P-ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848
Buletin Al-Turas
website : bit.ly/buletinalturas

# Measuring Malaysian Students Achievement Level in Arabic Morphology: Improving and Developing Curriculum

Yasin Mohamed Yasin M. Sidiq
*Freelancer of Applied Linguistics Professor*
California, USA
makook2002@yahoo.com

Hassan Mohamed Doka*
*Arabic Islamic Institute in Tokyo*
Tokyo, Japan
dokahassan@yahoo.com

Mauidlotun Nisa
*Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah*
Jakarta, Indonesia
mauidlotun.nisa@uinjkt.ac.id

Kawakib Elnour Osman
*Language Institute*
California, USA
elfatina2000@hotmail.com

**Abstract**

*This study aimed to identify the level of achievement of Malaysian students in Arabic Morphology material on three areas, previous study period, gender, and student education specialization. This research was a field research conducted on Malaysian students studying Arabic, at the International Islamic University Matriculation Center (IIUMC) in Kuala Lumpur-Malaysia. This study concluded that previous study periods, gender, and education specialization had an important role in this identification that became a reference for the improvement of Arabic Morphology learning curriculum. Students who were first learning Arabic in IIUMC had a high success rate only in matching letters (Anita) with pronouns and fi'il al-madi Shahih, and Mahmuz, and pronouns fi'il al-mahi al-Mithal. As for those who have studied Arabic for 5 years, 6 years, and 7 years have a high level of ability also in matching letters (Anita) with the pronouns and fi'il al-madi al-ajwaf. The level of ability of male students was lower than female students in all aspects without exception in matching letters (Anita) with pronouns and verbs that begin with the letter Ta'. As for students specializing in Arabic, Sharia, and Humanities, Reveal Knowledge and the Qur'an, and Arabic had different levels of success in accordance with their specialization, such as students with Arabic specialization had a high level of success in all the discussions that had been mentioned, however, for students with other specialties not. From the findings, there are several suggestions, namely communicative approach, gradualism, adoption of the most frequent morphological positions, introduction of grammar through meaning, reconciliation of teaching methods, designing Morphology materials, and exchanging cognitive programs for teachers and students.*

**Keywords:** *Measurement, achievement level; Malaysian students; Arabic morphology, curriculum Improvement*

*Corresponding Author

***Abstrak***

*Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi tingkat keberhalisan mahasiswa Malaysia dalam materi Morfologi Arab pada tiga objek, masa belajar, jenis kelamin, dan spesialisasi pendidikan. Penelitian ini merupakan penelitian lapangan yang dilakukan pada mahasiswa Malaysia yang belajar bahasa Arab, di Pusat Persiapan International Islamic University (PP-IIU) di Kuala Lumpur. Penelitian ini menyimpulkan bahwa masa studi sebelumnya, jenis kelamin, dan spesialisasi pendidikan memiliki peran penting dalam keberhasilan sehingga menjadi acuan perbaikan kurikum Morfologi Arab. Mahasiswa yang baru pertama kali belajar bahasa Arab di PP-IIU memiliki tingkat keberhasilan tinggi hanya dalam mencocokkan huruf (Anita) dengan kata ganti dan fi'il al-madi Sahih dan Mahmuz. dan kata ganti fi'il al-madi al-Mithal. Ada pun yang telah belajar bahasa Arab selama 5 - 7 tahun memiliki tingkat kemampuan tinggi juga dalam mencocokkan huruf (Anita) dengan kata ganti fi'il al-madi al-ajwaf. Tingkat kemampuan mahasiswa laki-laki lebih rendah daripada perempuan dalam semua aspek tanpa terkecuali dalam mencocokkan huruf (Anita) dengan kata ganti dan kata kerja yang diawali dengan huruf Ta'. Adapun mahasiswa dengan spesialisasi bahasa Arab, Syariah, dan ilmu Humaniora, Ilmu Irfan dan Alquran, dan bahasa Arab memiliki tingkat keberhasilan yang berbeda sesuai dengan spesialisasinya, seperti mahasiswa dengan spesialisasi bahasa Arab memiliki tingkat keberhasilan yang tinggi dalam semua pembahasan, akan tetapi bagi mahasiswa dengan spesialisasi lain tidak. Ada beberapa saran yang perlu diperhatikan, seperti pendekatan komunikatif, gradualisme, adopsi posisi morfologis yang paling sering, pengenalan tata bahasa melalui makna, dan rekonsiliasi metode pengajaran.*

*Kata Kunci: Pengukuran; tingkat keberhasilan; mahasiswa Malaysia; morfologi Arab, perbaikan; Kurikulum*

**الملخص**

يهدف البحث إلى تشخيص مستويات الطلاب الماليزيين التَّحصيلية في قواعد الصرف العربي وذلك من خلال ثلاثة مواضع هي: مدة تعرض الطلاب لدراسة اللغة العربية، وجنسهم (النوع) وتخصصاتهم. هذه الدراسة هي دراسة ميدانية أجريت على دارسي اللغة العربية، بالمركز الإعدادي التابع للجامعة الإسلامية العالمية بكولالمبور- ماليزيا. وقد أشار الباحث إلى أن تشخيص مدة دراسة الطلاب للغة العربية قبل اِلتحاقهم بالجامعة، ونوعهم (الجنس)، وتخصصاتهم قد لعبت دوراً مهماً في كشف المستويات التحصيلية للطلاب، وبذا تصلح نتائج ذلك هادياً لتحسين وتطوير المنهج التدريسي. أظهرت نتائج البحث مستويات الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لأول مرة،عالية في مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد الفعل الماضي المثال للضمائر فقط. أما مستويات الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لخمسِ، أوستِّ سنوات أوسبعِ سنوات فَأكثرَ قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، فقد كانتْ عالية أيضاً في إسناد كلٍّ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز والفعل الماضي الأجوف للضمائر. مستويات الطلاب (الذكور)، جاءت أقل من مستويات الطالبات (الإناث) في كل المتغيرات ما عدا مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، ومطابقة حروف (أنيت) للضمائر مع أفعال تبدأ بحرف (التاء). أما الطلاب المتخصّصون في كل من: اللغة الإنجليزية، والشريعة، والعلوم الإنسانية ومعارف الوحي واللغة العربي، فقد تباينتْ مستوياتهم التحصيلية وفقاً لتخصصاتهم المختلفة. فالطلاب المتخصّصون في اللغة العربية جاءت مستوياتهم عالية في كل المباحث السابقة، بينما لم يحقق ذلك المتخصصون في المجالات الأخرى. وبناءً على هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة ،نستطيع طرحَ بعض المقترحات لتحسين المنهج وتطويره، منها: المدخل التواصلي، والتَّدرُّج، واعتماد المواضع الصرفية الأكثر تكراراً، وتقديم القواعد من خلال المعاني، والتوفيق بين الطرق التدريسية، والتخطيط الطولي والدائري للمادة الصرفية، وبناء الجسور المعرفية.

**الكلمات الرئيسية** :القياس؛ المستوى التحصيلي؛ الطلاب الماليزيون؛ قواعد الصرف العربي؛ تحسين المنهج.


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

## المقدمة

الطلاب المستهدفون بهذه الدراسة هم الطلاب الماليزيون الذين ينحدرون من إثنية الملايو المسلمة .لذا، يكون التشجيع على إجراء بحوث ودراسات في تعليم اللغة العربية خاصة في علم النحو والصرف مهماً لتحسين المناهج الدراسية وتطويرها.

لقد اِستخدمت هذه الدراسة الميدانية الاختبارأداةً لجمع البيانات. ويُقصَدُ بالأداةِ الوسيلة التي تُجمَع عن طريقها معلوماتُ وبياناتُ الدِّراسة، حيث تشير مناهج البحث العلمي إلى التَّعريف الآتي :"الأداة هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته" بدر (1986). وتشير هذه المناهج أيضاً إلى اختلاف وسائل جمع البيانات تبعاً لاختلاف موضوع الدراسة، حيث يقول عويس(1997) : " يختار الباحث الأدوات التي يستخدمها في جمع البيانات ...وفقاً لطبيعة مشكلة البحث وفروضه "، ويُفصّل فان دلين (1997) ذلك بقوله: "إن طبيعة الفرض تتحكم في اختيار الأدوات ... وكل أداة تلائم جمع بيانات معينة."

إنَّ اختيار أداة الدراسة لا يكون عشوائياً، وإنما يتم بعد أن يزن الباحث مزايا الطرق المختلفة لجمع البيانات، ويحدد المدخل الذي يؤدي إلى شكل البيانات اللازمة ونوعها لاختبار صدق فرضه.

بعد وزن مزايا الطرق المختلفة لجمع بيانات الدراسات الإنسانية، وفي ضوء طبيعة هذه الدراسة، تم اِختيار الاختبار واِعتماده أداةً لجمع بيانات هذه الدراسة، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة، وأهميته في الدراسات الميدانية، حيث يقول قنديل (1987)عنه: "تعتبر الاختبارات أهم أدوات البحث التربوي"، هذا بجانب اتساع نطاق استخدامه في البحوث من قِبَل الباحثين. ويُعرَّف الاختبار بأنه" طريقةٌ منظمةٌ لقياس السّمة من خلال عينة من السلوك" (عودة وسلكاوي، 1992، ص. 190). وتجيء أهمية اِستخدام الاختبار هنا لأنه " ....طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد ... في ضوء معيار أو مستوى أو محك" (عويس، 1997، ص. 36).

يُفهَم من هذه التعريفات السابقة أن الاختبار أداةٌ لقياس يتم إعدادُها بخطوات منظمةٍ، للخروج بخصائص مرغوبة في هذا الاختبار، بحيث يوفر بيانات كمّيةً تخدم أغراض البحث. ومن المعروف أن الاختبارات تلعب دوراً هاماً في البحث العلمي، باعتبارها أداةً من أدوات جمع البيانات، لذلك قيل عنها إنها "تستخدم للكشف عن قدرات الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم العلمي ...وكذلك في تحديد مواطن القوة والضعف لدى الطلبة والعلاج ... " (عويس، 1997، ص. 36-37)، و"تتميز البيانات التي يتم جمعها عن طريق الاختبارات بدرجة عالية "نسبياً" من الصدق والثبات والموضوعية، وهذا يرجع إلى المعايير والضوابط التي تُتَّبَعُ .... عند استخدامها "(الكندري وعبد الدائم، 1993، ص. 153).

تُجوّز إجراءات البحث العلمي للباحثِ، أن يُعدَّ بنفسه الاختبار الذي يحقق أغراض بحثه في حالة مواجهة معضلة عدم وجود اختبار مقننٍ محكمٍ، حيث يقول عودة وسلكاوي (1992): "يجد الباحث نفسه مجبراً على ذلك، لأنه لا يجد بديلاً"، ويقول قنديل (1987): "هناك نوعان من الاختبارات :الاختبارات المقننة،

والاختبارات الموضوعةُ من قِبَل الدارس أو الباحث ... والثانية التي تُوضع من قِبَل الباحثِ، تُوضَع عند تعذر الحصول على اختبار مقنن"، شريطة أن تتوفر في هذه الاختباراتِ الموضوعةِ المواصفاتُ والأسسُ العلميةُ والمنهجيةُ في وضعها وإعدادها.

لجأت هذه الدراسة إلى إعدادِ اختبارٍ وفق النمط الموضوعي لأنماط الاختبارات، بعد تَعذُّرِ الحصول على اختبار مُقننٍ، في مجال قواعد الصَّرف من المؤسسات التي تُعنى بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يغطي القواعد الأساسية التي يجب أن يتلقاها الناطق بغير اللغة العربية ، خلال مسيرة تعلُّمه اللغةَ العربية. ويجيء اختيارُ هذا النمط الموضوعي لجمع بيانات هذه الدراسة لأن الاختبارات الموضوعية" تتطلب أسئلتها إجابةً مكونةً من كلمةٍ أو عبارةٍ قصيرة "(مرسي، 1994، ص. 167)، كما أنها تتميز على اختبارات المقالِ، في أنها تقدم أسئلةً دقيقة الإعداد والبناء. ومن مزاياها أيضاً، لكي يتوصل التلميذ إلى الإجابة الصحيحة، لا بد له من الاستعانة بكل ما لديه من المعرفة والفهم والمهارة التي يستدعيها نص السؤال، كما أن الإعداد الدقيق وتحديد طرق الإجابة عنْها، يضاعفان - بدرجة كبيرة -من موضوعية التَّصحيحِ، وسهولته ودرجة الثِّقة فيه، هذا على خلاف أسئلة المقال التي تتيح للطالب استخدام استراتيجية التَّجَنُّب *(Avoidance Strategy)* في الكتابة الحرة، مما يؤدي إلى غياب معرفة الكثير من مواطن الضعف عند الطالب، بجانب أن الإجابات في أسئلة المقال يتعرض تصحيحها للاختلاف باختلاف رؤى المصحح (مرسي، 1994، ص. 170-171).

تنص مناهج البحث العلمي على وجوب توفُّر شروطٍ أساسيةٍ في الاختبار الجيّد، حتى يتم التوصل إلى نتائجَ صادقة. فقبل الشروع في إعداد الاختبار، ينبغي أن يكون لدى الباحث" تصور واضح لمحتوى الاختبار، وتخطيط عام للموضوعاتِ التي سوف يتناولها، وثِقل كل عنصر من عناصر الاختبار، وكذلك عدد البنود التي يجب أن تُكتب حول المشكلة " (محمد،1989 ، ص. 65). لتحقيق هذا الشرط ، فقد تمَّ تحليل الكتب الدراسية المقررة لجمع مادة الاختبار، والوقوف على ثِقل كلّ جانب من جوانب الاختبار ، ومعرفة نصيبه من الأسئلة حتى يقيس الاختبارُ كلَّ ما درسه الطلاب - المعنيين بهذه الدراسة - في قواعد الصرف العربي.

بعد مراجعة آراء ذوي الاختصاص في حقل الاختبارات وفي حقل اللغةِ وتعليمها للناطقين بغيرها حول الخطة العامة للاختبار ، تمت صياغة الاختبار ، حيث انقسم إلى قسمين هما :القسم الأول :وهو خاص بالمعلومات العامة عن العينة المفحوصة، والقسم الثاني :مُتعلق بالأسئلة.

كان لابد من أن تتوافر خصائص هامة في أداة القياس قبل تطبيقها ، وأهم خاصيَتَين هما، درجتا الصدق والثبات. ويُعدُّ تحقيق درجة الصدق في هذا الاختبارغايةً في الأهمية نظراً للقيام بإعداده وذلكَ لعدم توفر اختبار مُقَنَّن في مجال البحث. فمناهج البحث العلمي، تشير إلى هذه الأهمية بوضوح قائلةً:" أياً كانت الأداة التي جُمِعت بها البيانات، يجب دائماً اختبارها بصورة نقدية لتقييم صدقها وثباتها" (Bell, 1999, p.103). وأصبح لزاماً على (هذه) الدراسة أن تتأكد من أنْ هلِ


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

الاختبار يقيس فعلاً ما أُرِيْد قياسُه ؟، أم أنه) يقيس أشياء أخرى لم يقصد دراستها؟. ويُقْصَد بصدق الاختبار"مدى قياس الاختبار الصفاتِ التي وُضِع من أجل قياسها" (قنديل، 1987، ص. 89). ويقول عبد السلام (1960) في شرح معنى صدق الاختبار:" أنْ يقيس الاختبار ما أُفتُرِض أنْ يقيسه".

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اختبار صدق الأداة، يتطلب "خبراء في القياس والمناهج الدراسية يراجعون مفردات الاختبار، وخططه للتأكد من توفر صحة المضمون في بنية الاختبار" (مرسي، 1994، ص. 188)، وهو ما يطلق عليهم هيئة المحَكَّمين، حيث يتم "عرض الاختبار على مجموعة - غير محددة - ويستحسن أن تكون كبيرة، من المحَكَّمين الخبراء (*Panel of Juries*) في مجال البحث، للوقوف على بنود الاختبار والحكم عليه من أجل معرفة إذا كانت جميعها مرتبطة بالصفة المراد قياسها، أو إضافة بنود جديدة ربما يكون الباحث قد أغفلها، وكذلك يمكن حذف بعض البنود التي يرَوْن أنها غير مناسبة (Schweigert, 1994, p. 112). ويقول محمد (1989): "للحصول على مثل هذه المعلومات، لا بد من استطلاع آراء المدرسين".

استيفاءً لهذا الشرط السابق، تمَّ عرض الاختبار - بعد الصياغة الأولية - على مختصين في مجال اللغة العربية، وفي مجال تعليمها للناطقين بغيرها، ومختصين في التربية وعلم النفس، والقياس والتقويم، ومختصين في علوم الإحصاء، بجانب شعبتي الامتحانات بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية بمدينة (بيتالنج جايا)، ومركز اللغات بالحرم الرئيس للجامعة الإسلامية العالمية بضاحية (قومباك).

لقد كان الغرض من هذا العَرْض هو فحص محتوى الاختبار وعناصره، ومراجعة مقروئية الاختبار، وتجنب استخدام الاصطلاحات غير المألوفة للطلاب. وتكونت هذه الهيئة المحَكَّمَة من أربعين مختصاً، أغلبهم من المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مؤسسات علمية مختلفة، حيث شملت أساتذة تعليم اللغة العربية بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية، وآخرين منهم بالحرم الرئيس بالجامعة الإسلامية العالمية، وآخرين بقسم اللغة العربية بكلية علوم الوحي وكلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية، ومتخصصين في المجال نفسه بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها بالسودان، وجامعة أم القرى بالسعودية، ومعهدي تدريس اللغة العربية باليابان وإندونيسيا التابعين لجامعة الإمام محمد بن سعود، هذا بجانب المختصين في مجال الإحصاء.

بعد أن تمَّ جَمْعُ آراء هيئة المحَكَّمين ومقترحاتها، تم تنقيحها جيداً، وإدخال تعديلات على بعض البنود ، وحذف ما اتفق المحَكَّمُون على حذفه (Dornyei, 2003, p. 48)، ثم بعد تمام هذه الإجراءات تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية.

بعد صياغة الاختبار في صورته النهائية، تمَّ عرضُهُ مرة أخرى على بعض المتخصصين في اللغة العربية لمراجعة الضبط وتشكيل الكلمات والإجابة عن أسئلته لتجنب أخطاء الطباعة، والتأكد من عدم اشتمال سؤال ما على أكثر من إجابة واحدة. لقد تمت كل هذه الإجراءات استعداداً لتجريبه في الدراسة الاستطلاعية *Pilot Study* التي تُعَدُّ عنصراً مهماً من عناصر الصدق، بل وتشير إليها مناهج

البحث العلمي بلفظ الوجوب قائلة: "يجب اختبار أداة جمع البيانات (*Pilot Study*) لمعرفة الزمن الذي يستغرقه المدروس، أو الإجابة عن الأداة، وكذلك يكون اختبار الأداة للتحقق من الأسئلة التي تحتويها الأداة، ووضوح توجيهات الأسئلة.

لتحقيق هذه النقاط الهامة في عامل صدق الاختبار، تم تجريبُ الاختبار (دراسة استطلاعية) على مجموعة من الطلاب تتفق في خصائصها كلها مع مجتمع الدراسة، وفق مقتضيات مناهج البحث (Babbie, 1973, p. 211)، وهي مجموعة درست المنهج الدراسي نفسه، وتضمنت ذكوراً وإناثاً، وتخصصات دراسية مختلفة، وفيها من درس اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركزالإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية، وفيها من لم يدرسْ اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية.

لقد اِشتمل الاختبار الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة على استبانة قصيرة ، في مقدمته، لجمع البيانات عن العينة المفحوصة التي تمثل مجتمع البحث لتُمكّنَ الدراسةَ من عقد المقارنات المشار إليها في مقدمة هذه الورقة، وهذه البيانات تضمنت عدد الطلاب، وتخصصاتهم، وأعمارهم، والولايات التي ينحدرون منها، والسنوات التي قضوها في تعلم اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية، وعدد الفصول Semesters التي قضوها في دراسة اللغة العربية بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية، ولغتهم الأم، ومعرفتهم بلغات أُخر، ودرجة استخدامهم اللغة العربية.

لقد تضمن الاختبار مائتين وأربعة أسئلة (204) في قواعد الصرف العربي، وقد وُزّعت هذه الأسئلة حسب ثقلها في المنهج المقرر بنسب مختلفة على محاور مختلفة (متغيرات)، تضمنت مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، ومطابقة حروف (أنيت) للضمائر مع أفعال تبدأ بحرف (التاء)، وإسناد الفعل الماضي الصحيح والمهموز للضمائر، وإسناد الفعل الماضي المثال للضمائر، وإسناد الفعل المضارع المثال للضمائر، وإسناد الفعل الماضي الأجوف للضمائر، وإسناد الفعل المضارع الأجوف للضمائر، وإسناد الفعل الماضي الناقص للضمائر، وإسناد الفعل المضارع الناقص للضمائر، وإسناد أفعال الأمر للضمائر، وبناء الفعل الماضي والفعل المضارع للمجهول، وصياغة كلّ من اسم الفاعل، واسم المفعول، والمثنى، والمصادر (بنوعيها)، واسم التفضيل، والجموع، وأخيراً مواضع العلة.

## المنهج

هذا البحثُ ميدانيٌّ أجري على الطلاب الماليزيين دارسي اللغة العربية، بالمركز الإعدادي التابع للجامعة الإسلامية العالمية بكولالمبور- ماليزيا. ويهدف إلى قياس مستويات تحصيل الطلاب في قواعد الصرف العربي وإجراء مقارنات بين الطلاب الذين لم يتعرضوا لدراسة اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي (محور المقارنة)، وبين الطلاب الذين درسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز (سنوات الدراسة مجتمعة). ثم عَقْد مقارنة بين الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي، وبين الطلاب الذين درسوا اللغة العربية قبل الالتحاق


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

بالمركز الإعدادي (سنوات الدراسة متفرقة)، حيث أُجريتْ المقارنة مع الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لخمس سنوات قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي بالجامعة، ومع الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لست سنوات، ومع الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لسبع سنوات أو أكثر.

لقد كانتْ هذه المقارنات في المستوى العام للتحصيل وفي كل المحاور الصرفية المختلفة، وكذلك تمَّت المقارنة بين الطلاب من حيث الجنس (النوع) في المستوى العام وفي جميع المحاور الصرفية المختلفة. وأخيراً أُجريتِ المقارنة بين الطلاب من حيث التخصصات المختلفة وكان الطلاب المتخصصون في اللغة العربية هم محور المقارنة، وذلك على المستوى العام والمحاور الصرفية المختلفة.

لتحليل بيانات الدراسة الميدانية وإجراء المقارنات المشار إليها أعلاه لإثبات الفروق ذات الدلالة الإحصائية (إن وجدت) وفق القيم الإحتمالية (0.05)، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS 11.0 (الإصدارة رقم 11) وطبيعة البيانات والفرضيات أدتا إلى اختيار اختبارين للتحليل الدقيق هما: إختبار ANOVA وإختبار t-Test.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

### مستوى الطلاب في المواضع الفرعية

### مدة دراسة اللغة العربية

مستوى الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لأول مرة

جاءت مستويات الطلاب الذين درسوا اللغة العربية في المركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية لأول مرةٍ عاليةً في موضعين اثنين هما :مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وهذا الموضع لم يتم فيه حدوث تميُّز بينهم وبين أيٍ من الطلاب الذين درسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي لسنوات مختلفة تراوحت بين خمس سنوات، (أقل مدة) ، وسبع سنوات أو أكثر. أما الموضع الثاني فهو إسناد الفعل الماضي المثال للضمائر، وهو المتغير الوحيد الذي حققوا فيه تميُّزاً على الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لمدة خمس سنوات (قيمة احتمالية0.023 ).

لقد جاءت مستويات هؤلاء الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي، معتدلةً في إسناد الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي الأجوف للضمائر، وفوق الوسط في مطابقة حروف (أنيت) للضمائر مع أفعال تبدأ بحرف (التاء)، بينما تدنت مستوياتهم إلى درجة أقل من الوسط في المتغيرات الأخرى، بل كانت مستوياتهم أقل المستويات عند مقارنتهم بالطلاب الآخرين الذين درسوا اللغة العربية من قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي للجامعة لسنوات أقلها خمس سنوات .وتجدر الإشارة إلى التدني الكبير الذي لحق بمستويات هؤلاء الطلاب في كلٍ من إسناد الفعل المضارع المثال للضمائر، وبناء فعلي الماضي والمضارع للمجهول، والمصادر (مجتمعة)، والمصادر السماعية والقياسية، وصياغة الجموع، وصياغة اسمي المفعول والتفضيل، ومواضع العلة.

مستوى الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لخمس سنوات

جاءت مستويات الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لمدة خمس سنوات قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي عاليةً في مواضع شملت: مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد كلٍ من الفعل الماضي الصحيح والفعل الماضي المهموز، والفعل الماضي الأجوف للضمائر. ولكنهم لم يحققوا في أيٍ من هذه المواضع تميُّزاً على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي، بل تُعد مستوياتهم في هذه المواضع أقل المستويات عند مقارنتهم بالآخرين.

كذلك جاءت مستويات هؤلاء الطلاب فوق الوسط في كلٍ من إسناد الفعل الماضي المثال وصياغة المثنى، ولكنهم لم يحققوا أي تميُّز في هذين المتغيرين على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي، بينما استطاعوا تحقيق تميُّزٍ على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي رغم وسطية مستواهم في كلٍ من إسناد الفعل المضارع الأجوف للضمائر (قيمة احتمالية0.020 )، وبناء الفعل الماضي للمجهول وصياغة اسم الفاعل (قيمة احتمالية 0.000 صفر).

أشارت مستويات هؤلاء الطلاب في المتغيرات الأخرى إلى ضعفٍ وتدنٍ وصل إلى دون الوسط، إلا أنهم رغم ذلك استطاعوا أن يحققوا فيها، ماعدا صياغة الجموع، تميُّزاً على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي ، وهذه المتغيرات شملت إسناد الفعل الماضي الناقص للضمائر، وصياغة المصادر السماعية (قيمة احتمالية 0.002 لكليهما)، وإسناد الفعل المضارع المثال للضمائر (قيمة احتمالية0.044 )، أما بقية المواضع فهي إسناد الفعل المضارع الناقص للضمائر، وصياغة أفعال الأمر، وبناء فعل الماضي والمضارع للمجهول، وصياغة أسماء الفاعل والمفعول والتفضيل، وصياغة المصادر (مجتمعة)، وصياغة المصادر القياسية، ومواضع العلة (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكلٍ). لقد جاءت مستويات هذه الفئة متدنية بشكل كبير في المصادر (مجتمعة)، والمصادر السماعية والقياسية، وصياغة اسم التفضيل، والجموع.

مستوى الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لستِ سنوات

جاءت مستويات الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لمدة ست سنوات قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية، عاليةً في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال، والفعل الماضي الأجوف للضمائر. ورغم علوّ مستويات هؤلاء الطلاب في هذه المتغيرات، إلا أنها لم تمكنهم من تحقيق أي تميُّز على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قَبْل إلالتحاق بالمركز الإعدادي في إسناد الفعل الماضي الأجوف للضمائر (قيمة احتمالية 0.001).

لقد جاءت مستويات هؤلاء الطلاب معتدلة في بناء فعلي الماضي والمضارع للمجهول، مما جعلهم يحققون تميُّزاً على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

الالتحاق بالمركز الإعدادي في كليهما (قيمة احتمالية 0.000 صفر)، كما جاءت مستوياتهم فوق الوسط في إسناد الفعل المضارع الأجوف للضمائر، وصياغة المثنى، ولكن لم يتحقق فيهما أي تميُّز على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي، بينما حقق هؤلاء الطلاب تميُّزاً - رغم مستوياتهم التي جاءت فوق الوسط - في كلٍ من إسناد الفعل المضارع المثال للضمائر، ومواضع العلة (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكليهما). أما مستوياتهم في المتغيرات الأخرى فقد جاءت دون الوسط، إلا أنهم قد استطاعوا تحقيق تميُّز رغم ذلك في بعضٍ من هذه المتغيرات على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية من قبل، وشملت هذه المتغيرات إسناد الفعل المضارع الناقص للضمائر، وصياغة المصادر القياسية (قيمة احتمالية 0.001 لكليهما)، وأفعال الأمر، وصياغة المصادر (مجتمعة ( )قيمة احتمالية 0.003 لكليهما)، واسم المفعول واسم التفضيل (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكليهما). لقد تدنت مستويات هؤلاء الطلاب بشكل كبير جداً في صياغة المصادر (مجتمعة)، والمصادر السماعية والقياسية، واسم التفضيل والجموع.

مستوى الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لسبع سنوات أو أكثر

جاء مستوى الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لسبع سنوات أو أكثر قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي، عاليةً في مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال، والفعل الماضي الأجوف للضمائر، واستطاع هؤلاء الطلاب تحقيق تميُّز على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي في متغيرين منهما انحصرا في إسناد الفعل الماضي المثال للضمائر (قيمة احتمالية0.001 )، وإسناد الفعل الماضي الأجوف للضمائر (قيمة احتمالية0.032 ).

لقد جاءت مستويات هؤلاء الطلاب فوق الوسط في مواضع كثيرة، واستطاعوا أن يحققوا تميُّزاً في بعضها على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي، بينما لم يستطيعوا ذلك في البعض الآخر. وتلك المواضع التي لم يستطيعوا تحقيق تميُّز فيها هي: إسناد الفعل المضارع الأجوف للضمائر، وصياغة اسم الفاعل، وصياغة المثنى.

أما المواضع التي استطاعوا تحقيق تميُّزٍ فيها على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي فشملت كلاً من إسناد الفعل المضارع المثال للضمائر (قيمة احتمالية 0.002 )، وبناء الفعل الماضي للمجهول (قيمة احتمالية0.003 )، وبناء الفعل المضارع للمجهول (قيمة احتمالية0.014 )، وصياغة اسم المفعول (قيمة احتمالية0.000 ).

لقد أشارت مستويات هؤلاء الطلاب في المتغيرات الأخرى إلى ضعفٍ وتدن وصل إلى دون الوسط، ولكن رغم ذلك استطاعوا أن يحققوا تميُّزاً على الطلاب الذين لم يتلقوا تعليماً في اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي في مواضع شملت: أفعال الأمر (قيمة احتمالية0.009 )، وصياغة اسم التفضيل (قيمة احتمالية 0.006)، وصياغة المصادر (مجتمعة) (قيمة احتمالية0.018 )، وصياغة المصادر

السماعية (قيمة احتمالية 0.023 )، وصياغة المصادر القياسية (قيمة احتمالية0.016 ) ومواضع العلة (قيمة احتمالية0.006 ).

تجدر الإشارة إلى أن مستويات هؤلاء الطلاب قد تدنت بشكل كبير في مواضع شملت كلاً من: صياغة المصادر (مجتمعة)، وصياغة المصادر القياسية، وصياغة اسم التفضيل، والجموع.

**نوْعُ (جنس) الطلاب *Gender***

تمكن الطلاب الذكور من تحقيق مستويات عالية في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت )للضمائر، وإسناد الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل المثال الأجوف للضمائر. بينما حققوا مستويات فوق الوسط في مطابقة حروف( أنيت) للضمائر مع أفعال تبدأ بحرف( التاء )، وصياغة المثنى، وقد أشارت مستوياتهم إلى ضعفٍ وتدنٍ إلى درجة أقل من الوسط في المتغيرات الأخرى جميعها. ونشيرُإلى أن مستويات هؤلاء الطلاب الذكور كانت أقل من مستويات الطالبات الإناث في كل المتغيرات ما عدا مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، ومطابقة حروف (أنيت) للضمائر مع أفعال تبدأ بحرف (التاء)، مما أدى إلى عدم تميُّزهم على الطالبات الإناث في أي من متغيرات الدراسة، هذا بجانب تدني مستوياتهم بشكل كبير في كلٍّ من صياغة المصادر بنوعيها وصياغة الجموع.

استطاعت الإناث (الطالبات) تحقيق مستويات عالية في كلٍ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد كلٍّ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال، والفعل الماضي الأجوف للضمائر، ولكن رغم ذلك لم يصلْنَ لمرحلة التميُّز على الطلاب الذكور في المواضع المذكورة آنفاً .لقد جاءت مستوياتهن فوق الوسط في كلٍّ من صياغة المثنى دون تميُّز، وفي بناء الفعل الماضي للمجهول الذي استطعن أن يتميَّزنَ فيه على الطلاب الذكور (قيمة احتمالية 0.036). أما المتغيرات الأخرى فقد أشارت مستوياتهن فيها إلى ضعفٍ وتدنت إلى دون الوسط، ولكن رغم هذا التدني استطعن أن يتميزن على الطلاب الذكور في كلٍ من إسناد الفعل المضارع المثال للضمائر (قيمة احتمالية0.048 )، وإسناد الفعل المضارع الناقص للضمائر (قيمة احتمالية 0.049 )، وقد تدنت مستوياتهن بشكل كبير في صياغة المصادر والجموع.

**تخصُّصات الطلاب**

الطلاب المتخصّصون في اللغة الإنجليزية

تَمَكَّنَ الطلاب المتخصّصون في اللغة الإنجليزية من تحقيق مستويات فوق الوسط في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد كلٍّ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال للضمائر. بينما جاءت مستوياتهم في المتغيرات الأخرى جميعها دون الوسط وهي أقل المستويات بين التخصصات المختلفة، فيما عدا بناء الفعل الماضي، و الفعل المضارع للمجهول، وصياغة اسم التفضيل.


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

ونلاحظُ تدني مستويات هؤلاء الطلاب بشكل كبير وملحوظ في صياغة اسم الفاعل، واسم التفضيل، واسم المفعول، والمصادر بنوعيها، والجموع، ومواضع العلة.

الطلاب المتخصّصون في الشريعة الإسلامية

حَقَّقَ الطلاب المتخصّصون في الشريعة مستويات فوق الوسط في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد كلٍّ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي الأجوف للضمائر، بينما تدنت مستوياتهم إلى أقل من الوسط في المتغيرات الأخرى جميعها، وبشكل كبير وملحوظ في كلٍّ من صياغة اسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل، وصياغة المصادر بنوعيها، والجموع، ومواضع العلة.

الطلاب المتخصّصون في العلوم الإنسانية

حقق الطلاب المتخصّصون في العلوم الإنسانية مستوياتٍ عاليةً في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد الفعل الماضي المثال للضمائر. بينما حققوا مستوياتٍ معتدلةً في إسناد كلٍّ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي الأجوف للضمائر. وجاءت مستوياتهم فوق الوسط في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر مع أفعالٍ تبدأ بحرف (التاء)، وصياغة المثنى. أما مستوياتهم في المتغيرات الأخرى جميعها فقد جاءت أقل من الوسط، وتدنت بشكلٍ كبير وملحوظ في كلٍّ من بناء الفعل المضارع للمجهول، وصياغة اسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل، والمصادر بنوعيها، والجموع، ومواضع العلة.

الطلاب المتخصّصون في معارف الوحي

استطاع الطلاب المتخصّصون في معارف الوحي تحقيق مستويات عالية في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، ومطابقة حروف (أنيت) للضمائر مع أفعال تبدأ بحرف (التاء)، وإسناد كلٍ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال، والماضي الأجوف للضمائر، وقد استطاعوا بهذه المستويات العالية تحقيق تميُّزٍ على الطلاب المتخصّصين في اللغة العربية أنفسهم في موضعين شملا: مطابقة حروف (أنيت) للضمائر (قيمة احتمالية 0.000 صفر)، ومطابقة حروف (أنيت) للضمائر مع أفعالٍ تبدأ بحرف (التاء) (قيمة احتمالية 0.000 صفر). وقد جاءت مستوياتهم فوق الوسط في كلٍ من إسناد الفعل المضارع الأجوف للضمائر، وبناء الفعل الماضي للمجهول، وصياغة المثنى، بينما تدنت مستوياتهم إلى دون الوسط في المتغيرات الأخرى جميعها، وبشكل كبير وملحوظ في صياغة اسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل، والمصادر بنوعيها، والجموع، ومواضع العلة.

الطلاب المتخصّصون في اللغة العربية

حقق الطلاب المتخصّصون في اللغة العربية مستويات عالية في كلٍ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد كلٍّ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال، والفعل الماضي الأجوف للضمائر، ولكن برغم عُلوّ هذه المستويات، لم يحققوا تميُّزاً على طلاب التخصُّصات الأخرى إلا في إسناد الفعل الماضي الأجوف للضمائر، حيث تميزوا فيه على كلٍّ من الطلاب المتخصّصين في اللغة الإنجليزية (قيمة احتمالية 0.000 صفر)، والطلاب المتخصِّصين في الشريعة (قيمة احتمالية 0.026 ). ويجدر بالذكر أن الطلاب المتخصّصين في معارف الوحي، قد تميَّزوا على هؤلاء الطلاب المتخصّصين في اللغة العربية في مطابقة حروف (أنيت) للضمائر (قيمة احتمالية 0.000 صفر). لقد حقق هؤلاء الطلاب المتخصّصون في اللغة العربية مستوىً معتدلاً في بناء الفعل الماضي للمجهول، وبهذا المستوى استطاعوا التميُّز على كلٍّ من الطلاب المتخصّصين في الشريعة والطلاب المتخصّصين في العلوم الإنسانية (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكليهما)، كما استطاعوا تحقيق مستويات فوق الوسط في إسناد الفعل الماضي الناقص للضمائر، محقِّقين بذلك تميُّزاً على كلٍّ من الطلاب المتخصّصين في اللغة الإنجليزية (قيمة احتمالية 0.014)، والطلاب المتخصّصين في الشريعة (قيمة احتمالية 0.000 صفر)، والطلاب المتخصّصين في العلوم الإنسانية (قيمة احتمالية 0.049 ).

أمَّا مستوى هؤلاء الطلاب المتخصّصين في اللغة العربية،ف جاء فوق الوسط أيضاً في إسناد الفعل المضارع الأجوف للضمائر، محققين تميُّزاً على كلٍّ من الطلاب المتخصّصين في اللغة الإنجليزية، والطلاب المتخصّصين في الشريعة (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكليهما)، والطلاب المتخصصين في العلوم الإنسانية (قيمة احتمالية 0.021 )، كما جاء مستواهم فوق الوسط في صياغة أفعال الأمر، محققين تميُّزاً على كلٍ من الطلاب المتخصّصين في اللغة الإنجليزية، والمتخصّصين في العلوم الإنسانية والمتخصّصين في الشريعة (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكلٍّ)، والمتخصّصين في معارف الوحي (قيمة احتمالية 0.009 ). إضافةً إلى مستواهم فوق الوسط أيضاً في بناء الفعل المضارع للمجهول، محققين فيه تميُّزاً على كلٍ من الطلاب المتخصِّصين في الشريعة، والطلاب المتخصّصين في العلوم الإنسانية (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكليهما). وكذلك في صياغة اسم الفاعل، محققين تميّزاً على كلٍ من الطلاب المتخصّصين في الشريعة، والطلاب المتخصِّصين في العلوم الإنسانية (قيمة احتمالية 0.003 لكليهما).

لقد شمل التدني في مستويات هؤلاء الطلاب صياغة اسم التفضيل، ولكنْ لم يمنع هذا التدني إلى دون الوسط، من تميُّزهم على كلٍ من الطلاب المتخصّصين في الشريعة (قيمة احتمالية0.020 )، والطلاب المتخصّصين في العلوم الإنسانية (قيمة احتمالية 0.000 صفر)، كما تدنت مستويات هؤلاء الطلاب أيضاً في صياغة المصادر (مجتمعة)، إلا أنهم رغم ذلك، قد تميزوا على كلٍّ من الطلاب المتخصّصين في الشريعة، والمتخصّصين في العلوم الإنسانية، والمتخصِّصين في


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

معارف الوحي (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكلٍّ)، والمتخصصين في اللغة الإنجليزية (قيمة احتمالية0.017 ).

شمل تدني المستويات إلى دون الوسط عند هؤلاء الطلاب، صياغة المصادر مفصَّلة، حيث جاء مستواهم أدنى من الوسط في المصادر السماعية، ولكنهم رغم ذلك حققوا تميُّزاً على كلٍّ من الطلاب المتخصّصين في العلوم الإنسانية، والطلاب المتخصّصين في معارف الوحي (قيمة احتمالية 0.001 لكليهما)، والطلاب المتخصِّصين في الشريعة (قيمة احتمالية 0.000 صفر)، والطلاب المتخصِّصين في اللغة الإنجليزية (قيمة احتمالية 0.002 )، كما لم يسلم مستواهم من التدني إلى دون الوسط في المصادر القياسية، ولكن رغم هبوط مستواهم إلى دون الوسط، إلا أنهم حققوا تميُّزاً على كلٍّ من الطلاب المتخصصين في الشريعة، والطلاب المتخصّصين في العلوم الإنسانية، والطلاب المتخصّصين في معارف الوحي (قيمة احتمالية 0.000صفر لكلٍّ)، والطلاب المتخصّصين في اللغة الإنجليزية (قيمة احتمالية0.012 ).

تدنَّى مستوى هؤلاء الطلاب إلى دون الوسط في الجموع أيضاً ، إلا أنهم رغم هذا المستوى المتدني حققوا تميُّزاً على كلٍ من الطلاب المتخصّصين في اللغة الإنجليزية، والطلاب المتخصّصين في الشريعة (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكلٍّ). وهنا نشير إلى أن مستويات هؤلاء الطلاب قد تدنت بشكلٍ كبير في صياغة اسم التفضيل، والمصادر القياسية والجموع.

## مقترحاتٌ لتطوير مناهج اللغة العربية وتدريس قواعدها

نُوردُ في هذا الجزء مجموعة مقترحات بُنِيَت على واقع الدراسات اللغوية النظرية، والنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وهي مقترحات تتعلق بتطوير مناهج قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطرق تدريسها لهم ، على أمل أن تسهم هذه المقترحات في تحسين عملية تعليم اللغة العربية وتعلُّمها في جنوب شرق آسيا بشكل عام، وتطويرها - بوجه خاص- في أرخبيل الملايو (إندونيسيا، وسلطنة بروناي، وسنغافورة، وجنوب مملكة تايلاند وماليزيا).

على الرغم من مناهضة أنصار المُدخل التواصلي في تعلم اللغات، لتدريس قواعد اللغة الهدف بشكل مباشر، وعلى رأسهم ستيفن كراشن Krashen (يس ودوكة، 2008، ص. 94)، باعتبارأنَّها (القواعد) تصرف ذهن المتعلم عن الغرض الأساس لتعلم اللغة، وتعيق عملية التواصل، وتجعل المتعلم يركز على أشكال اللغة، إلا أن أغلب اللغويين يرون أهمية تدريس القواعد لملء فراغ الفرضيات التي يكونها دارس اللغة الهدف عن اللغة التي يدرسها، بجانب اختصارها لطريق التعلم.

إن هذه الرؤية الداعية لتدريس القواعد، تحتاجها المؤسسات التي تعلم اللغةَ بوصفها لغـةً أجنبية، مثل المؤسسات التعليمية بمجتمعات أرخبيل الملايو والتي لا يجد فيها متعلم اللغة الهدف فرصةً لاستخدامها في الحياة اليومية وخارج قاعة الدرس، حتى يتمكن من تصحيح فرضياته التي كونها عن اللغة أثناء مسيرة التعلم . فالثابت أن تدريس القواعد يعزز الفرضيات الصحيحة ويصحح الخطأ منها، كما يُعَرّض الدارس لصور من اللغة لم تكن ضمن فرضياته–(Mohamed, 1991, pp. 136

(137، بل ذهبت الدراسات الحديثة إلى اعتبار القواعد المهارة الخامسة في تعلم اللغات (Larser-Freeman, 2003, pp. 1–30). والقواعد المعنية بذلك هي القواعد الأساسية ، التي تُعَدُّ وسيلة لغاية، وأداة أساسية لشرح الأفكار وتوضيحها، مما يتوجب على المعلم التعامل معها وعدم إهمالها. إن هذه المسوغات لا تعني الانكباب على تدريس كل القواعد الصرفية دون مراعاة للمهم منها، كما أنها لا تعني الخوض في جزئيات وتفصيلات المطلوب من القواعد، مما يقود إلى إحباط المتعلم. إن تدريس القواعد يُمَكّن المتعلم من زمام اللغة في وقت أوجز مما يحتاجه في إدراك أنماط اللغة بنفسه، مع الإيمان التام بأن تدريس القواعد لن يخلق المتحدث أو الكاتب خالي الأخطاء، وإنما يساعد في كسب الكفاية والقدرة اللغوية بجانب زرع الثقة في استخدام اللغة.

تصبح الحاجة لتدريس القواعد أمَسَّ في لغة كاللغة العربية التي تتميز بقواعد صرف تخالف قواعد الصرف في اللغات الأخرى، وبصورة أخص قواعد الصرف في اللغة الملايوية، بل تُعدُّ أكثر تفرعاً من قواعد الصرف في اللغات الأخرى، مع الوضع في الاعتبار أن كيفية تدريس القواعد لمتعلمي اللغة الهدف، يختلف اختلافاً تاماً عن كيفية عرضها في المناهج وتدريسها للناطقين باللغة، أو الدارسين للغة الهدف في البلاد التي تتحدث اللغة المعنية، بوصفها لغةً ثانية.

إن المنهجية الخاصة بتدريس اللغات للمتحدثين بغيرها، تقتضي تنقيح المواد التعليمية المُعدَّة لذلك، وبناءها على أسس علمية صحيحة تقوم على نتائج البحوث التطبيقية العلمية، والابتعاد عن سياسة القطع واللصق التي تعج بها كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دون مراعاةٍ علميةٍ سليمةٍ لتقديم قواعد الصرف واستثناءاتها. لذا نرى أن تُبْنَى برامج اللغة العربية لتدريس القواعد بصورة عامة وقواعد الصرف بوجه أخص على المبادئ السبعة التالية:

**المدخل التواصلي** (Communicative Approach)

يدور الصراع الآن في تعليم اللغات بين التركيز على الشكل، والتركيز على المعنى، ولا يخفى قيام أغلب كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الشكل الذي يسقط المعاني، بل وإن هذا الشكل نفسه لم يُراع فيه تخطيط منطقي يهتم بعقلية متعلم اللغة العربية الذي لا يحتاج للحديث عن القواعد ومسمياتها *(Metalinguistic)* مثلما يُقَدَّم لمتعلمي اللغة العربية من أبناء العرب، والذي بدوره يؤدي إلى إلمام متعلم اللغة العربية بمسميات القاعدة دون الإلمام بكيفية تطبيقها واستخدامها، وذلك لأنها لم تُعْرَض له بشكل منظم يراعي المهم من القواعد ويبتعد عن مواضع الاستثناءات، وينظم مواضع القلب والإبدال والإعلال لكي يتمكن الطالب من اختبار فرضياته بشكل مريح (يس و دوكة، 2011، ص. 109)، بل قُدمت له مثلما هي موضوعة في كتب اللغة العربية لأبناء العرب، الذين يعرفون استخدام اللغة سلفاً بحكم الاكتساب، وأن كل ما يبتغونه في المدرسة هو الإلمام بفلسفة القواعد.


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

إن الطلاب الماليزيين، حسبما أشارت الدراسات التطبيقية، يجيدون الحديث عن مسميات قواعد الصرف، إلا أنهم لا يستطيعون التواصل، بل تكثر أخطاؤهم الصرفية والنحوية. وقد بلغت تلك الأخطاء في إحدى الدراسات 2000 خطأ (Abdalla, 1996, p. 274). لذلك يصبح عرض قواعد الصرف العربي وتقديمها من خلال منهج تواصلي، أمراً لا مفرَّ منه حتى يتمَكَّن المتعلم من استخدام اللغة أولاً، ثم يبدأ في التفرس في شكل اللغة لاحقاً. بمعنى آخر تُقدَّم القواعد الأساسية في ثوبٍ تواصلي يكون بديلاً مناسباً يجب استخدامه في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عموماً، والطلاب الماليزيين على وجهٍ خاصٍّ. وفي هذا الشأن يمكن الاعتماد على الكتابات العلمية التي اهتمت بنحو اللغة وتوظيفه وأنشطته عموماً (Raimes, 1983, pp. 3–10)، والتركيز على ما أشارت إليه الكتابات الخاصة بكيفية إعداد برامج اللغة العربية وأساسياتها، وتصميم برامج الاتصال التي أوردتها تلك الكتابات، وكيفية تعليم نحو اللغة العربية بوجه أخص (Adam, 1998, pp. 538–540).

**التَّدرُّج**

يجب أن تُنظَّم مواد تعليم اللغة العربية والقواعد عموماً وقواعد الصرف بصورة خاصة، وفق مبادئ التدرج من المعلوم إلى المجهول، والتدرج من السهل إلى الصعب. معلوم أن التعلم يحدث من خلال بناء خبرات التعلم، مما يستوجب انطلاق المواد التعليمية من المواضع التي توصَّل إليها المتعلم سلفاً. وهذا التدرج يستوجب أن يكون مصمم البرامج التعليمية ملماً به إلماماً جيداً. ولكنَّ هذا التدرج وحده قد لا يكفي، مما يتطلب قيام المعلم بتحليل قدرات طلابه من خلال اختباراتٍ تُمكنه من الوقوف على مستوياتهم اللغوية عامة، وقدراتهم في قواعد اللغة بصفة خاصة، بجانب توجيه أسئلة مباشرة للمتعلمين لإبداء وجهات نظرهم حول أكثر المواضع التي تشكل عقبة لهم في تعلم القواعد. وقد تكتمل الرؤية إذا ما ألقى المعلم نظرة على المواد التي تلقوها في السابق لمعرفة مواضع المشكلات، ومن ثم تكوين تصور علمي، وفق المعطيات السالفة، وذلكَ لبناء مادة علمية تستند على ما توصلت إليه هذه الدراسة الميدانية من نتائج، إضافةً إلى نتائج البحوث التطبيقية في تدريس القواعد (يس و دوكة، 2011، ص. 91).

يقتضي مبدأ التدرج، الانطلاق من السهل إلى المعقد، فالقاعدة قد تبدو سهلة إذا لم تكن متعددة وذات استثناءات كثيرة، وهذا الأمر يكون أكثر تعقيداً في قواعد الصرف العربي حيث تتعدد القاعدة في المجال الواحد ، وتتخللها استثناءات كثيرة، بل تكتنفها تغيرات صرفية جمة من عللٍ وقلبٍ وإبدالٍ وإعلالٍ وغيره ، وخير مثال لذلك الإسناد للضمائر أو صياغة المصادر أو صياغة الجموع بأنواعها المختلفة أوالمشتقات. لذلك يجب أن تُنَظَّم المادة التعليمية باختيار المفردات التي تعالج مواضع الصحة دون إيراد مواضع العلة في إسناد الأفعال للضمائر، مثلاً، حتى يتمكن المتعلم من استبطانها *Internalization* والسيطرة عليها، ثم يتم الانتقال إلى مواضع العلة في النصوص التالية، وإن كانت بعض الدراسات تشير إلى أن مواضع العلة أكثر استخداماً من غيرها( الناقة،1985 ، ص .22-27).

إن التدرج في عرض المادة والقاعدة، يحتاج إلى السيطرة الكاملة على المادة التعليمية، بمعنى آخر، يجب الابتعاد عن سياسة (القطع واللصق) ، أي نقل الموضوعات من الكتب العربية بناءً على محتوياتها الدينية أو التربوية دون مراعاة لجوانب الصرف فيها ، فهذه الموضوعات المنقولة دون تعديلٍ، قد أُعدَّت في الأصل لأهل اللغة أنفسهم الذين يمتلكون نظام الصرف بالاكتساب .فإذا ما تمت السيطرة على المادة التعليمية ، يستطيع المعلم أن يوصل القاعدة بشكل بسيط، و بأسلوب تواصلي يمكّنه من تجنب الخوض في تفصيلات عن القاعدة قد لا يستوعبها المتعلم، وهي قواعد واستثناءات جلبتها المادة التعليمية غير المنظمة.

**اعتماد المواضع الصرفية الأكثر تكراراً**

يتطلب بناء المادة التعليمية ،اختيار أكثر المواضع الصرفية استخداماً في الحياة، ونشيرهنا إلى أن النصوص التي تُقدَّم لمتعلمي اللغة العربية كلغة هدف تراعي الجانب النحوي في الترتيب، وتغفل الجانب الصرفي الذي يُعدُّ من أصعب المواضع في تعلم القاعدة خصوصاً لأهل اللغات الذين لا يتطابق نظام لغاتهم الصرفي مع النظام الصرفي العربي. كما تجدر الإشارة أيضاً إلى قلة الدراسات المتعلقة بالصرف العربي، وأن القليل الوارد منها تم لأبناء العرب، ولكن يمكن الاستفادة منه وتطويره بدراسات أخرى لغير العرب. فعلى سبيل المثال يرى الباحث أن دارسي اللغة العربية من غير العرب لا يحتاجون إلى التعرض لقواعد التصغير، أو حتى إيراد كلمات مصغرة في النصوص حتى لا ينصرف ذهن المتعلم لأشياء لا يحتاجها ويفرض على المعلم شرحها.

فيما يتعلق بالمواضع الصرفية الأكثر تكراراً، نشير- على سبيل المثال- إلى دراسات أجريت في البلاد العربية أوضحت كثرة تكرار جموع التكسير واستخدامها مقارنةً بالجموع السالمة، رغم بساطة استخدام الأخيرة، وأن الأفعال المعتلة معقدة ،ولكنها أكثر شيوعاً واستخداماً من الأفعال الصحيحة، فهي سهلة ولكنها أقل استخداماً، مما يعني لا فرار من الأفعال المعتلة وجموع التكسير رغم تعدد قواعدها الصرفية وتعقيدها، ولكن يجب أن تُقدَّم للمتعلم بشكل منظم، كما يجب عدم تقديمها كلها دفعة واحدة أو بصورة عشوائية ، وإنما يجب تقديم الصحيح من الأفعال أولاً لبساطة القاعدة فيها ، وغربلة جموع التكسير لمعرفة أي الأنواع منها أسهل وأكثر استخداماً للبدء به ، ثم التدرج إلى النادر والمعقد .كذلك أشارت تلك الدراسات إلى كثرة ورود الفعل المعلوم مقارنة بالفعل المبني للمجهول، ولكن لا يعني كثرة وروده أن يُقدَّم دون تدرج يراعي الصحة والعلة والاستثناءات (الخولي، 1982، ص. 94)، و من ثم يكون الإلتزام بمعايير اختيار القاعدة وتنظيمها أمر لا مفر منه (يس و دوكة، 2008، ص. 113-122).

**تقديم القواعد من خلال المعاني**

يشير هذا المبدأ إلى تقديم القواعد الصرفية من خلال جمل ونصوص تفيد في الاتصال، وتبتعد كل البعد عن تلك الجمل المعزولة التي تُقدَّم من خلالها القواعد


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

في طريقة النحو والترجمة، ويجيء هذا المبدأ متمشياً مع النظرة الحديثة في علوم اللغة التي ترى أن اللغة للتواصل، حيث إن الجملة المعزولة، التي قد تكون أحياناً غير منطقية، لا يستفيد منها إلا متحدثو اللغة أنفسهم الذين ملكوا النظام الصرفي عن طريق الاكتساب، قبل الدخول إلى قاعات المدارس للتعلم، فهم يتحدثون اللغة دون التفكر في كيفية إيراد الكلمة وتشكيلها صرفياً، وقد جاءوا أصلاً لقاعات الدرس ينشدون التبحر في كيفية عمل النظام الصرفي، وفلسفته وليس اكتسابه أو تعلمه.

**التوفيق بين الطرق التدريسية**

يجب عرض القاعدة الصرفية بطريقة تجمع بين المزايا الإيجابية للطرق التدريسية المختلفة (الصديق،2009 ، ص. 1-28)، وذلك من خلال مادة تعليمية ميسرة تراعي مبادئ السهولة والتعقيد والاستثناءات لتُمكّن المتعلم من إعمال الذهن والاكتشاف، حتى يمكن الاطمئنان على تطبيق ما تنادي به الرؤى الحديثة في تدريس اللغات، ألا وهي مركزية الدارس، إلا أن ذلك لا يعني النفي التام لدور المعلم الذي يجب أن يتدخل لشرح المواطن الصعبة، أو تلك المواضع التي تحتاج لإثارة الوعي والانتباه مستخدماً أنسب المداخل *Awareness- Raising Approach* مبتعداً عن الخوض ما أمكن في مسميات القاعدة *Metalinguistic* إلا إذا تطلب الموقف التدريسي التفصيل في القاعدة وفق ظروف معينة (Corder, 1988, pp. 114–118).

**التخطيط الطولي والدائري للمادة الصرفية**

إن أي عقلية مهما كان ذكاؤها، لا تستطيع استيعاب واستبطان اللغة وقواعدها دفعة واحدة، مما يقتضي تقديم قواعد الصرف العربي في جرعات تدريجية تتطلب ظهور المواضع التي تم التعرض لها من قبل في أشكال صرفية أخرى *Recycling* وفق الترتيب الصرفي الذي يتبناه المنهج (يس و دوكة، 2008، ص. 112_118). هذا المبدأ يعني ظهور المفردات السابقة نفسها التي تلقاها المتعلم في مواضع صرفية تتعلق بالأفعال الماضية مثلاً في مواضع صرفية جديدة تتعلق بصياغة المضارع، ثم تظهر هذه المفردات نفسها في المشتقات لاحقاً، وفي المصادر وهكذا دواليك مع شيء من التحدي المقبول علمياً لمستوى المتعلم في المُدخل اللغوي (*Input*)، مما يؤدي إلى صَهْر المعرفة الجديدة في سابقتها ومزجها.

**بناء الجسور المعرفية**

يعدُّ المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو كما ذكرت شنيك (2016) :"القلب النابض للعملية التعليمية والموجه والمنفذ لها وعليه يتوقف نجاحها"، لذا يصبح مهماً وضرورياً بناء جسور لتبادل المعرفة والخبرة ونتائج البحوث العلمية بين المركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا والمؤسسات المعنية بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلاد العربية وغيرها من البلاد وخاصةً بلدان أرخبيل الملايو، ومن بينها إندونيسيا بوصفها أكبر هذه البلدان من حيثُ السُكانُ

ومتعلمو العربية، بجانب إتاحة الفرصة للمعلمين الجدد في المركز الإعدادي للالتحاق بتلك المؤسسات والعمل فيها لفترة انتدابية ، أو من خلال برامج التوأمة المعروف في العالم لتمكينهم من كسب مزيد من الخبرات العملية (Feng, 2004, pp. 1–24). إن مثل هذه الجسور تساعد المعلمين ذوي الخبرة، في تطوير خبراتهم وتحديثها، والوقوف على أحدث المستجدات العلمية، حيث إنه " في عصرنا الحاضر برزت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم ، تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية (أبوعمشة واللبدي، 2015، ص.93 ). كما تمكّن هذه البرامج أهل الخبرات من العاملين في المؤسسات الأخرى من الاطلاع على برامج المركز الإعدادي، وإبداء الآراء العلمية من واقع التطبيق. كذلك يمكن توسيع هذه الجسور لتشمل الطلاب أنفسهم وذلك بتمكين الطلاب المتخصصين في اللغة العربية من السفر إلى تلك المؤسسات، وعلى وجه أخص البلاد العربية، لفترة زمنية كافية تمكنهم من الانغماس والانغمار والمعايشة الفعلية للغة.*(Immersion )*

## الخلاصة

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة الميدانية، ومن خلال المناقشة المستفيضة للمتغيرات، نخلصُ إلى أن مدة دراسة الطلاب اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وجنسهم (نوعهم) ، وتخصصاتهم المختلفة، كانت مواضع مهمة قادت إلى معرفة مستوى تحصيل الطلاب الماليزيّين في الصرف العربي، وقامتْ دليلاً على معرفة مواطن القوة والضعف عند الطلاب، ومن ثم يمكن الاستفادة مما أسفرت عنه من نتائج، في وضع خطط تساعد في تحسين المنهج التدريسي وطرق التدريس وتطويرهما.

لقد أثبتت النتائج أن مستويات الطلاب الذين درسوا اللغة العربية في المركز الإعدادي بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، للمرة الآولى، كانت عاليةً في مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد الفعل الماضي المثال للضمائر، ومثلها "عاليةً" جاءت مستويات الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لخمسِ أو سِتَّ أو سبعِ سنوات فأكثر قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي، في مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، بجانب إسناد كلٍ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز والفعل الماضي الأجوف للضمائر. بينما أضيف متغير عالي آخر لمستويات الطلاب الذين درسوا اللغة العربية لست أوسبع سنوات ، ألا وهو إسناد الفعل الماضي المثال للضمائر. ولكنَّ هؤلاء الطلاب الذين تعرضوا لدراسة اللغة العربية في السابق، استطاعوا تحقيق تميُّز على الطلاب الذين لم يدرسوا اللغة العربية قبل الالتحاق بالمركز الإعدادي في متغيرين انحصرا في إسناد الفعل الماضي المثال للضمائر (قيمة احتمالية0.001 )، وإسناد الفعل الماضي الأجوف للضمائر (قيمة احتمالية0.032 ).

تمكَّن الطلاب الذكور من تحقيق مستويات عالية في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال والأجوف للضمائر، بينما حققوا مستويات فوق الوسط في مطابقة حروف (أنيت)


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

للضمائر مع أفعال تبدأ بحرف (التاء)، وصياغة المثنى. واستطاعت الإناث (الطالبات) تحقيق مستويات عالية في كلٍ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد كلٍ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال، والفعل الماضي الأجوف للضمائر، ولقد جاءت مستوياتهن فوق الوسط في كلٍّ من صياغة المثنى دون تميُّز، وفي بناء الفعل الماضي للمجهول الذي استطعن أن يتميَّزنَ فيه على الطلاب الذكور (قيمة احتمالية0.036 ).

لقد إستطاع الطلاب المتخصّصون في اللغة الإنجليزية من تحقيق مستويات فوق الوسط في كلٍّ من مطابقة حروف (أنيت) للضمائر، وإسناد كلٍّ من الفعل الماضي الصحيح والمهموز، والفعل الماضي المثال للضمائر، بينما جاءت مستوياتهم في المتغيرات الأخرى جميعها دون الوسط وهي أقل المستويات بين التخصصات المختلفة، فيما عدا بناء الفعل الماضي، والفعل المضارع للمجهول، وصياغة اسم التفضيل.

لقد جاء مستوى الطلاب المتخصّصين في اللغة العربية فوق الوسط أيضاً في إسناد الفعل المضارع الأجوف للضمائر، ولكنهم حققوا رغم ذلك تميُّزاً على كلٍ من الطلاب المتخصّصين في اللغة الإنجليزية، والطلاب المتخصّصين في الشريعة (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكليهما)، والطلاب المتخصصين في العلوم الإنسانية (قيمة احتمالية0.021 )، كما جاء مستواهم فوق الوسط في صياغة أفعال الأمر، محققين تميُّزاً على كلٍّ من الطلاب المتخصّصين في اللغة الإنجليزية، والمتخصّصين في العلوم الإنسانية والمتخصّصين في الشريعة (قيمة احتمالية 0.000 صفر لكلٍ)، والمتخصّصين في معارف الوحي (قيمة احتمالية0.009 ).

بناءً على ما ورد أعلاه، خرجتِ الدراسة برؤية تتمثَّلُ في أنَّ برامج اللغة العربية الخاصة بتدريس القواعد بصورة عامة، وقواعد الصرف على وجه أخص، يجبُ أن تُبْنَى على المبادئ السبعة التي تمت الإشارة إليها من قبل بالتفصيل، ونجملها هنا في: المدخل التواصلي، والتَّدرُّج، واعتماد المواضع الصرفية الأكثر تكراراً، وتقديم القواعد من خلال المعاني، والتوفيق بين الطرق التدريسية، والتخطيط الطولي والدائري للمادة الصرفية، وبناء الجسورالمعرفية بين المؤسسات المعنية بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

## المراجـع


Abdalla, A. E. (1996). *An error analysis of the written Arabic of Malay students.* [Ph.D thesis]. University of Malaya.

Adam, A. E. B. A. (1998). *Arabic syntactic errors: An investigation into the written composition of Malay learners* [Ph.D thesis]. University of Malaya.

Babbie, E. R. (1973). *Survey research method*. California Wadsworth Publishing Company.

Bell, J. (1999). *Doing research: Your project a guide for first-time research in education and social science* (3rd Ed). Open University Press.

Corder, S. P. (1988). Pedagogical grammar. In *Grammar and second language teaching: A book of reading* (pp. 123–143). Newbury House.

Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research. Construction, administration and processing*. Lawrance Erlbaum Associates Publisher.

Feng, S. (2004). Prosodic structure and it's implications for teaching Chinese as a second language. *Journal of Chinese Language Teachers Association*, *39*(1), 1–24.

Mohamed, A.-M. M. (1991). *Error-based interlinguistic comparisons, as learner-centered techniques of teaching English grammar to Arab students* [Ph.D thesis]. University of Salford.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing. Oxford: Oxford University Press.* Oxford University Press.

Schweigert, W. A. (1994). *Research methods and statistics for psychology*. Brooks & Cole Publishing Company.

أبو عمشة، خالد حسين، واللبدي، نزار راسم2015 .م .مَن يَصلحُ أن يكون معلماً للعربية للناطقين بغيرها. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :الرؤي والتجارب. أعمال المؤتمر الدولي الأول - اسطنبول

بدر ، أحمد 1986 .م .أصول البحث العلمي ومناهجه .ط .8 الكويت :وكالة المطبوعات.

دليل الجامعة الإسلامية العالمية لعام 2002 م. كوالالمبور :الجامعة الإسلامية العالمية.

دوكه، حسن محمد2004 .م .الحصر النفسي اللغوي ودوره في تعلم اللغة الهدف . المجلة العربية للدراسات اللغوية .العدد الثاني والعشرون :77-96 .معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .السودان

دوكه ، حسن محمد 2006 .م .الدافعية وأثرها في التحصيل اللغوي .المجلة العربية للدراسات اللغوية .العدد الثالث والعشرون والرابع والعشرون :89-112 . معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .السودان .

شنيك ، هبة عبد اللطيف 2016 .م .معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها :الكفايات والمهارات .شبكة الألوكة الأليكترونية.

الصديق ، عمر2009 .م .قراءة تحليلية في منهج اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى .مجلة :العربية للناطقين بغيرها .يناير، العدد السابع :1-28 . معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية .السودان .

عبد السلام ، محمد 1960 .م .القياس النفسي والتربوي .القاهرة :مكتبة النهضة المصرية.

عودة ، سليمان وسلكاوي ، فتحي حسن 1992 .م .أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية .اربد :مكتبة الكتاني.

عويس ، خير الدين علي 1997 .م .دليل البحث العلمي .القاهرة :دار الفكر العربي.

فان دالين ، ديوبولد ب 1994 .م .مناهج البحث في التربية وعلم النفس .ط .5 ترجمة محمد نبيل نوفل .القاهرة :مكتبة الأنجلومصرية.

الخولي ، محمد علي 1982 .م .التراكيب الشائعة في اللغة العربية :دراسة إحصائية .لبنان :مكتبة دار العلوم .


© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas

قنديل ، محمود 1987 .م .مقدمة في المعالجة الإحصائية في البحث التربوي . الكويت :وزارة التربية مركز البحوث التربوية وحدة اللغة الإنجليزية.
الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ، وعبد الدائم ، محمد أحمد 1993. مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. الكويت :مكتبة الفلاح.
محمد ، محمد عبد الخالق 1989 .م .اختبارات اللغة .عمادة شؤون الطلاب، مطابع جامعة الملك سعود: الرياض.
مرسي ، محمد منير 1994 .م .البحث التربوي وكيف نفهمه؟ .القاهرة :عالم الكتب.
الناقة ، محمود كامل 1985 .م .تدريس القواعد في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .المجلة العربية للدراسات اللغوية .العدد الثالث: (2) 1-54، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .السودان.
يس ، يس محمد وحسن محمد دوكة 2008 .م .إشكالية ومنهاج قواعد اللغة الهدف . مجلة :العربية للناطقين بغيرها .ينائر ، العدد السادس :79-141 .معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية .السودان.
يس ، يس محمد وحسن محمد دوكة 2011 .م .قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة (الأنواع والمسميات والأنماط) .مجلة :العربية للناطقين بغيرها .ينائر ، العدد الحادي عشر :99-115 .معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية .السودان .
يس ، يس محمد وحسن محمد دوكة 2011 .م .الأخطاء اللغوية لدى متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية .مجلة الدراسات الإنسانية .يونيو ، العدد السادس: 89-102 . جامعة دنقلا .كلية الآداب والدراسات الإنسانية .السودان .

© 2020 by Yasin Mohamed Yasin, Hassan Mohamed Doka, Mauidlotun Nisa, Kawakib El-Nur Osman
This work is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (CC BY SA)

© Buletin Al-Turas, Fakultas Adab dan Humaniora, Universitas Islam Negeri Syarif Hidayatullah, Jakarta, Indonesia
Print ISSN : 0853-1692 E-ISSN : 2579-5848 - website : bit.ly/buletinalturas