

مشاكل تعلم مورفولوجيا اللغة العربية لطلاب معهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري  
لانبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

رسالة الماجستير

مقدمة لاستيفاء بعض الشروط للحصول على درجة الماجستير

في تعليم اللغة العربية



اعداد الطالبة : حافظة المكرمة

رقم التسجيل : ٢٣٧١٠٣٠٠٣٩

الدراسة العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج

٢٠٢٥/١٤٤٧ هـ

مشاكل تعلم مورفولوجيا اللغة العربية لطلاب معهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري

لانيونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

رسالة الماجستير

مقدمة لاستيفاء بعض الشروط للحصول على درجة الماجستير

في تعليم اللغة العربية



اعداد الطالبة : حافظة المكرمة

رقم التسجيل : ٢٣٧١٠٣٠٠٣٩

المشرفة الأولى : الأستاذة الدكتورة الحاجة أعلى، الماجستير

المشرف : الدكتور محمد خالص أمر الله، الماجستير

الثاني

الدراسة العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج

٢٠٢٥/١٤٤٧ هـ

## شعار

مَنْ لَمْ يَذُقْ مَرَّ التَّعَلُّمِ سَاعَةً، بَقِيَ فِي ذُلِّ الْجَهْلِ أَبَدًا<sup>١</sup>

*"Barang siapa tidak merasakan pahitnya belajar sesaat, akan hidup dalam kehinaan kebodohan selamanya."*

وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا<sup>٢</sup>

*"Dan katakanlah: Wahai Tuhanku, tambahkanlah kepadaku ilmu."*

---

<sup>1</sup> Şayd al-Khāṭir Ibn al-Jauzī, *Abd Al-Raḥmān Al-Wakīl* (Bairūt: Dar Al-fikr, n.d.), hlm. 32.

<sup>2</sup> “Qur’an Surah At-Taha (20) Ayat 114,” n.d.

## إهداء

بِكُلِّ شُكْرٍ وَاِمْتِنَانٍ لِلَّهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى، عَلَى مَا أَفَاضَ عَلَيَّ مِنْ نِعَمِهِ، وَتَوْفِيقِهِ، وَهُدَاهُ، أَهْدِي  
هذه الرسالة:

إلى

والديَّ الحبيبين، مصدرُ قوتي ودعائي في كل وقت، جزاكما الله عني خير الجزاء على محبتكما،  
ودعائكما، وتضحياتكما التي لا تعرف التعب، والتي صاحبتا بها كل خطوة من خطواتي.  
أنتما النور الذي يُضيء دربي في كل إنجاز أحققه في حياتي.

إلى

إخوتي وأخواتي الأعزاء، الذين كانوا دائماً بجانبني، يمدّونني بالدعم والتشجيع، وكانوا خير رفاقي  
في السراء والضراء.

إلى

إلى أساتذتي ومشرفين الكرام، اللذين لم يبخلوا عليّ بعلمهما، وتوجيهاتهما، وصبرهما،  
ونصائحهما الثمينة، وكانا خير معينٍ لي في هذه الرحلة العلمية.

إلى

أصدقائي ورفقاء الدرب، الذين أضفوا على هذه المرحلة ألواناً من الأمل والمحفزات، ومألأوها  
بالتشجيع والصدق والمساندة، فشكراً لكم على وقوفكم الصادق إلى جانبي.

إلى

شخصٍ مميز، لم يغب عن دعائي وقلبي، وكان دائماً حاضراً بدعمه وتشجيعه ومحبته في كل  
وقت، رفيقي أجي سَفوترا، شكراً لك على كونك جزءاً مهماً من هذه المسيرة.

## كلمة شكر و تقدير

الحمد لله على نعم الله وتوفيقه الذي أعان الباحث على إتمام هذه الرسالة دون عوائق،  
وصلّى الله وسلم على النبي محمد ﷺ هادي البشرية إلى نور الإسلام. هذا البحث جزء من  
متطلبات نيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية بالمعهد الإسلامي، وقد نال فيه الباحث  
دعماً كبيراً من مختلف الأطراف

لذلك يود الباحثة أن أشكر الأستاذة الدكتورة الحاجة أنيزار، الماجستير كرئيسة الجامعة  
مترو الإسلامية الحكومية، والدكتور ج. سوتارجو الماجستير كرئيس لشعبة تعليم اللغة العربية،  
والأستاذة الدكتورة الحاجة أعلى، الماجستير كمشرقة الأولى، والدكتور محمد خالص أمر الله،  
الماجستير كمشرف الثاني، المشرف الذي قدم التوجيه لاستكمال هذا البحث. كما شكر  
الباحثة رئيس معهد رياضة العلوم الإسلامية بياتانج هاري لامبونج الشرقية الذي ساعد الباحثة  
في إجراء البحوث. لا ننسى أيضاً والدك ووالدتك الذين يدعمون دائماً ويصلون من أجل  
الباحثين حتى يتم الانتهاء من هذا البحث. من المتوقع جداً تقديم النقد والاقتراحات لتحسين  
هذا البحث وسيتم استقباله بجرية، ونأمل أن يكون هذا البحث مفيداً لتطوير العلوم.

لابونج الوسطى، ٢٤ مايو ٢٠٢٥ م

الباحثة



حافضة المكرمة

وزارة الشؤون الدينية الإندونيسية

الدراسات العليا

جامعة ميترو الإسلامية الحكومية لامبونج



العنوان: الشارع كي حجر ديونتورو ١٥ إيرينج موليا بمدينة ميترو هاتف: ٠٧٢٥٥٤١٥٠

### تقرير المشرفين

مشاكل تعلم مورفولوجيا اللغة العربية لطلاب معهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لانيونج الشرقية، الذي كتبها الطالبة: حافظة المكرمة، رقم التسجيل: ٢٣١٧٠٣٠٠٣٩، وافق المشرفان على تقديم للجنة المناقشة.

المشرف الثاني

المشرفة الأولى

الدكتور محمد خالص أمر الله، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٩٠١٠١٤٢٠٢٠١٢١٠١٤

الأستاذة الدكتورة الحاجة أعلى، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٩١٠٠٨٢٠٠٠٠٣٢٠٠٥

رئيس قسم تعليم اللغة العربية

الدكتور ج. سوتارجو، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٦٠٦٠٧٢٠٠٣١٢١٠٠٢

تقرير لجنة المناقشة العلمية على تصحيح رسالة الماجستير

مشاكل تعلم مورفولوجيا اللغة العربية لطلاب معهد رياضة العلوم الإسلامي بيئاتج هاري لانبونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥. التي كتبها الطالبة: حافظة المكرمة، رقم التسجيل: ٢٣٧١٠٣٠٠٣٩ ، وقد تم تصحيحها حسب التوجيهات في المناقشة العلمية المنعقدة في يوم الخميس ، التاريخ ١٩ يونيو ٢٠٢٥ م.

لجنة المناقشة

الممتحنون:

١. الدكتور أحمد زمراء، الماجستير (رئيسا ومناقشا)
٢. الدكتور ج. سوتارجو، الماجستير (مناقشا)
٣. الأستاذة الدكتورة أعلى، الماجستير (مشرقة و مناقشة)
٤. الدكتور محمد خالص أمر الله ، الماجستير (مشرفا ومناقشا)
٥. أحمد عارفين، الماجستير (سكرتيرا)



مدير كلية الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور سهيري

رقم التوظيف: ١٩٧٢١٠٠١١٩٩٩٠٣١٠٠٣

## إقرار الطالبة

أنا الموقع أناها

الإسم : حافظة المكرمة

رقم التسجيل : ٢٣٧١٠٣٠٠٣٩:

الكلية : الدريات العليا

القسم : ماجستير في تعليم اللغة العربية

موضوع : مشاكل تعلم مورفولوجيا اللغة العربية لطلاب معهد رياضة العلوم

الإسلامي بياتانج هاري لانبونج الشرقية للعام الدراسي

٢٠٢٥/٢٠٢٤

تشهد على أن هذه الرسالة العلمية كلها أصلية من إبداع فكرها الباحثة، إلا في  
الأقسام المعنية التي كتبت في الأسس النظرية.

لامبونج الوسطى، ٢٥ مايو ٢٠٢٥

الباحثة



حافظة المكرمة

٢٣٧١٠٣٠٠٣٩



## ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تحديد المشاكل وتحليلها التي يواجهها طلاب في المرحلة الابتدائية في تعلم المورفولوجي للغة العربية في معهد رياض العلوم، وخاصة في الفصل الابتدائي الأول يركز هذا البحث على عملية تصريف الأفعال من صيغة الفعل الماضي إلى المضارع ثم الأمر، بالإضافة إلى عملية تحديد الضمائر في بناء الفعل. وتنبع خلفية هذا البحث من أهمية إتقان علم الصرف باعتباره أساساً لفهم البنية الكاملة للغة العربية.

أما المنهج المستخدم في هذا البحث فهو المنهج النوعي الوصفي. وقد تم جمع البيانات من خلال الملاحظة المباشرة لعملية التعلم، والمقابلات المتعمقة مع المعلمين والطلاب، وكذلك من خلال توثيق المواد التعليمية المستخدمة في معهد رياض العلوم. وتم تحليل البيانات من خلال تقليلها، ثم عرضها بشكل وصفي، واستخلاص النتائج من الأنماط التي ظهرت أثناء البحث

أظهرت نتائج البحث أن عملية تصريف الأفعال لدى الطلبة لا تزال تهمن عليها طريقة الحفظ دون فهم حقيقي لمعاني وأغراض التغيرات الصرفية، مما يؤدي إلى صعوبات عند التطبيق العملي في مهارات اللغة. كما تبين أن الطلبة في تحديد الضمائر يعتمدون على أسلوب التقليد دون إدراك القواعد الأساسية التي تحكم ذلك. وتشير هاتان النتيجةتان إلى أن تعليم الصرف لم يشجع بعد على الفهم العميق والمشاركة الفاعلة من قبل الطلبة. لذلك، هناك حاجة إلى اتباع منهج تعليمي أكثر تواصلاً وتدرجاً يتلاءم مع قدرات الطلبة، حتى يتمكنوا من إتقان علم الصرف باللغة العربية بشكل أفضل.

## ABSTRACT

This study aims to identify and analyze the challenges faced by students (*santri*) in learning Arabic morphology (*shorof*) at Riyadlatul Ulum Islamic boarding school, particularly at the beginner level. The focus of this research is on the process of verb formation from *fi'il māḍī* (past tense) to *fi'il muḍāri'* (present/future tense) and *fi'il amr* (imperative), as well as the process of determining the appropriate *ḍamīr* (subject pronoun) in verb construction. The study is motivated by the importance of mastering morphology as a foundation for understanding the overall structure of the Arabic language.

The method used in this research is descriptive qualitative. Data were collected through direct observation of the learning process, in-depth interviews with teachers and students, and documentation of learning materials used at the Riyadlatul Ulum boarding school. Data analysis was conducted by reducing the data, presenting it in descriptive form, and drawing conclusions from the patterns identified during the research process.

The results of the study show that the process of verb formation among students is still dominated by memorization methods and lacks understanding of the meanings and functions of morphological changes. This makes it difficult for students to apply these forms in actual language use. In addition, it was found that students rely on the method of *taqlīd* (imitation) in determining the correct *ḍamīr*, without fully understanding the underlying grammatical rules. These two findings indicate that the teaching of morphology has not yet fully encouraged deep understanding and active participation from students. Therefore, a more communicative, gradual, and student-centered approach is needed to help students gain a better mastery of Arabic morphology.

## ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengidentifikasi dan menganalisis problematika santri dalam pembelajaran morfologi (Shorof) bahasa Arab dipondok pesantren Riyadlatul Ulum, khususnya pada tahap pemula. Fokus penelitian ini adalah pada proses pembentukan fi'il dari bentuk fi'il māḍī ke fi'il muḍhori' dan fi'il amr, serta proses penentuan dhomir dalam pembentukan kata kerja (fiil). Penelitian ini dilatarbelakangi oleh pentingnya penguasaan morfologi sebagai fondasi dalam memahami struktur bahasa Arab secara utuh.

Metode yang digunakan adalah kualitatif deskriptif. Teknik pengumpulan data dilakukan melalui observasi langsung terhadap proses pembelajaran, wawancara mendalam dengan guru dan santri, serta dokumentasi terhadap materi pembelajaran yang digunakan di pondok pesantren Riyadlatul Ulum. Analisis data dilakukan dengan cara mereduksi data, menyajikan data dalam bentuk deskriptif, dan menarik kesimpulan dari pola-pola yang ditemukan selama proses penelitian.

Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa proses pembentukan kata kerja santri masih didominasi oleh metode hafalan dan belum melibatkan pemahaman terhadap makna dan fungsi perubahan bentuk fi'il. Hal ini menyebabkan santri kesulitan ketika harus menerapkan bentuk-bentuk tersebut dalam praktik berbahasa. Selain itu, ditemukan bahwa santri dalam menentukan dhamir masih mengandalkan metode taqlid, yaitu meniru contoh tanpa memahami aturan yang mendasarinya. Kedua temuan ini menunjukkan bahwa pembelajaran morfologi belum sepenuhnya mendorong pemahaman yang mendalam dan partisipasi aktif dari santri. Oleh karena itu, dibutuhkan pendekatan pembelajaran yang lebih komunikatif, bertahap, dan menyesuaikan dengan kemampuan santri agar mereka dapat menguasai morfologi bahasa Arab secara lebih baik.

## محتويات البحث

صفحة الغلاف

صفحة الموضوع

|    |                                     |
|----|-------------------------------------|
| ج  | الشعار .....                        |
| د  | الإهداء .....                       |
| هـ | كلمة شكر وتقدير .....               |
| و  | تقرير المشرفين .....                |
| ز  | الإعتماد من طرف لجنة المناقشة ..... |
| ح  | إقرار الطالبة .....                 |
| ط  | ملخص البحث باللغة العربية .....     |
| ي  | ملخص البحث باللغة الإنجليزية .....  |
| ك  | ملخص البحث باللغة الإندونيسية ..... |
| ل  | محتويات البحث .....                 |
| س  | قائمة الجداول .....                 |
| ع  | قائمة الأشكال .....                 |

## الفصل الأول: مقدمة

|      |                        |
|------|------------------------|
| أ -  | خلفية البحث .....      |
| ب -  | أسئلة البحث .....      |
| ج -  | أهداف البحث .....      |
| د -  | فوائد البحث .....      |
| هـ - | الدراسات السابقة ..... |

## الفصل الثاني : الإطار النظري

|     |                          |
|-----|--------------------------|
| أ - | تعلم اللغة العربية ..... |
|-----|--------------------------|

- ١- تعريف تعلم اللغة العربية ..... ٩
- ٢- مكونات تعلم اللغة العربية ..... ١٣
- ب- المورفولوجيا في اللغة العربية ..... ١٨
- ١- تعريف مورفولوجيا في اللغة العربية ..... ١٨
- ٢- نطاق مورفولوجيا في اللغة العربية ..... ٢٢
- أ) المورفيم ..... ٢٢
- ب) الكلمة ..... ٢٣
- ٣- تكوين الكلمة ..... ٢٦
- أ) المعرب ..... ٢٦
- ب) المشتق ..... ٢٧
- ٤- عملية المورفولوجيا في اللغة العربية ..... ٢٩
- ج- خصائص طلاب الفصل الابتداء الأول ..... ٣٣

### الفصل الثالث: منهج البحث

- أ- تصميم البحث ..... ٣٦
- ب- ميدان البحث وزمانه ..... ٣٩
- ج- بيانات ومصادرها ..... ٤٠
- د- أدوات البحث ..... ٤١
- هـ- تقنيات صحة البيانات ..... ٤٤
- و- تقنيات تحليل البيانات ..... ٤٥

### الفصل الرابع: عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

- أ- لمحة عامة ميدان البحث ..... ٤٨
- ١- نبذة عن المعهد الإسلامي رياضة العلوم بتانجهاري لامبونج الشرقية ..... ٤٨
- ٢- نظرة عامة على الصف الابتداء الأول ..... ٤٩

|           |                           |
|-----------|---------------------------|
| ٥١ .....  | ب- عرض البيانات و تحليلها |
| ٧١ .....  | ج- المناقشة               |
| .....     | الفصل الخامس الخاتمة      |
| ٩٢ .....  | أ- النتائج                |
| ٩٣ .....  | ب- الإقتراحات             |
| ٩٥ .....  | المراجع                   |
| ١٠١ ..... | الملاحق                   |
| ١٣٧ ..... | السيرة الذاتية            |

## قائمة الجداول

الجدول ٤.١: أمثلة على تحويل الفعل الماضي إلى الفعل المضارع وفعل الأمر

من قِبَل الطلاب ..... ٥٥

الجدول ٤.٢: عملية تحديد الضمير في صياغة الفعل من قِبَل الطلاب ..... ٦٧

## قائمة الأشكال

- الشكل ٤.١: عملية تصريف الأفعال (الفعل الماضي - المضارع - الأمر)  
لدى الطلاب ..... ٦٠
- الشكل ٤.٢: عملية تحديد الضمير من قِبَل الطلاب ..... ٧٠
- الشكل ٤.٣: منهجية تعليم الصرف في اللغة العربية ..... ٩١



## الفصل الأول

### المقدمة

#### أ- خلفية البحث

تعلم مورفولوجي اللغة العربية في المعهد الإسلامي التي تعتمد على دراسة الكتب هو درس أساسي يجب تطبيقه. باعتباره مجالاً علمياً يشكل أساس فهم الكتب و القرآن الكريم، فإن مورفولوجي اللغة العربية يحتل مكانة عالية في دراسة الكتب في المعهد الإسلامي. واحدة من المعهد الإسلامي التي تطبق تعلم مورفولوجي اللغة العربية هي المعهد الإسلامي رياضة العلوم. تعتبر المعهد رياضة العلوم الإسلامي تعلم مورفولوجي اللغة العربية مادة واجبة يجب على جميع الطلاب دراستها، مع التركيز على الفهم والمعرفة العميقة لهذا المجال.

مورفولوجي هو تغيير كلمة أصلية إلى شكل مختلف للوصول إلى المعنى المقصود.<sup>1</sup> المورفولوجي دور مهم جداً لأنه يساعد الطلاب على فهم بنية الكلمة، وتغيير المعنى بناءً على أنماط التصريف، واستخدامها في سياقات جمل مختلفة. ومع ذلك، فإن الصرف غالباً ما يكون أحد الجوانب التي يصعب على الطلاب فهمها.

تعليم مورفولوجي اللغة العربية له اختلافات كبيرة مع مورفولوجي اللغة الإندونيسية التي تعتبر أكثر بساطة، مما يخلق تحديات في التدريس والتعلم في الفصل. يجب على الطلاب فهم العديد من أنماط تغيير الكلمات التي قد تكون محيرة أحياناً، خاصة لأولئك الذين بدأوا لتوهم في تعلم اللغة العربية.

وفقاً للبحث الذي أجراه سيتي سولايكو وآخرون في مقالهم بعنوان "مشاكل الطلاب في تعلم الصرف في اللغة العربية"، أظهرت النتائج أن ٢٥% من الطلاب

<sup>1</sup> Ahmad Al-hamlawi, *Syadza Al-'Urf Fi Fan As-Sharf* (Bairût: Al-maktabah Al-assrya, 2009), 23.

يواجهون صعوبة في إيجاد أمثلة مختلفة في التعلم، و ١٧% يشعرون بالحيرة بشأن تغير المعنى في كلمة واحدة، و ١٤% يعانون من صعوبة في تمييز المصطلحات الصرفية وما إلى ذلك. يحتوي هذا البحث على أوجه تشابه واختلاف مع البحث الذي سيقوم الباحث بدراسته، حيث أن التشابه يكمن في مناقشة مجال الصرف. أما الاختلاف فيتمثل في أن البحث المذكور يتناول مشاكل الطلاب الجامعيين بينما البحث الذي سيقوم به الباحث سيعنى بتحديات الطلاب في المدارس.<sup>٢</sup>

وفقاً للبحث الذي أجراه نور أمير الدين في مقاله بعنوان "إشكاليات تعليم اللغة العربية"، أظهر أن إشكاليات تعلم اللغة العربية تشمل الصوتيات/القواعد الصوتية، المفردات، الكتابة، الصرف، النحو، والدلالات. في مجال الصرف، من أبرز الإشكاليات التي تحدث هي صعوبة الطلاب في فهم القواعد المحددة في علم الصرف، مثل دمج السماع والقياس، كأن يكون للفعل الواحد مصدران وما إلى ذلك. يحتوي هذا البحث على أوجه تشابه واختلاف مع البحث الذي سيقوم الباحث بدراسته، حيث أن التشابه يكمن في مناقشة المشكلات أو التحديات. أما الاختلاف فيتمثل في أن البحث المذكور يتناول جميع المشكلات في تعليم اللغة العربية، بينما البحث الذي سيقوم به الباحث يركز فقط على المشكلات في مجال الصرف.<sup>٣</sup>

وفقاً للبحث الذي أجراه آدي مُجَد ريتونغا وآخرون بعنوان "التحديات والعوائق: تحليل إشكاليات تعلم اللغة العربية في عصر المجتمع ٥.٠ في الجامعات الإسلامية في إندونيسيا"، يذكر أن التحديات التي تواجه تعلم اللغة العربية في كلية

<sup>2</sup> Siti Sulaikho, Renti Yasmar, and Khoirul Umam, "Permasalahan Mahasiswa Dalam Mempelajari Morfologi Bahasa Arab," *Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab, Dan Kajian Linguistik Arab* 6, no. 1 (February 1, 2023): 1–6, <https://doi.org/10.32764/allahjah.v6i1.3861>.

<sup>3</sup> Noor Amirudin, "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab," *TAMADDUN*, November 4, 2017, 1, <https://doi.org/10.30587/tamaddun.v0i0.66>.

الشريعة والأصول في جامعة السنة هي نقص قدرة الأساتذة في استخدام التكنولوجيا، محدودة وسائل التكنولوجيا، وتطوير إمكانيات الطلاب. يحتوي هذا البحث على أوجه تشابه واختلاف مع البحث الذي سيقوم الباحث بدراسته، حيث أن التشابه يكمن في مناقشة التحديات في تعلم اللغة العربية. أما الاختلاف فيتمثل في أن البحث المذكور يناقش تحديات تعلم اللغة العربية بشكل عام، بينما البحث الذي سيقوم به الباحث يركز على التحديات في تعلم الصرف في اللغة العربية.<sup>4</sup>

مشاكل في تعلم مورفولوجي اللغة العربية التي وجدها الباحثة عند إجراء الملاحظات في المعهد الإسلامي رياضة العلوم ببتانج هاري لامبونج الشرقية، وكذلك نتائج المقابلات مع معلمي المواد وطلاب إبتداء الأول أ، وجد الباحثة أن طلاب إبتداء الأول أ واجهوا مشاكل في تعلم اللغة مورفولوجي العربية. يجد بعض الطلاب صعوبة في فهم تغييرات الكلمات (التصريف) مثل التغيير من فعل الماضي و فعل المضارع وفعل عمر، وصعوبة في تحديد الذمير ومعناه، كما يواجه الطلاب صعوبة في تغيير الكلمات المفرد إلى المثني والجمع. وهذا يجعل الطلاب يجدون صعوبة في فهم التعلم الأكثر صعوبة.

من الإشكاليات المذكورة أعلاه، هناك العديد من المقارنات بين البحث السابق والبحث الذي يتم دراسته حاليًا. لقد حددت الدراسات التي أجراها بعض الباحثين السابقين مشكلات الطلاب الذين يواجهون صعوبة في إيجاد أمثلة مختلفة في عملية التعلم، ويشعرون بالحيرة بشأن تغييرات المعنى في كلمة واحدة، ويعانون من صعوبة في تمييز المصطلحات الصرفية التي تؤثر على فهم الطلاب للغة. كما هناك

---

<sup>4</sup> Ade Muhammad Ritonga, Muhammad Suib, and Ahmad Zaky, "Tantangan Dan Hambatan : Analisis Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Era Society 5.0 Di Perguruan Tinggi Agama Islam Di Indonesia," *Syntax Literate ; Jurnal Ilmiah Indonesia* 8, no. 5 (May 13, 2023): 3272–80, <https://doi.org/10.36418/syntax-literate.v8i5.11540>.

دراسات تشير إلى صعوبة الطلاب في فهم القواعد المحددة في علم مورفولوجي، مثل دمج السماع والقياس، مثل أن يكون للفعل الواحد مصدران وما إلى ذلك. بالإضافة إلى ذلك، هناك بحث آخر يتناول التحديات التي تواجه تعلم اللغة العربية نتيجة لقلة قدرة الأساتذة على استخدام التكنولوجيا، والقيود في وسائل التكنولوجيا، وعدم تطوير إمكانيات الطلاب.

من جانب آخر، أظهرت الدراسة التي أجراها الباحثة في المعهد رياضية العلوم الإسلامي بباتانج هاري لامبونج الشرقية بعض التحديات المحددة في تعلم اللغة العربية. بناءً على نتائج المقابلات مع معلمي المادة وكذلك نتائج الملاحظة، تبين أن طلاب يواجهون صعوبة في فهم أشكال الكلمات (المورفولوجيا) مثل التغيرات في التصريف من الفعل الماضي والفعل المضارع حتى الفعل الأمر، واستخدام الضمير، وتحويل الكلمات من المفرد إلى المثنى والجمع. هذه الصعوبات تشكل تحديًا للطلاب في تعلم المورفولوجيا اللغة العربية.

وفقًا لنتائج الاستطلاع من بعض الدراسات الأخرى، يكمن التجديد في هذا البحث في التركيز العميق على صعوبات الطلاب في فهم أشكال الكلمات (المورفولوجيا) في تعلم اللغة العربية، وخاصة في ما يتعلق بتغيرات التصريف من الفعل الماضي، والفعل المضارع، وصولًا إلى الفعل الأمر. بالإضافة إلى ذلك، يسلط هذا البحث الضوء على صعوبات الطلاب في استخدام الضمير وتحويل الكلمات من المفرد إلى المثنى والجمع. لم يتم دراسة هذه التحديات بشكل محدد في كثير من الأحيان على المعهد الإسلامي، وخاصة في سياق المورفولوجيا وتطبيقاتها في فهم اللغة العربية اليومية. يقدم هذا البحث وجهة نظر جديدة من خلال إظهار أن الصعوبة في فهم المورفولوجيا تشكل تحديًا كبيرًا يؤثر على قدرة الطلاب في فهم اللغة العربية بشكل أعمق.

لذلك، يهدف الباحثة إلى دراسة الصعوبات التي يواجهها الطلاب في فهم مادة المورفولوجيا في اللغة العربية، خصوصاً في جانب تشكيل الكلمات. ومن خلال فهم أفضل لأسباب هذه المشكلة، يُتوقع إيجاد حلول فعّالة لتحسين جودة تعلم اللغة العربية.

## ب- مسألة البحث

- ١- ما المشاكل التي يواجهها طلاب في فصل الابتداء الأول بمعهد رياضة العلوم بياتانج هاري، لامبونج الشرقية عند تصريف الأفعال من الفعل الماضي إلى الفعل المضارع و الفعل الأمر؟
- ٢- ما المشاكل التي يواجهها طلاب في فصل الابتداء الأول بمعهد رياضة العلوم بياتانج هاري، لامبونج الشرقية عند تحديد الضمائر في تصريف الأفعال؟

## ج- أهداف البحث

- ١- لمعرفة مشاكل التي يواجهها طلاب في فصل الابتداء الأول بمعهد رياضة العلوم بياتانج هاري، لامبونج الشرقية عند تصريف الأفعال من الفعل الماضي إلى الفعل المضارع و الفعل الأمر
- ٢- لمعرفة مشاكل التي يواجهها طلاب في فصل الابتداء الأول بمعهد رياضة العلوم بياتانج هاري، لامبونج الشرقية عند تحديد الضمائر في تصريف الأفعال

## د- فوائد البحث

يُتوقع أن يقدم هذا البحث الفوائد التالية:

## ١ - للطلاب

تحسين فهمهم ومهاراتهم في اللغة العربية بالإضافة إلى زيادة دافعهم للتعلم.

## ٢ - للأساتذ

توفير رؤى حول مشكلات اللغة والتحديات التي يواجهها الطلاب ومساعدتهم في تصميم استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية.

## ٣ - للمدرسة

تقديم توصيات لتعديل المنهج الدراسي ليتناسب بشكل أفضل مع احتياجات الطلاب.

## ٤ - للباحثين الآخرين

توفير مرجع للبحوث المستقبلية المتعلقة بتعلم اللغة العربية

## هـ - الدراسات السابقة

يقوم الباحثة في هذا البحث بمراجعة مختلف الوثائق سواء كمراجع داعمة أو كمراجع مقارنة. تعتبر الأبحاث السابقة واحدة من العديد من الوثائق التي قام الباحث بدراستها، سواء من خلال النظر في النقائص أو المزايا التي تحتوي عليها تلك الأبحاث. من خلال هذا التحليل، تمكن الباحثة من الحصول على العديد من المعلومات التي قادت إلى التجديد في البحث. فيما يلي بعض الأبحاث السابقة التي قام الباحثة بدراستها:

١ - بحث من إجراء بانجاديلان رامب، بعنوان تحليل قدرة طلاب تعليم اللغة العربية في فهم أشكال المفردات دراسة تحليلية لتعليم اللغة العربية من منظور الصرف.<sup>٥</sup>

<sup>5</sup> Pangadilan Rambe, "Analisis Kemampuan Mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab Dalam Memahami Bentuk-Bentuk Kosakata (Studi Analisis Pembelajaran Bahasa Arab Dari Segi Morfologi)," *Kutubkhanah* 18, no. 2 (2016): 97-111, <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24014/kutubkhanah.v18i2.1475>.

استخدم هذا البحث منهج التحليل الوصفي-الكمي. تم جمع البيانات باستخدام استبانة. أظهرت نتائج البحث أن قدرة الطلاب في فهم أشكال المفردات تم تصنيفها على أنها غير متقنة، حيث أن من بين ١٧ عنصرًا من أشكال المفردات التي تم دراستها، كان هناك عنصران فقط في مستوى الإتيقان، وهما المفردات في شكل اسم التفضيل بنسبة ٦٥% والمفردات في شكل فعل أمر بنسبة ٦٦%. الاختلاف بين هذا البحث والبحث الذي سيتم دراسته هو أن البحث هذا يناقش قدرة الطلاب على فهم أشكال المفردات الصرفية. بينما البحث الذي سيتم دراسته يتناول التحديات والمشكلات التي يواجهها الطلاب في تعلم اللغة العربية في مجال الصرف.

٢- بحث من إجراء عبد الغفور وريستو بوديانسيه رسكي، بعنوان تعليم اللغة العربية في العصر الرقمي: التحديات والفرص والاستراتيجيات نحو تعليم فعال.<sup>٦</sup> استخدم هذا البحث المنهج النوعي مع طريقة مراجعة الأدبيات. أظهرت نتائج هذا البحث أن العصر الرقمي يطرح العديد من التحديات الجديدة في تعلم اللغة العربية، مثل فجوة الوصول إلى التكنولوجيا، الإمكانيات المشتتة للتكنولوجيا، تكيف المعلمين والطلاب، مهارات المعلمين الرقمية، جودة المواد التعليمية، وتحديات ثقافية. الاختلاف بين هذا البحث والبحث الذي سيتم دراسته هو أن هذا البحث يعرض فقط التحديات والفرص والاستراتيجيات المتعلقة بتعليم اللغة العربية، بينما البحث الذي سيتم دراسته يتناول التحديات في تعلم اللغة العربية في مجال الصرف.

---

<sup>6</sup> Abdul Ghofur and Restu Budiansyah Riski, "Pendidikan Bahasa Arab Di Era Digital: Tantangan, Peluang Dan Strategi Menuju Pembelajaran Yang Efektif," *El-Fusha: Jurnal Bahasa Arab Dan Pendidikan* 5, no. 1 (2024): 15–28.

٣- بحث من إجراء ناندانغ شريف هيديات، بعنوان إشكاليات تعليم اللغة العربية.<sup>٧</sup> استخدم هذا البحث المنهج النوعي مع نوع البحث "البحث المكتبي". أظهرت نتائج البحث أن إشكاليات تعلم اللغة العربية كثيرة جداً، واحدة منها تتعلق بالجوانب اللغوية، مثل مجال الصرف. تتضمن الصعوبات التي واجهها الطلاب فهم القواعد الخاصة بكل باب، وكذلك الصعوبة في القواعد الصوتية/الفونتيكية التي تؤثر على الصرف. الاختلاف بين هذا البحث والبحث الذي سيتم دراسته هو أن هذا البحث يتناول الإشكاليات العامة في تعلم اللغة العربية، بينما البحث الذي سيتم دراسته يتناول الإشكاليات الخاصة في تعلم الصرف في اللغة العربية.

٤- بحث من إجراء نور حزب الله وزقية المردية، بعنوان مشاكل تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية في جاكرتا.<sup>٨</sup> استخدم هذا البحث المنهج النوعي الوصفي مع تقنيات جمع البيانات من خلال الملاحظة، المقابلات، والوثائق. أظهرت نتائج البحث أن المشاكل في تعلم اللغة العربية تشمل من بينها اهتمام الطلاب الذي يحتاج إلى اهتمام جاد، نقص في وسائل الدعم التعليمية، المعلمون الذين لا يتخصصون في المجال وقلة المعرفة، وما إلى ذلك. الاختلاف بين هذا البحث والبحث الذي سيتم دراسته هو أن هذا البحث يتناول مشاكل تدريس اللغة العربية بشكل عام، بينما البحث الذي سيتم مناقشته يركز على المشاكل في مجال الصرف في تعلم اللغة العربية.

<sup>7</sup> Nandang Sarip Hidayat, "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab," *Jurnal Pemikiran Islam* 37, no. 1 (2012).

<sup>8</sup> Nur Hizbullah and Zaqiatul Mardiah, "Masalah Pengajaran Bahasa Arab di Madrasah Aliyah di Jakarta," *Jurnal Al-Azhar Indonesia Seri Humaniora* 2, No. 3 (November 3, 2015): 189, <https://doi.org/10.36722/Sh.V2i3.145>.



٥- بحث من إجراء سيتي سولايكو وآخرين، في مقالهم بعنوان مشكلات الطلاب في تعلم المورفولوجيا في اللغة العربية.<sup>٩</sup> نوع البحث هو بحث وصفي نوعي. تم جمع البيانات باستخدام الملاحظة، المقابلات، والوثائق. أظهرت نتائج البحث أن ٢٥% من الطلاب يعانون من صعوبة في إيجاد أمثلة مختلفة في التعلم، و١٧% يشعرون بالحيرة من التغيرات في المعنى داخل الكلمة الواحدة، و١٤% يواجهون صعوبة في تمييز مصطلحات الصرف وغيرها. الاختلاف بين هذا البحث والبحث الذي سيتم دراسته هو أن هذا البحث يستعرض مشكلات الطلاب في تعلم المورفولوجيا، بينما البحث الذي سيتم دراسته يركز على التحديات التي يواجهها الطلاب.

---

<sup>9</sup> Sulaikho, Yasmar, and Umam, "Permasalahan Mahasiswa Dalam Mempelajari Morfologi Bahasa Arab."

## الفصل الثاني

### الإطار النظري

#### أ- تعلم اللغة العربية

##### ١- تعريف تعلم اللغة العربية

التعلم هو عملية تتضمن أنشطة التعلم والتعليم مع كل ما يكمل هذه العملية، مثل: المعلم، الطالب، المادة، الوسائل التعليمية، الطريقة، البيئة التعليمية، وغيرها. التعلم هو عملية يمر بها الإنسان لاكتساب مجموعة متنوعة من الكفاءات والمهارات والمواقف. يبدأ التعلم منذ ولادة الإنسان ويستمر حتى نهاية حياته.<sup>١</sup>

تعلم اللغة أمر ضروري جدًا في العصر الحديث نظرًا لوظيفة اللغة كوسيلة للتواصل. تعلم اللغة ليس بالأمر السهل ولا بالأمر الصعب، إذ يعتمد سهولته أو صعوبته على الفرد المتعلم نفسه، وعلى بيئة التعلم، وجميع عناصر العملية التعليمية. هذه هي الصعوبة التي يواجهها المعلمون والمؤسسات التعليمية، لأن الهدف من التعليم، ولا سيما تعليم اللغة، لا يقتصر على تغطية الكثير من المواد وإثرائها فقط، بل يُطلب في تعلم اللغة تحقيق الفائدة والمعنى. المقصود بالمعنى هنا أن تكون عملية التعلم ذات قيمة للمتعلم (ليس مجرد "التعلم من أجل التعلم")، بحيث تصبح وسيلة لتحقيق النجاح التعليمي والوصول إلى أهداف فعالة.

<sup>1</sup> Baharuddin, *Teori Belajar Dan Pembelajaran* (Yogyakarta: Ar-ruzz Media, 2007),

وكذلك الحال في تعلم اللغة العربية. نظرًا لأن اللغة العربية هي إحدى اللغات العالمية، وهي لغة الدين الإسلامي التي تُستخدم يوميًا في العبادات، فإن تعلم اللغة العربية يجب أن يكون ذا معنى. تعلم اللغة العربية هو عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم لفهم اللغة العربية وإتقانها واستخدامها شفهيًا وكتابيًا. بدأ تعلم اللغة العربية لغير العرب لأول مرة في القرن السابع عشر عندما تم تدريسها في جامعة كامبريدج في إنجلترا، بينما في الولايات المتحدة، بدأ الاهتمام باللغة العربية وتعليمها عام ١٩٤٧ في المدارس العسكرية الأمريكية. أما في مصر، فهناك العديد من مراكز تعليم اللغة العربية، والتي بدأت بمشروع تطوير اللغة العربية المصحوب بتخطيط وتطوير المواد التعليمية.<sup>٢</sup> من الناحية النظرية، يمكن تفسير تعليم اللغة العربية من خلال عدة مداخل، على النحو التالي

#### أ) نظرية السلوكية (Behaviorisme)

تُعتبر نظرية السلوكية من النظريات الأساسية في مجال التعليم، حيث تركز على السلوك القابل للملاحظة والقياس. وفقًا لهذه النظرية، يُعتبر التعلم تغييرًا في السلوك ناتجًا عن العلاقة بين المثير والاستجابة.<sup>٣</sup> في تعليم اللغة العربية، يتم تطبيق هذه النظرية من خلال:

#### ١) طريقة القواعد والترجمة (Grammar-Translation)

تُركز هذه الطريقة على حفظ القواعد اللغوية والمفردات، بالإضافة إلى تدريب الطلاب على ترجمة الجمل من اللغة العربية إلى اللغة الأم أو العكس.

<sup>2</sup> Fatin Ali Yunus dan Muhammad 'abd Rauf Al-syaikh, *Al-Marja'fi Ta'lim Al-Lughah Al-Arabiyyah Li Al-Ajanib* (Kairo: Maktabah, 2003), 22.

<sup>3</sup> B.F Skinner, *Verbal Behavior* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1967), 2-4.

## ٢) طريقة التدريب والتكرار (Drill and Repetition)

يقدم المعلم تدريبات متكررة لمساعدة الطلاب على إتقان أنماط تصنيف الكلمات (الصرف) وبنية الجملة (النحو). على سبيل المثال، يُطلب من الطلاب تكرار تصنيف الأفعال في مختلف الصيغ حتى يحفظوها.

## ٣) تمارين الاستجابة السريعة (Quick Response Exercises)

يقدم المعلم مثيلاً مثل كلمة أو جملة، ويجب على الطالب أن يرد بسرعة باللغة العربية.

## ٤) التقييم والتعزيز (Evaluation and Reinforcement)

يتم منح الدرجات أو المديح لتحفيز الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم.

## ب) نظرية المعرفية (Cognitivism)

تركز نظرية المعرفية على العمليات العقلية التي تحدث أثناء التعلم، مثل الفهم، التذكر، التفكير المنطقي، وحل المشكلات. على عكس النظرية السلوكية التي تركز فقط على السلوك القابل للملاحظة، تؤكد هذه النظرية أهمية البنية العقلية وكيفية معالجة الدماغ للمعلومات. وفقاً لهذه النظرية، يتم بناء المعرفة داخل الفرد من خلال تفاعل مستمر مع البيئة.<sup>٤</sup> في تعليم اللغة العربية، تساعد هذه النظرية المتعلمين على اكتساب اللغة من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتطوير مهارات التفكير النقدي والفهم العميق.

<sup>4</sup> Ellis Mardiana Panggabean Triayuni Hartati, "Karakteristik Teori-Teori Pembelajaran," *Jurnal Penelitian, Pendidikan Dan Pengajaran: JPPP* 4, no. 1 (April 28, 2023), <https://doi.org/10.30596/jppp.v4i1.13431>.

### ج) نظرية التفاعل الاجتماعي (Sosial-Interaksional)

تُبرز نظرية التفاعل الاجتماعي أهمية التفاعل الاجتماعي في اكتساب اللغة. وفقاً لهذه النظرية، يحدث تعلم اللغة من خلال التفاعل النشط بين المتعلم والمعلم أو زملائه أو البيئة الاجتماعية. يرى "ليف فيغوتسكي (Lev Vygotsky)" وهو من أبرز رواد هذه النظرية، أن تطور اللغة والإدراك يتأثر بشكل كبير بالتفاعل الاجتماعي، لا سيما من خلال مفهوم منطقة النمو القريبة (ZPD) والدعم المؤقت.<sup>٥</sup>

### د) نظرية اكتساب اللغة الثانية (Second Language Acquisition)

وفقاً لستيفن كراشن (Stephen Krashen) في نظريته حول اكتساب اللغة الثانية (١٩٨٢)، فإن اكتساب اللغة الثانية هو عملية طبيعية وغير واعية تشبه عملية اكتساب اللغة الأولى. يرى كراشن أن الاكتساب أكثر أهمية من التعلم في إتقان اللغة الثانية. كما يؤكد أن تعلم القواعد النحوية يمكن أن يساعد كـ "مراقب" لتصحيح الأخطاء، ولكنه ليس فعالاً كالاكتساب الطبيعي لتحسين الطلاقة اللغوية.<sup>٦</sup>

### هـ) نظرية البنائية (Konstruktivisme)

تؤكد نظرية البنائية أن المعرفة لا تُنقل مباشرة من المعلم إلى الطالب، بل يتم بناؤها بشكل نشط من قبل المتعلم من خلال الخبرات والتفاعل مع البيئة. في تعلم اللغة العربية، تكون هذه النظرية ذات صلة كبيرة لأنها تشجع

<sup>٥</sup> L.S Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (London: Harvard University Press Cambridge, 1978), 76.

<sup>٦</sup> Stephen D Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (California: University of Southern California, 1982), 2.

المتعلمين على بناء فهمهم من خلال الممارسة والخبرات الحقيقية. يلعب المعلم دور الميسر الذي يساعد الطلاب على ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة.

تتطلب نظرية التعلم البنائية التعلم في بيئة واقعية، مع ضرورة ربط التعلم بتجارب الطلاب اليومية. غالبًا ما تركز طرق التعليم التقليدية على المعرفة الهيكلية، وتتجاهل الأنماط التي يبنها المتعلم بشكل مستقل. لذلك، يجب استكشاف بناء المعرفة الجديدة لتمكين الطلاب من إيجاد حلول للمشكلات التي يواجهونها بأنفسهم.<sup>٧</sup>

## ٢- مكونات تعلم اللغة العربية

في تعلم اللغة العربية، هناك عدة مكونات أساسية، وهي: أهداف التعلم، محتوى التعلم، طرق التدريس، تقييم التعلم، الطالب، والمعلم. العنصران الرئيسيان اللذان يقوم عليهما عملية التعلم هما الطالب والمعلم. بينما تحتاج مكونات مثل الأهداف، المحتوى، الطرق، والتقييم إلى مهارات إدارية وتنظيمية لضمان سير العملية التعليمية بشكل فعال.

### أ) أهداف تعلم اللغة العربية

بشكل عام، يهدف تعلم اللغة العربية إلى تزويد المتعلمين بمهارات اللغة الأربع، وهي: الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة. التعبير عن اللغة العربية يمكن أن يكون من خلال الكلام أو الكتابة، وهو ناتج عن قدرة الشخص على التحدث أو الكتابة بشكل صحيح.<sup>٨</sup>

<sup>7</sup> Qiong Jia, "A Brief Study on the Implication of Constructivism Teaching Theory on Classroom Teaching Reform in Basic Education.," *International Education Studies* 3, no. 2 (2010): 197–99.

<sup>8</sup> Jawdat Al-Rukabi, *Thuruq Tadrîs Al-Lughah Al- 'Arabiyyah* (Damaskus: Dar Al-fikr, 1996), 22–23.

لإتقان اللغة العربية، هناك عدة وسائل لتحقيق ذلك، من أهمها التدريب المستمر على التحدث والكتابة باللغة العربية. في هذه التدريبات، ينبغي على الطلاب تعلم القواعد الأساسية للغة العربية، مثل: النحو، الصرف، والبلاغة. أثناء التدريبات، يجب على المعلم دائماً ربط أهداف التعلم بمحتوى المادة التعليمية وتذكير الطلاب بها. كما ينبغي للمعلم أن يكون ملماً بفروع اللغة العربية الأخرى، مثل طرق النطق الصحيح، القراءة السليمة، والفهم العميق للنصوص.

ومن ثم، فإن الهدف الأساسي من تعلم اللغة العربية هو تمكين الطلاب من التعبير الصحيح باللغة العربية. يجب على الطلاب أن يكونوا قادرين على التعبير عن رغباتهم أو أفكارهم بشكل كامل وصحيح، سواء كان ذلك شفهيًا أو كتابيًا. كما يجب أن يكونوا قادرين على فهم ما يقرؤونه أو يسمعون، والمشاركة في التفكير والنقاش وفقاً لقدراتهم، أعمارهم، واهتماماتهم.

#### ب) مادة تعلم اللغة العربية

إن مادة تعلم اللغة العربية لا تقتصر على مجموعة من المعلومات أو المعارف فحسب، بل يجب أن تكون وحدة من المعارف المختارة والمطلوبة، سواء من حيث المعرفة نفسها أو من حيث حاجة الطلاب وبيئتهم. يمكن تقسيم مادة تعليم اللغة العربية إلى مستويين من الطلاب، وهما: الطلاب المبتدئون والطلاب المتقدمون.

مادة التعلم لطلاب المستوى المبتدئ تتضمن المفاهيم التالية:

١) الكتب المخصصة للطلاب المبتدئين في كل صف، والتي تحتوي على دروس في المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، الكلام، القراءة،

والكتابة. ويكون النص الأساسي هو المحور الذي تتم دراسته، ويشمل محتواه مختلف المهارات اللغوية والثقافية.

(٢) كتب التمارين التي يستخدمها الطلاب في إنجاز واجبات اللغة العربية.

(٣) كتب دليل المعلم لكل صف، وتحتوي على طرق تقديم المادة التعليمية، أهداف التعلم، المهارات اللغوية، والثقافات التي يمكن للطلاب تطويرها في كل صف، إضافة إلى كيفية التفاعل مع الكتاب المدرسي. كما يمكن أن تتضمن هذه الكتب تفاصيل حول بعض دروس اللغة العربية في الصف لتحقيق أهداف المنهج.<sup>٩</sup>

مادة التعلم لطلاب المستوى المتقدم تتضمن المفاهيم التالية:

- (١) كتب المطالعة والأدب والنصوص العربية التي يدرسها الطلاب.
  - (٢) كتب تمارين اللغة العربية التي يدرسها الطلاب في مختلف الصفوف، وتشمل قواعد النحو والصرف والإملاء والخط.
  - (٣) كتب ذات عناوين معينة تهدف إلى تدريب الطلاب على اكتساب المعرفة، وتجعلهم يستمتعون عند قراءتها.
  - (٤) كتب دليل المعلم في مختلف الصفوف، والتي تزود المعلمين بالمعرفة حول كيفية استخدام الكتب المدرسية الخاصة بتعليم اللغة العربية.<sup>١٠</sup>
- (ج) منهجية تعلم اللغة العربية

تسمى المنهجية في اللغة العربية بطريقة، أما المقاربة فتسمى مدخل، والتقنية تسمى أسلوب. هذه المصطلحات الثلاثة متشابهة في المعنى، لذلك

<sup>٩</sup> Rusydi Ahmad Thu'aimah, *Manâhij Tadrîs Al-Lughah Al-'Arabiyyah Bi Al-Ta'lim Al-Asâsî* (Kairo: Dar Al-fikr Al-arabi, 2001), 55-56.

<sup>١٠</sup> Thu'aimah, 56.



نجد أن العديد من كتب تعليم اللغة العربية تدمج بينها، في حين أن بعضها يميز بين معانيها.

إدوارد أنتوني أوضح مفاهيم هذه المصطلحات الثلاثة على النحو التالي: المقاربة (المدخل) هي مجموعة من الفرضيات حول طبيعة اللغة وعمليات تعلمها وتعليمها. الطريقة (المنهجية) هي خطة شاملة لتقديم اللغة بشكل منهجي بناءً على المقاربة المحددة. التقنية (الأسلوب) هي الأنشطة المحددة التي يتم تنفيذها في الفصل الدراسي بما يتماشى مع الطريقة والمقاربة المختارة. وبالتالي، فإن المقاربة ذات طابع افتراضي، الطريقة ذات طابع إجرائي، والتقنية ذات طابع عملي.<sup>11</sup>

اختيار المعلم لطرق التدريس يؤثر بشكل كبير على عملية ونتائج تعلم اللغة العربية، بما يشمل المهارات الأربع: الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة. لذلك، يجب على معلم اللغة العربية أن يتقن العديد من طرق التدريس، ومنها: طريقة النحو والترجمة، طريقة المباشرة، الطريقة السمعية الشفهية، الطريقة الإيحائية، طريقة الصامتة، طريقة الاستجابة البدنية الكاملة، الطريقة التواصلية وغيرها.

#### (د) تقييم تعلم اللغة العربية

إن كلمة تقييم في اللغة الإنجليزية (Evaluation) مشتقة من الكلمة الأساسية (Value) وتعني القيمة. وتدل على تقدير شيء من حيث كونه جيداً أو سيئاً، صحيحاً أو خاطئاً، قوياً أو ضعيفاً، كافياً أو غير كافٍ. ويعني التقييم في الأساس إعطاء حكم أو قيمة استناداً إلى معايير معينة<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Ahmad Fuad Efendi, "Metodologi Pengajaran Bahasa Arab," *Malang: Misykat*, 2005, 6.

<sup>12</sup> M I Ismail, *Evaluasi Pembelajaran* (Depok: PT. RajaGrafindo Persada, 2021), 1.

في مجال تعلم اللغة العربية، يُستخدم التقييم لتحقيق أهداف متعددة، من بينها:

(١) تحفيز الطلاب على التعلم. إذ يزداد نشاط الطلاب واجتهادهم عندما يقترب موعد الامتحان. ويستجيب الطلاب للاختبارات المختلفة بأساليب تعلم متنوعة، مما يجعل التقييم وسيلة جيدة لجعل المعلم والطلاب أكثر انتباهًا لأهداف التعلم المحددة.

(٢) تشجيع المعلمين على الجدية في التدريس. فعادةً ما يستخدم المعلمون استراتيجيات تدريس تتماشى مع أسئلة الاختبارات، مما يعزز من فهم الطلاب ويقوي ذاكرتهم.

(٣) التقييم وسيلة فعالة للتغذية الراجعة. فهو يساعد في تحديد مدى تحقيق أهداف التعلم.

(٤) تقديم تقارير عن نتائج التعلم، مثل قبول الطلاب في المدارس، تحديد مستوياتهم، اختيار التخصصات المناسبة لهم، أو اتخاذ قرارات الترقية للصفوف التالية.<sup>١٣</sup>

يمكن الاستنتاج من هذه الفوائد أن الهدف الأساسي للتقييم هو قياس مدى تحقق أهداف تعلم اللغة العربية.

هـ الطالب والمعلم في تعلم اللغة العربية

في اللغة العربية، تُستخدم كلمة تلميذ للإشارة إلى الطلاب في المرحلة الأساسية، بينما تُستخدم كلمة طالب للإشارة إلى الطلاب في المراحل المتوسطة والعليا. التلميذ هو شخص غير ناضج يمتلك مجموعة من القدرات

<sup>13</sup> Fathur Rohman, "Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab," *ARABIYAT: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 1, no. 1 (June 28, 2014), <https://doi.org/10.15408/a.v1i1.1131>.

الأساسية التي لا تزال بحاجة إلى التطوير. أما المعلم فهو مربٍّ محترف، يتمثل دوره الأساسي في التربية والتعليم والإرشاد والتوجيه والتدريب والتقييم للطلاب في التعليم الرسمي. وتصبح مهمة المعلم فعالة إذا امتلك درجة من الاحترافية، التي تتجلى في كفاءته ومهارته وقدرته على تلبية معايير الجودة أو القيم الأخلاقية المعينة.<sup>١٤</sup>

## ب- المورفولوجيا في اللغة العربية

### ١- تعريف المورفولوجيا في اللغة العربية

كلمة "المورفولوجيا" مأخوذة من كلمة "morphology" في اللغة الإنجليزية. كلمة "morphology" تتكون من "morph" التي تعني "الشكل" و "logy" التي تعني "العلم". وبذلك، فإن الكلمة "المورفولوجيا" تعني حرفياً "علم الشكل". في علم اللغة، يُعرف علم المورفولوجيا كأحد فروع اللغويات أو علم اللغة الذي يدرس المورفيمات والكلمات.<sup>١٥</sup> يشرح نيدا في كتابه الذي بعنوان Morphology: The Descriptive Analysis of Words تعريف المورفولوجيا كما يلي: المورفولوجيا هي علم يدرس المورفيمات وتركيبها لتكوين الكلمات.<sup>١٦</sup>

المورفولوجيا في اللغة العربية تُسمى بعلم الصرف. الصرف في اللغة يعني التغيير، أما اصطلاحاً فهو تغيير تركيب الكلمة من أجل تحقيق المعنى

<sup>14</sup> Nur Illahi, "Peranan Guru Profesional Dalam Peningkatan Prestasi Siswa Dan Mutu Pendidikan Di Era Milenial," *Jurnal Asy-Syukriyyah* 21, no. 1 (April 19, 2020): 1–20, <https://doi.org/10.36769/asy.v21i1.94>.

<sup>15</sup> Isodarus Praptomo Baryadi, "Morfologi Dalam Ilmu Bahasa" (Sanata Dharma University Press, 2022), 1.

<sup>16</sup> Eugene A Nida, "Morphology: The Descriptive Analysis of Words," in *University of Michigan*, 1949, 1.

(معنوي) أو اللفظ (لفظي). التغيير في تركيب الكلمة لتحقيق المعنى (معنوي) مثل تحويل المفرد إلى المثنى والجمع، وتحويل المصدر إلى فعل واسم فاعل واسم مفعول، وكذلك تحويل الأسماء إلى أصغر حجم (تصغير). أما التغيير في تركيب الكلمة لتحقيق اللفظ (لفظي) فيحدث عن طريق إضافة حرف أو أكثر، أو حذف حرف أو أكثر، أو استبدال حرف بحرف آخر، أو تغيير حرف العلة إلى حرف علة آخر، أو من خلال تحريك الحروف الأصلية من مكانها إلى مكان آخر.<sup>١٧</sup>

بوويد في كتابه الذي بعنوان " The Grammar of Words: An

Introduction to Morphology (الطبعة الثانية) يحدد أن المورفولوجيا هي دراسة التركيب الداخلي للكلمة، وتتعلق بشكل الكلمة الكلمة الأساس.<sup>١٨</sup> لا تقتصر دراسة المورفولوجيا على أشكال الكلمات الموجودة فيها فقط، بل تشمل أيضاً دراسة أنواع الكلمات وفقاً لوظيفتها، مثل أنواع الأفعال، الأسماء، الأدوات، والنظر إلى الكلمة من حيث مذكر و مؤنث، وكذلك من حيث الشكل المفرد، المثنى، والجمع.<sup>١٩</sup>

تعتبر المورفولوجيا أساساً لدراسة وفهم القواعد النحوية، وتُشبه كأساس في فهم علم اللغة، حيث لا يمكن لأحد بناء مبنى دون أن يضع أساساً له أولاً.<sup>٢٠</sup> لذلك، فإن الفهم العميق لعلم المورفولوجيا أمر بالغ الأهمية

<sup>17</sup> Aly Baharuddin Bukhdud, *Madkholus Sharfiy* (Bairût: Al-muassasah Al-jam'iyah Ad-dirosat wan nusyut tauzi', 1988), 7.

<sup>18</sup> Geert Booij, "The Grammar of Words: An Introduction to Linguistic Morphology," second edi (Oxford University Press, 2007), 11.

<sup>19</sup> Ramadhan Abdullah, *As-Shighus Sharfiyah Fi Al-'arabiyah ( Fii Du'i Ilmu Al-Lughah Al-Ma'ashir)* (Kafr el-dawar: Universitas Omar Al-mukhtar, 2005), 5.

<sup>20</sup> Bakir Muhamad 'Ali, *Al-Ma'ani As-Shorfiyah* (Turki: Uzub Digital Matba, 2021), 7.

قبل دراسة القواعد النحوية، البلاغة، وعلوم اللغة العربية الأخرى. تشير المورفولوجيا إلى أمرين: أولاً، تغيير الكلمة إلى بنية مختلفة لتحقيق معانٍ مختلفة، مثل التصغير، التذكير، المثنى، الجمع، المشتقات من المصدر، الفعل المجهول، وما إلى ذلك. ثانياً، تغيير الكلمة من شكلها الأصلي بهدف غير تغيير المعنى. وتسمى هذه التغيرات الإعلال، وهي تنقسم إلى ستة أنواع: الحذف و الزيادة و الإبدال و القلب و النقل و الإدغام.<sup>٢١</sup>

اللغة العربية غنية بالمورفولوجيا لأنها تنقل العديد من المعلومات من خلال المورفيمات: الحروف الجر، الضمائر، تصريف الأفعال (الضمائر، الجنس، العدد، الزمن)، تصريف الأسماء (الجنس، العدد، والملاءمة)، الجذور، البنية النحوية، والأنماط. في كتابه، يقول رايدينغ إن نظرية بنية الكلمة، أو المورفولوجيا، عادةً ما تركز على مسألتين مهمتين: كيف تتشكل الكلمات (المورفولوجيا الاشتقاقية أو المعجمية) وكيف تتفاعل الكلمات مع القواعد النحوية (المورفولوجيا الصرفية، مثل: التمييز لفئات مثل الجنس، العدد، الحالة، والزمن.<sup>٢٢</sup> لذلك، فإن استخدام المورفولوجيا في تعلم اللغة العربية أمر بالغ الأهمية ويجب الاهتمام به. ومع ذلك، في الواقع، تعتبر المشكلة أو الإشكالية في تعليم اللغة العربية من بينها الإشكالية في مجال المورفولوجيا.

<sup>21</sup> Amin Aly As-sayyid, *Fii Ilmi As-Sharfi* (Irak: Dar Al-'ilmi, 1972), 5.

<sup>22</sup> Karin C Ryding, "A Reference Grammar of Modern Standard Arabic" (Cambridge University Press, 2005), 44.

## ٢- نطاق مورفولوجي

نطاق مورفولوجي في الأساس يتعلق بالكلمات. ولكن، في الواقع، الكلمة نفسها تتكون من شيء أصغر قبل أن تصبح كلمة. هذا الشيء الأصغر هو المورفيم. فيما يلي شرح للمورفيم والكلمة.

### (أ) المورفيم

يعرف العلماء اللغويون المورفيم على أنه أصغر وحدة لغوية تحمل معنى. وحدة اللغة تُعرف بأنها الوحدة التي يمكن أن تكون مستقلة أو مرتبطة، في حين أن المعنى الأصغر يعني أن هذه الوحدة لا يمكن تقسيمها إلى أجزاء أصغر دون فقدان معناها.<sup>٢٣</sup> المورفيم لا يمكن تقسيمه إلى أجزاء أصغر دون أن يفقد معناه.

---

<sup>23</sup> Wayan Simpen, *Morfologi: Kajian Proses Pembentukan Kata* (Jakarta: Bumi Aksara, 2021), 30–31.

وقد قسم العلماء المورفيمات إلى ثلاثة أنواع رئيسية: المورفيمات التي تظهر في عملية التغيير التي تؤثر في الصوت وتغير معنى الكلمة أو وظيفتها، مثل البادئات (بريفكس) واللواحق (سوفيكس). مثال: إضافة "م" في مكتوب لتغيير معنى الجذر كتب. المورفيمات التي تظهر في تكوين بنية الكلمة من حيث الصوت أو الشكل الفونولوجي، مثل التمييز بين الأسماء والأفعال. مثال: تغيير "كتب" إلى "كتابة" أو "يكتب" بناءً على الفعل والاسم. المورفيمات التي تحدد الوظائف النحوية للكلمات داخل الجملة، مثل تحديد الفاعل والمفعول به أو أدوار لغوية أخرى مثل الفاعل والمفعول والمفعول فيه.<sup>٢٤</sup>

---

<sup>24</sup> Abdul Aziz bin ibrahim al-ashily, *Manahijul Bahs Fi Al-Lughoh Al-Marhaliyah Litta 'limil Lughoti Al-Ajnabiyah* (Ar-riyadh: al-malik al-fahd, 1431), 63.

## ب) الكلمة

وفقًا لتعريف كريدالاكسانا، الكلمة هي وحدة لغوية يمكن أن تقف بمفردها، وهي قد تتكون من مورفيم واحد أو من دمج عدة مورفيمات.<sup>٢٥</sup> المورفيم الواحد مثل كلمة "/قلم/"، بينما دمج المورفيمات مثل "/ثُقسم/" التي تتكون من المورفيمات "/ت/" و"/قسم/". بينما يتم دمج أكثر من كلمتين لتشكيل الجملة.<sup>٢٦</sup>

أشهر تعريف للكلمة الذي ذكره علماء اللغة هو تعريف بلومفيلد، الذي اعتبر أن الكلمة هي "أصغر شكل حر". وهذا يعني أن الكلمة هي أصغر وحدة لغوية يمكن نطقها بمفردها وتستخدم في تشكيل الجمل أو العبارات. من الناحية التجريبية، لا يمكن الحصول على المورفيمات إلا عندما يتم التعرف على الوحدة الأكثر وضوحًا والأعلى في التسلسل الهرمي، وهي الكلمة. الكلمة هي أصغر وحدة لغوية مستقلة في اللغة، وتستخدم بمفردها بشكل مستقل. هذا التفسير يوضح الفارق بين الكلمة والمورفيم. بينما المورفيم هو أصغر وحدة لغوية تحمل معنى، وقد يكون في بعض الأحيان وحدة حرة وفي أوقات أخرى مقيدة. بناءً على هذا التفسير، يمكن للكلمة أن تحتوي على مورفيم واحد أو أكثر. على سبيل المثال، كلمة "معلم" تتكون من مورفيم

<sup>25</sup> Harimurti Kridalaksana, "Kamus Linguistik (Edisi Keempat)" (Gramedia Pustaka Utama, 2013), 98.

<sup>26</sup> 'Athief Madkur, 'Ilmu Al-Lughah (Bainal Qodimi Wal Hadits) (Kairo: Jami'ah Halib Kuliyyah Al-adab, 1987), 129.



واحد، بينما كلمة "المعلم" تتكون من مورفيمين هما "ال" و "معلم"، وكلمة "المعلمون" تتكون من ثلاثة مورفيمات.<sup>٢٧</sup>

عادة ما يتم التعبير عن حرية الحركة في الكلام بوصفها سمة من سمات الكلمات، ولكن في الواقع، هناك بعض الكلمات التي تكون حركتها محدودة. أشكال مثل "على"، "من"، "لأن"، وما إلى ذلك، تكون حركتها أكثر تقييداً مقارنة بكلمات مثل "منزل"، "ذهب"، "جدا"، وغيرها. رغم أن هذه الأشكال لا تُعتبر لاحقات (أفيكسات) لأنها لا تُكوّن كلمات مع العناصر التي تليها، إلا أن هذه الأشكال التي تكون حركتها محدودة وتظل تعتبر كلمات، تُسمى عادة جزئيات.<sup>٢٨</sup>

في اللغة العربية، لا تقتصر الكلمة على شكل بسيط واحد، بل غالباً ما تتكون من عدة عناصر مورفولوجية. في الغالب، تتكون الكلمات من مكونين رئيسيين هما الجذر والتركيب النمطي. الجذر عادة ما يتكون من ثلاثة أو أربعة أحرف، مثل الجذر "ك-ت-ب" (كتب) الذي يعني "يكتب". أما التركيب النمطي (وزن) فيُعطي هيكلًا معينًا لهذا الجذر، مما يؤثر على معنى الكلمة. على سبيل المثال، يمكن أن يُنتج الجذر نفسه كلمات مثل "كتاب" (كتاب - كتاب) أو "كُتِبَ" (كتب - هو كتب) من خلال التغيير في النموذج التركيبي.<sup>٢٩</sup>

<sup>27</sup> M A Al-Khuliy, D R Hidayat, and A Sopian, *Model Pembelajaran Bahasa Arab*, 1st ed., - (Bandung: Royyan Press, 2016), 59.

<sup>28</sup> H Kridalaksana, *Kelas Kata Dalam Bahasa Indonesia* (Gramedia, 1986), 38.

<sup>29</sup> Karin C. Ryding, *Arabic A Linguistic Introduction*, first edit (New York: Cambridge university press, 2014), 47.

إلى الآن، لا يزال تحديد تصنيف الكلمات موضع جدل بين علماء اللغة. وفقاً لجاير، هناك على الأقل عاملان يسببان عدم حسم هذه القضية. الأول، هو أن كل لغة تتمتع بخصائصها الخاصة. والثاني، هو أن المعايير المستخدمة في التصنيف متنوعة. رغم اختلاف الآراء في هذا الشأن، فإن علماء اللغة العربية يتفقون على تصنيف الكلمات إلى ثلاث فئات رئيسية، وهي: (١) إسم، (٢) فعل، و(٣) حرف.

موضوع دراسة المورفولوجيا في اللغة العربية هو الكلمة التي يمكن تشكيلها أو تغييرها. من ناحية أخرى، من بين أنواع الأسماء (أنواع الأسماء)، هناك بعض الأسماء التي تكون الأسماء المبنية، وهي الأسماء التي لا يمكن تغييرها. وبالمثل، هناك بعض الأفعال التي تُصنف ضمن الأفعال الجامدة، وهي الأفعال التي لا تتغير. وحتى الحروف لا تتغير في شكلها. لذا، فإن نطاق دراسة المورفولوجيا في اللغة العربية يشمل: (١) الأسماء المتمكنة، وهي الأسماء التي يمكن أن تُعرب (أي أن تكون لها حالة إعرابية)، و(٢) الأفعال المتصرفة، وهي الأفعال التي يمكن صرفها (أي التي يمكن أن تتغير حسب الزمن والعدد والشخص).<sup>٣٠</sup>

---

<sup>30</sup> Sahkholid Nasution, *Pengantar Linguistik Bahasa Arab*, 1st ed. (Jawa Timur: CV. Lisan Arabi, 2017), 108.

### ٣- تكوين الكلمة

تكوين الكلمة في اللغة العربية له سمتان رئيسيتان؛ الأولى هي تكوين الكلمة التي تكون مُعرّبة (التصريف اللغوي)، والثانية هي تكوين الكلمة التي تكون مشتقة (التصريف الاشتقائي). يقول نيدا في كتابه إن المورفولوجيا تشمل عمليتين رئيسيتين: الاشتقاق و التصريف. الاشتقاق هو عملية تكوين كلمة جديدة من خلال إضافة لواحق تُغيّر المعنى الأساسي أو فئة الكلمة. أما التصريف فهو عملية تغيير شكل الكلمة للإشارة إلى الوظائف النحوية دون تغيير المعنى الأساسي أو فئة الكلمة.<sup>٣١</sup>

#### أ) المَعْرَب (التصريف اللغوي)

وفقًا لكريداراكسنا، المقصود بـ "المَعْرَب" هو العنصر الذي يُضاف إلى الكلمة ليُظهر علاقة نحوية معينة. مثلاً، الحرف و الذي يُضاف إلى نهاية كلمة فعل يُظهر المعنى الجمعي (الجمع). على سبيل المثال في اللغة العربية نجد الكلمات مثل خرجوا (هم خرجوا) و ذهبوا (هم ذهبوا). فإضافة و تُظهر أن الفاعل جمع (هم).

لا يمكن أن تُعرب الأسماء والأفعال التي يقل عدد حروفها عن ثلاثة حروف (ف، عَيْن، ولام) إلا إذا كانت في الأصل مكونة من ثلاثة حروف لكن تم حذف بعض حروفها. مثلاً، كلمة يدٌ (يد) التي جاءت من يديّ (يدي)، وكلمة دُمٌ التي جاءت من دُمٌ.<sup>٣٢</sup>

<sup>31</sup> Nida, "Morphology: The Descriptive Analysis of Words," 99.

<sup>32</sup> Muhammad Fadhil As-saamuroi, *As-Sharf Al-Arabi, Ahkamun Wa Ma'anin*. (Beirut: Dar Ibn Yar Bin Abi Haidar, 2013), 9.

لكي تُستخدم الكلمات في الجمل في اللغة العربية، يجب أن تتوافق مع الفئات النحوية السائدة، مثل العدد أو النوع أو الإعراب. الأداة التي تُستخدم لتكييف الكلمة مع هذه الفئات النحوية تكون عادةً عبارة عن لواحق، مثل السابقة (البادئات)، أو الوسطية (الحروف المضافة في وسط الكلمة)، أو اللاحقة (اللاحقات)، أو قد تكون عبارة عن تغييرات داخلية تحدث في شكل الكلمة الأساسية نفسها. التصريف في اللغة العربية يُعرف أيضاً بالتصريف اللغوي، الذي يتضمن التغييرات المختلفة التي تطرأ على الكلمة لتُظهر الفروق في الزمن أو العدد أو غيرها من الوظائف النحوية، دون تغيير المعنى الأساسي للكلمة.<sup>٣٣</sup>

#### (ب) مشتق (التصريف الاصطلاحي)

يقسم علماء اللغة الكلمات إلى نوعين، وهما الكلمة الجامدة (جامد) و الكلمة المشتقة (مشتق).<sup>٣٤</sup> يشير الاشتقاق في المورفولوجيا إلى عملية تكوين كلمة جديدة من جذر أو كلمة أساسية. هذه العملية قد تشمل تغيير الفئة المورفولوجية، مثل تحويل الكلمة من اسم إلى فعل أو من اسم إلى صفة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يحدث تغيير في المعنى، مثل تكوين كلمة نفي من كلمة مثبتة أو تحويل الفعل المتعدي إلى فعل لازم.

<sup>33</sup> Abdul Chaer, *Linguistik Umum* (Jakarta: Rineka Cipta, 2012), 170.

<sup>34</sup> rif'un asad ahmad sholih Muahammad Ismail Shini, Muhammad rifa'i, *Ta'allam As-Sharf Al-Arabi Binafsik* (Riyadh: Dar Al-marikh, 1988), 57.

في اللغة العربية، يعتمد نظام الاشتقاق على النماذج و الجذور الحروفية . كل كلمة تتبع نمطاً معيناً يحدد معناها ووظيفتها. على سبيل المثال، كلمة بنت)فتاة (تتبع نمطاً معيناً وتحمل معنى الجنس).<sup>٣٥</sup>

تؤدي عملية الاشتقاق إلى إنشاء فئات لغوية مختلفة، كما أنها تُنتج معاني مختلفة حتى وإن كانت الفئات اللغوية متشابهة. في اللغة العربية، على سبيل المثال، يمكن اشتقاق الكلمة نَصَرَ (ينقُذ) (إلى مَنْصُور) المنقُود .(على الرغم من أن كلا الكلمتين تنتمي إلى نفس الفئة اللغوية (أي هما اسمان)، إلا أن معانيهما تختلف؛ نَاصِر (مُنقِذ) (تعني "الذي ينقُذ"، بينما مَنْصُور) المنقُود (تعني "الذي تم إنقاذه").<sup>٣٦</sup> تُعرف عملية الاشتقاق في اللغة العربية أحياناً بالتصريف الاصطلاحي. الذي يشير إلى تشكيل الكلمات الجديدة من خلال تغيير النمط أو البنية المورفولوجية استناداً إلى الجذر اللغوي الموجود.

<sup>35</sup> Karin Christina Ryding & David Wilmsen, *The Cambridge Handbook of Arabic Linguistics* (New York: Cambridge University Press, 2021), 408.

<sup>36</sup> Sahkholid Nasution, *Pengantar Linguistik Bahasa Arab*, 111.

#### ٤ - عملية المورفولوجيا

لقد أصبحت العمليات المورفولوجية محورًا رئيسيًا في دراسات اللغويات. العملية المورفولوجية هي دراسة كيفية دمج المورفيمات (الوحدات اللغوية الأصغر التي تحمل معنى) لتشكيل الكلمات في لغة معينة. في هذا السياق، تشمل المورفولوجيا تحليل الهيكل وتشكيل الكلمات، بالإضافة إلى التغيرات التي تحدث في الكلمات من خلال آليات مختلفة.<sup>٣٧</sup> سيتم مناقشة العمليات المورفولوجية وفقًا لنظرية تشاير. وفقًا لتشاير، تشمل العمليات المورفولوجية عدة طرق لتشكيل الكلمات. تشمل العمليات الرئيسية في المورفولوجيا ما يلي:

(أ) الإلحاق (Afiksasi)

---

<sup>37</sup> H H Muhamad et al., *Pengantar Linguistik: Teori, Konsep Dan Penerapan* (Padang: CV. Gita Lentera, 2024), 23.

وفقاً لتشاير، الإلحاق هو عملية إضافة أفيكس (لاحقة أو سابقة) إلى جذر أو شكل أساسي. في هذه العملية، يتم تضمين عدة عناصر: الجذر أو الشكل الأساسي، الأفيكس، والمعنى النحوي الناتج عن العملية. يمكن أن تكون هذه العملية مُعَرَّية أو مشتقة. الأفيكس هو شكل، عادة ما يكون مورفيمًا مرتبطًا، يتم إضافته إلى جذر الكلمة أثناء عملية تشكيل الكلمة. يمكن أن يكون الشكل الأساسي المستخدم في الإلحاق عبارة عن جذر الكلمة، وهو الشكل الأصغر الذي لا يمكن تقسيمه أكثر. على سبيل المثال، كلمات مثل مكتب، شراء، أكل، و فرشاة هي أمثلة على الجذور التي يمكن استخدامها في عمليات الإلحاق لتشكيل كلمات جديدة.<sup>٣٨</sup>

#### ب) التكرار (Reduplikasi)

وفقاً لتشاير، التكرار هو عملية مورفولوجية يتم فيها تكرار الشكل الأساسي للكلمة، سواء بشكل كامل، جزئي (جزئياً)، أو مع تغيير في الصوت.<sup>٣٩</sup> لذلك، يتم التمييز عادة بين التكرار الكامل، مثل مكاتب (من الجذر مكتب)، والتكرار الجزئي، مثل رجال (من الجذر رجل)، والتكرار مع تغيير في الصوت، مثل عودة-ذهاب (من الجذر رجع).

ومع ذلك، في اللغة العربية، يختلف التكرار عن التكرار في اللغة الإندونيسية. تُسمى هذه العملية في اللغة العربية بـ التأكيد، وهي تكرار الكلمة بشكل كامل مع دلالة على التأكيد أو التشديد. على سبيل

<sup>38</sup> Chaer, *Linguistik Umum*, 177.

<sup>39</sup> Chaer, 182.

المثال، في العبارة جاء جاء الغيب، لا تشير هذه الصيغة إلى الجمع، بل إلى التأكيد. وبالتالي، يختلف المعنى الناتج عن التكرار في اللغة العربية عن التكرار في اللغة الإندونيسية.<sup>٤٠</sup>

### ج) التراكييب (Komposisi)

وفقًا لتشاير، التراكييب هي نتيجة وعملية دمج مورفيمات أساسية مع بعضها البعض، سواء كانت حرة أو مرتبطة، بحيث تتشكل بنية لها هوية معجمية جديدة أو مختلفة.<sup>٤١</sup> التراكييب أو عملية التشكيل المركب هي حدث يتم فيه دمج مورفيمات أساسية أو أكثر بشكل متكامل لتكوين معنى جديد نسبيًا. النتيجة الناتجة عن هذه العملية تُسمى التركيب المركب، مثل غرفة النوم، كتاب الكتابة، يد القدم، رأس الصلب، طاولة الطعام، عين الماء، وممسحة اليد.

بناءً على عدد العناصر في الكلمة المركبة، يمكن تصنيفها إلى نوعين: الأول، التركيب المكون من عنصرين، مثل والد قديم، ابن صغير، زوجة شابة، صفحة سوداء، وغيرها. الثاني، التركيب المكون من أكثر من عنصرين ويُسمى عادة العبارات الثابتة أو الأمثال، مثل السلاح يأكل صاحبه، ثلاث غرف مرة واحدة، وماذا يمكن أن نفعل؟. وفي اللغة العربية، يحدث هذا أيضًا، وإن كان يتم في كثير من الأحيان عبر التركيب الإضافي أو نموذج وزن معين يُضفي معنى جديدًا على الكلمات أو الجذور المجمعة.

<sup>40</sup> Sahkholid Nasution, *Pengantar Linguistik Bahasa Arab*, 118.

<sup>41</sup> Chaer, *Linguistik Umum*, 185.



### د) التعديل الداخلي (Internal Modification)

يعد فهم التغيرات التي تطرأ على شكل الكلمات في اللغة العربية أمراً بالغ الأهمية لفهم اللغة بشكل كامل. لذلك، من الضروري معرفة عملية التعديل الداخلي في اللغة العربية، والتي تتعلق بتغيرات الحروف المتحركة في الجذور اللغوية.<sup>٤٢</sup> التعديل الداخلي هو عملية تكوين الكلمات من خلال إضافة عناصر (عادةً ما تكون حروف متحركة) إلى المورفيمات التي تحتوي على هيكل ثابت (عادةً ما تكون الحروف الساكنة).

إليك بعض الأمثلة على التعديل الداخلي في اللغة العربية باستخدام الجذر ك-ت-ب، الذي يحمل معنى "يكتب". لاحظ أن هيكل الجذر يظل ثابتاً، رغم التغيرات التي تطرأ على الحروف المتحركة في كل مورفيم:

كتب → هو يكتب (فعل مضارع)

مكتوب → تم الكتابة (اسم مفعول)

مكتبة → مكتبة (اسم مكان)

مكتبات → مكتبات (جمع)

كتاب → كتاب (اسم)

كاتب → كاتب (اسم فاعل)

### هـ) الاختصار (Pemendekan)

يشير تشاير إلى أن الاختصار هو عملية إزالة أجزاء من اللكسيم أو مجموعات اللكسيمات لتصبح شكلاً مختصراً، لكن مع الحفاظ على المعنى

<sup>42</sup> Rafiatun Najah Qomariah, "Ilmu As-Sharfi Baina An-Nadhriyah Wa Tathbiq 'Indal Qudama' Wal Muhadditsin," *Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 2, no. 1 (April 23, 2019): 57, <https://doi.org/10.35931/am.v2i1.100>.

ذاته كما في الشكل الكامل. على سبيل المثال، طيب (يب)، وغيرها.<sup>٤٣</sup>  
يُعد الاختصار أحد العمليات المورفولوجية التي توجد في معظم اللغات حول العالم. يمكن تشكيل الكلمات من خلال الاختصار بعدة طرق، مثل أخذ الصوتيات الأولى من كل كلمة، أو أخذ جزء أو مقطع من كل كلمة وتجميعه ليشبه الكلمة الأصلية، أو اختصار الكلمة أو الشكل القائم سواء من البداية أو النهاية.<sup>٤٤</sup> إليك بعض الأمثلة على النحت (الأكروним) في اللغة العربية:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ = بسم

الحمد لله رب العالمين = حمدل

السلام عليكم = سمعل

### ج- خصائص طلاب صف الإبتداء الأول

من الناحية النفسية، يرى بياجيه أن مرحلة المراهقة هي المرحلة التي يندمج فيها الفرد مع المجتمع البالغ، وهي السن التي لا يشعر فيها الطفل بأنه أدنى من مستويات البالغين الأكبر سنًا، بل يكون في نفس المستوى على الأقل من حيث الحقوق.<sup>٤٥</sup> ووفقًا لهورلوك، تُعد مرحلة المراهقة المرحلة الخامسة من مراحل نمو الفرد، وتتراوح أعمار المراهقين بين ١٣-٢١ سنة بالنسبة للفتيات، وبين ١٤-٢١ سنة بالنسبة للفتيان.<sup>٤٦</sup>

<sup>43</sup> Chaer, *Linguistik Umum*, 191.

<sup>44</sup> I Wayan Simpen, "Morfologi: Kajian Proses Pembentukan Kata" (Bumi Aksara, 2021), 185.

<sup>45</sup> Ujang Khiyarusoleh, "Konsep Dasar Perkembangan Kognitif Pada Anak Menurut Jean Piaget: Array," *DIALEKTIKA Jurnal Pemikiran Dan Penelitian Pendidikan Dasar* 5, no. 1 (2016), <https://doi.org/https://doi.org/10.58436/jdpgsd.v5i1.17>.

<sup>46</sup> Sumanto, *Psikologi Perkembangan: Perkembangan Sepanjang Rentan Kehidupan* (Jakarta: Central of Academic Publishing Service, 2014), 78.

يُعد الطلاب في مرحلة المراهقة أفرادًا يمرون بعملية البحث عن الهوية نحو مرحلة البلوغ. ويتطلب النمو نحو النضج اهتمامًا جادًا من قبل المربين، بالإضافة إلى الحاجة إلى نهج نفسي-تربوي ونهج اجتماعي لدراسة تطور المراهقين، وذلك للحصول على بيانات موضوعية حول المشكلات التي يواجهونها.

طلاب صف الإبتداء الأول هم الدارسون الذين بدأوا لتوهم مسيرتهم في التعليم الأساسي داخل المعهد أو المدرسة الدينية. وبشكل عام، يكون طلاب هذه المرحلة في الفئة العمرية من ١٣ إلى ١٧ عامًا، وهي مرحلة مهمة في التطور المعرفي والاجتماعي والعاطفي. ومن الضروري فهم خصائصهم لتصميم طرق واستراتيجيات تعليمية مناسبة لهم.

في هذه المرحلة العمرية، لا تزال مهارات اللغة لدى الطلاب في طور النمو. وتعتبر اللغة العربية عادةً لغة ثانية أو حتى لغة ثالثة لديهم بعد لغتهم الأم واللغة الوطنية. ووفقًا لكراشين في كتابه (*Principles and Practice in Second Language Acquisition*)، فإن الأطفال يكتسبون اللغة الثانية بسهولة أكبر عندما يتعرضون للغة التي يمكنهم فهمها بما يتناسب مع مستواهم اللغوي.<sup>٤٧</sup>

أطلق كراشين على هذا المفهوم اسم "المدخلات المفهومة" (*Comprehensible Input*)، وهو عندما يسمع الأطفال أو يقرؤون اللغة العربية بمستوى أصعب قليلًا مما يتقنونه، ولكن لا يزال بإمكانهم فهمها بمساعدة السياق. بالإضافة إلى ذلك، فإن تعلم اللغة من خلال التواصل اليومي الطبيعي، مثل المحادثات المباشرة، يكون أكثر فعالية من تعلم القواعد النحوية بشكل رسمي.

<sup>47</sup> Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, 20.

بعبارة أخرى، يكتسب الأطفال اللغة العربية بسرعة أكبر عندما يسمعونها في مواقف واقعية، مثل المحادثات في الفصل أو الأنشطة اليومية في المعهد، مقارنةً بمجرد دراسة قواعد اللغة من الكتب.

## الفصل الثالث

### منهج البحث

#### أ- تصميم البحث

البحث النوعي هو وسيلة لفهم تجارب الأشخاص بعمق من خلال المقابلات والمناقشات الجماعية والملاحظات وغيرها من الأساليب. يركز هذا النهج على المنظور والمعنى الذي يعطيه الشخص للسلوك أو الأحداث أو الأشياء.<sup>١</sup> يعد نهج البحث النوعي أحد النماذج الرئيسية (النظرة العالمية) التي يعتمد عليها البحث الاجتماعي. وفي الوقت نفسه، البحث الكمي هو نموذج آخر.<sup>٢</sup> يختلف البحث النوعي عن البحث الكمي حيث يركز البحث على التجارب وكشف السبب والنتيجة بناءً على البيانات الرقمية. وفي الوقت نفسه، يركز البحث النوعي على الأسئلة المفتوحة ويهتم بالعملية والمعنى أكثر من السبب والنتيجة.<sup>٣</sup>

يستخدم هذا البحث نهجاً نوعياً. إن استخدام النهج النوعي في هذا البحث مهم للغاية. يهدف هذا البحث إلى التعرف بشكل متعمق على الصعوبات التي يواجهها طلاب الصف الثامن في تعلم اللغة العربية في مجال الصرف. يتضمن تركيز البحث الصعوبات التي يواجهها الطلاب في فهم أشكال الكلمات (مورفولوجيا)، خاصة في سياق تكوين الكلمات. وباستخدام النهج

<sup>1</sup> Monique Hennink, Inge Hutter, and Ajay Bailey, "Qualitative Research Methods," ed. Alysha Owens, second ed (London: Sage, 2020), 29.

<sup>2</sup> Sharlene Nagy Hesse-Biber and Patricia Leavy, "The Practice of Qualitative Research" (Sage, 2010), 8.

<sup>3</sup> dkk Tsair Ahmad 'Ibary, *Bahsu An-Nau'iy (Fi At-Tarbiyah Wa Ilmu An-Nafsi)* (Yordania: Dar Al-Ijaz Al-'ilmi, 2009), 33.

النوعي، يمكن للباحثين استكشاف تجارب وتصورات الطلاب والمعلمين والأطراف الأخرى ذات الصلة من خلال المقابلات المتعمقة والملاحظات الصفية وتحليل وثائق التعلم.

وأوضح كريسويل أن التركيز الرئيسي للبحث النوعي هو فهم المعنى والخبرات ووجهات النظر الحياتية للأفراد أو المجموعات فيما يتعلق بالظاهرة قيد الدراسة. يحاول الباحثون النوعيون رؤية العالم من منظور موضوعات البحث. التركيز الرئيسي للبحث النوعي هو فهم المعنى والخبرات ووجهات النظر الحياتية للأفراد أو المجموعات فيما يتعلق بالظاهرة قيد الدراسة. يحاول الباحثون النوعيون رؤية العالم من منظور موضوعات البحث.<sup>4</sup> وهدف الباحثين الذين يستخدمون هذا المنهج النوعي هو فهم ظاهرة الصعوبات التي يواجهها الطلاب في دراسة الصرف العربي بشكل متعمق وشمولي.

سيناقش هذا البحث بشكل عام التحديات التي يواجهها الطلاب في تعلم المورفولوجي العربي، وخاصة في سياق تكوين الكلمات. بعد معرفة التحديات التي يواجهها الطلاب في تعلم المورفولوجي اللغة العربية، سيكشف هذا البحث عن العملية التي يمر بها الطلاب في تعلم اللغة العربية والتي تسبب هذه التحديات التي يواجهها الطلاب.

ويستخدم نوع البحث في هذا البحث البحث الوصفي. البحث الوصفي هو البحث الذي يهدف إلى وصف الظواهر كما هي أو وصف الوضع الفعلي.

---

<sup>4</sup> John W Creswell and Cheryl N Poth, "Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches" (Sage publications, 2016), 8.

° يرجع اختيار هذا النوع من البحث الوصفي إلى الحالات التي حدثت بمعهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لابونج الشرقية ، مثل التعلم غير الفعال. وجد بعض الطلاب صعوبة في متابعة المواد المقدمة وبدوا أقل قدرة على التفاعل بفعالية في الفصل. وبصرف النظر عن ذلك، هناك ميل لديهم لعدم المشاركة بنشاط في المناقشات أو أنشطة التحدث. وهذا يتسبب في أن عملية تعلم اللغة العربية في الفصل تكون أقل سلاسة، مما يجعل من الصعب تحقيق الكفاءة المتوقعة. يبدو أن هذه المشكلة تؤثر على الأداء الأكاديمي العام للطلاب. هذه الحالة تحتاج إلى دراسة متعمقة فيما يتعلق بالمشاكل التي تحدث مع الطلاب والتي تسبب هذه الأشياء.

يتيح النهج النوعي للباحثة استكشاف تجارب وآراء وتصورات الطلاب والمعلمين فيما يتعلق بتحديات التعلم الصربي في تعلم اللغة العربية بالتفصيل وفي سياقها. باستخدام البحث الوصفي، يمكن للباحثة أن يصفوا بشكل منهجي ودقيق المشاكل اللغوية المختلفة التي تنشأ وتأثيراتها على عملية التعلم.

تصميم البحث المستخدم في هذا البحث هو تصميم بحث دراسة الحالة. دراسة الحالة هي تصميم بحثي يدرس حالة شخص أو مجموعة أو مؤسسة مثل أسرة أو مدرسة أو مصنع من خلال جمع المعلومات والبيانات حول حالة الحالة والعوامل المؤثرة عليها لفهم جذور المشكلة.<sup>٦</sup> دراسة الحالة هي دراسة شاملة لشخص أو مجموعة من الأفراد. ويعتبر هذا التصميم البحث هو التصميم

<sup>5</sup> Muhsin 'ali Athiyah, Al-Bahtsu AL-'Ilmiy Fit Tarbiyah (Yordania: Dar Al-manahaj, 2009), 62.

<sup>6</sup> Abdurrohman 'adas Dzuqon Abaidaat, Kayid Abdul Haq, Al-Bahtsu AL-'ilmiy (Ma'fhumuhu Wa Adawatuhu Wa Asalibuhu) (Yordania: Dar Al-fikri, 2015), 202.

البحثي الأكثر شعبية، وهدفه هو فهم الوحدة أو الظاهرة محل الدراسة.<sup>٧</sup> ويعتمد هذا التصميم على جمع بيانات ومعلومات موسعة وشاملة عن حالة فردية أو مجموعة واحدة، بهدف تحقيق فهم عميق للظاهرة قيد الدراسة.<sup>٨</sup> إن استخدام هذا التصميم وثيق الصلة بهذا البحث، لأن هذا البحث يتطلب فهماً متعمقاً للتحديات المحددة التي يواجهها الطلاب في سياق تعلم اللغة العربية، خاصة فيما يتعلق بصعوبات الطلاب في فهم المواد التعليمية ونقص الطلاب المشاركة في الفصل.

لذلك يريد الباحثة التعرف على المشكلات التي تحدث في عملية تعلم اللغة العربية بمعهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لانبونج الشرقية، خاصة فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها الطلاب في فهم أشكال الكلمات (الصرف)، وخاصة في سياق تكوين الكلمات، والذي يركز على موضوع التعلم، وهم طلاب ومعلمي مواد اللغة العربية في ذلك الفصل، أي الصف الثامن. بعد معرفة المشكلات الموجودة في الفصل، سيقوم الباحثة بوصف الآثار أو النتائج المترتبة على هذه المشكلات.

## ب- ميدان البحث وزمانه

ميدان البحث أو موقع هذا البحث بمعهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لانبونج الشرقية تم إجراء البحث خلال دروس مورفولوجي اللغة العربية. زمان البحث في العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

<sup>7</sup> Mundzir Adh-dhomin, *Asaasiyaat Al-Bahs Al-'ilmy* (Yordania: Dar Al-masirah, 2007), 108.

<sup>8</sup> Usman Ghanim Rabhi Musthafa Alian, *Manahij Wa Asalib Al-Bahtsu Al-Ilmiy* (Yordania: Dar Safaa, 2000), 46.



## ج- بيانات ومصادرها

البيانات التي جمعها الباحثة تتكون من أنواع مختلفة من المعلومات التي تتعلق بتحليل صعوبات الطلاب في تعلم مورفولوجي اللغة العربية. المصدر الرئيسي للبيانات في هذه الدراسة هو طلاب الفصل الإبتدأ الأول بمعهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لانبونج الشرقية ، معلمو اللغة العربية، بالإضافة إلى الوثائق والمواد التعليمية التي تُستخدم في عملية التعليم والتعلم. يعتمد البحث على بيانات أولية وبيانات ثانوية. البيانات الأولية هي البيانات التي يتم تسجيلها مباشرة من قبل الأشخاص أو الهيئات المعنية بجمع تلك المعلومات، بينما البيانات الثانوية هي البيانات التي تنقل أو تدعم المعلومات من البيانات الأولية، سواء كانت بشكل مباشر أو غير مباشر.<sup>9</sup>

تم الحصول على البيانات الأولية من خلال المقابلات المتعمقة مع الطلاب والمعلمين. تهدف هذه المقابلات إلى استكشاف تجاربهم وإدراكهم وآرائهم حول الصعوبات اللغوية التي يواجهونها في تعلم اللغة العربية. تم تصميم الأسئلة في المقابلة لفتح أفق الفهم حول مختلف جوانب صعوبات اللغة في مجال الصرف، بما في ذلك العوامل التي تؤثر عليها، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، وأثرها على دافعية الطلاب ونتائجهم الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، تعد الملاحظة الصفية أيضًا مصدرًا هامًا للبيانات الأولية في هذه الدراسة.

تم إجراء الملاحظة للحصول على صورة مباشرة عن عملية التفاعل بين المعلم والطلاب، والأساليب التعليمية المعتمدة، وكذلك استجابة الطلاب للمادة الدراسية. أما البيانات الثانوية في هذه الدراسة فتشمل الوثائق والمواد التعليمية

---

<sup>9</sup> Muhammad Sirhan Ali Al-mahmudi, *Manahijul Bahtsu Al- 'ilmiy* (Yaman: Darul Kutub, 2015), 21–23.

مثل المنهج الدراسي، خطة الدروس، واجبات الطلاب، ومواد التدريس التي تم تحليلها لفهم كيفية تنظيم المادة الدراسية وتقديمها.

#### د- أدوات البحث

الطريقة في جمع البيانات تُعدُّ الخطوة الأهم في البحث، لأن الهدف الرئيسي من البحث هو جمع البيانات. بدون معرفة طريقة جمع البيانات، لن يحصل الباحثة على بيانات تتناسب مع المعايير المحددة. استخدم الباحثة طرق الملاحظة والمقابلات والوثائق كوسائل لجمع البيانات.

##### ١- الملاحظة

الملاحظة تأتي من اللغة اللاتينية وتعني النظر والانتباه. بشكل عام، يتم توجيه الملاحظة إلى نشاط الاهتمام بالظواهر بدقة، وتسجيل الظواهر التي تنشأ والنظر في العلاقة بين جوانب الظاهرة. الملاحظة هي تقنية تهدف إلى معرفة وفهم سلوك شخص أو هدف أو حدث، ثم تسجيله.<sup>10</sup> يتم تعريف الملاحظة على أنها وعي الباحث والتحقيق في واحد أو أكثر من أبعاد الظاهرة التي تعتبر ضرورية للبحث من أجل تحقيق نتائج معينة.<sup>11</sup> وتشمل عوامل نجاح هذه الطريقة، أولاً، العوامل المتعلقة بالدقة والسرية والموضوعية في تقييم وجمع البيانات. ثانياً، الاكتمال (ملاحظات شاملة متنوعة). ثالثاً: الانتقائي، وهو اختيار الوقت والموقف المناسبين الذي يتكرر فيه السلوك أو يحدث فيه.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Ali Salim Al-alawinah, *Asalib Al-Bahtsu Al-Ilmiy Fil 'Ulumil Idariyah* (Yordania: Dar Al-fikr, 1996), 156.

<sup>11</sup> Toha Hamiid Hasan Anbaky and Narjisu Husain Zayiru, *Ushulu Al-Bahs Al-Ilmy Fi Al-'ulumil as-Sayasiyah* (Irak: dhifaf, 2015), 37.

<sup>12</sup> Hamiid Syakir Mahmud, *Al-Bahsu At-Tarbawiyah Lil Mu'allimiin Wal Mu'allimaat* (Salam: Dar Al-andalus, 2006), 107.

يستخدم الباحثة أسلوب الملاحظة، حيث يراقب الباحث عملية التعلم التي يقوم بها معلم تسجيلها في أوراق ملاحظة معدة، وكانت مصحوبة بملاحظات ميدانية مفصلة حول ما تم رؤيته وسماعه وشعوره أثناء الملاحظة. تساعد هذه التقنية الباحثة في الحصول على سياق أكثر ثراءً وأعمق حول ديناميكيات التعلم في الفصل الدراسي.

## ٢ - مقابلة

المقابلة هي محادثة موجهة يجريها شخص أو عدة أشخاص بهدف الحصول على أنواع معينة من المعلومات لاستخدامها أو الاستفادة منها في البحث العلمي.<sup>١٣</sup> المقابلات هي وسيلة لجمع المعلومات أو البيانات، وهي علاقة فنية بين الباحثين وعينات البحث، يتم فيها إعطاء الأولوية للرضا والثقة المتبادلة، بهدف جمع المعلومات التي تساعد على تفسير المشكلات وحلها.<sup>١٤</sup> المقابلة ليست مجرد محادثة أو حوار عادي بين طرفين، بل تهدف إلى تحقيق هدف معين يتعلق بالمشكلات والظواهر التي تتم دراستها أو شخصية الفرد الذي يتم التحقيق فيه.<sup>١٥</sup>

استخدم الباحثة أسلوب المقابلة شبه المنظمة. المقابلات شبه المنظمة هي نوع من المقابلات تم إجراء عملية المقابلة هذه خلال فترة البحث التي تم إجراؤها في البيئة المدرسية، وخاصة داخل الفصل الدراسي وفي محيطه حيث تم التعلم. الهدف هو التعرف على وفهم الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم اللغة العربية

<sup>13</sup> Mustafa Husain Bahi dan Muna Ahmad Al-azhari, *Adawatu At-Taqwim Fil Bahtsu Al-'ilmiy* (Kairo: Maktabah Al-anjlo Al-mishriyah, 2006), 69.

<sup>14</sup> Muhammad Sulaiman, *Adawatu Jam'ul Bayanat Fi Al-Buhuusin Nafsiyah Wa at-Tarbawiyah* (kairo: aalamul kutub, 2010), 163.

<sup>15</sup> Muhammad Abdul Hamid, *Al-Bahtsul Ilmiy Fi Dirosatil A'lamiyah* (Kairo: aalamul kutub, 2000), 392.

في مجال الصرف. تتيح تقنية المقابلة شبه المنظمة للباحثين طرح أسئلة معدة مع توفير مساحة للمستجيبين للتوضيح بشكل أكبر بناءً على تجاربهم.

### ٣- التوثيق

يشير التوثيق في سياق البحث إلى طرق جمع البيانات التي تتضمن جمع وتحليل الوثائق ذات الصلة بموضوع البحث.<sup>١٦</sup> تشمل الوثائق السجلات الرسمية والشخصية التي يحصل عليها الباحثون من المواقع أو الأشخاص المشاركين في البحث.<sup>١٧</sup> يمكن أن تكون هذه الوثيقة في شكل مستندات مكتوبة مثل التقارير أو الرسائل أو الملاحظات أو المذكرات أو الأرشيف أو الوسائط الإلكترونية مثل رسائل البريد الإلكتروني وتسجيلات الفيديو.

إن إدراج التوثيق في البحث يعد دليلاً على حقوق النشر والنزاهة العلمية للباحث، وهو مؤشر على دقة البحث وأصالة وجودته.<sup>١٨</sup> يعد إجراء التوثيق أمراً مهماً ويمكن أن يعزز ويساعد في جمع بيانات البحث بعد إجراء الملاحظات والمقابلات. يقوم الباحثة بالتوثيق من خلال جمع المستندات والمواد التعليمية المختلفة مثل المناهج الدراسية وخطط الدروس وواجبات الطلاب والمواد التعليمية، بالإضافة إلى المستندات الإضافية الأخرى مثل غياب الطلاب ودرجات نشاط الطلاب في الفصل. يتم تنفيذ هذا التوثيق أثناء عملية البحث في البيئة المدرسية، وخاصة داخل الفصل الدراسي وفي محيطه حيث يتم التعلم. تم جمع هذه الوثائق لتوفير بيانات أكثر اكتمالاً وعمقاً فيما يتعلق بعملية تعلم اللغة العربية. تم جمع الوثائق من قبل باحثة

<sup>16</sup> Firyal Muhammad Abu 'Iwad Muhammad Bakir Nauval, *At-Tafkir Wal Bahtsul 'Ilmiy* (Yordania: Dar Al-masirah, 2009), 291.

<sup>17</sup> Kamal Abdul Hamied Zaitun, *Tashmim Al-Buhuts Al-Kaifiyah* (Kairo: Alamal Kutub, 2006), 82.

<sup>18</sup> Syihatah Hassan, *Al-Marji' Fii Manajih Al-Buhuts at-Tarbawiyah Wa an-Nafsiyah*, first edit (kairo: al-maktabah ad-daar al-arabiyah lil kitaab, 2009), 29.

شاركوا بشكل مباشر في البحث، بهدف الحصول على أدلة تجريبية قوية وصحيحة يمكن استخدامها لمزيد من التحليل.

## هـ - تقنيات صحة البيانات

تستخدم تقنية صحة البيانات في هذا البحث تقنيات التثليث. التثليث هو أسلوب يستخدم للتحقق من نتائج طرق البحث النوعي والتحقق من صحتها من خلال جمع البيانات من مصادر أو طرق مختلفة. يمكن تصنيف التثليث كطريقة للتحقق من صحة المعلومات التي تستخدم شيئاً آخر.<sup>19</sup> وبصرف النظر عن ذلك، فإن هذه المعلومات هي لأغراض التحقق أو للمقارنة بين تلك المعلومات.<sup>20</sup>

التثليث المستخدم في هذا البحث يستخدم تثليث المصدر وتثليث الطريقة. تم إجراء تثليث المصدر من خلال إجراء مقابلات مع الطلاب معهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لانبونج الشرقية والذي ارتبط بمقابلة مصادر أخرى، أي معلمي المواد والمعلمين الآخرين الذين قدموا التعلم في ذلك الفصل. يهدف إجراء المقابلات مع المعلمين الآخرين إلى معرفة ما إذا كان الطفل لديه مشاكل في المواد الأخرى أو اللغة العربية فقط. وبصرف النظر عن إجراء المقابلات، يتضمن تثليث المصدر أيضاً جمع المستندات الداعمة، مثل خطط الدروس والمناهج والمواد التعليمية وما إلى ذلك.

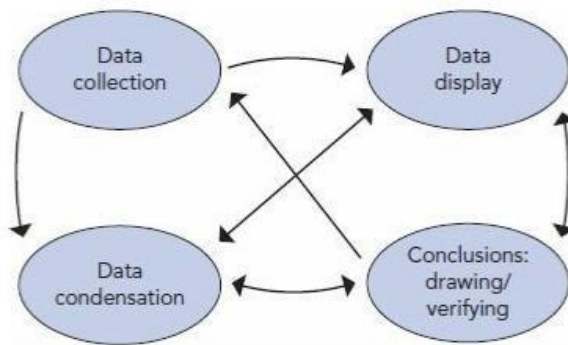
<sup>19</sup> S E Nartin et al., "Metode Penelitian Kualitatif" (Cendikia Mulia Mandiri, 2024), 77.

<sup>20</sup> Andarusni Alfansyur and Mariyani Mariyani, "Seni Mengelola Data: Penerapan Triangulasi Teknik, Sumber Dan Waktu Pada Penelitian Pendidikan Sosial," *Historis: Jurnal Kajian, Penelitian Dan Pengembangan Pendidikan Sejarah* 5, no. 2 (2020): 146–50, <https://doi.org/https://doi.org/10.31764/historis.v5i2.3432>.

تم إجراء تثليث الطريقة من خلال سؤال معلم اللغة العربية عن طرق تعلم اللغة العربية عند تقديم المادة في الفصل، ثم لاحظ الباحث عندما يقوم المعلم بعملية التعلم في الفصل للتحقق من طريقة التسليم والطريقة المستخدمة عند تسليم المادة في الفصل.

## و- تقنيات تحليل البيانات

تحليل البيانات النوعية ليس بالأمر السهل. من ناحية، يعد البحث النوعي أمرًا ذاتيًا، ولكن من ناحية أخرى، يتعين على الباحثين الحفاظ على جودة أبحاثهم. ولهذا السبب، هناك حاجة إلى أساليب تحليل البيانات النوعية التي يمكن أخذ جودتها الأكاديمية في الاعتبار. على عكس تحليل البيانات الكمية، فإن تحليل البيانات النوعية هو تكراري. وهذا يعني أن هناك تكرار واتصال بين جمع البيانات وتحليل البيانات.<sup>٢١</sup> تحليل البيانات الذي يستخدمه الباحثون هو نموذج مايلز وهوبرمان لتحليل البيانات والذي يتضمن تكثيف البيانات وعرض البيانات واستخلاص الاستنتاجات والتحقق.<sup>٢٢</sup>



<sup>21</sup> Samiaji Sarosa, *Analisis Data Penelitian Kualitatif*, ed. Flora Maharani (yogyakarta: Pt Kanisius, 2021), 3.

<sup>22</sup> Matthew B Miles, A Michael Huberman, and Johnny Saldana, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, Third edit (Amerika: SAGE Publications, 2014), 31–33.

### الشكل ٣.١ مكونات تحليل البيانات النوعية: نموذج تفاعلي

الخطوة الأولى التي يتخذها الباحثة هي جمع بيانات البحث عن الكائن المراد دراسته. تم جمع البيانات عن طريق المقابلات والملاحظات على شكل تسجيلات وكتابة وصور وكافة أشكال ما رآه الباحثة وشعر به وسمعه وشاهده أثناء عملية جمع البيانات ميدانياً. يتم جمع البيانات بشكل تجريدي حول الظواهر والأحداث التي حدثت أثناء عملية جمع البيانات. جمع البيانات الذي سيقوم به الباحثة هو عن طريق تسجيل المقابلات مع المعلمين الذين يناقشون التحديات في تدريس اللغة العربية ومراقبة أنشطة التدريس والتعلم في الفصل وكذلك إجراء مقابلات مع العديد من الطلاب. الطلاب الذين ستم مقابلتهم هم الطلاب الذين لديهم مستوى منخفض من القدرة والحماس لتعلم اللغة العربية. بصرف النظر عن الملاحظات والمقابلات، من الضروري أيضاً جمع الملاحظات الميدانية المتعلقة بتفاعلات الطلاب وطرق التدريس المستخدمة.

الخطوة الثانية التي يتخذها الباحثة هي تقليل أو تكثيف البيانات التي تم جمعها أو تجميع البيانات حسب نوع البيانات والحاجة إليها. سيتم تجميع البيانات التي تم جمعها بأشكال مختلفة من النتائج السمعية والبصرية والمكتوبة والرصدية في عدة بيانات فرعية حسب الحاجة للإجابة على أسئلة البحث بشكل تسلسلي. تم تكثيف البيانات في هذا البحث عن طريق ترميز نصوص المقابلات للعثور على موضوعات مثل "صعوبة فهم قواعد اللغة العربية" أو "استراتيجيات التدريس الفعالة". تجميع بيانات الملاحظة بناءً على جوانب معينة مثل تفاعلات الطلاب أو تقنيات التدريس.

سيتم عرض البيانات التي تم تجميعها في عدة أجزاء من خلال الشرح على شكل رسوم بيانية أو في أشكال أخرى. الهدف من وصف البيانات هو جعلها سهلة الفهم والقراءة وجاهزة للعرض للاستهلاك كنتائج بحثية يمكن استخدامها كمادة عامة أو خاصة. في هذه المرحلة، يمكن عرض البيانات بشكل جذاب قدر الإمكان بحيث يمكن للقراء فهم بيانات البحث بسهولة فيما يتعلق بالأبحاث ذات الصلة. وسيقدم الباحثة البيانات الواردة في هذا البحث من خلال إنشاء مخطط انسيابي يوضح العلاقة بين العوامل المختلفة التي تؤثر على مهارات الطلاب في اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، سيتم عرض البيانات في هذا البحث من خلال تجميع جدول يلخص النتائج الرئيسية من المقابلات والملاحظات.

المرحلة الأخيرة من تحليل البيانات هي أن يستنتج الباحثة نتائج بحثه. ستوفر عملية تلخيص البيانات أرضية مشتركة في شكل مناقشة جديدة تبدأ من الإعداد وحتى الإبلاغ عن البحث بطريقة حقيقية وواضحة ومفصلة ومركزة. وستكون الاستنتاجات ذات صلة بالواقع العلمي الذي يحدث حتى تصبح استنتاجات هذا البحث ملحة بالنسبة للباحثة الآخرة. يتم التحقق من الاستنتاجات عن طريق فحص المشاركين مرة أخرى أو من خلال التثليث مع مصادر البيانات الأخرى.

## الفصل الرابع

### نتائج البحث والمناقشة

#### أ- نظرة عامة على موقع البحث



## ١ - معهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لانبونج الشرقية

المعهد الإسلامي مؤسسة تعليمية إسلامية تقليدية تهدف إلى تكوين أفراد مسلمين يتحلون بالأخلاق والعلم والاستقلالية. وتُعَدُّ المدارس معهد الإسلامي من أهم المؤسسات التعليمية الإسلامية، إذ لها دور بارز في تخريج جيلٍ من المسلمين يتميزون بالعلم والأخلاق. وتنقسم المعهد الإسلامي إلى قسمين: المعهد الإسلامي السلفية، والمدارس الداخلية الخلفية. ومن المدارس المعهد الإسلامي السلفية في إندونيسيا هي معهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لانبونج الشرقية.

معهد رياضة العلوم هي إحدى مؤسسات التعليم الإسلامي القائمة على السلفية وتقع في قرية بوميهارجو، ٣٩ ب، منطقة بباتانج هاري، محافظة لانبونج الشرقية. الموقع استراتيجي تماماً، حيث تقع في منطقة ريفية ولكنها ليست بعيدة جداً عن المدينة. فهي تبعد حوالي ٣.٥ كيلومتر فقط عن مدينة مترو و٧ كيلومتر عن مركز ناحية بباتانج هاري. وجود هذه المدرسة الداخلية محسوس جداً في المجتمع المحلي لأنه بالإضافة إلى كونها مكاناً للتعليم، فهي أيضاً مركز الأنشطة الدينية للسكان المحليين. تأسست المدرسة المعهد الإسلامي أُسِّسَ على يد الشيخ الحاج أحمد نور الدين النواوي، المغفلة بمساعدة السكان المحيطين بموقع إنشاء المعهد الإسلامي. ترجع خلفية إنشاء هذه المعهد الإسلامي إلى عدم وجود مرافق تعليمية إسلامية في القرية المحلية، على الرغم من أن غالبية مواطنيها مسلمون.

من الناحية المادية، تقع المعهد الإسلامي بجوار مسجد الجامعة، وتبعد حوالي ١٠٠ متر فقط عن طريق القرية الرئيسي. يوجد خلف الكوخ سوق تقليدي صغير يُعرف باسم "فاسار تمبلك"، حيث يتسوق السانتري والسكان المحليون عادةً لشراء احتياجاتهم اليومية. الحياة حول الكوخ بسيطة للغاية، حيث يعمل غالبية الناس كمزارعين وصغار التجار. وهذا يخلق جوّاً دينياً قوياً جداً ومليئاً بالفروق العائلية الدقيقة.

الدعم المجتمعي للبيزانترين مرتفع للغاية، خاصة فيما يتعلق بالأنشطة الدينية والتعليم السانترى. تطبق هذه المعهد الإسلامي تعليم الكتب الإسلامية كتاب كوينج التي تتكون من تعليم النحو والصرف والفقه والحديث والأخلاق والتوحيد والتجويد. وأكثر الكتب التي يتم التركيز على تعلمها في هذه المعهد الإسلامي هو الكتاب الذي هو علم الأدوات، وهو كتابا النحو والصرف، ويتم تعلم كتابي النحو والصرف ليلاً بعد الانتهاء من جماعة العشاء. وَيُقَالُ لَهَا: الْعِشَاءُ الْأُولَى، وَالْعِشَاءُ الثَّانِيَّةُ. الْآيَةُ الْأُولَى تَعْلُمُ النَّحْوِ وَالْآيَةُ الثَّانِيَّةُ تَعْلُمُ الشَّرْحِ.

## ٢- الفصل الابتدائي الأول

في هيكل التعليم في معهد رياض العلوم الإسلامي في بياتانج هاري، لامبونج الشرقية، توجد ست مراحل دراسية يمرّ بها الطلاب (السانترى) تدريجياً، وهي على النحو التالي:

(أ) الفصل الاستعداد،

(ب) الفصل الابتدائي الأول،

(ج) الفصل الابتدائي الثاني،

(د) الفصل الابتدائي الثالث،

(هـ) الفصل الألفية الأولى،

(و) الفصل الألفية الثانية.

يركّز هذا البحث على الفصل الابتدائي الأول، وهو المرحلة الثانية بعد الصف التمهيدي. وفي هذا الصف يُعَدُّ الطلاب قد بلغوا مستوى أساسياً مناسباً، وبدأوا الدخول في مرحلة التعليم الجاد، ولا سيما في فهم بنية اللغة العربية من خلال الكتب الأساسية. الكتب المعتمدة في هذا الصف هي: متن الأجرومية في النحو، و أمثلة التصريفية في الصرف، وهي من الكتب الكلاسيكية المعتمدة في المدارس السلفية لما تتصف به من البساطة في المنهجية والتنظيم. ويتكوّن هذا الفصل من

خمسة وثلاثين طالبًا، منهم: عشرون طالبةً، وخمسة عشر طالبًا. وينحدر الطلاب من خلفيات تعليمية متنوعة، على النحو التالي:

(أ) عشرون طالبًا ما زالوا يدرسون في المرحلة المتوسطة (MTs)،

(ب) اثنا عشر طالبًا في المرحلة الثانوية (MA)،

(ج) وثلاثة طلاب في المرحلة الجامعية.

ويُقيم معظم الطلاب إقامةً كاملةً المعهد الإسلامي (يَسكنون في السكن الداخلي)، مما يجعل عملية التعليم غير محصورة في الحصص الرسمية فقط، بل تشمل أيضًا الدروس الليلية. وهناك من لا يُقيم إقامة دائمة، ويُعرفون باسم الطلاب غير المقيمين (السانتري نغالونغ) وهم الذين يحضرون دروس المساء فقط دون السكن في المعهد. وفي هذا البحث، أجرى الباحث مقابلات مع سبعة أشخاص، وهم:

(أ) خمسة طلاب، ثلاث طالبات وطالبان،

(ب) الأستاذ لمادة الصرف،

(ج) والأستاذ واحد لمادة النحو، وذلك لإثراء وجهات النظر حول عملية تعلم الصرف في هذا الصف.

وخلال الملاحظة والمقابلات، تبين أن الطلاب عمومًا لديهم حماس كبير في حضور دروس المساء، ولكن وُجِدَت عقبات وصعوبات عديدة تؤثر على قدرتهم في استيعاب المادة العلمية، وهذا ما سيتناوله الباحث بالتفصيل في الصفحات التالية.

## ب- عرض البيانات و تحليلها

# ١ - صياغة المشكلة الأولى: مشاكل التي يواجهها طلاب في فصل الابتداء الأول بمعهد رياضة العلوم بباتانج هاري، لامبونج الشرقية عند تصريف الأفعال من الفعل الماضي إلى الفعل المضارع و الفعل الأمر

لقد توصلت الباحثة من خلال الملاحظة والمقابلات مع المجيبين إلى نتائج تتعلق بعملية تصريف الأفعال من الفعل الماضي إلى الفعل المضارع والفعل الأمر لدى الصف الابتداء الأول في المعهد رياضة العلوم الإسلامي بباتانج هاري لامبونج الشرقية. ومما قاله أحد الطلاب في المقابلة:

"...عند دراسة علم الصرف، أفهم كيفية تحويل الفعل الماضي إلى الفعل المضارع، وذلك بإضافة أحد حروف المضارعة، ويُقرأ آخره بالرفع، أما الفعل الأمر فيُقرأ آخره بالجرم. كما أنني أفهم أوزان الأفعال وتغيراتها، لكنني غالبًا ما أخطئ في الحركات، لأنني لا أحفظ الأوزان جيدًا. أحيانًا أجد صعوبة في الفهم، وذلك بسبب قلة الرغبة في التعلم، رغم أن أستاذي يحاول أن يُضفي جوًا من المرح، إلا أنني أحيانًا لا أجد الحافز. وطريقة التدريس مملة أيضًا، لأن المادة مأخوذة من دفتر الأستاذ فقط، ثم تُكتب على السبورة..."

من خلال هذه البيانات، يتضح أن فهم تحويل الفعل الماضي إلى الفعل المضارع يُعد أمرًا أساسيًا في تعلّم علم الصرف. وتشمل هذه العملية إضافة أحد حروف المضارعة (أ، ن، ي، ت) في بداية الكلمة، مع تغيير الحركات وفقًا لقواعد اللغة العربية.

كما أن تصريف الأفعال يعتمد على لامعينة، تُعد بمثابة البنية الأساسية في تكوين الأفعال. ويُعدّ الفهم الجيد لهذه الأوزان وتغيراتها أمرًا ضروريًا، لأن لكل فعل وزنًا خاصًا به، يختلف حسب معناه وبنيته. غير أن الصعوبات تظهر غالبًا عند عدم حفظ الأوزان حفظًا تامًا، مما يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء الحركية عند التصريف.

ومن بين النتائج التي توصّل إليها الباحثة من خلال المقابلات والملاحظات الصفّية، تبين أنّ معرفة الطلاب بحروف المضارعة لا تزال غير ناضجة، حيث تؤدي أحياناً إلى اللبس والخلط بين الأفعال، خاصة عند التفريق بين الفعل الماضي والفعل المضارع. وقد عبّر أحد الطلاب عن فهمه بقوله:

"....إذا كان في الكلمة حرف التاء أو الألف في البداية، فهي فعل مضارع،

لأن الفعل المضارع يدخل عليه واحد من هذه الحروف...."

يفهم من هذا القول أن الطالب يظنّ بأنّ أيّ كلمة تبدأ بأحد حروف المضارعة الأربعة (أ، ن، ي، ت) تُعدّ فعلاً مضارعاً. وقد ظهر ذلك جلياً عندما وجّه له الباحث سؤالاً عن الفعل "تَكَلَّمَ"، حيث أجاب الطالب بأنّه فعل مضارع لوجود حرف التاء في أوله، ولم يُدرِك بأنّ هذا الفعل هو فعل ماضٍ ثلاثي مزيد بحرفين على وزن تَفَعَّلَ، وهو ما يدلّ على قصور في فهم الأوزان الصرفية وتطبيقاتها. ويلاحظ أيضاً أن ضعف الدافعية للتعلم كان من الأسباب البارزة التي تؤثر في قدرة الطلاب على فهم مادة الصرف. وقد أظهرت الملاحظة الصفّية أن عدداً كبيراً من الطلاب اتّسموا بالسلبية أثناء الحصة؛ إذ بدا بعضهم غير مهتمّ بشرح المعلّم، بل انشغلوا بأحاديث جانبية مع زملائهم.

ورغم أن المعلّم حاول استخدام أسلوب المزاح أحياناً لكسر الجمود، إلا أن ضعف الرغبة في التعلم، إضافة إلى النمطية في طريقة التدريس، جعلتا التعلم أقل فاعلية. وكان من أبرز مظاهر هذا النمط التربوي الاعتماد على نسخ الملاحظات من الدفتر إلى السبورة دون تفعيل الطلاب بالمشاركة، أو استخدام وسائل تعليمية أخرى تعزّز الفهم وتنوّع الأساليب.

وقد أدّى ذلك إلى زيادة صعوبة فهم تصريف الأفعال وتطبيق الأوزان الصرفية، حيث لا توجد أساليب تدريسية متنوّعة تُساعد على الحفظ، أو تُحفّز على التفكير والفهم العميق. وقد أكّد أحد الطلاب هذا الأمر بقوله:

".... لا أفهم كثيرًا عملية التصريف، وما أتذكره أن تحويل الفعل إلى مضارع يكون بإضافة حرف (ي) في أوله ورفع بالضمّة. أنا أفترق بين الفعل المضارع والأمر إذا كنتُ حافظًا، وإذا لم أكن حافظًا، فلا أعرف. لا أفهم أوزان الأفعال أيضًا، لأنني أجد صعوبة في فهم شرح أستاذي، أحيانًا أفهم وأحيانًا لا. كما أنني لا أحب الدراسة في السكن، لأن أصدقائي لا يدرسون، فلا أستطيع التركيز عندما أريد أن أدرس. وإذا سُئلت أيهما أحب: الصرف أم النحو؟ فأنا أحب الصرف، لأنه فيه أشياء يمكن غناؤها، ومادته أقل من النحو الذي فيه كثير من القواعد...."

تشير البيانات إلى أن فهم الطلاب لتغيير الفعل المضارع لا يزال محدودًا على مستوى التذكير البسيط، وهو إضافة حرف الياء في بداية الكلمة ووضع الضمة في آخرها. وهذا يؤدي إلى اعتماد إتقان الفعل المضارع والفعل الأمر على الحفظ، فإذا لم يحفظ الطالب يصعب عليه تمييز أشكال الأفعال. بالإضافة إلى ذلك، فإن فهم الطلاب لنمط الأوزان الفعلية ما زال غير جيد، مما يصعب عليهم تطبيق تغييرات الأفعال بشكل صحيح. وتزداد الصعوبة لأن شرح المعلم أحيانًا يكون مفهومًا وأحيانًا يكون محيرًا.

استنادًا إلى الملاحظة المباشرة في الفصل والمحادثات الودية بين الباحثة وبعض الطلاب بعد انتهاء الدرس، وجد الباحثة أنه عندما يقدم المعلم فعلًا ماضيًا ويطلب من الطلاب تحويله إلى فعل مضارع وفعل أمر، فإن أغلب الطلاب يبدؤون بتحديد جذر الكلمة، خصوصًا جذر الفعل الذي غالبًا ما يكون من الأفعال الثلاثية. معظم الطلاب يحفظون فقط بعض الأوزان الأساسية مثل: فَعَلَ - يَفْعَلُ - إِفْعَلْ،

ضَرَبَ - يَضْرِبُ - اضْرَبْ، وما شابهها. لذلك، إذا كان الفعل المعطى لا يتوافق مع الأوزان التي حفظوها، فإنهم يبدون في حيرة أو لا يجيبون.

ومن الأمثلة التي وجدها الباحثة أثناء الملاحظة، عندما يعطي المعلم الفعل الماضي كَتَبَ، يستطيع الطلاب الإجابة بأن الفعل المضارع له هو يَكْتُبُ وفعل الأمر هو اُكْتُبْ. ولكن عندما يعطي الفعل الماضي الأكثر ندرة كَاتَبَ، يخطئ بعض الطلاب في الإجابة فيقولون إن المضارع منه يَكَاتِبُ (والصحيح هو يُكَاتِبُ) وفعل الأمر اُكْتُبْ (والصحيح هو كَاتِبْ). هذا الخطأ يدل على أن الطلاب لا يزالون مرتبكين بين الفعل الثلاثي والفعل الثلاثي المزيد بحرفين، ولا يفهمون جيداً التغيرات في الحركات والإضافات التي تكون الفعل.

هناك طلاب يخطئون ليس في التمييز بين الفعل الثلاثي فقط، بل في التغير بعد حدوث الإعلال، مثل فعل قَالَ، حيث يبدو الطالب مرتبكاً جداً في تحويله إلى فعل مضارع لأنه لا يعرف التغير الحقيقي الذي يحدث بسبب الإعلال في الكلمة. لذلك عندما يطلب المعلم منه تحويل الفعل إلى مضارع يقول إن الفعل المضارع هو يَقُولُ، بينما التغير الحقيقي هو إعلال قَوْلَ إلى قَالَ، لذا فإن المضارع يتبع النمط الأول قبل الإعلال، وهو يَقُولُ. أما عندما يُطلب منه تحويل الفعل إلى صيغة الأمر فيغيّره إلى أَقَالَ، بينما الصحيح هو قُلْ.

| لرقم | الفعل | الفعل | عمل المضارع | عمل الأمر | عمل الأمر | نوع الخطأ |
|------|-------|-------|-------------|-----------|-----------|-----------|
|------|-------|-------|-------------|-----------|-----------|-----------|

|    | الماضي    | المضارع   | الصحیح      | الطالب      | الصحیح    |                                 |
|----|-----------|-----------|-------------|-------------|-----------|---------------------------------|
| ١. | كَتَبَ    | يَكْتُبُ  | يَكْتُبُ    | أَكْتُبُ    | أَكْتُبُ  | -                               |
| ٢. | كَاتَبَ   | يَكَاتِبُ | يَكَاتِبُ   | أَكْتُبُ    | كَاتَبَ   | خطأ في الوزن وبنية الفعل        |
| ٣. | قَالَ     | يَقُولُ   | يَقُولُ     | أَقَالَ     | قُلْ      | م فهم التغيير الناتج عن الإعلال |
| ٤. | تَكَلَّمَ | تَكَلَّمُ | يَتَكَلَّمُ | أَتَكَلَّمُ | تَكَلَّمُ | خطأ في حرف المضارعة والوزن      |

الجدول ٤.١: أمثلة على تحويل الفعل الماضي إلى الفعل المضارع وفعل الأمر من قبل الطلاب

كما تبين أنّ العوامل البيئية تؤثر أيضاً، خصوصاً أثناء الدراسة في السكن الداخلي. فبسبب وجود زميلات لا يهتممن بالدراسة من حول الطالبة، يصبح من الصعب عليها التركيز والتحفيز لفهم المادة. ومع ذلك، فإنّ علم الصرف يُعدّ أكثر تفضيلاً لديهنّ مقارنةً بعلم النحو، لأنّ محتواه أقلّ وأسهل. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ كثيراً من أجزاء علم الصرف يمكن إنشادها، مما يجعل التعلّم أكثر جاذبية وأسهل في الحفظ.

كما أنّ طريقة التدريس لها دور كبير في مدى فهم الطالبات. فإنّ أستاذة الصرف كثيراً ما تلجأ إلى المزاح أثناء الحصة، مما يجعل وقت الدرس يتركّز على الكتابة أكثر من النقاش أو الفهم العميق. كما أن قصر وقت الدراسة، بسبب



دخول الطالبات إلى الفصل في وقت متأخر من الليل، يؤثّر سلبيًا على فعالية التعلم. كما أن عدم وجود فرصة لطرح الأسئلة بسبب كثرة المزاح والحديث الجانبي في الصف، يؤدّي إلى عرقلة الفهم ويجعل الجوّ الدراسي مملاً ويبعث على النعاس، بسبب الأسلوب النمطي الخالي من التفاعل والأسئلة الحوارية.

وفيما يخصّ حفظ التصريف، فإنّ الطريقة المتبعة هي التكرار، ولكن من دون فهم كافٍ، فإنّ الحفظ وحده لا يكفي لإتقان الصرف. وقد عبّرت أستاذة مادة الصرف عن ذلك بقولها:

"....أنا أشرح مادة التصريف والأوزان كما هو موجود في الكتاب فقط، مع تقديم بعض النصائح حول كيفية تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع ثم إلى الأمر. أنا أستخدم فقط أسلوب المحاضرة في تقديم المادة، وأشدّد على الحفظ أكثر، لأنني أعتقد أن من يحفظ سيسهل عليه الفهم. من خلال ملاحظتي، أرى أن الطالبات لا يبدن حماساً في الدراسة، لكن إذا دار الحديث حول المزاح، يفرحن ويشعرن بالحماس.

كثير منهنّ لا يفهمن جيداً على ما يبدو، رغم أنهنّ دائماً يقلن إنهنّ فهمن. غالباً ما ألاحظ الفهم لدى الطالبات من المستوى الثانوي، أما في المستوى المتوسط فالفهم أصعب. بصراحة، لم أستخدم طرّقاً بديلة لتسهيل الفهم بسبب كثرة مشاغلي خارج المعهد (كإحياء الحفلات الدينية). أما المادة نفسها، فلم أبدأ بتدريسها إلا في الآونة الأخيرة، ففي الفصل الأول كنت أركّز على الحفظ وكتابة الكلمات العربية فقط...."

ومن خلال نتائج المقابلات مع المجيبات، توضّح الباحثة أنّ عملية فهم الطالبات لتحويل الكلمات في مادة الصرف، وخصوصاً تحويل الفعل الماضي إلى الفعل المضارع ثم إلى فعل الأمر، تواجه عدّة عوامل مسببة. ومن أبرز هذه العوامل:

الطريقة التعليمية التي تستخدمها أستاذة مادة الصرف، حيث تعتمد فقط على أسلوب المحاضرة كطريقة وحيدة في تقديم المادة. كما أنّ التفاعل داخل الصف يغلب عليه المزاح بين الأستاذة والطالبات، مما يفقد الدرس الجدّة المطلوبة. وإضافة إلى ذلك، فإن من الأسباب الأخرى للصعوبة وضعف الفهم لدى الطالبات هو قلة الوقت المخصّص لحفظ أوزان كتاب التصريف. ويعود ذلك إلى كثافة الأنشطة داخل المعهد، مما يحرم الطالبات من الوقت الكافي للحفظ والفهم.

إنّ كثافة الأنشطة في المعهد تؤدي إلى إرهاق الطالبات أثناء الدراسة الليلية في الصف. وقد ثبت ذلك من خلال نتائج الملاحظة التي قامت بها الباحثة، حيث ظهر أن العديد من الطالبات كنّ يشعرن بالنعاس بل وينمن أثناء حصة الصرف. ويعود سبب ذلك إلى عجز المعلّمة عن تفعيل أجواء تعليمية جذّابة، إذ إنّها تعتمد فقط على طريقة المحاضرة في الشرح، مما يضعف دافعية الطالبات لحضور الدرس بتركيز.

وقد أدى هذا إلى غياب عدد من الطالبات عن دروس الدين، كما أن بعضهنّ يدخلن الفصل لمجرد الحضور الشكلي. وهذه العوامل المذكورة تشكّل عقبة كبيرة أمام الطالبات لفهم مادة الصرف، خاصة في ما يتعلق ببناء الأفعال في اللغة العربية، مما يؤدّي إلى تدنيّ نتائج التحصيل العلمي وعدم تحقيق الأهداف المعرفية المرجوة. وقد أكّدت معلمة النحو ذلك بقولها:

”.... في الحقيقة، عندما أشرح وأسأل الطالبات إن كنّ قد فهمن، يجيبن دائماً بـ(فهمنا)، لكنني لست واثقة من صدق ذلك، فغالبًا ما يكون الفهم مجرد كلام، والدليل أن نتائج الاختبارات الجيدة تقتصر على الطالبات المعروفات بالتميز، أما الأخريات فلا يزلن في حيرة....“

وبناءً على ما قالته معلمة النحو، فإن أحد الأسباب يعود إلى مستوى الطالبات أنفسهن. إذ لم تظهر رغبة قوية في التعلّم والبحث العميق، سواء داخل الفصل أو خارجه. فحين تُسأل الطالبات عن مدى الفهم، نادراً ما تعترف إحداهنّ بعدم الفهم، بل يكتفين بالإجابة بـ "فهمنا"، بينما نتائج الاختبارات اليومية تظهر العكس، حيث لا تزال الدرجات متدنية وتشير إلى صعوبة الفهم رغم أن المحتوى سبق شرحه. وأضافت المعلمة قائلة:

"....من خلال متابعتي، في مهرجان الحفظ (المحافظة) بين الصفوف، كانت الطالبات أكثر قدرة على الإجابة عن أسئلة النحو مقارنة بأسئلة الصرف. صحيح أن ليس جميعهنّ ينجحن، ولكن من تظهر عليهنّ علامات التحصيل هنّ من درسن فعلياً. كما لاحظت في الفصل أن الطالبات أكثر حماسة عند دراسة النحو، بينما في دروس الصرف يظهر عليهنّ النعاس. ومن هنا أعتقد أن الطالبات يفضلن مادة النحو على الصرف، لأن مادة الصرف - من وجهة نظري - أصعب...."

ومن خلال هذا التصريح، تبين الباحثة أن معلمة النحو لاحظت ميل الطالبات لفهم مادة النحو أكثر من مادة الصرف. ويظهر ذلك في تفاعل الطالبات في الصف عند دراسة النحو، بالمقارنة مع قلة الحماسة أثناء دروس الصرف. كما أن الطالبات أكثر نشاطاً في الأنشطة اللامنهجية المتعلقة بمادة النحو مقارنة بمادة الصرف. وعليه، خلصت المعلمة إلى أن الطالبات يفضلن النحو على الصرف.

إضافة إلى نتائج المقابلات والملاحظات السابقة، لاحظت الباحثة بعض الظواهر الإضافية التي تدعم الصورة العامة لتحديات تعلّم مادة التصريف لدى طالبات الصف الابتدائي الأول (إبتداء أول). ومن بين ما لاحظته الباحثة وجود تفاوت في الفهم بين الطالبات، والذي يبدو واضحاً بحسب خلفياتهن التعليمية.

فالطالبات القادمات من مرحلة الثانوية (المعهد العالي أو ما يعادلها) يكنّ أسرع في استيعاب مادة التصريف، لأنهنّ سبق لهنّ أن تلقين المبادئ الأساسية في المدرسة. أما الطالبات القادمات من المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، فلا يزلن يواجهن صعوبة ويحتجن إلى وقت أطول لفهم مفاهيم تصريف الفعل. وقد أجرت الباحثة حديثاً غير رسمي مع طالبتين أثناء وقت الاستراحة، وقالتا إن دراسة الصرف في الأصل ممتعة، لكنّها تصبح مملة بسبب عدم تنوّع أسلوب التدريس المستخدم من قبل المعلمة.

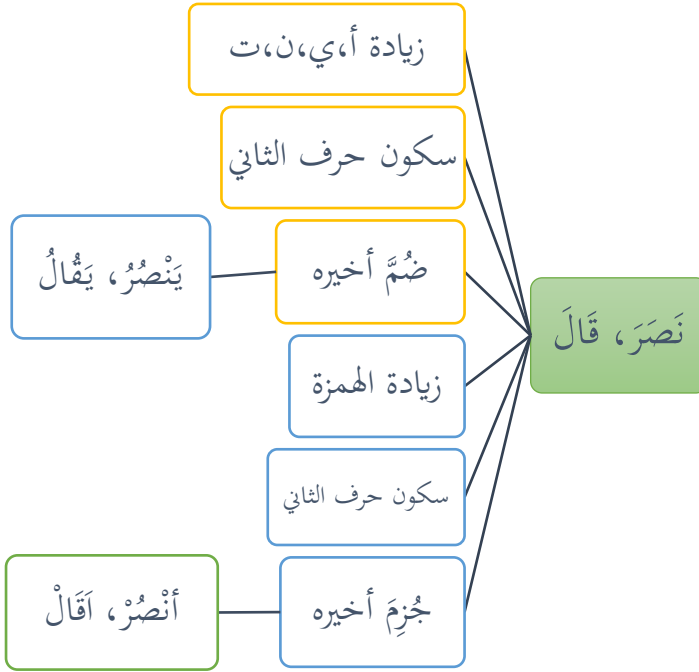
"...أحياناً يكون ممتعاً، لكن غالباً ما تكون الطريقة هي نفسها دائماً. فقط الجلوس، وكتابة الملاحظات، والحفظ. لو كان هناك مسابقات أو ألعاب تتعلق بالتصريف، ربما كنا سنكون أكثر حماسة..."

وقد عبّرت طالبة أخرى أيضاً عن ارتباكها المتكرر أثناء التعلم، وذلك بسبب غياب التدريب العملي أو التمارين التطبيقية. فغالباً ما يعتمدن فقط على حفظ صيغ التصريف دون معرفة كيفية استخدامها في الجملة. وهذا ما يجعلهنّ يواجهن صعوبات عندما يُطلب منهنّ توظيف تلك الصيغ في حل الأسئلة أو في الاستخدام اليومي للغة.

ومن خلال ملاحظة الباحثة أثناء الحصة الليلية، تبين أنّ المعلمة لا تستخدم وسائل تعليمية مساعدة مثل جداول الأوزان، أو مخططات تغير الفعل، أو أدوات بصرية أخرى. إذ تقتصر وسيلة التعليم على الكتابة في السبورة وما يُحفظ من الكتاب فقط، من دون وجود تنوع في الأساليب التعليمية التي يمكن أن تساعد الطالبات على الفهم بشكل أسرع وأسهل.

وبشكل عام، يمكن توضيح البيانات السابقة بأنّ عملية تعليم الصرف العربي خاصة في ما يتعلق بتغيرات الأفعال تعتمد على التعرف على الأوزان الأساسية

وحفظ صيغ التصريف. إلا أنها لم تستند بعد إلى فهم بنية اللغة الصرفية بشكل مفهومي ومنهجي. الأمر الذي يجعل عملية تصريف الأفعال غير منتظمة وغير منهجية أحياناً. ويمكن للباحثة أن تصف ذلك على النحو الآتي.



#### الشكل ٤.١: عملية تصريف الأفعال (الفعل الماضي - المضارع - الأمر)

لدى الطلاب

وقد خلصت الباحثة إلى أن عملية تصريف الأفعال من الفعل الماضي إلى الفعل المضارع ثم إلى فعل الأمر لدى الطالبات تسير وفق مراحل بسيطة تعتمد على التعرف على النمط الأساسي (الوزن) وحفظه.

وقد أكد ذلك أيضاً ما توصلت إليه دراسات سابقة، حيث بينت أن التصريف هو عملية تغيير صيغة الكلمة من الفعل الماضي إلى المضارع ثم إلى الأمر،

ويُنجز ذلك من خلال التعرّف على الأوزان الأساسية وإضافة بعض الحروف المناسبة لكل صيغة.<sup>٢٣</sup>

## ١ - صياغة المشكلة الثانية: مشاكل التي يواجهها طلاب في فصل الابتداء الأول

بمعهد رياضة العلوم بباتانج هاري، لامبونج الشرقية عند تحديد الضمائر

لقد توصلت الباحثة من خلال نتائج الملاحظة والمقابلات مع المحييين من الطالبات إلى أن عملية تحديد الضمائر في تصريف الأفعال لم تتم بشكل دقيق وشامل. فقد صرحت إحدى الطالبات بما يلي:

"....أنا أعرف أن الضمير مثل اسم الإشارة أو الكلمة التي تدل على الفاعل، بس أنا أتذكر فقط ضمير أنا، وضمير أنت/أنتِ، وهو/هي، أما البقية ما أتذكرهم وما أقدر أفرق بينهم. في تصريف الأفعال أحياناً أتخطئ، لازم أطلب مساعدة المعلمة. خاصة لما أميز بين الضمير للجماعة وللأثنين. رغم أني حافظة بعض التصريفات، بس معلمتي ما تشرح كثير، بس تترجم الكلمة، ففهمي فقط من الترجمة...."

من خلال هذا التصريح، يتبيّن أن الطالبة تدرك أن الضمير يدل على الفاعل، ولكن فهمها لا يزال محدوداً. فهي لا تستطيع التمييز بين ضمائر المثنى والجمع، ولا تعرف كيفية ربطها بالفعل المناسب في سياق الجملة. وهذا يؤكد أن المعرفة بالضمائر لا تزال سطحية وتعتمد على الحفظ فقط لا على الفهم العميق.

وقد لاحظت الباحثة خلال عملية الملاحظة الصفية أن بعض الطالبات يكتبن أفعالاً مع ضمائر بشكل خاطئ، مثل قولهن: نحن يكتب أو أنتن تكتب، وهي تراكيب تدل على خطأ في توافق الضمير مع الفعل. وعند سؤال إحداهن عن

<sup>23</sup> Aziz Muzayin, "Wazan, Mauzun Dan Tashrif," *Bashrah* 3, no. 01 (May 8, 2023): 52–61, <https://doi.org/10.58410/bashrah.v3i01.499>.

سبب هذا الاستخدام، أجابت: لأن هذا اللي أسمع من المعلمة، فاستعملته كذا". هذا يدل على أن الطالبات يعتمدن على التكرار السمعي دون فهم منهجي لطريقة تحديد الضمير وربطه بالفعل المناسب.

تُظهر نتائج الملاحظة أن طريقة التدريس تركز بشكل أكبر على إعطاء معاني الكلمات دون شرح منهجي لتحويل الفعل وتحديد الضمير المناسب له. وهذا يُعد من الأسباب الرئيسية التي تجعل الطالبات يجدن صعوبة في التطبيق العملي. كما أن النشاطات الصفية اقتصرَت على الاستماع للمعلمة وتدوين المعاني فقط، دون وجود تدريب كافٍ أو أنشطة تفاعلية كالحوار أو العمل الجماعي، مما أدى إلى ضعف الثقة بالنفس لدى الطالبات عند استخدام الضمائر بشكل مستقل. وأكدت إحدى الطالبات في مقابلة أخرى قائلةً:

"....أنا مش فاهمة كثير عن الضمائر في الأفعال، لأنه قليل ما يتم شرحها، خصوصاً ما فهمت الفرق بين الضمائر المتصلة والمنفصلة. المعلمة تشرح بسرعة، فما ألحق أفهم. أنا عرفت الضمائر من دروس النحو، بس مش الضمائر لما تكون متصلة بالفعل. أحياناً أعرف أستخدمها إذا رتبته حسب الحفظ، بس كثير أغلط لما أميز بين المؤنث والمذكر. ولحد الآن، ما صار عندنا تدريب تفاعلي، عشان كذا أنسى بسرعة اللي شرحته المعلمة...."

هذا يدل على أن الطالبات يواجهن صعوبات متكررة في فهم الضمائر، خاصةً في السياق الفعلي المرتبط بالفعل، كما أن سرعة المعلمة في الشرح، وعدم وضوح التفصيل في توضيح الفرق بين الضمائر المتصلة والمتصلة، جعلتهن يفتقدن الفهم الدقيق والممارسة العملية

تشير نتائج الملاحظة إلى أن العديد من الطالبات يواجهن صعوبة عند الطلب منهن تكوين جملة باستخدام الضمير المناسب. حيث يعتمدن غالباً على

حفظ تسلسل الأفعال دون فهم العلاقة الحقيقية بين الضمير والفعل. كما أقرت بعض الطالبات بأنهن يشعرن بالارتباك عند محاولة شرح العلاقة بين الضمير والفعل، خصوصاً عند اختيار صيغة الفعل الصحيحة التي تتناسب مع الفاعل المذكور أو المؤنث.

وقد أوضحت إحدى الطالبات أنها تعرّفت على الضمائر لأول مرة من خلال دروس النحو، غير أن معرفتها اقتصرت على الضمائر الأساسية مثل: أنا، أنتَ للمذكر، أنتِ للمؤنث، هو للمذكر، هي للمؤنث، ونحن. أما الضمائر الأخرى، خاصة تلك التي تدل على المثنى أو الجمع، فكثيراً ما تُنسى بسبب عدم تناولها بشكل تفصيلي خلال الحصص الدراسية. وقد اشتكت الطالبة من قلة التمارين التفاعلية التي من شأنها مساعدتهن في فهم موضوع الضمائر، مما جعلهن ينسین ما تم شرحه بسهولة بسبب غياب التكرار والممارسة العملية. وقد أكّد ذلك أيضاً أستاذ مادة الصرف بقوله:

"....بالنسبة لموضوع الضمائر، فأنا لا أركز عليه كثيراً أثناء التدريس، بل أشرح المعاني فقط وبشكل مختصر. في الفصل الدراسي الأول، كنت أركز على الحفظ والكتابة. لذلك، أغلب الطالبات لا يفهمن موضوع الضمائر جيداً. مجرد معرفة الضمائر يُعدّ إنجازاً، أما ربط الضمائر بالفعل، فغالباً لا يعرفنه، وربما بعض الطالبات فقط. لأن أغلبهن يكون حماسه فقط عندما يُعْزّن تصريف الأفعال، أما عند شرح المادة، فالكثير منهن يشعرن بالنعاس...."

يتضح من تصريح الأستاذ أن تعليم موضوع الضمائر لم يكن معمقاً، حيث يقتصر الشرح على المعنى السطحي دون التعمق في كيفية استخدام الضمائر مع الأفعال في سياقات مختلفة. كما أشار إلى أن تركيزه في الفصل الدراسي الأول كان





بما الأخريات دون تحقق من صحة الإجابة، وكانت الإجابة "يكتبون" وهي إجابة غير صحيحة.

كما لاحظت الباحثة أنه عندما تذكر المعلمة الضمائر والأفعال واحدًا تلو الآخر، فإن بعض الطالبات يكررن الأشكال بصوت خافت، ولكن عندما تتوقف المعلمة وتطلب منهن مواصلة التسلسل بأنفسهن، يسود الصمت في الفصل. ويظهر هذا أن الطالبات لم يتعودن على التفكير الذاتي في اختيار الصيغة الصحيحة، ويعتمدن كثيرًا على التوجيه المباشر من المعلمة.

وفقًا لملاحظات الباحثة، فإن الجانب النفسي يشكل أحد العوامل المؤثرة، إذ أظهرت بعض الطالبات خوفًا من ارتكاب الخطأ أو التعرض للسخرية عند الإجابة. فقد اعتدن أن يُضحك عليهن إذا قلن شيئًا مختلفًا أو خاطئًا، مما يعكس ثقافة صفية لا تزال غير مشجعة على المشاركة الفعالة في التعلم. كما أن المعلمة لم تعمل بعد على بناء بيئة صفية آمنة تشجع الطالبات على المحاولة والخطأ. ونتيجة لذلك، أصبحت الطالبات سلبيات في المشاركة ويكتفين بانتظار الإجابة من المعلمة أو من الزميلات اللواتي يظهرن ثقة أكبر وفهمًا أوسع.

كما لاحظت الباحثة أن كثيرًا من الطالبات لا يعانين فقط من عدم حفظ أشكال الضمائر، بل من عدم معرفتهن بكيفية البدء في تحديد الفعل المناسب. فعند تقديم تدريب ملء جدول الأفعال حسب تغيّر الضمائر، تساءلت إحداهن قائلة: "كيف نرتب هذا؟ أنا مشوشة، أبدأ ب(أنا) أم ب(هو)؟" وهذا يدل على أنهن لم يفهمن بعد أن لكل ضمير نمطًا معينًا في تصريف الأفعال.

وأيضًا، لاحظت الباحثة أن الطالبات يعتقدن أحيانًا أن تغيير صيغة الفعل يقتصر فقط على تغيير أول الحرف (حرف المضارعة)، دون إدراك أن شكل الفعل يتغير تبعًا لنوع الضمير. فعلى سبيل المثال، بالنسبة للضمير "أنت" (المؤنث

المفرد)، لا تزال بعض الطالبات يكتبن "تكتبون" بدلاً من "تكتبين"، وهذا الخطأ كثيراً ما يتكرر بسبب عدم تدريبهن بشكل خاص على التمييز بين أشكال الأفعال حسب فئة الضمير: مذكر أو مؤنث، مفرد، مثنى، أو جمع.

لاحظت المعلمة أن الطالبات لا يكنّ متحمسات عند بدء تدريس المادة. وقد ثبت ذلك من خلال نتائج الملاحظة التي أظهرت أن الطالبات يبدن ناعساً أثناء تقديم المادة، في حين أنهن يكنّ متحمسات أثناء ترديد أغنية التصريف (تغيير الفعل)، مما يدل على أن طريقة الحفظ أكثر فاعلية لديهن. حتى خلال جلسة التصريف، شاركت تقريباً كل الطالبات في الغناء بحماس. ومع ذلك، عندما طلبت المعلمة منهن كتابة شكل الفعل المناسب للضمير المعين دون استخدام الأغنية، أجابت بعض الطالبات فقط بشكل صحيح. وهذا يدل على وجود فجوة بين الحفظ والفهم. كما يبين ذلك أن المادة لم تُدرس بأسلوب ممتع، حيث بدت بعض الطالبات ناعسات أو فقدن التركيز. وتدرك المعلمة أن هذا يشكل تحدياً في تدريس الضمائر، مما يستدعي استخدام أساليب أكثر تنوعاً لكي تكون الطالبات أكثر نشاطاً ويفهمن المادة بشكل أفضل.

وقالت إحدى الطالبات إنهن لا يعيدن مراجعة المادة التي تم تعلمها بعد الدرس، حيث قالت الطالبة:

"....لا نراجع المادة، بعد الانتهاء من الحصص الشرعية يكون الوقت متأخراً، فننتهي عند الساعة العاشرة مساءً، ثم نعود إلى السكن، نتحدث قليلاً ثم ننام. لأن جدولنا اليومي ممتلئ من الصباح، بعد صلاة الفجر ندرس القرآن، ثم نذهب إلى المدرسة، ثم نعود بعد العصر لنراجع، وبعد العشاء نستكمل الدراسة حتى الساعة العاشرة مساءً، لذلك نادراً ما نراجع الدروس، وأحياناً نراجع إذا كان

هناك واجب منزلي، وإذا كان صعبًا لا ننجز الواجب، وأحيانًا فقط نراجع قبل الامتحان، وإذا لم نشعر بالرغبة في ذلك، لا نفعل شيئًا...."

ويُظهر ذلك أن رغبة الطالبات في التعمق في المادة ضئيلة، إلى جانب ضعف طرق التدريس المعتمدة، مما يجعل الفهم سطحيًا. كما أن كثافة أنشطة الدراسة في المدرسة القرآنية تؤثر على قدرة الطالبات في مراجعة المواد وتعمق فهم الضمائر. وتقر الطالبات بأنهن يشعرن بالتعب والنعاس بعد العودة إلى السكن.

كما لاحظت الباحثة أن ليس كل الطالبات يعانين من نفس الصعوبة، فبعضهن اللاتي سبق لهن الدراسة في معاهد تحفيظ القرآن أو المدارس الابتدائية، أو سبق لهن الالتحاق بالمدارس الشرعية (التحفيظ أو النحو والصرف) يظهرن فهمًا أفضل، وإن لم يكن كاملاً. أما غالبية الطالبات اللاتي يبدأن تعلم اللغة العربية لأول مرة فهن يعتمدن بشكل كبير على المعلمة ونادرًا ما يحاولن الإجابة بشكل مستقل.

وتُبين النتائج أعلاه في الجدول التالي:

| الرقم | الجانب الملاحظ                | النتائج                         | التوضيح                                                             |
|-------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| ١.    | الفهم الأساسي للضمير          | محدود على بعض الضمائر الشائعة   | الطالبات لا يفهمن جميع أشكال الضمائر، خاصة المثني والجمع            |
| ٢.    | فهم العلاقة بين الضمير والفعل | ضعيف                            | كثير من الأخطاء في ربط الضمير بشكل الفعل المناسب                    |
| ٣.    | استراتيجية تحديد الضمير       | بناءً على الحفظ والعادة السمعية | البات لم يفهمن قواعد تغيير الفعل حسب الضمير، فقط يقلدن الأشكال التي |

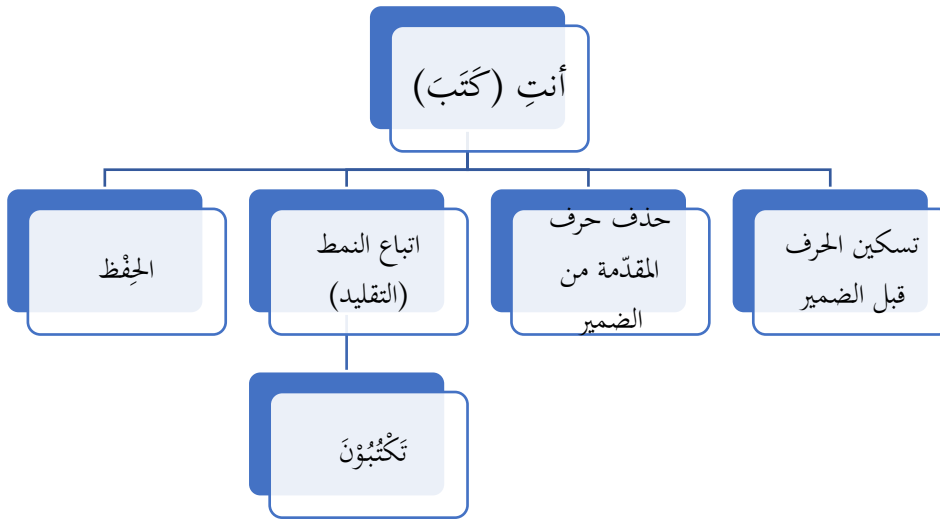
|                                                                                                                          |                                                            |                                           |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----|
| سمعوها كثيراً                                                                                                            |                                                            |                                           |    |
| لعلمة تعترف بعدم التركيز<br>على فهم بنية الضمير<br>والتركيز فقط على حفظ<br>التصريف                                       | الشرح مقتصر على المعنى<br>والحفظ                           | دور المعلم                                | ٤. |
| لا توجد تمارين تفاعلية أو<br>محادثات، مما يجعل<br>الطالبات غير معتادات<br>على استخدام الضمائر<br>بنشاط                   | ضرة وحفظ بشكل أساسي،<br>قليل من التمارين العملية           | طرق التدريس<br>المستخدمة                  | ٥. |
| تميل الطالبات إلى الصمت،<br>النظر إلى الزميلات، أو<br>فتح الملاحظات عند<br>طلب الإجابة عن أسئلة<br>متعلقة بالضمير والفعل | خاملة، تفتقر للثقة وغالباً<br>ما تكن في حيرة               | تجابه الطالبات أثناء<br>العملية التعليمية | ٦. |
| مثال: نحن يكتب و أنتن<br>تكتب (خطأ في استخدام<br>الفعل مع الضمير)                                                        | عدم فهم تصنيفات<br>الضمائر (مفرد، مثنى،<br>جمع، مذكر/مؤنث) | مدر أخطاء الطالبات                        | ٧. |
| بعد الدراسة الليلية تذهب<br>الطالبات للنوم فوراً، ولا<br>تتم مراجعة المادة إلا عند<br>وجود واجبات أو قبل<br>الامتحان     | محدود جداً بسبب كثافة<br>الأنشطة في المدرسة الدينية        | الوقت المخصص<br>لمراجعة المادة            | ٨. |

|     |                                   |                                      |                                                                                          |
|-----|-----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٩.  | التفاوت بين الحفظ والفهم          | كبير                                 | بدون المساعدة بالأغاني أو أمثلة المعلمة، تجيب ٣٠% فقط من الطالبات إجابة صحيحة            |
| ١٠. | العوامل الداخلية لدى الطالبات     | التعب، قلة المبادرة في مراجعة الدروس | يعترفن بعدم مراجعة المادة خارج الفصل بسبب الإرهاق من النشاطات اليومية في المدرسة الدينية |
| ١١. | العوامل الخارجية من المعلم        | شرح سريع، غير معمق، وغير تفاعلي      | تركز المعلمة على الحفظ والكتابة فقط، ولا تقدم تمارين تفاعلية على الضمائر                 |
| ١٢. | الاعتماد على المعلم               | مرتفع                                | الطالبات غير مستقلات في تحديد الضمير المناسب، ويعتمدن دائماً على مساعدة المعلمة          |
| ١٣. | الطريقة السائدة في التعلم         | التقليد (التقليد الحرفي)             | التعلم لم يتطور إلى مرحلة الفهم (التفهم) أو التطبيق (التطبيق العملي)                     |
| ١٤. | طريقة فعالة محتملة (حسب الملاحظة) | الغناء (أغنية التصريف)               | الطالبات يكن أكثر حماساً عند التعلم بواسطة الأغاني، لكنها لا تدعم الفهم العميق           |

|     |                      |        |                                                                                                                                          |
|-----|----------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ١٥. | تفاوت قدرات الطالبات | متفاوت | الطالبات اللواتي لديهن خلفية من تعليم سابق في مدارس تحفيظ أو ابتدائية أفضل قليلاً، في حين أن الطالبات الجدد يعتمدن بشكل كبير على المعلمة |
| ١٦. | الثقة بالنفس         | منخفضة | لخوف من الخطأ، مراقبة الزميلات، أو عدم الإجابة إطلاقاً                                                                                   |

#### الجدول ٤.٢: عملية تحديد الضمير في صياغة الفعل من قِبل الطلاب

بشكل عام، يمكن تفسير البيانات السابقة بأن عملية تعلم الصرف في اللغة العربية، وبالأخص عملية تحديد الضمير في تكوين الفعل لدى الطالبات، لا يمكن وصفها بأنها تجري بشكل صحيح أو فعال. ويرجع ذلك إلى عدم وجود عملية نشطة وواعية من قبل الطالبات في تحديد الضمير بشكل منهجي خلال تكوين الفعل. ما يحدث في الواقع هو عملية تقليد حرفي (تقليد) لأشكال الحفظ فقط، دون فهم نحوي أو صرفي، وتعتمد بشكل كبير على مساعدة المعلمة. وهذا ما يمكن للباحثة أن تصفه كالتالي:



#### الشكل ٤.٢: عملية تحديد الضمير من قِبَل الطلاب

توصّلت الباحثة إلى أنّ عملية تحديد الضمير في تكوين الفعل لدى الطلاب تقوم على منهج التقليد، حيث يعتمد الطلاب على حفظ صيغ الأفعال دون فهم عميق للمبادئ النحوية التي تقوم عليها.

وقد أظهرت نتائج البحث أنّ دور طريقة الحفظ كبير في دعم نجاح التعلم، غير أنّه من الضروري وجود أساليب تعليمية أخرى داعمة.<sup>٢٤</sup> وذلك لضمان سير العملية التعليمية بفعالية وكفاءة.<sup>٢٥</sup>

<sup>24</sup> Khumairoh An Nahdliyah, "Metode Menghafal Dan Teknik Muraja'ah Di Pondok Pesantren Az Zainuriyah Dzarut Zakiroh Cukir Jombang," *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman* 12, no. 2 (August 10, 2023): 252–64, <https://doi.org/10.54437/urwatulwutsqo.v12i2.988>.

<sup>25</sup> Sukatin Sukatin et al., "Teori Belajar Dan Strategi Pembelajaran," *Journal of Social Research* 1, no. 8 (July 28, 2022): 916–21, <https://doi.org/10.55324/josr.v1i8.187>.



ستقوم الباحثة بمناقشة نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بعملية تصريف الأفعال من الفعل الماضي إلى الفعل المضارع والأمر من قبل الطالبات في المرحلة الابتدائية الأولى، بالإضافة إلى مناقشة عملية تحديد الضمائر في تكوين الأفعال. وقد أُجريت هذه المناقشة من خلال المقارنة بين نتائج البحث والنظريات اللغوية، وكذلك من خلال مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي النوعي في عرض البيانات التي تم الحصول عليها، حيث تم تحليل كل نتيجة باستخدام نظرية التصريف، ومقاربة اكتساب اللغة، ومنهجية تعليم اللغة العربية.

#### ١- مشاكل التي يواجهها طلاب في فصل الابتداء الأول بمعهد رياضة العلوم بباتانج هاري، لامبونج الشرقية عند تصريف الأفعال من الفعل الماضي إلى الفعل المضارع و الفعل الأمر

من خلال البيانات المستخلصة من الميدان، تبين أن مضمون عملية تكوين الأفعال يتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأخرى. فقد كشفت الباحثة في إجابتها على السؤال البحثي الأول أنّ عملية تصريف الأفعال من الماضي إلى المضارع والأمر عند الطالبات تسير وفق مراحل بسيطة تعتمد على التعرف على الأوزان الأساسية وحفظها.

إنّ الوزن يشكّل النظام الأساسي الذي يُبنى عليه تشكيل الأفعال في اللغة العربية، ويعمل بمثابة الإطار الصرفي الذي تُدرج فيه الحروف الأصلية للفعل (ف-ع-ل) ضمن بنية محددة لتوليد صيغ جديدة ذات دلالات مختلفة. فالوزن ليس مجرد أداة تعليمية، بل هو في الحقيقة القلب النابض لنظام التصريف العربي.<sup>٢٦</sup>

<sup>26</sup> Wolfdietrich Fischer, J. A. Haywood, and H. M. Nahmad, "A New Arabic Grammar of the Written Language," *Oriens* 18 (1965): 382, <https://doi.org/10.2307/1579761>.

ويُعدّ التعرف على الأوزان الأصلية (الأوزان الأصلية) خطوة تأسيسية مهمة في تعليم علم الصرف في البيئة التعليمية بالمعاهد الدينية. وتشكّل هذه الأوزان قالباً عاماً لتحويل الأفعال، ممّا يُسهّل في فهم الطالبات لبنية الفعل في صيغتي الماضي، والمضارع، حتى صيغة الأمر.

إنّ هذه الأوزان الأساسية تؤدّي دوراً مهماً في تشكيل البنية المعرفية لدى الطالبات لفهم وتحليل وتكوين صيغ الأفعال المختلفة. ويُعدّ الوزن أو الميزان الصرفي نظاماً صوتياً تكرارياً تُرتّب فيه الحروف الجذرية للفعل لتكوين معنى مناسب. ومثال على ذلك: "فَعَلَ - يَفْعُلُ - أَفْعُلْ" يُعدّ من الأوزان الأساسية الشائعة التي تُستخدم كنموذج أولي.

يُوجّه الطالبات لتتبع هذا النموذج الذي يقدّمه المعلم، فمثلاً يُطلب منهنّ حفظ وتحويل الفعل من "فَعَلَ" إلى "يَفْعُلُ" و"أَفْعُلْ" في صيغتي المضارع والأمر. ويتم هذا التمرين من خلال التكرار الجماعي والحفظ، دون تقديم شرح وافٍ حول الأسباب اللغوية أو القواعد التي تحكم هذا التغيير في الصيغة.

تؤدّي عملية حفظ الأوزان من خلال منهج التكرار وطريقة التلقين، حيث يقوم المعلم بقراءة التصريفات بصوت عالٍ، وتقوم الطالبات بتقليدها. ويُعدّ هذا التكرار وسيلة فعّالة لتعزيز الذاكرة طويلة الأمد وتسريع عملية التعرف على النماذج الصرفية. وليس ذلك فحسب، بل إنّ الطالبات يستطعن حفظ التصريفات بسهولة ويسر لأنّها تُرافق بالحنّ تُستخدم في ترديد التصريفات خلال كلّ حصة دراسية. إنّ إدراج اللحن في عملية الحفظ لا يُعدّ مجرد تنويع، بل هو جزء من إستراتيجية تعليمية سمعية. فالطالبات اللواتي يمتلكن ميولاً نحو الذكاء الموسيقي أو السمعي اللفظي يستفدن بشكل كبير من هذا النهج. وغالباً ما يساعد الإيقاع الموسيقي في تسهيل تذكّر صيغ التصريف بشكل أفضل من مجرد القراءة المجردة.

توجد الطالبات في المرحلة التمهيديّة، حيث يتركّز التركيز الرئيسي على تعرّف الأصوات والأشكال وتركيب الكلمات. ويُعدّ أسلوب الحفظ أحد الوسائل الأسهل لبناء الإحساس باللغة العربية في هذه المرحلة المبكرة. ومع ذلك، فإنّ هذا يدلّ أيضًا على أن المنهج المتّبع لا يزال يفتقر إلى الفهم المفهومي العميق.

تتمكن الطالبات من ترديد صيغ التصريف التي تعلّمنها بسهولة، إلا أنّ غالبًا ما يعجزن عن شرح الأسباب الصرفية الكامنة وراء التغيّرات الشكلية التي طرأت على الأفعال. ويشعرن بالارتباك والتردد عندما يُواجهن أفعالًا لم يتم تعليمها مسبقًا أو لا تتوافق مع الأنماط المحفوظة لديهن. وهذا يدلّ على وجود قصور في القدرة على التطبيق والفهم العميق للتصريفات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّل إليه مُجدّ صبحي محمّصاني، حيث أكّد على أهمية إدخال اللغة العربية من خلال الحفظ كخطوة أولى تسبق الفهم النظري المتعمق للغة.<sup>27</sup> كما أشار كلٌّ من الغزالي ومجيزه في دراستهما إلى أنّ منهج الحفظ المتبع لا يتماشى بالكامل مع خصائص ذكاء الطالبات، مما يؤثر في فاعلية عملية التعلم.<sup>28</sup>

وفقًا للنتائج والتحليلات المذكورة، فإنّ عملية تصريف الفعل من الماضي إلى المضارع ثم إلى الأمر لدى طالبات المرحلة الابتدائية المبكرة تتمّ من خلال حفظ صيغ التصريف الأساسية، ومتابعة التكرار الذي يُوجّه من قبل المعلمة، والتعرّف على الأشكال تدريجيًا دون فهم عميق لقواعد التغيّر الصرفي. وعلى الرغم من أن

<sup>27</sup> Muhammad Subhi Mahmasoni, "Efisiensi Hafalan Al-Qur'an Dalam Pendidikan Islam Di Indonesia Sebagai Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Usia Dini," *Jurnal Penelitian Agama* 24, no. 1 (May 26, 2023): 63–70, <https://doi.org/10.24090/jpa.v24i1.2023.pp63-70>.

<sup>28</sup> M. Dzikrul Hakim Al-Ghozali and Silvia Nur Mujizah, "Rekonstruksi Metode Menghafal Dalam Pembelajaran Mufradat Bahasa Arab Berbasis Teori Multiple Intelligence Di Pondok Pesantren," *ISLAMIKA* 6, no. 2 (April 1, 2024): 529–44, <https://doi.org/10.36088/islamika.v6i2.4544>.

هذا الأسلوب القائم على الحفظ يبدو بسيطاً، إلا أنه يُعدّ فعّالاً في المراحل الأولى من تعلم اللغة العربية. فالطالبات اللاتي لم يكتسبن أي أساس سابق في اللغة العربية يحتجن إلى طريقة تُمكنهنّ من التآلف مع الأصوات والأشكال والإيقاع اللغوي.

غير أنّ هذا النمط من التعليم القائم على الحفظ ينطوي على بعض المخاطر. إذ تصبح الطالبات معتمدات بشكل كبير على الأشكال المحفوظة لديهن، وعندما يواجهن أفعالاً لا تتوافق مع الأوزان التي تعلّمنها، فإنّهن غالباً ما يُصنّ بالخيبة. ويعود ذلك إلى أن إتقانهنّ لم يصل بعد إلى مستوى الفهم الحقيقي لنظام تصريف الأفعال في اللغة العربية. وتُظهر هذه الحالة أهمية الانتقال التدريجي من التعلم القائم على الحفظ إلى التعلم القائم على الفهم. ولا يلزم أن يتمّ هذا الانتقال دفعة واحدة، بل يجب أن يكون تدريجياً ومتوافقاً مع قدرات الطالبات. ويُوصى في هذا السياق بتبني منهج السقالة التعليمية (scaffolding) حيث يُقدّم الحفظ أولاً، ثم يُتبع تدريجياً بشرح القواعد النحوية والصرفية.

وعلى الرغم من فاعلية هذا المنهج في المراحل التمهيديّة، إلا أنّه يؤدي إلى الاعتماد الزائد على الأنماط التي تمّ تعليمها. وعندما تواجه الطالبة فعلاً بصيغة أو وزن لم تتعلّمه من قبل، فإنّها تميل إلى ما يلي: الخيرة في تطبيق التغيرات الصرفية، عدم فهم أسباب هذه التغيرات، وعدم القدرة على تطبيقها على أفعال أخرى. ويُظهر هذا أنّ الحفظ لم يصل إلى مستوى الفهم العميق (deep learning).

وقد خلّصت نتائج الدراسات التي أجراها كل من مُجدّ صبحي محمّصاني، والغزالي، ومجيزة إلى أنّ التعليم الصرفي القائم على الحفظ فقط قد يُعطى من تطوّر مهارات التحليل اللغوي. فالحفظ يُسرّع من اكتساب الشكل، ولكنه لا يكفي وحده لتنمية المرونة اللغوية.

ومع ذلك، فإنّ هذا الواقع يمكن تفهّمه نظرًا لأنّ الطالبات في المرحلة التمهيديّة، وأنّ التعليم يتمّ في بيئة معهديّة لها تقاليدها الخاصّة في تعليم اللغة العربيّة. كما أنّ المعلّمة مضطّرة لتكييف الأسلوب المتّبع حسب القدرات المتفاوتة لدى الطالبات. ففي معهد رياض العلوم، تأتي الطالبات من خلفيات تعليمية مختلفة؛ فبعضهنّ قد تعرّفن على الحروف العربيّة منذ الطفولة، بينما تبدأ أخريات من الصفر. ولهذا، يُعتبر الأسلوب القائم على الحفظ والنماذج الأساسيّة هو الأنسب عمليًا لتوحيد مستوى الفهم الأوليّ بينهنّ.

## ٢- مشاكل التي يواجهها طلاب في فصل الابتداء الأول بمعهد رياضة العلوم

بياتانج هاري، لامبونج الشرقية عند تحديد الضمائر في تصريف الأفعال من خلال البيانات الميدانية التي تمّ جمعها، تبيّن وجود مضمون يمكن مقارنته بنتائج بحوث سابقة. وقد كشفت الباحثة في صياغة المشكلة الثانية أنّ عملية تحديد الضمير في تصريف الأفعال لدى الطالبات تستند إلى طريقة التقليد، حيث لا تُستخدم فيها الفهم التحليلي للقواعد الصرفيّة، بل يُعتمد على حفظ الصيغ التي تُدرّس من قبل المعلّمة أو من خلال الكُتب التعليميّة، دون تعمق في البنية اللغويّة المصاحبة لها.

ويظهر من نتائج الدراسة أنّ عملية اكتساب صيغة الفعل حسب الضمير لا تمرّ عبر استدلال نحويّ ممنهج، وإنما تعتمد على تكرار الاقتران بين الضمير والفعل، مثل: أَنَا تَقْتَرَنُ بِأَكْتُبُ، وَنَحْنُ بَنَكْتُبُ، وَأَنْتَ بَتَكْتُبُ، وهكذا. غير أنّ الطالبات لا يُدركن تمامًا أن البادئة أَ تدل على المتكلم المفرد، و"نَ" تدل على المتكلم الجمع، وأن "تَ" قد تشير إلى المخاطب أو المؤنث حسب نهايات الكلمات. هذا النوع من الإلتقان يؤدي إلى الارتباك والخطأ عند مواجهة أنماط تصريف غير مألوّفة أو غير محفوظة.

وقد بيّنت المقابلات مع المعلمات والطالبات أن عملية تعلم التصريف تُمارَس من خلال الحفظ الدوري فقط، دون تعمّق في المفاهيم الصرفية. ولا يتم تدريب الطالبات على الربط بين الضمائر وصيغ الأفعال، فضلاً عن تحليل موقع الفعل ضمن الجملة العربية. وهذا ما يؤدي إلى ضعف القدرة التحليلية اللغوية لدى الطالبات، ويقلل من كفاءتهنّ في فهم النصوص أو إنتاجها بأنفسهنّ بشكل فعّال. وفي الممارسة الصفية، تُنفَّذ طريقة التقليد بصورة أحادية الاتجاه؛ فالمعلمة تعرض نخط التصريف، وتقوم الطالبات بتكراره باستمرار، ليصبح الحفظ هو المفتاح الأساسي للنجاح. ورغم فعالية هذا الأسلوب في تعزيز الذاكرة المتعلقة بالأشكال القياسية، إلا أنه لا يُوفّر بيئة تعليمية تُشجّع التفكير والتحليل. وعندما تواجه الطالبة فعلاً لم تحفظه سابقاً، فإنها تعجز عن تحديد شكله الصحيح؛ لعدم امتلاكها فهماً كافياً للقواعد التي تحكم تغيير الصيغة.

من المفترض أن يشمل تصريف الأفعال لدى الطالبات عنصرين أساسيين: إتقان الوزن (الوزن الصرفي)، وفهم الفاعل الذي يمثّله الضمير. ولكن من خلال المعطيات الميدانية، يظهر أن معرفة الأوزان تقتصر على الحفظ دون إدراك دلالاتها. فعلى سبيل المثال، قد تعلمت الطالبة أن "يَفْعُلُ" هو المضارع من وزن "فَعْلٌ"، لكنها لا تدرك أن تغيير البادئة أو اللاحقة مرتبط بنوع الضمير المستخدم كفاعل للجملة.

وقد وردت ممارسات مشابهة في دراسة زهرة المفيدة وسيف الريزال، حيث تبين أن استخدام طريقة التقليد والحفظ يُساعد على تحسين اكتساب المفردات في المرحلة الأولية، إلا أنه غير كافٍ لبناء فهم نحوي عميق.<sup>29</sup> وأكد الباحثان على

<sup>29</sup> Mas'udah zuhrotul and Hasan Syaiful Rizal, "Experimen Metode Al-Taqlid Wa Al-Hifdz Berbantuan Gesture Dalam Pembelajaran Mufradat Pada Kelas X MA Miftahul

ضرورة الدمج بين التقليد وفهم البنية اللغوية للوصول إلى نتائج أكثر شمولية وفاعلية في تعليم اللغة العربية.

ويُشير الإفراط في استخدام منهج التقليد إلى عائق في تطوّر مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات في فهم القواعد اللغوية وتطبيقها بشكل مستقل. وهذا ما يتوافق مع ما توصل إليه رحيمي في مقاله المعنون تأثير التقليد في التعليم الإسلامي، حيث يرى أن التقليد غير المصحوب بالفهم قد يؤدي إلى ضعف في الاستقلالية الفكرية وانعدام الابتكار.<sup>30</sup>

تحديد الضمير في الفعل يجب أن يراعي أيضاً جنس وعدد الفاعل. فعلى سبيل المثال، يجب أن تفهم الطالبة أن "يَكْتُبُ" قد تعني: "هو يكتب"، وأن "تَكْتُبُ" قد تُستخدم لمعنى "أنت تكتب" أو "هي تكتب"، حسب سياق الجملة. وتواجه الطالبات صعوبة في تحديد الصيغة الصحيحة عند الكتابة أو التحدث، ما لم يكن هناك تدريب كافٍ على تنوع الصيغ واستخدامها في الجمل. لذلك، لا يمكن فصل فهم الضمير والفعل عن مبدأ المطابقة في اللغة العربية، وهو مبدأ يتطلب التوافق بين الفاعل والمُسند من حيث الجنس (مذكر/مؤنث)، والعدد (مفرد/مثنى/جمع)، والضمير (متكلم/مخاطب/غائب).

وعلى الرغم من معرفة الطالبات بأن لكل صيغة فعل ضميرٍ مناسباً لها، إلا أنهن يجدن صعوبة عند التعامل مع التغييرات التي تطرأ على الفعل نتيجة لاختلاف

---

Ulum Puntir Purwosari," *Al-Kalim : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 2, no. 2 (October 30, 2023): 150–60, <https://doi.org/10.60040/jak.v2i2.25>.

<sup>30</sup> Rahimi Rahimi, "Pengaruh Taqlid Dalam Pendidikan Islam," *ITQAN : Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan* 11, no. 2 (December 30, 2020): 71–83, <https://doi.org/10.47766/itqan.v11i2.1008>.

الضمائر المعقدة، وخاصةً عندما لا تكون تلك الصيغ من ضمن الحفظ الأولي. ومن الأمثلة على ذلك: "تَفْعَلَانِ" لضمير "أنتما"، أو "يَفْعَلْنَ" لضمير "هن"، وهي صيغ لا تُدرّس عادةً في البداية ولا تُعتمد في جداول التصريف الرئيسة.

وما يزيد الأمر تعقيداً في الميدان هو الافتقار إلى التكامل بين دروسي الصرف والنحو. فالطالبة تدرس التصريف في سياق صرفي منفصل عن السياق النحوي الذي يحدّد وظيفة الضمير كفاعل أو كمفعول به. مما يؤدي إلى فهم مجزأ، لا شمولي. فعلى سبيل المثال، تعرف الطالبة أن "يَكْتُبُ" تعني: "هو يكتب"، لكنها لا تدرك متى تتحوّل إلى "تَكْتُبُهَا"، ولا تستطيع شرح سبب ذلك التحوّل.

ويُعتبر استخدام الوسائل البصرية كجداول الضمائر والأفعال بمختلف صيغها من الوسائل الفعّالة في تعزيز الربط بين الفاعل والفعل. فالطالبة التي تكتفي بسماع الصيغة قد لا تستوعب التغيرات الهيكلية، بينما تُسهّم التصورات البصرية في توضيح العلاقات وتقوية الذاكرة طويلة الأمد من خلال الترميز المزدوج.

وأظهرت الملاحظة الصفية أن المعلمات غالباً ما يطلبن من الطالبات الإجابة الفورية بصيغة الفعل المناسبة للضمير المعطى. ورغم أن هذه الممارسة تُنمّي سرعة الاستجابة اللغوية، إلا أن غياب الشرح المفاهيمي يجعل الطالبة لا تفهم سبب استخدام تلك الصيغة. وعندما يتغير أصل الفعل، مثل الانتقال من فعل صحيح إلى فعل أجوف. يزداد الارتباك بسبب اعتماد الطالبة على الصيغ القياسية فقط دون إدراك القواعد الكامنة خلفها.

وعند اختبار الفهم من خلال تقديم فعل جديد، وطلب تصريفه في صيغة المضارع، وقعت العديد من الطالبات في الخطأ. فمثلاً، استطاعت بعضهنّ تحويل "سَافِرَ" إلى "أَسَافِرُ" بشكل صحيح، لكنهنّ لم يتمكنّ من تحويله إلى صيغة



"نَسَافِرُ" لضمير "نحن". وهذا يدل على محدودية القدرة على نقل المعرفة من الحفظ إلى الفهم النشط.

وتؤثر هذه الإشكالية بشكل واضح عندما تبدأ الطالبات في قراءة الكتب التراثية أو الكتب الصفراء. فعندما يأتي الفعل في بداية الجملة ويكون الفاعل ضميراً مستترًا، لن تتمكن إلا الطالبة المتمكنة من مبادئ النحو والصرف من تحديد من الذي قام بالفعل. ومهارة كهذه لا يمكن اكتسابها من خلال حفظ الصيغ فقط، بل تتطلب فهماً عميقاً وتدريباً مستمرًا.

ومن الأمثلة على ذلك: الفعل الماضي "كَتَبَ". عند تصريفه لصيغة "أنتِ" المؤنث يصبح "كَتَبْتِ". فإذا لم تفهم الطالبة أن "تِ" في آخر الكلمة تدل على المخاطبة المؤنثة، فقد تظنه شكلاً جديداً يجب حفظه، أو تعتبره خطأً.

ويُعد الوعي الصرفي (المورفولوجي) عنصراً أساسياً في تحديد صيغة الفعل المناسبة للضمير. فإذا لم يُنمَّ هذا الوعي، ستظل الطالبة حافظةً لا مستخدمةً نشطةً للغة. ويشمل هذا الوعي القدرة على التعرف على الأنماط، والإضافات (السوابق واللاحق)، والمعاني النحوية الناتجة عن تغيير بنية الكلمة.

بالإضافة إلى الوعي الصرفي، لا بد من تعويد الطالبات على مقارنة صيغ الأفعال من خلال تغيير الضمير. كأن يُطلب منهن كتابة صيغة الماضي والمضارع والأمر لكلمة واحدة، ثم مقارنتها في جدول خاص بالضمائر. فهذا التمرين يُساعد في تنمية الفهم اللغوي بأسلوب بصري ومنطقي في آنٍ واحد.

وعندما تكتسب الطالبات هذه العادة، فإنهنَّ يصبحن أكثر استعداداً لمواجهة نصوص عربية أكثر تعقيداً. فلن يعتمدن على الحفظ فقط، بل سيستخدمن المنطق الصرفي في الفهم والكتابة والكلام. لذا، لا يمكن تبسيط عملية

تحديد الضمير في بناء الفعل لتصبح مجرد نشاط حفظي، بل يجب اتباع منهج شامل يجمع بين الحفظ، والتحليل النحوي، والتدريب السياقي، والتصور البصري. استناداً إلى نتائج البحث الذي أُجري حول عملية تعلّم الصرف في اللغة العربية، ولا سيما في جانب تصريف الأفعال وتحديد الضمائر من قبل الطالبات، يمكن الاستنتاج بأنّ السمة الأساسية في عملية التعلم هذه تتحدد من خلال نمط التعرّف على الصيغ الأساسية وحفظ الأوزان واستجابة الطالبات التي تعتمد على أسلوب التقليد. وقد كشفت مسألتان مركزتان في هذا البحث عن وجود نمط تعلّمي يغلب عليه الطابع الاستنساخي والتقليدي، بدلاً من أن يكون قائماً على الفهم المفاهيمي لبنية اللغة العربية النحوية.

أولاً، في عملية تصريف الأفعال، تبين أنّ الطالبات يتقرّن الصيغ الأساسية لتحويل الأفعال من الماضي إلى المضارع والأمر من خلال أسلوب الحفظ والتكرار المنتظم. حيث تقوم المعلمة بتقديم تدريبات قائمة على التلقين، وتوجّه الطالبات لتقليد نماذج صرفية معيّنة، مثل: كتب - يكتب - أكتب. ورغم أنّ القدرة على نطق أو كتابة هذه الصيغ كانت جيّدة، إلا أنّ هذه القدرة لم تكن مصحوبة بفهم معمّق للبنية الصرفية للغة العربية، مثل معرفة الجذر، ونمط الوزن، أو تصنيف الفعل إلى صحيح أو معتل أو أجوف. فالتطالبات غالباً ما يقتصرن على تقليد تلك النماذج من المعلمة أو من الكتاب المدرسي دون معرفة الأسباب اللغوية وراء تغيّر الصيغ.

ويشير هذا إلى أنّ عملية تصريف الأفعال لدى الطالبات تتأثر بشكل كبير بمنهج التقليد، وهو منهج يقوم على الحفظ والمحاكاة لا على الاستنباط. وقد نشأ هذا النمط التعليمي نتيجةً لشدة التفاعل بين المعلمة والطالبة، حيث تُعتبر المعلمة المصدر الوحيد للمعرفة، وتتبع الطالبات تعليماتها بالكامل دون القيام بتحليل معمّق

للبنية النحوية. وبالتالي، فإنّ نجاح الطالبات في تصريف الأفعال يعكس مدى التزامهنّ بنظام التعليم المعتمد، لا نتيجة لفهم القواعد بشكل مستقل.

ثانيًا، في عملية تحديد الضمائر، تبين أنّ الطالبات لا يقمن بتحليل شكل الفعل بناءً على فاعله، بل غالبًا ما يربطن بين صيغة الفعل والضمير من خلال التكرار والحفظ، وليس من خلال فهم العلاقة النحوية بين الفعل والفاعل. فعلى سبيل المثال، تعرف الطالبة أنّ "كتب" يُستخدم مع "هو"، و"يكتبون" مع "هم"، و"تكتبين" مع "أنت"، لكنها لا تستطيع تفسير القاعدة التي تفسّر هذا التغيير في الشكل. وهذا يدل على أنّ تحديد الضمائر لدى الطالبات لا يزال يتم من خلال التقليد، أي تقليد الشكل النهائي دون فهم التحوّل أو العلاقة النحوية التي تقف وراءه.

وتتّضح هذه الحالة أكثر من خلال طبيعة التعلم التي تتّسم بالتكرار واتباع الشكل دون إدراكه (الشكلية)، حيث تُربط أشكال الأفعال مباشرةً بقائمة الضمائر المصنفة في جداول أو قوائم محفوظة. صحيح أنّ استخدام قوائم مثل: هو — هما — هم، وغيرها، يسهّل عملية التعليم بشكل منهجي، إلا أنّه في الوقت نفسه يقلّل من فرص الطالبات للتفكير التحليلي أو التأملي في العلاقة بين الضمير والفعل.

وبناءً على ما سبق، تؤكد الباحثة أنّ شخصية المعلمة في تعليم اللغة العربية تلعب دورًا حاسمًا في توجيه وتشكيل مدى تفاعل الطالبات مع فهم البنية الصرفية للغة، ولا سيما في جانب التصريف وتحديد الضمائر. فالمعلمة التي تتمتع بشخصية تربوية قوية، منضبطة، ومتّسقة في تقديم المادة التعليمية، تخلق بيئة تعليمية منظمة وواضحة الهدف، ممّا يساهم في ترسيخ نمط تعلّم منضبط وموجّه لدى الطالبات، ويُعزز من جديتهن في خوض العملية التعليمية.

وفي الواقع، فإنّ الالتزام بنمط التعلّم القائم على الحفظ والتقليد يُشكّل بشكل غير مباشر رغبة الطالبات ودافعهن في التعلم. وإنّ التعليم الذي يركّز على تعرّف الأوزان وحفظ صيغ الأفعال، وكذلك تحديد الضمائر عبر تقليد كلام المعلمة، يدلّ على أنّ شخصية المعلمة تمثّل المحور الرئيسي والمؤثر الأول في عملية التعلم. وهذا يعني أنّه كلما كانت المعلمة منضبطة ومتّسقة، ازدادت احتمالية استيعاب الطالبات للمادة بشكل سليم، ولو بأسلوب تقليدي.

وإنّ شخصية المعلمة التي تستطيع إدارة العملية التعليمية بأسلوب تربوي واضح ومنهجي، تُسهم في تحقيق أفضل النتائج التعليمية. وفي المقابل، فإنّ ضعف الشخصية التربوية أو اضطراب النظام التعليمي قد يُعيق الطالبات عن التكيف مع تعقيدات البنية الصرفية للغة العربية. وبالتالي، فإنّ شخصية المعلمة تُعدّ أداة رئيسية لدفع تطوير قدرات الطالبات سواء في الجانب المعرفي (الوعي بالقواعد)، أو الوجداني (الموقف تجاه اللغة)، أو الحركي (القدرة على التطبيق العملي).

وتتمثّل إحدى النتائج المباشرة لهذا البحث في ضرورة تعزيز مقاربة التعليم القائمة على الفهم، حتى لا تظلّ طرائق الحفظ والتقليد غاية نهائية، بل تصبح نقطة انطلاق نحو الفهم المنظم. فطريقة حفظ الأوزان لا تزال مناسبة في المراحل الأولية لأنها تُساعد الطالبات على التعرف على الأنماط الصرفية بطريقة منهجية. إلا أنّه يجب على المعلمة تطوير استراتيجيات تُسهم في الانتقال من مجرّد الحفظ إلى الفهم، من خلال شرح العلاقة بين الشكل والمعنى في كلّ تصريح للفعل والضمير.

لذلك، ينبغي على المعلمة تطوير أساليب تعليمية تُساعد الطالبات على فهم دلالة وتحوّل صيغة الفعل والضمير، مثل شرح العلاقة بين الشكل والمعنى، لكي لا تقتصر الطالبة على الحفظ فحسب، بل تُدرك سبب استخدام الشكل بعينه. وعندما تحدّد الطالبة الضمير بناءً على التقليد، فإنّ ذلك يدلّ على أنّها لم تفهم

تمامًا مَنْ هو الفاعل في الجملة. لذا، يجب أن يُرافق هذا التقليد تدريبات تطبيقية من واقع الحياة اليومية، مثل تكوين جمل، إجراء محادثات، أو كتابة قصص قصيرة، مما يُساعد الطالبة على استخدام الضمير لا كصيغة محفوظة، بل كجزء أساسي من الجملة.

وعموماً، تُشير نتائج هذا البحث إلى أنّ معلمات اللغة العربية بحاجة إلى تطوير كفاءاتهن التعليمية، بحيث لا يعتمدن فقط على الطرائق التقليدية كالحفظ والتقليد، بل يقدّمن تعلّمًا ذا مغزى. يمكن للمعلمة أن تُنظم التعليم تدريجيًا، بدءًا من التعرّف والحفظ، مرورًا بالتكرار والفهم، وصولًا إلى الاستخدام في الجمل.

كما ينبغي على المعلمة إعداد وسائل تعليمية شيّقة وسهلة الفهم، مثل جداول تصريف قابلة للحركة، وبطاقات الضمائر، وتطبيقات تمارين، أو ألعاب لغوية تزيد من حماسة الطالبات. فكلّ هذه الوسائل تُسهم في تعرّف الطالبة على شكل الكلمة ووظيفتها بطريقة أكثر متعة. وهذا النهج يجعل من تعلّم اللغة العربية تجربة نشطة وممتعة، لا مجرد حفظ صيغ، بل استخدام حقيقي في الحياة اليومية، ويكسب الطالبة ثقة أكبر عند استخدام اللغة العربية.

مشاكل في تعلم مورفولوجي اللغة العربية لدى طلب معهد رياضة العلوم ظاهرة بارزة، حيث لا تزال طريقة الحفظ والتقليد تهيمن على أساليب التدريس. فغالبًا ما يقوم الطلاب بحفظ أوزان تصريف الأفعال دون أن يفهموا فَهْمًا كاملاً معاني هذه التغيرات أو كيفية تطبيقها. وعندما يُطلب منهم توظيف هذه المعرفة في القراءة أو الكتابة أو الكلام باللغة العربية، يواجهون صعوبات كبيرة. إضافة إلى ذلك، لا يزال هناك ميل لدى المعلمين للعب دور أحادي الاتجاه في العملية التعليمية، إذ يقدمون المعلومات بشكل مباشر من دون منح الطلاب فرصًا كافية للنقاش أو طرح الأسئلة أو إبداء الآراء. ونتيجة لذلك، تصبح العملية التعليمية

سلبية، ويكتفي الطلاب بتلقي التوجيهات من دون أن يسعوا لفهم المحتوى فهماً عميقاً.

وغالباً ما يُفترض أن جميع الطلاب يمتلكون القدرة ونمط التعلم نفسه، غير أن الواقع يُظهر أن لكل طالب أسلوبه وسرعته الخاصة في التعلم. وبالتالي، يجد بعض الطلاب صعوبة في المشاركة الصفية، ولا يحققون أقصى استفادة ممكنة من الدروس. وبعبارة أخرى، فإن تدريس الصرف لا يكون دائماً مُصمماً بهدف تنمية الفهم الشامل لدى الطلاب. كما أن التركيز المفرط على الحفظ على حساب الفهم قد يؤدي إلى نسيان سريع للمعلومات، ويمنع الطلاب من اكتساب المهارات اللغوية الكافية. وستتم مقارنة نتائج هذا البحث مع نتائج بحوث أخرى ذات صلة، كما يلي:

أما البحث الأول فقد أجرته ديفي سوتشي وينداريyah، ويتناول موضوع بقاء طريقة الحفظ في تعليم اللغة العربية. ويهدف هذا البحث إلى معرفة مدى استمرار صلاحية طريقة الحفظ في ظل ظهور العديد من الأساليب التعليمية الحديثة.<sup>31</sup> يناقش هذا البحث خطوات استخدام طريقة الحفظ، ومزاياها وعيوبها، وكذلك مدى فعاليتها في تعليم اللغة العربية في المعهد الإسلامي الحكومي بجمبر. وقد تبين أن هذه الطريقة، التي يُنظر إليها من قبل بعض أفراد المجتمع الأكاديمي على أنها طريقة تقليدية أو قديمة، تواجه انتقادات واسعة داخل الحرم الجامعي، حيث يعتبرها البعض غير مناسبة مع متطلبات العصر الحديث.

أما البحث الثاني فقد أعده مُحمَّد سليم سليم، بعنوان "التحديات والابتكارات في تعليم النحو العربي للناطقين بغيرها"، ويهدف إلى تقديم حلول عملية لتعزيز

<sup>31</sup> Devi Suci Windariyah, "Kebertahanan Metode Hafalan Dalam Pembelajaran Bahasa Arab," *TA'LIM: Jurnal Studi Pendidikan Islam* 1, no. 2 (July 30, 2018): 309–24, <https://doi.org/10.52166/talim.v1i2.954>.

فعالية تدريس النحو العربي، وذلك من خلال تطوير منهج دراسي مرّن، وتدريب المعلمين على الأساليب الحديثة، وتبني طرق تقييم متنوعة.<sup>32</sup> يناقش هذا البحث الابتكارات الحديثة في تدريس النحو، مع التركيز على دور التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تحسين أساليب التعليم، بالإضافة إلى عرض مقاربات تربوية حديثة مثل التعلم القائم على المهام، والتعليم التواصلي، ونموذج الفصول المعكوسة، والبرامج المتكاملة التي تعزز تعلم النحو من خلال السياق الواقعي والثقافي.

وأما البحث الثالث فقد قامت به ساندري سوديرمان، ويتناول منهج عبد الرحمن الفوزان في تعليم اللغة العربية. ويهدف هذا البحث إلى تقديم حلول للمشكلات التي تواجه نظام تعليم اللغة العربية في إندونيسيا، حيث لا تزال الكوادر البشرية غير مؤهلة بشكل كافٍ، فضلاً عن عدم الالتزام الكامل بالمعايير التعليمية المناسبة لتعليم اللغة العربية. تؤكد الباحثة على أهمية اختيار وتطبيق مناهج واستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوضح أن غالبية المعلمين في البلاد لا يزالون يعتمدون على الطريقة التقليدية القائمة على "التقليد"، أي تقليد أساليب معلمهم أو من سبقوهم في المجال.<sup>33</sup> يناقش هذا البحث مجموعة من الطرق التعليمية التي يمكن أن يستخدمها المعلمون بهدف تجنب الاكتفاء بأسلوب التقليد في الفهم، حيث تعتمد هذه الطرق على كتاب "الإيضاحات" لعبد الرحمن الفوزان.

<sup>32</sup> Dr. Mohammad Salim Salim, "Challenges and Innovations in Teaching The Arabic Grammar to Non-Native Speakers," *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities* 4, no. 5 (September 30, 2024): 136–47, <https://doi.org/10.55544/ijrah.4.5.21>.

<sup>33</sup> Sandi Sudirman, "Metode Abdurrahman Al-Fauzān Dalam Pembelajaran Bahasa Arab," *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam* 15, no. 2 (December 11, 2022): 247, <https://doi.org/10.32832/tawazun.v15i2.4521>.

أما البحث الرابع، فقد أجرته موزا سغستي وزميلاتها، ويتناول موضوع تعزيز قدرة الحفظ لدى طلاب الصف التاسع "أ" باستخدام طريقة التقليد والتحفيز في تعلم التصريف في مدرسة المتوسطة الخيرة ٢ في فالو. ويهدف البحث إلى قياس قدرة الطلاب على الحفظ باستخدام طريقتي التقليد والتحفيز في تعليم التصريف.<sup>34</sup> كما يناقش البحث مدى تأثير هاتين الطريقتين في تحسين قدرة الطلاب على الحفظ في هذا المجال.

يمكن استخلاص نقاط أساسية من الأبحاث الأربعة المذكورة أعلاه، حيث أشار البحث الأول إلى أن طريقة الحفظ تُعد مناسبة لتعليم اللغة العربية للمبتدئين الذين لا يمتلكون أساسًا قويًا في هذه اللغة، وذلك من أجل تسهيل إيصال المادة اللغوية المتنوعة في إطار زمني محدود. وتكمن أهمية استمرارية هذه الطريقة في قدرتها على تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية، شريطة أن يراعى أثناء تقديم المادة التعليمية مستوى قدرة الإنسان على التذكر، وذلك حتى لا تُنسى المعلومات بسرعة، وتظل راسخة في ذهن المتعلم.

أما البحث الثاني، فقد بين أهمية اتباع نهج تعليمي أكثر مرونة وابتكارًا. إن استخدام التكنولوجيا، وتوظيف الأساليب التعليمية الحديثة، والتدريب المستمر للمعلمين، كلها عناصر ضرورية لتحسين فعالية تعليم النحو العربي. وقد أثبتت الابتكارات مثل التعليم القائم على المهام، والفصول الدراسية المعكوسة، واستخدام الوسائط التفاعلية فعاليتها في مساعدة الطلاب على فهم النحو في سياقات واقعية. ومع التعاون بين المعلمين والباحثين والمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى الاستفادة

---

<sup>34</sup> Moza Sagasti, "Meningkatkan Kemampuan Hafalan Santri Kelas Ix A Dengan Metode تقليد Dan تحفيز Dalam Pembelajaran Tasrif Di Smp Alkhairaat 2 Palu," *Fastabiqulkhairaat* 5, no. 2 (2024): 44-55.



من الذكاء الاصطناعي والتقنيات التعليمية، يمكن أن يصبح تعلم اللغة العربية أكثر جذبًا وفعالية، ويلبي احتياجات المتعلمين على اختلاف مستوياتهم.

أما البحث الثالث، أكد الباحث على أن تعليم اللغة العربية لا يمكن أن يُبنى فقط على أساس نقل المعلومات بدون منهجية واضحة. فقد بين عبد الرحمن الفوزان مجموعة من الطرق التي يمكن تطبيقها في المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية. وتتمثل أبرز هذه الطرق في: طريقة تعليم الأصوات (الأصوات والحروف)، وطريقة تعليم المفردات، وطريقة تعليم التراكيب النحوية، وطريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة، والطريقة السمعية الشفهية، وطريقة التواصل الاتصالي، والطريقة الانتقائية.

أما البحث الرابع، فقد تناول فعالية استخدام طريقة التقليد (التقليد اللفظي والحركي) والتحفيز في تعليم التصريف لطلاب الصف التاسع في مدرسة المتوسطة الخيرة ٢ بمدينة بالو. وقد أظهرت نتائج هذا البحث أن استخدام هاتين الطريقتين أدى إلى تحسن ملحوظ في قدرة الطلاب على الحفظ، حيث ارتفعت نسبة التحصيل من ٣٣% قبل التطبيق إلى ٦٦% بعد الدورة الأولى، ثم إلى ٩٣.٣٣% بعد الدورة الثانية، مما يدل على تأثير واضح وفعال لهذه الطريقة في تقوية الذاكرة اللغوية للطلاب.

ومن خلال هذه الأبحاث الأربعة ذات الصلة، تكمل نتائج هذا البحث الحالي وتقدم حلاً تكاملياً لما ورد فيها. فقد أظهر البحث الأول لديفي سوتشي ويندرياه أن طريقة الحفظ، رغم كونها طريقة تقليدية، لا تزال صالحة وفعالة لتعليم اللغة العربية في مراحلها الأولى، حيث توفر أساساً لغوياً ضرورياً للمتعلمين. ومع ذلك، فإن هذه الطريقة واجهت انتقادات، خاصة من الأوساط الأكاديمية التي تتوجه نحو تبني أساليب أكثر حداثة وتواصلية. ويظهر من هذا البحث أن طريقة

الحفظ لا تزال تهيمن، خاصة في بيئة التعليم في المعاهد الإسلامية، على الرغم من أنها لم تُطوّر بعد لتنتج فهماً أعمق وأكثر تحليلاً.

أما البحث الثاني لمحمد سليم، فقد قدم رؤية تجديدية في تعليم النحو العربي، وركّز على أهمية التكنولوجيا والتعلّم القائم على المهام والفصول المعكوسة. كما شدد على ضرورة تدريب المعلمين بشكل مستمر حتى لا يظل التعلم معتمداً فقط على الحفظ، بل يشمل أيضاً فهم السياق وتوظيف اللغة في مواقف حياتية. وبيّنت نتائج هذا البحث أن مثل هذه الابتكارات لم تُطبق بعد بشكل واسع في البيئات التقليدية مثل المعاهد الإسلامية، حيث لا يزال الطلاب يعتمدون على الحفظ الميكانيكي لأشكال الأفعال واستخدام الضمائر دون تحليل نحوي كافٍ.

أما البحث الثالث لسندي سوديرمان، فقد ركّز على طرق عبد الرحمن الفوزان في تعليم اللغة العربية، وشدد على أن العملية التعليمية يجب أن تعتمد على أساليب منهجية واضحة لا على التقليد الأعمى. فالطرق الصوتية، والسمعية، والتواصلية، والسياقية، توفر للطلاب تجارب تعلم أكثر حيوية وفاعلية. ومع ذلك، أشار البحث إلى أن المعلمين في الواقع ما زالوا متمسكين بالأساليب التقليدية، إما بسبب نقص الموارد أو غياب التدريب المناسب.

وأخيراً، فإن البحث الرابع لموزا سغستي وزميلاتها، سلّط الضوء على مدى فعالية طريقتي التقليد والتحفيز في تحسين قدرة الطلاب على حفظ أشكال التصريف. حيث بيّن أن استخدام هاتين الطريقتين قد أدى إلى ارتفاع ملحوظ في مستوى الحفظ لدى الطلاب، إذ ارتفعت النسبة من ٣٣% إلى ٩٣.٣٣% في نهاية الدورة الثانية. وهذا يؤكد أن هناك فرقاً كبيراً بين حفظ الطلاب باستخدام طرق تقليدية بدون منهجية واضحة، وبين من استخدم طرقاً منظمة كالتحفيز والتقليد.

تسعى نتائج هذا البحث إلى تقديم صورة أكثر تفصيلاً حول كيفية سير عملية تعليم الصرف في المستوى الأساسي، وخاصة في أوساط طلاب المعاهد الإسلامية. وتُظهر النتائج الرئيسية أن عملية تشكيل الأفعال وتحديد الضمائر لا تزال تعتمد بشكل كبير على الحفظ والتقليد، دون التركيز الكافي على الفهم النحوي. إذ أن عملية التعلم تُوجّه غالباً نحو اكتساب الصيغ دون الاهتمام بالمعنى والوظيفة.

يُعدّ هذا البحث مساهمة علمية مهمة في سدّ الفجوة التي لم تُغطّها البحوث الأربعة السابقة. فمن جهة، يؤكّد أن طريقة الحفظ لا تزال تحظى بمكانة معتبرة في عملية تعلّم اللغة العربية، خصوصاً في البيئات التقليدية. ومن جهة أخرى، يبرز هذا البحث الحاجة الماسّة إلى اعتماد مقارنة شمولية تضمن أن لا يقتصر التعلم على الحفظ فحسب، بل يتعداه إلى الفهم العميق للهيكل والوظيفة اللغوية. ومن هنا، تُصبح الحاجة ملحة إلى استراتيجية تعليمية قادرة على توجيه الطلاب من مرحلة التعرّف على الصيغ إلى مرحلة فهم البنية والاستخدام.

كما يوصي البحث بضرورة تنظيم دورات تدريبية خاصة للمعلمين، حتى يمتلكوا أدوات منهجية تساعد على تطوير تعليم الصرف بطريقة أكثر تفاعلية وسياقية. فبهذا، لا تقتصر فاعلية التعليم على الأجل القصير، بل تؤثر إيجابياً أيضاً على قدرة الطلاب في استخدام اللغة العربية استخداماً نشطاً ومستداماً.

وعند مقارنة نتائج هذا البحث مع النتائج الأربعة السابقة، يتّضح أن الباحث في هذه الدراسة يركّز على عملية تعليم الصرف التي لا تزال تتمحور حول طريقة الحفظ النمطي (الأوزان) والتقليد، مع وجود نقص واضح في الفهم النحوي العميق لدى الطلاب. ويرى الباحث أن دور المعلم في هذه العملية حاسم في توجيه

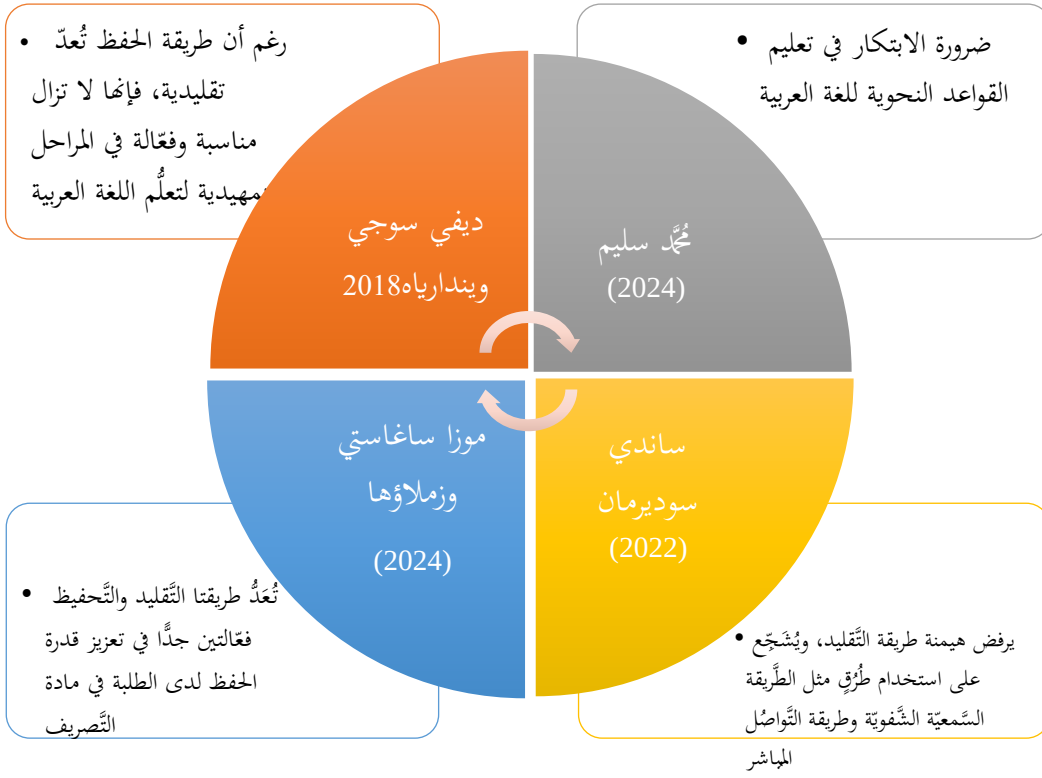
مسار التعلم، سواء من حيث اختيار الطريقة المناسبة أو في تشكيل نمط تفكير الطلاب تجاه بنية اللغة العربية.

أما النقطة الجوهرية التي تميّز هذا البحث عن البحوث الأربعة السابقة، فهي تركيزه على الواقع الميداني الذي يكشف أن تعليم الصرف لم يصل بعد إلى مستوى الفهم المفهومي الشامل. وقد أولى الباحث اهتمامًا خاصًا بأهمية السير التدريجي في عملية التعرّف على صيغ الأفعال، وتقوية الأوزان الأساسية، وتنمية قدرة الطلاب على فهم التحولات الصرفية للأفعال في سياقها اللغوي.

ويتمثل الهدف الأساسي لهذا البحث ليس فقط في تقييم فاعلية الطريقة أو تقديم الابتكار في التعليم، وإنما في كيفية توجيه المعلم لمسار التعليم بحيث لا يتوقف عند الحفظ والتقليد فقط، بل يتجاوز ذلك ليصبح المعلم ميسرًا وقائدًا يرشد الطلاب نحو استيعاب أنماط اللغة الأساسية، وربط الصيغ بوظائفها واستخداماتها، وفتح المجال أمام الطلاب لفهم اللغة العربية فهمًا نشطًا لا سلبيًا.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن هذا البحث يقدم إسهامًا علميًا يتمثل في التأكيد على ضرورة اعتماد مقارنة تعليمية في مجال الصرف، تدمج بين الفوائد الإيجابية للطرق التقليدية كالحفظ، وبين الفهم المعنوي والتطبيق السياقي. مما يجعل من المعلم ليس فقط ناقلًا للأنماط، بل محفّزًا للفهم ومؤيّدًا لكفاءة الطلاب في استخدام اللغة العربية بصورة متكاملة.

### الشكل ٤.٣: منهجية تعليم الصرف في اللغة العربية



تُظهر البحوث الأربعة تنوعًا في المناهج التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربيّة، خاصّة في جانب الصرف، مع تركيز على فاعلية الطرق المتبعة في البيئات التعليمية المختلفة كالمعاهد الإسلامية والمؤسسات التربوية الرسميّة.

البحث الأول الذي أجرته ديّفي سوجي وينداريه سنة ٢٠١٨، يؤكد أن طريقة الحفظ، رغم كونها تقليدية، لا تزال فعّالة ومناسبة في المراحل التمهيديّة لتعليم اللغة العربيّة. إلا أن هذه الطريقة تواجه انتقادات لعدم قدرتها على تعزيز الفهم العميق إذا لم تُدعم بمقاربات أكثر تواصلية وتفاعلية.

أما البحث الثاني الذي أجره مُحمّد سليم سنة ٢٠٢٤، فيبرز الحاجة إلى الابتكار في تدريس النحو العربي، من خلال توظيف التكنولوجيا، ونظام الصف المقلوب، والمقاربة القائمة على المهام. كما شدّد الباحث على أهمية تدريب المعلمين

بشكل مستمر، حتى لا يظل التعلم محصوراً في نطاق الحفظ، بل يتوجه نحو الفهم السياقي. غير أن هذا التوجه لم يُطبق بشكل واسع في البيئة التعليمية للمعاهد الإسلامية حتى الآن.

البحث الثالث لساندي سوديرمان سنة ٢٠٢٢، قدم مقارنة تواصلية وسياقية ترفض هيمنة أسلوب التقليد (التقليد الآلي). وشجع على استخدام منهجيات مثل الطريقة السمعية الشفوية والتواصل المباشر بشكل منظم. غير أن التطبيق الميداني لهذه الأساليب لا يزال يعاني من نقص في الموارد والتدريب المناسب للمعلمين.

أما البحث الرابع الذي أجرته موزا ساغاستي وزملاؤها سنة ٢٠٢٤، فقد أثبت فاعلية طريقتي التقليد والحفظ (التحفيظ) في رفع كفاءة الطلاب في حفظ التصريفات. وقد ظهر ذلك من خلال الزيادة الكبيرة في نتائج الاختبارات البعيدة (٩٣.٣٣٪) مقارنة بالاختبارات القبلية (٣٣٪)، مما يدل على الإمكانات العالية لهذه الطريقة في إكساب الطلاب مهارات صرفية، رغم أن تركيزها لا يزال منصباً على الحفظ الآلي أكثر من الفهم التحليلي.

## الفصل الخامس

### الخاتمة

## أ- النتائج

بناءً على نتائج البحث حول عملية تعلم مورفولوجي في اللغة العربية، وخصوصاً في جانب تصريف الأفعال وتحديد الضمائر من قبل طلاب المرحلة الابتدائية الأولى في معهد رياض العلوم، وجد الباحثة أن عملية التعلم لا تزال تهيمن عليها طريقة الحفظ للأوزان والتقليد. ففي تصريف الأفعال، يعتمد الطلاب اعتماداً كبيراً على حفظ الأوزان الأساسية مثل: فعل - يفعل - افعل، التي يتعلمونها من خلال التكرار والأناشيد، دون فهم عميق للقواعد النحوية التي تحكم تغيير صيغ الأفعال.

وفيما يتعلق بتحديد الضمائر، لاحظ الباحثة أن الطلاب يكتفون بحفظ أزواج الأفعال والضمائر مثل: أنا - أكتب، نحن - نكتب، دون فهم العلاقة النحوية التي تربط بينهما. ولا يزال الطلاب غير قادرين على تحليل تصريف الأفعال تبعاً لتغير الضمائر أو النوع أو العدد، بل يعتمدون فقط على التقليد.

ويشير الباحثة إلى أن المشكلة الرئيسة في تعلم مورفولوجي في هذه المرحلة تكمن في ضعف الفهم البنوي لدى الطلاب لقواعد الصرف. حيث يركز الطلاب على حفظ الصيغ الجاهزة دون إدراك المبادئ الأساسية لتغير صيغ الكلمات. كما أظهرت النتائج وجود قصور في استخدام الوسائل التعليمية، وقلة تنوع في الأساليب، وهيمنة النهج التقليدي، مما أسهم في تدني القدرة التحليلية الصرفية لدى الطلاب.

وبناءً على هذه النتائج، يخلص الباحثة إلى أن طريقة الحفظ رغم فاعليتها في إكساب الطلاب الصيغ الأساسية، إلا أنها غير كافية لتكوين فهم نحوي شامل. لذا، يوصي الباحثة بتطوير منهجية تعليم الصرف من خلال دمج الشرح الصريح للقواعد النحوية، والتدريب على تركيب الجمل، والاستفادة من الوسائط السمعية البصرية التفاعلية والملائمة للسياق. ويرى الباحثة أن مثل هذه الاستراتيجيات ستجعل من عملية تعلم

مورفولوجي أكثر فاعلية وعمقًا، وقادرة على مواجهة التحديات التعليمية في المرحلة التأسيسية، خصوصًا في تمكين الطلاب من الفهم البنيوي والوظيفي للغة العربية

## ب- الإقتراحات

سيكونُ تعلمُ مورفولوجي اللغة العربية أكثرَ فعاليةً إذا كانَ المعلمُ بصفته مُيسِّرًا قادرًا على تلبية إحتياجاتِ الطلبة في العملية التعليمية، مثلَ استخدامِ الطُّرُق أو الوسائل المناسبةِ والملائمة. ويتبغى على المعلم أن يُقدِّمَ فهمًا عميقًا للطلبة، لا أن يقتصرَ فقط على عملية الحفظ. كما يجبُ أن يُخصِّصَ وقتًا للطلبة للحوارِ وطرحِ الأسئلة، لتحقيقِ التناسقِ بينَ الطلبة والمادَّة المقرَّرة. وهذا من شأنه أن يُساعدَ على إنتاجِ عملية تعليمٍ فعَّالة، ويُثمِّي مهاراتِ التفكيرِ الإبداعيِّ، والاستقلالية، والتَّوجُّه الصحيح

## المراجع

'Athief Madkur. 'Ilmu Al-Lughah (Bainal Qodimi Wal Hadits). Kairo: Jami'ah



- Halib Kuliyyah Al-adab, 1987.
- Abdul Aziz bin Ibrahim al-ashily. *Manahijul Bahs Fi Al-Lughoh Al-Marhaliyah Litta'limil Lughoti Al-Ajnabiyah*. Ar-riyadh: al-malik al-fahd, 1431.
- Ahmad Al-hamlawi. *Syadza Al-'Urf Fi Fan As-Sharf*. Bairût: Al-maktabah Al-assrya, 2009.
- Al-Ghozali, M. Dzikrul Hakim, and Silvia Nur Mujizah. "Rekonstruksi Metode Menghafal Dalam Pembelajaran Mufradat Bahasa Arab Berbasis Teori Multiple Intelligence Di Pondok Pesantren." *ISLAMIKA* 6, no. 2 (April 1, 2024): 529–44. <https://doi.org/10.36088/islamika.v6i2.4544>.
- Al-Khuliy, M A, D R Hidayat, and A Sopian. *Model Pembelajaran Bahasa Arab*. 1st ed. -. Bandung: Royyan Press, 2016.
- Al-Rukabi, Jawdat. *Thuruq Tadrîs Al-Lughah Al- 'Arabiyyah*. Damaskus: Dar Al-fikr, 1996.
- Al-syaikh, Fatin Ali Yunus dan Muhammad 'abd Rauf. *Al-Marja'fi Ta'lim Al-Lughah Al-Arabiyyah Li Al-Ajanib*. Kairo: Maktabah, 2003.
- Alfansyur, Andarusni, and Mariyani Mariyani. "Seni Mengelola Data: Penerapan Triangulasi Teknik, Sumber Dan Waktu Pada Penelitian Pendidikan Sosial." *Historis: Jurnal Kajian, Penelitian Dan Pengembangan Pendidikan Sejarah* 5, no. 2 (2020): 146–50. <https://doi.org/https://doi.org/10.31764/historis.v5i2.3432>.
- Ali Salim Al-alawinah. *Asalib Al-Bahtsu Al-Ilmiy Fil 'Ulumul Idariyah*. Yordania: Dar Al-fikr, 1996.
- Aly Baharuddin Bukhdud. *Madkholus Sharfiy*. Bairût: Al-muassasah Al-jam'iyah Ad-dirosat wan nusyut tauzi', 1988.
- Amin Aly As-sayyid. *Fii Ilmi As-Sharfi*. Irak: Dar Al-'ilmi, 1972.
- Amirudin, Noor. "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab." *TAMADDUN*, November 4, 2017, 1. <https://doi.org/10.30587/tamaddun.v0i0.66>.
- An Nahdliyah, Khumairoh. "Metode Menghafal Dan Teknik Muraja'ah Di Pondok Pesantren Az Zainuriyah Dzarut Zakiroh Cukir Jombang." *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman* 12, no. 2 (August 10, 2023): 252–64. <https://doi.org/10.54437/urwatulwutsqo.v12i2.988>.
- Baharuddin. *Teori Belajar Dan Pembelajaran*. Yogyakarta: Ar-ruzz Media, 2007.
- Bakir Muhamad 'Ali. *Al-Ma'ani As-Shorfiyah*. Turki: Uzub Digital Matba, 2021.
- Baryadi, Isodarus Praptomo. "Morfologi Dalam Ilmu Bahasa," 1. Sanata Dharma University Press, 2022.

- Booij, Geert. "The Grammar of Words: An Introduction to Linguistic Morphology," Second edi., 11. Oxford University Press, 2007.
- Chaer, Abdul. *Linguistik Umum*. Jakarta: Rineka Cipta, 2012.
- Creswell, John W, and Cheryl N Poth. "Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches," 8. Sage publications, 2016.
- Dzuqon Abaidaat, Kayid Abdul Haq, Abdurrohman 'adas. *Al-Bahtsu Al-'ilmiy (Mafhumuhu Wa Adawatuhu Wa Asalibuhu)*. Yordania: Dar Al-fikri, 2015.
- Efendi, Ahmad Fuad. "Metodologi Pengajaran Bahasa Arab." *Malang: Misykat*, 2005.
- Fischer, Wolfdietrich, J. A. Haywood, and H. M. Nahmad. "A New Arabic Grammar of the Written Language." *Oriens* 18 (1965): 382. <https://doi.org/10.2307/1579761>.
- Ghofur, Abdul, and Restu Budiansyah Riski. "Pendidikan Bahasa Arab Di Era Digital: Tantangan, Peluang Dan Strategi Menuju Pembelajaran Yang Efektif." *El-Fusha: Jurnal Bahasa Arab Dan Pendidikan* 5, no. 1 (2024): 15–28.
- Hassan, Syihatah. *Al-Marji' Fii Manajih Al-Buhuts at-Tarbawiyah Wa an-Nafsiyah*. First edit. kairo: al-maktabah ad-daar al-arabiyah lil kitaab, 2009.
- Hennink, Monique, Inge Hutter, and Ajay Bailey. "Qualitative Research Methods." edited by Alysha owens, Second edi., 29. London: Sage, 2020.
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy, and Patricia Leavy. "The Practice of Qualitative Research," 8. Sage, 2010.
- Hidayat, Nandang Sarip. "Problematika Pembelajaran Bahasa Arab." *Jurnal Pemikiran Islam* 37, no. 1 (2012).
- Hizbullah, Nur, and Zaqiatul Mardiah. "Masalah Pengajaran Bahasa Arab Di Madrasah Aliyah Di Jakarta." *JURNAL AL-AZHAR INDONESIA SERI HUMANIORA* 2, no. 3 (November 3, 2015): 189. <https://doi.org/10.36722/sh.v2i3.145>.
- Ibn al-Jauzī, Şayd al-Khāţir. *Abd Al-Rahmān Al-Wakīl*. Bairût: Dar Al-fikr, n.d.
- Illahi, Nur. "Peranan Guru Profesional Dalam Peningkatan Prestasi Siswa Dan Mutu Pendidikan Di Era Milenial." *Jurnal Asy-Syukriyyah* 21, no. 1 (April 19, 2020): 1–20. <https://doi.org/10.36769/asy.v21i1.94>.
- Ismail, M I. *Evaluasi Pembelajaran*. Depok: PT. RajaGrafindo Persada, 2021.
- Jia, Qiong. "A Brief Study on the Implication of Constructivism Teaching Theory on Classroom Teaching Reform in Basic Education." *International Education Studies* 3, no. 2 (2010): 197–99.

- Kamal Abdul Hamied Zaitun. *Tashmim Al-Buhuts Al-Kaifiyah*. Kairo: Alamal Kutub, 2006.
- Karin C. Ryding. *Arabic A Linguistic Introduction*. First edit. New York: Cambridge university press, 2014.
- Karin Christina Ryding & David Wilmsen. *The Cambridge Handbook of Arabic Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 2021.
- Khiyarusoleh, Ujang. "Konsep Dasar Perkembangan Kognitif Pada Anak Menurut Jean Piaget: Array." *DIALEKTIKA Jurnal Pemikiran Dan Penelitian Pendidikan Dasar* 5, no. 1 (2016). <https://doi.org/https://doi.org/10.58436/jdpgsd.v5i1.17>.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: University of Southern California, 1982.
- Kridalaksana, H. *Kelas Kata Dalam Bahasa Indonesia*. Gramedia, 1986.
- Kridalaksana, Harimurti. "Kamus Linguistik (Edisi Keempat)," Hlm.82. Gramedia Pustaka Utama, 2013.
- Mahmasoni, Muhammad Subhi. "Efisiensi Hafalan Al-Qur'an Dalam Pendidikan Islam Di Indonesia Sebagai Strategi Pembelajaran Bahasa Arab Usia Dini." *Jurnal Penelitian Agama* 24, no. 1 (May 26, 2023): 63–70. <https://doi.org/10.24090/jpa.v24i1.2023.pp63-70>.
- Mahmud, Hamiid Syakir. *Al-Bahsu At-Tarbawiyah Lil Mu'allimiin Wal Mu'allimaat*. Salam: Dar Al-andalus, 2006.
- Mas'udah zuhrotul, and Hasan Syaiful Rizal. "Experimen Metode Al-Taqlid Wa Al-Hifdz Berbantuan Gesture Dalam Pembelajaran Mufradat Pada Kelas X MA Miftahul Ulum Puntir Purwosari." *Al-Kalim : Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 2, no. 2 (October 30, 2023): 150–60. <https://doi.org/10.60040/jak.v2i2.25>.
- Miles, Matthew B, A Michael Huberman, and Johnny Saldana. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Third edit. Amerika: SAGE Publications, 2014.
- Muhammad Ismail Shini, Muhammad rifa'i, rif'un asad ahmad sholih. *Ta'allam As-Sharf Al-Arabi Binafsik*. Riyadh: Dar Al-marikh, 1988.
- Muhamad, H H, D M Saragi, N Sitorus, C N Saragi, S Sianturi, C Carolina, U Sidabutar, S Susanti, E P S Wulan, and D P Silalahi. *Pengantar Linguistik: Teori, Konsep Dan Penerapan*. Padang: CV. Gita Lentera, 2024.
- Muhammad Abdul Hamid. *Al-Bahtsul Ilmiy Fi Dirosatil A'lamiyah*. Kairo: aalamul kutub, 2000.

- Muhammad Bakir Nauval, Firyal Muhammad Abu 'Iwad. *At-Taḥkīm Wal Baḥṣul 'Ilmiy*. Yordania: Dar Al-masirah, 2009.
- Muhammad Fadhil As-saamuroi. *As-Sharf Al-Arabi, Ahkamun Wa Ma'anin*. Beirut: Dar Ibn Yar Bin Abi Haidar, 2013.
- Muhammad Sirhan Ali Al-mahmudi. *Manahijul Baḥṣu Al-'ilmiy*. Yaman: Darul Kutub, 2015.
- Muhsin 'ali Athiyah. *Al-Baḥṣu AL-'Ilmiy Fit Tarbiyah*. Yordania: Dar Al-manahej, 2009.
- Mundzir Adh-dhomin. *Asaasiyaat Al-Baḥs Al-'ilmy*. Yordania: Dar Al-masirah, 2007.
- Mustafa Husain Bahi dan Muna Ahmad Al-azhari. *Adawatu At-Taqwīm Fil Baḥṣu Al-'ilmiy*. Kairo: Maktabah Al-anjlo Al-mishriyah, 2006.
- Muzayin, Aziz. "Wazan, Mauzun Dan Tashrif." *Bashrah* 3, no. 01 (May 8, 2023): 52–61. <https://doi.org/10.58410/bashrah.v3i01.499>.
- Nartin, S E, S E Faturrahman, M Ak, H Asep Deni, C Q M MM, Yuniawan Heru Santoso, S SE, S T Paharuddin, I Wayan Gede Suacana, and Etin Indrayani. "Metode Penelitian Kualitatif," 77. Cendikia Mulia Mandiri, 2024.
- Nida, Eugene A. "Morphology: The Descriptive Analysis of Words." In *University of Michigan*, 1, 1949.
- Qomariah, Rafiatun Najah. "Ilmu As-Sharfi Baina An-Nadhriyah Wa Tathbiq 'Indal Qudama' Wal Muhadditsin." *Al Mi'yar: Jurnal Ilmiah Pembelajaran Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 2, no. 1 (April 23, 2019): 57. <https://doi.org/10.35931/am.v2i1.100>.
- "Qur'an Surah At-Taha (20) Ayat 114," n.d.
- Rabhi Musthafa Alian, Usman Ghanim. *Manahij Wa Asalib Al-Baḥṣu Al-'Ilmiy*. Yordania: Dar Safaa, 2000.
- Rahimi, Rahimi. "Pengaruh Taqlid Dalam Pendidikan Islam." *ITQAN: Jurnal Ilmu-Ilmu Kependidikan* 11, no. 2 (December 30, 2020): 71–83. <https://doi.org/10.47766/itqan.v11i2.1008>.
- Ramadhan Abdullah. *As-Shighus Sharfiyah Fi Al-'arabiyah ( Fii Du'i Ilmu Al-Lughah Al-Ma'ashir)*. Kafr el-dawar: Universitas Omar Al-mukhtar, 2005.
- Rambe, Pangadilan. "Analisis Kemampuan Mahasiswa Pendidikan Bahasa Arab Dalam Memahami Bentuk-Bentuk Kosakata (Studi Analisis Pembelajaran Bahasa Arab Dari Segi Morfologi)." *Kutubkhanah* 18, no. 2 (2016): 97–111. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24014/kutubkhanah.v18i2.1475>.

- Ritonga, Ade Muhammad, Muhammad Suib, and Ahmad Zaky. "Tantangan Dan Hambatan : Analisis Problematika Pembelajaran Bahasa Arab Era Society 5.0 Di Perguruan Tinggi Agama Islam Di Indonesia." *Syntax Literate ; Jurnal Ilmiah Indonesia* 8, no. 5 (May 13, 2023): 3272–80. <https://doi.org/10.36418/syntax-literate.v8i5.11540>.
- Rohman, Fathur. "Strategi Pengelolaan Komponen Pembelajaran Bahasa Arab." *ARABIYAT: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab Dan Kebahasaaraban* 1, no. 1 (June 28, 2014). <https://doi.org/10.15408/a.v1i1.1131>.
- Ryding, Karin C. "A Reference Grammar of Modern Standard Arabic," 44. Cambridge University Press, 2005.
- Sagasti, Moza. "MENINGKATAN KEMAMPUANAN HAFALAN SANTRI KELAS IX A DENGAN METODE تَقْلِيدُ DAN تَحْفِيزُ DALAM PEMBELAJARAN TASRIF DI SMP ALKHAIRAAT 2 PALU." *Fastabiqulkhairaat* 5, no. 2 (2024): 44–55.
- Sahkholid Nasution. *Pengantar Linguistik Bahasa Arab*. 1st ed. Jawa Timur: CV. Lisan Arabi, 2017.
- Salim, Dr. Mohammad Salim. "Challenges and Innovations in Teaching The Arabic Grammar to Non-Native Speakers." *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities* 4, no. 5 (September 30, 2024): 136–47. <https://doi.org/10.55544/ijrah.4.5.21>.
- Sarosa, Samiaji. *Analisis Data Penelitian Kualitatif*. Edited by Flora Maharani. Yogyakarta: Pt Kanisius, 2021.
- Simpen, I Wayan. "Morfologi: Kajian Proses Pembentukan Kata," 5. Bumi Aksara, 2021.
- Simpen, Wayan. *Morfologi: Kajian Proses Pembentukan Kata*. Jakarta: Bumi Aksara, 2021.
- Skinner, B.F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.
- Sudirman, Sandi. "Metode Abdurrahman Al-Fauzān Dalam Pembelajaran Bahasa Arab." *Tawazun: Jurnal Pendidikan Islam* 15, no. 2 (December 11, 2022): 247. <https://doi.org/10.32832/tawazun.v15i2.4521>.
- Sukatin, Sukatin, Lailatun Nuri, M. Yusril Naddir, Suci Nur Indah Sari, and Winda Indriani Y. "Teori Belajar Dan Strategi Pembelajaran." *Journal of Social Research* 1, no. 8 (July 28, 2022): 916–21. <https://doi.org/10.55324/josr.v1i8.187>.
- Sulaikho, Siti, Renti Yasmar, and Khoirul Umam. "Permasalahan Mahasiswa Dalam Mempelajari Morfologi Bahasa Arab." *Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab, Dan Kajian Linguistik Arab* 6, no. 1 (February 1, 2023): 1–6.

<https://doi.org/10.32764/allahjah.v6i1.3861>.

Sulaiman, Muhammad. *Adawatu Jam'ul Bayanat Fi Al-Buhuusin Nafsiyah Wa at-Tarbawiyah*. kairo: aalamul kutub, 2010.

Sumanto. *Psikologi Perkembangan: Perkembangan Sepanjang Rentan Kehidupan*. Jakarta: Central of Academic Publishing Service, 2014.

Thu'aimah, Rusydi Ahmad. *Manâhij Tadrîs Al-Lughah Al- 'Arabiyyah Bi Al-Ta 'lim Al-Asâsî*. Kairo: Dar Al-fikr Al-arabi, 2001.

Toha Hamiid Hasan Anbaky, and Narjisu Husain Zayiru. *Ushulu Al-Bahs Al-Ilmy Fi Al- 'ulumî as-Sayasiyah*. Irak: dhifaf, 2015.

Triayuni Hartati, Ellis Mardiana Panggabean. "Karakteristik Teori-Teori Pembelajaran." *Jurnal Penelitian, Pendidikan Dan Pengajaran: JPPP* 4, no. 1 (April 28, 2023). <https://doi.org/10.30596/jppp.v4i1.13431>.

Tsair Ahmad 'Ibary, dkk. *Bahsu An-Nau'iy (Fi At-Tarbiyah Wa Ilmu An-Nafsi)*. Yordania: Dar Al-Ijaz Al-'ilmi, 2009.

Vygostky, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press Cambridge, 1978.

Windariyah, Devi Suci. "Kebertahanan Metode Hafalan Dalam Pembelajaran Bahasa Arab." *TA'LIM: Jurnal Studi Pendidikan Islam* 1, no. 2 (July 30, 2018): 309–24. <https://doi.org/10.52166/talim.v1i2.954>.

## الملاحق

faza <sup>Ahmad</sup> ~~Kabar~~ darmawan.

## JAWABAN

- 1.) faham tentang materi ini merubah Fil mudhorenya  
dg ditambah huruf mudhoroah dan Rofa, kalau  
Fil amur dibaca jazem.
- 2.) faham seperti wazan faula yafulu
- 3.) Harakatnya salah
- 4.) kalau saya karena ngga minat belajar
- 5.) Ditulis pipapan tulis kemudian dijelaskan satu-satu
- 6.) Setelah menjelaskan diberi contoh
- 7.) Tidak, Hanya dari Buku Catatan Lama
- 8.) Alhamdulillah, Baik
- 9.) tidak ada, cuma ikut yg diajari guru
- 10.) Kurang faham, jarang dijelaskan
- 11.) Bisa, Tapi harus ngurutin dulu
- 12.) Sikit Belum pernah mempelajari
- 13.) ketika harusnya pr malah lk?
- 14.) Kurang Latihan + kosa kata
- 15.) Mudah faham
- 16.) Langsung ditulis
- 17.) Iya, Biasanya Latihan Interaktif tapi kalau  
materi dhamir belum pernah
- 18.) Dikasih soal kemudian diulas
- 19.) Agak membantu, karena sempat mengingatkan  
kembali
- 20.) ngga kondusif, karena jadi ngga fokus.

Lembar hasil wawancara dengan Santri Putra A

Habib Nur Hasan

JAWABAN

1. Biasanya pakai Huruf ya' dan dhomah akhirnya
2. ngga faham
3. Biasanya Terjadi pada Harokatnya
4. Karena Lemah Pemahaman.
5. Biasanya ditulis dipapan tulis, kemudian di gelaskan dan diberi Contoh
6. Tidak, Karena sulit dipahami
7. Tidak, hanya menggunakan buku
8. Baik, lancar dan banyak
9. Unat papan tulis kemudian liat guru
10. Pernah tapi pembahasannya tidak muncul di materi dhanir
11. Bisa, tapi kesulitan
12. agak bisa, Soalnya biasanya kalo muanats : qsa tambahan Ta' marbutoh
13. Kurang Pahami
14. Karena Kurang Latihan
15. Mudah Pahami
16. ngga, Belum pernah
17. Iya, Latihan Interaktif
18. Dikasih soal kemudian besoknya dibahas
19. membantu Karena mengulas kembali
20. Tidak Kondusif. Jadi susah masuk materinya

Lembar Hasil Wawancara dengan satri putra B



Desima Lestari

## JAWABAN

1. ngga faham
2. ngga paham
3. Harokatnya
4. Lemahnya Pemahaman
5. Bertela-tela, Karena Sering Bercanda
6. ngga, makanya saya tidak paham
7. tidak, Buku, Spidol, Papan tulis.
8. Baik, Karena jarang dilaksanakan hafalan
9. ngga-cala
10. ngga (tidak faham)
11. Bisa, Tapi sebentar karena besok lupa
12. Kesulitan
13. tidak faham
14. Lemahnya Pemahaman
15. sedikit mudah
16. ngga pernah
17. ngga pernah
18. ngerjain soal
19. sedikit membantu
20. tidak, Karena sering bercanda

Vika Nur bairi

Sulka Nahwu dari pada  
Shorof karena Meteri Nahwu  
Lebih Menarik

### JAWABAN

1. Faham, Seperti Fil mudhore yang ditambah huruf
2. Kurang paham, karena tidak terlalu mengerti
3. Nulis Harokatnya
4. Kurang minat pelajarannya
5. Banyak bercanda, kadang cuma nulis
6. Kurang Efektif
7. Tidak menggunakan
8. Baik, lumayan mudah
9. Sering Baca dan surunya nyelaskan
10. Tidak Faham dan Asing (sudah belajar materi dhomir tapi di pelajaran Nahwu)
11. Tidak faham
12. Salah nulis harokat saat nyatet
13. Karena Lemahnya Pemahaman, Kosakata, dan Kurang Latihan.
14. Kurang, Kecepatan dan Jarang serius
15. ngga faham.
16. ngga pernah. hanya menulis
17. Belum pernah belajar dhomir
18. membantu sekali
19. kadang-kadang - Kalo ribut sulit paham.

- 1. Diulang-ulang ( lebih mudah nahu ).
2. Seneng nahu Karena lebih menantang , shoraf biasa aja karena jarang dijelasin .
3. Kendala :
  - Jarang njelasin ( mau tanya tidak dikasih waktu soalnya bercanda + ngobrol )
  - kadang ngantuk dan bosen gurunya gitu-gitu aja .  
tidak pernah bedek<sup>2</sup> an
  - mendengarkan , tidak mbrol .
4. menguasai , tidak terlalu terpaku sama buku
5. Dikit - dikit , soalnya sekarang hafalan terus .

## Riska Dewiana

## JAWABAN

1. Paham, Tapi Lupa
2. Paham
3. Tidak tahu
4. Karena **tidak minat Belajar**
5. Paham, Tapi sering lupa
6. Tidak efektif
7. Tidak, hanya menggunakan Buku, Spidol dan
8. Lancar, Sudah banyak
9. Ada, bikin sendiri seperti mengikuti Harokatnya
10. Lupa atau belum
11. Tidak paham
12. Paham, Saya tidak kesulitan
13. Belum Terlalu paham
14. Kurangnya Latihan ( Banyak tulis soalnya )
15. Paham tapi jarang jelasin
16. Tidak pernah mengaitkan
17. Tidak Pernah, Guru hanya menuliskan materi
18. Pernah tebak-tebakan
19. membantu memahami
20. Tidak, Karena sering Cerita dari pada menjelaskan.

Tidak paham

JAWABAN

(Guru)

1. Seneng Mahwu
2. Hafalan
3. Kendalanya
  - Mater belajar di rumah
  - Kadang mudeng, kadang engga
  - Tidak ngantuk
  - Selalu mendengarkan.
4. Guru menguasai, Sering tebak-tebakan
5. Baru materi Semester 2 ini.

Guru Mahwu.

1. Paham, tapi sekitar 50% - 70%
2. Siswa tidak terlalu aktif bertanya. Mereka paham ya los los.
3. Ada kaitannya, tapi masih agak nyambung walaupun tidak paham fasif
4. Lumayan Rajin, jika tidak ada job.



## Observasi Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab

Objek Observasi : Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab

Lokasi Observasi : Pondok Pesantren Riyadlatul Ulum Lampung Timur

Waktu

| No | Waktu                         | Proses Pembelajaran                                                   | Kondisi Santri                                                               |
|----|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Rabu,<br>22 Januari<br>2025   | Berlangsung tetapi monoton                                            | Santri Terlihat Pasif tidak mau Bertanya / Berdiskusi                        |
|    |                               | Metodenya hanya dengan menyalin dari papan tulis ke buku Catatan      | Santri ngobrol sendiri Seperti terlihat bosan dan jenuh.                     |
| 2  | Minggu,<br>26 Januari<br>2025 | Guru memberikan Contoh Fiil mudhi agar dirubah ke fiil mudhore & amar | Santri Perpatokan dengan wazan fiil nya, ketika ganti fiil lain, Tidak Tahu. |
|    |                               | Metode Hafalan                                                        | Santri hanya tahu yg mereka hafal saja.                                      |
| 3  | Rabu,<br>05 Februari<br>2025  | Berlangsung tetapi Monoton yaitu metode Ceramah                       | Santri ngantuk / Tidur di kelas.                                             |
|    |                               | Santri Sulit Faham Saat Pembelajaran                                  | Terjadi Karena Latar B. Pendidikan Formal yg beda yaitu, MTs, MA, dan PT.    |
|    |                               | Tidak ada nych Latihan. Tidak ada media belajar Tambahan.             | Kesulitan Membuat Fiil mudhore dan Tidak bisa menjawab Soal-Saat Semesteran. |
|    |                               |                                                                       |                                                                              |

## Observasi Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab

Objek Observasi : Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab

Lokasi Observasi : Pondok Pesantren Riyadlatul Ulum Lampung Timur

~~Waktu~~

| No | Waktu                          | Proses Pembelajaran                                                              | Kondisi Santri                                                                            |
|----|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Jumat,<br>14 Februari<br>2025  | Hadalan Tasrif<br>Hadalan dhomir<br>di Kitab                                     | mudah mengingat yg<br>mereka hafal.<br>mudah ingat tapi harus<br>seguai urutan yg dihafal |
|    |                                | Latihan menulis<br>Penggunaan dhomir<br>dalam Fiil                               | Santri ada yg keliru<br>karna bingung antara<br>dhomir ganda dg jama'                     |
| 2  | Selasa,<br>05 Februari<br>2025 | Santri mendengar<br>Penjelasan Guru                                              | Tidak di beri Latihan,<br>sehingga Santri tidak<br>tau cara penggunaanya.                 |
|    |                                |                                                                                  |                                                                                           |
| 3  | Rabu,<br>26 Februari<br>2025   | Guru selalu<br>membantu santri<br>saat Latihan                                   | Sehingga Santri keter-<br>gantungan dan tidak<br>bisa mandiri Berfikir<br>( Ragu - Ragu ) |
|    |                                | Saat Guru Bertanya<br>dan jawaban Santri<br>salah. Pasti tertawa<br>kan sekelas. | Santri menjadi Takut<br>dan malu jika jawaban<br>salah.                                   |
|    |                                |                                                                                  |                                                                                           |
|    |                                |                                                                                  |                                                                                           |

## Observasi Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab

Objek Observasi : Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab

Lokasi Observasi : Pondok Pesantren Riyadlatul Ulum Lampung Timur

~~Waktu~~

7

| No | Waktu                       | Proses Pembelajaran                           | Kondisi Santri                                                                                       |
|----|-----------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Minggu,<br>27 April<br>2025 | Penjelasan Guru<br>Terjeda dengan<br>Candaan. | Akibatnya Santri Tidak<br>Faham, Kebingungan.<br>Harus mulai dari mana<br>untuk membuat Fil + dhomir |
|    |                             | Santri menjadi<br>Salah Faham.                | Mereka kira Tiaggal<br>dirubah dikit awalnya<br>saya. Tidak disesuai jenis<br>dhomirnya.             |
| 2  | Senin,<br>28 April<br>2025  | Guru menjelaskan<br>dengan metode<br>Ceramah  | Santri Tidak Semangat<br>dan mengantuk.                                                              |
|    |                             |                                               | Santri hanya semangat<br>saat menyanyikan Tasrif.                                                    |
| 3  | Senin,<br>28 April<br>2025  | Tingkat kesulitan<br>yang Berbeda             | Yang sudah pernah belajar<br>di TPQ atau MI<br>Sudah lebih nyambung                                  |
|    |                             |                                               | Yang belum pernah<br>belajar sulit memahami<br>karena baru Perkenalan.                               |
|    |                             |                                               |                                                                                                      |
|    |                             |                                               |                                                                                                      |





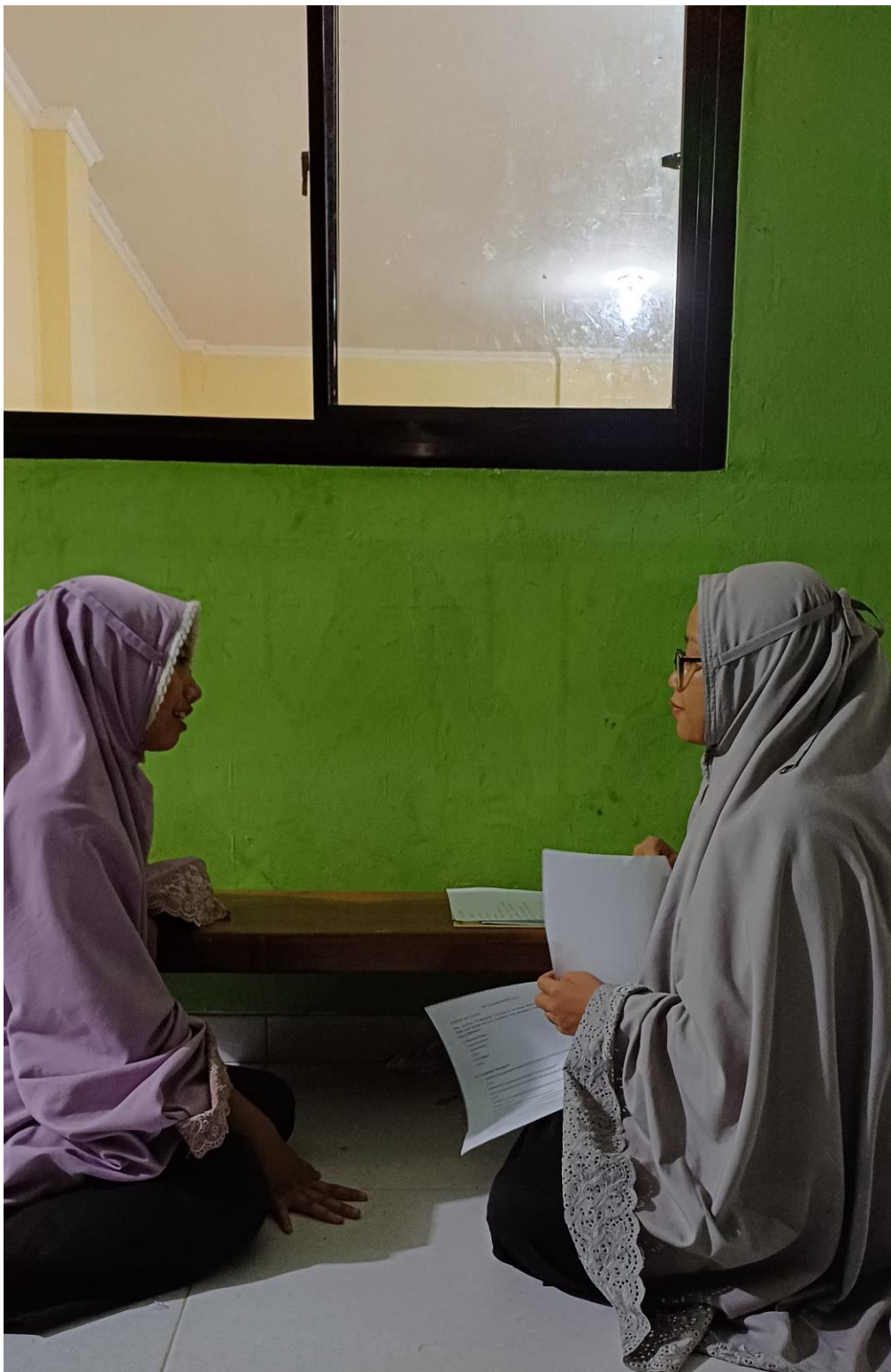
Dokumentasi Prosesi Wawancara Bersama guru Nahwu



Dokumentasi Prosesi Wawancara Bersama guru Shorof







## Dokumentasi Prosesi Wawancara Bersama Santri Putri A







Dokumentasi Prosesi Wawancara Bersama Santri Putri B





Dokumentasi Prosesi Wawancara Bersama Santri Putri C







Dokumentasi Prosesi Wawancara Bersama Santri Putra A



Dokumentasi Prosesi Wawancara Bersama Santri Putra B



Dokumentasi Saat peneliti Observasi pembelajaran Moroflogi Bahasa Arab santri





Dokumentasi Saat peneliti Observasi pembelajaran Moroflogi Bahasa Arab santri

### Alat Pengumpulan Data (APD)

#### WAWANCARA GURU

Judul Penelitian: "Problematika Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab Santri Kelas Ibtida Awal Pondok Pesantren Riyadlatul Ulum Batanghari Lampung Timur Tahun Ajaran 2024/2025".

##### A. Informasi Umum

Nama Responden :

Jabatan/Status :

Hari/Tanggal :

Lokasi :

##### B. Pertanyaan Wawancara

1. Metode apa yang anda gunakan saat menjelaskan materi morfologi?
2. Pendekatan/metode lebih cenderung ke hafalan atau analisis pola tasrif?
3. Seberapa sering anda menggunakan alat bantu ketika mengajarkan siswa materi tasrif?
4. Apakah tantangan terbesar saat mengajarkan tasrif?
5. Bagaimana cara menghadapi siswa yang kesulitan memahami tasrif?
6. Apakah ada perbedaan hasil belajar santri yang berbeda latar belakang pendidikan formal? (MTs, MA, dan Perguruan Tinggi)
7. Kesalahan apa yang sering terjadi terhadap santri ketika belajar tasrif?
8. Bagaimana anda mengevaluasi pemahaman santri?
9. Apakah anda memberikan latihan tambahan kepada santri tertinggal atau kesulitan memahami?
10. Bagaimana cara anda menjelaskan jenis-jenis dhomir dan hubungannya dengan fiil?
11. Apakah anda menggunakan alat bantu seperti tabel dhomir atau peta konsep?
12. Apa saja kendala yang sering anda hadapi ketika mengajarkan materi tentang dhomir?
13. Apakah santri lebih sulit memahami dhomir yang tersembunyi (mustatir) dari pada dhomir yang terlihat (munfasil)?
14. Apa saja kesalahan umum santri yang anda temukan ketika mengajarkan dhomir?
15. Apa yang paling mempengaruhi kesalahan siswa dalam belajar dhomir? (lemahnya pemahaman atau kurangnya praktik)
16. Apakah guru memberikan latihan yang menekankan hubungan dhomir dengan fiil?
17. Bagaimana anda menangani santri yang kesulitan dalam memahami dhomir?

18. Apakah anda memiliki masukan yang dapat di realisasikan pondok pesantren agar pembelajaran morfologi menjadi lebih maksimal?

Lampung timur, 09 Januari 2025

Mengetahui,

Pembimbing 1



Prof. Dr. Akla, M.Pd.

NIP. 196910082000032005

Pembimbing 2



Dr. M. Kholis Amrullah, M.Pd.

NIP.199010142020121014

## Alat Pengumpulan Data (APD)

### WAWANCARA SANTRI

Judul Penelitian: "Problematika Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab Santri Kelas Ibtida Awal Pondok Pesantren Riyadlatul Ulum Batanghari Lampung Timur Tahun Ajaran 2024/2025".

#### A. Informasi Umum

Nama Responden :

Jabatan/Status :

Kelas :

Hari/Tanggal :

Lokasi :

#### B. Pertanyaan Wawancara

1. Apakah anda memahami konsep dasar perubahan fiil madhi ke fiil mudhore' dan fiil amr?
2. Apakah anda memahami tentang pola wazan dalam tasrif?
3. Apa yang anda ketahui tentang kesalahan umum yang terjadi dalam pola wazan atau tasrif?
4. Apa faktor yang mempengaruhi kesalahan tersebut? (misal lemahnya pemahaman atau rendahnya minat)
5. Bagaimana guru anda dalam mengajarkan tasrif?
6. Apakah metode nya efektif dalam memberikan pemahaman?
7. Apakah guru anda menggunakan media seperti aplikasi dll?
8. Bagaimana hafalan anda, apakah baik?
9. Apakah ada teknik tertentu untuk memahami pola wazan atau fiil?
10. Apakah anda memahami jenis-jenis dhomir? (dhomir muttasil dll)
11. Apakah anda bisa menentukan hubungan antara dan dhomir yang sesuai dengan konteks tasrif?
12. Apakah anda kesulitan dalam membedakan dhomir mudzakar dengan dhomir muannats?
13. Apa saja kesalahan anda yang sering terjadi dalam mempelajari dhomir-dhomir?



14. Apa penyebab kesulitan anda, apakah karena lemahnya pemahaman, atau kosakata, atau kurangnya latihan?
15. Apakah bahasa yang disampaikan guru anda mudah dipahami?
16. Bagaimana guru mengaitkan dhomir dengan fiil?
17. Apakah guru menggunakan metode khusus? (seperti tabel atau latihan interaktif)
18. Bagaimana guru mengevaluasi kemampuan anda dalam menentukan dhomir?
19. Apakah jenis latihannya cukup membantu?
20. Apakah kelas anda kondusif ketika pembelajaran morfologi berlangsung?

Lampung timur, 09 Januari 2025

Mengetahui,

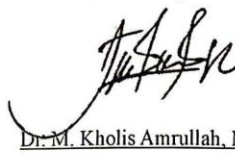
Pembimbing 1



Prof. Dr. Akla, M.Pd.

NIP. 196910082000032005

Pembimbing 2



Dr. M. Kholis Amrullah, M.Pd.

NIP.199010142020121014

## تنظيم الكتابة

مشاكل تعلم مورفولوجيا اللغة العربية لطلاب معهد رياضة العلوم الإسلامي بيئاتنج هاري  
لانيونج الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥

صفحة الغلاف

صفحة الموضوع

الشعار

الإهداء

كلمة شكر وتقدير

تقرير المشرفين

الإعتماد من طرف لجنة المناقشة

إقرار الطالبة

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة الإندونيسية

محتويات البحث

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الفصل الأول: مقدمة

أ- خلفية البحث

ب- أسئلة البحث

ج- أهداف البحث

د- فوائد البحث

هـ- الدراسات السابقة

## الفصل الثاني : الإطار النظري

أ- تعلم اللغة العربية

١- تعريف تعلم اللغة العربية

٢- مكونات تعلم اللغة العربية

ب- المورفولوجيا في اللغة العربية

١- تعريف مورفولوجيا في اللغة العربية

٢- نطاق مورفولوجيا في اللغة العربية

أ) المورفيم

ب) الكلمة

٣- تكوين الكلمة

أ) المعرب

ب) المشتق

٤- عملية المورفولوجيا في اللغة العربية

ج- خصائص طلاب الفصل الابتداء الأول

## الفصل الثالث: منهج البحث

أ- تصميم البحث

ب- ميدان البحث وزمانه

ج- بيانات ومصادرها

د- أدوات البحث

هـ- تقنيات صحة البيانات

و- تقنيات تحليل البيانات

## الفصل الرابع: عرض بيانات البحث وتحليلها ومناقشتها

أ- لمحة عامة ميدان البحث

١- نبذة عن المعهد الإسلامي رياضة العلوم بتانجهايري لامبونج الشرقية

٢- نظرة عامة على الصف الابتداء الأول

ب- عرض البيانات و تحليلها

ج- المناقشة

الفصل الخامس الخاتمة

أ- النتائج

ب- الإقتراحات

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

الملاحق

السيرة الذاتية

لامبونج الشرقية، ٩ يناير ٢٠٢٥

الباحثة



حافضة المكرمة

٢٣٧١٠٣٠٠٣٩

المشرف الثاني



الدكتور محمد خالص أمر الله، الماجستير

رقم التوظيف: ١٤٠١٢١٠٢٠١٤٢٠١٠١٩٩٠

المشرفة الأولى



الأستاذة الدكتورة الحاججة أعلى، الماجستير

رقم التوظيف: ٣٢٠٠٠٠٨٢٠٠٠١٩٦٩١٠



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO  
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Khafidatul Mukarromah Prodi : PBA  
NPM : 2371030039 SMT/TA : 3/2024/2025

| Hari/Tanggal      | Pembimbing |    | Materi yang di Konsultasikan                                         | Ttd |
|-------------------|------------|----|----------------------------------------------------------------------|-----|
|                   | I          | II |                                                                      |     |
| Sabtu 26/24<br>10 |            | ✓  | Silahkan tambahkan 25 Referensi Arab, beserta Cetakan 10 Book nya.   | e   |
| Sabtu 2/24<br>11  |            | ✓  | Hindari format tahun didalam kurung.<br>Masukkan kutipan yg relevan. | e   |
| Sabtu 16/24<br>11 |            | ✓  | ACC<br>Lanjut pembimbing I                                           | e   |
|                   |            |    |                                                                      | e   |

Mengetahui,  
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd  
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Dr. M. Kholis Amrullah, M.Pd.I  
NIP. 199010142020121014



KEMENTRIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO  
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa

Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Khafidatul Mukarromah Prodi : PBA  
NPM : 2371030039 SMT/TA : 3/2024/2025

| Hari/Tanggal | Pembimbing |    | Materi yang di Konsultasikan        | Ttd |
|--------------|------------|----|-------------------------------------|-----|
|              | I          | II |                                     |     |
| 20/11/2024   | ✓          |    | See proposal untuk<br>di-seminarkan |     |

Mengetahui,  
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd  
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Prof. Dr. Hj. Akla M.Pd.  
NIP. 196910082000032005



**KEMENTRIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO  
PASCASARJANA**

*Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112*

**Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa**

**Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro**

Nama : Khafidatul Mukarromah Prodi : PBA  
NPM : 2371030039 SMT/TA : 4/2025/2026

| Hari/Tanggal              | Pembimbing |    | Materi yang di Konsultasikan              | Ttd |
|---------------------------|------------|----|-------------------------------------------|-----|
|                           | I          | II |                                           |     |
| Selasa<br>11 / 25<br>/ 02 |            | ✓  | Bab 1 - III<br>Acc, Lanjut<br>Outline APD | (a) |
| Rabu<br>12 / 25<br>/ 02   |            | ✓  | ACC Outline APD<br>Lanjutkan Penelitian   | (a) |

Mengetahui,  
Ketua Prodi

Dosen Pembimbing

Dr. J. Sutarjo, M.Pd  
NIP. 197606072003121002

Dr. M. Kholis Amrullah, M.Pd.I  
NIP. 199010142020121014





**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO  
PASCASARJANA**

Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringsmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

**Lembar Bimbingan Proposal/Tesis Mahasiswa**

**Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro**

Nama : Khafidatul Mukarromah Prodi : PBA  
NPM : 2371030039 SMT/TA : 4/2025/2026

| Hari/Tanggal | Pembimbing |    | Materi yang di Konsultasikan                                     | Ttd |
|--------------|------------|----|------------------------------------------------------------------|-----|
|              | I          | II |                                                                  |     |
| 25/2/2025    | ✓          |    | Perbaiki opt. Cincin<br>Subi. Aqib                               |     |
| 28/2/2025    | ✓          |    | See Apd.                                                         |     |
| 29/2/2025    | ✓          |    | Perbaiki terkecil per. june<br>dan lbr I - H ta yang di-<br>Andi |     |
| 3/3/2025     | ✓          |    | See Bab I — ui                                                   |     |
| 5/3/2025     | ✓          |    | See Apd.<br>Gugat ke penelitian<br>Kafing                        |     |

Mengetahui,  
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd  
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Prof. Dr. Hj. Akla M.Pd  
NIP. 196910082000032005





**KEMENTRIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO  
PASCASARJANA**

*Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112*

**Lembar Bimbingan Tesis Mahasiswa Pascasarjana**

**Institut Agama Islam Negeri Metro**

Nama : Khafidatul Mukarromah Prodi : PBA  
NPM : 2371030039 SMT/TA : 4/2024/2025

| Hari/Tanggal          | Pembimbing |    | Materi yang di Konsultasikan                              | Ttd |
|-----------------------|------------|----|-----------------------------------------------------------|-----|
|                       | I          | II |                                                           |     |
| Jumat<br>11 / 04 2025 |            | ✓  | Gambarnya disesuaikan dengan Hasil Temuan Rumusan Masalah | @   |
| Senin<br>21 / 04 2025 |            | ✓  | Tambahkan Datanya, Masih Kurang Banyak                    | @   |
| Senin<br>19 / 05 2025 |            | ✓  | Tambahkan Temuan utama yang menjawab Judul Penelitian.    | @   |
| Kamis<br>22 / 05 2025 |            | ✓  | Acc<br>Silahkan Lanjut Bimbingan 1.                       | @   |

Mengetahui,  
Ketua Prodi

Dosen Pembimbing

Dr. J. Sutarjo, M.Pd  
NIP. 197606072003121002

Dr. M. Kholis Amrullah, M.Pd.I  
NIP. 199010142020121014



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) METRO  
PASCASARJANA

Jl. Ki Hajar Dewantara No.15A, Iringmulyo, Kec. Metro Tim., Kota Metro, Lampung 34112

Lembar Bimbingan Tesis Mahasiswa Pascasarjana

Institut Agama Islam Negeri Metro

Nama : Khafidatul Mukarromah Prodi : PBA  
NPM : 2371030039 SMT/TA : 4/2024/2025

| Hari/Tanggal | Pembimbing |    | Materi yang di Konsultasikan                                                                                                                                                                                                                | Ttd |
|--------------|------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|              | I          | II |                                                                                                                                                                                                                                             |     |
| 02/5/2025    | ✓          |    | - Protokol, bag. UP<br>- Post pener. hukum<br>- Substansi ty. Negeri / tt<br>- prosedur<br>- Pembahasan dan arah<br>- tsn. hkn.<br>- Robica penerb. d. tsn.<br>- Cengkayur Cengkayur<br>- dan bakti orang yg. mndkt.<br>- dari fuyur pndkt. |     |
| 05/5/2025    | ✓          |    |                                                                                                                                                                                                                                             |     |
| 07/5/2025    | ✓          |    | - See ur - v<br>- Njir Cengkayur                                                                                                                                                                                                            |     |

Mengetahui,  
Ketua Prodi

Dr. J. Sutarjo, M.Pd  
NIP. 197606072003121002

Dosen Pembimbing

Prof. Dr. Hj. Akla M.Pd  
NIP. 196910082000032005



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI METRO  
PASCASARJANA**

Jalan Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111  
Telepon (0725) 41507; Faksimili (0725) 47296; Website: pps.metrouniv.ac.id;  
email: ppslainmetro@metrouniv.ac.id

**SURAT KETERANGAN BEBAS PUSTAKA**  
**Nomor : In.28.5/PPs/Perpus/08/2025**

Perpustakaan Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro, dengan ini menerangkan bahwa :

Nama : Khafidatul Mukarromah  
NPM : 2371030039  
Prodi : Magister PBA

Terhitung sejak tanggal 7 Agustus 2025 dinyatakan telah bebas dari pinjaman buku dan koleksi lainnya di Perpustakaan Pascasarjana IAIN Metro.

Demikian surat keterangan ini dibuat untuk dipergunakan sebagaimana mestinya.



Metro, 7 Agustus 2025  
Yang menerima

Bayu Depnanto Saputra, S.Kom  
NIP. 19911230 202505 1 003



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI METRO  
UNIT PERPUSTAKAAN**

**NPP: 1807062F0000001**

Jalan Ki Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Metro Timur Kota Metro Lampung 34111  
Telp (0725) 41507; Faks (0725) 47296; Website: digilib.metrouniv.ac.id; perpustakaan@metrouniv.ac.id

**SURAT KETERANGAN BEBAS PUSTAKA  
Nomor : P-682/In.28/S/U.1/OT.01/08/2025**

Yang bertandatangan di bawah ini, Kepala Perpustakaan Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro Lampung menerangkan bahwa :

Nama : KHAFIDATUL MUKARROMAH  
NPM : 2371030039  
Fakultas / Jurusan : Pascasarjana / Pendidikan Bahasa Arab

Adalah anggota Perpustakaan Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro Lampung Tahun Akademik 2024/2025 dengan nomor anggota 2371030039.

Menurut data yang ada pada kami, nama tersebut di atas dinyatakan bebas administrasi Perpustakaan Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Metro Lampung.

Demikian Surat Keterangan ini dibuat, agar dapat dipergunakan seperlunya.

Metro, 07 Agustus 2025  
Kepala Perpustakaan,

Aan Sa'roni, S.I.Pust.  
NIP.19920428 201903 1 009



**KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA  
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI METRO  
PASCASARJANA**

Jalan Ki. Hajar Dewantara Kampus 15 A Iringmulyo Kota Metro Lampung 34111  
Telepon (0725) 41507; Faksimili (0725) 47296; Website: pascasarjana.metrouniv.ac.id;  
email: ppsiaainmetro@metrouniv.ac.id

**SURAT TUGAS**

Nomor: 0104/In.28.5/D.PPs/PP.00.9/03/2025

Direktur Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro menugaskan kepada Sdr.:

**Nama :** Khafidatul Mukarromah  
**NIM :** 2371030039  
**Semester :** IV (Empat)

- Untuk :
1. Mengadakan penelitian/ research di Pondok Pesantren Riyadlatul Ulum Batanghari Lampung Timur guna mengumpulkan data (bahan-bahan) dalam rangka menyelesaikan penulisan Tesis mahasiswa yang bersangkutan dengan judul :  
**"Problematika Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab Santri Kelas Ibtida Awal Pondok Pesantren Riyadlatul Ulum Batanghari Lampung Timur Tahun Ajaran 2024/2025"**
  2. Waktu yang diberikan mulai tanggal 3 Maret 2025 sampai dengan selesai.

Kepada pejabat yang berwenang di daerah/instansi tersebut di atas dan masyarakat setempat mohon bantuannya untuk kelancaran mahasiswa yang bersangkutan, terimakasih.

Mengetahui,  
Pejabat Setempat  
  
**Samful Arifin, S.Pd.**

Dikeluarkan di Metro  
Pada Tanggal 3 Maret 2025  
Direktur  
  
**Dr. Mukhtar Hadi, S.Ag. M.Si**  
NIP. 19730710 199803 1 003





## المعهد الاسلامي رياضة العلوم

YAYASAN PONDOK PESANTREN RIYADLATUL 'ULUM  
DESA BUMIHARJO KEC. BATANGHARI KAB. LAMPUNG TIMUR

Akte Notaris : DIDIK MARYONO, S.H., M.H., MKn. : AHU-0024569. AH. 01. 04. Tahun 2015

Alamat : Jln. Pondok Pesantren, Desa Bumiharjo 39b, Kec. Batanghari, Kab. Lampung Timur Kode Post 34181 Telp. (0725) 45094

Nomor : 0048/YPPRU/BT/III/2025  
Lampiran : -  
Hal : **Balasan Research.**

Kepada Yth.  
Direktur Pascasarjana  
Institut Agama Islam Negeri Metro  
Di-

Tempat

*Assalamu 'alaikum Wr. Wb*

Sesuai surat permohonan yang kami terima dengan Nomor : B-0105/In.28.5/D.PPs/PP.00.9/03/2025, perihal izin untuk melakukan research di Pondok Pesantren Riyadlatul 'Ulum, guna menyelesaikan tugas akhir/Tesis Mahasiswa Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Metro atas nama :

Nama : **KHAFIDATUL MUKARROMAH**  
NPM : 2371030039  
Jurusan : Pendidikan Bahasa Arab  
Fakultas : Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan  
Jenjang : S2  
Judul : **"Problematika Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab Santri Kelas Ibtida' Awal Pondok Pesantren Riyadlatul 'Ulum Batanghari Lampung Timur Tahun Ajaran 2024/2025"**

Pada dasarnya kami dari pihak Pondok Pesantren Riyadlatul 'Ulum tidak merasa keberatan dan memberikan izin kepada mahasiswa bersangkutan untuk melaksanakan RESEARCH.

Demikian surat ini kami sampaikan, atas perhatiannya kami ucapkan terimakasih.

*Wassalamu 'alaikum Wr. Wb*

Batanghari, 10 Maret 2025  
Ketua PP Riyadlatul 'Ulum

**Samsul Arifin, S.Pd**



## المعهد الاسلامي رياضة العلوم

YAYASAN PONDOK PESANTREN RIYADLATUL 'ULUM  
DESA BUMIHARJO KEC. BATANGHARI KAB. LAMPUNG TIMUR  
Akte Notaris : DIDIK MARYONO, S.H., M.H., MKn. : AHU-0024569. AH. 01. 04. Tahun 2015

Alamat : Jln. Pondok Pesantren, Desa Bumiharjo 39b, Kec. Batanghari, Kab. Lampung Timur Kode Pos 34181 Telp. (0723) 45094

### SURAT KETERANGAN

Nomor. 0069/YPPRU/BT/V/2025

*Assalamu 'alaikum Wr. Wb*

Berdasarkan Surat Tugas Institut Agama Islam Negeri Metro Nomor: 0104/In.28.5/D.PPs/PP.00.9/03/2025, Dengan ini ini Ketua Pondok Pesantren Riyadlatul 'Ulum Batanghari menerangkan bahwa:

Nama : **KHAFIDATUL MUKARROMAH**  
NPM : 2371030039  
Jurusan : Pendidikan Bahasa Arab  
Fakultas : Tarbiyah Dan Ilmu Keguruan  
Jenjang : S2

Telah Mengadakan PENELITIAN/RESEARCH di Pondok Pesantren Riyadlatul 'Ulum dalam rangka penyelesaian Tugas Akhir/Tesis dengan judul : **"Problematika Pembelajaran Morfologi Bahasa Arab Santri Kelas Ibtida' Awal Pondok Pesantren Riyadlatul 'Ulum Batanghari Lampung Timur Tahun Ajaran 2024/2025"**.

Demikian surat ini dibuat dengan sebenarnya untuk dapat dipergunakan sebagaimana mestinya atas perhatiannya kami ucapkan terimakasih.

*Wassalamu 'alaikum Wr. Wb*

Batanghari, 21 Mei 2025

Ketua PP Riyadlatul 'Ulum

Samsul Arifin, S.Pd

## سيرة الذاتية

الاسم الكامل للباحثة هو خافضة المكرمة، وُلدت في لامبونج الوسطى بتاريخ ١٩ نوفمبر ٢٠٠١ م. الباحثة هي الابنة الثانية من بين أربعة إخوة، وهي ابنة السيد سانوسي والسيدة سري هرتاتي. أتمت الباحثة تعليمها الأساسي في مدرسة بوستان العلوم المعارف ١٩ بومي نابونج الابتدائية الإسلامية، ثم



واصلت دراستها في المدرسة المتوسطة المعارف ١٣ سفوتيه سورابايا، وبعد ذلك التحقت بالمرحلة الثانوية في المدرسة الثانوية الحكومية الأولى مترو. ثم تابعت دراستها الجامعية في مرحلة البكالوريوس في قسم تعليم اللغة العربية بكلية التربية والعلوم التربوية بالجامعة الإسلامية الحكومية بمترو، ونالت درجة البكالوريوس في التربية عام ٢٠٢٣ م. وفي عام ٢٠٢٣ م، التحقت الباحثة بمرحلة الماجستير في برنامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية الحكومية بمترو، بتخصص تعليم اللغة العربية. وخلال فترة دراستها، شاركت الباحثة في العديد من الأنشطة الأكاديمية والندوات اللغوية، ولها اهتمام خاص بتطوير منهجية تعليم اللغة العربية في البيئة.