr.com/ بحث-عن-الإضافة-في-اللغة-العربية-شرح-قو/, accessed at 21 Desember 2018

- مع العائلتي والأصدقائي. والصواب: مع عائلتي وأصدقائي.
- أكلنا في المطعم المسلمين. والصواب: أكلنا في مطعم المسلمين.
- مركز تسوُّق للبيع تذكار. والصواب: مركز تسوُّق لبيع التذكار.
- ذهبنا إلى السوق للبيع الملابيس. والصواب: ذهبنا إلى السوق لبيع/ لشراء الملابيس.

٣- الأخطاء في المبتدأ والخبر

المبتدأ: هو الاسم المرفوع الخالي عن العوامل اللفظية، والخبر : هو الاسم المرفوع المسند إليه، أو ليتم الجملة، نحو: زيدٌ قائمٌ، والزيدان قائمان، وازيدون قائمون،. والمبتدأ قسمان: أولهما ظاهر وهو ما تقدم ذكره. والثاني مضمر وهو اثنا عشر، أنا، ونحن، وأنت، وأنتِ، وأنتما، وأنتم، وأنتن، وهو، وهي، وهما، وهم، وهن.[٦]

المبتدأ والخبر لا ينفكان، حيث يكون الخطأ النحوي فيهما، سواء في كليهما، أو أحد منهما. أما الأخطاء النحوية في المبتدأ كما يلي:

- أنا رضا وإخلاص. والصواب: أنا راضٍ ومخلص.
- وكان قلبي البهجة. والصواب: وكان قلبي بهيجًا.
- فإنّ خوفه ليس عالي جدا. والصواب: فإن خوفه ليس عاليًا جدا.
- كانت أختي وأنا سعيدا جدا. والصواب: كنْتُ وأختي سعيدتَيْنِ.
- وعلامة التجارية مشهورٌ جدا. والصواب: وعلامة التجارية مشهورةٌ جدا.
- نحن وصلنا هناك متأخر. والصواب: نحن وصلنا هناك متأخرا/ متأخرون.

٦ محمد الشنقيطي سعيد بن محمد الأمين. (٢٠٠٦). **ذروة الرمية في شرح الآجرومية**. صنعاء: دار الفكر المعاصر للطباعة والنشر والتوزيع. ط ١. ص ١٨٤.

٤- الأخطاء في أسماء الإشارة

اسم الإشارة: هو ما يدل على معيّن بواسطة إشارة حسية باليد ونحوها، إن كان المشار إليه حاضرًا، أو إشارة معنوية إذا كان المشار إليه معنًى أو ذاتاً غير حاضرة.

ومن أسماء الإشارة ما هو خاص بالمكان، فيشار إلى المكان القريب بـ(هنا)، وإلى المتوسط بـ (هناك) و(ثَمَّ). ويقترن (ذا، وذه) حرف (ها) التي هي علامة للتنبيه، فيقال: (هذا، وهذه، وهاتان، وهؤلاء). وقد تلحق (ذا، وتي) حرف الكاف، التي هي تكون علامة للخطاب، فيقال: (ذاك، وتيك)، وقد تلحقهما هذه الكاف مع اللام، فيقال، (ذلك، وتلك)، حيث تزاد اللام لتأكيد البعد. وقد تلحق (ذان، وذين، وتان، وتين، وأولاء) كاف الخطاب وحدها، فيقال: (ذانك، وتانك، وأولئك).[٧] وكما تحدثنا سابقا، إن اسم الإشارة ينقسم إلى نوعين؛ للقرب والبعد. لذلك، تقع الأخطاء النحوية في اسم الإشارة دائما ما بينهما رُغم الأخطاء في التذكير والتأنيث كما في الآتي:

- هذا الأرض. والصواب: هذه الأرض.
- هذا الحال. والصواب: هذه الحال.

٥- الأسماء الموصولة:

الاسم الموصول: هو الاسم الذي لا يتم معناه إلا بوصله بجملة تأتي بعده وتوضح معناه وتسمى هذه الجملة صلة الموصول. والأسماء الموصولة ستة وهي كما يلي:

أ- الذي- للمفرد المذكر

٧ مصطفى الغلاييني. (١٩٩٣). **جامع الدروس العربية**. بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر. ط ٢٨. ج ١. ص ١٢٧-١٢٨.

ب- التي- للمفردة المؤنثة
ت- اللذان- للمثنى المذكر
ث- اللتان- للمثنى المؤنث
ج- الذين- للجمع المذكر
ح- اللاتي واللائي- للجمع المؤنث.[٨]

والأخطاء في الأسماء الموصولة كما في أسماء الإشارة وهي تتردد ما بين العدد والتذكير والتأنيث، وهي كما وردت في مقالة في الآتي:

- يأخذنا أبي إلى حديقة الزهور الذي مليئة الزهور. والصواب: يأخذنا أبي إلى حديقة الزهور التي مليئة الزهور.

النتيجة من إحصائية الأخطاء النحوية:

النتيجة من إحصاء الأخطاء النحوية في المقالات التي يقع فيها الطلاب المبتدئون، حيث طلب منهم أن يكتبوا مقالة تحت عنوان: «أحلى ذكرياتي في الحياة». وحدد لهم بأن لا تقل كتابتهم عن مائة كلمة. وبعد جمعت الأوراق، استخرجت كل الأخطاء النحوية الواردة فيها. ثم يقوم الباحث بإحصاء الأخطاء النحوية الواردة في ١٢ مقالة من مقالات الطلاب المبتدئين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ويعرض النتائج من الإحصائية في الجداول المصنفة كما في التالي:

٨ **نفس المرجع**. ج ١. ص ١٢٩-١٣٠؛ انظر، محمد عبد الله مخيون. (١٩٨٧). **التعبير ومبادئ قواعد اللغة للمرحلة الأولى**. دار الكتب الوطنية وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية بالجماهيرية العربية الليبية. نغاري:. ص ١٢٧-١٢٨.

الجدول رقم (١)

إحصاء الأخطاء النحوية من المقالات المختارة.

تكرار الأخطاء النحوية									
رقم المقالة	النعت	المبتدأ والخبر	الضمير	الصلة	المفعول به	الأعداد	حروف الجر	الإضافة	اسم الإشارة
١	٧	٥	-	-	-	-	٢	٥	١
٢	٤	٢	١	-	-	-	١	٢	-
٣	٧	٤	٤	٩	-	-	٢	٤	٢
٤	٤	١	٢	١	-	-	-	٤	-
٥	٧	٥	١	-	-	-	٣	٢	-
٦	٦	٢	١	١	١	-	٢	١	-
٧	١	٧	-	-	-	-	-	٢	-
٨	١١	٣	-	-	-	-	٣	١	-
٩	١	-	-	١	-	١	-	٢	-
١٠	٦	٣	-	-	-	١	-	٢	-
١١	٩	٣	١	-	-	١	١	٣	-
١٢	١	٣	٢	-	-	-	١	٢	٢

الجدول رقم (٢)

النسبة المئوية للأخطاء النحوية

	النعت	المبتدأ والخبر	الضمير	الصلة	المفعول به	الأعداد	حروف الجر	الإضافة	اسم الإشارة	المجموع الكلي
التكرار	٦٧	٣٨	١١	١٣	١	٣	١٥	٣٠	٥	/١٨٣
النسبة المئوية (٪)	٣٦,٦	٢٠,٨	٦,٠١	٧,١٠	٠,٥٥	١,٦٤	٨,٢٠	١٦,٣٩	٢,٧٣	٪١٠٠

التحليل للجدول السابق:

الجدول السابق يشير إلى عدد الأخطاء النحوية التي استخرجت من المقالات؛ وذلك من اثنتي عشر مقالة للطلاب المبتدئين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. ويبدو من هذا الجدول إن الطلاب في مستوى الدرس الجامعي ما زالوا يقعون في الأخطاء النحوية البسيطة. وتتضح من الجدول رقم (١) والجدول رقم (٢)، كما يلي:

١- إن الأخطاء النحوية تقع في الأبواب النحوية أكثرها تكرارًا في باب النعت والمنعوت بعدد ٦٧ خطأ وبالنسبة ٣٦,٦ ٪ في المائة.

٢- وأقل الأخطاء النحوية تكرارًا في باب المفعول به بعدد خطأ واحد وبالنسبة ٠,٥٥ ٪ في المائة.

٣- والأخطاء النحوية المتماثلة كانت أكثرها تكراراً في باب النعت ومنعوته حيث كان عددها ٦٧ خطأ والنسبة المئوية ٣٦,٦ ٪، ونرى هذا الخطأ في مقالة، نحو: (الشخص واحد. والصواب: الشخص الواحد - استعداد كثيرة. والصواب: استعداد كثير - الساعة واحد مساءً. والصواب: الساعة الواحدة مساءً).

٤- ثم تابعها الأخطاء في باب المبتدأ وخبره حيث كان عددها ٣٨ خطأ والنسبة المئوية ٢٠,٧٦ ٪، ونرى هذا الخطأ في مقالة، نحو: (أنا رضا وإخلاص. والصواب: أنا راضٍ ومخلص - وكان قلبي البهجة. والصواب: وكان قلبي بهيجًا).

٥- وأقل من الأبواب الثلاثة هو باب الإضافة حيث كان عددها ٣٠ خطأ والنسبة المئوية ١٦,٣٩ ٪، إذ ترد تلك الأخطاء الثلاثة في جميع المقالات، كما ورد في مقالة نحو: (للطلابهم. والصواب: لطلابهم - مع العائلتي والأصدقائي. والصواب: مع عائلتي وأصدقائي - أكلنا في المطعم المسلمين. والصواب: أكلنا في مطعم المسلمين)

٦- وهناك باب نحوي الذي يصعب للطلاب المبتدئين كما في باب المؤنث المجازي والمؤنث المعنوي الذي ورد في بعض المقالات، نحو : (هذا الأرض. والصواب: هذه الأرض – وهذا الحال. والصواب: هذه الحال).

٧- ويستنتج من الجدول السابق أن الأخطاء النحوية الواردة في المقالات كلها من الأخطاء في الأبواب النحوية التي لا تصح أن يخطأوا.

ومن الجدول السابق والتحليل الذي عرض له، يمكن القول بأن الأخطاء النحوية الضعيفة تقع في مقالات الطلبة بشيوع وكثرة. ويبدو من هناك، أن النعت ومنعوته، والمبتدأ وخبره، والإضافة من الأبواب النحوية أكثرها خطأ في الكتابة، وهذه الأخطاء لا تصح أن تقع في الطلاب بمرحلة الجامعة وإن كانوا مبتدئين. ولعل هذا الخطأ بسبب تشابه التركيب بين الكلمتين للأبواب الثلاثة، حيث كانت متشابهة فيما بين التذكير والتأنيث، وبين التعريف والتنكير. وعلى هذه النتيجة، كنا بحاجة ماسة إلى التركيز والتنبيه على إزالة هذا التشابه من الطلبة، وينبغي لنا أن نضع خطوات مخططة لحلّ هذه المشكلة.

ومما يراه الباحث مناسبا للحلّ هو تقوية الممارسة والتدريبات المستمرتين لدى الطلبة في الكتابة والكلام، ويرى الباحث أن المعلمين أن يركزوا على الأجزاء النحوية الأساسية المستعملة في التراكيب العربية في تعليم الطلبة المبدئين، وذلك مثل المبتدأ وخبره، والنعت ومنعوته، والفاعل وفعله، والأعداد، دون التطويل في المسائل الخلافية بين النحاة والأبواب النحوية النادر استعمالها. مهما يكن الأمر، كان التركيز على متابعة القواعد النحوية في الكتابة لا يماثل متابعتها في المحادثة لاختلاف المستوى، ولذلك في حالة الكتابة يتحسن الطلاب كتابتهم بالممارسة المستمرة والاقتباس بالأساليب الكتابية التي قد استخدمت في المراجع العديدة.

الخاتمة

إن في إنتاج أسلوب أكثر فعالية في تحسين الكتابة لدى الطلاب المبتدئين في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، هناك يوجد العدد من الطلاب المبتدئين لا يقدرون الكتابة صحيحا في اللغة العربية. وهذه المقالة تمكن أن تكون إرشادة لاجتناب عن الأخطاء النحوية في استخدام اللغة العربية، حيث التركيز على الأخطاء النحوية في المستوى النحوي. في ضوء نتائج المقالة السابقة توجد بعض المقترحات كما يلي:

١) التركيز على أنواع الأخطاء النحوية الشائعة في الكتابة لدى الطلاب المبتدئين ووضع الأساليب المناسبة لمعالجتها، ومساعدة الطلبة على التخلص منها برسم الطرائق الدراسية المرتبة.

٢) عقد دورات تدريبية للمعلمين والدكاترة لرفع مستوى إتقانهم في المهارات الكتابية متابعة للقواعد العربية الصحيحة ليتمكنوا من الكتابة أمام الطلبة كتابة صحيحة، وليكونوا القدوة العملية لطلبتهم في هذا المجال.

٣) اعتماد المعلمين المبدأ الأساسي في نسخ جمل الدرس أو فقرات منه، ومتابعة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ وتصحيحها، ثم متابعة أدائهم بعد التصحيح للتأكد من إتقانهم لمهارة الكتابة.

المراجع

الغلاييني، مصطفى. (١٩٩٣). **جامع الدروس العربية**. بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

الراجحي، عبده. (٢٠٠٤). **التطبيق النحوي**. بيروت: دار النهضة العربية.

علي، عاصم شحادة، وآخرون. (٢٠١٥). **اللسانيات التطبيقية الحديثة للمتخصصين في العربية وآدابها: مدخل وصفي**. كوالا لمبور: مطبعة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

الباري، محمد الأهدل بن أحمد عبد. (١٩٩٠). **الكواكب الدرية في شرح الآجرومية**. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.

الأمين، محمد الشنقيطي سعيد بن محمد. (٢٠٠٦). **ذروة الرمية في شرح الآجرومية**. صنعاء: دار الفكر المعاصر للطباعة والنشر والتوزيع.

زيد، فهد خليل. (٢٠٠٩). **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية**. عمان: دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع.

مخيون، محمد عبد الله. (١٩٨٧). **التعبير ومبادئ قواعد اللغة للمرحلة الأولى**. نغازي: دار الكتب الوطنية، وجمعية الدعوة الإسلامية العالمية بالجماهيرية العربية الليبية.

عثمان، محمد فارس. (٢٠١٥). **الأخطاء اللغوية الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المالديف** – دراسة تحليلية. رسالة الماجستير. كوالا لمبور: جامعة المدينة العالمية.

رفيقة، إيلوك. (٢٠١٦). «تحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى طلاب قسم تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية جمبر للسنة الدراسية ٢٠١٤ / ٢٠١٥»، **مجلة «القادري» للتربية والاجتماع والدين**، المجلد١٠ العدد١، أبريل ٢٠١٦.

فضيلة، راجل. (٢٠١٧). «تحليل الأخطاء النحوية اللغوية عند المحادثة اليومية: دراسة حالية مقارنة»، **مجلة «لسانيا» لتعليم اللغة العربية وآدابها**، المجلد ١، العدد ٢، ٢٠١٧.

النجران، عثمان عبد الله. (٢٠١١). **تحليل الأخطاء الكتابية في بعض الظواهر النحوية في كتابات الطلاب غير الناطقين بالعربية**، ورقة المؤتمر قُدِّمت في المؤتمر الدولي الثامن للغة العربية في جامعة إمام بونجول الإسلامية الحكومية بادانج، إندونيسيا.

بركات، زياد أمين. (٢٠٠٨). **دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكرم بفلسطين.**

أبو الربّ، محمد. (٢٠٠٧). تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية.** المجلد ٣٤ .العدد ٢.

http://musaa.net/lesson/lesson accessed at 04 December 2018.

https://analbahr.com// بحث-عن-الإضافة-في-اللغة-العربية-شرح-قو accessed at 21 December 2018.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.3106

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Arba'atul Jawānib fī Ta'līmil Lugah wa Āṣāruhā Al-Mutarattabah 'Alā Takāmulil Mahārāt Al-Lugawiyyah

Nurlaila
Institut Agama Islam Negeri Batusangkar
nurlaila@iainbatusangkar.ac.id

Abstract

The principle of the four strands of language acquisition is to balance language learning that consist of those four strands equally. The first strand is an education through the inputs that are focused on meaning such as learning through listening and reading where the interest of the learner conveyed by language. The second, an education through the outputs focused on meaning such as learning speech and writing where the learner interested in transferring ideas to someone else perfectly. The third, education through full attention to language elements and features where the learner attracted to study of sounds, vocabularies, grammar and etc. The fourth, fluency development in the use of language elements and features in the four skills, listening, speaking, reading and writing. Basically, the ideal teaching for language learning has to be balanced in theses four aspects, each of them with twenty five percent of the time-teaching in the class. Three aspects focus on the meaning, thus three quarters of the quota for teaching is mostly focused on the meaning. The other aspect focuses on the elements and features of language. Through this balance, the goals of language learning will be achieved and from fluency in the use of elements of the language and the features of sounds, vocabularies and grammar, etc. So that the learner can communicate effectively and appropriately.

Keywords: The four strands, Input, Output, Elements of language, Fluency, Balance.

أربعة الجوانب فى تعليم اللغة و آثارها المترتبة على تكامل المهارات اللغوية

نورليلا
جامعة باتوسنكر الإسلامية الحكومية
nurlaila@iainbatusangkar.ac.id

ملخص

الفكرة الرئيسية لأربعة الجوانب *(four strands)* هي إعطاء الحصة الواحدة لكل من أربعة الجوانب. أما الجانب الأول فهو التعليم من خلال المدخلات التي ترتكز على المعنى و هو التعليم من خلال الاستماع والقراءة حيث اهتم المتعلم التي نقلتها اللغة. و الجانب الثاني فهو التعليم من خلال المخرجات التي ترتكز على المعنى و هو التعليم من خلال الكلام والكتابة حيث اهتم المتعلم بنقل الأفكار إلى شخص آخر. و الجانب الثالث فهو التعليم من خلال الاهتمام الكامل بعناصر اللغة وملامحها و هو التعليم من خلال دراسة الأصوات و المفردات و النحو و غيرها. و الجانب الرابع فهو تنمية الطلاقة فى استخدام العناصر اللغوية وملامحها المدروسة فى المهارات الأربع من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. كان فى تعليم اللغة المثالي التوازن فى الجوانب الأربعة هذه فلكل جانب ٢٥ ٪ من الحصة. تركّز ثلاثة الجوانب على المعنى و بالتالي ثلاثة أرباع من الحصة تركز في الغالب على المعنى. و الجانب الآخر يركّز على عناصر اللغة و ملامحها. من خلال هذا التوازن ستتحقّق الأهداف من تعليم اللغة من طلاقة فى استخدام عناصر اللغة و ملامحها من الأصوات والمفردات والنحو و غيرها بحيث يقدر المتعلم على الاتصال الفعال.

الكلمات الرئيسية: أربعة الجوانب، المدخلات، المخرجات، عناصر اللغة، الطلاقة، التوازن

المقدمة

هناك عدد كبير من الناس يحاولون على تعلم اللغات طوعا كل عام للأغراض الأكاديمية والمهنية و الدينية و غيرها. و هناك الأطفال الذين يتعلمون اللغات في سن المدرسة ليخضعوا إلى المنهج الذي وضعته المدرسة[1]. و ظهر العديد من الاتجاهات فى تعليم اللغة في فترة طويلة لتحقيق تعليم اللغة الفعال. قال عنه *(Brown)* [2]، إن اتجاهات تعليم اللغة تأتي و تذهب بحيث ينتشر المدخل و تضعف شهرته. و شهد *(Marckwardt)* أن هذا التغير كالنمط الدوري، و برزت الطريقة الجديدة من طرق التعليم حول كل ربع قرن، و تستقل كل طريقة جديدة عن طرق قديمة مع أخذ الجوانب الإيجابية منها.

إثبات فعّالية التعليم شيئ صعب[3]. مهما كان هناك المقياس الدقيق لفعالية تعليم اللغة، فإنه يبدو في ثلاثة العوامل، و هي التي تتعلق بـ«الكيف»، و «الماذا»، و «المن» فى مجال تعليم اللغة. أما «الكيف» فهو يتعلق بطريقة التعليم، و «الماذا» بمميزات اللغة المستهدفة، و «المن» بالمتعلم[4]. أما طريقة التعليم التي تجيب عن «الكيف» فهي عامل من العوامل المؤثرة فى فعالية التعليم. و نحن في حاجة إلى الطريقة المناسبة فى تعليم اللغة، كما أنَّ من الأفضل -بل من المهم- أن يكون المعلم على علم بطرق تعليم اللغة و قدر على اختيارها و استخدامها.

---

1 Michael H. Long. (2009). *"Language Teaching"*, in Michael H. Long & Catherine J. Doughty (Eds)., The Handbook of Language Teaching. West Sussex: Blackwell Publishing. p 3.

2 H. Douglas Brown. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching, Fifth Edition*. New York: Pearson Education. p 17.

3 Michael H. Long. (2009). *"Language Teaching..."*.p 3.

4 Rick De Graaff & Alex Housen. (2009). *"Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction"*, in Michael H. Long and Catherine J. Doughty, *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell Publishing. P 735.

أما إطار العمل من أربعة الجوانب فهو إطار من الإطارات التي تجيب عن »الكيف« فى تعليم اللغة. و قال عنه *(Nation)*[5]، إن إطار العمل لأربعة الجوانب يوفر أساسا على الابتكار فى تعليم اللغة. و أما أهداف كتابة هذه المقالة فهي معرفة مفهوم أربعة الجوانب و كيفية تقديمها و آثارها المترتبة على تكامل المهارات اللغوية، ثم تليها الخاتمة التي تتكون من النتائج و التوصيات.

مفهوم أربعة الجوانب

الفكرة الرئيسية لأربعة الجوانب هي إعطاء الحصة الواحدة لكل من أربعة الجوانب. و هي المدخلات التي ترتكز على المعنى، و المخرجات التي ترتكز على المعنى، و التعليم الذي يرتكز على اللغة، و تنمية الطلاقة[6]. أما التوازن بين أربعة الجوانب فهو كما يلي[7]:

١. التعليم من خلال المدخلات التي ترتكز على المعنى و هو التعليم من خلال الاستماع والقراءة حيث اهتم المتعلم بالأفكار التي نقلتها اللغة.
٢. التعليم من خلال المخرجات التي ترتكز على المعنى و هو التعليم من خلال الكلام والكتابة حيث اهتم المتعلم بنقل الأفكار إلى شخص آخر.
٣. التعليم من خلال الاهتمام الكامل بعناصر اللغة وملامحها و هو التعليم من خلال دراسة الأصوات و المفردات و النحو و غيرها.
٤. تنمية الطلاقة فى استخدام العناصر اللغوية وملامحها المدروسة فى المهارات الأربع من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

---

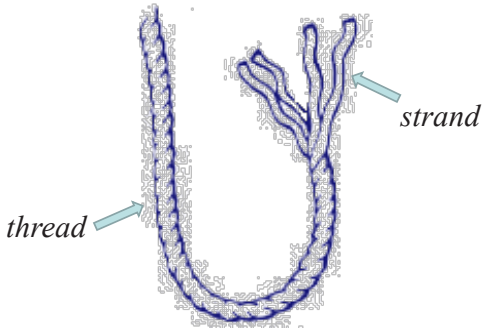
5 I. S. P. Nation. (2007). *"The Four Strands Innovation in Language Learning and Teaching"*, in Innovation in Language Learning and Teaching, Vol. 1, No. 1. p 1.

6 I. S. P. Nation. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge. p 1.

7 I. S. P. Nation & Jonathan Newton. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge. p. 1-2; I. S. P. Nation. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing* .... p 1-2.

ويطلق *(strands)* على الفرص لتعلم اللغة و ذلك يبدو فى مجموعات أحوال التعليم المستمرة الطويلة التي يتم تشغيلها من خلال دورة اللغة الشاملة. كل نشاط في دورة اللغة يناسب إحدى من هذه الجوانب[8]. و وصف *(Steveneufeld)*[9] أربعة الجوانب فى تعليم اللغة فيما يلي:

A metaphor for the components of a language course



اتضح فى الصورة السابقة تكامل طاقات الحبل لتكوّن خيطا و كذلك تكامل أربعة الجوانب لتكوّن دورة متكاملة. و أصبحت الجوانب الأربع قوة شديدة فى نيل أغراض تعليم اللغة.

يرتكز ثلاثة الجوانب -المدخلات و المخرجات و تنمية الطلاقة- على المعنى. و هي تشتمل على الأنشطة التي تركّز المتعلمين على توصيل الأفكار و تلقّيها. و بالتالي ثلاثة الجوانب هذه تقصي ثلاثة أرباع من الحصة للتركيز على المعنى. و الجانب الآخر يركّز المتعلمين على عناصر اللغة و ملامحها. و التوازن بين المعنى و عناصر اللغة هو ٣:١ [10].

8 I. S. P. Nation & Jonathan Newton (2009). *Teaching ESL/EFL Listening ...,* hlm. 2.

9 Steveneufeld (2009). *The Four Strands*. http://www.authorstream.com. Accessed at 23 April 2019.

10 I. S. P. Nation & Jonathan Newton (2009). *Teaching ESL/EFL Listening ....* p 10-11.

و ذلك ستوضحه الصورة الآتية:

و فى الواقع ليس هناك التوازن بين هذه الجوانب فى تعليم اللغة بل لا يوجد أي اهتمام لبعض منها إلا قليلا. أما التعليم الذي يرتكز على الاتصال تركيزا تاما فيهمل التعلم الذي يرتكز على عناصر اللغة، و على العكس التعليم الذي يرتكز على عناصر اللغة تركيزا تاما فيهمل التعلم الذي يرتكز على الاتصال. وهناك الدورات التي توفر فرصا لتلقّي الأفكار وإنتاجها و تعطي اهتماما تاما لعناصر اللغة، ولكن لا توفر فرصا للمتعلمين لتنمية الطلاقة في استخدام اللغة[11]. أما تطبيق أربعة الجوانب فى تعليم اللغة فيحصل إلى التوازن بين معرفة عناصر اللغة و القدرة على الاتصال من خلال المهارات اللغوية، وكذلك التوازن بين المهارات الاستيعابية و الابتكارية.

11 I. S. P. Nation & Jonathan Newton (2009). *Teaching ESL/EFL Listening ....* p. 2

أسلوب التقديم

و قدم (Nation)[١٢] عشرين تقنيات فى تعليم اللغة الذي يُبنى على أساس (strands) كما يلي:

مجالات المهارات	التقنيات	الجوانب
الاستماع	الاستماع إلى القصة الاستماع المسيطر الإملاء	المدخلات التي ترتكز على المعنى المدخلات التي ترتكز على المعنى التعليم الذي يرتكز على عناصر اللغة
الكلام	المحادثة المزدوجة المحادثة المستعدة تمثيل الأدوار التشابه و الاختلاف (النطق) التمييز (النطق) ٢/٣/٤ (تكرار الكلام)	المخرجات التي ترتكز على المعنى المخرجات التي ترتكز على المعنى المخرجات التي ترتكز على المعنى التعليم الذي يرتكز على عناصر اللغة التعليم الذي يرتكز على عناصر اللغة تنمية الطلاقة
القراءة	القراءة المستفيضة القراءة المزدوجة القراءة المكثفة القراءة السريعة	المدخلات التي ترتكز على المعنى المدخلات التي ترتكز على المعنى التعليم الذي يرتكز على عناصر اللغة تنمية الطلاقة
الكتابة	الكتابة مع التغذية الاسترجاعية نقل المعلومات الجداول الاستبدالي الكتابة فى عشر دقائق	المخرجات التي ترتكز على المعنى المخرجات التي ترتكز على المعنى التعليم الذي يرتكز على عناصر اللغة تنمية الطلاقة

12 I. S. P. Nation (2013). *What Should Every EFL Teacher Know?*. Seoul: Compass Media. p 14.

و ينبغي أن تكون الحصة الواحدة لكل من أربعة الجوانب فى تعليم اللغة[١٣]. و وصف (Nation) [١٤] هذا التوازن فى الجدول الآتي:

الجوانب	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة	مجموع الحصص
ا لمد خلا ت التي ترتكز على المعنى	ربط المهارات الاستماع إلى القصة تمثيل الأدوار المحادثة المزدوجة المحادثة المستعدة اقرأ و استمع سجل القضايا ١/٤		القراءة المستفيضة الكتابة مع التغذية الاسترجاعية ربط المهارات نقل المعلومات القراءة المزدوجة سجل القضايا ١/٤		١/٢
ا لمخر جا ت التي ترتكز على المعنى					
التعليم الذي يرتكز على عناصر اللغة	الإملاء ١/١٦	النطق الجدوال الاستبدالي التشابه و الاختلاف التمييز ١/١٦	القراءة المكثفة بطاقات الكلمات ١/١٦	التغذية الاسترجاعية الجدوال الاستبدالي ١/١٦	١/٤
تنمية الطلاقة	ربط المهارات٢/٣/٤ ١/٨		ربط المهارات القراءة السريعة القراءة المستفيضة الميسرة ١/١٦	ربط المهارات الكتابة فى عشر دقائق ١/١٦	١/٤
مجمو ع الحصص	١/٤	١/٤	١/٤	١/٤	١

13 I. S. P. Nation (2009). *Teaching ESL/EFL Reading* .... p 2.

14 I. S. P. Nation (2013). *What Should Every EFL*.... p 17.

من خلال هذا التوازن ستتحقّق أهداف تعليم اللغة من طلاقة فى استخدام عناصر اللغة و ملامحها من الأصوات والمفردات والنحو و غيرها بحيث يقدر المتعلم على الاتصال الفعال[١٥]. لذلك، التوازن هو المفتاح فى تعليم اللغة بناء على فكرة أربعة الجوانب.

هناك أساليب عديدة لإعطاء الفرصة الواحدة لأربعة الجوانب. و هذه الأساليب تعتمد على عوامل كثيرة، منها كفايات المعلمين و مميزاتهم، و حاجات المتعلمين والمدرسة، و الحصص التعليمية، و المداخل فى تعليم اللغة وتعلمها. و الأهم أن توجد الفرصة الواحدة مدى فترة محددة و أن تتوفر الشروط اللازمة لأداء كل جانب[١٦]. على المعلم أن يتأكد هل هناك التوازن المثالي بين أربعة الجوانب. و ذلك بملاحظة الأنشطة اللغوية التي تقوم بها المتعلمون في أسبوعين أو فى شهر واحد، و تصنيف كل من هذه الأنشطة إلى جانب من أربعة الجوانب أو أكثر، و ملاحظة الحصة التي استغرقها كل جانب. فينبغي أن يستغرق كل جانب نحو ٢٥ ٪ من الحصة مثاليا[١٧].

الآثار المترتبة من أربعة الجوانب على تكامل المهارات اللغوية

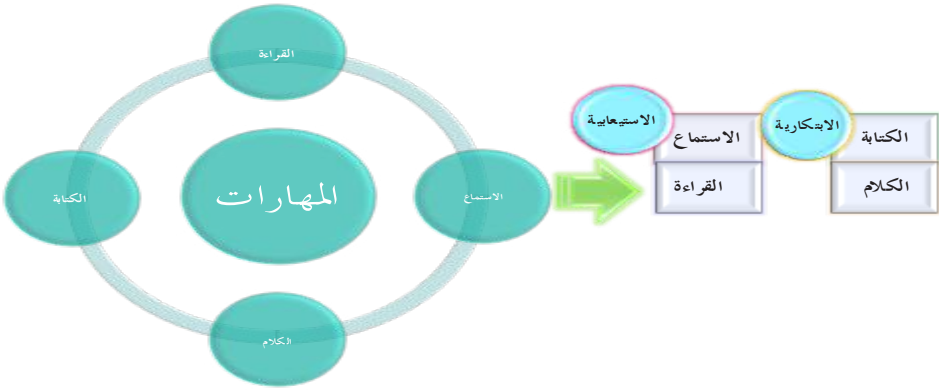
أما الاستماع والكلام والقراءة والكتابة فتسمى المهارات اللغوية الأربع. أما الكلام و الكتابة فتسميان المهارة الابتكارية، و أما الاستماع و القراءة فتسميان المهارة الاستيعابية[١٨]. و ذلك سيوضحه الرسم الآتي:

15 I. S. P. Nation & Jonathan Newton. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening ....* p 2.

16 I. S. P. Nation. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading ....* p 2; I. S. P. Nation & Jonathan Newton. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening ....* p 12.

17 I. S. P. Nation & Jonathan Newton (2009). *Teaching ESL/EFL Listening ....* p 10.

18 Jack C Richards & Richard Schmidt. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics,* fourth edition. Edinburgh Gate: Pearson. p 322.



و المراد بالمنهج التكاملي فى مجال تعليم اللغة هو تعليم المهارات اللغوية الأربع بحيث يترابط كل المهارة بالمهارة الأخرى بحيث يحيط الدرس الأنشطة التي تربّط الاستماع و الكلام بالقراءة و الكتابة[١٩]. و قال عنه *(Duque)* [٢٠] إن تكامل المهارات هو تربيط المهارتين أو أكثر من المهارات الأربع. و قد قسمه *(Duque)* إلى قسمين، هما التكامل البسيط و التكامل المعقد. أما التكامل البسيط فهو من المهارة الاستيعابية إلى المهارة الابتكارية و أصبحت المهارة الاستيعابية نموذجيا للمهارة الابتكارية. و أما التكامل المعقد فهو اتحاد الأنشطة التي تشتمل على المهارات المختلفة التي تترابط فى الموضوع الواحد.

و تعليم اللغة الذي يُبنى على أربعة الجوانب سيحقق هذا التكامل. رأى فيه *(Nation & Newton)* [٢١] أن فكرة أربعة الجوانب فى تعليم اللغة الذي يُؤسس على توازن تلك الجوانب تهدف إلى شمول كل المهارات، ابتكارية كانت أم استيعابية. و أما أنشطة المهارات المترابطة فهي كيفية تكامل المهارات فى تعليم اللغة الذي يُبنى على أربعة الجوانب. قال عنه *(Nation)* [٢٢] أن أنشطة

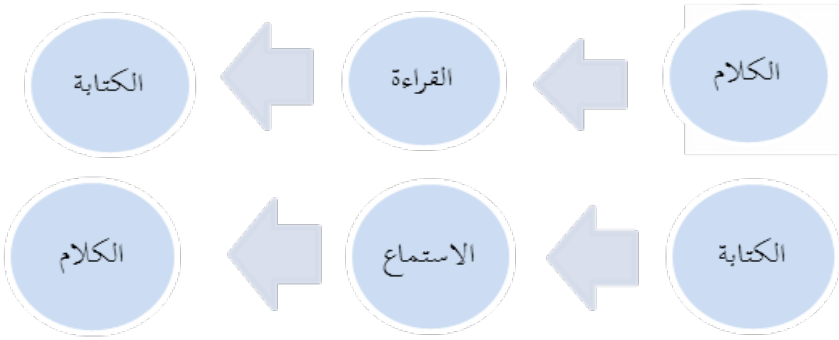
19 *Ibid*. p 288.

20 Fredy Alexander Duque. (2009). *Integrating Skills*. . Accessed at 24 April 2019.

21 I. S. P. Nation & Jonathan Newton. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening* .... p 10.

22 I. S. P. Nation. (2013). *What Should Every ESL*.... p 74; p 161.

المهارات المترابطة هي الأنشطة التي تتكامل فيها مهارة الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة. و الفكرة الرئيسية هي أن يرتكز المتعلم على المادة الواحدة من خلال ثلاث المهارات أو أربع. و على سبيل المثال، يقرأ المتعلمون الأخبار فى الجريدة ثم يتحدثون عنها و يكتبونها. و لكن الأهم تهدف الأنشطة النهائية إلى تنمية الطلاقة مع أن اختلاف نوع اتحاد المهارات. و يبين ذلك فيما يلي:



الخاتمة

اعتمادا على المباحث السابقة، استخلصت الكاتبة أن أربعة الجوانب هي إطار العمل فى تعليم اللغة الذي يُبنى على التوازن بينها. و من خلال هذا التوازن ستتحقّق الأهداف من تعليم اللغة من طلاقة فى استخدام عناصر اللغة و ملامحها من الأصوات والمفردات والنحو و غيرها بحيث يقدر المتعلم على الاتصال الفعال. و أما أنشطة المهارات المترابطة فهي كيفية تكامل المهارات فى تعليم اللغة الذي يُبنى على فكرة أربعة الجوانب.

توصى الكاتبة من خلال هذه المقالة ما يلى:

١. يحصل تطبيق أربعة الجوانب فى تعليم اللغة جيدا إلى التوازن بين المعرفة اللغوية والمهارات اللغوية لدى المتعلمين، و كذلك التوازن بين المهارات الاستيعابية و الابتكارية. أما التعلم الذي يوجّه إلى تحقيق هذا التوازن فينبغى له تطبيق أربعة الجوانب.

٢. تطبيق أربعة الجوانب فى تعليم اللغة فى حاجة إلى كفائة المعلمين على تنظيم الوقت لكل جانب من الجوانب كي يتحقق كل جانب متناسبا.

٣. أما التعليم الذي يوجّه إلى تكامل المهارات فينبغى أن يستخدم فكرة أربعة الجوانب لأن أنشطة المهارات المترابطة ستؤدي إلى كل المهارات، ابتكارية كانت أم استيعابية.

المراجع

Brown, H. Douglas. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching, Fifth Edition.* New York: Pearson Education.

Graaff, Rick De and Housen, Alex. (2009). "Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction". In Michael H. Long and Catherine J. Doughty (Eds). *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell Publishing.

Long, Michael H. (2009). "Language Teaching". In Michael H. Long and Catherine J. Doughty. *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell Publishing.

Nation, I. S. P. (2013). *What Should Every EFL Teacher Know?*. Seoul: Compass Media.

_____. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.

_____. (2007). "The Four Strands Innovation in Language Learning and Teaching". Dalam *Innovation in Language Learning and Teaching,* Vol. 1, No. 1, 1-12.

_____. & Newton, Jonathan. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge.

Richards, Jack C. & Schmidt, Richard. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.* Fourth Edition. Edinburgh Gate: Pearson.

http://www.authorstream.com/ - (Steveneufeld. 2009. *The Four Strands*) accessed at 23 April 2019.

http://www.slideshare.net/ - (Duque, Fredy Alexander. 2009. *Integrating Skills*) accessed at 24 April 2019.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.3117

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Idārah Tarsyīh Nādy Al-Kindī Fī Taṭwīr Al-Kafā-ah Al-Lugawiyyah Al-'Arabiyyah

Muhammad Riki Sulthonul Fata, Muhammad Bagus Ainun Najib, Khowarizmi Abdul Karim

Maulana Malik Ibrahim State Islamic University of Malang
rikifata@gmail.com, boledclub@gmail.com, khevarizmey@gmail.com

Abstract

This study aims to determine the regeneration management of al-Kindy members in the Arabic development at UIN Maulana Malik Ibrahim Malang. The objectives of this study are to describe (1) the characteristics of al-Kindy members (2) management cadre members of al-Kindy (3) supporting factors and inhibitors of cadre management al-Kindy members. This study uses a qualitative descriptive approach, and data collection techniques in this study are observation, interviews, and documentation. Based on the results of research conducted by researchers that the most important points that exist in this study are as follows: (1) the characteristics of al-Kindy members are Arabic Education students at UIN Maulana Malik Ibrahim Malang who have basic Arabic skills, must take selection tests and have high commitments to participate in Al-Kindy's program and to take part in the Arabic Language competition (2) the regeneration management of al-Kindy members is planning, organizing, implementing and monitoring (3) the supporting factors for the management of cadre regeneration are the high enthusiasm and commitment of Al-Kindy members about the importance of Arabic, as well as the support and motivation of the al-kindy senior members and lecturers of Arabic Language Education, and the inhibiting factors for cadre management are lack of facilities and financial support.

Keywords: Management Cadre, Arabic Club, Arabic Competence, Arabic Debate

إدارة ترشيح أعضاء نادى الكندي في تطوير الكفاءة اللغوية العربية

محمد ريقي سلطان الفتى، محمد باغوس عين النجيب، خوارزمي عبد الكريم
جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج
rikifata@gmail.com, boledclub@gmail.com, khevarizmey@gmail.com

الملخص

إن هدف هذا البحث لمعرفة إدارة ترشيح أعضاء نادى الكندى عند تطوير اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق. وهدف هذا البحث لتصوير عدة الأمور الموجودة في نادى الكندى منها ١) خصائص أعضاء نادى الكندى ٢) إدارة ترشيح أعضاء الكندى ٣) العوامل الدافعة والعوامل العائقة عند عملية إدارة ترشيح أعضاء نادى الكندء. وأما مدخل البحث المستخدم هو المدخل الوصفي الكيفي، والطريقة جمع البيانات المستخدمة هي الملاحظة والمقابلة والوثائق التي تتعلق بأعضاء نادى الكندى. بالنسبة إلى نتيجة الحبث فنقطة هامة عند هذا البحث هي ١) إن خصائص أعضاء نادى الكندى هي طالب قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق حيث أنه لديه كفاءة اللغة العربية الأساسية، ولابد عليه أن يشترك اختبار تحديد المستوى، وله همة عالية لاشتراك الأنشطة الموجودة في هذه النادى والمسابقات العربية. ٢) وأما إدارة ترشيح أعضاء الكندى فهي التخطيط والإدارة والتفيذ والمراقبة ٣) وأما العامل الدافع عند إدارة ترشيح أعضاء الكندى فهو وجود الوعى والهمة العالية لهم عن أهمية اللغة العربية ووجود التأييد والمحثة من الأعضاء السابقين ومحاضري قسم تعليم اللغة العربية. وأما العامل العائق عند إدارة ترشيح أعضاء الكندى فهو عدم الوسائل الدافعة وعدم المصارف لتوفير حاجة الأعضاء.

الكلمات المفتاحية : إدارة الترشيح، نادى اللغة العربية، كفاءة اللغة العربية، المناظرة العلمية العربية

المقدمة

إنّ قسم تعليم اللغة االعربية هو أحد القسم الدراسي الذي كان تحت رعاية كلية علوم التربية والتعليم بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق، وله هدف وشعار منها ١) بناء المتخرين المتأهلين في إندماج العلوم الشريعة ٢) بناء المتخرجين القادرين على تجديد تعليم اللغة العربية وتطويره ٣) بناء المتخرجين المتأهلين في الترجمة، والصحافة، إشراف السياحة، والتربية ٤) بناء المتخرجين المتقنين في البحث العلم وتعليم اللغة العربية كوسيلة لتوسيع العلوم والمعلومات والفن، والثفافة والحضارة.[1] وعلى هذا لا بد على هذا القسم أن يظهر وجوده في تطوير اللغة العربية. وظهر اهتمام كبير عند طلبة قسم تعيلم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق في تنمية كفاءة اللغة العربية. وعلى هذا فإن طلبة هذا القسم لديهم مبادرة عالية لبناء النادي عند ترقية اللغة العربية حيث أن هذه النادى تسمى بالكندى.

الكندى هو نادى يجمع كفاءة اللغة العربية عند طلبة قسم تعليم اللغة العربية لترقية كفائتهم العربية. وعطّر الكندى قسم تعليم اللغة العربية بحصول على انجازات في مرتبة مسابقات محلية كانت أم دولية طوال تطوره. ووجود هذه الإنجازات لا تخلو من مصادر بشرية متفوّقة وإدارة برنامج تطوير كفاءة اللغوية فيها. إن نادى الكندى كنادى اللغة اللغة العربية تكون وسيلة لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية لتطوير الكفاءة اللغوية العربية. وتحلل نادى الكندى الكفاءة اللغوية لدى الطلبة حيث تبدأ بتنفيذ الاختبار وملاحظ نتيجته، وبالتالي تقوم نادى الكندي بعميلة التدريبات لتنمية الكفاءة الموجودة لدى الطلبة

1 http://fitk.uin-malang.ac.id/id/profil/prodi-pendidikan-bahasa-arab-pba, accessed at 22 April 2019, 13:19.

ذهب ويان نور كنجانا أن ورين يعبر عند كتابه تحت الموضوه «Dictionary of Psychology» أن الكفاءة هي حال معين يصيب على قدرة الإنسان لنيله حسب التدريبات وفهم المعلومات والإجابة نحو القدرة اللغوية، والموسيقى وما إلى ذلك.[٢] ويقول موناندار أن الكفاءة هي القدرة الطبيعية لدى إنسان حيث أنه يحتاج إلى التدريبات والتنمية لتحقيق أمله.[٣] ويقول ساوياوان أن الكفاءة هي الشيئ المرتبط لدى نفس الإنسان الموجود منذ ولادته وله العلاقة بهيكل المخ.[٤] ويذهب كرو عند عبد الرحمن أبرار أنه يقول أن الرغبة هي الأمور التي تتعلق بالحركة التي تدفع إنسانا يميل إلى حب شخص ما، أو آلة، أو برنامج أو خبرة فعالة.[٥] ويقول هورلوك عند كتاب هيرا ليستاري تحت الموضوع « تربية الأطفال بالمدرسة الإبتدائية « أن عامل الرغبة أربع أنواع منها : ١) إن الرغبة تأثر شكل الطموح وشدتها ٢) تكون الرغبة دافعة ٣) تأثر الرغبة على تحقيق الإنجازات ٤) تكون الرغبة الموجودة لدى الأطفال مداومة باقية إلى الأبد.[٦]

وتكون عملية التخطيط أمرا مهما عند منظمة ونادى بالإضافة إلى عملية التخطيط الموجود في نادى الكندى كالنادى يطور الكفاءة اللغوية لدى الطلبة. يخطط هذه النادى البرامج تخطيطا مرتبا عند كل مرحلة المنظمة. ويرتب مدير المنظمة البرامج الموجودة نحن جدول التربيات أسبوعيا، والبحث عن المعلومات عن المسابقات، وترتيب البرامج التي تتعلق بتنمية القدرة اللغوية العربية لدى أعضائه. ومن الأمور التي يقوم بها نادى الكندى إقامة مستقيمة

2 Wayan Nurkancana. (1986). *Evaluasi Pendidikan*. Surabaya: Usaha Nasional. p 204.

3 Utami Munandar. (2010). *Anak-Anak Berbakat pembinaan dan Pendidikannya*. Jakarta: Raja Grafindo Persada p 22.

4 Conny Semiawan. (1997). *Perspektif Pendidikan Anak Berbakat*. Jakarta: Gramedia Widiasarana Indonesia. p 11.

5 Abdurrahman Abror. (1993). *Psikologi Pendidikan*. Jakarta: Rineka Cipta. p 112.

6 Hera Lestari Mikarsa. (2007). *Pendidikan Anak Di SD*. Jakarta: Universitas Terbuka. p 3.7-3.8.

هي وجود الترشح الذي أقيم عند كل مرحلة وأجيال، حيث أن لكل مرحلة في نادى الكندى أجيال متفوقة عند المهارات العربية نحو الخطابة، والمناظرة، وقراءة الشعر، والغنى العربي، وما أشبه ذلك. وعلى هذا فيمكن لأعضاء الكندى أن يحققوا إنجازاتهم وشيعون اللغة العربية في المجتمع عامة.

ووجود عملية إدارة الترشيح في نادى الكندى لا يخلو من إرشاد الطلبة المتقدمين المتقنين في القدرة اللغوية حتى تحقق عملية الترشيح مداومة وبناء الأجيال المتفقة. ويقال أن الترشيح هو عملية تربية أي تربية خاصة مصممة لشؤون ما، أي إعداد شخص أو مجموعة لديه جودة معينة حيث أنه يسمى بالمرشح كحركة أساسية وله دور ليتحمّل الرسالة المستهدفة لمنظمة أو حركة. والترشيح كعملية تربوية مصورة كانت أم مشغلة لابد لكل عضو المنظمة أن يتحمّل الرسالة المضمونة من النظام الذي يقوم بالترشيح وعلى هذا فإن الترشيح ليس سياسة أو برنامج تطبقي فحسب .[٧] وتكون عملية الترشيح شيئا مهما عند منظمة ما، والترشيح هو عملية نقل القيم خاصة كانت أم عامة تقوم به منظمة. والقيم المنقولة تحتوي على المواد المتعلقة بالرئاسة الأساسية وأساس المنظمة وغير ذلك، وهذا يكون زوادا عند كل مرشح لإستمرار هذه المنظمة.[٨]

إن دور المرشح في كل مجال المهارات اللغوية لا تتيح الانتفاع إلى أعضاء الكندى فحسب بل إلى قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق. ويسهم أعضاء الكندى الانجازات في مسابقات اللغة العربية إسهاما سنويا حيث أن هذا يؤدى إلى جعل هذه الجامعة مشهورة عند العامة. وأما وجود عملية الترشيح المنفذ في الكندى فهو بناء الموارد

7 Haedar Nasir. (2000). *Revitalisasi Gerakan Muhammadiyyah*. Yogyakarta: Bigraf Publishing. p 101-102.

8 Rukhaini Fitri Rahmawati. (2016). Kaderisasi Dakwah Melalui Lembaga Pendidikan Islam. *TADBIR: Jurnal Manajemen Dakwah STAIN Kudus*, Vol. 1, No. 1. p 152.

البشرية المتفوقة في المهارات اللغوية. وعلى كل هذا فإن الباحث يجذب بأن يكشف كيفية عملية إدارة الترشيح في نادى الكندى والبرامج التي تركز على تنمية المهارات اللغوية لدى أعضائه وبناء الأجيال المتقدمة في اللغة العربية. بالنسبة إلى المبحث المذكور فإن هذا البحث يركز على الكشف عن : ١) خصائص أعضاء نادى الكندى ٢) إدارة ترشيح أعضاء الكندي ٣) العوامل الدافعة والعائقة في ترشيخ أعضاء نادى الكندى.

منهجية البحث.

نظرا إلى المشكلة التي تكون مهتمة في هذا البحث فإن مدخل هذا البحث هو بحث كيفي وصفي، لحصول البيانات الوصفية نحو الكلمة المكتوبة أو لسان كلام شخص والطبيعة الملاخظة.[9] وأما تقنية جمع البيانات في هذا البحث فهي الملاحظة والمقابلة والوثائق. وخطوات مدخل البحث الكيفي المستخدم في هذا البحث فهي : أولا : أن البحث يركز على عملية الملاحظة على إدارة برنامج الترشيح الموجود في الكندي. وهدف الملاحظة هو لمعرفة كيفية عملية الترشيح في نادى الكندي. وثانيا : يقوم الباحث بالمقابلة مع بعض أعضاء الكندى بتقنية المقابلة غير مرتبة. ثالثا : إن شكل البيانات نحو وثائق أنشطة المنظمة، والوثائق التي تتعلق بالتدريبات والمسابقة والأنشطة الأخرى.

يقوم الباحث بعملية الوثائق التي تتعلق بعملية أنشطة الكندى التي تقام في اليوم الجمعة والسبت الموافق بشهر فبراير و مارس ٢٠١٩ م بجامعة مولانا مالك إبراهيم بمالانق عند عملية تدريبات الكندى. ويقوم الباحث بعملية المقابلة مع رئيس نادى الكندى وبعض أعضائه حول الأنشطة. ويزيد الباحث الوثائق عند المقابلة لتقوية البيانات نحو الوثائق الموجودة في إنترنيت والبحث العلمي الذي يتعلق به.

9 Lexy J. Moeleong. (2002). *Metode Penelitian Kualitatif*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya. p 3.

نتائج البحث ومناقشتها

بنى بعض طلبة قسم تعليم اللغة العربية نادى اللغة العربية في سنة ٢٠١٠ لوجود الوعي عندهم حيث أنهم ليسوا لديهم نادى خاصة في ترقية كفاءة اللغة العربية في قسمهم. وفي بداية بناء هذه النادى أن هدف بناء الكندي هو تكوين البيئة اللغوية، وقد تطورت هذه النادى وتغيرت هدفها نحو اشتراك مسابقة اللغة العربية بإندونيسيا. وفي أول بنائها في سنة ٢٠١٠ أن نادى الكندى لديها ثلاث أعضاء. وزادت أعضائه نحو ٢٠ طالبا في سنة ٢٠١١، وهذا هو سبب وجود إقامة افتتاح تسجيل عضو جديد حيث أن عضو الكندى يزيد نحو ١٠٠ طالبا.

والهدف الأساسي في بناء الكندى هو تكوين البيئة اللغوية لطلبة قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق. وأما المسابقة الأساسية التي يشترك فيها عضو الكندى هي مسابقة المناظرة العلمية حيث أن كل عضو لابد عليه أن يمتلك الكفاءة العربية كشرط أول لترقية كفائته في المناظرة العلمية العربية. وطوّرت نادى الكندى الكفاءة العربية التي توجد في المسابقة العربية نحو الخطابة، وقراءة الشعر، وقراءة الأخبا، والغناء العربي، وما أشبه ذلك. للبرنامج رؤية مستقبلية وهي : مركز متميز ومتقدم في مجال تعليم اللغة وتطويرها حيث تزويد كل طالب في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج بالكفاءة العربية المعتبرة حتى يصبح مثقفا متقنا، وعالما مثقنا متقنا.كما أن له رسالة تهدف إلى تحقيقها، وهي[١٠] :

١. تزويد كل طالب الجامعة أنهى دراسته في البرنامج الخاص بالكفاية العربية المعتبرة شفهية كانت أم كتابية

---

١٠ [١٠] أوريل بحر الدين. (٢٠١٢). محاولة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج في حل مشكلات تعليم اللغة العربية بإندونيسيا. **مجموعة البحوث. الندوة الدولية حول تجربة اللغة العربية في إندونيسيا**. مالانج : مطبعة البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج. ص ٦٨.

٢. خدمة كل راغب في تعلم اللغة العربية وتطويرها بأحدث الوسائل وأسهل الطرائق والاستراتيجيات
٣. تكوين خريجي الجامعة المتمكنين في اللغة العربية بدرجة جيدة على الأقل.
٤. تكوين خريجي الجامعة المتحصلين على الشهادة العالمية في الكفاءة اللغوية العربية. وأما الهدف من إنشاء هذا البرنامج فهو إعداد الدارس إعدادا لغويا قويا يمكنه من متابعة الدراسة في إحدى الكليات بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق التي تستخدم اللغة العربية لغة في التعليم.

لقد اشتركت أعضاء الكندى كثيرا من المسابقات العربية في مرتبة محلية كانت أم دولية. واشتراك الكندى في المسابقات العربية لا يخلو من الهمة العالية والمحثة المتينة عند أعضاء الكندى لنيل الإنجازات. ويعتبر أعضاء الكندى أن امتلاك الكفاءة العربية يكون شيئا مهما بل أن حصولهم على الإنجازات في المسابقات المحلية أو الدولية يكون نتيجة خاصة حيث أن هذه النتيجة تكون المحثة لمحاولته عند تطوير اللغة العربية.

ويرى أعضاء الكندى أن اشتراكهم في المسابقة هو خبرة ذات قيمة حيث أنهم لن ينالواها عند عملية التعلم بالجامعة. بالنسبة إلى ذلك لقد حقّق الكندى الحصول على الإنجازات في معظم اشتراكه في المسابقة، ومعظم أعضاء الكندى لديهم المجال الفني في اللغة العربية حيث أنهم قد أسهموا نحو ١٠٠ إنجازة في كل فرع من المسابقات العربية. ومن بعض الإنجازات التي حصل عليها الكندى منها الفائز الأول في مسابقة الخطابة العربية بجامعة جاكرتا الحكومية سنة ٢٠١٣، والفائز الأول في مسابقة المناظرة العلمية العربية بجامعة جاكرتا الحكومية سنة ٢٠١٤، والفائز الأول في مسابقة إنشاء العربية بجامعة جاكرتا الحكومية سنة ٢٠١٤، والفائز الأول في مسابقة تلاوة القرآن بجامعة شريف

هداية الله الإسلامية الحكومية بجاكرتا سنى ٢٠١٤، الفائز الأول في مسابقة الخط العربي القرآن بجامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية بجاكرتا سنى ٢٠١٤.

وحصل الكندى على الإنجازات في مرتبة دولية منها الفائز الثالث في مسابقة المناظرة العلمية العربية بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية سنة ٢٠١٨، ويكون وفدا في مسابقة المناظرة العلمية بقطر. وعلى هذا فإن نادى الكندى تشتبه بالبرنامج الموجود في التعليم المكثف حيث أن هذا يكون وسيلة لترقية كفاءة الطالبة خاصة في ترقية المهارات اللغوية العربية. وأما التعليم المكثف فهو إحدى أنواع التربية غير الرسمية التي كانت فيها عامل لتوفير الحاجة الموجودة عند التربية الرسمية، وتحقيق التربية المستمرة لمن يحتاج إليه. ويكون التعليم المكثف جسر للتربية الرسمية والعمل، بالإضافة إلى أن تنفيذه يقام لتنمية المهارة والمهنة والعمل التعاوني لمجتمع عامة.[١١]

وتعليم اللغة العربية المكثف هو وسيلة لتدريب القدرة اللغوية وتنمية المهارات التي تضمن من السلوك أو العلوم لدى المجتمع وتوفير الحاجات لمن يحتاج إليها للعمل أو تطوير العلوم والمهارات اللغوية. ولكل التعليم المكثف إدارة المنظمة الخاصة لتكوين العلاقة العملية بين أفراد ومؤسسة لنيل الهدف المرجو.[١٢] بالنسبة إلى ذلك فيكون الكندى رائدا لنادى اللغة العربية الموجود بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق. وهذا لا يخلو من ثبات أعضاء الكندى السابقين لبناء أجيال متفوقة في اللغة العربية وتشيع اسم قسم تعليم اللغة العربية.

11 Alvi Dyah Rahmawati. (2018). Program Kursus Bahasa Arab Di Pare Kediri. *Arabi: Journal of Arabic Studies*. Vol. 3 No. 1. p 55.

12 Alvi Dyah Rahmawati. (2018). *Program Kursus Bahasa…* p 55.

١. خصائص أعضاء نادى الكندى

يقول فريهادي أن خصائص شخص تدل على الكفاءة الموجودة عنده نحو العلوم والمواقف والكفاءة التي كانت في نفسه.[١٣] وكل فرد تخلق بأخلاقه حسب الخصائص التي تضمن في نفسه، وأما العناصر المحتوية في خصائص شخص فهي العلوم والكفاءة.[١٤] إن المنظمة لا تخلو من وجود ضمن الأعضاء الجدد التي تملك هدفا لبناء الأجيال في كل مرحلة نحو الكندى. ومن بعض الشروط عند ضمن أعضاء جدد لتسجيل عضو الكندى فهي:

أ. طالب قسم تعليم اللغة العربية، حيث أن نادى الكندى تحت رعاية اتحاد طلبة قسم تعليم اللغة العربية، وعلى هذا فإن الشرط لقبول عضو جديد هو طالب قسم تعليم اللغة العربية. وعلى هذا فإن التدريبات والبرامج في الكندي تمثيل من تطوير المواد التعليمية الموجودة في قسم تعليم اللغة العربية، نحو مهارة الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات الأربعة متطوّرة بشكل تدريب الكفاءة اللغوية والمسابقة نحو المناظرة والخطابة والإنشاء وغير ذلك.

ب. امتلاك الكفاءة اللغوية العربية الأساسية. وهذه الكفاءة تكون عنصرا مهما لأعضاء الكندى. إنّ تطوير الكفاءة اللغوية المناسب برغبة الطالب أمر مهم، وهذا فإن لكل طالب له الكفاءة المختلفة. وإذا يوجد التناسب بين كفاءة الطالب ورغبته فتكون التربية ناجحة.[١٥] وأن هذه الكفاءة تكون زوادا لأعضاء الكندى لتطوير الكفاءة

13 Prihadi, Syaiful F. (2004). *Assessment centre: Identifikasi, pengukuran, dan pengembangan kompetensi*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama. p 15

14 Sirait, Justine T. (2006). *Memahami aspek-aspek pengelolaam sumber daya manusia dalam organisasi*. Jakarta: PT Grasindo. p 21

15 Muhammad Nasikh Ulwan. (2007). *Pendidikan Anak dalam Islam*. Jakarta: Pustaka Al Kautsar. p 604.

اللغوية في كل نوع من المسابقات العربية. ولابد على كل عضو أن يتقن اللغة العربية خاصة في مهارة الكلام، لأن هذه المهارة تكون أساسا في معظم المسابقات العربية. ويتدرب عضو الكندى برامج لغوية من الحوار، والمناقشة بالعربية، والمناظرة العلمية العربية بل تكوين البيئة اللغوية حولهم. وتتم عملية التحدث في خطوات معقدة، رغم أنها تبدو وكأنها تحدث بطريقة سريعة أو فجائية، وخطوات عملية التحدث كما يلي : الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق. وهكذا نرى أن المتحدث الجيد هو الذي لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للحديث، وهو الذي يفكر فيما يتحدث به، ويرتب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يضع هذه الأفكار في قوالب وصياغات لغوية سليمة وجذابة، ثم ينطق نطقا صحيحا خاليا من الأخطاء اللغوية مع الطلاقة وحسن الإلقاء.[١٦] هناك ثلاث كفائات لابد على كل طالب أن يحققها عند عملية تعلم اللغة العربية، أولا الكفاءة اللغوية، ولازم على كل طالب أن يتقن الكفاءة اللغوية اتقانا تاما عند تمييز الكلمات ونطقها وفهم قواعدها وفهم استخدامها. ثانيا الكفاءة الاتصالية، لازم على كل طالب أن يستخدم اللغة العربية استخداما طبيعيا ويعبر أفكاره تعبير فصحية بها، وسيطرة من كلماتها السهلة. ثالثا، الكفاءة الثقافية أي فهم المواد الموجودة في اللغة العربية من ناحية الثقافة ويمكن له أن يعبر أفكار الناطقين بها، وقيم حضارتها، وتقاليدها وفنها.[١٧]

---

١٦ [١٦] أيديا بوطري، محمد عبد الحميد، سيف المصطفى. (٢٠١٧). تطوير استراتيجية تعليم مهارة الكلام من خلال مدخل البرمجة اللغوية العصبية بمعهد دار الإخوة للبنات الثانية مالانق. **لسانيات**. مجلة دورية محكمة تعنى بلغة القرآءن االكريم وتعليمها. يصدرها قسم تعليم اللغة العربية كلية الدرااسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج إندونيسيا. جزء ٨ نمرة ١.

17 Muspika Hendri. (2017). "Pembelajaran Keterampilan Berbicara Bahasa Arab Melalui Pendekatan Komunikatif" dalam *POTENSIA: Jurnal Kependidikan Islam,*

ج. اختبار تحديد المستوى. إن الطالب الذي سيكون عضوا في الكندى لابد عليه أن يشترك اختبار تحديد المستوى الذي أقام به اللجنة. وأما الهدف من هذا البرنامج هو تصنيف الكفاءة اللغوية لدى الطالب. والهدف الآخر هو لمعرفة المهارات أو الكفاءة العربية لدى الطالب حتى يقدر على مجلس إدارة الكندى أن ينظم البرامج الموجودة تنظيما لمنظمة وتصنّف أعضاء جدد حسب مهاراتهم.

د. وجود الالتزام العالي. ولا بد على كل عضو الكندى أن يكون له التزام العالي في اشتراك برامج الكندى ويستقيم عند كل التدريبات كل أسبوع. والالتزام العالي يجعل عضو الكندى يطوّر كفاءته اللغوية كل أسبوع. ويحضر أعضاء الكندى السابقين تأييدا لإرشاد الأعضاء الجدد وهذا يدل على وجود الالتزام ويستمر حضور أعضاء الكندى السابقين في التدريبات منذ بناء هذه النادى. ومن إحدى عوامل نجاح المنظمة هي بناء الأجيال الذين كانوا لديهم الهمة العالية عند المنظمة. إن مهارة الكلام محصولة بعملية تعويد التحدث وممارسته. وأما التعويد فهو شكل أداء التدريبات المستمرة عند البرنامج حيث أن فيها استراتيجية التعلم. ويقول بلوم فيلد مدمجا بنظرية سكينير إن اكتساب اللغة تشبه اكتساب العادة الأخرى أو الأمور التي يتعلمها الأطفال تعلما تدريجيا من استماع وتقليد وتكرار حتى يتقن الأطفال اللغة ويتعودون بها. وعلى هذا فإن اكتساب اللغة يحتاج إلى ممارسة اللغة وتعويدها كل يوم وبناء البيئة ووجود المدرس المؤهل في استراتجية التعليم وتجديده.[١٨]

Vol.3, No 2, Juli, p 197

18 Muspika Hendri. (2017). *Pembelajaran Keterampilan Berbicara…* p 198

٢. إدارة ترشيخ أعضاء نادى الكندي

عملية برنامج تطوير كفائة اللغوية

إن عملية برنامج تطوير كفاءة اللغوية في الكندى لاتخلو من وجود مبادئ إدارة التعليم، ونادى الكندى تركز على أعضائها لكيلا تهتموا بحصول النتيجة فحسب، بل كيفية عملية تطوير تعليم اللغة العربية. ومن مبادئ التعليم المستخدمة في الكندى منها أولا : مبدأ التعاون، أي يحتاج عضو إلى عمل تعاون وله دور عند التعليم. وثانيا : مبدأ التنسيق أي وجود توحيد محاولة كل برنامج وتجنيب المشاكل التي تحدث حول أعضاء المنظمة. وثالثا مبدأ المساعدة أي أن النادى هو مجموعة لها مسؤولية يجب على كل أعضائها أن يتحمّلها، ووجود المساعد بين أعضائها فإن الوظيفات الموجودة لينفّذها أعضاء النادى تنفيذا صحيحا. رابعا : مبدأ الفعالية، أن الأهداف التعليمية المخططة لابد عليها أن تحقق تحقيقا كاملا.[١٩] إن عملية تطوير الكفاءة لدى الطالب الموجودة في النادى، فلا بد على منظم النادى أن يقوم بعملية برنامج إشراف الطلاب الذين كانوا لديهم الكفاءة، وينبغى عليه الاهتمام بالأمور التي تتعلق بعملية إشراف الطلاب عند تطوير الكفاءة اللغوية منها :

١) اختيار الطالب الذي سوف يشترك البرنامج اختيارا دقيقا
٢) تعيين المشرف والمدرب والمسؤول عند كل برنامج
٣) تنفيد كل برنامج بإدارة منظمة مرتبة (نحو وجود كشف الحضور لكل الأعضاء)، وترتيب جدول البرنامج والمكان وبعض الوسيلة المجتاجة
٤) إتاحة التقدير المناسب عند كل مشرف ومدرب ومسؤول كي يتمتع عند إقامة عملية التدريبات

19 Drs. Sunhaji, M. Ag. (2009). *Strategi Pembelajaran*. Yogyakarta: Grafindo Litra Media. p 61

٥) مراقبة كل البرنامج كي تكون البرنامج أكثر فعالة من قبل
٦) توفير كفاءة المدرب، والمشرف، والمسؤول عند كل البرنامج
٧) إتاحة الفرصة والتقدير إلى الطالب عند كل برنامج لتقديم كفائته في وقت معين.[٢٠]

بالنسبة إلى ذلك أن وجود الرئيس، والنائب، والكاتب، وقسم الصندوق في نادى الكندى كوسيلة لطلبة اللغة العربية حيث أن نادى الكندى يحتوي على الأقسام لإعداد أجياليه، وأما القسم الموجود في نادى الكندى فهو قسم التدريبات، قسم تنمية الكفاءة، وقسم الإعلام.

وقسم التدريبات له وظيفة لينظم ويراقب عملية التدريبات لدى أعضاء الكندى. وجدول التدريبات هو مرتين في الأسبوع أي يوم الجمعة مساء والسبت صباحا. ويزاد جدول التدريبات كل يوم قبل تنفيذ المسابقة. يقوم أعضاء الكندى التدريبات بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق حيث يشرف ويرشد الطلبة السابقون المتفوقون في اللغة العربية. ويقضى عضو الكندى نحو ساعتين في التدريبات.

في فترة مبكرة من تعلم اللغة أمر مهم لأسباب عديدة، منها ما يتعلق بالدافعية، فالدارس يقبل على تعلم اللغة وفي ذهنه الاستخدام الشفهي لها، وعندما تمرّ الأيام دون أن يتمكن من الكلام بها يحدث له نوع من الإحباط، وينتابه شعور بأن التحدث بهذه اللغة أمر صعب بعيد المنال، لذلك لا ينبغي تأخير التدريب على الحديث بل يجب أن يكون نشاطا طبيعيا منذ الدرس الأول لتعلم اللغة، وبالاصرار على البدء من الدرس الأول وتدرج السيطرة على كل جزء يقدم من المقرر. يستطيع المعلم أن يبني أسسا صلبة للمستقبل عندما يتقدم الدارس في تعلم اللغة، كما

20 Heri Jauhari Muchtar. (2005). *Fikih Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya. p 145.

سيحس الدارس بالرضا عندما يرى أن أهدافه القريبة من تعلم اللغة تتحقق شيئا فشيئا.[٢١]

وقسم تنمية كفاءة الطلبة له مسؤلية لتصنيف كفاءة أعضاء الكندى حسب كفاءتهم نحو الخطابة والمناظرة، وقراءة الشعر، وقراءة الكتب والخط العربي وغير ذلك. وهذا القسم يتعاون بقسم التدريبات في تنفيذ برامج تنمية كفاءة اللغة العربية لدى أعضائه. وتوجد طريقتان عند تصنيف كفاءة الطلبة منها : أولا : يختار عضو الكندى المجال الفني حسب إرادته، ثانيا يرشد مشرف نادى الكندى بقسم تنمية كفاءة الطلبة أعضائه ويراقبهم ويصنفهم حسب كفائتهم.

إن قسم الإعلام له وظيفة لكتابة كل أنشطة في نادى الكندى وينشرها في ووسائل الإعلام اجتماعية، وأهم وظفية له هو البحث عن معلومات المسابقة ويدير كل الأمور حول المسابقة حول مدة سنة واحدة. وقد توجد عشر (١٠) مسابقات في مدّة سنة واحدة في مرتبة محلية كانت أم دولية، وهذه المعلومات التي كانت مسؤولية لقسم الإعلام وتخطيطا لاشتراك المسابقة العربية.

وتظهر عملية إدارة الترشيح الموجودة في نادى الكندى بوجود كيفية مجلس الإدارة على إعداد أعضائه لاشتراك المسابقة، لأن الهدف الأساسي لنادى الكندى هو لمحثة أعضائه لاشتراك المسابقة. أعدّ أعضاء الكندى كل الأمور التي تتعلق بالمسابقة نحو إدارية المسابقة والتدريبات التي ترشد المشرف أعضاء الكندى فيها حسب المسابقة الموجودة. ودرّب أعضاء الكندى إعدادا للمسابقة وأزاد جدول التدريبات.

---

٢١ [٢١] مملوءة النعمة. (٢٠١٥). **كيف نعلم تدريس مهارة الكلام. مجموعة بحوث : اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية**. مالانج : مطبعة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج. ط ١. ص ٤٣٥.

ويجب على كل أعضاء الكندى اشتراك المسابقة حول في مدّة سنة واحدة، حيث أن في مدة سنة واحدة مسابقات كثيرة حتى يمكن لكل عضو له فرصة بأن يشترك المسابقات العربية. وهدف اشتراك المسابقة لتمنية كفاءة اللغة العربية لدى الأعضاء حتى يحصل كل عضو على خبرة ذات قيمة عند اشتراك المسابقة. وهناك العوامل الدافعة إعدادا لاشتراك المسابقة العربية منها : أولا : لابد على مجلس إدارة الكندى أن يهتم بأعضائه الذين سيشتركون المسابقة بإزادة جدول التدريبات، حيث أنهم يتدربون كل يوم قبل تنفيذ المسابقة، ويتعاون مع النادى الآخر لتنفيذ التدريبات الجماعية كوسيلة لتقوية أذهان أغضاء الكندى وتدريب كفاءة اللغة العربية لديهم. ثالثا طلب المساعدة من محاضر اللغة العربية المتفوق ليرشد أعضاء الكندى إعداد للمسابقة.

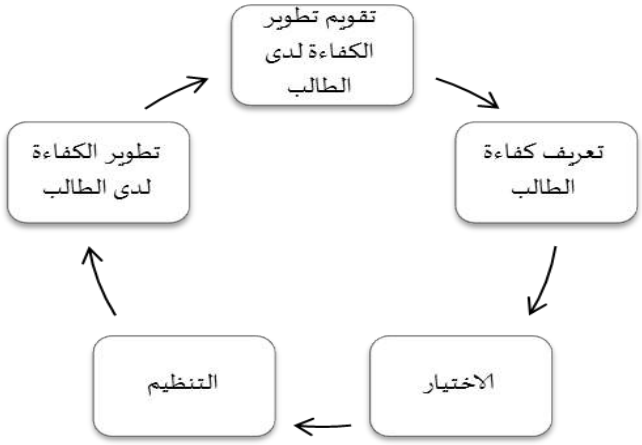
٣. تخطيط إدارة برنامج ترشيح الكندى

أ. التخطيط

لابد على كل أعضاء الكندى أن يكون له تخطيطا خاصا لتمنية كفاءة اللغة العربية حسب الكفاءة التي طوّروها نحو إذا كان عضو الكندى يريد أن يتقن المناظرة العلمية العربية فيجب عليه أن يتدرب مهارته العربية من w استماع وكلام. وإذا كان عضو الكندى يريد أن ينمي إنشاء اللغة العربية فلزم عليه أن يتدرب مهارته من الكتابة والقراءة. ويجب عليه أن يدرب نمط الأفكار في التكامل بين العلوم والمعلومات والظواهر الإجتماعية والكفاءة اللغوية العربية كعامل دافع لاشتراك المسابقات العربية.

وهذه هي صورة إجراءت تطوير اللكفاء لدى الطالب :

صورة سلسلة تطوير الكفاءة[٢٢]



بالنسبة إلى السلسلة المذكورة فإن عملية تطوير الكفاءة تبدأ بالتخطيط نحو تعريف كفاءة الطالب، والاختيار، وتنظيم الكفاءة لدى الطالب، وتنفيذ تطويرها، حتى تكون هذه العملية لا تخلو من إجرءات تطوير الكفاءة لدى الطالب والتقويم. نظرا إلى هدف الإدارة التي تتعلق بالإنتاجية فتنمى كفاءة الطالب، وتنفذ المؤسسة التربوية تطوير الكفاءة لدى الطالب حيث أن هذا يحتوى على عدة البرامج المتنوعة.[٢٣] ويعبر مهيمن أن سلسة تطوير مؤسسة التعليم المكثفة فهي[٢٤] :

أولا : مرحلة التحليل، تتكون مرحلة التحليل من عدة أنواع منها

22 Abdul Choliq, MT. (2011). *Manajemen Madrasah dan Pembinaan Santri.* Yogyakarta: STAINU Press, LKis Printing Cemerlang. p 21.

23 Marhamah. (2015). "Manajemen Pengembangan Bakat dan Minat Siswa MI Ma'arif NU I Pageraji dan MI Darul Hikmah Kab. Banyumas Tahun Pelajaran 2013/2014". *Tesis*. Purwokerto: Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Purwokerto. p 52-53

24 Ahmad Nurcholis. (T.T.). "Kontektualisasi Manajemen Program Intensive Course Bahasa Arab di IAIN Tulungagung", dalam *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab (Konasbara)*. Malang: Universitas Negeri Malang.

: تعريف حاجة برنامج التعليم المكثف وتحليلها. وتحليل الوظيفة لمؤسسة، وتعيين المشترك وخطة البرامج الموجودة. وثانيا : مرحلة التطوير. وثالثا : مرحلة التصميم، تحتوى مرحلة التصميم على تخطيط هدف التعليم المكثف وبرامجه (المواد، الطريقة، الوسيلة)، وتعيين المدرس، وترتيب تنفيذ البرامج، وترتيب عدد مبلغ التصرفات المحتاجة، وإعداد العناصر الأخرى المحتاجة. رابعا : مرحلة التطبيق، والمراد بها هو تنفيذ البرامج التي توجد في خطة المشروع حيث أن فيها المواد الدراسية، وجدول التدريبات، وبرامج خاصة. خامسا : مرحلة التقويم إن هدف التقويم هو لمعرفة المميزات والعوائق الموجودة في المؤسسة. سادسا : مرحلة التحسين والتصحيح، نظرا إلى وجود التقويم فتعرف الاقتراحات والمدخلات االموجودة حيث أنه يؤدى إلى إقامة البرامج المخططة في المؤسسة.

بالنسبة إلى ذلك فإن برنامج التعليم المكثف نحو نادى الكندى يعتبر بأنه يكون وسيلة لتعلم اللغة العربية ولترقية الكفائات اللغوية، فضلا عن وجود المدرب الذي يتقن اللغة العربية وله خبرة عالية عند تعليم اللعة العربية وتطوير الكفاءة اللغوية وخبرات ممتازة في اشتراك مسابقات اللغة العربية بإندونيسيا وخارجها.

ويعرف تعريف أعضاء الذين يشتركون في نادى الكندى بإقامة الاختبار بعد ما سجلوا أنفسهم حسب إجراءات. وهدف الاختبار هو تصنيف أعضاء الكندى عند كل مجال مهاراتهم اللغوية المتناسبة، نحو أن الطالب الذي يعرف بمهارة الخطابة عند إقامة الاختبار فاختار مجلس إدراة الكندى فصنفه في مجال الخطابة، حتى إنه يتدرب في مهارة فن الخطابة واشترك المسابقة، والأخير فيقوم مدير نادى الكندى وأعضائه بالتقويم لمعرفة تطوير كفائتهم.

ب. الإدارة

في أول بناء نادى الكندى أنه ليس عنده علاقة تركيبية بإدارة الجامعة. وأصبح الكندى جزئا من هيئة مستقلة لاتحاد الطلبة بقسم تعليم اللغة العربية. وهذا يدل على وجود تقدّم المنظمة لهذه النادى وأن وجودها معتبرة حتى أيّدتها الجامعة لتمنية كفاءة اللغة العربية لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية. بالنسبة إلى ذلك فكّون مجلس الإدرة في نادى الكندى تكوينا تركيبيا منظمة. وأما مدة الإدارة فهو سنة واحدة حيث أن في كل مدة سنة لنادى الكندى له برنامج خاص ويكون مسؤولية له حتى نهاية سنة إدارته.

وقد عرف بعض الكتاب بأن الإدارة هي « النشاط الموجه نحو التعاون المثمر والتنسيق الفعال بين الجهود البشرية المختلفة العاملة من أجل تحقيق هدف معين بدرجة عالية من الكفاءة.[٢٥] والظروف الملائمة والمؤسسات واحد مفاهيم إدارة مختلفة أخرى، مجرد أن هناك أوجه التشابه والاختلاف في الطريقة العملية للإدارة. ويمكن في تعريف الإدارة بأنها « عملية اجتماعية مستمرة تسعى إلى استثمالا القوى البشرية والإمكانات المادية من أجل تحقيق أهداف مرسومة بدرجة عالية من الكفاءة.[٢٦] هذا التعريف يمكن له العناصرة التالية : ١) أن الإدارة عملية تنضمن وظائف عدة هي التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة ٢) أنها اجتماعية فهي لا تنشأ من فراغ، بل تنشأ داخل مجموعة منتظمة من الأفراد وتأخذ في الحسبان مشاعرهم واحتياجهم وتعطلعاتهم ٣) أنها وسيلة ليست غاية فهي وسيلة تنشد تحقيق أهداف مرسومة ٤) أنها عملية مستمرة ٥) أنها تعتمد على استثمار القوى البشرية والإمكانات المادية ٦) أنها تسعى إلى تحقيق الأهداف بدراجة من الكفاءة.

---

٢٥ [٢٥] سعود وأخرون. (١٣٢٢ ه). **الإدارة العامة، الأسس والوظائف**. ط ٥ . الرياض. ص. ٥

٢٦ [٢٦] خالد سعيد الحضعي. (١٤٢٧ ه). **الإدارة : النظرية والوظائف**. السعودية: ط ١. ص. ١٨

إجراء البرنامج باستخدام الإدارة المتفوقة ستؤدى إلى النتيجة المتفوقة أيضا، لذلك كثير المؤسسات لا تسير فعالة بل فاشلة لأن الوظيفة السابقة غير مرابقة جيدا أو كانت مراقبتها ضعيفة تسبب كذلك إلى نتيجة ضعيفة. لتأكيد الخطوة في تدبير المؤسسة الإسلامية، أرشد ه أ. ر تيلائار إلى تدبير التربية الإسلامية ينبغي لها الاهتمام بأربع خطوات مفضلة فيما يلي : الأولى : ترقية الجودة، والثانية تنمية التجديد والابتكار. والثالثة تكوين الشبكة التعاونية، والرابعة تنفيذ الاستقلال المحلي أو الإقليمي.[٢٧]

للحصول على نتيجة البرنامج المكثف العربي بالإدارة الجيدة مثل السابق، فالحاجة إلى تكوين الاتصال بالمتعاوين ببعض الشروط التالي : أولا، وجود الفريقين أو المؤسستين أو أكثر. ثانيا، ملك مساواة الرسالة في الحصول إلى هدف المنظمة أو المؤسسة. ثالثا، وجود الاتفاق أو التفاهم. ربعا وجود تبادل الاعتقاد والاحتياج. خامسا، وجود التعهد الجماعي للوصل إلى الهدف الأكبر. هناك أربعة عمدان في تنظيم مؤسسة وتكون مبدأ في إجراء عمليتها وهي : توزيع العمل، وتصنيف العمل، وتعيين العميل بين الأقسام، والتنسيق.[٢٨] وأن من يكون مجلس الإدارة في نادى الكندى هو طالب المرحلة الخامسة حتى السادسة حيث أنه له مسؤولية على كل أنشطة وبرامج مخططة في هذه النادى. وقد كوّن مجلس الإدارة مسؤولا في كل مرحلة حيث أن هذا نوع في عملية إدارة الترشيح الذي خططه نادى الكندى.

---

27 [27]Ahmad Nur Kholis. (2014). تطبيق إدارة البرنامج المكثف العربي قي جامعة تولونج أغونج الإسلامية الحكومية, *Jurnal Pendidikan Islam*. Vol. 1. No. 2. p. 287

28 [28] Ahmad Nur Kholis. (2014). تطبيق إدارة البرنامج ... p. 288

ج. التنفيذ والمرابقة

والمراقبة هي ضرورية واضحة في العملية الإدارية. فالمرء لا يستطيع أن يوجه العمل بدون أن يكون متحكما في القوى المنشطة له، أو العواكل الأخرى المرتبطة به. وفي المرجع الأخر أن الرقاب هي متابعة الأعمال أولا بأول للتعريف على مدى مطابقتها للحظة الموضوعة والعمل على تصحيح الانحرافات إن وجدت. وغالبا ما تتبع الإدارات ما يعرف بالرقابة االسابقة والرقابة اللاحقة، يقوم بها التنظيم.[٢٩] إن هدف برنامج تعليم اللغة العربية وأهمية تطوّرها في مؤسسة هو حفظ تعليم اللغة العربية وترقيتها لنيل أفضل النتيجة. ولتحقيق برنامج التعليم ذو جودة فيحتاج المدرس إلى إدارة تعيين القرار العادل عند عملية التعليم حتى يحقق هدف التربية الذي يرتجى به مؤسس التربية، حيث أن هذا يمكن له أن يحلل المشاكل التعليمية الموجودة.[٣٠]

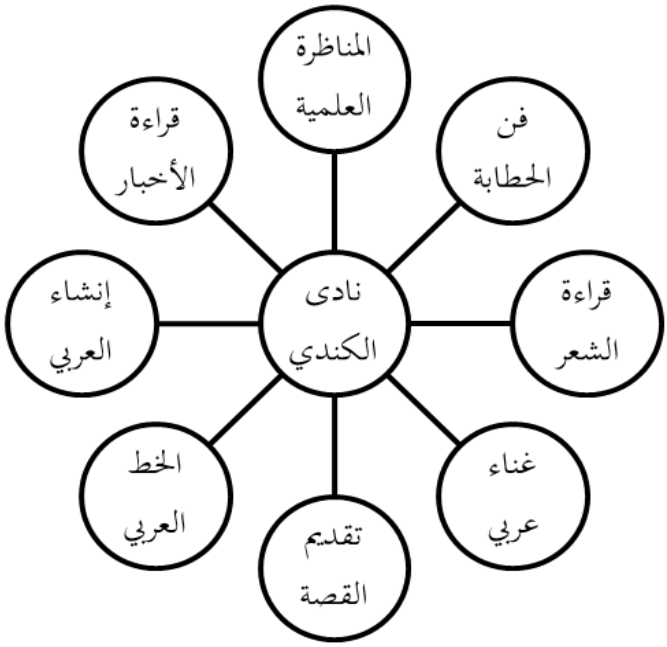
خطط مجلس إدارة الكندى جدول التدريبات لأعضائه بعد إقامة تكوين مجلس إدارة المنظمة. وجدول التدريبات في كل أسبوع مرّتان وهي في يوم الجمعة مسائا والسبت صباحا. وهدف تنفيذ التدريبات ترقية كفاءة اللغة العربية لدى الطلبة. وأما دور مجلس الإدارة عند إشراف أعضائه له أثر كبير، ويحضر فيها الطلبة المتفقون السابقون لمراقبة عملية التدريبات. وهذه عملية التدريبات لايخلو من عمبية الترشيح لدى أعضاء الكندى.

---

٢٩ إبراهيم عبد العزيز الديلج. (٢٠٠٨). **الإدارة العامة والإدالاة التربية**. عمان: الرواد. ط ٢.ص. ١٤-١٨.

30 Agung Setiyawan. (2018). "Problematika Keragaman Latar Belakang Pendidikan Mahasiswa dan Kebijakan Program Pembelajaran Bahasa Arab". *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*. Vol. 5. No. 2. p 205.

صورة برامج تطوير كفائة اللغوية في نادى الكندي



ويجب على كل أعضاء الكندى أن يشتركوا المسابقة العربية، وأما اشتراكهم في المسابقة فهو هدف أساسي في بناء هذه النادى. وأعضاء نادى الكندى الذين سوف يشتركون المسابقة العربية فيقومون بالتدريبات كال يوم تحت رعاية الطلبة المتفقون السابقون ومحاضر اللغة العربية. وهدف وجود التدريبات يكون عرضهم في المسابقة أفضل من قبل. وهناك نموذجان عند عملية الإشرف لدى أعضاء نادى الكندى لتطوير كفائة اللغوية، أولا : أن العضو الجديد يجمع بالعضو السابق، نحو أن في كل فرقة المناظرة ثلاث طلاب، وفيها طالب جديد وطالب سابق، وهدف من هذا هو وجود الإرشاد من العضو السابق الذي كان له خبرة للعضو الجديد إرشادا مباشرا ووجود الإرشاد الذهني لديه. ثانيا وجود المسؤولية في كل المفاءة اللغوية المستمرة في كل مرحلة، وهذا يؤدى

إلى عملية الإشرف لدى أعضاء نادى الكندى لتطوير كفاءة اللغوية، وأن العضو الجديد سوف يطلب المساعدة إلى العضو السابق الذي كان لديه الكفاءة اللغوية الجيدة.

٤. العوامل الدافعة والعائقة في برنامج تطوير كفائة اللغوية بنادى الكندى

إن ثبات المنظمة لايخلو من وجود العوامل الدافعة والعوائق فيها. وهذه تأثر على عملية ترشيح في المنظمة ولا سيما في نادى الكندى. ومن العوامل الدافعة في إدارة ترشيح الكندة فهي وجود وعي لدى أعضاء الكندى على أهمية اللغة العربية، ووجود المحثة والرغبة والالتزام لتعمق اللغة العربية. وجود الصلابة بين أعضاء الكندى لتنفيذ كل الأنشطة المخططة، ووجود المشرف الخاص لكل تدريبة وفن عربي. وعملية إدارة الترشيح الموجودة في نادى الكندى لن ينفّذ تنفيذا كاملا إلا بوجود التأييد والإرشاد من محاضر قسم تعليم اللغة العربية، وأن التقدير الذي تقدّره الجامعة للطلبة المتفقين يؤدى إلى بناء الأجيال المتفقين بنائا مستمرا عند كل مرحلة.

وأما العوائق في إدارة ترشيح نادى الكندى فهي عدم نظام وتعزير لعضو الكندى الذي لايشترك التدريبات ولا يهتم بالنظام الموجود، وعدم الوسائل الدافعة نحو الإدارة أو المركز لنادى الكندى حيث أن أعضائه يتدربون كفائتهم في أماكن غير معينة، وقد لا يراقب المشرف على تنفيذ التدريبات حتى يجب على كل مجلس الإدارة الذي يحضر في التدريبات مسؤولا في غير مجاله. وقد لايحصل أعضاء الكندى على التقدير من الجامعة نحو المصارف لأعضو الكندي الذي سوف يشترك المسابقة حيث أن كل العضو يتحمل مصارف المسابقة العربية من نفسه.

الاختتام

استخلص الباحث نتائج البحث التي كانت مضمونة في نقاط تالية منها :

١) إن خصائص الطالب الذي سيكون عضوا لنادى الكندى هو أنه طالب قسم تعليم اللغة العربية ولديه الكفاءة اللغوية العربية الأساسية والرغبة المتنية لاشتراك المسابقة ووجود التزام به

٢) وأما عملية إدارة برنامج ترشيح الكندى تحتوى على الثلاثة فهي :

أولا : التخطيط، فإن عملية تطوير الكفاءة تبدأ بالتخطيط نحو تعريف كفاءة الطالب، والاختيار، وتنظيم الكفاءة لدى الطالب، وتنفيذ تطويرها، حتى تكون هذه العملية لا تخلو من إجرءات تطوير الكفاءة لدى الطالب والتقويم.

ثانيا : الإدارة، كّون مجلس الإدرة في نادى الكندى تكوينا تركيبيا لهذه المنظمة. وأما مدة الإدارة فهي سنة واحدة حيث أن في كل مدة سنة لنادى الكندى له برنامج خاص ويكون مسؤولية له حتى نهاية سنة إدارته

ثالثا : والتنفيذ، والمراقبة. قام مجلس إدارة نادى الكندى بالمراقبة لمراقبة الأنشطة اللغوية التي يقوم بها أعضاء الكندى حيث أن هذه المراقبة تكون وسيلة لمعرفة ما مدى تطوّر الكفاءة اللغوية التي يتدرب بها أعضاء الكندى كل أسبوع.

٣) والعوامل الدافعة في إدارة ترشيح نادى الكندى منها : ووجود المحثة والرغبة والالتزام لتعمق اللغة العربية. وجود الصلابة بين أعضاء الكندى لتنفيذ كل الأنشطة المخططة، ووجود المشرف الخاص لكل تدريبة وفن عربي. وأما العوائق الموجودة في إدارة ترشيح نادى الكندى منها : عدم الوسائل الدافعة نحو الإدارة أو المركز، وعدم المراقبة المستمرة من المشرف وعدم المصارف لإعداد الأمور تتعلق بالمسابقة.

المراجع

الحضعي، خالد سعيد. (١٤٢٧هـ). **الإدارة : النظرية والوظائف**. ط ١. السعودية.

الديلج، إبراهيم عبد العزيز. (٢٠٠٨). **الإدارة العامة والإدالاة التربية**. عمان: الرواد.

النعمة، مملوءة. (٢٠١٥). «كيف نعلم تدريس مهارة الكلام». **مجموعة البحوث : اللغة العربية أساس الثقافة الإنسانية**. ط ١. مالانج : مطبعة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

الدين، أوريل بحر. (٢٠١٢). «محاولة جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق في حل مشكلات تعليم اللغة العربية بإندونيسيا». **مجموعة البحوث: الندوة الدولية حول تجربة اللغة العربية في إندونيسيا**. مالانج: مطبعة البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

أيديا وأخرون. (٢٠١٧). «تطوير استراتيجية تعليم مهارة الكلام من خلال مدخل البرمجة اللغوية العصبية بمعهد دار الإخوة للبنات الثانية مالانج». **لسانيات**. جزء ٨ نمرة ١.

سعود وأخرون. (١٣٢٢ ه). **الإدارة العامة، الأسس والوظائف**. ط ٥. الرياض.

Kholis, Ahmad Nur. (2014). "تطبيق إدارة البرنامج المكثف العربي في جامعة تولونج أغونج الإسلامية الحكومية". *Jurnal Pendidikan Islam. 1(2).*

Abror, Abdurrahman. (1993). *Psikologi Pendidikan.* Jakarta: Rineka Cipta.

Choliq, Abdul. (2011). *Manajemen Madrasah dan Pembinaan Santri.* Yogyakarta: STAINU Press.

Hendri, Muspika. (2017). "Pembelajaran Keterampilan Berbicara Bahasa Arab Melalui Pendekatan Komunikatif". *POTENSIA: Jurnal kependidikan Islam. 3(2).*

Mikarsa, Hera Lestari. (2007). *Pendidikan Anak Di SD.* Jakarta: Universitas Terbuka.

Moeleong, Lexy J. (2002). *Metode Penelitian Kualitatif.* Bandung: PT Remaja Rosdakarya

Muchtar, Heri Jauhari. (2005). *Fikih Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya.

Marhamah. (2015). "Manajemen Pengembangan Bakat dan Minat Siswa MI Ma'arif NU I Pageraji dan MI Darul Hikmah Kab.

Banyumas Tahun Pelajaran 2013/2014". *Thesis*. Unpublished. Purwokerto: Institut Agama Islam Negeri Purwokerto.

Munandar, Utami. (2010). *Anak-Anak Berbakat pembinaan dan Pendidikannya,* Jakarta: Raja Grafindo Persada.

Nasir, Haedar. (2000). *Revitalisasi Gerakan Muhammadiyyah.* Yogyakarta: Bigraf Publishing.

Nurcholis, Ahmad. (T.T.) "Kontektualisasi Manajemen Program Intensive Course Bahasa Arab di IAIN Tulungagung". *Prosiding Konferensi Nasional Bahasa Arab (Konasbara)*. Malang: Universitas Negeri Malang.

Nurkancana, Wayan. (1986). *Evaluasi Pendidikan*. Surabaya: Usaha Nasional.

Prihadi dan Syaiful F. (2004). *Assessment Centre: Identifikasi, Pengukuran, Dan Pengembangan Kompetensi.* Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama.

Rahmawati, Alvi Dyah. (2018). "Program Kursus Bahasa Arab Di Pare Kediri". *Jurnal Imla Arabi: Journal of Arabic Studies. 3(1).*

Rukhaini Fitri Rahmawati. (2016). "Kaderisasi Dakwah Melalui Lembaga Pendidikan Islam". *Jurnal TADBIR STAIN Kudus. 1(1)*.

Semiawan, Conny. (1997). *Perspektif Pendidikan Anak Berbakat.* Jakarta: Gramedia Widiasarana Indonesia.

Setiyawan, Agung. (2018). "Problematika Keragaman Latar Belakang Pendidikan Mahasiswa dan Kebijakan Program Pembelajaran Bahasa Arab". *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban. 5(2)*.

Sirait dan Justine T. (2006). *Memahami Aspek-Aspek Pengelolaam Sumber Daya Manusia Dalam Organisasi*. Jakarta: PT Grasindo.

Sunhaji. (2009). *Strategi Pembelajaran.* Yogyakarta: Grafindo Litra Media.

Ulwan, Muhammad Nasikh. (2007). *Pendidikan Anak dalam Islam.* Jakarta: Pustaka Al Kautsar.

http://fitk.uin-malang.ac.id/id/profil/prodi-pendidikan-bahasa-arab-pba, accessed at 22 April 2019, 13:19.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.3239

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Ta'līmul Insyā Fī Tanmiyāti Kafāati At Ta'bīr At Taḥrīrī

Imam Bahroni, Nur Hadi Ihsan, Athifah Saifurrahman
University of Darussalam Gontor
Mas.bahroni@gmail.com, nurhadiihsan@gontor.ac.id, atifahsaifurrahman@gmail.com

Abstract

Insya' is one of the writing skills in which students are taught to compose meaning and arrange it so that it can explain what is in the mind by paying attention to existing language rules, such as the rules of *Naḥwu* and *Ṣarf* and the rules of *Imlā'*. This science is very concerned about the ability to write which is human interaction and characteristic of humans that distinguishes it from animals, as scientists in the field of literature also prioritize writing skills. *Insya'* also greatly influences the planting of student's abilities in *ta'bīr tahrīrī* which is one of the main sciences in Arabic, where with *ta'bīr tahrīrī* students can study and understand what is heard and read, understand Arabic vocabulary, uses good grammar, and composes his thoughts. Therefore, *Insya'* science is taught with the aim of training students in *ta'bīr tahrīrī*, so that students are able to convey thoughts with good wording and with good grammar. So that, the teacher of *Insya'* must know the basics in *Insha'* teaching which is divided into 3 bases, namely the basics of psychology, education, and language. And the teacher must also pay attention to the main steps in *Insya'* learning, such as introduction, explanation, writing elements of the paper, training, and evaluation. In addition, he must also know the problems and causes of the *Insya'* learning, such as the lack of interest in students in the lesson, student's weaknesses in *Insya'*, and the difficulties and obstacles faced by teachers in *Insya'* teaching.

Keywords: Learning, *Insya'*, *Ta'bīr Tahrīrī*, Planting Ability.

تعليم الإنشاء في تنمية كفاءة التعبير التحريري

إمام بحران، نور هادي إحسان، عاطفة سيف الرحمن

جامعة دار السلام كونتور

Mas.bahroni@gmail.com, nurhadiihsan@gontor.ac.id, atifahsaifurrahman@gmail.com

ملخص

علم الإنشاء هو إحدى الأنشطة والمهارات الكتابية يفرض فيها إيجاد المعاني وتنسيقها بصورة تعبر عما يجول بالخاطر وخطر في الذهم اهتماما نحو القواعد اللغوية كقواعد النحو والصرف والقواعد الإملائية. ركّز على تنمية مهارة الكتابة التي تعد إحدى وسائل التواصل وكانت من خواص الإنسان التي تميزه عن الحيوان، وقد ميزها وفضلها علماء الأدب. وله أثر في تنمية القدرة على التعبير التحريري الذي يقوم بمكانة عالية بين فروع اللغة، حيث يكون فيه القدرة على الاطلاع على ما تحدث الفرد وقرأ، والتقاط المفردات واستخدام التراكيب اللغوية، والقدرة على تحديد الأفكار. فيهدف تعليم الإنشاء إلى إكساب القدرة على التعبير السليم بالأفكار والأراء المرتبة و بلغة سليمة مفردا أو تركيبا. ويجب على المدرس معرفة الأسس في تعليم الإنشاء وهي ثلاثة: الأسس النفسية، والأسس التربوية، والأسس اللغوية. كما يجب أيضا الاهتمام نحو الخطوات الأساسية في تعليم الإنشاء، وهي: التمهيد، العرض، كتابة الموضوع، الربط، والخاتمة. وكذلك، يجب عليه معرفة المشكلات وأسبابها في تعليم الإنشاء، كانصراف التلاميذ عن الإنشاء،والضعف الشائن، والقصور الشديد في إنشاء معظم التلاميذ، وإرهاق المدرسين.

الكلمات الأساسية: التعليم، الإنشاء، التعبير التحريري، تنمية الكفاءة.

مفهوم الإنشاء

الإنشاء لغة مصدر أنشَأ، يقال (أنشَأ الشيءَ) إذ ابتدأه أو اخترعه على غير مثال يحتذيه، بمعنى أن الكاتب يخترع ما يؤلفه من الكلام ويبتكره من المعاني فيما يكتبه من المكاتبات والولايات وغيرهما أو أن المكاتبات والولايات ونحوها تنشأ عنه.[١] وأنشأ مزيد نشأ بالتعدية، الذي يفيد معنى خلق، كما يفيد معنى ارتفع. فلفظ خلق يفيد إيجاد الشيء من عدم. وقد أخذ أيضا معنى الإيجاد، بعد أن كان يعني الابتداء في الشيء. أما الإنشاء اصطلاحا، فمعناه الإيجاد والخلق لا من العدم وإنما من مادة أخرى.[٢] عرّفه الدكتور عبد الله أنيس الطباع والدكتور عمر أنيس الطباع أن الإنشاء هو إيجاد المعاني، وتنسيقها بصورة تعبر عما يجول بالخاطر وخطر في الذهن اهتماما نحو القواعد اللغوية والإملائية.[٣] وقد عرّفه أيضا محمد أمين ضنافي أنه معاناة وتعبير عن حادثة أو شعور دفين.[٤]

ومن إيضاح الدكتور محمود كامل الناقة، يظهر أيضا أن الإنشاء قد كان من الأنشطة والمهارات الكتابية التي تتميز كل منها بمطالب معينة تفرضها على الكاتب، تبدأ بتحويل الصوت المسموع في اللغة إلى شكل مرئي متفق عليه، والتالي كتابة وحدات لها معنى كالكلمة والجملة، ثم استخدام نظام تركيب الجمل وكتابتها، والأخير استخدام الكتابة كوسيلة للتعبير عن الأفكار في شكل مسلسل طبقا لنظام تركيب اللغة، والهدف النهائي من هذا النشاط بالنسبة للكاتب هو القدرة على التعبير عن نفسه في صيغة مهذبة راقية تتطلب الاستخدام الفعال للثروة اللفظية وسائر تراكيب اللغة.[٥]

---

١ أبو العباس أحمد القلقشندي. (١٩٢٢). **كتاب صبح الأعشى**. ج ١. قاهرة: دار الكتب المصرية. ص. ٥٢

٢ عمر فاروق الطباع. (١٩٩٣). **الوسيط في قواعد الإملاء والإنشاء**. بيروت: مكتبة المعارف. ص. ١٤٣

٣ عبد الله أنيس الطباع وعمر أنيسى الطباع. (١٩٨٧). **الوجيز في قواعد الإملاء والإنشاء**. بيروت: مكتبة المعارف. ص. ٦٩

٤ محمد أمين ضنافي. (١٩٩٩). **المعجم الميسَّر في القواعد والبلاغة والإنشاء والعروض**. بيروت: دار الكتب العلمية. ص. ٣٠٧

٥ محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه-مداخله-طرق تدريسه**.

ورأى إبراهيم علي ربابعة عن الكتابة الإنشائية، إنها ((عملية خلاقة تستدعي إعمال الذهن وعمق المعالجة، ودقة التناول للموضوع مدار الكتابة، زيادة على أن آلية الكتابة طريقة فاعلة لتعليم الطلبة كيف يستخدمون استراتيجية التفكير بشكل عام والنقد على وجه الخصوص)).[٦]

والإنشاء فيه مهارات التعبير التي كانت وسيلة تمكن التلميذ من ترجمة أفكاره وآرائه ضمن سياق لغوي يتسم بغني الألفاظ، ووجيز العبارات، وصحة التراكيب[٧]. وهو أيضا يساوي التعبير في كونه عملا مدرسيا منهجيا حيث يسير وفق خطة متكاملة، لوصول الطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين.وذلك فيما يدونه الطلبة في دفاتره من موضوعات، وهو يأتي بعد التعبير الشفهي، وفي المرحلتين المتوسطة والإعدادية يأخذ شكل كتابة موضوعات محددة يختارها الطالب أو المدرس.[٨]

أهمية الإنشاء

ركّز الإنشاء على مهارات الكتابة التي تعد إحدى وسائل التواصل بين البشر[٩]، وينبغي أن يكون الكاتب فيها بارعا في استفادة قواعد الكتابة والقواعد اللغوية واستفادة المفردات. وتأتي هذه المهارة بعد التدريبات والعمليات المنظمة.[١٠] كما رآه ابن خلدون في مقدمته أن الكتابة في ثاني رتبة من الدلالة

مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص. ٢٣٣

٦ إبراهيم علي ربابعة. (د.س). **مهارة الكتابة ونماذج تعليمها**. شبكة الألوكة. ص. ٨

٧ علي تعوينات. (٢٠١٦). **المهارات التحريرية في التعبير الكتابي**. ص. ٢

٨ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**. عمان: دار الشروق. ص. ٩١

٩ علي تعوينات. (٢٠١٦). **المهارات التحريرية** ... ص. ٢

10 Henry Guntur Tarigan. (1986). *Menulis Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*. Bandung: Penerbit Angkasa. hal. 4

اللغوية، وهي صناعة شريفة من كونها خواص الإنسان التي تميزهم عن الحيوان، وهي أيضا تطلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض حتى إلى أبعد المكان، فتقضي الحاجات، وقد دفعت مؤونة المباشرة لها ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين، وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، فهي شريفة بهذه الوجوه والمنافع.[١١]

فقد أوضح محمود كامل الناقة أن كتابة الإنشاء يفضلونها علماء الأدب ويميزونها، من حيث أنها مستلزمة للعلم بكل نوع من الكتابة، فإن كاتب الإنشاء لا بد أن يكون عالما بالكتابة، وإنها مشتملة على البيان الدال لطائف المعاني التي هي زبد الأفكار وجواهر الألفاظ، حلية الألسنة، وفيها يتنافس أصحاب المناصب الخطيرة، والمنازل الجليلة، أكثر من تنافسهم في الدرّ والجوهر. وإنها مستلزمة بزيادة العلم، وغزارة الفصيلة، و ذكاء القريحة، وجودة الرويّة.[١٢]

ويهدف الإنشاء إلى قدرة التعبير الذي يقوم بمكانة عالية بين فروع اللغة العربية، لأنه يمثل غاية في ذاته، وهدفا للوصول إليه عبر فروع اللغة العربية كافة، ولذلك فإنه ينتزع أهميته انتزاعا. فجودة التعبير، وسلامة اللفظ والمعنى، وعمق الفكرة، وحسن الإلقاء، وروعة الكتابة،كل هذه معايير نستطيع من خلالها الحكم على الإنسان، ومعرفة مدى سيطرته على منافذ اللغة وأسرارها.[١٣] فقد جاء الإنشاء بأهميات فوق مجال الكتابة، كقدرة الاطلاع على ما تحدثه الفرد وقرأ، والتقاط المفردات واستخدام التراكيب اللغوية،[١٤] وقدرة تحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها والتعبير عنها.[١٥]

---

١١ إبراهيم علي ربابعة. (د.س.). **مهارة الكتابة ونماذج** ... ص. ٥

١٢ محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين** ... ص. ٥٤-٥٥

١٣ خليل عبد الفتاح حماد و خليل محمود نصار. (٢٠٠٢). **فن التعبير الوظيفي**. مطبعة ومكتبة منصور. ص. ٢٠

١٤ محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين** ... ص. ٢٣٠

١٥ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**... ص. ٧٧

أهداف تعليم الإنشاء

إن الهدف الأساسي من تعليم الإنشاء هو خلق القدرة على التعبير السليم الواضح المتعمق لدى المتعلم[١٦]، وكما رآه الدكتور محمود كامل الناقة أن من أهداف تعليم الكتابة هي السيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربية في الكتابة.[١٧] وقد قُسّم أهداف تعليم الإنشاء باعتبار نوعيه الأساسيين إلى قسمين. الأول، هو تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي، ككتابة التقارير والخطابات، وكتابة بطاقات المجاملة، والتهنئة، باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب. والثاني، هو تنمية قدرة المتعلم على التعبير الإبداعي، وهي القدرة على التعبير عن انفعالاته، وأحاسيسه وعواطفه ومشاعره، ووصف المناظر الجميلة، والقدرة على نقل وجهة النظر إلى الغير.[١٨]

ورأى الدكتور علي جواد الطاهر أن الغاية المباشرة الأولى من درس التعبير تنحصر في إعانة الطلبة على أن يتكلموا –أن يتحدثوا أو يكتبوا- في موضوع من الموضوعات بلغة عربية مقبولة. وينفعهم هذا في حاضرهم ويزيدهم متعة في عملهم ويعدهم لواجبهم في حياتهم المقبلة فيستطيعون الانتفاع بعملهم وبتجاربهم وبمختلف جوانب تخصصهم، وأن ينفعوا كأن يتحدثوا في الناس أو ينشروا في الجرائد والمجلات أو يؤلفوا الكتب، أو غير ذلك.[١٩] قد أوضح الدكتور رشدي أحمد طعيمة أهداف تدريس الكتابة تفصيليا، وذلك مما يلي[٢٠]:

١. إزالة حالة التوتر التي يشعر بها الدارس كلّما طالت المرحلة الصوتية وعدم تشتيت انتباهه بين مهاراتها

---

١٦ إبراهيم علي ربابعة. (د.س). **مهارة الكتابة ونماذج** ... ص. ٧

١٧ محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين** ... ص. ٢٣٥

١٨ محمد إبراهيم الخطيب. (٢٠٠٣). **طرائق تعليم اللغة العربية**. الرياض: مكتبة الروضة. ص. ١٣٢

١٩ علي جواد الطاهر. (١٩٨٤). **أصول تدريس اللغة العربية**. بيروت: دار الرائد العربي. ص. ٤١

٢٠ رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٦). **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص. ٥٩١

٢. إشباع رغبته في تعرف الشكل المكتوب للرموز اللغوية فذلك من شأنه زيادة ثقته بالبرنامج وإحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها
٣. تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل وذلك بتمكين الطالب من ممارسة نطقها منفردا في البيت. ولا شك أن التبكير في هذا سوف يحث الطالب من النطق المشوه للغة عندما لا يسجلها في حينها أو عندما يسجلها بكتابة صوتية خاطئة
٤. تدريب الطالب على تعرف طريقة نطق كلمات أخرى قد ترد في الحصة فيشعر بشيء من الاستقلال في نطق الكلمات وعدم التقيد بما يعرض عليه
٥. تمكينه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها
٦. تهيئة الطالب لتعلم المهارات اللغوية الأخرى. إن الكتابة نشاط لغوي مركب إذ يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها و نطقها وقراءتها وذلك قبل الشروع في كتابتها. ولا شك أن التدريب على الكتابة من شأنه تدعيم المهارات الأخرى. كما قاله (أبي) "الكتابة خير مشجع على القراءة
٧. إن الكتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى. فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات
٨. إن التدريب على الكتابة من شأنه أن يزود الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته

أسس تعليم الإنشاء

قسّم عبد العليم إبراهيم الأسس في تعليم الإنشاء إلى ثلاثة أقسام، الأسس النفسية، والأسس التربوية، والأسس اللغوية، ويكون تفصيلها ما يلي:

١. الأسس النفسية، وهي التي تتعلق بميل التلميذ إلى التعبير عما في نفسه[٢١]:

أ) أن الأطفال يميلون إلى التعبير عما في نفوسهم، مثلما شاهدوه في حفلة، أو زيارة، أو سفر، أو غير ذلك. فالمدرس يستطيع أن يستفيد هذا الأساس النفسي في علاج الأطفال الذين يحجمون عن المشاركة في الدرس

ب) أن الأطفال يميلون إلى المحسات، وينفرون من المعنويات، فعلى المدرس أن يختاروا الموضوعات الملائمة بحالاتهم، وأن يستعينوا بالصور أو النماذج أثناء الدرس[٢٢]

ج) أن الطفل في أثناء التعبير، يقوم الذهن بعدة عمليات عقلية، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات –على كثرتها- تؤول إلى عمليتين، عملية التحليل وعملية التركيب. ويقصد بعملية التحليل رجوع التلميذ إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات، ليتخير من بينها الألفاظ الذي يؤدي بها فكرته، كما يقصد بعملية التركيب تأليف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ. تتم هاتان العمليتان معا، فتمضيان بسرعة ويسر عند الكبار. ولكنه عند الصغار يحتاج إلى جهد ووقت، لذلك يجب على المعلم أن يأخذهم بالرفق والأناة، لقلة ثروتهم اللغوي

د) أن بعض الأطفال غلبهم الخجل والتهيب، فينبغي للمعلم أن يشجع هؤلاء ولا ييئس في علاجهم

ه) ينشط التلاميذ إلى التعبير إذا وجد لديهم الدافع والحافز فإنهم كانوا في فترة يتوافر فيها التأثر والانفعال[٢٣]. ومن سائل تكوين الدافع

٢١ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**... ص. ٨٢

٢٢ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي اللغة العربية**. القاهرة: دار المعارف. ص. ١٤٧

٢٣ **المرجع السابق**. ص. ١٤٨

لدى التلاميذ: خبرتهم السابقة، توفر موضوعات في مجلات خاصة، أو معالجة موضوع معين من خلال الإذاعة المدرسية أو تخصيص جائزة لمن يكتب في موضوع ما، وغير ذلك[٢٤]

و) يعتمد في تعلم اللغة المحاكاة والتقليد، فإن الطفل لا يفهم لغة والديه إلا عن طريق المحاكاة والتقليد. لذلك، يجب أن يحرص المدرسون على أن تكون لغتهم في الفصل لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلميذ[٢٥]

ز) إن اللغة ستؤدي وظيفتها إذا تم التعبير في مواقف طبيعة. فلذلك، على المدرس أن يخلق تلك المواقف المطلوبة

ح) يجب إجراء مناقشة حرة مع الطلبة لجوانب الموضوع لكي تتحدد الأفكار الأساسية فيه وهذا لا يتم إلا بالتعاون بين المدرس وطلبته[٢٦]

٢. الأسس التربوية، وهي ما يتعلق بأحوال تربية الأطفال التي تحتوي على الجوانب الآتية:

أ) أن الطفل لا يمكنه التعبير عن شيء إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشيء، فينبغي للمعلم أن يختار الموضوعات المتصلة بأذهان التلاميذ

ب) أن يمنح للتلاميذ الحرية –ما دامت لا تتعارض مع النظام المدرسي و حقوق الغير- في الأمور الآتية[٢٧]:

١) في اختيار الموضوعات والتعبير عنها[٢٨]

---

٢٤ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**... ص.٨٢

٢٥ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي** ... ص. ١٤٩

٢٦ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**... ص.٨٣

٢٧ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي** ... ص. ١٤٩

٢٨ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**... ص.٨٢

٢) في عرض الأفكار حتى يدركها ويحسها في نفسه، دون فرض أو تقييد

٣) في تعبير العبارات التي يؤدي بها هذه الأفكار، فلا يفرض عليهم عبارات معينة، يرقع به كلامه[٢٩]

ج) الاهتمام على تكوين الفكرة لدى التلاميذ قبل إكسابه القدرة على اختيار الألفاظ للتعبير عنها

د) أن يتدرب التلاميذ على بعض مجالات الإنشاء المأخوذة من مواد الدراسة الأخرى، لأن هذه المواد مع مادة اللغة العربية هي التي تكون ثقافة معينة لدى المتعلم

ه) من الضروري تزويد التلاميذ بمستويات ومعايير يستخدمونها عند الكتابة لتحقيق الأهداف المرجوة من كتاباتهم

و) تعويد التلاميذ بتحديد الموضوع في تعبيرهم أو إنشائهم، وذلك بتكوين الموضوع يتضمن مقدمة وعرضا وخاتمة. فكتابة الموضوع يجب أن تتضمن مقدمة جذابة مشوقة، وكتابة العرض تنتظم منه الأفكار بطريقة سليمة مع مراعاة استخدام نظام الفقرات، وكتابة الخاتمة توجز ما تضمنه الموضوع من أفكار[٣٠]

ز) ليس للتعبير زمن معين، ولا حصة محددة، فيجب على المدرس أن ينتهز كل فرصة للتدريب على التعبير[٣١]

٣. الأسس اللغوية، تتعلق بالعمل على إنماء المحصول اللغوي[٣٢]

أ) قلة المحصول اللغوي لدى التلاميذ التي تستوجب العمل على إنماء هذا المحصول بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع

---

٢٩ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي**... ص. ١٤٩

٣٠ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**... ص.٨٣

٣١ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي**... ص. ١٤٩

٣٢ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**... ص.٨٢

ب) مزاحمة اللغة العامية، وذلك بتزويد التلاميذ اللغة الفصيحة بوسيلة الأغاني والأناشيد والقصص[٣٣]

ج) من الضروري اهتمام المدرس نحو التلاميذ في سلامة التركيب، واختيار الجمل، والتعبير عن الأفكار وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها[٣٤]

د) أن يسبق التلاميذ اكتسابه التعبير الشفوي قبل أن يبدأ بالتعبير التحريري[٣٥]

طرق تعليم الإنشاء

إن تعليم الإنشاء، كما قال عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود في خطوات تدريس التعبير التحريري، أنه يكاد أن تكون الخطوات نفسها المتبعة في تدريس التعبير الشفوي بيد أن يقوم التلميذ بكتابة الموضوع تحريرا بعد ذلك، وغالبا ما يكتب بعض التلاميذ الموضوع في مسودات، ثم ينقل بعد ذلك في كراسات الحصة[٣٦]

وفيما يلي هي الخطوات الأساسية في تعليم الإنشاء:

١. التمهيد، ففيه ينبغي على المدرس أن يبدأ تدريسه بإثارة نشاط التلاميذ بالتحدث عن الموضوع والتشويق إليه[٣٧]

٢. العرض، ويكون الخطوات في العرض مما يلي:

أ) تقسيم الموضوع المعطى إلى نقطه الأساسية

ب) إلقاء بعض الأسئلة على التلاميذ تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عليها

---

٣٣ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي**... ص. ١٥٠

٣٤ سعاد عبد الكريم الوائلي. (د.س). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير**... ص.٨٣

٣٥ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي** ... ص. ١٥٠

٣٦ عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود. (٢٠٠٤). **طرق تدريس اللغة العربية**. القاهرة: جامعة القاهرة. ص. ٣١٩

٣٧ جودت الركابي. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي**...ص. ١٢٤

ج) جمع الأفكار وتنسيق العناصر، ويكون بطلب التحدث في الموضوع أو في فكرة من أفكاره إلى أن يتم جمع الأفكار الرئيسية للموضوع، ثم ترتيب هذه الأفكار وكتابتها على السبورة على شكل عناصر متسلسلة

٣. كتابة الموضوع، وهي كتابة الموضوع على السبورة، وتكليف تلميذ قراءته، وشرح ما فيه من مفردات غامضة أو تراكيب

٤. الربط، ويكون الربط بطلب المدرس نحو التلاميذ التحدث أو الشرح عن العناصر المكتوبة، ويمكن أن يزيد المدرس الأفكار من العناصر المكتوبة على قدر الحاجة

٥. الخاتمة، يطلب المدرس نحو التلاميذ أن يكتبوا الموضوع على كراسات الإنشاء.[٣٨]

أساليب تعليم الإنشاء

والأساليب في تعليم الإنشاء فيما يلي:

١. إملاء أو إكمال الجمل الناقصة، حيث يحذف المدرس بعض أركانها أو مكملاتها، ويكلفهم بكتابة الجمل تامة بعد الإتيان بالكلمات المناسبة

٢. التدريب على ربط الجمل بالروابط التي يستقيم بها المعنى، إما بحروف جر أو عطف أو غيرهما

٣. التعبير الوصفي، حيث يُبدأ بإجابة أسئلة مرتبة وكتابتها على شكل التعبير

٤. التعبير القصصي، وهو تلخيص ما قرأه التلاميذ من القصة أو فقرات منها.[٣٩]

---

٣٨ **المرجع السابق**. ص. ١٢٥-١٢٦

٣٩ حسن شحاتة. (١٩٩٣). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص. ٢٤٨

المشكلات في تعليم الإنشاء

رأى عبد العليم إبراهيم أن مشكلات الإنشاء تظهر في ثلاث جوانب الآتية:

١. انصراف التلاميذ عن الإنشاء، ونفورهم منه، وزهدهم فيه
٢. الضعف الشائن، والقصور الشديد في إنشاء معظم التلاميذ
٣. إرهاق المدرسين، وكثرة مايلقون في تدريس الإنشاء من ألوان العناء[٤٠]

ويكون بيانها تفصيليا مما يلي:

١. انصراف التلاميذ عن الإنشاء، ونفورهم منه، وزهدهم فيه. لهذا الجانب من المشكلات أنواع من المظاهر، وهي:
   أ) هروب التلاميذ من الكتابة، وتسويفهم المتكرر في إنجاز المطلوب، ووعودهم الكثيرة الكاذبة في تسليم الكراسات
   ب) كثرة ما يثار بين المدرسين وبعض التلاميذ من نزاع حول هذه الكراسات والموضوعات، وعددها ومواعيدها
   ج) طلب المدرس جمع الكراسات في صورة الطلب الذليل، حتى ليكاد يكون هذا الطلب استجداء أوشبيها بالاستجداء[٤١]
٢. الضعف الشائن، والقصور الشديد في إنشاء معظم التلاميذ. من مظاهره:
   أ) قلة الثروة الفكرية
   ب) إهمال الترتيب المنطقي والربط بين الأفكار
   ج) عدم التشخيص في موضوعات الوصف، والالتجاء إلى الأوضاف العامة، وسبب ذلك ضعف الملاحظة، وقلة الثروة اللغوية
   د) عدم تقسيم الموضوعات إلى فقرات، كل فقرة تؤدي فكرة معينة
   هـ) اضطراب الأسلوب والتواء عباراته، حتى لا تؤدى معنى، أو يصعب

٤٠ **المرجع السابق**. ص. ١٧١

٤١ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي**... ص. ١٧٢

على القارئ أن يفهم

ومن أسباب ضعف التلاميذ في الإنشاء هو: قلة القراءة، وعدم تنوع المادة المقروءة، وكذلك القلة في الكتابة[٤٢].

٣. إرهاق المدرسين، وكثرة مايلقون في تدريس الإنشاء من ألوان العناء. ومن أنواع هذا الإرهاق:

أ) تحديد ما يكتبه التلاميذ بعدد من الأسطر لا يزيد عليها، وإلا فالويل له

ب) الإسراف الشديد في إمداد التلاميذ بالمفردات والجمل، و تزويدهم بالعبارات التي يرقعون بها موضوعاتهم، فتبدو عديمة النسب، مفقودة الصلة

ج) بعض الحيل المضحكة الماكرة التي يلجأ إليها بعض المدرسين، من ذلك اختيار فرص الكتابة في بعض المواسم والأعياد التي يغيب فيها كثير من التلاميذ[٤٣]

واجبات مدرس الإنشاء

إن الوظيفة الرئيسية لمدرس الإنشاء هو أن يثير التلاميذ للكتابة، وأن يشجع كتاباتهم، وأن يقودهم نحو سلامة النطق والكتابة، وسلامة الأسلوب، وسلامة المعاني وتكاملها، وجمال المبنى والمعنى[٤٤] فإن واجباته كالمدرس إما تجاه نفسه أو تلاميذه متنوعة وكثيرة، حيث أنه مصدر رئيسي في تأثر التلاميذ نحو الدرس، ومن تلك الواجبات:

١. أن يلم ببعض المعارف والعلوم حتى يتمكن من صحة الحكم على أفكار

٤٢ عبد العليم إبراهيم. (د.س.). **الموجّه الفنّي لمدرسي**... ص. ١٧٨

٤٣ **المرجع السابق**. ص. ١٨٠

٤٤ علي أحمد مدكور. (٢٠٠٦). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي. ص. ٢٥٧

تلاميذه ومعلوماتهم التي يقدمونها في الدرس

٢. أن يكون له خبرات كثيرة عن طريق الزيارات والرحلات ومشاهدة مظاهر الطبيعة

٣. ألا يكلف المدرس تلاميذه في أمور يجهلونها، بعيدة عن علومهم، وأن تكون الأفكار المطروحة عليهم واضحة لا غامضة، لأن الفكر الواضح يؤثر إلى وضوح التعبير

٤. أن يشرح المدرس دلالات الألفاظ ووظائفها في الجملة، ويتيح الفرصة لبناء الجمل الواضحة في دلالتها[٤٥]

ومن الأمور التي تلزم ملاحظتها للمعلم في تعليم الإنشاء:

١. من معايير الكتابة الجيدة أن ينسق تنظيم المادة ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف، فكان من أولى خطوات تدريس الكتابة تعريف الطلاب دائم بالهدف من الكتابة. فغن قليلا من الطلاب من يعرف تماما مقصده من الكتابة بينما يعرف الكثيرون مقصدهم من التحدث أوالقراءة[٤٦]

٢. ينبغي أن يكون نسخ الطالب تحت إشراف المعلم[٤٧]

٣. ليست جميع أنواع التمرينات بنفس الدرجة من السهولة، لذلك يجب على المعلم أن يختار منها ما يناسب المستوى اللغوي لطلابه

٤. يجب أن يأتي تمرين الكتابة المقيدة بعد شرح المعلم للتركيب الذي يعالجه التمرين وتدريب الطلاب عليه شفويا[٤٨]

٥. ينبغي ألا يقدم للطالب شيء يكتبه إلا إذا كان قد ألفه سماعا وميزه نطقا

---

٤٥ حسن شحاتة. (١٩٩٣). **تعليم اللغة العربية بين النظرية** ... ص. ٢٤٦

٤٦ رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٦). **المرجع في تعليم اللغة العربية** ... ص. ٦٠٢

٤٧ رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة. (١٩٨٣). **تعليم العربية لغير الناطقين بها الكتاب الأساس الجزء الأول مرشد للمعلم**. مكة: جامعة أم القرى. ص. ٧٥

٤٨ محمد علي الخولي. (١٩٨٩). **أساليب تدريس اللغة العربية**. الرياض: المملكة العربية. ص. ١٣٩

وتعرف عليه قراءة[٤٩]، أي سبق لهم تعلمها[٥٠]. فإن تكليف الطالب بكتابة كلمات جديدة أو تراكيب غير مألوفة أو كتابة كلمات يختلف نطقها عن كتابتها من شأنه تعويق الكتابة ذاتها وضياع الوقت والجهد[٥١]

٦. ينبغي ألا يفرض المعلم على الدارسين مجموعة من القوالب التي يلتزمون بها في موضوعات التعبير، بل أن يكون قابلا لما تجود به قرائحهم من مفردات وتراكيب وأفكارو مصححا الخاطئ منها، فإنه أفضل من تحفيظهم مجموعة من التراكيب التي تصبح بعد ذلك كِليشيهات تنتشر في كل موضوع بعد ذلك[٥٢]

٧. بعد أن يكتب الطلاب التمرين، يتم تصحيحه عن طريق التصحيح الذاتي حيث يقوم كل طالب بتصحيح ما كتب بمقارنة الإجابات النموذجية، أو عن طريق تصحيح المعلم لما كتب كل طالب

٨. يجب أن يتناقش المعلم مع طلابه في أخطائهم الشائعة ويعطيهم المزيد من التدريبات والتمرينات لمعالجة هذه الأخطاء

٩. يعيد كل طالب كتابة التمرين كله أو الجمل الخاطئة فقط[٥٣]

١٠. يجب أن يقتصر الواجب المنزلي في الكتابة على ما تعلمه الطلاب في الفصل وأن يتأكد المعلم من أنهم سيجدون عمله بمفردهم[٥٤]

واجبات الطلاب في درس الإنشاء

وواجبات التلاميذ تجاه نفسه في درس الإنشاء هي:

١. الدقة في ملاحظة الأشياء، ووصفها كما هي بمنهجية سليمة

٢. الاستناد إلى إحساس جيد وسليم يساعده في انتقاء الكلمة والجملة

---

٤٩ رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة. (١٩٨٣). **عليم العربية لغير الناطقين بها** ... ص. ٧٥

٥٠ محمد علي الخولي. (١٩٨٩). **أساليب تدريس اللغة** ... ص. ١٤٠

٥١ رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٦). **المرجع في تعليم اللغة العربية** ... ص. ٦٠٢

٥٢ رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة. (١٩٨٣). **تعليم العربية لغير الناطقين بها**... ص. ٧٦

٥٣ محمد علي الخولي. (١٩٨٩). **أساليب تدريس اللغة** ... ص. ١٤٠

٥٤ رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة. (١٩٨٣). **تعليم العربية لغير الناطقين بها** ... ص. ٧٥

والتعبير المناسب

٣. الوضوح في التفكير، بحيث يحدد الأفكار الرئيسية وينظمها قبل الكتابة
٤. الدقة في مناقشة الأفكار والقضايا بعد عرضها
٥. إتقان القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء والخط
٦. أن يبتعد عن السرد الجاف، بل لا بد له أن يستخدم الأفعال المعبرة، والحوار، والموازنات البسيطة
٧. توظيف الاقتباسات توظيفا صحيحا، حتى يتمكن استخدامها لتأكيد فكرة أو نفيها أو مناقشتها
٨. الدقة في استخدام علامات الترقيم، والهوامش، والفقرات[٥٥]

المراجع

Al-Khaṭīb, Muḥammad Ibrāhīm. 2003. *Ṭarāiq Ta'līm Al-Lugah Al-'Arabiyyah*. Riyāḍ: Maktabah At-Taubah.

Al-Khulliy, Muḥammad 'Ali. 1989. *Asālīb Tadrīs Al-Lughah Al-'Arabiyyah*. Riyāḍ: Al-Mamlakah Al-'Arabiyyah As-Su'ūdiyyah.

An-Nāqah, Mahmūd Kāmil. 1985. *Ta'līm Al-Lugah Al-'Arabiyyah li An-Nāṭiqīn bi Lugāt Ukhrā, Usūsuhū-Madākhiluhū-Ṭurūqu Tadrīsihī*. Makkah al-Mukarromah: Jāmi'ah Ummu al-Qurā.

Al-Qalqashandī, Abu al-'Abbas Ahmad. 1922. *Kitāb Subḥi Al-A'syā*. Qāhira: Dār al-Kutūb al-Miṣriyyah.

Aṭ-Ṭāhir, 'Ali Jawād. 1984. *Uṣūl Tadrīs Al-Lugah Al-'Arabiyyah*. Beirūt: Dār ar-Rā'id Al-'Arabiy.

Aṭ-Ṭibā', 'Abdullah Anīs wa Umār Anīs Aṭ-Ṭibā'. 1987. *Al-Wajīz Fī Qawā'id Al-Imlā' Wa Al-Insyā*. Beirūt: Maktabah Al-Ma'ārif.

Aṭ-Ṭibā', Umār Fārūq. 1993. *Al-Wasīṭ Fī Qawā'id Al-Imlā' wa Al-Insyā*. Beirūt: Maktabah Al-Ma'ārif.

٥٥ حسن شحاتة، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**... ص. ٢٤٦

Al-Wāiliy, Sa'ād 'Abdu Al-Karīm. 2004. *Ṭarā'iq Tadrīs Al-Adab wa Al-Balāgah wa At-Ta'bīr Bayna At-Tanẓīr wa At-Taṭbīq*. 'Ammān: Dār As-Syurūq.

Ḍanafīy, Muhammad Amin. 1999. *Al-Mu'jām Al-Muyassar Fī al- Qawā'id Al-Balāgah wa Al-'Urūḍ*. Beirūt: Dār al-Kutūb Al-'Ilmiyyah.

Ḥammād, Khalīl 'Abdu Al-Fattāh. Khalīl Maḥmūd Naṣṣār. 2002. *Fannu At-Ta'bīr al-Waẓīfi*. Falistīn: Maṭba'ah wa Maktabah Manṣūr.

Ibrāhīm, 'Abdu Al-'Alīm. *Al-Muwajjih Al-Fanni Li Mudarrisi Al-Lugah Al-'Arabiyyah*. Qāhirah: Dār Al-Ma'ārif.

Madkūr, 'Ali Aḥmad. 2006. *Tadrīs Funūni Al-Lugah Al-'Arabiyyah*. Qāhirah: Dār Al-Fikr Al-'Arabi.

Maḥmūd, 'Abdu Ar-Rahmān Kāmil 'Abdu Ar-Rahmān. 2004. *Ṭurūq Tadrīs Al-Lugah Al-'Arabiyyah*. Qāhirah: Jāmi'ah Al- Qāhirah.

Rabāba'ah, Ibrāhīm 'Ali. *Mahārāt Al-Kitābah wa Namażij Ta'līmihā*. Syabakah Al-'Alukah.

Syahaṭah. Ḥasan. 1993. *Ta'līm Al-Lugah Al-'Arabiyyah Bayna An-Naẓariyyah wa At-Taṭbīq*. Qāhirah: Ad- Dār Al-Miṣriyyah Al-Lubnāniyyah.

Ta'wīnāt, 'Ali. 2016. *Al- Mahārāt At-Tahrīriyyah Fī At-Ta'bīr Al-Kitābi*.

Tarigan. Henry Guntur. 1986. *Menulis Sebagai Suatu Keterampilan Berbahasa*. Bandung: Penerbit Angkasa.

Ṭu'aimah, Rusydī Aḥmad. 1986. *Al-Marja' Fī Ta'līm Al-Lugah Al-'Arabiyyah Li An-Nāṭiqīn bi Lugāt Ukhrā*. Makkah al-Mukarramah: Jāmi'ah Ummu Al-Qurā.

_____. Maḥmūd Kāmil An-Nāqah. 1983. *Ta'līm Al-'Arabiyyah Li Gairi An-Nāṭiqīn Biha, Al-Kitāb Al-Asās Al-Juz Al-Awwal Mursyid Li Al-Mu'allim*, Makkah Al-Mukarramah: Jāmi'ah Ummu Al-Qurā.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.3285

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Asykāliyatu Nuṭqil Ḥurūf Al ‘Arabiyyah Laday Ṭalabati Madrasati Tarbiyatil Qur’an: Tahlīl Taqābulī bayna Al-Lugah Al-’Arabiyyah wa Al-Lugah Al-Indūnīsiyyah fī Musṯawā Al-Fūnīm

Kamal Yusuf, Sri Indah Ayu Damayanti
Sunan Ampel Islamic State University
kamalinev@gmail.com, sriindahatudamayanti@gmail.com

Abstract

Indonesian learners of Arabic frequently encounter problems when learning Arabic language and its phonetics. The difficulties arise for there are differences between Arabic and Indonesian sound system. This article aimed to explore the learners’ difficulties in learning the Arabic sounds. Some learners of TPQ Al Muhajirin Sidayu Gresik were participated in this study. To conduct this research, the researcher used descriptive and contrastive approach and to collect the data by using a reading test of Arabic phonemes and interview were employed. This study revealed that the learners faced difficulties in pronouncing the Arabic consonants in which were influenced by their Indonesian language. To overcome those problems, the learners used the following strategies, i.e. pronouncing the same phonemes as in ح[ħ] and خ[x], pronouncing similar phonemes as in س [s] and ش [ʃ], pronouncing phonemes by changing the phonemes in order to make it easier to utter as in ث [θ] to س [s]. This study offers a recommendation for overcoming learners’ problems in pronouncing the Arabic sounds.

Keywords: Arabic phonology, Arabic teaching, contrastive analysis, pronunciation.

أشكالية نطق الحروف العربية لدى طلبة مدرسة تربية القرآن: التحليل التقابلي بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية في مستوى الفونيم

كمال يوسف، سري إنداه أيو دمايانتي
الجامعة الإسلامية الحكومية سونان أمبيل
kamalinev@gmail.com, sriindahatudamayanti@gmail.com

ملخص

إن المتعلمون الإندونيسيون يوجهوا المشاكل كثيرا عند تعلم اللغة العربية و بالخصوص فى مجال علم الصوتيات *(phonetics)*، و تظهر الصعوبات لوجود الاختلافات بين نظام الصوت العربي و الإندونيسي. فيهدف هذه المقالة إلى استكشاف صعوبات و مشكلات المتعلمين فى تعلم الأصوات العربية، و اشتركت الطلبة من المدرسة لتعلم القرآن "المهجرين" سيدايو، جريسيك، إندونيسيا فى هذا البحث العلمي. لإجراء هذا البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي التقابلي، و عقد الاختبار لقراءة الصوتيات العربية و المقابلة لأجل جمع البيانات. كشفت هذه الدراسة على أن المتعلمين الإندونيسين واجهوا الصعوبات فى نطق الحروف العربية المتأثرة باللغة الإندونيسية. استخدم المتعلمون هذه الاستراتيجيات للتغلب على الصعوبات، وهي نطق نفس الصوتيات كالصوت "ح" و "خ"، و نطق الأصوات المماثلة كالصوت "س" و "ش"، ونطق الأصوات عن طريق تغيير الصوتيات فتكون أسهل فى النطق كالصوت "ث" تغييره بالصوت "س". هذا البحث يقدم الاقتراحات والتوصيات فى التغلب على صعوبات لدي المتعلمين الإندونيسين فى تعلم الأصوات العربية ونطقها الصحيحة.

الكلمات المفتاحية: علم الأصوات العربية، تعليم العربية، المنهج التقابلي، النطق.

مقدمة

كثير من الطلبة تواجهون الصعوبات في تعلم اللغة العربية، وسببها وجود الإختلاف بين اللغة الأم واللغة الثانية، في عملية تعلم اللغة العربية الطلاب يخطءون في سمات مختلفة، أحدها في علم الأصوات. يوجد في علم الأصوات الفونيم. فونيم في اللغة الإندونيسية هي الحركة والصوامت، الحراكة أنواع نقسيمها إلى نوعين رئيسين هما الحركة (a، i، u، e، o) والحركة المركبة (ai، au، io، ei، oi) و الصوامت في اللغة الإندونيسية ثلاثة وعشرون. فونيم في اللغة العربية هي حركة والصوامت، الحركة أنواع نقسيمها إلى نوعين رئيسين هما الحركات القصيرة والحركات الطويلة، والصوامت في اللغة العربية ثمانية وعشرون.

وحدة الكلام الصغرى التي تساعد على تمييز نطق لفظة أخرى، أو هي الوحدة الصوتية المميزة. لكل لغة جملة من الفونيمات المختلفة، وكذلك بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية. إختلاف الفونيم بين هاتين اللغتين هو أحد الأسباب التي تمثيل الصعوبات في تعلم اللغة العربية، لأن الطلاب يعتادون تكلم اللغة الإندونيسية في الحياة اليومية. مثال تكلم «ع» تصير «ء» و «ح» تصير «ه» وعير ذالك. فتعلم علم الأصوات مهم جدا للمبتدئين.

صعوبة النطق

صعوبات النطق هي صعوبة نطق الكلمات بطريقة صحيحة، ومفهومية، وعدم القدرة على التعبير عن النفس بسهولة. تحدث صعوبة النطق بسبب خلل في طريقة تكوين الصوت عند إخراج الكلمات، ويمكن أن تصيب الأطفال والبالغين، حيث يكون بعض المرض خجولين من التكلم حذرا من ذلك، وغير قادرين على التعبير عن أفكارهم.[١] أما أسباب صعوبات النطق فهي:

١ محمد علي الخولي . (١٩٨٤). **أساليب تدريس اللغة العربية**. جميع الحقوق محفوضة للمؤلف. ص. ٣٨.

أ. تقليد الطفل لأمّه المصابة بهذه المشكلة

ب. وجود تشوّهات في الحلق، أو الفم، مما ينتج عنه صعوبة في نطق الحروف

ت. وجود مشكلة في السمع لدى الطفل، مما يؤدّ إلى تكرار للكلام الذي يسمعه بشكل غير سليم.

تعريف علم الأصوات

علم الأصوات هو دراسة اللغة المتعلقة بأنظمة اللغة، أو دراسة وظائف اللغة.[٢]علم الأصوات يدرس الأصوات اللغوية هوجزء من قواعد اللغة التي تدرس أصوات اللغة، الحقول الخاصة باللغات التي تراقب أصوات اللغة.[٣] بظهور المصلطحين الفوناتيك والفنولوجيا وكثرة استعمالهما جنبا إلى جنب في الدرس الصوتي.[٤] ينقسم علم الأصوات إلى فروع كثيرة حاول العلماء تصنيها على أساس ما تتناوله من جوانب الصوت، وما تستند إليه من مدخل، وما يسير عليه من منهج. يتفرع علم الأصوات على هذا التصنيف إلى فرعين يطلق عليهما الفوناتيك.[٥]

فونيمات في اللغة العربية واللغة الإندونيسية

أصغر وحدة في لغة ما زالت تظهر اختلافات في المعنى.الفونيم هو أصغر وحدة في اللغة التي لاتزال تظهر اختلافات في المعنى. الفونيم هو أصغر وحدة في اللغة التي لاتزال تظهر اختلافات في المعنى.نظرة تعتبر الفونيم، يهدف المتكلم إلى نطقه، ولكنه ينحرف عن هذا النموذج إما لأنه من الصعب أن ينتج

2 Ahmad Sayuti Anshari Nasution. (2010). *Bunyi Bahasa.* Jakarta: UIN Jakarta Press. P. 30.

٣ أحمد مختار عمر. (١٩٩١). **دراسةالصوت اللغوي**. القاهرة : عالم الكتب. ص. 35.

٤ كمال بشر. (٢٠٠٠). **علم الأصوات**. القاهرة : دار الغريب. ص. 45.

٥ محمدأحمد محمود. (٢٠٠٣). **علم الأصوات**. الرياض: دار اشبيليان. ص. 169

صوتين مكررين متطابقين، أو لنفوذ الأصوات المجاورة.[٦] يناقش الكثير من العلماء علم الفونيمات في كتب اللغة والأصوات.تنقسم الفونيمات القطعية إلى قسمين هي الأصوات الصامته والأصوات الصائتة. تسمى بالقطعية لأن من خلالها يمكن تقطيع الكلام من وحداته الأكبر إلى أصغر وحداته. الصامت يعني الصوت المهموس أو المجهور أو الإحتكاكي أو الإنفجاري الذي يحدث أثناء النطق به اعتراض عائق في مجرى الهواء. والصوائت هي الصوت الذي يحدث بسبب الهواء يخرج من الرئتين وعددم الحصول على حاجز.

الحركات والصوامت في اللغة العربية

الحركات هي الصوت الذي يحدث بسبب الهواء يخرج من الرئتين وعدم الحصول على حاجز.وهي الحركات من فتحة وضمة وكسرة وكذلك مدها، أي إطالتها التي عرفها العرب بألف المد و واو المد وياء المد. للعربية ثلاثة حركات : الفتحة، والكسرة، والضمة يشار اليها بالرموز : ـَ ـِ ـُ أو a،i،u.

ويتألف النظام الصائتي العربي من ثلاثة حركات قد تكون قصيرة //،/a /،/i/ أو طويلة/ū/،/ī/،/ā/. وثلاثة طويلة هي: الفتحة الممدودة : نَا أو /ā/؛ الضمة الممدودة : نُو أو /ū/؛ الكسرة الممدودة : يُ أو /ī/. تنقسم الحركات العربيةمن حيث الطول والقصر. وتنقسم من حيث استدارة الشفتين عند النطق بها إلى ما يلي الحركات المدورة، والحركات غير المدورة. وتنقسم من حيث ارتفاع اللسان في الفم إلى ما يلي الحركات المرتفعة، والحركات المتوسطة، والحركات المنخفضة. وتنقسم من حيث جزء اللسان الذي يرتفع عند النطق بها إلى مايلي الحركات الأمامية، والحركات المركزية، والحركات الخلفية.[٧] (إدريس،٢٠١٥ :١٠٣)

---

٦ أحمد مختار عمر. (١٩٩١). **دراسةالصوت** ... ص. ١٧٩

٧ إدريس، نصرالدين. (٢٠١٥). **علم الأصوات لدارسي اللغة العربيةمن الإندونيسيين**. سورابايا: لسان العرب. ص. 103

	أمامي		مركزي		خلقي	
	غير مدور	مدور	غير مدور	مدور	مدور	غير مدور
عال						
مغلق	ا لكسر ة الطويلة				ا لضمة الطويلة	
مفتوح	ا لكسر ة اقصيرة				ا لضمة اقصيرة	
وسطي						
مغلق			ا لفتحة القصيرة			
مفتوح						
منخفض						
مغلق						
مفتوح			ا لفتحة الطويلة			

جدول١: الصوائت العربية (عمر، ١٩٩١: ١٤٥)

وإنما سميت بذلك لأنها أقل وضوحا في السمع من الصوائت وهي الحركات، وذلك لأن الحروف عند النطق بها يعترض لها في الفم والحلق والشفتين معترض، فيضيتق معه مجرى الهواى. الحروف هي الباء، والتاء، والثاء، والجيم، والحاء، والخاء، والدال، والذال، والراء، والزاي، والسين، والشين، والصاد، والضاد، والطاء، والظاء، والعين، والغين، والفاء، والقاف، والكاف، والام، والميم، والنون، والهاء، والواو، والياء، والهمزة.[٨] تنقسم أجهزة النطق من حيث صفاها إلى الأجهزة الثابتة والأجهزة المتحركة. فالمتحركة منها هي اللسان، والشفتان، والحنجرة (والوتران الصوتيات فيها) والرئتان، والحجاب الحاجز، والحنك اللين الذي يشتمل اللهاة والطبق. أما الثابتة منها فهي الأسنان، واللثة، والغار، والتجويف الأنفي، والقصبة الهوائية، والحلق.[٩]

٨ محمدأحمد محمود. (٢٠٠٣). **علم الأصوات** ... ص. ٤٥.

٩ كمال بشر. (٢٠٠٠). **علم الأصوات** ... ص.20.

المخارج	الصفات											
	انفجارية (شديدة)				احتكاكية (رخوة)				مركب	خلاف ذلك		
	مجهور		مهموس		مجهور		مهموس		مجهور	مجهور كلى		
	مفخم	غير مفخم	مفخم	غير مفخم	مفخم	غير مفخم	مفخم	غير مفخم		جانبي	تكراري	أنفي	نصف حركة
شفوية		ب										م	و
أسنانية شفوية								ف					
ما بين الأسنان					ظ	ذ		ث					
أسنانية لثوية	ض	د	ط	ت						ل		ن	
لثوية						ز	ص	س			ر		
لثوية حنكية								ش	ج				
وسط الحنك													ي
أقصى الحنك				ك		غ		خ					و
لهوية				ق									
حلقية						ع		ح					
حنجرية	الهمزة							ه					

جدول ٢: الأصوات الصامتة بحسب نطق المتخصصين[١٠]

١٠ كمال بشر ، ٢٠٠٠، **علم الأصوات...**، ص.4140.

الحركات والصوامت في اللغة الإندونيسية

الحركات هي الصوت الذي يحدث بسبب الهواء يخرج من الرئتين وعددم الحصول على حاجز. الحركات في اللغة الإندونيسية هي //،/e/ ،//u ،//i ،a o//. الصوائت في الأصوات الإندونيسية ستة فونيمات، يعني:

أ. /i/ أمامية، مرتفعة، غير مدورة.

ب. /e/ أمامية، وسطية، عالية، غير مدورة.

ج. /a/ أمامية، منخفضة، غير مدورة.

د. /ə/ مركزية، وسطية، غير مدورة.

هـ. /u/ خلفية، عالية، مدورة.

و. /o/ خلفية، وسطية، مدورة

ومن هذه الفونيمات الستة تستطيع أن تضعها في جدول التالي :

	أمامية	مركزية	خلفية
مرتفعة	i		u
وسيطة	e	ə	o
منخفضة		a	

جدول ٣: الحركة في اللغة الإندونيسية

الصوامت هو الأصوات التي يجري نيار هواء من الرئة و العائق من جهاز النطق في طريقة. مجرى هواء من خلال الفم في أمكان المخارج، الصوامت في اللغة الإندونيسية هي b, c, d, f, g, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z

المخارج	شفوية	أسنانية شفوية	أسنانية لثوية	لثوية	لثوية حنكية	الغارية	الأصوات التفخيم	الأصوات الحنجرية
الإنفجارية Plosif	p b		T d					
مركب Afrikatif					c j		k g	
الاحتكاكية Frikatif		f		s z			x	H
الأصوات الجانبية Lateral				l				
الأصوات التكراري Tril				r				
الأصوات الأنفية Nasal	m			n		Ñ	ŋ	
نصف حركة Semi Vokal	w					Y		

جدول ٤: الأصوات الصامتة

وفيما يلي تصنيف الأصوات العربية والإندونيسية ووصفها على أساس ومخارج.

١. الأصوات الشفتانية هي يتكون هذا الصوامت من لقاء بين الشفة السلفى كمفصل نشط والشفة العليا كمفصل سلبي. وهي ثلاثة أصوات في اللغة العربية : /ب/، /م/، /و/. ثم أربعة أصوات في اللغة الإندونيسية :/ ، b / w/ ، /m/ ، //p/.

٢. الأصوات الشفهية الأسنانية هي يتم ظغط الشفة السلفى على الأسنان الأمامية العليا بحيث يكون هناك تضيق لتفق الهواء. وهي صوتان اثنان في اللغة الإندونيسية : / v/ ، / f/. ثم في اللغة العربية هي /و/.

٣. الأصوات الأسنانية هي تنطق بوضع ذلق اللسان بين الأسنان العاليا والسفلى، ومن خلال عدم إغلاق التيارات الهوائية تماما. وهي ثلاثة أصوات : /ظ/، /ذ/، /ث/.

٤. الأصوات الذلقي – اللثوية هي تنطق بوضع ذلق اللسان على اللثة، بحيث تضيق الغرفة الهواء، ثم يتحول الهواء دون انفجار. وهي أربعة أصوات في اللغة العربية : /س/، /ص/، /ر/، /ز/. ثم ثلاثة أصوات في اللغة الإندونيسية : / z / ، /r/ ، / s /.

٥. الأصوات الذلقية – الأسنانية – للثوية هي وتنطق بوضع ذلق اللسان في التقاء بين أصول الثنايا العليا ومقدم اللثة. وهي ستة أصوات في اللغة العربية : /ت/، /د/، /ط/، /ض/، /ل/، /ن/. ثم أربعة أصوات في اللغة الإندونيسية : /n/ ، /l/ ، /d/ ، /t/.

٦. الأصوات الطرفية – الغرية هي تنطق بالتقاء طرف اللسان بسقف الحنك الصلب (الغار)، وهي صوتان اثنان في اللغة العربية : /ش/، /ج/. ثم أربعة أصوات في اللغة الإندونيسية : /ŋ/ ، /ñ/ ، /c/ ، /j/.

٧. الأصوات الوسطية – الغارية هي ينطق برفع وسط اللسان إلى الغار ولكن

دون ملامسته، وفي اللغة العربية من صوت واحد هو /ي/. صوت /y/في اللغة الإندونيسية.

٨. الأصوات القصية – الطبقية هي تنطق هذه الاصوت برفع أقصى اللسان إلى الطبق، وهي ثلاثة أصوات في اللغة العربية : /ك/، /غ/، /خ/. ثم أربعة أصوات في اللغة الإندونيسية : /ŋ/ ،/k/ ،/g/.

٩. الأصوات القصية – اللهوية هي ينطق هذا الصوت برفع أقصى اللسان إلى اللهاة، في اللغة العربية هي صوت /ق/.

١٠. الأصوات الجذرية – الحلقية هي تتقرب جذر اللسان من جدار المريء لكنه لا يلمسه. وهي صوتان اثنان في اللغة العربية : /ع/، /ح/.

١١. الأصوات الحنجرية هي صوتان اثنان في اللغة العربية : /ء/، /هـ/. تنطق الهمزة الهمزة بانطباق الوترين الصوتيين في الحنجرة، وتنطق الهاء بانفاجهما.

منهج البحث

كان المدخل الذي تستخدمه الباحث هي المنهج الكيفي يعني الإجراء الذي ينتج البيانات الوصفية المتصورة أو المقولة عن أوصاف الأفراد و الحوادث و الأسباب من المجتمع المعين وأما بيانات هذا البحث فهي بيانات تعليم المهارة القراءة في المدرسة التربية القرآن المهاجرين غولوكان سيدايو كرسيك. يقوم الباحث بزيارة تربية القرآن المهاجرين لاستخدامه كالبحث. يوضح الباحث النطق اللغة العربية التي قرأها طلاب التربية القرآن المهاجرين غولوكان سيدايو كرسيك وعددهم أربعة عشر طالبا. الطلاب بين ٨-٩ سنوات من العمر، يتكون من أربعة الرجال والعشر النساء. أما مصدر هذه البيانات فهي المعلمات والطلاب التربية القرآن المهاجرين والطلاب في غولوكان سيدايو كرسيك.يستخدم الباحث طريقة جمع البيانات المناسبة لوجود البيانات

التي يستعمل في، هذا البحث الملاحظة المباشرة، والاختبارات، والمقابلة، والوثائق.

التحليل التقابلي بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية في مستوى الفونيم

أن صوائت اللغة العربية ستة، ثلاث منها قصيرة وأخرى طويلة. تكون الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة. أما الصوامت في اللغة العربية فعددها ٢٨ صوتا صامتا. وأما الصوائت في اللغة الإندونيسية فعددها ستة. أما الوامت في اللغة الإندونيسية فعددها ٢٣ صوتا صامتا.

بعد التحليل من التشابه والاختلاف بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية قدمنا خمسة أنواع، فهي كما يلي :

أ. الأصوات المتماثلة أو المتطابقة في اللغة العربية واللغة الإندونيسية

الأصوات الشفتانية			الأصوات الشفهية الأسنانية	الأصوات الطرفية الغربية	الأصوات القصية الطبقية	الأصوات الذلقي اللثوية			الأصوات الحنجرية
ب-b	م-m	و-w	ف-f	ج-j	ك-k	ر-r	ز-z	س-s	ه-h

جدول ٥:الأصوات المتماثلة

ب. الأصوات المتشابهة في اللغة العربية واللغة الإندونيسية

الأصوات الذلقية الأسنانية للثوية				الأصوات الوسطية الغارية	الأصوات القصية الطبقية		الأصوات الجذرية الحلقية	الأصوات القصية الهوية	الأصوات الطرفية الغربة	الأصوات الأسنانية		الأصوات الحلقي اللثوية
ت-t	د-d	ن-n	ل-l	ي-y	غ-g	خ - k	ح - h	ق-k	ش-s	ث-s	ذ-z	ص- s

جدول ٦:الأصوات المتشابهة

ج. الأصوات المتخالفة في اللغة العربية واللغة الإندونيسية
/ض/،/ظ/،/ظ/،/ط/،/خ/.

د. الأصوات الإندونيسية التي ليس لها مقابل في اللغة العربية
/ث/، /ح/، /خ/، /ذ/، /ش/، /ص/، /ض/، /ط/، /ظ/، /ع/، /غ/، /ق/.

هـ. الأصوات العربية التي ليس لها مقابل في اللغة الإندونيسية
/ŋ/ ،/ñ/ ،/c/ ،/p/، صوام ثنائية، صوامت ثنائية.

النتائج على النطق اللغة العربية لدى طلبة مدرسة التربية القرآن

يوضح الباحث النطق اللغة العربية التي قرأها طلبة التربية القرآن المهاجرين غولوكان سيدايو كرسيك وعددهم أربعة عشر طالبا. أما تغييرات صوتيات الخمسة التي يواجهها طلبة، ما يلي :

- تغيير صوت ث إلى س

يقول (ثَبَرَ) بدلا من (سَبَرَ)، لأن نطق حرف السين أسهل من نطق حرف الثاء. تغيير صوتث إلى س هو يمثل صوت ث في اللغة الإندونيسية بالصوت [θ ts] (بين أسنان) الذي يصعب نطقه ، ثم يمثل صوت س في اللغة الإندونيسية بصوت [s s] (ذلقي – لثوي) وهو سهل النطق.

- تغيير صوت ص إلى س

يقول (صَارَ) بدلا من (سَارَ)، لأنّ مخرج حرف الصاد والسين من ذلقي - لثوي. تغيير صوتص إلى س، السبب هو يمثل صوت ص في اللغة الإندونيسية بصوت [sʕ sh] (ذلقي - لثوي) الذي يصعب نطقه، ثم يمثل صوت س في اللغة الإندونيسية بصوت [s s] (ذلقي – لثوي) يعني سهل النطق.

- تغيير صوت أ إلى ح

يقول (ذَأَبَ) بدلا من (ذَحَبَ)، تغيير صوتأإلى ح، بسبب هو يمثل صوت أ في اللغة الإندونيسية بصوت [ʔ a] (الصوائت)، ثم يمثل صوت ح في اللغة الإندونيسية بصوت [ħ kh] (حلقي).

أسباب تغيير النطق في الحروف العربية

ويمكن تلخيص أسباب نشأة تغيير النطق في الحروف العربية، نذكر منها :

أ. الإبدال، وينشأ عن تغيير النطق في وضع حرف مكان آخر، ومثال ذلك أن يقرأ الطلاب كلمة (ثائر) إلى (سائر) بوضع الثاء مكان السين.

ب. الحذف، وكثيرا ما يترتب على السرعة في القراءة عدم الالتفات الكافي للمحتوى الفكري للمادة المقروءة، وقد ينشأ ذلك من ضعف الإبصار كلمة (عامر) إلى (عمر) بحذف حرف الأليف.

ج. الكلمات الصعبة وتنمية قدراتهم على التمييز بين الكلمات.

د. معظم الطلبة ينسون بنطق الحروف العربية.

هـ. تبسيط النطق في اللغات الأم، مثل /ro/ إلى /ra/.

صعوبات النطق الحروف في مهارة القراءة لدى طلبة تربية القرآن المهاجرين

من نتائج البحث استطاع الباحث معرفة الصعوبات التي يواجهها طلبة، والصعوبات التي يواجهها الطلبة تربية القرآن المهاجرين في دراسة الأصواتهي:

١. قد يعصب على الطلبة أن ينطق بعض الأصوات العربية غير الموجودة في لغته الأم.

٢. قد ينطق الطلبة الصوت العربي كما هو منطوق في لغة الأم، لاكما ينطقه العربي.

٣. قد يصعب على الطلبة نطق صوت عربي ما لاعبارات اجتماعية. فبعض الصعوب تعتبر إخراج اللسان من الفم سلوكا معيبا.

٤. من الأصوات الصعبة على غير العربي /ط/، /ض/، /ص/، /ظ/. وقد يصعب على المتعلم تمييز /ط/أن/ت/، وتمييز /ض/أن/د/، وتمييز /ص/

أن/س/، وتمييز /ذ/أن/ظ/، وتمييز /خ/ و /غ/، وتمييز /ه/ و /ح/ والتمييز بين لهمزة و /ع/ و بين /ك/ و /ق/.

٥. وقد يصعب على المتعلم تمييز رَ/ro/ و /ra/

٦. قد يصعب على المتعلم أن يدرك الفرق بين الفتحة القصيرة والفتحة الطويلة، بين الضمة القصيرة والضمة الطويلة، وبين الكسرة القصيرة والكسرة الطويلة.

٧. قد يصعب على الحروف لها نفس الشكل. في حروف /ح/ و /خ/،/ط/ و /ظ/.

تصميم التعليم الفعال لمواجهة الصعوبات

١. تمارين النطق

حين يكتشف المعلم أن طلبته لايفرقون بين صوتين مثل /ت، ط/ أو /ص، ز/، فإن عليه أن يفعل كيفية لمساعدتهم في التغلب على هذه المشكلة. وعليه أن يقوم بما يلي :

أ. يحدد المعلم الصوتين موضع الإشكال عند طلبته.

ب. يختار المعلم عددا كافيا من الثنائيات الصغرى التي يتقابل فيها هذان الصوتان. ويستحسن أن يكون التقابل في مواقع وسطية ومواقع ختامية. ولنفرض أن الصوتين هما /ك، ق/.

ج. يتفق المعلم مع طلبته على رقم لكل صوت. مثلا /ك/ هي الصوت (١) و /ق/ هي الصوت (٢).

د. ينطق المعلم كلمة من قائمة الثنائيات الصغرى ويطلب من طلبته التعرف على الصوت المنشود : هل هو الصوت (١) أم الصوت (٢)؟ يتكرر تمرين التعرف على كلمات متعددة من قائمة الثنائيات.

هـ. يرتب المعلم قائمة الثنائيات مثنى بحيث تبدأ كل ثنائية بالصوت الأسهل، مثلا /ك/. وتكون الكلمة الثانية في الثنائية محتوية على الصوت /ق/.

و. يبدأ تمرين النطق بأن ينطق المعلم الكلمة والطلبة يستمعون ثم يرددون من بعده بطريقة جمعية، ثم بطريقة المجموعات، ثم بطريقة فردية.

ز. يدمج المعلم الكلمات في جمل أو أشباه جمل ويقدم المثال المنطوق ثم يردد الطلبة من بعده بطريقة جمعية، ثم فرادى.

٢. أسس تمارين النطق

تستند تمارين النطق على عدة مبادئ رئيسية، منها:

أ. من المفيد استخدام الثنائيات الصغرى في تمارين النطق.

ب. عند تقديم نموذج النطق الذي سينطقه الطالب، نبدأ بالصوت الأسهل ونجعله في الكلمة الأولى من الثنائية ونجعل الصوت الأصعب في الكلمة الثانية.

ج. ندرب الطلبة على الأصوات مستخدمين كلمات أولا، ثم أشباه جمل ثانيا، ثم جملا ثالثا.

د. قبل أن ندرب الطلبة على النطق، ندربهم على تمييز الأصوات والتعرف عليها. وبهذا تسبق تمارين التعرف تمارينَ النطق.

هـ. عند تكرار الطلبة، نبدأ بالتكرار الجمعي، ثم التكرار الفثوي، ثم التكرار الفردي.

و. نستخدم إشارات اليد لإدارة التمارين النطقية بكفاءة ودراية.

ز. يجب على المعلم أن يستخدم العربية الفصيحة في تدريسه وأن يبتعد عن اللهجات العامية، لأن العربية الفصيحة هي لغة القرآن

ولغة العلم والثقافة وهي اللهجة الموحدة للشعوب العربية واللهجة المنشودة للأمة الإسلامية.

٣. الوسائل المعينة

من الوسائل المعينة في تدريبات النطق مايلي :

أ. المرآة. من المفيد للمتعلم أحيانا أن يستخدم مرآة ينظر إليها وهو ينطق بعض الأصوات التي يجد صعوبة في نطقها. فإذا أراد المتعلم أن يتدرب على نطق /ث/ مثلا، فعليه أن يضع رأس لسانه بين أسنانه العليا وأسنانه السفلى. وبنظرة إلى المرآة يستطيع أن يراقب حركات لسانه وموضعه بين أسنانه.

ب. الرسوم. من المفيد أن يعرض المعلم على طلبته رسوما وصورا توضح جهاز النطق وأعضاء هذا الجهاز والدور الذي يمكن أن يلعبه كل عضو في عملية النطق. بل من الممكن أن يكون هناك رسم يوضح مخرج كل صوت لغوي. مثل هذه الرسوم تعين المتعلم على إدراك الأعضاء التى تشترك في نطق الصوت وإدراك كيفية نطقه.

ج. الشرح. من المفيد أن يشرح المعلم كيفية نطق صوت ما ومكان نطقه والأعضاء المشتركة في نطقه. فالشرح اللفظي يفيد حتى دون رسوم وصور وأشكال.

الخلاصة

استنادا إلى نتائج وصف بيانات البحث، يمكن أن نستنتج أن الصعوبات التي يواجهها الطلبة نظرا للعوامل تقول أن الفونيمات التي لا تحتوي على مرادفات باللغة الإندونيسية. نتائج هذا البحث يشير إلى وجود صعوبات في صوت اللغة الإندونيسية هناك ١ حرف الصامت r. وجود صعوبات في صوت اللغة العربية هي :

أ. الإبدال، وينشأ عن تغيير النطق في وضع حرف مكان آخر، المثال الكلمة عمر إلى أمر في الكلمة يلفظ الطالب صوت الحروف ع ليكون أ، بسبب يسهل نطق حرف الهمزة من حرف العين.

ب. الحذف، وكثيرا ما يترتب على السرعة في القراءة عدم الالتفات الكافي للمحتوى الفكري للمادة المقروءة، المثال الكلمة عامر إلى عمر في الكلمة يلفظ طالب صوت الفتحة الطويلة ليكون فتحة قصيرة.

ج. الكلمات الصعبة وتنمية قدراتهم على التمييز بين الكلمات.

د. معظم الطلاب ينسون نطق الحروف العربية.

هـ. تبسيط النطق في اللغات الأم، مثل /ro/ إلى /ra/.

المراجع

الراجحى، عبد. (٢٠٠٠). **علم اللغة التطبيقى و تعليم العربية**. بيروت: دارالمعارف.

عمر، أحمد مختار. (١٩٩١). **دراسةالصوت اللغوي**. القاهرة : عالم الكتب.

بشر، كمال. (٢٠٠٠). **علم الأصوات**. القاهرة: دار الغريب.

جاسم، علي جاسم. (٢٠٠٠). **التحليل التقابلي و تحليل الأخطأ :النظرية والتطبيق**. ط ١. الجامعة الإسلامية بالمدينة.

محمود، محمدأحمد. (٢٠٠٣). **علم الأصوات**. الرياض : دار اشبيليان.

جججوح، يحيي أبو. (٢٠٠٦). **مهارات القراءة في منهاج لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي بفلسطين**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

إدريس، نصرالدين. (٢٠١٥). **علم الأصوات لدارسي اللغة العربيةمن الإندونيسيين**. سورابايا: لسان العرب.

الخولي، محمد علي. (١٩٨٤). **أساليب تدريس اللغة العربية**. جميع الحقوق محفوضة للمؤلف .

صبني، محمود إسماعيل وإسحاق محمد الأمين. (٢٠٠٠). **التحليل اللغوي والتحليل الأخطأ**. ط ١.

Chaer, Abdul. (2013). *Fonologi Bahasa Indonesia.*Jakarta: Rineka Cipta.

Ernawati Mufidah. (2008). *EYD dan Seputar Kebahasa-Indonesiaan.* Jakarta: Kawan Pustaka.

Mahsun. (2005). *Metode Penelitian Bahasa.* Jakarta: PT Rajagrafindo Persada.

Marsono. (1999). *Fonetik.*Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.

Moleong, Lexy. (1991). *Metodologi Penelitian Kualitatif.* Bandung: Remaja Rosdakarya.

Muslich, Masnur. (2008). *Fonologi Bahasa Indonesia, Tinjauan Deskriptif Sistem Bunyi Bahasa Indonesia*. Jakarta: Bumi Aksara.

Nasution, Ahmad Sayuti Anshari. (2010). *Bunyi Bahasa.* Jakarta: UIN Jakarta Press.

Sugiyono. (2012). *Metode Penelitian Pendidikan.* Bandung: Alfabeta.

Tarigan, Henry Guntur. (2009). *Pengajaran Analisis Konstranstif Bahasa.* Bandung: Angkasa.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i1.3286

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Dirāsah ‘An Al-Luṣgah wa Al-Laknah wa Al-Laḥn

Muflihah, M.Bashori
Sunan Ampel State Islamic University of Surabaya
muflihah@uinsby.ac.id, Serol_seril@yahoo.com

Abstract

The disadvantages of pronunciation are a special phenomenon with a specific circumstance, and form part of the phenomenon in general and that the ancient Arab linguists referred to the phenomenon of speech defects, and tried to interpret and clarify, and the article was scattered about the disadvantages of pronunciation in multiple sources and the defects that occur in some pronunciation is Lisping and Accent And melody. And Lisping is to equate letters one with other letters or change the letter ra (ر) with lam (ل) and sin (س) with sa (ث) and Accent is the pronunciation of speech or the entry of characters from a language into Arabic and melody is wrong in the expression and language and singing and cotton and exposure and meaning or reverberation of voice and understanding and the meaning of say and drop the expression Language and gesture.

Keywords: Lisping , Accent, Melody.

دراسة عن اللثغة و اللكنة و اللحن

مفلحلة، محمد بصري

الجامعة الإسلامية الحكومية سونان أمبيل سورابايا

muflihah@uinsby.ac.id, Serol_seril@yahoo.com

ملخص

عيوب النطق هي ظاهرة خاصة لها ظرفها المعيَّن، وتشكل جزءًا من الظاهرة عامة و إن اللُّغويين العرب قديمًا أشاروا إلى ظاهرة عيوب النطق، وحاوَلوا تفسيرها وتوضيحها، وقد تناثَرتِ المادة التي تناوَلَتْ عُيُوب النطق في مصادرَ متعدِّدةٍ وكانت العيوب التي تحدث في بعض النطق هي اللثغة و اللكنة و اللحن. و اللثغة أن تعدل الحرف إلى غيره او أن يُصَيِّر الراء لامًا والسين ثاءً في كلامه و اللكنة هي العجمة في الكلام او دخول الحروف من لغة أعجمية إلى اللغة العربية و اللحن هو الخطأ في الإعراب واللغة والغناء والقطنة والتعريض والمعنى او ترجيع الصوت والفهم ومعنى القول وإسقاط الإعراب واللغة والإيماء.

الكلمات الرئيسية: اللثغة، اللكنة، اللحن

مقدمة

عملية النطق هي نشاط اجتماعي يصدر عن الفرد بقصد التواصل مع الآخرين، وتعتبر من أعقد العمليات الدماغية، والعضوية التي يقوم بها الإنسان، ويشترك فيها المرسل والمستقبل. ومن أجل أن تتم هذه العملية يجب أن تتوفر القدرات الآتية عند الإنسان: القدرة السمعية، والقدرة العقلية، والقدرة العصبية، والقدرة العضلية، علاوة على سلامة أعضاء النطق.وعيوب النطق هي ظاهرة خاصة لها ظرفها المعيَّن، وتشكل جزءًا من الظاهرة عامة و مِن الملاحظ أن اللُّغويين العرب قديمًا أشاروا إلى ظاهرة عيوب النطق، وحاوَلوا تفسيرها وتوضيحها، وقد تناثَرتِ المادة التي تناوَلَتْ عُيُوب النطق في مصادرَ متعدِّدةٍ؛ من أبرزها: كتب البلاغة والبيان، والأخبار، والمختارات الأدبية؛ ، وكتب المعاجم بنوعَيْها: المعاجم اللفظية، ومعاجم المعاني، ومن الكتب التي اهتمَّت أيضًا بهذه الظاهرة الكتبُ التي وَصَفت جهاز النطق؛ ، وكتب القراءات القرآنية... إلخ. وكانت العيوب التي تحدث في بعض النطق هي :-

أ- اللثغة

قال الثعالبي : "اللثغة أن يُصَيِّر الراء لامًا والسين ثاءً في كلامه".[١] وأما المبرد فقال: واللثفة أن يعدل بحرف إلى حرف آخر.[٢] وأيضًا قد أشار إلى هذا المعنى صاحب المصباح نقلاً عن الأزهري فقال : اللثغة أن يعدل بحرف إلى حرف ... وهو بيّن اللثغة بالضم أى ثَقل لسانه بالكلام.[٣] وجاء في اللسان : اللثغة أن تعدل الحرف إلى غيره, والألثغ الذي لا يستطيع أن يتكلم بالراء ، وقيل الذي

---

١ أبو منصور الثعالبى. (١٩٨٤). **فقه اللغة وسر العربية**. تحقيق سليمان سليم البواب. دمشق: منشورات دار الحكمة. ص.١٢٥.

٢ أبو العباس محمد بن يزيد المبرد. (١٩٩٨). **الكامل فى اللغة والأدب**. تحقيق عبد الحميد هداوي. المملكة العربية السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد. م. ٢. ص. ٢٢١.

٣ الفيومى. (١٩٧٧). **المصباح المنير فى غريب الشرح الكبير**. تحقيق د.عبد العظيم الشناوى. القاهرة: دار المعارف. مادة : ل، ث، غ.

يجعل الراء غينًا.[٤] وأما الجاحظ فقد أدرك حقيقة اللثغة وأشار إلى الأسباب التي تحدث فيها, والتحول أو التشويه الذي ينالها وكيف يتم تصويرها ، وأشار إلى إمكان تعددها عند المتكلم.

كما أومأ إلى درجات قبيحها ومنازل الواقعين فيها وارتباطها أحيانًا بالسن والنشأة, ولم تفته الإشارة إلى كيفية علاجها وتجنبها ليتم حسن الكلام وتتحقق جودة الأداء . وكان الجاحظ في كل هذا واقعيًا يسوق الأمثلة من الحياة اللغوية ويقدم التجربة من ممارسته إلىجانب علمه وخبرته، وكان هذا الفصل الذى عقد كما ذكره الجاحظ في ذكر الحروف التي تدخلها اللثغة وما يحضرنه منها.[٥]

وبذلك قد ذكر الجاحظ أن ما يحضره من تلك الحروف أربعة هي القاف والسين واللام والراء ، فأما التي على الشين المعجمة فذلك شيء لا يصوره الخط لأنه ليس من الحروف المعروفة وإنما مخرج من المخارج والمخارج لا تحصى ولا يوقف عليها وكذلك القول في حروف كثيرة من حروف لغات العجم وليس ذلك في شيء أكثر منها في لغة الخوز وفي سواحل البحر من أسياف فارس ناس كثير كلامهم يشبه الصفير ، فمن يستطيع أن يصور كثيرًا من حروف الزمزمة والحروف التي تظهر في فم المجوس إذا ترك الإفصاح عن معانيه وأخذ في باب الكناية وهو على الطعام.[٦]

وهكذا يبين الجاحظ لنا أن هناك معيبًا يمكن تصويره ذلك أن اللثغة التي تحدث فيه تؤدي إلى تحويل صوت إلى صوت آخر من أصوات اللغة المعروفة كقوله: "اللثغة التي تعرض للسين تكون شاء كقولهم لأبي يكثوم : أبي يكثوم

---

٤ ابن منظور. (٢٠٠٣). **لسان العرب**. طبقة جديدة محققة.بيروت: دار صادر. ط ٢. مادة : ل، ث، غ. م.١٣. ص. ١٦٨.

٥ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين**. تحقيق عبد السلام محمد هارون. ط ٧. القاهرة: مكتبة الخانجي. م ١. ص. ٣٤.

٦ **نفس المرجع**. ص. ٣٤.

وكما يقولون : بشرة إذا أرادوا يسرة وباسم الله إذا أراد وباسم الله".[٧] ثم اللثغة التي تعرض للقاف فإن صاحبها يجعل القاف طاء ، فإذا أراد أن يقول: قلتْ له قال: طلت له وإذا أراد أن يقول : قال لي : طال لي . وأما اللثغة التي تقع في اللام فإن من أهلها من يجعل اللام ياءً فيقول بدل قوله : اعتللت : اعتييت وبدل جمل : جمي ، وآخرون يجعلون اللام كافًا كالذي عرض لعمر أبي هلال فإنه كان إذا أراد أن يقول : ما العلة في هذا ؟ قال : مكْعكَّة في هذا. وأما اللثغة التي تقع في الراء فإن عددها يضعف على عدد لشغة اللام لأن الذي يعرض لها أربعة أحرف :-

١- منهم ؛ من إذا أراد أن يقول عمرو قال : عمْي ، فيجعل الراء ياءً.
٢- منهم ؛ من إذا أراد أن يقول عمرو قال : عَمْغُ ، فيجعل الراء غينًا.
٣- ومنهم؛ من إذا أراد أن عمرو قال : عمذُ ، فيجعل الراء ذالاً ، وإذا أنشد قول الشاعر : واستبدّت مرة واحدة * إنما العاجز من لا يستبدّ؛ وقال : واستبدّت مذة واحدة * إنما العاجز من لا يستبدّ؛ ومثال آخر من يجعل الراء ظاءً ، يقول : واستبدت مظّة (أى مرة) واحدة * إنما العاجز من لا يستبدّ؛

وأما من يجعل الراء غينًا يقول : واستبدت مَغة (مرة) واحدة * إنما العاجز من لا يستبدّ؛

ثم من يجعل الراء ياءً يقول : واستبدت ميَّة واحدة *.[٨]

وأيضًا كان هناك ما لا سبيل إلى تصويره من اللثغ والأداء الصوتي المعيب فتمثل له الجاحظ بنطق الراء عند واصل بن عطاء.[٩] وسليمان بن يزيد العدوى،[١٠] الشاعر ونطق محمد بن الحجاج كاتب داود بن محمد كاتب

٧ **نفس المرجع**، م. ١. ص. ٣٤ .
٨ **نفس المرجع**، م. ١. ص. ٣٤-٣٥.؛ وأيضًا انظر: م. ١. ص. ١٥.
٩ **نفس المرجع**، م.١. ص.١٤.
١٠ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٦٦). **الحيوان**. تحقيق عبد السلام محمد هارون. م ٦. بيروت: دار

أم جعفر بصوت الشين . وذكر الجاحظ أن النطق الأول ليس إلى تصويره من سبيل وأن النطق الثاني كذلك ليس له صورة في الخط ترى بالعين وإنما يصوره اللسان ويتأدى إلى السمع.[١١] ويوضح الدكتور عبد الله ربيع أن ذلك عبارة عن تشوهات تصيب أصوات الكلام في بعض صفاتها وخصائصها دون أن تقترب بها من مجال صوت آخر من أصوات العربية أو غيرها ، فهي نتيجة تحرك نطقي يتم في مكان ما في ممر النطق لا ينشأ عنه صوت لغوي معروف.[١٢]

وأيضًا قد شبه الجاحظ ذلك بزمزمة المجوس وكلامهم عند عدم الإفصاح، وهكذا حاولت فاطمة محجوب وصف الأداء الصوتي للشفتين اللتين لم يستطع الجاحظ تصويرهما عن طريق الخط تاركًا ذلك للسمع والأداء، وقد ذكرت أننا نستطيع أن نتصور قبح لثغة ابن عطاء وشناعتها كما وصفها الجاحظ إذا نحن ربطنا بينها وبين لثغة في الراء نلاحظها عند بعض من تلتقي بهم وهي في نظرنا شنيعة فعلاً من الناحية السمعية. فالراء عادة تتكون بأن تتكرر ضربات اللسان على اللثة تكرارًا سريعًا فهي صوت لثوي مكرر, ولكن في حالة اللثغة التي نحن بصددها فإن اللسان يثنى إلى أعلى وإلى الداخل وتتكرر ضرباته لا على اللثة وإنما على الحنك الصلب (وسط الحنك) مما يجعل نطقها قبيحًا. وبهذه الطريقة نفسها نستطيع أن نفترض تصور اللثغة التي تعرض في السين كنحو ما كان يعرض لمحمد بن الحجاج أو على الشين المعجمة.[١٣]

وبجانب ذلك كان الجاحظ يبين لنا أن اللثغة قد تتعدد فيكون المتكلم ألثغ في حرفين ويمثل لذلك بلثغة شوش صاحب عبد الله بن خالد الأموي فإنه ينطق كلاً من اللام والراء ياءً ، قال مرة : موياي ويُّ اليّيَ ؛ يريد مولا وليّ الريّ،

الجيل. ص.١٩١.

١١ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ٣٦.

١٢ عبد الله ربيع محمود. (١٩٨٤). **الملامح الأدائية عند الجاحظ في البيان والتبيين**. ط ١. حقوق الطبع محفوظة للمؤلف. ص. ٢٥٢.

١٣ فاطمة محجوب. (د.س). **دراسة في علم اللغة**. القاهرة: المطبعة العربية الحديثة. ص. ١-٨ .

ومثله أيضًا ذلك الذي يعتريه اللثغ في الضاد وربما اعتراه في الصاد والراء.[١٤] ومع أن الجاحظ يعيب اللثغ ويرى وجوب تنزه الأداء عنه إلاّ أنه لا يضع كل صوره في منزلة واحدة من القبح والشين ، فهناك ما يبلغ الدرجة العليا من القبح والشناعة ومن ثم لا يليق أبدًا بأداء أهل الفضل والمروءة ويمثل لذلك بنطق الراء ياءً، والجاحظ محق بهذا ولكن الإنسان لا يستطيع تقبل مثل ذلك النطق من رئيس أو كبير. وبذلك هناك اللثغ اليسير الذي ربما لا تنفر منه النفوس وتتقبله الأسماع بعض التقبل ، ويمكن مع ذلك التخلص منه بشيء من العناية والتكلف في النطق وذلك مثل نطق الراء غينًا أو تغيين الراء.

وأما نطق الراء ظاءً ونطقها ذالاً فقد جعل الجاحظ ذلك في منزلة بين المنزلتين النطق الأول أقرب إلى الدرجة العليا في القبح والنطق الثاني أقرب إلى الدرجة اليسيرة فيه ، وذلك كله كقول الجاحظ : «اللثغة التي في الراء إذا كانت بالياء فهي أحقرهن وأوضعهن الذي المروءة ثم التي على الظاء ثم التي على الذال ، فأما التي على الغين فهي أيسرهن ، ويقال إن صاحبها لو جهد نفسه جهده وأحد لسانه وتكف مخرج الراء على حقها وإلاّ فصاح بها لم يك بعيدًا من أن تجيبه الطبيعة ويؤثر فيها ذلك التعهد أثرًا حسنًا».[١٥] ويفهم من هذا النص أنّ الجاحظ يشير إلى إمكان علاج اللثغة وطريقة تحسين الأداء لمن يريد ذلك . وأيضًا صرح الجاحظ مرة أخرى عن لثغة الراء إلى غين هي أقلّ تلك اللثغ قبحًا وربط بينه وبين ما ذكرنا من تقبل هذا اللثغ وانتشاره بين الطبقات العليا في المجتمع حيث يقول : «وأما اللثغة التي في الراء فتكون بالياء والظاء والذال وهي أقلها قبحها وأوجدها في ذوي الشرف وكبار الناس وبلغائهم وعلمائهم».[١٦] وعندما نضيف إلى ذلك استقباحه واستشناعه اللثغ من رئيس النحلة وزعيم

---

١٤ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ٣٦ .

١٥ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٣٦.

١٦ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٣٧.؛ وانظر أيضًا: م ١. ص. ١٥.

الطائفة ولسان القوم فإننا ندرك بسهولة أن الجاحظ كان على وعي تام بارتباط الأداء وطريقة الكلام بالجانب الاجتماعي في حياة الإنسان ودوره في المجتمع.

ذلك كقوله : «ولما علم واصل بن عطاء أنه ألثغ فاحش اللثغ وأن مخرج ذلك منه شنيع وأنه إذا كان داعية مقالة ورئيس نحلة وأنه يريد الاحتجاج على أرباب النحل وزعماء الملل ... إلى أن يقول : رام أبو حنيفة إسقاط الراء من كلامه وإخراجها من حروف منطقه».[١٧] وبجانب ذلك قد أدرك الجاحظ أن بعض العيوب الصوتية ترتبط بالسن والنشأة, حيث ذكر أن من اللثغ ما يعتري الأطفال وتكون مؤقتة بتلك الفترة من السن فما أن ينشأ الطفل التنشئة الصحيحة حتى تزول تلك اللثغة ويذهب ذلك العيب ، وذلك على العكس مما يعتري الشيوخ وكبار السين فلا يكاد يزول. و تختلف أيضا لثغة الأطفال عن تلك اللكنة التي تعتري العجم ومن نشأ من بينهم حيث يقول : «الذي تعتري اللسان مما يمنع من البيان أمور منها ؛ اللثغة التي تعتري الصبيان إلى أن ينشؤوا وهو خلاف ما يعتري الشيخ الهرم الماجّ المسترخى الحنك المرتفع اللثة وخلاف ما يعتري اللكنة من العجم ومن نشأ من العرب مع العجم».[١٨] وكان الجاحظ يشير إلى نفرة العرب من اللثغة في الأطفال وإلى عنايتهم بأدائهم الصوتي كقوله : «قال ابن الأعرابي طلق أبو رمادة امرأته حين وجدها لثغاء وخاف أن تجيئه بولد ألثغ فقال :

لثغاء تأتي بحيفس[١٩] ألثغ * تميس في الموشيّ والمصبّغ.[٢٠]

ويتضح من هذا,أن ما ذكره الجاحظ عن مقاومة اللثغة ومحاولة التغلب على ما يعتري اللسان منها أمر يستطيعه المصاب بها إذا ملك العزيمة القوية والإرادة الصادقة ، وقد بين لنا الجاحظ ذلك من وجهين[٢١]:

---

١٧ ⁰ **نفس المرجع**. م .١. ص. ١٤-١٥.

١٨ ⁰ **نفس المرجع**. م .١. ص. ١٧.

١٩ ⁰ الحيفسٍ أى الولد القصير الصغير, **لسان العرب** مادة :حفس. م. ٤. ص.١٦٥.

٢٠ ⁰ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ٥٧ .

٢١ ⁰ عبد الله ربيع محمود. (١٩٨٤). **الملامح الأدائية** ... ص. ٢٥٩.

الوجه الأول : يتحقق بالابتعاد عن تلك الحروف والأصوات التي تحدث فيها اللثغة وهو أمر لا يستطيعه إلاّ صنف معين من الناس ، ومن ثم كان من الأمور العجيبة الدالة على تلك النوعية الغريبة من أهل اللسن والكلام ، وهذا لم يذكر الجاحظ من هؤلاء إلاّ شيخه واصل بن عطاء.[٢٢]

الوجه الثاني : يتحقق بحمل النفس والتكلف في النطق حتى يتمكن الناطق من إخراج أصواته اللغوية على الصورة الصحيحة ، وقد ذكر الجاحظ أن بعض صور اللثغة يمكن زوالها بذلك الحمل وهذا التكلف إذا ما حاول الناطق لمدة معينة كقوله : إن محمد بن شبيب المتكلم كانت لثغته بالغين كما سبق ، فإذا حمل على نفسه قوّم لسانه وأخرج الراء[٢٣] .

وأيضًا كقوله : «وكان إذا شاء أن يقول عمرو ولعمري وما أشبه ذلك على الصحة قاله ولكنه كان يستثقل التكلف والتهيؤ لذلك ، فقلت له : إذا لم يكن المانع إلاّ هذا العذر فلستُ أشكّ أنّك لو احتملتَ هذا التكلف والتتبُّع شهرًا واحدًا أنّ لسانك كان يستقيم».[٢٤] وأيضًا أشار الجاحظ ممن يستملح اللثغة في بعض الظروف حيث يقول : «وكما يستملحون اللثغاء إذا كانت حديثة السن ومقدودة مجدولة فإذا أسنّتْ واكتهلتْ تغيّر ذلك الاستملاح».[٢٥] وأخيرًا ذكر الجاحظ أن بعض العوام يزعمون أن نبي الله موسى عليه السلام كان ألثغ ولم يقفوا من الحروف التي كانت تعرض له على شيء معينة[٢٦] ، ولكن كان الجاحظ حريصًا فتوقف أمام هذا الأمرمشيرًا إلى القرآن الكريم لم يدل على شيء من هذا.[٢٧]

---

٢٢ ⁰ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ١٤-١٥.

٢٣ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ١٥

٢٤ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٣٦.

٢٥ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ١٤٦.

٢٦ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٣٦.

٢٧ ⁰ عبد الله ربيع محمود. (١٩٨٤). **الملامح الأدائية** ... ص. ٣٦٢ .

ب . اللكنة

وجاء في القاموس المحيط لُكنة وُلكُونة بضمهن فهو ألْكنُ لا يقيم العربية لعجمة لسانة[٢٨]. وفي الأساس : اللكنة : رجل ألكن وقوم لكن, وفرى لسانه لكنة: عيّ [٢٩] . وقال صاحب اللسان : اللكنة عجمة في اللسان وعي ، يقال رجل ألكن بين اللكن.[٣٠] ومن خلال المعنى المعجمي يتضح لنا أن المعنى الجامع للكنة هو العجمة في الكلام ، وهذا راجع إلى دخول حروف من لغة أعجمية إلى اللغة العربية . وأما الجاحظ فقد أشار إلى هذه اللكنة وتحدث عن صورها وما يتصل بها كقوله : «ويقال في لسانه لكنة ؛ إذا أدخل بعض حروف العجم في حروف العرب وجذبت لسانه العادة الأولى إلى المخرج الأول».[٣١] و تتبين الدكتورة فاطمة محجوب أن الألكن ينطق الحروف العربية أو بعضها بصورة غير عربية فيدخل في العربية حروفًا ليست في نطاقها ، ذلك أن أعضاء نطقه مع سلامتها المفروضة عندما تريد التحرك لنطق الصوتي العربي تذهب حركتها إلى ما تعودت عليه من تحركات لنطق أصواتها أو أصوات لغتها الأولى فيكون الناتج صوتًا غير عربي أو صوتًا عربيًّا آخر غير الذي يهدف إليه المتكلم ومن ثم يُحْدث ذلك اللون من الأداء ما يمكن تسميته بالتدخل وما يمكن تسمية بالنقل وكلاهما معيب عند أصحاب الأداء[٣٢] يرجع السبب في حدوث اللكنة إلى تأثر المتكلم بنظام لغته التي نشأ عليها عندما يحاول النطق أجنبية عنه عند تعلمها أو إلى تأثر المتكلم بنظام لغة غير لغته نظرًا لنشأته وتأثره بيئة تلك اللغة الأجنبية ، وأرجع الدكتور عبد التواب حسن الأكرت أسباب اللكنة إلى:

---

٢٨ الفيروزآبادى. (١٩٩٥). **القاموس المحيط**. ضبط والتوثيق: يوسف الشيخ محمد البقاعى. طبعة جديدة موثقة ومصححة. دار الفكر. مادة : ل ك ن. ص. ١١١٠.

٢٩ ابن عمر الزمخشرى. (١٩٩٢). **أساس البلاغة**. بيروت: دار صادر. مادة : ل ك ن. ص. ٥٧٢ .

٣٠ ابن منظور. (٢٠٠٣). **لسان العرب** ... مادة: ل ك ن. م. ١٣. ص. ٢٣٠.

٣١ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ٣٩.

٣٢ فاطمة محجوب. (د.س). **دراسة في علم اللغة** ... ص. ٨٧ .

١- اصطحاب العادات النطقية القديمة .

٢- المحاكاة[٣٣] .

وأما الجاحظ فقد ضرب أمثلة للكنة فذكر أولاً أن اللكنة تكون في الحروف كما تكون أيضًا في الحركات يعني : "أما الحروف فقد ذكر كثيرًا من أمثلتها كما سيأتي ، وأما الحركات فقد قال الجاحظ عنها : وباب آخر من اللكنة قيل لنبطى لم ابتعت هذه الأتان ؟ قال : أركبها وتلدُ لي فجاء بالمعنى بعينه ولم يبدل الحروف بغيرها ولا زاد فيها ولا نقص ولكنه فتح المكسور حين قال وتلدُ لي ولم يقل تلِدُ لي".[٣٤] وقبل أن نذكر الحروف التي تحدث فيها اللكنة ونتحدث عن الأصوات التي يلكن بها الناطق ، كان الجاحظ يبين لنا عن جنسية اللكنة ومصدرها كما كان يبين لنا مكانتها الاجتماعية ومنزلتها فيما يسمى باللغات أو اللهجات الاجتماعية، فهناك اللكنة الفارسية واللكنة النبطية والسندية وغيره.[٣٥] كما أن بعض هذه اللكن تحدث في أداء البلغاء والشعراء والخطباء والرؤساء على حين أن بعضها الآخر يحدث في أداء العامة من الناس وعلى قدر أهل الأداء تكون المؤاخذة والعتاب.[٣٦] والآن نذكر بعض صور اللكنة وأمثلتها مما ذكره الجاحظ فيما يلي :

١) من أمثلة اللكنة عند الخاصة :-

١- نطق السين شينًا .

٢- نطق الطاء تاءً .

وكانت تلك لكنة زياد الأعجم ، قال أبو عبيدة: "فتى زاده السلطان في الودّ رفعة * إذا غيّر السلطان كلّ خليل"

---

٣٣ ٥ الدكتور عبد التواب مرسي حسن الأكرت. (١٩٩٨). **عيوب النطق**. دار البشر للطباعة والنشر. ص. ١١٦ .

٣٤ ٥ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ٧٤.

٣٥ ٥ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٢.

٣٦ ٥ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٣.

قال : كان يجعل السين شينًا والطاء تاءً، حيث يقول: "فتى زاده الشُلتان في الوُد رفعة".[٣٧]

٣- نطق الشين سينًا

ذلك كقول سحيم عبد بني الحسحاس لعمر : ما سعرت يريد ما شعرت.[٣٨]

٤- نطق الحاء هاءً

كقول عبد الله بن زياد : أَهَرورئ سائر اليوم ؟ يريد : أحَروريّ ؟[٣٩] وأيضًا مثل : أهدوا لنا همار وهش يريد حمار وحش .

٥- نطق الخاء هاءً

مثل قول صهيب : إنك لهائن يريد لخائن[٤٠] .

٦- نطق القاف كاف

كقول أبي مسلم الخراساني : قلت لك نطقها : كُلتُ لك وكذلك كان ينطق عبد الله بن زياد أيضًا.[٤١]

٢) من أمثلة اللكنة عند العامة :-

١- نطق الذال دالاً ؛ كقول أم ولد لجرير بن الخطفي لبعض ولدها : وقع الجُردان في عجان أمّكم ، فأبدلت الذال من الجرذان دالاً ، وضمت الجيم وجعلت العجين عجانًا ... ويقول : إنّ الصقلي يجعل الذال دالاً في الحروف.[٤٢]

---

٣٧ ◊ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧١.
٣٨ ◊ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٢.
٣٩ ◊ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٢.
٤٠ ◊ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٢.
٤١ ◊ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٢.
٤٢ ◊ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٤.

٢- نطق القاف فاءً ؛ قال بعض الشعراء في أم ولد له يذكر لكنتها: «أول ما أسمع منها في السحر * تذكيرها الأنثى وتأنيث الذكر؛ *والسوْءة السوء في ذكر القمر*[٤٣]لأنها كانت إذا أرادت أن تقول القمر قالت : الكمر!

٣- نطق السين شينًا

٤- نطق الجيم ذالاً

ذلك كقول العجوز السندية : هذا الذمل يذكر بالشرّ إذا يريد : هذا الجمل يذكر السِرّ[٤٤] . ومن ذلك كله يلخص الدكتور حلمى خليل توزيع اللكنات بما لها من صلة باللغة الأم والتغيرات اللغوية على ألسنة الناطقين بالعربية من هؤلاء الأعاجم على النحو التالي :-

أولاً : المستوى الفنولوجي.

١- اللكنة الفارسية
- ع ← ح
- ط ← ت
- ش ← س
- ج ← ز
- ح ← م
- ق ← ك

٢- اللكنة الرومية
- ح ← م
- ع ← ء
- ش ← س

٤٣ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٣.

٤٤ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٧٣.

٣- اللكنة الحبشية ش ← س
ت الخطاب ← س

٤- اللكنة النبطية ح ← م
ع ← ء
ز ← س

٥- اللكنة السندية ع ← م
ذ ← د

وبناءً على ذلك يمكن أن نرصد التحولات الفنولوجية المشتركة بين هذه اللكنات في نطق العربية على النحو التالي :-

١- الفارسية والرومية والنبطية : ح ← هـ
٢- الفارسية والرومية والحبشية : ش ← س
٣- الرومية والنبطية : ع ← هـ

وفي حين انفردت بعض اللكنات بملامح فنولوجية خاصة مثل :

١- الفارسية : ج ← ز
ق ← ك
٢- السندية : ع ← هـ
ذ ← د
٣- النبطية : ز ← س
٤- الحبشية : تاء الخطاب ← ك[٤٥] .

ثانيًا : المستويان الصرفي والنحوي

أوضحت قصة تاجر الدواب الخراساني التي حكاها الجاحظ لنا جانبًا من هذا المستوى اللغوي .

٤٥ د.حلمى خليل.(٢٠٠٣). **دراسات في اللسانيات التطبيقية**. دار المعرفة الجامعية.ص. ١٩٩ .

إذ أحضر هذا التاجر بضاعته من الدواب لبيعها للحجاج بن يوسف الثقفي (ت ٩٥هـ) والى العراق من قبل بني أمية ، فقال له الحجاج بعد أن فحص الدواب فوجدها هزيلة: أتبيع الدواب المعيبة من جند السلطان ؟ فقال التاجر : شريكننا في هوازها وشريكننا في مداينها وكما تجيء تكون ، فقال الحجاج : ما تقول ويلك !فقال بعض من كان اعتاد سماع الخطأ وكلام الأعاجم بالعربية حتى صار يفهم مثل ذلك يقول : شركاؤنا بالأهواز وبالمدائن يبعثون إلينا بهذه الدواب فنحن نبيعها على وجوهها.[٤٦]

والملاحظة على كلام التاجر أنه استخدم العربية في أوضاع وتراكيب متأثرة بلغة الأصلية فقال : شريكننا بدلاً من شركائي أو شركاؤنا ، وكلاهما مركب إضافي مكون من شركاء + ضمير المتكلم "الياء" في شركائي أو شركاء + نون الجمع في شركاؤنا . ولكن التاجر فيما يبدو جاء بمفرد كلمة شركاء وهي شريك ثم أضاف إليها ضمير المتكلم "أنا" أى شريك + أنا ، ثم لم يستطع نطق الهمزة فأسقطها فأصبحت شريك + ن ، ثم أضاف نونًا أخرى بدلاً من الهمزة فنطق "شريكننا"، وأيضًا كان هناك احتمال آخر ؛ وهو أن التاجر الخراساني يكون أضاف للمفرد العربي (شريك المقطع آن) في اللغة الفارسية.[٤٧] وبهذا ، كان الجاحظ قد وضح لنا بعض الملامح الصرفية والنحوية لهذه اللكنات بما له من صلة بالبيئة اللغوية الأصلية للمتكلم بالإضافة إلى بعض التراكيب. فعلى المستوى الصرفي نجد صيغة كلمة (شركننا) كما نطق بها التاجر وهو يقصد (شركائي) أى صيغة جمع التكسير ، ومثل ذلك أيضًا نطق المرأة كلمة عجين على وزن فعيل فكاتب "عجان على وزن فعال كما قد أشرنا إليها".[٤٨] وأما على المستوى النحوي فإن اختفاء علامات الإعراب من الجملة التي نطق بها التاجر, ومثل ذلك أيضًا قول غلام الجاحظ "نَفِيْس"حيث قال لأحد زملائه:

---

٤٦ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص.١٦١-١٦٢.

٤٧ د.حلمى خليل. (٢٠٠٣). **دراسات في اللسانيات** ... ص. ١٩٠-١٩٢ .

٤٨ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ٧٤.

١- الناس – ويلك – أنت حياء كلهم أقل ، ويريد : أنت أقل الناس كلهم حياء.[٤٩]

٢- في أصحاب سند نعال! ويريد أصحاب النعال السندية.[٥٠]

٣- يا مولاي أنا ناقة وليس في ركبتي دماغ! ولعله يقصد فيه عقل أو أنا مثل الناقة ليس في رأس عقل ولا أفهم.[٥١]

وأيضًا كان وجود حركات الإعراب مع الخطأ فيها ، مثل قول الوليد ابن عبد الملك .

١- يا أمير المؤمنين قتل أبي فديك .

٢- يا غلام رد الفارسان الصادان أبي فديك.[٥٢]

ومن هذا كله ، كان الجاحظ يستطيع أن يصف هذه العربية الهجين (Pidgin Arabic) التي كانت تمثل مستوى لغويًا واضحًا من المستوات اللغوية الاجتماعية في عصره من حيث دلالتها على طبقة اجتماعية معينة من طبقات المجتمع في عصره وقبل عصره كما استطاع أن يصف هذه اللهجة الاجتماعية في إطار تصور عام لتنوعات اللغة العربية وتعددت اللهجات الاجتماعية والإقليمية للناطقين بها.

جـ- اللحن

تعريف اللحن : يطلق اللحن "في اللغة" على معان عدة : الخطأ في الإعراب واللغة والغناء والقطنة والتعريض والمعنى كما جمعها الميداني في كتابه في قوله : اللحن : ترجيع الصوت والفهم ومعنى القول وإسقاط الإعراب واللغة والإيماء.

---

٤٩ ⁰ **نفس المرجع**. م ٤. ص. ٢٦.

٥٠ ⁰ **نفس المرجع**. م ٤. ص. ٢٧.

٥١ ⁰ **نفس المرجع**. م ٤. ص. ٢٦.

٥٢ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٢٠٤-٢٠٥.

[٥٣]وأيضًا يقول د.رمضان عبد التواب: اللحن : إسقاط الإعراب والفهم والفطنة ومعنى القول والإيماء واللغة ... وترجيع الصوت.[٥٤] وأما اللحن في الاصطلاح : اللحن هو الخطأ في إعراب الكلمة أو تصحيح المفرد وعند القراء هو خلل يطرأ على اللفظ فيخل المعنى. وكان الجاحظ قد سار في هذا التعريف مع التوسع في مفهومه عند تلميحه فيما سيأتي عن صوره ؛وعلىهذا فاللحن معناه: مخالفة الفصحى في الأصوات، أو تركيب الجملة[٥٥] وحركات الإعراب.[٥٦] أو في بنية الكلمة[٥٧] أو في دلالة الألفاظ[٥٨] أو في كتابتها.[٥٩] وأيضًا سأقتصر علىمعالجة بعض هذه الصور عند العلماء وعلى رأسهم الجاحظ فيما يخص مادة البحث وهو اللحن في نطق أصوات الكلام . وكان الجاحظ قد ذكر من اللحن الأدائي الصوتي بعد ذكر أن اللحن بصورة عامة ينشأ أحيانًا من السماع حيث يقول فقد روى أنه "كان أبو معمر يحدثنا فيلحن يتبع ما سمع[٦٠] ومما يرويه من ذلك كان رجل بالبصرة له جارية تسمى ظمياء فكان إذا دعاها قال : يا ضمياء بالضاد فقال له ابن المقفع (قل يا طمياء) فناداها يا ضمياء، قال: فلما غير

---

٥٣ ابن منظور. (٢٠٠٣). **لسان العرب** ... مادة: ل ح ن. م. ١٣. ص. ١٨٣-١٨٤ .

٥٤ الدكتور رمضان عبد التواب. (٢٠٠٠). **لحن العامة والتطور اللغوى**. القاهرة: مكتبة زهراءالشرق. ص. ١٧.

٥٥ بتقديم بعض الألفاظ على بعض ولا مسوغ لهذا التقديم وقد ضرب الجاحظ مثالًا لذلك بخطأ خادمة نفيس بقوله : قلت نفيس ابن بريهة هذا الصبي في أي شيء أسلموه ؟ قال في أصحاب سند نعال ، يريد أصحاب النعال السندية . انظر: أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين**. م ٤. ص. ٢٦.

٥٦ مخالفة القاعدة النحوية في رفع المجرور بالواو والصحيح جره بالباء وضرب الجاحظ مثالًا لذلك بخطأ القارئ في قوله تعالى : {إنا من المجرمين منتقمون} (سورة السجدة، آية ٢٢) بجر المجرمون بالواو والصحيح جره بالياء ، تقدم حرف الجر. **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٨.

٥٧ ومن أمثلة ذلك الخطأ في كسر فاء المضارع والصحيح الضم وضرب الجاحظ مثالًا لذلك بقول القائل : لا حتى يشجّه بكسر الشين يريد حتى يشجه بضم الشين. **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٢.

٥٨ وضع لفظة في جملة غير مناسبة لها ، وضرب الجاحظ مثالًا لذلك بخطأ القائل في قوله (افتحوا سيوفكم) يصحح الجاحظ هذا المثال فيقول : يريد أن يقول (سلوا سيوفكم)، ومن ملاحظة في هذه الجملة أن القائل أخطأ فوضع لفظة (افتحوا) وهي غير مناسبة مكان لفظة (سلوا) المناسبة للمعنى في العبارة السابقة ، فحدث فيه خطأ في الدلالة. **نفس المرجع**. م ٢. ص.٢١٠- ٢١٨.

٥٩ أن يضع الكاتب حرفًا في كلمة غير مناسبة لها مثل كتابته الهاصل بدل الحاصل بوصول الهاء مكان الحاء. **نفس المرجع**. م ١.ص. ٧٢.

٦٠ **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٠.

عليه ابن المقفع مرتين أو ثلاثًا قال : هي جاريتي أو جاريتك".[٦١] ونفهم من هذا النص أن الجاحظ يشير إلى أن نطق أصوات الكلمة لابد أن يكون موافقًا لنطق العرب الفصحاء وما جاء على خلافه فهو لحن ، وهذا , لم يقتصر الجاحظ على معالجة اللحن الواقع في أصوات الكلام فيما سلف بل اتسعت فكرته في قضية اللحن حيث شمل حديثه فيها ما يأتي:

- بيان باكورة اللحن وبيئته التي نشأ فيها .
- أسباب اللحن .
- تصنيف اللحن بالنسبة للبيئة الواحدة .
- إثبات ذم صفة اللحن عن العرب .
- تقسيم اللحن إلى درجات .
- جواز اللحن في بعض المواقف لملائمته لمقتضى الحال .
- أثر اللحن في تغيير دلالة الألفاظ .
- وضع وسائل علاجية للقضاء على هذه الصفة .

١) بيان باكورة اللحن والبيئة التي نشأ فيها

صرح الجاحظ في هذا بقوله : قالوا : وأول لحنٍ سُمع بالبادية : "هذه عصاتي" وأول لحن سُمع بالعراق : "حيّ على الفلاح".[٦٢] ووجه الخطأ في المثال الأول عصاتي, حيث أثبت بالتاء مضافة إلى ياء المتكلم مع أنها مؤنثة بألف التأنيث المقصورة عصا, وكان وجه الصواب أن تضاف إلى ياء المتكلم بدون تاء يجوز وقد جاءت عصا في القرآن مضافة إلى ياء المتكلم معراه من التاء في قوله تعالى : {قال هي عصاي}.[٦٣] وفي المثال الثاني "حيّ" اسم فعل أمر مبني على الفتح وبناؤها على الكسر يجعلها تلتبس بالأمر من حيّ, وهذا يعتبر لحنًا.

---

٦١ ◊ **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٢.

٦٢ ◊ **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٩.

٦٣ ◊ **القرآن الكريم**. سورة طه. آية: ١٨.

٢) أسباب حدوث اللحن

ومن أسباب حدوث اللحن هي :

١- اختلاط العرب بالأعاجم

تميز الجاحظ عن سالفيه ببيان سبب حدوث اللحن على الألسنة من طريق الاختلاط بالأعاجم ومشافهتهم حيث يقول : "ولو لا طول مخالطة السامع للعجم وسماعه للفاسد من الكلام لما عرفه".[٦٤] ونفهم مما سبق أن الجاحظ صرح بعلة حدوث هذه الصفة برجوعها إلى سماع الفاسد من الكلام على ألسنة العجم وقد أثبت الجاحظ هذه الفكرة من طريقة التجربة الواقعية المروية عن أصل اللغة, حيث يقول : "يحدّثنا فيلحن يتبع ما سمع".[٦٥] ولم تقتصر فكرة الجاحظ على ذلك, بل بين تدرج تأثيرهذا الشيء على السماع إلى ما هو أقبح كقوله : ثم علموا أن المعنى الحقير الفاسد والنيّ الساقط ، يعشّش في القلب ثم يبيض ثم يفرّخ ، فإذا ضرب بجرانه ومكّن لعروقه استفحل الفساد وبزل, وتمكّن الجهل, وقرح, فعند ذلك يقوي داؤه ويمتنع دواؤه لأن اللفظ الهجين الرديّ والمستكرَه الغبيّ أعلق باللسان وآلف للسمع وأشدّ التحامًا بالقلب من اللفظ النبيه الشريف والمعنى الرفيع الكريم, ولو جالسْتَ الجهّال والنوكي والسخفاء والحمقى شهرًا فقط، لم تنق من أوضار كلامهم وخبال معانيهم بمجالسة أهل البيان والعقل دهرًا, لأن الفساد أسرع إلى الناس وأشدّ التحامًا بالطبائع والإنسان بالتعلّم والتكلف وبطول الاختلاف إلى العلماء ومدارسة كتب الحكماء يجود لفظه ويحسن أدبه وهو لا يحتاج في الجهل إلى أكثر من ترك التعلم وفي فساد البيان إلى أكثر من ترك التخير.[٦٦]

---

٦٤ ⁰ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ١٦٢.

٦٥ ⁰ **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٠.

٦٦ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٨٥-٨٦.

ويؤخذ من هذا النص أن الجاحظ يريد أن يقول: "أن اللفظ الملحون القبيح أشد تمكنًا من الألسنة من اللفظ الفصيح لاحتياج اللفظ الفصيح إلى بذل المجهود بالذهاب إلى العلماء والحكماء لتعلم منهم بخلاف اللفظ الملحون الذي يتفشى خطره على الألسنة نتيجة لمجالسة الجهال والنوكى والسماع منهم".

٢- تعدد اللغات على لسان المتكلم

ألمح الجاحظ إلى أن سبب حدوث اللحن قد يكون نتيجة لتعلم المتكلم أكثر من لغة مما ينشأ عنه طغيان إحداهما على الأخرى ، فيؤدي ذلك إلى ظهور الخطأ على لسان المتكلم حيث يقول: "واللغتان إذا التقتا في اللسان الواحد أدخلت كل واحدة منهما الضيم على صاحبتها".[٦٧] ونفهم من هذا النص أن الجاحظ صرح بوقوع اللحن على لسان المتعلم اللغتين مما يؤدي إلى نقله بعض خصائص لغة إلى أخرى فيقع بذلك في اللحن، وأيضًا ذلك كما ذكره الجاحظ بصدد الحديث عن الترجمة كقوله: "ولابد للترجمان من أن يكون بيانه في المترجمة في وزن علمه في المعرفة وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها حتى يكون فيهما سواءً وغاية".[٦٨]

٣- إهمال سماع اللغة من البدو والفصحاء

بين الجاحظ ذلك كقوله: "وأنا أقول: إنه ليس في الأرض كلام هو أمتع ولا آنق ولا ألذّ في الأسماع ولا أشدّ اتصالاً بالعقول ولا أفتق للسان ولا أجود تقويمًا للبيان من طول استماع حديث الأعراب العقلاء والفصحاء والعلماء البلغاء".[٦٩] ونفهم من هذا أن إهمال سماع اللغة من أهلها يؤدي إلى الخطأ واللحن.

---

٦٧ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ٨٥-٨٦.

٦٨ ⁰ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٦٦). **الحيوان** ... م. ١. ص. ٧٦-٧٧.

٦٩ ⁰ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ١٤٥.

٤- هيبة الموقف

أشار الجاحظ إلى أن من علل حدوث اللحن اضطراب الحالة النفسية للمتحدث إزاء موقف من المواقف ، وذلك بصدد حديثه عن التعتعة في النطق كقول الجاحظ : ... ومن الخطباء معبد بن طوق العنبري دخل على بعض الأمراء فتكلم وهو قائم فأحسن فلما جلس تتعتع في كلامه ، فقال له ما أظرفك قائمًا وأموقك قاعدًا! قال : إني إذا قمت جددت وإذا قعدت هزلت ، قال : ما أحسن ما خرجت منها.[٧٠]

ونلاحظ في هذا أن الجاحظ أشار إلى أثر الحالة النفسية للمتحدث[٧١] في وقوع الخطأ على لسانه بالتتعتع في نطق الحروف حيث يقوم بتكرارها ، وهذا يعتبرالجاحظ لحنًا ولأن من صحة الحروف نطقه مرة واحدة .

٣) تصنيف اللحن بالنسبة للبيئة الواحدة

ألمح الجاحظ إلى تصنيف اللحن من منظور البيئة الواحدة من حيث سلامة ألسنة بعض أفرادها من اللحن وهم الخواص ، وأما العوام فلا يأمنون من الوقوع في هذه الصفة لعدم معرفتهم بقواعد النحو, حيث يقول الجاحظ : ولأهل المدينة ألسن ذليقة وألفاظ حسنة وعبارة جيدة واللحن في عوامهم فاش وعلى منْ لم ينظر في النحو منهم غالب.[٧٢] ونلاحظ من هذا أن الجاحظ صرح بانتشار اللحن على ألسنة العوام لعدم معرفتهم بعلم النحو.

٤) إثبات ذم صفة اللحن عن العرب

ذلك كقول الجاحظ : قال عبد الملك بن مروان : اللحن هجنة على الشريف والعجب آفة الرأي وكان يقال : اللحن في المنطق أقبح من آثار الجدري في الوجه.[٧٣] وقال شاعرهم هاجيًا :

---

٧٠ ⁰ **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٠.

٧١ ⁰ **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٠.

٧٢ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ١٤٦.

٧٣ ⁰ **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٦.؛ وانظر في **العقد**. م. ٢. ص. ٤٧٨.؛ و في **عيوب الأخبار**. م. ٢. ص. ١٥٨.

وألحن الناس كلّ الناس قاطبة * وكان يولع بالتشديق في الخطب[٧٤].

ومن هنا, نفهم أن الجاحظ أثبت ذم صفة اللحن عن العرب وهوأقبح من آثار الجدري في الوجه.

٥- تقسيم اللحن إلى درجات

لم يقتصر الجاحظ على ما سبق في ثبوت ذم هذه الصفة عند العرب بل امتدت فكرته إلى تقسيم اللحن من حيث قبحه إلى درجات حيث يقول : اعلم أن أقبح اللحن لحن أصحاب التقعير والتقعيب والتشديق والتمطيط والجهورة والتفخيم وأقبح من ذلك الأعاريب النازلين على طرق السابلة وبعرب مجامع الأسواق.[٧٥] ومن هنا نفهم أن الجاحظ صنف هذه الصفة من حيث قبحها إلى درجات .

٦- جواز اللحن في بعض المواقف لملائمتها لمقتضى الحال

ذلك كقول الجاحظ : "ومتى سمعت – حفظك الله – بنادرة من كلام الأعراب ، فإياك أن تحكيها إلا مع إعرابها ومخارج ألفاظها فإنك إن غيّرتها بأن تلحن في إعرابها وأخرجتها مخارج كلام المولّدين والبلديين خرجت من تلك الحكاية وعليك فضل كبير ، وكذلك إذا سمعت بنادرة من نوادر العوام وملحة من ملح الحشوة والطغام فإياك وأن تستعمل أو تتخيّر لها لفظًا حسنًا أو تجعل لها من فيك مخرجًا سريًّا ، فإن ذلك يفسد الإمتاع بها ويخرجها من صورتها ومن الذي أريدت له ويذهب استطابتهم إياها واستملاحهم لها".[٧٦] وبهذا ، فهو يحذر من تغيير نوادر الأعراب المعربة بحكايتها كيفما اتفق, لكى لا يفوت الغرض المقصود منها وهو إضحاك السامعين . وكانت الدكتورة فاطمة محجوب قد

---

٧٤ ⁰ **نفس المرجع**. م ٢. ص. ٢١٠.

٧٥ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ١٤٦.

٧٦ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ١٤٥.وانظر : **الحيوان**. م. ١. ص. ٢٨٢.

أشارت إلى هذه الفكرة تحت ما أسمته علم اللغة وفن الإضحاك.[٧٧] وأيضًا لم يقتصر الجاحظ على ما سبق بل ربط هذه القضية بالسن والنوع حيث أجاز اللحن الواقع على ألسنة الجوارى الحديثات السن لاستملاح سماع اللحن منهن دون غيرهن .

يقول الجاحظ : "واللحن من الجواري الظراف ومن الكواعب النواهد ومن الشّوابّ الملاح, ومن ذوات الخدور الغرائر, أيسر. وربما استملح الرجل ذلك منهن ما لم تكن الجارية صاحبة تكلّف ، ولكن إذا كان اللحن على سجيّة سكان البلد وكما يستملحون اللّثغاء إذا كانت حديثة السن ومقدودة مجدولة ، فإذا أسنّت واكتهلت تغيّر ذلك الاستملاح".[٧٨] وأيضًا قال مالك بن أسماء في استملاح اللحن من بعض نسائه : "أمغطى مني على بصري للحُبّ أم أنت أكمل الناس حسنًا ؛ وحديث ألذه هو مما * ينعت الناعتون يوزن وزنًا ؛ منطق صائب وتلحن أحيانًا * وأحلى الحديث ما كان لحنًا".[٧٩] ونفهم من هذا أن الجاحظ جوز اللحن (الخطأ اللغوي) في حديث الجواري لاستملاح سماع الحديث الملحون منهن . وأيضًا كان الدكتور إبراهيم أنيس أيد ما ذهب إليه الجاحظ من إرادة اللحن في البيتين السابقين بمعنى الخطأ في الكلام وقد علل ذلك بأن اللحن يفتقر في هذا الموقف لملاءمته لعاطفة الشاعر حيث يستملح اللحن في هذا الموقف لملائمته لمقتضى الحال.[٨٠]

٧- أثر اللحن في تغيير دلالة الألفاظ

ذلك كقول الجاحظ: قد روى أصحابنا أن رجلاً من البلديين قال لأعرابي: كيف أهلك؟ قالها بكسر اللام، قال الأعرابي صلبًا ! لأنه أجابه على فهمه لم

---

٧٧ ⁰ فاطمة محجوب. (د.س). **دراسة في علم اللغة** ... ص. ١٦.

٧٨ ⁰ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ١٤٦.

٧٩ ⁰ **نفس المرجع**. م ١. ص. ١٤٧.

٨٠ ⁰ الدكتور إبراهيم أنيس. (١٩٧٨). **من أسرار اللغة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص. ٢٠٥-٢٠٦.

يعلم أنه أراد المسألة عن أهله وعياله.[٨١] ومن هذا, أشار الجاحظ إلى تغيير دلالة العبارة تبعًا لتغيير بنية الكلمة "أهلك" وأيضًا تأثر بالجاحظ ابن قتيبة حيث يقول : ما ذكره الجاحظ.[٨٢]

٨- وضع وسائل علاجية للقضاء على هذه الصفة

ومن هذه الوسائل التي ذكرها الجاحظ ما يلي :-

١- استئصال شأفة اللحن من جذورها بداية من الصغر .

٢- التحذير من مخالطة الأعاجم والسماع منهم .

٣- الاهتمام بسماع اللغة من الأعراب الفصحاء .

١- استئصال شأفة اللحن من جذورها بداية من الصغر

فطن الجاحظ بعقليته الثاقبة إلى تنقية اللغة من اللحن بداية من الصغر، وذلك لأن المرء في هذه السن خالي الذهن من أي مؤثرات في بيئته مما ينتج عنه تطويع لسانه بسهولة تبعًا لما يكتسبه من عادات لغوية صحيحة ، بخلاف الكبير الذى تأصلت في عقليته العادات اللغوية المخالفة للقياس النحوي التي اكتسبها من بيئته ، يقول الجاحظ بصدد حديثه عن براعة المقلد : "وإنما تهيّأ وأمكن الحكاية لجميع مخارج الأمم لما أعطى الله الإنسان من الاستطاعة والتمكين, وحين فضّله على جميع الحيوان بالمنطق والعقل والاستطاعة ، فبطول استعمال التكلف ذلّت جوارحه لذلك ، ومتى ترك شمائله على حالها ولسانه على سجيته ، كان مقصورًا بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه.

وهذه القضية مقصورة على هذه الجملة من مخارج الألفاظ وصور الحركات والسكون، فأما حروف الكلام فإن حكمها إذا تمكنت في الألسنة خلاف هذا الحكم ، ألا ترى أن السندي إذا جلب كبيرًا فإنه لا يستطيع إلاّ أن يجعل

٨١ ٥ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ١٦٣.

٨٢ ٥ ابى محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينورى. (١٩٩٨). **عيون الأخبار**. شرحه وعلق عليه د. يوسف على طويل منشورات محمد على بيضون. بيروت: دار الكتب العلمية. م. ٥. ص. ١٥٧.

الجيم زايًا ولو أقام في عليا تميم وفي سفلى قيس وبين عجز هوازن خمسين عامًا ، وكذلك النبطي القحّ خلاف المغلاق الذي نشأ في بلاد النبط لأن النبطي القحّ يجعل الزاي سينًا فإذا أراد أن يقول زورق قال : سورق ويجعل العين همزة ، فإذا أراد أن يقول مشمعلّ قال مشمئلّ".[٨٣]

ونفهم من هذا النص أن الجاحظ في فحوى كلامه يشير إلى قضية مهمة وهي أن الشخص الذي يتعلم اللغة الفصيحة في كبيره بمخالطة أهلها لا يسلم حديثه من اللحن لتأصل عادات بيئته المخالفة لأهل الفصاحة في ذهنه بخلاف سماع اللغة الفصيحة في الصغر لعدم تمكن تلك العادات في ذهن الصغير ، وبذلك ينطبع لسانه على النطق بالفصحى لعدم وجود أي مؤثرات. ولذا، وجه الجاحظ إلى اقتلاع اللحن من جذوره بداية من الصغر ، وذلك بتعليم الناشئة ما يفيدهم في هذه السن كالنحو مثلا لاستقامة ألسنتهم بالتحدث بالفصحى. ولعناية الجاحظ بهذه القضية أفرد لها فصلاً خاصًّا في كتابه أسماه "فصل في رياضة الصبي" ووجه الجاحظ حديثه في هذا الفصل للمعلمين بالاقتصار على ما يفيد الصبي من مادة النحو حيث يقول : "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ومن مقدار جهل العوام في كتاب، إن كتب وشعر أن أنشده وشيء أن وصفه وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به ومذهل عما هو أرد عليه منه"[٨٤] رواية المثل والشاهد والخبر الصادق والتعبير البارع.[٨٥] ونستفاد من هذا أن الجاحظ يوصى المعلمين بالاشتغال بما هو أهم عند تعليم الصبي النحو ليبقي لسانه من فاحش اللحن وترك ما عدا ذلك من الخلافات المذهبية والعلل المنطقية التي ترهق ذهنه دون منفعة ترجى من ذلك

---

٨٣ ⁰ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٩٨). **البيان والتبيين** ... م ١. ص. ٧٠.

٨٤ ⁰ يرد عليه أنفع له ، وهذا الأمر لإرادة له أى لا فائدة له . انظر : **لسان العرب** مادة : (ر د د)(١٣٣/٦) .

٨٥ ⁰ أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٧٩). **رسائل الجاحظ**. تحقيق عبد السلام هارون. ط ١.القاهرة: مكتبة الخانجى. م. ٣. ص. ٣٨ .

٢- التحذير من مخالطة الأعاجم والسماع منهم

أشار الجاحظ إلى القضاء على اللحن بالتحذير من مخالطة الأعاجم والسماع منهم وقد سبق بيان ذلك.[٨٦]

٣ - الاهتمام بسماع اللغة من الأعراب الفصحاء

أشار الجاحظ إلى سماع العربية من الأعراب الفصحاء في القضاء على جرثومة اللحن. وهذا قد أشار إلى سلامة بعض ألسنة الخاصة من الناس من الوقوع في اللحن بالتحدث بالفصحى، وقد تأثر كثير من القدامى بالجاحظ في هذه القضية مع زيادتها توضيحًا ومنهم ابن خلدون, حيث كشف اللثام عن سر التحدث بالفصحى وأرجع ذلك إلى كثرة المرار والتكرار في التحدث بها بقوله: "والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالاً ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يريد التكرار فتكون ملكة أى صفة راسخة".[٨٧] وقد أيد هذه الفكرة الدكتور محمود فهمي حجازي حيث وضح اكتساب اللغة الفصحى من طريق التدريب على نطقها في المجالات المختلفة مثل استخدامها في وسائل الإعلام والمجالس النيابية والتعامل اليومي داخل المتاجر والمؤسسات العامة.[٨٨]

خاتمة

وكانت العيوب التي تحدث في بعض النطق هي اللثغة و اللكنة و اللحن . واللثغة هي أن تعدل الحرف إلى غيره او أن يُصَيِّر الراء لامًا والسين ثاءً في كلامه و اللكنة هي العجمة في الكلام او دخول الحروف من لغة أعجمية إلى اللغة العربية و اللحن هو الخطأ في الإعراب واللغة والغناء والقطنة والتعريض والمعنى او ترجيع الصوت والفهم ومعنى القول وإسقاط الإعراب واللغة والإيماء.

---

٨٦ ◊ **نفس المرجع**. م ١. ص. ١٥.

٨٧ ◊ابن خلدون. (١٩٩٦). **مقدمة**. تحقيق علي عبد الواحد وافي. مصر: دار نهضة.

٨٨ ◊ الأستاذ الدكتور محمود فهمي حجازي. (١٩٧٦). **مدخل إلى علم اللغة**. القاهرة: دار الثقافة والنشر. ص. ١٣-١٧.

مصادر البحث:

ابن خلدون. (١٩٩٦). **مقدمة.** تحقيق علي عبد الواحد وافي. مصر: دار نهضة.

ابن عمر الزمخشرى. (١٩٩٢). **أساس البلاغة**. بيروت: دار صادر.

ابن منظور. (٢٠٠٣). **لسان العرب**. طبقة جديدة محققة.بيروت: دار صادر.

أبو العباس محمد بن يزيد المبرد. (١٩٩٨). **الكامل فى اللغة والأدب**. تحقيق عبد الحميد هداوي. المملكة العربية السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد.

أبو منصور الثعالبى. (١٩٨٤). **فقه اللغة وسر العربية.** تحقيق سليمان سليم البواب. دمشق: منشورات دار الحكمة.

أبى عمر أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسى. (١٩٦٥). **كتاب العقد الفريد**. شرحه وضبطه وصححه, أحمد أمين، أحمد الزين, ايراهيم الانبارى. ط. ٣. مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

ابى محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينورى. (١٩٩٨). **عيون الأخبار.** شرحه وعلق عليه د. يوسف على طويل منشورات محمد على بيضون. بيروت: دار الكتب العلمية.

أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ. (١٩٦٦). **الحيوان**. تحقيق عبد السلام محمد هارون. م ٦. بيروت: دار الجيل.

_____ (١٩٧٩). **رسائل الجاحظ**. تحقيق عبد السلام هارون. ط ١.القاهرة: مكتبة الخانجى.

_____ (١٩٩٨). **البيان والتبيين**. تحقيق عبد السلام محمد هارون. ط ٧. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الأستاذ الدكتور محمود فهمي حجازي. (١٩٧٦). **مدخل إلى علم اللغة**. القاهرة: دار الثقافة والنشر.

د. أبو السعود أحمد الفحزانى. (١٩٩١). **البحث اللغوى عند إخوان الصفاء**. مصر: مطبعة الأمانة.

د.حلمى خليل. (٢٠٠٣). **دراسات في اللسانيات التطبيقية**. دار المعرفة الجامعية.

الدكتور إبراهيم أنيس. (١٩٧٨). **من أسرار اللغة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدكتور رمضان عبد التواب. (٢٠٠٠). **لحن العامة والتطور اللغوى**. القاهرة: مكتبة زهراءالشرق.

الدكتور عبد التواب مرسي حسن الأكرت. (١٩٩٨). **عيوب النطق**. دار البشر للطباعة والنشر.

الدكتور مصطفى فهمي. (د.س.). **أمراض الكلام**. ط. ٥. القاهرة: مطبوعات مكتبة مصر للطباعة.

عبد الله ربيع محمود. (١٩٨٤). **الملامح الأدائية عند الجاحظ في البيان والتبيين**. ط ١. حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

فاطمة محجوب. (د.س.). **دراسة في علم اللغة**. القاهرة: المطبعة العربية الحديثة.

الفيروزآبادى. (١٩٩٥). **القاموس المحيط**. ضبط والتوثيق: يوسف الشيخ محمد البقاعى. طبعة جديدة موثقة ومصححة. دار الفكر.

الفيومى تحقيق د.عبد العظيم الشناوى. (1977). **المصباح المنير فى غريب الشرح الكبير**. القاهرة: دار المعارف.

الفيومى. (1977). **المصباح المنير فى غريب الشرح الكبير**. تحقيق د.عبد العظيم الشناوى. القاهرة: دار المعارف.