Assuthur
https://ejournal.iaingorontalo.ac.id/index.php/assuthur
E ISSN : 2963-0657

Assuthur: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab
Vol. 5, No. 1 Juni 2026
https://doi.org/10.58194/as.v5i1.3514

تحليل الأخطاء الإملائية في الكتابة العربية: دراسة تحليلية لغوية

Wahyu[1*], Abdullah Husen[2], Muhammad Fadhilah Akbari[3]
[1,2,3]STAI Imam Syafi'i Cianjur, Indonesia.
Email Author : wahyuhanan368@gmail.com, babehsenhu@gmail.com, akbarifadhilah@gmail.com,

Article information	Submission : 12/04/2026	Accepted : 15/04/2026	Published : 15/06/2026

Abstract : *Orthography (Imla') serves as the essential framework for standardized Arabic writing. This study aims to analyze the characteristics of orthographic errors among undergraduate students and identify the underlying factors contributing to these inaccuracies. Employing a descriptive qualitative approach, data were gathered through testing, observation, interviews, and documentation. The findings reveal that errors are primarily categorized into three linguistic clusters: Al-ta'rif (sun and moon letters), hamzah rules (initial, medial, and final), and alif layyinah. The analysis indicates that these errors stem from a lack of fundamental rule mastery and insufficient self-revision mechanisms. This research contributes to the field by providing a diagnostic map of linguistic challenges, which can inform the development of more effective and integrative Arabic writing curricula.*

Keywords: Error Analysis, Arabic Language, Orthographic Rules.

الخلاصة : تعد قاعدة الإملاء الركيزة الأساسية لتنظيم الكتابة العربية. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل طبيعة الأخطاء الإملائية لدى طلاب المرحلة الجامعية وكشف العوامل الكامنة وراءها. باستخدام المنهج الوصفي النوعي، شملت عملية جمع البيانات الاختبارات والملاحظة والمقابلة والتوثيق. توصلت الدراسة إلى أن الأخطاء تتركز في ثلاث فئات رئيسة: ال التعريف (الشمسية والقمرية)، وقواعد الهمزة (الوصل والقطع والمتوسطة والمتطرفة)، والألف اللينة. وتكشف النتائج أن هذه الأخطاء لا تقتصر على الجانب المهاراتي فحسب، بل تمتد إلى ضعف المراجعة الذاتية وعدم التمكن من القواعد التأصيلية، مما يستوجب تفعيل التنبيه اللغوي في العملية التعليمية. تسهم هذه النتائج في تقديم خريطة تشخيصية لتطوير مناهج الكتابة العربية.

الكلمات المفتاحية: تحليل الخطأ، اللغة العربية، قواعد الإملاء.

المقدمة

تعد الكتابة وسيلة محورية لنقل الفكر وحفظ التراث الإنساني، وفي سياق اللغة العربية، تكتسب الكتابة أهمية مضاعفة لارتباطها الوثيق بالنصوص الشرعية والعلوم الإسلامية. ومع تطور الخط العربي عبر التاريخ وصولاً إلى وضع القواعد الضبطية (الإملاء)، أصبح الالتزام بهذه القواعد معياراً للدقة اللغوية ومؤشراً على الكفاءة الأكاديمية، خاصة لدارسي اللغة العربية في المعاهد والجامعات الإسلامية الذين يتعاملون يومياً مع النصوص الدينية. وقد أكد خبراء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن المهارة

(cc) BY-SA
Copyright: © 2026 by the author(s).
This is open access article under the
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

الإملائية ليست مجرد عملية آلية، بل هي انعكاس مباشر للملكة اللغوية والقدرة على التعبير الدقيق (طعيمة، ١٩٨٩؛ نايفة، ٢٠١٦).

ورغم الأهمية البالغة لضبط الكتابة، إلا أن الواقع التعليمي يكشف عن فجوة مستمرة؛ حيث لا تزال الأخطاء الإملائية ظاهرة متكررة لدى الطلاب. وقد تناولت دراسات سابقة هذه الظاهرة من زوايا متعددة؛ حيث ركزت دراسة (أمالية وآخرون) على الأخطاء الكمية لدى طلاب المعاهد، بينما حللت دراسة (فتح العلوم وآخرون) الأخطاء في الرسائل الجامعية، فيما ركزت دراسة (كمالاً، ٢٠٢١) على العوامل الذاتية كضعف المهارات الصرفية والنحوية. وفي السياق الإندونيسي، أظهرت الدراسات الحديثة أن هذه الفجوة الإملائية والخطأ في تمثيل الأصوات كتابةً يعودان غالباً إلى التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الهدف (مبارك وآخرون، ٢٠٢٠).

ومع تعدد هذه الجهود، إلا أن هناك حاجة ملحة لدراسة واقع الطلاب في المستويات التأسيسية الجامعية (الفصل الثاني) في بيئات تعليمية متخصصة مثل جامعة الإمام الشافعي بشي أنجور. وتكمن الفجوة البحثية في أن معظم الدراسات السابقة اكتفت برصد الأخطاء العامة أو التركيز على مراحل دراسية أدنى، بينما يسعى هذا البحث إلى تقديم تحليل وصفي دقيق لا يقتصر على رصد "الكم" بل يغوص في "النوع" والأسباب النوعية الكامنة وراء استمرار هذه الأخطاء لدى طلاب التخصص للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

تتحدد مشكلة البحث في وجود اضطراب واضح في الكتابة الإملائية لدى طلاب الفصل الثاني (تخصص تعليم اللغة العربية) بجامعة الإمام الشافعي، تظهر بشكل جلي في كتابة الهمزات والألف اللينة، مما يؤثر على جودة التحصيل العلمي والأداء اللغوي .الكشف عن أشكال الأخطاء الإملائية السائدة لدى مجتمع الدراسة .تحليل العوامل المؤدية لهذه الأخطاء (سواء كانت معرفية أو تربوية)تقديم رؤية علمية تسهم في تقليص هذه الفجوة لدى طلاب الجامعة.القيمة المضافة (الجدة العلمية)

تتمثل حداثة هذا البحث في كونه يركز على شريحة طلابية في مرحلة انتقالية (بداية التخصص الجامعي)، ويقدم تشخيصاً يتجاوز ما قدمه الباحث في دراساته السابقة على طلاب المرحلة الثانوية، مما يسمح بفهم تطور المشكلة اللغوية من المرحلة المدرسية إلى الجامعية.

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي النوعي باستخدام أسلوب تحليل الأخطاء (Error Analysis). ويعد هذا الأسلوب من الأدوات اللسانية التطبيقية الفعّالة لتقييم الأداء اللغوي ورصد الفجوات المعرفية لدى المتعلمين (Corder, 1967؛ الراجحي، ١٩٩٥). يهدف هذا المنهج إلى رصد الأخطاء الإملائية الواقعية لدى الطلاب وتصنيفها وتحليل أسبابها العميقة، بما يتجاوز مجرد الحصر الرقمي إلى التفسير الكيفي، حيث لا يقتصر التحليل هنا على وصف الخطأ فحسب، بل يمتد إلى فهم العمليات الذهنية والخلفيات اللغوية التي أدت إلى وقوعه (الخولي، ١٩٨٢).

مجتمع وعينة البحث:

أُجري البحث في جامعة الإمام الشافعي بشي أنجور، وتحديداً في تخصص تعليم اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥. تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sampling) مكونة من ١٧ طالباً من طلاب الفصل الدراسي الثاني. ويعود اختيار هذه العينة الصغيرة إلى الرغبة في إجراء تحليل كيفي عميق ودقيق لكل ورقة إجابة، تماشياً مع طبيعة الدراسات النوعية التي تركز على عمق البيانات وكثافتها بدلاً من ضخامة العدد (سوجيونو، ٢٠١٨). مع الإقرار بأن نتائج هذه الدراسة ترتبط بخصوصية هذا السياق التعليمي ولا تهدف بالضرورة إلى التعميم المطلق (Limitation of Study)، إذ إن الهدف الأسمى للبحث الكيفي هو فهم الظاهرة في سياقها المحدد بدقة وعمق (Creswell, 2014).

اعتمد الباحث على ثلاث أدوات أساسية متكاملة ;الاختبار الإملائي (Tes Imla'): هو الأداة الرئيسية، وتكون من نص نثري مختار (من كتاب لآلئ الإملاء) يحتوي على كلمات مستهدفة (همزات، ألف لينة، حروف الفصل والوصل). استغرق الاختبار ٤٠ دقيقة، حيث تم إملاء النص على الطلاب في بيئة صفية موحدة لضمان العدالة. ويعد الاختبار التحريري أداة موضوعية حاسمة لقياس الأداء اللغوي الفعلي للمتعلمين والكشف عن مستوى كفاءتهم الأرثوغرافية (الناقة، ١٩٨٥). الملاحظة (Observation): قام الباحث بمراقبة أداء الطلاب أثناء الكتابة لرصد حالات التردد أو التوقف أو استخدام الممحاة بكثرة، مما يعطي مؤشراً على مواطن الصعوبة. وتكمن أهمية الملاحظة المباشرة في سياق تحليل الأخطاء في رصد السلوكيات اللغوية غير اللفظية التي لا تظهر في ورقة الإجابة، مما يساعد على تفسير طبيعة الخطأ (أريكونتو، ٢٠١٠؛ Creswell, 2014). المقابلة الشخصية (Interview): أُجريت مقابلات شبه منظمة (Semi-structured Interview) مع الطلاب الذين ارتكبوا أخطاء متكررة لفهم "لماذا" وقعوا في الخطأ، هل هو جهل بالقاعدة أم خلط مع قواعد لغات أخرى. وتعد المقابلة في البحث الكيفي الأداة الأنسب لاستبطان التفكير الذهني للمتعلم، والوقوف على الأسباب الذاتية للخطأ كالتداخل اللغوي (Interlingual Transfer) أو الإفراط في التعميم (Overgeneralization) (الخولي، ١٩٨٢؛ سوجيونو، ٢٠١٨).

تم تحليل البيانات وفق الخطوات الإجرائية التالية; تحديد الخطأ: تصحيح أوراق الطلاب بناءً على القواعد الإملائية القياسية. تصنيف الأخطاء: تصنيف كل خطأ تحت فئته (همزة وصل/قطع، ألف لينة، زيادة/نقصان حروف). التفسير: ربط الخطأ بنتائج المقابلات والملاحظات لتحديد العوامل المؤدية إليه.

لضمان صحة النتائج، استخدم الباحث أسلوب تثليث البيانات (Triangulation)، وذلك عبر مطابقة نتائج الاختبار الإملائي مع إفادات الطلاب في المقابلات وملاحظات الباحث الميدانية. ويعد التثليث المنهجي أداة أساسية في البحوث النوعية لتعزيز الصدق والموثوقية (Trustworthiness)، وتجنب الانحياز الشخصي للباحث (Denzin, 1978؛ سوجيونو، ٢٠١٨). كما تم عرض عينة من تصحيح الأخطاء على خبير لغوي للتأكد من دقة التصنيف وموضوعية التحليل، وهو ما يُعرف في المنهج الكيفي بـ "مراجعة الزملاء

الخبراء" (Peer Debriefing) لضمان اتساق أدوات التحليل وسلامة التفسير اللغوي (Lincoln & Guba, 1985).

حدود البحث (Research Limitations):

يركز هذا البحث على الجانب الكيفي لعينة محددة (١٧ طالباً)، وبالتالي فإن النتائج تعبر عن التحديات الإملائية في هذا السياق الأكاديمي الخاص، وقد تختلف العوامل المؤدية للأخطاء باختلاف الخلفيات التعليمية للطلاب في مؤسسات أخرى. وهذا يتماشى مع فلسفة البحث الكيفي الذي لا يهدف إلى التعميم الإحصائي (Statistical Generalization)، بل يركز على عمق الفهم وإمكانية نقل النتائج وسياقها (Transferability) إلى بيئات تعليمية مشابهة (Creswell, 2014؛ ميلز وآخرون، ٢٠١٤).

نتائج البحث ومناقشتها

تم وضع القواعد هنا كمرجعية يتم على أساسها تحليل الأخطاء المرصودة، مما يخرجها من حيز "التنظير" في المنهجية إلى حيز "التحليل" في النتائج .أولاً: تحليل الأخطاء وفق القواعد الإملائية المعيارية.بناءً على نتائج الاختبارات الميدانية، سيتم تحليل الأخطاء المرصودة بمقارنتها بالقواعد الإملائية المستقرة عند علماء الإملاء، وذلك على النحو التالي:

١ .قواعد الهمزات (الوصل والقطع والمتوسطة والمتطرفة)

تُعد الهمزة من أكثر المباحث التي وقع فيها الطلاب في أخطاء، وبالرجوع للقاعدة نجد أن:

أ. همزة الوصل والقطع: يجب التمييز بين همزة الوصل التي تسقط في درج الكلام ولا تُرسم فوقها رأس العين (ء) مثل الأسماء العشرة (اسم، ابن، است)، وبين همزة القطع التي تثبت نطقاً ورسماً دائماً.

ب. الهمزة المتوسطة والمتطرفة: تعتمد الهمزة المتوسطة على قاعدة "أقوى الحركات" بين حركتها وحركة ما قبلها. أما المتطرفة فتتبع حركة الحرف الذي يسبقها فقط، حيث تُكتب على السطر إذا سُبقت بسكون مثل كلمة "شيء."

٢ .قواعد اللام (الشمسية والقمرية)

تقتضي القاعدة إدغام اللام الشمسية في الحروف الشمسية الأربعة عشر (مجموعة في أوائل كلمات بيت: طب ثم صل...)، بينما تُنطق اللام القمرية بوضوح إذا تلتها الحروف المجموعة في (ابغ حجك وخف عقيمه). وقد رصدت الدراسة تداخلاً لدى الطلاب في رسم الألف الزائدة عند دخول حروف الجر على هذه اللامات.

٣ .قواعد الألف اللينة وزيادة الحروف:

أ. الألف اللينة: تُرسم مقصورة (ى) أو ممدودة (ا) بناءً على أصلها الصرفي في الكلمات الثلاثية، أو رتبتها في الكلمات الزائدة عن ثلاثة أحرف.

ب. زيادة الحروف: تزاد الألف (كألف التفريق) بعد واو الجماعة في الأفعال، وتزاد الواو في كلمات محددة (عمرو، أولئك) للتفريق بينها وبين كلمات أخرى تشبهها في الرسم القديم.

وتم رصد وتصنيف الأخطاء الإملائية لدى طلاب الفصل الثاني بجامعة الإمام الشافعي وفقاً لثماني فئات رئيسية. يوضح الجدول التالي توزيع هذه الأخطاء ونسبها المئوية لبيان نمط الهيمنة (Pola Dominasi) في المشكلات الكتابية:

جدول (١). ملخص فئات الأخطاء الإملائية وتكرارها:

م	فئة الخطأ الإملائي	التكرار	النسبة	مثال للخطأ	الصواب
١	الهمزات (متوسطة، (متطرفة، قطع، وصل	٥٥	٥٠%	مسئلة، الاسم، احمد	مسألة، الاسم، أحمد
٢	الألف اللينة المتطرفة	٢٠	١٨%	دعى، نوا	دعا، نوى
٣	الزيادة والحذف	١٥	١٤%	يدعوا، الأولى ((بمعنى الأُلى	يدعو، الأُلى
٤	اللام الشمسية والقمرية	١٢	١١%	باالتمر	بالتمر
٥	"ابنة"و "ابن" همزة	٨	٧%	أنس ابن مالك	أنس بن مالك
المجموع		١١٠	١٠٠%	--	

تحليل النمط العام: تظهر البيانات أن أخطاء الهمزات تمثل نصف الأخطاء الإجمالية، تليها الألف اللينة، مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين تعقد القاعدة الصرفية وارتفاع معدل الخطأ لدى الطلاب.

المناقشة والتحليل

الأخطاء في كتابة اللام الشمسية والقمرية

الأخطاء الإملائية في كتابة اللام الشمسية والقمرية نجد أن بعض الطلاب يضيفون ألفاً زائدة بجانب الألف الأصلية في اللام الشمسية والقمرية، مما يؤدي إلى وجود ألفين فيهما. يحدث هذا الخطأ غالباً عند دخول حروف مثل الباء والكاف على الألف واللام الشمسية والقمرية، كما في كلمة "بالتمر"، حيث كتبها بعض الطلاب بألفين، والصحيح كتابتها "بالتمر" بألف واحدة وبدون زائدة، وكذلك في كلمة "بالقلم". ويُعزى هذا النمط من الخطأ في اللسانيات التطبيقية إلى ظاهرة "الإفراط في التعميم"

(Overgeneralization) لبعض القواعد القياسية، أو بسبب التأثر بالتمثيل الصوتي للكلمة المنطوقة دون مراعاة التغيرات الخطية الناشئة عن اتصال حروف الجر (الخولي، ١٩٨٢؛ شاهين، ١٩٨٠).

الأخطاء في كتابة همزة الوصل

هناك نوعان من الأخطاء الإملائية في كتابة همزة الوصل، الأول: قيام بعض الطلاب بوضع رأس العين (ء) فوق همزة الوصل أو تحتها، والثاني: عدم كتابة همزة الوصل عند وقوعها بعد حرف متحرك. ومن أمثلة الخطأ في النوع الأول: كتابة كلمة "الإسم" حيث كُتب برأس العين فوق الألف، والصحيح كتابتها بدون رأس العين لتمييز همزة الوصل عن همزة القطع. وهذا الخلط بين النوعين يعد من الأخطاء الشائعة بكثرة لدى الناطقين بغير العربية، نظراً لغياب هذا التمييز الفونولوجي في لغاتهم الأم (عبد العزيز، ١٩٩٢)

وأما مثال الخطأ في النوع الثاني فهو في الجملة: "لكل غادر لواء عِنْدَ اسْتِهِ"؛ فإن محل الخطأ في تلك الجملة عند كتابة "عِنْدَ اسْتِهِ" حيث كتبها بعض الطلاب بدون همزة الوصل، والصحيح كتابتها "عند اسْتِهِ" بهمزة الوصل؛ لأن كلمة "است" من الأسماء العشرة التي تبدأ بهمزة وصل. وترجع خلفية الخطأ في النوع الثاني إلى أن هذا الحرف لا يُنطق ولا يُسمع أثناء القراءة في سياق الجملة، مما يجعل بعض الطلاب يتوهمون أنه غير موجود، فلا يكتبونه. وقد أشار علماء الإملاء قديماً وحديثاً إلى أن ما يُسقط في اللفظ وصلاً يميل المتعلم الأجنبي إلى إسقاطه في الخط تَبَعاً للحس الصوتي المباشر، وهو ما يتطلب تدريباً مكثفاً على الوعي البصري بالقاعدة الإملائية (هارون، ١٩٩٣؛ معروف، ١٩٨٥).

الأخطاء في كتابة همزة القطع

الخطأ الإملائي الذي حدث عند كتابة همزة القطع هو أن أغلب الطلاب لا يضعون رأس العين (ء) فوق حرف الألف أو تحتها. ويعود سببه إلى اعتقادهم الخاطئ بأن وضع رأس العين (ء) عند كتابة همزة القطع ليس أمراً مهماً، فلذلك غالباً ما يهملونه في الكتابة، مع أنه يعد خطأً عند علماء الإملاء. ومن أمثلة ذلك: كتابة الكلمتين "إن لَمْ تَصُوْمُوْا" و"احمد" بلا رأس العين (ء) فيهما، والصحيح أن تُكتبا هكذا: "إِنْ لَمْ تَصُوْمُوْا" و"أحمد" برأس العين (ء) فيهما. ويؤكد الباحثون أن إهمال رسم همزة القطع يعود أحياناً إلى القياس الخاطئ على همزة الوصل الأكثر تكراراً في النصوص، أو نتيجة لضعف مهارة النبر الصوتي التي تعين على التمييز بين الهمزتين عند الأداء (طعيمة، ١٩٨٩؛ حسان، ٢٠٠٠).

الأخطاء في كتابة الهمزة المتوسطة

الأخطاء الإملائية التي حدثت عند كتابة الهمزة المتوسطة فهي كثيرة ومتكررة. تحدث الأخطاء فيها عندما تُكتب الهمزة المتوسطة في غير موضعها الصحيح. فقد تُكتب الهمزة على الواو مع أن حقها أن تُكتب على الألف أو العكس، أو تُكتب على الألف مع أن حقها أن تُكتب على النبرة. وهذه الأخطاء ناتجة عن قلة تمكن بعض الطلاب بقواعد كتابة الهمزة المتوسطة. مثال ذلك في كلمة "مَسْأَلَةٌ"، حيث كتبها بعض الطلاب

على النبرة، مع أنها يجب أن تكتب على الألف (مَسْأَلَةٌ)، لأن الهمزة فيها مفتوحة، وما قبلها ساكن، والفتح أقوى من السكون، لذا، يجب أن تُكتب الهمزة على الألف. ومثال آخر في كلمة "لا تَأَخَّرْ" حيث كتبت الهمزة المتوسطة فوق الألف، مع أنها يجب أن تكتب فوق الواو (لا تُؤَخِّرْ)، لأن الهمزة مفتوحة وما قبلها مضموم، والضم أقوى من الفتح، لذا يجب أن تُكتب الهمزة على الواو.

ويُعد اضطراب الطلاب في كتابة الهمزة المتوسطة ناتجاً عن عدم استيعابهم الدقيق لقاعدة "قوة الحركات" (سُلّم الحركات)، وهي القاعدة الذهبية التي تحكم هذا الباب بتقديم الكسرة ثم الضمة ثم الفتحة ثم السكون (هارون، ١٩٩٣؛ والي، ١٩٨٦). كما يرى خبراء اللسانيات التطبيقية أن هذا التخبط يزداد لدى المتعلمين الأجانب نتيجة لغياب التناظر المباشر بين الصوت المسموع والرمز المكتوب في هذا الباب المعقد (عبد العزيز، ١٩٩٢).

الأخطاء في كتابة الهمزة المتطرّفة

كما هو الحال في الهمزة المتوسطة، فإن الأخطاء الإملائية في كتابة الهمزة المتطرفة شائعة أيضاً. وأنواع الأخطاء وأسبابها واحدة أيضاً، وهي أن هذه الهمزة كثيراً ما تكتب في غير موضعها الصحيح، وذلك بسبب قلة تمكن بعض الطلبة بكيفية كتابة الهمزة المتطرفة وفق قواعد الإملاء. ومن الأمثلة على ذلك كتابة كلمة "شَيْئٌ" حيث كتب بعض الطلاب الهمزة المتطرفة فيها على نبرة، بينما الصواب أن تُكتب على السطر "شَيْءٌ"، لأن الحرف الذي يسبق الهمزة ساكن، ولذلك يجب أن تُكتب الهمزة فيها على السطر. ومن الأمثلة الأخرى كلمة "مَتَبَوِّئٌ" حيث تُكتب الهمزة على السطر، بينما الصواب أن تُكتب على النبرة (مُتَبَوِّئٌ)؛ لأن الحرف الذي قبل الهمزة مكسور، ولذلك يجب أن تُكتب الهمزة فيها على النبرة.

وهذا الخلط الواضح بين موضع الهمزة المتطرفة على السطر أو على حرف يناسب حركة ما قبلها يعود إلى ضعف المهارة في ضبط الحرف السابق للهمزة بنيوياً، حيث يميل الطالب الأجنبي إلى تطبيق قاعدة الهمزة المتوسطة خطأً على المتطرفة (معروف، ١٩٨٥). وقد أكدت الدراسات المقارنة أن الإخفاق في تمييز الحرف الساكن من المتحرك قبل الهمزة المتطرفة يمثل العقدة الإملائية الأبرز في الأداء الأكاديمي لطلاب العربية من غير الناطقين بها (طعيمة، ١٩٨٩).

الأخطاء في كتابة همزة "ابن" و"ابنة"

أما الحديث عن الأخطاء الإملائية في كتابة همزة "ابن" و"ابنة" فهي تحدث عندما تُكتب الهمزة في مواضع لا ينبغي كتابتها فيها، أو تُحذف من مواضع يجب كتابتها فيها، ويعود سبب ذلك إلى قلة تمكن بعض الطلاب بقواعد كتابة همزة "ابن" و"ابنة". مثاله:

١. كتابة همزة "ابن" في كلمة: "أنس بن مالك"، حيث يكتبها بعض الطلاب بإثبات الهمزة، فصار " أنس إبن مالك". وهذا غلط بيّن؛ لأن "ابن" وقعت بين علمين (أنس ومالك)، والثاني منهما (مالك) هو أب للأول

(أنس)، ولم يوجد فاصل بينهما، والباحث أراد أن يكون الثاني نعتاً للأول حيث قرأ الأول (أنس) أثناء اختبار الإملائي أمام الطلاب بلا تنوين، للدلالة على أنه أراد بالثاني نعتاً لكلمة "بن" لا خبراً، فبناء على ذلك، لا تُكتب الهمزة فيها وجوباً. ويُعد الخلط في إثبات همزة "ابن" وحذفها بين العلمين من الإشكاليات الناتجة عن عدم مراعاة الشروط النحوية والخطية المقترنة بالقاعدة، حيث يغفل المتعلم الأجنبي عن دور العلاقات الإعرابية والسياق الصوتي في تغيير الرسم الإملائي للكلمة (عبد العزيز، ١٩٩٢؛ الدحداح، ١٩٩٤).

٢. حذف همزة "ابن" في كلمة: "قال ابن مالك"، حيث يكتبها بعض الطلاب هكذا: "قال بن مالك" بلا همزة وصل. وهذا خطأ أيضاً؛ لأن "ابن" لم تقع بين علمين، وبالتالي يجب إثبات الهمزة فيه. وقد أشار علماء الرسم الإملائي إلى أن حذف الهمزة في مثل هذا الموضع يعود إلى "القياس الخاطئ" (False Analogy) على قاعدة الحذف بين العلمين الأكثر شيوعاً واستعمالاً في النصوص العربية، مما يسبب تداخلاً معرفياً لدى الدارسين لغير العربية يستوجب الضبط والتدريب المستمر (الهارون، ١٩٩٣؛ طعيمة، ١٩٨٩).

الأخطاء في كتابة الألف اللينة المتطرفة

بالنسبة للأخطاء الإملائية في كتابة الألف اللينة المتطرفة فهي تحدث عندما تُكتب الألف الممدودة بشكل مقصورة أو العكس. ونجد أن بعض الطلاب لا يستطيعون التمييز بين الألف التي يجب كتابتها كممدودة أو كمقصورة. والسبب الرئيسي لذلك، هو قلة تمكنهم بقواعد الإملاء بشأن كتابة الألف اللينة المتطرفة. ومثل هذا الخطأ أمر معقول ومنطقي في نظر الباحث، لأن بعض مباحث الألف اللينة المتطرفة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعلم الصرف، كما هو الحال في النقطة الثالثة المتعلقة بالألف اللينة التي يجب كتابتها بالألف الممدودة حيث ذُكر فيها أن الألف اللينة التي يجب كتابتها بالألف الممدودة هي كل اسم أو فعل ثلاثي آخره ألف منقلبة عن واو. فالشخص الذي لم يدرس علم الصرف بشكل صحيح لن يعرف هل الألف منقلبة عن ياء أو واو أو حرف آخر.

وبعبارة أخرى يمكن أن يقال: إن الشخص الذي يريد أن يتقن طريقة كتابة الألف اللينة المتطرفة بشكل صحيح يجب عليه أن يدرس علم الصرف أولاً من أوله إلى آخره، أو على الأقل يدرس ما يتعلق بهذا الأمر فقط. ويتفق هذا التحليل الوصفي تماماً مع ما ذهب إليه علماء اللغة من أن الرسم الإملائي العربي في كثير من أبوابه ليس مجرد نظام خطي مستقل، بل هو واجهة تطبيقية تعتمد اعتماداً كلياً على القواعد الصرفية والاشتقاقية؛ لدرجة أن التمكن الإملائي يصبح متعذراً ما لم يسبقه وعي بنيوي بأصول الكلمات وتحولاتها التصريفية (بشر، ٢٠٠٠؛ الجارم وأمين، ١٩٥١)

ومن الأمثلة على هذه الأخطاء هي كتابة كلمة "دعا" حيث كتبها بعض الطلاب مقصورة هكذا "دعى"، والصحيح أن تُكتب "دعا"؛ لأن الألف فيها منقلبة عن واو، فكان أصلها "دَعَوَ". وكذلك عند كتابة كلمة "نوى" حيث كتبها بعض الطلاب ممدودة هكذا "نوا"، والصحيح أن تُكتب "نوى" مقصورة؛ لأن الألف فيها

منقلبة عن واو، فكان أصلها "نَوَيَ". ويُرجع الباحثون في مجال لغويات المعالجة والتعلم هذا التخبط بين الرسمين (الممدود والمقصور) لدى المتعلمين الأجانب إلى ظاهرة "الغموض الغرافي"؛ حيث يتطابق الصوت تماماً في النطق (الفونيم) بينما يفترق في الخط (الغرافيم) بناء على أصل صرفي خفي لا يسعف السماع المجرد في إدراكه، مما يستدعي ربط الدرس الإملائي بالتطبيقات التصريفية كالتثنية وجمع المؤنث السالم ورد الأفعال إلى ضمائر الرفع المتحركة (عبد العزيز، ١٩٩٢؛ طعيمة، ١٩٨٩).

الأخطاء في زيادة حرف

الحديث عن الأخطاء الإملائية في هذا الباب فإن الباحث وجد أن بعض الطلاب زادوا ألفاً في غير موضعها، في حين أن بعضهم الآخر ما كتبوا واواً في الكلمة التي حقها زيادة الواو. فالأول مثل كلمة "يدعو" حيث كتبها بعضهم بالألف فصارت "يدعوا"، فهم يتوهمون أن الواو فيها كالواو في نحو ضربوا، ولم يضربوا. وهذا خطأ فادح جداً؛ لأن الواو فيها ليست واو جماعة في الفعل الماضي والأمر والمضارع المنصوب أو المجزوم بحذف النون، وإنما هي من حروفها الأصلية، فلا يجوز زيادة الألف فيها. ويُفسر خبراء اللسانيات التطبيقية هذا النوع من الخطأ بظاهرة "التعميم الزائد (Overgeneralization) "لقاعدة الألف الفارقة، حيث يطبق الطلاب الأجانب قاعدة زيادة الألف بعد كل واو متطرفة تلحق بالأفعال، دون تمييز بنيوي بين الواو الأصلية وواو الجماعة (الخولي، ١٩٨٢؛ عبد العزيز، ١٩٩٢)

وأما المثال للأخطاء في النوع الثاني فكجملة: "جاءني الأُلَى فعلوا"، حيث كتبها بعض الطلاب بزيادة الواو في كلمة "الأولى" فصارت "الأُولى". وهذا غلط أيضاً؛ لأن كلمة "الأُلَى" في تلك الجملة ليست اسم الإشارة، وليست مؤنثاً من كلمة "الأول"، وإنما هي من الأسماء الموصولة التي تقتضي عدم زيادة الواو. وترجع خلفية الخطأ في هذا النوع إلى أن بعض الطلاب عجزوا عن التفريق بين "أُلَى" اسم الموصول و"أُولى" اسم الإشارة و"أُولى" مؤنث "الأول". وذلك بسبب قلة تمكن بعضهم بعلم النحو؛ لأن الكلام عن "أُلَى" اسم الموصول و"أُولى" اسم الإشارة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بهذا العلم العظيم. وقد أكد علماء الرسم الإملائي قديماً وحديثاً أن تداخل الرسم الخطّي بين الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في المعنى والوظيفة النحوية (Homophones) يعد من أبرز الصعوبات الأرثوغرافية، مما يتطلب ربطاً متيناً بين الوعي الدلالي والتحليل النحوي للتركيب قبل الشروع في الكتابة (هارون، ١٩٩٣؛ طعيمة، ١٩٨٩).

العوامل التي تؤدي إلى وجود أخطاء في كتابة اللغة العربية

كل خطأ حدث في أمر من الأمور، لا بد أن يكون هناك سبب وراءه، أياً كان هذا الشيء. وكذلك الحال في قضية كتابة النص العربي، فبالطبع، هناك عوامل تؤدي إلى وقوع أمثال تلك الأخطاء. ومن العوامل التي تؤدي إلى وجود أخطاء في كتابة اللغة العربية لدى طلاب الفصل الثاني من تخصص تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام الشافعي شي أنجور للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ هي ما يلي:

أ. قلة مراجعة بعض الطلاب بقواعد الإملاء

طلاب الفصل الثاني من تخصص تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام الشافعي بشي أنجور قد درسوا جميعاً مادة الإملاء قبل المرحلة الجامعية التي تسمى المرحلة التمهيدية، لكنهم لما صاروا في المرحلة الجامعية ترك بعضهم مراجعة تلك المادة مما يؤدي إلى وجود أخطاء إملائية في كتاباتهم (Maryansyah, n.d.). وهذا العامل يمكن اعتباره العامل الأساسي وراء وجود الأخطاء عند الكتابة باللغة العربية. بل إن بعض الطلاب يظنون أن تطبيق قواعد الإملاء ليست مطلوبة إلا عند دراسة مادة الإملاء فقط، أو عند إجراء امتحان الإملاء فقط حتى ينجحوا في هذه المادة. وأما بعد ذلك، فبعض منهم يرون أنه لا توجد أهمية كبيرة لتطبيق تلك القواعد في كتاباتهم.

وهذه النظرة تُعتبر خاطئة بالتأكيد، لأن مادة الإملاء التي وضعتها الجامعة ليست مجرد مادة دراسية يجب على الطلاب النجاح فيها أثناء الامتحانات فحسب، بل هي مرجع دائم لطريقة الكتابة الصحيحة باللغة العربية على مدار العصور والزمان. ويُفسر خبراء علم النفس اللغوي والتربوي هذه الظاهرة بـ"ضعف الدافعية المستمرة" أو "الانفصام المعرفي" بين النظرية والتطبيق؛ حيث يتعامل الطلاب مع الإملاء كمهارة مؤقتة للاجتياز الأكاديمي لا كعنصر بنيوي ملازم للكفاءة اللغوية الشاملة (طعيمة، ١٩٨٩؛ شحاتة، ٢٠٠٢). لذلك، ينبغي على الجامعة والأساتذة توضيح هذه الفكرة للطلاب جميعاً، حتى لا يتكرر مثل هذه الأخطاء في قادمة الأيام. وقد أكدت الدراسات الحديثة في مجال تدريس المهارات الكتابية لغير الناطقين بالعربية على ضرورة تبني مدخل "التكامل اللغوي"، وذلك عبر المحاسبة على الأخطاء الإملائية في جميع المقررات التخصصية كالنحو والصرف والإنشاء والمصادر الإسلامية، وعدم حصرها في وعاء مادة الإملاء وحدها، لضمان تحويل القواعد إلى عادات سلوكية راسخة (الناقة، ١٩٨٥؛ معروف، ١٩٨٥).

ب. عدم تمكن بعض الطلاب بقواعد الإملاء

عدم الفهم بشكل جيد مما يؤدي إلى وجود الأخطاء الإملائية (Setyawati, 2010). فمادة الإملاء هي مادة تحتوي على العديد من الموضوعات، وتتنوع درجة صعوبة تلك الموضوعات بشكل كبير، فمنها ما هو سهل الفهم مثل مبحث "ال الشمسية"، ومنها ما هو صعب الفهم مثل مبحث "الألف اللينة المتطرفة" الذي يتسم بالدقة الشديدة ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بعلم الصرف. فأما المباحث التي يسهل فهمها فالخطأ فيها نادر وقليل، وفي حالة وجوده، يعتبر ذلك عيباً قبيحاً مذموماً في حق طلاب الجامعة الإسلامية الذين يتعاملون مع الكتابة العربية يومياً. وأما المباحث التي يصعب فهمها عند الطلاب فالخطأ فيها أمر معقول جداً. لذلك، لا نستغرب كثيراً عندما أخطأ الطلاب في كتابة الألف اللينة المتطرفة؛ لأن بعضهم لم يدرسوا علم الصرف جيداً. ومن ثم، لكي يتمكن الطلاب من إتقان قواعد الإملاء فيكتبون الكتابة العربية بشكل صحيح، فهم مطالبون أولاً بإتقان علم الصرف. ومن خلال النظر إلى أوراق الاختبار التي كتب عليها الطلاب النصَ الإملائي

وجد الباحث أن بعض الطلاب -وعددهم قليل جدا- لم يتمكنوا جيدا بقواعد الإملاء، أما الأكثر منهم فمتقنون بتلك القواعد بشكل جيد.

ج. قلة وجود التنبيه من قبل الأساتذة على الأخطاء الإملائية لدى الطلاب

الأساتذة في الجامعة ينبغي أن يهتموا بأمور طلابهم. فإذا رأوا خطأً من قبل طلابهم كان من الواجب عليهم أن ينبهوهم على تلك الأخطاء ويرشدوهم إلى طريق الصواب. فكذلك في قضية الكتابة العربية، إذا وجدوا فيها خطأً إملائياً فالواجب عليهم أن ينبهوهم على ذلك الخطأ ويعلموهم كيفية الكتابة الصحيحة وفقاً لقواعد الإملاء. والإهمال من قبل الأساتذة في هذه القضية يؤدي إلى وجود الأخطاء المتكررة من قبل الطلاب في كتاباتهم .(Listyorini, 2005) ومن خلال إقامة الباحث في جامعة الإمام الشافعي لاحظ أن بعض الأساتذة لم ينبهوا على وجود الأخطاء الإملائية من قبل بعض الطلاب مما يؤدي إلى وجود تلك الأخطاء المتكررة في كتاباتهم.

وفي هذا الصدد، يؤكد خبراء التربية اللغوية على الأهمية البالغة لـ "التغذية الراجعة التصحيحية " (Corrective Feedback)المباشرة والمستمرة من قِبل عضو هيئة التدريس؛ إذ إن غياب التنبيه الفوري والمنهجي للمتعلم الأجنبي يؤدي تدرجاً إلى ظاهرة لسانية خطيرة تُعرف بـ "تحجّر الأخطاء Error) " (Fossilization، حيث يترسخ الرسم الخاطئ في ذهن الطالب ويصبح جزءاً من ملكته اللغوية المشوهة ظنّاً منه أنه صواب، وذلك لعدم تلقيه أي إرشاد تقويمي يصحح مساره الكتابي (طعيمة، ١٩٨٩؛ شحاتة، ٢٠٠٢)

كما يرى المتخصصون في تصميم البرامج الأكاديمية أن ضبط الأداء الأرثوغرافي والكتابي للطلاب في المرحلة الجامعية ليس مسؤولية حصرية منوطة بأستاذ مادة الإملاء وحده، بل هي "مسؤولية تضامنية مشتركة" تقع على عاتق جميع أساتذة المواد التخصصية والشرعية؛ إذ إن تغاضي أساتذة النحو والصرف والفقه والعقيدة عن رصد الهنات الإملائية في الواجبات والبحوث الفصلية يولد نوعاً من اللامبالاة لدى الطلاب، ويضعف من وعيهم بأهمية المعيارية الخطية في البيئة الأكاديمية (الناقة، ١٩٨٥؛ معروف، ١٩٨٥).

الخاتمة

خلصت الدراسة إلى أن الأخطاء الإملائية لدى طلاب الفصل الثاني في تخصص تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام الشافعي ليست مجرد أخطاء عارضة، بل هي ظاهرة تعكس فجوة في الوعي القواعدي والارتباط الوثيق بين الإملاء والعلوم الصرفية والنحوية. ويمكن تلخيص جوهر النتائج في النقاط التالية:

١. مركزية أخطاء الهمزات والألف اللينة: تبين أن النمط الأكثر شيوعاً يرتبط بالقواعد التي تتطلب تحليلاً صرفياً (مثل رد الكلمة لأصلها)، مما يشير إلى أن ضعف المهارات الصرفية هو المحرك الأساسي للخطأ الإملائي.
٢. أثر الذاكرة السمعية: أثبتت الدراسة أن الطلاب يميلون لتدوين الكلمات بناءً على "النطق" لا "القاعدة"، وهو ما يفسر زيادة الألف في اللام الشمسية أو حذف همزة الوصل في درج الكلام.
٣. العوامل المؤسسية والذاتية: تتضافر قلة المراجعة الذاتية من قبل الطلاب مع ضعف التنبيه المستمر من الهيئة التدريسية في المواد غير التخصصية، مما يخلق بيئة تسمح بتكرار الأخطاء وتجذرها.

المساهمة العلمية للبحث :

تكمن القيمة المضافة لهذا البحث في تقديم مؤشر تشخيصي دقيق لواقع الكتابة العربية لدى طلاب تخصص اللغة العربية في مرحلة جامعية مبكرة. وتساهم النتائج في توجيه مصممي المناهج نحو ضرورة "تكامل العلوم اللغوية"، حيث أثبت البحث أن علاج ضعف الإملاء لا يتم بمعزل عن تقوية مهارات النحو والصرف والوعي الصوتي.

التوصيات :

بناءً على الاستنتاجات السابقة، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات العملية:

١. على مستوى الطلاب: ضرورة تبني استراتيجية "المراجعة النشطة" للقواعد الضبطية، والربط الدائم بين القواعد النظرية وممارسات الكتابة اليومية.
٢. على مستوى أعضاء هيئة التدريس: تفعيل دور "المعلم اللغوي الشامل"، بحيث يتم التنبيه على الأخطاء الإملائية في كافة المقررات الدراسية وعدم حصرها في مادة الإملاء فقط.
٣. على المستوى الأكاديمي: إعادة تصميم مقرر الإملاء ليكون مقرراً تطبيقياً يركز على الحالات الإشكالية المرتبطة بالصرف، مع تكثيف ورش العمل الإملائية في الفصل الدراسي الأول والثاني لضمان جودة الأداء الأكاديمي المستقبلي.

المراجع

[1] Amalia, R., Nurdianto, T., & dkk. (2022). Tahlil al-Akhta' al-Imlaiyyah lada al-Thullab [Analisis Kesalahan Imla' pada Mahasiswa]. Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 4(2), 115-128.
[2] Arikunto, S. (2010). Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik [Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktik]. Jakarta: Rineka Cipta.
[3] Asyrofi, S. (2016). Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab [Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab]. Yogyakarta: Idea Press.
[4] Bisri, M. (2020). Metode Pembelajaran Bahasa Arab [Metode Pembelajaran Bahasa Arab]. Malang: Universitas Islam Negeri Malang.

[5] Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches [Desain Penelitian: Pendekatan Kualitatif, Kuantitatif, dan Metode Campuran]. Thousand Oaks: SAGE Publications.
[6] Denzin, N. K. (1978). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods [Tindakan Penelitian: Pengantar Teoretis untuk Metode Sosiologis]. New York: McGraw-Hill.
[7] Fathul Ulum, M. (2019). Analisis Kesalahan Berbahasa Arab [Analisis Kesalahan Berbahasa Arab]. Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 2(1), 45-58. https://doi.org/10.32332/al-fathin.v1i01.1186
[8] Fauzi, M. (2017). Strategi Pembelajaran Bahasa Arab [Strategi Pembelajaran Bahasa Arab]. Semarang: Universitas Negeri Semarang.
[9] Fitriani, N. (2021). Kesalahan Imla' pada Mahasiswa [Kesalahan Imla' pada Mahasiswa]. Jurnal Al-Bayan, 13(1), 72-85.
[10] Hamid, M. A., dkk. (2020). Pembelajaran Bahasa Arab: Pendekatan, Metode, Strategi, Materi, dan Media [Pembelajaran Bahasa Arab: Pendekatan, Metode, Strategi, Materi, dan Media]. Malang: Literasi Nusantara.
[11] Hermawan, A. (2011). Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab [Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab]. Bandung: Remaja Rosdakarya.
[12] Hijriah, U. (2018). Analisis Pembelajaran Bahasa Arab [Analisis Pembelajaran Bahasa Arab]. Lampung: LP2M UIN Raden Intan Lampung.Kamala, I. (2021). Analisis Kesalahan Imla' dan Faktor Penyebabnya [Analisis Kesalahan Imla' dan Faktor Penyebabnya]. Jurnal Arabiyat, 8(2), 210-225.
[13] Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry [Penelitian Naturalistik]. Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
[14] Listyorini, R. (2005). Tahlil al-Akhta' al-Imlaiyyah [Analisis Kesalahan Imla']. Jurnal Bahasa Arab, 3(1), 45-56.
[15] Ma'ruf, N. (2015). Khasa'is al-Lughah al-'Arabiyyah wa Thara'iq Tadrisiha [Karakteristik Bahasa Arab dan Metode Pengajarannya]. Beirut: Dar al-Nafais.
[16] Mahsun. (2014). Metode Penelitian Bahasa [Metode Penelitian Bahasa]. Jakarta: Rajawali Pers.
[17] Malik, A. (2019). Pembelajaran Imla' li Ghair al-Natiqin biha [Pembelajaran Imla' untuk Non-Penutur Asli]. Jurnal Pendidikan, 7(1), 33-44.
[18] Maryansyah, Y. (2020). Analisis Kesalahan Imla' Mahasiswa [Analisis Kesalahan Imla' Mahasiswa]. Jurnal Al-Lisan, 5(2), 101-115.
[19] Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook [Analisis Data Kualitatif: Buku Sumber Metode]. USA: SAGE Publications.
[20] Moleong, L. J. (2017). Metodologi Penelitian Kualitatif [Metodologi Penelitian Kualitatif]. Bandung: Remaja Rosdakarya.
[21] Mulyadi. (2018). Pembelajaran Bahasa Arab Kurikulum 2013 [Pembelajaran Bahasa Arab Kurikulum 2013]. Malang: UIN Maliki Press.
[22] Nuha, U. (2016). Metodologi Super Efektif Pembelajaran Bahasa Arab [Metodologi Super Efektif Pembelajaran Bahasa Arab]. Yogyakarta: Diva Press.
[23] Setyawati, N. (2010). Analisis Kesalahan Berbahasa [Analisis Kesalahan Berbahasa]. Surakarta: Yuma Pustaka.
[24] Subana, M., & Sudrajat. (2005). Dasar-Dasar Penelitian Ilmiah [Dasar-Dasar Penelitian Ilmiah]. Bandung: Pustaka Setia.
[25] Sugiyono. (2018). Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D [Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D]. Bandung: Alfabeta.

[26] Sukmadinata, N. S. (2012). Metode Penelitian Pendidikan [Metode Penelitian Pendidikan]. Bandung: Remaja Rosdakarya.
[27] Tarigan, H. G. (2011). Pengajaran Analisis Kesalahan Berbahasa [Pengajaran Analisis Kesalahan Berbahasa]. Bandung: Angkasa.
[28] Wahab, M. A. (2014). Epistemologi Pembelajaran Bahasa Arab [Epistemologi Pembelajaran Bahasa Arab]. Jakarta: UIN Jakarta Press. https://doi.org/10.15408/a.v2i1.1519
[29] Zulkifli. (2018). Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab [Metodologi Pembelajaran Bahasa Arab]. Pekanbaru: Kreasi Edukasi.
[30] Al-Naqah, M. K. (1985). Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr al-Natiqin biha: Ususuhu, Madakhiluhu, Thuruq Tadrisihi [Pengajaran Bahasa Arab untuk Non-Penutur Asli: Dasar, Pendekatan, dan Metode Pengajarannya]. Mekkah: Jami'ah Umm al-Qura.
[31] Madkur, A. A. (2006). Manahij Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah [Kurikulum Pengajaran Bahasa Arab]. Kairo: Dar al-Fikr al-'Arabi.
[32] Shehatah, H. (2002). Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah bayn al-Nazhariyyah wa al-Tathbiq [Pembelajaran Bahasa Arab antara Teori dan Praktik]. Kairo: Al-Dar al-Mishriyyah al-Lubnaniyyah.
[33] Thu'aimah, R. A. (1989). Ta'lim al-'Arabiyyah li Ghayr al-Natiqin biha: Manahijuhu wa Asalibuhu [Pengajaran Bahasa Arab untuk Non-Penutur Asli: Metode dan Tekniknya]. Rabat: Al-Munazhamah al-Islamiyyah li al-Tarbiyyah wa al-'Ulum wa al-Thaqafah (ISESCO).
[34] Thu'aimah, R. A. (1998). Manahij Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghayr al-Natiqin biha [Kurikulum Pengajaran Bahasa Arab untuk Non-Penutur Asli]. Rabat: Al-Munazhamah al-Islamiyyah li al-Tarbiyyah wa al-'Ulum wa al-Thaqafah (ISESCO).
[35] Yunus, F. A. (2001). Istratijiyyat Ta'lim al-Lughah al-'Arabiyyah fi al-Marhalah al-Jami'iyyah [Strategi Pembelajaran Bahasa Arab di Tingkat Perguruan Tinggi]. Kairo: Mathabi' al-Thubji.
[36] Harun, A. M. (1993). Qawa'id al-Imla' [Kaidah-Kaidah Imla']. Kairo: Maktabah al-Khanji.