رسالة الماجستير

صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا السنة الدراسية ٢٠٢٢/٢٠٢٣م

رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير

إعداد:

الطالبة: إيسا براميلا أغسطين

رقم القيد: ١٩٤٠٤١٠١٩

قسم تعليم اللغة العربية

كليات الدراسات العليا

جامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية

سنة ٢٠٢٣م/١٤٤٤هـ

صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا السنة الدراسية ٢٠٢٢/٢٠٢٣م

إيسا براميلا أغسطين

الملخص

إن اللغة العربية صارت اليوم إحدى اللغات المرغوبة في تعليم وتعلمها، فلقد أنشأ كثير من المدارس التعليمية لتعليم وتعلم اللغة العربية في بلدان شتى، ومعهد محمدية الإسلامي(MBS) يوكياكرتا تمثل إحداها. فقد كان هذا المعهد MBS يهتم كثيرا بتعليم وتعلم اللغة العربية حيث إنه أعطى حصصا كثيرة في الأسبوع المدراسية، بل أنه جعل اللغة العربية أداة ووسيلة في بعض العملية التعليمية. ومهما كان اهتمام معهد MBS بتعليم اللغة العربية كبير إلا أن بعض المعلمين لا يزال يجدون صعوبة خلال العملية التعليمية. لهذا يهدف البحث الحالي إلى معرفة صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي لدى تلميذات معهد MBS يوكياكرتا.

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الكمي، واستعان في تحليل بياناته على التحليل الإحصائي باعتماد على البرنامج SPSS. أما الطريقة المستخدم لجمع البيانات البحث فهي الملاحظة، والمقابلة، والاستبانة. ويكون مجتمع البحث جميع معلمين اللغة العربية للبنات وتلميذات معهد MBS، وأما عينة البحث فهي سبعة الأساتذة.

وتشير نتائج البحث إلى أن معلمين اللغة العربية في معهد MBS يوكياكرتا للبنات، يواجهون صعوباتا في تعليم الأصوات العربية التي قد تأتي من قبل المعلم، أو التلميذات أو الوسائل التعليمية أو المعهد، وتلك الصعوبات تؤثر كثيرا في جودة الأداء اللغوي لدى التلميذات بقيمة مائوية ٥٧،٤%.

الكلمة الرئيسية : صعوبات، تعليم الأصوات العربية، الأداء اللغوي.

THE DIFFICULTIES OF LEARNING ARABIC SOUND AND THEIR INFLUENCE ON THE ARABIC LANGUAGE PERFORMANCE OF FEMALE STUDENTS AT THE MUHAMMADIYAH ISLAMIC BOARDING SCHOOL YOGYAKARTA IN THE ACADEMIC YEAR 2022/2023

Esa Pramila Agustin

ABSTRACT

Today, the Arabic language has become one of the desired languages for teaching and learning, that is why many schools have been established for teaching and learning the Arabic language in various countries, and Muhammadiyah Boarding School of Yogyakarta (MBS Yogyakarta) is one of them. MBS Yogyakarta cares much about teaching and learning the Arabic language, even there are many sessions for the Arabic languange in a week, and it becomes a learning tool for some subjects given. However, some teachers still find it difficult during the educational process. Therefore, the current research aims to know the difficulties of teaching Arabic sounds and their impact on the linguistic performance of female students at MBS Yogyakarta.

The method used in this research is the quantitative method, and the analysis of its data was used on Statistical analysis depending on the programSPSS .The method used to collect research data is observation, interview, and questionnaire. The research community consists of all teachers of the Arabic language for girls and female students of the instituteMBSAs for the research sample, it is seven professors.

The results of the research indicate that the teachers of the Arabic language in the instituteMBS Yogyakarta girls, who face difficulties in teaching Arabic sounds Which may come from the teacher, the students, the educational means, or the institute, and these difficulties greatly affect the quality of the language performance of the students with a percentage value of 57.4%.

Key word: Difficulties, Learning Arabic Sounds, Linguistic Performance.

KESULITAN-KESULITAN PEMBELAJARAN BUNYI BAHASA ARAB DAN PENGARUHNYA TERHADAP KINERJA BAHASA ARAB SANTRIWATI PPM MBS YOGYAKARTA TAHUN AJARAN 2022/2023

Esa Pramila Agustin

ABSTRAK

Saat ini, bahasa Arab telah menjadi salah satu bahasa yang sangat diminati untuk dipelajari, karena itu sekolah-sekolah didirikan untuk mengajar dan belajar Bahasa Arab di berbagai negara, dan pondok pesantren Islam Muhammadiyah (MBS) Yogyakarta adalah salah satunya. Pondok MBS Sangat peduli dengan pengajaran dan pembelajaran Bahasa Arab, bahkan MBS memberikan banyak jam pelajaran setiap minggunya, juga menjadikan bahasa Arab sebagai alat dan sarana pembelajaran untuk beberapa mata pelajaran yang diajarkan. Walaupun demikian, beberapa guru masih menghadapi kesulitan-kesulitan selama proses pembelajaran. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mengetahui kesulitan pengajaran bunyi bahasa Arab dan pengaruhnya terhadap penampilan linguistik santriwati di pondok pesantren Islam Muhammadiyah (MBS) yogyakarta.

Metode yang digunakan dalam penelitian ini adalah metode kuantitatif, dan analisis datanya digunakan pada Analisis statistik menggunakan pada program SPSs. Metode yang digunakan untuk mengumpulkan data penelitian adalah observasi, wawancara, dan kuesioner. Komunitas penelitian terdiri dari semua guru bahasa Arab putri dan santriwati pondok MBS, adapun sampel penelitiannya adalah tujuh guru.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa para guru bahasa Arab MBS putri Yogyakarta mengalami kesulitan dalam mengajarkan bunyi bahasa Arab Yang dapat berasal dari guru, siswa, sarana pendidikan, atau pondok, dan kesulitan-kesulitan tersebut sangat mempengaruhi kualitas penampilan bahasa siswa dengan nilai persentase 57,4%.

Kata kunci : Kesulitan-Kesulitan, Pembelajaran Bunyi Bahasa Arab, Penampilan Linguistik.

الموافقة من لجنة المناقشة

صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا السنة الدراسية ٢٠٢٢/٢٠٢٣م

إعداد الطالبة :

إيسا براميلا أغسطين

رقم القيد : ١٩٤٠٤١٠١٩

لقد قامت لجنة المناقشة بمناقشة رسالة الماجستير التي قدمت الطالبة إيسا براميلا أغسطين في يوم الثلاثاء بتاريخ ١٣ يونيو ٢٠٢٣م، وقد قررت اللجنة بمنح الطالبة درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية (M.Pd) بعد التصويبات اللازمة للرسالة حسب ما طلبته اللجنة.

الرقم	الاسم	التاريخ	التوقيع
١	**الأستاذ الدكتور توتو سوهارتو الماجستير** رقم التوظيف : ١٩٧١٠٤٠٣١٩٩٨٠٣١٠٠٥ رئيس مجلس المناقشة		
٢	**الدكتور محمد نانانج قاسم الماجستير** رقم التوظيف : ١٩٨٦٠٣١٩٢٠١٩٠٣١٠٠٦ سكراتير مجلس المناقشة		
٣	**الدكتورة حفيدة الماجستير** رقم التوظيف : ١٩٧٣٠٣١٨١٩٩٨٠٣٢٠٠٤ المناقشة الأولى		
٤	**الدكتورة خيرية الماجستير** رقم التوظيف : ١٩٧٣٠٧١٥١٩٩٩٠٣٢٠٠٢ المناقشة الثانية		

سوراكرتا، ١٣ يونيو ٢٠٢٣م

مدير كلية الدراسات العليا

الدكتور الحاج بوروانت الماجستير

رقم التوظيف : ١٩٧٠٠٩٢٦٢٠٠٠٠٣١٠٠١

الإقرار على أصالة الرسالة

أنا الموقعة أدناه

الاسم : إيسا براميلا أغسطين

رقم القيد : ١٩٤٠٤١٠١٩

البرنامج : ماجستير في تعليم اللغة العربية

عنوان الرسالة : صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا السنة الدراسية ٢٠٢٢/٢٠٢٣م

أقرّت بأن هذه الرسالة المتقدمة إلى برنامج ماجستير في تعليم اللغة العربية (M.Pd) جامعة UIN RADEN MAS SAID من عمل بحثي إلا ما فيها من مقتبسات قد ذكرت مصدرها. وإذا ثبت في وقت لاحق أن هذه الرسالة من انتحال أو سرقة علمية فإنه يحلّ للجامعة أن تلغي ما منحتني من اللقب والشهادة العلمية.

سوراكرتا، ١٣ يونيو ٢٠٢٣م

إيسا براميلا أغسطين

الاستهلال

قال الله ﷻ:﴿**وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا**﴾ (سورة الإسراء: ٣٦)

قال النبي ﷺ : «**من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين**»

الإهداء

أهدي هذه الرسالة المتواضعة إلى :

١. والدي –رحمه الله– ووالدتي المحبوبين (محمود وماماي)

٢. زوجي ابني المحبوبين (جلال الدين وعبد الرحمن السعيد)

٣. إخوتي الأعزاء

٤. جامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية

٥. جامعتي السابقة جامعة الراية سوكابومي

٦. كل من يحب العربية

كلمة الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالَمين، الرحمن الرحيم، مالك يوم الدين، الذي اتّخذ محمدا رسولا ونبيا وقدوة للعالِمين، وجعل العربية لغة هذا الدين القيم. ثم الصلاة والسلام على خاتم النبيين، المكرم بكلام العزيز الرحيم، المبعوث رحمة للعالمين، أما بعد:

فأحمد الله حمدا وأشكره شكرا على جميع نعمه التي لا تحصى من نعمة الإيمان، والإسلام، والإحسان، والأمان، وغيرها حتى أقدر على كتابة هذا البحث بعونهﷻ. ثم أود لو أقدم جزيل الشكر والثناء والتقدير على كل من مدى يد المساعدة لي في سير كتابة هذا البحث، وبخاصة:

١. فضيلة الأستاذ مضافر الماجستير –حفظه الله– رئيس جامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية.

٢. فضيلة الدكتور بوروانتو الماجستير–حفظه الله– مدير لكليات الدراسات العليا بجامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية.

٣. فضيلة الدكتورة مسلمة الماجستير–حفظها الله– رئيسة قسم تعليم اللغة العربية لكليات الدراسات العليا بجامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية.

٤. فضيلة الأستاذ الدكتور توتو سوهاتو الماجستير—حفظه الله– الهدى الذي صبر في إشرافي، وتعب في تعديل أخطائي، وخصص بعض أوقاته لتوجيهي وإرشادي. فله مني أخلص الاحترام وبارك الله في أموره وأعماره وأهله وجزاه الله خير الجزاء وأحسنه.

٥. جميع الأساتذة والأستاذات بجامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية الذين قد بذلوا جهودهم في وتوجيهنا، وتزويدنا بالعلوم الكثيرة حفظهم الله جميعا وبارك فيهم ورعاهم وأسعدهم في الدارين.

٦. والشكر الجزيل لجميع الأشخاص الذين قد مدى يد المساعدة لي في سير كتابة هذا البحث لكثرتهم.

سوراكرتا، ٢٦ يونيو ٢٠٢٣

الباحثة

إيسا براميلا أغسطين

محتويات البحث

صفحة الغلاف

الملخص (اللغة العربية) i

الملخص (اللغة الإنجليزية) iii

الملخص (اللغة الإندونيسية) v

الموافقة من لجنة المناقشة vii

إقرار أصالة الرسالة viii

الاستهلال ix

الإهداء x

كلمة الشكر والتقدير xi

محتويات البحث xiii

قائمة الجداول xvi

قائمة الملاحق ٢

الباب الأول **١**

أ. خلفية البحث ١

ب. مشكلة البحث ٤

ج. أهداف البحث ٥

د. فوائد البحث ٥

الباب الثاني **٦**

أ. وصفية النظريات..... ٦

١. المدخل إلى دراسة الأصوات ٦

٢. تعليم الأصوات العربية ١٩

٣. المدخل إلى دارسة الأداء اللغوي ٢٨

ب. الدراسات السابقة ٣٩

ج. الإطار الفكري ٤٤

د. فرضية البحث..... ٤٤

الباب الثالث..... **٤٦**

أ. منهج البحث ٤٦

ب. وقت البحث ومكانه ٤٦

ج. مجتمع البحث وعينته ٤٦

د. طرق جمع البيانات ٤٧

و. طريقة تحليل البيانات ٤٨

الباب الرابع..... **٥١**

أ. وصفية البيانات ٥١

١. صورة عامة عن معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا ٥١

٢. عملية التعليم في المعهد ٥٤
٣. حالة اللغة في المعهد..... ٥٥
ب. تحليل حاصلات البحث..... ٦٠
١. صعوبات تعليم الأصوات العربية التي يواجهها معلمون اللغة العربية بمعهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا ٦٠
٢. أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا..... ١٠٣
الفصل الخامس..... ١١٩
أ. نتائج البحث ١١٩
ب. التوصيات والاقتراحات ١٢٠
المراجع ١٢٢
الملاحق ١٢٦

قائمة الجداول

الجدول الأول ٢٧

الجدول الثاني..... ٦٢

الجدول الثالث ٦٣

الجدول الرابع..... ٦٣

الجدول الخامس ٦٧

الجدول السادس..... ٦٨

الجدول السابع ٦٩

الجدول الثامن..... ٧٠

الجدول التاسع ٧١

الجدول العاشر ٧٢

الجدول الحادي عشر..... ٧٣

الجدول الثاني عشر ٧٤

الجدول الثالث عشر ٧٥

الجدول الرابع عشر ٧٦

الجدول الخامس عشر ٧٧

الجدول السادس عشر..... ٧٨

الجدول السابع عشر ٧٩
الجدول الثامن عشر ٨٠
الجدول التاسع عشر ٨١
الجدول العشرون ٨٢
الجدول واحد وعشرون ٨٦
الجدول اثنان وعشرون ٨٩
الجدول ثلاثة وعشرون ٩٦
الجدول أربعة وعشرون ١٠١
الجدول خمسة وعشرون ١٠٣
الجدول ستة وعشرون ١٠٤
الجدول سبعة وعشرون ١٠٥
الجدول ثمانية وعشرون ١٠٦
الجدول تسعة وعشرون ١٠٧
الجدول ثلاثون ١٠٩
الجدول واحد وثلاثون ١١١
الجدول اثنان وثلاثون ١١١
الجدول ثلاثة وثلاثون ١١٢
الجدول أربعة وثلاثون ١١٣

الجدول خمسة وثلاثون..... ١١٤
الجدول ستة وثلاثون ١١٥
الجدول سبعة وثلاثون ١١٦
الجدول ثمانية وثلاثون ١١٧
الجدول تسعة وثلاثون..... ١١٨
الجدول أربعون ١١٨

قائمة الملاحق

الملحق الأول ١٢٦

الملحق الثاني ١٣٢

الملحق الثالث ١٣٣

الملحق الرابع ١٣٤

الباب الأول

المقدمة

أ. خلفية البحث

الناس يستعملون اللغة كآلة التواصل بينهم، فبها يعبر كل قوم عن أفكارهم وأغراضهم. وقد تعددت تلك اللغة بتعدد الأمم الناطقين بها، فباختلاف الشعب والقبائل والأمم، لا شك بأن تختلف لكل لغة أصواتها ومفرداتها وقواعدها التي تميز بها عن غيرها. فبسبب تعدد اللغات واختلافها، قام كثير من الناس بتعليم وتعلم تلك اللغات كاللغة الثانية لأهدافهم المتنوعة، ومن ضمن اللغات التي أقبل الناس على تعليم وتعلمها هي اللغة العربية، حيث إنها لغة الاتصال العالمي قد اتخذت مكانة عالية بين اللغات وهي معتبرة رسمية في إحدى المنظمات الدولية (الفوزان, ١٤٣١).

لقد أقبل كثير من الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية على تعليم وتعلم هذه اللغة وخاصة إن كانوا مسلمين، حيث إنها لغة الدين، نزل بها القرآن، قال اللهﷻ : ﴿**إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون**﴾(سورة يوسف: ٢) ، وتكلم بها خير الأخيارﷺ، ودوّن بها العلوم الكثيرة. فالإقبال على تعلم اللغة العربية لقد بدأ ازدحاره في العصور الإسلامية الأولى

وإن كان مر به فترة من الزمان انحساره فالحماس على تعلمها تعود كما كان (الفوزان، ١٤٣١هـ).

لهذا أنشأ كثير من المدارس التعليمية لتعليم وتعلم اللغة العربية في بلدان شتى، ومنها إندونيسيا. فقد تعددت تلك المدارس في إندونيسيا، ومعهد محمدية الإسلامي(MBS) يوكياكرتا تمثل إحداها. وكان معهد MBS يهتم كثيرا بتعليم وتعلم اللغة العربية حيث إنه أعطى حصصا كثيرة في الأسبوع المدراسية، بل أنه جعل اللغة العربية أداة ووسيلة في بعض العملية التعليمية. ومهما اهتمام معهد MBS بتعليم اللغة العربية كبير إلا أن بعض المعلمين لا يزال يجدون صعوبة خلال العملية التعليمية، وقد تأتي تلك الصعوبة من قبل المعلم الذي لم يستوعب النطق الصحيح لجميع الأصوات العربية كما أخبره الأستاذ جلال الدين، وقد تأتي تلك الصعوبة من قبل طريقة التعليم حيث إن بعض المعلمين لم يستخدموا الوسائل السمعية خلال المعلية التعليمية كما ذكره الأستاذ إبراهيم، وقد تأتي تلك الصعوبة من قبل التلميذات حيث إن بعضهن لم يستطعن التفريق بين الأصوات المتشابهة كما تقوله الأستاذة كايو.

ومن المعروف أن دارس اللغة الأجنبية لابد من أن يواجه صعوبات تعليمية ومشكلات نفسية عاطفية في أثناء تعلمها، فهي ناتجة من اختلافات بين ثقافته وثقافة

اللغة الهدف في الجوانب اللغوية، والدينية، والثقافية، والاجتماعية (العصيلي، ٢٠٠٦). وعلى هذا لقد قام مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم بندوة حول صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية سنة ٢٠٢١م في البلد الإمارات العربية المتحدة (دبي) بحثا لحلول المناسبة لها. ولا شك أن تختلف تلك الصعوبات تبعا لسن الدارس وكذا البيئة المحيطة به (الفوزان،١٤٣١هـ)، ومثله حال دارسات اللغة العربية من الإندونيسيات في معهد MBS، فإنهن يجدن صعوبة في تعلم اللغة العربية، حيث إن نظام اللغة بين اللغة العربية واللغة الإندونيسية يختلفان كل اختلاف وبخاصة في النظام الصوتي، وإن وجد الاتفاق في بعض أصواتها مثل صوت "ب" وصوت "B" فإن اختلاف أصوات لغتين بيّن. فقد تجد تلميذات معهد MBS عند تعلمهن أصوات اللغة العربية أصواتا لا توجد نظيرها في أصوات اللغة الإندونيسية مثل صوت "ض" وغيرها. لقد أكدت الأستاذة سلمى وجود هذه الصعوبة حيث إنها تقول : "إن تلميذات الفصل العاشر يجدن صعوبة في نطق بعض الأصوات العربية خاصة عند قراءة النصوص العربية"، وأيدت الأستاذة بوتري حدوث هذه الحالة في الفصل التخصص، ووافقت الأستاذة ويدي على ذلك لأنها تجد نفس الحالة عندما تدرس الفصل السابع.

ونتيجة هذه الصعوبات التعليمية هي أنه قد تأثرت في الأداء اللغوي للغة العربية لدى تلميذات معهد MBS، فعلى سبيل المثال قول إحدى التلميذات (تستحدم) وتقصد

به (تستخدم) أي أنها تغير إحدي أصوات الكلمة التي تقولها، والمثال الآخر قول إحدى التلميذات (لزيز) وتقصد به (لذيذ). وهذه الظاهرة وإن كان خلافها بسيطا إلا أنه قد يؤدي إلى تغيير المعنى المراد، وقد يقصد المخاطب شيئا ويفهم المتكلم شيئا آخر، فلو تركت هذه الحالة لصارت اللغة ناقصة في تأدية وظيفتها المطلوبة. ومن ثم فإن كشف هذه الظاهرة أمر ضروري، لا بد من كشفها بسرعة حيث إن الأصوات من مكونات اللغة، بها تغيرت معان الكلمة.

بناء على ما سبق يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي للغة العربية لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا، رجاء على مساهمته في تحسين عملية تعليم وتعلم اللغة العربية.

ب. مشكلة البحث

انطلاقا مما ذكر ونظرا إلى أهمية الأصوات في اللغة العربية، فسيتناول هذا البحث في حلّ المشكلة التي تظهر من السؤالين الآتيين :

١. ما هي صعوبات تعليم الأصوات العربية التي يواجهها معلمون معهد محمدية الإسلامي (MBS) يوكياكرتا ؟

٢. ما أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي (MBS) يوكياكرتا ؟

ج. أهداف البحث

قام هذا البحث بمحاولة تحقيق الأهداف الآتية :

١. معرفة صعوبات تعليم الأصوات العربية التي يواجهها معلمون معهد محمدية الإسلامي (MBS) يوكياكرتا.

٢. معرفة أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي (MBS) يوكياكرتا.

د. فوائد البحث

أما فوائد البحث الحالي فهي ما يلي :

١. من الناحية النظرية، فهي مساهمة البحث الحالي في توسعة مجال البحث العلمي عن موضوع تعليم الأصوات العربية.

٢. من الناحية التطبيقة، فيرجى أن تسهم نتائج البحث في تحسين وتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية وبخاصة في تعليم وتعلم الأصوات العربية لدى معلمين ومتعلمين اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الباب الثاني

الدراسة النظريات

أ. وصفية النظريات

١. المدخل إلى دراسة الأصوات

أ) مفهوم الأصوات

توضيح مفهوم الأصوات يكون من خلال الأمور الآتية:

١) تعريف الصوت وسبب حدوثه

إن للعلماء القدماء والمحدثين تعريفات كثيرة لمعنى الصوت، فمنهم من عرف الصوت بأنه "تموج الهواء ودفعه بقوة وسرعة من أي سبب كان" (سينا، ٢٠١١)، أو أنه "ظاهرة طبيعية ندرك أثرها دون أن ندرك كنهها" (أنيس، ١٩٧٥) أو أنه"اضطراب مادي في الهواء يتمثل في قوة أو ضعف سريعين للضغط المتحرك من المصدر في اتجاه الخارج، ثم في ضعف تدريجي إلى نقطة الزوال النهائي" كما ذكره Robin (العطية، ١٩٣٨)، أو هو "تخلخل (اهتزاز) طبقات الهواء تخلخلا تدركه الأذن البشرية"(سويد، ٢٠١١). هذا وإن

اختلفت تعبيراتهم في تعريف الصوت إلا أنهم اتفقوا على أن الصوت لا يأتي من فراغ، بل هو صادر من شيء ما يتسبب في وجوده.

فأسباب حدوث الصوت تتمثل فيما يلي (سويد، ٢٠١١) :

أ. تصادم جسمين.

ب. تباعد جسمين بينهما قوى ترابط.

ج. اهتزاز جسم من الأجسام.

د. احتكاك جسم خشن بآخر.

أما عملية حدوث الصوت فتكون من خلال ثلاثة عناصر (العطية، ١٩٣٨) :

أ. جسم يتذبذب.

ب. وسط تنقل فيه الذبذبة المنتجة عن الجسم المتذبذب.

ج. جسم يتلقى هذه الذبذبات.

ومصادر هذا الصوت تتمثل في الطبيعة، أو الحيوانات، أو الآلات والمكائن، أو الإنسان (الحمد، ٢٠٠٤).

وأما الصوت اللغوي الذي يمصدره الإنسان فهو "الأثر الواقع على الأذن من الحركات الذبذبية للهواء التي تحدث بوساطة الجهاز الصوتي للمتكلم" (عيدان، ٢٠١٣)، أو هو "الأصوات التي تصدر من آلة النطق لدى الإنسان واصطلحت المجموعة البشرية التي يعيش بينها ذلك دلالة تلك الأصوات على المعاني حين تنظم في كلمات وجمل" (الحمد، ٢٠٠٤).

٢) عملية حدوث الصوت عند الإنسان

لقد ذكر حنفي بن عيسى بيان عملية حدوث الصوت عند الإنسان عندما قال: "عندما يستعد الإنسان للنطق أو للكلام يستنشق الهواء فيمتلئ صدره به قليلا. وإذا أخذ في التكلم فإن عضلات البطن تتقلص قبل النطق بأول مقطع صوتي ثم تتقلص عضلات القفص الصدري بحركات سريعة تدفع الهواء إلى أعلى عبر الأعضاء المنتجة للأصوات. وتواصل عضلات البطن تقلصاتها في حركة بطيئة مضبوطة إلى أن ينتهي الإنسان من الجملة الأولى. فإذا فرغ منها فإن عملية الشهيق تملأ الصدر ثانية وبسرعة استعداد للنطق بالجملة التالية وهكذا" (عمر، ١٩٩٧).

لهذا فإن الكلام يكون نتيجة من العمليات التالية (عمر، ١٩٩٧):

أ) عملية تيار الهواء.

ب)عملية التصويت.

ج) العملية الأنفية الفموية.

د) العملية النطقية.

ب) الصوت واللغة

إن الأساس الأول للغة من حيث الوجود هو الطبيعة الصوتية، أما الشكل المكتوب فهو يجيء بعدها (موسى، ٢٠١٢)، لكون الأصوات المادة الأولى للغة، غير أنها لا تؤدي وظيفتها كاملة إلا إذا ارتبط بعضها ببعض ارتباطا قويا وكوّنت وفق نظام معين في مجموعات أو وحدات صوتية متجانسة متلائمة (المعتوق، ١٩٩٦).

ولعلَّ هذا الذي جعل ابن جني عرف اللغة بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

ج) النطق

١) جهاز النطق

هذا المصطلح يطلق على الأعضاء التي تسهم في عملية إحداث الكلام(العطية، ١٩٣٨)، حيث إن اللغة المنطوقة عبارة عن "أصوات" تكوّن نظاما خاصا صادرة من

جهاز النطق الإنساني، وهذه الأصوات الكلامية تحدث في الفم، والأنف، والحلق، وتنظم في إحداث كلمات وعبارات لكي تؤدي الوظائف التي على اللغة أن تقوم بها (السعران، ١٩٩٢)، ومن ذلك فإن معرفة أعضاء النطق تمثل الحجر الأساسي لوصف الأصوات وصفا علميا وتصنيفها، وهي تساعد متعلمي اللغة الأجنبية خاصة اللغة العربية على قدرة على إحداث أصوات أي لغة أو على ذوق الحروف (السعران، ١٩٩٢).

وفيما يلي تفصيل لأعضاء النطق الرئيسية:

أ) "الحنك" أو "سقف الحنك" أو "سقف الفم" أو "الحنك الأعلى"

هو "العضو الذي يتصل به اللسان في أوضاعه المختلفة" (أنيس، ١٩٧٥).

ويقسم الحنك من وجهة نظر الأصوات اللغوية إلى ثلاثة أقسام (السعران، ١٩٩٢) :

١)"مقدم الحنك" أو "اللثة"

فهو "سقف الحنك الذي يقع خلف "الأسنان العليا" مباشرة وهو "محدب" ومحزز".

٢)"وسط الحنك" أو "الحنك الصلب"

٣)"أقصى الحنك" أو "الحنك اللين"

أما "وسط الحنك" أو "الحنك الصلب" و"أقصى الحنك" أو "الحنك اللين" فيمثلان بقية الحنك.

ويمكن أن يدرك الفارق بين صلابة الجزء الصلب، وليونة الجزء اللين بالنظر في مرآة، أو باللمس باللسان، أو بالإصبع، فسيتضح الأمر التالي:

أ. الحنك الصلب ثابت لا يتحرك، أما الحنك اللين فهو قابل للحركة.

ب. قد يرفع الحنك اللين وقد يخفض، فإذا رفع إلى أقصى ما يمكن فإنه يمس الجدار الخلفي للفراغ الحلقي، وهذا يمنع مرور الهواء الخارج من الرئتين عن طريق الأنف. أما إذا خفض الحنك اللين فإن الطريق أمام الهواء الذي يخرج من الرئتين يكون مفتوحا لكي ينفذ من الأنف. ونهاية الحنك اللين تسمي "اللهاة".

ب)"الفراغ الحلقي" أو "التجويف الحلقي"

وهو "الفراغ الذي يقع بين أقصى اللسان وبين الجدار الخلفي للحلق"(السعران، ١٩٩٢).

ج) الحنجرة

وهي "تقع في أسفل الفراغ الحلقي وتكوّن الجزء الأعلى من "القصبة الهوائية" (السعران، ١٩٩٢)، ويمكن إحساس موضعها عند النتوء البارز في وسط الرقبة" (الحمد، ٢٠٠٤).

د) الغلصمة

هي "نوع من اللسان واقع فوق الحنجرة بصورة خاصة لتحمي الحنجرة خلال عملية البلع، ولكن يبدو أنه لا دخل لها في تكوين أي صوت كلامي" (السعران، ١٩٩٢).

هـ) "الوتران الصوتيان" أو "الحبال الصوتية"

وهما أشبه بشفتين منهما بوترين، ولكن جرى الاصطلاح على هذه التسمية. وهذان الوتران ممتدان بالحنجرة أفقيا من الأمام إلى الخلف (السعران، ١٩٩٢)، ويمثلان أهم أجزاء الحنجرة في عملية التصويت وأكثرها رقة وحساسي (الحمد، ٢٠٠٤). فهما من أعضاء النطق المتحركة، ولهما القدرة على اتخاذ أوضاع متعددة تؤثر في الأصوات الكلامية. وهذه الأوضاع أربعة هي (السعران، ١٩٩٢) :

١) الوضع الخاص بالتنفس

هو الحالة التي تمكن للنفس أن يمر خلال الوتران الصوتيان، وفي الاصطلاح الصوتي يسمى ب"الهمس" (مقابل "الجهر").

فالأصوات التي تنطق في هذه الحالة تسمى ب"الأصوات المهموسة".

٢) حالة تكوين "نغمة موسيقية"

يتضام الوتران الصوتيان بشكل يسمح للهواء المندفع خلالهما أن يفتحهما ويغلقهما بانتظام وبسرعة فائقة. وهذا يسمى تذبذب الوترين الصوتين. هذه الذبذبة تحدث نغمة موسيقية تختلف "درجة" و"شدة" باختلاف عدد الحركات الإيقاعية ومداها. وهذه النغمة الصوتية تسمى في الاصطلاح الصوتي "الجهر" كما تسمى الأصوات التي تصحبها هذه النغمة "الأصوات المجهورة".

٣) وضعهما حالة "الوشوشة"

٤) وضعهما حالة تكوين "همزة القطع"

قد ينطبق الوتران الصوتيان انطباقاً تاماً فلا يسمحان للهواء بالمرور إلى الفراغ الحلقي مدة انطباقهما، وهذا هو وضعهما حالة "قطع النفس"، وعندما ينفرج الوتران بعد انطباقهما التام مدة يسمع صوت انفجاري نتيجة لاندفاع الهواء الذي كان مضغوطا فيما دون الوترين الصوتيين. وهذا الصوت هو ما يسميه العرب "همزة القطع".

و) اللسان

"اللسان عضو عضلي مرن، وهو معقد التركيب، ومكون من مجموعة العضلات التي تمنحه مقدرة على الحركة باتجاهات مختلفة، مما يجعله يساهم بدور كبير في إنتاج الأصوات اللغوية، حتى سميت اللغة باسم اللسان" (الحمد، ٢٠٠٤).

ويقسم اللسان في الدراسة الصوتية إلى ثلاثة أقسام (السعران، ١٩٩٢) :

١) الجزء المقابل للحنك اللين (لأقصى الحنك)، في الحالات العادية ويسمى "أقصى اللسان" (مؤخر اللسان).

٢) الجزء الذي يقابل الحنك الصلب (وسط الحنك)، في الأحوال العادية ويعرف ب"وسط اللسان".

٣) الجزء الذي يقابل اللثة ويسمى "طرف اللسان".

أما "نهاية اللسان" ("ذلق اللسان" أو "ذولقة") فهي داخلة في الجزء الذي اصطلح على تسميته بطرف اللسان.

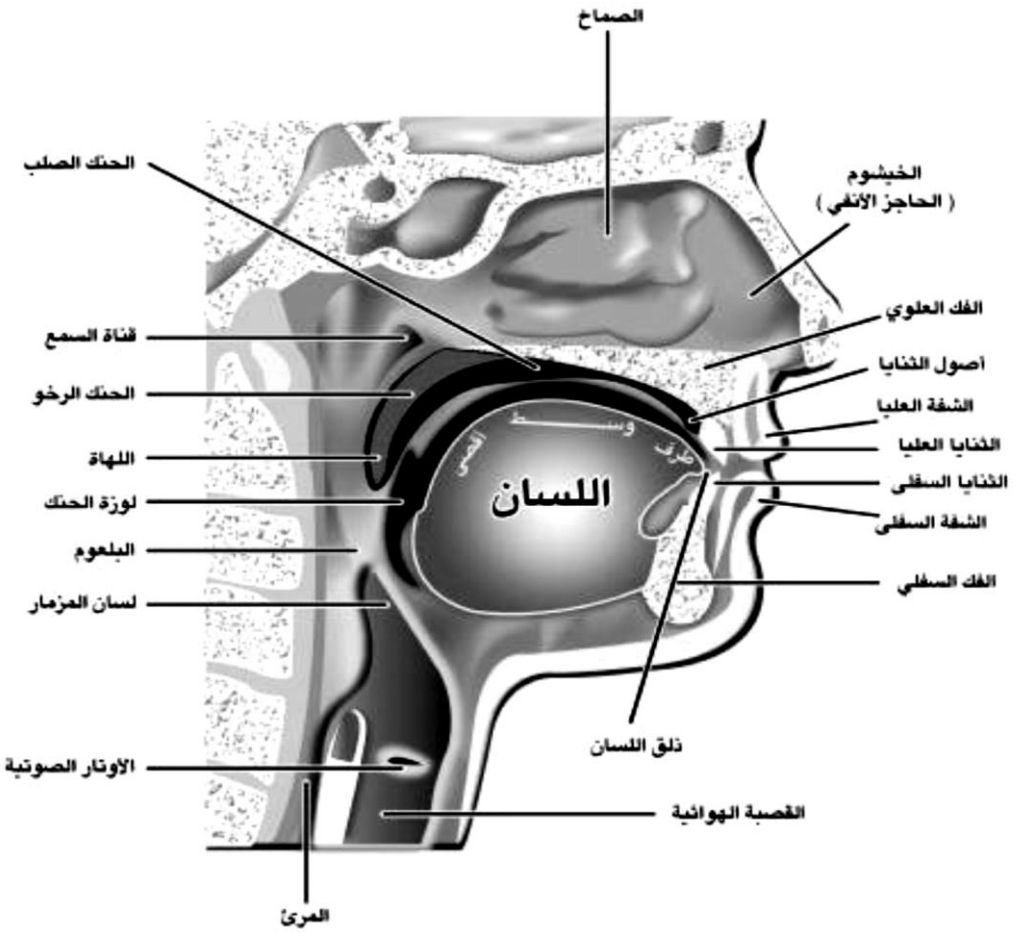
ز) الشفتان

الشفتان من أعضاء النطق المتحركة، وهما تتخذان أوضاعا مختلفة عند نطق الأصوات المختلفة (السعران، ١٩٩٢)، حيث إنهما تنفرجان حينا وتستديران أو تنطبقان

حينا آخر (أنيس، ١٩٧٥)، ومن الممكن ملاحظة هذه الأوضاع بيسر وسهولة، وخاصة في نطق "الصوائت" (السعران، ١٩٩٢).

ح) الأسنان

وهي من أعضاء النطق الثابتة تقسم إلى أسنان عليا وأسنان سفلى، والأسنان تتخذ مواضع يعتمد عليها اللسان عند نطق بعض الأصوات (السعران، ١٩٩٢).



٢,١ صورة أعضاء النطق عند القدماء والمحدثي(القرش، ٢٠١)

٢) آلية النطق

تحدث الأصوات في العالم الطبيعي نتيجة قرع بجسم، أو نفخ بجسم، أو تباعد جسمين بينهما قوى ترابط، أو احتكاك جسمين، أو اهتزاز جسم من الأجسام. أما معظم الأصوات الكلامية فيحدثها عمود هوائي متحرك يجري خلال فراغ ضيق في الفم، أو الأنف، أو الحلق. وكون العمود الهوائي متحركا يستلزم وجود باعث على الحركة؛ وهذا يستلزم كذلك أن تكون له نقطة بدء، ونقطة نهاية، وأن يسير في اتجاه خاص. ومن المستطاع التأثير في هذا العمود الهوائي في مواضع أخرى غير مبدئة وغير منتهاه. ولكي يتحرك عمود من الهواء في الفراغات الموجودة في جهاز النطق الإنساني فهو في حاجة إلى ما "يدفعه" أو إلى ما "يجذبه" (السعران، ١٩٩٢).

د). أصوات اللغة العربية

لقد قسم علماء الأصوات في دراستهم أصوات اللغة إلى ثلاثة أقسام:

١) صوائت/حركات: جمع صائت وهو "صوت فموي وسطي رنيني مجهور عادة يصدر دون أية إعاقة لتيار النفس" (الخلاولي، ١٩٨٢). فهي تنقسم إلى قسمين : (Nasution, 2010)

القسم الأول: صوائت قصيرة (الفتحة والضمة والكسرة).

القسم الثاني: صوائت طويلة (الألف والواو والياء أو الفتحة الطويلة والضمة الطويلة والكسرة الطويلة).

وفيما يلي تفصيل لأوصاف الصوائت العربية:

أ) /a/ فتحة قصيرة، /a:/ فتحة طويلة: صائت مجهور مركزي وسطي غير مدوّر.

ب) /u/ ضمة قصيرة، /u:/ ضمة طويلة: صائت مجهور خلفي عالٍ مدوّر.

ج) /i/ كسرة قصيرة، /i:/ كسرة طويلة: صائت مجهور أمامي عالٍ غير مدوّر.

٢) صوامت/حروف: جمع صامت وهو "صوت مجهور أو مهموس له ناطق محدد ونقطة نطق محددة" (الخولي، ١٩٨٢). وهي تتمثل في الأصوات التالية:

(/ب/، /م/، /ف/، /ث/، /ذ/، /ظ/، /ت/، /ط/، /د/، /ض/، /ل/، /ن/، /ر/، /س/، /ز/، /ص/، /ش/، /ج/، /ك/، /غ/، /خ/، /ق/، /ح/، /ع/، /هـ/، /ء/).

وفيما يلي تفصيل لأوصاف الصوامت العربية (Nasution, 2010):

١) /ب/ : صوت شفوي شديد مجهور مرقق.

٢) /م/ : صوت شفوي متوسط مجهور أنفي.

٣) /ف/ : صوت شفوي-أسناني رخو مهموس مرقق.

٤) /ث/ : صوت أسناني رخو مهموس مرقق.

٥) /ذ/ : صوت أسناني رخو مجهور مرقق.

٦) /ظ/ : صوت أسناني رخو مجهور مفخم.

٧) /ت/ : صوت أسناني–لثوي شديد مهموس مرقق.

٨) /ط/ : صوت أسناني–لثوي شديد مجهور مفخم.

٩) /د/ : صوت أسناني–لثوي شديد مجهور مرقق.

١٠) /ض/ : صوت أسناني–لثوي شديد مهموس مفخم.

١١) /ل/ : صوت أسناني–لثوي متوسط مجهور جانبي.

١٢) /ن/ : صوت أسناني–لثوي متوسط مجهور أنفي.

١٣) /ر/ : صوت لثوي متوسط مجهور تكراري.

١٤) /س/ : صوت لثوي رخو مهموس مرقق.

١٥) /ز/ : صوت لثوي رخو مجهور مرقق.

١٦) /ص/ : صوت لثوي رخو مهموس مفخم.

١٧) /ش/ : صوت غاري رخو مهموس مرقق.

١٨) /ج/: صوت غاري مزدوج مجهور.

١٩) /ك/: صوت طبقي شديد مهموس مرقق.

٢٠) /غ/ : صوت طبقي رخو مجهور مرقق.

٢١) /خ/ : صوت طبقي رخو مهموس مرقق.

٢٢) /ق/ : صوت لهوي شديد مهموس مرقق.

٢٣) /ح/ : صوت حلقي رخو مهموس مرقق.

٢٤) /ع/ : صوت حلقي رخو مجهور مرقق.

٢٥) /هـ/ : صوت حنجري رخو مهموس مرقق.

٢٦) /ء/ : صوت حنجري شديد مجهور مرقق.

٣) شبه صوائت/نصف الحركات: هو "صوت ينطق مثل الصوائت ويوزع مثل الصوامت" (الخولي، ١٩٨٢). وهي تتمثل في صوتين، هما صوت /و/ (صوت شفهي متوسط مجهور) وصوت /ي/ (صوت غاري متوسط مجهور) (Nasution, 2010).

٢. تعليم الأصوات العربية

إن تعليم الأصوات العربية لا يخلو غالبا من الاعتماد على إحدى طرق التعليم المعلوفة: الطريقة التقليدية، والطريقة الحديثة، وطريقة القواعد والترجمة. ويتم تعليم الأصوات العربية بالطريقة التقليدية على أنها مجرد حروف، ويدرب على كتابتها وتمييزها شكلا دون الاهتمام بنطقها. وأما الطريقة الحديثة فيتم من خلال التدريبات الثنائية، والتسجيلات الصوتية السليمة في مختبرات اللغة. وفي طريقة القواعد والترجمة أهمل الاهتمام بالنطق

الصحيح للأصوات العربية فأصبح اللحن فيها متوارثا، ولا يتبين ذلك إلا لمن عرف اللغة وأجاد نطق أصواتها (الفوزان، ١٤٣١).

أ. صعوبات تعليم الأصوات العربية

من المشكلات الهامة التي يواجهها معلم اللغة العربية كلغة ثانية كيفية التغلب على صعوبات النطق لدى طلابه، فالإنسان يتعلم منذ صغاره مخارج أصوات اللغة الأم ويمارسها مع مجتمعه لن يواجه أية مشكلة في نطق تلك الأصوات بخلاف متعلم اللغة الثانية من الكبار لأنه قد يجد صعوبة في نطق أصوات معينة في اللغة الهدف بسبب عدم وجود تلك الأصوات في لغته الأم (الفوزان، ١٤٣١).

ترى د. هداية بأن تعلم الأصوات في مرحلة متأخرة قد يكون صعبا لكنه ليس مستحيلا مه التكرار والمعايشة. ووافق على هذا أ.د. عز الدين مولود البوشيخي بأن المعالجة لمشكلة الأصوات للناطقين بغير العربية في مرحلة متأخرة من العمر ليست بالسهولة. وأكد على ذلك أ. جميلة بأن أصوات اللغة العربية متنوعة لهذا يواجه المتعلم غير الناطق بالعربية صعوبة في تعلمها (حسين، ٢٠١٢).

ولاشك أنّ بداية التعليم تكمن في معرفة النظام الصوتي للغة العربية ومقارنته بالنظام الصوتي للغة الأم لدى المتعلمين ، للتعرف على نقاط التشابه ونقاط الاختلاف بين

النظامين . وتدعي هذه المقارنة الدراسة التقابلية أو التحليل التقابلي . ويفيد هذا التحليل معلم اللغة العربية من عدَّة وجوه:

١ – يعرف المعلم الأصوات اللغوية المشتركة بين اللغة العربية واللغة الأم لدى المتعلم .

٢– يعرف المعلم الأصوات الموجودة في اللغة العربية والتي لا توجد في اللغة الأم والتي يرجح أن تكون مصدر صعوبة خاصة للمتعلم.

٣ – يعرف المعلم الأصوات الموجودة في اللغة الأم والتي لا توجد في اللغة العربية والتي سيحاول المتعلم إقحامها في اللغة العربية.

٤ – يستطيع المعلم من خلال معرفته للنظام الصوتي الخاص باللغة العربية والخاص باللغة الأم أن يتنبأ بمشكلات النطق لدى طلابه.

٥ – يستطيع المعلم أن يفسر سبب المشكلة النطقية لدى طلابه حين تقع هذه المشكلة ،إذْ يستطيع المعلم من خلال معرفته التقابلية للغتين أن يعرف كيف ينتقل أثر التعلم من لغة إلى أخرى وكيف تؤثر اللغة الأم في اللغة الثانية وكيف تؤثر الثانية في الأولى (الخولي، ٢٠٠٠).

فالتدريب على نطق أصوات اللغة هو المدخل الصحيح والطريق الأمثل لتعلم اللغة الأجنبية وإتقانها فهما كان لدى الدارس من الحصيلة من المفردات والقواعد

والتراكيب ومعرفة السياقات اللغوية يبقى قاصرا عن أداء اللغة الثانية مالم يتقن نطق أصواتها .

ومن ثم فإن تعليم الأصوات بالطرق الحديثة من خلال التدريبات الثنائية والتسجيلات الصوتية السليمة في مختبرات اللغة أو خلافها تؤدي إلى نتيجة أفضل.

ذكر صاحب الكتاب العربية للناشئين في كتاب المعلم أن تدريس الأصوات يكون بخطوات، بدأ بتمييز السمعي ثم النطق فقراءة الشكل المكتوبة ثم الكتابة. وهذه الخطوات الأربع تتم في وقت واحد، وبنفس الترتيب.

ويمر التلميذات بثلاث عمليات مساعدة هي (صيني, العزيز, حسين،١٩٨٣):

- تجريد الأصوات والحروف
- التعرف على الأصوات من خلال الاستماع والقراءة
- التمييز بين المتشابه منها من حيث النطق والكتابة.

وعلى المعلم مراعاة الجوانب الأربعة الآتية، وتدريب التلاميذ عليها (صيني، العزيز، حسين،١٩٨٣) :

- الاستماع وتلقي الأصوات
- النطق

- القراءة وتحويل الحروف إلى الأصوات
- الكتابة وتحويل الأصوات إلى حروف مكتوبة.

ب). أنواع التَّدريبات الصَّوتية

وهنا تجدر الإشارة إلى أنَّ تعليم أصوات اللغة العربية يتم عبر التدريبات الصوتية الآتية :

١) تدريبات التَّعرف الصَّوتي :

ويقصد به التعرف على الصوت وتمييزه عند سماعه منفصلا أو متصلا .ولذلك فإن تدريبات هذا النوع من التعرف تبدأ بنطق الصوت الهدف مفردا ثم إيراد مجموعة من الكلمات التي تشمل الصوت الهدف ويتاح للدارس سماعه مرة أو أكثر من معلمه أو من جهاز التسجيل . ويستحسن أن تكون هذه الكلمات مما يعرفه الدارس ومن أفضلها الأعلام حيث يشتغل ذهن الدارس بالتفكير في المعنى صعوبتان فهم المعنى وتمييز الصوت ونطقه

٢) تدريبات التَّمييز الصَّوتي :

تهدف تدريبات التمييز الصوتي إلى إدراك الفرق بين صوتين وتمييز كل واحد منهما عن الآخر عند سماعه أو نطقه الصوت الهدف والصوت البديل الذي ينطقه المتعلم إذا أراد الصوت الهدف ويتم التدريب هذا النوع عن طريق قوائم الثنائيات الصغرى مع التركيز على الصوتين المتقابلين ليدرك الدارس الفرق بينهما .وتعد التدريبات على الثنائيات الصغرى من أهم تدريبات التمييز والإنتاج حيث يكون الصوت الهدف في هذه الثنائيات الذي لا يماثله صوتا من أصوات لغة الدارس مقابلا للصوت القديم والمعلوم في لغة الدارس مثل : سار/ وصار ومسير/ ومصير أولا ثم زوجا زوجا والطلاب يرددون بعده جماعة أولا ثم فراد.(عبد الله، ٢٠٠٨)

٣) تدريبات التَّجريد :

وهي التعرف إلى الصوت من خلال جمل أو مقاطع في بعض كلماتها ذلك الصوت الهدف. ويمكن اختيار بعض من آيات القرآن الكريم ليستمع إليها الدارس. ويكتب الصوت الهدف في كل درس بلون مختلف ليساعد الدارس على التركيز والتمييز. والهدف من تدريبات الأصوات أن يجيد الدارس بقدر الإمكان نطق الأصوات العربية وأن يميز بينها وبين الأصوات البدائل عند سماعه لها ونطقه لها.

ج). الأصوات التي تصعب دراستها

الدراسات التقابلية التي أجريت في المجال تشير إلى أن الأصوات التي قد تكون صعبة في العربية هي (أ ،ح، خ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، ن، ل، ش) لذا لا بد أن يحاول المعلم ويركز على هذه الأصوات بالإضافة إلى تلك الأصوات الأخرى التي تمثل صعوبة لدى الدارسين (محمد، ١٩٩٦).

وحين يضع اختبار صفي في الأصوات ينبغي أن يقتصر المعلم على تلك الأصوات التي تشكل صعوبة للدارسين حتى لا يضيع وقتا وجهدا في اختبار مسائل يعرف سلفا أن الدارس يحذقها.

د). خطوات تدريس الأصوات

١) التَّعرف الصَّوتي:

نطق المعلم للصوت مفردا والكتب مغلقة

نطق المعلم للصوت مع الكلمة مرتين وهم يستمعون

قراءة الطلاب الجماعية خلف المعلم (تريد)

قراءة الطلاب الفردية (محمد، ١٩٩٦)

مثل صوت (خ) مفردا

وهو متصل بكلمة : خالد خليل خولة خديجة بخير

ملاحظة: يأتي بالصوت متصلا بأول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها. مثل : خبير / كبير في أول الكلمة . وافتخر / افتكر في وسط الكلمة وشاخ / شاك في آخر الكلمة.

درس تطبيقي في الأصوات (١)

صوت (خ)

اسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

خَالِد خَلِيل خَوْلَة خَديجة بِخَير

٢) التَّمييز الصَّوتي :

أولا : نطق المعلم لأزواج الكلمات الموجودة

ترديد الطلاب للكلمات بعد المعلم زوجا زوجا

نطق الطلاب للكلمات زوجا زوجا جماعات.

نطق الطلاب للكلمات زوجا زوجا فرادى.

درس تطبيقي في الأصوات (٢) التمييز الصوتي.

اسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

٢,١ جدول التمييز الصوتي (الفوزان, حسين and فضل, ١٤٣٥)

خ	ك
خرّ	كرّ
خَبير	كَبير
نخِرة	نكِرة
مَخَرَ	مَكَرَ
فَخَّ	فَكَّ
مَسَخَ	مَسَكَ

٣) التَّجريد الصَّوتي

درس تطبيقي في التجريد الصوتي: (٣)

اسْتَمِعْ وَأَعِدْ.

﴿وَلَلآخِرَةُ خَيْرٌ لَكَ مِن الْأُولَى﴾ (سورة الضحى: ٤)

﴿الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ﴾ (سورة النور: ٢٦)

﴿فَخَلَفَ مِنْ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ أَضَاعُوا الصَّلَاةَ﴾ (سورة مريم: ٥٩)

إجراء التدريب :

١/ قل استمع جيدًا ،واقرأ الآيات آية آية (أَوْ شَغِّلْ جِهَاز التَّسْجِيل)

٢/ أَعِدْ تلاوة الآيات آية آية مرَّة ثانية .

٣/ اقرأ الآيات واطلب منهم إعادتها بعدك جماعيا ثم فرديا.

٤/ اطلب من الطلاب تلاوة الآيات جماعيا ثمَّ فرديًا (الفوزان، ١٤٣١)

٣. المدخل إلى دارسة الأداء اللغوي

أ. تعريف الأداء اللغوي

الأداء لغة مصدر من فعل (أدّى-يؤدّي) أي : قام بأداء العمل : قام به (الفوزان، حسين، وفضل، ٢٠١٣). ويقال: أدّى الدين أي قضاه، وأَدَّى الصلاة أي قام بها لوقتها، وأَدَّى الشهادة أي أدلى بها، وأَدَّى إليه الشيء أي أوصله إليه (العربية، ١٤٣٢).

وقد عرف "جود Good ١٩٧٣"(بيومي، ٢٠١٧) الأداء اصطلاحا بأنه "الإنجاز الفعلي الذي يتميز عن القدرة المتوقعة".

وعرف غيره بأنه ممارسة اللغة بوجه أو أكثر من وجوه المهارية المختلفة، إما كتابيا أو قراءة أو استماعا أو كلاما. أو ممارسة اللغة العربية في نطاق مهارات محددة، مع مراعاة أحكامها وقوانينها المنظمة لأنماط الاداء المختلفة. وقال الآخر هو كل ما يصدر عن الإنسان من كلام يتواصل به مع غيره لقضاء حاجاته سواء كان منطوقا أو مكتوبا.

وعند تطبيقه في اللغة فهو يعني "الإنجاز باللغة في الإرسال والاستقبال بمعنى مدى الإنجاز في "فهم اللغة" عند الاستقبال في الاستماع، والقراءة، ومدى الإنجاز في "الإفهام باللغة" عند الإرسال في الكلام، والكتابة" (بيومي, ٢٠١٧).

ب. مستويات الأداء اللغوي

إن مستويات الأداء اللغوي في اللغة العربية يتمثل في المستوى الفصيح الذي يكون نموذجا لغويا ومقياسا فيها. فكلما اقترب الأداء اللغوي لشخص ما من تمثيل هذا النموذج كان أداءً متميزاً يتسم بالمهارة، وكلما ابتعد عن هذا التمثيل كان الأداء ضعيفاً، وكان صاحبه غير متمكن (قطب، ٢٠١٠). فالتمكن –كما عرفه عبد اللطيف القزاز– "هو إظهار الأداء المطلوب بكفاءة عالية، عند كل نشاط متماثل، ويحدد غالبا بنسبة مئوية يقدرها مبرمج بأكثر من ٧٥٪ في الغالب، وتأسيسا على ذلك فإن درجة تمثيل الفرد للنموذج المحتذي يحدد مستوى أدائه، مستوفيا حقها ومنجزا لغايتها" (قطب، ٢٠١٠).

١. اللغة الرسمية ، وهي اللغة التي ينص عليها دستور الدولة أو الجماعة اللغوية، وتستعمل على المستوى الرسمي في المكتبات والوثائق.

٢. اللغة الوطنية، وهي احدى اللهجات الوطنية لجماعة من البشر كبيرة كانت أم صغيرة، داخل الدولة أو المجتمع اللغوي، ويشترط أن يتناول اعتراف الدولة بها وتأييد الحكومة لها.

٣. اللغة العرقية، وهي لغة مجموعة من البشر صغيرة نسبيا تتميز بانتمائها لدين أو جنس أو ثقافة معينة، وتختص بعادة وتقاليد تختلف عن المحيط الذي تعيش فيه.

٤. اللغة الدينية، هي اللغة التي يقتصر استخدامها على أداء الشعير الدينية، كالعربية لليهود، واللاتينية للكاثوليك، والقبطية للأرثوذكس، والعربية للمسلمين الغير تاطقين بها.

٥. لغة التعامل، هي لغة تستخدمها الجماعات التي تتجدث اللغة القومية أوالعرقية كلغة ثانية للتعامل مع الناطقين بلغاتهم فيما يعرف بالثنائية اللغوية كالعربية والإنجليزية.

٦. لغة التعليم، وهي اللغة المستخدمة في التعليم ولا يشترط أن تكون لغة رسمية أو لغة وطنية.

٧. لغة العمل، وهي اللغة التي تستخدم على المستوى العالمي في المعتمرات والهيئات الدولية مثل منظومة الأمم المتحدة التي تعمل بيت لغات هي الإنجليزية والفرنسية والاسبانية والروسية والصينية والعربية، التي أصبحت سادسها على المستوى الدولي في هذه الهيئة وفي النظمات التابعة لها.

٨. اللغة الدولية، وهي اللغة التي تتجاوز الناطقين بها، وتحقق انتشارا واسعا بسبب أهميتها الثقافية وتقدم الناطقين بها علميا وتكنولوجيا (بالغيث، ٢٠١٥).

ج) مهارات الأداء اللغوي :

١) مهارة الاستماع

هناك فرق بين الاستماع والسماع. وإليك تعريف كل واحد منهما (عثمانٍ، ٢٠١٩):

يقصد بالسماع مجرد استقبال الأذن ذبذبات من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا : إنه عملية تعتمد على فسيلوجية الأذن وقدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية.

أما الاستماع فهو أعقد من ذلك إنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما يتلقاه أذنه من أصوات.

ومهارة الاستماع هي أولى المهارات التي يمر بها الطفل في اكتساب لغته الأم ويمر بها متعلم اللغة الأجنبية. ومن العلوم من لا يسمع لا يتكلم .

أ. أهداف مهارة الاستماع :

للاستماع أهداف كثيرة نذكر بعضا منها وهي :

- تعرف المتعلم الأصوات العربية وتمييز ما بينها.
- فهم ما يلقى عليه من حديث باللغة العربية.
- انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.
- التقاط الأفكار الرئيسية .
- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.
- تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
- تعرف التشديد والتنوين وتمييزهما صوتيا.
- ادراك العلاقة بين الرموز الصوتية والمكتوبة (عبدالله، ٢٠٠٨).

٢) مهارة الكلام

تعد مهارة الكلام إحدى المهارات اللغوية الأساسية، لأن اللغة في الأصل كلام، وقد نبه ابن جني منذ فجر الدراسات اللغوية العربية حيث عرف اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم،

وعرف الانسان الكلام منذ نشأة اللغة، وأن الطفل يبدأ أولا باكتساب الكلام ويمارس اللغة عدة سنوات ثم يذهب بعد ذلك إلى المدرسة لتعلم مهارتي القراءة والكتابة .

أ. أهمية مهارة الكلام :

الكلام من المهارات الأساسية ، التي يسعى الطالب إلى إتقانها في اللغات الأجنبية . ولقد اشتدت الحاجة إلى هذه المهارة في الفترة الأخيرة، عندما زادت أهمية الاتصال الشفهي بين الناس. ومن الضرورة بمكان عند تعليم اللغة العربية الاهتمام بالجانب الشفهي.

ب. أهداف مهارة الكلام :

وفيما يلي نذكر بعضا من الأهداف العامة لمهارة الكلام :

١. نطق الأصوات نطقا صحيحا .

٢. التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا.

٣. التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.

٤. تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثي العربية

٥. نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا

٦. استخدام التعبيرات المناسبة للمواقف المختلف (الشيخ، ٢٠٠٣).

ج. مكونات مهارة الكلام :

تتكون مهارة الكلام من شقين:

الشق الأول : النطق وهو الجانب الألي الذي لا يحتاج إلى كثير من التفكير والعمليات الذهنية المعقدة. ومن أنشطة النطق الترديد لعبارات كررها المعلم ، والقراءة الجهرية وحفظ نصوص مكتوبة أو مسموعة وترديدها.

الشق الثاني : الحديث وهو الشق الاجتماعي الخلاق لهذه المهارة ولا يتم الحديث إلا بحضور طرفين على الأقل فهما: المتحدث و السامع بحيث يتبادلان الأدوار من آن لآخر فيصبح المتحدث سامعا والسامع متحدثا ويحتاج إلى جانب مهارات النطق الأساسية إلى عمليات ذهنية معقدة تربط بين المعاني والتعبير الشفهي عنها.

٣) مهارة القراءة

تعد مهارة القراءة من أهم المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية، فقد أشارت البحوث التي أجريت إلى أن معظم الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة ثانية يتعلمونها من أجل قراءة المصحف الشريف والسنة والتفسير والعلوم العربية الأخرى، لذا يجب أن يعطوا أهمية خاصة لهذه المهارة، ويتمثل هذا الاهتمام الخاص بالمهارة من حيث إعداد المادة، عدد الساعات مراعات الجوانب الفنية في بناء المادة الدراسية، وتدريبات تدريسها، ووسائل تعلمها وأساليبها (عثمان, no date).

أ. مفهوم القراءة :

كان مفهوم القراءة في أوائل القرن العشرين ينحصر في عنصر واحد وهو التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها .

فالقراءة بمفهومها الحديث هي إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة ثم التفاعل مع ما يقرأ والاستجابة لما تمليه عليه هذه الرموز.

فالطفل في الماضي " يتعلم ليقرأ " فكانت القراءة غاية لذاتها ، بينما المفهوم الحديث للقراءة هو أن الطفل " يقرأ ليتعلم " فأصبحت القراءة وسيلة.

ب. أهداف القراءة:

يمكننا تلخيص الأهداف العامة في النقاط التالية:

- تمكن المتعلم على التعرف على الحروف العربية والتمييز بينها.

- الربط بين الصوت والرمز الكتابي

- أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة.

- أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينهما

- أن يقرأ بفهم وطلاقة دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة العربية وصرفها.

٤) مهارة الكتابة

فمهارة الكتابة هي القدرة علي نسخ التلميذ لما يكتب أمامه وكتابة ما يملى عليه؛ والقدرة علي كتابة ما يحول في خاطره ويعبر عما في نفسه؛ وتأتي هذه المهارة بعد تعلم التلميذ الحروف عن طريق أصواتها فهو يتعلم أولا رسم الرموز الكتابية من أعداد وحروف

فالكتابة هي احدى مهارات اللغة العربية وهي عبارة عن عملية عقلية يقوم الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها ثم وضعها بالصورة النهائية علي الورق.

أ. أهمية مهارة الكتابة:

وليس من شك أن الكتابة من أهم المهارات اللغوية وتكمن أهميتها فيما يلي:

أولا الكتابة هي ذاكرة الأفراد والشعوب تحفظ بخلاصة فكر الأمة وتراثها وتصونه من الضياع فهي التي تستوعب التاريخ؛ وتدون أحداثه وحقائقه وأمة بلا تاريخ ضائعة ليس لها مكان.والأهم من ذاك أنها وسيلة التعليم في جميع التخصصات (الشنطي، ٢٠٠٣).

ب. أهداف مهارة الكتابة:

- أن يكتب بخط يمكن قراءته.
- أن يتعرف علي المبادئ التي تؤدي إلى وضوح الخط.
- أن يستطيع الكتابة من اليمين إلى الشمال.
- أن يتعرف على مبادئ الإملاء والعلاقة بين الرمز والصوت.
- أن يستخدم القواعد استخداما صحيحا.
- أن يكون الكلمات من الحروف.
- نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة أو في كراسات الخط نقلا صحيحا.

- التعرف على طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول ؛ الوسط ؛ والأخر)

- تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة.

- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف.

- وضوح الخط ورسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا.

- الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق والتي لا تنطق.

- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.

- مراعاة التناسب والنظام فيما يكتبه با لشكل الذي يضفي مسحة من الجمال.

- إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي.

- مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة.

- مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة (الشيخ وعبدالرؤوف، ٢٠٠٣).

ج. أنواع مهارة الكتابة:

تأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات فهي تأتي بعد مهارة القراءة لأنها ترتبط بها.

ومهارة الكتابة على أربعة أنواع هي : الرسم الهجائي أولا والخط ثانيا ؛ والتعبير الكتابي ثالثا؛ والإملاء رابعا وهذه تمثل المستويات التعليمية با لتدرج.

تبدأ الكتابة من المهارات الآلية(الحركية) الخاصة برسم حروف اللغة العربية ؛ ومعرفة التهجية؛ والترقيم في العربية ؛ وتستمر إلى الوصول إلى الكتابة الفنية الإبداعية.

ب. الدراسات السابقة

١. رسائل الماجستير

١) **تحليل الأخطاء نطق الحروف العربية لدى أعضاء الجوقة الجامعية بجامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية وجامعة سالاتيغا الإسلامية الحكومية في الأغاني الإسلامية سنة ٢٠١٨/٢٠١٩م**، كتبه محمد الرفاعي للحصول على درجة الماجستير.

هدفت الرسالة إلى معرفة أشكال الأخطاء في نطق الحروف العربية لدى أعضاء الجوقة الجامعية بجامعة سوراكرتا الإسلامية الحكومية وجامعة سالاتيغا الإسلامية الحكومية في الأغاني الإسلامية ومعرفة العوامل التي تسبب تلك الأخطاء، وقد توصلت الرسالة إلى النتائج الملخصة في أن أشكال أخطاء النطق تقع في حروف الحلق وحروف اللسان، وأما العامل الذي يسبب الأخطاء هو أن خصائص اللغة العربية تختلف عن الإندونيسية والتدريب على اللغة النحوية (تحسين) ليس بالأمثال.

وجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في موضع الدراسة، حيث إن كلتي الدراستين تناولت على الأصوات اللغوية، أما وجه الاختلاف بين الدراستين في أن هذه الدراسة تركز في تحليل أخطاء نطق الحروف لدى الطلبة الجامعية، والدراسة الحالية فتركز في صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا.

٢) **التفاعل بين المستوى الصوتي والمستوى الصرفي في استنباط الدلالة "ابن جني" – أنموذجا–**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر والموسومة بكلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي قدمته حليمة قيطون إلى جامعة أبي بكر بلقايد عام ١٤٣٦-١٤٣٧هـ/٢٠١٥-٢٠١٦م.

هدفت الدارسة إلى وصف نظام اللغة العربية باعتماد نص شعري من خلال دراسة الوحدة اللغوية في جانبها (الصوتي) باعتباره يؤثر في اختلاف معنى الكلمة. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتيجة التي تعرف في أهمية الجانب الصوتي في الكشف عن المعاني الخفية في ثنايا النص من خلال تضافر جملة من الظواهر الصوتية التي تؤدي دورا بارزا في إنتاج الدلالة.

فوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في موضع الدراسة وهو تناولهما على الأصوات اللغوية. وأما وجه الاختلاف بينهما فتتمثل في تركيز الدراسة، حيث إن هذه الدراسة ركزت في نص شعري لابن جني، والدراسة الحالية ركزت في صعوبات تعليم الأصوات العربية.

٢. المجلات البحثية

١) المشكلة الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة المدينة العالمية أنموذجا، قدماها الأستاذ المساعد الدكتور دكوري ماسيري والأستاذ سميه دفع الله أحمد الأمين في مجلة المجمع إلى جامعة المدينة العالمية بماليزيا، عام ٢٠١٢م.

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة المشكلات الصوتية لدى متعلمين اللغة العربية الناطقين بغيرها وتحديات تعليمها لدى معلميها. وقد توصلت إلى النتائج التالية :

أ. أنّ نسبة ٩٠٪ من أفراد عينة البحث التي عددها ١٠٠طالب وطالبة بجامعة المدينة العالمية بماليزيا يعانون من صعوبة نطق الأصوات الحلقية (العين والحاء).

ب. نسبة ٨٠٪ من أفراد عينة البحث التي عددها ١٠٠طالب وطالبة بجامعة المدينة العالمية بماليزيا يعانون من صعوبة نطق الأصوات الحنجرية (الهاء والهمزة).

ج. أنّ نسبة ٪٧٠ من أفراد عينة البحث التي عددها ١٠٠طالب وطالبة بجامعة المدينة العالمية بماليزيا يجدون صعوبة في نطق الأصوات الطبقية (الخاء والغين).

د. أنّ نسبة ٪٦٠ من أفراد عينة البحث التي عددها ١٠٠طالب وطالبة بجامعة المدينة العالمية بماليزيا يجدون صعوبة في نطق الأصوات المطبقية (الصاد، والضاد، والطاء، والظاء).

هـ. أنّ الذين يجدون صعوبة في التمييز بين مجموعة الأصوات الصائتة أي بين الحركات القصيرة (الضمة، والفتحة، والكسرة) والحركات الطويلة (الواو، والألف، والياء) قد بلغت نسبتهم ٪٦٠ من أفراد العينة.

و. الذين يجدون صعوبة في التمييز بين الوحدات الصوتية المتشابهة (الدال والضاد/ الذال والظاء/ الحاء والهاء/ السين والصاد) قد بلغت نسبتهم ٪٧٠ من أفراد العينة.

فوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في أنّ كلتي الدراستين تهدف إلى التعرف على المشكلات الصوتية التي تواجهها الدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها عند تعلمهم اللغة العربية. وأما وجه الاختلاف بينهما تتمثل في عينة البحث، حيث إن هذه الدراسة طبقت على طلاب جامعة المدينة العالمية بماليزيا الذين جاءوا من بلدان مختلفة، والدراسة الحالية طبقت على تلميذات معهد محمدية الإسلامي الناطقات باللغة الإندونيسية بإندونيسيا.

٢) أثر التدريبات المكثفة على معالجة صعوبات نطق الحروف المختلفة أو المفقودة في لغة التلميذ الأم، قدمها كواكب أسعد الزبير باشا، وآمال أحمد إبراهيم، وروفيدة عادل عبد الحكيم إلى مدرسة جرين وود إنترناشيونال عام ٢٠١٦-٢٠١٧م.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريبات المكثفة على تحسين ومعالجة صعوبات نطق الحروف المختلفة أو المفقودة في لغة التلميذ الأم، عندما طبقت على عينة دراسية تتكون من ٢٦ تلميذا وتلميذة من الصف الأول إلى الصف الرابع الابتدائي غير الناطقين باللغة العربية. فتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الملخصة في أنّ التدريبات المكثفة لنطق الأصوات المختلفة أو المفقودة في لغة التلاميذ الأم، كان لها أثر فعال وواضح في رفع مستوى نطق التلاميذ للحروف المفقودة أو المختلفة لديهم، وله دور كبير في تحبيب التلاميذ للغة العربية بعد أن أصبحوا ينطقون هذه الحروف بكل سهولة ويسر، كما قد حدت من صعوبات نطق الأصوات وعلاجها.

فوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في أنّ كلتي الدراستين تهدف إلى محاولة علاج صعوبة نطق الحروف المختلفة أو المفقودة في لغة الدارس الأم. وأما وجه الاختلاف بينهما فتتمثل في عينة البحث، حيث إن هذه الدراسة طبقت على التلاميذ الابتدائية، والدراسة الحالية طبقت على تلميذات المتوسطة والثانوية.

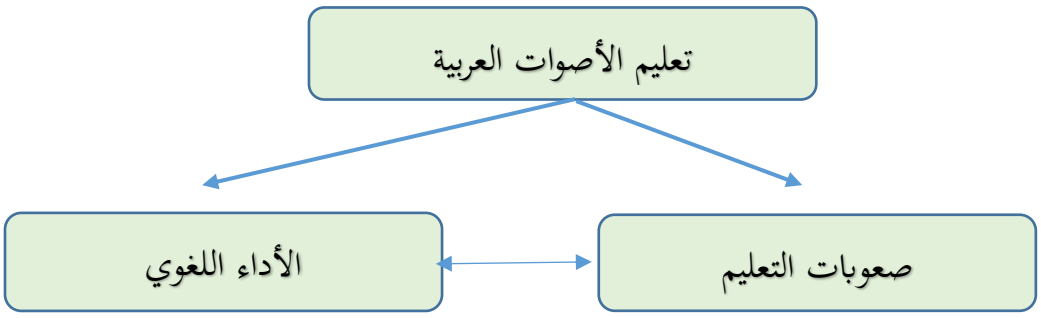
٣) **مستوى الأداء اللغوي لطلاب العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،** قدمها د.فهد بن عبد العزيز الدخيل، قسم التربية–كلية العلوم الإجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، استهدفت هذه الرسالة التعرف على مستوى أداء طلاب كلية العلوم الإجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمهارات النحوية ومهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة والإملاء والمهارات اللغوبة بمجموعها العام،

فوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو تناولهما على الأداء اللغوي. وأما وجه الاختلاف بينهما فتتمثل في عينة البحث، حيث إن هذه الدراسة طبقت على التلاميذ الابتدائية، والدراسة الحالية طبقت على الطلاب الجامعية. وتركيز هذه الدراسة إلى مشكلات وصعوبات الصوتية لدى الطلبة، أما الدراسة الحالية تركيزها إلى الأداء اللغوي.

ج. الإطار الفكري

إن عملية تعليم أي مادة كان لابد أن تواجه صعوبات تعليمية أو مشكلات نفسية خلال القيام بها، وكذا في عملية تعليم الأصوات العربية لدى متعلمين ومتعلمات اللغة العربية الناطقين بغيرها، حيث يوجد الخلاف الواضح بين أصوات اللغة الهدف واللغة الأم.

لهذا فالإطار الفكري الذي اعتمد عليه البحث الحالي هو أنه لو وجد صعوبات في تعليم الأصوات العربية لكان ذلك يؤثر في الأداء اللغوي العربي لدى متعلمين ومتعلمات اللغة العربية، حيث إن الأصوات هي إحدى مكونات اللغة الثلاثة بها تبنى الكلمات وتتغير معانيها.



د. فرضية البحث

إن فرضية البحث الحالي هي أن صعوبات تعليم الأصوات العربية تؤثر في الاداء اللغوي العربي لدى التلميذات.

الباب الثالث

منهجية البحث

أ. منهج البحث

المنهج المستخدم في هذ البحث هو المنهج الكمي وهو يسعى إلى التنبؤ واختبار الفروض وتطبيق النظرية على الواقع. وهو من أنواع البحوث العلمية التي تفترض وجود حقائق اجتماعية موضوعية. منفرد عن مشاعر ومعتقدات الأفراد، وتعتمد على الأساليب الإحصائيات في الغالب في جمع البيانات وتحليلها (بلعور2015 ,*et al.*).

ب. وقت البحث ومكانه

إن مدة جمع البيانات في هذا البحث تكون من شهر يوليو السنة الدراسية ٢٠٢٢م إلى شهر مايو السنة الدراسية ٢٠٢٣م. أما مكان البحث فهو معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا التي تقع في برامبانان يوكياكرتا إندونيسيا.

ج. مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من جميع التلميذات ومعلمين اللغة العربية بمعهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا، وكان عدد التلميذات (١١٠٠) تلميذة وعدد المعلمين (١١) معلما.

ويحتوي عدد عينة البحث من (٧) معلمين و(١٠٠) تلميذة، وتم اختيار تلك العينة بطريقة العينة العشوائية من مجتمع البحث.

د. طرق جمع البيانات

إن الطرق المستخدمة لجمع البيانات في كتابة البحث الحالي تتمثل في أربع طرق آتية:

١. الاستبانة

يعرف بأنه "أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب" (غرايبه ،١٩٧٧).

اعتمد البحث الحالي على هذه الطريقة لجمع بيانات البحث في معرفة صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا. وذلك بتطبيق الاستبيان على جميع عينة البحث.

٢. الملاحظة

فهي "الاعتبار المنتبه للظواهر والحوادث بقصد تفسيرها واكتشاف أسبابها والوصول إلى القوانين التي تحكمها (غرايبه ،١٩٧٧)".

ولقد استعان البحث الحالي بهذه الطريقة على جمع بياناته حيث قام بملاحظة الأخطاء الصوتية في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا.

٣. المقابلة

وهي عبارة عن "تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى المبحوث، والتي تدور حول آرائه ومعتقداته" (دشلي, ٢٠١٥).

تتمثل الاستفادة من هذه الطريقة في استشارة بعض الأساتذة بمعهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا في مجال تعليم اللغة العربية في معرفة الصعوبات التعليمية التي يواجهونها عند تعليمهم اللغة العربية خاصة في تعليم الأصوات وما يترتب من ذلك في الأداء اللغوي العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

و. طريقة تحليل البيانات

إن الطريقة التي سلكها البحث الحالي لتحليل بيانات هي التحليل الإحصائي باعتماد على البرنامج SPSS وذلك بالخطوت التالية :

١. اختبار صدق وثبات الأدوات (Uji Validitas dan Reliabilitas)

٢. تحليل اختبار الافتراض الكلاسيكي (Uji Asumsi Klasik)

أ) تحليل اختبار سوي البيانات (Uji Normalitas Data)

استخدم البحث الحالي اختبار السوي لمعرفة هل البيانات توزيع أم لا، وتم الحصول على معرفة ذلك باستعمال *test of normalityshapiro-wilk* بضوابط : إن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أكبر من ٠،٠٥ فالبيانات التوزيعي سوي، وإن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ فالبيانات التوزيعي غير سوي.

ب) تحليل اختبار تغاير البيانات (Uji Heteroskedastisitas)

استخدم البحث الحالي اختبار تغاير البيانات لمعرفة هل يحدث Heteroskedastisitas أم Homokedastisitas ، وتم الحصول على معرفة ذلك باستعمال *test of glejser* بضوابط : إن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أكبر من ٠،٠٥ فيحدث Heteroskedastisitas وهو بمعنى لا يحدث Homokedastisitas، وإن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ فلا يحدث Heteroskedastisitas وهو بمعنى يحدث Homokedastisitas.

ج) تحليل اختبار مستقيم البيانات (Uji Linieritas)

استعان البحث الحالي على البرنامج SPSS لمعرفة اختبار مستقيم البيانات بضوابط : إن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أكبر من ٠،٠٥ فتوجد علاقة مستقيمة بين المتغير المستقل (X) والمتغير التابع (Y)، وإن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ فلا علاقة بين المتغير المستقل (X) والمتغير التابع (Y).

د) تحليل اختبار فروض البحث (Uji Hipotesis)

للحصول على معرفة صلاح فروض البحث استخدم البحث الحالي البرنامج SPSS بضوابط : إن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أكبر من ٠،٠٥ أو أن t عدد أصغر من t جدول ف Ho مقبول بمعنى Ha مرفوض وهو يدل على أن المتغير المستقل(X) لا يؤثر في المتغير التابع(Y)، وإن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ أو أن t عدد أكبر من t جدول ف Ho مرفوض بمعنى Ha مقبول وهو يدل على أن المتغير المستقل(X) يؤثر في المتغير التابع(Y).

الباب الرابع

نتائج البحث

أ. وصفية البيانات

١. صورة عامة عن معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا

أ) تاريخ الإنشاء

أنشئ معهد محمدية الإسلامي لأول مرة في يوكياكرتا – فرمبنان، وذلك للاستشعار بعض الشخصية من جمعية محمدية في فرمبنان على عدم الجيل الجديد الظاهر عند المجتمع. رغم كثرة مدارس محمدية في تلك المنطقة ولكنها ليست حلا لتلك القضية. ومن هذا فكر بعض كبار محمدية في تلك المنطقة لتطوير مدرسة محمدية الموجودة في تلك المنطقة وهي SMP I MUHAMMDIYYAH PRAMBANAN، وذلك بتسوية المواد الحكومية و الدينية.

والشخص الرئيس في هذه الفكرة (إنشاء معهد محمدية الإسلامي) هو محمد ناصر الأحسن من أحد أبناء كبار الشخصية في جمعية محمدية في فرامبنان. وبعد مرور الزمان وافق وكيل من جمعية محمدية في فرامبنان على هذه الفقرة وكذلك رئيس المدرسة في SMP I MUHAMMDIYYAH PRAMBANAN، وبعد ذلك قام بالمعادلة في بعض

المدارس والمعاهد الموجودة في جاوى الشرقية وجاوى الوسطى. وبعد أن طبق تلك الفكرة وبعد كل المحاولات شعر بعض الدارسين في SMP I MUHAMMDIYYAH PRAMBANAN بعدم الإقتناع والتغيير والتطوير في تلك المدرسة، فقرر رئيس المدرسة إلى عودة منهج مدرسته إلى البداية وهو تقليل المواد الدينية.

بعد أن رفض تلك الفكرة في تلك المدرسة قام بالمشاورة مع رئيس جمعية محدية في فرامبنان عن تلك الفكرة لإنشاء معهد محمدية الإسلامي مستقلا فوافقوا. ففي يوم الأحد تاريخ ٢٠ يناير ٢٠٠٨ افتتح معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا. وكان الهدف الأساسي من إنشاء هذا المعهد هو تكوين أجيالا صالحين ذو معرفة واسعة عن العلوم الدينية والعلوم الطبيعية (*sejarah PPM MBS*, 2020).

ب) الموقع الجغرافي

معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا تقع في شارع بييونجان–برامبانان كيلو متر اثنان، مارانج، بوكوهارجو، برامبانان، سليمان، يوكياكرتا (*peta lokasi PPM MBS*, 2020).

ج) رؤية ومهمة المعهد

١) رؤية المعهد

إن رؤية معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا هي تكوين المؤسسة التربية الإسلامية المؤهلة في إعداد كوادر المحمدية غلى أساس القرآن الكريم والسنة النبوية. (*VISI dan MISI PPM MBS*, 2020)

٢) مهمة المعهد

لتحقيق الرؤية لقد شكل معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا مهمة تتضح فيما يلي(*VISI dan MISI PPM MBS*, 2020) :

١. تنظيم تعليم مدرسي إسلامي متكامل يدمج فيه منهج التربية الإسلامية ومنهج التربية الوطنية.

٢. إنشاء المؤسسة التعليمية التي تحافظ دائمًا على قيم التعاليم الإسلامية القائمة على القرآن والسنة.

٣. تنظيم التعليم الذي ينتج كوادر المحمدية المستعدين للقيام بالدعوة الإسلامية آمرين بالمعروف وناهين عن المنكر.

٤. إعداد القادة التي تتمتع بالصدق والأمانة والذكاء وسعة الثقافة والمسؤولية.

٥. تنظيم التربية التي تعد التلاميذ كرواد ومنفذين ومتممين للقيم الإسلامية لهم خاصة وللأمة بشكل عام.

أما شعار معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا فهو "بناء الإيمان والمعرفة والأخلاق".

٢. عملية التعليم في المعهد

إن عملية التعليم في المعهد هي حل لمشكلة التعليمية الحديثة حيث إن المجتمع اليوم يريدون من أولادهم ألا يتمتعوا بالذكاء فحسب بل يجب عليهم أن يتمتعوا كذلك بالشخصية الطيبة والدين الجيد، لأن المعهد لكونه منزلا ثانيا للتلاميذ ومكانا لطلب العلم فإنه إلى جانب ذلك مكانا لتعلم الحياة (Suhardi, 2020). ولأن عملية التعليم في المعهد تبنى على أساس التربية الإسلامية التي ترى أن المعرفة تصبح كاملة إذا تقترن بتحسينات في الأخلاق، فإنه إذا لم يقترن التقدم العلمي والتكنولوجي بتحسينات في الأخلاق، فإن ما سيحدث هو انحدار الحضارة على نطاق أكثر بشاعة لأن الجريمة ستتضاعف بسببه(Nugroho, 2021). فالتعليم في المعهد لا يتم فقط في الفصل بل إنه يستمر في المساكن وفي جميع أنحاء المعهد، لأن التعليم في المعهد يبدأ فعليًا من الساعة الثالثة والنصف صباحًا وينتهي في الساعة العاشرة ليلا(*jadwal kegiatan harian santri*, 2020).

٣. حالة اللغة في المعهد

إن المعهد واللغة مرتبطة بعضهما بعضا ارتباطا قويا لأن المعهد لا يخلو عادة من اللغة بخاصة اللغة العربية، بسبب هذا فلا غرابة لو أن معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا يجعل اللغة العربية إحدى اللغتين الرسمين يتكلم بها جميع التلاميذ في يومياتهم.

للحصول على البيانات عن حالة اللغة في المعهد، لقد قامت الباحثة بالمقابلة مع المسؤولتين عن اللغة في المعهد هما الأستاذة بوتري رئيسة قسم اللغة للبنات من قبل الأستاذات ومن قبل التلميذات الأخت فودجا رئيسة رابطة الطلبة المحمدية (IPM) لقسم اللغة المركزي للبنات. وهذه المقابلة تقام في يوم الجمعة التاريخ ١٢ ويوم الأربعاء التاريخ ١٧ من شهر مايو سنة ٢٠٢٣م، ووجدت الباحثة البيانات التالية :

السؤال الأول : أي لغة تكلم بها التلميذات؟

الجواب :

استخدمت التلميذات اللغتين العربية والإنجليزية لكل أسبوع متبادلا.

السؤال الثاني : ما البرامج المساعد لتحفيز المهارة اللغوية لدى التلميذات؟

الجواب :

البرامج المساعد لتحفيز المهارة اللغوية لدى التلميذات تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

١) البرنامج اليومي

إلقاء المفردات كل صباح في المدرسة وليل في المسكن

٢) البرنامج الأسبوعي

تصحيح الأخطاء اللغوية مرتين لكل أسبوع بشكل الإعلان عبر مكبر الصوت، وإلقاء الكلمات باللغتين العربية والانجليزية مرة في الأسبوع الذي يقام في الفصول

٣) البرنامج السنوي

الاختبار اللغوي يقام مرتين في سنة، والندوة اللغوية، والمسابقات اللغوية.

السؤال الثالث : ما هي المشكلة التي توجد في المعهد تتعلق باستخدام اللغة العربية؟

الجواب :

المشكلة التي توجد في المعهد تتعلق باستخدام اللغة العربية هي :

١) لم تستخدم التلميذات اللغة الصحيحة والفصيحة، بل استخدمت اللغة المترجمة

٢) أبى التلميذات التصحيحات ولازمت اللغة المخطئة

٣) بعض التلميذات لم يستطعن التكلم باللغة العربية جيدا

السؤال الرابع : ما حل للمشكلة المتعلقة باستخدام اللغة؟

الجواب :

يبدأ الحل بإعطاء التصحيحات في الحال، ثم التنبيهات، ثم العقاب إذا تكررت المشكلة. أما مشكلة عدم الاستطاعة بعض التلميذات في التكلم باللغة العربية فالحل المناسب لهذا هو تجهيز الدراسة الخصوصة لهن تحت مسؤولية الأخوات الكبرى من مدبرات الفصل العاشر بمراقبة أعضاء قسم اللغة المركزي من رابطة الطلبة المحمدية (IPM).

السؤال الخامس : ما نسبة مئوية لاستخدام اللغة العربية في الكلام اليومي؟

الجواب :

بغض النظر في كون اللغة المستخدمة لغة مترجمة أو لغة فصحى فإن نسبة مئوية لاستخدام اللغة العربية في الكلام اليومي لدى التلميذات هي ما بين ٦٥% إلى ٨٠% تقريبا.

السؤال السادس: ما دور الأستاذة وأعضاء رابطة الطلبة المحمدية في جعل العربية إحدى اللغات المستخدمة في كلام التلميذات يومية؟

الجواب :

دور أعضاء رابطة الطلبة المحمدية هو كالمثال الحية والقدوة على التكلم باللغة العربية، والمحرك في سير البرامج المخططة. أما الأستاذات فإنهن تلاحظن يوميات التلميذات في استعمال اللغة، وتصححن الأخطاء الموجودة في الحال وتنبهن التلميذات إذا تعمدن في الكلام بلا اللغة، وتأتين بالتصحيحات من الأخطاء الشائعة بين التلميذات.

من البيانات السابقة استنتج الباحثة الأمور التالية :

١) إن اللغة العربية إحدى لغتين رسميتين يجب على التلميذات يتكلمن بها في يومياتهن.

٢) إن المعهد يلزم على التلميذات الأنشطة اللغوية لترقية الأداء اللغوي لديهن.

٣) إن أغلب التلميذات يتكلمن باللغة العربية بغض النظر عن الأخطاء اللغوية التي تحدث عندهن.

٤) إن التواصل اللغوي يدور حول التلميذات غالبا وفئة قليلة من الأستاذات.

ب. تحليل حاصلات البحث

١. صعوبات تعليم الأصوات العربية التي يواجهها معلمون اللغة العربية بمعهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا

لمعرفة صعوبات تعليم الأصوات العربية التي يواجهها معلمون اللغة العربية بمعهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا قامت الباحثة بجمع بيانات البحث، واستعانت في ذلك على طريقة المقابلة مع بعض المعلمين اللغة العربية، وكذا توزيع الاستبانة على عينة البحث من المعلمين الذين كان عددهم ٧ معلمين، والملاحظة. ويكون تفصيل تلك البيانات كالآتي:

١) البيانات من المقابلة

لقد جعلت الباحثة المقابلة إحدى الطرق لجمع بيانات البحث، وهي تقام في شهر يناير سنة ٢٠٢٣م على جميع عينة البحث. فمن هذه المقابلة وجدت الباحثة البيانات التي يمكن تلخيصها على الأنماط التالية :

١. التلميذات لم يستوعبن جيدا النطق الصحيح للأصوات العربية لأن وقت الممارسة محدود خارج الساعة الدراسية.

٢. لا توجد العديد من الوسائل التعليمية مثل مقاطع الفيديو التي تقدم متحدثين أصليين للغة العربية، وإن كان موجودا فإن ما تحتويه قد لا يناسب مادة الدراسة غالبا.

٣. ضعف تركيز التلميذات مع تغيرات الدروس المختلفة.

٤. عدم استيعاب النطق الصحيح لجميع الأصوات العربية عند معلم اللغة العربية يأخذ دورا كبيرا في حدوث الأخطاء النطقية لدى التلميذات حيث إنهنّ يقلدن ما يسمعن من معلمهنّ.

٥. إن قدرة التلميذات على فهم اللغة العربية متنوعة خاصة في الفصل العاشر حيث إنهنّ تتكون من التلميذات الجديدة والتلميذات القديمة والتلميذات اللواتي كانت من فصل التخصص سابقة.

٦. كثير من التلميذات لم يستطعن التفريق بين الحروف المتشابهة مثل س– ث / ق–ك.

٧. كثير من التلميذات خاصة الفصل العاشر لم يستطعن قراءة النصوص العربية جيدا، حيث إنهن يخطأن غالبا في نطق الحروف، والحركات، وكذا علامات الترقيم. بل إن منهن من كانت تقرأ النص العربي كقراءة الآيات القرآنية.

٨. إن المشكلة الرئيسية في عملية تعليم اللغة العربية هي ضعف استيعاب التلميذات لمفردات اللغة العربية بسبب : ١) إن معرفة التلميذات على المفردات العربية محددة. ٢) وجود التشابه بين الحروف العربية. ٣) قدرة المعلم في التعليم لم تكن كما هو المطلوب.

٩. تنوع قدرة التلميذات في استيعاب اللغة العربية بتنوع خلفيتهن المدرسية وكذا جهدهن على التعلم.

من البيانات السابقة استنتج الباحثة الأمور التالية :

١. إن صعوبات تعليم الأصوات العربية قد تأتي من قبل المعلم بأن لم يستيعيب النطق الصحيح لجميع الأصوات العربية.

٢. إن صعوبات تعليم الأصوات العربية قد تأتي من قبل طريقة التعليم بأن لا توجد العديد من الوسائل التعليمية مثل مقاطع الفيديو التي تقدم متحدثين أصليين للغة العربية.

٣. إن صعوبات تعليم الأصوات العربية قد تأتي من قبل التلميذات بأن تنوع قدرة التلميذات في استيعاب اللغة العربية بتنوع خلفيتهن المدرسية وكذا جهدهن على التعلم، وأنهن لم يستطعن التفريق بين الحروف المتشابهة.

٤. إن صعوبات تعليم الأصوات العربية قد تأتي من قبل المعهد بأن يجعل توزيع جداول الدروس مختلط بين الدروس العامة والدروس اللغوية مما يضعف التركيز، وأنه لم يوفر وقت الممارسة الكافي خارج الساعة الدراسية.

٢) البيانات من الاستبانة

إن من الطرق التي تستخدم لجمع بيانات البحث هي الاستبانة، وهي توزع عبر google form على عينة البحث التي كان عددها ٧ أساتذة في التاريخ العاشر من شهر يناير سنة ٢٠٢٣م. وأما المقياس المستخدم فهو مقياس ليكرت الخماسي الذي له بيانات النتيجة كالتالية :

٤,١ جدول النتيجة لمقياس ليكرت الخماسي

اختيار الإجابة	النتيجة
موافق جدا	٥
موافق	٤
أحيانا	٣
غير موافق	٢
غير موافق جدا	١

(Sugiono,2020)

ثم لمعرفة المائوية من نتائج الاستبانة استخدمت الباحثة الرمز التالي :

$$\text{المائوية} = \frac{\text{النتيجة لكل رقم}}{\text{أعلى النتيجة}} \times ١٠٠\%$$

ويمكن توضيح النتيجة المائوية بناء على أن عدد العينة ٧ أساتذة وأعلى نتيجة مقياس ليكرت ٥ على النحو التالي :

٤,٢ جدول معيار النتيجة المائوية

المائوية	البيان
٨١ – ١٠٠%	موافق جدا
٦١ – ٨٠%	موافق
٤١ – ٦٠%	أحيانا
٢١ – ٤٠%	غير موافق
٠ – ٢٠%	غير موافق جدا

وبعد توزيع الاستبانة وجدث الباحثة البيانات التي تتضح في الجدول الآتي :

٤,٣ جدول أسئلة الاستبانة مع أجوبة عينة البحث عليها

الرقم	الأسئلة	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا

الصعوبات التي يواجهها المعلمون عند تعليم الأصوات العربية						
١	كون معلم غير متخصصا في تعليم الأصوات العربية		٣		٤	
٢	قلة استخدام الوسائل السمعية خلال العملية التعليمية		٥		٢	
٣	عدم الثبات عند بعض المعلمين في تدرج وتطبيق مراحل تعليم الأصوات العربية		٦		١	
٤	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات عند العملية التعليمية		٥	١	١	
٥	عدم مبادرة تصحيح أخطاء التلميذات في نطق أو كتابة الأصوات العربية		٥		٢	

٦	عدم مراعاة النطق الصحيح عند بعض المعلمين أثناء العملية التعليمية		٤		٣	
٧	قلة رغبة التلميذات في تعلم الأصوات العربية		٣	١	٣	
٨	التلميذات لا يبذل أقصى جهدهن في تعلم الأصوات العربية		٥	١	١	
٩	التأثر باللغة الأم		٧			
١٠	عدم وجود مختبرات اللغة التي تساعد التلميذات خارج الصف الدراسي		٦		١	
١١	تحديد مراحل تعليم الأصوات حسب المراحل التعليمية وليس حسب المستوى اللغوي		٤		٣	

١٢	اختلاف المستوى اللغوي لدى التلميذات في الفصل الواحد		٥		٢	
١٣	ضعف بيئة التطبيق على النطق الصحيح للأصوات العربية		٧			
١٤	كتاب التعليم لا يسهم في تيسير تعليم وتعلم الأصوات العربية		٢		٥	
١٥	منهج التعليم المستخدم لا يناسب مرحلة التلميذات		٢	١	٤	
١٦	الأصوات العربية يصعب تعليمها وتعلمها		٣		٤	

ملاحظ من الجدول السابق أن عينة البحث لا يتفقون على اختيار جواب واحد عند جوابهم أسئلة الاستبانة بل لكل رأي واختيار، فلهذا قامت الباحثة بتفصيل نتيجة الاستبانة سؤالا تلو آخر كما يلي :

٤,٤ جدول الاستبانة للسؤال الأول

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
كون معلم غير متخصصا		٣		٤	

من الجدول السابق علم أن هناك ٣ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، و٤ أساتذة يختارون الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لثلاثة المجيبين موافق = ٣ × ٤ = ١٢

مجموعة النتيجة لأربعة المجيبين غير موافق = ٤ × ٢ = ٨

مجموع النتيجة = ٢٠

$\frac{20}{35} \times ١٠٠\% = ٥٧\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الأول هو أحيانا.

٤,٥ جدول الاستبانة للسؤال الثاني

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
قلة استخدام الوسائل السمعية خلال العملية التعليمية		٥		٢	

من الجدول السابق علم أن هناك ٥ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذان يختاران الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لخمسة المجيبين موافق = ٥ × ٤ = ٢٠

مجموعة النتيجة للمجيبين غير موافق = ٢ × ٢ = ٤

مجموع النتيجة = ٢٤

$\frac{24}{35} \times ١٠٠\% = ٦٨\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الثاني هو موافق.

٤,٦ جدول الاستبانة للسؤال الثالث

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
عدم الثبات عند بعض المعلمين في تدرج وتطبيق مراحل تعليم الأصوات العربية		٦		١	

من الجدول السابق علم أن هناك ٦ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لستة المجيبين موافق = ٦ × ٤ = ٢٤

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد غير موافق = ١ × ٢ = ٢

مجموع النتيجة = ٢٦

$\frac{26}{35} \times ١٠٠\% = ٧٤\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الثالث هو موافق.

٤,٧ جدول الاستبانة للسؤال الرابع

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات عند العملية التعليمية		٥	١	١	

من الجدول السابق علم أن هناك ٥ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "أحيانا"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لخمسة المجيبين موافق = ٥ × ٤ = ٢٠

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد أحيانا = ١ × ٣ = ٣

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد غير موافق = ١ × ٢ = ٢

مجموع النتيجة = ٢٥

$\frac{25}{35} \times ١٠٠\% = ٧١\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الرابع هو موافق.

٤,٨ جدول الاستبانة للسؤال الخامس

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
عدم مبادرة تصحيح أخطاء التلميذات في نطق أو كتابة الأصوات العربية		٥		٢	

من الجدول السابق علم أن هناك ٥ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذان يختاران الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لخمسة المجيبين موافق = ٥ × ٤ = ٢٠

مجموعة النتيجة للمجيبين غير موافق = ٢ × ٢ = ٤

مجموع النتيجة = ٢٤

$\frac{24}{35} \times ١٠٠\% = ٦٨\ \%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الخامس هو موافق.

٤,٩ جدول الاستبانة للسؤال السادس

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
عدم مراعاة النطق الصحيح عند بعض المعلمين أثناء العملية التعليمية		٤		٣	

من الجدول السابق علم أن هناك ٤ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، و٣ أساتذة يختارون الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لأربعة المجيبين موافق = ٤ × ٤ = ١٦

مجموعة النتيجة لثلاثة المجيبين غير موافق = ٣ × ٢ = ٦

مجموع النتيجة = ٢٢

$\frac{22}{35} \times ١٠٠\% = ٦٢\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال السادس هو موافق.

٤،١٠ جدول الاستبانة للسؤال السابع

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
قلة رغبة التلميذات في تعلم الأصوات العربية		٣	١	٣	

من الجدول السابق علم أن هناك ٣ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "أحيانا"، و٣ أساتذة يختارون الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لثلاثة المجيبين موافق = ٣ × ٤ = ١٢

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد أحيانا = ١ × ٣ = ٣

مجموعة النتيجة لثلاثة المجيبين غير موافق = ٣ × ٢ = ٦

مجموع النتيجة = ٢١

$\frac{21}{35} \times ١٠٠\% = ٦٠\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال السابع هو أحيانا.

٤,١١ جدول الاستبانة للسؤال الثامن

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
التلميذات لا يبذل أقصى جهدهن في تعلم الأصوات العربية		٥	١	١	

من الجدول السابق علم أن هناك ٥ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "أحيانا"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لخمسة المجيبين موافق = ٥ × ٤ = ٢٠

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد أحيانا = ١ × ٣ = ٣

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد غير موافق = ١ × ٢ = ٢

مجموع النتيجة = ٢٥

$\frac{25}{35} \times ١٠٠\% = ٧١\ \%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الثامن هو موافق.

٤,١٢ جدول الاستبانة للسؤال التاسع

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
التأثر باللغة الأم		٧			

من الجدول السابق علم أن هناك ٧ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لسبعة المجيبين موافق = ٧ × ٤ = ٢٨

مجموع النتيجة = ٢٨

$\frac{28}{35} \times \%١٠٠ = \%٨٠$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال التاسع هو موافق.

٤,١٣ جدول الاستبانة للسؤال العاشر

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
عدم وجود مختبرات اللغة التي تساعد التلميذات خارج الصف الدراسي		٦		١	

من الجدول السابق علم أن هناك ٦ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لستة المجيبين موافق = ٦ × ٤ = ٢٤

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد غير موافق = ١ × ٢ = ٢

مجموع النتيجة = ٢٦

$\frac{26}{35} \times ١٠٠\% = ٧٤\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال العاشر هو موافق.

٤,١٤ جدول الاستبانة للسؤال الحادي عشر

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
تحديد مراحل تعليم الأصوات حسب		٤		٣	

المراحل التعليمية وليس حسب المستوى اللغوي					

من الجدول السابق علم أن هناك ٤ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، و٣ أساتذة يختارون الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لأربعة المجيبين موافق = ٤ × ٤ = ١٦

مجموعة النتيجة لثلاثة المجيبين غير موافق = ٣ × ٢ = ٦

مجموع النتيجة = ٢٢

$\frac{22}{35} \times ١٠٠\% = ٦٢\ \%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الحادي عشر هو موافق.

٤,١٥ جدول الاستبانة للسؤال الثاني عشر

السؤال	**اختيار الإجابة**				
	موافق جدا	**موافق**	**أحيانا**	**غير موافق**	**غير موافق جدا**

اختلاف المستوى اللغوي لدى التلميذات في الفصل الواحد		٥		٢	

من الجدول السابق علم أن هناك ٥ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذان يختاران الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لخمسة المجيبين موافق = ٥ × ٤ = ٢٠

مجموعة النتيجة للمجيبين غير موافق = ٢ × ٢ = ٤

مجموع النتيجة = ٢٤

$\frac{24}{35} \times \%١٠٠ = \%٦٨$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الثاني عشر هو موافق.

٤,١٦ جدول الاستبانة للسؤال الثالث عشر

السؤال	**اختيار الإجابة**				
	موافق جدا	**موافق**	**أحيانا**	**غير موافق**	**غير موافق جدا**

ضعف بيئة التطبيق على النطق الصحيح للأصوات العربية		٧			

من الجدول السابق علم أن هناك ٧ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لسبعة المجيبين موافق = ٧ × ٤ = ٢٨

مجموع النتيجة = ٢٨

$\frac{28}{35} \times ١٠٠\% = ٨٠\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الثالث عشر هو موافق.

٤,١٧ جدول الاستبانة للسؤال الرابع عشر

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا

كتاب التعليم لا يسهم في تيسير تعليم وتعلم الأصوات العربية		٢		٥	

من الجدول السابق علم أن هناك أستاذان يختاران الإجابة "موافق"، و٥ أساتذة يختارون الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة للمجيبين موافق = ٢ × ٤ = ٨

مجموعة النتيجة لخمسة المجيبين غير موافق = ٥ × ٢ = ١٠

مجموع النتيجة = ١٨

$\frac{18}{35} \times ١٠٠\% = ٥١\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الرابع عشر هو أحيانا.

٤،١٨ جدول الاستبانة للسؤال الخامس عشر

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا

منهج التعليم المستخدم لا يناسب مرحلة التلميذات		٢	١	٤	

من الجدول السابق علم أن هناك أساتذان يختاران الإجابة "موافق"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "أحيانا"، و٤ أساتذة يختارون الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة للمجيبين موافق = ٢ × ٤ = ٨

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد أحيانا = ١ × ٣ = ٣

مجموعة النتيجة لأربعة المجيبين غير موافق = ٤ × ٢ = ٨

مجموع النتيجة = ١٩

$\frac{19}{35} \times ١٠٠\% = ٥٤\ \%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الخامس عشر هو أحيانا.

٤،١٩ جدول الاستبانة للسؤال السادس عشر

السؤال	**اختيار الإجابة**

	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
الأصوات العربية يصعب تعليمها وتعلمها		٣		٤	

من الجدول السابق علم أن هناك ٣ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، و٤ أساتذة يختارون الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لثلاثة المجيبين موافق = ٣ × ٤ = ١٢

مجموعة النتيجة لأربعة المجيبين غير موافق= ٤ × ٢ = ٨

مجموع النتيجة = ٢٠

$\frac{20}{35} \times ١٠٠\% = ٥٧\ \%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال السادس عشر هو أحيانا.

من البيانات السابقة استنتج الباحثة ما يلي :

١. أن معيار نتيجة الاستبانة هو " موافق" للسوال الثاني والسؤال الثالث والسؤال الرابع والسؤال الخامس والسؤال السادس والسؤال الثامن والسؤال التاسع والسؤال العاشر والسؤال الحادي عشر والسؤال الثاني عشر والسؤال الثالث عشر.

٢. أن معيار نتيجة الاستبانة هو " أحيانا" للسؤال الأول والسؤال السابع والسؤال الرابع عشر والسؤال الخامس عشر والسؤال السادس عشر.

وعند التعمق في نظر أسئلة الاستبانة التي وافق عينات البحث على حدوثها وجد الباحثة الأمور التالية :

١. إن صعوبات تعليم الأصوات العربية قد تأتي من قبل المعلم بأن لا يبادر في تصحيح أخطاء التلميذات في نطق أو كتابة الأصوات العربية، أو لا يراعي النطق الصحيح أثناء العملية التعليمية.

٢. إن صعوبات تعليم الأصوات العربية قد تأتي من قبل طريقة التعليم بأن يقل استخدام الوسائل السمعية خلال العملية التعليمية، أو عدم الثبات في تدرج وتطبيق مراحل تعليم الأصوات العربية، أو عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات عند العملية التعليمية، أو أن تحديد مراحل تعليم الأصوات حسب المراحل التعليمية وليس حسب المستوى اللغوي.

٣. إن صعوبات تعليم الأصوات العربية قد تأتي من قبل التلميذات بأن لا يبذلن أقصى جهدهن في تعلم الأصوات العربية، أو أنهن يتأثرن باللغة الأم.

٤. إن صعوبات تعليم الأصوات العربية قد تأتي من قبل المعهد بأن لا يوفر مختبرات اللغة التي تساعد التلميذات خارج الصف الدراسي، أو وجود اختلاف المستوى اللغوي لدى التلميذات في الفصل الواحد، أو وجود ضعف بيئة التطبيق على النطق الصحيح للأصوات العربية.

٣) البيانات من الملاحظة الميدانية

بعد أن قامت الباحثة بالملاحظة الميدانية وجدت البيانات الملخصة التالية :

١) إن تعليم الأصوات العربية لا يقام في الساعة المدراسية فحسب، بل المعهد زاد على ذلك بالحلقة الصباحية وهي التحسين والتحفيظ يشرف عليهما الأساتذة والأستاذات عن طريقة التلقي المباشر. فلو وجد صعوباتا خلال الحلقة الصباحية فسيؤثر تأثيرا بالغا في أداء التلميذات لنطق الأصوات العربية.

٢) إن كثرة الممارسة أمر محسن لمن يريد أن يحسن الأداء اللغوي لديه، وكان المعهد قد جهز بيئة لغوية لهذا إلا أن ممارسة الكلام والكتابة والاستماع يدور حول التلميذات وفئة قليلة من الأساتذة دون أن يخلطه متكلم العربي الأصلي.

٣) إن تأثير الأكبر في جعل تعليم الأصوات العربية صعبة هو تأثر باللغة الأم أي اللغة الإندونيسية، فالتلميذات يقارنّ الأصوات العربية بالأصوات الإندونيسية ويأتين ببديل للأصوات العربية التي لا توجد في اللغة الإندونيسية بأقرب صوت من الأصوات الإندونيسية.

ومن خلال هذه الملاحظة وجدت الباحثة الأخطاء اللغوية في الأداء اللغوي لدى التلميذات، وتلك الأخطاء تحدث في الكلام والكتابة وتفصيلها فيما يلي :

أ. الأخطاء اللغوية في الأداء الشفهي

٤,٢٠ جدول الأخطاء اللغوية في الأداء الشفهي

الرقم	الأخطاء	التصحيحات	الرقم	الأخطاء	التصحيحات
١	عليها أن ترجعن	عليكن أن ترجعن	١٦	سورة	صورة
٢	العلوم اجتمعية	العلوم الاجتماعية	١٧	أستحيم	أستحم
٣	خمسة دقائق	خمس دقائق	١٨	الاحتمام	الاهتمام
٤	مكتبة الصوتية	المكتبة الصوتية	١٩	النظفة	النظافة

٥	الأدوات مأخوذة	الأدوات المأخوذة	٢٠	الفتر	الفطر
٦	ريستي الفصل	رئيستي الفصلين	٢١	أطبَخُ	أطبُخُ
٧	من تستعر	من تستعير	٢٢	أكسل	أغسل
٨	أدحك	أضحك	٢٣	شم	ثم
٩	غلٍ	غالٍ	٢٤	صوق	سوق
١٠	السعة	الساعة	٢٥	هنكا	هناك
١١	استيكد	استيقظ	٢٦	سم	ثم
١٢	أن	أنا	٢٧	نهن	نحن
١٣	حت	حتى	٢٨	نعام	نعم
١٤	نعكل	نأكل	٢٩	التارخ	التاريخ
١٥	لزيز	لذيذ			

يظهر من الجدول السابق الأخطاء اللغوية تتعلق بتبديل أو حدف أو زيادة صوت في كلمة، وهذه الأخطاء قد تؤثر في تغيير المعنى المراد، والأمثلة لذلك ما يلي :

١) كلمة المنطوقة (أستهمّ) والمقصود بها (أستحمّ)

كلمة (أستهمّ) من فعل (استهمّ ـِ)، يقال: استهمّ فلان أي عني بأمر قومه (عمر, ٢٠٠٨). وأما كلمة (أستحمّ) مشتق من (حمّ)، يقال: حمّ الأمرُ أي قُضِيَ، ويقال: استحم الفرس أي عرق (الفراهيدي, ٢٠٠٣)، ومعنى أستحم أي أغتسل (العربية, ٢٠١١).

٢) الكلمة المنطوقة (نَعَام) والمقصود بها (نَعَم)

كلمة (نَعَام) فهي جمع (نَعَامَة) أي "طائر كبير الجسم طويل العنق والوظيف، قصير الجناح، شديد العدو" (العربية, ٢٠١١). فهي رباعية الوزن (فَعَال)، يقال: كأنّهنّ بيض نعام (منظور, ٢٠١٦) ، وأما كلمة (نَعَمْ) هي "حرف جواب، ويكون تصديقا للمخبِر في جواب الخبر، ووعداً للطالب في جواب الأمر أو النهي، وإعلاماً للسائل في جواب الاستفهام"، وصيغة وزنها (فَعَل) (العربية, ١٤٣٢).

ب. الأخطاء اللغوية في الأداء الكتابي

١) الأخطاء في الصوامت

٤,٢١ جدول الأخطاء في الصوامت العربية

الرقم	الأخطاء	تصحيح الأخطاء	الرقم	الأخطاء	تصحيح الأخطاء
١	أسمن	عثمان	٨١	مهمدية	محمدية
٢	انذما	عندما	٨٢	أستهم	أستحم
٣	أفوا	عفوا	٨٣	اذحبت	ذهبت
٤	أستعدين	أستأذن	٨٤	التحجود	التهجد
٥	أقيدة	عقيدة	٨٥	المعحد	المعهد
٦	الاجتمأية	الاجتماعية	٨٦	سنوية	ثانوية
٧	إسي	عشاء	٨٧	أدرسي	ادرسي
٨	بالفجعة	بالفجأة	٨٨	اذهب	أذهب
٩	تسعل	تسأل	٨٩	الى	إلى
١٠	أصحر	العصر	٩٠	الاسنين	الاثنين
١١	عثرة	أسرة	٩١	أوضع	أتوضأ
١٢	أتواضع	أتوضأ	٩٢	لاخظ	لاحظ

١٣	العستذة	الأستاذة	٩٣	تنديف	تنظيف
١٤	لعني	لأني	٩٤	الهزرة	الحجرة
١٥	إسم	اسم	٩٥	الاستراعة	الاستراحة
١٦	اجمع	أجمع	٩٦	ندحك	نضحك
١٧	اعمل	أعمل	٩٧	ثمى	ثم
١٨	سعبون	صعبٌ	٩٨	معى	مع
١٩	نسف	نصف	٩٩	العشر	العصر
٢٠	خلس	خلص	١٠٠	الثالثاء	الثالثة
٢١	جاو شرتية	جاوى شرقية	١٠١	للتدهب	لتذهب
٢٢	نسهد	نشاهد	١٠٢	تتبخ	تطبخ
٢٣	عسر	عاشر	١٠٣	اليمّ	اليوم
٢٤	تعر	تقرأ	١٠٤	أذبح	أطبخ
٢٥	الاسرتي	أسرتي	١٠٥	مذبخ	مطبخ
٢٦	مسدحيم	مزدحم	١٠٦	رياد	رياض
٢٧	انتدير	أنتظر	١٠٧	الريدية	الرياضية

٢٨	الادان	الأذان	١٠٨	ألدْرُس	أدرس
٢٩	الضهرا	الظهر	١٠٩	ماساً	مساءً
٣٠	استيقظ	أستيقظ	١١٠	أنتضر	أنتظر
٣١	الخلقة	الحلقة	١١١	متبه	مطبخ
٣٢	للتتفع	لتدفع	١١٢	الأذوات	الأدوات
٣٣	ينتحي	ينتهي	١١٣	إشتدّ	اشتدّ
٣٤	تسكر	تشكر	١١٤	الفتر	الفطر
٣٥	يتقل	ينتقل	١١٥	ستأخر	سأتأخر
٣٦	يستتع	يستطيع	١١٦	الجمعت	الجمعة
٣٧	بالغة	باللغة	١١٧	وضعة	وضعت
٣٨	محير	ماهر	١١٨	كسيفة	آسفة
٣٩	نستهم	نستحم	١١٩	أستعدن	أستأذن
٤٠	إذهبي	اذهبي	١٢٠	لانه	لأنه
٤١	العضى	الأعضاء	١٢١	انا	أنا
٤٢	مرحلت	مرحلة	١٢٢	الحمس	الخميس

٤٣	بره	بارحة	١٢٣	اترح	التاريخ
٤٤	خدنتي	خزانتي	١٢٤	بلاد	بلاط
٤٥	تعجبة	تعجبت	١٢٥	الول	الأول
٤٦	فقض	فقط	١٢٦	لى	لا
٤٧	قورا	فورا	١٢٧	سيستري	سيشتري
٤٨	بيدوا	يبدوا	١٢٨	إنشا	إنشاء
٤٩	رحمت	رحمة	١٢٩	بريض	بريد
٥٠	الفين	ألفين	١٣٠	مضار	مطر
٥١	سكرا	شكرا	١٣١	عساعة	الساعة
٥٢	مسغلة	مشغولة	١٣٢	عيضا	أيضا
٥٣	قصة	حصة	١٣٣	العمتحن	الامتحان
٥٤	تندف	تنظيف	١٣٤	عخلق	أخلاق
٥٥	نسئد	نسعد	١٣٥	عدم	عندما
٥٦	سأواضؤ	سأتواضأ	١٣٦	أخترعت	اخترعت
٥٧	لنبهث	لنبحث	١٣٧	متوفّرّة	متوفّرة

٥٨	استيقض	استيقظ	١٣٨	للتوضع	للتوضأ
٥٩	تحاجد	تهجد	١٣٩	كصة	قصة
٦٠	أصر	عصر	١٤٠	يندر	ينظر
٦١	أكل	آكل	١٤١	تأجبنا	تعجبنا
٦٢	التحفز	التحفيظ	١٤٢	الإسم	الاسم
٦٣	الحاتف	الهاتف	١٤٣	نستريخ	نستريح
٦٤	شيعُ	شيئًا	١٤٤	جع	جاء
٦٥	الفلوص	الفلوس	١٤٥	المساك	المساء
٦٦	السالثة	الثالثة	١٤٦	الصابه	الصباح
٦٧	الإذام	الإدام	١٤٧	إستيكدنا	استيقظن
٦٨	بيضأ	بيضة	١٤٨	الإستقبال	الاستقبال
٦٩	ماد	ماذا	١٤٩	إند ما	عند ما
٧٠	سم	ثمّ	١٥٠	ملغا	ملغى
٧١	الاستادة	الأستاذة	١٥١	شاتح	شاطئ
٧٢	استهيم	أستحم	١٥٢	تلميدة	تلميذة

٧٣	إستراحة	استراحة	١٥٣	نعكل	نأكل
٧٤	اعرف	أعرف	١٥٤	نعسل	نغسل
٧٥	آذب	آداب	١٥٥	ندهب	نذهب
٧٦	أكلمت	تكلمت	١٥٦	دلك	ذلك
٧٧	يكن	يعني	١٥٧	أسعل	أسأل
٧٨	قرعت	قرأت	١٥٨	الصهبة	الصاحبة
٧٩	أعكل	آكل	١٥٩	مسل	مثل
٨٠	أذحب	أذهب			

ملاحظ من الجدول السابق حدوث الأخطاء في استعمال الصوامت العربية عند بعض التلميذات، وهذه الأخطاء تحدث إما في زيادة صوت ما في كلمة، مثل كلمة "للتدهب" والمقصود بها "لتذهب"، أو نقص صوت ما، مثل كلمة "سأواضؤ" والمقصود بها "سأتواضأ"، أو كانت في تبديل صوت مكانا أخرا، مثل تبديل صوت /ء/ عند نطق صوت /ع/، ولعل سبب هذا هو عدم وجود صوت /ع/ في اللغة الإندونيسية فيضطرن إلى نطق صوت /ء/ وهو الذي يقابله صوت /a/ في اللغة الإندونيسية لأنه الأشبه والأقرب، يعرف ذلك من خلال التعرف على صفة صوت /ء/ فإنه "صوت حلقي مخرجه من المزمار نفسه، وهو صوت شديد (انفجاري) تغلق فتحة المزمار غلقا كاملا ثم تنفتح فجأة، ففي

نطقه يحتاج إلى جهد عضلي قوي" (الأشقر, ١٩٩٥). أما صوت /ع/ فهو "صوت متوسط بين الشدة والرخاوة، مجهور (يهتز معه الوتران الصوتيان) مخرجه من وسط الحلق" (الأشقر, ١٩٩٥). وقد تحدث العكس وهو تبديل صوت /ع/ عند نطق صوت /ء/، ويحدث هذا في الأصوات الأخرى كما هو واضح في الجدول. وتغيير مخرج أو صفة صوت في نطقه سينتج به صوتا آخر غير مقصود فيه، فيفسد بذلك الكلمة وكذا المعنى. لهذا فالأمثلة التالية توضح تأثير هذا التغيير في معنى الكلمة:

١) الكلمة المكتوبة (إختيارية) والمقصود بها (اختيارية)

إن الهمزة في كلمة (اختيارية) هي همزة الوصل، لأن أصل فعلها هو الفعل الخماسي (اختار ـَ) ولا يكون أول همزة في الفعل الخماسي إلا همزة الوصل فهي "ألف مجرد من الهمزة تزداد في أول الكلمة ليتوصل بها إلى النطق بالساكن، وهي تنطق لفظا إذا جاءت في أول الكلام وتسقط في النطق إذا جاءت في درجه" (نعمة،no date)

٢.) الكلمة المكتوبة (أسعل) والمقصود بها (أسأل)

كلمة (أسعل) من فعل (سعل ـَ) أي نشط (العربية, ٢٠١١)، وأما كلمة (أسأل) من فعل (سأل ـَ)، يقال: سأله عن كذا أي استخبر عنه (العربية, ٢٠١١).

٣) الكلمة المكتوبة (يندر) والمقصود بها (ينظر)

كلمة (يندر) من فعل (ندر ـُ)، يقال: ندر الشيءُ أي سقط (العربية, ٢٠١١).

وأما كلمة (ينظر) من فعل (نظر ـُ)، يقال: نظر إلى الشيء أي أبصر و تأمّله بعينه (العربية, ٢٠١١).

٢. الأخطاء في الصوائت الطويلة

٤,٢٢ جدول الأخطاء في الصوائت الطويلة

الرقم	الأخطاء	تصحيح الأخطاء	الرقم	الأخطاء	تصحيح الأخطاء
١	التريخ	التاريخ	٥٥	الطعم	الطعام
٢	الشرب	الشراب	٥٦	أموها	أمها
٣	تسع	تاسع	٥٧	طبور	طابور
٤	غازر	غزير	٥٨	صحبة	صاحبة
٥	باريد	بارد	٥٩	أتواضع	أتوضأ
٦	تحاجد	تهجد	٦٠	جراس	جرس
٧	الصاحابتي	صاحبتي	٦١	كثر	كثير
٨	العمتحن	الامتحان	٦٢	التجر	التاجر

٩	عخلق	أخلاق	٦٣	هنك	هناك
١٠	صحيبتي	صاحبتي	٦٤	يساعد	يسعد
١١	الجموعة	الجمعة	٦٥	عندم	عندما
١٢	آذب	آداب	٦٦	منِ	منّي
١٣	نستيقظوا	نستيقظُ	٦٧	أنس	أنسى
١٤	الأوال	الأول	٦٨	أستمير	أستمر
١٥	صبحا	صباحا	٦٩	مزلة	ما زال
١٦	يستطع	يستطيع	٧٠	أعملوا	أعمل
١٧	الثلاث	الثالث	٧١	الربع	الرابع
١٨	اعش	أعيش	٧٢	علية	عالية
١٩	جاملة	جميلة	٧٣	ناسكن	نسكن
٢٠	مساكين	مساكن	٧٤	ثمين	ثامن
٢١	جمعة	جماعة	٧٥	أذن	أذان
٢٢	الخبار	الخبر	٧٦	مصالى	مصلى
٢٣	تندف	تنظيف	٧٧	سراة	سورة

٢٤	مزل	ما زال	٧٨	أجافف	أجفف
٢٥	سدسة	سادسة	٧٩	بركته	بركاته
٢٦	لذذة	لذيذة	٨٠	عشر	عاشر
٢٧	دججة	دجاجة	٨١	الإجتمعية	الاجتماعية
٢٨	مسغلة	مشغولة	٨٢	أقبل	أقابل
٢٩	الاجتمأية	الاجتماعية	٨٣	الخميس	الخامس
٣٠	أنم	أنام	٨٤	أشعور	أشعر
٣١	مسكان	مسكن	٨٥	سأأرجيع	سأرجع
٣٢	نعمال	نعمل	٨٦	امتحن	امتحان
٣٣	الثلاث	الثالث	٨٧	أخلق	أخلاق
٣٤	ظهور	ظهر	٨٨	لم أدروس	لم أدرس
٣٥	أنفًا	آنفًا	٨٩	أكتوب	أكتب
٣٦	أستحيم	أستحم	٩٠	سأأكتوب	سأكتب
٣٧	أجيد	أجد	٩١	أحيب	أحب
٣٨	السبعة	السابعة	٩٢	الأستذة	الأستاذة

٣٩	سانجتمع	سنجتمع	٩٣	قبلت	قابلت
٤٠	جيدًا	جدًّا	٩٤	صحح	صحيح
٤١	ننم	ننام	٩٥	مسبقات	مسابقات
٤٢	أتماشى	أتمشي	٩٦	موجدة	موجودة
٤٣	المدراسة	المدرسة	٩٧	ولدة	والدة
٤٤	صلة	صلاة	٩٨	عصر	عاشر
٤٥	السبح	الصبح	٩٩	بره	بارحة
٤٦	السعة	الساعة	١٠٠	أكن	أكون
٤٧	حمم	حمام	١٠١	الربع	الرابع
٤٨	عسر	عاشر	١٠٢	المضي	الماضي
٤٩	خدنتي	خزانتي	١٠٣	العستذة	الأستاذة
٥٠	التحجود	التهجد	١٠٤	السعة الثالث	الساعة الثالثة
٥١	ثلث	ثالث	١٠٥	خلفة	خليفة
٥٢	أبكِ	أبكي	١٠٦	البطقة	البطاقة
٥٣	الربعة	الرابعة	١٠٧	صحيبتي	صاحبتي

٥٤	موجد	موجود	١٠٨	جاو شرتية	جاوى شرقية

يتبين من الجدول السابق حدوث الأخطاء في استعمال الصوامت العربية عند بعض التلميذات، وهي عدم التفريق بين الصوائت الطويلة والقصيرة، كأن تبدل صائت طويل (ا) عند النطق بصائت قصير (ـَ)، وصائت /ي/ عند النطق بصائت /ـِ/، وصائت /و/ وهو من الصوائت الطويلة إلى مواضع صائت /ـُ/، وقد يحدث العكس. وسبب هذا هو عدم وجود تفريق بين الصائت الطويل والقصير في اللغة الإندونيسية، وهذا التبديل يتسبب في تغيير صيغة الكلمة وهو كذلك قد يغير المعنى، والأمثلة التالية توضح هذا:

١) الكلمة المكتوبة (أسْتَمِيْر) والمقصود بها (أسْتَمِرّ)

كلمة (أستمير) مشتق من (مَارَ)، يقال: مار أهلَه أي أعدّ لهم الميرة (الميرة: الطعام يجمع للسفر ونحوه) (العربية, ٢٠١١). وأما كلمة (أستمرّ) من فعل (استمرّ ـِ) معناها مضى على طريقة واحدة (الفوزان, حسين and فضل, ١٤٣٥)، وهو مشتق من (مَرَّ) أي جَازَ وذَهَبَ ومَضَى، يقال: مرّ فلاناً، ومرّ به، ومرّ عليه أي جاز عليه (العربية, ٢٠١١).

٢) الكلمة المكتوبة (حمم) والمقصود بها (حمّام)

كلمة (حمم) مصدر من فعل (حمّ ـَ)، يقال: حمّ الماءُ أي سخن. وأما كلمة (حمّام) فمعناها هي ما يغتسل فيه (العربية, ٢٠١١).

٣) الكلمة المكتوبة (ظهور) والمقصود بها (ظهر)

كلمة (ظهور) مصدر من فعل (ظهر ـَ)، يقال: ظهر الشيءُ أي تبين وبرز بعد الخفاء. وأما كلمة (ظهر) ظرف زمان تدل على ساعة زوال الشمس (العربية, ٢٠١١).

٣. الأخطاء في الصوائت القصيرة

٤,٢٣ جدول الأخطاء في الصوائت القصيرة

الرقم	الأخطاء	تصحيح الأخطاء	الرقم	الأخطاء	تصحيح الأخطاء
١	أيضن	أيضًا	١٢	كسلًا	كسلان
٢	بعد قليلًا	بعد قليلٍ	١٣	شُرُبًا	شَرَابًا
٣	منزل جدتُه	منزل جدتِه	١٤	في ميناءَ	في ميناءِ
٤	مع صديقُ القرية	مع صديقِ القرية	١٥	إلى سفينةَ	إلى سفينةٍ
٥	يصلي الظهرِ	يصلي الظهرَ	١٦	كرة لحمٌ	كرة لحمٍ
٦	يتناول الغداءِ	يتناول الغداءَ	١٧	طلوع شمسُ	طلوع شمسٍ

٧	أقرأ القرآنُ	أقرأ القرآنَ	١٨	يركِبُ	يركُبُ
٨	يختارِ	يختارُ	١٩	من فمُّها	من فمِها
٩	مسؤولِان	مسؤولَان	٢٠	سِبَحَ	سَبَحَ
١٠	جدن	جدًّا	٢١	سعبون	صعبٌ
١١	مبطٌ	مبطون			

التعمق في النظر إلى الجدول السابق ينتج معرفة وجود الأخطاء في استعمال الصوائت القصيرة في اللغة العربية عند بعض التلميذات، وموضع تلك الأخطاء قد تكون في الإضافة مثل كلمة (طلوع شمسُ) والصحيح هو (طلوع شمسٍ) لأن كلمة (شمس) هي مضاف إليه وهو مجرور لأنه "اسم أو ضمير ينسب إلى اسم سابق" (نعمة،no date)، وفي المفعول به مثل كلمة (يصلي الظهرِ) والصحيح هو (يصلي الظهرَ) لأن كلمة (الظهر) هي المفعول به وهو منصوب لأنه "اسم دل على من وقع عليه الفعل" (Zakariya, 2007)، وغيرها كما هو المذكور في الجدول السابق.

٢. أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا

لمعرفة أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكرتا استعان البحث الحالي على طريقة الاستبانة لمعرفة الإجابة من فرضية البحث، وتفصيل ذلك كما يلي :

أ) البيانات من الاستبانة

٤,٢٤ جدول أسئلة الاستبانة ونتيجتها

الرقم	الأسئلة	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي لدى التلميذات						
١	صعبة التمييز بين الحروف المتشابهة والأشكال المختلفة للحروف		٦		١	
٢	صعبة مراعاة النطق الصحيح للأصوات العربية عند الكلام باللغة العربية		٧			

٣	صعبة التفريق بين الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة		٤	١	٢	
٤	تحدث الأخطاء اللغوية في كلام وكتابة التلميذات		٥	١	١	

ملاحظ من الجدول السابق أن عينة البحث لا يتفقون على اختيار جواب واحد عند جوابهم أسئلة الاستبانة بل لكل رأي واختيار، فلهذا قامت الباحثة بتفصيل نتيجة الاستبانة سؤالا تلو آخر كما يلي :

٤,٢٥ جدول الاستبانة للسؤال الأول

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
صعبة التمييز بين الحروف المتشابهة والأشكال المختلفة للحروف		٦		١	

من الجدول السابق علم أن هناك ٦ أساتذة يختارون الإجابة "موافق" وأستاذ واحد يختار الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لستة المجيبين موافق = ٦ × ٤ = ٢٤

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد غير موافق = ١ × ٢ = ٢

مجموع النتيجة = ٢٦

$\frac{26}{35} \times ١٠٠\% = ٧٤\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الأول هو موافق.

٤,٢٦ جدول الاستبانة للسؤال الثاني

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
صعبة مراعاة النطق الصحيح للأصوات		٧			

العربية عند الكلام باللغة العربية					

من الجدول السابق علم أن هناك ٧ أساتذة يختارون الإجابة "موافق" . ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لسبعة المجيبين موافق = ٧ × ٤ = ٢٨

مجموع النتيجة = ٢٨

$\frac{28}{35} \times ١٠٠\% = ٨٠\%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الثاني هو موافق.

٤,٢٧ جدول الاستبانة للسؤال الثالث

السؤال	اختيار الإجابة				
	موافق جدا	**موافق**	**أحيانا**	**غير موافق**	**غير موافق جدا**

صعبة التفريق بين الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة		٤	١	٢	

من الجدول السابق علم أن هناك ٤ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "أحيانا"، وأساتذان يختاران الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لأربعة المجيبين موافق = ٤ × ٤ = ١٦

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد أحيانا = ١ × ٣ = ٣

مجموعة النتيجة للمجيبين غير موافق = ٢ × ٢ = ٤

مجموع النتيجة = ٢٣

$\frac{23}{35} \times ١٠٠\% = ٦٥\ \%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الثالث هو موافق.

٤,٢٨ جدول الاستبانة للسؤال الرابع

السؤال	**اختيار الإجابة**

	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
تحدث الأخطاء اللغوية في كلام وكتابة التلميذات		٥	١	١	

من الجدول السابق علم أن هناك ٥ أساتذة يختارون الإجابة "موافق"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "أحيانا"، وأستاذ واحد يختار الإجابة "غير موافق". ويكون الحساب على النحو التالي :

مجموعة النتيجة لخمسة المجيبين موافق = ٥ × ٤ = ٢٠

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد أحيانا = ١ × ٣ = ٣

مجموعة النتيجة للمجيب الواحد غير موافق = ١ × ٢ = ٢

مجموع النتيجة = ٢٥

$\frac{25}{35} \times ١٠٠\% = ٧١\ \%$

بناء على ما توصل إليه سابقا فمعيار نتيجة للسؤال الرابع هو موافق.

استنتج من بيانات الاستبانة بأن أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد MBS يوكياكرتا تتضح في:

١. صعبة التمييز بين الحروف المتشابهة والأشكال المختلفة للحروف.

٢. صعبة مراعاة النطق الصحيح للأصوات العربية عند الكلام باللغة العربية.

٣. صعبة التفريق بين الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة.

٤. تحدث الأخطاء اللغوية في كلام وكتابة التلميذات.

ب) تحليل البيانات من اختبار الأدوات

استعان البحث الحالي على برنامج SPSS في اختبار صدق وثبات الأدوات لنتيجة الاستبانة، فوجد النتيجة كما يلي :

١) اختبار صدق الأدوات (Uji Validitas)

أ. اختبار صدق الأداة المتغير المستقل (variabel X)

٤,٢٩ جدول صدق من متغير "صعوبات تعليم الأصوات العربية" (variabel X)

رقم الشؤال	R عدد	N=7 R جدول	بيان الصحة

١	٠،٦٢٦	٠،٧٥٤	غير صحيح
٢	٠،٧١٢	٠،٧٥٤	غير صحيح
٣	٠،٧٤٢	٠،٧٥٤	غير صحيح
٤	٠،٧٤٧	٠،٧٥٤	غير صحيح
٥	٠،٨٥٦	٠،٧٥٤	صحيح
٦	٠،٩٢٩	٠،٧٥٤	صحيح
٧	٠،٩٤١	٠،٧٥٤	صحيح
٨	٠،٤٠٤	٠،٧٥٤	غير صحيح
٩	٠،٨٢٢	٠،٧٥٤	صحيح
١٠	٠،٧٤٢	٠،٧٥٤	غير صحيح
١١	٠،٩٢٩	٠،٧٥٤	صحيح
١٢	٠،٨٥٦	٠،٧٥٤	صحيح
١٣	٠،٨٢٢	٠،٧٥٤	صحيح
١٤	٠،٥٤٧	٠،٧٥٤	غير صحيح
١٥	٠،٩٤١	٠،٧٥٤	صحيح

١٦	٠،٤٠٩	٠،٧٥٤	غير صحيح

ب. اختبار صدق الأداة المتغير التابع (variabel Y)

٤,٣٠ جدول صدق من متغير "أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي" (variabel Y)

رقم الشؤال	عدد R	N=7 جدول R	بيان الصحة
١	٠،٩١١	٠،٧٥٤	صحيح
٢	٠،٨٦٧	٠،٧٥٤	صحيح
٣	٠،٨٦٧	٠،٧٥٤	صحيح
٤	٠،٩٦٦	٠،٧٥٤	صحيح

٢) اختبار ثبات الأدوات (Uji Reliabilitas)

أ. اختبار ثبات الأداة المتغير المستقل (variabel X)

٤,٣١ جدول ثبات من متغير "صعوبات تعليم الأصوات العربية" (variabel X)

البيان	نتيجة النقد	Alpha Crombach
Reliabel	٠،٦٠	٠،٩٣٨

يعلم من الجدول أن قيمة Alpha Crombach للمتغير المستقل (X) ٠،٩٣٨ فهو أكثر من ٠،٦٠ فالحاصل كان السؤال Reliabel.

ب. اختبار ثبات الأداة المتغير التابع (variabel Y)

٤,٣٢ جدول ثبات من متغير "أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي" (variabel Y)

البيان	نتيجة النقد	Alpha Crombach
Reliabel	٠،٦٠	٠،٨٨٩

يعلم من الجدول أن قيمة Alpha Crombach للمتغير التابع (Y) فهو أكثر من ٠،٦٠ فالحاصل كان السؤال Reliabel.

ج) تحليل اختبار الافتراض الكلاسيكي (Uji Asumsi Klasik)

١) تحليل اختبار سوي البيانات (Uji Normalitas Data)

استخدم البحث الحالي اختبار السوي لمعرفة هل البيانات توزيع أم لا، وتم الحصول على معرفة ذلك باستعمال *test of normalityshapiro-wilk* بضوابط : إن كان نمرة ذو

مغزى (Sig/signifikansi) أكبر من ٠،٠٥ فالبيانات التوزيعي سوي، وإن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ فالبيانات التوزيعي غير سوي.

٤،٣٣ اختبار سوي البيانات في معهد MBS يوكياكرتا

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
X	,203	7	,200*	,912	7	,408
Y	,253	7	,195	,900	7	,330
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						

يعرف من الجدول السابق أن المتغير المستقل (X) ذو نمرة مغزى (Sig/signifikansi) ٠،٤٠٨ أكبر من ٠،٠٥ فالبيانات التوزيعي سوي، والمتغير التابع (Y) ذو نمرة مغزى (Sig/signifikansi) ٠،٣٣٠ أكبر من ٠،٠٥ فالبيانات التوزيعي سوي.

٢) تحليل اختبار تغاير البيانات (Uji Heteroskedastisitas)

استخدم البحث الحالي اختبار تغاير البيانات لمعرفة هل يحدث Heteroskedastisitas أم Homokedastisitas ، وتم الحصول على معرفة ذلك باستعمال *test of glejser* بضوابط : إن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أكبر من ٠،٠٥ فيحدث Heteroskedastisitas وهو بمعنى لا يحدث Homokedastisitas، وإن كان نمرة ذو

مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ فلا يحدث Heteroskedastisitas وهو بمعنى يحدث Homokedastisitas.

٤،٣٤ اختبار تغاير البيانات في معهد MBS يوكياكرتا

Coefficients[a]						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,649	3,336		1,394	,222
	X	-,045	,057	-,332	-,788	,466
a. Dependent Variable: Abs_res						

يعلم من الجدول السابق أن نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) ٠،٤٦٦ أكبر من ٠،٠٥ فهو يدل على عدم حدوث Heteroskedastisitas بمعنى أنه حدث Homokedastisitas.

٣) تحليل اختبار مستقيم البيانات (Uji Linieritas)

استعان البحث الحالي على البرنامج SPSS لمعرفة اختبار مستقيم البيانات بضوابط : إن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أكبر من ٠،٠٥ فتوجد علاقة مستقيمة بين المتغير المستقل (X) والمتغير التابع (Y)، وإن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ فلا علاقة بين المتغير المستقل (X) والمتغير التابع (Y).

٤,٣٥ اختبار مستقيم البيانات

ANOVA Table							
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
x * y	Between Groups	(Combined)	49,429	2	24,714	,395	,697
		Linearity	44,505	1	44,505	,712	,446
		Deviation from Linearity	4,923	1	4,923	,079	,793
	Within Groups		250,000	4	62,500		
	Total		299,429	6			

يعرف من الجدول السابق أن نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) ٠،٧٩٣ أكبر من ٠،٠٥ فهو يدل على وجود علاقة مستقيمة بين المتغير المستقل (X) والمتغير التابع (Y).

٤) تحليل اختبار فروض البحث (Uji Hipotesis)

لمعرفة الارتباط بين المتغيرين ومقبول الفرضية ومرفوضها تحصل باستخدام رمز الانحدار المستقيم البسيط وتفصيله كما يلي :

أ) اختبار تأثير المتغيرات (Uji - t)

للحصول على معرفة وجود تأثير المتغير المستقل(X) في المتغير التابع(Y) استخدم البحث الحالي البرنامج SPSS بضوابط : إن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أكبر

من ٠،٠٥ أو أن t عدد أصغر من t جدول ف Ho مقبول بمعنى Ha مرفوض وهو يدل على أن المتغير المستقل(X) لا يؤثر في المتغير التابع(Y)، وإن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ أو أن t عدد أكبر من t جدول ف Ho مرفوض بمعنى Ha مقبول وهو يدل على أن المتغير المستقل(X) يؤثر في المتغير التابع(Y).

٤,٣٦ جدول اختبار تأثير المتغيرات (Uji - t)

Coefficients[a]								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	10,244	1,791		5,721	,002		
	x	,086	,033	,758	2,595	,049	1,000	1,000
a. Dependent Variable: yy								

يعرف من الجدول السابق أن نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) ٠،٠٤٩ أصغر من ٠،٠٥ وأن t عدد ٢،٥٩٥ أكبر من t جدول ٢،٠١٥٠٥ فهو يدل على أن Ho مرفوض بمعنى Ha مقبول فإذا المتغير المستقل(X) يؤثر في المتغير التابع(Y). واستنتج كذلك

من الجدول السابق أن قيمة α هي ١٠،٢٤٤ ومعامل الانحدار هي ٠،٠٨٦ بمعنى أنه إذا كان (X) بمقدار ١ فقيمة (Y) زيادة ١٠،٢٤٤.

ب) اختبار توقع تأثير بين المتغيرات (Uji - F)

لمعرفة توقع تأثير بين المتغيرات استعان البحث الحالي البرنامج SPSS بضوابط : إن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أكبر من ٠،٠٥ أن المتغير المستقل(X) لا يؤثر في المتغير التابع(Y)، وإن كان نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) أصغر من ٠،٠٥ أن المتغير المستقل(X) يؤثر في المتغير التابع(Y).

٤,٣٧ جدول اختبار توقع تأثير بين المتغيرات (Uji - F)

ANOVA[a]						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2,208	1	2,208	6,735	,049[b]
	Residual	1,639	5	,328		
	Total	3,848	6			
a. Dependent Variable: yy						
b. Predictors: (Constant), x						

يعلم من الجدول السابق أن F عدد ٦،٧٣٥ مع نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) ٠،٠٤٩ وهو أصغر من ٠،٠٥ فيدل على معامل الانحدار يصلح استخدامها في معرفة توقع التأثير بين المتغيرات أي أن المتغير المستقل(X) يؤثر في المتغير التابع(Y).

ج) اختبار قيمة الارتباط (Uji - R)

٤,٣٨ جدول اختبار قيمة الارتباط(Uji - R)

Model Summary[b]					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,758[a]	,574	,489	,57259	,596
a. Predictors: (Constant), x					
b. Dependent Variable: yy					

يعرف من الجدول السابق أن قيمة الارتباط R هي ٠،٧٥٨ والناتج من هذا تحصل معامل تحديد R Square ٠،٥٧٤ بمعنى أن تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع هو ٥٧،٤%، والحساب : ١٠٠% – ٥٧،٤% = ٤٢،٦% مرة أخرى هو تأثير المتغير الآخر التي لم يبحثه البحث الحالي.

يمكن تلخيص نتيجة اختبار فروض البحث في الجدول التالي :

٤,٣٩ جدول تلخيص نتيجة اختبار فروض البحث

نوع الاختبار	البيان
تأثير المتغيرات (Uji - t)	ذو دلالة
توقع تأثير بين المتغيرات (Uji - F)	ذو دلالة
قيمة الارتباط(Uji - R)	٥٧،٤ %
الفرضية	مقبول

الفصل الخامس

الخاتمة

لقد حان ختام هذا البحث، وهو مقسم على ما يلي:

أ. نتائج البحث

١. إن عملية تعليم اللغة الأجنبية لا بد أن تواجه تحديات وصعوبات، وذلك بسبب الاختلافات الموجودة بين اللغات أصواتا ومفرداتا وتراكيبا. فيحدث هذا عند معلمين اللغة العربية في معهد MBS يوكياكرتا للبنات، لأنهم يواجهون صعوباتا في تعليم الأصوات العربية. وتلك الصعوبات قد تكون من قبل المعلم الذي لم يستوعب النطق الصحيح لجميع الأصوات العربية أو عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات عند العملية التعليمية أو عدم مبادرة تصحيح أخطاء التلميذات في نطق أو كتابة الأصوات العربية، وقد تكون من قبل طريقة التعليم حيث إن بعض المعلمين لم يستخدموا الوسائل السمعية خلال العملية التعليمية أو أن وقت الممارسة محدد أو عدم الثبات في تدرج وتطبيق مراحل تعليم الأصوات العربية، وقد تكون من قبل التلميذات حيث إن التلميذات لا يبذل أقصى جهدهن في تعلم الأصوات العربية أو إن قدرة التلميذات في استيعاب اللغة العربية تتنوع بتنوع خلفيتهن المدرسية وكذا جهدهن على التعلم أو إنهن يتأثرن باللغة الأم.

٢. بناء على نتيجة اختبار فروض البحث باستخدام رمز الانحدار المستقيم البسيط أن المتغير المستقل(X) وهو صعوبات تعليم الأصوات العربية يؤثر في المتغير التابع(Y) وهو الأداء اللغوي العربي لأن أن نمرة ذو مغزى (Sig/signifikansi) ٠،٠٤٩ أصغر من ٠،٠٥ وأن t عدد ٢،٥٩٥ أكبر من t جدول ٢،٠١٥٠٥ فهو يدل على أن Ho مرفوض بمعنى Ha مقبول. وأما قيمة تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع هو ٥٧،٤%.

وصورة تأثير صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي لدى التلميذات هي بأن يصعب عندهن التمييز بين الحروف المتشابهة والأشكال المختلفة للحروف أو أن تصعب لديهن مراعاة النطق الصحيح للأصوات العربية عند الكلام باللغة العربية، لأن المعلم وكيفية تعليمه للأصوات العربية يمثل دورا كبيرا في جودة ورداءة الأداء اللغوي لدى التلميذات.

ب. التوصيات والاقتراحات

نظرا إلى ما توصل إليه البحث الحالي، فتكون الاقتراحات والتوصيات المناسبة هي:

١. للمنشغلين بموضوع الأصوات من الباحثين والمعلمين أن يستمرّوا في هذا المجال لأهميتها حيث إنها إحدى مكونات اللغة الثلاث.

٢. لمعلمي اللغة العربية لغير أبنائها أن تتكافأ عندهم قدرة أخرى بعد إتقانهم اللغة العربية وهي القدرة على تنوع أساليب وطرق التعليم.

٣. للمهتمين بتعليم اللغة العربية أن يهيئوا بيئة لغوية مشجعة ومناسبة للتلاميذ الذين يتعلمون هذه اللغة ولعله يمكن الحصول على ذلك من خلال وضع النظام في عدم الكلام بغير اللغة العربية مع إحضار متكلمها الأصلي من العرب أو إحضار من له القدرة على التكلم بها كما يتكلم العرب، فيختلط بالتلاميذ في يومياتهم ليستفيد منهم التلاميذ في كيفية نطق الأصوات، وتركيب الجمل، وتكوين الأساليب، ومراعاة النغمة، والتنغيم، والنبر، والوقف والابتداء وغيرها.

٤. للراغبين في تعلم اللغة العربية أن يختاروا المكان المناسب والبيئة المشجعة للتعلم وأن يتقنوا في تعلم مكونات اللغة الثلاثة (الأصوات، والمفردات، والقواعد).

المراجع

المراجع الإندونيسية :

jadwal kegiatan harian santri (2020). Available at: https://mbs.sch.id/jadwal-kegiatan-harian-santri/.

Nasution, A.S.A. (2010) *Bunyi Bahasa*. 1st edn. jakarta: amzah.

Nugroho, K. (2021) 'pendidikan berbasis ta'dib di era disrupsi', *at tanwir*, December.

peta lokasi PPM MBS (2020) *PPM MBS YOKYAKARTA*. Available at: https://mbs.sch.id/peta/.

sejarah PPM MBS (2020) *PPM MBS YOKYAKARTA*. Available at: https://mbs.sch.id/sejarah/.

Suhardi, D. (2020) 'sekolah berbasis pesantren solusi masalah pendidikan masa kini', *at tanwir*.

VISI dan MISI PPM MBS (2020). Available at: https://mbs.sch.id/visi-dan-misi-mbs/.

Zakariya, A. (2007) ٢٥ *الميسر في علم النحو*. th edn. Edited by mohammad iqbal Santoso. garut: ibn azka press.

المراجع العربية :

أنيس, إ. (١٩٧٥) 'الأصوات اللغوية'. مصر: مكتبة نهضة مصر.p. 278 ,

الأشقر, س. ع.ا. (١٩٩٥) *معجم علوم اللغة العربية*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الحمد, غ.ق. (٢٠٠٤) *المدخل إلى علم أصوات العربية*. ١ st edn. الأردن: دار عمار.

الخولي, م. ع. (١٩٨٢) *معجم علم الأصوات*.

الخولي, م. ع. (٢٠٠٠) *أساليب تدريس اللغة العربية*. ألأردن: دار الفلاح.

السعران, م. (١٩٩٢) *علم اللغة مقدمة للقارئ العربي د محمود السعران*. ٢ .nd ednمصر: دار الفكر العربي.

الشنطي, م.ص. (٢٠٠٣) *المهارات اللغوية*.

الشيخ, ف. ع.ي and .عبدالرؤوف, و. (٢٠٠٣) *المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب*.

العربية, م.ا. (١٤٣٢) *المعجم الوسيط*. ٥ .th ednمصر: مكتبة الشروق الدولية.

العربية, م.ا. (٢٠١١) *المعجم الوسيط*. الطبعة الخ. مكتبة الشروق الدولية.

العطية, خ.إ. (١٩٣٨) *في البحث الصوتي عند العرب*. بغداد: منشورات دار الجاحد للنشر.

الفراهيدي, ا.ب.أ. (٢٠٠٣) *كتاب العين*. الطبعة الأ. بيروت: دار الكتب العلمية.

الفوزان, د. ع.ا.ب.إ. (١٤٣١) *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. مكنبة لسان العرب.

الفوزان, ع.ا.ب.إ., حسين, م.ا and .فضل, م.ع.ا.م. (١٤٣٥) *المعجم العربي بين يديك*. ٢ nd edn. Edited byم.ب.ع.ا.آ. الشيخ. المملكة العربية السعودية: العربية للجميع.

القرش, ج.ب.إ. (٢٠١٢) *دراسة المخارج والصفات*.

المعتوق, أ.م. (١٩٩٦) *الحصيلة اللغوية*. الكويت: عالم المعارف.

بالغيث, م. (٢٠١٥) *علاقة اللغة العمية باللغة الفصحي*.

بلعور, ن (2015) .*et al* .*الفوارق بين المنهج الكمي والكيفي*.

بيومي, ن. (٢٠١٧) *مفهوم الأداء اللغوي وتطبيقاته في تعليم العربية للناطقين بغيرها*.

حسين, ج.خ.أ. (٢٠١٢) *أهم صعوبات التي تواجه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها*. جامعة السودان المفتوحة.

دشلي, ك. (٢٠١٥) *منهجية البحث العلمي*.

سويد, أ.ر. (٢٠١١) *التجويد المصور*. دمشق: مكتبة ابن الجوزي.

سينا, أ.ع.ا.ب.ع.ا.ب. (٢٠١١) *أسباب حدوث الحروف*. دار الكتب العلمية.

صيني, م.ا., العزيز, ن.م.ع and .حسين, م.ا. (١٩٨٣) *العربية للناشئين كتاب المعلم ١* . المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف إدارة الكتب المدرسية.

عبدالله, ع.ا. (٢٠٠٨) *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها*.

عثمان, ع.ا' (no date) .الطريقة التوليفية ودرها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ,' in, p. 38.

عثمانٍ, ع.ا.ا. (٢٠١٩) *الأساليب السهلة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها*.

عمر, أ.م. (١٩٩٧) *دراسة الصوت اللغوي*. مصر: عالم الكتب.

عمر, أ.م. (٢٠٠٨) *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

عيدان, م.ع.ا. (٢٠١٣) 'الأصوات العربية', *مجلة البحوث والدراسات الإسلامية*.25. p. ,

غرايبه, ف. (١٩٧٧) 'أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية.57 .p ,'

قطب, إ.م.م. (٢٠١٠) *مستويات الأداء اللغوي*. جامعة عين الشمس.

محمد, م.ع. (١٩٩٦) *اختبارات اللغة*.

منظور, ج.ا.م.ب.م.ا. (٢٠١٦) *لسان العرب*. دار المعارف.

موسى, م.م. (٢٠١٢) *الوافي في طرق تدريس اللغة العربية*. القاهرة: دار ابن الجوزي.

نعمة, ف (no date) .*ملخص قواعد اللغة العربية*. الطبعة الت. بيروت: دار الثقافة الإسلامية.

الملاحق

الملحق الأول

نتيجة اختبار صدق المتغير المستقل

Correlations																		
		X01	X02	X03	X04	X05	X06	X07	X08	X09	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	Total
X01	Pearson Correlation	1	,335	,633	,220	,335	,576	,486	,220	,603	,633	,576	,335	,603	,412	,486	,152	,626
	Sig. (2-tailed)		,463	,127	,636	,463	,176	,269	,636	,152	,127	,176	,463	,152	,358	,269	,746	,133
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X02	Pearson Correlation	,335	1	,093	,949**	,481	,804*	,685	,331	,556	,093	,804*	,481	,556	,683	,685	-,134	,712
	Sig. (2-tailed)	,463		,842	,001	,274	,029	,089	,468	,195	,842	,029	,274	,195	,091	,089	,775	,073

	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X03	Pearson Correlation	,633	,093	1	,139	,747	,633	,723	,139	,560	1,000**	,633	,747	,560	,000	,723	,633	,742
	Sig. (2-tailed)	,127	,842		,766	,054	,127	,066	,766	,191	,000	,127	,054	,191	1,000	,066	,127	,056
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X04	Pearson Correlation	,220	,949**	,139	1	,640	,779*	,751	,263	,596	,139	,779*	,640	,596	,679	,751	-,060	,747
	Sig. (2-tailed)	,636	,001	,766		,121	,039	,052	,569	,158	,766	,039	,121	,158	,094	,052	,898	,054
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X05	Pearson Correlation	,335	,481	,747	,640	1	,804*	,944**	,022	,556	,747	,804*	1,000**	,556	,228	,944**	,335	,856*
	Sig. (2-tailed)	,463	,274	,054	,121		,029	,001	,963	,195	,054	,029	,000	,195	,623	,001	,463	,014
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X06	Pearson	,576	,804*	,633	,779*	,804*	1	,955**	,220	,603	,633	1,000**	,804*	,603	,412	,955**	,152	,929**

	Correlation																
	Sig. (2-tailed)	,176	,029	,127	,039	,029		,001	,636	,152	,127	,000	,029	,152	,358	,001	,746	,002
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X07	Pearson Correlation	,486	,685	,723	,751	,944**	,955**	1	,132	,611	,723	,955**	,944**	,611	,342	1,000**	,251	,941**
	Sig. (2-tailed)	,269	,089	,066	,052	,001	,001		,777	,145	,066	,001	,001	,145	,453	,000	,587	,002
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X08	Pearson Correlation	,220	,331	,139	,263	,022	,220	,132	1	,596	,139	,220	,022	,596	,679	,132	,499	,404
	Sig. (2-tailed)	,636	,468	,766	,569	,963	,636	,777		,158	,766	,636	,963	,158	,094	,777	,254	,369
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X09	Pearson Correlation	,603	,556	,560	,596	,556	,603	,611	,596	1	,560	,603	,556	1,000**	,683	,611	,603	,822*

	Sig. (2-tailed)	,152	,195	,191	,158	,195	,152	,145	,158		,191	,152	,195	,000	,091	,145	,152	,023
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X010	Pearson Correlation	,633	,093	1,000**	,139	,747	,633	,723	,139	,560	1	,633	,747	,560	,000	,723	,633	,742
	Sig. (2-tailed)	,127	,842	,000	,766	,054	,127	,066	,766	,191		,127	,054	,191	1,000	,066	,127	,056
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X011	Pearson Correlation	,576	,804*	,633	,779*	,804*	1,000**	,955**	,220	,603	,633	1	,804*	,603	,412	,955**	,152	,929**
	Sig. (2-tailed)	,176	,029	,127	,039	,029	,000	,001	,636	,152	,127		,029	,152	,358	,001	,746	,002
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X012	Pearson Correlation	,335	,481	,747	,640	1,000**	,804*	,944**	,022	,556	,747	,804*	1	,556	,228	,944**	,335	,856*
	Sig. (2-tailed)	,463	,274	,054	,121	,000	,029	,001	,963	,195	,054	,029		,195	,623	,001	,463	,014
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

X013	Pearson Correlation	,603	,556	,560	,596	,556	,603	,611	,596	1,000**	,560	,603	,556	1	,683	,611	,603	,822*
	Sig. (2-tailed)	,152	,195	,191	,158	,195	,152	,145	,158	,000	,191	,152	,195		,091	,145	,152	,023
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X014	Pearson Correlation	,412	,683	,000	,679	,228	,412	,342	,679	,683	,000	,412	,228	,683	1	,342	,000	,547
	Sig. (2-tailed)	,358	,091	1,000	,094	,623	,358	,453	,094	,091	1,000	,358	,623	,091		,453	1,000	,204
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X015	Pearson Correlation	,486	,685	,723	,751	,944**	,955**	1,000**	,132	,611	,723	,955**	,944**	,611	,342	1	,251	,941**
	Sig. (2-tailed)	,269	,089	,066	,052	,001	,001	,000	,777	,145	,066	,001	,001	,145	,453		,587	,002
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
X016	Pearson	,152	-,134	,633	-,060	,335	,152	,251	,499	,603	,633	,152	,335	,603	,000	,251	1	,409

	Correlation																
	Sig. (2-tailed)	,746	,775	,127	,898	,463	,746	,587	,254	,152	,127	,746	,463	,152	1,000	,587	,363
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Total	Pearson Correlation	,626	,712	,742	,747	,856*	,929**	,941**	,404	,822*	,742	,929**	,856*	,822*	,547	,941**	,409	1
	Sig. (2-tailed)	,133	,073	,056	,054	,014	,002	,002	,369	,023	,056	,002	,014	,023	,204	,002	,363	
	N	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).																		
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).																		

الملحق الثاني

نتيجة اختبار صدق المتغير التابع

Correlations

		Y01	Y02	Y03	Y04	TOTAL
Y01	Pearson Correlation	1	,683	,624	,966**	,911**
	Sig. (2-tailed)		,091	,135	,000	,004
	N	7	7	7	7	7
Y02	Pearson Correlation	,683	1	,730	,849*	,867*
	Sig. (2-tailed)	,091		,062	,016	,012
	N	7	7	7	7	7
Y03	Pearson Correlation	,624	,730	1	,710	,867*
	Sig. (2-tailed)	,135	,062		,074	,011
	N	7	7	7	7	7
Y04	Pearson Correlation	,966**	,849*	,710	1	,966**
	Sig. (2-tailed)	,000	,016	,074		,000
	N	7	7	7	7	7
TOTAL	Pearson Correlation	,911**	,867*	,867*	,966**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,012	,011	,000	
	N	7	7	7	7	7

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق الثالث

دليل أسئلة المقابلة مع المعلمين

DAFTAR PERTANYAAN WAWANCARA

Daftar wawancara ini berfungsi untuk menjawab rumusan masalah pada penelitian yang berjudul " **صعوبات تعليم الأصوات العربية وأثرها في الأداء اللغوي العربي لدى تلميذات معهد محمدية الإسلامي يوكياكؤتا السنة الدراسية ٢٠٢٢/٢٠٢٣م**". Berikut daftar pertanyaan wawancara untuk menjawab rumusan masalah apa saja kesulitan-kesulitan dalam mengajarkan bunyi bahasa arab yang dialami guru juga apa pengaruh kesulitan tersebut terhadan kemampuan linguistic santriwati MBS Yogyakarta tahun ajaran 2022-2023.

Daftar pertanyaan :

1. kesulitan apa yang ustadz/ustadzah alami saat mengajar bahasa arab khususnya terkait pembelajaran ashwat/bunyi bahasa arab?

2. Menurut pandangan ustadz/ustadzah, bagaimana kemampuan linguistic santriwati MBS?

3. Menurut pendapat ustadz/ustadzah, apa pengaruh yang diberikan oleh kesulitan pembelajaran ashwat/bunyi bahasa arab dalam kemampuan linguistic santriwati MBS ?

الملحق الرابع

دليل استبانة المعلمين

الاستبانة

اسم المعلم :

الفصل الذي يعلم فيه :

الرقم	الأسئلة	موافق جدا	موافق	أحيانا	غير موافق	غير موافق جدا
الصعوبات التي يواجهها المعلمون عند تعليم الأصوات العربية						
١	كون معلم غير متخصصا في تعليم الأصوات العربية					
٢	قلة استخدام الوسائل السمعية خلال العملية التعليمية					

٣	عدم الثبات عند بعض المعلمين في تدرج وتطبيق مراحل تعليم الأصوات العربية					
٤	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات عند العملية التعليمية					
٥	عدم مبادرة تصحيح أخطاء التلميذات في نطق أو كتابة الأصوات العربية					
٦	عدم مراعاة النطق الصحيح عند بعض المعلمين أثناء العملية التعليمية					
٧	قلة رغبة التلميذات في تعلم الأصوات العربية					
٨	التلميذات لا يبذل أقصى جهدهن في تعلم الأصوات العربية					

٩	التأثر باللغة الأم					
١٠	عدم وجود مختبرات اللغة التي تساعد التلميذات خارج الصف الدراسي					
١١	تحديد مراحل تعليم الأصوات حسب المراحل التعليمية وليس حسب المستوى اللغوي					
١٢	اختلاف المستوى اللغوي لدى التلميذات في الفصل الواحد					
١٣	ضعف بيئة التطبيق على النطق الصحيح للأصوات العربية					
١٤	كتاب التعليم لا يسهم في تيسير تعليم وتعلم الأصوات العربية					
١٥	منهج التعليم المستخدم لا يناسب مرحلة التلميذات					

١٦	الأصوات العربية يصعب تعليمها وتعلمها					
أثر صعوبات تعليم الأصوات العربية في الأداء اللغوي العربي لدى التلميذات						
١٧	صعبة التمييز بين الحروف المتشابهة والأشكال المختلفة للحروف					
١٨	صعبة مراعاة النطق الصحيح للأصوات العربية عند الكلام باللغة العربية					
١٩	صعبة التفريق بين الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة					
٢٠	تحدث الأخطاء اللغوية في كلام وكتابة التلميذات					