

قراءة النصوص العربية غير مشكولة والأخطاء الشائعة لدى طلبة قسم تعليم اللغة العربية
بجامعة أنتساري الإسلامية الحكومية بنجرماسين

Ridha Darmawaty
Institut Agama Islam Negeri Antasari Banjarmasin
Email: ridhadarmawaty@iain-antasari.ac.id

Abstract:

The ability of students of Department of Arabic Language Education IAIN Antasari Banjarmasin in recite the nushus without a vowel in accordance with the rules nahwiyyah or sharfiyyah is imperative that demands urgent especially when students use the references in Arabic and when they teach in the field of practice at schools. However, there were frequent errors in certain functions, although the subject that supports the ability to read nushus not use harakat like nahwu, sharf, tarjamah, balagha, Maharat al lughawiah been programmed.

Using quantitative descriptive study with an analysis of the value and errors that appear in the test results, the authors describe the general ability of students in reading nushus without a vowel is still classified as moderate with an average value of 73.23. As for the errors that frequently arise when giving a vowel of a word or phrase that serves as mudhaf ilaih, maf'ul bih, man'ut while the most frequent word that serves as khabar and mudhaf ilaih.

The results of this study as information for teachers on students' ability to read nushus without a vowel and errors that often arise when the process is underway. This study is very significant in evaluating and improving learning outcomes as well as the deepening of designing materials based on the results of analysis errors. The authors recommended the bid in order to facilitate students in reading nushus without a vowel is by analysis of the functional structure are arranged in a sentence with a simple model.

Key word: read, nushus, *mahaarat al-lughawiyah*

Abstrack

Kemampuan mahasiswa jurusan Pendidikan Bahasa Arab IAIN Antasari Banjarmasin dalam membaca *nushus* tanpa harakat sesuai dengan kaidah *nahwiyyah* maupun *sharfiyyah* merupakan sebuah keharusan. Tuntunan tersebut sangat mendesak terlebih ketika mahasiswa menggunakan referensi-referensi berbahasa Arab dan saat mengajar dalam praktek lapangan. Namun masih sering terdapat kesalahan dalam fungsi tertentu, meskipun matakuliah yang mendukung kemampuan membaca *nushus* tidak berharakat seperti *nahwu*, *sharaf*, *tarjamah*, *balagah*, *mahaarat al-lughawiyah* telah diprogramkan.

Dengan penelitian deskriptif kuantitatif dengan analisis nilai dan kesalahan yang muncul dalam hasil tes, penulis mendeskripsikan secara umum kemampuan mahasiswa dalam membaca *nusus* tanpa harakat masih tergolong

sedang dengan nilai rata-rata 73,23. Adapun kesalahan yang sering muncul ketika memberi harakat suatu kata dan atau kalimat yang berfungsi sebagai *mudhaf ilih*, *maf'ul bih*, *man'ut*. sedangkan frekuensi terbanyak pada kata yang berkedudukan sebagai *khobar* dan *mudhaf ilih*

Hasil penelitian ini sebagai informasi bagi pengajar mengenai kemampuan mahasiswa dalam membaca *nushus* tanpa *harakat* dan kesalahan yang sering muncul saat proses tersebut berlangsung. Kajian ini sangat signifikan dalam mengevaluasi dan meningkatkan hasil belajar serta mendesain materi pendalaman berdasarkan hasil analisis kesalahan. Adapun tawaran yang direkomendasikan penulis agar memudahkan mahasiswa dalam membaca *nushus* tanpa *harakat* adalah dengan cara analisis struktur fungsional yang tersusun dalam sebuah kalimat dengan model sederhana.

Kata kunci; membaca, nusus, *mahaarat al-lughawiyah*

المقدمة

إن تعليم العربية في المرحلة الجامعية مركز على تعليم مهارة القراءة لفهم المراجع العربية من الكتب و الأبحاث حتى لهم القدرة على استخدام اللغة استخداماً أكاديمياً يخدمهم ويساعدهم على فهم المعلومات باللغة العربية، كما أكد إلى ذلك محيي من أهداف تعليم اللغة العربية كاللغة الأجنبية للمرحلة الجامعية.¹ و تتماشى هذا الغرض بمعيار الكفاءة لمتعلمي اللغة عند القانون التربوي رقم 20 سنة 2003 و نظام جمهورية الإندونيسية رقم 19 سنة 2005 بالتركيز على كفاءة القراءة مناسبة بالمرحلة التعليمية.

اعتماداً بالقول سبق ذكره فتمثل القراءة جانباً كبيراً من المهارات اللغوية، لأن جميع نشاطات الطلبة في هذه المرحلة لن تخلو من القراءة،² جديراً بالذكر أن مصادر ومراجع العلوم في مجال التربية الإسلامية و العلمية كثير ما مكتوبة باللغة العربية، فتكون القراءة من أهم مهارات ووسيلة ضرورية لفهمها.

فالقراءة مهارة لغوية استقبالية كالاستماع. يقوم القارئ باستقبال الرسالة وفق رموزها المادية إنتقالاً من ألفاظ لغة الكلام التي لها المعاني. إذ أن القراءة عملية يراد بها الصلة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية³ ذات

¹ Muhaimin, *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam di sekolah, madrasah dan perguruan tinggi*, cet ke-4, (Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada, 2010), p. 252.

² لاه أولية، منهج تعلم مهارة القراءة لأغراض أكاديمية، مقالة غير منشورة، 2012. مأخوذ من <http://lalahblog.wordpress.com/2012/08/06> في التاريخ 2 فبراير 2014.

معنى. بمعنى آخر أن القراءة عملية معقدة تشترك في عمليتها أكثر من أعضاء و هي العين و اللسان و الأذن و الدمخ حتى القلب. ومن هذه الطبيعة فتعرف عناصر القراءة و هي المعنى الذهني و اللفظ يؤديه و الرمز المكتوب. فضلا على ذلك القول فالقراءة تتطلب القدرة على تعرف الأنماط الصوتية من خلال الرموز المكتوبة و ربط بين الأنماط و الرموز المكتوبة و تكون منها وحدات لغوية ذو دلالات. و لكي تتم عملية القراءة، فعلى القارئ له ثروة لفظية كافية و المعلومات عن بناء اللغة و تركيبها.⁴ إذ لابد تبدأ القراءة بتعرف واضح للرموز الصوتية، ثم فهم معانيها. ومن هنا تشمل القراءة جانبين، يعني جانب ميكانيكي و عقلي.

يشتمل جانب ميكانيكي من الاستجابات الفيسيولوجية للرموز المكتوبة أي تعرف الكلمات و النطق بها، أما جانب عقلي يشتمل على فهم المعاني و تفسيرها و تحصيل فكر الكاتب و تقويمه و الحكم عليه و ربط كل ذلك بالخبرة السابقة للقارئ و الاستفادة منه.⁵ و الجانب الأول أكثر استخدامها في الفترة الأولى من المرحلة الأساسية للتعرف. والثاني في الفترة تليها من المرحلة الأساسية للفهم. لكن يخص في اللغة العربية فلا بد زيادة الكفاءة في قراءة النصوص بقواعد اللغة النحوية لضبط أواخر الكلمات بأشكال سليم في لمساعدة على فهم نصوص من خلال فهم مواقع تركيب الجمل. لذلك أن قدرة طلبة في القراءة دون أن يعوق بقواعد اللغة الصرفية أم نحوية تعتبر في حاجة ماسة لأن القواعد النحوية ينبغي استوعبها وسيلة على فهم الجمل و تراكيها.⁶

هذا فضلا أن القدرة الكافية و المتفوقة في قراءة نصوص عربية غير مشكولة و الفهم عليها مستلزمة على عاطق طلبة قسم تعليم اللغة العربية في كل جامعات إسلامية و يضم فيها طلبة قسم تعليم اللغة العربية في المرحلة السادسة جامعة أنتساري الإسلامية الحكومية، جديرا بالذكر على أنهم قد مروا بتعليم الاستماع و الكلام و القراءة و الكتابة كاملا بالعلوم المدافعة عليها مثل القواعد النحوية و الصرفية و الترجمة و البلاغة. لكن الاحساس بصعوبة القواعد النحوية التي ليس وليد عصر اليوم، وإنما تمتد له جذور عميقة في أغوار تاريخ الثقافة العربية.⁷ إضافة أن

³ عبد العليم إبراهيم، الوجه الفني لمدرسي اللغة العربية، (القاهرة: دار المعرف بمصر، 1968، ص.57.

⁴ محمود كامل الناقية، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها (9): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخلة- طرق تدريسه، (مكة: جامعة أم القرى، 1985، ص. 186.

⁵ رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقية، تعليم اللغة لأغراض خاصة: مفاهيمه ومنهجيته المشكلة ومسوغات الحركة، (مكة المكرمة: جامعة أم القرى، 2008) انظر إلى <http://uqu.edu.sa/page/ar/5806> مأخوذ (2014/2/16)، ص. 150.

⁶ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، (مصر، جامعة المنصورة، 1989)، ص: 201.

⁷ على أحمد مدكور و رشدي أحمد طعيمة، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (القاهرة، دار الفكر العربي، 2010)، ص.617.

قواعد اللغة العربية متفرعة و متعددة، مثل في التسميات و التفرعات و الجوازات.⁸ لذلك يمكن الطلبة بوجهو الصعوبة في مواقع معينة.

فإن الدراسة العميقة عن قدرة الطلبة على قراءة النصوص غير مشكولة تعتبر إلى حاجة ماسة لأن القدرة الممتازة مفيدة في عملية التعلم والتعليمية، إما كطالب أم كمرشخ مدرس اللغة العربية عند قراءة المواد التعليمية وتحليلها. والعكس، أن القدرة الضعيفة معوقة في عمليتين سابقتين. ونتأخ البحث مستفيدة لمعرفة القدرة وصعوبة الطلبة في قراءة النصوص في مواقع معينة كي يعرف مدرسي المواد المتعلقة على معاملة الطلبة وعلاج الصعوبة.

مفهوم القراءة و قواعد اللغة العربية

طبيعة عملية القراءة

القراءة هي مهارة لغوية استقبالية كالاستماع. يقوم القارئ باستقبال الرسالة وفق رموزها المادية إنتقالاً من ألفاظ لغة الكلام التي لها المعاني. إذ أن القراءة عملية يراد بها الصلة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية⁹ ذات معنى. و من هذه الطبيعة فتعرف عناصر القراءة و هي المعنى الذهني و اللفظ يؤديه و الرمز المكتوب. بمعنى الآخر أن القراءة عملية معقدة. تشترك في عايتها أكثر من أعضاء و هي العين و اللسان و الأذن و الدمخ حتى القلب.

لكي تتم عملية القراءة، فعلى القارئ له ثروة لفظية كافية و المعلومات عن بناء اللغة و تركيبها.¹⁰ و من هذا القول فتعرف القراءة تتطلب القدرة على تعرف الأنماط الصوتية من خلال الرموز المكتوبة. و ربط بين الأنماط و الرموز المكتوبة و تكون منها وحدات لغوية ذو دلالات. إذ لا بد تبدأ القراءة بتعرف واضح للرموز الصوتية، ثم فهم معانيها. و من هنا تشتمل القراءة جانبين، يعني جانب ميكانيكي و عقلي. يشتمل جانب ميكانيكي من الاستجابات الفيسيولوجية للرموز المكتوبة أي تعرف الكلمات و النطق بها. و أما جانب عقلي يشتمل على فهم

⁸ محمود كامل الناقية، تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخلة- طرق تدريسه، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1985)، ص. 272.

⁹ عبد العلم إبراهيم، الوجه الفنى لمدرسي اللغة العربية، (الفاهرة: دار المعرف بمصر، 1968)، ص. 57.

¹⁰ محمود كاملا الناقية، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها (9): تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخلة- طرق تدريسه، (مكة: جامعة أم القرى، 1985)، ص. 186.

المعاني و تفسيرها و تحصيل فكر الكاتب و تقويمه و الحكم عليه و ربط كل ذلك بالخبرة السابة للقارئ و الاستفادة منه.¹¹ و الجانب الأول أكثر استخدامها في الفترة الأولى للمرحلة البداية من تعليم القراءة. و الثاني في الفترة تليها من مرحلة البداية و المتوسط إلى المتقدم.

أهداف تعلم مهارة القراءة

هناك فرق بين اكتساب اللغة الأولى و تعليم اللغة الثانية، من حيث أهداف مثلاً. لما كانت دوافع تعلم اللغتين مختلفة، فاختلف الأهداف. و إذا كان تعليم اللغة العربية للناطقين بها و شكل التعليم من أشكال التنشئة الاجتماعية. و أما تعليم اللغة العربية كاللغة الثانية شكله من أشكال إعادة بناء الخبرة.¹² و من ثم يختلف أهداف التعليم. و كلما يعتبر النجاح في تحديد الأهداف للعملية التعليمية مؤشراً صادقاً للنجاح فيها.

نظراً إلى اختلاف دوافع المتعلم و بيئة التعليم و فقدان النموذج و كذلك اختلاف الوقت و المواقف فللقراءة الهدف العام و الرئيسي في تمكن المتعلم من أن يكون قادراً على قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل و مريح. و هذا بمعنى أن المتعلم يقرأ في صمت و سرعة يفهم معانيها دون توقف عند الكلمات أو التراكيب و دون المساعدة القاموس عدة مرات.¹³

واختلف المربون حول أهداف تعليم القراءة والوظائف التي تقدمها لكل من الفرد والمجتمع، ولعل ذلك عائد إلى عدم الإتفاق على فهم محدد لطبيعة القراءة، فالقراءة والكتابة عمليتان متكاملتان يصعب الفصل بينهما في مواقف التعليم وتؤديان معا وظائف هامة تتمثل في تزويد الأفراد بوسائل الإستمتاع والسرور، وتطوير أفكار الطلبة حيث يقارنون أفكارهم بأفكار الكتاب والمؤلفين الذين يقرؤون كتبهم، وتعتبران وسيلة فعالة لحصول الطلبة على المعلومات، وتنظيمها، وكذلك مساعدتهم على تطوير تعلمهم بما يتوصلون إليه من خبرات، وأفكار جديدة. وهما

¹¹ محمود كامل النافعة و رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة... ص. 150.

¹² رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الجزء الأول: المناهج و طرق التدريس)، مكة، جامعة أم القرى، 1986. ص. 107.

¹³ محمود كامل النافعة، سلسلة دراسات في تعليم العربية، ص. 188.

وسيلة لتدوين المعلومات وحفظها. ووسيلة لتبادل الآراء والأفكار. كما أداة أنهما تطوير المعرفة الإنسانية، وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

يجدر بالمدرس الحرص على تحقيق كلا الهدفين الخاص والعام من القراءة، حين يستعد لها بمرحلة التحضير، وحين يقوم بمرحلة التدريس غير أن حرصه على تحقيق الاهداف الخاصة أدق، لأنها موصولة بمادة القراءة مباشرة. ومن أهم الاهداف الخاصة ما يلي :

(أ) سلامة النطق ودقته:

باخراج الحروف من مخارجها، كالاهتمام بالحروف الشمسية والقمرية، وهمزة الوصل والقطع، والتاء المدورة والطويلة، ونطق الضاد والطاء، ومواضع الادغام وال انقلاب والاضهار والمدود، واخراج حروف الحلق والقلقلة.

(ب) ضبط حركات الحروف وسكناتها:

بال تطبيق للقواعد النحوية والصرفية واللغوية والبلاغية والاملائية، والنقد لخطائها، وتذكيرهم بالمهم منها، وتنبههم الدائم الى ضرورة الالتزام بها، وعدم الغفلة عنها في قراءتهم ومراجعات المدرس الدائمة لها، بقدر يتناسب والاهداف الاساسية من القراءة.

(ج) القراءة التعبيرية المصورة للمعنى:

بتنوع الصوت تبعاً لاساليب الكلام المتنوعة، من أمر، ونهي، واستفهام، وتمن ورجاء، وعرض وتحضيض، وتعجب، وهمس، وزجر، ونفي، ودعاء، والتاس، وتأكيّد، وتسويّف، وترغيب وترهيب، واعزاز، وتسفيه، وتشاؤم، وتفاؤل، وعلى المدرس ان يعنى بهذا عناية خاصة ويكون لهم قدوة في القراءة، وينفعل، تبعاً لمعنى ما يقرأ، لتكون القراءة حية منشطة، تعين على فهم المعنى.

(د) فهم المعنى:

ومن الاهداف الخاصة في تدريس القراءة فهم الطلاب لمعنى ما يقرؤونه، وعلى المدرس ان يعنى بازاحة المعوقات التي تعترض سلامة الفهم، ومنها الالفاظ الصعبة والتراكيب الغامضة، والحسنات اللفظية من استعارة وكنائية، ومجاز وطباق وجناس، وتورية، ومنها المعنى المجازى والضمني، وادرك المعنى العام.¹⁴ من تلك الأهداف فرأت الباحثة أن أهداف القراءة متنوعة كثيرة. أما تركيز هذا البحث هو ضبط حركاتها وسكناتها حتى لهم الطلبة القدرة على قراءة نص دون أن يعوق بقواعد اللغة النحوية والصرفية.

قواعد اللغة العربية

اللغة العربية كغيرها من اللغات، سبقت تراكيها قواعدها، وكانت المحادثة الصحيحة بين الناطقين بها، تتم دون إدراك مراميها النحوية، ولم يعتن بالقواعد إلا بعد أن شاع اللحن وخيف على اللغة من الضياع، فالتقواعد كمادة تعليمية، لاحقة قياسا إلى اللغة كعملية إكتساب فطري، عنصرها الأساسي المحاكاة، وهذا السبق للغة على قواعدها يفرض سؤالاً محمداً.¹⁵

وإن مادة القواعد كمادة مستقبلية لا يفصلها عن اللغة العربية ووحداتها الأخرى، باعتبارها وحده متكاملة، وهذه الآراء مستمدة من طبيعة الأثر المحدود للقواعد في تعلم اللغة، ومن الضعف اللغوي العام بالرغم من كثرة الاهتمام بدروس النحو، الأمر الذي استوجب الدعوة إلى تعديل مادة القواعد في اللغة العربية، وإعادة تنظيمها ... فالمشكلة تكمن في تعقد المادة وصعوبتها وتجردها، حيث يغرق التلاميذ الشواذات، وطورا في مسائل صعبة الفهم، قليلة الفائدة.¹⁶ ويقصد بالتراكيب اللغوية التراكيب النحوية، إذ إن من مهمات المطالب بها معلم العربية أن يعلم طلابه قواعد اللغة بنحوها وصرها.¹⁷ وعند قراءة نصوص عربية فمن المستلزم على استوعاب القواعد

¹⁴ جابر توفيق الهاشمي، الموجة العملي المدرس اللغة العربية، الطبعة الثالثة، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1983م)، ص. 28-30

¹⁵ يوسف الصبيلي، اللغة العربية وطرق تدريسها، (بيروت: المكتبة العصرية، 1998 م) ص. 119

¹⁶ يوسف الصبيلي، اللغة العربية وطرق تدريسها ... ص. 119

¹⁷ محمد علي الخولي، أساليب التدريس اللغة العربية، (رياض: مملكة السعودية، 1982) ص

النحوية والصرفية. والضيظ النصوص بأشكال سليم من أهمها معرفة مواقعها في الجمل وبالتالى معرفة معانيها من خلال موقع في التركيب اللغوي من الجمل.

صعوبة درس القواعد

لعله من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس أنها كدرست أبواب النحو في مناهجها، وأرهق بها التلاميذ، وأن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظرى منها، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك¹⁸. النحو قواعد يعرف بها وظيفة كل كلمة داخل الجملة، وضبط أواخر الكلمات و كيفية إعرابها.¹⁹

وقد عدّ العلماء بأن العلم والفهم بالإعراب شرطان مهمان يجب على شخص أن يستوليها حتى يسلم لسانه عن الخطأ في القول، ويده في الكتابة.

لسبب أن لا يستطيع المتعلم أن يتكلم و يقرأ و يكتب بسليم دون استخدام القواعد اللغة الصحيحة. لذلك ينبغي على غير الناطقين بالعربية تدريس القواعد بسبب ثلاثة أمور، هي:

(أ) لأن القواعد مظهر حضارى من مظاهر اللغة، و دليل على أصالتها.

(ب) إنها أيضا ضوابط التي تنظّم استعمال اللغة.

(ج) لأنها وسيلة التي تساعد على فهم الجمل و تراكيبها.²⁰

هذه الأمور الثلاثة كلها تبرّر لنا عن ضرورة تعليم و تعلم القواعد اللغة العربية.

¹⁸حسن شحانة، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (القاهرة: دار المصرية البناية، 1993) ص 201

¹⁹فؤاد نعمة ص 17

²⁰رشد أحمد طعيمة، تعلم العربية لغير الناطقين بها ص: 201.

والأهداف تعليم قواعد اللغة العربية العام هي مساعدة المتعلم على حسن النطق وصحة الأداء عند التطبيق و يساعدهم في اكتساب على قدرة القراءة و الكتابة بطريقة سليمة صحيحة خالية من الأخطاء في القواعد.²¹ إذن أول مبدء لاختيار القواعد لهؤلاء الطلاب هو الإدراك بأن تعليم القواعد هو وسيلة لا غاية في ذاته أي أنه وسيلة لاكتساب عملية فهم المسموع والمقرؤ وافهام الآخرين ونقل الأفكار إليهم بالتعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

نتائج طلبة المرحلة السادسة لقسم تعليم اللغة العربية في قراءة و ضبط النصوص العربية غير مشكولة

الجدول 3: نتائج الطلبة على قراءة النصوص غير مشكولة

الرقم	الأسماء	نتائج الاختبار
1	ربيعة الأدوية	68
2	خير ياتي	66
3	ربجيكا معرفة المحمودة	96
4	نجيا	64
5	سوريادي	80
6	روسان	62
7	سورياني	78
8	إروين	88
9	عبد اللطيف	98
10	إيفا	68
11	إيليجا	50
12	بجرياالنور	86

²¹ عبد اللطيف عبد القادر، تعلم اللغة العربية الأطار و الإجراءات، (عمان، مكتبة الضامري، 2003)، ص: 169.

94	أحمد سوفي	13
92	مرأ	14
50	روضة الجنة	15
68	موليدا	16
70	زبيدة	17
90	محمد محمود الدين	18
70	محمد بيوس	19
72	شاه برين	20
58	ميرا إندرياني	21
82	خيرية	22
72	نور أنيسا	23
92	عبد الهادي	24
70	أري	25
78	وحيودي	26
46	سوريا النور	27
78	سفاريننا	28
48	مالاتي	29
68	ريسا	30
68	عند الوحيد	31
73,23	المعدل	

فمن البيانات سبقت ذكرها تبين أن نتائج الطلبة أقل من 60 خمس طلبة، بالتفصيل: 46، 48، 50، (طالبان)، و 58. أما النتائج بين 60 إلى 70 ستة بثمانية طلبة، بالتفصيل 62، 64، 66، (خمس طلبة)، والنتائج بين 70-80 بثمانية طلبة، بالتفصيل 70 (ثلاث طلبة)، 72 (طالبان) ن 78 (ثلاث طلبة). والنتائج بين 80-70 أربع طلبة، بالتفصيل: 80، 82، 86 (طالبان). والفروق الأخيرة بين 90-100 ست طلبة، بالتفصيل 90، 92، (طالبان)، 94، 96، و 98.

فمن هذه التفصيلات، فوصفت أن أرفع النتيجة حصلها طالب واحد بنتيجة 98 أي أنه أخطاء نقطة واحدة. أما أدنى النتيجة حصلها طالب واحد بنتيجة 46 أي أخطاء سبع وعشرين نقطة. والنتيجة المتوسطة هي 70، والنتيجة بأكثر تكرر بين 60-80. وحصل طلبة قسم تعليم اللغة العربية على قدرة قراءة النصوص غير مشكولة بمعدل النتيجة 23، 73.

من تلك البيانات نستطيع ان نقول أن تعليم العربية في المرحلة الجامعية مركز على تعليم مهارة القراءة لفهم المراجع العربية من الكتب و الأبحاث حتى لهم القدرة على استخدام اللغة استخداما أكاديميا يخدمهم ويساعدهم على فهم المعلومات باللغة العربية، كما أكد إلى ذلك محيين عن أهداف تعليم اللغة العربية كاللغة الأجنبية للمرحلة الجامعية.²² القراءة جانبا كبيرا من المهارات اللغوية، لأن جميع نشاطات الطلبة في هذه المرحلة لن تخلو من القراءة. لذلك أن قدرة طلبة في القراءة دون أن يعوق بقواعد اللغة الصرفية أم نحوية تعتبر في حاجة ماسة لأن القواعد النحوية ينبغي استوعبها وسيلة على فهم الجمل و تراكيها.²³

هذا فضلا أن القدرة الكافية و المتفوقة في قراءة نصوص عربية غير مشكولة و الفهم عليها مستلزما على عاطق طلبة قسم تعليم اللغة العربية في كل جامعات إسلامية جديرا بالذكر على أنهم قد مروا بتعليم الاستماع و الكلام و القراءة والكتابة كاملا بالعلوم المدافعة عليها مثل القواعد النحوية و الصرفية و الترجمة والبلاغة.

²² p. 252....Muhaimin, *Pengembangan Kurikulum*

²³ رشد أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، ص: 201.

نتائج الطلبة على قراءة النصوص غير مشكولة

إن نتائج الطلبة على قراءة النصوص العربية غير مشكولة موصوفة في عرض البيانات. ومن النتائج فخلت الباحثة أن نتائج الطلبة أقل من ستين بخمس طلبة على درجة **ضعيفة**. أما النتائج بين ستين إلى سبعين بثمانية طلبة على درجة **ناقصة**. والنتائج بين سبعين وثمانين بثمانية طلبة على درجة **متوسطة**. والنتائج بين ثمانين وتسعين بأربع طلبة على درجة **جيد**. والدرجة الأخيرة جيد جدا بالنتائج بين تسعين ومائة حصل ست طلبة. أما معدل النتيجة 73,23 على درجة **متوسطة**. فإذ أن قدرة طلبة قسم تعليم اللغة العربية في المرحلة السادسة الذين قد تموا دراستهم عن مواد متعلقة بقراءة نصوص غير مشكولة كالقواعد النحوية والصرفية والقراءة أ و ب على **الدرجة المتوسطة**.

فضلا على الحصول المقدمة بأن قدرة الطلبة على قراءة النصوص غير مشكولة تعتبر على درجة متوسطة جديرا بالذكر أن الاحساس بصعوبة القواعد النحوية التي ليس وليد عصر اليوم، وإنما تمتد له جذور عميقة في أغوار تاريخ الثقافة العربية.²⁴ إضافة أن قواعد اللغة العربية متفرعة و متعددة، مثل في التسميات و التفرعات و الجوازات.²⁵ لذلك يمكن الطلبة بوجهها الصعوبة في مواقع معينة رغم أنهم قد تموا التعليم في مواد معينة مدافعة على قدرة قراءة النصوص غير مشكولة. رغم أن القدرة الممتازة مفيدة في عملية التعلم والتعليمية، إما كطالب أم كمرشخ مدرس اللغة العربية عند قراءة المواد التعليمية وتحليلها. والعكس، أن القدرة الضعيفة معوقة في عمليتين سابقتين. وبالتطبيق للقواعد النحوية والصرفية واللغوية والبلاغية والاملائية، والنقد لخطائها، وتذكيرهم بالمهم منها، وتنبيههم الدائم الى ضرورة الالتزام بها، وعدم الغفلة عنها في قراءتهم ومراجعات المدرس الدائمة لها، بقدر يتناسب والاهداف الاساسية من القراءة.²⁶

بالنظر إلى القدرة المحسولة فمعنى أن الطلبة يمكن على ترقية قدرتهم في القراءة وتخص في القراءة غير مشكولة لأن أكثرهم قد حصلوا على نتائج متوسطة لا ضعيفة. لكي تتم عملية القراءة، فعلى القارئ له ثروة لفظية

²⁴ على أحمد مذكور و رشدي أحمد طعيمة، المرجع في مناهج.... ص. 617.

²⁵ محمود كامل النافعة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ... ص. 272.

²⁶ جابر توفيق الهاشمي، الموجه العملي ... ص. 29.

كافية و المعلومات عن بناء اللغة و تركيبها.²⁷ فإذن يستلزم الطلبة على فهم معان الكلمات المقروءة لسهولة على ضبطها لأن القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشتمل على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها وفهمها وتدقيقها وتقدها وحل المشكلات في ضوءها.

فضلا على القول السابق، فشكل تعليم القراءة بالنسبة للناطقين بلغات أخرى من أشكال إعادة بناء الخبرة.²⁸ فمن السعي الذي يمكن الطلبة على سلوكها قراءة النصوص المفهومة أي في مجال معين له علاقة بخبراتهم السابقة أي سمي بالإسكات المعرفية. وينبغي لمدرسين تقديم المواد الملائمة بتخصصهم حتى لهم القدرة على ارتباط المعنى والضوابط المحددة بإضافة إلى البحث عن إستراتيجيات الضبط الأشكال بالسهولة دون أن يعوق بالمصطلحات كثيرة لأن ضبط حركات من أهم أهداف خاصة في تعليم القراءة لا سيما لطلبة قسم تعليم اللغة العربية.

2- نتائج الأخطاء الواردة على ضبط الكلمات بالأشكال

الجدول 4: وصف الأخطاء الواردة عند ضبط الكلمات بالأشكال

الرقم	الأسماء	المنصوبات		المرفوعات					التنوع							
		1	2	3	4	5	1	2		3						
		عدد الأخطاء	النتيجة	اسم إن	حرف كان	حال	مفعول به	خبر إن	اسم كان	فاعل	خبر	مبتدأ	مضاف إليه	منعوت	معطوف	بدل
1	ربيعة الأدوية	16	68			2	4	1	1			3	1	3		1
2	خير ياتي	17	66				3	1	1		1		4	3	1	1
3	ريجيكا معرفة	2	96					1						1		

²⁷ محمود كامل النافة، سلسلة دراسات في تعليم العربية... ص. 186.

²⁸ رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربي... ص. 107.

																المحمودة		
	1	3	3	1			1	4	1			2	2	18	64	نجيا	4	
		1	4				1	1				2	1	10	80	سوريادي	5	
1		4	3	2			2	1	1			3	2	19	62	روسبان	6	
		1	1	2				3				2	1	1	11	78	سورياني	7
1			3									1	1	6	88	إروين	8	
												1		1	98	عبد اللطيف	9	
	1	3	4	3			2	3						16	68	إيفا	10	
	1	2	6	6	1		1	3	1			2	2	25	50	إيليغا	11	
1				1			1	1	1			1	1	7	86	بحرياالنور	12	
				1					1				1	3	94	أحمد سوفي	13	
				1				1				1	1	6	92	مرأ	14	
1	3	3	3	4	1		1	4	1			2	1	25	50	روضة الجنة	15	
1		3	3	2			1	2				1	2	1	16	68	موليدا	16
1		2	4	1	1		1	2				1	1	1	15	70	زبيدة	17
1			1		1							1	1	5	90	محمد محمود الدين	18	
1	1	3	2	1	1			2			1	1	1	1	15	70	محمد يويوس	19
	2	1	3	2			1	2	1			1	1	14	72	شاه برين	20	
1	1	3	3	2	1	1	1	2	1		1	2	1	1	21	58	ميرا إندياني	21
			2	2								1	2	1	9	82	خيرية	22
1	2	2	2	1			1	1				2	2	14	72	نور أنيسا	23	
								2					2	4	92	عبد الهادي	24	
	1	4	3	3			1	3						15	70	أري	25	
		1	4	1			1	1				1	2	11	78	وحيودي	26	

1	3	4	4	4	1		1	4	1		1	2	1	27	46	سوريا النور	27
	1	1	1	2				2			2	1	1	11	78	سفارينا	28
1	3	3	3	4	1		1	4	1			2	1	26	48	مالاقي	29
	1	3	4	3			2	3						16	68	ريسا	30
1	1	2	4	1	1		1	2			1	1	1	16	68	عند الوحيد	31
														73.2 3	المعدل		

15	15	23	25	24	9	1	19	24	13	4	16	26	16	عدد موقع أخطاء الطلبة
15	25	36	80	52	18	2	23	60	13	4	21	40	20	عدد الأخطاء لكل مواقع
48,387	48,387	74,194	80,645	77,419	29,032	3,2258	61,29	77,419	41,935	12,903	51,613	83,871	51,613	نسبة مئوية الأخطاء

فتبينت البيانات من الجدول السابق عن وصف الأخطاء لدى الطلبة عند ضبط الكلمات بالأشكال. والنسبة المئوية بالترتيب من الأعلى إلى الأدنى وهي موقع الخبر بالنسبة 83,871% أي ست وعشرين طلبة، موقع مضاف إليه بالنسبة 80,645% أي خمس وعشرين طلبة، موقع اسم المجرور و المفعول به بالنسبة 77,419% أي أربع وعشرين طلبة، موقع المنعوت بالنسبة 74,194% أي ثلاث وعشرين طلبة، وموقع الحال بالنسبة 61,290% أي تسع عشرة طلبة، موقع مبتدأ والفاعل بالنسبة 51,613% أي ست عشرة طلبة، موقع معطوف وبدل بالنسبة 48,387% أي خمس عشرة طلبة، موقع اسم إن بالنسبة 29,032% أي تسع طلبة، وموقعان أخيران هما اسم كان بالنسبة 12,903% أي أربع طلبة وخبره بالنسبة 3,225% أي طالب واحد. فوصفت التفصيلات سبقت تقديمها أن أكثر الطلبة وقعوا الأخطاء عند ضبط الكلمات بالأشكال في موقع الخبر بالنسبة 83,871% أي ست وعشرين طلبة و أقله خطأ في موقع اسم كان وخبره بالنسبة 12,903% أي أربع طلبة و 3,225% أي طالب واحد، بالترتيب.

أما عدد الأخطاء لكل مواقع بالتفصيلات حسب الترتيب من الأعلى إلى الأدنى هو موقع مضاف إليه بثمانين خطأ، وموقع مفعول به بستين خطأ، وموقع المنعوت بستة وخمسين خطأ، واسم المجرور باثنتا وخمسين خطأ، وموقع الخبر بأربعين خطأ، وموقع الحال والمعطوف بثلاثة وعشرين خطأ، وموقع الفاعل بواحد وعشرين خطأ، والمبتدأ بعشرين خطأ، واسم إن بثمانية عشر خطأ، والبدل بخمسة عشر خطأ، وخبر إن بثلاثة عشر خطأ والأخيران موقع اسم كان بأربعة خطأ وخبره بخطائين اثنين.

فمن البيانات تقدمت شرحها أن أكثر عدد الأخطاء لدى الطلبة في موقع مضاف إليه و أقلها في موقع اسم كان وخبره، رغم أن أكثر الطلبة وقعوا على الأخطاء أكثرها في موقع الخبر ولكن عدد الأخطاء الواقعة من كل مواقع مضاف إليه، والعكس أن أقل عدد الأخطاء في موقع واحد وموقع الأخطاء الطلبة أي لاسم كان وخبره.

من تلك البيانات نستطيع ان نقول أن نتائج الأخطاء لدى الطلبة عند ضبط الكلمات بالأشكال موصوفة في عرض البيانات. ومن النتائج حللت الباحثة الأخطاء الشائعة أم أقل شائع لدى الطلبة. نسبة الأخطاء بين ثمانين إلى مائة على درجة شائعة جدا هي الخبر بالنسبة 83,871% أي ست وعشرين طلبة وموقع مضاف إليه بالنسبة 80,645% أي خمس وعشرين طلبة. أما نسبة الأخطاء بين ثمانين إلى ستين على درجة شائعة هي

موقع اسم المجرور و المفعول به بالنسبة 77,419% أي أربع وعشرين طلبة، وموقع المنعوت بالنسبة 74,194% أي ثلاث وعشرين طلبة و وموقع الحال بالنسبة 61,290% أي تسع عشرة طلبة. ونسبة الأخطاء بين ستين إلى أربعين على درجة متوسط هي موقع مبتدأ والفاعل بالنسبة 51,613 أي ست عشرة طلبة وموقع معطوف وبدل بالنسبة 48,387% أي خمس عشرة طلبة. فأما نسبة الأخطاء بين عشرين إلى أربعين على درجة منخفضة هي موقع اسم إن بالنسبة 29,032% أي تسع طلبة. والنسبة الأخير أقل من عشرين على درجة منخفضة جدا هي موقعان أخيران هما اسم كان بالنسبة 12,903 أي أربع طلبة وخبره بالنسبة 3,225% أي طالب واحد.

فمن التحليل السابق فلخصت الباحثة أن أكثر الطلبة وقعوا على الأخطاء عند ضبط الكلمات بالأشكال في موقعين الخبر و مضاف إليه بثلاثة وثمانين و ثمانون في المائة. أما أقل خطأ في موقعين اسم كان وخبره باتي عشرة و ثلاثة في المائة. أما مواقع الأخطاء الشائعة أكثر من خمسين خطأ هي مضاف إليه و مفعول به و المنعوت و اسم المجرور . أما الأخطاء أقل من خمسين خطأ هي الخبر، الحال والمعطوف، الفاعل، المبتدأ، اسم إن، البدل، خبر إن. أما موقع اسم كان وخبره أقل خطأ. رغم أن موقع الخبر من أكثر موقع خطأ لدى الطالبة ولكن موقع مضاف إليه أكثر عدد الأخطاء لديهم أي تكرر الأخطاء مرات في هذا الموقع.

إن أخطاء الطلبة أكثر ورودة على ضبط الكلمات في موقع الخبر لسبب الفروق بين المبتدأ والخبر، إما الكلمة موقعها خبرا بجوار مبتدأ فالخطأ أقل. أما عدد الأخطاء أكثرها في موقع مضاف إليه لأن الطلبة لهم الصعوبة في الفروق بين التركيب النعتي و الإضافي. فإذ أن الكلمات ما قبلها مرفوع بالضمة وبعدها مرفوع بالضمة مع أنها مضاف إليه.

الأخطاء الأخرى الشائعة مثل مفعول به. حللت الباحثة أن الأخطاء الواردة على ضبط الكلمات في موقع مفعول به لسبب وحيد بالخبر لأن فروق الكلمات بين فعل وفاعل، بإضافة عدم المعرفة عن أشكال أفعال لازمة و متعدية ومعانيها. أما عدد الأخطاء لاسم المجرور لأن مضمون الفقرات فيه حروف الجر أكثر لذلك أخطاء الطلبة أكثر لاسيما في مواقع جر للأسماء لا ينصرف. وهذه الأخطاء تختلف بموقعين اسم كان وخبره لأن لا يتغير

ضبط الكلمات لاسم كان كالمبتدأ، لذلك لا يصعب الطلبة فيه بخلاف اسم إن الذي يخطئ الطلبة أكثر لأن يتغير ضبط الكلمات كما العادي.

فمن الوصف سبق ذكره، فخللت الباحثة أن الطلبة لم يتعودوا كثيراً بفروق موقع الكلمات في الجمل، مثل بين تركيب فعل + فاعل + مفعول به أو تركيب مبتدأ + خبر، وغير ذلك من أشكال التراكيب اللغوية الشائعة. وخلفية المشكلة لأن ضرب الأمثال عند تعليم القواعد النحوية معزولة من السياق، جديراً بالذكر أن مادة القواعد كمادة مستقبلية لا يفصلها عن اللغة العربية ووحداتها الأخرى، باعتبارها وحده متكاملة، وهذه الآراء مستمدة من طبيعة الأثر المحدود للقواعد في تعلم اللغة، ومن الضعف اللغوي العام بالرغم من كثرة الاهتمام بدروس النحو، الأمر الذي استوجب الدعوة إلى تعديل مادة القواعد في اللغة العربية، وإعادة تنظيمها ... فالمشكلة تكمن في تعقد المادة وصعوبتها وتجردها، حيث يغرق الطلبة الشواذات، وطورا في مسائل صعبة الفهم، قليلة الفائدة.¹ ويقصد بالتراكيب اللغوية التراكيب النحوية، إذ إن من مهمات المطالب بها معلم العربية أن يعلم طلابه قواعد اللغة بنحوها وصرفها في السياق.

لعله من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس والجامعات أنها كدرست أبواب النحو في مناهجها، وأرهق بها الطلبة، وأن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك² لأن النحو قواعد يعرف بها وظيفة كل كلمة داخل الجملة، وضبط أواخر الكلمات وكيفية إعرابها.

الخاتمة

نتائج البحث

(أ) إن قدرة طلبة قسم تعليم اللغة العربية في المرحلة السادسة الذين قد تموا دراستهم عن مواد متعلقة بقراءة نصوص غير مشكولة كالقواعد النحوية والصرفية والقراءة أ و ب معدل النتيجة 73,23 على درجة

متوسطة.

¹ يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها ... ص. 119.

² حسن شحاتة، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق... ص 201

ب) إن أكثر الطلبة وقعوا على الأخطاء عند ضبط الكلمات بالأشكال في موقعين الخبر و مضاف إليه بثلاثة وثمانين و ثمانون في المائة. أما أقل خطأ في موقعين اسم كان وخبره باتي عشرة و ثلاثة في المائة. أما مواقع الأخطاء الشائعة أكثر من خمسين خطأ هي مضاف إليه و مفعول به و المنعوت و اسم المجرور . أما الأخطاء أقل من خمسين خطأ هي الخبر، الحال والمعطوف، الفاعل، المبتدأ، اسم إن، البديل، خبر إن. أما موقع اسم كان وخبره أقل خطأ. رغم أن موقع الخبر من أكثر موقع خطأ لدى الطالبة ولكن موقع مضاف إليه أكثر عدد الأخطاء لديهم أي تكرر الأخطاء مرات في هذا الموقع.

التوصيات

إن هذا البحث محددة عن وصف قدرة الطلبة على قراءة النصوص غير مشكولة من الناحية النحوية أي ضبط أواخر الكلمات فحسب دون نظر إلى ناحية أخرى وعلاقتها بفهم النصوص المضبوطة، بإضافة إلى عدم البحث عن عوامل متأثرة على قدرتهم المحسولة. لذلك توصي الباحثة للباحثين اللاحقين بأن يقوموا على البحث بالقيام على قصور هذا البحث.

قائمة المراجع

- ابن هشام الأنصاري ومحمد جعفر الكرابسي. 1432هـ. شرح قطر الندى وبل الصدى، بيروت- لبنان: ذوي القرى.
- أحمد فؤاد محمود علان. 1992. المهارات اللغوية : ماهيتها و طرائق تدريسها. الرياض: دار المسلم.
- جابر توفيق الهاشمي. 1983. الموجه العملي المدرس اللغة العربية، الطبعة الثالثة، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- حسن شحاتة. 1993. تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حضرات حفني بك ناصف وآخرون، د.س. قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدارس الثانوية. وزارة المعارف العمومية.
- رشدي أحمد طعيمة. 1989. تعليم اللغة العربية : مناهجه و أساليبه. الرباط، إيسيكو.
- رشدي أحمد طعيمة. 1986. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (الجزء الأول: المناهج و طرق التدريس). مكة، جامعة أم القرى.
- رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقة. 2008. تعليم اللغة لأغراض خاصة: مفاهيمه ومنهجيته المشكولة ومسوغات الحركة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. انظر إلى <http://uqu.edu.sa/page/ar/5806> مأخوذ (2014/2/16)
- السيد أحمد الهاشمي. 2009. القواعد الأساسية للغة العربية، الطبعة الرابعة، بيروت لبنان دار الكتب العلمية.
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان و آخرون. 2002. دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجانب النظري). مكة، مؤسسة الوقف الإسلامي.
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزاني. إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. انظر faculty.ksu.edu.sa مأخوذ 2009/12/24.
- عبد العليم إبراهيم. 1968. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. القاهرة: دار المعرف بمصر.
- على أحمد مدكور و رشدي أحمد طعيمة. 2010. المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود كاملا الناقة. 1985. سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها (9): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخله- طرق تدريسه. مكة: جامعة أم القرى.
- فؤاد نعمة. د.س. ملخص قواعد اللغة العربية، بيروت: دار الثقافة الإسلامية.
- محمود كامل الناقة. 1980. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخله- طرق تدريسه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- لاله أولية. منهج تعليم محارة القراءة لأغراض أكاديمية. مقالة غير منشورة، 2012. مأخوذ من <http://lalahblog.wordpress.com> /2012/08/06/ في التاريخ 2 فبراير 2014.
- محمد بن أحمد بن عبد الباري الأهدل. د.س. الكواكب الدرزية شرح متممة الأجرومية بيروت- دار الفكر.
- مصطفى الغلابي. 1993. جامع الدروس العربية ، بيروت- لبنان: دار الفكر.
- عبد اللطيف عبد القادر. 2003. تعليم اللغة العربية الأطار و الإجراءات. عمان: مكتبة الضامري.

مشكور المساعي أحمد بن أحمد السجاعي، د.س. شرح سبجاعي قطر الندى، سورابايا: الحرمين.
علي الجارم ومصطفى أمين. 2003. النحو الواضح 2، بيروت: دار المعارف.
الصنحاج. د.س. المتن الأجرومية، اندونيسيا: حرمين. 1

Muhaimin. 2010. *Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam di sekolah, madrasah dan perguruan tinggi*, cet ke-4, Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada.

Sugiyono. 2013. *Metode Penelitian Pendidikan (Pendekatan Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D)*, (Alfabeta, Bandung).

Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek. Edisi Revisi V.* (Jakarta: Rineka Cipta, 2002) p. 274

Sukardjo, *Evaluasi Pembelajaran*, (Diktat mata kuliah Evaluasi pembelajaran Prodi Teknologi Pembelajaran Universitas Negeri Yogyakarta), h.53-54.
, diakses: 30 Januari 2010. <http://mardikanyom.tripod.com/Multimedia.pdf>