JALSAT
Journal of Arabic Language Studies and Teaching
Volume: 5, Nomor: 2 (2025)
DOI: 10.15642/jalsat.2025.5.2.323-335

Factors Leading to Spelling Errors among and Their Impact on Acquiring Arabic Writing Skills at Al-Amanah Modern Islamic Boarding School

العوامل المؤدية إلى الأخطاء الإملائية و أثرها على اكتساب مهارات الكتابة العربية في مدرسة الأمانة الإسلامية الداخلية الحديثة

Ahmad Zahuda, UIN Sunan Ampel Surabaya, Indonesia
Mochammad Indra Yumanto, UIN Sunan Ampel Surabaya, Indonesia
Traore Mamadou, King Saud University, Saudi Arabia

Article Info:

Article History:
Received: 1 Sep 2025
Revised: 17 Oct 2025
Accepted: 22 Nov 2025
Published: 2 Dec 2025

***Corresponding author:**
Name: Mochammad Indra Yumanto
Email: mindrayumanto@gmail.com

Abstract

This qualitative descriptive study examines the types, causes, and pedagogical implications of Arabic spelling errors among seventh-grade students at Al-Amanah Modern Islamic Boarding School, Junwangi–Krian, Sidoarjo. Data were obtained through classroom observations, semi-structured interviews, and diagnostic dictation tests, and analysed using thematic coding and error-percentage analysis. Findings reveal five major error categories: letter substitution or omission, misuse of solar and lunar "al," hamza misplacement, confusion between *tā' marbūṭa* and *tā' maftūḥa*, and letter addition or deletion. These errors originate from phonological, morphological, cognitive, and affective factors, including weak phonological awareness, dialectal Arabic interference, cognitive overload, and low motivation. The study demonstrates that spelling accuracy strongly affects writing fluency and lexical quality. It contributes to Arabic L2 pedagogy by proposing an integrated framework that links phonological awareness with orthographic accuracy, emphasising the need for phonological–morphological training in a supportive, low-anxiety environment to improve Arabic writing competence.

Keywords: Arabic spelling errors; Phonological awareness; Morphological processing; Writing competence; Islamic boarding school.

*This work is licensed under a **Creative Commons Attribution 4.0 International License**.*

المقدمة

تُعَدّ اللغة العربية ذات أهمية متعددة الأبعاد، إذ تتجاوز حدودها اللغوية لتشمل مجالات الدين والعلم والحضارة، ولا سيما في بيئة التعليم الإسلامي كالمعاهد التي تُعدّ العربية فيها وسيلة للتواصل ووعاء لنقل المعارف والقيم الدينية (Bernikova & Redkin, 2017) وقد كانت العربية في العصور الزاهرة، خاصة في العصرين العباسي والأندلسي، لغة العلوم والفلسفة والمعرفة العالمية، غير أنّ مكانتها في العصر الحديث شهدت تراجعًا يستدعي إعادة إحيائها عبر التعليم المواكب للتكنولوجيا وتحديات العولمة.(Alsaied, 2024; Shahin & Rwelli, 2021)

وفي إندونيسيا تؤدي المعاهد الإسلامية دورا محوريا في حفظ مكانة العربية من خلال مناهج متعددة الثقافات تجمع بين البعد الديني والعقلي والاجتماعي، وتطبيق أساليب تعليمية مبتكرة كالتعليم الانتقائي والتعليم القائم على الألعاب .(Hanani & Ahid, 2024; Sopian et al., 2025)وتُعدّ مهارة الكتابة إحدى أهم المهارات الأربع في تعلم اللغة العربية، إذ تُستخدم للتعبير عن الأفكار وتنظيمها وإظهار الكفاءة اللغوية، بينما يحتلّ الإملاء (imlāʾ) موقعًا جوهريًا في بناء العلاقة بين الأصوات والرموز وتقويم دقة الكتابة.(Al-Jamali & Abdalla, 2025)

أظهرت الملاحظة الميدانية التي أُجريت في فبراير ٢٠٢٢م لطلاب الصف السابع في معهد الأمانة الحديث بجنووانغي كريان سيدوارجو أنّ نسبة الأخطاء الإملائية مرتفعة، إذ تتجلى في الخلط بين الحروف المتشابهة شكلًا مثل (ص/س) و(ذ/ز)، وفي الخطأ في ضبط الحركات ومواضع الهمزة، مما يعكس ضعف الحس الإملائي وعدم الاتساق بين الصوت والرمز الكتابي. وتشير هذه النتائج إلى فجوة بين واقع التعليم الذي يركّز على الترجمة وتأليف الجمل، وبين المطلوب تربويًا من دقة إملائية وتدرّب على المهارات الكتابية الأساسية؛ ومن ثمّ، يصبح إعادةُ تموضع الإملاء كقاعدةٍ ميكانيكية وتقنيةٍ لتمكين الكتابة السليمة ضرورةً ملحّة.(Al-Jamali & Abdalla, 2025) .

كما بيّن (Almusawi, 2023) أنّ التعقيد البصري للحروف العربية الناشئ عن ظاهرة الوصل والتعدد الشكلي (allography) يسهم في أخطاء الكتابة. ومن منظور اللسانيات الإدراكية، يُعَدّ الوعيَان الصوتي والصرفي من أهم المتنبئات بدقة الإملاء والقراءة (Abu-Rabia & Taha, 2006; Saiegh-Haddad, 2013)، كما يتداخل الوعي الصرفي –القائم على إدراك الجذر والوزن– مع المعرفة الإملائية في بنية الكلمة العربية .(Dinia et al., 2024; Mosavi et al., 2016) وعلى الرغم من وفرة الأبحاث حول الإملاء لدى الناطقين بالعربية أو طلبة الجامعات، فإن الدراسات الميدانية في بيئة المعاهد المتوسطة الإندونيسية ما تزال محدودة؛ لذا تسعى هذه الدراسة إلى سدّ هذه الفجوة من خلال تناول الأخطاء الإملائية وصلتها باكتساب مهارة الكتابة.

تُضاف إلى ذلك ندرة الدراسات التي تربط بين الأداء الإملائي العربي والسياق الاجتماعي الثقافي للتعليم الإسلامي في إندونيسيا، على الرغم من تزايد الاهتمام بالموضوعات المتصلة بالهوية التعليمية واللغوية. فمع أنّ الدراسات حول الأرثوغرافيا العربية وفيرة بين الناطقين بالعربية، إلا أنّ

الأبحاث في السياق الإندونيسي الإسلامي لا تزال محدودة نسبيا. فقد ركّزت الأدبيات المتاحة في الغالب على دمج قيم الاعتدال الديني في تعليم اللغة العربية(Yasmadi et al., 2024) ، ودور الخط العربي في العمارة والهوية الإسلامية للمجتمع الإندونيسي(Dariyadi et al., 2025) ، إضافة إلى تقييم فعالية البرامج الجامعية في تعليم اللغة العربية(Muradi et al., 2022) .

كما برزت تحديات بيداغوجية أخرى، مثل النظرة الأحادية الثقافية للعربية التي دفعت إلى تبنّي مقاربات متعددة الثقافات في التعليم (Djuaeni & Usman, 2021; Sopian, Abdurahman, 'Ali, et al., 2025)، وجهود تعزيز الدافعية عبر القيم الدينية والعلمية (Kuraedah et al., 2018) . في حين تظلّ ممارسة العربية في الأسر المسلمة محدودة في الإطار الطقسي (Ilma & Rohmah, 2024)، وما زال تطوير العربية لأغراض مهنية (AOP) متأخرا مقارنة بالإنجليزية لأغراض مهنية (EOP)، رغم محاولات تكييفها مع السياق الثقافي المحلي(Hasaniyah et al., 2023) . وتدلّ هذه النتائج مجتمعة على أن دراسة الإملاء العربي في السياق الإندونيسي الإسلامي ما تزال بحاجة إلى تعزيز مفهومي وتجريبي أعمق.

ترتكز المعالجة المفهومية في هذه الدراسة على تطبيق تعليم صريح لقواعد الإملاء الأساسية –وخاصة الهمزة واللام الشمسية/القمرية والتفرقة بين التاء المربوطة والمفتوحة– إلى جانب إثراء المعجم اللغوي للطلاب وتكثيف التدريبات الكتابية المنظمة عبر الإملاء المنظور والمسموع، مما يعزز الصلة بين الصوت والرمز ويقوّي الوعي الإملائي والكتابي لديهم(Fu, Wang, Guo, Bermúdez-Margaretto, et al., 2020)ينبع الدافع الرئيس لهذه الدراسة من الحاجة إلى تطوير الكفاية الكتابية لدى طلاب المعاهد الإسلامية في المرحلة المتوسطة، إذ لا يزال التعليم في كثير من الأحيان يركّز على الجوانب النظرية دون تحقيق التوازن بين الدقة الشكلية والقدرة التعبيرية؛ ومن هنا، يُراد من تحليل الأخطاء الإملائية أن يشكّل قاعدةً تجريبية لتحسين أساليب تدريس الكتابة بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم في بيئة المعهد الإسلامي (Hanani & Ahid, 2024; Sopian, Abdurahman, 'Ali, et al., 2025).

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة: تحديد وتصنيف أنواع الأخطاء الإملائية التي تظهر في كتابات طلاب الصف السابع؛ وتحليل العوامل المسببة لهذه الأخطاء –الداخلية منها كالدافعية والمعجم والتمكن من القواعد، والخارجية كخلفية التعليم والممارسات الصفية–؛ وبيان أثر الأخطاء الإملائية في اكتساب مهارة الكتابة العربية واستنباط دلالاتها التربوية لتحسين تعليم الكتابة في المعاهد الإسلامية.

وتتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إثراء ميدان اللسانيات التطبيقية من خلال إبراز التفاعل بين الأصوات والصرف والرسم في اكتساب الإملاء العربي لدى المتعلمين الإندونيسيين، أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في صياغة نموذج تدريسٍ متكيّفٍ قائمٍ على تحليل الأخطاء الفعلية للطلاب، يتضمن تعليمًا صريحًا للقواعد، وتنميةً للمعجم، وتدريبا دوريا على الإملاء، بما يسهم في

رفع دقة الكتابة وسلاستها ويساعد المعلمين على تطوير أدوات التقويم والتغذية الراجعة (Saiegh-Haddad, 2013; Yassin et al., 2020).

منهجية البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج الكيفي الوصفي الذي يهدف إلى تحليل الظواهر التربوية في سياقها الواقعي، وقد أُجري خلال المدة من فبراير إلى أبريل ٢٠٢٢. تم تنفيذ الدراسة ميدانيًا في *معهد الأمانة الحديث* بجنووانغي كريان، سيدوارجو، بوصفه نموذجًا لمؤسسة تعليمية إسلامية تعتمد اللغة العربية لغةً للتدريس والتواصل اليومي. وتكوّنت عينة البحث من عشرة طلاب من الصف السابع اختيروا بطريقة العيّنة العشوائية البسيطة لتمثيل تباين المستوى الأكاديمي واللغوي، مع إشراك معلّم اللغة العربية كمصدر مكمل للبيانات. اعتمدت أدوات جمع البيانات على ثلاث وسائل رئيسة: الملاحظة الصفّية لمتابعة أداء الطلاب في دروس الإملاء، والمقابلات شبه المهيكلة مع الطلاب وأحد المعلّمين لاستكشاف اتجاهاتهم نحو تعلم الإملاء وأسباب وقوعهم في الأخطاء، إضافة إلى اختبارٍ تشخيصيٍّ في الإملاء (دكتة) استُخدم لتحديد أنماط الأخطاء ومواطن الصعوبة في الكتابة.

اتبعت إجراءات جمع البيانات تسلسلا منهجيا يبدأ بالملاحظة الصفّية لتحديد سلوك الكتابة الواقعي، تلتها اختبارات الإملاء لتوثيق الأخطاء، ثم المقابلات لتفسيرها وتدعيم النتائج. تم تحليل البيانات نوعيا من خلال الترميز الموضوعي وتصنيف الأخطاء بحسب القواعد الإملائية المتعارف عليها، مع إجراء تحليل كمي مساعد لقياس نسبة الخطأ باستخدام المعادلة $P = \frac{F}{N} \times 100\%$، حيث (P) تمثل نسبة الخطأ، و (F)عدد الأخطاء، و (N)إجمالي الوحدات الممكنة. وقد تحققت مصداقية النتائج عبر تطبيق مبدأ التثليث (*Triangulation*) بمصادر وطرائق متعددة، كما رُوعيت الاعتبارات الأخلاقية من خلال الحصول على موافقة الإدارة المدرسية، وضمان سرية هوية المشاركين باستخدام رموز أولية بدل الأسماء الحقيقية.

النتائج والمناقشة

أنواع الأخطاء الإملائية

أظهرت نتائج اختبار الإملاء لدى طلبة الصف السابع في معهد الأمانة الحديث بجنووانغي–كريان أن الأخطاء الإملائية تتوزع على خمسة مجالات رئيسة: أخطاء في كتابة الحروف الهجائية، وأخرى في تطبيق قاعدة (ال) الشمسية والقمرية، وثالثة في كتابة الهمزة، ورابعة في التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وخامسة في زيادة الحروف أو نقصانها .وقد تبيَّن من خلال تحليل أوراق عشرة طلاب أن هذه الأنواع من الأخطاء تمثّل أنماطاً صوتية وصرفية وإملائية مترابطة.

ويبيّن الجدول (١) توزيع هذه الأخطاء على الطلبة العشرة:

المجال	عدد الطلبة	النسبة
أخطاء في الحروف الهجائية (استبدال/حذف)	٩	٩٠٪
أخطاء في (ال) الشمسية	١٠	١٠٠٪
أخطاء في (ال) القمرية	٨	٨٠٪
أخطاء في الهمزة (خاصة النهائية)	١٠	١٠٠٪
أخطاء في التاء المربوطة والتاء المفتوحة	٩	٩٠٪
زيادة أو حذف الحروف	١٠	١٠٠٪

الجدول (١) نسبة وقوع الأخطاء الإملائية حسب المجال

تظهر هذه النِّسَب أن جميع الطلبة تقريبا ارتكبوا أخطاء متعددة في الإملاء، مما يعكس التفاعل بين العوامل الصوتية والإدراكية والبصرية أثناء عملية الكتابة.

أخطاء الحروف الهجائية

بلغت نسبة الخطأ في كتابة الحروف الهجائية (٩٠٪)، وأبرز ما ظهر في كلمة نَظِيْفَةٌ التي كُتبت بصورٍ متعدّدة مثل *نَدِفَةٌ* (ظ⟵د)، *ونَضِيْفَةٌ* (ظ⟵ض)، *ونَذِيْفَتٌ* (ظ⟵ذ)، *ونَظِفَةٌ* (حذف الياء). تدل هذه الأنماط على صعوبة التمييز بين الأصوات المتقاربة من حيث المخارج والصفات، وهي ظاهرة وصفها أسعدي وآخرون (Asadi et al., 2017) بأنها ناتجة عن ضعف الوعي الفونولوجي الذي يُعدّ شرطاً أساسياً في عملية الربط بين الصوت والرمز الكتابي (Shalhoub-Awwad & Cohen-Mimran, 2024). كذلك فإن تشابه أشكال الحروف العربية (ظ، ض، ذ، د) يرفع العبء البصري ويزيد احتمالية الخلط الكتابي.(Yassin et al., 2020)

أخطاء في (ال) الشمسية والقمرية

بلغت نسبة الخطأ في تطبيق قاعدة (ال) الشمسية (١٠٠٪) وفي (ال) القمرية (٨٠٪) كما هو موضح في الجدول رقم (٢). فقد كتب بعض الطلاب كلمة **السَّاحَةُ** بصيغٍ مثل *أَسَّاحَةُ* أو *السّْحَةُ* أو *أَسَّحَةُ*، وأسقطوا حرف (ال) التعريف أو خلطوا بين الإدغام والإظهار. كما كتبوا **مِنَ الحَدِيْدِ** بصيغٍ مثل *مِنَلْحَدِ* أو *مِنَّ اْحَدِدِ* بإضافة لام أو شدّة زائدة.

تُشير هذه النتائج إلى ضعف في إدراك القاعدة الصوتية–الإملائية الخاصة بإدغام اللام الشمسية وإظهار اللام القمرية. وتؤكد الدراسات الحديثة أن هذا النوع من الأخطاء يعكس عدم ثبات التمثيل المعجمي للكلمات التي تبدأ بـ"ال"، إذ تُخزَّن في الذاكرة بشكل غير مستقر فيُعاد إنتاجها بصورة ناقصة أثناء الكتابة (Martin-Chang et al., 2014; Rossi et al., 2018)

أخطاء الهمزة

بلغت نسبة الخطأ في كتابة الهمزة (١٠٠٪)، وجميع الطلبة العشرة أخطأوا في الكلمة **فِي فِنَاءِ**، فكتبها بعضهم *فِي فِنَاإِ* أو *فِي فِنَعِ* أو *فِي فِنَائِ*. وبحسب القاعدة الصحيحة تُكتب الهمزة في نهاية الكلمة

بعد الساكن على السطر (Ibrahim, 1975). وتعكس هذه الأخطاء صعوبة إدراك القواعد الإملائية الخاصة بمواقع الهمزة، فضلاً عن ضعف الوعي البصري بالموضع المناسب لها (Asadi et al., 2017) ويُعزى هذا الخلل أيضاً إلى الطبيعة المعقدة للمنظومة الإملائية العربية التي تُعدّ من "الأنظمة العميقة" نظراً لغياب الحركات في النصوص المدرسية(Almusawi, 2023; Asadi et al., 2017) ؛

التاء المربوطة والتاء المفتوحة

أظهر الجدول رقم (٥) أن (٩٠٪) من الطلبة خلطوا بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، خاصةً في جمع المؤنث السالم **شَجَرَاتٍ** الذي كُتب بصورٍ مختلفة مثل *شَجَرَةٍ*، *شَجَارَةٍ*، *شَاجَرَتٍ*، *شَجَرَاةٍ*. وتشير هذه الأخطاء إلى ضعف الوعي الصرفي لدى الطلبة، إذ لم يدركوا أن الجمع السالم للمؤنث يُكتب بالتاء المفتوحة وفق القاعدة العامة (Asadi et al., 2017). وتُظهر هذه النتائج أن قصور الحس الصرفي يؤثر مباشرة في الكتابة الصحيحة، خاصة في الأنماط الجذرية–الوزنية للغة العربية .(Shalhoub-Awwad & Cohen-Mimran, 2024)

الزيادة والنقصان في الحروف

ظهر هذا النوع لدى جميع الطلبة (١٠٠٪)، حيث حُذفت حروف مثل الياء الساكنة أو الألف في كلمات مثل *اسحة* بدلاً من *السَّاحَةُ*، *ومن الحدِد* بدلاً من *من الحديد*. وتعدّ هذه الأخطاء انعكاساً لحالة "التحميل الزائد للذاكرة العاملة" أثناء عملية الكتابة، إذ يتنافس التخطيط اللغوي مع التشفير الإملائي(Jak et al., 2017). وباختصار، تُبرز هذه الأنماط الثلاثية—الصوتية، الصرفية، والإملائية—تداخل العمليات الإدراكية في الكتابة العربية، وتؤكد ما ذكره (Asadi et al., 2017)من أنّ التفاعل بين الوعي الفونولوجي والمورفولوجي هو المحدِّد الرئيس لدقة الكتابة بالعربية.

العوامل المسببة للأخطاء

كشفت المقابلات المتعمقة والملاحظات الصفية عن تداخل منهجي بين العوامل المتمركزة حول المتعلم (الداخلية) والعوامل المرتبطة ببيئة التعليم والممارسات المتبعة (الخارجية)، مما يفسر التراكم الملحوظ للأخطاء الإملائية. ويؤكد هذا التفاعل تعقيد عملية اكتساب مهارات الكتابة في اللغة العربية لغير الناطقين بها.

العوامل الداخلية

تشمل العوامل الداخلية الجوانب الوجدانية، المعرفية، واللغوية. من الجانب الوجداني، أوضحت المقابلات مع الطلاب أنّ بعضهم يشعر بالملل أثناء دروس الإملاء ويعتقد أنّ العربية صعبة، مما يرفع مستوى القلق ويؤدي إلى ضعف التركيز. هذا يتفق مع فرضية "المرشح الوجداني" لـ (Krashen, 1982) التي تؤكد أن القلق المرتفع يعيق استقبال المدخلات اللغوية (input) ويزيد من احتمالية الخطأ، في حين أن الحافز الإيجابي يُعزّز الدقة.(Gardner, 2013)

أما من الناحية المعرفية، فتشير البيانات إلى أن عملية الكتابة بالعربية تتطلب عبئاً ذهنياً عالياً لأنها تستدعي ترميزاً متزامناً للمستوى الصوتي، الصرفي، والرسمي. وقد أوضح (Jak et al., 2017) أن الكتابة عملية معقّدة من التخطيط والترجمة والمراجعة، وحين يتشتت الانتباه إلى تفاصيل الشكل الإملائي تتزايد الأخطاء الميكانيكية.

ومن الجانب اللغوي، فإن ازدواجية اللغة بين العربية الفصحى والعامية تجعل الطلبة يخلطون بين النظامين الصوتي والمورفولوجي (Saiegh-Haddad, 2013). كما أن قلة الحركات في النصوص التعليمية تعمّق عمق النظام الإملائي وتجعل المتعلم يعتمد على التخمين الصرفي (Asadi et al., 2017)

العوامل الخارجية

تُعَدّ العوامل الخارجية من المحددات الجوهرية في تفسير الأخطاء الإملائية لدى المتعلمين، لأنها تمثّل الإطار البيئي الذي يُؤثّر بصورة غير مباشرة في اكتساب المهارات اللغوية. ومن أبرز هذه العوامل الخلفية التعليمية السابقة للطلاب، إذ تبيَّن من مقابلة المعلمة أن بعض الطلبة الذين تلقّوا دروسًا تمهيدية في العربية قبل التحاقهم بالمعهد أظهروا قدرة أعلى في تطبيق قواعد الإملاء، وتميّزت كتاباتهم بدقة أكبر في ضبط الحركات وتمييز الحروف المتقاربة. في المقابل، فإنّ الطلبة الذين لم يتلقّوا تعليمًا منظمًا سابقًا أظهروا أخطاءً متكررة في مواضع الهمزة والتاء المربوطة وفي استخدام "ال" الشمسية والقمرية. وتُعزَى هذه الفجوة إلى غياب التراكم اللغوي المبدئي الذي يمكّن المتعلم من بناء تمثيلات عقلية مستقرة للكلمة المكتوبة.

وقد أشار (Demir & Kartal, 2022) إلى أن الخلفية التعليمية السابقة تسهم في تفسير التفاوت في سرعة ودقة الكتابة بين الطلبة، إذ تُهيئ الخبرات المبكرة أساسًا معرفيًا لتطوير الكفاية الكتابية في المراحل اللاحقة. وفي هذا السياق، يوضّح (Rivin & Hafez, 2020) أنّ محدودية تقديم قواعد الإملاء في السنوات الأولى من التعليم تجعل المتعلم يواجه صعوبة في استدعاء القاعدة عند الحاجة أثناء الكتابة، لأنّ القاعدة لم تُدمج بعد في نظام المعرفة الإجرائية (procedural knowledge) لديه. ومن ثمّ، فإنّ ضعف التدرّج المنهجي في تعليم الإملاء يؤدي إلى فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، حيث تبقى القاعدة محفوظة في الذاكرة التصريحية (declarative memory) دون انتقالها إلى الذاكرة الإجرائية المستخدمة أثناء الأداء الكتابي.

ويُضاف إلى ذلك أنّ طرائق التدريس التقليدية التي تقتصر على النسخ الآلي والتكرار الشكلي تُسهم في ترسيخ عادات كتابية غير دقيقة، لأنّها تُركّز على المظهر الخارجي للكلمة دون تعميق الفهم الصرفي أو الصوتي لها. كما أن غياب أنشطة الإملاء التفاعلية مثل الإملاء المنظور والمسموع يحرم الطالب من ممارسة الوعي السمعي–البصري الضروري لتكوين الحسّ الإملائي (Fu, Wang, Guo, Bermúdez-Margaretto, et al., 2020). وبيّنت المقابلات أنّ بعض المعلمين لا يُخصّصون وقتًا كافيًا لتصحيح الأخطاء بشكل بنائي، مما يحدّ من فرص التعلّم من الخطأ، ويجعل المتعلم يعتمد على التقدير الذاتي بدلاً من التوجيه التربوي المنظم.

وتشير الدراسات التربوية الحديثة إلى أن البيئة الصفية تمارس دورًا حاسمًا في تطوير مهارة الكتابة الدقيقة؛ فكلما كانت بيئة التعلم غنية بالتغذية الراجعة الإيجابية والنماذج اللغوية الصحيحة، قلّت نسبة الأخطاء وازدادت قدرة المتعلم على التحكّم بالرموز الكتابية (Nation & Newton, 2009) (Ellis, 2006). لذلك، يمكن القول إنّ الخلفية التعليمية، وطريقة عرض المحتوى، ونمط التغذية الراجعة تشكّل منظومة مترابطة تُحدّد إلى حدّ كبير جودة الأداء الإملائي لدى طلبة اللغة العربية في المعاهد الإسلامية الإندونيسية.

أثر الأخطاء الإملائية في اكتساب مهارة الكتابة

تُعدّ الإملاء إحدى الركائز الجوهرية لاكتساب مهارة الكتابة في اللغة العربية، إذ تمثّل الحلقة التي تربط بين الوعي الصوتي والصرفي من جهة، والتمثيل الكتابي البصري من جهة أخرى. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن كثرة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصف السابع انعكست سلباً على جودة نصوصهم الكتابية، سواء من حيث الدقة الصرفية للمفردات أو من حيث طلاقة إنتاج الجمل، وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه (Berninger & Abbott, 2010) من أنّ ضعف الإملاء يحدّ من تدفق الأفكار أثناء الكتابة ويجعل المتعلّم يركّز على تصحيح الشكل الخارجي للكلمة بدلا من تطوير المحتوى والمعنى، الأمر الذي يُضعف الترابط النصي ويقلل من الاتساق الدلالي بين الجمل.

تُفسَّر هذه الظاهرة في ضوء فرضية جودة التمثيل المعجمي (Lexical Quality Hypothesis) التي طرحها (Rossi et al., 2018)، والتي تفترض أنّ جودة التمثيل المعجمي للكلمة—أي تكامل مكوّناتها الصوتية والإملائية والصرفية في الذاكرة الذهنية—هي التي تحدد مستوى الدقة والطلاقة في الكتابة. فكلما كانت البنية المعجمية للكلمة أكثر رسوخاً في الذهن، ازدادت سرعة استدعائها واستقرار كتابتها. ويدعم هذا الاتجاه ما توصّل إليه (Martin-Chang et al., 2014)من أنّ دقة التهجئة ترتبط ارتباطا وثيقا بطلاقة الكتابة، إذ إنّ المتعلّمين الذين يمتلكون تمثيلا إملائيا واضحاً للكلمة يُظهرون قدرة أعلى على الكتابة المتواصلة دون انقطاع أو تردّد.

وفي السياق العربي، أكدت دراسات حديثة مثل (Shalhoub-Awwad & Cohen-Mimran, 2024)أن المتعلّم الذي يمتلك *وعياً صرفياً مرتفعاً (Morphological Sensitivity)* يستطيع الكتابة بدقّة حتى في غياب التشكيل، لأنّه يعتمد في توليد الكلمة على معرفة البنية الجذرية-الوزنية) *جذر ووزن* (أكثر من اعتماده على المؤشرات الصوتية الظاهرة. وهذا يعني أنّ المتعلّمين الذين يفتقرون إلى هذا الوعي الصرفي والفونولوجي يعانون من ضعف في ربط الأصوات بالأشكال الكتابية، ما يؤدي إلى أخطاء متكرّرة في الحروف، والحركات، وصيغ الجمع والتأنيث.

إنّ تحليل البيانات في هذه الدراسة يؤكد أن الأخطاء الإملائية ليست مجرد ظواهر شكلية، بل تمثّل مؤشراً على ضعف أعمق في بنية المعرفة اللغوية لدى المتعلّم، سواء على المستوى الصوتي أو الصرفي أو الإملائي البصري. فالمتعلم الذي لم يطوّر بعدُ تمثيلاً معجمياً متكاملاً للكلمة يجد صعوبة في الوصول إلى الكتابة الآلية(*automaticity*) ، مما ينعكس في انخفاض سرعة الأداء الكتابي

وتراجع جودة النصوص المنتجة. ومن ثمّ، يمكن القول إنّ معالجة الأخطاء الإملائية لا بدّ أن تنطلق من برامج تعليمية تُعزّز التكامل بين الوعي الصوتي، والمعالجة الصرفية، والتدريب الإملائي البصري، لتقوية جودة التمثيلات المعجمية لدى الطلبة، وبالتالي رفع كفاءتهم في إنتاج النصوص العربية الصحيحة والمتماسكة.

الدلالات التربوية والحلول المقترحة

تكشف نتائج الدراسة عن حاجة ملحّة إلى تدخلات تعليمية منهجية تعيد هيكلة تعليم الإملاء العربي بحيث يدمج بين أبعاده الصوتية والصرفية والإملائية في إطار متكامل. إنّ أخطاء الطلبة التي تمّ رصدها لا يمكن معالجتها عبر الحفظ الآلي للقواعد فقط، بل من خلال بناء وعي لغوي شامل يُمكّن المتعلّم من ربط البنية الصوتية بالكلمة المكتوبة وإدراك انتظامها الصرفي. ومن هذا المنطلق، ينبغي أن ينطلق تعليم الإملاء من تدريب الوعي الفونولوجي لدى الطلبة من خلال تمارين التمييز بين الأصوات المتقاربة كالظاء والضاد والذال والدال، وتقسيم المقاطع الصوتية، لما لهذه الأنشطة من أثر مثبت في رفع كفاءة الإملاء(Saiegh-Haddad, 2013)

كما يوصى بتضمين التعليم الصريح لقواعد الإملاء العربية الأساسية—وخاصة قواعد (ال) الشمسية والقمرية، وأنواع الهمزة، والتفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة—مع الاعتماد على أنشطة الإدراك البصري والتمييز الكتابي بين الأشكال المتقاربة .(Yassin et al., 2020) ويسهم هذا النوع من التعليم المباشر في ترسيخ المعالجة البصرية للحروف وتقوية الذاكرة الإملائية طويلة المدى لدى المتعلمين.

إلى جانب ذلك، يبرز الوعي الصرفي بوصفه عاملاً محورياً في ترسيخ مهارة الكتابة الدقيقة؛ فالتدريب المنهجي على نظام الجذر والوزن في العربية يُرسّخ العلاقة بين الشكل والمعنى، مما يقلل من الأخطاء المرتبطة بتصريف الكلمات وتوليدها .(Asadi et al., 2017) كما أن الممارسة المنتظمة عبر الإملاء الموضوعي وتمارين النسخ خارج الصف تسهم في تعزيز الاستقرار الكتابي، إذ تربط بين التعلم الصفي والممارسة الذاتية المستمرة.(Jagat et al., 2022)

وأخيرا، يجب أن تُقدَّم هذه البرامج التعليمية ضمن بيئة تعليمية داعمة منخفضة القلق، حيث تُشجَّع أخطاء الطلبة على أنها فرص تعلم وليست مواطن فشل. فالتغذية الراجعة الإيجابية والبيئة الانفعالية الآمنة تُعدّان شرطين أساسين لفعالية التعلم بحسب فرضية "المرشح الوجداني" لـ(Krashen, 1982)، كما يؤكد (Ellis, 2006) أنّ التصحيح البنّاء المنهجي يسهم في تحويل الأخطاء إلى معرفة لغوية دائمة.

وإنّ هذه الممارسات التربوية القائمة على الدمج بين الوعي الصوتي والصرفي والإملائي، ضمن سياق انفعالي إيجابي، تمثّل إطاراً تعليمياً متكاملاً يضمن نمواً تدريجياً في مهارة الكتابة العربية، ويحول الأخطاء الإملائية من عوائق إلى أدوات تعلم فاعلة.

الخلاصة

تبيّن من نتائج الدراسة أن الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف السابع في معهد الأمانة الحديث ليست ظاهرة عرضية، بل نتاج تفاعل معقّد بين عوامل لغوية ومعرفية ووجدانية. فعلى المستوى اللغوي، يشكّل عمق النظام الإملائي العربي وطبيعة الازدواج اللغوي بين الفصحى والعامية تحدياً في الربط بين الصوت والرمز الكتابي، مما يؤدي إلى أخطاء في كتابة الحروف والهمزات والتاء المربوطة والمفتوحة. وعلى المستوى المعرفي، يُثقل عبء الذاكرة العاملة عملية الكتابة التي تتطلب تنسيقاً متزامناً بين التحليل الصوتي والصرفي والإملائي، في حين تُضعف العوامل الوجدانية كضعف الدافعية والقلق من الأداء اللغوي انخراط المتعلمين في مهام الكتابة الدقيقة.

وتؤكد الدراسة أن غياب التدريب المنهجي على الوعي الفونولوجي والصرفي هو العامل الأبرز في تكرار الأخطاء الإملائية وضعف الطلاقة الكتابية. وعليه، توصي بضرورة تبنّي مقاربة تعليمية تكاملية تجمع بين التدريب الصوتي والصرفي والإملائي في بيئة تعلم محفّزة وآمنة انفعاليًا، تعتمد التغذية الراجعة الإيجابية وتشجع على الممارسة المنتظمة. فالتعليم الذي يدمج بين الوعي اللغوي والدعم الوجداني لا يصحّح الخطأ فحسب، بل يحوله إلى خبرة تعلم دائمة، مما يرفع كفاءة اكتساب مهارة الكتابة العربية لدى المتعلمين غير الناطقين بها ويجعل الإملاء أداة لبناء الوعي اللغوي لا عائقًا أمامه.

المراجع

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2006). Phonological errors predominate in arabic spelling across grades 1-9. *Journal of Psycholinguistic Research*, *35*(2), 167–188. https://doi.org/10.1007/s10936-005-9010-7

Al-Jamali, S., & Abdalla, S. Z. S. (2025). Behavioral Determinants of AI-Driven Arabic Language Learning: Insights from the Extended UTAUT2 Model. *Educational Process: International Journal*, *16*. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.16.282

Almusawi, H. (2023). Factors Affecting the Writing Performance in Hearing and Deaf Children: An Insight into Regularities and Irregularities of the Arabic Orthographic System. *Language and Speech*, *66*(1), 246–264. https://doi.org/10.1177/00238309221097714

Alsaied, M. A. (2024). Teaching the Arabic Language between the Challenges of Globalization and the Enhancement of National Identity. *Journal of Ecohumanism*, *3*(8), 3968–3977. https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.5048

Asadi, I. A., Ibrahim, R., & Khateb, A. (2017). What contributes to spelling in Arabic? A cross-sectional study from first to sixth grade. *Writing Systems Research*, *9*(1), 60–81. https://doi.org/10.1080/17586801.2016.1218748

Bernikova, O., & Redkin, O. (2017). Linguistics and islamic studies in historical perspective: The case of interdisciplinary communication. *IMCIC 2017 - 8th International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics, Proceedings*, *2017-March*, 311–

315. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85049011139&partnerID=40&md5=cb11f4dfd1a431e10b1781f04b5d903c

Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Reading and Writing*, *23*(7), 835–868. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9186-9

Dariyadi, M. W., Murtadho, N., Huda, I. S., & Hassan, A. R. T. S. (2025). Arabic calligraphy as mosque decoration: architectural significance in Indonesia. *City, Territory and Architecture*. https://www.scopus.com/pages/publications/105010581687?origin=scopusAI

Demir, Y., & Kartal, G. (2022). Mapping Research on L2 Pronunciation. *Studies in Second Language Acquisition*, *44*(5), 1211–1239. https://doi.org/10.1017/s0272263121000966

Dinia, H. R., Jannah, M., Mustofa, S., & Helalsah, I. (2024). Arabic Learning Strategies Through Tiktok Entertainment Content to Attract Interest in Learning Arabic. *Jurnal Al-Maqayis*, *11*(1), 88–120. https://doi.org/10.18592/jams.v11i1.12366

Djuaeni, M. N., & Usman, A. (2021). Al-lughah al-'arabiyah fi al-ma'ahid al-islamiyah bi Indunisiya: Mushkilatuha wa turuq halliha. *Studia Islamika*. https://www.scopus.com/pages/publications/85117820173?origin=scopusAI

Ellis, R. (2006). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Fu, Y., Wang, H., Guo, H., Bermúdez-Margaretto, B., & Martínez, A. D. (2020). What, Where, When and How of Visual Word Recognition: A Bibliometrics Review. *Language and Speech*, *64*(4), 900–929. https://doi.org/10.1177/0023830920974710

Fu, Y., Wang, H., Guo, H., Bermúdez-Margaretto, B., & Martínez, A. D. (2020). What, Where, When and How of Visual Word Recognition: A Bibliometrics Review. *Language and Speech*, *64*(4), 900–929. https://doi.org/10.1177/0023830920974710

Gardner, S. K. (2013). Paradigmatic differences, power, and status: A qualitative investigation of faculty in one interdisciplinary research collaboration on sustainability science. *Sustainability Science*, *8*(2), 241–252. https://doi.org/10.1007/s11625-012-0182-4

Hanani, N., & Ahid, N. (2024). AN ECLECTIC APPROACH TO ARABIC LANGUAGE EDUCATION: IMPLEMENTING KITAB AL-AMTSILAH AT-TASHRIFIYAH IN MODERN INDONESIAN PESANTRENS. *Jurnal Pendidikan Islam*, *10*(2), 29–42. https://doi.org/10.15575/jpi.v10i2.38651

Hasaniyah, N., Hula, I. R. N., Arif, Muh., & Mariana, A. (2023). Development of Arabic Speaking Teaching Materials based on Tourism Anthropology: A Validator's Assessment. *International Journal of Membrane Science and Technology*. https://www.scopus.com/pages/publications/85165704505?origin=scopusAI

Ibrahim, A. al-A. (1975). *al-Imlā' wa-al-Tarqīm fī al-Kitābah al-'Arabīyah*. Dār al-Ma'ārif. https://shamela.ws/book/7818/54

Ilma, A., & Rohmah, Z. (2024). Balancing faith and identity: language policies and practices in Indonesian Muslim families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://www.scopus.com/pages/publications/85204595198?origin=scopusAI

Jagat, L. S., Djamilah, W. I. I. F., Hasanah, S. U., Alfiyanto, A., & Hidayati, F. (2022). Penerapan Media Gambar Sebagai Media Evaluasi Penguasaan Kosakata Nama-Nama Profesi Bahasa Arab. *Indonesia Berdaya*, *4*(1), 325–334. https://doi.org/10.47679/ib.2023355

Jak, E., Hidayat, T., Shishin, D., Mehrjardi, A. F., Chen, J., & Hayes, P. (2017). Experimental and modelling research in support of energy savings and improved productivity in non-ferrous metal production and recycling. *Proceedings - European Metallurgical Conference, EMC 2017*, *1*, 231–250. https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85081337462&partnerID=40&md5=8362371bee76a52672deea0896e205e1

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Kuraedah, St., Mar, N. A., & Gunawan, F. (2018). Improving Students' Sense to Learn Language in Islamic Institution of Coastal Area Indonesia. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. https://www.scopus.com/pages/publications/85048355413?origin=scopusAI

Martin-Chang, S., Ouellette, G., & Madden, M. (2014). Does poor spelling equate to slow reading? The relationship between reading, spelling, and orthographic quality. *Reading and Writing*, *27*. https://doi.org/10.1007/s11145-014-9502-7

Mosavi, F., Abazari, Z., Beigipoor, F., & Asadi, N. (2016). Effectiveness of multimedia education program on the development of self-help and life skills in educable, mentally retarded students. *Iranian Rehabilitation Journal*, *14*(3), 179–184. https://doi.org/10.18869/nrip.irj.14.3.179

Muradi, A., Amaluddin, L. O., Hilmi, D., & Jailani, M. S. (2022). Evaluation of Arabic Learning Program at State Islamic Religious College During COVID-19. *Eurasian Journal of Educational Research*. https://www.scopus.com/pages/publications/85143971744?origin=scopusAI

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routledge.

Rivin, A., & Hafez, M. (2020). Inductive and Deductive Approaches in Teaching Arabic Spelling Rules: Comparative Impacts on Learners' Error Reduction. *Journal of Language Teaching and Research*, *11*(4), 562–570. https://doi.org/10.17507/jltr.1104.07

Rossi, M., Martin-Chang, S., & Ouellette, G. (2018). Exploring the Space Between Good and Poor Spelling: Orthographic Quality and Reading Speed. *Scientific Studies of Reading*, *23*, 1–10. https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1508213

Saiegh-Haddad, E. (2013). A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling. *Writing Systems Research*, *5*(2), 169–188. https://doi.org/10.1080/17586801.2013.857586

Shahin, O. R., & Rwelli, R. E. (2021). Part of speech tagging for Arabic text based radial basis function. *Journal of Discrete Mathematical Sciences and Cryptography*, *24*(8), 2443–2459. https://doi.org/10.1080/09720529.2021.2014148

Shalhoub-Awwad, Y., & Cohen-Mimran, R. (2024). On the role of morphology in early spelling in Hebrew and Arabic. *Morphology*, *34*(2), 151–172. https://doi.org/10.1007/s11525-023-09408-5

Sopian, A., Abdurahman, M., 'Ali, M., & Maulani, H. (2025). Arabic Language Learning in a Multicultural Context at Pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam*. https://www.scopus.com/pages/publications/105010913790?origin=scopusAI

Sopian, A., Abdurahman, M., 'ali, M., Tantowi, Y. A., Aeni, A. N., & Maulani, H. (2025). ARABIC LANGUAGE LEARNING IN A MULTICULTURAL CONTEXT AT PESANTREN. *Jurnal Pendidikan Islam*, *11*(1), 77–89. https://doi.org/10.15575/jpi.v11i1.44104

Yasmadi, Husna, I., Arsya, F., & Perrodin, D. D. (2024). Insights from a State Islamic University on Arabic Education as a Catalyst for Religious Moderation in Indonesia. *International Journal of Language Education*. https://www.scopus.com/pages/publications/85207038755?origin=scopusAI

Yassin, R., Share, D. L., & Shalhoub-Awwad, Y. (2020). Learning to Spell in Arabic: The Impact of Script-Specific Visual-Orthographic Features. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02059