



جمهورية إندونيسيا  
وزارة الشؤون الدينية  
جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج  
كلية الدراسات العليا  
قسم تعليم اللغة العربية

تحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي  
(بالتطبيق على معهد دار السلام الحديث كونتور جاوى الشرقية)

بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية

إشراف:

إعداد:

الدكتور سعيد حواية الله أحمد

الطالب : محمد خير الدين

الدكتور بكري محمد بنيت أحمد

رقم التسجيل : ٥٢/٠٧٩١٠٠٠١٥

العام الجامعي

م ٢٠٠٩/٢٠٠٨

الاستهلال

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اِحْرِصُوا عَلَى تَعَلُّمِ اللِّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فَإِنَّهَا جُزْءٌ مِنْ دِينِكُمْ  
{الوصية من عمر ابن الخطاب}

## إهداء

إلى والدي ووالدي العطفين - أدام الله صحتهما -

إلى الذين يربون الجيل على حب اللغة العربية - سدّد  
الله خطاهم -

إلى زوجتي الوفية التي شجّعتني بالقول والعمل في مواصلة الدراسة  
- وفقها الله لما فيه الخير والصلاح -

إلى ابني و ابنتي اللذين أشفقا علي وصبرا بانتظاري للعودة

إليهم جميعا أهدي هذه الرسالة المتواضعة... وفاءً  
وعرفانا

## شكر وتقدير

الحمد لله رب السموت والأرض ورب العالمين على كل حال، وأشكره على نعمه وفضله المتوال، وأسأله جزيل النوال، والثبات في الحال والمآل. الصلاة والسلام دائمان متلازمان على رسولنا محمد بن عبد الله خير الصابرين الشاكرين المختار، وعلى آله وأصحابه الأطهار، والتابعين ومن تبعهم إلى يوم الدين بإحسان، أما بعد: وقد منّ الله علي بالانتهاء من إعداد هذا البحث، فله سبحانه ألهم بالحمد والثناء، فلك الحمد يا ربي حتى ترضى، على جزيل نعمك وعظيم عطائك ويشرفني - بعد حمد الله تعالى - أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى الذين كان لهم فضل في إخراج هذا البحث إلى حيز الوجود ولم ييخل أحدهم بشئ طلبت، ولم يكن يحدوهم إلا العمل الجاد المخلص. ومنهم :

سماحة الأستاذ الدكتور الحاج إمام سفرايوغو، مدير جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

سماحة الأستاذ الدكتور عمر نمران، عميد كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

سماحة الدكتور توركيس لوييس، رئيس قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

سماحة الدكتور شهداء صالح نور الماجستير، سكرتير قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج

سماحة الدكتور سعيد حواية الله أحمد، المشرف الأول الذي أفاد الباحث علمياً وعملياً ووجه خطواته في كل مراحل إعداد هذا البحث منذ بداية فكرة البحث حتى الإنتهاء منه، فله من الله خير الجزاء والبركة ومن الباحث عظيم الشكر والتقدير.

سماحة الدكتور بكري محمد بخيت أحمد، المشرف الثاني، فحقاً يعجز لسان عن شكره وتقديره فقد قدم للباحث كل العون والتشجيع طوال فترة إعداد هذا البحث فلم ييخل بعلمه ولم يضق صدره يوماً عن مساعدة الباحث وتوجيهه، وكان

لتفضله بمناقشة هذا البحث أكبر الأثر في نفس الباحث فله مني خالص الشكر والتقدير ومن الله عظيم الثواب والنعمة.

كما يتقدم الباحث بكل الشكر والتقدير إلى الأساتذة المعلمين في قسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. فلهم من الباحث كل الشكر والتقدير على ما قدموه من العلوم والمعارف والتشجيع وجزاهم الله عن خير الجزاء.

كما يتقدم الباحث بكل الشكر والتقدير إلى الوالدين المحترمين الذين قد رباني ورحماني منذ نعومة أظفاري وشجعاني دائماً في طلب العلوم النافعة. ولأشقائي وزملائي وأصدقائي وكل من ساهم في إخراج هذا العمل المتواضع إلى خير الوجود ولو بكلمة تشجيع، لهم جميعاً خالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان.

والله ولي التوفيق



## تقرير المشرفين

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى اله وصحبه أجمعين.

بعد الاطلاع على البحث العلمي الذي حضره الطالب:

الاسم : محمد خير الدين

رقم التسجيل : ٥٢/٠٧٩١٠٠٠١٥

عنوان البحث : تحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي

(بالنطق على معهد دار السلام الحديث كوندور جاوى الشرقية)

وافق المشرفان على تقديمه إلى مجلس الجامعة.

المشرف الثاني

المشرف الأول

الدكتور بكرى محمد بنجيت أحمد

الدكتور سعيد حواية الله أحمد

الاعتماد

رئيس قسم تعليم اللغة العربية

الدكتور تور كيس لوييس

رقم التوظيف: ١٥٠٣١٨٠٢٠



## اعتماد لجنة المناقشة

عنوان البحث :

## تحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي

(بالتطبيق على معهد كونتور الحديث)

بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية

إعداد الطالب : محمد خير الدين

رقم التسجيل : ٥١٥٠٠٠١٥٠٧٩١/٥٢

قد دافع الطالب عن هذا البحث أمام لجنة المناقشة وتقرر قبوله شرطاً لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية، وذلك في يوم الاثنين، بتاريخ: ١ يوني ٢٠٠٩ وتتكون لجنة المناقشة من السادة الأساتذة:

١. الدكتور شهداء صالح نور  
رئيساً  
التوقيع: .....
٢. الدكتور تور كيس لوبيس  
مناقشاً  
التوقيع: .....
٣. الدكتور سعيد حواية الله أحمد  
مشرفاً ومناقشاً  
التوقيع: .....
٤. الدكتور بكري محمد بخيت أحمد  
مشرفاً ومناقشاً  
التوقيع: .....

يعتمد

عميد كلية الدراسات العليا،

الأستاذ الدكتور عمر نمران

رقم التوظيف : ١٣٠٥٣١٨٦٢

## إقرار الطالب

أنا الموقع أدناه، وبياناتي كالتالي:

الاسم الكامل : محمد خير الدين

رقم التسجيل : S٢ / ٠٧٩١٠٠١٥

العنوان : الشارع دamar رايا، رقم ١٠، ف.ب.د الثاني ميدان،  
سومطرى الشمالية.

أقر بأن هذه الرسالة التي حضرتها لتوفير شرط لنيل درجة الماجستير في  
تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية  
الحكومية بمالانج تحت عنوان:

### تحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي

(بالتطبيق على معهد دار السلام الحديث كوتنور جاوى الشرقية)

حضرتها وكتبتها بنفسى وما زورتها من إبداع غيى أو تأليف الآخر. وإذا أدعى  
أحد استقبالا أنها من تأليفه وتبين أنها فعلا ليست من بحثى فأنا أتحمل المسؤولية على  
ذلك، ولن تكون المسؤولية على المشرف أو على كلية الدراسات العليا جامعة مولانا  
مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

هذا، وحررت هذا الإقرار بناء على رغبتى الخاصة ولا يجبرنى أحد على ذلك.

مالانج، ٢٤ / مايو / ٢٠٠٩ م

توقيع صاحب الإقرار

محمد خير الدين

رقم التسجيل: S٢ / ٠٧٩١٠٠١٥



## المستخلص

محمد خير الدين ، ٢٠٠٩ مـ. تحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي

(بالتطبيق على معهد دار السلام الحديث كونتور جاوى الشرقية) تحت إشراف:

(١) الدكتور سعيد حواية الله أحمد، (٢) الدكتور بكري محمد بخيت أحمد.

الكلمات الأساسية : تحليل الأخطاء اللغوية، التعبير الشفوي.

بديهي لدارس اللغة الأجنبية أن يواجه الأخطاء اللغوية من خلال تعلمها و استيعابها، سواء كان كتابة أم نطقا. و تكون تلك الأخطاء وهي عدم الموافقة بين نظام اللغة الناتج و نظام اللغة الهدف. ولوصف أشكال الأخطاء اللغوية يقوم الباحث بتحليلها و معالجتها بتوفير البيئة اللغوية الجيدة.

و استخدم الباحث المنهجين الوصفي و التحليلي لوصف أشكال الأخطاء اللغوية الشفوية لدى الطلبة وتحليلها هادفا إلى معرفة عن أشكال الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي و العوامل المؤدية إلى حدوثها و المحاولات التي قام بها المعهد لمعالجة تلك الأخطاء.

و مجتمع البحث في هذه الدراسة الطلبة بمعهد كونتور الحديث. وعينته الطلبة الدارسون في السنوات الثانية إلى السادسة. و تركز عملية البحث على تحليل الأخطاء في خارج الفصل و هو في الأنشطة اليومية اللاصفية، كالمحادثة الأسبوعية و الخطابة المنبرية و كلام الطلبة من خلال التعامل بينهم.

ومن أهم نتائج هذا البحث هي أن الأخطاء اللغوية الشفوية التي هي أكثر ارتكابا لدى الطلبة حسب الترتيب كما يلي : الأخطاء الصرفية، و تليها الأخطاء في تحريف الوضع (misformation)، و تليها الأخطاء الكلية (global errors)، ثم تليها الأخطاء النحوية، و الأخطاء في الجملة (misordering)، و الأخطاء الجزئية (local errors)، و الأخطاء في الحذف (omission)، و الأخير الأخطاء في الزيادة (addition).

## ABSTRAK

**Muhammad Khairuddin, ٢٠٠٩. KESILAPAN BERBAHASA LISAN  
(Studi Kasus Di Pondok Modern Darussalam Gontor Jawa Timur).**

**Pembimbing;** ١. Dr. Saeed Hwaiat Allah Ahmed, ٢. Dr. Bakry Mohammed Bakheet Ahmed.

---

**Kata Kunci :** *Analisa kesilapan, Bahasa lisan.*

Pembelajar bahasa asing dalam perjalanannya menuju penguasaan bahasa sasaran sering melakukan kesilapan-kesilapan. Baik dalam bentuk bahasa lisan maupun bahasa tulis. Kesilapan-kesilapan itu berupa ketidak sesuaian antara sistem bahasa yang dihasilkan dengan sistem bahasa sasaran. Untuk mendiskripsikan bentuk-bentuk kesilapan itu perlu diadakan analisa kesilapan dengan memaparkan sumber-sumber terjadinya kesilapan dan langkah-langkah ideal untuk memperbaikinya

Penelitian ini bertujuan untuk mendiskripsikan bentuk kesilapan-kesilapan bahasa Arab lisan siswa Pondok Modern Gontor. Yang meliputi tiga kategori kesilapan, yang pertama katagori lingusitik yang terdiri dari kesilapan sintaksis dan kesilapan morfologi. Yang kedua adalah kesilapan kategori lahiriyah dan ketiga efek komunikasi. Disamping itu dari tiga katagori kesilapan tersebut akan ditentukan kesalahan mana yang paling banyak dilakukan siswa.

Untuk mencapai tujuan di atas digunakan pendekatan diskriptif. obyek penelitiannya adalah siswa Pondok Modern Gontor. Sumber data yang diperoleh berupa ujaran lisan yang difokuskan pada kegiatan diluar kelas, seperti Muhadatsah Mingguan, pidato bahasa arab, dan ujaran siswa dalam percakapan sehari-hari. Pengumpulan data dilakukan dengan tehnik observasi langsung, disamping itu juga digunakan alat perekam data baik audio atau visual.

Hasil analisis penelitian ini menunjukkan bahwa katagori kesilapan yang paling sering dilakukan siswa Pondok Modern Gontor adalah kesilapan katagori linguistik, yang meliputi kesilapan a). morfologi dan b). sintaksis. Kemudian kesilapan katagori lahiriyah yang meliputi kesilapan a). Penambahan (addition). b). Penghilangan (ommission). c) salah-bentukan (misformation). d). Salah-urutan (misordering). Dan katagori yang ketiga adalah efek komunikatif yang meliputi a). Kesilapan global (global errors) dan kesilapan lokal (local errors).

## ABSTRACT

**Muh. Khairuddin, ٢٠٠٩. ERROR ANALYSIS OF SPOKEN LANGUAGE**  
(based on the observation of Gontor Modern Boarding School)**Advisors:**  
١. . Dr. Saeed Hiwayatullah Ahmed, ٢. Dr. Bakry Mohammed Bakheet  
Ahmed.

---

---

*Keywords: error analysis, spoken language*

Foreign language learners often experience errors in learning the mastery of the foreign language, both of spoken and written form. Those errors can be the unconformity between the language system which is produced by the learners and the correct language system of the foreign language itself. The errors analysis is needed to describe the error forms. Nowadays, the research of error analysis in Arabic is only in written form, whereas in the spoken form is rare. Therefore, this research is focused on error analysis of spoken language in Gontor Modern Boarding School.

This research aims to describe the error forms of Arabic spoken language of the students in Gontor Modern Boarding School. The errors are divided into three categories, they are linguistic category which consists of syntax and morphology errors, then physical category and the last category is communicative effect. Besides, here are the errors which are often experienced by the students.

To reach the aim above, the descriptive approach is used in finishing this research. The subject of this research are the students of Gontor Modern Boarding School which are in the second and sixth grade. The data source is gotten as spoken language which is focused on the outside activities, such as weekly Muhadatsah, Arabic speech, and students' conversation in the daily activities. The data collecting is done by a direct observation and recording by both of audio or visual media.

The result of this research shows that there are three error categories which are often experienced by the students of Gontor Modern Boarding School. First, linguistics category which consists of the errors in a) morphology and b) syntax. Second, physical category which consists of a) addition; b) omission; c)

malformation and d) disordering. Third, communicative effect category which consists of a) global errors and b) local errors.



## قائمة الجداول

| الرقم | الموضوع                                                      | الصفحة |
|-------|--------------------------------------------------------------|--------|
| ١     | الأخطاء النحوية في الإعراب                                   | ٧٠     |
| ٢     | الأخطاء النحوية في التركيب الوصفي                            | ٧٢     |
| ٣     | الأخطاء النحوية في التركيب الإضافي                           | ٧٣     |
| ٤     | الأخطاء النحوية في استخدام اسم الموصول                       | ٧٤     |
| ٥     | الأخطاء النحوية في استخدام الضمائر                           | ٧٥     |
| ٦     | الأخطاء الصرفية في استخدام الاسم في موضع الفعل               | ٧٧     |
| ٧     | الأخطاء الصرفية في استخدام الفعل في موضع الاسم               | ٧٨     |
| ٨     | الأخطاء الصرفية في استخدام الأفعال المضارعة والماضية و الأمر | ٧٩     |
| ٩     | الأخطاء الصرفية في استخدام أوزان الفعل                       | ٨١     |
| ١٠    | الأخطاء الصرفية في استخدام أوزان الاسماء                     | ٨٢     |
| ١١    | الأخطاء الشفوية في الحذف                                     | ٨٣     |
| ١٢    | الأخطاء الشفوية في الزيادة                                   | ٨٥     |
| ١٣    | الأخطاء الشفوية في تحريف الوضع                               | ٨٦     |
| ١٤    | الأخطاء الشفوية في التقديم و التأخير                         | ٩٠     |
| ١٥    | الأخطاء الكلية                                               | ٩٢     |
| ١٦    | الأخطاء الجزئية                                              | ٩٤     |





## محتويات البحث

|    |                                   |
|----|-----------------------------------|
| أ  | الاستهلال .....                   |
| ب  | إهداء .....                       |
| ج  | شكر وتقدير .....                  |
| هـ | تقرير المشرفين .....              |
| و  | اعتماد لجنة المناقشة .....        |
| ز  | إقرار الطالب .....                |
| ح  | المستخلص باللغة العربية .....     |
| ي  | المستخلص باللغة الإنجليزية .....  |
| ك  | المستخلص باللغة الإندونيسية ..... |
| م  | محتويات البحث .....               |
| ع  | قائمة الجداول .....               |
| ف  | قائمة الرسوم البيانية .....       |
| ص  | قائمة الملاحق .....               |

## الفصل الأول :

### أساسيات البحث

|    |                       |
|----|-----------------------|
| أ  | المقدمة .....         |
| ب  | أسئلة البحث .....     |
| ج  | هدف البحث .....       |
| د  | أهمية البحث .....     |
| هـ | حدود البحث .....      |
| و  | تعريف المصطلحات ..... |

## الفصل الثاني :

### الاطار النظري و الدراسات السابقة

|                                            |    |
|--------------------------------------------|----|
| المبحث الأول : تحليل الأخطاء اللغوية ..... | ٧  |
| أ- تعريف الأخطاء .....                     | ٧  |
| ب- تحليل الأخطاء .....                     | ٩  |
| ج- الأخطاء اللغوية .....                   | ١٦ |
| د- عوامل وقوع الأخطاء اللغوية .....        | ١٨ |
| هـ- تصنيف الأخطاء اللغوية .....            | ١٩ |
| و- الهدف في تحليل الأخطاء اللغوية .....    | ٢١ |
| ز- المناهج في تحليل الأخطاء اللغوية .....  | ٢٤ |

### المبحث الثاني : التعبير و أنواعه و الأسس المؤثرة في تعبير التلاميذ

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| أ- التعبير و أنواعه .....                           | ٢٦ |
| ب- أهمية التعبير و طبيعة عملية التعبير الشفوي ..... | ٣١ |
| ج- أهداف تدريس التعبير .....                        | ٣٢ |
| د- الأسس التي تؤثر في تعبير التلاميذ .....          | ٣٥ |
| هـ- طرق تدريس التعبير الشفوي .....                  | ٣٧ |

### المبحث الثالث : نبذة تاريخية عن معهد كونتور الحديث ومراحل التعليم فيه

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| أ- نبذة تاريخية عن معهد كونتور الحديث .....            | ٤٠ |
| ب- مراحل التعليم في معهد كونتور الحديث .....           | ٤٣ |
| ج- المجلس الأعلى لمعهد التربية الإسلامية الحديثة ..... | ٥٠ |

### المبحث الرابع : تدريس اللغة العربية بمعهد كونتور

|                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------|----|
| أ- موقع اللغة العربية في ضمن المنهج الدراسي بمعهد كونتور ..... | ٥٢ |
| ب- الطريقة المستخدمة لتدريس اللغة العربية .....                | ٥٤ |

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| المبحث الخامس : الدراسات السابقة | ٥٩ |
|----------------------------------|----|

### الفصل الثالث :

#### إجراءات الدراسة

|                         |    |
|-------------------------|----|
| أ- تصميم البحث          | ٦٣ |
| ب- مجتمع البحث و العينة | ٦٣ |
| ج- متغيرات البحث        | ٦٤ |
| د- أدوات البحث          | ٦٤ |
| هـ- البيانات و مصادرها  | ٦٦ |
| و- أسلوب تحليل البيانات | ٦٧ |
| ز- مراحل تنفيذ البحث    | ٦٧ |

### الفصل الرابع :

#### تحليل النتائج ومناقشتها

|                                        |    |
|----------------------------------------|----|
| المبحث الأول : عرض البيانات و تحليلها  | ٦٩ |
| أ- الأخطاء الشفوية من التصنيف اللغوي   | ٧٠ |
| ١- الأخطاء النحوية                     | ٧٠ |
| ٢- الأخطاء الصرفية                     | ٧٦ |
| ب- الأخطاء الشفوية من التصنيف السطحي   | ٨٣ |
| ١- الأخطاء في الحذف                    | ٨٣ |
| ٢- الأخطاء في الزيادة                  | ٨٥ |
| ٣- الأخطاء في تحريف الوضع              | ٨٦ |
| ٤- الأخطاء في التقديم و التأخير        | ٨٩ |
| ج- الأخطاء الشفوية من التصنيف الاتصالي | ٩١ |

١\_ الأخطاء الكلية ..... ٩٢

٢\_ الأخطاء الجزئية أو المحلية ..... ٩٤

### المبحث الثاني : المناقشة النظرية

أ\_ الأخطاء الشفوية التي هي أكثر إرتكابا لدى طلبة معهد كونتور ..... ٩٥

ب\_ العوامل التي أدت إلى حدوث تلك الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي ..... ٩٦

ج\_ المحاولات التي قام بها المعهد في معالجة الأخطاء الشفوية لدى الطلبة ..... ٩٩

١\_ مفهوم البيئة ..... ١٠٠

٢\_ دور البيئة في اكتساب اللغة ..... ١٠٣

٣\_ استراتيجية لتكوين البيئة في تعليم اللغة العربية ..... ١٠٤

### الفصل الخامس :

أ- نتائج البحث ..... ١٠٨

ب- التوصيات ..... ١١٠

ج- المقترحات ..... ١١١

## الفصل الأول

### أساسيات البحث

#### أ\_ مقدمة البحث

في فجر التاريخ أتى اليوم الذي بدأ فيه الكلام البشري في أشياء مختلفة و قضايا متعددة، ومنذ ذلك الوقت، مع سبب ظهور اللغة المنطوقة بدأ التاريخ الإنساني و بدأت الثقافة الإنسانية.

اللغة في المجتمعات الحديثة وثيقة الصلة بكل أشكال السلوك الجماعي، ويتمثل هذا على السواء عند استحضار تاريخ هذا المجتمع أو تجاربه الماضية أو عند الاتصال المباشر بالأحداث أو بالتجارب اليومية أو عند مباشرة العمل و توجيه القائمين به. وهذا الدور الكبير الذي تقوم به اللغة في المجتمع يلقي عبئا ثقيلا على علماء اللغة و الاجتماع للكشف عن أبعاده، وابتكار وسائل لتحديد وجوه التأثير المتبادل بين اللغة و المجتمع<sup>١</sup>.

إذا تأملنا إلى دور اللغة في الحياة البشرية، فإن لها وظيفة كبرى في حياة الفرد و المجتمع، فهي التي يتخذها المرء للتعبير عما يجيش في نفسه من مشاعر و أحاسيس و أفكار و هي وسيلة لاتصال المرء بغيره، و بهذا الاتصال يحقق ما يصبو إليه من مآرب و مايريده من حاجات. وعندما يتكلم الانسان، فإنه يستعمل ألفاظا و جملا، و على هذا فاللغة نظام للتعبير. فالإنسان العادي يعبر عن أفكاره و مشاعره باللغة، و اللغة أيضا نظم للتجارب الشعورية النفسية التي تخلص الفرد من انفعالاته كي يهدأ و يستريح نفسيا. و اللغة تعين على ضبط التفكير و دقته، لأن التفكير لا يمكن أن يتم دون استخدام الألفاظ الدالة على معان محددة، ولذا قيل : التفكير كلام نفسي، و الكلام تفكير جهري.

<sup>١</sup> محمد عفيف الدين دمياطي، كتاب محاضرة في علم اللغة الاجتماعي للدراسات العليا في الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج،

ومن خصائص اللغة المعروفة عندنا أن اللغة نامية، ومعنى النمو في اللغة أنها ليست شيئاً جامداً وإنما هي نظام متحرك متطور. فعلى مستوى الفرد نجد أن لغة الفرد تتطور و تتحسن مع تقدم العمر و ازدياد الخبرات. وعلى المستوى الاجتماعي، نجد أن الأمة الحية المتطورة تعكس تطورها على لغتها، فنجد الباحثين و الدارسين الذين يتناولون اللغة بالدراسة و العلاج و الإضافة وغير ذلك. وإن اللغة عنوان أهلها، فهي تحيا بجياهم و تموت بموتهم و تتقدم و تتطور بتقدمهم و تطورهم، و تضعف و تتخلف بضعفهم و تخلفهم، كما أن كمال اللغة لا يعني " الاكتفاء الذاتي ". فاللغات عرضة للدخيل من أصوات و مفردات و تراكيب، بل وقد تقصده قصداً، و ليس الاتجاه وقفاً على فترة زمنية معينة في حياة اللغة أو عندما يصاب المجتمع بالفساد و الانحلال كما يتوهم البعض، بل يشمل كل الفترات كما تدل أبحاث علم اللغة التاريخي. وهذه النظرة هي التي أكدها الباحث في بحثه العلمي مع ارتكاز الفساد و الانحلال في كلام الدارسين.

بينما التركيز في الماضي — عند تعليم اللغة الأجنبية — على مهارتي القراءة والكتابة مع إهمال مهارتي الاستماع و الكلام مع أنهما الأساس في تعليم أي لغة كانت حتى اللغة القومية، لأن اللغة أساسها ما نسمعه و ما نطقه، و أما ما نقرؤه و نكتبه فما هما إلا رموز متفق عليها. و هذا الإهمال الكامل لهاتين المهارتين بدوره يؤدي إلى عجز الدارس عن فهم ما يوجه إليه من حديث في موضوع ما.

انطلاقاً من إيماننا بأن اللغة العربية هي لغة المستقبل و تنفيذاً لتعاليم ديننا الحنيف ينبغي لنا أن نتعامل مع هذه اللغة العظيمة واضعين نصب أعيننا أبعادها المتعددة، البعد الديني و البعد الثقافي و البعد الاجتماعي، إلى جانب البعد اللغوي. فإن دراسة لغة ما في معناه الصحيح ليست مجرد الاضطلاع على ماهيتها و شكلها الخارجي، وإنما هي دراسة أفكار الناس الذين يتكلمون بها و حضارتهم من حيث أن اللغة هي الرابطة الوحيدة الحقيقية بين عالم الأجساد و عالم الأذهان. و اللغة



العربية ما هي إلا لغة فكر عالمي إنساني متصل بكل قضايا الإنسان و الحياة و المجتمع<sup>٢</sup>.

و بالنسبة إلى اللغة العربية فإنها لغة ثانية يدرسها الناطقون بغيرها، ولا شك أن من خلال تعلمها و تعليمها صادفتهم المشكلات و المعوقات، منها مشكلات التعبير الشفوي. و من الناس من يتعلمها دون استخدامها شفويا، لأنهم يخافون من وقوع الخطأ في كلامهم، و هذا كما لا ينبغي لدارسي اللغة العربية، لأن الهدف الرئيسي من تعلمها تمكينهم القدرة على استعمال اللغة العربية نطقا و كتابة و قراءة و استماعا أو بعبارة أخرى أن يهدف تعلم اللغة و تعليمها إلى تنمية المهارات اللغوية الأربع على سواء : قراءة - كتابة - نطق - استماع.

و من أجل هذا أخذ المعهد العصري كونتور بتزويد وإعداد طلابه على اكتساب المهارات اللغوية هادفا أن يقوموا بتعليمها تعليما صحيحا يرمي إلى الإفادة في حياة الفرد و المجتمع. و مع ذلك أنه من المعاهد التي يهتم اهتماما شديدا على تمكين الطلاب القدرة على استعمال اللغة العربية نطقا و كتابة.

ومن الملاحظ، أن المعهد العصري كونتور قد كوّن بيئة لغوية حيث لها شأن خطير في استيعاب الطلبة مهارة الكلام ، ولعلّ بوجود هذه البيئة تدفعهم و تشجعهم على ممارسة التعبير الشفوي. ومن الطبع كنا في حاجة إلى التوسع في بيان دور البيئة في هذا المجال، و مناقشتها و استفسارها يحتاج إلى وقت طويل و صفحات كثيرة، و يمكننا الرجوع إليها في فصل خاص عن المحاولات التي قام بها المعهد في معالجة الأخطاء وهي تتحدث كثيرا عن البيئة اللغوية.

و من هذه القضية يهتم الباحث لتحليل هذه الانحرافات اللغوية بالبحث العلمي، وبذلك يقدر الباحث على إصلاح هذه الأخطاء و الانحرافات اللغوية الموجودة، ثم تقويمها ، ولعل هذه الأخطاء لا تدوم بين طلاب هذا المعهد.

<sup>٢</sup> . دحية مسقان، السجل العلمي للمؤتمر الدولي حول مناهج تعليم اللغة العربية لغير العرب، ٢٠٠٧ ص: ٢٣٧

## بـ فروض البحث

- ١- أن دارس اللغة الأجنبية سهل عليه الوقوع في أخطاء التعبير الشفوي.
- ٢- أن من عوامل وقوع الأخطاء في التعبير الشفوي هي تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية، سواء أكان نظاماً أم تركيباً، و قصور معرفة الدارسين تطبيق قواعد اللغة المهدف، و وجود الاختلاف الكبير بين قواعد اللغة الثانية و اللغة الأولى.
- ٣- أن توفير البيئة اللغوية الجيدة يقلل وقوع أخطاء الدارسين في التعبير الشفوي.

## جـ أسئلة البحث

- بناء على مقدمة البحث التي شرحها الباحث فيما سبق، تتحدد أسئلة البحث كما يلي:
- ١- ما هي الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلبة المعهد العصري كونتور
  - ٢- ما هي العوامل المؤدية إلى حدوث تلك الأخطاء التي تتعلق بالتعبير الشفوي لدى طلبة المعهد العصري كونتور
  - ٣- ما هي المحاولات التي قام بها المعهد العصري كونتور لإصلاح تلك الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلبة المعهد العصري كونتور

## دـ أهداف البحث

- وفقاً لأسئلة البحث يهدف هذا البحث إلى معرفة الأمور الآتية :
- ١- الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلبة المعهد العصري كونتور
  - ٢- العوامل المؤدية إلى حدوث تلك الأخطاء التي تتعلق بالتعبير الشفوي لدى طلبة المعهد العصري كونتور
  - ٣- المحاولات التي قام بها المعهد العصري كونتور لإصلاح تلك الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلبة المعهد العصري كونتور.

## هـ\_ أهمية البحث

- ٥ من الناحية النظرية يرجي من هذا البحث إعطاء المساهمة للمعاهد و الباحثين الذين يشتغلون في مجال اكتساب اللغة الثانية، يعني المعلومات عن أشكال الأخطاء و الانحرافات اللغوية في التعبير الشفوي ومعرفة تنمية لغة الدارسين في المعهد العصري كونتور
- ٥ و من الناحية التطبيقية يرجي من هذا البحث أن يفيد لطلبة المعاهد الإسلامية في :

١. أن يتعرفوا على الانحرافات اللغوية في تعبيرهم الشفوي
٢. أن يكونوا بيئة جيدة تدفعهم إلى إرادة التكلم باختيار الألفاظ الصحيحة و التراكيب السليمة حتي تنبعث في نفوسهم الرغبة إلى تنمية كفاءتهم في التعبير الشفوي الصحيح.

## هـ- حدود البحث

### ١- الحدود الموضوعية

حدد الباحث موضوع بحثه في التعبير الشفوي لدى الطلبة الذي ينحصر على الخطابة المنبرية، و التمثيل المسرحي و المحادثة الأسبوعية و كلامهم من خلال التعامل بينهم يوميا. ومع ذلك يدرك الباحث بضعف كفاءته، و محدودية فرصته و ماله، و لا يمكن له أن يعالج و يبحث عن الأخطاء اللغوية من جميع أجزاء قواعد اللغة العربية وإنما حدد الباحث موضوع بحثه في ثلاثة أمور مرتكزة منها :

- (أ)- الأخطاء النحوية و الصرفية وهما عنصر من التصنيف اللغوي.
- (ب)- و الأخطاء على حسب استراتيجية و ميول الدارس في اكتساب اللغة الثانية بما فيه من الأخطاء و هي الحذف (omission) و الزيادة (addition) وتحريف

الوضع (misformation) و التقديم والتأخير (misorder) وجميعها عنصر من

التصنيف السطحي

(ج) - الأخطاء الكلية (global error) و الأخطاء الجزئية (local error) وهما عنصر من التصنيف الاتصالي.

٢- الحدود المكانية.

بأن المكان الذي أجرى به الباحث لتنفيذ الدراسة هو معهد دار السلام الحديث كونتور بالدارسين في السنوات الثانية إلى السادسة.

٣- الحدود الزمانية.

بدأ الباحث القيام بالبحث العلمي عن تحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى الطلبة بالنصف الثاني لمرحلة الدراسة ٢٠٠٨-٢٠٠٩ ميلادية. وقام بدراسته مدة شهرين وهو في نصف شهر مارس إلى نصف شهر مايو ٢٠٠٩.

ز- تعريف المصطلحات

وبالنظر إلى الموضوع وشرحه فيما ذكر أعلاه، و للحصول على الاستيعاب و الفهم في المصطلحات التي تستعمل في هذا البحث فنقدم تعاريف الاصطلاحات الآتية:

١- الأخطاء هي كل المخالفات اللغوية التي يقوم بها الدارس عن قواعد اللغة الثانية بصفة منظمة و مكررة.

٢- تحليل الأخطاء هو صناعة أو تقنية لتعرف و وصف و تفسير البيانات أو الحقائق تبعا لنظام خاص في أخطاء يرتكبها الدارسون باستعمال الإجراءات الموجودة و هي التي حدثت في أعمال التعبير الشفوي لدى طلبة المعهد العصري كونتور للعام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م.

- ٣- الأخطاء اللغوية عبارة عن شكل من أشكال الانحرافات اللغوية حسب اللسانيات حيث يتمحور في هذا الصدد عدم استخدام الألفاظ و التراكيب الصحيحة
- ٤- التعبير الشفوي عبارة عن عملية اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم و قضاء حوائجهم، فهذا ما يسمى أيضا بالتعبير الوظيفي.
- ٥- المعهد الحديث في هذا البحث هو المؤسسة التربوية التقليدية المحددة نظام تربيتها الأساسية ولا يختلف في معظم نواحيها عن المؤسسات التربوية العصرية كالمدرسة الحكومية.





## الفصل الثاني

### الاطار النظري و الدراسات السابقة

#### المبحث الأول : تحليل الأخطاء اللغوية

##### أ- تعريف الأخطاء

من أجل التحاشي عن سوء الفهم في نظرية الأخطاء التي تتمحور في هذا الصدد في الأخطاء اللغوية، فيتطلب الأمر إلى مزيد من توضيح مصطلح الأخطاء. يفرق كوردير بين مصطلح الخطأ ك (mistake) ومصطلح الخطأ ك (error). فالأول يعزو إلى الانحراف المظهري لحصول الانزلاق (slip) ، أي بعبارة أخرى أنها هي الانحرافات غير النظامية كالخطأ في النطق لسبب عدم الإحكام أو الأسباب العصبية أو غيرها<sup>٣</sup>. وإذا عمل الدارس شيئاً من الانحراف اللغوي وكان غير ناتج عن عدم معرفته للنظام اللغوي الجاري وإنما عن مجرد غفلة منه، كعناء أو مشكلة صحية أو عصبية سافرة وما أشبه ذلك.

وبالعكس، فقد اعتبر كوردير أن الخطأ عبارة عن الانعكاس الكفائي لدي اللغة الوسيطة و كان هذا المصطلح يعزو إلى الانحراف النظامي الدائم و بصور عن كفاءة الدارس في مستوي خاص، وبالتالي حصل الخطأ عندما عمل الدارس الانحراف اللغوي و الانحراف الناتج عن عدم معرفته تشويش النظام اللغوي المدروس، وكأن لم يعرف الدارس التركيب البنائي الصحيح، فيعدّ هذا الانحراف من الخطأ ك (error).

من ناحية أخرى، أشاد كل من دولاي وبورت وكراشين بأن الباحثين قد يفرقون بين الخطأ الناتج عن العناء و التعب (fatigues)، والذي اعتبره جومسكي أنه

<sup>٣</sup> M.F. Baradja, *Kapita Selekt Pengajaran Bahasa*. ١٩٩٠. Hal. ٩١، Malang: IKIP Malang



المظهر والانحراف الناتج عن قلة معرفة الدارس المفردات و التراكيب اللغوية المدروسة حيث سماه بالعامل الكفائي<sup>٤</sup>.

إضافة إلى ذلك، كان دولاي وأصدقائه يجري الاتفاق مع كوردير على الفرق بين المصطلحين mistake و error . هذا من جانب، ومن جانب آخر فقد استخدم كلهم مصطلح error للعو إلى جميع أنماط الانحراف اللغوي بغض النظر إلى صفات وأسباب حصول الانحراف اللغوي في الألفاظ و التراكيب المدروسة، و يرجع الأمر عندهم إلى أنه من الصعب تحديد حقيقة الانحراف اللغوي في تعبير شفوي وإنما يحتاج ذلك إلى تحليل عميق وحذر صارم. وهذا السبب يعني بشكل إشاري أن تحديد حقيقة الانحراف يحتاج إلى وقت طويل.

الخطأ إذن الانحراف عما هو مقبول في اللغة حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بهذه اللغة<sup>٥</sup>. ولقد قدمت للخطأ اللغوي تعريفات أخرى كثيرة نستخلص منها عدة مواصفات للإستجابة اللغوية حتى تعتبر خطأ منها :

١- مخالفة الاستجابة اللغوية الصادرة من الطالب لما ينبغي أن تكون عليه هذه الاستجابة.

٢- عدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف.

٣- تكرار صدور هذه الاستجابة، فما يصدر مرة واحدة لا يعتبر خطأ و إنما يعتبر هفوة.

وفي ضوء هذا يمكن تعريف الخطأ اللغوي كما يلي : أي صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم وذلك لمخالفة قواعد اللغة<sup>٦</sup>. رأى الباحث أن الأخطاء تنقسم إلى قسمين، وهما أخطاء التداخل اللغوي و الأخطاء داخل اللغة<sup>٧</sup>.

<sup>٤</sup> Dulay•Heidi• Mariana Burt dan S. Krashen. Language Two. ١٩٨٢. Hal. ١٣٩. New York: Oxford University Press.

<sup>٥</sup> رشد أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين: مناهجه و أساليبه. إيسسكو: منشورات المنظمة العربية للثقافة و العلوم

- ١٩٨٩. ص. ٥٣

<sup>٦</sup> رشد أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص. ٥٣

أ)- الفرق بين الأخطاء و الأغلط<sup>٨</sup>

| من ناحية   | التصنيف                             | الأخطاء                      | الأغلط |
|------------|-------------------------------------|------------------------------|--------|
| ١. المصدر  | القدرة                              | الأداء                       |        |
| ٢. الصفة   | المنظمة                             | غير المنظمة                  |        |
| ٣. الوقت   | المدة الطويلة                       | المدة القصيرة                |        |
| ٤. النظم   | عدم المعرفة                         | وجود المعرفة                 |        |
| ٥. النتيجة | التحريف                             | التحريف                      |        |
| ٦. التقويم | يصححها المدرس :<br>التدريبات وغيرها | يصححها هو نفسه :<br>بالتركيز |        |

ورأى الباحث بأن الانحرافات تنقسم إلى قسمين، الأول هي الانحرافات الصادرة من عدم قدرة الدارس تطبيق قواعد اللغة الهدف، والثاني هي الانحرافات الصادرة من التعب و الإرهاق. القسم الأول يسمى بالأخطاء و القسم الثاني يسميه بالأغلط أو الهفوة. عدم قدرة الدارس تطبيق قواعد اللغة الهدف يسميه جومسكي بعوامل القدرة (competence). وأما التعب و الإرهاق فهو يسميها بعوامل الأداء (performance).<sup>٩</sup>

## ب- تحليل الأخطاء

منذ النصف الثاني من الستينات بدأت تظهر الدراسات المعارضة أو المتحفظة حول قيمة التحليل التقابلي في مجال تدريس اللغات وإعداد المواد التعليمية لها ، فنجد بعضاً ممن لا يرون كبير فائدة ترجى من التحليل التقابلي ومنهم من يرى أن التحليل

<sup>٨</sup> Azhar Arsyad. *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya*, Beberapa Pokok Pikiran, Yogyakarta: Pustaka belajar, ٢٠٠٣. ١٦١-١٦٢..

<sup>٩</sup> Tarigan, Henry Guntur, Djago Tarigan. *Pengajaran Analisis Kesalahan Berbahasa*. Bandung: Angkasa. ١٩٩٠. ٧٦

التقابلي مفيد ولكن لا بد لنا من استكمال نتائجه والتحقق منها عن طريق تحليل الأخطاء .

هذا ويرى عادة دعاة تحليل الأخطاء أن كثيراً من الصعوبات التي يتنبأ بها التحليل التقابلي لا تثبت صعوبتها أثناء التعليم الفعلي للغة من جهة ، بينما نجد من جهة أخرى أن هناك عدداً من الأخطاء التي لا تنتج عن تأثير اللغة الأولى للدارسين ( من ثم لا يمكن للتحليل التقابلي أن يتنبأ بوقوعها ) . ويصدق هذا الأخير على الأخطاء التي تنتج من طبيعة اللغة المدروسة ( الهدف ) نفسها كما نجد مثلاً في حالات الشذوذ عن القواعد العامة ( مثل جمع الأسماء الشاذة في الإنجليزية ) ، وكما نجد في حالات غياب القواعد أو كثرتها ( مثل جمع التكسير في اللغة العربية ) ، واستعمال حروف الجر في الإنجليزية . فهذه الحالات تمثل مشكلة للدارسين بغض النظر عن خلفياتهم اللغوية وهذا مما حدا بعدد من اللغويين التطبيقيين إلى الإشارة إلى ضرورة التمييز بين عامل الاختلاف من جهة وعامل الصعوبة من جهة أخرى.<sup>١٠</sup>

وتحليل الأخطاء مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة ، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي ، ولعله ثمرة من ثمراته ، لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة ، أما هو فيدرس لغة المتعلم نفسه ، لا نقصد لغته الأولى وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم والذي لاشك فيه أننا جميعاً نخطئ ، ونخطئ عند تعلمنا للغة وعند استعمالنا لها ، ومن ثم فإن درس الخطأ أمر مشروع في حد ذاته . يجري تحليل الخطأ عادة على مراحل :

١- تحديد الأخطاء ووصفها.

٢- تفسيرها.

٣- تصويبها وعلاجها.

أولاً : تحديد الأخطاء ووصفها:

<sup>١٠</sup> محمود إسماعيل صيني . إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية ، بعض الأسس العامة

إنّ درس الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية يحسن أن نعرضها على النحو الآتي:

١- إنّ الأخطاء يقع فيها أفراد، ونحن لا ندرس -مع ذلك- أخطاء الفرد؛ لأننا حين نضع مقررات تعليمية إنما نضعها لجماعات، والمفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة في معايير العمر ، والمستوى ، والمعرفة اللغوية ، واللغة الأولى أحياناً، ومن ثمّ فإنّنا ندرس الأخطاء التي تصدر عن جماعات متجانسة أيضاً؛ أي الأخطاء التي لها صفة الشيوخ في هذه الجماعات.

٢- إنّ السمة الأولى للغة أنّها نظام، ونحن حين ندرس لغة المتعلمين إنّما ندرس نظاماً أيضاً؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لابد أن يكون منصباً على طبيعتها النظامية ؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالاً للدرس. وقد أثبتت التجربة أنّ المتعلم قد ينتج جملاً مقبولة وملائمة بالصدفة، والصدفة لا تمثل نظاماً، ومعنى ذلك أنّ الخطأ والصواب ليس في الشيء ذاته ، وإنما دليل على وجود نظام صحيح أو نظام خاطئ .

٣- يكاد يكون هناك اتفاق على أن الأخطاء نوعان؛ أخطاء قدرة ، وأخطاء أداء، ووصف أخطاء القدرة مهمّ جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى ، ولكنّ معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والأداء - كما ذكرنا- ضربان؛ أداء إنتاجي ، وآخر استقبالي . والحق أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه ، لكنها أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشديد؛ لأنّ المتعلم للغة الأجنبية قد يتلقى كلاماً ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت ، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحاً أم خاطئاً إلا إذا أنتج كلاماً؛ وحين نتمكن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فإن ذلك سيفيد إفادة حقّة في الكشف عن طبيعة قدرة التلقي

اللغوي عند الإنسان . لذلك كله يتركز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري كما يسميه بعضهم.

وحيث إنّ اللغة اتصال فإنّ أخطاء الأداء الإنتاجي يجب أن تستخلص من مواد في إطار اتصالي ، ويجب أن تنتبه إلى أنّ السلوك اللغوي داخل قاعة الدرس ليس كلّ سلوكا اتصاليا؛ ومن ثمّ لا يصلح أن يكون مادة لدرس الأخطاء، وذلك كالتدريبات التي تتصف في كثير من الأحيان بالآلية ، وإذن لابد من مادة لغوية ينتجها المتعلم تلقائيا كالتعبير الحر، وكتابة المقال، والقصص، والحوار الشفوي الحر، وإن كان ذلك لا يعني استبعاد تصميم نماذج لاستخلاص الأخطاء.

٤- يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء ؛ في الكتابة ، والأصوات ، والصرف ، والنحو ، والدلالة. وبدهي أنّ وصف الخطأ يتم في إطار نظام اللغة ، بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلا ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء ، لكنها قد تكون دليلا قويا على فقدان قاعدة في نظام اللغة .

حين يخطئ متعلم فيكتب كلمت "كتابة" مصدر كتب بهاء "كتابه"، إنّما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لأنه لا يفرق بين التاء المربوطة الدالة على التأنيث ، والهاء التي هي ضمير. والمتعلم الأجنبي الذي يقول : اشتريت ثلاثة كتاب ، بدل أن يقول : ثلاثة كتب ، إنّما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي التي تفرق بين ما يستخدم معدوداً وما يستخدم غير معدود .

٥- لقد جرت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء ، وانتهت إلى أنّ الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع ؛ حذف عنصر ، أو زيادة عنصر ، أو اختيار عنصر



غير صحيح ، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح . لذلك فإنّ وصف الأخطاء تتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.

ثانياً : تفسير الأخطاء :

وتفسير الأخطاء يأتي \_ منطقياً \_ بعد تحديدها ووصفها ، والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل . وليست هناك كلمة جامعة على معايير التفسير ؛ إذ كلّها موضع نقاش وجدل ؛ لأنّ البرهنة على صوابها ليست أمراً سهلاً .

ولعلنا نبدأ أولاً بما هو قريب المنال ، وهو المعيار الذي يفسّر الخطأ في ضوء التعليم ؛ فالمتعلم يتلقّى ما يتعلمه من اللغة من عينات معينة مختارة من هذه اللغة وقد تنجم هذه الأخطاء بسبب طبيعة هذه العينات ، وتصنيفها ، وطريقة تقديمها . ( ولعل هذا من الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربية لأبنائها ) . ثم إن تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة ، وإنما يجري على فترات زمنية ، وهذا أمر لا مناص منه ، فتنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللغة ، واللغة كما نعرف نظام داخلي مستقل مكتف بذاته ، أي أنّ أجزاءه كلّها مرتبطة ارتباطاً داخلياً ، أو أنّها نظام من الأنظمة ، ومعنى ذلك أنّ أي شيء لا يمكن أن نتعلّمه كاملاً . هذا هو المعيار الذي قد لا نختلف عليه ، والذي يمكن معالجة أسبابه بوسائل مختلفة .

أما المعيار الثاني فهو القدرة المعرفية عند المتعلم ؛ إذ إنّ كلاً ممّا يتبع استراتيجية معينة في التعلم؛ في هذه الاستراتيجية ما هو كلي مشترك بين البشر ، ومنها ما هو خاص بكل متعلم . أما الكلي فقد دارت عليه دراسات نافعة لكنها لا تزال جزئية ، وأما الخاص فليس من السهل الوصول إليه ، هذا إلى أنّ ما يجري في أعماق المتعلم من عمليات لا يزال العلم يطمح إلى الكشف عنه يوماً ما .

وأما المعيار الثالث فهو موضع نقاش واسع ، وهو الذي يتمسك به الباحثون \_ في الوقت نفسه \_ لأنه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقاً فضلاً عن أنه يمدّدنا ببعض



النتائج الملموسة . هذا المعيار هو الذي يعرف بالتدخل ، وتدور فكرته على المبدأ الآتي : إننا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلمناها قبلاً .

ومعنى ذلك أنه لا بد أن يحدث تدخل ما بين المهارتين عند التعلم ، وهذا التدخل يكون نتيجة النقل ، والنقل قد يكون أمامياً بأن تؤثر المهارة الموجودة على المهارة الجديدة ، وقد يكون العكس ، وهو ما يسمى ارتجاعياً وكل منهما قد يكون إيجابياً أو سلبياً . أما الإيجابي فهو تيسير تعلم مهارة جديدة بسبب التشابهات بين المهارتين ، وأما السلبي فهو إعاقة تعلم مهارة جديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين .

وإذا طبقنا هذا المبدأ العام عن المهارات على تعلم اللغة قلنا إنَّ كلَّ متعلم يميل ميلاً طبعياً إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها ، ومن هنا تنشأ المقولة النظرية الآتية:

" إننا نستطيع أن نتنبأ بمشكلات تعلم اللغة الأجنبية على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم . ونستطيع أن نفسّر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم . ونستطيع أن نفسر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف هذه " . ومن الواضح أن هذه المقولة تستند إلى الافتراض الآتي :

" إن فرصة حدوث مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية تزيد نسبياً مع الاختلاف اللغوي بينها وبين اللغة الأم ، وتقل هذه الفرصة بقلّة هذا الاختلاف أو غيابه " . وحدثت المشكلات هو ما يعرف بالتدخل ، وعدم حدوثها يعرف بالتيسير .

على أنَّ مبدأ التدخل نتيجة الاختلاف والتشابه بين اللغتين يتعرض لكثير من النقد ؛ ذلك أنَّ التحليل التقابلي — وهو الذي يتكفل بالوصول إلى الاختلاف والتشابه — يتنبأ بمشكلات لا تحدث على الإطلاق ، ثم إنَّ هناك مشكلات تحدث فعلاً ولا يتنبأ بها أصلاً.

ثم إنَّ الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آلياً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية ، بل إنها قد تقلل هذه المشكلات ، وقد لوحظ أنَّ التدخل بين اللغات المتقاربة

أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل على مستويات الصوت والكلمة والجمله والمعجم، تم رصدتها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية والألمانية مثلاً ، ومنها الأمثلة الخاصة بالنظائر المخادعة التي أشرنا إليها آنفاً ، وهي لا توجد عادة بين اللغات المتباعدة ، وكثير من هذه المشكلات لا ترصد مثلاً بين متعلمي الإنجليزية من أبناء العربية .

ومع ذلك فإنّ مبدأ التدخل لا يزال معياراً صالحاً لتفسير كثير من الأخطاء إلى أن يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليات التعلم الداخلية التي يجريها المتعلمون عند تلقيهم اللغة .

ثالثاً : تصويب الأخطاء :

من الواضح أنّ كل شيء في علم اللغة التطبيقي يدرس للإسهام في حلّ مشكلة عملية ، وعلى ذلك فإنّ الأخطاء لا تدرس لذاتها ، صحيح أنها تفيد إفادة محققة في الكشف عن طبيعة التعلم ، لكن ما يهمنا هنا هو كيف نواجه الأخطاء، وكيف نتلافها؟

ومن الواضح أيضاً أن تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة أسبابها ، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين ؛ لأنها قد ترجع إلى الاستراتيجية الداخلية التي يتبعها المتعلم ، وقد ترجع إلى تدخل اللغة الأم . وتصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم المادة مرة أخرى ، كما هو حادث مثلاً فيما يعرف بدروس التقوية في المدارس العربية، وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ ، ثم تقديم المادة الملائمة.

ومهما يكن من أمر فإنّ تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية؛ فعلى الجانب النظري يختبر تحليل الأخطاء نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأم ، فتثبت صحتها أو خطأها، وهو يعد عنصراً مهماً في دراسة تعلم اللغة ، ثم إنّ

تحليل الأخطاء يقدم إسهاماً طيباً عن الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الأجنبية ، وهو يكشف عن كثير من الكليات اللغوية .

وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملاً مهماً جداً للمدرس ، وهو عمل متواصل ، يساعده على تغيير طريقته أو تطوير المادة ، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه . ولكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط في المقررات الدراسية ، والمقررات العلاجية ، وإعادة التعليم، وتدريب المعلمين أثناء العمل .

### ج- الأخطاء اللغوية

في عملية الاتصال، كانت قلة كفاءة المهارات اللغوية من إحدى العراقيل التي أدت إلى الأخطاء اللغوية. وقد تحدث الأخطاء اللغوية في كلام أو كتابة الدارس. الأخطاء تمثل جانبا من عيوب كلام أو كتابة الدارس، و تلك الأخطاء من جزئيات التراكيب التي تنحرف عن القاعدة الثابتة أو القاعدة المختارة من عمل كبير<sup>١١</sup>.

اعتبر بعض محدثي اللغة أن مصطلح الغلط و الخطأ يصبح في نفس المصطلح، لا حظ نابان، أن هناك فرق شائع بين الغلط أو الهفوة و الخطأ. و الخصائص المميزة للأغلاط هي عدم عمد متحدثها و قابلة للتصحيح يصححها هو نفسه عندما يلاحظها أو يصححها سامعوها<sup>١٢</sup>. وأما عند كوردير أن الأغلاط هي الانحرافات عن القواعد في استخدام اللغة بأن يكرر و يلتبس صاحبها و يزلّ لسانه بسبب التعب و الإرهاق و ما إلى ذلك.

وأما الأخطاء هي ما قاله متحدث اللغة الهدف لكنه لا يشعر بأنه خاطئ حتى يصلحه بنفسه حالا<sup>١٣</sup>. وعند كوردير الأخطاء تعتبر انعكاسا لقدرة الدارس للغة الوسيطة وهي ترجع إلى الانحرافات المنطوقة و المستمرة، وتعتبر صورة كفاءة الدارس

<sup>١١</sup> Tarigan, Henry Guntur. *Pengajaran Kompetensi Bahasa*. Bandung: Angkasa. ١٩٨٩: ٢٧٢

<sup>١٢</sup> Nababan, Sri Utari Subyakto. *Metodologi Pengajaran Bahasa*. Jakarta: PT. Gramedia Pustaka Utama. ١٩٩٣: ١٣٣

<sup>١٣</sup> نفس المرجع

لغة الهدف في المراحل المعينة<sup>١٤</sup>. و هذا سبب من أسباب عدم معرفته لقواعد اللغة الهدف المطردة.

دولاي و بورت يقسم الأخطاء اللغوية إلى<sup>١٥</sup> :

١. الأخطاء داخل اللغة ( Interference Like Goofs ) هي الأخطاء التي تعكس ألفاظ أو تراكيب اللغة الأصلية ( native language ) ولا توجد في بيانات اكتساب اللغة الأولى التي تأصلت من اللغة المستهدفة.
  ٢. تأثير الأخطاء التطورية ( Li Development Goofs ) هي الأخطاء التي تعكس ألفاظ أو تراكيب اللغة الأم، غير أنه توجد في بيانات اكتساب اللغة الأولى اللغة المستهدفة.
  ٣. الأخطاء ثنائية اللغة ( Ambiguous Goofs ) هي الأخطاء التي يمكن اعتبارها من الأخطاء داخل اللغة أو من تأثير الأخطاء التطورية.
  ٤. الأخطاء الفريدة أو الخاصة ( Unique Goofs ) هي الأخطاء التي لا تعكس اللغة الأولى، و لا توجد أيضا في بيانات اكتساب اللغة الأولى اللغة المستهدفة.
- هناك نظرة تقول: إن الأخطاء ستظل تظهر مهما كانت المحاولات التي تبذل لاجتنابها، قال دولاي و بورت لا يمكن أحد أن يتعلم دون أن يقع في الأخطاء، هذه النظرة بينت على اكتشاف جديد في مجال العلم النفسي المعرفي الذي ذكر أن كل الأطفال الذين يكتسبون و يتعلمون اللغة الثانية كانوا يبنون اللغة على طريق عملية تكوين الاختراع أو الابتداء<sup>١٦</sup>.

<sup>١٤</sup> M.F. Baradja ، المرجع السابق ، ص. ٩٤

<sup>١٥</sup> Henry Guntur، Tarigan . المرجع السابق، ص. ٢٧٣

<sup>١٦</sup> Nurhadi، Roekhan. *Dimensi-Dimensi Dalam Belajar Bahasa Kedua*، Bandung: Sinar Baru Bandung YA ٣ Malang. ١٩٩٠. ٥٧.

من هذه النظرة يمكننا أن نستنتج أن الأخطاء أمر طبيعي مر بالدارس أثناء عملية الاكتساب و التعلم و التعليم للغة الثانية. هذا نتيجة منطقية لعملية تكوين الاختراع أو الابتداء<sup>١٧</sup>.

#### د- عوامل وقوع الأخطاء اللغوية

إن الأخطاء اللغوية لدى طلاب اللغة الهدف لها عوامل متنوعة. إن علماء التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء في هذا العصر يتفقون على أن الأخطاء لطلاب اللغة الهدف تأثر فيها ثلاثة عوامل آتية :

- (١) - إن الطلاب يتأثرون بنظام اللغة الأولى (interferensi B.١).
  - (٢) - أن الطلاب يتأثرون بنظام اللغة الثانية (interferensi B.٢).
  - (٣) - أن الطلاب يتأثرون بنظام اللغة الجديد (interlanguage system) التي استخدموها بغير عمد من سبب معرفته بنظام اللغة الثانية<sup>١٨</sup>.
- بالنسبة للأخطاء اللغوية وضح ترجان أن علماء اللغة يقسمون الأخطاء اللغوية (language errors) إلى قسمين : (١) الأخطاء التي يسببها عوامل التعب و قلة الاهتمام كما ذكره جومسكي بالعوامل السلوكية (performance)، وهذه الأخطاء السلوكية التي هي الأخطاء التطبيقية أو التدريسية تسمى في المكتبات بالأغلاط. (٢) الأخطاء التي تسببها قلة المعلومات لدى الدارس في قواعد اللغة و سماها جومسكي بالعوامل الكفائية وهي الإنحرافات المنظمة التي تسببها معلومات المتعلم التي في طريقها للتطور في اللغة الثانية، وهذه تسمى بالأخطاء.

وأما عند كوردير أن هناك ثلاثة من أسباب أساسية للخطأ هو : (١) نقل اللغة (Langugage transfer) هو خطأ بسبب وجود تداخل اللغة الأم. (٢) خطأ تطور

<sup>١٧</sup> Nurhadi, Roekhan. المرجع السابق. ص. ٥٨.

<sup>١٨</sup> M.F. Baradja. المرجع السابق، . ص. ٨٦.



(ntralingual) هو بسبب عملية التعلم نفسه. ٣) مادة اللغة المتاحة ( Teachingtechniques )  
(ormaterial) هو خطأ بسبب أخطاء الأساليب في تعليم المادة<sup>١٩</sup>.

### هـ- تصنيف الأخطاء اللغوية

إن الأخطاء اللغوية لها أنواع كثيرة ونستطيع أن نصنفها إلى عدة تصنيفات على حسب ناحية من النواحي، و في هذا البحث يصنفها الباحث إلى ثلاثة تصنيفات، وهي :

#### أ)- التصنيف اللغوي

التصنيف اللغوي هو وصف الأخطاء على حسب الفئات اللغوية. و تشمل هي الأخطاء الصوتية و النحوية و الصرفية و الدلالية و الإملائية. قد استخدم البشير (١٤٠٣ هـ). و بالنسبة للباحث أنه يركز في بحثه الأخطاء النحوية و الصرفية فحسب لمحدودية الفرصة المتاحة له.

#### ب)- التصنيف السطحي

التصنيف السطحي هو وصف الأخطاء على حسب استراتيجية و ميول الدارس في اكتساب اللغة الثانية بما فيه من الأخطاء و هي الحذف (omission) و الزيادة (addition) و تحريف الوضع (misformation) و التقديم و التأخير (misorder). المراد بأخطاء الحذف هي إخفاء العناصر اللغوية المطلوبة التي يقتضي السياق إظهارها كحذف "أن" مصدرية في : "بعد أرجع من المدرسة أساعد والدي في البيت". أما أخطاء الزيادة إظهار العناصر اللغوية المطلوبة التي يقتضي السياق إخفاؤها، كزيادة "ال" في : يستريح الطلاب في الحديقة الجامعة.

و أخطاء تحريف الوضع تتعلق باستخدام المفردات أو التراكيب الخاطئة. و الدارس بهذا النوع من الأخطاء لا يحذف ما يقتضيه السياق إظهاره و لا يزيد ما يقتضيه السياق حذفه بل التراكيب التي يصنعها خاطئة.

<sup>١٩</sup> Nurhadi, Roekhan. *Dimensi-Dimensi Dalam Belajar Bahasa Kedua*, Bandung: Sinar Baru Bandung YA ٣ Malang. ١٩٩٠. ٥٠



دلای وبورت وکراشین یقولون بأن أخطاء تحريف الوضع ثلاثة أنواع :  
 أشكال التبديل (alternating forms) و التعميم و أشكال الضمير (archi forms)<sup>٢٠</sup>.  
 أشكال التبديل هي استخدام أحد الفئات المتساوية بوجه متبادل ، مثل : محمد تذهب  
 إلى الجامعة.

و التعميم إجراء القواعد العامة على القواعد الخاصة، مثل : رأيت يوسف و هو  
 يقرأ الكتاب. أما أشكال الضمير استخدام أحد الفئات المتساوية عوضا عن الآخر،  
 مثل : هو تأكل الخبز

وأما أخطاء التقديم و التأخير هي وضع عناصر الكلمة غير المرتبة ترتيبا  
 لغويا. مثل : "كتابك أين ياعمي؟"

#### (ج) - التصنيف الاتصالي

التصنيف الاتصالي ينقسم إلى قسمين وهما الأخطاء الكلية (global error) و  
 الأخطاء الجزئية (local error). الأخطاء الكلية هي الأخطاء التي تؤثر على التنظيم  
 الكلي للجملة حتى تعوق الاتصال. و نسبة للطبيعة الكلية لمثل هذه الأخطاء فقد  
 وضعناها تحت فئة (الأخطاء الكلية Global) <sup>٢١</sup>. وهي في أكثر صورها انتظاما تتضمن  
 الأنماط التالية:

١. الترتيب الخاطئ للكلمات، مثل: غدا المساء سأرجع إلى البيت (بتقديم  
 "غد" فيها)، بينما الترتيب الصحيح لها : سأرجع إلى البيت مساء الغد  
 (بتأخير "الغد").

٢. أدوات ربط الجمل المحذوفة أو الخاطئة أو الواقعة في غير مكانها، مثل:  
اعتمادا من قرار الحكومة الإندونيسية قد تغيرت الجامعة الإسلامية الحكومية

<sup>٢٠</sup> محمود إسماعيل صيني و محمد اسحاق الأمين، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء. الرباط: جامعة الملك سعود. ١٩٨٢. ص.

<sup>٢١</sup> محمود إسماعيل صيني و محمد اسحاق الأمين، المرجع السابق. ص. ١٦٧

مالانج - إلى الجامعة الإسلامية الحكومية مولانا مالك إبراهيم مالانج (باستخدام "من" فيها)، بينما الجملة الصحيحة: اعتمادا على قرار الحكومة الإندونيسية قد تغيرت الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج إلى الجامعة الإسلامية الحكومية مولانا مالك إبراهيم مالانج (باستخدام "على" فيها).<sup>٢٢</sup> حذف المعينات التي تدل على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحوية ، مثل: أراد فواز تقي يواصل دراسته إلى الجامعة (بغير "أن" فيها، بينما الجملة الصحيحة : أراد فواز تقي أن يواصل دراسته إلى الجامعة.

أما الأخطاء الجزئية هي الأخطاء التي تؤثر على عنصر واحد من العناصر من العناصر في الجملة حتى أنها عادة لا تعوق الاتصال بصورة واضحة. وبما أن تلك الأخطاء مقصورة على عنصر واحد من أجزاء الجملة فتسمى بـ (الأخطاء الجزئية أو المحلية Local) <sup>٢٢</sup>. و الأخطاء الجزئية تشمل الأدوات و الأفعال المساعدة (auxiliaries) وصيغ كلمات الكم (quantifiers) ، وأخطاء تصريف الاسم و الفعل.

#### و- الهدف في تحليل الأخطاء اللغوية

إن تحليل الأخطاء له أهداف تطبيقية و أهداف نظرية<sup>٢٣</sup>. الأهداف التطبيقية هي الأهداف التي تستخدم لنيل التغذية الراجعة (feedback) لإعداد الكتب المدرسية وإتمام التعليم بأن يعين المعلم ترتيب الأداء و التدريب و إصلاح المواد الإضافية واختيار النقاط المناسبة لتقويم كفاءة لغة الدارس. وهذا النوع من الأهداف لا يهتم بقدرة الدارس بل يركز أكثر على تعليم اللغة الفعال لتجنب الأخطاء و الصعوبات التي يواجهها الدارس.

<sup>٢٢</sup> محمود إسماعيل صيني و محمد اسحاق الأمين، المرجع السابق. ص. ١٦٨

<sup>٢٣</sup> M.F. Baradja ، المرجع السابق، ص. ١٢

وأما الأهداف النظرية فترجع إلى محاولة استيعاب الإجراءات التعليمية للغة الهدف. بهذا النوع من الأهداف يدرس تحليل الأخطاء لنيل النظرية عن<sup>٢٤</sup> :

١ - حقيقة استراتيجية التعليم للغة الهدف

٢ - الفروض التي يستخدمها الدارس

٣ - حقيقة نظام الاتصال الوظيفي

وأما الهدف من تحليل الأخطاء كما بين هندر كسون أن الأخطاء اللغوية ليست من الأشياء التي يلزم أن نبتعد عنها مطلقا وإنما هي شيء يهمننا أن ندركه<sup>٢٥</sup>. وبدراسة هذه الأخطاء يحصل الباحث على ثلاثة معلومات :

١ - التغذية الراجعة للمعلم يعني ما مدى المسافة التي لا بد أن يقطعها الدارس للوصول إلى الهدف.

٢ - الدليل للباحث عن كيفية اكتساب اللغة و تعلمها لأي شخص.

٣ - المداخلات و التعديلات أن الخطأ هو أمر لا يمكن اجتنابه في اكتساب اللغة، التعلم و الممارسة اللغوية هما من إحدى استراتيجيات يستخدمها الطلبة لا اكتساب اللغة.

ذكر تارجان يتضح أن تحليل الأخطاء التي يرتكبها الطلبة يفيد فائدة خاصة، لأن الفهم في الأخطاء هي تغذية مرتدة لها قيمتها العالية للتقويم و التخطيط في استراتيجية الطلبة في اكتساب اللغة الهدف

قال طعيمة أيضا (١٩٨٩ : ٥٤) إن دراسة الأخطاء تفيد لعدة مجالات منها تزويد الباحثين بأدلة عن كيفية تعلم اللغة و الأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتسابها، كما أنها تفيد في إعداد المواد التعليمية ووضع المناهج واختيار أساليب التقويم المناسبة<sup>٢٦</sup>. وتحليل الأخطاء يهدف إلى (١) تعيين الترتيب في عرض النقط التي تدرس

<sup>٢٤</sup> M.F. Baradja ، المرجع السابق، ص. ١٢

<sup>٢٥</sup> نفس المرجع

<sup>٢٦</sup> رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص. ٥٤

في الفصل وكذلك كتاب النص، مثال ترتيب السهولة و الصعوبة، ٢) تعيين ترتيب المستوى النسبي للتأكيد، و التوضيح و التدريب على فصول المادة الدراسية، ٣) تخطيط التدريب و التعليم الإصلاحي، ٤) اختبار الأمور لاختبار مهارات الطلبة. كوردير في مقالته يقرّر أن تحليل الأخطاء على نوعين، يعني الهدف بصفة عملية و الهدف بصفة نظرية. و لتحليل الأخطاء للهدف بصفة عملية، فالتحليل الجماعي فقط هو الذي يهمننا أن نحلله. لأن منهج إجراء التعليم الإصلاحي لا يصمم للفردية لكنه للجماعة. في الحقيقة أن الهدف من تحليل الأخطاء للاحتياج العلمي ولمعرفة الأخطاء التقليدية كما أشار إليه براجا حيث يقول : إن الهدف من تحليل الأخطاء التقليدية علمي حقا. وهو للحصول على إعادة حاجة ترتيب كتاب النص و ترتيب استراتيجية التعلم، باستدلال الأخطاء (دائرة الصعوبة) فإن تحليل الأخطاء يساعد الدارسين في<sup>٢٧</sup> :

- ١) تعيين ترتيب التقديم كبرنامج
- ٢) تعيين التأكيدات في شأن التوضيح والتمرين و التطبيق
- ٣) تحسين التعليم الإصلاحي
- ٤) اختيار النقط السديدة لتقويم معلومات الطلبة

#### ز- المناهج في تحليل الأخطاء اللغوية

يقدم كوردير خمس خطوات لتحصيل الأخطاء اللغوية وهي الانتقاء الأخطاء و تعرف الأخطاء و تصنيف الأخطاء و توضيح الأخطاء و تقويم الأخطاء. فأما التفصيل لكل منها مما يلي<sup>٢٨</sup> :

##### ١- انتقاء الأخطاء

في هذه الخطوة يعين الباحث عدد البيانات المراد تحليلها و موضع اكتسابها.

<sup>٢٧</sup> رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ١٩٩٠. ص. ٢٦-٢٥

<sup>٢٨</sup> Rod Ellis. Understanding Second Language Acquisition Learning in The Classroom. Cambridge massachusset:Basil Blackwell. Inc. ١٩٨٦: ٥١

## ٢- تعرف الأخطاء

وهذا يتعلق بتمييز أخطاء الدارس حسب القواعد، هذه الخطوة مهمة لأنه لا محالة أن صحة التركيب في اللغة الهدف قد يكون خاطئاً من ناحية سياق الكلمة يعني لم توافق اللغة المعبرة على المعنى المراد. وفي ضوء هذا يضرب هدى مثالا في قول الدارس : My friend has beautiful houses، هذه الجملة صحيحة من ناحية النحو و الصرف، ولكن إذا نظرنا إلى السياق، فنجد أن المراد منها: لأخي البيت الجميل و لا البيوت الجميلة. بالإضافة إلى ذلك أن التعرف للأخطاء هو تفسير ما يقصده الدارس عن طريق المقابلة معه. يجب أن يقوم التعرف على الأخطاء على أساس وصف اللغة من حيث كتب القواعد و المعجم و كتب الأساليب و يجب استشارة المتحدثين الأصليين باللغة ما أمكن إذا طرأ شك في احتمال قبول كلمة أو تركيب.

## ٣- تصنيف الأخطاء

إن خطوة التصنيف للأخطاء تشتمل على تفريق الأخطاء حسب أنواعها ليعرف الباحث حق المعرفة عنها.

## ٤- توضيح الأخطاء أو تفسيرها

هذا يتعلق بعملية التعرف عن أسباب الأخطاء ، لماذا و كيف حدثت من نظر علم النفس اللغوي، وهل الأخطاء الموجودة تمثل أخطاء التداخل اللغوي أو المبالغة في التعميم وما إلى ذلك.

## ٥- تقويم الأخطاء

تشتمل هذه الخطوة على عملية التقييم الجادة لكل نوع من الأخطاء بأن يهدف بها إلى تعيين التعليم ولا تهم هذه الخطوة لمعرفة عملية اكتساب اللغة الثانية.



وأكدته طعيمة قائلًا : تمر دراسة الأخطاء بثلاث مراحل هي<sup>٢٩</sup> :

- ١- تعرف الخطأ يقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح.
- ٢- توصيف الخطأ، يقصد به بيان أوجه الانحرافات عن القاعدة، و تصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية.
- ٣- تفسير الخطأ، يقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ و المصادر التي يعزى إليها.



<sup>٢٩</sup>رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص. ٥٤

## المبحث الثاني :

التعبير وأنواعه ، و أهداف تدريسه والأسس المؤثرة في تعبير التلاميذ

### أ- التعبير

هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة والكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.

يعدّ نشاط التعبير الذي هو جزء من منهاج تعليم اللغة، أهم الأنشطة اللغوية، إذ هو الذي يدرّب التلميذ على استخدام اللغة في المواقف المختلفة، و انتقاء التعابير الدالة التي تنمي المكلة اللغوية، ويكسب المتعلمين القدرة على التعامل بلغة سليمة. لذلك يستمر الاهتمام بتدريب التلاميذ على التعبير في المرحلة الثانوية، التي يحتاج الطالب فيها إلى إثناء قدرته على التعبير، مما يتيح له الإفصاح عن مشاعره وأفكاره، وطرح تساؤلاته؛ لأنه المجال الذي يُسهم في إثراء التفاعل بين الأستاذ و تلميذه، سواء على مستوى المناقشة أو في أثناء الحصة المخصصة لهذا النشاط الذي تصبّ فيه بقية الأنشطة الأخرى، كما أنه الأداة التي تنمّي قدرات التلاميذ على فهم ما يقرؤون أو يسمعون من أنواع الإنتاج الفكري و الأدبي.

إن اكتساب القدرة على التعبير الجميل هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية بمختلف موادها، ذلك لأن فنون اللغة و مهاراتها تصب جميعها في التعبير، فنحن عندما نعلم التلميذ مهارات الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التركيز و الفهم السريع، واستيعاب ما قيل إجمالاً، يضاف إلى ذلك تهئية التلميذ إلى تلقي المحاضرات الجامعية التي يكون فيها الاستماع عنصراً حيوياً لتلقي المعرفة.

وعندما نعلم القراءة فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار و الثروة اللغوية التي تعينه على التعبير، وعندما ندرس له الأدب فإننا نمكّنه من الأفكار القيمة و الأساليب

الجميلة، التي تجعل تعبيره مثيراً و جذاباً و موحياً، وعندما نعلمه القواعد فلتكون كتاباته سليمة واضحة، محكمة المبني و شريفة المعنى.

ومن ثمة، فإن التعبير مجموعة من معارف و قدرات ومهارات مختلفة من المواد، تضافرت جميعاً لترتقي بهذه المادة إلى مستوى الكفاءة التعبيرية، وتلك طبيعة اللغة العربية، فهي كل لا يتجزأ، حيث فنونها مرتبطة أوثق ارتباط، لا تقبل الانفصال عن بعضها بعضاً إلا بالقدر الذي يساعد على تيسير تدريس المادة و فهمها.

## ب- أنواع التعبير

التعبير من حيث الأداء نوعان شفوي و كتابي :

### ١- التعبير الشفوي :

ويسمى الإنشاء الشفوي أو المحادثة : وهو - كما ذكر - أسبق من الكتابي، وأكثر استعمالاً في حياة الفرد من الكتابي فهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد، والتفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم.

الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار و الصغار على سواء، إن الناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، ومن ثمة يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيس للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان و على ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية و استخدامها.

لذا، وحتى وإن كان المنهاج لم يخصص حصصاً للتعبير الشفهي في الأقسام الأدبية فإنه لم يمنعها بالطبع، فعلى الأستاذ إذن أن يفسح المجال لتلامذته بالحديث كلما سنحت الفرصة لذلك، وأن يشجع حوارهم فيما بينهم، وأن يحرص على أن تلقي العروض مشافهة. وأن يستغل مناقشة النصوص الأدبية و غيرها من المواد المنوطة به لتمكين التلاميذ من التعبير مشافهة لغة سليمة لا تردد فيها ولا تلغث.

ويعتمد التعبير الشفوي على المحادثة ولا سيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية وهي تعليم خاص وأساسي لتدريهم على النطق الصحيح وإمدادهم

بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا التعبير مرآة النفس وذلك لكونه يعبر عما يجول في الوجدان الإنساني من خواطر يعبر الفرد عنها شفويًا وينتقي فيها أبلغ المعاني الرفيعة وأجمل الألفاظ المعبرة وأرقى التشبيهات والصور.

وأشكاله في المدرسة كثيرة منها :

- أ)- التعبير الحر :
- ب)-التعبير عن الصور المختلفة، صور يحضرها المعلم أو الطلاب والصور الموجودة في بداية كل درس قرائي.
- ج)-التعبير الشفوي في دروس القراءة المتمثل بالتفسير، وإجابة الأسئلة والتلخيص.
- د)- القصص، ويتمثل ذلك في قص القصص وتلخيصها وقصها عن صور تمثلها، وإتمام القصة أو توسيعها.
- هـ)-الحديث عن النشاطات التي يقوم بها التلاميذ، زياراتهم، رحلاتهم، أعمالهم.
- و)- الحديث عن حيوانات ونباتات البيئة.
- ز)- الحديث عن أعمال الناس ومهنتهم في المجتمع.
- ح)- الحديث عن الموضوعات الدينية والوطنية وغيرها.

٢- التعبير الكتابي :

- هو وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، ممن تفصله عنه المسافات الزمانية أو المكانية ومن صور هذا التعبير :
- كتابة الأخبار السياسية، الرياضية، الاجتماعية، وغيرها.
  - التعبير الكتابي عن صور جمعها المعلم أو الطلاب.
  - إجابة الأسئلة التحريرية.

- تلخيص موضوع، أو قصة بعد قراءتها أو بعد الاستماع إليها.
- تأليف قصة في مجال مخصوص.
- تحويل قصيدة شعرية إلى نثر.
- كتابة التقارير عن زيارة مصنع، أو مؤسسة حكومية.
- كتابة الرسائل والبرقيات في موضوعات مختلفة.
- كتابة الموضوعات الأخلاقية والاجتماعية.
- إعداد كلمات لإلقائها في الإذاعة المدرسية في المناسبات المختلفة.

وينقسم التعبير من حيث الموضوع أو من حيث الغرض من استعماله إلى نوعين التعبير الوظيفي و التعبير الإبداعي. كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين أيضا وهما : التعبير التحريري و التعبير الشفوي.

أما الوظيفي ، أو النفعي، وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة من مثل الفهم والإفهام، ومجالات استعماله كثيرة كالمحادثة بين الناس، وكتابة الرسائل، والبرقيات، والاستدعاءات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وغيرها من الإعلانات والتعليمات التي توجه إلى الناس لغرض ما، ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة. فيعبر عما يجري في حياة الناس، ولا يعتمد لا على العاطفة ولا على الخيال، وإنما يؤدي وظائف حياتية بأسلوب مباشر.

وأما الإبداعي أو الإنشائي، وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال، بقصد التأثير في نفوس القارئ والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار وإذا كان التعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية، فإن التعبير الإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيراً يعكس ذاته ويبرز شخصيته. فتعرض فيه الأفكار والمشاعر والخبرات الخاصة و يقوم على العاطفة و الخيال، و الانفعال و الإبداع في فنون اللغة.



و كلا النوعين تتطلبه ضرورات حيوية، فالوظيفي يساعد الإنسان علي شؤون الحياة و متطلباتها المادية الاجتماعية، والإبداعي يعين الكاتب على التعبير عن نفسه، وتصوير مشاعره تعبيرا و تصويرا يعكسان ذاتيته و يبرزان شخصيته.

أما في التعبير الإبداعي فتتمثل تلك الأهداف في :

- إكساب القدرة على ممارسة فنيات التعبير بأشكاله المختلفة.
- مراعاة قواعد اللغة و نظام كتابتها
- القدرة على تحليل الموضوعات ووضع تصاميمها
- تدريب المتعلم على إجادة العرض : إجادة الخط و استعمال علامات الترقيم و تنظيم شكل الوثيقة
- القدرة على توظيف مكتسبات المتعلم المعرفية و المنهجية في إنتاج أشكال التعبير المختلفة من مقالات و عروض و نقد و تعاليق وغيرها من الإبداعات الأدبية
- القدرة على التعبير عن الأفكار و مشاعر و الفرح و الحزن وتصوير حال الناس
- وصف مظاهر الكون و الطبيعة وربطها بقدرة الخالق
- كتابة مقال، خطاب، محاولات شعرية ومسرحية.

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة، التي تتطلب كل نوع منهما.

فإذا كان الغرض من التعبير هو اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم و قضاء حوائجهم، فهذا ما يسمى بالتعبير الوظيفي، مثل المحادثة و المناقشة، وقص القصص و الأخبار، و إلقاء التعليمات و الإرشادات، وعمل الإعلانات و كتابة الرسائل و المذكرات و النشرات وما إلى ذلك.

أما إذا كان الغرض هو التعبير عن الأفكار و الخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة، فهذا هو التعبير الإبداعي أو الإنشائي مثل كتابة المقالات و تأليف القصص و التمثيليات .

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته ومطالبه المادية و الاجتماعية، و الثاني يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره و شخصيته<sup>٣٠</sup>.

و على هذا الأساس ينبغي أن ندرب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير، و إعدادهم للمواقف الحيوية المختلفة التي تتطلب كل نوع منها. و يؤدي التعبير على وجهين : شفهي و كتابي. فالتعبير الشفهي هو ما يعرف باسم المحادثة أو الإنشاء الشفهي، و التعبير الكتابي هو ما يعرف باسم الإنشاء التحريري.

و تبدو أهمية التعبير الشفهي في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد و غيره، و النجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة، ومن صوره : التعبير الحر، و المناقشة و التعليق، و التلخيص عقب القراءة ، و الإجابة عن الأسئلة، و التحدث في الموضوعات المختلفة و الخطب ونحو ذلك.

### ج- أهمية التعبير و طبيعة عملية التعبير الشفوي

يتسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر الانفجار المعرفي، و الثورة العلمية و تطبيقاتها التقنية. كما يتسم بأنه عصر تزايد المطالبة بالعودة إلى فطرة الله في الإنسان، أي العودة إلى الحرية. الحرية المسؤولة، كأسلوب للحياة الإنسانية السوية. وكل هذا يتطلب من الإنسان الذي يعيش هذا العصر أن يفكر فيما يقول و أن ينتقي كلماته وأفكاره، وأن يعرض فكرة بصورة منطقية معقولة. وهذا يتطلب أن يخطط الإنسان و يفكر فيما يقول. و لا يمكن أن يحدث هذا إلا بنوع من التعليم المنظم المقصود. و من

<sup>٣٠</sup> جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية. دار الفكر: دمشق-بيروت. ١٩٨٦. ص. ١١٥

أجل ذلك يوجد اهتمام بالغ في كثير من دول العالم لغة الكلام و بالشروط التي تساعد المتعلم على إتقان الحديث في المجالات الحيوية المختلفة. كما يوجد اهتمام كذلك بكيفية إتقان الحديث و بطرق الإقناع و بوسائل إثارة المستمعين و أخذ رأيهم فيما استمعوا إليه<sup>٣١</sup>.

ولا شك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار و الصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم. أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيسى للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان. وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها. لكن المشكلة الحقيقية في تعليم الكلام أو التحدث للصغار هي أن الأغراض التي نعلم التلاميذ الكلام و التحدث - أى التعبير الشفوي - من أجلها غير واضحة ولا محددة. فأين تنمية قدرة التلميذ على المحادثة و المناقشة و قص القصص و كتابة الرسائل و المذكرات و التقارير و المخلصات؟ أين إرشاد التلاميذ إلى مصادر الحصول على الأفكار و المعلومات التي تعلمهم مهارة البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي، و الاعتماد على النفس؟

إن عملية الكلام أو التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، و إنما هي عملية معقدة و بالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات. وهذه الخطوات كما يلي<sup>٣٢</sup> : استشارة، تفكير، صياغة، نطق.

### ج- أهداف تدريس التعبير الشفوي :

من أهداف التعبير : وحتى تتحقق المهارة و القدرة على التعبير السليم الواضح الجميل لدى المتعلم يتعين ضبط مجموعة من الأهداف الخاصة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تحضير درس التعبير و من أهم هذه الأهداف في التعبير الوظيفي هي :

<sup>٣١</sup> علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٢. ص. ٨٦

<sup>٣٢</sup> علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص. ٨٩

١- تنمية قدرة التلاميذ على المناقشة و كتابة الرسائل الإدارية و التقارير ومحاضر الجلسات.

٢- تنمية اهتمامات التلميذ بالمواقف الاجتماعية المتعددة التي تدعو إلى كتابة رسالة رسمية، أو بطاقة تهنئة أو تعزية أو كتابة مذكرة لشئ معين أو طلب عمل أو مجمل خدماتن تقديم شكوى، أو نص إشهاري، تحرير كيفية استعمال مقال صحفي، أو التعليق على صورة.....وما إلى ذلك.

٣- تمكين التلاميذ من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم ومشاهداتهم وخبراتهم بعبارة سليمة صحيحة.

٤- تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في حديثهم وكتابتهم.

٥- يعمل التعبير على إكساب الطالب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات السليمة.

٦- تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها، بما يضيف عليها جمالاً وقوة تأثير في السامع والقارئ.

٧- تهيئة التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال، للعيش في المجتمع بفعالية.

٨- تقوية لغة التلميذ وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم عن خواطر نفسية وحاجاتها شفهيّاً وكتابياً.

٩- تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال التلميذ بعناصر النمو والابتكار.

١٠- القدرة على التعبير التلقائي مراعاة لمقتضى الحال

١١- القدرة الأدبية على مواجهة الغير و مخاطبته

١٢- القدرة على التحدث إلى الزملاء الناس عموماً

١٣- القدرة على المناقشة ومسايرتها

١٤- القدر على عرض الأفكار بطريقة منطقية و مقنعة

١٥- القدرة على سرد القصص و النوادر و النكت

١٦- القدرة على التعرف على نوعية المستمعين و مستوياتهم

ولعل من أبلغ ما قيل عن اعتبار الكلام مقياسا لشخصية الإنسان، ما قال أحد الملوك لأحد الوافدين عليه، ظل صامتا طيلة جلوسه في حضرته: " تَكَلِّمْ لَأَعْرِفَكَ يَا هَذَا!"

ولما كان التعبير الشفهي يخص الغير أيضا، فإننا مطالبون بتعلم السماع و التعرف على تقنياته، و يستلزم ذلك:

- ١- احترام المخاطب بالإنصات إليه و عدم مقاطعته
- ٢- الاحتفاظ بالرأي الشخصي، حتى يحين وقت التدخل، ضبط الأفكار و المعلومات المسموعة
- ٣- القدرة على التمييز بين ما هو آراء و ما هو حقائق، فيما يُسمع
- ٤- تعميق ما يعرف السامع بما يستمع إليه
- ٥- القدرة على تتبّع الأفكار الفرعية للمتحدث
- ٦- عدم التسرع في التسليم بالأفكار المسموعة دون تمحيص
- ٧- القدرة على التمكن من أخذ رؤوس أقلام لأهم ما يسمع، و ليس لكل ما يقال

٨- القدرة على استرجاع أهم أفكار المتحدث

وسواء كان التعبير شفويا أو كتابيا، لابد من تعويد التلاميذ و تدريبهم على الرجوع إلى مصادر المعرفة، و المعلومات و ارتياد المكتبات، و الواقع أننا أغفلنا كثيرا هذا النشاط و أهدافه في جميع مراحل التعليم حتى الجامعي منها.



## د- الأسس التي تؤثر في تعبير التلاميذ

ويقصد بها مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر فيه، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف وبالتالي يتوقف عليها نجاح التلاميذ وتقديمهم في التعبير.

### أولاً : الأسس النفسية :

١- يميل التلاميذ الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم والتي تصل عند بعض الأطفال إلى مدى قد يتضايق منه الأبوان، ويحسن بالمعلم أن يستثمر هذا الميل وينظمه عند تلاميذه، ويستطيع بواسطته أن يشجع التلاميذ الخجولين على التعبير.

٢- ميل الأطفال إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات فينبغي على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الصف والمدرسة، ونظراً لانحصار ومحدودية المحسوسات في البيئة المدرسية، فعلى المعلم أن يستعين بنماذج الأشياء، أو صورها، من أجل تشجيع التلاميذ على الحديث عنها.

٣- يساهم التلميذ في التعبير وتشتد حماسته له، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفزه على التعبير، ولذا كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود التلميذ إلى التأثر والانفعال بها وتدفعهم للحديث عنها أو الكتابة حولها.

٤- يقوم التلميذ أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وهذه العملية تسمى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات

والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبر عما أراد وتسمى هذه العملية التركيب. وهذه العمليات العقلية عمليات ليست سهلة على الطفل الصغير، وعلى المعلم أن يأخذ التلاميذ الصغار بكثير من الصبر والأناة في جميع مواقف الدراسة، لا في التعبير وحده.

٥- يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجو المدرسي، وهذا عائد إلى نوع التربية التي ربي بها التلميذ، أو إلى عيب جسمي، وعلى المعلم أن يشعر هؤلاء الأطفال بالأبوة، ويحيطهم بحو من الطمأنينة، ويستطيع بحكمة ولباقة حثهم على المشاركة البسيطة في التعبير في مواقف يضمن فيها نسبة عالية من نجاحهم فيها.

٦- ميل التلاميذ إلى التقليد، وهذا يعني أن يمثل المعلم لتلاميذه القدوة في مظهره وسلوكه، وفي لغته أيضاً وعليه أن يمثل بفصاحته وسلامة لغته المثل الذي يطمح تلاميذه أن يحاكيه.

### ثانياً : الأسس التربوية ومنها :

١- إشعار الطالب بالحرية في التعبير : إعطاؤه الحرية في اختيار بعض الموضوعات، وإعطاؤه الحرية التامة في اختيار المفردات والتراكيب في أداء أفكاره.

٢- وما دام التعبير من الأغراض الهامة التي يحققها تعلم اللغة وما دام كل درس من دروس اللغة فيه مجال للتدرب على التعبير، فليس للتعبير زمن معين، أو حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر فيعمل المعلم على تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح والسليم في المواقف المختلفة، وأن لا يقصر ذلك على حصة التعبير فقط.

٣- الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع ضرورية ومهمة، إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن

هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة التلاميذ أو قدرته التصورية. الخبرة السابقة للحديث عن أي موضوع ضرورية ومهمة، إذ لا يستطيع التلميذ أن يتحدث أو يكتب عن شيء لا معرفة له به، فمن هنا على المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة التلاميذ أو قدرته التصورية.

### ثالثاً : الأسس اللغوية :

- ١- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التعبير الكتابي.
- ٢- حصيلة التلاميذ اللغوية في المرحلة الابتدائية قليلة، والتعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب، للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب، لذا ينبغي أن يوفر المعلم الفرص لإثراء معجم التلاميذ اللغوي، وإثرائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص.
- ٣- ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ، الفصحى والعامية، فهو يستمع إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة ويتعامل في حياته اليومية بالعامية، فمن هنا يعمل على تزويد التلاميذ باللغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيد الفصيحة، وسماع وقراءة القصص المختلفة.

### و- طرق تدريس التعبير الشفوي

#### ١- القصة :

عرفت القصة بأنها مجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها، وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصبها في القصة متفاوتاً من حيث التأثير والتأثير.

وتعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، وأكثرها شحذاً لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها وصراع

الأشخاص فيها وتعقد أحداثها، وبتصويرها لعواطف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة، كثيراً من الانفعالات لدى القراء، وتجذبهم إليها، وتغريهم بمتابعتها والاهتمام بمصائر أبطالها.

شروط عامة تراعى في القصة :

- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبة للغة التلميذ.
- أن يكون مضمونها ومعناها مناسبة لمستوى التلميذ العقلي.
- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلف.
- أن تكون مناسبة في طولها وقصرها لمستوى التلاميذ العقلي.
- أن تزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة.
- أن توحى لتلاميذ بتمثل أنماط سلوكية حميدة.
- أن تلي رغبات وميول وحاجات الأطفال في مراحل النمو المختلفة.
- ٢- إعداد القصة وتدريسها :

يسير المعلم في تدريس القصة وفق الخطوات الآتية :

- التقديم للقصة وتهيئة أذهان التلاميذ لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعدادية تثير فيهم الإصغاء، والانتباه، وتثير اهتمامهم، مما يؤدي إلى استرجاع معلوماتهم وقد يكون هذا عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تنشط معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة، فينحصر تفكيرهم في ذلك الاتجاه.

- البدء بسرد القصة، على أن يكون الإلقاء طبعياً، لا تكلف فيه، ولا صنعة، مثلاً لمعناها مثيراً اهتمام الطلاب، وانتباههم، ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم، وهدوئه، وتلويحه حسب ما يقتضيه الموقف.
- يحرص المعلم كل الحرص أن ينتقي، في أثناء إلقاء القصة، ما يتوافق مع الطلاب، من الأساليب العربية السليمة، وأن يفعل مع أحداثها

ووقائعها، مستخدماً المناسب من الحركات، والسكنات التي تعبر عن السرور أو الفرح، أو الاستهجان، أو الاستفسار، أو الإقدام، أو التعجب، وغيرها من الأحاسيس، المشاعر.

- وبعد الانتهاء من سرد القصة، يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم التلاميذ القصة، واستيعاب مضامينها، يكلف المعلم طلابه بالتحدث في مضمون القصة، والتعبير عنها، وقد يطلب من بعضهم التحدث في جزء واحد منها، إذا كانت طويلة، وتشمل جوانب، وشخصيات متعددة، وحتى يوفر الفرصة لأكثر عدد من الطلاب لأخذ دور في إلقائها.

- تصلح كثير من القصص للتمثيل، وهي مناسبة طيبة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إلقاء القصة، وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف، أو تقيب، وتدريبهم التعبير الشفوي، ولما في هذا العمل من بعث للحركة والنشاط، وتحرر من الدروس التقليدية.

٣- أن لياقة المعلم وحسن تصرفه، وبعده عن التثييط من أهم العوامل التي تؤثر إيجابياً في تعبير التلاميذ، وأن لالتزام المعلم بلغته الفصيحة، وعباراته الدقيقة الواضحة، أبعد الآثار في نفوس تلاميذه، وتأثرهم به تأثراً حسناً مدى الحياة.

٤- إلقاء طائفة من الأسئلة على التلاميذ تتناول أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها، وتحدث التلاميذ في الموضوع تلميذ بعد آخر، يناقش المعلم التلاميذ فيما تحدث فيه زميلهم، وقد يستحسن المعلم أن يستنبط من التلاميذ بعض عناصر الموضوع ويسجلها على السبورة ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح.



## المبحث الثالث

### أ- نيزة تاريخية عن معهد كونتور الحديث

يقع هذا المعهد في قرية كونتور (Gontor) النائية و المنعزلة عن زحام المدن العامرة. وهي تبعد عن مدينة سورابايا (Surabaya) عاصمة محافظة جاوة الشرقية بمائة وخمسة وتسعين كيلو مترا، وعن مدينة ماديون (Madiun) بأربعين كيلو مترا جنوبا، و عن مدينة فونوروغو (Ponorogo) بعشر كيلو مترات.

أسس هذا المعهد ثلاثة إخوة الذين كثيرا ما يطلق عليهم الأشقاء الثلاثة أو البناء الثلاثة في الثاني عشر من ربيع الأول من عام ١٣٤٥ هـ — الموافق بالتاسع من أكتوبر من عام ١٩٢٦ الميلادي، وهم :

- كياهي الحاج أحمد سهل ولد عام ١٩٠١م، توفي عام ١٩٧٧م.
- وكياهي الحاج زين الدين فنان ولد عام ١٩٠٨م، توفي عام ١٩٦٧م.
- وكياهي الحاج إمام زركشي ولد عام ١٩١٠م، و توفي عام ١٩٨٥م.

- رحم الله و طيب ثراهم<sup>٣٣</sup>.

وكان الاسم الذي وضعه المؤسسون الثلاثة لهذا المعهد هو : دار السلام، إلا أن المجتمع يسمونه ب : Pondok Modern Gontor أو معهد كونتور الحديث، أو المعهد العصري، أو معهد التربية الإسلامية الحديثة كونتور، نظرا لأن التربية و التعليم فيه موجه بالدرجة الأولى إلى تهذيب نفوس الشباب و غرس الأخلاق الفاضلة<sup>٣٤</sup> و تكوين

<sup>٣٣</sup>. Panitia Penulisan Riwayat Hidup dan Perjuangan KH Imam Zarkasyi Pondok Modern Gontor Ponorogo, KH Imam Zarkasyi Dari Gontor Merintis Pesantren Modern, Gontor Press: ١٩٩٦, hal. ٤١

<sup>٣٤</sup>. دحية مسقان، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في إندونيسيا، رسالة الدكتوراة، ٢٠٠٠، ص: ٤٠٦.

الشخصية الأصلية مع استخدام أسلوب المدرسة العصرية و الطرق الحديثة تبعا لتطوير التربية و التعليم في العصر الحديث<sup>٣٥</sup>.

إن الكلام عن تاريخ نشأة هذا المعهد لا يمكن فصله عن تطور معهد تغال ساري (Tegal Sari) الذي له نفوذ في القرن الثامن عشر. فبناء على الشعور بالمسؤولية في استمرار هذا المعهد و إصلاح طريقة عمل المؤسسين السابقين في نشر فن الثقافة و الدين الإسلامي، فتحرك بعض أهل أن سعى ببناء المعهد وإدارته من جديد.

وأما إحدى الدواعي الرئيسية التي تدفع البناء الثلاثة إلى تأسيس هذا المعهد الحديث هي الغيرة الدينية و بعث الحياة الإسلامية من جديد عن طريق إصلاح التربية و التعليم متماشيا مع روح النهضة الإسلامية التي سادت العالم الإسلامي في ذلك الوقت، وهم يرون أن التربية إنما هي عبارة عن " التأثير بجميع المؤثرات التي نختارها قصدا، لنساعد بها الطفل على أن يترقى جسما و عقلا وخلقاً حتى يصل تدريجيا إلى أقصى ما يستطيع الوصول إليه من الكمال ليكون سعيد في حياته الفردية و الاجتماعية، ويكون كل عمل يصدر عنه أكمل و أتقن , أصلح للمجتمع"<sup>٣٦</sup>. وأما التعليم فما هو إلا عامل من أهم عوامل التربية، و يقصد به إلقاء المعلومات إلى أذهان التلاميذ من أجل تحقيق الهدف الذي رسمه علماء التربية.

ومن أحد الدوافع الحافزة الأخرى إلى تحديد المعهد القديم فهو اشتراك كياهي الحاج أحمد سهل و كياهي الحاج إمام زركشي في المؤتمر الإسلامي المنعقد في سورابايا سنة ١٩٢٦ عقدته حركة المجتمع الإسلامي التي عرفت الآن بمؤتم العالم الإسلامي الدولي. ومما بحث في هذا المؤتمر انتخاب مرشح الذي سيذهب إلى ذلك المؤتمر في مكة المكرمة. و كان الأمل أن يكون المرشح ممن يجيد اللغتي العربية و الإنجليزية لأهم اللغتان المستخدمتان في ذلك المؤتمر.

<sup>٣٦</sup>. محمود يونس و قاسم بكري، التربية و التعليم، ج:١، مطبعة دار السلام كونتور، ص: ١٢

فمن بين المؤتمرين ظهر عدم وجود من يحمل شروط الحضور حتى لا بد من أخذ قرار إرسال وفدين و هما الحاج عمر سعيد تحكرو أمينوتو (Umar Said Cokro Aminoto) المتمكن التحدث بالإنجليزية و الحاج ماس منصور (Mas Mansyur) المتمكن باللغة العربية.

وانطلاقا مما حدث في ذلك المؤتمر الإسلامي فأخذ كياهي الحاج إمام زركشي يفكر عن سببه الرئيسي و بنى معهد كونتور الحديث على أساس نظرية التربية الحديثة المتجهة إلى ضرورة تعليم اللغة العربية و المعلومات الدينية الأخرى بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية و العلوم العامة.

و قد تطور معهد كونتور الحديث تطورا ملحوظا منذ بداية أمره متجها نحو التقدم و الكمال في شتى المجالات، كما أنه مر بالمراحل الدائمة التغير عبر تاريخه الطويل، وهي:

- 0 مرحلة الاستعمار الهولندي وما فيها من السياسة الماكرة تجاه الإسلام.
- 0 مرحلة الاستعمار الياباني.
- 0 مرحلة النظام القديم (Orde Lama) الذي قاده الرئيس الراحل : سوكرنو.
- 0 مرحلة النظام الجديد (Orde Baru) الذي قاده الرئيس الراحل : سوهارتو.
- 0 مرحلة الإصلاح السياسي و الاجتماعي الحالي (Reformasi).

وبالطبع فإنه طوال رحلاته التي قطعها منذ ثمانين سنة و نيف قد اقتدر على الثبات طوال مرور هذه المراحل، فأصبح في إمكانه - مع الظروف المتغيرة - أن يسير سيرا حثيثا مع كل أمن وسلام، واضعا نصب عينيه أن التفقه في الدين هو الرسالة الأولى التي من أجله أنشئ، انطلاقا من قوله تعالى : (وما كان المؤمنون لينفروا كافة فلو لا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليفقهوا في الدين و لينذروا قومهم إذا رجعوا

إليهم لعلهم يحذرون)<sup>٣٧</sup>، بينما الغاية النهائية من تأسيسه هي ابتغاء مرضاة الله عملاً بقوله تعالى: ( اتبعوا من لا يسألكم أجراً وهم مهتدون)<sup>٣٨</sup>.  
شعار معهد كونتور الحديث في التربية و التعليم دائما يتلخص على ما يأتي مرتباً، وهو<sup>٣٩</sup>:

- أ. الأخلاق الكريمة
- ب. الجسم السليم
- ج. الثقافة الواسعة
- د. الأفكار المفتوحة

و هذا الترتيب ثابت لا يقبل التغير، فالتخلق بالأخلاق الفاضلة لابد أن يكون في المقدمة، ويأتي بعده شعار تكوين الجسم السليم، ثم معرفة العلوم الواسعة، ثم في النهاية شعار التفكير المستقبل.

## ب- مراحل التعليم في معهد كونتور الحديث

إن مراحل التعليم في هذا المعهد توزع على ثلاثة أقسام هي :

- أ. كلية المعلمين الإسلامية
- ب. كلية المعلمات الإسلامية
- ج. جامعة دار السلام

ونورد هنا موجزاً عن هذه الأقسام كما يلي :

### أ) كلية المعلمين الإسلامية

نشأت كلية المعلمين الإسلامية عام ١٩٣٦م، بعد مرور عشر سنوات من تأسيس معهد كونتور الحديث حيث ازدهر خلال هذه الفترة مدرسة تربية الأطفال

<sup>٣٧</sup>. القرآن الكريم، سورة التوبة، آية: ١٢٢

<sup>٣٨</sup>. القرآن الكريم، سورة يس، آية: ٢١

<sup>٣٩</sup>. أخبار العالم المعهد العصري، ١٤٢٠ هـ / ١٩٩٩م، ص: ٢١.

التي تمت إقامتها منذ نشأة المعهد من جديد في ١٢ ربيع الأول ١٣٤٥ هـ الموافق ٢٠ سبتمبر ١٩٢٦م، ومدرسة سلم المتعلمين التي تم بناؤها عام ١٩٣٢م ويدرس فيها تلاميذ تربية الأطفال بعد إتمام الدراسة فيها. وكان إنشاء كلية المعلمين الإسلامية يعتبر بحق نقطة الانطلاق نحو نهضة نظام التربية والتعليم في المعاهد الإسلامية في إندونيسيا، وبها اشتهر هذا المعهد ولقب بعدة الأسماء، منها: المعهد الحديث كونتور، ومنها: معهد التربية الإسلامية الحديثة كونتور، ومنها معهد كونتور الحديث<sup>٤٠</sup>، وكان اسمه الذي وضعه المؤسسون هو دار السلام.

وتستخدم اللغة العربية و الإنجليزية و الإندونيسية كلغة التدريس، كما أن مدة الدراسة ست سنوات لحامل الشهادة الابتدائية وأربع سنوات لحامل الشهادة الثانوية والعالية.

ويظهر من الاسم-يقال: إن الاسم يدل على المسمى - أن كلية المعلمين الإسلامية إنما أنشئت لإعداد المعلمين الأكفاء الذين يخدمون العلم والمجتمع لإعلاء كلمة الله على وجه الأرض. و ليس هناك أي مجال للإنكار أن للمعلم فضلا عظيما في ترقية الأمة، فهو يغرس أحسن العادات و المبادئ الخلقية و الدينية و الاجتماعية و الوطنية و الصحية في نفوس التلاميذ. وقد صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم القائل عندما رأى جماعتين، جماعة يدعون الله وجماعة يعلمون الناس. "أما هؤلاء فيسألون الله، فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وأما هؤلاء فيعلمون الناس، وإنما بعثت معلما<sup>٤١</sup>. وما أصدق ما قاله أمير الشعراء أحمد شوقي يصف فضل المعلم:

قم للمعلم وفه التبجيلا  كاد المعلم أن يكون رسولا<sup>٤٢</sup>.

نظرا من أن وظيفة المعلم خطيرة الشأن و عظيمة البال فإنه لابد أن يكون مستوفيا الشروط اللازمة للقيام بعملية التدريس في خير وجه. ولذا يجب أن نعني كل

<sup>٤٠</sup> . Booklet Pondok Modern Gontor Ponorogo Indonesia, Februari ٢٠٠٠, p: ٢٩

<sup>٤١</sup> . محمد عطية الأبراش، روح التربية و التعليم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ص: ١٦٢.

<sup>٤٢</sup> . محمد عطية الأبراش، المرجع السابق، ص: ١٦٣.



العناية في اختيار المدرس كي يكون قدوة حسنة لتلاميذه في أقواله وأفعاله وحرركاته وسكناته داخل الفصل وخارجه، في الملعب و في حجرة الدراسة. ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا : إن المدرس يجب أن يكون مثلاً أعلى للأخلاق الكريمة، و الإخلاص في العمل وأداء الواجب، وقوة الشخصية، لأن التدريس مهنة مقدسة لا يقوم به إلا من كان متيناً في مادته عالماً بطريقة تدريسها خبيراً بنفسية التلاميذ وميولهم قادراً على القيام بتربيتهم بربية كاملة حيث يعدهم لمواجهة الحياة متوكلين على الله رب العالمين، ويعودهم العادات الحسنة. من هنا تأتي قيمة كلية المعلمين الإسلامية التي أعدت أبناءها إعداداً شاملاً و كاملاً للقيام بمهنة التدريس حيث أنهم قد تلقوا علوم التربية و التعليم وتاريخها وطرقها العامة و الخاصة، وعلم طبائع الأطفال وغيرها من العلوم التي يفتقر إليها المدرس من الناحية الفنية و العلمية. بالإضافة إلى أن أكثرهم قد تميزوا للقيام بعملية التدريس في الدروس المسائية الإضافية منذ جلوسهم في السنة الخامسة بعد نصف العام الدراسي.

وتأتي فكرة إنشاء كلية المعلمين الإسلامية من كياهي الحاج إمام زركشي المنفذ لتلك الفكرة مستفيداً من خبراته الطويلة في حقل التربية و التعليم، ويظل مديراً لها من يوم إنشائها عام ١٩٣٦م إلى أن توفي عام ١٩٨٥م، وخلفه من بعده كياهي الحاج إمام بدري إلى عام ١٩٩٩م ثم كياهي الحاج أتيماً حسنان ثم كياهي الحاج شمس الهادي عبدان ثم تولى من بعده كوادر المعهد المختارون منهما الحاج علي شرقاوي ثم الحاج مشهودي صباري إلى اليوم.

وكياهي الحاج إمام زركشي نجده يقف مع علماء التربية الحديثة الذين يرون أن المنهج الدراسي هو عبارة عن مجموعة من خطط و نشاطات وتجارب منظمة تواصلها المدرسة إلى التلاميذ تحت إشرافها داخل الفصل أو خارجه.

“Curriculum is interpreted to mean all of the organized courses, activities, and experiences which pupils have under direction of the school whether in the classroom or not”.<sup>٤٣</sup>

وهذا التعريف في دوره يؤدي إلى أمور، منها :

- أ. لا يشمل المنهج الدراسي على المواد الدراسية فحسب، بل يستوعب جميع النشاطات أو التجارب التي توصلها المدرسة إلى التلاميذ.
- ب. كما أنه يشتمل على جميع النشاطات اللامنهجية ، فليس ثمة فرق شاسع بين النشاطات المنهجية واللامنهجية، و كلاهما داخل تحت المنهج.
- ج. و بالتالي فإن إجراء المنهج لا يكون مقصورا داخل الفصل، بل قد يكون خارجه حسب الظروف والأهداف.
- د. إن الغرض الأسمى من التربية لا ينحصر على إلقاء المواد الدراسية و المعارف فقط، بل لتكوين شخصية التلاميذ و إعدادهم لمواجهة الحياة بجميع إيجابياتها و سلبياتها.

وهذا ما حصل بالفعل في معهد كونتور الحديث حيث تم وضع المنهج الدراسي مع مراعاة الأغراض التربوية فيه على أسس تربوية حديثة لا يساوي تماما مع المنهج الدراسي الذي قرره وزارة الشؤون الدينية أو وزارة التربية و التعليم للمدارس الثانوية والعالية، بل يخالف أيضا المنهج الدراسي الذي تقوم بتنفيذه المعاهد الإسلامية التقليدية، وليس لهذا الأمر من سبب سوى تحقيق الأهداف و الأغراض التي يصبو إليها المعهد من التربية الاجتماعية، و الحياة المقتصدة، وعدم الانتماء إلى أي حزب معين، وطلب العلم لا للتوظيف.

وللوقوف على المستوى التربوي و التعليمي بكلية المعلمين الإسلامية علينا أن نراعي الأمور الآتية :

<sup>٤٣</sup>. Drs. Oemar Hamalik, *Pembinaan dan Pengembangan Kurikulum*, Pustaka Martiana, Bandung ١٩٨١, p:٣

١. إن المواد الدراسية فيها تعادل المواد الدراسية في المدارس الثانوية و العالية، ولكن هذا التعادل لا يفيد معنى المساواة في كل شيء، فاللغة الجاوية القديمة و اللغة الألمانية و الفرنسية لا تدرس في كلية المعلمين الإسلامية، لكن اللغة العربية والإنجليزية و العلوم الدينية تتناول قسطا كبيرا من الحصص الدراسية فيها. وأما الرياضة والفنون الجميلة و المواد للتدريب المهني فيكتفي إجرائها خارج الفصل.

٢. إن طريقة التعليم و التدريس بكلية المعلمين الإسلامية لا تساوي الطريقة المستخدمة في عدة مدارس حكومية كانت أم أهلية. فاللغة العربية فيها أصبحت لغة وسيطة لتعليم المواد الدينية منذ السنة الثانية، كما أن تعليم اللغة العربية - وكذلك اللغة الإنجليزية- فيها تسير على طريقة حديثة حية.

٣. إن جميع الطلبة يسكنون في مساكن الطلبة الداخلية تحت إشراف المدير والمدرسين ومساعدتهم، و يعيشون فيها بنظام صارم لما فيه من مصلحة عظيمة تعود إليهم و يستخدمون اللغة العربية والإنجليزية كلغة التخاطب والمحادثة بينهم.

٤. إنه لا يكاد يوجد أي نشاط من نشاطات الطلبة داخل الفصل أو خارجه في حرم المعهد الحديث إلا تحت مراقبة المدرسة، وتلك النشاطات كلها داخلية في صميم المنهج الدراسي كما أقرته التربية الحديثة.

و بلغ عدد طلاب كلية المعلمين الإسلامية في العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ م : ٤٢٩٠ طالبا قادمين من أنحاء محافظات إندونيسيا ومن بعض الدول المجاورة مثل سنغافور، وماليزيا وتايلاند، بينما عدد المدرسين ٤٢٠ نفرا، وكلهم خريج كلية المعلمين الإسلامية وجامعة دار السلام وبعضهم خريج جامعة الأزهر الشريف بمصر والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ب) \_ كلية المعلمات الإسلامية

تحقيقاً لوصية مؤسسي معهد كونتور الحديث التي تنص بلزوم إنشاء معهد كونتور الحديث للبنات، و تنفيذ لقرار المجلس الأعلى لمعهد التربية الإسلامية الحديثة- وهو المجلس الوحيد المسئول عن بقاء المعهد و حياته في مواصلة أداء رسالته العظمى- في اجتماعه السابع والعشرون المنعقد في كونتور من ٧-٨ ربيع الأول ١٤١١هـ، ثم بناء معهد كونتور الحديث للبنات في مانتيجان (Mantingan) التي تبعد عن المعهد الأم بمائة كيلو مترات، وعن مدينة عاوي (Ngawi) باثنين وثلاثين كيلومتراً غرباً. وقد تشرف سعادة وزيرة الشؤون الدينية لجمهورية إندونيسيا السابق الحاج منور شذالي بافتتاح هذا المعهد رسمياً في ٦ ذو القعدة ١٤١٠هـ - ٢١ مايو ١٩٩٠م حيث حضر هذا الحفل الكريم لفيف من سفراء الدول الإسلامية مثل مصر و السعودية و ماليزيا.

وبالتأكيد اتخذ هذا المعهد من المعهد الأم كونتور مثلاً ونموذجاً يقتدي به في تنظيمه و تنسيقه و تطوراته على وجه العموم، وفي أداء برامج التربية و التعليم على وجه الخصوص. ومن جراء ذلك أنشئت كلية المعلمات الإسلامية التي تعادل كلية المعلمين الإسلامية في مدة الدراسة ومقراتها، وفي المنهج الدراسي مع بعض التغييرات و الإضافات التي تناسب عالم البنات.

بينما تولى عميد المعهد لشؤون رعاية الطالبات و الإشراف كياهي الحاج الدكتور أحمد هداية الله زركشي ويساعده بعض الأساتيد و الأستاذات مسؤولية تنفيذ المنهج الدراسي خارج الفصل، وذلك بتنظيم عدة نشاطات وخطط منظمة و تهئ البيئة المناسبة بطبيعة التربية الحديثة، لتحقيق أغراض التربية و التعليم التي يصبو إليها المعهد في تكوين شخصية مسلمة صالحة مسئولة قادرة على أن تلعب دورها الفعال في مجالاتها الخاصة بأحسن وجه سواء أكانت كأم أم كأخت أو كمعلمة أو كعضو في المجتمع.

(ج) - جامعة دار السلام

ظلت فكرة إنشاء هذه الجامعة حلما يراود أذهان مؤسسي المعهد الثلاثة - كياهي الحاج أحمد سهل، وكياهي الحاج زين الدين فنائي، وكياهي الحاج إمام زركشي - منذ إعادة بناء معهد كونتور الحديث عام ١٩٢٦م. ولم يلبث أن وفقهم الله وبرز الحلم إلى عالم الوجود عندما تم افتتاح هذه الجامعة في : ١ رجب ١٣٨٣ هـ الموافق ١٧ نوفمبر ١٩٦٣ م. وكان الهدف الذي يرمي إليه المشايخ الثلاثة وراء تأسيسها هو :

١- أن تكون الجامعة مركزا للعلوم، و اللغة، و الدراسات القرآنية، مع الاحتفاظ بالقيم الروحية للمعهد.

٢- أن تكون الجامعة مصدرا لتكوين العلماء المثقفين الذين يسمعون بالأخلاق الكريمة، و الأجسام السليمة، و العلوم الواسعة، والأفكار المفتوحة. ويتمسكون بتعاليم الدين الحنيف، ويدعون الناس إلى سبيل ربهم بالحكمة والموعظة الحسنة، ويمتلكون الكفاءة اللازمة في خدمتهم للدين و الوطن حتى تتحقق السعادة و الحسنة في الدنيا والآخرة.

و قد استمد معهد كونتور الحديث بجميع نشاطاته التربوية و التعليمية القوى من العناصر الواضحة المأخذ التي تكون دعائم له، وهي مأخوذة من عدة المجموع التربوية العريقة و الأصلية، وهي:

١- الأزهر الشريف، بمصر، لاتساع ثرواته الوقفية يستطيع بها أن يبعث العلماء المتخصصين إلى أنحاء العالم للقيام بالعمل الإسلامي، وأن يمنح المنح الدراسية لآلاف من أبناء العالم الإسلامي للدراسة و طلب العلم. كما أنه ظل و سيظل حصنا منيعا للإسلام إلى أن يرث الله الأرض و من عليها.

٢- عليكره، بشبه القارة الهندية، الذي عرف عن مؤسسه بسعيه الدؤوب إلى الإصلاح في مجال التربية و التعليم.



٣- سنقيظ، بأفريقا الشمالية، الذي يتميز بروح الكرم و الإخلاص لدي مؤسسيه.

٤- سنتينكان، بشبه القارة الهندية، الذي يؤخذ منه البساطة و السلام و الهدوء وتضم هذه الجامعة ثلاث كليات، وهي:

أ. كلية التربية، ولها قسمان؛ قسم تعليم العلوم الإسلامية، و قسم تعليم اللغة العربية.

ب. كلية أصول الدين، ولها قسمان؛ قسم مقارنة الأديان، و قسم العقيدة و الفلسفة.

ج. كلية الشريعة، و لها قسمان؛ قسم مقارنة المذاهب، وقسم الاقتصاد الإسلامي.

ومن ميزة هذه الجامعة أن الطلاب يسكنون جميعهم في مساكن الطلبة الداخلية خاضعين لنظام صارم، كما أن اللغة المستخدمة للتدريس هي العربية و الإنجليزية و الإندونيسية. ومن خلال ملاحظة الباحث تأكدنا أن هذه الجامعة ألزمت طلابها بكتابة البحوث العلمية إما باللغة العربية وإما باللغة الإنجليزية، الأمر الذي يجعلها فريدة من نوعها في أنحاء إندونيسيا.

### ج - المجلس الأعلى لمعهد التربية الإسلامية الحديثة

لحفاظ على بقاء المعهد و حياته شكلت في ٢٨ ربيع الأول ١٣٧٨ هـ الموافق ١٢ أكتوبر ١٩٥٨م هيئة وقفية إسلامية تسمى بالمجلس الأعلى لمعهد التربية الإسلامية الحديثة، وهو المجلس الوحيد المسئول عن بقاء المعهد و حياته. و ما كان المعهد ليقف وقفة أو يتأخر لحظة بغياب مؤسسيه بل لا بد أن يسعى دائما نحو التقدم و الازدهار.

وأما ترتيب المسئولين الحالي لهذا المجلس فكما يلي:<sup>٤٤</sup>

<sup>٤٤</sup>. نتيجة المقابلة الشخصية التي أجراها الباحث مع مدير معهد كونتور الحديث في عدد من المناسبات

- ١- الرئيس العام : كياهى الحاج د. كفراوي الماجستير
- ٢- الرئيس الأول : كياهى الحاج محمد صالحين
- ٣- السكرتير الأول : الدكتور أمل فتح الله زركشي الماجستير
- ٤- السكرتير الثاني : كياهى الحاج عبد الله سعيد برموس
- ٥- أمين الصندوق الأول : كياهى الحاج رشدي باي فنانى
- ٦- أمين الصندوق الثاني : كياهى الحاج سوتاجي تاج الدين
- ٧- الأعضاء : كياهى الحاج عبد الله شكري زركشي
- كياهى الحاج حسن عبد الله سهل
- كياهى الحاج مسروح أحمد
- الحاج دين شمس الدين
- الحاج هدايت نور وحيد
- الحاج أكريم مريات
- كياهى الحاج شمس الهادي عبدان

وهكذا أصبح معهد كونتور الحديث مؤسسة وقفية إسلامية ذات حقوق محفوظة منذ ١٣٧٨هـ / ١٩٥٨م، وكان لبناته الثلاثة الفضل و الشرف في تكوين هذه المؤسسة بحيث سلموا أراضيهم وقفا للمسلمين و بذلوا في سبيل ذلك كل نفس و نفيس، و لا يسمح قطعيا لأبنائهم أن يرثوا مهما كان الأمر، وصار المعهد بذلك ملكا للأمة الإسلامية قاطبة ليصبح منارا للعلم و الأخوة و السلام بإذن الله تعالى.

## المبحث الرابع

### تدريس اللغة العربية بمعهد كونتور الحديث

#### أ. موقع اللغة العربية في ضمن المنهج الدراسي بمعهد كونتور الحديث

كما سبق أن أشار الباحث أن اللغة العربية لها مكانة خاصة ضمن الحياة التعليمية بمعهد كونتور الحديث. ويرجع سببه الأساسي إذ أن أحد الدوافع لإنشاء ذلك المعهد هو رغبة مؤسسي المعهد القوية في نشر اللغة العربية و حماستهم الشديدة في تحديد طرائق تعليمها وتحسين مضمون موادها. ولايبالغ الأمر عندما قال محروس أسعد أن تركيز معهد كونتور الحديث على اللغة العربية – بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية – هو من أخص خصوصيات ذلك المعهد<sup>٤٥</sup>.

وسيزداد موقع اللغة العربية الخاص في ضمن المنهج الدراسي بمعهد كونتور الحديث وضوحا بالنظر إلى قائمة جدول المواد الدراسية و عدد حصصها الآتية :

| السنة الدراسية |    |    |    |    |    | المواد الدراسية           |   |
|----------------|----|----|----|----|----|---------------------------|---|
| ٦              | ٥  | ٤  | ٣  | ٢  | ١  |                           |   |
| ١٠             | ١٢ | ١٣ | ١٢ | ١٤ | ١٢ | أ. اللغة العربية          |   |
| —              | —  | ١  | ١  | ١  | ١  | الإملاء                   | ١ |
| —              | —  | —  | —  | ١  | ٧  | اللغة العربية و التمرينات | ٢ |
| ٢              | ٢  | ٢  | ٢  | ٢  | —  | الإنشاء                   | ٣ |
| ٢              | ٢  | ٢  | ٢  | ٢  | —  | المطالعة                  | ٤ |
| ١              | ١  | ١  | ١  | ١  | ١  | المحفوظات                 | ٥ |
| ٢              | ٢  | ٢  | ٢  | ٢  | —  | النحو                     | ٦ |
| —              | —  | —  | —  | ١  | —  | الصرف                     | ٧ |

|    |                          |   |   |   |   |   |
|----|--------------------------|---|---|---|---|---|
| ٨  | البلاغة                  | — | — | — | ١ | ١ |
| ٩  | تاريخ أدب اللغة          | — | — | — | ١ | ١ |
| ١٠ | الترجمة                  | — | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ١١ | الخط العربي              | ١ | ١ | ١ | — | — |
| ١٢ | الخطابة                  | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | — |
|    | ب. المواد الدينية        | ٩ | ٨ | ٩ | ٨ | ٩ |
| ١  | القرآن                   | ١ | ١ | — | — | — |
| ٢  | التجويد                  | ١ | ١ | — | — | — |
| ٣  | التفسير                  | ١ | — | ١ | ١ | ١ |
| ٤  | الحديث                   | ١ | ١ | ١ | ١ | ١ |
| ٥  | علم مصطلح الحديث         | — | — | — | ١ | ١ |
| ٦  | الفقه                    | ٢ | ٣ | ٢ | ٢ | ٢ |
| ٧  | علم أصول الفقه           | — | — | ٢ | ٢ | ٢ |
| ٨  | الفرائض                  | — | — | ١ | — | — |
| ٩  | العقائد و الدين الإسلامي | ١ | ١ | ١ | — | — |
| ١٠ | الديانة العامة           | ٢ | ١ | ١ | — | — |
| ١١ | التاريخ الإسلامي         | — | — | — | — | ١ |
| ١٢ | تاريخ الحضارة الإسلامية  |   |   |   |   |   |
|    | ج. الدروس الإضافية       | ٥ | ٤ | ٤ | ٤ | ١ |
| ١  | العربية و التمرينات      | ١ | — | — | — | — |
| ٢  | المطالعة                 | ١ | ٢ | ٢ | ٢ | — |
| ٣  | القرآن                   | ١ | — | — | — | — |
| ٤  | النحو                    | — | ١ | ١ | ١ | — |

|   |               |   |   |   |   |   |   |
|---|---------------|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | الصرف         | ١ | ١ | ١ | ١ | - | - |
| ٦ | الإملاء       | ١ | - | - | - | - | - |
| ٧ | عملية التدريس | - | - | - | - | ١ | ١ |

ومما يجدر أن لا يفوت للباحث ذكره هنا أن مكانة اللغة العربية الخاصة بمعهد كونتور الحديث ليست منحصرة على عدد مواد اللغة العربية و حصصها ضمن المنهج الدراسي و إنما كذلك تبدو في أنواع الأنشطة المختلفة خارج الفصول الدراسية و تعتبر كالعوامل الهامة التي أدت إلى نجاح تعليم اللغة العربية فيه. و من تلك العوامل هي إنشاء مركز إحياء اللغة و تدريب الخطابة المنبرية الأسبوعي و عقد الدروس المسائية و الإعلام و تشجيع اللغة العربية و الإنشاء اليومي و تدريس اللغة العربية بالفيديو.

ولا شك أن تلك العوامل تساعد الطلبة التمكين في استخدام اللغة العربية إما أثناء التعلم في الفصول الدراسية و إما في في التخاطب في المعاملة اليومية و و عند عقد النشاطات الطلابية الأخرى لمدة أربع و عشرين ساعة داخل حرم المعهد.

#### ب- الطريقة المستخدمة لتدريس اللغة العربية بمعهد كونتور الحديث

وبالإضافة إلى كل ما تقدم من خلفية نشأة معهد كونتور الحديث و المكانة الخاصة للغة العربية ضمن المنهج الدراسي لذلك المعهد، فإن الطريقة المستخدمة لتدريس اللغة العربية هي طريقة جديدة حيث لم يستخدمها أي معهد تقليدي في ذلك الوقت. فإذا كانت طريقة النحو و الترجمة هي طريقة التدريس السائدة في تعليم اللغة العربية في المعاهد التقليدية ، فاستخدم معهد كونتور الحديث و المعاهد الأخرى التي تقتدي بنظامه التعليمي في الوقت الراهن - الطريقة المباشرة<sup>٤٦</sup>.

<sup>٤٦</sup> . Panitia Penulisan Riwayat Hidup dan Perjuangan KH Imam Zarkasyi ، المرجع السابق، ص: ٤٤٠ -



كما علمنا إن الطريقة المباشرة في تعليم اللغة العربية هي طريقة التدريس التي تعتمد في إجراءات التعليم على ربط اللغة المدروسة و جملها و تراكييها بالأشياء و الأحداث من دون أن يستخدم المعلم أو الطلاب لغتهم الوطنية. و تستهدف هذه الطريقة إلى تمكين الطلاب من الاتصال باللغة الثانية بصورة طبيعية عفوية. و بالإضافة إلى ذلك تستهدف هذه الطريقة أيضا إلى الحرص على أن يقود تعلم اللغة الهدف إلى التفكير بها في أسرع وقت ممكن دون الالتجاء إلى الترجمة.

وهذه الطريقة ظهرت كرد فعل طبيعي لعيوب طريقة النحو و الترجمة التي تعتمد على استعمال لغة وسيطة أي تتبع طريقة غير مباشرة في التعليم، فجاءت الطريقة المباشرة لكي تلغى هذه الوساطة و تعلم اللغة الأجنبية عن طريقة اللغة الأجنبية نفسها دون الاستعانة بلغة وسيطة سواء كانت لغة الطالب الأم أم لغة أخرى يجيدها.

بعبارة أخرى أن الطريقة المباشرة هي التي تركز على تعليم اللغة بالطريقة التي يتعلم بها الطفل لغته الأصلية ، و ذلك باختلاق بيئة اللغة، وعدم استخدام اللغة الأصلية للطالب أو أية لغة وسيطة، و تستعين هذه الطريقة بالحركة و الصور وبالوسائل المختلفة للربط بين اللفظ ومعناه. و إذا صمم المدرس على شرح كلمة شاقة أو جملة صعبة أخذ يشرحها بوسائل الإيضاح لغوية كانت أو حسية. و يتبدأ التعلم على هذه الطريقة بالتمارين الشفهية ثم تعليم القراءة فالكثابة.

وكما هو واضح من التسمية، تعتمد هذه الطريقة على تعليم اللغة الجديدة مباشرة ودون وساطة لغة أخرى، و في الوقت نفسه تعتمد أيضا على وضع الدارس داخل "حمام من اللغة" حيث تخلق داخل الفصل الظروف الطبيعية إلى حد ما لاكتساب اللغة، فإن الطفل يتعلم اللغة الأم من فرط تعرضه لهذه اللغة، كذلك فإن الدارس للغة الأجنبية لن يبلغ درجة التمكن من تلك اللغة إلا إذا وفر له التدريس فرصة الممارسة الدائمة و المكثفة لها.

و تسمى هذه الطريقة المباشرة بالطريقة الطبيعية (Natural Method)، و الطريقة الشفوية (Oral Method)، و الطريقة الحديثة (Modern Method) و طريقة جوان (Gouin Method) – العالم اللغوي الفرنسي –، و طريقة برلتز (Berlitz Method) – العالم اللغوي الإنجليزي –<sup>٤٧</sup>.

وأما استخدام هذه الطريقة فيتطلب من المدرس أن يلقي المادة العربية باستخدام اللغة العربية، ويمنع قطعاً أن يستعمل اللغة الأصلية أو اللغة الإندونيسية. فالكلمات الصعبة التي لا يفهمها التلميذ يشرحها المدرس باللغة العربية بحجة بمساعدة الحركات أو الإرشادات البدنية أو القياس مع المترادفات العربية التي عرفها الدارس من قبل أو باستخدام وسائل الإيضاح الحسية أو المعينات البصرية كالصور وغيرها.

التعليم على هذه الطريقة المباشرة يسير على النظام الآتي :

- ١- أن تتكون المادة العربية من الكلمات وأساليب الجمل الكثيرة الاستعمال في المحادثات اليومية<sup>٤٨</sup>، فالكلمات التي علمها المدرس مرتبة حسب كثرتها في الاستعمال، ولا شك أن التعليم اللغوي بهذه الطريقة يطابق القواعد الأساسية للتعلم وهي التدرج من البسيط إلى المركب، والتدرج من المعلوم إلى المجهول.
- ٢- أن تدرس القواعد شفوية لا يحفظ النظم النحوية و الصرفية ط كما حصل في المعاهد التقليدية، فالمدرس يجب عليه أن يستعمل طريقة الاستنباط فيبتدئ بالأمثلة الكثيرة ويتدرج بالتلاميذ إلى استنباط القواعد أو التعارف.

- ٣- أن تشرح معاني الأشياء الظاهرة بوسائل الإيضاح الحسية كما أن معاني الأشياء المبهمة بشرح بوسيلة القياس<sup>٤٩</sup>. فيجب على

<sup>٤٧</sup>. محمود يونس، المرجع السابق، ص: ٣٣

<sup>٤٨</sup>. Pedoman Pengajaran Bahasa Arab, Depag Agama RI, ١٩٧٧, ص: ٣٢

<sup>٤٩</sup>. نفس المرجع، ص: ٩٥

المدرس عند التعليم أن يقرن الاسم بالمسمى مباشرة، فلا يذكر معناه باللغة الإندونيسية أو الأصلية أثناء شرح الكلمات الصعبة.

٤- أن تكثر التمرينات للسمع و المحاكاة حتى يستطيع الدارس أن ينطق باللغة العربية أوتوماتيكيا، بهذا، لابد أن يعتني بتكرار التمرينات السمعية حتى يتعود الدارس على النطق الصحيح باللغة العربية نطقا صحيحا سلسا.

٥- أن تجري نشاطات التعلم داخل الفصل<sup>٥٠</sup> لأن هذه الطريقة المباشرة لا يتمكن المدرس من استخدامها في الفصل الواسع الكثير التلميذ.

٦- أن يبدأ تعليم القراءة شفهيًا.

٧- أن يتمرّن التلميذ على التفكير باللغة الأجنبية.

ويرى الباحثون المعاصرون أن استخدام الطريقة الحديثة-وهي الطريقة المباشرة- في تعليم اللغة العربية بإندونيسيا يعود إلى بداية العشرينات من هذا القرن عندما عاد إلى أرض الوطن أبناؤها البررة الذين طلبوا العلم في مصر- و تعرف مصر حينئذ بأمر الدنيا ومهد الصحة الإسلامية في العصر الحديث-، وتخرجوا ي جامعاتها المعروفة في العالم الإسلامي قاطبة. ولا ننسى الدور الذي لعبه آلاف من خريجي المعهد في نشر اللغة العربية بصفة خاصة و تعليمها تعليما صحيحا بالطريقة الحديثة في جميع أنحاء جزر إندونيسيا، حتى قال رئيس رابطة أسرة المعهد الحديث كونتور: " إن ٩٥ في المائة من المؤسسات التعليمية التي تقوم بتعليم اللغة العربية على الطريقة الحديثة في إندونيسيا لا تخلو من عناصر كونتور مباشرة كانت أم غير مباشرة"<sup>٥١</sup>.

<sup>٥٠</sup> . Pedoman Pengajaran Bahasa Arab, Depag Agama RI, ١٩٧٧، ص: ٩٥

<sup>٥١</sup> . أحمد هداية الله زركشي، اللغة العربية في إندونيسيا دراسة وتاريخا، رسالة الدكتوراة، كلية الدراسات الشرقية، جامعة

بنجاب، لاهور، ١٩٩١، ص: ١٤٠

## لمبحث الخامس

### الدراسات السابقة

و من المعروف في دراسة المكتبة أن البحوث عن تحليل الأخطاء و البحوث في هذا الميدان سبق أن كتب فيها الباحثون عدة مرات منهم :

١- البحث الذي قام به كوناوان (٢٠٠٣) تحت العنوان البيئة العربية في

المعهد العصري كونتور منتجان عاوي استخدم الباحث في هذا البحث المدخل الكيفي الوصفي (الحقلي) و تمكّن به الباحث على وصف و بحث عن الظواهر الطبيعية ووقائع السلوك المتعلقة بالبيئة العربية في المعهد كونتور للبنات. و اكتشافات هذا البحث دالة على الأمور التالية : (١) البيئة العربية في المعهد العصري كونتور للبنات متكاملة شاملة على البيئة الرسمية و البيئة الطبيعية. (٢) المحاولات التي قام بها المعهد لتكوين البيئة العربية كمثال تكوين شيخي المعهد المتأهلين في اللغة و تثبيت رسالة المعهد و العقيدة لتكون دافعا لتعلم اللغة العربية و ممارسات النشاطات قدوة صالحة. (٣) المعاملة المؤثرة في تكوين البيئة العربية كمثال المدرسين و المدرسات المتأهلون في اللغة العربية و المنهج الدراسي و مناهج تعليم اللغة العربية المناسبة و الوسائل التعليمية المختلفة.

٢- البحث الذي قام به دمنهوري (٢٠٠٨) تحت العنوان طرق تدريس

اللغة العربية بمعهد كونتور الحديث. استخدم الباحث في هذا البحث المدخل الكيفي الوصفي و نتائج هذا البحث دالة على الأمور التالية : (١) إن تعليم اللغة العربية في معهد كونتور الحديث قد سار على الاتجاه الحديث بأخذ الجديد في نظريته التعليمية و الطريقة المستخدمة في الانشطة التعليمية. (٢) يخالف معهد كونتور الحديث بعض المبادئ الأساسية للطريقة المباشرة عندما القيام بعملية التعليم. ومع ذلك لا تجلب تلك المخالفة عدم النجاح في تعليم اللغة العربية. (٣)

إن البيئة اللغوية الجيدة التي أنشأها معهد كونتور هي الأساس الرئيس الذي يتوقف عليه نجاحه في تعليم اللغة العربية.

٣- البحث الذي قام به عنين (١٩٩٢) تحت العنوان " تحليل الأخطاء

اللغوية في كتابة اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية. و اكتشافات هذا البحث دالة على وجود الأخطاء في الصرف و النحو الذي يشمل الحذف و الزيادة و الأخطاء في التكوين و التنظيم.

٤- البحث الذي قام به محمد شاطي نووي (٢٠٠٦) تحت العنوان "

تحليل الأخطاء النحوية في التعبير التحريري لدي طلبة قسم الأدبي بكلية الآداب بجامعة مالانج الحكومية. أجرى تحليل الأخطاء اللغوية العربية في البحوث التي قدمها الطلبة إلى أقسام تعليم اللغة العربية بجاوي الشرقية. و كانت نتائج هذه الدراسة تكشف العديد من الأخطاء اللغوية و وضع الكلمات في الجمل. وكانت الأخطاء بشكل كمّي أكثر ما يقع في الجانب النحوي.

٥- البحث الذي قام به سترياون (٢٠٠٤) تحت العنوان " تحليل الأخطاء

النحوية (دراسة حالية في مهارة الكتابة لطلاب شعبة اللغة العربية لكلية اللغة و الآداب العربي بجامعة مالانج الحكومية). استخدم الباحث التصميم الوصفي الكيفي الذي يشتمل على التحليل و التسجيل و العرض و التفسير. و أساليب تحليل البيانات تشتمل على : تعرف الأخطاء و تصنيف الأخطاء تفسير الأخطاء. و من أهم نتائج البحث بأن الأخطاء في الجملة الفعلية أكثر وقوعاً من غيرها ثم تليها على الترتيب الأخطاء في النعت و المنعوت و الأخطاء في الجملة الاسمية و من حيث أثر الاتصال تكون الأخطاء كلها جزئية و من حيث مصدر ظهورها تكون الأخطاء كلها الأخطاء داخل اللغة

٦- البحث الذي قامت به نور عيني (٢٠٠٧) تحت العنوان "تحليل

الأخطاء الإملائية و الخطية في الكتابة العربية لطلبة المدرسة الثانوية الإسلامية



الحكومية بآتشيه الشمالية" . استخدمت الباحثة في هذا البحث المدخل الوصفي الكيفي، لأن الباحثة تصف الأخطاء الإملائية و الخطية بصورة وصفية من حيث المعلومات المكتسبة من أنشطة التعليم و التعلم في المدارس الثانوية الإسلامية. و بالتصميم الوصفي و التحليلي لأن أنشطة تحليل الأخطاء الإملائية و الخطية تشتمل على الوصف (description) و التدرج (Grading) و التصويب (Therapy). و من أهم نتائج البحث أن الأخطاء الإملائية تتعلق بنفصال أو اتصال الحرف و تبديل الحرف و حذف الحرف و زيادة الحرف. و الأخطاء في حذف الحرف أكثر وقوعاً من الأخطاء الأخرى ثم يليها الأخطاء في تبديل الحرف ثم زيادة الحرف. أما الأخطاء الخطية فهي أخطاء في صور الحروف و تحسين الكتابة.

٧- البحث الذي قام به شفاعة (٢٠٠١) تحت العنوان " تحليل الأخطاء النحوية و الإملائية للبحوث الجامعة لطلبة قسم اللغة و الأدب العربي بالجامعة الإسلامية الحكومية مالانج"، استخدم الباحث التصميم الوصفي الذي يشتمل على الوصف و التسجيل و التحليل و التفسير، وأساليب التحليل للبيانات تشتمل على : ١. تعرف الأخطاء. ٢. تصنيف نوع الأخطاء ٣. إحصاء الأخطاء. بعد أن تم التحليل وجد الباحث بأن الأخطاء الإملائية أكثر وقعة بالنسبة للأخطاء النحوية، وفي الأخطاء النحوية كانت أخطاء تحريف الوضع أكثر وقعة ويليها أخطاء الحذف و الزيادة.

هذه هي الأخطاء اللغوية على وجه عام حيث يستطيع الباحث عرضها، وكيف بأحوال الأخطاء اللغوية على وجه خاص من حيث ارتكازها في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور الحديث. عند رأي الباحث أن البحث عن الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور الحديث هو بحث لم يكتبه أي باحث من الجانب الموضوعي و الميداني. و الحال أن البحث عن الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي يرمي كثيراً إلى الإفادة بعملية التعلم و التعليم. وهذا كما قاله كوردير : أن

المدرس الذي قام بتحليل الأخطاء أن يستفيد منه للتغذية الراجعة (feedback) في برامج التعلم و التعليم.

ومن الملاحظ أيضا أن البحوث التي سبق لنا ذكرها لها علاقة مشابهة بالبحث الذي يكتبه الباحث، و من ثم وجدنا وجه الاختلاف بينها و بين البحث الذي يريد الباحث دراسته. وأما الدراسات التي قام بها الباحثين المتقدمين فقد حددوا بحوثهم في الأخطاء اللغوية الكتابية، سواء أكانت خطيا أم إملائية. وأما البحث الذي يريده الباحث فقد حدد دراسته في الأخطاء اللغوية الشفوية التي تنحصر الأخطاء اللغوية في الاستعمال سواء كان مفردة أم جملة.



## الفصل الثالث

### إجراءات الدراسة

هذا الباب يشتمل على مدخل وتصميم البحث، ومجتمع البحث وعينته، ومتغيرات البحث، وأدوات البحث، ومصادر البيانات، وأسلوب تحليل البيانات، ومراحل تنفيذ الدراسة. أما التفصيل لكل منها كما يلي:

#### أ- تصميم البحث

انطلاقاً من هدف هذا البحث يعني وصف الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلاب المعهد العصري كونتور، فإن تصميم البحث الأنسب لهذه العملية هو الوصف و التحليل (deskriptif-analisis) يعني وصف وتحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلاب المعهد العصري كونتور.

فإن عملية البحث بهذا التصميم يحاول بها الباحث وصف العناصر الأساسية كما هي، اعتماداً على ذلك، قال بيست، "إن التصميم الوصفي من البحث يتضمن على العرض و الكتابة و التحليل و التفسير عن الوقائع في الحال و المستقبل<sup>٥٢</sup>.

#### ب- مجتمع البحث و عينته

المجتمع في هذا البحث هو جميع الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية بمعهد كونتور الحديث، و أما عينته حدد الباحث الطلاب أو الدارسين في السنوات الثانية حتى السادسة بهذا المعهد. سبباً بأن الدارسين في الصف الأول لم يكن لديهم خبرة لغوية أكثر بالنسبة للقدمات، لكونهم في هذه السنة الأولى فقد مارسوا أنفسهم على اللغة المزجية يعني كانوا يمزجون بين اللغة الهدف و اللغة الأولى. فلذلك لم يأخذ الباحث طلاب السنة الأولى عينة في هذا البحث.

<sup>٥٢</sup> John W Best. *Reserch in Education*. London: Prentice Hall International Inc. ١٩٨١

## ج- متغيرات البحث

متغيرات البحث التي استطاع الباحث أن يصل إليها كالتالي:

أولا : المتغير المستقل في هذا البحث هو الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي

لدى طلبة معهد كونتور الحديث

ثانيا: المتغير التابع في هذا البحث هو التحليل بأسلوب التعرف و التوصيف و

التفسير على الأخطاء

## د- أدوات البحث

أما أدوات البحث يستخدمها الباحث في هذا البحث هي الملاحظة و المقابلة

وأداة التسجيل: و تفصيل كل منها فيما يلي :

### ١- الملاحظة

تستخدم بهذه الملاحظة للوقوف على الانتباه بكلام الطلبة في هذا المعهد. كما

قال ذوقان عبيدات وإخوانه " إن الملاحظة هي وسيلة يستخدمها الانسان

العادي في اكتسابه لخبراته و معلوماته حيث نجمع خبراتنا من خلال ما

نشاهده أو نسمع عنه.

### ٢- المقابلة

و للحصول على هذه البيانات قام الباحث بلقاء وحوار و مناقشة مع الطلبة و

المدرسين في هذا المعهد باستخدام التسجيلات.

### ٣- أداة التسجيل - وهذا على شكل الحوار و المناقشة و الملاحظة الدقيقة في

مكان ما و في يوم ما، و هذه الطريقة تحتاج إلى التعاون مع الطلبة و

المدرسين. و يركز هذا السبيل على الملاحظة و المقابلة مع الإنصات و

الإصغاء إلى كلام الطلبة، حتى إذا وجد أخطاء لغوية من تطبيق قواعد اللغة و

استخدام المفردات و الجمل قام الباحث بتسجيلها

انطلاقاً من أساليب جمع البيانات السابقة وهي الأساليب التوثيقية فوسائل البحث التي يستخدمها الباحث في بحثه تتكون من الجمل المسجلة في التعبير الشفوي لدى الطلبة، سوف تتكون تلك الأخطاء اللغوية الشفوية من عدة الجداول والقوائم الآتية:

#### الجدول الأول :

##### الأخطاء النحوية و الصرفية

| الرقم | الجملة المسجلة | موضع الخطأ | التصويبات | المعنى الإندونيسي |
|-------|----------------|------------|-----------|-------------------|
|       |                |            |           |                   |
|       |                |            |           |                   |
|       |                |            |           |                   |

#### الجدول الثاني :

##### الأخطاء على حسب استراتيجية و ميول الدارس في اكتساب اللغة الثانية

| الرقم | الجملة المسجلة | موضع الخطأ | التصويبات | المعنى الإندونيسي |
|-------|----------------|------------|-----------|-------------------|
|       |                |            |           |                   |
|       |                |            |           |                   |
|       |                |            |           |                   |

#### الجدول الثالث:

##### الأخطاء الكلية (global error) و الأخطاء الجزئية (local error)

| الرقم | الجملة المسجلة | موضع الخطأ | التصويبات | المعنى الإندونيسي |
|-------|----------------|------------|-----------|-------------------|
|       |                |            |           |                   |
|       |                |            |           |                   |
|       |                |            |           |                   |



## هـ- البيانات ومصادرها

إن البيانات التي يتخذها الباحث في بحثه جميع كلام الطلبة الجالسين في السنة الثانية حتى السادسة. ويكون إجراء هذا البحث خارج الأنشطة التعليمية و التعلمية في الفصل، و ذلك كأنشطة الخطابة المنبرية و المحادثة الأسبوعية و كلام الطلبة من خلال التعامل بينهم في أنشطتهم اليومية. ثم تسجيله بأداة و نقلها إلى ورقة معينة حتى يمكن الباحث القيام بتصنيفها حسب تصنيفات الأخطاء اللغوية المعتمدة.

هذه البيانات عبارة عن الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي التي يرتكبها طلبة المعهد العصري كونتور الجالسون في السنة الثانية إلى السادسة. و هذه الأخطاء اللغوية تحتوي على :

- ١- الأخطاء النحوية و الصرفية.
  - ٢- و الأخطاء على حسب استراتيجية و ميول الدارس في اكتساب اللغة الثانية بما فيه من الحذف و الزيادة و تحريف الوضع و التقديم و التأخير.
  - ٣- الأخطاء الكلية و الجزئية.
- أما مصدر هذه البيانات التي يستخدمها الباحث فيما يلي :

- ١- الدارسون الذين مارسوا الكلام باللغة العربية يوميا. بالتعاون مع مسؤولي إحياء اللغة لجمع الأوراق الوثائقية الدالة على مخالفة الطلبة نظام اللغة، وهي أوراق دليلية على مختلفتهم نظام اللغة. وهذا البحث يعتمد أصلا على هذه الوثائق والتسجيل. وينحصر في تلك الوثائق التي تم جمعها عقب محكمة لغوية حيث قام بها رجال اشراف اللغة من المدرسين أو مسؤولوا اللغة الذين توظفوا في المناطق السكنية و منظمة الطلبة في ذلك المعهد.

٢- المدرسون الذين قاموا على إشراف أنشطة لغتهم سواء كان في غرفة الدراسة أم خارجها. ويتطلب منهم المعلومات التي تفيد فعلا للباحث في إتمام كتابته البحث العلمي.

### و- أسلوب تحليل البيانات

كما أشار إلينا كوردير أن هناك خمس خطوات لتحصيل الأخطاء اللغوية وهي الانتقاء الأخطاء و تعرف الأخطاء و تصنيف الأخطاء و توضيح الأخطاء و تقويم الأخطاء. فأما التفصيل لكل منها مما يلي<sup>٥٣</sup> :

- ١- انتقاء الأخطاء
- ٢- تعرف الأخطاء
- ٣- تصنيف الأخطاء
- ٤- توضيح الأخطاء أو تفسيرها.
- ٥- تقويم الأخطاء.

### ز- مراحل تنفيذ البحث

وهذه الاجراءات يقوم الباحث بتنفيذها بالخطوات الآتية:

- ١- استئذان الباحث من مدير المعهد أن يقوم بالبحث العلمي عن تحليل الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلبة هذا المعهد.
- ٢- تقديم الباحث التوجيهات والإرشادات لمسؤولي إحياء اللغة من الدارسين و المدرسين عن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها الطلبة في هذا المعهد.
- ٣- القيام بعمق الملاحظة و المقابلة عن كلام طلبة هذا المعهد مع تسجيله بأداة التسجيل ثم نقلها إلى أوراق معينة.

<sup>٥٣</sup> Rod Ellis. *Understanding Second Language Acquisition Learning in The Classroom*. Cambridge massachusset: Basil Blackwell. Inc. ١٩٨٦: ٥١

- ٤- توزيع الباحث العمل للمسؤولين في ملاحظة كلام الطلبة و يكتبونه على أوراق دلييلة على مخالفتهم نظام اللغة ثم تحقيقها عقب المحكمة اللغوية.
- ٥- انتقاء أو اختيار الباحث الألفاظ و الجمل من خلال كلام الطلبة ثم القيام بالتعرف على الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها.
- ٦- توصيف الأخطاء يعني بيان أوجه الانحرافات عن القاعدة
- ٧- ثم تنظيمها أو تصنيفها إلى التصنيفات المعروفة أو المعتمدة عند آراء الخبراء.
- ٨- و تفسيرها يعني بيان العوامل التي أدت إلى حدوث هذه الأخطاء و المصادر التي يعزى إليها.
- ٩- وفي النهاية حساب نسبة الأخطاء اللغوية لدى الطلبة إذا قتضت الحال.

### ح- فحص صدق البيانات

لابد للباحث أن يفحص صدق نتائج بحثه قبل أن يحلل ويفسر البيانات. هذه عملية سيكررها الباحث عدة مرات وسيزاكر مع المتخصصين سواء كانوا في داخل المدرسة أم خارجها. و هذا يوافق بما قاله موليونج Moleong<sup>٤٥</sup> أن هناك بعض الخطوات لتصديق نتائج البحث، وهي: طول الإشتراك، والعميقة الملاحظة ومناقشة الأصحاب، وتحليل الحالة السلبية، وكفاية المراجع، ومراقبة الأعضاء وتفصيل الشرح.

<sup>٤٥</sup> Moleong L.J. *Metode Penelitian Kualitatif*, Bandung: PT. Remaja Rosdakarya. , ٢٠٠٠. Hal- ١٧٥

## الفصل الرابع

### عرض البيانات تحليلها و مناقشتها

#### المبحث الأول : عرض البيانات و تحليلها

عرض نتائج تحليل البيانات لهذا البحث يتناسب هدف البحث الذي سبق ذكره في الفصل الأول، وهو وصف الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور الحديث، باستخدام أساليب تحليل البيانات التي قد ذكرت في الفصل الثالث.

وأما البيانات المحصورة في هذا البحث فهي مأخوذة من الملاحظة العميقة و المقابلة بطلبة هذا المعهد الجالسين في الفصل الثاني إلى السادس بالعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، و المدرسين الذين أشرفوا على لغتهم و بهذه العملية ستعرض نتائج البيانات المأخوذة من خلال تعبيرهم الشفوي مع زملائهم.

وسيقوم الباحث بالبحث عن وصف بيانات الأخطاء الشفوية المنحصرة في ثلاثة تصنيفات. و سيعرض الباحث هذه التصنيفات الثلاثة إجمالاً :

أ\_ التصنيف اللغوي هو الكلام عن الأخطاء النحوية التي تشتمل على الأخطاء في الإعراب، في التركيب الوصفي، في التركيب الإضافي، في استخدام اسم الموصول، وفي استخدام الضمائر، وأما الأخطاء الصرفية التي تشتمل على الأخطاء في استخدام الفعل موضع الاسم و عكسه، و الأخطاء في استخدام أوزان الفعل و الاسم.

ب\_ التصنيف السطحي وهو الكلام عن استراتيجية و ميول الدارس في اكتساب اللغة الثانية، وذلك يشتمل على الحذف (omssion) و الزيادة (addition) و تحريف الوضع (misformation) و التقديم و التأخير (misordering).

ج\_ التصنيف الاتصالي وهو الكلام عن الأخطاء الكلية (global error) و الجزئية (local error).

تحدث الأخطاء الشفوية لدى طلبة معهد كونتور في ثلاثة أمور، و ستعرض البيانات تفصيلاً كما يلي:

#### أ- الأخطاء الشفوية من التصنيف اللغوي :

بعد أن قام الباحث بتحليل البيانات، وجد الباحث أن الأخطاء الشفوية من التصنيف اللغوي تشتمل على :

١- الأخطاء النحوية

٢- و الأخطاء الصرفية

وسيقوم الباحث بعرض البيانات عن هذا التصنيف بدا من الأخطاء النحوية

#### ١- الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي تشتمل على :

(أ)- الأخطاء النحوية في الإعراب

(ب)- الأخطاء النحوية في التركيب الوصفي

(ج)- الأخطاء النحوية في التركيب الإضافي

(د)- الأخطاء النحوية في استخدام اسم الموصول

(هـ)- الأخطاء النحوية في استخدام الضمائر

كما تقدم البيان أن الأخطاء النحوية تحدث في الأمور المتعددة و ستعرض البيانات تفصيلاً كما يلي:

أ- النوع الأول من الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي هو الأخطاء النحوية في الإعراب.

#### الجدول ١ :

##### أ- الأخطاء النحوية في الإعراب

| الرقم | الجملة المسجلة         | موضع الخطأ | التصويبات              |
|-------|------------------------|------------|------------------------|
| ١.    | أستعير كتابك           | كتابك      | أستعير كتابك           |
| ٢.    | يا أخي لا تعمل مثل ذلك | مثل        | يا أخي لا تعمل مثل ذلك |



|    |                                    |                    |                                    |
|----|------------------------------------|--------------------|------------------------------------|
| ٣. | قَسَمَ كَرْتُهُ إِلَى الْآخِرِ     | كَرْتُهُ           | وَزَعَ الْكَرَّةَ إِلَى الْآخِرِ   |
| ٤. | هَلْ تَرِيدُ شَرْبُ                | شَرْبُ             | هَلْ تَرِيدُ شَرْباً               |
| ٥. | أَطْلُبُ قَلِيلٌ إِدَامُكُ         | قَلِيلٌ            | أَطْلُبُ قَلِيلاً مِنْ إِدَامِكُ   |
| ٦. | إِلَى أَيْنَ يَذْهَبُ أَبِيكَ      | أَبِيكَ            | إِلَى أَيْنَ يَذْهَبُ أَبُوكَ      |
| ٧. | إِنْ لَدَيْهِمْ فَرْصَةٌ كَثِيرَةٌ | فَرْصَةٌ كَثِيرَةٌ | إِنْ لَدَيْهِمْ فَرْصَةٌ كَثِيرَةٌ |

### التحليل:

في الجملة الأولى إلى الرابعة تعرب الكلمات التي تحتها خطٌ بعلامة الرفع، غير أن الكلمات المذكورة هي مفعول به و يلزم النصب في إعرابه، فيكون الجملة الصحيحة يعني "كتابك، مثل، الكرة، شرباً".

و في المثال الخامس استعمل الطالب كلمة "قليل" بعلامة الجزم، بيد أن الأسماء لا يمكن جزمها إلا في الفعل المضارع و الأمر، والصحيح أن تكون كلمة "قليل" منصوباً لكونها مفعول به.

من الأمثلة المذكورة رأى الباحث أن موقع الكلمة في الإعراب رفعا أو نصبا أو جرّاً كانت متعلقة بما تقتضيه المواقف و الأعمال، وهذا كما شرح حسين و نبوي في كتاب "الأساس في اللغة العربية" أن الإعراب هو نظام يهدف إلى وضع حركة مناسبة على الحرف الأخير بناء على موقعها أو وظيفتها في الجملة<sup>٥٥</sup>.

و أما الجملة السادسة استخدم المتحدث كلمة "أب" متصلاً بالياء، رغم أن الياء في الأسماء الخمسة علامة من علامات النصب و الجر، فمن الواضح أيضاً أن الكلمات المذكورة في هذا المثال هو فاعل و علامة رفعه الواو. فيُلزم النطق في هذا المثال "أبوك". و هذا كما أشار إلينا الشيخ مصطفى الغلاييني في كتاب "جامع الدروس العربية" أن الأسماء الخمسة معربة بالحروف وهي ترفع بالواو<sup>٥٦</sup>.

<sup>٥٥</sup>. عبد العزيز حسين و أحمد طاهر نبوي، الأساس في اللغة العربية، مصر: القاهرة، ١٩٨٧، ص: ٨٧.

<sup>٥٦</sup>. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، بيروت : المكتبة المصرية، ٢٠٠١، ص: ٣٢٩.

و في الجملة السابعة استخدم الطالب كلمة "فرصة كثيرة" بعلامة النصب، ظنًا من أن الكلمة هي "إسم إن"، و المفروض أن كلمة "فرصة كثيرة" خبر إن، حيث تأتي علامة إعرابه بالضمّة.

فا الأخطاء النحوية المتعلقة بالإعراب تعود أسبابها الصادرة من عدم قدرة الطلبة تطبيق قواعد اللغة الهدف، و الثاني الصادرة من التعب و الارهاق الذي يصادفه الطلبة

ب)- و النوع الثاني من الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي هو الأخطاء النحوية في التركيب الوصفي التي تشتمل على صفة و موصوفة مع مراعات نوع جنسها. و نردها كما يلي :

الجدول ٢:

ب)- الأخطاء النحوية في التركيب الوصفي

| الرقم | الجملة المسجلة                   | موضع الخطأ | التصويبات                                 |
|-------|----------------------------------|------------|-------------------------------------------|
| ١.    | أنا في الفصل رابع                | رابع       | أنا في الفصل <u>الرابع</u>                |
| ٢.    | هل هو أخوك صغير                  | صغير       | هل هو أخوك <u>الصغير</u>                  |
| ٣.    | في سنة الماضية تعلمت في كونتور ٣ | سنة        | في <u>السنة الماضية</u> تعلمت في كونتور ٣ |
| ٤.    | التكبر من صفات المذمومة          | صفات       | التكبر من <u>الصفات المذمومة</u>          |
| ٥.    | نحن الآن في أسبوع لغة العربية    | لغة        | نحن الآن في أسبوع <u>اللغة العربية</u>    |
| ٦.    | التواضع من صفات المحمودة         | صفات       | التواضع من <u>الصفات المحمودة</u>         |
| ٧.    | كتابتك قبيح جدًا                 | قبيح       | كتابتك <u>قبيحة</u> جدًا                  |
| ٨.    | فلوسي ضائع                       | ضائع       | فلوسي <u>ضائعة</u>                        |
| ٩.    | أتكلم مع الطالب الجدد            | الجدد      | أتكلم مع الطالب <u>الجديد</u>             |
| ١٠.   | أخته الصغير جميلة جدًا           | الصغير     | أخته <u>الصغيرة</u> جميلة جدًا            |

## التحليل:

في الجملة الأولى و الثانية استخدم الطالب كلمة " رابع و صغير " نكرة و الاسم الذي يأتي قبله معرفة، والمعلوم أن التركيب في هذه الجملة تركيب وصفي، ويلزم أن تكون الصفة تبعا للموصوف في تنكيره و تعريفه، و التركيب الصحيح هو **الفصل الرابع و أخوك الصغير**. فالصفة في هذين المثالين بُيِّنَتْ حال الموصوف نفسه وهو "الفصل" و أخوك"، و إن كانت الموصوف معرفة ففائدة النعت التوضيح و إن كانت نكرة ففائدته التخصيص، و هذه القاعدة كما شرحها الشيخ مصطفى الغلاييني في كتاب جامع الدروس العربية<sup>٥٧</sup>.

و أما في الجملة الثالثة و الرابعة و الخامسة هي جملة إسمية فيها مبتدأ و خبر، فمن اللازم أن يأتي المبتدأ معرفة، فلذلك يجب أن تكون كلمة "سنة و صفات و لغة " معرفة ليصبح التركيب وصفيا، فيكون التركيب الصحيح إذاً "السنة الماضية و الصفات المذمومة و اللغة العربية، الصفات المحمودة".

و في الجملة السابعة إلى العاشرة وجد الباحث أن الطالب استخدم الصفة في هذه الأمثلة الثلاثة لا تناسب بالموصوف في التأنيث و التذكير و الإفراد، و هذا يخالف تماما نظام اللغة المعروفة، و المفروض أن يكون التركيب " كتابتك قبيحة، فلوسي ضائعة، و الطالب الجديد، و أخته الصغيرة. وهذه القاعدة مؤسسة بما بيّنها مصطفى الغلاييني بأن النعت يجب أن يتبع منوعته في الاعراب و الإفراد و التثنية و الجمع و التذكير و التأنيث و التعريف و التنكير<sup>٥٨</sup>.

<sup>٥٧</sup>. مصطفى الغلاييني، المرجع السابق، ص: ٥٦٠

<sup>٥٨</sup>. نفس المرجع، ص: ٥٦٢

(ج) - و النوع الثالث من الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي هو الأخطاء النحوية

في التركيب الإضافي وستعرض البيانات كما يلي:

الجدول ٣ :

(ج) - الأخطاء النحوية في التركيب الإضافي

| الرقم | الجملة المسجلة           | موضع الخطأ | التصويبات              |
|-------|--------------------------|------------|------------------------|
| ١.    | لوحة الاسمي ضاعت         | الاسمي     | لوحة اسمي ضائعة        |
| ٢.    | هذه سيارة الأبّي         | الأبي      | هذه سيارة أبي          |
| ٣.    | جميع الطلاب الفصل السادس | الطلاب     | جميع طلاب الفصل السادس |
| ٤.    | أول المرّة عند ما قرأت   | أول المرة  | أول مرّة عند ما قرأت   |

التحليل:

من المعلوم أن الإضافة هي نسبة بين اسمين، على تقدير حرف الجر، توجب جرّ الثاني أبداً، و يسمّى الأول مضافاً، و الثاني مضافاً إليه. فالمضاف و المضاف إليه اسمان بينهما حرف جر مقدّر<sup>٥٩</sup>.

في الجملة الأولى و الثانية المذكورة يرى الباحث أن الطلاب يُضيفون "ال" في المضاف (المسند)، وهي في كلمة "الاسمي"، الأبي، و هذا التركيب يخالف أصلاً نظام اللغة العربية، و المفروض أن يكون المضاف محذوف لام المعرفة (ال)، لاتصاله بضمير حيث يكون هو مضافاً إليه و كلمة "اسم، و أب" مضاف. و الصحيح أن يقول الطالب "اسمي، أبي" في كلامه. و هذا النوع من الإضافة لامية وهي ماكانت على تقدير "اللام"، وتفيد الملك أو الاختصاص، وهذا كما شرحه مصطفى الغلاييني في كتابه جامع الدروس العربية<sup>٦٠</sup>.

<sup>٥٩</sup>. مصطفى الغلاييني، المرجع السابق، ص: ٥٤٩

<sup>٦٠</sup>. نفس المرجع، ص: ٥٥٠

أو أما في الجملة الثالثة و الرابعة أيضا وجد الباحث أن الطالب أضاف لام المعرفة (ال) في المضاف (المسند). و هي في كلمة " الطلاب و المرّة". وهذا يخالف فعلا نظام اللغة العربية المعروفة، و المفروض أن يكون المضاف محذوف لام المعرفة (ال) لاتصاله بالمضاف إليه وهو "الفصل السادس، وعندما". وهذا النوع من الإضافة ظرفية، ماكانت على تقدير "في" وضابطها أن يكون المضاف إليه ظرفا للمضاف، و تفيد زمان المضاف أو مكانه وهذا كما شرح مصطفى الغلاييني<sup>٦١</sup>.

(د) \_ و النوع الرابع من الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي هو الأخطاء النحوية في استخدام اسم الموصول وستعرض البيانات كما يلي:  
الجدول ٤ :

(د) - الأخطاء النحوية في استخدام اسم الموصول

| الرقم | الجملة المسجلة                      | موضع الخطأ | التصويبات                 |
|-------|-------------------------------------|------------|---------------------------|
| ١.    | هو صاحبي <u>الذي</u> خير            | خير        | هو صاحبي الخير            |
| ٢.    | أين <u>الذي</u> كثير                | كثير       | أيهما الأكثر              |
| ٣.    | من <u>الذي</u> غالب في هذه المباراة | غالب       | من الغالب في هذه المباراة |
| ٤.    | نعلك <u>الذي</u> قبيح ضاعت          | الذي       | نعلك القبيحة ضائعة        |
| ٥.    | أين <u>الذي</u> ملائم لي            | مطابق      | أين الذي يلائمني          |
| ٦.    | أين نعلي <u>الذي</u> تستعمل         | الذي       | أين نعلي التي استعملتها   |

التحليل:

و في المثال الأول إلى الرابع وجد الباحث أن الطالب استخدم كلمة " خير، كثير، غالب، قبيح" بعد اسم الموصول، و يرى الباحث أن هذه الكلمات الأربع تكون صفة، فاكتفى المتحدث أن يستخدم لام المعرفة (ال) حيث تدل على المعنى

<sup>٦١</sup>. مصطفى الغلاييني، المرجع السابق، ص: ٥٥٠



السواء باسم الموصول، وإذا أراد المتحدث أن يستخدم اسم الموصول فلا بد أن تكون الكلمة التي تأتي بعده فعلاً مضارعاً أم ماضياً، كما وجد الباحث في المثال الخامس، نحو: "الذي يلائمني". إن لم يكن كذلك فتكون الكلمة معرفة دون استخدام اسم الموصول. نحو كلمة "الخير، الكثير، الغالب، القبيحة".

و في المثال السادس استخدم الطالب اسم الموصول للمفرد رغم أن الاسم الذي يأتي قبله مؤنث، و المفروض أن يستخدم اسم الموصول للمفردة تبعاً للاسم الذي قبله. نحو: "نعلي التي ...". وهذا النظام اللغوي معروف عند خبراء النحويين بأن الاسم الموصول يدل على معين بواسطة جملة تذكر بعده و تسمى هذه الجملة صلة الموصول.

ورأى الباحث بأن هذا المثال المذكور من الأسماء الموصولة الخاصة، وهي التي تُفرد و تُثنى و تُجمع و تُذكر و تُؤنث حسب مقتضى الكلام<sup>٦٢</sup>.

(هـ) - و النوع الرابع من الأخطاء النحوية في التعبير الشفوي هو الأخطاء النحوية في استخدام الضمائر وستعرض البيانات كما يلي:

#### الجدول ٥ :

(هـ) - الأخطاء النحوية في استخدام الضمائر

| الرقم | الجملة المسجلة                       | موضع الخطأ     | التصويبات                            |
|-------|--------------------------------------|----------------|--------------------------------------|
| ١.    | بمساعده <u>يستطيع</u> أن تُدخل الكرة | <u>يستطيع</u>  | بمساعده <u>استطعت</u> أن تُدخل الكرة |
| ٢.    | <u>أحسن أنت</u> تتعلم فقط            | أحسن           | <u>أحسن</u> أنت تتعلم                |
| ٣.    | كما قال هو و <u>كما قال أنا</u>      | قال            | كما قال هو و <u>كما قلت</u>          |
| ٤.    | <u>لأن نحن</u> لا نتفق               | <u>لأن نحن</u> | <u>لأننا</u> لا نتفق                 |

<sup>٦٢</sup>. مصطفى الغلاييني، المرجع السابق، ص: ٩٧

|    |                   |         |                   |
|----|-------------------|---------|-------------------|
| ٥. | لأن أنا لا أعرف   | لأن أنا | لأنني لا أعرف     |
| ٦. | لو لا أنت من كمن  | لو لا   | لو لا ك لا سواك   |
| ٧. | أنت يُبحث من جديد | يبحث    | أنت تُبحث من جديد |

### التحليل:

في الجملة الأولى يرى الباحث أن الطالب أو المتحدث استخدم فعل "يستطيع" وهو ضمير الغائب الذي يتمكن مكان ضمير المخاطب، وهذا تركيب غير سليم لأن الفعل الذي يأتي بعده يدل على المخاطب. و المفروض أن تكون الكلمة " استطعت أن تُدخل".

وأما في الجملة الثانية إلى الرابعة استخدم الطالب ضمير المنفصل مكان ضمير المتصل، وهي في كلمة "أحسن أنت، قال أنا، لأن نحن، " وهذه الجملة أيضا غير سليمة و المفروض أن تتصل الكلمة بالضمير، نحو: "أحسنْتَ، و قلتُ، و لأننا".  
و في الجملة الخامسة و السادسة وجد الباحث أن الطالب حذف ضمير المتكلم وضمير المخاطب في كلمة " لان أنا، لو أنت، و المفروض أن يستخدم كلمة " لأنني" و "لو لاك".

و الجملة السابعة استخدم الطالب فعل مضارعا مجهولا للغائب (يُبحث) مكان المخاطب، و ليس فيه التناسب بين الفاعل (أنت) و الفعل الذي يأتي بعده، و المفروض " أنت تُبحث".

و من الملاحظ، أن الأمثلة المذكورة تتضمن فيه الضمائر وهي ما يُكنى به عن متكلم أو مخاطب أو غائب، فهو قائم مقام ما يُكنى به عنه، سواء أ كان متصلا أم منفصلا، وهذا مطابق بما رأى مصطفى الغلاييني<sup>٦٣</sup>.

بعد انتهاء من عرض البيانات عن الأخطاء النحوية الشفوية من التصنيف اللغوي، فيعرض الباحث البيانات عن الأخطاء الصرفية في نفس المجال.

<sup>٦٣</sup>. مصطفى الغلاييني، المرجع السابق، ص: ٨٧

## ٢- الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي :

بعد أن قام الباحث بتحليل البيانات، وجد الباحث أن الأخطاء الصرفية في

التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور تشتمل على :

- أ)- الأخطاء الصرفية في استخدام الاسم في موضع الفعل
- ب)- الأخطاء الصرفية في استخدام الفعل في موضع الاسم
- ج)- الأخطاء الصرفية في استخدام الماضي و المضارعة و الأمر
- د)- الأخطاء الصرفية في استخدام أوزان الفعل
- هـ)- الأخطاء الصرفية في استخدام أوزان الاسم

تحدث الأخطاء الصرفية في الأمور المتعددة و ستعرض البيانات تفصيلاً كما يلي:

أ)- النوع الأول من الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور الحديث هو الأخطاء الصرفية في استخدام الاسم في موضع الفعل، و ستعرض البيانات كما يلي:

### الجدول ٦ :

أ)- الأخطاء الصرفية في استخدام الاسم في موضع الفعل

| الرقم | الجملة المسجلة                                  | موضع الخطأ | التصويبات                                      |
|-------|-------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------|
| ١.    | أنا مصدوع جداً، لأني <u>دخول</u> المحكمة بالأمس | دخول       | أنا مصدوع جداً لأني <u>دخلت</u> المحكمة بالأمس |
| ٢.    | أنت خلص <u>خطأ</u> لا تشعر كمن                  | خطأ        | أخطأت ولم تُحسُ بذلك                           |
| ٣.    | خلص <u>شراء</u> الدواء لما                      | شراء       | هل <u>اشتريت</u> الدواء أم لا                  |
| ٤.    | متى أنتم <u>خريج</u> من هذا المعهد              | خريج       | متى <u>تخرجتم</u> في هذا المعهد                |
| ٥.    | أنا <u>جهاد</u> جداً أبحثك                      | جهاد       | فقد <u>اجتهدتُ</u> في بحثك                     |
| ٦.    | بعدُ لو <u>معروف</u> مع قسم الأمن كيف           | معروف      | كيف <u>نتصرّف</u> .. لو <u>عرفه</u> قسم الأمن  |
| ٧.    | كيف أنت <u>نوم</u> دائماً                       | نوم        | كيف <u>تنام</u> دائماً                         |

|     |                                 |        |                                 |
|-----|---------------------------------|--------|---------------------------------|
| ٨.  | نحن <u>أَكَلْ</u> أم لا هذا     | أَكَل  | هل نَأْكُلْ أم لا في هذا الوقت  |
| ٩.  | لا <u>سَرَعَ</u> في الجري       | سَرَعَ | لا <u>تُسْرِعْ</u> في جريك      |
| ١٠. | هل هناك <u>موجود</u> المباراة   | موجود  | هل توجد المباراة هناك           |
| ١١. | أنا <u>صَعْبُ</u> نوم الآن      | صعب    | <u>يَصْعُبُ</u> عليّ النوم الآن |
| ١٢. | متى نحن <u>راحة</u> ؟           | راحة   | متى <u>نستريح</u> ؟             |
| ١٣. | لا تكن <u>سوء الظن</u> جدًا معي | سوء    | لا <u>تسيئني</u> الظن           |
| ١٤. | <u>تقسيم</u> قليلا يا أخي!      | تقسيم  | يا أخي! <u>قسّم</u> قليلا       |

### التحليل:

إذا لا حظنا جيدا في المثال الأول إلى السادس، أن الطالب استخدم المصدر، واسم المفعول مكان الفعل الماضي، نحو: "دخول، خطأ، شراء، خريج، جهاد، ومعروف"، وهذا تركيب مخطئ حيث يخالف نظام الصرف، لأن الكلمة التي سبقها هذا المصدر واسم المفعول تحتاج إلى فعل ماضٍ، ككلمة "لو، متى، خلص (قد)"، و المفروض أن يستخدم الطالب في جملة فعلًا ماضيًا، لأن الحادثة قد سبقته الزمان. نحو "دخلتُ، أخطأتُ، اشتريتُ، تخرّجتم، اجتهدتُ، و عرفه".

و أما في المثال السابع إلى الرابع عشر، أن الطالب استخدم المصدر، واسم الفاعل واسم المفعول مكان الأفعال المضارعة و الأمر. وهذا ايضا تركيب غير صحيح حيث يخالف النظام الصرفي، و المفروض ان يستخدم الأفعال المضارعة و الأمر، لأن الحادثة تقع في الحاضر أو المستقبل. نحو: "تنام، نأكل، تُسرّع، تُوجد، يصعب، نستريح، تُسيء، قَسِّم".

ب) \_ النوع الثاني من الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور الحديث هو الأخطاء الصرفية في استخدام الفعل في موضع الاسم، و ستعرض البيانات كما يلي:

## الجدول ٧ :

## (ب) - الأخطاء الصرفية في استخدام الفعل في موضع الاسم

| الرقم | الجملة المسجلة                        | موضع الخطأ | التصويبات                         |
|-------|---------------------------------------|------------|-----------------------------------|
| ١.    | هل تريد <u>تزيد</u> الرز              | تزيد       | هل تريد مزيدا من الرز             |
| ٢.    | أنا لا أستطيع <u>أعمل</u> بيفسي       | أعمل       | أنا لا أستطيع العمل بنفسي         |
| ٣.    | أنا لا أستطيع <u>أفرق</u> بين لي و لك | أفرق       | لا أستطيع التفريق بين نعلي و نعلك |
| ٤.    | قبل <u>تأكل</u> تدفع أولا             | تأكل       | قبل الأكل أن تدفع                 |
| ٥.    | انتبه! قسم <u>الامن</u> يأتي          | يأتي       | انتبه! مسؤول الأمن آتٍ            |

التحليل:

في الأمثلة الأربعة، وجد الباحث أن الطالب استخدم الأفعال بعد كلمة "تريد، أستطيع، قبل"، و المفروض أن يضع الطالب اسما في جملته، نحو: "مزيدا، العمل، التفريق، الأكل". وبالعكس إذا أراد المتحدث أن يضع فعلا يلزمه أن يستخدم "أن مصدرية"، فتكون تلك الجملة الثلاثة "أن تزيد، أن عمل، أن أفرق، أن تأكل". وفي المثال الخامس يرى الباحث أن الطالب يستخدم فعلا في آخر الجملة، نحو: "يأتي". فهذا التركيب قد ينحرف في وضع الفعل، ويؤدي إلى سوء الفهم لدى السامعين، فالمفروض أن يضع اسما في آخر جملته، فتكون الجملة السليمة هي: "آت". وإذا أراد الطالب أن يستخدم فعلا، فلا بد له أن يضعه مقدما، نحو: "و يأتي قسم الأمن". وهذا الكلام كما سمعناه كثيرا من لسان العرب السليم.

و من اسباب الأخطاء الصرفية المتعلقة بالأخطاء في استخدام الاسم و الفعل هي أن هناك الاختلاف الظاهر في التركيب البنائي للكلمة الموجودة بين اللغة العربية و الاندونيسية، كما يجد الباحث كثيرا أن في الأفعال و الاسماء الإندونيسية أوجه التشابه، وهذا الشأن الذي يؤثرهم كثيرا في استخدام الاسماء و الافعال العربية. وسيعرض الباحث مثلا واضحا يتبين ذلك، نحو كلمة "تعلّم" (belajar)، و كلمة "



أكل" (makan)، و كلمة "غسل" (mandi). و هذه الكلمات و ما أشبه تلك تفيد فعلا في ناحية و تفيد اسما في ناحية أخرى. و هذه الظاهرة اللغوية سوف لا نراها في اللغة العربية، فلذلك يرى الباحث كان الطلبة غير ضابطين في اختيار الأفعال و الاسماء المناسبة للجملة، لكونهم يتأثرون كثيرا بنظام اللغة الأولى.

(ج)- الثالث من الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور الحديث هو الأخطاء الصرفية في استخدام الأفعال الماضية و المضارعة و الأمر ، و ستعرض البيانات كما يلي:

#### الجدول ٨ :

(ج)- الأخطاء الصرفية في استخدام الأفعال الماضية و المضارعة و الأمر

| الرقم | الجملة المسجلة                       | موضع الخطأ | التصويبات                            |
|-------|--------------------------------------|------------|--------------------------------------|
| ١.    | هذه الحجرة قد يُكْنَسُ               | يُكْنَسُ   | هذه الحجرة قد كُنَسَتْ               |
| ٢.    | قديمًا، عندما أتعلّم في الخارج       | أتعلم      | عندما تعلّمت في الخارج               |
| ٣.    | إذا تلعب كن نشيطا                    | تلعب       | إذا لعبت فكن نشيطا                   |
| ٤.    | أنفًا، هو يدخل المحكمة               | يدخل       | دخل المحكمة آنفا                     |
| ٥.    | بالأمس أنا أذهب إلى المدينة          | أذهب       | ذهبت إلى المدينة بالأمس              |
| ٦.    | لماذا تأخرت كل يوم                   | تأخرت      | لماذا تتأخر كل يوم                   |
| ٧.    | عادة صليت في المسجد و عادة في الحجرة | صليت       | عادة أصلي في المسجد و عادة في الحجرة |
| ٨.    | حرّب فهمني قليلا                     | فهمني      | حرّب أن تفهمني قليلا!                |
| ٩.    | تفضل تأكل أولا                       | تأكل       | تفضل! كُل!                           |
| ١٠.   | يا أخي! تساعدني في حمل هذه العربة    | تساعدني    | يا أخي! ساعدي في حمل هذه العربة!     |
| ١١.   | اشتر لي الطعام                       | اشتر       | اشتر لي الطعام!                      |

التحليل:

في الأمثلة الخمسة الأولى، رأى الباحث أن الطالب استخدم أفعالا مضارعة في جملته، رغم أن الحادثة قد سبقها الزمان، وهذا كما وردت في الأمثلة السابقة أن هذه الأفعال قد تقدمتها كلمة "قد، عندما، إذا، آنفا، بالأمس". فاللازم أن يضع أفعالا ماضية في الزمن الماضي، نحو: "قد كُنستُ، عندما تعلمتُ، إذا لعبتُ، دخل ... آنفا، ذهبتُ ... بالأمس".

في المثال السادس و السابع، رأى الباحث أن الطالب استخدم أفعالا ماضية في جملته، رغم أن الحادثة قد تدل على زمن المستقبل، وهذا كما وردت في المثالين السابقين أن هذه الأفعال قد تقترن بكلمة "كل يوم، وعادة". فاللازم أن يضع أفعالا مضارعة في زمن الحاضر أو المستقبل، نحو: "تتأخر كل يوم، عادة أصلي...".

وفي المثال الثامن، استخدم الطالب فعلين يدلان على الأمر متواليين، وهذا لا يجوز استخدامه، و المفروض أن يكون بعد فعل الأمر فعلا مضارعا بوضع أن مصدرية. نحو: "جرّب أن تفهمني".

وفي المثال التاسع و العاشر، استخدم الطالب فعل المضارع مكان الأمر. فاللازم هو استخدام فعل الأمر مكان الأمر. نحو: "تفضّل! كُل!، يا أخي! سَاعِدْنِي ...".

وفي المثال الحادي عشر، رأى الباحث أن فعل الأمر في هذا المثال من الفعل المعتل الياء في آخره، والطالب أجزم فعل الأمر بسكون، و المفروض أن يكون جزمه بالكسرة. نحو: "اشتر لي الطعام!".

(د) - النوع الرابع من الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور الحديث هو الأخطاء الصرفية في استخدام أوزان الفعل ، و ستعرض البيانات كما يلي:

#### الجدول ٩ :

(د) - الأخطاء الصرفية في استخدام أوزان الفعل

| الرقم | الجملة المسجلة                  | موضع الخطأ | التصويبات                           |
|-------|---------------------------------|------------|-------------------------------------|
| ١.    | من يُقْبَلُ الضيف في الديوان    | يُقْبَلُ   | من يستقبل الضيف في الديوان          |
| ٢.    | أنا أتداين ألف روبية            | أتدّين     | أنا أستدين ألف روبية                |
| ٣.    | من أين سَلِمْتُ هذه البطاقة     | سَلِمْتُ   | من أين تَسَلَّمْتُ هذه البطاقة      |
| ٤.    | انتبه! إذا ضَاعَتْ نعلي بدل نعم | ضَاعَتْ    | انتبه! إذا ضَيَّعْتُ نعلي فأنت ضامن |
| ٥.    | إذا تأخرت سَتُعَقَّبْ           | سيعقب      | إذا تأخرت ستعاقب                    |
| ٦.    | كم مرة تَتَرَيِّضُ في الاسبوع   | تتريض      | كم مرة تَتَرَوِّضُ في الاسبوع       |
| ٧.    | أَكْفِي مثل ذلك                 | أَكْفِي    | أَكْتَفِي بهذا... لا غير            |

#### التحليل:

في هذه الأمثلة المذكورة، رأى الباحث أن الطالب أخطأوا في استخدام أوزان الفعل، وذلك في كلمة " يُقْبَلُ، سَلِمْتُ، ضَاعَتْ، تَتَرَيِّضُ، وهذا سبب لاشتباه الأوزان في ذلك الفعل. فكلية "يُقْبَلُ" و "يُقَابِلُ" تأتيان من أصل واحد وهو "قبل". وكلية "سَلِمْتُ" و "تَسَلَّمْتُ" جاءت من أصل واحد وهو "سلم". أن الكلمة التي جاءت من أصل واحد مع اختلاف أوزانها. فيؤدي كثيرا إل تغير المعنى المراد، حتى يعوّق الفهم لدى السامع، فكلية "أتداين" يختلف معناه تماما بكلمة "أستدين" الذي معناه "طلب دّين".

(هـ) - النوع الخامس من الأخطاء الصرفية في التعبير الشفوي هو الأخطاء

الصرفية في استخدام أوزان الأسماء ، و ستعرض البيانات كما يلي:

الجدول ١٠ :

(هـ) - الأخطاء في استخدام أوزان الأسماء

| الرقم | الجملة المسجلة                     | موضع الخطأ | التصويبات                             |
|-------|------------------------------------|------------|---------------------------------------|
| ١.    | الهواء <u>بريد</u> جدًا            | بريد       | الهواء <u>بارد</u> جدًا               |
| ٢.    | الديوان <u>مقفول</u>               | مقفول      | الديوان <u>مُقفل</u>                  |
| ٣.    | هو <u>رجوع</u> حديثا               | رجوع       | هو <u>راجع</u> حديثا                  |
| ٤.    | أنا <u>جوع</u> جدًا                | جوع        | أنا <u>جائع</u> جدًا                  |
| ٥.    | يا أخي لا تكن <u>سرعة</u> في الجري | سرعة       | يا أخي لا تكن <u>مُسرعًا</u> في الجري |
| ٦.    | أنت <u>ثقة</u> جدًا                | ثقة        | أنت <u>موثوق</u> بك                   |
| ٧.    | ما عندي <u>شهوة</u> في الأكل       | شهوة       | ما عندي <u>شهية</u> في الأكل          |
| ٨.    | أنا أريد <u>دفاع</u> هذا الطعام    | دفاع       | أنا أريد <u>دفع</u> هذا الطعام        |

التحليل:

و في هذه الأمثلة المذكورة، يرى الباحث أن الطالب أخطأ في استخدام أوزان الاسم، وهذا سبب من أن الطالب لم يكن ضابطا في اختيار أوزان الاسم. وذلك وجد الباحث أن الطالب وضع مصدرا مكان اسم المفعول و اسم الفاعل، و وضع اسم المفعول مكان اسم الفاعل كما ورد في الأمثلة السابقة من هذا الجدول. في المثال الأول، استخدم الطالب اسم المفعول مكان اسم الفاعل، فكلمة "بريد" على وزن "فعليل"، ليست هي كلمة مناسبة في موضعها، و المفروض أن يستخدم كلمة "بارد".

وفي المثال الثاني استخدم الطالب كلمة "مقفول" على وزن "اسم المفعول"، و هذا الاستعمال لا يلائم نظام الصرف، و المفروض أن يستخدم الطالب كلمة "مُقفل" على وزن "مُفعل".

و في المثال الثالث إلى السادس، استخدم الطالب كلمة "رُجوعٌ، جُوعٌ، سرعة، و ثِقَّةٌ"، و هذه الكلمات الأربعة مأخوذة من أصل واحد ولكن فقد اختلفت أوزانها بكلمة "راجع، جائع، مسرع، و موثوق". وأخطأ الطالب في استخدام هذه الكلمة لاشتباه معانيها.

وبالعكس، أن في المثال السابع و الثامن، أخطأ الطالب أيضا في استخدام أوزان الاسم، وذلك رأى الباحث أنه استخدم كلمة "شهوة، دفاع". وهذه الكلمة بعيدة من المعنى المراد وغير مناسبة بسياق الكلام.

وأما الأخطاء المتعلقة باستخدام الأفعال الثلاثة و أوزان الفعل و الاسم تعود أسبابها إلى قلة قدرة الطلبة على تطبيق قواعد اللغة الهدف وقلة معرفتهم عن المفردات و التراكيب العربية السليمة، و إلى تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية، و هذا كما أشارت إلينا الدراسة النظرية أن تأثير اللغة الأولى له دوره الهام في تكوين الجمل على اللغة الثانية.

## ب- الأخطاء الشفوية من التصنيف السطحي

بعد القيام بتحليل البيانات، وجد الباحث أن الأخطاء اللغوية السطحية

في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور كما يلي :

- ١- الحذف
- ٢- الزيادة
- ٣- تحريف الوضع
- ٤- التقديم و التأخير



١- و النوع الأول من الأخطاء السطحية في التعبير الشفوي هو الأخطاء في

الحذف (omission) ، و ستعرض البيانات فيما يلي :

الجدول ١١ :

#### ١- الأخطاء الشفوية في الحذف (omission)

| الرقم | الجملة المسجلة                   | موضع الخطأ | التصويبات                                 |
|-------|----------------------------------|------------|-------------------------------------------|
| ١.    | أنا في الفصل رابع                | رابع       | أنا في الفصل <u>الرابع</u>                |
| ٢.    | هل هو أخوك صغير                  | صغير       | هل هو أخوك <u>الصغير</u>                  |
| ٣.    | في سنة الماضية تعلمت في كونتور ٣ | سنة        | في <u>السنة</u> الماضية تعلمت في كونتور ٣ |
| ٤.    | التكبر من صفات المذمومة          | صفات       | التكبر من <u>الصفات</u> المذمومة          |
| ٥.    | نحن الآن في أسبوع لغة العربية    | لغة        | نحن الآن في أسبوع <u>اللغة العربية</u>    |
| ٦.    | قبل تأكل تدفع أولا               | تأكل       | قبل <u>أن</u> تأكل تدفع أن تدفع           |
| ٧.    | أنا لا أستطيع أعمل بنفسي         | أعمل       | أنا لا أستطيع <u>أن</u> أعمل بنفسي        |
| ٨.    | أنا لا أستطيع أفرق بين لي و لك   | أفرق       | أنا لا أستطيع <u>أن</u> أفرق بين لي و لك  |
| ٩.    | لأن أنا لا أعرف                  | لأن        | <u>لأنني</u> لا أعرف                      |
| ١٠.   | لا لو أنت من كمن                 | لو         | لا <u>لو</u> ك من كمن                     |

#### التحليل:

من البيان السابق، نظرا من استراتيجية و ميول الطالب في اكتساب اللغة

الثانية يرى الباحث أن الطالب يخطئ كثيرا في هذا المجال.

إذا رأينا في المثال الأول إلى الخامس أن الطالب يحذف لام المعرفة في الصفة و

الموصوف، و هذا يخالف فعلا النظام اللغوي المعروف، لأن الصفة يتبع الموصوف

دائما في تعريفه و تنكيره. نحو: "الفصل الرابع، أخوك الصغير، السنة الماضية، الصفات

المذمومة، اللغة العربية".

وأما في المثال السادس حتى الثامن رأى الباحث أن الطالب حذف "أن مصدرية" بعد استخدام "قبل، أستطيع". وذلك في كلمة "أن تأكل، أن أعمل، أن أفرق".

و في المثالين الأخيرين، وجد الباحث أن الطالب حذف ضمير المتصل للمتكلم و المخاطب وهي في كلمة "لأن أنا، ولو أنت"، و المفروض أن يكون الضمير متصلا بالاسم الذي يأتي قبله. نحو: "لأني، لولاك".

٢- و النوع الثاني من الأخطاء السطحية في التعبير الشفوي هو الأخطاء في الزيادة (addition) ، و ستعرض البيانات فيما يلي :

الجدول ١٢ :

#### ٢- الأخطاء الشفوية في الزيادة (addition)

| الرقم | الجملة المسجلة                  | موضع الخطأ | التصويبات                     |
|-------|---------------------------------|------------|-------------------------------|
| ١.    | لوحة الاسمي ضاعت                | الاسمي     | لوحة <u>اسمي</u> ضائعة        |
| ٢.    | هذه سيارة <u>الأبي</u>          | الأبي      | هذه سيارة أبي                 |
| ٣.    | جميع <u>الطلاب</u> الفصل السادس | الطلاب     | جميع <u>طلاب</u> الفصل السادس |
| ٤.    | <u>أول مرة</u> عند ما قرأت      | أول مرة    | <u>أول مرة</u> عند ما قرأت    |
| ٥.    | كيف هذا، <u>كرته</u> يدخل دائما | كرته       | لماذا دخلت الكرة متوالية      |
| ٦.    | هو أخو <u>صغيرك</u>             | صغيرك      | هو أخوك الصغير                |
| ٧.    | أين <u>دلونك</u> ؟              | دلونك      | أين دلوك                      |

#### التحليل:

في الجملة الأولى و الثانية المذكورة يرى الباحث أن الطلاب يُضيفون "ال" في المضاف (المسند)، وهي في كلمة "الاسمي ، الأبى، و هذا التركيب يخالف أصلا بنظام اللغة العربية، و المفروض أن يكون المضاف محذوف لام المعرفة (ال)، لاتصاله بضمير

حيث يكون هو مضافا إليه فكلمة "اسم، و أب" هي مضاف. و الصحيح أن يقول الطالب "اسمي، أبي" في جملته.

و أما في الجملة الثالثة و الرابعة أيضا وجد الباحث أن الطالب أضاف لام المعرفة (ال) في المضاف (المسند). و هي في كلمة " الطلاب و المرّة". وهذا يخالف فعلا نظام اللغة العربية المعروفة، و المفروض أن يكون المضاف محذوف لام المعرفة (ال)، و في الجملة الخامسة أن الطالب أضاف الضمير المتصل للغائب في كلمة "كُرْتُهُ يدخل"، و هذا التركيب غير سليم، لأن الضمير المُستخدم لا يدرك عائده. و المفروض أن ي حذف الضمير لتكون الجملة سليمة، نحو "دخلت الكرة".

و المثال السادس رأى الباحث أن الطالب أخطأ في وضع إضافة الضمير، و ذلك أن الطالب و ضع الضمير "ك" في الصفة، نحو: "أخو صغيرك" و هذه الجملة الاسمية غير مفيدة، و المفروض أن يكون الضمير متصلا بالموصوف كما مضاف في هذا الموقف.

و في المثال السابع أخطأ الطالب في وضع كلمة "دَلُوْ" في الجملة، لأن الطالب أضاف حرف نون في تلك الكلمة حين اتصلت بالضمير، فأصبحت الكلمة "دلونك"، وهذه كلمة خاطئة في اللغة العربية و الصحيح أن يزيل حرف النون لأنه علامة من علامات التنوين فلا مجال زيادته في الكلمة.

أسباب الأخطاء في الحذف و الزيادة، تعود إلى أمرين. الأول هي الصادرة من قلة معلومات الطلبة على قواعد اللغة الهدف، و ليس عامل العناية و التعب مجال في هذا الكلام، لأن قلة المعرفة أو المعلومات عن القواعد اللغوية عامل من عوامل كفاية (competence) لا أدئية (performance).

٣- و النوع الثالث من الأخطاء السطحية في التعبير الشفوي هو الأخطاء في

تحريف الوضع (misformation) وهي الأخطاء التي تتعلق باستخدام المفردات أو

التراكيب، و الدارس ، وهي تشتمل على :

(أ) - الأخطاء في استخدام الكلمة أو المفردات المناسبة بسياق الكلام.

(ب) - الأخطاء في استخدام التعبيرات الاصطلاحية.

الجدول ١٣ :

٣- الأخطاء الشفوية في تحريف الوضع (misformation)

(أ) - الأخطاء في استخدام الكلمة أو المفردات المناسبة بسياق الكلام.

| الرقم | الجملة المسجلة                  | المعنى الأندونيسي                             | التصويبات                        |
|-------|---------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------|
| ١.    | قلمي لا يحيا                    | Pena saya gak bisa dipakai                    | قلمي لا يكتب                     |
| ٢.    | وزني ينزل في هذا الأسبوع        | Berat saya turun minggu ini                   | يخفّ وزني في هذا الأسبوع         |
| ٣.    | أبي يحمل السيارة إلى هذا المعهد | Ayah saya membawa mobil                       | يسوق أبي السيارة إلى هذا المعهد  |
| ٤.    | يا أخي لا تصنعني غضب            | Ya akhi jangan bikin saya marah               | لا تجعلني غاضبا                  |
| ٥.    | أين عنوانك                      | Dimana alamatmu?                              | ما عنوانك                        |
| ٦.    | من اسمك                         | Siapa namamu?                                 | ما اسمك                          |
| ٧.    | المصباح يموت مدة                | Lampunya mati sebentar                        | انطفأ الكهرباء لمدة قصيرة        |
| ٨.    | قم نأكل!                        | Ayo makan yuk!                                | تعال نأكل                        |
| ٩.    | لا تكن حار معي                  | Jangan jengkel sama saya                      | لا تفعل معي                      |
| ١٠.   | ثمرته خلص شيخ                   | Buahnya sudah masak                           | نضجت الثمرة                      |
| ١١.   | جهاد جهاد أبحثك                 | Saya susah sekali mencarimu                   | أجدك بصعوبة                      |
| ١٢.   | لا تستحيي تستحيي قطّ            | Jangan malu-malu kucing                       | لا تتظاهر بالحياء                |
| ١٣.   | أنا لا ماذا ماذا يضربني         | Saya gak apa apa, kok dipukul?!               | لم أرتكب خطأ ما فضرّبتُ          |
| ١٤.   | في أين أين                      | Dimana-mana                                   | في أي مكان كان                   |
| ١٥.   | أنت جاء جاء تقول                | Kamu datang-datang ngomong                    | أنت تأتي و تنطق                  |
| ١٦.   | أنت يهن هيبة لو كان كاف لا بأس  | Kamu sok wibawa, kalau hebat gak jadi masalah | تتظاهر بأن لك هيبة، فلا مانع إذا |

|                               |                                                      |                                    |     |
|-------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------|-----|
| انطبق الواقع                  |                                                      |                                    |     |
| لا تنه عن النوم وتأتي مثله    | Kamu melarang org lain tidur tapi kamu sendiri tidur | لا تمنع الآخر نوم و لكن تنام بنفسي | ١٧. |
| استعمل ضميرك                  | Gunakanlah hati kecilmu                              | ضمير فقط أنت                       | ١٨. |
| أ تسمح لي بالدخول             | Saya boleh masuk gak                                 | جائز دخولا أم لا                   | ١٩. |
| يا أخي! تعال هنا لحظة         | Ya akhi! Kesini sebentar                             | يا أخي! إلى هنا مدة                | ٢٠. |
| أنت في هذه الأيام نزداد وجاهة | Kamu tambah ganteng saja                             | أنت زيادة ثقة فقط                  | ٢١. |
| كنت في لذة تأتي و تأكل        | Enak sekali kamu, datang langsung makan              | لذيذ جدًا أنت، تأتي ثم تأكل        | ٢٢. |
| هل لك إلى أن تذهب             | Jadi gak kamu perginya                               | يصلح ذهاب أم لا                    | ٢٣. |
| هذا شيء بسيط، أ لم تعرفه      | Begini saja kamu gak bisa.                           | مثل هذا فقط أنت لا تستطيع          | ٢٤. |
| ما عندي شهية في الأكل         | Saya gak punya selera makan                          | ما عندي شهوة في الأكل              | ٢٥. |
| أنا أريد دفع هذا الطعام       | Saya mau bayar kue ini                               | أنا أريد دفاع هذا الطعام           | ٢٦. |
| لو لا ك لا سواك               | Kalau bukan kamu siapa lagi                          | لو لا أنت من كمن                   | ٢٧. |

### التحليل :

في الأمثلة المذكورة رأى الباحث أن الطالب أخطأ في استخدام الكلمات أو المفردات التي لا تناسب سياق الكلام، في المثال الأول إلى التاسع يرى الباحث أن الطالب استخدم كلمات :

|       |                  |      |
|-------|------------------|------|
| يكتب  | - بدلا من كلمة - | يجيا |
| يخفّ  | - بدلا من كلمة - | ينزل |
| يسوق  | - بدلا من كلمة - | يحمل |
| تجعل  | - بدلا من كلمة - | تصنع |
| ما    | - بدلا من كلمة - | أين  |
| ما    | - بدلا من كلمة - | من   |
| انطفأ | - بدلا من كلمة - | يموت |
| تعال  | - بدلا من كلمة - | قم   |
| ننفع  | - بدلا من كلمة - | حار  |
| نضج   | - بدلا من كلمة - | شيخ  |



عند رأي الباحث أن الكلمات المستخدمة في الأمثلة المذكورة لا تناسب فعلا بسياق الكلام ، وسبب ذلك أن الطالب في هذا الأمر قد تأثر كثيرا بلغته الأولى وقلة معرفة الطالب عن المفردات العربية. فلذلك وجد الباحث كلمة أو جملة تشبه التعبير الذي يريده المتكلم الاندونيسي.

وأما في المثال الحادي عشر إلى الخامس عشر أخطأ الطالب في وضع الكلمة في الجملة، لأنه قد استخدم الكلمة متكررة في جملة واحدة. و هذا تركيب غير سليم لأن هذا التعبير قد دخله التأثير من اللغة الأولى. و ذلك في كلمة " جهاد جهاد ، تستحي تستحي ، ماذ ماذ ، أين أين ، جاء جاء ."

وفي الأمثلة الباقية من الجملة السادسة عشرة إلى السادسة والعشرون أخطأ الطالب في وضع المفردات في تركيب سليم وهذا يؤدي فعلا إلى سوء الفهم لدى السامع.

وأما أخطاء الطلبة في تحريف الوضع إما أن يكون الخطأ في استخدام الكلمة المناسبة بسياق الكلام أم الخطأ في استخدام التعبيرات الاصطلاحية، يرى الباحث أن أسباب الأخطاء في استخدام الكلمة المناسبة بسياق الكلام تعود إلى توافر الكلمات المرادفة و هي أن الكلمات المختلفة صورتها لها معانيها السواء. و هذا السبب الذي يجعل الطلبة غير ضابطين في وضع الكلمة المناسبة بسياق الكلام، ويزعمون أن معاني الكلمة المتساوية يمكن وضعها في أي كلام أو جمل.

### الجدول ١٣ :

#### ٣- الأخطاء الشفوية في تحريف الوضع (misformation)

##### ب)- الأخطاء في استخدام التعبيرات الاصطلاحية

| الرقم | الجملة المسجلة       | المعنى الأندونيسي                     | التصويبات              |
|-------|----------------------|---------------------------------------|------------------------|
| ١.    | لا بد عليك أن تخبرني | Kamu harus memberitahukan kepada saya | لا بد لك أن تخبرني     |
| ٢.    | يجبك أن تبدل كتابي   | Kamu harus mengganti buku             | يجب عليك أن تبدل كتابي |

|    |                                       |                                         |                             |
|----|---------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------|
| ٣. | في أي سنة <u>تخرجتم من</u> هذا المعهد | Kamu alumni tahun berapa?               | saya                        |
| ٤. | لماذا أبوك لا <u>يهتمّ</u> بك         | Kenapa bapakmu tidak perhatian kepadamu |                             |
| ٥. | أرجو <u>عليك</u> أن تحمل هذه العربة   | Saya harap kamu membawa gerobak ini.    | أرجو منك أن تحمل هذه العربة |
| ٦. | أنا <u>أحتاج</u> مساعدتك              | Saya butu bantuanmu                     | أنا أحتاج إلى مساعدتك       |
| ٧. | لا <u>تنسى</u> إلي                    | Jangan lupa saya                        | لا تنسني                    |
| ٨. | <u>أدعني</u>                          | Doakan saya..                           | ادعولي                      |
| ٩. | أنا <u>أستحي</u> جدا معه              | Saya malu sekali dengannya              | كنت مستحيا به               |

### التحليل :

أن الطالب في الأمثلة المذكورة لا يراعي جيدا في استخدام التعبيرات الاصطلاحية المعروفة عند النظام اللغوي. لأن الطالب لا يستطيع التفريق بين الأفعال اللازمة و المتعدية. فلذا رأى الباحث أن الطالب أخطأ في استخدام كلمة "لا بد، يجب، تخرجتم، يهتم، أرجو، أحتاج، لا تنس، ادع، أستحيي" و المفروض أن تكون هذه الكلمات تقترن بالحروف التي تناسبها عند سياق الكلام، فاللازم أن تكون كلمة :

|          |           |       |
|----------|-----------|-------|
| "يجب"    | مقترنة بـ | "على" |
| "تخرجتم" | مقترنة بـ | "في"  |
| "يهتم"   | مقترنة بـ | "ب"   |
| "أرجو"   | مقترنة بـ | "من"  |
| "أحتاج"  | مقترنة بـ | "إلى" |
| "أدع"    | مقترنة بـ | "ل"   |
| "أستحيي" | مقترنة بـ | "ب"   |

٤- و النوع الرابع من الأخطاء السطحية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور هو الأخطاء في التقديم و التأخير (misoedering) ، و ستعرض البيانات فيما يلي :

الجدول ١٤ :

٤- الأخطاء الشفوية في التقديم و التأخير (misordering)

| الرقم | الجملة المسجلة          | موضع الخطأ                         | التصويبات            |
|-------|-------------------------|------------------------------------|----------------------|
| ١.    | أبوك يذهب إلى أين؟      | Bapakmu pergi kemana?              | إلى أين يذهب أبوك    |
| ٢.    | أنت في أين حديثا        | Dimana kamu baru saja?             | أين كنت من جديد      |
| ٣.    | تضع قلمي في أين         | Dimana kamu meletakkan sandal saya | أين وضعت قلمي        |
| ٤.    | تجد في أين ذلك          | Dimana kamu menemukan itu?         | أين وجدت ذلك؟        |
| ٥.    | الذي مطابق لي أين       | Mana yang cocok untuk saya         | أيهما ملائم لي       |
| ٦.    | هذا ثمنه كم؟            | Berapa harganya?                   | بكم هذا ؟            |
| ٧.    | أنت لماذا تنظرني        | Kenapa kamu melihat saya           | مَا لَكَ تَنْظُرُنِي |
| ٨.    | تظن أنا ماذا؟           | Kamu kira saya siapa?              | عما تظنني؟           |
| ٩.    | أنت هناك صار ماذا       | Apa kedudukan anda disana?         | ماذا صرتَ هناك؟      |
| ١٠.   | موجود ماذا يا أخي!      | Ya akhi! Ada apa disana?           | ياأخي ! ماذا يحدث    |
| ١١.   | بعدك من يا أخي          | Giliran siapa setelah kamu         | لمن الدور بعدك ؟     |
| ١٢.   | ذهاب قم                 | Ayo kita pergi                     | تعال نذهب !          |
| ١٣.   | هو أخو صغيرك            | Dia adikmu                         | هو أخوك الصغير       |
| ١٤.   | أنت مجتهد جدا صار أنسان | Kamu jadi orang kok rajin sekali   | أنت شخص مجتهد جدا    |
| ١٥.   | إلى هنا مدة ياأخي!      | Ya akhi! Kesini sebentar           | ياأخي! تعال هنا لحظة |

التحليل :

في المثال الأول إلى الحادي عشر رأى الباحث أن الطالب وضع أدوات الاستفهام في وسط أو في آخر الجملة، و هذا يخالف نظام اللغة المعروف، و المفروض

أن يضع أدوات الاستفهام في أول جملة لتكون هي تركيباً سليماً حيث لا يعرقل عملية الاتصال بين المتحدث و السامع.

وأما في المثال الثاني عشر أن الطالب استخدم كلمة "قم" في آخر الجملة، رغم أن هذه الكلمة فعل الأمر الذي يلزم وضعها في أول الجملة. بجانب ذلك أن استخدام هذه الكلمة لا يناسب سياق الكلام، و الصحيح أن يستخدم الطالب كلمة "تعال".

و في المثال الثالث عشر، رأى الباحث أن الطالب أخطأ في وضع زيادة الضمير "ك"، في هذه الجملة أنه وضع الضمير في الصفة أو النعت، و المفروض أن يكون وضع الضمير في الموصوف أو المنعوت. نحو: "أخوك الصغير" الجانب الآخر من الأخطاء أن الطالب لا يراعي التقديم و والتأخير في وضع الأفعال و الاسماء في مكانها المناسب، وذلك رأى الباحث أنه استخدم الأفعال الماضية لا تناسب بالفاعل، وهذا يمكن أدراكها في المثال الرابع عشر.

### ج- الأخطاء الشفوية من التصنيف الاتصالي لدى طلبة معهد كونتور الحديث

بعد القيام بتحليل البيانات، وجد الباحث أن الأخطاء السطحية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور كما يلي :

١\_ الأخطاء الكلية

٢\_ الأخطاء المحلية

١\_ و النوع الأول من الأخطاء الاتصالية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور هو الأخطاء الكلية (global errors) ، و ستعرض البيانات فيما يلي :

#### الجدول ١٥

\_ الأخطاء الكلية (global errors)

(الأخطاء التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة حتى تعوق الاتصال)

| الرقم | الجملة المسجلة                     | موضع الخطأ                                           | التصويبات                                     |
|-------|------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| ١.    | قلمي لا يجيا                       | Pena saya gak bisa dipakai                           | قلمي لا يكتب                                  |
| ٢.    | ثمرته خلص شيخ                      | Buahnya sudah matang                                 | نضجت الثمرة                                   |
| ٣.    | وزني ينزل في هذا الأسبوع           | Berat saya turun minggu ini                          | يخفّ وزني في هذا الأسبوع                      |
| ٤.    | أبي يحمل السيارة إلى هذا المعهد    | Ayah saya membawa mobil                              | يسوق أبي السيارة إلى هذا المعهد               |
| ٥.    | يا أخي لا تصنعني غضب               | Ya akhi jangan bikin saya marah                      | لا تجعلني غاضبا                               |
| ٦.    | المصباح يموت مدة                   | Lampunya mati sebentar                               | انطفأ الكهرباء لمدة قصيرة                     |
| ٧.    | قم نأكل!                           | Ayo makan yuk!                                       | تعال نأكل                                     |
| ٨.    | لا تكن حار معي                     | Jangan jengkel sama saya                             | لا تنفعل معي                                  |
| ٩.    | جهاد جهاد أبجثك                    | Saya susah sekali mencarimu                          | أجذك بصعوبة                                   |
| ١٠.   | لا تستحيي تستحيي قطّ               | Jangan malu-malu kucing                              | لا تتظاهر بالحياء                             |
| ١١.   | أنا لا ماذا ماذا يضربني            | Saya gak apa apa, kok dipukul?!                      | لم أرتكب خطأ ما فضربتُ                        |
| ١٢.   | في أين أين                         | Dimana-mana                                          | في أي مكان كان                                |
| ١٣.   | أنت جاء جاء تقول                   | Kamu datang-datang ngomong                           | أنت تأتي و تنطق                               |
| ١٤.   | أنت يهن هيبة لو كان كاف لا بأس     | Kamu sok wibawa, kalau hebat gak jadi masalah        | تتظاهر بأن لك هيبة، فلا مانع إذا انطبق الواقع |
| ١٥.   | لا تمنع الآخر نوم و لكن تنام بنفسي | Kamu melarang org lain tidur tapi kamu sendiri tidur | لا تنه عن النوم وتأتي مثله                    |
| ١٦.   | ضمير فقط أنت                       | Gunakanlah hati kecilmu                              | استعمل ضميرك                                  |
| ١٧.   | جائز دخولا أم لا                   | Saya boleh masuk gak                                 | أ تسمع لي بالدخول                             |
| ١٨.   | أنت زيادة ثقة فقط                  | Kamu tambah ganteng saja                             | أنت في هذه الأيام نزداد وجاهة                 |
| ١٩.   | لذيذ جدًا أنت، تأتي تأتي تأكل      | Enak sekali kamu, datang langsung makan              | كنت في لذة تأتي و تأكل                        |
| ٢٠.   | يصلح ذهاب أم لا                    | Jadi gak kamu perginya                               | هل لك إلى أن تذهب                             |
| ٢١.   | مثل هذا فقط أنت لا تستطيع          | Begini saja kamu gak bisa.                           | هذا شيء بسيط، أ لم تعرفه                      |
| ٢٢.   | ما عندي شهوة في الأكل              | Saya gak punya selera makan                          | ما عندي شهية في الأكل                         |
| ٢٣.   | أنا أريد دفاع هذا الطعام           | Saya mau bayar kue ini                               | أنا أريد دفع هذا الطعام                       |
| ٢٤.   | أدعني للنجاح                       | Doakan saya..                                        | ادع لي للنجاح                                 |



|                         |                                    |                       |    |
|-------------------------|------------------------------------|-----------------------|----|
| أنت في أين حديثاً       | Dimana kamu baru saja?             | أين كنت من جديد       | ٢٥ |
| ذهاب قم                 | Ayo kita pergi                     | تعال نذهب !           | ٢٦ |
| تجد في أين ذلك          | Dimana kamu menemukan itu?         | أين وجدت ذلك؟         | ٢٧ |
| الذي مطابق لي أين       | Mana yang cocok untuk saya         | أيهما ملائم لي        | ٢٨ |
| تظن أنا ماذا؟           | Kamu kira saya siapa?              | عما تظنني؟            | ٢٩ |
| تضع قلبي في أين         | Dimana kamu meletakkan sandal saya | أين وضعت قلبي         | ٣٠ |
| موجود ماذا يأخي هناك!   | Ya akhi! Ada apa disana?           | يأخي ! ماذا يحدث هناك | ٣١ |
| أنت مجتهد جدا صار أنسان | Kamu jadi orang kok rajin sekali   | أنت شخص مجتهد جدا     | ٣٢ |
| أنت تزوره تماما هو مافي | waktu kamu datang dia tidak ada    | تصادف زيارتك غيابه    | ٣٣ |
| أنت هناك صار ماذا       | Apa kedudukan anda disana?         | ماذا صرت هناك؟        | ٣٤ |
| لو لا أنت من كمن        | Kalau bukan kamu siapa lagi        | لو لا ك لا سواك       | ٣٥ |

### التحليل :

في الأمثلة الواردة وجد الباحث أخطاء اتصالية في استخدام الكلمة أو الجملة لدى الطالب، وهذه الأخطاء المرتكبة بسبب أن مضمون الخطاب أو الكلام لا يفهمه السامع حتى يعرقل عملية الاتصال بين المتحدثين، وهي في أكثر صورها انتظاما تشتمل على الأنماط التالية:

(أ) - الترتيب الخاطئ للكلمات، (ب) - أدوات ربط الجمل المحذوفة أو الخاطئة في غير مكانها، (ج) - حذف المعينات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة.

٢- و النوع الثاني من الأخطاء الاتصالية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور هو الأخطاء المحلية (local errors) ، و ستعرض البيانات فيما يلي :

### الجدول ١٦

#### ٢- الأخطاء الجزئية أو المحلية (local errors)

(الأخطاء التي تؤثر على عنصر واحد من العناصر في الجملة حتى أنها عادة ولكنها لا تعوق الاتصال بصورة واضحة)

| الرقم | الجملة المسجلة                   | المعنى الأندونيسي                       | التصويبات                          |
|-------|----------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------|
| ١.    | لا بد عليك أن تخبرني             | Kamu harus memberitahukan kepada saya   | لا بد لك أن تخبرني                 |
| ٢.    | يجبك أن تبدل كتابي               | Kamu harus mengganti buku saya          | يجب عليك أن تبدل كتابي             |
| ٣.    | في أي سنة تخرجتم من هذا المعهد   | Kamu alumni tahun berapa?               | في أي سنة تخرجتم في هذا المعهد     |
| ٤.    | لماذا أبوك لا يهتمك              | Kenapa bapakmu tidak perhatian kepadamu | لماذا أبوك لا يهتم بك              |
| ٥.    | أرجو عليك أن تحمل هذه العربة     | Saya harap kamu membawa gerobak ini.    | أرجو منك أن تحمل هذه العربة        |
| ٦.    | أنا أحتاج مساعدتك                | Saya butu bantuanmu                     | أنا أحتاج إلى مساعدتك              |
| ٧.    | لا تنسى إلي نعم                  | Jangan lupa saya                        | لا تنسني                           |
| ٨.    | أدعني                            | Doakan saya..                           | ادعولي                             |
| ٩.    | أنت يُبحث أنفا                   | Kamu dicari                             | أنت تُبحث / كنت بُحثت أنفا         |
| ١٠.   | أنت يُدعا مع الأستاذ             | Kamu dipanggil ustadz                   | دعاك الأستاذ                       |
| ١١.   | أنا أستحيي جدا معه               | Saya malu sekali dengannya              | كنت مستحيا به                      |
| ١٢.   | لوحة الاسمي ضاعت                 | الاسمي                                  | لوحة اسمي ضائعة                    |
| ١٣.   | هذه سيارة الأب                   | الأب                                    | هذه سيارة أبي                      |
| ١٤.   | جميع الطلاب الفصل السادس         | الطلاب                                  | جميع طلاب الفصل السادس             |
| ١٥.   | أول المرة عند ما قرأت            | أول المرة                               | أول مرة عند ما قرأت                |
| ١٦.   | كيف هذا، كرته يدخل دائما         | كرته                                    | لماذا دخلت الكرة متوالية           |
| ١٧.   | هو أخو صغيرك                     | صغيرك                                   | هو أخوك الصغير                     |
| ١٨.   | أنا في الفصل رابع                | رابع                                    | أنا في الفصل الرابع                |
| ١٩.   | هل هو أخوك صغير                  | صغير                                    | هل هو أخوك الصغير                  |
| ٢٠.   | في سنة الماضية تعلمت في كونتور ٣ | سنة                                     | في السنة الماضية تعلمت في كونتور ٣ |
| ٢١.   | التكبر من صفات المذمومة          | صفات                                    | التكبر من الصفات المذمومة          |
| ٢٢.   | نحن الآن في أسبوع لغة العربية    | لغة                                     | نحن الآن في أسبوع اللغة العربية    |
| ٢٣.   | قبل تأكل تدفع أولا               | تأكل                                    | قبل أن تأكل ف عليك أن تدفع         |

|    |                                       |      |                                          |
|----|---------------------------------------|------|------------------------------------------|
| ٢٤ | أنا لا أستطيع <u>أعمل</u> بنفسي       | أعمل | أنا لا أستطيع أن <u>أعمل</u> بنفسي       |
| ٢٥ | أنا لا أستطيع <u>أفرق</u> بين لي و لك | أفرق | أنا لا أستطيع أن <u>أفرق</u> بين لي و لك |
| ٢٦ | <u>لأن</u> أنا لا أعرف                | لأن  | <u>لأنني</u> لا أعرف                     |

### التحليل :

في هذه الأمثلة الواردة رأى الباحث أن الطالب أخطأ في استخدام الكلمات أو المفردات في الجملة و هذا الخطأ بسبب حذف أو زيادة عنصر واحد من عناصر اللغة في الجملة أو في التركيب من حيث لا يعرقل عملية الاتصال عند صاحب اللغة، و تلك الأخطاء تشمل على الأدوات و الأفعال المساعدة و الأخطاء في تصريف الاسم و الفعل.

و أما الأخطاء في استخدام التعبيرات الاصطلاحية تعود أسبابها إلى قلة معرفة الطلبة عنها وعدم التعود في استخدامها و أنهم يتأثرون فعلا بنظام اللغة الأولى على لغتهم الثانية.

## المبحث الثاني :

### المناقشة النظرية

أ- أما الأخطاء الشفوية التي هي أكثر ارتكابا لدى طلبة معهد كونتور  
لسهولة معرفة أشكال الأخطاء الشفوية التي يركبها الطالب قام الباحث  
بتصنيفها إلى ثلاثة تصنيفات، ويمكن إدراكها في الجدول الآتي :

| الرقم | أشكال الأخطاء                   | عدد الأخطاء |
|-------|---------------------------------|-------------|
| ١     | <u>أ- من التصنيف اللغوي</u>     | ٧٧          |
|       | ١- الأخطاء النحوية              | ٣٢          |
|       | ٢- الأخطاء الصرفية              | ٤٥          |
| ٢     | <u>ب- من التصنيف السطحي</u>     | ٦٨          |
|       | ١- الأخطاء في الحذف             | ١٠          |
|       | ٢- الأخطاء في الزيادة           | ٧           |
|       | ٣- الأخطاء في تحريف الوضع       | ٣٦          |
|       | ٤- الأخطاء في التقديم و التأخير | ١٥          |
| ٣     | <u>ج- من التصنيف الاتصالي</u>   | ٦١          |
|       | ١- الأخطاء الكلية               | ٣٥          |
|       | ٢- الأخطاء الجزئية أو المحلية   | ٢٦          |

الملاحظة : أن عدد الجمل المسجلة المخطئة التي يجمعها الباحث يبلغ إلى ١٣١ خطأً

بعد انتقاء هذه الأخطاء قام الباحث بتحليلها، فوجد أن الأخطاء التي يرتكبها

الطلبة في حديثهم وقعت في ثلاثة مجالات، وستعرض البيانات فيما يلي :

أ- الأخطاء التي حدثت في المجال اللغوي يبلغ عددها ٧٧ خطأً، وهي تشتمل على الأخطاء النحوية حيث يبلغ عددها ٣٢ خطأً، و الأخطاء الصرفية يبلغ عددها ٤٥ خطأً.

ب- الأخطاء التي حدثت في المجال السطحي حيث يبلغ عددها ٦٨ خطأً، وهي تشتمل على أربعة أنواع:

١- الأخطاء في الحذف (omission)، يبلغ عدد الأخطاء ١٠

٢- الأخطاء في الزيادة (addition)، يبلغ عدد الأخطاء ٧

٣- الأخطاء في تحريف الوضع (misformation)، يبلغ عدد الأخطاء ٣٦

٤- الأخطاء في التقديم و التأخير (misordering) يبلغ عدد الأخطاء ١٥

ج- و الأخطاء التي حدثت في المجال الاتصالي حيث يبلغ عددها ٦١ خطأً، وهي نوعان :

١- الأخطاء الكلية (global errors)، يبلغ عدد الأخطاء ٣٥

٢- الأخطاء الجزئية (local errors)، يبلغ عددها ٢٦

من البيان السابق في الجدول يمكن أدراكها أن الأخطاء الصرفية هي أكثر ارتكاباً في لدى طلبة معهد كونتور. حيث يبلغ عددها ٤٥، و تليها الأخطاء النحوية بعدد ٣٢ خطأً.

ب- العوامل التي أدت إلى حدوث الأخطاء اللغوية في التعبير الشفوي لدى طلبة معهد كونتور الحديث

وبعد القيام بتحليل البيانات وجد الباحث ثلاثة أشكال من الأخطاء اللغوية الشفوية التي وقعت لدى الطلبة تأثرت فيها العوامل التالية :

أ- أن الأخطاء النحوية المتعلقة بالإعراب تعود أسبابها الصادرة من عدم قدرة الطلبة تطبيق قواعد اللغة الهدف، و الثاني الصادرة من التعب و الارهاق الذي يصادفه الطلبة. وأما الأخطاء المتعلقة بالتركيب أو في وضع الجملة



تعود أسبابها إلى قلة قدرة الطلبة أو الاستيعاب على تطبيق قواعد اللغة الهدف، و إلى تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية، و هذا كما أشارت إلينا الدراسة النظرية أن تأثير اللغة الأولى له دوره الهام في تكوين الجمل على اللغة الثانية.

بـ الأخطاء الصرفية التي هي أكثر ارتكابا لدى الطلبة يكون لها أمر حيوي في معرفة الاسباب التي أدت إليها، و من اسباب الأخطاء الصرفية المتعلقة بالأخطاء في استخدام الاسم و الفعل هي أن هناك الاختلاف الظاهر في التركيب البنائي للكلمة الموجودة بين اللغة العربية و الإندونيسية، كما يجد الباحث كثيرا أن في الأفعال و الاسماء الإندونيسية أوجه التشابه، وهذا الشأن الذي يؤثرهم كثيرا في استخدام الاسماء و الافعال العربية. وسيعرض الباحث مثلا واضحا يتبين ذلك، نحو كلمة "تعلّم" (belajar)، و كلمة "أكل" (makan)، و كلمة "غسل" (mandi). و هذه الكلمات و ما أشبه تلك تفيد فعلا في ناحية و تفيد اسما في ناحية أخرى. و هذه الظاهرة اللغوية سوف لا نراها في اللغة العربية، فلذلك يرى الباحث كان الطلبة غير ضابطين في اختيار الأفعال و الاسماء المناسبة للجملة، لكونهم يتأثرون كثيرا بنظام اللغة الأولى.

جـ التصنيف الثاني من الأخطاء اللغوية هو السطحي الذي يشتمل على الحذف و الزيادة، يرى الباحث أن أسباب أخطاء الطلبة تعود إلى أمرين. الأول هي الصادرة من قلة معلومات الطلبة على قواعد اللغة الهدف، و ليس عامل العناء و التعب مجال في هذا الكلام، لأن قلة المعرفة أو المعلومات عن القواعد اللغوية عامل من عوامل كفاية (competence) لا أدئية (performance).

د- وأخطاء الطلبة في تحريف الوضع إما أن يكون الخطأ في استخدام الكلمة المناسبة بسياق الكلام أم الخطأ في استخدام التعبيرات الاصطلاحية، يرى الباحث أن أسباب الأخطاء في استخدام الكلمة المناسبة بسياق الكلام تعود إلى توافر الكلمات المرادفة و هي أن الكلمات المختلفة صورتها لها معانيها السواء. و هذا السبب الذي يجعل الطلبة غير ضابطين في وضع الكلمة المناسبة بسياق الكلام، ويزعمون أن معاني الكلمة المتساوية يمكن وضعها في أي كلام أو جمل.

هـ- و أما الأخطاء في استخدام التعبيرات الاصطلاحية تعود أسبابها إلى قلة معرفة الطلبة عنها وعدم التعود في استخدامها و أنهم يتأثرون بنظام اللغة الأولى على لغتهم الثانية.

ومن الملاحظ، أن الكلام عن الأخطاء اللغوية له ارتباط وثيق بالعوامل الأخرى المؤثرة، و المعرفة عن معظم العوامل المؤثرة كلها لأمرٌ صعبٌ فعلا، وكل عامل يرتبط بعضه البعض. و لا ينفي على الباحث بالضرورة أن يقول أن الفرد عندما يتحدث يُلزمه التفكير السريع و لا يصلح له التكرار في اصلاح الكلمة أو الجملة كما فعل الكتّاب. و هذا الشيء الذي يعرقل الباحث كثيرا في تعيين أسباب الأخطاء اللغوية لدى الطلبة، هل يكون السبب عاملا من عوامل الكفاءة (competence) أم الأداء (performance) ..؟

بعد عمق الاطلاع و الملاحظة بأحوال كلام الطلبة يستطيع الباحث القيام بمعرفة الأسباب التي أدّت إلى تلك الأخطاء، رغم أن الباحث تصادفه المشكلات و المعرقات في تعيين أسبابها.

### ج- المحاولات التي قام بها المعهد في معالجة الأخطاء الشفوية لدى الطلبة

كان معهد كونتور الحديث من أحد المعاهد الإسلامية التي جاءت بحركات و أنشطة لغوية محددة، حتى يستفيد بها الطلبة استفادة تامة ليكون شأن اللغة فيه متقدما، فلذلك حاول المعهد وضع الأنشطة و البيئة اللغوية الجيدة التي أصبح لها أثر كبير في إنماء رغبة الطلبة وتمكينهم القدرة على استعمال اللغة العربية نطقا و كتابة و قراءة و استماعا أو بعبارة أخرى أن تهدف الأنشطة و البيئة اللغوية إلى تنمية المهارات اللغوية الأربع على سواء : قراءة - كتابة - نطق - استماع. و نرجو أن تبقى شهرته اللغوية إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها.

بدأ المعهد منذ بداية نشأته يكون البيئة اللغوية الجيدة للدارسين و المدرسين التي لها شأن خطير في إثراء المهارات اللغوية ، و خاصة في استيعاب مهارة كلامهم. و لعلّ بوجود هذه البيئة و أنشطتها اللغوية تدفعهم و تشجعهم على ممارسة التعبير الشفوي السليم، لأن كل ما يسمع و يرى يكون لديهم التأثير و التأثر في نفوسهم للقيام بإصلاح و معالجة الأخطاء و الانحرافات اللغوية الجارية أمام أعينهم.

وما أصدق قول هندر كسون " أن الأخطاء اللغوية ليست من الأشياء التي يلزم أن نبتعد عنها مطلقا وإنما شئ يهمننا أن ندركه". بل عند رأي الباحث أن أهم الأشياء التي ينبغي مراعاتها بعد إدراك حدوث الأخطاء هو لا يكتفي الفرد من إدراك الأخطاء اللغوية فحسب، و لكن كيف أخذ بالمحاولات في معالجتها لئلا تكون هذه الأخطاء اللغوية التي شاعت بين الطلاب من خلال تعبيرهم معتادة و معتبرة لديهم، فهذا الشيء هو الأهم عند رأي الباحث، لأن الأخطاء المعتادة أصبحت مرضا خطيرا يُعدى الآخرين، فلذا قام معهد كونتور بالاهتمام الشديد بإجراء الأنشطة اللغوية وتطبيقها لدى الطلبة، سواء أكان الإجراء داخل الفصل أم خارجه. ولعل هذا هو

السبب الوحيد لشهرة هذا المعهد في اللغة و التي أصبحت معروفة عند سكان هذه البلاد بل خارجها.

و في هذا الصدد قام الباحث بعرض المحاولات التي قام بها معهد كونتور لإصلاح و معالجة الأخطاء اللغوية الشفوية لدى الطلبة. و من أهم تلك المحاولات هي البيئة الجيدة مع أنشطتها اللغوية. وسيقدم الباحث عنها تفصيلاً.

### ١- مفهوم البيئة

هناك تعريفات متعددة للبيئة تختلف في ألفاظها و تتحدد في مدلولها و يعرض الباحث هنا بعض التعريفات :

(١)- محمد جمال يقول أن البيئة هي كل المؤثرات و الإمكانات و القوى المحيطة بالفرد، و التي يمكنها أن تؤثر علي جهوده للحصول علي الاستقرار النفسي و البدني في معيشته.<sup>٦٤</sup>

(٢)- البيئة التعليمية هي كل العناصر التي يحشدها المربي من كتاب المدرسي و طريقة التعلم و الأنشطة التربوية اثناء الفصل المدرسي و قبله و بعده، و التي تهدف كلها إلي استراتيجية تربوية واحدة تشكل استجابة المتعلم بالشكل المرغوب فيه.<sup>٦٥</sup>

(٣)- أن البيئة هي كل ما يتأخر في تنمية الفرد أي أنها الأحوال المحيطة التي تؤثر في تنمية الفرد و سلوكه. و أما البيئة اللغوية كما رأى دولاي هي كل ما يسمعه المتعلم و ما يشهده مما يتعلق باللغة الثانية المدروسة و أما ما تشمله البيئة اللغوية هي الأحوال في المقصف أو الدكان، المحاورة مع الأصدقاء و حين مشاهدة التلفاز، وحين قراءة الجريدة . وضح إيليس (١٩٨٧) إن ترتيب النمو في اكتساب اللغة هي ترتيب الطبقات التي لابد أن يسلكها

<sup>٦٤</sup> محمد جمال الدين محفوظ، ١٩٤٦، التربية الإسلامية للطفل و المراهق، مسر: دار الاعتصام، ص" ١٨٠

<sup>٦٥</sup> صلاح عبد المجيد العربي ، ١٩٨١، تعلم اللغات الحية و تعليمها، القاهرة، مكتبة لبنان

المتعلم ليسيطر علي اللغة الهدف. و قسّم إيليس ترتيب النمو المفهوم و المستهدف إلي نوعين: (١) ترتيب النمو (٢) تركيب النمو. ويقصد بترتيب النمو هو النمو المفهوم المستهدف إلي ترتيب الاكتساب من ناحية القواعد الخاصة في اكتساب اللغة الثانية. وأما تركيب النمو هو نمو المفهوم الكلي المستهدف إلي جميع النواحي في اكتساب اللغة الثانية. ويراد بسرعة الاكتساب هو سرعة نمو المتعلم في السيطرة علي اللغة الثانية. كانت نظرية المراقبة عند كراسين وهي أن نتيجة المتعلم بالوعي يمكن القيام بالمراقبة فحسب. و مهارات اللغة الثانية هي أن يحصل المتعلم على الأمور التالية :

- ١- المعرفة الرسمية عن اللغة الثانية التي يمكن المتعلم تطبيقها.
- ٢- القواعد اللغوية التي يتعلمها المتعلم في الفصل.
- ٣- القواعد التي يتعلمها المتعلم من كسب اللغة.

لأن عند نظر هذه النظرية المراقبة أن الأساليب التي استخدمها المتعلم من نتيجة النسق الذي قد اكتسبه، أما المعرفة الرسمية عن قواعد اللغة العربية بالتوعية لا تساعد كثيرا في الاتصال.

هناك فكرتان أساسيتان مشهورتان حول اكتساب و تعلم اللغة الثانية. وهي تعتقد أن المعرفة عن قواعد اللغة هي العامل الأساسي لنجاح تعلم اللغة. و أصحاب هذه النظرية يعتقدون أن بسيطرة المتعلم علي مهارة الاتصال باللغة الهدف بنفسه و بعبارة أخرى أن الكفاءة اللغوية الاتصالية تتمشي مع نمو السيطرة علي قواعد اللغة في نفس المتعلم.

## ٢- دور البيئة في اكتساب اللغة

### ١- دور البيئة الاصطناعية في اكتساب اللغة الثانية



يري هيدي دولاي أن البيئة اللغوية لها دور كبير في نجاح الطالب نجاحا باهرا في تعلم اللغة الثانية و أن تعليم اللغة الذي يقوم به المعلم في الفصل هو أمر مهم في إنجاح عملية تعلم اللغة لدى الطلاب.<sup>٦٦</sup>

أن البيئة بصفة عامة تنقسم إلى قسمين : (١) البيئة الاصطناعية (٢) البيئة غير الاصطناعية (الطبيعية)، أما البيئة الاصطناعية لها دور هام لاكتساب اللغة الثانية وهي يكون المتعلم مختلفا في استخدام لغته حسب الظروف و يكون المتعلم محسنا في استخدام اللغة باعتبار القواعد، و يكون هذا التعليم يشبع المتعلم الذي يريد استيعاب القواعد اللغوية أو نظام اللغة عن قواعد اللغة المدروسة. في ناحية أخرى أن سيطرة قواعد اللغة الهدف لا تساعد كثيرا في سيطرة المهارات اللغوية للغة الهدف.<sup>٦٧</sup>

قد وضع الباحث تعريف البيئة الاصطناعية و علامتها، و في هذا الفصل قام الباحث ببيان عن دور البيئة الاصطناعية عند اللغويين.

تري نظرية المراقبة لكرسين، إن نتيجة التعلم بالتوعية تستخدم للمراقبة فحسب، إن مهارة استخدام اللغة الثانية لا يصلحه المتعلم بالأمور التالية : (١) المعرفة الاصطناعية التي يملكها المتعلم عن اللغة الثانية، (٢) النظام الذي يتعلمه المتعلم في الفصل، (٣) أو النظام الذي يتعلمه المتعلم من كتب قواعد اللغة.<sup>٦٨</sup> عند نظر هذه النظرية المراقبة أن الأساليب التي استخدمها المتعلم في الحوار محصول من النظام الذي قد اكتسبه. وأما المعرفة الاصطناعية عن قواعد اللغة بالتوعية لا تساعد كثيرا لمتعلم اللغة الثانية في الحوار.

<sup>٦٦</sup> هيدي دولاي، ١٩٨٥، Seluk Beluk Belajar Bahasa Indonesia (ترجمه سومرسونو)، سيعاراجا : FKIP Universitas Udayana

<sup>٦٧</sup> نور هادي و ريجان، Dimensi-Dimensi Dalam Belajar Bahasa Kedua ، سينار بارو باندونج ص ١١٧

وهو ترجمة من كتاب إيليس ١٩٨٦، Understanding Second Language

<sup>٦٨</sup> ريجان، ١٩٩٠، Peranan Lingkungan Formal Dalam Pemerolehan Bahasa، باندونج، ص ١٩٩

## ٢- دور البيئة الاصطناعية في سرعة أو نجاح اكتساب اللغة الثانية

هناك البحوث في اكتساب اللغة الثانية التي تناولت البحث عن دور البيئة الاصطناعية في نجاح اكتساب اللغة الثانية. وهي

أ. دور التصحيح (إصلاح الأخطاء) في اكتساب اللغة الثانية.

ب. دور التوسيع في اكتساب اللغة الثانية.

ت. و دور التكرار في اكتساب اللغة الثانية.

## ٣- دور البيئة الطبيعية

أما مارينا برت و هيدي دولاي قالا أن البيئة الطبيعية التي يعيش فيها الطفل تقوم بدور مهم في تعلم اللغة.

١- إن البيئة الطبيعية للغة تكون ذات أهمية إضافية حينما يكون تركيز المتكلم على التواصل اللغوي لا على اللغة نفسها. ففي الحديث بين الشخصين تكون المحادثة طبيعة، و كذلك يسهل تبادل الألفاظ بشكل طبيعي. إن المشاركين في تبادل الحديث يهتمون بتبادل المعلومات و الأفكار، و في الوقت نفسه يستعملون أبنية اللغة، و يحدث ذلك علميا دون وعي أو إدراك لبناء الجمل التي يستعملونها.

٢- إن الكاتبتين مصيبتان فيما ذهبتا إليه، ويؤكد بنجامين و ورف (١٩٥٦) ذلك بقولهما : إن التركيب و العلاقة التي نستعملها لكي نفهم العالم، تأتي من داخل لغتنا الخاصة، و هكذا فإن المتكلمين للغات مختلفة، و يفهمون بطرق مختلفة، و عليه فإن اكتساب اللغة، يعنى التعلم كيف نفكر، و ليس كيف نتكلم.<sup>٦٩</sup>

<sup>٦٩</sup> موسي رشيد، ١٩٩٨، المرجع السابق، ص ٢٣

و تقول مارينا بيرت و هيدي دولاي : لقد حاولنا أن نضع المتعلم و البيئة معا لتقديم حقائق حول تعلم اللغة تكون قابلة للتطبيق في الغالب، و توصلنا إلى النتائج التالية :

- ١- البيئة الطبيعية ضرورية لاكتساب اللغة المثلى.
  - ٢- يجب أن يكون الاتصال اللغوي بمستوي حصيلة الطفل اللغوية
  - ٣- أن تكون اللغة المستعملة مفهومة للمتعلم ولعالم الاجتماع العربي.
- ابن خلدون رأي في تعليم اللغة ، قد قال في معرض كلامه عن انتقال الألسن و اللغات من جيل إلي جيل، وذلك في فصل عنوانه : " إن اللغة ملكة صناعية".
- ففي النص الأول عدة عوامل و تعتبر أساسية في تعلم اللغة و هي :
- ١- العامل الأول : التكرار وهو مهم في اكتساب اللغة و فهم تراكيبها و مفرداتها. و يجب أن يتم التكرار في مواقف طبيعية، و في مواقف حيوية، وأن يبني علي الفهم و الإدراك للعلاقات و النتائج و إلا أصبح من دون الفهم مهارة آلية لا تساعد صاحبها علي مواجهة المواقف الجديدة.
  - ٢- العامل الثاني : البيئة الصالحة لتعلم لغة ما، هي البيئة الطبيعية أي الاختلاط بأصحاب تلك اللغة الفصيحة حتي يستقيم اللسان.
  - ٣- العامل الثالث : الاختلاط بالأعاجم يفسد اللغة، لذلك اشترط ابن خلدون أخذ اللغة بالاعتماد علي التراث اللغوي و الاختلاط بأهل اللغة و كان يقصد العرب الفصحاء.
  - ٤- العامل الرابع : وجوب التقليد و الاقتباس في بدايات تعلم اللغة، ثم تأتي مرحلة الاعتماد علي ما وعاه وحفظه واستعمله في مواقف جديدة.
- ٤ \_ استراتيجية لتكوين البيئة في تعلم اللغة.

- و يرى بشيري أن تكوين البيئة اللغوية يحتاج إلى استراتيجيات و هي كما يلي:
- ١- إنشاء سكن الطلاب و ذلك ليكون الطلاب مركزين في مكان واحد و يسهل على المشرفين و المدرسين مراعاتهم و إرشادهم و إقامة أنشطة عربية خارج وقت الدراسة.
  - ٢- تعيين الأماكن التي يخطر فيها التحدث و الكلام بغير اللغة العربية مثل المقصف و مكاتب المدرسة.
  - ٣- إقامة دورة تعليم اللغة العربية خارج الحصة الدراسية الاصطناعية و ذلك لسد ثغرات ناجمة عن قلة زمن الحصة العربية داخل الفصل الدراسي و ذلك لتزويد الدارسين بثروة لغوية أكثر من الثروات الموجودة داخل الفصل.
  - ٤- إقامة أنشطة عربية في يوم معين من أيام الاسبوع بحيث يلبي الطلاب ميولهم النفسية و الفنية من مسرحية و خطابات و مباريات و كل هذه الأنشطة أقيمت تحت ضوء اللغة العربية و تحت رعاية و إرشاد المدرسين في اللغة العربية.
  - ٥- تدريب الطلاب علي إلقاء الخطابة العربية في المحاضرة الوجيزة قيل صلاة الظهر يوم الخميس<sup>٧٠</sup>.
- (١) \_ استراتجية البيئة في ترقية تعليم اللغة العربية.

من المعلوم أنه ليس لكل مدرسة من المدارس الإسلامية عوامل البيئة المادية و المعنوية و ليس في قدرة المدرس إيجادها، فلا إمكانات و الوسائل الحديثة و المعامل و كذلك الأبنية و الفصول الفخمة لا تمتلكها مدرسة من هذه المدارس. لذا لابد علي المدرس أن يستفيد من عوامل البيئة الموجودة في

<sup>٧٠</sup>. بشيري، تكوين بيئة المساعدة و تطويرها في تعليم اللغة العربية، ٢٠٠١ ص ١٤

مدرسة أحسن و أقصي مايكون من الاستفادة مع المحاولة الدائمة لزيادتها كما خطط مرزوقي كيفية الاستفادة من البيئة في ترقية و تحسين تعليم اللغة العربية: ١-اجعل تعليمك جذابا و مشوقا و مظهرك جميل و كلامك فصيحاً مؤدبا لينا.

٢-التزم أنت بدوام استخدام اللغة العربية مع طلابك فتكون أسوة حسنة لهم ذا هيبة في أعينهم.

٣-لا تترك الطلاب يعرفون عيوبك و قصورك لغة و علما و مهنة فتكون ساقطا أمامهم حيث لم يكن لديك هيبة و بالتالي فإنهم لا يهتمون بتدريسك بل بك أيضا.

٤-حاول أن تكون المفردات و الكلمات في السبورة أو في الكتب المدرسية واضحة سهلة بسيطة كي لا يشعروا بصعوبة اللغة العربية فيكرهوا وينفروا عنها.

٥-اجعل النشاطات اللغوية لدي الطلاب أكثر من نشاطاتك أنت.

هذه ما يمكن للمدرس عمله و تحقيقه حسب الظروف المالية و الطاقات الإنسانية العامة في المدارس الإسلامية. بالنسبة إلي العوامل البيئة التي لا يمكن المدرس إيجادها و تحقيقها فيمكن تسجيل ذلك في تقييداته ثم يعرضه و يقدمه لمن يرحي منه تلبية ذلك<sup>٧١</sup>.

ومن الملاحظ أن من أهم العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى نجاح تعليم اللغة العربية بصفة خاصة و للغة الأجنبية بصفة عامة توفير بيئة لغوية تحيط بالدارسين. فدارس اللغة العربية بإحدى الدول العربية يتعلمها أسرع من دارسها في بلاد غير عربي. و ممكن أن

<sup>٧١</sup>. مرزوقي، البيئة التعليمية للغة العربية، في مقالته التي ألقاها في الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج، ٢٠٠١



تكون محاولة إيجاد بيئة لغوية من خلال أنظمة المدرسة أو الجامعة و نشاطاتها اللامنهجية بإتاحة الفرصة أمام الطلاب و الدارسين لممارسة النشاطات المتنوعة وبتشجيعهم على التحدث بالعربية.

ولعل هذا الجانب من أبرز ميزة معهد دار السلام كونتور عن غيره من المؤسسات التعليمية. فالحياة داخل المعهد بما فيها من مناخ العمل، و العلاقة بين الأساتذة و المدرسين و بين الطلاب و الدارسين أنفسهم، و الأنشطة الطلابية – الثقافة و الاجتماعية –، و وسائل الاعلام المحلية، كل ذلك يتم باللغة العربية. بالإضافة إلى المواد الدراسية المنهجية لفروع اللغة العربية، نظم المعهد النشاطات اللغوية اللامنهجية لتوفير بيئة لغوية ٢٤ ساعة. و هذه النشاطات اللغوية تهدف إلى إكساب الدارس المهارات و الفنون اللغوية الأربع، و لتحقيق هذه النتيجة يرى المعهد ضرورة توفر عدة مقومات آتية :

١. وجود هيئة تقوم بتنظيم الأنشطة اللغوية.
٢. توفير المشرفين و الموجهين لهذه الأنشطة اللغوية.
٣. إيجاد نظام يساند مسار الأنشطة اللغوية.
٤. توفر الوسائل اللازمة.

و من بين هذه الأنشطة اللغوية اللازمة بهذا المعهد :

١. التعبير أو الانشاء اليومي
٢. الصحف الحائطية.
٣. إعداد الخطابة و التدريب عليها.
٥. المحادثة اليومية.
٦. الأناشيد العربية.

٧. المسرحيات العربية<sup>٧٢</sup>.



---

<sup>٧٢</sup>. أحمد هداية الله زركشي، اللغة العربية في إندونيسيا دراسة و تاريخا، رسالة الدكتوراة، ١٩٩١ ص: ١٧٨

## الفصل الخامس

### النتائج و التوصيات و المقترحات

#### أ\_ النتائج

بعد القيام بتحليل البيانات، يستطيع الباحث أن يستنتج أن الأخطاء الصرفية هي أكثر ارتكابا في الأخطاء الشفوية لدى طلبة معهد كونتور. حيث يبلغ عددها ٤٦، و تليها الأخطاء في تحريف الوضع، ثم تليها الأخطاء الكلية، و تليها الأخطاء النحوية، و تليها الأخطاء الجزئية، و تليها الأخطاء في التقديم و التأخير، و تليها الأخطاء في الحذف، و الأخطاء في الزيادة.

وهذه الأخطاء المرتكبة تأثرت فيها العوامل الآتية :

- ١- حدوث تداخل اللغة (interlanguagel transfer) وهو الأخطاء التي تعكس ألفاظ أو تراكيب اللغة الأصلية، من أجل أن الطلبة يتأثرون بنظام اللغة الأولى. نحو : "أنا لا ماذا ماذا، و أنا لا فاهم بدرس هذا".
- ٢- قصور معرفة الطلبة عن تطبيق قواعد اللغة الهدف، من أجل أن الطلبة يتأثرون بنظام اللغة الثانية (intralanguagel transfer) ولم يقوموا بعملية تعلمها عملية صحيحة كعملية التعميم على نظام اللغة الثانية. نحو : "ذهبت إلى بيت يوسف، رأيت طالباً في الجامعة".
- ٣- يكون عامل التعب و العناء و الارهاق و قلة الاهتمام أيضا سببا لوقوع الأخطاء اللغوية الشفوية لدى الطلبة.
- ٤- و أما الأخطاء في المادة المتاحة وأساليب تعليمها (context of learning) لا مجال لها في هذا الأمر، لأن مدير المعهد و مساعدوه قاموا بتصحيح إعداد المدرسين قبل القيام بعملية التعليم لدى الطلبة، و قاموا بإشراف على أسلوب تعليم المدرسين وقتئذ.

## بـ\_ التوصيات

- ١- أوصي الباحثين و أهل الاختصاص من المعلمين أن يهتموا بالأخطاء اللغوية و تحليلها و تنبيه الطلاب عليها حتى يدركوا أوجه العلاقات بين لغتهم و اللغة الهدف.
- ٢- أن الأخطاء كثيرة و متنوعة و قد تناول البحث مجالا واحدا و على الباحثين استكمال الجوانب الأخرى في تحليل الأخطاء.
- ٣- أن الأخطاء في الكلام ليست من الأشياء التي يلزم أن نبتعد عنها مطلقا وإنما شئ يُهمنا أن ندركه هدفا إلى الإصلاح و التقدم مع الاهتمام الكبير بإجراء المحاولات القيمة لمعالجة تلك الأخطاء اللغوية. وعلى متحدثي اللغة الهدف إزالة شعور الخجل في التكلم و إنماء ثقة أنفسهم هدفا إلى التقدم في تطبيق اللغة.

## جـ\_ المقترحات

- اعتمادا على الاختراعات السابقة عن الأخطاء الشفوية المتعلقة بالتصنيف اللغوي و السطحي و الاتصالي في هذا البحث، فيودّ الباحث عرض المقترحات التالية :
- ١- فمن الممكن أن في هذا البحث نقائص حول مضمون و ثقة هذا البحث، رغم أن الباحث قد بذل كل جهده في إكمال البحث حتى يكون مرغوبا فيه.
  - ٢- و هذا البحث يحتاج إلى الاستمرار في تعمقه كل العمق، فمن كان لديه فرصة للبحث عن تحليل الأخطاء في التعبير الشفوي فمن المستحسن أن يلمه.
  - ٣- يرجى على كافة مدرسي مادة المحادثة أو المواد التعليمية المتعلقة بالتعبير الشفوي التركيز و الاهتمام بالتدريبات الشفوية الموجهة إلى كيفية وضع الكلمة في الجمل السليمة و التركيب الصحيح.

- ٤- و أن يكون الطلبة ضابطين حقًا في عملية التدريبات الشفوية المتعلقة بأساليب اللغة الهدف، وخاصة اللغة العربية التي توسّعت فيها المفردات و التراكيب البديعة. و بخاصة الأساليب التي ليس لها مرادفها في لغة الأم.
- ٥- التعبير الشفوي يلعب دورا هاما في عملية الاتصال، فلا بد للدارس و المدرسين أن يحسنوه و يتقنوه.
- ٦- في إجراء عملية الاتصال أو التعبير الشفوي لا بد للمشرف و المراقب القيام بإصلاح الأخطاء المرتكبة لدى الدارسين. و هذا يحتاج إلى التركيز على المحاولات كلها في معالجة الأخطاء الشفوية و يحتاج إلى وعي كامل من الدارسين و المدرسين لعدم الوقوع في الخطأ المتكرر.



## المصادر و المراجع

### المصادر

١ - القرآن الكريم

٢ - السنة النبوية

### المراجع العربية

٣ - أحمد هداية الله زركشي، تجربة تعليم اللغة العربية بمعهد كونتور العصري.

مالانج: المقالة المقدمة في الحلقة العلمية القومية للغة العربية الأولى. ١٩٩٩

٤ - حفي بك ناصف، وغيره، قواعد اللغة العربية. سورابايا. مكتبة الهداية، ١٩٨٥

٥ - خليل أحمد عمايره، في التحليل اللغوي - منهج وصفي تحليلي، مكتبة المنار،

الاردن، ١٩٨٧

٦ - دوجلاس براون، بدون السنة. أسس تعلم اللغة و تعليمها. بيروت: دار النهضة

العربية.

٧ - دحية مسقان، الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في

إندونيسيا، رسالة الدكتوراة، ٢٠٠٠

٨ - -----، السجل العلمي للمؤتمر الدولي حول مناهج تعليم اللغة العربية لغير

العرب، ٢٠٠٧

٩- رشدي أحمد طعيمة، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين : مناهج و أساليب. رباط:

منشورات المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم إيسسكو، ١٩٨٩

١٠- -----، مناهج تدريس اللغة العربية بالتأليف الأساسي، القاهرة: دار

الفكر العربي، ١٩٩٨

١١- علي الحديدي، مشكلات تعليم اللغة العربية. القاهرة : دار الكتاب العربي،

١٩٦٦

١٢- عبد العزيز حسين و أحمد طاهر نبوي، الأساس في اللغة العربية، مصر: القاهرة،

١٩٨٧

١٣- صلاح عبد المجيد العربي ، تعلم اللغات الحية و تعليمها، القاهرة، مكتبة لبنان،

١٩٨١

١٤- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، بيروت : المكتبة المصرية، ٢٠٠١

١٥- محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الرياض: جامعة الإمام

محمد بن سعود، ١٩٨٢.

١٦- مارينا بيرت، تحليل الأخطاء في صفوف تعليم الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية

للكبار، في التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء. الرياض: جامعة الملك

سعود، ١٩٨٢.

١٧- محمود إسماعيل والأمين صيني، ، محمد أسحاق، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء

. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٢.

١٨- منصف عبد الله القماطي، بعض اللغوية لدي متعلي الأجانب، في تعليم اللغة

العربية: قضايا وتجارب. تونس : المنظمة العربية للتربية و الثقافة. ١٩٩٢

١٩- محمود كامل الناقة، أساسيات تعليم اللغة البرية لغير العرب، الخرطوم: مكتبة

الهداية. ١٩٧٨

٢٠- محمد جمال الدين محفوظ، التربية الإسلامية للطفل و المراهق، مسر: دار

الاعتصام. ١٩٤٦

٢١- مرزوقي، البيئة التعليمية للغة العربية، في مقالته التي ألقاها في الجامعة الإسلامية

الحكومية مالانج، ٢٠٠١

٢٢- محمد عفيف الدين دمياطي، كتاب محاضرة في علم اللغة الاجتماعي للدراسات

العليا في الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج، ٢٠٠٨

٢٣- يوهانسون، التعرف على الأخطاء في اللغة الأجنبية و تقويمها، في التقابل

اللغوي و تحليل الأخطاء. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٢.

٢٤- المملكة العربية السعودية وزارة التعليم العالي، الأخطاء اللغوية الحربية لطلاب

المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، دون السنة.

## المراجع الأجنبية

٢٥. Ainin, Mohmad. *Analisis kesiapan Bahasa Arab Tulis*. Tesis tidak diterbitkan. Malang: Program Pasca Sarjana IKIP Malang. ١٩٩٢.
٢٦. Arsyad, Azhr. *Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya, Beberapa Pokok Pikiran*. Yogyakarta: Pustaka Belajar. ٢٠٠٣.
٢٧. Baradja. M.F. ١٩٠٠. *Kapita Seleks Pengajran Bahasa*. Malang; IKIP Malang. SEAMEO Ragonal Language Centre, Occasional Papers no. ١٤
٢٨. Brown H, Douglas. *Principles Of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall. Inc. Second Edition. ١٩٨٧.
٢٩. Corder. S. Pit. ١٩٨٦. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
٣٠. Daulay, Heidi, Marina Burt and S. Krashen. *Language Two*. Oxford University Press. ١٩٨٢.
٣١. Nababan, Sri Utari Subyakto. *Metodologi Pengajaran Bahasa*. Jakarta; PT. Gramedia Pustaka Utama. ١٩٩٣.
٣٢. Nuhadi dan Roekhan (Ed). *Dimensi-Dimensi Dalam Belajar Bahasa Kedua*. Bandung; Sinar Baru Bandung YA ٣ Malang. ١٩٩٠.
٣٣. Tarigan, Henry Guntur. *Pengajaran Kompetensi Bahasa*. Bandung: Angkasa. ١٩٨٩.
٣٤. Tarigan, Hnry Guntur dan Trigan, Djago. ١٩٩٠. *Pengajaran Analisis Kesalahan Berbahasa*.