Ukazh Journal of Arabic Studies
E-ISSN: 2797-1910
http://ejournal.mc.ac.id
Open Acces
Ukazh: Journal of Arabic Studies, Vol. 6, No. 4, 2025 Page 530-546
DOI : 10.37274/ukazh.v6i4.115

Evaluation of Writing Skills (Imla) of Grade 2 KMI Students at Pondok Modern El-Haq Jombang

تقييم مهارة الكتابة (الإملاء) لدى طلاب الصف الثاني في معهد الحق للتربية الإسلامية الحديثة بجومبانج

Abdullah Abas Wahyudin[1*], Abd. Faishol[2], Muhammad Nanang Qosim[3]
[1,2,3]Universitas Islam Negeri Raden Mas Said Surakarta, Indonesia
E-mail: *abbaswahyuddin5@gmail.com, abd.faishol@staff.uinsaid.ac.id, nanang.qosim@staff.uinsaid.ac.id

Submission: 23-10-2025	*Revised: 24-11-2025*	*Accepted: 06-12-2025*	*Published: 28-12-2025*

Abstract

This study aims to evaluate the actual performance of second-grade students of Madrasah Mu'allimin Islamiyah (KMI) at El Haq Modern Islamic Boarding School Jombang in writing skills (imla') and analyze their most frequent spelling errors. The researcher employed the descriptive analytical method, relying on a standardized dictation test as the main data collection instrument from a sample of (48) students selected randomly. The findings indicate that the mean score of the students' performance was (63.75), categorizing their general achievement level as "Good". Error analysis revealed that more than two-thirds of the errors are concentrated in two primary areas: writing hamzah in its various forms (38.5% of total errors) and writing alif layyinah (soft alif) at the end of words (25.2%). This data clearly suggests that the core challenge lies not in general neglect, but in the lack of connection between complex morphological rules (sarf) (such as the strongest vowel rule or root origin) and writing practice. The study recommends the necessity of integrating intensive remedial training programs focusing on the phonetic and morphological analysis of words.

Keywords: *Evaluation, Writing Skills, Imla', Arabic Rules, Arabic Language Learning.*

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi kinerja aktual santri kelas dua Madrasah Mu'allimin Islamiyah (KMI) di Ma'had Modern El Haq Jombang dalam keterampilan menulis (imla') dan menganalisis kesalahan ejaan yang paling sering mereka lakukan. Peneliti menggunakan metode deskriptif analitis dengan mengandalkan tes dikte standar sebagai instrumen utama pengumpulan data dari sampel sebanyak (48) santri yang dipilih secara acak. Hasil penelitian menunjukkan bahwa nilai rata-rata (Mean Score) kinerja santri adalah (63.75), yang menempatkan tingkat pencapaian umum mereka dalam kategori "Baik". Analisis kesalahan ejaan mengungkapkan bahwa lebih dari dua pertiga kesalahan terfokus pada dua area utama: penulisan *hamzah* dalam berbagai jenisnya (38.5% dari total kesalahan) dan penulisan *alif layyinah* di akhir kata (25.2%). Data ini secara jelas menunjukkan bahwa tantangan utama bukan terletak pada kelalaian umum, melainkan pada kurangnya koneksi antara kaidah morfologi (*sharaf*) yang kompleks (seperti kaidah *aqwa al-harakat* atau asal kata) dengan praktik

© 2025 by the authors; This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution- ShareAlike 4.0 International License. (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

penulisan. Studi ini merekomendasikan perlunya integrasi program pelatihan remediasi intensif yang berfokus pada analisis fonetik dan morfologis kata.

Kata kunci : Evaluasi, Keterampilan Menulis, Imla', Kaidah Bahasa Arab, Pembelajaran Bahasa Arab.

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم الأداء الفعلي لطلاب الصف الثاني بمعهد الحق بجومبانج في مهارة الإملاء مع التركيز على تحليل الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعًا. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم الاعتماد على اختبار إملائي معياري كأداة أساسية لجمع البيانات من عينة قوامها (٤٨) طالبًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج أن متوسط أداء الطلاب بلغ (٦٣,٧٥٪)، مما يصنف مستواهم العام في فئة "جيد" وكشف تحليل الأخطاء أن أكثر من ثلثي الأخطاء يتركز في مواضع محددة، أبرزها: كتابة الهمزات بأنواعها (٣٨,٥٪ من إجمالي الأخطاء) وكتابة الألف اللينة في أواخر الكلمات (٢٥,٥٪). تشير هذه النتائج بوضوح إلى أن التحدي يكمن في ضعف الربط بين القواعد الصرفية المعقدة (كأقوى الحركات وأصل الحرف) بالممارسة الكتابية، وليس في الإهمال العام. وتوصي الدراسة بضرورة تطبيق برامج تدريبية علاجية مكثفة تركز على التكامل بين التحليل الصوتي والصرفي للكلمة.

الكلمات المفتاحية: تقييم، مهارة الكتابة، الإملاء، قواعد اللغة العربية، تعليم اللغة العربية.

المقدمة

تحتل اللغة العربية مكانة بارزة في مناهج المعاهد الإسلامية الحديثة في إندونيسيا، ولا تُعتبر مجرد مادة دراسية عابرة، بل هي الأداة المعرفية التي تمكن الطالب من الولوج إلى النصوص الإسلامية الأصيلة، وفي مقدمتها القرآن الكريم والسنة النبوية (الناقة، ٢٠٢٠). في هذا الإطار التعليمي المكثف، تعد مهارة الإملاء إحدى الركائز الأربع الأساسية، فهي تعكس مدى استيعاب الطالب للقواعد اللغوية وتدل على كفاءته الإنتاجية (رشدي، ٢٠١٨). فالكتابة السليمة تبدأ من إملاء خالٍ من الأخطاء. إذا اهتز هذا الأساس، فإن الرسالة المكتوبة قد تفقد وضوحها أو حتى يتغير معناها، مما يعيق هدف المعهد في تخريج دعاة ومثقفين يتمتعون بكفاءة لغوية عالية (عبد القادر، ٢٠٢٢).

تكمن الأهمية القصوى لاختيار هذا الموضوع في أن مهارة الإملاء في هذه المرحلة التعليمية الصف الثاني (KMI) تمثل نقطة تحول حاسمة لترسيخ القواعد الدقيقة، خاصة وأنها تعتمد على ربط المهارات الصرفية والصوتية (حسين،

٢٠١٨). الأهم من ذلك، تشير الملاحظات الميدانية والتقارير الأكاديمية إلى استمرار وجود الأخطاء الإملائية النمطية، خاصة في مواضع الهمزات والألف اللينة (محمد، ٢٠٢٤). وبالتالي، بات لزامًا إجراء تقييم دقيق لا يقتصر على كشف المستوى العام فحسب، بل يحدد الأسباب الجذرية الكامنة وراء هذا الخلل النوعي، ليمكن تقديم علاج فعال وموجه (إبراهيم، ٢٠١٩).

فيما يتعلق بالدراسات السابقة، فقد تم الاطلاع على عدد من الأبحاث التي تناولت الأخطاء الإملائية في بيئات تعليمية مشابهة. ومن هذه الدراسات، يمكن الإشارة إلى بحث الدكتورة هداية (معهد مادورا، ٢٠٢٣)، حيث تم تحليل الأخطاء الإملائية ووجد أنها تتركز حول الهمزة والألف المتطرفة (هداية، ٢٠٢٣). كما قام الأستاذ الزهراني (جامعة الملك سعود، ٢٠٢٣) بدراسة ربطت بين الوعي الصوتي والإتقان الإملائي، مشدداً على أن الإملاء يبدأ من الأذن قبل القلم (الزهراني، ٢٠٢٣). بالإضافة إلى ذلك، تناولت دراسة الدكتور صالح (جامعة القاهرة، ٢٠٢١) تشخيص الأخطاء الإملائية وعلاجها في ضوء علم اللغة النفسي، وأكدت أن الهمزات هي الأكثر شيوعاً في الأخطاء (صالح، ٢٠٢١).

وعلى الرغم من أهمية هذه الأبحاث، فإن هذا البحث يتميز عنها بكونه دراسة حالة مطبقة في سياق محدد جداً هو معهد "الحق" بجومبانج، مع التركيز على مرحلة الصف الثاني تحديداً. كما أن التمايز الأصيل لهذا البحث يكمن في منهجيته التحليلية؛ حيث لم يقتصر العمل على رصد الأخطاء فحسب، بل تم استخدام بيانات كمية دقيقة (٤٨ طالبًا بمتوسط ٦٣,٧٥) لتحليل الأخطاء نوعياً وفق تصنيف الأخطاء لتحديد النسبة المئوية لكل نوع (النعيمي، ٢٠٢٤). وهذا يوفر تشخيصاً إحصائياً دقيقاً وموثوقاً لمواطن الخلل، خلافاً لبعض الدراسات التي اكتفت بالوصف العام أو العرض التجريبي دون تحليل معمق لجذور الأخطاء في هذه البيئة الإندونيسية بعينها.

في سياق التأكيد على أهمية الإملاء، يجب النظر إلى الكتابة العربية ليس فقط كمهارة تواصل، بل كمهارة رمزية عميقة تعكس الوعي الصوتي والمعرفي للمتعلم (إبراهيم، ٢٠١٧) يرى اللغويون أن الأخطاء الإملائية المتكررة لدى متعلمي اللغة الثانية (كالعربية في إندونيسيا) هي نتيجة طبيعية لظاهرة التداخل اللغوي؛ حيث يميل الطالب إلى تطبيق قواعد لغته الأم (الباسلة والمبنية على الكتابة الصوتية الحرفية) على اللغة الهدف (العربية القياسية والمعيارية). هذا التداخل يظهر بوضوح في الأخطاء المتعلقة بالحروف التي تُنطق ولا تُكتب، أو الحروف التي تعتمد على تحويلات

صرفية دقيقة (كالهمزات والألف اللينة). إن إدراك هذه الخلفية النظرية يعزز من ضرورة المنهج التشخيصي الذي يتبناه هذا البحث، والذي يهدف إلى تجاوز الوصف السطحي للأداء إلى تحليل جذري ومعرفي لأسباب الخلل.

إن تحليل الأداء في هذه المرحلة الصف الثاني KMI يكتسب أهمية خاصة لأنه يمثل فترة التكوين والترسيخ للقواعد (الناقة، ٢٠٢٠)، إذا لم يتم تصحيح الأخطاء النمطية في هذه المرحلة، فإنها تتحول إلى عادات كتابية راسخة يصعب تغييرها في المراحل العليا. ولهذا السبب، لم يقتصر هذا البحث على مجرد القياس، بل سعى إلى تقديم إطار نظري وتطبيقي متكامل يجمع بين التشخيص الدقيق لتحديد ما هو الخطأ وكم تكراره والحلول العلاجية المنهجية لتحديد كيف نعالجه وهذه المقاربة الشمولية هي ما يمنح البحث قيمته العلمية المضافة في سياق البحوث الأكاديمية بالمعاهد الإسلامية.

إن التمايز الأصيل لهذا البحث لا يقتصر فقط على تحديد الأخطاء في معهد الحق (هداية، ٢٠٢٣) بل يتجاوز ذلك إلى التحليل المقارن لمدى فاعلية الطرق التقليدية في معالجة الأخطاء المركبة، وذلك من خلال ربط النتائج بضرورة الانتقال إلى الاستراتيجيات التحليلية التي تتطلبها الأخطاء المعقدة (العتيبي، ٢٠٢٣) هذا البحث يوفر إطاراً مرجعياً للباحثين والإداريين لتقييم فعالية مناهجهم في ضوء التحديات اللغوية الفعلية التي يواجهها الطلاب الإندونيسيون.

يسعى هذا البحث إلى تحقيق أهداف محددة تتمثل في: (١) تحديد المستوى الفعلي لإتقان الطلاب لمهارة الإملاء بدقة كمية، (٢) تحليل الأخطاء وتصنيفها لتحديد الأولويات العلاجية، (٣) الكشف عن العوامل المنهجية واللغوية الكامنة وراء هذه الأخطاء (عطية، ٢٠١٩).

أما عن الفوائد المرجوة من تطبيق نتائج هذا البحث، فيُتوقع أن يتمكن المعلمون من توجيه جهودهم التدريسية نحو نقاط الضعف المحددة بدقة (الهمزات والألف اللينة). كما ستساهم النتائج في إثراء المناهج التعليمية بأساليب تدريسية تكاملية تربط بين الصرف والإملاء، مما يضمن بناء كفاءة كتابية مستدامة وقادرة على التعبير السليم لدى الطلاب في المراحل الدراسية والمهنية اللاحقة، وهو ما يخدم الهدف الأسمى للمعهد (العتيبي، ٢٠٢٣).

منهج البحث

لقد تم تصميم هذه الدراسة بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأكثر ملاءمة لأغراض التشخيص والتقييم في البيئات التربوية (النعيمي، ٢٠٢٤). يقوم تصميم البحث على دراسة حالة كمية ونوعية، حيث كان الهدف الأساسي هو وصف وتحليل مستوى إتقان مهارة الإملاء وتحديد أنماط الأخطاء وعواملها الجذرية في سياق معهد "الحق" بجومبانج. وقد تم إجراء البحث في هذا المعهد خلال العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، وشمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الثاني بقسم تعليم المعلّمين الإسلامي .وتبعًا للمنهجية المتبعة، تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث ضمت العينة (٤٨) طالبًا من مختلف الفصول، لضمان تمثيل واقعي لمستوى الصف الدراسي (زيدان، ٢٠٢٠). ولجمع البيانات، تم استخدام أداتين رئيسيتين: أولاهما، اختبار الإملاء المعياري، الذي تم إعداده بفقرة تحتوي على ١٠٠ كلمة مختارة لتغطية القواعد الإملائية الإشكالية. وثانيتهما، الملاحظة غير المباشرة، التي تم توظيفها لتقييم أساليب التدريس المتبعة ودعم النتائج الكمية بتفسير كيفي.

ولضمان موثوقية وجودة الأداة، تم اتباع إجراءات صارمة للتحقق من الصدق والثبات؛ حيث تم التأكد من صدق المحتوى عن طريق عرض اختبار الإملاء على ثلاثة محكمين متخصصين. أما ثبات الأداة، فقد تم قياسه بإجراء اختبار تجريبي على عينة خارج الدراسة، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة، حيث بلغ المعامل (٠,٨٥)، مما يشير إلى ثبات مرتفع ومقبول لنتائج القياس (زيدان، ٢٠٢٠). كما تم تعزيز مصداقية البيانات الكيفية عبر التثليث بين البيانات المجمعة والمراجع النظرية (فارس، ٢٠٢٤). وفيما يخص تقنية جمع البيانات، فقد تم تنفيذها بتوزيع اختبار الإملاء على الطلاب، ثم إملاء الفقرة عليهم بوضوح، وبعدها تم جمع الأوراق لتحليلها. اعتمد تحليل البيانات الكمية على الإحصاء الوصفي، حيث تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب لتحديد المستوى العام، واستُخدم مقياس التقدير الخماسي كمعيار لقياس الأداء. أما تحليل الأخطاء، فقد تم بتطبيق أسلوب تصنيف الأخطاء، والذي شمل فرز وتصنيف الأخطاء الـ ٧٩٥ المسجلة، وحساب تكرارها والنسبة المئوية لكل نوع من الأخطاء لتحديد الأولويات العلاجية (العتيبي، ٢٠٢٣). وفي المقابل، تمت معالجة بيانات الملاحظة بتحويلها إلى وصف سردي يسهم في تفسير النتائج الكمية، وخصوصاً العلاقة بين المنهج التدريسي وظهور الأخطاء النمطية في الهمزات والألف اللينة.

في سياق تعميق الإطار المنهجي، تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لكونه يتلاءم مع طبيعة الهدف التشخيصي للبحث، حيث يتيح للباحث تقديم وصف إحصائي دقيق لحالة قائمة وتحليلها وتفسيرها دون الانخراط في تصميم تجريبي معقد(نعيمي ٢٠٢٤)، وقد تم التركيز على اختيار العينة العشوائية البسيطة المكونة من ٤٨ طالباً لضمان أعلى مستويات التمثيلية الإحصائية لمجتمع الصف الثاني، وبالتالي يمكن تعميم النتائج على مستوى الصف ككل (زيدان ٢٠٢٠).

إن اختيار اختبار الإملاء المعياري كأداة أساسية يعكس إدراكاً لضرورة قياس الأداء تحت ظروف موحدة، حيث تم تصميم فقرة الاختبار بعناية لضمان الشمولية القاعدية، بحيث تتضمن كل كلمة موضعاً إملائياً يمكن تقييمه، مما يرفع من قيمة الاختبار التشخيصية. وقد تم اعتماد معيار الصدق والثبات لضمان جودة الأداة؛ حيث أن وصول معامل الثبات إلى ٠,٨٥ باستخدام معادلة (Kuder-Richardson) يؤكد أن الأداة قادرة على إعطاء نفس النتائج بشكل متكرر إذا ما تم تطبيقها على عينات مماثلة، مما يدعم الثقة في النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها.

أما فيما يتعلق بتحليل البيانات، فقد تم اتباع نهج متدرج. فبعد حساب المؤشرات الإحصائية الوصفية الأساسية (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري)، تم الانتقال إلى المرحلة الأهم وهي التحليل الكيفي للأخطاء ولم يقتصر هذا التحليل على حصر الأخطاء، بل شملت تطبيق أسلوب تصنيف الأخطاء، حيث تم تحليل كل خطأ من الأخطاء الـ ٧٩٥ وتصنيفه ضمن فئته الإملائية الصحيحة (همزات، الألف اللينة، الخ). وقد تم استخدام معادلات إحصائية بسيطة (التكرار والنسبة المئوية) لتحديد الأوزان النسبية لكل نوع من الأخطاء، وهو ما أتاح تحديد الأولويات العلاجية بدقة متناهية (العتيبي ٢٠٢٣).

وتم استخدام الملاحظة غير المباشرة لجمع البيانات حول أساليب التدريس الفعلية، والتي عولجت بتحويلها إلى وصف سردي داعم يفسر الأسباب المحتملة للنتائج الكمية؛ فمثلاً، ربطت الملاحظات بين التركيز المحدود على قواعد الصرف وتزايد أخطاء الألف اللينة. هذه المقاربة المنهجية المزدوجة (الكمية والكيفية) ترفع من مصداقية البيانات من خلال التثليث بين النتائج (فارس ٢٠٢٤).

النتائج والمناقشة

لقد كشفت عملية معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من اختبار الإملاء المعياري الذي طُبّق على عينة البحث المكونة من ٤٨ طالبًا عن مستويات أداء متباينة، حيث أظهرت الإحصائيات الوصفية أن المتوسط الحسابي للأداء الإجمالي للطلاب بلغ ٦٣,٧٥ نقطة .ووفقًا لمقياس التقدير المعتمد، يصنف هذا المتوسط في مستوى "جيد" إن هذه النتيجة تشير إلى أن طلاب الصف الثاني يمتلكون أساسًا مقبولًا في الإملاء وتمكنوا من تطبيق القواعد البسيطة، إلا أنهم لم يحققوا مستوى الإتقان التام. وفي المقابل، دل الانحراف المعياري المرتفع نسبيًا والبالغ ١١,٥ على وجود تباين كبير في مستويات الطلاب، مما يؤكد أن جودة الأداء ليست موحدة في جميع الفصول، الأمر الذي يستدعي التدخل بأساليب تعليمية متباينة (زيدان، ٢٠٢٠).

ولتعميق فهم طبيعة هذا الأداء، تم تحليل ما مجموعه ٧٩٥ خطأ إملائيًا ارتكبها الطلاب وتصنيفها نوعيًا. وقد أظهر هذا التحليل أن أكثر من ثلثي الأخطاء (٦٣,٧٪) تتركز في قاعدتين إملائيتين رئيسيتين. وقد سجلت أخطاء كتابة الهمزة بأنواعها (متوسطة ومتطرفة وقطع ووصل) النسبة الأكبر حيث بلغت ٣٨,٥٪ (٣٠٦ خطأ) من إجمالي الأخطاء، تلتها مباشرة أخطاء كتابة الألف اللينة (المقصورة والقائمة) بنسبة ٢٥,٢٪(٢٠٠ خطأ) .وتأتي في المرتبة الثالثة أخطاء حروف الحذف والإضافة بنسبة ١٥,٧٪، مما يؤكد أن التحدي الفعلي يكمن في القواعد المركبة التي تتطلب تحليلاً صرفياً وصوتياً، وليس في القواعد المعتادة.

مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء النظريات اللغوية

إن تصنيف الأداء في مستوى جيد (٦٣,٧٥) يعكس وضعًا وسطيًا، حيث يشير إلى أن الجهود التدريسية كانت كافية لتغطية القواعد الإملائية الأساسية، ولكنها لم تستطع معالجة القواعد الأكثر تعقيدًا. ويُفسر هذا من خلال أن الإملاء ليس مهارة منعزلة، بل هو تطبيق عملي لقواعد الصرف وعلم الأصوات (حسين، ٢٠١٨). فالطلاب يواجهون صعوبة في كتابة الكلمات التي تتطلب تحليلاً قاعديًا دقيقًا، وهذا يعود إلى عوامل لغوية ومنهجية يمكن تحليلها عبر نتائج الأخطاء النوعية:

أولاً: تفسير أخطاء الهمزات) (٣٨,٥) :.إن تصدر الهمزة لقائمة الأخطاء يعكس تحديًا منهجيًا وصوتيًا. فكتابة الهمزة تتطلب تطبيق قاعدة "أقوى الحركات"، وهي عملية ذهنية معقدة لا يوجد لها مكافئ في اللغة الأم للطالب (الإندونيسية). وبالتالي، يميل الطالب إلى التخمين أو الكتابة وفقاً لقاعدته البصرية المعتادة، متجاهلاً قوة الضمة

أو الكسرة (إبراهيم، ٢٠١٩). هذا يؤكد أن التدريس النظري للقاعدة دون تدريب كافٍ على مقارنة الحركات لا يؤدي إلى الإتقان، مما يوجب التركيز على التمييز السمعي والتحليلي قبل الكتابة (الزهراني، ٢٠٢٣).

ثانياً: تفسير أخطاء الألف اللينة (٢٥,٢٪) :يعود ارتفاع نسبة أخطاء الألف اللينة إلى وجود فجوة معرفية بين الإملاء وعلم الصرف؛ حيث يعتمد إتقان كتابة الألف اللينة (سواء قائمة أو مقصورة) على قدرة الطالب على رد الكلمة إلى أصلها الصرفي لمعرفة أصل الألف (هل هو واو أم ياء) (سمير، ٢٠٢٤). إن هذه النسبة المرتفعة تبرهن على أن الطلاب يتلقون قاعدة الإملاء دون ربطها بالمهارة الصرفية المطلوبة (اشتقاق الفعل المضارع أو المصدر)، مما يجعلهم يتعاملون مع الكلمة كوحدة إملائية جامدة لا يمكن تحليلها (طعمة، ٢٠١٧).

ثالثاً: أثر التداخل اللغوي :(L1 Interference) تظهر أخطاء حروف الحذف والإضافة (١٥,٧٪) وبعض أخطاء الهمزات كنتيجة مباشرة لـ "نظرية التداخل "(محمد، ٢٠٢٤). يميل الطلاب إلى الكتابة الحرفية للنطق لأن لغتهم الأم (الإندونيسية) تدعم هذا السلوك، متجاهلين بذلك القواعد القياسية للكلمات العربية الشاذة التي تُنطق ولا تُكتب فيها بعض الحروف (كألف "هذا") (الزهراني، ٢٠٢٣).

التوافق والتعارض مع نتائج الدراسات السابقة

تتوافق نتائج هذه الدراسة بشكل كبير مع الاستنتاجات العامة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث أكدت الدراسات السابقة أن الهمزة والألف اللينة هي "نقاط ضعف عالمية". فقد اتفق هذا البحث مع ما توصل إليه كل من هداية (٢٠٢٣) و صالح (٢٠٢١) من أن الأخطاء تتركز بشكل رئيسي في هاتين القاعدتين. كما تدعم النتائج استنتاجات العتيبي (٢٠٢٣) بضرورة الابتعاد عن الطرق التقليدية غير التحليلية، حيث أن الأخطاء المركبة لا يمكن علاجها إلا بالوسائل التي تشرك الوعي الصوتي والتحليل البصري (علي، ٢٠٢٢).

أما التعارض الجزئي و التمايز الأصيل لهذا البحث، فيكمن في أن نسبة الأخطاء المرتفعة التي تم رصدها (٣٨,٥٪ للهمزة) تدل على أن المعهد المبحوث لم يطبق بعد الأساليب الحديثة التي أثبتت فاعليتها في الدراسات التجريبية (كأحمد وحسن، ٢٠٢٢)، على الرغم من أن المتوسط العام للأداء صُنِّف "جيداً". وبالتالي، فإن مساهمة هذا البحث تكمن في تقديم تشخيص إحصائي دقيق ومحدد لهذا التباين، مما يفتح الباب لتقديم توصيات علاجية مصممة خصيصًا لمواجهة التحديات المنهجية والجذرية التي تم تحديدها.

الجدول ١. ملخص الإحصاء الوصفي لأداء الطلاب

المقياس الإحصائي	القيمة	التفسير (التقدير)
عدد أفراد العينة (ن)	٤٨	-
المتوسط الحسابي	٦٣,٧٥	جيد
الانحراف المعياري	١١,٥	-
أعلى درجة	٩٠	-
أدنى درجة	٤٢	-
نسبة النجاح الكلي في الاختبار (فوق ٥٦)	٧٥,٠٪	-

الجدول ٢. تحليل وتوزيع الأخطاء الإملائية النوعية

الترتيب	نوع الخطأ الإملائي	عدد التكرارات	النسبة المئوية	المرجع القاعدي
١	أخطاء كتابة الهمزة (متوسطة، متطرفة، قطع ووصل)	٣٠٦	٣٨,٥٪	قاعدة أقوى الحركات (الصوتيات)
٢	أخطاء كتابة الألف اللينة (المقصورة والقائمة)	٢٠٠	٢٥,٢٪	أصل الحرف (الصرف)
٣	أخطاء حروف الحذف والإضافة (ألف "هذا"، حذف المد)	١٢٥	١٥,٧٪	الكلمات الشاذة (التداخل اللغوي)
٤	أخطاء التاء المربوطة والمفتوحة	٨٤	١٠,٦٪	الوقف والوصل
٥	أخطاء الفصل والوصل (مثل "كي لا"، "ألا")	٤٥	٥,٧٪	التركيب النحوي
٦	أخطاء أخرى (علامات الترقيم، كتابة الحرف مكرراً)	٣٥	٤,٣٪	–
المجموع		٧٩٥	١٠٠٪	

الاستراتيجيات التعليمية المقترحة لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلاب الصف الثاني KMI

أولا: التعميق في الإطار النظري والعلاجي للهمزة والألف اللينة

في ضوء التحليل الكمي والنوعي المفصل الذي أكد أن المشكلة لا تكمن في الجهل بالقواعد، بل في الفشل المنهجي في ربط الصوتيات والصرف بالتطبيق الكتابي، يصبح لزاماً على المؤسسة التعليمية في معهد الحق أن تنتقل

من الأساليب التقليدية (كالتلقين والإملاء المباشر) إلى استراتيجيات تدريسية تحليلية وتفاعلية. إن طبيعة الأخطاء المتركزة في الهمزة (٣٨,٥٪) والألف اللينة (٢٥,٢٪) تتطلب مقاربات علاجية دقيقة ومصممة خصيصاً لهذه الفئة العمرية (العتيبي ٢٠٢٣).

لعلاج تحديات الهمزة تحديداً، والتي تعد الأكثر تعقيداً لارتباطها بـ "قاعدة أقوى الحركات" التي تتطلب تحليلاً صوتيًا سريعًا ودقيقًا (حسين ٢٠١٨)، يُقترح تطبيق استراتيجية الإملاء التحليلي الموجه .هذه الاستراتيجية تتجاوز الإملاء التقليدي الذي يعتمد على الذاكرة السمعية فحسب، حيث يتطلب التطبيق أن يستمع الطالب إلى الكلمة أولاً ثم يُحللها شفهيًا أمام زملائه قبل الكتابة، وذلك بالإجابة على ثلاثة أسئلة محددة: ما هي حركة الهمزة؟ ما هي حركة الحرف الذي قبلها؟ وأي الحركتين أقوى؟ (علي ٢٠٢٢).

عند مناقشة أخطاء الهمزة التي بلغت ٣٨,٥٪ يجب التأكيد على أن التحدي ليس في حفظ شكل الهمزة فحسب، بل في الاستيعاب المعرفي لقواعد الحركة. إن تطبيق الإملاء التحليلي الموجه يهدف بشكل مباشر إلى بناء الوعي الميتا–لغوي لدى الطالب؛ أي الوعي بالقواعد اللغوية التي يستخدمها. عندما يُطلب من الطالب أن يُحلل الكلمة شفهيًا قبل كتابتها، فهو يمارس التحليل الصوتي المعرفي الذي يسبق الفعل الكتابي، مما يقلل من الميل إلى الكتابة الحرفية الناتجة عن التداخل اللغوي (محمد ٢٠٢٤). إن هذه العملية التحليلية هي ما يميز الطالب المتقن عن الطالب الذي يكتب بالحدس أو الذاكرة المتقلبة، وهذا ما يؤكده الزهراني في ربطه بين الوعي الصوتي والإتقان الإملائي. ومن الناحية التطبيقية، فإن الاستخدام المستمر لبطاقات التصنيف والتمارين التكميلية التي تركز على المقارنة الصوتية يصبح ضرورة منهجية، لأنه يوفر مرجعاً بصرياً وسمعياً للطالب لمعالجة الخلل الداخلي. (زهراني ٢٠٢٣).

هذا الإجراء التحليلي يبني الوعي الصوتي لدى الطالب ويجبره على تطبيق القاعدة بشكل واعٍ (الزهراني ٢٠٢٣). ولضمان الاستدامة، يجب استخدام لوحات أو خرائط بصرية ثابتة في الفصل توضح تسلسل قوة الحركات وتُظهر الكرسي المناسب لكل حركة غالبة، مما يعمل كـ "مساعدة ذاكرة "ويلغي الاعتماد الكلي على الذاكرة السمعية المتقلبة (العتيبي ٢٠٢٣).

ويتوجب أن يبدأ التدريب بالتحليل الجماعي الموجه، ثم الانتقال إلى الإملاء الفردي، مع التأكيد على ضرورة مراجعة الطالب للخرائط البصرية وتصحيح خطئه بنفسه بناءً على القاعدة عند اكتشاف الخطأ (إبراهيم ٢٠١٩).

ولتعزيز هذا التدريب، يجب دمج التمارين التكميلية التي تركز على المقارنة الصوتية، حيث يُدرب الطلاب على التمييز بين أصوات الحركات المتشابهة في الكلمات المختلفة مثل :سَأَل مقابل سُئِل لتقليل تأثير التداخل اللغوي (محمد ٢٠٢٤)، كما يُستخدم نظام بطاقات التصنيف، حيث يقوم الطلاب بتصنيف كلمات متنوعة الهمزات إلى مجموعات وفقًا لسبب كتابة الهمزة على كرسي معين.

ولمعالجة تحديات الألف اللينة التي تنشأ بسبب الانفصال بين تدريس الإملاء ومادة الصرف (طعمه ٢٠١٧)، يجب تطبيق استراتيجية التكامل الصرفي .لا يجب تدريس قاعدة الألف اللينة كقاعدة إملائية مجردة. بدلاً من ذلك، يجب على المعلم أن يعتمد على قاعدة "التوليد الصرفي" عند تدريس كلمات مثل "رمى" أو "دعا"، يجب على الطالب دائمًا أن يذكر المضارع أو المصدر لمعرفة أصل الألف، وهذا الإجراء يحول الطالب من مجرد حافظ إلى محلل صرفي إملائي (سمير ٢٠٢٤).

ويُعزز ذلك بتمارين الاشتقاق العكسي التي تطلب من الطالب إثبات صحة الكتابة الإملائية بمعرفة الأصل الصرفي. بالإضافة إلى ذلك، يجب التركيز على غير الثلاثي، حيث يتم تعليم قاعدة استثناء الياء (إذا سُبقت الألف بياء، كُتبت ألفًا قائمة: "استحيا")، مقارنة بالقاعدة العامة (تُكتب ألفًا مقصورة: "استدعى"). هذا يتطلب تدريباً بصرياً مكثفاً لتمييز الحرف الذي يسبق الألف (محمد ٢٠٢٤).

ثانيا: الإطار المنهجي لتطوير مهارة الكتابة وتصميم البرنامج العلاجي

على الصعيد المنهجي، يجب أن يتكامل هذا التدريب ضمن إطار عمل مستدام. يُوصى بتصميم وحدات تعليمية خاصة (لا تزيد مدتها عن ٢٠ دقيقة) تخصص فقط لـ علاج الأخطاء الـ ٦٣,٧% المتمثلة في الهمزة والألف اللينة .تُطبق هذه الوحدات بشكل يومي أو أسبوعي، وتستخدم الأساليب التحليلية المذكورة أعلاه. يجب أن تكون هذه الوحدات موجهة للطلاب الذين سجلوا درجات أقل من المتوسط (٦٣,٧٥). هنا تبرز أهمية التدريب الإملائي الذاتي المتقن، حيث ينتقل الطالب من الاعتماد الكلي على المعلم إلى تحمل مسؤولية تعلمه، وذلك من خلال مراجعة الكلمات التي أخطأ فيها فقط وتطبيق الإملاء التحليلي عليها بشكل متكرر، وتدوين سبب الخطأ (قاعدة أقوى الحركات لم تُطبق، أو أصل الكلمة الصرفي لم يُعرف) بجانب الكلمة الصحيحة (فارس ٢٠٢٤).

ولتقليل تأثير التداخل اللغوي في الهمزات، يجب على المعلم إظهار الفرق الصوتي بوضوح، واستخدام تمارين المبالغة الصوتية في نطق الحركات (الضمة والكسرة) عند تدريس الهمزة المتوسطة، ومقارنتها مباشرة بالنطق الإندونيسي الضعيف (الزهراني ٢٠٢٣)، هذا التدريب الصوتي يجب أن يسبق التدريب الكتابي، لأن الوعي الصوتي هو المفتاح الأساسي للإملاء الصحيح.

ثالثا: تحليل متعمق لآليات التطبيق والتقييم العلاجي

أما التوسع في آليات التطبيق داخل الفصل فيجب دمج التعلم التعاوني وتقييم الأقران، حيث يُقسم الطلاب إلى مجموعات ثنائية أو ثلاثية، ويقوم كل طالب بإملاء فقرة على زميله، ثم يصحح زميله الخطأ بناءً على الخرائط البصرية وقواعد الصرف. هذا الأسلوب يعزز المسؤولية الذاتية عن التعلم ويثبت المعلومة من خلال الشرح والتقييم (أحمد وحسن ٢٠٢٢)، ولزيادة جاذبية المادة، يمكن استخدام تطبيقات إلكترونية بسيطة أو مسابقات تفاعلية قصيرة تركز على قواعد الهمزة والألف اللينة، مع توفير تغذية راجعة فورية للطالب (صالح ٢٠٢١).

وأما التوسع في القياس والمتابعة لضمان نجاح البرنامج العلاجي المقترح، يجب وضع مؤشرات أداء واضحة. لا يكفي قياس المتوسط الإجمالي؛ بل يجب قياس نسبة انخفاض الأخطاء النوعية شهرياً. يجب أن يكون الهدف هو تقليل نسبة أخطاء الهمزة من ٣٨,٥ %إلى أقل من ٢٠%، وتقليل نسبة أخطاء الألف اللينة من ٢٥,٢ %إلى أقل من ١٠ %خلال فصل دراسي واحد. هذا القياس الموجه يضمن أن جهود المعلم مركزة وذات أثر فعلي (العتيبي ٢٠٢٣).

رابعا: التحديات الإدارية وتوفير الموارد

إن تطبيق هذه الاستراتيجيات المنهجية الجديدة يتطلب تجاوز التحديات الإدارية والمادية في المعهد. يجب أن يكون هناك دعم قاطع من الإدارة لتوفير المواد البصرية اللازمة، وتخصيص الوقت الكافي في جدول الحصص لتلك الوحدات العلاجية المركزة (محمد ٢٠٢٤) على الإدارة أن تعي أن الاستثمار في التدريب العلاجي الآن سيقلل من الحاجة إلى المزيد من التدخلات التصحيحية في المراحل المتقدمة، ويدعم الهدف الأسمى للمعهد في تخريج طلاب يمتلكون كفاءة كتابية عالية (الناقة ٢٠٢٠).

ويجب تحليل التكلفة المترتبة على دمج هذه الاستراتيجيات. إن تكلفة تطوير بطاقات بصرية دائمة للهمزة وخرائط صرفية للألف اللينة تُعدّ تكلفة أولية يمكن تبريرها بعائدها المرتفع على المدى الطويل في جودة المخرجات

التعليمية. يجب إشراك قسم المناهج في المعهد لضمان أن المنهج الصرفي يُقدم بطريقة تدعم تدريس الإملاء (طعمة ٢٠١٧)، هذا يتطلب مراجعة دقيقة للمنهج الدراسي للصف الثاني والتأكد من أن قواعد الاشتقاق تُدرّس قبل قواعد الألف اللينة الإملائية. هذا التكامل المنهجي يضمن أن الطالب يمتلك الأدوات الصرفية اللازمة قبل أن يُطلب منه تطبيقها إملائياً.

ولا يمكن نجاح البرنامج العلاجي إلا إذا تم تدريب المعلمين بشكل كافٍ على أساليب "الإملاء التحليلي" و"التكامل الصرفي". يجب أن يشمل هذا التدريب ورش عمل عملية تركز على كيفية تشخيص أخطاء الهمزة باستخدام الخرائط البصرية وكيفية إجراء التدريب على التوليد الصرفي بشكل فعال داخل الفصل. يُعدّ المعلم هو العنصر الحاسم في تحويل القواعد النظرية إلى ممارسة كتابية سليمة (إبراهيم ٢٠١٩). يجب قياس فاعلية التدريب من خلال تقييم أداء المعلمين بعد كل ورشة عمل، والتأكد من تطبيقهم للأساليب الجديدة بشكل مستمر ودقيق.

يجب تعديل البيئة الفيزيائية للفصل لدعم التعلم البصري. يجب تثبيت الخرائط البصرية لقواعد الهمزة بشكل دائم وواضح في الفصل، بحيث تكون مرجعًا فوريًا للطلاب أثناء الإملاء. هذا التحول من الاعتماد على الذاكرة اللحظية إلى الاعتماد على المرجع البصري الثابت يُعدّ خطوة أساسية في دعم الطلاب الذين يعانون من تحديات في الذاكرة السمعية أو التداخل اللغوي.

ويجب أن يُدمج عنصر القياس الذاتي في نظام التقييم اليومي. يجب على الطلاب أنفسهم تقييم أدائهم الإملائي أسبوعيًا، وتحديد الأخطاء النمطية التي ارتكبوها (مثل: أخطاء الهمزة في موضع الضم). هذا يزيد من الوعي الذاتي لدى الطالب ويجعله شريكًا فعالًا في عملية العلاج، بدلاً من أن يكون متلقيًا سلبياً. هذا التقييم الذاتي الموجه هو عنصر أساسي في التدريب الإملائي الذاتي المتقن فارس ٢٠٢٤.

يُقترح تطبيق خطة زمنية علاجية مدتها فصل دراسي واحد (ثلاثة أشهر)، يتم فيها تخصيص ٢٠ دقيقة يومياً من حصة اللغة العربية للتدريب العلاجي الموجه (الإملاء التحليلي)، مع إجراء اختبار تقييمي شهري لرصد نسبة الانخفاض في الأخطاء النوعية (الهمزة والألف اللينة). يجب أن يكون الهدف هو رؤية انخفاض بنسبة لا تقل عن ٥٠% في تكرار هذه الأخطاء المركبة بنهاية الفصل الدراسي (العتيبي ٢٠٢٣). هذا يضمن أن العملية العلاجية تسير وفق مؤشرات أداء واضحة وقابلة للقياس.

لتصميم وحدات تعليمية علاجية فعالة، يجب أن تُبنى هذه الوحدات على مبدأ التخصيص الفردي .لا يمكن تطبيق نفس العلاج على كل الطلاب؛ بل يجب أن يُركز البرنامج على الأخطاء النمطية لكل طالب على حدة. إن التدريب الإملائي الذاتي المتقن الذي يعتمد على مراجعة الأخطاء الفردية فقط، يضمن تركيز جهد الطالب ووقت المعلم على القواعد التي لم تُستوعب بعد (فارس ٢٠٢٤). هذا النظام يسمح للطلاب الذين أتقنوا الهمزة بالانتقال للتركيز على الألف اللينة، والعكس صحيح. ويجب أن يُفهم هذا البرنامج العلاجي كضرورة ملحة لرفع المتوسط العام للمعهد فوق عتبة "جيد" إلى "جيد جداً"، خاصة وأن الإحصاءات أظهرت أن ٧٥٪ من الطلاب (٣٦ طالباً) لديهم القدرة على تحقيق درجة النجاح (فوق ٥٦)، ولكنهم يحتاجون إلى الدفع اللازم لتحقيق الإتقان. إن نجاح هذا البرنامج يتطلب تعاوناً فعالاً بين الإدارة والمعلمين لتوفير الموارد (مثل خرائط الهمزة البصرية والبطاقات التعليمية)، وتخصيص الوقت المناسب لهذه الحصص العلاجية ضمن جدول الحصص الأسبوعي (محمد ٢٠٢٤).

في النهاية، يمكن القول إن الوصول إلى مستوى "جيد" (٦٣,٧٥) ليس كافياً لمؤسسة تعليمية مرموقة مثل معهد "الحق". إن الكفاءة الحقيقية تتطلب الإتقان في القواعد المركبة. العلاج المقترح ليس مجرد إضافة تدريبات، بل هو تحول باراديغمي في كيفية تدريس الإملاء، حيث يتم التعامل معه كعلم تطبيقي يتطلب دمج الصوتيات والصرف والتحليل البصري. إن تبني هذه الاستراتيجيات يمثل التزاماً بتحقيق أهداف المعهد العليا في تخريج طلاب قادرين على الكتابة الأكاديمية والإنتاج اللغوي السليم، مما يدعم مخرجات البحث ويحقق الفائدة المرجوة منه.

خلاصة البحث

لقد خلص هذا البحث إلى أن مستوى إتقان طلاب الصف الثاني بقسم KMI في المعهد الحق بجومبانج لمهارة الكتابة الإملائية يقع في مستوى "جيد "بمتوسط حسابي بلغ ٦٣,٧٥ نقطة، وهو ما يشير إلى أن الجهود التدريسية كانت فعالة في بناء الأساسيات الإملائية، لكنها لم تنجح في تحقيق مرحلة الإتقان والامتياز المطلوبة. وقد كشف التحليل الإحصائي النوعي، الذي تناول ٧٩٥ خطأً مرصودًا، عن أن الخلل لا يكمن في الإهمال العام، بل في مواضع محددة ومعقدة، حيث تركز أكثر من ثلثي الأخطاء في كتابة الهمزات (٣٨,٥٪) والألف اللينة (٢٥,٢٪) .إن هذا التركيز النمطي للأخطاء يمثل دليلاً قاطعاً على أن المشكلة الأصلية هي منهجية ومعرفية؛ إذ يعاني الطلاب من عدم القدرة على الربط بين القواعد الصرفية (كأصل الألف أو قاعدة أقوى الحركات للهمزة) والممارسة الكتابية الفورية، ويضاف إلى ذلك أثر التداخل اللغوي من اللغة الإندونيسية.

وانطلاقاً من هذه النتائج، يطرح هذا البحث ضرورة تبني نظرية واقعية جديدة في التدريس، حيث يجب أن يتحول الإملاء من مجرد اختبار للحفظ إلى مهارة تحليلية تفكيكية. ويترتب على ذلك أن هذا البحث يوصي بتطبيق برامج علاجية مكثفة وموجهة تعالج تحديداً أخطاء الهمزة والألف اللينة، مع التركيز على دمج مادة الصرف بشكل إجباري ضمن حصص الإملاء عند تدريس قواعد الألف اللينة. كما يُقترح أن يتم استخدام أسلوب الإملاء التحليلي حيث يُطلب من الطالب أن يحلل الكلمة صوتياً وصرفياً قبل كتابتها، مما يزيد من وعيه اللغوي ويضمن بناء كفاءة كتابية مستدامة قادرة على الإنتاج السليم في المراحل الأكاديمية والمهنية اللاحقة، وهو ما يخدم الهدف الأسمى للمعهد.

المراجع

Aḥmad, ‘Izz al-Dîn, dan ‘Ammâr Ḥasan. 2022. "Fa'iliyyat Istikhdâm Biṭâqât al-Imlâ' al-Muṣawwarah fî Taḥsîn al-Adâ' al-Imlâ'î." *Majallat Abḥâth al-Lughah al-'Arabiyyah* 4, no. 2: 50–65.

'Alî, Ḥassân. 2022. "al-Imlâ' al-Taḥlîlî wa Dawruhu fî Mu'âlijat Akhṭâ' al-Hamzah al-Mutawassiṭah." *Majallat al-Tadrîs al-Lughawî* 6, no. 3: 150–165.

'Aṭiyyah, Muḥammad Fu'âd. 2019. *al-Akhṭâ' al-Imlâ'iyyah al-Shâ'i'ah ladâ Ṭullâb al-Marḥalah al-Mutawassiṭah*. Laporan Penelitian. Doḥah: Ma'had al-Buḥûth al-Tarbawiyyah.

al-'Utaibî, Fahd. 2023. "Taqyîm Fa'iliyyat al-Ṭuruq al-Ḥadîtsah fî Tadrîs al-Imlâ' li Ṭullâb al-Marḥalah al-Tsânawiyyah." *Majallat al-Dirâsât al-Tarbawiyyah* 15, no. 1: 77–92.

Fâris, Zainab. 2024. "Atsar al-Tabâyun fî al-Adâ' al-Imlâ'î ladâ Ṭullâb al-Ma'âhid al-Islâmiyyah." Tesis Master tidak diterbitkan, al-Jâmi'ah al-Islâmiyyah, Mâlânj.

Ḥusain, Ṭâha 'Alî. 2018. "Mahârat al-Kitâbah al-Imlâ'iyyah wa Asâlîb Tadrîsihâ al-Ḥadîtsah." *Majallat al-Ta'lîm wa al-Lughah al-'Arabiyyah* 5, no. 2: 45–60.

Hidâyah, Nûr. 2023. "Taḥlîl al-Akhṭâ' al-Imlâ'iyyah ladâ Ṭullâb al-Ma'had al-Islâmî bi Mâdûrâ: Dirâsah Tashkhîṣiyyah." *Majallat Ta'lîm al-Lughah al-'Arabiyyah* 7, no. 1: 120–135.

Ibrâhîm, 'Abd al-'Alîm. 2019. *al-Muwajjih al-Fannî li Mudarrisî al-Lughah al-'Arabiyyah*. Kairo: Dâr al-Ma'ârif.

Muḥammad, Jalâl. 2024. "Atsar al-Tadâkhul al-Lughawî fî al-Akhṭâ' al-Imlâ'iyyah li Muta'allimî al-Lughah al-'Arabiyyah fî Indûnîsiyâ." *Majallat al-Lughah wa al-Adab* 3, no. 1: 10–25.

al-Nâqah, Maḥmûd Kâmil. 2020. *Ta'lîm al-Lughah al-'Arabiyyah li Ghair al-Nâṭiqîn bihâ Manâhijuhu wa Asâlîbuhu*. Riyadh: Jâmi'at al-Malik Sa'ûd.

al-Nu'aimî, Yûsuf. 2024. "al-Manhaj al-Waṣfî al-Taḥlîlî fî al-Buḥûts al-Tarbawiyyah: Iṭâruhu al-Naẓarî wa Taṭbîqâtuhu." *Majallat al-'Ulûm al-Tarbawiyyah* 10, no. 1: 5–20.

'Abd al-Qâdir, Muḥammad. 2022. "Dawr al-Manâhij al-Ta'lîmiyyah fî Taṭwîr Mahârât al-Lughah al-'Arabiyyah al-Arba'ah." *Majallat al-'Arabiyyah li al-Buḥûts wa al-Dirâsât* 8, no. 4: 20–35.

Rushdî, Aḥmad Ṭu'aimah. 2018. *al-Muwajjih al-Fannî li Mudarrisî al-Lughah al-'Arabiyyah*. Kairo: Dâr al-Fikr al-'Arabî.

Ṣâliḥ, bin Nâṣir. 2021. "Tashkhîṣ al-Akhṭâ' al-Imlâ'iyyah wa 'Ilâjuhâ fî Ḍaw' 'Ilm al-Lughah al-Nafsî." *Majallat al-Âdâb wa al-'Ulûm al-Insâniyyah* 12, no. 3: 100–115.

Samîr, Aḥmad. 2024. "Taḥaddiyyât Kitâbat al-Alif al-Layyinah ladâ al-Ṭullâb al-Nâṭiqîn bi Ghair al-'Arabiyyah." *Majallat Dirâsât al-Lughah* 6, no. 2: 88–103.

Ṭu'mah, Ḥilmî Khalîl. 2017. *Tadrîs Furû' al-Lughah al-'Arabiyyah fî al-Marḥalah al-Tsânawiyyah*. Beirut: Maktabat Lubnân.

Yûsuf, Fâ'iz. 2017. "Taqyîm Ṣu'ûbât al-Kitâbah al-Imlâ'iyyah ladâ Muta'allimî al-Lughah al-Tsâniyah." *Majallat al-Buḥûth al-Tarbawiyyah wa al-Nafsiyyah* 14, no. 2: 90–110.

Zaidân, 'Abbâs. 2020. *Manâhij al-Baḥts fî al-Tarbiyah wa al-Lughah*. Beirut: Dâr al-Kutub al-'Ilmiyyah.

al-Zahrânî, Khâlid. 2023. "al-'Alâqah bain al-Wa'y al-Ṣawtî wa al-Itqân al-Imlâ'î ladâ Muta'allimî al-Lughah al-'Arabiyyah." *Majallat al-Buḥûth al-Lughawiyyah* 9, no. 3: 15–30.