لسان الضاد

دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

لسان الضاد

دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

ISSN: 2356-1998 e-ISSN: 2527-6360
Vol. 06 No. 02, Desember 2019

Table of Contents

Educational Objectives in The Skill of Writing Arabic to Others Speakers at The Level of A1 and A2 in Perspective of The Common European Framework for Teaching Languages
Talqis Nurdianto, Zainal Abidin Hajib, Noor Azizi bin Ismail..... 1

Tadrīs Mahārah al-Istimā' Ligahiri an-Nāţiqīna Bi al-'Arabiyyah Min Khilāli Kitābi Silisilati Ta'līmi al-Lughah al-'Arabiyyah
Fajar Rachmadhani ……..... 37

Aṡarul Madkhal Al-Ma'rifi Fī Tarqiyati Istī'ābi Al-Qawā'id An-Nahwiyyah Bil Madrasah Aṡ-Ṡānawiyyah Al-Ḥukūmiyyah Bi Mālāng
Ade Ruswati 54

Taisīr An-Naḥwi al Ta'līmī lī Garḍ Qirāati An-Nuṣūṣ Al-'Arabiyyah Gair al-Masykūlah
Ade Arip Ardiansyah, Aji Abdul Aziz..... 86

Khaṣāiṣ Qāmūs "Mu'jam Aṣ-Ṣiḥḥah" (Indūnīsī-'Arabī) lī Qism Aṣ-Ṣaydāliyyah wa Qism At-Tagẓiyyah Bi Jāmi'ati Dārussalam Gontor wa Muwāṣafātuhū
Yoke Suryadarma, Achmad Farouq Abdullah, Fitri Setyo Rini..... 111

Tammām Hassān Wa Ārāuhu Ḥaula Tajdīd An-Naḥwi (Dirāsah Waṣfiyyah Taḥlīliyyah Fī Kitābihi Al-Lugah Al-‘Arabiyyah Ma’nāhā Wa Mabnāhā)
Alif Cahya Setiyadi, Ummu Sa’adah ……..... 128

Asālīb Bināi Manhaj At-Ta‘allum Al-Madji ‘Alā Asās Al-Madkhal Al-Itisālī Li Tanmiyati Mahārāt Al-Lugah Al-‘Arabiyyah Li Nātiqīna Bi Gairihā
Moh. Ismail 147

The Dynamic of Semantic Loss in Indonesian’s Translation of Al-Qur’an
Moh. Mukhlas ……..... 171

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i2.3195

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Educational Objectives in the Skill of Writing Arabic to Other Speakers at The Level of A1 And A2 in Perspective of The Common European Framework for Teaching Languages

Talqis Nurdianto, Zainal Abidin Hajib, Noor Azizi bin Ismail

University of Muhammadiyah Yogyakarta, Universiti Sains Islam Malaysia, Universiti Sains Islam Malaysia

talqis@umy.ac.id, drzainal@usim.edu.my, azizi12@usim.edu.my

Abstract

Arabic is a second language for the non-native, there were several methods for learning and teaching Arabic which different from the learning and teaching methods of first language. The difficulty of understanding Arabic listening, speaking, reading, and writing is not due to the language itself. Complete it, because every language in the world is difficult in its various capacities and may return to the method used. The way letters are written in Arabic is different in Latin with written spelling rules. The writing skill is one of the language production skills, and the production skill has the most difficulty of reception skills. This research aims to reveal and translate educational standards of writing skill in Arabic for non-native speakers in light of the common European reference framework for language education focused on the two levels (A1 and A2). The researcher dives deep into the sea of the European reference framework to extract a festival of writing skill levels for beginners by descriptive analytical method. The researcher collected information on the common European reference framework for language education and analyzes the general standards in Arabic language teaching by translating levels of writing skill. Several results were presented to us with a model of educational goals table, writing skill, that facilitates curriculum development in educational institutions. The curriculum that defines the method, means, and tests used in educational activities

Keywords: Skill, Writing, level, framework, Europe

أهداف تعليمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها على مستوي (A1 و A2) في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات

تلقيس نورديانتو، زين العابدين حاجب، نورعزيزي بن إسماعيل

جامعة محمدية يوكياكرتا، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية, جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

talqis@umy.ac.id, drzainal@usim.edu.my, azizi12@usim.edu.my

الملخص

اللغة العربية لغة أجنبية للناطقين بغيرها، وطريقة تعليم وتعلمها تختلف تماما بلغة الأم. صعوبة فهم العربية استماعا، ونطقيا، وقراءة، وكتابة لا ترجع إلى اللغة بذات أكملها لأن كل لغة في العالم صعوبة باختلاف قدرها وقد تعود إلى المنهج المستخدم. إن طريقة كتابة أحرف اللغة العربية تختلف باللاتينية تتعلق بقواعد الإملاء كتابية. مهارة الكتابة من احدى مهارتي الإنتاج اللغوي، ومهارة الإنتاج ذو أكبر صعوبة من مهارات الاستقبال. ويهدف هذا البحث لكشف وترجمة معايير تعليمية مهارة الكتابة اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الذي يتركز على المستويين (A1وA2). ويغوص الباحث في عمق بحر الإطار المرجعي الأوربي ليستخرج مهرجان مستويي مهارة الكتابة للمبتدئين بالطريقة الوصفي التحليلي. جمع الباحث معلومات عن الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات ويحلل المواصفات العامة في تعليم اللغة العربية بترجمة مستويات لمهارة الكتابة. وتطلع علينا عدة نتائج بنموذج جدول أهداف تعليمية مهارة الكتابة الذي يسهل واضع المنهج في المؤسسات التعليمية. والمنهج الذي يحدد الطريقة والوسيلة والاختبارات المستعملة في الأنشطة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مهارة، كتابة، المستوى، الإطار، الأوروبي.

المقدمة

إن اللغة هي نعمة من نعم الله للإنسان مهما يختلف العلماء في تحديد مفهومها وتعريفها. اللغة هي أصوات معبرة عن المعنى إما أن تكون رمزا صوتيا أو غيره ليفهم الإنسان معنى التخاطب لتوصل الأفعال والأفكار المقصودة. أن الوظيفة الأساسية للغة التواصل التي يتم خلالها توظيف الآليات المعرفية إبداء وجهات النظريين أفراد المجتمع اللساني، فردا وجماعة، لكي يتحقق التفاهم. بل إن الوظيفة التواصلية للغة إنما هي وظيفة خسيرة المدى وقليلة الفعل، بل هناك وظائف أخرى للغة مثل الوظيفة التنظيمية، والشخصية، والالتشافية، والمرجعية، والشريعة، وغيرها. والوظيفة التفاعلية حيث تستخدم اللغة التفاؤل مع الآخرين في عالم اجتماعي لا يستطيع الإنفكاك من أسر جماعته فتستخدم اللغة في المناسبات والاحترام والتأدب مع الآخرين.

إن اللغة العربية لغة عجيبة في العالم، تظهر وتنشأ في العرب ثم تنتشر في العالم فأصبحت اللغة العالمية وليست للعرب بل لمن يتكلم بها. ويدخل الناس في مأدبة اللغة العربية أفواجا حتى في العقود الثلاثة الأخيرة بدأ العالم العربي يهتم بتعليم اللغة العربية لغير أبنائها.[١] فظهرت معاهد ومؤسسات تعليمية في الدول غير العرب مع اختلاف أهداف

[١] كوثر حسين كوجك. (٢٠٠١). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب. ص.

وغايات التي ترجع الى الأمرين،[٢] أولهما استجابة لحاجة السوق من حيث ممارسة التجربة العلمية في وضع مقررات التدريس في مجال مادي. وثانيهما لأجل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وأن يكون له أهداف واضحة ومقيدة في المنهج الجيد تظهر من حيث التخطيط، والمحتوى، وأنشطة تعليمية، والتقييم. وذلك صياغة المنهج تعليم اللغة العربية لأبناء العرب يختلف تماما بالمنهج لغير الناطقين بها. تطورت طرق تعليم اللغة العربية من الطريقة القديمة من طريقة النحو والترجمة، ثم الطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة القراءة، والطريقة التواصلية، والطريقة الانتقائية وغيرها. وتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ينبغي أن يحقق ثلاثة كفايات هي الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية.[٣]

والمقصود بالكفاية اللغوية هي سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة والمعرفة، والتراكيب، والقواعد الأساسية. وأما الكفاية الاتصالية فهي تعبر عن قدرة المتعلم على استخدام اللغة بصورة تلقائية للتعبير عن أفكاره وخبراته. وأما الكفاية الثقافية فهي تشمل فهم ما تحمله اللغة من الثقافة تعبر عن عادات، وقيم، وآداب أصحابها. التمكن في الكتابة هي الضرورة القصوى في الحياة العصرية، لأن الكتابة تؤثر في أذهان القراء أكثر من الصور المرئية. وفهم منهج الكتابة في غاية الأهمية وكم من الناس لديهم معلومات غزيرة وتصدهم صعوبة كتابة. وإن مهارة الكتابة لا تنفصل من المهارات

---

[٢] عبده الراجحي. (١٩٩٥). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**. اسكندرية: دار المعرفة الجامعة. ص. ١١٥-١٢٥.

[٣] عبد الرحمن بن الفوزان. (١٤٣٣). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرياض. ص. ٣١-٣٢.

العربية الأخرى بل تنسجم بعضها بعضا. فمهارة الاستماع والكلام يلتقيان في الصوت، وأما مهارة الكتابة والقراءة يجمعان في التشكل الكتابي.[٤]

مشكلة البحث

تعليم اللغة عمليّة مركبة تتداخل فيها عدة عوامل ولا تخلو من التعقيد، فهي بذلك تنطوي على صعوبات ليس في الإمكان تذليلها، إلا عن طريق السعي من أجل تأمين المنهج القويم وتوفير المستوى الرفيع. وفي حال تعذّر ضمان هذين الشرطين اللاّزمين، تنشأ العوائق أمام تطوير تعليم اللغة، وتقوم الموانع في وجه التجويد والتحسين والتطوير لأساليب التلقين حتى تكون لها الفعالية والتأثير[٥]. وتلك هي التحّديات التي تواجه تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة التي تعيشها الأمة العربية الإسلامية، والتي تؤثر سلباً في تطوير اللغة، وفي توسيع دائرة انتشارها، وفي تقريبها من الناشئين وغيرهم من الراغبين في تعلمها من الناطقين بغيرها، وفي مواكبتها للتطور الذي يعرفه الحقل اللغوي على الصعيد العالمي.

---

[٤] شريفة رحمي. (٢٠١٦). **وضع منهج التعليم في تحسين مستوى الكتابة العربية لدي الطلاب الإندونيسيين في المرحلة الثانوية**. رسالة الدكتوراه في كلية اللغات واللسانيات، جامعة مالايا، كوالا لومفور.

[٥] عبد العزيز بن عثمان التويجري. (٢٠١٧). **تعليم اللغة العربية تحّديات ومعالجات. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة**. ماليزيا: مؤسسة إيسيسكو.

والتحّديات التي تواجه تعليم اللغة العربية لأبنائها لا تقل حّدًة وضراوًة عن التحديات التي تجابه الناطقين بغيرها. إذ يواجه متعلمو اللغة العربية من هؤلاء، مجموعة من التحّديات التي لابد من دراستها، والبحث عن الحلول المناسبة لها. وتتنوع التحديات بتنوع المتعلمين أنفسهم، فالذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية في الدول غير العربية، يجدون أنفسهم أمام تحّدمهم، وهو قلة فرص استخدام اللغة العربية في الحياة اليومية. إلا أن يركز الباحث في ملكة الاتصال التحريري وهو مهارة الكتابة. أهداف مهارة الكتابة في الإطار الأوربي مع الناطقين بغير العربية ينبغي أن تراعى خصوصية اللغة العربية، وخاصة أن نظامها الكتابي يبدأ من اليمين إلى اليسار وهو نظام مختلف تماما عن النظام الأوربي أو الإندونيسيين[٦]، كما يجب أن يكون الخلو من الأخطاء الإملائية الكتابية هدفا رئيسيا من أهداف الكتابة، وبناء على ذلك يمكن إضافة بعض الواصفات الشارحة إلى مستويات الإطار الأوربي للتوائم مع أهداف تعليم الكتابة للناطقين بغير العربية.

أسئلة البحث

إن تعليم وتعلم اللغة العربية ومهارة الكتابة خاصة أن يكون هناك منهجية واضحة. والمنهج هو خطة أو إجراء لتنفيذ التعليمات المنظمة. فمن خطوات التعليم استمرارية مرتبة ودقة لتحقيق التعلم. وبالتالي أن التعليم والتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها يتطلب اهتماما خاصا بمجال التعلم والتعليم وتوسيع المناهج التعليمية،

[٦] هاني إسماعيل رمضان.(٢٠١٨). **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**. تركيا: منشورات المنتدى العربي التركي. ص. ٢٣٩-٢٤٠

وتنظيم انتقادات التدريس، ووسائل الإعلام لمساعدة تسهيل عملية تعليمية بين الطرفين هما المعلم والمتعلم.

مازال تعليم وتعلم مهارة الكتابة اللغة العربية في مرحلتها الصعوبة للناطقين بغيرها وخاصة للمبتدئين في مراحل تعليمية مدرسية كانت أو جامعية. وتأتي تكلفة كتابية من جهتين إما من داخل المتعلمين أو خارجهم. فالأول ملكة ذاتية في مهارة الكتابة والثاني وضع منهج تعليم اللغة العربية في مهارة الكتابة. كما أن معايير بناء المنهج الجيد بمراعات أحوال وحاجات المتعلمين بعد الدراسة وقدرتهم. فالسؤال الآن ما منهج مقترح في تحقيق أهداف تعليمية مهارة الكتابة خاصة للمبتدئين؟ ما معايير تعليمية مهارة الكتابة خاصة للمبتدئين في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات؟

أهمية وحدود البحث

أن يسهم هذا البحث المتواضع في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في وضع منهج تعليم مهارة الكتابة للمبتدئين في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات. وإفادة معلمي اللغة العربية في عملية تعليمية تدريجية وليس بمجرد إرسال المعلومات المنهجية، وإمكانية تطوير المنهج الإطار باستخدام التقنيات والأدوات التعليمية الحديثة. أن البحث ينحصر على ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات بتعليم إحدى مهاراتها الأربعة هي مهارة الكتابة، ثم يركز على المستويين من ستة مستويات

الموجودة في منهج الإطار المرجعي وهما المستوى (A1وA2). وهذان المستويان يعتبر من مرحلة المبتدئين في تعليم مهارة الكتابة اللغة العربية.

منهج البحث

استخدم الباحث منهج الوصف التحليلي في تناول المعلومات والبيانات لمعرفة أهداف تعليمية مهارة الكتابة العربية للناطقين بغيرها على مستويين (A1وA2) في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات بعد أن جمع البيانات متعلقة بمنهج الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات بشكل عام. ولمعرفة طريقة تنمية مهارة الكتابة الطريقة الجديدة وفق منهج الإطار. ويعتبر هذا البحث من نوع الدراسة المكتبية حيث يقوم الباحث بمطالعة المراجع والمصادر. فضلا على ذلك، ومن أهمّ المهارات العربية الأربعة فهي الاستماع، واكلام، القراءة، والكتابة والذي يهدف في الأساس إلى تطوير المنهج التعليمي في مهارة الكتابة في جودة العملية التعليمية وتطويرها والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها.

نتائج البحث ومناقشتها

مهارة الكتابة

المهارة لغة تشترك العديد من الشروح اللغوية وكما جاء في معجم لسان العرب في مادة (مهر) والمهارة بمعنى الحذق في الشيء. والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يصف به السابح المجيد، والجمع مهرة.[٧]والمهارة عند محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، صاحب

[٧] ابن منظور. (د. س). **معجم لسان العرب**. مادة (مهر). بيروت: دار الجيل. ص. ٤٢٨٦.

معجم تاج العروس من جواهر القاموس ذهب أن "الماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يصف به السابح المجيد، والجمع مهرة، وقد مهر الشيء وفيه، وبه، مهرا ومهارة، أي صار حاذقا.[٨] والمهارة اللغوية اصطلاحا أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدي أداء صحيحا وجيدا في أقل زمن ممكن، ويتصل بأي من مجالات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهي متكاملة ومتداخلة في استخدام اللغة استخداما طبيعيا.[٩]

الكتابة تعد في الواقع مفخرة العقل الإنساني، وأعظم ما ينتج به العقل، ويذكر علماء الأنتروبولوجي أن الإنسان حين يخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي ويقصد به المهارات الآلية في الكتابة العربية، النواحي الشكلية الثابتة في لغة الكتابة مثل علامة الترقيم، ورسم الحروف وأشكالها، والحروف التي يتصل بعضها بعضا، وتلك التي تتصل بحروف سابقة لها ولا تتصل بحروف لاحقة. ومن الشق الآلي أيضا، رسم الحركات فوق الحرف، أو تحته، أو في نهايته، ورسم، أو عدم كتابة الهمزة القطع والوصل. وهذه العناصر إن كان بعضها لا يمس جوهرة اللغة كثيرا، إلا أنها مهمة في إخراج الشكل العام لما يكتب، وقد يحدث إسقاطها وكتابتها، أو غموضا في المعنى.[١٠]وعند عرض مهارة الكتابة

---

[٨] محمد مرتضى الحسيني الزبيدي. (١٩٧٤). **معجم تاج العروس من جواهر القاموس**. الكويت: سلسلة التراث العربي، وزارة الإعلام. ص. ٤٩٧.

[٩] فتحي علي يونس ومحمد عبد الرؤوف الشيخ. (٢٠٠٣). **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية والتطبيق**. ط١. القاهرة: مكتبة وهبة.

[١٠] شريفة رحمي. (٢٠١٦). **وضع منهج التعليم في تحسين مستوى الكتابة ...** . ص. ٦٨.

ينبغي البدء بالجانب الآلي تدريجيا، ثم التوسع رويدا وريدا وذلك لمساعدة الطلاب على تعرف الشكل المكتوب للكلمة العربية.[١١]

والكتابة هي نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات المكتوبة والمهارات الإنتاجية. فإن الكتابة عملية يقوم الفرد يحول الرمز من خطاب الشفوي إلى نص مكتوبة، وإنها تركيب للرموز يهدف إلى توصيل الرسالة على القارئ بعدا عن الكاتب مكان وزمانا. ومعيار الصواب في تقويم الكتابة في مدخل الاتصال هو مدى قدرة على توصيل الرسالة والصدق في نظرية فجوة المعلومات التي تحدث عنها في القراءة. إن الموقف الطبيعي في الكتابة يتمثل في الفرد الذي لديه ما يريد أن يقول له مما لا يعرفه القارئ كاملا أو لا يتوقعه عادة بالطريقة التي تكتب به.[١٢] وميز رونال لنسفور وتسارلز بروجرز ميزا بين ثلاثة أنواع رئيسية من الكتابة[١٣] وهي كتابة تعبيرية، وكتابة معرفية، وكتابة إقناعية.

- الكتابة التعبيرية هي عبارة الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية ويبنى أفكاره ينسقها وينظمها في الموضوع المعين بطريقة تسمح القارئ أن يمر بالخبرة التي يمر بها الكاتب. وتسمى هذه الكتابة في التربية بالكتابة الإبداعية.
- الكتابة المعرفية هي عندما يهدف الكاتب إلى النقل المعلومات أو المعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد به أن من الضروري إخباره به. ويجب هذه الكتابة المعرفية

---

[١١] طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. ط.١. القاهرة: دار الفكر العربي. ص. ١٩١.

[١٢] شريفة رحمي. (٢٠١٦). **وضع منهج التعليم في تحسين مستوى الكتابة ...** .ص. ٦٩.

[١٣] رونال لنسفور وتسارلز بروجرز. (د.س.) **الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى**. (د. م.) ص. ٩٢-٩٣.

تفكيرا تحليليا وقدرة على اكتساب معنى لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها. وتسمى هذه الكتابة بالكتابة الوظيفية.

- الكتابة الإقناعية هي عندما يهدف الكاتب إلى إقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاجة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر ليصلح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي ويلجئ إلى العاطفة والمنطق والدين لإقناع القارئ.

الكتابة هي ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة بطريقة مَنظمة، بحيث تَتكَّون كلمات وجمل ترتبط ببعضها، لتَكِّون نصا متناسقا له معنى. وهي مهارة رئيسة من مها ارت اللغة التي تقيس الكفاية اللغوية للمتعلم، وتعبر عن مستواه اللغوي. كما أن الكتابة هي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة للتعبير عن الفكر والأحاسيس، ونقلها إلى الآخرين، أو تسجيلها لأنفسنا. وكل ما هو مكتوب له ميزة البقاء ودوام الاقتناء. إن الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي إلى المها ارت المكتوبة، وهي مع المحادثة نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. ولئن كان معيار الصواب في قياس مهارة الكتابة في ضوء المدخل التقليدي لتعليم اللغة هو الدقة اللغوية، وتجنب الأخطاء، فإن معيار

الصواب في قياسها في ضوء المدخل الاتصالي الوظيفي هو مدى القدرة على توصيل الرسالة، وتوظيفها في تحقيق الهدف الذي يريد المتعلم تحقيقه.[١٤]

أنواع الكتابة

قد تسمى الكتابة بالتعبير التحريري أو التعبير الكتابي أي يعبر الكاتب عما يدور في ذهنه من الأفكار والمشاعر والآراء. وتعكس في الغالب شخصية الكاتب ويكشف ما هي الأشياء الكثيرة منها القوة اللغوية، والقوة البلاغية والتمكن العلمي وتسلسل الأفكار وصحة المعلومات المكتوبة بغيرها. أما أنواع الكتابة عند رشدي أحمد طعيمة هي الخط بنوعيه النسخ والرقعة. أو الإملاء بأنواعها منقول، ومنظور، واختباري. أو التعبير بأنواعها المقيد، والموجه، والحر.[١٥]

ذهب رجب أن الكتابة ذو أهمية كبيرة وهي وسيلة من وسائل اتصالية ووسيلة التعبير عما يدور في النفس والخاطر، وأداة مهمة لبيان ما تم تحصيله من المعلومات ووسيلة للتفكير المنظم والاتقان مدة الملاحظة. ولها قيمة تربوية من أنها أداة بين أدوات التعليم، وهي مجال لاكتشاف مواهب المتعلمين من الناحية الأدبية ووسيلة من وسائل التقويم عن طريق الاختبارات التحريرية. رأى عمر الصديق عبد الله أن هناك عدة الأهداف ترجع إلى الكتابة منها نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة، أو في كراسات الخط نقلا صحيحا تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة، ومواضع

[١٤] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية ...** . ص. ١٩٠

[١٥] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية ...** . ص. ١٩١

تواجدها في الكلمة. وعند ايليغا أن هناك عديد من أهداف تعليم مهارة الكتابة وتنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها[١٦]، منها:

- كتابة الحروف العربية وادارك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.
- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة ومتصلة، مع تمييز الحرف في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها.
- نقل الكلمات التي يشاهدها المتعلم نقلا صحيحا.
- استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا.
- معرفة مبادئ الكتابة العربية، واتقان قواعد الإملاء واد ارك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة.
- القدرة على التعبير عن الفكر في فق ارت باستعمال المفردات والتراكيب المناسبة.
- الكتابة بسرعة مقبولة، باستخدام الترتيب العربي المناسب للكلمات.

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات

الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم وتعلم اللغات (*Common European Framework of Reference for Languages-CEFR*) الذي وضعه المجلس الأوروبي

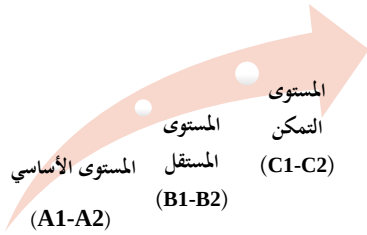
[١٦] داوود عبد القادر إيليغا. (٢٠١١). **تنمية مهارات اللغة العربية واستراتيجياتها المعاصرة للناطقين بغيرها**. المؤتمر الدولي الثاني للغات. مركز اللغات. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية. ص. ١٥.

لتقديم أنماط موحدة قابلة للمقارنة في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها، وتم وضع الأساس لهذا الإطار في الندوة التي أقيمت في سويسرا في العام ١٩٩١، ووافقت عليه دول الأعضاء للمجلس الأوروبي في العام ١٩٩٧. ويعد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الذي يؤكد أهمية تعدد اللغات وتعددت الثقافات مرجعا مرشدا مترابطا واضحا شاملا وضع بهدف تجلية الطريق أمام متعلمين اللغات الأجنبية في مجال تعلم اللغة وتعليمها وتقييمها.[١٧]

ومن جانب أخر فأصبح الإطار المرجعي معيارا عاما لتطوير مناهج تدريس اللغة الأجنبية في أوروبا بأكملها. ويقدم الإطار الأوروبي المشترك أساسا موحدا لتوصيف المقررات اللغة والمناهج والاختبارات اللغوية. صدر للمرة الأولى عام ٢٠٠١ وترجم حتى الان لأربعين لغة منها العربية. وضع هذا الإطار بإشراف مجلس الاتحاد الأوربي (*Council of Europe*) وله ستة مستويات مبنية على مبدأ: ما الذي يستطيع المتعلم إنجازه باللغة في مستواه؟ هذه المستويات هي: A1, A2, B1, B2, C1, C2 وتسمى (*global scale*)، هي بالترتيب من اليسار إلى اليمين (A1) ويرمز إلى أدنى مستويات المتعلم في الكفايات اللغوية و (C2) الذي يرمز إلى أعلى مستويات المتعلم في الكفايات اللغوية. وتقدم المستويات وصفا دقيقا لما يستطيع المتعلم فعله بلغته في مستواه. ينتمي كل مستويين منها إلي مستوى

[١٧] محمد حقي جوتشين. (٢٠١٥). *منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2*. المقالة المنشورة في **مجلة عالم الفكر**. المجلد ٤٤ (أكتوبر – ديسمبر ٢٠١٥)، العدد ٢. كويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

الرئيسي، المستوى المبتدئ؛ الأول والثاني، والمستوى المتوسط؛ الثالث والرابع، المستوى المتقدم؛ الخامس والسادس.



أهداف مهارة الكتابة في ضوء الإطار المرجعي على المستويين (A1وA2)

جاء في افتتاحية ندوة الحكومات الأوروبية التي عقدت في مدينة رشلكون بسويسرا عام ١٩٩٠م، بمدارة من حكومة سويسرا الفدرالية، وكان عنوان الندوة هو الشفاهية والترابط في تعلم اللغة في أوروبا: الأهداف، والتقييم، ومنح الشهادات. أثمرت الندوة إلى عدة النقاط التالية:

- ضرورة تكثيف تعلم اللغات وتعليمها في الدول الأعضاء لصالح حراك أكبر، والمزيد من الاتصالات العالمية الفعالة مقرونة باحترام الهويات، والتنوع الثقافي، وإتاحة أفضل للمعلومات، وتكثيف التفاعل بين الأفراد، وتحسين علاقات العمل، وتعميق التفاهم المتبادل.
- وليتحقق هذه الأهداف لا بد أن يكون تعلم اللغة مهمة مستمرة، تعزز في كل الأنظمة التعليمية، بدأ من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة تعليم الكبار.

- أصبح وضع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات لكل المستويات أمرا من مرغوبة فيه لتحقيق تشجيع التعاون بين المؤسسات التعليمية في البلدان المختلفة وتسهيله، وتقديم أسس سليمة لاعتماد المؤهلات اللغوية بشكل المتبادل، ومساعدة متعلمي اللغة ومعلميها، وواضعي المناهج وهيئات الاختبارات، والإداريين التربويين على التشاور وتنسيق الجهود.

ومن ضمن ما اتفق بهم عليه هو وضع مستويات كفاءة لغوية لمهارة الكتابة في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات. انظر جدول الرقم (١) جدول مستويات مهارة الكتابة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي:

الرقم	مهارة الكتابة	البيانات
١	A1	- أن يستطيع كتابة بطاقات بريدية قصيرة وسهلة والمفهومة مثل التهنئة بالعطلة. - أن يستطيع إملاء استمارات البيانات الشخصية مثل كتابة الاسم، والجنسية، والعنوان في استمارة التسجيل في الفندق مثلا.
٢	A2	- أن يستطيع كتابة مذكرات، ورسائل قصيرة وسهلة ترتبط بقضايا في مجالات الاحتياجات المباشرة. - أن يستطيع كتابة رسائل شخصية ميسرة مثل رسائل الشكر.
٣	B1	- أن يستطيع كتابة نص سهل مترابط في موضوعات مألوفة أو في موضوعات الاهتمامات الشخصية. - أن يستطيع كتابة رسائل شخصية في وصف الخبرات والانطباعات.

٤	B2	- أن يستطيع كتابة نصوص، نص واضح ومفصل في موضوعات متعددة تتعلق باهتماماته. - أن يستطيع كتابة المقالة أو التقرير. موردا المعلومات والتبريرات التي تؤيد وجهات النظر المختلفة، أو تخالفها. - أن يستطيع كتابة الرسائل التي تظهر الأهمية الشخصية للأحداث والتجارب.
٥	C1	- أن يستطيع تعبير عن نفسه في نص واضح ومنظم، معربا عن وجهات النظر في شيء من الإسهاب. - أن يستطيع كتابة موضوعات متعددة في الرسائل، والمقالات، والتقارير، موضحا ما أعتبره مهما وبارزا. - أن يستطيع اختيار الأسلوب المناسب للقارئ.
٦	C2	- أن يستطيع كتابة نصا واضحا ومناسبا بسلاسة في أسلوب مناسب. - أن يستطيع كتابة الرسائل، والمقالات، والتقارير معقدة التي تعرض قضية بتركيبة منطقية وفعالة تساعد المتلقي على ملاحظة وذكر النقاط المهمة. - أن يستطيع كتابة تلخيصات ومراجعات للأعمال الأدبية المهنية.

جدول الرقم (١). جدول مستويات مهارة الكتابة في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي

وبالنسبة إلى التعبير الكتابي، فإن المتعلم يحتاج في المستوى الأول إلى إنتاج جمل بسيطة أو قوالب لغوية يسيرة، مثل وصف صورة بيت بعبارة هذا بيت، وصورة قطة بعبارة

هذه قطة ودواليك، ونحو القطة فوق الطاولة، بينما في المستوى المتوسط يحتاج المتعلم إلى تكوين فقرات من جمل بسيطة غير معقدة وليست بالطويلة، يربط بينها بأدوات ربط مناسبة، وغالبا ما يستفاد من التعبير المقيد في هذا المستوى. وفي المستوى المتقدم يحتاج المتعلم أن يمتلك القدرة في التعبير عن أفكاره ومشاعره بطلاقة ودقة، فيكتب في موضوعات متنوعة، وغالبا ما يستفاد من التعبير الحر غير المقيد، بحيث يستطيع المتعلم أن يكتب فيما يشاء، وكيفا شاء.[١٨]

التفاعل الكتابي في مهارة الكتابة

يتضمن التفاعل الكتابي من خلال وسيطة اللغة المكتوبة و الأنشطة مثل تمرير المذكرات والملاحظات وتبادلها، وأن تكون مراسلات من خلال الخطابات، والفيكس، والبريد الإلكتروني وما إلى ذلك، ومناقشات نصوص الاتفاقيات، والعقود، والبيانات وما إلى ذلك بإعادة الصياغات، وتبادل المسودات، والتعديلات، والتصويبات وما إلى ذلك، وكذلك بالمشاركة في المؤتمرات والندوات عن طريق الإنترنت أو خارج الشبكة. والتواصل متعلم الكتابة مع الآلة سوف يؤدي دورا كبيرا أكثر أهمية في المجالات العامة، والمهنة، والتعليمية بل حتى الشخصية. إن متعلمي مهارة الكتابة قادرون معرفة قدرتهم في أي مستوي مهارة كتابتهم. وجاء الباحث بمقارنة ثلاثة عوامل بين التفاعل الكتابي الكلي، والمراسلات، والمذكرات والرسائل والاستمارات لكل المستوى. انظر جدول الرقم (٢) جدول مقاييس توضيحية.

[١٨] هاني إسماعيل رمضان .(٢٠١٨). **معايير مهارات اللغة العربية...** . ص. ٢٤٠.

ومن الملاحظ أن الإطار المرجعي ركز على التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي في حين تجاوز القدرة على النسخ والإملاء، وإن كان السبب في ذلك قد يرجع إلى أن الإطار وضع في الأصل مرجعا لتعلم اللغات الأوربية، وهو سبب قوي إلى تجاوز قدرات النسخ والتهجئة بيد أنه ليس مبررا لتجاوز القدرة على الإملاء ولا سيما الإملاء الاختباري فمن المعروف أن اللغات الأوربية تتفاوت في كثير منها بين الملفوظ والمكتوب مثل اللغة الفرنسية، فليس كل ما يكتب ينطق، فضلا عن أن بعض الحروف المتحدة في الشكل بين اللغات الأوربية مختلفة في اللفظ.

مستويات	التفاعل الكتابي الكلي	المراسلات	المذكرات والرسائل والاستمارات
A1	يستطيع أن يسأل عن التفاصيل الشخصية أو ينقلها كتابيا.	يستطيع أن يكتب بطاقة بريدية قصيرة وسهلة.	يستطيع أن يكتب الأرقام، والتواريخ، واسمه، والجنسية، والعنوان، والعمر، وتاريخ الميلاد أو تاريخ الوصول إلى البلد وما إلى ذلك في استمارة التسجيل في الفندق مثلا.
A2	يستطيع أن يكتب مذكرات مصاغة قصيرة وسهلة متعلقة	يستطيع أن يكتب رسائل شخصية محدودة جدا، يعرب فيها عن الشكر والاعتذار.	يستطيع أن يكتب رسالة أو مذكرة قصيرة وسهلة على أن يسأل عن التكرار وإعادة الصياغة.

	بقضايا الحاجات المباشرة.		ويستطيع أن يكتب مذكرات ورسائل قصيرة وسهلة تتعلق بالقضايا في الحاجات المباشرة.
B1	يستطيع التوصيل المعلومات والأفكار في الموضوعات التجريدية وكذلك المحسوسة، وفحص المعلومات، والسؤال عن المشكلات، وتوضيحها بدقة معقولة. ويستطيع أن يكتب الخطابات الشخصية، والمذكرات سائلا عن المعلومات محددة ذات صلة مباشرة أو ناقلا لها، مجتازا إلى النقطة التي يشعر بأهميتها.	يستطيع أن يكتب رسائل شخصية يصف فيها الخبرات والمشاعر والأحداث في شيء من التفصيل. يستطيع أن يكتب رسائل شخصية ينقل فيها الأخبار ويعبر عن أفكار حول موضوعات تجريدية وثقافية.	يستطيع أن يكتب مذكرات ينقل فيها معلومات محدودة ذات أهمية مباشرة للأصدقاء، ومقدمي الخدمات إلى الناس، وإلى المعلمين، وغيرهم ممن يشارك في الحياة اليومية، مجتازا بشكل مفهوم إلى النقاط التي يرى أهميتها.

B2	يستطيع التعبير كتابيا بفاعلية عن الأخبار، ووجهات النظر، وكذلك بالأشياء التي تتعلق بالأخرين.	يستطيع أن يكتب رسائل ينقل فيها الدرجة العاطفة، ويبرز أهمية الأحداث والخبرات الشخصية ويعلق فيها على مراسلة الآراء والأخبار.	يستطيع أن يكتب مذكرات في التواصل مع استفسارات الآخرين وعند شرح المشكلات.
C1	يستطيع أن يعبر عن نفسه بوضوح ودقة وبمرونة وفاعلية في ما يتعلق بالمخاطبين.	يستطيع أن يعبر عن نفسه بدقة، وضوح في المراسلات الشخصية، مستخدما اللغة بمرونة، وفاعلية بما ذلك في استخدام العاطفي، والتلميحي، والفكاهي.	يستطيع أن يكتب مذكرات في التواصل مع استفسارات الآخرين وعند شرح المشكلات. (سواء)
C2	يستطيع أن يعبر عن نفسه بوضوح ودقة وبمرونة وفاعلية في ما يتعلق بالمخاطبين.	يستطيع أن يعبر عن نفسه بدقة، وضوح في المراسلات الشخصية، مستخدما اللغة بمرونة، وفاعلية بما ذلك في استخدام العاطفي، والتلميحي، والفكاهي. (سواء)	يستطيع أن يكتب مذكرات في التواصل مع استفسارات الآخرين وعند شرح المشكلات. (سواء)

جدول الرقم (٢). جدول مقاييس توضيحية بين التفاعل الكتابي الكلي، والمراسلات، والمذكرات والرسائل والاستمارات.

من خلال هذا الجدول إن منهج الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات يعد معيارا عاما لتطوير منهج تعليم اللغة الأجنبية منها اللغة العربية. وتستخدمه عدة مؤسسات تعليمية حكومية أو أهلية، كبيرها أو صغيرها، شرقية أو غربية. ومنهج التعليم بطبيعتها يتغير ويتطور عبر العصور والزمن. ويوضح لنا الجدول الرقم (٢) عن عناصر كل المراحل أو مستويات في مهارة الكتابة تدريجيا، ويكون أساسا لوضع منهج تعليم مهارة الكتابة اللغة العربية في المؤسسات التعليمية.

مهارة الكتابة على المستوى A1

المستوى A1 بداية المستوى في مهارة الكتابة. ويصمم هذا المنهج كيف يستطيع متعلم اللغة العربية يستطيع أن ينسخ الكلمات المألوفة والعبارات القصيرة مثل كتابة اللافتات السهلة أو التعليمات، وأسماء الأشياء اليومية، وأسماء المتاجر، ومجموعات العبارات المستخدمة بانتظام. كذلك يستطيع تهجئة اسمه، وعنوانه، وجنسيته، وبعض التفاصيل الشخصية الأخرى. انظر جدول الرقم (٣) جدول كفاية مهارة الكتابة لمستوى A1.

الرقم	الأهداف التعليمية	البيانات
١	أن ينسخ أصوات اللغة العربية كتابة.	يكون التركيز على الأشكال التي تتخذها حروف اللغة العربية في بداية الكلمة وهي: ب ت ث/، /ج ح خ/،/د ذ/،/ر ز/،/س ش/،/ص ض/،/ط ظ/،/ع غ/ف ق/.
٢	أن يستخدم علامة الترقيم الأساسية.	نقطة (.)، فاصلة (،)، علامة الاستفهام (؟)، علامة التعجب (!)

٣	أن يكتب الأصوات العربية التي سمعها.	أنشطة إملائية بقراءة بطيئة ومكررة.
٤	أن ينسخ نصوصا قصيرة تتعلق بالحياة اليومية	يكتب نصوصا أو حوارات تتكون من العبارات والجمل البسيطة من خلال نسخة.
٥	أن يملأ نماذج الشخصية	نماذج تطلب فيها معلومات شخصية مثل الاسم واللقب، اسم الولد، اسم الوالدة، محل الميلاد، والعمر، والمهنة، البلد، العنوان البريدي، البريد الإلكتروني، والموقع على الشبكة.
٦	أن يكتب الرسائل القصيرة	رسائل الإلكترونية أو بطاقات بريدية أو رسائل نصية قصيرة عبر الهاتف بمناسبات مختلفة مثل عيد الميلاد، الأعياد الدينية أو الوطنية، ذكر الاحتفال بالزواج وغيرها من المناسبات، وكذلك توجيه دعوة للمشاركة في الاحتفال بمناسبات أو حفلات خاصة، فضلا عن كتابة رسائل شخصية تقليدية.
٧	أن يكتب رسائل أو ملاحظات تواصلية بسيطة عن حاجات أو أوضاع يومية.	قائمة التسوق، رسالة شكر، رسالة الاعتذار، أو ملاحظات قصيرة مثل كتابة عن موعد لقاء ومكانه مع شخص ما.
٨	أن يكتب حوارات نصوصا بسيطة وقصيرة.	ما يتعلق بحياته اليومية

٩	أن يكتب إجابات عن حوارات أو نصوص بسيطة وقصيرة.	أنا أحمد، من أنت؟ أنا ... أنا من ...
١٠	أن يعرف نفسه كتابة	جمل بسيطة عن البيت والدراسة والعمل والإقامة
١١	أن يعبر عن أوضاع الحياة اليومية كتابة.	أوضاع مختلفة عن نفسه وأصدقائه وأسرته وأقاربه
١٢	أن يصف المكان الذي يعيش فيه وبيئته بعبارات بسيطة كتابة.	من المتوقع استخدام الصفات مثل قريب من، بعيد عن، جميل، حار، بارد. بالإضافة إلى الألوان الأساسية وظروف المكان مثل تحت، فوق، أمام، خلف.
١٣	أن يكتب معلومات شخصية للأخرين.	ملء نماذج تعريفية عن الأخرين تتضمن اسم الشخص ولقبه ودراسته وعدد الإخوة والأخوات الهوايات والمكان الذي يعيش فيه وغيرها من المعلومات. ومن المكان أن تتضمن النماذج عددا من الأسئلة يطرحها الدارس على زميله/زميلته للحصول على معلومات عنه/عنها.
١٤	أن يعد جداول رسوما بيانية بسيطة.	تحويل النصوص البسيطة إلى الجدول أو الرسوم البيانية.
١٥	أن يستخدم عبارات تدل على الزمن في التعبير التحريري.	يركز على أيام الأسبوع والأشهر الهجرية والميلادية، بالإضافة إلى كلمات وتراكيب عن الزمن مثل اليوم، الآن، هذا الأسبوع، هذا الشهر، في الصيف، في الشتاء، في الربيع، في الخريف.

١٦	أن يعبر عن معلومات تتضمن الأعداء والأرقام في إنشائه.	- الأعداد من 0 إلى 30 في سياقات تتعلق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة. - ألفاظ العقود (10،20،30،40،50،60،70،80،90)
١٧	أن يضع المعلومات المهمة الواردة فيما قرأها أو سمعها في قوائم.	التنبيهات والإعلانات
١٨	أن يكمل المعلومات المحجوبة مستعينا بمفاتيح بصرية أو تحريرية.	أنشطة مثل حل الكلمات المتقاطعة، تكوين قوائم أو جداول مستعينا بصور أو مفاتيح تحريرية.
١٩	أن يكتب وفق وقوع الأحداث وتسلسلها.	ترتيب جمل مستقلة لقصة بسيطة وقصيرة مستعينا بالبصريات، ومستخدما عبارات تدل على التسلسل والترتيب مثل أولا، ثانيا، بعد ذلك، ثم، وأخيرا.
٢٠	أن يكتب جملا بسيطة انطلاقا من المواد بصرية.	أنشطة إنشائية حرة لحدة ما.
٢١	أن يستخدم أدوات الربط عند ربط الكلمات ومجموعات الكلمات والعبارات والجمل.	و، ف، ثم، أو، أم، أيضا.

جدول الرقم (٣). جدول كفاية مهارة الكتابة لمستوى A1

الغرض من هذه الواصفة الشارحة أن يتقن المتعلم كتابة الحروف العربية منفصلة ومتصلة، مع تمييز شكلها في بداية الكلمة ووسطها وآخرها، وإتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار، مع مراعاة تناسب المسافات بين الحروف وحجمها، فضلا عن مراعاة الحروف التي تحت السطر وفوقه. وأخيرا كتابة الكلمات بحجم مناسب ومراعاة المسافات بينها في الجمل.[١٩]

مهارة الكتابة على المستوى A2

المستوى A2 أعلى من المستوى A1 فيختلف مباحثه ويتطور أهدافه. منهج مهارة الكتابة في هذا المستوى أن يستطيع المتعلم أن ينسخ جملا قصيرة في الموضوعات اليومية مثل الاتجاهات وكيفية الوصول إلى مكان ما. ويستطيع أن يكتب بدقة مناسبة ولكن ليس الضروري أن يكتب بشكل كامل مثل الكلمات القصيرة التي تكون في مفردات الشفوية. انظر جدول الرقم (٤) جدول كفاية مهارة الكتابة لمستوى A2.

الرقم	الأهداف التعليمية	البيانات
١	أن يملأ نماذج شخصية بشكل مناسب	الاسم واللقب، الجنسية، تاريخ الميلاد، محل الميلاد، اسم الوالد، اسم الوالدة، المستوى التعليمي، الاهتمامات الشخصية...
٢	أن يكتب نصوصا قصيرة عن نفسه	كتابة الاسم باللغة العربية الصحيحة، واسم الأماكن، والهوايات. أنا أدرس في ...، وهوايتي...

[١٩] هاني إسماعيل رمضان. (٢٠١٨). **معايير مهارات اللغة العربية...** . ص. ٢٤٠

	وهواياته وعمله وحياته الدراسية	
٣	أن يكتب ملاحظات قصيرة اعتيادية أو طارئة	موعد اللقاء مع الشخص، وقت اللقاء، الذهاب من مكان إلى مكان آخر، ملاحظات شخصية، تقديم الطلبات...
٤	أن يعبر ما يعجبه وعما لا يعجبه	ما يعجبه وما لا يعجبه من الحيوانات والفواكه والخضروات وغيرها...
٥	أن يكتب عما يفضله وعما يريده	أُفضِّل، أحب/لا أحب، أريد/لا أريد...
٦	أن يكتب نصوصا قصيرة عن أسرته	أفراد الأسرة وأعمالهم ومهنهم، وهواياتهم...
٧	أن يكتب عن خططه ومشارعه المستقبلية.	أريد أن أكون ...
٨	أن يستخدم عبارات تدل على الزمن في إنشائه	صباحا، مساء، ظهرا، ليلا، صباح الغد، الشهر القادم، الأحد الماضي، الشتاء الماضي، في الساعة السابعة صباحا...
٩	أن يصف الناس والأشياء والأماكن في إنشائه	المنظر جميل، والبيت واسع، ...

١٠	أن يكتب المعلومات تتضمن الأعداد والأرقام.	- تبادل المعلومات عن الأسعار في التسوق، طلب المعلومات حول مقدار شيء ما وغيرها من السياقات الخاصة بالأرقام والأعداد. - يقترح تقسيم الأعداد إلى المجموعات وتوزيعها توزيعا معقولا إلى الوحدات، وليست محاولة تدريسها في مرة واحدة. من الممكن متابعة التقسيم التالي في تدريس الأعداد: ○ الأعداد من 30 إلى 40 ○ الأعداد من 40 إلى 50 ○ الأعداد من 50 إلى 60 ○ الأعداد من 60 إلى 70 ○ الأعداد من 70 إلى 80 ○ الأعداد من 80 إلى 90 ○ الأعداد من 90 إلى 100 ○ مائة، مائتان، ثلاثمائة...تسعمائة ○ ألف، ألفان، ثلاثة آلاف ... تسعة وتسعون ألفا. ○ مليون، مليار
١١	أن يكتب رسائل قصيرة وبطاقات بريدية.	إلى أبي ... أنا بخير والحمد لله
١٢	أن يكتب شعرا على مستوى بسيط.	ليس من الضروري مراعاة الوزن أو القافية. ومن الأفضل طرق إبداع القصائد استخدام أساليب الدراما الإبداعية في تكوين القصائد.

١٣	أن يملي ما يستمع إليه أو يقرأه إملاء صحيحا.	إملاء الحروف، ثم الكلمات
١٤	أن يراعي قواعد الإملاء في إنشائه.	والإملاء هنا تشمل طريقة كتابة الحروف العربية متصلة بعضها مع بعض، أو منفصلة عنها في بعض الحروف، واستخدام علامة الترقيم، والإملاء الاستثنائي لبعض الكلمات والعبارات مثل الله، هذا، هذه، ذلك، أنا، على. فضلا عن عدد من الحالات في كتابة الهمزة.
١٥	أن يؤلف نصوصا قصيرة عن حياته وتجاربه في الماضي.	مثل نصوص عما فعله أمس أو الأسبوع الماضي، أو في أثناء الإجازة الماضية أو الأعياد الماضية.
١٦	أن يربط بين علاقات السبب والنتيجة في إنشائه.	لذلك، ف، لأن ...
١٧	أن يعبر ما يستطيع أن يفعله وعما لا يستطيع أن يفعله هو ومن حوله.	يستطيع/ لا يستطيع
١٨	أن يقوم بالمقارنة في إنشائه.	المقارنة بين شخصين أو شيئين أو مكانين في سياقات أو أزمة مختلفة...

١٩	أن يدون يوميات بجمل بسيطة.	أنشطة خارجة الصف.
٢٠	أن ينقل معلومات بسيطة، سواء كانت تحريرية أو سمعية إلى جداول ورسوم بيانية.	تكوين قائمة الأطعمة وأسعارها، جداول مغادرة ووصول وسائل النقل العامة.
٢١	أن يكتب عن حياته اليومية واهتماماته وهواياته وعاداته.	من الممكن استخدام العبارات مثل صباحا، مساء، ظهرا، ليلا، صباح الغد، في الساعة السابعة صباحا، أحيانا، غالبا، تارة، كل يوم، أبدا...
٢٢	أن يكتب إعلانات وبطاقات دعوة وملصقات وشعارات على مستوى بسيط.	مثل: بيتي جنتي، الدعوة للجميع، ...
٢٣	أن يقوم بمراجعة إنشائه من حيث الدقة في التعبير.	تستخدم مقاييس الروبرك (*rubrics*) ليقوم الدارس بالتقييم الذاتي مستخدما المعايير التي يتضمنها الروبرك.
٢٤	أن يكتب عن حدث أو نشاط بشكل بسيط.	حفلة، اجتماع...
٢٥	أن يكتب في سلسلة منطقية.	استخدام العبارات تدل على التسلسل مثل أولا، ثانيا، وأخيرا، فـ ، قبل ذلك، بعد ذلك...

٢٦	أن يلخص نصا بسيطا بعباراته وجمله.	مثل : هذه القصة رائعة، ...
٢٧	أن يكون نصا جديدا من خلال كلمات مفاتيح ومفاهيم منتقاة من نص بسيط.	سـ، سوف،
٢٨	أن يكتب عن خططه ومشاريعه المستقبلية.	سأكون مدرسا، سأكون ...
٢٩	أن يجد عنوانا مناسبا لنص إنشائه.	بعد قراءة نص بسيط ثم يأتي عنوان النص المقروء عليه
٣٠	أن يكتب سيرته الذاتية.	اسمي ... ولدت في ... التاريخ ...
٣١	أن يكتب سير حياة قصيرة بسيطة.	أنا تخرجت من مدرسة ...
٣٢	أن يكتب وجهات نظره وأفكاره عن موضع ما.	في رأيي...، أعتقد أن ...
٣٣	أن يكتب نصوصا قصيرة لها مقدمة وهيكل وخاتمة.	كتابة من النص الذي تم قراءته

٣٤	أن يكتب قصصا قصيرة مستعينا بالرسوم أو الصور.	قصص قصيرة تتضمن الإجابة عن الأسئلة الستة أو معظمها وهي ماذا؟ من؟ متى؟ أين؟ كيف؟ لماذا؟ مع استخراج الكلمات المفاتيح.
٣٥	أن يستخدم عبارات وظيفة للربط بين الكلمات والعبارات والجمل.	و، ف، ثم، أو، أم، أيضا، لكن، لأن، لذلك، مع ذلك، وهكذا، بعد ذلك.

جدول الرقم (٤). جدول كفاية مهارة الكتابة لمستوى A2

الغرض من هذه الواصفة الشارحة أن يتقن المتعلم كتابة الكلمات والجمل التي مرت به من الذاكرة دون الحاجة إلى النسخ والتقليد، حتى يتعود على نظام الكتابة العربية، وكي يقرن بين الصوت ورمزه الكتابي بطريقة صحيحة، بالإضافة إلى التعرف على بعض الكلمات الشائعة التي ينطق فيها حرف ولا يكتب، مثل هذا، وهذه، أو يزاد عليها حرف ولا ينطق مثل الألف في (كتبوا).[٢٠]

الخلاصة

يعد تقدم مجال تعليم اللغة العربية بعد أن بدأ الباحثون والدارسون يهتمون بأهمية اللغة العربية في مجال شتى. من هذه النقطة جاء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات باعتبارها من جهود رمزية المتخصصين الأوروبيين في تعليم اللغات للناطقين بغيرها، مراعيا خصوصية اللغة العربية. وتأتي لنا فرصة تضافر الجهود لتعديل الإطار

[٢٠] هاني إسماعيل رمضان. (٢٠١٨). **معايير مهارات اللغة العربية...** . ص. ٢٤٠

المرجعي الأوروبي بالحذف والإضافة وتعليقات لترقية جودة منهج مهارة الكتابة للمبتدئين. المستوى المبتدئين في مهارة الكتابة (A1-A2) كيف يستطيع متعلمها أن يكتبوا كلمة عربية صحيحة، وعبارة قصيرة، وجملا بسيطة باللغة العربية مقترنة بالروابط السهلة. من جانب آخر أن تعليم مهارة الكتابة متعلق بتعليم مهارة أخرى في اللغة العربية.

المراجع

منظور، ابن. د ت. **معجم لسان العرب**. مادة (مهر). بيروت: دار الجيل.

أسعد، داليا مفيد. ٢٠١٥. **تدريس اللغة العربية وظيفيًا لغير الناطقين بها: دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرسالة الدكتوراه في جامعة دمشق.

التويجري، عبد العزيز بن عثمان. ٢٠١٧. **تعليم اللغة العربية تحّديات ومعالجات**. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو.

الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني. ١٩٧٤. **معجم تاج العروس من جواهر القاموس**. الكويت: سلسلة التراث العربي، وزارة الإعلام.

الفوزان، عبد الرحمن بن. ١٤٣٣. **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرياض.

إيليغا، داوود عبد القادر. ٢٠١١. **تنمية مهارات اللغة العربية واستراتيجياتها المعاصرة للناطقين بغيرها**. المؤتمر الدولي الثاني للغات. مركز اللغات. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية.

بوخنوفة، نور الدين. ٢٠١٨. **أهداف تعليمية مهارة الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيرها في ظل المستوي (A1 وA2) للإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات** *Route* . *Educational and Social Science Journal*, Vol. 5 (2)

جوتشين، محمد حقي. ٢٠١٥. **منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1-A2**. المقالة المنشورة في مجلة **عالم الفكر**، المجلد ٤٤ (أكتوبر – ديسمبر ٢٠١٥)، العدد ٢. كويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

رحمي، شريفة. ٢٠١٦. **وضع منهج التعليم في تحسين مستوى الكتابة العربية لدي الطلاب الإندونيسيين في المرحلة الثانوية**. رسالة الدكتوراه في كلية اللغات واللسانيات، جامعة مالايا، كوالا لومفور.

رمضان، هاني إسماعيل. ٢٠١٨. **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**. تركيا: منشورات المنتدى العربي التركي.

صبير، عبد الناصر عثمان. ٢٠١٦. **الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها. مجموعة من الخبراء في المجلس الأوروبي**. ترجمة. مكة: جامعة أم القرى معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

طعيمة، رشدي.٢٠٠٤. **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

عدنان، عبد الجميل. ١٩٩٨. **أثر طريقتي الترجمة والتدريب في تعليم مهارة الكتابة الطلاب قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية الحكومية الرانيري ببندا آتشيه إندونيسيا**. رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

فرحانة بنت عز الدين. ٢٠١٤. **الفعالية الذاتية في مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة المتخصصين فيها بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا**. بحث متطلب مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية. الجامعة الإسلاميّة العالميّة ماليزيا.

كوج، كوثر حسين. ٢٠٠١. **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

نورحميمي بن زين الدين. ٢٠٠٩. **تعليم مهارة الكتابة وتعلمها للطلبة غير المتخصصين في اللغة العربية عبر شبكة الإنترنت: برنامج ويكي نموذجا (دراسة تجريبية تقويمية)**. بحث تكميلي لنيل درجة ماجستير في العلوم الإنسانية. في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

يونس، فتحي علي ومحمد عبد الرؤوف الشيخ. ٢٠٠٣. **المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية والتطبيق**. ط١. القاهرة: مكتبة وهبة.

رونال لنسفور وتسارلز بروجرز. (د.س.) **الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى**. (د. م.)

Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors. Language Policy Programme Education Policy Division Education Department. www.coe.int/lang-cefr

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i2.3284

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Tadrīs Mahārah al-Istimā' Ligahiri an-Nāţiqīna Bi al-'Arabiyyah Min Khilāli Kitābi Silisilati Ta'līmi al-Lughah al-'Arabiyyah

Fajar Rachmadhani

Universitas Muhammadiyah Yogyakarta

fajarrachmadhani@umy.ac.id

Abstract

The listening skill is the first and most important skill the child experiences in acquiring the mother tongue. The child starts his external relationship with him through listening. It is known that the skill of listening is necessary in human life, because it is the means of communication between people in the way of earning vocabulary, and learn the types of sentences and structures, knowledge of ideas and concepts, etc., the prerequisite for this skill is the ability of the listener to distinguish audible voices. It is true that a student may read and write in a foreign language without improving the communicative aspect of hearing comprehension and speech, but he remains unable to use the language correctly. In addition, the method of teaching listening skills to students, especially non-Arabic speakers, is more important than the listening skill itself, so that the method is more important than the material. Therefore, the teachers of Arabic language for non-native speakers must pay attention to the attention during their teaching of great interest. This research discusses the role of listening skill and teaching method for non-Arabic speakers through the book of the series of Arabic language instruction issued by Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Saudi Arabia, so that this book is taught in various universities and institutes of Arabic language teaching in Indonesia.

Keywords: Mahārah al-Istimā', Tadrīs al-Lughah, Kitāb Silsilah

تدريس مهارة الاستماع لغير الناطقين بالعربية من خلال كتاب "سلسلة تعليم اللغة العربية "

فجر رحمادانى

جامعة محمدية يوكياكرتا

fajarrachmadhani@umy.ac.id

الملخص

تعتبر مهارة الاستماع أولى المهارات وأهمها التي يمر بها الطفل في اكتساب لغة الأم، كما أن الاستماع هو الفن الأول الذي يتعامل معه الطفل، فالطفل يبدأ علاقاته الخارجية بمن حوله عن طريق الاستماع ، فتبدأ مهارات الاستماع بالنمو قبل غيرها. ومن المعلوم أن مهارة الاستماع شيء لازم في حياة الانسان، لأنها وسيلة الاتصال بين الناس بطريقة كسب المفردات، ويتعلم أنواع الجمل والتراكيب، معرفة الأفكار والمفاهيم وغير ذلك، فالشرط الأساسي لهذه المهارة هو قدرة السامع بتمييز الأصوات المسموعة. صحيح، أن الطالب قد يقرأ ويكتب في اللغة الأجنبية من غير أن يحسن الجانب الإتصالي من فهم مسموع وكلام، ولكنه يبقى غير قادر على استخدام اللغة استخداما صحيحا. إضافة إلى ذلك، أن طريقة تدريس مهارة الاستماع للطالب وخاصة لغير الناطقين بالعربية أهم من مهارة الاستماع نفسها، بحيث أن الطريقة أهم من المادة. لذا يجب على مدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يهتم الجانب الاستماعي خلال تدريسهم اهتماما بالغا. يتحدث هذا البحث عن دور مهارة الاستماع وطريقة تدريسها لغير الناطقين بغير العربية من خلال كتاب سلسلة تعليم اللغة العربية أصدرته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، بحيث أن هذا الكتاب يدرس في شتى الجامعات ومعاهد تعليم اللغة العربية في إندونيسيا.

الكلمات الرئيسية : مهارة الاستماع، تدريس اللغة العربية، كتاب سلسلة.

المقدمة

إن للغة أربع مهارات أساسية وهي الاستماع والقراءة والكتابة والكلام. و تعتبر مهارة الاستماع أولى المهارات التي يمر بها الطفل في اكتساب لغة الأم، ويمر بها متعلم اللغة الأجنبية. وإنه مما لا يخفى علينا أن من لا يسمع لا يتكلم، والأصم من الصغر يكون أبكما. ولذا يغلب على من فقد هاتين الحاستين أن يكون في برنامج تعليمي واحد (لغة الإشارة).[١] إضافة إلى ذلك أن مهارة الاستماع لها فوائد جليلة بحيث أنها تزيد من خبرة المستمع ومن ثقافته، كما أنه الفن الأول الذي يتعامل معه الطفل، فالطفل يبدأ علاقاته الخارجية بمن حوله عن طريق الاستماع ، فتبدأ مهارات الاستماع بالنمو قبل غيرها.[٢] فلا شك بأن متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في حاجة ماسة إلى الاستماع في بداية دراستهم للغة العربية، لذلك إذا أدرك المعلم أن الغرض الأساسي من الاستماع وتدريسه هو استيعاب المستمع لما يقال معرفيا أو وجدانيا أو سلوكيا، أدرك أن عليه دورا كبيرا في إنجاح هذا الدرس وتنمية هذه المهارة في طلابه. ولا يمكن تنمية مهارة الاستماع إلا إذا وجد التفاعل الإيجابي بين المستمع والمتحدث والذي بدوره يعد الخطوة الأولى لنجاح المعلم في تدريس

---

[١] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١١). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية. ص. ١٧٦.

[٢] عبد الرحمن بن صالح الخميس. (د.س.). **فن الاستماع وطرق تدريسه واختباره**. ص. ٧.

الاستماع.[٣] فهنا سيتناول الباحث تطبيق مهارة الاستماع وطريقة تدريسها من خلال كتاب " سلسلة تعليم اللغة العربية ".

مفهوم مهارة الاستماع وأهميتها في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

الاستماع لغة مصدر استمع-يستمع-استماعا، وهو مأخوذ من سمع-يسمع أي أدركه بحاسة الأذن، والاستماع هو الإصغاء،[٤] والاستماع اصطلاحا هو فهم الكلام أو الانتباه إلى شيئ مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذي هو الحاسة، وألته الأذن.[٥] وقد عرّفه البعض بأنه مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية وتهدف إلى انتباه التلاميذ إلى شيئ مسموع وفهمه، والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية.[٦] وقال الآخرون بأنه عملية إنسانية مقصودة تهدف إلى الاكتساب، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاشتقاق، ثم البناء الذهني.[٧] من خلال هذه التعريفات السابقة نعلم أن الاستماع هو عملية إنسانية ومهارة لغوية تهدف إلى انتباه التلاميذ إلى شيئ مسموع وفهمه واكتسابه وتحليله وتفسيره والبناء الذهني.

---

[٣] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١١). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية...** ص. ١٣.

[٤] الفيروزآبادي. (د.س.). **القاموس المحيط**. (سمع). ص. ٩٤٣ – ٩٤٤؛. ابن منظور. (د.س.). **لسان العرب** (سمع) ج. ٨. ص. ١٦٢.

[٥] رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع. (٢٠٠٠). **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**. القاهرة : دار الفكر العربي. ص. ٧٩.

[٦] اسماعيل موسى الحميدي، المحور. (د.س.). **التربية التعليمية والبحث العلمي**. الحوار المتمدن. العدد. ٢٠١. ص. ٨٠.

[٧] رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع. (٢٠٠٠). **تدريس العربية في التعليم العام...** .ص. ٨٠.

يعدّ الاستماع من المهارات اللغوية الهامة في الحياة، ذلك لأنه أهم سبيل الإنسان لزيادة ثقافته، وتنمية خبراته في المجتمع الذي يحيا فيه، فالاستماع فن من فنون اللغة الأربعة وهي : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والطفل قبل أن ينطق الكلام يستمع إليه، ويفهم مدلول بعض الكلمات قبل أن يتمكن من نطقها، إذ أنه يعبر عن هذا الفهم بالإشارة أحيانا، أو بالجسم والعين والالتفات أحيانا أخرى، ومن ثم كان لابد من تدريب التلاميذ على مهارته في وقت مبكر لأهميته في عملية التعلم.[٨]

ولا شك أن العملية التعليمية تعتمد اعتمادا كبيرا على استخدام الاستماع في برامجها التعليمية بجميع مراحل التعليم، حيث أن الاستماع يشكل جزءا حيويا في تحصيل الطلاب، ومعظم أوقات الطلاب داخل حجرات الدراسة تخصص العمل الشفوي، ومن ثم فإن تدريس الاستماع أمر ضروري، ويؤدي بروز أهمية الاستماع في الوقت الحاضر إلى ضرورة تدريب المتعلم على الاستماع، وتزيده بالقدرة على سماعه للخطب والمناقشات، واستقبال أعظم ما في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية بفهم ونقد وتحليل.[٩]

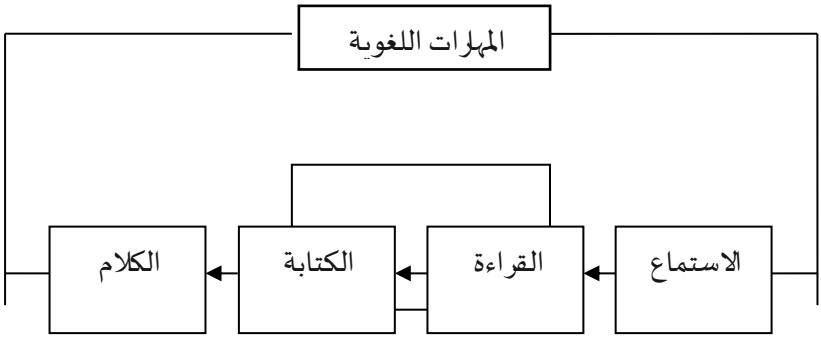
ومع ما يحظى به الاستماع في حياة الأفراد من دور مهم، إلا أن نصيبه في برامج تعليم اللغة العربية قليل، فكثير من المدارس العربية، وكثير من معلمي العربية لغير أهلها

---

[٨] اسماعيل موسى الحميدي، المحور. (د.س.). **التربية التعليمية...** .ص. ٨٠.

[٩] رشدي أحمد طعيمة و محمد السيد مناع. (٢٠٠٠). **تدريس العربية في التعليم العام...** .ص. ٨١.

يهملون هذه المهارة، لذلك فالوقت الطويل الذي يمضيه الطلاب في تعلم العربية لا يجعل منهم مستمعين جيدين، ولا متكلمين جيدين، فالجانب الاتصالي عندهم فيه نقص كبير.[١٠] وإن معلّم العربية لغير الناطقين بها لا يستطيع الوصول إلى الهدف الأساسي من تعليمه للغة العربية وهو قدرة الطالب على الكلام بالعربية وقراءتها وكتابتها إلا إذا استعاب الطالب الجابب الاستماعي عند دراستهم للغة العربية.



يظهر من خلال الصورة السابقة، أن مهارة الاستماع هي أولى المهارات التي يجب على مدرسي اللغة العربية أن يهتم بها اهتماما بالغا أثناء تدريسهم قبل اهتمامه بالمهارات الأخرى، وبعد ذلك تأتي المهارات الباقية بالترتيب. لقد جاء الباجث بمثل هذا الترتيب بين المهارات (الاستماع، القراءة، الكتابة، الكلام) اعتمادا على تجربته أثناء تدريسه للغة العربية لغير الناطقين بها في أحد المعاهد بإندونيسيا. رأى الباحث أن الطالب بعد استماعه إلى بعض الكلمات الجديدة في اللغة العربية قد يخطئ كثيرا في كتابتها، والسبب في ذلك، أنه لم يحقق صحة كتابته في الكتب أو المعاجم، من خلال هذه التجربة نعلم أن

[١٠] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١١). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية...** .ص. ١٧٧.

الطالب لم يتمكن من الكتابة العربية كتابة صحيحة إلا بعد قراءته من الكتب والمعاجم، فمهارة القراءة إذن هي المهارة الثانية بعد الاستماع قبل الكتابة. وتأتي المهارة الأخيرة كالهدف الأساسي من تعلم اللغة العربية وهو الكلام.

مجالات الاستماع وأهدافه في اللغة العربية

يهدف تعليم مهارة الاستماع في اللغة العربية إلى تحقيق ما يلي :

١. تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات صوتية ذات دلالة عندما تستخدم في الحديث العادي بنطق صحيح.
٢. تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها.
٣. التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.
٤. تعرف كل من التضعيف أو التشديد أو التنوين وتمييزها صوتيا.
٥. سماع الكلمات العربية وفهمها من خلال سياق المحادثة العادية.
٦. إدراك التغيرات في المعني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.
٧. فهم استخدام العربية للتذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال وغيرها.[١١]

[١١] محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ أسسه ومداخله وطرق تدريسه**. المكة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية. ص. ١٢٤.

٨. إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغة الطالب الأولى من أصوات.[١٢]

التعريف عن كتاب سلسلة تعليم اللغة العربية

إن كتاب سلسلة تعليم اللغة العربية نوع من أنواع كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، أصدره معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية. بدأ العمل في هذا الكتاب في ١ ربيع الثاني ١٤٠٢ هـ، وظلت بين التأليف والمراجعة والتجريب، و تكوّن هذا الكتاب على أربعة مستويات من المستوى الأول إلى المستوى الرابع، كما تكوّن هذا الكتاب من جميع المستويات على المعاجم وكتب المعلم.[١٣]

تم تأليف هذه السلسلة جوابا للإقبال الشديد على تعلم اللغة العربية، خاصة في البلدان الإسلامية لما للغة العربية من مكانة كبيرة بصفتها لغة الدين والعبادة والثقافة والحياة، التي تربط المسلمين والعرب بأواصر الأخوة والمحبة. ورغم الإقبال الشديد، فإن الكتب المتداولة في تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية للمبتدئين دون المستوى المطلوب لقدم الطرق والأساليب وعدم تكامل المنهج أو عدم شموله وضعف الجهود وتبعثرها وافتقارها إلى التنسيق والإكمال.[١٤]

---

[١٢] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١٠). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. ص. ١٨٠.

[١٣] معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٩٩٣). **سلسلة تعليم اللغة العربية؛ دليل المعلم**. الرياض: طباعة جامعة الإمام. ص. ٧.

[١٤] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١٠). **إضاءات لمعلمي اللغة...** . ص. ٦.

فانطلاقا من هذا، قام عدد من المتخصصين ومعلمي اللغة العربية بتأليف هذه السلسلة، فيهم المعلم الذي مارس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أكثر من ثلاث سنين، المتخصص في فن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المتخصص في علوم اللغة العربية وآدابها، المتخصص في الثقافة الإسلامية والمتخصص في العلوم التربوية.[١٥] ومن المشتركين في هذه السلسلة هم : الدكتور عبد الله بن حامد الحامد (أستاذ الأدب المشارك في كلية اللغة العربية ومدير المعهد السايق)، الدكتور كمال إبراهيم بدري (أستاذ علم اللغة المشارك بمعهد العلوم العربية بإندونيسيا)، الجزولي الأمين الريح (مدرس اللغة بالمعهد)، الفاضل عبد الرزاق (مدرس اللغة بالمعهد)، عز الدين وظيف (مدرس اللغة بجامعة الملك سعود)، الدكتور أحمد مرغني عيسوي (الأستاذ المساعد بالمعهد)، الدكتور محب الدين أحمد أبو صالح (أستاذ التربية المساعد بكلية العلوم الاجتماعية بالجامعة)، الدكتور عبد الرحمن حسين محمد (الأستاذ المشارك بالمعهد)، عمر عبد الله الشريف (مدرس اللغة بالمعهد).[١٦]

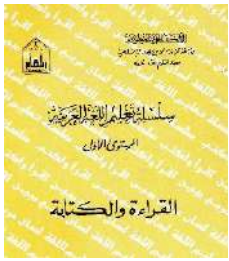
تتسم هذه السلسلة بأنها شاملة تمسك بيدي الدارس المبتدئ الذي لا يعرف كلمة واحدة في اللغة العربية حتى توصله إلى مستوى من الكفاية، يتيح له فهم اللغة واستعمالها في الحياة اليومية والتحدث والكتابة بها بكل طلاقة، يمكّنه من مواصلة القراءة في الكتب

---

[١٥] معهد تعليم اللغة العربية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٩٩٣). **سلسلة تعليم اللغة العربية...** . ص. ١١.

[١٦] معهد تعليم اللغة العربية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٩٩٣). **سلسلة تعليم اللغة العربية...** . ص. ١٤.

العربية المؤلفة للعرب، بحيث لا يحتاج الدارس بعدها إلى الكتب المخصصة لغير الناطقين بالعربية، ويؤهله أيضا للإلتحاق بالجامعات العربية لمواصلة الدراسة في الشريعة الإسلامية واللغة العربية والأدب.[١٧]



طريقة تدريس مهارة الاستماع والتوجيهات الأساسية في تدريسها للناطقين بغير العربية

الطريقة في اللغة هي الطريق والسيرة والمذهب،[١٨] وفي الاصطلاح أنها وسيلة للوصول إلى هدف معين،[١٩]والتدريس في اللغة مصدر درّس، وفي الاصطلاح يعرف بأنه فن توصيل المعارف والمعلومات إلى التلاميذ، أو هي الاجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهمة معينة ولتحقيق أهداف سبق تحديدها.[٢٠]ويقصد بطريقة التدريس بأنها الوسائل التي يتبعها المعلم لتوصيل المعارف والمعلومات والمهارات للمتعلمين مستخدما تكنولوجيا التعليم المناسبة بهدف تجويد وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.[٢١] وعرفها البعض بأنها الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة

---

[١٧] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١٠). **إضاءات لمعلمي اللغة...** . ص. ٧.

[١٨] إبراهيم مصطفى. أحمد الزيات و حامد عبد القادر و محمد النجار. (د.س.) **المعجم الوسيط.** (طرق). ج. ٢. (د.م.) ص. ٥٥٥.

[١٩] يسري فيصل العطير، نهى يوسف إدريس. (د.س.) **المستجدات في طرق التدريس الحديثة للمرحلة الابتدائية (الصف الأول).** (د.م.). ص. ٦.

[٢٠] يسري فيصل العطير، نهى يوسف إدريس. (د.س.) **المستجدات في طرق التدريس...** . ص. ٦.

[٢١] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١٠). **إضاءات لمعلمي اللغة...** . ص. ٧.

من التعلم، وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب وإجراءات وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل معينة.[٢٢] وتختلف طريقة التدريس باختلاف المحتوى التعليمي الذي تم اختياره والمواقف التعليمية، ومنها طرق الإلقاء والمناقشة والحوار وحلّ المشكلات وغير ذلك.[٢٣]

من هذين التعريفين نعرف بأن طريقة التدريس تشتمل على بعض العمليات المهمة منها: التخطيط، التنفيذ، والتقويم. تعدّ مرحلة التخطيط بالمرحلة الأولى في التدريس ويتم فيها الإلمام بأهداف التربية والأهداف العامة للمنهج. ثم جاءت المرحلة الثانية وهي مرحلة التنفيذ بحيث تتم فيها عمليتي التعليم والتعلم وباستخدام أساليب واستراتيجيا داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف وتوجيه وقيادة المعلم. والمرحلة الأخيرة هي مرحلة التقويم بحيث تتم فيها قياس حصائل التعلم، وهي عملية تشخيصية وقائية علاجية للتعرف على مدى تحقيق أهداف الدرس وحسن توجيه مسار عملية التدريس.[٢٤] وفي تدريس مهارة الاستماع لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهناك بعض الأمور المهمة التي يجب على المعلم أن يهتم بها اهتماما بالغا، منها :

---

[٢٢] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١٠). **إضاءات لمعلمي اللغة...** . ص. ٧٧.

[٢٣] محمد مزمل البشير ومحمد مالك محمد سعيد. (١٩٩٥). **مدخل إلى مناهج وطرق التدريس**. المملكة العربية السعودية: دار اللواء للنشر والتوزيع. ص. ٢٤.

[٢٤] يسري فيصل العطير، نهى يوسف إدريس. (د.س.) **المستجدات في طرق التدريس...** . ص. ٢.

١. على المعلم أن يوجه الدارسين على الاستماع للموقف مرتين أو ثلاثا من أجل إلتقاط المعنى العام قبل التفكير في الكلمات أو العبارات.[٢٥]

٢. على المعلم أن يشجع الدارسين على بذل الجهد من أجل استبعاد لغتهم القومية من التدخل في الموقف الاستماعي. حقيقة أن التفكير في البداية باللغة العربية أمر صعب ومع هذا فمقاومة تدخّل اللغة القومية أمر مرغوب، وإن الدارسين الذين يواصلون جهدهم في الاستماع باللغة العربية يجدون بعد فترة أن الحواجز بينهم وبين اللغة ليست بالصعوبة.[٢٦]

٣. يجب أن يحدد المعلم لكل درس من دروس الاستماع أهدافا واضحة تمكنه وتمكن الدارسين من إدراك العلاقة بين المضمون المقدم والغاية التي من أجلها يقدم.

٤. يجب أن يتدرج درس الاستماع من الموافق البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيدا على أن يتوافق هذا التدرج مع مراحل نمو عملية الاستماع وتدرج المهارات اللازمة لها.

٥. يجب أن تكون مواقف الاستماع حيوية وشائقة ولها مضمون يمكن أن يترك أثره في ذاكرة المستمع.

٦. يجب العناية بتوجيه الدارسين نحو معرفة ما يجب أن يستمعوا إليه، والوقت والمكان المناسبين للاستماع وأيضا كيفية الاستماع.[٢٧]

---

[٢٥] محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى...** . ص. ١٣٨.

[٢٦] محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى...** . ص. ١٣٩.

[٢٧] يسري فيصل العطير، نهى يوسف إدريس. (د.س.) **المستجدات في طرق التدريس...** . ص. ١٤٠.

٧. يجب ألا يكتفي المعلم بمجرد التمييز لما يستمعون إليه، بل كذلك يتأكد من فهم الطلاب له.[٢٨]

درس تطبيقي في مهارة الاستماع من كتاب سلسلة[٢٩]

حرف ص

أولا : استمع وردّد !

صَبَاحُ الخَيْرِ	صَبَاحٌ	صَـــــــ
هَلْ قَرَأْتَ الصُّحُفَ ؟	الصُّحُف	ـــصُّـــ
خَالِدٌ مُدَرِّسٌ مُخْلِصٌ	مُخْلِصٌ	ـــــصٌ
هَلْ قَرَأْتَ سُوْرَةَ الإخْلاَصِ ؟	الإخْلاَصِ	صِ

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

وَٱلْعَصْرِ {١} إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَفِي خُسْرٍ {٢} إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوْاْ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْاْ بِٱلصَّبْرِ{٣}

مقابلة صوتية بين حرف " س " و " ص "

سَيْفٌ	صَيْفٌ
يَسِيْرُ	يَصِيْرُ
سُوْرَةٌ	صُوْرَةٌ

[٢٨] عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان. (٢٠١١). **إضاءات لمعلمي اللغة العربية...** . ص. ١٨١.

[٢٩] معهد تعليم اللغة العربية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٩٩٣). **سلسلة تعليم اللغة العربية...** . ص. ٧٢-٧٤.

مَسِيْرٌ	مَصِيْرٌ
سآَحِبٌ	صَاحَبٌ
يُسَلِّي	يُصَلِّي

أهداف التدريس :

١. نطق حرف الصاد كما يظهر في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ساكناً ومع الحركات الثلاث القصيرة أو الطويلة (المد).

٢. التفريق بين حرف الصاد وحرف السين نطقا وكتابة.

٣. كتابة حرف الصاد كما يظهر في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ساكناً ومع الحركات الثلاث القصيرة أو الطويلة (المد). [٣٠]

طريقة التدريس :

١. ينطق المعلم الجمل التي فيها الكلمات المتضمنة حرف الصاد نطقا صحيحا واضحا مرة واحدة، فيستمع إليه الطلاب، ثم يرددون بعده ترديدا جماعيا عدة مرات حسب ما يراه المعلم.

٢. يقسم المعلم الفصل قسمين بحيث يبدأ كل قسم في ترديد نطق الجمل واحدة تلو الأخرى، ثم يقسمهم إلى مجموعات أصغر فأصغر حتى يصل إلى مرحلة الترديد الفردي.

---

[٣٠] معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ***سلسلة تعليم اللغة العربية – دليل المعلم***، ص ١٤٩/١٦٦بتصرف

٣. العناية بقراءة وترديد السورة الواردة في الموضوع (سورة العصر) والتركيز في نطق حرف الصاد. ثم اختار المعلم بعض الطلاب بقراءتها وقام المعلم بإصلاح بعض الأخطاء في قراءتهم.

٤. إجراءات المقابلات الصوتية بين السين والصاد بغرض التمييز والتغلب على التداخل الذي يشكل صعوبة عند الدارسين بين الصوتين، بأن ينطق المعلم الجمل التي فيها الكلمات المتضمنة حرف السين والصاد نطقا صحيحا واضحا مرة واحدة، فيستمع إليه الطلاب، ثم يرددون بعده ترديدا جماعيا عدة مرات حسب ما يراه المعلم. ثم يختار المعلم بعض الطلاب الذي يراه ضعيفا بترديدها.

٥. يوجه المعلم أنظار الطلاب إلى الصور الكتابية لحرف الصاد وتغير رسمه في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ساكناً ومع الحركات الثلاث القصيرة أو الطويلة.

التقويم :

يتم تقويم الطلاب بنوعين من الاختبارات : شفوية تجرى داخل الفصل، بأن يأمر المدرس بعض الطلاب نطق حرف الصاد نطقا صحيحا والتمييز بينه وبي حرف السين، أو كتابية تجرى داخل الفصل، بحيث بأن يقرأ المدرس بعض الكلمات العربية التي فيها حرف الصاد ثم يأمر الطلاب بكتابته كتابة صحيحة.

الخاتمة

لقد اتضح لنا من خلال البحث السابق بأن مهارة الاستماع تلعب دورا مهما في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أن متعلمي اللغة العربية لا يستغنون عنها في

دراستهم للغة العربية، ومع ذلك فإن طريقة تدريس الاستماع أهم من الاستماع نفسه، فالمدرس إذا أخطأ في طريقة تدريسه قد يؤدي ذلك إلى عدم الوصول إلى الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية وهو قدرة الطالب على اللغة العربية نطقا، قراءة، وكتابة. لذلك، قام بعض المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من جامعة الإمام محمد بن سعود بالمملكة العربية السعودية بتأليف كتب سلسلة تعليم اللغة العربية تسهيلا لمتعلمي العربية، وقام بتأليف كتب المعلم تسهيلا، توجيها، وإرشادا لمعلمي العربية لغير الناطقين بها للوصول إلى أهدافهم التعليمية.

المراجع

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. ٢٠١١. **إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

طعيمة، رشدي أحمد، و محمد السيد مناع. ٢٠٠٠. **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحميدي، اسماعيل موسى. (د.س.). **المحور: التربية التعليمية والبحث العلمي**. (د.م.).

الناقة، محمود كامل. ١٩٨٥. **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ أسسه ومداخله وطرق تدريسه**. المكة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية.

معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ١٩٩٣. **سلسلة تعليم اللغة العربية؛ دليل المعلم**. الرياض: طباعة جامعة الإمام.

_____ **سلسلة تعليم اللغة العربية؛ القراءة والكتابة.** المستوى الأول. الرياض: طباعة جامعة الإمام.

العطير، يسري فيصل العطير، نهى يوسف إدريس. (د.س.). **المستجدات في طرق التدريس الحديثة للمرحلة الابتدائية (الصف الأول)**. (د.م.).

محمد مزمل البشير ومحمد مالك محمد سعيد. ١٩٩٥. **مدخل إلى مناهج وطرق التدريس**. المملكة العربية السعودية: دار اللواء للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن بن صالح الخميس. (د.س.). **فن الاستماع وطرق تدريسه واختباره**. (د.م.).

ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.س.). **لسان العرب**. بيروت: دار الصادر.

مصطفى، إبراهيم. والآخرون. ٢٠٠٤. **المعجم الوسيط**. مصر: دار الدعوة.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i2.3329

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Aṡarul Madkhal Al-Ma'rifi Fī Tarqiyati Istī'ābi Al-Qawā'id An-Nahwiyyah Bil Madrasah Aṡ-Ṡānawiyyah Al-Ḥukūmiyyah Bi Mālāng

Ade Ruswati

State Islamic Institute of Purwokerto
aderuswatie@iainpurwokerto.ac.id

Abstract

Grammar is one of the important subjects for second graders of the Islamic and Arabic Sciences class in the third Islamic high school in Malang East Java, as it is a basis for building language proficiency. Education can only be successful using educational approaches, or methods that are identical to the conditions of students or the educational material. Its teaching has been characterized since the establishment of this division that the students' understanding of the grammatical rules is weak. Based on this issue, the researcher experimented with one of the Arabic language teaching entrances, which is the knowledge entrance to know its effect in promoting its absorption. This research aims to know the application of teaching grammatical rules with the knowledge entrance and know its effect in promoting the absorption of grammatical rules for second graders of the Islamic and Arabic Sciences class. This research uses the experimental approach based on the quantitative approach, with the experience of teaching subjects from the grammatical rules subject to the cognitive approach while and in the traditional way at another time. After completing the teaching of each topic, the researcher conducted the post-test with 20 students. In this research, the researcher obtained the result: (1) Begin teaching grammatical rules on the basis of the cognitive entrance from the rules to the examples so that the researcher presents the rules and then sets examples on them. The exercises consciously apply the rules; (2) The knowledge entrance has a positive effect in promoting the understanding of grammatical rules for the second-grade pupils of Islamic and Arabic Sciences class, and because this approach takes into account linguistic competence and is concerned with it.

Keywords: cognitive entrance, upgrade understanding of grammatical rules

أثر المدخل المعرفي في ترقية استيعاب القواعد النحوية بالمدرسة الثانوية الحكومية بمالانج

أدي روسواتي

الجامعة الحكومية الإسلامية فورواكارتو

aderuswatie@iainpurwokerto.ac.id

الملخص

إن مادة القواعد النحوية إحدى المواد المهمة لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية، حيث أنها أساس في بناء الكفاية اللغوية. واستيعابها يحتاج إلى العملية التعليمية الجذابة. ولا يمكن أن يحصل التعليم على النجاح إلا باستخدام المداخل التعليمية أو الطرق أو الأساليب المطابقة بأحوال الدارسين أو المادة التعليمية. وقد اتصف تعليمها منذ تأسيس هذه الشعبة بأن استيعاب التلاميذ للقواعد النحوية ضعيف. وبناء على هذه القضية، قامت الباحثة بتجربة مدخل من مداخل تعليم اللغة العربية وهو المدخل المعرفي لمعرفة أثره في ترقية استيعابها. يهدف هذا البحث إلى معرفة تطبيق تعليم القواعد النحوية بالمدخل المعرفي ومعرفة أثره في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية. يستخدم هذا البحث المنهج التجريبي على أساس المدخل الكمي بتجربة تعليم الموضوعات من مادة القواعد النحوية بالمدخل المعرفي في حين وبالطريقة التقليدية في حين آخر. وبعد الانتهاء من تعليم كل موضوع ، قامت الباحثة بالاختبارات البعدية بعددهم ٢٠ تلميذا. في هذا البحث، حصلت الباحثة على النتيجة: (١) يبتدئ تعليم القواعد النحوية على أساس المدخل المعرفي من القواعد إلى الأمثلة بحيث تعرض الباحثة القواعد ثم تضرب الأمثلة عليها وبعد انتهاء شرح القواعد والأمثلة، تنتقل الباحثة إلى التدريبات الأولية تحقيقا لفهم التلاميذ، ومن هدف هذه التدريبات تطبيق القواعد بشكل واع (٢) إن للمدخل المعرفي **أثرا إيجابيا** في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية هذا ولأن هذا المدخل يراعي الكفاية اللغوية ويهتم بها.

الكلمات الأساسية: المدخل المعرفي، ترقية استيعاب القواعد النحوية

المقدمة

تعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضا وصعوبة في مناهج تعليم اللغة بشكل عام وهذه الصعوبة لا تقتصر فقط على متعلميها من الناطقين بغيرها بل تنحسب أيضا على أبنائها لأسباب عديدة، ومن أحد الأسباب الرئيسية هو صعوبة قواعد النحو والصرف التي تقدم للطلاب في مختلف الصفوف.[١] تعليم القواعد النحوية مهم لاستيعابها، وللوصول إلى هذا الهدف، يحتاج تعليمها إلى بعض التركيزات والتعاليم العميقة في القواعد تقارنها المداخل أو الطرائق أو النظريات في تعليمها. ومن المداخل التي تتركز في القواعد هو المدخل المعرفي. وكانت للنظرية المعرفية أو الطريقة المعرفية المعروفة بالمدخل المعرفي دور إيجابي يسهم به المتعلم، وفي رأي أتباع هذه النظرية أن المتعلم هو الذي يسيطر على عملية التعلم ويتحكم فيها وأن البيئة ليست هي المرجع الأول والأخير في التأثير إيجابا وسلبا في نتيجة التعلم. وتهتم هذه النظرية باستيعاب الخبرات وتنظيم المدركات والكفاية اللغوية حتى يستفيد منها المتعلم. ويؤكدون أن عقل المتعلم يطغي دوره على أي دور آخر تلعبه البيئة في جميع مراحل التعلم. فالعقل هو الذي يختار من بين المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته، وهو الذي يصنف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة.[٢]

---

[١] محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ أسسه، مداخله، طرق تدريسه**. المكة المكرمة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج. ص, ٢٧١.

[٢] صلاح عبد المجيد العربي. (١٩٨١). **تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**. ط.١. بيروت: مكتبة لبنان. ص. ١٢.

من الظواهر السابقة، تكون عملية تعليم القواعد ساعات طويلة، يقضيها المدرس في الشرح والتفضيل لتفهيم التلاميذ تجاه الموضوعات المعلمة.[٣] إن القواعد النحوية إحدى الدروس المقررة للصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج، وهذا الدرس من الدورس المهمة في هذه المدرسة بيد أن التلاميذ لا يزالون يصعبون عند التعلم والاستعاب به. درس القواعد النحوية هو من المواد المخيفة لدى التلاميذ في الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية و يؤثر تاثيرا كبيرا على نتائج استيعابهم لتلك المادة ويجعلهم يرغبون عن تعلمها ويجعل كفاءتهم بها ضعيفة جدّا. بناء على الحقائق السابقة تروم الباحثة أن تقوم بتجربة مدخل من مداخل تعليم اللغة العربية في تعليمها وهو المدخل المعرفي، لمعرفة أثره في ترقية استيعاب التلاميذ القواعدَ النحويةَ حتى يكونوا فاهمين ومستوعبين القواعد النحوية نظرية وتطبيقا.

فرضية البحث

ترى الباحثة أن تطبيق المدخل المعرفي في مجال تعليم القواعد النحوية سيسهم في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية.

---

[٣] عبد الرحمن بن إبراهيم. (٢٠٠٣). **مذكرة الدورة التدريبية لمعلمي اللغة العربية في البرنامج الخاص**. مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية. ص. ٤٧.

أهداف البحث

أما الأهداف التي تروم الباحثة الوصول إليها في بحثها هي:

١- وصف إجراء تعليم القواعد النحوية بالمدخل المعرفي لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية.

٢- وصف أثر المدخل المعرفي في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية.

الإطار النظري

١ – المدخل المعرفي

أ) مفهوم المدخل المعرفي ونشأته

المدخل المعرفي هو المدخل الذي يعطي الاهتمام الخاص بعمليات التفكير الفردي نحو مهارة التفكير انتقادا وابتكارا ومهارة التعلم والدافعية. وتهتم النظرية المعرفية بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكراته. وقد أطلق على هذا المدخل عدة مصطلحات، منها: النظرية المعرفية ومنها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية ونظرية الفهم وحل الرموز اللغوية، والمداخل المعرفية، والمدخل المعرفي لتعلم اللغات، والطريقة المعرفية والطرائق المعرفية، وغير ذلك. غير أن هذه المصطلحات تدل على أمر واحد هو أن ما نتحدث عنه ليس طريقة بالمعنى التقليدي

المعروف لدى السلوكيين وإنما هو مذهب أو مدخل من مداخل تعليم اللغات الأجنبية. يمكن أن يندرج تحته عدد من الطرائق، وأن يطبق في صور مختلفة من الأساليب والإجراءات والأنشطة.[٤] (العصيلي، ٢٠٠٢: ١٢١).

كانت الاتجاهات المعرفية في علم النفس قد بدأت تظهر في وقت مبكر من القرن العشرين، بيد أنها تسيطر على ميادين التعلم والتعليم إلا في النصف الثاني منه، وبخاصة عندما أصدر أوزوبل (*Ausubel*) كتابا في علم النفس التربوي عام ١٩٦٨ م عنوانه "*Educational Psychology: A Cognitive View*". يرى أوزوبل أنه ينبغي أن يكون التعلم ذا معنى حقيقي عميق لدى المتعلم مرتبطا بتكوينه وفكره وجزءا مهما من شخصيته وأن يكون عونا له على فهم الحياة والعالم من حوله. ويعتقد أن هذا النوع من التعلم لن يتم ما لم تقدم المعلومات للمتعلم بطريقة مترابطة متناسقة بحيث تتصل معلوماته الجديدة بمعلوماته السابقة.[٥] وبرز التفكير في هذه النظرية كرد فعل لأمرين: أولهما النقد الشديد الذي وجه للطريقة السمعية والشفوية. وثانيهما ما استجد من دراسات لغوية خاصة في مجال النحو التحويلي التوليدي ومن دراسات نفسية خاصة في مجال علم النفس المعرفي.[٦]

---

[٤] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. (٢٠٠٢). **طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ص. ١٢١.

[٥] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. (٢٠٠٢). **طرائق تدريس اللغة العربية...** . ص. ١١٩-١٢٠.

[٦] رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٩). **تعليم اللغة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**. إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ص. ١٣٩.

وترفض النظرية المعرفية أن التعلم هو نتيجة لمؤثرات خارجية فقط ويسخر أتباعها من السلوكيين الذين يعتقدون أن عقل المتعلم هو صفحة بيضاء تسيطر عليها العوامل البيئية ما يتراءى لها من أفكار ويؤكد أتباع النظرية المعرفية أهمية الدور الإيجابي ويتحكم فيها وأن البيئة ليست هي المرجع الأول والأخير في التأثير إيجابا أو سلبا في نتيجة التعلم. فالعقل هو الذي يختار من بين المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب حاجات المتعلم ورغباته وهو الذي يصنف هذه المدركات ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، ثم يحدد بناء على ذلك نوع الاستجابة الملائمة حسب الظروف المحيطة بالمتعلم.[٧]

ب) أهداف المدخل المعرفي وملامحه

و يمكن أن نوجز أهم أهداف المدخل المعرفي وملامحه كما يلي:[٨]

١) الاهتمام ببناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، بحيث تتقرب من كفاية الناطقين باللغة الهدف، وأن تكون نابعة من رغبة المتعلم لا مفروضة عليه، وأن تغلب جوانبها على جوانب الأداء.

٢) الوسيلة المثلى لبناء هذه الكفاية لدى المتعلم هي السيطرة على قواعد اللغة الهدف في الأصوات والنحو والصرف بأساليب معرفية عقلية

---

[٧] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. (١٩٩٩). **النظرية اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**. الرياض: مطابع التقنية. ص. ٦٧.

[٨] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. (١٩٩٩). **النظرية اللغوية...** . ص. ٦٧.

ابتكارية، ليتمكن من توليد جمل وعبارات لم يسمعها من قبل، وأن يكون قادرا على التصرف في مواقف لغوية اتصالية لم يمر بها من قبل.

٣) إشعار المتعلمين بأهمية القواعد في اكتساب اللغة، والتأكيد على أنها نظام دقيق متقن وليست أشكالا وقوالب سطحية يمكن حفظها واسترجاعها في مواقف مشابهة.

٤) تنمية القدرات الذهنية لدى الطلاب في مجال تعلم اللغة، من خلال التدريب على أسس الإنتاج، وقواعد الاستقراء والاستنتاج، ومجالا التطبيق ومبادئ التعميم.

٥) جعل التعلم ذا معنى لدى الطالب، وهذا يتطلب منه التركيز على جانب المعنى والتأكد من فهمه له، وربطه بخبراته ومعارفه السابقة، قبل ترديد التراكيب وحفظها، بل قبل حفظ القواعد نظريا، كما يتطلب معرفة المتعلم أهداف الأنشطة التي يمارسها.

٦) على المعلم أن يبدأ مع طلابه من المعلوم لديهم عن قواعد اللغة وقوانينها العامة، وقواعد اللغة الهدف وعناصرها بصفة خاصة، قبل أن يقدم لهم المعلومة الجديدة.

٧) على المتعلم أن يلم بالفكرة الرئيسية للمادة العلمية أو النص، ويخمن الجوانب المجهولة فيها من كلمات وعبارات، بناء على معلوماته السابقة، وعلى المعلم أن يدرب طلابه ويساعدهم على التقدم في هذا الأسلوب.

٨) الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، وبخاصة في المهارات الأربع، لأن كل إنسان لديه قدرة خاصة في تعلم مهارات معينة دون غيرها.

٩) لا يقتصر هذا المدخل على أنماط محددة أو أساليب معينة للتدريس، بل يعطي المعلم حرية اختيار الأساليب والإجراءات وتنظيمها، حسب ما يقتضيه الموقف، وما يراه مناسبا لطلابه، مراعيا ما بينهم من فروق فردية.

١٠) هذا المدخل لا يحرم الاستعانة باللغة الأم للمتعلمين أو أي لغة وسيطة، ما دام أنها تسهم في فهم الطلاب للدرس فهما معرفيا.

١١) الحوارات والتدريبات بأنواعها ليست جزءا مهما في هذا المدخل، وإنما يلجأ إليها المعلم عند الحاجة.

١٢) تصويب الأخطاء اللغوية جزء مهم من النشاط اللغوي داخل الفصل، إذ يطلب من المتعلم أن يستعمل اللغة الهدف بمجرد معرفته بقواعدها، وأن يكون استعماله لها دقيقا، ما يجعل الخطأ أمرا لا مفر منه، وحينئذ لا بد من تصويبه حتى لا يرسخ في ذهن المتعلم.

١٣) يمر تعليم اللغة في ضوء هذا المدخل بخط واحد، يبدأ بالفهم الواعي، ودراسة تركيب مجردة، وينتهي بالممارسة، وتعد المواد التعليمية وفق هذه الخطوات، متبعة المنهج القياسي.

ج) خطوات التعليم باستخدام المدخل المعرفي

من خطوات التعليم في ضوء هذا المدخل ما يلي:[٩]

---

[٩] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. (٢٠٠٢). **طرائق تدريس اللغة العربية...** . ص. ١٢٦.

١- إعداد موضوع الدرس في الكتاب المقرر

٢- يدخل المدرس الفصل ويسلم على التلاميذ

٣- يبدأ المعلم بشرح القاعدة ثم ضرب أمثلة عليها

٤- للتعليم مواقف ذات معنى من الأنشطة

٥- يستخدم المعلم اللغة الوسيطة

٦- تصحيح الأخطاء جزء لا يتجزأ من النشاط اللغوي في الفصل

٧- يمر التعليم في ضوء هذه النظرية بخط واحد يبدأ بالفهم الواعي وينتهي بالممارسة وبدراسة التركيب مجردة ليراها بعد ذلك مستعملة في سياق.

د) مراحل التعلم في حجرة الدراسة حسب هذه النظرية

من مراحل التعلم حسب هذه النظرية في حجرة الدراسة عند تعلم لغة أجنبية، منها: (العربي، ١٩٨١: ١٥)

١- يسأل المدرس سؤالا باللغة الأجنبية

٢- إذا كان الطالب منتبها فسوف ينتقي، من بين كل الأصوات التي يسمعها من سعال أو وقع أقدام أو ضجة المرور، الأصوات اللغوية التي ينطق بها المدرس، فإذا أحس بأنه يستطيع أن يتفهمها بدأ في إدراك العلاقات بين هذه الأصوات من نحو وصرف وأخذ ينظم هذه المثيرات بطريقة تعينه على فهمها.

٣- يطابق الطالب بين هذه الرموز اللغوية وخبراته السابقة في تفسير معانيها ومعرفته بمفرداتها وعلاقاتها النحوية. وينتهي إذا كان موقفا إلى فهم معنى السؤال.

٤- في حدود قدراته اللغوية ومعرفته بما يريده المدرس عادة وبما قد يفعله زملاؤه ومدرسه فإذا أخطأ يبدأ الطالب صياغة رده على السؤال منتقيا أفضل الاحتمالات الصحيحة ثم يرفع إصبعه معلنا رغبته في الإجابة.

٥- يجيب الطالب عن السؤال وهو يلاحظ ما يعتمل من أثر الأحاسيس على وجه مدرسه ورد فعل زملائه ويعدل من إجابته على ضوء هذه الظروف ورغبته هو في إظهار متابعته للدرس وتفوقه على غيره.

٦- إذا بدأ المدرس وباقي الطلبة استحسانهم لهذه الإجابة بالقول أو الفعل وشعر الطالب بالرضاء النفسي لتحقيقه بعض دوافعه. أي إذا كان هناك تعزيز خارجي وذاتي، حسي وأدبي، تعلم الطالب الإجابة الصحيحة عن هذه الأسئلة وطريقة الإجابة عن أي سؤال يتبع نفس القواعد العامة التي استخدمها في الإجابة عنها، أي أن يكون قد توصل إلى قواعد تعينه على حل المشكلات مشابهة وتعلم بذلك كيف يتعلم.

٢ – القواعد النحوية

أ) مفهوم النحو ونشأته

إن مراد تسمية هذا العلم باسم النحو هو قول على بن أبي طالب لأبي الأسود لما عرض عليه ما استنبطه واهتدى إليه من بعض أسسه:"ما أحسن هذا النحو

الذي نحوت!! انح هذا النحو".[١٠] والنحو بمعنى القصد نحو الشيء.[١١] كما يبدو بالدراسة النحوية يلحق أيضا بالتعاريف الكثيرة عند بعض النحاة واللغويين ممن عنوا النحو، ومن هذه التعاريف منها:

١) قال ابن جني:"انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك، ليلحق من ليس أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم ، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها".[١٢]

٢) قال كمال بشر:"النحو (علم القواعد) ليس هو اللغة، وإنما هو منظومة القواعد والقوانين الضابطة لأحكامها، والتي يسير وفقا لها أهل اللغة".[١٣]

٣) قال طه أبو حامد الغزالي:"يفهم به خطاب العرب وعادتهم في الاستعمال إلى حد يميز بين صريح الكلام ومجمله، وحقيقته، ومجازه، وعامة، وخاصة، ومحكمة، ومتشابه، ومطلقه، ومقيده، ونصبه، وفحواه، ولحنه، ومفهومه".[١٤]

---

[١٠] عبد الكريم محمد الأسعد. (١٩٩٢). **الوسيط في تاريخ النحو العربي**. الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع. ص. ٣٣

[١١] عبد الله بن حمد الخثران. (١٩٩٣). **مراحل تطور الدرس النحوي**. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية. ص. ٦٤.

[١٢] ابن جني. (١٩٥٢). **الخصائص**. ج. ١. بيروت: دار الكتب العربية. ص. ٢٤.

[١٣] كمال بشر. (د.س.). **اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم**. القاهرة: دار غريب. ص. ٢٨١.

[١٤] محمد حماسة عبد اللطيف. (٢٠٠٠). **النحو والدلالة**. القاهرة: دار الشروق. ص. ٣٠.

٤) قال فؤاد نعمة:" علم يعرف به وظيفة كل كلمة داخل الجملة وضبط أواخر الكلمات وكيفية إعرابها".[١٥]

٥) قال محمد علي الخولي:"علم يبحث في بناء الجملة أي نظم الكلمات داخل الجملة".[١٦]

يهتم النحو بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل، بالإضافة إلى العناية بأحوال الإعراب، ويمتد مفهوم النحو إلى التراكيب فهو يبحث فيها وما يرتبط بها من خواص.[١٧] فالنحو يعمل على تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال كما يعمل على تقنين القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات.[١٨] وينقسم تعريف النحو كذلك إلى مفهومه عند العلماء القدماء والمحدثين، فالأولون يعرفون أنه علم يعرف به أواخر الكلمات إعرابا وبناء. أما الثاني يقولون إن النحو غير قاصر على إعراب الكلمات، إنما امتد إلى اختيار الكلمات، والارتباط الداخلي بينها، والتأليف بين هذه الكلمات في نسق صوتي معين، والعلاقة بين الكلمات في الجملة والوحدات المكونة للعبارات.[١٩]

---

[١٥] فؤاد نعمة. (د.س.). **ملخص قواعد اللغة العربية**. سورابايا: توكو كتاب الهداية. ص. ٣.

[١٦] محمد علي الخولي. (١٩٩٣). **مدخل إلى علم اللغة**. الأردن: دار الفلاح. ص. ٩٦.

[١٧] فتحى على يونس ومحمود كامل الناقة وعلى أحمد مدكور. (١٩٨١). **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر. ص. ١٦٩.

[١٨] محمد رشدي خاطر ومصطفى رسلان. (٢٠٠٠). **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**. القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع. ص. ١٨١.

[١٩] عبد القادر أحمد. (١٩٧٩). **طرق تعليم اللغة العربية**. ط.١. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ص. ١٦٧.

وخلاصة القول أن النحو هو علم دراسة الجملة ليضع القواعد التي تصون المتكلم عن الخطأ بأحوال أواخر الكلمات. وأصبح النحو معروفا بدراسة الإعراب. ولكن هذا الكلام ليس دقيقا، قد اهتم النحاة بالإعراب اهتماما شديدا، مما جعل البعض يسمى علم النحو علم الإعراب، ولكن النحاة لم يحصروا الدرس النحوي في قضية الإعراب فقط، فالنحو عندهم أشمل وأوسع، ويذهب السيوطي:" فهو صناعة علمية ينظر لها أصحابها في ألفاظ العرب من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، لتعرف النسبة بين صيغة النظم وصورة المعنى في توصل بإحداهما على الأخرى".[٢٠] وعلى هذا أن النحو لم يقتصر على الإعراب كما يذهب بعض من كتب النحو من المتأخرين.

لقد بدأ العرب في بدء القواعد وجمع اللغة عندما نشأت الحاجة إلى ذلك، وتكونت البواعث التي دفعتهم إلى هذا الصنيع وهي بواعث قومية ودينية واجتماعية. فلم يرض العرب عما أصاب لغتهم من هجنة وعجمة ومسخ في طبيعة تكوينها وتركيبها نتيجة تحدث الأعاجم بها، وضعف سلائقهم عندما نزلوا الأمصار المفتوحة وخالطوا الأجانب وبعدوا عن ينابيع الفصاحة واتخذوا العبيد والجواري من أسرى الحروب لإدارة المنازل. وقد استغل بعض العرب ما أقره الإسلام لمالك الأمة أن يعاشرها معاشرة الأزواج فنشأ نتيجة لذلك جيل أمهاته غير عربيات، وكان لابد أن

---

[٢٠] عبد الله جاد الكريم. (٢٠٠٤). **الدرس النحوي في القرآن العشرين**. القاهرة: مكتبة الأداب. ص. ١٦٨.

يترك ذلك أثرا بعيدا في فساد اللغة لأن الأبناء تأثروا بأمهاتهم في نطقهم لبعض الحروف وفي تعبيرهم ببعض الأساليب الأعجمية.

لقد خاف المسلمون على القرآن الكريم أن يتسرب إليه اللحن ومن ثم بدأ التفكير في وضع قواعد النحو ليصلوا إلى قواعد تضبط اللغة وتقيهم شر الخطأ في قراءة كتاب الله. ووجدنا المولدين يحرصون على تعلم قواعد اللغة العربية ليستقيم لسانهم، ويشاركوا في الحياة العامة للدولة فقد كان خلفاء العباسيين لا يستوزرون ولا يستكتبون إلا من حذق العربية وبرع في أدائها. لذلك نشأ النحو في البصرة عند الموالي ولم ينشأ عند العرب، لأن العرب لم يكونوا بحاجة إلى وضع مثل القواعد فهم يعرفونها بالسليقة، أما الموالي فبحكم أجنبيتهم يحتاجون إلى تعلم اللغة العربية ونحوها واكتسابها عن طريق الدراسة والبحث.[٢١]

ب) أهمية القواعد النحوية

لا شك أن معرفة قوانين النحو ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، فهي التي تجعل القارئ قادرا على التمييز بين الألفاظ المتكافئة في اللفظ. وأن ما قعده النحاة لم يكن عملا عشوائيا ترفيهيا. بل كان عملا منظما وهادفا، جاء نتيجة استقراء طويل وشامل لنصوص اللغة العربية كما وصلت إليهم. فقد رسم هؤلاء العلماء خطتهم في النحو بعد أن جعلوا نصب أعينهم الهدف الذي يرمون إليه، وهو عصمة اللسان

[٢١] عبد القادر أحمد. (١٩٧٩). **طرق تعليم اللغة العربية**. ط.١. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ص. ١٦٦.

من الخطأ، ثم تيسير العربية على من يرغب في تعلمها من المسلمين الأعاجم.[٢٢] ومن هنا نستطيع أن نعرف أن النحو ضرورة لصيانة اللغة العربية وتعلمه وسيلة لا يستغني عنها دارس هذه اللغة.

ج) أهداف تعليم القواعد النحوية

من الأغراض يرمي إليها تعليم القواعد النحوية ما يأتي:[٢٣]

١) تساعد القواعد النحوية في تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، فيستطيع التلميذ بتعلمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه، وفي ذلك اقتصاد في الوقت والمجهود.

٢) تحمل التلاميذ على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

٣) تنمية المادة اللغوية للتلاميذ، بفضل مايدرسونه ويبحثونه من عبارات وأمثلة تدور حول بيئتهم، وتعبر عن ميولهم.

---

[٢٢] نايف محمود معروف. (١٩٨٥). **خصائص العربية وطرائق تدريسها**. ط. ١. بيروت: دار النفائس. ص. ١٧٠.

[٢٣] حسن شحاتة. (١٩٩٦). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط. ٣. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص. ٢٠١-٢٠٢.

٤) تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب.

٥) تساعد القواعد في تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي، لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها، والبحث طرأ عليها من تغيير.

٦) تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية.

٧) تكوين العادات اللغوية الصحيحة حتى لايتأثروا بتيار العامية.

٨) تزويدهم بطائفة من التراكيب اللغوية وإقدارهم بالتدريج على تمييز الخطأ من الصواب.

من الأهداف السابقة، تعرف الباحثة أن الغاية القصوى من تعليم النحو هي إقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام، فإن قرأ المتعلم أو تحدث أو كتب لم يرفع منخفضا ولم يسكن منتصبا.[٢٤]

د) طرائق تعليم القواعد النحوية

[٢٤] علي أحمد مدكور.(١٩٩١). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكري العربي. ص. ٣٢١.

الطريقة هي مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة.[٢٥] هناك طرائق كثيرة لتعليم القواعد النحوية، ومع أنه لا توجد طريقة مثلى متبعة للتعليم فإن الأدبيات تذكر طريقتين هما القياسية والاستقرائية وتذكر أسلوبا معدلا عن الطريقة الاستقرائية هو (أسلوب النص) وأسلوب تحليل الجملة.

هـ) وسائل تعليم القواعد النحوية

الوسيلة التعليمية هي ما يلجأ إليه المعلم من أدوات وأجهزة وموادّ لتسهيل عملية التعلم والتعليم لتحسينها وتعزيزها، (معروف، ١٩٨٥: ٢٤٣). يقول صيني والقاسمي: إن الوسيلة التي يستخدمها المعلم في تعليم مادته ليبلغ الهدف المقصود وأفضل صوره ممكنه ويسبغ على عملية التربية شيئا من أثاره ومتعه. أما الوسائل المستعملة في تعليم النحو عند نظر معروف تصنف إلى ثلاث وسائل، وهي:[٢٦]

١) الوسيلة البصرية هي التي يستفاد منها عن طريق نافذة عين، وأهميتها: الكتاب المدرسي وغير المدرسي والمجلات واللوحات الجدرية وغير ذلك.

٢) الوسيلة السمعية هي التي يستفاد منها عن طريق الأذن، وأهمها: المذياع والتسجيلات وغير ذلك.

---

[٢٥] رشدي أحمد طعيمة. (١٩٨٩). **تعليم اللغة لغير الناطقين بها...** . ص. ٦٩.

[٢٦] نايف محمود معروف. (١٩٨٥). **خصائص العربية...** . ص. ٢٤٥-٢٤٦.

٣) الوسيلة السمعية البصرية هي التي يستفاد منها عن طريق نافذة العين والأذن معا، مثل: التلفاز والصور المتحركة وغير ذلك.

و) تقويم القواعد النحوية

التقويم محك عملي لقياس مدى تحقق الأهداف أو عدم تحققها، وتحديد مدى نجاح عملية التعليم وفشلها في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.[٢٧] والتقويم يدور على كل المواد التعليمية، ومنها مادة اللغة العربية التي تشتمل على الأصوات والمفردات والقواعد أو التراكيب والاستماع والكلام والقراءة والكتابة.[٢٨] وهو يجري في عملية التعليم وتحصيله. تهدف عملية التعليم لمعرفة فعالية عملية التعليم كدليل لإصلاح برنامج التعليم، بطريق إلقاء أسئلة للطلاب مباشرة، وتكليفهم الواجب المنزلي، وملاحظة أنشطتهم. ويهدف تقويم تحصيل التعليم لمعرفة قدرة الطلاب في المادة التي تعلموها موافقة للأهداف المحدودة. وذلك ينفذ باختبار تكويني واختبار نهائي. الاختبار التكويني هو اختبار يعطيه المعلم أثناء تعليم المادة أسبوعيا أو شهريا نصف فصلية. أما الاختبار النهائي فهو اختبار يعطيه المعلم في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية العام.[٢٩] (الخولي، ١٩٩٨: ٢٠).

---

[٢٧] مصطفى الزباج وآخرون. (١٩٧٧). **المنهج التوجيهي لتكوين المكنونين في التربية الإسلامية واللغة العربية.** إيسسكو: منشورات المنظمة الإسلامية لتربية العلوم والثقافة. ص. ٦٨.

[٢٨] محمد عبد الخالق محمد. (١٩٨٩). **اختبارات اللغة**. الرياض: عماد شؤون المكتبات جامعة الملك سعود. ص. ٣٢.

[٢٩] محمد علي الخولي. (١٩٩٨). **الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجراؤها وتحليلها.** الأردن: دار الفلاح. ص. ٢٠.

أ- منهجية البحث

لتوضيح منهجية البحث المستخدمة في هذه الدراسة، يمكن النظر إلى الجدول الآتي:

رقم أسئلة البحث	البيانات	مصادر البيانات	أدوات البحث	تحليل البيانات
١	أنشطة المدرسة	مدرّسة	ملاحظة	كيفي
	أنشطة التلاميذ	تلاميذ	ملاحظة استبانة	كيفي كمي (مقياس Likert)
٢	استيعاب التلاميذ	تلاميذ	اختبار ملاحظة	كمي (رمز t) كيفي

ب- عرض البيانات وتحليلها

١- تعليم القواعد النحوية بالمدخل المعرفي

قامت الباحثة بالبحث في مدة شهرين، وجرت تجربة تعليم القواعد النحوية على أساس المدخل المعرفي لمدة ٣ لقاءات والطريقة التقليدية ٣ لقاءات. أما الاختبارات البعدية لا تقوم الباحثة بها إلا بعد انتهاء تعليمها لكل موضوع. في اللقاء الأول، قامت الباحثة بتعليم القواعد النحوية على أساس المدخل المعرفي في موضوع مواضع كسر همزة إنّ الذي استغرق ٩٠ دقيقة. ومن معياره الكفائي هو

فهم مواضع كسر همزة إنّ، أما الكفاءة الأساسية تركزت في شرح موقع إنّ والتفريق بين موقع إنّ وأنّ وتكوين الأمثلة من موقع إنّ. رجت الباحثة من تعليمه القدرة على شرح موقع إنّ والتفريق بين موقعها وأنّ وكذلك القدرة على تكوين الأمثلة.

قبل أن تقوم الباحثة بتعليم موضوع مواضع كسر همزة إنّ، أعدت الباحثة الأوراق الشفافة مكتوبة عليها مجموعة من أمثلة مواضع كسر همزة إنّ، قرأتها الباحثة ثلاث مرات لكل ورق، ثم بدأت الباحثة بشرح قواعد الموضوع ثم ضربت أمثلة عليها أو الأمثلة المكتوبة على الأوراق الشفافة السابقة ويمكن للأمثلة أن تكون من عند التلاميذ تدريبا لهم على تطبيق القواعد بشكل واع. بعد انتهاء كتابة قواعد الموضوع والأمثلة، انتقلت الباحثة إلى التدريبات الأولية تحقيقا لفهمهم تجاه قواعد الموضوع على سبيل تكوين الأمثلة بعد أن مدّتهم بالكلمات المرادفة أو باستعمال كلمات جديدة، وقد تكون بتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، وكلفت الباحثة تكوين جمل ثم كتب رئيس كل مجموعة ما أنتجته مجموعته على السبورة أو قرأه أمام الجماعة. اختتاما لهذه الأنشطة.

سألت الباحثة حول الموضوع الذي تم تعليمه تقويما لهم وقد تقسمهم الباحثة إلى ثلاث مجموعة ثم أعطت كل مجموعة البطاقة مكتوبة عليها أمثلة مواضع كسر همزة إنّ باللغة الأم للمجموعتين الأولى والثانية أما البطاقة الثالثة مكتوبة باللغة العربية. ترجمت المجموعتان الأولى والثانية تلك الأمثلة إلى اللغة العربية وراقبت المجموعة الثالثة ترجمتهما حتى تكون ترجمة صحيحة.

وفي اللقاء الثاني، قامت الباحثة بالاختبار البعدي لموضوع مواضع كسر همزة إنّ تقويما لفهمهم تجاه الموضوع المعلم بالمدخل المعرفي. يهدف هذا الاختبار القدرة على ذكر مواضع كسر همزة إنّ وضعها في مواضعها المناسبة والقدرة على إعرابها ومعموليها. في اللقاء الثالث، اختلفت الأنشطة التعليمية التي قامت بها الباحثة، لأن تعليمها في هذا اللقاء على أساس طريقة النحو والترجمة في موضوع تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل، يهدف هذا التعليم القدرة على شرح معنى الفعل الصحيح والمعتل والفرق بينهما وأنواعهما والقدرة على تكوين الأمثلة بهما. ابتدأ هذا التعليم بشرح قواعد الموضوع بترجمتها إلى اللغة الأم ثم ضربت الأمثلة عليها.

وبعد انتهاء كتابة قواعد الموضوع وأمثلته، أرشدت الباحثة التلاميذ في حفظ المفردات وترجمتها وحفظ المفردات السابق إلقاؤها. سمحت الباحثة التلاميذ بفتح كتبهم وأرشدتهم في فهمها وترجمتها كلمة ثم كلمات وجملة ثم جمل. تقويما لهذا التعليم، سألت الباحثة حول الموضوع تحقيقا لفهم التلاميذ تجاه الموضوع المعلم على شكل ذكر القواعد بترجمتها إلى اللغة الأم أو تكوين الأمثلة من الكلمات المرادفة في الموضوع.

في اللقاء الرابع، عقدت الباحثة الاختبار البعدي لموضوع تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل. يهدف هذا الاختبار القدرة على ذكر معنى الفعل الصحيح والمعتل وذكر أقسامهما والإتيان بأمثلة لكل في الجمل. جرى هذا الاختبار تحريريا بتوزيع أواق الأسئلة ثم أجابها التلاميذ على أوراق الأجوبة المعدة. في اللقاء الخامس، قامت

الباحثة بتعليم موضوع ضمائر الرفع البارزة المتصلة بالأفعال حيث تمّ تعليمه على أساس المدخل المعرفي كالموضوع المعلم في اللقاء الأول. يهدف التعليم القدرة على شرح ضمائر الرفع البارزة المتصلة بالأفعال الماضية والمضارعة والأمرية وعلى تكوين الأمثلة منها. حيث حملت الباحثة الأوراق الشفافة مكتوبة عليها أمثلة ضمائر الرفع البارزة المتصلة بالأفعال الماضية والمضارعة والأمرية.

ثم بدأت الباحثة بقراءة الأمثلة المكتوبة على الأوراق الشفافة ٣ مرات ثم شرح قواعد الموضوع وقد تطلب الأمثلة من التلاميذ تدريبا لهم بشكل واع. ثم انتقلت إلى التدريبات الأولية تطبيقا للقواعد التى تمّ شرحها. وفي نهاية هذا التعليم، سألت الباحثة حول الموضوع المعلم وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، تسلمت الأولى والثانية منها البطاقة مكتوبة عليها الأمثلة باللغة الأم والثالثة باللغة العربية، ثم ترجممتا إلى اللغة العربية والمجموعة الثالثة تراقب ترجمتهما. تأكيدا لفهمهم لهذا الموضوع، قامت الباحثة بالاختبار البعدي في اللقاء السادس، بهدف أن يجعل هذا الاختبار التلاميذ قادرين على ذكر ضمائر الرفع البارزة المتصلة بالأفعال الماضية والمضارعة والأمرية وتكوين الجمل المفيدة منها والقدرة على إعراب الفعل المتصل بضائر الرفع البارزة.

في اللقاء السابع، قامت الباحثة بالتعليم الثاني للقواعد النحوية على أساس طريقة النحو والترجمة، حيث عرضت الباحثة موضوع إسناد السالم والمهموز والمثال والمضعف والأجوف. يهدف هذا التعليم القدرة على شرح إسناد السالم والمهموز والمثال بل المضعف والأجوف مع تكوين الأمثلة لكل منها. ابتدأ التعليم

ببيان قواعد الموضوع ثم ضرب الأمثلة، وبعد ذلك ترجمتها إلى اللغة الأم. ثم أرشدت التلاميذ بحفظ المفردات وترجمتها وحفظ المفردات السابق إلقاؤها وسمحتهم بفتح كتبهم وأرشدتهم بترجمة كلمة ثم كلمات وجملة ثم جمل بتصحيح ترجمتها مع الباحثة. تقويما للعملية التعليمية، سألتهم الباحثة حول الموضوع المعلم تحقيقا لفهمهم.

في اللقاء الثامن، عقدت الباحثة الاختبار البعدي تحريريا والتلاميذ أجابوا الأسئلة الموزعة على أوراق الأسئلة المعدة لمدة ٩٠ دقيقة. هدف هذا الاختبار إلى معرفة قدرتهم على إسناد السالم والمهموز والمثال والمضعف والأجوف إلى ضمائر الرفع البارزة وعلى تكوين الأمثلة به والقدرة على إعراب الكلمات المتعلقة بإسنادها. في اللقاء التاسع، أدّت الباحثة التعليم على أساس المدخل المعرفي لموضوع إسناد الماضي الناقص إلى ضمائر الرفع البارزة. هدف هذا التعليم معرفة قدرة التلاميذ على شرح إسناده إلى ضمائر الرفع البارزة ثم تكوين الأمثلة منه. حيث عرضت الباحثة تعليمه بقراءة الأمثلة المكتوبة على الأوراق الشفافة ثم كتابتها على السبورة بعد شرح قواعد الموضوع. وبعد كتابتها، انتقلت الباحثة إلى التدريبات الأولية تحقيقا لفهمهم. وفي نهاية هذا التعليم، قسمتهم الباحثة إلى ثلاث مجموعات ثم سألت الباحثة حول الموضوع المعلم وتقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، تسلمت الأولى والثانية منها البطاقة مكتوبة عليها الأمثلة باللغة الأم والثالثة باللغة العربية، ثم ترجممتا إلى اللغة العربية والمجموعة الثالثة تراقب ترجمتهما. تأكيدا لاستيعاب

التلاميذ تجاه هذا الموضوع، عقدت الباحثة الاختبار البعدي التحريري في اللقاء العاشر راجية منه معرفة استيعابهم في إسناد الماضي الناقص إلى ضمائر الرفع البارزة والإتيان بالأمثلة فيه.

في اللقاء الحادي عشر، قامت الباحثة بالتعليم الأخير على أساس طريقة النحو والترجمة في موضوع إسناد المضارع والأمر الناقصين إلى ضمائر الرفع البارزة بهدف أن يكون التلاميذ قادرين على شرح إسنادهما إلى ضمائر الرفع البارزة وتكوين الأمثلة منهما. ابتدأ هذا التعليم بشرح قواعد الموضوع بترجمتها إلى اللغة الأم ثم ضربت الأمثلة عليها. وبعد انتهاء كتابة قواعد الموضوع وأمثلته، أرشدت الباحثة التلاميذ في حفظ المفردات وترجمتها وحفظ المفردات السابق إلقاؤها. سمحت الباحثة التلاميذ بفتح كتبهم وأرشدتهم في فهمها وترجمتها كلمة ثم كلمات وجملة ثم جمل. تقويما لهذا التعليم، سألت الباحثة حول الموضوع تحقيقا لفهم التلاميذ تجاه الموضوع المعلم على شكل ذكر القواعد بترجمتها إلى اللغة الأم أو تكوين الأمثلة من الكلمات المرادفة في الموضوع. وفي نهاية هذه اللقاءات السابقة، قامت الباحثة بتوزيع أوراق الأسئلة ثم أجاب التلاميذ عنها للوصول إلى الأهداف المعينة فيه بالقدرة على إسناد المضارع والأمر الناقصين إلى ضمائر الرفع البارزة والإتيان بالأمثلة من إسنادهما.

٢- أثر المدخل المعرفي في استيعاب القواعد النحوية

لمعرفة أثر المدخل المعرفي في استيعاب القواعد النحوية، أعدت الباحثة أدوات بيات البحث وهي الملاحظة والاستبانة والاختبار حيث قامت بالملاحظة هنا الأستاذة

جوهرة نفيسة كمدرسة اللغة العربية، ولا يمكن للباحثة أن تقوم بها نفسها لأنها قامت بالعملية التعليمية لدرس النحو خوفا من عدم تركيزها بالتدريس. ومن نتائج الملاحظة، لقد وافت الباحثة الشروط اللازمة في التدريس وأدت جميع الخطوات المناسبة اللازمة من خصائص المدخل المعرفي، هذا ولأن للمدخل المعرفي دورا مهما لبناء الكفاية اللغوية وهي الكفاية النحوية. وكذلك الطلبة، لقد حصلوا على ما أرادت الباحثة، هذا ولأنهم اهتموا بشرح الباحثة عند التعليم ويشاركون في الدرس مشاركة تامة حتى يقدروا على أن يأتوا بالأمثلة الكثيرة المتعلقة بالموضوعات المعلمة.

قبل أن تقوم الباحثة بتعليم مادة القواعد النحوية بالمدخل المعرفي، وزعت الباحثة الاستبانة راجية منها معرفة رغبتهم في القواعد النحوية وفهمهم تجاه هذه المادة. ولذا استبانت الباحثة ٢٠ تلميذا من تلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج. وبعد أن تمت التجربة في معرفة أثر المدخل المعرفي في ترقية استيعاب القواعد النحوية، وزعت الباحثة الاستبانة، وهذه الاستبانة لمعرفة أثر التعليم بالمدخل المعرفي وأثره بالطريقة التقليدية، ومن هذه الاستبانة حصلت الباحثة على البيانات من الاستبانة القبلية أن الطلبة يرغبون في القواعد النحوية وقد يرغبون فيها ويرغبون عنها.

وأكثرهم قد يشعرون أن درس القواعد النحوية صعب. وبناء على نتيجة الاستبانة بعد التجربة السابقة، يقول الطلبة أن المدخل المعرفي في تعليم القواعد

النحوية مشوق وجذاب ويجعلهم فاهمين الموضوعات المعلمة به. إن معظم التلاميذ يفهمون الموضوعات لمادة القواعد النحوية المعلمة بالمدخل المعرفي، حيث أنهم يحصلون على (٧٥٪). وقد يفهمونها (٢٥٪). وقدرة التلاميذ على تكوين الأمثلة من الموضوعات الذي تم إلقاؤها بالمدخل المعرفي تدل على فهمهم. منهم (٦٥٪) يقدرون عليه و(٢٥٪) قد يقدرون عليه و(١٠٪) لم يقدروا على تكوينها.

وإن فهم التلاميذ تجاه الموضوعات النحوية المعلمة بالطريقة التقليدية أقل من الموضوعات النحوية المعلمة بالمدخل المعرفي حيث أنهم (٥٥٪) يفهمون، وقد يفهمونها (٤٥٪). لا تكون استطاعة التلاميذ في تكوين الأمثلة من الموضوعات النحوية المعلمة بالطريقة التقليدية أكثر جاذبية من قدرتهم على تكوينها من الموضوعات المعلمة بالمدخل المعرفي حيث أن التلاميذ (٦٠٪) يقدرون عليها و(١٥٪) منهم قد يقدرون عليها و(٢٥٪) لم يقدروا عليها. وإن التلاميذ يختلفون في هذه الناحية، لكن معظمهم قادرون على إعراب الكلمات المتعلقة بالموضوعات. منهم (٧٥٪) قادرون عليه و(٢٥٪) قد يقدرون عليه. من هنا تعرف الباحثة أن للمدخل المعرفي دورا أكبر من الطريقة التقليدية.

في الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة في المستوى الثاني الثانوي لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج، قد عملت الباحثة على تعليم القواعد النحوية بالمدخل المعرفي والطريقة التقليدية. وفي تجربة المدخل قدمت الباحثة فرضية البحث، وهي أن للمدخل المعرفي أثرا إيجابيا في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم

الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية. ولتصديقها تستعمل الباحثة المعيار الآتي:

وإذا كانت درجة تاء حساب أكبر من درجة تاء الجدول فالفرض مقبول، وهذا يعني أن للمدخل المعرفي **أثرا إيجابيا** في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية. وإذا كانت درجة تاء حساب أصغر من درجة تاء الجدول أو متساويين فالفرض مرفوض، وهذا يعني ليس للمدخل المعرفي أثر إيجابي في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ االصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية.

اعتمادا على النتائج المتحصل عليها للاختبار البعدي، وجدت الباحثة أن درجة تاء حساب (t_0) في هذا البحث (7,393) أكبر من درجة تاء جدول على مستوى ٥٪ (2,024) ومن درجة تاء الجدول على مستوى ١٪ (2,711) (الجدول ١٢). فعرفنا أن الفرض السابق مقبول، وهذا يشير إلى أن للمدخل المعرفي **أثرا إيجابيا** في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية.

الخاتمة

بعد أن قامت الباحثة بتعليم القواعد النحوية بالمدخل المعرفي لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية، قد وصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

١- إن إجراء تعليم القواعد بالمدخل المعرفي يبتدئ من القواعد إلى الأمثلة بحيث تعرض الباحثة القواعد ثم تضرب الأمثلة عليها. ومن الوسائل المهمة في تعليم القواعد النحوية على هذا الأساس أن تحمل الباحثة الأوراق الشفافة مكتوبة عليها مجموعة الأمثلة من الموضوعات التي سيتم تعليمها. وبعد انتهاء شرح القواعد والأمثلة، تنتقل الباحثة إلى التدريبات الأولية تحقيقا لفهم التلاميذ، ومن هدف هذه التدريبات تطبيق القواعد بشكل واع. أما اللغة المستخدمة في العملية التعليمة على هذا الأساس هي اللغة الأم أو اللغة العربية أو هما معا.

٢- اعتمادا على النتائج التي حصل عليها التلاميذ في الاختبارات البعدية من تعليم القواعد النحوية بالمدخل المعرفي والطريقة التقليدية وجدت الباحثة فرقا يدل على أثر المدخل المعرفي الإيجابي. لذلك أن للمدخل المعرفي **أثرا إيجابيا** في ترقية استيعاب القواعد النحوية لتلاميذ الصف الثاني لشعبة العلوم الإسلامية والعربية في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الثالثة بمالانج جاوا الشرقية. إن استخدام المدخل المعرفي يظهر أثره الإيجابي ويتبين تفوقه عند تعليم القواعد النحوية على أساسه.

المراجع

ابن جني،١٩٥٢م. **الخصائص، ج ١**، بيروت: دار الكتب العربية.

رشدي أحمد طعيمة،١٤١٤هـ/١٩٨٩م. **تعليم اللغة لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**،إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

حسن شحاتة،١٤١٧هـ/١٩٩٦م. **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط-٣ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صلاح عبد المجيد العربي، ١٩٨١ م. **تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**، ط-١،بيروت: مكتبة لبنان.

عبد الرحمن بن إبراهيم، ٢٠٠٣م/ ١٤٢٣ هـ. **مذكرة الدورة التدريبية لمعلمي اللغة العربية في البرنامج الخاص**، مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية.

عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي،١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م. **طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**،الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، ١٩٩٩. **النظرية اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية**، الرياض: مطابع التقنية ،١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.

عبد القادر أحمد،١٩٧٩م. **طرق تعليم اللغة العربية**، ط-١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الكريم محمد الأسعد،١٩٩٢ م. **الوسيط في تاريخ النحو العربي**، الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع.

عبد الله جاد الكريم،٢٠٠٤م. **الدرس النحوي في القرآن العشرين**، القاهرة: مكتبة الأداب.

عبد الله بن حمد الخثران،١٩٩٣م. **مراحل تطور الدرس النحوي**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

علي أحمد مدكور،١٤١١هـ/١٩٩١م. **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة: دار الفكري العربي.

فؤاد نعمة، دون السنة. **ملخص قواعد اللغة العربية**، سورابايا: توكو كتاب الهداية.

فتحى على يونس ومحمود كامل الناقة وعلى أحمد مدكور،١٩٨١م. **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

كمال بشر، دون السنة. **اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم**، القاهرة: دار غريب.

محمد حماسة عبد اللطيف،٢٠٠٠م. **النحو والدلالة**، القاهرة: دار الشروق.

محمد رشدي خاطر ومصطفى رسلان،٢٠٠٠م. **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع.

محمد عبد الخالق محمد،١٩٨٩م. **اختبارات اللغة**، الرياض: عماد شؤون المكتبات جامعة الملك سعود.

محمد علي الخولي، ١٩٩٨م . **الاختبارات التحصيلية إعدادها وإجراؤها وتحليلها**، الأردن: دار الفلاح.

محمد علي الخولي، ١٩٩٣م. **مدخل إلى علم اللغة** ، الأردن: دار الفلاح.

محمود كامل الناقة،١٩٨٥ م/ ١٤٠٥ هـ. **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله-طرق تدريسه**،مكة المكرمة: جامعة أم القرى معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج.

مصطفى الزباج وآخرون، ١٩٧٧م . **المنهج التوجيهي لتكوين المكنونين في التربية الإسلامية واللغة العربية** ، إيسسكو: منشورات المنظمة الإسلامية لتربية العلوم والثقافة.

نايف محمود معروف،١٤٠٥هـ/١٩٨٥م. **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، ط ١ بيروت: دار النفائس.

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها
Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i2.3478

Taisīr An-Naḥwi al Ta'līmī lī Garḍ Qirāati An-Nuṣūṣ Al-'Arabiyyah Gair al-Masykūlah

Ade Arip Ardiansyah, Aji Abdul Aziz
Islamic State University of Sunan Gunung Djati
Adearipardiansyah94@gmail.com, aziealmaraby@gmail.com

Abstract

This research aims at describing the grammatical difficulties faced by the students of the Faculty of Islamic Studies at the University of Muhammadiyah Bandung in reading the unconventional Arabic texts. The attempt by the Faculty of Islamic Studies at the University of Muhammadiyah Bandung is to facilitate the educational method for reading non-Arabic texts. The researcher chose the qualitative approach in the research using the methods of observation and interview for data collection, and the analytical method of analysis of the analysis of Miles and Huberman. The results of the research showed that the grammatical difficulties faced by the students of the Faculty of Islamic Studies at the University of Muhammadiyah Bandung varied from lack of understanding in the concepts of word, compound and sentence, which are essential in the study of grammatical science, and that the facilitation of the educational method carried out by Islamic studies at Muhammadiyah Bandung University, Grammatical and simplistic analysis where the theory of rhetoric and descriptive analysis was used in the analysis of sentence.

Keyword*:* Facilitation of grammar, Rreading texts, Arabic.

تيسير النحو التعليمي لغرض قراءة النصوص العربية غير المشكولة

أدي عاريف أرديانشه، أجي عبد العزيز
الجامعة الحكومية الاسلامية سونان كونونغ جاتى
Adearipardiansyah94@gmail.com, aziealmaraby@gmail.com

الملخص

استهدف هذا البحث إلى وصف الصعوبات النحوية التي واجهها طلبة كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج في قراءة النصوص الع ربية غير المشكولة، ووصف المحاولة التي قامت بها كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج في تيسير النحو

التعليمي لغرض قراءة النصوص العربية غير المشكولة .واختار الباحث المدخل النوعي في البحث مستخدما أساليب الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات، وأسلوب التحليل التفاعلي لمالیز وهوبيرمان لتحليلها .ودلت نتائج البحث أن الصعوبات النحوية الي واجهها طلبة كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج متنوعة مصدرها من عدم الفهم في مفاهيم الكلمة والمركب والجملة وهي مواد أساسية في دراسة علم النحو، وأن تيسير النحو التعليمي الذي قامت به الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج سارت على شكل إعادة تنسيق المواد النحوية وتبسيط التحليل حيث استخدمت نظرية علم البلاغة والتحليل الوصفي في تحليل الجملة.

الكلمة الرئيسية: تيسير النحو، قراءة النصوص، العربية.

المقدمة

إن علم النحو من أهم العلوم العربية. وهو علم وضع أساسا للاحتراز عن الخطأ في التعبير والتأليف، ومقاييس تقاس بها الكلمات عند وضعها في الجمل ليستقيم معناها. وهو معيار لمعرفة صحة الجمل والتراكيب العربية أو ضعفها به يستطيع الشخص أن يتعرف كيفية بناء الجمل والتراكيب العربية الصحيحة كما يستطيع أن يعبر ما في ذهنه بلغة سليمة صحيحة شفاهة أو كتابة، ويفهم ما سمعه أو قرأه فهما جيدا .فمن وظائف علم النحو كما قاله السليطي أن يكفل سلامة التعبير وصحة أداءه وفهم معناه فهما جيدا غير غموض، ويعين على جمال السلوب وجودته ودقته، ويساعد على استعمال اللفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا بالإضافى إلى تعليم التحليل المنطقي السليم لفهم

اللغة.[1] قد ورأى ابن الجني أن النحو طريقة لمحاكاة العرب في كلامهم وتجنب اللحن والوصول إلى مرتبة العربي في الفصاحة وسلامة اللغة.[٢] وهو كما وصفه عباس حسن دعامة العلوم العربية وقانونها العلى ووسيلة المستعرب وسلاح اللغوي وعماد البلاغي وأداة المشرع والمجتهد والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعا.[3] وعلى هذا فكل من يريد أن يجيد باللغة العربية استماعا أوكلاما أوقراءة أوكتابة لا بد من تعلم علم النحو.

كما عرفنا أن القراءة تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحية. فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة. وعلى هذا فهي تساعد التلاميذ في تكوين احساسهم اللغوي، وتذوقهم لمعان الجمل وصورة فيما يستمعون وفيما يقرؤون ويكتبون. وعلى الرغم من أهمية علم النحو في دراسة اللغة العربية وا لإسلامية إلا أن في واقع المر ظهرت صعوبة لدى الطلبة في تعلمه وفهمه .ولقد عانوا من صعوبات كثيرة لفهم القواعد النحوية المتوفرة وانتفاعها في استخدام اللغة العربية الصحيحة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة[٤] .ولقد حدث واقعيا أن بعض الطلبة قد حفظ القواعد النحوية المتوفرة بل وألفية بن مالك ولكنه لا يتكلم ولا يقرأ ولا يكتب اللغة العربية جيدا وسليما.

---

[1] ظبية سعيد السليطي. (٢٠٠٢). **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. ص. ٦٨.

[٢] أبي الفتح عثمان بن جنى. (د.س.). **الخصائص**. ج. ١. بيروت: مكتبة لسان العرب. ص. ٣٤.

[3] عباس حسن. (د.س.). **النحو الوافي**. ط. ٣. القاهرة: دار المعارف. ص. ١-٢.

[٤] نسرين عبد الله نشوف. (د.س.). **اتجاهات تيسير النحو العربي الحديثة؛ دراسة وصفية**. عرق: جامعة الكوفة-كلية التربية للبنات. ص. ٣٣٢.

هذه الصعوبات قد يرجع إلى طبيعة المادة النحوية وقد يرجع إلى واقعه التعليمي .ولعل أهم الصعوبات الظاهرة من طبيعة المواد النحوية تتمثل في ظاهرة الإعراب واختلاط النحو بالتحليل الفلسفي وكثرة العوامل النحوية وكثرة القوال والمماحكات وكثرة الحدود والتعريفات وما أشبه ذلك. وأما الذي يظهر من واقعه التعليمي فيتمثل في ضعف إعداد منهج النحو المناسب وسوءإعداد مدرس ي النحو المتمكنين وضعف بناء طريقة التدريس المشوقة وبيئة التدريس المجذبة وما إلى ذلك. هذه الظواهر دعت بعض علماء اللغة العربية إلى التصدي للتخلص من هذه المشكلات فنادى إلى تيسير النحو التعليمي. ولقد سلكوا على شتى سبل لحل هذه المشكلات من خلال إزالة الزوائد المتراكمة وإبعاد التأويلات المنطقية الفلسفية وإلغاء العامل والعلة والقياس المنطقي والاستغناء من الشواهد النحوية المكلفة وتقريب المثلة بواقع الحياة وإعادة تنسيق المواد النحوية وغيرها. فظهرت من هذه الدعوة مؤلفات وبحوث ودراسات حول موضوع تيسير النحو التعليمي كمحاولات لمساعدة الطلبة في تعلم المواد النحوية بسهولة وميسرة.

ولم تزل البحوث والدراسات في تيسير النحو التعليمي تعرض الباحثين إلى بحثها حتى الآن، فأقاموا بشتى البحوث في هذا الموضوع. فمن هذه البحوث ما يتعلق بسرد حركة التيسير التي قام بها علماء اللغة العربية، ومنها ما استعرض فكرة عالم معين في تيسير النحو، ومنها ما قدم الفكرة التيسيرية، ومنها ماقوم النظريات التي اقترحها بعض المفكرين للتيسير. وها هنا يود الباحث استعراض بعض هذه البحوث المتأخرة كما فعلت أسماء عبدوي سنة ٢٠٠٥ التي قومت جهود بعض اللغويين العرب الذين استخدموا نظرية

اللسانية الوصفية في تيسير النحو العربي. وفي رأيها أن هذه المحاولة تحدث خللا في الفضاء العلمي والتعليمي ولا توصل إلى تيسير النحو المطلوب.[٥]

وكذلك الدراسة التي عقدها م.م. صادق فوزي دباس سنة ٢٠٠٨ التي سرد فيها الباحث جهود علماء العربية في تيسير النحو لا سيما علماء الكوفة الذين أسهموا في تجديد النحو العربي مبتدئا من انتقادات واقتراحات ابن مضاء في كتابه "الرد على النحاة". ومن جهودهم ظهرت التأليفات في شكلي الكتب المطولة والكتب المختصرة. هذه المقالة تتمحور في عرض تاريخ تيسير النحو ودواعيه.[٦] والبحث الآخر هو ما قام به مسعود طواهرية سنة ٢٠٠٩ الذي بحث في أهمية النحو في دراسة اللغة العربية والعلوم الشرعية ومشكلاته التربوية. وقد تحدث عن موضع علم النحو المهم لفهم اللغة العربية وتأليف سليقة اللغة العربية بالرغم من صعوبته. وفي نظره أن صعوبة النحو قد تحدث من طبيعة المواد النحوية أو من المدري أو من الطلبة. وعلى هذا اقترح أن تيسير تدريس النحو لا بد من مراعات تلك العناصر متكاملا.[٧]

وكذلك الدراسة التي قامت بها منيرة عبد الله ناصر القريجي سنة ٢٠١٣، إذ قومت بعض النظريات في تيسير النحو التي دعت إلى حذف أو ترك النظريات الموروثة من القدامى العرب. فالتيسير في رأيها هو محاولة تبسيط مفاهيم النحو ومصطلحاته وإصلاح

---

[٥] اسماء عبدوي. (٢٠٠٥). *تيسير النحو العربي في الاتجاه اللساني الوصفي دراسة وتقويم*. **مجلة العمدة**. العدد ١. جامعة محمد بوديان. ص. ٥١-٧٠.

[٦] م.م. صادق فوزي دباس. (٢٠٠٨). *جهود العلماء العربية في تيسير النحو وتجديده*. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**. م. ٧. العدد. ١-٢. عرق: جامعة الكوفة. ص. ٨٦-١٠١.

[٧] مسعود طواه رية. (٢٠٠٩). *تيسير النحو التعليمي دراسة في المنهج وآليات إصلاحية البيداغوجية*. **مجلة العلوم اللغة العربية وآدابها**. العدد. ٣. (د.م.). ص. ٢٥-٤٢.

طرائق تعليمه. وقد بحث أيضا إسحاق رحماني وعبد الرزاق رحماني سنة ٢٠١٣ في الموضوع بالنظر إلى مشكلات النحو وطريق علاجها للطلاب الناطقين بغير العربية. فمشكلات النحو في رأيهما تصدر من عقم الكتب المدرسية وطرق تدريس القواعد. فالعلاج إذن بإصلاح هذين الجانبين. وقد أوصيا طريقة تدريس النحو المناسب للطلاب غير العرب .[٨] ففي هذا البحث يود الباحث أن يستعرض محاولة قامت بها كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية في تيسير النحو التعليمي لغرض قراءة النصوص العربية غير المشكولة واختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة إذ أن هذا البحث اعتمد على التجربة الواقعية ووصف التيسير النحوي التعليمي منطلقا من الواقع بالإضافة إلى أن هذا السعي في تيسير النحو التعليمي مربوط بالغرض المعين هو قراءة النصوص العربية غير المشكولة.

وقد دفع الباحث للقيام بهده الدراسة ما يسير في كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج من محاولة تيسير النحو التعليمي وربطها بغرض خاص وهو قراءة النصوص العربية غير المشكولة التي يعتبرها الطلبة من احدى المها رات اللغوية العربية الصعبة والتي إجادتها تحتاج إلي زمن غير قصير .إن هذه الكلية قد قامت بهذه المحاولة بناء على الصعوبات التي يواجهها الطلبة في قراءة النصوص العربية غير المشكولة قراءة صحيحة ضابطة نحوية في مادة" قراءة الكتب ."وكان من أسباب

---

[٨] إسحاق رحماني وعبد ال رزاق رحماني. (٢٠١٣). *تيسير النحو العربي للطلاب الناطقين بغير العربية*. **مجلة العربية للناطقين بغيرهاجامعة إفريقيا العالمية**. العدد. ١٥. (د.م.). ص ١٤-١٩.

صعوبتهم في القراءة ضعفهم في فهم المفاهيم النحوية المتطلبة للق راءة .وكما هو معلوم أن إجادة قراءة النصوص العربية لا تستغني من استيعاب القواعد النحوية المتوفرة فيحتاج تدريسها إلى ساعات دراسية كثيرة مع أن الزمن المعد لتدريس قراءة الكتب ساعتين دراسين فقط أو ما يعادل أربع عشرة محاضرة حيث تكون كل محاضرة مائة دقيقة .هذه الظاهرة دعت كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج إلى إلى إعادة التنسيق للمواد النحوية المحتاجة لقراءة النصوص العربية غير المشكولة تيسيرا للطلبة وتكييفا بالزمن المعد.

وهذه المحاولة في اعتبار الباحث ذات أهمية لبحثها لما فيها من منافع نظرية وتجريبية في تيسير النحو التعليمي لغرض قراءة النصوص العربية غير المشكولة . فانطلاقا من هنا فإن الهدف الملموس من هذا البحث يتمحور فيما يلي:

١. وصف الصعوبات النحوية التي يواجهها طلبة كلية الدراسات الإسلامية التابعة بالجامعة المحمدية باندونج في قراءة النصوص العربية غير المشكولة.
٢. وصف صورة تيسير النحو التعليمي الذي قامت بها كلية الدراسات ا لإسلامية التابعة بالجامعة المحمدية باندونج لغرض قراءة النصوص العربية غير المشكولة.

الإطار النظري

المبحث الأول :علم النحو وأهميته

علم النحو هو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزاءه التي ائتلف منها .وموضوعه الكلمات العربية من حيث

البناء والإعراب .وغايته الاستعانة به لفهم القرآن والحديث .وفائدته الاحتراز من الخطأ في الكلام والتفريق بين الصواب والخطأ من الكلم.[9] ولا شك أن علم النحو من أهم العلوم العربية التي لا بد أن يتعلمها طلبة علم اللغة العربية والعلوم الشرعية إذ أنه وسيلة توصل الطلبة إلى إقامة اللسان ومعرفة ضوابط الكلم .وهو يساعد على تكوين السليقة اللغوية ويحترز اللسان من الوقوع في اللحن والخطأ كما يعين على فهم القرآن والحديث فهما سليما .وقد ذكرت نجاة عبد الرحمن بعض أقوال العلماء حثت على تعلم علم النحو[١٠]، من بينها ما قاله محمد بن سلام البيكند: ((ما أحدث الناس مروءة أفضل من طلب النحو))، وقول الشعبي: ((النحو في العلم كالملح في الطعام لا يستغنى عنه))، وقول أيوب السجستاني: ((تعلموا النحو فإنه جمال للوضيع وتركه هجنة الشريف)).

المبحث الثاني :صعوبة علم النحو

ليس هناك شك أن التراث النحوي من جهود العلماء المسلمين. وهي جهود محترمة ومقدرة لا ينكرها أحد بيد أن النحو كبقية العلوم كان ينشأ ضعيفا ثم ينمو ويكتمل وينضج ويتقدم حتى يصل إلى قمة عالية يحتاج إليها العلماء والأدباء ومن أراد تعلم العلوم

---

[9] محمد سمير نجيب اللبدي. (١٩٨٣). **معجم المصطحات النحوية والصرفية**. بيروت: مؤسسة الرسالة. ص. ٢١٧-٢١٨.

[١٠] نجاة عبد الرحمن علي اليازجي. (٢٠٠٩). *أهم صعوبات التعلم في مادة التحو وأثرها على الدرس النحوي للعربية*. **إجراءت المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض**. مصر: كلية دار العلوم جامعة القاهرة . ص. ٢٥٤.

العربية والشرعية. ثم يأتي بعد ذلك عصر تسربت في هذا العلم الصعوبات والتعقيدات إذ بالغ النحاة في بحث المواد النحوية وتجاوزوا عما لا ينبغي بحثه فصدر منهم تأليفات مطولة وتمتع بعضهم بإدخال التحليل المنطقي الفلسفي وبالغ في التحليل مما صدرت منه الصعوبات في دراسة هذا العلم. فأصبح كثير من الطلبة عانوا من مشكلات وما استطاعوا الانتفاع منه لبناء السليقة اللغوية التي إليها استهدف هذا العلم. وقد ذكر ظبية سعيد السليطي أن مظاهر صعوبة النحو تتمثل في الجوانب الآتية:

١. اعتماد النحاة على منطق العقل المعياري عند وضعهم علم النحو.
٢. التأثر بعلماء الكلام الذين اعتبروا أن كل أثر لا بد له من مؤثر.
٣. وجود كثير من الأقوال والمماحكات وا لاختلاف في القواعد.
٤. الحوض في مماحكات عقلية مجردة بعيدة عن واقع الحياة العملية.
٥. كثرة العوامل النحوية والتفاصيل المتشعبة التي تندرج تحت القواعد[11].

ورأت نجاة عبد الرحمن علي اليازجي أن مشكلة المواد النحوية تكمن فيما يلي:

١. المبالغة الشديدة في الخذ من المصادر المتعمقة والبعيدة.
٢. المبالغة في التحليل.
٣. المبالغة في نظرية العامل.
٤. الإعراب الفرعي والتقديري[12].

---

[11] ظبية سعيد السليطي. (٢٠٠٢). **تدريس النحو العربي...** . ص. ٣٦-٣٧.

[12] نجاة عبد الرحمن علي اليازجي. (٢٠٠٩). *أهم صعوبات التعلم في مادة النحو وأثرها على الدرس النحوي للعربية*. **إجراءت المؤتمر الدولي...** . ص. ٢٦٤.

ولخص جيلالي صعوبات النحو على ما يلي:

١. أدخل النحويون القدامى اللهجات العربية على اختلافها في القواعد العربية.

٢. نظرية العامل أي ما أوجب كون آخر الكلمة مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا أو ساكنا.

٣. الإفراط في التأويل والتقدير.

٤. كثرة العلل الثواني والثوالث.

٥. تباين المصطلحات وتداخلها، خاصة بين مدرستي البصرة والكوفة[١٣].

ومن السرد السابق تبين أن هناك أسباب شتى جعلت المواد النحوية صعبة لتعلمها وفهمها .ومن هذه السباب كثرة الحوض في البحث عن العلل الكامنة في الجمل والكلم واستخدام التحليل الفلسفي والمبالغة في التأويل والتقدير وكثرة المصطلحات والحدود والتفريعات التي يعجز عن فهمها المدرسون فضلا عن الطلبة بالإضافة إلى كثرة الاختلافات النحوية واستعراض المثلة الصعبة البعيدة عن واقع حياة الطلبة. وأما الصعوبات التي تتعلق بتدريس النحو فقد أشار محمد صاري أن بعض ا لسباب التي ساهمت في خلق أزمة النحو في المجال التربوي التعليمي أهمها:

١. القصور في فهم وظيفة القواعد وعدم وضوح الهداف من تدريسها.

٢. الافتقار إلى مادة نحوية تعليمية مناسبة جيدة للطلبة.

---

[١٣] جيلالي بوترفاس. (٢٠١٤). **تيسير النحو العربي في منظور المجامع اللغوية العربية: المجمع اللغوي السوري نموذجا**. رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد. ص. ١٤٠.

٣. الإعداد الس يء لمعلمي اللغة العربية.

٤. عقم طرائق التدريس الفعالة لمادة النحو [14].

فواضح من هنا أن الصعوبات التعليمية تكمن في مدرس ي النحو الذين لا يتمكنون من النحو العربي وضعفهم في التدريس الفعال، وطريقة تدريسه التي تتركز على إتقان الإع راب وحفظ القواعد دون الانتفاع لبناء السليقة اللغوية العربية، بالإضافة إلى عقم الكتب المدرسية.

المبحث الثالث :جه ود العلماء في تيسير النحو التعليمي

انطلاقا من الصعوبات النحوية التي واجهها الطلبة ظهرت جهود من علماء اللغة العربية للتخلص من تلك الصعوبات .فبدت حركة تسمى بتيسر النحو التعليمي. ولقد اختلف علماء اللغة العربية في تحديد مصطلح التيسير في علم النحو .رأى شوقي ضيف أن التيسير هو إعادة تنسيق أبواب النحو. وإلغاء بعضها ووضع تعريفات دقيقة لبوابها العسيرة[١٥]. وقال التواني بن التواني إن التيسير هو تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلم، أي التبسيط في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته، لنه علم محض، لا يعقل حذف بعض قوانينه وعلله.[16] وأما مهدي المخزو مي فقد رأى أن

---

[14] محمد صاري. (٢٠٠١). **تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟. أعمال ندوة تيسير النحو.** منشورات المجلس العلى للغة العربية. الجزائر: المكتبة الوطنية الحامة. ص. ١٨.

[١٥] شوقي ضيف. (٢٠١٤). **تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع منهج تجديده**. القاهرة: دار المعارف. ص. ٢٣.

[16] التواتي بن التواتي. (٢٠٠٣). *هل النحو العربي في حاجة إلى تيسير ؟*. **مجلة اللسانيات**. الجزائر: مركز البحوث العلمية والتقنية. ص. ٣.

التيسير هو عرض جديد لموضوعات النحو ييسر للناشئين أخذها واستيعابها وتمثلها [17] .وهو بهذا الرأي أراد إعادة بناء المفاهيم النحوية على أساس النظرية اللغوية الغربية الحديثة وخالف عن رأي الآخرين الذين أرادوا بإعادة التنسيق والتبويب وإصلاح طريقة تد ريسه دون ترك الجهود القديمة الموروثة.

وعلى الرغم من اختلاف التحديد والتعريف لتيسير النحو التعليمي فقد حدثت جهود العلماء في هذا المجال قديما وحديثا مياسرة ب رأيهم عن التيسير .وفيما يلي يود الباحث سردها مختصرا[18]:

جهود القدامى في التيسير:

تتمثل جهود القدامى في تيسير النحو التعليمي في صورتين هما:

١. تأليف المختصرات والمنظومات النحوية، حيث قاموا بتأليف الكتب المختصرة الميسرة أو الكتب المنظومة. ومن أمثلة هذا التأليف :مقدمة في النحو لخلف الحمر(ت ١٨٠ ه)وكتاب التفاحة في النحو لبي جعفر النحاس(ت ٣٣٧ ه)، وكتاب ال واضح للزبيدي(ت ه)، واللمع لابن جني (ت ٣٩٢ ه)، والعوامل المائة لعبد القاهر الجرجاني(ت ٤٧١ ه)، والمصباح في النحو للمطرزي (ت ٦١٠ ه)،

[17] مهدي المخزومي. (٢٠١٦). **في النحو العربي نقد وتوجيه**. ط.٦. بيروت: دار الزائد العربي. ص. ١٥.

[18] جيلالي بوترفاس. (٢٠١٤). **تيسير النحو العربي في منظور المجامع ...** . ص. ١٤٦.

والخلاصة المشهورة بالفية لابن مالك (ت ه)، والآجرومية لابن آجروم(ت ٧٢٣ ه)، وغيرها.

٢. مقترحات في سبيل تيسير النحو، حيث قدموا الآراء والمقترحات .ومن هؤلاء أبو العباس ابن ولاد المصري(ت ٣٣٢ ه)الذي هاجم التأويل والتقدير في النحو ودعوة الحذف والإضمار .وابن حزم ا لندلوس ي(ت ٣٨٤ ه)الذي رأى الاكتفاء من النحو على ما يبلغ الهدف، وشن هجوما على العلة، وأوصى مبدأ التد رج في التعليمي .وابن مضاء القرطبي(ت ٥٩٢ ه)الذي دعا إلى إلغاء العوامل و إلغاء الحذف والتقدير وإسقاط العلل الثواني والثوالث.

جهود المحدثين في سبيل تيسير النحو

وأما جهود المحدثين في تيسير النحو التعليمي تتمثل أيضا في صورتين تاليتين:

١. تأليف الكتب الميسرة، حيث قاموا بتبسيط المواد النحوية وانتقاء المواد المحتاجة لدراسة اللغة وما إلى ذلك. ومن هذه التاليفات تحفة المكتبية لتق ريب اللغة العربية لرفاعة الطهطاوي ، وجامع الدروس العربية للشيخ مصطفى الغلاييني، والنحو الواضح لعلي جارم ومصطفى أمين، والتطبيق النح وي لعبده الراجحي، وغيرها.

٢. آراء حول التيسير. لقد قام بعض علماء اللغة العربية بتقديم الآراء في مجال تيسير النحو التعليمي. ومن هؤلاء العلماء مصطفى إبراهيم في كتابه إحياء النحو حيث انتقد نظرية العامل ورأى بالتوحيد بين المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل وضم

المنادي المفرد كما رأى أن الفتحة ليست علامة إعراب.[١٩] وعباس حسن من خلال كتابه النحو الوافي حيث انتخب الآراء النحوية الميسرة والعناية بأصول النحو والعناية بالإعراب الميسر والاستعانة بطرائق التدريس.[٢٠] وعلماء اللغة العربية الآخرى الكثيرون من خلال البحوث والدراسات.

منهجية البحث

استخدم الباحث مدخل البحث النوعي في هذا البحث موافقا بأهداف البحث لوصف ظاهرة ما وصفا دقيقا. و لجمع البيانات المطلوبة استخدم أساليب الملاحظة والمقابلة. وبعد أن اجتمعت البيانات قام الباحث بتحليلها مستخدما اسلوب التحليل التفاعلي لمايلز وهوبارمان حيث سار الباحث بتقليص البيانات أولا ثم عرضها وتفسيرها أخيرا. وأما تقويم صدق البيانات فاستخدم الباحث أسلوب تثليث الطريقة والمصدر حيث قام بتقييم البيانات التي نالها منطريقة بما نالها من طريقة أخرى، وما نالها من مصدر بما نالها من مصدر آخر.

نتائج البحث ومناقشتها

ووفقا بأهداف البحث السابقة يود الباحث استعراض نتائج بحثه كما يلي:

١. الصعوبات النحوية التي يواجها طلبة كلية الدراسات الإسلامية التابعة بالجامعة المحمدية باندونج في قراءة النصوص العربية غير المشكولة.

---

[١٩] إبراهيم مصطفى. (١٩٩٢). **إحياء النحو**. ط. ٢. القاهرة: دار المعارف. ص. ٦٥.

[٢٠] عباس حسن. (د.س.). **النحو الوافي**. ط. ٣. القاهرة: دار المعارف. ص. ٧٩.

من المهارات اللغوية العربية التي لا بد لطلبة كلية الد راسات الإس لامية في الجامعة المحمدية باندونج إجادتها هي قراءة النصوص العربية غير المشكولة قراءة صجيجة ضابطة نحوية وو اعية .وذلك لن هذه المهارة مهمة جدا لمن ي ريد أن يتعمق في دراسة العلوم الشرعية لن كثيرا من مصادرها مكتوبة باللغة العربية غير المشكولة .ويرجى بإجادتها يستطيع الطلبة فهم تلك المصادر لاستيعاب العلوم الشرعية جيدين .ولجل ذلك توجد مادة خاصة لقراءة فهم النصوص العربية غير المشكولة تسمي بمادة" قراءة الكتب ."تعلم الطلبة هذه المادة في المرحلتي الثالثة والرابعة بعد ما تعلموا اللغة العربية سنة واحدة مكثفة .وتهدف هذه المادة إلى تمكين الطلبة من قراءة وفهم النصوص العربية غير المشكولة قراءة صحيحة ضابطة نحوية .

ومن المؤسف أن كثيرا من الطلبة عانوا من هذه المادة إذ وجدوا صعوبة في قراءة النصوص العربية غير المشكولة .وذلك لنقصان المفردات التي ملكوها وضعفهم في القواعد العربية ولا سيما القواعد النحوية .والمفردات والقواعد النحوية شيئان مهمان لازمان لقراءة وفهم النصوص العربية غير المشكولة. فالمفردات تساعد الطلبة على قراءة وفهم معنى كل كلمات في النصوص بينما القواعد النحوية تفهم الطلبة وظائف كل الكلمات في الجملة وعلاقة بعض الكلمات ببعضها في تكوين الجملة. ومن ناحية القراءة الضابطة النحوية فالمفردات تساعد على وضع الشكل الصحيح لكل أحرف الكلمات بينما القواعد النحوية تساعد على

وضع الشكل الصحيح لواخر كل الكلمات في الجملة حسب وظائفها النحوية ووجود ما يؤثرها.

والمشكلة في المفردات يسهل ع لاجها بالرجوع إلى القواميس أو المعاجم ثم حفظها في الصدور. وأما المشكلة في القواعد النحوية فلا سبيل لذلك إلا بد راستها وتعلمها .وقد ذكر سابقا أن القواعد النحوية مهمة جدا لقراءة النصوص العربية غير المشكولة وذلك لن اللغة العربية لغة الإعراب حيث يكون إعراب الكلمات في الجملة مربوط بوظائفها النحوية في الجملة كوظيفة الفاعل والمبتدأ والخبر للمرفوع ووظيفة المفعول به والحال والظرف للمنصوب والإضافة للمجرور وما إلى ذلك. والتعرف على هذه الوظائف النحوية ليس بسيطا لن باب القواعد النحوية واسع وضحم مما يجعل الطلبة يواجه ون الصعوبة في استيعابها وتطبيقها في قراءة النصوص العربية غير المشكولة.

والصعوبة النحوية التي واجهها الطلبة في قراءة النص وص العربية غير المشكولة متنوعة منهم من لم يفهم أجزاء الجملة حتى ما استطاع التفريق بين الفعل والاسم والحرف، ومنهم من لم يفهم مفهوم الجملة العربية والتف ريق بينها وبين المركب، ومنهم من لم يعرف أنواع الحرف المؤثرة للاسم أو الفعل، ومنهم من لم يفهم وظائف الكلمات النح وية في الجملة وعلامات إعرابها وقد سأل الباحث بعض الطلبة عن صعوبتهم النحوية في قراءة النصوص العربية غير المشكولة فأجابت وايان سوغيا رتي أن صعوبتها النحوية هي تحديد وظائف الكلمات في الجملة، وقالت أنيسة

إن صعوبتها النحوية هي التفريق بين أجزاء الجملة، وقال أندي إنه واجه الصعوبة في معرفة أنواع الحرف المؤثرة على الفعل أو على الاسم أو عليهما معا، وقال فيصل إن صعوبته النحوية هي تحديد المبني والمعرب من الكلمات، وأجابت فوتري أن صعوبتها النحوية هي قراءة المصادر، وأشار أغوس أنه واجه الصعوبة في المصدر المؤول.

وعندما قابل الباحث مدرس المادة وسأل عن صعوبة الطلبة النحوية في قراءة النصوص العربية غير المشكولة، قال إن الطلبة لهم صعوبة في فهم مفهوم الكلمة الع ربية ومفهوم المركب ومفهوم الجملة .في فهم مفهوم الكلمة مثلا بعض الطلبة لم يستطع أن يفرق بين الفعل والاسم والحرف، وبعضهم لم يفهم أنواع الحرف الم ؤثرة للاسم أو الفعل أو كليهما معا كأحرف الجار وأدوات النصب وأدوات الجزم وأحرف العطف، ومنهم من لم يفهم المصدر، ومنهم من لم يعرف أنواع الجمع وما إلى ذلك .وفي مفه وم المركب بعض الطلبة لم يستطع أن يف رق بين المركب النعتي والمركب الإضافي، وبعضهم لم يعرف العلاقة بين النعت والمنعوت أو بين العطف والمعطوف وما إلى ذلك .وفي مفهوم الجملة من الطلبة من لم يفهم نوعي الجملة ا لساسية هما الجملة الفعلية والجملة الاسمية، ومنهم من لم يفهم العناصر الساسية المكونة للجملة ومنهم من لم يعرف الوظائف النحوية لكل الكلمات في الجملة وإعرابها وما إلى ذلك. وإذا لخصت هذه الصعوبات النحوية التي واجهها الطلبة في قراءة النصوص العربية غير المشكولة لاتضحت كما يلي:

الرقم	موضع الصعوبة	تفاصيل الصعوبة
١	**الكلمة**	أ. عدم القدرة على التفريق بين أجزاء الجملة من فعل واسم وحرف

		ب. عدم الفهم في صيغ المصادر ج. عدم الفهم في أنواع الجمع د. عدم الفهم في أنواع الحروف المؤثرة على الاسم أو الفعل أو كليهما هـ. عدم الفهم في بناء الفعل وإعرابه و. عدم الفهم في صيغ الفعل المزيد
٢	المركب	أ. عدم القدرة على التفريق بين المركب والجملة ب. عدم القدرة على التفريق بين المركب النعتي والمركب الإضافي ج. عدم الفهم في العلاقة بين العطف والمعطوف د. عدم الفهم في العلاقة بين النعت والمنعوت هـ. عدم الفهم في العلاقة العلاقة بين التوكيد والمؤكد
٣	الجملة	أ. عدم الفهم في نوعي الجملة ب. عدم الفهم في العناصر الساسية المكونة للجملة ج. عدم الفهم في علامة الإعراب والبناء د. عدم الفهم في العناصر المكملة للجملة هـ. عدم الفهم في العلاقة بين العناصر الساسية المكونة للجملة

اللوحة الأولى: الصعوبة النحوية لدى طلبة كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج في قراءة النصوص العربية غير المشكولة

دلت هذه اللوحة أن الطلبة في كلية الدراسات الإس لامية بالجامعة المحمدية باندونج واجهوا الصعوبات في فهم أساسية المواد النحوية وما بالهم لو توجهوا

بدقائق علم النحو المتأثر بالتحليل الفلسفي .هذا من دلائل أهمية تيسير النحو التعليمي للطلبة لا سيما الناطقين بغير العربية.

٢. صورة محاولة تيسير النحو التعليمي لغرض قراءة النصوص العربية غير المشكولة في كلية الدراسات الإسلامية التابعة بالجامعة المحمدية باندونج

بناء على الصعوبات التي واجهها الطلبة في قراءة النصوص العربية غير المشكولة سعت كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج للتخلص من تلك الصعوبات تيسيرا للطلبة في قراءة النصوص العربية غير المشكولة .وقد كلفت مدرس مادة" قراءة الكتب "لتصميم أسلوب التدريس السهل ما يساعد الطلبة على فهم القواعد النحوية الساسية المحتاجة لقراءة النصوص العربية غير المشكولة. وقد قام د .أبو أحمدين مدرس مادة" قراءة الكتب "بتيسير النحو التعليمي لقراءة النصوص العربية غير المشكولة .وفي هذا شرح أن هذه المحاولة أقيمت بناء على صعوبات الطلبة النحوية في قراءة النصوص العربى غير المشكولة .وعلى هذا سارت على المبادئ الآتية :

١. استخدام الصعوبة النحوية التي واجهها الطلبة كمنطلق للتيسير.
٢. انتقاء المواد النحوية الوظيفية لق راءة النصوص العربية غير المشكولة.
٣. تبسيط المفاهيم النحوية.

وانطلاقا من صعوبة الطلبة النحوية في ق راءة النصوص الع ربية غير المشكولة افترض مدرس مادة" قراءة الكتب "أن هناك موادا نحوية وظيفية تساعدالطلبة في

فهم الجمل العربية وعناصرها مما يسهلهم في قراءة النصوص العربية غير المشكولة .

وفي نظره أن هذه المواد تتكون مما يلي:

أ) أجزاء الجملة من فعل واسم وح رف .هذه المادة مهمة لنها ترشد الطلبة على فهم المفاهيم النحوية الخ رى كما أنها ترشد الطلبة إلى فهم نوعي الجملة العربية هما الجملة الفعلية والاسمية.

ب) أنواع الفعل من حيث الزمن وهي الفعل الماض ي والفعل المضارع زفعل المر .هذه المادة هي الساس في فهم الفعل وتعلقه بالجملة.

ج) المبني والمعرب من الاسم .هذه المادة مهمة لن الاسماء المعربة هي المحور الساس ي في الإعراب.

د) الحرف المؤثرة في الإعراب وهي أحرف الجر وأحرف العطف وأدوات النصب وأدوات الجزم، إن وأخواتها .لا بد للطلبة من فهم هذه الحرف لما لها من تأثير في ا لإعراب.

ه) المركبات وهي المركب الإضافي والمركب النعتي والمركب التوكيدي والمركب البدلي والمركب العطفي والمركب الموصولي .أهم شيء في هذا الموضوع هو فهم العلاقة بين عنصري المركب وإعرابهما بعض المركبات أساسا هو التوابع.

و) الجملة الفعلية والجملة ا لاسمية وعناص رها ا لساسية وإعرابهما .هذه مهمة للطلبة لن هذا الموضوع هو نقطة الانطلاق في قراءة النصوص إذ أن النص يتكون من مجموعة الجمل المتنوعة.

ز) تمديد الجملة .ويتكون من تمديد الجملة على أساس الفعل و تمديد الجملة على أساس الاسم .وهنا استخدامت نظرية المسند والمسند إليه والفضلة كأساس التحليل لنها تبسط طريقة التحليل وتيسر الإعراب.

من هذا الافتراض صممت المواد النحوية الوظيفية لق راءة النصوص العربية غير المشكولة على الشكل الآتي:

الرقم	المـوضـوع	عناصر الموضوع
١	**مفهوم الكلمة**	أ) الفعل الماضي، الفعل المضارع، فعل الأمر ب) الإسم المبني وا لاسم المعرب ج) الأسماء الخاص إعرابها د) الحرف المؤثرة في الإعراب
٢	**مفهوم المركب**	أ) المركب النعتي، المركب الإضافي، المركب التوكيدي، المركب البدلي، المركب الموصولي. ب) العلاقة بين عنصري المركب وإعرابهما.
٣	**مفهوم الجملة**	أ) الجملة الفعلية والجملة الاسمية. ب) العناصر الساسية في الجملة وإعرابها. ج) تمديد الجملة على أساس الاسم. د) تمديد الجملة على أساس الفعل. ه) تحليل الجملة على أساس نظرية المسند والمسند إليه والفضلة.

٤	تطبيق القراءة	أ) التدريبات في قراءة الجمل ب) التدريبات في قراءة النصوص

الجدول الثاني: تصميم المواد النحوية لغرض قراءة النصوص العربية غير المشكولة في كلية الد

راسات الإس لامية التابعة بالجامعة المحمدية باندونج

وفي المستوى التعليمي استخدم المنهج الوصفي للتحليل حيث يق وم التحليل على أساس ما هو ظاهر في الكلمات المكونة للجملة بناء وإعرابا، مثل المثنى الذي يمكن تحليله على أنه مبني على الكسر وجمع المذكر السالم على أنه مبني على الفتح وفعل المر على أنه مبني على الفتح إذا اتصل بألف الاثنين وعلى الكسر إذا اتصل بياء المخاطبة وعلى الضم إذا اتصل بواو الجماعة وما أشبه ذلك .فلا يستخدم الإعراب التقديري والإعراب المحلي في التحليل .أضف إلى ذلك، لتبسيط التحليل ووضع علامة الإعراب استخدم نظرية المسند والمسند إليه والفضلة في تحليل عناصر الجملة .فالمسند والمسند إليه يسميان بعمدة الجملة فلا تكون الجملة إلا بهما وهما مرفوعان دائمان إن كانا من الاسم .والسماء الخرى التي تكمل الجملة تسمى فضلة وتكون منص وبة إلا إذا وقعت بعد حرف الجر أو تكون مضافا إليه فتكون مج رورة .والمركب في هذا التحليل يعامل كوحدة تحل محل الكلمة الواحدة .بهذا السرد السريع اتضح أن تيسير النحو التعليمي الذي قامت به كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج يكون على الشكل الآتي:

أ) إعادة تنسيق المواد النحوية حيث اختيرت المواد النحوية الوظيفية المحتاجة لقراءة النصوص العربية غير المشكولة.

ب) تبسيط المواد لا سيما المواد التي تكون مكملات الجملة من منصوبات ا لسماء حيث تجمع كمجموعة من الفضلة.

ج) استخدام نظرية المسند والمسند إليه والفضلة في التحليل .وهذه النظرية أساسا مستخدمة في علم البلاغة.

د) استخدام المنهج الوصفي في التحليل فلا يستخدم الإعراب التقدي ري ولا الإعراب المحلي .فكل عنصر من عناصر الجملة يعرب كما هو ظاهر في الكتابة.

ه) إعمال المركب كوحدة تحل محل عنصر واحد من العناصر المكونة للجملة.

إن هذه الصورة المحاولة فى تيسير النحو التعليمي التي جرت في كلية الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج.

الخاتمة

وبعد استعراض البيانات ومناقشتها استخلص الباحث ما يلي:

أ) أن الصعوبات النحوية التي واجهها طلبة كلية الدراسات الإس لامية بالجامعة المحمدية باندونج متن وعة مصدها من عدم الفهم في مفاهيم الكلمة والم ركب والجملة وهي مواد أساسية في د راسة علم النحو.

ب) أن تيسير النحو التعليمي الذي قامت به الدراسات الإسلامية بالجامعة المحمدية باندونج سارت على شكل إعادة تنسيق المواد النحوية وتبسيط التحليل إذ استخدمت نظ رية علم البلاغة في تحليل الجملة .وسارت هذه المحاولة منطلقة من الصعوبات التي واجهها الطلبة في قراءة النصوص العربية غير المشكولة.

المراجع

ابن جنى، أبي الفتح عثمان. د.س. **الخصائص**. ج. ١. بيروت: مكتبة لسان العرب.

بوترفاس، جيلالي. ٢٠١٤. **تيسير النحو العربي في منظور المجامع اللغوية العربية : المجمع اللغوي السوري نموذجا**. رسالة ماجستير. الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد.

التواتي، بن التواتي. ٢٠١٣. *هل النحو العربي في حاجة إلى تيسير ؟*. **مجلة اللسانيات**. الجزائر: مركز البحوث العلمية والتقنية.

حسن، عباس. د.س. **النحو الوافي**. ط.٣. القاهرة: دار المعارف.

دباس، م.م. صادق فوزي. ٢٠٠٨. *جهود العلماء العربية في تيسير النحو وتجديده*. **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**. العدد ١-٢. عرق: جامعة الكوفة.

رحماني، إسحاق، وعبد الرزاق رحماني. ٢٠١٣. *تيسير النحو العربي للطلاب الناطقين بغير العربية*. **مجلة العربية للناطقين بغيرها**. العدد. ١٥. جامعة إفريقيا العالمية.

السليطي، ظبية سعيد. ٢٠١٢. **تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صاري ، محمد. ٢٠١٢. *تيسير النحو موضة أم ضرورة ؟*. **إتجاهات أعمال ندوة تيسير النحو**. منشورات المجلس العلي للغة العربية. الجزائر: المكتبة الوطنية الحامة.

ضيف، شوقي. د.س. **تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا مع منهج تجديده**. القاهرة: دار المعارف.

طواهرية، مسعود. ٢٠٠٩. *تيسير النحو التعليمي دراسة في المنهج وآليات إصلاحية البيداغوجية*. **مجلة العلوم اللغة العربية وآدابها**. العدد. ٣. د.م.

اللبدي، محمد سمير نجيب. ١٩٨٣. **معجم المصطحات النحوية والصرفية**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

المخزومي، مهدي. ١٩٨٦. **في النحو العربي نقد وتوجيه**. ط. ٢. بيروت : دار الزائد العربي.

مصطفى، إبراهيم. ١٩٩٢. **إحياء النحو**. ط. ٢. القاهرة: دار المعارف.

اليازجي، نجاة عبد الرحمن علي. ٢٠١٦. *أهم صعوبات التعلم في مادة التحو وأثرها على الدرس النحوي للعربية*. **إتجاهات المؤتمر الدولي الخامس لقسم النحو والصرف والعروض**. القاهرة: كلية دار العلوم جامعة القاهرة.

الموجود، فتح. و شيفتا نينجسيه. ٢٠١٩. *دور تعليم قواعد اللغة العربية في بناء مهارة القراءة لطلاب الفصل الأول في مدرسة حكمة الشريف العالية نهضة الوطن سالوط نرمدى لومبوك الغربية نوسا تنجارى الغربية*. **مجلة عربيتنا الجامعة الإسلامية تجوروف**. الرقم. ١. العدد. ٣.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i2.3521

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Khaṣāiṣ Qāmūs "Mu'jam Aṣ-Ṣiḥḥah" (Indūnīsī-'Arabī) lī Qism Aṣ-Ṣaydāliyyah wa Qism At-Tagẓiyyah Bi Jāmi'ati Dārussalam Gontor wa Muwāṣafātuhū

Yoke Suryadarma, Achmad Farouq Abdullah, Fitri Setyo Rini

Universitas Darussalam Gontor
yoke.suryadarma@unida.gontor.ac.id, farouqabdullah373@gmail.com,
fitrisetro1@gmail.com

Abstract

Dictionaries (*Qawāmis* and *Ma'ājim* in Arabic term) were a media for the learning of a foreign language, especially for non-native Arabic learners in Indonesia. They are factual proof of the existence of any language standard, as well as a reference to which people refer to the meaning of the word or the way it is spoken or its synonyms. Therefore, the design of theses Dictionaries in this modern age is undoubtedly. The researcher has tried to design a bilingual dictionary (Indonesian - Arabic) in the field of pharmacy and nutrition for students of the departments of pharmacy and nutrition Faculty of Health Sciences University of Darussalam Gontor (UNIDA Gontor) since the last seven months. The researcher has done the design of a bilingual dictionary, starting from data collection and materials, analysis and evaluation until finishing its design in appropriate time. The researcher called it *Mu'jam Aṣ-Ṣihah*. Based on this, the researcher in this simple article wanted to come up with something important about the design of this dictionary from the way it is designed, its characteristics and specifications so that it becomes clear to other scholars' students and other researchers the characteristics and specifications of this dictionary, although it was not yet a perfect product. The researcher has relied on qualitative descriptive methodology by focusing on dictionary design based on lexicography. A detailed statement of the characteristics and specifications of this dictionary is provided in the following pages.

Keywords: The specification of the dictionary, lexicography, *Mu'jam Aṣ-Ṣihah*, Bilingual dictionary.

خصائص قاموس "معجم الصحة" (إندونيسي - عربي) لقسمي الصيدلة والتغذية جامعة دار السلام كونتوروموا صفاته

يوكي سوريادرما، أحمد فروق عبد الله، فطري ستيوريني

جامعة دار السلام كونتور

yoke.suryadarma@unida.gontor.ac.id, farouqabdullah373@gmail.com, fitrisetro1@gmail.com

الملخص

كانت المعاجم أو القواميس وسيلة لتعلم دارسي لغة أجنبية ما، لاسيما دارسو اللغة العربية غير الناطقين بها في بلاد إندونيسيا. فإنها دليل واقعي على وجود معيار أي لغة ما، بالإضافة إلى أنه مرجع يرجع إليه الناس لمعرفة معنى الكلمة أو طريقة لفظها أو مرادفاتها. فمن ثم، فإن تصميمها في هذا العصر الحديث شيئ لابد منه بلا شك. وقد حاول الباحث من سعيه تصميم قاموس ثنائي اللغة (إندونيسي - عربي) في مجال الصيدلة والتغذية لطالبات قسمي الصيدلة والتغذية كلية علوم الصحة جامعة دار السلام كونتور (UNIDA Gontor) منذ سبعة شهور الماضية. بُدءا من جمع البيانات والمواد، ووصولا إلى وتحليلها وتقييمها حتى يتم تصميمه في وقت مناسب. وقد سمّاه المصمّم بقاموس "معجم الصحة". وانطلاقا من هنا، فإن الباحث في هذه المقالة البسيطة أراد أن يأتي بشيئ هام يتعلق بتصميم هذا القاموس من طريقة تصميمه، وخصائصه، ومواصفاته حتى تتضح لدي الدارسين والباحثين الآخرين خصائص هذا القاموس ومواصفاته رغما أنه لم يكن منتاجا تاما. وقد اعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي الكيفي من خلال التركيز على تصميم القاموس على أساس علم صناعة المعجم (*lexicography*). ويأتي البيان التفصيلي عن خصائص هذا القاموس ومواصفاته في الصفحات التالية.

الكلمات المفتاحية: موصفات القاموس، علم صناعة المعجم، جامعة دار السلام كونتور، معجم الصحة، قاموس ثنائي اللغة.

المقدمة

مما لا يشك البشر، إن المعجم هو مرجع أساسي يشمل مفردات لغة ما مرتبة عادة ترتيبا هجائيا.[١] واطلق معناه على كل قائمة تحتوي على مجموعة من الكلمات من أية لغة ما مع مراعاة ترتيبها بصورة معينة ذات منهج.[٢] وكان المعجم دليا واقعا على وجود معيار أي لغة ما، وهو مرجع يرجع إليه الناس لمعرفة معنى الكلمة أو طريقة لفظها أو مرادفاتها.[٣] وهو كذلك وسيلة ليساعد به طلاب اللغة الأجنبية على تعلمها.[٤] وقد تمكن المعجم في أيديهم مدى لا يمره الزمان إلا به. وهو إحدى الآلات للوصول إلى غاية حضارة البشر، لأنه منتاج ثقافي من ألسنة لغات البشر، من حيث إن اللغة القديمة هي تنطق ولم تكتب. وإذا ذهب أهلها ذهبت. والحاجة إلى استخدام المعاجم أو حاجة ماسة ودائمة طوال العصور لدارسي اللغة الأجنبية، فضلا عن أهميتها لكل من يتكلم بها.[٥] فتتطور هذه الحاجة لدارسي اللغة العربية غير الناطقين بها في شتى البلاد خصوصا في إندونيسيا.[٦] وكانت فيها

---

[1] Saiful Anwar. (2015). "علم المعاجم والمعجم العربي". *Lisanudhad [Online]*. 2 (2). p.1.

[٢] يسرى عبد الغني عبد الله. (١٩٩١). **معجم المعاجم اللعربية**. ط. ١. بيروت: دار الجيل. ص. ٩.

[3] Muhammad Ismail dan Fairuz Subakir Ahmad. (2015). "*دراسة تصنيف المعجم العربي (تحليل المنهج الأبجدي العادي في* تصنيف معجم المنجد". *Lisanudhad*. 2 (2). p.45.

[4] Encep Rustandi. (2016). "Kamus Dwibahasa Arab–Indonesia Untuk Pembelajar Pemula". *Edusentris, Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pengajaran*. 3 (2). p.189.

[5] Yoke Suryadarma. (2015). "تعليم «فتح المنجد» في معهد الإيمان الإسلامي للبنين". *Lisanudhad*. 2 (2). p.56.

[6] Ahmad Akbar. (2015). "منهج معجم المنور لأحمد ورسون منور ومعجم لمحمود يونس (دراسة وصفية مقارنة)." Lisanudhad. 2 (2). p.68.

المدارس والجامعات الإسلامية التي ترتكز على تعليم اللغة العربية وتعلمها،[7] وإحداها جامعة دار السلام كونتور.

كانت جامعة دار السلام كونتور ترتكز في تعليم طلابها منذ بداية تأسيسها سنة ١٩٦٣ على استيعاب اللغة العربية بالإضافة إلى اللغة الإنجلزية في مجلات دراستها المختلفة ومازالت تتطور حتى الوقت الحاضر.[٨] وبعد أن تتطور هذه الجامعة تطورا كبيرا في السنة ٢٠١٤، زادت الكليات والأقسام الدراسة فيها، مثل كلية الإنسانية، وكلية علوم الصحة، وكلية العلوم والتكنولوجية، وقسم الاقتصاد الإسلامي، قسم العلاقات الدولية، وقسم الصيدلة، وقسم التغذية، وقسم إدارة الأعمال، وغيرها من الكثير.[٩] وبهذه التطورات والزيادات، زادت الاحتياجات إلى تعليم اللغة العربية وتعلمها في تلك الكليات والأقسام. هذا بالنظر إلى القانون الجامعي لجامعة دار السلام كونتور (*Statuta*) أن كل طالب من أي قسم ما لابد له أن يستوعب اللغة العربية نطقا وكتابة بالإضافة إلى كتابة رسائلهم الأخيرة. فمن ثم، قامت هذه الجامعة بسعي عميق وبذل جهد واسع لوجود هذا القانون. وأحد من سعيها هي إيجاد الكتب المقررة لتعليم اللغة العربية حسب القسم.[١٠]

وانطلاقا من هذه الخلفية، عرف الباحث أن هذه الجامعة في شدة الحاجة إلى تصميم المعاجم لكل قسم التي تناسب بأحوال كل قسم في هذه الجامعة فضلا عن الكتب المقررة في اللغة العربية حسب القسم. ذلك من كون أن قدرة الطلاب على استيعاب الكلمات للتكلم وللكتابة محدودة بمجال ثقافته، وبميدان تخصصه، ومستوى تحصيله.

---

[7] Ahmad Hidayatullah Zarkasyi. (2014). " واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس بإندونيسي." Lisanudhad. 1 (2). p.126.

[8] Abdul Hafidz bin Zaid, Yoke Suryadarma, Alif Cahya Setiyadi. (2018). " تطبيق البرنامج اللغوي وفعاليته في تعليم اللغة العربية لجماعة المركز الإسلامي "عبد الله غانم الشمائل" فونوروكو جاوى الشرقية الإندونيسية". *Prosiding Pertemuan Ilmiah Internasional Bahasa Arab*. p.1082.

[9] Universitas Darussalam Gontor. (2015). *Profil UNIDA Gontor*. Ponorogo: UNIDA Gontor. p. 9 – 10; see, Universitas Darussalam Gontor. (2017). *Panduan Universitas*. Ponorogo: UNIDA Gontor.

[١٠] نتيجة المقابلة مع سادة الدكتور عبد الحافظ بن زيد، رقم : ١\م\٧\١٩

[11]على سبيل المثال: استيعاب الكلمات العربية في مجال الصيدلة والتغذية لأمر صعب لطالبات هذا القسم، من حيث إن هذه المجلات هي جديدة عندهن ولم تكن لديهن المعلومات الكثيرة على المصطلحات الجارية في مجال دراستهن.[12] فمن هنا، فمن الضروري أن يُصمم القاموس الخاص لمجال دراستهن في الصيدلة والتغذية. وفي هذه المقالة يود الباحث أن يشرح عن تصميم قاموس "معجم الصحة" لطالبات قسمي الصيدلة والتغذية مع مراعاة خطوات تصمييه على أساس علم صناعة المعجم (*lexicography*) فضلا عن خصاصه ومواصفاته.

البحث

منهج البحث

كان المنهج المستخدم في هذا البحث هو منهج وصفي كيفي (*descriptive qualitative*)،[13] من حيث إن الباحث في هذه المقالة قام بشرح عن خصائص هذا القاموس ومواصفاته بالإضافة إلى البيان التفصيلي عن جميع خطوات التصميم لهذا القاموس. وكانت طريقة تصميم هذا القاموس أخذها الباحث من رأي Schierholtz باستخدام النظرية التي طوّرها ويغان (*Wiegand*)،[14] وهي من خلال الخطوات الأساسية الخمس التالية، وهي :

١. مرحلة الإعداد
٢. جمع البيانات والمواد

---

[11] Agus Yasin dan Alif Cahya Setiyadi. (2015). "تاريخ نشأءة المعاجم العربية". Lisanudhad. 2 (2). p.16.

[12] نتيجة المقابلة مع الأستاذة عملية نور ديانا، M.Gz، رقم : ٥\م\٧\١٩

[13] Sugiyono. (2010). *Metode Penelitian Kuantitatif, kualitatif dan R&D*. cet. 16. Bandung: CV Alfabeta. p.9.

[14] Herbert Ernst Wiegand. (1998). *Wörterbuchforschung, Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. Vol. 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter. p.134.

٣. تحليل البيانات والمواد

٤. تقييم البيانات والمواد وإصلاحها

٥. طباعة القاموس.[١٥]

وأما مصدر البيانات المستخدمة في هذه الدراسة فقد أخذ الباحث من لغة الأم للطالبات أي اللغة الإندونيسية عبر بأسلوبي جمع البيانات وهما : المقابلة والوثائق الكتوبة.[١٦] المقالبة هي طرح الأسئلة المتعلقة بالبحث مباشرة إلى بعض الأشخاص الذين لهم سهم هام وارتباط وقوي بهذه الدراسة، وأولائك : بعض المحاضرين في قسمي الصيدلة والتغذية، وبعض طالباتها. وأما الوثائق المكتوبة فقد استخدم الباحث بشكل مفردات أو كلمات ومصطلحات علمية باللغة الإندونيسية أو الإنجليزية التي ترتبط بمجال الصيدلة والتغذية وغالبًا ما يستخدمن طالبات قسما الصيدلة والتغذية في رسالتهم العلمية ثم قام بالبحث عن معناها أو مرادفها في المعاجم العربية المعاصرة.

عرض البيانات وتحليلها

لاشك إن في هذه المقالة أظهر الباحث كل شيئ يتعلق ببحثه في تصميم هذا المعجم. فمن ثم، يأتي الباحث بعرض البيانات الموضحة وتحليلها. وتلك كما تلي :

١. الخطوات التي قام بها الباحث في تصميم المعجم

إن الخطوات في صناعة المعاجم أو القواميس لكثيرة حسب النظريات طورها اللغويون والباحثون في دراسة صناعة المعجم (*lexicography*). ولو اختلفوا في خطوات تأليفها، هم اتفقوا على وجود النقط الأساسية الثلاث التي لابد وجودها في أي معاجم أو قواميس، وهي اللغة يأخذها المعجم منها، والمواد المعجمية أي الكلمات وطريقة ترتيبها وترتيب أحرفها، والشرح الذي يقدم للكلمات شرحه وترتيبه.[١٧] وإحدى من الخطوات في

---

[15] Stefan J Schierholz. (2015). "*Methods in Lexicography and Dictionary Research*". Lexikos. Vol. 25. P.328.

[16] Suharsimi Arikunto. (2010). *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik*. Jakarta: PT. Rineka Cipta. p.198.

[١٧] محمد أحمد أبو الفرج. (١٩٦٦). **المعاجم اللغوية في صوء دراسات علم اللغة الحديث**. بيروت: دار النهضة العربية. ص. ٢١.

صناعة المعاجم أو القواميس هي ما طرحها على القاسمي. فهي تشمل خمس خطوات أساسية، هي جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا بنظام معين، وكتابة المواد، والنتاج النهائي (المجعم).[١٨] لكن الباحث في تصميم معجمه لايقوم بنظريته، بل اختار الخطوات المعجمية المعتمدة على خطوات ويغان (*Wiegand*) التي نقلها Schierholtz في مقالته.[١٩] وتلك من خلال الخطوات الأساسية الخمس. ويأتي البيان عنها وعملية الباحث في كل منها كما يلي :

أ. مرحلة الإعداد

في هذه الخطوة، قام الباحث بإعداد مفهوم القاموس المصمم، بالإضافة إلى كتابة الكتاب الدليل (*Instruction Book*) المحتوي على جميع الطرق والتكنيات المستخدمة في تصميم الباحث هذا القاموس. وقد ألّف الباحث هذا الكتاب الدليل (*Instruction Book*) الذي يترتب على مايلي :

١) الغلاف الخارجي والغلاف الداخلي
٢) مقدمة الكتاب، فيها البيان عن هذف الكتاب ومراده
٣) النظرية المعجمية المستخدمة في تصميم المعجم
٤) تصميم محتويات المعجم
٥) تكنيات إدخال المادة (*entry*)
٦) تكنيات تحليل المادة (نظام ترتيب الحروف والكلمات في المعجم، ترجمة الكلمات وتنقيحها)
٧) تكنيات إدخال المادة (*entry*) إلى نص المعجم

---

[١٨] علي القاسمي. (١٩٩١). **علم اللغة وصناعة المعجم**. ط. ٢. الرياض: عماد شؤون المكتبات. ص. ٣.

[19] Stefan J Schierholtz. (2015). "*Methods in Lexicography…"*. p.328.

٨) اختتام

٩) قائمة المراجع

ب. جمع البيانات والمواد

تبين هذه الخطوة عن جمع البيانات أو المواد من الكلمات الإندونيسية التي قام بها الباحث من الطرق المخصصة لها ثم وضعها على الحاسوب فورا (كتابتها في *Ms. Word & Ms. Excel*). وقد نال الباحث البيانات والمواد من الكلمات الإندونيسية من شتى الطرق، وهي:

١) القائمة من الكلمات الإندونيسية في مجال الصيدلة والتغذية من لدي الطالبات قسمي الصيدلة والتغذية بجامعة دار السلام كونتور. وفي الخطة، يتحاج البحث إلى مساعدة مساعدي الباحث لنيلها.

٢) أُخذت الكلمات أو المواد من الموقع الإنترنيت https://kamuskesehatan.id/ و http://www.depkes.go.id للبيان العميق والتحقيق بعض الكلمات الصعبة في مجال الصيدلة والتغذية.

ج. تحليل البيانات والمواد

لا تأتي هذه الخطوة إلا بعد إتمام جمع البيانات والمواد من الكلمات الإندونيسية في الخطوة قبلها. وفي هذه الخطوة، يقوم الباحث باختيار الكلمات الإندونيسية المناسبة بهدف القاموس مع مراعاة مرادفها باللغة الإنجلزية، وترتيبها وفقا لنظام أبجدي من ترتيب الحروف اللاتينية (بدأ من حرف *A* إلى حرف *Z*)، ثم البحث عن مرادفها باللغة العربية. والبيانات أو المواد وهي الكلمات أو المفردات من الكلمات الإندونيسية التي أريد بها وضعها وإدخلها في هذا القاموس تُسمّى بالمداخل –جمع من المدخل- أو *Entri*. وهي نوعان. أصل الكلمة أو أصل المادة (*entri pokok*)، والكلمات التي تأتي تحتها (*Sub entri*).[٢٠]

[20] Sunaryo Adi, Umi Basiroh, and Ahmad Patoni. (1990). *Pedoman Penyusunan Kamus Dwibahasa*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. p.8.

وأما بنسبة إلى البحث عن مرادف (*Synonim*) الكلمات الإندونيسية في مجال الصيدلة والتغذية باللغة العربية، فاستعان الباحث بعض المعاجم المشهورة منها : قاموس إندونيسي – عربي لأسد الكلالي، ومعجم المعاني الاكتروني، ومعجم عربي – إندونيسي المعاصر لأتابع علي وأحمد زهدي، وقاموس المنور لأحمد ورسون منور، وقاموس البسري لأحمد مصطفى بسري، والقاموس الطب نوريا لتوفيق الرحمن، ومعجم المصطلحات الصحة العامة الأساسية لأحمد رفعت عبد الغافر، والمعجم المورد لروحي البعلبكي.

د. تقييم البيانات والمواد وإصلاحها

قام الباحث في هذه الخطوة، بتقييم المواد داخل القاموس أي المداخل – جمع من المدخل- أو *Entri* التي تم تحليلها ثم إصلاحها فورا. والتقييم لهذا القاموس نوعان. الأول، الإصلاح من الباحث نفسه مع جميع مساعديه. والثاني، من الخبير في مجال علم صناعة المعجم (*lexicography*). وكل ما تمّ التقييم من كل طرفين قام الباحث بإصلاحها فورا حتى لايفوت منه شيئ من الإصلاحات.

هـ. طباعة القاموس

هذه الخطوة هي عبارة عن عملية الباحث في تطبيق قاموسه. وهذه الخطوة تأتي بعد إتمام التقييم من كلي طرفين و قيام الباحث بإصلاح القاموس مع بمراجعته مرة ثانية.

٢. محتويات القاموس

إن محتويات القاموس تترتب على مايلي :

١) الغلاف الخارجي والغلاف الداخلي
٢) مقدمة المؤلف، فيها البيان عن هدف الكتاب ومراده
٣) قائمة محتويات القاموس

٤) ضمان القاموس من بدأ من حرف *A* إلى حرف *Z* مع مرادفها باللغة العربية

٥) الملحق، يحتوى على المصطلحات الأكاديمية والمصطلحات الجامعية

٦) قائمة المراجع

مناقشة البحث في تصميم القاموس "معجم الصحة"

فمن المعروف، إن تأليف القاموس أي المعجم ليس عملا سهلا، بل يحتاج إلى طرق وتكنيات خاصة.[٢١] وفي رأي أسماء عبد الرحمن، إن في فن صناعة المعجم يحتاج إلى استيعاب مؤلّفه على طرق ترتيب المفردات، واختيار المداخل وإعداد التعاريف، والشرح للكلمات داخل المعجم وغير ذلك من العملية المعجمية حتى يتم إنتاج المعجم بشكل نها ئي.[٢٢] أي أن تصميم القاموس أي المعجم ليس أمرا سهلا بل أمر يحتاج إلى التدقيق والإتقان. وأما الباحث فقد قام بتصميم قاموسه بخطوات دقيقة تشمل على جميع التكنيات والطرق المستخدمة في تصميمه كما جرى بيانها في السابق. وفي هذا القسم أراد الباحث أن يناقش بعض الأمور المتعلقة ببحث، وهي كما يلي :

١. هدف القاموس واتجاهه

لاشك أن الهدف من تصميم هذا القاموس هو وسلية تعلم الطالبات في كلي قسمين الصيدلة والتغذية بجامعة دار السلام كونتور. فمن ثم، توجه جمع المواد المحتاجة إليها إلى جميع الكلمات والمصطلحات المستعملة في مجال الصيدلة والتغذية وفقا بحاجات الطالبات إليها لا غير. وانطلاقا من هنا، شكل هذا القاموس سيكون على نوع ثنائي اللغة (*Bilingual*)، وهو ما اختلفت فيه لغة المدخل عن لغة الشرح.[٢٣] وفي تأليف قاموس ثنائي اللغة (*Bilingual*)، لابد أن يعتمد الباحث أو

---

[21] Saiful Anwar. (2015). "علم المعاجم والمعجم العربي". *LISANUDHAD* . 2 (2). p.4.

[٢٢] أسماء عبد الرحمن. (٢٠٠١). **علم اللغويات العربية المنهج المتكامل لتعيم اللغويات العربية**. ط. ١. ماليزية: جامعة العلوم الإسلامية الماليزية. ص. ٤٢.

[٢٣] أحمد مختار عمر. (١٩٩٨)، **صناعة المعجم الحديث**. ط. ١. القاهرة: عالم الكتب. ص. ٤١.

الؤلف على عنصر هام، وهو المرادف (*Synonim*).[٢٤] ويأتي البيان عن المرادف بالتفصيل في الصفحة بعدها.

وتكون المواد في هذا القاموس من اللغتين، اللغة الأولى واللغة المستهدفة . فاللغة الأولى (*Primer Language*) هي اللغة الإندونيسية حيث نقطت بها طالبات قسمي الصيدلة والتغذية بجامعة دار السلام كونتور. وأما اللغة المستهدفة *(Second Language)* فيه فهي اللغة العربية التي هي لغة إلزامية في دراسة طالبات قسمي الصيدلة والتغذية بجامعة دار السلام كونتور وأكاديميتهنّ نطقا وكتابة.

٢. تكنيات ترتيب الكلمات لهذا القاموس

إن ترتيب الكلمات من عنصر مهم بعد اختيار اللغة الأولى واللغة المستهدفة وجمع المواد أي البيانات وهي الكلمات أو المفردات من الكلمات الإندونيسية . ذلك من حيث إن ترتيب الكلمات وأحرفها (المواد المعجمية) أو تسمّى أيضا بالمداخل – جمع من المدخل- أو *Entri* من الأمور الأساسية في صناعة المعجم.[٢٥] وترتيب تلك الكلمات المعجمية أي المدخل لابد أن يكون موافقا لنظام معين، ولكل قاموس أو معجم نظام مختلف بعضه بعضا في ترتيب موادها. وفي هذا القاموس قد اختار الباحث كمصمّمه نظاما أبجديا من حيث إنه تترتّب الكلمات أي المداخل حسب الحرف الأول مع مراعاة الحرف الثاني، والثالث، والرابع إلخ من ترتيب الحروف اللاتينية وهي بدأت من حرف *A* إلى حرف *Z*، مع تجريد كل كلمات إندونيسية من

---

[24] Ladislav Zgusta. (1971). *Manual of Lexicography*. Paris: The Hague & Paris. p.312.

[٢٥] محمد أحمد أبو الفرج. (١٩٦٦). **المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث**. بيروت: دار النهضة العربية. ص. ٢١.

زوائدها أي *Imbuhan*. ومن هنا، استنهج هذا القاموس على نظام أبجدي في ترتيب مفرداته وترتيب أحرف كلماته.

وذلك على سبيل المثال، جمعت هذه الكلمات الآتية : *- Faktor - Gizi Baik - Gizi - Gigi buatan - Gigi - Ahli Farmasi - Farmasi - Kanker - Imun Tubuh - Imunisasi - Imun - Infeksi - Ilmu gizi - Kanker otak*، فيكون ترتيب الكلمات كما يلي :

Faktor
Farmasi
    Ahli farmasi
Gigi
    Gigi buatan
Gizi
    Gizi Baik
    Ilmu gizi
Infeksi
Imun
    Imunisasi
    Imun Tubuh
Kanker
    Kanker otak

٣. تكنيات ترجمة الكلمات

إن ترجمة الكلمات في هذا القاموس وهي الكلمات الإندونيسية إلى العربية ليست بمعنى أن الباحث يترجم الكلمات الإندونيسية إلى العربية كلمة فكلمة بنفسه، بل إنما يبحث الباحث عن المرادف (*Synonim*) من الكلمات الإندونيسية في الكلمات العربية مستعينا بالمعاجم أو القواميس المعتبرة والشهيرة حسب احتياجاته إليها. على سبيل المثال : قاموس إندونيسي – عربي لأسد الكلالي، ومعجم المعاني الاكتروني، ومعجم عربي – إندونيسي المعاصر لأتابع علي وأحمد زهدي، وقاموس المنور لأحمد ورسون منور، وقاموس البسري لأحمد مصطفى بسري، والقاموس الطب نوريا لتوفيق الرحمن، ومعجم المصطلحات الصحة العامة الأساسية لأحمد رفعت عبد الغافر، والمعجم المورد لروحي البعلبكي.

هذا من كون أن المرادف يختلف بكثير بالترجمة، من حيث إن الترجمة عملية نقل اللغة للتحصيل النتيجة المتساوية تكاد تقترب صيغة أصلها في اللغة الأولى (*Primer Language*)، ولها معان متساويتان بها. وأما المرادف فليست عملية، بل إنما نتيجة عملية الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة المستهدفة.[٢٦]

٤. تكنيات وضع المداخل في القاموس

إن مؤلف القاموس عند ما أراد أن يضع المداخل (*entry*) في القاموس فإنه يحتاج إلى صيغ معينة يسير عليها في تأليف القاموس. وفي تصميم هذا القاموس فإن الباحث يسير على بعض الصيغ الهامة. وهي :

أولا، إن الكلمة المعتمدة عليها داخل المعجم هي أصل المادة (*entri pokok*) في اللغة الإندونيسية، فإذا كانت فيها أحرف زائدة من اللواحق والسوابق (*imbuhan*) فلابد لها من تجريد تلك زوائدها، وتكون الكلمة فيها زائدة تحتها. وعلى سبيل المثال : وجدت الكلمات الآتية: *menganalisis, analisis enzim, analisis, penganalisis* dan *pengobatan, mengobati, obat bius* ، فوضعها في داخل القاموس كما يلي :

a) Analisis
Menganalisis
Penganalisis
Analisis Enzim

b) Obat
Mengobati
Pengobatan
Obat bius

[26] Ahmad Hidayatullah Zarkasyi. And Rizki Fauzi Yasin. (2015). "معجم المورد) للدكتور روحي البعلبكي (دراسة وصفية تحليلية." *LISANUDHAD.* 2 (2). p.86.

ثانيا، أصل الكلمة أو أصل المادة ستكتب بالخط العريض (*bold*) بالإضافة إلى مرادفها في الكلمة العربية (انظر إلى المثال السابق). ثالثا، ترتيب أبواب القاموس حسب الترتيب الأبجدي. فكلمة *Gizi* مثلا ستوضع في باب G، وكذلك كلمة Analisis ستوضع في باب A، وهكذا إلى أخره. رابعا، إن وضع المداخل (*entry*) في القاموس لابد له أن يتّبع علامات معينة (*Orthography*) يضعها المؤلف قبل تأليف القاموس.[٢٧] وتكون العلامات المستخدمة في هذا القاموس على الرمزة التالية :

أ. علامة (-) تدل على أنها الكملة تحت أصل المادة *(sub entri)*

ب. علامة نقطتين (:) تدل على معنى "و \ أو".

ج. علامة الفصلة (،) تدل على وجود ترادفها في نفس اللغة.

د. علامة القوسين () قد تكون للبيان عنها.

هـ. علامة المؤنث (م) في كلمة عربية تدل عل أنها كلمة مؤنثة،
المثال : طِفْلٌ مِثَالِيٌّ م طِفْلَةٌ مِثَالِيَةٌ

و. علامة الجمع (ج) في كلمة عربية تدل على الجمع، المثال: صَيْدَلِيَّةٌ ج صَيْدَلِيَّاتٌ.

الاختتام

بعد تصميم هذا القاموس وإتمام هذا البحث، فيرجو الباحث أن يكون هذا القاموس ذي نافعة لمتعلمي اللغة العربية خاصة لطالبات قسمي الصيدلة والتغذية بجامعة دار السلام كونتور بالإضافة إلى جميع الطلاب المحتاجين إليها. ويعد تصميم هذا القاموس جزءا لايتجزء من دور مهتمي اللغة العربية في نشرها لدي متعلميها وإن نقص ولم يكتمل. فمن ثم، إنه لشرف لباحثيه أن يأتي أحد بإتمام ما قد حصل عليه الباحث في تصميم هذا القاموس.

[27] Sunaryo Adi, Umi Basiroh, and Ahmad Patoni. (1990). *Pedoman Penyusunan*... p. 27.

المراجع

أبو الفرج، محمد أحمد. ١٩٦٦. **المعاجم اللغوية في صوء دراسات علم اللغة الحديث**. بيروت: دار النهضة العربية.

التلمساني، محمد بكاي. **المعجم العربي الماهية والوظيفة**. أخذت من الموقع: http://www.atida.org/forums/showthread.php?t=552، في التاريخ ٢٢ يوليو ٢٠١٩، الساعة ٠٤:٣١ مساء.

عبد الله، يسرى عبد الغني. ١٩٩١. **معجم المعاجم اللعربية**، الطبعة الأولى. بيروت : دار الجيل.

عبد الرحمن، أسماء. ٢٠٠١. **علم اللغويات العربية المنهج المتكامل لتعيم اللغويات العربية**. الطبعة الأولى. ماليزية : جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

عمر،أخمد مختار. ١٩٩٨. **صناعة المعجم الحديث**. الطبعة الأولى. القاهرة : عالم الكتب.

القاسمي، علي.١٩٩١. **علم اللغة وصناعة المعجم**. الطبعة الثانية. الرياض : عماد شؤون المكتبات

نصار، حسين. ١٩٥٦ **المعجم العربي نشأته وتطوره**. الجزء الأول. القاهرة : مكتبة مصر.

الودغيري، عبد العالي. ١٩٨٩.**قضية الفاصحة في القاموس العربي التاريخي**. مجلة: اللسان العربي.

Akbar, A. 2015. (منهج معجم المنور لأحمد ورسون منور ومعجم لمحمود يونس دراسة وصفية مقارنة). Lisanudhad. 2(2).

Anwar, Saiful. 2015. علم المعاجم والمعجم العربي. Lisanudhad. 2 (2).

An-Najah, J. 2015. (منهج صناعة قاموس المنوّر عربي – إندونيسي لأحمد ورسون منوّر (دراسة وصفية تحليلية). Lisanudhad. 2(2).

Arikunto, Suharsimi. 2010. *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktik*. Jakarta: PT. Rineka Cipta.

Ismail, Muhammad, & Fairuz Subakir Ahmad. 2015. (دراسة تصنيف المعجم العربي (تحليل المنهج الأبجدي العادي في تصنيف معجم المنجد. Lisanudhad. 2(2).

Rustandi, Encep. 2016. Kamus Dwibahasa Arab–Indonesia Untuk Pembelajar Pemula. *Edusentris: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pengajaran*. 3(2).

Schierholz, Stefan J. 2015. Methods in Lexicography and Dictionary Research. *LEXIKOS*, 25.

Sugiyono. 2012. *Metode Penelitian Kuantitatif, kualitatif dan R&D*. cetakan 16. Bandung : CV Alfabeta.

Sunaryo, A., Basiroh, U., & Patoni, A. 1990. *Pedoman Penyusunan Kamus Dwibahasa*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan

Suryadarma, Y. 2015. تعليم «فتح المنجد» في معهد الإيمان الإسلامي للبنين. Lisanudhad. 2(2).

Universitas Darussalam Gontor. 2015. *Profil UNIDA Gontor*. Ponorogo: UNIDA Gontor Press.

_____. 2017. *Panduan Universitas* . Ponorogo: UNIDA Gontor Press.

Wiegand, Herbert Ernst. 1998. *Wörterbuchforschung, Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. Volume 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Yasin, A., & Setiyadi, A. 2015. تاريخ نشأءة المعاجم العربية. Lisanudhad. 2(2).

Zarkasyi, A. 2014. واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس بإندونيسيا. Lisanudhad. 1(2).

Zarkasyi, A. & Yasin, R. 2015. "معجم المورد للدكتور روحي البعلبكي (دراسة وصفية تحليلية." Lisanudhad. 2(2).

Zaid, AH., Suryadarma, Y., & Setiyadi, AC. 2018. تطبيق البرنامج اللغوي وفعاليته في تعليم اللغة العربية لجماعة المركز الإسلامي "عبد الله غانم الشمائل" فونوروكو جاوى الشرقية الإندونيسية. *Prosiding Pertemuan Ilmiah Internasional Bahasa Arab*.

Zgusta, Ladislav. 1971. *Manual of Lexicography*. Paris: The Hague & Paris.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i2.3533

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Tammām Hassān Wa Ārāuhu Ḥaula Tajdīd An-Naḥwi (Dirāsah Waṣfiyyah Taḥlīliyyah Fī Kitābihi Al-Lugah Al-'Arabiyyah Ma'nāhā Wa Mabnāhā)

Alif Cahya Setiyadi, Ummu Sa'adah

University of Darussalam Gontor
alif.setiyadi@unida.gontor.ac.id, saadah.afhamid@gmail.com

Abstract

Naḥwu is a very important science in learning Arabic. Because *Naḥwu* was formed to keep the Arabic from the errors that spread in that era. But *Naḥwu* is still a difficult science to learn, it is felt to this day, that many students who have years of learning *Naḥwu* has not understood the science itself even worse when the learning at all cannot help them understand Arabic. Hence came the renewal movements which are highly touted by *Nuḥāt* especially in this modern age. and which was seen most representative in his thinking between *Nuḥāt* in this age is Tammam Hassan. He is Arabic Linguist who has a lot of renewal ideas in Arabic especially the science of *Naḥwu*, and the book he has written is very much, and among the books that written by Tammam Hassan is *Al-Lugah Al-'Arabiyyah Ma'nāhā Wa Mabnāhā* which considered as a phenomenal idea of Him and was a major breakthrough in the history of the Arabic language. So it the research is necessary to know the *Naḥwu* reforms based the thought of Tammam Hassan through one of his book Al-Lughoh *Al-Lugah Al-'Arabiyyah Ma'nāhā Wa Mabnāhā*. And the values of this research are including The division of sentences into seven include *Ism*, *Ṣiffah*, *Fi'l*, *Ḍamir*, *Khalifah*, *Ẓarf* , and *'Adāt*, The Rejection the thought of *'Amil Naḥwy* and replacing it with the thought of *Ta'liq* through using *Qarāin*, Knowing the theory of incorporation of some *Qarāin* to produce functional meaning, Distinguishes between the times of *Ṣorfi* and *Naḥwy* fits side function, Permitted to use a *Qarīnah* or not use it when there are words or sentences are already showing clarity of meaning. This is why *Naḥwu* are expected to be able to maintain the authenticity of arabic through reforms that support the development of it.

Keywords: Tammam Hassan, Nuḥāt, Naḥwu, Renewal Naḥwu, Al-Lugah Al-'Arabiyyah Ma'nāhā Wa Mabnāhā

تمام حسان وآراءه حول تجديد النحو ؛ دراسة وصفية تحليلية في كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها"

أليف تجهيا ستيادي، أمّ السعادة

جامعة دار السلام كونتور

alif.setiyadi@unida.gontor.ac.id, saadah.afhamid@gmail.com

الملخص

كان علم النحو هو علم مهم في تعلم اللغة العربية. لأن نشأته لحفظ اللسان من الخطأ الشائع عندئذٍ، ولكن مازال النحو علما صعبا في العربية، وتجد هذه الصعوبة إلى اليوم، بدليل على أنّ كثيرا من الطلاب لم يفهم النحو جيدا بعد تعلمه بضع سنين بل أشد من ذلك، يعني أن تعلمهم النحو لم يحملهم إلى فهم اللغة العربية. فمن هذا ظهرت حركة تجديدية التي دعاه النحاة في هذا العصر. ومن المشكلة الموجودة كانت من المهم أن يعرف بعض وجوه التجديد الذي حمله النحاة في هذا العصر. فكان أحسن النحاة الذي له آراء في هذا الشيء هو تمام حسان. أنه عالم لغوي الذي قد أخرج آراء كثيرة في اللغة العربية خاصة في النحو، وألف هو كتبٌ كثيرةٌ فيه. ككتاب اللغة العربية معناها ومبناها. هذا الكتاب رآه الآخرون كاختراع في اللغة العربية. وهذا الكتاب هو آية رائعة في اللغة العربية. الهدف في كتابة هذا البحث العلمي بهذا الموضوع هو لمعرفة تجديد النحو الذي يلد من فكرة تمام حسان في أحد كتابه وهو كتاب اللغة العربية معناها ومبناها. فنتائج البحث التي حصلتها الباحثة هي أن تمام حسان قسم الكلم إلى سبعة أقسامٍ وهي الاسم، الصفة، الفعل، الضمير، الخالفة، الظرف، والأداة. أنه رفض فكرة العامل النحوي وبدله بفكرة التعليق وذلك بواسطة القرائن. أنه أنشأ نظرية تضافر القرائن ليحصل على المعنى الوظيفي. أنه فرق بين الزمن الصرفي والزمن النحوي من ناحية وظيفته. جواز الترخص في القرينة –استفادها أو عدمها- في أمن اللبس، حتى إذا لا يُستفاد أحد القرينة كان المعنى الذي وصله مفهوم مراده ومقصوده. وهذا لأن النحو ارتجى لحفظ أصالة اللغة العربية من تجديده المدافع لتطوره.

الكلمة المفتاحية: تمام حسان، النحاة، النحو، تجديد النحو، كتاب اللغة العربية معناها ومبناها

المقدمة

لن يجد علماً يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغنى عن معونته، أويسير بغير نوره وهداه. فلا يدرك كلام الله تعالى، ويفهم دقائق التفسير، وأحاديث الرسول عليه السلام إلا بإلهام النحو وإرشاده، ولأمرٍ ما قالوا: "إنّ الأئمة من السلف والخلف أجمعوا قاطبة على أنه شرْط فى رتبة الاجتهاد، وأن المجتهد لو جمع كل العلوم لم يبلغ رتبة الاجتهاد حتى يعلم النحو، فيعرف به المعانى التى لا سبيل لمعرفتها بغيره. فرتبة الاجتهاد متوقفة عليه، لا تتم إلا به..."[١].

ومن هذا القول علِمَ أنّ دراسة علم النحو أصبحت مهمة لأجل فهم النصوص العربية ووسيلة النطق بينهم. لكن وجد المشكلات المستدارة فيه، أن هذا العلم يأتي بكثرة القواعد التي تصعب الطلاب في تَعَلُّمِ اللغة العربية، واستمرّت هذه الصعوبة إلى هذه الدقيقة، حيث أن الطلاب لم يفهموا النحو جيدا مهما قد مرّ بتعلُّمِه بضع سنين. قال بعض العلماء اللغويين في بحث عبد علي صبيح خلف عن التحليل اللغوي الحديث:"مازال نحو العربية عند أهلها عسيرًا غير يسير، وعرًا غير ممهد، منحرفًا إلى غير قصده، لا يخلو من تعقيد، ولا يسلم من انحراف."[٢] وزادت صعوبة تعلّم النحو بظهور المدارس النحوية كالمدرسة البصرية، والكوفية، والبغدادية، والأندلوسية، والمصرية. وليس شيء جديد إذا وجد الطلاب اختلاف آراء نحاة هذه المدرسة أثناء تعلمه النحو. وبهذه المشكلات ظهرت

---

[١] عباس حسن. (د.س.). **النحو الوافي**. قاهرة: دار المعارف. ص. ١

[٢] عبد علي صبيح خلف. (٢٠١٤). "التحليل اللغوي الحديث دراسة قراءة وصفية". **مجلة اللغة العربية وأدبها**. العدد الأول. الرقم ١٩. كلية التربية الإسلامية بجامعة ميسان. ص. ١١

الحركة التجديدية ليجعل هذا العلم يسيرًا، لأنّ هذه الحركة ربما علاج على المرض الذي تعتريه هذه اللغة العربية.

فالنحاة الذين لهم آراء في هذا التجديد كثيرة، منها ابن مضاء، حيث قال: "وإني رأيت النحويين – رحمة الله عليهم – قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته من التغيير، فبلغوا ذلك إلى الغاية التي أمُّوا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلى أنهم التزموا مالا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتعورت مسالكها، ووهنت مبانيها..."[٣] فهذه الدعوة صارت أساسا للنحاة في هذا العصر لنشأة الحركة التجديدية في النحو، لأنّ النحاة فكروا على حيلةٍ تسهل الطلاب على فهمه، فبدأ الدعوة على تيسير هذا العلم ونهج منهج تجديده.

وتعالت الدعوات والصيحات بتجديد النحو وتيسيره خاصة في العصر الحديث. والعلماء الذين اشتغلوا بأمور التجديد والتيسير هم السيد شوقي ضيف، إبراهيم مصطفى، إبراهيم أنيس، مهدي المخزومي، تمام حسن، عباس حسن، عبد المتعال الصعيدي، عبد الرحمن أيوب، أحمد عبد الستار الجواري، وعبده الراجحي.[٤] لكل هذه العلماء لهم آراءهم خاصّة في تجديد النحو، ولكن في هذه الفرصة – كما أحسب - أنّ تمام حسن في هذه المسألة له فكرة موسّعة، لأنه قد توجّه فكرته إلى محاولات رمز المبادئ

---

[٣] ابن مضاء القرطبي. (١٩٧٩). **الردّ على النحاة**. مصر: دار الاعتصام. ص. ٩.

[٤] عبد علي صبيح خلف. (٢٠١٤). **التحليل اللغوي الحديث**... .ص. ٣.

النحوية، وأنه يبحث عن مسيرة وقوع الأحوال والأبواب المتعلقة بنظم اللسانيات إحدى منها هو النظام النحوي.[٥]

ولقد حازت محاولة تمام حسان اهتماما واسعا في الدراسات اللغوية العربية، وتراوحت تلك الدراسات بين الإشادة والإعجاب بها ومحاولة تطبيقها، وبين الاكتفاء بعرضها ومحاولة نقدها لبيان ما لها وما عليها. وهو صاحب أول وأجرأ محاولة لترتيب الأفكار والنظريات اللغوية في اللغة العربية بعد سيبويه وعبد القاهر الجرجاني، وربما لم يوضع كتاب لغوي حديث ضمن قائمة أمهات كتب العربية إلا كتابه اللغة العربية معناها ومبناها، وقد وصفه غير قليل من علماء اللغة العرب بذلك. ولقد قال تمام حسن في مقدمة كتابه اللغة العربية معناها ومبناها:"والغاية التي أسعى وراءها بهذا البحث أن ألقي ضوءًا جديدًا كاشفًا على التراث اللغوي العربي كله..."[٦] وهذا الذي جعل هذا الكتاب له مكانا مرموقا من سائر اللغويين.

ترجمة تاريخ حياة تمام حسان

تمام حسن بن عمر ابن محمد داود ولد بكرناك، قينا، مصر في ٢٧ يناير ١٩١٨. كان يتعلم القرآن من أبيه، وهو عالم شاهر في دائرته، تظهر مهارته منذ قيامه فس سن الحادي عشر، حين قدر على حفظ القرآن الكريم بقراءة حفص.[٧]

---

[5] Zamzam Afandi. (2003). "Ilmu Nahwu: Prinsip-prinsip dan Upaya Pembaharuannya". **Jurnal Adabiyat**. 2 (2). p.5.

[٦] تمام حسن. (١٩٩٤). **اللغة العربية معناها ومبناها**. مغرب: دار الثقافة. ص. ١٠.

[٧] عبد الرحمن حسن العارف. (٢٠٠٢). **تمام حسان رائدا لغويا**. قاهرة: عالم الكتب. ص. ١٣.

كان تمام حسان التحق بمعهد القاهرة الديني الأزهري في السنة الدراسية ١٩٣٠-١٩٣١ وحصل على الشهادة الابتدائية الأزهرية سنة ١٩٣٤ م. والشهادة الثناوية ١٩٣٩ م. وبعد انتهاء دراسته فيه استمرّ دراسته إلى مدرسة دار العلوم العليا وحصل على دبلوم في اللغة العربية سنة ١٩٤٣ م.[٨] حصل تمام حسان على بعثة علمية إلى جامعة لندن عام ١٩٤٦م، ليتخصص في علم اللغة ويكتب رسالته ليحصل على شهادة الماجستير على موضوع دراسة صوتية للهجة الكرنك في صعيد مصر، ورسالته الدكتوراه بموضوع دراسة صوتية وفونولوجية للهجة عدن في جنوب بلاد العرب.[٩]

ومن بعض مؤلفات تمام حسان هي كتاب مناهج البحث في اللغة، اللغة بين المعيارية والوصفية، اللغة العربية معناها ومبناها، الأصول –دراسة إيبستيمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي-، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، مقالات في اللغة والأدب، البيان في روائع القرآن، الخلاصة النحوية وغيرها كثيرة. كان تمام حسان أول عالم لغوي يدرس المعجم باعتباره نظامًا لغويًّا متكاملاً تربطه علاقات محدودة وليس مجموعة مفردات أو كلمات كما كان المستقر عليه عالميًّا. وله الإنجازات الكثيرة كحصوله على جائزة آل بصير العالمية لخدمة الإسلام والأدب العربي في فرع الإنتاج الأدبي واللغوي عام ١٩٨٤ م بالسعود العربية. وهو حصل على جائزة صدّام للدراسات اللغوية سنة ١٩٨٧م. وحصل على جائزة مالك فيصال العالمي سنة ٢٠٠٦.

---

[٨] عبد الرحمن حسن العارف. (٢٠٠٢). **تمام حسان...** . ص. ١٣.

[٩] عبد الرحمن حسن العارف. (٢٠٠٢). **تمام حسان...** . ص. ١٤

آراءه في اللغة

كان آراء تمام في اللغة كثيرة متوافرة، كتمييزه بين اللغة والكلام ودراسة اللغة. أوضح أن اللغة المعينة في النظام المجرد في ذهن الجماعة اللغوية المعينة ويمثل هذا النظام الوحدات المجردة والقواعد التي تنظم هذه الوحدات.[١٠] والكلام هو نشاط الذي يقوم به المتكلم الفرد في الموقف المعين. ففي دراسة اللغة أوضح تمام حسان أنها تجمع بين عدة أنظمة هي النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والنظام الدلالي.[١١] كذلك تمام حسان في اللغة يرى بأن المعنى هو أساس مهمّ لأنه أصل اللغة وليس للنحو غاية إلا الوصول إلى المعنى. فقام في دراسته اللغة معتمدًا على أساس المبنى والمعنى. ولا يقوم بإحدى منهما. فاعْتِمَادُ تمام حسان على أساس المبنى والمعنى يبينه بفكرة القرائن التي ستأتي بحثها بعد. وبهذه الفكرة أنشأ تمام حسان نظرية جديدة التي ستكشف بعضها في كتابه اللغة العربية معناها ومبناها.

تعريف مصطلح "التجديد" و"النحو"

النحو لغة يطلق على معان، منها: القصد، والمثل، والمقدار[١٢]. وهو علم بأصول يتوصل بها إلى معرفة أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناءً. يقول محمود كامل الناقة في كتابه أن علم النحو هو عبارة عن معايير وضوابط واستنتاج وقوانين وأدلة وكلها عمليات

---

[١٠] عبد الرحمن حسن العارف. (٢٠٠٢). **تمام حسان...** . ص. ١٩١

[١١] عبد الرحمن حسن العارف. (٢٠٠٢). **تمام حسان...** . ص. ١٩١

[١٢] عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. (د.س.). **حاشية الأجرومية**. ط. ٤. د.م: د.ط. ص. ٧.

معنوية تجريدية يقوم فيها العقل بتجريد ووصف واستنتاج ثم تعميم.[١٣] ويقول إبراهيم مصطفى في تحديد علم النحو إنه علم يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء ولكنهم يخصصون في بحث أحوال أواخر الكلمات العربية إعرابا.[١٤] الجديد لغةً من كلمة جدّ معناه عكس القديم[١٥] ، وجاء بعض المصطلحات الجارية حول معنى التجديد في هذه القضية لمعناه الاصطلاحي.

الأول هو **التيسير**، معناه هو بجعل علم النحو والصرف على شكل الذي أرادته التربية الحديثة بتيسير القواعد المعقّدة ليسهل الطلاب.[١٦] الثاني هو **الإحياء**، وهذا مورود من كتاب إبراهيم مصطفى الموسوم بإحياء النحو. وضح طه حسين مقصود إحياء النحو باقتراح كتاب إبراهيم مصطفى بقوله:"فالكتاب كما ترى يحي النحو لأنه يصلحه، ويحي النحو لأنه ينبه إليه من اطمأنوا إلى الغفلة عنه، وحسبك بهذا إحياء".[١٧] والجديد معناه **الرجوع إلى الأصالة**، وهذا منسوب مما أتاه ابن مضاء في كتابه الردّ على النحاة، على أنه يريد أن يرجع النحو إلى ما في ظاهر القرآن والحديث، ويرجعه مما خلطه الفكرة الفلسفية. ويليه جاء على معنى **الإصلاح**، ورد هذا المصطلح في أعمال وزارة المعارف المصرية، ويقصد

---

[١٣] محمود كامل الناقة. (١٩٨٥). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. المملكة السعودية العربية: جامعة أمّ القرى. ص. ٢٧٤.

[١٤] إبراهيم مصطفى. (٢٠١٤). **إحياء النحو**. قاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة. ص. ١.

[١٥] لويس معلوف. (٢٠٠٣). **المنجد في اللغة والأعلام**. بيروت: المكتبة الشرقية. ص. ٨١.

[16] Arif Rahman Hakim. (2013). "Mempermudah Pembelajaran Ilmu Nahwu Pada Abad 20". *Jurnal Al-Maqoyis*.1 (1). p.4.

[١٧] إبراهيم مصطفى. (٢٠١٤). **إحياء النحو...** . ص.١٢.

به الباحثون الذين أطلقوا هذا المصطلح على التيسير تخليص النحو العربي من الشوائب والاختلالات التي أسهمت في النفور، وفي وصفه بالصعوبة والعسر، وقد قادتهم هذه الرؤية إلى حذف بعض الأبواب النحوية، وإعادة عرضها بطرق أخرى.[١٨]

آراء بعض النحاة في تجديد النحو

لقد جاء بعض النظرية من بعض النحاة عن تجديد النحو، منهم ابن مضاء القرطبي الذي حمل في تعليمه النحوي بصياغة جديدة، تخلو من نظرية العوامل والمعمولات المذكورة والمقدّرة ومن العلل والأقيسة المعقّدة.[١٩] لأنّ من عنده أنّ العوامل والمعمولات المذكورة والمقدّرة حملت إلى صعوبة تعلم النحو من جانب أنه رأى بعض النحاة تجاوزوا عن حدّهم في اجتهادهم عن النحو بهذه النظرية. وكان غيره جاء على فكرة إبراهيم مصطفى، إنّ من نتيجة اجتهاده أن حركات الإعراب تدل على معنى، وليست كما زعم النحاة أثرًا لفظيًا خالصًا، لا صلة له بالمعنى، فالضمة عنده علم الإسناد، ودليل أن الكلمة يتحدث عنها، والكسرة علم الإضافة، والفتحة ليست علامة لشيء، وقال أن حركات الإعراب ليست أثرًا لعامل لفظي، بل المتكلم هو الذي أحدثها،والتنوين التنوين علم التنكير؛ ولهذا رأى أن العلم لا ينون.[٢٠] ونظرية أخرى جاء من نفس شوقي ضيف، أنّه أيد رأي ابن مضاء فيما ذهب إليه من إلغاء نظرية العامل، والتأويل في الصيغ والعبارات،

---

[١٨] مبروك بركات. (٢٠١٥). "تيسير النحو عند تمام حسان بين الرؤيتين التخصصية والتعليمية". **مجلة إشكالات في اللغة والأدب**. العدد السابع. ص. ٢٦.

[١٩] شوقي ضيف. (د.س.). **المدارس النحوية**. القاهرة: دار المعارف. ص. ٧.

[٢٠] عباس حسن. (د.س.). **النحو الوافي...** . ص. ٢٢.

والعلل الثواني والثوالث، والقياس، ومسائل التمرين. وقد بين في مقدمة كتابه تجديد النحو هذا الأسس التي أقام عليها محاولته، وهي:

أ) إعادة ترتيب أبواب النحو على خلاف ما عليه الأمر عند القدماء

ب) إلغاء الإعرابين التقديري، والمحلي

ج) عدم الاشتغال بإعراب الكلمات التي لا تجدي نفعًا من حيث صحة النطق وأداء المعنى[٢١]

آراء تمام حسان في تجديد النحو

ولقد كرّس تمام حسان حياته بالخدمة اللغوية، قال في مقدمة كتابه هذا:"ولو أنّ جمهور الدارسين أعطى هذا الكتاب ما يسعى إليه من إثارة الاهتمام، فإنه ينبغي لهذا الكتاب أن يبدأ عهدًا جديدًا في فهم العربية الفصحى -مبناها ومعناها، وأن يساعد على حسن الانتفاع بها لهذا الجيل وما بعده من أجيال".[٢٢] فلهذا كان له في هذا الكتاب آراء كثيرةٌ متوافرةٌ جديدةٌ للنحو، الذي يعرض النحو لا من جهة مبناه فحسب بل من معناه كذلك. ومن بعض آراءه الجديدة هي:

١. آراءه في تقسيم الكلم

ولقد عرف من قبل بأن من أهم الباب المبحوث في النحو هو باب تقسيم الكلم. ولقد ذهب النحاة أن الكلم تنقسم إلى ثلاثة. كما قاله سيبويه في الكتاب:"فالكلم

---

[٢١] عباس حسن. (د.س.). **النحو الوافي...** . ص. ٢٦.

[٢٢] تمام حسن. (١٩٩٤). **اللغة العربية...** . ص. ٥.

اسم وفعل وحرف..."[٢٣] والذي جاء من قول ابن مالك:"واسم وفعل وحرف ثم حرف الكلم".[٢٤] ففي العصر الحديث، تمام حسان رأى أن النحاة اللائي جاءوا سابقا بِتَقْسيم الكلم إلى ثلاثة فلقد ذهب من أحد الجهتين يعني المبنى فحسب من غير معناه أو العكس. ووضح ذلك حين بين مما جاء من ابن مالك:

بالجرّ والتنوين والنّدا وآل ... ومسند للاسم تمييز حصل

بتا فعلت وأتت ويا افعلي... ونون أقبلنّ فعل ينجلي

سواهما الحرف كهل وفي ولم ... فعل مضارع يلي لم كيشم[٢٥]

في البيت الأول كان ابن مالك يبين عن علامة الاسم، كالجر، والتنوين، والنداء مثل يا عائشة، وآل والمسند. وذكر في البيت الثاني أن الفعل يمتاز عن الاسم والحرف بتاء فعلت والمراد بها تاء الفاعل. وفي البيت الثالث يقصد المصنف بالحرف، وكان يمتاز عن الاسم والفعل بخلوه عن علامات الأسماء وعلامات الأفعال ثم مثل بهل وفي ولم.

ولكن هذا البيت الذي جاءه ابن مالك قد فرقت أقسام الكلم من حيث المبنى فقط. ولايأتي من المعنى. وجاء قول آخر من النحاة: "الاسم ما دلّ على مُسمّى والفعل ما دلّ على حدث وزمن والحرف ما ليس كذلك."[٢٦] هذا القول الثاني من النحاة الآخرين قد فرقت أقسام الكلم من حيث المعنى فقط. ولايأتي من المبنى.

---

[٢٣] أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. (١٩٨٨). **الكتاب كتاب سيبويه**. ط. ٣. ج. ١. قاهرة: مكتبة الخانجي. ص.١٢.

[٢٤] محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجياني. (د.س.). **ألفية لابن مالك**. د.م: دار التعاون. ص. ٩.

[٢٥] محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجياني. (د.س.). **ألفية لابن مالك...** . ص. ٩.

[٢٦] تمام حسن. (١٩٩٤). **اللغة العربية...** . ص. ٨٧

فلذلك قسم تمام حسان الكلم إلى سبعة أقسام بنظره إلى مبناها ومعناها أو وظيفتها وشكلها. فهذا التقسيم السباعي هو الاسم، والصفة، والفعل، والضمير، والخالفة، والظرف، والأداة. وإذا في الفقرة السابقة بَيَّنَ أن بعض النحاة في باب تقسيم الكلم ذهب من المبنى أو المعنى فحسب وليس كلاهما ولكن تمام حسان في هذا التقسيم حاول النظر من جميعها المبنى والمعنى. وكان الاسم بجميع أقسامه المذكورة سمات تدل عليه سواء من حيث المعنى أو من حيث المبنى.

٢. آراءه في فكرة العامل النحوي

اتّخذ النحاة العامل قرون طويلة كالعلة التي يفسّرون بها ظاهرة الإعراب في العربية، ولكنّ بمرور الأيام جاء الخلاف من بين النحاة في هذه النظرية. فيمن ذهب لرفضه ومن ذهب باستعماله. فتمام حسان مهما اتفق برفض العامل لكنه لا يرى قضية العامل كما رآه الآخرين. أنه رأى بأن محاولة عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز هو أذكى محاولة لعلاج هذه القضية. ولقد ألف فيه ما سماه بالنظم والتعليق. النظام في معناه عند عبد القاهر الجرجاني هو تصور العلاقات النحوية بين الأبواب كتصور علاقات الإسناد بين المسند إليه والمسند، أو كتصور علاقة التعدية بين الفعل والمفعول به.[٢٧]

[٢٧] تمام حسن. (١٩٩٤). **اللغة العربية...** . ص. ١٨٦

فكان فهم تمام حسان عما جاء من عبد القاهر الجرجاني هو أن النظام هو نظم المعاني النحوية في نفس المتكلم لا بناء الكلمات في صورة جملة. فبهذا من غير مباشر أن عبد القار الجرجاني لقد عبر عن الارتباط بين المعنى والمبنى.

وأن التعليق هو مرجع الصحة والفساد والمزية والفضل. ومن رأي تمام حسان أن التعليق هو الفكرة المركزية في النحو العربي وكان فهمه كاف للقضاء على خرافة العمل النحوي والعوامل النحوية.وهذا لكونه يحدد بواسطة القرائن معاني الأبواب في السياق. وهذا البيان ليس معناه تمام حسان يأخذ رأي عبد القاهر الجرجاني ولكنه أخرج ما يخفي منه وليجعله أوضح زاد تمام حسان بيانه بقوله:"أن شرح فكرة التعليق لايكفي باعتماد على ما قاله عبد القاهر الجرجاني، بل إنما ينبغي أن يتصدى للتعليق النحوي بالتفصيل تحت العنوانين أحدهما العلاقات السياقية أي ما نقوله القرائن المعنوية والثاني القرائن اللفظية".[٢٨] فالمثال منه هو الْأَرْضُ كُرَوِيَّةٌ، هذا المثال يمثل علاقة الإسناد وهي العلاقة الرابطة بين المبتدأ والخبر. ولكن هذا الفهم لا يكفي فيحتاج إلى نظرها بواسطة القرائن كالقرينة اللفظية فبها ترى هل الجملة طرفا الإسناد اسمين أو اسما وصفة وغير ذلك، وذلك لأن القرينة اللفظية إيضاح لظاهرة هامة في التعليق.

٣. آراءه في نظرية تضافر القرائن

إنّ اللغة نظاما مركبا من أنظمة فرعية، فمن اللازم أن يتضافر أو ينضم هذه الأنظمة لتكوين المعنى الوظيفي للكلمة. لأن من دور اللغة هو وسيلة الفهم الإفهام.

---

[٢٨] تمام حسن. (١٩٩٤). **اللغة العربية...** . ص. ١٨٩

ومن نظام اللغة المهمة هو نظام النحو. كان تمام حسان يرى أن اللغة العربية خاصة تحتاج إلى نظام يحملها إلى صحتها من جميع النواحي إما من جهة مبناها أو معناها. فجاء بنظام القرائن النحوية التي ترى اللغة من مبناها ومعناها. القرينة من لفظ قرن معناه جمع، ووصل، وقرن الشيء إلى الشيء معناه وصله وشدّه إليه.[٢٩] أو نفهمه هنا هو الربط والارتباط. فلفظ تضافر من كلمة ضفر معناه نسج وجمّع وتعاون.[٣٠] فعند تمام حسان فهو ارتباط المبنى والمعنى. ولها خمسة مصادر وهي النظام الصوتي، النظام الصرفي، النظام النحوي، دلالة السياق، والدلالة الحالية.[٣١]

القرينة لها فائدة عالية ولها أهمية في تكوين اللغة العربية الواضحة –خاليا من اللبس واللحن- فالواضح أن استعمال هذه القرائن وتضافرها سيحمل إلى وضوح الاتصال بواسطة اللغة. فظهرت نظرية تضافر القرائن في اللغة العربية خاصة في النحو ليحصل إلى هذه الغاية. المثال من قول يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاء، حين نعرب (مَنْ) مفعولا أولا على رغم تأخرها و(الحكمة) مفعولا ثانيا على رغم تقدمها ويكون ذلك بإدراك ما بينهما من علاقة شبيهة بفكرة الإسناد، إذ قال (مَنْ) الآخذ و(الحكمة) هي المأخوذ. والخلاصة أن مراعاة الآخذية والمأخوذية هنا هي الاعتبار

---

[٢٩] أعضاء مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). **المعجم الوسيط**. ط. ٤. مصر: مكتبة الشروق الدولية. ص. ٧٣٠.

[٣٠] ابن منظور. (د.س.). **لسان العرب**. ج. ٤. القاهرة: دار المعارف. ص. ٢٥٩٤.

[٣١] تمام حسان. (٢٠٠٠). **الخلاصة النحوية**. القاهرة: عالم الكتب. ص. ٢٢.

الذي تم إعراب المفعولين طبقا له وهو اعتبار من قبيل قرينة الإسناد. ويتم كل فهم للقرينة معنوية كانت أو لفظية في حدود ما تسمح به نمطية اللغة. وهكذا تكون نظرية تضافر القرائن في اللغة العربية لها أثرًا كبيرًا في تحديد المعنى الوظيفي للمبنى الواحد كذلك أنها تأتي بديلًا من فكرة العامل النحوي. فيكون النحو من سابقه تحليلا إعرابيا إلى فهمه من المعاني كذلك.

٤. آراءه في تفريق الزمن النحوي والزمن الصرفي

رأى تمام حسان أن النحاة القدامى لم يتناولوا مسألة الدلالة الزمنية بشكل دقيق، ولم يعطوا ايضاحات كافية لحدود الزمن. فاكتفوا بإيراد الصيغ الثلاث فلذلك بدأ هو في إعادة النظر عن الزمن. فقد كان تقسيم النحاة للزمن في معظمه يعتمد على الصيغ الصرفية الشكلية. أي ما يعرف بالزمن الصرفي. لكنهم لم يروا كيف إذا وضع هذا الزمن في السياق. وبهذا فرق تمام حسان الزمن إلى الزمن الصرفي والزمن النحوي. فالزمن النحوي وظيفة في السياق يؤديها الفعل أو الصفة أو ما نقل إلى الفعل من الأقسام الأخرى للكلم كالمصادر والخوالف. وهذا متفرق بالزمن الصرفي إذ هو وظيفة صيغة الفعل مفردة خارج السياق.[٣٢] فالمثال من الزمن النحوي على حسب السياق في قوله تعالى:"قالت امرأة العزيز الآن حصحص الحق"[٣٣]. في هذا المثال القرينة اللفظية (الآن) تدل على وقوع الحدث الذي يمثله الفعل (حصحص) في الزمن الحاضر. وهذا دلالة صيغة الماضي على

[٣٢] تمام حسن. (١٩٩٤). **اللغة العربية...** . ص. ٢٤٠

[٣٣] القرآن الكريم. **سورة يوسف.** الآية. ٥١.

الزمن الحاضر. وهذا مثال من الزمن النحوي على حسب السياق. فلهذا كان الزمن النحوي والزمن الصرفي متفرق حيث إن الزمن الصرفي وظيفة الصيغة وإن الزمن النحوي وظيفة السياق تحددها الضمائم والقرائن.[٣٤]

٥. آراءه في فكرة الترخص في القرينة عند أمن اللبس

فالقرائن كلها مسؤولة عن أمن اللبس وعن وضوح المعنى، ولا تستعمل واحدة منها بمفردها للدلالة على معنًى ما، وإنما تجتمع القرائن متضافرة لتدل على المعنى النحوي وتنتجه لا كما يأتي حاصل الجمع من اجتماع مفردات المعدودات بل كما يأتي المركب الكيماوي من عناصر مختلفة. فالرخصة هي تركيب الكلام على غير ما تقضي القاعدة اتكالاً على أمن اللبس.[٣٥] فمعناه إذا لم يؤمن الكلام فلا رخصة ولا كلام. لأنه سوف يكون أقرب إلى الخطأ بالنسبة إلى صوابه. فالمقصود من الترخص في القرينة هو إهدارها عند أمن اللبس، اتكالا على أن المعنى مفهوم بدونها.[٣٦]

فتمام حسان يرى أن بعض القرائن قد يغنى عن بعض عند أمن اللبس. لأن اللغة خلقت أساسا للإفهام والفهم مهما أعطاها من فنية نفسية من النشاط الإنساني. فمن الممكن الوصول إلى المعنى بلا لبس مع عدم توافر إحدى القرائن اللفظية على المعنى. المثال من العلامة الإعرابية. في قول العرب (خرقَ الثوبُ

---

[٣٤] تمام حسن. (١٩٩٤). **اللغة العربية...** . ص. ٢٤٢

[٣٥] تمام حسان، **البيان في روائع القرآن**، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٢)، ص. ١٢

[٣٦] تمام حسان، **مقالات في اللغة والأدب**، المجلد الأول، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٦) ص. ٢٦٣

المسمارَ)، ففي هذا المثال أهملوا الحركة إذ لا يصح أن يسند الخرق إلى الثوب وإنما يسند إلى المسمار. فعلم أيهما الفاعل وأيهما المفعول.[٣٧] هكذا يكون الترخص في القرينة عند أمن اللبس يجوز كلما فهم ووضح معناه. فالقرائن تتضافر لإيضاح المعنى الوظيفي النحوي. والقرينة تسقط عند إغناء غيرها عنها. فجاز الترخص في القرينة إذا احتاجه على ذلك.

الاختتام

تناول البحث بالدراسة عن آراء تمام حسان حول تجديد النحو في كتابه اللغة العربية معناها ومبناها، وهي دراسة تهدف إلى إبراز آراءه النحوية الجديدة فيه، ومن أبرز نتائجه هي أن تمام حسان أعاد نظره في النحو وأصلحه ما رأه من الخطأ ووسعه ما رأه ضيقا. منها نظره في تقسيم الكلم، وقسمه إلى سبعة أقسام وهي الاسم، والصفة، والفعل، والضمير، والخالفة، والظرف، والأداة. وهو يرفض فكر العامل النحوي وبدله بفكرة التعليق المحصول من فكرة القرائن، وهو ينشأ نظرية تضافر القرائن، وهو يفرق بين الزمن الصرفي والزمن النحوي من حيث وظيفته. حيث أن الزمن النحوي هو وظيفة في السياق والزمن الصرفي هو وظيفة الصيغة المستفاد في التركيب البسيط. ويليه هو في فكرة الترخص في القرينة التي يراه تمام حسان جواز استفاده إذا أمن الكلام عن اللبس.

[٣٧] تمام حسان، **اللغة العربية معناها ومبناها**.....، ص. ٢٣٤

المراجع

Al-‘Arif, ‘Abdur Rahman Hasan. 2002. *Tammam Hassan Raidan Lughowiyyan*. Kairo: ‘Alamul Kutub.

Al-Jayyani, Muhammad ibn ‘Abdullah ibn Malik At-Tho’i. Tanpa Tahun. *Alfiyah Lii Ibn Malik*. Tanpa Tempat: Daaru At-Ta’awun.

‘Amru ibn ‘Ustman ibn Qanbar, Abi Basyar. 1988. *Al-Kitab Kitabu Sibawaih*. Cetakan Ketiga. Jilid Satu. Kairo: Maktabah Al-Khanji.

An-Naqah, Mahmud Kamil. 1985. *Ta’limul Lughoh Al-‘Arabiyyah Li-Nathiqina Bi Lughotin Ukhro*. Saudi Arabiyyah: Universitas Ummul Qura.

Anggota *Majma’ Al-Lughoh Al-‘Arabiyyah*. 2004. *Al-Mu’jam Al-Wasith*. Cetakan Keempat. Mesir: Maktabatu Syuruq Ad-Dauliyyah.

Al-Qurthubi, Ibnu Madha’. 1979. *Ar-Raddu ‘Ala Nuhat*. Mesir: Daaru Al-I’tisham.

Barkat, Mabruk. “*Taysiru An-Nahwi ‘Indha Tammam Hassan Baina Ru’yataini At-Takhshishiyyah Wa At-Ta’limiyyah*” Majalah Isykalat Fii Lughoh Wa Al-Adab. Edisi Ketujuh. Mei 2015.

Dhaif, Syauqi. Tanpa Tahun. *Al-Madaaris An-Nahwiyyah*. Kairo: Daar Al-Ma’arif.

Hassan, Tammam. 1994. *Al-Lughoh Al-‘Arabiyyah Ma’naha Wa Mabnaha*. Maghrib: Daar At-Tsaqafah.

_____. 2000. *Al-Khulashoh An-Nahwiyyah*. Kairo: ‘Alamul Kutub.

_____. 1992. *Al-Bayan Fii Rawai’il Qur’an*. Kairo: ‘Alamul Kutub.

_____. 2006. *Maqalat Fii Al-Lughoh Wa Al-Adab*. Kairo: ‘Alamul Kutub.

Hassan, ‘Abbas. Tanpa Tahun. *An-Nahwu Al-Waafi*. Kairo: Daar Al-Ma’arif.

Ibnu Qasim, ‘Abdur Rahman ibn Muhammad. Tanpa Tahun. *Hasyiyatu-l-Ajruumiyyah*. Cetakan Keempat. Tanpa Tempat: Tanpa Penerbit.

Ma’luf, Louis. 2003. *Al-Munjid Fii Al-Lughoh Wa Al-A’lam*. Beirut: Al-Maktabah Asy-Syarqiyyah.

Mandhur, Ibn. Tanpa Tahun. *Lisanu-l-‘Arab*. Jilid Empat. Kairo: Daar Al-Ma’arif.

Musthafa, Ibrahim. 2014. *Ihya’ An-Nahwi*. Kairo: Muassasatu Handawy Li Ta’lim Wa Tsaqafah.

Shabih Khalaf, ‘Abd ‘Ali. “*At-Tahlil Al-Lughowwi Al-Hadist Diraasah Qiraah Washfiyyah*” Majalah Al-Lughoh Al-‘Arabiyyah Wa Adabuha. Volume I, Nomor 19, Fakultas Pendidikan Islam Universitas Maisan.

Afandi, Zamzam. *“Ilmu Nahwu: Prinsip-prinsip dan Upaya Pembaharuannya”* Jurnal Adabiyat. Vol. II, 02 Juli 2003.

Hakim, Arif Rahman. *“Mempermudah Pembelajaran Ilmu Nahwu Pada Abad 20”* Jurnal Al-Maqoyis, Vol. 1, No. 1, Januari-Juli 2013.

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i2.3551

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

Asālīb Bināi Manhaj At-Ta‘allum Al-Madji ‘Alā Asās Al-Madkhal Al-Itisālī Li Tanmiyati Mahārāt Al-Lugah Al-‘Arabiyyah Li Nātiqīna Bi Gairihā

Moh. Ismail

University of Darussalam Gontor
ismail@unida.gontor.ac.id

Abstract

Arabic language teaching for non-Arabs requires seriousness in four skills that are listening, speaking, reading, and writing. Arabic teachers are expected to give more attention to using modern technology when teaching those skills. Because technology is a good media of communication between teachers and students. Technology has a major role in improving Arabic proficiency for non-Arabs. Technology can make the learning process easier than traditional leaning methods. There are many types of learning Arabic using technology, and one of that is "Blended Learning". Blended learning is a learning program that utilizes electronics such as computers and internet in the classroom learning. Blended learning also has many types namely blending between different teaching methods, blending many teaching theories, blending any forming technique and blending technology to build a real product that affects learning programs. There are two kinds of approaches in designing a blended learning curriculum. *First:* Determine what kind of learning program is going to be done between transformative or creative, second*:* Determine the methods, types, and quality of blended learning. And the designer of this blended learning curriculum must implement four things: content analysis, implementation program, analyzing student's needs, and organizing requirements.

Keywords: *Blended Learning, Communication Approaches, Arabic Language Skills, Arabic Language for Non-Arab.*

أساليب بناء منهج التعلّم المدمج على أساس المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها

محمد إسماعيل

جامعة دار السلام كونتور

ismail@unida.gontor.ac.id

الملخّص

إن تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يتطلب إتقان أربع مهارات بدرجات وتركيبات متباينة وتلك المهارات هي: الاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة. وفي تعليم تلك المهارات لا بد لمدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها زيادة الاهتمام بالوسائل التعليمية الحديثة التي تعرف بالوسائل التكنولوجية لتعليم اللغة العربية استماعا وكلاما وقراءة وكتابة لأن تلك الوسائل تسهل عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم. قد لعبت التكنولوجيا دورا عظيما في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقد ساهم في تسهيل بعض العمليات التعليمية. وللتعليم الالكتروني أشكال مختلفة ومن أهم هذا الشكل هو التعليم المدمج. والتعلّم المدمج هو برنامج تعليم رسمي يتعلم فيه الطالب خلال شبكة الانترنت على شكل جزئي والفصل الدراسي بجزء آخر. ومن استراتيجية أداء التعلّم المدمج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خطوات عديدة، منها: المزج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت لإنجاز هدف تربوي. ومزج طرق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة. ومزج أي شكل من أشكال التقنية. ومزج التقنية في التدريس مع مهمات عمل حقيقية لعمل إبداعات فعلية تؤثّر على الانسجام بين التعلّم والعمل.

الكلمة المفتاحية: التعلّم المدمج، المدخل الاتصالي، مهارة اللغة العربية، تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المقدمة

إن الاتجاهات الحديثة في التربية تقرر حقيقة علمية ينبغي مراعاتها وهي أن الاعتماد على طريقة واحدة في تدريس علم من العلوم يعد أمرا معيبا وأسلوبا عقيما.[١] بل لا يمكن أن يلزم المعلم في تدريسه باتباع طريقة معينة، فمن الخطأ التحيز بطريقة بعينها على أنها أصلح الطرق وأنسبها للمادة المدروسة، وإنما ذلك راجع للمعلم، فعلى المعلم أن يختار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه وتناسب التلاميذ الذين يدرسهم وينبغي أن تكون مرنة طبيعة، وتختلف بإختلاف مرحلة النمو، والفروق الفردية بين التلاميذ، كما أنها ينبغي أن تكون في حدود الإمكانات والوسائل المتاحة من جانب المدرسة.

إن تعلم أية لغة جديدة يتطلب إتقان أربع مهارات بدرجات وتركيبات متباينة وتلك المهارات هي: الاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة. ويطلق معلمو اللغة العربية على هذه المهارات مهارات اللغة الأربع أو المهارات الأربع. في بعض الأحيان يطلق على الثقافة والقواعد مهارتين ولكنهما يختلفان عن المهارات الأربع. فمصطلح مهارة يعني القدرة (*ability*) أو الخبرة (*expertness*) أو البراعة (*proficiency*) وعادة ما يكتسب المهارات بصورة متزايدة أثناء تطور اللغة.[٢] وقد أثّر التكنولوجيا منهج تعلم اللغة العربية وذلك من أهم أساليب تعلم اللغة العربية في العصر الحديث الذي يتميز بعدة ومزايا منها اختصار

---

[١] فتحي علي يونس وغيره. (د.س.). **أساسيات تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الثقافة. ص. ٣٠٥.

[٢] محمد دعدور. (١٩٩٦). **إستراتيجيات تعلم اللغة**. مصر: مكتبة الانجلو المصرية. ص. ١٧.

الوقت والتكلفة إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ولا تعتمد على المكان والزمان المحدد، ومساعدة المعلم والمتعلم في توفير البيئة التعليمية الجذابة. ومن أهم منهج تعلم اللغة العربية في العصر الحديث هو منهج التعلّم المدمج. وسيأتي البيان في هذه المقالة عن أسالب منهج التعلّم المدمج على أساس المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللفة العربية.

مفهوم مصطلح منهج التعلّم المدمج

المنهج هو خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة. ويتكون المنهج من مجموعة عناصر مرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به مؤاداها أن المنهج نظام. والنظام شبكة من العلاقات بين مدخلات (*inputs*) ومخرجات (*outputs*).[٣] وللمنهج مكوناته التي يعتمد عليها والأنظمة الفرعية التي تتدرج تحته كما أنه نفسه نظام فرعي بنظام كلي أكبر.

ومن مكونات المنهج هو الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم.[٤] وقال جابر عبد الحميد أن الهدف هو إيصال ما نقصد إليه وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم. إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه.

---

[٣] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية؛ إعدادها، تطويرها، تقويمها**. القاهرة: دار الفكر العربي. ص. ٢٨.

[٤] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **الأسس العامة لمناهج تعليم...** . ص. ٢٩-٣٦.

وللأهداف مستويات منها مستوى العموم يشمل على أهداف عامة وأهداف خاصة. ومستوى الحركة يشمل على أهداف عالمية وأهداف عربية وأهداف محلية. ومستوى السلوك يشمل على أهداف معرفية (*Cognitive*) وأهداف وجدانية (*Affective*) وأهداف نفسية حركية (*Psychomotor*). ومستوى الزمن يشمل على أهداف تربط الطالب بتراثه، وأهداف معاصرة تربطه بحاضره وأهداف مستقبلة ترسم له الطريق. ومستوى الثبات يشمل على أهداف ثابتة وأهداف متغيرة. ومستوى العمل يشمل على تحقق داخل المدرسة وأهداف تنفذ خارجها.

وما يقصد بالمحتوى هو مجموع الخبرات أوالحقائق أوالمعلومات التي يحاول تزويد الطلاب بها وأيضا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها. والمهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج. ومن معايير اختيار المحتوى هي معيار الصدق (*validity*)، ومعيار الأهمية (*significance*)، ومعيار الميول ولاهتمامات (*interest*)، ومعيار القابلية للتعلم (*learnability*)، ومعيار العالمية (*universality*). والحديث عن تنظيم المحتوى يجرنا إلى الحديث عن طريقة التدريس. والطريقة تعني الخطة الإجمالية الشاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللغة بالشكل الذي يحقق أهداف التربوية المنشودة. إنها خيط المسبحة الذي ينتظم عددا من الوحدات المكونة لها، ومن الممكن أن نتلمس هذا الخيط في معظم أشكال الاتصال بين المعلم والطالب.

أما التقويم هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا، من أجل اتخاذ قرارات معينة. والتقويم يمكن أن يشمل كل مكون من مكونات العملية التعليمية وكل عنصر من عناصر المنهج. وينبغي أن يحكمنا عند تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية مجموعة من المعايير منها ارتباط التقويم بأهداف المنهج، وشمول عملية التقويم، واستمرارية التقويم.

إن تحديد منهج لتعليم لغة أجنبية في بلد ما يتوقف على عوامل كثيرة أهمها:[٥]

١. السياسية التربوية واللغوية التي تتبناها الدولة. فهذه السياسة تحدد اختيار لغة أجنبية بعينها من بين اللغات المتعددة، كما تحدد النسبة المئوية من ميزانيتها (منزانية وزارة التربية مثلا)، التي يتقرر إنفاقها على تعليم هذه اللغة. علاوة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها.

٢. المكانه الاجتماعية والدولية التي تحظي بها اللغة الأجنبية المستهدفة، ومدى انتشارها واستخدامها في المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والدبلوماسية وغيرها. وعلى سبيل المثال، فإن المشرق العربي اختارت اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى يتعلمها أبناؤها مدة تتراوح ما بين ست وعشر سنوات. كما أن اللغة الإنجليزية هي اللغة التي تستخدم كوسيلة للتعليم في

[٥] نايف خرما وعلي حجاج. (١٩٧٨). **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**. د.م: عالم المعرفة. ص. ١٨٠-١٨٢.

عدد من الجامعات العربية، وخصوصا في الكليات العلمية كالعلوم والطب والهندسة.

٣. النظريات العلمية التي يستند عليها بناء المنهج. تشمل هذه النظريات: نظريات التعلّم السيكولوجية، ونظريات علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، والنظريات التعليمية، والمستحدثات التربوية والتقنية التي يستند إليها مخططو المناهج.

٤. اختيار مادة المنهج ومحتواه، وتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام، ونشاطات، وممارسات وتدريبات لغوية. ومن المؤكد أن اختيار هذه المادة مرتبط بالعوامل السابقة، وخصوصا أهداف تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام، بحاجات المتعلمين في كل سنة دراسية، أو مقرر دراسي، وبالوقت المتاح لتعلم اللغة وبالطريقة المتبعة في ذلك.

وقد تطور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم تطورا سريعا وظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية التي تساهم كثيرا في تطوير العلمية التعليمية. والتي يكون هدفها أن المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلا من المعلم، ومن هذه مستحدثات التعليم الالكتروني ويكون هذا التعليم متزامنا أو غير متزامن داخل الفصل الدراس أو خارجه. وللتعليم الالكتروني أشكال عديدة ومختلفة التي تتناسب مع احتياجات المتعلمين وطبيعة أدوات الاتصال المتوافرة. ومن أهم هذا الشكل هو التعليم المدمج.

والتعلّم المدمج (المتمازج) هو برنامج تعليم رسمي يتعلم فيه الطالب خلال شبكة الانترنت على شكل جزئي والفصل الدراسي بجزء آخر. مع إمكانية التحكم بالوقت والمكان والسرعة المطلوب انجاز التعلّم فيه. وبالمصطلح الآخر أن التعلّم المدمج هو المزج بين التعليم داخل الفصل الدراسي والتعليم الالكتروني بتوصيل الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلّم وطرق توصيل المعلومات باستخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة. باختصار أن مصطلح المدمج يعنى تكوين بين منهج التعليم التقليدي ومنهج التعليم الالكتروني.[٦] إن التعلّم المدمج ليس مفهوما جديدا بل هو جديد قديم. إذ له جذور قديمة تشير في معظمها إلى مزج طرق التعلّم واستراتيجياته مع المسائل المتنوعة، وتستخدم له مصطلحات من مثل : التعلّم المتمازج (*Blended Learning*) والتعلّم الهجين (*Hybrid Learning*) والتعلّم المختلط (*Mixed Learning*) وهو بالتالي قد يتنوع بشكل كبير جدا لأن حدوث التعلّم من خلاله يعتمد على عناصر متعددة، منها على سبيل المثال: الخبرة، والسياق، والطلبة، وأهداف التعلم، والمصادر. وليس فيه إستراتيجية واحدة فقط للمزج غير ذلك عناصر مختلفة بشكل ملائم وعملي.

فإن المدارس تخصص مختبرا للتعلم المتمازج، يمكن فيه للطالب أن يتعلم تعلما مستقلا بعيدا عن المعلم الأساسي. أن الطلاب سوف يصفون كثيرا التحكم في السرعة والترتيب بأنه من مزايا التعلّم المتمازج. وفي الواقع فإن نموذج التعلّم المتمازج يتيح إنشاء بيئة متمايزة تعبّر مواهب الطلاب الموهوبين في الصفوف. وفي هذا السياق يمكن للمعلم

[6] John Bersin. (2004). *The Blended Learning Book, Bests Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco: Pfeiffer. p.xv.

تصميم خبرات تعلم للطلاب تهدف إلى تركيز التعلّم على المعايير المطلوبة بحيث يستطيع الطالب إظهار الإتقان.[٧] واستراتيجية أداء التعلّم المدمج خطوات متنوعة، أولا: المزج بين أنماط مختلفة من التكنولوجيا المعتمدة على الإنترنت لإنجاز هدف تربوي، مثل: التعلّم التعاوني، والفيديو، والصوت، والنصوص). والثاني: مزج طرق التدريس المختلفة والمبنية على نظريات متعددة، مثل: البنائية، السلوكية، المعرفية، لإنتاج تعلم مثالي مع أو بدون استخدام التقنية. والثالث: مزج أي شكل من أشكال التقنية، مثال على ذلك: شريط الفيديو، التدريب المعتمد على الويب، أفلام، مع التدريس من قبل المدرس وجها لوجه. والرابع: مزج التقنية في التدريس مع مهمات عمل حقيقية لعمل إبداعات فعلية تؤثّر على الانسجام بين التعلّم والعمل.[٨]

ويعد التعلّم المتمازج واحد من أكثر أشكال تكنولوجيا التعليم انتشارا في أواخر التسعينات، وهو في حقيقته شكل من أشكال تطور التعلّم الإلكتروني إلى برامج متداخلة، ويعتبر البعض أنه بديلا عن التعلّم الإلكتروني، إذ تقدم التكنولوجيا للبالغين من المتعلمين مجموعة من البدائل تجعلهم أكثر اهتماما بالتعلم، وتتوافق مع توجهاتهم نحو استخدام البريد الإلكتروني والتعلّم من شبكة الإنترنت. ويستعمل مصطلح التعلّم المدمج

---

[٧] نخبة من الباحثين. (٢٠١٨). **المناهج الحديثة للطلاب الموهوبين والنابغين**. الرياض: شركة العبيكان للتعليم. ص.٣٠٣.

[٨] سمير عبد السلام الصوص ومفيد أحمد أبو موسى. (٢٠١٤). **التعلّم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني**. عمان: الاكاديميون للنشر والتوزيع. ص. ٦.

لوصف عملية التعلّم التي تصهر النشاطات المعتمدة على حجرات الدراسة التقليدية، والتعلّم الإلكتروني، والبرامج الحاسوبية على اختلافها الجاهز منها أو المعد لمواد دراسية محددة، فالتعلّم المتمازج تدخل فيه الكثير من التقنيات والأساليب.[٩]

أساليب تصميم دروس التعلّم المتمازج في المدخل الاتصالي

إن كلمة اتصال (*Communication*) مأخوذة من الأصل اللاتيني لكلمة (*Communes*) وتعني مشترك، ولهذا فهي تكوّن قاعدة مشتركة عامة. وللاتصال وظيفة دقيقه ومحددة، ألا وهي المشاركة في تبادل الحقائق، والأفكار، والآراء، أي الترويج لفكرة أو موضوع، أو سلعة، أو خدمة، أو قضية، أو فرد عن طريق انتقال المعلومات أو الأفكار أو المواقف من شخص أو جماعة، إلى أشخاص أو جماعات، باستخدام رموز ذات معنى موحد ومفهوم لدى الطرفين هما المرسِل (*Sender*) والمستقبل (*Receiver*).[١٠] والاتصال بين البشر يتكون من الأفكار من عدة عمليات منها ما هو ذهني ومنها ما هو عضلي. يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره، تتكون الفكرة في ذهنه ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه إما لإعلام الآخرين به أو تغيير اتجاهاتهم أو تنمية قيمهم أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره.[١١]

---

[٩] عبد الرحمن الهاشمي وآخرونز. (٢٠١٦). **استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية**. عمان: دار عالم الثقافة. ص. ٣٨٦.

[١٠] بشير العلاق. (٢٠١٤). **نظريات الاتصال مدخل متكامل**. أردن : اليازوري. ص.١١.

[١١] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية؛ مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**. القاهرة: دار الفكر العربي. ط.١. ص. ١٥٦.

ويقول الدكتور حسين حمدي الطوبجي أن الاتصال هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العملية بوجه عام.[١٢] وللمدخل الاتصالي مجالات اللغة ويقصد بها مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة، وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمر بها، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة التواصل، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي. وهناك عدادا من المجالات العامة للاتصال اللغوي منها:[١٣] تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها، تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء، إخفاء الفرد نواياه، طلب المعلومات وإعطاؤها، تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها، المحادثة عبر التليفون، مناقشة الأفكار، اللعب باللغة، وغيرها.

وهناك خطوات للقيام بتصميم دروس معتمدة على التعلّم المتمازج.[١٤] **أولا:** تحديد نوع برنامج التعلّم المتمازج الذي يجب القيام به بين تحويلي أو إبداعي. يعنى هل سيقوم المصمم بتحويل البرنامج الموجود أصلا من برنامج تقليدي إلى برنامج ممزوج ويريد تحسينه

---

[١٢] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية...** . ص. ١٥٧.

[١٣] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **المهارات اللغوية...** . ص. ١٦٤

[١٤] سمير عبد السلام الصوص ومفيد أحمد أبو موسى. (٢٠١٤). **التعلّم المدمج...** . ص. ٨٢-٨٣.

بإضافة بعض طرق التعلّم الإلكتروني له؟ أم يريد أو يوجد برنامجا منذ البداية معتمدا على التعلّم المتمازج؟. **ثانيا:** تحديد طرق المزج وأنواعه وكيفيته: وهذه تعتمد على الإجابة عن الأسئلة: ما أفضل طريقة تعليمية لتنفيذ تعلم المحتوى بشكل جيد؟، ما أفضل طريقة لتوجيه تعلم الطلبة؟، ما أفضل طريقة لتوفير المتطلبات والقيود المؤسسية في التعلّم المتمازج؟. وبناء على ذلك يجب على مصمّم الدروس المعتمدة على التعلّم المتمازج أن ينفذ التعلّم المتمازج بناء على أربع مراحل وهي مرحلة تحليل المحتوى، مرحلة تحديد طريقة تنفيذ كل جزئية من جزئيات المحتوى، مرحلة تحليل حاجات الطلبة، ومرحلة تنظيم المتطلبات والقيود لتنظيم العمل بشكل عام.

مستلزمات في بناء منهج التعلّم المدمج على أساس المدخل الاتصالي

في عملية بناء منهج التعلّم المدمج على أساس المدخل الاتصالي ينبغي أن يهتم المدرسين مستلزمات أو شروط الاتصال حتى يكون فعالا ومؤثرا. ومن أبرز المستلزمات الاتصال[١٥] هو توافر وسيلة مقبولة لتبادل المعاني والبيانات والمعلومات من المرسل إلى المستلم. فمن خلال الوسيلة هذه تتم عملية الاتصال وبالتالي فإن كفاءة الوسيلة تحدد كفاءة الاتصال. وأيضا ملاءمة وسيلة الاتصال حيث وسائل الاتصال غير الملائمة أو العاجزة أو الضعيفة قد تؤثر بالسلب على عملية الاتصال وتفقدها معناها ومغزاها. فالاتصال الالكتروني عبر الانترنت مثلا قد لا يكون فعلا أو مؤثرا بالنسبة لأناس لا يمتلكون وصولا للانترنت، ولا يعرفون كيفية استخدامه، أو لا يرغبون أصلا باستخدامه.

[١٥] بشير العلاق. (٢٠١٤). **نظريات الاتصال...** . ص. ١٣.

ومن الشروط أيضا أن توافر لغة اتصال مقبولة ومفهومة من قبل المرسل والمستلم. فمن شروط الاتصال الفعّال أو تكون المعاني المتبادلة مفهومة وواضحة وإلا ما جدوي إرسال رسالة باللغة الاندونيسية إلى شخص عربي لا يجيد اللغة الاندونيسية، وليس لديه أحد يتحدث بالاندونيسية، كما أنه قد لا يرغب بأن يستلم رسالة باللغة الاندونيسية أصلا. ومن مستلزمات الاتصال الآخر أن يحكم الاتصال نظام أو قواعد أو مدوية أخلاقيات، لأن الافتقار إلى مثل هذه النظام قد يفسد عملية الاتصال، ويربك الجهات المستهدفة به. فنحن كثيرا ما نشمو ونتضايق من اتصال هاتفي من جهة أو شخص لا نعرفه، أو من أشخاص مشاغبين يسعون إلى إزعاج الآخرين باتصالات هاتفية بعيدة عن عاداتنا.

تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها على منهج التعلّم المدمج

في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا بد اهتمام المهارات الأساسية في تعليم اللغة العربية وهي مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة. والهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو تمكينهم من الاتصال الفعال بالناطقين بها. لا ينبغي أن يكون هدف البرنامج إذن مجرد تزويدهم بمجموعة من المفردات أو التركيب التي تعلم لذاتها. لأن اللغة في أساسها نظام صوتي وأن الكتابة نظام

تابع له. وللحديث والاستماع مكانة خاصة بين مهارات اللغة وفنونها.[١٦] وأن يبدأ كل المدرس بتعليم الدارس مهارات الاستماع بالطريقة الجيدة والمناسبة أولا ثم تعليم مهارات الكلام. فإن مهارتى الاستماع والكلام هما المهارتان الأساسيتان اللتان تحظيان بالاهتمام الأكثر. وبعد تدريس الاستماع والكلام يأتي مهارة القراءة والكتابة. عند تدريس القراءة لابد أن يبدأ بقراءة ما استمع إليه الدارس ونطقه. وقال كارين فايتن نتائج إحدى الدراسات التي أكدت أن الاستماع مركز علمية التعلّم وأن أكثر من ٤٥٪ من الوقت الذي نقضيه في التواصل يكون للاستماع بينما المحادثة ٣٠٪ والقراءة ١٦٪ والكتابة ٩٪.[١٧]

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة كبيرة، بين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنها مهارات صوتية.[١٨] وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام). وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارات استقبال في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنهما مهارات إنتاج. ويستخدم الفرد في الكلام مهارتين منهما في وقت واحد. فقد يشترك الاستماع مع القراءة أو مع الكتابة أو مع الكلام، والمهم في الأمر أن تتقارب مهام الاستماع في الفصل من مواقف الاستماع الطبيعية

---

[١٦] رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقة. (١٩٨٤). **تعليم العربية لغير الناطقين بها: الكتاب الأساسي**. ج. ١. المكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص. ٤٠.

[17] Carine Feyten, *The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in language Acquisition*, The Modern Language Journal, Vol. 75, No. 2, 1991, p.174.

[18] Ismail, M. and Musthafa. A. (2018). "Pengembangan Materi Tes Keterampilan Menyimak Bahasa Arab Menggunakan Moodle Untuk Meningkatkan Kemampuan Menyimak Mahasiswa Universitas Darussalam Gontor". *At-Ta'dib*. 13(2). p.28-49. Doi:http://dx.doi.org/10.21111/at-tadib.v13i2.2467

في الحياة. فإن الهدف الرئيسي من توظيف الوسائل الإلكترونية في تعليم الاستماع يهدف إلى تحقيق التعرف إلى أصوات اللغة العربية وحركاتها وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة، ويهدف أيضا سماع الكلمات وإدراكها وفهم العبارات من خلال سياق المحادثة العادية، ويهدف لإدراك تنغيم الجملة وإيقاع الحوار والاستجابة لنوع الانفعال الذي يسود المحادثة.[١٩] وبالإضافة إلى أهداف وجدانية إضافية مثل تعزيز الثقة [٢٠]وهي غاية يجب العمل على تحقيقها فإن عجز المتعلم عن فهم اللغة العربية في سياقها الحياتي يولد لديه حالة من اليأس وفقدان الثقة في الذات مما يؤدي إلى فقدان الرغبة والعدام الحافز في تعلمها.

أما الكلام مهارة انتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلمات التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث. كما أن الكلام يعتبر عملية انفعالية اجتماعية، فهناك مصدر للأفكار والاتجاه الذي تأخذه والمواقف الذي تقال فيه والشخص الذي تقال له. أن الكلام هو عملية تبدأ صوتية وتنتهي بإتمام عملية اتصال مع متحدث من أبناء اللغة في موقف

---

[١٩] هاني إسماعيل محمد. (٢٠١٦). **تعليم الاستماع لغير الناطقين بالعربية؛ الأهداف، الصعوبات، الاستراتيجيات**. بحوث مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعليمها. جامعة الشارقة. ص. ١٥٦.

[20] D. Renukadevi. (2014). "The Role of listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening". *International Journal of Education and Information Studies*. 4(1). p.59.

اجتماعي. والغرض الأساسي من الكلام هو نقل المعنى لأن الكلام هو التعبير عن الأفكار.[٢١] والتعبير الشفوي هو فنّ نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء.[٢٢] الكلام أيضا نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة للإفهام. فإن تنمية قدرة الدار على الكلام يمكن أن تتحقق بأن يحفظ كثيرا من الحوارات، ونماذج الحوارات تشتمل على مختلف الصيغ والتراكيب التي يحتاج إليها الدارس مثل النفي والإثبات والتعجب والاستفهام وغير ذلك. فالكلام كنشاط اتصالي عبارة عن حوار يدور بين فردين يتبادلان الأدوار، فالفرد قد يكون متكلما ثم يصير مستمعا. فالمهارات الصوتية إذن لها مكانها الواضح في المدخل الاتصالي.

كما نعلم أن الكلام أو التعبير الشفوي هو فن نقل المعتقدات ومشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء من شخص إلى آخرين نقلا يقع من المستمع أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة.[٢٣] يعتبر الكلام مهارة ثانية من المهارات الأساسة في اللغة العربية، وهي وسيلة للاتصال بين الناس، أصبحت مهارة الكلام ضرورية لتنمية قاعدة لغوية قوية ومتينة حيث يستند عليها بناء مهارة القراءة والكتابة.

---

[٢١] محمود كامل الناقة. (١٩٥٨). **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ أسسه، مداخله، طرق تدريسه**. السعودية: جامعة أم القرى. ص. ١٥١-١٥٣.

[٢٢] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **الأسس العامة لمناهج تعليم...** . ص. ٩٧

[٢٣] إبراهيم اللبودي مني. (٢٠٠٣). **الحوار؛ فنياته واستراتيجياته وأساليب تعليمه**. القاهرة: مكتبة وهبة. ص. ١٠.

ولا شك أن الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم.[٢٤]

ومن الهدف الأساسي في تدريس المحادثة هو تنمية قدرة الدارسين على المبادرة والتعبير المنطلق عما بأنفسهم بدون قيود أو حواجز يصبح من اللازم على المعلم أن يكون يقظا فطنا وذكيا في تصحيحه. إن تصحيح الخطأ أمر لا بد منه حتى لا يثبت الدارس عليه ظنا منه بأنه صحيح لمجرد أنه تجاوز عنه المعلم. ولقد أجريت دراسة ميدانية على دارسين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية سنة ١٩٦٥ أجراها الباحثان سافن وبيرشنوق وانتهت هذه الدراسة إلى أن الجمل المبنية للمعلوم أسهل استذكارا من المبنية للمجهول، والمثبتة أسهل من المنفية، والجمل التي تخلو عن عبارات التوكيد أسهل من تلك التي تمتلئ بها، مع أن عدد الكلمات واحد في كل الحالات تقريبا.[٢٥]

وتقصد بالقراءة هي نشاط بصري تلتقي فيه العين برموز مكتوبة من أجل تعرفها وفهم ما تنقله من أفكار ونقد لها ومحاولة لتطبيق ما يستفاد منها. إنها عملية معقدة تشتمل على مجموعة من المهارات وليست مهارة واحدة.[٢٦] ويقال أن القراءة عملية نشطة إيجابية تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم أو بصفة عامة، يأخذ الفهم في

---

[٢٤] على أحمد مذكور. (٢٠٠٢). **تدريس فنون اللغة العربية**. ط. ١. القاهرة: دار الفكر العربي. ص. ٨٧..

[٢٥] رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقة. (١٩٨٤). **تعليم العربية...** . ص. ٧١-٧٢.

[٢٦] رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقة. (١٩٨٤). **تعليم العربية...** . ص. ٧٣.

القراءة يتناول فهم الكلمة والجملة والفقرة، والموضوع كما يتناول، فهم الفكرة العامة، والأفكار التفصيلية، ويتناول أيضا مستويات الفهم المختلفة، وفهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والتفاعل والابتكار.[٢٧]

ولتعليم مهارة القراءة طرق عديدة أهمها الطريقة الجزئية والطريقة الكلية والطريقة الشاملة.[٢٨] يقصد بالطريقة الجزئية هي تعليم أصوات اللغة العربية مفردة معزولة عن الكلمات تدرس حروف الهجاء بأسمائها. يعرّف هذه الطريقة بالطريقة الصوتية والطريقة التركيبية والطريقة الهجائية أو الطريقة الأبجدية. وقد شاعت هذه الطريقة أواخر القرن التاسع عشر رغم عيوبها المتعددة وهي تخالف طبيعة العقل البشري، بل هي طريقة سهلة وبسيطة. وفي هذه الطريقة مراحل التعليم وهي في المرحلة الأولى : تعليم الحروف بأسمائها وصورها، والمرحلة الثانية : تعليم الدارس طريقة وكيفية نطق الحروف الهجاء، والمرحلة الثالثة : تدريب الدارس على تركيب حروف الهجاء بتكوين الكلمات الصغيرة، والمرحلة الرابعة: تدريب الدارسين على تكوين الكلمات من حروف منفصلة، والمرحلة الخامسة: تكون بضم الكلمات إلى بعضها البعض لتكون الجمل القصيرة إلى الجملة الطويلة، والمرحلة السادسة: تتمثل في تكوين مقاطع مختلفة ثم ضمها لتركيب الكلمات.

---

[٢٧] رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٤). **الأسس العامة لمناهج تعليم...** . ص. ٩١-٩٢.

[٢٨] هاني إسماعيل رمضان. (٢٠١٨). معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ أبحاث محكمة. تركيا: المنتدى العربي التركي. ص. ٢١٩-٢٢٢.

والطريقة الكلية تعرف بالطريقة التحليلية وهي الطريقة التي يتم فيها تعليم أصوات اللغة داخل كلمات ذات معنى ودلالة. مثلا عند تعليم صوت الباء. يدرس هذا الصوت في كلمات: بيت، وبنت وكتاب، وحبل وأب. وأما الطريقة الشاملة هي الطريقة التي تجمع بين الطريقة الجزئية وتتطلق منها إلى الطريقة الكلية فالمقطعية، ثم طريقة الكلمة. تعرف هذه الطريقة أيضا بالطريقة التوليفية. بمعنى أن هذه الطريقة تأخذ يعين الاعتبار كل مميزات الطرق السابقة وتستفيد من إيجابياتها، فهي لا تفضل أسلوبا على الآخر، ولا طريقة على الأخر.

والمهارة اللغوية الرابعة هي مهارة الكتابة، تعد مهارة الكتابة من المهارات ذات الأهمية البالغة للمتدرسين حيث لا يستغني عنها المتعلمون خلال مراحل التعلّم المختلفة. وهذه المهارة دليل نمو وتطور ليس فقط في القدرة على التعبير بل أيضا على التفكير المنطقي السليم والجيد. والكتابة هي وسيلة أخرى لنقل من الأفكار إلى الأخرين أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى نشاء، وهذه المهارة اكتسبت أهمية كبيرة على مدى التاريخ، ولم يعرف التاريخ بتفاصيله إلا بعد أن عرف الإنسان الكتابة ودون فكره وحضارته، ولذا تأخذ الكتابة دورا مهما في مراكز التعليم بمراحله المختلفة بل إن أهمية الكتابة تزداد بعد خروج الدارس من مراكز التعليم إلى الحياة العملية.[٢٩] والكتابة كالقراءة وهي نشاط اتصالي ينتمي

[٢٩] طلال عبدالله المراشدة. (٢٠١٦). **بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية**. اليرموك: دار الجنان للنشر والتوزيع. ص. ٢٠.

للمهارات المكتوبة وهي مع المحادثة نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. وإن الكتابة هي عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. وفي ضوء المدخل الاتصالي يتحمل المعلم مسؤولية تدريب الدارس على تملك مهارات توصيل الرسالة في شكل مطبوع. ويستلزم أيضا تدريب الدارس على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة.

وإلى جانب تلك المهارات الأربعة السابقة هناك أساليب يستعان بها في تدريسها، وحيث إن عضو الكلام البصر والأذن يؤدون دورا كبيرا في مهمة تدريس المهارات اللغوية، فإن الوسائل البصرية وحدها أو السمعية وحدها أو البصرية السمعية معا تستعمل في تدريس تلك المهارات. وهي عبارة عن المواد والأدوات التي تساعد على زيادة فاعلية التعلّم التي تعتمد على حاسة السمع وتشمل المذياع وبرامج الإذاعة المدرسية والأسطوانات والتسجيلات الصوتية.[٣٠] والمواد التي تعتمد أساسا على حاستي البصر والسمع وتشمل الصور المتحركة الناطقة وهي تتضمن الأفلام والتلفزيون التعليمي والتعليم السمعي والبصري. وفي تعليم المهارات اللغوية على أساس منهج التعلّم المدمج لمدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها عدم التجاهل أو التهاون بالوسائل والوسائط التعليمية الحديثة التي تعرف بالوسائل التكنولوجية لتعليم اللغة العربية استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

---

[30] Bin Syuhada. M. (2014). "الثقافة وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى". *Lisanudhad.* 1(2). doi:http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v1i2.458

الخلاصة

إن المهارات اللغوية وهي مهارة الاستماع والكلام والقراءة والكتابة هي أركان الاتصال اللغوي وهي متصلة بعضها بعضا تمام الاتصال. وكل من المهارة تؤثر بالمهارة الأخرى والقارئ الجيد هو المتحدث الجيد والكاتب الجيد، والكاتب الجيد لا بد أن يكون مستمعا جيدا وقارئا جيدا. والعلاقة بينها في المدخل الاتصالي هي علاقة تكاملية، لا يمكن عزل مهارات الاستماع أو الكلام مثلا عن السياق الذي تستخدم فيه وهذا ما يجعل المهارات اللغوية في المدخل الاتصالي الطبيعي خصائص ووظائف تختلف عن كل هذا في مدخل لغوي آخر. وفي محاولة تصميم منهج التعلم المدمج لا بد الاهتمام بأسلوبين، **أولا**: تحديد نوع برنامج التعلّم المتمازج الذي يجب القيام به بين تحويلي أو إبداعي. و**ثانيا**: تحديد طرق المزج وأنواعه وكيفيته. وبناء على ذلك يجب على مصمّم الدروس المعتمدة على التعلّم المدمج أن ينفذ على أربع مراحل وهي مرحلة تحليل المحتوى، مرحلة تحديد طريقة تنفيذ كل جزئية من جزئيات المحتوى، مرحلة تحليل حاجات الطلبة، ومرحلة تنظيم المتطلبات والقيود لتنظيم العمل بشكل عام.

المراجع

Khurmā, Nayif. wa Alī Ḥajāj. 1978. *Al-Lugāt Al-Ajnabiyyah Ta'līmuhā wa Ta'allumuhā*, ‘Ālam Al-Ma'rifah.

Da'dūr, Muḥammad. 1996. *Istirātījiyyāt Ta'allum al-Lugah*, Miṣr: Maktabah Al-Anjalu Al-Miṣriyyah, 1996.

Ramaḍān, Hanī Ismāīl. 2018. *Ma'āyīr Mahārāt Al-Lugah Al-‘Arabiyyah li An-Nāṭiqīna Bi-Gairihā: Abḥāṡ Muhakkamah*. Turkiya: Al-Muntadā Al-‘Araby At-Turky.

Ṭu'aimah, Rusydi Aḥmad. 2004. *Al-Asās Al-‘Ammah li Manāhij Ta'līmi Al-Lugah Al-‘Arabiyyah: I'dāduhā wa Taṭwīruhā wa Taqwīmuhā*. Al-Qāhirah: Dār Al-Fikr Al-‘Araby.

_____. 2004. *Al-Mahārāt Al-Lugawiyyah: Mustawayātuhā, Tadrīsuhā, Ṣu'ūbātuhā*. Al-Qāhirah: Dār Al-Fikr Al-‘Araby, Ṭaba'ah. 1.

Al-‘Allāq, Baṣir. 2014. *Naẓāriyātul Ittiṣāl Madkhal Mutakāmil*, Urdun: Al-Yāzūrī.

Muḥammad, Hanī Ismāīl. 2016. “Ta'līmul Istimā' li Gairi An- Nāṭiqīna bi Al-'Arabiyyah: Al-Ahdāf, Aṣ-Ṣu'ūbāt, Al-Istirātījiyyāt”. *Buḥūṡ Mu'tamar Ittijāhāt Hadīṡah fī Ta'līmil Lugah Al-'Arabiyyah wa Ta'allumihā, Jāmi'ah Asy-Syarīqah*.

Madkūr, ‘Alī Aḥmad. 20020. *Tadrīs Funūnul Lugah Al-'Arabiyyah*. Ṭaba'ah. 1. Al-Qāhirah: Dār Al-Fikr Al-‘Araby.

Al-Murāsyidah, Ṭalāl ‘Abdullah. 20016. *Bināul Mahārāt Al-Lugawiyyah fī Kutūb Ta'līm Al-Lugah Al-‘Arabiyah li An-*

Nāṭiqīna Bi-Gairihā fī Al-Jāmi'āt Al-Urdūniyyah Ar-Rasmiyyah, Yarmūk: Dār Al-Jinān.

Musa, Sāmir Abd As-Salām. wa Mufīd Aḥmad Abu. 2014. *At-Ta'allum Al-Mudammaj baina At-Ta'līm At-Taqlīdi wa At-Ta'līm Al-Iliktrūnī*. Amman: Al-Akādimiyyun li An-Naśr wa At-Tauzi'.

An-Naqāh, Maḥmūd Kāmil. 1985. *Ta'līmul Lugah Al-'Arabiyyah li An-Nāṭiqīna bi Lugāt Al-Ukhrā: Ususuhu, Madākhiluhu, Ṭuruqu Tadrīsihi,* As-Su'ūdiyyah: Jāmi'ah Umm al-Qurā.

Al-Hāsyimī, Abd Ar-Raḥman. wa Ākharūn. 2016. *Istirātījiyyāt Mu'āṣirah fī Tadrīsi At-Tarbiyyah Al-Islāmiyyah*. Amman, Dār Al-'Ulm Aṡ-Ṡaqāfah.

Yunūs, Faṭī Alī. d.s. *Asāsiyāt Ta'līmil Lugah Al-'Arabiyyah,* Al-Qāhirah, Dār Aṡ-Ṡaqāfah.

Bersin, John. 2004. *The Blended Learning Book, Bests Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*, San Francisco: Pfeiffer.

Feyten, Carine. 1991. "The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in language Acquisition". *The Modern Language Journal.* 75 (2).

Renukadevi, D. 2014. "The Role of listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening". *International Journal of Education and Information Studies*. 4 (1).

Bin Syuhada. M. 2014. "الثقافة وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى". *Lisanudhad.* 1 (2). doi:http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v1i2.458

Ismail, M. and Musthafa. A. 2018. "Pengembangan Materi Tes Keterampilan Menyimak Bahasa Arab Menggunakan Moodle Untuk Meningkatkan Kemampuan Menyimak Mahasiswa Universitas Darussalam Gontor". *At-Ta'dib*. 13 (2). Doi:http://dx.doi.org/10.21111/at-tadib.v13i2.2467

Available at:
http://dx.doi.org/10.21111/lisanudhad.v6i2.3696

لسان الضاد
دورية اللغة العربية تعليمها وآدابها

The Dynamic of Semantic Loss in Indonesian's Translation of Al-Qur'an

Moh. Mukhlas

IAIN Ponorogo
mukhlas.1967@gmail.com

Abstract

The phenomenon of semantic loss in the Qur'an, either in the form of expansion of meaning, narrowing of meaning or total change is interesting to be studied, because it will have implications for social and religious life. This study aims to explain the forms and factors underlying the occurrence of semantic loss in the Indonesian translation of the Qur'an. To explore these objectives, the qualitative research was used with a library study approach, where data was collected in a documentary with an interactive analysis model adopted from *Miles and Huberman*. This study concludes that semantic loss contains in the translation of the Qur'an is in the form of expansion of meaning, narrowing of meaning, total change of meaning, and amelioration, that is the process of changing meaning where the new meaning is perceived to be higher or better than the old meaning. The factors underlying the occurrence of semantic loss are linguistic and non-linguistic factors. Linguistics factors include phonetic aspects, morphological aspects, and syntax, while non-linguistics factors include historical factors, socio-cultural factors that analyze culture based on world views in the socio-cultural context of the perpetrators of language, psychological factors of speakers and speech partners, factors of scientific and technological development.

Keywords*:* semantic loss, amelioration, linguistics, non-linguistics

ديناميكية الفقدان الدلالي فى ترجمة القرآن بإندونيسيا

محمد مخلاص

الجامعة الإسلامية الحكومية بفونوروكو

mukhlas.1967@gmail.com

الملخص

إن ظاهرة الفقدان الدلالي في القرآن، سواء في شكل توسع في المعنى أو تضييق المعنى أو التغيير الكامل، أمر مثير للدراسة، لأنه سيكون له آثار على الحياة الاجتماعية والدينية. تهدف هذه الدراسة إلى شرح الأشكال والعوامل الكامنة وراء حدوث الخسارة الدلالية في الترجمة الإندونيسية للقرآن. لاستكشاف هذه الأهداف ، تم استخدام البحث النوعي مع نهج دراسة المكتبة ، حيث تم جمع البيانات في فيلم وثائقي مع نموذج تحليل تفاعلي اعتمد من مايلز وهوبرمان. تخلص هذه الدراسة إلى أن الفقد الدلالي في ترجمة القرآن في شكل توسع في المعنى ، وتضييق المعنى ، والتغيير الكامل للمعنى ، وتحسينه ، وهذه هي عملية تغيير المعنى حيث يُنظر إلى المعنى الجديد على أن تكون أعلى أو أفضل من المعنى القديم. العوامل الكامنة وراء حدوث الفقد الدلالي هي عوامل لغوية وغير لغوية. تشمل عوامل اللغويات الجوانب الصوتية ، والجوانب المورفولوجية ، وبناء الجملة ، في حين أن العوامل غير اللغوية تشمل العوامل التاريخية ، والعوامل الاجتماعية الثقافية التي تحلل الثقافة على أساس وجهات النظر العالمية في السياق الاجتماعي والثقافي لمرتكبي اللغة ، والعوامل النفسية للمتحدثين والكلام شركاء ، عوامل التطور العلمي والتكنولوجي.

الكلمات الرئيسية: الخسارة الدلالية، التحسين، اللسانيات، اللا لسانيات

Introduction

Meaning is one of language problems. Therefore, to solve the problem of meaning is appropriately by using everything in the language, rather than using something that is outside the language.[1] For this reason, *Leech* seeks the essence of meaning in language. For thhe result, there are six things that are used to find the essence of meaning in language, namely (1) paraphrasing, (2) synonymy, (3) involvement, (4) presupposition, (5) logical inconsistency, and (6) contrast. To get a good meaning structure, a speaker must pay attention to two things, namely (1) the rules of syntactic acceptability which include the rules of phrase structure, transformation, and syntactic rules which are further developed as a result of syntactic constraints (output constraints), and (2) lexical which includes the study of words in terms of word syntax, word meaning, and phonology of words. However, to find a good structure of meaning, a speaker must go through the rules of correspondence.[2] Semantic formation or good meaning can be done by looking at the rules that are accepted syntactically and the type of quantification needs, while the rules of correspondence can be done by connecting syntactic structures and semantic structures that make it possible to construct the meaning of sentences constructed from the meaning of each word.[3]

---

[1] Geoffary Leech. (1977). *Semantics*. Great Britain: Hazel Watson and Viney. p. 5.

[2] R. Jachendoff. (1985). *Semantics and Cognition*. Cambridge: The TIM Press; See to, Halle, M.J.B dan G.A. Miller. (1979). *Linguistic Theory and Psichological Reality.* Cambridge: The MIT Press p. 60.

[3] R. Jachendoff. (1985). *Semantics and Cognition*... p. 9.

The Qur'an is an Arabic miracle and a holy book that Allah sent down to the Prophet Muhammad with the intermediary angel *Gabriel* to be taught to the people about the meaning of the words in it. The Qur'an is also a miracle that has deep meaning, so no one can change its structure, either by ending what should be prioritized or vice versa, as well as no one can throw away or add words, because each word contains miracles. The Qur'an is revealed as a guide for humans in living their lives in the world. To be able to carry out the teachings and rules contained in the Qur'an, understanding is needed. To be able to understand the Qur'an in its entirety, it takes an understanding of letters, paragraphs, and finally words. In addition, other knowledge is needed, such as *Balaghah* science, *asbabu al nuzul* science, and other linguistic sciences.

Although only with language proficiency capital does not guarantee that one can explore the contents of the Qur'an,[4] because the most fundamental aspect of the Qur'an is the clarity and firmness of its meaning, especially concerning the doctrine of monotheism and the law.[5] Although in the form of an expression of the Qur'an is considered completed, but it still opens to diverse interpretations that are appropriate to the context, either in the context of the time, place, situation, or context of the audience. The evidence that the Qur'an is still possible to study from various scientific perspectives can be indicated by the emergence of various kinds of knowledge and studies based on the Qur'an.

---

[4] Komaruddin Hidayat. (1996). *Memahami Bahasa Agama: Sebuah Kajian Hermeunetik*. Jakarta: Paramadina. p. 172.

[5] Komaruddin Hidayat. (1996). *Memahami Bahasa Agama: Sebuah Kajian Hermeunetik*, ... p. 78.

The appearance of a meaning cannot be separated from several factors that determine it. The factors that determine the meanings include linguistics factors, historical factors, social factors, psychological factors, the influence of foreign languages, and the need for new words.[6] Therefore, reviewing meaning cannot be separated from studying pragmatics. This means that meaning in pragmatics is an external meaning, which is related to context, or meaning associated with tradition.[7] In addition to the above factors, translation also plays a role in determining meaning. Translation is the process of reproduction of the language in accordance with the source[8]. In other words, translation is the transfer of meaning, message, and source language style to the target language. There are three things that are transferred in the translation process, namely concepts, meanings, and temporary messages.[9]

In translating the Qur'an in Arabic into other languages, including in Indonesian, a translator experiences many obstacles or problems. These problems are (1) interference problems in translation, namely the entry of other language elements into the language to be translated; (2) theoretical problems, namely translation is a complex activity because it involves various abilities simultaneously and

---

[6] S. Ullmann. (1972). *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*. Oxford: Basil Blackwell. Ltd.

[7] Wijana. (1996). *Dasar-dasar Pragmatik*. Yogyakarta: Andi Ofset. p. 2-3.

[8] Nida, E.A. and C.R. Taler. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. Lieden: EJ. Brill. p. 12.

[9] Zuhriddin Suryawinata. (1989). *Terjemahan: Pengantar Teori dan Praktik*. Jakarta: Depdikbud. Dirjen. Dikti. PPLPTK. p.

simultaneously; (3) the problem of cultural vocabulary and metaphor, namely expressions that describe traditions, habits, norms, and cultures that apply to speakers of source languages, including the language habits of speakers of source languages; (4) translational problems, namely the alienation of foreign names, State names, and terms transliterated into Arabic; (5) punctuation problems; and (6) syntactic, semantic, and ellipsis constraints.[10]

These translation constraints have an impact on shifting meaning, changing meaning, as well as removing meaning from the source language into the target language. This process is commonly referred to as semantic loss. Ali et al. in his research entitled Some Linguistic Difficulties in Translating the Holy Qur'an From Arabic into English found several findings. The finding is that in translating the Qur'an from Arabic to English, translators often experience difficulties, especially in interpreting Arabic words that do not have the right equivalent. These difficulties are in the form of translating the meanings (1) of the lexical word, due to lack or absence of appropriate terms in the target language used to translate words in the Arabic Al Quran, such as the word *taqwa* (piety - تقوى), *shirk* (associating other gods with God - شرك), and *tawbah* (repentance - توبة); (2) syntactic meanings, such as the translation of verses in QS. Al Ahzab (33): 10 whose several verbs indicate that an event has occurred in the past, but in the next verb used is the verb for now (cames against you — جاؤوكم in the past form, and ends with think - تظنون in its current form) ; (3)

[10] Syihabuddin. (2005). *Penerjemahan Arab-Indonesia (Teori dan Praktik)*. Bandung: Humainora. p. 149-160; see to, Ali et.all. (2012). "Some Linguistic Difficulties in Translating the Holy Quran from Arabic into English". *International Journal of Social Science and Humanity*. 2(6).

semantics, namely problems of meaning; (4) a metaphor that is characteristic of the language of the Qur'an, as in the surah Al Hajj: 5, where bergerak the earth that moves and grows 'is described by the parable of a living animal; (5) metonymy, as in QS. Al An'am: 6 words السماء-Langit is used to refer to the meaning of rain so that it indicates the abundance of the rain; (6) ellipsis, such as the translation of QS. Joseph: 82 which removes the word (ahl- أهل) in (واسأل القرية); and (7) polysemi, as the word ummah- أمةhas many meanings.[11]

While Abdelaal and Rashid (2015) in his research on *Semantic Loss in The Holy Qur'an Translation With Special Reference to Surah Al-Waqia*, found several findings related to semantic loss, both in whole and partially.[12] According to Baker's typology about the inequality of meaning at the word level which results in the occurrence of semantic loss in translation is (1) a term that is closely related to culture or tradition, such as the word waqa'ati (وقعت) that is difficult to translate because there are no matching words in English, because the word is a very Islamic concept and is only found in the Qur'an; (2) lacking "lexicalisation", because lexicalisation is not found in the target language so the translator must paraphrase it as one way to translate it; (3) words that have complex meanings, such as the words '*uruban*' (عربا) and '*atroban*' (أترابا) that cannot be

[11] Ali, A.; M.A. Brakhw; M.Z. Fikri bin Nordin; S.F.S. Ismail. (2012). "Some Linguistic Difficulties in Translating the Holy Quran from Arabic into English". *International Journal of Social Science a Humanity*. 2(6).

[12] Abdelaal, N.M. dan S.Md. Rashid. (2015). *Semantic Loss in The Holy Qur'an Translation with Special Reference to Surah Al-Waqi'ah (Chapter of The Event Inevitable)* (Sage and Open Access Pages).

translated into one single word; and (4) an error in translating because the translator has not read the interpretation book in its entirety or because he has inadequate Arabic language ability in the Qur'an.[13]

This study aims to explain the forms of semantic loss and the factors underlying them in the translation of the Qur'an in Indonesian. Thus, the results of this study are also expected to contribute, both theoretically and practically. Theoretically, the results of this study are expected to develop semantic theories, especially those related to semantic loss. Practically, the results of this study are expected to be useful (1) for the reader as a source of information about the forms of semantic loss and the determinants in the translation of the Indonesian Qur'an, and (2) for prospective researchers who want to follow up on this research with more in-depth research, the results of this study should be used as references that can verify the results of this study.

Result and Discussion

Semantic Loss Forms in Indonesian Language Translation

Semantic loss in the Indonesian translation of the Qur'an can take the form of expanding meaning, narrowing down meaning, changing meaning, and ameliorating. The following are some of these findings. Expansion of meaning is a symptom that occurs in a word which at first only has a 'meaning', but then because various factors have other meanings. For example, the word اَلضَّالُ has a special meaning, namely 'get lost from the path of truth. Then the word ضلال

[13] M. Baker. (1992). The Status of Equivalence in Translation Studies: An Apprasial. In Y. Zijian (Ed.). *English-Chinese Comparative Study and Translation.* Shanghai: Foreign Languages Education Press.

experiences the expansion of meaning, as mentioned in the Qur'an in several meanings, namely:

1. Misguided from the right path, QS. aḍ Ḍuḥā: 7

وَوَجَدَكَ ضَآلًّا فَهَدَىٰ ۝٧

And find you lost (that is, unrecognized by men) and guide (them to you)? [7]

What is confused here is confusion to get the truth that cannot be reached by reason, then Allah revealed revelation to Muhammad Saw. as a way to lead the *ummah* towards the salvation of the world and the hereafter. The word ضالا in the 7th verse of *Aḍ-Ḍuḥā* according to several versions of the Al-Qurān translation, some commentaries, mainly the Al-Qurān and its translation version of the Ministry of Religion of the Republic of Indonesia. For example, Mahmud Yunus translated the word ضالا with **astray** (not yet received a clue). The same thing was conveyed by *T.M. Hasbi ash-shiddieqy* in his explanation that the word ضالا is translated as **astray**. Meanwhile, in the Qur'an and its translation in the 2009 version of the Ministry of Religion of the Republic of Indonesia, it was found that the word ضالا was interpreted in **confusion,** so the complete translation is "*and He found you as a confused person, then He gave instructions"*.

Meanwhile, the Aṭ-Ṭabari Imam stated, the word **ضالا** is translated in confusion, it is a confusion to get the truth that cannot be

reached by reason. Then Allah SWT revealed revelation to the Prophet Muhammad PBUH. When referring to the meaning of the word *ḍāl*, which is misguided. In Aṭ-Ṭabari's commentary, He is citing the opinion of As-Suddi who said: *"it becomes confusion or" error "*concerning the ignorant people where the Prophet lived with them for 40 years before receiving revelation. Therefore, the ones who were astray were them, not the Prophet. The Prophet was in a state of perplaxed or confusion facing his people. Until one moment, he was given instructions in the form of revelation by God. If the Prophet was also astray at that time, then what was the difference with the ignorant people at that time?

Sayyid Quṭb in his commentary *Fī Ẓilālil Qurān* explained, "You were raised in an ignorance environment with their views of life and their chaotic beliefs, along with their behavior and order of life that deviated from the path of truth. Then God gives you instructions with the revelations He sent to you and with the method that you can relate to Him. The clue of confusion over the creed and the heresy of the group is a very great favor from Allah ".

Ibn Kaśīr in his commentary explained, "Among the scholars there are those who say that the intended meaning is actually the Prophet. Once lost on the slopes of the mountains of Makkah when he was a child, then he could return to his home. In the other opinion, in fact he was once lost in the middle of the road to the land of Ṣām. At that time the Prophet drove a camel on a dark night, then Satan came and led him astray from the path. So, the Angel Gabriel came then immediately blew the Devil to bounce away to the land of *Habāṣah.* Then Gabriel straightened the vehicle of the Prophet Muhammad PBUH to the destination ". These two stories are narrated

by Al-Bagawi. Ibn Kaśīr explained the word *ḍāl* in a stray context or got lost on the way. Not lost in the sense of monotheism or other mistakes.

Imam Mawardi in his commentary *An-Nuqāt wal 'uyūn* explains: "There are Nine meanings of this verse, that is in the contest of not understanding *Al-Haq* (truth), prophetic problems, *Jahiliyahs*, *Hijrah*, forgetting, seeking *qibla*, revealed verses, narrowness / lose the affairs of the Ummah, some even interpret it by liking the instructions, so they are given instructions. From the explanation above there are no scholars who say that the Prophet Muhammad was born in a state of heresy. No *ulama* said he was heretical before being appointed as a Prophet. It is precisely that many stories say that from childhood he was guarded by God to never worship idols.

2. Forgot, QS ash-Syu'ara: 20

قَالَ فَعَلْتُهَآ إِذًا وَأَنَا۠ مِنَ ٱلضَّآلِّينَ ۝٢٠

He said: I did it then while I was of those unable to see the right course; [20].

The word (الضالين) taken from the word (ضل)/ *ḍalla*. This word means losing the road, confused, not knowing the direction. These meanings develop so that the word is also understood in the sense of perishing, buried, and in the case of immaterial means misguided from the path of virtue or the opposite of the direction.

The scholars have differences in the meaning of the word. *Al-Baqi* 'understands' I do not know religion'. This opinion is difficult

to accept because people who are not religious are too certain to denounce killing. There are also scholars who interpret 'forget'. This is also difficult to accept. Meawhile, Ibn 'Asyur suggested two possible meanings. First, as if Moses said: "Anger has ruined me, so I don't pay attention to be able to restore humans". Possibly the second meaning is the road that is rejected, so he said: "I am not knowledgeable about the truth because I do not have the Syari'ah".

3. Damaged and destroyed, QS. As-Syajadah: 10

وَقَالُوٓاْ أَءِذَا ضَلَلۡنَا فِي ٱلۡأَرۡضِ أَءِنَّا لَفِي خَلۡقٖ جَدِيدِۭۚ بَلۡ هُم بِلِقَآئِ رَبِّهِمۡ كَٰفِرُونَ ١٠

And they say: What! when we have become lost in the earth, shall we then certainly be in a new creation? Nay! they are disbelievers in the meeting of their Lord. [10].

The word (ضللنا) / *ḍalalnā* is taken from the word (ضل)/ *ḍalla* which in terms of the meaning of language means lost, confused not knowing the direction, this meaning then develops, so that it means to perish and be buried. Next is the narrowing of meaning, namely the symptoms that occur in a word which at first has quite broad meaning, then changes into a limited meaning. One example of a word that experiences a narrowing of meaning is the word عالم, which means scholars, experts, experts, or scholars. However, this word also contains several other meanings, such as knowledge in the teachings of Islam and saleh. Narrowing of meaning occurs because the word 'alim' is only addressed to people who are worshipers and

knowledgeable. Similar to the word 'ulama' which is the plural form of the word 'alim' found in QS: Fathir: 28.

وَمِنَ ٱلنَّاسِ وَٱلدَّوَآبِّ وَٱلۡأَنۡعَٰمِ مُخۡتَلِفٌ أَلۡوَٰنُهُۥ كَذَٰلِكَۗ إِنَّمَا يَخۡشَى ٱللَّهَ مِنۡ عِبَادِهِ ٱلۡعُلَمَٰٓؤُاْۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٞ ٢٨

And of men and beasts and cattle are various species of it likewise; those of His servants only who are possessed of knowledge fear Allah; surely Allah is Mighty, Forgiving. [28].

The word 'Ulama' in the above verse has undergone a change from its basic meaning. The word 'ulama' absorbed from Arabic which is the plural of the word 'alim at first refers to scientists in various disciplines, so linguists, agricultural experts, economists, information experts, religious experts, and others are also called with 'ulama'. However, when the word 'ulama' is absorbed into Indonesian with various cultural variables that influence it, this word has been limited only to experts in the field of Islamic religion or religious (Muslim). This change is called the narrowing of meaning, namely broad meaning becomes a narrower meaning.

Total change in meaning is a change in a meaning from its original meaning to a new meaning, although it is possible to find elements of the relationship between the original meaning and the new meaning. *Munsyi* gave an example, that in Indonesian nowadays, the word 'gate' has changed its meaning to 'gateway'. This word comes from the form of nature (adjectives) the name of Allah Swt. غَفُوْر

which means "Forgiving". Historically, the origin of the word refers to the *Walisongo* era, it is when *Sunan Kalijaga* wanted the *Islamization* of culture through Islamic symbols such as the gate called 'gate'.

Amelioration is the process of changing meaning where the new meaning is perceived to be higher or better in value than the old meaning. For example, the origin of the word usage word (زَوْجَةٌ/wife) is lower than the word (اِمْرَأَة/female). Now, the word زَوْجَةٌ tastes higher than the word اِمْرَأَةٌ which means etymologically 'female'. Lexically, the word زَوْجٌ can mean 'wife or husband' and اِمْرَأَةٌ means 'female' or 'wife'. The two words have different meanings in their use in the Qur'an, because the word زَوْجٌ has more positive connotations for obedient women that can provide peace and affection, as in QS ar-Rum: 21.

وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا

وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾

And one of His signs is that He created mates for you from yourselves that you may find rest in them, and He put between you love and compassion; most surely there are signs in this for a people who reflect. [21].

The scholars interpret or understand the word (أزواج)/*azwaj* in this verse in the sense of 'wives'. Here, they alleged, the word (إليها), which uses the feminine pronoun form, refers to women and the word

(لكم) refers to masculine. Thus, it is aimed at men, in this case is husbands. This understanding is inappropriate, because the feminine form in the word (إليها) refers to (أزواجا) in its plural position. Here another, Arabic in nature tends to tend to shorten enough words to choose masculine forms without mentioning feminine forms for words that can cover both. Likewise, the case in this verse, especially the word (زَوْجٌ) which is the singular form of the word (أزواج) means "what or who makes something singular become two with its presence"

Unlike the case with the word اِمْرَأَة which is always negatively connoted as an ungodly wife, as in QS Yusuf: 30.

۞وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي ٱلْمَدِينَةِ ٱمْرَأَتُ ٱلْعَزِيزِ تُرَٰوِدُ فَتَىٰهَا عَن نَّفْسِهِۦ ۖ قَدْ شَغَفَهَا حُبًّا ۖ إِنَّا لَنَرَىٰهَا فِي ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٣٠﴾

And women in the city said: The chiefs wife seeks her slave to yield himself (to her), surely he has affected her deeply with (his) love; most surely we see her in manifest error. [30].

The word اِمْرَأَةٌ in this verse is addressed to the wife of the Egyptian superior named *Zulaikha* and the figure of the woman is the figure of the Yusuf as prophet seducer and seducer, being a negative antagonist. The following word امرأة also shows the lawless wife to

God and her husband, even though her husband is a Prophet and Apostle, namely the wife of Noah and *Lūṭ* AS. This is as stated in QS. *At-Tahrim*: 10.

ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱمۡرَأَتَ نُوحٖ وَٱمۡرَأَتَ لُوطٖۖ كَانَتَا تَحۡتَ
عَبۡدَيۡنِ مِنۡ عِبَادِنَا صَٰلِحَيۡنِ فَخَانَتَاهُمَا فَلَمۡ يُغۡنِيَا عَنۡهُمَا مِنَ ٱللَّهِ شَيۡـٔٗا
وَقِيلَ ٱدۡخُلَا ٱلنَّارَ مَعَ ٱلدَّٰخِلِينَ ١٠

Allah sets forth an example to those who disbelieve the wife of Nuh and the wife of Lut: they were both under two of Our righteous servants, but they acted treacherously towards them so they availed them naught against Allah, and it was said: Enter both the fire with those who enter. [10].

The parable referred to above is that any ties - whether blood ties or ties of friendship and marital ties - will not help someone at all as long as it is not accompanied by the implementation of the guidance of Allah and His Apostle. He is not useful even though those who try to help him are the righteous prophet and servant of God. The Noah's prophet's wife conveyed to his people that Noah was a madman, while the wife of Prophet *Luth* often said about the arrival of her husband's guests in order to make them sodomized. It is done by lighting a fire at night or making smoke during the day. Thus, it was what some history state.

Ibn Al-'Asyria suspected that the betrayal of the wife of Noah as. it happened after the flood and the Hurricane who drowned all his lawless people. This is because, according to him, in the Old Testament it is stated that the wife of Noah joined him in the boat that

saved his people or perhaps also Noah married again after the great flood. The verse above affirms Noah and Prophet Lūṭ AS with the nature of piety not prophetic, although prophetic character is higher than piety and includes it. This is a lesson for each partner to always be kind to his partner as long as he has the nature of piety. If it is called prophetic nature, this example might be considered invalid because prophet hood was stopped by the return of the Prophet Muhammad PBUH.

Semantic Loss Factors in Indonesian Language Al-Qur'an Translation

The development and dynamics of language also occur in the realm of meaning caused by several factors. The meaning of this word can change or shift from the previous meaning. There are two factors that cause changes in meaning, namely linguistic factors and non-judgmental factors. Linguistics factors mean factors in the language itself, such as phonetic, syntactic and morphological aspects. From the phonetic aspect, there are phoneme changes that affect changes in meaning. For example, the word الصيف/*shoif* means 'summer', but if ص/*shad* is pronounced with س / sin so it becomes السيف, then it means to be 'sword'. The same goes for the word المطر/*mathar*, which means 'rain', if ط/*tha* is read with length المطار/*al mathaar* then it means to be 'airport'. Another word is the word الصوم which means fasting, but if when it is said that it is heard the word السوم it will change its meaning

to garlic; the word سريعة which means "fast" can change its meaning due to differences in phonemes in pronunciation with شريعة which means "shari'a or law".

But there are also phoneme changes that don't change meaning, the writing is still but the reading is different. For example, one of the Arab tribes has read (إنا أعطيناك الكوثر) with (إنا أنطيناك الكوثر), where this way of reading is also narrated from the Prophet Muhammad. From syntactic factors, for example, in QS. At-Taubat: 3, (بَرِيءٌ الْمُشْرِآينَ مِن ....) which means "That Allah and His Messenger are free from idolaters" have been read by someone in the era of Ali bin Talib's ra with reading (أَن اللَّهَ وَرَسُوْلِه بَرِيءٌ مِن الْمُشْرِآينَ), namely by giving the mark of conscience to the word رَسُوْلِه because it is considered ma'tuf from the previous word, مِنِ الْمُشْرِآيْن If it is read thus, then the meaning changes to "That Allah is free from idolaters and His Messenger". Such a reading has a fatal effect, because if it is interpreted, it will have meaning ‘then it means equating the Prophet Muhammad, for example, said قَتَل in QS. Al Nisa: 92 (وَمَنْ قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً) means "to kill", but if it is read قَاتَل then it means to "kill each other." Such examples are found in the Qur'an.

Non-linguistics factors, it is factors that come from outside the language elements, such as historical factors, factors of science and technology, social factors (social causes), psychological factors (psychological causes), the influence of foreign languages, and differences in the field of usage factors. Words related to historical

factor are sometimes an object has a fixed name even though its form and function change, so the mention of the name that has been attached to something also changes. An example is the word خَاتِمٌ derived from a word which means to print. From the root word خَتَم also appears the word خَتَّام which used to mean "clay made to sculpt writing". The current term, the word خَتْم also refers to the meaning of the stamp. Therefore, the circle placed on the fingers is also called خَاتِم because it was made to print the writing. In the era of the Prophet Muhammad, his ring was used to stamp / stamp, so the word خَاتِم was interpreted as a stamp/signature/signature. Now, the word خَاتِم is still known, but it is more popularly interpreted by the ring and is no longer related to the problem of printing or sculpting. This means that the meaning of the word خَاتِم has changed with physical changes, but the pronunciation is still used today. Factors related to science and technology can be seen in the words سَيَارَةٌ, حَاسُوْب and the like. This is reflected in the following verses.

قَالَ قَآئِلٌ مِّنۡهُمۡ لَا تَقۡتُلُواْ يُوسُفَ وَأَلۡقُوهُ فِي غَيَٰبَتِ ٱلۡجُبِّ يَلۡتَقِطۡهُ بَعۡضُ ٱلسَّيَّارَةِ إِن كُنتُمۡ فَٰعِلِينَ ١٠

A speaker from among them said: Do not slay Yusuf, and cast him down into the bottom of the pit if you must do (it), (so that) some of the travellers may pick him up. [10].

The word (سيارة) in the above verse is taken from the word (سار)/*sara* which means walking. This word was originally understood in the sense of a group that runs a lot. This word is one example of the development of word meanings. Now, this word is understood in terms of 'car' and certainly not 'car' which is meant here

وَجَآءَتۡ سَيَّارَةٞ فَأَرۡسَلُواْ وَارِدَهُمۡ فَأَدۡلَىٰ دَلۡوَهُۥۖ قَالَ يَٰبُشۡرَىٰ هَٰذَا غُلَٰمٞۚ وَأَسَرُّوهُ بِضَٰعَةٗۚ وَٱللَّهُ عَلِيمُۢ بِمَا يَعۡمَلُونَ ١٩

And there came travellers and they sent their water-drawer and he let down his bucket. He said: O good news! this is a youth; and they concealed him as an article of merchandise, and Allah knew what they did. [19].

The word (سيارة) in the above verse is taken from the word (سار) which means walking. This word was originally understood in the sense of a group that runs a lot. This word is one example of the development of word meanings. The interpretation of the verse is, after a while, there came a group of travelers who had quite a number of members and had been on their journey for a long time. They stopped to rest and took their main provisions of water, then they assigned the group to collect water from the well. When he arrived at the mouth of the well, he lowered his bucket to fill it with water. How shocked he was, a very handsome boy and an innocent face hung on his rope. With joy because he found a child who could be sold or

enslaved, as a custom at that time, he said to his friend, "Oh; good news, this is a young boy! "

فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا ﴿٨﴾

He shall be reckoned with by an easy reckoning, [8].

The verse above explains that human beings want or not necessarily end their efforts with death and meeting with Allah SWT. This is because humans are His servants, at the same time He is the Regulator and Controller of all his affairs. The verse above implies the necessity of accountability because it is impossible for the meeting to be aimless, moreover what is encountered is the Supreme God the Creator of man. God with His creation and arrangement and man with freedom of choice bestowed on Him, will certainly be required to account for the results of his choice. Will end the journey, effort, and life to God, in the sense of everything in the end to the decision of the Supreme God.

The next factor is social factors. With regard to social culture causes, the vocabulary of Arabic has undergone many changes since the advent of Islam. Some have new terminology in the view of Islam. For example, the word "infidel" is originally interpreted in the realm of agriculture, namely: (اَلْفَلَاحُ الَّذِى يَسْتُر الْبُذُوْر وَيُغْطِيهَا = farmers who cover grain and hoard it with soil) (Al-Razi: 221). Allah SWT. said in QS. Al-Hadīd: 20.

ٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّمَا ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا لَعِبٞ وَلَهۡوٞ وَزِينَةٞ وَتَفَاخُرُۢ بَيۡنَكُمۡ وَتَكَاثُرٞ فِي ٱلۡأَمۡوَٰلِ وَٱلۡأَوۡلَٰدِۖ كَمَثَلِ غَيۡثٍ أَعۡجَبَ ٱلۡكُفَّارَ نَبَاتُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصۡفَرّٗا ثُمَّ يَكُونُ حُطَٰمٗاۖ وَفِي ٱلۡأٓخِرَةِ عَذَابٞ شَدِيدٞ وَمَغۡفِرَةٞ مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضۡوَٰنٞۚ وَمَا ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَآ إِلَّا مَتَٰعُ ٱلۡغُرُورِ ٢٠

Know that this world´s life is only sport and play and gaiety and boasting among yourselves, and a vying in the multiplication of wealth and children, like the rain, whose causing the vegetation to grow, pleases the husbandmen, then it withers away so that you will see it become yellow, then it becomes dried up and broken down; and in the hereafter is a severe chastisement and (also) forgiveness from Allah and (His) pleasure; and this world´s life is naught but means of deception. [20].

The word (الكفار) in the verse above is the plural of the word (كافر)/infidel. This word is taken from the word (كفر)/*kafara* which means 'close'. The point here is the farmers because they plant seeds, which cover them with soil. Unbelievers in religious terms are those that cover/deny the truth that Allah and His Messenger conveyed. The stinginess is named by the Qur'an as kufr, because the miserly - with reluctance to give - is like covering up what is in it, moreover the person concerned often covers what he has while lying by saying: "I do not have". As a result, because infidels in the context of religious teachings are all activities that are contrary to religious goals. The use of the word 'infidel' in the verse above - even though it means farmers

- gives the impression that this is the attitude of people who are far from the guidance of religion, which is very happy and tempted by worldly decorations and sparkles.

Next is psychological factors. Regarding psychological causes, some Arabs express feelings in various forms such as (غَزَل/*gazal*) and (هَجَّاء/*hajjāa*), as well as (مَدَح /*madaḥ*) and (رِثَّاء/*riṡāun*). In the Qur'an, the words غَضَب and غَيْظ have the same meaning, namely "angry/angry". But in its use, the two words can have different meanings, depending on the context and psychological conditions of the person who delivered them.

وَلَمَّا سَكَتَ عَن مُّوسَى ٱلْغَضَبُ أَخَذَ ٱلْأَلْوَاحَ ۖ وَفِى نُسْخَتِهَا هُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلَّذِينَ هُمْ لِرَبِّهِمْ يَرْهَبُونَ ﴿١٥٤﴾

And when Musa´s anger calmed down he took up the tablets, and in the writing thereof was guidance and mercy for those who fear for the sake of their Lord. [154].

The word (سكت) sacred in the verse above illustrates anger as someone who constantly speaks and encourages to act violently, so that the one who is encouraged - in this case Musa as is inevitable except after the anger is silent or subside. With the reduction of anger, it also subsides, and the situation returns as before the anger came to push. This editor shows that the prophet Musa as. when it was very difficult to control him to the point that he threw it away.

تَكَادُ تَمَيَّزُ مِنَ ٱلْغَيْظِ ۖ كُلَّمَآ أُلْقِىَ فِيهَا فَوْجٌ سَأَلَهُمْ خَزَنَتُهَآ أَلَمْ يَأْتِكُمْ

نَذِيرٌ ﴿٨﴾

Almost bursting for fury. Whenever a group is cast into it, its keeper shall ask them: Did there not come to you a warner?. [8].

ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِى ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلْكَٰظِمِينَ ٱلْغَيْظَ وَٱلْعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِ ۗ

وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٣٤﴾

Those who spend (benevolently) in ease as well as in strait-ness, and those who restrain (their) anger and pardon men; and Allah loves the doers of good (to others). [134].

In the context of facing other people's mistakes, this verse shows three classes of people or levels of attitude. First, who is able to resist anger. The word al-kazhimiin contains full meaning and closes it tightly. This implies that the feeling of innocence is still fulfilling the heart of the dispute, his mind is still avenging, but he does not indulge the heart and mind, he holds back his anger. He restraint, so as not to trigger bad words or negative actions.

The word غَضَبٌ is used to express feelings of anger from people who are smaller in their social strata to a larger person. The word غَيْظٌ is used to express feelings of anger from people who have greater social status to smaller people. As is the difference between the words love and like in English and like the difference between the words يكره and يبغض in Arabic verbs, even though both have the same meaning.

With regard to the influence of foreign languages, the existence of a foreign language greatly influences the meaning of a language. In the current era of globalization, it is very vulnerable to the absorption of foreign languages into the mother tongue, including the absorption of foreign languages into Arabic, especially in the Qur'an. Just as the word اَلصَّحَابَة is a friend of the Prophet. who had met him and had faith in him. In Indonesian, said friends meaning "friends", "friends", and "colleagues". Like the word أُمَّ الْقُرَى in QS ash-Shura ': 7, which is a literal translation of the Greek word' Metropolis'.

وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّتُنذِرَ أُمَّ ٱلۡقُرَىٰ وَمَنۡ حَوۡلَهَا وَتُنذِرَ يَوۡمَ ٱلۡجَمۡعِ لَا رَيۡبَ فِيهِۚ فَرِيقٞ فِي ٱلۡجَنَّةِ وَفَرِيقٞ فِي ٱلسَّعِيرِ ٧

And thus have We revealed to you an Arabic Quran, that you may warn the mother city and those around it, and that you may give warning of the day of gathering together wherein is no doubt; a party shall be in the garden and (another) party in the burning fire. [7].

What is meant by (أُمَّ الْقُرَى) which means is the mother of the villages is Makkah. This naming is because Mecca is the oldest and most famous city in the region. Previously, people in the Hijaz and surrounding areas still lived in tents and moved from one location to another. It may also be that the city of Mecca is so well because of the direction aimed at Arab society, even Muslims to this day are to the city, both in prayer and pilgrimage. This is like a child who always leads to his mother. Referring and visiting there because there is a

Ka'bah which is the center of activity. He is also Ummul Qura, because Allah made the Ka'bah a human and safe place to gather, as well as children who gathered around his mother and felt safe close to him.

Furthermore, whatever the reason for naming Mecca with Ummul Qura, what is certain is that this verse does not mean that Islamic teachings are limited to the inhabitants of the city of Mecca and its surroundings or that the Messenger of Allah. only intended to convey his treatise limited to the inhabitants of Makkah and its surroundings, not to all humanity. Other words are also like the word قِرْطَاس in QS al-An'am: 7 also the absorption word from a foreign language is derived from the word "charta" in the Greek language in Abyssinia which means paper. This is as seen in QS. al An'am: 7 below.

وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَٰبًا فِى قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟

إِنْ هَٰذَآ إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ ﴿٧﴾

And if We had sent to you a writing on a paper, then they had touched it with their hands, certainly those who disbelieve would have said: This is nothing but clear enchantment. [7].

(قرطاس) is something that is written, whatever the material, both paper in the sense of Indonesian, and leaves or skin. While the ulama argued, the word was not used unless he had written something. This word is not taken from Arabic, but is absorbed from a foreign language

that is derived from the word "charta" in Greek into the language of Abyssinia which means paper.

Regarding differences in the field of use, the same word in one language, but has different meanings when used in different fields. With a different expression, Pateda states that the community environment causes changes in meaning. In the Qur'an there are words which when viewed from the context of the word have contradictory meanings, but are translated into Indonesian with the same words, such as the word المطر/*al mathar* and الغيث/*al ghaits*, because the context is translated as 'rain' . The two words above, including those found in QS. Asy-Syu'ara verse 173 and QS. As-Shura verse 28 and the following.

وَأَمۡطَرۡنَا عَلَيۡهِم مَّطَرٗاۖ فَسَآءَ مَطَرُ ٱلۡمُنذَرِينَ ١٧٣

And We rained down upon them a rain, and evil was the rain on those warned. [Asy-Syu'ara: 173].

وَهُوَ ٱلَّذِي يُنَزِّلُ ٱلۡغَيۡثَ مِنۢ بَعۡدِ مَا قَنَطُواْ وَيَنشُرُ رَحۡمَتَهُۥۚ وَهُوَ ٱلۡوَلِيُّ ٱلۡحَمِيدُ ٢٨

And He it is Who sends down the rain after they have despaired, and He unfolds His mercy; and He is the Guardian, the Praised One. [Ash-Shura: 28].

If we pay attention to the two verses above, the word "rain" in the first verse is a translation of the word مَطَراً/*matharan*, and the word

"rain" the second is a translation of the word الغَيثَ. If the context is observed, the two verses have different contexts. In the first verse the context is rain which brings misery, namely the rain of doom in the form of rock rain for those who do not heed the warnings from Allah. Whereas in the second verse, the context of rain here is the rain of grace given by Allah to His servants who obey the commands and stay away from His prohibitions.

Verse of the Qur'an which uses the word المطر in the Qur'an is almost entirely meaningful, as is mentioned in QS. Hud: 82, which describes the events that will be experienced by the Sodomites, namely the people of Prophet Lut as., In the form of stone rain thrown from a high place (سجيل/*sijjil*) as a result of the violations they committed. The punishment was inflicted by Allah on the people of the Prophet Luth. because they have been wrongdoers by committing sodomy against same-sex people. This act is very contrary to nature, because the nature of humans should do husband-wife relations with other types not with the same kind. Similar things also occur in other verses, such as' rock rain, sijjil stone rain '(QS. An-Naml: 58, QS. Al-'Araf: 84, QS. Al-Hijr: 74, and QS. Al-Furqan: 40) and 'rain of doom' (Surah Al-Ahqaf: 24 and QS. Al-Anfal: 32).

The verses of the Qur'an which use the word الغيث almost entirely contain the meaning of Allah's grace towards His servants who always obey Him by fulfilling orders and avoiding even leaving His prohibitions. The word الغيث in the Qur'an and its derivatives contain the meaning of a blessing full of pleasure, both in the form of rain (grace) and help. As mentioned in the verse above that after them,

namely those who were obedient and almost desperate, God finally revealed His mercy in return for their hard work.

Similar use of the word الغيث along with its derivatives can be found in several verses of the Qur'an, such as the meaning of the request for help to defeat the idolaters (QS. Al-Anfal: 9), given rain to be able to squeeze grapes and fruits (QS. Yusuf: 49), decreases rain to spread mercy (QS. Ash-Shura: 28), and decreases rain so that it can grow plants (QS. Al-Hadid: 20). From the facts above, it can be said that the word rain translated from the Arabic word المطر is different from the one translated from Arabic الغيث. If the first context is doom, then the second context is grace and help that brings pleasure. Thus, the two words in context experience divergence of opposing meanings. In addition, there are also words of الخوف/*al khauf* and الخشية/*khasyyah*, both of which are interpreted with 'fear'. The two Arabic words are included in QS. Al-An'am: 81 and QS. Al-Mukminun: 57 the following:

وَكَيۡفَ أَخَافُ مَآ أَشۡرَكۡتُمۡ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمۡ أَشۡرَكۡتُم بِٱللَّهِ مَا لَمۡ يُنَزِّلۡ بِهِۦ عَلَيۡكُمۡ سُلۡطَٰنٗاۚ فَأَيُّ ٱلۡفَرِيقَيۡنِ أَحَقُّ بِٱلۡأَمۡنِۖ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ٨١

And how should I fear what you have set up (with Him), while you do not fear that you have set up with Allah that for which He has not sent down to you any authority; which then of the two parties is surer of security, if you know?. [Al-An'am: 81].

إِنَّ ٱلَّذِينَ هُم مِّنۡ خَشۡيَةِ رَبِّهِم مُّشۡفِقُونَ ٥٧

Surely, they who from fear of their Lord are cautious. [57].

If we consider the context of the two verses above, the word 'fear' which is translated from the Arabic word الخوف in the first verse is different from the one translated from the word الخشية in the second verse. The first word 'fear', namely الخوف is associated with fear of something material and sensory as fear of worship made by the prophet Ibrahim as. own. The same is true in almost all verses that use the word, such as fear of starvation in QS. Quraish: 4, and fear the betrayal of a people in QS. Al Anfal: 58.

The second word 'fear', namely الخشية is associated with a sense of attachment to something immaterial and non-sensory, such as fear of the punishment of Allah. The words الخشية are mostly followed by the word Allah or *rabb*, both explicitly and implicitly stated, as in QS. Al-Anbiya: 49, QS. Al-Mu'minun: 57, QS. An-Nur: 52, in QS. Al-Faṭir (35): 28, QS. 'Abasa: 9, QS. Al-A'la: 10, and QS. Aṭ-Ṭaha: 3. The rest, in some verses whose mention is not based on Allah or His character, but is based on other conditions, such as 'Judgment Day' in QS. An-Nazi'at: 45 and QS. Al-Anbiya: 49, 'be vigilant or afraid to leave a weak offspring' in QS. An-Nisa 9, 'fear of poverty' in QS. Al-Isra: 31 and 100, and 'fear of drowning' in QS. Aṭ-Ṭaha: 77.

The divergence of the above words including into one word has deeper meaning than other words or words that have a different depth of meaning (Ulman, 1962: 142-143). He further said that there were nine things which included divergence, but had differences in

intensity, including one more intensive form than the other. Like the word الخشية which has more intense and deeper meaning than the word الخوف. From the facts and data above, it can be said that "fear" originating from Arabic خوف shows that the condition of an uneasy heart associated with things in the future is caused by mental weakness even though the feared thing is trivial. The "fear" originating from the Arabic language خشية shows fear because the greatness and majesty of something is established, even though the fear is strong (Asfahani, tt.). Thus, if we look at the context, it can be said that خشية has a higher and deeper level than the word خوف.

Conclusion

The forms of semantic loss in the Indonesian translation of the Qur'an are: (a) expansion of meaning, such as the word الضَّال which experiences an expansion of meaning, such as' astray on the road (QS. Aḍ- Ḍuha: 7), forgetting, (Qs Ash-Shura: 20), and broken/destroyed, (Surah As-Sajadah: 10); (b) Narrowing Meanings, such as the word عَالِم which originally referred to scientists from various disciplines, turned into words that were restricted to experts in the field of Islam or religious (Muslim), QS. Al-Farhir: 28; (c) changes in meaning totally, like the word 'gate' becomes 'gate', even though this word comes from the form of the name Allah. غَفُوْر which means, Forgiving "; and (d) Amelioration, namely the process of changing meaning in

which the new meaning is felt to be higher or better in value than the old meaning, such as the word زَوْج/ة (QS. Rum: 21) the value of taste is more positive than the word اِمْرَأَة which means 'female' (QS. Yusuf: 30), which has a negative nuance.

The occurrence of the semantic loss in the Qur'an is inseparable from the two elements, linguistic elements and non-sense elements. Language elements include phonetic aspects, for example the word (الصيف/'summer, read السيف/'sword'); morphological aspects, for example the word (يَذكرُوْن/'they call' read يَذَّكَّرُوْن/'they remember each other'); and syntax, for example words (قِبْلَة/'Qibla' are read قُبْلَة / 'kiss'). The non-functional factors include historical factors, such as the word خَاتِم from the words خَتَم/ 'print'; socio-cultural factors that analyze culture based on world views in the socio-cultural context of the perpetrators of language, such as the word "infidel" as long as they are said to have the meaning of farmers covering grain and hoarding it with land), but because of socio-cultural developments, the term is used for people whose hearts are closed from the path of truth; psychological factors that are based on the psychological condition of the speaker to the other person based on the emotional content that occurs when there is talk, such as the differences in the words غَضَب and غَيْظ which mean "anger", but each has a different sense of language based on the psychological content of people talking to each other; science and technology factors that are based on the needs of science and technology or the development of science and technology,

such as the words سيارة and حاسوب; the last is a foreign language factor, namely the absorption of non-Arabic foreign languages in the Qur'an, so that the language experiences a change in meaning, such as the word قِرْطَاس in the Qur'an which turns out to be from Aramiyah.

Bibliography

Ali, A.; M.A. Brakhw; M.Z. Fikri bin Nordin; S.F.S. Ismail. "Some Linguistic Difficulties in Translating the Holy Quran from Arabic into English". *International Journal of Social Science an Humanity. Vol. 2. No. 6. November 2012.*

Aminuddin. *Pengantar Studi tentang Makna.* Bandung: Sinar Batu, 1988.

Baker, M. The Status of Equivalence In Translation Studies: An Apprasial. In Y. Zijian (Ed.). *English-Chinese Comparative Study and Translation*. Shanghai, China: Foreign Languages Education Press, 1992.

Bogdan, R.C. dan S.K. Biklen, *Qualitative Research for Education: An Introduction to The Theory and Methods.* Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

Brislin, R.W. *Translation: Application and Research.* New York: Gardner Press Inc., 1986.

Crystal., D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (3rd ed.). Oxford, UK: Blackwell, 1991.

Cummings, Louise. *Pragmatik Sebuah Perspektif Multidisipliner.* Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2007.

E.A., Nida. and C.R. Taler, *The Theory and Practice of Translation*. Lieden: EJ. Brill, 1982.

F.R. Palmer, F.R. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

Halle, M.J.B dan G.A. Miller, *Linguistic Theory and Psichological Reality* (Cambridge: The MIT Press, 1979.

Hidayat, Komaruddin. *Memahami Bahasa Agama: Sebuah Kajian Hermeunetik.* Jakarta: Paramadina, 1996.

Jachendoff, R. *Semantics and Cognition*. Cambridge: The TIM Press, 1985.

Kempson, R.M. *Teori Semantik* (Terjemahan oleh Abdul Wahab). Surabaya: Airlangga University Press, 1995.

Leech, Geoffary, *Semantics.* Great Britain: Hazel Watson and Viney, 1977.

Lyons, J. *Semantics Volume 2.* Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Machali, R. "Pedoman Umum bagi Penerjemah" dalam *Lintas Bahasa: Media Komunikasi Penerjemah No. 6/IV/1996.* Jakarta: Penerbit Pusat Penerjemahan Fakultas Sastra Universitas Indonesia, 1996.

Miles, Matthew B. dan A. Michael Huberman. *Analisis Data Kualitatif.* Jakarta: Universitas Indonesia, 1992.

N.M., Abdelaal dan S.Md. Rashid, *Semantic Loss in The Holy Qur'an Translation with Special Reference to Surah Al-WaqiAAa*

(Chapter of The Event Inevitable). Sage and Open Access Pages. 2015.

Newmark, Peter. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall, 1988.

Sadiq, S. *A Comparative Study of Four English Translation of Surah Ad-Dhuhan on the Semantic Level.* Newcastle: UK, Cambridge Scholars Publishing, 2010.

Subroto, D.E. *Perihal Relasi Makna: Beberapa Kasus dalam Bahasa Indonesia.* Makalah disampaikan dalam Seminar Nasional Semantik I di PPs Linguistik Solo, 1999.

Suharso dan Ana Retno Ningsih, *Kamus Besar Bahasa Indonesia (KBBI).* Semarang: Penerbit Widya Karya, 2018.

Suryawinata, Zuhriddon. *Terjemahan: Pengantar Teori dan Praktik*. Jakarta: Depdikbud. Dirjen. Dikti. PPLPTK, 1989.

Syihabuddin, *Penerjemahan Arab-Indonesia (Teori dan Praktik).* Bandung: Humainora. 2005.

Ullmann, S. *Semantics: An Introduction to The Science of Meaning*. Oxford: Basil Blackwell. Ltd., 1972.

Wahab, Abdul. *Teori Semantik.* Surabaya: Airlangga University Press, 1995.

Wijana. *Dasar-dasar Pragmatik*. Yogyakarta: Andi Ofset, 1996.