التحليل التقابلي بين المزيدات الصرفية فى اللغة العربية والمزيدات فى اللغة الإندونيسية وتصميم تدريسها

رسالة علمية

مقدمة لتكملة الشروط اللازمة للحصول على درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا

بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج

ريزا ريفلدي

٢١٨٨١٠٤٠١١

كلية الدراسات العليا

بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج

عام ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م

التحليل التقابلي بين المزيدات الصرفية فى اللغة العربية والمزيدات فى اللغة الإندونيسية وتصميم تدريسها

رسالة علمية

مقدمة لتكملة الشروط اللازمة للحصول على درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا

بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج

ريزا ريفلدي

٢١٨٨١٠٤٠١١

المشرف الأول : الدكتور ذوالحنّان الماجستير

المشرف الثاني : الدكتور فخر الغازي الماجستير

كلية الدراسات العليا

بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج

عام ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م

وزارة الشؤون الدينية

جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج

برنامج الدراسات العليا

العنوان: شارع العقيد الحاج إندرو سوراتمين سوكارامي الأول– باندر لامبونج رقم الهاتف:(٠٧٢١) ٧٠٢٣٦٠

تقرير مشرفين

التوثيق من المشرفين

المشرف الأول	المشرف الثاني
الدكتور ذوالحنّان الماجستير	الدكتور فخر الغازي الماجستير
٢١ يوليو ٢٠٢٣	٢١ يوليو ٢٠٢٣

رئيسة قسم تعليم اللّغة العربيّة

الدكتورة الحاجة، أرلينا، الماجستيرة

٢١ يوليو ٢٠٢٣

إسم الباحث : ريزا ريفلدي

رقم القيد : ٢١٨٨١٠٤٠١١

وزارة الشؤون الدينية جامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج
دراسات العليا بقسم تعليم اللغة العربية
شارع: ز. عابدين فغار ألم لابوهان راتو بندر لامبونج رقم الهاتف : ٥٦١٧٠٧٠ (٠٧٢١)

تصديق

تمّت الرسالة العلمية بالموضوع "**التحليل التقابلي بين المزيدات الصرفية فى اللغة العربية والمزيدات فى اللغة الإندونيسية وتصميم تدريسها**". التي كتبها الطالب: ريزا ريفلدي برقم القيد: **٢١٨٨١٠٤٠١١** بقسم تعليم اللغة العربية قد ناقشتها لجنة المناقشة المفتوحة بالدراسات العليا بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج يوم الثلاثاء في التاريخ ١٨ يوليو ٢٠٢٣ م.

لجنة المناقشة:

رئيس اللجنة : الأستاذ الدكتور رسلان عبد الغفور، الماجستير (.....)

السكرتير : الدكتور قدري، الماجستير (.....)

المناقشة الأولى : الدكتورة أيرلينا، الماجستيرة (.....)

المناقش الثاني : الدكتور ذوالحنّان، الماجستير (.....)

المناقش الثالث : الدكتور فخر الغازي، الماجستير (.....)

مدير الدراسات العليا

الأستاذ الدكتور رسلان عبد الغفور، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٨٠٠٤١٢٢٠٠٣١٢١٠٠١

إقرار الأصالة

أنا الموقع أدناه:

اسم : ريزا ريفلدي

رقم القيد : ٢١٨٨١٠٤٠٠١١

قسم : قسم تعليم اللغة العربية

أقر أنا بصدق أن الرسالة بعنوان " التحليل التقابلي بين المزيدات الصرفية فى اللغة العربية والمزيدات فى اللغة الإندونيسية وتصميم تدريسها" هي من أصالة عملى، ولم يبحث هذا الموضوع من قبل، إذا كانت هناك أخطاء فى هذا الإقرار ، فهي من مسؤوليتي بالكامل.

باندر لامبونج، ١١ مايو ٢٠٢٣

توقيع

ريزا ريفلدي

٢١٨٨١٠٤٠٠١١

ملخص البحث

التحليل التقابلي بشكل عام للحصول على صورة شاملة عن التشابه والاختلاف في جزء معين من اللغة العربية واللغة الإندونيسية. يتم التركيز في هذه الدراسة على التحليل التقابلي على التقابل المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية وتصميم نتائج التقابل هذه كتصميم لتعليم اللغة العربية.

نوع البحث التي تقوم في هذا البحث هو بحث المكتبي ويستعمل الباحث طريقة مجع الوقائع الذي يستخدم الباحث يعني الطريقة المكتبي وهي الطريقة مع استخدام بعض المراجع المتعلقة المشكلة المبحوثة من بداية البحث إلى أخره. وأما طريقة التحليل الوقائع يستخدم الباحث طريقة التحليل المكتبي وهو انشطة يحاول التقابل بين نظام اللغة الأولى ونظام اللغة الثانية لتحديد الإختلافات بين اللغتين.

نتائج هذه البحث هي: أما بالنسبة للإختلافات في شكل المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية، فتمثل في عناصر المزيد، وشكل المزيد الموجود في الكلمة، والتوقيت المدرج في كلمة معينة، وعملية التفسير المتعلقة بالكلمة التي تحتوي على المزيدات في اللغتين. من خلال معرفة التشابه والاختلاف في المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية، يمكن للطلاب أن يحصلوا على فهم أفضل حول كيفية استخدام الإلحاق بشكل صحيح في إنشاء الجمل. يعد هذا التشابه والاختلاف أيضًا

أساسًا للباحث في تصميم تدريس اللغة العربية لتحقيق أهداف اللغة العربية المتعلقة بموضوع القواعد الموجودة في هذه الدراسة، وضمان تسليمها بشكل جيد وفعال إلى الطلاب. بالتالي، يمكن لهذه الدراسة أن تكون ذات فائدة لمدرسي اللغة العربية كمدخل لتحسين إعداد المواد التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التحليل التقابلي، المزيدات الصرفية في العربية ، المزيدات فى الإندونيسية، التصميم التدريس.

شعار

يحب الله العامل إذا عمل أن تحسن (رواه طبرانى)

Artinya : Allah mencintai pekerjaan yang apabila bekerja ia menyelesaikanya dengan baik. (HR. Thabrani)

سيرة ذاتية

اسم الباحث ريزا ريفلدي ولد في كارنج سكتي موارا سونجكي لامفونج الشمالية يوم الإثنين في التاريخ ٢١ مايو ٢٠٠٠ و هو الابن الثالث من بين أربعة أولاد من المتزوج السيد هاردو جاتميقاو السيدة سيتي دوريبة.

بدأت تربية الباحث من المدرسة الابتدائية الحكومية لامفونج الشمالية و تخرّج في السنة ٢٠١١، ثم واصل دراسته في مدرسة هداية الطالبين المتوسطة الإسلامية لامفونج الشماليةو تخرّج في السنة ٢٠١٤. ثم واصل دراسته في مدرسة نور الهدى الثانويةأوكو الشرقية و تخرّج في السنة ٢٠١٧.

و في السنة ٢٠١٧، واصل دراسة الباحث إلى الجامعة رادين انتان الإسلامية الحكومية بندار لامبونج بكلية التربية و التعليم بقسم التعليم اللغة العربية وتخرت في السنة ٢٠٢١. و في السنة ٢٠٢١ أيضا، واصل دراسة الباحث على درجة الماجستير في كلية الدراسات العليا بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج وتبحث علمي للحصول على درجة الماجستير بعنوان البحث "**التحليل التقابلي بين المزيدات الصرفية فى اللغة العربية والمزيدات فى اللغة الإندونيسية وتصميم تدريسها**"

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين بالشكر إلى الله على جميع النعمة والهداية وقوته التي قد أعطى الباحث حتى يستطيع على إتمام هذه الرسالة العلمية. وهذه الرسالة العلمية بموضوع " التحليل التقابلي بين المزيدات الصرفية فى اللغة العربية والمزيدات فى اللغة الإندونيسية وتصميم تدريسها". والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيّدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وهذه الرسالة العلمية شرط من الشروط للحصول على درجة الجامعية الماجستير من الدراسات العليا قسم تعليم اللغة العربية.

وفي كتابة هذه الرسالة العلمية حصل الباحث على كثير من المساعدات من جميع الأطراف ومن مشرفى هذه الرسالة العلمية خصوصا. فبهذه المناسبة أن يقدّم الباحث جزيل الشكر إلى سادات الأفاضل:

١. سعادة الأستاذ الدكتور رسلان عبد الغفور، الماجستير، كمدير كلية الدراسات العليا
بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج .
٢. السيدة الدكتورة الحاجة، إرلينا الماجستيرة كرئيسة قسم تعليم اللغة العربية، والسيد الدكتور قدري، الماجستير كسكرتير بجامعة رادين إنتان الإسلامية الحكومية لامبونج.
٣. السيد الدكتور ذولحنّان الماجستير كالمشرف الأول والسيد الدكتور فخر الغازي الماجستير كالمشرف الثاني اللذان يقدمان التوجيهات والإرشادات حتى أتممت هذه الرسالة العلمية.
٤. جميع المحاضرين والمحاضرات في قسم تعليم اللغة العربية اللذين أعطوني علوما ومعرفة مدة الدراسة.
٥. رئيس المدرسة ونائب المنهج الدراسي وأعضاء المدرسين في مدرسة الأزهر ١ المتوسطة بندار لامبونج الذين ساعدوني في إتمام هذه الرسالة العلمية.
٦. زملائى المحبوبين في قسم تعليم اللغة العربية لبرنامج الماجستير لمرحلة ٢٠٢١ الذين أعطوني النشاطة والحماسة.

٧. جميع الأطراف الذين قد ساعدوا الباحثة في كتابة هذه الرسالة العلمية ولم أذكرهم واحدا فواحدا.

يرجو الباحث المداخلات والتصويبات والاقتراحات لتكميل هذه الرسالة العلمية. فعرف الباحث بحثه كثير من النقصان والأخطاء ولبعده عن الكمال والصواب. وأخيرا عسى أن تكون هذه الرسالة العلمية نافعة للدراسة القادمة والباحثين القادمين. آمين يا رب العالمين.

بندار لامبونج ٢١يوليو ٢٠٢٣ م

الباحث

ريزا ريفلدي

٢١٨٨١٠٤٠١١

قائمة المحتويات

صفحة الغلاف..... أ

االتوثيق من المشرفين ..... ج

تصديق ..... د

إقرار الأصالة ..... هـ

ملخص البحث ..... و

شعار ..... ح

سيرة ذاتية ..... ط

كلمة شكر وتقدير ..... ي

قائمة المحتويات..... ل

الباب الأول مقدمة..... ١

أ. خلفية البحث..... ١

ب. تركيز البحث وتركيز البحث الفرعي..... ١٥

ج. مشكلة البحث..... ١٧

د. أهداف البحث..... ١٧

ه. فوائد البحث..... ١٨

الباب الثاني الأساس النظري

أ. التحليل التقابلي..... ٢١

ب. المزيدات الصرفية في العربية..... ٢٥

ج. المزيدات فى الإندونيسية..... ٦٦
د. تصميم التدريس..... ٧٥
ه. الدراسات البحثية السابقة ذات الصلة ١٢٩
و. الهيكل النّظرى..... ١٣٢

الباب الثالث طريقة البحث

أ. وقت البحث..... ١٤٠
ب. منهج البحث..... ١٤٠
ج. مصادر البيانات والبحوث..... ١٤٢
د. تقنيات جمع البيانات..... ١٤٤
ه. تقنيات تحليل البيانات..... ١٤٦
و. التحقق من صحة البيانات..... ١٤٧

الباب الرابع نتائج البحث والمناقشة

أ. نتائج البحث..... ١٥٣
ب. مناقشة نتائج البحث..... ٣٠٦
ج. إكتشافات البحث..... ٣١٢

الباب الخامس إختتام

أ. إستنتاجات ٣١٧
ب. إقتراحات..... ٣٢٣

مراجع

الباب الأول

مقدمة

أ. خلفية البحث

اللغة هي الكلمات التي يتم التحدث بها للتعبير عن المقاصد والأغراض.[١] من المؤكد أن اللغة التي يتم التحدث بها لها قواعد لغوية، مثل اللغة العربية التي لديها قواعد لغة معقدة للغاية. فاللغة والقواعد تُستعمل من جيل إلى جيل حتى تصل إلينا، محفوظة بالقرآن والأحاديث النبوية وكذلك الأعمال الأدبية التي رواها الشعراء العرب. تتمتع اللغة العربية بثراء نحوي، حتى تتمكن من فهم اللغة العربية النحوية وإتقانها، يتطلب معرفة الصرف، والنحو، والرسم، والإعلال، والمعني، والبيان، والبادي، والعروض، والقوافي، والإنسيا، والخطوبة وغيرها من التخصصات العلمية. التي يجب أن يتقنها الأشخاص الذين يتعليمون اللغة العربية.[٢] على وجه التحديد، المعرفة التي تتعامل مع الكلمات العربية تسمى علم الصرف. لذلك، فإن علم الصرف هو تخصص لا يمكن فصله، وهو أداة لدراسة أشكال الكلمات، وأغراض الكلمات، والمعنى في تعليم اللغة العربية.

---

[١] مصطفى الغلبني ، جامع الدرس العربية ، (لبنان: دار الفكر ، ٢٠٠٥).ح .٧.

[٢] بوسيرو مهتاروم ،*Shorof العملي "طريقة Krapyak"* ،(جوجاكارتا: مينارا كودوس ، ٢٠٠٧) ، ص ٢٢

ثم يرى الغلايين أن الصرف من أحد أهم المعرفة في عناصر تعليم اللغة العربية. عززها رأي راجي الأسمر في أهمية علم الصرف في مقدمة كتابه المعجم المفصل في علم الصرف. يحتاج جميع مراقبي اللغة العربية إلى هذه المعرفة بغض النظر عن احتياجاتهم لأن هذه المعرفة هي المفتاح والمعيار لفهم اللغة العربية. تأتي معظم اللغة المأخوذة من طريقة القياس، ولا يمكن فهم القياس الكلمات قبل تعليم علم الصرف.[٣]

في غضون، تصور Verhaar القواعد النحوية في علم الأصوات، وعلم الأصوات، وعلم التشكل، وبناء الجملة.[٤] ومع ذلك، فإن ما يعطي مزيدًا من التركيز هو الصرف والنحو التقابل بفرعي العلوم الآخرين. جزء من النظام الفرعي النحوي الذي يتحدث عن ترتيب الكلمات، يبحث أيضًا في جميع عمليات المزيدات فئات الكلمات والمعاني نتيجة للمزيدات في أشكال الكلمات، أي مجال علم التشكل.[٥] وكوحدة وظيفية في علم التشكل، فإن المورفيم هي أصغر وحدة نحوية لها معنى.

---

[٣] Hamzah et al.، "االفتراضي عشر الثالث العربية للغة العالمي الملتقى تصنيف Fi'Il من المراجعات المختلفة (دراسات الدراسات الصرفية)" ، ٢٠٢١ ، ص. ٢٣٩-٥٢ و.

[٤] فيرهار ، مقدمة في اللغويات ، (يوجياكارتا: مطبعة جامعة جاجاه مادا ، ١٩٨٩) ، ٥٩.

[٥] راملان ، إندونيسي: مورفولوجيا مراجعة وصفية ، (يوجياكارتا: CV Cukaryono، ١٩٨٣) ، ١٤.

على وجه التحديد، تُعرف دراسة التشكل في اللغة العربية باسم الصرف. الصرف يسمى بالتصريف، والتصريف حسب اللغة هو المزيد أو نقل. في سارة كيلاني، يعرّف العلماء الصرف على أنها المزيد أو حركة الجمل من شكل أو أصل إلى أخرى والتي تختلف لأنها تتطلب المعنى / الهدف المعصود.[٦] على وجه التحديد، فإن علم الصرف هو علم يناقش كلمات مختلفة من جانب التصريف أو المزيد الكلمات بدءًا من فعل الماضي، وفعل المضارع، ومسدر، ومسدر ميم، وإسم الفاعل، وإسم مفعول، وفعل الأمر، وفعل النحي، وإسم الزمن، وإسم المكن، وإسم الألة (تغيرات في مصطلحات التصريف) المزيدات على أساس أنواع المذكّر والمؤنث، الضمائر المكونة من الغائب / غائبة، مخاطب / مخاطبة ومتكلّم، وعددها المفرد والتسنية والجماعة (المزيدات في تصريف اللغاوي).

المزيدات في التصريف العربية لها أشكال صرفية مختلفة، وفقًا المزيدات في شكل الوزن. لذلك لكل وزن معنى مختلف حسب المعنى المطلوب. وهذا يتماشى مع الرأي الذي نقله مهاجروناجه الذي قال إن اللغة العربية هي لغة تصريفية، ويتم تطوير المعنى النحوي من خلال تطوير شكل واحد إلى عدد من

---

[٦] Muhammad Ma'sum, *al-amtsilah at-tashrifiyyah*, (surabaya: maktabah wamatba'ah salim nabhan, n.d).

الأشكال لإظهار الاختلافات المختلفة في المعنى.[٧] إذا ألقينا نظرة فاحصة على اللغة العربية، فهناك ٤٢ تصريف وزن والتي تشمل فعل الثلاثي – فعل الثلاثي مجرود.(٦ ابواب)، فعل الثلاثي – فعل الثلاثي المزيد، فعل الرباعي المزيد (٣ ابواب)، فعل الثلاثي المزيد الخمسي (٥ ابواب)، فعل الثلاثي المزيد السدسي (٤ ابواب)، فعل الرباعي – فعل الرباعي المجرد (الباب واحد)، فييل الرباعي الملحق (٧ ابواب)، فعل الرباعي مزيد – فعل الرباعي مزيد خماسي (في باب واحد)، فعل الرباعي مزيد الملحق بتدحرج (٧ ابواب)، فعل الرباعي مزيد تسوداسي (في باب واحد)، فعل الرباعي مزيد الملحق باحرنجم (بابين)، تصريف لغوي (٥ ابواب).[٨]

تبدأ المزيدات في تصريف العربية بأصل الكلمة في شكل فعل الماضي والتي تتحول بعد ذلك إلى اسم الألة. تشير هذه المزيدات إلى المعنى المختلفة. المصطلحات العربية كلمة تلحق مع أحرف الزيادة هي الأحرف الزيادة التي يتم تضمينها في الكلمات العربية بحيث تظهر المعاني المختلفة من هذه

---

[٧] Muhajirun Najah, "Penerapan Pembelajaran Shorof Bagi Pembelajar Tingkat Pemula Menggunakan Metode Pemerolehan Bahasa", *Al Mahāra:* ., ٤٠–١١٧), h. ٢٠١٩(١No. ٥*Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, Vol.

[٨] Muhammad Ma'sum, *Loc.Cit.*

الزيادة.[٩] يحدث المزيدات بالعربية في الأفعال والأسماء وكذلك في الحروف. في علم التشكل، يوجد اثنان من الكلمات المزيدات، أي في الجملة الاسمية وجملة الفعلية، وتحدث اللواحق في الجمل الاسمية في مقدمة الجملة، منتصف الجملة، نهاية الجملة (اللاحقة / اللاحق) وبداية الجملة ونهايتها.[١٠] يحدث الالتصاق بجمل الفعل في مقدمة الجملة (البادئة / السبق)، في منتصف الجملة، في نهاية الجملة (اللاحقة / اللاحق) وفي البداية والنهاية جملة (سابق ولحيق).[١١]

تختلف اللغة العربية، المزيدات في اللغة الإندونيسية من الموضع المرتبط بالشكل الأساسي. يقترح Chaer أنه يمكن تقسيم الألقاب إلى عدة أنواع، وهي البادئات واللواحق واللواحق والخلطات. البادئة هي علامة يتم لصقها على يسار النموذج الأساسي. تؤديها البادئات prefiks me-, di-, ber-, ke-, pe-, per-, se-. Sufiks هي اللواحق التي تضاف إلى يمين النموذج الأساسي، وهي kan—، i-، an-. Infiks هي اللواصق التي توضع في منتصف الشكل

---

[٩] يعرّف الخولي في كتابه أن اللصق (zaidatin–idhâfatu al) أي "idhâfatu zaidatin qabla al–juzri aw ba'dahu aw dakhilahu li istiqâqin Kalimatin Jadidatin" / الالتصاق: يمكن أن يحدث قبل الجذر ، بعده أو إدخاله في احصل على الكلمة الجديدة. انظر الخولي (١٩٨٢) ص ٨.

[١٠] Lailatul Zuhriyah et al., "Proses Afiksasi Morfologi Ism (Nomina) Dalam Bahasa Arab", *Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan KebahasaAraban*, Vol. ٥ No. ٢ (٢٠١٨), h. ٢٩٢–٣١٣, https://doi.org/١٠.١٥٤٠٨/a.v٥i٢.٨٩٧٦.

[١١] Verbs I N Arabic, "Analisis Kontrastif Proses Afiksasi Pada Verba (Contrastive Analysis of the Affixation Process on", n.d.

الأساسي، عادةً على المقطع الأول من الكلمة، أي –el-، -em-، -er- infixes. Konfiks هي علامة تضاف إلى يسار ويمين الشكل الأساسي في وقت واحد لأن هذا الخلط هو وحدة لاحقة، وهي an-pe و an-role و an-ke و nya-se و an-ber . في حين أن Klofiks أو مجموعات اللواحق هي الكلمات الملصقة بلواصق على اليسار واليمين، لكن الإضافة ليست كلها دفعة واحدة ولكن تدريجيًا، وهي kan, me-i, memper-, memper-kan, -me memper-i, ber-kan, di-kan, di-i, diper-, diper-kan, diper-i, ter-kan, ter-i, ter-per, terper-kan, terper-i. يشار إلى هذه العملية أيضًا باسم تركيبة اللصق لأن اثنين أو أكثر من الألقاب يتم ضمها بواسطة النموذج الأساسي.[١٢] ومع ذلك، قال رملان إن هناك ثلاث عمليات شكلية، وهي عملية تكوين اللواحق، وعملية التكرار، وعملية التركيب. على سبيل المثال، في الكلمة الأبعد، تحدث كلمة "farest" أو تسمى "التوصيف"، وفي كلمة rumah-rumah تحدث عملية تكرار أو تكرار، وفي كلمة "مستشفى"، تحدث كلمة "rumah" وكلمة "مريض" عملية مركبة. . بصرف النظر عن هذه

---

[١٢] Riska Herawati et al., "Analisis Afiksasi Dalam Kata-Kata Mutiara Pada Caption Di Media Sosial Instagram Dan Implikasinya Terhadap Pembelajaran Bahasa Indonesia Di Smp", *Membaca Bahasa dan Sastra*, Vol. ٤No. ١ (٢٠١٩), h. ٤٥–٥٠, tersedia pada https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/jurnalmembaca/article/view/٦٢٣٦/٤٣٧٩ (٢٠١٩).

العمليات المورفولوجية الثلاث، توجد في إندونيسيا عملية أخرى تسمى عملية المزيدات الصرفي. تتضمن هذه العملية فقط عددًا معينًا من الكلمات، وهي الكلمات makan, minum, minta, dan mohon، وكلها مدرجة في فئة متعدية الكلمات اللفظية.[١٣]

إن شرح المزيدات في الصرفية والمزيدات الإندونيسية وعناصر بنائها هو الأساس للباحثين في إجراء أبحاث التحليل التقابلي. يسمى Analisis kontrastif باللغة العربية تحليل التقابلي. حسب اللغة، فإن تحليل التقابلي هو تحليل لبعض الظواهر اللغوية في لغتين مختلفتين. يأتي ابن فارس في معجمه التقابلي من أحرف تتكون من حروف الشوحية، وهي قوف وباء ولام، مما يدل على معنى المواجهة بين عنصرين مختلفين.[١٤] من قاموس اللغة يمكن أن نستنتج أن التقابلي له معنى معاكس أو مواجهة بين عنصرين (المعارضة).

وفقًا لمصطلح علم اللغة التقابلي أو التحليل التقابلي ، يتم تعريفه على أنه فرع جديد من علم اللغة وأبحاثه الفرعية التي تقابل لغتين أو أكثر ولهتين ولغة

---

[١٣] Isra Mirdayanti et al., "Analisis Kontrastif Pembentukan Verba Bahasa Arab Dan Bahasa Indonesia Serta Implikasinya Dalam Pembelajaran Bahasa Arab", *Jurnal Ilmu Budaya*, Vol. ٦ No. ٢ (٢٠١٨), h. ٢٥٨, https://doi.org/١٠.٣٤٠٥٠/jib.v٦i٢.٥٦٤١.

[١٤] فريدة مولوج, "التحليل التقابلي – أهدافه ومستوياته", *International Journal for Arabic Linguistics and Literature Studies*, Vol. ١ No. ٢ (٢٠١٩), h. ١٤٤–٥٧, https://doi.org/١٠.٣١٥٥٩/jalls.٢٠١٩.١.٢.٤.

واحدة ولهجة واحدة، أي بين لغتين معاصرتين لإثبات الفرق بين مستويان لغويان في علم اللغة الوصفي. يقول سليمان ياقوت في كتابه أن اللسانيات التقابل هي دراسة علمية تقوم على التقابل بين لغتين أو لهجتين لا تأتيان من نفس الأصل، مثل التقابل بين العربية والإنجليزية والفرنسية بالعبرية وغيرها.[١٥] وتجدر الإشارة إلى أن هذه التقابل لها الهدف المنشود في التعليم. في بعض الأحيان يسمى هذا النوع من التقابل الخارجية، وهذا النوع من التقابل مطلوب من قبل الطلبة الأجانب لتحقيق الفهم.

رؤية رأي كارل جيمس من خلال ملاحظة رأي Stockwell et al الذي ناقش صعوبتين رئيسيتين، وهما الصعوبات في مجال التشكل والصعوبات في مجال البنية. يعتمد مستوى الصعوبة على ثلاثة أنواع من العلاقات بين L١ و L٢: (١) L١ لها قواعد و B٢ لها مكافئات ؛ (٢) تحتوي B١ على قواعد، لكن B٢ ليس لها معادل، و (٣) B٢ لها قواعد ولا يوجد مكافئ لها في B١. وفي الوقت نفسه، قال هنري جونتور تاريجان إن التحليل التقابلي يكون في شكل إجراءات عمل أو أنشطة أو أنشطة تحاول التقابل بنية L١ بهيكل L٢ لتحديد الاختلافات بين اللغتين. الفروق بين اللغتين المكتسبة والمتولدة من

---

[١٥] *Ibid.*

الأناكون،[١٦] وفي الوقت نفسه، وفقًا لـ Soedibyo، تنقسم دراسات التحليل التقابلي إلى هدفين: (١) تهدف الدراسات النظرية إلى زيادة المعرفة في مجال اللغة، و (٢) تهدف الدراسات العملية إلى الأغراض العملية والتدريس وإعداد المواد التعليمية.[١٧]

إن تعريف التحليل التقابلي والغرض منه ضروريان حقًا في تعليم لغة أجنبية. التعليم هو مفهوم مبني على مفهوم التعليم والتدريس من خلال التخطيط والتنفيذ لتحقيق أهداف التعليم أو مخرجاته. تعليم اللغة الأجنبية هو نشاط تدريسي يتم تنفيذه على النحو الأمثل من قبل المدرس بحيث يقوم الطلبة الذين يقوم بتدريسهم بأنشطة التعليم بشكل جيد، بحيث يؤدي إلى تحقيق أهداف تعليم اللغة الأجنبية. اللغة الأجنبية المقصودة في هذا الدرس هي العربية. تنتمي اللغة العربية في الدراسات التاريخية إلى عائلة اللغات السامية، وهي العائلات اللغوية التي تستخدمها الدول التي تعيش حول نهري دجلة

---

[١٦] Misdawati Misdawati, "Analisis Kontrastif dalam Pembelajaran Bahasa", *A Jamiy : Jurnal Bahasa dan Sastra Arab*, Vol. ٨, No. ١ (٢٠١٩), h. ٥٣-٦٦. https://doi.org/٥٣٠٨.١.٠٥٣/ajamiy.١٠.٣١٣١٤-٨.١.٠٥٣.٢٠١٩

[١٧] Agus Bambang Hermanto, "Analisis Kontrastif Afiksasi Verba Bahasa Jawa dengan Bahasa Indonesia", *Medan Makna*, Vol. ٨, No. ١ (٢٠١٥), h. ١–١٢, tersedia pada https://ojs.badanbahasa.kemdikbud.go.id/jurnal/index.php/medanmakna/article/viewFile/٧٢٨/١٢٢١ (٢٠١٥).

والفرات وسهول سوريا وشبه الجزيرة العربية (الشرق الأوسط).[١٨] لذلك، فإن تعليم اللغة العربية هو مفهوم تعليمي وتعليم يتم تنفيذه على النحو الأمثل لتحقيق أهداف التعليم.

تعليم اللغة العربية الذي استمر لفترة طويلة في إندونيسيا، بالطبع، يواجه مشاكل مختلفة. أحدها صعوبة تعليم قواعد اللغة العربية خاصة في تأليف الكلمات المدروسة في علم الصرف. وتعتبر هذه المعرفة الأكثر رعبا لأنها حفظ خالص دون فهم كيفية استخدامها. ورأى الباحث التغيرات المختلفة في التصريف العربي واللصق الإندونيسي مما جعل متعليمي اللغة العربية في حيرة من أمرهم، لأن تأثير اللصق في اللغة العربية كان له تأثير على تغيرات المعنى في اللغة الإندونيسية. هذه المشكلة تحدث في مؤسسة المدرسة الثانوية التي قام الباحث سابقًا بدراستها، حيث يشعر الطلاب بالحيرة عندما يواجهون الكلمات التي تحتوي على إضافات سواء كانت من الأفعال أو الأسماء والتي تؤثر بالطبع على المعنى، على سبيل المثال "سَيَسْأَلُ-يَسْأَلُ". كلا الكلمتين تأتيان من الفعل الماضي المجرد "سَأَلَ" بوزن "فَعَلَ يَفْعَلُ" وتعني "يسأل"، أما الكلمة "سَيَسْأَلُ"

---

[١٨] Zahrotul Badi'ah, "Implikasi Teori Belajar Kognitif J. Piaget dalam Pembelajaran Bahasa Arab dengan Metode Audiolongual", *Attractive : Innovative Education Journal*, Vol. ٣No. ١(٢٠٢١), h. ٧٦, https://doi.org/١٠.٥١٢٧٨/aj.v١٠i٣.١٦٦.١.

التي تعني "سوف يسأل" فتحتوي على إضافة في البداية بشكل حرف السين (حرف الاستقبال) والذي يعزز زمانها إلى زمن الاستقبال (الزمن المستقبلي). ناهيك عما إذا كان الطلبة يواجهون مشكلة في مزيد لها أنماط وإضافات مختلفة ولها معاني مختلفة في معاني الجمل. تتعزز المشكلات التي تحدث في هذه الدراسة بمشكلات البحث التي أجرتها إسراء ميردايانتي ونجم الدين عبد. الصفا، وقهر الدين، أي التناقض بين اللغتين العربية والإندونيسية الذي يحدث في جوانب تكوين الكلمات وتثبيت الكلمات المزيد المعنى. تتطلب مشكلة الاختلافات في الخصائص المورفولوجية بين اللغتين دراسة منفصلة من أجل تسهيل عملية التحول المعرفي لمتعلمي اللغة العربية في إندونيسيا.[١٩] صعوبة تعليم اللغة العربية مفهومة لأنها لغة أجنبية ليست من نفس عائلة اللغة الإندونيسية. الفرق بين اللغتين كبير جدًا. مع وجود خلفية في اللغة الإندونيسية كلغة أم، ستكون هناك بالطبع صعوبات في تعليم اللغات الأجنبية، بما في ذلك العربية. هاتان اللغتان لهما قواعد لغتهما الخاصة. إذا تم العثور على اتصال بين هاتين القاعدتين اللغتين، فإنه سيؤدي بالتأكيد إلى ظهور نقطة مضيئة في تعليم اللغة العربية في جانب المزيد التصريف.

---

[١٩] Isra Mirdayanti et al., *Loc.Cit.*

أهمية عن الباحث تحليل التقابلي المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية رأي عبد الموعين في كتابه أنّ الصوف هو أحد مجالات علم اللغة الذي يحدد إلى حد كبير الاستخدام المناسب لكلمات الإفراج المشروط. يُعرف باللغة العربية باسم الصرف ، ويقال إنها أمّ العلم.[٢٠] ويقال إنها أم المعرفة لأن هذا ولد جميع أشكال الكلمات (الجمل) بينما هذه الجمل هي أشكال من كل المعرفة. هل ترغب في معرفة الخيط المشترك الذي يربط اللغتين العربية والإندونيسية، حتى تتمكن من معرفة أوجه التشابه والاختلاف في مورفولوجيا اللغتين ، من أجل اتخاذ نهج في دراستها من خلال أوجه التشابه الموجودة ، بحيث لا يكون علم التشكل علمًا يُخشى منه ، بل يجعله (الصرف) ممتعًا ويستحق الدراسة.

المزيدات الصرفية التي توجد في كتاب "أمثلة التصريفية" تبدأ بفعل الماضي وتنتهي باسم الألة وهي مرجع الباحث في جمع البيانات من كتاب " Buku Siswa Bahasa Arab Madrasah Aliyah Kelas X". ثم يتم دراسة الكلمة عن طريق: ١) تحديد السياق، ٢) تحديد أصل الكلمة (المصدر وفعل الماضي)،

---

[٢٠] عبد الموعين.(*التحليل التقابلي للغة العربية والإندونيسية (الصوتيات والصرف)*). جاكارتا:فستكا الحسن بارو ٢٠٠٤.ص.١٠.

٣) تحديد الإضافة، ٤) تحديد أصل الإضافة، ٥) الترجمة، ٦) تحديد إضافة المعنى، ٧) الفائدة. من هذه الدراسة، سيتعلم الطلاب بوضوح ما هي العناصر المرتبطة بالكلمات العربية وكيفية تفسيرها. نموذج البيانات في الجدول التالي.

الكلمة باللغة العربية	الكلمة باللغة الإندونيسية	البنية الصرفية	البنية للكلمة الإندونيسية
فَتَحَ	Membuka	مجرّد	Prefiks mem-, تغير الكلمة، من الكلمة الأصلية "buka" تكون " Membuka

لفظ فَتَحَ فعل المجرد على وزن فَعَلَ

الكلمة باللغة العربية	الكلمة باللغة الإندونيسية	البنية الصرفية	البنية للكلمة الإندونيسية
أُشَاهِدُ	Saya menyaksikan	أحرف الزيادة: الأول، السابق"همزة".	Pronomina + konfiks meny-kan. البنية للكلمة من

		الثاني، زيادة " أليف" .(يدلّ فاعل متكلّم وحدة). البنية الصرفية من الكلمة الأصلية "شهد" تكون " أُشَاهِدُ."	الكلمة الأصلية "saksi" تكون " menyaksikan ".

أُشَاهِدُ من فعل المزيد بحرف واحد. ينقل الثلاثي إلى وزن فاعل بزيادة الألف بعد الفاء. وفائدتها لمعنى أَفْعَلَ لتعدية. أُشَاهِدُ يتّصل بضمير المتّصل (أنا). أُشَاهِدُ أصله شَاهَدَ من فعل المجرّد شَهَدَ على وزن فَعَلَ، و شَهَدَ بزيادة الألف يكون سَاعَدَ.

سينتج هذا البحث تصميمًا لتعليم اللغة العربية يحتوي على نتائج تحليل التقابلي المزيدات في الصرفية المزيدات الإندونيسية، والتي تم أخذ بياناتها من كتاب الطالب العربي للفصل العاشر من المدرسة العليا. يشير مصطلح تصميم التعليم إلى مجموعة من الأنشطة لتصميم أنشطة التعليم لتحقيق أهداف تعليمية معينة من خلال الانتباه إلى العوامل التي تؤثر على نجاح التعليم.[٢١]

[٢١] Dewi Salma Prawiradilaga, *Prinsip desain pembelajaran*, (Kencana, ٢٠١٥).ح ١٠.

الخلفية والبيانات هي الأساس للباحث لاختيار الغلاف التحليل التقابلي المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية وتصميم االتدريسها، هذا البحث من المأمول أن يتم تسهيل متعليمي اللغة العربية في فهم المزيدات في الصرفية المزيدات الإندونيسي وتقليل الأخطاء في فهم تعليم اللغة العربية. كما تعتقد الباحثة أن فوائد هذا البحث هي إسهام لنا كمسلمين في تفسير القرآن باللغة العربية على أساس تقرب الله، كما لو كانت كلمة الله سبحانه وتعالى في القرآن سورة الزخرف الآية ٣:

اِنَّا جَعَلْنٰهُ قُرْاٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُوْنَ ۚ

– التفسير الميسر: إنَّا أنزلنا القرآن على محمد صلى الله عليه وسلم بلسان العرب؛ لعلكم تفهمون، وتتدبرون معانيه وحججه. وإنه في اللوح المحفوظ لدينا لعليٌّ في قَدْره وصرفه، محكم لا اختلاف فيه ولا تناقض. (سورة الزخرف: ٣)[٢٢]

ب. تركيز البحث والتركيز البحث الفرعي

على أسس هذه التوضيحات المذكورة، ستمحور هذه الدراسة حول تحليل تقابلي المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب

[٢٢] سورة الزخرف: ٣ diakses dari
http://www.quran٧m.com/searchResults/٠٤٣٠٠٣.html

الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية في للصف العاشر، وتصميم التدريس المناسب لها. ويتضمن تركيز هذه الدراسة الفرعية على النقاط التالية:

١. دراسة تشابهات المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر.

٢. دراسة اختلافات المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر.

٣. إعداد التصميم التدريس استنادًا إلى نتائج تحليل تقابلي المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر.

ج. مشكلة البحث

١. كيف التشابه بين المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر؟

٢. كيف اختلاف المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر؟

٣. كيف إنشاء التصميم التدريس من خلال نتائج تحليل تقابلي المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر؟

د. أهداف البحث

١. لتعرف التشابه بين المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر

٢. لتعرف اختلاف المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر

٣. لتعرف إنشاء التصميم التدريس من خلال نتائج تحليل تقابلي المزيدات الصرفية في اللغة العربية والمزيدات في اللغة الإندونيسية في كتاب الطالب لمادة اللغة العربية في المدرسة الثانوية للصف العاشر

٥. فوائد البحث

١. فوائد نظرية

من المؤمل أن يتم استخدام هذا البحث كمرجع ويمكن أن يقدم فوائد في المساعدة في التطوير العلمي للغة العربية بشكل عام وفي التعليم عربية خاصة المزيدات في التصريف العربي والمزيدات الإندونيسي في كتب طلبة للصف العاشر باللغة العربية في المدرسة الثانوية.

٢. فوائد عملية

من الناحية العملية، من المتوقع أن يوفر هذا البحث فوائد للعديد من موضوعات اللغة العربية، بما في ذلك:

أ. للطلبة، تقديم المناقشة والمعرفة لتحقيق فهم اللغة العربية بشكل عام وفي التعليم عربي خاصة المزيدات في التصريف العربي

والمزيدات الإندونيسي في كتاب الطلبة العربية للصف العاشر في المدرسة الثانوية.

ب. للمدرسين، تقديم المدخلات العلمية، والمناهج، والتصميمات لتعليم اللغة العربية في مورفولوجيا فرعية، وخاصة فيما يتعلق المزيدات في التصريف العربي والمزيدات الإندونيسي في كتب الطلبة العربية للصف العاشر في المدرسة الثانوية.

ج. بالنسبة للقراء، فإنه يوفر رؤية علمية لمراقبة اللغة العربية في التشكل الفرعي، خاصة فيما يتعلق بها المزيدات في التصريف العربي والمزيدات الإندونيسي في كتاب الطلبة للصف العاشر باللغة العربية في المدرسة الثانوية واستخدام تصميمات تعليم اللغة العربية.

الباب الثاني

الأساس النظري

أ. التحليل التقابلي

التحليل هو عملية تقسيم موضوع أو مادة معقدة إلى أجزاء صغيرة من أجل الحصول على فهم وإستيعاب أفضل لهذا الموضوع أو المادة. تم تطبيق هذه التقنية في علوم الرياضيات والمنطق منذ القدم (ما قبل أرسطو ٣٨٤–٣٢٢ ق.م.)، على الرغم من أن التحليل كمفهوم رسمي هو تطور حديث نسبياً.[٢٣] التحليل هو نشاط تفكيك الكل إلى مكونات حتى يتمكن من التعرف على علامات المكونات وعلاقتها ببعضها البعض ووظائف كل منها في هيكل متكامل.[٢٤] في عملية التحليل، هناك عدد من الأنشطة مثل التحليل والتمييز والفرز لتصنيف الأشياء وإعادة تجميعها وفقًا لمعايير معينة ثم البحث عن معناها وتفسيرها. بمعنى آخر، يمكن أيضًا تفسير التحليل على أنه القدرة على حل مادة

---

[٢٣] Oracle Documentation, ما المقصود بالتحليل؟ diakses dari https://docs.oracle.com/middleware/-١٢٢١١help/biee/ar/bi.١٢٢١١/e٧٣٣٨٧/GUID-٥A٥CF٩C٢-٦٣CB-٤٧٢B-٩F٠٣-٣٦AE٩DF٥D٥F٤.htm#BIEUG١٠٢

[٢٤] كومارودين ، موسوعة الإدارة الطبعة الرابعة ، (بومي أكسارا: جاكرتا ، ٢٠٠١) ، ٥١.

ووصفها أو العثور على معلومات بحيث يمكن فهمها بسهولة.[٢٥] وفقًا لسبرادلي في كتاب سوجيونو، فإن التحليل هو نشاط للبحث عن نمط ذي طريقة تفكير مرتبطة بالاختبار المنهجي لشيء ما لتحديد أجزائه وعلاقاته بالكل.[٢٦] هناك عدة أنواع من التحليل في البحث الأكاديمي لها مواصفاتها وأدوارها، أحدها هو التحليل التقابلي.

يسمى التحليل التقابلي باللغة العربية. حسب اللغة، فإن التهليل التقابلي هو تحليل لبعض الظواهر اللغوية في لغتين مختلفتين. يأتي ابن فارس في قاموسه التقابلي من حروف تتكون من حروف الشوحى، وهي قوف وباء ولام، مما يدل على معنى المواجهة بين عنصرين مختلفين.[٢٧] من قاموس اللغة يمكن أن نستنتج أن التقابلي له معنى معاكس أو مواجهة بين عنصرين (المعارضة).

وفقًا لمصطلح علم اللغة التقابلي أو التحليل التقابلي، يتم تعريفه على أنه فرع جديد من علم اللغة وأبحاثه الفرعية التي تقارن لغتين أو أكثر ولهتين ولغة واحدة ولهجة واحدة، أي بين لغتين معاصرتين لإثبات الفرق بين مستويان

---

[٢٥] الإمام مشالي ، طرق البحث الكمي ، (UIN Sunan Kalijaga: Jogjakarta، ٢٠١٧) ، ١٥.

[٢٦] سوجيونو ، طريقة البحث المركبة ، (Alphabeta: Bandung، ٢٠١٥) ، ٣٣٥.

[٢٧] فريدة مولوج, *Loc.Cit.*

لغويان في علم اللغة الوصفي. يقول سليمان ياقوت في كتابه أن اللسانيات التقابل هي دراسة علمية تقوم على التقابل بين لغتين أو لهجتين لا تأتيان من نفس الأصل، مثل التقابل بين العربية والإنجليزية والفرنسية بالعبرية وغيرها.[٢٨] وتجدر الإشارة إلى أن هذه التقابل لها الهدف المنشود في التعليم. في بعض الأحيان يسمى هذا النوع من التقابل الخارجية، وهذا النوع من التقابل مطلوب من قبل الطلبة الأجانب لتحقيق الفهم.

رأي Kridalaksana أن التحليل التقابلي هو طريقة متزامنة في تحليل اللغة لإظهار أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات أو اللهجات من أجل إيجاد مبادئ يمكن تطبيقها على المشكلات العملية، مثل تدريس اللغة والترجمة. تم تطوير وممارسة التحليل التقابلي كتطبيق لعلم اللغة البنيوي لتدريس اللغة. لذلك، يمكن استخدام التحليل التقابلي للتغلب على الصعوبات الرئيسية في تعليم لغة أجنبية، ويمكن التنبؤ بوجود صعوبات بحيث يمكن تقليل تأثيرات التداخل للغة الأولى. في غضون ذلك، قال تاريجان إن التحليل التقابل ، في شكل إجراءات العمل هي الأنشطة أو الأنشطة التي تحاول التقابل بنية L١ مع بنية L٢ لتحديد الاختلافات بين اللغتين. يمكن استخدام الفروق بين اللغتين،

---

[٢٨] *Ibid.*

التي يتم الحصول عليها وتوليدها من خلال الأناكون، كأساس للتنبؤ أو التنبؤ بصعوبات أو عقبات تعليم اللغة التي سيواجهها الطلبة في المدرسة، في تعليم ٢B.[٢٩] تماشيًا مع Kridalaksana، قال Henry Guntur Tarigan أن التحليل التقابلي هو في شكل إجراءات العمل أو الأنشطة أو الأنشطة التي تحاول التقابل بنية ١L بهيكل ٢L لتحديد الاختلافات بين اللغتين. يمكن استخدام الفروق بين اللغتين، التي يتم الحصول عليها وتوليدها من خلال الأناكون، كأساس للتنبؤ أو التنبؤ بصعوبات أو عقبات تعليم اللغة التي سيواجهها الطلبة في المدرسة، في تعليم ٢B.[٣٠]

وفي الوقت نفسه، أضاف كارل جيمس أيضًا عن الدراسات التي يمكن تحليلها في التحليل التقابلي، بما في ذلك على المستويات الصوتية والمعجمية والنحوية. يتم شرح شرح الأوصاف اللغوية المذكورة أعلاه بشكل أكثر وضوحًا على النحو التالي: لا توجد أي من هذه العبارات الوصفية تلخص وصفًا كاملاً للدورة التدريبية: ولكن كلما زاد عددها، أصبح الوصف أكثر شمولاً. لاحظ أن كل عبارة تقيد نفسها ببعض جوانب الوقت نفسه. لذلك أقول قليلاً عن

---

[٢٩] Agus Bambang Hermanto, *Loc.Cit.*
[٣٠] Misdawati Misdawati, *Loc.Cit.*

أنظمة الأصوات تقول شيئًا عن مخزونها المعجمي ؛ يصف وجانب من معلومات الكلمات، أو مورفولوجيا بينما يتحدث عن ترتيب الكلمات، بناء الجملة. (لا تصف أي من العبارات الوصفية اللغة في التعليم بشكل كامل: إنه جزء من كونه جزءًا من الوصف بأكمله. كل بيان له جانب في وقت واحد. لذلك أولاً) قل قليلاً عن نظام الصوت في اللغة، ٢) تحدث عن المعلومات المعجمية المتعلقة بمعنى الكلمات واستخدامها في اللغة، ثالثًا) وصف الجوانب المورفولوجية في اللغة وإبلاغها، بالإضافة إلى ٤) التحدث عن قواعد استخدام اللغة في الجمل والجمل، والتي تسمى النحو).[٣١]

وفقًا لـ Soedibyo، تنقسم دراسات التحليل التقابلي إلى هدفين: (١) تهدف الدراسات النظرية إلى زيادة المعرفة في مجال اللغة، و (٢) تهدف الدراسات العملية إلى الأغراض العملية والتدريس وإعداد المواد التعليمية.[٣٢]

ب. المزيدات الصرفية فى اللغة العربية

على وجه التحديد، تُعرف دراسة التشكل في اللغة العربية باسم الصرف. الصرف يسمى بالتصريف، والتصريف حسب اللغة هو المزيد أو نقل. في

---

[٣١] Agus Bambang Hermanto, *Loc.Cit.*
[٣٢] *Ibid.*

كتاب سيرة كيلاني، يعرّف الصرف العلماء الشر بأنه المزيد أو حركة الجمل من شكل أو أصل شكل إلى آخر والذي يختلف لأنه يطلب المعنى / الهدف المعنى.[٣٣] على وجه التحديد، فإن علم الصرف هو علم يناقش كلمات مختلفة من جانب التصريف أو المزيد الكلمات بدءًا من فعل الماضي، وفعل المضارع، ومسدر، ومسدر ميم، وإسم الفاعل، وإسم مفعول، وفعل الأمر، وفعل النحي، وإسم الزمن، وإسم المكن، وإسم الألة (تغيرات في مصطلحات التصريف) المزيدات على أساس أنواع المذكَّر والمؤنث، الضمائر المكونة من الغائب / غائبة، مخاطب / مخاطبة ومتكلّم، وعددها المفرد والتسنية والجماعة (المزيدات في تصريف اللغوي). توضيحات علي الجارم و المصطفى أمين عن المزيدات الصرفية فى اللغة العربية كما فى الكتاب النحو الواضح يعنى:[٣٤]

١. فعل الماضي

لأمثلة : دَقَتِ السَّاعةُ .جرى الكلبُ . وقف الرجل . ضَاعَ الْكِتَابُ . جَاءَتِ البِنْتُ .باضتِ الدَّجاجة.

---

[٣٣] Muhammad Ma'sum, *Loc.Cit.*

[٣٤] علي الجارم و المصطفى أمين, النحو الواضح جزء الأول فى قواعد اللغة العربية, (مصر: دارالمعارف, ١٩٥٦).ص.٢٠.

تأمل الكلماتِ الأُولى فى الأمثلة السابقة تجدها أفعالا ؛ لأن كلا منها يَدُلُّ عَلَى حُصول عمَل فى زمن خاص ، وَإِذا تَدَبَّرت هذا الزَّمَنَ في كل منها وَجَدْتَه زمنا ماضياً ، فكلمة «جرَى » فى المثال الأول تدلُّ على الجرى في الزمن الذي مضى قبل التكلم ؛ وكلمةُ ، وَقف» في المثال الثاني تدلُّ على الوقوفِ فى الزمن الذى مَضى قبل التكلم أَيْضًا ، وهَلُمَّ جَراً ، ولذلك تُسمَّى كل كلمة من الكلماتِ «فعلاً ماضياً » وكذلك جميع الكلمات التي من هذا النوع.

القواعد: الْفِعْلُ الْمَاضِي هُوَ كُلُّ فَعْلٍ يَدُلُّ عَلَى حُصُول عَمَلٍ فِي الزَّمَنِ الْمَاضِي.

ثم الأحوال بناء فعل الماضي كهذه **الأمثلة : اشْتَدَّ الْبَرْدُ . ثَارَ الْغُبَارُ . صَدَقْتَ فِي قَوْلِكَ . عَدَلْت فِي حُكْمِكَ . أَحْسَنْتُ إِلَى النَّاسِ . نَزَلَ الْمَطَرُ.**

إذا نظرنا في الأمثلة المتقدمة، رأينا أن كل مثال فيها يشتمل على فعل ماض ، وقد عرفنا فى درس سابق أن الأفعال الماضية كلها مبنية ، فالأفعال التي

في هذه الأمثلة إذا تكون مبنية ، ونريد أن نعرف في هذا الدرس أحوال بنائها.[٣٥]

لأجل ذلك تتأمل الأمثلة الثلاثة الأولى ، فترى الأفعال الماضية فيها وهي اشتد ويار ونزل لم يتصل بآخرها شيء ، ونرى أن آخرها مفتوح ولو تبعنا الفعل الماضي الذي لم يتصل بأخره شيء في أى تركيب رأينا آخره مفتوحاً ، وبذلك نستطيع أن نقول إن الماضى يُبنى على الفتح في هذه الحال.

وإذا تأملنا الأمثلة الثلاثة الثانية ، رأينا أن الأفعال لعب ويسافر وتعب قد اتصل آخر كل منها بواو تدل على أن الفعل صدر من جماعة الذكور ، ورأينا ذلك الآخر مضموماً ، ولو أننا تتبعنا كل فعل ماض اتصلت به واو الجماعة لوجدنا آخره مضموماً ، ، ومن ذلك نعلم أن الماضى يبنى على الضم إذا جاء على هذه الصورة.

وحين تنظر إلى الأفعال الماضية في بقية الأمثلة ، نرى أنها اتصلت مرة بتاء متحركة ، ومرة بنون تدل على جماعة الإناث ، وتسمى (نون النسوة) وأخرى بكلمة و نا » الدالة على الفاعل ، ونرى آخر كل فعل منها ساكناً ولو أنها

---

[٣٥] علي الجارم و المصطفى أمين, النحو الواضح جزء الثانى فى قواعد اللغة العربية, (مصر: دارالمعارف, ١٩٥٦).ص.١٩.

تتبعنا جميع الأفعال الماضية التي اتصلت أواخرها بالتاء المتحركة أو نون النسوة أو « نا » الدالة على الفاعل ، لوجدنا أواخرها ساكنة ، ومن ذلك نعلم أن الماضى يبنى على السكون في هذه الحالات.

القواعد: الفعل الماضى يبنى على الفتح إِلَّا إذا اتصلت بِهِ واو الجَمَاعَةِ فَى عَلَى القم. او اتصلت به التاء المتحركة ، أو نون النسوة ، أو ونا ، الدالة عَلَى النِّسْوَةِ الْفَاعِل ، فينى على السكون.

٢. فعل المضارع

الأمثلة : أغسلُ يَدَيَّ . ألبس ثيابي . نَلْعَبُ بالكرة . نَمْشي في الحقول. يَنْبَحُ الكلبُ . ينتبه الحارس . تَأْكُلُ الْبِنْتُ . تَدْبِلُ الْوَرْدَةُ .

الكلمات الأولى فى الأمثلة السابقة كلُّها أفعال ، لأن كلا منها يدلُّ على عمل فى زَمَن خاص . وإذا تَدَبَّرت هذا الزَّمَنَ الخَاصَّ في كل منها وجدته إما حاضراً وإمَّا مُستقبلاً ، فالفعل أُغسِلُ ، يَدُلُّ عَلَى حصول الغسل في الزمن الحاضر أو المستقبل ، والفعلُ ، أَلْبَسُ ، يَدُل على حصول اللبس فى الزمن الحاضر أو المستقبل ، ويُسمى كل فعل من هذا النوع فعلاً مضارعا). وإذا

نظرت إلى الحرف الأول فى كل فعل مِنْ هذِهِ الأَفعال وَأَشباهها وجدته همزةً أَو نونا أو ياء أو تاج ، وتُسَمَّى هذه الأحرفُ الأربعة (أحرف المضارعة).

القواعد: الفعلُ الْمُضَارِعُ هُوَ كُلُّ فِعل يَدُلُّ على حُصُول عَمَلٍ فِي الزَّمَنِ الحاضِرِ أو المُسْتَقبَل وَلا بُدَّ أَن يَكُونَ مَبْدُوا بحرف من أحرف الْمُضَارَعة. الهمزة والنُّونُ واليَاءُ وَالتَّاءُ.

الأحوال بناء الفعلُ الْمُضَارِعُ كهذه **الأمثلة : لَأَسْتَمِعَنَّ النَّصِيحَةَ . الطَّالِبَاتِ يَسْتَمِعْنَ النَّصِيحَةَ. لَيَذْهَبَنَّ الْعِلْمَانُ . النِّسَاءُ يَذْهَبْنَ . لَا تَسْتَرِيحَنْ يَا سَعِيدُ . أَلا تَسْتَرِحْنَ يَا فَتَيَاتُ . أَلَا تَرْحَمَنْ هَذَا الْمِسْكِينَ . أَلَا تَرْحَمْنَ هَذَا الْمِسْكِينَ.**

منها متصلاً بالتأمل في الأفعال المضارعة في الأمثلة الأربعة الأولى ، نجد كلا بنون التوكيد ، غير أن هذه النون مشددة أو ثقيلة في الفعلين الأولين ، وخفيفة فى الفعلين الأخيرين ، وإذا تأملنا هذه الأفعال واحدا واحدا وجدناها جميعاً مفتوحة الأواخر ، ولو أننا أدخلناها في تراكيب أخرى ، البقيت أواخرها مفتوحة أيضاً ولم تتغير بتغير التراكيب ، وعلى هذا تكون مبنية على الفتح ، ومن ذلك أن المضارع يبنى على الفتح إن اتصل بنون توكيد ثقيلة أو خفيفة.

تعلم وإذا تأملنا هذه الأفعال نفسها في الأمثلة الأربعة الثانية ، وجدنا كلا منها متصلا بنون النسوة ، ووجدنا آخر كل منها ساكنا : ولو أننا أدخلناها وهى متصلة بهذه النون فى تراكيب أخرى لبقيت أواخرها ساكنة لا تتغير بتغير التراكيب ، وبذلك تكون مبنية على السكون ، ومن هذا نعلم أن الفعل المضارع يبنى على السكون متى كان متصلاً بنون النسوة . وليس للفعل المضارع حال يبنى فيها غير هاتين الحالتين ، وفيما عدا ذلك يكون معرباً.

يُبْنَى الْفِعْلُ الْمَضَارِعُ عَلَى الْفَتْحِ إِنِ اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوْكِيدِ ، وَيُبنى على السُّكُون إِن أَتَصَلَّتْ بِهِ نُونُ النِّسْوَةِ وَيُعْرَبُ فِيما عدا ذلِكَ.

٣. فعل الأمر

الأمثلة : العب بالكرة. أطعم قطَّكَ . نظف ثيابك. نَم مُبكرا . تَمهَّلْ فِي السَّيْر. أَجِدْ مَضْعَ الطعام .

الكلماتُ الأُولى فى الأَمْثَلَةِ الْمُتَقَدِّمَةِ أَفعال ، لأن كلا منها يدل على حصول عمل في زمن خاص. وإذا تَدَبَّرْنَا هذهِ الأَفعال ، وَجَدْنَا المتكلم في كل منها ، يُطلب من المخاطب ويأمرهُ أَنْ يَأْتِي عَمَلاً في الزَّمَنِ المستقبل ، ومن أجل ذلك يُسمى كل فعل من هذه الأفعال (فعل أمره فالفعل، العب في المثال

الأول يُطلب به من المخاطب إتبَانُ اللعب فى الزمن المستقبل ، وهو لذلك فعل أمر ، والفعل «أطعم» في المثال الثاني يُطلب المخاطب حصول الإطعام في الزَّمن المستقبل ، وهو لذلك فعلُ أَمْر أَيْضًا ، وهكذا يُقال في بَقِيَّةِ الأَفعال السابقة.

القواعد: فعلُ الْأَمْرِ هُوَ كُلُّ فِعل يُطَلَبُ بِهِ حُصُول شَيْءٍ فِي الزَّمَنِ المُسْتقبل.

الأحوال بناء فعلُ الْأَمْر كهذه **الأمثلة : نَظِّفْ أَسْنَانَكَ بَعْدَ الْأَكل. أَلْقِ الشَّبَكَةَ يَا صَيَّادُ . تَمَهَّلْ فِي سَيْرِك. أَدْعُ الطَّبيب . اِسْتَمِعْ نُصْحَ الطَّبِيبِ . تَحَرَّ الصَّدْق فيما تَقُولُ.**

الأجل ذلك تتأمل الأمثلة السنة الأولى ، فترى أفعال الأمر في الثلاثة الأولى منها صحيحة الآخر ولم يتصل بها شيء ، ونراها في الثلاثة الثانية متصلة بنون النسوة ، وإذا تأملنا أواخر هذه الأفعال الستة وجدناها ساكنة ، وكذلك آخر كل فعل يجيء على إحدى الصورتين المتقدمتين ، ومن ذلك نعلم أن فعل الأمر يبني على السكون في هاتين الحالتين.

وإذا تأملنا الأمثلة السنة الثانية ، وجدنا أفعال الأمر فيها قد اتصل آخر كل منها يتون تدل على تقوية الفعل وتوكيده ، وتسمى هذه النون نون التوكيد وهي إما ثقيلة وإما خفيفة على نحو ما ترى في الأمثلة ، وإذا تديرنا أواخر أفعال الأمر فى هذه الأمثلة السنة وجدناها مفتوحة وكذلك الحال في أواخر أفعال الأمر المتصلة بهذه النون ، ومن ذلك نعلم أن فعل الأمر يبنى على الفتح في هذه الحال.

وإذا تأملنا أفعال الأمر فى الأمثلة الثلاثة التالية وهى ألق وادع وتحر وجدنا آخر كل منها حرف علة محذوفاً بدليل ظهور ذلك الحرف في الماضي والمضارع ، إذ يقول في ماضيها ألى ، ودعا ، وتحرى ، وفى مضارعها يلقى ويدعو ويتحرَّى ، فهى إذاً أفعال أمر معتلة الأواخر ، أفعال الأمر الي من هذا النوع ، وجدناها أيضاً محذوفة جميع وإذا تتبعنا جميع الأواخر . عرفنا فما سبق أن أفعال الأمر كلها مبنية ، ولكنا نريد أن نعرف في هذا الدرس أحوال بنائها.

ومن وإذا بحثنا فى سبب هذا الحذف لم نجد سوى البناء سبباً، ومن ذلك تحكم أن فعل الأمر في مثل هذه الأمثلة السابقة يبني على حذف حرف العلة.

وإذا نظرنا إلى أفعال الأمر فى بقية الأمثلة ، نرى أنها اتصلت مرة بألف تدل على النين، ومرة بولو تدل على جماعة الذكور ، وأخرى بياء تدل على واحدة مخاطبة ؛ وبالرجوع إلى مضارع كل فعل من هذه الأفعال نرى به نوناً ، إذ نقول (يفتحان) و (يجمعون » و « ترتبين ، ولكن هذه النون لا توجد في أفعال الأمر المتصلة بالألف أو الواو أو الياء ، ولذلك يقال إن فعل الأمر في هذه الأحوال الثلاث مبني على حذف النون.

القواعد: يُبنى فِعْلُ الأمْر عَلَى السُّكُون إِذَا كَانَ صحيح الآخر وَلَمْ يَتَّصِلْ بِهِ شَيْءٌ ، وَكَذَلِكَ إِذَا اتَّصَلَتْ به النون النِّسْوَةِ . وَيُتَنَى عَلَى الْفَتْحِ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوْكِيدِ. وبنى عَلَى حَذف حرفِ العِلْةِ إِذَا كَانَ مُعتل الآخر ويُنى عَلَى حَذف النونِ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ أَلِفُ اثْنَيْنِ أَوْ وَاوُ جَمَاعَةٍ أَوْ يَاءُ مُخَاطَبَةٍ.

٤. الفاعل

الأمثلة : طَارِ الْعُصْفُورُ. جَرَى الْحِصَانُ. لَعِب الولد. يَعُومُ السَّمَكُ. يلسع البعوض. تَأْكُلُ البِنْتُ.

الأمثلة السَّابِقَةُ كُلُّها جُمَل . وكلُّ جُمْلَةٍ منها تتكون من فعل واسم ، وإذا بحثنا فى الأَمْثَلَة الثَّلاثَةِ الأولى نرى أنَّ الذِى طَارَ هُوَ الْعُصْفُورُ ، والذى جرى هو الحصان ، والذى لَعِبَ هُوَ الولد.

فيكون العصفُور هو الذى فَعَلَ الطَّيَرَانَ ، والحِصانُ هُوَ الذي فَعَلَ الجرى ، والولد هو الذى فَعَلَ اللعب . وَلِذلِكَ يُسَمَّى كل واحد مِنْ هذهِ الأسماء الثَّلاثَةِ » فاعلا ، وكذا يُقالُ في بَقِيَّة الأمثلة . وَإِذَا نَظَرْنَا إلى كل اسم فى الأَمْثَلَةِ السَّابِقَةِ ، وَجَدْنَاهُ مَسْبوقًا بِفِعْل وَوَجَدْنَا آخِرَهُ مَرْفُوعًا.

القواعد: الفاعل هو اللإسْمُ المَرْفُوع تَقَدَّمَهُ فِعْلٌ ، وَدَلَّ على الَّذِي فَعَلَ الفِعْلَ .

٥. المفعول به

الأمثلة: شَدَّ التلميذُ الحَبْلَ . يَرْبَحُ السَّابِقُ جائزة . طَوَتِ البنتُ التَّوْبَ. يَصِيد التَّعْلبُ دَجَاجَةً . أَكل الذِّئْبُ الخروف. يَبيعُ الْقصَّابُ اللَّحْمَ .

كلُّ جُملةٍ منَ الجُمَلِ السَّابقةِ مُرَكَبَةٌ مِنْ فعل واحد وَ مِن اسمين : الاسم الأول هو الذي سَمَّيْناه » فاعلا ، لأَنَّ الفعلَ صَدَرَ عنه ، ، وإِذَا بَحَثنا في الأمثلة

الثلاثة الأولى ، رَأَيْنَا أَنَّ الأَسْمَ الثانى فى كل مثال وهو : الْحَبْلُ ، التَّوبُ ، الخَرُوفُ ، هُو الذى وَقَعَ الفعلُ عليه . فالفِعْلُ وهُوَ الشَّدُّ الذى حصل من التلميذ ، وَقَعَ على الحبل ، وَالطَّى الذي فعلته البنتُ وَقعَ على الشوب والأكل الذى صَدَرَ مِنَ الذَّئب ، وَقعَ على الخروف . فالتلميذ، والبنت، والذئب، كل واحد من هذه فاعل . والحبل، والثوب ، والخروف ، كل واحد من هذه وقع عليه الفعلُ ، وَيُسَمَّى مفعولاً به » ، وكذلك يُقالُ في بقية الأمثلة. وإذا تأملنا أواخر الأسماء الَّتى تَدلُّ على المفْعُول بِهِ وَجَدْنَاها منصوبة.

القواعد: الْمَفْعُولُ بِهِ اسْمٌ مَنْصُوبٌ وَقَعَ عَلَيْهِ فَعلُ الفَاعِل.

تنقسم المزيدات في التصريف في اللغة العربية إلى قسمين، وهما المزيدات في التصريف في المصطلحات والتصريف في اللغاوي. مصطلحات التصريف هي تغيير أو نقل جملة من جملة الماضي أو مصدر إلى جملة أخرى لها شكل مختلف لأنها تتطلب المعنى المقصود.

ذلك ومن وإذا بحثنا فى سبب هذا الحذف لم نجد سوى البناء سبباً تحكم أن فعل الأمر في مثل هذه الأمثلة السابقة يبني على حذف حرف العلة.

وإذا نظرنا إلى أفعال الأمر فى بقية الأمثلة ، نرى أنها اتصلت مرة بألف تدل على النين، ومرة بولو تدل على جماعة الذكور ، وأخرى بياء تدل على واحدة مخاطبة ؛ وبالرجوع إلى مضارع كل فعل من هذه الأفعال نرى به نوناً ، إذ نقول (يفتحان) و (يجمعون » و « ترتبين ، ولكن هذه النون لا توجد في أفعال الأمر المتصلة بالألف أو الواو أو الياء ، ولذلك يقال إن فعل الأمر في هذه الأحوال الثلاث مبني على حذف النون.

يُبنى فِعْلُ الأمْر عَلَى السُّكُون إِذَا كَانَ صحيح الآخر وَلَمْ يَتَّصِلْ بِهِ شَيْءٌ ، وَكَذَلِكَ إِذَا اتَّصَلَتْ به النون النِّسْوَةِ . وَيُبْنَى عَلَى الْفَتْحِ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوْكِيدِ .

وبنى عَلَى حَذف حرفِ العِلْةِ إِذَا كَانَ مُعتل الآخر ويُبنى عَلَى حَذف النونِ إِذَا اتَّصَلَتْ بِهِ أَلِفُ اثْنَيْنِ أَوْ وَاوُ جَمَاعَةٍ أَوْ يَاءُ مُخَاطَبَةٍ

منها متصلاً بالتأمل في الأفعال المضارعة في الأمثلة الأربعة الأولى ، نجد كلا بنون التوكيد ، غير أن هذه النون مشددة أو ثقيلة في الفعلين الأولين ، وخفيفة فى الفعلين الأخيرين ، وإذا تأملنا هذه الأفعال واحدا واحدا وجدناها جميعاً مفتوحة الأواخر ، ولو أننا أدخلناها في تراكيب أخرى ، البقيت أواخرها

مفتوحة أيضاً ولم تتغير بتغير التراكيب ، وعلى هذا تكون مبنية على الفتح ، ومن ذلك أن المضارع يبنى على الفتح إن اتصل بنون توكيد ثقيلة أو خفيفة .

وإذا تأملنا هذه الأفعال نفسها في الأمثلة الأربعة الثانية ، وجدنا كلا منها متصلا بنون النسوة ، ووجدنا آخر كل منها ساكنا : ولو أننا أدخلناها وهى متصلة بهذه النون فى تراكيب أخرى لبقيت أواخرها ساكنة لا تتغير بتغير التراكيب ، وبذلك تكون مبنية على السكون ، ومن هذا نعلم أن الفعل المضارع يبنى على السكون متى كان متصلاً بنون النسوة . وليس للفعل المضارع حال يبنى فيها غير هاتين الحالتين ، وفيما عدا ذلك يكون معرباً .

يُبْنَى الْفِعْلُ الْمَضَارِعُ عَلَى الْفَتْحِ إِنِ اتَّصَلَتْ بِهِ نُونُ التَّوْكِيدِ ، وَيُبنى على السُّكُون إِن أَتَصَلَّتْ بِهِ نُونُ النِّسْوَةِ وَيُعْرَبُ فِيما عدا ذلِكَ .

تنقسم المزيدات في الجمل في التصريف إلى عدة أنواع وفصول، لكل منها قواعد مختلفة. يوجد أدناه وزان التصريف و المزيداته.

الأمثلة: فهم التلميذ الدرس . حمل الجمل القطن. لَعِبَ الولد . أنهم الأستاذ التلميذ. حمل الرجل الجمل. لاعب الولد أنحاء.

كل مثال أمثلة من القسم ذلك الأول يشتمل على فعل ماضي عدد أحرفه ثلاثة ، وهذا أقل عدد ممكن فى حروف الأفعال ، فإذا وجد فعل وكانت حرفه أقل من ثلاثة كان بعضها محذوفاً ، والأحرف الثلاثة في أي فعل من أمثلة القسم الأول حروف أصلية ، بدليل أننا إذا حذفنا واحداً منها كالفاء من (فهم ، ضاع لفظ الفعل ومعناه ، فجميع هذه الأفعال إذاً لا تشتمل لا على حروف أصلية ، فهى خالية ومجردة من أي حرف زائد على أصولها ، يسمى كل فعل منها مجرداً.

وإذا تأملت أمثلة القسم الثانى رأيت أن كل فعل فيها هو نفس الفعل الذى في المثال المقابل له مع زيادة ، فالأمثلة الثلاثة الأولى زيد على كل عل فيها حرف على حروفه الأصلية ، فالهمزة زائدة في « أفهم ، والميم زائدة (حمل) ، والألف زائدة فى (لاعب) ؛ والأمثلة الخمسة التي بعدها يد على كل فعل فيها حرفان على حروفه الأصلية ، فمرة تكون الزيادة بالهمزة النون ، ومرة بالهمزة والتاء ، وثالثة بالهمزة وتكرار حرف أصلى ، ورابعة بالتاء الألف ، وخامسة بالتاء وتضعيف حرف أصلى ، والمثالان الأخيران زيد لى كلا الفعلين

فيهما ثلاثة أحرف هى الهمزة ، والسين ، والتاء ، مرةً ، والهمزة ، لواو ، وتضعيف حرف أصلى ، أخرى.

وإذا لم يكن الفعل ماضياً وأردت أن تعرف أهو مجرة أم مزيد ، فرده ، الماضي ، ثم انظر فيه. أم القواعد في كتاب النحو الواضح القواعد هو **الفعل المجرد ما كانت جميع حروفه أصلية. الفعل المزيد ما زيد فيه حرف أو أكثر على حروفه الأصلية : الثلاثي يكون مزيداً فيه حرف ، أو حرفان ، أو ثلاثة.**[٣٦]

لأمثلة : بعثر الهواء الورق . تبعثر الورق . حَرْجَمَ الراعى الإبل . احْرَنْجَمَتِ الإِبلُ . طمأن الطبيب المريض . اطمأن المريض.

أمثلة القسم الأول ، تشتمل على أفعال ماضية رباعية ، وكل فعل منها حروفه أصلية إذا حذف حرف منها اختل لفظ الفعل ومعناه ، فهي إذا أفعال مجردة.

أما أمثلة القسم الثاني ، فتشتمل على أفعال القسم الأول نفسها مع زيادة على كل فعل ، فالتاء مزيدة فى (تبعثر) والهمزة والنون مزيدتان في (احرنجم)

---

[٣٦] علي الجارم و المصطفى أمين, النحو الواضح جزء الثالث فى قواعد اللغة العربية, (مصر: دارالمعارف, ١٩٥٦).ص.٥٨.

بمعنى اجتمع ، والهمزة وتضعيف النون زيادة في "اطمأن". والقواعده مَزيدُ الرباعي تكون زيادته حرفاً أو حرفين.

وتنقسم المزيدات الصرفية في كتاب الأمثلة التصريفية على نطاق واسع إلى نوعين:

١. فعل الثلاثي

أ. فعل الثلاثي المجرد

فعل الثلاثي المجرد جملة تتكون حرفها الأصلي من ثلاثة أحرف وهي خالية من الأحرف الإضافية:

فعل فعل فعلا ومفعلا فاعل وذاك مفعول افعل لاتفعل مفعل٢ مفعل

فعل فعل فعلا ومفعلا فاعل وذاك مفعول افعل لاتفعل مفعل٢ مفعل

فعل فعل فعلا ومفعلا فاعل وذاك مفعول افعل لاتفعل مفعل٢ مفعل

فعل فعل فعلا ومفعلا فاعل وذاك مفعول افعل لاتفعل مفعل٢ مفعل

فعل فعل فعلا ومفعلا فاعل وذاك مفعول افعل لاتفعل مفعل٢ مفعل

فعل فعل فعلا ومفعلا فاعل وذاك مفعول افعل لاتفعل مفعل٢ مفعل

ب. فعل الثلاثي مزيد

١) فعل الثلاثي مزيد الربعي

فعل يفعل تفعيلا تفعيلة تفعالا تفعالا مفعلا فهو مفعل وذاك مفعل فعل لاتفعل مفعل٢

فاعل يفاعل مفاعلة وفعالا وفبعالا فهو مفاعل وذاك مفاعل فاعل لاتفعل مفاعل٢

أفعل يفعل افعالا ومفعلا فهو مفعل وذاك مفعل أفعل لاتفعل مفعل مفعل

٢) فعل الثلاثي مزيد خوماسي

تفاعل يتفاعل تفاعل ومتفاعلا فهو متفاعل وذاك متفاعل تفاعل لاتتفعل متفاعل٢

تفعل يتفعل تفعل ومتفعلا فهو متفعل وذاك متفعل تفعل لاتتفعل متفاعل٢

افتعل يفتعل افتعال ومفتعلا فهو مفتعل وذاك مفتعل افتعل لاتفتعل مفتعل٢

انفعل ينفعل انفعال ومنفعلا فهو منفعل وذاك منفعل انفعل لاتنفعل منفعل٢

افعال يفعال افعيلالا ومفعالا فهو مفعال وذاك مفعال افعال لاتفعال مفعال٢

٣) فعل الثلاثي السدسي

استفعل يستفعل استفعالا ومستفعلا فهو مستفعل وذاك مستفعل استفعل لاتستفعل مستفعل٢

افعوعل يفعوعل افعيعالا ومفعوعلا فهو مفعوعل وذاك مفعوعل افعوعل لاتفعوعل مفعوعل٢

افعال يفعال افعيلالا ومفعالا فهو مفعال وذاك مفعال افعال لاتفعال مفعال٢

افعول يفعول افعيوالا ومفعولا فهو مفعول وذاك مفعول افعول لاتفعول مفعول٢

ج. فعل الربعي مزيد

١) فعل الربعي المجرد

فهل رباعي المجرد جملة يتألف فئيل مذيئها من أربعة أحرف أصلية وخالية من الإضافات.

تفعلل يتفعلل تفعللا ومتفعللا فهو متفعلل وذاك متفعلل تفعلل لا تتفعلل متفعلل٢

٢) فعل الربعي الملحق

فهل رباعي الملحق جملة يتألف فيها فييل ماضي من أربعة أحرف أصلية أحدها هو حرف الإلحاق.

إلحق هو تكوين الجمل عن طريق إضافة الحروف بحيث تكون مثل الجمل الأخرى في عدد الحروف وأنواع حروف العلة وفاكهة الخبز ونفس الشيء في جميع تصريفاتهم.

والملحق في جوهره فئيل وهو معادل بالفادز.دحرج بإضافة حرف واحد "إلحق"، يسمى أيضًا رباعي الملحقالملحق بدحرج (العديد من ملفات التشتيت التي يتم مقارنتها مع لافادزدحرج)

فعلل يفعلل فعللة وفعلالا ومفعللا فهو مفعلل وذاك مفعلل فعلل لاتفعلل مفعلل٢

فوعل يفوعل فوعلة وفيعالا ومفوعلا فهو مفوعل وذاك مفوعل فوعل لاتفوعل مفوعل٢

فيعل يفيعل فيعلة وفيعالا ومفيعلا فهو مفيعل وذاك مفيعل فيعل لاتفيعل مفيعل٢

فعول يفعول فعولة وفعوالا ومفعولا فهو مفعول وذاك مفعول فعول لاتفعول مفعول٢

فعيل يفعيل فعيلة وفعيالا ومفعيلا فهو مفعيل وذاك مفعيل فعيل لاتفعيل مفعيل٢

فعنل يفعنل فعنلة وفعنالا ومفعنلا فهو مفعنل وذاك مفعنل فعنل لاتفعنل مفعنل٢

فعلى يفعلى فعلاة وفعلاء ومفعلى فهو مفعل وذاك مفعلى فعل لاتفعل مفعلى٢

٣) فعل ربعي مزيد خماسي

تفعلل يتفعلل تفعللا ومتفعللا فهو متفعلل وذاك متفعلل تفعلل لا تتفعلل متفعلل٢

٤) فعل ربعي مزيد ملحق بتدحرج

تفعلل يتفعلل تفعللا ومتفعللا فهو متفعلل وذاك متفعلل تفعلل لا تتفعلل متفعلل٢

تفوعل يتفوعل تفوعلا ومتفوعلا فهو متفوعل وذاك متفوعل تفوعل لا تتفوعل متفوعل٢

تمفعل يتمفعل تمفعلا ومتمفعلا فهو متمفعل وذاك متمفعل تمفعل لاتتمفعل متمفعل٢

تفعول يتفعول تفعولا ومتفعولا فهو متفعول وذاك متفعول تفعول لا تتفعول متفعول٢

تفيعل يتفيعل تفيعلا ومتفيعلا فهو متفيعل وذاك متفيعل تفيعل لا تتفيعل متفيعل٢

تفعيل يتفعيل تفعيلا ومتفعيلا فهو متفعيل وذاك متفعيل تفعيل لا تتفعيل متفعيل٢

تفعلى يتفعل تفعليا ومتفعلى فهو متفعل وذاك متفعلى تفعل لاتتفعل متفعلى٢

٥) فعل ربعي مزيد سدسي

افعنلل يفعنلل افعنلالا ومفعنللا فهو مفعنلل وذاك مفعنلل افعنلل لاتفعنلل مفعنلل٢

٦) فعل ربعي مزيد ملحق باحرنجم

افعنلل يفعنلل افعنلالا ومفعنللا فهو مفعنلل وذاك مفعنلل افعنلل لاتفعنلل مفعنلل٢

افعلل يفعلل افعلالا وفعليلة ومفعللا فهو مفعلل وذاك مفعلل افعلل لاتفعلل مفعلل٢

٢. تصريف اللغوي

فعل فعلا فعلوا فعلت فعلتا فعلن فعلت فعلتما فعلتم فعلت فعلتما فعلتن فعلت فعلنا

يفعل يفعلان يفعلون تفعل تفعلان يفعلن تفعل تفعلان تفعلون تفعلين تفعلان تفعلن أفعل نفعل

يفعل يفعلان يفعلون تفعل تفعلان يفعلن تفعل تفعلان تفعلون تفعلين تفعلان تفعلن أفعل نفعل

ليفعل ليفعلا ليفعلوا لتفعل لتفعلا ليفعلن افعل افعلا افعلوا افعلى افعلا افعلن

لايفعل لايفعلا لايفعلوا لاتفعل لاتفعلا لايفعللن لاتفعل لاتفعلا لاتفعلوا لاتفعل لاتفعلا لاتفعللن

المصطلحات العربية كلمة تلحق مع أحرف الزيادة /ربط أحرفوهي الأحرف الإضافية التي يتم تضمينها في الكلمات العربية بحيث تظهر معاني مختلفة من هذه الإضافات.[٣٧] يحدث اللصق بالعربية في الأفعال (فيئيل) والأسماء (اسم) وكذلك في الحروف. ومع ذلك، يوضح فؤاد نعمة في كتابه "ملاخش قاويد اللغة

[٣٧] يعرّف الخولي في كتابه أن اللصق (zaidatin–idhâfatu al) أي "idhâfatu zaidatin qabla al– ba'dahu aw dakhilahu li istiqâqin Kalimatin Jadidatin juzri aw /" الالتصاق: يمكن أن يحدث قبل الجذر ، بعده أو إدخاله في احصل على الكلمة الجديدة. انظر الخولي (١٩٨٢) ص ٨.

العربية" في الفصل الثاني، أنه على الرغم من تقسيم كلمة التصنيف إلى ثلاثة، فإن المناقشة تتناول فقط "فييل" و "إيزيم" جنبًا إلى جنب مع جميع المزيدات. أما منطقة الحرف فلم تتم مناقشتها لأنها تشتمل على الجميد وهو ثابت ولا يتغير.[٣٨]

إذا نظرنا إلى الوراء، فإن نطاق مناقشة علم الصرف هو على مصطلحات الوزان أو التصريف الواردة في الوزان المبكر في علم الصرف، بدءًا من شكل في المذي إلى شكل أداة اسم. أشكال الكلمات الواردة في مصطلحات وزان تصريف هي ١٠ كلمات (أو مصطلحات). أربع كلمات على شكل فِعْل (أي: فييل ماضي، وفايل مداري، وفايل عمار، وفايل نحيي) وست كلمات على شكل اسم (أي اسم). (مصدر، وعصم فاعل، وعصيم مفعل، وعصيم أكل، وعصر عصيم، وأداة إيزيم). عند النظر إليها من مجموع الكلمات (أو المصطلحات) في "تصريف" المصطلح، ثم من المصطلحات العشرة، يتم تطوير "الوزان" إلى شكل منفصل في مصطلح "تصريف لغاوي".

أحرف الزيادة هي في الواقع الحروف الإضافية الموجودة في مصطلح "تصريف" في تسولاسي (الربيعي المزيد). وتناقش كتاب " أمثيلة التصريفية "

---

[٣٨] Hamzah et al., *Loc.Cit.*

فصلاً آخر حول حركة الجمل باستخدام المعاني الأصلية دون أي حروف إضافية. وفي علم اللغة، هناك مصطلحات للتصريف والتشفير اللغوي في علم الصرف. وتصريف اللغوي يشير إلى تغيير شكل الكلمة بشكل مرئي من غير مرئي إلى مرئي، ومن مفرد إلى جمع، ومن ذكر إلى مؤنث.

سيكون محور هذا البحث هو مناقشة المزيد عن الزيادة /ربط أحرف، لكنه لم يستبعد في المجرد الذي يتوفر على نطاق واسع في مصادر البيانات ومن في المجرد أمثلة على فعل المزيد وتعديلاتها. أدناه سوف يتم عرض مبادئ فعل مزيد في كل فصل والتي تتعلق بالمزيدات في الفعل المجرد إلى مزيد مع تغيرات مختلفة في المعنى.

حُرّك في المجرد ليتبع الوزان فعّل (مع إضافة التشديد على عين الفعل) ليبين المعنى أو المعنى على النحو التالي:

١. لتعدية: لِتَعْدِيَّة: لِبَيَانِ مَعْنَى التَّعْدِيَّةِ (جَعْل الْفِعْل اللَّازِم مُتَعَدِّيًا).
مِثَال: فَرَّحَ زَيْدٌ عَمْرًا (سعِد زَيْدٌ عَمْرًا) لأن فِعْلَهُ التَّصْلِي الْمُجَرَّدُ "فَرَّحَ" لازِمٌ، مِثَلًا كَمَا فِي الْمِثَالِ: فَرَحَ زَيْدٌ (سَعِد زَيْدٌ).".
٢. لِدَلَالَةٍ عَلَى تَكْثِيرٍ: لِبَيَانِ مَعْنَى زِيَادَةِ الْعَمَلِ.
مِثَالٌ: قَطَّعَ زَيْدٌ الْحَبْلَ (قَطَعَ زَيْدٌ الْحَبْلَ) وَذَلِكَ يَعْنِي أَنَّ زَيْدًا جَعَلَ الْحَبْلَ مُقَطَّعًا لِيَصْبِحَ كَثِيرًا.

٣. يُظهِرُ المعنى أن الفاعل يُحكِمُ على المفعول به بمصدر الفعل الأصلي. أو الفاعل يُسمّي المفعول به بمصدر الفعل الأصلي.
مثال: كَفَّرَ زَيْدٌ عَمْرًا (كَفَرَ زَيْدٌ عَمْرًا) وَذَلِكَ يَعْنِي أَنَّ زَيْدًا يَعْتَبِرُ عَمْرًا كُفْرًا أَوْ يُحَكِّمُ عَلى عَمْرٍ بِالْكُفْرِ. أَصْلُ الْفِعْلِ فِي هَذَا الْمَثَالِ هُوَ (كُفْرٌ).

٤. بيان معنى القضاء على الأصل الفعل للمفعول.
مثال: فَشَّرَ زَيْدُ الرُّمَانَ أَي نَزَعَ قَشْرَهُ (زيد يقشر الرمان) أي زيد يقشر جلد الرمان. أصل الفائل في هذا المثال هو (الجلد).

٥. يبين معنى طباعة جملة الفعل، وفيها توضح هذه الطباعة معنى الصنع أو التأسيس. مثال: خَيَّرَ الْقَوْمُ أَيْ ضَرَبُوا الْخِيَامَ (الناس يبنون / يصنعون الخيام).

يُحرَّك فعل الثلاثي مجرود لاتباع وزان "فاعل" (بعلامات الألف بعد فاعل) لإظهار الفوائد أو المعنى على النحو التالي:

١. لإظهار معنى المشاركة بين شخصين (شراكة بين شخصين في العمل). المشاركة هو واحد من شخصين يقومان بشيء يقوم به أحدهما الآخر، بحيث يكون لكل منهما مكانة فاعل (فاعل) ومافول (فاعل مستهدف).

مثال: ضَارَبَ زَيْدٌ عَمْرًا (إما أن يضرب أحدهما الآخر بين زيد وعمرو) لذا فإن مكانة زيد كانت ضرب (فاعل) وضرب (ماول) وكذلك ما عانى منه عمرو.

٢. إظهار معنى فائدة الوزن فعّل أي زيادة العمل.

مثال: ضَاعَفَ اللّه أيْ ضَعَّفَ.

٣. بيان معنى فداء وزان أفعل، أي جعل الفليل مشتركاً.

مثال: عَافَكَ اللهُ بِمَعْنَى أَعْفَاكَ اللهُ (الله يغفر لك وثلاثه عَافَاكَ شائع، على شكل عَفَا، عَفَا يمكن أن يكون معتديكان مع إضافة همزة ويمكن أيضًا كتابته بالحرف jar عن

مثال: عَفَا اللهُ عَنْكَ.

٤. وبيان المعنى على أنه "وزان فعل"، أي أن وزان فاعل يدل على معنى "في المجرد".

مثال: قَاتَلَهُ اللهُ أَيْ قَتَلَهُ اللهُ (قتله الله)، سَافَرَ زَيْدُ أَيْ سَفَرَ زَيْدُ (زيد سافر)، بارَكَ اللهُ أَي بَرَكَ اللهُ (بارك الله).

نُقل فعل الثلاثي مجرود ليتبع وزان أفعل (مع إضافة قطو الهمزة في البداية) لإظهار المعنى أو المعنى على النحو التالي:

١. بيان معنى التعدية. مثال: أَكْرَمْتُ زَيْ بحراسة (أعظم زيد). عادة ما يكون التسولاتي في شكل الفاض (نوبل).

٢. لبيان معنى دخول الزمان.

مثال: أَمْسَى الْمُسَافِرُ أَيْ دَخَلَ الْمَسَاءَ (دخل المسافر وقت المساء).

٣. لإظهار معنى الفائل للمكان.

مثال: أَحْجَرَ زَيْدُ أَيْ قَصَدَ الْحِجَازَ (زيد لبلد الحجاز)، أَعْرَقَ عَمْرُو أَيْ قَصَدَ الْعِرَاقَ (عمرو إلى بلاد العراق).

٤. إظهار معنى وجود الشيء في صورة أصله في الفصيل.

مثال: أَثْمَرَ اللحُ أَي وُجِدَ فِيهِ الثَّمَرُ (شجرة الموز لها ثمار)، أَوْرَقَ الشَّجَرُ أَيْ وُجِدَ فِيْهِ وَرَةٌ (الشجرة بها أوراق شجر). معناه أن الفاض + (في الأصل الفعل) موجود في فاعل وهو الطلحُ + الشَّجَرُ.

٥. بيان معنى المبالغة.

مثال: أَشْغَلْتُهُ عَمْرًا أَي بَالْغْتُهُ فِي شُغْلِهِ (أنا مشغول جدًا).

٦. لإثبات أن شيئًا ما (مافول) في حالة شخصية، فهذا يعني أنه من الفائل أن تجد ماهيته، في حالة شخصية.

مثال: أَعْظَمتُهُ أَى وَجَدْتُهُ عَظِيمًا (لقد وجدت صفات عظيمة في "عمرو / وجدت" عمرو في حالة من العظمة)، أَحْمَدْتُهُ أَى وَجَدْتُهُ مَحْمُ ودًا (وجدت سمات جديرة بالثناء وجدت في عمرو ديت) الذي كان في الفاض مايع، وأما الخواص الموجودة في الفقيد فهي من أصول فعلية.

٧. بيان معنى كلمة شور روح.

مثال: أَقْفَرَ الْبَلَدُ أَيْ صَارَ قَفْرًا (الدولة تصبح فارغة). هذا يعني أن فاعل (الْبَلَدُ) المشغول في الأصل يصبح فئلا في شكل قَفْرًا (فارغ / سونغ).

٨. بيان معنى التعريض.

مثال: اَباعَ الغَوْبَ أَي عَرَضَهُ لِلْبَيْعِ (يعرض ملابس للبيع).

٩. بيان معنى ضياع أصل الفصيل.

مثال: اَشْفَى الْمَرِيضُ أَيْ زَالَ شِفَاتُهُ (المريض فقد خواصه العلاجية).

أي أن الشفاء الذي هو أصل الفعل اَشْفَى قد أزيل أو ضاع من الفقه (الْمَرِيضُ). إذا كان الفعل منتشرًا، أما إذا كان الفعل متعديًا فإن النية هي التقاعس عن إخراج الفاعل من الآم. مثال: أَعْجَمْتُ الْكِتَابَ لقد أزلت النقطة والحرف المتحرك من الكتاب).

١٠. بيان معنى الميمونة.

مثال: أَحْصَدَ الزَّرْعَ أَي حَانَ حَصَادُهُ (المحاصيل أتت للحصد). أي حصاد (حَصَادُهُ) الذي وصل منه فييل أَحْصَدَ في زمن الفايل (الزَّرْعَ).

يتم تحويل فعل تسلسلي مجرد إلى وزن "J" (بواسطة إضافة التاء في البداية والألف بعد الفاء) للدلالة على المعنى أو الدلالة بينهما:

١. لإظهار معنى المشاركة (الرابطة) بين شخصين أو أكثر.

مثال: تَصَالَحَ الْقَوْمُ (السلام لبعضهم البعض)، تَضَارَبَ زَيْدُ وَعَمْرُو (زيد و عمرو يضربان بعضهما البعض).

٢. بيان معنى إظهار الشيء (ما دام فائلا) غير ذلك على الواقع.

مثال: تمارض زيد (زيد يتظاهر بالمرض).

٣. إظهار معنى حدوث شيء (عسل فييل) تدريجياً.

مثال: تَوَارَدَ الْقَوْمُ أَى وَرَدُوا دَفْعَةً بَعْدَ أُخْرَى (مجموعات من الناس تأتي تدريجيًا أو شيئًا فشيئًا).

٤. بيان معنى في المجرد.

مثال: تَعَالَى اللهُ أَيْ عَلاَ (الله أعلى)، تَسَامَى اللهُ أَي سَمَا (الله أعلى).

٥. لبيان معنى مثوابة في وزان "فاعل" مثال: باعدته فتباعد (أبقي زيد بعيدًا ثم يبتعد).

تم تحريك مجرود تسولاتسي فييل لتتبع وزان "تفعّل" (مع إضافة تا في البداية وتاسيد في عين فييل) لإظهار المعنى أو المعنى على النحو التالي.

١. بيان معنى مثوة فعّل. مثال: سرتُ الزُّجاجَ فَتَكَسَّرَ (كسرت الزجاج ثم انكسر الزجاج).

٢. إظهار فوائد التكلف.

تكلف هو: الفشل الجاد في العمل بحيث يمكن الحصول على نتائج العمل. مثال: تَشَجَّعَ زَيْدُ أَي تَكَلَّفَ زَيْدُ الشَّجَاعَةَ (قوى زيد الشجاعة). أي أن زيد غامر بهدف أن يصبح شخصًا شجاعًا.

٣. إظهار الفاضلة أن الفايل يصنع / يأخذ الخصلة مادام الفايل مصنوعًا.

مثال: تَبَنَّيْتُ يُوْسُفَ أَي اتَّخَذْتُهُ إِبْنا (يوسف أنا ابن / جعلت يوسف ابني بالتبني).

٤. إظهار الفيداب بعيدًا عن في فصيل.

مثال: تَذَمَّمَ زَيْدُ أَيْ جَانَبَ الذَّذَّى (زيد يبتعد عن الأعمال المخزية).

٥. لإظهار فداء شواررو (تغيير الفاء إلى أصل فعل أو نقل الفعل من حالة إلى أخرى). مثال: تَأَيَّمَتِ الْمَرْأَةُ (تصبح النساء أرامل)

٦. ولكي تظهر فوائدها نتائجها تدريجيًا (مرحلة تلو الأخرى). مثال: تَجَرَّعَ زَيْدُ أَى شَرَبَ جُرْعَةً بَعْدَ جُرْعَةٍ (يشرب زيد رشفة واحدة من الماء).

٧. إظهار فداء الثولاب (طلب أو مطالب أصل فيئيل). مثال: تَعَجَلَ الشَّيءَ أَيْ طَلَبَ عُجْلَتَهُ (شخص ما يسعى لتوضيح شيء ما)، تَبَيَّنَهُ أَيْ طَلَبَ بَيَانَهُ (شخص يسعى لتوضيح شيء ما).

تم تحريك مجارود فعل الثلاثي لتتبع وزان افتعل (مع إضافة الهمزة في البداية وتتع بين فا وعين فييل) من أجل. يوضح الفوائد أو المعنى كما يلي:

١. إظهار الفداء المطوع.

مثال: جَمَعْتُ الايلَ فَاجْتَمَعَ (أجمع الإبل، لذا أجمع الإبل).

٢. إثبات الفريضة أن الفاضل يخلق أو يخلق أصل الفعل.

مثال: اخْتَبَرَ زَيْدُ أَي اتَّخَذَ خُبْرًا (زيد يصنع الخبز).

٣. إظهار فوائد زيادة الوزن أو المعنى الأكبر للفعل.

مثال: اكْتَسَبَ زَيْدُ أَيْ بَالَغَ فِي الْكَسْبِ (زيد يعمل بجد). معناه أن زيد جاد في عمله.

٤. بيان معنى فعل (فعل الثلاثي مجرد).

مثال: اِجْتَذَبَ بِمَعْنَى جَذَبَ (شخص ما مثير للاهتمام).

٥. لإظهار معنى التعامل (فائدة المشاركة بين شخصين أو أكثر). مثال: اِخْتَصَمَ بِمَعْنَى تَخَاصَمَ (الناس أعداء أو يقاتلون بعضهم البعض).

٦. بيان معنى الثُلَب.

مثال: إِكْتَدَّ أَى طَلَبَ مِنْهُ الْكَدَّ (شخص يبحث عن عمل من الآخرين).

حُرّك فييل تسولاتسي مجرود ليتبع وزان إنفعل (مع إضافة البمزه والراهبة في البداية) لإظهار المعنى أو المعنى على النحو التالي:

١. لإظهار معنى مثوى فعل

مثال: كَسَرْتُ الزُّجَاجَ فَانْكَسَرَ (كسرت الزجاج ثم كسر الزجاج).

٢. – إظهار معنى "آه أفعل"

مثال: أَزْعَجَهُ فَانْزَعَجَ (شخص ما يحرك شيئًا ثم يتحرك)

نُقل فييل تسولاتسي مجرود ليتبع وزانفعل (مع إضافة همزة ووشول ومنتاسديد لم فييل) لإظهار الفداء أو المعنى على النحو التالي:

١. لإظهار المعنى الذي يدخله الفقه في الطبيعة.

مثال: إِحْمَرَّ الْبُسْرُ أَىْ دَخَلَ فِي الْحُمْرَةِ (تتحول صمامات النخيل إلى اللون الأحمر) وهذا يعني أن الثمرة تتحول إلى اللون الأحمر.

٢. بيان معنى المبالغة.

مثال: إِسْوَدَّ اللَّيْلُ أَىْ إِشْتَدَّ سَوَادُهُ (ليلة شديدة السواد / الظلام)

نُقل فعل الثلاثي مجرود ليتبع وزان إستفعل (مع إضافة الوشول والخطيئة والتحمزة) لإظهار المعنى أو المعنى على النحو التالي:

١. لإظهار فداء الثولاب (فاعيل يسعى / يسأل أصل فيئلي من مافول).
مثال: إِسْتَغْفَرَ الله أى طَلَبَ مِنْهُ الْمَغْفِرَةَ (يستغفر الله / يستغفر الله)

٢. إظهار معنى "وجدان". مثال: إِسْتَعْظَمتُ الأَمْرَ أَى وَجَدْتُهُ عَظِيمًا (أحصل على عظمة في شيء ما / أعتبر شيئًا عظيمًا). إِسْتَحْسَنْتُهُ أَى وَجَدْتُهُ حُسْنًا أحصل على خير من شيء / أعتبره جيدًا).

٣. بيان معنى التبول (تحويل الفائل إلى أصل فئيل). مثال: إِسْتَحْجَرَ الْيْنُ أَي تَحَوَّلَ حَجَرًا (الطين يصبح حجرًا).

٤. لإظهار معنى "تكلف" (بجدية فاعل في القيام بالمهمة حتى تتمكن من الحصول على الوظيفة). مثال: إِسْتَجْرأَ أَى تَكَلَّفَ الجَرَاءَةَ أجبر نفسه على التحلي بالشجاعة / تجرأ على التحلي بالشجاعة) ز

٥. لبيان معنى ٣ أي في تسولاتسي موجرود. مثال: إِسْتَقَرَّ أَيْ قَرَّ.

٦. في بيان معنى متوعب (مثوى و ي مثال: أَرَاحَهُ فَاسْتَرَاحَ (راح زيد فاستقر زيد).

فعل الثلاثي المجرد تم نقله ليتبع الوزان "إفعوعل" مع إضافة الوشول الهمزة ومضاعفة العين وإضافة الواو بين العينين) لإظهار الفوائد أو المعنى على النحو التالي:

١. بيان معنى المبالغة. مثال: إِحْدَوْدَبَ زَيْدُ أَيْ إِشْتَدَّ حَدَبُهُ (زيد حدب جدًا).

٢. لإظهار الفنانة في تسولاتسي مجرود. مثال: إِحْلَوْلَى التمر الزهر.

تم نقل فعل الثلاثي مجرود ليتبع وزان فعال (مع إضافة حمزة وشول وألف بعد العين ومنتاسديد لام) لإظهار المعنى أو المعنى على النحو التالي:

١. لإظهار معنى "المبالغبوه". مثال: إِصْفَارَّ الْمَوْزُ أى إِشْتَدَّ إِصْفِرَارُهُ (الموز أصفر جدًا في اللون).

تم نقل فييل تسولاتسي مجرود ليتبع وزان حواوّل (مع إضافة حمزة ووشول وواو تسديد بعد عين فييل) لإظهار المعنى أو المعنى على النحو التالي:

١. لبيان معنى المبالغة. مثال: إِحْرَوَّطَ شِعَاعُ الشَّمْسِ (وهج شمس حاد جدًا / ساطع).

تم نقل كتاب فعل الثلاثي مجرد ليتبع وزان تفعّلل (مع إضافة التاء في البداية) لإظهار الفوائد أو المعنى على النحو التالي:

١. لإظهار معنى المثوَّعة فعلل. مثال: دَحَرَجْتُ الحَجَر فَتَدَحْرَجَ (انزلقت حجرًا ثم انزلق).

٢. لبيان معنى في تسولاتسي مجرود. مثال: تلألأ الزُّجَاجُ (زجاج لامع).

فعل الثلاثي هو يلحق (معادل) لتخرج لإظهار الائدة أو المعنى على النحو التالي:

١. بيان معنى مثوة في الملحق (التي تشبه) بدرج

مثال: جَلْبَيْتُ زَيْ حراسة فَتَجَلْبَبَ (أضع زيد بين قوسين، لذلك يرتدي زيد أقواس).

تَجَوْرَبْتُهُ فَتَجَوْرَبَ (ألبس زيد جوربا، ثم ألبس زيد جوربا).

٢. بيان معنى التشبيه بالفعلل.

مثال: تَشَيْطَنَ عَمْرُو أَيْ فَعَلَ فِعْلَ الشَّيْطَانِ (يتصرف عمرو مثل الشيطان).

حُرّك فييل رُبي مجرود ليتبع الوزان "إفعنلل" (مع إضافة همزة ووشول والراهبة بعد عين فييل) لإظهار المعنى أو المعنى على النحو التالي:

١. لإظهار المطوة في وزان فعلل.

مثال: حَجَمْتُ الْإِبِلَ فَاحْرَجَمَ (أجمع الإبل ثم أجمعها).

فعل الثلاثي مجرود هو تلحق على إخرنجم (مع إضافة همزة ووشول والراهبة بعد عين فييل) لإظهار الفوائد والمعاني على النحو التالي:

١. بيان معنى مثواه / مبالغهنية في فئيل مشترك. مثال: إِقْعَنَسَسَ الرَّجُلُ) الجسم سميك جدًا / بارز).

حُرّك فييل رُبي مجرود ليتبع وزان إفعلل (مع إضافة همزة ووشول ومنتاسديد لام) لإظهار المعنى أو المعنى على النحو التالي:

١. لإثبات أن " الفعل" عادة ما يكون له معنى أكبر.

مثال: إِقْشَعَرَّ الجُلْدُ (جلد مجعد جدًا / متجعد).

توجد اثنتان من عمليات الإلحاق في الكلمات في اللغة الإندونيسية، وهما جملة الاسم وجملة الفعل. عملية إلحاق الجملة في جملة الاسم تحدث في بداية الجملة (البادئة/ السابق)، وفي وسط الجملة (التصاعد/ الزيادة)، وفي نهاية الجملة (اللاحقة)، وأيضًا في بداية الجملة ونهايتها (السابق واللاحق المشترك). عملية إلحاق الجملة في جملة الفعل تحدث في بداية الجملة (البادئة/ السابق)، وفي وسط الجملة (التصاعد/ الزيادة)، وفي نهاية الجملة (اللاحقة)، وأيضًا في بداية الجملة ونهايتها (السابق واللاحق المشترك) والمزدوجة (المزدوجة المجتمعة).[٣٩]

١. ١. البادئة (السابق) "مِمْ"

[٣٩] Verbs I N Arabic, *Loc.Cit.*

البادئة "مِمْ" تحدث في الأفعال المركبة من أربعة أحرف، خمسة أحرف، وستة أحرف وتغير المعنى إلى الفاعل اسم (nomina pelaku)، اسم المكان (nomina yang menyatakan atau penunjuk tempat) واسم المفعول (nomina penderita).[٤٠] (١) تشكيل الأسماء المشتقة من الأفعال المركبة من أربعة أحرف، خمسة أحرف، وستة أحرف في الفاعل اسم (nomina pelaku) يحدث عندما يكون الفعل مبتدأ بحرف الهمزة، في هذه الحالة يتم استبدال الهمزة بالبادئة "مِمْ" ويتحرك الحرف السابق للنهاية بحركة الضمة وحركة الكسرة. وعندما يكون الفعل الأصلي بدون الهمزة، يتم تشكيل الاسم بإضافة البادئة "مِمْ" ويتحرك الحرف السابق للنهاية بحركة الضمة وحركة الكسرة..[٤١]

٢. Infiks

إن Infiks (التحقيق) في الأفعال المؤلفة من ثلاثة أحرف (ثلاثية مجرد) يحدث عند إضافة الإنفكس في الاسم الفاعل (الفاعل اسم)، والإنفكس يوضع بين الحرف الأول والحرف الثاني، ويكون الحرف قبل النهاية حركة الكسرة، لذلك يصبح الفعل "فَعَلَ" فاعلٌ "فَاعِلٌ".[٤٢]

---

[٤٠] عبد الروحاشي ، الطبيق الشرقي ، (بيروت: دار النهضة العروبية ، ١٩٧٣) ، ٧٥.

[٤١] توفيق أحمد صيوهين ، أواميلو التنمياتي للوغوتي الأربياتي ، (القاهرة: مكتبة وحدة ، ١٩٨٠) ، ٥٦.

[٤٢] محمد محيي عبد المجيد ، دوروس التصريف ، (بيروت: مكتب الإسرية ، ١٩٩٥) ، ٩٤.

٣. السوابق

السوابق تنطبق على الأسماء المتبوعة بحرف الياء المشددة المعروفة بالياء النسبة، وتستخدم للدلالة على العلاقة الجنسية والقومية والوطنية. على سبيل المثال، الكلمة (أ) إنسان/ insan/ "إنسان" تصبح انساين/ insâni/ بمعنى "الإنسانية". و (ب) الكلمة إندونيسيا/ indunisiyyaa/ "دولة إندونيسيا" تصبح كلمة اندونيسي/ indûnisiyyun/ بمعنى "الشعب الإندونيسي". و (ج) الكلمة علم/ ilmu/ "المعرفة" + ياء مشددة تصبح علميّ/ ilmiyyun/ بمعنى "ذو صفة علمية". و (د) الكلمة غرب/ gharbun/ "الغرب" تصبح غربي/ gharbiyyun/ بمعنى "ذو صفة غربية".

٤. لكونفكس (konfiks) (السابق واللاحق)

Konfiks الذي يحدث في الاسم الثلاثي المجرد (اجملرد الثالث اسم) يشمل ما يلي:

(١) كونفكس الميم والتاء في الاسم الآلة/ اسم الأداة، حيث يتم استبدال بادئة الفعل المضارع "يَفْعَلُ" بالميم المشددة والتاء المربوطة في الحرف الثاني والثالث، ثم تضاف التاء المربوطة في الحرف الأخير.

(٢) كونفكس بين الميم والواو في الاسم المفعول/ المفعول به من الفعل الثلاثي المجرد، حيث يتم إضافة بادئة الميم بحركة الفتحة وحرف العين في الفعل بحركة الضمة بين الحرف الثاني والحرف الأخير، ويتم إدخال المورفيم الواو بحركة السكون في الحرف الأخير.

(٣) يحدث الكونفكس بين الميم والألف في الاسم الآلة (أللة اسم). العملية تتضمن إضافة بادئة الميم بحركة الكسرة في بداية الكلمة وبين الحرف الثاني والثالث يتم إدخال الألف، ويتم وضع الحرف الثاني من الشكل الأساسي بحركة الفتحة.[٤٣]

١. البادئة (السابق) هي الحرف المضاف في بداية الفعل الأساسي وقد يكون من حرف واحد إلى ثلاثة أحرف. الأفعال التي يتم إضافة حرف إليها تعرف بـ"فعل ثلاثي مزيد". إضافة الحرف في بداية الفعل يتبع نمطًا محددًا. يتسبب إضافة الحروف إلى الفعل في تغيير معنى الكلمة. مثال:

نصر + أ = نصرأ

نصر + ن = ننصر

نصر + ي = ينصر

[٤٣] حافظ ياسين ، اتحافو الطرف في علمي الشرفي (سوريا: دار الأسماعي ، ١٩٩٦) ، ٧٨.

نصر + ت = تنصر

٢. اللاحقة (اللَّاحِق) هي إضافة حرف في نهاية الكلمة الأساسية. في فعل الماضي، يمكن أن تكون اللاحقة وحدها تعمل كالفاعل وتكون ضميراً مُحَلًّا. بينما في الفعل المضارع، لا يمكن أن ينتهي باللاحقة فقط، بل يحتاج أيضًا إلى بادئة. في الفعل الأمر، اللاحقة تعمل كتحديد للفاعل المأمور به. مثال:

نصر + ـا = نصرا

نصر + ـوا = نصروا

تنصر + ت = تنصر

نصر + تا = نصرتا

٣. الزيادة (التَّزْيِيدَة) هي حرف إضافي يتم إضافته في منتصف الكلمة الأساسية. إضافة الحرف في فعل الماضي يمكن أن تغير معنى الكلمة الأساسية. الزيادة غير موجودة في الفعل المضارع، ولكنها مدمجة في الفعل الماضي. والأمر لا يحتوي على زيادة. مثال:

فعل + ا = فاعل

فعل + ع التضعيف = فعّل

٤. السابق واللاحق (السابق واللاحِق) يسمى "سابِق وَلاحِق" في اللغة العربية. يمكن رؤية السابِق واللاحِق في تشكيل الأفعال في

اللغة العربية كما يلي:

نصر + ن / ي = ينصرن

نصر + نو / ي = ينصرون

نصر + ين/ت = تنصرين

٥. المزدَوِجة (المُزْدَوِجَة) تحدث عملية الجمع المزدوجة بشكل تدريجي أو غير تدريجي. في فعل الماضي، يتم إضافة اللواحق معًا دون ترتيب مسبق أو تأخير. بينما في الفعل المضارع والفعل الأمر، هناك عملية تدريجية. مثال:

ن + ان + فعل + ي ن ا ي

يوضح أن المفعول به هما شخصان من الجنسين الثالثة.

ي و ن ي + فعل + ون = يفعلون

يوضح أن المفعول به هما شخصان من الجنس الثالث جمع.

ا + فعل + ا = افعال ا ا

يوضح أن المفعول به هما شخصان من الجنس الثاني الجمع.

ا ي ا + فعل + ي = افعلي

يوضح أن الشخص المؤمَر به هو شخص ثاني أنثى واحدة.

ا و ا ا + فعل + وا = افعلوا

يوضح أن المفعول به هما شخصان من الجنس الثاني الجمع.

ا ن ا + فعل + ن = افعلن

يوضح أن المفعول به هما شخصان من الجنس الثاني الجمع.

ج. المزيدات فى اللغة الإندونيسية

Afiks هي أشكال مرتبطة بمورفيمات القاعدة أو الجذر.[٤٤] الإلحاق عبارة عن ملحق أو شكل ملزم، عند إضافته إلى كلمة أساسية أو شكل أساسي، يمكن أن يغير المعنى النحوي.[٤٥] عملية إضافة المورفيمات تسمى الأفيكساسيون (الإلحاق)، والأفيكساسيون هو عملية أو نتيجة إضافة الأفيكسات إلى الجذر أو الكلمة الأساسية، مثل مورفيم "ber" في كلمة "bertiga"، مورفيم "er" في كلمة "gerigi"، ومورفيم "an" في كلمة "ancaman". يمكن العثور على مناقشة حول الأفيكساسيون في كل كتاب

[٤٤] الشاعر عبدول. ١٩٩٤. اللغويات العامة. جاكرتا: Rineka Cipta. ح. ٢٩

[٤٥] قسم .Pdan K ١٩٩٥. قاموس إندونيسي كبير. جاكرتا: بالاي بوستاكا. ح .١٠٠.

لغوي عام ومورفولوجيا. ومع ذلك، يظل النقاش في تلك الكتب غير شامل ومتنوع.[٤٦]

مختلفة عن اللغة العربية التي تركز بشكل أكبر على صرفية المصطلحات واللغوية في الأمثلة التصريفية، تتم عملية تشكيل الأفعال في اللغة الإندونيسية من خلال المزيد ، التكرار والتركيب.

١. المزيد يمكن تشكيل الأفعال الإندونيسية من خلال البادئة، واللاحقة، وتركيبات اللواحق، والخلط.

أ. السابق

البادئات التي تشكل الأفعال الإندونيسية هي meng- و ber- و di- و ter- و se-.

- يمكن أن تشكل البادئات أفعال متعدية أو غير متعدية. فيما يلي ثلاثة أمثلة لعملية تعميق البادئة في تكوين الأفعال. مثال: محاكاة + بادئة وهمي مراوغة + بادئة مراوغة دافق + تدفق بادئة

[٤٦] Cutri A Tjalau, "Afiksasi (Harf Ziyādah) Pada Nomina Dalam Bahasa Arab", *`A Jamiy : Jurnal Bahasa dan Sastra Arab*, Vol. ٠٥No. ١(٢٠١٦), h. hlm ٨١.,

- تشكل البادئات بشكل عام أفعال لازمة. فيما يلي ثلاثة أمثلة لعملية البادئة ber– في تكوين الأفعال، وهي: main + prefix

ber– للعب + بادئة للعمل + بادئة للمشاركة

- البادئة di– بشكل عام تشكل فعل المبني للمجهول وهو مشتق من الفعل الفعال مع البادئة meng–. فيما يلي ثلاثة أمثلة على البادئة المختلفة في تكوين الأفعال. على سبيل المثال: العض، العض، الانزلاق، التمرير السريع، التمرير السريع، الرفع، الرفع، الرفع
- تشكل معظم البادئات أفعال سلبية سلبية. فيما يلي ثلاثة أمثلة لعمليات البادئات في تكوين الأفعال، وهي: إغلاق + بادئة مغلقة – مقيد + بادئة ملزمة + بادئة محتجزة
- يمكن أن تسمى البادئة per– لواحق deivational. هذه اللواحق أكثر ارتباطًا بالأشكال الأساسية غير الفعلية. يتم تسجيل ثلاثة أشكال أساسية من الأفعال. فيما يلي ثلاثة أمثلة على عملية البادئة في تكوين الأفعال عن طريق إرفاق الفعل

الأساسي، وهي: do prefix-make + per + لكل بادئة متتالية

تحرير + لكل تحرير بادئة

- البادئة se– لها فائدة قليلة جدًا في بيئة الفعل. مثال: متبادل + بادئة تستحق التذكر + بادئة كما تعرف + بادئة على حد علمك

ب. اللحق

هناك لاحقتان فقط تشكلان الأفعال الإندونيسية، وهما –i و –kan.

- يمكن إرفاق اللاحقة –i بالأفعال الأساسية. فيما يلي ثلاثة أمثلة لعملية اللاحقة –i في تكوين الأفعال من خلال إرفاقها بالمورفيم الأساسي للفعل، وهي: نبات + لاحقة – نبات متدفق + لاحقة – ماء لإرسال + لاحقة – إرسال
- يمكن إرفاق اللاحقة –kan بالفعل الأساسي. فيما يلي ثلاثة أمثلة لعملية اللاحقة –kan في تكوين الأفعال من خلال إرفاقها بالمورفيم

الأساسي للفعل، وهي: antara + اللاحقة –kan، والتسليم، والرمي + اللاحقة–، والاستماع + اللاحقة –كان الاستماع

ج. زيادة

- " المزيدات المشتركة لتشكيل الأفعال في اللغة الإندونيسية، حسب ما ورد في دروس (٢٠١٢)، يمكن تفسيرها على النحو التالي:
- اللاحقة المشتركة meng- / -i، على سبيل المثال: masuk memasuki (دخل يدخل).
- اللاحقة المشتركة meng- / -kan، على سبيل المثال: ganti menggantikan (غيّر يستبدل).
- اللاحقة المشتركة memper- / -i، على سبيل المثال: ingat memperingati (تذكّر يحتفل بـ).
- اللاحقة المشتركة memper- / -kan، على سبيل المثال: tanya mempertanyakan (سأل يستفسر).
- اللاحقة المشتركة member- / -kan، على سبيل المثال: henti berhenti memberhentikan (توقف يوقف).

- اللاحقة المشتركة di- / -i، على سبيل المثال: lalu dilalui (مر يمر).
- اللاحقة المشتركة di- / -kan، على سبيل المثال: pulang pulangkan dipulangkan (عاد أعدّ تمت إعادته).
- اللاحقة المشتركة diper- / -i، على سبيل المثال: ingat peringati diperingati (تذكّر يحتفل به).
- اللاحقة المشتركة diper- / -kan، على سبيل المثال: main permainkan dipermainkan (لعب لعب به).
- اللاحقة المشتركة diber- / -kan، على سبيل المثال: henti berhentikan diberhentikan (توقف توقف به)."

د. السابق واللاحق

هناك نوعان من الخلط بين تشكيل الأفعال في اللغة الإندونيسية، وهما امتلاك– an– / و ke– / – an.

- تتداخل مع – / –an مرتبطة ببعض أفعال الجذر. المعنى النحوي الذي ينتجه هو الجمع والمتبادل. على سبيل المثال: يصبح التشتت نثرًا، ويصبح السقوط ساقطًا، ويصبح القدوم قادمًا.
- يمكن ربط ke– / –an بأفعال جذر متعدية أو غير متعدية. على سبيل المثال: السقوط يصبح إجهاضًا، ويأتي القدوم يصبح وصولًا، والعودة إلى المنزل تصبح عودة.

٢. مضاعفة

بالإشارة إلى Kridalaksana، يتم تقسيم الفعل الذي يشكل تكرارًا إلى ٢٣ صيغة. بشكل عام، يمكن تقسيم النماذج الـ ٢٣ إلى ثلاثة أجزاء، وهي dwilingga، والجمع، والمختلط. فيما يلي ٣ أمثلة لأشكال فعل مضاعفة.

أ. تكرار Dwilingga

شكل تكرار dwilingga هو التكرار الكامل لصيغة الكلمة الأساسية. ثلاثة أمثلة لتكوين الفعل من خلال المضاعفة بصيغة dwilingga، وهي: اللعب، تفكيك الأشياء، الدوران.

ب. الجمع بين المضاعفة

يمكن صياغة الشكل المشترك من المضاعفة على النحو التالي:

- R + -meng = رفع، تكوينه، تذكر
- gitgit -R = bitten + -di، بحث عنها، انتظر
- R + -ber = يهمس، يتجول، ويلعب
- ثالثًا- + R = منقسم، ملتوي، مجنون
- kan-R + + -meng = أنفق، اهتز، أمل في ٦. di- + + kan-R = مكونة، موزعة، مدمرة.

ج. تكرار الخلط

يتم دمج هذا الشكل من تكرار الخلط في الدراويش في جزء واحد مع شكل مشترك يسمى التكرار الملصق. يمكن صياغة تكرار الخلط في Kridalaksana على النحو التالي:

- an-R + = قرصة، نوم، اثنان معًا.
- R-D + meng = بين التسليم وتغيير وإطلاق النار
- an-R + + -Ber = متبادلة، معانقة، تناوب.

د. التركيب (المركب)

التركيب هو عملية تكوين الأفعال من خلال الجمع بين الأفعال والأفعال الأخرى أو مع الصفات أو مع الأسماء التي تشكل كلمة وتنتج معنى. ناتج هذه العملية يسمى الفعل المركب أو المركب. بالإشارة إلى Dervish، عند النظر إليها من وجهة نظر فئات الكلمات التي هي سمات أو مرافق للموضع الصحيح، يمكن صياغة الأفعال المركبة الإندونيسية على النحو التالي:

- فعل + فعل (ف + ف). مثال: التدخل، احتضان القبلة، الشراء والبيع.
- فعل + اسم (ف + ن). على سبيل المثال: اغسل يديك وفقد عقلك وارفع يدك.
- الفعل + الصفة (V + A). على سبيل المثال: القبض متلبسا، بيع غالية، بصراحة.
- صفة + صفة (أ + ف). على سبيل المثال: يجرؤ على الموت، وقح، واسع العينين.

د. التصميم التدريس

يشير تصميم التعليم إلى مجموعة من الأنشطة لتصميم أنشطة التعليم لتحقيق أهداف تعليمية معينة من خلال مراعاة العوامل التي تؤثر على نجاح التعليم.[٤٧]

لا يمكن إنكار أن كل نظام تصميم تعليمي موجود اليوم يتأثر أو يعتمد على نظريات تعليمية معينة وأيضًا بآراء الإنسان في الحياة. إذا كانت نظرية التعليم تهدف إلى شرح كيف يتعليم البشر، فإن الغرض الرئيسي من تصميم التعليم هو تقديم إرشادات أو إرشادات لنا في تصميم أنشطة تعليمية عالية الجودة للمتعليمين.

يُعرف مصطلح تصميم التعليم في الأدب الأجنبي باسم التصميم التعليمي. وذلك لأن مصطلح تعليمي أو تعليمي من الناحية الفنية للتعليم في العالم الغربي مرادف لمصطلح التعليم. وفي الوقت نفسه، فإن كلمة "تصميم" لغويًا هي كلمة امتصاص من اللغة الإنجليزية، أي "تصميم"، حيث تأتي هذه الكلمة وفقًا لهوكانسون وجيبونز من الكلمة اللاتينية "designare" والتي تعني التصميم أو الشرح أو العرض أو التحديد. يقدم Koberg و Bagnall معنى

---

[٤٧] Dewi Salma Prawiradilaga, *Loc.Cit.* ح ١٠.

أكثر تفصيلاً لكلمة تصميم، على النحو التالي: "التصميم هو عملية لتحقيق الأحلام"، أي أن التصميم هو عملية تحقيق الآمال أو الأحلام. وبالتالي، فإن مصطلح تصميم التعليم له نفس معنى التصميم التعليمي في أدب اللغة الإنجليزية.

تم استخدام مصطلح التصميم في الأصل في عالم الهندسة المعمارية والصناعة والرقمية. على سبيل المثال، مصطلح تصميم المبنى في عالم الهندسة المعمارية، وتصميم المنتجات في العالم الصناعي، والتصميم الجرافيكي في العالم الرقمي، وما إلى ذلك. التصميم في هذه السياقات له نفس المبادئ الأساسية، وهي:

١. موجهة نحو التكيف مع احتياجات المستخدم ؛

٢. تم في عملية منهجية ؛

٣. يهدف إلى تحسين الجودة، أي زيادة فعالية المنتج وكفاءته ؛ و

٤. التأثير على النتائج أو التغيير المستدام.

نظرًا لأن المبادئ الأساسية للتصميم المذكورة أعلاه متوافقة مع احتياجات وتوجهات التعليم (خاصة التعليم)، فقد بدأ استعارة مصطلح التصميم

واستخدامه من قبل خبراء التعليم لوصف جهود الخبراء التربويين أو المدرسين لإيجاد عملية أو شكل من أشكال جودة (فعالة) أنشطة التعليم.، فعالة وعملية)، يمكن أن تلبي احتياجات الطلبة، ويتم تطويرها بشكل منهجي، ولها تأثير مستدام.

يحدد الخبراء التربويون تصميم التعليم بطرق مختلفة. فيما يلي عدد من التعريفات للتصميم التعليمي بناءً على آراء عدد من الخبراء من سبعينيات القرن الماضي إلى عام ٢٠١٠ حتى يكون فهمنا للتصميم التعليمي أكثر ثراءً وشمولية.

١. Hamrius في Twelker وآخرون. ينص على أن تصميم التعليم هو "عملية منهجية لجلب الأهداف ذات الصلة إلى نشاط التعليم الفعال"، أي تصميم التعليم ٢٠ تصميم التعليم: تصميم البحث كنهج تصميم التعليم هو عملية منهجية في محاولة لتحقيق أهداف التعليم من خلال أنشطة التعليم الفعالة.

٢. جوستافسون تويلكر وآخرون. يجادل بأن تصميم التعليم هو "عملية لتحسين جودة التدريس"، وهي عملية تهدف إلى تحسين جودة التعليم.

٣. أكد Koberg و Bagnall أن تصميم التعليم هو "... عمليات وتقنيات لإنتاج تعليم فعال وفعال." وهي مجموعة من العمليات والطرق لإنتاج تعليم فعال وفعال.

توفر آراء الخبراء حول التصميم التعليمي أعلاه نظرة عامة على شكل ونطاق وحدود وأهداف التصميم التعليمي. في الشكل، يمكن اعتبار تصميم التعليم بمثابة عملية (Hamrius، Gustafson، Koberg and Bagnall، Smith and Ragan's، Gustafson and Branc) أو يمكن اعتباره أيضًا فرعًا من المعرفة التي يرتبط نطاقها وحدودها بالتعليم. وفي الوقت نفسه، فإن الغرض من تصميم التعليم هو إنتاج منتجات تعليمية (مبادئ التعليم وأنشطة التعليم والمواد أو الموارد التعليمية وأنظمة التقييم وما إلى ذلك) التي يمكن استخدامها لتحسين أو تحسين جودة عملية التعليم من أجل تحقيق التعليم الأهداف بفعالية وكفاءة.

بالإضافة إلى آراء الخبراء في تحديد تصميم التعليم، من الضروري الانتباه إلى الافتراضات الأساسية في تصميم التعليم، وهي عملية تفاعلية يشارك فيها الطلبة. تعتمد النظرية دائمًا على الافتراضات. ما هي نظرية التعليم، نظرية التعليم، وما إلى ذلك. وبالمثل، فإن تصميم التعليم كنظرية يعتمد أيضًا على

الافتراضات. هناك عدد من الافتراضات الأساسية التي تكمن وراء الحاجة إلى تصميم التعليم. عادة ما يواجه مصممو التعليم الجدد هذه الافتراضات، حتى لو لم يتفقوا معها دائمًا. يمكن للمصممين الحصول على فوائد كبيرة إذا تم توضيح هذه الافتراضات بشكل صريح. الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها تصميم التعليم هي كما يلي.[٤٨]

١. لتصميم التعليم، يجب أن يكون لدى المصمم أو المصمم فهم واضح لما يجب أن يتعليمه الطلبة كنتيجة تعليمية.

٢. أفضل تعليم هو التعليم الفعال (يسهل اكتساب معارف الطلبة ومهاراتهم)، وفعال (يتطلب الحد الأدنى من الوقت اللازم لتحقيق أهداف محددة)، ومثير للاهتمام (يحفز الطلبة ويشركهم أو يشجعهم) بحيث يكون الطلبة كذلك. الاجتهاد. القيام بالمهام.

٣. يتعليم الطلبة من خلال وسائل الإعلام المختلفة ومصادر التعليم، فالمدرسون ليسوا المصدر الوحيد للتعليم بالنسبة لهم. المدرس هو واحد فقط من مصادر التعليم الموجودة.

---

[٤٨] Punaji Setyosari, *Desain Pembelajaran*, (Bumi Aksara, ٢٠٢٠).ص ٢٧

٤. هناك مبادئ تعليمية تنطبق على جميع المجموعات والمواد التعليمية. على سبيل المثال، يجب على الطلبة المشاركة بنشاط والتفاعل عقليًا وجسديًا مع المواد التي يدرسونها.

٥. يشمل التقييم كلاً من تقييم تعليم الطلبة وأدائهم. يتم استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها من تقييم التعليم لمراجعة التعليم لجعل التعليم أكثر فعالية وكفاءة وإثارة للاهتمام.

٦. يتم تقييم الطلبة من حيث مدى تحقيقهم لأهداف تعليمية محددة، وليس من حيث كيفية التقابلتهم بأقرانهم.

٧. يجب أن يكون هناك توافق بين الأهداف والأنشطة والتقييمات. الأهداف مهمة في اتخاذ القرارات بشأن الأنشطة والتقييمات.

يمكن رؤية الفهم التفصيلي للافتراضات الأساسية أعلاه من خلال خصائص تصميم التعليم. تعتبر خصائص تصميم التعليم أساسية في التصميم نفسه، لأنه من خلال هذه الخصائص يمكن رؤية مزايا وعيوب التصميم التعليمي. خصائص تصميم التعليم، من بين أمور أخرى[٤٩]:

[٤٩] Susilahudin Putrawangsa, *DESAIN PEMBELAJARAN CV. REKA KARYA AMERTA Leading Academic Work Publisher*, ٢٠١٨.ص ٣٢

١. موجه للطلبة

يجادل سمالدينو بأن المصممين التعليمي يجب أن يأخذوا في الاعتبار الطلبة، لأن لديهم خصائص مختلفة. تشمل الاختلافات في خصائص الطلبة ما يلي:

a. الخصائص العامة

تؤثر الخصائص الداخلية للطلبة على إيصال المواد مثل القدرة على القراءة ومستوى التعليم والعمر والخلفية الاجتماعية.

b. المهارات الأولية أو المتطلبات الأساسية

المهارات الأساسية التي يجب امتلاكها قبل أن يتعليم الطلبة مهارات جديدة. في حالة عدم وجودها، تصبح هذه القدرة الأولية في الواقع الرابط في المحتوى أو سلسلة إتقان المواد وتصبح عقبة أمام عملية التعليم.

c. أسلوب التعليم

هذه جوانب نفسية مختلفة لها تأثير على إتقان القدرات أو الكفاءات. كيفية إدراك الأشياء، والتحفيز، والثقة بالنفس، ونوع التعليم (لفظي، وبصري، وتوليف، وما إلى ذلك).

٢. نظام التدفق أو التفكير المنهجي

يتم تطبيق مفهوم النظام ونهج النظام على النحو الأمثل في تصميم التعليم كإطار ذهني. النظام كسلسلة من المكونات مع كل وظيفة مختلفة، يتعاون وينسق في تنفيذ الغرض الذي تمت صياغته. توضح هذه الصيغة أن أنشطة التدريس والتعليم إذا تم وصفها تحدث كحالة نظام. يمكن أن يكون سبب النجاح والفشل في تنفيذه مكونًا واحدًا فقط. لذلك إذا كان هناك تحسن، يجب مراجعة جميع المكونات مرة أخرى.

٣. تجريبي وقابل للتكرار

كل نموذج تصميم تعليمي تجريبي. أي نموذج اقترحه الخبراء قد مر بنتائج دراسة نظرية بالإضافة إلى سلسلة من التجارب التي أجروها بأنفسهم قبل نشرها. في الممارسة العملية، يمكن للمستخدمين تطبيق وتحسين كل مرحلة بشكل متكرر وفقًا للمدخلات التي تهدف إلى زيادة فعالية التعليم.

بالإضافة إلى الافتراضات التي يجب أن تكون معروفة، هناك العديد من المبادئ الأساسية التي يقوم عليها تصميم التعليم. ترتبط المبادئ التي يجب أن يأخذها المصمم في الاعتبار عند تصميم التعليم بمبادئ التعليم التي يرغب الطلبة في تجربتها. مبادئ تصميم التعليم هذا وفقًا لـ Smith & Ragan هي كما يلي.

١. المبادئ العامة التي يقوم عليها التصميم التعليمي هي كما يلي.

أ. تصميم التعليم هو عملية منهجية.

ب. تصميم التعليم موجه إلى حل المشكلات (تحليل الاحتياجات يؤدي إلى الأنشطة)، والذي يهدف إلى تحسين التعليم والتقييم.

ج. يركز التصميم التعليمي على التعليم والطلبة وليس المدرس.

د. تصميم تعليمي فعال وفعال وممتع لتحقيق الأهداف.

ه. يؤكد التصميم التعليمي على التوافق بين الأهداف المحددة والتعليم والتقييم.

و. يعتمد تصميم التعليم على الدراسات النظرية والتجريبية.

٢. يجب توجيه تصميم التعليم لتلبية الاحتياجات، وتشكيله للتكيف مع بيئة التعليم.

٣. يجب أن يشمل التصميم التعليمي مراعاة خصائص الطالب، مثل أوجه التشابه والاختلاف، والخصائص المتغيرة والمستقرة، وخبرات التعليم السابقة.

٤. يجب تحديد مهام التعليم وتحليلها بشكل مناسب وعميق، لتحديد المكونات المهمة لمهام التعليم والمهارات ومتطلبات المعرفة.

٥. تقييم الطالب موجه أو يهدف إلى تحقيق أهداف التعليم، وتطبيق تقنيات خاصة لضمان ملاءمة التقييم.

٦. تعد استراتيجيات التعليم مفيدة لتوفير إطار عمل للتعليم، على المستويين الجزئي والكلي. إنها أكثر إنتاجية وإزاحة اعتمادًا على المهمة والسياق ويتم تنظيم الطلبة حول أحداث التعليم، والتي تشكل إطارًا لاستراتيجيات التعليم.

وفقًا لمايجر، فإن مهمة المصمم التعليمي هي الإجابة على ثلاثة أسئلة رئيسية، وهي: (١) أهداف التعليم، (٢) الاستراتيجيات والوسائط المستخدمة،

(٣) التقييم والتحسين. ومع ذلك، نحتاج إلى إضافة عنصر آخر، وهو (٤) المادة أو المحتوى المقدم. هدف التعليم هذا يجيب على سؤال إلى أين نريد أن نذهب. كما يشير ماجر، "إذا لم تكن لديك أفكار واضحة حول أهدافك، فلن تكون قادرًا على القيام بعمل جيد في التخطيط لدروسهم".[٥٠] الإستراتيجية ووسائل الإعلام معنية بكيفية تحقيقنا لهذه الأهداف. كلاهما يساعد في جعل التعليم أسهل. ترتبط الاستراتيجية بالطرق المختارة لتسهيل المدرس في تحقيق أهدافه. الوسائط هي وسيلة تسهل أو تسهل مرور الرسائل أو المعلومات، والتي يتم نقلها من المصدر إلى المستلم. مكونات المواد أو المحتوى هي تجارب يجب تعليمها بناءً على الأهداف المراد تحقيقها. لنقل المواد أو المحتوى قيد الدراسة، نستخدم استراتيجيات أو طرق معينة. هذا لأنه لا توجد استراتيجية أو طريقة واحدة تناسب جميع المواد.

وفقًا لسميث وراغان، يتميز التصميم عن شكل التخطيط على أساس مستوى الدقة والشمول والخبرة المطبقة في عملية التخطيط. يطبق المصممون أو يستخدمون مستوى عالٍ من الدقة والدقة والخبرة في التصميم المنهجي لوظيفة أو مشروع. هذا لأنهم يفترضون أن سوء التخطيط سيكون له عواقب وخيمة.

---

[٥٠] Punaji Setyosari, *Loc.Cit.* ح ٥١٠

على سبيل المثال، كما ذكر Qiyaskan Punaji Satyosari، يمكن أن يؤدي سوء استخدام الوقت والموارد الأخرى إلى فقدان حياة الشخص. على وجه الخصوص، يشعر المصمم أو مصمم التعليم بالقلق من أنه إذا كان التخطيط السيئ للدرس سيؤدي إلى فقير أو ينتج عنه، عملية تعليم غير فعالة،[٥١]

سيصنع هذا البحث تصميمًا لتعليم اللغة العربية متعلقًا بالتحليل التقابلي المزيدات في الصرفية والمزيدات الإندونيسية من خلال تصميم التدريس، وهي أهداف التعليم وطرقه واستراتيجياته وتقنياته وتقييمه وفقًا للمادة المنتجة من التحليل التقابل. يأمل الباحث أن يكون لهذا التصميم تأثير جيد على تعليم اللغة العربية وتعليمها من خلال خلق عملية تعليم جيدة وفعالة ومحفزة للمدرسين والطلبة في تعليم اللغة العربية.

لا يمكن فصل تصميم التعليم عن عملية التعليم المستمرة نفسها، لذلك في تصميم التعليم لا يمكن فصله عن المكونات الواردة فيه، وفقًا لـ Moedjiono و Dimyati، فإن مكونات عملية التعليم هي الطلبة والمدرسين وأهداف التعليم

---

[٥١] *Ibid.* ص ١٨

والمواد / المحتوى والأساليب ووسائل الإعلام والتقييم.[٥٢] مكونات هذه العناصر هي:

١. موضوعي

في Permendiknas RI رقم القانون رقم ٥٢ لعام ٢٠٠٨ كما ذكره أحمد سودراج بشأن معايير العملية، ينص على أن أهداف التعليم توفر تعليمات لاختيار محتوى المادة، وترتيب الموضوعات، وتخصيص الوقت، والتعليمات في اختيار الوسائل التعليمية وإجراءات التدريس، وتوفير معايير (معايير) لـ قياس تحصيل الطالب.[٥٣] يمكن أن توفر الجهود المبذولة لصياغة أهداف التعليم فوائد معينة، لكل من المدرسين والطلبة. حددت نانا سياودا سوكمادياناتا ٤ (أربعة) فوائد لأهداف التعليم،[٥٤] إنه:

---

[٥٢] Dimyati & Mudjiono ، التعلم والتعلم (جاكرتا: Rineka Cipta، ٢٠٠٩) ، h.١.

[٥٣] أحمد سودراج ، فهم المناهج والاستراتيجيات والأساليب والتقنيات ونماذج التعلم. (باندونغ: سينار بارو ألجينسيندو) ، ص ٢٣.

[٥٤] Ghea Putri Fatma Dewi, "Pengembangan game edukasi pengenalan nama hewan dalam bahasa inggris sebagai media pembelajaran siswa sd berbasis macromedia flash", *Universitas Negeri Yogyakarta*, h. ٢٠١٢, ١–١٦٩.

أ. تسهيل توصيل الغرض من أنشطة التدريس والتعليم للطلبة، حتى يتمكن الطلبة من تنفيذ إجراءات التعليم الخاصة بهم بشكل أكثر استقلالية.

ب. يسهل على المدرسين اختيار المواد التعليمية وترتيبها

ج. تساعد على تسهيل تحديد أنشطة التعليم ووسائل التعليم على المدرسين

د. يسهل على المدرسين إجراء التقييمات

بناءً على الرأي أعلاه، يمكن القول أن أهداف التعليم هي تصميم يركز على الإنجازات التي سيحصل عليها الطلبة بعد المرور بعملية التعليم نفسها. فيما يتعلق بهذا البحث، فإن أهداف التعليم لكفاءات صنع الأنماط الأساسية هي: (١) يمكن للطلبة وصف تقنيات مختلفة لصنع الأنماط، و (٢) يمكن للطلبة صنع أنماط.

٢. مادة

بشكل عام، يمكن القول أن المواد التعليمية هي المعرفة والمهارات والمواقف التي يجب أن يتقنها الطلبة من أجل تلبية معايير الكفاءة المعمول

بها. تحتل المواد التعليمية مكانة مهمة للغاية في المنهج بأكمله، والتي يجب أن يتم إعدادها حتى يتمكن تنفيذ التعليم من تحقيق الهدف. يجب أن تكون هذه الأهداف متوافقة مع معايير الكفاءة والكفاءات الأساسية التي يجب على الطلبة تحقيقها. أي أن المواد المخصصة لأنشطة التعليم يجب أن تكون مادة تدعم حقًا تحقيق معايير الكفاءة والكفاءات الأساسية، فضلاً عن تحقيق المؤشرات. كان موضوع الدراسة في هذه الدراسة هو قواعد اللغة العربية فيما يتعلق بالمزيدات في الصرفية بالمزيدات الإندونيسية.

٣. طريقة

الطريقة تأتي من اليونانية، وهي ميثا وهودوس. ميثا تعني طريق أو من خلال وهودوس تعني الطريق أو الطريق.[٥٥] في النظرية التي طرحتها المديرية العامة للمؤسسات الدينية الإسلامية، يمكن تفسير الطريقة على أنها الأساليب المستخدمة لنقل التعاليم إلى الوجهة.[٥٦] يتم تفسير الطريقة أيضًا على أنها طريقة أو طريقة مطلوبة لتحقيق الأهداف التي تم تحديدها.[٥٧] يتم

---

[٥٥] رامايوليس ، منهج تعليم الدين الإسلامي ، (جاكرتا: كلام مولية ، ١٩٩٤) ، ح. ٧٧

[٥٦] الفريق الإملائي لمنهج IKIP سورابايا الميثوديست ، مقدمة في المنهجية المنهجية لمنهج PMB ، (جاكرتا: Rajawali، ١٩٨٧) ، h. ٤٤.

[٥٧] سيف بحري جمرة وأسوان زين ، استراتيجيات التدريس والتعلم ، (جاكرتا: رينيكا سيبتا ، ٢٠١٠) ، ح. ٤٦.

وضع طريقة تحقيق هذا الهدف بشكل هادف في موقعه كطريقة لإيجاد واختبار وتجميع البيانات اللازمة لتطوير العلم. وبالتالي في السياق الكلي، يمكن أيضًا تفسير الطريقة كأداة لإدارة وتطوير فكرة لإنتاج نظرية أو نتائج.

طريقة التعليم هي الطريقة التي يستخدمها المدرس لنقل الدروس للطلبة. نظرًا لأن التسليم يحدث في تفاعل تعليمي، يمكن تفسير طريقة التعليم على أنها الطريقة التي يستخدمها المدرس في إقامة علاقات مع الطلبة أثناء التدريس. وبالتالي، فإن طريقة التعليم هي أداة لإنشاء عملية التدريس والتعليم.[٥٨] وفي الوقت نفسه، ووفقًا لأحمد عزان، فإن الطريقة هي خطة برنامج شاملة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتقنية عرض الموضوع بانتظام ولا تتعارض مع بعضها البعض وتستند إلى نهج معين.[٥٩]

من هذين التعريفين يمكن الاستنتاج أن الطريقة هي محاولة لتنفيذ الخطط التي تم إعدادها في أنشطة حقيقية بحيث يتم تحقيق الأهداف التي تم إعدادها على النحو الأمثل. إذا كانت الاستراتيجية تشير إلى خطة لتحقيق شيء ما، في حين أن الطريقة هي طريقة يمكن استخدامها لتنفيذ

---

[٥٨] وزارة الدين ر. ١ ، منهج التربية الدينية الإسلامية ، (جاكرتا: المديرية العامة للمؤسسات الدينية الإسلامية ، ٢٠٠٢) ، ص. ٨٨.

[٥٩] أحمد عزان ، منهج تدريس اللغة العربية ، (باندونغ: هيومانيورا ، ٢٠٠٤) ، ص ٨٣.

الاستراتيجية. أو بعبارة أخرى، يمكن تنفيذ الإستراتيجية بطرق مختلفة، لأن الطريقة توضح الطريق بشكل أكبر في شكل أفكار تشير إلى الطريقة التي تقود شخصًا ما للوصول إلى الهدف المحدد أو الطريقة التي يتم اتباعها في كيفية تقديم التعليم المواد بحيث يتم قبولها واستيعابها وإتقانها بسهولة من قبل الطلبة بشكل جيد وممتع.

الطريقة التي ستستخدم في هذه الدراسة هي طريقة القواعدين للترجمة. طريقة قواعد ترجمة هي مزيج من دراستين لقواعد اللغة العربية مع ترجمة، ووجود هذه الطريقة المركبة ينحرف عن افتراض أن الغرض من تعليم اللغة هو تحسين قدرة الطلبة على التفكير المنطقي، والمساعدة في حل المشكلات اللغوية و لتقوية الحفظ مثل علماء الإسلام .. علماء القرن الماضي المشهورين.[٦٠] إذا نظرت إلى الغرض من استخدام هذه الطريقة في تعليم اللغة، فستعطي انطباعًا بأن هذه الطريقة "ستوقف" إبداع الطلبة في اللغة بسبب طبيعتها "الرتيبة".

---

[٦٠] Husnaini Jamil dan Sardiyanah Sardiyanah, "Eksistensi Metode Qawaid Tarjamah Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Era Revolusi ٤.٠", *Jurnal Naskhi: Jurnal Kajian Pendidikan dan Bahasa Arab*, Vol. ٢ No. ١ (٢٠٢٠), h. ٣٠–٣٩, https://doi.org/١٠.٤٧٤٣٥/naskhi.v٢i١.٢٨٩.١.

ومع ذلك، لا يمكن إنكار وجود اللغويين المولود من استخدام هذه الطريقة الكلاسيكية. في البداية، بدا أن الطلبة "مجبرون" على تعليم اللغة العربية بسبب ضرورة إتقان نظرية اللغة، ولكن مع زيادة المعرفة، سيتمكن الطلبة ببطء من استخدام النظرية "للتحدث" مثل هدف تعليم لغة أجنبية على أساس غير – الافتراضات التقليدية (الحديثة).).[٦١]

أجريت العديد من الدراسات في عصر الثورة الصناعية هذه والتي أثبتت أن الطريقة الكلاسيكية التي كانت موجودة منذ عدة عقود يمكن أن تحافظ على وجودها وسط هجمة التجديد على أساليب تعليم اللغة العربية. ومن هذه الدراسات بحث تجريبي بمنهج كمي قام به عبدالله سلمان وخسان عيدي. يحاول هذا البحث معرفة تأثير استخدام طريقة قواعد الترجمة على القدرة على القراءة بصوت عال لطلبة ماجستير نور الهدى منجول سيريبون.[٦٢]

٤. طريقة

---

[٦١] *Ibid.*

[٦٢] Munjul Cirebon dan Abdullah Salman, "Pengaruh Metode Qawaid dan Tarjamah Terhadap صخلم رشاعلا لصفلا فى ةجمترلاو دعاوقلا ةقبرط مادختسا نع قفاقلحا لينل ثحبلا اذه نم فدلهاو ميمصتلا ، يمك ثبح وهف ثحبلا جهنم امأ . نوبرش لونجوم بدلها رون قيملاسلإا ةيوناثلا ةسردبم مهددع رشاع لا لصفلا كلاذب بلاطلا :", *El Ibtikar*, Vol. ٨ (٢٠١٩), h. ١٤–٣٢.

الطريقة تأتي من اليونانية، وهي ميثا وهودوس. ميثا تعني طريق أو من خلال وهودوس تعني الطريق أو الطريق.[٦٣] في النظرية التي طرحتها المديرية العامة للمؤسسات الدينية الإسلامية، يمكن تفسير الطريقة على أنها الأساليب المستخدمة لنقل التعاليم إلى الوجهة.[٦٤] يتم تفسير الطريقة أيضًا على أنها طريقة أو طريقة مطلوبة لتحقيق الأهداف التي تم تحديدها.[٦٥] يتم وضع طريقة تحقيق هذا الهدف بشكل هادف في موقعه كطريقة لإيجاد واختبار وتجميع البيانات اللازمة لتطوير العلم. وبالتالي في السياق الكلي، يمكن أيضًا تفسير الطريقة كأداة لإدارة وتطوير فكرة لإنتاج نظرية أو نتائج.

أ. طريقة القياس

وبحسب محمد عبد القادر أحمد، فإن طريقة القياس هي الطريقة الأولى في تعليم قواعد النهو، وفي هذه الطريقة تبدأ بشرح القواعد، ثم يحفظها الطلبة، ثم يشرع في شرح الأمثلة لتوضيح القواعد.[٦٦]

---

[٦٣] رامايوليس ، منهج تعليم الدين الإسلامي ، (جاكرتا: كلام مولية ، ١٩٩٤) ، ح. ٧٧

[٦٤] الفريق الإملائي لمنهج IKIP سورابايا الميثوديست ، مقدمة في المنهجية المنهجية لمنهج PMB ، (جاكرتا: Rajawali، ١٩٨٧) ، ٤٤h.

[٦٥] سيف بحري جمرة وأسوان زين ، استراتيجيات التدريس والتعلم ، (جاكرتا: رينيكا سيبتا ، ٢٠١٠) ، ح. ٤٦.

[٦٦] محمد عبد القادر أحمد ، ثريق تعليم اللغة العربية ، (مصر: مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٩) ، ص ١٦٥.

إن جوهر هذه الطريقة، حسب محبيب عبد الوهاب، أن تعليم القواعد يبدأ بعرض قواعد النهو أو الصرف أولاً، ثم تتبعها أمثلة توضح القواعد التي تم تعليمها. في هذه العملية، يُطلب من الطلبة حفظ القواعد، بحيث عندما يتم تطبيقها في شكل بناء الجملة، يمكن للطلبة إجراء تشابه مع القواعد التي حفظوها. يتجه نموذج التعليم بهذه الطريقة إلى حفظ القواعد وفهمها أولاً من خلال التعريف (التعريف) والمبادئ العامة، ثم المتابعة بإعطاء أمثلة للجمل (النص) وتطبيق القواعد. نمط التفكير الذي طوره نموذج التعليم هذا هو نمط التفكير الاستنتاجي (من العام إلى الخاص أو الجزئي).

عند أحمد فؤاد أفندي، فإن طريقة القياس أو الطريقة الاستنتاجية هي طريقة تبدأ بإعطاء القواعد التي يجب فهمها وحفظها، ثم إعطاء الأمثلة. بعد ذلك يتم منح الطلبة الفرصة للقيام بتمارين لتطبيق القواعد أو الصيغ التي تم إعطاؤها. يفضل بعض متعليمي اللغة البالغين

طريقة التعليم هذه، لأنهم في وقت قصير قادرين على معرفة قواعد اللغة، ولسبب ما يمكنهم تطبيق هذه القواعد عند الحاجة.[٦٧]

ب. خطوات تعليم طريقة القياس

طريقة القياس هي طريقة تعليم تقليدية في تعليم القواعد النحوية. تُعرف هذه الطريقة أيضًا بالطريقة الاستنتاجية أو القياس، خطوات التعليم باستخدام طريقة القياس، على سبيل المثال، يبدأ المدرس في تعليم اللغة من خلال ذكر القواعد من مادة الخبر لمبتدى، ثم يقوم المدرس بترجمة القواعد ويطلب من الطلبة حفظ القواعد. ثم يعطي المدرس أمثلة مطابقة لما جاء في باب مبتدى الخبر.

فيما يلي خطوات تعليم قواعد نَهُو بطريقة القياس عند أحمد فؤاد أفندي:

١) يبدأ المدرس الدرس بإعطاء تعريف أساسي للقواعد، والكتب السابقة التي تتوافق مع منهج القياس، مثل كتاب ألفية ابن مالك وكتاب الجرمية.

[٦٧] أحمد فؤاد أفندي ، منهج تعلم اللغة العربية ، (مالانج: مسكات ، ٢٠٠٩) ، ص. ١٠٦

٢) يعطي المدرس المفردات ومعنى ترجمة القواعد، ثم يحفظها الطلبة، وبعد ذلك يُطلب من الطلبة إظهار حفظهم للقواعد أمام الفصل الذي حفظوه مسبقًا.

٣) يطلب المدرس من الطلبة فهم القراءة ومعنى النطق

٤) يشرح المدرس الأخطاء في الترجمة ويعطي شرحًا للقواعد أو القواعد، أي النحوة والصرفة والبلاغة.

٥) يطلب المدرس من الطلبة حفظ القواعد الأخرى (نظام) وشرحها مرة أخرى

٦) يعطي المدرسون واجبات منزلية أو واجبات للطلبة تتعلق بالقواعد.[٦٨]

عندما يقدم المدرس تراكيب جمل جديدة أو قواعد جديدة للطلبة، يجب عليك اتباع الخطوات التالية:

١) يجب على المدرس الذي يقوم بتدريس نوع جديد من القواعد كتابته على السبورة.

---

[٦٨] أحمد فؤاد أفندي وآخرون ، أساليب وتقنيات تدريس اللغة العربية ، (مالانج: برنامج دراسة PBA UIN Malang، ٢٠٠٢) ، ص. ٣٩

٢) عندما يعلم المدرس نوعًا جديدًا من القواعد، يجب على المدرس أن يعطي ضغطًا أو علامة خاصة على جزء الجملة الذي يمثل نقطة الاهتمام.

٣) يجب على المدرس أيضًا أن يشرح المعنى الوارد في الجملة التي يمثلها.

٤) يجب على المدرس أيضًا أن يشرح شكل ترتيب الجملة الجديد، سواء من حيث الإعراب، أو أشكال الكلمات، أو المستويات، والجوانب الأخرى.

٥) يجب على المدرس التقابل الجمل الجديدة مع الترتيبات السياقية التي قام بها الطلبة، وشرح أوجه التشابه والاختلاف من حيث المعنى والشكل.

٦) يوفر المدرس التعزيز من خلال تقديم أمثلة جديدة أخرى لدعم فهم المتعليمين للبنية والمعنى والاستخدام.

٧) يطلب المدرس من الطلبة تقديم أمثلة وفقًا للأنماط الجديدة المعطاة.

٨) يعطي المدرس استنتاجات عامة تتعلق بترتيب القواعد الجديدة.[٦٩]

بعد أن يعرف الطلبة القواعد الأساسية، يحتاج الطلبة إلى التدريب وفقًا لهذه القواعد. من خلال الخطوات التالية:

١) يُظهر المدرس عدة جمل مثالية، ثم يُطلب من الطلبة شرح أي منها يتعلق بالقواعد التي تم تعليمها

٢) يُظهر المدرس جملًا غير كاملة، ثم يُطلب من الطلبة تبرير هذه الجمل بحيث تصبح جملًا مثالية

٣) يعطي المدرس الكلمات، ثم يُطلب من الطلبة تكوين جمل مثالية من هذه الكلمات وفقًا للقواعد التي تم تعليمها

٤) يطلب المدرس من الطلبة تكوين جمل مثالية بمفردات مجانية وفقًا لمعرفتهم ووفقًا للقواعد التي تعليموها

٥) لكي يعتاد الطلبة عليها، يجب أن يكون المدرس قادرًا على دمجها مع مواد نصية أخرى.[٧٠]

---

[٦٩] يايان نوربيان يايان نوربيان ، منهجية تعلم اللغة العربية ، (باندونغ: زين البيان ، ٢٠٠٨) ، ص ٧٥-٧٦

[٧٠] ديدنغ روزي الدين ، منهج خاص لتعليم اللغة العربية ، (رئيس مركز الوحدة الإسلامية في مجال التربية ، ٢٠٠٧) ، ص. ٧٠

في كل طريقة دائمًا مزايا وعيوب، وكذلك طريقة القياس التي تتمثل مزاياها في الآتي:

١) يمكن للطلبة فهم القواعد أو القواعد جيدًا

٢) اعتاد الطلبة على حفظ القواعد ولديهم الكثير من المعرفة بالمفردات

٣) يمكن للطلبة ترجمة دروسهم

٤) يمكن للطلبة فهم خصائص قواعد اللغة ويمكنهم معرفة خصائص اللغات الأخرى

٥) هذه الطريقة مهمة لتطوير قدرة الطلبة على الحفظ

٦) يمكن للمدرسين تطبيق طريقة القياس هذه على فصول المناقشة الواسعة أو الضيقة

٧) باستخدام طريقة القياس هذه، يمكن للمدرس تطبيق التقييم ٩

٨) ولبيان شروحات أو أمثلة لن تكون كاملة إلا بطريقة القياس.[٧١]

[٧١] شليح عبد العزيز عبدالمجيد ، التربية وطارق التدريس (القاهرة: ضرار التاريخ ، ط.)

يتفق الخبراء على أن طريقة القياس في تعليم اللغة العربية وغير العربية طريقة صعبة خاصة للمرحلة الابتدائية وليست طريقة جيدة للأطفال.

وفقًا لأحمد فؤاد أفندي، فإن ضعف طريقة القياس هو أن الطلبة يميلون فقط إلى حفظ القواعد ويكونون أقل انخراطًا في عملية الفهم. نتيجة لذلك، يصبح المتعليم أقل قدرة على تطبيق القواعد في ممارسة اللغة الفعلية.[٧٢]

من مساوئ طريقة القياس ما يلي:

١) هذه الطريقة هي طريقة لتعليم الكثير من اللغة وليس لتعليم المهارات اللغوية

٢) هذه الطريقة تعليم فقط مهارات القراءة وتتجاهل المهارات اللغوية الثلاث الأخرى وهي مهارات الاستماع والتحدث والكتابة

٣) هذه الطريقة ليست طريقة لتعليم الأطفال، باستثناء تعليم الكتب القديمة التي لا تستخدم اللغة الحديثة

---

[٧٢] أحمد فؤاد أفندي ، مرجع سابق ، ص. ١٠٧

٤) المصطلح المستخدم للطلبة ليس مصطلحًا حديثًا

٥) لا يستطيع الطلبة التعبير عن أنفسهم لتطوير لغتهم.[٧٣]

٥. إستراتيجية

نواجه مصطلح الإستراتيجية كثيرًا في المجتمع، ومعنى الإستراتيجية هو وسيلة لتكون قادرًا على تحقيق هدف أو الفوز بمباراة من خلال الانتباه إلى عوامل القوة التي يمتلكها الفريق أو الفرد المعني. يستخدم مصطلح الإستراتيجية عادة في الألعاب العسكرية أو الرياضية أو غيرها من أشكال اللعب. يعني مصطلح الاستراتيجية عند استخدامه في مجال التعليم الأساليب أو الأنشطة التي يتم تنفيذها بحيث يمكن أن تكون أهداف التعليم ناجحة، حيث ينطوي النجاح على دور المدرس والطلبة.

يستشهد فهم آخر لاستراتيجيات التعليم وفقًا لعقيب في نماذج وسائط الكتب واستراتيجيات التعليم السياقية (المبتكرة)، قائلاً إن استراتيجيات التعليم يمكن تفسيرها على أنها أي نشاط محدد، أي تلك التي يمكن أن توفر التسهيلات أو المساعدة للطلبة نحو تحقيق أهداف تعليمية

[٧٣] المرجع نفسه ، ص. ٤٠

معينة.[٧٤] ونقلت روحاني عن رأي نانا سودجانا قوله إن استراتيجيات التدريس (التدريس) هي "تكتيكات" يستخدمها المدرسون في تنفيذ عملية التدريس والتعليم (التدريس) من أجل التأثير على الطلبة (الطلبة) لتحقيق أهداف التدريس بشكل أكثر فاعلية وكفاءة.[٧٥]

تتضمن بعض تعريفات استراتيجيات التعليم وفقًا للخبراء ما يلي: "استراتيجيات التعليم هي الطرق المختارة لنقل الموضوع في بيئة تعليمية معينة، والتي تشمل طبيعة ونطاق وتسلسل الأنشطة التي يمكن أن توفر خبرات تعليمية للطلبة". وفي الوقت نفسه، وفقًا لـ Dick and Carey، لا تقتصر استراتيجيات التدريس والتعليم على إجراءات النشاط فحسب، بل تشمل أيضًا مواد أو مجموعات تعليمية.

تتكون استراتيجيات التدريس والتعليم من جميع مكونات مواد التدريس والإجراءات التي سيتم استخدامها لمساعدة الطلبة على تحقيق أهداف تعليمية معينة. كل سلوك يجب تعليمه يحتاج إلى التدرب عليه. نظرًا لأن

---

[٧٤] أحمد روحي ، إدارة التدريس ، (جاكرتا: رينكا سيبتا ، ٢٠٠٤) ، ح. ٣٤

[٧٥] نانا سودجانا ، أساسيات التدريس وعملية التعلم ، (باندونغ: سينار بارو ألجينسيندو ، ٢٠١٠) ، ح. ١٤٧.

كل مادة وأهداف تعليمية تختلف عن بعضها البعض، فإن أنواع الأنشطة التي يجب أن يمارسها الطلبة تتطلب متطلبات مختلفة.

هناك العديد من استراتيجيات التعليم التي يمكن استخدامها. تصنف Rowntree في استراتيجيات تسليم الاكتشاف (التعليم بالاكتشاف)، واستراتيجيات التعليم الجماعي واستراتيجيات التعليم الفردية (المجموعات – التعليم الفردي). انطلاقًا من طريقة تقديمها وطريقة معالجتها، يمكن تمييز استراتيجيات التعليم بين استراتيجيات التعليم الاستنتاجي، أي استراتيجيات التعليم من خلال دراسة المفاهيم أولاً ثم البحث عن الاستنتاجات واستراتيجيات التعليم الاستقرائي، وهي استراتيجيات التعليم التي تدرس أشياء أو استنتاجات ملموسة تليها مادة نظرية داعمة.

يجب أن ينتبه استخدام استراتيجية التعليم في الفصل الدراسي لاعتبارات مختلفة بما في ذلك: الأهداف المراد تحقيقها، والمواد أو المواد التعليمية، والطلبة واستعداد المدرس. من خلال النظر في هذه الأشياء، من المتوقع أن استراتيجية التعليم التي تقرر استخدامها يمكن أن تحقق النجاح

الأمثل. أنواع مختلفة من استراتيجيات التعليم حسب كتاب علي مظفر[٧٦] هناك ٥ أنواع من الإستراتيجيات وهي:

أ. استراتيجية التعليم التفسيري

إستراتيجية التعليم التفسيري هي إستراتيجية تعليم تركز على تقديم المواد شفهيًا من المدرس إلى مجموعة من الطلبة بقصد أن يتمكن الطلبة من إتقان المواد التعليمية على النحو الأمثل. وفقًا لـ Roy Allen، تُسمى هذه الاستراتيجية أيضًا استراتيجية التعليم المباشر، لأن المدرس ينقل الموضوع إلى الطلبة مباشرةً. الخصائص الرئيسية لاستراتيجية التعليم التفسيري هي:

١) الإلقاء اللفظي حيث تكون عملية التحدث شفهيًا هي الأداة الرئيسية في تنفيذ هذه الإستراتيجية

٢) الموضوع جاهز مثل البيانات أو الحقائق

[٧٦] Ali Mudlofir, "Desain Pembelajaran Inovatif", *Angewandte Chemie International Edition*, ٦)١١(., Vol. ٩٥١–٩٥٢), h. ١٩٦٧No. April (١٣ ,.,٣٨–١٥)

٣) يتم توجيه استراتيجية التعليم هذه إلى المدرس (تتمحور حول المدرس)، ومن خلال هذه الإستراتيجية ينقل المدرس الموضوع جيدًا على أمل أن يتمكن الطلبة من إتقان الدرس.

يعتمد اختيار استراتيجية العرض على الاعتبارات التالية:

١) خصائص الطلبة الذين لا يتمتعون باستقلالية كافية ؛

٢) مصادر مرجعية محدودة؛

٣) عدد الطلبة في الفصل كبير ؛

٤) تخصيص وقت محدود

٥) كمية المادة (متطلبات الكفاءة في جانب المعرفة) أو الكثير من المواد.

تعتبر استراتيجية العرض أسهل بالنسبة للمدرس ولكنها لا تتضمن أنشطة الطلبة. تكون أنشطة التعليم في شكل تعليمي مباشر بقيادة المدرس. الأساليب المستخدمة هي المحاضرات أو العروض التقديمية والمناقشات الصفية والأسئلة والأجوبة. لكن في الممارسة

العملية، يجب على المدرسين الانتباه إلى عدة أشياء، من بين أمور أخرى:

١) موجهة نحو الهدف، حيث قبل تطبيق استراتيجية التعليم هذه، يجب على المدرس صياغة أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس.

٢) إن الإتقان الجيد للمادة، مع التمكن الجيد للمادة سيجعل من السهل على المدرس إدارة الفصل

٣) إن معرفة حالة الفصل جيدًا، مع مقدمة جيدة للتضاريس ستجعل المدرس قادرًا على توقع الاحتمالات المختلفة التي يمكن أن تتداخل مع عملية تقديم الموضوع.

٤) ستؤثر قدرة المدرس على التحدث والتواصل بشكل كبير على عملية فهم الطلبة للدروس المقدمة، وبالتالي يتعين على المدرسين أن يكونوا أكثر إبداعًا وابتكارًا حتى تنجح استراتيجية التعليم هذه، الخطوات المتخذة في استراتيجية العرض هي كما يلي.

١) التحضير، يقوم المدرس بإعداد المواد / المواد التعليمية

٢) الإدراك مطلوب من أجل الانتعاش

٣) عرض (عرض) مواد التعليم

٤) التلاوة وتكرار الأجزاء التي تعتبر كلمات رئيسية للكفاءة أو مواد التعليم.

مزايا وعيوب استراتيجيات التعليم التوضيحي هي كما يلي:

التفوق:

١) يمكن للمدرس التحكم في الفصل وإدارة المواد المقدمة بحرية ويمكنه معرفة مدى إتقان الطلبة لمواد الدرس المقدمة

٢) تعتبر استراتيجية التعليم التوضيحي فعالة للغاية في الفصول التي تضم عددًا كبيرًا من الطلبة، والمواد المقدمة واسعة جدًا ووقت الاجتماع محدود

ضعف :

١) يعتمد نجاح استراتيجية التعليم هذه بشكل كبير على ما يمتلكه المدرس مثل الإعداد والمعرفة والتحفيز والقدرة على التحدث والتواصل مع المدرس.

٢) تعادل استراتيجية التعليم هذه قدرة الطلبة على إتقان الدروس، وتلتقط معنى خطاب المدرس واهتماماته وأنماط تعليم الطالب

٣) في استراتيجية التعليم هذه، يمكن أن يؤدي الاتصال أحادي الاتجاه من المدرس إلى الطالب إلى امتلاك الطلبة فقط معرفة محدودة بما يقدمه المدرس.

ب. استراتيجية التعليم التحقيق

التعليم الاستقصائي هو نشاط تعليمي يتضمن إلى أقصى حد قدرات جميع الطلبة على البحث عن شيء ما والتحقيق فيه (كائنات أو أشخاص أو أحداث) بطريقة منهجية وحرجة ومنطقية وتحليلية حتى يتمكنوا من صياغة نتائجهم الخاصة بثقة. عادة ما تتم عملية التفكير نفسها من خلال استخلاص المعلومات بين المدرس والطلبة. غالبًا ما تسمى استراتيجيات التعليم الاستقصائي أيضًا استراتيجيات الكشف عن مجريات الأمور والتي تأتي من اليونانية مما يعني أنني أجد.

ذكرت جويس الشروط العامة التي تعتبر شروطًا لظهور أنشطة الاستفسار للطلبة، وهي: الجوانب الاجتماعية في الفصل وبيئة الانفتاح

والسماح للطلبة للمناقشة، مع التركيز على الفرضيات التي يجب اختبارها من أجل الحقيقة، باستخدام الحقائق كدليل وفي عملية التعليم تناقش صحة وموثوقية الحقائق، كما هو معتاد في اختبار الفرضيات. الخصائص الرئيسية لاستراتيجيات التعليم الاستقصائي هي:

١) تؤكد استراتيجية التعليم الاستقصائي على الحد الأقصى من نشاط الطالب للبحث عنه والعثور عليه، وبالتالي تضع هذه الإستراتيجية الطلبة كمواضيع تعليمية.

٢) يتم توجيه جميع الأنشطة التي يقوم بها الطلبة للبحث عن إجابات خاصة بهم على شيء معني والعثور عليها.

٣) الغرض من استخدام استراتيجيات التعليم الاستقصائي هو تطوير القدرة على التفكير بشكل منهجي ونقدي ومنطقي وتحليلي.

يعتمد اختيار استراتيجية الاستفسار على الاعتبارات التالية:

١) خصائص الطلبة الذين يتمتعون باستقلالية كافية ؛

٢) المصادر والأدوات والوسائط والمواد المرجعية الكافية ؛

٣) عدد الطلبة في الفصل ليس كثيرًا ؛

٤) المواد التعليمية ليست واسعة جدًا ؛ و

٥) يتوفر تخصيص الوقت الكافي.

لكي يعمل تطبيق استراتيجيات الاستعلام بشكل جيد، يحتاج المدرس إلى فهم العديد من المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم التعليم الاستقصائي. تشمل هذه المعايير ما يلي:

١) يجب أن يواجه الطلبة مشاكل تمت صياغتها في شكل أسئلة ويمكن أن يكون المصدر من الطلبة أنفسهم أو من المدرس. في المراحل المبكرة، يجب أن تكون المشكلة المراد حلها منظمة وليست مفتوحة وأن الإجابات غير متحيزة.

٢) يجب منح الطلبة الثقة في قدرتهم على حل المشكلة. في هذه الحالة يجب أن يكون المدرس قادراً على أن يصبح ميسراً ومحفزاً للطلبة. قد يجد الطلبة صعوبة ويائسة عند مواجهة عقبات إذا لم يساعدهم المدرس.

٣) يجب أن يكون لدى الطلبة معلومات أولية حول المشكلات التي يواجهونها. لذلك، يجب أن يلعب المدرس دورًا في توفير المعلومات

الداعمة إما عن طريق إشراك الطلبة في العمل مع المدرس أو من خلال تقديم المشورة حول مصادر وأشكال المعلومات المطلوبة والتي يمكن البحث عنها والحصول عليها بمفردهم.

٤) يجب إعطاء الطلبة الفرصة للقيام بذلك بأنفسهم وتقييم نتائج أنشطتهم. يراقب المدرس الأنشطة الطلبةية ويقدم المساعدة إذا كان الطلبة غير قادرين حقًا على حل المشكلة. هـ. يُمنح الطلبة وقتًا كافيًا للعمل على مناهج جديدة بشكل فردي أو في مجموعات ويحتاجون إلى إعطاء الأمثلة الصحيحة والقدرة على التمييز بين الأمثلة الخاطئة المتعلقة بالمشكلة.

مراحل استراتيجية التعليم الاستقصائي هي كما يلي:

١) صياغة المشكلة ؛ القدرات المطلوبة هي: (أ) الوعي بالمشكلة ؛ (ب) انظر إلى أهمية المشكلة و (ج) صياغة المشكلة.

٢) تطوير الفرضيات القدرات المطلوبة لتطوير هذه الفرضية هي: (أ) اختبار وتصنيف البيانات التي يمكن الحصول عليها. (ب) رؤية العلاقات القائمة وصياغتها منطقياً ؛ وصياغة الفرضيات.

٣) اختبار الإجابات المبدئية المهارات المطلوبة هي: (أ) تجميع الأحداث، وتتألف من: تحديد الأحداث المطلوبة، وجمع البيانات، وتقييم البيانات ؛ (ب) تجميع البيانات التي تتكون من: ترجمة البيانات وتفسير البيانات وتصنيف البيانات ؛ (ج) تحليل البيانات، ويتألف من: النظر في العلاقات، وملاحظة أوجه التشابه والاختلاف، وتحديد الاتجاهات والتسلسلات والانتظام.

٤) استخلاص النتائج؛ المهارات المطلوبة هي: (أ) البحث عن أنماط ومعنى العلاقات ؛ و (ب) صياغة الاستنتاجات. تطبيق الاستنتاجات والتعميمات.

مزايا وعيوب استراتيجيات التعليم الاستقصائي هي كما يلي:

التفوق

١) استراتيجيات التعليم الاستقصائي قادرة على تشجيع الطلبة على التفكير بمبادرتهم الخاصة، ومساعدة الطلبة على تطوير مفاهيم ذاتية إيجابية، وتطوير مواهب الطلبة الفردية على النحو

الأمثل، وخلق جو أكاديمي يدعم التعليم المتمحور حول الطالب.

٢) يمكن أن تخدم استراتيجيات التعليم الاستقصائي احتياجات الطلبة الذين لديهم قدرات أعلى من المتوسط

٣) توفر استراتيجيات الاستفسار مساحة للطلبة للتعليم وفقًا لأنماط التعليم الفردية الخاصة بهم

ضعف :

١) من الصعب السيطرة على الأنشطة الطلبةية والنجاح

٢) ستكون هناك فجوة في القدرة بين الطلبة الذين لديهم قدرات أعلى من المتوسط والطلبة الذين لديهم قدرات متوسطة.

٣) طالما يتم تحديد معايير نجاح التعليم من خلال قدرة الطلبة على إتقان الموضوع، فسيكون من الصعب على كل مدرس تنفيذ استراتيجية التعليم الاستقصائي.

الاستراتيجيات الأخرى التي يمكن استخدامها هي استراتيجيات التعليم القائم على حل المشكلات، واستراتيجيات التعليم لتحسين

مهارات التفكير، واستراتيجيات التعليم التعاوني. سيستخدم تصميم البحث هذا الإستراتيجية التي تناسب البيانات والمشاكل التي سيتم إنشاؤها على أفضل وجه، وهي استراتيجية العرض.

الاستراتيجيات في مجال التعليم هي طرق أو أنشطة يتم تنفيذها بحيث يمكن أن تكون أهداف التعليم ناجحة، حيث ينطوي النجاح على دور المدرس والطلبة. تستخدم الباحثة استراتيجية تحليل النص (تحليل النش) في متابعة نجاح تعليم القواعيد. طريقة القيام بذلك هي:

١) وزع النص / القراءة على كل طالب.

٢) اطلب منهم قراءة النص بعناية.

٣) اطلب من كل طالب تحليل بنية الكلمات والعبارات أو العبارات التي تعتبر غير واضحة.

٤) اطلب من الطلبة العمل في مجموعات ومناقشة نتائج تحليل نص القراءة. يقدم بعض الطلبة نتائجهم (العرض التقديمي) أمام الفصل الذي يمثل مجموعتهم.

٥) امنح المجموعات الأخرى الفرصة لتقديم تعليقات أو أسئلة.

٦) قدم توضيحًا لعمل الطالب حتى يتحسن فهم القراءة.

ج. تقنية

يمكن تفسير تقنيات التعليم على أنها طريقة يقوم بها شخص ما في تنفيذ طريقة معينة. على سبيل المثال، يتطلب استخدام طريقة القواعد والترجمة في الفصل الذي يضم عددًا كبيرًا نسبيًا من الطلبة تقنية منفصلة، والتي بالطبع ستكون مختلفة تقنيًا عن استخدام طريقة القواعد والترجمة في الفصل مع عدد محدود من الطلبة.

على عكس الطريقة التقنية أكثر تحديدًا. يقدم الحضري النووي في كتاب الرمايوليس عدة تقنيات تربوية:[٧٧]

١) تثقيف من خلال القدوة.

٢) تثقيف من خلال العادات.

٣) تثقيف من خلال النصائح والقصص.

٤) تثقيف من خلال الانضباط.

٥) تثقيف من خلال المشاركة.

٦) التربية من خلال التنشئة.

[٧٧] رامايوليس ، التربية الإسلامية ، (جاكرتا: كلام موليا ، ٢٠٠٨) ، ح. ١٤٨

في الممارسة العملية، لا تقف التقنيات المذكورة أعلاه بمفردها. يمكن استخدامها معًا أو دعم بعضها البعض. على سبيل المثال، سيكون التعليم من خلال الانضباط أكثر فاعلية إذا كان من الممكن اتباعه بشكل مثالي. وفي الوقت نفسه، سيكون النموذج أيضًا فعالًا إذا كان من بداية التعليم من خلال الصيانة القائمة على الحب والرحمة والرغبة والسلطة، ينشط التفاعل بين المدرسين والطلبة. وبالمثل، فإن التعليم من خلال الانضباط سيحدث بشكل فعال، عندما يطور الأطفال عادات جيدة وإنسانية ومرضية في الحياة عند الله.

تستخدم التقنية التي سيتم استخدامها في تصميم التعليم هذا تقنيات المناقشة. أسلوب المناقشة هو نشاط لتبادل المعلومات والآراء وعناصر الخبرة على أساس منتظم. وبحسب قول جولو في كتابه، أكد أحمد منجين ناصح وليليك نور خلدة أن أسلوب المناقشة هو أسلوب التعليم الصحيح لتحسين جودة التفاعل بين الطلبة. الهدف هو الحصول على فهم مشترك أوضح وأكثر شمولاً لشيء ما، بالإضافة إلى التحضير للقرارات المشتركة ووضع اللمسات الأخيرة عليها. من الشرح أعلاه، يمكن استنتاج أن طريقة المناقشة

هي طريقة تتيح للطلبة التفكير بشكل نقدي ويمكنهم اكتساب فهم أوضح وأكثر شمولاً لشيء ما.[٧٨]

من أجل استخدام أسلوب المناقشة بنجاح وفعالية، من الضروري اتخاذ الخطوات التالية:

الخطوة الإعدادية الأشياء التي يجب مراعاتها عند التحضير للمناقشة هي:

١) قم بصياغة الأهداف المراد تحقيقها، سواء الأهداف العامة أو المحددة.

٢) حدد نوع المناقشة التي يمكن إجراؤها وفقًا للأهداف المراد تحقيقها.

٣) حدد المشكلة التي تريد مناقشتها. ثم يعطي المدرس التوجيه حسب الحاجة حول كيفية حلها.

[٧٨] I D A Farida, "PENGGUNAAN METODE DISKUSI KELOMPOK BERBANTUAN VIDEO INTERAKTIF UNTUK MENINGKATKAN RETENSI SISWA PADA POKOK BAHASAN EKOSISTEM DI KELAS VII ٢MTs N KOTA CIREBON", ٢٠١٢.

٤) قم بإعداد كل ما يتعلق بالتنفيذ الفني للمناقشة، على سبيل المثال الفصول الدراسية مع جميع المرافق، وموظفي المناقشة مثل الوسطاء، ومدوني الملاحظات، وفريق الصياغة، إذا لزم الأمر.

تنفيذ المناقشة بعض الأشياء التي يجب مراعاتها عند إجراء المناقشة هي:

١) تحقق من جميع الاستعدادات التي تعتبر أنها تؤثر على حسن سير المناقشة.

٢) قدم التوجيه قبل إجراء المناقشة، على سبيل المثال تقديم الأهداف المراد تحقيقها وقواعد المناقشة وفقًا لنوع المناقشة التي سيتم إجراؤها.

٣) قم بإجراء المناقشات وفقًا لقواعد اللعبة التي تم وضعها. عند إجراء المناقشات، يجب أن تنتبه إلى جو أو مناخ تعليمي لطيف، على سبيل المثال لا يتوتر، ولا يحاصر بعضكما البعض وما إلى ذلك.

٤) أعط فرصة متساوية لكل مشارك في المناقشة للتعبير عن الأفكار أو الأفكار.

٥) السيطرة على المحادثة للموضوع قيد المناقشة. هذا مهم جدًا، لأنه بدون التحكم، يصبح اتجاه المناقشة عادةً موسعًا وغير مركّز.

أغلق المناقشة في نهاية عملية التعليم بتطبيق طريقة المناقشة، يجب القيام بالأمور التالية:

١) اجعل النقاط الرئيسية للمناقشة كاستنتاجات وفقًا لنتائج المناقشة.

٢) مراجعة مسار المناقشة من خلال طلب الآراء من جميع المشاركين كتعليقات لمزيد من التحسينات.[٧٩]

وفقًا لدليل جامعة ولاية ميدان، تعد المناقشات الجماعية شكلاً من أشكال النشاط الذي يتم تنفيذه تحت التوجيه. أنشطة المناقشة الجماعية هي أنشطة يتم تنفيذها من خلال إشراك أكثر من فرد واحد. يمكن أن يكون نشاط المناقشة الجماعية هذا بديلاً في المساعدة على حل مشاكل الفرد في أنشطته التعليمية. في المناقشات الجماعية، ستكون هناك عملية توجيه حيث يحصل الطلبة على فرصة للمساهمة بأفكارهم الخاصة في حل المشكلات معًا. في هذه المناقشة أيضا جزءا لا يتجزأ من المسؤولية واحترام الذات. من خلال المناقشات الجماعية، يتم الحصول على عملية منظمة تتضمن مجموعة من الطلبة في تفاعلات غير رسمية

---

[٧٩] *Ibid.*

وجهًا لوجه مع تجارب أو معلومات مختلفة، أو استخلاص النتائج أو حل المشكلات.[٨٠]

يتم تنفيذ خطوات مناقشة المجموعة بالطريقة التالية:

١) ينظم المحاضر شروط الفصل الجاهزة للتعليم، وذلك من خلال التحقق من استعداد الطالب للتعليم وتجهيز المعدات.

٢) يقدم المحاضر المشكلة التي سيتم مناقشتها ويقدم التوجيه حسب الحاجة فيما يتعلق بطرق حلها.

٣) مع قيادة المحاضر، يشكل الطلبة مجموعات مناقشة، وينتخبون قادة المناقشة (رئيس، أمناء / مسجلات، مراسلين وما إلى ذلك (إذا لزم الأمر)، ويرتبون المقاعد، وغرف المرافق وما إلى ذلك.

٤) ناقش الطلبة في مجموعاتهم الخاصة بينما كان المحاضر يتنقل من مجموعة إلى أخرى لرعاية وتقديم التشجيع والمساعدة الكاملين بحيث يشارك كل عضو في المجموعة بفاعلية حتى تجري المناقشة بسلاسة.

---

[٨٠] Universitas Negeri Medan dan Fakultas Ilmu Sosial, "Panduan Pembelajaran Diskusi Kelompok", ٢٠١٨, h. ٣–٦.

٥) ثم قدمت كل مجموعة مناقشة نتائج المناقشة. تم الرد على نتائج المناقشة التي تم الإبلاغ عنها من قبل جميع الطلبة (خاصة بالنسبة للمجموعات الأخرى). يعطي المحاضر مراجعات ويشرح مراحل هذه التقارير.

٦) قام الطلبة بتسجيل نتائج المناقشات الجماعية، وقام المحاضرون بجمع نتائج المناقشات الجماعية من كل مجموعة، بعد أن قام الطلبة بتسجيلها لملفات الفصل.[٨١]

في سياق هذه الدراسة، أي طلبة الفصل العاشر المدرسة العليا، لذلك يمكن للمواد المذكورة في الخطوات أعلاه أن تتكيف مع مصطلحات الطلبة والمدرسين.

هناك عدة مزايا لطريقة المناقشة عند تطبيقها في أنشطة التدريس والتعليم.

١) يمكن أن تحفز طريقة المناقشة الطلبة على أن يكونوا أكثر إبداعًا، خاصة في تقديم الأفكار والأفكار.

٢) يمكن أن تتدرب لتعتاد على تبادل الأفكار في التغلب على كل مشكلة.

---

[٨١] *Ibid.*

٣) يمكن تدريب الطلبة ليكونوا قادرين على التعبير عن الآراء أو الأفكار شفهيًا. إلى جانب ذلك، يمكن للمناقشات أيضًا تدريب الطلبة على احترام آراء الآخرين.

٤) شجع الطلبة على التفكير النقدي.

٥) شجع الطلبة على التعبير عن آرائهم بحرية.

٦) شجع الطلبة على تنمية عقولهم لحل المشكلات معًا.

٧) أخذ إجابة بديلة واحدة / عدة إجابات بديلة لحل المشكلة بناءً على دراسة متأنية.

٨) تعتاد على التسامح.

إلى جانب بعض المزايا. تحتوي المناقشة أيضًا على العديد من نقاط الضعف، بما في ذلك:

١) غالبًا ما يحدث أن يتم التحكم في المحادثة في المناقشة من قبل ٢ أو ٣ طلبة لديهم مهارات التحدث.

٢) في بعض الأحيان يمتد النقاش في المناقشة، بحيث تصبح الاستنتاجات غير واضحة.

٣) يتطلب وقتًا طويلاً، والذي لا يكون أحيانًا كما هو مخطط له.

٤) في المناقشات، غالبًا ما تكون هناك اختلافات عاطفية غير منضبطة في الرأي. نتيجة لذلك، في بعض الأحيان هناك أطراف تشعر بالإهانة، بحيث يمكن أن يعطل مناخ التعليم.[٨٢]

د. وسائط

تأتي كلمة "media" من اللاتينية وهي صيغة الجمع لكلمة "medium"، والتي تعني حرفياً "وسيط أو مقدمة" تأتي كلمة "media" من اللاتينية وهي صيغة الجمع لكلمة "medium"، والتي تعني حرفياً تعني "وسيط أو مقدمة". سيتم تعريف مفهوم وسائط التعليم بالتناسب. فيما يلي بعض تعريفات وسائط التعليم.

١) وفقًا لسمالدينو، تأتي الوسائط من اللغة اللاتينية وفي المفرد تأتي من كلمة "وسيط". الوسائط تعني حرفيا الوسيط أو تسليم الرسالة من المرسل إلى مستلم الرسالة.

---

[٨٢] I D A Farida, *Loc.Cit.*

٢) تُعرِّف AECT (رابطة التعليم والاتصالات والتكنولوجيا) وسائط التعليم بأنها جميع الأشكال والقنوات التي يستخدمها الأشخاص لنقل الرسائل أو المعلومات .

٣) تعرف الرابطة الوطنية للتعليم وسائل الإعلام التعليمية على أنها أشكال من الاتصال، سواء المطبوعة أو السمعية البصرية، ومعداتها.

٤) يعرّف Gagne وسائط التعليم على أنها أنواع مختلفة من المكونات في بيئة الطالب التي يمكن أن تعزز مواقف التعليم.

٥) صرح Sadiman أنه وسيط أو تسليم رسائل من المرسل إلى مستلم الرسالة

٦) الوسائط هي وسيلة تُستخدم لنقل / توصيل رسالة، حيث تكون هذه الوسيلة عبارة عن مسار أو أداة بها رسالة تنتقل بين المتصل والمتصل.

تحتوي بعض هذه المعاني أساسًا على أوجه تشابه في تعريف وسائط التعليم، أي كوسيط أو توصيل الرسائل من المرسل إلى المستلم بحيث يكون لدى المتلقي الدافع للتعليم بحيث يُتوقع الحصول على نتائج تعليمية أكثر

إرضاءً. في حين أن تصنيف الوسائط من خلال شكل العرض وطريقة العرض يمكن تصنيفها إلى سبع مجموعات، وهي (أ) المجموعة الأولى ؛ الرسومات والمواد المطبوعة والصور الثابتة. (ب) المجموعة الثانية. وسائط الإسقاط الثابتة، (ج) المجموعة الثالثة ؛ الوسائط السمعية. (د) المجموعة الرابعة. الوسائط المرئية والمسموعة، (هـ) المجموعة الخامسة ؛ الصور الثابتة / وسائط الأفلام، (و) المجموعة السادسة ؛ وسائل الإعلام التلفزيونية، (ز) المجموعة السابعة. الوسائط المتعددة.[٨٣] في هذا البحث، يتم استخدام الوسائط المطبوعة لأنها متوافقة مع البيانات الناتجة عن التحليل التقابلي للتغيرات في التصريف العربي واللصق الإندونيسي.

٥. تقييم

التقييم الحرفي يأتي من التقييم باللغة الإنجليزية، باللغة العربية في Taqdir، باللغة الإندونيسية يعني التقييم. أما بالنسبة للمصطلحات كما طرحها إدويند واندت وجيرالد دبليو براون فهي فعل أو عملية لتحديد قيمة شيء ما.[٨٤] وفي الوقت نفسه، تنص لجنة الدراسة الوطنية للتقييم من جامعة

---

[٨٣] Ali Mudlofir, *Loc.Cit.*

[٨٤] أنس سوديجونو ، مقدمة في التقويم التربوي ، (جاكرتا: PT. Raja Grafindo Persada، ١٩٩٦) ، ص ١.

كاليفورنيا على أن التقييم هو عملية أو نشاط لاختيار وجمع وتحليل وتقديم المعلومات التي يمكن استخدامها كأساس لصنع القرار والبرمجة اللاحقة.[٨٥] يعرّف Suchman التقييم بأنه عملية تحديد النتائج التي تم تحقيقها من خلال العديد من الأنشطة المخطط لها لدعم تحقيق الأهداف. في غضون ذلك، ووفقًا لسحرسيمي أريكونتو وسفر الدين عبد الجبار، فإن التقييم هو نشاط لجمع المعلومات حول كيفية عمل شيء ما، والتي تُستخدم بعد ذلك لتحديد البديل الصحيح في اتخاذ القرار.[٨٦]

من بعض المعاني المذكورة أعلاه، يمكن أن نستنتج أن تقييم التعليم هو عملية جمع المعلومات حول نتائج التعاون بين المدرسين والطلبة في عملية التعليم بحيث يتم تحديد نقاط الضعف والقوة لتحسينها لاحقًا، لاتخاذ القرارات أو لتحضير البرنامج القادم.

هناك العديد من التقنيات والأساليب لجمع المعلومات حول تقدم تعليم الطلبة، سواء فيما يتعلق بعملية التعليم ونتائج التعليم. يتم وصف التقييم بناءً على معايير الكفاءة والكفاءات الأساسية ومؤشرات الإنجاز.

---

[٨٥] إيكو بوترو ويدويوكو ، تقييم برامج التعلم ، (يوياكارتا: مكتبة الطالب ، ٢٠١١) ، ص ٤

[٨٦] Suharsimi Arikunto و Safruddin Abdul Jabar، Education Program Evaluation، (Jakarta: Bumi Aksara، ٢٠٠٤)، p. ١-٢

يمكن تقسيم تقنيات التقييم التي يمكن تطبيقها في المدارس إلى قسمين، وهما:

١) تقنية الاختبار

أسلوب الاختبار هو أسلوب أو طريقة لتنفيذ أنشطة التقييم، حيث توجد عناصر مختلفة أو سلسلة من المهام التي يجب على الطلبة القيام بها أو الإجابة عليها، ثم ينتج العمل قيمًا حول سلوك هؤلاء الطلبة. في هذه التقنية، وفقًا للدكتور. يتكون زين العارفين من ثلاثة أجزاء وهي:[٨٧]

أ) الاختبار الكتابي، وهو شكل من أشكال الاختبار الذي يتطلب من الأطفال الإجابة على الأسئلة في شكل مكتوب تعطى لمجموعة من الطلبة في وقت ومكان معين ولسؤال معين.

ب) اختبار شفوي، وهو شكل من أشكال الاختبار يتطلب استجابة من الطفل في شكل لغة منطوقة.

ت) اختبار الفعل / الفعل، وهو اختبار يتطلب إجابات الطالب في شكل سلوك أو أفعال أو أفعال. من بين أشكال التقييم الثلاثة المذكورة أعلاه، فهذا يعني أن هناك جانبين يمكن تحقيقهما في

[٨٧] زينل أريفين ، تقويم تدخلي (باندونغ: ب. ريماجا روزداكاريا ، ١٩٩١) ، ص ٢٨-٤٥

تنفيذ هذه التقنية، وهما القدرات العلمية عادةً باستخدام الاختبارات التحريرية والشفوية، بينما يتم عادةً تقييم جوانب القدرات التي هي مهارات عن طريق اختبارات العمل .

٢) تقنية غير اختبار

تقنية عدم الاختبار هي تقنية أو طريقة لقياس المزيدات في موقف الطفل ونموه. هذه التقنية حسب د. يمكن عمل Daryanto بعدة طرق وهي:[٨٨]

أ) مقياس متعدد المستويات، وهو مقياس يصف قيمة في شكل رقم في نتيجة التقابل.

ب) الاستبيان، هو قائمة بالأسئلة التي يجب أن يملأها الشخص المراد قياسه (المستجيبون).

ت) قائمة المطابقة، هي سلسلة من الأسئلة (التي عادة ما تكون مختصرة)، حيث يحتاج المستفتى الذي يتم تقييمه فقط إلى وضع علامة مطابقة () في المساحة المتوفرة.

[٨٨] داريانتو ، التقييم التربوي ، (جاكرتا: بي تي أسدي مهاساتيا ، ٢٠٠٥) ، ص ٢٩ – ٣٤

ث) المقابلة، هي طريقة تستخدم للحصول على إجابات من المستجيبين عن طريق سؤال وجواب أحادي الجانب.

ج) الملاحظة هي تقنية يتم تنفيذها من خلال إجراء ملاحظات دقيقة وتسجيل منهجي.

ح) تاريخ الحياة، هو وصف لحالة الشخص خلال حياته.

يمكن استخدام البيانات التي تم الحصول عليها من إجراء هذا الاختبار كمواد لتقييم أنشطة تعليم الطلبة، ولقياس قدرات تعليم الطلبة على الجانب العاطفي. لذلك، عند إجراء هذا الاختبار، يجب على مدرس الدين أن يكون حذرًا وانتقائيًا من أجل الحصول على البيانات التي تتوافق مع الحقائق. الاختبار الذي سينفذه الكاتب في تصميم التعليم هذا هو أسلوب مكتوب في شكل اختبار مكتوب لأنه يتوافق مع البيانات من نتائج التحليل التقابلي.

ه. الدراسات البحثية السابقة ذات الصلة

البحث السابق ذو الصلة هو أولاً، مركز Agus Bambang Hermanto للغات في مقاطعة شمال سومطرة فيما يتعلق بالتحليل التقابلي للالتصاق اللغوي الذي لا يزال متحالفًا، وهما الجاوي والإندونيسية بحيث يكون التقابلي الذي

يظهر ليس مهمًا للغاية ولكنه يولد العديد من أوجه التشابه بلغات قريبة من بعضها البعض، لكن الاختلاف هو بالضبط ما يجعل هذا البحث مثيرًا للاهتمام. يركز هذا البحث بشكل أكبر على الألقاب الموجودة في جمل الفعل.[٨٩]

ثانيًا، نور علياء معهد الزيتون، قرية مكار جايا Haurgeulis Indramayu، جاوة الغربية فيما يتعلق بتحليل تقابلي لعملية تكوين الأفعال العربية والإندونيسية وآثارها في تعليم اللغة العربية. تنتج هذه الدراسة لمحة عامة عن تكوين الأفعال العربية من خلال التعديل الداخلي والتثبيت، بينما يتم تكوين الأفعال في اللغة الإندونيسية من خلال اللصق وإعادة التكرار والتكوين. يركز هذا البحث على جمل الفعل.[٩٠]

ثالثًا، قام إيسوب شافي وأدي أريب أرديانسيا وزكية نفسي من جامعة الأمام الغوث جانتي باندونغ بإجراء تحليل تقابلي لعملية التشكيل في الأفعال بين اللغة العربية واللغة المينانكاباو. أوضحت هذه الدراسة أن اللواحق في اللغة

---

[٨٩] Agus Bambang Hermanto, *Loc.Cit.*

[٩٠] Nur Aliyah, "ARAB DAN INDONESIA SERTA IMPLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB" ٢٠١٠, h. ٤٦–٤٧.,

العربية تتألف من بعض الأحرف المحددة مسبقًا، في حين تتألف اللواحق في اللغة المينانكاباو من الوحدات المورفيمية..[٩١]

رابعًا، أجروا البحث ليلة الزهرية وأحمد صليح الدين ومحمد طاهر في معهد الإسلام العالي الكديري بإندونيسيا حول عملية تشكيل اللاحقات في مورفولوجية الأسماء (المسميات) في اللغة العربية. أسفر هذا البحث عن اكتشاف أن اللاحقات المتنوعة للأسماء (المسميات) يمكن تشكيلها من الأفعال والصفات باضافة حروف. يمكن أن يحدث عملية التشكيل في الأسماء بواسطة البادئة (السابقة)، الوسطية (التداخل)، والبادئة واللاحقة معًا (السابقة واللاحقة).[٩٢]

خامساً، ميمي جميلة، ستاي العربية والخطب في المسجد الكبير في سنان أمبل سورابايا فيما يتعلق بالتحليل التقابلي لمورفولوجيا التصريف باللغتين العربية والإندونيسية مع الاستنتاج العام بأن اللغة العربية أكثر تأثراً من الإندونيسية.

---

[٩١] I Syafei et al., "ANALISIS KONTRASTIF PROSES AFIKSASI PADA VERBA DALAM BAHASA ARAB DAN BAHASA MINANGKABAU (CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE AFFIXATION", *metalingua.kemdikbud.go.id*, tersedia pada http://metalingua.kemdikbud.go.id/jurnal/index.php/metalingua/article/view/٤٨٠)٢٣(Oktober ٢٠٢٢).

[٩٢] Lailatul Zuhriyah et al., *Loc.Cit.*

هناك أيضًا تشابه بين الاثنين، أي موقع اللصق باللغتين العربية والإندونيسية، كلاهما تجربة التثبيت في البادئات، واللواحق، واللواحق، والخلط.[٩٣]

الفرق بين هذا البحث وما هو على وشك القيام به هو أنه في الجانب التقابل، يستخدم الباحث الأفعال والأسماء كعناصر التقابل في الفصل العاشر من كتاب الطالب العربي في المدرسة الثانوية من أجل الحصول على مناقشة أكثر شمولاً من مجرد استخدام. واحد منهم. تظهر الفروق في هذه الدراسة أكثر وضوحا في مصادر البيانات ونتائج البحث، وستؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تصميم تعليم اللغة العربية الذي تم بناؤه من نتائج التحليل التقابلي بالمزيدات في الصرفية بالمزيدات الإندونيسية في كتاب المواد التعليمية.

و. الهيكل النّظرى

التعليم الجوهري هو أنشطة التدريس التي يتم تنفيذها على النحو الأمثل من قبل المدرس بحيث يقوم الطلبة الذين يدرسهم مواد معينة بتنفيذ أنشطة التعليم بشكل جيد. بمعنى آخر، التعليم هو جهد يبذله المدرس في إنشاء أنشطة تعليمية مادية معينة تساعد على تحقيق الأهداف. وبالتالي، فإن تعليم

---

[٩٣] Mimi Jamilah, "Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, Volume ٣, Nomor ٣ (٢٠٢٠), h. ٨٥–١٠٦.", Vol. ٨٥ ٢٠٢٠,Desember ٢

لغة أجنبية هو نشاط تعليمي يتم تنفيذه على النحو الأمثل من قبل المدرس بحيث يقوم الطلبة الذين يدرسهم لغة أجنبية معينة بتنفيذ أنشطة التعليم بشكل جيد، بحيث يؤدي إلى تحقيق هدف تعليم لغة أجنبية.[٩٤]

وفي الوقت نفسه، تعد اللغة العربية إحدى لغات العالم التي شهدت تطورات اجتماعية وعلمية. تنتمي اللغة العربية في الدراسات التاريخية إلى عائلة اللغات السامية، وهي الأسرة اللغوية التي تستخدمها الدول التي تعيش حول نهري دجلة والفرات، وسهول سوريا وشبه الجزيرة العربية (الشرق الأوسط).[٩٥]

من التعريف أعلاه يمكن للكاتب أن يستنتج أن تعليم اللغة العربية هو نشاط تدريسي يقوم به المدرس لتعليم اللغة العربية للطلبة لتحقيق أهداف التعليم وهي تعليم اللغات الأجنبية.

الباحثين استخدموا كتاب "دروس اللغة العربية – كتاب الطالب – النهج العلمي المنهج العلمي المنهج العلمي" الذي يعتبر مصدر البيانات الأولي للبحث. هذه المصدر الأولي سيتم استخدامه لتحليل الكلمات التي تحتوي على

---

[٩٤] اسيب هيرماوان ، منهجية تعلم اللغة العربية ، (باندونغ: بي تي. ريماجا روزداكاريا ، ٢٠١١) ، ٣٢.

[٩٥] أزهر أرصياد ، اللغة العربية وطرق التدريس ، (سورابايا: مكتبة الطالب ، ٢٠٠٣) ، ٢

لواحق في اللغة العربية، ومن ثم التقابل هذه اللواحق مع التشكيل في اللغة الإندونيسية ودراسة التغير في المعنى نتيجة التشكيل في اللغتين.

في اللغة العربية، يُعرف مصطلح "الأحرف الزيادة" (أحرف الزيادة) بأنه الحروف الإضافية التي تُدخل في الكلمة العربية، مما يؤدي إلى ظهور معانٍ متنوعة نتيجة لهذا الإضافة.[٩٦] تتم عملية التشكيل في اللغة العربية على الأفعال (فعل) والأسماء (اسم) وحتى في التسلسلات الحرفية.

في المورفولوجيا، هناك اثنين من عمليات التشكيل للكلمات في الجمل، وهما تشكيل الكلمات الاسمية وتشكيل الكلمات الفعلية. يحدث التشكيل في الكلمات الاسمية في بداية الجملة (بادئة / السابقة)، في وسط الجملة (تداخل / زيادة)، في نهاية الجملة (لاحقة / اللاحقة)، وفي بداية ونهاية الجملة (بادئة ولاحقة / السابقة واللاحقة).[٩٧] في عملية تشكيل الأفعال في الجمل، يحدث التشكيل في بداية الجملة (بادئة / السابقة)، في وسط الجملة (تداخل / زيادة)،

---

[٩٦] يعرّف الخولي في كتابه أن اللصق (zaidatin–idhâfatu al) أي "idhâfatu zaidatin qabla al–juzri aw ba'dahu aw dakhilahu li istiqâqin Kalimatin Jadidatin" / الالتصاق: يمكن أن يحدث قبل الجذر ، بعده أو إدخاله في احصل على الكلمة الجديدة. انظر الخولي (١٩٨٢) ص ٨.

[٩٧] Lailatul Zuhriyah et al., *Loc.Cit.*

في نهاية الجملة (لاحقة / اللاحقة)، وفي بداية ونهاية الجملة (بادئة ولاحقة / السابقة واللاحقة).[٩٨]

في العكس من اللغة العربية، في اللغة الإندونيسية، يتم تحديد التشكيل استنادًا إلى الموضع الذي يتصاقى به اللاحقة مع الشكل الأساسي للكلمة. ويقترح تشير بأنه يمكن تمييز اللاحقات إلى عدة أنواع، بما في ذلك بادئة / السابقة (prefiks) تداخل / زيادة (infiks) واللاحقة (sufiks) السابقة واللاحقة (konfiks) واللاحقة المتصلة (klofiks). البادئة هي اللاحقة التي يتم وضعها على الجانب الأيسر للشكل الأساسي. اللاحقة هي اللاحقة التي يتم وضعها على الجانب الأيمن للشكل الأساسي. التداخل هو اللاحقة التي يتم وضعها في منتصف الشكل الأساسي، عادةً في البداية المقطعية للكلمة. البادئة واللاحقة (konfiks) هي اللاحقة التي يتم وضعها على الجانب الأيسر والأيمن للشكل الأساسي معًا لأنها وحدة واحدة.[٩٩] ومع ذلك، قال رملان إن هناك ثلاث عمليات شكلية، وهي عملية تكوين اللواحق، وعملية التكرار، وعملية التركيب.[١٠٠]

---

[٩٨] Verbs I N Arabic, *Loc.Cit.*
[٩٩] Riska Herawati et al., *Loc.Cit.*
[١٠٠] Isra Mirdayanti et al., *Loc.Cit.*

اللغتين العربية والإندونيسية هما الدراسات البحثية في هذه الأطروحة، لأن الطلبة العرب في إندونيسيا قد درسوها لفترة طويلة. هاتان اللغتان لغتان غير متحالفتين، لذلك يجب أن تكون هناك العديد من الصعوبات التي تحدث في تعظيم تعليم اللغة العربية في إندونيسيا. تسمى دراسة لغتين مختلفتين من حيث البحث التحليل التقابلي.

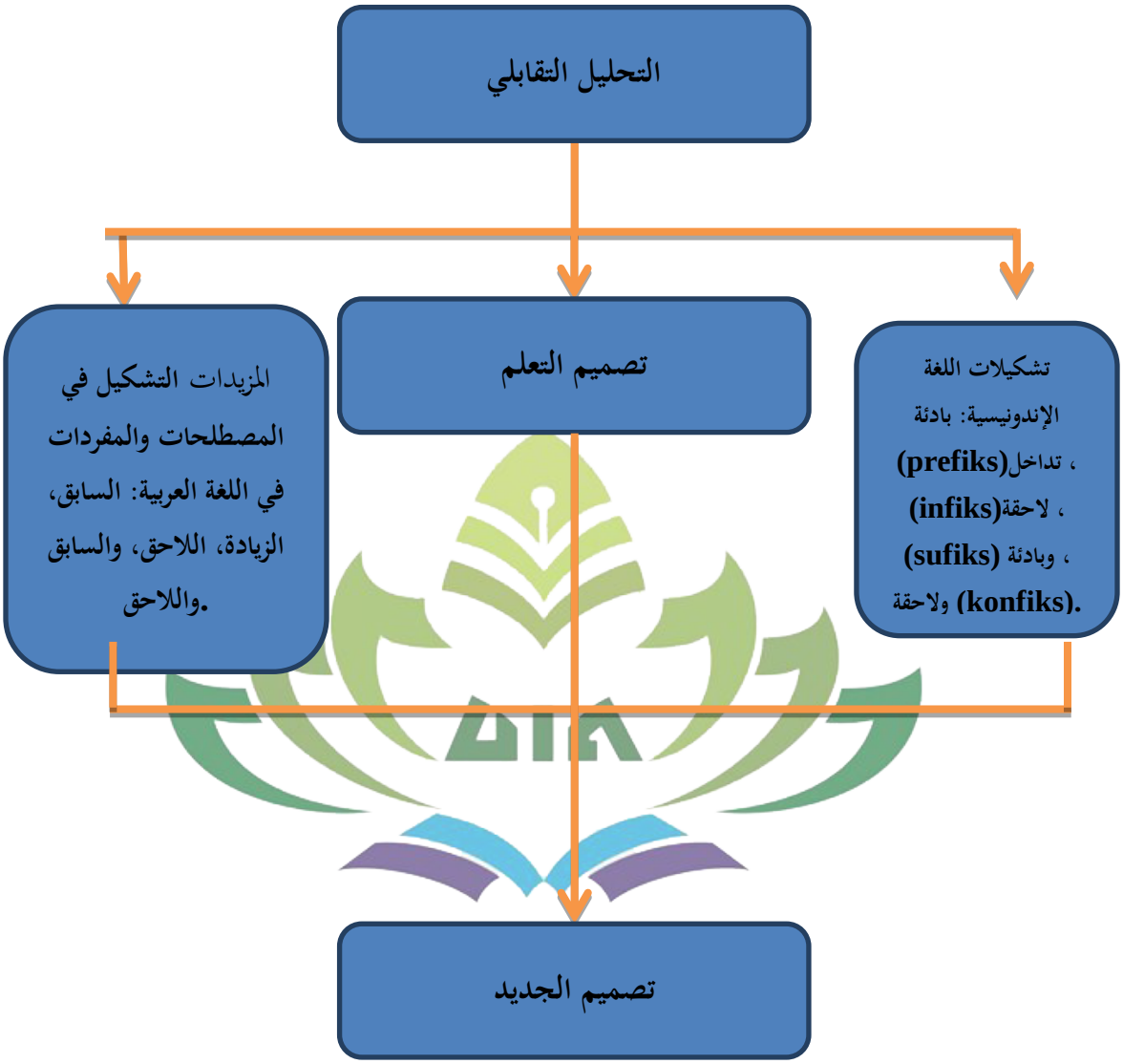
تنص Kridalaksana على أن التحليل التقابلي هو طريقة متزامنة في تحليل اللغة لإظهار أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات أو اللهجات من أجل إيجاد مبادئ يمكن تطبيقها على المشكلات العملية، مثل تدريس اللغة والترجمة. تم تطوير وممارسة التحليل التقابلي كتطبيق لعلم اللغة البنيوي لتدريس اللغة. لذلك، يمكن استخدام التحليل التقابلي للتغلب على الصعوبات الرئيسية في تعليم لغة أجنبية، ويمكن التنبؤ بوجود صعوبات بحيث يمكن تقليل تأثيرات التداخل للغة الأولى. في غضون ذلك، قال تاريجان إن التحليل التقابل ، في شكل إجراءات العمل هي الأنشطة أو الأنشطة التي تحاول التقابل بنية L١ مع بنية L٢ لتحديد الاختلافات بين اللغتين. يمكن استخدام الفروق بين اللغتين، التي يتم الحصول عليها وتوليدها من خلال الأناكون، كأساس للتنبؤ أو التنبؤ

بصعوبات أو عقبات تعليم اللغة التي سيواجهها الطلبة في المدرسة، في تعليم B٢.[١٠١]

تستخدم الباحثة ثلاث كلمات مفتاحية في عملية تحليل اللغتين العربية والإندونيسية، وهي: ١) معادلة التغيرات في التصريف العربي واللصق الإندونيسي، ٢) الاختلافات في بالمزيدات في الصرفية بالمزيدات الإندونيسي، ٣) تصميم التدريس بالمزيدات في الصرفية بالمزيدات الإندونيسي. يتم استخدام هذه المصطلحات الثلاثة أيضًا من قبل الباحثين في التركيز الفرعي لهذه الدراسة.

سيصف المخطط أدناه كيفية الإطار الذي استخدمه الباحثون في هذه الدراسة:

[١٠١] Agus Bambang Hermanto, *Loc.Cit.*


التحليل التقابلي
تصميم التعلم
تصميم الجديد
المزيدات التشكيل في المصطلحات والمفردات في اللغة العربية: السابق، الزيادة، اللاحق، والسابق واللاحق.
تشكيلات اللغة الإندونيسية: بادئة (prefiks)، تداخل (infiks)، لاحقة (sufiks)، وبادئة ولاحقة (konfiks).

مراجع

Ahmadi, Aulia Mustika Ilmiani. *METODOLOGI PEMBELAJARAN BAHASA ARAB (Konvensional hingga Era Digital)* Diedit oleh Hamidah Cetakan 1. Yogyakarta: RUAS MEDIA, 2020.

Aliyah, Nur. "ARAB DAN INDONESIA SERTA IMPLIKASINYA DALAM PEMBELAJARAN BAHASA ARAB". 2010 46–47.

Arabic, Verbs I N. "Analisis Kontrastif Proses Afiksasi Pada Verba (Contrastive Analysis of the Affixation Process on". n.d.

Badi'ah, Zahrotul. "Implikasi Teori Belajar Kognitif J. Piaget dalam Pembelajaran Bahasa Arab dengan Metode Audiolongual". *Attractive : Innovative Education Journal*. Vol. 3 No. 1 (2021), h. 76. https://doi.org/10.51278/aj.v3i1.166.

Cirebon, Munjul, dan Abdullah Salman. "Pengaruh Metode Qawaid dan Tarjamah Terhadap صخلم رشاعلا لصفلا فى ةجمترلاو دعاوقلا ةقبرط مادختسا نع ةئاقلحا لينل ثحبلا اذه نم فدلهاو ميمصتلا ، يمك ثبح وهف ثحبلا جهنم اماً . نوبرش لونجوم ىدلها رون ةيملاسلإا ةيوناثلا ةسردبم مهددع رشاع لا لصفلا كلاذب بلاطلا :". *El Ibtikar*. Vol. 8 (2019), h. 14–32.

Dewi, Ghea Putri Fatma. "Pengembangan game edukasi pengenalan nama hewan dalam bahasa inggris sebagai media pembelajaran siswa sd berbasis macromedia flash". *Universitas Negeri Yogyakarta*. 2012 1–169.

Farida, I D A. "PENGGUNAAN METODE DISKUSI KELOMPOK BERBANTUAN VIDEO INTERAKTIF UNTUK MENINGKATKAN RETENSI SISWA PADA

POKOK BAHASAN EKOSISTEM DI KELAS VII MTs N 2 KOTA CIREBON". 2012.

Furchan, Arif. *Pengantar Peelitian dalam Pendidikan*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2004.

Ghulayaini, Musthafa. *Jami' Ad-durus Al-arabiyah*. lebanon: Dar el-fikr, 2005.

gunawan, imam. *metode penelitian kualitatif teori dan praktik*. jakarta: bumi aksara, 2013.

Hamzah et al. "الملتقى العالمي للغة العربية الثالث عشر االفتراضي Klasifikasi Fi'Il Dari Berbagai Tinjauan (Studi Telaah Morfologi)". 2021 239–52.

Herawati, Riska et al. "Analisis Afiksasi Dalam Kata-Kata Mutiara Pada Caption Di Media Sosial Instagram Dan Implikasinya Terhadap Pembelajaran Bahasa Indonesia Di Smp". *Membaca Bahasa dan Sastra Indonesia*. Vol. 4 No. 1 (2019), h. 45–50. tersedia pada https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/jurnalmembaca/article/view/6236/4379 (2019).

Hermanto, Agus Bambang. "Analisis Kontrastif Afiksasi Verba Bahasa Jawa dengan Bahasa Indonesia". *Medan Makna*. Vol. 8 No. 1 (2015), h. 1–12. tersedia pada https://ojs.badanbahasa.kemdikbud.go.id/jurnal/index.php/medanmakna/article/viewFile/1221/728 (2015).

Jamil, Husnaini, dan Sardiyanah Sardiyanah. "Eksistensi Metode Qawaid Tarjamah Dalam Pembelajaran Bahasa Arab Di Era Revolusi 4.0". *Jurnal Naskhi: Jurnal Kajian Pendidikan dan Bahasa Arab*. Vol. 2 No. 1 (2020), h. 30–39. https://doi.org/10.47435/naskhi.v2i1.289.

Jamilah, Mimi. “Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, Volume 3, Nomor 2,Desember 2020 85”. Vol. 3 (2020), h. 85–106.

Ma’sum, Muhammad. *al-amtsilah at-tashrifiyyah*. surabaya: maktabah wamatba’ah salim nabhan, n.d.

Medan, Universitas Negeri, dan Fakultas Ilmu Sosial. “Panduan Pembelajaran Diskusi Kelompok”. 2018 3–6.

Mirdayanti, Isra et al. “Analisis Kontrastif Pembentukan Verba Bahasa Arab Dan Bahasa Indonesia Serta Implikasinya Dalam Pembelajaran Bahasa Arab”. *Jurnal Ilmu Budaya*. Vol. 6 No. 2 (2018), h. 258. https://doi.org/10.34050/jib.v6i2.5641.

Misdawati, Misdawati. “Analisis Kontrastif dalam Pembelajaran Bahasa”. *`A Jamiy : Jurnal Bahasa dan Sastra Arab*. Vol. 8 No. 1 (2019), h. 53. https://doi.org/10.31314/ajamiy.8.1.53-66.2019.

Moeloeng, Lexy J. *Metode Penelitian Kualitatatif*. Bandung: PT.Remaja Rosdakarya, 2007.

Mudlofir, Ali. “Desain Pembelajaran Inovatif”. *Angewandte Chemie International Edition, 6(11), 951–952*. Vol. 13 No. April (1967), h. 15–38.

Najah, Muhajirun. “Penerapan Pembelajaran Shorof Bagi Pembelajar Tingkat Pemula Menggunakan Metode Pemerolehan Bahasa”. *Al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*. Vol. 5 No. 1 (2019), h. 117–40.

Prawiradilaga, Dewi Salma. *Prinsip desain pembelajaran*. Kencana, 2015.

Putrawangsa, Susilahudin. *DESAIN PEMBELAJARAN CV. REKA*

KARYA AMERTA Leading Academic Work Publisher 2018.

Ratna, Kutha Nyoman. *Teori,Metode, dan Teknik Penelitian Sastra, dari Strukturalisme Hingga Pastrukturalisme Wacana Naratif*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2010.

Sadiah, Dewi. *metode penelitian dakwah pendekatan kualitatif dan kuantitatif*. bandung: remaja rosdakarya, 2015.

Setyosari, Punaji. *Desain Pembelajaran*. Bumi Aksara, 2020.

Sudaryanto. *Metode dan Aneka Teknik Analisis Data Bahasa*. Yogyakarta: Duta Wacana University Press, 1993.

Suryabrata, Sumardi. *metode penelitian*. jakarta: rajawali, 1983.

Syafei, I et al. "ANALISIS KONTRASTIF PROSES AFIKSASI PADA VERBA DALAM BAHASA ARAB DAN BAHASA MINANGKABAU (CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE AFFIXATION". *metalingua.kemdikbud.go.id*. tersedia pada http://metalingua.kemdikbud.go.id/jurnal/index.php/metalingua/article/view/480 (23 Oktober 2022).

Tjalau, Cutri A. "Afiksasi (Harf Ziyādah) Pada Nomina Dalam Bahasa Arab". *`A Jamiy : Jurnal Bahasa dan Sastra Arab*. Vol. 05 No. 1 (2016), h. HLM 81.

Zuhriyah, Lailatul et al. "Proses Afiksasi Morfologi Ism (Nomina) Dalam Bahasa Arab". *Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan KebahasaAraban*. Vol. 5 No. 2 (2018), h. 292–313. https://doi.org/10.15408/a.v5i2.8976.

أمين, علي الجارم و المصطفى. *النحو الواضح جزء الأول فى قواعد اللغة العربية*. مصر: دارالمعارف, 1956.

-------. *النحو الواضح جزء الثالث فى قواعد اللغة العربية*. مصر: دارالمعارف,

1956.

النحو الواضح جزء الثانى فى قواعد اللغة العربية. مصر: دارالمعارف, .-------
1956.

مولوج, فريدة. "التحليل التقابلي - أهدافه ومستوياته". *International Journal for Arabic Linguistics and Literature Studies*. Vol. 1 No. 2 (2019), h. 144–57. https://doi.org/10.31559/jalls2019.1.2.4.

KEMENTRIAN AGAMA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI RADEN INTAN LAMPUNG
PUSAT PERPUSTAKAAN
JL.Letkol H. Endro Suratmin, Sukarame I, Bandar Lampung 35131
Telp.(0721) 780887-74531 Fax. 780422 Website: www.radenintan.ac.id

SURAT KETERANGAN
Nomor: B- 1674 / Un.16 / P1 /KT/ VIII / 2023

Assalamu'alaikum Wr.Wb.

Saya yang bertandatangan dibawah ini:

Nama : Dr. Ahmad Zarkasi, S.Ag., M.Sos. I
NIP : 197308291998031003
Jabatan : Kepala Pusat Perpustakaan UIN Raden Intan Lampung

Menerangkan bahwa tesis dengan judul:

التحليل التقابلي بين المزيدات الصرفية فى اللغة العربية والمزيدات فى اللغة الإندونيسية وتصميم تدريسها

Karya :

NAMA	NPM	PPs/PRODI
ريزا ريفلدي	2188104011	S2/PBA

Bebas plagiasi sesuai dengan hasil pemeriksaan tingkat kemiripan sebesar 3 % dan dinyatakan ***lulus*** dengan bukti terlampir.

Demikian Keterangan ini kami buat, untuk dapat dipergunakan sebagaimana mestinya.

Wassalamu'alaikum Wr.Wb.

Bandar Lampung, 7 Agustus 2023
Kepala Pusat Perpustakaan

Dr. Ahmad Zarkasi, S.Ag., M.Sos. I
NIP.197308291998031003

Ket:
1. Surat Keterangan Cek Turnitin ini Legal & Sah, dengan Stempel Asli Pusat Perpustakaan.
2. Surat Keterangan ini Dapat Digunakan Untuk Repository;
3. Cek Turnitin dilaksanakan di Prodi PBA S2 PPs UIN Raden Intan Bandar Lampung;
4. Lampirkan Surat Keterangan Lulus Turnitin & Rincian Hasil Cek Turnitin ini di Bagian Lampiran Tesis Untuk Salah Satu Syarat Penyebaran di Pusat Perpustakaan.